



Χρονικό της Ομάδας Αυτομόρφωσης
στην Επιστημονική Ένωση
Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Επιμέλεια
Χρυσουγή Μάνθου

Πρακτικά 2008-2018

Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων
Αθήνα 2024

«Η αναζήτηση του μέλλοντος προϋποθέτει πάντα την ανάκτηση ενός παρελθόντος»

Octavio Paz

Table of Contents

Ευχαριστίες.....	4
Εισαγωγή	5
Κεφάλαιο Πρώτο: Συναντήσεις έτους 2008-2009	20
Κεφάλαιο Δεύτερο: Συναντήσεις έτους 2009-2010	46
Κεφάλαιο Τρίτο: Συναντήσεις έτους 2010-2011	74
Κεφάλαιο Τέταρτο: Συναντήσεις έτους 2011-2012.....	97
Κεφάλαιο Πέμπτο: Συναντήσεις έτους 2012-2013	123
Κεφάλαιο Έκτο: Συναντήσεις έτους 2013-2014	162
Κεφάλαιο Έβδομο: Συναντήσεις έτους 2014-2015	202
Κεφάλαιο Όγδοο: Συναντήσεις έτους 2015-2016	248
Κεφάλαιο Ένατο: Συναντήσεις έτους 2016-2017	283
Κεφάλαιο Δέκατο: Συναντήσεις έτους 2017-2018	330
Αντί Επιλόγου: Αξιολόγηση	333
Παράρτημα Ι.....	340
Παράρτημα ΙΙ.....	345
Παράρτημα ΙΙΙ.....	368
Παράρτημα ΙV.....	373
Παράρτημα V.....	381
Παράρτημα VI.....	409
Παράρτημα VII.....	421
Παράρτημα VIII.....	434
Παράρτημα VΙΙΙ.....	498
Οι συμμετέχοντες στην ομάδα αυτομόρφωσης	522

Ευχαριστίες

Τις θερμές και από καρδιάς ευχαριστίες στον Αλέξη Κόκκο για την απεριόριστη εμπιστοσύνη του σε μένα, ότι θα τα καταφέρω και την πίστη ότι θα ευοδωθεί αυτή η προσπάθεια, πίστη που την είχα ανάγκη να με εμπνέει στις δυσκολίες που συναντούσα και στην έγνοια μου να μην πάει κάτι χαμένο. Τον ευχαριστώ για τις υποδείξεις του και για το αθόρυβο ενδιαφέρον του. Αυτό το βιβλίο δεν θα υπήρχε χωρίς αυτόν.

Εγκάρδιες ευχαριστίες στη Μαρία Χρονοπούλου για την πολύτιμη συμβολή της, παραχωρώντας μου στο ξεκίνημα της συγγραφής αυτού του βιβλίου, τα πρακτικά από τα πρώτα τρία χρόνια λειτουργίας της ομάδας Αυτομόρφωσης.

Είμαι ευγνώμων στον Πάρι Λιτζέρη για την ιδιαίτερη βοήθεια, κυριολεκτικά την τελευταία στιγμή, παρέχοντάς μου γενναιόδωρα πληροφορίες και κείμενα τα οποία κυρίως πλούτισαν τμήματα του βιβλίου.

Ευχαριστώ τη Μαίρη, τη Σοφία, την Πιέρα, την Τσέλη, τον Παναγιώτη, τον Αλέκο, το Βλάση, για την βοήθεια που μου παρείχαν στα στάδια εξέλιξης του βιβλίου. Ήταν δίπλα μου όταν τους χρειάστηκα.

Τις αγωνίες μου και τη μοναχική μου πορεία τη μοιραζόμουν με τη Μαρία Χρήστου που ήταν εκεί πάντα, στην άλλη άκρη της γραμμής του τηλεφώνου, καθώς έγραφε το διδακτορικό της. Της είμαι ιδιαίτερα ευγνώμων για την πρώτη ανάγνωση του κειμένου γνωρίζοντας τον περιορισμένο χρόνο της σε αυτή τη φάση.

Ευχαριστώ τους φίλους που μου στάθηκαν αλλά και για την περιέργειά τους «τι γράφω δύο χρόνια...».

Ευχαριστώ τους δασκάλους που με έμαθαν να κρατώ χειρόγραφες σημειώσεις.

Ευχαριστώ τον εαυτό μου για την επιμονή και το πείσμα γιατί χωρίς αυτά το βιβλίο ίσως και να μην είχε τελειώσει.

Είμαι βαθιά ευγνώμων στους πρωταγωνιστές αυτού του έργου, στους συμμετέχοντες στην ομάδα Αυτομόρφωσης, που ήταν για μένα μια πνευματική κοινότητα, για τις προκλήσεις και τις εμπνεύσεις που μου πρόσφεραν ταξιδεύοντας να τους συναντήσω κυριολεκτικά και μεταφορικά...

Ευχαριστίες πολλές οφείλω στην Έφη Κωσταρά και τη Χριστίνα Κόκκου για τη συμβολή τους στην τελική μορφή αυτού του κειμένου για την ανάρτησή του.

Ιδιαίτερα ευχαριστώ την Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων για την ηλεκτρονική φιλοξενία αυτού του έργου.

Περίληψη

Η συγγραφή αυτού του βιβλίου αφορά στη διαδρομή και συλλογική δημιουργία της ομάδας Αυτομόρφωσης που λειτούργησε στο πλαίσιο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων για 10 συνεχή χρόνια (2008 έως 2018) στην Αθήνα. Το αντικείμενο συζήτησής της ήταν οι θεωρητικές προσεγγίσεις του κριτικού στοχασμού και της Μετασχηματίζουσας μάθησης στο επιστημονικό πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, η εφαρμογή της τέχνης στην εκπαίδευση, η μελέτη και εμβάθυνση στην Πολυδιάστατη μάθηση. Το κύριο μέρος του βιβλίου αποτελείται από δέκα κεφάλαια με τις εισηγήσεις-συζητήσεις-εργασίες των μελών της ομάδας κατανεμημένες ανά έτος. Πλαισιώνεται από μία εισαγωγή και έναν επίλογο. Η εισαγωγή προσπαθεί να βάλει τον αναγνώστη στο κλίμα της ομάδας Αυτομόρφωσης. Εξηγεί τι είναι αυτή η ομάδα, πώς δημιουργήθηκε, πώς λειτουργεί και πώς διαμορφώνει το περιεχόμενό της. Ακολουθούν τα κεφάλαια 1 έως 10 τα οποία καλύπτουν το έργο της ομάδας για τα δέκα συνεχή χρόνια. Επιδιώξαμε για την δημιουργία συνθηκών καλύτερης κατανόησης να παραθέσουμε σε όλα τα κεφάλαια στην αρχή εισαγωγικές παρατηρήσεις που αφορούν τη θεματική ενότητα, τη σύνθεση της ομάδας, τα περιεχόμενα, καθώς και καταληκτικά σχόλια στο τέλος του κάθε κεφαλαίου. Ο επίλογος προσπαθεί να συμβάλει δίνοντας έμφαση στην αξιολόγηση του έργου της ομάδας αυτομόρφωσης, την αυτοαξιολόγηση και την αποτίμηση ως προς τον βαθμό επίτευξης των στόχων της μέσα από το προσωπικό βίωμα των μελών της.

Δέκα χρόνια μετά... Λόγοι συγγραφής του βιβλίου

Με την προϋπόθεση ότι χρειάζεται μία απόσταση για να επεξεργαστείς τι έχεις κερδίσει από τη στιγμή που έχεις εμπλακεί στην ομάδα Αυτομόρφωσης (2008-2018), για να δεις την εμπειρία και το νόημά της σε συνάρτηση και με άλλες πτυχές της ζωής σου, κρίνεται σκόπιμο όχι απλά να καταγράψεις με συστηματικό τρόπο και να περιγράψεις τη διαδικασία μάθησης, όπως διαμορφώθηκε στην συγκεκριμένη ομάδα (τι έγινε και πώς έγινε), αλλά και να την ερμηνεύσεις. Θα το επιδιώξουμε μέσα στα προβλεπόμενα όρια αυτής της συγγραφής.

Οι λόγοι συγγραφής του βιβλίου είναι:

Να καταδειχθεί η διαδρομή και η συλλογική δημιουργία της ομάδας Αυτομόρφωσης που λειτούργησε στο πλαίσιο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων για 10 συνεχή χρόνια (2008 έως 2018) στην Αθήνα και να μην ξεχαστεί.

Να καταδειχθεί ο τρόπος πώς μια ομάδα Αυτομόρφωσης συγκροτεί την ταυτότητά της και λειτουργεί ως φυτώριο, εκκολαπτήριο και πολλαπλασιαστής στην γενικότερη κοινότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων σε θέματα που την αφορούν όπως, θεωρητικές

προσεγγίσεις του κριτικού στοχασμού και της Μετασχηματίζουσας μάθησης στο επιστημονικό πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, εφαρμογή της τέχνης στην εκπαίδευση, μελέτη και εμβάθυνση στην Πολυδιάστατη μάθηση.

Να αξιοποιηθεί η εκ των υστέρων ανασυγκρότηση αυτής της εμπειρίας ως παράδειγμα για τις καταγραφές παρόμοιων συλλογικών εργασιών από ομάδες.

Η συγκρότηση και η λειτουργία της ομάδας Αυτομόρφωσης

Γιατί ομάδα και γιατί αυτομόρφωση

Η «ομάδα» ως ένα οργανωμένο σύνολο ατόμων έχει τη δυνατότητα της διαπροσωπικής συναλλαγής. Ως μέλος της ομάδας κάποιος αποκτά πέραν της ατομικής και κοινωνική διάσταση η οποία συντελεί στη διαμόρφωση της κοινωνικής συνείδησης μέσω της οποίας υποτάσσεται στις αρχές και τους νόμους της ομάδας. Η σπουδαιότητα της δυναμικής των μικρών ομάδων αναγνωρίστηκε μετά τον Β' παγκόσμιο πόλεμο (σχεδόν ταυτόχρονα σε Αμερική και Ευρώπη). Στο πλαίσιο της μικρής ομάδας καθοριστικό στοιχείο αποτελεί όχι μόνο η αλληλεπίδραση από τον ηγέτη αλλά και η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε όλα τα μέλη της ομάδας και με τον ηγέτη (Yalom, 1985, Ναυρίδης 2005, 45-46). Η κοινή συνάθροιση ατόμων χωροχρονικά για κάποιο σκοπό, ο οποίος μπορεί να είναι θεραπευτικός, εκπαιδευτικός, θρησκευτικός, ψυχαγωγικός, κλπ., δημιουργεί ποικιλία συναισθημάτων, σκέψεων, επιθυμιών, υποθέσεων, φαντασιώσεων που λειτουργούν και ως κίνητρο για δράση ή όχι (Ναυρίδης, 2005, σ. 15). Στην παραμονή ενός ατόμου στο πλαίσιο μιας ομάδας συντελούν παράμετροι όπως: θετική επιρροή αλληλεπιδράσεων προς το εκάστοτε μέλος, βαθμός ικανοποίησης από δραστηριότητες της ομάδας, ευκαιρία αξιοποίησης προς προσωπικό όφελος της ιδιότητάς του να είναι κάποιος μέλος μιας συγκεκριμένης ομάδας, αλλά και ο βαθμός συνοχής των μελών παίζει κυρίαρχο ρόλο στην ανάπτυξη της αίσθησης του «ανήκειν» (Αγγελόπουλος, 2012, σ. 501, Πολέμη-Τοδούλου, 2010).

Με τον όρο «αυτομόρφωση» περιγράφεται από την Α. Κορωναίου (2001) μία σύνθετη εκπαιδευτική διαδικασία της οποίας θεμελιώδης κινητήρια δύναμη είναι ο ίδιος ο άνθρωπος, ο οποίος έχοντας επίγνωση των αναγκών και των επιθυμιών του, καλείται να συμβάλει αποφασιστικά στην πορεία της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής του κατάρτισης. Σε αυτή την ατομική πορεία κατάκτησης νέων γνώσεων, δεν ενεργεί μόνος του, όπως θα μπορούσαμε να υποθέσουμε με βάση το πρώτο συνθετικό της λέξης αυτο-μόρφωση. Δραστηριοποιείται μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, σε συνεχή επικοινωνία με τους άλλους, σε επαφή με επίσημους ή ανεπίσημους εκπαιδευτικούς θεσμούς, οργανισμούς και κέντρα κατάρτισης και με αυτή την έννοια, οι διαδικασίες και οι πρακτικές αυτομόρφωσης εκφράζουν την ενεργητική του στάση, αφού ο ίδιος αποφασίζει, άλλοτε αυτοβούλως και άλλοτε κάτω από την πίεση συγκεκριμένων αναγκών, να εκπαιδευθεί. Η

ενεργητική στάση συνίσταται στο ότι το άτομο καλείται να διαμορφώσει μαζί με τους άλλους συμμετέχοντες (οργανισμούς, εκπαιδευτές, εκπαιδευόμενους) το περιεχόμενο, τη διαδικασία και τους τρόπους της εκπαίδευσής του. Τα παραπάνω αποτελούν και το αντικείμενο διαπραγμάτευσης της εκπαιδευτικής πράξης με ζητούμενο το επιλεγμένο διάβασμα και την κριτική γνώση που δεν περιορίζεται ως διαδικασία σε χώρο (σχολείο) και σε χρόνο (νεότητα) αλλά επεκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Το πιο βασικό βήμα, βέβαια, για την αυτομόρφωση είναι η ειλικρινής και συνειδητή επιθυμία, η οποία την καθιστά ανάγκη και τρόπο ζωής, μετεξελίσσοντάς την σε δια βίου μάθηση.

Όλα τα παραπάνω συνάδουν στην ομάδα Αυτομόρφωσης που λειτούργησε στο πλαίσιο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Αθήνα για τα έτη 2008 έως 2018, με πρωτοβουλία του καθηγητή Εκπαίδευσης Ενηλίκων και προέδρου της Ένωσης Αλέξη Κόκκου. Ήταν μια συλλογική προσπάθεια που μοιράστηκε προβληματισμούς, γνώσεις, εμπειρίες, θεωρίες και εφαρμοσμένες πρακτικές αναφορικά με την Εκπαίδευση Ενηλίκων, τον κριτικό στοχασμό, τη Μετασχηματίζουσα μάθηση, τη χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση, την Πολυδιάστατη μάθηση. Καλλιέργησε την ικανότητα ανάπτυξης κριτικής σκέψης και στοχαστικής διάθεσης, δημιούργησε σχέσεις, συνεργασίες και μία κοινότητα υποστήριξης, ενθάρρυνσης, ενίσχυσης, ανατροφοδότησης, αναγνώρισης, ευχαρίστησης και βαθιάς ικανοποίησης.

Αναζητώντας τις ρίζες και το χαρακτήρα της έννοιας «αυτομόρφωση» στον Ελληνικό χώρο θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούμε στην πενταετή λειτουργία του Κέντρου Μελετών και Αυτομόρφωσης (ΚΕΜΕΑ) από το 1982 έως το 1987. Ήταν ο πρώτος φορέας αυτομόρφωσης στην Ελλάδα στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων που είχε σαν στόχο τη μελέτη των θεωρητικών προσεγγίσεων και πρακτικών της Εκπαίδευσης ενηλίκων, την αυτοανάπτυξη και τον κριτικό στοχασμό με την παράλληλη οργάνωση σεμιναρίων όπως και την έκδοση του περιοδικού *Αυτομόρφωση* (6 τεύχη).

Το οδοιπορικό...

Ιούλης του 2007 στη Χαλκίδα. Ένα σεμινάριο με θέμα: «Στοχασμός, Τέχνη και Εκπαίδευση» που συντόνιζαν ο Αλέξης Κόκκος και η Γεωργία Μέγα. Οι συμμετέχοντες προέρχονταν κυρίως από το μεταπτυχιακό της «Εκπαίδευσης Ενηλίκων» του «Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου» και κάποιοι λίγοι που είχαν προσκληθεί λόγω του ενδιαφέροντός τους στην αξιοποίηση της τέχνης στη διδασκαλία τους σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, ως μέσον αφόρμησης προβληματισμού σε θεματικές που προσφέρονται.

Εκεί τέθηκε υπό διαπραγμάτευση η δημιουργία ομάδας Αυτομόρφωσης, η οποία θα λειτουργούσε μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και θα είχε ως στόχο της την

ευρύτερη συζήτηση και τον προβληματισμό σε θέματα που αφορούν τον κριτικό στοχασμό, τη Μετασχηματίζουσα μάθηση, την αξιοποίηση της τέχνης και τη δυνατότητα διεύρυνσης των δυνατοτήτων εφαρμογής της στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και στην τυπική εκπαίδευση.

Ήταν όμως μια ιδέα που ήταν ήδη ώριμη και υπήρχαν ενθαρρυντικά στοιχεία για να προχωρήσει η σύσταση και η λειτουργία της. Θα λειτουργούσε κατά κάποιο τρόπο ως συνέχεια της ομάδας που υπήρχε τα δύο προηγούμενα χρόνια (2005-2007) η οποία παρακολουθούσε τα διδακτορικά σεμινάρια με αντικείμενο συζήτησης τον κριτικό στοχασμό και τη Μετασχηματίζουσα μάθηση. Στη νέα ομάδα θα συμμετείχαν και κάποια μέλη από την ομάδα του ΑΚΜΑ (Αθηναϊκό Κέντρο Μελέτης του Ανθρώπου) η οποία λειτουργούσε την ίδια χρονική περίοδο (2005-07) με υπεύθυνο τον Πέτρο Πολυχρόνη και η οποία είχε ως στόχο της, στην ουσία βλέποντας το ψυχαναλυτικό προφίλ των μελών της ως εκπαιδευτών, να τους δίνει εργαλεία για τη δουλειά τους.

Αξίζει να αναφερθεί ότι ομάδα αυτομόρφωσης λειτουργούσε στην Αθήνα από το 2002 με αντικείμενο τη συζήτηση και το στοχασμό σε θέματα που αφορούσαν το Ανοικτό Πανεπιστήμιο που είχε δημιουργηθεί στον Ελληνικό χώρο και ήταν σε εξέλιξη και ο ρόλος της ήταν υποβοηθητικός. Λειτουργούσε δηλαδή ως προσχεδίασμα σε κάποιες ιδέες για την προπτυχιακή και μεταπτυχιακή εκπαίδευση και επιμόρφωση, την επιστημονική έρευνα και την ανάπτυξη μεθοδολογίας στο [εννοιολογικό πλαίσιο](#) της εκπαίδευσης από απόσταση, την ανάπτυξη και αξιοποίηση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και μεθόδων διδασκαλίας για εκπαίδευση από απόσταση. Όταν αργότερα είχε φτάσει σε ένα σημείο ολοκλήρωσης του έργου της και είχε επιτελέσει το σκοπό για τον οποίο είχε συσταθεί, ήταν απαραίτητο για την επιβίωσή της, να μετατοπιστεί ως προς το περιεχόμενο. Η αλλαγή στην ομάδα περιγράφεται από τον Levin ως μια δυναμική διαδικασία που εκπορεύεται από την ίδια την ομάδα και όχι από εξωγενείς παράγοντες (Ναυρίδης, 2005, σ. 48).

Στη συγκεκριμένη στιγμή η ανάγκη αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι η θεωρία της Μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow βρίσκεται σε δυναμική εξέλιξη και συγκεντρώνει το αυξανόμενο ενδιαφέρον μελετητών και εκπαιδευτών ενηλίκων.

Παρενθετικά αναφερόμαστε με δύο λόγια στη θεωρία της Μετασχηματίζουσας μάθησης. Η συλλογιστική του Mezirow ξεκινά από το αξίωμα ότι ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύουμε την πραγματικότητα καθορίζεται από το σύστημα αντιλήψεων που διαθέτει ο καθένας. Αυτό το σύστημα μας έχει επιβληθεί από το πολιτισμικό πλαίσιο και το έχουμε εσωτερικεύσει ασυνείδητα μέσω της διεργασίας της κοινωνικοποίησης. Συχνά περιέχει λανθασμένες και διαστρεβλωμένες αξίες, πεποιθήσεις, παραδοχές και υποθέσεις, έτσι ώστε η ένταξή τους στην πραγματικότητα να παρουσιάζει δυσλειτουργίες. Είναι αναγκαίο για να μπορούμε ως ενήλικοι να εναρμονίζουμε τη ζωή μας με τις πραγματικές συνθήκες να

αναπτύσσουμε την ικανότητα να επανεξετάζουμε κριτικά τις πεποιθήσεις μας για τον εαυτό μας, τους ρόλους που έχουμε αναλάβει και τις σχέσεις μας με τους άλλους αφού πρώτα στοχαστούμε πάνω σ' αυτές. Ο Mezirow θεωρεί ότι σ' αυτό μπορεί να βοηθήσει αποκλειστικά η εκπαιδευτική διεργασία και υπογραμμίζει ότι η διεργασία του κριτικού στοχασμού και αυτοστοχασμού είναι η πιο σημαντική εμπειρία μάθησης στην ενήλικη ζωή και ότι η ενίσχυσή της θα πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό στόχο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2005, 2011).

Ο Αλέξης Κόκκος ως κύριος εκφραστής της θεωρίας Μετασχηματισμού στον Ελληνικό χώρο θεώρησε ότι μια τέτοια ομάδα θα μπορούσε να εμβαθύνει περισσότερο, θα ήταν ένα μέσον, μια στρατηγική, ένα εργαλείο για την επίτευξη στόχων σε μια διαδικασία Μετασχηματίζουσας μάθησης και για την ίδια την ομάδα. Ένας μορφωτικός χώρος που θα προσφέρει τη δυνατότητα στον καθένα να μεταβάλλει κάθε στιγμή της ζωής του σε ευκαιρία μάθησης και ενεργητικής συμμετοχής μέσα από μεθόδους, περιεχόμενα, ειδικές διαδικασίες και βασικούς κανόνες.

Σ' αυτό συνηγόρησε και το γεγονός ότι είχε δημιουργηθεί από το 2004 η Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων η οποία είχε ολοκληρώσει μέχρι αυτή τη στιγμή με επιτυχία σημαντικές και πρωτοποριακές για την Ελλάδα δραστηριότητες όπως: τα 2 διεθνή συνέδρια για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, τα εννιά τεύχη του περιοδικού «Εκπαίδευση Ενηλίκων» με σημαντικά κείμενα από διεθνείς εμπειρογνώμονες και μία σειρά σεμιναρίων και εργαστηρίων βιωματικής μάθησης (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Πάτρα, Αλεξανδρούπολη, Ιωάννινα, Χανιά, Λάρισα) που αφορούσαν τον κριτικό στοχασμό και τη Μετασχηματίζουσα μάθηση, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και τις θεωρίες για τη σημασία της Αισθητικής Εμπειρίας στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού. Επιπρόσθετα και η λειτουργία δικτυακού τόπου (www.adulteduc.gr) που περιέχει θεωρητικά κείμενα, έγκυρες βιβλιογραφικές αναφορές και πληροφορίες για τρέχοντα γεγονότα έδινε τη δυνατότητα πρόσβασης για ενημέρωση στους παραπάνω τομείς. Όλα τα παραπάνω ήταν υποστηρικτικά στη λειτουργία της ομάδας Αυτομόρφωσης.

Έτσι το 2008-09 λειτουργεί η ομάδα Αυτομόρφωσης για την οποία γίνεται λόγος, με δεκαπέντε άτομα, με βάση το πλαίσιο που προαναφέρθηκε και με πυρήνα της άτομα που συμμετείχαν σε προηγούμενες ομάδες (διδασκτορικά σεμινάρια και ομάδα του ΑΚΜΑ). Αναφορικά με το προφίλ τους, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες έχουν κύρια επαγγελματική απασχόληση στο χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΕΑΠ, ΚΕΘΕΑ, ΣΔΕ αλλά και στο χώρο των επιχειρήσεων) και τέσσερα άτομα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Κάποιοι από αυτούς είναι διδάκτορες ή υποψήφιοι διδάκτορες και κάποιοι παρακολουθούν το μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Ενηλίκων» στο «Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο» ή «Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική Εκπαίδευση Ενηλίκων και Δια βίου Εκπαίδευση» του ΕΚΠΑ. Όλα τα μέλη της ομάδας αναπτύσσουν σημαντική δραστηριότητα στο χώρο

της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και παρακολουθούν τις εξελίξεις της. Το πιο σημαντικό κίνητρο για το οποίο συμμετέχουν στην ομάδα είναι η επιθυμία τους να εμβαθύνουν στις θεωρίες του κριτικού στοχασμού και της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Καλογρίδη, 2010).

Όμως ο στόχος της ομάδας, πέρα από τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω ήταν και η συμβολή της με ένα διαμεσολαβητικό ρόλο μέσα από τον ουσιαστικό διάλογο στη συνεξέλιξη των μελών της. Κι αυτό θα γινόταν μέσα από την ανταλλαγή καλών πρακτικών και κριτικού στοχασμού στη διεργασία αμφισβήτησης και των δικών τους παραδοχών που στηρίζουν τον τρόπο που σκέφτονται στη δική τους προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Επί μέρους στόχος ήταν, τα συμμετέχοντα άτομα, δίνοντας νόημα σ' αυτό που κάνουν, να βοηθηθούν στην παρακίνηση των εκπαιδευομένων τους ώστε και εκείνοι να επιδιώξουν την επίγνωση του πλαισίου παραδοχών τους και μέσα από προβληματισμό, αυτεπίγνωση και αυτοκριτική να προβούν στην εκμάθηση τρόπων διαπραγμάτευσης των δικών τους νοημάτων και αξιών με ανοιχτή διάθεση για αλλαγή.

Στα επόμενα χρόνια η ομάδα μέσα από μια εξελικτική πορεία με συνεχή επαναπροσδιορισμό των στόχων της διευρύνθηκε και εμπλουτίστηκε και με νέα δημιουργικά άτομα, τα οποία διέκρινε ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την τέχνη, την οποία αξιοποιούσαν ως εργαλείο στον επαγγελματικό ή εκπαιδευτικό τους χώρο ο καθένας με το δικό του τρόπο, όπως το είχε αντιληφθεί. Άλλωστε ήταν και διαφορετικές οι αφετηρίες τους αναφορικά με την τέχνη και τη Μετασχηματίζουσα μάθηση. Κάποιοι είχαν σπουδές πάνω σ' αυτό και ως εκ τούτου έναν θεωρητικό προσανατολισμό στο ρόλο της τέχνης ως μέσον αποτελεσματικής μάθησης. Άλλοι είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια αξιοποίησης της τέχνης για διδασκαλία μέσα από συγκεκριμένα βήματα και οι οποίοι προσπαθούσαν να τα εφαρμόσουν και στην πράξη. Υπήρξαν κι αυτοί που ικανοποιούνταν οι ίδιοι να διδάσκουν με μια τέτοιου είδους δημιουργική παρέμβαση με στόχο την επικοινωνία, έναν περαιτέρω προβληματισμό και έκφραση συναισθημάτων των μαθητών τους. Αυτοί συμμετείχαν στην ομάδα Αυτομόρφωσης με αφορμή μια πρωτοβουλία που πήρε η Ένωση για να δημιουργηθεί ένα «αρχείο» καλών πρακτικών που αποσκοπούν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των ενήλικων εκπαιδευομένων στο πλαίσιο του «Ευρωπαϊκού Έτους Δημιουργικότητας και Καινοτομίας», το 2009. Η ομάδα πλαισιώθηκε και από άτομα από το χώρο των επιχειρήσεων και των τραπεζών, που ένιωσαν να συναντιούνται οι ιδέες τους σε θέματα εκπαιδευτικής παρέμβασης με στόχο μετασχηματισμούς στο εργασιακό τους πλαίσιο.

Ιδέες και δράσεις από όλους τους παραπάνω ήταν ενισχυτικές στον εμπλουτισμό της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» του Αλέξη Κόκκου, (Κόκκος, 2011) μέθοδος που ολοκληρώθηκε σ' αυτή τη χρονική περίοδο και εφαρμόστηκε πιλοτικά κυρίως από άτομα της ομάδας Αυτομόρφωσης.

Οι διαφορετικές αφετηρίες αναφορικά με την τέχνη και τη Μετασχηματίζουσα μάθηση και οι διαφορές των μελών της ομάδας βοήθησαν το διάλογο για προσωπικούς μετασχηματισμούς στο συγκεκριμένο θέμα και στην αναζήτηση μιας καινούργιας σχέσης με την τέχνη. Σχέση με την οποία εκείνοι εκφράζονται σε σχολεία, σε οργανισμούς, σε επιμορφωτικά προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και η οποία ήταν για όλους μια ενδιαφέρουσα εμπειρία με κύριο στόχο την προώθηση διαδικασιών κριτικού στοχασμού και Μετασχηματίζουσας μάθησης στους εκπαιδευμένους τους.

Τα παραπάνω δίνουν την αίσθηση ότι υπάρχει κάτι που συνδέει τα άτομα με γόνιμα συναισθήματα μεταξύ τους και που τους δίνει το αίσθημα της ενιαίας ευθύνης και υπεράσπισης της ύπαρξης αυτής της ομάδας. Επικοινωνώντας άμεσα ο ένας με τον άλλον τόσο συνειδητά όσο και ασυνείδητα, συν-κατασκευάζουν μέσα από την αλληλεπίδρασή τους την ομάδα. Είναι άνθρωποι πρόθυμοι να αφιερώσουν από το χρόνο τους, να συνεργαστούν για μεγάλο χρονικό διάστημα, με κοινή γλώσσα και κοινούς στόχους, με συναίνεση ισότιμων συνομιλητών, με δυναμική και αυθεντικότητα, ως παρατηρητές και παρατηρούμενοι ταυτόχρονα στην αναζήτηση νοήματος. Φαίνεται πραγματικά να παίρνουν ευχαρίστηση από αυτό που κάνουν. Γιατί πέρα από τη γνώση και την εμπειρία, την ποιότητα της εργασίας μιας ομάδας την καθορίζει και η ευχαρίστηση. Όπως παρατηρεί ο Phil Race (2006) «Ό,τι και αν μαθαίνεις θα πρέπει πραγματικά να το ευχαριστιέσαι».

Η πορεία προβληματισμού και συνεξέλιξης

Στην ομάδα Αυτομόρφωσης ο καθένας ήρθε με τις διαφορές του ως προς την ηλικία, το φύλο, την επαγγελματική του ιδιότητα, τις αξίες του, το επίπεδο εμπειρίας στο θέμα της ομάδας, τη συγκρότηση της προσωπικότητάς του και συμμετείχε με τις προσωπικές του απόψεις - θέσεις και τα δικά του ερωτήματα. Η συνοχή της οικοδομήθηκε αφενός πάνω στον κοινό στόχο, ο οποίος της προσέδωσε και την ταυτότητά της, και στο συμβόλαιο προς αυτόν αλλά και στο καλό συγκινησιακό κλίμα που διαμορφώθηκε από τη συναλλαγή των μελών και το οποίο σύμφωνα με την Πολέμη-Τοδούλου (2010) «όσο καλύτερο είναι, τόσο περισσότερη ανομοιογένεια μπορεί να σηκώσει μια ομάδα». Καθοριστικό ρόλο έπαιξαν τα κίνητρα συμμετοχής των μελών στην ομάδα. Το πιο σημαντικό κίνητρο όπως διατυπώθηκε από τους συμμετέχοντες (σε επιστολή που τους ζητήθηκε σχετικά με τους λόγους για τους οποίους συμμετέχουν στην ομάδα Αυτομόρφωσης) ήταν η επιθυμία τους να μάθουν ουσιαστικά, να εμβαθύνουν στις θεωρίες του κριτικού στοχασμού και της Μετασχηματίζουσας μάθησης. Αλλά και η αξιοποίηση της τέχνης στην καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού προσέλκυσε στην ομάδα άτομα που επενδύουν στην τέχνη, όπως και η συμμετοχή αυτή καθεαυτή στην ομάδα ήταν πολύ σημαντικός λόγος γιατί υπήρχε η θετική εμπειρία και ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους στις προηγούμενες ομάδες (Καλογρίδη 2010, σ.149, 153).

Η ομάδα αναπτύσσεται στο χρόνο με κάτι σταθερό από την ταυτότητά της αλλά και με μια διαλεκτική σχέση μεταξύ οργάνωσης και ανοίγματος στην αλλαγή όπου το ένα συνεπάγεται το άλλο και τα δύο μαζί εξασφαλίζουν την επιβίωσή της (Πολέμη-Τοδούλου, 2010, σ. 153).

Σε γενικές γραμμές τα βασικά θέματα που απασχόλησαν την ομάδα στα χρόνια που δραστηριοποιήθηκε ήταν τα παρακάτω:

Αρχικά η Κριτική κοινωνική θεωρία της Σχολής της Φραγκφούρτης και η επίδρασή της στην Εκπαίδευση Ενηλίκων με αναφορές: στις ιστορικές συνθήκες και βασικές επιρροές που δέχτηκε κατά την ανάπτυξή της, στο έργο των κύριων εκφραστών της (M. Horkheimer, T. Adorno, H. Marcuse, Habermas), στην επίδραση των βασικών ιδεών της στη διαμόρφωση θεωριών και κριτικών προσεγγίσεων της εκπαίδευσης ενηλίκων κυρίως μέσω του έργου του S. Brookfield αλλά και με αναφορές στους Freire και Mezirow. Κυρίως όμως την ομάδα απασχόλησε η συνεισφορά της θεωρίας του Mezirow για τη Μετασχηματίζουσα μάθηση, στόχος της οποίας είναι να βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να σκέφτονται αυτόνομα επανεξετάζοντας κριτικά τις πεποιθήσεις τους, για να ανακαλύπτουν τους βαθύτερους λόγους της συμπεριφοράς τους με στόχο την ανακάλυψη εναλλακτικών προοπτικών. Αναζήτησε τις προοπτικές εξέλιξης της Μετασχηματίζουσας μάθησης στην τέχνη με όλες τις διαστάσεις της μέσα από θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις, την ανάλυση της μεθόδου ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού μέσα από την τέχνη, τη συμβολή της τέχνης στην αμφισβήτηση των κατεστημένων παραδοχών, το πώς μπορούμε να αξιοποιούμε την τέχνη για να κάνουμε κριτική και στοχαστική εκπαίδευση. Εστίασε σε εφαρμογές της τέχνης στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση, σε σχολεία και άλλους εργασιακούς χώρους με άλλες ομάδες στόχου θέτοντας καινούργιους προβληματισμούς με τη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» του Αλέξη Κόκκου. Τέλος δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στο έργο του Illeris μέσα από τη συστηματική μελέτη και εμβάθυνση του βιβλίου του «Ο τρόπος που μαθαίνουμε» στο οποίο υποστηρίζει ότι μια καλή μάθηση πρέπει να έχει τρεις διαστάσεις: του περιεχομένου της υποκίνησης και την κοινωνική διάσταση δηλαδή τον τρόπο αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον μάθησης.

Και βέβαια μέσα σ' αυτά τα χρόνια η ομάδα ήρθε σε επαφή και συνομίλησε από κοντά με τους μεγάλους εκπαιδευτές ενηλίκων Mezirow, Thompson, Illeris, Simonsen, Cranton, K. Taylor, E. Taylor, Dirkx, Marsick, Alhadef-Jones, Shor, Lawrence, Jarvis, Fleming. Τους παρακολούθησε στο πώς μετατρέπουν τη διδασκαλία τους σε βίωμα με γνωστικές και συναισθηματικές διαστάσεις και πήρε απαντήσεις σε ερωτηματικά, αμφιβολίες, ενστάσεις και προβληματισμούς της.

Το πλαίσιο λειτουργίας της

Η λειτουργία της ομάδας Αυτομόρφωσης βασίστηκε σε ορισμένους κανόνες για τη διασφάλιση της καλής διεξαγωγής του έργου της ομάδας τόσο για το προσωπικό όφελος των συμμετεχόντων όσο και για την ίδια την ομάδα σαν σύστημα. Υπεύθυνος για το πλαίσιο της λειτουργίας της ομάδας ήταν ο συντονιστής ή οι συντονιστές της ομάδας. Το πλαίσιο είχε ως βασικό σκοπό τη διασφάλιση ενός κλίματος ασφάλειας και σταθερότητας μέσα στο οποίο θα λειτουργούσε η ομάδα και ουσιαστικά θα ήταν εγγύηση για την αποτελεσματικότητά της.

Στην αρχή της χρονιάς, στην πρώτη συνάντηση της ομάδας γινόταν η γνωριμία των μελών και συμφωνούνταν ένα «συμβόλαιο εργασίας» πάνω στο οποίο αυτοδεσμεύονταν τα μέλη της ομάδας. Οριοθετούνταν το πλαίσιο, ορίζονταν η θεματική της χρονιάς με σαφήνεια, ο τρόπος εργασίας (ατομικές και ομαδικές εργασίες), οι συντονιστές, η συχνότητα των συναντήσεων, η ώρα και οι ημερομηνίες των συναντήσεων, το αντικείμενο παρουσίασης κάθε φορά και η καταγραφή του εισηγητή/τών που επέλεξε την παρουσίαση. Ετίθεντο επιπλέον στόχοι όπως: συμμετοχές σε συνέδριο, συνδιάσκεψη, ημερίδα, ή και συγγραφή άρθρου. Και επισημαίνονταν η δέσμευση των μελών τόσο σε επίπεδο παρουσίας όσο και προετοιμασίας για την κάθε συνάντηση μέσα από τη μελέτη κειμένων που αποστέλλονταν στην ομάδα από τους συντονιστές. Στο τέλος της χρονιάς γινόταν η αποτίμηση της εργασίας που πραγματοποιήθηκε αυτή τη χρονική περίοδο και σχεδιαζόταν η πορεία συζήτησης για την επόμενη χρονιά.

Η ομάδα αυτομόρφωσης δεν ήταν ανοιχτή σε περιστασιακή συμμετοχή, πράγμα που σημαίνει ότι κάθε μέλος συμμετείχε σε όλες τις συναντήσεις που είχαν προγραμματιστεί για την ομάδα εκτός φυσικά από την περίπτωση που αντιμετώπιζε κάποιο έκτακτο πρόβλημα. Την γενική «εποπτεία» την είχε ο Αλέξης Κόκκος ο οποίος λειτουργούσε ως leader και όχι ως παρατηρητής. Ήταν αναπόσπαστο μέρος της ομάδας και οι παρατηρήσεις του ήταν αλληλένδετες και αλληλεξαρτώμενες με τη δουλειά που ο ίδιος έκανε μέσα στην ομάδα. Μέσω των παρεμβάσεών του, λειτουργούσε στην ομάδα ως κατεξοχήν μοχλός αλλαγής. Οι παρατηρήσεις του σχετικά με το νόημα αυτών που λέγονταν ή συνέβαιναν είχαν ένα δυναμικό αντίκτυπο σ' αυτούς που απευθύνονταν προκαλώντας αλλαγές (Ναυρίδης, 2005, σ. 48, 52).

Η σύνθεση της ομάδας δεν ήταν σταθερή σε όλη τη διάρκεια λειτουργίας της. Ξεκίνησε με 15 άτομα και στην μεγαλύτερη σύνθεση της ήταν 20 άτομα. Υπήρχε ένας πυρήνας σταθερός αλλά κάθε χρόνο συνέβαιναν μικρές ή μεγαλύτερες ανακατατάξεις με προσχωρήσεις νέων μελών ή αποχωρήσεις παλιών. Κάθε προσχώρηση νέου μέλους ή και αποχώρηση παλιού ξανάφερνε τη διεργασία της ομάδας στο ξεκίνημα, έτσι ώστε να χρειάζεται εκ νέου φροντίδα έστω και σύντομα, προκειμένου να γίνει εκπαιδευτικό συμβόλαιο, η ανάπτυξη της οικειότητας κλπ.

(Πολέμη- Τοδούλου, 2010, σ. 76). Η ανανέωση της ομάδας είχε θετικά σημεία. Ωστόσο αυτό που διαφαίνεται να την κάνει ισχυρή ως ομάδα ήταν ότι «τα μέλη έχουν στενή σχέση μεταξύ τους, επενδύουν σημαντική ενέργεια και ωφελούνται από τη συμμετοχή τους σε αυτήν με διάφορους τρόπους » (Douglas, 1997, σ. 43).

Στη λειτουργική ενεργοποίηση της διεργασίας της (20μελούς) ομάδας βοήθησε πολύ και ο τρόπος εργασίας της. Η κάθε συνάντηση έχει μία θεματική ενότητα. Στην αρχή γίνεται η σύνδεση του θέματος από τον συντονιστή στην ολομέλεια. Κατά τη διάρκεια της συνάντησης πραγματοποιείται η εναλλαγή εργασιών της ομάδας σε τρία επίπεδα: του ατόμου, της μικρής ομάδας (2-5 μελών) και της ολομέλειας και η διεργασία διαδοχικά περνάει από το ένα επίπεδο στο άλλο και εναλλάσσεται συχνά μεταξύ μικρών ομάδων και ολομέλειας. Αυτή η πολυεπίπεδη λειτουργία της ομάδας σύμφωνα με την Πολέμη –Τοδούλου (2010, σ. 215-16) θεμελιώνεται στην ανάπτυξη της και βοηθάει στην καλύτερη προετοιμασία της για να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες που προκύπτουν. Αλλά και οι αλλαγές στο σχεδιασμό της διαδικασίας κάποιες φορές, οι οποίες ενσωματώνουν στην πορεία της την εμπειρία των συμμετεχόντων, ενθαρρύνουν επίσης την αναπτυξιακή διαδικασία με τρόπο που να παραμένει κοντά στα κίνητρα, στις ικανότητες και στις ανάγκες των μελών, διασφαλίζοντας έτσι και την δημιουργικότερη ενεργοποίησή τους.

Για τον πρώτο χρόνο λειτουργίας της ομάδας (2008-09) κρατείται από ορισμένα άτομα ημερολόγιο με τα σημαντικότερα σημεία από τις συζητήσεις της ομάδας. Οι ημερολογιακές σημειώσεις, που αφορούν ερωτήματα, παρατηρήσεις και εμπειρίες που προκάλεσαν εντύπωση κατά τη διάρκεια της συνάντησης, αλλά και διαφωνίες, συγχύσεις κλπ., διαβάζονται στην ομάδα και γίνονται αντικείμενο περαιτέρω στοχασμού (Καλογρίδη, 2010). Για τη χρονική περίοδο 2009-2011 ορίζεται πρακτικογράφος. Στην καταγραφή αυτών των πρακτικών περιλαμβάνονται σημεία που αφορούν σε μια γενική αίσθηση στη διεργασία της ομάδας καθώς και στα κύρια σημεία της παρουσίασης της κάθε συνάντησης. Για κάποιες συναντήσεις έγινε και ηχογράφιση. Στα επόμενα χρόνια κρατούνταν σημειώσεις από τους συμμετέχοντες και οι συντονιστές είχαν την ευθύνη ενημέρωσης και υποστήριξης.

Η διαμόρφωση των περιεχομένων διαπραγμάτευσης κατά έτος

Στο πρώτο έτος λειτουργίας της (2008-09) η ομάδα μοιράζεται προβληματισμούς σε θέματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων κυρίως μέσα από μία θεωρητική προσέγγιση στον κριτικό στοχασμό.

Το δεύτερο έτος λειτουργίας της (2009-2010) παρουσιάζεται το έργο θεωρητικών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων που έχουν σχέση με τον κριτικό στοχασμό και τη Μετασχηματίζουσα μάθηση καθώς και η πρακτική διάσταση του θέματος μέσω της ερμηνείας προσωπικών εμπειριών που αξιοποιήθηκε η αντίστοιχη θεωρία.

Στο τρίτο έτος (2010-2011) η ομάδα συνεχίζει στη θεματολογία που άπτεται του κριτικού στοχασμού και της Μετασχηματίζουσας μάθησης με παρουσιάσεις που τις εξελίσσει σε μεγαλύτερο βάθος ή συνεχίζει με νέες εργασίες τις οποίες παρουσιάζει δουλεύοντας σε μικρές ομάδες ή ατομικά.

Το τέταρτο έτος (2011-2012) η ομάδα στηρίζεται και δουλεύει με κείμενα ντοκουμέντα. Η Θεματική είναι «Η κρίση στη χώρα μας». Πώς αυτή σχετίζεται με τον χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, προοπτικές και σχεδιασμός κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την καλλιέργεια του αισθήματος της κοινωνικής συνοχής.

Το πέμπτο έτος (2012-2013) η ομάδα στρέφει την προσοχή της στη θεματική «Εκπαίδευση και τέχνη» και προσπαθεί να συνδέσει τη μέθοδο για την τέχνη με το θεωρητικό πλαίσιο της Μετασχηματίζουσας μάθησης.

Το έκτο έτος (2013-2014) η ομάδα εστιάζει σε εφαρμογές της τέχνης στους χώρους που εργάζεται ο καθένας με ατομικές παρουσιάσεις ή συνεργασίες και ανατροφοδοτείται θεματικά και θεωρητικά με την παρουσίαση των ρευμάτων της κυρίαρχης τάσης που επικρατεί στην Ευρώπη στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Το έβδομο έτος (2014-15) η ομάδα συνεχίζει στο ίδιο μοτίβο με παρουσιάσεις από διδακτικές εφαρμογές με τέχνη σε σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και σχολεία τυπικής εκπαίδευσης ή σε άλλους επαγγελματικούς χώρους (ΚΕΘΕΑ, Τράπεζες, επιμορφωτικά προγράμματα) θέτοντας καινούργιους προβληματισμούς σχετικά με την αλληλεπίδραση τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, την ανταλλαγή εμπειριών από άλλες ομάδες στόχου, την επικέντρωση σε οριζόντιες ικανότητες.

Το όγδοο έτος (2015-2016) η ομάδα με αφορμή την υλοποίηση από την ΕΕΕΕ ενός προγράμματος e-learning με θέμα «Πολυδιάστατη Μάθηση», (σε εκπαιδευτές ενηλίκων, εκπαιδευτικούς, μεταπτυχιακούς φοιτητές κλπ.) αναλαμβάνει την υποστήριξη του προγράμματος (μελέτη, ανάληψη εκπόνησης δραστηριοτήτων, ανάληψη προσωπικών ανατροφοδοτήσεων, καθώς και σχολιασμό των τελικών εργασιών των συμμετεχόντων).

Το ένατο έτος (2016-2017) επικεντρώνεται στη συστηματική ενασχόληση με τη μελέτη και εμβάθυνση στο βιβλίο του Illeris «Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση» (2017) ενόψει της έκδοσής του στην ελληνική γλώσσα και με απώτερο στόχο τη σύνδεση της θεωρίας του με την εκπαιδευτική πρακτική.

Το δέκατο έτος (2017-2018) η ομάδα κλείνει τον κύκλο της με στροφή προς την εμβάθυνση της Μετασχηματίζουσας μάθησης (υπό τον τύπο σεμιναριακών μαθημάτων) με απώτερο στόχο την εμβάθυνση στις θεωρίες των σπουδαιότερων

ριζοσπαστών θεωρητικών της μάθησης (Brookfield, Dewey, Illeris, Mezirow, Habermas, Freire, Marcuse, Bourdieu, Kegan, Argyris, Taylor, κ.ά.) και στις προεκτάσεις αυτών.

Μετά από 10 χρόνια κάνοντας τον απολογισμό μπορούμε να πούμε ότι η ομάδα Αυτομόρφωσης συνιστά μια μακροπερίοδη συλλογική μαθησιακή διαδικασία με ορατές και αθέατες πλευρές, εκπλήξεις και περιπέτειες ευχάριστες και δυσάρεστες και με τη δυναμική της αυτοκριτικής κάθε φορά, η οποία ανανεώνει την ελπίδα να επεξεργαστούμε τις διαφορές μας και να προχωρήσουμε. Εκφράστηκαν εμπειρίες, αποτολήθηκαν κρίσεις, δόθηκαν δυνατότητες και προοπτικές, ξετυλίχθηκαν στοχασμοί, ενθαρρύνθηκαν πρωτοβουλίες, ήταν πηγή έμπνευσης για εργασίες και διδακτορικά. Μια πολύχρονη σχέση προσωπικής και επαγγελματικής ικανοποίησης.

Και βέβαια είναι αδιανόητο να φανταστούμε οποιοδήποτε συμβάν χωρίς αναφορά στο χώρο. Στο ξεκίνημά της (2008) η ομάδα Αυτομόρφωσης φιλοξενείται στο ΚΕΚ ΓΣΕΒΕΕ στην Αριστοτέλους 46 (στον ίδιο χώρο που λειτουργούσε αντίστοιχη ομάδα τα δύο προηγούμενα χρόνια). Στη συνέχεια (2012) φιλοξενείται στο χώρο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, αρχικά στα Εξάρχεια, στην Οικονόμου 12-14. Ο χώρος πάντα έδινε το δικό του νόημα, δίπλα στο παράθυρο με τα περιστερία, με τα συνθήματα στον απέναντι τσαλακωμένο τοίχο, τον εκκωφαντικό θόρυβο των μηχανών στο δρόμο και τους νέους να αναζητούν νόημα και ταυτότητα. Αργότερα στην Κηφισίας 127, με το μετρό στην Πανόρμου, την κούραση της μέρας, τις σκέψεις από την καθημερινότητα για να τις προσανατολίσει η ομάδα σε δημιουργική πρακτική. Ο χώρος προσδίδει στην ομάδα και αυτός την αίσθηση του «ανήκειν» και λειτουργεί ως ένα ασφαλές περιβάλλον και πνευματικό καταφύγιο όπου οι άνθρωποι που συναθροίζονται σχηματίζουν κοινότητα.

Και βέβαια ο χώρος δεν είναι μόνο το κτίριο αλλά είναι και το πλαίσιο εντός του οποίου γίνονται οι συναντήσεις της ομάδας και το οποίο συγκεντρώνει ένα σύνολο στοιχείων τα οποία παραμένουν σταθερά και δεν παραβιάζονται κατά την πορεία της ομάδας από τα μέλη της. Έχουν να κάνουν με τη διάταξη του χώρου όπως, καθίσματα, έπιπλα, κάδρα στους τοίχους αλλά και με τον τρόπο που τα άτομα της ομάδας είναι τοποθετημένα μέσα στο χώρο, καθισμένα σε κύκλο και σε συγκεκριμένες θέσεις. Επίσης και με όλα όσα συνθέτουν το λεγόμενο συμβόλαιο όπως, κανόνες, συχνότητα, διάρκεια, ώρα έναρξης, κλπ. Το πλαίσιο ενδιαφέρει κυρίως όχι τόσο από την σκοπιά των στοιχείων που περιλαμβάνει όσο από εκείνη της δυναμικής που τα στοιχεία αυτά παράγουν για την ομάδα (Ναυρίδης, 2005, σελ. 172).

Η καταγραφή ως διαδικασία

Η καταγραφή γενικά είναι μια σημαντική διαδικασία. Ιδιαίτερα όταν κάνεις καταγραφή εργασίας που γίνεται σε ομάδα. Κάνεις αναδρομές προσωπικές, επιστημονικές, εκπαιδευτικές, σε πάει πίσω, θυμάσαι χαρούμενες στιγμές αλλά και στιγμές σύγκρουσης, στιγμές δημιουργίας, στιγμές αναγνώρισης, ασφάλειας και

βέβαια στην καταγραφή έχεις επίγνωση των ελλείψεων και παίρνεις την ευθύνη που σου αναλογεί.

Πειραματίζεσαι με το υλικό που έχεις συγκεντρώσει μπροστά σου, το μελετάς και προετοιμάζεις μέσα από τις σημειώσεις τη λεπτομερειακή καταγραφή σε όλες τις διαστάσεις της. Πρόκειται για μια σχέση συλλογής, κατάταξης στοιχείων και χρήση μιας μεθόδου για την απόδοσή τους ως ανθρώπινο ντοκουμέντο που δεν καλύπτει ούτε εξιδανικεύει την πραγματικότητα. Η σύνθεση έχει απαιτήσεις. Προϋποθέτει προηγούμενες καταγραφές και πληροφορίες που θα συντελέσουν στην παρουσίαση του έργου και ίσως και στην ερμηνεία του.

Στη συγκεκριμένη καταγραφή αξιοποιήθηκαν τα πρακτικά που είχαν κρατηθεί για τα τρία πρώτα χρόνια λειτουργίας (2008-2010) από τη Μαρία Χρονοπούλου. Πολύ βοηθητικό για την πρώτη χρονιά λειτουργίας της ομάδας (2008-09) στάθηκε το κείμενο της Σοφίας Καλογρίδη «*Η συμβολή της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων*» στο Εκπαίδευση Ενηλίκων Διεθνείς προσεγγίσεις και Ελληνικές διαδρομές Επιμ. Βεργίδης-Κόκκος, σελ. 127-163. Για τα έτη 2011 έως 2018, αξιοποιήθηκαν οι χειρόγραφες σημειώσεις της υπογράφουσας οι οποίες περιλαμβάνουν ένα σημαντικό μέρος από τη συζήτηση της ομάδας σε κάθε συνάντηση, όπως: ερωτήσεις, παρεμβάσεις, προβληματισμούς, διαφωνίες, τοποθετήσεις και σχόλια. Κύριο ρόλο στην καταγραφή κατέχουν οι, σε ppt, θεματικές παρουσιάσεις των εισηγητών της κάθε συνάντησης οι οποίες ζητήθηκαν κατ' ιδίαν και οι οποίες έχουν μεταγραφεί. Λίγες από αυτές (για τα έτη 2015-2017) αξιοποιήθηκαν από το google drive που ήταν αναρτημένες σε μια προσπάθεια συγκέντρωσης και οργάνωσης του υλικού της ομάδας Αυτομόρφωσης από την Τσέλη Λαζαρίδου το έτος 2017 που δυστυχώς δεν είχε τα επιθυμητά αποτελέσματα. Στην καταγραφή περιλαμβάνονται και αποσπάσματα ηλεκτρονικής αλληλογραφίας καθώς και το ηλεκτρονικό και έντυπο υλικό για την προετοιμασία και τη διεξαγωγή κάθε συνάντησης. Έχει συμπεριληφθεί επίσης και ένα αρχείο κειμένων τα οποία συνόδευαν τις θεματικές των συναντήσεων και τα οποία αξιοποιήθηκαν ως βιβλιογραφικές πηγές.

Οι εισηγήσεις των συμμετεχόντων ως κείμενο έχουν την αξία ενός ντοκουμέντου γνήσιας επικοινωνίας και προβληματισμού που μεταφέρεται μέσα από την γραπτή του έκφραση και πέρα από τους συμμετέχοντες σ' αυτό το εγχείρημα. Μια επικοινωνία που κρίνεται αναγκαία στο σήμερα για τους προβληματισμούς, την ανάλυση νέων προοπτικών, τις νέες απόψεις, την κριτική σκέψη. Όμως κρίνεται ως σημαντική και η εμπειρία της εργασίας σε ομάδα, γιατί συμπορευτήκαμε όλοι μαζί μέσα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που άμεσα ή έμμεσα υποκινούσε στον αναστοχασμό και σε μια διαρκή διαδικασία κριτικής σκέψης καθώς και στην αποτελεσματική διαχείριση της γνώσης. Οι εισηγητές δίνουν κυρίως την εικόνα του χώρου της εμπειρίας τους, εκπαιδευτικής ή επαγγελματικής και προχωρούν σε

προβληματισμούς με κύριο πυρήνα τη Μετασχηματίζουσα μάθηση, τις επιρροές που δέχτηκε, τις αντιπαραθέσεις, την συνεισφορά της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Θεωρούμε ότι το παρόν έργο μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο αφενός για τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και αφετέρου για τους ερευνητές καθώς και για όλους τους ενδιαφερόμενους, ως πλαίσιο αναφοράς με τη βοήθεια του οποίου καθίσταται εφικτή η διερεύνηση και η κατανόηση παραδοχών μέσα από θεωρητικά κείμενα, η πορεία σε κριτικό αναστοχασμό και αναπλαισίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων με στόχο την ανάπτυξη αποτελεσματικών περιβαλλόντων μάθησης.

Για όλους εμάς που συμμετείχαμε θέλω να πιστεύω ότι θα συναντηθούμε ανάμεσα στις σελίδες του και θα ξαναβρεθούμε νοερά με τον εαυτό μας και με όλους μαζί.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αγγελόπουλος, Ν. (2012). *Τι είναι ομάδα*, Μεγάλη Ψυχιατρική Εγκυκλοπαίδεια Αθήνα: ΒΗΤΑ

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α., & Συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καλογρίδη, Σ. (2010). «Η συμβολή της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων» Στο Δ. Βεργίδη, Α. Κόκκος (Επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κορωναίου, Α. (2001). *Εκπαιδεύοντας εκτός σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, J. (2007). «Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος: Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του Μετασχηματισμού. Στο Jack Mezirow & Συνεργάτες (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ναυρίδης, Κ. (2005). *Ψυχολογία των ομάδων. Κλινική ψυχοδυναμική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπαζήση.

Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2010). Αξιοποίηση της διεργασίας της ομάδας. Μείζων Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013), WWW.epimorfosi.edu.gr

Pace P.& Brown, S,. (2006). "Ό,τι κι αν μαθαίνεις θα πρέπει πραγματικά να το ευχαριστιέσαι» (Συνέντευξη) , *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 7, 31-34.

Yalom, I. D. (1985). *The Theory and Practice of Group Psychotherapy* (3rd ed.). New York: Basic Books.

Κεφάλαιο Πρώτο: Συναντήσεις έτους 2008-2009

Ο Κριτικός στοχασμός στο ημερολόγιο της ομάδας αυτομόρφωσης

Πρακτικά τα ευρισκόμενα: Το πρωτογενές υλικό χωρίς μεταγραφή

Περίληψη

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση του τρόπου εργασίας της ομάδας αυτομόρφωσης που λειτουργεί στην Αθήνα για το έτος 2008-09. Προσδιορίζονται οι κυριότεροι παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της, γίνεται αναφορά στη σύνθεση της ομάδας, στους στόχους της, στον τρόπο εργασίας της, στα περιεχόμενα που διαπραγματεύεται. Ακολουθούν καταληκτικά σχόλια.

Εισαγωγή

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, η ομάδα αυτομόρφωσης η οποία λειτουργεί στην Αθήνα από το 2002 αναθεωρεί και διαμορφώνει το περιεχόμενό της, με το οποίο μέχρι τώρα υφίσταται ως ομάδα αυτομόρφωσης. Κι αυτό, γιατί έχει φτάσει στο σημείο ολοκλήρωσης και επίτευξης του έργου για το οποίο είχε συσταθεί. Ο τομέας που δραστηριοποιείται με το αναθεωρημένο της πρόσωπο είναι: γενικά ζητήματα εμβάθυνσης στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση της έννοιας, των διαστάσεων και των εφαρμογών του κριτικού στοχασμού, κατανόηση και εμβάθυνση της Μετασχηματίζουσας μάθησης, ζητήματα σύνδεσης της Μετασχηματίζουσας μάθησης με αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση και εμβάθυνση στην Πολυδιάστατη μάθηση.

Η θεματική της πρώτης χρονιάς (2008-09) αφορά περισσότερο προβληματισμούς που προέκυψαν από το συνεχή διάλογο των μελών της ομάδας στον οποίο επιχειρείται μια πιο επικεντρωμένη προσέγγιση σε θέματα που αφορούν τον κριτικό στοχασμό και την Εκπαίδευση ενηλίκων, τη Μετασχηματίζουσα μάθηση, τη χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση. Κυρίως όμως γίνεται μία προσπάθεια επαναπροσδιορισμού περιεχομένου, στόχων και διαδικασιών, όπως κρίθηκε απαραίτητο από όλους τους συμμετέχοντες, για την διατήρηση και την εξέλιξη της ομάδας η οποία έχει αναπτύξει ιδιαίτερους δεσμούς, επικοινωνία και μοιράζεται κοινούς στόχους και προβληματισμούς σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων από τα προηγούμενα χρόνια λειτουργίας της.

Την ομάδα αποτελούν οι: Αλέξης Κόκκος, Γεωργία Μέγα, Πάρις Λιντζέρη, Νίκος Σηφάκης, Έρα Παπαγεωργίου, Μαρία Καγιαβή, Σοφία Καλογρίδη, Πιέρα Λευτεριώτου, Μαρία Χρονοπούλου, Μόιρα Χιλλ, Τσέλσι Λαζαρίδου, Γιόλα Μπώκου, Δήμητρα Ανδριτσάκου Δημήτρης Δεληγιάννης, Ράνια Τσαμπούρη.

Πραγματοποιήθηκαν εννέα συναντήσεις, στο ΚΕΚ ΓΣΕΒΕΕ, Αριστοτέλους 46, στις ημερομηνίες 7/10/08, 11/11/2008, 09/12/2008, 13/01/2009, 10/02/2009, 10/03/2009, 14/04/2009, 12/05/2009, 09/06/2009, 07/07/2009. Ημέρα συναντήσεων είναι κάθε πρώτη Τρίτη του μήνα και η ώρα 16.00. Τα θέματα που διαπραγματεύτηκε η ομάδα, αφορούν τον στοχασμό και τον κριτικό στοχασμό και αυτό έγινε με ατομικές εργασίες και κυρίως με συζήτηση.

Με το δεδομένο ότι πρόκειται για ομάδα εκπαιδευτών με ρόλο εκπαιδευτή- εκπαιδευόμενου και ερευνητή, τα θέματα κρίθηκε χρήσιμο να προσεγγίζονται τόσο θεωρητικά όσο και να υποστηρίζονται με πρακτικές. Ως εκ τούτου αποφασίστηκε να αποστέλλεται υλικό για μελέτη από τον συντονιστή. Τα μέλη αναλαμβάνουν αφού το μελετήσουν να εστιάσουν σε συγκεκριμένα σημεία και να αποτυπώσουν τον αναστοχασμό τους. Στη συνέχεια η ομάδα αποτυπώνει τα θέματα προσωπικού κριτικού στοχασμού σε ημερολόγιο.

Για τον αναγνώστη επισημαίνεται ότι, από την αναζήτηση των πρακτικών αυτής της χρονιάς βρέθηκαν οι παρακάτω θεματικές ενότητες οι οποίες παρουσιάζονται χωρίς καμία παρέμβαση, γι αυτό και ο υπότιτλος «πρακτικά τα ευρισκόμενα». Κάποιες από αυτές ολοκληρώθηκαν σε δύο συναντήσεις (Αρχείο Μαρίας Χρονοπούλου).

Ακολουθούν οι θεματικές ενότητες και οι δραστηριότητες όπως παρουσιάστηκαν στις συναντήσεις.

1^η συνάντηση : Πορεία της ομάδας-Προγραμματισμός (Α. Κόκκος)

Μερικές ιδέες για το ημερολόγιο της ομάδας αυτομόρφωσης (Γ. Μέγα)

2^η συνάντηση: «Για τη Δημοφιλή Μουσική» (κείμενο Adorno, Τ. (1997) (Σχολιασμός από Π. Λιτζέρη).

Ημερολόγιο Ομάδας Αυτομόρφωσης: Θέματα προσωπικού κριτικού στοχασμού

3^η συνάντηση: Αξιοποίηση της τέχνης: η ταινία «Ανάμεσα στους τοίχους»(2008) και παρατήρηση του πίνακα «ο στοχαστής».

Ημερολόγιο Ομάδας Αυτομόρφωσης: Θέματα προσωπικού κριτικού στοχασμού

4^η συνάντηση: Ανάλυση παραδειγμάτων στοχασμού

- Στοχαζόμενη επί του... «Στοχαστή» (Μ. Χρονοπούλου)
- Τι σημαίνει στοχαστής (Π. Λευτεριώτου)
- Στοχαστής σημαίνει ... (Τσ. Λαζαρίδου)
- Κείμενο για τον στοχαστή (Γ. Μέγα)

5^η συνάντηση: Μία επιστολή: Όλοι οι ποιητές είναι στοχαστές; Ο Μίλτος Σαχτούρης είναι στοχαστής;

- Για το ποίημα: Το Κεφάλι του Ποιητή (Σ. Καλογρίδη)

6^η συνάντηση: Παρουσίαση από το Δημήτρη Βεργίδη της «έρευνας δράσης» και από τον Κουλαουζίδη της «βιογραφικής μεθόδου»

7^η συνάντηση: Απολογιστική συζήτηση- σχεδιασμός για την επόμενη χρονιά

Πρώτη συνάντηση: Πορεία της ομάδας- Προγραμματισμός

Στην πρώτη συνάντηση τέθηκε το πλαίσιο ανασυγκρότησης της ομάδας αυτομόρφωσης. Από τη συζήτηση αναδείχτηκαν: η σημασία της ομαδικής δουλειάς, η επιδίωξη κοινού στόχου, η δυναμική της ομάδας, η ανάπτυξη του σταθερού προτύπου σχέσεων που ήδη έχει αναπτυχθεί μέσα από τη συμμετοχή των μελών σε προηγούμενες ομάδες αυτομόρφωσης, στοιχεία τα οποία επιτρέπουν και διευκολύνουν τη συνέχιση της ομάδας. Επισημάνθηκε η αναγκαιότητα καινούργιου σχεδιασμού σε πιο επικεντρωμένα θέματα που αφορούν τον κριτικό στοχασμό και την Εκπαίδευση ενηλίκων, τη Μετασχηματίζουσα μάθηση, τη χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση με πρωτογενείς εμπειρίες και εφαρμογές που ο καθένας θα φέρει από το χώρο εργασίας του. Αποφασίστηκε ο τρόπος εργασίας της ομάδας να καταγράφεται υπό τύπο ημερολογίου. Για τον συγκεκριμένο τύπο καταγραφής η Γεωργία Μέγα έδωσε το πλαίσιο με μερικές ιδέες και βιβλιογραφία σε κείμενό της που έστειλε στα μέλη της ομάδας ηλεκτρονικά και το οποίο παρατίθεται παρακάτω.

Μερικές ιδέες για το ημερολόγιο της ομάδας αυτομόρφωσης (από τη Γεωργία Μέγα)

Σύμφωνα με τη Kelly Mc Conigal (ΕΕΕΕτ.12, σελ. 14) το ημερολόγιο αποτελεί ένα θαυμάσιο τρόπο για να προκαλέσουμε τους σπουδαστές να εμπλέκονται στο στοχασμό. Ακολουθώντας τη λογική της Conigal, καθένας από εμάς απορροφά και ενσωματώνει το τι συμβαίνει στην ομάδα της αυτομόρφωσης με το δικό του τρόπο. Ωστόσο νομίζω ότι ακριβώς επειδή αυτά που συμβαίνουν σε μια ομάδα αυτομόρφωσης είναι πάρα πολλά, εμείς θα πρέπει να προσανατολιστούμε στον άξονα του κριτικού στοχασμού. Δηλαδή θα ήταν ενδιαφέρον να στοχαστούμε κριτικά πάνω στην ουσία της σύστασης της ομάδας μας. Κατά τη γνώμη μου αυτή έχει να κάνει με την ενεργοποίηση του κριτικού μας στοχασμού στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Επομένως το περιεχόμενο των ημερολογιακών μας σημειώσεων μπορεί να έχει ως εξής: Θέμα μέρας: «1^η συνάντηση αυτομόρφωσης»

Με βάση αυτό το θέμα κλειδί αρχίζουμε να καταγράφουμε: Ερωτήματα, παρατηρήσεις, εμπειρίες, στιγμές που μας προκάλεσαν εντύπωση κατά τη διάρκεια της συνάντησης, αντιπαραθέσεις, συγχύσεις.

Σύμφωνα με την Conigal οι ημερολογιακές σημειώσεις διαβάζονται στην ομάδα και γίνονται αντικείμενο περαιτέρω στοχασμού. Μπορεί δε να γραφούν λίγα λεπτά πριν τη λήξη της συνεδρίας, όταν οι σκέψεις μας είναι ακόμα νωπές. Κατέγραψα κι εγώ τις δικές μου σημειώσεις προσπαθώντας να εστιάσω σε θέματα εκπαιδευτικής διεργασίας της ομάδας μας. Στη συνέχεια ξαναδιάβασα τις σημειώσεις αυτές με γνώμονα τον προσδιορισμό κάποιων παραδοχών μου για τη Μάθηση και τη Διδασκαλία. Σημείωσα σε κύκλο τα σημεία που φάνηκαν να έχουν στοιχεία από τις δικές μου παραδοχές- πεποιθήσεις για τη διεργασία της μάθησης. Στις επόμενες ημερολογιακές μου σημειώσεις σκέφτομαι να παρακολουθήσω: Ποιες νέες παραδοχές προκύπτουν; Αν αυτά που σημείωσα σε κύκλο, δηλαδή οι αρχικές μου παραδοχές εξελίσσονται – μεταλλάσσονται μετά από κάθε συνάντησή μας».

Ενδεικτικά παρατίθενται στο Παράρτημα Ι οι σκέψεις του Πάρι Λιτζέρη για την πρώτη συνάντηση (Βλ. Παράρτημα Ι (2008-09) σελ 1-2).

Για την επόμενη συνάντηση από τον συντονιστή Αλέξη Κόκκο, εστάλησαν στα μέλη της ομάδας για μελέτη τα παρακάτω κείμενα:

- το άρθρο των Adorno – Simpson που είναι από το βιβλίο Adorno Th., «Η κοινωνιολογία της μουσικής», εκδ. Νεφέλη, 1997 και
- το κείμενο για τον Rembrandt είναι από τον τόμο του F. Hartt «Art: A history of painting, sculpture, architecture», Harry Abrams Publishers, 1993 (4^η έκδ.)

Δεύτερη συνάντηση: «Για τη Δημοφιλή Μουσική» κείμενο (Adorno, T.,1997) (Σημειώσεις του Πάρι Λιτζέρη)

Ημερολόγιο Ομάδας Αυτομόρφωσης: Θέματα προσωπικού κριτικού στοχασμού

Για το κείμενο «Για τη Δημοφιλή Μουσική» (Adorno) σε σχέση με τον κριτικό στοχασμό επιχειρείται η καταγραφή και η κατανόηση της μεθόδου έρευνας, από το μέλος της ομάδας Πάρι Λιτζέρη ώστε να εξαχθούν κάποιες από τις θεωρητικές και επιστημολογικές παραδοχές πάνω στις οποίες βασίζει ο Adorno την κριτική συλλογιστική του.

Η καταγραφή που παρατίθεται παρακάτω αυτούσια αποστέλλεται στην ομάδα ηλεκτρονικά για τη χρήση της στη συζήτηση, στη συνάντηση που ακολουθεί.

Αγαπητοί φίλοι,

Διάβασα με προσοχή το κείμενο του Adorno που μας έδωσε ο Αλέξης (Adorno, T. 1997) «Για τη Δημοφιλή Μουσική». Μετάφραση Φώτης Τερζάκης, στο Adorno, T. *Η Κοινωνιολογία της Μουσικής*. Αθήνα: Νεφέλη). Δυστυχώς είμαι παντελώς άσχετος από μουσική (εκτός από ακροατής φυσικά). Λέξεις όπως οκτάβα, adagio, μινουέτο κ.ο.κ δεν σημαίνουν για μένα πολλά πράγματα. Είχα λοιπόν πρόβλημα να διεισδύσω στην ουσιαστική -«επί του περιεχομένου»- κριτική που κάνει ο Adorno στην «εμπορική» μουσική. Γι' αυτό προσπάθησα (σε σχέση με το θέμα του σεμιναρίου μας, τον κριτικό στοχασμό) να κατανοήσω και να καταγράψω τη μέθοδο έρευνας που χρησιμοποιεί ο Adorno. Επομένως επιχείρησα να εξάγω, μέσα από το κείμενο, συμπεράσματα για τον τρόπο σκέψης του συγγραφέα και να διαπιστώσω κάποιες από τις θεωρητικές και επιστημολογικές παραδοχές πάνω στις οποίες βασίζει την κριτική συλλογιστική του.

Σας στέλνω τις σημειώσεις μου

Τα βήματα της συλλογιστικής του Adorno:

- (1) ορίζει ένα αντικείμενο, ένα φαινόμενο προς μελέτη, τη δημοφιλή μουσική [αυτό σημαίνει ότι αποσπά το αντικείμενο (ή το φαινόμενο) από το ευρύτερο περιβάλλον του και το θέτει στο κέντρο της έρευνας]
- (2) ορίζει ένα δίπολο και αντιπαραθέτει τα μέρη του μεταξύ τους (δημοφιλής vs σοβαρή μουσική) → επομένως ορίζει μια σχέση και μια διαφορά [βλ. συστημική θεωρία: «η διαφορά καθορίζει το νόημα»]

(3) επιδιώκει να αποσαφηνίσει τους αντιτιθέμενους όρους τεχνικά (δηλ. με μουσικούς όρους) και κοινωνικά, ώστε να οριοθετήσει με έγκυρο τρόπο τους πόλους. [Η αποσαφήνιση θα μπορούσε (όπως λέει) να γίνει είτε μέσω ιστορικής ανάλυση του διαχωρισμού, είτε μέσω της ανάλυσης της τρέχουσας φάσης του φαινομένου της διάκρισης μεταξύ δημοφιλούς και σοβαρής μουσικής. Διαλέγει το δεύτερο]

(4) αναζητεί και μελετά όχι μεμονωμένα φαινόμενα, αλλά διασυνδέσεις μεταξύ φαινομένων, στην προκειμένη περίπτωση διασυνδέσεις μεταξύ των δύο πόλων και εστιάζει σε κάποιο κεντρικό ενοποιητικό / διαφοροποιητικό στοιχείο. [Συγκεκριμένα λέει: «επικέντρωση στο θεμελιώδες στοιχείο της δημοφιλούς μουσικής: την τυποποίηση» - μουσικός αυτοματισμός. Η τυποποίηση είναι η έννοια – κλειδί (σελ.173) την οποία, όπως φαίνεται στη σελ.175, ο Adorno τη «δανείζεται» από τον χώρο της πολιτικής οικονομίας δηλ. τυποποίηση ως στοιχείο της βιομηχανικής μαζικής παραγωγής]

(5) αναλύει την εξεταζόμενη σχέση με βάση το κεντρικό στοιχείο (έννοια -κλειδί) και παρουσιάζει ένα κύριο εύρημα [πχ «ο ακροατής στην δημοφιλή μουσική έλκεται να αντιδράσει στο μέρος και όχι στο όλο»].

(6) αντιπαραβάλλει το κύριο εύρημα (συγκριτική ανάλυση στα δύο είδη μουσικής) για να επιβεβαιώσει την αντίθεση και να υπογραμμίσει τη διαφορά [εδώ είναι φανερό (σελ. 168-169) ότι διαθέτει ήδη ένα θεωρητικό σχήμα ανάλυσης, έναν συγκεκριμένο τρόπο σκέψης, μια παραδοχή που προκύπτει από συγκεκριμένα πρότυπα πχ 7^η Συμφωνία Beethoven. Το σχήμα αυτό περιέχει μια ορισμένη άποψη για τη διαλεκτική όλου – μέρους (δες σελ. 169 και σελ.171), άποψη που εκφράζεται στην σελ. 172 («η λεπτομέρεια ουσιαστικά περιέχει το όλο, ενώ την ίδια στιγμή γεννιέται μέσα από τη σύλληψη του όλου»)].

(7) εξηγεί τη λειτουργία και εκθέτει τις συνέπειες από την εφαρμογή της έννοιας – κλειδί στο κάθε είδος μουσικής [(πχ η ύπαρξη στερεότυπων προτύπων, η πρόκληση κατεστημένων αντιδράσεων κλπ στη δημοφιλή μουσική). Κατά την εξήγηση της λειτουργίας της τυποποίησης στην παραγωγή της δημοφιλούς μουσικής (σελ. 175) χρησιμοποιεί ένα ακόμα -προϋπάρχον μέσα του- θεωρητικό σχήμα ανάλυσης και νοηματοδότησης των πραγμάτων (μια ομάδα παραδοχών). Πρόκειται για την ερμηνεία ενός φαινομένου (εδώ της παραγωγής της δημοφιλούς μουσικής) ως αποτέλεσμα ενός συγκεκριμένου κοινωνικού τρόπου παραγωγής και ενός ιδιαίτερου καταμερισμού εργασίας που συνδέεται άμεσα με την οικονομική σφαίρα της ανθρώπινης ζωής (βλ. πχ σελ. 176 «Η μεγάλης κλίμακας οικονομική συγκέντρωση θεσμοποίησε την τυποποίηση και την επέβαλε ως επιταγή» και σελ. 178 «η τυποποιημένη μουσική παραγωγή ανήκει στην ευρύτερη σφαίρα της παραγωγής αγαθών πολυτελείας»). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, ισχυρίζεται ο Adorno, στην περίπτωση της εμπορικής μουσικής, μια μουσική επιτυχία να αντιγράφεται διαρκώς, παγώνοντας την επιτυχημένη μουσική φόρμα και καθιστώντας την ένα στερεότυπο. Από ένα σημείο και μετά ό,τι είναι εκτός του αποκρυσταλλωμένου στερεότυπου αποκλείεται → διαδικασία κοινωνικής επιβολής προτύπων (σελ.176-177)]

(8) εντάσσει τις εκδηλώσεις και συνέπειες ενός φαινομένου (όπως της δημοφιλούς μουσικής) στα ευρύτερα κοινωνικά - πολιτισμικά πλαίσια [(δηλ. ερμηνεύει τα φαινόμενα γενικεύοντας) πχ βλ. τη δεύτερη απαίτηση που πρέπει να εκπληρώνει η δημοφιλής μουσική (σελ. 177): το μουσικό υλικό της εμπορικής

μουσικής πρέπει να εντάσσεται στην κατηγορία που ο ανεκπαιδευτος ακροατής έχει συνηθίσει – μάθει να θεωρεί ως «φυσική» μουσική → εδώ ο Adorno πραγματοποιεί μια κίνηση επανένταξης του υπό έρευνα φαινομένου στο πολιτισμικό πλαίσιο από το οποίο το απέσπασε για να το μελετήσει. Φαίνεται σαν να είναι μια κίνηση από το αφηρημένο (δηλ. το μεμονωμένο φαινόμενο, το οποίο αποτελεί μια αφαίρεση, αφού δεν υφίσταται εκτός πλαισίου) προς το συγκεκριμένο (δηλ. το φαινόμενο εντός του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο λειτουργεί) → νομίζω ότι είναι η μεθοδολογία κριτικής έρευνας που προτείνει ο Marx στην Εισαγωγή στα Grundrisse). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, παρεμπιπτόντως, έχει η παρατήρηση του Adorno (σελ. 177) για τον τρόπο υποδοχής και ενσωμάτωσης των νέων ακουσμάτων μέσα στο ήδη διαμορφωμένο, κατά τη διάρκεια της ζωής, πλαίσιο της θεωρούμενης «φυσικής μουσικής γλώσσας». Θυμίζει το επίπεδο IIα της τυπολογίας του Bateson για τη μάθηση (αφομοιωτική μάθηση = προσθήκες και επεκτάσεις των υφιστάμενων γνωστικών σχημάτων και δομών) καθώς και τον πρώτο τρόπο μάθησης του Mezirow («εφαρμόζοντας υφιστάμενα νοηματικά σχήματα»).

(9) κάνει διαλεκτική κριτική ανάλυση αναζητώντας σχέσεις μεταξύ των φαινομένων, σχέσεις συμμετρικές ή/και αντιθετικές [πχ η ψευτο-εξατομίκευση είναι το αναγκαίο σύστοιχο της τυποποίησης. Στη σελ. 178 υπάρχει νομίζω ένα εξαιρετικό και αντιπροσωπευτικό παράδειγμα εφαρμογής αυτού του πολύ βασικού νοηματικού σχήματος (τρόπου συλλογιστικής) που χρησιμοποιεί ο Adorno: της εγγελιανής διαλεκτικής. Λέει ο ίδιος: «η τυποποίηση της δημοφιλούς μουσικής είναι απλώς η έκφραση ενός διπλού αιτήματος [...] να είναι “προκλητική” αποκλίνοντας από εκείνο που έχει καθιερωθεί ως “φυσικό” και να διατηρεί ταυτόχρονα την ανωτερότητα του φυσικού απέναντι σε τέτοιες αποκλίσεις». Στο ίδιο πλαίσιο πιστεύω χρησιμοποιεί το φαινομενικά αντιθετικό -στην περίπτωση της εμπορικής μουσικής- δίπολο τυποποίηση – εξατομίκευση για να το εμφανίσει τελικά (σελ.179) ως «τυποποιημένη εξατομίκευση» (!!)

δηλ. ψευδο-εξατομίκευση (υποταγή της εξατομίκευσης στην τυποποίηση), αναφερόμενος στη περίπτωση των ομαλοποιημένων τζαζ αυτοσχεδιασμών. Βασικό στοιχείο αυτής της διαλεκτικής ανάλυσης είναι νομίζω η αντιστροφή των νοημάτων (βλ. πχ σελ. 180-181, η δημοφιλής μουσική όχι μόνο δεν εξασφαλίζει την ελεύθερη επιλογή ακρόασης, αλλά αντιθέτως επιτάσσει τους ίδιους τους τρόπους ακρόασής της)

(10) κατά την ερμηνεία των φαινομένων, αμφισβητεί και υποσκάπτει βαθιά θεμελιωμένες παραδοχές [πχ στη σελ. 181 αναδεικνύει το γεγονός ότι «οποιαδήποτε αρμονική τολμηρότητα, οποιαδήποτε συγχορδία που δεν εμπίπτει αυστηρά στο απλούστατο αρμονικό σχήμα, απαιτείται να εκληφθεί ως “φάλτσα”, πράγμα που σημαίνει ένα ερέθισμα που φέρνει πάντα μαζί του την κατηγορική εντολή της υποκατάστασης του από τη σωστή λεπτομέρεια...» → πρόκειται νομίζω για κριτικό στοχασμό επί ενός βαθιά ριζωμένου στερεότυπου και άρα για την πιθανότητα να αρχίσει κάποιος να υιοθετεί μια νέα οπτική των πραγμάτων πχ «μήπως δεν είναι κάθε “ανήσυχη νότα”, ένας εκτροχιασμός από την κανονικότητα που πρέπει να διορθωθεί;»]

(11) διατυπώνει ερωτήματα για να διευρύνει το πεδίο της κριτικής ανάλυσης για το υπό διερεύνηση θέμα [πχ σελ. 182 «γιατί αυτό ο τύπος μουσικής, η δημοφιλής μουσική, διατηρεί την επιρροή της στις μάζες;»)] και απαντά είτε δοκιμάζοντας και

ενισχύοντας τα ερμηνευτικά σχήματα και τις ιδέες που έχει ήδη εκθέσει, είτε θέτοντας νέα επιχειρήματα και διαμορφώνοντας νέα ερμηνευτικά σχήματα που φωτίζουν το θέμα του από άλλες πλευρές [(πχ σελ. 182) «η δημοφιλής μουσική συνδέεται με την επιδίωξη απόσπασης από τις απαιτήσεις της πραγματικότητας», η οποία με τη σειρά της συνδέεται με την μηχανοποιημένη και εξορθολογισμένη εργασιακή διαδικασία → αντίθεση και αντιπαράθεση εξαναγκαστικής, κοπιαστικής, καταπιεστικής εργασίας και άκοπης, χαλαρής αναψυχής (ωστόσο και οι δύο διεργασίες διέπονται από τις ίδιες ψυχολογικές διαθέσεις, βλ.σελ.184 –ξανά η επιχειρηματολογία της διαλεκτικής αντίθεσης]

(12) ερμηνεύει τα φαινόμενα με βάση διανοητικά μορφώματα (έννοιες, θεωρίες, νοηματικά σχήματα, προσωπικές θεωρήσεις κοκ) που ήδη διαθέτει [η θεωρία είναι παρούσα σε κάθε στιγμή της εμπειρικής ανάλυσης του Adorno, δεν προκύπτει επαγωγικά από την εμπειρία, προϋπάρχει των εξεταζόμενων φαινομένων και βρίσκεται σε διάλογο με αυτά (βλ. πχ σελ. 184 η άκοπη αναψυχή στο πλαίσιο της οποίας «δικαιώνεται» η δημοφιλής μουσική συντελείται στον ελεύθερο χρόνο, ο οποίος γίνεται κατανοητός ως απόδραση από την εργασία και έχει ως αποκλειστικό σκοπό του την αναπαραγωγή της ικανότητας εργασίας) και δημιουργεί τυπολογίες μέσα στις οποίες εντάσσει τα ευρήματά του (πχ σελ. 187 – 189, ο ρυθμικά πειθήνιος τύπος και ο συναισθηματικός τύπος ακροατή)]

Φυσικά η κριτική μέθοδος του Adorno δεν συνιστά μια γραμμική ακολουθία σταθερών βημάτων. Επανέρχεται διαρκώς σε ορισμένα κεντρικά μοτίβα του (τρόπους συλλογιστικής) όπως η κίνηση από το αφηρημένο στο συγκεκριμένο, από το μέρος στο όλο, από την φαινομενική αντίθεση στην πραγματική ομοιότητα κοκ. Επίσης, νομίζω, ότι η μέθοδος του Adorno εμπεριέχει μια καθαρή άποψη για τη σχέση θεωρίας και εμπειρίας δεδομένου ότι κάνει σε πολλά σημεία σαφές ότι έχει υιοθετήσει συγκεκριμένες θεωρίες και ότι διαθέτει νοητικά σχήματα που λειτουργούν ερμηνευτικά ως προς την εμπειρία (το περιγραφικό σκέλος, το είναι), αλλά και συμβάλλουν στη συγκρότηση των δεοντολογικών επιχειρημάτων του (το κανονιστικό σκέλος, το δέον). Το πιο εξόφθαλμο στοιχείο είναι νομίζω ότι κινείται στο πλαίσιο της εγγεληνής και μαρξικής διαλεκτικής κριτικής παράδοσης καθώς και το ότι προβάλλει μια αντι-θετικιστική, αντι-εμπειριστική, αντι-επαγωγική προσέγγιση των πραγμάτων, με την έννοια ότι υιοθετεί και ενεργοποιεί θεωρητικά πρότυπα από τα οποία παράγει (deduction) συμπεράσματα για συγκεκριμένες καταστάσεις της εμπειρίας.

Γενικά το κείμενο νομίζω είναι ένα υπέροχο κομμάτι γραφής, ένα υπόδειγμα διαύγειας πνεύματος και ευφυούς συλλογιστικής. Η ανάγνωσή του ήταν πραγματική απόλαυση ...Π.Λ.

Ημερολόγιο Ομάδας Αυτομόρφωσης: Θέματα προσωπικού κριτικού στοχασμού

Η συζήτηση που ακολούθησε σ' αυτή τη συνάντηση εστίασε αρχικά στο πως εννοούμε την λέξη «κριτικός». Στη συνέχεια έθεσε τη διάσταση της τέχνης και διατυπώθηκαν σκέψεις στο κατά πόσο η τέχνη αποτελεί ζητούμενο για το δικό μας έργο. Πως μπορούν να συνδεθούν και να χρησιμοποιηθούν οι αρχές που τη διέπουν στο εκπαιδευτικό μας έργο αλλά και στο έργο της ομάδας μας.

Τα παραπάνω αποτυπώθηκαν στο ημερολόγιο που ακολουθεί:

Θέματα Προσωπικού Κριτικού Στοχασμού	
Ερωτήματα	Τι ακριβώς εννοούμε με την λέξη κριτικός; Πως συνδέεται η τέχνη με το δικό μας έργο ;
Παρατηρήσεις	Η εκπαίδευση μπορεί να γίνει έργο τέχνης και εμείς οι δημιουργοί του
Εμπειρίες	
Στιγμές εντύπωσης	Κατόπιν της συνάντησης, το κείμενο που μας έστειλε ο Πάρις και η ανάλυση που έκανε, ο διάλογος που ανέπτυξε με το κείμενο παρόλο που δεν είχε γνώσεις μουσικής.
Αντιπαραθέσεις	
Συγχύσεις	Πως μπορεί να χρησιμοποιηθεί; (η τέχνη)

Τρίτη συνάντηση: Αξιοποίηση της τέχνης: η ταινία «ανάμεσα στους τοίχους» και παρατήρηση στον πίνακα ζωγραφικής «ο στοχαστής».

Η συζήτηση στη συνάντηση αυτή εστίασε στο σχολιασμό της ταινίας «ανάμεσα στους τοίχους» με την αναφορά ότι ο καθηγητής έκανε λάθη, δεν ήταν το εξιδανικευμένο πρότυπο, όπως στην ταινία «ο κύκλος των χαμένων ποιητών».

Στη συνέχεια τέθηκε προς συζήτηση η έννοια του κριτικού στοχασμού. Ειπώθηκε ότι «κριτικός στοχασμός» σημαίνει: *«συστηματική και ηθελημένη αμφισβήτηση- αναθεώρηση των παραδοχών μου. Όχι απαραίτητα μόνο των δυσλειτουργικών αλλά και πλευρών του δημιουργικού εαυτού μου που κάποια στιγμή ξέχασα, παραμέλησα και παρέμεινε λανθάνων και έρχομαι τώρα να ξαναδώ αυτό μου το κομμάτι».*

Τρόποι με τους οποίους μπορεί να αναπτυχθεί ο κριτικός στοχασμός είναι το debate, ο διάλογος, να υποστηρίζω απόψεις με τις οποίες μπορεί να διαφωνώ, και η τέχνη. Μέσω της τέχνης -παρατήρηση πίνακα- ακολουθείται η εξής διαδικασία: Εστιάζω κάπου, παρατηρώ, ο πίνακας είναι κομμάτι του πολιτισμού, ενδείκνυται για σχολιασμό, παρέχει πολλά ερεθίσματα.

Και η αποτύπωση στο ημερολόγιο που ακολουθεί:

Θέματα Προσωπικού Κριτικού Στοχασμού	
Ερωτήματα	
Παρατηρήσεις	Κάθε έργο (τέχνης ή μη) εμπεριέχει κομμάτια πολιτισμού, προσωπικών απόψεων-παραδοχών, του ευρύτερου ή στενότερου περιβάλλοντος που το περικλείει. Άρα ο κριτικός στοχασμός μας μπορεί να αφορά εμάς ως προς το έργο μας και ως προς την δημιουργία κριτικού στοχασμού στους εκπαιδευόμενους
Εμπειρίες	Η άσκηση στοχασμού για το τι θεωρούμε στοχαστή, προσωπική άποψη και κοινώς αποδεκτή άποψη, πριν και μετά την ανάλυση του έργου τέχνης και την παρατήρηση έργων τέχνης. Άρα μετά την εξωτερίκευση δικών μας παρατηρήσεων, παρατηρήσεων άλλων και παρατηρήσεις άλλων έργων τέχνης που δείχνουν την κοινώς αποδεκτή άποψη επί του θέματος
Στιγμές εντύπωσης	Ο Freire μόνο από τους εκπαιδευτές ενηλίκων είχε χρησιμοποιήσει έργα τέχνης (σκίτσα κατά παραγγελία) για την εκπαίδευση. Μετά συναντάμε

	τον Perkins ο οποίος τα χρησιμοποιεί σαν μέσα στοχασμού, ο οποίος δεν φτάνει μέχρι αυτό που ορίσαμε σαν κριτικό στοχασμό.
Αντιπαραθέσεις	
Συγχύσεις	

Σημείωση: Παρατίθεται στο παράρτημα Ι ημερολόγιο σεμιναρίου του Πάρι Λιτζέρη που αφορά στον κριτικό στοχασμό μέσω τέχνης και στα βήματα ενεργοποίησης του κριτικού στοχασμού μέσω της παρατήρησης έργου τέχνης (Βλ. Παράρτημα Ι (2008-09) σελ. 3-6)

Ακολουθούν οι απόψεις κάποιων από τα μέλη της ομάδας στην άσκηση στοχασμού για το ποιόν θεωρούμε στοχαστή.

Τέταρτη συνάντηση: Ανάλυση παραδειγμάτων στοχασμού

Σ' αυτή τη συνάντηση παρουσιάζεται η διεργασία στοχασμού μέσα από μία άσκηση που αφορά την καταγραφή της κυρίαρχης άποψης για το ποιός θεωρείται στοχαστής καθώς και της προσωπικής άποψης πριν και μετά την παρατήρηση και την ανάλυση του έργου τέχνης. Παρατίθενται παραδείγματα («ο στοχαστής» του Rembrand, πίνακας ζωγραφικής, «Το κεφάλι του Ποιητή» ποίημα του Σαχτούρη).

Στοχαζόμενη επί του... «Στοχαστή» (Μαρία Χρονοπούλου).

Φάση 1. Αρχικές σημειώσεις. Κυρίαρχη άποψη περί στοχαστή: στοχαστής είναι αυτός που μελετά κείμενα, χρησιμοποιεί ωραία το λόγο και συνδυάζει ό,τι συμβαίνει στη ζωή, με φιλοσοφικές ερμηνείες και κείμενα άλλων μεγάλων στοχαστών του παρελθόντος.

Προσωπική μου άποψη περί στοχαστή: στοχαστής είναι αυτός που σκέφτεται το νόημα ή τα πιθανά νοήματα πίσω από τις λέξεις, πέρα από το «κοινά παραδεκτό». Ψάχνει (ερευνά-μελετά), να βρει τις σχέσεις πίσω από τα γεγονότα, πίσω από αυτό που φαίνεται.

Φάση 2. Μετά την παρατήρηση των έργων τέχνης και τη συζήτηση...

Θα πρόσθετα ότι είναι αυτός που μελετά κείμενα και κυρίως έργα παλαιότερων στοχαστών και πιθανά αρχαίων φιλοσόφων προσπαθώντας να δώσει ερμηνείες. Ζει απομακρυσμένος από τον κόσμο και ίσως βιώνει μοναξιά αλλά και ασφάλεια μέσα στον δικό του κόσμο. Το βλέμμα του είναι ερευνητικό προς τον έξω κόσμο και έχει πολύ εσωτερικό, βαθύ, σημείο εκκίνησης.

Παραδοχές:

Επιστημολογική παραδοχή: στην αρχική μου τοποθέτηση, ο στοχαστής *χειρίζεται* τη γνώση μέσα από μια καθαρά νοητική διεργασία, ορθολογικά και την *αποκτά* μέσα από την μελέτη-έρευνα. Ρήματα: σκέφτεται, μελετά, ερευνά.

Μετά τα όσα συζητήσαμε πρόσθεσα ότι οι πηγές του είναι παλιά βιβλία και έργα μεγάλων στοχαστών και φιλοσόφων (επηρεασμένα από το έργο του Rembrand, όπου το βιβλίο είναι μεγάλο και παλιό, άρα κρύβει μέσα του σπουδαία πράγματα και πολύ παλιά γνώση).

Έδωσα, στον ορισμό μου, ιδιαίτερο βάρος στη σκέψη και λιγότερο στην μελέτη, ίσως γιατί προσωπικά δεν έχω μελετήσει πολλά έργα (;).

Ιδεολογική παραδοχή: δεν τον ενδιαφέρει αυτό που συμβαίνει, αυτός είναι εστιασμένος στο τι κρύβεται πίσω από τα γεγονότα και ίσως κοινωνικά απομονωμένος.

Η μοναξιά και η απομόνωση μου δημιουργούν αντιθετικά συναισθήματα. Από την μια το φόβο της μοναξιάς και από την άλλη την επιθυμητή απομόνωση για δημιουργική εργασία.

Παρατηρώντας τα έργα τέχνης σημειώνω ότι οι στοχαστές παρουσιάζονται μόνοι τους αποκομμένοι από άλλους ανθρώπους.

Ψυχολογική παραδοχή: δεν έχω κάνει καμία αναφορά στην αρχική μου προσέγγιση για το πώς αισθάνεται ή πως αντιλαμβάνεται τον εαυτό του.

Παρατηρώντας τα έργα νομίζω ότι απολαμβάνει αποδοχή από το περιβάλλον του, μάλλον είναι πρόσωπο κύρους και εισπράττει θαυμασμό για αυτό που κάνει. Κινείται όμως για μένα περισσότερο στο χώρο της διανοήσης και «λείπει» από την πραγματική ζωή...

Αυτά που έγραψα, καταγράφηκαν σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές. Την πρώτη μέρα που έκανα την «εργασία» και την επόμενη που ξαναδιαβάζοντάς την διαπίστωσα διάφορα. Κι έτσι ακριβώς θα τα αφήσω, γιατί νομίζω ότι έχει σημασία η «σειρά».

Τι σημαίνει στοχαστής (Πιέρα Λευτεριώτου)

Την πρώτη ημέρα...

Αρχίζοντας (με το πιο εύκολο φυσικά!!!), αντιγράφω το κειμενάκι μου για το ποια νομίζω ότι είναι η κυρίαρχη αντίληψη για το τι σημαίνει στοχαστής, λόγιος:

«Κάποιος που μπορεί να εμβαθύνει στα θέματα που μελετά. Που μπορεί να διατυπώνει θέσεις και αντιθέσεις, Που μπορεί να βλέπει τα πράγματα από πολλές οπτικές. Που έχει ευρύτητα πνεύματος, σκέψης, αντίληψης, οξυδέρκεια και συνθετική αντίληψη. Που ασχολείται με πολλά και διαφορετικά θέματα. Που καθοδηγεί, που έχει οπαδούς, που θεωρείται ανώτερος από τον κοινό νο. Που δεν του φέρνουν αντιρρήσεις».

Επίσης, αντιγράφω αυτό που σημείωσα -όπως μας ζητήθηκε στη συνέχεια- σχετικά με την προσωπική μου διαφοροποίηση από την κρατούσα αντίληψη:

«Στο ότι όσο πιο «στοχαστής» είναι κάποιος, τόσο λιγότερο επιθυμεί να καθοδηγεί, αλλά μάλλον να βοηθά στην απόκτηση εφοδίων από τους άλλους ώστε να τον αμφισβητούν».

(Βέβαια αυτό που προσωπικά θεωρώ ως κυρίαρχη αντίληψη περί στοχαστή όπως διατυπώνεται στο κειμενάκι μου υποθέτω ότι δεν θα συμπίπτει με τα κειμενάκια των μελών της ομάδας μας. Μπορεί να έχουν κοινά σημεία, αλλά θα έχουν και πολλές διαφορές. Και απ' ότι διαπιστώνω από τα δύο που μας κοινοποιήθηκαν μέχρι τη στιγμή που κάνω την «εργασία», έτσι είναι. Επομένως λέω να θωρήσω «ενιαίο» κείμενο τα δύο κειμενάκια μου, αφού τελικά αντιπροσωπεύουν τη δική μου εστίαση και αντίληψη για την

«πραγματικότητα». Και στο σημείο αυτό, δεν είναι θαρρώ πλεονασμός να ξαναειπωθεί, για μια ακόμα φορά, η σημασία της ομάδας για τη διεύρυνση της προσωπικής οπτικής. Καθώς στα νιάτα μου υπήρξα απόλυτη στις απόψεις μου, κάθε φορά που διαπιστώνω το παραπάνω, νοιώθω σαν να το ανακαλύπτω από την αρχή. Και αφού ασχοληθήκαμε με την τέχνη, να το θέσω και πιο σχετικά: είναι σαν από κει που βλέπεις μόνον τα βασικά χρώματα της παλέτας, να ανακαλύπτεις ξαφνικά και τους συνδυασμούς και τις λεπτές αποχρώσεις).

Ας συγκεντρωθώ τώρα στα βήματα (ελπίζω να μην μείνουν, από τις παρενεθτικές παρεμβολές, «μετέωρα βήματα του πελαργού»).

Βήμα 1^ο

Σχέση αξιώματος με την πιο αγαπημένη μου μορφή τέχνης, τη λογοτεχνία. Ίσως γι αυτό «Το κεφάλι του Ποιητή» μου προκαλεί περισσότερα συναισθήματα από τον πίνακα που παρατηρήσαμε. (Εξάλλου από πολύ μικρή ηλικία, με το «γράψιμο» εκφραζόμουν, εκτονωνόμουν, έλεγα στον εαυτό μου τα «ανείπωτα». Με τη ζωγραφική πάντα ένοιωθα αδαής, μου άρεσε να βλέπω, αλλά ποτέ δεν προσπάθησα να εμβαθύνω περισσότερο, να μάθω πράγματα σχετικά. Ο πατέρας μου -όπως κι ο αδελφός του και ο παππούς μου- ζωγράφιζε πολύ καλά, είχε κάνει μαθήματα και είχε ευρύτερες γνώσεις για τη ζωγραφική, μπορεί λοιπόν τελικά να μην τόλμησα ποτέ να μπω στο άβατο των ανδρών της οικογένειας, παρότι μόνον παιδί πειθαρχημένο δεν ήμουν. Τώρα που το ξανασκέφτομαι, λέω πως μπορεί και να ήταν μια «υποχώρηση» ως ένδειξη σεβασμού και αναγνώρισης προς τον πατέρα μου με τον οποίο είχα πάντα μια πολύ καλή σχέση, σε συνδυασμό με το φόβο της απόρριψης αν δεν τα κατάφερα εξίσου καλά μ' εκείνον). Και για να επιστρέψω στη σχέση του αξιώματος με την αυθεντική τέχνη, αναλογίζομαι πόσες φορές ένα λογοτεχνικό κείμενο με βοήθησε και στα τρία σημεία. Να τα προσεγγίσω κάπως εννοώ, γιατί το να γίνουν πράξη...

Βήμα 2^ο

Ο στοχαστής αποκτά γνώση κυρίως μελετώντας, εμβαθύνοντας σε όσα μελετά, συνδυάζοντας τις διαφορετικές οπτικές που προφανώς προκύπτουν από πολλές πηγές, συνθέτοντας τις γνώσεις που αποκτά ώστε να μπορεί να διακρίνει και να διατυπώνει θέσεις και αντι-θέσεις.

Έδωσα ιδιαίτερη έμφαση στη μελέτη, στην εμβάθυνση, στη συνθετική ικανότητα και στη δυνατότητα σύλληψης των διαφορετικών πλευρών ενός θέματος. Θα πρόσθετα τώρα και την παρατηρητικότητα (με την έννοια του να βλέπει κανείς όχι μόνον ότι συμβαίνει αλλά και τις αιτίες που υπάρχουν πίσω από αυτό που παρατηρεί), τον κριτικό στοχασμό και αυτοστοχασμό. Νομίζω ότι εστίασα αρχικά σε αυτά τα σημεία, γιατί η μελέτη είναι προσφιλής μου ενασχόληση, ωστόσο ποτέ δεν είμαι ικανοποιημένη από τον εαυτό μου για το κατά πόσο εμβαθύνω σε όσα μελετώ, για το πόσο μπορώ να αξιοποιώ συνδυαστικά και συνθετικά τις γνώσεις που αποκτώ και κυρίως στο ότι σπάνια μπορώ να δω όλες τις πλευρές, όλες τις οπτικές κάποιου θέματος, πάντα κάτι μου ξεφεύγει. (Παλιότερα το γεγονός αυτό μου δημιουργούσε μεγάλη ανασφάλεια. Εδώ και μερικά χρόνια το έχω αποδεχτεί και «στηρίζομαι» στους άλλους, γι' αυτό έλεγα πριν για τη σημασία της ομάδας. Κάθε φορά που συμμετέχω σε μια ομάδα χαίρομαι για όλα εκείνα που ξέρω προκαταβολικά ότι θα ανακαλύψω μέσα από τις σκέψεις των Άλλων, και κυρίως εκείνων με τους οποίους διαφωνώ

και νοιώθω ότι διαφέρουμε σε πολλά, κι αυτό νομίζω ότι είναι η πιο πρόσφατη «κατάκτησή» μου. Είμαι πολύ περήφανη γι' αυτήν αλλά ταυτόχρονα ξέρω πόσο εύθραυστη είναι και προσπαθώ να την τροφοδοτώ συνεχώς. Νομίζω ότι έχω πλέον επίγνωση της κατάστασης οπότε συνειδητά πια μπορώ να με παρατηρώ και να με ελέγχω κάπως αποτελεσματικότερα).

Βήμα 3°

Ότι ο στοχαστής θεωρείται ανώτερος από τον κοινό νου, έτσι καθοδηγεί τους «οπαδούς» του που δεν του φέρνουν αντιρρήσεις. Αυτό το ανέφερα ως την κυρίαρχη αντίληψη για το στοχαστή. Συμφωνούσα μόνον εν μέρει με αυτήν, δηλαδή ως προς το ότι υπερβαίνει τον κοινό νου. Βέβαια, τι θα πει ανώτερος και τι θα πει κοινός νους; Μάλλον με την έννοια του ότι οι διεργασίες αυτές (κριτικός στοχασμός, συνθετική ικανότητα κτλ) δεν είναι συνηθισμένες.

Δεν έχω αναφερθεί καθόλου στο θέμα της μοναχικής πορείας ενός στοχαστή. Ίσως γιατί το θεωρώ αυτονόητο, αφού κάποιος που είναι ικανός για τέτοιες μη συνήθεις διεργασίες έχει προδιαγεγραμμένα μοναχική πορεία και προφανώς μπορεί να την αντέξει. Επίσης δεν αναφέρθηκα καθόλου στο θέμα της εντιμότητας (με την έννοια της συνέπειας λόγων και έργων), καθώς και του σεβασμού και της αγάπης προς τους άλλους ανθρώπους, προφανώς γιατί τα θεώρησα εκ των ουκ άνευ χαρακτηριστικά στο προφίλ ενός ανθρώπου με τις υπόλοιπες ιδιότητες που του απέδωσα. Το να «εκτίθεται» ένας στοχαστής -ενώ θα μπορούσε να χειρίζεται επιδέξια τους άλλους- εκφράζοντας και υποστηρίζοντας τις απόψεις του και πληρώνοντας το τίμημα -συχνά πολύ ακριβό- δεν είναι απόδειξη ότι νοιάζεται, αγαπά και σέβεται τους άλλους, αλλά και τον εαυτό του;

Βήμα 4°

Έγραφα ότι νομίζω πως ένας στοχαστής δεν επιθυμεί να καθοδηγεί, αλλά να βοηθά τους άλλους να στοχάζονται και να τον αμφισβητούν.

Η άποψή μου αυτή ενισχύεται τώρα, αλλά επίσης θα πρόσθετα και το θέμα της μοναχικής πορείας, στο οποίο αναφέρομαι και στο προηγούμενο «βήμα». Ότι δηλαδή η μοναχικότητα είναι επακόλουθο μιας τέτοιας πορείας και μπορεί ο στοχαστής να νοιώθει μοναξιά, ωστόσο είναι σε θέση να τη διαχειριστεί γιατί ο συγκεκριμένος τρόπος ζωής είναι συνειδητή επιλογή του, ίσως φορές να την επιζητά κίολας. Για να το διατυπώσω σαφέστερα, δεν θα 'λεγα ότι είναι ακριβώς μοναξιά, μάλλον οι αποστάσεις που είναι απαραίτητο να παίρνει από πρόσωπα και καταστάσεις κι από τον ίδιο του τον εαυτό για να μπορεί να τα παρατηρεί και να τα αντιλαμβάνεται καλύτερα. Αυτό τουλάχιστον κατάλαβα από το βλέμμα στους πίνακες, τη στάση του σώματος στο γλυπτό, τους στίχους του ποιητή.

Βήμα 5°

Ήταν δύσκολο κι εύκολο ταυτόχρονα... κι ανακουφιστικό. Να εξηγηθώ καλύτερα: στη διάρκεια της συνάντησης πολλά περνάνε από το νου μου. Μετά, στη διαδρομή της επιστροφής, ακόμα περισσότερα. Όταν όμως πάω να τα βάλω σε μια σειρά, να τα σκεφτώ και να τα καταγράψω πιο συστηματικά, ως βήματα, μένουν μετέωρα... και δυσκολεύομαι να ακολουθήσω τους κανόνες. Είναι εντελώς διαφορετικά από το να γράφει κανείς ένα κείμενο «ελεύθερο», λογοτεχνικό. Τα «βήματα» στην αρχή μοιάζουν με παπούτσια που τα φοράει

ένα μικρό παιδί για πρώτη φορά και δεν μπορεί να περπατήσει, γιατί είχε μάθει ξυπόλητο. Όμως όταν τα μάθει και τα συνηθίσει, του γίνονται απαραίτητα, γιατί μ' αυτά μπορεί να βγει έξω στο δρόμο, να τρέξει, να παίξει, να χαρεί.

Δεν ήταν εύκολο, όμως αυτή τη φορά επέλεξα την «εργασία», την έκανα προτεραιότητα αφήνοντας στην άκρη άλλες υποχρεώσεις. Ακόμα κι αν δεν είναι όπως θα την ήθελα, το γεγονός ότι την ολοκλήρωσα είναι για μένα το πρώτο βήμα... για να μπορώ στο μέλλον να ολοκληρώσω κι άλλες παρόμοιες... και σταδιακά πιο απαιτητικές. Άλλωστε πώς θα μπορούσα κάποια στιγμή αργότερα να ζητήσω από εκπαιδευόμενους να κάνουν τέτοιου είδους εργασίες, χωρίς να έχω αντίστοιχη εμπειρία;

Κι αφού είχα γράψει όλα αυτά περί στοχαστή στο κειμενάκι μου, όσο συζητούσαμε στην ομάδα, σκέφτηκα ότι μόλις τέλειωσε η προβολή της ταινίας «Ανάμεσα στους τοίχους» μ' έπιασα να αναζητώ ασυναίσθητα έναν «Κύκλο χαμένων ποιητών»... και να θέλω χρόνο για να συνειδητοποιήσω ότι ο Μπεγκοντό δεν είναι θαυματοποιός με λύσεις για όλα, ότι η αξία του είναι στο ότι εκτίθεται, δείχνει δημόσια τα λάθη του, μαθαίνει ο ίδιος κι όλοι μας από αυτά. Πόσο άραγε έχουμε το θάρρος να το κάνουμε αυτό; Πόσο συχνά κάποιοι άνθρωποι δεν λένε τη γνώμη τους γιατί φοβούνται το τι θα πουν οι άλλοι γι' αυτούς; Κι αντίθετα, πόσο κάποιοι άλλοι μιλάνε για να μιλάνε, για να προβάλλουν τους εαυτούς τους, βέβαιοι για την ανωτερότητά τους έναντι των υπολοίπων; Κι ο εκπαιδευτής ενηλίκων -για να μην ξεχνιόμαστε!- πόσο πολύ χρειάζεται να δουλεύει με τον εαυτό του, να έχει επίγνωση της εξουσίας που απορρέει από την αυθεντία που ελλοχεύει στο ρόλο του και σε κάποια πλευρά του εαυτού του και συνεχώς να την αποποιείται; Μετά από τόσα χρόνια ενασχόλησης και πολλά λάθη μου στην εκπαίδευση ενηλίκων, νομίζω πως αυτό είναι το «κλειδί»: η επίγνωση, η αίσθηση μιας «ανισόρροπης ισορροπίας», που θέλει διαρκή φροντίδα για να διατηρηθεί, για να προσφέρεις όχι να βλάψεις, έστω και με καλές προθέσεις.

Τα βήματα τελείωσαν, άρα και η εργασία. Αν ήμουν «μονόπλευρη», λέω πως δεν πειράζει και τόσο. Με τις απόψεις σας θα διευρύνω την οπτική μου. Κι αν έγινα κουραστική (με τις συνεχείς παρενθέσεις μου) ομολογώ ότι δεν ντρέπομαι σχεδόν καθόλου. «Έχω το θάρρος» μαζί σας... φυσικά επίσης μπορείτε ελεύθερα να μου καταλογίσετε ότι θέλετε... γι' αυτό είμαστε «ομάδα»!

Την επόμενη μέρα...

Ξαναδιαβάζοντας όσα έγραψα, διαπιστώνω ότι πολλά μου ξέφυγαν, ότι παρέλειψα πολλά, ότι ασχολήθηκα περισσότερο με κάποιες πλευρές σκόπιμα παραμελώντας άλλες. Ξαναγυρίζω λοιπόν στον ορισμό του στοχαστή και στις παραδοχές μου.

Ενώ επιμένω στο θέμα της απόκτησης της γνώσης μέσα από τη μελέτη (με όλα τα σχετικά, ανάλυση-σύνθεση-εμβάθυνση-διαφορετικές οπτικές, κτλ) πουθενά δεν αναφέρομαι στην απόκτηση γνώσης μέσα από το διάλογο. Παρότι επιμένω στη σημασία της ομάδας, παρότι πέρυσι συζητούσαμε για το διάλογο, ωστόσο φαίνεται σαν να θεωρώ ότι ο στοχαστής δεν έχει σε κάτι να «ωφεληθεί» από τη διεργασία του διαλόγου. Ακόμα κι αν εστίασα κυρίως στον πίνακα που παρατηρήσαμε, ο στοχαστής του Ρέμπραντ με τη ματιά του μας «απευθύνει

το λόγο», είναι σαν να μας προσκαλεί σε διάλογο. Αλλά και από τα άλλα έργα τέχνης αναδεικνύεται αυτή η πλευρά.

Αν συνδυάσω το γεγονός αυτό με όσα ένοιωσα αρχικά για το δάσκαλο της ταινίας, είναι προφανές πόσο τελικά είναι ριζωμένη μέσα μου η αντίληψη περί αυθεντίας, όσο κι αν φιλότιμα και συνειδητά προσπαθώ να της εναντιώνομαι. Βλέπετε το σχολικό σύστημα, ο τρόπος που μεγαλώσαμε (η υπακοή ως βασικό προτέρημα και αξία) και το βόλεμα που εμπεριέχεται σ' αυτή την αντίληψη (είναι πιο εύκολο να σκέφτεται κάποιος άλλος για σένα, να υπάρχουν καθορισμένα πρότυπα που ακολουθείς χωρίς διαρκώς να χρειάζεται να παίρνεις αποφάσεις για κρίσιμα θέματα. Αν προστεθεί και το ότι ως κορίτσια μας μεγάλωναν με την προοπτική του άντρα-συζύγου-κεφαλής της οικογένειας, καταλαβαίνετε πόσο βαρύ είναι το φορτίο!). Καταλήγω λοιπόν ξανά στο ότι η επίγνωση είναι μεγάλη υπόθεση.

Η παραπάνω «παράλειψη» από τον ορισμό μου νομίζω ότι συνδέεται με τις άλλες παραδοχές: ότι ο στοχαστής καθοδηγεί, αν και ο ίδιος δεν το επιθυμεί. Και αυτές με τη σειρά τους συνδέονται με τη μοναχικότητα που ενδεχομένως βιώνει ως άτομο. Για να μην μακρηγορώ επαναλαμβανόμενη, θα πρόσθετα στον αρχικό μου ορισμό ότι στοχαστής είναι αυτός που ξέρει να θέτει κατάλληλες ερωτήσεις (δηλαδή, αξιοποιώντας όλες τις ικανότητες που του αποδίδω, να μπορεί να ενεργοποιεί την ικανότητα κριτικής σκέψης των άλλων). Οι απαντήσεις για όλα είναι αυθεντία, οι ερωτήσεις που εμβαθύνουν και διευρύνουν τη σκέψη είναι στοχασμός.

Και για να «ξανασυνδεθούμε» με την εκπαίδευση ενηλίκων: Είπαμε ότι ο εκπαιδευτής επιλέγει το θέμα πάνω στο οποίο θα στοχαστεί η ομάδα (με βάση φυσικά τις ανάγκες της ομάδας), επιλέγει τα υπο-θέματα και το «υλικό» (στην περίπτωσή μας τα αυθεντικά έργα τέχνης που αναπαριστούν το θέμα). Για να μπορεί να το κάνει αυτό πρέπει πρώτα ο ίδιος να έχει «ασκηθεί» σε ανάλογες διεργασίες. Κι αναλογίζομαι πόσο πολύ ο ίδιος πρέπει να έχει δουλέψει με τον εαυτό του για να μπορεί να συντονίσει αποτελεσματικά διεργασίες κι «εργασίες» σαν αυτή που κάνουμε. Και σκέφτομαι το Φρέιρε και τα παραγωγικά του θέματα και τον τρόπο επιλογής τους (ομάδα στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτές, εκπρόσωποι των εκπαιδευομένων και άλλοι «ειδικοί»). Και να 'μαστε πάλι στην ομάδα. Τη θεωρούμε «κορωνίδα» των εκπαιδευτικών τεχνικών στην εκπαίδευση ενηλίκων, όμως αυτό που στην πράξη κάνουμε -ή καλύτερα κάνω, ας μη γενικεύω τα δικά μου λάθη- είναι όλες τις φορές ομάδα; Πόσο συχνά στις ομάδες που συντονίζω οι συνθήκες είναι τέτοιες που να ευνοούν την ελευθερία έκφρασης και συναισθημάτων; (τα συναισθήματα τα παραμελούμε γιατί δεν ξέρουμε πώς να τα «διαχειριστούμε» και γιατί δεν μάθαμε να εκτιμούμε το ρόλο τους στη μάθηση). Πόσο συχνά έχω απαντήσεις, ενώ οι ερωτήσεις μου στερεύουν; Κι ενώ αποποιούμαι το ρόλο του παντογνώστη, όταν οι εκπαιδευόμενοι μου τον αποδίδουν κάποιες φορές, γιατί πιάνω τον εαυτό μου να τον αναλαμβάνει πρόθυμα και ασυναίσθητα, έστω και αν στην πορεία το κατανοώ και «συμμαζεύομαι»;

Και στο σημείο αυτό θυμάμαι μια άσκηση που έκανα συμμετέχοντας σε μια ομάδα ως εκπαιδευόμενη (με εκπαιδευτές τον Μπακιρτζή και συνεργάτες του). Προς το τέλος του σεμιναρίου (ήταν σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτών συμβουλευτικής γονέων της ΓΓΕΕ και συμμετείχαμε όλοι οι σχεδιαστές του προγράμματος), μας κόλλησαν, κολλήσαμε στην πλάτη μια κόλα χαρτί (A3) και γράφαμε ο καθένας στα χαρτιά των άλλων μελών της ομάδας κάποιο

θετικό στοιχείο του χαρακτήρα τους. Καθένας μας έφυγε από το σεμινάριο με το χαρτί του και την εικόνα που οι άλλοι είχαν για τον ίδιο. Σκεφτόμουνα τότε ότι θα ήταν ενδιαφέρον να γράφαμε και τα αρνητικά στη συνέχεια, γιατί έτσι θα ολοκληρωνόταν η αντίληψή μας για το πώς φαινόμαστε στα μάτια των άλλων. Ρώτησα τους εκπαιδευτές και μου απάντησαν ότι αυτό είναι πολύ ριψοκίνδυνο και μπορεί να γίνει μόνον σε ομάδες που κρατάνε πολύ καιρό. Το αναφέρω γιατί έχει να κάνει με το «κλίμα» που έλεγα πριν, αλλά και με το χρόνο που τέτοιες διεργασίες απαιτούν. Και τελικά και με το χρόνο που διαθέτουμε για τον ίδιο μας τον εαυτό, για να φρενάρουμε από την κεκτημένη ταχύτητα της καθημερινότητας και να στοχαζόμαστε και να αυτο-στοχαζόμαστε κριτικά.

Και λέω -επιτέλους!- να «κλείσω» πια αυτή την εργασία. Στον επίλογο, πάλι η ομάδα, όμως εκεί νοιώθω ξανά να οδηγούμαι. Γιατί, αν επιστρέψουμε στο 1^ο βήμα της εργασίας, όλα όσα μια ομάδα σημαίνει και συνεπάγεται δεν συμβάλουν ώστε να μπορούμε να πλησιάζουμε στην πράξη το αξίωμα της Σχολής της Φρανκφούρτης; Κι ακόμα μια φορά φέρνω στο νου αυτό που μαθαίναμε στο ΑΚΜΑ (για μένα ήταν το σημαντικότερο πράγμα που άκουσα εκεί και κάθε τόσο το «βρίσκω μπροστά μου»), ότι δηλαδή μέσα σε μια ομάδα μπορεί να επιτευχθεί η «προώθηση της αυτονομίας 'μέσα από' και 'για' την αλληλεξάρτηση»

Στοχαστής σημαίνει... (Τσέλι Λαζαρίδου)

Πρώτο κείμενο

«Είναι κατά τη γνώμη μου ο διανοούμενος, ο λόγιος που ασχολείται περισσότερο από το μέσο όρο με τη μόρφωσή του, που κοπιάζει συστηματικά για να διευρύνει τις γνώσεις του. Είναι σοβαρός και μοναχικός. Τον φαντάζομαι με το παρουσιαστικό του Καβάφη, είναι κάποιας ηλικίας, φοράει σίγουρα γυαλιά, κλεισμένος στη βιβλιοθήκη του, ενδιαφέρεται για τα βιβλία του περισσότερο από οτιδήποτε άλλο και γι' αυτό σε κάποιους ίσως να φαίνεται βαρετός.»

Δεύτερο κείμενο

Διαβάζοντας εκ νέου το παραπάνω κειμενάκι που είχα γράψει και έχοντας υπ' όψη μου όσα είχαν ειπωθεί στη συζήτησή μας, συνειδητοποιώ ότι ήταν μάλλον επιφανειακή η αντίληψη που είχα και σίγουρα γεμάτη στερεότυπα. Αυτό διαφαίνεται κυρίως στο ότι τον φαντάζομαι άνδρα και όχι γυναίκα, με συγκεκριμένο παρουσιαστικό. Δεν είχα αναφέρει πολιτικές, επιστημολογικές ή ψυχολογικές παραδοχές. Μου δόθηκε η ευκαιρία να σκεφτώ περισσότερο σχετικά με το στοχαστή μου. Βλέπω τώρα ότι δεν είναι κλεισμένος απαραίτητα στη βιβλιοθήκη του, μπορεί να βρίσκεται οπουδήποτε, στον κήπο του Rodin ή στην Αρχαία Αγορά. Μπορεί επίσης να είναι γυμνός, ή ντυμένος. Μπορεί να είναι οποιοσδήποτε και όχι απαραίτητως κάποιος αστός που έχει λύσει το βιοποριστικό του πρόβλημα. Πιστεύω ότι αποκτά τις γνώσεις του κυρίως στο πλαίσιο της αυτομόρφωσης, μέσα από έναν αγώνα απέναντι στον εαυτό του. Έναυσμα για τις σκέψεις του δεν βρίσκει αποκλειστικά στα βιβλία, αλλά και στην καθημερινή ζωή, στους ανθρώπους που συναναστρέφεται, στις σχέσεις του. Και ίσως η μοναξιά του να μην πηγάζει από το γεγονός ότι περνά το χρόνο του βυθισμένος στις σκέψεις του, όσο από το ότι οι περισσότεροι, που δε διαθέτουν την ανώτερη σκέψη του, απλώς δεν τον καταλαβαίνουν...

Κείμενο για τον στοχαστή: (Μέγα Γεωργία)

«Ο ευαίσθητος, ο αντικειμενικός παρατηρητής. Αργός στις κινήσεις, δίνει χώρο και χρόνο στις σκέψεις του για να αναπτυχθούν. Ο μελετητής των άλλων. Ο εξαιρετικά ταπεινός, αφού ο ίδιος δεν αφιερώνει χρόνο για το εγώ του».

Γράφοντας αυτές τις σκέψεις δεν μου ήταν ούτε εύκολο, ούτε αυτονόητο... Γιατί η ολιστικότητα, η αλήθεια και ο στοχασμός δεν έχουν σχέση με την Πραγματικότητα. Ο υποψιασμένος στη ζωή άνθρωπος μπορεί να καταλάβει γιατί. Φέρνω στο μυαλό μου κάποια γενικά παραδείγματα: πότε και πόσο συχνά ο γονέας μπαίνει στη θέση του παιδιού του. Πότε ο πολιτικός λέει την αλήθεια, ποια ήταν η τελευταία φορά που στοχάστηκα. Πάντως κάποιες σκέψεις επί του μη πραγματικού αυτού θέματος έγιναν.

Βήμα 1^ο:

A) Προσεγγίζουμε Ολιστικά τον εαυτό μας και την πραγματικότητα...

Βρήκα μεγάλη δυσκολία να αντιμετωπίσω τον εαυτό μου ως όλον. Και να γιατί: Κατ' αρχήν το όλον είναι υποκειμενική υπόθεση: Αν είσαι βαθιά θρησκευόμενος έχεις διαφορετική αντίληψη για το όλον σε σχέση με τον υλιστή. Ας πούμε όμως ότι «κατανοώ την ολιστικότητα ως έννοια. Ωστόσο σκέφτομαι: Πόσες φορές είχα την ευκαιρία να αντιληφθώ τον ίδιο μου τον εαυτό; Κι εξηγώ εδώ ότι: Η αντίληψη του εαυτού εξαρτάται από την πρόθεσή μου να βγω έξω από την εαυτό μου και να τον παρατηρήσω. Δυστυχώς, προσεγγίζω τον εαυτό μου όταν ο ίδιος μου το υπενθυμίζει: Ένας σωματικός πόνος μου θυμίζει τον εαυτό μου, ένα δυνατό συναίσθημα, μια δυνατή σκέψη. Αλλά και πάλι η υπενθύμιση του εαυτού είναι αποσπασματική: Στρέφομαι μόνο στο μέρος του σώματος που πονάει, μόνο στη χαρά που γέννησε μια προσωπική επιτυχία, μόνο στη συγκεκριμένη ιδέα που εμφανίστηκε στο μυαλό μου. Σπάνια θα συνδέσω τον πόνο μου στα χέρια με ψυχογενή αίτια. Δε μου περνά από το μυαλό ότι η δική μου χαρά μπορεί να είναι λύπη για τον άλλον, ή ότι η συγκεκριμένη ιδέα μπορεί να είναι άχρηστη σε άλλο πλαίσιο. Βέβαια, μια δουλειά σε σχέση με την ολιστικότητα έχει γίνει μέσα από την προσωπική μου διαδρομή στο χώρο της ψυχολογίας και της εσωτερικής αναζήτησης. Είμαι όμως στην αρχή...

B) Ανακαλύπτουμε αλήθειες για τον εαυτό μας και την πραγματικότητα. Εξίσου δύσκολο είναι για μένα τουλάχιστον να δω τις αλήθειες του εαυτού μου, για δύο λόγους: Από τη μια δεν μπορώ να δω καθαρά τα θετικά στοιχεία της προσωπικότητας, ή άλλες φορές δεν τολμώ, γιατί η ανατροφή μου με οδηγεί στο συμπέρασμα ότι πιθανόν αυτή η αναγνώριση να είναι στοιχείο εγωκεντρικότητας (και αυτό είναι κακό πράμα).

Από την άλλη δεν θέλω να δω καθαρά τα αρνητικά μου στοιχεία γιατί απλούστατα πονάνε. Έτσι συχνά αναβάλω να δω την αλήθεια του εαυτού μου. Τα χρόνια περνούν χωρίς να θέλω να κοιτάξω την αλήθεια του εαυτού μου. Κάποιες φορές μόνο καταγράφω ότι η συμπεριφορά μου απέναντι σε κάποιες καταστάσεις (π.χ. στο άγνωστο) είναι ακριβώς ίδια με αυτή που είχα όταν ήμουν 6 χρονών. Δισταγμός...

Γ) Αναπτύσσουμε μια στοχαστική στάση, ευρετική, διερευνητική. Ελάχιστες φορές μπήκα σε αυτή τη διεργασία, τουλάχιστον για τον εαυτό μου. Δεν μπήκα στον κόπο να διερευνήσω για παράδειγμα την έννοια του δισταγμού που παρατηρείται στον εαυτό μου χρόνια τώρα.

Δεν τολμώ να σκεφτώ ότι η αιτία αυτού του φαινομένου που τόσο με έχει ταλαιπωρήσει, μπορεί να οφείλεται σε επανειλημμένα για χρόνια λάθη των γονιών μου (αυτό θα τους ισοπέδωνε στα μάτια μου κι αυτό δεν το θέλω). Δεν τολμώ να σκεφτώ ότι ο δισταγμός μπορεί να οφείλεται σε ένα είδος βολέματος που ίσως να έχω αναπτύξει (Αυτό θα κατέρρευε την 'καλή ιδέα' που έχω για τον εαυτό μου). Να λοιπόν που το αξίωμα της Σχολής της Φρανκφούρτης μου βάζει δύσκολα. Εν πάση περιπτώσει δεν είμαι έργο τέχνης!!! (Κανένα πρόβλημα με αυτό!)

Επιστροφή στον στοχαστή τώρα: (Βήμα 2°).

Ευτυχώς ο στοχαστής μου είναι σε καλύτερη μοίρα από εμένα. Αυτός προσεγγίζει ολιστικά τον εαυτό του γιατί όπως είπα είναι αντικειμενικός παρατηρητής. Βγαίνει έξω από τον εαυτό του και παρατηρεί τον κόσμο και τον ίδιο από απόσταση. Πώς μπορεί να χειριστεί κάποιος τη γνώση από απόσταση; Με τον καλύτερο δυνατό τρόπο: Την αιτιολογεί, την συγκρίνει, την τοποθετεί σε άλλο πλαίσιο, την κρύβει, την αναδύει, την πλάθει. Γιατί είναι κάτι έξω από αυτόν. (Μπορεί να την έχει ο ίδιος παράγει, αλλά με την ιδιότητα του εξωτερικού παρατηρητή την έχει αποθέσει κάπου μακριά από αυτόν για να την παρατηρήσει). Και τότε πράγματι μπορώ να πω ότι η γνώση του στοχαστή μοιάζει με το γλυπτό. Ο στοχαστής μπορεί να το ψηλαφίσει, να το κοιτάξει από όλες τις μεριές, να αντιληφθεί τις διαστάσεις του, να νιώσει την ζεστασιά ή την ψυχρότητά του, να το γυρίζει ανάποδα, να το δει από όλες τις μεριές, να φέρει τα πάνω κάτω στη γνώση του. Μπορεί λοιπόν να αξιολογήσει τη γνώση του (ευρετικά και διερευνητικά). Μπορεί να το κάνει γιατί η γνώση του δεν είναι πια δική του. Ανήκει στον κόσμο. Είναι μέρος της Πραγματικότητας. Μόνο που εκείνος όπως είπαμε στέκεται λίγο πιο έξω από την Πραγματικότητα. Θα συμφωνήσω λοιπόν με την λαϊκή φράση που αποδίδουμε στον αποστασιοποιημένο άνθρωπο: «Αυτός είναι στον κόσμο του». Ταιριάζει άψογα στο στοχαστή μου. Ίσως σε αυτό το σημείο να είχα κάτι να πω στο στοχαστή: -Μην πάς πολύ μακριά από το αντικείμενο γιατί θα χάσεις τις λεπτομέρειες. Μην πάς πολύ κοντά γιατί θα χάσεις το όλον.

Ιδεολογικές παραδοχές (Βήμα 3°)

Το αρχικό κείμενο δεν έχει ιδεολογικές παραδοχές. Νομίζω ότι ο στοχαστής δεν μπορεί να έχει ιδεολογία. Για παράδειγμα ο στοχαστής που έχει πολιτικές παραδοχές μπορεί να είναι ένας εμπνευσμένος πολιτικός όχι όμως στοχαστής. Όμοια, ο στοχαστής που έχει ηθικές παραδοχές μπορεί να είναι ένας πνευματικός ηγέτης, όχι όμως στοχαστής. Επομένως δεν κοιτάζω τον στοχαστή με βάση τις δικές του ιδεολογικές παραδοχές γιατί ο στοχαστής στέκεται πέρα και πάνω από κάθε ιδεολογία. (Μπορεί βέβαια να την παρατηρήσει και αυτό κάνει).

Ψυχολογικές παραδοχές (Βήμα 4°)

Στο αρχικό κείμενο είπα ότι ο στοχαστής είναι ταπεινός. Δε νοιάζεται για το πώς φαίνεται. Η εξωτερική εμφάνιση του είναι αδιάφορη. Κι αυτό γιατί χρειάζεται να δώσει χώρο και χρόνο στους άλλους. Αυτούς είναι που θέλει να παρατηρήσει. Με αφορμή τους άλλους θέλει να στοχαστεί. Όσο πιο ταπεινός ο εαυτός τόσο καλύτερα για το στοχαστή. Έχει χώρο και χρόνο για να αναπτυχθούν οι παρατηρήσεις του.

Από την άλλη, συχνά έχουμε στο νου μας τους στοχαστές ως εκκεντρικούς τύπους. Νομίζω ότι δεν το κάνουν επί τούτου. Απλά δε νοιάζονται για την αντίληψη που έχουν οι άλλοι για αυτούς. Νομίζω ότι θα πρόσθετα εδώ ότι ο στοχαστής ζει τη ζωή του. Χαίρεται τη ζωή του. Την αισθάνεται. Ακριβώς επειδή ζει ταπεινά, ασχολείται περισσότερο με τον εαυτό του αλλά με έναν εσωτερικό τρόπο. Νομίζω ότι ο στοχαστής αισθάνεται τον κόσμο την ίδια στιγμή που τον βλέπει να απομακρύνεται (αυτό είναι η ολιστικότητα σύμφωνα με τη Σχολή της Φραγκφούρτης και για το λόγο αυτό η σφαίρα είναι και δεν είναι στο έργο του Ρέμπραντ). Βλέπει στον άλλον κομμάτια αλήθειας από τον εαυτό του. (Για το λόγο αυτό έχει αυτό το βλέμμα της έκπληξης στο έργο του Ρέμπραντ). Θέλει να ψάξει να βρει, να ελέγξει, να διερευνήσει (Για το λόγο αυτό το βιβλίο είναι ανοικτό στο έργο του Ρέμπραντ). Στη ζωή μου έχω σταθεί τυχερή για πολλά πράγματα. Ένα από αυτά είναι ότι γνώρισα έναν στοχαστή. Στις ατέλειωτες συζητήσεις μας έδινε χώρο και χρόνο στις σκέψεις να αναπτυχθούν. Δεν έκρινε. Άκουγε. Είχε μειωμένη όραση γεγονός που του έδινε το προνόμιο να διαβάζει αργά. Κάθε λέξη τότε είχε το νόημά της. Σε ένα μικρό χωριό τον Άγιο Πέτρο, γύρω από ένα τραπέζι με σπασμένα αμύγδαλα και καρύδια, ο στοχαστής είχε στο νου του μια φράση από κάποιο ποίημα, ή ένα μυθιστόρημα, ή κάτι που του έκανε εντύπωση στην εφημερίδα. Περίμενε την κατάλληλη στιγμή – όταν η Βιολέτα είχε κοιμηθεί στην αγκαλιά μου- και έλεγε: Τώρα παιδιά μου θα σας διαβάσω κάτι... Ο Στέφανος δε ζει πια. Τουλάχιστον με τη συμβατική έννοια.

Πέμπτη συνάντηση: Όλοι οι ποιητές είναι στοχαστές; Ο Μίλτος Σαχτούρης είναι στοχαστής; (Κείμενο και σχόλια της Σοφίας Καλογρίδη)

Η ομάδα σ' αυτή τη συνάντηση εργάστηκε και στοχάστηκε στις έννοιες του στοχαστή και του ποιητή μέσα από το κείμενο- επιστολή της Σοφίας Καλογρίδη που στάλθηκε στην ομάδα πριν τη συνάντηση και που παρατίθεται παρακάτω.

«Ο Μίλτος Σαχτούρης (1) είναι ένας από τους αγαπημένους μου ποιητές. Για ένα διάστημα δε ήταν ο πιο αγαπημένος μου. Ένωθα να μιλάει στη ψυχή μου χωρίς να τον αναλύω, να τον ερμηνεύω ή να σκέφτομαι το κλασσικό "Τι θέλει να πει εδώ ο ποιητής;". Η ποίησή του είναι ποίηση του ιδιωτικού χώρου, ποίηση της ψυχής και ίσως γι' αυτό με συντρόφευε τις φορές που έχανα το δρόμο μου και ένιωθα, όπως γράφει και ο ποιητής: "Στη γειτονιά μου δεν βρίσκεται καμιά θάλασσα/έχασα το δρόμο μου". (2)

Για να νιώσει κανείς την ποίηση του Σαχτούρη νομίζω ότι πρέπει να έχει αναγνωρίσει την "ανυπαρξία" της ύπαρξής του, να έχει βιώσει το ότι ζει σαν καταναλωτής αλλά και ο ίδιος είναι ένα καταναλωτικό προϊόν, να έχει νιώσει ότι η φιλία εξανεμίζεται, ότι τα όνειρα συχνά είναι εφιάλτες. Να έχει κατανοήσει ότι ετεροκαθορίζεται, αλλά και ότι μερικές φορές με αγώνα καθορίζει -έστω και λίγο- την προσωπική του πορεία.

Είναι γεγονός ότι η λογοτεχνία και η ποίηση συνδέονται με τον κριτικό στοχασμό και τη μετασηματίζουσα μάθηση, αφού στα λογοτεχνικά παραδείγματα η ανθρώπινη φύση μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητή ως μία συνεχής προσπάθεια διαπραγμάτευσης αμφισβητούμενων νοημάτων.(3)

Τι μπορούμε όμως να πούμε για το Μίλτο Σαχτούρη και το συγκεκριμένο ποίημα "**Το κεφάλι του Ποιητή**"; Όλοι οι ποιητές είναι στοχαστές; Ο συγκεκριμένος ποιητής είναι στοχαστής;

Νομίζω ότι όλη η ζωή του Σαχτούρη υπήρξε ένα παράδειγμα στοχασμού, και κριτικής αξιολόγησης των παραδοχών του, αν σκεφτούμε, *πώς* έζησε τη ζωή του ένας απόγονος της ιστορικής υδραϊκής οικογένειας των Σαχτούρηδων, δισέγγονος του ήρωα του 1821 Γεωργίου Σαχτούρη. Με πατέρα δικαστικό και νομικό σύμβουλο του κράτους, η οικογένειά του τον προόριζε για νομικά επαγγέλματα. Ο Σαχτούρης όμως άφησε τα νομικά, έκαψε τα νομικά του βιβλία και αφοσιώθηκε στην ποίηση. *"Η ο θάνατος ή θα έβγαινα ποιητής"*, έγραψε ο ίδιος.

Σε ένα μεγάλο μέρος της ποίησής του προσπαθεί να απαντήσει στο ερώτημα: *"Ποιος είναι ο ρόλος του ποιητή στις μέρες μας;"*. Σε αρκετά δε ποιήματά του τα χαρακτηριστικά του ποιητή συνάδουν με αυτά του στοχαστή, όπως και εμείς τα προσεγγίζουμε μέσα από τις θεωρίες του κριτικού στοχασμού και της μετασηματιζουσας μάθησης, σε ένα άλλο βέβαια πλαίσιο, αυτό της *ΜΕΓΑΛΗΣ ΠΟΙΗΣΗΣ*.

Ο Μίλτος Σαχτούρης είναι ο ποιητής που υποστήριζε ότι η ποίηση είναι μία συνεχής αυτοβιογραφία, *"σαν ένα είδος υποσυνείδητου ημερολογίου ζωής..."*. Σε μία συνέντευξή του αναφέρει *"Αφού πέθανε και η μητέρα μου άρχισα να γδύνομαι μέσα κι έξω μου από πολλά. Σιγά σιγά η όρασή μου έγινε διεισδυτικότερη και η ακοή μου οξύτερη, ώστε να βλέπω και να ακούω τώρα καλύτερα τι μου αποκάλυπταν πίσω από την πρόσοψή τους τα πράγματα"*. Πόσο ωραία και καίρια λόγια για να αποδώσει κάποιος την έννοια του κριτικού στοχασμού! Θεωρώ δε ότι όλη η ποίησή του είναι ένας στοχασμός και αναστοχασμός στην έννοια της ανθρωπίνης ύπαρξης».

Για το ποίημα: Το Κεφάλι του Ποιητή

Για να προσεγγίσουμε το συγκεκριμένο ποίημα θα πρέπει ίσως να σκεφτούμε ότι ο Σαχτούρης ανατράφηκε με τον υπερρεαλισμό. Αυτό τον βοήθησε να αποδεσμεύσει τις έννοιες από το συγκεκριμένο τους περιεχόμενο και να απελευθερώσει τη φαντασία του, να εκφράσει την ψυχική του αναστάτωση σε όλο το βάθος της. Είναι γνωστό ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση συνδέεται με τη ψυχανάλυση όπως άλλωστε και ο κριτικός στοχασμός και η ΜΜ εφόσον γίνεται προσπάθεια να "σπάσει" η *υποκρισία* της συνείδησης και να προσεγγίσουμε με ειλικρίνεια τη ψυχή μας. *"Ο υπερρεαλισμός με απελευθέρωσε από πολλά πράγματα"* γράφει ο ποιητής, *"όμως δεν έμεινα πιστός στον υπερρεαλισμό"*. Υπήρξε πράγματι θαυμαστής των συμβολιστών και των γερμανών δημιουργών όπως ο Ρ. Μ. Ρίλκε, ο Χάλντερλιν και ο Ντύλαν Τόμας, αλλά έδωσε στην ποίησή του το δικό του συμβολικό χρώμα. Τα σύμβολά του δεν είναι αφηρημένα, είναι αναπαραστάσεις γνωστών και καθημερινών αντικειμένων, που όμως κινούνται σε ένα κόσμο αφύσικο και παράλογο. Στο πλαίσιο αυτό ο Σαχτούρης δεν είναι μόνο ποιητής αλλά και ζωγράφος και σκηνοθέτης. Η προσωπική του αλήθεια καθορίζει την ποίησή του, που χαρακτηρίζεται από ρεαλισμό αλλά και τολμηρή φαντασία με παράλογη σύλληψη και απόδοση του κόσμου σε εικόνες. Το παράλογο όμως είναι και το αληθινό, είναι η ίδια η ζωή. Το παράλογο του Σαχτούρη έχει πάντα αφετηρία την Αλήθεια. Όπως αναφέρει η Νόρα Αναγνωστάκη *"ίσως μέσα στο παράλογο να βρίσκεται το ακριβές μέτρο του λογικού. Μέσα στην υπερβολή το μέγεθος του μέτρου. Μέσα στο απίθανο όλο το δυναμικό του πιθανού"* (4) Αυτό το παράλογο συναντάμε και στο ποίημα:

Το Κεφάλι του Ποιητή

Έκοψα το κεφάλι μου

το 'βαλα σ' ένα πιάτο

και το πήγα στο γιατρό μου

-Δεν έχει τίποτε, μου είπε,

είναι απλώς πυρακτωμένο

ρίξε το μέσα στο ποτάμι και θα ιδούμε/

Το 'ριξα στο ποτάμι μαζί με τους βατράχους

τότε είναι που χάλασε τον κόσμο

άρχισε κάτι παράξενα τραγούδια

να τρίζει φοβερά και να ουρλιάζει/

Το πήρα και το φόρεσα στο λαιμό μου

γύριζα έξαλλος στους δρόμους

με πράσινο εξαγωνομετρικό κεφάλι ποιητή.

Μίλτος Σαχτούρης, Το Σκεύος, 1971

Δεν θα κάνω ανάλυση του συγκεκριμένου ποιήματος. Άλλωστε, όπως ανέφερα, η ποίηση του είναι υποκειμενική, είναι ποίηση ιδιωτικού χώρου. Η ποίησή του δεν είναι εύκολη. "Τα ποιήματά του μας προσκαλούν να τα διαβάσουμε με πολλαπλές οπτικές, μας παρασύρουν σ' ένα χώρο ιερό, στο τέμπλο ενός ναού, που είναι το κέντρο κάθε ποιήματος, για να δούμε από εκεί τον κόσμο γύρω μας και να τον ζήσουμε έντονα" (5). Θα πω μόνο λίγα λόγια:

Το ποίημα "Το κεφάλι του ποιητή" δεν είναι το μόνο ποίημα που ο Σαχτούρης έχει κεντρικό θέμα τον Ποιητή. Ο Ποιητής, όπως ανέφερα επίσης, είναι ένα από τα αγαπημένα θέματά του. Ο Ποιητής έχει δύσκολο έργο δεν αναζητά την αναγνώριση, την τιμή και τα αξιώματα. Για τον Σαχτούρη "η ποίηση είναι μια υπόθεση αιματηρή", μία υπόθεση που ο ποιητής δίνει όλες του τις δυνάμεις, αφιερώνεται σε αυτήν. "Όταν άρχισα να γράφω, αναφέρει σε μία συνέντευξή του, δεν είχα την αίσθηση ότι απευθύνομαι σε κάποιο κοινό. Είχα την αίσθηση ότι από δω και μπρος απευθυνόμουνα στη δύσκολη μοίρα μου.

Στον ποιητή με το πυρακτωμένο κεφάλι αναγνωρίζω τον ίδιο το Μίλτο Σαχτούρη που "καίγεται" από μία ζωντανή συνείδηση, που εξόριστη στον αιώνα μας γυρίζει έξαλλη στους δρόμους. Αναζητά βοήθεια στο "γιατρό" του, αλλά η συμβουλή του να ανακατευτεί με τον κόσμο (βατράχια) έφερε ακριβώς το αντίθετο αποτέλεσμα. Τα "παράξενα τραγούδια"

ακούγονται δυνατώτερα τώρα και απηχούν ίσως στις εμπειρίες του, που σαφώς συνδέονται με τις φρικτές μνήμες που είχε από την Κατοχή και τον εμφύλιο πόλεμο. Εμπειρίες βίας, θανάτου, πείνας, ανασφάλειας και αποξένωσης. Εμπειρίες, που σχετίζονται με φόβο, αγωνία, άγχος, αίσθηση ασφυξίας. Από αυτές δεν μπορεί να ξεφύγει και η μόνη λύση είναι να ξαναφορέσει το κεφάλι του, το πράσινο εξαγωνομετρικό κεφάλι ποιητή. Ο ποιητής δεν ζει σε ένα κλειστό σύμπαν στο οποίο περιπλανάται. Διακατέχεται από υπαρξιακή αγωνία αλλά και συναίσθηση της ευθύνης του. Δεν μπορεί να δραπετεύσει από τη μοίρα του, τη δύσκολη μοίρα που σχετίζεται με την ύπαρξη, το κλειστό κόσμο της ψυχής αλλά και τη μεταμόρφωσή της. Μόνο στη μεταμόρφωση αυτή ίσως υπάρχει μία νότα αισιοδοξίας, στο κεφάλι δηλαδή, που τώρα γίνεται πράσινο και εξαγωνομετρικό. Αυτή είναι μία υπόθεση που αφορά κυρίως το πράσινο χρώμα, στο οποίο ο Σαχτούρης αναφέρεται μόνο όταν θέλει να μιλήσει αισιόδοξα. Διαφορετικά τα χρώματα του είναι το μαύρο και το κόκκινο, το κόκκινο και το μαύρο, τα οποία απηχούν στα δύο βασικά θέματα της ποίησής του, που είναι: Ιστορία και Θάνατος, Θάνατος και Ιστορία. Για τη λέξη όμως *εξαγωνομετρικό* δεν έχω να πω κάτι. Θεωρώ ότι είναι μία προσωπική διατύπωση, που ο καθένας μπορεί να δώσει τη δική του ερμηνεία.

Το ποίημα δεν είναι λοιπόν απόλυτα απαισιόδοξο, *υπάρχει ελπίδα* και όπως αναφέρει ο ίδιος "τα ποιήματά μου δεν είναι απαισιόδοξα. Απεναντίας είναι σαν τα ξόρκια. Ξορκίζουν το κακό. Μοιάζουν με μάσκες αφρικάνικες. Με μάσκες ζώων και προγόνων, για να ξορκιστεί ο θάνατος. Όπως συμβαίνει απaráλλακτα και με τις μάσκες των ιθαγενών (6).

Η ελπίδα υπάρχει στο μετασχηματισμό μας, όσο και αν αυτή η αναλογία μας φαίνεται παράλογη!! Η *σαχτουρική μεταμόρφωση* μας εισάγει στον ποιητικό μετασχηματισμό μας!!

.....

Μια μέρα θα ξυπνήσω

Άστρο

Όπως το 'λεγες

Τότε

Θα είσαι ένα πουλί

Ίσως να είσαι ένα παγώνι

Εγώ

θα έχω αθωωθεί (7)

Η ελπίδα υπάρχει και σε μικρές πρωτοβουλίες και συναντήσεις όπως η μικρή μας ομάδα γιατί,

Ας μη το κρύβουμε

διψάμε για ουρανό (8) !

Βιβλιογραφία

1. Ο Μίλτος Σαχτούρης γεννήθηκε το 1919 στην Αθήνα και πέθανε το 2005 σε ηλικία 86 ετών.
2. Μ. Σαχτούρης, 1998. "Έχασα το δρόμο μου", στο: *Ανάποδα γύρισαν τα ρολόγια*. Κέδρος.
3. J. Mezirow, 2007. *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 43.
4. Ν. Αναγνωστάκη. *Μαγικές Εικόνες*. Αθήνα, 1980.
5. Σαμαρά Ζωή, 2008, *Το χιόνι μένει*. Αφιέρωμα στο Μ. Σαχτούρη.
6. Γ. Δάλλας, "Εισαγωγή στην ποιητική του Μίλτου Σαχτούρη". Αθήνα, 1979.
7. Μ. Σαχτούρης, Με το πρόσωπο στον τοίχο.
8. Μ. Σαχτούρης, "Το Ψωμί", από τη Συλλογή "Τα φάσματα ή Η χαρά στον Άλλο Δρόμο", 1958.

Έκτη συνάντηση: Παρουσίαση από το Δημήτρη Βεργίδη της «έρευνας δράσης» και από τον Γιώργο Κουλαουζίδη της «βιογραφικής μεθόδου»

Σ' αυτή τη συνάντηση της ομάδας προσκλήθηκαν οι δύο ερευνητές Δημήτρης Βεργίδης (καθηγητής Επιμόρφωσης και Εκπαιδευτικής πολιτικής στο Πανεπιστήμιο Πατρών, Συντονιστής της Θ.Ε. Εκπαίδευση Ενηλίκων στο ΕΑΠ) και Κουλαουζίδης Γιώργος (Σύμβουλος καθηγητής στο ΕΑΠ), ως εξωτερικοί συνεργάτες και φίλοι οι οποίοι συμμετείχαν στην ομάδα αυτομόρφωσης που προϋπήρχε από το 2002. Παρουσίασαν στην νέα ομάδα ο καθένας από την πλευρά του μεθόδους έρευνας που μπορούν να συμβάλουν στην έρευνα για τον κριτικό στοχασμό. Ο Βεργίδης παρουσίασε την «έρευνα δράσης» η οποία επιχειρεί τον αναστοχασμό και τον πιθανό μετασχηματισμό της εμπειρίας σε πραγματική γνώση και ουσιαστική αλλαγή και ο Κουλαουζίδης τη «βιογραφική μέθοδο» η οποία διεκδικεί ένα σημαντικό ρόλο ως μεθοδολογία κατανόησης των διεργασιών που σχετίζονται με τη μάθηση των ενηλίκων. Για να κατανοήσουμε το πλαίσιο αναφοράς των εκπαιδευόμενων ή και των εκπαιδευτών (όταν συζητάμε για την εκπαίδευσή τους) στην θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης θα πρέπει να κατανοήσουμε τον τρόπο που ένα ενήλικο άτομο νοηματοδοτεί τα γεγονότα και τις καταστάσεις στη ζωή του. Η αναστοχαστική εργασία του ατόμου επί της βιογραφίας του αποσκοπεί στην αλλαγή της οπτικής για τη ζωή του.

Έβδομη συνάντηση: Απολογιστική συνάντηση-σχεδιασμός για την επόμενη χρονιά

Επιλέγουμε μιας και όλο αυτό το κεφάλαιο το συνθέτουν αυθεντικά κείμενα από την ομάδα αυτομόρφωσης, να παραθέσουμε τη συζήτηση που έγινε κατά την απολογιστική συνάντηση της χρονιάς με το σχολιασμό, τους προβληματισμούς και τις προοπτικές της ομάδας αυτομόρφωσης μέσα από την επιστολή που έστειλαν στην ομάδα οι συντονιστές της, Πάρις Λιτζέρης και Πιέρα Λευτεριώτου με την ολοκλήρωση των εργασιών της ομάδας και η οποία παρατίθεται παρακάτω.

Αγαπητοί συνάδελφοι και φίλοι,

Την Τρίτη 7 Ιουλίου 2009 βρεθήκαμε στην τελευταία πριν το καλοκαίρι μηνιαία συνάντηση του σεμιναρίου της ΕΕΕΕ με κύριο θέμα συζήτησης εάν θα συνεχίσουμε το σεμινάριο από το Σεπτέμβριο, με ποια μορφή, ποιους συμμετέχοντες, για ποιο θέμα ή θέματα κλπ. Ο Αλέξης μας είχε από την προηγούμενη συνάντηση ζητήσει να σκεφτούμε και να προετοιμαστούμε να συζητήσουμε και να προτείνουμε σχετικά ώστε να αποφασίσουμε συλλογικά. Στη συνάντηση αυτή ήταν οι Αλέξης, Γιόλα, Δήμητρα, Δημήτρης, Ήρα, Ράνια, Τέλλου, Πάρις και Πιέρα. Κάποιοι από τους απόντες είχαν εκφράσει γραπτά ή προφορικά της απόψεις και τις προτάσεις τους στον Αλέξη, ο οποίος τις μετέφερε στην ομάδα.

Συζητήσαμε διάφορα θέματα, όπως: η χρονιά που πέρασε μας ικανοποίησε σε γενικές γραμμές, είχε πολλές καλές στιγμές, μάθαμε σημαντικά πράγματα και οι συναντήσεις μας αποτέλεσαν μια μικρή όαση διαλόγου και μάθησης που όλοι την έχουμε ανάγκη. Συνεπώς, όλοι οι παρόντες είπαμε ότι θα θέλαμε οπωσδήποτε να το συνεχίσουμε.

Από την άλλη μεριά, έγινε το σχόλιο ότι το σεμινάριό μας δεν έχει την απαραίτητη θεματική συνοχή και επικέντρωση, από την άποψη του περιεχομένου. Ορισμένες φορές δεν διερευνούσαμε με κοινή προσπάθεια ένα θέμα που έχουμε θέσει ως αντικείμενο έρευνας (ειδικότερα το θέμα του κριτικού στοχασμού που υποτίθεται ότι έπρεπε να είναι το επίκεντρο κάθε συνάντησης), αλλά κάθε εισηγητής αναφερόταν σε θέματα που γνωρίζει (έχει μελετήσει και ερευνήσει), ασχέτως του πόσο (άμεσα, έμμεσα ή καθόλου) αυτά τροφοδοτούν την κοινή επιδίωξη για βαθύτερη κατανόηση της έννοιας, των διαστάσεων και των εφαρμογών του κριτικού στοχασμού στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Οι πιο πολλοί επισήμαναν ότι χρειάζεται πλέον, στην επόμενη φάση το σεμινάριο να επικεντρωθεί με μεγαλύτερη σαφήνεια και συστηματικότητα σε ένα θέμα που μας ενδιαφέρει και όλοι να συνεισφέρουν όσο μπορούν σε αυτό. Εκτιμήθηκε ότι χρειάζεται μεγαλύτερη δέσμευση προσφοράς από όλους, καλύτερη οργάνωση και προετοιμασία των συναντήσεων.

Επιβλήθηκε ότι θα γίνει μια προσπάθεια για προσέλκυση και άλλων ενδιαφερομένων, ωστόσο θα πρέπει να κρατήσουμε ως βασικό κριτήριο συμμετοχής, εκτός από το ενδιαφέρον ενός υποψήφιου συμμετέχοντα, τη διάθεση και την ικανότητα ουσιαστικής ενεργητικής συμμετοχής.

Επισημάνθηκε ακόμα ότι θα ήταν πολύ καλύτερα να εργαζόμαστε ομαδικά γύρω από κάποια επιμέρους θέματα και να τα παρουσιάζαμε στην ομάδα, αφού πρώτα είχαμε δώσει υλικά προετοιμασίας (άρθρα, σημειώσεις κλπ).

Ο Αλέξης συμφώνησε με πολλές από τις προαναφερόμενες επισημάνσεις και ενίσχυσε την άποψη ότι χρειάζεται πλέον ένα ανώτερο επίπεδο ωριμότητας με βασικό χαρακτηριστικό τη μεγαλύτερη αυτοδέσμευση ουσιαστικής προσπάθειας (μελέτης, συνεισφοράς) και συμμετοχής από όλους. Πρότεινε δύο πιθανές λύσεις:

Πρώτον, να θέσουμε ως επίκεντρο το σημαντικό για όλους μας θέμα του *κριτικού στοχασμού στην εκπαίδευση ενηλίκων* και να επικεντρωθούμε σε αυτό (σε ένα καταρχήν γενικό, θεωρητικό επίπεδο) μελετώντας, παρουσιάζοντας, αναλύοντας και συζητώντας βασικά

κείμενα διακεκριμένων στοχαστών και ερευνητών όπως Mezirow, Freire, Brookfield, Argyris, Schon κλπ. Στο πλαίσιο αυτό θα μπορούσαμε να καλέσουμε ερευνητές με εμπειρία στην εφαρμογή εκδοχών του κριτικού στοχασμού στην εκπαίδευση ή/και επιστήμονες από άλλους συναφείς κλάδους (πχ ψυχολογία, κοινωνιολογία κλπ) να παρακολουθήσουν τις παρουσιάσεις μας και να συμβάλλουν από την πλευρά των δικών τους γνώσεων και εμπειριών.

Δεύτερον, να θέσουμε ως επίκεντρο το θέμα της *αξιοποίησης της τέχνης στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης και του στοχασμού στην εκπαίδευση ενηλίκων* και να μελετήσουμε, παρουσιάσουμε, συζητήσουμε κοκ βασικά κείμενα και παραδείγματα που αναλύουν τρόπους αξιοποίησης διαφόρων μορφών τέχνης. Αντιστοίχως, παρότι το βασικό έργο έρευνας και παρουσίασης θα βαρύνει εμάς, θα μπορούσαμε να προσκαλέσουμε ερευνητές, ειδικούς επιστήμονες και καλλιτέχνες να ακούσουν τις παρουσιάσεις μας και να κάνουν τα δικά τους σχόλια.

Μετά από συζήτηση των παρόντων και δεδομένου ότι σε όλους άρεσαν και τα δύο θέματα, οι περισσότεροι προτίμησαν τα πρώτο θέμα, κυρίως θεωρώντας το λίγο πιο εισαγωγικό, γενικό και επομένως ευκολότερα ταιριαστό, σε αυτή τη φάση, με τα προσωπικά, κοινωνικά και επαγγελματικά ενδιαφέροντα όλων.

Στη συνέχεια έγινε μια πρώτη διερεύνηση των στοχαστών και των κειμένων που αναφέρονται στον κριτικό στοχασμό στην εκπαίδευση ενηλίκων (αλλά και γενικότερα) και που θα μπορούσαν να αποτελέσουν το αντικείμενο μελέτης και συζήτησης κατά τη νέα περίοδο.

Ενδεικτικά ακούστηκαν κάποιες προτάσεις που φαίνονται στον ακόλουθο πίνακα:

Στοχαστής - Συγγραφέας	Ενδεικτικό κείμενο/α	Προτεινόμενη ομάδα μελέτης - παρουσίασης
Freire	Η αγωγή του καταπιεζόμενου	Ήρα - Δημήτρης
Argyris		Πιέρα
Schon	The reflective practitioner Educating the reflective practitioner	Γεωργία
Habermas		Πάρις – Τσέλσυ
Mezirow	Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος.	
Brookfield	Η μετασχηματίζουσα μάθηση ως κριτική της ιδεολογίας The power of critical theory	Δήμητρα – Ράνια – Πάρις
Κόκκος	Άρθρο για τον κριτικό στοχασμό από συλλογικό τόμο Κόκκου - Βεργίδη	

Προτάθηκε να οριστούν συντονιστές για την επόμενη φάση του σεμιναρίου, εάν το θέμα παραμείνει ο κριτικός στοχασμός, ο Πάρις και η Πιέρα.

Σε σχέση με όλα όσα προαναφέρθηκαν θα βοηθούσαν πολύ οι σκέψεις και οι προτάσεις όλων σας. Καθώς και η αναγκαία «δήλωση θέματος» ή καλύτερα «θεμάτων» (εάν συμφωνείτε με το αντικείμενο του κριτικού στοχασμού), δηλ. τι σας ενδιαφέρει να μελετήσετε και να παρουσιάσετε και μαζί με ποιόν/ποιάν άλλο/άλλη;

Κανονίστηκε επόμενη συνάντηση την Πέμπτη 17 Σεπτεμβρίου 2009, 16.00, στο ίδιο μέρος (ΓΣΕΒΕΕ, Αριστοτέλους 46).

Για το καλοκαίρι και για καλύτερη προετοιμασία της επόμενης συνάντησης (όπου θα συζητήσουμε και θα καταλήξουμε τι θα κάνουμε) προτάθηκε να μελετήσουμε τα ακόλουθα κείμενα:

- Mezirow, J. (2007) «Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού», στο J. Mezirow, Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση, Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 43-72
- Brookfield, S. (2007) «Η μετασχηματίζουσα μάθηση ως κριτική της ιδεολογίας», στο J. Mezirow, Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση, Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 157-180
- Κόκκος, Α. (2009) Κριτικός στοχασμός. Ένα κρίσιμο ζήτημα, υπό έκδοση στο συλλογικό τόμο Κόκκου Βεργίδη

(Καλό καλοκαίρι ! Καλή ξεκούραση ! Πάρις-Πιέρα)

Καταληκτικά σχόλια

Με βάση όσα έχουν καταγραφεί στο πρώτο κεφάλαιο θα μπορούσαμε να σταθούμε στις παρακάτω διαπιστώσεις.

Μία πρώτη διαπίστωση αφορά στη συνειδητοποίηση της σημασίας της ομάδας αυτής καθεαυτής, από τους συμμετέχοντες στην ομάδα αυτομόρφωσης. Κι αυτό γιατί ανήκουν σε μια ομάδα, συνυπάρχουν, συνεργάζονται με άλλους, αναδεικνύονται ως ατομικότητες, μοιράζονται συναισθήματα, αλληλεπιδρούν και μαθαίνουν μέσα από την όλη διάδραση σε κλίμα ευχαρίστησης και εμπιστοσύνης. Η ενεργητική τους συμμετοχή στην ομάδα φαίνεται να θέτει τις βάσεις για τη συνέχισή της.

Μία δεύτερη διαπίστωση είναι ότι η συμμετοχή σε μια ομάδα αυτομόρφωσης με αντικείμενο τον κριτικό στοχασμό έφερε σε επαφή τους συμμετέχοντες με νέους τρόπους μάθησης μέσα από ένα ποιοτικό στοχαστικό διάλογο. Ο τρόπος που λειτούργησε η ομάδα με τις ημερολογιακές σημειώσεις που αφορούσαν σε ερωτήματα, παρατηρήσεις, προβληματισμούς, επεξεργασία ερμηνειών κατά τη διάρκεια των συναντήσεων γίνονται αντικείμενο περαιτέρω στοχασμού και αλλαγής στάσεων ακόμα και σε θέματα προσωπικά. Κι αυτό σε συνδυασμό και με την προσέγγιση της τέχνης για την ανάπτυξη και την ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης.

Μία τρίτη διαπίστωση είναι ότι αυτό συμβαίνει γιατί τα μέλη που συμμετέχουν στη συγκεκριμένη ομάδα διαθέτουν ευρύ φάσμα εμπειριών και από τις προηγούμενες ομάδες που συμμετείχαν που τους επιτρέπει να πραγματοποιούν και να προχωρούν σε κριτική

διερεύνηση των παραγόντων που παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των παραδοχών τους.

Μία ακόμα διαπίστωση είναι αφενός η ευαίσθητη παρατήρηση και η συστηματική επεξεργασία της από μέλη της ομάδας σχετικά με τις αδυναμίες οι οποίες αφορούν διαδικαστικά θέματα (μεγαλύτερη αυτοδέσμευση) αλλά και περιεχομένου (θεματική συνοχή και επικέντρωση) και αφετέρου ο αναστοχασμός, η αυτοκριτική αλλά και η ετοιμότητα να ανασχεδιάσουν τη διαδικασία με τρόπο που να υπηρετεί το στόχο. Είναι κι αυτό το οποίο δημιουργεί προϋποθέσεις για την εξασφάλιση της επιβίωσης και ανάπτυξης της συγκεκριμένης ομάδας μέσα από μια διεργασία δυναμική που συνεχώς αλλάζει.

Κεφάλαιο Δεύτερο: Συναντήσεις έτους 2009-2010

Η μετασχηματίζουσα μάθηση και ο κριτικός στοχασμός στην εκπαίδευση ενηλίκων: Θεωρία και εφαρμογές

Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται το έργο της ομάδας αυτομόρφωσης τη δεύτερη χρονιά λειτουργίας της (2009-10). Γίνεται αναφορά στην διαμόρφωση ως προς τη σύνθεσή της, στον τρόπο εργασίας της, στα περιεχόμενα που πραγματεύεται. Ακολουθούν καταληκτικά σχόλια.

Εισαγωγή

Η θεματική αυτής της χρονιάς εστιάζει στην παρουσίαση της θεωρίας του έργου θεωρητικών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και σε εφαρμογές που έχουν σχέση με τον κριτικό στοχασμό και τη μετασχηματίζουσα μάθηση.

Η ομάδα αυτή τη χρονιά διευρύνθηκε ως προς την σύνθεσή της, με την προσχώρηση επτά καινούργιων μελών (τα 7 τελευταία στην ομάδα όπως καταγράφεται παρακάτω) και μιας παρατηρήτριας. Και τα καινούργια μέλη διακρίνονται για τον ενδιαφέρον τους σε θέματα κριτικού στοχασμού και μετασχηματίζουσας μάθησης όπως επίσης ενδιαφέρονται και για την τέχνη ως μέσον αξιοποίησης στη διδασκαλία τους με απώτερο στόχο μετασχηματισμούς. Έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά με τα άλλα μέλη της ομάδας όπως και κοινές ανησυχίες και κοινούς στόχους.

Την ομάδα αποτελούν οι : Αλέξης Κόκκος, Δήμητρα Ανδριτσάκου, Δημήτρης Δεληγιάννης, Ήρα Παπαγεωργίου, Τσέλι Λαζαρίδου, Σοφία Καλογρίδη, Πάρις Λιτζέρης, Γιόλα Μπώκου, Μαίρη Καγιαβή, Νατάσσα Ράικου, Πιέρα Λευτεριώτου, Μαρία χρονοπούλου, Ρέμος Αρμάος, Μάνος Παυλάκης, Ανδρέας Δημητρόπουλος, Μαριλένα Φραγγεδάκη, Μελανία Χασίδου, Λουλούδη Χαλάτση, Γεωργία Καρελά, Αγαθαγγελίδου Κυριακή (παρατηρήτρια).

Συντονιστές είναι ο Πάρις Λιτζέρης, η Πιέρα Λευτεριώτου και ο Αλέξης Κόκκος.
Την καταγραφή των πρακτικών αναλαμβάνει η Μαρία Χρονοπούλου.

Η ομάδα πραγματοποίησε δέκα συναντήσεις, στο ΚΕΚ ΓΣΕΒΕΕ, Αριστοτέλους 46 κατανεμημένες μία φορά το μήνα, (13 Οκτωβρίου 2009, 10 Νοεμβρίου, 8 Δεκεμβρίου, 12 Ιανουαρίου 2010, 9 Φεβρουαρίου, 9 Μαρτίου, 13 Απριλίου, 11 Μαΐου, 8 Ιουνίου). Ημέρα συναντήσεων είναι κάθε πρώτη Τρίτη του μήνα και η ώρα 16.00 έως 19.00. Η ομάδα διαπραγματεύτηκε τα θέματα κυρίως με συζήτηση και με ομαδικές εργασίες.

Για την παρουσίαση της κάθε θεματικής ενότητας ακολουθήθηκε περίπου η ίδια διαδικασία. Αποστολή κειμένων στην ομάδα για μελέτη και προετοιμασία πριν από τη συνάντηση, από την εκάστοτε ομάδα συνεργασίας για την παρουσίαση (οι ομάδες συνεργασίας είχαν τα ονόματα αντίστοιχα των εκπαιδευτών ενηλίκων όπως Brookfield, Freire, Kegan, κλπ.), παρουσίαση στην ομάδα υπό τον τύπο εισήγησης (power point) καθώς και διεξαγωγή βιωματικών ασκήσεων, ανάλυση κεντρικών σημείων των κειμένων και επεξεργασία από τις

υποομάδες. Για τη συζήτηση ακολουθεί η παρουσίαση των θέσεων της κάθε υποομάδας στην ολομέλεια, και γίνονται οι γενικές τοποθετήσεις με αναστοχασμό.

Για τον αναγνώστη επισημαίνεται ότι η καταγραφή αυτής της χρονιάς προκύπτει από την μεταγραφή των πρακτικών της ομάδας αυτομόρφωσης τα οποία αριθμούσαν 81 σελίδες, από το αρχείο της Μαρίας Χρονοπούλου.

Πρώτη συνάντηση: Πορεία της ομάδας -Προγραμματισμός

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω αυτή τη χρονιά προσχώρησαν στην ομάδα επτά άτομα. Σύμφωνα με την Πολέμη- Τοδούλου (2010, σελ. 176) η επιστημονική μελέτη της ανθρώπινης ομάδας έχει αναδείξει την εξής αρχή. Κάθε προσχώρηση νέου μέλους ή /και αποχώρηση παλιού ξαναφέρει τη διεργασία στο ξεκίνημα, έτσι ώστε να χρειάζεται εκ νέου φροντίδα έστω και σύντομα προκειμένου να γίνει (εκπαιδευτικό) συμβόλαιο, η ανάπτυξη της οικειότητας, κ.λπ.

Έτσι στην πρώτη συνάντηση αφού έγινε το καλωσόρισμα των νέων μελών από τον συντονιστή και στη συνέχεια η γνωριμία για να οικοδομηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας, συζητήθηκε η ταυτότητα της ομάδας, το πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί, ο στόχος της, η διαδικασία και ο τρόπος εργασίας της και τέθηκε το θέμα της αξίας της δέσμευσης από τα μέλη για την επίτευξη του στόχου της και την αποτελεσματικότητά της.

Στη συνέχεια έγινε ο προγραμματισμός με βάση και την απολογιστική συνάντηση του προηγούμενου έτους. Τέθηκαν οι ημερομηνίες των συναντήσεων, καθορίστηκαν οι θεματικές ενότητες και καταγράφηκαν δίπλα οι υπο-ομάδες συνεργασίας οι οποίες ανέλαβαν να εργαστούν γι αυτές. Αποφασίστηκε η παρουσίαση του έργου συγκεκριμένων θεωρητικών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και συμφωνήθηκε να κρατούνται πρακτικά.

Ακολουθούν οι θεματικές ενότητες με τη σειρά παρουσίασης που ακολούθησε η ομάδα.

1^η συνάντηση: Πορεία της ομάδας-Προγραμματισμός

2^η συνάντηση: Ο κριτικός στοχασμός στην εκπαίδευση ενηλίκων (συλλογική συζήτηση)

3^η συνάντηση: Κριτικός στοχασμός: Η προσέγγιση του Καστοριάδη και του Yalom σε συνδυασμό με τη δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση του Robert Kegan (Α. Κόκκος)

Η σχέση συνειδητού και ασυνειδητού στη διεργασία του κριτικού στοχασμού (Α. Κόκκος)

4^η συνάντηση: Η προσέγγιση του Paulo Freire για την (κριτική) συνειδητοποίηση στην εκπαίδευση ενηλίκων (Δ. Δεληγιάννης Ή. Παπαγεωργίου, Τσ. Λαζαρίδου)

5^η συνάντηση: Ο Steven Brookfield για τον κριτικό στοχασμό ως κριτική της ιδεολογίας (Σ. Καλογρίδη, Ρ. Αρμάος, Κ. Αγαθαγγελίδου)

6^η συνάντηση: Η κριτική κοινωνική θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης και η επίδρασή της στην εκπαίδευση ενηλίκων (Π. Λιτζέρης, Μ. Χασίδου, Γ. Μπώκου)

7^η συνάντηση: Η δομοαναπτυξιακή προσέγγιση του Robert Kegan στη μάθηση ενηλίκων (Μ. Καγιαβή, Ν. Ράικου)

8^η συνάντηση: Η μάθηση στους οργανισμούς. Η προσέγγιση των Schon - Argyris για το στοχασμό στην εκπαίδευση (Π. Λευτεριώτου, Δ. Ανδριτσάκου, Μ. Χρονοπούλου, Μ. Παυλάκης)

9^η συνάντηση: Ο Howard Gardner για την πολλαπλή νοημοσύνη και η σχέση του με τον κριτικό στοχασμό στην εκπαίδευση ενηλίκων (Α. Δημητρόπουλος, Μ. Φραγγεδάκη Λ. Χαλάτση, Γ. Καρελά)

10^η συνάντηση: Απολογιστική συνάντηση

Δεύτερη συνάντηση: Ο κριτικός στοχασμός στην εκπαίδευση ενηλίκων (Συλλογική συζήτηση)

Στη δεύτερη συνάντηση το θέμα ήταν ο κριτικός στοχασμός στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αξιοποιήθηκαν και έγινε συζήτηση γύρω από τα τρία κείμενα για τον κριτικό στοχασμό στην εκπαίδευση ενηλίκων τα οποία είχαν αποσταλεί στην ομάδα για την καλύτερη προετοιμασία της.

- Mezirow, J. (2007) «Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού», στο J. Mezirow, Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση, Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 43-72
- Brookfield, S. (2007) «Η μετασχηματίζουσα μάθηση ως κριτική της ιδεολογίας», στο J. Mezirow, Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση, Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 157-180
- Κόκκος, Α. (2009) «Κριτικός στοχασμός. Ένα κρίσιμο ζήτημα», υπό έκδοση στο συλλογικό τόμο Κόκκου-Βεργίδη.

Η συζήτηση που ακολούθησε εστίασε στους παρακάτω 3 άξονες-ερωτήματα.

- η προσέγγιση του κριτικού στοχασμού στο εκάστοτε πλαίσιο, η έμφαση που δίνεται στον ορθολογικό διάλογο, ποιες θεωρήσεις οδηγούν σε δράση, το πολιτικό πλαίσιο.
- η παραπάνω προσέγγιση του κριτικού στοχασμού σε σχέση με την Εκπαίδευση Ενηλίκων
- ο άξονας «διαίσθηση» στα παραπάνω κείμενα.

Για την επεξεργασία τους η ομάδα χωρίστηκε σε τρεις υπο-ομάδες οι οποίες μετά από τη συζήτηση μετέφεραν στην ολομέλεια τα παρακάτω:

Η υπο- ομάδα που επεξεργάστηκε το κείμενο του Brookfield, επισήμανε τον διαχωρισμό μεταξύ του «στοχασμού» και του «κριτικού στοχασμού». Στο κείμενο του Brookfield, ο κριτικός στοχασμός συνδέεται με την κριτική της ιδεολογίας, έχει επιρροές από τη σχολή της Φραγκφούρτης και επικεντρώνεται στην ανάλυση των σχέσεων ισχύος και τις ηγεμονικές παραδοχές. Οι σκέψεις, τα συναισθήματα, οι αποφάσεις δεν είναι προϊόν του ατόμου, όλα έχουν πολιτική διάσταση. Ο Brookfield φαίνεται να προσεγγίζει συστημικά τον κριτικό στοχασμό. Γι' αυτόν δεν νοείται ο εκπαιδευτής ενηλίκων να μην είναι πολιτικοποιημένος (συλλογική δράση). Οι εκπαιδευόμενοι γίνονται φορείς μετασχηματισμού μέσα από τον κριτικό στοχασμό στις σχέσεις ισχύος.

Επισημάνθηκε η σύγκλιση με το Mezirow στο σημείο «δράση»: αλλάζω τις ηγεμονικές μου παραδοχές σημαίνει αλλάζω γύρω μου τον κόσμο και κατ' επέκταση την κοινωνία. Ο Mezirow βέβαια αφήνει το περιθώριο για επιλογή ατομικής ή κοινωνικής δράσης. Έτσι και πίσω από τους διαχωρισμούς που κάνει ο Mezirow σε υποκατηγορίες πάντα υπάρχει η κριτική της ιδεολογίας. Όμως για να κατανοηθούν καλύτερα οι απόψεις των Brookfield και Mezirow χρειάζεται να λάβουμε υπόψη ότι ο μεν πρώτος είναι Ευρωπαίος και ο δεύτερος Αμερικανός.

Η υπο- ομάδα που επεξεργάστηκε το κείμενο του Mezirow επισήμανε:

Η Μετασχηματίζουσα μάθηση δέχεται επιρροές από τη σχολή της Φραγκφούρτης. Ο Mezirow όμως είναι πιο ευέλικτος, αφήνει περιθώρια στις θέσεις του και δίνει χώρο για εξέλιξη της θεωρίας του. Ο ίδιος έχει αλλάξει από την αρχή στο πως αντιλαμβάνεται τη θεωρία του. Γι αυτόν το πιο σημαντικό είναι να έχεις τη δυνατότητα να εντοπίσεις τις δυσλειτουργικές παραδοχές σου. Δίνει έμφαση στο ρόλο των συναισθημάτων και της διαίσθησης και δέχεται ότι μέρος της μάθησης γίνεται ασυνείδητα, λόγω της κριτικής που δέχτηκε από το χώρο της ψυχοθεραπείας. Όμως μέσα στο πλαίσιο της ομάδας ο εκπαιδευτής ενηλίκων δεν είναι ψυχοθεραπευτής. Θεωρεί καλό εργαλείο την τέχνη γιατί προκαλεί τα συναισθήματά μας. Επίσης ο διάλογος μέσα στην ομάδα είναι αυτός που προωθεί την αυτοδυναμία της σκέψης και τη χειραφέτηση, ένα ζήτημα διαρκούς αναζήτησης. Όμως δεν θεωρεί ότι όλα υπάγονται στον πολιτικό διάλογο. Η υποομάδα παρατηρεί ότι είναι πολύ σπουδαίο που υπάρχει γόνιμος διάλογος μεταξύ Brookfield - Mezirow για την εξέλιξη της θεωρίας του.

Η υπο - ομάδα που επεξεργάστηκε το κείμενο του Κόκκου

Αρχικά εργάστηκε στο ερώτημα «πως δουλεύουμε το κείμενο με στοχασμό; Στη συνέχεια σχολίασε τον τίτλο «είναι κρίσιμο ζήτημα ο κριτικός στοχασμός;» και κατέληξε στο ότι ο κριτικός στοχασμός είναι κρίσιμο ζήτημα σε: προσωπικό επίπεδο, σε επίπεδο εκπαιδευτή, για την χάραξη πολιτικών και για την πορεία της κοινωνίας. Και αναρωτήθηκε στο πόσο τυχαία είναι η εξέλιξη των πραγμάτων στην Ελληνική πραγματικότητα, η εξέλιξη συγκεκριμένων κοινωνικοπολιτικών - πολιτισμικών καταστάσεων ή ο συνδυασμός τους; Τι γίνεται σε άλλες κουλτούρες σε άλλα ιστορικά πλαίσια, σε ειδικές ομάδες; Για παράδειγμα: στην Ελλάδα δεν έχουν όλοι την ίδια πρόσβαση στην εκπαίδευση. Οι ίδιοι εμείς δεν έχουμε γυρίσει να στοχαστούμε στις παραδοχές μας για την παραδοχή πάνω στην διαφορετικότητα και την αποχή από την εκπαίδευση του διαφορετικού.

Οι γενικές τοποθετήσεις αναπαραστάθηκαν στον πίνακα

	Jack	Steven
Έμφαση	<i>Κυρίως στο άτομο</i>	<i>Κυρίως στην πολιτική</i>
Διαίσθηση	<i>Αρκετά</i>	<i>Λιγότερο</i>
Ασυνείδητο	<i>Πολύ λίγο</i>	<i>Καμία αναφορά</i>
Κοινά:	<i>ομάδα, διάλογος, συνεργατικές σχέσεις</i>	

Σχολιάστηκε επίσης το ότι ο Mezirow είναι πιο πολύ ανοιχτός στο διάλογο και πιο ανοικτός σε θεωρίες, δεν δίνει έμφαση στο ασυνείδητο (όπως Dirkx, Boyd). Είναι Αμερικάνος, δεν δίνει έμφαση στο πολιτικό. Και έμεινε ανοιχτό το ερώτημα στην ομάδα αν ο Mezirow που δεν είναι τόσο πολιτικός είναι θέμα ωριμότητας ή είναι πιο επιφανειακός.

Μία άλλη παράμετρος που επισημάνθηκε, με αφορμή την υπο ομάδα που συμμετέχει παράλληλα και στις συναντήσεις του ΑΚΜΑ, ήταν ότι και ο εντοπισμός του πλαισίου με την κατανόηση του τρόπου λειτουργίας του έχει μεγάλη σημασία για τους εκπαιδευόμενους γιατί ο διάλογος διεξάγεται στο παρόν, στο σήμερα, αναφέρεται στην ιστορία που τώρα γράφεται.

Για την προετοιμασία της επόμενης συνάντησης:

Στην επόμενη συνάντηση η ομάδα θα επεξεργαστεί τα θέματα:

1. Όρια και οι ελλείψεις της προσέγγισης του Mezirow σε ό,τι αφορά στην αξιοποίηση των ασυνείδητων διεργασιών στην πορεία της μετασχηματίζουσας μάθησης.
2. Αναφορές του Kegan και κυρίως των Dirkx, Heron και Yalom, σε ό,τι αφορά στην ανάδειξη της σημασίας της εξερεύνησης του ασυνείδητου (ή/και των υπαρξιακών ανησυχιών) προκειμένου να γίνεται μετασχηματισμός των αντιλήψεων.
3. Κινδύνους που περιέχονται στη χρήση ψυχοθεραπευτικών στοιχείων στην εκπαίδευση ενηλίκων.
4. Αναζήτηση μιας «τρίτης λύσης», που, αποφεύγοντας τους παραπάνω κινδύνους, επιτρέπει στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων να ρίχνουμε κάποιο «Φως στο Χάος» του ασυνείδητου.
5. Συνεισφορές των Καστοριάδη και Yalom για το πώς η Τέχνη μπορεί να συμβάλει σε αυτή την «τρίτη λύση».

Η επεξεργασία των θεμάτων θα γίνει μέσα από την αξιοποίηση των παρακάτω κειμένων

- Το 1ο κεφάλαιο του Mezirow από το μεταφρασμένο βιβλίο του.
- Το απόσπασμα από τον διάλογο Mezirow-Dirkx.
- Το κείμενο «Παράθυρο στο Χάος» από το ομώνυμο βιβλίο του Καστοριάδη, σε εκδόσεις Ύψιλον (σ. 135-170)
- Οι σελίδες από το κείμενο του Heron.
- Το απόσπασμα από το διάλογο Π. Πολυχρόνη (ψυχοθεραπευτή) και Α. Κόκκου (Περιοδικό *Εκπαίδευση Ενηλίκων* τ.8. σελ. 8-12.
- Το κεφάλαιο του Kegan, στο μεταφρασμένο βιβλίο του Mezirow
- Στον «Κήπο του Επίκουρου» του Yalom, εκδ. Άγρα (σελ. 46-49, 209-212 και 273-283).
Επισημάνθηκε και η θέση με πολλή προσοχή το Rashomon του Κουροσάβα

Τρίτη συνάντηση: Ο κριτικός στοχασμός στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η σχέση συνειδητού και ασυνείδητου στη διεργασία του κριτικού στοχασμού. Αξιοποίηση των προσεγγίσεων του Καστοριάδη και του Yalom σε συνδυασμό με τη δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση του Robert Kegan (Α. Κόκκος)

Στην τρίτη συνάντηση συνεχίστηκε η επεξεργασία της ίδιας θεματικής ενότητας (κριτικός στοχασμός) περισσότερο διευρυμένα με την αξιοποίηση των προσεγγίσεων του Καστοριάδη και του Yalom σε συνδυασμό με τη δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση του Robert Kegan. Για τη σχέση του συνειδητού και ασυνείδητου στη διεργασία του κριτικού στοχασμού αξιοποιήθηκε από τον εισηγητή η συμβολή της τέχνης.

Με την προβολή του πίνακα Las Meninas (1956) του Diego Velazquez η ομάδα μπήκε σε μια διεργασία να αναρωτηθεί «Τι δείχνει ο πίνακας;» μέσα από την παρατήρησή του. Τα ερωτήματα που εγείρονται είναι:

«Οι γονείς είναι σε καθρέφτη;», «Παρόντες ουσιαστικά είναι οι παιδαγωγοί της μικρής κυρίας;», «Ο ζωγράφος ποιόν ζωγραφίζει;», «Αυτό που νομίζουμε ότι βλέπουμε μπορεί να μην είναι αυτό που βλέπουμε πραγματικά;».



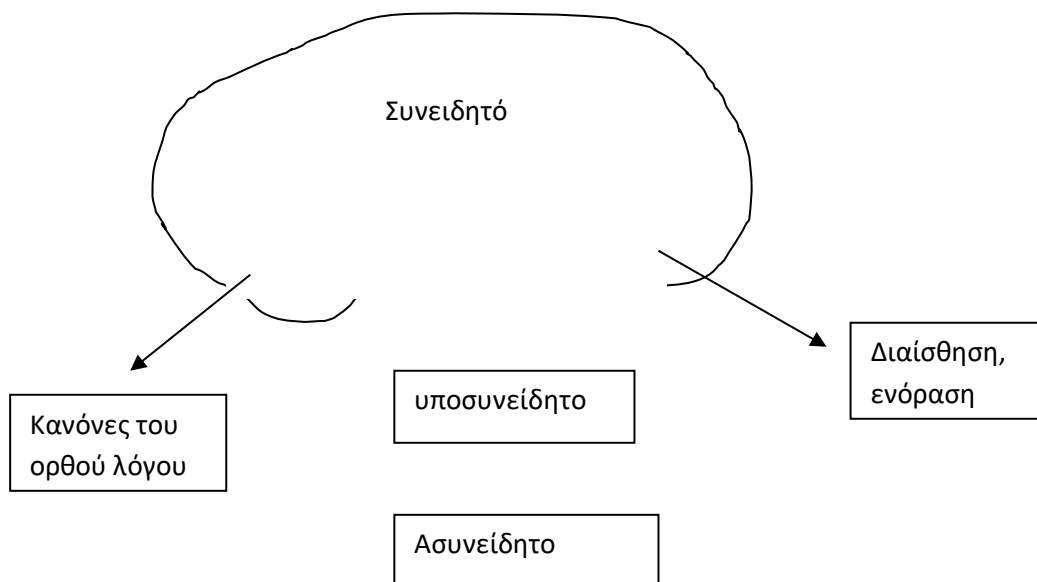
Αλλά και παρατηρήσεις όπως: «Όσο κοιτάς τον πίνακα τόσο αποκαλύπτονται πράγματα», «Ο μισός πίνακας είναι στο φως ο άλλος μισός είναι φωτεινός», «Τα παιδιά αν και μικρά δεν φαίνονται χαρούμενα «σαν» παιδιά».

Ακολούθησε συζήτηση για το θέμα η οποία εστίασε στο τι είναι υποσυνείδητο και τι ασυνείδητο; τι λένε πάνω σ' αυτό οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων, μια αναζήτηση για «τρίτη λύση».

Εν συντομία, αναφορικά με το υποσυνείδητο και το ασυνείδητο αναφέρθηκε:

Δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία των ειδικών (ψυχολόγων) για τις έννοιες αυτές. Το υποσυνείδητο θεωρείται ότι μπορείς να το φέρεις στην επιφάνεια, στο συνειδητό, και να δεις τι συμβαίνει με τη «βοήθεια» ειδικών ή φίλων. Το ασυνείδητο είναι πιο βαθύ, ερεβώδες, κατά τον Yalom, (υπαρξιακή ψυχοθεραπεία), κατά τον Jung σκιά (σε ατομικό επίπεδο). Ατομικό και συλλογικό ασυνείδητο θεωρείται ότι μας καθορίζουν. Στα όνειρα τι γίνεται; Περισσότερο θεωρείται ότι παίζει ρόλο το υποσυνείδητο.

Πως νοηματοδοτούμε; Πως μαθαίνουμε;



Το υποσυνείδητο μπορούμε να το ερμηνεύσουμε, το ασυνείδητο όχι. Και τα δυο ημισφαίρια επηρεάζονται και από τα δύο (ασυνείδητο και υποσυνείδητο).

Η τέχνη, η φιλοσοφία και η ψυχανάλυση, κυρίως η τέχνη κατά τον Καστοριάδη, ρίχνει φως στο άδηλο. Επειδή η τέχνη μορφοποιεί καταστάσεις μας δίνει ένα εργαλείο για να φωτίσουμε το δικό μας χάος, κάποιο φως... αύριο όλα είναι διαφορετικά... «τι είναι οράν, τι είναι αυτό

που βλέπουμε...» (Καστοριάδης, 2008, σ. 65) Ο τρόπος που νοηματοδοτούμε επηρεάζεται (ή επηρεάζει) από το ποιοι ήμαστε. Στη συνέχεια η ομάδα παρακολούθησε αποσπάσματα από την ταινία «Ρασομόν» του Κουροσάβα και καταγράφηκαν, όπως φαίνεται παρακάτω, ενδιαφέρουσες απόψεις για τα πρόσωπα που πρωταγωνιστούν σ' αυτήν, ανάλογα με τους πως τους βλέπει ο καθένας.

	Απόψεις-αξίες	Υποσυνείδητο	Ασυνείδητο
Λ η σ τ ή ς	Βιάζει		
	Αυτή με θέλησε		Ύπατη εξουσία
	Είναι άστατη και προδότρια	Έχει βιώσει ο ίδιος προδοσία, από μάνα/άλλες γυναίκες....	Οιδιπόδειο
	Η γυναίκα είναι λάφυρο		
	Ανταγωνιστικός, με κώδικα τιμής		
Μ ά ρ τ υ ρ α ς	Αξία στο χρήμα, πήρε το ξίφος, καλός πολεμιστής	Θέλει να τα έχει όλα	
	Δεν αναφέρει ότι τον ήθελε η γυναίκα		
	Αναφέρει ότι εκείνος ικέτευε τη γυναίκα να μείνει	Δίψα για αγάπη ο ληστής, θέλει σχέση	
	Τον αμφισβητεί ως προς το ότι η γυναίκα είναι άστατη και προδότρια		Ερωτισμός κρύβεται στο ληστή, το άρωμα γυναίκας, υπαρξιακή αγωνία
Γ υ ν α ί κ α	Ατιμάστηκα		
	Πιστή στο σύζυγο	Οι άντρες δεν ξέρουν να αγαπούν, δεν ξέρουν να συγχωρούν	
	Σκότωσε από ντροπή		
	Αξίζει η αγάπη μιας γυναίκας	Ανάγκη για σχέση	Ανάγκη ανήκειν, υπαρξιακή αγωνία
	Ανήμπορη / αυτολύπηση		

Τα παραπάνω εμπλουτίστηκαν με αναστοχαστική συζήτηση η οποία κατέληξε σε προβληματισμούς και ενδοσκόπηση.

«Ο μόνος που συνδιαλέγεται είναι ο μάρτυρας, και είναι στο τέλος αυτός που φεύγει προς το φως με το μωρό». «Το δικαστήριο μήπως αφορά τον ίδιο τους τον εαυτό; Δικαστήριο μήπως είναι ο θεατής;» «Τα κοινά σημεία στις διηγήσεις τους ίσως μας φέρνουν πιο κοντά στην αλήθεια και στα στοιχεία που αφορούν τις αξίες της εποχής, το ρόλο της γυναίκας του άντρα...»

Όσο για την ταινία, επισημάνθηκε ότι, ανεξάρτητα με το τι είχε στο μυαλό του ο Κουροσάβα όταν την έφτιαξε, είναι διαχρονική σε αξίες. Το έργο αυτονομείται από τον καλλιτέχνη και ζητάει τη δική του ανάγνωση. Και έγινε η πρόταση: Ίσως είναι χρήσιμο να ξαναδούμε την ταινία μετά την προσέγγιση που έγινε.

Οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων για το υποσυνείδητο και το ασυνείδητο και η «Τρίτη λύση»

Ακολούθησε το θεωρητικό πλαίσιο. Τι λένε οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων για το υποσυνείδητο και το ασυνείδητο. Για τον Kegan, το ασυνείδητο είναι αυτό που ήμαστε, είναι οι προσδοκίες που περιμένουν οι άλλοι από εμάς. Για τον Καστοριάδη είναι η κάθαρσις. Αναφέρει «σκάψαμε» και κάπου φτάσαμε».

Ο Mezirow ορίζει τα είδη των νοητικών συνηθειών ως: φιλοσοφικές, επιστημολογικές, κοινωνιογλωσσολογικές, ηθικές, ψυχολογικές, αισθητικές. Δεν θεωρεί το υποσυνείδητο και το ασυνείδητο βάση για όλα τα άλλα. Στο διάλογο με τον Dirkx (σ. 134) παραδέχεται ότι υπάρχουν both dimensions in learning process. Για την εκπαίδευση ενηλίκων το θέμα είναι να το φέρουμε στο συνειδητό. Ήμαστε αναγκασμένοι να κινηθούμε στο πάνω - πάνω μέρος ενός παγόβουνου (συνειδητό), που αποκάτω κρύβει τον μεγαλύτερο όγκο (ασυνείδητο, υποσυνείδητο). Ίσως ο Mezirow δεν έχει υπόψη το ασυνείδητο, γι' αυτό και αναφέρεται στο unawareness. Ωστόσο προτείνει ότι μπορούμε να ενσωματώσουμε στοιχεία στη δουλειά μας για να βοηθήσουμε τους εκπαιδευόμενους να προχωρήσουν έχοντας πάντα υπόψη μας ότι δεν είμαστε ψυχαναλυτές. Ενώ ο Mezirow εκφράζεται με το awareness, ο Dirkx εκφράζεται με το unconsciousness.

Για την αποφυγή των παραπάνω κινδύνων προτείνεται μια «Τρίτη λύση» που επιτρέπει στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων να ρίχνουμε κάποιο «Φως στο Χάος» του ασυνείδητου. Κάθε θέμα που είναι στο επίκεντρο το εξετάζουμε με τη λογική αλλά και με το συναίσθημα (δεξί και αριστερό ημισφαίριο) με αξιοποίηση της τέχνης, του μύθου και της φαντασίας. Ήμαστε ενήμεροι ότι από τη στιγμή που δουλεύουμε με το δεξί ημισφαίριο εμπλέκονται καταστάσεις υποσυνείδητου- ασυνείδητου. Αφήνουμε χώρο στην ομάδα να το χειριστεί και με αυτόν τον τρόπο η ομάδα δίνει ανατροφοδότηση, (όχι όπως ο Dirkx), χωρίς να υπάρχει πίεση. Αυτό που εκφράζει η υπο-ομάδα δεν εκθέτει το ατομικό αλλά παρουσιάζεται στην ολομέλεια η σύνθεση. Η ολομέλεια λειτουργεί ως φίλτρο και τότε ο εκπαιδευτής συνδέει όλα τα παραπάνω με το υπό εξέταση θέμα.

Όμως τι γίνεται αν κάποιος συγκινείται ή εμποδίζεται από εσωτερικές καταστάσεις με αυτά που ακούγονται στην ολομέλεια;

Η Cranton -σε κάτι σχετικό που αντιμετώπισε- σταμάτησε τη συνεδρίαση, δημιουργήθηκε μια μικρή ομάδα ατόμων που πλαισίωσαν αυτόν που είχε «θέμα» και μετά το διάλλειμα το θέμα είχε λυθεί. Αυτό σημαίνει ότι μπαίνουμε στο πρόβλημα στο μέτρο που θέλουμε να σχετιστεί το υποσυνείδητο του καθενός με το θέμα που εξετάζουμε, χωρίς να χαθούμε εκεί μέσα. Ο καθένας στο δικό του βαθμό συμμετέχει, μετασχηματίζεται και όλα συνηγορούν σε ένα κοινό αποτέλεσμα, αυτό της ομάδας. Το θέμα δεν είναι να φτάσουμε όλοι στο ίδιο σημείο, ο καθένας εκκινεί από διαφορετικό σημείο και φτάνει εκεί που μπορεί να φτάσει.

Εκτός από την τέχνη και τη φιλοσοφία, οι βιωματικές ασκήσεις επίσης μπορούν να ενεργοποιήσουν το υποσυνείδητο και το ασυνείδητο και να δημιουργήσουν ένα μικρό «παράθυρο στο Χάος». Για πιο αναλυτική «ενημέρωση» στο θέμα της σημασίας της εξερεύνησης του ασυνείδητου προκειμένου να γίνεται μετασχηματισμός αντιλήψεων (βλ. Παράρτημα II (2009-10 σελ. 1-6)

Για την προετοιμασία της επόμενης συνάντησης:

Στην επόμενη συνάντηση η ομάδα θα επεξεργαστεί τα θέματα:

1. Η κριτική συνειδητοποίηση του Freire, όπως παρουσιάζεται σε χαρακτηριστικά αποσπάσματα των έργων του.
2. Η ένταξη του προβληματισμού του στη γενικότερη προβληματική για τον κριτικό στοχασμό που παρατηρείται στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.
3. Η αμφισβήτηση της μεταφοράς του μοντέλου του Freire στις δυτικές κοινωνίες και οι απόπειρες πρακτικής εφαρμογής του.
4. Οι εφαρμογές του μοντέλου του Freire σε πεδία εκτός του αλφαριθμητισμού και η συνεισφορά του Boal.
5. Η σχέση, η σύγκριση και οι πιθανοί συνδυασμοί του μοντέλου του Freire με τη θεωρία του Mezirow στην πράξη.

Η επεξεργασία των θεμάτων θα γίνει μέσα από την αξιοποίηση των παρακάτω κειμένων:

- Freire, Paulo (1977) Πολιτιστική Δράση για την Κατάκτηση της Ελευθερίας, Αθήνα: Καστανιώτη (σελίδες 43-47 και 62-63)
- Freire, Paulo (1974) Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου, Αθήνα: Ράππα (σελίδες 106-109)
- Boal, Augusto (2002) Games for Actors and Non-Actors, London: Routledge (σελ 17)
- Τα αφιερώματα στον Freire στα τεύχη του περιοδικού της ΕΕΕΕ: 1, 10, 17
- Αποσπάσματα από το βιβλίο του Paulo Freire «Δέκα Επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν» *Για τα Ουσιαστικά Προσόντα των Προοδευτικών Δασκάλων ώστε να Επιτελούν Καλύτερα το Έργο τους*. Εκδ. Επίκεντρο, Αθήνα, 2006
- Κόκκος, Α. (2009) Κριτικός στοχασμός. Ένα κρίσιμο ζήτημα υπό έκδοση στο συλλογικό τόμο Κόκκου Βεργίδη (ιδίως στις σελ. 8-16, 20-21)

Τέταρτη συνάντηση: Η προσέγγιση του Paulo Freire για την κριτική συνειδητοποίηση στην εκπαίδευση ενηλίκων (Δ. Δεληγιάννης Ή. Παπαγεωργίου, Τσ. Λαζαρίδου)

Στην τέταρτη συνάντηση την ομάδα αυτομόρφωσης απασχόλησε ο τρόπος που παρουσιάζεται στο έργο του Freire η έννοια του κριτικού στοχασμού. Τη μελέτη και την παρουσίαση του θέματος ανέλαβε ομάδα συνεργασίας ή «ομάδα Freire» όπως ονομάστηκε αποτελούμενη από τρία άτομα όπως αναγράφονται στον τίτλο της θεματικής. Αρχικά παρουσιάστηκε το θεωρητικό πλαίσιο, η βιογραφία του Freire, η έννοια της «κριτικής συνειδητοποίησης» ατόμου και πλαισίου στον Freire, η κινητοποίηση του ατόμου και η επίδραση του στην κοινωνία. Στη συνέχεια τέθηκε ως θέμα προς επεξεργασία «Η σύγκριση της προσέγγισης Mezirow με την προσέγγιση Freire» και το ερώτημα «Είναι ακόμα επίκαιρος ο Freire;».

Για την επεξεργασία των παραπάνω ακολούθησε, όπως κάθε φορά, η εργασία σε ομάδες. Η ομάδα χωρίστηκε σε 4 υποομάδες οι οποίες ανά δύο θα μελετούσαν δύο διαφορετικά περιστατικά (case studies) υπό το πρίσμα μιας προσέγγισης (Mezirow ή Freire) (βλ. Παράρτημα II, (2009-2010), σελ. 6-10).

Τα ζητήματα που επεξεργάστηκαν οι ομάδες ήταν κοινά:

1. Με ποιο τρόπο θα προσεγγίζατε την ομάδα, εάν ως εκπαιδευτής υιοθετούσατε την προσέγγιση του Freire ή του Mezirow
2. Ποιος ο ρόλος του εκπαιδευτή; Ποια η θέση του κριτικού στοχασμού στη διαδικασία;

Οι ομάδες παρουσίασαν στην ολομέλεια την εκπαιδευτική τους προσέγγιση για το περιστατικό που δούλεψαν όπως καταγράφεται παρακάτω:

Το πρώτο περιστατικό αφορά ένα μάθημα «Περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης σε ηλικιωμένους» και το δεύτερο ένα «Μάθημα Ελληνικών σε Μετανάστες - Επίπεδο Ενδιάμεσοι».

Μάθημα Περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης σε ηλικιωμένους (υπό το πρίσμα της προσέγγισης Freire).

Με ποιον τρόπο θα προσεγγίζατε την ομάδα, εάν ως εκπαιδευτής υιοθετούσατε την προσέγγιση του Freire.

Μετά την επεξεργασία του περιστατικού η υπο-ομάδα κατέληξε στα παρακάτω: «Λόγω του γεγονότος ότι τα άτομα είναι μεγάλης ηλικίας (μέλη ΚΑΠΗ), μπορούμε να αξιοποιήσουμε την εμπειρία τους ενθαρρύνοντας τους να ανακαλέσουν μνήμες από το παρελθόν του τόπου τους «πώς θυμούνται το Δέλτα Αξιού», και να μιλήσουν γι' αυτόν. Θα μπορούσαν π.χ να αναφερθούν στο πως ήταν παλαιότερα οι περιοχές γύρω από το ποτάμι που σήμερα είναι ιδιαίτερα επιβαρημένες περιβαλλοντικά. Ένα πολύ καλό εργαλείο σκεφθήκαμε ότι θα ήταν η φωτογραφία, καθώς πολλοί από τους συμμετέχοντες δεν γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση. Οι φωτογραφίες θα μπορούσαν επίσης να δείχνουν το πριν και το μετά ενός φυσικού τοπίου και να συνοδεύονται από ερωτήσεις όπως: α) Τι νομίζετε ότι φταίει γι αυτή τη φυσική καταστροφή; β) Τι κάνατε εσείς για αυτό; γ) Έχετε κάποια ευθύνη; δ) Ποια δράση αναλαμβάνετε από εδώ και πέρα; Σημαντικό θα ήταν να εμπλακεί όλη η κοινότητα στη διαδικασία, μέσα από ενημερώσεις των σχολείων της περιοχής, συναντήσεις των συμμετεχόντων με ομάδες κατοίκων, το δήμαρχο και διάφορους φορείς και ίσως τελικά με τη διοργάνωση μιας έκθεσης φωτογραφίας. Βαρύτητα θα δίναμε στην ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων απέναντι στη πολιτική ευθύνη που έχει ο καθένας τόσο για το πρόβλημα που έχει δημιουργηθεί όσο και για την αντιμετώπιση του». Για το ρόλο του εκπαιδευτή, η συγκεκριμένη ομάδα, κατέθεσε τα εξής: Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να συμβάλει στην αλλαγή της οπτικής τους, να τους δώσει στοιχεία ότι τα πράγματα μπορούν να αλλάξουν, να τους βοηθήσει να κάνουν μια δράση (π.χ. έκθεση φωτογραφίας) για να πάνε τα πράγματα παραπέρα».

Μάθημα Περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης σε ηλικιωμένους, (υπό το πρίσμα της προσέγγισης Mezirow)

Με ποιον τρόπο θα προσεγγίζατε την ομάδα, εάν ως εκπαιδευτής υιοθετούσατε την προσέγγιση του Mezirow;

Μετά την επεξεργασία του περιστατικού η υπο-ομάδα κατέληξε στα παρακάτω:

«Θα ξεκινούσαμε με την ερώτηση «πώς ήταν η περιοχή σας;» και θα προσπαθούσαμε να προκαλέσουμε την ανάκληση της εμπειρίας τους. Κι αυτό μέσα από έρευνα που οι ίδιοι θα έκαναν με υλικό που θα συγκέντρωναν και με αφηγήσεις τους για το πώς θυμούνται το Δέλτα Αξιού. Με ερωτήσεις όπως: *τι καλλιεργούσαν, τι καλλιεργούν σήμερα, ποια προϊόντα*

παρήγαγαν και ποια παράγουν σήμερα, ποια η ποιότητά τους, τι άλλαξε; Θα μπορούσαν να εντοπίσουν τις αλλαγές. Στη διεργασία αυτή αξιοποιούμε και το συναίσθημα.

Στη συνέχεια, με την ερώτηση «πού οφείλονται οι αλλαγές αυτές;» θα εντόπιζαν τα αίτια των αλλαγών. Με τις ερωτήσεις: «Πώς φαντάζεστε το μέλλον σας, το μέλλον των παιδιών και των εγγονιών σας; Ανησυχείτε γι' αυτό; Τι μπορούμε να κάνουμε γι' αυτό; Τι έχει γίνει μέχρι στιγμής; Συμμετείχατε οι ίδιοι σε κάτι ή όχι; Γιατί το κάνατε ή δεν το κάνατε;», θα προσπαθούσαμε να εντοπίσουμε μαζί την προσωπική και συλλογική ευθύνη και να διερευνήσουμε τις παραδοχές που οδήγησαν στη στάση που υιοθέτησαν. Επίσης, θα προσπαθούσαμε στη συνέχεια να τους εμπυχώσουμε ώστε να κατανοήσουν από πού πηγάζουν οι παραδοχές τους αυτές. Έτσι, θα μπορούσαν τελικά να αξιολογήσουν την κατάσταση και ενδεχομένως να διεκδικήσουν μέτρα για τη βελτίωσή της. Οι ίδιοι θα αποφάσιζαν για το τι ακριβώς θα έκαναν εμπλέκοντας και τους άλλους κατοίκους σε δράση. Η δράση θα μπορούσε να έχει οποιαδήποτε μορφή. Π.χ. Θα μπορούσε να είναι η διοργάνωση μιας έκθεσης φωτογραφίας για την περιοχή τους, στην οποία απεικονίζονται οι αλλαγές. Μέσω της ευαισθητοποίησης όσων την επισκεφθούν ίσως μπορούσε να προκύψει περαιτέρω δραστηριοποίηση για τη βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης. Για το ρόλο του εκπαιδευτή, η συγκεκριμένη ομάδα με βάση τα παραπάνω ανέφερε ότι είναι να ενδυναμώνει κυρίως τους εκπαιδευόμενους ώστε να γίνουν αυτοδύναμοι μανθάνοντες και να στοχάζονται κριτικά. Αναφορικά με τη θέση του κριτικού στοχασμού στη διαδικασία διατυπώθηκαν οι παρακάτω σκέψεις. «Μέσω του κριτικού στοχασμού οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να κατανοήσουν όσα συμβαίνουν γύρω τους, τη δική τους στάση και τις αιτίες που τους οδηγούν σε αυτή. Να εκτιμήσουν το αν είναι σωστή ή όχι η στάση τους αυτή, αποφασίζοντας τελικά ποιες θα είναι οι μελλοντικές τους ενέργειες. Η μεθοδολογία που ακολουθείται στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, θα μπορούσε να ενδυναμώσει τους εκπαιδευόμενους, παρέχοντάς τους ένα χρήσιμο «εργαλείο» για το μέλλον. Όταν κάποιος εμπλέκεται και κατανοεί βασικές αρχές της κριτικά στοχαστικής διεργασίας, είναι πολύ πιθανό να τις αξιοποιήσει, να τις επαναλαμβάνει και σε άλλες περιπτώσεις».

Το δεύτερο περιστατικό μελετήθηκε από τις άλλες δύο υποομάδες και αφορά σε Μάθημα Ελληνικών σε Μετανάστες - Επίπεδο Ενδιάμεσοι.

Η πρώτη υποομάδα (υπό το πρίσμα της προσέγγισης Freire) μετά την επεξεργασία του περιστατικού κατέληξε στα παρακάτω: «Θα καλούσαμε τους εκπαιδευόμενους να φέρουν κάτι από τον τόπο τους στο μάθημα (μουσική, φαγητό, φωτογραφία, μια ιστορία, εφημερίδα, ενδυμασία) για την γνωριμία της ομάδας και θα ζητούσαμε τις πρώτες σκέψεις τους για διαφορές και ομοιότητες μεταξύ τους. Θα γινόταν απόδοση στα Ελληνικά για το κάθε «τι» που είχαν φέρει. Για να τους ευαισθητοποιήσουμε θα τους ζητούσαμε να περιγράψουν το λόγο για τον οποίο έχουν έρθει στο σεμινάριο αυτό (σχέσεις, δουλειά, επικοινωνία κ.ά.) όπως επίσης να μας πουν λέξεις και εκφράσεις που θέλουν να μάθουν που θα τους είναι χρήσιμες στη δουλειά, στο σπίτι, στο σχολείο, στα παιδιά τους ...». Αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτή ανέφεραν ότι πρέπει να διευκολύνει το διάλογο, την κατανόηση των κοινών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, τη μάθηση λέξεων εκφράσεων στα Ελληνικά, με σεβασμό στο διαφορετικό.

Η δεύτερη υποομάδα για το ίδιο περιστατικό (υπό το πρίσμα της προσέγγισης Mezirow) αναφέρουν τα παρακάτω: «Επικοινωνία μπορεί να υπάρξει αλλά όχι μόνο μέσω της γλώσσας

γιατί αυτό πιθανά να φέρει αρνητισμό. Μέσω της γλώσσας θα επιδιωχθεί η επικοινωνία στο βαθμό που θέλουν να εκτεθούν, εάν και πόσο βαθιά θέλει να εκφραστεί ο καθένας. Αυτό που μπορεί να γίνει είναι να τεθεί ως αποπροσανατολιστικό δίλημμα το παρακάτω: «είναι τόσο άδικη η Ελληνική κοινωνία;». Εκεί θα βγουν και θετικά πράγματα. Το θετικό δένει πάντα την ομάδα. Κατά τον Mezirow οι ίδιοι μέσα από μια τέτοια διαδικασία θα μπορέσουν να διαπιστώσουν ότι υπάρχουν και θετικά σημεία να μένεις στην Ελλάδα ενώ ο Freire για αυτούς τους ανθρώπους θα πρότεινε συγκεκριμένους τρόπους δράσης (π.χ. σωματεία, οργανώσεις). Στη συνέχεια εντοπίστηκαν τα κοινά σημεία στις πρακτικές που αναπτύχθηκαν από τις υποομάδες παρόλο που υπήρξαν δύο διαφορετικές προσεγγίσεις.

Συμπερασματικά οι ομάδες βλέπουν ότι υπάρχει επαλληλία και κοινά σημεία στην ευθύνη, στην ελπίδα, στη δράση. Οι πρακτικές που προέκυψαν από την επεξεργασία των περιστατικών που επεξεργάστηκαν οι ομάδες ανέδειξαν περισσότερο τις ομοιότητες και όχι τις διαφορές των θεωριών και αυτό μέσα από το πρίσμα των εμπειριών τους από τις οποίες φιλτράρονται. Όπως λέει και ο Brookfield από τον τρόπο που αναλύουμε ένα περιστατικό διαφαίνονται οι παραδοχές μας.

Με αφορμή τα παραδείγματα που αναλύθηκαν έγινε και ο παρακάτω σχολιασμός για το ερώτημα αν «είναι ακόμα επίκαιρος ο Freire;». Ο τρίτος κόσμος στον οποίο αναφέρεται ο Freire, δεν είναι μόνο γεωγραφικός προσδιορισμός αλλά συναντάται μέσα και στον λεγόμενο Πρώτο κόσμο. Από παράδειγμα οι μετανάστες. Η «επαναστατική συνείδηση» εντάσσει τη δράση μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο. Η δράση και η οργανωμένη δράση θέτει κάποιες προϋποθέσεις όπως: όταν διακυβεύονται θεμελιώδη δικαιώματα, όταν υπάρχει αδυναμία έκφρασης της διαφωνίας σε μια κοινωνία, τότε η οργανωμένη δράση θεωρείται φυσική εξέλιξη. Σημασία έχουν οι συνθήκες, υπό ποιές συνθήκες θα οργανωθώ για να συμμετέχω π.χ. σε μια πορεία ή σε μια ΜΚΟ.

Για την προετοιμασία της επόμενης συνάντησης:

Για την επόμενη συνάντηση η ομάδα καλείτε να συμπληρώσει και να στείλει το Ερωτηματολόγιο Brookfield, στην ομάδα Brookfield το οποίο αναφέρεται στις εμπειρίες της παρούσας συνάντησης.

Πέμπτη συνάντηση: Ο Steven Brookfield για τον κριτικό στοχασμό ως κριτική της ιδεολογίας (Σ. Καλογρίδη, Ρ. Αρμάος, Κ. Αγαθαγγελίδου)

Η θεματική της πέμπτης συνάντησης αφορά τον κριτικό στοχασμό ως κριτική της ιδεολογίας όπως παρουσιάζεται από τον Brookfield. Στους στόχους της παρούσας συνάντησης ήταν ο κριτικός στοχασμός για την ίδια την ομάδα. Να προβληματιστούν και οι συμμετέχοντες για τη δική τους θέση στην ομάδα, για το ρόλο τους ως εκπαιδευτές ή εκπαιδευόμενοι. Αυτό θα γίνει μέσα από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου Κριτικών Επεισοδίων του S. Brookfield* που αναφέρεται στον αναστοχασμό της εμπειρίας της προηγούμενης συνάντησης και που ζητήθηκε να σταλεί πριν τη συνάντηση από την ομάδα Brookfield (Βλ. Παράρτημα II (2009- 10), σελ 10-11). Σύμφωνα με τον Brookfield (1995α) για να μιήσουμε τους εκπαιδευόμενους σε ένα κριτικό τρόπο σκέψης, πρέπει πρώτα, να τον εφαρμόσουμε εμείς οι ίδιοι στις δικές μας πρακτικές (Εκπαίδευση ενηλίκων, τ.10, σελ. 14).

Αρχικά παρουσιάστηκαν τα βιογραφικά στοιχεία του Brookfield, το συγγραφικό του έργο και οι βασικοί άξονες της σκέψης του αναφορικά με τον κριτικό στοχασμό ο οποίος λειτουργεί

«όταν εστιάζει, αναγνωρίζει και συχνά αποκαλύπτει τις καλά κρυμμένες σχέσεις εξουσίας σε μία κατάσταση και μάλιστα τις καταπιεστικές διαστάσεις που σχετίζονται με τις σχέσεις ισχύος. Επίσης όταν λαμβάνει υπόψη και την κριτική της ιδεολογίας και μάλιστα της καπιταλιστικής ιδεολογίας που εμφανίζει έναν ολόκληρο κόσμο ιδεών ως «συλλογικό καλό» ενώ εξυπηρετεί τα συμφέροντα λίγων που εξουσιάζουν και καταπιέζουν. Στη συνέχεια συζητήθηκαν τα βασικά σημεία που αναδείχτηκαν από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου κριτικών Επεισοδίων του S. Brookfield όπως: Υπάρχει δημοκρατικός διάλογος στη συγκεκριμένη ομάδα; Καθοδηγείται η ομάδα από τη θεωρία ή την πράξη; Μήπως επέρχεται ομογενοποίηση της σκέψης στην ομάδα (ως «θύμα» του κριτικού στοχασμού ;). Κοινή διαπίστωση ήταν ότι οι πρακτικές που βγήκαν από την επεξεργασία των περιστατικών που δούλεψαν οι ομάδες (στην προηγούμενη συνάντηση) ήταν κοντά η μια στην άλλη, αναδεικνύοντας τις ομοιότητες και όχι τις διαφορές βάση των θεωριών. Όπως επισημάνθηκε από τον Κόκκο από τον τρόπο που αναλύουμε ένα περιστατικό διαφαίνονται οι παραδοχές μας. Κατόπιν η ομάδα αφού χωρίστηκε σε τέσσερις υποομάδες επεξεργάστηκε κάποια σημεία από τα [έντυπα για άσκηση - Brookfield](#) (βλ. Παράρτημα II (2009-10), σελ. 11-13) στηριζόμενη σε αναφορές από Mezriow και Brookfield για το δημοκρατικό διάλογο και την κρίση των συναδέλφων απαντώντας στα παρακάτω θέματα. Έκφραση γνώμης - εμπειρίας σχετικά με τις παραπάνω κρίσεις των συναδέλφων. Εντοπισμός και ανάλυση παραδοχών που βρίσκονται κάτω από τις εντοπιζόμενες στάσεις-πρακτικές. Προτάσεις βελτίωσης της διεξαγωγής της συζήτησης στην ομάδα αυτομόρφωσης

Με βάση τα παραπάνω θέματα οι ομάδες γενικά επισημαίνουν την έλλειψη του «σχετίζεσθαι» στην ομάδα και κυρίως με τα νέα άτομα. Εκφράζεται ο φόβος «καπέλωσης» των νέων ατόμων από τα παλαιά άτομα που θεωρούνται ισχυρά και ακούγονται περισσότερο σαν να υιοθετείται το σχολικό πρότυπο στη λειτουργία της ομάδας και προτείνονται τρόποι βελτίωσης της διεξαγωγής της συζήτησης. Επισημαίνεται όμως ότι αυτό έχει να κάνει με τη διεργασία ομάδων αφού υπάρχουν νέοι, παλιοί, έμπειροι, λιγότερο έμπειροι, άλλοι γνωρίζονται καλύτερα άλλοι όχι. Απαραίτητο είναι να γίνεται αυτοκριτική και από αυτόν που θυματοποιείται και από αυτόν που κυριαρχεί. Προτείνεται η δημιουργία μικρότερων ομάδων εργασίας, η εναλλαγή συμμετεχόντων στις ομάδες για την ενίσχυση εμπιστοσύνης και συναισθηματικής κατανόησης, η εναλλαγή συντονιστών στις υποομάδες, η ύπαρξη συντονιστή για τη συζήτηση επί της διαδικασίας καθώς και η καλύτερη διαχείριση του χρόνου. Παρ' όλες τις δυσκολίες τα μέλη της ομάδας αισθάνονται ότι υπάρχει δέσμευση και νοιώθουν ότι είναι δημιουργικοί. Νοιώθουν ότι προστατεύουν και υπερασπίζονται το αρχικό συμβόλαιο και δηλώνουν πρόθυμοι να κάνουν αυτοδιορθωτικές κινήσεις εφόσον εντοπίστηκαν δυσλειτουργίες. Η αξία της χρήσης του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, όπως επισημάνθηκε από την ομάδα Brookfield, έγκειται στο γεγονός ότι, όπως προτείνει ο Brookfield, είναι μια επαναλαμβανόμενη διαδικασία κριτικού στοχασμού στον τρόπο που λειτουργεί η ομάδα μέσα από τη συζήτηση με την ίδια την ομάδα.

Στη συνέχεια τέθηκαν τα εξής ερωτήματα:

- που φαίνεται ο κριτικός στοχασμός στο ερωτηματολόγιο του Brookfield; Μπαίνει ο ερωτώμενος σε μια στοχαστική διαδικασία που είναι «κριτικός» στοχασμός;

- Τι «δεν» είναι δημοκρατικός διάλογος, πόσο σημαντικό είναι να βάζουμε κανόνες που μοιάζουν και μηχανιστικοί; Τι είναι η «κριτική» διάσταση του διαλόγου - σε αντίθεση με γενικά ερωτήματα ανάκλησης εμπειρίας;
- γιατί «πρέπει» να εμπιστευόμαστε την εμπειρία μας που μπορεί να ασκεί δυνατή επιρροή σε εμάς και έτσι είναι δύσκολο να ασκήσουμε κριτική σ' αυτήν;
- Με το παράδειγμα της Νόρας μαθαίνουμε πως είναι «τώρα» που διαφωτίστηκε, πως έφτασε όμως στην αποκαλυπτική στιγμή;

Από τη συζήτηση στην ομάδα προέκυψε ότι ο Brookfield είναι περισσότερο εργαλειακός και επιφανειακός σε σχέση με το Mezirow. Το ερωτηματολόγιο πράγματι μπορεί να είναι ένα εργαλείο κριτικού στοχασμού για τον ίδιο τον εκπαιδευτή, για να δει τον εαυτό του στην ομάδα, πως είναι ο ίδιος ως εκπαιδευτής ενηλίκων και να κάνει αλλαγή. Για τον εκπαιδευόμενο μπορεί να είναι ένα εργαλείο να προβληματιστεί και να ενθαρρυνθεί να εκφραστεί. Η διατύπωση μιας ερώτησης μπορεί να οδηγήσει σε προβληματισμό, μπορεί να ενεργοποιήσει το άτομο, «όχι» όμως να το εκβιάσει σε κριτικό στοχασμό αλλά να είναι το πρώτο έναυσμα.

Η συνάντηση έκλεισε με την αξιολόγηση της εργασίας στην ομάδα αυτή τη χρονιά, η οποία χαρακτηρίζεται από μια αντιφατικότητα. Ενώ εκφράζεται μία δυσλειτουργία ταυτόχρονα εκφράζεται και η αίσθηση της δημιουργικότητας, της οργανωμένης δουλειάς και της δέσμευσης. Προτείνεται να γίνουν αυτοδιορθωτικές κινήσεις εφόσον εντοπίστηκαν, και να γίνει προσπάθεια για καλύτερη επικοινωνία και ανάπτυξη σχέσεων των μελών της.

**Σημείωση: Στην περίπτωση της ομάδας αυτομόρφωσης το ερωτηματολόγιο Brookfield λειτουργεί ως ένας τύπος διαμορφωτικής αξιολόγησης μέσα από την οποία επιδιώκεται η ανατροφοδότηση με τις πληροφορίες που είναι απαραίτητες για την υιοθέτηση διορθωτικών παρεμβάσεων μέσα από ένα συνεχή διάλογο που διενεργείται με σκοπό την ανάλυση της υπάρχουσας κατάστασης, την επαναδιαπραγμάτευσή της και τη βελτίωσή της. Αυτό αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη της ομάδας και βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της.*

Έκτη συνάντηση: Η κριτική κοινωνική θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης και η επίδρασή της στην εκπαίδευση ενηλίκων (Π. Λιτζέρης, Μ. Χασίδου, Γ. Μπώκου)

Η έκτη συνάντηση είχε ως θέμα της την κριτική κοινωνική θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης και την επίδρασή της στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Η ομάδα παρουσίασης (Σχολή Φρανκφούρτης) στην εισήγησή της, έθεσε το κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό και πολιτιστικό πλαίσιο της εποχής και παρουσίασε τα βασικά πρόσωπα της Σχολής της Φρανκφούρτης και το έργο τους με βάση το σημείωμα που έστειλε στα μέλη της ομάδας πριν τη συνάντηση (Βλ. παράρτημα II(2009-10 σελ13-16). Δήλωσε τη δυσκολία που αντιμετώπισε να διαχειριστεί τον μεγάλο όγκο πληροφοριών και τη σύνδεσή του με την εκπαίδευση ενηλίκων κι αυτό γιατί οι μελετητές και οι σύγχρονοι στοχαστές της εκπαίδευσης ενηλίκων κάνουν αναφορές στον Habermas και δεν κάνουν αναφορές στον πρωταρχικό πυρήνα της σχολής της Φρανκφούρτης.

Θεωρητικό πλαίσιο:

Λίγα γενικά γνωρίζουμε για τη σχολή της Φραγκφούρτης μέσα από τα πανεπιστημιακά εγχειρίδια ίσως γιατί οι καθηγητές των Πανεπιστημίων μας έχουν διαμορφωθεί με επιρροές από Αγγλία και Γαλλία ενώ σε άλλες χώρες δεν ισχύει το ίδιο. Η στάση της σχολής της Φραγκφούρτης με το Διαφωτισμό είναι αμφίθυμη, με την έννοια ότι οι εκπρόσωποί της ποτέ δεν ήταν ρομαντικοί με την έννοια του ρομαντισμού που γνώρισε η Ευρώπη. Ήταν πιο προσγειωμένοι, ήταν κοινωνικοί ερευνητές. Στη «διαλεκτική του διαφωτισμού» (εκδόσεις Ύψιλον) που ήταν το σημαντικότερο έργο τους (συγγραφείς Adorno και Horkheimer), ξεκινάνε με το ερώτημα «γιατί αυτό που ξεκίνησε να είναι η απελευθέρωση του ανθρώπου κατέληξε να είναι μια βαρβαρότητα». Αυτό το ερώτημα χαρακτηρίζεται από αμφιθυμία, (δεν πρέπει να ψάχνουμε μια απάντηση) και θέτει το εξής σχήμα: Όταν ξεκινάω κάτι ανοίγεται μπροστά μου ένα μεγάλο ρεπερτόριο δυνατοτήτων. Υπάρχει η δυνατότητα π.χ. το διαφωτιστικό ιδεώδες να μπορεί να οδηγήσει στην απελευθέρωση του ανθρώπου. Όμως υπάρχει σαν δυνατότητα και το αντίθετο, που μπορεί να οδηγήσει στο φασισμό, το ναζισμό κλπ, όπως και έγινε. Δεν λένε όμως το ότι έγινε το δεύτερο πετάω το πρώτο ή μειώθηκε το πρώτο μέρος. Η λογική του διαφωτισμού θα μπορούσε να είναι ένα καλό όπλο για να ξανακερδηθούν οι έννοιες. Δεν φταίνε οι ιδεολογίες. Η κριτική τους δεν είναι καθολική προς τον διαφωτισμό αλλά «τοπική» με την έννοια ότι δεν λένε ποτέ ότι ο διαφωτισμός οδήγησε στον Χίτλερ αλλά η σύγχρονη εποχή οδήγησε ...

Η σχολή της Φραγκφούρτης δεν είναι κάτι ενιαίο καθώς τα μέλη της διαφοροποιήθηκαν και ήρθαν σε αντιπαράθεσεις. Στην αρχή ήταν αισιόδοξοι ενώ μετά απαισιόδοξοι. Το τελευταίο έργο του Adorno είναι η «παραίτηση». Ο Habermas ασκεί οξεία κριτική για την εξέλιξη της σχολής, οι απόψεις του αποστασιοποιούνται, έχει μια άλλη ιστορική ματιά. Κάποιοι στα τελευταία τους χρόνια αλλάζουν εντελώς και γίνονται πολύ συντηρητικοί όπως ο Horkheimer.

Στη συνέχεια η ομάδα χωρίζεται σε τέσσερις υποομάδες οι οποίες μελετούν ένα κείμενο της δεκαετίας του 80 που αναφέρεται γενικά στη δια βίου μάθηση (είναι το Κεφάλαιο 5: «Δια βίου Εκπαίδευση» από το βιβλίο, «Εκπαίδευση -Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της». Unesco. Έκθεση της Δ/θνούς επιτροπής για την Εκπ/ση στον 21^ο αιώνα υπό την προεδρία του Jacques Delors Βλ. παράρτημα 2009-10 σελ...) και απαντούν στα ερωτήματα που έθεσε ο Brookfield για την μελέτη κειμένου [Ερωτήσεις για κριτική ανάλυση](#) κειμένων. Η κάθε ομάδα επεξεργάζεται τα ερωτήματα (κατά Brookfield) που έχει (μεθοδολογικά ερωτήματα, ερωτήματα με βάση την εμπειρία, επικοινωνιακά ερωτήματα, πολιτικά ερωτήματα). Στη συνέχεια γίνεται η συζήτηση με ενδεικτικές απαντήσεις της κάθε ομάδας στην ολομέλεια (*Η διάταξη του χώρου ήταν τραπεζάκια για ομάδες των 4 ατόμων*).

Τα μεθοδολογικά ερωτήματα έχουν να κάνουν με το εάν και με ποιούς τρόπους ο συγγραφέας παρουσιάζει επαρκείς εμπειρικές αποδείξεις για τους θεωρητικούς ισχυρισμούς του, όπως:

1. Σε ποιο βαθμό οι κεντρικές σκέψεις του κειμένου (βασικές παραδοχές, θεωρητικές προτάσεις, φιλοσοφικές υποθέσεις) βασίζονται σε τεκμηριωμένες εμπειρικές αποδείξεις;
2. Σε ποιο βαθμό το εξεταζόμενο κείμενο εμφανίζεται να έχει συγκεκριμένες πολιτισμικές επιρροές; (και ποιες είναι αυτές;)

3. Σε ποιο βαθμό το κείμενο περιέχει ένα συγκερασμό περιγραφικών και κανονιστικών στοιχείων με έναν όχι υπεύθυνο και όχι κατάλληλο τρόπο.

Τα ερωτήματα με βάση την εμπειρία έχουν να κάνουν με την ενθάρρυνση της προσπάθειας να «δει», να αξιολογήσει κάποιος/α τα όσα αναφέρονται στο εξεταζόμενο κείμενο σε σχέση με την εμπειρία του/της ως εκπαιδευτής/τρια ή ως εκπαιδευόμενος/η όπως:

1. Τι είδους διασυνδέσεις και ανακολουθίες παρατηρείς ανάμεσα στις περιγραφές των διεργασιών και των πρακτικών εκπαίδευσης ενηλίκων που περιέχονται στο εξεταζόμενο κείμενο και στις δικές σου εμπειρίες ως εκπαιδευτής ενηλίκων ή ως εκπαιδευόμενος;
2. Ποιες και τι είδους παραλείψεις πιθανόν υπάρχουν στο κείμενο, οι οποίες θεωρούνται σημαντικά θέματα για έναν εκπαιδευόμενο;
3. Σε ποιο βαθμό το κείμενο αναγνωρίζει και ανακαλεί ηθικά ζητήματα; (και πως τα χειρίζεται;)

Τα επικοινωνιακά ερωτήματα έχουν να κάνουν με θέματα ύφους του κειμένου, με τη χρήση κωδίκων και εξειδικευμένου λεξιλογίου, αλλά και με θέματα εξουσίας και ελέγχου σχετικά με το ποιες απόψεις / αντιλήψεις αποκτούν προνόμια, σε σχέση με άλλες, οι οποίες περιθωριοποιούνται όπως:

1. Ποιών οι «φωνές» ακούγονται (και ποιών όχι) στο εξεταζόμενο κείμενο;
2. Σε ποιο βαθμό το κείμενο χρησιμοποιεί ένα εξειδικευμένο λεξιλόγιο που βρίσκεται σε απόσταση από την συνηθισμένη γλώσσα των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων;
3. Σε ποια έκταση το κείμενο επιδεικνύει μια ενότητα με την πρακτική; (δηλ. κατά πόσο όσα αναφέρονται είναι εφικτά / εφαρμόσιμα)

Τα πολιτικά ερωτήματα έχουν να κάνουν με την εξέταση και ανάλυση των σχέσεων εξουσίας και ηγεμονίας που ενυπάρχουν στο κείμενο. Επίσης, διερευνούν το κατά πόσο οι ιδέες και οι απόψεις του κειμένου ευνοούν ή εμποδίζουν τις δράσεις για περισσότερη κοινωνική δικαιοσύνη όπως:

1. Ποιών τα (κοινωνικά και πολιτικά) συμφέροντα φαίνεται να εξυπηρετούνται μέσα από το κείμενο;
2. Σε ποιο βαθμό απόψεις και αντιλήψεις που υπάρχουν στο κείμενο παρουσιάζονται ως «αντικειμενικές» και «πέρα πάσης αμφιβολίας» πραγματικότητες, οι οποίες υποτίθεται ότι βρίσκονται πέραν της ανθρώπινης παρέμβασης και δυνατότητας αλλαγής;
3. Σε ποιο βαθμό το κείμενο αποδίδει απόλυτη έμφαση στο μεμονωμένο άτομο και υποβαθμίζει το ρόλο της συλλογικής, κοινωνικής και πολιτισμικής διάστασης;
4. Συμβάλλει το κείμενο στην καλλιέργεια προϋποθέσεων για την ανάληψη πρωτοβουλιών συλλογικής δράσης για την αλλαγή και βελτίωση της πραγματικότητας;

Ενδεικτικές απαντήσεις των ομάδων:

Αναφορικά με τα μεθοδολογικά ερωτήματα: «Στο κείμενο δίνονται πολύ γενικά κάποιες αρχές. Αυτός που το γράφει είναι γνώστης της γενικότερης κατάστασης και αναφέρεται σε παραδοχές. Διατυπώνει μια άποψη και δεν έχει εμπειρική τεκμηρίωση. Δίνει ένα στίγμα ότι έχουν γίνει πολλές έρευνες στο χώρο που αναφέρεται γύρω από την δια βίου μάθηση, διακρατικές... Για ανθρώπους εκτός εκπαίδευσης ενηλίκων ίσως θα χρειαζόταν να έχει πιο συγκεκριμένες αναφορές, βέβαια δεν ξέρουμε αργότερα πως εξελίσσεται. Οι πολιτισμικές επιρροές που εμφανίζονται στο κείμενο είναι η δημοκρατία, οι ελεύθερες κοινωνίες, ο αλφαριθμητισμός στις αναπτυσσόμενες χώρες. Συναντάμε στο κείμενο κανονιστικά στοιχεία και επιφανειακή περιγραφή όπως π.χ. όλοι πρέπει να εκπαιδευόμαστε για να μπούμε στο χώρο των επιχειρήσεων».

Αναφορικά με τα ερωτήματα με βάση την εμπειρία :

«Όσο πιο πολύ μορφώνεται κάποιος τόσο πιο πολύ επιθυμεί να συνεχίζει να μορφώνεται γιατί καταλαβαίνει τη χρησιμότητα. Αυτός που έχει λιγότερη μόρφωση συναντάει πολύ περισσότερα εμπόδια στη μόρφωση. Παρουσιάζεται μια ευελιξία στους τύπους εκπαίδευσης /συστηματικότητα/ ισορροπία προσωπικής – επαγγελματικής ανάπτυξης, πράγμα που δεν υφίσταται στην πράξη. Δεν αναφέρεται πούθενά το αποτέλεσμα, τι θα έχει καταφέρει αυτός που συμμετέχει και τελικά το όλο θέμα είναι γύρω από την αγορά εργασίας. Ηθικά ζητήματα που τίθενται στο κείμενο είναι η ισότητα ευκαιριών στην πρόσβαση της εκπαίδευσης και η προσωπική ανάπτυξη η οποία παραμελείται επί της ουσίας στο κείμενο».

Αναφορικά με τα επικοινωνιακά ερωτήματα:

«Ακούγονται οι φωνές από τους σχετικούς του χώρου που καθορίζουν την εκπαιδευτική πολιτική και οι μειονότητες μένουν απέξω χωρίς να ακούγονται οι ιδιαιτερότητές τους. Δίνεται έμφαση σε ζητήματα οικονομίας. Κι αυτό φαίνεται μέσα από το λεξιλόγιο, οικονομικό πλαίσιο, επιχειρήσεις, επικρατούσα κατάσταση...Είναι εφαρμόσιμα; Δεν εξειδικεύει, άρα δεν ξέρουμε την πρακτική που θα ακολουθήσει».

Αναφορικά με τα πολιτικά ερωτήματα:

«το πλαίσιο τεχνολογικό, οικονομικό, κοινωνικό, επιχειρηματικό και η ενεργός συμμετοχή στα κοινά «χαμένη». Η δια βίου μάθηση είναι ιδεώδες. Το άτομο έχει δυνατότητες εξέλιξης» στο οικονομικό status. Θεωρεί δεδομένη την αλλαγή στο επαγγελματικό πλαίσιο, μόνο στο άτομο όχι στην κοινωνία. Πουθενά δεν φαίνεται η κοινωνική δράση»

Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με τα λόγια του Howard Zinn, Αμερικανού ιστορικού (*People's history of the United States*), θεατρικού συγγραφέα (*Ο Μαρξ στο Σόχο*) και ακτιβιστή που πρόσφατα είχε πεθάνει σε ηλικία 87 ετών, στις 27 Ιανουαρίου 2010.

«Ήθελα οι φοιτητές να φεύγουν από την τάξη όχι απλά καλύτερα πληροφορημένοι, αλλά προετοιμασμένοι να παρατήσουν τη ασφάλεια της σιωπής, πιο έτοιμοι να μιλήσουν, να δράσουν ενάντια στην αδικία όπου την έβλεπαν. Αυτή, φυσικά, ήταν μια συνταγή για φασαρίες». Και με την πρόταση η ομάδα να παρακολουθήσει την ταινία «Up in the air», ταινία με τα σημεία των καιρών και να διαβάσει το κείμενο του Μάρριου Χάκκα «[Ο μπιντές](#)».

Βιβλιογραφία για κριτική κοινωνική θεωρία στην εκπαίδευση ενηλίκων

- Brookfield, S.** (2005) *The Power of Critical Theory. Liberating Adult Learning and Teaching*, San Francisco: Jossey-Bass
- Carr, W. & Kemmis, S.** (1997) *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, 4^η έκδοση – 2002. Αθήνα: Εκδόσεις Κώδικας
- Cervero, R.M., Wilson, A. and Associates** (2001) *Power in Practice: Adult Education and the Struggle for Knowledge and Power in Society*. San Francisco: Jossey-Bass
- Collins, M.** (2003) “Critical Adult Education: Outlines of a transformative pedagogy”, στο Jarvis, P. & Griffin, C. (ed) *Adult and Continuing Education. Major Themes in Education*, Volume II: Liberal Adult Education – Part 2, pp. 362-379. London and New York: Routledge
- Freire, P.** (1976) *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα
- Hart, M.** (1990) “Critical Theory and Beyond: Further Perspectives on Emancipatory Education” *Adult Education Quarterly*, Vol. 40, (3), pp. 125-138. American Association for Adult and Continuing Education: Sage Publications.
- Holst, J.D.** (2004). Globalization and the Future of Critical Adult Education. *Global Issues: Roles and Responsibilities of Adult Education Salzburg Seminar*, Salzburg, Austria.
- Kellner, D.** (2003) “Toward a Critical Theory of Education”, *Democracy & Nature. The International Journal of Inclusive Democracy*, Vol. 9, No.1, March 2003, pp.51-64, Oxfordshire: Carfax Publishing – Taylor & Francis Group.
- Little, D.**, (1991) “Critical Adult Education: a response to contemporary social crisis” in Little, D., McAllister, J. & Priebe, R. *Adult Learning in Vocational Education. EEE700 Adults learning: The changing workplace A*, pp. 103-120. Deakin University.
[URL:http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/10/58.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/10/58.pdf)
- Mayo, P.** (1999) *Gramsci, Freire and Adult Education. Possibilities for Transformative Action*, London & New York: Zed Books
- Mezirow, J.** (1981) “A Critical Theory of Adult Learning and Education”, *Adult Education Quarterly*, Vol. 32, No 1, pp. 3-24. American Association for Adult and Continuing Education: Sage Publications.
- Morrow, R.A. & Torres, C.A.** (2002) *Reading Freire and Habermas: Critical Pedagogy and Transformative Social Change*. New York: Teachers College Press
- Newman, M.** (2006) *Teaching Defiance: Stories and Strategies for Activist Educators*, San Francisco: Jossey-Bass
- Popkewitz, S.T. & Fendler, L.** (eds) (1999) *Critical Theories in Education. Changing terrains of knowledge and politics*, New York and London: Routledge
- Shor, I. & Freire, P.** (1987) *A pedagogy for Liberation. Dialogues on transforming education*, New York: Bergin & Garvey

Shor, I. (1992) *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Chicago: The University of Chicago Press

Welton, M.R. (2005) *Designing the just learning society. A critical inquiry*, Leicester: National Institute of Adult Continuing Education

Welton, M.R. (1995) "The Critical Turn in Adult Education Theory" in Welton, M. R. (ed) *In Defense of the Lifeworld. Critical Perspectives on Adult Learning*, New York: State University of New York Press

Welton, M.R. (ed) (1995) *In Defense of the Lifeworld. Critical Perspectives on Adult Learning*, New York: State University of New York Press

Wilson, A.L. & Kiely, R.C. (2002) *Towards a Critical Theory of adult Learning/Education: Transformational Theory and Beyond*, paper presented at the Annual Meeting of the Ault Education Research Conference. Ανεύρεση 8/1/2007 στο δικτυακό τόπο www.eric.edu.com. ERIC Identifier: ED473640

Για την προετοιμασία της επόμενης συνάντησης:

Για την επόμενη συνάντηση η ομάδα καλείται να διαβάσει το 2^ο κεφάλαιο του Kegan από το βιβλίο «Η μετασχηματίζουσα μάθηση».

Έβδομη συνάντηση: Η δομοαναπτυξιακή προσέγγιση του Robert Kegan στη μάθηση ενηλίκων (Μ. Καγιαβή, Ν. Ράικου)

Η έβδομη συνάντηση είχε ως θέμα την δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση του Robert Kegan στη μάθηση ενηλίκων.

Αρχικά παρουσιάστηκαν τα βασικά σημεία της συγκεκριμένης προσέγγισης και η ομάδα παρουσίασης εστίασε στο βασικό σημείο της φιλοσοφίας του Kegan, στο οποίο εκείνος τονίζει τη διαδικασία και θεωρεί ότι ο άνθρωπος είναι ο συνθέτης του νοήματος. Επίσης έγινε λόγος για τις επιρροές που δέχτηκε ο Kegan στη συγκεκριμένη προσέγγιση κυρίως από τον Piaget. Στη συνέχεια η ομάδα ακροάστηκε το θεατρικό του Λόρκα «Δόνα Ροζίτα» από ραδιοφωνική θεατρική ηχογράφηση του 1967 και το «Καλοκαίρι και καταχνιά» του Τ. Ουίλλιαμς (ηχογράφηση 1967).

Κατόπιν χωρίστηκε σε τέσσερις ομάδες. Οι δύο από αυτές επεξεργάστηκαν απόσπασμα από το θεατρικό έργο του Λόρκα «Δόνα Ροζίτα» που τους δόθηκε για ανάγνωση μαζί με τα κείμενα «επιστημολογική προσέγγιση του Kegan» και «επιστημολογικές κατηγορίες πρόσληψης της γνώσης από τις γυναίκες» των Belenky et al, καθώς και στοιχεία της βιογραφίας του Φ. Γκ. Λόρκα (βλ. Παράρτημα II (2009-10), σελ. 17). Σε συνδυασμό με το θεατρικό απόσπασμα που άκουσαν τους ζητήθηκε από την ομάδα παρουσίασης να απαντήσουν στις παρακάτω ερωτήσεις:

- Που θα κατατάσσατε τη Δόνα Ροζίτα σύμφωνα με την επιστημολογική προσέγγιση του Kegan και την κατηγοριοποίηση των Belenky et al; Δικαιολογήστε την άποψή σας.

- Ποιες παραδοχές εμφανίζεται να έχει για τη θέση της στο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο;
- Ποιες οι παραδοχές της για τη θέση του άνδρα-αρραβωνιαστικού;
- Ποιο είναι το πλαίσιο αναφοράς (συναισθηματικό, κοινωνικό, ηθικό, κ.λ.π) που καθόρισε τη διαμόρφωση αυτών των παραδοχών;

Οι άλλες δύο ομάδες εργάστηκαν με τον ίδιο τρόπο για το θεατρικό «Καλοκαίρι και καταχνιά» του Τ. Ουίλλιαμς και με τα κείμενα «επιστημολογική προσέγγιση του Kegan» και «επιστημολογικές κατηγορίες πρόσληψης της γνώσης από τις γυναίκες» των Belenky et al. Σε συνδυασμό με το θεατρικό απόσπασμα που άκουσαν τους ζητήθηκε να απαντήσουν στις ίδιες ερωτήσεις που αφορούσαν όμως την Άλμα.

- Που θα κατατάσσατε την Άλμα σύμφωνα με την επιστημολογική προσέγγιση του Kegan και την κατηγοριοποίηση των Belenky et al; (Δικαιολογήστε την άποψή σας)
- Ποιες παραδοχές εμφανίζεται να έχει για τη θέση της στο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο;
- Ποιες οι παραδοχές της για τη θέση του άνδρα-ερωτικού συντρόφου;
- Ποιο είναι το πλαίσιο αναφοράς (συναισθηματικό, κοινωνικό, ηθικό κ.λ.π) που καθόρισε τη διαμόρφωση αυτών των παραδοχών;

Οι ομάδες που είχαν ως θέμα τους την Δόνα Ροζίτα σημείωσαν ότι κατατάσσεται στα στάδια 1,2,3 και πάει και προς το 4. Ενδεικτικά οι παραδοχές για τη θέση της: *είναι πιστή στην παράδοση, ως γεροντοκόρη νοιώθει περιφρόνηση, ο γάμος και τα παιδιά είναι απαραίτητα για μια γυναίκα, είναι η εξέλιξη, αλλιώς η ζωή δεν έχει νόημα... Για τους άντρες ισχύουν άλλα κριτήρια. Ο άνδρας μπορεί να έχει αδυναμίες, μπορεί να είναι χωρίς γάμο, ο άνδρας έχει την πρωτοβουλία.* Το πλαίσιο, που αφορά τον συγγραφέα είναι η βασική αντίφαση που διέπει τη ζωή του: είναι ένας διάσημος επιτυχημένος συγγραφέας και ένα βασανισμένο άτομο...

Οι ομάδες που είχαν ως θέμα την Άλμα σημείωσαν ότι η Άλμα πάει έως το 4 ίσως και προς το 5. Ενδεικτικές απαντήσεις: *«Ενώ στην αρχή παρουσιάζεται καθωσπρέπει μετά αποστασιοποιείται από το πλαίσιο, σπάει το πλαίσιο. Διαφαίνεται αυτοσαρκασμός, αυτοκαθορισμός, διεκδικεί ισότητα, αξιολογεί, είναι αληθινή. Αναφορικά με το πλαίσιο είναι η μεταπολεμική Αμερική, η χειραφέτηση γυναίκας».*

Στη γενική συζήτηση τονίστηκε η σημασία της σχέσης και της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το πλαίσιο. Για την Άλμα που σπάει το πλαίσιο (πάει προς το 5), κινδυνεύουμε να την ορίσουμε με όρους της εποχής μας. Οδηγείται και πάλι σε δυσλειτουργική κατάσταση «πάει με όλους», χάνει την αξιοπρέπειά της, γίνεται ακραία και εκδικητική για τον εαυτό της, ενώ η Ροζίτα παρόλο που δεν αλλάζει τις παραδοχές της παραμένει αξιοπρεπής. Επισημάνθηκε δε, ότι Μετασχηματισμός δεν σημαίνει ότι αντικαθιστάς μια δυσλειτουργική παραδοχή με μια άλλη δυσλειτουργική παραδοχή.

Για την προετοιμασία της επόμενης συνάντησης:

Για την επόμενη συνάντηση τα μέλη της ομάδας καλούνται από την υπο-ομάδα Schon-Argyris, (βλ. παράρτημα II 2009-10) να μελετήσουν:

- Την προσωπογραφία του D.A. Schon, στο τεύχος 12 του περιοδικού της ΕΕΕΕ.
- Την προσωπογραφία του Chris Argyris, στο τεύχος 5 του περιοδικού της ΕΕΕΕ.
- Το κεφάλαιο 13 από το βιβλίο «Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων», Peter Jarvis, 2005, ΜΕΤΑΧΜΙΟ, το οποίο αναφέρεται στο έργο του Schon.
- Το κεφάλαιο 12 από το βιβλίο «Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων», Peter Jarvis, 2005, ΜΕΤΑΧΜΙΟ, το οποίο αναφέρεται στο έργο του Argyris.

Όγδοη συνάντηση: Η μάθηση στους οργανισμούς. Η προσέγγιση των Schon-Argyris για το στοχασμό στην εκπαίδευση (Π. Λευτεριώτου, Δ. Ανδριτσάκου, Μ. Χρονοπούλου, Μ. Παυλάκης)

Η όγδοη συνάντηση είχε ως θέμα της το έργο των Argyris και Schon, την προσέγγιση βασικών εννοιών της θεωρίας τους αλλά και πρακτικών εφαρμογών στην εκπαίδευση ενηλίκων. Εστιάζει κυρίως στην έννοια του κριτικού στοχασμού στο έργο τους.

Η ομάδα (Schon-Argyris) παρουσίασε το θέμα: «Ο κριτικός στοχασμός στο έργο των Argyris και Schön» με μουσικό θέμα jazz αυτοσχεδιασμού (Dear Old Stockholm/Miles Davis). Στην εισήγησή της αρχικά παρουσίασε τα βιογραφικά τους στοιχεία καθώς και τα βασικά στοιχεία της θεωρίας του καθενός. Στη συνέχεια παρουσίασε στοιχεία της κοινής τους θεωρίας.

Είχε προηγηθεί της συνάντησης μία ατομική δραστηριότητα, (βλ. Παράρτημα II (2009-10), σελ. 17-20) η οποία είχε κοινοποιηθεί στα μέλη της ομάδας από την ομάδα συνεργασίας (Schon-Argyris) στην οποία οι συμμετέχοντες έπρεπε να σκεφτούν ένα πρόβλημα που τους απασχολεί στον εργασιακό τους χώρο και θέλουν να το επιλύσουν. Στη δραστηριότητα ζητήθηκε να περιγράψουν το πρόβλημα, το πλαίσιο, τους εμπλεκόμενους και τη στρατηγική που σχεδιάζουν να εφαρμόσουν για την επίλυσή του, π.χ. με ποιόν θα συναντηθούν; ποιος θα είναι ο στόχος της συνάντησης, γιατί επιλέγουν το συγκεκριμένο τρόπο αντιμετώπισης. Ζητήθηκε επίσης να καταγράψουν το διάλογο που κάνουν με τον εμπλεκόμενο συνεργάτη, προϊστάμενο ή υφιστάμενο, σημειώνοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματα που νοιώθουν κατά τη διάρκεια της συζήτησης και τα οποία δεν μπορούν να εκφράσουν στο συνομιλητή τους.

Μετά από μερικές ημέρες, να ξαναδιαβάσουν το περιστατικό που περιγράψανε και να προσπαθήσουν να απαντήσουν στα ακόλουθα ερωτήματα: ποιες είναι οι βασικές προϋποθέσεις αποτελεσματικής αντιμετώπισης παρόμοιων καταστάσεων; μπορώ να εντοπίσω εναλλακτικό τρόπο επίλυσης του προβλήματος που αντιμετώπισα ή πρόκειται να αντιμετωπίσω στο μέλλον;

Με βάση την ατομική δραστηριότητα στο προσωπικό περιστατικό ακολούθησε εργασία σε ομάδες για το σχολιασμό και την ανάλυση ενός περιστατικού (διάλογος μεταξύ του Sylan και της καθηγήτριας Υ) (βλ. Παράρτημα II (2009-10) σελ.20-24).

Το περιστατικό έχει ως εξής:

«Ο κοσμήτορας Sylan της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Χ κάλεσε την καθηγήτρια Υ σε συνάντηση στο γραφείο του, για να την ενημερώσει ότι πρέπει να παραμείνει και τον

επόμενο χρόνο στη διοικητική θέση που της είχε προσωρινά ανατεθεί. Ο κοσμήτορας, περιγράφοντας το περιστατικό, χαρακτήρισε το πρόβλημά του παρεμφερές με αυτό που αντιμετωπίζει ένας πωλητής. Όπως δηλαδή ένας ικανός πωλητής πρέπει να πείσει τον πελάτη, έτσι και η καθηγήτρια, μέσω της συζήτησής τους, να μπορέσει να δει ρεαλιστικά την κατάσταση, έτσι ακριβώς όπως την έβλεπαν ο κοσμήτορας και οι άλλοι διοικούντες στο πανεπιστήμιο. Ακολουθεί ο διάλογος μεταξύ του κοσμήτορα και της καθηγήτριας.

Στο κείμενο αυτό ζητήθηκε να απαντήσουν στις ακόλουθες ερωτήσεις: Σε ένα πρώτο επίπεδο: Ποια είναι η γνώμη σας για τον τρόπο που αντιμετώπισε την κατάσταση; (καταγράψτε επιγραμματικά σκέψεις και συναισθήματα της ομάδας) και ποιες είναι οι σημαντικότερες συμβουλές που θα του δίνετε για την αποτελεσματικότερη διευθέτηση του θέματος; Και σε ένα δεύτερο: Στη συνέχεια υποθέστε ότι, ανταποκρινόμενοι στο αίτημά του, έχετε μια συνάντηση μαζί του, προκειμένου να του πείτε τις απόψεις σας και να τον συμβουλευέτε για το θέμα. Πώς θα διατυπώνετε όσα καταγράψατε προηγουμένως; Προσπαθήστε συνοπτικά να εκφράσετε τις σκέψεις σας και τις συμβουλές σας (σε δεύτερο πρόσωπο, σαν να του απευθύνετε το λόγο).

Οι ομάδες ανέφεραν σκέψεις και συναισθήματα όπως:

Η πρώτη ομάδα: Για τον τρόπο που αντιμετώπισε την κατάσταση.

«Ο Sylvan δεν επεδίωξε να μικρύνει την απόσταση ενώ διατήρησε την πόλωση παρόλο που θεωρητικά ήθελα να το πετύχει. Έπρεπε ίσως να κάνει κάποια υποχώρηση και προτάθηκαν λύσεις, για το τι θα μπορούσε να κάνει. Η στρατηγική του να μαλακώσει τη συμπεριφορά του και να βρει μια μέση λύση για να μην οδηγηθούν σε πόλωση θα ήταν μάθηση απλού βρόχου γιατί ενδεχομένως θα οδηγούσε σε προσωρινή λύση αλλά όχι σε βαθύτερη κατανόηση και αλλαγή».

Αναφορικά με τα συναισθήματα: *«δύο κόσμοι σε απόσταση, εχθρότητα, δυσάρεστη κατάσταση, αφού ο καθένας θέλει να περάσει το δικό του. Ένταση και από τις δύο πλευρές, εκνευρισμός (ο καθένας ήταν στον κόσμο του), δεν υπάρχει διάθεση για διάλογο. Η καθηγήτρια δεν έχει συναίσθηση ότι κάτι δεν πάει καλά. Θυμός και δίλημμα αφού ο Sylvan κάλεσε την καθηγήτρια για να την χειριστεί και φάνηκε ότι δεν έχει διάθεση να αλλάξει ουσιαστικά τη στρατηγική του (μονός βρόχος)».*

Οι συμβουλές που θα έδινε η ομάδα στο Sylvan: *«Κ. Sylvan η κατάσταση είναι δύσκολη. Το ζήτημα το χειριστήκατε πολύ λάθος και τώρα πρέπει να το ξαναδείτε από την αρχή. Πρέπει με ευγενικό αλλά και ειλικρινή τρόπο να πείτε την αλήθεια σχετικά με την κατάσταση. Για να γίνει όμως αυτό πρέπει να στοχαστείτε όχι μόνο πάνω στη στρατηγική σας αλλά και πως θεωρείτε το ρόλο σας μέσα στο πανεπιστήμιο και ποιος θεωρείτε, ότι είναι ο ρόλος της καθηγήτριας. Στην επόμενη συνάντηση λοιπόν πρέπει να ξεκινήσετε τη συζήτηση από μια νέα βάση. Με ειλικρίνεια να εκθέσετε τα θετικά και τα αρνητικά της και να θέσετε το ζήτημα και στην ίδια, τι θα έκανε η ίδια στη συγκεκριμένη περίπτωση. Επίσης έχοντας υπόψη σας την πλήρη εικόνα της κατάστασης, να της δώσετε χρόνο να στοχαστεί η ίδια πάνω στο ζήτημα και να της δώσετε κάποιο κίνητρο για να μείνει στη διοικητική θέση».*

Η δεύτερη ομάδα:

«Φαίνεται να απουσιάζει η ειλικρίνεια και η συνέπεια από την πλευρά του κοσμήτορα. Δεν τηρείται το αρχικό συμβόλαιο που έχει γίνει ανάμεσά τους. Ο κοσμήτορας δεν έχει δεξιότητες ηγεσίας, δεν την προσκαλεί να λύσουν το θέμα παρά απαντά μόνο στο αίτημά της. Λείπει εντελώς η αξιολόγηση, η εποπτεία προς την καθηγήτρια».

Οι συμβουλές που θα έδινε αυτή η ομάδα στο Sylvan: θα έπρεπε να είναι ειλικρινής εξ' αρχής. Να έχει θέσει το χρονοδιάγραμμα απασχόλησης της καθηγήτριας στην άλλη θέση από την αρχή. Να αξιολογεί το έργο της για να μπορεί και η ίδια να αυτοαξιολογεί το έργο της. Κάπως έτσι: *«ναι εκτιμούμε το έργο σου, έχεις δίκιο για το συμβόλαιο. Υπάρχουν κάποια ζητήματα που θα πρέπει να τα θέσουμε τα οποία έχουν να κάνουν με το κενό ίσως και της εποπτείας που υπάρχει*

και της αξιολόγησης. Επιλέγουμε σε αυτή τη φάση να έχεις τη συγκεκριμένη θέση. Όμως ακούμε αυτό που λες. Θα το ξανασυζητήσουμε και σε καμία περίπτωση δεν θέλουμε να πας σε μια δουλειά που δεν θέλεις να πας».

Στη γενική συζήτηση αναφέρθηκε ότι: διαφαίνεται ότι ο κοσμήτορας χρησιμοποιεί την εξουσία που έχει, για να επιβληθεί. Καλό είναι να βγει έξω από αυτό και να αναλάβει το δικό του μερίδιο ευθύνης. Υπάρχει πρόβλημα στην επικοινωνία και ευθύνονται και οι δύο πλευρές.

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τις ομάδες να σκεφτούν πάνω στα περιστατικά που είχαν γράψει και να δουν αν υπάρχει σύνδεση ή κάποια κοινά πράγματα με το περιστατικό που αναλύθηκε στην ομάδα ή αν δόθηκαν ενδεχομένως κάποιες απαντήσεις. Από την όλη διαδικασία και τη συζήτηση διατυπώθηκαν τα παρακάτω: «πολλές φορές δεν ήμαστε ειλικρινείς επειδή θέλουμε να είμαστε ευγενείς... Όταν κρύβουμε πράγματα δεν βοηθάμε και τον άλλο να εκφράσει τις σκέψεις του. Αφήνουμε τα πράγματα να συμβαίνουν και κρυβόμαστε πίσω από το φόρτο εργασίας, νομίζουμε ότι θα λυθούν δια μαγείας αλλά κάτι τέτοιο δεν γίνεται. Δυσκολευόμαστε να αναλάβουμε την ευθύνη. Πολλές φορές κάνουμε υποθέσεις από πριν και οδηγούμαστε σε αυτοεκπληρούμενες προφητείες. Χρειάζεται χρόνος, εσωτερική ατομική διεργασία και ανοιχτή διάθεση για να καταλάβει ο ένας τον άλλον, π.χ. μπορεί ένας διευθυντής να σε καλέσει για να σε συμβουλευτεί για ένα θέμα. Στην ουσία περιμένει από εσένα να συμφωνήσεις μαζί του. Όταν δεν συμφωνείς εκπλήσσεται και ίσως αυτό να τον κινητοποιήσει. Αν δεν βρεθείς μπροστά σε κάτι δραστικό δεν αναλαμβάνεις δράση. Όπως επίσης και για το θέμα της αξιολόγησης. Για να ακούσει ο άλλος την αξιολόγηση χρειάζεται ένα σωστό timing και βέβαια να υπάρχει και κουλτούρα αξιολόγησης π.χ. στο περιστατικό που αναλύσαμε δεν είχε γίνει ποτέ κάτι τέτοιο από ότι φάνηκε».

Στη συνέχεια παρουσιάστηκε η θεωρία για τα Μοντέλα I και II θεωρίας σε χρήση (βλ. Παράρτημα, II (2009-10) σελ. 25-28). Έγινε παραλληλισμός με το περιστατικό που είχε αναλυθεί και συζητήθηκαν συμπεράσματα που αναφέρονται στη βιβλιογραφία για την ανάλυση του ίδιου περιστατικού από ομάδες που είχαν δουλέψει με τους Argyris και Schön. Για τον Sylnav σχολιάστηκε ότι «πρέπει να δούμε τα θετικά σημεία της συμπεριφοράς του και να τα ενισχύσουμε. Δεν μπορεί να τα αλλάξει όλα. Με το να είμαστε πολύ κριτικοί απέναντί του μήπως κρύβει και δικές μας παραδοχές».

Για την καθηγήτρια Υ σχολιάστηκε: «...εγκλωβίζεται σε μια κατάσταση ηγεσίας και δεν το παλεύει. Φοβάται ίσως ότι μπορεί να χάσει και τη δουλειά της αν έρθει σε πλήρη ρήξη». Στο σημείο αυτό έγινε αντιπαραβολή με τον παραδοσιακό δάσκαλο «ο οποίος υποστηρίζει ότι γνωρίζει εκπαιδευτικές τεχνικές συνεργατικές και επικοινωνιακές αλλά ο ίδιος μέσα του δεν τις πιστεύει. Κάποιος που τον ακούει πείθεται ότι έτσι είναι. Εκείνος όμως στην τάξη του κάνει άλλα, αυτά που έχει στο μυαλό του, και τα παιδιά δεν περνούν καλά μαζί του. Αρνείται να αναλάβει την ευθύνη της ηγεσίας προσπαθεί να διοικήσει και φοβάται να κάνει αξιολόγηση».

Στη γενική συζήτηση που ακολούθησε ακούστηκαν οι τοποθετήσεις και οι προβληματισμοί της ομάδας: Στη «μάθηση απλού βρόχου» αλλάζει κάποιος συμπεριφορά, στρατηγική για να πετύχει τα αποτελέσματα που επιδιώκει. Αν τα καταφέρει όλα είναι καλά. Τα αποτελέσματα όμως δεν είναι πάντα καλά και σίγουρα δεν είναι μακροπρόθεσμα. Στη μάθηση διπλού βρόχου κάποιος αποφασίζει να κάνει κάτι πιο βαθύ, πιο ουσιαστικό, να

αλλάξει τις αξίες που διέπουν την συμπεριφορά του. Αυτό μπορεί να προκύψει από μία έκπληξη. «Εκπλήσσομαι και μπορεί να αποφασίσω...».

Η μεγαλύτερη δυσκολία είναι να κατανοήσουμε για τον εαυτό μας πού και πώς χρησιμοποιούμε το μοντέλο II. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να βιώσει κάποιος εσωτερική σύγκρουση και αναποτελεσματικότητα για να αρχίσει να ψάχνει τη συμπεριφορά του. Είναι πολύ δύσκολο να φτάσεις στο Μοντέλο II. Για την επίλυση προβλημάτων στο επιχειρησιακό πλαίσιο, πρέπει να βελτιωθεί η επικοινωνιακή σχέση αλλά όχι πέρα από ορισμένα όρια. Σαν εκπαιδευτές κάνουμε κάποια πράγματα.

Χρειαζόμαστε όμως αξιολόγηση, feedback. Γιατί τελικά κάνουμε αυτό που λέμε; πόσο ποσοστό από αυτά που κάνουμε ως εκπαιδευτές είναι μοντέλο I, πόσο είναι Μοντέλο II. Τι γίνεται με τη θεωρία μετάβασης από το I στο II. Θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι το πλαίσιο των θεωριών αυτών είναι επιχειρησιακό και καθορισμένο και στο βαθύ του πυρήνα είναι δύσκολο να αλλάξει. Σ' αυτό το οποίο πρέπει να αναλογιστούμε είναι αν μπορούμε να μιλάμε για στοχασμό και κριτικό στοχασμό σ' αυτά τα μοντέλα ή τελικά αποτελούν εργαλειακά μοντέλα για να χειρίζονται οι managers τους υφισταμένους τους! Το μοντέλο II και η μάθηση διπλού βρόχου είναι αμφισβήτηση των παραδοχών ή ένας μεγαλύτερος βαθμός προσαρμοστικότητας; Μήπως είναι καλό για τις επιχειρήσεις και δύσκολο να εφαρμοστεί σε άλλους χώρους; Μπορούμε σαν εκπαιδευτές ενηλίκων να το κάνουμε κάτι σαν εργαλείο; Μιας και είναι πολύ συγκεκριμένο και χειροπιαστό (γράψε το διάλογο, γράψε τις σκέψεις δίπλα...) είναι κάτι που το παρατηρούμε σαν εκπαιδευτές μέσα από τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην πράξη μέσα στην αίθουσα.

Το τελευταίο θέμα που απασχόλησε την ομάδα από τη θεωρία της μάθησης στους οργανισμούς, ήταν η διαφορά: Organization learning ή Learning organization. Κατά τον Argyris, οι οργανισμοί δεν μαθαίνουν, οι άνθρωποι μαθαίνουν για λογαριασμό των οργανισμών στους οποίους εντάσσονται. Αναφέρθηκε ως παράδειγμα μάθησης απλού και διπλού βρόχου σε έναν οργανισμό, η αξιολόγηση. Μάθηση απλού βρόχου είναι η αξιολόγηση που συνήθως γίνεται από τον προϊστάμενο προς τον υφιστάμενο. Μάθηση διπλού βρόχου είναι η αξιολόγηση που γίνεται από τον προϊστάμενο προς τον υφιστάμενο αλλά και από τον υφιστάμενο προς τον προϊστάμενο, από ίδιο ιεραρχικό επίπεδο, από εξωτερικούς αξιολογητές αλλά και από πελάτες της εταιρίας. Αυτό βέβαια προϋποθέτει την ελεύθερη έκφραση. Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με μια απόπειρα σύνδεσης της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης και της θεωρίας της δράσης.

Προτάθηκε η παρακάτω βιβλιογραφία για περαιτέρω αξιοποίηση:

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Από το ξεχωριστό και κοινό τους συγγραφικό έργο, βασικότερα βιβλία τους είναι:

Schön, D.A.

- (1967) *Technology and Change: The New Heraclitus*. Oxford: Pergamon
- (1973) *Beyond the Stable State. Public and Private Learning in a Changing Society*. Harmondsworth: Pergamon
- (1983) *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. USA: Basic Books
- (1967) *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Argyris, C.

- (1992) *On Organizational Learning*. USA: Blackwell
- (1993) *Knowledge for Action. A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change*. San Francisco: Jossey-Bass
- (2004) *Reasons and Rationalizations. The Limits to Organizational Knowledge*. OXFORD University Press

Argyris, C. & Schön, D.A.

- (1974) *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass
- (1978) *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- (1996) *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Πηγές:

Στο βιβλίο του Illeris, K. (επιμ.) «Σύγχρονες θεωρίες Μάθησης», στο 1^ο κεφάλαιο, με τίτλο «Μια περιεκτική θεωρία για την κατανόηση της ανθρώπινης μάθησης», ο Illeris αναφέρεται στους Argyris & Schön, συνδέοντας τους τέσσερις τύπους μάθησης με το έργο τους (σελ. 30). Τέλος, στο βιβλίο της Καλαϊτζοπούλου, Μ. «Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας», ΤΥΠΩΘΗΤΩ-ΔΑΡΔΑΝΟΣ, 2001, υπάρχει εκτεταμένη αναφορά στο έργο του Schön και στην αξιοποίησή του από τους εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση της πρακτικής τους.

Ένατη συνάντηση: Ο Howard Gardner για την πολλαπλή νοημοσύνη και η σχέση του με τον κριτικό στοχασμό στην εκπαίδευση ενηλίκων (Α. Δημητρόπουλος, Μ. Φραγγεδάκη Λ. Χαλάτση, Γ. Καρελά)

Η συνάντηση αυτή είχε ως θέμα την πολλαπλή νοημοσύνη και τη σχέση του Gardner με τον κριτικό στοχασμό. Η ομάδα αρχικά εργάστηκε στις υποομάδες της, αξιοποιώντας την ιστορία της Τζίλιαν η οποία χρησιμοποιήθηκε ως αφετηρία προβληματισμού για την συμπεριφορά περιθωριοποίησης απέναντι σε έναν «τέτοιο» μαθητή και επικεντρώθηκε στα θέματα που αναφέρονται στην παρακάτω άσκηση για τη «θεραπεία της Τζίλιαν».

Τι θα κάναμε ως γονείς της Τζίλιαν	Τι θα κάναμε ως εκπαιδευτικοί
Συμβουλή από ειδικό	Εμπλοκή σε δραστηριότητες
Αναγνώριση προβλήματος	Επιβεβαίωση
Ποιανού είναι το πρόβλημα;	Αναγνώριση του προβλήματος
Όχι ενοχοποίηση	Υποστηρικτικό πλαίσιο
Έγκαιρη ενημέρωση	Ελαστικοί κανόνες
Δημιουργικές δραστηριότητες	Όχι κριτική στο παιδί
Συστημική προσέγγιση σε όλη τη οικογένεια	Δραστηριότητες όπου θα είναι πρωταγωνιστής

Ιστορικό	
Συνεργασία γονιού-εκπαιδευτικού	

Στη συνέχεια ακολούθησε παρουσίαση με τα βασικά θεωρητικά σημεία της θεωρίας του Howard Gardner η οποία είναι γνωστή ως η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης. Υποστηρίζει ότι όλα τα άτομα εμφανίζουν, σε διαφορετικό όμως βαθμό, οκτώ τουλάχιστον είδη νοημοσύνης: Γλωσσική (Linguistics), Λογικομαθηματική (Logical/Mathematical), Μουσική (Musical), Χωρική (Spatial), Κινησθητική (Bodily), Διαπροσωπική (Interpersonal), Ενδοπροσωπική (Intrapersonal), Νατουραλιστική (Naturalistic), Υπαρξιακή (Existential).

Η ολόπλευρη ανάπτυξη κάθε ατόμου προϋποθέτει την ανάπτυξη όλων των ειδών νοημοσύνης. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαίδευση μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο προς αυτήν την κατεύθυνση προσεγγίζοντας τα περιεχόμενα των διδακτικών αντικειμένων με τρόπο που να επιτρέπεται στους μαθητές ή τους εκπαιδευόμενους να χρησιμοποιούν και να αναπτύσσουν όλα τα είδη νοημοσύνης.

Ακολούθησε η προβολή αποσπασμάτων από την ταινία «Ανάμεσα στους τοίχους» (entre le murs) και έγινε προσπάθεια κατάταξης του είδους της νοημοσύνης που παρουσιάζει ο κάθε ήρωας με βάση τους τύπους νοημοσύνης κατά H. Gardner.

Από τη γενική συζήτηση που ακολούθησε προέκυψαν τα παρακάτω: Ο Gardner χρησιμοποιεί μια τυπολογία που χρειάζεται να «μπεις» σε αυτήν για να την κατανοήσεις. Ειδικό βάρος δίνει στην διάρθρωση του εγκεφάλου κάτι που παραπέμπει στην βιολογία και όχι μόνο σε κοινωνικο-ψυχολογικές καταστάσεις. Με την όποια νοημοσύνη γεννιέσαι ή αναπτύσσεσαι; Π.χ. γεννιέμαι με ένα ταλέντο αλλά αυτό χρειάζεται να αναπτυχθεί. Αν δεν αναπτυχθεί χάνεται. Η μετασηματίζουσα μάθηση και ο κριτικός στοχασμός δεν εφαρμόζεται παντού. Χρειάζεται κάποιες προϋποθέσεις. Δεν φτάνει μόνο το θέλω αλλά και το μπορώ. Πρέπει να υπάρχουν οι νοητικές και οι συναισθηματικές ικανότητες. Δεν είναι όλα για όλους. Ο κριτικός στοχασμός δεν είναι για όλους. Δεν μπορούν να προχωρήσουν όλοι το ίδιο. Υπάρχουν ομάδες κοινωνικές που χρειάζεται να μετασηματιστούν για να επιβιώσουν. Ο εκπαιδευτής οφείλει να δίνει τις ευκαιρίες, αλλά πρέπει να είναι και έτοιμος να παραδεχτεί ότι μπορεί να μην μπορούν να πάνε παραπέρα.

Κείμενα που αξιοποιήθηκαν

Η πραγματική ιστορία της Τζίλιαν, όπως την αφηγείται ο καθηγητής Κεν Ρόμπινσον (http://www.ted.com/talks/lang/gre/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html)

Το Βιβλίο του H. Gardner: Frames of Mind

Δέκατη συνάντηση: Απολογιστική συνάντηση

Στην τελευταία συνάντηση αξιολογήθηκε η πορεία της ομάδας αυτομόρφωσης ως προς τη διαδικασία, τον τρόπο δουλειάς της, τους αρχικούς της στόχους.

Σημεία που αναφέρθηκαν ως θετικά:

Τονίστηκε η συνέπεια και η δέσμευση ως προς τους στόχους που είχαν τεθεί στο αρχικό συμβόλαιο (το προσωπικό διάβασμα, η παρουσία, η συμμετοχή σε ομάδα εργασίας και η παρουσίαση εισήγησης).

Αξιολογήθηκε το επίπεδο των συζητήσεων και των παρουσιάσεων, ως καλό. Αναφέρθηκε ότι δόθηκε η ευκαιρία σε όλους να μάθουν καινούρια πράγματα, να έχουν πρόσβαση σε θεωρίες και βιβλιογραφία και όλοι βίωσαν νέες εμπειρίες μέσα από την ποικιλία και τη διαφορετικότητα των θεμάτων που διαπραγματεύτηκε η ομάδα. Διαπιστώθηκε ότι το προστατευμένο περιβάλλον της ομάδας επιτρέπει πειραματισμούς αν κάποιος θέλει να δοκιμάσει κάτι νέο. Αλλά και το ότι η ομάδα δεν είχε απώλειες είναι ένας δείκτης για το ότι τα μέλη παίρνουν προσωπική ικανοποίηση από τη διεργασία (και με το δεδομένο ότι υπάρχουν άτομα που έρχονται από μακριά).

Σημειώθηκε ότι μπορεί η δουλειά στην παρούσα ομάδα να αποτελέσει ευκαιρία για αυτοαξιολόγηση και γενικότερη αξιολόγηση της διεργασίας της αυτομόρφωσης.

Σημεία στα οποία θα μπορούσε να βελτιωθεί η λειτουργία της ομάδας:

Αναφέρθηκε ότι δεν αξιοποιήθηκε στο βαθμό που έπρεπε η συμμετοχή των μελών στη δουλειά των άλλων ομάδων γιατί η κάθε ομάδα ήταν δεσμευμένη στη δική της «εργασία» και απασχολημένη με την προετοιμασία της. Με δεδομένο ότι κάποιος μαθαίνει καλύτερα όταν εμπλέκεται θα μπορούσαν ως συμμετέχοντες σε μια παρουσίαση ή ένα εργαστήριο να δίνουν ανατροφοδότηση ή να κάνουν αξιολόγηση της δουλειάς που έγινε αλλά και να εμπλέκονται πιο ενεργά στην προετοιμασία για την παρουσίαση που πρόκειται να γίνει.

Επίσης συζητήθηκε ότι θα ήταν χρήσιμο στο τέλος κάθε συνάντησης να συζητείτε τη διεργασία της. Το τελευταίο θέμα που απασχόλησε την ομάδα ήταν πώς θα πορευτεί την επόμενη χρονιά. Οι προβληματισμοί της ήταν: Θα εμβραθύνει στα θέματα που φέτος διαπραγματεύτηκε ή σε κάποια από αυτά για να τα πάει πιο πέρα; Θα συνεχίσει βάζοντας νέα θέματα; Όπως π.χ. η μετασχηματίζουσα και οι πρακτικές της εφαρμογές; Θα μελετήσει τα ρεύματα της θεωρητικής προσέγγισης; Ή θα κάνει αφιερώματα; (π.χ. Discourse τι είναι και πως εφαρμόζεται, η τέχνη στην εκπαίδευση, κά), ή θα συνδυάσει τα παραπάνω; Με δεδομένο ότι το Μάιο 2011 θα γίνει στην Ελλάδα το Παγκόσμιο Συνέδριο της Μετασχηματίζουσας μάθησης μήπως πρέπει να προετοιμάσει υλικό για το συνέδριο ή να αξιοποιηθεί ως εργαστήριο πειραματισμού ή να παρέχει βοήθεια με οποιοδήποτε τρόπο; Έτσι έκλεισε αυτή η χρονιά με τα ερωτήματα αναπάντητα αλλά με την προοπτική στην πρώτη συνάντηση της νέας χρονιάς να υπάρχουν προτάσεις.

Πρόσθετες πληροφορίες:

Πολλές φορές στην αρχή των συναντήσεων υπήρχε ενημέρωση από τον συντονιστή για τα τρέχοντα νέα και συμβάντα αλλά και για κάποια που θα συμβούν.

Έτσι για αυτή τη χρονιά καταγράφονται τα παρακάτω:

- Ο Αλέξης Κόκκος είναι σύμβουλος του πρωθυπουργού για θέματα δια βίου μάθησης
- Το Μάιο (15-16 Μαΐου) γίνεται στην Αθήνα το Ευρωπαϊκό συνέδριο για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Ως εκ τούτου δηλώνονται συμμετοχές σε διάφορα projects που είναι απαραίτητο να γίνουν για την προετοιμασία του συνεδρίου.

- Η Μελανία Χασίδου εξέδωσε σε βιβλίο την διπλωματική της εργασία με θέμα: Κριτικός στοχασμός και μετασχηματισμός στην Εκπαίδευση Ενηλίκων μέσω του θεάτρου. Το παράδειγμα «βρικόλακες» του Ερ. Ίψεν
- Ο Αλέξης Κόκκος ενημέρωσε για το συνέδριο της Μετασχηματίζουσας που έγινε το Νοέμβριο στις Βερμούδες. Σημεία με ενδιαφέρον ήταν: η ύπαρξη animator που συνέβαλε στην προετοιμασία των συνέδρων των πάνελ, οι οποίοι έπρεπε να έχουν ανταλλάξει τις απόψεις τους πριν το συνέδριο. Γνωριμία με τον τόπο που έγινε το συνέδριο. Συζητήσεις στα τραπεζάκια του καφέ με μια ιδέα ανά τραπέζι. Ίσως με τα θέματα που αξιολογήθηκαν σαν όχι τόσο σημαντικά για να μπουν στο κυρίως μέρος του συνεδρίου. Οι αξιολογήσεις έγιναν σε χαρτιά τα οποία τοποθετούνταν μέσα σε καλάθια μετά το τέλος κάθε συνεδρίας και έτσι υπήρχε ένας γρήγορος και άμεσος τρόπος για ανατροφοδότηση. Αναφέρθηκε στο θέμα που παρουσίασε η Cranton σαν μετασχηματιστική εμπειρία –το να βγάζει φωτογραφίες σε ένα θέμα από διαφορετικές γωνίες και διαφορετικό ζουμ. Ένα κεντρικό θέμα που διαπερνούσε το συνέδριο και αφορούσε τον τόπο ήταν η «αειφορία».

Καταληκτικά σχόλια

Με βάση όσα έχουν καταγραφεί στο δεύτερο κεφάλαιο θα μπορούσαμε να σταθούμε στις παρακάτω διαπιστώσεις .

Αναφορικά με το περιεχόμενο θεωρούμε ότι οι συμμετέχοντες συναντήθηκαν με τους κυριότερους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων και τις προσεγγίσεις τους σχετικά με τον κριτικό στοχασμό, έμαθαν καινούρια πράγματα, είχαν πρόσβαση σε βιβλιογραφία και βίωσαν νέες εμπειρίες μέσα από την ποικιλία και τη διαφορετικότητα των θεμάτων που διαπραγματεύτηκε η ομάδα.

Αναφορικά με τη λειτουργία της ομάδας θεωρούμε ότι η ομάδα λειτούργησε συνεκτικά ως το τέλος της χρονιάς. Τηρήθηκε το αρχικό συμβόλαιο ως προς τον τρόπο λειτουργίας της, διευκόλυνε τα μέλη της να εμπλουτίσουν τις ατομικές τους γνώσεις στα θέματα που διαπραγματεύτηκε, επέτρεψε να πειραματιστούν σε νέους τρόπους διεργασίας της μάθησης, ενίσχυσε εξαιρετικά το πεδίο της μάθησης μέσα από τη διασύνδεση θεωρίας και πράξης. Ανέπτυξε, επίσης, ένα πλούσιο προβληματισμό σε σχέση με τον προσωπικό κριτικό στοχασμό των μελών της ως προς την δική τους θέση ως εκπαιδευτές ή και εκπαιδευόμενοι. Η επιθυμία των μελών να μάθουν ουσιαστικά, ο ποιοτικός διάλογος, η αναγνώριση του καθηγητή Αλέξη Κόκκου ως μέντορα συνειδητά ή ασυνείδητα, η δημιουργία σχέσεων, η ικανοποίηση που νοιώθουν τα μέλη της ομάδας, η συνέπεια, ο εντοπισμός αδυναμιών είναι σημαντικοί παράγοντες για τη συνέχιση της λειτουργίας της ομάδας.

Κεφάλαιο Τρίτο: Συναντήσεις έτους 2010-2011

Ο κριτικός στοχασμός στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Περίληψη

Σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι η παρουσίαση του έργου της ομάδας αυτομόρφωσης την τρίτη χρονιά λειτουργίας της (2010-11). Για τη σύνθεση και τον τρόπο εργασίας της γίνεται αναφορά στις εισαγωγικές παρατηρήσεις. Ακολουθεί η παρουσίαση των θεματικών εννοιών με τη δική τους οργάνωση (εισήγηση, εργασία σε υποομάδες, συζήτηση) και παρατίθενται σχόλια στο τέλος.

Εισαγωγή

Τον τρίτο χρόνο (2010-2011) η ομάδα συνεχίζει να εργάζεται σε βασικά θέματα που την απασχόλησαν και την προηγούμενη χρονιά αναφορικά με το έργο των θεωρητικών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και τις εφαρμογές του αλλά με μεγαλύτερη εμβάθυνση. Προσδευτικά διευρύνει τη θεματολογία της με νέες εργασίες που αφορούν τον κριτικό στοχασμό και τη μετασχηματίζουσα μάθηση.

Την ομάδα αποτελούν οι: Αλέξης Κόκκος, Δήμητρα Ανδριτσάκου, Δημήτρης Δεληγιάννης, Ήρα Παπαγεωργίου, Τσέλι Λαζαρίδου, Σοφία Καλογρίδη, Ρέμος Αρμάος, Πάρις Λιτζέρης, Γιόλα Μπώκου, Μαίρη Καγιαβή, Νατάσσα Ράικου, Πιέρα Λευτεριώτου, Μαρία Χρονοπούλου, Μάνος Παυλάκης, Μαριλένα Φραγγεδάκη, Μελανία Χασίδου, Μοίρα Χιλλ και ο Αλέξανδρος Κακούρης.

Από μια πρώτη παρατήρηση η ομάδα αυτομόρφωσης παραμένει στο σύνολό της η ίδια. Οι μεταβολές είναι μικρές. Αποχώρησε ο Ανδρέας Δημητρόπουλος και προστέθηκαν καινούργια μέλη, η Μοίρα Χιλλ και ο Αλέξανδρος Κακούρης.

Συντονιστές για αυτήν τη χρονιά ορίζονται ο Δημήτρης Δεληγιάννης και η Ήρα Παπαγεωργίου. Τα πρακτικά των συναντήσεων συνεχίζει να γράφει η Μαρία Χρονοπούλου. Την ηχογράφιση των συναντήσεων ανέλαβε η Τσέλι Λαζαρίδου.

Η ομάδα αυτή τη χρονιά πραγματοποίησε δέκα συναντήσεις, κάθε δεύτερη Τρίτη του μήνα (7/09/10, 12/10/10, 16/11/10, 14/12/10, 11/1/11, 8/2/11, 8/3/11, 12/4/11, 10/5/11, 14/6/11) στο ΚΕΚ ΓΣΕΒΕΕ, Αριστοτέλους 46. Διαπραγματεύτηκε τα θέματα κυρίως με συζήτηση, με ομαδικές αλλά και ατομικές εργασίες.

Για τον αναγνώστη επισημαίνεται ότι η καταγραφή και αυτής της χρονιάς προκύπτει από την μεταγραφή των πρακτικών της ομάδας αυτομόρφωσης από το αρχείο της Μαρίας Χρονοπούλου το οποίο αριθμεί 32 σελίδες.

Πρώτη συνάντηση: Πορεία της ομάδας - Προγραμματισμός

Στην πρώτη συνάντηση, μετά το καλωσόρισμα των νέων μελών από τον συντονιστή και τη σύντομη παρουσίαση των μελών της ομάδας για τη γνωριμία, συζητήθηκαν κυρίως πρακτικά

ζητήματα που αφορούσαν την ομάδα όπως: η πορεία της (ως προς το περιεχόμενο), η διεύρυνσή της καθώς και η ανάγκη αλλαγής χώρου διεξαγωγής των συναντήσεων.

Ως προς την πορεία της ομάδας συζητήθηκε και αποφασίστηκε αφενός να συνεχίσει εξελίσσοντας τις παρουσιάσεις της προηγούμενης χρονιάς με μεγαλύτερη εμβάθυνση και αφετέρου να παρουσιαστούν και νέες εργασίες σε θεματολογία που άπτεται του κριτικού στοχασμού και της Μετασχηματίζουσας μάθησης είτε μεμονωμένα είτε σε συνεργασίες και οι οποίες θα αξιοποιηθούν ως εισηγήσεις στην 9^η Διεθνή Συνδιάσκεψη για την Μετασχηματίζουσα Μάθηση που θα πραγματοποιηθεί στην Αθήνα στις 28-29 Μαΐου 2011.

Με αφορμή τη διεύρυνση της ομάδας (σε κάθε περίπτωση) συζητήθηκε ως προϋπόθεση για τη συμμετοχή νέων μελών να γίνεται πρόταση σε επιλεγμένα άτομα, που έχουν σχέση με το αντικείμενο μελέτης της ομάδας, που όμως αποτελεί ταυτόχρονα δέσμευση και αφορά και τα υφιστάμενα μέλη. Αποφασίστηκε να σταλεί από όλα τα μέλη γραπτή απάντηση στο ερώτημα, «*αναφέρατε τους λόγους συμμετοχής σας στην ομάδα και τη σχέση σας με τη Μετασχηματίζουσα μάθηση*» η οποία θα αξιολογηθεί από τους συντονιστές (μέχρι 30 Σεπτεμβρίου) και θα αξιοποιηθεί στη συζήτηση της επόμενης συνάντησης.

Στη συνάντηση αυτή συζητήθηκε και η αλλαγή χώρου διεξαγωγής των συναντήσεων γεγονός που κρίθηκε αναγκαίο σ' αυτή τη φάση.

Στη συνέχεια έγινε ο προγραμματισμός, τέθηκαν οι ημερομηνίες των συναντήσεων, και καθορίστηκαν οι θεματικές ενότητες.

Για την παρουσίαση των θεματικών ενότητων ακολουθείται η παρακάτω διαδικασία: παρουσίαση της εργασίας στην ομάδα με power point, εργασία σε ομάδες, ανάλυση κεντρικών σημείων στην ολομέλεια, και τέλος γενικές τοποθετήσεις, με την ομάδα να δίνει τη δική της ανατροφοδότηση.

Σημείωση: Στις εισηγήσεις αυτής της χρονιάς περιλαμβάνονται και εργασίες από διδακτορικά σε εξέλιξη.

Ακολουθούν οι θεματικές ενότητες με τη σειρά παρουσίασης:

1^η συνάντηση: Πορεία της ομάδας-Προγραμματισμός

2^η συνάντηση: Ασυνείδητο-Συνειδητό στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (Α. Κόκκος - Α.Τσιμπουκλή)

3^η συνάντηση: «Επιχειρηματικότητα και καινοτομία» (Α. Κακούρης)

4^η συνάντηση: «Επιχειρηματικότητα και καινοτομία (Α. Κόκκος)

5^η συνάντηση: Η τέχνη για την Τρίτη ηλικία (Τσ. Λαζαρίδου)

6^η συνάντηση; The crisis in school environment: Transforming Emotions» (Μ. Καγιαβή, Σ. Καλογρίδη).

7^η συνάντηση: Exploring the potential of transformative learning in higher education: the development of students' critical thinking through aesthetic experience (Ν. Ράικου - Θ. Καραλής).

8^η συνάντηση: «Mezirow meets Freire, an interesting relation: from theory to practice» (Δ. Δεληγιάνης, Τσ. Λαζαρίδου, Ή. Παπαγεωργίου)

«Transformative Learning through Treatment in Addiction Recovery» (Ρ. Αρμάος - Π. Κουτροβίδης)

9^η συνάντηση: Πέντε ανακοινώσεις για το Συνέδριο: Αναλυτική συζήτηση Προετοιμασία για το Συνέδριο της Μ.Μ.

10^η Απολογιστική συζήτηση

Δεύτερη συνάντηση: Ασυνείδητο-Συνειδητό στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (Α. Κόκκος - Α.Τσιμπουκλή) (πρόταση για το συνέδριο)

Το θέμα της δεύτερης συνάντησης είναι το ασυνείδητο και το συνειδητό στην εκπαίδευση ενηλίκων και η σχέση του στη διεργασία του κριτικού στοχασμού. Στη μελέτη και παρουσίαση του θέματος συνέβαλε και η Άννα Τσιμπουκλή, ειδήμων στο θέμα και προσκεκλημένη στην ομάδα για την συγκεκριμένη παρουσίαση.

Η συνάντηση ξεκίνησε με την τοποθέτηση των μελών αναφορικά με τους λόγους συμμετοχής τους στην ομάδα για να απαντηθούν ερωτήματα και προβληματισμοί που τέθηκαν στην προηγούμενη συνάντηση.

Αμέσως μετά παρουσιάστηκε το θεωρητικό πλαίσιο του ανωτέρω θέματος. Κύρια σημεία ήταν: Υπό ποιες προϋποθέσεις ένας εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να διαχειριστεί «εσώτερα» ζητήματα που μπορεί να προκύψουν στην εκπαίδευση, όπως βαθιά συναισθήματα, συγκινήσεις, ασυνείδητες σκέψεις, ιδέες και αντιδράσεις, νοητικές διαδικασίες οι οποίες επηρεάζουν τη συμπεριφορά και οι οποίες εκδηλώνονται κατά τη διαδικασία της εκπαίδευσης. Επισημάνθηκε δε ότι γι' αυτό το σημείο της διαχείρισης των συναισθημάτων έχει δεχτεί κριτική η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Jack Mezirow. Κι αυτό γιατί ο κριτικός στοχασμός και ο ορθολογικός διάλογος θεωρήθηκε ότι απευθύνονται κυρίως στο συνειδητό, στο λογικό. Λείπει η φαντασιακή διάσταση, η συγκινησιακή.

Στη συνέχεια για την καλύτερη κατανόηση του θέματος αξιοποιήθηκε η τέχνη και συγκεκριμένα ο κινηματογράφος. Παρουσιάστηκαν αποσπάσματα από την ταινία: «Σκηνές από ένα γάμο» του Bergman.

Για την επεξεργασία τους η ομάδα χωρίστηκε αρχικά σε 2 ομάδες οι οποίες εκπροσώπησαν η μία το ρόλο του άνδρα και η άλλη το ρόλο της γυναίκας και στη συνέχεια πήραν τους ρόλους αντίστροφα. Κατόπιν δημιουργήθηκαν ομάδες των 3 ατόμων (ο ένας είχε το ρόλο του παρατηρητή για να παρατηρεί τη γλώσσα του σώματος). Στις ομάδες έγινε συζήτηση σε αυτό που άγγιξε τον καθέναν σε προσωπικό επίπεδο σε σχέση με το έργο και το οποίο ήθελε να το μοιραστεί στην τριάδα του.

Μετά από τη συζήτηση, τα θέματα που αναδύθηκαν από τις μικρές ομάδες ανακοινώθηκαν στην ολομέλεια με κάπως γενικό τρόπο όπως:

- ποιος είναι ο ανώτερος στη σχέση γάμου, ο άνδρας ή η γυναίκα;
- παραδοχές για τους ρόλους
- η φθορά στις σχέσεις
- η εσωτερική σύγκρουση με το περιβάλλον και με το μέσα μας.
- η «εικόνα» ανταποκρίνεται σε αυτό που πραγματικά είναι; Η εξωτερική εικόνα σχέσης έχει σχέση με την εσωτερική εικόνα;
- Η ανάληψη πρωτοβουλιών σε μια σχέση από ποιόν γίνεται;

Οι παρατηρητές σημείωσαν τα συναισθήματα, που προέκυψαν στις μικρές ομάδες όπως: αγωνία, ταραχή με αφορμή αυτό που περιγράφουν, αρνητικά συναισθήματα για θέματα του παρελθόντος, πιο ήρεμα συναισθήματα στη συνέχεια, θέματα που εξελίχθηκαν θετικά στο παρόν καθώς και τον εμφανή προβληματισμό, στη διάρκεια της συζήτησης, επί των αποσπασμάτων της ταινίας.

Επισημάνθηκαν οι δύο διαστάσεις: αυτό που συμβαίνει και περιγράφουμε και αυτό που αισθανόμαστε, καθώς και δύο δρόμοι/τάσεις που πρέπει να διαλέξει ο εκπαιδευτής:

- το συνειδητό όπως παρουσιάζεται και αξιοποιείται από τους μεγάλους εκπαιδευτές ενηλίκων, Mezirow, Brookfield, Freire.
- και το ασυνείδητο που είναι ο εσωτερικός μας κόσμος όπου υπάρχουν δυνάμεις που θέλουν να εκφραστούν και θέλουν όμως βοήθεια για να αναδυθούν, όπως επισημαίνεται από τους Jung και Dirckx.

Προέκυψαν δε τα παρακάτω ερωτήματα:

- Ποια είναι η θέση της ψυχοθεραπείας στην εκπαίδευση, πού είναι τα όρια;
- Ποιοι μπορεί να είναι οι χειρισμοί του εκπαιδευτή;
- Χρειάζεται ειδικές γνώσεις για να το κάνει;

Ακολούθησε σχολιασμός για το πώς βιώθηκε από τον καθένα αυτή η διεργασία και εκεί πραγματικά αναφάνηκαν συνειδητά και ασυνείδητα σημεία.

Με τα λόγια των συμμετεχόντων στην ομάδα

«είδα κάποια πράγματα στην ταινία. Στη συζήτηση όμως με τους άλλους είδα κι άλλα που δεν τα είχα δει αρχικά», «η πρώτη φάση ήταν ασφαλής, τα σχόλια δεν ήταν σε προσωπικό επίπεδο, η δεύτερη φάση πιο προσωπική ίσως ανοιχτήκαμε γιατί γνωριζόμασταν», «λίγο αναστάτωση στην αρχή –θύμιζε λίγο ΑΚΜΑ- ανακούφιση στη συνέχεια γιατί εκφράστηκα, με άκουσαν, κατάλαβα κάτι», «άνεση με την ομάδα, ασφάλεια με τα γνωστά μέλη» «σημαντικό το συμβόλαιο, το πλαίσιο, η ομάδα»,

«αν δεν είναι ξεκάθαρο το συναίσθημα που βγαίνει; Ή αν βγει κατά λάθος, τι γίνεται; Τι ζημιά μπορούμε να κάνουμε;», «Το φίλτρο που δημιουργείται από την ομάδα και την τριάδα που προστατεύει την διαδικασία και την έκθεση μας κάνει πιο πλούσιους στην ανταλλαγή συναισθημάτων. Ο παρατηρητής φιλτράρει και βοηθάει στο να μην εκτεθεί ο αφηγητής και αναπλαισιώνει έτσι τη διαδικασία», «...Είναι προσωπική υπόθεση ο μετασχηματισμός αλλά όταν γίνεται πιο προσωπικό δίνει ερέθισμα εσωτερικό και βάζει ένα λιθαράκι στη διαδικασία». «Χρειάζεται να ληφθούν υπόψη ο στόχος της εκπαίδευσης, πόσο βαθιά θα το πάει ο εκπαιδευτής με την ομάδα, πόσος χρόνος υπάρχει».

Στη συνέχεια σε θεωρητικό πλαίσιο ερμηνεύτηκε η μετάβαση από τη μεγάλη ομάδα στη μικρή και διατυπώθηκαν οι διαδικασίες που καθορίζουν τη συμπεριφορά της μεγάλης και της μικρής ομάδας (Τεχνική Tavistock). Έτσι σε ένα πρώτο επίπεδο η μεγάλη ομάδα είναι ομάδα διερεύνησης, αφήνεται μόνη της να δουλέψει χωρίς οδηγίες, προέχει ο γνωστικός και ο συναισθηματικός τομέας. Σε ένα δεύτερο επίπεδο οι μικρές ομάδες είναι ομάδες συμβουλευτικής. Ο ρόλος του παρατηρητή είναι το εξωτερικό μάτι του συστήματος που μειώνει την αυθαιρεσία του ακροατή (λειτουργεί ως δικλείδα ασφαλείας) και περιγράφει στο τέλος τη διαδικασία. Δεν είναι απαραίτητο να είναι τέλει οι ρόλοι.

Κλείνοντας τη συζήτηση έγινε η πρόταση για τη δημιουργία μιας εκπαιδευτικής ενότητας ο τίτλος της οποίας θα μπορούσε να είναι *«Το συνειδητό και το ασυνείδητο στη ΜΜ, προκλήσεις και όρια για τους εκπαιδευτές»* η οποία θα μπορούσε να βρει εφαρμογή σε σχολές γονέων.

Τρίτη συνάντηση: «Επιχειρηματικότητα και καινοτομία» (Α. Κακούρης)

Στην τρίτη συνάντηση το θέμα που παρουσιάστηκε στην ομάδα ήταν «Επιχειρηματικότητα και καινοτομία». Η παρουσίαση εστίασε στις πεποιθήσεις σχετικά με την εκπαίδευση και επιχειρηματικότητα.

Για την επεξεργασία του ανωτέρω θέματος η ομάδα εργάστηκε ως εξής: Αρχικά χωρίστηκε σε 3 υποομάδες τα μέλη των οποίων αντιπροσώπευαν διαφορετική άποψη για την επιχειρηματικότητα. Στην πρώτη ομάδα τα μέλη εξέφραζαν θετική στάση απέναντι στην επιχειρηματικότητα, στη δεύτερη αρνητική και στην τρίτη ουδέτερη. Ακολούθησε η παρακολούθηση μιας σειράς από βίντεο σχετικά με την επιχειρηματικότητα (ταινίες μικρού μήκους, ομιλίες επιχειρηματιών, διδασκαλίες για την επιχειρηματικότητα κ. ά.) και στη συνέχεια έγινε συζήτηση στις ομάδες. Κατόπιν οι ομάδες συμπλήρωσαν ένα έντυπο στο οποίο έγινε σχολιασμός. Ακούστηκαν κάποιες απόψεις και τέθηκαν ερωτήματα όπως καταγράφονται παρακάτω:

- Τι είναι επιχειρηματικότητα; Ποια η σχέση της με το κέρδος;
- Η Επιχειρηματικότητα συνδέεται με το πάθος, το όραμα, τις καλές συνεργασίες;
- Υπάρχουν κάποιες πεποιθήσεις ή παραδοχές που θα πρέπει να εξεταστούν; Και ποιες είναι αυτές;
- Η επιχειρηματικότητα σημαίνει καινοτομία; Δημιουργικότητα;
- Ποιες είναι οι αξίες της επιχειρηματικότητας; Έχουν κοινωνική ευθύνη οι επιχειρήσεις;

Στη συζήτηση η ομάδα κατέληξε ότι στην εποχή μας παρατηρούμε ακραία φαινόμενα όπως είναι η καταστροφή του περιβάλλοντος, οι απάνθρωπες συνθήκες διαβίωσης και για όλα αυτά, η ευθύνη των επιχειρήσεων είναι μεγάλη. Η φιλοσοφία του κέρδους επιβραβεύει τη γρήγορη άνοδο και επιτυχία (τύπου Beckam). Η παγκοσμιοποίηση άλλαξε την έννοια της επιχειρηματικότητας.

Στη συνέχεια, δόθηκαν αποκλίνουσες προσεγγίσεις στο ερώτημα «τι είναι επιχειρηματικότητα;». Από τις απαντήσεις των ομάδων διακρίνουμε ότι η καθεμία πρεσβεύει ένα διαφορετικό σύστημα αντιλήψεων:

Συνοπτικά οι απόψεις τους είναι:

- Είναι το φαινόμενο ίδρυσης μιας νέας επιχείρησης
- Είναι μια πράξη καινοτομίας
- Η δημιουργία προϊόντος ή υπηρεσίας με αξία από το τίποτα
- Η αξιοποίηση μιας ευκαιρίας ανεξάρτητα από τους ελεγχόμενους πόρους
- Μια νοοτροπία

Με αφορμή τα παραπάνω και για περισσότερες πληροφορίες έγινε η πρόταση από τον εισηγητή στην ομάδα για μελέτη του βιβλίου «Επιχειρηματικότητα και Εννοιολογικές προσεγγίσεις» (Α. Κακούρης, εκδόσεις Δίαυλος 2010), στο οποίο γίνεται αναλυτική συζήτηση στην κατανόηση αυτού του πεδίου μέσα από την οριοθέτηση εννοιών και προσεγγίσεων οι οποίες αποτελούν ζωντανό αντικείμενο συζήτησης, συμφωνίας ή αντιπαράθεσης, στη διεθνή βιβλιογραφία.

Ακολούθησε ο σχολιασμός από την ομάδα ο οποίος εστίαστηκε στην ανάγκη σύνδεσης της ενότητας με τη Μετασχηματίζουσα μάθηση που αποτελεί και το κύριο θέμα

προβληματισμού της ομάδας καθώς η παρουσίαση δεν άφησε αρκετά περιθώρια προς αυτή την κατεύθυνση.

Αυτό έδωσε το έναυσμα στους Κόκκο και Λιτζέρη να παρέμβουν στη συνέχεια με ένα κείμενο, κοινοποιώντας τις σκέψεις τους που έκριναν αναγκαίες για περαιτέρω διευκρινήσεις, με τίτλο «*Σκέψεις και προτάσεις με βάση τη συζήτηση στο σεμινάριο της μετασχηματίζουσας μάθησης*» (Βλ. Παράρτημα ΙΙΙ (2010-11, σελ. 1-4)).

Είναι και αυτό μέρος της διαδικασίας που εξυπηρετεί τις ανάγκες της ομάδας και έχει μεγάλη σημασία γιατί παραπέμπει σε ένα μετα-επικοινωνιακό επίπεδο για την ευκαμψία της ομάδας, την ασφάλεια των ατόμων της, την μεταξύ τους εμπιστοσύνη, την αναγνώριση, το ενδιαφέρον και το σεβασμό στο τι ακούει, τι κρατάει και σε τι προβληματίζεται κάθε φορά από τη θεματική που διαπραγματεύεται.

Τέταρτη συνάντηση: Επιχειρηματικότητα και καινοτομία (Α. Κόκκος)

Έτσι στην επόμενη (τέταρτη) συνάντηση η ομάδα επανήλθε στο ίδιο θέμα συζήτησης με συντονιστή τον Αλέξη Κόκκο τροποποιώντας τον αρχικό προγραμματισμό. Αυτό δεν είναι ανεξάρτητο από το θεσμικό πλαίσιο που έχει τεθεί σχετικά με τη θεματική αυτής της χρονιάς. Και βέβαια χαρακτηρίζει και την ευελιξία της συγκεκριμένης ομάδας, που ως ένα βαθμό συνδέεται με την επικοινωνία μέσα στην ομάδα, η οποία δημιουργεί ένα πλαίσιο στο οποίο οι σχέσεις των ρόλων επανατοποθετούνται δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στο ρόλο του ηγέτη-συντονιστή της για την εξέλιξή της.

Η θεματική παραμένει η ίδια «*Επιχειρηματικότητα και καινοτομία*», όμως η προσέγγιση είναι διαφορετική.

Ως κεντρικά ερωτήματα που τέθηκαν για τη συζήτηση, σε σχέση με την επιχειρηματικότητα και τη σύνδεση με τη μετασχηματίζουσα μάθηση, καταγράφηκαν τα παρακάτω:

- Πώς μπορώ να διδάξω καλύτερα την επιχειρηματικότητα;
- Τι είναι αυτό που εμποδίζει, ποιες ιδεολογίες αποτελούν εμπόδια στο να ασκείται δημιουργικά η επιχειρηματικότητα;
- Η «*Μετασχηματίζουσα*» μάθηση μήπως τελικά είναι ένα εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για οποιοδήποτε θέμα;

Επιστημάνθηκε δε ότι ο Mezirow θέτει κάποια όρια (Mezirow και συνεργάτες, 2007, σ. 56-57), αναφέρει ότι οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να ενθαρρύνονται να διερευνούν όλες τις διαστάσεις του πλαισίου αναφοράς που μελετούν, να διερευνούν την ίδια εμπειρία μέσα από ποικίλες οπτικές γωνίες (ο.π.σ. 67) και να εξετάζουν την προσέγγιση και άλλων ανθρώπων.

Επίσης, η ομάδα έκαμε αναφορά στον Brookfield ο οποίος αναφέρει ότι για να υπάρχει κριτικός στοχασμός, πρέπει να εστιάζει, να αναγνωρίζει και συχνά να αποκαλύπτει τις καλά κρυμμένες σχέσεις εξουσίας σε μία κατάσταση. Και μάλιστα να αναγνωρίζει τις καταπιεστικές διαστάσεις που σχετίζονται με τις σχέσεις ισχύος, λαμβάνοντας υπόψη και την κριτική της ιδεολογίας και μάλιστα της καπιταλιστικής ιδεολογίας που εμφανίζει έναν ολόκληρο κόσμο ιδεών ως «*συλλογικό καλό*» ενώ εξυπηρετεί τα συμφέροντα λίγων που εξουσιάζουν και καταπιέζουν.

Το ερώτημα που τίθεται, είναι: τελικά τι λαμβάνουμε εξ ορισμού ως σωστό; Δεχόμαστε τον Brookfield με την σχολή της Φραγκφούρτης ως αξίωμα;

Έχουμε δύο επιλογές:

- Να υιοθετήσουμε τη σχολή της Φρανκφούρτης και να εκκινήσουμε από την άποψη ότι μέσω της επιχειρηματικότητας αναπαράγονται σχέσεις ισχύος, ότι η ιδεολογία νομιμοποιεί τα όργανα του καπιταλισμού και καλλιεργεί σχέσεις εξουσίας.
- Και η άλλη πιο «Μεζιροϊκή» να πούμε νηφάλια, ίσως και «πικρά», ότι η πλειοψηφία της ανθρωπότητας σκέφτεται άλλα. Να τα βάλουμε κάτω και μέσα από ένα discourse, να δούμε πού μπορούμε να φτάσουμε.

Σε αυτό το σημείο έγιναν δύο καίριες παρατηρήσεις: η μία επισήμανε ότι οι ιδεοληψίες μας και όχι οι ιδεολογίες μας, μπορούν να παράγουν αποπροσανατολιστικά διλήμματα. Και η άλλη, ότι η ομάδα μας στην προηγούμενη συνάντηση δεν λειτούργησε με «όρους Μετασχηματίζουσας μάθησης». Βέβαια τέθηκε και ο προβληματισμός για τις σχέσεις εξουσίας με το νέο μέλος της ομάδας.

Όμως, ως στροφή προς την κατεύθυνση της Μετασχηματίζουσας μάθησης λειτούργησε το κείμενο με τις δεύτερες σκέψεις των Κόκκου και Λιτζέρη που πήραν τα μέλη της ομάδας και το οποίο κείμενο οδήγησε σε αυτή τη συνάντηση. Ενισχύθηκε έτσι η ικανότητα της ομάδας να αυτοδιορθώνεται, να παραμένει επικεντρωμένη στο στόχο της και ταυτόχρονα μέσα από μια διαδικασία βασισμένη στη συζήτηση να δημιουργεί ισχυρές και αφοσιωμένες σχέσεις στα μέλη της.

Στη συνέχεια δημιουργήθηκαν δύο ομάδες για τη διαλεκτική επεξεργασία του θέματος. Η μία ομάδα εργάστηκε στην άποψη ότι η επιχειρηματικότητα απελευθερώνει δυνάμεις, ενέχει δημιουργικότητα, είναι καλή για την κοινωνία.

Η άλλη στο αντίθετο, ότι η επιχειρηματικότητα αναπαράγει θέσεις ισχύος, ότι η ιδεολογία νομιμοποιεί τα όργανα του καπιταλισμού, καλλιεργεί σχέσεις εξουσίας.

Η κάθε ομάδα ανέλαβε να επιχειρηματολογήσει από την πλευρά της, αλλά να λάβει υπόψη και τα επιχειρήματα της άλλης πλευράς καθώς και τα δικά της μειονεκτήματα. Δόθηκε έτσι η δυνατότητα να εκτιμηθεί ποια στοιχεία θα μπορούσαν να συνθέσουν ένα μάθημα σχετικά με την επιχειρηματικότητα και ποιες παραμέτρους χρειάζεται να βάζει ο εκπαιδευτής στο σχεδιασμό της εκπαίδευσης.

Παράλληλα η ομάδα είχε στη διάθεσή της ένα κείμενο της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχετικά με τις δεξιότητες που περιλαμβάνει η άσκηση επιχειρηματικότητας.

Έτσι η ομάδα που ήταν «υπέρ» της επιχειρηματικότητας και εργάστηκε στην άποψη ότι η επιχειρηματικότητα απελευθερώνει δυνάμεις, ενέχει δημιουργικότητα, είναι καλή για την κοινωνία, ξεκίνησε με τον ορισμό της επιχειρηματικότητας υιοθετώντας την άποψη ότι εμπεριέχει νέες δράσεις, μετατροπή ιδεών σε δράση, ρίσκο και νέα στοιχεία και την προσδιόρισε μέσα από παραδείγματα που εμφανίζεται και το κοινωνικό στοιχείο, π.χ. ο συνεταιρισμός γυναικών στα Αμπελάκια που έκαναν κάτι θετικό για την τοπική κοινότητα. Αναφέρθηκε και στο στοιχείο του κέρδους, κάτι που το συναντάμε πολύ συχνά στους στόχους μιας επιχειρηματικής δράσης και όχι μόνο μιλώντας για πολυεθνικές. Μπορεί η επιχειρηματικότητα να αξιοποιεί δυνατότητες και να είναι δημιουργία αλλά υπάρχει και ο κίνδυνος της αλλοτρίωσης καθώς αν περάσεις την κόκκινη γραμμή χάνεται ο στόχος και η συλλογικότητα και παραμένει μόνο το κέρδος. Τέλος, επισημάνθηκε ότι επιχειρηματικότητα

δεν ταυτίζεται με την έννοια μιας πολυεθνικής εταιρίας (όπως μας έρχεται συνήθως στο μυαλό) και ότι οι γυναίκες βάζουν σε προτεραιότητα το κοινωνικό στοιχείο σε αντίθεση με τους άνδρες που βάζουν το κέρδος, κάτι που δεν παραμένει αναλλοίωτο από τη στιγμή που θα εκπαιδευτούν και θα ενισχυθούν με κάποιο τρόπο.

Η ομάδα που ήταν «κατά» της επιχειρηματικότητας, δηλαδή ότι αναπαράγει θέσεις ισχύος, ότι η ιδεολογία νομιμοποιεί τα όργανα του καπιταλισμού, καλλιεργεί σχέσεις εξουσίας κλπ. δέχτηκε οριακά ότι κάποιες μικρές μονάδες μπορούν να αγγίξουν όλα αυτά που αναφέρονται παραπάνω όμως θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι μία επιχείρηση από τη στιγμή που μπαίνει στο πεδίο του ανταγωνισμού, σημαίνει ότι θα πρέπει να διαφημιστεί για να πουλήσει το προϊόν, να ασκήσει πίεση στους ανταγωνιστές, να επηρεάσει παιδιά, να κάνει αρνητικά πράγματα.

Τότε τέθηκε από τη συγκεκριμένη ομάδα το ερώτημα. Μήπως θα ήταν εντελώς ουτοπικό να υπάρξει μία επιχείρηση η οποία θα σέβεται τον καταναλωτή και τον εργαζόμενο και θα διανέμει δίκαια τα κέρδη της;

Τέλος, επισημάνθηκε ότι σε κάποιους ανθρώπους δεν δίνονται οι ευκαιρίες και δεν έχουν τη δυνατότητα να αναπτυχθούν επιχειρηματικά. Για κάποιους άλλους επισημάνθηκε ότι δεν είναι λύση για την επαγγελματική τους δραστηριοποίηση η επιχειρηματικότητα και ειδικά στην εποχή της οικονομικής κρίσης.

Κλείνοντας η ομάδα κατέληξε ότι αν ήταν να διδαχθεί η επιχειρηματικότητα ο εκπαιδευτής θα έπρεπε να εξετάσει όλες τις διαστάσεις, να θέσει έντιμα όλες τις παραμέτρους και την δική του θέση, με πολύ κριτικό μάτι.

Ως προς τη διαδικασία, η πρακτική της ομάδας να δουλέψει στις υποομάδες της ανοιχτά πάνω και στην αντίθετη άποψη, βοήθησε στο διάλογο.

Πέμπτη συνάντηση: Η τέχνη για την Τρίτη ηλικία (Τσ. Λαζαρίδου)

Η πέμπτη συνάντηση είχε ως θέμα της μία εφαρμογή με τέχνη σε άτομα Τρίτης ηλικίας. Στους στόχους της παρούσας συνάντησης ήταν μία προσέγγιση της Μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία.

Τα κύρια σημεία της παρουσίασης ήταν:

- Γιατί να ασχοληθούμε με την Τρίτη Ηλικία;
- Ποιες είναι οι πεποιθήσεις που κυριαρχούν σε σχέση με την Τρίτη ηλικία;
- Γιατί τέχνη στην Τρίτη Ηλικία; Πώς μπορεί να αξιοποιηθεί, και ποια τέχνη;

Ως έναυσμα για τη συζήτηση αξιοποιήθηκε το γλυπτό του Rodin με τίτλο: «The Belle Heaulmiere» στο οποίο έγινε και η παρατήρηση.



Στην ερώτηση «τι σας έρχεται στο μυαλό σας, με μία λέξη, βλέποντας αυτό το έργο», καταγράφηκαν τα παρακάτω. Από τη μία πλευρά: *Εξαθλίωση, κατάθλιψη, παραίτηση αμφιταλάντευση, σεβασμός στο χρόνο που περνάει, πρόσωπο θλιμμένο, δεν κρύβει το «πεσμένο» στήθος, την κοιλιά, γίνεται ένα με το βράχο.*

Και από την άλλη, *ενέργεια (στο χέρι), δύναμη, αισιοδοξία, δεν έχει αφεθεί, σοφία ταπεινότητα, αποδοχή, στοχαστικό πρόσωπο.*

Τα παραπάνω οδήγησαν την ομάδα να εκφράσει και προβληματισμούς όπως:

Μήπως βάζουμε στο περιθώριο την Τρίτη Ηλικία από το δικό μας φόβο για τα γηρατειά, την παρακμή, το θάνατο; Μήπως έχουμε παραδείγματα ανθρώπων στην Τρίτη ηλικία που θα θέλαμε να τους μοιάσουμε στα γεράματά μας;

Βέβαια η ίδια η εισηγήτρια σχολίασε ότι σε εκπαίδευση ανθρώπων Τρίτης Ηλικίας δεν θα χρησιμοποιούσε αυτό το έργο. Ίσως ξεκινούσε με ένα έργο όπως: «Η αγαπημένη της γιαγιάς» του Ιακωβίδη (1893).



Οι παρατηρήσεις όμως από την ομάδα έθεσαν καινούργιους προβληματισμούς όπως:

Μήπως η στάση αυτή θέλει περισσότερο ψάξιμο από τον εκπαιδευτή γιατί μπορεί να αναπαράγει στερεοτυπικές αντιλήψεις για το ρόλο της γιαγιάς, και μάλιστα ωραιοποιημένα;

Τι εννοούμε ως «περιθώριο» στο οποίο βάζουμε την Τρίτη Ηλικία;

Σήμερα οι άνθρωποι της Τρίτης Ηλικίας υποχρεώνονται να συντηρούν τους γιους και τις κόρες τους -άνεργους ή χαμηλόμισθους- με τη σύνταξή τους, να κρατάνε τα εγγόνια, κλπ. Είναι πράγματι στο περιθώριο;

Από την άλλη βέβαια, η κοινωνία, η εκπαίδευση, η εργασία, οι ρυθμοί της ζωής ανήκουν στους νέους.

Ακολούθησε η σύγκριση των δύο έργων. Από τη συζήτηση της σύγκρισης προκύπτει ότι στο πρώτο έργο του Rodin υπάρχει μία κατάσταση έκθεσης -το σώμα είναι γυμνό. Είναι ένα έργο που δείχνει έναν ατομικό δυνατό εσωτερικό χαρακτήρα και αυτό είναι το σημαντικό, ενώ στο δεύτερο η γυναίκα έχει ένα ρόλο, έχει καλυφθεί με ρούχα, δεν φαίνεται όμως ο ατομικός ψυχικός της κόσμος. Βέβαια και τα δύο έργα εμπεριέχουν πεποιθήσεις και ρόλους κοινωνικούς.

Στη συνέχεια τέθηκαν προβληματισμοί όπως:

- η αξιοποίηση των παραπάνω έργων, θα ήταν βοηθητική, στο να συμμετέχουν άτομα Τρίτης Ηλικίας ή άτομα που νοιώθουν στο περιθώριο σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα;
- τι θα έδειχνε ένας εκπαιδευτής ενηλίκων και με ποια σειρά, σε μια ομάδα εκπαιδευομένων Τρίτης Ηλικίας;

Από τη συζήτηση προέκυψε ότι αυτό εξαρτάται από το στόχο που έχει θέσει ο εκπαιδευτής ενηλίκων. Αν θέλει να αναπτύξει την κριτική σκέψη μπορεί να ξεκινήσει από το στερεότυπο, να το επεκτείνει, να το ανατρέψει ή να το διευρύνει. Βέβαια θα πρέπει να λάβει υπόψη του

κατά την πρακτική εφαρμογή και την ομάδα των ηλικιωμένων, τι μπορούν και τι δεν μπορούν να αντέξουν.

Και έγιναν προτάσεις για αξιοποίηση και άλλων μορφών τέχνης στην ίδια θεματική, όπως για κινηματογράφο: π.χ. η Κορεατική ταινία «Ποίηση» σε σκηνοθεσία **Λι Τσανγκ-Ντονγκ** αλλά και για θέατρο όπως, το κοινωνικό έργο του Τζέιμς Τζόυς «Οι Εξόριστοι» (σκηνοθεσία, Ρ. Πατεράκη).

Η συνάντηση αυτή έκλεισε με αναφορά στο επικείμενο συνέδριο της Μετασχηματίζουσας μάθησης και με το ερώτημα αν η ομάδα θέλει η τοποθέτηση του Αλέξη Κόκκου σχετικά με τη Μετασχηματίζουσα μάθηση που θα παρουσιαστεί στο πάνελ με τους διάφορους Ευρωπαίους, οι οποίοι θα μιλήσουν για την άποψη της χώρας τους σχετικά με τη Μετασχηματίζουσα μάθηση, να εμφανιστεί ως προϊόν συλλογικής σκέψης και απόρροια της δουλειάς της ομάδας. Συμφωνήθηκε να κατατεθούν οι απόψεις των μελών της ομάδας.

Στη συνέχεια έγινε αναλυτική παρουσίαση, από τον Αλέξη Κόκκο, σε ζητήματα Ευρωπαϊκής βιβλιογραφίας σχετικής με τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση και των τάσεων που επικρατούν καθότι στην Ευρώπη η Μετασχηματίζουσα Μάθηση δεν ταυτίζεται με τον Mezirow. Παρατηρήθηκε ότι σε άρθρο του Κόκκου όπου ανέφερε ότι υπάρχει η «Dominant» θεώρηση του Mezirow και εμπλουτισμοί, η άποψη αυτή διορθώθηκε καθώς θεωρούν ότι ο Mezirow αποτελεί απλώς μέρος της dominant θεωρίας. Δεν του αποδίδουν τη θεωρία, πράγμα για το οποίο ευθύνεται εν μέρει και ο ίδιος που δεν προστάτεψε τη θεωρία του.

Μιλούν για τάσεις (Cranton, Taylor, Dirkx). Η μία τάση είναι αυτή του Mezirow, η δεύτερη ταυτίζεται με τον Freire και μία τρίτη ψυχαναλυτική είναι επηρεασμένη από τον Young (Boyd, Dirkx). Αναφέρεται και η σχεσιακή τάση, η περί πνευματικότητας (σχέση με το θείο, αν δεν έχουμε όραμα, πάθος πέρα από το ορθολογικό και μια βαθιά πίστη δεν μπορούμε να κάνουμε μετασχηματισμό) και η Planetary (ολιστική πλανητική).

Η ομάδα έθεσε ως προβληματισμό το αν η Ελληνική κοινότητα είναι μέσα στο ρεύμα της MM και του Mezirow και στο αν μπορούν να γίνουν προσαρμογές με βάση τα Ελληνικά δεδομένα. Κατέθεσε δε τις απόψεις της στα ερωτήματα που τέθηκαν: Εμείς πού βρισκόμαστε σε σχέση με αυτά, τι πιστεύουμε; Και τι πρέπει να κάνουμε; Τα βάζει κανείς με όλο αυτό το σύστημα; Το αφήνει; Κρατάει μια ενδιάμεση στάση; Πώς θα κάνουμε προσαρμογές με βάση τα Ελληνικά δεδομένα για να μην παίρνουμε θεωρίες «αμάσητες»; Αξίζει να το σκεφτούμε και να δώσουμε ένα στίγμα όπως:

Η Ελληνική ιδιαιτερότητα μας οδηγεί πολύ πιο εύκολα στο να υιοθετούμε ένα σύγχρονο ρεύμα καθώς στην Ελλάδα δεν υπάρχει παράδοση στη σκέψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων σε σχέση με τους Ευρωπαίους που έχουν πολλές δικές τους παραδόσεις (στην Εκπαίδευση Ενηλίκων) (McLaren, Giroux, Illeris κλπ).

Έκτη συνάντηση: «The crisis in school environment: Transforming Emotions» (Μ. Καγιαβή, Σ. Καλογρίδη).

Στην έκτη συνάντηση της ομάδας παρουσιάστηκε το θέμα «The crisis in school environment: Transforming Emotions». Πρόκειται για εργασία που θα παρουσιαστεί σε εργαστήριο στην 9^η Διεθνή Συνδιάσκεψη για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση που θα πραγματοποιηθεί στην Αθήνα στις 28-29 Μαΐου 2011 και αφορά την Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία.

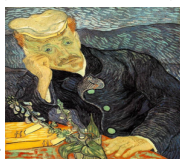
Μετά από σύντομη εισήγηση (με power point) των στόχων αυτής της παρουσίασης

(κριτικός στοχασμός των συναισθημάτων μας σχετικά με την κρίση έτσι ώστε να γίνουμε περισσότερο κριτικοί, δημιουργικοί και ανθεκτικοί στο χώρο της εργασίας μας) και την παρουσίαση ενός video η ομάδα εργάστηκε ως εξής:

Αρχικά οι εισηγήτριες ζήτησαν από τα μέλη της ομάδας σε ατομικό επίπεδο να καταγράψουν σε ένα χαρτάκι συναισθήματα για τη κρίση στο χώρο του σχολείου ή της εργασίας τους και πώς τα αντιμετωπίζουν. Στη συνέχεια ζήτησαν με καταιγισμό ιδεών το παρακάτω: « ποιο είναι το πιο έντονο (πρώτο) συναίσθημα που βιώνετε στην εργασία σας και συνδέεται με το φαινόμενο της κρίσης;» Ενδεικτικά αναφέρθηκαν στην ολομέλεια τα παρακάτω:

Οργή, θυμός, απελπισία, απογοήτευση, αγωνία, φόβος, ανησυχία, αμηχανία, λύπη, ανασφάλεια, ενοχή, ματαιώση, μοναξιά, φίμωση, αλλά και ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη, ευθύνη, διάθεση αλλαγής, ελπίδα, αισιοδοξία, δικαίωση...

Στη συνέχεια παρουσιάστηκε ο πίνακας του Van Gogh «Portrait of Doctor Gachet» και



ακολούθησαν οι ερωτήσεις

Τι παρατηρείτε στον πίνακα; τι σας κάνει εντύπωση; ποια συναισθήματα σας προκαλεί; Θα μπορούσε να είναι εκπαιδευτικός; Γιατί;

Ενδεικτικές απαντήσεις: *Βγάζει συναίσθημα, λύπη, βαριά περισυλλογή, απογοήτευση μελαγχολία, λύπη και μειδίαμα ταυτόχρονα...*

Στην ερώτηση: Γιατί μπορεί να συμβαίνει αυτό; οι απαντήσεις ήταν:

Φαίνεται βυθισμένος, το φόντο θυμίζει θάλασσα. Παρατηρούμε διακυμάνσεις του χρώματος στο φόντο, όπως διακυμάνσεις παρατηρούμε και στο συναίσθημα. Έχει υγρά μάτια, έντονο συναίσθημα, τρυφερότητα, νοσταλγία, αναπόληση...

Το καπέλο του θυμίζει ναυτικό. Το μπλε του λουλουδιού είναι σαν να αναρριχάται από την μια πλευρά δεν είναι εντελώς παραιτημένο, «ψόφιο». Η δισημία του ίδιου βγαίνει και στο λουλούδι. Είναι σα να υπάρχει ζήτημα χρόνου. Έχει μια φευγάτη διάθεση, φεύγει προς τα πάνω και αριστερά το έργο, όπως και το λουλούδι. Το ντύσιμό του θυμίζει ευγενή σε φθορά.

Στη συνέχεια η ομάδα χωρίζεται σε 3 ομάδες και επεξεργάζεται απόσπασμα από το «Μικρό Πρίγκιπα» το κεφ. XXII (βλ.παραρτήμα III 2010-11, σελ. 4-5)

Τα ερωτήματα που τέθηκαν για επεξεργασία στις ομάδες αφορούν:

- ◆ Τα θέματα που τίγονται στο απόσπασμα που διαβάστηκε
- ◆ τους συμβολισμούς
- ◆ τη σύνδεση με την «κρίση»
- ◆ τη σύνδεση με τα συναισθήματα που εκφράστηκαν αρχικά για την κρίση και αν υπάρχει ομοιότητα (ποια είναι) σε σχέση με αυτά που έχουν καταγραφεί στην αρχή;

Στη συνέχεια οι ομάδες ανακοίνωσαν τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν: Ενδεικτικά αναφέρθηκε: «Υπάρχουν δύο άξονες, τα παιδιά που συμβολίζουν την αισιοδοξία, την ελπίδα και ο κλειδούχος, που συμβολίζει την παθητικότητα, τον παραλογισμό, την έλλειψη κινήτρων».

«Το τρένο συμβολίζει σύνολο από στόχους, υπάρχουν συνταξιδιώτες, επιλογές ρόλοι. Οι γραμμές του τρένου μοιάζουν με πορείες ζωής. Αλλάζουν γιατί δεν είμαστε ποτέ ευχαριστημένοι εκεί που είμαστε. Οι επιβάτες έχουν αφηθεί και τους πηγαίνει το τρένο όπου



θέλει, μοιάζει με τον αλλοτριωμένο κόσμο των «μεγάλων» (των ενηλίκων). Υπάρχει αδυναμία επικοινωνίας, δεν ξέρουν - δεν ξέρουμε που πάμε. Ο οδηγός οδηγεί, οι άλλοι παρασύρονται, είναι εγκλωβισμένοι, δεν μπορούν να κατέβουν, χάνονται οι στόχοι, επικρατεί η αβεβαιότητα και το «θολό» του σύγχρονου ανθρώπου. Τα παιδιά είναι αγνά, παρατηρούν ξέρουν που θέλουν να πάνε, τα παιδιά ζουν το παρόν στο εδώ και τώρα οι, ενήλικες ζουν για το μέλλον». «Ποτέ δεν είσαι ευχαριστημένος εκεί που είσαι. Ο ενήλικας διαχωρίζει το συναίσθημα, το παιδί το βιώνει. Οι άνθρωποι είναι «πακέτα» στο απόσπασμα, όπως και στη ζωή υπάρχει τυποποίηση».

Στην ερώτηση σχετικά με το αν υπάρχει σύνδεση με τα συναισθήματα που εκφράστηκαν αρχικά για την κρίση, η ομάδα δηλώνει ότι υπάρχει και μάλιστα ότι υπάρχει σύνδεση και με τον πίνακα μέσα από τον οποίο εκφράζεται χαρμολύπη, αισιοδοξία, απαισιοδοξία. Ο στόχος αυτής της παρουσίασης ήταν να προκαλέσει προβληματισμό και στοχασμό μέσα από το διπλό μήνυμα και την αντιφατικότητα που εκφράζεται και στον πίνακα και στο κείμενο. Τα μέλη της ομάδας ξαναδιάβασαν το χαρτάκι τους με τα αρχικά συναισθήματα και παρατήρησαν τι άλλαξε σ' αυτούς μετά από τη διεργασία στην ομάδα, στα δικά τους συναισθήματα.

Ακολούθησε συζήτηση και η ομάδα διατύπωσε τις ακόλουθες παρατηρήσεις για την ανατροφοδότηση της εισήγησης:

- Το αρχικό βίντεο ίσως δεν χρειάζεται. Μπορούμε να μπούμε στο θέμα με τον πίνακα
- Να γίνει σύνδεση με το θέμα του σχολείου και των εκπαιδευτικών όπως αναφέρεται στον τίτλο της εργασίας
- Λείπει η σύνδεση με τη θεωρία, ποιο είναι το αποπροσανατολιστικό δίλημμα, τι είδους μετασχηματισμό έχουμε; Π.χ. συναισθήματος, πού το συναντάμε στη βιβλιογραφία;
- Τα ερωτήματα που τέθηκαν στις ομάδες κατά την επεξεργασία του κειμένου ήταν πολλά. Ίσως να ζητηθεί να εντοπιστούν τα θετικά και αρνητικά μηνύματα στο κείμενο.

Διατυπώθηκε η πρόταση: Εναλλακτικά στο εργαστήριο να γίνει πρόσκληση μόνο για εκπαιδευτικούς.

Και για τη διαδικασία τονίστηκε από την ομάδα ότι ήταν σημαντικό που ξαναγύρισαν οι συμμετέχοντες στα αρχικά τους συναισθήματα. Κάποιοι αρχικά στο χαρτάκι τους είχαν σημειώσει μόνο αρνητικά συναισθήματα αλλά μετά την όλη διαδικασία συμπλήρωσαν, όπως ανέφεραν, και κάτι αισιόδοξο.

Ακολούθησε ενημέρωση για τα του συνεδρίου και συζήτηση γύρω από τα ερωτήματα που είχαν τεθεί στην προηγούμενη συνάντηση για τη θέση της Μετασχηματίζουσας Μάθησης στην Ελλάδα και τη στάση μας. Παραθέτουμε την τοποθέτηση της Νατάσσας Ράικου.

«Ως προς την ένταξη σε κάποιο ρεύμα της μετασχηματίζουσας, θεωρώ ότι μάλλον θα πρέπει να σταθούμε κριτικά απέναντι σε ό,τι αναδύεται και όχι να πάρουμε θέση. Άλλωστε είναι φυσικό σε κάθε μεγάλη θεωρία που αναπτύσσεται να δημιουργούνται συνεχώς παρακλάδια αυτής (όπως έγινε και με τους Piaget, Dewey κτλ.). Αυτό δε σημαίνει ότι κάτι τέτοιο είναι

απαραίτητα κακό γιατί μπορεί να αποτελέσει αφορμή και για άλλες σπουδαίες σκέψεις. Απλώς χρειάζεται μάλλον μια κριτική και προσεκτική κάθε φορά εξέταση. Αυτό συμβαίνει συνήθως σε χώρες που έχουν ήδη κάποια παράδοση θεωρητική και γι' αυτό είναι και πιο επιρρεπείς σε κάποιες κατευθύνσεις. Εμείς στην Ελλάδα επειδή δεν έχουμε καμία θεωρητική παράδοση είναι φυσικό να είμαστε πιο κοντά και στην καρδιά της θεωρίας του Mezirow, διότι τη μελετάμε στην πηγή της. Κατά καιρούς ωστόσο δεχόμαστε επιδράσεις από την ευρωπαϊκή σκέψη, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι έχουμε αναπτύξει κάτι δικό μας.

Όσον αφορά στο θέμα της σύνδεσης της μετασχηματίζουσας με την ελληνική πραγματικότητα, θεωρώ ότι τα θέματα τα οποία διαπραγματευόμαστε μέσα από τη ΜΜ είναι πανανθρώπινες αξίες, οι οποίες μπορούν να εκφραστούν με οποιαδήποτε έργα (ακόμα και οι φωτογραφίες από Αφρικανούς μπορούν να μας αγγίξουν εξίσου). Ωστόσο, μπορούν ίσως τα ελληνικά έργα τέχνης να λειτουργήσουν ενισχυτικά, όταν θέλουμε να αναλύσουμε θεματικές που αφορούν σε κάποιες ιδιαιτερότητες του ελληνικού χαρακτήρα (π.χ. έλλειψη εθελοντισμού και συνεργατικότητας, ανακολουθία λόγου - πράξης κτλ.).

Τέλος, συμφωνώ με τη σκέψη που διατυπώθηκε στην ομάδα ότι μάλλον θα πρέπει απλά να συνεχίσουμε την προσπάθεια και τη μελέτη μας και να αφήσουμε τη δουλειά αυτή να εξελιχθεί ίσως σιγά σιγά σε κάτι...»

Έβδομη συνάντηση: Exploring the potential of transformative learning in higher education: the development of students' critical thinking through aesthetic experience (N. Ράικου - Θ. Καραλής).

Στην έβδομη συνάντηση της ομάδας παρουσιάστηκε το θέμα: «*Exploring the potential of transformative learning in higher education: the development of students' critical thinking through aesthetic experience*» εργασία που πρόκειται να παρουσιαστεί στη συνδιάσκεψη και αφορά πάλι την Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία (στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση).

Μετά από μία σύντομη εισήγηση σε power point αναφορικά με το θεωρητικό πλαίσιο της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» και την απόπειρα εφαρμογής της σε φοιτήτριες του Πανεπιστημίου Πατρών, ακολούθησε σχολιασμός και τέθηκαν από την ομάδα τα παρακάτω ερωτήματα:

- Πώς βοηθάει το έργο τέχνης για να αναθεωρήσουν (οι φοιτήτριες νηπιαγωγοί στην προκειμένη περίπτωση) στερεοτυπικές απόψεις π.χ. την αρχική τους άποψη για τη γνώση. Μήπως είναι απαραίτητο να εξηγηθεί περισσότερο και να γίνει πιο αναλυτική η εστίαση στη διεργασία;
- Οι αρχικές και οι τελικές απόψεις φοιτητών, είναι transformative learning;
- Ποιο είναι το αποπροσανατολιστικό δίλλημα; Η βεβαιότητα π.χ. ότι μπαίνω στην τάξη και εφαρμόζω πειθαρχία. Τι γίνεται όμως όταν οι φοιτήτριες μπαίνουν στην τάξη για να κάνουν πρακτική και βλέπουν μια άλλη πραγματικότητα;
- Με ποιους όρους Μετασχηματίζουσας μάθησης στήνεται το εγχείρημα; Μετασχηματισμός πού; σε απόψεις ή νοητικές συνήθειες ή σε όλο το πλαίσιο;
- Τι είδους μοντέλο παιδαγωγού θέλω να είμαι, να καθοδηγώ κατεστημένες αξίες ή όχι.

- Θα ήταν χρήσιμο να προσδιοριστεί για ποιες νοητικές συνήθειες γίνεται προσπάθεια να τις αλλάξουν.
- Η ομάδα με τη διεύρυνση της συζήτησης προέβη σε προτάσεις και σε κάποιες παρατηρήσεις όπως:
- Για τη μετασχηματιστική διεργασία καλό είναι να προσδιοριστούν δύο-τρεις νοητικές συνήθειες ή απόψεις. Είναι σημαντικό να προσδιορίζεις τους στόχους. Βασικό κίνητρο θα πρέπει να είναι η εσωτερική ανάγκη του εκπαιδευτικού να φτάσει σε ένα στόχο και να έχει την ελευθερία να το κάνει.
- Να δούμε στην πράξη πώς μας βοηθάει ένα κείμενο να αναθεωρήσουμε απόψεις; π.χ : το έργο του Καζαντζάκη,
- Να δούμε σε ποιους φοιτητές απευθύνεται ο εκπαιδευτικός μέσα από μια τέτοια διαδικασία; Θα μπορούσε να αφορά όσους βιώνουν το αποπροσανατολιστικό δίλλημα ή να γίνει επιλογή μέσω ερωτήσεων του τύπου: «Θα θέλατε να μπείτε σε μια διαδικασία όπου θα εξετάσουμε...» «Για ποιο λόγο, ποια τα πιθανά εμπόδια, ποια τα πιθανά οφέλη;»
- Το δείγμα της έρευνας είναι φοιτήτριες νηπιαγωγοί (εξαρτημένες οικονομικά, συναισθηματικά κλπ.). Ο στόχος είναι να βοηθηθούν στην ωρίμανσή τους προς την ενηλικιότητα; Τελικά είναι εμπόδιο ή στόχος;
- Τι γίνεται στην πράξη όταν οι φοιτήτριες μπουκ στην τάξη και σε ένα σύστημα που δεν τους αφήνει περιθώρια;
- Ίσως είναι χρήσιμο να τους ζητηθεί να φτιάξουν ένα σχέδιο μαθήματος που θα μπορούσαν να εφαρμόσουν στην τάξη.
- Σημαντικοί παράγοντες, που πρέπει να ληφθούν υπόψη, είναι και οι εξωτερικοί παράγοντες γιατί δεν είναι μόνο το τι θα κάνω εγώ σα δάσκαλος αλλά και οι γονείς, το τι κουβαλάει το παιδί, το πλαίσιο του σχολείου κ.ά. Μπορούν να κάνουν κάτι διαφορετικό από αυτό που έκαναν οι δάσκαλοί τους;
- Θα μπορούσε σαν έρευνα να πάει πιο πέρα, μέσα από ιστορίες ζωής και ερεθίσματα που παίρνει το άτομο κατά τη πορεία του μέχρι τη συγκεκριμένη φάση που βρίσκεται.
- Για την συγκεκριμένη εργασία έγινε η πρόταση να γίνει και άρθρο μετά την ολοκλήρωση της παρουσιάσής της στο συνέδριο.

Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με τη συζήτηση σε θέματα που αφορούν την επικείμενη συνδιάσκεψη της Μετασχηματίζουσας Μάθησης όπως, πληροφοριακά στοιχεία που αφορούν τη σύνθεση των συνέδρων (από τους 250 συνέδρους οι 108 είναι Έλληνες) αλλά και τη θέση της Ελληνικής ομάδας για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση: Ως Ελληνική ομάδα εμβαθύνουμε και επικεντρωνόμαστε πιο πολύ στο Mezirow και τη θεωρία του. Θα ήταν χρήσιμο να υπάρχει Ελληνική προσέγγιση από γνωστά σε μας μοτίβα (π.χ. της Αρχαίας Ελλάδας).

Και με μια πρόταση για την τοποθέτηση στη συνδιάσκεψη, η οποία θα μπορούσε να είναι περίπου έτσι: Ανησυχούμε ότι η θεωρία έχει ανοιχτεί σε μονοπάτια ψυχολογίας από κάποιους και όταν παραανοίγει υπάρχει ο κίνδυνος να αλλοιωθεί η βάση της θεωρίας. Εμείς δουλεύουμε με βάση τη θεωρία του Mezirow και θέτουμε ερωτήματα:

- ποια τα όρια μεταξύ θεωρίας και ψυχολογίας ως προς την εφαρμογή της MM;
- Ποιο το ηθικό όριο για να μπει να αλλάξεις τον άλλο;

- Πόσο ανοιχτός είσαι σαν εκπαιδευτής για να μην επιβάλλεις το δικό σου μοντέλο;
- Πώς εννοούμε τη χειραφέτηση;
- Πώς πας να του αλλάξεις τις παραδοχές, με τα δικά σου στερεοτυπικά πρότυπα;
- Ο εκπαιδευτής είναι και ψυχολόγος; Κατά πόσο διεισδύεις στο ασυνείδητο του εκπαιδευόμενου σου;

Η θέση μας είναι ότι ψάχνουμε τα κοινωνικά αίτια δημιουργίας των παραδοχών και δεν μπαίνουμε στο ασυνείδητο. Ίσως θα πρέπει να δούμε πού τίθεται το όριο. Ίσως αφορά το ρόλο του εκπαιδευτή και όχι στην ίδια τη Μετασχηματιστική διεργασία που βιώνει ο εκπαιδευόμενος. Η δυσκολία που εντοπίζουμε αφορά την εξακίνωση της θεωρίας τόσο πολύ που δεν μπορεί κανείς εύκολα να διακρίνει ποιο είναι το θεωρητικό πλαίσιο που θα πατήσει.

Στα παραπάνω:

Κριτικά στοχαζόμενοι επί των στοχασμών μας θέτουμε και το ερώτημα: Μήπως η στάση μας αυτή σημαίνει ότι έχουμε αναπτύξει παραδοχές που λένε ότι χρειαζόμαστε σταθερές θεωρίες για να στηριζόμαστε ενώ το πλαίσιο και η εποχή αλλάζει και ζητάει κάτι άλλο;

Όγδοη συνάντηση: «Mezirow meets Freire, an interesting relation: from theory to practice» (Δ. Δεληγιάννης, Τσ. Λαζαρίδου, Ή. Παπαγεωργίου)

«Transformative Learning through Treatment in Addiction Recovery» (Α. Ρέμος - Π. Κουτρουβίδης)

Στην όγδοη συνάντηση παρουσιάστηκαν δύο θέματα: «*Mezirow meets Freire, an interesting relation: from theory to practice*» και «*Transformative Learning through Treatment in Addiction Recovery*». Πρόκειται για εργασίες που θα παρουσιαστούν και αυτές στη Διεθνή Συνδιάσκεψη για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Η πρώτη με τη μορφή εργαστηρίου και αφορά συγκλίσεις και αποκλίσεις των δύο θεωριών στην πράξη και η δεύτερη σε στρογγυλό τραπέζι.

Για το πρώτο θέμα η ομάδα εργάστηκε ως εξής: Αρχικά ζητήθηκε σε ατομικό επίπεδο να απαντηθεί γραπτώς (σε χαρτάκι) το παρακάτω ερώτημα. «*Που θεωρούμε ότι βρισκόμαστε πιο κοντά, στον Freire ή στον Mezirow? και γιατί;*»

Ακολούθησε η παρουσίαση των δύο θεωριών με power point.

Στη συνέχεια έγινε χωρισμός σε 4 ομάδες για την επεξεργασία δύο περιπτώσεων μελέτης που αφορούσαν: «Μάθημα Ελληνικών σε μετανάστες» και «Δέλτα Αξιού, περιβαλλοντική ευαισθησία» (εκπαίδευση σε ΚΑΠΗ).

Οι δύο ομάδες εργάστηκαν για τη πρώτη μελέτη περίπτωσης, η μία από τη σκοπιά του Freire, και η άλλη από τη σκοπιά του Mezirow. Και οι άλλες δύο αντίστοιχα για τη δεύτερη μελέτη περίπτωσης.

Στην περίπτωση του πρώτου περιστατικού η μία ομάδα έθεσε την πολυπλοκότητα του πλαισίου: διαφορετικές ηλικίες, διαφορετικές εθνικότητες. Ο εκπαιδευτής πρέπει να μπορεί να σταθεί στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων και στις πραγματικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες για να μπορέσει να οδηγηθεί στους εκπαιδευτικούς του στόχους. Στόχο δεν αποτελεί μόνο η εκμάθηση της γλώσσας αλλά χρειάζεται να αναδειχτεί η διαφορετικότητα και να δοθεί έμφαση στις ομοιότητες. Ο εκπαιδευτής έχει κυρίως το ρόλο διευκολυντή και

εμπυχωτή. Οι μέθοδοι που μπορεί να αξιοποιήσει είναι: διάλογος, εικόνες, βιογραφίες, ιστορίες ζωής και να κάνει ένα συνδυασμό των Freire και Mezirow.

Η δεύτερη ομάδα με την ίδια μελέτη περίπτωσης αν και είχε παρόμοιους προβληματισμούς επεσήμανε επιπλέον ότι ο εκπαιδευτής καλό είναι αρχικά, να θέσει τη δική του θέση, τις δικές του ανάγκες και ένα εκπαιδευτικό συμβόλαιο. Επίσης να έχει προετοιμάσει ένα σχέδιο δράσης για το πώς θα διαχειριστεί την ομάδα ώστε να αξιοποιήσει τις εμπειρίες της, να προάγει την ομαδικότητα για να βοηθηθεί και η διεργασία της μάθησης.

Αναφορικά με τη σκοπιά του Freire οι τοποθετήσεις τους ήταν: Ώθηση για κοινωνική δραστηριοποίηση (τι κάνουμε για αυτά;) αλλά και ο προβληματισμός του εκπαιδευτή: πόσο μπορείς να ωθήσεις τους εκπαιδευόμενους σε ένα δρόμο που ίσως δεν είναι έτοιμοι να πάρουν;

Από τη σκοπιά του Mezirow οι τοποθετήσεις ήταν: προβληματισμός στις δικές τους προκαταλήψεις, ηθική, ρατσισμός. Κάθε εκπαιδευόμενος πάει μέχρι εκεί που θέλει να πάει. Για τον Mezirow σημασία έχει το ατομικό-προσωπικό ενώ ο Freire είναι στο να αλλάξουμε τον κόσμο. Το θέμα αφορά τον ίδιο τον εκπαιδευτή και την οριοθέτησή του απέναντι στην ομάδα: μέχρι πού μπορείς να βοηθήσεις; Μήπως τελικά κάνεις κακό; Ταυτίζεσαι αλλά δεν είσαι ο άλλος και εκεί μπαίνουν τα δικά σου διλλήματα και ο αυτοστοχασμός. Τι λέει η θεωρία μας και τι κάνουμε πρακτικά.

Οι άλλες δύο ομάδες που εργάστηκαν για τη δεύτερη μελέτη περίπτωσης: «Δέλτα Αξιού, περιβαλλοντική ευαισθησία» (εκπαίδευση σε ΚΑΠΗ), με βάση το πλαίσιο εκπαίδευσης (ΚΑΠΗ) αξιοποίησαν ερωτήσεις όπως: Πώς ήταν η περιοχή πριν; Ποια κατάσταση οδήγησε στη σημερινή κατάσταση; και πρότειναν την αξιοποίηση φωτογραφικού υλικού από παλιά και σήμερα, καρτ ποστάλ κ.ά.. Σκοπός τους είναι η συναισθηματική ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων για την προσωπική τους εμπλοκή στο ανωτέρω ζήτημα, την ανάληψη προσωπικής ευθύνης, την πρωτοβουλία, τη συλλογικότητα με απώτερο στόχο τη δράση. Έθεσαν δε ως προβληματισμό το τι κάνουμε στην περίπτωση που κάποιος τοποθετηθεί αναφορικά με τα οικονομικά κίνητρα που οδήγησαν σε οφέλη και στη σημερινή κατάσταση.

Στη συνέχεια κι αυτές οι ομάδες τοποθετήθηκαν σε σχέση με τον Mezirow και τον Freire κάπως έτσι. «Η ανάλυση περιστατικού» είναι προσφιλής στο Mezirow (δυναμική διαδικασία-συναίσθημα) όπως είναι προσφιλής «η δράση» στο Freire. Ο Freire εργαζόταν με τους αναλφάβητους με εικόνες, ιστορίες ζωής και τους παρακινούσε σε προβληματισμό, ανάληψη ευθύνης και δράση με το «τι μπορούμε να κάνουμε για όλα αυτά;», ποια πορεία θα ακολουθήσει ο εκπαιδευτής; Τονίστηκε ότι ο εκπαιδευτής πρέπει να έχει τη διάθεση να ακούσει, να καταλάβει και να αποδεχτεί.

Κατόπιν οι συμμετέχοντες ανέτρεξαν στις απαντήσεις που είχαν σημειώσει στο αρχικό ερώτημα «Που θεωρούμε ότι βρισκόμαστε πιο κοντά, στον Freire ή στον Mezirow; και γιατί;» για να δουν κατά πόσο αυτά που είχαν σημειώσει στα χαρτάκια τους συνδέονται με αυτά που προέκυψαν στις ομάδες.

Συμπερασματικά οι δύο ομάδες συγκλίνουν στις απόψεις τους αναφορικά με τον Freire και τον Mezirow. Ο Freire μας δίνει μια πιο χειροπιαστή αφετηρία ενώ το αποπροσανατολιστικό δίλλημα δύσκολα εντοπίζεται. Ο κριτικός στοχασμός είναι δύσκολο να αποδοθεί κοινά και

από τους δύο γιατί διαφέρουν ως προς τον τρόπο που τον εννοούν. Τέλος υπάρχει διαφορά στη δράση.

Η συζήτηση συνεχίστηκε με παρατηρήσεις επί της διαδικασίας. Τέθηκε το ερώτημα αν αυτοί που θα συμμετέχουν στο εργαστήριο και πιθανό να είναι ξένοι θα καταλάβουν το πλαίσιο με τον Έβρο;

Επίσης, μήπως στο λίγο χρόνο του εργαστηρίου είναι καλύτερα να χρησιμοποιηθεί μία μελέτη περίπτωσης.

Οι ερωτήσεις στις μελέτες περίπτωσης να είναι συνέχεια η μία της άλλης όπως: τι στόχους θα έθετε ο εκπαιδευτής και πώς θα διοργάνωνε την εκπαίδευση.

Επίσης διατυπώθηκαν παρατηρήσεις ως προς τη λειτουργικότητα του εργαστηρίου αναφορικά με τη διατύπωση συγκεκριμένων ερωτημάτων όπως:

πώς θα πήγαινες στις συγκεκριμένες περιπτώσεις με στοχασμό ή δράση ή με ποιο τρόπο θα συνδύαζες και τα δύο; Να γίνει ανάλυση στο πού διαφέρουν και πού επικαλύπτονται οι θεωρίες; Να τεθούν συγκεκριμένα ερωτήματα όπως: ποιοι οι στόχοι σου; Πώς θα τους πετύχεις; Θα τολμούσες σήμερα να τους παρακινήσεις σε δράση; Πώς θα οργανώσεις την εκπαίδευση;

Καταλήγοντας στο ότι: στην πράξη επιλέγουμε από ένα ρεπερτόριο θεωριών (τις οποίες θα πρέπει να γνωρίζουμε) αλλά και στο τι μας αρέσει να κάνουμε ιδιοσυγκρασιακά. Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση είναι learning process. Η προσωπική μας ιδεολογία παίζει σημαντικό ρόλο όπως και η ανθρωπιστική και κριτική σκοπιά.

Σημείωση: Μια πρώτη απόπειρα επεξεργασίας αυτού του θέματος έγινε στην ομάδα αυτομόρφωσης το 2009-10 στο πλαίσιο της τέταρτης συνάντησης (βλ. παράρτημα II «περιπτώσεις μελέτης» σελ....) Στη δεδομένη στιγμή το ίδιο θέμα προσαρμόζεται στις ανάγκες εργαστηρίου για τη Διεθνή Συνδιάσκεψη για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση.

Ακολούθησε η παρουσίαση «**Transformative Learning through Treatment in Addiction Recovery**» από τους Αρμάο - Κουτροβίδη που όπως αναφέρθηκε θα ανακοινωθεί σε στρογγυλό τραπέζι της συνδιάσκεψης.

Οι εισηγητές αρχικά αναφέρθηκαν στο πλαίσιο: πρόκειται για εξαρτημένα άτομα που παρακολουθούν θεραπευτικό πρόγραμμα κοινότητας στο ΚΕΘΕΑ. Το μοντέλο της θεραπευτικής κοινότητας (TCM) για την αντιμετώπιση της τοξικοεξάρτησης, φαίνεται να συγκλίνει με τις ευρύτερες διαδικασίες μετασχηματιστικής μάθησης και να βοηθάει τα άτομα που συμμετέχουν να επαναξιολογούν τα προβληματικά πλαίσια αναφοράς τους και να οδηγούνται σε μετασχηματιστικές αλλαγές ιδιαίτερα όταν συνδυάζεται με ειδικές παρεμβάσεις και προσαρμόζεται στα βασικά χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου.

Στη συνέχεια αναφέρθηκαν στα πέντε σημεία σύγκλισης του μοντέλου θεραπευτικής κοινότητας και μετασχηματιστικής μάθησης τα οποία είναι: 1. Η έννοια του μετασχηματισμού ή της αλλαγής. 2. Η διαδικασία για κριτικό στοχασμό και αναστοχασμό σε προβληματικές καταστάσεις που παρακινούν τους συμμετέχοντες να αλλάξουν. 3. Οι συνειδητές, υποσυνείδητες και ασυνείδητες διαδικασίες που λειτουργούν και επηρεάζουν τις μετασχηματιστικές αλλαγές. 4. Η αντίσταση στην αλλαγή και 5. ο ρόλος του εκπαιδευτή ή του επαγγελματία.

Επεσήμαναν δε ότι η αλλαγή στις συμπεριφορές εθισμού είναι προσανατολισμένη σε απλές συμπεριφορές, σε αντίθεση με την άποψη του Mezirow για την αλλαγή που είναι μια ευρύτερη, πολυδιάστατη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης ότι η αλλαγή συνδέεται με την ευαισθητοποίηση των εξαρτημένων ατόμων αλλά και την προετοιμασία τους για επιτυχή δράση. Για τον Mezirow (1991) η δράση είναι "αναπόσπαστο και απαραίτητο στοιχείο της μετασχηματιστικής μάθησης".

Επιπλέον οι εισηγητές εστίασαν στην ετοιμότητα και την επιτυχή εμπλοκή των επαγγελματιών και των εκπαιδευτών ενηλίκων στην μετασχηματιστική αλλαγή των εξαρτημένων ατόμων η οποία επηρεάζεται σημαντικά από την ικανότητά τους να τους προβληματίζουν σχετικά με τις εμπειρίες ζωής τους. Αναφέρθηκε ότι η εμπειρία του ίδιου του επαγγελματία με αυτή τη διαδικασία είναι εξαιρετικά πολύτιμη.

Στην ουσία, η θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης υποδεικνύει μια εναλλακτική προοπτική αλλαγής στις ζωές πρώην χρηστών. Οι επαγγελματίες έχουν επίσης την ευκαιρία στο χώρο αυτό να προτείνουν ένα ισχυρό εργαλείο για μια αποτελεσματική θεραπεία, διαμορφώνοντας τον τρόπο με τον οποίο οι μετασχηματισμοί συμπεριφορών, στάσεων και αρχών αποτελούν σημαντική προϋπόθεση για μια πετυχημένη παρέμβαση.

Ακολούθησε συζήτηση η οποία αφορούσε τη φιλοσοφία των round table σε ένα συνέδριο. Πρόκειται για την παρουσίαση μιας έρευνας που έχει διενεργηθεί καθώς και την ανταλλαγή απόψεων και τη συζήτηση πάνω σ' αυτήν μετά την παρουσίαση. Η θεωρία σ' αυτή την περίπτωση είναι λιγότερη.

Στη συνέχεια έγιναν προτάσεις από την ομάδα στους εισηγητές για την αξιοποίηση του τελευταίου κεφαλαίου με τίτλο «Αναλύοντας την έρευνα για τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης», από το βιβλίο «Mezirow και συνεργάτες» (2007), στο οποίο γίνεται αναφορά στις έρευνες που γίνονται στο πεδίο της M.M, για να αξιοποιήσουν κάποιες από τις ιδέες του. Επίσης να βάλουν τη δική τους στάση του θεραπευτή σε θέση εκπαιδευτή. Δηλαδή να βάλουν ένα παράδειγμα εκπαιδευτή- εκπαιδευόμενου. Αυτός άλλωστε είναι και ο λόγος που γίνονται οι παρουσιάσεις των εισηγήσεων του συνεδρίου στην ομάδα για να μπορούν οι εισηγητές να παίρνουν ανατροφοδότηση και να εμπλουτίζουν τις εισηγήσεις τους.

Ένατη συνάντηση: Πέντε ανακοινώσεις για τη Συνδιάσκεψη της M.M. (Συλλογική συζήτηση)

Η ένατη συνάντηση είχε ως θέμα της την αναλυτική συζήτηση γύρω από πέντε papers (άρθρα), τα οποία είχαν σταλεί από την Δήμητρα Ανδριτσάκου στα μέλη της ομάδας. Πρόκειται για papers τα οποία έχουν πάρει έγκριση ανακοίνωσης για την συνδιάσκεψη της Μετασχηματίζουσας Μάθησης.

Το πρώτο paper των *Johansson & Knight-McKenna*, αφορά σε μία εφαρμογή της M.M σε οργανισμούς και συγκεκριμένα σε Πανεπιστημιακό χώρο. Η κεντρική ιδέα ήταν ότι δεν μπορούμε να εκπαιδεύουμε τους φοιτητές στη M.M όταν το ίδιο το Πανεπιστήμιο δεν μετασχηματίζεται. Τα επόμενα τέσσερα έχουν ως θέμα τους τη συσχέτιση της M.M με την κρίση. Ειδικότερα:

Το δεύτερο paper έχει ως τίτλο: Crisis? Whose crisis? Transformative Learning and the Development of Ecological Literacy in social work education by *Peter Jones* (Αυστραλός). Το θέμα του ήταν για το περιβάλλον. Πλαίσιο: Πανεπιστήμιο και οικολογική συνείδηση

Το τρίτο paper με τίτλο: From Conflict to Creativity: Building Better Lawyers through critical self-reflection by *Jason Meek*, θέτει τη διαπραγμάτευση μεταξύ του

δικηγόρος που είμαι σήμερα, δικηγόρος που θα ήθελα (πως σκέφτομαι) να είμαι στο μέλλον κάνοντας καλή κριτική στο σημερινό δικηγόρο. Ως συμπέρασμα καταλήγει στην απόκτηση διαπραγματευτικών ικανοτήτων.

Το τέταρτο paper έχει τίτλο: Learning in time of crisis: Rural Grassroots Movements in Slovenia and Mexico by *Romina Rodela and Sylvia van Dijk* (Προβληματισμός και δραστηριοποίηση για την περιβαλλοντική μόλυνση).

Και το πέμπτο paper (από Καναδά) έχει τίτλο: Transformative Learning Amidst Crisis: An Inquiry into Presence-based Leadership Coaching by *Tim Walker and Olen Gunnlaugson*. Η μάθηση στηρίζεται κυρίως στη διαίσθηση του μέλλοντος και όχι στην εμπειρία του παρελθόντος. Όταν παίρνεις αποφάσεις χρειάζεσαι στοιχεία διαίσθησης στο leadership coaching.

Τα κριτήρια για την επιλογή των συγκεκριμένων άρθρων για μελέτη στην ομάδα ήταν η διασπορά τόσο στη θεματολογία όσο και στη γεωγραφική περιοχή προέλευσης.

Οι εκτιμήσεις και οι διαπιστώσεις από την ομάδα αναφορικά με το περιεχόμενο ήταν οι παρακάτω:

Η πρώτη εκτίμηση είναι ότι οι συγγραφείς δεν έχουν ιδιαίτερα εμβαθύνει στην Μ.Μ. Η βιβλιογραφία φαίνεται να μην είναι σχετική με τη Μ.Μ. Στα κείμενα (π.χ. στο 3ο paper) όπου αναφέρεται η σχέση με τη Μ.Μ είναι εντελώς αχνή και εντάσσεται σαν υποενότητα. Σε κάποια λείπει η επιστημονική τεκμηρίωση. Αξιοποιείται βιβλιογραφία χωρίς να συνδέεται με το θέμα τους (π.χ. στο 5^ο paper), και παρατίθενται βιβλία χωρίς να αξιοποιούνται (στο 4^ο paper). Αλλού γίνεται προσπάθεια να δοθεί άλλη οπτική όπως (π.χ. 1^ο paper) στην οργανωσιακή αλλαγή και μάθηση αλλά αυτό δεν αναλύεται. Και αυτό ίσως συμβαίνει γιατί στην επιτροπή του συνεδρίου υποστηρίχθηκε η άποψη ότι το πεδίο, για όσους θέλουν να συμμετέχουν, θα ήταν σχετικά ευρύ, ακόμα και για κάποιους που δεν έχουν εντυφίσει στη Μετασχηματίζουσα μάθηση του Mezirow, αρκεί να έχουν στοιχειωδώς μία σχέση με τη θεωρία του.

Αυτό δείχνει και την αγωνία που υπάρχει να μπει ο κόσμος στα συνέδρια με κυρίαρχη την τάση, διαβάζω διάφορα, κάνω σύνθεση και προχωρώ με paper. Είναι όμως και η διαδικασία της αξιολόγησης προσόντων που δημιουργεί καιροσκόπους των συνεδρίων, αφού ο μόνος δείκτης είναι τα papers, τα συνέδρια και ο αριθμός αναφορών στα διάφορα papers. Επίσης αξιολογείται και η αναφορά που γίνεται «στο δικό σου έργο» σε papers άλλων (κριτήριο του Υπουργείου Παιδείας για την αξιολόγηση των Πανεπιστημίων).

Εξαίρεση αποτελεί ένα μόνο άρθρο (2^ο paper) που έχει περισσότερες αναφορές στη Μ.Μ. Θέτει συγκεκριμένα παραδείγματα από την καθημερινότητα που μπορούν να αποτελέσουν αποπροσανατολιστικό δίλλημα σε απλά θέματα (τι ξέρεις, γιατί δεν τα ξέρεις;) και προχωράει σε δράση. Πατάει στη θεωρία με σωστές αναφορές στους Mezirow και Cranton. Ενδιαφέρον και το πεδίο που το εφαρμόζει: φοιτητές, ευαισθητοποιημένοι. Εξηγεί πώς εφαρμόζουν τη θεωρία Αυστραλοί και Νεοζηλανδοί. Έχουν εντυφίσει στο Mezirow χωρίς να διεκδικούν τίτλους επιγόνων. Είναι πολύ προσεκτικοί, κάτι που ίσως οφείλεται και στο κοινωνικό πλαίσιο. Σε γενικές γραμμές φαίνεται το έργο του Mezirow να δέχεται κριτική ή να ξεχνιέται

μέσα σε μια μόδα που θέλει κάτι καινούριο αφού θέση λαμβάνουν νέες απόψεις. Οι Taylor, Cranton κ.ά. διευρύνουν τη θεωρία και προς άλλα πεδία. Ασχολούνται με την ψυχολογία και τα όνειρα (π. χ Dirkx, ο ρόλος του ασυνείδητου), με αποτέλεσμα να χάνεται η αρχική θέση του Mezirow, η θέση του «μην το ανακατεύεις με την ψυχανάλυση». Μετά από όλη αυτή τη συζήτηση, η δική μας θέση ως ομάδας είναι ότι πάμε στο συνέδριο όχι ως αντίπαλοι αλλά και με τα κριτικά μας ερωτήματα.

Στη συνέχεια ο Αλέξης Κόκκος παρουσίασε το σκελετό της 10λεπτης ομιλίας του στο Ευρωπαϊκό πάνελ με αναφορές στην δραστηριότητα που έχει αναπτυχθεί στην Ελλάδα μέχρι σήμερα στη Μ.Μ (ΕΑΠ, ομάδα αυτομόρφωσης κλπ), στην αιτιολόγηση της υπάρχουσας κατάστασης, με αναδρομή στην ιστορική εξέλιξη και τους θεσμούς της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και αναφορά στους κύριους στοχαστές που στηρίχθηκε. Αναφέρθηκε επίσης στις δράσεις που γίνονται όπως, τέχνη στην εκπαίδευση, βιωματικές δραστηριότητες όπου το επιτρέπουν οι θεσμοί, με την επισήμανση ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτών ενηλίκων στην Ελλάδα είναι εκπαιδευτικοί. Και συμπλήρωσε ότι πρόσθετη δυναμική στη θεωρία μας δίνουν οι Φουκώ, Μπουρντιέ, Ιλλέρις οι οποίοι συνεχίζουν να εμπλουτίζουν τη σκέψη μας.

Με αφορμή την κρίση στην Ελλάδα, ακολούθησε συζήτηση στην ομάδα και ανταλλαγή απόψεων σχετικών με το θέμα της Μ.Μ και της κρίσης όπως καταγράφεται παρακάτω. «Μήπως η Μ.Μ αποτελεί εργαλείο εξόδου από την κρίση; Η κρίση μας αναγκάζει να αναθεωρούμε πράγματα, γι' αυτό υπάρχει χώρος για Μ.Μ. Έχει περάσει στους καθημερινούς προβληματισμούς μας η ανάγκη για άλλο τρόπο σκέψης, δεν πιστεύουμε πια στις έτοιμες λύσεις. Καθώς δεν υπάρχει κυρίαρχη ιδεολογία σήμερα, η ανάγκη του ατόμου στρέφεται κυρίως στον αυτοπροβληματισμό και τον αυτοπροσδιορισμό. Οι Αμερικανοί είναι πιο εξοικειωμένοι να προβληματίζονται ενώ εμείς μέχρι τώρα πατούσαμε σε πιο στερεά θεμέλια, τη Γηραιά Ήπειρο. Η συγκυρία επίσης παίζει πολύ σημαντικό ρόλο, καθώς η κρίση είναι Πανευρωπαϊκή. Ας μην ξεχνάμε και τους Έλληνες που σπούδασαν στο εξωτερικό και υπήρξε εισροή από ιδέες που έφεραν. Είναι χρήσιμο να γίνει αναφορά στον Πλάτωνα και στον Αριστοτέλη. Υπάρχει στην κουλτούρα μας το «φιλοσοφείν» (γενικευμένη θέαση του κόσμου και τάση για θεωρητικοποίηση). Ας μην ξεχνάμε ότι, και το πώς πρέπει να διδάσκονται οι ενήλικες το βρίσκουμε στη διδασκαλία του Σωκράτη, που αποτέλεσε τη ρίζα του διαφωτισμού και που οδήγησε στο ουμανιστικό-ολιστικό-κριτικό τρόπο σκέψης και τον Mezirow. Οι παραδοχές μας είναι διαμορφωμένες από τους αρχαίους φιλοσόφους και βρίσκουμε κάτι δικό μας στη Μ.Μ (Μύθος του Σπηλαίου, οι παραδοχές και ο διαστρεβλωμένος κόσμος)».

Αναφορικά με το συνέδριο της Μ.Μ, η ομάδα συμφώνησε να κρατάει σημειώσεις κατά την παρακολούθηση για να ομαδοποιήσει στη συνέχεια τις παρατηρήσεις της σε άξονες όπως: Τρόπος παρουσίασης (βιωματικός, συμμετοχικός, πρωτότυπος...)

Τα ρεύματα (spiritual, ορθολογικό, περιβαλλοντικό...) και πού ανταποκρίνονται καλύτερα οι σύνεδροι, Αμερικάνοι και Ευρωπαίοι. Τα μεγάλα ονόματα, πώς τα βλέπουν οι άλλοι; Πώς είναι η αλληλεπίδραση και η σχέση με τους συμμετέχοντες; Ποια η σχέση όσων λέγονται με την Μ.Μ όπως την καταλαβαίνουμε εμείς. Αν υπάρχουν ιδέες για έρευνα, πρακτική και συλλογικά δίκτυα συνεργασίας. Είναι ευκαιρία για προσέγγιση Ευρωπαίων για τη δημιουργία Ευρωπαϊκού δικτύου.

Δέκατη συνάντηση: Σχολιασμός συνεδρίου- Απολογιστική συζήτηση

Η δέκατη συνάντηση είχε ως θέμα της το σχολιασμό του Συνεδρίου της Μετασχηματίζουσας μάθησης. Επίσης την ανασκόπηση και τον απολογισμό της χρονιάς που πέρασε (2010-11) και το σχεδιασμό της επόμενης.

Από την ομάδα αναφορικά με το συνέδριο αναφέρθηκαν ως θετικά σημεία τα εξής:

- Το συνέδριο ήταν ενδιαφέρον από κάθε άποψη τόσο επιστημονικά, όσο και από άποψη οργάνωσης.
- Ήταν πολύ καλές οι κεντρικές ομιλίες. Εντοπίστηκε η διαφορά Ευρώπης - Αμερικής. Σαν χώρα έχουμε το προβάδισμα στην Ευρώπη με ένα συνέδριο σαν κι αυτό.
- Η Ελληνική παρουσία έγινε αισθητή και σε επιστημονικό επίπεδο και σε επίπεδο συμμετοχής συνέδρων.
- Τα Ελληνικά εργαστήρια πήγαν πολύ καλά και συνδέονταν με τη Μ. Μ. Πολλά εργαστήρια από αυτά που έγιναν μπορούν να γίνουν μεμονωμένα και σε διάφορα άλλα μέρη της Ελλάδας, με χαμηλό κόστος και μικρές εισηγήσεις που θα καλύπτουν το θεωρητικό κομμάτι.
- Το συνέδριο μας έδωσε την δυνατότητα να φτιάξουμε το «κάδρο» όλων αυτών των ανθρώπων που μέχρι τώρα είχαμε προσεγγίσει μόνο μέσα από τις θεωρίες τους. Τώρα έχουμε και την εικόνα τους.
- Η ύπαρξη και ο τρόπος λειτουργίας της ομάδας αυτομόρφωσης, άρεσε σαν ιδέα.
- Εκδηλώθηκε ενδιαφέρον για να γίνει Ελληνικό Συνέδριο ή ίσως και Μεσογειακό με θέμα τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση.
- Η συζήτηση - σύνθεση στο τέλος κάθε μέρας ήταν ενδιαφέρουσα, αν και σε πολλές περιπτώσεις περιοριζόταν στα διαδικαστικά και όχι ευρύτερα στα θέματα της ημέρας. Σ' αυτές τις συνθέσεις διαπιστώθηκαν πολλές παρανοήσεις περί Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Ήταν επίσης σημαντικό ότι ακούγονταν και τα λάθη. Επισημάνθηκε η ανάγκη για επιστροφή στις ρίζες της Μετασχηματίζουσας Μάθησης και στον Mezirow. Η σημασία των συνθέσεων αν και στόχευε στον κριτικό στοχασμό στο τέλος της ημέρας θεωρούμε ότι αυτό δεν έγινε αντιληπτό.
- Τονίστηκε επίσης ο καταλυτικά θετικός ρόλος που έπαιξαν τα μέλη της ομάδας μας σε όλη τη διοργάνωση. Οι ξένοι έμειναν έκπληκτοι με την ελληνική παρουσία, την οργάνωση, τη μαζική συμμετοχή, το γλέντι με ένα συγκρότημα όχι τυχαίο (με μέλη που ήταν ταυτόχρονα και σύνεδροι). Για όλα υπήρχε ενιαίος τρόπος αντιμετώπισης με ψυχή και αλληλεγγύη.

Αναφέρθηκαν όμως και οι παρατηρήσεις της ομάδας, όπως:

- Υπήρξαν πολλές εισηγήσεις. Θα μπορούσαν τα papers να πάρουν λιγότερο χρόνο.
- Κάποιες εισηγήσεις δεν είχαν σχέση με τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Το ίδιο και κάποια εργαστήρια. Ο κόσμος θεωρεί ότι βλέπει παντού μετασχηματισμό. Ακούστηκε ακόμα και Μετασχηματίζουσα Μάθηση σε παιδιά. Κάποιοι εννοούν το μετασχηματισμό διαφορετικά από ότι εμείς.

- Η Taylor, σε στρογγυλό τραπέζι, επισήμανε ότι δεν πρέπει να βγάζουμε γρήγορα συμπεράσματα για μετασχηματισμό βλέποντας μόνο μια συμπεριφορά. Θα πρέπει να βλέπουμε κι άλλα παράλληλα πράγματα που γίνονται.
- Ο χρόνος για τα εργαστήρια, κυρίως τα βιωματικά, θεωρήθηκε πολύ λίγος.
- Γίνονταν πολλά πράγματα παράλληλα και υπήρχε η αίσθηση ότι κάτι χάνεις πάντα.
- Ο ρυθμός εναλλαγής από το ένα στο άλλο ήταν κατατρεχτικός και δεν προλάβαινες να έχεις reflection.
- Σε κάποιες υποομάδες φάνηκε ότι δεν έχουμε μάθει να λειτουργούμε σε ομαδικές διαδικασίες.
- Από κάποιους θεωρήθηκε ακριβό. Από την άλλη το κόστος ήταν αρκετά χαμηλό αν σκεφτεί κανείς ότι περιλάμβανε γεύματα, γλέντι, και τα CD.
- Επί της ουσίας λίγοι ήταν εκείνοι που ενδιαφέρονταν πραγματικά ενώ οι περισσότεροι είχαν μάλλον έρθει για τη βεβαίωση παρακολούθησης.

Στη συνέχεια τέθηκε ο προβληματισμός στο ποιο θα είναι το επόμενο βήμα για την Ελληνική ομάδα. Πώς θα πάμε παρακάτω. Ποιο ρόλο θα κρατάμε στην Ελλάδα; Αν υπάρχει δέσμευση. Απ' ό,τι φαίνεται δεν υπάρχει συγκροτημένη πρόταση από Έλληνες. Δεν υπάρχει προς το παρόν μια ενέργεια που να «χτίζει». Και επισημάνθηκε, ότι χρειάζεται να εκμεταλλευόμαστε τα συνέδρια και να τα αξιοποιούμε.

Ακολούθησε η ανασκόπηση και ο απολογισμός της χρονιάς (2010-11) και σχολιάστηκε η απουσία πολλών μελών στην τελευταία αυτή συνάντηση, παρόλο που ήταν πολύ σημαντική για την συνέχεια της επόμενης χρονιάς. Τονίστηκε η επιμονή, η δέσμευση και η δουλειά από τα μέλη της ομάδας ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη συνέχιση του έργου της και της ύπαρξής της.

Αναφέρθηκαν σκέψεις για το περιεχόμενο της δουλειάς της ομάδας για την επόμενη χρονιά όπως καταγράφονται παρακάτω:

Η ομάδα θα μπορούσε να πάει παραπέρα κάποια θέματα από αυτά που ακούστηκαν στο συνέδριο. Από υποομάδες (δύο ή τριών ατόμων) να γίνει μελέτη σε ένα θέμα το οποίο θα μπορεί να έχει συμμετοχή στη συνέχεια σε κάποιο Εκπαιδευτικό Ευρωπαϊκό συνέδριο ή special τόμο ή αφιέρωμα ως ένθετο σε Ευρωπαϊκά περιοδικά. Ενότητες από το συνέδριο θα μπορούσαν να μπουν στο πρόγραμμα με τίτλο Art It που τρέχει από την ΕΕΕΕ. Επίσης να γίνει βαθύτερη ανάλυση κάποιων κειμένων ή συνεντεύξεων του συνεδρίου. Μπορεί να δουλευτεί επίσης η αξιοποίηση της Μετασχηματίζουσας Μάθησης στη χώρα μας. Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να αναλυθούν από τις υπο-ομάδες τα ρεύματα της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, να μελετηθεί η κάθε τάση, να γίνει μία σύνδεση με την Ελλάδα και πού μπορούν να εφαρμοστούν οι τάσεις, και γι αυτό, να χρησιμοποιηθούν τα reports και η σύγχρονη βιβλιογραφία. Χρειαζόμαστε καλύτερη θεωρητική βάση. Η επίσημη εκδοχή της MM αναφέρεται στο transformative.org. Όλα ξεκινούν από το Mezirow αλλά έχουν αναπτυχθεί κι άλλες 5-6 θεωρητικές τάσεις - ρεύματα. Καλό είναι να μπουν κάποια κριτήρια ως προς τη μελέτη, π.χ. να ξεκινήσουμε μελετώντας τα ρεύματα όπως παρουσιάστηκαν στα πάνελ των κεντρικών ομιλιών στο συνέδριο, να κάνουμε κριτική σ' αυτά και να δούμε τι μπορεί να εφαρμοστεί στην Ελληνική πραγματικότητα. Πρακτικά αυτό μπορεί να γίνει ως εξής: Αρχικά να ορίσουμε τα ρεύματα: Mezirow, Dirkx, End and Kathy Taylor, Kassi, Tisdell. Παίρνουμε ένα ρεύμα π.χ. της Taylor. Μελετάμε τη 10λεπτη συνέντευξή της, άρθρα, βιβλία, κατανοούμε το ρεύμα και κάνουμε κριτική αποτίμηση και πως μπορεί να γίνει εφαρμογή σε Ελληνικό Φορέα.

Μετά να πάρουμε τους Ευρωπαίους που ήταν στα πάνελ. Να βρούμε άρθρα τους και να ξεκινήσουμε θεσμικά. Υπάρχει Ευρωπαϊκή σκέψη; Να χρησιμοποιήσουμε ως βάση το συνέδριο και να το αξιοποιήσουμε, βάζοντας και το δικό μας στίγμα με αξιοποίηση των Ελληνικών εισηγήσεων. Επίσης θα μπορούσαν επιπρόσθετα να γίνουν και τα εξής: Ενδιαφέρον θα ήταν να οργανωθούν μετασυνεδριακές εκδηλώσεις, όπως εργαστήρια (Σάββατα ή απογεύματα) με περισσότερη διάρκεια από ό,τι στο συνέδριο, ώστε να υπάρχει χρόνος για την ανάπτυξη του θεωρητικού μέρους. Να ερωτηθούν και οι 20 Έλληνες που παρουσίασαν εργαστήρια αν τους ενδιαφέρει να τα παρουσιάσουν. Επίσης θα μπορούσε να γίνει ένα διήμερο συνέδριο Μ.Μ που να αφορά την Ελληνική πραγματικότητα (θεωρία και πράξη). Ίσως χρήσιμο θα ήταν να γίνουν συνδυαστικά τα δύο παραπάνω: δηλαδή να γίνονται όλη τη χρονιά μεμονωμένα τα εργαστήρια του συνεδρίου και παράλληλα δουλειά από τις υποομάδες στο αντίστοιχο θέμα/τάση στη θεωρητική του προσέγγιση/τάση και στο τέλος της χρονιάς ένα διήμερο για κλείσιμο με παρουσίαση της πορείας ή μια ημερίδα αναστοχασμού για όσους πήραν μέρος. Πιθανά τα εργαστήρια να διοργανώνονται και σε άλλες πόλεις της Ελλάδας αν υπάρχει ενδιαφέρον, με παράλληλη ενημέρωση των Ευρωπαίων και της Διεθνούς κοινότητας για τη διοργάνωση αυτή, για να συμμετάσχουν αν υπάρχει ενδιαφέρον.

Καταληκτικά σχόλια

Με βάση όσα αναφέρθηκαν στο τρίτο κεφάλαιο παραθέτουμε τα παρακάτω σχόλια. Τα περιεχόμενα αυτού του κεφαλαίου επικεντρώνονται σε εργασίες που αφορούν τον κριτικό στοχασμό και τη μετασχηματίζουσα μάθηση και οι οποίες αξιοποιούνται ως εισηγήσεις στην 9^η Διεθνή Συνδιάσκεψη για την Μετασχηματίζουσα Μάθηση που πραγματοποιείται στην Αθήνα στις 28-29 Μαΐου 2011. Η ομάδα λειτούργησε ανατροφοδοτικά σ' αυτές τις εργασίες (εισηγήσεις και εργαστήρια) με παρατηρήσεις, ερμηνείες, προβληματισμούς, και στοχασμό. Έτσι στον τρίτο χρόνο λειτουργίας της αρχίζει να αποδίδει έργο. Προχωρά ένα βήμα παραπάνω. Τηρώντας το αρχικό συμβόλαιο ως προς τον τρόπο λειτουργίας της δίνει στα άτομα τη δυνατότητα να βγουν και έξω από την ομάδα με ανακοινώσεις σε ένα συνέδριο. Ενισχύει έτσι εξαιρετικά τα άτομα επιτρέποντάς τους και αναγνωρίζοντας τις γνώσεις τους στα θέματα που διαπραγματεύονται και την ικανότητά τους να συνδιαλέγονται σε ένα ευρύ κοινό θέτοντας στους εαυτούς τους την προσωπική αξιολόγηση ως προς τη δική τους θέση ως εκπαιδευτές ή και ως εκπαιδευόμενοι. Είναι πια κοινή διαπίστωση ότι για τη συνέχιση του έργου της ομάδας αυτομόρφωσης, απαραίτητες προϋποθέσεις είναι η δέσμευση, η συνέπεια, ο εντοπισμός αδυναμιών, η ετοιμότητα για ανασχεδιασμό των διαδικασιών όταν κρίνεται απαραίτητο και η προσωπική δουλειά από τα μέλη της ομάδας.

Κεφάλαιο Τέταρτο: Συναντήσεις έτους 2011-2012

Η κρίση στη χώρα μας: σχεδιάζοντας εκπαιδευτικές παρεμβάσεις

Περίληψη

Σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι η παρουσίαση της δουλειάς της ομάδας αυτομόρφωσης την τέταρτη χρονιά λειτουργίας της (2011-12). Μετά από μία σύντομη εισαγωγή που αφορά το πλαίσιο της ομάδας ακολουθεί η παρουσίαση των θεματικών ενοτήτων και ο τρόπος με τον οποίο εργάστηκε η ομάδα πάνω σ' αυτές (προετοιμασία πριν την κάθε συνάντηση, εισήγηση με ppt, εργασία σε υποομάδες, συζήτηση). Στο τέλος διατυπώνονται σκέψεις και σχόλια.

Εισαγωγή

Η θεματική αυτής χρονιάς (2011-12) είναι η κρίση στη χώρα μας και πως αυτή σχετίζεται με χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αξιοποιούνται «κείμενα ντοκουμέντα» και επιχειρείται σχεδιασμός κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την καλλιέργεια του αισθήματος της κοινωνικής συνοχής.

Την ομάδα αποτελούν οι: Αλέξης Κόκκος, Δήμητρα Ανδριτσάκου, Δημήτρης Δεληγιάννης, Ήρα Παπαγεωργίου, Τσέλσι Λαζαρίδου, Σοφία Καλογρίδη, Ρέμος Αρμάος, Πάρις Λιτζέρης, Δέσποινα Μπαμπανέλου, Μαίρη Καγιαβή, Νατάσσα Ράικου, Πιέρα Λευτεριώτου, Μαρία χρονοπούλου, Μάνος Παυλάκης, Μαριλένα Φραγγεδάκη, Μελανία Χασιδίου, ο Αλέξανδρος Κακούρης, η Γεωργία Καρελά και η Χρύσα Μάνθου.

Συνεχίζει η ομάδα κι αυτή τη χρονιά να έχει σταθερή τη σύνθεσή της με μικρές μεταβολές. Αποχώρησε η Μοίρα Χιλλ, η Γιώλα Μπώκου, η Λουλούδη Χαλάτση και προστέθηκαν καινούργια μέλη η Χρύσα Μάνθου και ο Παναγιώτης Κουτροβίδης. Συντονιστές παραμένουν και γι αυτή τη χρονιά ο Δημήτρης Δεληγιάννης και η Ήρα Παπαγεωργίου.

Πραγματοποίησε δέκα συναντήσεις κάθε δεύτερη Τρίτη του μήνα (20/9/12, 1/11/2011, 6/12/11, 10/1/12, 7/2/12, 6/3/12, 10/4/12, 8/5/12, 5/6/12) στο νέο χώρο συναντήσεων, -είναι ο χώρος που στεγάζεται η Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων στα Εξάρχεια (Οικονόμου 12-14)-, στις οποίες διαπραγματεύτηκε τα θέματα με ομαδικές αλλά και ατομικές εργασίες οι οποίες εμπλουτίζονταν και με συζήτηση. Σε κάποιες περιπτώσεις για το ίδιο θέμα αξιοποιήθηκαν δύο συναντήσεις.

Για τον αναγνώστη επισημαίνεται ότι η καταγραφή αυτής της χρονιάς αλλά και για τα επόμενα χρόνια λειτουργίας της ομάδας προκύπτει κυρίως από την μεταγραφή των θεματικών εισηγήσεων (ppt) της εκάστοτε συνάντησης και από τις προσωπικές σημειώσεις της υπογράφουσας.

Πρώτη συνάντηση: Πορεία της ομάδας-Προγραμματισμός

Στην πρώτη συνάντηση, μετά από τη σύντομη παρουσίαση των νέων μελών της ομάδας έγινε αναφορά, για την ενημέρωσή τους, στον τρόπο με τον οποίο εργάζεται η ομάδα με βάση τις αρχές και το πλαίσιο λειτουργίας που έχει τεθεί εξ αρχής και αναφορικά με τους στόχους της. Στη συνέχεια συζητήθηκαν κυρίως πρακτικά ζητήματα που αφορούν την πορεία της αλλά και τον καινούργιο σχεδιασμό αναφορικά με τις θεματικές ενότητες αυτής της χρονιάς. Έγινε ο προγραμματισμός, τέθηκαν οι ημερομηνίες των συναντήσεων και καθορίστηκαν οι θεματικές ενότητες. Για την παρουσίαση των θεματικών ενοτήτων ακολουθείται η παρακάτω διαδικασία: μελέτη κειμένων για την προετοιμασία πριν την κάθε συνάντηση, παρουσίαση του θέματος που μελετήθηκε (με ppt) ατομικά ή σε συνεργασία (αυτή τη χρονιά αξιοποιήθηκαν κυρίως οι συνεργασίες), εργασία σε υποομάδες, συζήτηση με γενικές τοποθετήσεις.

Η ιδιαιτερότητα είναι ότι αυτή τη χρονιά η ομάδα στηρίζεται και δουλεύει κυρίως με κείμενα ντοκουμέντα. Κι αυτό γιατί οι συμμετέχοντες στην ομάδα δεν έμειναν ανεπηρέαστοι από την κρίση τόσο σε επαγγελματικό όσο και προσωπικό επίπεδο σ' αυτή τη φάση. Η Ελληνική Οικονομία βρίσκεται σε κατάσταση δημοσιονομικής ανισορροπίας μετά την ψήφιση από την κυβέρνηση, (Ιούνιο του 2011), του μεσοπρόθεσμου προγράμματος, που περιλαμβάνει νέα μέτρα λιτότητας και περικοπές με όλα τα επακόλουθα. Και βέβαια η κρίση δεν είναι μόνο οικονομική, πρωτίστως είναι κρίση αξιών σε πολιτικό επίπεδο, σε κοινωνικό, σε επίπεδο θεσμών ακόμα και στην τέχνη.

Στη συζήτηση που ακολούθησε η ομάδα επιχείρησε να σκιαγραφήσει την κρίση και να δει τι σημαίνει αυτή για το χώρο που δραστηριοποιείται, αυτόν της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Την απασχόλησαν προβληματισμοί όπως: Πώς θα μπορούσαν να σχεδιαστούν κατάλληλες και αποτελεσματικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που να καλλιεργούν την ατομική ευθύνη ώστε να φτάνει σε κοινωνικό επίπεδο. Πώς θα μπορούσε για παράδειγμα να καλλιεργηθεί το αίσθημα της κοινωνικής συνοχής; Πως μπορούμε ως εκπαιδευτές να χειριστούμε θέματα κρίσης; Πώς θα λειτουργήσει κάτι τέτοιο πρακτικά στην ομάδα; Τέθηκε επίσης ο προβληματισμός αναφορικά με την παραγωγή αποτελεσμάτων, αν δηλαδή η ομάδα δώσει στη δημοσιότητα κάποια κείμενα για να έχει ως ομάδα ένα δημόσιο λόγο.

Ακολουθούν οι θεματικές ενότητες με τη σειρά παρουσίασης:

1^η συνάντηση: Πορεία της ομάδας-Προγραμματισμός

2^η συνάντηση: Η κρίση στη χώρα μας. Ο Ράμφος για την κρίση (Α. Κόκκος)

3^η συνάντηση: Σε μια εποχή κρίσης «οι εκπαιδευτές... εκπαιδεύονται» (Δ. Δεληγιάννης, Π. Κουτροβίδης, Μ. Καγιαβή, Μ. Χασίδου)

4^η συνάντηση: Η αξιοποίηση της κρίσης στην ομάδα (Σ. Καλογρίδη, Χ. Μάνθου, Γ. Καρέλα, Ν. Ράικου)

5^η συνάντηση: Η κρίση στον εργασιακό χώρο. Από την παθητικότητα και την απαξίωση στην ενεργή συμμετοχή (Μ. Παυλάκης)

6^η συνάντηση: Η κρίση στο σχολείο (Α. Τσιμπουκλή)

7^η συνάντησης: Ο Διάλογος στην Εκπ/ση Ενηλίκων (Α. Κόκκος)

8^η συνάντηση: Ο απολογισμός της ομάδας και ο σχεδιασμός για την επόμενη χρονιά

Σημείωση: Ενδεικτικά για τον τρόπο που συνεργάζονται οι ομάδες εργασίας βλ. Π. Λιτζέρης, παράρτημα IV (2011-12) σελ. 1-2

Δεύτερη συνάντηση: Η κρίση στη χώρα μας. Ο Σ. Ράμφος για την κρίση... (Α. Κόκκος)

Στη δεύτερη συνάντηση το θέμα που παρουσιάστηκε στην ομάδα από τον Αλέξη Κόκκο ήταν μια γενική τοποθέτηση για το θέμα της κρίσης στη χώρα μας και πιο συγκεκριμένα οι απόψεις του Ράμφου για την κρίση. Δηλαδή πώς τοποθετείται ο Ράμφος σχετικά με την κρίση.

Τα κύρια σημεία που τέθηκαν για συζήτηση ήταν:

- Τι σημαίνει η κρίση για το χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων
- Ποιες αξίες μας λείπουν σήμερα από την πρακτική μας (αλληλεγγύη, κριτική σκέψη, κάτι άλλο;), ποιες αξίες δεν πάνε καλά
- Τι πάει καλά, ποια είναι τα θετικά και ποια είναι η προοπτική, ποιες είναι οι δεξιότητες που πηγάζουν από αυτές τις αξίες; Κι αυτό για να σχεδιάσουμε κατάλληλες και αποτελεσματικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις
- Πώς αξιοποιούνται όλα αυτά; Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με ποιες συγκεκριμένες μορφές θα μπορούσαν να περάσουν στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Στη συζήτηση που ακολούθησε τονίστηκε ότι μας ενδιαφέρει η συλλογικότητα γιατί το αδιαμόρφωτο συναίσθημα κάνει ελλειμματικό εαυτό, ανώριμη και ανεύθυνη ατομικότητα. Δεν μάθαμε το διάλογο και τη χρήση της λογικής. Δεν έχουμε φωνή. Η εκπαίδευση διαιωνίζει ένα σύστημα αξιών. Η πρώτη εκπαίδευση είναι η οικογένεια. Είναι σημαντικός ο ρόλος της μητέρας. Αναγνωρίζουμε μόνο τους δεσμούς αίματος. Δεν μπορούμε να μιλήσουμε με τους άλλους... Δεν έχουμε περάσει διαφωτισμό. Ο

διαφωτισμός έχει στο κέντρο του την ατομική ευθύνη (οικογένεια, παιδεία, κράτος, κουλτούρα). Ο Ράμφος αναλύει το θέμα με βάση τη θρησκευτικότητα. Ο τρόπος ζωής που ακολουθούμε είναι ο τρόπος που πιστεύουμε στο Θεό. Έχουμε περάσει Τουρκοκρατία. Η Τουρκοκρατία δεν είναι κάτι απλό. Μάθαμε να είμαστε εξαρτημένοι. Όμως πρέπει να ενθαρρυνθούμε στα θετικά που διαθέτουμε και σε μικρά οράματα για να μπορούμε να επαναδιαπραγματευθούμε τους θεσμούς και για να υπάρξει προοπτική. «Πρώτα από όλα χρειάζεται μια αποκατάσταση της εμπιστοσύνης και μετά όλα τα άλλα».

Στη συνέχεια έγινε αναφορά σε Αξελό, Σβορώνο, Ασδραχά και κατατέθηκαν από τον εισηγητή προς συζήτηση στην ομάδα πέντε πραγματικά περιστατικά τα οποία σχετίζονται με τις ιδέες του Ράμφου.

Μέσα από την εξέταση των πραγματικών περιστατικών και τον καταγιισμό ιδεών αναδείχτηκαν τα παρακάτω:

- Ο σύγχρονος Έλληνας είναι αόρατος αποδέκτης παραπόνων. Παράλληλα θεωρεί ότι είναι πάνω από τους άλλους
- Με αδιαμόρφωτο συναίσθημα- «Εγώ θέλω τα πάντα τώρα» -και ανώριμη ατομικότητα
- Δεν έχουμε φωνή ως πολίτες, άρα ούτε και ευθύνη
- Δε μάθαμε το διάλογο και τη χρήση λογικής και επικοινωνούμε με φωνές, όχι με επιχειρήματα
- Υπάρχει έλλειψη συλλογικότητας/Συντεχνιασμός
- Κυριαρχεί ο βερμπαλισμός

Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα τον πεσιμισμό, τον αρνητισμό, τη δυσπιστία προς το κράτος και μία συγκρουσιακή σχέση με αυτό.

Και για τη διευκόλυνση της συζήτησης μοιράστηκε στις υποομάδες και το παρακάτω έντυπο στο οποίο καταγράφονται συνοπτικά οι αιτίες της κρίσης ως προς ατομικό/συλλογικό, την έλλειψη συγκροτημένου σκέπτεσθαι και τη μη συμμόρφωση στους κανόνες για τη διευκόλυνση της συζήτησης.

Ατομικό/συλλογικό

Ατομοκεντρική vs συλλογική/συνεργατική αντιμετώπιση των καταστάσεων

Έλλειψη διεργασιών οικοδόμησης κοινότητας/μη συμμετοχή στα κοινά

Έλλειψη συγκροτημένου σκέπτεσθαι

Έλλειψη συγκροτημένης, ορθολογικής σκέψης/ αναπόδεικτη σκέψη

κλείνουμε τα μάτια στις αδυναμίες μας

Απόλυτες ιδέες και αξίες/ βερμπαλισμός

Μη συμμόρφωση στους κανόνες

Μη συμμόρφωση σε κανονιστικές ρυθμίσεις/ οι κανονιστικοί περιορισμοί θεωρούνται συνώνυμοι με ένα έλλειμμα ελευθερίας και εκφράζουν ατομικό ναρκισσισμό.

Η κοινωνία λειτουργεί στη βάση ενός «free ridership»

Αντίσταση σε κάθε μορφής εξαρτημένη εργασία.

Στο τέλος της συζήτησης η ομάδα συνόψισε ως αιτίες της κρίσης τα παρακάτω:

- Η παιδεία που αναπαράγει τον εαυτό της
- Το αναξιοκρατικό σύστημα
- Η λειτουργία της οικογένειας
- Η έλλειψη κοινωνικής συνοχής
- Ο φόβος της εξάρτησης
- Το ότι δεν περάσαμε διαφωτισμό
- Η θρησκευτικότητα

Τα κείμενα που αξιοποιήθηκαν για την προετοιμασία του ανωτέρω θέματος και που είχαν αποσταλεί στους συμμετέχοντες της ομάδας για μελέτη, πριν από τη συνάντηση, ήταν:

- Στέλιος Ράμφος: **«Αυτό το κράτος σε υποχρεώνει να διαφθαρείς»** Συνέντευξη του στα ΝΕΑ 5-6/2/2011
- Στ. Ράμφος: **«Με τα μυαλά που φτάσαμε στην κρίση δεν μπορούμε να βγούμε από αυτήν»** (Ο Έλληνας φιλόσοφος βλέπει με σκεπτικισμό αλλά και κάποια αισιοδοξία την κρίση» Δημοσίευση 4/9/ 2011
- Στ. Ράμφος: **«Η Ελλάδα ...πάσχει από ένα «ξεχειλωμένο θέλω, ποθώ, προσδοκώ»** (Ελευθεροτυπία, Σάββατο 22 Μαΐου 2010)

- **«Η νεώτερη Ελλάδα του Αξελού»** (Δοκίμιο που πρωτοδημοσιεύτηκε το 1954) Του Κ. Καρακώτια Κώστας Αξελός , Η μοίρα της σύγχρονης Ελλάδας, εκ. Νεφέλη, σελ. 65.
- Κώστας Αξελός, **«Η μοίρα της σύγχρονης Ελλάδας»** εκδ. Νεφέλη, σελ. 65
- **«Αυτό που επέρχεται»** του Βασίλη Καλαμαρά (Το τελευταίο έργο του Κ. Αξελού στα Ελληνικά)
- **«Τα τρία σύνδρομα της μοίρας μας»** Του Π.Κ. Ιωακειμίδη. Από την εκπαίδευση θα χρειαστεί να αρχίσει η μεταρρύθμιση της διοίκησης (Δημοσιεύτηκε 11 Νοεμβρίου 2011)
- **«Η χώρα που βιαζόταν να αυτοκτονήσει»** του Γιάννη Βούλγαρη. Το πολιτικό σύστημα αδυνατεί να καθοδηγήσει την κοινωνία στην πιο κρίσιμη στιγμή (Δημοσιεύτηκε 18 Ιουνίου 2011)
- **Φράκο ή φουστανέλα;** Του Θάνου Βερέμη
- **Η Ελληνική κοινωνία παραμένει συντηρητική** Του Πάσχου Μανδραβέλη
- **Το εγχείρημα της χειραφέτησης του πνεύματος στον αιώνα του Διαφωτισμού.** Γράφει από τη Βιέννη ο Βασίλης Χ. Παλιγγίνης
- **Κοινωνική δομή: οικογένεια, «δικοί» και κοινότητα** στο «Η Ελληνίδα μητέρα άλλοτε και σήμερα» Μαριέλα Χρηστέα –Δουμάνη, Κέδρος .

Προτείνεται επίσης για μελέτη: **Η λογική της παράνοιας** (Ράμφος, εκδ. Αρμός σελ, 271, 9, 83, 119, 345)

Τρίτη συνάντηση: Σε μια εποχή κρίσης «οι εκπαιδευτές... εκπαιδεύονται»

(Δ. Δεληγιάννης, Π. Κουτροβίδης, Μ. Καγιαβή, Μ. Χασίδου)

Το θέμα της τρίτης συνάντησης ήταν η προσέγγιση της ταυτότητας του Έλληνα εκπαιδευτικού και η διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που να διευκολύνει σε αλλαγές και μάλιστα σε μια εποχή κρίσης. Έχει προηγηθεί σημείωμα της ομάδας παρουσίασης που στάλθηκε ηλεκτρονικά στα μέλη της ομάδας (κάποιες φορές γίνεται και αυτό όταν κρίνεται βοηθητικό) για να προϊδεάσει για το θέμα της συγκεκριμένης συνάντησης (Βλ. Παράρτημα IV, 2011-12 σ. 3).

Αρχικά παρουσιάστηκε με τη μορφή εισήγησης (ppt), η συλλογική εργασία της ομάδας παρουσίασης με τίτλο «οι εκπαιδευτές... εκπαιδεύονται». Στη συνέχεια έγινε αναφορά σε μια βιωματική εμπειρία που ενισχύει τη θεωρία.

Τα κύρια σημεία της εισήγησης αφορούν το σύνθετο έργο του εκπαιδευτικού, την αυτοαντίληψή του σχετικά με το έργο του, την ανάγκη για συνειδητοποίηση σύνδεσης του ρόλου του με την επαγγελματοποίησή του μέσα από τη συστηματική εκπαίδευση.

Σήμερα είναι εδραιωμένη η πεποίθηση ότι ο εκπαιδευτικός δεν γεννιέται, αλλά γίνεται μέσω μιας εξελικτικής διαδικασίας, επαγγελματικής και προσωπικής, η οποία περιλαμβάνει τη βιογραφία του και τις βασικές του σπουδές, την επαγγελματική του κοινωνικοποίηση στο σχολείο και όλες τις φάσεις συνεχιζόμενης εκπαίδευσης (επιμόρφωσης) (Ξωχέλλης, 2005). Το έργο του είναι ιδιαίτερα σύνθετο και εμπλέκεται με αντινομίες όπως: Δημόσιος υπάλληλος και αυτόνομος επαγγελματίας με ευθύνη απέναντι στο μαθητή, επιστήμονας και παιδαγωγός με εξουσιαστική σχέση με το μαθητή και συνεργάτης του μαθητή. Η άποψη της κοινωνίας για το έργο του στηρίζεται στις επικρατούσες αντιλήψεις, νοοτροπίες και πρακτικές οι οποίες αποτελούν συνεπακόλουθο μιας κοινωνικής πραγματικότητας που αποδυναμώνει τον παιδαγωγικό του ρόλο. Έτσι το κύρος του εκπαιδευτικού είναι μέτριο ως υψηλό σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές και ανάμεσα σε ανθρώπους από κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Το έργο του θεωρείται απλό. Κατηγορείται ότι εργάζεται λίγες ώρες και έχει μεγάλες διακοπές ως εκ τούτου αντίστοιχα πρέπει να διαμορφώνονται και οι αμοιβές του. Ασχολείται μόνο με τα παιδιά, είναι κοινωνικά απόμακρος και ξεκομμένος σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνία των ενηλίκων.

Σχετικά με την αυτοαντίληψη του Έλληνα εκπαιδευτικού για το έργο του διαφαίνεται από τη μία πλευρά ένα αίσθημα ανασφάλειας από την ασαφή οριοθέτηση του ρόλου του, τον πολύπλευρο κοινωνικό έλεγχο και την αίσθηση μη αναγνώρισης του έργου του από την κοινωνία. Από την άλλη φαίνεται να παίρνει ικανοποίηση από το επάγγελμά του, αντιλαμβάνεται το έργο του ως παιδαγωγική αποστολή και ενδιαφέρεται για τη διεύρυνση των επιστημονικών του γνώσεων. Διαφαίνεται βέβαια μια διαφοροποίηση στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας κυρίως εκπαίδευσης με βάση ερευνητικά ευρήματα παλιότερων ερευνών, όπου προέχει ο ρόλος του ειδικευμένου επιστήμονα, καθότι οι σπουδές τους είναι με προσανατολισμό στο αντικείμενο και όχι στο επάγγελμα, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας που βλέπουν το έργο τους ως παιδαγωγική αποστολή.

Στην Ελλάδα πραγματικά δεν γίνεται προσπάθεια να ερμηνευτούν τα πράγματα. Έχουμε απόλυτες δεδομένες αλήθειες. Η ερμηνεία μπορεί να διαμορφώσει συνέχειες και διάρκειες χωρίς να αρνείται τη δημιουργία, ενώ οι απόλυτες αλήθειες, ως αναγωγές στο παρελθόν, είναι η απόλυτη άρνηση της δημιουργίας. Γι' αυτό στην

Ελλάδα δεν έχουμε ούτε καινοτομία ούτε πρωτοβουλία. (...)Μετά το '50 έχουμε μια Ελλάδα, η οποία μπαίνει στο χώρο της Δυτικής Ευρώπης, με καθυστέρηση πολλών αιώνων, αλλά μπαίνει. Έρχονται θεσμοί που απαιτούν περισσότερες πρωτοβουλίες και μεγαλύτερο αίσθημα ευθύνης. Η κουλτούρα όμως στις ψυχές παραμένει πάντα αρχαϊκή, εξ ου και το αυταρχικό κράτος, η πατριαρχική πολιτική ζωή με τις οικογένειες οι οποίες κυβερνούν μέχρι σήμερα (Στ. Ράμφος, 2010).

Επισημάνθηκε ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων σε ένα τέτοιο πλαίσιο και σε σχέση με την αλλαγή έχει το ρόλο να υποστηρίζει τους εκπαιδευόμενους στη διερεύνηση των δυσλειτουργικών παραδοχών, πρακτικών και πεποιθήσεών τους, καθώς και στην κατανόηση της εμπειρίας τους. Για να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτής ενηλίκων στο ρόλο του είναι σημαντικό να βρίσκεται και ο ίδιος σε μια διεργασία αυτογνωσίας και κοινωνικής αλλαγής» (Mezirow, 1991) «...αν και το επάγγελμα του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι πολυσχιδές και με αυξημένες απαιτήσεις, η αναγνώριση του ρόλου του δεν είναι αντίστοιχη» (Jarvis, 2004) «...Κάτω από συνθήκες αλλαγών, ο εκπαιδευτής έχει καλύτερες προϋποθέσεις στην προσφορά του έργου του, όταν κατανοεί το πλαίσιο αυτών των συντελούμενων αλλαγών και όταν υποστηρίζεται κατάλληλα, ώστε να αναθεωρεί και να επανεξετάζει το ρόλο του κάτω από το φως των νέων εξελίξεων» (Μαυρογιώργος, 2003). Η ανάγκη για συνειδητοποίηση εκ μέρους των εκπαιδευτών των ορίων του ρόλου τους συνδέεται και με την επαγγελματοποίησή τους.

Με δεδομένη την κατάσταση της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα, υπογραμμίζεται από τους εισηγητές η ανάγκη συστηματικής εκπαίδευσης σε στελέχη και εκπαιδευτές, αλλά και η σημασία μιας διεργασίας επαγγελματοποίησης της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2005). Μια τέτοια διαδικασία (επαγγελματοποίησης) φαίνεται να απαιτεί μια πιο συνθετική προσέγγιση που θα επιτρέπει από την μια μεριά τη διατήρηση της επιστημονικής βάσης της διδασκαλίας και από την άλλη, τον αυθορμητισμό και την καινοτομία (Norwich, 2000).

Σε σύνδεση με όσα παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος και για την ευρύτερη συζήτηση, ο Δημήτρης Δεληγιάννης αξιοποιώντας την εμπειρία του παρουσίασε ένα πραγματικό περιστατικό το οποίο αφορά έναν εκπαιδευτικό που δυσκολεύεται να αποδεχθεί το νέο του ρόλο, ως εκπαιδευτής ενηλίκων, στο πλαίσιο του εναλλακτικού σχολείου της «ΕΞΟΔΟΥ». Πρόκειται για την πρώτη άτυπη εκπαιδευτική δομή για ενήλικες στη Λάρισα, πρώην χρήστες, μέλη του θεραπευτικού προγράμματος «ΕΞΟΔΟΣ» -ΚΕ.Θ.Ε.Α». Είναι σχολείο στο επίπεδο κυρίως της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το οποίο λειτουργεί με μια διαφορετική εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο εισηγητής αρχικά αναφέρθηκε στα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου εναλλακτικού σχολείου και στη συνέχεια παρουσίασε το περιστατικό. Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός προερχόμενος από ένα διαφορετικό πλαίσιο κλασικών εκπαιδευτικών δομών δεν μπορεί να συμφιλιωθεί με ένα νέο ρόλο που

απαιτεί το πλαίσιο στο οποίο εργάζεται. Δυσκολεύεται σε μια διαφορετική εκπαιδευτική διαδικασία με έννοιες ενεργητικής μάθησης, αποφυγή δασκαλοκεντρικού μοντέλου, ανίχνευση αναγκών του πληθυσμού, ανάληψη προσωπικής ευθύνης, κλπ. Στα παραπάνω, ανατρεπτικά και αναστοχαστικά λειτούργησε η συμμετοχή του, μετά από 5 χρόνια στο σχολείο, κατόπιν πιέσεων των συναδέλφων του και της Διεύθυνσης του σχολείου σε πρόγραμμα εκπαίδευσης Grunvich το οποίο περιλάμβανε εκπαίδευση μιας βδομάδας στην Ισπανία από έναν Φινλανδικό Οργανισμό. Η εκπαίδευσή του πραγματοποιήθηκε δια μέσου ενός βιωματικού «εικονικού» προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων, με έμφαση στην θετική ματιά για την εκπαίδευση και σημαντικά διαπολιτισμικά στοιχεία. Η προσέγγιση των θεμάτων ήταν ολιστική τόσο αναφορικά με το περιεχόμενό τους όσο και αναφορικά με τις διαδικασίες. Η εμπειρία ήταν καθοριστική γι αυτόν. Ανακάλυψε ένα άλλο νόημα στη διαδικασία εκπαίδευσης που αποφάσισε να το εντάξει στη δουλειά του.

Στη συνέχεια στο επίπεδο της ομάδας αυτομόρφωσης συζητήθηκαν σε υπο-ομάδες ερωτήματα σχετικά με το περιστατικό, όπως καταγράφονται παρακάτω, και ακολούθησε ο σχολιασμός τους.

- Ποιες είναι οι παραδοχές του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού τόσο για το ρόλο του όσο και για την εκπαίδευση γενικότερα.
- Ποιες εσωτερικές αντιστάσεις προκαλούν δυσλειτουργίες τόσο στη δική του συμπεριφορά όσο και στο εργασιακό του περιβάλλον.
- Πως ερμηνεύουμε τη συμπεριφορά του σε σχέση με την ευρύτερη οικονομικο-κοινωνική-πολιτισμική κατάσταση της χώρας;
- Υπήρξε αλλαγή στον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό μετά από ένα εκπαιδευτικό ταξίδι. Σε ποιους παράγοντες θεωρείτε ότι μπορεί να οφείλετε αυτό; τι υποθέτετε ότι συνέβη σε αυτό του το ταξίδι;

Στο τέλος της συζήτησης ανακοινώθηκε από τον εισηγητή η ενδιαφέρουσα απάντηση που έδωσε ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και η οποία παρατίθεται παρακάτω.

«Αναφέρομαι στην αντίληψη που είχα για τη διαδικασία της μάθησης. Θεωρούσα ότι η μάθηση είναι μια διακριτή διαδικασία που οριοθετείται. Δεν οριοθετείται τόσο χρονικά και χωρικά, δηλαδή δεν είναι ανάγκη να συμβαίνει μέσα σε μια τάξη και για όσο διαρκεί το μάθημα, μπορεί να συμβαίνει και αλλού, αλλά οριοθετείται με τρόπο ώστε οπωσδήποτε θα έπρεπε ο δάσκαλος και μαθητής να είναι «μέσα σε αυτό» δηλαδή να αποδέχονται ότι τώρα κάτι διδάσκεται και κάτι μαθαίνεται. Φαίνεται ότι μπορεί να θεωρούσα τον εαυτό μου ανοιχτόμυαλο και ενημερωμένο μπορεί να γνώριζα και να εφάρμοζα, συχνά με επιτυχία, αρκετές τεχνικές την ώρα του μαθήματος αλλά είχα και εγώ τα στερεότυπά μου. Στο σεμινάριο αισθάνθηκα άβολα

στην αρχή γιατί δίσταζα να αποδεχτώ ότι ο «κατ' εμέ χαβαλές» αποτελούσε μάθημα για τους εκπαιδευτές. Δεν μπορούσα να αισθανθώ άνετα να ακούμε μουσική, να τρώμε και να πίνουμε, να περπατάμε όλοι μαζί στην παραλία και αυτό να θεωρείται μάθημα». Κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου άλλαξα γνώμη. Μέσα από τη συμμετοχή μου στις δραστηριότητες άρχισα να καταρρίπτω τα στερεότυπα που είχα και ειλικρινά να απολαμβάνω κάτι που τελικά ήταν πραγματικό μάθημα. Δεν ήταν εύκολο για μένα και δεν πιστεύω ότι θα είναι εύκολο για κάποιον που έχει μάθει να σκέπτεται, να μαθαίνει και να διδάσκει σαν εμένα. Ωστόσο, γίνεται» (Τ....)

Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με γενικές παρατηρήσεις, προβληματισμούς και ατελείς απαντήσεις: Ένας από τους πυλώνες αλλαγής είναι η εκπαίδευση. Πώς θα γίνει αυτό αν δεν αλλάξουμε οι εκπαιδευτικοί; Υπάρχει ένα δομημένο σύστημα εκπαιδευτικό με πολύ μικρές στιγμές ελευθερίας και οι εκπαιδευτικοί θητεύουν σ' αυτό. Πώς μπορούμε να εκπαιδευτούμε για να φανταστούμε μια άλλη εκπαίδευση; Κάποια βασικά στοιχεία στο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπ/των πως θα μπορούσαν να διευκολύνουν τους εκπαιδευτές να πάνε λίγο παραπέρα; Υπάρχει ένας στραγγαλισμός. Ο τραυματισμός προέρχεται από τις οικονομικοτεχνικές καταστάσεις αλλά και δεν ξέρουμε να χειριστούμε τις σχέσεις. Χωρίς αυτό υπάρχει ένας συνεχής τραυματισμός. Πόσο εύκολο είναι ένας εκπαιδευτής ενηλίκων σε περίοδο κρίσης να βιώνει την προσωπική του αλλαγή; Στην περίπτωση του ανωτέρου εκπαιδευτικού η αλλαγή πλαισίου ήταν πολύ ευεργετική.

Τέταρτη συνάντηση: Η αξιοποίηση της κρίσης στην ομάδα (Σ. Καλογρίδη, Χ. Μάνθου, Γ. Καρέλα, Ν. Ράικου)

Η θεματική αυτής της συνάντησης αφορούσε την αξιοποίηση της σύγκρουσης/κρίσης στην ομάδα. Αρχικά παρουσιάστηκε με εισήγηση σε power point η έννοια της ομάδας και ο ρόλος του εκπαιδευτή σε μια ομάδα. Στη συνέχεια έγινε αναφορά σε βιωματική εμπειρία που είχε σχέση με κρίση σε ομάδα. Ακολούθησε εργασία σε υποομάδες και γενική συζήτηση και η συνάντηση ολοκληρώθηκε με παρουσίαση (ppt) για την κρίση γενικότερα στην κοινωνία με αξιοποίηση «κειμένων ντοκουμέντων» του Τσουκαλά και Ράμφου.

Τα κύρια σημεία της αρχικής εισήγησης αφορούν: στην ανάλυση της έννοιας της ομάδας ως δυναμικό σύνολο ατόμων σε αλληλεξάρτηση, στις θεωρητικές προσεγγίσεις που επιχειρούν να ερμηνεύσουν τη δυναμική των ομάδων (ψυχοδυναμική, συμπεριφοριστική, συστημική, ανθρωπιστική), στη διεργασία της ομάδας μέσα από τη συμβολή των ρόλων (ηγέτη, αποδιοπομπαίου τράγου, παρείσακτου, αντιρρησία και συντονιστή/εκπαιδευτή), στα στάδια ανάπτυξης της ομάδας (διαμόρφωση, σύγκρουση, ρύθμιση, δράση, ολοκλήρωση) και στις μορφές σύγκρουσης μιας ομάδας (λανθάνουσα σύγκρουση, αντιληπτή σύγκρουση και φανερή σύγκρουση).

Στη συνέχεια στην εισήγηση αναλύθηκε ο ρόλος του εκπαιδευτή σε μία ομάδα και αναφέρθηκε ότι είναι ο συντονιστής, ο εμπυχωτής και ο ηγέτης του έργου. Ο εκπαιδευτής οφείλει να αναγνωρίζει τους ρόλους που εμφανίζονται σε μια ομάδα ως μέρος της διεργασίας, να παρεμβαίνει όταν αξιολογεί ότι η συμπεριφορά ενός μέλους προκαλεί πρόβλημα και να προτείνει λύσεις. Να μην επιτρέπει την παγίωση του φαινομένου και να ζητάει τη γνώμη των άλλων μελών της ομάδας. Εν κατακλείδι, ως εκπαιδευτής οφείλει να αξιοποιεί το περιστατικό που εκδηλώνεται ως απειλή για το ρόλο του με το να αναστοχάζεται στο ρόλο του (ως εκπαιδευτής ενηλίκων), να σκέφτεται τα δυνατά και αδύνατα σημεία του, τι τον ενοχλεί και τι τον δυσκολεύει. Να μπαίνει στη διαδικασία να σκέφτεται αν συνδέεται η κρίση με κάποια δικιά του αδυναμία, την οποία πρέπει να την διαχειριστεί προχωρώντας στην αντιμετώπιση του προβλήματος με θετική αναπλαισίωση και χωρίς να αντιμετωπίζει το περιστατικό με τη λογική του λάθους. Γιατί στην ομάδα είναι όλοι χρήσιμοι και πρέπει να τους ενισχύουμε.

Για τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη μετά το εισαγωγικό μέρος παρουσιάστηκε εν συντομία στην ομάδα από τη Χρύσα Μάνθου, η αντιμετώπιση «κρίσης» που μεταφέρθηκε στο εσωτερικό μιας ομάδας εκπαιδευτικών σε πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτών ΣΔΕ στο οποίο ήταν επιμορφώτρια.

Πιο συγκεκριμένα:

Η κρίση για την οποία γίνεται λόγος προέκυψε στο πλαίσιο μιας ομάδας 18 ατόμων εκπαιδευτικών που παρακολουθούσε επιμόρφωση για τα ΣΔΕ (25 ωρών).

Αρχικά έγινε σύντομη αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο. Σε μια εκπαιδευτική ομάδα μπορεί να προκύψει κρίση όταν ένα από τα άτομά της παραβιάσει ή διακόψει απότομα μια συμφωνία (φανερή ή υπονοούμενη) που διασφαλίζει το συλλογικό τρόπο λειτουργίας της, τη συνεργασία για την επίτευξη ενός σκοπού, την αλληλοεκτίμηση των μελών της (την αποδοχή και τον σεβασμό των μελών της) το σεβασμό στις οργανωτικές και τεχνικές προδιαγραφές του θεσμού (π.χ. της επιμόρφωσης στην περίπτωσή μας) κλπ.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση η κρίση προήλθε από την παρέμβαση ενός προσώπου το οποίο δυσκολευόταν ή δεν ήθελε να αναγνωρίσει το ρόλο του ως μέλος της συγκεκριμένης ομάδας φέροντας μαζί του εξωτερικούς ρόλους εξουσίας τους οποίους θέλησε να επιβάλλει με αποτέλεσμα η ομάδα να εγκλωβιστεί, να παρασυρθεί και να χάσει το στόχο της. Η κρίση που παρουσιάζεται εδώ είναι σύντομης διάρκειας αλλά με ένταση τόσο για τη συντονιστή όσο και για την ομάδα γιατί δημιουργήθηκαν δύσκολα συναισθήματα δυσφορίας, αταξίας, απορρύθμισης, παγίδευσης και η αίσθηση «κατάρρευσης...»

Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν:

- εν συντομία τα χαρακτηριστικά αυτού του τύπου της επιμόρφωσης για ΣΔΕ.
- Αποσπάσματα λόγου από το περιβάλλον της πλατφόρμας, όπου εντοπίζεται η έναρξη της «κρίσης», στην οποία διαμορφώνονται πολύπλοκες σχέσεις του συγκεκριμένου ατόμου με τους συνομιλητές
- Πρακτικές παρέμβασης. Η ομάδα λειτουργεί ως ενδιάμεσος χώρος και τα ίδια τα υποκείμενα αναλαμβάνουν ρόλο στο πλαίσιο της παρέμβασης.

Τα ερωτήματα που τέθηκαν ήταν:

- Πώς θα διασφαλίσουμε ως εκπαιδευτές ενηλίκων συνθήκες που θα επιτρέψουν την προαγωγή της αυτογνωσίας και την ανάδειξη μέσων και τρόπων διευκόλυνσης της επικοινωνίας και ανάπτυξης του συλλογικού αναστοχασμού σε μια ομάδα;
- Πώς θα διασφαλίσουμε την ικανότητα σύνθεσης, συναίνεσης και την ανάληψη ευθύνης; Δηλαδή να είσαι και να κάνεις μαζί με τον άλλον πράγματα.
- Πώς θα πείσουμε ότι η συναδελφική συνεργασία είναι τρόπος ατομικής ανάπτυξης;

Κατόπιν η ομάδα εργάστηκε στις υπο-ομάδες αξιοποιώντας το φύλλο ανάλυσης περιστατικού που ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα ΕΕΕΕ (βλ. Παράρτημα IV, 2011-12, σελ. 3-4), για το ανωτέρω περιστατικό το οποίο δημιούργησε την κρίση στην ομάδα.

Από τις υποομάδες εντοπίστηκαν τα σημεία στα οποία βρίσκονταν η δυναμική της συγκεκριμένης ομάδας (ομάδα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ΣΔΕ), πώς προχωρούσε η διεργασία της ομάδας, το κλίμα ανασφάλειας που δημιουργήθηκε κάποια στιγμή λόγω κρίσης (έντονος ατομισμός εις βάρος της ομάδας και η ανάγκη για επικράτηση και επιβεβαίωση) και η απειλή που ένοιωσε ο επιμορφωτής για το ρόλο του.

Στη γενική συζήτηση στην ομάδα τέθηκε ως κεντρικό σημείο συζήτησης ο αναστοχασμός στο ρόλο μας ως εκπαιδευτές ενηλίκων και τονίστηκε πως μια τέτοια συμπεριφορά μπορεί να συνδέεται με κάποια δική μας αδυναμία στην οριοθέτηση των ρόλων γεγονός που μπορεί να υπονομεύσει την εύρυθμη λειτουργία της ομάδας. Το θέμα είναι ότι αυτό πρέπει να το διαχειριστούμε με σαφήνεια στους στόχους και στις επιδιώξεις μας, προσαρμοστικότητα και ευελιξία και να ενδιαφερθούμε για πρακτικές που ενισχύουν τη δυναμική της ομάδας και την αξία του κοινωνικού οφέλους σε σχέση με το ατομικό.

Ακολούθησε παρουσίαση με power point για την κρίση γενικότερα στην κοινωνία η οποία επηρεάζει τις ομάδες και τα άτομα στον εκπαιδευτικό χώρο και όχι μόνο, με αξιοποίηση «κειμένων ντοκουμέντων» του Τσουκαλά και Ράμφου όπως παρατίθενται αμέσως παρακάτω.

Αρχικά αναλύθηκε η κούραση και η απογοήτευση από τις συνεχείς «υποχρεωτικές» επιμορφώσεις στην εκπαίδευση, όπως παρατηρεί ο Τσουκαλάς, (2011), όπου είναι ορατός ο καταναγκασμός σε μια συνεχή εκπαίδευση για να μπορέσει κάποιος να είναι χρήσιμος και άρα απασχολήσιμος με χαρτιά πιστοποίησης. Έτσι διαστρεβλώνεται ο ρόλος της δια βίου εκπαίδευσης. Οι λόγοι που φαίνεται να συνηγορούν σ' αυτό κατά τον Καραλή (2009) είναι ο ρόλος των θεσμών στην ελληνική κοινωνία (ισχνή λειτουργία, συχνές αλλαγές και οπισθοδρομήσεις, σχεδιασμός με βάση την απορρόφηση κονδυλίων κ.ά.) και η στάση των Ελλήνων έναντι της μη τυπικής εκπαίδευσης γιατί η έμφαση δίνεται κυρίως στον τύπο έναντι της ουσίας.

Επίσης έγινε λόγος για τους πολλαπλούς ρόλους και τις συνεχείς αλλαγές που συμβαίνουν οι οποίες αποπροσανατολίζουν και προκαλούν σύγχυση και ανασφάλεια. Τα αποτελέσματα αυτής της αστάθειας είναι ορατά τόσο στον επαγγελματικό όσο και στον προσωπικό τομέα. Το ασταθές κλίμα δημιουργεί μια δυσκολία οριοθέτησης των ρόλων. Παρατηρεί ο Τσουκαλάς «... από τη στιγμή που οι Πολιτείες δεν πιέζονται να προτάσσουν κατ' απόλυτη προτεραιότητα την άμωμη συμβολική τους ενότητα, η εκκόλαψη και αναπαραγωγή ελεύθερων, μεταβλητών, αβέβαιων και εν δυνάμει «υβριδικών» ταυτοτήτων όχι μόνον δεν τις απειλεί αλλά, αντίθετα, αντιστοιχεί απολύτως στις εσωτερικές μεταλλαγές των εξουσιαστικών δράσεων και προτύπων» (Τσουκαλάς, 2011).

Με βάση τα παραπάνω υπάρχει μια έντονη ανάγκη του καθενός για επικράτηση κι επιβεβαίωση. Με το πρόσχημα του αυτονόητου δικαιώματος για διαφορά, έχει πλέον εγκαταλειφθεί η ιδέα του συλλογικού οφέλους. Αυτό οδηγεί σε μια τάση για ατομισμό που αντικαθιστά τη συλλογική συνείδηση και λειτουργεί εις βάρος του κοινωνικού συνόλου όπως διαφαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα.

«...το δικαίωμα στη διαφορά τείνει να λειτουργεί ως πρόσχημα, ως άλλοθι, και κατά κάποιο τρόπο στη θέση του ευρύτερου προτάγματος να φτιάξουμε μια κοινωνία καλύτερη και πιο αλληλέγγυα, όπου όλοι χωρίς εξαίρεση θα είναι δυνατόν να ζήσουν σαν άνθρωποι... Εκείνο που κάνει ο ύστερος καπιταλισμός είναι να οριοθετεί και να εργαλειοποιεί τις μεγάλες ιδέες. Αφού δεν μπορώ να ορίσω την ισότητα και να προσδιορίσω την ελευθερία, την περιορίζω, την καθυποτάσσω σε εργαλειακά σχήματα και την καθιστώ ποσοτικοποιήσιμη. Αποτέλεσμα, η ελευθερία τείνει να συνοψίζεται στην συλλογική ελευθερία της διαφοράς ενάντια στην ελευθερία όλων» (Τσουκαλάς, 2011).

Αυτό δημιουργεί δυσκολία στις διαπροσωπικές σχέσεις όπως επισημαίνει ο Ράμφος (2010). Οι αντιδράσεις και οι συμπεριφορές των ανθρώπων δεν στηρίζονται στη λογική αλλά σε συναισθηματικές εξάρσεις που δυσχεραίνουν τη συναναστροφή και τη συνεργασία των μελών μιας κοινωνίας/ομάδας.

Με τα λόγια του «... Στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, που απορρίπτεται η λογική, διαμορφώνονται **ψυχολογίες ακράτητα συναισθηματικές**. Όλα είναι αντιδράσεις συναισθηματικές, άκριτες, απερίσκεπτες. Γιατί λείπει ο συντελεστής εκείνος που μορφώνει κάτι. Η λογική δεν είναι απλώς κρίση, είναι μηχανισμός που διαμορφώνει το αόριστο σε συγκεκριμένο για να κατανοήσω τη ζωή και να σχετιστώ μαζί της ... Αυτή η απόλυτη επικράτεια του αισθήματος δημιουργεί έναν εαυτό ελλειμματικό, όπου ο άνθρωπος δεν μπορεί να κοιταχτεί μέσα του. Αρχίζω και αποκτώ εαυτό, όταν αποκτώ τη δυνατότητα να γυρίσω και να κοιταχτώ μέσα μου, δηλαδή να γίνω πλέον υποκείμενο και να μπορώ να έχω τον ίδιο τον εαυτό μου απέναντί μου, να τον κρίνω, να τον σκέφτομαι, να τον αλλάζω, να τον βελτιώνω ... Το **αδιαμόρφωτο συνείδημα** παράγει μια κουλτούρα η οποία άγεται και φέρεται από τα καπρίτσια των ανθρώπων» (Ράμφος, 2010)

Αξιοποιήθηκαν οι παρακάτω βιβλιογραφικές πηγές:

D. Jaques (2001) Μάθηση σε ομάδες. Μεταίχιμο

Tom Douglas (1997) Η επιβίωση στις Ομάδες. Ελληνικά Γράμματα

Επιμορφωτικό Υλικό του ΜΠΕ. Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στην σχολική τάξη. Μ. Πολέμη-Τοδούλου και συν. ΠΙ, 2011 (στην ιστοσελίδα του ΠΙ)

Γ. Γιάστας. Η ψυχολογία Ομάδων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων Εκδ. Πλάτων

Καραλής, Θ. (2009). Η εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Ράμφος, Σ. Η Ελλάδα ... πάσχει από ένα «ξεχειλωμένο θέλω, ποθώ, προσδοκώ». *Ελευθεροτυπία* (22 Μαΐου 2010).

Τσουκαλάς, Κ. Η ισότητα λησμονείται ως δύναμη ηθική. *Καθημερινή* (30 Ιανουαρίου 2011).

Τσουκαλάς, Κ. Η ΕΠΙΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ: «Ταυτότητες» και «διαφορές» στην εποχή της παγκοσμιοποίησης . Αντλήθηκε από το *Athens dialogues E-journal*: <http://athensdialogues.chs.harvard.edu/cgi-bin/WebObjects/athensdialogues.woa/wa/dist?dis=55#anchorn.116>

Τσουκαλάς, Κ. [Συνέντευξη στην ΕΡΤ (2011)]. Αντλήθηκε από: <http://www.ert.gr/webtv/index.php/2011-06-03-13-11-34/item/404-%CE%BA%CF%89%CE%BD%CF%83%CF%84%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%AF%CE%BD%CE%BF%CF%82%CF%84%CF%83%CE%BF%CF%85%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AC%CF>

Πέμπτη συνάντηση: Η κρίση στον εργασιακό χώρο. Από την παθητικότητα και την απαξίωση στην ενεργή συμμετοχή (Μ. Παυλάκης)

Η θεματική της πέμπτης συνάντησης, σε συνέχεια του θέματος των προηγούμενων συναντήσεων, καλύπτει την κρίση στους χώρους εργασίας και αναζητά το πώς θα μπορούσε να μετατραπεί η παθητικότητα και η απαξίωση σε ενεργή συμμετοχή μέσα από καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές.

Πριν την πραγματοποίηση της συνάντησης, από τον εισηγητή, στάλθηκε στα μέλη της ομάδας ένα κείμενο με τα βασικά σημεία της παρουσιάσής του για να προϊδεάσει την ομάδα στο θέμα (βλ. παράρτημα IV, 2011-12, σελ.4-5).

Σ' αυτή τη συνάντηση αρχικά η ομάδα εργάστηκε σε υποομάδες σε ερωτήματα που αφορούν σε προβλήματα και αλλαγές που βιώνουν τα μέλη της ομάδας στον εργασιακό χώρο καθώς και τον τρόπο αντιμετώπισής τους. Στη συνέχεια έγινε αναφορά από τον εισηγητή σε μία βιωματική του εμπειρία από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΕΚΔΔΑ και η συνάντηση ολοκληρώθηκε με γενικά σχόλια.

Πιο αναλυτικά:

Από τον εισηγητή τέθηκε στα μέλη της ομάδας το θέμα προς επεξεργασία με την πρόταση να συζητηθεί σε υποομάδες το εξής: «Σκεφτείτε προβλήματα και αλλαγές που βιώνετε στον εργασιακό σας χώρο».

Η ομάδα εργάστηκε σε υπο-ομάδες. Μέσα από τη συζήτηση προέκυψαν τα ακόλουθα τα οποία καταγράφηκαν στον πίνακα.

Ως προβλήματα επισημάνθηκαν: η μείωση των μισθών, η σύμπτυξη των υπηρεσιών, η συγχώνευση των οργανισμών, η αβεβαιότητα των θέσεων, τα προβλήματα σχέσεων, η αλλαγή ρόλων καθηκόντων, οι συγκρούσεις, η διατάραξη ισορροπιών, το θέμα της αξιολόγησης τα οποία όλα μαζί προβλέπουν δυσοίωνες τις προοπτικές για το μέλλον του οργανισμού. Αναφορικά με τις αλλαγές που βιώνουν στον εργασιακό χώρο οι ομάδες ανέφεραν: οικονομική δυσχέρεια, χαοτικές αλλαγές, έλλειμμα οδηγιών, αύξηση απαιτήσεων, οι θεσμοί υπολείπονται των κοινωνικών εξελίξεων.

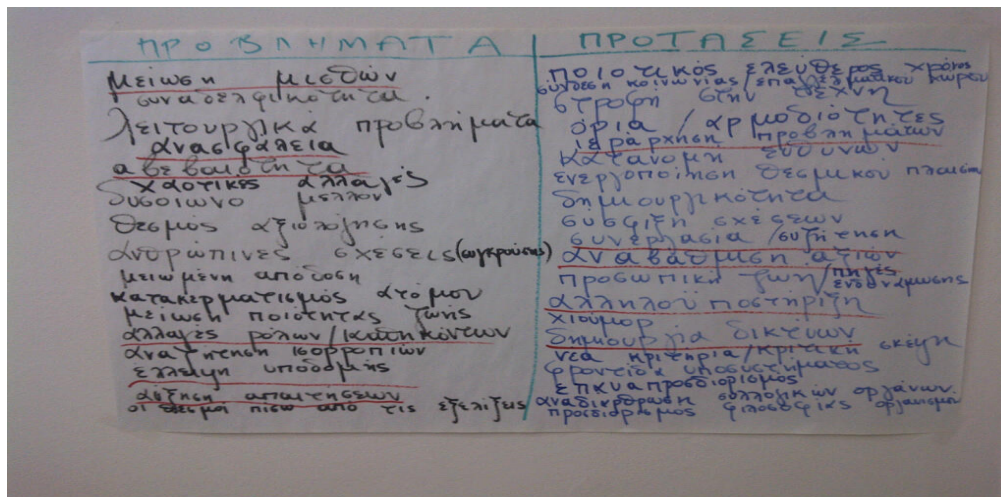
Στη συνέχεια ζητήθηκε από τις ομάδες να συζητήσουν στο θέμα: «τρόποι αντιμετώπισης αυτών των φαινομένων».

Μετά από τη συζήτηση προτάθηκαν για την καταγραφή τα παρακάτω:

Για την αντιμετώπιση του οικονομικού προβλήματος αναφέρθηκαν: μείωση εξόδων με κριτική σκέψη, αναζήτηση δεύτερης δουλειάς, εναλλακτικές πηγές χρηματοδότησης (όπως η οικογένεια), καταφυγή σε φθηνές αγορές. Αλλά και «η δημιουργία ομάδων και δικτύων, προσωπικές πηγές ενδυνάμωσης, εσωτερική διεργασία με τον εαυτό μας, αναζήτηση προσωπικής ευθύνης, επαναπροσδιορισμός

αξιών και στάσεων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων, λήψη αποφάσεων στο υποσύστημα που ζούμε» αναφέρθηκαν ως τρόποι ελέγχου και αντιμετώπισης των συναισθημάτων που μας προκαλεί η κρίση.

Τονίστηκαν δε και ως προσωπικοί τρόποι εκτόνωσης της κρίσης, η αξιοποίηση της τέχνης, η αξιοποίηση της δημιουργικότητας, το καλό κλίμα, η στροφή σε μικρές επικοινωνίες, το χιούμορ, το γέλιο για εκτόνωση, η χαλάρωση, η ιεράρχηση των προβλημάτων, του φόβου και της αντιμετώπισης του, η επανακατανομή αρμοδιοτήτων. Αναφορικά με το θεσμικό πλαίσιο οφείλουμε να επικαλούμαστε την ενεργοποίηση των θεσμών. Όμως και οι συνεργασίες μεταξύ συναδέλφων είναι πολύ σημαντικές.



Στη συνέχεια ο εισηγητής παρουσίασε στην ομάδα υπό τύπο εισήγησης ένα παράδειγμα δικής του εμπειρίας που αφορούσε εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΕΚΔΔΑ το οποίο απευθύνονταν σε δημοσίους υπαλλήλους με στόχο τη βελτίωση του ρόλου τους και του έργου τους ως δημόσιων λειτουργών. Ο τίτλος της εισήγησης ήταν «Μετατρέποντας την παθητικότητα και την απαξίωση σε ενεργή συμμετοχή μέσα από καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές».

Στο εισαγωγικό μέρος παρουσιάστηκε ως πρόβλημα το φαινόμενο που παρατηρείται έντονα στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία εν μέσω κρίσης που είναι η παθητική στάση που χαρακτηρίζει τους πολίτες ακόμα και για θέματα που τους αφορούν. Επισημάνθηκε ότι η στάση αυτή συνοδεύεται από ένα αίσθημα γενικότερης άρνησης και απαξίωσης του ρόλου και της σημασίας ανάληψης ευθυνών από τον καθένα. Ο δημόσιος τομέας δεν αποτελεί εξαίρεση αυτού του φαινομένου και είναι φανερό ότι οι δημόσιοι υπάλληλοι δυσκολεύονται ιδιαίτερα να βρουν διεξόδους προσωπικής και επαγγελματικής ικανοποίησης μέσα από το εργασιακό τους περιβάλλον.

Σ' αυτό το πλαίσιο τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ) που απευθύνονται σε δημόσιους υπαλλήλους, αντιμετωπίζονται περισσότερο ως μια ευκαιρία «απόδρασης» από τον χώρο εργασίας (μέσω εκπαιδευτικής άδειας), παρά ως μια δυνατότητα βελτίωσης και εξέλιξης. Οι συμμετέχοντες σε αυτά τα προγράμματα συχνά εμφανίζουν και άλλες αρνητικές τάσεις, όπως η αμφισβήτηση της δυνατότητας αλλαγής μέσω της εκπαίδευσης με αποτέλεσμα συνήθως να επικρατεί μια αντίληψη απαξίωσης του ίδιου του εκπαιδευτικού προγράμματος και των στόχων και αποτελεσμάτων του. Το γεγονός αυτό συνδέεται στενά και με τη μεθοδολογία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του ΕΚΔΔΑ, η οποία αποτυπώνεται σε ένα αυστηρό πλαίσιο προγράμματος που αφήνει μικρά περιθώρια για ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές και συμμετοχικές πρακτικές.

Σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού» το οποίο σχεδιάστηκε στο πλαίσιο Καινοτόμων Προγραμμάτων του ΕΚΔΔΑ δύο ήταν οι βασικές προκλήσεις. Η μία αφορά το περιεχόμενο και τους στόχους του προγράμματος που πρέπει να είναι εναρμονισμένοι με τα πραγματικά ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των συμμετεχόντων και μάλιστα στην περίοδο της κρίσης, ώστε στο τέλος του προγράμματος οι ίδιοι να είναι σε θέση να βρουν πρακτικές λύσεις και να τις εφαρμόσουν. Και η άλλη αφορά στο σχεδιασμό του με τέτοιο τρόπο, ώστε να ευνοεί την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων και να προωθεί την επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ τους. Ο βαθύτερος σκοπός του προγράμματος ήταν να ευνοήσει μια αλλαγή στην αντίληψη των συμμετεχόντων σε δύο επίπεδα: αφενός στις δυνατότητες βελτίωσης του έργου τους και του ρόλου τους ως δημόσιων λειτουργών και αφετέρου στη σημασία και τα οφέλη της εκπαίδευσης μέσα από την ενίσχυση της συμμετοχής τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Στη συνέχεια παρουσιάστηκε η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για το συγκεκριμένο πρόγραμμα η οποία βασίστηκε σε τρεις άξονες όπως:

1. Διάρθρωση του προγράμματος, εκπόνηση γραπτής εργασίας και αξιολόγηση

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ολοκληρώθηκε σε δύο διαφορετικές χρονικές περιόδους. Ένα τετραήμερο δια ζώσης εκπαίδευσης και μία ημέρα αργότερα (περίπου ένα μήνα μετά) πάλι δια ζώσης. Ενδιάμεσα, προβλέφτηκε ένα στάδιο, κατά το οποίο οι συμμετέχοντες με την υποστήριξη του εκπαιδευτή κλήθηκαν να αναστοχαστούν κριτικά, μελετώντας το εκπαιδευτικό υλικό και πρόσθετες πηγές, και να εκπονήσουν γραπτή εργασία σχετική με θέμα του εργασιακού τους περιβάλλοντος. Η εργασία αυτή παρουσιάστηκε και αξιολογήθηκε κατά τη διάρκεια της τελευταίας ημέρας του προγράμματος. Η αξιολόγηση τέλος του προγράμματος περιελάμβανε πέντε άξονες: συνολική συμμετοχή και παρουσία, εκπόνηση γραπτής εργασίας, παρουσίαση γραπτής εργασίας και αυτοαξιολόγηση.

2. Η πράξη προηγούνταν της θεωρίας

Το επιμορφωτικό πρόγραμμα διατρεχόταν από σειρά ασκήσεων (μελέτες περίπτωσης, παιχνίδια ρόλων κ.α.) που κάλυπταν τις αντίστοιχες θεματικές ενότητες. Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία οι ασκήσεις προηγούνταν της θεωρίας, ώστε να διασφαλιστεί η θεμελιώδης αρχή της Εκπαίδευσης Ενηλίκων σχετικά με την αξιοποίηση των γνώσεων και εμπειριών των εκπαιδευομένων. Η συστηματοποίηση σε ενιαίο θεωρητικό πλαίσιο προέκυπτε κάθε φορά από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων των ασκήσεων, ως αποτέλεσμα της συμμετοχής των εκπαιδευομένων.

3. Αξιοποίηση διαδικτυακών εργαλείων ελεύθερου λογισμικού

Τόσο κατά τη διάρκεια των δια ζώσης συναντήσεων, όσο και κατά τη διάρκεια του μεσοδιαστήματος οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να εξοικειωθούν με σύγχρονα διαδικτυακά εργαλεία ελεύθερου λογισμικού, με τα οποία είχαν τη δυνατότητα να οργανώσουν ευκολότερα και πιο αποτελεσματικά τη δουλειά τους, αλλά και να βελτιώσουν το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ τους.

Συνοψίζοντας ο εισηγητής αναφέρθηκε στους βασικούς στόχους της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας τόσο κατά τον σχεδιασμό, όσο και κατά την εφαρμογή του προγράμματος οι οποίοι συνδέθηκαν με πρακτικές που συνέβαλαν:

- στην ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων να συμμετέχουν με όλους τους δυνατούς τρόπους (ατομικές παρουσιάσεις, ομαδικές δραστηριότητες, ασκήσεις, εργασίες από απόσταση κ.α.),
- στην παρότρυνσή τους να επικοινωνούν τη δουλειά τους και με άλλα μέσα (πλην των πιο παραδοσιακών –τηλεφώνου ή E-Mail), όπως ηλεκτρονικές πλατφόρμες που ευνοούν τη συνεργατικότητα και την εργασία από απόσταση (Skype, Google docs, doodle, dropbox κ.α.),
- στην αξιοποίηση των εμπειριών των εκπαιδευομένων και τη συσχέτιση τμημάτων της εκπαιδευτικής θεωρίας με αντικείμενα της εργασίας τους,
- στην υποχρέωσή τους να εκπονήσουν και να παρουσιάσουν γραπτή εργασία με πρακτική εφαρμογή πάνω σε συγκεκριμένο ζήτημα - πρόβλημα από το επαγγελματικό τους περιβάλλον.

Αναφορικά με τα αποτελέσματα αυτού του προγράμματος επισημάνθηκαν τα παρακάτω:

Ένα μεγάλο στοίχημα του προγράμματος ήταν η αλλαγή της διάθεσης των συμμετεχόντων σχετικά με τη δυνατότητα αλλαγών στον εργασιακό τους χώρο. Από την πρώτη ημέρα κιόλας η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων επέμεινε στις

δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο εργασιακό τους περιβάλλον (περικοπές εξόδων, μειώσεις μισθών, απαξίωση του ρόλου τους κ.α.) και την αδυναμία τους να αναλάβουν δράσεις που θα προήγαγαν την επικοινωνία και συνεργασία των υφισταμένων τους και τη βελτίωση της συνολικής τους απόδοσης. Καθώς το θέμα ήταν πολύ σημαντικό, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και για την αντιμετώπιση αυτής της δυσκολίας αξιοποιήθηκαν οι τεχνικές του καταϊγισμού ιδεών και της εργασίας σε ομάδες.

Αρχικά, λοιπόν, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να εκφράσουν αυθόρμητα τα σημαντικότερα προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι εν μέσω των μεγάλων αλλαγών στον δημόσιο τομέα τα οποία κατεγράφησαν και ομαδοποιήθηκαν στην αριστερή στήλη του πίνακα. Κατόπιν ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να σχηματίσουν μικρές ομάδες και να προσπαθήσουν να συνεργαστούν για την ανεύρεση πρακτικών ιδεών για την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε από τον εκπαιδευτή στις ιδέες που θα προέκυπταν από την ανάληψη ατομικής ευθύνης και πρωτοβουλίας των συμμετεχόντων στον εργασιακό τους χώρο και όχι σε προτάσεις που θα απαιτούσαν αλλαγή του καθεστώτος από πάνω προς τα κάτω (δηλαδή από μια Υπουργική απόφαση, αλλαγή ενός Νόμου κ.α.). Οι ιδέες, όπως διατυπώθηκαν από τους συμμετέχοντες, καταγράφηκαν στη δεξιά στήλη του πίνακα.

Αυτή η άσκηση αποτέλεσε την αρχή της αλλαγής στάσης των συμμετεχόντων αναφορικά με τις δυνατότητες που έχουν στον εργασιακό τους χώρο, αλλά και ως προς την κατανόηση της σημασίας της συμμετοχικής και συνεργατικής διαδικασίας για θέματα που τους αφορούν (παρακίνηση εργαζομένων, λήψη αποφάσεων, συνεργασία, εκπαίδευση κ.α.). Στο γεγονός αυτό συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό και η χρήση και αξιοποίηση διαδικτυακών εργαλείων ελεύθερου λογισμικού, μέσω των οποίων οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και να συνεργαστούν από ένα άλλο επίπεδο. Με την ολοκλήρωση του προγράμματος ζητήθηκε από τους εκπαιδευόμενους να αφήσουν ελεύθερα τα σχόλια και τις εντυπώσεις τους από τη συμμετοχή τους σε ειδικά σχεδιασμένο ηλεκτρονικό χώρο (google docs), που προστάτευε την ανωνυμία των χρηστών. Μερικά από τα σχόλια αυτά παρατίθενται παρακάτω:

Πιστεύω ότι το σεμινάριο Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού ήταν ένα από τα καλύτερα και επιμορφωτικά σεμινάρια που έχω παρακολουθήσει έως τώρα, διότι το περιεχόμενό του είχε συνεχές και ουσιαστικό ενδιαφέρον. Από το σεμινάριο αυτό πήρα σημαντικές γνώσεις και γι αυτό σας ευχαριστώ.

Ήταν ένα σεμινάριο βασισμένο στην πρωτοτυπία μακριά από τα τετριμμένα και τα καθιερωμένα.

Έχω παρακολουθήσει πολλά σεμινάρια στο ΕΚΔΔΑ και αυτό ήταν το πιο ενδιαφέρον. Πιστεύω τέτοιες παρουσιάσεις ταράζουν τα νερά στον τρόπο μετάδοσης της γνώσης, αφού είναι καινοτόμες και πρωτότυπες.

Με ενθουσίασε η νέα τεχνική του σπαστού προγράμματος, της αξιοποίησης των εργαλείων του διαδικτύου, αλλά και κάποιες μοντέρνες τεχνικές όπως τα διαδραστικά cases

Στη γενική συζήτηση συζητήθηκαν, μέσα από ένα ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε, τα πλεονεκτήματα της εκπαίδευσης και μάλιστα ποιες από τις δεξιότητες και επιστημονικές ικανότητες του εκπαιδευτή μπορούν να βοηθήσουν σε καταστάσεις κρίσης. Πιο συγκεκριμένα σε ποια προβλήματα μπορεί να βοηθήσει ο εκπαιδευτής, ποιες ευκαιρίες μπορεί να προσφέρει στους εκπαιδευόμενους. Ποια εμπόδια μπαίνουν σήμερα στην εκπαίδευση. Ποιες είναι οι ανάγκες και οι απαιτήσεις των εκπαιδευόμενων στις οποίες δυσκολεύεται ο εκπαιδευτής να ανταποκριθεί και που δύσκολα καλύπτονται.

Ως υλικό αξιοποιήθηκαν οι παρακάτω βιβλιογραφικές πηγές.

Τσουκαλά, «Τζαμπατζήδες στη χώρα των θαυμάτων»,(στο Ελληνική Επιθεώρηση πολιτικής επιστήμης Ιανουάριος 199; σελ. 9-52

«Εργασία και εργαζόμενοι στην πρωτεύουσα» (στο Επιθεώρηση κοινωνικών ερευνών, 60, 1986 σελ. 3-71)

Συνέντευξη Κ. Τσουκαλά **«Δεν είναι ανίκητες οι αγορές»** εφημερίδα ΕΠΟΧΗ, 9/10/2011,

Κ. Τσουκαλάς **«Έρμια αγορών»**, Ο Κ. Τσουκαλάς εξηγεί πως οι συγκυρίες γεννούν μέτριους πολιτικούς ηγέτες και πως η Ευρωπαϊκή Ένωση θα οδηγηθεί με μαθηματική ακρίβεια στο τέλος της. (<http://.lifo.gr/mag/features/2738>),

Κ. Τσουκαλάς, **“Η ισότητα λησμονείται ως δύναμη ηθική”**, Ο Τσουκαλάς ακτινογραφεί την πολιτική και κοινωνική κατάσταση στον σύγχρονο δυτικό κόσμο. Συνέντευξη στον Βασίλη Μουρδουκούτα (<http://news.kathimerini.gr/30/01/2011>)

Κ. Τσουκαλάς: Η εξουσία ως λαός και ως Έθνος, περιπέτειες σημασιών, Θεμέλιο **“Από την εξουσία εν ονόματι του λαού στην εξουσία υπέρ του Έθνους”**, (στο Βιβλιοθήκη 14 Ιανουαρίου 2000 σελ. 10-11 Χρήστος Λυριτζής),

Κ. Τσουκαλάς, **Συντεχνίες, συναίνεση και δημοκρατία**, (Βήμα 4/10/1992),

Κ. Τσουκαλάς, «Η προφητεία ενός Ναζί» Ελευθεροτυπία, 9/5/1995,

Κ. Τσουκαλάς, «Κοινωνικό κράτος», Το βήμα, 25/6/ 2000 (αναφέρεται στο ιδεολόγημα των ίσων ευκαιριών το οποίο ανασύρει η σημερινή σοσιαλδημοκρατία για να γεφυρώσει τις αδυσώπητες επιταγές της σύγχρονης πραγματικότητας.

Κ. Τσουκαλάς, «Θα έχουμε φαινόμενα αντίστοιχα της Αργεντινής» Εφημερίδα «Δρόμος της Αριστεράς» , Συνέντευξη στον Μιχάλη Σιάχο

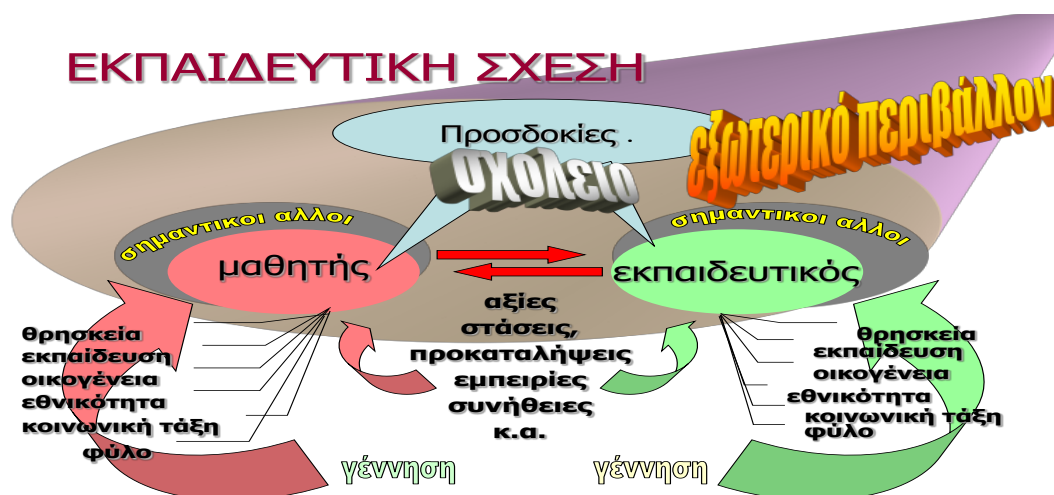
Κ. Τσουκαλάς, «Αντίσταση στους δαίμονες της απελπισίας, της απόγνωσης και της αδράνειας» .16/10/2011 (<http://www.avgi.gr>)

Έκτη συνάντηση: Η κρίση στο σχολείο (Α. Τσιμπουκλή)

Αυτή η συνάντηση είχε ως θέμα την κρίση στο σχολείο. Η ομάδα αποφάσισε να επεξεργαστεί την κρίση στο σχολείο, μιας και για τα περισσότερα άτομα της ομάδας το εργασιακό τους περιβάλλον είναι ή θα είναι η εκπαίδευση. Κι αυτό ως συνέχεια της κρίσης στο άτομο, στην ομάδα, στην κοινωνία, στην εργασία, που έχει προηγηθεί.

Για τη θεματική αυτή η ομάδα προσκάλεσε να μιλήσει την Άννα Τσιμπουκλή, Υπεύθυνη του Τομέα Εκπαίδευσης του Κέντρου Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων (ΚΕΘΕΑ). Κάποιες φορές στην ομάδα καλούνται άτομα για την παρουσίαση ενός θέματος, ως εξωτερικοί συνεργάτες, όπως σ' αυτή την περίπτωση.

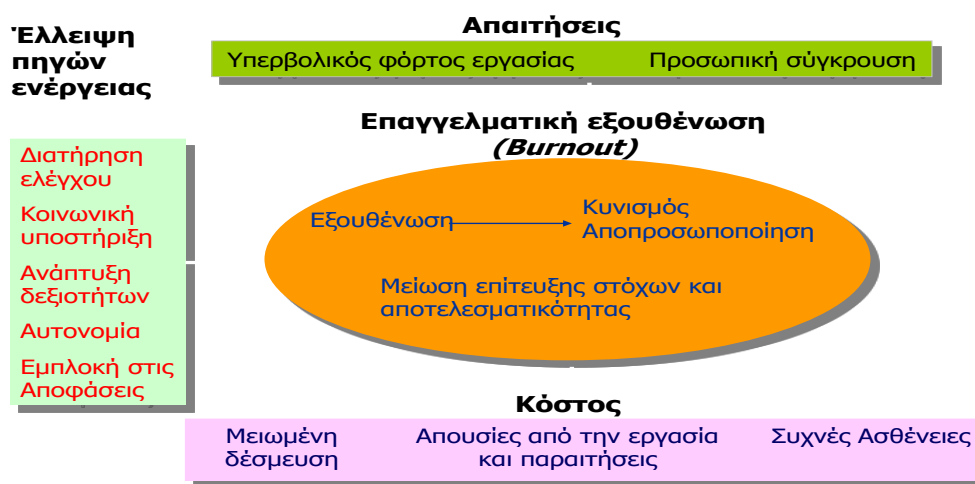
Η παρουσίαση βασίστηκε στη διαφάνεια όπως παρουσιάζεται παρακάτω:



Η συζήτηση εστιάστηκε σε θέματα όπως: στη δυναμική η οποία αναφέρεται σε οτιδήποτε συμβαίνει σε μια ομάδα και τις διεργασίες που συμβαίνουν σε μια εκπαιδευτική σχέση οι οποίες συνδέονται με τις αξίες, στάσεις, προκαταλήψεις, εμπειρίες, συνήθειες εκπαιδευτικών και μαθητών, ποιότητα του ηγέτη, και την εσωστρέφεια που παρατηρείται στο χώρο του σχολείου οι οποίες προκαλούν πολλές

φορές εσωτερικές κρίσεις καθώς δέχονται και τις πιέσεις που προέρχονται από ένα ασταθές και διαρκώς αβέβαιο εξωτερικό περιβάλλον. Πώς θα μπορούσε το σχολείο μέσα από το ρόλο του και τις προσδοκίες του σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση να μετεξελιχθεί από κλειστό σε ανοικτό σύστημα; Πώς θα μπορούσε να αναπτυχθεί ένας δημιουργικός διάλογος μέσα στο χώρο του σχολείου ο οποίος θα βοηθήσει τα άτομα και θα προλάβει φαινόμενα όπως αυτό της επαγγελματικής εξουθένωσης «burnout» τα οποία συναντώνται συχνά και στους εκπαιδευτικούς χώρους.

ένα μοντέλο για την ερμηνεία του burnout (Maslach et al., 1996; Consulting Psychologists Press, 1996)



Η βελτίωση της συνεργασίας στο περιβάλλον του σχολείου, το κοινό όραμα, η συμμετοχή των εμπλεκόμενων, η ανάπτυξη του προσωπικού, η διάθεση δέσμευσης, η βιωματική εκπαίδευση, η δημιουργία κατάλληλου σχολικού κλίματος, όλα αυτά μπορούν να βοηθήσουν στην πορεία της αλλαγής.

Έβδομη συνάντηση: Ο Διάλογος στην Εκπ/ση Ενηλίκων (Α. Κόκκος)

Στη συνάντηση αυτή μετά από την παρουσίαση και της κρίσης στο σχολείο κρίθηκε απαραίτητη μία συζήτηση που να αφορά το διάλογο ο οποίος μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση της κρίσης όπως:

Πώς μπορεί να αναπτύσσεται ένας δημιουργικός διάλογος μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο;

Η συζήτηση επικεντρώθηκε στα παρακάτω με βάση και την πρόταση του Πάρι Λιτζέρη αναφορικά με την ελληνική –πολιτισμική ταυτότητα στο περιβάλλον της κρίσης καθώς και τις συνέπειες και τις προκλήσεις για το έργο του εκπαιδευτή ενηλίκων (βλ. παράρτημα IV (2011-12) σελ.6-8).

Συχνά στο πλαίσιο της λειτουργίας ομάδων εκπαιδευόμενων ενηλίκων προκύπτουν ζητήματα - προβλήματα που έχουν να κάνουν με την «ομαλή, δημιουργική,

δημοκρατική ανάπτυξη του διαλόγου. Ορισμένα μέλη - ή και ο/η εκπαιδευτής μιλούν υπερβολικά πολύ, λιγότερο ή καθόλου, άλλοι παρεμβαίνουν άκαιρα ή εκτός θέματος, άλλοι «μιλούν για να μιλήσουν» ή για να επιδείξουν κάτι.

Τα παραπάνω ασφαλώς σχετίζονται με στάσεις, νοοτροπίες και συμπεριφορές όπου υπάρχει μειωμένη ευαισθησία για τη συλλογικότητα, μικρή ικανότητα δημιουργικής συμμετοχής σε ένα έργο, ανεπαρκής συναισθηματική νοημοσύνη, ίσως και αυτεπίγνωση. Κι αυτό έχει να κάνει με την ελληνική-κοινωνική-πολιτισμική ταυτότητα των βασικών αξιακών προτύπων και κοινωνικών πρακτικών που την αντιπροσωπεύουν και επιδρούν στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η ανάδειξη προβλημάτων και δυσλειτουργιών αλλά και δυνατοτήτων και προκλήσεων, η αναγνώριση παρωχημένων «προβληματικών» αξιών και πρακτικών αλλά και η αναγνώριση αναπτυξιακών, λειτουργικών, επικοινωνιακών και χειραφετικών αξιών και πρακτικών μπορούν να επιδράσουν διαμορφωτικά στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Προτεινόμενη βιβλιογραφία για το θέμα της «ελληνικής ταυτότητας».

Αξελός, Κ. (2010) *Η μοίρα της σύγχρονης Ελλάδας*. Αθήνα: Νεφέλη

Κονδύλης, Π. (2007) «Η καχεξία του αστικού στοιχείου στη νεοελληνική κοινωνία και ιδεολογία». Εισαγωγή στο *Η παρακμή του αστικού πολιτισμού. Από τη μοντέρνα στη μεταμοντέρνα εποχή και από το φιλελευθερισμό στη μαζική δημοκρατία*. Αθήνα: Θεμέλιο

Μωυσίδης, Α. & Σακελλαρόπουλος, Σ. (επιμ.) (2010) *Η Ελλάδα στον 19^ο και 20^ο αιώνα. Εισαγωγή στην Ελληνική κοινωνία*. Αθήνα: Τόπος

Pollis, A. (1987) "The state, the Law, and Human Rights in Modern Greece". *Human Rights Quarterly*, 9 (1), pp. 587-619

Pollis, A. (1965) "Political implications of the modern Greek concept of self". *British Journal of Sociology*, 16 (1), pp. 29-47

Σβορώνος, Ν.Γ. (2004) *Το Ελληνικό Έθνος. Γένεση και διαμόρφωση του νέου Ελληνισμού*. Αθήνα: Πόλις

Σεβαστάκης Ν. (2004) *Κοινότοπη χώρα. Όψεις του δημόσιου χώρου και αντινομίες αξιών στη σημερινή Ελλάδα*. Αθήνα: Σαββάλας

Τσαούσης, Δ.Γ. (επιμ.) (1983) *Ελληνισμός και Ελληνικότητα. Ιδεολογικοί και βιωματικοί άξονες της νεοελληνικής κοινωνίας*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας

Ψυχοπαίδης, Κ. (2005) «Το ανορθολογικό στοιχείο στην ελληνική θεωρητική σκέψη». *Τετράδια πολιτικού διαλόγου, έρευνας και κριτικής*, τ.50-51, σ.67-82. Αθήνα: Στοχαστής. URL: <http://library.panteion.gr:8080/dspace/handle/123456789/3391>

Διαμαντούρος, Ν. (2000) *Πολιτισμικός δυισμός και πολιτική αλλαγή στην Ελλάδα της Μεταπολίτευσης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Σωτηρόπουλος, Δ. (2001) *Η κορυφή του πελατειακού κράτους*. Αθήνα: Ποταμός

Σακελλαρόπουλος, Σ. και Σωτήρης, Π. (2004) *Αναδιάρθρωση και εκσυγχρονισμός. Κοινωνικοί και πολιτικοί μετασχηματισμοί στην Ελλάδα της δεκαετίας του '90*. Αθήνα: Παπαζήσης

Χαραλάμπης, Δ. (1989) *Πελατειακές σχέσεις και λαϊκισμός*. Αθήνα: Εξάντας

Μουζέλης, Ν. (1987) *Κοινοβουλευτισμός και εκβιομηχάνιση στην ημι-περιφέρεια*. Αθήνα: Θεμέλιο

Μουζέλης, Ν. (2002) *Από την αλλαγή στον εκσυγχρονισμό*. Αθήνα: Θεμέλιο

Βούλγαρης, Γ. (2002) *Η Ελλάδα της Μεταπολίτευσης, 1974-1990*. Αθήνα: Θεμέλιο

Όγδοη συνάντηση: Ο απολογισμός της ομάδας και ο σχεδιασμός για την επόμενη χρονιά

Στην τελευταία συνάντηση, όπως κάθε χρόνο, έγινε η ανασκόπηση και ο απολογισμός της χρονιάς που πέρασε (2010-11) καθώς και ο σχεδιασμός της επόμενης. Με βάση τα όσα συζητήθηκαν προέκυψαν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

Είναι απαραίτητος ο τακτικός αναστοχασμός και η επαναδιαπραγμάτευση του τρόπου λειτουργίας της ομάδας, έτσι ώστε όσα κάνει να ταιριάζουν περισσότερο στις ανάγκες της αλλά και να διατίθεται περισσότερος χρόνος για την ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ των μελών της μέσα από συνεργασίες.

Διαπιστώθηκε ότι η απουσία μελών από τις συναντήσεις-παρά τη θέλησή τους- έστω και μία φορά, βλάπτει καίρια τη συνοχή και τη λειτουργία της ομάδας. Τονίστηκε για όσους και όσες θελήσουν να συμμετάσχουν στην ομάδα την προσεχή χρονιά θα πρέπει να λάβουν υπόψη με μεγάλη προσοχή αυτόν τον παράγοντα.

Επίσης τονίστηκε ότι θα πρέπει να υπάρχει μεγαλύτερη δέσμευση από τα μέλη της ομάδας στην αφιέρωση χρόνου για την προετοιμασία των συναντήσεων (μελέτη κειμένων, γράψιμο σχολίων, έρευνα στοιχείων, κλπ.)

Για την επόμενη χρονιά η ομάδα συμφώνησε να εστιάσει σε 3 θεματικές περιοχές:

- Η εκπαίδευση μέσα από την τέχνη.
- Οι επιπτώσεις των αλλαγών σε οικονομικό και εργασιακό πλαίσιο στις πολιτικές και την πρακτική στην εκπαίδευση ενηλίκων και ειδικά στο πώς βιώνει ο εκπαιδευτής ενηλίκων τον ρόλο του

- Οι εσωτερικές συγκρούσεις του εκπαιδευτή ενηλίκων σήμερα: ρόλοι και ταυτότητες σε μια κοινωνία σε κρίση.

Η πρώτη θεματική περιοχή αποφασίστηκε να καλυφθεί από τις 5 πρώτες συναντήσεις (από το Σεπτέμβριο έως τον Ιανουάριο). Θα συντονίζεται από τον Αλέξη Κόκκο, ενώ στην προετοιμασία και στις παρουσιάσεις θα συμμετέχουν εθελοντικά μέλη της ευρύτερης ομάδας. Τα θέματα αυτής της ενότητας θα εστιάσουν:

- στις θεωρητικές προσεγγίσεις, δηλαδή στο έργο των βασικών θεωρητικών που έχουν ασχοληθεί με την αξιοποίηση της τέχνης στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης (Dewey, Bourdieu, Adorno, Perkins, Dirckx),
- θα αναλυθούν τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στο πλαίσιο του ARTiT, του ΕΑΠ, του ΚΕΘΕΑ και άλλων οργανισμών,
- θα εφαρμοστεί η μέθοδος στο πλαίσιο της ομάδας αυτομόρφωσης για την αναζήτηση των συσχετίσεων των νοημάτων που αντλούνται και των συναισθημάτων που αναδύονται με εμπειρίες της ζωής και
- θα γίνει συστηματική παρατήρηση της εφαρμογής της μεθόδου από μέλη της ομάδας στο ΕΑΠ.

Τα αποτελέσματα αυτού του έργου η ομάδα μπορεί να τα παρουσιάσει σε μια ημερίδα, να γίνει ένα αφιέρωμα στο περιοδικό ή να αναρτηθούν στην ιστοσελίδα της Ε.Ε.Ε.Ε.

Για τη δεύτερη θεματική περιοχή θα διερευνηθούν οι αλλαγές που έχουν συντελεστεί στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου μάθησης τα τελευταία χρόνια, η σχέση τους με τα άλλα βασικά πεδία κοινωνικής πρακτικής κυρίως στην εργασία και οι επιπτώσεις των αλλαγών αυτών στον κοινωνικό ρόλο και στο έργο του εκπαιδευτή ενηλίκων. Για την παρουσίαση της εργασίας στην ομάδα αυτομόρφωσης εκτιμάται ότι θα χρειαστούν τρεις συναντήσεις και ως αρχική ομάδα εργασίας ορίζεται η Πιέρα Λευτεριώτου, η Ήρα Παπαγεωργίου, η Τσέλη Λαζαρίδου, ο Βλάσης Κουτσούκος και ο Πάρις Λιντζέρης.

Για την τρίτη θεματική ενότητα προτείνεται η υλοποίηση ενός εργαστηρίου το οποίο θα έχει τη βάση του σε παρουσίαση που πραγματοποιήθηκε από τους Δημήτρη Δεληγιάννη, Ρέμο Αρμάο και Ξένια Κουτεντάκη στο τελευταίο συνέδριο της ΕΕΕΕ και αφορά τις εσωτερικές συγκρούσεις των εκπαιδευτών στη σχέση τους με τους εκπαιδευόμενους, όπως αναδείχτηκαν στο πλαίσιο ερευνητικής μελέτης στη διάρκεια του ευρωπαϊκού προγράμματος Grundtvig-RETRO με την ευθύνη εκπροσώπων εκπαιδευτικών φορέων από πέντε χώρες που δραστηριοποιούνται στο χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η ενότητα θα καλυφθεί σε δύο συναντήσεις και θα συντονίζεται από τους: Ρέμο Αρμάο και Δημήτρη Δεληγιάννη.

Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με την πρόταση: στην πρώτη συνάντηση της επόμενης χρονιάς οι συμμετέχοντες στην ομάδα να φέρουν μαζί τους ένα πίνακα ζωγραφικής, μία αφίσα ή καρτ-ποστάλ το οποίο να συνδέεται με αυτούς και να θυμίζει κάποια σημαντική στιγμή της ζωής τους.

Καταληκτικά σχόλια

Τα περιεχόμενα αυτού του κεφαλαίου επικεντρώνονται στην «κρίση» κι αυτό γιατί οι πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις γενικότερα δεν άφησαν αδιάφορη την ομάδα. Με την αποτύπωση της ανάδειξης ιδιαίτερων καταστάσεων κρίσης όπως διαμορφώνονται στον κοινωνικό χώρο, στο χώρο της εκπαίδευσης και στον χώρο της εργασίας και με έμφαση στην αξιοποίηση κειμένων «ντοκουμέντων» (Ράμφος, Τσουκαλάς, Αξελός, Διαμαντούρος κλπ) και εμπειριών των μελών της ομάδας δόθηκε η ευκαιρία στους συμμετέχοντες ενός ευρύτερου και γόνιμου προβληματισμού στο πώς και με ποιο τρόπο μπορεί η εκπαίδευση να αναπτύξει νέες στάσεις σχετικά με την πρακτική της για την αντιμετώπιση με επιτυχία επαγγελματικών προβλημάτων και περιπτώσεων «κρίσης». Κι αυτό μέσα από το σχεδιασμό κατάλληλων και αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών και παρεμβάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων που δραστηριοποιούνται, αναπτύσσοντας και διαμορφώνοντας μια νέα οπτική για τον κοινωνικό και εκπαιδευτικό τους ρόλο ως εκπαιδευτές με ευαισθησία στη συλλογικότητα, τη δημιουργική συμμετοχή, το διάλογο, τη συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτογνωσία.

Αναφορικά με τη λειτουργία της ομάδας ο τακτικός αναστοχασμός, η επαναδιαπραγμάτευση του τρόπου λειτουργίας της και η ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των μελών της αποτελούν δέσμευση για την συνέχισή της.

Κεφάλαιο Πέμπτο: Συναντήσεις έτους 2012-2013

Εκπαίδευση και τέχνη

Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η δουλειά της ομάδας αυτομόρφωσης τον πέμπτο χρόνο λειτουργίας της (2012-13). Στην εισαγωγή γίνεται αναφορά στη σύνθεση της ομάδας και τον τρόπο εργασίας της. Ακολουθεί η παρουσίαση της θεματικής κάθε συνάντησης και ο τρόπος που η ομάδα την διαπραγματεύεται (εισήγηση με ppt, εργασία σε υποομάδες, γενική συζήτηση). Στο τέλος διατυπώνονται κάποια σχόλια.

Εισαγωγή

Η θεματική αυτής χρονιάς (2012-13) είναι «Εκπαίδευση και τέχνη». Η ομάδα επιχειρεί να ασχοληθεί με την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση όπως είχε προγραμματιστεί στην τελευταία συνάντηση της προηγούμενης χρονιάς. Πιο συγκεκριμένα θα διαπραγματευτεί την αξιοποίηση της τέχνης στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης μέσα από το έργο των βασικών θεωρητικών που ασχολήθηκαν με το ανωτέρω θέμα, Dewey, Bourdieu, Adorno, Perkins, Dirckx. Θα παρουσιαστούν εφαρμογές και θα αναλυθούν τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την εφαρμογή της μεθόδου του Αλέξη Κόκκου, «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» σε οργανισμούς, σχολεία καθώς και στο πλαίσιο της ίδιας της ομάδας αυτομόρφωσης. Θα γίνει συστηματική παρατήρηση της εφαρμογής της μεθόδου από μέλη της ομάδας, στο ΕΑΠ, στη θεματική για την τέχνη, όπως διδάσκεται από τα μέλη ΣΕΠ στους φοιτητές τους. Για την ανάλυση των μορφολογικών στοιχείων ενός έργου και κατά πόσο αυτά ευνοούν ή όχι την ανάπτυξη κριτικής σκέψης θα προσκληθεί να μιλήσει ο κινηματογραφιστής Β. Καλαμπάκας ως ειδικός στο θέμα. Είναι γνωστό ότι η ομάδα κάποιες φορές αξιοποιεί και εξωτερικούς συνεργάτες όταν το κρίνει απαραίτητο.

Την ομάδα αποτελούν οι: Κόκκος Αλέξης, Παπαγεωργίου Έρα, Κακούρης Αλέκος, Νατάσσα Ράικου, Τσέλσι Λαζαρίδου, Δεληγιάννης Δημήτρης, Τσεντούρου Γιούλη, Καλογρίδη Σοφία, Ισαριώτου Κωνσταντίνα, Μάνος Παυλάκης, Ρέμος Αρμάος, Παναγιώτης Κουτροβίδης, Μαριλένα Φραγκεδάκη, Πάρις Λιτζέρης, Πιέρα Λευτεριώτου, Βλάσης Κουτσούκος, Γεωργία Καρελά, Χρύσα Μάνθου, Καγιαβή Μαρία, Δήμητρα Ανδριτσάκου, Έφη Κωσταρά.

Συνεχίζει η ομάδα κι αυτή τη χρονιά να έχει σταθερή τη σύνθεσή της με μόνη μεταβολή την προσχώρηση στην ομάδα του Βλάση Κουτσούκου και της Ισαριώτη Κωνσταντίνας και την αποχώρηση της Μαρίας Χρονοπούλου.

Συντονιστές ορίζονται η Μαρία Καγιαβή και Χρύσα Μάνθου.

Η ομάδα αυτή τη χρονιά πραγματοποίησε δέκα συναντήσεις, σε ημέρα Πέμπτη ανά τρεις εβδομάδες, (26/9/12, 18/10/12, 8/11/12, 29/11/12, 20/12/12, 17/1/13, 14/2/13, 14/3/13, 18/4/13, 16/5/13, 13/6/13) στον φιλόξενο χώρο της ΕΕΕΕ στις οποίες διαπραγματεύτηκε τα θέματα κυρίως με ατομικές εργασίες και κάποια με συνεργασίες οι οποίες εμπλουτίζονταν και με συζήτηση.

Η καταγραφή αυτής της χρονιάς προκύπτει κυρίως από την μεταγραφή των θεματικών εισηγήσεων (ppt) της εκάστοτε συνάντησης και από τις προσωπικές σημειώσεις της υπογράφουσας.

Πρώτη συνάντηση: Πορεία της ομάδας-Προγραμματισμός.

Η χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων: Θεωρητικό πλαίσιο (Α. Κόκκος)

Στην πρώτη συνάντηση αυτής της χρονιάς που πραγματοποιήθηκε στις 26/9/2012 μετά το καλωσόρισμα των νέων μελών της ομάδας αφιερώθηκε περισσότερος χρόνος στη «γνωριμία» της ομάδας γεγονός που είχε κριθεί από όλους απαραίτητο στην τελευταία συνάντηση αξιολόγησης της προηγούμενης χρονιάς. Κι αυτό γιατί στην ομάδα αυτομόρφωσης υπάρχει ένας σταθερός πυρήνας που θεωρεί αυτονόητα κάποια πράγματα στη διακίνηση νοημάτων αλλά και κάποια νέα άτομα που αισθάνονται περισσότερο αμήχανα. Ήταν αναγκαίο να γίνει εκ νέου η γνωριμία να αποκατασταθεί η ισορροπία και να βρεθούν οι κοινοί τόποι. Επίσης οριστικοποιήθηκε ο σχεδιασμός των θεματικών ενοτήτων αυτής της χρονιάς (προεργασία είχε γίνει στο τέλος της προηγούμενης χρονιάς) και καθορίστηκαν οι ημερομηνίες των συναντήσεων.

Άλλαξε η ημέρα των συναντήσεων (από Τρίτη οι συναντήσεις θα γίνονται Πέμπτη κάθε 3 εβδομάδες) και οι συντονιστές της ομάδας (ανέλαβαν η Χρύσα Μάνθου και Μαρία Καγιαβή). Η ώρα παρέμεινε η ίδια (4 έως 7 μ.μ). Επισημάνθηκε δε το πόσο σημαντικό είναι για όλους να είμαστε συνεπείς στις συναντήσεις μας, διατηρώντας τη συνοχή της ομάδας και κρατώντας νωπή τη δέσμευσή μας απέναντι σε αυτή και τους εαυτούς μας. Κι αυτό γιατί, μέσα από τις όποιες δυσκολίες μας ιδιαίτερα σ' αυτή τη δύσκολη περίοδο που περνάμε, είναι κοινή διαπίστωση ότι όλοι θεωρούμε αυτή την ομάδα σημαντική, πολύτιμη και δημιουργική.

Για την παρουσίαση των θεματικών ενοτήτων ακολουθείτε η ίδια διαδικασία όπως και τα προηγούμενα χρόνια. Μελέτη κειμένων για την προετοιμασία πριν την κάθε συνάντηση, παρουσίαση του θέματος που μελετήθηκε ατομικά ή σε συνεργασία (με ppt), εργασία σε υποομάδες, συζήτηση με γενικές τοποθετήσεις.

Ακολουθούν οι θεματικές ενότητες με τη σειρά παρουσίασης:

1^η συνάντηση: Πορεία της ομάδας-Προγραμματισμός. Η χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων: θεωρητικό πλαίσιο (Α. Κόκκος)

2^η συνάντηση: Η χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων: Η συνεισφορά του Bourdieu (Α. Κόκκος)

3^η συνάντηση: Ο Φρέιρε και η τέχνη. Ανάλυση παραγωγικών θεμάτων με την κωδικοποίηση και την αποκωδικοποίηση των σκίτσων του (Χ. Μάνθου)

4^η συνάντηση: Θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις για τη συμβολή της τέχνης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ή γνώσεων (Perkins, Olson, Eisner, Fowler, Gardner, Greene, Μουσειοπαιδαγωγική κ.ά.) (Α. Κακούρης)

5^η συνάντηση: Η Σχολή της Φραγκφούρτης και η σχέση της με την τέχνη (Δ. Ανδριτσάκου).

6^η συνάντηση: Η συμβολή της τέχνης μέσα από τον Yalom και τον Καστοριάδη (Μ. Καγιαβή, Μ. Φραγκεδάκη)

7^η συνάντηση: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: διερεύνηση δυνατότητας για ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα από την αισθητική εμπειρία σε εκπαιδευομένους εκπαιδευτικούς (Ν. Ράικου)

8^η συνάντηση: Transformation from Socialized to Self-Authored Way of Knowing: An epistemological shift to greater complexity of mind. Workshop ή *Educating Rita* (by K.Taylor)

9^η συνάντηση: Συναισθήματα και μάθηση (Π. Κουτροβίδης, Ρ. Αρμάος)

Ψυχανάλυση και λογοτεχνία. Από τη μια όχθη στην άλλη (Θ. Χατζόπουλος)

10^η συνάντηση: Συνθετική ανασκόπηση της όλης λειτουργίας της μεθόδου «Μετασηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» - Απολογιστική συζήτηση

Η χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων: θεωρητικό πλαίσιο (Α. Κόκκος)

Στην πρώτη συνάντηση παρουσιάστηκε στην ομάδα από τον Α. Κόκκο και μια γενική τοποθέτηση για το θέμα της τέχνης στην εκπαίδευση μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο.

Αρχικά συμπληρώθηκε από τα μέλη της ομάδας ένα ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα V, (2012-13), σελ. 1-4) που αφορούσε στην αποτύπωση των απόψεών τους αναφορικά με τη δυνατότητα αξιοποίησης έργων τέχνης για εκπαιδευτικούς σκοπούς, στην εκπαίδευση ενηλίκων. Με την συμπλήρωση αυτού του

ερωτηματολογίου, στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, τα μέλη της ομάδας τοποθετήθηκαν απέναντι στην χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση και αυτό ίσως ως εργαλείο έδωσε και την εγγύηση επικέντρωσης και ενασχόλησης της ομάδας με καίρια θέματα που αφορούν την εκπαίδευση μέσα από την τέχνη.

Στη συνέχεια έγινε, από την εισηγητή, μία πρώτη συζήτηση στη σύγχρονη βιβλιογραφία που αναφέρεται στη χρήση της τέχνης, με αναφορές σε Mezirow, Freire, Dirkx, Dewey, Σχολή της Φραγκφούρτης, Καστοριάδη, Yallom, τη σύνδεσή της με τη μετασχηματίζουσα μάθηση και τη συνεισφορά της στην κριτική σκέψη. Έγινε λόγος για την τέχνη και τη συμβολή της στην προσωπική αλλαγή με αναφορές σε Lawrence και Cranton, την τέχνη και τη συμβολή της στην ανάπτυξη, δηλαδή σε ικανότητες, με αναφορές σε Perkins, Greene (ανάπτυξη της φαντασίας) και Eisner (χρήση της τέχνης στο περιβάλλον εκπαίδευσης, όπως παιδαγωγική αξιοποίηση του μουσείου με κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Έγινε δε και μία αναφορά σε έρευνα που έκαμε το Μουσείο της Νέας Υόρκης στο τέλος της δεκαετίας του 80 το οποίο απευθύνθηκε στους επισκέπτες του και ρώτησε τι βλέπουν και τι αποκομίζουν από την επίσκεψή τους εκεί. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι, αυτό που ο κόσμος πρέπει να μάθει δεν το προσφέρει το Μουσείο. Ανησύχησαν γι αυτό και πίεσαν τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς να συνδέσουν την εκπαίδευση των δασκάλων με τη θεωρία και το μοντέλο του Perkins. Τα σχολεία να προετοιμάζονται πριν από την επίσκεψη σε ένα μουσείο αλλά και μετά την επίσκεψη να γίνεται συζήτηση σε όσα είδαν στο μουσείο, γιατί αυτό έχει μεγάλη σημασία εκπαιδευτικά.

Σχετικά με τη Lawrence αναφέρθηκε ότι εκείνη πιστεύει ότι ο εαυτός μας μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από ένα ταξίδι όπου τα βουνά, τα χιόνια μπορεί να σε συγκλονίσουν. Είναι ένα «άφεμα» του εαυτού στο σύμπαν. Πρόκειται για μια ολόκληρη τάση, το κίνημα του πνευματισμού που επικρατεί τις τελευταίες δεκαετίες.

Ακολούθησε η παρουσίαση των έργων τέχνης που επέλεξαν τα μέλη της ομάδας να φέρουν μαζί τους σ' αυτή τη συνάντηση όπως είχε προταθεί στην τελευταία συνάντηση της προηγούμενης χρονιάς (5/6/2012).

Κάποια από αυτά ήταν: «Το φιλί» του Γκουσταβ Κλιμτ, «τα πρώτα βήματα» του Ιακωβίδη, «το ρολόι» του Νταλί, «ο περίπατος» του Σαγκάλ, «παρελθόν και προοπτική» του Πικιώνη, «Νάρκισσος» του Νταλί, «η κουβεντούλα» του Γκογκέν».

Κατόπιν έγινε λόγος για έννοιες όπως, αποπροσανατολιστικό δίλημμα, έργο υψηλής αισθητικής αξίας και έγινε εκτενής αναφορά για το κριτικό ερώτημα. Τι είναι αυτό που κάνει το κριτήριο για κριτική ερώτηση; Ποιο έργο είναι κριτικό, αντισυμβατικό, και έχει διαλεκτικό τρόπο σκέψης; Το κριτικό ερώτημα έρχεται να συνδέσει τις αξίες και τις πρακτικές. Γιατί; και τι σημαίνει αυτό; Τα κριτικά έργα έχουν αντισυμβατικό χαρακτήρα σε αντίθεση με τα συμβατικά έργα τα οποία λειτουργούν ως εμπόδια, με

νόηματα μονοδιάστατα, ελάχιστες αποχρώσεις, στερεοτυπικά σύμβολα και γνωστές φόρμες όπου οι αντιθέσεις και οι αποκλίσεις απλοποιούνται.

Ακολούθησε προβολή αποσπασμάτων από τα κινηματογραφικά έργα «Οι επτά Σαμουράι», «Και οι επτά ήταν υπέροχοι» και η ομάδα εργάστηκε στις υποομάδες της για τη συζήτηση, ανάλυση και τη σύγκριση των δύο έργων τα οποία βασίζονται στον ίδιο μύθο (Επτά επαγγελματίες πολεμιστές συμφωνούν να σώσουν ένα χωριό από τους ληστές).

Από τη συζήτηση προέκυψαν τα παρακάτω. Αναφορικά με το περιεχόμενο και τη δομή των έργων: *«Στο πρώτο έργο βλέπουμε πώς μια παραδοσιακή κοινότητα αντιμετωπίζει τον εξωτερικό κίνδυνο. Η αλληλεγγύη μεταξύ των χωρικών όμως και ο ατομικισμός. Δεν εμπιστεύονται τους Σαμουράι αν και τους σέβονται».*

Η λήψη απόφασης. *«Ο γέρος τους βάζει να σκεφτούν - ιεραρχία, διεργασία ομάδας, συλλογικές αξίες, ορθολογική σκέψη, απόλυτες αξίες στην πόλη. Προτιμώ να ρισκάρω παρά να υποφέρουμε. Θα τους παρακαλέσουμε να μας αφήσουν κάτι. Θα ζητήσουμε τη συμβουλή του παπά. Θα διαπραγματευτούμε μαζί τους. Λειτουργεί η κοινότητα, (γυναίκες, άνδρες, παιδιά), ο διάλογος, οι ρόλοι, μιας μορφής συλλογικότητα».*

Είναι έργο ενδεικτικό πολλών ερμηνειών και διαποτισμένο από αυθεντική πολυδιάστατη, διαλεκτική, γεμάτη νόημα εξήγηση της ζωής. Μια ρεαλιστική ταινία. Ένα δομημένο έργο. *«Ο λόγος που συμφώνησαν οι Σαμουράι να προστατέψουν το χωριό είναι να αποκτήσουν τα προς το ζην ωστόσο υπακούουν και στον πολεμιστή. Ο σωτήρας δεν είναι ένα ιδεαλιστικό πρότυπο αλλά ένας πεινασμένος Σαμουράι. Οι Σαμουράι πεινάνε. Πραγματικές καταστάσεις. Η κοινωνική σύμβαση, το κάνεις για τα παιδιά σου, πεινάς και το κάνεις. Μπαίνεις σε προβληματισμό - ταύτιση. Ανθρώπινες αλήθειες. Πως βιώνεται η βία, η δυσκολία λήψης απόφασης στο χωριό».*

Ο Κουροσάβα είναι πιο κοντά στην πραγματικότητα. Στο έργο του είναι έντονο το αντιηρωικό πνεύμα, μια ανθρώπινη διάσταση, έντονη η δραματικότητα, όπως στην αρχαία τραγωδία. Σημαντικό το στοιχείο της κοινότητας, η προσπάθεια να μείνει κάποιος ενταγμένος, η θέση του σοφού, ο νερόμυλος, το νερό ως ήχος και ροή (πραγμάτων και εμπειριών), κύκλος η ομάδα.

Αναφορικά με τη σύνδεση αυτού του έργου με Perkins: Συνδέεται με την αναφορά στα σύμβολα του έργου: τύμπανο, νερόμυλος, κίνηση σωμάτων, δένδρων, κλπ. Με το πρόγραμμα Artit συνδέεται με μορφολογικά στοιχεία όπως: μουσική, τα ενδυματολογικά, φωτισμός, τι πλάνα αποφασίζει να πάρει, ποιά άτομα από την κοινότητα, η στάση του σώματος, ο νερόμυλος, η χρήση του χρόνου».

Στο δεύτερο έργο «Και οι 7 ήταν υπέροχοι» το χωριό είναι στη Χολιγουντιανή έκδοση, σε ένα χαλαρό περιβάλλον, ναρκισσιστικό. Ενώ υπάρχουν θεσμοί δεν λειτουργούν. Το σενάριο είναι μασημένη τροφή. Η κοινότητα ασαφής. Δεν συγκροτείται

κοινότητα. Στο τέλος εξολοθρεύουν τους ληστές και σώζουν το χωριό. Στήνεται ο φακός πάντα σε πρωταγωνιστές ήρωες. Μορφολογικά η διαφορά είναι τελείως διαφορετική σε αισθητική γιατί το Χολιγουντιανό έργο είναι στημένο.

Στη γενική συζήτηση τέθηκε και το θέμα στο πώς ο Ελληνικός κινηματογράφος διαπραγματεύεται το ζήτημα αξιών. Π.χ. Στο «Ζητείται ψεύτης» του Ψαθά, ο Ηλιόπουλος είναι συμπαθής, επιρρεπής πολιτικός και με καπατσουσίνη. Καπάτσος ο Έλληνας, λίγο συμπαθής, με λίγο χιούμορ και κάπως έτσι τα βγάζουμε πέρα. Π.χ. Για τον Παπαφλέσσα έχουμε δύο ειδών ταινίες ηρωικές, καλές και κακές. Μοιάζει σαν η κοινωνία στο σήμερα, να αρχίζει να βλέπει την απουσία ηρώων και προτύπων και να έχει τις επιρροές μέσα από τις ταινίες που έχουμε δει στο παρελθόν και μας επηρέασαν. Τι αναζητούμε σήμερα; Μας ενδιαφέρει η ποιότητα ή αναζητούμε να χαλαρώσουμε;

Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με τις παρακάτω ενισχυτικές προτάσεις και παρατηρήσεις από τα μέλη της ομάδας πάνω στον προγραμματισμό αυτής της χρονιάς. *«Ενδιαφέρον έχει αρχικά να δούμε στην ομάδα μας πράγματα που έχουμε κάνει. Να δούμε εφαρμογές αναστοχαστικά». «Να μάθουμε από την εμπειρία των άλλων». «Να δούμε πώς θα εφαρμόσουμε τη μέθοδο όσοι δεν το έχουμε κάνει». «Πώς θα μπορούσε αυτή η μέθοδος να εφαρμοστεί στην κατάρτιση»; «Πώς θα πετύχουμε την εφαρμογή της στο Δημοτικό» «Είναι πολύ ενδιαφέρον να δούμε το ότι μπορούμε να συζητάμε και έτσι μέσα στην τάξη γιατί και εμείς οι ίδιοι μαθαίνουμε ανατροφοδοτικά, ουσιαστικά, διαφορετικά».*

Κείμενα που αξιοποιήθηκαν προς μελέτη πριν από τη συνάντηση:

«Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ» Αλέξης Κόκκος

Μαθαίνοντας μέσα από την τέχνη: Βιβλιογραφική Επισκόπηση- Προσεγγίσεις στο πλαίσιο της Μετασχηματίζουσας μάθησης - Παρουσίαση της μεθόδου στο θέμα «Σχέσεις των δύο φύλων».

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ARTiT στο 1^ο ΣΔΕ Κορυδαλλού: Παρατήρηση της διεργασίας. Μαρία Καγιαβή (εκπαιδεύτρια στο ΣΔΕ), Αλέξης Κόκκος (επιστημονικός υπεύθυνος του προγράμματος).

Στο κείμενο αυτό παρουσιάζεται, πρώτα, ένα εισαγωγικό κείμενο της Μαρίας Καγιαβή για τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιήθηκε στο ΣΔΕ η εφαρμογή της μεθόδου του ευρωπαϊκού προγράμματος ARTiT. Στη συνέχεια, ο Αλέξης Κόκκος παρουσιάζει τις σκέψεις του, οι οποίες προέκυψαν από την παρατήρηση της διεργασίας που έκανε σε τρεις από τις συναντήσεις της εφαρμογής της μεθόδου.

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ «ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑ ΜΑΘΗΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ» Αλέξης Κόκκος

Υλικό από την ΕΚΕ 52 (Οδηγός μελέτης Η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» σελ. 79-86 (5. 1 εισαγωγή, 5.2. Ζητήματα –ερωτήματα που διερευνώνται, 5.3. Στοιχεία από την αξιολόγηση του ARTiT (βλ. για περισσότερα στοιχεία στην Έκθεση Αξιολόγησης του ARTiT (2012), 5.4 Οδηγίες για την εφαρμογή της μεθόδου.

Από το βιβλίο του Paulo Freire «Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν» Εκδ. Επίκεντρο, Αθήνα, 2006, σελ 97-116

Από το βιβλίο του Α. Σοπενχάουερ « Για τη δυστυχία του κόσμου» Εκδ. Πατάκη, Αθήνα, 201, σ.σ. 13-143, 144.

Δεύτερη συνάντηση: Η χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η συνεισφορά του Bourdieu (Α. Κόκκος)

Το θέμα της δεύτερης συνάντησης ήταν η συνεισφορά του Bourdieu στο θέμα της χρήσης της τέχνης στην εκπαίδευση. Στο κείμενο του «Το συντηρητικό σχολείο» μέσα από το θεωρητικό προβληματισμό για τους μηχανισμούς αναπαραγωγής της κοινωνικής ανισότητας από το εκπαιδευτικό σύστημα τίθεται και το ζήτημα της τέχνης, δηλαδή ποιοι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση σ' αυτήν.

Τι λέει ο Bourdieu στο κείμενο αυτό.

...Η ανισότητα απέναντι στη σχολική επιτυχία παρουσιάζεται σαν ανισότητα προσόντων. Στην πραγματικότητα είναι το μορφωτικό κεφάλαιο που μεταβιβάζει η οικογένεια, το σύστημα αξιών έμμεσων και βαθιά εσωτερικευμένων, που συμβάλουν στον καθορισμό της συμπεριφοράς του παιδιού. Και μάλιστα το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, η επαγγελματική κατηγορία στην οποία ανήκει ο πατέρας και ο παππούς (μορφωτικό επίπεδο γονέων πρώτης και δεύτερης γενιάς) ακόμα και η παρουσία στο οικογενειακό περιβάλλον ενός συγγενούς που κάνει ανώτατες σπουδές είναι μέσον για άνοδο. Ο τόπος κατοικίας επίσης, ο τύπος σχολείου, γενικό, δημόσιο, ιδιωτικό. Η ανισότητα ως προς την πληροφόρηση είναι προφανής για τις λαϊκές οικογένειες. Τα παιδιά από το προνομιούχο περιβάλλον (εκτός από γνώσεις, προγύμναση για τα σχολικά καθήκοντα) κληρονομούν επιπλέον γνώσεις και δεξιότητες, διακριτική ικανότητα του ωραίου και καλαισθησία, προτιμήσεις και καλό γούστο. Το μορφωτικό επίπεδο φαίνεται ξεκάθαρα όταν απομακρυνόμαστε από τους τομείς που διδάσκει και ελέγχει το σχολείο όταν πρόκειται για την εξοικείωση με έργα τέχνης η οποία αποκτάται όταν συχνάζει κανείς στο θέατρο, στον κινηματογράφο, το μουσείο ή το κοντσέρτο, τζαζ ή κλασική μουσική, κάτι που δεν οργανώνει το σχολείο. Και αυτό συμβαίνει όταν η κοινωνική προέλευση είναι ψηλότερη.

Και συνεχίζει... Η έρευνα αποδεικνύει ότι η πρόσβαση στα μορφωτικά αγαθά και έργα τέχνης παραμένει προνόμιο της μορφωμένης κοινωνικής τάξης. Π.χ. επίσκεψη στα μουσεία, η παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων κλπ. Η αποκρυπτογράφηση ενός μορφωτικού έργου προϋποθέτει τη γνώση του κώδικα στον οποίο είναι κρυπτογραφημένο. Η δυνατότητα άνετης χρήσης του κρυπτογραφικού κώδικα της παιδείας δεν κατακτάται παρά μόνο μέσα από τη διαδικασία μεθοδικής εκμάθησης, οργανωμένης από ένα θεσμό ειδικά προορισμένο για το σκοπό αυτό. Η αποκατάσταση της επικοινωνίας ανάμεσα στο έργο τέχνης και το δέκτη εξαρτάται στενά από την παιδεία του δέκτη που κατέχει από το οικογενειακό του περιβάλλον, και η οποία για κάποιους είναι συγγενική, ως προς το περιεχόμενο και τις αξίες που μεταδίδει το σχολείο και για άλλους ξένη.

Με το ερώτημα «σε τι μας βοηθάει ο Bourdieu;» ακολούθησε συζήτηση στην ομάδα. Κάποιες από τις απαντήσεις και τους προβληματισμούς όπως κατατέθηκαν.

- Να αντιληφθούμε και να κατανοήσουμε το υπόβαθρο των εκπαιδευομένων.
- Να αναρωτηθούμε στα εμπόδια και τις αντιστάσεις των εκπαιδευομένων.
- Να δουλέψουμε τη δική μας στάση στο πως βλέπουμε εμείς τα πράγματα.
- Να στρέψουμε λίγο τον προβολέα από τον εκπαιδευόμενο μαθητή στο σύστημα, στο περιβάλλον, στο σχολείο.
- Πώς θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός να γεφυρώσει λίγο την ανισότητα; (ίσως χρησιμοποιώντας γόνιμα και τη διάκριση).
- Πώς θα μπορούσε να ξεφύγει από την κανονικότητα και τη διαφορά στην εκπαίδευση με το να περιμένει λίγα πράγματα από τους «αδύναμους» μαθητές όταν οι προσδοκίες του διαμορφώνονται με βάση τα σχολικά χαρακτηριστικά των παιδιών (το ενδιαφέρον, τη συμπεριφορά, την επίδοση), τα οποία «μεταφράζουν» τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά;
- Η διάκριση αυτή πώς εξελίσσεται; Πώς θεωρεί ότι θα διαμορφωθεί η ενηλικιότητα αυτών των παιδιών και
- Σε ποιο βαθμό οι δικές μας παρεμβάσεις ως εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να είναι καθοριστικές στην πορεία εξέλιξης του παιδιού.

Στη συνέχεια έγινε λόγος για το ρόλο του εκπαιδευτή στην αποενοχοποίηση των αποκλεισμένων, στη δυνατότητά του να εμπλέκει τους εκπαιδευόμενους στην τέχνη. Δεν φταίει ο εργάτης, που δεν μπορεί να έχει πρόσβαση στην τέχνη. Δεν είναι αυτός ο ένοχος. Μπορεί όμως να ενισχυθεί από τον εκπαιδευτή να έχει γνώμη στην

ανάλυση της τέχνης. Και επισημάνθηκε ότι λείπει στο κείμενο του Bourdieu η διάσταση στο πόσο ένας μη μυημένος μπορεί να συγκλονιστεί από ένα έργο τέχνης.

Από την εργασία στις ομάδες καταγράφηκαν οι απόψεις για τη συνεισφορά του Bourdieu αναφορικά με τα σημαντικά σημεία στο έργο του και με τα σημεία που χρειάζονται περισσότερη επεξεργασία.

Σημαντικά Σημεία

- Επαναπροσδιορισμός του ρόλου του σχολείου και των ευθυνών του στην αναπαραγωγή της διάκρισης.
- Κατανόηση του κόσμου των εκπαιδευομένων.
- Κριτική προσέγγιση της στάσης των εκπαιδευτικών.
- Η έννοια του «κώδικα» στα έργα τέχνης.
- Η ανάδειξη της σημασίας του νοήματος (όχι της μορφής) των έργων τέχνης.
- Η «αποενοχοποίηση» των αποκλεισμένων από την εκπαίδευση και την κουλτούρα.

Σημεία που χρειάζονται περισσότερη επεξεργασία

- Τρόποι γεφυρώματος της ανισότητας. «Δρόμος» εξοικείωσης των εκπαιδευομένων με την τέχνη, ενεργητικής εμπλοκής τους.
- Θετικά παραδείγματα του παραπάνω.
- Εστίαση στην αξιοποίηση της διαφοράς και των διαφορετικών οπτικών γωνιών. Και οι «μη μυημένοι» μπορούν, και μάλιστα σημαντικά, να προσφέρουν στη συζήτηση για την τέχνη, γιατί την ξεετάζουν χωρίς τις παρωπίδες των κωδίκων της.
- Ποιοι άλλοι παράγοντες, εκτός από το σχολείο, συνεργούν στη διαμόρφωση της μορφωτικής ανισότητας;
- Η παραγωγή έργων τέχνης από τους εκπαιδευόμενους συμβάλλει στην άμβλυνση της μορφωτικής ανισότητας;

Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με συζήτηση στις θεματικές των επόμενων συναντήσεων. Αποφασίστηκε να γίνει μια αναλυτική παρουσίαση της σύνδεσης της μεθόδου για την Τέχνη με το θεωρητικό πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης με τις παρακάτω θεματικές: Θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις που έχουν

ασχοληθεί με τη συμβολή της τέχνης στην αμφισβήτηση των κατεστημένων παραδοχών ή επίγνωσης του Εγώ (Freire, Shor, Σχολή Φραγκφούρτης, Brookfield, Καστοριάδης, Yalom, μελετητές του εγκεφάλου, Dirkx, Lawrence, Cranton, Tisdell). Θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις που έχουν ασχοληθεί με τη συμβολή της τέχνης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ή γνώσεων (Perkins, Olson, Eisner, Fowler, Gardner, Greene, Μουσειοπαιδαγωγική κ.ά.). Κρίθηκε χρήσιμο να γίνει αναστοχασμός επάνω σε βιντεοσκοπημένες εφαρμογές της μεθόδου όπως του Παναγιώτη Κουτροβίδη, της Μαρίας Καγιαβή, και Κατερίνας Παπαγαρυφαλή (η τελευταία προέρχεται από το μεταπτυχιακό της συγκριτικής παιδαγωγικής). Επίσης αναστοχασμός επάνω στην ερευνητική εμπειρία των Δημήτρη Δεληγιάννη, Νατάσας Ράικου και όποιον άλλο επιθυμεί. Αποφασίστηκε να συζητηθούν αναλυτικά τα θέματα που άπτονται της μεθόδου «μάθηση μέσα από την τέχνη» όπως: Οι Νοητικές συνήθειες και απόψεις και το αποπροσανατολιστικό δίλημμα, στο 1^ο στάδιο της μεθόδου. Η διαμόρφωση κριτικών ερωτήσεων. Η ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης. Η σχέση κριτικών ερωτήσεων - υποθεμάτων στο 3^ο στάδιο. Η διεργασία επιλογής των κατάλληλων έργων τέχνης, (χρήση έργων υψηλής αισθητικής αξίας; χρήση έργων κατανοητών από όλους;) και τα κριτήρια επιλογής των έργων. Διαμόρφωση «εργαλείου» που να δείχνει την καταλληλότητα του έργου για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στο 4^ο στάδιο.

Στο 5^ο στάδιο, η αξιοποίηση των τεχνικών Perkins, Visible Thinking, ARTiT για κινηματογράφο - λογοτεχνία - μουσική, β) Ο βαθμός ενασχόλησης με τα μορφολογικά στοιχεία, γ) Οι μορφές συμμετοχής των εκπαιδευομένων (Helen, Kirsten), δ) Οι τρόποι κατανόησης των έργων τέχνης/ Wolff, ε) Η εμπάθυση στην έκφραση συναισθημάτων και προσωπικών εμπειριών, με οριοθέτηση από το πεδίο της ψυχοθεραπείας, στ) Η ολιστική προσέγγιση των θεμάτων που μελετώνται, ζ) Η «έγκυρη» ερμηνεία των έργων. Η διαμόρφωση νοήματος από τους συμμετέχοντες (Sartre, Freire κτλ.). Εγκάρσια, σε όλα τα στάδια, αξιοποίηση αρχών και τεχνικών από το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (σχέσεις εκπαιδευτών-εκπαιδευομένων, ο ρόλος του εκπαιδευτή, το discourse, οι τρόποι που μαθαίνουμε (Illeris, Heron). Μετά την εφαρμογή της μεθόδου: α) Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (ανάπτυξη μετασχηματίζουσας μάθησης, εξοικείωση με την τέχνη), β) Η «ρήξη» με τον κυρίαρχο τρόπο μάθησης, γ) Στρατηγικές εδραίωσης της χρήσης της μεθόδου μέσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Κείμενα που αξιοποιήθηκαν για μελέτη πριν από τη συνάντηση

Bourdieu, P. (1966). Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία, στο Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, (σσ 357-387), Αθήνα: Παπαζήση.

Α. Κόκκος, 2010, *Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία. Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής. Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ.19. σελ. 9-13.

Τρίτη συνάντηση: Ο Freire και η τέχνη. Ανάλυση παραγωγικών θεμάτων με την κωδικοποίηση και την αποκωδικοποίηση των σκίτσων του (Χ. Μάνθου)

Το θέμα της τρίτης συνάντησης ήταν η συνεισφορά του Freire στη χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα η αξιοποίηση της τέχνης ως μέσον στην εκμάθηση πρώτης ανάγνωσης και γραφής σε ενήλικους αναλφάβητους. Αρχικά παρουσιάστηκε, από την εισηγήτρια, η μεθοδολογία της ανάλυσης παραγωγικών θεμάτων μέσα από την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των δέκα σκίτσων που χρησιμοποιούσε πριν ξεκινήσει το κύριο πρόγραμμα αλφαβητισμού. Στη συνέχεια παρουσιάστηκε μια πρακτική διδασκαλίας που εφαρμόστηκε σε σχολείο στο Σάο Πάουλο (ανάλυση του παραγωγικού θέματος «Εργασία»).

Ο Φρέιρε (1978) κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αξιοποιεί φωτογραφίες ή σκίτσα ως έναυσμα για κριτική ανάλυση της κοινωνικής πραγματικότητας των εκπαιδευομένων του. Μέσα από το διάλογο τους οδηγεί σε προβληματισμό ο οποίος έρχεται ως διατύπωση αμφιβολιών και γίνεται μέσον για βαθύτερη μορφή μάθησης και ενδυνάμωσής τους στην αμφισβήτηση της υπάρχουσας κοινωνικής καταπιεστικής κατάστασης. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την κριτική συνειδητοποίηση των αιτιών που τη δημιουργούν, με απώτερο στόχο τον μετασχηματισμό της κύρια μέσα από την ανάληψη κοινωνικής δράσης.

Πριν ξεκινήσει τα μαθήματα αλφαβητισμού αξιοποιούσε 10 εικόνες τις οποίες ονόμαζε καταστάσεις.

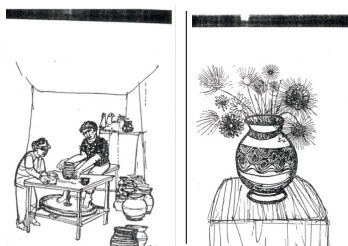


Στην πρώτη εικόνα είναι ο άνθρωπος στη σχέση του με την φύση και την κουλτούρα. Οι συμμετέχοντες ξεκινούν με τη διάκριση φύσης και κουλτούρας. Αντιλαμβάνονται ότι ο άνθρωπος με τη δουλειά αλλάζει συνεχώς την πραγματικότητα. Θέτοντας απλά ερωτήματα όπως «ποιος έκανε το πηγάδι», «γιατί το έκανε», «πώς το έκανε», «πότε;» αναδύονται στοιχεία όπως της αναγκαιότητας, της εργασίας και της κουλτούρας. Ο άνθρωπος κάνει το πηγάδι γιατί χρειάζεται νερό και το κάνει ως αντικείμενο της γνώσης του και έτσι με την εργασία του υποβάλει τον κόσμο σε μια διαδικασία μετασχηματισμού, όπως έκαμε και το σπίτι του, τα ρούχα

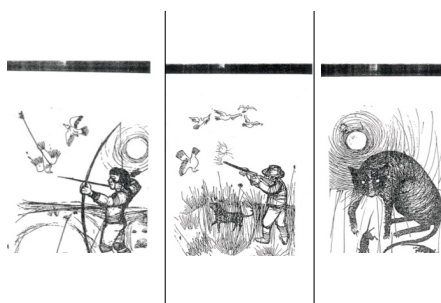
του, τα εργαλεία της δουλειάς του. Και όλα αυτά μέσα από ανθρώπινες σχέσεις που δεν μπορεί να είναι σχέσεις κυριαρχίας αλλά είναι σχέσεις μεταξύ υποκειμένων.



Στη δεύτερη εικόνα ο άνθρωπος μετασχηματίζει την ύλη από τη φύση με την εργασία του. Ο συντονιστής ρωτάει. Τι βλέπουμε εδώ; Τι κάνουν οι άνθρωποι εδώ; Το αποτέλεσμα είναι ένα αντικείμενο κουλτούρας; Οι απαντήσεις αντίστοιχα: «Εργάζονται με πηλό», «αλλάζουν τα υλικά της φύσης με εργασία», «νοιώθουν ευχαρίστηση φτιάχνοντας καινούρια πράγματα», «ναι το βάζο, η κατσαρόλα, η κανάτα είναι κουλτούρα».

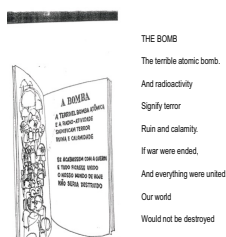


Στη τρίτη εικόνα αναπαρίσταται το βάζο ως αποτέλεσμα εργασίας με φυσικά υλικά. Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στα λουλούδια του βάζου λέγοντας «σαν λουλούδια είναι φύση», «σαν διακόσμηση είναι κουλτούρα» και βάζουν και την αισθητική διάσταση του προϊόντος.



Οι επόμενες τρεις καταστάσεις συνιστούν μια περιοχή η ανάλυση της οποίας επικυρώνει την έννοια του πολιτισμού και ταυτόχρονα συζητιούνται και άλλες πτυχές πραγματικών τους ενδιαφερόντων. Ο αγράμματος κυνηγός, ο αλφαριθμημένος κυνηγός, τα ζώα. Η συζήτηση ξεκινάει με το τι ανήκει στη φύση και το τι ανήκει στην κουλτούρα. Έτσι κουλτούρα είναι το βέλος, το τόξο, τα φτερά που φορά ο Ινδός. Τα φτερά όταν είναι στα πουλιά είναι φύση. Όταν όμως ο άνθρωπος σκοτώνει τα πουλιά και με την εργασία του τα μεταμορφώνει δεν είναι πλέον φύση. Αυτά είναι κουλτούρα. Έτσι ανακαλύπτουν ότι, όταν ο άνθρωπος παρατείνει τα χέρια του πέντε έως δέκα μέτρα κάνοντας ένα εργαλείο και δεν

χρειάζεται να πιάσει τη λεία με τα χέρια του, έχει δημιουργήσει πολιτισμό. Μεταφέροντας τη χρήση του εργαλείου αλλά και την τεχνολογία της κατασκευής του στη νεότερη γενιά έχει δημιουργήσει εκπαίδευση. Και αναγνωρίζουν επίσης ότι ένας άνθρωπος με κουλτούρα ενδέχεται να είναι και αναλφάβητος. Η συζήτηση στις τρεις αυτές αναπαραστάσεις παρήγαγε μια παρατήρηση σχετικά με τους ανθρώπους και τα ζώα, σχετικά με τη δημιουργία δύναμης, ελευθερίας, νοημοσύνης, ενστίκτου, εκπαίδευσης και κατάρτισης.



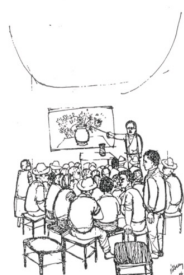
Ακολουθεί η ανάγνωση ενός ποιήματος. «Η Βόμβα». Η τρομερή ατομική βόμβα. Και η ραδιενέργεια, Σηματοδοτεί τρόμο. Ερείπια και καταστροφές. Αν τελείωνε ο πόλεμος και όλα ήταν ενωμένα ο κόσμος μας δεν θα καταστραφεί.

Η συζήτηση είναι στο αν το ποίημα είναι κουλτούρα. Λένε ότι είναι κουλτούρα όπως είναι και το βάζο αλλά είναι διαφορετική από το βάζο. Μέσω της συζήτησης αντιλαμβάνονται με κριτικούς όρους ότι η ποιητική έκφραση, της οποίας το υλικό δεν είναι το ίδιο, απαντάει σε διαφορετικές ανάγκες του ανθρώπου.



Στη συνέχεια αναλύουν μέσα από την επόμενη αναπαρασταση κάποια πρότυπα συμπεριφοράς που αφορούν στην παράδοση της ενδυμασίας ενός χωρικού της Νότιας Βραζιλίας και ενός καουμπόη της βορειοανατολικής Βραζιλίας. Πως δημιουργούνται οι παραδόσεις και η αντίσταση στην αλλαγή.

Η τελευταία αναπαρασταση είναι ένας κύκλος μάθησης.



Εκεί αναγνωρίζουν τους εαυτούς τους. Συζητούν για τη συστηματική αναζήτηση και δημιουργική δύναμη της γνώσης αναλύοντας έτσι και

τη λειτουργία του μορφωτικού κύκλου. Επισημαίνουν ότι η μάθηση πρέπει να ξεκινάει από το τι εμείς θέλουμε να κάνουμε σαν άνθρωποι και όχι από το τι σκέφτονται και θέλουν για μας κάποιοι άλλοι άνθρωποι. Και παρακινούνται να ξεκινήσουν το πρόγραμμα γραμματισμού που είναι το κλειδί για τη γραπτή επικοινωνία. Η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής έχει νόημα όταν οι άνθρωποι αρχίζουν να προβληματίζονται για το έργο τους, για τη θέση τους στον κόσμο, για την εργασία τους, για τον αλφαριθμητισμό τους ως δύναμη για το μετασχηματισμό του κόσμου, ως τρόπο να βοηθήσουν τον κόσμο να γίνει καλύτερος. Όλο αυτό είναι μια ενότητα μέσα από την οποία συλλογίζονται για τον κόσμο τους, για τη συνάντηση της συνειδητοποίησης με τον αλφαριθμητισμό τους που είναι κάτι πολύ ιδιαίτερο για τον καθένα αλλά και δημιουργία από αυτούς, για τη δύναμή τους να αλλάξουν τον κόσμο. Ανακαλύπτοντας τη σχετικότητα της άγνοιας και της σοφίας καταργούν έναν από τους μύθους με τους οποίους οι ψεύτικες ελίτ τους έλεγχαν και τους χειραγωγούσαν. Η συζήτηση στις εικόνες γίνεται σύμφωνα με τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων μαθητών. Συνήθως τα 9 πρώτα σκίτσα συζητούνται σε δύο συνεδρίες για να κινητοποιηθεί η ομάδα να αρχίσει την τρίτη συνεδρία το πρόγραμμα γραμματισμού. Στη συνέχεια παρουσιάστηκε και μια πρακτική διδασκαλία ως παράδειγμα προς αξιοποίηση στους εκπαιδευτικούς χώρους που εργάζονται κάποιοι από τους συμμετέχοντες στην ομάδα, όπως περιγράφεται παρακάτω: Παραγωγικό θέμα από ένα σχολείο στο Σάο Πάουλο (Freire)

Θέμα: «Η εξέλιξη της εργασίας και σύγχρονες όψεις της»

Κριτικά ερωτήματα

1. Η εργασία βελτιώνει τη ζωή των εργαζομένων;
2. Είναι η εργασία όργανο μετασχηματισμού της κοινωνίας;

Χρησιμοποιώντας το παραγωγικό θέμα σαν βάση, κάθε εκπαιδευτής αναπτύσσει, μέσα από τα κριτικά ερωτήματα και ανάλογα με το αντικείμενο που διδάσκει, ένα σύνολο ζητημάτων προς διερεύνηση:

- Ζητήματα προς διερεύνηση στο αντικείμενο της ιστορίας
- Εξέλιξη της εργασίας, Χώροι εργασιών, Σχέσεις εξουσίας, Ιστορικοί ταξικοί αγώνες
- Συνδικάτα - Οργανωμένη εργασία
- Ζητήματα προς διερεύνηση στο αντικείμενο της γεωγραφίας
- Διανομή της γης, Μετανάστευση, Τοποθέτηση των ατόμων στο χώρο (όρια – περιοχές, σύνορα, ζώνες κλπ), Ανισότητες στην κατοχή του γεωγραφικού χώρου.

- Ζητήματα προς διερεύνηση στο αντικείμενο των μαθηματικών
- Κόστος ζωής, Βασικοί υπολογισμοί, Νομισματικά συστήματα

Με το ερώτημα «σε τι μας βοηθάει ο Φρέιρε;» ακολούθησε συζήτηση στις υποομάδες και ακούστηκαν απόψεις για τη συνεισφορά του όπως καταγράφονται παρακάτω:

- Η επιλογή των θεμάτων και η σχέση τους με το βίωμα των εκπαιδευόμενων
- Η ολιστική προσέγγιση και η εις βάθος προσέγγιση των θεμάτων
- Η συστηματική μελέτη ενός θέματος επιτυγχάνεται μέσα από την αποκωδικοποίηση σε επιμέρους υποθέματα ενός θέματος με τη χρήση κατάλληλων σκίτσων ή φωτογραφιών.
- Η αποκάλυψη όσο το δυνατόν περισσότερων διαστάσεων κάθε υποθέματος δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους για επανεξέταση ή μετασχηματισμό των πρότερων απόψεων πάνω σε ένα θέμα.
- Η συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία επιτυγχάνεται μέσα από το διάλογο και μάλιστα το στοχαστικό διάλογο.
- Ο μαθητής καλείται να σκεφτεί και να προβληματιστεί στη συγκεκριμένη πραγματικότητα που ζει και ανάλογα με τις ανάγκες, μέσα από μια σειρά προκλήσεις να την μετασχηματίσει με κριτική ανάγνωση των κειμένων και αναγνώριση του κοινωνικού τους περιεχομένου.
- Η κριτική διάθεση οδηγεί σε κριτική συνειδητοποίηση μια διαδικασία μέσα από την οποία το άτομο αποκτώντας αντίληψη για την πραγματικότητα αποκτά και αντίληψη για τον εαυτό του και δίνει νόημα στη ζωή του μέσα από το μετασχηματισμό της πραγματικότητας.
- Τέλος επισημάνθηκε ότι η όλη διαδικασία για το Φρέιρε έχει στόχο την κοινωνική δράση (την ενεργή συμμετοχή του ατόμου στις ιστορικές εξελίξεις) με στόχο την ολιστική αμφισβήτηση του υπάρχοντος κοινωνικο-οικονομικού συστήματος.

Υλικό που αξιοποιήθηκε για αυτή τη συνάντηση :

P. Freire (2006) "Δέκα επιστολές προς αυτούς που τολμούν να διδάσκουν, Επίκεντρο, σελ. 97-116

I. [Shor](#) & [P. Freire, \(2011\)](#) Απελευθερωτική Παιδαγωγική: Διάλογοι για τη Μετασχηματιστική εκπαίδευση , Μεταίχμιο, σελ. 177-182 και 260

Τέταρτη συνάντηση: Οι θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις που έχουν ασχοληθεί με τη συμβολή της τέχνης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ή γνώσεων (Perkins, Olson, Eisner, Fowler, Gardner, Greene, Μουσειοπαιδαγωγική κ.ά.) (Α. Κακούρης)

Η τέταρτη συνάντηση είχε ως θέμα τις θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις που έχουν ασχοληθεί με τη συμβολή της τέχνης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ή γνώσεων (Perkins, Olson, Eisner, Fowler, Gardner, Greene, Μουσειοπαιδαγωγική κ.ά.). Αρχικά οι υποομάδες μελέτησαν απόσπασμα από το βιβλίο του Perkins «The intelligent eye: Learning to Think by Looking at Art», 1994 (βλ. παράρτημα V, 2012-13 σελ. 5-6) και στη συνέχεια τους δόθηκε από τον εισηγητή, για παρατήρηση ο πίνακας ζωγραφικής “the Volunteers” του Kathe Kollwitz

B. Παρατηρήστε τον πίνακα του Käthe Kollwitz (German, 1867–1945) *The Volunteers* (Die Freiwilligen), 1922-23. Woodcut.



και τους ζητήθηκε να καταγράψουν στις ομάδες τους τις πρώτες εντυπώσεις τους από έργο (τι απεικονίζεται, τι αποπνέεται, ποιο είναι το θέμα, κ.ά.). Από τις παρατηρήσεις τους ενδεικτικά: *«Οι φιγούρες είναι εθελοντές πολέμου. Το λέει και ο τίτλος. Τείνουν (κάτω προς πάνω αριστερά) να ρίχνουν τον εαυτό τους στον πόλεμο. Η εικόνα είναι σκοτεινή, τρομακτική, αγωνιώδης».*

Στη συνέχεια σημειώνουν τις παρατηρήσεις τους από τη «δεύτερη» ματιά στο έργο. Ενδεικτικά: *«Η φιγούρα στην άκρη αριστερά δεν είναι εθελοντής. Είναι η μορφή του ίδιου του θανάτου. Οι εθελοντές δείχνουν διαφορετικές διαθέσεις. Οι δυο φιγούρες που είναι στα δεξιά, μοιάζουν να κοιτούν με δέος, φοβισμένα και πρόθυμα ταυτόχρονα. Η τρίτη φιγούρα από τα δεξιά, είναι αγχώδης, αγωνιώδης. Είναι πραγματικά εθελοντής; Η τέταρτη από τα δεξιά, μοιάζει να παρασύρεται από τους άλλους. Τα μάτια είναι κλειστά (έκσταση, ύπνος, παραισθήση;). Η πέμπτη, πιθανώς να είναι μπερδεμένη. Η έκτη φιγούρα είναι ο θάνατος. Από όλους, μόνο η φιγούρα του θανάτου εμφανίζεται πραγματικά στρατιωτική, η οποία τονίζεται από τη σηκωμένη γροθιά όπου κρατά ένα Stick από ντραμς. Ο θάνατος χτυπά τα τύμπανα*

του πολέμου για αυτήν την πορεία. Πραγματικά ειρωνικός τίτλος «οι εθελοντές». Οι άνθρωποι αυτοί δε μοιάζουν με τη στερεότυπη εικόνα των εθελοντών, οι οποίοι πρόθυμα και γενναία θέτουν τη ζωή τους σε κίνδυνο για ανώτερα ιδανικά. Μοιάζουν να σέρνονται ή να ωθούνται από δυνάμεις έξω από αυτούς. Τεχνικά, οι εθελοντές είναι στρατεύσιμοι από τις περιστάσεις».

Στο τι απεικονίζεται, αναφέρθηκαν ενδεικτικά τα παρακάτω: «Χάος, αγωνία, πάλη πόνος, δύναμη, θάνατος, κύμα, τύμπανο, ενότητα, φόβος, σκοτάδι, φουρτούνα, απόγνωση, σκιά θανάτου, ναυάγιο, παραίτηση, μαυρίλα, θάνατος, φόβος, κραυγή, σκελετός, τύμπανο, τάφος, σκοτάδι, αγωνία, ενότητα»

Και επισημάνθηκε ότι: Η παραπάνω ανάλυση δεν αναφέρεται στα τεχνικά χαρακτηριστικά του έργου τέχνης γιατί και τον Perkins αυτά δεν τον απασχολούν. Αυτό θα το έκανε ένας ιστορικός ή ένας κριτικός της τέχνης ο οποίος θα προσπαθούσε κυρίως να αναδείξει τους λόγους για τους οποίους ο καλλιτέχνης επέλεξε να απεικονίσει με αυτό τον τρόπο την ιδέα του, για να αναδείξει τα κρυφά του σημεία.

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τις υποομάδες να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως:

- Πως επηρέασε ο χρόνος την παρατήρησή σας;
- Ήταν η παρατήρησή σας ευρεία και περιπετειώδης, διευρυμένη ή τολμηρή και συναρπαστική;
- Πως συσχετίστηκε η παρατήρησή σας με τη σκέψη σας;
- Παρομοιάζετε μήπως τη διαδικασία που ακολουθήσαμε με κάποια μορφή μάθησης;

Ακολούθησε εισήγηση με power point, με αναφορές στον Mezirow και στη χρήση της τέχνης ως εργαλείο για το στοχαστικό διάλογο, (την επικέντρωσή του στο στοχαστικό διάλογο και όχι τόσο στην τέχνη καθαυτή), στην Cranton η οποία αναφέρεται στην αποδοχή όλων των μορφών τέχνης και ταύτιση με τους ήρωες των έργων τέχνης και στον Dirkx ο οποίος δίνει έμφαση στην τέχνη γενικά και όχι στην «υψηλή» τέχνη, με απουσία δομής και εκπαιδευτικών στόχων. Κατόπιν έγινε αναφορά στα είδη νοημοσύνης κατά τον Perkins, (νευρολογική, εμπειρική, στοχαστική) και στις βασικές του θέσεις για την τέχνη οι οποίες είναι οι ακόλουθες:

- Η τέχνη παρέχει το κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη του στοχασμού.
- Προσφέρει δυνατότητα ανάπτυξης καλύτερου τρόπου σκέψης
- «Η τέχνη πρέπει να είναι διαποτισμένη από σκέψη»,

- «Το μάτι το οποίο υποκινείται μόνο από την εμπειρική νοημοσύνη δεν είναι αρκετά έξυπνο».
- Η τέχνη λειτουργεί σαν άγκυρα για τις αισθήσεις και την προσοχή
- Παρέχει πρόσβαση στο «εδώ και τώρα»
- Δημιουργεί κατάλληλο κλίμα για τη διαμόρφωση συγκεκριμένων τρόπων σκέψης
- Προσφέρει ευρύ φάσμα πληροφοριών από ποικίλους τομείς
- Ανοιχτά σύνορα τέχνης. Μεταφορά εμπειριών στον ευρύτερο κόσμο.
- Και καταγράφηκαν οι 4 αρχές του Perkins, αναφορικά με την τέχνη και τη σκέψη.

Στην τέχνη	Στην σκέψη
1. Δώσε χρόνο στην παρατήρηση	1. Δώσε χρόνο στη σκέψη
2. Κάνε την παρατήρηση ευρεία-περιπετειώδη	2. Κάνε τη σκέψη σου ευρεία-περιπετειώδη
3. Κάνε την παρατήρηση ξεκάθαρη –βαθύτερη	3. Κάνε τη σκέψη σου βαθύτερη -στοχαστική
4. Κάντε οργανωμένο το κοίταγμά σας	4. Οργάνωσε τον τρόπο σκέψης σου
Εμπειρική νοημοσύνη 90%	Στοχαστική νοημοσύνη 10%

Σχολιάστηκε ότι η εμπειρική νοημοσύνη (90%) επαναφέρει ενστικτωδώς τις προηγούμενες εμπειρίες, ενσωματώνοντάς τες σε νέες. Μόνο το 10% είναι αναστοχαστική νοημοσύνη η οποία λειτουργεί ως σύστημα ελέγχου και αποτελεσματικής αυτοδιαχείρισης της εμπειρικής νοημοσύνης.

Διατυπώθηκε ως προβληματισμός από την ομάδα, πώς τίθεται στον Perkins, το θέμα του κριτικού στοχασμού μέσα από τη συγκεκριμένη μεθοδολογία παρατήρησης των έργων τέχνης;

Και η συζήτηση ολοκληρώθηκε εστιάζοντας στην τέχνη και τον κριτικό στοχασμό με αναφορά σε σημεία σύμπτωσης και διαφορών στους Mezirow, Freire, Perkins Lawrence, Bourdieu. Στον Mezirow ο μετασχηματισμός προβληματικού πλαισίου

αναφοράς γίνεται μέσα από τον στοχαστικό διάλογο και τον κριτικό στοχασμό πάνω σε κοινωνικά φαινόμενα, με το κριτικό ερώτημα ως εργαλείο για το στοχαστικό διάλογο. Ο Freire επιτυγχάνει την ολιστική προσέγγιση του θέματος με προβολή έργων και φωτογραφιών, -είναι πολύ κοντά στον Perkins-. Η Lawrence εστιάζει στη φαντασία και στο συναίσθημα, (η ίδια κατηγορεί τον Mezirow γιατί δεν μιλάει για συναίσθημα), και ο Bourdieu εστιάζει να επιμένουμε στο νόημα που έχει το έργο και όχι στα στοιχεία του έργου.

Συνοψίζοντας τις βασικές θέσεις του Perkins, με βάση τις οποίες παρατηρούμε και δεν ερμηνεύουμε, η τέχνη για αυτόν παρέχει κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη του στοχασμού, λειτουργεί σαν άγκυρα για τις αισθήσεις και την προσοχή. Η κριτική σκέψη στον Perkins είναι να αιτιολογήσουμε κάτι. Δεν έχει την ίδια ερμηνεία όπως στο Mezirow. Τον Perkins τον νοιάζει η ανάγκη γνωστικής ικανότητας. Λείπει στον Perkins το κριτικό ερώτημα.

Ολοκληρώνοντας με τον Perkins, ο εισηγητής προχώρησε στην επόμενη θεματική υποενότητα αυτής της συνάντησης και παρουσίασε με power point το παρακάτω θέμα: Maxine Greene: Releasing Imagination (1995).

Τα κύρια σημεία της εισήγησής του ήταν:

Αρχικά αναλύθηκε η σκέψη (άποψη) της Greene η οποία εστιάζει στη φαντασία, την φανταστική ικανότητα, τη σχέση της φαντασίας με τον κριτικό στοχασμό και την κριτική σκέψη. *«Το να ζητάμε φανταστική ικανότητα είναι να μοχθούμε για τη δυνατότητα να βλέπουμε τα πράγματα ωςάν να μπορούσαν να είναι διαφορετικά. Και αυτό εξαρτάται από το πόσες ευρείες οπτικές γωνίες μπορεί κανείς να υιοθετήσει. Η χρήση της φαντασίας μάς καθιστά ικανούς να ξεφύγουμε από ότι είναι, κατ' υπόθεση, μόνιμο και τελειωτικό, αντικειμενικά και αυτόνομα πραγματικό. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί κάποιος να αποδεσμευτεί ώστε να καταφέρει να δει, έστω και φευγαλέα, πως θα μπορούσαν να είναι τα πράγματα, να διαμορφώσει μια αντίληψη για το πώς θα έπρεπε να είναι, αλλά και τι δεν έχει πραγματωθεί ακόμα, παραμένοντας συγχρόνως σε επαφή με αυτό που πιθανώς είναι»* (Greene, 1995, 19)

Στη συνέχεια έγινε λόγος για την φαντασία σε σχέση με τη διδασκαλία και την κοινωνική αλλαγή, τον κριτικό στοχασμό και τα κριτικά ερωτήματα. Το γεγονός ότι ορισμένοι μαθητές αντιμετωπίζουν τρομερά εμπόδια λόγω ανισοτήτων είναι αδιαμφισβήτητο. Η φυλή, η κοινωνική τάξη και η εθνική προέλευση πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, παράλληλα με την ανάγκη για εκτεταμένη κοινωνική και οικονομική αναδιάρθρωση. Όμως πρέπει να εξεταστούν και οι υποκειμενικές και αντικειμενικές πραγματικότητες. Δεν αρκεί να φαντασιωνόμαστε την εξάλειψη της ανεργίας, των αστέγων, των νοσημάτων. Ωστόσο είναι πιθανό ότι και η γενική αδυναμία να διανοηθούμε μια καλύτερη κατάσταση των πραγμάτων μπορεί να οδηγήσει σε μια τάση παραίτησης που παραλύει τον κόσμο και τον εμποδίζει να

προχωρήσει σε ενέργειες που επιφέρουν αλλαγές. Όμως η διδασκαλία μπορεί να θεωρηθεί ως μια μέθοδος για να απευθυνθεί κανείς στη συνειδητότητα των άλλων, μπορεί να είναι μια πρόκληση για να τεθούν ερωτήματα, να αναζητηθούν απαντήσεις, να διερευνηθούν αίτια, να διατυπωθούν νοήματα. Μπορεί να είναι ένα μέσο πυροδότησης διαλόγου μέσα σε μια αίθουσα.

Μπορεί να τεθούν κριτικά ερωτήματα όπως:

- Τι πρέπει να γίνει για να μάθουμε γιατί η Αϊτή ήταν υπό τον έλεγχο ενός ολοκληρωτικού καθεστώτος για τόσα πολλά χρόνια;
- Τι είδους σπουδές απαιτούνται για να καταλάβει κανείς τους λόγους της σημερινής μεταναστευτικής κρίσης σε σχέση με εκείνη του 1900;
- Πώς καθορίζεται η εγκυρότητα μιας προσωπικής μαρτυρίας;
- Τι μπορεί να γίνει ώστε να αντλήσει κάποιος προσωπικό νόημα διαβάζοντας το μυθιστόρημα *Το Άλικο Γράμμα* και να του προσδώσει σημαντικότητα σύμφωνα με τα σύγχρονα δεδομένα;
- Πώς μπορούμε να μάθουμε να ακούμε σειριακή μουσική (Σένμπεργκ) ή να βλέπουμε έναν πίνακα αφηρημένης ζωγραφικής όταν δεν έχουμε μάθει να θαυμάζουμε τις κλασικές μορφές της μουσικής και της ζωγραφικής τέχνης.

Έγινε ακόμα αναφορά, από τον εισηγητή, στη φαντασία και τη σχέση της με την τέχνη, την έκπληξη και το απροσδόκητο. Η τέχνη απελευθερώνει με μοναδικό τρόπο τη φαντασία μας με αποτέλεσμα να αποκτούμε την ικανότητα να βλέπουμε τον κόσμο από πολλές και διαφορετικές οπτικές γωνίες και δίνει νέους φακούς να στοχαστούμε πάνω στη δουλειά μας, αλλά και στη ζωή μας γενικότερα. Η έκπληξη συνοδεύει το άκουσμα διαφορετικών λέξεων και μουσικών, τη θεώρηση του κόσμου από ασυνήθιστες οπτικές γωνίες, τη συνειδητοποίηση του ότι ο κόσμος, όπως τον βλέπουμε από μία θέση, *δεν είναι ο κόσμος (Greene, 1995, 19-20)*. Μας συνοδεύει να βρίσκουμε τρόπους για να ενεργήσουμε, οραματιζόμενοι συνεχώς νέες δυνατότητες. Το να είναι κανείς ο εαυτός του, σημαίνει να βρίσκεται σε μία συνεχή διαδικασία δημιουργίας εαυτού, ταυτότητας. Αν δεν υπήρχε διαδικασία, δε θα υπήρχε έκπληξη. Σαν παράδειγμα αξιοποιεί το μυθιστόρημα της Alice Walker «Το Πορφυρό Χρώμα». Η Miss Selie γράφει γεμάτη απελπισία και αβεβαιότητα γράμματα στο Θεό: «Είμαι 14 ετών. Ήμουν πάντα ένα καλό κορίτσι. Ίσως μπορείς να μου δώσεις ένα σημάδι ώστε να καταλάβω τι μου συμβαίνει, ποια είμαι;» ... Καθώς η Celie αντιλαμβάνεται ότι για καιρό δεν γνώριζε, αλλά ούτε καν αναρωτιόταν, η Shug τη συμβουλεύει να βάλει τη φαντασία της να δουλέψει, «να φέρει στο νου της λουλούδια, τον άνεμο, το νερό, μια κοτρόνα». Αυτή η ενεργοποίηση της φαντασίας, η ανάκληση εικόνων, είναι ένας αγώνας, όχι απλός από μόνος του, αλλά γιατί το θέμα που φαντάζεται κανείς διαμορφώνεται εν μέρει από μια παλιά καταπίεση, και η Celie

αναφέρει: *«Κάθε φορά που φέρνω στο μυαλό μου μια κοτρόνα, την πετάω»*. Ωστόσο, βρίσκοντας το δρόμο προς τη φαντασία της, ανακαλύπτει μια διαφυγή από την καταπίεση. Αρχίζει να βλέπει μέσα από τα δικά της μάτια, να κατονομάζει (με τη δική της φωνή) τον κόσμο μέσα στον οποίο η ίδια ζει.

Έτσι η φαντασία είναι εκείνη που μας επιτρέπει να βιώνουμε τη συναισθηματική ταύτιση με διαφορετικές απόψεις, ακόμα και με θέματα που εμφανώς είναι σε ασυμφωνία με τις ιδέες μας. Η φαντασία είναι ίσως ένας νέος τρόπος να αποκεντρωθούμε από τον εαυτό μας, να ξεφύγουμε από τα όρια του ιδιωτικισμού και της εγωπάθειας και να εισέλθουμε σε ένα χώρο όπου μπορούμε να έρθουμε πρόσωπο με πρόσωπο με τους άλλους και να φωνάξουμε «Εδώ είμαστε».

Στη συνέχεια η ομάδα εργάστηκε σε ομάδες εργασίας οι οποίες αφού διάβασαν εκείνη τη στιγμή στην ομάδα τους το απόσπασμα από το βιβλίο της Greene (*Releasing the imaginations* σελ. 197-198) συζήτησαν τις απόψεις τους για το ρόλο της εκπαίδευσης και το ρόλο του εκπαιδευτικού στην αλλαγή της κοινωνίας. (Βλ. παράρτημα V(2012-13 σελ. 6-8)

Κάποιες από τις σκέψεις τους:

«Είναι χρήσιμο να διατυπώσουμε ρητά τι σημαίνει για μας να εκπαιδεύουμε ανθρώπους που ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες, αδύναμες τάξεις, ή να δώσουμε στέγη στους άστεγους και φαγητό με αξιοπρεπή τρόπο. Πράγματι ο εκπαιδευτικός οφείλει να βοηθήσει τον αδύναμο».

«Πολλοί από μας έχουμε κατά νου ότι η πράξη της συλλογικότητας δημιουργεί υποκείμενα και όχι αντικείμενα. Η δυσκολία είναι να κάνουμε ορατό στους μαθητές μας τι είναι η σχέση, τι είναι η διασύνδεση των πολλαπλών φωνών, η συλλογικότητα, να συνειδητοποιήσουν ότι το άτομο δεν προέχει της κοινότητας. Στη φάση που διανύουμε το μεταμοντέρνο τρόπο σκέψης είναι ακόμα πιο σημαντικό να κρατάμε ένα όραμα δυνατοτήτων σε αντίθεση με την αποξένωση του μεταμοντέρνου».

«Η Greene δεν έχει σχέση με τον κριτικό στοχασμό. Μιλάει αρκετά γενικά για τη διεύρυνση του πεδίου αντίληψης. Διαπραγματεύεται την απελευθέρωση της φαντασίας. Τι σημαίνει φαντασιακή ικανότητα; Η δυνατότητα να βλέπουμε τα πράγματα διαφορετικά, πως θα μπορούσαν να είναι τα πράγματα».

«Το να είναι κανείς ο εαυτός του, σημαίνει να βρίσκεται σε μία συνεχή αναδημιουργία με τον εαυτό του. Ο εκπαιδευτής θέτει ερωτήματα στη διδασκαλία του. Χωρίς μέθοδο όμως... Όταν οι μαθητές δεν ανταποκρίνονται πρέπει να ψάξουμε γιατί; Θα πρέπει να ξαναγίνουν δικοί μας οι δημόσιοι χώροι, τι κάνει ο εκπαιδευτικός όταν οι μαθητές δεν συνεργάζονται, τι γίνεται με το θέμα των σχέσεων στην ομάδα;»

Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με γενική συζήτηση και με την επισήμανση ότι μας δόθηκε η ευκαιρία να εμπλουτίσουμε ως ομάδα το θεωρητικό μας πλαίσιο και με προβληματισμούς σχετικά με το κριτικό ερώτημα, την ετοιμότητα για αλλαγή, τη συμβολή της τέχνης στην εκπαίδευση, την αξιοποίηση των σχέσεων στην ομάδα.

Υλικό που αξιοποιήθηκε σ' αυτή τη συνάντηση:

1. Κείμενα των Mezirow, Dirkx, Lawrence, Cranton (αναφέρονται στους στόχους της μετασχηματίζουσας μάθησης και στη χρήση της τέχνης στο πλαίσιο της)
2. Απόσπασμα από το βιβλίο του Perkins «The intelligent eye: Learning to Think by Looking at Art», 1994.
3. Κείμενο της Helene Illeris, «Απασχολησιμότητα ή Ενδυνάμωση; Μάθηση σε Πινακοθήκες μέσα από μια κριτική θεωρητική σκοπιά ως προς το Αναλυτικό Πρόγραμμα», *Εκπαίδευση ενηλίκων*, τεύχος 25, σελ. 35-39.
4. Συνέντευξη της R. L. Lawrence στον Α. Κόκκο με θέμα τη χρήση της τέχνης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (*Εκπαίδευση ενηλίκων* τεύχος 28 σελ. 22-24).
5. Απόσπασμα από το βιβλίο της Greene (Releasing the imaginationsel. 197-198).
6. R. L. Lawrence, Knowledge Construction as Contested Terrain Adult Learning Through Artistic Expression. Από το βιβλίο που επιμελήθηκε η ίδια «Artistic ways of Knowing» Jossey, Bass, 2005.

Σημείωση: Τα κείμενα 1, 2, και 4 είναι στο Παράρτημα V(2012-13) σελ. 9-19

Πέμπτη συνάντηση: Η Σχολή της Φρανκφούρτης και η σχέση της με την τέχνη (Δ. Ανδριτσάκου).

Η Πέμπτη συνάντηση είχε ως θέμα της τη Σχολή της Φρανκφούρτης και τη σχέση της με την τέχνη. Αρχικά αφού έγινε αναφορά στους κύριους εκπροσώπους της σχολής της Φρανκφούρτης, Adorno και Horkheimer συζητήθηκε το θέμα της μαζικής κουλτούρας όπως τέθηκε από εκείνους. «Μαζική κουλτούρα δεν είναι αυτή που δημιουργείται από τις μάζες αλλά αυτή που κατασκευάζεται γι' αυτές». Αυτό που ενδιαφέρει τους ανωτέρω φιλοσόφους είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης για την αποκάλυψη του τρόπου με τον οποίο μεταβιβάζει η μαζική κουλτούρα ιδέες και πεποιθήσεις στα άτομα με τις οποίες τους ελέγχει και τους χειραγωγεί. Προτείνουν την κριτική ανάλυση της μαζικής κουλτούρας η οποία απαιτεί μελέτη των διαδικασιών παραγωγής, αναπαραγωγής, διανομής, ανταλλαγής, κατανάλωσης και αποδοχής των προϊόντων της μαζικής κουλτούρας. Το αντίθετο της μαζικής κουλτούρας είναι η «κουλτούρα». Για τον Horkheimer η κουλτούρα είναι το σύνολο των ιδεών, των κανόνων και των καλλιτεχνικών εκφράσεων που ξεπηδούν από τη «βάση» μιας κοινωνίας (Adorno, 1984,σελ. 12). Είναι φανερό ότι η τέχνη είναι ένα

από τα συστατικά μέρη του γενικότερου συνόλου της κουλτούρας. Ο τρόπος που την αντιλαμβάνονται και αναλύουν τα χαρακτηριστικά της είναι διαφορετικός. Ωστόσο υπάρχει γενική ομοφωνία γύρω από τα κριτήρια της αυθεντικής τέχνης που προάγει την αλήθεια, έχει αντισυμβατικό χαρακτήρα, αντιτίθεται στο αυτονόητο, επαναδιατυπώνει τα νοήματα με τρόπο διαφορετικό από αυτόν που διατυπώνονται στον καθημερινό συμβατικό κόσμο και έχει πολλές δυνατότητες ερμηνείας. Μέσω της τέχνης, μπορεί κανείς να συλλάβει έναν κόσμο διαφορετικό από αυτόν που κυριαρχείται από την εμπορευματική τυποποιημένη παραγωγή της μαζικής κουλτούρας η οποία περιλαμβάνει ένα σύνολο προϊόντων όπως, μυθιστορήματα μπεστ σέλερ, δίσκους ελαφριάς μουσικής, τυποποιημένες κινηματογραφικές ταινίες (π.χ. γουέστερν), τηλεοπτικά και ραδιοφωνικά σίριαλ, όπως και κάθε είδους αναγνώσματα ή προγράμματα, διαφημίσεις, ειδήσεις και ρεπορτάζ, που παρουσιάζονται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Η τυποποίηση δεν εντοπίζεται μόνο στα γενικά χαρακτηριστικά, αλλά και στις ιδιαίτερες λεπτομέρειες των προϊόντων αυτής της κουλτούρας. Είναι στην επανάληψη των ίδιων θεμάτων, μοτίβων και τεχνικών, ή στη «διασκευή» κλασικών, αυθεντικών έργων τέχνης, ή τέχνης με την εκμετάλλευση στοιχείων της λαϊκής κουλτούρας ή με νέα θέματα που βασίζονται σε παλιά. Επισημαίνεται ότι η τυποποίηση δεν αφορά μόνο τα προϊόντα της μαζικής κουλτούρας, αλλά και την κατασκευή απαντήσεων μέσα από τα σχόλια και τις κριτικές που παρουσιάζονται στις εφημερίδες, τα περιοδικά, το ραδιόφωνο και την τηλεόραση, και που επιβάλλουν πρότυπα ερμηνείας αυτών των προϊόντων. Έτσι αναπαράγει και ενισχύει τις κυρίαρχες ερμηνείες της πραγματικότητας.

Ακολούθησε από την εισηγήτρια ένα συγκεκριμένο παράδειγμα για την ανάλυση και τη συζήτηση της διαφοράς της μαζικής κουλτούρας από τη γνήσια τέχνη.

Το θέμα του ήταν: Σοβαρή και δημοφιλής μουσική. Η Διασκευή από την 5^η συμφωνία του Μπετόβεν (Walter Murphy).

Σημείωση: Πρόκειται για Αμερικανό καλλιτέχνη ο οποίος έκαμε μία προσαρμογή ντίσκο σε ορισμένα αποσπάσματα της 5^{ης} συμφωνίας του Μπετόβεν(1976) όταν η ντίσκο ήταν στο ύψος της δημοτικότητας.

Τα ερωτήματα που τέθηκαν για τη συζήτηση και κάποιες από τις απαντήσεις :

1. Τι σημαίνει αυτό το έργο για τον ακροατή;
2. Για ποιους λόγους επιλέγει μια δισκογραφική εταιρεία να διασκευάσει ένα έργο κλασικής μουσικής.

«Για να πουλήσει, να γίνει δημοφιλής, να έχει να παρουσιάσει κάτι αυθεντικό; Είναι αναγνωρίσιμο, η εταιρεία ανεβάζει το κύρος, διαφήμιση, η βάση είναι δοκιμασμένη εκ του ασφαλούς, διασκευασμένο το νέο μοτίβο είναι πιο εύπεπτο».

3. Γιατί ο ακροατής θα επέλεγε να την ακούσει, αγοράσει;

«Είναι πιο κοντά στο σύγχρονο, Μπορεί να αναγνωρίζει τον καλλιτέχνη, παίζει ρόλο η γνώμη των άλλων, το προτείνουν οι ειδικοί, του αρέσει τυχαία»

4. Τι σημαίνει η ύπαρξη τέτοιων έργων για τον ακροατή;

«Εξαρτάται από τον ακροατή. Αν το άκουσμα ενός τέτοιου έργου ανοίξει ένα δρόμο για να γνωρίσει τον Μπετόβεν και την κλασική μουσική... (Δύσκολος στόχος)»

5. Τι σημαίνει για το πρωτότυπο έργο και τον δημιουργό του;

«Είναι βιασμός, αλλαγή ερμηνείας, ίσως τονιστεί η αξία και η διαχρονικότητα στο κλασσικό έργο... Σε ένα πάρτι θα το χορεύαμε; Σίγουρα είναι κάτι άλλο από το αρχικό»

Και η επισήμανση: Από το σύνολο ενός έργου 35 λεπτών ο καλλιτέχνης χρησιμοποιεί δημοφιλή μοτίβα των 3 λεπτών γεγονός που το κάνει πιο εύπεπτο και βασίζεται στην ανάγκη του κοινού να φανεί μορφωμένο. Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με συζήτηση στο κριτικό ερώτημα: Γιατί σοβαρή μουσική έναντι δημοφιλούς; Αξιοποιήθηκαν οι απαντήσεις που δίνονται από τον Adorno στο βιβλίο του «Τέχνη και μαζική κουλτούρα», σελ 20-21, 125. *«Γιατί δεν είναι σόου που να αποβλέπει στην καθαρή απόλαυση, γιατί δεν είναι αυθαίρετη η μουσική τεχνική που χρησιμοποιεί, γιατί δεν χρησιμοποιεί καλοσχεδιασμένα τρικ και κλισέ και δεν επαναλαμβάνεται σταθερά, γιατί δεν αποβλέπει στις επενδύσεις και τον συναγωνισμό και κυρίως δεν αποσκοπεί σε μια μόνιμη υποταγή του ακροατηρίου».* Αν εντοπίζεις κάτι δυσλειτουργικό παρατηρεί ο Brookfield, ψάχνεις για πηγές, προσπαθείς να δεις και να εκτιμήσεις τι... για ποιον... και σε σχέση με ποιες ηθικές αξίες θα το βελτιώσεις.

Πρόταση για μελέτη. Adorno : Τέχνη και μαζική κουλτούρα

Κείμενα που αξιοποιήθηκαν πριν τη συνάντηση:

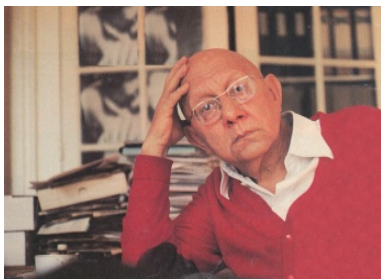
Αποσπάσματα από το βιβλίο του St. Brookfield "Teaching for Critical Thinking", Jossey-Bass, 2012, σ.σ. 11-17. Τι ακριβώς είναι ο κριτικός στοχασμός; Γιατί θα πρέπει να σκεφτόμαστε κριτικά; (κείμενο μετάφραση Ε. Κωσταρά). Οι διακριτοί σκοποί του κριτικού στοχασμού.

Έκτη συνάντηση: Η συμβολή της τέχνης μέσα από τον Yalom και τον Καστοριάδη (Μ. Καγιαβή, Μ. Φραγκεδάκη)

Η έκτη συνάντηση είχε ως θέμα της τη συμβολή της τέχνης μέσα από τον Irvin Yalom και τον Κορνήλιο Καστοριάδη. Αρχικά παρουσιάστηκαν εν συντομία με power point τα σημαντικά σημεία χρήσης της τέχνης από τους δύο ψυχοθεραπευτές και στο που εστιάζει ο καθένας τους ανάλογα με τη μέθοδο που χρησιμοποιεί.



Ο Irvin Yalom είναι ψυχοθεραπευτής και χρησιμοποιεί τη μέθοδο της υπαρξιακής ψυχοθεραπείας. Σκοπός του είναι να «ανακουφίσει την ανθρώπινη απόγνωση». Για το λόγο αυτό είναι επικεντρωμένος στο άτομο, χρησιμοποιεί την ατομική εμπειρία, ανακαλεί και κάνει χρήση των συναισθημάτων του θεραπευόμενου. Δίνει μεγάλη σημασία στα “όνειρα” του ατόμου και τα χρησιμοποιεί κατά την θεραπευτική διεργασία. Δουλεύει πολύ με “ιστορίες” που παροτρύνει τους ασθενείς του να κατασκευάζουν, δίνοντας τους τα κατάλληλα ερεθίσματα και κάνει αναφορά στο «εδώ και τώρα». Χρησιμοποιεί την τέχνη. Κυρίως αναφέρεται σε λογοτεχνικά έργα όπως: «Τάδε Έφη Ζαρατούστρα» (Νίτσε), «Αποχαιρετισμός στα όπλα» (Χεμινγκουέι), «Ο θάνατος του Ιβάν Ίλιτς» (Τολστόι). Επίσης σε ποιήματα όπως: «Έλα» (Ρόμπερτ Φρόστ) στον κινηματογράφο «Ikiru» (ο καταδικασμένος) (Κουροσάβα) αλλά και σε πίνακες ή λιθογραφίες, «Η πτώση του Ίκαρου» (Πίτερ Μπρύνγκελ).



Ο Κορνήλιος Καστοριάδης (φιλόσοφος, οικονομολόγος και ψυχαναλυτής) εστιάζει στον κοινωνικό ρόλο της τέχνης υποστηρίζοντας ότι, οι άνθρωποι ζούμε στο χείλος μιας “διπλής Αβύσσου” – αυτή του εαυτού μας και αυτή του περιβάλλοντος κόσμου. Για να αντιμετωπίσουμε αυτή την “Αβυσσο” έχουμε τη φιλοσοφία, την ψυχανάλυση και την τέχνη. Και ενώ η θεσμοθετημένη θρησκεία έχει ως στόχο την παρουσίαση/συγκάλυψη της “Αβύσσου”, η τέχνη αντίθετα παρουσιάζει χωρίς να συγκαλύπτει, χωρίς να κρύβει τίποτα. Έτσι καθώς το «αληθινό έργο» τέχνης δημιουργεί μια σχισμή από την οποία διαβλέπουμε την “Αβυσσο”, αντιπροσωπεύει έναν θανάσιμο κίνδυνο για το καθεστώς, αμφισβητώντας το και αποδεικνύοντας το κενό και τη ματαιότητα του. Η απουσία όμως της ελευθερίας πνίγει κάθε δημιουργικότητα, ενώ είναι απαραίτητη η ύπαρξη μιας κοινωνίας “αξιών”, για να μπορεί ταυτόχρονα το έργο τέχνης να τις αποδέχεται, να αμφιβάλει για αυτές και να τις αμφισβητεί. Για να

μπορέσει να υπάρξει κοινωνικός μετασχηματισμός, είναι απαραίτητη μια καινούργια ιστορική συνείδηση, που συνεπάγεται την παλινόρθωση της “αξίας της παράδοσης” αλλά και μια άλλη τοποθέτηση απέναντι σε αυτή την παράδοση, με την τέχνη να στέκει ανάμεσα σε αυτές τις δυο θέσεις, προκαλώντας το στοχασμό και την αμφισβήτηση. Κυρίως όμως δηλώνει ότι «Η τέχνη υπάρχει εξίσου και περισσότερο και με άλλον τρόπο από τη σκέψη και πριν και ύστερα από αυτήν: μίλησε πριν εκείνη μιλήσει και εξακολουθεί ακόμα να μιλάει, όταν εκείνη δεν μπορεί πια παρά να σιωπά -είναι η παρουσίαση/παροντοποίηση της Αβύσσου, του απύθμενου, του Χάους» (Κ. Καστοριάδης, “Παράθυρο στο Χάος”).

Στη συνέχεια η ομάδα σε πρώτη φάση εργάστηκε, μέσα από μια διαδικασία στοχασμού συναισθημάτων, στο έργο τέχνης που καθένας είχε επιλέξει να φέρει μαζί του με την προϋπόθεση ότι του κάνει νόημα, κάτι που ζητήθηκε από τις εισηγήτριες πριν από τη συνάντηση.

Μετά την προβολή των έργων, του καθενός ξεχωριστά, ο καθένας μίλησε για τα συναισθήματα που του προκαλεί το έργο και προσπάθησε να απαντήσει στις ερωτήσεις. «Αν είναι θετικά τα συναισθήματα τι θα κάνω να τα διατηρήσω στο μέλλον. Αν είναι αρνητικά τι πρέπει να κάνω για να τα μετασχηματίσω». Έργα τέχνης για τα οποία έγινε συζήτηση στις παραπάνω ερωτήσεις ήταν: «Ο εφιάλτης της Περσεφόνης» (τραγούδι) - Μάνος Χατζιδάκις, Μαρία Φαραντούρη, «Ο εφιάλτης του Οδυσσέα» (τραγούδι) - Φοίβος Δεληβοριά, «Ο Τρελός Λαγός» (ποίημα) - Μίλτος Σαχτούρης, «Η Ξανθούλα» (Ποίημα)-Δ. Σολωμός, Η εμμονή της μνήμης (πίνακας ζωγραφικής)-Νταλί, Η έναστρη νύχτα (πίνακας ζωγραφικής) - Βάν Γκόγκ, η προσμονή (πίνακας ζωγραφικής) – Λύτρας. κλπ.

Σε δεύτερη φάση ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στη ομάδα να επαναπροσδιορίσουν τη στάση τους, μετά από όσα ακούστηκαν, σχετικά με το έργο που έχουν επιλέξει. Από τη γενική συζήτηση προέκυψαν τα παρακάτω: «Τελικά μετασχηματίζει η τέχνη;» «Πόσο η ομάδα μάς επιτρέπει να προχωρήσουμε σ’ αυτό;» «Σε ποιο βαθμό εμείς προσωπικά μετασχηματίζουμε;» «Γιατί τελικά δεν δώσαμε σημασία μήπως ένα αρνητικό έργο είναι και προϋπόθεση... για μετασχηματισμό;» «Μας επηρέασε η διεργασία της παρατήρησης των έργων στην ομάδα, και αυτό μας επηρέασε και στη δική μας ανάλυση. Το μυστικό ήταν το 3^ο βήμα. Το πώς έβλεπα το έργο πριν και πως το βίωσα τώρα το έργο. Αυτή η διαδικασία μέσα στην ομάδα, λέγοντας ο άλλος για το δικό μου έργο, με έβαλε να το βιώσω και εγώ διαφορετικά». «Γιατί επέλεξε ο καθένας μας αυτό που επέλεξε Τι άλλαξε από τότε, τι επηρέασε από τότε. Το επιλέγουμε ή μας επιλέγει;» «Αν και τα έργα τέχνης ήταν διαφορετικά ήταν πολλά τα κοινά συναισθήματα...Είναι δύσκολο να ομαδοποιήσεις τα συναισθήματα. Δεν είναι ανάμεικτα είναι αμφίσημα. Αυτό προκαλεί μια λογική δυσκολία στο τι θα τα κάνουμε τα συναισθήματα». «Πόσο επικίνδυνο είναι τελικά να δουλεύεις ευκαιριακά με συναισθήματα;»

Μέσα από αυτή τη διαδικασία αναγνωρίστηκαν καταστάσεις και αναζητήθηκαν εναλλακτικές λύσεις. Γιατί η τέχνη σύμφωνα με τον Καστοριάδη κάνει κάτι με το χάος που έχουμε μέσα μας. Η τέχνη αποκαλύπτει το χάος. Δίνει νόημα στο νόημα συζητώντας τα προβλήματα ανακαλύπτουμε τη μοίρα μας, το αναπόφευκτο.

Για την εισήγηση αξιοποιήθηκαν ως βιβλιογραφικές πηγές:

«Τέχνη και ψυχανάλυση» Σ. Φρόυντ, 2005, εκδότης: ΚΟΡΟΤΖΗΣ

«Η γλώσσα της αλλαγής» Π. Μπατζιάβικ, 2008, εκδ. Κέδρος

Έβδομη συνάντηση: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: διερεύνηση δυνατότητας για ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα από την αισθητική εμπειρία σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς (Ν. Ράικου)

Η έβδομη συνάντηση είχε ως θέμα της την εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Πρόκειται για μία έρευνα που αφορά στην εξέταση της δυνατότητας εφαρμογής της ανωτέρω μεθόδου, σε τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και σε εκπαιδευόμενους που διανύουν τη φάση της πρώιμης ενηλικιότητας, (Β έτος σπουδών του Παιδαγωγικού τμήματος του Πανεπιστημίου Πατρών, έως την ολοκλήρωση των σπουδών τους) προκειμένου να ενισχυθεί και να προωθηθεί η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού καθώς και η διερεύνηση πιθανών αλλαγών στις παραδοχές τους, στα ζητήματα: σχέση εκπαιδευτικού-εκπαιδευομένων, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, εστιάζοντας ιδιαίτερα στη μελέτη του βαθμού διάρκειας και ευρύτητας των αλλαγών αυτών.

Η εισηγήτρια, αφού έκαμε αναφορά στο πλαίσιο σπουδών της Τριτοβάθμιας εκπ/σης που διέπεται από ένα παραδοσιακά δασκαλοκεντρικό σύστημα, όπου ο κριτικός στοχασμός δεν αποτελεί βασική του επιδίωξη και προσδιόρισε την ενηλικιότητα σ' αυτή τη φάση με σημαντικό κριτήριο το βαθμό αναγνώρισης στον εαυτό στοιχείων ωριμότητας και τάσης αυτοπροσδιορισμού, αναφέρθηκε στη μέθοδο της μετασχηματίζουσας μάθησης. Επεσήμανε ότι η συγκεκριμένη μέθοδος εντάσσεται στο θεωρητικό πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης σύμφωνα με την οποία ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύουμε την πραγματικότητα καθορίζεται από το σύστημα αντιλήψεων που διαθέτει κάθε άνθρωπος, το *πλαίσιο αναφοράς* (frame of reference). Το κεντρικό ζητούμενο στην ενήλικη μάθηση είναι να βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να επανεξετάζουν τα θεμέλια των εσφαλμένων αντιλήψεών τους και να αμφισβητούν την εγκυρότητα εκείνων που έχουν αποβεί δυσλειτουργικές, ώστε να διαμορφώνουν μια περισσότερο βιώσιμη εικόνα του κόσμου και της θέσης τους μέσα σε αυτόν. Βασικοί πυλώνες, χωρίς τους οποίους δεν μπορεί να συντελεστεί μετασχηματισμός οπτικής είναι ο *κριτικός στοχασμός* (critical reflection) και ο *ορθολογικός διάλογος* (rational discourse). Ακολούθως εστίασε στον τρόπο

διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας η οποία ήταν διαχρονική και στην οποία οι φοιτήτριες συμμετείχαν σε μια σειρά από συναντήσεις (εργαστήρια) στις οποίες εφαρμόζονταν η μέθοδος της «Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» και που σκοπός της ήταν η μελέτη των μεταβολών που σχετίζονται με την εφαρμογή της μεθόδου στις συμμετέχουσες φοιτήτριες. Δύο ήταν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για μελέτη: Πρώτον: Είναι εφικτή και αποτελεσματική η εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή η μέθοδος μπορεί να εφαρμοστεί σε τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο σε εκπαιδευόμενους που διανύουν τη φάση της πρώιμης ενηλικιότητας, ενισχύοντας και προωθώντας την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού; Και δεύτερον: Μέσα από την εφαρμογή της μεθόδου εντοπίζονται αλλαγές στις παραδοχές των εκπαιδευομένων; Οι αλλαγές αυτές έχουν προσωρινό χαρακτήρα και περιορίζονται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο εφαρμογής της μεθόδου ή έχουν μονιμότερη και ευρύτερη εμβέλεια;

Ακολούθησε η περιγραφή της έρευνας. Η ερευνητική διαδικασία υλοποιήθηκε σε τέσσερα στάδια και διήρκησε τέσσερα χρόνια δηλαδή κάθε έτος ήταν και ένα στάδιο.

Στάδιο 1. Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή διδακτικής μεθόδου.

Στάδιο 2. Εφαρμογή μιας σειράς διδακτικών ενοτήτων σε φοιτήτριες Β' έτους.

Στάδιο 3. Εφαρμογή μιας σειράς διδακτικών ενοτήτων στις ίδιες φοιτήτριες στο Γ' έτος και α' φάση ελέγχου αλλαγών

Στάδιο 4. Β' φάση ελέγχου αλλαγών. Διεξαγωγή ασκήσεων ελέγχου και ατομικών συνεντεύξεων των ίδιων φοιτητριών στο Δ' έτος.

Στις διδακτικές ενότητες (εργαστήρια) που πραγματοποιήθηκαν τη δεύτερη χρονιά (Β έτος σπουδών) άρχισε η εφαρμογή της μεθόδου με το πρώτο στάδιο της μεθόδου την διερεύνηση της ανάγκης για κριτικό στοχασμό σχετικά με το θέμα της μάθησης όπου έγινε συζήτηση στην οποία δόθηκε έμφαση στις παραδοχές τους όπως διαμορφώθηκαν από τα βιώματά τους από το τυπικό σχολείο που είχαν φοιτήσει. Έτσι εκφράστηκαν οι αρχικές τους απόψεις τις οποίες διατύπωσαν και γραπτά σε ατομικό επίπεδο όπως τους ζητήθηκε. Στη συνέχεια αντάλλαξαν τις απόψεις τους συλλογικά στην ομάδα (2^ο στάδιο)

Με βάση τις απόψεις των φοιτητριών προσδιορίστηκαν τα υποθέματα και τα κριτικά ερωτήματα (3^ο στάδιο)τα οποία αφορούσαν ζητήματα όπως: καθοδήγηση, πειθαρχία, μετάδοση χρήσιμων γνώσεων, διαμόρφωση συμπεριφορών και αξιών. Στο 4^ο στάδιο αξιοποιήθηκαν έργα τέχνης: αρχικά πίνακες ζωγραφικής και λογοτεχνία που ήταν κάπως προσिता στις φοιτήτριες για την επεξεργασία των κριτικών ερωτημάτων γιατί δεν ήταν εξοικειωμένες με την τέχνη. Τα έργα ήταν "school of Athens" του Raffaello, Proust, «Ημέρες Ανάγνωσης», Cansel, «Το κύμα» Brecht,

«Κάθε χρόνο το Σεπτέμβρη σαν ανοίγουν τα σχολειά». Ακολούθησε το 5^ο στάδιο με τη διεργασία συστηματικής παρατήρησης καθώς και η συσχέτιση των ιδεών τους με τα κριτικά ερωτήματα με σκοπό την κριτική εξέταση απόψεων στα υποθέματα που είχαν προσδιορισθεί (αναφορικά με τη μάθηση. Στη συνέχεια (6^ο στάδιο) έγινε η επαναξιολόγηση των απόψεών τους και σύγκριση με εκείνες που είχαν εκφράσει στη διάρκεια του 2^{ου} σταδίου. Η εμπειρία αυτής της χρονιάς (Β έτος) και κυρίως οι παραδοχές των φοιτητριών κατά το 6^ο στάδιο της μεθόδου αποτέλεσαν αντικείμενο επεξεργασίας προκειμένου να προσδιοριστούν τα υποθέματα της επόμενης χρονιάς τα οποία ήταν; η σχέση εκπαιδευτικού-εκπαιδευομένου, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση της διδακτικής διεργασίας (3^ο στάδιο). Για τη νέα επεξεργασία των υποθεμάτων(4^ο στάδιο) αξιοποιήθηκαν έργα τέχνης από τη λογοτεχνία, τη ζωγραφική, τη γλυπτική, τον κινηματογράφο όπως: Wood, «Ποίημα για τον κάθε άνθρωπο», Barker, « Πήρανε μια γυναίκα από το δρόμο» Βρεττάκος, «Φιλοσοφία λουλουδιών» και «Τα 14 παιδιά», Chagall «Πάνω από την πόλη», Rembrandt, «Αριστοτέλης ατενίζοντας τον Όμηρο» και «Στοχαστής», Caravaggio, «Νάρκισσος» και «Δαυίδ και Γολιάθ», Picasso «Καθρέπτης», Rodin «Σκεπτόμενος», Saint Exupery, «ο Μικρός Πρίγκηπας», Cantet «Ανάμεσα στους τοίχους». Ακολουθήθηκε η διαδικασία συστηματικής παρατήρησης των έργων τέχνης με σκοπό την συστηματική προσέγγιση και μεγαλύτερη εμβάθυνση των κριτικών ερωτημάτων σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά.(5^ο στάδιο). Στη επόμενη συνάντηση έγινε η επαναξιολόγηση των απόψεών τους και η σύγκριση με όσα είχαν εκφραστεί την προηγούμενη χρονιά για να εντοπισθούν τυχόν αλλαγές στις απόψεις τους. Στο τέλος αυτής της χρονιάς και κατά τη διάρκεια του Δ' έτους σπουδών τους πραγματοποιήθηκαν ασκήσεις ελέγχου των πιθανών μετασχηματισμών στις απόψεις των φοιτητριών αλλά και στη συνολική εικόνα της ομάδας, προκειμένου να μελετηθούν συνολικά οι τάσεις της ομάδας και οι παράγοντες επίδρασης και έγινε και η σύγκριση με άλλες φοιτήτριες που δεν συμμετείχαν για να ελεγχθεί η πιθανή διαφοροποίηση με την ομάδα συμμετοχής. Η ερευνητική παρέμβαση ολοκληρώθηκε με ατομικές συνεντεύξεις των φοιτητριών που συμμετείχαν στην εφαρμογή της μεθόδου καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Κατόπιν η εισηγήτρια παρουσίασε κλιμακωτά τις αλλαγές από την μετατόπιση στην εμβάθυνση και συνειδητοποίηση και στη συνέχεια τη διεύρυνση και τον εμπλουτισμό. Πρόκειται για μετατόπιση των αρχικών τους αντιλήψεων από εργαλειακές και τυποποιημένες σε πιο χειραφετικές και ολιστικές προσεγγίσεις αλλά και για εμβάθυνση και σαφέστερη συνειδητοποίησή τους μέσα από τα θέματα που αναλύθηκαν, καθώς και εμπλουτισμό και διεύρυνση των απόψεων που ήδη έχουν διαμορφώσει, σχετικά με τα θέματα που επεξεργάστηκαν. Αναφερόμενη στα ευρήματα της έρευνας τόνισε ότι η επίδραση της διεργασίας της μεθόδου εκτείνεται και πέραν του στενού πλαισίου του θέματος που έχει τεθεί για ανάλυση. Οι αλλαγές είναι εμφανείς σε τρία επίπεδα: προσωπικό, επαγγελματικό και κοινωνικό επίπεδο. Σχεδόν όλες οι φοιτήτριες αναγνώρισαν τη χρησιμότητα της μεθόδου κυρίως για τη συνειδητοποίηση του

ρόλου τους, αλλά και για την αυτο-αξιολόγηση, τη συνεχή αυτοβελτίωση και τη διευκόλυνση της προσαρμογής τους στο μέλλον, ενώ αντιλήφθηκαν τη δυνατότητα επέκτασης της εφαρμογής της σε όλους τους τομείς της ζωής. Η πλειονότητα των φοιτητριών θεωρεί ότι βίωσε και τη διεργασία του κριτικού στοχασμού. Τα σημεία επίδρασης που επισημαίνουν οι ίδιες αφορούν: Διαμόρφωση των προσωπικών πεποιθήσεων και ανάπτυξη της διερευνητικής σκέψης. Καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων. Επαγγελματική προετοιμασία και συνειδητοποίηση του ρόλου τους ως εκπαιδευτικών. Απόψεις για τη χρησιμότητα της τέχνης στην εκπαίδευση. Στη γενική συζήτηση που ακολούθησε, η ομάδα εστίασε σε ερωτήματα και προβληματισμούς που αφορούν κυρίως στις αλλαγές που μπορεί να επιφέρει η διεργασία της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» σε ένα τυπικό πλαίσιο εκπαίδευσης και μάλιστα Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Όγδοη συνάντηση: Transformation from Socialized to Self-Authoring Way of Knowing: An epistemological shift to greater complexity of mind

Workshop ή *Educating Rita* (K. Taylor)

Στην όγδοη συνάντηση η ομάδα αξιοποίησε την Taylor, -βρισκόταν στην Αθήνα αυτή την περίοδο- (καθηγήτρια Μετασχηματίζουσας Μάθησης στο Saint-Mary's College της Καλιφόρνια), η οποία παρουσίασε ένα Workshop βασισμένο στο κινηματογραφικό έργο «Εκπαιδύοντας τη Ρίτα» του Γουίλι Ράσελ στο οποίο προσπάθησε να διερευνήσει τη διαδικασία αλλαγής της πρωταγωνίστριας σε σχέση με τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow και της δομοαναπτυξιακής προσέγγισης στην Μετασχηματίζουσα του Kegan.

Πως εργάστηκε η Taylor. Αρχικά παρουσίασε την ατζέντα της

- Introductions, context
- Small group task, Part I: chronology of change (post and briefly review; I will compile)
- Small group task, Part II: deeper exploration of particular changes (provide "evidence")
- Report out
- Theoretical synthesis

Στη συνέχεια η ομάδα εργάστηκε στις μικρές ομάδες της για 10 λεπτά σε ένα πρώτο επίπεδο στις σημαντικές στιγμές της Ρίτας χωρίς εμβάθυνση με τις παρακάτω ερωτήσεις:

Rita's Significant Moments: *quick overview! not yet full analysis!*

- *Briefly* discuss what is happening
- What is important about it (what does she say/do/think that makes it seem significant)?
- If you see a change, what seems to be the focus? A change in what? What kind of change? *Stay grounded in the data!!*
- *Brief* list chronologically on flip chart—3 or 4 columns: 1) Identify scene, 2) highlight importance, 3) if a change, to what? 4)??

Στη συνέχεια σε ένα δεύτερο επίπεδο για 30 λεπτά ζητήθηκε από τις ομάδες να συζητήσουν στις πιθανές αλλαγές της Ρίτας στα παρακάτω χωρίς απαραίτητα να περιοριστούν σ' αυτά [Possible changes to examine (you need not limit to these)]:

- Her relationship to Frank
- Her relationship to herself
- Her relationship to "the students"
- Her relationship to family, community
- Her relationship to her own and others' values.
- Where she thinks "ideas" come from.
- What learning & education are about for her.

??? Other changes are also OK...you tell me

Σε ένα τρίτο επίπεδο η Taylor παρουσίασε το θεωρητικό πλαίσιο όπως παρουσιάζεται παρακάτω:

Transformation from Socialized to Self-Authoring Way of Knowing

An epistemological shift to greater complexity of mind

Socialized (Third Order)

In relationship with others; the level of mutuality and empathy approaches fusion; differences are perceived as threatening.

Rita was clearly beyond this point, but could not yet risk open disagreement with her husband; he was apparently firmly embedded in 3rd order.

Self-Authoring (Fourth Order)

In relationship *to relationships*. Can set limits and boundaries; differences are respected, even valued.

But she was initially “subject” to what others (Frank, “the students”) might think of her. Later, she saw Trish as a model of what she wanted to be

.....

Socialized (Third Order)

Values, morals and ethics are based on group, family, and cultural imperatives; norms and assumptions are invisible and unquestioned.

Rita was beginning to establish her own values/ norms, in contrast to what her cultural milieu dictated as being appropriate for her.

Self-Authoring (Fourth Order)

Has values *about values*. They are perceived as contextual, situational & constructed. Former assumptions can be examined, accepted, or rejected.

She initially drew her values from an identification with what she saw as “educated” values. “I hate the masses, sometimes; but they can’t help themselves.”

.....

Socialized (Third Order)

Early: “I know what I’ve been told.”

Late: “I know what I feel (in my gut)” and “all are entitled to their own opinions”

Rita saw there was more to know than she had so far heard. Initially, knowledge was “out there” for her to “get.” She was also, in Frank’s words, “entirely subjective.”

Self-Authoring (Fourth Order)

Has ideas *about ideas*. Sees where knowledge comes from; who constructs it. Accepts self as a source of knowledge, if done with awareness. Can integrate multiple perspectives.

Susan came to see herself as a knower and was no longer intimidated by others’ knowledge. She could “set them straight” using scholarly reasoning.

Socialized (Third Order)

Identity constructed by/thru others; others responsible for own feelings; self responsible for others' feelings and states of mind.

Rita wanted to identify with what she saw as “educated” people, even at risk of alienating her husband, yet was torn by the growing distance from her cultural milieu.

Self-Authoring (Fourth Order)

Identity *self-constructed*. Aware of & sensitive to others, but not responsible for others' states of mind or feelings; others not responsible for own.

Susan could argue with Frank about his view of her; she could (gently) refuse his offer to go with him; she could *choose* how she would present herself to others.

Socialized (Third Order)

Looks out through others' eyes. “I am your opinion of me. . . I am what I see in your eyes.”

Rita had begun to see herself as separate from (more than?) how her community saw her. Learning was her way to find an even more different self: “I want what I'm finding inside myself—I love it.”

Self-Authoring (Fourth Order)

Sees self through own eyes; internal dialogic relationship to the self.

Susan could evaluate her attraction to the other students. She could deliberate with herself about how to proceed with her life and the decisions she will have to make. She no longer needed approval to be herself.

Ακολούθησε συζήτηση στο κινηματογραφικό έργο «Εκπαιδύοντας τη Ρίτα» με βάση τα όσα παρουσιάστηκαν παραπάνω. Η συζήτηση επικεντρώθηκε στο ότι το έργο αυτό δίνει μεν πολλές αφορμές για κριτική σκέψη, έχει όμως και ορισμένες «ευκολίες», υπερβολές, σχηματικές καταστάσεις και «συναισθηματικούς εκβιασμούς» του θεατή, πράγματα που, με τη σειρά τους εμποδίζουν την κριτική σκέψη και που καλό είναι να τα εντοπίζουμε όταν αναλύουμε το συγκεκριμένο έργο. Είναι κάτι που συμφώνησε και η Taylor και κατόπιν η ομάδα εντόπισε μερικά από αυτά τα σημεία. Με αφορμή δύο αποσπάσματα από το κινηματογραφικό έργο έγινε συζήτηση για το θέμα των αλλαγών το οποίο δεν είναι τόσο εύκολη υπόθεση. Και επισημάνθηκε ότι η ταινία στο τέλος δεν έχει το βάθος του εσωτερικού διαλόγου, αλλά και ως στήσιμο

έχει πολλές ευκολίες. Θα πρέπει να έχουμε κατά νου ότι δεν είναι τόσο εύκολα τα πράγματα και οι αλλαγές δεν είναι τόσο εύκολες...

Της συνάντησης είχε προηγηθεί πρόσκληση από την Taylor στα μέλη της ομάδας μας για την προετοιμασία τους η οποία αφορούσε την παρακολούθηση του φιλμ, την ανάγνωση κειμένων και γραπτές σύντομες περιγραφές προσωπικών μας εκπαιδευτικών εμπειριών Μετασχηματίζουσα μάθησης. Επίσης η πρόσκληση παρότρυνε την ομάδα για μια προσεκτική ματιά στην πρώτη φορά που συναντούμε τη Ρίτα για να μεταφέρει ο καθένας μας τις δικές του εντυπώσεις. Είναι πολύ ενδιαφέρον ότι η ίδια η Taylor σ' αυτό το μήνυμα καταγράφει τις δικές της εντυπώσεις (Βλ. Παράρτημα V (2012-13), σελ. 20-22).

Ένατη συνάντηση: Συναισθήματα και μάθηση (Π. Κουτροβίδης, Ρ. Αρμάος)

Ψυχανάλυση και λογοτεχνία. Από τη μια όχθη στην άλλη (Θ. Χατζόπουλος)

Η ένατη συνάντηση είχε ως θέμα της τα συναισθήματα και το ρόλο τους στη μάθηση. Στο πρώτο μέρος της συνάντησης αναδεικνύεται η επιρροή των συναισθημάτων στις διαδικασίες μάθησης και μάλιστα στην διαδικασία εκπαίδευσης μέσω τέχνης. Στο δεύτερο μέρος γίνεται μία προσπάθεια συνάντησης της ψυχαναλυτικής μεθόδου με την νεοελληνική λογοτεχνία και το ρόλο των συναισθημάτων που εκπηγάζουν από αυτήν.

Πρώτο μέρος

Αρχικά από τους εισηγητές έγινε αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο του χώρου των συναισθημάτων. Πού κατοικούν τα συναισθήματα. Αναφέρθηκε ότι ο εγκέφαλος αποτελείται από τα δύο ημισφαίρια, το αριστερό και το δεξιό. Η γέφυρα ανάμεσα στα δύο είναι το μεσολόβιο. Εκεί εδράζονται το υποσυνείδητο και το ασυνείδητο. Είναι το μεταχμιακό σύστημα το οποίο τροφοδοτεί με πληροφορίες το συνειδητό (κάτω από τον εγκεφαλικό φλοιό). Τα συναισθήματα επηρεάζουν και τα δύο ημισφαίρια. Το αριστερό είναι το λογικό (δομής και λογικής) και ελέγχει το δεξί ήμισυ του σώματος. Είναι υπεύθυνο για την ομιλία, τη γραφή, την αντίληψη, το λόγο, το συμβολισμό, την επεξεργασία, την πληροφορία, τη γραμματική και τα μαθηματικά. Το δεξί ημισφαίριο είναι το διαισθητικό. Είναι υπεύθυνο για την αίσθηση της οπτικής του χώρου, τη μεταφορική εννοιών, το χιούμορ, τη συσχέτιση εννοιών, τις συγκινήσεις, την εξωλεκτική επικοινωνία, τη φαντασία και την καλλιτεχνική έκφραση.

Στη συνέχεια έγινε αναφορά σχετικά με την επίδραση των συναισθημάτων στη μάθηση. Στη μάθηση συμμετέχει ο εγκέφαλος και το σώμα (Conell 2005). Ο εγκέφαλος δημιουργεί σχήματα. Τα συναισθήματα παίζουν καθοριστικό ρόλο στη

λήψη αποφάσεων. Η μάθηση είναι αναπτυξιακή. Η μάθηση ενισχύεται από την πρόκληση και καταστέλλεται από την απειλή. Το ίδιο συμβαίνει και στο έργο τέχνης.

Περίληπτικά παρουσιάστηκαν και τα σημαντικά σημεία της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1983) σύμφωνα με την οποία η ευφυΐα δεν είναι μόνο IQ αλλά καλύπτει τους παρακάτω τομείς νοημοσύνης. 1. Γλωσσική, 2. μαθηματική, 3. μουσική, 4. διαπροσωπική, 5. νατουραλιστική, 6. ενδοπροσωπική, 7. χωροταξική και 8. σωματική-κινητική-αισθητική. Κατόπιν έγινε η σύνδεση του θεωρητικού πλαισίου με τη μέθοδο της Μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία του Α. Κόκκου σε μια προσπάθεια ανίχνευσης της τροφοδότησης των συναισθημάτων από τα έργα τέχνης και της επιρροής των συναισθημάτων στις διαδικασίες μάθησης, καθώς και στην διαδικασία εκπαίδευσης μέσω τέχνης. Επισημάνθηκε ότι στις διαδικασίες μάθησης κατ' εξοχήν διακινούνται συναισθήματα όπως, αγάπη, αγωνία, αισιοδοξία, ελπίδα, έρωτας, ευτυχία, ζήλια, θυμός, θλίψη, λύπη, λατρεία, μίσος, πένθος, συγκίνηση, φόβος, με σημαντικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακολούθως η ομάδα εργάστηκε σε υπο-ομάδες των 3 ατόμων στα έργα τέχνης που είχε φέρει ο καθένας μας όπως είχε ζητηθεί από τους εισηγητές με ηλεκτρονικό μήνυμα πριν από τη συνάντηση. « Παρακαλούνται οι συμμετέχοντες να έχουν μαζί τους σε έντυπη μορφή ένα έργο τέχνης ζωγραφικής (σε καλή απόδοση) ή σύντομο λογοτεχνικό (πεζό, ποίημα) που έχει ιδιαίτερη προσωπική σημασία που θα χρειαστεί να παρουσιάσουν εις βάθος σε μικρή ομάδα. Το έργο μπορεί να είναι, είτε από προηγούμενη συνάντησή μας ή κάποιο νέο».

Τα τρία άτομα της υποομάδας είχαν τους εξής ρόλους. Εκπαιδευτής, εκπαιδευόμενος και επόπτης

Ο ρόλος του εκπαιδευόμενου: το αίτημα - τα συναισθήματα

Ο ρόλος του εκπαιδευτή: διάγνωση, αντιμετώπιση συναισθημάτων και μέσα από την αλληλεπίδραση να δοθούν κάποιες λύσεις που μπορεί να μην είναι και οι καλύτερες.

Ο ρόλος του επόπτη: αν κατανοεί το πρόβλημα, αν αξιολογεί, αν δίνει αφορμές για πολλά γιατί και πολλά πώς; αν δημιουργεί σχέση.

Τα ενδεικτικά ερωτήματα που έπρεπε να απαντηθούν: Πώς το βρήκες το έργο. Γιατί έχει σημασία για σένα; Τι συναισθήματα σου γέννησε όταν το πρωτοδιάβασες, πρωτοείδες. Ένοιωθες να σου γεννάει άλλα πράγματα όσο το διάβαζες; Αυτός που το λέει ποιος είναι; Στη δική σου ζωή τι σου γεννάει; Σου δίνει μια λύση; Σε βοήθησε σε κάτι; Μετά από ένα χρόνο τι θάθελες να νοιώσεις; Πόσο μεγάλη αξία έχει και η ποίηση σαν μορφή τέχνης; Αναγωγή στο πριν, στο τώρα και στο μέλλον...

Ενδεικτικά έργα τέχνης που επιλέχτηκαν: «Έναστρος ουρανός» του Βαν Γκόγκ, «το φιλί» του [Γκούσταφ Κλιμτ](#) «τα πρώτα βήματα» του Ιακωβίδη, «Το ρολόι» του Νταλί,

«Παρελθόν και προοπτική», του Πικιώνη «Ο περίπατος» του Σαγκάλ, «Νάρκισσος» του Νταλί, «κουβεντούλα» του Γκωγκέν, κλπ.

Στη συζήτηση που ακολούθησε στην ομάδα τέθηκε ο προβληματισμός «Πως αυτό θα το δουλέψουμε με τους εκπαιδευόμενους μας». Από τη συζήτηση προέκυψαν τα παρακάτω: *«Προϋποθέτει ασφάλεια και εμπιστοσύνη». «Οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι οι φίλοι μας». «Η ηλικία των εκπαιδευόμενων παίζει ρόλο». «Κάποιοι το έχουν ανάγκη να μιλήσουν σ' αυτό, ανάλογα σε ποια φάση είναι ο καθένας όταν γίνεται αυτό». «Να υπάρχει κατανόηση για τη δυσκολία στη συζήτηση. Σε κάθε σχέση γίνεται ένα άρρητο συμβόλαιο. Μπορούμε να φτάσουμε αυτή τη σχέση μέχρι ένα σημείο. Μέχρι που φτάνουμε;». «Τα έργα τέχνης πυροδοτούν συναισθήματα απρόβλεπτα... σε όλες τις ομάδες κάτι διαμείβεται... δημιουργούνται αγωνίες, η ομάδα μεταβιβάζει και αντιμεταβιβάζει... δημιουργείται άγχος και στον ίδιο τον εκπαιδευτή. Έχω τις γνώσεις; Εμπλέκομαι και εγώ... μέχρι πού;». «Η συμβουλευτική ομάδα έρχεται σαν ασπίδα των συναισθημάτων, έτσι προστατεύουμε τη σχέση». Η παρουσίαση ολοκληρώθηκε με τη γενική παρατήρηση ότι η θεωρία της μετασηματιζουσας μάθησης είναι μια θεωρία που ευνοεί περισσότερο στοχασμό, μεγαλύτερη αποδοχή απόψεων, αξιοποιεί την τέχνη, την εμπειρία και τα συναισθήματα. Και τέθηκε το θέμα κατά πόσο είναι έτοιμος και σε ποιο βαθμό ο εκπαιδευτής ενηλίκων να διαχειρίζεται αυτό το πλαίσιο στην προσπάθεια άντλησης νοήματος στη διαδικασία κριτικού στοχασμού μέσα από την ανάδυση και των προσωπικών του συναισθημάτων.*

Ακολούθησε το δεύτερο μέρος της ένατης συνάντησης, καθότι σ' αυτή τη συνάντηση ήταν προσκαλεσμένος και ο Θανάσης Χατζόπουλος (συγγραφέας, ψυχαναλυτής) ο οποίος παρουσίασε το θέμα: **Ψυχανάλυση και λογοτεχνία. Από τη μια όχθη στην άλλη.** Κι αυτό με αφορμή την πρόσφατη έκδοση δύο μήνες πριν (2013) του βιβλίου *«Ψυχανάλυση και Νεοελληνική Λογοτεχνία: Σταυροδρόμια»* από τις εκδόσεις Γαβριηλίδη, με επιμέλεια και εισαγωγή δική του. Τα σημεία στα οποία επικεντρώθηκε κατά την εισήγησή του ήταν μια προσπάθεια συνάντησης της ψυχαναλυτικής μεθόδου με την νεοελληνική λογοτεχνία και τα ηθικά και μεθοδολογικά ερωτήματα που τίθενται. Η λογοτεχνία και γενικότερα η τέχνη επιλέγεται σαν πεδίο ψυχαναλυτικής μελέτης κι αυτό γιατί βοηθάει στην κατανόηση της σχέσης του ψυχισμού του δημιουργού με το έργο του. Η λογοτεχνία με την αναπαραστατική δυνατότητα που διαθέτει προβάλλει μέσα από τις μορφές και την πλοκή των έργων της, πλευρές των ασυνείδητων εσωτερικών συγκρούσεων και επιθυμιών που γίνονται παρούσες και συγκροτούν την σκηνική πράξη. Αλλά και η απόλαυση που προσφέρει ένα έργο ενεργοποιεί τον ψυχισμό του αναγνώστη. Όμως είναι διαφορετικό να εξετάζουμε ένα μυθιστόρημα από τη λογοτεχνική του σκοπιά και διαφορετικό να το εξετάζουμε ψυχαναλυτικά. Για να υπάρξει μια ουσιαστική συναλλαγή θα πρέπει να εγκαταλείψουμε την πεποίθηση ότι θα βρούμε τη μία και μοναδική αλήθεια. Ο ψυχαναλυτής με το να συνδιαλέγεται με το έργο των

δημιουργών, αντλεί από τις ιδέες του, μιλάει για το μεταβιβαστικό δυναμικό και τις συνιστώσες που κρύβονται σε ένα λογοτεχνικό κείμενο αποκαλύπτοντας ταυτόχρονα και τον αναγνώστη- ψυχαναλυτή και αναδεικνύοντας τα όρια του. Ο Φρόυντ μέσα από την ψυχαναλυτική ανάγνωση του λογοτεχνικού έργου Gradiva προειδοποίησε για τον πειρασμό που μπορεί να μπούμε και να επιχειρήσουμε χυδαίους ψυχαναλυτισμούς σε ένα έργο τέχνης.

Δέκατη συνάντηση: Τεχνικά- Μορφολογικά στοιχεία ενός κινηματογραφικού έργου (Β. Καλαμπάκας)

Συνθετική ανασκόπηση της όλης λειτουργίας της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία».- Απολογιστική συζήτηση

Στην τελευταία συνάντηση κλήθηκε ο κινηματογραφιστής Β. Καλαμπάκας ο οποίος κυρίως μίλησε για τα τεχνικά και μορφολογικά στοιχεία ενός κινηματογραφικού έργου (ως ειδικός στο θέμα) και κατά πόσο αυτά ευνοούν ή όχι την ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Συγκεκριμένα μίλησε για την τεχνική της αφήγησης, πως παρουσιάζονται οι ήρωες, τη χρονολογική σειρά της εξέλιξης της ιστορίας, τη διάρκεια των σκηνών, την υποκειμενικότητα ή μη της αφήγησης, το τέλος της ταινίας. Στη συνέχεια αναφέρθηκε στη σύνθεση του «κάδρου». Τις αναλογίες του κάδρου (πλάτος – ύψος) και την οργάνωση της πληροφορίας μέσα σε αυτό. Τι δείχνει και τι δεν δείχνει το κάδρο και γιατί; τι επιδιώκει ο σκηνοθέτης με τις επιλογές του και πως επιδιώκει να επηρεάσει την προσοχή του θεατή και τον τρόπο σκέψης του. Αναφέρθηκε επίσης στον ήχο, (την πηγή του ήχου, την ένταση και στη σχέση του με την εικόνα), τη μουσική (πόσο συχνή ή πόσο έντονη είναι, στα είδη της μουσικής και τα χαρακτηριστικά της, στη σχέση της με την εικόνα αλλά και την απουσία της ως σημαντικό στοιχείο), και στο φωτισμό και το χρώμα (ένταση φωτός, φωτοσκιάσεις, αντικατοπτρισμοί, αντανακλάσεις, φωτεινά χρώματα ή μουντά, ζεστά ή ψυχρά). Ολοκλήρωσε την παρουσίασή του με αναφορά σε κάποια άλλα στοιχεία όπως την ενδυμασία και τους συμβολισμούς της, την κίνηση ή όχι των προσώπων μέσα στο κάδρο και το μοντάζ, την επιλογή και συρραφή των πλάνων μεταξύ τους. Στη συζήτηση που ακολούθησε επισημάνθηκε ότι τα μορφολογικά στοιχεία σε ένα έργο παίζουν σημαντικό ρόλο. Κι αυτό γιατί ο σκηνοθέτης, ο σεναριογράφος, ο μουσικός, ο φωτογράφος με τα μορφολογικά στοιχεία που αξιοποιούν στο έργο επιδιώκουν με τις επιλογές τους να επηρεάσουν (στο κατά πόσο και πως) την προσοχή, τις ιδέες, τα συναισθήματα, τον τρόπο σκέψης των θεατών τους (Βλ. Παράρτημα V (2012-13) σελ.22-25 τεχνικά μορφολογικά στοιχεία ενός φιλμ).

Στην τελευταία συνάντηση της ομάδας για αυτή τη χρονιά έγινε συνθετική ανασκόπηση της όλης λειτουργίας της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» στα βασικά της σημεία. Παρουσιάστηκαν αναλυτικά τα

«Στάδια της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» μέσα από ένα παράδειγμα (Οι σχέσεις των δύο φίλων). Συζητήθηκαν εργασίες φοιτητών από το ΕΑΠ με θέμα την εκπαίδευση μέσα από την τέχνη για πρακτική άσκηση σε σημεία όπως συγκριτική ματιά για καλή ή κακή θεωρητική προσέγγιση της σχέσης της μεθόδου με τις ιδέες των Mezirow – Freire, σωστές επιλογές έργων και καλή συσχέτισή τους με τις κριτικές ερωτήσεις. Συζητήθηκε η «Σχάρα παρατήρησης των ΟΣΣ» με τις παρατηρήσεις μελών της ομάδας αυτομόρφωσης σε μέλη της ομάδας που εφάρμοσαν τη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» ως μέλη ΣΕΠ στο ΕΑΠ. Η συζήτηση επικεντρώθηκε στην αποδοχή της ή όχι από τους φοιτητές, το ενδιαφέρον τους για αυτήν, τις δυσκολίες και τις ευκολίες κατά την εφαρμογή της.

Είχε προηγηθεί της συνάντησης η μελέτη του αντίστοιχου κεφαλαίου στο βιβλίο «Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες», κείμενο που αφορά όλα τα ζητήματα εφαρμογής της μεθόδου, καθώς και η μελέτη κείμενου που είχε αποσταλεί στα μέλη της ομάδας και που αναφέρεται στα «Είκοσι βασικά σημεία της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» (βλ. Παράρτημα V, (2012-13) σελ.25-28).

Κατόπιν συμπληρώθηκε από την ομάδα ερωτηματολόγιο για τη χρήση της τέχνης στην εκπ/ση ενηλίκων (μετά την εφαρμογή) κι αυτό για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της χρήσης της τέχνης στην εκπαίδευση (βλ. Παράρτημα V (2012-13) σελ.28-30).

Ακολούθησε ο απολογισμός αυτής της χρονιάς που ήταν στο επίπεδο τι κέρδισε η ομάδα μέσα από τη θεματική αυτής της χρονιάς που αφορούσε την τέχνη και εκπαίδευση. Με τα λόγια κάποιων: *«ενισχύθηκε ο κριτικός στοχασμός, περισσότερο προβληματίστηκα στο κριτικό ερώτημα, εμπλουτίσαμε το θεωρητικό κομμάτι σε σχέση με τη μετασχηματίζουσα μάθηση, μήπως η τέχνη βοηθάει να κατανοήσουμε τον μετασχηματισμό του Mezirow; πόσο έτοιμοι είμαστε για αλλαγή».*

Ο προγραμματισμός για την επόμενη χρονιά εστιάζει κυρίως σε παρουσιάσεις εφαρμογών της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» από τους χώρους που εργάζεται ο καθένας από τους συμμετέχοντες στην ομάδα.

Καταληκτικά σχόλια

Τα περιεχόμενα αυτού του κεφαλαίου αφορούν στην θεωρητική τεκμηρίωση της συμβολής της τέχνης στην εκπαίδευση και επικεντρώνονται σε εργασίες που αφορούν στην ανάπτυξη του στοχασμού και του κριτικού στοχασμού μέσω τέχνης. Η ομάδα καταπιάνεται με καίρια ερωτήματα και προβληματισμούς αναφορικά με την τέχνη, την εμπειρία και τα συναισθήματα αλλά και με τις αλλαγές που μπορεί να επιφέρει η διεργασία της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την

αισθητική εμπειρία» σε τυπικά πλαίσια εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Τριτοβάθμια Εκπαίδευση) καθώς και σε πλαίσια εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι θεωρίες και η ανάδειξη απόψεων για την διδασκαλία με τέχνη εμπλουτίζουν την συζήτηση πάνω σ' αυτό το θέμα και προετοιμάζουν τα μέλη της ομάδας να προχωρήσουν σε εφαρμογές της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» στους χώρους που εργάζεται ο καθένας τους. Βοηθητικό είναι το βιβλίο «Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες» Αλέξης Κόκκος και συνεργάτες, που ήδη έχει εκδοθεί από το Μάιο του 2011.

Αλλά και ομάδα μέσα από την πολυεπίπεδη διεργασία, την αλληλεπίδραση, την εμπιστοσύνη και την δημιουργική συζήτηση βοηθάει και εμπνέει τα μέλη της σε προσωπικούς μετασχηματισμούς. Επίσης η ύπαρξη στην ομάδα ατόμων που εργάζονται με ομάδες στο ΚΕΘΕΑ λειτουργεί βοηθητικά σαν ασπίδα σε κάποιες καταστάσεις που δημιουργούνται, αγωνίες που διαμείβονται και συναισθήματα.

Κεφάλαιο Έκτο: Συναντήσεις έτους 2013-2014

Η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία». Παραδείγματα εφαρμογής

Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται το έργο της ομάδας αυτομόρφωσης τον έκτο χρόνο λειτουργίας της (2013-14). Στην εισαγωγή γίνεται αναφορά στη σύνθεση της ομάδας αυτής της χρονιάς και του τρόπου εργασίας της. Ακολουθεί η παρουσίαση του θέματος κάθε συνάντησης (εισήγηση με ppt) και παρουσιάζεται αναλυτικά ο τρόπος που η ομάδα το προσεγγίζει (εργασία σε υποομάδες, γενική συζήτηση, διορθωτικές παρεμβάσεις, αναστοχασμός). Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη διατύπωση καταληκτικών σχολίων.

Εισαγωγή

Η θεματική αυτής της χρονιάς επικεντρώνεται στη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» και εστιάζει κυρίως σε παρουσιάσεις πειραματικών εφαρμογών της από τους χώρους που εργάζεται ο καθένας από τους συμμετέχοντες στην ομάδα.

Την ομάδα αποτελούν: Κόκκος Αλέξης, Παπαγεωργίου Ήρα, Κακούρης Αλέκος, Νατάσσα Ράικου, Τσέλση Λαζαρίδου, Δεληγιάννης Δημήτρης, Τσεντούρου Γιούλη, Καλογρίδη Σοφία, Ισαριώτου Κωνσταντίνα, Μάνος Παυλάκης, Μαριλένα Φραγκεδάκη, Πάρις Λιτζέρης, Πιέρα Λευτεριώτου, Βλάσης Κουτσούκος, Χρύσα Μάνθου, Καγιαβή Μαρία, Δήμητρα Ανδριτσάκου, Έφη Κωσταρά, Ελένη Γιανακοπούλου, Χρήστου Μαρία.

Κι αυτή τη χρονιά παρατηρείται ανασύσταση της ομάδας μετά την αποχώρηση τεσσάρων μελών (Μ. Χασίδου, Ρ. Αρμάος, Π. Κουτροβίδης, Γ. Καρέλλα) και την προσχώρηση σ' αυτήν δύο καινούργιων μελών, της Μ. Χρήστου και της Ε. Γιαννακοπούλου (για τη δεύτερη ήταν σύντομος ο χρόνος παραμονής της). Ωστόσο παραμένει ακόμα ένας μικρός πυρήνας μελών ο οποίος είναι σταθερός από το ξεκίνημά της.

Η ομάδα αυτή τη χρονιά πραγματοποίησε δέκα συναντήσεις, στο χώρο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων (στα Εξάρχεια). Η ημέρα των συναντήσεων από Πέμπτη έγινε Τρίτη στις ημερομηνίες (26/9/2013, 22/10/2013, 19/11/2013, 17/12/2013, 14/1/2014, 18/2/2014, 19/3/2014, 29/4/2014, 27/5/2014, 17/6/2014) στις οποίες διαπραγματεύτηκε τις θεματικές ενότητες κυρίως ατομικά, αφού πρόκειται για εφαρμογές της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία». Συντονιστές γι αυτή τη χρονιά συνεχίζουν να είναι η Μαρία Καγιαβή και η Χρύσα Μάνθου. Τα πρακτικά των συναντήσεων ανέλαβε η Τσέλση Λαζαρίδου.

Η καταγραφή και αυτής της χρονιάς προκύπτει κυρίως από την μεταγραφή των θεματικών εισηγήσεων (ppt) της εκάστοτε συνάντησης και από τις προσωπικές σημειώσεις της υπογράφουσας.

Πρώτη συνάντηση: Πορεία της ομάδας-Προγραμματισμός.

Παρουσίαση ρευμάτων της κυρίαρχης τάσης που επικρατεί στην Ευρώπη στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (Α. Κόκκος)

Στην πρώτη συνάντηση του Σεπτεμβρίου τα μέλη της ομάδας αρχικά μοιράστηκαν συναισθήματα και εξέφρασαν τη συγκίνησή τους για τα άτομα που αποχώρησαν από την ομάδα (Μαρία Χασίδου, Παναγιώτης Κουτροβίδης, Αντώνης Ρέμος). Αφορμή στάθηκε και ο τρόπος που επέλεξαν οι ανωτέρω να αποχαιρετήσουν την ομάδα μέσα από τα κείμενα που απέστειλαν ηλεκτρονικά και στα οποία εξέφραζαν και το βίωμα από αυτή τους την εμπειρία (βλ. Παράρτημα VI 2013-14 σελ. 1-2). Η συζήτηση επικεντρώθηκε στο ότι αυτό δίνει τη δύναμη στα εναπομείναντα μέλη όχι μόνο να διατηρήσουν την ομάδα αλλά και να την αναπτύξουν ακόμα περισσότερο.

Με την ευκαιρία της νέας ανασύστασης της ομάδας, οι συντονίστριες (Χ. Μάνθου και Μ. Καγιαβή) αξιοποίησαν το κείμενο του Μπουκάλι «ο αλυσοδεμένος ελέφαντας» καθώς και το «δέντρο των φίλων» του Μπόρχες με μια εισαγωγική δραστηριότητα για τη γνωριμία και το χτίσιμο της ομάδας μετά από τις αλλαγές (αποχωρήσεις και προσχωρήσεις) που έγιναν.

Η συζήτηση που ακολούθησε εστίασε στην πορεία της ομάδας και στη θεματολογία αυτής της χρονιάς. Τα θέματα που θα παρουσιαστούν κυρίως είναι εφαρμογές της τέχνης στους χώρους που εργάζεται ο καθένας, κάποια ατομικά και κάποια σε συνεργασία αλλά και κάποια θέματα που προκύπτουν από τα διδακτορικά που υλοποιούνται. Προηγείται το θεωρητικό πλαίσιο της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία».

Η παρουσίαση των θεματικών ενοτήτων ακολουθεί την παρακάτω διαδικασία: παρουσίαση του θέματος με εισήγηση και ppt, (ατομικά ή σε συνεργασία) εργασία στην ομάδα ή σε μικρές ομάδες, συζήτηση με γενικές τοποθετήσεις.

Ακολουθούν οι θεματικές ενότητες όπως παρουσιάζονται παρακάτω:

1^η συνάντηση: Πορεία της ομάδας-Προγραμματισμός. Παρουσίαση ρευμάτων της κυρίαρχης τάσης που επικρατεί στην Ευρώπη στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (Α. Κόκκος)

2^η συνάντηση: Διεργασίες στο πλαίσιο της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» (Α. Κόκκος)

3^η συνάντηση: Καινοτόμες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση και δημιουργικά σκεπτόμενοι εκπαιδευτές (Π. Κουτροβίδης)

4^η συνάντηση: Στάδια συνειδητοποίησης του ατόμου και αντιστοίχισής τους με στάδια «ωρίμανσης» στο πεδίο της μάθησης (Α. Κόκκος - Μ. Φραγκεδάκη)

5^η συνάντηση: Εφαρμογή της μεθόδου Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Θέμα: Προστασία του Περιβάλλοντος (Μ. Χρήστου)

6^η συνάντηση: Εφαρμογή της μεθόδου Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Θέμα: Το περιβάλλον της φυλακής (Μ. Καγιαβή)

7^η συνάντηση: Εφαρμογή της μεθόδου Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Θέμα: Η Φιλία. «Τα παιδιά μιλούν για τη φιλία μέσα από την τέχνη» (Σ. Καλογρίδη)

Εφαρμογή της μεθόδου Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία σε οργανισμό. Θέμα: Η έννοια της ηγεσίας στους σύγχρονους οργανισμούς (Μ. Παυλάκης)

8^η συνάντηση: Εφαρμογή της μεθόδου Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Θέμα: «Η σχέση του σύγχρονου ανθρώπου με τα δέντρα», (Καλή πρακτική από ΙΒΕΠΕ), (Ι.Τσεβρένη)

Εφαρμογή της μεθόδου Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία στο πρόγραμμα mature project.eu. Θέμα: Η τέχνη στην Τρίτη Ηλικία (Τσ. Λαζαρίδου)

Μια καλή πρακτική: Η ιστορία μέσα από τη λογοτεχνία. Μετουσίωση της ιστορίας μέσα από την ποίηση του Καβάφη (Β. Σπυροπούλου)

9^η συνάντηση: Διερεύνηση της διαδικασίας σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα. Η περίπτωση της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης (Π. Λευτεριώτου)

10^η συνάντηση: Η ανεπάντευτη συνάντηση με το τοπίο. Διεργασία μετασχηματισμών. Μια βιωματική εμπειρία (Χ. Μάνθου)

Απολογιστική συζήτηση – Σχεδιασμός για την επόμενη χρονιά

Στη συνέχεια, για την ενημέρωση της ομάδας, έγινε η παρουσίαση των ρευμάτων της κυρίαρχης τάσης που επικρατεί στην Ευρώπη στην Εκπαίδευση Ενηλίκων από τον Αλέξη Κόκκο, όπως αναδείχτηκαν στο συνέδριο της ESREA που πρόσφατα είχε γίνει στο Βερολίνο.

Εν συντομία :

- η κυρίαρχη λογική είναι ότι η δια βίου μάθηση είναι επαγγελματικά προσανατολισμένη και κατακερματισμένη σε γνωστικά αντικείμενα. Όλα ξεκινούν από τα αποτελέσματα που είναι μετρήσιμα. Μετά έρχονται τα προσόντα και μετά το περιεχόμενο. Επικρατεί το χρήσιμο.
- Αναφορικά με τη Μετασχηματίζουσα μάθηση η επιρροή του Mezirow συρρικνώνεται. Δεν χτίζουν πάνω σε αυτόν.
- Εμφανίζεται ο Illeris με κύρος για τις θεωρίες μάθησης. Μπαίνει ως βασικός θεωρητικός στο πεδίο τονίζοντας ότι μια καλή μάθηση πρέπει να έχει το γνωστικό, το συναισθηματικό και το κοινωνικό πεδίο (οι κοινωνικές επιρροές). Και βέβαια εμφανίζονται και άλλοι, που τονίζουν γιατί δεν μπορεί ένας απλός και καταφρονεμένος άνθρωπος να προχωρήσει σε μια καλή μάθηση. Και επισημαίνουν ότι αυτό μπορεί να αλλάξει μέσα από την αναγνώριση. Πρέπει κάπως να συμβάλλουμε ώστε και οι μικροί θεσμοί να βοηθήσουν. Αυτό θέλει μια στρατηγική (Honeth). Πρέπει να είναι κάποιος ψυχολογικά ενημερωμένος κατά τον West.

- Και βέβαια περισσότερο έχει ανέβει και υποστηρίζεται το θέμα «σχεσιακή μάθηση». Η μάθηση είναι σχέσεις (Kegan- Brookfield).

Σημείωση για τον αναγνώστη: στην καταγραφή αυτής της χρονιάς παρουσιάζεται αρχικά το θεωρητικό πλαίσιο των σταδίων εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» και στη συνέχεια γίνεται η παράθεση των παραδειγμάτων εφαρμογής της μεθόδου όπως αξιοποιήθηκαν από τους εισηγητές/τριες στους χώρους εργασίας τους. Η θεωρία λειτούργησε και ως στάδιο προετοιμασίας για τις εφαρμογές.

Δεύτερη συνάντηση: Διεργασίες στο πλαίσιο της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική Εμπειρία» (Α. Κόκκος)

Η συνάντηση αυτή είχε ως θέμα της τις διεργασίες στο πλαίσιο της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική Εμπειρία», δηλαδή μία αναλυτική παρουσίαση των σταδίων της μεθόδου από τον Αλέξη Κόκκο μέσα από ένα παράδειγμα. Αυτό κρίθηκε εισαγωγικά ως προαπαιτούμενο για την διευκόλυνση και την υποστήριξη των μελών της ομάδας που ανέλαβαν να εφαρμόσουν τη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» στο περιβάλλον εργασίας τους.

Αρχικά έγινε αναφορά με ppt στα έξι στάδια της μεθόδου στο τι συμβαίνει σε κάθε στάδιο όπως καταγράφεται παρακάτω.

Στάδιο 1: Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική διερεύνηση ενός θέματος: Είτε έκφραση αποπροσανατολιστικού διλήμματος (κάτι δεν κατανοούμε ή ελλιπώς κατανοούμε). Είτε/και ανίχνευση των στερεοτυπικών απόψεων των εκπαιδευομένων σχετικά με ένα συγκεκριμένο θέμα.

Στάδιο 2: Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους για το θέμα (Γίνεται γραπτά, ατομικά ή σε μικρές ομάδες)

Στάδιο 3: Διαμορφώνονται κριτικές ερωτήσεις επάνω στο θέμα και αποφασίζεται ποιες θα συζητηθούν και με ποια σειρά. Λ.χ. για το θέμα «Διαπολιτισμικές Σχέσεις» διαμορφώνονται και συζητιούνται κριτικές ερωτήσεις όπως: 1. Γιατί χρειάζεται να μαθαίνουμε από τους Άλλους; 2. Ο δικός μας τρόπος είναι ο καλύτερος; 3. Είναι ο Άλλος κίνδυνος ή ευκαιρία; 4. Μια φορά ξένος, για πάντα ξένος;

Στάδιο 4: Προσδιορίζονται διάφορα έργα τέχνης ως εναύσματα επεξεργασίας των κριτικών ερωτήσεων (τα έργα τέχνης συσχετίζονται πολύ προσεκτικά με τις κριτικές ερωτήσεις)

Στάδιο 5: Επεξεργασία των έργων τέχνης και συσχέτισή τους με τις κριτικές ερωτήσεις. Γίνεται πρώτα επεξεργασία ενός έργου τέχνης. Τα συμπεράσματα συσχετίζονται με την πρώτη κριτική ερώτηση. Ακολουθεί επεξεργασία άλλων έργων και συσχέτισμός των συμπερασμάτων με την πρώτη κριτική ερώτησης. Ακολουθεί η ίδια διεργασία αναφορικά με τις υπόλοιπες κριτικές ερωτήσεις. (Στο στάδιο αυτό αξιοποιούνται εναλλακτικά, για την επεξεργασία των έργων, οι τεχνικές του Perkins, του Artful Thinking, του ARTiT)

Στάδιο 6: Αναστοχασμός. Επανεξέταση και εμπλουτισμός των αρχικών απόψεων των εκπαιδευομένων που είχαν εκφραστεί στο δεύτερο στάδιο. Σύνθεση/συμπεράσματα.

Στη συνέχεια για την κατανόηση της ανωτέρω διεργασίας επιχειρήθηκε η εφαρμογή της μεθόδου στην ομάδα στο θέμα «Διαπολιτισμικές Σχέσεις». Αξιοποιήθηκαν ο πίνακας ζωγραφικής «νέα παιδιά στη γειτονιά», Norman Rockwell (1967), η καλλιτεχνική φωτογραφία The Little Emperor, 2009, Alec Ee , το ποίημα «a bedtime story» και αποσπάσματα από την ταινία «Ανάμεσα στους τοίχους» (Laurent Cantet, 2008).

Στη γενική συζήτηση που ακολούθησε τονίστηκε η αξιοποίηση έργων τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας μέσω της συγκεκριμένης μεθόδου για εκπαιδευτική χρήση γιατί αυτά τα έργα δημιουργούν εναύσματα για κριτική σκέψη, είναι μεστά νοημάτων ζωής και είναι δεκτικά πολλαπλών ερμηνειών. Ενεργοποιούν τη λογική, το συναίσθημα και τη φαντασία και ενδυναμώνουν τους εκπαιδευόμενους να σκέπτονται με αυτοπεποίθηση και ένα τρόπο ευρύ, λειτουργικό και αυτοδύναμο για τη ζωή τους.

Τρίτη συνάντηση: Καινοτόμες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση και δημιουργικά σκεπτόμενοι εκπαιδευτές (Π. Κουτροβίδης)

Το θέμα της τρίτης συνάντησης αναφέρεται στις καινοτόμες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση και τους δημιουργικά σκεπτόμενους εκπαιδευτές, θέμα το οποίο διαπραγματεύτηκε ο εισηγητής της σε μια διήμερη εκπαίδευση 10 ωρών στο ΚΕΘΕΑ, στην οποία πήραν μέρος 23 εκπαιδευτές και εκπαιδευτικοί έμπειροι στην εκπαίδευση, με τη χρήση της τέχνης ως μέσον διδασκαλίας.

Το θέμα στην ομάδα ήρθε ως βιντεοσκοπημένη διδασκαλία (ντοκιμαντέρ) την οποία η ομάδα παρακολούθησε και συζήτησε πάνω σ' αυτήν.

Η συζήτηση επικεντρώθηκε στις διεργασίες που πήραν μέρος κατά την εφαρμογή της μεθόδου «μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» κυρίως στον προσδιορισμό των υποθεμάτων, στον προσδιορισμό των κριτικών ερωτημάτων, στην επιλογή των έργων τέχνης και το συσχετισμό τους με τα κριτικά ερωτήματα, στη συνθετική επεξεργασία των ιδεών που προέκυψαν από την επεξεργασία των κριτικών ερωτημάτων.

Τα υποθέματα όπως προσδιορίστηκαν: (στο 3^ο στάδιο)

1^ο υποθέμα : η ταυτότητα του κριτικά σκεπτόμενου εκπαιδευτή ενηλίκων

2^ο υποθέμα: Τι κάνουμε με τους εκπαιδευόμενους όταν δεν μιλούν;

Και ο προσδιορισμός των κριτικών ερωτημάτων (στο 3^ο στάδιο)

Γιατί πιστεύετε ότι κάποιος εκπαιδευτής εφαρμόζουν ή όχι κριτικές μεθόδους διδασκαλίας; Ποια είναι η διαφορά μεταξύ δημιουργικής κριτικής και μη δημιουργικής προσέγγισης εκπαιδευτή ενηλίκων; Τι είναι αυτό που κάνει την δημιουργική επικοινωνία στην τάξη; Ποια στοιχεία συνιστούν την ταυτότητα ενός εκπαιδευτή που θέλει να καλλιεργεί το στοχασμό;

Επιλογή των έργων τέχνης και συσχετισμός τους με τα κριτικά ερωτήματα (4^ο στάδιο)

Για το πρώτο υποθέμα «η ταυτότητα του κριτικά σκεπτόμενου εκπαιδευτή ενηλίκων» και το κριτικό ερώτημα «Ποια στοιχεία συνιστούν την ταυτότητα ενός εκπαιδευτή που θέλει να καλλιεργεί το στοχασμό» επιλέχθηκαν από τον εκπαιδευτή τα έργα τέχνης «Ο στοχαστής» του Ρέμπραντ (πίνακας ζωγραφικής) ο «περιηγητής»

(Wanderer Above the Mist του C. D. Friedrich) και αποσπάσματα από την ταινία «ανάμεσα στους τοίχους» (Laurent Cantet, 2008)

Στο σημείο αυτό η ομάδα παρατήρησε τους πίνακες ζωγραφικής και από την παρατήρηση προέκυψαν τα εξής: Σχετικά με τον πίνακα «Στοχαστής» ενδεικτικές απαντήσεις: «ένας ηλικιωμένος, δεν κοιτάζει εμάς, κάτι τον ξαφνιάζει, απορημένος, φωτεινό βιβλίο, κριτικά σκεπτόμενος, πνευματικός, διανοούμενος».

Αναφορικά με τον «Περιηγητή» ενδεικτικές απαντήσεις στο τι βλέπετε: «πεζοπόρος, περιπλανώμενος. Είναι μόνος του μέσα στην ομίχλη, προσπαθεί να διακρίνει, τα χρώματα, είναι γήινος, ατενίζει τον ορίζοντα». Στο τι αισθάνεται: δέος, έμπνευση, κενό, φόβο. Και ο προβληματισμός: Μπορεί να μοιάζει ο σκεπτόμενος εκπαιδευτής με αυτόν.

Για το δεύτερο υποθέμα «Τι κάνουμε με τους εκπαιδευόμενους όταν δεν μιλούν;» και για το κριτικό ερώτημα «Τι είναι αυτό που κάνει την δημιουργική επικοινωνία στην τάξη;» επιλέχτηκε ως έργο τέχνης «Η Σχολή των Αθηνών» (πίνακας ζωγραφικής). Ο λόγος που επιλέχτηκε αυτός ο πίνακας είναι γιατί ανοίγει ένα διάλογο με όσους εργάζονται στην εκπαίδευση. Οι δάσκαλοι συζητάνε. Είναι μια εικόνα που μιλάει. Στον δημιουργικό διάλογο όλοι οι συμμετέχοντες παίρνουν μέρος. Ο δημοκρατικός διάλογος απαιτεί σεβασμό αλλά αυτό μπορεί να το υποσκάψουν άλλοι παράγοντες.

Στη συνέχεια η ομάδα εργάστηκε στις υπο-ομάδες της με έναυσμα για συζήτηση την βιντεοσκοπημένη διδασκαλία (ντοκιμαντέρ) στο πόσο πετυχημένη ήταν.

Κάποιες από τις σκέψεις όπως διατυπώθηκαν:

«Η συγκεκριμένη διδασκαλία ανακαίνισε πολλά θέματα όπως το απρόβλεπτο της διαδικασίας, το ότι πολλές φορές ψάχνουμε τους παράγοντες, τι πρέπει να κάνουμε».

«Δεν μιλήσαμε για το συναίσθημα, το βίωμα και την έκθεση του εκπαιδευτή».

«Καταλήξαμε ότι δεν μπορείς να δουλέψεις πάνω από δύο κριτικά ερωτήματα. Ίσως ένα κριτικό ερώτημα για όλες τις ομάδες να είναι πιο διευκολυντικό». «Ίσως είναι ευκολότερο αν τα κριτικά ερωτήματα βγαίνουν από την ομάδα». «Δεν έγινε αναφορά στα δύο πρώτα στάδια της μεθόδου» «...όμως οι γενικοί κανόνες εφαρμόστηκαν». Και επισημάνθηκε ότι «η εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου θέλει επαναληπτικότητα για καλύτερα αποτελέσματα».

Ακολουθώς ο εισηγητής εξέφρασε τις δικές του θέσεις και είπε ότι, «η εφαρμογή αυτή περισσότερο αποτυπώνει το κλίμα και την διεργασία, παρά παρουσιάζει τα στάδια. Κατά την εφαρμογή της δεν πραγματοποιήθηκαν τα 2 πρώτα στάδια της μεθόδου, καθώς θεωρήθηκε ότι δεν υπήρχε ο διαθέσιμος χρόνος, αλλά και για λόγους ασφαλούς προετοιμασίας του εκπαιδευτή για την εφαρμογή της μεθόδου». Άλλωστε ήταν από τις πρώτες εφαρμογές που εκείνος έκανε. Η επιλογή των έργων έγινε από τον εκπαιδευτή από κάποια προτεινόμενα έργα από το ευρωπαϊκό πρόγραμμα ARTIT στα πλαίσια του οποίου έγινε και η εν λόγω παρέμβαση (το ντοκιμαντέρ).

Τέταρτη συνάντηση: Τα στάδια συνειδητοποίησης του ατόμου και αντιστοίχισής τους με στάδια «ωρίμανσης» στο πεδίο της μάθησης (Α. Κόκκος-Μ. Φραγκεδάκη) Το κινηματογραφικό έργο « Η Αλίκη στις Πόλεις» μέσα από τα στάδια του Kegan (Δ. Ανδριτσάκου, Μ. Φραγκεδάκη, Ν. Ράικου)

Η τέταρτη συνάντηση είχε ως θέμα της τα στάδια συνειδητοποίησης του ατόμου και αντιστοίχισής τους με στάδια «ωρίμανσης» στο πεδίο της μάθησης με βάση το βιβλίο του Kegan, *In over our Heads: The mental Demands of Modern Life*, Harvard University Press, (1995) και την ανάλυση του κινηματογραφικού έργου «Η Αλική στις Πόλεις» του Wim Wenders μέσα από τα στάδια του Kegan.

Αρχικά έγινε σύντομη αναφορά (υπό τύπο εισήγησης) των σταδίων κατά Kegan όπως περιγράφονται παρακάτω.

1^ο στάδιο συνειδητοποίησης (έως 7-8 ετών): Το παιδί αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα μέσα από έναν φαντασιακά κατασκευασμένο «μυθικό» κόσμο. Η μάθησή του διέπεται από αυτά τα χαρακτηριστικά.

2^ο στάδιο συνειδητοποίησης (έως το τέλος της εφηβείας): Το άτομο αρχίζει να αντιλαμβάνεται τα όρια και τις δυνατότητες των καταστάσεων. Από την άλλη, είναι επικεντρωμένο στην εξυπηρέτηση των «θέλω» του- οι άλλοι (οφείλουν να) υπηρετούν το εγώ του. Περιστρέφεται γύρω από την εξυπηρέτηση του βραχυπρόθεσμου, ατομικού συμφέροντος. Στο πεδίο της μάθησης, στο 2^ο στάδιο, το άτομο δε βασίζεται στέρεα ούτε υιοθετεί οργανικά μία ή περισσότερες θεωρίες ή επιστημονικά δεδομένα. Αντίθετα, παλινδρομεί ανάμεσα στα θραύσματα από θεωρητικές ιδέες και επιστημονικά δεδομένα που του κάνουν εντύπωση (ή του επιβάλλονται από το εκπαιδευτικό σύστημα). Παραθέτει τις ιδέες του άτακτα, περιγραφικά, αποσπασματικά, χωρίς να τις έχει επεξεργαστεί σε βάθος και χωρίς να δημιουργεί ισχυρό συνεκτικό ιστό μεταξύ τους. Στο παράδειγμα 1 με τις γελοιογραφίες στο οποίο η ομάδα εργάστηκε, βλέπουμε ότι το άτομο δεν επεξεργάζεται απλά παραθέτει ιδέες και περιστρέφεται γύρω από τον εαυτό του (βλ. παράρτημα VI 2013-14, σελ.3).

3^ο στάδιο συνειδητοποίησης (ενήλικι): Το άτομο πλέον «ανήκει» κάπου (σε μια ομάδα, ένα κοινωνικό σύνολο, ένα ιδεολογικό σύστημα, έναν επαγγελματικό χώρο, κ.α). Υποτάσσει το «άμεσο προσωπικό συμφέρον στο συμφέρον της βασικής κοινωνικής του σχέσης από την οποία αλληλεξαρτάται. Εσωτερικεύει (άκριτα) τις αξίες της ομάδας ή ιδεολογίας στην οποία ανήκει καθώς και τις προσδοκίες που έχουν οι γύρω του από τον ίδιο. Στο πεδίο της μάθησης, στο 3^ο στάδιο, το άτομο έχει «ενταχθεί» σε κάποιο θεωρητικό πλαίσιο. Το έχει υιοθετήσει, πιστέψει, ίσως θαυμάσει και επεξεργαστεί αρκετά συστηματικά. Όσα γράφει και σκέπτεται στο επιστημονικό πεδίο διέπονται/εξαρτώνται από το πρίσμα των ιδεών που έχει υιοθετήσει. Συχνά παραθέτει επιμελώς αυτές τις ιδέες (λ.χ. «όπως είπε ο...»). Επίσης, συχνά παρουσιάζει ιδέες όπως νομίζει ότι θα ήθελε να τις « ακούσει» ο καθηγητής του ή (νοητά) ο, οι θεωρητικός /οι στον οποίο (ους) βασίζεται. Στο δεύτερο παράδειγμα: Περιστατικό 1 έχει εσωτερικεύσει τις αξίες, παρουσιάζει τις ιδέες όπως νομίζει ότι θα ήθελε να τις ακούσουν οι άλλοι (βλ. Παράρτημα VI 2013-14, σελ. 4).

4^ο Στάδιο συνειδητοποίησης (ενήλικι): Το άτομο μπορεί να αυτοκαθορίζεται και αυτορυθμίζεται. Αποστασιοποιείται από τις κοινωνικές πιέσεις, χωρίς να πάψει να νοιάζεται και να σχετίζεται δημιουργικά με άτομα ή ομάδες που το ενδιαφέρουν. Μπορεί να επεξεργαστεί συνθετικά τις περιστάσεις, καθώς και τις προσδοκίες των άλλων και -με γνώμονα το σύστημα αξιών του- να αξιολογήσει και ιεραρχήσει όλα αυτά και να (επανα)προσδιορίσει λειτουργικά τη συμπεριφορά του με στόχο τη χειραφέτησή του. Στο πεδίο της μάθησης, στο 4^ο στάδιο, το άτομο, από τη μια, λαμβάνει σοβαρά και συστηματικά τις γνώσεις και μεθόδους που έχει διδαχθεί. Από

την άλλη, τις επεξεργάζεται κριτικά, σταθμίζοντας, αξιολογώντας, συγκρίνοντας, συνθέτοντας. Οι προσεγγίσεις που κάνει γίνονται ολοένα πιο στοχαστικές, ποιοτικές και αυτοδύναμες. Στο ωριμότερο σημείο του 4^{ου} σταδίου, ο μανθάνων γίνεται συνδημιουργός της γνώσης που κατακτά. Μπορεί επίσης να στοχάζεται κριτικά επάνω στη συνολική εσωτερική λογική του συστήματος των γνώσεων που διερευνά.

Και στο τρίτο παράδειγμα: Περιστατικό 2 (διάλογος για το καθάρισμα του σπιτιού) επεξεργάζεται συνθετικά την κατάσταση και τις προσδοκίες. Αξιολογεί, ιεραρχεί και επαναπροσδιορίζει (Βλ. Παράρτημα VI 2013-14, σελ. 5).

Στη συνέχεια έγινε συζήτηση αρχικά πάνω στη θεωρία του R. Kegan η οποία εξετάζει και περιγράφει τον τρόπο που οι άνθρωποι μεγαλώνουν και αλλάζουν κατά τη διάρκεια της ζωής τους μέσα από τα 5 διακριτά στάδια όπως προαναφέρθηκαν και πως αυτή θεωρία βασίζεται στις ιδέες του μετασχηματισμού.

Ο μετασχηματισμός σύμφωνα με τον Kegan έχει σχέση με την αλλαγή στο σύστημα λήψης αποφάσεων. Συμβαίνει σε κάποιον που είναι σε θέση να κάμει ένα βήμα πίσω, να προβληματιστεί πάνω σ' αυτό και να πάρει αποφάσεις σχετικά μ' αυτό. Για τον Kegan (1994) η μετασχηματιστική μάθηση συμβαίνει όταν αλλάζει κάποιος «δεν είναι μόνο η αλλαγή στον τρόπο που συμπεριφέρεται, στον τρόπο που αισθάνεται σ' αυτό που γνωρίζει αλλά στον τρόπο που το γνωρίζει. Εξηγεί ότι ο μετασχηματισμός είναι διαφορετικός από την εκμάθηση νέων πληροφοριών ή δεξιοτήτων. Σημαντική για τον Kegan είναι η διάκριση υποκειμένου -αντικειμένου. Το υποκείμενο είναι εξ ορισμού κάτι εσωτερικό. Δεν είναι εύκολο να προβληματιστείς πάνω σ' αυτό γιατί αυτό απαιτεί ικανότητα να γυρίσεις πίσω και να ρίξεις μια ματιά σ' αυτό. Το αντικείμενο είναι στοιχείο της γνώσης, της οργάνωσης, που μπορούμε να σκεφτούμε πάνω σ' αυτό, να σχετιστούμε με αυτό, να κάνουμε κάτι με αυτό. Αυτό που απασχολεί τον Kegan είναι η μετακίνηση από το υποκείμενο στο αντικείμενο. Αυτή η αλλαγή είναι ο προβληματισμός σ' αυτό που έβλεπε τον κόσμο πριν. Αυτό γίνεται μέσα από τα πέντε στάδια. Το άτομο προχωράει τα στοιχεία του προγενέστερου σταδίου και έχει έναν έλεγχο πάνω στο σύστημα που κατασκευάζει και αλλάζει την κατανόησή του για τον κόσμο. Κι αυτό με την προϋπόθεση ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη, η πολυπλοκότητα της ανθρώπινης ύπαρξης, οι τρόποι με τους οποίους οι εμπειρίες των ανθρώπων μπορούν να είναι υποστηρικτικές για να αναπτυχθούν μέσα από το ιεραρχικό μοντέλο σταδίων πάντα με τον προσανατολισμό τα άτομα να κάμουν μια βαθύτερη σύνδεση με τον εαυτό τους.

Ακολούθως έγινε αναφορά σε μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί πάνω στη θεωρία του Kegan οι οποίες αποκαλύπτουν ότι περίπου το μισό από τα 2/3 του ενήλικου πληθυσμού δεν φαίνεται να έχει φτάσει στο 4^ο στάδιο και πολύ μικρό ποσοστό 3% έως 6% φτάνει στο 5^ο στάδιο. Η πλειοψηφία των ενηλίκων βρίσκεται στο 3^ο και το 4^ο στάδιο. Ο Kegan αναφέρεται και δίνει σημασία στην ενδιάμεση κίνηση, στη μετάβαση από στάδιο σε στάδιο. Οι άνθρωποι περνούν μεγάλο μέρος της ζωής τους στους χώρους μετάβασης μεταξύ των σταδίων. Η μετάβαση είναι μια αίσθηση διαδικασίας ανάπτυξης. Αναφέρει χαρακτηριστικά την αίσθηση που αποκομίζουν οι άνθρωποι από μια ματιά στα χρώματα του ουράνιου τόξου. Τα κύρια χρώματα τα ονομάζουν αλλά αυτό που δίνει ομορφιά είναι όταν τα χρώματα επικαλύπτονται και συγχωνεύονται το ένα με το άλλο. Οι μεταβατικοί χώροι έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα όταν οι άνθρωποι είναι σταθεροποιημένοι σε ένα συγκεκριμένο στάδιο π.χ. στο 3^ο δεν έχουν την αίσθηση ότι

θα μπορούσαν να δράσουν διαφορετικά και να έχουν νόημα. Η μετάβαση μπορεί να είναι συναρπαστική αλλά μπορεί να είναι και τρομακτική.

Οι έρευνες για τη μετάβαση από το τρίτο στο τέταρτο στάδιο αναφέρουν ότι είναι πιο δύσκολη γιατί το άτομο είναι ήδη διαμορφωμένο. Οι ερευνητές προτείνουν στους εκπαιδευτικούς ότι πρέπει να αναγνωρίσουν αυτή τη δυσκολία και να υποστηρίξουν τους σπουδαστές τους στον τρόπο σκέψης τους, στην ανάπτυξη στόχων και τον καθορισμό τρόπων επίτευξής τους, αναγνωρίζοντας και ενισχύοντας τις επιτυχίες τους, καθοδηγώντας τους στην ανάληψη εργασιών, εκτιμώντας τα επιτεύγματά τους και ενθαρρύνοντας τους να εμπλακούν σε δραστηριότητες που αναδεικνύουν τα ταλέντα τους για να πάνε ένα βήμα παραπέρα και να γίνουν ανεξάρτητα άτομα (Lone And Guthrie, 1999). Το ίδιο προτείνουν οι ερευνητές (Ignelzi 2000,) και για τον επαγγελματικό χώρο. Σ' αυτό το στάδιο οι επαγγελματίες φοβούνται την απόρριψη. Ο πρώτος στόχος του επόπτη είναι να δημιουργήσει μια ισχυρή σχέση με τον εποπτευόμενο έτσι ώστε ο εποπτευόμενος να αισθάνεται άνετα αποκαλύπτοντας προσωπικά και επαγγελματικά ζητήματα που μπορούν να επηρεάσουν την απόδοση στην εργασία και αυτό με βάση την ηλικία και τα χρόνια απασχόλησής του στον τομέα του.

Ως συνέχεια στα παραπάνω η ομάδα εργάστηκε στο ποίημα «A bedtime story» (2009) αξιοποιώντας τα στάδια του Kegan (βλ. Παράρτημα VI 2013-14 σελ. 6)

Αρχικά τέθηκαν τα κριτικά ερωτήματα: 1.Υπάρχουν περιπτώσεις που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τη βία; 2.Έχουμε δικαίωμα να χρησιμοποιήσουμε τη βία για καλό σκοπό; Στη συνέχεια αναφέρθηκαν τα σημεία στο ποίημα όπου εντοπίζονται τα στάδια του Kegan.

Στη συζήτηση που ακολούθησε εκφράστηκαν προβληματισμοί και θέσεις όπως: «Πόσο εύκολη είναι η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο;» «Πόσο ο κοινωνικός περίγυρος επηρεάζει;» «Η ομάδα πως μπορεί να στηρίζει κάποιον;» «Η αξία που μπορεί να έχει η δυσκολία με την τέχνη. Το «Εγώ δεν καταλαβαίνω», είναι προϋπόθεση για να περάσεις σε επόμενο στάδιο». «Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να αξιοποιεί την ομάδα, να έχει συνείδηση της πολυπλοκότητας των πραγμάτων και να έχει επίγνωση μέχρι πιο σημείο μπορεί να πιέζει».

Στο δεύτερο μέρος αυτής της συνάντησης αξιοποιήθηκε πρακτικά μία ακόμα εφαρμογή των όσων αναφέρθηκαν παραπάνω με την ανάλυση του κινηματογραφικού έργου η «**Αλίκη στις Πόλεις**» του Wim Wenders μέσα από τα στάδια του Kegan.

Σημείωση: *Είχε τεθεί ως απαραίτητη προϋπόθεση οι συμμετέχοντες στην ομάδα να έχουν δει την ταινία πριν τη συνάντηση.*

Οι σκηνές που επιλέγηκαν από τις εισηγήτριες για συζήτηση είναι οι ακόλουθες: 1.Αρχική σκηνή στην αποβάθρα, 2. Στο ξενοδοχείο (που σπάει την τηλεόραση), 3 .Με τον εργοδότη του, 4. Με την παλιά ερωμένη, 5. Ξενοδοχείο «Σβήσιμο» Empire State Building, 6. Με τη μητέρα της Άλις στο ξενοδοχείο, 7. Στο αεροδρόμιο με την Άλις, 8. Βόλτα στο Άμστερνταμ, 9. Στο φτηνό εστιατόριο, 10. Στη μπανιέρα, 11. Παραμύθι,

12. Η Αλίκη αποκαλύπτει το ψέμα της, 13. Φωτογραφίες στο θάλαμο, 14. Πρωινή γυμναστική, 15. Τελική σκηνή στο τρένο.

Τα ερωτήματα που τέθηκαν προς συζήτηση:

- Πως περνάμε από το ένα στάδιο στο άλλο
- Από ποιο στάδιο ξεκινάνε; Σε ποιο φτάνουν;
- Τι προοιωνίζει ότι το άτομο θα πάει στο άλλο στάδιο
- Τα πρόσωπα του έργου σε ποιο στάδιο βρίσκονται

Από τη συζήτηση προκύπτει ότι: Η Αλίκη βρίσκεται στο 2^ο στάδιο, από το «θέλω» στο «πρέπει». Κάποια στιγμή αρχίζει να τον φροντίζει, ... «μπορώ να πάρω την οδοντόβουρτσα», «...τα λεφτά για το εισιτήριο». Έτσι φαίνεται η ωριμότητα σε σχέση με τη μητέρα της. Η μαμά βρίσκεται στο 2^ο στάδιο, εφηβική στάση, και μάλλον πάει προς το 3^ο στάδιο. Επιτέλους θέλει να χειραφετηθεί. Δίνει το παιδί για να μπορέσει να φύγει και αυτή. Ο φωτορεπόρτερ ξεκινάει από το 2^ο στην αρχή και προχωράει στο 3 με 4^ο στάδιο. Σαν οιωνό εδώ θα βλέπαμε ότι δεν είδε το παιδί σαν αντικείμενο γίνεται υπεύθυνος, αξιοπρεπής πολίτης. Όμως ξαναγυρνάει στο 2ο στάδιο όταν το αφήνει στην αστυνομία. Όταν γράφει το κείμενο εκφράζεται με ένα λόγο κριτικό όμως επιλέγει την επιστροφή στους γονείς για αποκατάσταση μιας σχέσης. Η θλίψη είναι ένας οιωνός για επόμενο στάδιο. Μετά το σκηνικό με την αστυνομία λειτουργεί εθελοντικά με λιγότερο άγχος με αυτοδύναμες δικές του αξίες και βοηθάει το κορίτσι. Οι τέσσερις φωτογραφίες της μικρής είναι 4^ο στάδιο. Δεν νοιώθει την ανάγκη να βγάλει φωτογραφίες γιατί βιώνει ο ίδιος τα πράγματα. Και το ανοιχτό ερώτημα στην Αλίκη «Τι θα κάνεις εσύ στην πόλη»; μέσα από αυτή τη σχέση βρίσκει τη δική του ταυτότητα. Πέρα από τη δική του ταυτότητα ίσως προσπαθεί να δει την ταυτότητα της εποχής. Η μεγάλη τέχνη είναι γεμάτη από νοήματα. Κάποια αναγνωρίζονται και κάποια λειτουργούν υπόγεια. Ο Βέντερς ήταν και φωτογράφος. Ζει στη δεκαετία του 70. Το έργο διακρίνεται από φως και κίνηση. Γυρνά στον τόπο του. Η εικόνα γίνεται πιο άσπρη. Η εναλλαγή άσπρου - μαύρου, μύθος και περιπέτεια, αγάπη και μίσος, ζωή και θάνατος.

Εν περιλήψει: Η αναζήτηση της ταυτότητας μέσα από το ταξίδι. Προς μια πατρίδα που δεν ορίζεται γεωγραφικά. Το ταξίδι αποκτά ξεχωριστό νόημα. Και το έργο τελειώνει, «Και εσύ τι θα κάνεις;» Και δεν απαντά. Ένας τρόπος να πραγματώνει το δικό του ταξίδι που μοιάζει ουσιαστικό και αξιοζήλευτο. Η φωτογραφία είναι ένα ταξιδιάρικο μέσο με το οποίο μπορείς να δείξεις στους ανθρώπους τον κόσμο.

Στη συνέχεια μετά από μια σύντομη εισήγηση από τις εισηγήτριες στα μορφολογικά και τεχνικά στοιχεία ενός κινηματογραφικού έργου γενικά, συζητήθηκαν αναλυτικά στις υπο- ομάδες τα μορφολογικά στοιχεία και τα τεχνικά σημεία του συγκεκριμένου έργου όπως, η μουσική, ο ήχος, τα σύμβολα, το μοντάζ, οι εκπλήξεις και οι παρεμβολές, ο φωτισμός, η κίνηση, η ενδυμασία και εκφράστηκαν ως διαπιστώσεις τα παρακάτω:

Για τη μουσική: Η ταινία είναι δεμένη με φυσικούς ήχους. Ένα μοναδικό μοτίβο που επαναλαμβάνεται από μια κιθάρα. Η μουσική συνοδεύει όλη την ταινία μέχρι τέλος. Οι χαρακτήρες βέβαια έχουν τον πρώτο λόγο όμως η μουσική έρχεται συνοδευτικά. Δείχνει την ψυχολογική κατάσταση των ηρώων. Στην Αμερική ακούει ροκ και στην Ευρώπη κλασική μουσική.

Για τα σύμβολα: Αυτό που μένει στην εικόνα π.χ. (επιγραφές) και αυτά που διατρέχουν την εικόνα (φωτογραφική μηχανή, όλα τα μέσα μαζικής μεταφοράς. Φυγή, ο τίτλος της εφημερίδας «ο χαμένος κόσμος». Το ταξίδι ως το πέρασμα από τη μια πόλη στην άλλη. Κάτι τον αλλάζει. Η φωτογραφική μηχανή, η συνεχής φωτογράφιση για να εγκλωβίσει ο χρόνος. Ο τρόπος που φωτογραφίζει. Στην Ευρώπη φωτογραφίζει λιγότερο.

Για το μοντάζ : ποια πλάνα επιλέγει πριν την Αλίκη και μετά. Στην αρχή είναι μεμονωμένα τα πλάνα. Όσο προχωράει η σχέση με την Αλίκη είναι μαζί.

Εκπλήξεις παρεμβολές: Ένα τοίχος γεμάτος με ρολόγια με την ώρα σε διάφορες χώρες. Μια ροή αποθέωσης του κόσμου που δεν ξέρεις που σε πάει. Μετανάστες, ποδήλατο, τρένο αεροπλάνο. Ασπρόμαυρο φιλμ με έντονες εναλλαγές στο φωτισμό. Ένταση, καθαρότητα, αντανάκλαση, κατεύθυνση. Αρχικά η εικόνα θολή και σταδιακά γίνεται καθαρή και έντονη. Ως προς την ένταση μαλακό το τοπίο συνυφασμένο με σκληρό (έντονος ήλιος). Από κάπου διαπερνά το φως. Στην πορεία σκιάζονται τα πρόσωπα και είναι πιο φυσικά.

Για την κίνηση: στην αρχή η κίνηση είναι αργή. Σταδιακά η κίνηση στο πρόσωπο στο σώμα αυξάνεται...

Για την ενδυμασία. Στην αρχή ατημέλητος, αδιάφορος... Στην πορεία σοβαρεύει και δίνει ιδιαίτερη σημασία. Όμως εκτίθεται και σε αρκετά σημεία γυμνός, «αδύναμα γυμνός» στην μπανιέρα νοιώθει φόβο, στην παραλία με μια ανεμελιά, στο σπίτι της κοπέλας που τον φιλοξενούσε. Η ενδυμασία της Αλίκης στην αρχή είναι ανέμελη στην πορεία πιο σοβαρή. Η μητέρα παραμένει πιστή στη μόδα της εποχής, επιφανειακή.

Ως υλικό για τη συνάντηση αυτή αξιοποιήθηκε:

Η ταινία «Η Αλίκη στις πόλεις» του Wim Wenders (1974)

Απόσπασμα από το Manual: Subject-Object Interview Guide του Robert Kegan [TheStage 3 World: Scores 3. 3(4), 3/4, 4/3, 4(3)] "Kegan (1982, 1994) saw the process of development as an effort to resolve the tension between a desire for differentiation and an equally powerful desire to be immersed in one's surroundings (Kegan, 1994). The evolutionary truces evident at each developmental stage of Kegan's (1982) model are "temporary solution[s] to the lifelong tension between the yearnings for inclusion and distinctness" (p. 107). "

A summary of the Constructive-Developmental Theory Of Robert Kegan Jennifer Garvey Berger. This is adapted from Berger (2002).

Γελοιογραφίες, Ποίημα «A bedtime story» (2009)

Έντυπο: Τεχνικά/μορφολογικά στοιχεία ενός φιλμ (δισέλιδο που μοιράστηκε στην ομάδα) (βλ. Παράρτημα V 2012-13 σελ. 23-25).

Σημείωση: Υλικό που αξιοποιήθηκε επίσης στην τέταρτη συνάντηση (βλ. Παράρτημα VI (2013-14) σελ. 7-13).

Επισήμανση: Στις συναντήσεις που ακολουθούν παρουσιάζονται (πειραματικές) εφαρμογές διδασκαλίας με τη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» σε σχολεία και εργασιακούς χώρους.

Πέμπτη συνάντηση: Εφαρμογή της μεθόδου Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Θέμα: Προστασία του Περιβάλλοντος (Μ. Χρήστου)

Στην Πέμπτη συνάντηση παρουσιάστηκε η εφαρμογή μιας διδασκαλίας με τη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» σε Δημοτικό σχολείο και με θέμα «**Προστασία του Περιβάλλοντος**»

Η εφαρμογή πραγματοποιήθηκε από την Μαρία Χρήστου (δασκάλα) σε μαθητές ΣΤ Δημοτικού σε 5 διδακτικές ώρες στο μάθημα της Ευέλικτης ζώνης, καταναμημένες σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα σε 4 ημέρες.

Αρχικά παρουσιάστηκαν οι διδακτικοί στόχοι που τέθηκαν, όπως: Οι μαθητές να προσεγγίσουν το θέμα της προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος, μέσω της επεξεργασίας έργων τέχνης. Να αντιληφθούν την ευθύνη του ανθρώπου απέναντι στην προστασία του, να κατανοήσουν ότι η σχέση του σύγχρονου ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον είναι κατά κύριο λόγο αρνητική και να αντιληφθούν τις επιπτώσεις της καταστροφής του φυσικού περιβάλλοντος στην υγεία του ανθρώπου. Επίσης να αντιληφθούν πως ο άνθρωπος μπορεί να αναπτύξει θετική σχέση με το φυσικό περιβάλλον και να προτείνουν τρόπους προστασίας αυτού.

Στη συνέχεια έγινε αναφορά στις μεθόδους που αξιοποιήθηκαν κατά τη διδασκαλία όπως: Οργανωμένη συζήτηση, εργασία σε ομάδες, επεξεργασία έργων τέχνης (χρήση της τέχνης), ανάλυση των έργων τέχνης σύμφωνα με το μοντέλο του Perkins και ανάλυση αποσπασμάτων θεατρικού έργου με την Τεχνική του D. Perkins προσαρμοσμένη από το ARTiT.

Ακολούθησε αναλυτικά η παρουσίαση των σταδίων της μεθόδου.

Για το πρώτο στάδιο: **Διερεύνηση της ανάγκης για κριτική προσέγγιση του θέματος** η εισηγήτρια εστίασε στα παρακάτω: Το έναυσμα ήταν το γεγονός ότι τους μαθητές από τις πρώτες μέρες συνεργασίας μας, τούς απασχολούσαν θέματα σχετικά με το περιβάλλον. Για παράδειγμα το θέμα της ανακύκλωσης, η μόλυνση του ατμοσφαιρικού αέρα και των θαλασσών, η ενδεχόμενη καταστροφή των τροφικών αλυσίδων που επικρατούν στη φύση. Ποτέ δεν είχαν σκεφτεί ότι κι αυτοί μπορούν να χρησιμοποιούν κάδο ανακύκλωσης στο σχολείο τους, παρόλο που προφορικά μπορούσαν να μιλήσουν για τα οφέλη της ανακύκλωσης. Σ' αυτό διευκόλυνε και το γεγονός ότι στα μαθήματα του Επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της ΣΤ' τάξης, δίνεται η ευκαιρία να θιχτούν θέματα σχετικά με το περιβάλλον όπως στη Φυσική (ΣΤ' Δημοτικού): Καταστροφή του θαλάσσιου οικοσυστήματος λόγω πετρελαιοκηλίδων, ατμοσφαιρική ρύπανση λόγω της χρήσης των κλασμάτων του πετρελαίου και των ορυκτών ανθράκων (κεφάλαιο «*Ενέργεια*»). Αλλά και στη Γλώσσα (ΣΤ' Δημοτικού): Επιπτώσεις της καταστροφής των τροφικών αλυσίδων του θαλάσσιου οικοσυστήματος στη ζωή μας (ποίημα του Ευγένιου Τριβιζά «*Η πολύ λαίμαργη φάλαινα που έφαγε τη θάλασσα*»).

Με αφορμή τα παραπάνω μαθήματα και τις συζητήσεις που έγιναν με τους μαθητές, διαφάνηκε ότι ο σύγχρονος άνθρωπος αλληλεπιδρά με το περιβάλλον στο οποίο ζει και ότι η καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος επηρεάζει τη ζωή του. Στη συνέχεια, έγινε συμφωνία με τους μαθητές να μελετηθεί πιο διεξοδικά η σχέση που

αναπτύσσει ο σύγχρονος άνθρωπος με το φυσικό του περιβάλλον. Έτσι προέκυψε και η ανάγκη για κριτική προσέγγιση στα παρακάτω θέματα: Η ευθύνη του ανθρώπου απέναντι στο φυσικό περιβάλλον, εναλλακτικοί τρόποι αντιμετώπισης του προβλήματος, η συνειδητοποίηση της προσωπικής μας ευθύνης απέναντι στην προστασία του περιβάλλοντος.

Ακολούθησε το δεύτερο στάδιο: **Έκφραση των απόψεων των μαθητών** (διάρκεια 40 λεπτά).

Στο συγκεκριμένο στάδιο, ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν ατομικά στην εξής ερώτηση «*Ποια είναι κατά τη γνώμη σας η σχέση που αναπτύσσει ο άνθρωπος με το φυσικό του περιβάλλον;*» Στη συνέχεια χωρίστηκαν σε ομάδες και τους ζητήθηκε να συζητήσουν τις απόψεις τους και να συνθέσουν ένα νέο κείμενο το οποίο να εκφράζει την άποψη της ομάδας τους. Με αυτό τον τρόπο, ενισχύθηκε η αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας και ταυτόχρονα εμπλουτίστηκαν τα ατομικά τους κείμενα. Έπειτα, κάθε ομάδα διάβασε το κείμενό της στην ολομέλεια. Παραθέτουμε ενδεικτικές απαντήσεις από δύο ομάδες.

3^η ομάδα: «Κάποιοι άνθρωποι σέβονται το περιβάλλον, γιατί καταλαβαίνουν πόσο το χρειάζονται. Καταλαβαίνουν ότι χρειάζονται το οξυγόνο και την τροφή του. Η φύση και ο άνθρωπος αλληλοεξυπηρετούνται. Κάποιοι άλλοι όμως δεν το σέβονται και το μολύνουν. Όμως κάποια μέρα θα καταλάβουν πόσο το χρειάζονται και ότι έκαναν ένα μεγάλο λάθος, αλλά θα είναι αργά.»

6^η ομάδα: «Το φυσικό περιβάλλον είναι τα πάντα, είναι όλη μας η ζωή. Ο άνθρωπος το εκμεταλλεύεται για τα πλούσια αγαθά που έχει. Τα χρησιμοποιεί με έναν τρόπο αβάσταχτο, χωρίς να σκέφτεται ότι αυτά τα αγαθά ευθύνονται που αυτός ζει και αναπνέει. Καταστρέφει τα δάση που του προσφέρουν οξυγόνο. Δεν σέβεται τα ζώα και τους παίρνει τη ζωή άδικα, για το πλούσιο κρέας και το τρίχωμα που έχουν. Τέλος, το φυσικό περιβάλλον είναι

Ακολούθησε το τρίτο στάδιο: **Προσδιορισμός απόψεων και ερωτήσεων που θα συζητηθούν.**

Μετά από προσεκτική μελέτη των απόψεων των ομάδων παρατηρήθηκε ότι όλες οι ομάδες έθιξαν δύο υποθέματα: α) την ανάγκη προστασίας του περιβάλλοντος, καθώς η μόλυνσή του έχει αρνητικές επιπτώσεις στην υγεία μας και β) την συνεχή εκμετάλλευση του φυσικού περιβάλλοντος από τον άνθρωπο προς όφελός του. Προκειμένου η εκπαιδευτικός να προχωρήσει στην ολιστική και κριτική προσέγγιση των παραπάνω θεμάτων διατύπωσε συμπληρωματικά στο αρχικό ερώτημα – έναυσμα, τα παρακάτω κριτικά ερωτήματα: *A) Γιατί ο άνθρωπος συνεχίζει να καταστρέφει το φυσικό του περιβάλλον, παρόλο που γνωρίζει πως αυτό επηρεάζει αρνητικά την υγεία του; B) Ο άνθρωπος έχει πραγματικό όφελος από την αλόγιστη εκμετάλλευση του φυσικού περιβάλλοντος;*

Στο τέταρτο στάδιο έγινε: **Επιλογή των έργων τέχνης** (διάρκεια 10 λεπτά).

Σε αυτό το στάδιο η εκπαιδευτικός παρουσίασε στους μαθητές δέκα έργα τέχνης σχετικά με το θέμα (τέσσερις πίνακες ζωγραφικής, πέντε φωτογραφίες και αποσπάσματα από ένα θεατρικό έργο), και τους παρότρυνε να επιλέξουν ανά ομάδα ποιο έργο τέχνης θα ήθελαν να επεξεργαστούν. Τα έργα τέχνης που τους έδωσε ήταν τα εξής:

1. «Οι άθλοι του Αλέξανδρου» (Rene Magritte, 1958)

2. «Ζίμπερ Άλτα Υπαρχεία Ιταλίας» (λεπτομέρεια) (Θεόφιλος, 1928-1934)
3. «Βόλτα στο δάσος» (The Walk in the Forest) (H. Rousseau, 1886)
4. «Au Temps d' Harmonie ("During the Time of Harmony")» (Paul Signac, 1893)
5. «Homage to Rene Magritte» (Tata_Aka_T, 2007)
6. «Σκάλες υπηρεσίας» (Ιάσων Αποστολίδης, 1965)
7. Ναογα Hatakeyama 1 (Έκθεση φωτογραφίας "Natural Stories")
8. Ναογα Hatakeyama 2 (Έκθεση φωτογραφίας "Natural Stories")
9. Ναογα Hatakeyama 3 (Έκθεση φωτογραφίας "Natural Stories")
10. Αποσπάσματα από το θεατρικό έργο του Τσέχωφ «Ο θείος Βάνιας».

Στο πέμπτο στάδιο έγινε: **Η επεξεργασία των έργων τέχνης** (διάρκεια 90 λεπτά).

Λαμβάνοντας η εκπαιδευτικός υπόψη τον διδακτικό χρόνο που είχε στη διάθεσή της, πρότεινε στους μαθητές να επεξεργαστούν μόνο δύο έργα τέχνης. Η πλειοψηφία των μαθητών επέλεξε να επεξεργαστεί τα έργα «Βόλτα στο δάσος» (H. Rousseau, 1886) και Ναογα Hatakeyama 1. Τα συγκεκριμένα έργα τέχνης κίνησαν το ενδιαφέρον τους, γιατί, όπως δήλωσαν οι μαθητές, παρουσίαζαν δύο διαφορετικές όψεις της φύσης: από τη μία μεριά την ηρεμία ενός όμορφου δάσους και από την άλλη την καταστροφή και την εγκατάλειψη ενός φυσικού τοπίου. Στη συνέχεια πρότεινε στους μαθητές να επεξεργαστούν, κάποια άλλη ημέρα, αποσπάσματα από το έργο του Τσέχωφ «Ο θείος Βάνιας», για τον οποίο είχαν ακούσει αλλά δεν είχαν την ευκαιρία να ασχοληθούν με το έργο του. Κι αυτό για να έρθουν σε επαφή και με άλλες μορφές Τέχνης. Για την επεξεργασία τους χρησιμοποιήθηκαν τα βασικά στάδια του μοντέλου του Perkins.

Πρώτη φάση: χρόνος για παρατήρηση (Έκφραση παρατηρήσεων, έκφραση πρώτων ερωτημάτων, εντοπισμός κεντρικού ερωτήματος).

Δεύτερη φάση: ευρεία και περιπετειώδης παρατήρηση (Διατύπωση πιθανών «σεναρίων» σχετικών με το έργο, εντοπισμός «εκπλήξεων», έκφραση συναισθημάτων).

Τρίτη φάση: λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση (Προσπάθεια ερμηνείας των «εκπλήξεων», επάνοδος στο αρχικό κεντρικό ερώτημα, αναζήτηση ισορροπίας).

Τέταρτη φάση: ανασκόπηση της διεργασίας.

Στη συνέχεια έγινε επεξεργασία δύο αποσπασμάτων από το έργο του Τσέχωφ «Ο θείος Βάνιας» και χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος η τεχνική του D. Perkins προσαρμοσμένη από το ARTiT.

Στην πρώτη φάση έγινε η ανάγνωση ατομικά, στη δεύτερη φάση διατυπώθηκαν ερωτήσεις παρατήρησης όπως α) Ποιοι είναι οι βασικοί ήρωες σε αυτά τα αποσπάσματα; β) Ποια περιβαλλοντικά θέματα θίγει ο Αστρόφ και στα δύο αποσπάσματα; και στην τρίτη φάση τους υποβλήθηκαν αναλυτικές ερωτήσεις όπως: α) Ποια είναι η ευθύνη του ανθρώπου απέναντι στην καταστροφή του περιβάλλοντος, σύμφωνα με τα αποσπάσματα; β) Πως κρίνετε το ύφος και το σχόλιο του Βόινιτσκι στο απόσπασμα 1; γ) Πώς κρίνετε την αντίδραση της Ελένας στο απόσπασμα 2; Στη συνέχεια έγινε συσχέτιση με τα κριτικά ερωτήματα που είχαν τεθεί. Είναι ενδιαφέρουσες οι απαντήσεις των μαθητών κατά τη συσχέτιση των έργων τέχνης με τα κριτικά ερωτήματα.

Διατύπωσαν απόψεις αναφορικά με την αρνητική σχέση του ανθρώπου με το φυσικό του περιβάλλον, όπως: «Δεν επωφελείται ο ίδιος, γιατί καταστρέφοντας και

μολύνοντας τη φύση, καταστρέφει και μολύνει τον ίδιο του τον εαυτό», «Όταν συνειδητοποιήσει το πόσο το έχει καταστρέψει, δεν θα μπορεί πλέον να το επαναφέρει στην αρχική του κατάσταση», «καταστρέφει το περιβάλλον, γιατί πιστεύει πως με αυτό τον τρόπο καλύπτει τις υλικές του ανάγκες», «κάνει εμπρησμούς για να χτίσει σπίτια και να αυξήσει το κέρδος του», «η ματαιοδοξία και η πλεονεξία του ανθρώπου τον οδηγούν στην αλόγιστη καταστροφή του περιβάλλοντος», «οι άνθρωποι σε κάθε εποχή σκέφτονται μόνο τον εαυτό τους και το όφελός τους και δεν ενδιαφέρονται τι θα γίνει με τις επόμενες γενιές ανθρώπων». Σχετικά με τις συνέπειες των ενεργειών του ανθρώπου απέναντι στο περιβάλλον ανέφεραν: «Η συνεχής αύξηση των καυσαερίων (εργοστάσια, αυτοκίνητα κτλ) συμβάλλει αρνητικά στο φαινόμενο του θερμοκηπίου», «καίγοντας τα δάση, μειώνουμε το οξυγόνο και αυξάνουμε το διοξείδιο του άνθρακα, προκαλώντας μεγάλη καταστροφή στο στρώμα του όζοντος», «όταν δεν υπάρχουν δέντρα για να απορροφούν ένα ποσοστό θορύβου των πόλεων, αποκτούμε και προβλήματα ηχορύπανσης», «καταναλώνει πολύ παραπάνω ενέργεια απ' ό,τι χρειάζεται καθημερινά, κάνει σπατάλη του νερού, συνεχίζει να εκμεταλλεύεται τη γη, παρόλο που γνωρίζει πως πλέον δεν έχει τη δυνατότητα να θρέψει όλους τους ανθρώπους που ζουν σε αυτό τον πλανήτη», «ξεκινήσαμε με την καταστροφή του κλίματος και καταλήξαμε μετά από κάποια χρόνια στο φαινόμενο του θερμοκηπίου», «χρησιμοποιεί επικίνδυνα φυτοφάρμακα για να αυξήσει την παραγωγή των προϊόντων και δεν ενδιαφέρεται που η γη ουσιαστικά μολύνεται. Έτσι κάνει κακό στην υγεία του, χωρίς να το συνειδητοποιεί».

Στη συνέχεια αναφέρθηκαν σε τρόπους με τους οποίους μπορεί ο άνθρωπος να αναπτύξει θετική σχέση με το περιβάλλον του, όπως: «Θα μπορούσε να έχει μια καλή σχέση με το φυσικό του περιβάλλον, αν το εκμεταλλευόταν σωστά, με μέτρο», «να στραφεί στην ανακύκλωση, να φτιάξει περισσότερα πάρκα, ώστε να αυξηθεί το οξυγόνο», «μόνο το 20% προσπαθεί να το προστατεύσει και να αναπτύξει θετική σχέση με αυτό. Αν μπορέσουν έστω αυτοί οι λίγοι άνθρωποι να κινητοποιήσουν και τους υπόλοιπους, δίνοντας με τη συμπεριφορά τους το καλό παράδειγμα, ίσως να μπορέσουμε να σώσουμε το φυσικό περιβάλλον από την καταστροφή και να σωθούμε και εμείς», «σημαντικό είναι να αναλάβει ενεργό δράση προκειμένου να προστατεύσει το περιβάλλον. Μπορεί να γίνει μέλος μιας οικολογικής οργάνωσης για την προστασία των άγριων ζώων, να δημιουργήσει περισσότερους εθνικούς δρυμούς και να σταματήσει να ρίχνει τις ευθύνες στους άλλους, πιστεύοντας πως ο ίδιος με τις πράξεις του δεν προκαλεί κανενός είδους περιβαλλοντική καταστροφή».

Στο έκτο στάδιο: **Επαναξιολόγηση των αρχικών παραδοχών και εμπλουτισμός τους (διάρκεια 45 λεπτά).**

Στο στάδιο αυτό η εκπαιδευτικός επέστρεψε στις ομάδες τα αρχικά κείμενα που είχαν γράψει στην ερώτηση: «Ποια είναι κατά τη γνώμη σας η σχέση που αναπτύσσει ο άνθρωπος με το φυσικό του περιβάλλον;» και τους ζήτησε να ξαναγράψουν τη γνώμη τους επί του θέματος, εμπλουτίζοντας τα γραπτά τους με όσα επεξεργάστηκαν στα προηγούμενα στάδια. Όλες οι ομάδες έγραψαν πολύ πιο ολοκληρωμένα κείμενα και σημείωσαν αξιόλογη πρόοδο.

Παραθέτουμε τα κείμενα της 3^{ης} και της 6^{ης} ομάδας

3^η ομάδα: «Ο άνθρωπος καταστρέφει το περιβάλλον, νομίζοντας πως έτσι ικανοποιεί τις ανάγκες του. Επίσης, υπάρχουν άνθρωποι που το καταστρέφουν για αύξηση του κέρδους τους. Πολύ μικρό ποσοστό των ανθρώπων σέβονται το φυσικό περιβάλλον, ενώ οι περισσότεροι το καταστρέφουν, νομίζοντας πως αυτό τους συμφέρει. Δεν καταλαβαίνουν ότι το χρειάζονται για να έχουν το οξυγόνο και τα φυσικά του προϊόντα και παρ' όλα αυτά, αυξάνουν τα καυσαέρια, με αποτέλεσμα την αύξηση του διοξειδίου του άνθρακα. Βάζουν επικίνδυνα λιπάσματα στα προϊόντα της φύσης, με αποτέλεσμα να επιβαρύνουν την υγεία τους. Τα ζώα τρώνε το γρασίδι που είναι μολυσμένο, ώστε τα προϊόντα που μας δίνουν και τρεφόμαστε να είναι και αυτά μολυσμένα. Χτίζει πολυτελή σπίτια στα δάση, όχι απλά γιατί του αρέσει, αλλά για να δείχνει ότι έχει σπίτι μέσα στο δάσος. Αυτό που πρέπει να κάνει ο άνθρωπος είναι να εκμεταλλεύεται με μέτρο τα αγαθά της φύσης. Επειδή, όμως, με όλα αυτά που κάνει, δεν μπορεί να την επαναφέρει στην αρχική της κατάσταση, όλοι πρέπει να αντιδράσουν.»

6^η ομάδα: «Ο άνθρωπος καταστρέφει το περιβάλλον, γιατί πιστεύει πως έτσι καλύπτει τις ανάγκες του. Καίγοντας τα δάση, μειώνουμε το οξυγόνο, αυξάνουμε το διοξείδιο του άνθρακα, καταστρέφουμε το στρώμα του όζοντος και σιγά – σιγά δημιουργούμε το φαινόμενο του θερμοκηπίου. Στην πραγματικότητα όμως, δεν έχει πραγματικό όφελος γιατί κάνοντας τα παραπάνω – για παράδειγμα κόβει τα δέντρα για να χτίσει σπίτια – το μόνο που καταφέρνει είναι να κάνει κακό στον εαυτό του και να τον μολύνει. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ανθρώπων δεν συνεισφέρει στην προστασία του περιβάλλοντος και μόνο ένα 20% ευαισθητοποιείται απέναντι σε αυτό. Ο άνθρωπος, επίσης, κατασκευάζει πολυτελή σπίτια μέσα στο δάσος, γιατί θέλει να επιδεικνύει τα πλούτη του. Αυτό ονομάζεται ματαιοδοξία. Όταν συνειδητοποιήσει πόσο έχει καταστρέψει τη φύση και ότι δεν μπορεί να την επαναφέρει στην αρχική της κατάσταση, θα είναι πλέον πολύ αργά και δεν θα μπορεί να κάνει τίποτα. Όμως υπάρχει και η θετική πλευρά των πραγμάτων. Δηλαδή έχουν δημιουργηθεί περιβαλλοντικές οργανώσεις (π.χ. WWF, Αρκτούρος) που βοηθούν στην ευαισθητοποίηση των ανθρώπων σε σχέση με το θέμα της προστασίας του περιβάλλοντος. Κάνοντας ανακύκλωση, συμβάλλουμε στην προσπάθεια να καλυτερεύσει ο τόπος που ζούμε. Αν βοηθήσουμε όλοι στην προστασία του περιβάλλοντος, ο καθένας με τον τρόπο του, η ζωή μας θα καλυτερεύσει.»

Με την αντιπαραβολή των κειμένων έγινε η αποτίμηση της ικανότητας των μαθητών για κριτική/δημιουργική σκέψη (με χρήση κλίμακας 1-3) και ακολούθησε η αξιολόγηση της διαδικασίας: Οι μαθητές προσέγγισαν το θέμα της προστασίας του περιβάλλοντος μέσω των συγκεκριμένων πινάκων, φωτογραφιών και αποσπασμάτων θεατρικού έργου και τόνισαν την ευθύνη που φέρει ο άνθρωπος για τη συνεχόμενη καταστροφή του (Επίτευξη 1^{ου} και 2^{ου} διδακτικού στόχου). Επικεντρώθηκαν εξ αρχής στην αρνητική σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον του (Επίτευξη 3^{ου} διδακτικού στόχου). Αντιλήφθηκαν τις επιπτώσεις της καταστροφής του φυσικού περιβάλλοντος στην υγεία του ανθρώπου (έλλειψη οξυγόνου, καταστροφή του στρώματος του όζοντος, καταστροφή χλωρίδας και πανίδας κτλ) (Επίτευξη 4^{ου} διδακτικού στόχου). Και το σημαντικότερο ότι ο άνθρωπος μπορεί να αναπτύξει θετική σχέση με το περιβάλλον και πρότειναν τρόπους προστασίας αυτού (ανακύκλωση, εθνικοί δρυμοί, συμμετοχή σε περιβαλλοντικές οργανώσεις κτλ) (Επίτευξη 5^{ου} διδακτικού στόχου).

Έκτη συνάντηση: Εφαρμογή της μεθόδου Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας σε κατάσταση κράτησης. Θέμα: Το περιβάλλον σε κατάσταση κράτησης (Μ. Καγιαβή)

Στην έκτη συνάντηση παρουσιάστηκε η εφαρμογή μιας διδασκαλίας με τη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας σε κατάσταση κράτησης με θέμα «**Το περιβάλλον σε κατάσταση κράτησης**».

Η εφαρμογή πραγματοποιήθηκε από την εισηγήτρια - εκπαιδεύτρια σε τμήμα 12 εκπαιδευόμενων Β κύκλου στο ΣΔΕ του καταστήματος κράτησης Κορυδαλλού, σε 8 διδακτικές ώρες. Πρόκειται για μια διδασκαλία με τη μέθοδο της «κριτικής και δημιουργικής μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία».

Η εισηγήτρια αρχικά παρουσίασε με λίγα λόγια το πλαίσιο του καταστήματος κράτησης Κορυδαλλού. Στη συνέχεια μίλησε για τους στόχους που είχε θέσει στη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα που ήταν η προσέγγιση του θέματος του εγκλεισμού μέσω της επεξεργασίας έργων τέχνης.

Ακολούθησε αναλυτικά η παρουσίαση των σταδίων της μεθόδου όπως εφαρμόστηκε στη συγκεκριμένη διδασκαλία.

Για το πρώτο στάδιο: **Διερεύνηση της ανάγκης για κριτική προσέγγιση του θέματος** η εισηγήτρια εστίασε στα παρακάτω: Το έναυσμα ήταν το γεγονός ότι τους εκπαιδευόμενους από τις πρώτες μέρες συνεργασίας της, τούς απασχολούσαν θέματα σχετικά με την καθημερινότητα στο περιβάλλον εγκλεισμού τους όπως η έννοια της δικαιοσύνης στη φυλακή, η έννοια της οικογένειας, η εικόνα που έχουν οι άλλοι για αυτούς κυρίως όμως το θέμα της «ισότητας» και της «απομόνωσης «στη φυλακή», η σύνθεση της υπο-ομάδας στη φυλακή. Έτσι αποφασίστηκε να μελετηθούν πιο διεξοδικά οι σχέσεις που διαμορφώνονται σε ένα τέτοιο περιβάλλον.

Ακολούθησε το δεύτερο στάδιο: **Έκφραση των απόψεων των μαθητών**

Στο συγκεκριμένο στάδιο, ζητήθηκε από τους εκπαιδευόμενους να χωριστούν σε ομάδες και να γράψουν ένα κείμενο στο οποίο να εκφράζουν τις απόψεις τους στο παρακάτω ερώτημα. «*Ποιό πιστεύετε ότι είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζει κάποιος όταν ζει σε περιβάλλον εγκλεισμού;*»

Σημείωση: Στο σημείο αυτό η εισηγήτρια ζήτησε από τα μέλη της ομάδας αυτομόρφωσης να απαντήσουν με καταιγισμό ιδεών στο παραπάνω ερώτημα κι αυτό για να είναι και εκείνοι συμμετοχικοί στη διαδικασία και να μπαίνουν στη διαδικασία της ενσυναίσθησης. Οι απαντήσεις καταγράφονται όπως διατυπώθηκαν.

Το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζει κάποιος σε περιβάλλον εγκλεισμού είναι: «*Η έλλειψη ιδιωτικού χώρου, οι ανισότητες, η διάρθρωση και η δομή, η αδικία, η μοναξιά, η σεξουαλικότητα. Ένα μάτι που βλέπει παντού, που ελέγχει, ανασφάλεια επιβίωσης και ψυχολογική ανασφάλεια, το ρητό και το άρρητο στη φυλακή πολύ σημαντικό, η ερμηνεία των μηνυμάτων και η σχέση με τον έξω κόσμο, τι θα κάνω μετά τη φυλακή; Προβλήματα σε σχέση με την αποδοχή με το έξω...»*

Αλλά και η άλλη έννοια του εγκλεισμού: «Η λαχτάρα και η ανάγκη για δημιουργικότητα, η κλίμακα αξιών, πως βιώνω τη φοίτησή μου στο σχολείο, πως θα με δουν όταν θα πάω να δώσω εξετάσεις...»

Κατόπιν η εισηγήτρια παρουσίασε τις απόψεις των δύο ομάδων εκπαιδευομένων όπως διατυπώθηκαν στα παρακάτω κείμενα.

1^η Ομάδα: Το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι πως μας αντιμετωπίζουν οι άλλοι (οικογένεια, γνωστοί κλπ), που είναι έξω, έχουμε το στίγμα. Αλλά και μέσα στη φυλακή εάν δεν έχεις τις γνωριμίες είσαι ο τελευταίος, δεν είμαστε όλοι ίδιοι. Δεν μπορείς να ζήσεις εδώ μέσα, σε αναγκάζουν να κάνεις πράγματα που δεν θέλεις.

2^η Ομάδα: Στη φυλακή δεν σε αφήνουν να είσαι ο εαυτός σου, ούτε και μπορείς να δεις με αισιοδοξία τη ζωή σου. Το να ζήσεις τη κάθε ημέρα είναι μεγάλο πρόβλημα. Δεν υπάρχει δικαιοσύνη, είμαστε όλοι μαζί ότι και να έχουμε κάνει. Αλλά και όταν φύγεις από τη φυλακή πάντα φυλακισμένος θα είσαι.

Ακολούθησε το τρίτο στάδιο: **Προσδιορισμός απόψεων και ερωτήσεων που θα συζητηθούν.** Η μελέτη των απόψεων των ομάδων, οδήγησε στον προσδιορισμό των υποθεμάτων όπως καταγράφονται παρακάτω:

- Η εικόνα που έχουν οι «οικείοι-άλλοι» για αυτούς που ζουν σε περιβάλλον εγκλεισμού.
- η περιθωριοποίηση στη φυλακή,
- η διατήρηση των ατομικών χαρακτηριστικών στο περιβάλλον της φυλακής

Προκειμένου η εκπαιδύτρια να προχωρήσει στην κριτική προσέγγιση των παραπάνω θεμάτων διατύπωσε τα παρακάτω κριτικά ερωτήματα

- 1 Ποιες είναι οι στερεότυπες κοινωνικές παραδοχές σχετικά με την φυλακή και τους φυλακισμένους ανθρώπους;
- 2 Γιατί κάποιες ομάδες ανθρώπων περιθωριοποιούνται ακόμα και σε περιβάλλον εγκλεισμού;
- 3 Πως μπορούμε να διατηρήσουμε την προσωπικότητα και την αισιοδοξία μας, όταν το «σύστημα» της φυλακής δημιουργεί συγκεκριμένους κανόνες συμπεριφοράς.

Στο τέταρτο στάδιο έγινε: **Επιλογή των έργων τέχνης .**

Τα έργα τέχνης που η εκπαιδύτρια πρότεινε ήταν τα εξής:

- 1 Τραγούδι (χωρίς επιλογή) «Ο Γιάννης ο φονιάς» (1976 Στίχοι: Νίκος Γκάτσος
- 2 «School in the Orphanage - Σχολείο στο ορφανοτροφείο», Jens Birkholm (1906) (κριτικά ερωτήματα: 1, 2, 3)
- 3 «La therapeute – Ο θεραπευτής», Rene Magritte (1941) (κριτικά ερωτήματα: 2,3)
- 4 «The Revolution – Η Επανάσταση», Marc Chagall (1937) (κριτικά ερωτήματα: 1, 2)
- 5 «La vita è bella – Η ζωή είναι ωραία», Roberto Benigni (1998) - κινηματογραφικό έργο (κριτικά ερωτήματα: 1, 2, 3)
- 6 «Bicycle Thieves- Κλέφτες Ποδηλάτων», Vittorio De Sica (1948) – κινηματογραφικό έργο (κριτικά ερωτήματα: 2, 3).

Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές εργάστηκαν ως εξής. Αρχικά επεξεργάστηκαν το τραγούδι «Ο Γιάννης ο φονιάς» που ήταν χωρίς επιλογή και στη συνέχεια επέλεξαν από τους πίνακες ζωγραφικής το «*Σχολείο στο ορφανοτροφείο*» —, και αποσπάσματα από την ταινία «*Η ζωή είναι ωραία*» του R. Benigni.

Για την επεξεργασία του τραγουδιού ακολούθησαν τα παρακάτω βήματα:

Αρχικά οι συμμετέχοντες άκουσαν το τραγούδι ο «Γιάννης ο φονιάς». Καθώς το άκουγαν το διάβαζαν ταυτόχρονα γιατί τους είχε δοθεί και γραμμένο. Στη συνέχεια κλήθηκαν να υπογραμμίσουν τρεις φράσεις ή λέξεις που τους έκαναν εντύπωση. Κατόπιν τους ζητήθηκε να επιλέξουν μία από τις φράσεις που είχαν υπογραμμίσει και κλήθηκαν να σκεφτούν γιατί την ξεχώρισαν. Εν συνεχεία έγινε η παρουσίαση και ακολούθησε συζήτηση.

Στο πέμπτο στάδιο έγινε **επεξεργασία των έργου τέχνης** «*Σχολείο στο ορφανοτροφείο*», με τη χρήση των βασικών σταδίων του μοντέλου του Perkins.

Πρώτη φάση: χρόνος για παρατήρηση. Δεύτερη φάση: ευρεία και περιπετειώδης παρατήρηση. Τρίτη φάση: λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση. Τέταρτη φάση: ανασκόπηση της διεργασίας.

Ακολούθησε επεξεργασία αποσπασμάτων του κινηματογραφικού έργου του R. Benigni «*Η ζωή είναι ωραία*» με τη χρήση της τεχνικής του Perkins προσαρμοσμένη από το ARTIT.

Στην πρώτη φάση έγινε η θέαση αποσπασμάτων της ταινίας, στη δεύτερη φάση διατυπώθηκαν ερωτήσεις παρατήρησης όπως: α) Ποιοι είναι οι βασικοί ήρωες σε αυτά τα αποσπάσματα; β) Ποια θέματα εγκλεισμού θίγει η ταινία; και στην τρίτη φάση τους υποβλήθηκαν αναλυτικές ερωτήσεις όπως: α) Ποια νομίζετε ότι είναι η άποψη των «άλλων» για τους κρατούμενους; β) Πόσο διαφορετικός φαίνεται ο πρωταγωνιστής της ταινίας σε σχέση με τους άλλους κρατούμενους; γ) Ποια είναι η στάση του ήρωα απέναντι στον εγκλεισμό, σύμφωνα με τα αποσπάσματα; Στη συνέχεια έγινε συσχέτιση των έργων με τα κριτικά ερωτήματα που είχαν τεθεί.

Στο έκτο στάδιο: Επαναξιολόγηση των αρχικών παραδοχών και εμπλουτισμός τους.

Στο στάδιο αυτό η εκπαιδεύτρια ζήτησε από τους εκπαιδευόμενους να ξαναγράψουν τη γνώμη τους στην αρχική ερώτηση «*Ποιο πιστεύετε ότι είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζει κάποιος όταν ζει σε περιβάλλον εγκλεισμού;*» αφού την εμπλουτίσουν με όσα επεξεργάστηκαν στα προηγούμενα στάδια.

Παραθέτουμε τα νέα κείμενα των δύο ομάδων

1^η Ομάδα: «*Η φυλακή είναι έτσι κι αλλιώς κάτι που θα περάσουμε αφού για κάτι είμαστε ένοχοι. Το θέμα είναι τι θα κάνουμε όταν αυτό (η φυλακή τελειώσει). Οι άλλοι πάντα θα μας βλέπουν κάπως, όμως ίσως και να είναι λίγο στο χέρι μας να αλλάξουμε αυτή την εικόνα. Το μέσα της φυλακής δεν μπορείς να το αλλάξεις ούτε και να γίνεις κάποιος άλλος. Μόνο να φύγεις από εδώ*».

2^η Ομάδα: «*Στη φυλακή δεν σε αφήνουν να είσαι ο εαυτός σου, όμως στο μυαλό και στην ψυχή μπορείς να είσαι ο ίδιος. Όταν έχεις για κάτι να παλέψεις γίνεσαι πιο δυνατός ακόμα και εδώ μέσα. Οι άνθρωποι που σε αγαπάνε θα σε αγαπάνε παντού και αυτό σου δίνει δύναμη και κάνει την κάθε ημέρα καλύτερη. Άμα είσαι διαφορετικός, και έξω διαφορετικός θα είσαι και οι άλλοι θα σε βλέπουν διαφορετικά*».

Ακολούθησε η αντιπαραβολή αρχικής και τελικής απάντησης της κάθε ομάδας. Τα νέα κείμενα που έγραψαν οι ομάδες είναι περισσότερο πλούσια σε νοήματα και πάνε

ένα βήμα παραπέρα. Κυρίως οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν την ευθύνη της ενοχής τους αλλά και βλέπουν τη δική τους ευθύνη στο πως θα αλλάξουν την εικόνα που έχουν οι άλλοι για αυτούς ανατρέποντας το στερεότυπο που είχαν ότι θα είναι για πάντα στιγματισμένοι και διαφορετικοί. Επίσης μπαίνουν στη διαδικασία να σκεφτούν ότι μπορούν και κάποια πράγματα να αλλάξουν ακόμα και μέσα στη φυλακή και αυτό έγκειται στον δικό τους αγώνα και την αισιοδοξία τους γι αυτό. Στη συνέχεια έγινε η αποτίμηση της ικανότητας των μαθητών για κριτική/δημιουργική σκέψη (με χρήση κλίμακας 1-3) και ακολούθησε η αξιολόγηση της διαδικασίας. Αξιοποιήθηκε ως φύλο εργασίας το τραγούδι «Ο Γιάννης ο φονιάς».

Έβδομη συνάντηση:

- 1. Εφαρμογή της μεθόδου Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία σε Σχολείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θέμα: η Φιλία. «Τα παιδιά μιλούν για τη φιλία μέσα από την τέχνη» (Σ. Καλογρίδη)**
- 2. Εφαρμογή της μεθόδου Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία σε οργανισμό. Θέμα: «Η έννοια της ηγεσίας στους σύγχρονους οργανισμούς» (Μ. Παυλάκης)**

Στην έβδομη συνάντηση παρουσιάστηκαν δύο εφαρμογές της μεθόδου. Μία εφαρμογή έγινε σε Δημοτικό Σχολείο και αφορά το θέμα της φιλίας και η δεύτερη σε έναν οργανισμό και αφορά το θέμα της ηγεσίας.

Αρχικά παρουσιάστηκε η εφαρμογή σε Δημοτικό σχολείο μιας διδασκαλίας με τη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» και με θέμα: «Τα παιδιά μιλούν για τη φιλία μέσα από την τέχνη».

Η εφαρμογή πραγματοποιήθηκε από τη Σοφία Καλογρίδη σε μαθητές/τριες, οι οποίοι φοιτούν στην ΣΤ΄ Δημοτικού σε Σχολείο της Κυψέλης, στην Αθήνα.

Αρχικά, από την εισηγήτρια παρουσιάστηκαν οι διδακτικοί στόχοι, που τέθηκαν για τη συγκεκριμένη διδασκαλία. Βασικός στόχος ήταν οι μαθητές να προσεγγίσουν το θέμα της φιλίας ως μια σχέση συνεισφοράς και από τις δύο πλευρές και να αντιληφθούν ότι πρόκειται για μια σχέση που μπορεί να οικοδομηθεί όχι μόνο στην ομοιότητα, αλλά και στη διαφορετικότητα. Ακολούθησε αναλυτικά η παρουσίαση των σταδίων της μεθόδου, όπως εφαρμόστηκαν στη διδασκαλία του θέματος.

1^ο στάδιο: Διερεύνηση της ανάγκης για κριτική προσέγγιση του θέματος. Η εισηγήτρια εστίασε στο έναυσμα, που όπως ανέφερε, ήταν το γεγονός ότι οι μαθητές δυσκολεύονταν να αντιληφθούν τη φιλία ως μια σχέση συνεισφοράς και των δύο μερών, αλλά και ως μια σχέση που μπορεί να οικοδομηθεί όχι μόνο στην ομοιότητα αλλά και στη διαφορά. Το θέμα της φιλίας είναι πολύ σημαντικό για τα παιδιά, αλλά και οικείο για τα παιδιά της ΣΤ΄ τάξης, αφού οι μαθητές σε προηγούμενες τάξεις ήδη είχαν έρθει σε επαφή με το συγκεκριμένο θέμα, μέσα από κείμενα του Επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος. Π.χ: -Στην Δ΄ δημοτικού, στη μελέτη περιβάλλοντος, στην ενότητα: «όλοι διαφορετικοί όλοι ίσοι». -Στην Ε΄ Δημοτικού, στο μάθημα της γλώσσας: «οι φίλοι και οι φίλες», και στην ΣΤ΄ Δημοτικού στο μάθημα της γλώσσας: «Ειρήνη και φιλία». Με αφορμή ερωτήματα και συζητήσεις που έγιναν με τους

μαθητές σχετικά με το θέμα της φιλίας προέκυψε η ανάγκη για περισσότερη μελέτη του θέματος.

2^ο στάδιο: Έκφραση των απόψεων των μαθητών.

Στο συγκεκριμένο στάδιο ζητήθηκε από τους μαθητές να συμπληρώσουν την πρόταση: «Φίλος /η είναι.....», γράφοντας ένα κείμενο.

Η εισηγήτρια επισημαίνει ότι στα κείμενά τους οι μαθητές σε ένα πρώτο επίπεδο βλέπουν τη φιλία σαν πηγή χαράς και κάποια σαν πηγή στεναχώριας. Για κάποια παιδιά, «φίλοι είναι οι συμπαίκτες της στιγμής». Για κάποια άλλα «φιλία είναι σχέση με διάρκεια και αμοιβαία συνεισφορά». Για κάποια, «φίλος είναι αυτός που μας βοηθάει και μας υποστηρίζει στις δυσκολίες και με τον οποίο μοιάζουμε». «Φίλος είναι κάποιος που μας είναι χρήσιμος». «Φίλος είναι αυτός που αγαπάμε ή μας αγαπάει».

3^ο στάδιο: Προσδιορισμός απόψεων και ερωτήσεων που θα συζητηθούν. Η μελέτη των απόψεων των μαθητών οδήγησε στον προσδιορισμό των υποθεμάτων, όπως καταγράφονται παρακάτω:

- Η φιλία ως σχέση αμοιβαιότητας
- Φιλία και διαφορετικότητα

Για την κριτική προσέγγιση των παραπάνω θεμάτων διατυπώθηκαν από την εκπαιδευτικό τα παρακάτω κριτικά ερωτήματα:

- Ποιος είναι ο αληθινός φίλος;
- Μπορούμε να γίνουμε φίλοι και με διαφορετικούς εν μέρει από εμάς ανθρώπους;

Επειδή όμως ο χρόνος ήταν πολύ περιορισμένος οι μαθητές δούλεψαν το 2^ο κριτικό ερώτημα.

4^ο στάδιο. Επιλογή των έργων τέχνης.

Έργα που προτάθηκαν για αξιοποίηση είναι:

- «Χαρταετοί» του Αστεριάδη (πίνακας ζωγραφικής) από το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών κειμένων της Ε΄ και ΣΤ΄ Τάξης.
- «Οι φίλες» του Μόραλη (πίνακας ζωγραφικής) από το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών κειμένων της Ε΄ και ΣΤ΄ Τάξης.
- «Ένα σακί μαλλιά», κείμενο του Παντελή Καλιότσου από το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών κειμένων της Ε΄ και ΣΤ΄ Τάξης.
- «Οι φίλοι μας οι Τσιγγάνοι» από το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών κειμένων της Ε΄ και ΣΤ΄ Τάξης.

5^ο στάδιο: Επεξεργασία των έργων τέχνης. Οι μαθητές επέλεξαν να επεξεργαστούν τον πίνακα ζωγραφικής: «Οι φίλες» του Μόραλη, από το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών κειμένων της Ε΄ και ΣΤ΄ Τάξης. Η επεξεργασία έγινε με το μοντέλο των 4 φάσεων του Perkins (1994).

6^ο στάδιο: Επαναξιολόγηση των αρχικών παραδοχών και εμπλουτισμός τους.

Στο στάδιο αυτό η εκπαιδευτικός ζήτησε από τους μαθητές να ξαναγράψουν τη γνώμη τους στην αρχική ερώτηση: «Φίλος /η είναι.... », αφού την εμπλουτίσουν με

όσα επεξεργάστηκαν στα προηγούμενα στάδια. Με την αντιπαραβολή των αρχικών κειμένων με τα τελικά γίνεται η αποτίμηση της ικανότητας των μαθητών για κριτική/δημιουργική σκέψη και η αξιολόγηση της διαδικασίας. Οι μαθητές στα νέα τους κείμενα αναπτύσσουν περισσότερο τις απαντήσεις τους με στοιχεία κριτικής και δημιουργικής σκέψης για τη φιλία, επισημαίνοντας πχ ότι:

«Η φιλία απαιτεί να γνωρίσουμε τον χαρακτήρα του άλλου. Χρειάζεται χρόνο και δεν περιορίζεται από τα χαρακτηριστικά που μας διαφοροποιούν από τους άλλους. Έχουμε όλοι ανάγκη τους φίλους και τις φίλες».

Στη συζήτηση που ακολούθησε στην ομάδα, επισημάνθηκε ότι για ηθικά θέματα όπως, π.χ., ποιος είναι ο αληθινός φίλος ίσως να είναι περισσότερο βοηθητικά τα κείμενα, τα οποία διαπραγματεύονται αντίστοιχα θέματα και όχι οι πίνακες ζωγραφικής.

Στο δεύτερο μέρος της συνάντησης παρουσιάστηκε η εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» σε έναν οργανισμό. Το θέμα ήταν: **«Η έννοια της ηγεσίας στους σύγχρονους οργανισμούς» (Μ. Παυλάκης)**

Η εφαρμογή πραγματοποιήθηκε από τον εισηγητή- εκπαιδευτή, σε ομάδα 16 ατόμων οι οποίοι ήταν σπουδαστές στο τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων. Κάποιοι από αυτούς είχαν εμπειρία από εργασιακά περιβάλλοντα καθώς εργάζονταν με ημι-απασχόληση, παράλληλα με τις σπουδές του.

Αρχικά παρουσιάστηκαν, από τον εισηγητή στην ομάδα, οι διδακτικοί στόχοι που τέθηκαν στη συγκεκριμένη διδασκαλία, όπως: οι εκπαιδευόμενοι να προσεγγίσουν το θέμα της ηγεσίας (ο ρόλος του ηγέτη στις σύγχρονες επιχειρήσεις) με τη χρήση έργων τέχνης και να αντιληφθούν ότι μπορούν να επαναξιολογήσουν και επανεκτιμήσουν παραδοχές που έχουν για αυτήν μέσα από μια τέτοια διαδικασία.

Ακολούθησε αναλυτικά η παρουσίαση του τρόπου με τον οποίο εργάστηκε ο εκπαιδευτής, στη διδασκαλία του ανωτέρω θέματος, για την εφαρμογή των σταδίων της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία».

Για το πρώτο στάδιο: **Διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών**, ο εισηγητής εστίασε (ως έναυσμα) στο γεγονός ότι, είχε διαπιστώσει μέσα από άτυπες συζητήσεις ότι οι εκπαιδευόμενοι εξέφραζαν συγκεκριμένες στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα στελέχη των επιχειρήσεων οι οποίοι θεωρούσαν ότι και δύσκολα θα τις άλλαζαν. Οι αντιλήψεις που φαινόταν να κυριαρχούν παρέπεμπαν σχεδόν πάντα σε πρότυπα ανδρών με δυναμική παρουσία, αποφασιστικότητα, συχνά αυταρχισμό και αδιαλλαξία και πάνω απ' όλα στη δυνατότητα που έχουν να επιβάλλουν την άποψή τους. Με αφορμή τα παραπάνω ο εκπαιδευτής αποφάσισε να προκαλέσει μια πιο μεθοδευμένη συζήτηση στην οποία ζήτησε να συζητήσουν σε ομάδες τα χαρακτηριστικά του ηγέτη και να τα παρουσιάσουν στην ολομέλεια. Διαπίστωσε ότι οι απόψεις στις παρουσιάσεις τους συνέκλιναν με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω. Με αυτά τα δεδομένα και με το γεγονός ότι η ενότητα διδασκαλίας είχε ως θέμα την επιχειρηματική ηγεσία, έγινε η πρόταση από τον εκπαιδευτή να εξεταστεί το θέμα της ηγεσίας μέσα από τη χρήση της τέχνης. Οι εκπαιδευόμενοι δέχτηκαν την πρόταση

με δισταγμό και επιφυλακτικότητα και αυτό λόγω της μη εξοικείωσής τους με την τέχνη.

Στο δεύτερο στάδιο: **Διερεύνηση των αρχικών παραδοχών**, ζητήθηκε από τους εκπαιδευόμενους να απαντήσουν ατομικά στις παρακάτω ερωτήσεις. «Ποιά πιστεύετε ότι είναι τα χαρακτηριστικά ενός ηγέτη;» «Τι είναι αυτό που τον διακρίνει από τους άλλους συνομιλητές του;» «Ποιος είναι ο ρόλος του μέσα στο επιχειρηματικό περιβάλλον;» «πως βλέπετε το ζήτημα της συνεργασίας από την πλευρά του επιχειρηματικού προτύπου εργασίας;» Στη συνέχεια έγινε η παρουσίαση των γραπτών απαντήσεων στην ολομέλεια. Παρατηρήθηκε ότι οι απόψεις που εξέφραζαν οι εκπαιδευόμενοι παρέπεμπαν σε: «άνδρες με μεγάλη εμπειρία, με έντονη παρουσία, καλή εμφάνιση, που έχουν τη δυνατότητα να πείθουν, να επιβάλλονται. Στελέχη που έχουν έναν αέρα, διακρίνονται για τον τρόπο που μιλάνε, άνθρωποι που χαράζουν στρατηγικές τις οποίες οι υπόλοιποι οφείλουν να ακολουθούν και οι οποίοι συνεργάζονται κυρίως με διευθυντικά στελέχη της ίδιας βαθμίδας».

Στο τρίτο στάδιο: **Εντοπισμός και καθορισμός υποθεμάτων**, με βάση τις παραπάνω απαντήσεις προσδιορίστηκαν τα παρακάτω υποθέματα.

- Το ανδρικό πρότυπο ως δυναμική παρουσία στο χώρο των επιχειρήσεων
- Η δυνατότητα ενός ηγέτη να επιβάλλεται και να εμπνέει ταυτόχρονα

Για την κριτική προσέγγιση των υποθεμάτων διατυπώθηκαν από τον εκπαιδευτή τα παρακάτω κριτικά ερωτήματα

- Οι επιχειρηματικοί ηγέτες είναι μόνο άνδρες;
- Μπορούν να επιτύχουν το σκοπό τους και με άλλο τρόπο πέρα από την επιβολή;
- Μπορούν να συνεργάζονται με τους υφιστάμενους εποικοδομητικά ;

Στο τέταρτο στάδιο έγινε η **επιλογή έργων τέχνης και η επεξεργασία τους**. Ο εισηγητής, όπως δήλωσε, επέλεξε έργα ζωγραφικής και λογοτεχνίας μετά και από τη συμβουλή ανθρώπων εξοικειωμένων με την τέχνη κι αυτό λόγω της προσωπικής του απειρίας και έλλειψης γνώσης στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Συνειδητά επέλεξε, αρχικά να παρουσιάσει δύο έργα: ένα πίνακα ζωγραφικής, τον «*έφιππο Ναπολέοντα*», έργο του David (David J.L.(1801) και ένα κείμενο με αποσπάσματα, από την «*Ηγεμόνα*» του Μακιαβέλλι, για τα γνωρίσματα του ηγέτη, που να συμφωνούν με τις αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων όπως διατυπώθηκαν αρχικά. Κι αυτό για να εξασφαλίσει κατ' αρχήν την αποδοχή και τη συμμετοχή τους προτού προχωρήσει σε κριτική προσέγγιση του θέματος.

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτής στην προσπάθειά του να πετύχει την κριτική επανεξέταση των αρχικών παραδοχών των εκπαιδευόμενων σχετικά με το εξεταζόμενο θέμα παρουσίασε στους εκπαιδευόμενους για παρατήρηση το έργο του Rubens D. D. *Η μεγαλειότητα του Λουδοβίκου του 13^{ου}* (Rubens P.P. (1622-25), *-The Majority of Louis XIII*). Αρχικά, στο επίκεντρο της προσοχής των εκπαιδευόμενων υπήρξαν οι δυο σημαντικές γυναικείες μορφές, της Θεάς Αθηνάς στο κέντρο και της Βασιλομήτορας δίπλα στον Βασιλιά. Στο πλαίσιο αυτό έγινε συζήτηση για τους σημαντικούς και διαφορετικούς ρόλους που μπορεί να έχει ο ηγέτης (π.χ. να εμπνέει, να καθοδηγεί, να συμβουλεύει κτλ). Στη συνέχεια, η συζήτηση επικεντρώθηκε, στο

καράβι ως επιχείρηση, στον ηγέτη βασιλιά που φαινόταν ψύχραιμος εν μέσω φουρτούνας και που από τα χαρακτηριστικά του δεν αποτελεί το κλασικό αντρικό πρότυπο που είχαν στο μυαλό τους ως ηγέτη σε μια επιχείρηση, στις γυναίκες κωπηλάτισσες (εργασία, συνεργασία, ισότητα των δύο φύλων). Συζητήθηκε το θέμα της συνεργασίας και η επίτευξη του κοινού στόχου με τη συμμετοχή όλων. Επίσης συζητήθηκε ότι το πρότυπο του ηγέτη στα σύγχρονα επιχειρηματικά περιβάλλοντα δεν είναι ένας άνδρας αλλά μια ομάδα ανθρώπων οι οποίοι συνεισφέρουν και διαμορφώνουν το πλαίσιο δράσης. Στη συνέχεια και για την ενίσχυση της κριτικής επανεξέτασης των παραδοχών στο ανωτέρω θέμα τους δόθηκε, από τον εκπαιδευτή, κείμενο με αποσπάσματα από την «Απολογία» του Σωκράτη και τους ζητήθηκε να εντοπίσουν σημεία που αναδεικνύουν ένα διαφορετικό πρότυπο ηγεσίας. Με τη βοήθεια ερωτήσεων και ανάλογη καθοδήγηση κατάφεραν να αναγνωρίσουν κάποια από αυτά όπως: την έννοια της διοίκησης δια του παραδείγματος, την έννοια της ηθικής στην ηγεσία, τη σημασία της λήψης απόφασης, το ρόλο του mentoring και της σύγχρονης καθοδήγησης. Στο τέλος ο εκπαιδευτής παρουσίασε και δύο έργα (David J. L. (1812) Napoleon in his Study και Goya Y. L. (1814) Francisco de King Ferdinand VII with Royal Mantle) με αρνητικά ηγετικά πρότυπα συμπεριφοράς τα οποία πολύ εύκολα αναγνώρισαν οι εκπαιδευόμενοι ανακαλώντας αντίστοιχα παραδείγματα από δικά τους εργασιακά περιβάλλοντα. Αυτό έδωσε την ευκαιρία να γίνει και μία συζήτηση σχετικά με τη διαχρονική σημασία της ηγεσίας στο χώρο των επιχειρήσεων. Στο έκτο στάδιο: **επανεξέταση και εμπλουτισμός των αρχικών παραδοχών**, ο εκπαιδευτής έδωσε τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να επιστρέψουν στις αρχικές τους απαντήσεις σχετικά με την έννοια της ηγεσίας στις επιχειρήσεις και να τις συγκρίνουν με τις απαντήσεις που έδωσαν κατά τη διάρκεια των παρουσιάσεων των έργων. Στη συζήτηση που ακολούθησε στην ομάδα διατυπώθηκαν διαπιστώσεις και προβληματισμοί όπως: Η αξιοποίηση έργων τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία ακόμα και σε ένα πλαίσιο τεχνοκρατικό, όπως είναι αυτό της διοίκησης επιχειρήσεων, μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για το μετασχηματισμό των αντιλήψεων των εκπαιδευομένων. Όμως δεν είναι μία εύκολη υπόθεση. Προϋποθέτει γνώση, εξοικείωση και ενδιαφέρον του εκπαιδευτή με σημαντικά έργα και μορφές τέχνης και βέβαια το ανάλογο ενδιαφέρον από την ομάδα των εκπαιδευομένων.

Όγδοη συνάντηση:

1. Εφαρμογή της μεθόδου Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Θέμα: «Η σχέση του σύγχρονου ανθρώπου με τα δέντρα» (Καλή πρακτική από ΙΒΕΠΕ). (Ι.Τσεβρένη)
2. Εφαρμογή της μεθόδου Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία στο πρόγραμμα mature project.eu. Θέμα: Η Τέχνη για την Τρίτη Ηλικία (Τσ. Λαζαρίδου)

3. Μια καλή πρακτική: Η ιστορία μέσα από τη λογοτεχνία. Μετουσίωση της ιστορίας μέσα από την ποίηση του Καβάφη (Β. Σπυροπούλου)

Στην όγδοη συνάντηση παρουσιάστηκαν δύο εφαρμογές διδασκαλίας με τη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» που πραγματοποιήθηκαν η μία σε σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας και η άλλη στο πρόγραμμα mature project.eu. καθώς και μία καλή πρακτική που πραγματοποιήθηκε σε Λύκειο, από προσκεκλημένη εξωτερική συνεργάτη. Η εφαρμογή που παρουσιάστηκε πρώτη πραγματοποιήθηκε από την Ίριδα Τσεβρένη σε εκπαιδευόμενους Β' κύκλου Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας στο γνωστικό αντικείμενο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η εισηγήτρια παρουσίασε αναλυτικά τα στάδια της μεθόδου όπως εφαρμόστηκαν στη συγκεκριμένη διδασκαλία.

Για το πρώτο στάδιο: **Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική διερεύνηση του θέματος**, αφορμή για την επιλογή του θέματος ήταν το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι είχαν μία ανθρωποκεντρική αντιμετώπιση των δέντρων και στεκόντουσαν μόνο στο οικονομικό όφελος από την εκμετάλλευσή τους. Δεν συνειδητοποιούσαν άλλου είδους βαθύτερα οφέλη και ικανότητες που είχαν κατακτήσει από τη στενή σχέση τους με τη φύση. Δεν δίσταζαν να εξετάζουν διαφορετικούς τρόπους θανάτωσης ενός δέντρου όταν αυτό εμπόδιζε μία δραστηριότητά τους. Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν οι διδακτικοί στόχοι που τέθηκαν, όπως: Η ενδυνάμωση της περιβαλλοντικής συνείδησης και του δεσμού των εκπαιδευομένων με τα δέντρα και ο επαναπροσδιορισμός στάσεων και αξιών τους σε σχέση με αυτά. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης σε σχέση με την ανθρωποκεντρική οπτική του σύγχρονου ανθρώπου απέναντι στα δέντρα. Η ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης αναφορικά με τη σχέση που έχουν οι εκπαιδευόμενοι με τη φύση και με τις ικανότητες που έχουν κατακτήσει από τη σχέση αυτή.

Στο δεύτερο στάδιο: **Έκφραση των απόψεων των μαθητών**, οι εκπαιδευόμενοι καταγράφουν σε ομάδες τις απόψεις τους επάνω στο θέμα, υπό τη μορφή μικρής εργασίας, απαντώντας στο ερώτημα:

«Ποια πιστεύετε ότι είναι η σχέση του σύγχρονου ανθρώπου με τα δέντρα»;

Ενδεικτικές απαντήσεις από τις ομάδες: «*Η σχέση του σύγχρονου ανθρώπου με τα δέντρα είναι καταστροφική, θανατηφόρα θα λέγαμε*». «*Τα δέντρα είναι πηγή ζωής για το σύγχρονο άνθρωπο. Ο άνθρωπος εκμεταλλεύεται τα δέντρα για οικονομικούς σκοπούς ενώ τα δέντρα αντίθετα δίνουν τροφή στο σύγχρονο άνθρωπο. Στην πόλη είναι μια σχέση παθητική γιατί οι άνθρωποι δεν έχουν επίγνωση της κατάστασης και τα βλέπουν σαν καύσιμη ύλη. Στα χωριά είναι μια σχέση άμεση και ζωντανή γιατί υπάρχει αλληλεξάρτηση*». «*Η σχέση του ανθρώπου με τη φύση δεν είναι καλή. Ο άνθρωπος εκμεταλλεύεται τα δέντρα για οικονομικούς σκοπούς*».

Ακολούθησε το τρίτο στάδιο: **Προσδιορισμός: α) Υποθεμάτων που θα εξεταστούν και β) των κριτικών ερωτημάτων επάνω στα υποθέματα**

Με βάση τις απαντήσεις τους προσδιορίστηκαν τα παρακάτω υποθέματα.

- Η υπερεκμετάλλευση των δέντρων με σκοπό την κάλυψη των υλικών και καταναλωτικών αναγκών των σύγχρονων κοινωνιών.
- Η απομάκρυνση των ανθρώπων από τα δέντρα και οι λόγοι της απομάκρυνσης αυτής.

- Τα οφέλη που μπορεί να αποκομίσει ο άνθρωπος από την ενδυνάμωση της σχέσης του με τα δέντρα.

Και τέθηκαν τα κριτικά ερωτήματα:

- Για ποιο λόγο ο άνθρωπος καταστρέφει τα δέντρα;
- Τι μπορεί να αποκομίσει ο σύγχρονος άνθρωπος από την ενδυνάμωση της σχέσης του με τα δέντρα;

Για το τέταρτο στάδιο: **επιλογή έργων τέχνης** η εκπαιδύτρια αξιοποίησε έργα τέχνης από τη ζωγραφική, τη λογοτεχνία καθώς αλλά και μία φωτογραφία όπως παρουσιάζονται παρακάτω: «Το τελευταίο δέντρο» Vladimir Kush 2011, Αίγειρος Emile Bin 1870, Το κίνημα του Chirco ανώνυμη φωτογραφία 1974, «Φιγούρα κάτω από ανθισμένο δέντρο», Odilon Redon (1904-1905), «Ρίζες», Frida Kahlo 1943, Herman Esse «Τα δέντρα» στο «Ευχάριστες στιγμές στον κήπο». σ.σ. 40-41

Ακολούθησε το 5^ο στάδιο: **Η επεξεργασία των έργων τέχνης**

Οι εκπαιδευόμενοι επέλεξαν να επεξεργαστούν το κείμενο του H. Esse «Τα δέντρα» και τη φωτογραφία του Κινήματος Chirko. Για την επεξεργασία του κειμένου χρησιμοποιήθηκε η τεχνική των τεσσάρων φάσεων παρατήρησης του Perkins.

Ενδεικτικές παρατηρήσεις των εκπαιδευομένων:

Πρώτη φάση: Δίνοντας χρόνο για παρατήρηση

«Το κείμενο λέει ότι το δέντρο γεννιέται, ζει, δίνει μηνύματα». «Λέει ότι τα δέντρα είναι ιερά, όποιος θέλει να τα ακούσει μαθαίνει την αλήθεια». Και τα πρώτα συναισθήματα: «Ευχαρίστηση», «Ανάγκη για παρατήρηση», «Λαχτάρα για περιπλάνηση»

Δεύτερη φάση: Ευρεία και περιπετειώδης παρατήρηση

«Τα δέντρα σου δημιουργούν συναισθήματα. Συγκίνηση». «Με κάνει να θέλω να το βάλω στα πόδια και να ξεκινήσω μια μεγάλη περιπλάνηση».

«Ο συγγραφέας προσπαθεί να προσελκύσει τους ανθρώπους να κοιτάξουν τα δέντρα, να μην αδιαφορούν. Είναι τόση η χαρά του για τα δέντρα που ήθελε να κάνει τους ανθρώπους να αγαπάνε τα δέντρα».

Τρίτη φάση: Λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση

«Οι σύγχρονοι άνθρωποι τα δέντρα δεν τα βλέπουν σαν ζωντανούς οργανισμούς θεωρούν μόνο τον άνθρωπο μέρος της φύσης». «Τα δέντρα έχουν το δικό τους κόσμο, αισθήσεις, συναισθήματα».

Τέταρτη φάση: Ανασκόπηση της διεργασίας

Σχετικά με το κριτικό ερώτημα και τα οφέλη που μπορεί ο άνθρωπος να αποκομίσει από τα δέντρα, οι εκπαιδευόμενοι επικεντρώθηκαν στα πνευματικά οφέλη αναφέροντας τη γαλήνη, την ηρεμία, τη σοφία, το μυστήριο και τη λαχτάρα για περιπλάνηση.

Ακολούθησε η επεξεργασία της φωτογραφίας του Κινήματος Chirko με εφαρμογή του "Visible Thinking" .

Τι βλέπεις; «Είναι μόνο γυναίκες, γιατί;» «Φοράνε μακριά ρούχα και μαντήλια, ίσως είναι παλαιότερη εποχή», «Το αγκαλιάζουν το δέντρο», «Το δέντρο είναι πολύ μεγάλο, πρέπει να έχει κάποια μεγάλη δύναμη».

Τα πρώτα συναισθήματα: «Νιώθω φόβο, αγωνία να μην κόψουν τα δέντρα».

Τι συμβαίνει; «Είναι γυναίκες που ίσως προσεύχονται».

Τι παρατηρείς που σε κάνει να το λες αυτό; «Το αγκαλιάζουν το δέντρο», «Είναι γυναίκες που προστατεύουν το δέντρο».

Τι σε κάνει να αναρωτιέσαι; «Κάποιοι θέλουν να κόψουν το δέντρο και οι γυναίκες το έχουν αγκαλιάσει για να μην κοπεί;» «Οι γυναίκες προστατεύουν το δέντρο μήπως είναι ιερό;»

Ποιους προβληματισμούς σου προκαλεί;

«Η εικόνα μας καλεί να αγαπάμε τα δέντρα», «Να τα προστατεύουμε», «Σώστε τα δέντρα, μας φωνάζει».

Στο έκτο στάδιο: **Επαναξιολόγηση των αρχικών παραδοχών και εμπλουτισμός τους** ζητείται από τους εκπαιδευόμενους να επιστρέψουν στα αρχικά τους κείμενα και να ξαναγράψουν τη γνώμη τους στο «Ποια πιστεύετε ότι είναι η σχέση του σύγχρονου ανθρώπου με τα δέντρα»; εμπλουτίζοντας τα γραπτά τους με όσα επεξεργάστηκαν στα προηγούμενα στάδια.

Ενδεικτικές τελικές απαντήσεις των ομάδων: «Η φύση τα έχει φτιάξει τόσο ωραία και μας χαρίζει αυτές τις ωραίες εικόνες και τις χαρές. Γι' αυτό πρέπει να προστατεύεται ότι έχει φτιάξει, πόσο μάλλον τα δέντρα. Βρισκόμενος σε ένα δάσος ο άνθρωπος μπορεί μόνο να το απολαμβάνει με θαυμασμό». «Οι περισσότεροι από εμάς μπορεί να απολαμβάνουμε μία εκδρομή στη φύση και να θαυμάζουμε την ομορφιά που μας προσφέρουν τα δέντρα, αλλά δυστυχώς όταν επιστρέφουμε πίσω στην πόλη και στη ζωή που έχουμε επιλέξει να ζούμε, πολλές φορές η ροή της πόλης μας κάνει να ξεχνάμε την ομορφιά που έχουμε δει και ξεχνάμε ότι τα δέντρα είναι ζωντανοί οργανισμοί και δεν τους δείχνουμε το σεβασμό που τους αρμόζει».

Με την αντιπαραβολή των κειμένων έγινε η αποτίμηση της ικανότητας των εκπαιδευομένων για κριτική/δημιουργική σκέψη (με χρήση κλίμακας 1-3) και ακολούθησε η αξιολόγηση της διαδικασίας. Έτσι τους δόθηκε η δυνατότητα και μέσα από τη συζήτηση που ακολούθησε να διαπιστώσουν κάποιες διαφοροποιήσεις τους σε σχέση με τις αρχικές τους απαντήσεις κυρίως στα πνευματικά οφέλη από τα δέντρα αλλά και στο ποια θα πρέπει να είναι δική τους στάση απέναντι σ' αυτά.

Στη συζήτηση που ακολούθησε επισημάνθηκε ότι για τα λογοτεχνικά κείμενα ενδείκνυται για καλύτερα αποτελέσματα η αξιοποίηση της τεχνικής του Perkins όπως έχει προσαρμοστεί από την Α. Βλαβιανού για το ARTIT.

Σημείωση: Η ανωτέρω διδακτική παρέμβαση αποτέλεσε μία καλή πρακτική στο πρόγραμμα NEON-IBEPΕ .

2.Εφαρμογή της μεθόδου Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία στο πρόγραμμα mature project.eu. Θέμα: Η Τέχνη για την Τρίτη Ηλικία (Τσ. Λαζαρίδου)

Αρχικά η εισηγήτρια εν συντομία αναφέρθηκε στο πρόγραμμα mature project.eu λέγοντας πως πρόκειται για ένα σχέδιο Grundtvig που έχει ως στόχο την υποστήριξη για την επαγγελματική ανάπτυξη των επαγγελματιών στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση. Εστιάζει στην ευαισθητοποίηση, την εμπλοκή και την προώθηση των ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας για συμμετοχή. Ένας από τους επιμέρους στόχους του προγράμματος είναι η ανάπτυξη στρατηγικών για την αντιμετώπιση εμποδίων στη μάθηση που σχετίζονται με την ηλικία, την κακή υγεία, το πολιτιστικό υπόβαθρο ή από αρνητικές στάσεις και προκαταλήψεις. Σ' αυτές τις στρατηγικές η εισηγήτρια

εντάσσει στη διαδικασία μάθησης, γι αυτή την ηλικιακή ομάδα, την αξιοποίηση της τέχνης. Στη συνέχεια αιτιολόγησε γιατί οφείλουμε να ασχοληθούμε με την Τρίτη ηλικία αναφερόμενη στα παρακάτω στοιχεία: Έως το 2020, εκτιμάται ότι το 25% του πληθυσμού θα είναι άνω των 65 ετών, όσο θα είναι περίπου και ο πληθυσμός των ατόμων από 0-14. Σήμερα αναλογούν τέσσερις εργαζόμενοι σε κάθε συνταξιούχο. Έως το έτος 2050, εκτιμάται ότι θα αναλογούν μόλις δύο. Το 18% του πληθυσμού άνω των 65 είναι αναλφάβητοι αλλά και γιατί κι εμείς θα γεράσουμε κάποτε...!

Με όρους μετασχηματίζουσας μάθησης το αποπροσανατολιστικό δίλημμα στην προκειμένη περίπτωση είναι η πεποίθηση ότι η τρίτη ηλικία ανήκει στο περιθώριο. Η εισηγήτρια θέτει το ερώτημα: Πώς λοιπόν θα βοηθήσουμε στην ενδυνάμωση και στη συνέχεια, στη χειραφέτηση της τρίτης ηλικίας; Στο σημείο αυτό αναφέρθηκε στο ρόλο της τέχνης και προσπάθησε να δώσει απάντηση στο ερώτημα «γιατί η τέχνη για την Τρίτη ηλικία;»

Τα κύρια σημεία στα οποία στάθηκε ήταν: **α) Ανομοιογένεια Vs οικουμενικότητα της Τέχνης.** Στην Τρίτη ηλικία τα άτομα διαφέρουν μεταξύ τους σε όλα τα επίπεδα. Μάλιστα, όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία τους, τόσο περισσότερες διαφορές παρουσιάζουν, καθώς είναι πλούσια σε εμπειρίες ζωής. Κατά συνέπεια οι ευέλικτες διαστάσεις που μπορεί να δώσει σε μια διαδικασία μάθησης η αξιοποίηση της Τέχνης, προσφέρεται ιδιαιτέρως για αυτή την ηλικιακή ομάδα. **β) Η ολιστική προσέγγιση** μέσα από την Τέχνη ταιριάζει περισσότερο με τον τρόπο σκέψης στην Τρίτη ηλικία. Πρόσφατες έρευνες έδειξαν ότι οι ηλικιωμένοι μπορούν να χρησιμοποιήσουν και τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου τους για διαδικασίες που για τις οποίες οι νεότεροι χρησιμοποιούν μόνο ένα (Cohen, 2006). **γ) Η πρόκληση.** Η πλειονότητα των ηλικιωμένων στην Ελλάδα δε διαθέτει το πολιτισμικό κεφάλαιο που προϋποθέτει η εξοικείωση με την Τέχνη (Bourdieu πρβλ. Κόκκος, 2010, σελ. 11). Τίθεται το ερώτημα. Μήπως όμως μέσα από την Τέχνη είναι πιο εύκολο να μιλήσουν για προσωπικά βιώματα/ εμπειρίες και στη συνέχεια για τις στερεοτυπικές τους παραδοχές; **δ) Η Τέχνη μεγιστοποιεί τη συμμετοχή στα κοινά.** Η Τέχνη μπορεί να λειτουργήσει ως απάντηση στην ανυπαρξία οποιασδήποτε μορφής κοινοτικής εκπαίδευσης στη χώρα μας. Οι τέχνες συνεισφέρουν στην επικοινωνία, στη δημιουργία μιας προσωπικής ταυτότητας, στη διατήρηση ή διαμόρφωση του κοινωνικού κεφαλαίου και στην ενδυνάμωση κοινωνικών δικτύων στις κοινότητες. **ε) Δεν υπάρχει ο φόβος της αποτυχίας** καθώς δεν υπάρχουν στην Τέχνη σωστές και λάθος απαντήσεις. Μπορεί με αυτόν τον τρόπο να αυξηθεί το αίσθημα αυτοεκτίμησης των ηλικιωμένων. Ακόμα, οι Τέχνες βοηθούν στη δημιουργία μιας κοινότητας πιο φιλικής προς τους ηλικιωμένους επιτρέποντας την προσωπική τους ανάταση. **στ) Έχει πολλαπλές θετικές επιδράσεις.** Επιστημονικές έρευνες στο χώρο της Γεροντολογίας έδειξαν ότι η συμμετοχή των ηλικιωμένων σε προγράμματα που σχετίζονται με την Τέχνη, έχουν θετική επίδραση στη σωματική, την πνευματική υγεία και την κοινωνική δραστηριοποίηση, ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους. Ικανοποιεί βασικούς ψυχολογικούς στόχους. Συμβάλλει στην οικοδόμηση και ενδυνάμωση της ταυτότητας και του Εγώ. Μεγιστοποιεί τη συμμετοχή στα κοινά. Βελτιώνει την επικοινωνία συμβάλλοντας στη συλλογικότητα και μειώνει τη μοναξιά. Αυξάνει την αίσθηση στο άτομο ότι ελέγχει τη ζωή του, ότι μπορεί να δράσει και να την επηρεάσει. Κατά συνέπεια, επιδρά θετικά στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της θετικής αυτοεικόνας, και **ζ) Η τέχνη είναι ωραία!**

Κατόπιν αναφέρθηκε στο ποιες είναι οι δυσλειτουργικές παραδοχές που θα μπορούσαν να μετασηματιστούν μέσα από τη διαδικασία μάθησης; επισημαίνοντας ότι η πιο έντονη δυσλειτουργική παραδοχή που έχει εντοπιστεί σε ομάδες ηλικιωμένων στην Ελλάδα μέχρι στιγμής, είναι η ίδια η αυτο-εικόνα τους και η πεποίθηση ότι δεν είναι πλέον ικανοί να μάθουν, κάτι που προφανώς σχετίζεται και με το πτωχό μορφωτικό τους επίπεδο. Στην ουσία, η αξία αυτής καθ' αυτής της μάθησης. Κι αυτό ως απάντηση στη συνήθη απορία των ηλικιωμένων στη χώρα μας "Τι να τα κάνω τώρα πια εγώ αυτά"! Και ολοκλήρωσε το θεωρητικό πλαίσιο της εισήγησης με αναφορά στην αξιοποίηση αυθεντικών έργων τέχνης ως την πιο κατάλληλη μορφή τέχνης. Γιατί όταν το υλικό είναι χαμηλής ποιότητας, η εξάσκηση δε συμβάλλει στην ενεργοποίηση των ανώτερων εγκεφαλικών λειτουργιών των ηλικιωμένων (Ribovich and Erikson πρβλ. Αβεντισιάν:151. Στη συνέχεια έκαμε αναφορά στην εφαρμογή της μεθόδου «Μετασηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» στο πρόγραμμα *mature project.eu*, σε εκπαίδευση εκπαιδευτών. Οι διδακτικοί στόχοι που τέθηκαν για τη συγκεκριμένη διδασκαλία ήταν:

- να αναγνωρίσουν οι εκπαιδευτές τα εμπόδια που υπάρχουν στους ηλικιωμένους στη συμμετοχή τους στη μάθηση.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες για τον περιορισμό των εμποδίων αυτών
- Να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους ως εκπαιδευτές

Για τη συζήτηση των ανωτέρω στόχων αξιοποιήθηκε στη διδασκαλία η τέχνη και συγκεκριμένα το έργο του Ιακωβίδη τα "Πρώτα βήματα". Για την επεξεργασία του έργου τέχνης χρησιμοποιήθηκε η τεχνική των τεσσάρων φάσεων παρατήρησης του Perkins.

Πως εργάστηκε η ομάδα

Στο ανωτέρω θέμα και με τους ίδιους στόχους που αναφέρονται παραπάνω η ομάδα εργάστηκε στο έργο του Eduar Hoper "Ηλικιωμένος άνδρας στο Παρίσι" (1906). Πρόκειται για ένα έργο που δεν χρησιμοποιήθηκε στο τελικό υλικό του προγράμματος **mature** γιατί παρουσίαζε τη θλιβερή πλευρά των γηρατειών και δεν άρεσε στους εταίρους του προγράμματος.

Για την επεξεργασία του έργου τέχνης στην ομάδα χρησιμοποιήθηκε η τεχνική των τεσσάρων φάσεων παρατήρησης του Perkins. Ενδεικτικές παρατηρήσεις από την παρατήρηση του έργου: «*ένας ηλικιωμένος, μόνος, χλωμός, το παγκάκι, μισοτελειωμένο κόκκινο κασκόλ*». Και τα συναισθήματα όπως προκύπτουν από την ερώτηση: Και αυτός από την πλευρά του τι πιστεύετε ότι νοιώθει; «*Θλίψη, μοναξιά απόγνωση, πικρία, κενό, ματαιότητα*».

Στην ερώτηση: Τι πιστεύετε ότι θα τον αποθάρρυνε να μπει σε μια διαδικασία μάθησης οι απαντήσεις εστιάστηκαν στα εμπόδια όπως: «*η ηλικία, η έλλειψη κινήτρου, πρακτικά ζητήματα, η κατάσταση ζωής του*»

Ακολούθησαν ερωτήσεις του τύπου:

- Που τον βλέπουμε αυτόν; «*Δεν είναι πολύ μακριά μας. Αυτοί οι άνθρωποι είναι παντού γύρω μας*».
- Τον φαντάζεστε στην τάξη σας αυτόν;

- Τι πιστεύετε ότι θα προσφέρει αυτός στην τάξη σας: «*Ρεαλισμό, εμπειρία...*»

Στη συνέχεια η εκπαιδεύτρια προχωράει σταδιακά και μεθοδευμένα για να πετύχει τον δεύτερο και τον τρίτο στόχο της, όπως αναφέρονται παραπάνω, με τις ερωτήσεις:

- Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι δεξιότητες οι δικές σας που χρειάζονται;
- Πιο είναι το ευάλωτο σημείο σας ως εκπαιδευτές;

Από τη συζήτηση για την πρώτη ερώτηση προέκυψε ότι είναι: «*Το σχετίζεσθε, το να κάνει νόημα αυτό που κάνεις, η αναγνώριση, η ενσυναίσθηση, η αποδοχή και ο σεβασμός, η δημιουργία εκπαιδευτικού κλίματος και η αξιοποίηση της εμπειρίας*».

Για τη δεύτερη: *Η μελέτη αναγκών, τα στερεότυπα που κουβαλάμε...*

Στη συζήτηση που ακολούθησε επισημάνθηκε από την εισηγήτρια ότι για τη συγκεκριμένη ομάδα (Τρίτη ηλικία) είναι χρήσιμο να χρησιμοποιούνται έργα τέχνης που να μπορεί να κατανοεί ο εκπαιδευόμενος. Για παράδειγμα δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν κείμενα λογοτεχνικά γιατί πολλά άτομα Τρίτης ηλικίας είναι αναλφάβητα. Ωστόσο και για την Τρίτη ηλικία η τέχνη ανταποκρίνεται στη βαθύτατη ανάγκη των ανθρώπων που ανήκουν σ' αυτήν την κατηγορία, έκφρασης συναισθημάτων, διαίσθησης, φαντασίας, κατανόησης, εμπάθυσης και σφαιρικότερης προσέγγισης ενός θέματος.

Βιβλιογραφία

- Cohen, G. D. (2006) *The mature mind: The positive power of the Aging Brain*. NY, Basic Books
- Laslett, P. (1991) *A fresh map of life: The emergence of the Third Age*. Cambridge, Harvard University Press
- Laukka, P. (2006) *Uses of music and psychological well-being among the elderly*. Springer
- Αβεντισιάν Α. (2008) *Ψυχολογία της τρίτης ηλικίας*. Αθήνα

Η όγδοη συνάντηση ολοκληρώθηκε με την παρουσίαση του θέματος: **Η ιστορία μέσα από τη λογοτεχνία** από την Βασιλική Σπυροπούλου η οποία είχε προσκληθεί (από μεταπτυχιακό τμήμα Ιστορίας -Αρχαιολογίας του ΕΚΠΑ) για να παρουσιάσει μια καλή πρακτική στην ομάδα. Πιο συγκεκριμένα παρουσίασε μία διδακτική παρέμβαση την οποία είχε εφαρμόσει σε μαθητές Α' Λυκείου μέσα από μια διαθεματική διδασκαλία Ιστορίας και νεοελληνικής γλώσσα που δίδαξε. Πρόκειται για το συνδυασμό της διδακτέας ύλης της ιστορίας των ελληνιστικών χρόνων με αξιοποίηση και χρήση του ιστορικού υλικού από ποιήματα του Καβάφη όπου μέσα από την προβολή επιλεγμένων κειμένων όπως «*Στα 200π.χ.*», «*Η δόξα των Πτολεμαίων*», «*Η δυσαρέσκεια του Σελευκίδου*», «*Επιτύμβιον Αντιόχου*», «*Ο βασιλεύς Δημήτριος*» «*Ποσειδωνιάται*» κλπ, οι μαθητές μπορούν να ανιχνεύσουν αυτή τη σχέση.

Η εισηγήτρια παρατηρεί ότι, η χρήση του ιστορικού υλικού στην ποίηση του Καβάφη δεν είναι τυχαία. Είναι σαν να διαβάζουμε ιστορική πηγή. Πρόσωπα, ήθος, επίγονοι, αλλά και η εμβέλεια της κυριαρχίας. Οι πρωταγωνιστές είναι πραγματικά πρόσωπα. Μετουσιώνεται η ιστορία μέσα από την ποίηση του Καβάφη. Στην ποίηση του

Καβάφη η ιστορία μετασηματίζεται και από ουδέτερη παράθεση γεγονότων και ημερομηνιών περνάει σε μια περιοχή δράσης όπου οι πρωταγωνιστές παρουσιάζονται ανθρώπινοι με χαρίσματα και ατέλειες. Εδώ έγινε αναφορά στο ποίημα Οροφέρνης το οποίο παραπέμπει στη νομισματοκοπία των Βασιλείων (πρόκειται για προσωπογραφία του βασιλιά της Καππαδοκίας Οροφέρνη σε ένα νόμισμα) και στο οποίο συμπλέκεται η ιστορία και η τέχνη. Με αφορμή μια προσωπογραφία σε ένα νόμισμα εξιστορείται η ζωή και η αποτυχημένη ιστορική πορεία του βασιλιά και η περιθωριοποίησή του από την ιστορία η οποία τον θεώρησε ανεπαρκή. Η τέχνη μέσα από την ποίηση του Καβάφη με τον τρόπο που αποτυπώνει τη μορφή του Οροφέρνης του δίνει μία αισθητική θέση που για τον Καβάφη αποτελεί την αληθινή ταυτότητα του Οροφέρνης κάτι που δεν μπορεί να συλλάβει ένα ιστορικό βιβλίο. Ο Καβάφης ανατρέχοντας σε ένα αντιπονητικό υλικό (την ιστορία) το κάνει τέχνη. Στη συνέχεια έγινε αναφορά και σε άλλους ποιητές που η ποίησή τους μπορεί να συνδυαστεί με ιστορικό υλικό όπως η ποίηση του Σεφέρη, η ποίηση του Αναγνωστάκη (Επιτύμβιον, Απολογία Νομοταγούς), από τον Μίσσιο μπορεί να αξιοποιηθεί το «Καλά εσύ σκοτώθηκες νωρίς» και του Γ. Ιωάννου: «Εφήβων και μη».

Στη συζήτηση που ακολούθησε, ο Αλέξης Κόκκος θέτει το ερώτημα: Πού και πώς στην προκειμένη περίπτωση αναπτύσσεται ο κριτικός στοχασμός. Και παρατηρεί ότι όλο αυτό θα είχε νόημα όταν το δούμε και με κριτικό τρόπο. Πώς π.χ. αυτό το έργο νομιμοποιείται με τους σύγχρονους εκπολιτιστές των λαών; Γιατί ο Καβάφης επιλέγει Ελληνιστική και Ελληνορωμαϊκή εποχή;

Ένατη συνάντηση: Διερεύνηση της διαδικασίας σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα. Η περίπτωση της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης (Π.Λευτεριώτου)

Στη συνάντηση αυτή η εισηγήτρια παρουσίασε (με ppt) μελέτη της διερεύνησης της διαδικασίας σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων και τους παράγοντες που την επηρεάζουν, στο πλαίσιο ενός οργανισμού, της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης (πρώην Γ.Γ. Λαϊκής Επιμόρφωσης & Εκπαίδευσης Ενηλίκων) που είναι ο κατεξοχήν αρμόδιος Δημόσιος Φορέας για την εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα με μακρόχρονη διαδρομή και σημαντική δραστηριότητα στο πεδίο της γενικής εκπ/σης Ενηλίκων(1982-2013). Πρόκειται για ερευνητική μελέτη που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της διδακτορικής της διατριβής.

Αρχικά αφού έθεσε το θεωρητικό πλαίσιο και προέβη σε εννοιολογικές αποσαφηνίσεις στις έννοιες: πρόγραμμα, αναλυτικό πρόγραμμα/εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τυπική εκπαίδευση/μη τυπική εκπαίδευση με βάση την βιβλιογραφική ανασκόπηση, έκαμε αναφορά στα επίπεδα σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, (διδασκτικές ενότητες, εκπαιδευτικές συναντήσεις, μαθησιακές δραστηριότητες) μέσα από μια συστημική προσέγγιση που παίρνει υπόψη της την εκπαιδευτική ομάδα, το πρόγραμμα, τον οργανισμό και το περιβάλλον. Έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στη διαδικασία σχεδιασμού προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων (μάθηση και διδασκαλία ενηλίκων, προδιαγραφές σχεδιασμού και ηθική διάσταση σχεδιασμού) σύμφωνα με ένα συγκεκριμένο μοντέλο το οποίο διαμορφώθηκε από το συνδυασμό διαφορετικών μοντέλων σχεδιασμού και υποστηρίχτηκε με στοιχεία από τις προσεγγίσεις των: C. O. Houle, "The Design of

Education” (1996), E. J. Boone, R. D. Safrit & J. Jones, “A Conceptual Programming Model” (2002), R. Caffarella, “Planning Programs for Adult Learners” (2002), R. Cervero & A. Wilson, “Planning Responsibly for Adult Education” (1994), “Working the Planning Table” (2006).

Εστίασε επίσης στα «βήματα» σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων τα οποία αφορούν στη διερεύνηση περιβάλλοντος σχεδιασμού (εσωτερικού και εξωτερικού), τη διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών (των υποψηφίων εκπαιδευομένων), τη δόμηση του εκπαιδευτικού προγράμματος (σκοπός-στόχοι, περιεχόμενο, διδακτική μεθοδολογία, εκπαιδευτικό υλικό), τον προσδιορισμό διαδικασιών αξιολόγησης (αντικείμενο- άξονες, μεθοδολογία, αξιοποίηση αποτελεσμάτων), την οργάνωση εφαρμογής και την υλοποίηση. Κατόπιν αναφέρθηκε στη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων στους οργανισμούς εκπαίδευσης ενηλίκων η οποία πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των οργανισμών («δομή», «τεχνολογία», ανθρώπινο δυναμικό, κουλτούρα - «κλίμα»), τους συμμετέχοντες στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων, (σχεδιαστές και μέλη του προσωπικού, διοικητικά στελέχη και ηγεσία, εκπαιδευόμενοι, εκπαιδευτές) αλλά και τη συνεργασία και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων στη διαδικασία όπως, εκτίμηση «ισχύος» και τακτικές διαπραγμάτευσης. Και επισήμανε την εκπαίδευση και τα προσόντα που πρέπει να διαθέτουν οι σχεδιαστές του εκπαιδευτικού προγράμματος για ενηλίκους ως προϋποθέσεις για την αποτελεσματική άσκηση καθηκόντων στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού οργανισμού όπως: βασικές αρχές και διδακτική μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων, προδιαγραφές σχεδιασμού ΕΠ για ενηλίκους, επικοινωνία και δυναμική ομάδας, νέες τεχνολογίες, διερεύνηση εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος σχεδιασμού, αποτελεσματική δικτύωση και διαπραγμάτευση, επίγνωση διαστάσεων σχεδιασμού, κριτικός στοχασμός και διερεύνηση προσωπικών αντιλήψεων και παραδοχών κτλ..

Στη συνέχεια παρουσίασε την εμπειρική έρευνα. Ξεκινώντας από την προβληματική της έρευνας, περιέγραψε τη διαδικασία σχεδιασμού και διεξαγωγής της, τη μεθοδολογία και τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώθηκε σταδιακά, τα κριτήρια επιλογής των συμμετεχόντων στην έρευνα, τα μέσα συλλογής δεδομένων, τη διαδικασία ανάλυσης και επεξεργασίας των δεδομένων, τα αποτελέσματα της έρευνας. Και έθεσε υπόψη της ομάδας, τα ερευνητικά ερωτήματα όπως διαμορφώθηκαν:

- Η διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης των προγραμμάτων στη ΓΓΔΒΜ και στο ΙΔΕΚΕ εναρμονίζεται με τις αντίστοιχες προδιαγραφές του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων;
- Με ποιον τρόπο το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον σχεδιασμού επηρεάζουν τη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης των προγραμμάτων στη ΓΓΔΒΜ και στο ΙΔΕΚΕ;

Ακολούθησε η περιγραφή της μεθοδολογίας της εμπειρικής έρευνας. Αξιοποιήθηκαν η συμμετοχική παρατήρηση, εστιασμένες συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, γραπτά τεκμήρια. Πιο αναλυτικά: Στην αρχική φάση σχεδιασμού της αξιοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση σε ομάδες σχεδιασμού-υλοποίησης προγραμμάτων με συμπλήρωση φύλλου παρατήρησης, δεύτερο παρατηρητή (περιστασιακά) και με συζήτηση των αποτελεσμάτων παρατήρησης με τα μέλη των ομάδων. Στη συνέχεια

αξιοποιήθηκαν «Εστιασμένες» συνεντεύξεις με σχεδιαστές της ΓΔΒΜ (20 άτομα). Οι συνεντεύξεις εστίασαν στη διερεύνηση των πρακτικών σχεδιασμού και υλοποίησης των προγραμμάτων του φορέα, στη διερεύνηση του προφίλ των σχεδιαστών του φορέα (προσόντα, καθήκοντα, απασχόληση, προϋπηρεσία) και στη διερεύνηση των απόψεών τους για τη διαδικασία σχεδιασμού-υλοποίησης των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων και την εφαρμογή της στο πλαίσιο του φορέα (διευκολύνσεις και περιορισμοί). Επίσης αξιοποιήθηκε ερωτηματολόγιο στο προσωπικό της ΓΔΒΜ και του ΙΔΕΚΕ (73 άτομα). Τα ερωτηματολόγια εστίασαν στη διερεύνηση των απόψεων του προσωπικού όπως: στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του φορέα (δομή και λειτουργία, κουλτούρα-«κλίμα», διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, επικοινωνία), στην ικανοποίηση από την εργασία στο φορέα, στον επιθυμητό τρόπο λειτουργίας του φορέα. Και έγινε και η ανάλυση γραπτών τεκμηρίων (εσωτερικά ντοκουμέντα, εκδόσεις, θεσμικό πλαίσιο). Τα γραπτά τεκμήρια αφορούν στην αναζήτηση στοιχείων σχετικών με τις υφιστάμενες προδιαγραφές, τις πρακτικές σχεδιασμού και υλοποίησης των προγραμμάτων και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του φορέα.

Σ' αυτή τη φάση επισημάνθηκαν από την εισηγήτρια οι περιορισμοί και οι δυσκολίες της έρευνας εφόσον πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης με μη γενικεύσιμα συμπεράσματα εμπειρικής έρευνας και με το γεγονός της δυσκολίας «αποστασιοποίησης» της ίδιας, λόγω της μακρόχρονης απασχόλησής της στο φορέα. Βέβαια η απασχόλησή της στο φορέα είχε και τις διευκολύνσεις της, όπως η ίδια επισημαίνει, σχετικά με τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας (σχέσεις με συναδέλφους, πρόσβαση σε στοιχεία) καθώς και την κατανόηση και την ερμηνεία τους (εμπειρία σχεδιασμού & υλοποίησης προγραμμάτων φορέα).

Στη συνέχεια η εισηγήτρια παρουσίασε τα συμπεράσματα όπως προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων, από την επεξεργασία των δεδομένων του ερωτηματολογίου και από τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση των γραπτών τεκμηρίων. Τα συμπεράσματα αφορούν στην διερεύνηση του περιβάλλοντος σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων, στη διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών, στη δόμηση εκπαιδευτικού προγράμματος, στον προσδιορισμό διαδικασιών αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού προγράμματος, στην οργάνωση εφαρμογής και υλοποίησης των προγραμμάτων και την επιρροή περιβάλλοντος σχεδιασμού, εσωτερικού και εξωτερικού. Έτσι αναφορικά με τη διερεύνηση του περιβάλλοντος σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων ΓΔΒΜ/ΙΔΕΚΕ η ερευνήτρια παρατηρεί ότι οι σχεδιαστές έχουν πλήρη επίγνωση του εσωτερικού περιβάλλοντος (τα χαρακτηριστικά του φορέα και τον τρόπο που αυτά επηρεάζουν το έργο τους) ενώ απουσιάζουν οι διαδικασίες συστηματικής και δομημένης διερεύνησης εξωτερικού περιβάλλοντος (μόνον περιστασιακά). Αναφορικά με τη διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών παρατηρεί ότι, η διερεύνηση συγκαταλέγεται στις πρακτικές του φορέα και θεωρείται προϋπόθεση για το σχεδιασμό των ΕΠ. Διεξάγεται μέσω άτυπων και δομημένων διαδικασιών από στελέχη του φορέα, κυρίως σε τοπικό επίπεδο. Αναπτύσσεται σε στενή συνεργασία με την ομάδα-στόχο, ιδίως στα προγράμματα για ευπαθείς ομάδες. Αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στη διαπραγμάτευση των εκπαιδευτικών αναγκών στα τμήματα μάθησης. Και εντοπίζονται δυσκολίες στην αποτελεσματική εφαρμογή συστηματικών-δομημένων διαδικασιών. Αναφορικά με τη δόμηση εκπαιδευτικού προγράμματος παρατηρείται ότι, ο σκοπός και στόχοι του ΕΠ σε όλες τις περιόδους λειτουργίας του φαίνεται να συνάδουν με την αποστολή και τη φιλοσοφία του

φορέα. Οι πρακτικές που ακολουθούνται στο φορέα, στον τρόπο επιλογής και δόμησης περιεχομένου, διαφοροποιούνται με την πάροδο των χρόνων αλλά και ανάλογα με τον τρόπο χρηματοδότηση των προγραμμάτων. Η διδακτική μεθοδολογία εναρμονίζεται με τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Έχει επιλεγεί από την πρώτη περίοδο λειτουργίας του και αποτελεί το βασικότερο χαρακτηριστικό που διαμορφώνει την ιδιαίτερη φυσιογνωμία του. Το εκπαιδευτικό υλικό δομείται κυρίως ως πλαίσιο κατευθύνσεων και καλών πρακτικών, με δυνατότητα προσαρμογών. Η συμμετοχή και η συμβολή των σχεδιαστών και των εκπαιδευτών στη δόμηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι καθοριστική καθώς επιδιώκεται η συμμετοχή τους στις ομάδες εκπόνησης του υλικού και ζητούνται οι προτάσεις τους για τη βελτίωσή του με αξιοποίηση της εμπειρίας τους. Αναφορικά με τον προσδιορισμό διαδικασιών αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού προγράμματος, η αξιολόγηση των προγραμμάτων του φορέα, σε όλες τις περιόδους λειτουργίας του, αφορά διάφορες παραμέτρους του σχεδιασμού και της υλοποίησής τους με έμφαση στην εκπαιδευτική διεργασία. Τα αποτελέσματα είναι ανάλογα με το είδος της αξιολόγησης. Στις πρώτες περιόδους λειτουργίας του φορέα (1982-1988, 1989-2000), είναι κυρίως περιστασιακή και άτυπη η αξιολόγηση όμως με συμμετοχικές διαδικασίες και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της. Στο σχεδιασμό των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων της τρίτης περιόδου (2000-2013) αν και υπάρχει πρόβλεψη διαδικασιών αξιολόγησης υπάρχουν δυσκολίες στην εφαρμογή και την αξιοποίηση αποτελεσμάτων.

Τα συμπεράσματα αναφορικά με την οργάνωση εφαρμογής των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων αφορούν στους διαθέσιμους υλικούς πόρους, ανάλογα με τις συνθήκες κάθε περιόδου λειτουργίας του φορέα. Ο σχεδιασμός και η υλοποίησή τους πραγματοποιούνται με τη συμμετοχή του μόνιμου προσωπικού και εξωτερικών συνεργατών. Ωστόσο εντοπίζονται προβλήματα σε διοικητικές διαδικασίες (κατάρτιση προϋπολογισμού, επιλογή εξωτερικών συνεργατών, διοικητική παρακολούθηση και οικονομική διαχείριση). Πάγια πρακτική του φορέα σε όλες τις περιόδους λειτουργίας του αποτελεί η πρόβλεψη διαδικασιών εκπαίδευσης εκπαιδευτών όπως και η πρόβλεψη προβολής και δημοσιοποίησης των ΕΠ με διάφορους τρόπους και ανάλογα με τις υπάρχουσες δυνατότητες σε κάθε περίοδο λειτουργίας. Αναφορικά με την πορεία της υλοποίησης των προγραμμάτων αυτή καθορίζεται από τη δυνατότητα χρηματοδότησής τους σε συνδυασμό με τις προτεραιότητες και τις βουλήσεις της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας του φορέα. Είναι συχνά «ασταθής» και «αποσπασματική» και επηρεάζεται καθοριστικά από το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον σχεδιασμού.

Συνοψίζοντας την απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, κατά πόσο η διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης των προγραμμάτων στη ΓΓΔΒΜ και στο ΙΔΕΚΕ εναρμονίζεται με τις αντίστοιχες προδιαγραφές του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, η έρευνα ανέδειξε τα εξής:

Η διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης των ΕΠ στο πλαίσιο του φορέα εναρμονίζεται με αρκετές από τις υφιστάμενες προδιαγραφές της εκπαίδευσης ενηλίκων. «Δυνατά» σημεία είναι η διδακτική μεθοδολογία και η διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευομένων. «Αδύνατα» σημεία είναι η συστηματική διερεύνηση του εξωτερικού περιβάλλοντος σχεδιασμού και η αξιολόγηση. Για το 2^ο ερευνητικό ερώτημα, (με ποιον τρόπο το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον σχεδιασμού επηρεάζουν τη διαδικασία σχεδιασμού και

υλοποίησης των προγραμμάτων στη ΓΓΔΒΜ και στο ΙΔΕΚΕ;), σύμφωνα με τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας, το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον σχεδιασμού επηρεάζουν καθοριστικά την αποτελεσματικότητα του σχεδιασμού και της υλοποίησης των προγραμμάτων του φορέα, άλλοτε περιορίζοντας και άλλοτε διευκολύνοντας την εφαρμογή των απαιτούμενων προδιαγραφών. Η επιρροή του εσωτερικού περιβάλλοντος αφορά στη δομή και τις διαδικασίες, από τις συλλογικές και τις συμμετοχικές στις συγκεντρωτικές διαδικασίες και τη γραφειοκρατία των συγχρηματοδοτούμενων ΕΠ. Αλλά και στην κουλτούρα και το «κλίμα» το οποίο διαμορφώνεται και διαφοροποιείται από την ισχυρή συλλογική κουλτούρα και το υγιές κλίμα σε «δύο χωριστούς κόσμους» και σε κλίμα αποστασιοποίησης. Στο ανθρώπινο δυναμικό το οποίο διαφοροποιείται ως προς τη σύνθεσή του και το οποίο εντοπίζει ελλείψεις και δεν είναι ικανοποιημένο από την υφιστάμενη κατάσταση, όπως και στους σχεδιαστές του φορέα που με εμπειρία και συνειδητή επιλογή απασχόλησης στο φορέα έχουν πλήρη επίγνωση του περιβάλλοντος σχεδιασμού. Η συζήτηση που ακολούθησε εστίασε στο ότι ο αποτελεσματικός σχεδιασμός και υλοποίηση ΕΠ για ενηλίκους ευνοείται σε «ανοικτούς», «καινοτόμους», «συλλογικούς» φορείς και σε «οργανισμούς που μαθαίνουν». Οι υπεύθυνοι σχεδιαστές προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων πρέπει να είναι «ρεαλιστές με όραμα», για να ασκούν τα καθήκοντά τους με πλήρη συναίσθηση των εκάστοτε συνθηκών και της ευθύνης που αναλαμβάνουν. Τονίστηκε ότι τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας μπορούν να συνεισφέρουν στην κατανόηση της διαδικασίας σχεδιασμού και υλοποίησης ΕΠ, στο πλαίσιο οργανισμών εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς και στην κατανόηση των προδιαγραφών λειτουργίας τους που διευκολύνουν την διοργάνωση αποτελεσματικών προγραμμάτων. Γιατί ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων στο πλαίσιο φορέων είναι ένα σύνολο αλληλένδετων διαδικασιών, προϊόν δημιουργικότητας των σχεδιαστών, συνεργατικό εγχείρημα και όχι μία απλή εφαρμογή προδιαγραφών.

Δέκατη συνάντηση: Η ανεπάντεχη συνάντηση με το τοπίο. Διεργασία μετασχηματισμών. Μια βιωματική εμπειρία (Χ. Μάνθου)

Απολογιστική συζήτηση - Σχεδιασμός για την επόμενη χρονιά

Στην τελευταία συνάντηση αυτής της χρονιάς, στο πρώτο μέρος της, παρουσιάστηκε από την Χρύσα Μάνθου ένα θέμα που αφορούσε τη διεργασία μετασχηματισμών μέσα από μια ανεπάντεχη συνάντηση με τοπίο. Μια βιωματική εμπειρία. Αρχικά η ομάδα παρακολούθησε ένα 3λεπτο video που αφορούσε το κτίριο ενός Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας όπως το αντίκρισε η Δ/ντρια (εισηγήτρια) με την ανάληψη των καθηκόντων της. Ακολούθησαν από την εισηγήτρια οι παρακάτω ερωτήσεις στην ομάδα: Τι βλέπετε; Πως νοιώθετε (τα συναισθήματα), Πως νομίζετε ότι ένιωσα εγώ; Ποια σημεία πιστεύετε ότι ενεργοποιούν για μετασχηματισμούς; Τι πιστεύετε ότι έκαμα εγώ (πως λειτούργησα). Πως τον φαντάζεστε αυτόν τον χώρο σήμερα; Οι απαντήσεις τους καταγράφηκαν σε flipchart. Στη συνέχεια παρουσίασε το θεωρητικό πλαίσιο αναφορικά με το τοπίο και την ανεπάντεχη συνάντησή του ως διεργασία

(ενδυνάμωση) μετασχηματισμών και προσπάθησε να μεταφέρει το δικό της βίωμα από μια τέτοια συνάντηση, όπως καταγράφεται παρακάτω:

Ο Henri Wallon αναφέρει ότι ο χώρος δεν είναι μία τάξη ανάμεσα στα πράγματα, είναι μάλλον μια ποιότητα πραγμάτων σε σχέση μ' εμάς και σ' αυτή τη σχέση σημαντικός είναι ο ρόλος του συναισθήματος, της αίσθησης του να ανήκεις, να πλησιάζεις ή να απομακρύνεσαι, να βρίσκεσαι ήδη κοντά ή μακριά (Τσουκαλά σ.74). Τα χαρακτηριστικά του χώρου εκφράζονται από τη διαρρύθμισή του, την αισθητική του και τον προβλεπόμενο τρόπο λειτουργίας. Ο συνδυασμός αυτών των δεδομένων παράγει ερεθίσματα χώρου που απευθύνονται στο υποκείμενο και επηρεάζουν την καθημερινή του ζωή αλλά και το υποκείμενο απέναντι στα μηνύματα του περιβάλλοντος αντιδρά με τρόπο που τα χρωματίζει και από τα δικά του προσωπικά χαρακτηριστικά (σ. 76). Είναι μια σύνθετη διαδικασία αλληλεπίδρασης ανθρώπου-χώρου. Αυτό το είδος χώρου το ονομάζουμε «τόπο». Με αυτό το δεδομένο η σχέση με τον τόπο (χώρο) λειτουργεί ενισχυτικά και στο περιβάλλον μάθησης. Και αυτό μέσα από τη διεργασία ενσωμάτωσής του στο περιβάλλον μάθησης. Αν θεωρήσουμε ως πλαίσιο αναφοράς το συγκεκριμένο κτίριο εγώ βρέθηκα αντιμέτωπη με μια προβληματική κατάσταση χώρου την οποία έπρεπε να μετασχηματίσω για να μπορέσω να προχωρήσω το σχεδιασμό μου και το όραμά μου. Ως εκ τούτου έπρεπε να επαναπροσδιορίσω το χώρο που συνάντησα και ως χώρο και ως σχέσεις. Ο υλικός μετασχηματισμός είναι μόνο ένα μέρος της παραγωγής του χώρου. Χώρος παράγεται και από τον τρόπο που τον εννοεί και τον αξιοποιεί κάποιος. Πως διαμόρφωσα εγώ τη σχέση μου με το χώρο; Τι λειτούργησε ενισχυτικά; Προχώρησα βουβή, ταραγμένη (το στοιχείο της ταραχής) σε ένα ταραγμένο κτίριο... Ήταν μια **πρόκληση**. Και προσπάθησα να αναγνωρίσω το χώρο και να αντιμετωπίσω τους φόβους μου... Ο Φρέιρε έλεγε ότι ο φόβος υπάρχει ακριβώς επειδή έχεις ένα όραμα (P. Freire, I.Shor, 2011, σ.99). «Όσο περισσότερο παραδέχεσαι ότι ο φόβος που βιώνεις αποτελεί συνέπεια της προσπάθειάς σου να υλοποιήσεις το όραμά σου τόσο περισσότερο μαθαίνεις πώς να το θέτεις σε εφαρμογή» (σ. 100). «Αν δεν είσαι σε θέση να ελέγξεις το φόβο σου παύεις να ρισκάρεις. Και αν δεν ρισκάρεις δεν είσαι σε θέση να δημιουργήσεις απολύτως τίποτα» (σ. 106). Όμως αυτή η διαδρομή στο τέλος της, μου επιφύλαξε μία **έκπληξη**. Μέσα από ένα τετράγωνο παράθυρο χωρίς τζάμια αντίκρισα το τοπίο. Ξαν να ήταν μέσα σε κάδρο, σαν πίνακας ζωγραφικής... Ο Simmel διερευνώντας τον τρόπο μέσω του οποίου «ένα κομμάτι φύσης» αποσπάται από τη φυσική του ενότητα και γίνεται αντιληπτό ως τοπίο, παρατηρεί: η υλική βάση του τοπίου ή τα μεμονωμένα τμήματά του μπορούν να ισχύουν απόλυτα ως φύση αλλά αν παρασταθούν ως «τοπίο» τότε αυτό απαιτεί ενδεχομένως ένα οπτικό ή ένα αισθητικό στοιχείο, ένα διεαυτό-Είναι, εξαρτημένο ίσως από τον ψυχικό τόνο, το αίσθημα δηλαδή που προξενεί το τοπίο στο θεατή (Simmel,Ritter 2004, σ.30), και σε άλλο σημείο «το ενέργημα που δημιουργεί για μας το τοπίο είναι άμεσα εποπτικό και συναισθηματικό» (σ.31). Αυτό ήταν το **έναυσμα**. Ποιο νόημα είχε η συγκεκριμένη εμπειρία για μένα; Ήταν ένα βίωμα που με ώθησε να οραματιστώ μέσω της φαντασίας μου τη νέα προοπτική του κτιρίου και όντας ενδυναμωμένη από το τοπίο επιχείρησα να μπω στη διαδικασία. Παρασύρθηκα και το είδα ως λύτρωση εκείνη την ώρα σ' αυτό που μου συνέβαινε. Λειτούργησε ενισχυτικά και επικουρικά το τοπίο. Με απόσπασε από αυτό που βίωνα και ανακάλυψα μια διαφορετική οπτική άποψη. Διάσθηση και ένστικτο επιστρατεύτηκαν τότε, νους και αισθήσεις ταυτόχρονα, το τοπίο για μένα ήταν μια απόλαυση και στιγμή ζωτικής σημασίας.

Δημιουργήθηκε μια καινούρια οπτική και αυτή η καινούρια οπτική με βοήθησε να δω το πρόβλημα που αντιμετώπιζα εκείνη τη στιγμή με εντελώς διαφορετικό τρόπο και να αναλάβω δράση. «Δεν πρέπει να σταματήσουμε στο επίπεδο της διαίσθησης. Πρέπει να χειριστούμε το αντικείμενο της διαίσθησης με συγκρότηση έλεγε ο Φρέιρε (σ.262). Μέσω της φαντασίας μπορεί να δει κανείς μπροστά. Μπορεί να φανταστεί ένα πιθανό μέλλον μετασχηματισμού. Σημασία έχει τι αισθανόμαστε και τι είναι αυτό που έχουμε απέναντί μας πιο πέρα από τις παραδοχές και συμβάσεις. Στην προκειμένη περίπτωση η αίσθηση είναι ότι είδα ένα τοπίο που είχα δει πολλές φορές σαν να το είδα πρώτη φορά. Είχε μια δυναμική αυτό το τοπίο, ήταν οικεία εικόνα και ανεπάντευτη ταυτόχρονα. Μου προκάλεσε έκπληξη και με συνεπήρε. Δεν την περιγράφω. Είναι πως ένοιωσα... ένα απρόσμενο ξύπνημα μέσα μου... Αυτό μου ήταν αρκετό. Η λίμνη μέσα από το παράθυρο. Μια σταθερότητα. Επικράτησε η εικόνα, μια οπτική ομορφιά, και αυτό μου έκανε μια πνευματική διεργασία ένα στοχασμό, ένα νοητικό σχήμα εμπλουτισμένο με νόημα, αλήθεια, ομορφιά και συμμετρία. Μέσα από τα θραύσματα προέκυψε το ανεπάντευτο. Και αυτό ήταν μια αλήθεια. Φαντάστηκα το ηλιοβασίλεμα, το ουράνιο τόξο, τη χιονισμένη λίμνη να τα βλέπω από το γραφείο μου και τις τάξεις διδασκαλίας. Σε μένα αυτή η εικόνα άσκησε σημαντική επίδραση γιατί ήταν η δύναμη της φύσης στην οποία φύση εγώ ένοιωθα πάντα ασφαλής και προστατευμένη. Και αυτό λειτούργησε συναισθηματικά και με κινητοποίησε να αναδιαμορφώσω τον τρόπο με τον οποίο είδα το κτίριο αρχικά και να δώσω σε όλο αυτό ένα προσωπικό νόημα.

Ο Mezirow, όπως γνωρίζουμε, επισημαίνει το σημαντικό ρόλο που κατέχει η φαντασία και ο διαισθητικός τρόπος σκέψης στη μετασχηματίζουσα μάθηση. Αυτές οι δύο διεργασίες κατ' αυτόν δύνανται να ενεργοποιήσουν τον κριτικό στοχασμό ώστε να βλέπει κανείς τα πράγματα σαν να ήταν διαφορετικά και να εντοπίζει εναλλακτικές επιλογές (Mezirow και συνεργάτες, 2007, σ. 59). Και κάνοντας όπως θα έλεγε ο Mezirow (1990) ερμηνεία αυτής της εμπειρίας τη χρησιμοποίησα σε ένα πρώτο στάδιο συζητώντας με το προσωπικό μου, με σκοπό να πάρουμε αποφάσεις και να προβούμε σε πράξεις (Η δυναμική της συλλογικότητας). Με αυτό σαν αφετηρία, μέσα από τη διαδικασία του διαλόγου της ομάδας των εκπαιδευτικών επανεξέτασα και ισχυροποίησα το στόχο μου. Αναγνώρισα και απομάκρυνα κάποια πρώτα εμπόδια που απέρρεαν από αυτή την κατάσταση, έβαλα στην άκρη αρνητικές φωνές τόσο τη δική μου εσωτερική αγωνία και το φόβο μου «πως θα τα καταφέρω» αλλά και τα εξωτερικά αρνητικά μηνύματα «το σχολείο δεν θα πετύχει». Και βέβαια αυτό δεν ήταν αρκετό για μετασχηματισμούς. Έπρεπε να βοηθήσω και τους άλλους στην ενδυνάμωση τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους εκπαιδευόμενους. Αυτό ήταν απολύτως απαραίτητο για τη διεργασία του μετασχηματισμού. Όλοι μαζί αναρωτηθήκαμε πάνω σ' αυτό που βρήκαμε «για σχολείο» και αποκτήσαμε μία μεγαλύτερη επίγνωση της κατάστασης που είχαμε μπροστά μας. Αυτό μας βοήθησε όλους στην ανάπτυξη μιας δέσμευσης για το στόχο μας. Ο μετασχηματισμός γίνεται εκπαιδευτικό γεγονός. Μας διδάσκει, μας διαμορφώνει και μας αναδιαμορφώνει. Βέβαια όσοι έχουν ένα όραμα μετασχηματισμού έχουν και έναν μεγάλο αριθμό από εμπόδια μπροστά τους (σελ.200). Στην περίπτωσή μας δεν υπήρχαν ούτε αυτά που θεωρούνται αυτονόητα για τη λειτουργία ενός σχολείου. Έτσι εκεί που είχαμε κατά νου ότι θα μπούμε σε ένα σχολείο και σε ένα γραφείο να κάνουμε εγγραφές πήραμε ένα θρανίο και βγήκαμε στο πλατύσκαλο και αποφασίσαμε μόνοι μας να πάρουμε τα πράγματα στα χέρια μας (διεργασία επίλυσης του προβλήματος). Βέβαια μπήκε

και το θέμα της αξιοπιστίας μας (πως θα μας εμπιστευτούν;) και έπρεπε να δουλέψουμε σοβαρά και να οργανωθούμε για τα επόμενα δυόμισα χρόνια που μας παραδόθηκε το κτίριο (είχε χρηματοδοτηθεί από το ΕΣΠΑ και τότε τελείωσαν οι εργασίες του).

Ως τότε, εμείς, όλοι μαζί φανταστήκαμε το δικό μας σχολείο σαν ένα ζωντανό οργανισμό σε βάθος χρόνου, το χώρο μας, τις αίθουσες διδασκαλίας συμπληρωμένες με πρόσωπα και γεγονότα **και την εικόνα του τοπίου** να χρωματίζει την καθημερινότητά μας και να τη μετατρέπει πολλές φορές σε ευχαρίστηση.

Και εγώ (ως Δ/ντρια) έβλεπα τον εαυτό μου να έχει την ικανότητα αλλά και τη δυνατότητα να παρέμβει και να μεταμορφώνει το χώρο και να τον κάνει ανοιχτό στις αλλαγές και παρεμβάσεις από όλη την ομάδα. Στη συνέχεια μέσα από τις καθημερινές κινήσεις και τη δημιουργική μας συμμετοχή σε δράσεις βιώσαμε το χώρο, επιδράσαμε πάνω του, τον τροποποιήσαμε και του προσδώσαμε την ταυτότητά του. “Είναι ένας βιωμένος χώρος που συγκεντρώνει τα άτομα μέσα σε προστατευτικά όρια. Όλοι οι προστατευτικοί χώροι έχουν αξίες ονειρισμού που υπερβαίνουν τη γεωμετρία” (Bachelard, 1982, σ.32). Ο χώρος μπορεί αντικειμενικά να περιγράφεται από τη γεωμετρική του δομή αλλά προσδιορίζεται και αποκτά την πραγματική του ταυτότητα μέσα από τις υποκειμενικές θεωρήσεις που επεξεργάζονται τα άτομα ή και οι ομάδες που ζουν σ’ αυτόν (Γερμανός, 1993, σ. 18). Δεν αποτελεί απλά άθροισμα υλικών δεδομένων αλλά δρα και ως φορέας κοινωνικών αξιών (Σταυρίδης, 1990, σ.18). Οι διαφορετικές στιγμές στην ιστορία του συγκεκριμένου δημόσιου κτιρίου, (το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον), οικοτροφείο, ΤΕΙ, Δημοτικά σχολεία, Μουσικό γυμνάσιο, ΣΔΕ, δίνουν διαφορετική κάθε φορά δυναμική μέσα από τη διαδικασία του μετασχηματισμού του σε κάποιες από αυτές.

Και φυσικά εδώ τίθεται και το ζήτημα των παραδοχών... Όταν αναλαμβάνεις Δ/νση σε ένα σχολείο έχεις κατά νου τουλάχιστον μια καρέκλα και ένα γραφείο. Αυτό δεν συμβαίνει πάντα. Όμως και χωρίς αυτά με βάση όσα αναφέρθηκαν παραπάνω μπορεί να δημιουργηθεί ένα σημαντικό έργο γιατί με βάση τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης προβληματικά πλαίσια αναφοράς μπορούν να γίνουν περισσότερο περιεκτικά, ανοικτά, στοχαστικά και συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή (Mezirow και συνεργάτες, 2006, σ.47) αρκεί να το επιχειρήσεις έχοντας στο μυαλό σου ένα σχέδιο και συνείδηση του τι θέλεις να πετύχεις. Αυτό προϋποθέτει ότι αντιλαμβάνεσαι, αναγνωρίζεις, αξιολογείς αυτό που συμβαίνει γύρω σου (έχεις συνείδηση του πλαισίου) και δεσμεύεσαι για δράση (όλο αυτό είναι και μια διαδικασία ωρίμανσης).

Το σχολείο σήμερα έχει πάρει τη μορφή του μέσα από τη δυναμική της συλλογικότητας των ατόμων που πέρασαν από αυτόν το χώρο στα χρόνια λειτουργίας του και όπως η ζωή εξελίσσεται και αυτός ο χώρος εξελίσσεται και αλλάζει. Το τοπίο απέναντί του συνεχίζει να εκπέμπει μηνύματα και να το τροφοδοτεί με θετικά συναισθήματα. Ο Simmel διερευνά τον τρόπο μέσω του οποίου «ένα κομμάτι φύσης» αποσπάται από τη μη καταταμήσιμη φυσική ενότητα και γίνεται αντιληπτό ως τοπίο. Η πρόσληψη της φύσης ως τοπίου δρα λυτρωτικά και παρότι προϋποθέτει την απομόνωση ενός τμήματος από το φυσικό όλο, εντέλει παραπέμπει μονίμως στην ενότητα της φύσης.

Βιβλιογραφία:

Γερμανός, Δ., (1993) *Χώρος και διαδικασίες Αγωγής. Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*, Αθήνα: Gutenberg
Bachelard, C., (1982), *Η ποιητική του χώρου*, Αθήνα: εκδ. Χατζηνικολή
Freire, P., Shor, I., (2011) *Απελευθερωτική Παιδαγωγική*, Αθήνα : Μεταίχμιο
Simmel, G., - Ritter-Ernst J., Gomblich (επιμ) (2004), *Το τοπίο*, Αθήνα: Ποταμός
Σταυρίδης, Σ., (1990) *Η συμβολική σχέση με το χώρο- Πως οι κοινωνικές αξίες διαμορφώνουν και ερμηνεύουν το χώρο*. Αθήνα: Κάλβος
Τσουκαλά, Κ.,(2000) (επιμ.) *Αρχιτεκτονική Παιδί και Αγωγή*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Στο δεύτερο μέρος της συνάντησης έγινε ο απολογισμός της χρονιάς που πέρασε και έγινε ο σχεδιασμός για την επόμενη. Αποφασίστηκε και η επόμενη χρονιά να εστιάσει σε παρουσιάσεις εφαρμογών της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» από τους χώρους που εργάζεται ο καθένας από τους συμμετέχοντες στην ομάδα καθώς και προσπάθεια να συνδεθεί η μέθοδος για την τέχνη με το θεωρητικό πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Στη γενική συζήτηση συζητήθηκαν οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν τα μέλη της ομάδας κατά την εφαρμογή της μεθόδου στα πλαίσια που εργάζεται ο καθένας τους οι οποίες εστιάστηκαν στη διαδικασία, στην επιλογή κριτικών ερωτημάτων, στη διαφορά μεταξύ κριτικής δημιουργικής προσέγγισης ενός έργου τέχνης και μη δημιουργικής προσέγγισης, στην μη διευκόλυνση του πλαισίου και κυρίως στην απειρία τους. Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε, η παρακολούθηση εφαρμογής της μεθόδου σε διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους (τυπική εκπαίδευση και εκπαίδευση ενηλίκων) η ανταλλαγή της εμπειρίας, οι επισημάνσεις των κρίσιμων σημείων της μεθόδου και ο αναστοχασμός βοήθησαν στον εντοπισμό των δικών τους αδυναμιών στην εφαρμογή της μεθόδου και τους βοήθησαν να βελτιωθούν.

Καταληκτικά σχόλια

Η θεματική αυτής της χρονιάς, όπως είχε συζητηθεί και στον αρχικό σχεδιασμό της, επικεντρώθηκε στη θεωρητική τεκμηρίωση της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» του Α. Κόκκου και εστίασε κυρίως σε παρουσιάσεις (πειραματικών) εφαρμογών της από τους χώρους που εργάζονται τα μέλη της ομάδα;. Τυπική εκπαίδευση (πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Τριτοβάθμια Εκπαίδευση) καθώς και σε πλαίσια εκπαίδευσης ενηλίκων (ΚΕΘΕΑ και άλλους οργανισμούς).

Ο βασικός στόχος που τίθεται αυτή τη χρονιά για τα μέλη της ομάδας είναι ένα προσωπικό τους στοίχημα στην ενσωμάτωση της μεθόδου «μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» στο εκπαιδευτικό τους έργο στο περιβάλλον εργασίας τους.

Στις απόπειρες εφαρμογής της μεθόδου επισημάνθηκαν οι δυσκολίες όπως αναφέρονται παρακάτω: αναφορικά με την διαμόρφωση των κριτικών ερωτήσεων, στο 3^ο στάδιο της μεθόδου, παρατηρήθηκε ότι αξιοποιούνται πολλά κριτικά ερωτήματα και τίθενται πολλοί διδακτικοί στόχοι. Στην επιλογή κατάλληλων έργων τέχνης, στο 4^ο στάδιο, τίθεται ο προβληματισμός για τη χρήση έργων υψηλής αισθητικής αξίας ή τη χρήση έργων που είναι κατανοητά απ' όλους. Σε κάποιες

εφαρμογές δεν αξιοποιούνται όλα τα στάδια παρατήρησης του Perkins στο 5^ο στάδιο. Σε άλλες εφαρμογές παραλείπονται στάδια. Βέβαια όλα αυτά έχουν την εξήγησή τους γιατί η μέθοδος βρίσκεται σε εξέλιξη. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τις δικές τους αντιστάσεις στο καινούργιο και δυσκολεύονται στα πλαίσια που εργάζονται. Για να εδραιωθεί η χρήση της μεθόδου μέσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς θα πρέπει οι ίδιοι να υιοθετήσουν τη χρήση της τέχνης για εκπαιδευτικούς σκοπούς ως αποτελεσματική στην ανάπτυξη κριτικού στοχασμού και μετασχηματισμού στερεοτυπικών απόψεων ή και νοητικών συνηθειών των εκπαιδευομένων τους. Έτσι θα βρουν τον χώρο και θα διαχειριστούν το χρόνο για την υλοποίηση τέτοιων παρεμβάσεων οι οποίες αποτελούν σταδιακά και τις απαραίτητες ρήξεις στον κυρίαρχο τρόπο μάθησης και τα μέσα προσέγγισης της γνώσης.

Η χρονιά αυτή σηματοδοτήθηκε από την αποχώρηση του Πάρι Λιτζέρη λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων (κάπου στα μέσα της χρονιάς) και η οποία αποχώρηση χαρακτηρίστηκε ως απώλεια για την ομάδα, που όπως δήλωσε σε συζήτηση (ολομέλειας) «δυσκολεύεται να τη διαχειριστεί».

Κεφάλαιο Έβδομο: Συναντήσεις έτους 2014-2015

Η τέχνη στην Εκπαίδευση. Σύνδεση με το θεωρητικό πλαίσιο της μετασχηματίζοντας μάθησης. Παραδείγματα εφαρμογής και καλές πρακτικές

Περίληψη

Σκοπός του κεφαλαίου που ακολουθεί είναι η παρουσίαση του έργου της ομάδας αυτομόρφωσης τον έβδομο χρόνο λειτουργίας της (2014-15). Στην εισαγωγή γίνεται αναφορά στη σύνθεση της ομάδας αυτής της χρονιάς και του τρόπου εργασίας της. Ακολουθεί η παρουσίαση του θέματος κάθε συνάντησης (εισήγηση με ppt) και παρουσιάζεται αναλυτικά ο τρόπος που η ομάδα το προσεγγίζει, όπως εργασία σε μικρές ομάδες, εργασία στην μεγάλη ομάδα με γενική συζήτηση και αναστοχασμό. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη διατύπωση καταληκτικών σχολίων.

Εισαγωγή

Η θεματική ενότητα αυτής της χρονιάς (2014-2015) είναι «Η τέχνη στην εκπαίδευση». Επιχειρείται η σύνδεσή της με το θεωρητικό πλαίσιο της Μετασχηματίζουσας μάθησης. Παρουσιάζονται παραδείγματα εφαρμογής διδακτικών εννοιών με τη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» από χώρους εργασίας των συμμετεχόντων καθώς και κάποιες έρευνες σε εξέλιξη οι οποίες αφορούν ευρύτερους μετασχηματισμούς. Επίσης παρουσιάζονται καλές πρακτικές από τα νέα μέλη της ομάδας τις οποίες αξιοποιούν στη διδασκαλία τους με αποτελεσματικότητα.

Την ομάδα την αποτελούν οι: Κόκκος Αλέξης, Παπαγεωργίου Έρα, Κακούρης Αλέκος, Τσέλη Λαζαρίδου, Τσεντούρου Γιούλη, Καλογρίδη Σοφία, Ισαριώτου Κωνσταντίνα, Μάνος Παυλάκης, Μαριλένα Φραγκεδάκη, Πιέρα Λευτεριώτου, Βλάσης Κουτσούκος, Χρύσα Μάνθου, Καγιαβή Μαρία, Δήμητρα Ανδριτσάκου, Έφη Κωσταρά, Χρήστου Μαρία, Δήμητρα Παπακωσταντίνου, Ίριδα Τσεβρένη, Κατερίνα Παζιώνη, Ανθή Χατζηπέτρου, Εύη Μητροπούλου, Αναστασία Χήρα, Πηνελόπη Μπόζνου, Μαρία Κορρέ, Βάσω Νικολοπούλου.

Αυτή τη χρονιά παρατηρείται μεγαλύτερη ανασύσταση της ομάδας με την προσχώρηση πολλών νέων μελών (εννέα τον αριθμό) (Δήμητρα Παπακωσταντίνου, Κατερίνα Παζιώνη, Ανθή Χατζηπέτρου, Εύη Μητροπούλου, Ίριδα Τσεβρένη, Αναστασία Χήρα, Πηνελόπη Μπόζνου, Μαρία Κορρέ, Βάσω Νικολοπούλου) αλλά και την αποχώρηση σημαντικών μελών που ήταν στην ομάδα από το ξεκίνημα της, του Πάρι Λιτζέρη, του Δημήτρη Δεληγιάννη, της Σοφίας Καλογρίδη και της Νατάσσα Ράικου.

Η ομάδα πραγματοποίησε κι αυτή τη χρονιά δέκα συναντήσεις, στα νέα γραφεία της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Κηφισίας 129, 2ος όροφος, που

εγκαινιάστηκαν μόλις 3 ημέρες πριν την πρώτη συνάντηση της ομάδας (Παρασκευή 12/9/ 2014). Η ημέρα των συναντήσεων είναι η Τρίτη, η ώρα 4-7 μ.μ. στις ημερομηνίες 16/9/2014, 7/10/14, 11/11/14, 16/12/14, 13/1/15, 10/2/15, 10/3/15, 7/4/15, 5/5/15, 2/6/15, 26-27/6/15 στις οποίες διαπραγματεύτηκε τις θεματικές ενότητες κυρίως με ατομικές παρουσιάσεις, αφού πρόκειται κυρίως για εφαρμογές της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» ή καλές πρακτικές. Συνεχίζουν και για αυτή τη χρονιά να συντονίζουν τις δράσεις της ομάδας η Μαρία Καγιαβή και η Χρύσα Μάνθου.

Η καταγραφή των δεδομένων προκύπτει κυρίως από την μεταγραφή των θεματικών εισηγήσεων (ppt) και η συζήτηση και ο σχολιασμός της εκάστοτε συνάντησης από τις προσωπικές σημειώσεις της υπογράφουσας.

Πρώτη συνάντηση: Πορεία της ομάδας-Προγραμματισμός.

Έχει προηγηθεί από τις συντονίστριες η αποστολή email (24/8/2014) στα μέλη της ομάδας στο οποίο γίνεται η ανακοίνωση μεταφοράς της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων στα νέα της γραφεία, (Κηφισίας 129, 2^{ος} όροφος), καθώς και ο εορτασμός των 10 χρόνων λειτουργίας της, στα εγκαίνια του νέου χώρου, στις 12 Σεπτεμβρίου 2014. Στο ίδιο email γίνεται και η υπενθύμιση στο email του Ιουλίου που έστειλε ο Α. Κόκκος στο οποίο παροτρύνει τα παλιά μέλη της ομάδας να στείλουν σε 1-2 σελίδες τον προγραμματισμό της χρονιάς μέχρι τις 10/9/14.

Στην πρώτη συνάντηση του Σεπτεμβρίου, στο νέο χώρο (με μια διευρυμένη ομάδα) αρχικά έγινε αναφορά στα άτομα που αποχώρησαν από την ομάδα και στη συνεισφορά τους στην ομάδα και διαβάστηκε ο αποχαιρετισμός της Νατάσσας Ράικου (βλ. Παράρτημα VII, 2014-15σελ 1). Είναι η διαχείριση της απώλειας κάθε φορά που κάποιο μέλος αποχωρεί και βέβαια δεν έχει για όλους τους συμμετέχοντες το ίδιο νόημα ούτε την προσλαμβάνουν όλοι με τον ίδιο τρόπο. Ωστόσο τα μέλη μοιράζονται συναισθήματα και στη θέση τους η ομάδα προσπαθεί να βάλει κάποιους άλλους.

Στη συνέχεια έγινε το καλωσόρισμα στα νέα μέλη και ακολούθησε η σύστασή τους στην ομάδα με την παρουσίαση του εαυτού τους και των προσδοκιών τους από την ομάδα. Ακολούθως το κάθε μέλος της ομάδας αναφέρθηκε σε δυνατά σημεία και μεγάλους σταθμούς της εκπαιδευτικής του πορείας. Εκφράστηκαν σκέψεις και ορίστηκε το πλαίσιο συζήτησης αυτής της χρονιάς.

Στο επίκεντρο είναι η τέχνη. Ερωτήσεις που προσπάθησαν τα μέλη της ομάδας να δώσουν απάντηση ήταν, π.χ. πώς βλέπουν την τέχνη; Αν θεωρούν χρήσιμο ή και σκόπιμο να χρησιμοποιήσουν τέχνη στην εκπαίδευση; Τι έργα τέχνης θα χρησιμοποιήσουν; Και τονίστηκε η επικέντρωση σε οριζόντιες ικανότητες. Επίσης τοποθετήθηκαν όλα τα μέλη στην ερώτηση τι θα μπορούσε ο καθένας να

παρουσιάσει αυτή τη χρονιά και πρότειναν από ένα θέμα. Έτσι σε μια πρώτη συζήτηση ακούστηκαν θέματα όπως «τα αντικείμενα σαν τέχνη», «τροχαία ατυχήματα μέσω τέχνης», «άτομα με αναπηρία και τέχνη», «Τρίτη ηλικία και τέχνη», «η ενδοσχολική βία», «ρουτίνες μάθησης» «η κριτική σκέψη βιωματικά», κλπ., για να διαμορφωθούν οι θεματικές ενότητες όπως καταγράφονται παρακάτω.

Η παρουσίαση των θεματικών ενοτήτων ακολουθεί την ίδια διαδικασία: παρουσίαση του θέματος με εισήγηση και ppt, (ατομικά ή σε συνεργασία) εργασία στην ομάδα ή σε μικρές ομάδες, συζήτηση με γενικές τοποθετήσεις.

Ακολουθούν οι θεματικές ενότητες με τη σειρά που παρουσιάστηκαν στις συναντήσεις:

1^η συνάντηση: Πορεία της ομάδας-Προγραμματισμός

2^η συνάντηση: Σύνδεση, Αποσύνδεση και Ανασύνδεση με την Εκπαίδευση. Με αφορμή την εκπαιδευτική πορεία των αποφοίτων του ΣΔΕ Ιωαννίνων (2003-2010). Μελέτη περίπτωσης (Χ. Μάνθου)

3^η συνάντηση: «Η έννοια της φιλίας» με τη μέθοδο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία (Μ. Χρήστου).

4^η συνάντηση: «Η σημασία της ομορφιάς στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της μοίρας του ανθρώπου» Στρατηγικές ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών με τη μέθοδο «των έξι καπέλων» του de Bono (Ε. Μητροπούλου)

5^η συνάντησης: Η εκπαιδευτική βιογραφία ως εργαλείο αναστοχασμού των εκπαιδευτικών (Κατερίνα Παζιώνη-Καλλή)

6^η συνάντηση: Ρουτίνες σκέψης για την επεξεργασία έργων τέχνης (Π. Μπόζνου)

«Αναζητώντας τον ώριμο δραστήριο άνθρωπο που θέλω να γίνω κάποτε» (Τ.Λαζαρίδου)

7^η συνάντηση: Αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων e-learning. Προγράμματα για ενήλικους (Μ. Κορρέ –Π. Λευτεριώτου)

Παρέμβαση για τα επιμορφωτικά προγράμματα στα ΣΔΕ (Μ. Καγιαβή- Χ. Μάνθου)

8^η συνάντηση: Το τροχαίο ατύχημα μέσα από την τέχνη (Β. Κουτσούκος)

9^η συνάντηση: Βιώνοντας τη σχέση μας με τη φύση μέσα από τις αρχές και τις αξίες ριζοσπαστικών ρευμάτων της οικολογικής σχέσης (Ι. Τσεβρένη)

Μπορεί η αρχαιολογία να βρει μια θέση μέσα από την αισθητική εμπειρία (Δ. Κωσταντοπούλου)

10 συνάντηση: Απολογιστική συζήτηση – Σχεδιασμός για την επόμενη χρονιά

Στη συνάντηση αυτή ήταν εμφανείς και οι προβληματισμοί αναφορικά με τη σύνθεση της ομάδας, στο κατά πόσο η ομάδα θα δεθεί, αν θα μπορέσει να ανταποκριθεί με την καινούργια της σύνθεση και πώς θα αλληλεπιδράσουν οι της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης.

Αλλά και εμφανείς ήταν οι προβληματισμοί ως προς το περιεχόμενο. Οι θεματικές ενότητες που διαπραγματεύεται η ομάδα αυτή τη χρονιά, σε γενικές γραμμές, δεν εστιάζουν σε μια συγκεκριμένη θεματική όπως τα προηγούμενα χρόνια αλλά παρουσιάζονται θέματα που κυρίως τα νέα μέλη της ομάδας έχουν δουλέψει σε σχολεία ή σε οργανισμούς με καινοτόμες πρακτικές εφαρμογές και επιστημονικές προσεγγίσεις μέσα από τις οποίες αναπτύσσονται οι οριζόντιες ικανότητες των μαθητών, όπως είναι η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη, η συνεργατικότητα. Κάποια θέματα, βέβαια, αφορούν την τέχνη ή λειτουργούν στον απόηχο της τέχνης. Από τα νέα μέλη έγιναν προτάσεις για συμμετοχή και συνεργασία και με άλλες ερευνητικές ομάδες ή άλλες ομάδες στόχου όπως, άτομα με ειδικές ανάγκες, μετανάστες, για την ανταλλαγή εμπειριών και συναισθημάτων. Στην ουσία η ομάδα αυτή τη χρονιά θα πορευτεί λίγο «με βάρκα την ελπίδα...», όπως παρατήρησε κάποιο από τα μέλη της.

Δεύτερη συνάντηση: Σύνδεση, Αποσύνδεση και Ανασύνδεση με την Εκπαίδευση. Με αφορμή την εκπαιδευτική πορεία των αποφοίτων του ΣΔΕ Ιωαννίνων (2003-2010). Μελέτη περίπτωσης (Χ. Μάνθου)

Η δεύτερη συνάντηση της ομάδας συνδέεται με το θάνατο του Jack Mezirow (24/9/2014) που, μόλις 15 ημέρες πριν, έφυγε από τη ζωή. Αυτός ο θάνατος δεν άφησε αδιάφορη την ομάδα η οποία εξέφρασε τη συγκίνηση και την ευγνωμοσύνη της με λόγια επί της ουσίας για αυτόν μέσα από τις βιωματικές εμπειρίες που είχαν κάποια από τα μέλη της μαζί του. «Έφυγε από τη ζωή», είπε ο Αλέξης Κόκκος, «αυτός που δημιούργησε τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας μάθησης, που μίλησε για την προσωπική και κοινωνική αλλαγή, ένας κορυφαίος διανοητής, δάσκαλος και οδηγός στην πορεία πολλών Ελλήνων ερευνητών για τους οποίους πιστεύεται ότι θα συνεχίσει να αποτελεί κίνητρο για περαιτέρω έρευνα και δράση σ' αυτή την περιοχή».

Το θέμα της δεύτερης συνάντησης αναφέρεται σε μία διαχρονική μελέτη η οποία παρακολουθεί την εκπαιδευτική πορεία των αποφοίτων Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας και τους επερχόμενους μετασχηματισμούς τους. Απώτερος στόχος, όπως επισήμανε η εισηγήτρια, της συγκεκριμένης μελέτης είναι να αναδείξει ότι τα άτομα που έκαναν εγγραφή στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Ιωαννίνων (τα πρώτα 7 χρόνια λειτουργίας του, 2003-2010) όχι μόνο επανασυνδέονται με την εκπαίδευση αλλά η επιτυχής παρακολούθησή τους στο σχολείο τους έδωσε τη δυνατότητα συνέχισης

της εκπαίδευσής τους σε επόμενη βαθμίδα Δ/θμιας αλλά και Γ/θμιας Εκπαίδευσης (Λύκειο, ΤΕΕ, ΤΕΙ, ΕΑΠ, κλπ). Σ' αυτό φαίνεται να έχει συμβάλει το σχολικό πλαίσιο του ΣΔΕ, ειδικά το ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών, το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων, η εφαρμογή συγκεκριμένης διδακτικής μαθησιακής διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί και ο Δ/ντής μέσα από το ρόλο τους, οι υποστηρικτικές υπηρεσίες του συγκεκριμένου σχολείου αλλά και οι δυνατές προσωπικότητες των ίδιων των εκπαιδευόμενων μαθητών. Αρχικά η εισηγήτρια αφού παρουσίασε εν συντομία το πλαίσιο γενικά των ΣΔΕ και επισήμανε την απουσία ερευνών σχετικών με το θέμα μίλησε για το τι ευαισθητοποίησε την ίδια στο ανωτέρω θέμα. Αναφέρθηκε στην εμπειρία της ως Δ/ντρια στο ανωτέρω πλαίσιο, στη συνεχή επαφή με τους μαθητές της, στην πορεία τους μετά στο ΣΔΕ καθώς και στο προσωπικό της βίωμα στη δική της εκπαιδευτική πορεία. Στη συνέχεια παρουσίασε το γενικό πλαίσιο της μελέτης το οποίο αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται η εικόνα του σχολείου (το προφίλ) τα πρώτα 7 χρόνια λειτουργίας του. Καταγράφονται τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών του καθώς και τα κίνητρα συμμετοχής τους και οι προσδοκίες τους από αυτή τους την προσπάθεια. Στο δεύτερο μέρος εξετάζεται το βίωμα των εκπαιδευόμενων που επέλεξαν να συνεχίσουν την εκπαίδευση μετά την αποφοίτησή τους από το ΣΔΕ. Το βίωμα εξετάζεται σε σχέση με την εκπαιδευτική τους πορεία. Αρχικά με τη σύνδεσή τους με την εκπαίδευση στο πρώτο σχολείο, στο Δημοτικό, την αποσύνδεσή τους από την εκπαίδευση εφόσον δεν φοίτησαν στο Γυμνάσιο και την ανασύνδεσή τους σ' αυτή τη φάση της ζωής τους με την εγγραφή τους στο ΣΔΕ.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν: Κατά πόσο υπήρξε αλλαγή στην αρχική τους θέση στο αν θα συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους μετά το ΣΔΕ; Τι αποφάσισαν μετά τη φοίτησή τους στο ΣΔΕ; Ποιοι παράγοντες βοήθησαν σ' αυτό; Πόσο το θεσμικό πλαίσιο του σχολείου βοήθησε στο μετασχηματισμό της αρχικής τους απόφασης και πώς;

Πρώτο μέρος της έρευνας

Για το πρώτο μέρος της έρευνας η μεθοδολογία που αξιοποιήθηκε ήταν η ποσοτική έρευνα (αιτήσεις εγγραφής τους, στατιστικά δεδομένα) και οι αρχικές συνεντεύξεις των εκπαιδευόμενων στις οποίες ζητείται, κατά την εγγραφή τους στο ΣΔΕ, να αναφέρουν τους λόγους για τους οποίους δεν πήγαν στο Γυμνάσιο ή το διέκοψαν πριν αποφοιτήσουν, τους λόγους για τους οποίους κάνουν εγγραφή τώρα στο σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, (τις προσδοκίες τους από το σχολείο), και το αν σκοπεύουν (αν θα ήθελαν), να συνεχίσουν σπουδές μετά από αυτό το σχολείο. (Πηγή: αρχείο Σχολείου). Αναφορικά με το προφίλ των εκπαιδευόμενων που φοιτούν στο ΣΔΕ (2003-2010) παρατηρώντας την ηλικιακή κατανομή τους το ενδιαφέρον εστιάζεται στην ηλικιακή κατηγορία 30-44 ετών με ποσοστό 48,02 % (αν και η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση θεσμοθετήθηκε στη χώρα μας το 1976). Μεγάλο ποσοστό έχει και η ηλικιακή κατηγορία από 45 ετών και πάνω (34,74%) κύρια γυναίκες που υπακούουν στα παραδοσιακά στερεότυπα του φύλου και η εκπαίδευση

γι αυτές είναι απαγορευμένη περιοχή. Έχει ενδιαφέρον να επισημαίνουμε ότι στο συγκεκριμένο σχολείο δεν έχει φτάσει η ομάδα στόχος τα πρώτα 7 χρόνια λειτουργίας του. Μόνο το 14, 40% είναι κάτω των 30 ετών. Στους λόγους που δεν συνεχίζουν εκπαίδευση στο Γυμνάσιο αναφέρονται τα παρακάτω: προέλευση από χαμηλά οικονομικά στρώματα, πολυτεκνία, νοοτροπία των γονιών για τα στερεότυπα του φύλου (πρόωροι γάμοι κοριτσιών), η απόσταση από το σχολείο αλλά και οι εξετάσεις στο Γυμνάσιο (δέκα από τα άτομα της έρευνας δεν πέρασαν τις εξετάσεις για στο γυμνάσιο) η κακή σχέση με τους καθηγητές για όσους φοίτησαν μια- δυο τάξεις αποτελούν συχνά αιτία εγκατάλειψης του σχολείου η οποία γίνεται σιωπηρά αποδεκτή και νομιμοποιείται. Στο σημείο αυτό η εισηγήτρια επισήμανε ότι αυτά συνέβηκαν στο παρελθόν. Όμως οι κοινωνικο-οικονομικές εξελίξεις των τριών τελευταίων δεκαετιών δημιούργησαν μια νέα πραγματικότητα σημαντική διάσταση της οποίας είναι η άνοδος του επιπέδου εκπαίδευσης, η βελτίωση της επαγγελματικής αποκατάστασης κλπ. Έτσι μεγαλώνουν τα παιδιά τους και σε αντίθεση με τους γονείς σπουδάζουν τα παιδιά τους, γιατί και οι προϋποθέσεις είναι καλύτερες. Με τους γάμους τους μετακινούνται στην πόλη, το σχολείο θεωρείται δεδομένο και κοντά στο σπίτι τους αλλά και η οικονομική τους κατάσταση είναι κάπως καλύτερη από των γονιών τους. Όμως έχει αλλάξει και η δική τους νοοτροπία... «*Τα γράμματα είναι ένα εφόδιο μεγάλο*» λένε. Σ' αυτή τη φάση που οι υποχρεώσεις τους είναι μικρότερες αποφασίζουν να ανασυνδεθούν οι ίδιες και οι ίδιοι με το σχολείο και μάλιστα με ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση των προσδοκιών και των υποκειμενικών αναγκών των εκπαιδευόμενων η οποία προκύπτει από τις απαντήσεις τους στην ερώτηση *-για ποιους λόγους κάνετε τώρα εγγραφή στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας;* Από την ομαδοποίηση των απαντήσεων και την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώνεται ότι τα άτομα που έκαναν εγγραφή στο ΣΔΕ τη συγκεκριμένη περίοδο(2003-2010) είχαν δυνατό αίτημα και είχαν υψηλές προσδοκίες Επανασυνδέθηκαν με την εκπαίδευση στο σύνολό τους και αναφέρουν λόγους γι αυτό την προσωπική τους ανάπτυξη - ενίσχυση αυτοεκτίμησή τους, την απόκτηση γνώσεων, την εξεύρεση εργασίας, την απόκτηση απολυτηρίου. Ενδιαφέρον είναι το αποτέλεσμα που προέκυψε από τις απαντήσεις τους στο «*τι θα κάνουν μετά το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας*». Οι προοπτικές τους. Οι εκπαιδευόμενοι σε μεγάλο ποσοστό (85%) δυσκολεύονται ή έχουν μια αμφιθυμία στο αν θα συνεχίσουν την εκπαίδευση. Εδώ τίθεται το ερώτημα. Το Σχολείο τους ενίσχυσε ή και τους βοήθησε να αλλάξουν αυτή τους την άποψη και πώς;

Στη συνέχεια η εισηγήτρια παρουσίασε το δεύτερο μέρος της έρευνας όπως καταγράφεται παρακάτω. Πρόκειται για την έρευνα που αφορά τους 50 ενήλικους μαθητές (γυναίκες και άντρες) που αποφοίτησαν από το ΣΔΕ Ιωαννίνων τα 7 πρώτα χρόνια λειτουργίας του (2003-2010) και που μετά την αποφοίτησή τους προχώρησαν σε επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης. Για τη διαδικασία συλλογής υλικού, κύριο μεθοδολογικό εργαλείο της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσε η βιογραφική προσέγγιση στο πλαίσιο των αφηγήσεων ζωής με τη μέθοδο της συνέντευξης (Για το

θεωρητικό πλαίσιο της βιογραφικής προσέγγισης που αξιοποιήθηκε εδώ βλ. Παράρτημα VII, 2014-15, σελ.1-5). Πρόκειται για προσέγγιση με ευέλικτη δομή, δεδομένου ότι αποτελεί μία ανοιχτή σε βάθος συνέντευξη που επιτρέπει στα υποκείμενα της έρευνας να μιλήσουν και να εκφράσουν τα βιώματα που αφορούν την εκπαίδευσή τους ξεκινώντας από το σχολείο των παιδικών τους χρόνων. Το υλικό που αξιοποιήθηκε στην παρούσα εργασία προέρχεται από 20 αφηγήσεις ζωής. Κάθε αφήγηση ολοκληρώθηκε σε μία συνάντηση περίπου δύο ωρών (μαγνητοφώνηση ή καταγραφή) σε χώρο επιλογής των υποκειμένων και στην οποία δόθηκαν και οι εξηγήσεις για την έρευνα και το σκοπό της. Στην αρχή της συνάντησης τέθηκε το θεματικό πλαίσιο με την ερώτηση, *“θα θέλαμε να μας μιλήσετε για τη σχέση σας με την εκπαίδευση ξεκινώντας από το σχολείο των παιδικών σας χρόνων»* καλώντας τους να διηγηθούν κάτι γι αυτό. Η επεξεργασία του υλικού που προέκυψε από την απομαγνητοφώνηση και την καταγραφή των συνομιλιών καθώς και τη μελέτη της κάθε αφήγησης σε βάθος έγινε με θεματική ανάλυση περιεχομένου και στη συνέχεια ταξινομήθηκαν οι εμπειρίες τους σε τρεις θεματικές ενότητες. α) αναπαραστάσεις από το δημοτικό σχολείο (τυπική εκπαίδευση), β) η εμπειρία τους από το ΣΔΕ (ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών) γ), η πορεία τους στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης, Λύκειο, ΤΕΕ, ΤΕΙ κλπ. (τυπική εκπαίδευση). Αυτό διευκόλυνε και σε συγκρίσεις των μορφών εκπαίδευσης που δέχτηκαν κατά την πορεία της ζωής τους. Αναφορικά με τα αποτελέσματα η εισηγήτρια εστίασε στην αποτίμηση της εμπειρίας από το δημοτικό σχολείο: Τα υποκείμενα της έρευνας όταν αναφέρονται στο σχολείο των παιδικών τους χρόνων, μας παραπέμπουν στο σχολείο και την εκπαίδευση των δεκαετιών του '60 και '70 στην Ήπειρο σε χωριά απομονωμένα και αραιοκατοικημένα λόγω της γεωγραφικής τους θέσης, οικογένειες φτωχές και με κυρίαρχη νοοτροπία για τα στερεότυπα του φύλου και σε Δημοτικά σχολεία μονοθέσια όπου εκείνοι νοιώθουν αδικημένοι. Αναφέρονται ιδιαίτερα στο δάσκαλό τους και περιγράφουν αρκετά συχνά τις σχέσεις τους ως φοβικές εξαιτίας της αυστηρότητάς του αλλά και κάποιες φορές να τους παρακινεί να συνεχίσουν στο Γυμνάσιο ή να παρακινεί την οικογένεια όμως χωρίς αποτέλεσμα. *«Πονεμένη ιστορία. Από χωριό σε χωριό πήγαινα σχολείο... Ο δάσκαλος, πολύ αυστηρός έσπαγαν βέργες στα χέρια μας...»* (Γ), *«Ήμουν καλή μαθήτριά. Ο δάσκαλος ήρθε στο σπίτι για να με παρακινήσει για το γυμνάσιο αλλά δεν με στείλανε...»*(Γ). Μέσα σ' αυτό το κλίμα η εκπαίδευση των παιδιών είναι μακρινό όνειρο. Όμως η δίψα για μάθηση παραμένει ισχυρή. Την ικανοποιούν είτε μέσα από ατομικές αναζητήσεις είτε μέσα από τα παιδιά τους. *«... Πάντα διάβαζα ότι έπεφτε στα χέρια μου...»* (Γ) *«Διάβαζα μαζί με τα παιδιά μου»*. Το σχολείο όμως παραμένει στα όνειρά τους... *«Το σχολείο το έβλεπα το βράδυ στα όνειρά μου και ήταν το καλύτερο όνειρο που έβλεπα... ήταν η ομορφότερη μέρα που ξημέρωνε»* (Γ) Όταν το όνειρο γίνεται πραγματικότητα: Μετά από χρόνια... η φοίτηση στο ΣΔΕ. Από μια κατάσταση που φάνταζε σαν μοίρα, οι γυναίκες κύρια αλλά και οι άνδρες της έρευνας ενεργοποιούνται με την εγγραφή τους στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας και θέτουν ως αρχικούς τους στόχους: την απόκτηση γνώσεων, να ξεφύγουν από το

σπίτι, να γνωρίσουν καινούργιους ανθρώπους, αλλά και την απόκτηση απολυτήριου γιατί ντρέπονται και αισθάνονται μειονεκτικά που δεν το έχουν. Πιστεύουν ότι αυτό το απολυτήριο θα τους δώσει ευκαιρίες για εξεύρεση εργασίας και θα είναι προϋπόθεση για αυτοβελτίωση, προσωπική ανάπτυξη και συνέχιση σπουδών στο Λύκειο ή στο ΤΕΕ. Το αποτέλεσμα θα είναι οφέλη για τους ίδιους και τις οικογένειές τους. Γι' αυτή τους την εμπειρία μιλάνε ξεκινώντας από την πρώτη μέρα που ένωσαν παράξενα συναισθήματα και ικανοποίηση από τον εαυτό τους για την απόφαση που πήραν. *«Την πρώτη μέρα που ήρθα δεν γνώριζα κανέναν κι ένοιωσα κάπως περίεργα. Σκεφτόμουν να μείνω ή να φύγω»*(Γ), *«όταν χτύπησε το κουδούνι... δεν θα την άλλαζα αυτή την εμπειρία με τίποτα»*(Γ). Συνειδητοποιούν γρήγορα ότι το σχολείο αυτό είναι διαφορετικό από το σχολείο που ήξεραν και εστιάζουν τη διαφορετικότητα στο Δ/ντή, στους καθηγητές και στον τρόπο μάθησης. *«Η Δ/ντρια ... ήταν σημαντικό... αυτός που συντονίζει να ενδιαφέρεται για αυτό που κάνει, να γνωρίζει τον καθένα ξεχωριστά, να τον ακούει στα προβλήματά του, παίζει μεγάλο ρόλο αυτό όταν έχεις χρόνια να πας σχολείο...»* (Γ) *«Οι καθηγητές ήταν εκπαιδευμένοι για αυτό. Καταλάβαιναν το άγχος μας, όμως βρήκαν τον τρόπο να μας βάλουν στο πνεύμα του σχολείου με όλο αυτό που κουβαλούσαμε»* (Γ), *«Μαθαίναμε με άλλο τρόπο, μαθαίναμε ότι είχε ουσία.»* (Γ). Στην αποτίμηση μετά από δύο χρόνια οι εκπαιδευόμενοι επισημαίνουν ότι το σχολείο τους έδωσε τη δυνατότητα να δουν, να ακούσουν, να γνωρίσουν, να συγκινηθούν και να σκεφτούν. Να βγουν από το καβούκι της προσωπικής και οικογενειακής τους ζωής και να δουν τον εαυτό τους ενταγμένο στο κοινωνικό σύνολο όχι σαν μεμονωμένα άτομα αλλά σαν μέλη δημιουργικά και επωφελή στο κοινωνικό σύνολο. Έχουν κερδίσει μια καινούργια ζωή για εκείνους και τις οικογένειές τους. *«Αξέχαστη εμπειρία, η ομαδικότητα γιατί δεν ήταν τυπικό σχολείο (Γ) «Ήταν το πρώτο σκαλοπάτι για μια καινούργια ζωή»* (Α) *«Πρώτη φορά στη ζωή μου έκαμα κάτι για μένα....»* (Γ) *«Μέσα από αυτό το σχολείο έγινα καλύτερος άνθρωπος»* (Γ). Όταν οι άνθρωποι εμπιστεύονται τον εαυτό τους, διεκδικούν και πιστεύουν ότι θα τα καταφέρουν. Έτσι αποφασίζουν το επόμενο βήμα που είναι η απόφασή τους να φοιτήσουν στο Λύκειο. Από τα 50 υποκείμενα της έρευνας, μόνο τα 10 δήλωσαν κατά τη συνέντευξη των εγγραφών ότι ήθελαν να προχωρήσουν στο Λύκειο και αυτό ήταν στην επιθυμία τους. Η απόφαση ήρθε μέσα στο σχολείο... Τα 40 άτομα φαίνεται να πήραν την απόφαση στην πορεία τους μέσα στο σχολείο και να ήταν το σχολείο βοηθητικό σ' αυτό. *«Η απόφαση ήρθε στην πορεία. Αρχικά ήρθα μόνο για το απολυτήριο. Στη συνέχεια άλλαξα γνώμη γιατί κατάλαβα ότι μπορώ να τα καταφέρω. (Α.) Το ΣΔΕ μου ξύπνησε τη μάθηση»* (Γ). *«Μας παροτρύνανε οι καθηγητές ότι μπορούμε, αλλά και η παρέα μου έδωσε θάρρος»* (Γ) *«Μου είπαν και τα παιδιά μου, να πας».* (Γ). Η συνέχιση των σπουδών τους φαίνεται να υποστηρίζεται και από την ανάπτυξη των συνεργασιών που επιδίωξε το ΣΔΕ με εκπαιδευτικούς φορείς για την υποστήριξη και την ενδυνάμωση όσων θέλουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους(Δ/ντή Λυκείου, Δ/ντής ΤΕΕ, κλπ). Αναφορικά με τη φοίτηση στο επόμενο σχολικό πλαίσιο, τα υποκείμενα της έρευνας μιλούν γι' αυτή

τους την εμπειρία με κριτικό πνεύμα για το πλαίσιο, για το Διευθυντή, τους καθηγητές και τον τρόπο μάθησης. Κι εκεί ο Δ/ντής και οι καθηγητές θα παίξουν σημαντικό ρόλο και θα είναι υποστηρικτικοί, όμως ο τρόπος μάθησης είναι διαφορετικός. Με τα δικά τους λόγια... «*Το Λύκειο, καλή εμπειρία, όμως ένα τυπικό σχολείο*» (Γ). «*Εντελώς διαφορετικό, το ΣΔΕ το κάτι άλλο...*» (Γ). Έχουν επίγνωση των δυσκολιών τους λόγω ηλικίας, ανακαλύπτουν ότι γνωρίζουν πολλά από το ΣΔΕ, το προηγούμενο σχολείο τους, είναι ενθουσιασμένοι για τα όσα μαθαίνουν «*...νοιώθεις τη συνέχεια στη γνώση και αυτό είναι πολύ ωραίο*»(Γ) και κάνουν τη σύγκριση ανάμεσα στα δύο σχολεία με κριτικό πνεύμα «*Το λύκειο... ένα τυπικό σχολείο. Άλλα πράγματα το ΣΔΕ... Καλοί οι καθηγητές δεν λέω, αλλά το σύστημα... είναι άλλο το σύστημα. Είναι αποπεράτωση κατά κάποιο τρόπο...*» (Α). Αποφοιτούν και κάποιοι συνεχίζουν στην Γ/θμια εκπαίδευση [ΤΕΙ Λογιστικής Πρέβεζας (Γ), ΤΕΙ Ανθοκομίας Άρτας, (Γ) Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικός πολιτισμός, Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ευρωπαϊκός πολιτισμός (Α) ΤΕΙ Γεωπονίας (Α)].

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας η εισηγήτρια επισήμανε ότι η αλλαγή στην αρχική θέση των υποκειμένων της έρευνας για συνέχιση της εκπαίδευσής τους μετά το ΣΔΕ, συνέβηκε κατά τη φοίτηση στο ΣΔΕ, που γι αυτούς ήταν μια εμπειρία μοναδική. Απέκτησαν γνώσεις και δεξιότητες, απέκτησαν αυτοπεποίθηση και υπερασπίστηκαν τις απόψεις τους, έθεσαν προτεραιότητες και άρχισαν να σκέφτονται κριτικά. Αυτό τους βοήθησε να επικοινωνούν καλύτερα με τους γύρω τους, να διαχειρίζονται καταστάσεις που πριν τους δυσκόλευαν, να προσαρμόζονται σε εξελίξεις και αλλαγές που συμβαίνουν στη ζωή τους, να επιλύουν προβλήματα, να νοιώθουν ικανοποιημένοι με τον εαυτό τους, να παίρνουν πρωτοβουλίες. Το ΣΔΕ τους ενεργοποίησε και τους ενθάρρυνε να αλλάξουν στάση απέναντι στην εκπαίδευση και να συνεχίσουν σπουδές σε άλλη βαθμίδα εκπαίδευσης. Τους βοήθησε να συνειδητοποιήσουν πόσο σημαντική είναι η εκπαίδευση στη ζωή τους. Παράλληλα έγιναν αλλαγές στις οικογένειές τους και έγιναν υποστηρικτικοί οι σύζυγοι και παιδιά τους αλλά και αλλαγές στον κοινωνικό περίγυρο. Διαφοροποιήθηκαν οι συνθήκες αλλά και οι ίδιοι διαφοροποίησαν τις συνθήκες.

Στη συζήτηση που ακολούθησε στην ομάδα τονίστηκαν οι παράγοντες που βοήθησαν στο μετασχηματισμό των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την αρχική απόφαση για συνέχιση της εκπαίδευσής τους μετά το ΣΔΕ. Ως τέτοιοι αναφέρθηκαν: το ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον τόσο από τη Δ/ντρια όσο και από το εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά και το θεσμικό πλαίσιο, ο τρόπος που λειτουργεί αυτό το σχολείο όπως: η βιωματική μάθηση, τα περιεχόμενα μάθησης και οι μέθοδοι διδασκαλίας που αξιοποιούνται, η καλλιέργεια ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας με τα διαθεματικά σχέδια δράσης και τα projects, η καλλιέργεια στάσεων και συμπεριφορών που ακολουθούν τους απόφοιτους και στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης. Και μπήκε ως προβληματισμός, πώς θα μπορούσαν τα παραπάνω να αποτελέσουν παράδειγμα προς μίμηση και για το τυπικό σχολείο;

Τρίτη συνάντηση: «Η έννοια της φιλίας» με τη μέθοδο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία (Μ. Χρήστου)

Στην τρίτη συνάντηση παρουσιάστηκε η εφαρμογή μιας διδασκαλίας με τη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» σε Δημοτικό σχολείο και με θέμα «**Η έννοια της φιλίας**».

Η εφαρμογή πραγματοποιήθηκε από τη Μαρία Χρήστου (δασκάλα) σε μαθητές ΣΤ Δημοτικού σε 7 διδακτικές ώρες στο μάθημα της Ευέλικτης ζώνης, κατανεμημένες σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα σε 4 ημέρες.

Αρχικά παρουσιάστηκαν οι διδακτικοί στόχοι που τέθηκαν, όπως: οι μαθητές σε επίπεδο ικανοτήτων να ελέγξουν το κατά πόσο οι ίδιοι έχουν τα χαρακτηριστικά ενός «καλού φίλου», σε επίπεδο ανάπτυξης οριζόντιων ικανοτήτων, οι μαθητές να προσεγγίσουν κριτικά και δημιουργικά το θέμα της φιλίας μέσω της επεξεργασίας έργων τέχνης και σε επίπεδο ανάπτυξη κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας, οι μαθητές μέσω της ενσυναίσθησης να προτείνουν τρόπους με τους οποίους μπορούν να διατηρήσουν μία φιλία και να αντιληφθούν πως ο καθένας χρειάζεται να διατηρεί τη διαφορετικότητά του και όχι να την «θυσιάζει» στο όνομα της φιλίας.

Στη συνέχεια αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικές τεχνικές και μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διδασκαλία, όπως: οργανωμένη συζήτηση, εργασία σε ομάδες, ανάλυση αποσπασμάτων λογοτεχνικών έργων με την Τεχνική του D. Perkins προσαρμοσμένη από το ARTiT και με την τεχνική Visible Thinking καθώς και προσομοίωση κατάστασης και ομάδες διερεύνησης.

Ακολούθησε αναλυτικά η παρουσίαση των σταδίων της μεθόδου

Για το πρώτο στάδιο: *Διερεύνηση της ανάγκης για κριτική προσέγγιση του θέματος* η εισηγήτρια αναφέρθηκε στο έναυσμα το οποίο αποτέλεσε το γεγονός ότι οι μαθητές είχαν μεταξύ τους προβλήματα συμπεριφοράς όπως: πολλές φορές ζητούσαν να αλλάξουν θέση με τους διπλανούς τους, για κάποιους παρατηρούνταν στιγμές απομόνωσης, κάποιοι άλλοι κατά τη διάρκεια του διαλλείματος δεν μπορούσαν να διαχειριστούν την διαφορετικότητα του χαρακτήρα του φίλου τους και υπήρχαν συγκρούσεις που μεταφέρονταν προς επίλυση στην αίθουσα διδασκαλίας.

Για το δεύτερο στάδιο: *Έκφραση των απόψεων των μαθητών (1 διδακτική ώρα)* ζητήθηκε να απαντήσουν σε ομάδες στο ερώτημα; Τι σημαίνει για εσάς «φίλος»; Και να δώσουν ένα παράδειγμα. Ενδεικτικές απαντήσεις υπό μορφή κειμένου.

«Πιστεύουμε πως οι φίλοι είναι το πιο ωραίο πράγμα που υπάρχει στη ζωή μας, γιατί περνάμε τον περισσότερο χρόνο μας μαζί τους και μάλιστα, μας συμπαραστέκονται στις δύσκολες στιγμές της ζωής μας. Για παράδειγμα όταν είχα σπάσει το πόδι μου, ο φίλος μου με πήγε στο νοσοκομείο και έπειτα μου συμπαραστάθηκε μέσα στο νοσοκομείο. Ένα άλλο παράδειγμα είναι πως όταν ο κολλητός μου ήταν στο νοσοκομείο, εγώ πήγα και του έδωσα αίμα.»

Ακολούθησε το τρίτο στάδιο: Προσδιορισμός απόψεων και ερωτήσεων που θα συζητηθούν.

Η εισηγήτρια ανέφερε ότι, μετά από προσεκτική μελέτη των απόψεων των ομάδων παρατηρήθηκε ότι οι ίδιοι θεωρούν τον εαυτό τους a priori πολύ καλό φίλο για τους άλλους και δεν αναφέρθηκαν στις δύσκολες καταστάσεις που ενδεχομένως μπορεί να περάσει μία πραγματική φιλία. Έτσι προσδιορίστηκαν τα παρακάτω υποθέματα: α) η σπουδαιότητα της ύπαρξης των φίλων στη ζωή του ανθρώπου και β) το γεγονός ότι οι πραγματικοί φίλοι συμπαραστέκονται ο ένας στον άλλον στις δύσκολες στιγμές της ζωής τους. Και τα κριτικά ερωτήματα: Α) Υπάρχουν δυσκολίες σε μία φιλική σχέση; Β) Ποιος θεωρείται καλός φίλος για έναν άλλον;

Στο τέταρτο στάδιο έγινε η επιλογή των έργων τέχνης

Τα έργα τέχνης που αξιοποιήθηκαν ήταν αποσπάσματα από τα έργα:

1. «Ο Μικρός Πρίγκιπας» (Αντουάν ντε Σαιντ – Εξυπερύ, 1980).
2. «Με μολύβι φάμπερ νούμερο δύο» (Άλκη Ζέη, 2013) (βλ. Παράρτημα VII, 2014-15 σελ. 5-10)

Και στο πέμπτο στάδιο: Επεξεργασία των έργων τέχνης (διάρκεια 4 διδακτικές ώρες). Αρχικά έγινε η επεξεργασία του αποσπάσματος από το έργο «Ο μικρός Πρίγκιπας» με τη μέθοδο του D. Perkins προσαρμοσμένη από το ARTIT. Αφού διαβάστηκε το κείμενο (πρώτη φάση), αξιοποιήθηκε η δεύτερη φάση με ερωτήσεις παρατήρησης όπως: Ποιοι είναι οι βασικοί ήρωες σε αυτό το απόσπασμα; Για ποιους λόγους ο Μικρός Πρίγκιπας αρνείται αρχικά να «εξημερώσει» την αλεπού; Με ποια επιχειρήματα τον πείθει η αλεπού να την εξημερώσει; Τι χρειάζεται να κάνει ο Μικρός Πρίγκιπας για να εξημερώσει την αλεπού σύμφωνα με το απόσπασμα; Για ποιους λόγους θεωρεί ο Μικρός Πρίγκιπας την αλεπού και το τριαντάφυλλο φίλες του;

Στη συνέχεια ακολούθησε η τρίτη φάση με αναλυτικές ερωτήσεις όπως: Ποιες «δυσκολίες» μπορεί να αντιμετωπίσουμε σε μία φιλική σχέση, σύμφωνα με το απόσπασμα; Για ποιους λόγους επιδιώκει κάποιος την πραγματική φιλία σύμφωνα με το απόσπασμα; Πώς κρίνετε την αντίδραση του Μικρού Πρίγκιπα τη στιγμή που του ζητά η αλεπού να την εξημερώσει; Πώς κρίνετε την αντίδραση της αλεπούς και του Μικρού Πρίγκιπα κατά την ώρα του αποχωρισμού;

Κατόπιν έγινε η συσχέτιση με τα κριτικά ερωτήματα και από τη συζήτηση προέκυψαν οι παρακάτω σκέψεις: «Πρέπει να βρούμε τρόπο να ξεπερνάμε τις δυσκολίες που παρουσιάζονται, να μην λέμε απλά πως είμαστε φίλοι, αλλά να το δείχνουμε έμπρακτα». «Μερικές φορές νομίζουμε πως είμαστε πολύ καλοί φίλοι για τους άλλους, πως είμαστε τέλειοι, πως έχουμε πάντα δίκιο και προσπαθούμε να αλλάξουμε τους φίλους μας και να τους κάνουμε ίδιους με εμάς. Δεν σεβόμαστε τη διαφορετικότητά τους και τελικά τους πιέζουμε με τη συμπεριφορά μας». «Όταν δημιουργούνται παρεξηγήσεις, σπάνια ζητάμε συγνώμη ακόμα κι αν καταλάβουμε πως εμείς κάναμε λάθος. Είμαστε εγωιστές και φοβόμαστε μήπως εκτεθούμε, γι' αυτό και δεν παραδεχόμαστε το λάθος μας ή δεν συγχωρούμε τους άλλους. Έτσι

χάνονται πολλές φίλιες». «Χρειάζεται να «μιλάς με τον εαυτό σου», να σκέφτεσαι μήπως έκανες κι εσύ κάπου λάθος, μήπως αδίκησες τον φίλο σου και τελικά να προσπαθείς να λύνεις τα προβλήματα που έχουν δημιουργηθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα». «Πολλές φορές ζητάμε την αποκλειστικότητα στη ζωή των φίλων μας και ζηλεύουμε όταν βλέπουμε πως έχουν και άλλες παρέες. Νιώθουμε ανασφάλεια για τον εαυτό μας και ζητάμε την προσοχή τους 100%».

Ακολούθησε από την εισηγήτρια η παρουσίαση της επεξεργασίας αποσπασμάτων από το έργο «Με μολύβι Φάμπερ Νούμερο δύο». Η επεξεργασία του πρώτου αποσπάσματος έγινε με τη μέθοδο Visible Thinking με τις παρακάτω ερωτήσεις: α) Τι καταλαβαίνετε από το απόσπασμα που διαβάσατε; β) Τι παρατηρείτε στο κείμενο που σας κάνει να λέτε όλα αυτά; γ) Τι σας κάνει να αναρωτιέστε; Ακολούθησε η συσχέτιση με τα κριτικά ερωτήματα του τρίτου σταδίου και προέκυψαν οι παρακάτω απαντήσεις των μαθητών: «Οι καλοί φίλοι έχουν κατανόηση, επικοινωνούν πραγματικά μεταξύ τους, χωρίς να είναι ανάγκη να εξηγούν τα πάντα. Συνεννοούνται ακόμα και με νοήματα. Έχουν αναπτύξει δικούς τους κώδικες επικοινωνίας». «Ο καλός φίλος θαυμάζει τον άλλον, ακόμα κι αν είναι καλύτερος σε κάποια πράγματα. Τον υποστηρίζει και δεν προσπαθεί να τον μειώσει με τη συμπεριφορά του». «Συμβιβάζονται με τα αρνητικά στοιχεία του χαρακτήρα του φίλου τους, όπως και ο άλλος συμβιβάζεται με τα δικά τους ελαττώματα. Δίνουν περισσότερη σημασία στα προτερήματα του φίλου τους». «Κάνουν ό,τι μπορούν για να μην χαλάσει η φιλία τους. Προσπαθούν να μην θίγει ο ένας τον άλλον με τη συμπεριφορά τους». «Δεν μαρτυρά ο ένας τον άλλον. Υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ τους καθώς και ειλικρίνεια». Για το δεύτερο απόσπασμα αξιοποιήθηκε η προσομοίωση κατάστασης όπως καταγράφεται παρακάτω: «Ας υποθέσουμε ότι η μητέρα της Άλκης μπήκε στο δωμάτιο την ώρα που η Άλκη ήταν όρθια και οι άλλες δύο κοπέλες μάλωναν μεταξύ τους. Όλες σταμάτησαν και την κοίταξαν. Αφού η μητέρα βοήθησε την Άλκη να ξαπλώσει, στη συνέχεια επέπληξε τη Ζωρζ και τη Λενούλα και τους απαγόρευσε να ξανασυναντήσουν την Άλκη μέχρι να γίνει τελείως καλά». Τους ζητήθηκε να γράψουν τον εσωτερικό μονόλογο και των τριών κοριτσιών μετά το περιστατικό καθώς και τι θα συμβούλευαν την Άλκη και τη Ζωρζ, ως μία κοινή τους φίλη/ος, να κάνουν προκειμένου να διατηρήσουν τη φιλία τους.

Από τις απαντήσεις των μαθητών προέκυψε ότι οι συμβουλές που θα έδιναν στη Ζωρζ και στην Άλκη, προκειμένου να διατηρήσουν τη φιλία τους ήταν οι εξής : «Η Άλκη δεν θα πρέπει να παίρνει το μέρος κανενός. Η Ζωρζ να μη δίνει τόσο πολύ σημασία στα λόγια της Λενούλας, γιατί όταν τσακώνεται μαζί της στενοχωρεί την Άλκη. Να μην κατακρίνει η Ζωρζ τη Λενούλα, γιατί είναι αδερφή της Άλκης και την αγαπάει εξίσου, αλλά με διαφορετικό τρόπο. Χρειάζεται να βρουν έναν τρόπο να μπορούν να επικοινωνούν και να συνυπάρχουν και οι τρεις μαζί, γιατί η Άλκη δεν θα πρέπει να μπει σε διαδικασία να διαλέξει μεταξύ της αδερφής της ή της φίλης της. Θα πρέπει να είναι ειλικρινείς μεταξύ τους, αλλά να έχουν και το θάρρος να ζητήσουν συγγνώμη

αν κάνουν κάποιο λάθος. Δεν πρέπει να αφήσουν τον εγωισμό τους να χαλάσει τη φιλία τους».

Και η βασική συμβουλή από τις ομάδες: «Αν θέλουν να διατηρηθεί η φιλία τους, δεν θα πρέπει η Ζωρζ να πιέσει την Άλκη να επιλέξει ανάμεσα σε εκείνη και την αδερφή της, γιατί τις αγαπά εξίσου και τις δύο. Αν επιλέξει ανάμεσά τους, η ίδια δεν θα είναι ευτυχισμένη. Χρειάζεται να βρουν έναν τρόπο να μπορούν να επικοινωνούν και συνυπάρχουν και οι τρεις, να συζητούν θέματα κοινού ενδιαφέροντος, ώστε να βρουν σημείο επαφής. Σε κάθε περίπτωση, χρειάζεται να υπάρχει σεβασμός, αυτοεκτίμηση και να μετατρέψουν την ενδεχόμενη ζήλια τους σε θαυμασμό και αποδοχή του διαφορετικού χαρακτήρα των άλλων».

Ακολούθησε η συσχέτιση του αποσπάσματος με τα κριτικά ερωτήματα: «Ο καλός φίλος χρειάζεται να έχει κατανόηση, να εκτιμά τον άλλον για αυτό που είναι και να μην κρίνει τους συγγενείς και τους υπόλοιπους φίλους του άλλου, προκαλώντας με τη συμπεριφορά του». «Χρειάζεται να προσέχουμε τον τρόπο με τον οποίο μιλάμε στους φίλους μας. Το γεγονός ότι είμαστε φίλοι με κάποιους δεν σημαίνει πως ισοπεδώνονται οι κανόνες καλής συμπεριφοράς και πως μπορούμε να τους μιλάμε άσχημα, ακόμα και αν θεωρούμε πως κάνουμε πλάκα». «Θα πρέπει κάθε φορά να αξιολογούμε αν αξίζει να συνεχίζουμε να θεωρούμε κάποιον φίλο μας». «Δεν θα πρέπει να επηρεαζόμαστε αρνητικά από αυτούς που θεωρούμε φίλους μας και να κάνουμε ό,τι κάνουν και αυτοί, ιδιαίτερα αν διαφωνούμε». «Καλός φίλος θεωρείται αυτός που είναι αντικειμενικός, που κρίνει πότε έχει δίκιο και πότε άδικο. Όταν αναγνωρίζει το λάθος του, ζητάει συγγνώμη και λύνει τις παρεξηγήσεις». «Ο καλός φίλος μας στηρίζει, μας κάνει να αισθανόμαστε καλά, μας βοηθά στις δύσκολες στιγμές μας, μας λέει την αλήθεια. Αυτό δεν σημαίνει ότι είναι απαραίτητο να γίνει φίλος και με όλους τους υπόλοιπους φίλους μας. Κάθε σχέση είναι μοναδική και κανένας δεν θα πρέπει να διεκδικεί την αποκλειστικότητα στη ζωή κάποιου άλλου ανθρώπου».

Στη συνέχεια η εισηγήτρια παρουσίασε τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκαν οι ομάδες των μαθητών σε ομάδες διερεύνησης στο παρακάτω:

«Διηγηθείτε ένα περιστατικό που σας έχει συμβεί κατά το οποίο σταματήσατε να έχετε κάποιον φίλο σας (είτε σας απέρριψε, είτε τον απορρίψατε). Τι συνέβη; Πώς νιώσατε; Αν ξαναζούσατε το ίδιο περιστατικό, τι διαφορετικό θα κάνατε τώρα για να συνεχίσετε να είστε φίλοι με το συγκεκριμένο άτομο;»

Και προχώρησε στο έκτο στάδιο: *Επαναξιολόγηση των αρχικών παραδοχών και εμπλουτισμός τους (διάρκεια 2 διδακτικές ώρες)* στο ερώτημα **«Τι σημαίνει για εσάς φίλος;»** Ενδεικτικές απαντήσεις: «Πιστεύουμε πως οι φίλοι είναι το πιο ωραίο πράγμα που υπάρχει στη ζωή μας, γιατί μας βοηθούν να ξεπερνάμε τις δύσκολες στιγμές μας και επίσης, μοιραζόμαστε μαζί τους τα συναισθήματά μας. Όμως είναι πραγματικά δύσκολο να βρούμε τον αληθινό φίλο, αυτόν που θα είναι αντικειμενικός και θα κρίνει πότε έχει δίκιο και πότε άδικο. Ο αληθινός φίλος μας στηρίζει, μας κάνει να αισθανόμαστε καλά, μας βοηθά στις δύσκολες στιγμές μας, μας λέει την αλήθεια.

Αυτό δεν σημαίνει ότι είναι απαραίτητο να γίνει φίλος και με όλους τους υπόλοιπους φίλους μας. Κάθε σχέση είναι μοναδική και κανένας δεν θα πρέπει να διεκδικεί την αποκλειστικότητα στη ζωή κάποιου άλλου ανθρώπου. Επίσης, χρειάζεται πολλή υπομονή για να βρούμε έναν πραγματικό φίλο και όταν τον βρούμε, πρέπει να χειριζόμαστε τη σχέση μας με ψυχραιμία για να διατηρήσουμε αυτή τη φιλία για πολύ καιρό. Πρέπει να παραδεχόμαστε τα λάθη μας και να μην περιμένουμε να μας ζητήσουν οι άλλοι συγγνώμη. Επιπροσθέτως, ακόμα και αν επιλέξεις έναν φίλο, δεν μπορείς να τον εξαναγκάσεις να σε επιλέξει. Με τη συμπεριφορά σου μόνο μπορείς να τον πείσεις ότι αξίζει να είσαι φίλος του.»

Ακολούθως η εισηγήτρια αναφέρθηκε στην αξιολόγηση και την κλίμακα αποτίμησης της ικανότητας των μαθητών για κριτική-δημιουργική σκέψη. Έτσι σε επίπεδο ικανοτήτων οι μαθητές σε πολλές περιπτώσεις αναρωτήθηκαν αν οι ίδιοι είναι καλοί φίλοι για τους άλλους και άσκησαν αυτοκριτική. Επίσης ανέπτυξαν σε μεγάλο βαθμό την ενσυναίσθησή τους, αν λάβουμε υπόψη μας ότι τοποθέτησαν με αρκετή ευκολία και ενθουσιασμό τον εαυτό τους στη θέση κάποιων άλλων ανθρώπων (μέσα από τις δραστηριότητες και τα αποσπάσματα των έργων που επεξεργάστηκαν) και προσέγγισαν το θέμα περισσότερο ολιστικά, κάνοντας ένα ακόμα βήμα προς την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης.

Πώς εργάστηκε η Ομάδα Αυτομόρφωσης στο ανωτέρω θέμα.

Αναφορικά με την Ομάδα Αυτομόρφωσης η εισηγήτρια αξιοποίησε βιωματικά το 5^ο στάδιο της μεθόδου, όταν έφτασε σ' αυτό, κατά την παρουσίασή της. Αρχικά μοίρασε στις υποομάδες το απόσπασμα από τον « Μικρό Πρίγκιπα» του Αντουάν ντε Σαιντ – Εξυπερύ το οποίο ήδη είχε αποσταλεί στα μέλη της ομάδας για μελέτη πριν τη συνάντηση και ζήτησε να απαντηθούν οι παρακάτω ερωτήσεις: Ποιοι είναι οι βασικοί ήρωες σ' αυτό το απόσπασμα. Ενδεικτικές απαντήσεις: *αλεπού, πρίγκιπας, τριαντάφυλλο*. Για ποιους λόγους αρχικά ο μικρός πρίγκιπας αρνείται να εξημερώσει την αλεπού; Ενδεικτικές απαντήσεις: *δεν έχει χρόνο, δεν ξέρει, έχει ένα κώλυμα με το τριαντάφυλλο, φοβάται, ο καταναλωτισμός, ψάχνει για κάτι άλλο, η αλεπού είναι διαφορετική άρα δεν μπορεί να γίνει φίλη του*. Με ποια επιχειρήματα τον πείθει η αλεπού να την εξημερώσει. Ενδεικτικές απαντήσεις: *Για να παίξει μαζί της, Είναι μοναδικός γι αυτήν, θα τον θυμάται, θα έχει ο ένας την ανάγκη του άλλου. Μόνο έτσι θα δημιουργήσει δεσμούς, θα έχει ο ένας την ανάγκη του άλλου. Φιλία συνεπάγεται ευτυχία, το στόρι θα θυμίζει τα μαλλιά της. Θα σπάσει η μονοτονία. Η ζωή ήταν μονότονη. Τι χρειάζεται να κάμει ο μικρός πρίγκιπας για να την εξημερώσει*. Ενδεικτικές απαντήσεις: *Υπομονή. να την πλησιάσει σιγά - σιγά. Να είναι σιωπηλός κι η επαφή θα αναπτυχθεί σιγά-σιγά όχι λεκτικά. Να δημιουργήσει προσμονή-αγωνία*. Για ποιους λόγους θεωρεί ο μικρός πρίγκιπας την αλεπού και το τριαντάφυλλο φίλους; Ενδεικτικές απαντήσεις: *Τους έχει φροντίσει, τα έχει εξημερώσει, είναι υπεύθυνος γι αυτά, τα θεωρεί μοναδικά, μπορεί να πεθάνει γι αυτά*.

Κατόπιν η εισηγήτρια παρότρυνε την ομάδα να απαντήσει σε πιο αναλυτικές ερωτήσεις όπως: Ποιες δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπίσουμε σε μια φιλία και σχέση σύμφωνα με το απόσπασμα. Οι απαντήσεις: *«Δεν αφιερώνουμε χρόνο, είμαστε διαφορετικοί, το ότι δεν θεωρούμε τον άλλο σημαντικό, δεν αισθανόμαστε το ίδιο, κουβέντα, λεκτική επικοινωνία, χρόνος, υπομονή, φροντίδα, να είσαι ανοιχτός, δεν βάζουμε από την αρχή τα όρια. Πρέπει να αποδεχόμαστε την άποψη των άλλων. Η ζήλια. Η αλεπού δεν ζηλεύει, η πολλή οικειότητα πολλές φορές βλάπτει»*. Για ποιους λόγους επιδιώκει κάποιος την πραγματική φιλία σύμφωνα με το απόσπασμα. Οι απαντήσεις: *Συναισθηματική κάλυψη, το τίμημα της ευτυχίας, κάνει τη ζωή ενδιαφέρουσα, για να είναι κάποιος σημαντικός, να μη νοιώθει μόνος, για να γίνει καλύτερος μέσα από τη φιλία*. Πως κρίνετε την αντίδραση του Μικρού Πρίγκιπα τη στιγμή που του ζητά η αλεπού να την εξημερώσει. Ενδεικτικά: *Είναι επιφυλακτικός, δείχνει ενδιαφέρον, είναι θετικός, ανυπόμονος*. Πως κρίνετε την αντίδραση της αλεπούς και του Μικρού Πρίγκιπα κατά την ώρα του αποχωρισμού. Ενδεικτικές απαντήσεις: *«Ο Πρίγκιπας σκληρός, αποστασιοποιημένη η αλεπού, περίπτωση αυτογνωσίας, σημείο αναφοράς, τα διδάγματα που παίρνουν μαζί τους από αυτή τη σχέση»*.

Στη συνέχεια η ομάδα εργάστηκε στα αποσπάσματα «Με μολύβι φάμπερ νούμερο δύο» της Άλκης Ζέη. Η εισηγήτρια ζήτησε για το πρώτο απόσπασμα να απαντηθούν οι παρακάτω ερωτήσεις: Τι καταλαβαίνετε από το απόσπασμα που διαβάσατε: Ενδεικτικές απαντήσεις. *Δύο φίλες διαφορετικές Προστασία της φιλίας*. Τι παρατηρείτε στο κείμενο που σας κάνει να λέτε αυτά; Ενδεικτικές απαντήσεις. *Η Ζωρζ μεγαλώνει πιο ελεύθερα, Η Άλκη δεν θέλει να το καταλάβει, ο πατέρας... του κρύβουν πράγματα... Δεν αλλάζεις σχολείο λόγω φίλων*. Τι σας κάνει να αναρωτιέστε; Ενδεικτικές απαντήσεις: *τα στερεότυπα, σχέσεις, φιλίες, αγόρια, κορίτσια, οι οικογένειες πώς το αντιμετωπίζουν. Είναι πολύ διαφορετικές. Γιατί δεν υπάρχει ελευθερία ως προς την επιλογή των φίλων; Για πόσο θα καταφέρουν ακόμα να ξεγελούν τον πατέρα; Πώς θα ξεπεράσουν τις δυσκολίες της φιλίας; Πώς θα μετατρέψουν τη ζήλια σε θαυμασμό; Ζωρζ (σε πρώτο πρόσωπο) Η Λενούλα φταίει. Αυτή φταίει για όλα και την πλήρωσα και εγώ που είχα όλη την καλή διάθεση να τη βοηθήσω. Εγώ θα συνεχίσω να πηγαίνω έστω και κάτω από το παράθυρο και θα περιμένω να γίνει καλά για να είμαστε πάλι μαζί*.

Για το δεύτερο απόσπασμα αξιοποιήθηκε η προσομοίωση κατάστασης όπως και με τους μαθητές. Στην ερώτηση τι θα συμβουλευάτε την Άλκη και τη Ζωρζ να κάνουν, ως μια κοινή φίλη/ος, προκειμένου να διατηρήσουν τη φιλία τους; οι απαντήσεις ήταν: *«Να μην προκαλούν πολύ τη Λενούλα, να κάνουν φίλη τη Λενούλα, να μην προκαλούν εκρήξεις, «όρια», να μπουν στη θέση της Λενούλας, η Άλκη να μιλήσει με τη Λενούλα, να σέβονται τις προτιμήσεις η μία της άλλης»*.

Στη γενική συζήτηση που ακολούθησε έγινε η σύγκριση των απαντήσεων που δόθηκαν από τους μαθητές με τις απαντήσεις της ομάδας. Επίσης συζητήθηκαν

απορίες και έγιναν επισημάνσεις και προτάσεις για εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης του ίδιου θέματος.

Τέταρτη συνάντηση: «Η σημασία της ομορφιάς στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της μοίρας του ανθρώπου» Στρατηγικές ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών με τη μέθοδο «των έξι καπέλων» του de Bono (Ε. Μητροπούλου)

Στην τέταρτη συνάντηση παρουσιάστηκε η εφαρμογή μιας διδασκαλίας σε μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο) με θέμα «Η ομορφιά ως καθοριστικός παράγοντας στη ζωή του ανθρώπου» στην οποία αξιοποιήθηκε η μέθοδος των «Έξι καπέλων σκέψης» του Edward de Bono. Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε από την Εύη Μητροπούλου (φιλόλογο) στο μάθημα της Αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας και της Νεοελληνικής γλώσσας.

Η εισηγήτρια αρχικά αναφέρθηκε συνοπτικά στη μέθοδο-τεχνική των «Έξι Καπέλων Σκέψης». Παρουσίασε το ρόλο και τη σημασία των χρωματιστών καπέλων. Κάθε “Σκεπτόμενο Καπέλο” (‘Thinking Hat’) είναι ένας διαφορετικός τρόπος σκέψης όπως παρουσιάζεται συνοπτικά παρακάτω:

Με το άσπρο καπέλο εστιάζουμε στα διαθέσιμα στοιχεία και εξετάζουμε τις πληροφορίες που έχουμε στη διάθεσή μας. Με το κόκκινο, αντιμετωπίζουμε το θέμα διαισθητικά και εκφράζουμε συναισθήματα στη συγκεκριμένη στιγμή. Με το κίτρινο καπέλο βλέπουμε τις θετικές πλευρές του ζητήματος και με το μαύρο βλέπουμε τα πιθανά προβλήματα. Με το πράσινο προτείνουμε εναλλακτικές λύσεις και με το μπλε καταλήγουμε στην απόφασή μας. Επίσης μίλησε για τα κύρια πλεονεκτήματα της μεθόδου, η οποία υποδεικνύει τους κανόνες του παιχνιδιού της σκέψης επιτρέποντας να λέει κάποιος ελεύθερα τη γνώμη του αλλά και να εξετάζει εναλλακτικές οπτικές και απόψεις. Οδηγεί σε μια πιο δημιουργική σκέψη, αποτελεί εργαλείο βελτίωσης της επικοινωνίας μας, μας βοηθά να αποκτήσουμε μια ευρεία οπτική επί του συνόλου των καταστάσεων γύρω μας, αναπτύσσει τη συνεργατική μάθηση, στοιχεία που θα αξιοποιηθούν καθ’ όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής και κοινωνικής πορείας των μαθητών. Ταυτόχρονα βοηθάει στο να αναπτυχθούν οι οριζόντιες ικανότητες των μαθητών όπως: επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα, μεταγνωστικές ικανότητες (κριτική και δημιουργική έκφραση), κοινωνικές ικανότητες, ενσυναίσθηση, πολιτισμική έκφραση. Κατόπιν αναφέρθηκε στο πλαίσιο εφαρμογής της συγκεκριμένης μεθόδου: Πρόκειται για μαθητές Γ τάξης ενός Γυμνασίου Αθηνών σε μια διαθεματική προσέγγιση στο μάθημα Αρχαία ελληνική γραμματεία και Νεοελληνική γλώσσα στην ενότητα «Η σημασία της ομορφιάς (και γενικότερα η σημασία της εξωτερικής εμφάνισης) στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της μοίρας ενός ανθρώπου» με

αφόρμηση τους στίχους 30-34 από τον πρόλογο της Ελένης του Ευριπίδη. «Όμως την ομορφιά μου τάζοντάς του η Κύπρη –αν όμορφο λογιέται ό,τι σου φέρνει τη **δυστυχία**– και ταίρι του πως θα 'μαι, κερδίζει το βραβείο». Αξιοποιήθηκαν 4 διδακτικές ώρες. Μία ώρα για την προετοιμασία, δύο ώρες για την ανάπτυξη στην τάξη και μία ώρα για την αξιολόγηση (στο εργαστήριο πληροφορικής). Ακολούθως εστίασε στους στόχους που έθεσε για τη συγκεκριμένη διδασκαλία που ήταν: οι μαθητές να ελέγξουν τι σημαίνει για αυτούς η εξωτερική εμφάνιση ενός ανθρώπου, να προσεγγίσουν κριτικά και δημιουργικά το θέμα της ομορφιάς και μέσω της ενσυναίσθησης να αντιληφθούν πως η προσωπικότητα ενός ανθρώπου δεν είναι οπωσδήποτε ανάλογη της εξωτερικής του εμφάνισης. Να συνειδητοποιήσουν την αντίθεση του φαίνεσθαι και του είναι, να γνωρίσουν τον ίδιο τους τον εαυτό και τα χαρακτηριστικά τους, να συνειδητοποιήσουν ότι ο καθένας χρειάζεται να διατηρεί τη διαφορετικότητά του και να μη τη θυσιάζει στο βωμό της εικόνας και αυτών που η μόδα κάθε εποχής επιτάσσει.

Οι τεχνικές που αξιοποιήθηκαν για τα παραπάνω ήταν: Οργανωμένη γραπτή αποτύπωση, εργασία σε ομάδες, άτυπη συζήτηση, προσομοίωση κατάστασης. Και ως βοηθητικό υλικό αξιοποιήθηκε ηλεκτρονική παρουσίαση για τα έξι καπέλα του de Bono, υλικό από το διαδίκτυο, κάρτες διάκρισης ομάδων.

Στη συνέχεια η εισηγήτρια παρουσίασε τον τρόπο που εργάστηκε με τους μαθητές της στην τάξη τους.

Αρχικά (προετοιμασία 1) παρουσίασε στους μαθητές με ppt τη στρατηγική των έξι καπέλων «Ας μάθουμε να σκεφτόμαστε πολύπλευρα» και έκαμε μία εφαρμογή σαν παιχνίδι στην τάξη.

Σε δεύτερη φάση (προετοιμασία 2) κατά την αρχική ανάλυση του αποσπάσματος της Ελένης, ανέθεσε στους μαθητές με την μορφή γραπτής άσκησης το παρακάτω: «να σχολιαστεί η σημασία της ομορφιάς για τη διαμόρφωση της μοίρας της Ελένης και να κριθεί η διαχρονικότητα της άποψής της». Έτσι δόθηκε η ευκαιρία να γίνει μια πρώτη καταγραφή των αντιλήψεων των μαθητών, ενώ ζητήθηκε να βρουν αντίστοιχα άρθρα στο διαδίκτυο, που θα είχαν μαζί τους στο επόμενο μάθημα. Οι αντιλήψεις τους όπως καταγράφηκαν: «*Η ομορφιά δέσμευσε την Ελένη, την έκανε αντικείμενο εκμετάλλευσης (υπόσχεση Αφροδίτης) και αντικείμενο πόθου, παρά τη θέλησή της. Την απομάκρυνε από αυτά που την έκαναν ευτυχισμένη. Την έκανε αντικείμενο σχολίων και χλευασμού, ζήλειας και αντιπαραθέσεων. Την έκανε δυστυχισμένη. Απαξίωσε το χαρακτήρα και το οξύ πνεύμα της (σύγκριση με την Ιλιάδα)*».

Όταν ρωτήθηκαν σχετικά με τη διαχρονικότητα της άποψής της είπαν: «*Σήμερα η ομορφιά παίζει σημαντικό ρόλο. Όλοι θέλουν να είναι όμορφοι. Βοηθά στη διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων, ακόμα και στην απόκτηση εργασίας (ενισχύει το προφίλ του υποψηφίου). Αλλά και να την εκμεταλλευτεί κάποιος επαγγελματικά (μοντέλα)*». Αυτό έχει την εξήγησή του, επισημαίνει η εισηγήτρια, γιατί οι έφηβοι ενδιαφέρονται πολύ για την εικόνα τους. Τα άσχημα παιδιά είναι συχνά αντικείμενο

κοροϊδίας και ρατσισμού στα σχολεία. Τα παραπάνω τους αναγκάζουν να ακολουθούν τη μόδα, μιμούνται ο ένας τον άλλο και διαμορφώνουν ένα τυποποιημένο κοινό προφίλ. Κάποιοι αναφέρουν ότι «η ομορφιά σε πολύ λίγες περιπτώσεις φέρνει δυστυχία, συνήθως όταν τη χάνουμε (ατύχημα, αλλοίωση από το χρόνο κα). Μερικές φορές μας φέρνει σε δύσκολη θέση γιατί προκαλεί ανταγωνισμό και ζήλεια και υπάρχουν και τα ανέκδοτα για τις ξανθές (πολλοί –από ζήλεια-θεωρούν τους όμορφους ανθρώπους χαζούς)».

Στη συνέχεια ακολούθησε το στάδιο της ανάπτυξης. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε πέντε ομάδες με τη βοήθεια καρτών/φωτογραφιών. Η κάθε ομάδα είχε το χρώμα ενός καπέλου. Το μπλε καπέλο έμεινε για τη διδάσκουσα.

Με τελικό ζητούμενο το θέμα «η σημασία της ομορφιάς στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της μοίρας ενός ανθρώπου» δόθηκε στις ομάδες από ένα φύλλο εργασίας για να διερευνήσουν τα υποθέματα του βασικού ζητήματος ανάλογα με την οπτική του καπέλου τους.

Έτσι η πρώτη ομάδα (άσπρο καπέλο) αφού μελέτησε με προσοχή τα άρθρα και τις φωτογραφίες που τους δόθηκαν (Ο μύθος του Νάρκισσου, Άσμα Ασμάτων 4, η ομορφιά στην αρχαιότητα, η αμαρτία της ομορφιάς, η έννοια της ομορφιάς στη ζωγραφική) καθώς και αυτά που έφεραν οι συμμαθητές τους, κατέγραψαν τα δεδομένα και έκαναν μια μικρή παρουσίαση χωρίς προσωπικά σχόλια στους συμμαθητές τους επισημαίνοντας τα παρακάτω: «Στην αρχαιότητα έδιναν σημασία στην ομορφιά. Τη θεωρούσαν θείο δώρο. Συχνά έβαζε τον κάτοχό της σε μελάδες. Θεωρήθηκε τυραννίδα, απάτη και ζημία. Η εξωτερική εμφάνιση έχει μεγαλύτερη σημασία για τη γυναίκα. Η ομορφιά ήταν το μόνο προσόν της γυναίκας. Ο ερωτευμένος βλέπει μόνο κάλλη στην αγαπημένη του. Η ωραιοπάθεια και ο εγωκεντρισμός καταστρέφει τους ανθρώπους. Διαφορετικοί λαοί προσδίδουν άλλη σημασία στην ομορφιά. Την θεωρούν πρόκληση και την καταδικάζουν. Άτομα της δημοσιότητας καταπιέζονται από την ομορφιά τους. Συχνά χρειάζονται να προσπαθήσουν περισσότερο για να αντιμετωπίσουν στερεότυπα και να πείσουν για την ικανότητά τους». Στην τέχνη τα κριτήρια της ομορφιάς είναι ποικίλα. «Η κλασική αρχαιότητα εξυμνεί το σφρίγος. Η δυτική ζωγραφική είναι πιο ρεαλιστική και αποδεσμεύεται από τυραννικά πρότυπα. Η ομορφιά είναι υποκειμενική. Στη σύγχρονη τέχνη η ομορφιά γίνεται στιγμιότυπο, βλέμμα, μήνυμα. Η ομορφιά αναδύεται από τα μηνύματα και τη διάθεση που εκπέμπει κάθε έργο».

Η δεύτερη ομάδα (κόκκινο καπέλο) απάντησε στο ερώτημα «τι αισθάνομαι και τι σκέφτομαι στη θέα ενός όμορφου ανθρώπου» με τα παρακάτω: «Ευχαρίστηση, Χαρά, θαυμασμό, ηρεμία, ζήλεια, ανησυχία, φόβο, αμφισβήτηση, πόσο διαφορετικός είναι από μένα; Θα ήθελα να τον/την έχω φίλο/η, του/της αρέσω;»

Η τρίτη ομάδα (κίτρινο καπέλο) σχολίασε την άποψη «η εξωτερική ομορφιά αντανακλά τον εσωτερικό κόσμο και την προσωπικότητα ενός ανθρώπου;» και απάντησε με τα παρακάτω: «Ο ήρεμος άνθρωπος έχει γαλήνια μορφή. Οι καλόκαρδοι

άνθρωποι είναι χαμογελαστοί. Οι στριφνοί άνθρωποι έχουν τραχιά χαρακτηριστικά. Τα συναισθήματα αντικατοπτρίζονται στα μάτια μας. Οι συμπαθείς άνθρωποι φαίνονται πάντα όμορφοι».

Η τέταρτη ομάδα (μαύρο καπέλο) διερευνώντας υποθέματα του βασικού ζητήματος απάντησε στα ερωτήματα, «τι κρύβεται πίσω από ένα όμορφο πρόσωπο; Πώς μπορεί κάποιος να χρησιμοποιήσει την ομορφιά του σε βάρος των άλλων; Μπορεί η ομορφιά να καταδυναστεύσει τον κάτοχό της», με τα παρακάτω: «υποκρισία, εκμετάλλευση, ανέλιξη, αναξιοκρατία, αθέμιτος ανταγωνισμός, εγωκεντρισμός, ματαιοδοξία, πανικός μπροστά στην απώλεια, υπερβολική προσπάθεια για τη διατήρηση της ομορφιάς».

Η πέμπτη ομάδα (πράσινο καπέλο) συγκέντρωσε επιχειρήματα σχετικά με την υποκειμενικότητα στην ομορφιά, απαντώντας στα ερωτήματα «πόσο όμορφο βλέπουμε ένα αγαπημένο πρόσωπο», «τελικά τι είναι όμορφο για τον καθένα μας» ως εξής: «Κάθε άνθρωπος έχει τα δικά του μέτρα ομορφιάς. Διαφορετικοί πολιτισμοί έχουν άλλα πρότυπα εξωτερικής εμφάνισης. Η ομορφιά αποκτά άλλα χαρακτηριστικά με την πάροδο του χρόνου. Οι δικοί μας άνθρωποι είναι πάντα όμορφοι. Η καρδιά βλέπει με τα δικά της μάτια». Με το μπλε καπέλο κατέληξαν στην απόφαση ότι η εξωτερική εμφάνιση παίζει σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση της ανθρώπινης ζωής αλλά δεν πρέπει να είναι κριτήριο αξιολόγησης ενός ατόμου το «φαίνεσθαι» αλλά το είναι, ο εσωτερικός κόσμος, τα συναισθήματα, οι ηθικές του αξίες και η συμπεριφορά του. Υπάρχει ομορφιά τριγύρω αλλά υπάρχει και ασχήμια. Για να αυξήσεις την ομορφιά πρέπει να συνδυάσεις στιγμές. Να γνωρίσεις τον άλλον, να σκύψεις στα λόγια του, να υποκλιθείς στα ταλέντα του, να αφουγκραστείς τις ανάγκες του, να μοιραστείς μαζί του.

Στη συνέχεια οι μαθητές συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο (ανατροφοδότησης) με ερωτήσεις όπως: δίνουμε σήμερα στην ομορφιά την έννοια του αρχαιοελληνικού κάλους; (όχι, ναι, δεν ξέρω...). Η ομορφιά είναι...(νιάτα, υγεία, αυτό που μετράει σήμερα). Πώς θα ορίζατε εσείς την έννοια του κάλλους σήμερα; (στην αποδοχή του ατόμου από τους άλλους, στην επαγγελματική ανέλιξη, στην αύξηση της κοινωνικότητας, όλα τα παραπάνω, κλπ). Θα διαλέγατε τους φίλους σας με βάση την εξωτερική τους εμφάνιση; Ως τελική κατάληξη αποφάσισαν να γράψουν ένα άρθρο στη σχολική εφημερίδα για τη σημασία της υγείας και της πραγματικής ομορφιάς ενός ανθρώπου.

Κατόπιν έγινε αξιολόγηση. Οι μαθητές αναρωτήθηκαν αν κρίνουν σωστά τους ανθρώπους γύρω τους. Διερωτήθηκαν ακόμα και για τα δικά τους προσωπικά χαρακτηριστικά και τον τρόπο που τα αντιμετωπίζουν. Και προσέγγισαν το θέμα περισσότερο ολιστικά. Σκέφτηκαν σφαιρικά ότι για να αντιμετωπίσουν σωστά ένα πρόβλημα πρέπει να απαλλαγούν από στερεότυπα και προκαταλήψεις κάνοντας έτσι ένα ακόμα βήμα προς την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης.

Ακολούθησε εργασία με ομάδες διερεύνησης με την προτροπή, ας δοκιμάσουμε και εμείς στο θέμα: «Η εξωτερική εμφάνιση και ο ρόλος της στην αγορά εργασίας» με

την οδηγία, «αλλάζοντας τα έξι καπέλα του de Bono να καταγράψετε αυθόρμητα τις πρώτες λέξεις που σκέφτεστε και εκφράζουν τη σύνδεση των εννοιών μεταξύ τους». «Καταγράψτε ένα στοιχείο της εξωτερικής σας εμφάνισης που θα αλλάζατε για την επίτευξη της επιτυχίας στην αγορά εργασίας» (Χρησιμοποιείστε ένα φύλλο για κάθε χρώμα καπέλου).

Πώς εργάστηκε η ομάδα μας: Η ομάδα εργάστηκε σε έξι υπο-ομάδες οι οποίες εκπροσωπούσαν από ένα καπέλο. Η ερώτηση που τέθηκε ήταν: *«Η εξωτερική μορφή αντανακλά τον εσωτερικό κόσμο και την προσωπικότητα ενός ανθρώπου»;* Στη συνέχεια η κάθε ομάδα παρουσίασε τις απόψεις της από την οπτική του καπέλου της. Στη γενική συζήτηση που ακολούθησε στην ομάδα τονίστηκε ότι αυτή η μέθοδος ανοίγει πόρτες, είναι επικοινωνιακή και δίνει ένα προβάδισμα στο να αποκτάς μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και σιγουριά για τον εαυτό σου. Ίσως, από άλλες μεθόδους, επιτυγχάνει πιο εύκολα τους στόχους που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός. Αλλά και διευκολύνει την διαδικασία λήψης αποφάσεων, αφού βοηθά στο να αποκτάς μια ευρεία οπτική επί του συνόλου των καταστάσεων γύρω σου. Αναφέρθηκαν επίσης και άλλα θέματα που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν όπως: «Η εξωτερική εμφάνιση και ο ρόλος της στην αγορά εργασίας».

Ένα σημείο στο οποίο στάθηκε με προβληματισμό η ομάδα ήταν το θέμα του χρόνου όπως αξιοποιήθηκε για τη συγκεκριμένη διδασκαλία. Συμφώνησαν όλοι ότι χρειάζεται περισσότερος χρόνος και καλύτερη κατανομή του για την αναλυτική παρουσίαση και εμβάθυνση στα υποθέματα που θίχτηκαν που ήταν αρκετά.

Η συζήτηση ολοκληρώθηκε με τη παρουσίαση από τον Αλέξη Κόκκο των τριών διαστάσεων της μάθησης του Illeris. Τα σημεία στα οποία επικεντρώθηκε ήταν ότι ο Illeris παίρνει τα κοινά σημεία από τις 16 θεωρίες της μάθησης για να κάνει κάτι ολιστικό και αναφέρεται σε τρία επίπεδα: Στο περιεχόμενο (γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες, στάσεις, εκπαιδευτικές μέθοδοι), τη συναισθηματική διάσταση (συναισθήματα, υποκίνηση, ενδιαφέροντος, διάθεση και δέσμευση για μάθηση), και το πλαίσιο (τάξη, σχολείο, κοινωνία). Πιο αναλυτικά συζητήθηκε το θέμα του πλαισίου και οι ενέργειες σ' αυτή τη διάσταση που επηρεάζουν θετικά τις άλλες δύο διαστάσεις. Αναφέρθηκαν: οι καλές σχέσεις του σχολείου με τους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία. Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις σε φορείς πολιτισμού, κοινωνικής προσφοράς και παραγωγής. Οι δραστηριότητες για την προστασία του περιβάλλοντος, την κοινωνική αλληλεγγύη, την πολιτιστική ανάπτυξη αλλά και η ενσωμάτωση στη διδακτέα ύλη θετικών παραδειγμάτων από την κοινωνική πραγματικότητα. Εδώ έγινε η σύνδεση με την παρουσίαση που προηγήθηκε με την ερώτηση: αναφορικά με την προηγούμενη παρέμβαση ποιες ενέργειες του εκπαιδευτή ευνόησαν τη συζήτηση, την υποκίνηση του ενδιαφέροντος; για να επισημανθεί ότι μία βιωματική μέθοδος από μόνη της είναι ενεργητική, κινητοποιεί τους μαθητές και τους βάζει στη διαδικασία συνεργασιών. Δεν είναι τυχαίο ότι ο

μαθητής γενικά αντιστέκεται στο σχολείο γιατί δεν βρίσκει τίποτα κοντά του στο σχολείο. Νιώθει ένα κλίμα ανασφάλειας και κάνει τη δική του αντίσταση.

Επιπρόσθετα σ' αυτή τη συνάντηση συζητήθηκαν οι απαντήσεις που δόθηκαν από τον Mezirou σε ερωτήματα που του τέθηκαν από τους συμμετέχοντες σε 4 ιδιαίτερα επιτυχημένα Προγράμματα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών στα οποία συνεργάστηκε και ο ίδιος. Οι απαντήσεις αφορούν σε ερωτήματα όπως: πόσες πραγματικότητες υπάρχουν σε ένα γκρουπ μάθησης; πώς μπορεί να βοηθήσει ο εκπαιδευτής; ποια είναι η σχέση εκπαιδευτή και σπουδαστή; η ηλικία των 30 ετών είναι ένα διακριτό σημείο για την ικανότητα κριτικής σκέψης; όταν το αποπροσανατολιστικό δίλλημα είναι προσδιορισμένο (determined) πως ο εκπαιδευτής θα το αξιοποιήσει για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης; (Βλ. ΠαράρτημαVII 2014-15 σελ. 11-12).

Υλικό που αξιοποιήθηκε:

- Βοηθητικό υλικό:

[Global community of de Bono Thinking Αρχείο](#)

[The Edward de Bono Foundation Αρχείο](#)

[THE DE BONO SOCIETY Αρχείο](#)

- Υλικό από το διαδίκτυο: η ομορφιά στην αρχαιότητα, ο μύθος του Νάρκισσου, Άσμα ασμάτων 4, η αμαρτία της ομορφιάς, η έννοια της ομορφιάς στη ζωγραφική
- Κάρτες διάκρισης ομάδων
- Ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης
<https://docs.google.com/forms/d/11ahKFKBlh6duFL2Mc0fpOVSDA3mtRGNzsUr8khrrQ6k/viewform>

Πέμπτη συνάντηση: Η εκπαιδευτική βιογραφία ως εργαλείο αναστοχασμού των εκπαιδευτικών (Κατερίνα Παζιώνη-Καλλή)

Το θέμα της πέμπτης συνάντησης ήταν η εκπαιδευτική βιογραφία ως εργαλείο αναστοχασμού των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα παρουσιάστηκε η βιογραφική μέθοδος, μια ενδιαφέρουσα μορφή ερευνητικής προσέγγισης που μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαίδευση ενηλίκων με «ιστορίες ζωής» που είναι η βάση των εμπειριών μας. Το κείμενο της παρουσίασης είναι αποτέλεσμα συνεργασίας της εισηγήτριας με τον Κ. Κουλαουζίδη.

Η εισηγήτρια αρχικά αναφέρθηκε συνοπτικά στη φύση της βιογραφικής μεθόδου και στον σκοπό της, κάνοντας τη διάκριση ανάμεσα στην βιογραφική έρευνα που είναι

η διερεύνηση στη ζωή των «άλλων» και στην αυτοβιογραφία που είναι ο στοχασμός πάνω στις εμπειρίες, την ιστορία ή την ταυτότητα του ίδιου του ερευνητή επισημαίνοντας ότι μπορεί να αξιοποιηθεί και ο συνδυασμός των δύο. Πρόκειται για ποιοτική μέθοδο η οποία βασίζεται στις αφηγήσεις ζώντων υποκειμένων, αντλεί γνώση από αντικείμενα που διατηρούνται από το παρελθόν και «αφηγούνται» μια ιστορία, όπως φωτογραφικό υλικό, χειροτεχνήματα, τοπικές φορεσιές κ.α., επιστολές, ημερολόγια, απογραφές, μητρώα. Στη συνέχεια αναφέρθηκε στην αφήγηση «Ιστοριών ζωής» ως το μέσον για τη συλλογή αναμνήσεων προσώπων που έχει γνωρίσει κάποιος, γεγονότα στα οποία συμμετείχε και καθόρισαν την πορεία ζωής του. Σκοπός της βιογραφικής έρευνας είναι να επισημάνει τη σημασία της υποκειμενικής εμπειρίας μέσα στα ευρύτερα ιστορικά και κοινωνικά πλαίσια, να φωτίσει διαδικασίες «διαπραγμάτευσης» μεταξύ ατομικής και συλλογικής ταυτότητας και να διευκολύνει στην εμπάθυση, αντίληψη, κατανόηση προβληματικών εμπειριών ή παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς.

Στη συνέχεια αφού αναφέρθηκε στην προέλευση της βιογραφικής μεθόδου που είναι οι πρώιμες κοινωνιολογικές έρευνες των Thomas και Znaniecki (1918), *The Polish Peasant in Poland & in America* και του Shaw (1931), *The Natural History of a Delinquent Career* παρουσίασε τις διαφορές μεταξύ μιας «απλής» ιστορίας και των «ιστοριών ζωής». Έτσι οι Life stories είναι ιστορίες που επιλέγουμε να αφηγηθούμε σε προσωπικές εκμυστηρεύσεις μας, σε συγγενείς ή φίλους, χωρίς άλλη επεξεργασία. Οι Life Histories - Ιστορίες Ζωής είναι αφηγήσεις οι οποίες είναι αποτέλεσμα συνεργασίας μεταξύ των ερευνητών και των αφηγητών. Οι αφηγήσεις εντάσσονται σε συγκεκριμένο κοινωνικό-ιστορικό πλαίσιο, ερμηνεύονται μέσα από ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο και παρουσιάζονται από τους ερευνητές.

Κάνοντας αναφορά στα χαρακτηριστικά της βιογραφικής μεθόδου επισήμανε ότι καλύπτει τις ψυχολογικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και ιστορικές διαστάσεις της εμπειρίας μας και περιλαμβάνει τις συναισθηματικές, πνευματικές, και σωματικές διαστάσεις μιας ανθρώπινης ιστορίας. Εκτενώς αναφέρθηκε στις τεχνικές συλλογής πληροφοριών μέσω βιογραφικής μεθόδου όπως: ανοιχτή συνέντευξη (λ.χ. «μίλησέ μου για τις σημαντικές μαθησιακές εμπειρίες στη ζωή σου»), χρήση εικόνων, ήχων, συμβόλων για εκκίνηση αφήγησης, συζήτηση για γεγονότα του παρελθόντος, προσωπικά ημερολόγια (ημερήσια, με σταθερή περιοδικότητα, ή περιστασιακά), έρευνα για υλικό μαρτυριών από τη ζωή ενός ατόμου, (οικογενειακές φωτογραφίες, επιστολές, τραγούδια, ποιήματα, άλλα αντικείμενα, δημιουργία «σύνθετων αντικειμένων», λ.χ. κουτιά με αναμνηστικά αντικείμενα), με μολύβι και χαρτί (σημειώσεις, χρονολογικό προφίλ).

Και παρουσίασε τα τέσσερα βήματα της βιογραφικής έρευνας. Το πρώτο βήμα είναι η έρευνα προ-συνέντευξης που αφορά στην καταγραφή του κοινωνικο-οικονομικο-πολιτισμικού πλαισίου της μελέτης όπως: τοπική γραπτή ιστορία, ιστορικά αρχεία, αναζήτηση στις τοπικές βιβλιοθήκες, παλιές εφημερίδες κλπ. Το δεύτερο βήμα είναι ο σχεδιασμός της πρώτης συνέντευξης που αφορά στον οδηγό συνέντευξης όπως:

περίγραμμα του θέματος, ή (απλά) «λίστα ανοικτών ερωτήσεων», ή βασικών θεματικών κατηγοριών. Το τρίτο βήμα αφορά στην κριτική ματιά πάνω στη συνέντευξη που είναι η επανεξέταση και μεταγραφή της μαγνητοφωνημένης συνομιλίας όταν αποκαλύπτει ασαφείς απαντήσεις και κενά στις πληροφορίες και η οποία ανατροφοδοτεί (*give feedback*) τις επόμενες συνεντεύξεις (*follow-up interviews*). Και το τέταρτο βήμα αφορά στην επανάληψη της συνέντευξης όπου όλα γίνονται πιο εύκολα - οι αφηγητές/τριες γνωρίζουν πώς να ανταποκριθούν καλύτερα και οι ερευνητές/τριες πώς να «εκμαιεύσουν» περισσότερες πληροφορίες.

Στη συνέχεια αναφορικά με την επιλογή αφηγητών/τριών, έδωσε κάποιες πρακτικές συμβουλές επισημαίνοντας ότι δεν πρόκειται για «δείγμα», τυχαίο αντιπροσωπευτικό ή άλλο, ούτε για «δείγμα ευκολίας». Η επιλογή είναι στοχευμένη με κριτήρια επιλογής όπως: έχουν τις πληροφορίες που χρειαζόμαστε, έζησαν την εποχή ή τα γεγονότα που θέλουμε να διερευνήσουμε, είναι πρόθυμοι-ες να μοιραστούν τις εμπειρίες τους και έχουν διάθεση για συνεργασία. Και τόνισε ότι δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι καμιά συνέντευξη δεν είναι τέλεια!

Κατόπιν η εισηγήτρια αναφέρθηκε στα οφέλη όπως προκύπτουν από τη βιογραφική διερεύνηση, που είναι η μελέτη της κοινωνικής πραγματικότητας, όπως συνεχώς αναπροσδιορίζεται από τα ίδια τα άτομα που μετέχουν, η εστίαση στις υποκειμενικές εμπειρίες των συμμετεχόντων, (ευαισθητοποιημένες ερμηνείες και πολιτικές φροντίδας και υποστήριξης) αλλά και η διατήρηση /τεκμηρίωση αναμνήσεων και ανακατασκευή της ατομικής ταυτότητας. Επισήμανε τη συμβολή της μεθόδου στην εκπαιδευτική έρευνα η οποία *έχει το χρέος να αφυπνίσει την κοινωνική συνείδηση από τη μακαριότητα της υποκριτικής της άγνοιας* (P. Freire) γιατί στη βιογραφική έρευνα ενυπάρχει ένα πολιτικό ενδιαφέρον δημιουργίας χώρου όπου θα ακουστούν οι φωνές εκείνων που υπο-εκπροσωπούνται στην επιστημονική κοινότητα. Εκείνο όμως που πρέπει να γίνει κατανοητό είναι ότι η ίδια η ερευνητική διαδικασία μέσω των ιστοριών ζωής αποτελεί μια ισχυρή μορφή μάθησης. Γιατί οι μοναδικές συνθήκες και εμπειρίες από τις οποίες αναδύεται η προσωπική ιστορία οδηγούν στον αναστοχασμό - σαν τρόπο επίλυσης σύνθετων προβλημάτων - και αποτελούν παράγοντες αλλαγής και ανανέωσης. Η εκπαιδευτική βιογραφία οδηγεί σε μία συνεχή αυτοαξιολόγηση και εξέλιξη.

Στη συνέχεια η εισηγήτρια αναφέρθηκε σε θέματα που έχουν μελετηθεί μέσω της βιογραφικής διερεύνησης, με τις σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές, και τα οποία είναι σχετικά με:

- τους σπουδαστές, καθηγητές, πρόγραμμα σπουδών, μάθηση ενηλίκων, εκπαιδευτικές καινοτομίες, εκπαιδευτικός χώρος και χρόνος. (βλ. Clandinin & Connelly, 2000; Goodson 1992; Goodson & Sikes 2001),
- τις εμπειρίες μάθησης – τόσο σε εύρος όσο και δια βίου – στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και εκπαίδευση ενηλίκων (Alheit 1994; Merrill 1999),

- τις διαδικασίες μάθησης, υποκειμενικότητα και επαγγελματική ταυτότητα σε ποικίλα εργασιακά πολιτισμικά περιβάλλοντα, (Dominicé 2000; West 2001; Olesen, Henning Salling, 2007),
- τις άτυπες μορφές μάθησης σε μη-πιστοποιημένους εκπαιδευτικούς χώρους, όπως η οικογένεια (Thompson 1983; hooks 1984, 1994), ο χώρος της εργασίας και οι τοπικές κοινότητες (Tett, 2002)
- τη σχέση μεταξύ της μάθησης και του φύλου (Ostrouch, Ollagnier, 2003; Dybbroe, 2003), την αλληλεπίδραση μάθησης, κοινωνικής τάξης και φύλου (Merrill, 1999; Thompson 2000), καθώς και τα προβλήματα στη μάθηση λόγω φύλου (Harbeck, 1992).

... “learning is built upon emotional, affectionate, or concrete material spaces, and becomes a social process” [...] “thus the ‘biographicity’ of these educational spaces create room and time for talking, working together, sharing experiences and responsibility which are not part of the curriculum and the organized learning structure such as classes, age-groups etc.” (Alheit 1994, 1999)

«Η μάθηση αναδύεται μέσα από πεδία που χαρακτηρίζονται από το συναίσθημα, τη στοργικότητα, ή άλλους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς χώρους, και εξελίσσεται σε μια κοινωνική διαδικασία» [...] «έτσι η αφηγηματική/βιογραφική διαδικασία [‘biographicity’] των εν λόγω εκπαιδευτικών χώρων δημιουργεί περιθώρια και χρόνο για συζήτηση, συνεργασία, ανταλλαγή εμπειριών, μοίρασμα ευθύνης, τα οποία δεν είναι μέρος ενός επίσημου προγράμματος σπουδών και οργανωμένων δομών μάθησης (Alheit & Dausien, 1999: 400-422).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alheit, P. & Dausien, B. (1999), ‘Biographicity’ as a basic resource in lifelong learning. *Conference Proceedings of the European Conference on Lifelong Learning Inside and Outside Schools*, University of Bremen, 25-27 February.

Alheit, P. and Dausien, B. (1999) 'Biographicity' as a Basic Resource of Lifelong Learning. In Alheit, P., Beck, J., Kammler, E., Taylor, R. and Oleson, H. S. (Eds.), *Lifelong Learning Inside and Outside Schools: Second European Conference on Lifelong Learning*, Vol. 2. Roskilde: Roskilde University, Universität Bremen and Leeds University, 400-422.

Clandinin, J and Connelly, M. (1999). *Shaping a Professional Identity: Stories of Educational Practice*. New York: Teachers College Press.

Clandinin, J. and Connelly, M. (2000). *Narrative Inquiry: Experiences and Story in Qualitative Research*. New York: Teachers College Press.

Dominicé, P. (2000). *Learning from Our Lives: Using Educational Biographies with Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dybbroe, B. (2003). 'Professionalism and gendered learning in care: what's so feminine about it?'. In B. Dybbroe & E. Ollagnier (eds), *Challenging gender in lifelong learning: European perspectives*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Goodson, I. (1992). 'Studying Teachers' Lives: An Emergent Field of Inquiry'. in I. Goodson (Ed) *Studying Teachers' Lives*. London: Routledge.

Goodson, I. and Sikes, P. (2001 [1999]). *Life histories in educational settings*. Buckinghamshire: Open University Press.

Harbeck, K. M. (ed.) (1992). *Coming Out of the Classroom Closet: Gay and Lesbian Students, Teachers, and Curricula*. NY: The Haworth Press.

hooks, bell. (1989). *Talking back: Thinking feminist, thinking black*. Boston: South End Press.

hooks, bell. (1994). *Teaching to Transgress*. NY: Routledge.

Merrill, B. (1999). *Gender, Change and Identity: Mature Women Students in Universities*. England: Ashgate.

Olesen, Henning Salling (2007). Theorizing Learning in Life History - a psycho-societal approach. In *Studies in the Education of Adults*, 39, 1, 38-53.

Ostrouch, J. & Ollagnier, E. (eds) (2008). *Researching Gender in Adult Learning*. Frankfurt am Mein: Peter Lang.

Tett, L. (2002). *Community Education, Lifelong Learning, and Social Inclusion*. Edinburgh, Scotland: Dunedin Academic Press.

Thompson, J. (1983). *Learning Liberation: Women's Responses to Men's Education*. London: Croom-Helm.

Thompson, J. (2000). *Women, Class and Education*. London: Routledge.

West, L. (2001). *Doctors on the Edge; general practitioners, health and learning in the inner-city*. London: Free Association Books.

West, L. (2007). 'An auto/biographical imagination and the radical challenge of families and their learning'. in L. West, P. Alheit, A.S. Anderson & B. Merrill (Eds) *Using life history and biographical approaches in the study of adult and lifelong learning: European perspectives*. NY: Peter Lang/ESREA.

Προτεινόμενη βιβλιογραφία

Τσιώλης, Γ., (2006). *Ιστορίες Ζωής και Βιογραφικές Αφηγήσεις- Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Πανταζής, Π., (2004). *Από τα Υποκείμενα στο Υποκείμενο: Η βιογραφική προσέγγιση στη ψυχοκοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Plummer, K., (2000) *Τεκμήρια ζωής. Εισαγωγή στα προβλήματα και τη βιβλιογραφία μιας Ανθρωπιστικής μεθόδου*, Αθήνα: Gutenberg

Σαβάκης, Μ. (2008) *Οι λεπροί της Σπιναλόγκας - Ιατρική, εγκλεισμός, βιωμένες εμπειρίες (1903-1957)*, Αθήνα: Πλέθρον

Βασιλικού, Κ. (2007). *Γυναικεία μετανάστευση και ανθρώπινα δικαιώματα*. Ακαδημία Αθηνών.

Κακάμπουρα, Ρ. (2011) *Η βιογραφική προσέγγιση στη σύγχρονη λαογραφική έρευνα, Διάδραση*

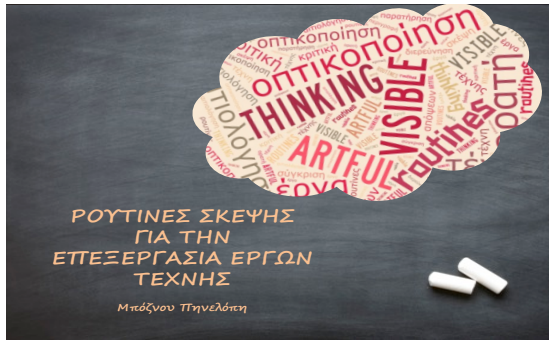
Παναγιωτόπουλου, Ν. (2008) *Η Απομάγευση του κόσμου* (συλλογικό έργο), Αθήνα

Έκτη συνάντηση: Ρουτίνες σκέψης για την επεξεργασία έργων τέχνης (Π. Μπόζνου)

«Αναζητώντας τον ώριμο δραστήριο άνθρωπο που θέλω να γίνω κάποτε»
(Τ.Λαζαρίδου)

Στην έκτη συνάντηση παρουσιάστηκαν δύο θέματα. Το πρώτο αφορά στη χρήση των ρουτινών σκέψης για την επεξεργασία των έργων τέχνης όπως αξιοποιείται από το πρόγραμμα Project Zero του Πανεπιστημίου του Harvard και το δεύτερο αφορά προγράμματα παρέμβασης εμπνευσμένης από το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Δια βίου μάθησης Erasmus+ 4XF for Silver Safety, για την ενδυνάμωση ατόμων μεγαλύτερων ηλικιών.

Για το πρώτο θέμα η εισηγήτρια Πηνελόπη Μπόζνου



αρχικά αναφέρθηκε συνοπτικά στο πρόγραμμα Project Zero του πανεπιστημίου του Harvard, το οποίο ξεκίνησε το 1967 και είναι ένα σύνολο ερευνών σχετικών με την εκπαίδευση που αφορούν διαδικασίες μάθησης παιδιών, ενηλίκων και οργανισμών και έχουν σχέση με τη φύση της νοημοσύνης, της κατανόησης, της σκέψης, της δημιουργικότητας, και άλλων πτυχών της ανθρώπινης μάθησης. Έκαμε πιο αναλυτική αναφορά στο πρόγραμμα Visible Thinking (Ορατή Σκέψη) που προτείνει το Project Zero του Harvard και το οποίο έχει διπλό στόχο, αφενός την ανάπτυξη των στοχαστικών ικανοτήτων και της στοχαστικής διάθεσης και αφετέρου τη βαθύτερη κατανόηση του μαθησιακού περιεχομένου. Πυρήνας του προγράμματος είναι η χρήση ρουτινών σκέψης και η καταγραφή της σκέψης ώστε να γίνει ορατή στους μαθητές - εκπαιδευόμενους.

Το πρόγραμμα Visible Thinking βασίζεται σε έξι αρχές:

- Η μάθηση είναι συνέπεια της σκέψης.
- Η καλή σκέψη δεν είναι μόνο θέμα δεξιοτήτων αλλά και διάθεσης.
- Η προώθηση της σκέψης απαιτεί την οπτικοποίηση της σκέψης.
- Η κουλτούρα της τάξης καθορίζει τη μάθηση και διαμορφώνει το μαθησιακό αποτέλεσμα.
- Η μάθηση είναι ομαδοσυνεργατική και τα σχολεία πρέπει να προωθούν την στοχαστική κουλτούρα και για τους εκπαιδευτικούς.

Στη συνέχεια, εστίασε στον πυρήνα του προγράμματος που είναι η χρήση ρουτινών σκέψης και η καταγραφή της σκέψης ώστε να γίνει ορατή στους μαθητές/εκπαιδευόμενους. Οι ρουτίνες σκέψης είναι απλές δομές, για παράδειγμα ένας αριθμός ερωτήσεων ή μία αλληλουχία βημάτων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε όλες τις ηλικίες και τα γνωστικά αντικείμενα. Χρησιμοποιούνται επαναλαμβανόμενα στην τάξη κι έτσι γίνονται μέρος της κουλτούρας της τάξης, γίνονται ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές/εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν.

Ορισμένες από τις ρουτίνες σκέψης που προτείνει είναι οι εξής :

- Τι σε κάνει να το λες αυτό; (αιτιολογημένη ερμηνεία)
- Σκέφτομαι-προβληματίζομαι- ανακαλύπτω (βαθύτερη έρευνα)
- Σκέφτομαι-συνδέω, μοιράζομαι (ενεργός αιτιολόγηση και εξήγηση)
- Βλέπω, σκέφτομαι, αναρωτιέμαι (διερεύνηση έργων τέχνης κι άλλων που έλκουν το ενδιαφέρον μας)
- Ο κύκλος των απόψεων (διερεύνηση διαφορετικών απόψεων)

- Πριν πείστω... τώρα πιστεύω (πως και γιατί άλλαξε η αντίληψή μας;)

Το σύνολο των ρουτινών παρατίθεται αναλυτικά στο Παράρτημα (Βλ. Παράρτημα VII, 2014-15 σελ. 12-14).

Στη συνέχεια, η εισηγήτρια έκανε αναφορά σε παραδείγματα, με σκοπό να δείξει πρακτικά πώς μπορεί να αξιοποιηθεί μια ρουτίνα. Επιλέχθηκε η ρουτίνα του «Κύκλου των απόψεων» αναφορικά με το θέμα του σχολικού εκφοβισμού. Η συγκεκριμένη ρουτίνα βοηθά τους μαθητές-εκπαιδευόμενους να εξετάζουν ένα θέμα από διάφορες οπτικές. Επίσης τους βοηθά να κατανοήσουν ότι κάθε άτομο μπορεί να βλέπει διαφορετικά το ίδιο θέμα και να σκέφτεται διαφορετικά γι' αυτό. Τέθηκε η ερώτηση «Ποιοι είναι οι εμπλεκόμενοι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;» και οι συμμετέχοντες επέλεξαν μία οπτική (π.χ. θύτης, θύμα, παρατηρητής) και την ανέλυσαν ξεκινώντας με τις παρακάτω προτάσεις: Σκέφτομαι το θέμα του σχολικού εκφοβισμού από την οπτική του... Πιστεύω ότι... Η απορία που μου δημιουργείται από αυτή τη θέση είναι... Αναφέρθηκε επίσης σε μια βασική διαδικασία του Visible Thinking που είναι η οπτικοποίηση. Σ' αυτή τη διαδικασία ο εκπαιδευτής-εκπαιδευτικός καταγράφει τις ιδέες των μαθητών και τη συλλογιστική τους πορεία και μετά το τέλος της διαδικασίας τις εξετάζει ώστε να εντοπίσει τα μοτίβα, τον τρόπο σκέψης των μαθητών, τι τους κινεί το ενδιαφέρον. Η καταγραφή των ιδεών μπορεί να γίνει και από τους ίδιους τους μαθητές-εκπαιδευόμενους. Η οπτικοποίηση συντελεί στη συνειδητοποίηση της συλλογιστικής διαδικασίας από τον ίδιο τον μαθητή, το σύνολο της τάξης και τον εκπαιδευτή-εκπαιδευτικό, ο οποίος μέσα από αυτή τη διαδικασία είναι σε θέση να αναλύσει, να ερμηνεύσει και να αξιολογήσει τον τρόπο σκέψης των μαθητών. Ακολούθως η εισηγήτρια παρουσίασε το **Artful Thinking**. Τόνισε ότι πρόκειται για ένα πρόγραμμα που παρέχει πλήθος τεχνικών, εστιάζοντας στη βιωματική προσέγγιση και αξιοποίηση της τέχνης και όχι στη δημιουργία της. Οι δύο ευρύτεροι στόχοι του είναι: 1. Να βοηθήσει τους εκπαιδευτές-εκπαιδευτικούς να συνδέουν έργα τέχνης με τα θέματα που εξετάζουν στην τάξη και 2. Να βοηθήσει τους εκπαιδευτές-εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν την τέχνη ως μέσο ανάπτυξης των στοχαστικών ικανοτήτων και της στοχαστικής διάθεσης των μαθητών-εκπαιδευόμενων.

Η επεξεργασία των έργων τέχνης μπορεί να γίνει μέσα από ρουτίνες και συνδυασμούς ρουτινών, οι οποίες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε έξι ευρύτερες κατηγορίες, που παράλληλα αποτελούν και τα διαφορετικά στάδια της επεξεργασίας όπως: δικαιολόγηση, διερεύνηση διαφορετικών οπτικών, διερεύνηση πολυπλοκότητας, σύγκριση και σύνδεση, παρατήρηση και περιγραφή, απορία και εξερεύνηση.

Πώς εργάστηκε η ομάδα.

Ακολούθως η εισηγήτρια παρουσίασε στην ομάδα 3 πίνακες ζωγραφικής, πάνω στους οποίους εργάστηκε η ομάδα, για την αξιοποίηση των παραπάνω.



Στον πρώτο πίνακα (Matisse (1908), *The Dessert: Harmony in Red (The Red Room)*) αξιοποιήθηκε το «Παιχνίδι Επεξήγησης». Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να περιγράψουν, χωρίς να ερμηνεύουν, ένα σημείο του πίνακα και κάθε επόμενος να προσθέτει από μία λεπτομέρεια.



Στον δεύτερο πίνακα (Pablo Picasso (1932), *Girl before a Mirror*) αξιοποιήθηκε η ρουτίνα: Σκέφτομαι-Απορώ-Διερευνώ. Οι συμμετέχοντες απάντησαν στις εξής ερωτήσεις: Τι σκέψεις σου δημιουργεί; Τι απορίες σου δημιουργεί; Τι σε κάνει να θες να διερευνήσεις;



Στον τρίτο πίνακα (Νικηφόρος Λύτρας (1895-1900), *Αναμονή*) αξιοποιήθηκε η ρουτίνα: Ισχυρίζομαι-Υποστηρίζω-Αναρωτιέμαι. Οι συμμετέχοντες διατύπωσαν έναν ισχυρισμό για το έργο, υποστήριξαν τον ισχυρισμό τους κι έκαναν μία ερώτηση σχετικά με τον ισχυρισμό τους.Επισημάνθηκε ότι ο σκοπός του Artful Thinking είναι

να βοηθήσει τους εκπαιδευτές-εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν συχνά εικαστικά ή μουσικά έργα στην διδακτική πράξη, ώστε να ενισχύσουν τη σκέψη και τη μάθηση των εκπαιδευομένων.

Στη συζήτηση που ακολούθησε στην ομάδα τονίστηκε ότι οι ρουτίνες σκέψης για την επεξεργασία έργων τέχνης είναι κάτι που στοχεύει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών. Στον εκπαιδευτικό δίνονται επιλογές να διαχειριστεί φαινόμενα όπως π.χ. ο σχολικός εκφοβισμός, αναλύοντας ποιοι είναι οι εμπλεκόμενοι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Επιπλέον, αναφέρθηκε ότι οι ρουτίνες προσφέρουν έναν «οδηγό σκέψης» και ότι κάποιες, όπως η «Παλιά πίστευα... τώρα πιστεύω...» ενισχύουν τη διάθεση για αναστοχασμό και μεταγνώση. Τέλος, ο Κόκκος παρατήρησε ότι οι ρουτίνες σκέψης συντελούν στην προσπάθεια επεξεργασίας των νοητικών συνηθειών, όταν το άτομο μπαίνει στη διαδικασία να απαντήσει τι σκέψεις ή τι απορίες του δημιουργούνται και τι θα ήθελε να διερευνήσει περαιτέρω, ωστόσο δεν αναπτύσσουν τον κριτικό στοχασμό με όρους Μετασχηματίζουσας μάθησης.

«Αναζητώντας τον ώριμο δραστήριο άνθρωπο που θέλω να γίνω κάποτε» (Τσέλση Λαζαρίδου)

Στο δεύτερο μέρος της συνάντησης παρουσιάστηκε από την Τσέλση Λαζαρίδου το θέμα **«Αναζητώντας τον ώριμο δραστήριο άνθρωπο που θέλω να γίνω κάποτε»**. Η παρέμβαση αυτή ήταν εμπνευσμένη από το ευρωπαϊκό πρόγραμμα δια βίου μάθησης Erasmus + **4XF for Silver Safety**, που είχε ως στόχο την ενδυνάμωση των ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας για την αντιμετώπιση καθημερινών προκλήσεων που απειλούν την ασφάλειά τους, προάγοντας παράλληλα την ευεξία και την αυτονομία τους για μια καλύτερη ποιότητα ζωής.

Αρχικά η εισηγήτρια τοποθετήθηκε σχετικά με το πρόγραμμα:

Η ενεργός και υγιής γήρανση αποτελεί μια από τις επενδυτικές προτεραιότητες του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (ΕΚΤ) κατά την περίοδο προγραμματισμού 2014-2020 και είναι ένας σημαντικός τομέας των κοινωνικών επενδύσεων, όπως τονίστηκε στην ανακοίνωση της Επιτροπής με τίτλο «Προς τις κοινωνικές επενδύσεις για την ανάπτυξη και τη συνοχή». Το πρόγραμμα προβάλλει τις δυνατότητες των ηλικιωμένων και προωθεί την ενεργό συμμετοχή τους. Το ζήτημα της υγιούς γήρανσης καθίσταται εξάλλου περισσότερο επίκαιρο από ποτέ στη χώρα μας, καθώς η Ελλάδα καταλαμβάνει στην Ε.Ε. τη δεύτερη θέση στα υψηλότερα ποσοστά πληθυσμού, άνω των 80 ετών (6%) και στα ποσοστά άνω των 65 ετών (20,5%), το οποίο σύμφωνα με τη Eurostat αναμένεται να αυξηθεί στο 31% ως το 2080. Την πρώτη θέση κατέχει η Ιταλία με ποσοστά 6,4% και 21,4% αντίστοιχα.

Σε μία προσπάθεια της εισηγήτριας να ευαισθητοποιήσει την ομάδα σχετικά με την ενεργό γήρανση και να την προβληματίσει σχετικά με τα χρόνια που έρχονται, τις προσωπικές επιλογές που θα μπορούσε να κάνει ο καθένας σε προσωπικό επίπεδο για να θέσει από τώρα τις βάσεις για μια δραστήρια ζωή στο μέλλον, έφερε τα εξής ερωτήματα:

«Τι βοηθάει ή τι αποτρέπει κάποιον από το να γίνει ώριμος δραστήριος άνθρωπος;»
Ενδεικτικές απαντήσεις της ομάδας: *Αποτρέπουν, οι συγκυρίες, η υγεία, το παρελθόν είναι υπεύθυνο γι αυτό, η κοινωνία, οι πολιτικές, η οικογένεια.*

Βοηθάνε, οι ανθρώπινες σχέσεις, οι φίλοι, η εργασία, ο εθελοντισμός, οι δραστηριότητες, τα ενδιαφέροντα, η αυτονομία, η πνευματική υγεία, το να προσφέρει το άτομο, να χαιρέται, να ταξιδεύει, να κάνει ό,τι δεν έκανε ως νέος, να αγαπάει, να αγαπιέται χωρίς άγχος, χωρίς φόβο, να ονειρεύεται, να δημιουργεί, να είναι χρήσιμος, να συμφιλώνεται με το θέμα του θανάτου, να συμμετέχει συμφιλωμένος με το παρελθόν και οι πλούσιες εμπειρίες του.

Στη συνέχεια η ομάδα επεξεργάστηκε την ερώτηση: «Πώς θα πείσεις κάποιον να μπει στη διαδικασία, πώς θα τον ενθαρρύνεις «για κίνηση και ευεξία»;» και η εισηγήτρια συνόψισε στα παρακάτω:

Με πρακτικές οδηγίες για το τι μπορώ να κάνω από αύριο, όπως: κόβω το κάπνισμα, κάνω διατροφή, περπάτημα, ενισχύω τις κοινωνικές μου σχέσεις, τηλεφωνώ σε φίλους παλιούς, αφιερώνω χρόνο στις προσωπικές μου σχέσεις, κάνω εξόδους, ορίζω ένα θέμα που θέλω να ασχοληθώ (ιστορία, φιλοσοφία), ορίζω ατομικό χρόνο (μία ώρα), διαβάζω ένα λογοτεχνικό βιβλίο το μήνα, με συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες και δημιουργικότητα (εθελοντισμός, προγράμματα του δήμου), έκφραση συναισθημάτων (για να μην έχουμε στρες), με ταξίδια (κουμπαράς), βελτιώνω την αυτονομία μου (ψυχολογικά), με γυμναστική, διατροφή, χόμπι, αγαπώ και φροντίζω περισσότερο τον εαυτό μου, είμαι ειλικρινής απέναντι στον εαυτό μου και τα θέλω μου.

Στη συνέχεια ζήτησε από κάθε μέλος της ομάδας να γράψει σε ένα χαρτάκι τι δεσμεύεται να κάνει στην καθημερινότητά του που θα του φέρει μια μικρή έστω αλλαγή στην κατεύθυνση της υιοθέτησης μιας πιο δραστήριας ζωής που θα μπορούσε να διατηρήσει ενδεχομένως σε μεγαλύτερες ηλικίες.

Και παρουσίασε ένα μικρό βίντεο με τίτλο: [never_too_old_el](https://www.youtube.com/watch?v=z9KscM2ex3o)
<https://www.youtube.com/watch?v=z9KscM2ex3o>

«Δραστηριοποίησου: Ποτέ δεν είναι αργά για να μοιραστούμε την πείρα μας, να ξεκινήσουμε μια νέα καριέρα, να αφοσιωθούμε σε ένα καλό σκοπό, να αποκτήσουμε φίλους, να πάρουμε τη ζωή στα χέρια μας, να διασκεδάσουμε παρέα, να διευρύνουμε τους ορίζοντές μας, να ενώσουμε τις δυνάμεις μας, να φροντίσουμε ο ένας τον άλλον, να νοιώσουμε σαν μικρά παιδιά, ποτέ δεν είναι αργά να ζήσουμε κάθε στιγμή της ζωής μας».

Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με μία βιωματική άσκηση σωματικής ευεξίας ανά δυάδες η οποία περιλαμβάνει συγκεκριμένες ρυθμικές κινήσεις συντονισμού χεριών και ποδιών όπως αξιοποιείται και στο προαναφερθέν πρόγραμμα.

Έβδομη Συνάντηση: Αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων e-learning. Προγράμματα για ενήλικους (Μ. Κορρέ - Π. Λευτεριώτου)

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Μία πρώτη εκτίμηση (Μ. Καγιαβή – Χ. Μάνθου).

Στην έβδομη συνάντηση παρουσιάστηκαν δύο e-learning προγράμματα εκπαίδευσης που αφορούσαν ενήλικους και οι εκτιμήσεις τους. Το πρώτο ήταν ένα πρόγραμμα e-learning (σχεδιασμός, υλοποίηση, αποτελέσματα λειτουργίας Ηλεκτρονικών Κέντρων Διά Βίου Μάθησης e-KΔΒΜ), προκειμένου να ικανοποιηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των κατοίκων παραμεθόριων και δυσπρόσιτων περιοχών στην Ελλάδα. Το δεύτερο ήταν ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ΣΔΕ (e-learning και διαζώσης) με την εκτίμηση των αποτελεσμάτων του.

Για το πρώτο θέμα οι εισηγήτριες (Λευτεριώτου - Κορρέ) αρχικά παρουσίασαν αναλυτικά το πλαίσιο. Πρόκειται για την υλοποίηση προγράμματος λειτουργίας ηλεκτρονικών Κέντρων Διά Βίου Μάθησης (e-KΔΒΜ) μέσω των οποίων προσφέρονται προγράμματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων σε κατοίκους απομακρυσμένων και δυσπρόσιτων περιοχών της περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των ηλεκτρονικών Κέντρων Διά Βίου Μάθησης (e-KΔΒΜ) εντάσσεται στο πλαίσιο του έργου «Κέντρα Διά Βίου Μάθησης Δήμων Στερεάς Ελλάδας και Νοτίου Αιγαίου», με φορείς σχεδιασμού και υλοποίησης, αντίστοιχα, τη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ) και το Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης (ΙΝΕΔΙΒΙΜ) και χρηματοδότηση από εθνικούς πόρους.

Υλοποιείται για πρώτη φορά στην Ελλάδα και η δημιουργία τους στηρίχθηκε στην εμπειρία που αποκτήθηκε από το Κέντρο Διά Βίου Μάθησης από Απόσταση (ΚΕ.ΔΒΜ.ΑΠ.), μια προγενέστερη δομή, που προσέφερε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης και χρησιμοποιούσε το μικτό μοντέλο μάθησης δηλαδή τρεις διά ζώσης συναντήσεις και ασύγχρονη μάθηση. Στα e-KΔΒΜ αντικαταστάθηκαν οι διαζώσης συναντήσεις εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων από τη σύγχρονη ηλεκτρονική επικοινωνία. Δικαίωμα συμμετοχής στα ανωτέρω προγράμματα έχουν όλοι οι ενήλικες ισότιμα. Οι θεματικές ενότητες που προσφέρονται (από e-KΔΒΜ) διακρίνονται σε κατηγορίες εθνικής εμβέλειας και τοπικής εμβέλειας, υλοποιούνται μετά από αίτηση των Δήμων με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες των δημοτών τους και σχετίζεται με τη γλώσσα, τις κοινωνικές δεξιότητες, τις νέες τεχνολογίες, την οικονομία και την επιχειρηματικότητα, το περιβάλλον, τον πολιτισμό, τις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, τον τουρισμό, τον εθελοντισμό, την υγεία, τη διατροφή, την τέχνη, την παράδοση, το θέατρο. Στη συνέχεια αναφέρθηκαν

αναλυτικά στα βασικά στοιχεία και τις ιδιαιτερότητες της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας που ακολουθείται στα e-τμήματα μάθησης, στο ρόλο των e-εκπαιδευτών και ανέλυσαν τον τρόπο με τον οποίο επιχειρήθηκε κατά τη διάρκεια των σεμιναρίων εκπαίδευσης των υποψηφίων e-εκπαιδευτών να ενσωματωθούν οι βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων σε διαδικτυακό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αναφέρθηκαν πιο αναλυτικά στον τρόπο που εργάστηκαν τα e-ΚΔΒΜ. Χρησιμοποίησαν δύο συστήματα διαχείρισης ηλεκτρονικών μαθημάτων και τάξεων, το Moodle και το BBB. Συγκεκριμένα, το Moodle, χρησιμοποιήθηκε για την ασύγχρονη μορφή ηλεκτρονικής μάθησης, ενώ το BBB χρησιμοποιήθηκε για να υποστηρίξει τις σύγχρονες διαδικτυακές συναντήσεις της εκπαιδευτικής ομάδας. Τα δύο αυτά συστήματα είναι δωρεάν λογισμικά ανοιχτού κώδικα και η χρήση τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα των e-ΚΔΒΜ συνδυάζεται με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης μέσα από τις τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στο διαδικτυακό περιβάλλον εκπαίδευσης και τις παιδαγωγικές θεωρίες που υποστηρίζουν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία. Ακολούθως οι εισηγήτριες πρότειναν στην ομάδα αυτομόρφωσης να εργαστεί στις υπο-ομάδες της στα θετικά και αρνητικά στοιχεία μιας τέτοιας επικοινωνίας. Οι ομάδες κυρίως αναφέρθηκαν σε αρνητικά στοιχεία χωρίς βέβαια να λείπουν και κάποια θετικά.

Τα αρνητικά όπως ομαδοποιήθηκαν ήταν: *«Σε μια τέτοια επικοινωνία δεν υπάρχει η εναρκτήρια συνάντηση η οποία είναι πολύ σημαντική για τη δημιουργία και τη λειτουργία της ομάδας. Για να λειτουργήσει η ομάδα χρειάζεται στην αρχή να συσταθεί ένα συμβόλαιο μεταξύ των μελών της για την ενεργητική συμμετοχή. Σε μια τέτοιου τύπου επικοινωνία είναι υπό προϋποθέσεις η λειτουργία της ομάδας. Γιατί συνολικά η ομάδα δεν υπάρχει. Απουσιάζει η διαχείριση των συναισθημάτων, το μη λεκτικό μήνυμα, η γλώσσα του σώματος, δεν εντοπίζεται ο αδύναμος, ευνοείται ο καλός χρήστης, δεν υποκαθίσταται το γέλιο, ο βόμβος, χάνεται το συγκινησιακό. Δημιουργείται αποκλεισμός. Οι ομάδες είναι προβληματικές. Το μαθησιακό κλίμα χάνεται. Υπάρχει αίσθηση απομόνωσης. Έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Όλη η αλληλεπίδραση περνάει μέσα από ένα υπολογιστή. Και εκφράστηκε ο προβληματισμός: Πως βοηθάς ως εκπαιδευτής στην επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευόμενων;».*

Ως θετικά στοιχεία αναφέρθηκαν: *«το άνοιγμα ευκαιριών μάθησης, το χαμηλό οικονομικό κόστος, η άμεση πρόσβαση για τον καθένα, η αυτονομία στη μάθηση, η μάθηση για τον εκπαιδευόμενο με τους δικούς του ρυθμούς, η κάλυψη αναγκών Δήμων με λίγους κατοίκους και μεγάλη γεωγραφική διασπορά, το πιστοποιητικό...»*

Οι εισηγήτριες τοποθετήθηκαν στα παραπάνω: *«Πράγματι δεν μπορεί να υποκατασταθεί ο εκπαιδευτικός. Όμως και μέσα από την πλατφόρμα μπορεί να υπάρξει ενεργητική συμμετοχή και διάλογος και αυτό εξαρτάται από τον διδάσκοντα. Και σε αυτό το περιβάλλον ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως συντονιστής της διαδικασίας της ομάδας. Προωθεί και διευκολύνει την κοινωνικοποίηση, την*

αλληλεπίδραση και τη δημιουργία καλού κλίματος αξιοποιώντας ως επικοινωνιακά εργαλεία τα παρακάτω: ανακοινώσεις, ημερολόγιο, email, forum, web2.0 Google docs, doodle, wikis, wallhisper, skype (συνεργατικά εργαλεία). Για παράδειγμα, στο forum μπορεί να γίνει η γνωριμία της ομάδας με καταιγισμό ιδεών. Με τη χρήση μικροφώνου μπορεί να γίνει η συζήτηση στην ολομέλεια. Τα μέλη επικοινωνούν σε επίπεδο ομάδας και με ομαδικές δραστηριότητες. Ακόμα και ο αναστοχασμός μπορεί να γίνει σε επίπεδο forum. Ανέφεραν δε ότι κατά την εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου οι εκπαιδευόμενοι στην πλειονότητά τους συγκεντρώνονταν στο ΚΔΒΜ, προκειμένου να πραγματοποιηθεί η σύγχρονη διαδικτυακή συνάντηση με τον εκπαιδευτή, ενώ κατά τη διάρκεια των ασύγχρονων περιόδων οι εκπαιδευόμενοι είχαν επαφές μεταξύ τους και διά ζώσης. Επίσης η συχνή επικοινωνία που είχαν οι εκπαιδευόμενοι με τον εκπαιδευτή και η ανταπόκρισή του στα αιτήματά τους με τη χρήση των επικοινωνιακών διαδικτυακών εργαλείων, συνέβαλε στην αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων. Επεσήμαναν δε ότι γίνεται μια προσπάθεια αξιοποίησης αυτού του μέσου στην παιδαγωγική του βάση. Όμως αυτό που κύρια τονίστηκε από τις εισηγήτριες και αφορά στα αποτελέσματα αυτού του εγχειρήματος, είναι η συμπληρωματική προσφορά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην εκπαίδευση αφού παρέχει τη δυνατότητα σε άτομα που για λόγους σχετικούς με το χρόνο και το χώρο ή γιατί ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικά ομάδες, όπως άτομα με ειδικές ανάγκες, αδυνατούν να παρευρεθούν «φυσικά» σε εκπαιδευτικά προγράμματα που επιθυμούν να παρακολουθήσουν. Αυτό βέβαια συνυπάρχει με προβλήματα που μπορεί να αφορούν στα εμπόδια που συναντά ένας εκπαιδευόμενος στο διαδικτυακό περιβάλλον, όπως άγχος στη χρήση του υπολογιστή και τη χρησιμότητα των εργαλείων ΤΠΕ, στη δομή του προγράμματος και στο βαθμό ευελιξίας του καθώς και προβλήματα που μπορεί να δημιουργηθούν στην επικοινωνία του με τον εκπαιδευτή και την αλληλεπίδραση της ομάδας όπως, μπορεί ένας e-εκπαιδευτής να προωθήσει και να διευκολύνει την αλληλεπίδραση σε διαδικτυακό περιβάλλον; Αυτό εξαρτάται από τη στάση του εκπαιδευτή στην ηλεκτρονική μάθηση ο οποίος ως συντονιστής της διαδικασίας της ομάδας οφείλει να προωθεί και διευκολύνει την κοινωνικοποίηση, την αλληλεπίδραση, τη δημιουργία καλού κλίματος. Στη συνέχεια αναφέρθηκαν και στην αξιολόγηση του προγράμματος σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευτές των e-ΚΔΒΜ χαρακτήρισαν την επικοινωνιακή τους εμπειρία με τη χρήση των διαδικτυακών εργαλείων ως ευχάριστη και θετική χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες, παρά μόνο σε σχέση με την ταχύτητα σύνδεσης στο Διαδίκτυο, που σε κάποιες περιπτώσεις εμπόδισε τη χρήση εικόνας στις σύγχρονες διαδικτυακές συναντήσεις.

Στη γενική συζήτηση που ακολούθησε σε επίπεδο ομάδας, από τις τοποθετήσεις των μελών προκύπτει ότι κάποια άτομα αναγνωρίζουν ένα μίνιμουμ θετικών στοιχείων σε αυτή τη διαδικασία μάθησης, όπως, συμβόλαιο, γνωριμία, κανόνες, προσδοκίες, αξιολόγηση καθώς υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική πλατφόρμα αποτελεί στην ουσία έναν διαδικτυακό τόπο, μέσω του οποίου γίνεται η διαχείριση των

ηλεκτρονικών ομάδων-τάξεων και παρέχεται η πρόσβαση των χρηστών σε αυτές. Κάποια από τα μέλη της ομάδας το βρίσκουν πολύ προχωρημένο και αισθάνονται ότι έχει χαθεί λίγο η συζήτηση στους στόχους της εκπαίδευσης ενηλίκων και γίνεται περισσότερο στις εκπαιδευτικές τεχνικές. Το μέσον δε που αξιοποιείται είναι το μήνυμα.

Σαν επιστέγασμα της συζήτησης προτείνεται η προσοχή χωρίς ενθουσιασμό και περισσότερη κριτική ματιά σε μια αδήριτη πραγματικότητα που επιβάλλει την τεχνολογία και που αναγκαζόμαστε να μην είμαστε αμέτοχοι. Με την επισήμανση από τον Κόκκο: «Η πραγματική εκπαίδευση είναι αυτή που μας βάζει να θέτουμε ερωτήματα».

Στο δεύτερο μέρος της συνάντησης παρουσιάστηκε το πρόγραμμα: **Επιμόρφωση εκπαιδευτικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Μία πρώτη εκτίμηση** από τις εισηγήτριες Μ. Καγιαβή και Χ. Μάνθου οι οποίες ήταν επιμορφώτριες στο εν λόγω πρόγραμμα.

Πρόκειται για ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, 150 ωρών, το οποίο υλοποιήθηκε από το Νοέμβριο του 2014 έως το Μάρτιο του 2015, σε Πάτρα, Θεσσαλονίκη και Ιωάννινα, με εξ αποστάσεως εκπαίδευση και με τρεις δωρες συναντήσεις δια ζώσης από την Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Οι εισηγήτριες αρχικά παρουσίασαν το πλαίσιο στο οποίο απευθύνονταν η επιμόρφωση, το οποίο ήταν: εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, εκπαιδευτικοί που θα ήθελαν να εργαστούν στο μέλλον σ' αυτά τα σχολεία αλλά και σε όποιον θα ήθελε να έρθει σε επαφή με την εκπαίδευση ενηλίκων μέσα από αυτό το πρόγραμμα. Στη συνέχεια παρουσίασαν τον τρόπο υλοποίησής του. Αξιοποιήθηκε στο πρόγραμμα η εξ αποστάσεως εκπαίδευση με χρήση εκπαιδευτικής πλατφόρμας και πραγματοποιήθηκαν και 3 δια ζώσης συναντήσεις. Στη συνέχεια έγινε αναφορά στο υλικό της πλατφόρμας και στα θέματα που προσεγγίστηκαν τα οποία ήταν: Η κατάσταση και οι πολιτικές της δια βίου Μάθησης, θεωρητικές προσεγγίσεις, ο ρόλος του εκπαιδευτή και του διευθυντή στο ΣΔΕ, οι συμβουλευτικές υπηρεσίες στο ΣΔΕ, τα χαρακτηριστικά της ομάδας και η επικοινωνία σε αυτήν, οι ρόλοι μέσα στην ομάδα εκπαιδευομένων, οι ημέρες υποδοχής, η εναρκτήρια συνάντηση, οι εκπαιδευτικές τεχνικές, τα project- εργαστήρια στα ΣΔΕ, η αξιολόγηση στα ΣΔΕ. Επιπλέον προσεγγίστηκε η μεθοδολογία μικροδιδασκαλίας, τα κριτήρια αξιολόγησης μικροδιδασκαλίας, δόθηκε παράδειγμα σχεδιασμού μικροδιδασκαλίας, δόθηκαν οδηγίες για την παρουσίαση της μικροδιδασκαλίας και τη συγγραφή εργασίας. Επίσης οι εισηγήτριες αναφέρθηκαν και στο επιπλέον υλικό που δόθηκε εκτός από το υλικό της πλατφόρμας όπως: υλικό από τα περιοδικά της

Επιστημονικής Ένωσης που αφορούσε πρακτικές για τα projects, υλικό για το σχεδιασμό της διδακτικής ενότητας, «Η πρώτη μέρα στο σχολείο» του Freire και ένα πρότυπο μικροδιδασκαλίας. Κατόπιν έγινε αναφορά στον τρόπο που εργάστηκαν (ως επιμορφώτριες) στο εν λόγω πρόγραμμα, που ήταν κυρίως βιωματικός, μέσα από πολλά παραδείγματα, νέες εκπαιδευτικές τεχνικές και ανάλυση περιστατικών, από την εμπειρία τους, από την καθημερινή πρακτική των ΣΔΕ. Στη συνέχεια αναφερθήκανε στη θετική αξιολόγηση που πήρανε στο τέλος του προγράμματος από τους επιμορφούμενους μέσα από το έντυπο αξιολόγησης τόσο για την επάρκεια του εκπαιδευτικού υλικού, την καταλληλότητα του τόπου και του χώρου διεξαγωγής του προγράμματος αλλά και για τον βιωματικό τρόπο διδασκαλίας με τη βοήθεια συμμετοχικών τεχνικών από έμπειρες εκπαιδευτριες. Ενδιαφέρον παρουσίασε η αξιολόγηση των δια ζώσης συναντήσεων που είχανε από όλα τα τμήματα. Οι επιμορφούμενοι αναφέρθηκαν στα εξής: Χαρακτήρισαν τις συναντήσεις επικοινωνιακές, βιωματικές, ευχάριστες με δημιουργικό διάλογο και πολύ παραγωγικές σε συνεργασίες. Η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών έγιναν με εναλλαγή θεωρίας και πράξης. Ικανοποιήθηκαν οι προσδοκίες τους και πήραν πληροφορίες για πρακτικά θέματα που αντιμετωπίζουν στα ΣΔΕ. Ήταν πρόκληση και κίνητρο για προβληματισμό και σκέψεις. Το περιεχόμενο του σεμιναρίου ήταν χρήσιμο και ωφέλιμο. Επίσης το γεγονός ότι ήταν υποχρεωμένοι να παραδώσουν μικροδιδασκαλία είναι χρήσιμο για αυτούς και για την πιστοποίησή τους από τον ΕΟΠΠΕΠ. Πέρα από τα θετικά της επιμόρφωσης, οι εισηγήτριες έφεραν ως πρόταση και την επισήμανση των επιμορφούμενων για την ανάγκη επιμόρφωσης στις παρακάτω θεματικές ενότητες: Επιμόρφωση ανά γραμματισμό, επιμόρφωση για ευάλωτες ομάδες (π.χ. φυλακές, μετανάστες κ.λ.π.), επιμόρφωση για διαχείριση κρίσεων στην ομάδα και επιμόρφωση στην εκπαίδευση Εκπαιδευτών ενηλίκων.

Όγδοη συνάντηση: Το τροχαίο ατύχημα μέσα από την τέχνη (Β. Κουτσούκος)

Η όγδοη συνάντηση είχε ως θέμα της, το τροχαίο ατύχημα μέσα από την τέχνη. Πρόκειται για την εφαρμογή μιας διδασκαλίας σε μαθητές ΕΠΑΛ στο πλαίσιο ερευνητικών εργασιών (projects) στην ενότητα «Οδική ασφάλεια και Κυκλοφοριακή Αγωγή» από το Βλάση Κουτσούκο (καθηγητή τεχνικής - επαγγελματικής εκπαίδευσης) διάρκειας 2,5 ωρών με αξιοποίηση κινηματογραφικού έργου.

Αρχικά παρουσιάστηκαν οι διδακτικοί στόχοι της συγκεκριμένης διδασκαλίας όπως: οι μαθητές να ευαισθητοποιηθούν μέσα από την τέχνη απέναντι στα τροχαία ατυχήματα, να συνειδητοποιήσουν τις συνέπειες ενός τροχαίου ατυχήματος, να αναλύσουν τα βασικά αίτια των τροχαίων ατυχημάτων και να προτείνουν μέτρα αντιμετώπισης - προφύλαξης από τα τροχαία ατυχήματα. Στη συνέχεια ο εισηγητής παρουσίασε τον τρόπο διδασκαλίας του συγκεκριμένου θέματος σε έξι στάδια και

διευκρίνισε ότι δεν ταυτίζονται με τα έξι στάδια της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία». Στο πρώτο στάδιο έθεσε στους εκπαιδευόμενους το ερώτημα: «*Ποια είναι κατά τη γνώμη σας, η **μεγαλύτερη** συνέπεια που μπορεί να υποστεί ένας άνθρωπος, αν εμπλακεί σε ένα τροχαίο ατύχημα*». Θα μπορούσε επίσης, είπε, ανάλογα με το χρόνο που έχει στη διάθεσή του να θέσει και το ερώτημα: «*Ποια είναι κατά τη γνώμη σας, η **μικρότερη** συνέπεια που μπορεί να υποστεί ένας άνθρωπος, αν εμπλακεί σε ένα τροχαίο ατύχημα*». Στη συνέχεια ζήτησε από τους μαθητές να εργαστούν σε υποομάδες και να καταγράψουν τις απαντήσεις σε ένα χαρτί ή στον πίνακα. Στο δεύτερο στάδιο έγινε προβολή αποσπασμάτων από την «Μπλε» και «Κόκκινη» Ταινία” του Κριστόφ Κισλόφσκι. Στο τρίτο στάδιο ο εισηγητής με αφορμή τα αποσπάσματα από την «κόκκινη» ταινία έθεσε αντίστοιχα τα παρακάτω ερωτήματα τα οποία διένειμε στους μαθητές ανά ομάδες (δύο σε κάθε ομάδα) για συζήτηση: *Σε μια αντίστοιχη προσωπική σας περίπτωση (κτυπήσατε με το αυτοκίνητό σας ένα σκύλο), τι θα σας έκανε (κίνητρο) να εγκαταλείψετε ή να προσφέρετε βοήθεια; -Ποια θεωρείτε σαν σημαντικά «προβλήματα» που υπάρχουν σε περίπτωση εγκατάλειψης ή σε περίπτωση παροχής βοήθειας. -Ποιες θεωρείτε απαραίτητες ενέργειες που πρέπει να κάνετε σε περίπτωση εγκατάλειψης ή σε περίπτωση παροχής βοήθειας. -Πως νοιώσατε μ’ αυτό που είδατε; -Τι έφταιξε και έγινε το ατύχημα -Τι θα μπορούσε να γίνει ώστε να αποφευχθεί το ατύχημα -Τι θα κάνατε εσείς αν προκαλούσατε ένα παρόμοιο με την ταινία τροχαίο ατύχημα*. Στη συνέχεια καταγράφηκαν οι απαντήσεις όλων των ομάδων στον πίνακα. Στο τέταρτο στάδιο ο εισηγητής έθεσε προς συζήτηση στις ομάδες ερωτήματα στοχασμού όπως: «*Θεωρώ τον εαυτό μου σαν οδηγός ενός οχήματος «υποψήφιο δολοφόνο» και κάτω από ποιες προϋποθέσεις ;» «Θεωρώ τον εαυτό μου σαν ένα «πιθανό θύμα» ενός τροχαίου ατυχήματος και κάτω από ποιες προϋποθέσεις;*» και κατέγραψε τις απαντήσεις των ομάδων. Στο πέμπτο στάδιο έθεσε ένα γενικό ερώτημα σε όλους και ζήτησε να απαντήσουν οι εκπαιδευόμενοι ατομικά. «*Πείτε μια συμπεριφορά σας, που θα αλλάζατε τώρα, σαν μέτρο προφύλαξης πρόκλησης ενός τροχαίου ατυχήματος, είτε σαν θύτης είτε σαν θύμα*». Στο έκτο στάδιο ολοκληρώθηκε η διδακτική παρέμβαση με προβολή αποσπασμάτων από τις δύο ταινίες (Μπλε και Κόκκινη) του Κριστόφ Κισλόφσκι.

Για τους μαθητές ήταν ένα διαφορετικό μάθημα, όπως επισημάνθηκε από τον εισηγητή και μάλιστα σε ένα πλαίσιο Τεχνικής Εκπαίδευσης-Επαγγελματικού Λυκείου που οι μαθητές κυρίως αποκτούν δεξιότητες που τους καθιστούν, στην προκειμένη περίπτωση, ικανούς να εργαστούν σε τομείς που σχετίζονται με την επισκευή και τη συντήρηση του αυτοκινήτου. Ήταν μία ευκαιρία να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στην τέχνη. Με τη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση και την προσέγγιση του θέματος μέσα από την τέχνη οι μαθητές ευαισθητοποιήθηκαν ως προς την αλλαγή της οδικής συμπεριφοράς τους, συνειδητοποίησαν τις συνέπειες των τροχαίων ατυχημάτων, ήταν μια πρόκληση για αυτούς να σκεφτούν ότι σαν οδηγοί οφείλουν να συντηρούν το αυτοκίνητό τους αλλά και να γίνουν συνεπείς και υπεύθυνοι στη

δουλειά τους. Αυτό που έχει σημασία, είτε, είναι να αναμορφώνεις τα κριτικά ερωτήματα ανάλογα με το πλαίσιο και ανάλογα με τους στόχους που έχεις θέσει. Γι αυτό και ο εισηγητής επισημαίνει ότι αξιοποιεί περισσότερο αποσπάσματα από την «Κόκκινη» ταινία ξεκινώντας από ένα επίπεδο ευαισθητοποίησης που αφορά τα ζώα στο τροχαίο ατύχημα για να προχωρήσει σιγά-σιγά στον άνθρωπο, έχοντας πάντα υπόψη του το πλαίσιο και τις εμπειρίες που φέρει κάθε φορά, για να μπορεί να τις διαχειριστεί.

Πώς εργάστηκε η ομάδα αυτομόρφωσης;

Μετά την προβολή κάποιων ολιγόλεπτων αποσπασμάτων από την «κόκκινη» ταινία του Κριστόφ Κισλόφσκι ο εισηγητής έθεσε τις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Σε μια αντίστοιχη περίπτωση που κτυπήσατε με το αυτοκίνητο ένα σκύλο τι θα σας έκανε να το εγκαταλείψετε», και 2. «Τι θα σας έκανε να βοηθήσετε»;

Η ομάδα αφού εργάστηκε στις υπο-ομάδες της παρουσίασε τις απόψεις της. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

Για την πρώτη ερώτηση: *«φόβος, αποποίηση ευθύνης, σιγουριά ότι δεν με είδαν, άγνοια διαχείρισης».*

Για τη δεύτερη ερώτηση: *«ενοχή, σεβασμός στη ζωή, νοιάξιμο για το ζώο, προσωπική εμπειρία, είναι ο χαρακτήρας μου, πάντα βοηθάω».*

Στη συνέχεια ακολούθησαν οι ερωτήσεις: 1. «Ποιες θεωρείτε απαραίτητες ενέργειες που πρέπει να κάνετε σε περίπτωση παροχής βοήθειας» και 2. «Ποια θεωρείτε σαν σημαντικά προβλήματα σε περίπτωση παροχής βοήθειας».

Και αυτές τις ερωτήσεις η ομάδα τις επεξεργάστηκε συνεργατικά στις υποομάδες της. Ενδεικτικές απαντήσεις για την πρώτη ερώτηση: *«Αναζήτηση ταυτότητας του ζώου και ενημέρωση του ιδιοκτήτη, θα απευθυνθούμε σε κτηνίατρο, θα δώσουμε πρώτες βοήθειες, ενημέρωση για την αλλαγή του προσωπικού μας προγράμματος, ενημέρωση ασφαλιστικής εταιρείας. Θα δώσουμε τα στοιχεία μας στον ιδιοκτήτη ή στον κτηνίατρο για περαιτέρω επικοινωνία μαζί μας».*

Ενδεικτικές απαντήσεις για την δεύτερη ερώτηση: *«Αναλαμβάνεις μια σημαντική ευθύνη χωρίς να έχεις τις απαραίτητες γνώσεις ολόκληρης της διαδικασίας γιατί μπορεί το ζώο να πεθάνει, μπορεί να τραυματιστεί ακόμα περισσότερο, μπορεί να έχεις νομικές συνέπειες από το αφεντικό του, να είναι κίνδυνος για σένα τον ίδιο γιατί μπορεί να σε δαγκώσει, να είναι προσωπικοί λόγοι, όπως καθυστέρηση από τη δουλειά σου, αλλαγή προγράμματος που να έχει απρόβλεπτες συνέπειες και περαιτέρω συναισθηματική φόρτιση και άγχος».* Με έναυσμα τις προηγούμενες απαντήσεις για την περίπτωση του σκύλου συζητήθηκαν προβληματισμοί και ενέργειες σε περίπτωση ατυχήματος όπως: *«σοκ, άγχος, απώλεια χρόνου, εμπλοκή δικαστική, καθαρισμός αυτοκινήτου, επιδιόρθωση βλάβης, έλεγχος αν μας είδαν, κάλυψη ενοχοποιητικών στοιχείων αλλά και οι συνέπειες εγκατάλειψης: αναπηρία ή θάνατος, ενοχές, κοινωνικό μήνυμα αδιαφορίας».*

Στη γενική συζήτηση που ακολούθησε συζητήθηκε το πώς μπορούμε να δουλέψουμε με τους μαθητές μας και ακούστηκαν ιδέες και προτάσεις όπως: Μπορούμε να δουλέψουμε πάνω σε δύο θέματα. Στο θέμα της πρόληψης για τα αίτια των ατυχημάτων, τις συνέπειες και τους τεχνικούς κανόνες και αν θέλουμε να προχωρήσουμε το θέμα και λίγο παραπέρα στο «υπαρξιακό» να θέσουμε στους μαθητές για προβληματισμό την ερώτηση «τι είναι για σας ένα ατύχημα» (αν θέλουμε να δούμε τις στερεοτυπικές τους απόψεις). Για το πρώτο θέμα η συζήτηση προκύπτει μέσα από θεωρητικό πλαίσιο που αφορά τις αιτίες που μπορούν να προκαλέσουν ένα τροχαίο ατύχημα, όπως: Κατά 85% ευθύνονται για ένα ατύχημα οι καιρικές συνθήκες, η ολισθηρότητα του δρόμου, η μη ορατότητα, η ομίχλη, η βροχή, η έλλειψη προστατευτικού, ο κακός φωτισμός, η υπερβολική ταχύτητα, ο κουρασμένος οδηγός, το παιδί ως επιβάτης μη δεμένο παιδί, η απόσπαση προσοχής, η μηχανική βλάβη, η ελλιπής συντήρηση. Παράγοντες που συμβάλλουν επίσης σε ένα ατύχημα είναι αναφορικά με την οδό το κακό οδόστρωμα, οι κλίσεις του δρόμου, αναφορικά με το όχημα τα ελαστικά και αναφορικά με τον οδηγό η απόσπαση προσοχής ή και ο φόβος. Ένα ατύχημα έχει συνέπειες νομικές, συναισθηματικές, προσωπικές και οικονομικές. Για το δεύτερο (αν θέλουμε να προχωρήσουμε στο θέμα λίγο περισσότερο) μπορεί να ακολουθηθεί η παρακάτω διεργασία: Οι μαθητές δημιουργούν συνεργατικές ομάδες των τριών ατόμων. Αυτό σημαίνει ότι διαλέγουν μόνοι τους την ομάδα και επιλέγουν ρόλους. Ο ένας αφηγείται ένα πολύ προσωπικό του βίωμα. Ο άλλος τον ακούει και του κάνει διευκρινιστικές ερωτήσεις (μόνο). Ο τρίτος παρατηρεί τη διαδικασία (δεν μιλάει). Στο τέλος συμφωνούν τι γενικό θα πουν στην ολομέλεια. Μετά ο εκπαιδευτής ρωτά τον αφηγητή, τον παρατηρητή και αυτόν που έκανε ερωτήσεις πως ένοιωσαν (όχι τι είπαν).

Ο εισηγητής επισημαίνει ότι αυτό θέλει πολλή προσοχή γιατί μπορεί να παρασυρθεί η ομάδα στο συναίσθημα και να χαθούν τα κριτικά ερωτήματα και ο τελικός στόχος που είναι η αλλαγή συμπεριφοράς. Αυτό που επισημάνθηκε στην ομάδα είναι «Πώς μπορεί να αλλάξει η συμπεριφορά;» Τρεις δρόμοι υπάρχουν για τον Καστοριάδη, συμπλήρωσε ο Κόκκος. Η φιλοσοφία, η ψυχανάλυση και η τέχνη...

Ένατη συνάντηση:

Βιώνοντας τη σχέση μας με τη φύση μέσα από τις αρχές και τις αξίες ριζοσπαστικών ρευμάτων της οικολογικής σχέσης (Ι. Τσεβρένη)

Μπορεί η αρχαιολογία να βρει μια θέση μέσα από την αισθητική εμπειρία (Δ. Κωσταντοπούλου)

Στην ένατη συνάντηση παρουσιάστηκαν δύο θέματα. Το πρώτο θέμα αναφέρεται σε εργαστήριο φιλοσοφίας της φύσης που λειτουργεί σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας και στη μεθοδολογία που ακολουθεί για να βιωθεί η σχέση με τη φύση μέσα από τις αρχές και τις αξίες ριζοσπαστικών ρευμάτων της οικολογικής σχέσης. Το δεύτερο θέμα αφορά το πεδίο της αρχαιολογίας και πως αυτή μπορεί να βρει μια θέση στη Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία.

Για το πρώτο θέμα η εισηγήτρια τοποθετήθηκε αναφορικά με το πλαίσιο παρέμβασης που αφορά εκπαιδευόμενους Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας. Παρουσίασε την *διαμόρφωση μιας διδακτικής μεθοδολογίας που εφαρμόζεται στο γνωστικό αντικείμενο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στο Εργαστήριο Φιλοσοφίας της Φύσης*. Με βάση τη συγκεκριμένη μεθοδολογία οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν τη διερεύνηση περιβαλλοντικών αξιών, αναλύουν πληροφορίες και συνθέτουν τη δική τους γνώση. Στη συνέχεια προετοιμάζουν τα δικά τους μαθήματα τα οποία παρουσιάζουν στους συμμαθητές τους. Στόχος είναι η *ενδυνάμωση της σχέσης των εκπαιδευομένων με τη φύση μέσα από διδακτικά εργαλεία από την Αρχαία Ελληνική Φιλοσοφία, την τέχνη αλλά και την οικοψυχολογία (οικολογία και ψυχολογία) και τη φιλοσοφία της φύσης*. Αρχικά έθεσε το θέμα της αποξένωσης του σύγχρονου ανθρώπου από τη φύση και ιδιαίτερα των κατοίκων των μεγάλων αστικών κέντρων. Οι επιπτώσεις της αποξένωσης αυτής για τις νέες γενιές θέτουν προβληματισμούς για τον επαναπροσδιορισμό των στάσεων και των αξιών των εκπαιδευόμενων σε σχέση με τη φύση. Στη συνέχεια η εισηγήτρια παρουσίασε το θέμα της σχέσης του ανθρώπου με τα δέντρα και την ευκολία των ανθρώπων να καταστρέφουν τα δέντρα χωρίς να συναισθάνονται τις πράξεις και τις συνέπειές τους όπως το διαπραγματεύτηκε με τους εκπαιδευόμενους της. Για να γίνει η αφύπνιση των εκπαιδευόμενων για προβληματισμό και συνειδητοποίηση της επιτακτικής ανάγκης ενδυνάμωσης του δεσμού τους με τη φύση πρότεινε για συζήτηση τα παρακάτω θέματα: Ποια πιστεύετε ότι είναι η σχέση του σύγχρονου ανθρώπου με τα δέντρα. Ποια είναι τα οφέλη που μπορεί να αποκομίσει ο σύγχρονος άνθρωπος από την ενδυνάμωση της σχέσης του με τα δέντρα; Γιατί ο άνθρωπος καταστρέφει τα δέντρα; *Για την περαιτέρω συζήτηση αξιοποίησε έργα τέχνης όπως: «Ρίζες», Frida Kahlo 1943, (πίνακας ζωγραφικής), «Τα δέντρα» (κείμενο) Herman Esse, «Το τελευταίο δέντρο» Vladimir Kush 2011 (πίνακας ζωγραφικής), Το κίνημα του Chirco (ανώνυμη φωτογραφία 1974), «Φιγούρα κάτω από ανθισμένο δέντρο», Odilon Redon (1904-1905), ο αδαής δάσκαλος του Ζακ Ρανσιέρ (Πρώτο κεφάλαιο «Μια πνευματική περιπέτεια»).* Για τα έργα τέχνης εργάστηκε με τους εκπαιδευόμενους αξιοποιώντας την τεχνική των τεσσάρων φάσεων του Perkins και την τεχνική του “Visible Thinking”. Και επισήμανε ότι, η αξιοποίηση της τέχνης στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, επιχειρεί να εμπλέξει τους εκπαιδευόμενους στο να εμβαθύνουν τη γνώση τους σε θέματα περιβάλλοντος, να ενισχύσουν την επαφή τους με τη φύση, να στοχαστούν κριτικά και να ευθαρρυνθούν

στη δράση με την εμπλοκή τους στη φροντίδα του περιβάλλοντος, διαμορφώνοντας έτσι περιβαλλοντική συνείδηση ώστε να επηρεάζουν τις συνθήκες που ζουν διεκδικώντας ένα καλύτερο περιβάλλον. Στη συνέχεια έκανε λόγο για τη φιλοσοφία ως διδακτικό εργαλείο η οποία εμπλουτίζει τον ανωτέρω προβληματισμό με την εσωτερική αναζήτηση. Αλλά και τη βαθιά οικολογία η οποία αναδεικνύει την ανάγκη εστίασης στη σχέση ανθρώπου - φύσης και στην ενδυνάμωση των περιβαλλοντικών ηθικών αξιών με επαναστοχασμό, επαναπροσδιορισμό και οραματισμό της θέσης του ανθρώπου στο φυσικό κόσμο δίνοντας έμφαση σε έναν εναλλακτικό δρόμο ενσυναίσθησης και αλληλεγγύης. Τέλος, στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής, έκανε λόγο για τη μη ιεραρχική σχέση εκπαιδευτή-εκπαιδευομένου, τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη δημιουργία της γνώσης, την ενδυνάμωση και τη χειραφέτησή τους.

Στο δεύτερο μέρος της συνάντησης παρουσιάστηκε το θέμα, **«Μπορεί η αρχαιολογία να βρει μια θέση στη Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία;»** από την Δήμητρα Παπακωσταντίνου η οποία παρουσίασε κάποιες ιδέες σχετικά με τη συμβολή που μπορεί να έχει η Αρχαιολογία στη συζήτηση που αναπτύσσεται για την «Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες». Κι αυτό γιατί, παρόλο που η αρχαιολογία δεν χαρακτηρίζεται ως Τέχνη, έχει γίνει πολλές φορές γνωστή στο ευρύ κοινό μέσα από αντικείμενα «υψηλής αισθητικής αξίας».

Αρχικά η εισηγήτρια παρουσίασε το πλαίσιο. Επεσήμανε τη σημαντική προσπάθεια που γίνεται στην επιστήμη της αρχαιολογίας να συγκροτήσει έναν σύγχρονο λόγο μέσα στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Η μελέτη του υλικού πολιτισμού, που είναι το κατεξοχήν αντικείμενο της αρχαιολογίας, μπορεί να προσφέρει ενδιαφέροντα παραδείγματα στους τομείς μάθησης που σχετίζονται με την αισθητική εμπειρία αλλά και στο διάλογο επιστήμης και τέχνης που είναι ένα θέμα ευρύτερου ερευνητικού ενδιαφέροντος. Ειδικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων, η αρχαιολογία, ως ένα θέμα προσφιλές και οικείο, θα μπορούσε να συμβάλει σημαντικά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την επανεξέταση αποκρυσταλλωμένων πεποιθήσεων τόσο για το παρελθόν όσο και για το παρόν.

Πώς εργάστηκε η ομάδα

Με το δεδομένο ότι τα αντικείμενα σε ένα μουσείο συνήθως «εκλαμβάνονται» ως «έργα τέχνης» και με στόχο την κατανόηση των εννοιών: «συμβολικού» και «χρηστικού» αντικειμένου, η εισηγήτρια κάλεσε τις υπο-ομάδες να συγκεντρώσουν ένα χρήσιμο και ένα άχρηστο αντικείμενο από τα προσωπικά αντικείμενα που είχε ο καθένας μαζί του. Με αυτά τα αντικείμενα μπροστά της (ένα πολύτιμο και ένα άχρηστο) η κάθε ομάδα έκανε παρατηρήσεις ακολουθώντας τους τέσσερις τύπους παρατήρησης του Perkins.

1° στάδιο: Απλή παρατήρηση: Τι βλέπουμε; Ενδεικτικά: *ένα όμορφο κολιέ, κοχύλι, ένας βούδας, χάντρες, ένα κλειδί, ένα μπρελόκ, ένα ρολόι, ένα σημειωματάριο, ένα χαρτί, μία θήκη γυαλιών..*

Ακολουθούν οι ερωτήσεις: ποιος το φοράει, γιατί είναι πολύτιμο, γιατί είναι άχρηστο, τι σηματοδοτεί.

Ενδεικτικές απαντήσεις: *Πολύτιμο το ρολόι, είναι χρονόμετρο, κίτρινο χρώμα καλή φίρμα το μπρελόκ, γράφει μια εταιρεία τι ανοίγει; θήκη γυαλιών άχρηστη αλλά από καλή φίρμα τα γυαλιά.. Αν και πολύτιμο γιατί δεν επιδιορθώθηκε; ρολόι αλλά είναι σταματημένο, Ένα χαρτί από ΚΤΕΟ που όντως πληρώθηκε. Κλειδί: Τι αυτοκίνητο αφορά; γιατί; σημειωματάριο; Ένα παλιό αλφαβητάριο, ο ιδιοκτήτης το έχει ντύσει. Αναπολεί το παρελθόν.*

2° στάδιο: Περιπετειώδης παρατήρηση

Ποια ιστορία περιέχει το αντικείμενο; Ενδεικτικά: *Μπορεί να ανοίγει κάτι που το άτομο το απωθεί, μπορεί να μην το πέταξε ακόμα, να είναι σε μια μεταβατική φάση για να το πετάξει*

Ποια συναισθήματα προκαλεί; Ενδεικτικά: *αντιφατικά, ουδέτερα, θλίψη, νοσταλγία, αγάπη, φροντίδα, υπομονή, θρησκευτικό σύμβολο...*

Αναζήτηση εκπλήξεων. Ενδεικτικά: *Γιατί είναι τόσο περιποιημένο ενώ είναι για πέταμα, να είναι δώρο; ενθύμιο, κειμήλιο, από ένα ταξίδι, κάτι σημαίνει για το άτομο, συνδυάζει στοιχεία της φύσης -Βούδας...*

3° στάδιο ερμηνείας: Εμβάθυνση

Φανταστείτε ότι μεταφερόμαστε 1000 χρόνια στο μέλλον. Θα άλλαζε κάτι σε αυτό που θα βλέπατε; Θα άλλαζαν σε κάτι οι παρατηρήσεις σας; Τι γίνεται όταν η σημασία των αντικειμένων και το πλαίσιο αναφοράς τους χάνεται στο χρόνο; Πώς αναγνωρίζουμε την αξία τους, ή τη χρησιμότητά τους; Από τι ξεκινάμε; Τι παραλληλισμούς κάνουμε; Πόσο σίγουροι μπορεί να είμαστε για τις ερμηνείες μας; Ενδεικτικές απαντήσεις: Π.χ. για το κλειδί: Θα άλλαζε από την υλική του δομή και από το που χρησιμοποιήθηκε; Θα καταλαβαίναμε ότι είναι κλειδί; Τα γράμματα επάνω στο κλειδί θα είχαν διασωθεί; Θα είχε σβηστεί τι σημαίνει anek line; Ενώ το κόσμημα παραμένει και παραπέμπει σε κόσμημα, ένα κλειδί σε τι θα μπορούσε να παραπέμπει; Αν και τα δύο χαρακτηρίζονται ως «πολύτιμα» πώς θα τα βάλουμε σε ένα μουσείο; Με βάση πιο κριτήριο; Το υλικό; Την κατασκευή; Τη σημασία για τον χρήστη; Οι άνθρωποι ξεκίνησαν πρώτα να συλλέγουν περιέργα αντικείμενα και μετά άρχισαν να τα μελετούν.

Η εισηγήτρια στο σημείο αυτό ανέφερε ότι παλαιότερα οι πίνακες τοποθετούνταν με βάση διακοσμητικά κριτήρια και με βάση το σχήμα τους. Χαρακτηριστικό είναι έργο του Bretschneider του 18^{ου} αιώνα για την Αυτοκρατορική Πινακοθήκη στην Πράγα, όπου πίνακες κόβονται στη μέση προκειμένου να χωρέσουν στο χώρο έκθεσης (Hooper-Greenhill, 2006, 142, εικ. 23).

Στο 4^ο στάδιο η εισηγήτρια έθεσε στην ομάδα τα παρακάτω θέματα για προβληματισμό: Ποια είναι η διαφορά ενός «έργου τέχνης» από ένα «αρχαιολογικό εύρημα»; Είναι η διαφορά «αισθητικής» και «χρηστικής» αξίας; Ποιος τις ορίζει;

Η ιστορία μπορεί να είναι ανοιχτή σε πολλές νοηματοδοτήσεις. Την ιστορία την ψάχνεις πίσω από τη χρήση. Αισθητική εμπειρία... Φαντασία στην αρχαιολογική εμπειρία. Πώς μέσα από την αναζήτηση νοήματος και νοηματοδοτήσεων στην τέχνη και την ιστορία φτάνει κανείς στην καλλιέργεια της φαντασίας, τη νοητική διεργασία, την αισθητική εμπειρία και την υπέρβαση των στερεοτυπικών απόψεων;

Ακολούθησε στην ομάδα γενική συζήτηση στην οποία προέκυψε ότι είναι μεγάλη η δυσκολία στην παρατήρηση και στην ερμηνεία σε σχέση με το χρόνο... Είναι επίσης και το θέμα του καλλιτέχνη, η υψηλή αισθητικά αξία του έργου, η αναζήτηση νοήματος, η νοηματοδότηση τέχνης και ιστορίας, η δυνατότητα που έχεις με τα αντικείμενα να φανταστείς, η υπέρβαση στερεοτυπικών απόψεων. Το πόσο οι ερευνητές εγκλωβίζονται; Πόσο οι πολίτες γίνονται αποδέκτες; Τι νόημα έχει το βίωμα και το παρελθόν; Τι νόημα έχει η αφήγηση σε σχέση με την ύλη και τι εξυπηρετεί;

Για την ανωτέρω ανάλυση στο θέμα «Μπορεί η αρχαιολογία να βρει μια θέση στη Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία;» επισημάνθηκε ότι ο κριτικός στοχασμός γίνεται σε ένα πρώτο στάδιο με την ανάλυση του θέματος από πολλές πλευρές, και αυτό έχει και μια δυσλειτουργικότητα. Η κριτική ερώτηση θα μπορούσε να τεθεί περισσότερο στη βάση ψυχολογικών και κοινωνικών αιτιών, μέσα από ένα άλλο είδος σκέψης, όπως: Γιατί χρησιμοποιούμε κοσμήματα, ποια είναι η σχέση μας με το χρόνο, ποια είναι η σχέση μας με την ύλη, τι είναι για σένα η ανάμνηση, τι σημαίνει ο λογαριασμός για μένα; Τι δουλειά είχε στη ζωή τους; πόση χρήση μπορεί να έχει μετά από 1000 χρόνια; Κι αυτό, γιατί έτσι αρχίζουμε να σκεφτόμαστε...

Βιβλιογραφική αναφορά:

Hooper – Greenhill, Eileen, 2006. Το Μουσείο και οι πρόδρομοί του. [μτφ. Ανδρέας Παππάς]. Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς, Αθήνα.

Δέκατη συνάντηση: Απολογιστική συζήτηση - Σχεδιασμός για την επόμενη χρονιά

Στην τελευταία συνάντηση έγινε ο απολογισμός της χρονιάς που πέρασε και έγινε ο σχεδιασμός για την επόμενη.

Στον απολογισμό μέσα από μια συνθετική ανασκόπηση τονίστηκαν τα θετικά σημεία αναφορικά με την ανανέωση της ομάδας με νέα μέλη από διαφορετικούς χώρους επιστημονικής και επαγγελματικής προέλευσης που έφεραν την εμπειρία τους στην

ομάδα αλλά και η σκέψη γενικά για την εξέλιξη της ομάδας καθότι φαίνεται να έχει ολοκληρώσει το στόχο και το έργο για τον οποίο είχε συσταθεί.

Η συζήτηση καταρχήν επικεντρώνεται στην αναγκαιότητα της συνέχισης της ομάδας η οποία μοιράζεται κοινούς στόχους, έχει αναπτύξει ιδιαίτερους δεσμούς και έχει δρομολογήσει τη διαμόρφωση μιας συλλογικής επικοινωνίας. Αυτό όμως που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι ότι η συγκεκριμένη ομάδα φαίνεται να είναι σε μια διαρκή ανοιχτή διεργασία και θέλει «να σκεφτεί ακόμα» σε θέματα που αφορούν γενικά τη μάθηση... Ως εκ τούτου προσανατολίζεται στην αναγκαιότητα ενός καινούργιου σχεδιασμού με επαναπροσδιορισμό του στόχου ως προς το περιεχόμενο και επί της διαδικασίας με συγκεκριμένη κατεύθυνση. Η πρόταση για την επόμενη χρονιά είναι ο αναστοχασμός στην Πολυδιάστατη μάθηση κι αυτό ενόψει της στροφής της προσοχής στην Ευρώπη στη θεωρία του Illeris για τη γενική κατανόηση της μαθησιακής διεργασίας η οποία παρουσιάζεται στα βιβλία του, « Οι Τρεις διαστάσεις της Μάθησης» και στο «Πως Μαθαίνουμε: Μάθηση και Μη μάθηση στο Σχολείο και πέρα από αυτό». Έτσι η ομάδα θα επαναδιαπραγματευτεί την πορεία της μέσα από μια πρωτογενή εμπειρία υποστήριξης ενός καινοτόμου επιμορφωτικού προγράμματος e-learning με θέμα την Πολυδιάστατη Μάθηση το οποίο θα υλοποιηθεί την επόμενη χρονιά (2015-16) από την ΕΕΕΕ και το οποίο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε φοιτητές αντίστοιχων μεταπτυχιακών προγραμμάτων, καθώς και σε εκπαιδευτές ενηλίκων που επιθυμούν να κατακτήσουν μία καινοτόμο θεώρηση που αφορά σε όλες τις διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να ασκήσουν τις ικανότητές τους ώστε να μπορούν να την εφαρμόζουν. Η προσπάθεια που γίνεται από την ομάδα για την ύπαρξή της μέσα από προσχωρήσεις και αποχωρήσεις μελών και η προσπάθεια σ' αυτή τη φάση για μετακίνηση από ένα θέμα σε άλλο δείχνει και ένα προχώρημα (για κάτι άλλο), και αυτή η διαρκής μετάβαση για την ομάδα είναι τελικά μια στάση ζωής.

Σ' αυτή τη συνάντηση αποφασίστηκε και ο τρόπος που θα εργαστεί η ομάδα.

Για τον πρώτο ενάμιση μήνα (με έναρξη το Σεπτέμβριο) η ομάδα θα αναστοχαστεί σε θέματα μάθησης. Ποια είναι η σωστή μάθηση; Περιεχόμενο, μέθοδος, συναισθήματα πλαίσιο, σχολείο - κοινωνία. Το επόμενο βήμα θα είναι οι εργασίες για ανατροφοδότηση. Τι σημαίνει αυτό; Το πρόγραμμα έχει εργασίες που υποχρεούνται οι επιμορφούμενοι να κάνουν. Αυτές τις ίδιες εργασίες θα αναλαμβάνουν τα μέλη της ομάδας ατομικά ή σε συνεργασία να υλοποιούν και να παρουσιάζουν στις συναντήσεις της ομάδας για την βελτίωσή τους. Στη συνέχεια οι εργασίες αυτές θα αναρτώνται στην πλατφόρμα του προγράμματος για ανατροφοδότηση στους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα. Παράλληλα με τα παραπάνω κάποιοι θα αναλάβουν μικροεργασίες για αναστοχασμό όπως π.χ. Για ποιο λόγο είμαι εκπαιδευτικός; Τι κάνω για να είμαι καλός εκπαιδευτικός. Κάποιες από τις εργασίες θα υλοποιούνται ατομικά και κάποιες συνεργατικά. Επίσης κάποιοι

θα αναλάβουν την εποπτεία των τελικών εργασιών των συμμετεχόντων στο επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Καταληκτικά Σχόλια

Η θεματική αυτής της χρονιάς (2014-2015), όπως διαφαίνεται και στον αρχικό σχεδιασμό της δεν επικεντρώνεται σε κάποιο θέμα όπως συνέβαινε τα προηγούμενα χρόνια. Έτσι στα θέματά της περιλαμβάνεται η «τέχνη στην εκπαίδευση» και επιχειρείται η σύνδεσή της με το θεωρητικό πλαίσιο της Μετασχηματίζουσας μάθησης, κάποιες έρευνες σε εξέλιξη οι οποίες αφορούν ευρύτερους μετασχηματισμούς καθώς και προγράμματα e-learning. Κυρίως όμως δίνεται χώρος στα νέα μέλη της ομάδας σε ασφαλές περιβάλλον να παρουσιάσουν καλές πρακτικές τις οποίες αξιοποιούν στη διδασκαλία τους με αποτελεσματικότητα και οι οποίες αποσκοπούν στην ανάπτυξη οριζόντιων ικανοτήτων.

Αυτό που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον αυτή τη χρονιά είναι το άνοιγμα της ομάδας σε άτομα που εργάζονται και στην τυπική εκπαίδευση όπως και η αλληλεπίδρασή τους με άτομα από την εκπαίδευση ενηλίκων η οποία προσφέρει τη δική της συμβολή.

Αυτή τη χρονιά στην ομάδα εκφράστηκε και η ανάγκη να διατεθεί λίγος χρόνος για τη συνέχιση της συζήτησης εκτός προγράμματος, κι αυτό μέσα από ένα κρασί στην γειτονική ταβέρνα του χώρου των συναντήσεών της. Για τα μέλη της ομάδας ήταν εξαιρετικά βοηθητικός ο διάλογος που διημέιφθη σ' αυτές τις εξορμήσεις γιατί έδωσε τη δυνατότητα σε όσους συμμετείχαν να ανταλλάξουν απόψεις εκπαιδευτικές και μη, να μοιραστούν συναισθήματα, να νοιώσουν ζεστά και οικεία, να δημιουργήσουν σχέσεις φιλίας, να αισθανθούν τη συντροφικότητα και την αγάπη που μπορεί να προσφέρει μια ομάδα.

Ο θάνατος του Jack Mezirow (24/9/2014) στο ξεκίνημα της χρονιάς δεν άφησε την ομάδα αδιάφορη καθώς έφυγε από τη ζωή αυτός που όπως ανέφερε ο Α. Κόκκος έχει χωροθετήσει τη μετασχηματίζουσα μάθηση στο χάρτη της εκπαίδευσης ενηλίκων αλλά και θα συνεχίσει να αποτελεί κίνητρο για σημαντική διανοητική δράση στην περιοχή αυτή. Στον κορυφαίο διανοητή που υπήρξε δάσκαλος και οδηγός στην πορεία μας στην εκπαίδευση ενηλίκων ευχηθήκαμε «Καλό ταξίδι δάσκαλε...» με μια μαντινάδα που έγραψε ένας φοιτητής από την Κρήτη στην εργασία του στο ΕΑΠ και την οποία μας έστειλε ηλεκτρονικά (13/10/14) η Σοφία Καλογρίδη.

« Να λες, να πράττεις και ν' ακούς, κάθε που θα μαθαίνεις

Μόνο ετσά θα σου κλουθεί η γνώση αφού θα παίρνεις.

Μετασχημάτισε ταχιά κακές σου αντιλήψεις

Κι όπως ο Jack ο Mezirow έτσι θα βρεις τσι λύσεις»

Κατά σύμπτωση εδώ φαίνεται η ομάδα αυτομόρφωσης να κλείνει το κεφάλαιο για τη Μετασχηματίζουσα μάθηση και να γυρίζει σελίδα... Δεν ξέρω πόσο τυχαίο είναι! Αποφασίζει την επόμενη χρονιά να ασχοληθεί με τον Illeris, που, όπως προαναφέρθηκε, τυχαίνει ιδιαίτερης προσοχής στην Ευρώπη η θεωρία του για την πολυδιάστατη μάθηση. Ο Αλέξης Κόκκος ως εμψυχωτής της ομάδας προστατεύει το πλαίσιο και επαγρυπνεί διαρκώς για τα σαφή όρια και το στόχο της δουλειάς της.

Υποστηρικτική στην ομάδα αυτομόρφωσης είναι πάντα η ΕΕΕΕ. Στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή κλείνοντας τα 10 χρόνια λειτουργίας της προσφέρει στα μέλη της αλλά και στα μέλη της ομάδας μας δύο επιμορφωτικές δυνατότητες: **Συνέντευξη με τους έξι κορυφαίους στοχαστές της εκπαίδευσης ενηλίκων**, που σημάδεψαν την πορεία της τις τελευταίες δεκαετίες: Paulo Freire, Peter Jarvis, Knud Illeris, Jack Mezirow, Ira Shor, Ed Taylor και **εκτενές αρχείο με κριτικά ερωτήματα και έργα τέχνης**, που σχετίζονται με τη διδασκαλία είκοσι θεμάτων της σχολικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Επίσης σ' αυτή τη φάση θέτει προς συζήτηση τη δημιουργία Δικτύου επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, (επιμόρφωση σε σχολεία, συγκέντρωση καλών πρακτικών, σεμινάρια e-learning), Κέντρου Εκπαίδευσης και τέχνης και Ινστιτούτου επιχειρησιακής Εκπαίδευσης και αλλαγής καθώς και τη συσχέτιση με το Ευρωπαϊκό Δίκτυο.

Κεφάλαιο Όγδοο: Συναντήσεις έτους 2015-2016

Η Πολυδιάστατη Μάθηση του Knud Illeris: Υποστήριξη σε πρόγραμμα e-learning της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων σε εκπαιδευτές ενηλίκων και εκπαιδευτικούς.

Περίληψη

Σκοπός του κεφαλαίου που ακολουθεί είναι η παρουσίαση του έργου της ομάδας αυτομόρφωσης τον όγδοο χρόνο λειτουργίας της (2015-16). Πρόκειται για υποστήριξη σε πρόγραμμα e-learning που υλοποιείται από την ΕΕΕΕ με θέμα την Πολυδιάστατη Μάθηση του Knud Illeris. Στην εισαγωγή γίνεται αναφορά στη σύνθεση της ομάδας της συγκεκριμένης χρονιάς και του τρόπου εργασίας της. Ακολουθεί η παρουσίαση του θέματος κάθε συνάντησης (απλή εισήγηση ή εμπλουτισμένη με ppt) και παρουσιάζεται αναλυτικά ο τρόπος που η ομάδα το προσεγγίζει για την ανατροφοδότηση του προγράμματος. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη διατύπωση καταληκτικών σχολίων.

Εισαγωγή

Η θεματική αυτής της χρονιάς (2015-16) αφορά στην κατανόηση και την εμπάθυνση της «Πολυδιάστατης Μάθησης», θεωρίας που ανέπτυξε ένας από τους σημαντικούς θεωρητικούς της Εκπαίδευσης ενηλίκων ο Knud Illeris ο οποίος ανέλυσε το σύνθετο πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η μάθηση. Έρχεται ως συνέχεια σε όλα όσα μας απασχόλησαν ως ομάδα τα προηγούμενα χρόνια γιατί ο Illeris ασχολήθηκε συστηματικά με τις ιδέες του Mezirow και τις συνέδεσε στο έργο του για τον τρόπο που μαθαίνουμε. Σύμφωνα με τον Illeris (2009) κάθε διεργασία μάθησης περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: τη διάσταση *του περιεχομένου* που αφορά στο αντικείμενο της μάθησης (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, αξίες, εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές), τη *συναισθηματική* διάσταση που αφορά στη συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευομένων (κίνητρα, υποκίνηση, ενδιαφέρον, διάθεση και δέσμευση για μάθηση), και τη διάσταση *του πλαισίου*, με την έννοια ότι η μάθηση συντελείται στο σχολείο και ευρύτερα στην κοινωνία. Η επιλογή της συγκεκριμένης θεματικής οφείλεται και στο γεγονός ότι αυτή τη χρονιά υλοποιείται από την ΕΕΕΕ ένα πρόγραμμα e-learning με θέμα την Πολυδιάστατη Μάθηση σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε εκπαιδευτές ενηλίκων, σε φοιτητές αντίστοιχων μεταπτυχιακών προγραμμάτων, με απώτερο στόχο να κατακτήσουν την ανωτέρω προσέγγιση μάθησης που αφορά σε όλες τις διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να ασκήσουν τις ικανότητές τους ώστε να μπορούν να την εφαρμόζουν. Η ομάδα αυτομόρφωσης ανέλαβε την υποστήριξη

του προγράμματος με τη μελέτη, την ανάληψη εκπόνησης δραστηριοτήτων και την ανάληψη προσωπικών ανατροφοδοτήσεων με ανάρτησή τους στην πλατφόρμα εντός συγκεκριμένου χρόνου από την κατάθεση της εργασίας των συμμετεχόντων, καθώς και το σχολιασμό των τελικών εργασιών τους.

Τα κείμενα για την παροχή ανατροφοδότησης συντάσσονταν κάποιες φορές ατομικά αλλά κυρίως με συνεργασίες δύο και τριών ατόμων. Και αυτό, αφού είχε προηγηθεί ο εμπλουτισμός της κάθε δραστηριότητας με τη συζήτηση και το σχολιασμό της από τους συμμετέχοντες στην ομάδα κατά τη διάρκεια των συναντήσεών της.

Την ομάδα την αποτελούν οι: Αλέξης Κόκκος, Εύη Μητροπούλου, Πηνελόπη Μπόζνου, Αλέκος Κακούρης, Τσέλη Λαζαρίδου, Γιούλη Τσεντούρου, Βλάσης Κουτσούκος, Χρύσα Μάνθου, Μαρία Χρήστου, Μαρία Καγιαβή, Ραζή Γεωργία, Ευφροσύνη Κωσταρά, Μαρία Χρονοπούλου.

Για το έτος 2015-16 είναι εμφανής η ανασύσταση της ομάδας. Αρχικά περιορίζεται καθότι αποχωρούν 11 άτομα (Πιέρα Λευθεριώτου Βάσω Νικολοπούλου, Μαρία Κορρέ, Δήμητρα Παπακωσταντίνου, Κατερίνα Παζιώνη, Ανθή Χατζηπέτρου, Ίριδα Τσεβρένη, Ήρα Παπαγεωργίου, Αναστασία Χήρα, Μάνος Παυλάκης, Μαριλένα Φραγγεδάκη). Επανέρχεται στην ομάδα η Μαρία Χρονοπούλου μετά από πέντε χρόνια και προσχωρεί ένα ακόμα μέλος η Γεωργία Ραζή.

Φαίνεται ότι στην παρούσα φάση οι προσωπικές, οικογενειακές και επαγγελματικές αλλαγές, ίσως και η κούραση των πολλών ετών επηρεάζουν και δυσκολεύουν τα άτομα για την συμμετοχή τους στην ομάδα. Αλλά και η αλλαγή περιεχόμενου πιθανά να μην ενθαρρύνει για συμμετοχή καθότι η συγκεκριμένη θεματική, «Πολυδιάστατη μάθηση», δεν είναι στα άμεσα επιστημονικά τους ενδιαφέροντα.

Αυτή τη χρονιά πραγματοποιήθηκαν δέκα συναντήσεις, στις ημερομηνίες 8/9/2015, 6/10/15, 3/11/15, 1/12/15, 12/1/16, 9/2/16, 15/3/16, 12/4/16, 17/5/16, 21/6/16 στο χώρο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ημέρα Τρίτη, στις οποίες η ομάδα εργάστηκε με βάση το χρονοδιάγραμμα (μελέτης, συναντήσεων, εργασιών) που είχε αποσταλεί από τον υπεύθυνο του προγράμματος Αλέξη Κόκκο, κυρίως με ατομικές παρουσιάσεις αλλά και με συνεργασίες.

Η καταγραφή των δεδομένων προκύπτει κυρίως από την αυτούσια παράθεση της εκπόνησης δραστηριοτήτων και την ανάληψη προσωπικών ανατροφοδοτήσεων (ppt) για το πρόγραμμα e-learning με θέμα την Πολυδιάστατη Μάθηση, η δε συζήτηση και ο σχολιασμός της εκάστοτε συνάντησης από τις προσωπικές σημειώσεις της υπογράφουσας.

Πρώτη συνάντηση: Πορεία της ομάδας-Προγραμματισμός.

Εναρκτήρια Δραστηριότητα: Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού

Στην πρώτη συνάντηση του Σεπτεμβρίου (8-9-15) η ομάδα δεν χρειάστηκε ιδιαίτερες συστάσεις καθότι όλα τα μέλη της ήταν γνωστά από την προηγούμενη χρονιά εκτός από ένα καινούργιο μέλος, τη Μαρία Ραζή (για κάποιους ήταν γνωστή) η οποία αυτοσυστήθηκε και η ομάδα αφού την καλωσόρισε προχώρησε τη διαδικασία. Αρχικά ορίστηκε το πλαίσιο συζήτησης αυτής της χρονιάς όπως είχε διατυπωθεί στην τελευταία συνάντηση της προηγούμενης χρονιάς και στη συνέχεια συζητήθηκαν οι θεματικές όπως προκύπτουν από το υλικό μελέτης του προγράμματος «Πολυδιάστατη μάθηση» και αφορούν στα παρακάτω:

Εναρκτήρια Δραστηριότητα: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Οι τρεις διαστάσεις της μάθησης.

- Η διάσταση του περιεχομένου:
Κάνοντας δημιουργική τη διδακτέα ύλη
Ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές
- Η συναισθηματική διάσταση:
Οι σχέσεις διδασκόντων - διδασκομένων
Αίτια και αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και του bullying
- Η διάσταση του πλαισίου:
Η λειτουργία του συλλόγου των εκπαιδευτικών
Η σχέση σχολείου-γονέων-κοινωνίας

Συζητήθηκε επίσης ο τρόπος που θα εργαστεί η ομάδα με βάση το γενικό σχεδιασμό του προγράμματος e-learning με θέμα την Πολυδιάστατη Μάθηση και τον τρόπο κατανομής του υλικού ανά συνάντηση. Έτσι πριν την έναρξη του προγράμματος συντάχτηκε ο σχεδιασμός λειτουργίας της ομάδας καταμεμημένος σε 10 συναντήσεις. Σε κάθε συνάντηση θα συζητιέται η μελέτη ενοτήτων για την επόμενη συνάντηση και η ανάληψη εκπόνησης δραστηριότητας ή δραστηριοτήτων. Επίσης θα γίνεται η ανάληψη ατομικά ή συνεργατικά ανατροφοδοτήσεων στις εργασίες των συμμετεχόντων στο e-learning πρόγραμμα μετά από την τελική συζήτηση και τον εμπλουτισμό τους που θα γίνεται στις συναντήσεις της ομάδας αυτομόρφωσης.

Ακολουθούν οι θεματικές ενότητες και οι δραστηριότητες με τη σειρά που παρουσιάστηκαν στις συναντήσεις:

1^η συνάντηση: Πορεία της ομάδας-Προγραμματισμός

Εναρκτήρια Δραστηριότητα: Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού (Χ. Μάνθου, Τσ. Λαζαρίδου)

2^η συνάντηση: ΟΙ ΤΡΕΙΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ (Ενότητα 1). ΚΑΝΟΝΤΑΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΕΑ ΥΛΗ (Ενότητα 2α). Δραστηριότητες: 1, 2 (Α. Κακούρης, Τσ. Λαζαρίδου)

3^η Συνάντηση: Η ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ: Ενότητα 2. ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ: Ενότητα 2β (Δραστηριότητα 4)

Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ (Ενότητα 3). ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ – ΔΙΔΑΣΚΟΜΕΝΩΝ (Ενότητα 3α) . Δραστηριότητες: 13, 14. (Μ. Χρήστου)

4^η Συνάντηση: Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ (Ενότητα 3). ΑΙΤΙΑ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ BULLYING (Ενότητα 3β).

Δραστηριότητες: 11: (Χ. Μάνθου, Μ. Χρονοπούλου), 16: (Μ. Χρονοπούλου και Μ. Χρήστου, Ευ. Μητροπούλου), 17: (Γ. Ραζή και Μ. Χρήστου Ευ. Μητροπούλου)

5^η Συνάντηση: Η ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ: Ενότητα 4.

Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: Ενότητα 4α

Η ΣΧΕΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ- ΓΟΝΕΩΝ- ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ: Ενότητα 4β.

Δραστηριότητες: 18: (εργασία στην ομάδα), 19: (Ευ. Μητροπούλου, Μ. Χρήστου), 20: (εργασία στην ομάδα), 21: (Ευ. Μητροπούλου, Μ. Χρήστου), 22: (Ευ. Μητροπούλου, Μ. Χρήστου), 24: (Γ. Τσεντούρου), 25: (Ευ. Μητροπούλου, Μ. Χρήστου, Μ. Χρονοπούλου, Γ. Ραζή)

6^η συνάντηση: Παρουσίαση δραστηριοτήτων

Δραστηριότητες: 26: (Χ. Μάνθου, Μ. Καγιαβή), 27: (Π. Μπόζνου), 28: (Μ. Χρήστου, Ευ. Μητροπούλου), 29: (Βλ. Κουτσούκος, Τα. Λαζαρίδου), 30: (Μ. Χρονοπούλου)

7^η συνάντηση: Σχολιασμός των τελικών εργασιών των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα

8^η συνάντηση: Παρουσιάσεις τελικών εργασιών από μέλη της ομάδας και ανάληψη εκπόνησης άλλων εργασιών σε προέκταση του προγράμματος (λ.χ. πώς να γίνει η διδακτέα ύλη δημιουργική, καινοτόμες μέθοδοι, συνεργασία με γονείς κ.α.)

9^η συνάντηση: Παρουσιάσεις άλλων εργασιών σε προέκταση του προγράμματος

10 συνάντηση: Αναστοχασμός. Προγραμματισμός επόμενης χρονιάς.

Εναρκτήρια Δραστηριότητα: Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού

Στην πρώτη συνάντηση η ομάδα εργάστηκε επίσης στη εναρκτήρια δραστηριότητα που είχε ως θέμα το ρόλο του εκπαιδευτικού όπως παρουσιάζεται παρακάτω.

Η Δραστηριότητα αυτή έχει στόχο να σας δώσει εναύσματα για να στοχαστείτε επάνω στις απόψεις σας για το εκπαιδευτικό έργο που ασκείτε (ή πρόκειται να ασκήσετε), καθώς και για το πώς είναι δυνατόν αυτό το έργο να αποκτά νόημα και ουσία για εσάς και για τους εκπαιδευόμενους.

Παρακαλούμε, απαντήστε στις ερωτήσεις:

- 1. Ποιο είναι για εσάς το νόημα του να είστε εκπαιδευτικός;*
- 2. Ποιες ενέργειες κάνετε ώστε να μετουσιώνεται στην πράξη αυτό το νόημα που περιγράψατε;*
- 3. Ποια πρέπει να είναι η σχέση των μαθητών σας με τη μάθηση;*
- 4. Προτείνετε τρεις τρόπους που θα βοηθούσαν ώστε να μετουσιώνεται στην πράξη η σχέση που περιγράψατε απαντώντας στην 3η ερώτηση.*

Η ομάδα εργάστηκε στις υποομάδες της στο ανωτέρω θέμα. Συνοψίζοντας τις απόψεις των υποομάδων οι βασικές προτάσεις τους επικεντρώνονται στα παρακάτω:

Για το πρώτο ερώτημα (Ποιο είναι για εσάς το νόημα του να είστε εκπαιδευτικός;) ενδεικτικές απαντήσεις: «Μας κάνει νόημα η σχέση με τους μαθητές μας, δουλεύουμε με δικά μας κομμάτια για να κάνουν οι μαθητές μας επαφή με τον εαυτό τους, και να βγάλουν κομμάτια του εαυτού τους αλλά και εμείς παράλληλα δουλεύουμε και πλευρές του εαυτού μας».

Για το δεύτερο ερώτημα (Ποιες ενέργειες κάνετε ώστε να μετουσιώνεται στην πράξη αυτό το νόημα που περιγράψατε;) ενδεικτικές απαντήσεις: Εργαζόμαστε μέσα από ομάδες, βιωματικά, μέσα από το διάλογο γιατί έτσι νοιώθεις ότι έρχεσαι κοντά τους. Λειτουργούμε σαν εκπαιδευτικοί συνοδοιπόροι, συνδιαμορφωτές των μαθητών μας, όσον αφορά το χαρακτήρα και τις αξίες για να είναι παραγωγικοί στην κοινωνία, χαρούμενοι, χρήσιμοι. Ακούμε τις γνώμες των μαθητών μας, δίνουμε χρόνο για προβληματισμό.

Για το τρίτο ερώτημα (Ποια πρέπει να είναι η σχέση των μαθητών σας με τη μάθηση;) ενδεικτικές απαντήσεις: «Η μάθηση είναι προσωπική υπόθεση, δεν μαθαίνουμε μόνο για τους άλλους. Η μάθηση δεν είναι μόνο γνώσεις αλλά και η συμπεριφορά και οι στάσεις μας. Η μάθηση είναι μια διανοητική περιπέτεια, είναι κομμάτι της ζωής μας

και πρέπει να συνδέεται με την πραγματικότητα του κάθε μαθητή» «Να είμαστε αυθεντικοί, αληθινοί, να στοχεύουμε στις σχέσεις και στον τρόπο που θα προσεγγίσουμε τη μάθηση και τους μαθητές για να συνθέτουν οι μαθητές τη γνώση τους. Πολύ σημαντική και η δική μας ανατροφοδότηση στη βιωματική μάθηση και τις ενεργητικές τεχνικές, την αποκαλυπτική μάθηση, την τέχνη για να αρθούν τα στερεότυπα.

Για το 4^ο ερώτημα (Προτείνετε τρεις τρόπους που θα βοηθούσαν ώστε να μετουσιώνεται στην πράξη η σχέση που περιγράψατε απαντώντας στην 3η ερώτηση) ενδεικτικές απαντήσεις: «Προτείνω πολλές διαθεματικές συνεργασίες». «Δεν επαναλαμβάνω το διδακτικό υλικό, προσπαθώ να αλλάξω τη μέθοδο γιατί έχω την έννοια της αλλαγής». «Προσωπικά μελετάω, κοιτάζω να αφυπνίζω το κοινό, ψάχνω τρόπους που να μπορεί η γνώση να αφομοιώνεται...» « Η μάθηση πρέπει να είναι αποτελεσματική στη ζωή των μαθητών» «Βολιδοσκοπώ τα κίνητρα μάθησης ...» «Συνεργάζομαι με ένα συνάδελφο για να πάρω στοιχεία από άλλο αντικείμενο» «προσπαθώ να ανακτώ τη γνώση από την εμπειρία», προσπαθώ να μπω στη διαδικασία υποκίνησης, τον αναστοχασμό και την άτυπη αλληλοαξιολόγηση, αξιοποιώ πρωτότυπο διαδραστικό υλικό, επίδειξη, και πρακτική άσκηση».

Στη γενική συζήτηση επισημάνθηκε ότι όλες οι ομάδες αναφέρθηκαν στο καλό περιεχόμενο, στις μεθόδους, στις αξίες και στα συναισθήματα. Παρατηρήθηκε ότι απουσιάζει από όλες τις ομάδες η συζήτηση για το πλαίσιο. Αυτό έχει ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον από την άποψη ότι παρόλο που τη συγκεκριμένη ομάδα την αποτελούν άτομα που επεξεργάζονται το θέμα της μάθησης, διαφαίνεται ότι έχουν κι αυτά τα δικά μας στερεότυπα και τους ξεφεύγει το θέμα του πλαισίου. Έτσι σχολιάστηκε πόσο δύσκολο είναι για κάποιον εκπαιδευτικό να λειτουργήσει και με την έννοια του πλαισίου όταν ο ίδιος δεν το έχει σκεφτεί ποτέ. Στη συνέχεια σχολιάστηκαν ανακολουθίες σε σχέση με το νόημα του να είσαι εκπαιδευτικός σε κείμενα κάποιων συμμετεχόντων στο πρόγραμμα με στόχο την εμβάθυνση περισσότερο και την επισήμανση σημείων που γενικά διαφεύγουν της προσοχής μας. Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με την ανάληψη καταγραφής της δραστηριότητας για την ανατροφοδότηση στην πλατφόρμα από ομάδα εργασίας (Χ. Μάνθου, Τσ. Λαζαρίδου) (Βλ. Παράρτημα VIII, 2015-16 σελ.1-2).

Δεύτερη συνάντηση: ΟΙ ΤΡΕΙΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ (Ενότητα 1). ΚΑΝΟΝΤΑΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΕΑ ΥΛΗ (Ενότητα 2α). Δραστηριότητες: 1, 2 (Α. Κακούρης, Τσ. Λαζαρίδου)

Στη συνάντηση αυτή έγινε εκτενής αναφορά στις τρεις διαστάσεις που περιλαμβάνει κάθε διεργασία μάθησης σύμφωνα με τον Knud Illeris, στο περιεχόμενο, στη συναισθηματική διάσταση και στο πλαίσιο καθώς και στην αλληλεπίδραση μεταξύ

τους και αναλύθηκε διεξοδικά η διάσταση του περιεχομένου. Με δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν ένα περιεχόμενο ύλης αποκομμένο από την κοινωνική πραγματικότητα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, και με δεδομένο ότι έχουν πολύ μικρό περιθώριο πρωτοβουλιών για δημιουργικές δραστηριότητες που στις περισσότερες περιπτώσεις όταν το επιχειρούν απογοητεύονται γιατί οι σχολικές απαιτήσεις είναι πιεστικές, η ομάδα προσπάθησε να συζητήσει πάνω σε θετικές εμπειρίες και παραδείγματα όταν κάποιοι εκπαιδευτικοί κατορθώνουν παρά τις δυσκολίες να αξιοποιούν δραστηριότητες όπως, παιχνίδι ρόλων, προσομοίωση, μελέτη περίπτωσης, καταγισμό ιδεών, αξιοποίηση τέχνης στη διδασκαλία με πολύ θετικά αποτελέσματα. Τότε διαπιστώνεται ότι οι μαθητές μέσα από την ενεργητική συμμετοχή τους γίνονται περισσότερο ικανοί στη βιωματική μάθηση, αναπτύσσουν οριζόντιες ικανότητες δημιουργικότητας και ενσυναίσθησης, ομαδικότητας και συνεργατικότητας και χειρίζονται τα θέματα και το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων με μια κατά το δυνατόν κριτική προσέγγιση.

Στη συνέχεια η ομάδα συζήτησε αναλυτικά πάνω σε τρία κεφάλαια, ως μελέτες περίπτωσης, από διδακτικά βιβλία του Δημοτικού και του Γυμνασίου. Τα δύο είναι από το βιβλίο «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή της ΣΤ Δημοτικού. α) «Ενότητα : Κράτος και Πολίτης. Δικαιώματα και υποχρεώσεις του Πολίτη» (Ο.Ε.Δ.Β., 2009) και β) «Ενότητα Β΄. Το εκπαιδευτικό σύστημα» με σχόλια της Μ. Χρήστου και του Α. Κόκκου αντίστοιχα. Το τρίτο είναι από το βιβλίο Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία της Α Γυμνασίου. «Εισαγωγή: Βασικά θέματα της επικής ποίησης και ειδικότερα της Οδύσσειας» με σχόλια του Κόκκου. Στη συζήτηση επισημάνθηκε ότι το περιεχόμενο και στα τρία κεφάλαια απέχει πολύ από το να συμβάλλει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών. Οι ασύνδετες και ελλιπείς ιδέες και πληροφορίες καθώς και η ανούσια ύλη πολλές φορές υπερβαίνει τις αντιληπτικές δυνατότητες των μαθητών. Ακολούθησαν σχόλια και προτάσεις για δημιουργική διδακτική εφαρμογή των συγκεκριμένων ενοτήτων μέσα από “δραστηριότητες” οι οποίες να αναδεικνύουν το θετικό ρόλο που είναι δυνατόν να έχει το σχολείο στην ανάπτυξη της μάθησης και των σχέσεων μεταξύ μαθητών.

Στη συνέχεια έγινε συζήτηση σε απόσπασμα από το βιβλίο «Δημιουργικές Διαθεματικές Δραστηριότητες για την Ευέλικτη ζώνη του Δημοτικού Σχολείου» για το οποίο επισημάνθηκε η εύστοχη ανάπτυξη οριζοντίων ικανοτήτων, όπως είναι η συναισθηματική νοημοσύνη, η ομαδικότητα και συνεργατικότητα, η επικοινωνία, η επίλυση προβλημάτων, η δημιουργικότητα όπως και η αξιοποίηση με εύστοχο τρόπο της εκπαιδευτικής μεθόδου «παιχνίδι ρόλων».

Συζητήθηκε επίσης η συμβολή του αρχείου που δημιουργήθηκε σ’ αυτή τη φάση με κριτικά ερωτήματα και έργα τέχνης από τους, Κόκκο, Μπόζνου και Χρήστου για την αξιοποίησή του στη διδασκαλία θεμάτων της σχολικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων με δεδομένο ότι η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαιδευτική

διαδικασία αποτελεί ένα από τα βασικά μέσα για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της ενσυναίσθησης των μαθητών.

Στη συνέχεια η ομάδα εργάστηκε στις παρακάτω ασκήσεις- δραστηριότητες

Άσκηση 1. Σε ποια σημεία της συνέντευξης του Ιλλέρις εντοπίζετε αναφορές του σε κάποιες από τις διαστάσεις μάθησης. Πώς σχολιάζετε αυτές τις αναφορές;

Άσκηση 2. Περιγράψτε μια θετική εμπειρία είτε από τη θέση του εκπαιδευτικού είτε από τη θέση του εκπαιδευομένου η οποία αναφέρεται σε μία ή δύο ή και τρεις ταυτόχρονα διαστάσεις της μάθησης. Εξηγήστε τους λόγους για τους οποίους αυτή η εμπειρία σας ήταν θετική.

Αρχικά αναφέρθηκαν θετικές εμπειρίες και από τη θέση του εκπαιδευτικού και από τη θέση του εκπαιδευομένου και ο λόγος για τον οποίο οι εμπειρίες αυτές είναι θετικές.

Ενδεικτικά: Από τη θέση της εκπαιδευτριάς (ένα παράδειγμα)

«Αναφέρομαι σε μάθημα Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην Α Λυκείου. Το κεφάλαιο αφορούσε την κομποστοποίηση. Αρχικά έγινε η προετοιμασία του πεδίου. Πως αναπτύσσεται και πως συντηρείται ένας κήπος. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η επίσκεψη σε κήπο (κίνητρο συναισθηματικό). Στη συνέχεια αξιοποιήσαμε μια νέα τεχνική κήπου μια βιωματική τεχνική: Οι μαθητές συμμετείχαν στη διαδικασία. Το βιωματικό (πλαίσιο και περιεχόμενο). Εκεί συνέβηκε και η αλλαγή στάσης. Το πλαίσιο τα επηρέασε όλα».

Από τη θέση της εκπαιδευόμενης (παραδείγματα)

«Η στάση μου απέναντι στα πράγματα άλλαξε σε μια ομάδα ψυχοθεραπείας που συμμετείχα μετά το λύκειο. Με εντυπωσίασε το πλαίσιο, με επηρέασε συναισθηματικά».

«Μια θετική εμπειρία ήταν ένα εργαστήριο στο οποίο συμμετείχα. Ήταν πολύ ενδιαφέρον το πλαίσιο. Πρωτότυπο, διαφορετικό, με επηρέασε συναισθηματικά. Ο χώρος, η διάταξη των θέσεων αλλά και η αλληλεπίδραση με την κοινωνία. Αναφορικά με το περιεχόμενο: εφαρμογή, διαδικασία, σύνδεση θεωρίας και πράξης, ήταν βασισμένα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα και η βιωματική διάσταση (το μη πνίξιμο από την σχολική ύλη). Αυτά επηρέασαν τη συναισθηματική διάσταση»

Στη γενική συζήτηση τονίστηκε η συναισθηματική διάσταση ως κίνητρο ελευθερίας έκφρασης και ασφάλειας, η σημασία της υποστήριξης των δικτύων και γενικά οι συνεργασίες. Η επένδυση στο συναίσθημα βοηθάει στη δόμηση του πλαισίου και του περιεχομένου. Το πλαίσιο μαζί με το συναίσθημα και το περιεχόμενο αλληλοεπηρεάζονται και κάνουν χώρο για δοκιμή. Όμως είναι σημαντική και η στάση

του εκπαιδευτή απέναντι στα πράγματα. Πόσο εκείνος βλέπει την ανάγκη να προκαλέσει το συναίσθημα και να δώσει προσοχή και ενδιαφέρον στο περιεχόμενο, τις τεχνικές, τα μέσα και τις συνεργασίες.

Στη συνέχεια έγινε η παρουσίαση των δραστηριοτήτων 1 και 2 από τους Α. Κακούρη (1,2) και Τσ. Λαζαρίδου (2) όπως τις σχολίασαν οι ίδιοι για την ανάρτησή τους για την ανατροφοδότηση του προγράμματος (Βλ. Παράρτημα VIII, 2015-16 σελ.2-8).

Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με την ανάληψη, από μέλη της ομάδας, της δραστηριότητας 4 που αφορά αποσπάσματα από τις ταινίες «Ανάμεσα στους τοίχους» (απόσπασμα 3, 4, 8, 11, 13), «Το Σκασιαρχείο» (απόσπασμα 1, 2, 3) και «Ποίηση» και με την πρόταση ανάληψης εργασίας. Η εργασία αφορά στη διδασκαλία μιας διδακτικής ενότητας από διδακτικό εγχειρίδιο. Αφού ληφθούν υπόψη οι οδηγίες από τα αναλυτικά προγράμματα και από τα βιβλία του καθηγητή, να εντοπιστούν οι αδυναμίες και να διατυπωθούν σκέψεις στο ποιες ευκαιρίες δίνονται που μπορούν να αξιοποιηθούν δημιουργικά. Σε ποια σημεία θα δοθεί έμφαση και σε ποια όχι. Πώς θα συσχετιστεί η ενότητα με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ποιες δραστηριότητες θα μπορούσαν να ενταχθούν σ' αυτήν και αν θα αξιοποιηθεί η τέχνη ποια έργα θα χρησιμοποιηθούν και πώς θα συσχετιστούν με το περιεχόμενο της ενότητας;

Πηγές μελέτης για την ενότητα 1:

1. Κ. Illeris (2014) Προσεγγίσεις για τη μάθηση με στόχο την αλλαγή. Εκπαίδευση Ενηλίκων. Τ. 31, σελ 28-32
2. Λιντζέρης, Π., (2009) Η ολιστική προσέγγιση του Knund Illeris για τη μάθηση, Εκπ/ση Ενηλίκων, τ.18, σελ. 3-11
3. Συνέντευξη του Knund Illeris για τη μάθηση (Βιντεοσκοπημένη και απομαγνητοφωνημένη)

Πηγές μελέτης για την ενότητα 2α:

1. Απόσπασμα από το βιβλίο «Δημιουργικές Διαθεματικές Δραστηριότητες για την Ευέλικτη Ζώνη του Δημοτικού Σχολείου».
2. Σχόλια στην Ενότητα «Το Εκπαιδευτικό Σύστημα» από το βιβλίο «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» της ΣΤ' Δημοτικού. (Α. Κόκκος)
3. Σχόλια στην Εισαγωγή (στον Όμηρο και στην Οδύσσεια) από το βιβλίο «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία» της Α' Γυμνασίου (Α. Κόκκος)
4. Σχόλια σε Κεφάλαιο από το βιβλίο «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» της ΣΤ' Δημοτικού. (Μ. Χρήστου)
5. Αρχείο με Κριτικά Ερωτήματα και Έργα Τέχνης (Επιμέλεια: Α. Κόκκος, Π. Μπόζνου, Μ. Χρήστου)

Τρίτη συνάντηση: Η ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ: Ενότητα 2. ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ: Ενότητα 2β (Δραστηριότητα 4)

Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ (Ενότητα 3). ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ – ΔΙΔΑΣΚΟΜΕΝΩΝ (Ενότητα 3α) . Δραστηριότητες: 13, 14. (Μ. Χρήστου)

Στην τρίτη συνάντηση αρχικά έγινε συζήτηση στις απαντήσεις που έστειλαν αρκετοί συμμετέχοντες από το e-learning πρόγραμμα καθώς και μέλη της ομάδας αυτομόρφωσης οι οποίες αφορούσαν στην εναρκτήρια δραστηριότητα. Πρόκειται για ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες τοποθετήσεις που, στο σύνολό τους, αποτελούν πολυδιάστατο, αλληλοσυμπληρωνόμενο υλικό. Εκείνο όμως που παρατηρείται είναι ότι το ζήτημα της 3ης διάστασης της μάθησης (πλαίσιο) θίγεται πολύ λίγο, πράγμα που υποδηλώνει ότι το στοιχείο αυτό δεν έχει ακόμα «εγγραφεί» στην κουλτούρα των Ελλήνων εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια η ομάδα εργάστηκε στη δραστηριότητα 4, σε αποσπάσματα από το σκασιαρχείο με στόχο να συζητήσει την αξιοποίηση των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην εκπαιδευτική διαδικασία και αυτό με σκοπό να εμπλουτίσει τη δραστηριότητα αυτή για την ανατροφοδότηση στην πλατφόρμα.

Δραστηριότητα 4: Δείτε τα αποσπάσματα από τις ταινίες «Ανάμεσα στους τοίχους» (απόσπασμα 3, 4, 8, 11, 13), «Το Σκασιαρχείο» (απόσπασμα 1, 2, 3) και «Ποίηση».

Πώς αξιολογείτε τις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποίησε ο κάθε εκπαιδευτής; Ήταν οι κατάλληλες σε σχέση με το περιεχόμενο; Τις υλοποίησε ορθά; Θα είχατε να προτείνετε κάποια εναλλακτική εφαρμογή εκπαιδευτικών τεχνικών;

Ως θεωρητικό πλαίσιο αξιοποιήθηκε το κείμενο «Η χρήση βιωματικών ομαδικών ασκήσεων» της Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2006) (Απόσπασμα από το εκπαιδευτικό υλικό του Εθνικού Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, ΕΚΕΠΙΣ) το οποίο αναφέρεται με επιχειρήματα στη σημασία που έχει η χρήση των ομαδικών- βιωματικών τεχνικών στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως συνοπτικά παρατίθενται παρακάτω.

Οι ομαδικές βιωματικές ασκήσεις βοηθούν στην ανάπτυξη της διεργασίας της ομάδας γιατί οργανώνουν τη συναλλαγή μεταξύ των μελών μέσα από συγκεκριμένο έργο το οποίο συνδέεται με το γνωστικό αντικείμενο. Η συνέχεια των συναντήσεων διαμορφώνει τη σχέση των μελών μεταξύ τους και βοηθά τον εκπαιδευτή να αναγνωρίζει τις δυνάμεις και αδυναμίες της ομάδας, τις ανάγκες της και τον τρόπο που λειτουργεί. Επίσης βοηθούν τα άτομα μέσα από μια συγκεκριμένη κατάσταση και ένα συγκεκριμένο ρόλο να βιώσουν συναισθήματα και σκέψεις, να μοιραστούν συμπεριφορές, αξίες και πεποιθήσεις με αποτέλεσμα η συναλλαγή τους να παίρνει χαρακτήρα πιο αληθινό. Μέσα από τις βιωματικές ομαδικές ασκήσεις

καλλιεργούνται ικανότητες επικοινωνίας, συνεννόησης, συνεργασίας και ενσυναίσθησης. Αναπτύσσεται το προσωπικό ενδιαφέρον των μελών για το θέμα, γιατί τους δίνεται η ευκαιρία να καταλάβουν και να μοιραστούν τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι βιώνουν κάποιες πλευρές του. Επίσης αυξάνεται η πιθανότητα να αλλάξουν και οι στάσεις των μελών και να διευρυνθεί το αντιληπτικό τους πεδίο, γιατί η ομάδα, ενεργοποιημένη συναισθηματικά από τη βιωματική άσκηση, πολλαπλασιάζει την επίδρασή της στα μέλη.

Πώς εργάστηκε η ομάδα

Στην ομάδα προβλήθηκαν αποσπάσματα από το «Σκασιαρχείο» (2,3,4) και το απόσπασμα 8 της ταινίας «Ανάμεσα στους τοίχους» και στη συνέχεια έγινε η παρουσίαση των δραστηριοτήτων 13 και 14 από τη Μαρία Χρήστου. Ακολούθησε συζήτηση η οποία εστίασε στα παρακάτω. Για τα αποσπάσματα από το «Σκασιαρχείο»: Αρχικά παρατηρείται μια μαθητοκεντρική προσέγγιση. Ο απερχόμενος δάσκαλος προσπαθεί να παρουσιάσει στο νέο δάσκαλο όλη την παιδαγωγική που χρησιμοποιεί ο ίδιος και ο νέος δάσκαλος προσπαθεί να την ανατρέψει με προσεκτικά βήματα. Ζητά από τους μαθητές να ξεσταυρώσουν τα χέρια, απευθύνει ερώτηση προς όλους και ζητά να απαντήσει όποιος θέλει. Δίνει ρόλο στους μαθητές του, χρησιμοποιεί χιούμορ αλλά και μέσα από το ρόλο τους βάζει τα όρια. Κάνει αλλαγή στο πλαίσιο. Αφαιρεί το βάθρο από την αίθουσα διδασκαλίας και επιλέγει να καθίσει πιο κοντά στους μαθητές. Δέχεται το μαθητή με καθυστέρηση. Η διδασκαλία του βασίζεται στις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Χρησιμοποιεί την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και καινοτομικές τεχνικές. Χρησιμοποιεί το διάλογο. Π.χ. στην εργασία για τη γλώσσα. Κουβεντιάζει με τους μαθητές θέματα της καθημερινότητας και οικεία στους μαθητές. *Θα μιλήσουμε για το ποδήλατο (οικείο θέμα).* Ο καθένας λέει τι θέλει να κουβεντιάσουν. Θα μιλήσουν για τα επαγγέλματα των γονιών τους, θα φροντίσει να είναι διασκεδαστικό το μάθημα. *Αυτός που έφερε τα σαλιγκάρια θα μας διδάξει τα επίθετα και τα ρήματα.* Θα κάνουν έρευνα για τα σαλιγκάρια όπως και στις εφημερίδες. Αξιοποιεί και δίνει ρόλο στον πιο δύσκολο μαθητή για τη φωτογράφιση.

Στο απόσπασμα 8 της ταινίας «Ανάμεσα στους τοίχους» επισημάνθηκε ότι ο καθηγητής δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές του να εκφράζουν τις προσωπικές τους εμπειρίες και τις αναγνωρίζει ως σημαντικές με τη διαφορά ότι είναι σε ένα εντελώς διαφορετικό πλαίσιο από τις συνθήκες που έζησε η Άννα Φρανκ. Επίσης τους επιτρέπει να εκφράζουν ανησυχίες, ανασφάλειες μέσα στην τάξη. Στα προσωπικά σχόλια που του κάνουν, αποφεύγει να απαντήσει επικριτικά δείχνοντάς τους ότι ακούει την άποψή τους και δεν θίγεται.

Κατόπιν παρουσιάζεται η **δραστηριότητα 13 και 14** από τη Μαρία Χρήστου όπως έχει συνταχτεί για την ανατροφοδότηση του προγράμματος. (Βλ. Παράρτημα VIII, 2015-16 σελ.)

Δραστηριότητα 13. Δείτε τα αποσπάσματα της ταινίας «Το Σκασιαρχείο» και εντοπίστε τους τρόπους με τους οποίους ο δάσκαλος συνεργεί στην ανάπτυξη του θετικού συναισθηματικού κλίματος και του ενδιαφέροντος των μαθητών.

Δραστηριότητα 14. Δείτε το απόσπασμα 8 της ταινίας «Ανάμεσα στους τοίχους». Εντοπίστε ορισμένα σημεία στα οποία ο καθηγητής ευνοεί την ανάδειξη θετικού συναισθηματικού κλίματος και συνεργεί στην υποκίνηση του ενδιαφέροντος των μαθητών με την υπό εκπόνηση εργασία.

Στη συνέχεια παρουσιάστηκε η **15η δραστηριότητα** Σύνθεσης από τις Μαρία Χρήστου και Εύη Μητροπούλου οι οποίες συνεργάστηκαν για τη σύνταξη της ανατροφοδότησης αυτής (Βλ. Παράρτημα VIII, 2015-16 σελ. 10-16) και ακολούθησε συζήτηση στην ομάδα

Μελετήστε σε βάθος την περίπτωση του πώς αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός την Κουμπά (σχολιάστε στην αλληλουχία τους τα υπ' αριθμόν 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 11 αποσπάσματα της ταινίας «Ανάμεσα στους τοίχους»). Εντοπίστε όλα τα στοιχεία που συντελούν στη διαμόρφωση των αρνητικών συναισθημάτων και της συνακόλουθης συμπεριφοράς της Κουμπά. Αξιοποιήστε το κείμενο του Γ. Γουρνά.

Η συζήτηση, με αφορμή το κείμενο του Γουρνά «Η αλλαγή μέσα από τη σχέση: Ένα Διεπιστημονικό μοντέλο για την αξιοποίηση της ομάδας στην εκπαίδευση» (Γουρνάς, 2011), το οποίο έγραψε στο πλαίσιο του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών, επικεντρώθηκε στην καθοριστική σημασία της ανάπτυξης του κατάλληλου συναισθηματικού κλίματος μέσα στην τάξη για τη διαμόρφωση της συνοχής της ομάδας το οποίο επιτυγχάνεται με τη βιωματική μάθηση. Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να δημιουργήσει το κατάλληλο συναισθηματικό κλίμα που θα αποτελέσει θετικό παράγοντα μάθησης, χρειάζονται δυνατοί συναισθηματικοί δεσμοί, πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, βιωματική προσέγγιση της γνώσης και κλίμα ασφάλειας. Αυτά πρέπει να καλλιεργηθούν μέσα στην τάξη με τη διαμόρφωση ενός κλίματος αποδοχής, όπου τα μέλη θα μπορούν να αμφισβητούν και να αντιτίθενται χωρίς το φόβο της αποδοκιμασίας, καλλιεργώντας τις δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας. Στα ανωτέρω αποσπάσματα της ταινίας «Ανάμεσα στους τοίχους» ένας από τους στόχους του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι το πώς θα εμπλέξει την Κουμπά στην εκπαιδευτική διαδικασία, πως θα δημιουργήσει ένα περιβάλλον ασφάλειας, συνεργασίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Είναι εμφανές ότι δεν τα καταφέρνει. Η μαθήτρια απαντά αρνητικά σε πολλά ερεθίσματα που ο ίδιος δημιουργεί, όπως η έκφραση και στάση του σώματός του, το ύψος και η χροιά της φωνής του, οι αντιλήψεις του. Τα ερεθίσματα δεν απευθύνονται μόνο στη μαθήτρια προσωπικά, αλλά σε όλη την τάξη. Πρόκειται για μια ομάδα και στον καθένα επιδρά εκτός από τις διαπροσωπικές σχέσεις και το γενικότερο κλίμα που δημιουργείται. Η Κουμπά αναλαμβάνει το ρόλο του αμφισβητή και εκφράζει όλη την ομάδα, γεγονός που την οδηγεί τελικά στο να αναλάβει το ρόλο του

αποδιοπομπαίου. Ο εκπαιδευτικός από τη μεριά του ισχυροποιεί τα αρνητικά συναισθήματα και απομακρύνει την Κουμπά που κλείνεται στον εαυτό της και αποστασιοποιείται. Η Κουμπά αναλαμβάνει τις σιωπηλές φωνές των άλλων. Αναλαμβάνει να εκφράσει ένα κομμάτι της ομάδας. Η συμπεριφορά της (απ. 5), επαναλαμβάνεται μέσα και έξω από το σχολείο στο διάλειμμα. Ο χώρος, το πλαίσιο δεν ευνοεί. Στο 6^ο απόσπασμα ο δάσκαλος κάνει προσωπική διαμάχη μαζί της όταν εκείνη κλείνει ένα ρήμα στον πίνακα. Η Κουμπά τον ανακαλεί για αυταρχισμό. Διαταράσσονται οι σχέσεις τους και την τιμωρεί με επίπληξη και μείωση του βαθμού. Την αφήνει διαμαρτυρόμενη, επιθετική. Δεν βλέπει τα συναισθήματα. Το σχολείο εμφανίζεται αξιοκρατικό και ουδέτερο. Η κλασική αναπαραγωγή της κοινωνικής διαστρωμάτωσης.

Η συζήτηση ανατροφοδοτήθηκε και από τα κείμενα που είχε για μελέτη η ομάδα. Στο κείμενο του Θ. Παπανικολόπουλου (2007) η ομάδα εστίασε στη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης, δηλαδή της ικανότητας να αντιλαμβανόμαστε τα συναισθήματα και τα αίτια συμπεριφοράς του εαυτού μας και των άλλων για να μπορούμε να δημιουργούμε διαπροσωπικές και συνεργατικές σχέσεις. Στο κείμενο των Γ. Μπαρδάνη και Δ. Σακκά (2011) εστίασε στην καθοριστική σημασία για την θεμελίωση συναισθηματικού κλίματος που παίζει η εναρκτήρια συνάντηση καθώς και η διαμόρφωση συμβολαίου για τις σχέσεις στη σχολική τάξη. Και στο κείμενο των Freire, P. & Shor, I. (2011) *Ο εκπαιδευτής ως καλλιτέχνης*, η ομάδα εστίασε στο διάλογο των δύο στοχαστών Freire και Shor για τις σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων. Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με την ανάληψη των δραστηριοτήτων 11, 13, 15, 16, και 17.

Πηγές Μελέτης:

Για την ενότητα 2. (2β): Η χρήση βιωματικών ομαδικών ασκήσεων. Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2006) Απόσπασμα από το εκπαιδευτικό υλικό του ΕΚΕΠΙΣ.

Για την ενότητα 3. (3 α):

1. Γουρνάς, Γ. (2011). Η αλλαγή μέσα από τη σχέση: Ένα Διεπιστημονικό μοντέλο για την αξιοποίηση της ομάδας στην εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο: http://www.e-yliko.gr/Lists/List42/Attachments/744/sxeseis_sxolikh_taxh.pdf
2. Παπανικολόπουλος, Θ. (2007). Ο Daniel Goleman και η Συναισθηματική Νοημοσύνη. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ. 11, 33-34.
3. Freire, P. & Shor, I. (2011). *Ο εκπαιδευτής ως καλλιτέχνης* [Απόσπασμα από το βιβλίο τους *Απελευθερωτική Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο.]

4. Μπαρδάνης, Γ. & Σακκάς, Δ. (2011). Η Διεργασία συμβολαίου για τις σχέσεις στη σχολική τάξη. Διαθέσιμο στο: http://www.eyliko.gr/Lists/List42/Attachments/744/sxeseis_sxolikh_taxh.pdf
5. Κείμενα των εκπαιδευτικών Ε. Μητροπούλου, Α. Μπυλιούρη, Ε. Ξηρού, Γ. Νικολάου, Μ. Ζίχναλη.

Τέταρτη συνάντηση: Ενότητα 3β ΑΙΤΙΑ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ BULLYING

Δραστηριότητες: 11, (Χ. Μάνθου, Μ. Χρονοπούλου) 16, (Μ. Χρονοπούλου και Μ. Χρήστου, Ευ. Μητροπούλου) **17.** (Γ. Ραζή και Μ. Χρήστου Ευ. Μητροπούλου)

Στην τέταρτη συνάντηση συζητήθηκε το θέμα της αντιμετώπισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τον εκπαιδευτικό, και πιο ειδικά του bullying στο σχολείο, με το δεδομένο ότι ο εκπαιδευτικός δεν είναι ψυχολόγος. Ως θέματα θίχτηκαν: Η διάγνωση σε γενικές γραμμές από τον εκπαιδευτικό της προβληματικής συμπεριφοράς που συμβαίνει. Τα πιθανά αίτια που κάποιος μαθητής είναι επιρρεπής σε μια προβληματική συμπεριφορά. Η υποστήριξη του μαθητή μετά από διακριτική συνεργασία με τους γονείς. Κι αυτό αναφορικά και με το μετασχηματισμό της συμπεριφοράς τους προς μια πιο δημιουργική σχέση με το σχολείο με στόχο την ανάπτυξη ενός θετικού μαθησιακού κλίματος στο σχολείο που να χαρακτηρίζεται από σχέσεις εμπιστοσύνης, συναισθηματικής ασφάλειας, δημιουργικής έκφρασης, συνεργατικότητας καθώς και ανακάλυψης, ανάδειξης και αναγνώρισης των ικανοτήτων που καθένας μαθητής έχει. Έτσι μπορούν να συμβάλλουν οι εκπαιδευτικοί προς την κατεύθυνση της πρόληψης και αντιμετώπισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς όταν αναγνωρίσουν τα αίτια και λάβουν υπόψη τους τα αποτελέσματα του φαινομένου.

Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν στην ομάδα οι δραστηριότητες 11, 16, 17 όπως καταγράφηκαν για την ανατροφοδότηση του προγράμματος με τις οποίες ολοκληρώνεται η ενότητα 3α που αφορά τη συναισθηματική διάσταση της μάθησης.

Δραστηριότητα 11. *Στον διάλογο των Freire- Shor, εντοπίστε τρεις τουλάχιστον τρόπους με τους οποίους οι δύο στοχαστές περιγράφουν τη συμβολή τους στην ανάπτυξη συναισθηματικού κλίματος*

Η παρουσίαση της δραστηριότητας 11 έγινε από την Χρύσα Μάνθου, σχολιασμένη σε ένα δεύτερο επίπεδο από τη Μαρία Χρονοπούλου (βλ. Παράρτημα VIII, 2015-16, σελ. σελ. 16-19).

Στο συγκεκριμένο διάλογο επισημαίνεται η σημασία της ανάπτυξης συναισθηματικού κλίματος κατά τη διαδικασία της μάθησης. Σ' αυτό συμβάλουν όπως διαφαίνεται μέσα από τη συζήτηση των δύο στοχαστών (*Freire* και *Shor*) το πλαίσιο, το περιεχόμενο και ο εκπαιδευτής από τη στιγμή που μπαίνει στην τάξη. Το πλαίσιο πρέπει να είναι υποστηρικτικό για να δημιουργηθεί κλίμα αποδοχής, εμπιστοσύνης, ασφάλειας, συνοχής της ομάδας, συνεργασίας των μελών της, συναισθηματικής εμπλοκής και ανάπτυξης συναισθηματικού κλίματος. Αναφορικά με το περιεχόμενο ο εκπαιδευτής θα πρέπει να αξιοποιήσει την εμπειρία και το αυθεντικό βίωμα των εκπαιδευόμενων. Το βίωμα φορτίζει συναισθηματικά το όλο κλίμα μάθησης και έτσι μπορεί να οδηγήσει τον εκπαιδευόμενο στη διαδικασία να επανεξετάσει το βίωμα και να το δει από άλλη οπτική και με κριτική ματιά. Ο εκπαιδευτής κατά πρώτον με τις γνώσεις τους, την προσωπικότητά του και με τη φυσική τους παρουσία και κατά δεύτερον, αναπαριστώντας το βίωμα του εκπαιδευόμενου με μια αισθητική προσέγγιση, η οποία μπορεί να γίνει μέσα από μια συζήτηση, από ένα βιβλίο, ένα πίνακα ζωγραφικής, ένα ποίημα μπορεί να οικοδομήσει κλίμα εμπιστοσύνης, αποδοχής και επικοινωνίας και να συμβάλλει στην ανάπτυξη συναισθηματικού κλίματος στην ομάδα-τάξη του.

Στη συνέχεια έγινε η παρουσίαση της δραστηριότητας 16 από τη Μαρία Χρονοπούλου και από τη Μαρία Χρήστου σε συνεργασία με την Εύη Μητροπούλου (βλ. Παράρτημα VIII, 2015-16, σελ. σελ. 19-22).

Δραστηριότητα 16. Δείτε το απόσπασμα 19 της ταινίας «*Ανάμεσα στους τοίχους*». Ποιοι παράγοντες συνέβαλαν στη βελτίωση του συναισθηματικού κλίματος και των σχέσεων; Αξιοποιείστε το κείμενο του Γ. Γουρνά.

Το απόσπασμα αφορά στο τέλος της χρονιάς όταν η ομάδα τάξη διανύει την τελευταία φάση και ο καθηγητής ρωτά τους μαθητές τι έμαθαν κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Εκείνοι απαντούν ατομικά συμμετέχοντας έτσι στη διαδικασία που σημαίνει ότι νιώθουν ασφαλείς στο περιβάλλον που έχει δημιουργηθεί ακόμα και η μαθήτριά που σε αντίθεση με τους υπόλοιπους μαθητές δηλώνει ότι δεν έμαθε τίποτα. Το λεύκωμα με το πορτρέτο του καθενός, αποτέλεσμα της δουλειάς που έκαναν οι ίδιοι, σαν ενθύμιο-δώρο που τους δίνει ο δάσκαλος στο τέλος της χρονιάς είναι επίσης μια κίνηση που δημιουργεί ιδιαίτερη χαρά στους μαθητές γιατί δείχνει ότι ο δάσκαλος αναγνωρίζει τη συνεισφορά τους. Παράγοντες που φαίνεται να συνέβαλαν στη βελτίωση του συναισθηματικού κλίματος στην τάξη είναι ο διάλογος, η σχέση που έχει αναπτυχθεί με τον καθηγητή, το κλίμα ασφάλειας μέσα στην τάξη, η θετική ανατροφοδότηση, οι συνεργασίες.

Ακολούθησε η παρουσίαση της δραστηριότητας 17 από την Γεωργία Ραζή και τις Μαρία Χρήστου και Εύη Μητροπούλου (βλ. Παράρτημα VIII, 2015-16, σελ. 22-26).

Δραστηριότητα 17. Δείτε το απόσπασμα 7 της ταινίας «Ανάμεσα στους τοίχους». Αν ήσασταν συνάδελφος του διαμαρτυρούμενου καθηγητή, πως θα επιχειρούσατε να ανορθώσετε το ηθικό του και να συμβάλετε ώστε να βελτιωθούν τα συναισθήματά του; αξιοποιήστε το κείμενο του Goleman.

Το απόσπασμα αφορά το γεγονός όταν στο τέλος μιας διδακτικής ώρας μπαίνει στην αίθουσα των καθηγητών ένας εκπαιδευτικός φανερά αγανακτισμένος και σε πλήρη σύγχυση. Καταφέρεται εναντίον των μαθητών του σχετικά με τη συμπεριφορά, την επίδοση και την προοπτική βελτίωσής τους. Αυτό που φαίνεται να λείπει από τον εκπαιδευτικό είναι η ικανότητα επικοινωνίας, κοινωνικής προσαρμοστικότητας και η συναισθηματική νοημοσύνη που χαρακτηρίζεται από τον Goleman από αυτοεπίγνωση και αυτοπειθαρχία, αυτοέλεγχο και ενσυναίσθηση. Είναι απαραίτητο να δει τη δεδομένη κατάσταση από απόσταση για να μπορέσει να καταλάβει τις αιτίες που οδηγούν τα παιδιά σε τέτοιες συμπεριφορές για να βρει τον τρόπο να τις αλλάξει και να αντιμετωπίσει τη δεδομένη κατάσταση ως αντικείμενο, όπως αναφέρει ο Kegan. Απαιτείται ανάληψη πρωτοβουλιών για αλλαγές στο περιεχόμενο του μαθήματος, στο πλαίσιο, στις συνεργασίες με τους εκπαιδευτικούς, στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στην τάξη.

Στη γενική συζήτηση που ακολούθησε τονίστηκαν τα παρακάτω: Όλα ξεκινούν από τον εαυτό μας. Πρέπει πρώτα να αλλάξει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Η αυτοεικόνα του η οποία ίσως να υποστηρίζεται από ακαδημαϊκές γνώσεις και επιστημονική κατάρτιση δεν είναι αυτό που από μόνο του συνιστά την επιτυχία, την αποδοχή και την αναγνώριση. Είναι και η εικόνα που έχουν οι μαθητές γι αυτόν, όπως και οι συνάδελφοί του αλλά και η εικόνα που έχει αυτός για τους άλλους. Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός δεν έχει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται και να χειρίζεται τα συναισθήματά του. Δεν έχει ασχοληθεί με την ψυχολογία των παιδιών. Δεν έχει σκεφτεί τι του συμβαίνει, γιατί του συμβαίνει, τι λάθος έχει κάμει, τι έχει πιστέψει λανθασμένα. Δεν έχει φτάσει στο 4^ο στάδιο του Kegan. Είναι εγκλωβισμένος στο 3^ο στάδιο όπου κατηγορεί και τον κατηγορούν. Ίσως μέσα από αυτή την αντίδραση άνοιξε η συζήτηση με τους μαθητές. Το θέμα είναι να τους εμπιστευτεί. Κι αυτό μέσα από μια βαθιά συζήτηση για τα λάθη του. Αλλά και με τη δημιουργία κινήτρων στους μαθητές του και πρακτική εφαρμογή των γνώσεών τους, με δοκιμή βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας, με συνεργασίες με τους συναδέλφους, με επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης τάξης και διαχείρισης των δικών του συναισθημάτων.

Γίνεται ανάληψη δραστηριοτήτων 18, 19, 21, 22, 24, 25.

Πηγές Μελέτης:

1. Αποσπάσματα από το βιβλίο του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου «Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον», Γ' τόμος, 1999, που αποτελεί μετάφραση του χρησιμοποιούμενου βιβλίου από το Open University της Μ. Βρετανίας.

2. Μέρη από το βιβλίο του Daniel Goleman Συναισθηματική Νοημοσύνη, εκδ. Ελληνικά Γράμματα 1996.

3. Μέρη από το βιβλίο του Π. Κουτρουβίδη «Σχολείο και χρήστες ναρκωτικών: Όταν οι απόβλητοι του εκπαιδευτικού συστήματος ξαναγυρίζουν στα θρανία», εκδ. Φίλντισι, 2015.

4. Ted Fleming (2014) “Axel Honneth and the Struggle for Recognition: Implications for Transformative Learning” [Προαιρετική Μελέτη].

5. Εργασία της Άρτεμις Παπαδημητρίου.

6. Μικρού μήκους εκπαιδευτική ταινία του Κιαροστάμι “Two Solutions For One Problem”.

Πέμπτη συνάντηση: Η ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ: Ενότητα 4.

Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: Ενότητα 4α

Η ΣΧΕΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ- ΓΟΝΕΩΝ- ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ: Ενότητα 4β.

Δραστηριότητες: 18: (εργασία στην ομάδα), 19: (Ευ. Μητροπούλου, Μ. Χρήστου), 20: (εργασία στην ομάδα), 21: (Ευ. Μητροπούλου, Μ. Χρήστου), 22: (Ευ. Μητροπούλου, Μ. Χρήστου), 24: (Γ. Τσεντούρου), 25: (Ευ. Μητροπούλου, Μ. Χρήστου, Μ. Χρονοπούλου, Γ. Ραζή)

Στη συνάντηση αυτή έγινε εκτενής αναφορά στη διάσταση του πλαισίου και στο προβληματικό κλίμα που υπάρχει στα σχολεία κύρια από τη δυσκολία επικοινωνίας, συνεννόησης και συνεργασίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους πράγμα το οποίο έχει σοβαρές αρνητικές επιπτώσεις σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας του σχολείου τόσο εντός του σχολείου όσο και στις σχέσεις του με τους γονείς όσο και την κοινωνία. Με οδηγό τα κείμενα των: Γ. Γουρνά, (2011). Η αλλαγή μέσα από τη σχέση: ένα Διεπιστημονικό μοντέλο για την αξιοποίηση της ομάδας στην εκπαίδευση). D. Goleman, (μέρη από το Συναισθηματική Νοημοσύνη, εκδ. Ελληνικά Γράμματα 1996) και T. Fleming (2014) “Axel Honneth and the Struggle for Recognition: Implications for Transformative Learning”, η ομάδα εστίασε τη συζήτηση σε αρχές και προτάσεις οι οποίες αν εφαρμόζονταν θα μπορούσαν να βελτιώσουν τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους με θετικό αντίκτυπο τόσο για το σχολείο όσο και για τις σχέσεις του με τους γονείς και την κοινωνία. Σε ζητήματα σχέσης του σχολείου με τους γονείς και την κοινωνία η ομάδα αξιοποίησε για τη συζήτηση, εκτός από τα παραπάνω κείμενα, ιδέες και από κείμενο του Π. Κουτρουβίδη « Σχολείο και χρήστες ναρκωτικών: Όταν οι απόβλητοι του εκπαιδευτικού συστήματος ξαναγυρίζουν στα θρανία», εκδόσεις Φίλντισι, 2015. Στη συνάντηση αρχικά παρουσιάστηκαν οι ανατροφοδοτήσεις των δραστηριοτήτων από την ενότητα 3β που αφορούν τα αίτια

και την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και του bullying όπως φαίνεται παρακάτω:

Δραστηριότητα 18. Δείτε την αρχή του αποσπάσματος 4 της ταινίας «Ανάμεσα στους τοίχους». Γιατί ο Ραμπά εκδήλωσε αποκλίνουσα συμπεριφορά;

Για τη δραστηριότητα αυτή η ομάδα αφού είδε το απόσπασμα 4 της ταινίας «Ανάμεσα στους τοίχους» το οποίο αφορά την παραβατική συμπεριφορά του Ραμπά συζήτησε στα παρακάτω:

Τι εννοούμε ως παραβατική συμπεριφορά; Η παραβατική συμπεριφορά είναι πάγιο του χαρακτήρα ή περιστασιακή; Πως μπορούμε να συσχετίσουμε την παραβατική συμπεριφορά με τη θεωρία του Illeris;

Η θεωρία του Illeris αναφορικά με τη διαδικασία της μάθησης επικεντρώνεται στο περιεχόμενο, την υποκίνηση και το πλαίσιο. Αναφορικά με το περιεχόμενο η παραβατική συμπεριφορά εξαρτάται από το περιεχόμενο σε σχέση με τις αξίες όπως π.χ. από το πολιτισμικό πλαίσιο κάποιου ...Αναφορικά με την υποκίνηση η μη τήρηση των προσδοκιών του εκπαιδευτικού και το συναίσθημα που προκαλούν. Αναφορικά με το πλαίσιο η παραβατική συμπεριφορά εξαρτάται από τις συνθήκες και το πλαίσιο δηλαδή ως παράβαση των κανόνων του συγκεκριμένου πλαισίου. Όλα τα παραπάνω είναι μια αφορμή να αναστοχαστεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός.

Δραστηριότητα 19: (Ευ.Μητροπούλου - Μ. Χρήστου)

19. α) Εντοπίστε συνθετικά τα αίτια της αποκλίνουσας συμπεριφοράς του Σουλεϊμάν (σχολιάστε στην αλληλουχία τους τα υπ' αριθμόν 2, 3, 4, 5, 11, 12, 13, 14, 15, 17 αποσπάσματα από το «Ανάμεσα στους τοίχους»). β) Ποιες είναι οι θετικές ενέργειες του εκπαιδευτικού σε αυτά τα αποσπάσματα; Γιατί είναι θετικές; γ) Ποιες είναι οι αρνητικές ενέργειές του; Τι θα είχατε να αντιπροτείνετε;

Ο Σουλεϊμάν είναι ένας έφηβος με δύσκολη συμπεριφορά στο σχολείο. Για τη συμπεριφορά του φαίνεται να ευθύνεται τόσο η οικογένεια όσο και το σχολικό περιβάλλον συμπεριλαμβανομένου και του ίδιου του εκπαιδευτικού. Στην οικογένεια ο πατέρας είναι απών. Το όνομά του περισσότερο αναφέρεται ως απειλή. Με τη μητέρα του δεν φαίνεται να έχει αναπτύξει ουσιαστική σχέση. Ως εκ τούτου δεν την εμπιστεύεται και δεν μπορεί να συζητήσει μαζί της την πραγματική εικόνα που παρουσιάζει στο σχολείο. Και εκείνη δεν γνωρίζει το γιό της και τα συναισθήματά του. Η μητέρα του βέβαια δεν γνωρίζει γαλλικά και έτσι δεν μπορεί να τον βοηθήσει ή να τον ελέγξει. Το ότι ο Σουλεϊμάν κλείνεται στο δωμάτιό του η μητέρα το θεωρεί απόδειξη ότι διαβάζει και γι αυτό δεν μπορεί να δεχτεί τα παράπονα του καθηγητή του και αντιδρά οξύθυμα και νευρικά. Η δυσκολία με τη γλώσσα δεν της επιτρέπει να

συζητήσει με τον καθηγητή του ούτε να τον συμβουλευτεί. Ο Σουλεϊμάν με έλλειψη αυτοεκτίμησης και εμπιστοσύνης για την αξία του είναι πιο επιρρεπής στο να περιθωριοποιεί τον εαυτό του. Έρχεται σε αντιπαράθεση με τους συμμαθητές του, συγκρούεται με τον εκπαιδευτικό (συμπεράνει αυθαίρετα την εχθρική διάθεση όλων απέναντί του...), είναι εύθικτος, δεν μπορεί να διαχειριστεί τα συναισθήματά του. Το συνολικό κλίμα της τάξης δεν βοηθάει τη συμπεριφορά του Σουλεϊμάν. Ο εκπαιδευτικός δεν κατορθώνει να δημιουργήσει ένα μαθησιακό κλίμα που να χαρακτηρίζεται από σχέσεις εμπιστοσύνης, συναισθηματικής ασφάλειας, συνεργατικότητας, ανάδειξης και αναγνώρισης των ικανοτήτων που έχει κάθε εκπαιδευόμενος. Έτσι αποτυγχάνει στη σχέση του με τον Σουλεϊμάν παρόλο την καλή του διάθεση και τότε παίρνει προσωπικά το θέμα.

Ίσως σε κάποια σημεία ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να λειτουργήσει καλύτερα με τη διαμόρφωση υγιούς πλαισίου στην ομάδα-τάξη. Κι αυτό αναφορικά: με την κατανόηση των αναγκών των μαθητών του και προσαρμογή της διδασκαλίας του στις ανάγκες τους. Με τη σύναψη εκπαιδευτικού συμβολαίου με συγκεκριμένους κανόνες. Την επιδίωξη ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη με περισσότερο βιωματικές τεχνικές διδασκαλίας. Τη δημιουργία κλίματος ασφάλειας, ελεύθερης έκφρασης και αποδοχής της διαφορετικότητας με έμφαση στις δυνατότητες του Σουλεϊμάν. Θα προσθέταμε στα παραπάνω τη διακριτική συνεργασία του εκπαιδευτικού με την οικογένεια εστιάζοντας στα προβλήματά της με βασική παράμετρο τη διατήρηση της ψυχραιμίας του. Για τον ίδιο για να πετύχει τα παραπάνω θα προτείναμε να παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση για τη διαχείριση των συναισθημάτων επικαιροποιώντας τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις του (βλ. αναλυτικά Παράρτημα VIII, 2015-16, σελ. σελ. 27-35).

Δραστηριότητα 20

Η ομάδα εργάστηκε παρενθετικά στην δραστηριότητα 20.

Ας υποθέσουμε ότι συνέβη το εξής περιστατικό: «Ας υποθέσουμε ότι ένα βράδυ ένας μαθητής έγραψε στον ασπρότοιχο του σχολείου του βωμολοχικές εκφράσεις. Κάποιος κατέδωσε το μαθητή στο Σύλλογο Διδασκόντων του σχολείου. Ο μαθητής παραδέχτηκε ότι το έκανε. Είναι αρκετά καλός μαθητής και δεν είχε δώσει ανάλογες αφορμές στο παρελθόν.» Εάν ήσασταν μέλος του συλλόγου Εκπαιδευτικών αυτού του σχολείου, τι θα προτείνατε να γίνει α) σε ό,τι αφορά στον μαθητή, β) για την αποκατάσταση του τοίχου.

Η συζήτηση επικεντρώθηκε στο να μην αποβληθεί ο μαθητής από το σχολείο για αυτή του τη συμπεριφορά αλλά να του προταθούν λύσεις για την αποκατάσταση του

τοίχου όπως, να βιάσει εκείνος τον τοίχο σε ένα διάλειμμα ή να ζωγραφίσει στον τοίχο ένα γκράφιτι. Σημασία έχει οι εκπαιδευτικοί να κουβεντιάσουν πάνω σ' αυτή την περίπτωση ακόμα και αν διαφωνούν και να βρουν τι τους ενώνει για να χτίσουν εκεί πάνω κάτι.

Δραστηριότητα 21: (Ευ. Μητροπούλου – Μ. Χρήστου)

21. Δείτε το απόσπασμα 10 από το «Ανάμεσα στους τοίχους». Αναφέρεται στο σύστημα Ποινών. Πώς το σχολιάζετε; Τι θα είχατε να αντιπροτείνετε;

Στο απόσπασμα αυτό οι καθηγητές αναφέρονται στο σύστημα ποινών. Γενικεύουν τις ποινές και τις εφαρμόζουν με απόλυτο τρόπο σε όλα τα παιδιά χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή και το γενικότερο πλαίσιο εντός του οποίου εκδηλώνεται η αποκλίνουσα συμπεριφορά. Καθηγητές και γονείς αρνούνται να αναλογιστούν τις δικές τους ευθύνες σε σχέση με την αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών. Η υιοθέτηση του point system (επιβραβευτικοί πόντοι για την καλή συμπεριφορά) δεν φαίνεται να έχει στοιχεία ενθάρρυνσης αλλά στοιχεία ανταγωνιστικής βαθμοθηρικής λογικής. Το γεγονός ότι ενδέχεται να χαθούν ένας ή δύο πόντοι για κάποιο παράπτωμα χωρίς να υπάρξει κάποια άλλη συνέπεια, δεν δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αναλογιστούν την ευθύνη των πράξεών τους, να αναζητήσουν οι ίδιοι τα αίτια της συμπεριφοράς τους, να την αντιμετωπίσουν κριτικά και να βρεθεί κάποια λύση, ώστε να μην επαναληφθούν τα συγκεκριμένα περιστατικά. Κατά τον Kegan (1994) για την εξέλιξη της προσωπικότητας των εφήβων έχει μεγάλη σημασία η καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού από την εφηβική ηλικία. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιμετωπίζουν πολύ επιφανειακά το θέμα των ποινών και να μην προβληματίζονται για τις συνέπειές τους.

Στη θέση των ποινών για την επίλυση του προβλήματος θα μπορούσε να αντιπροταθεί ένα σύστημα που να ενθαρρύνει στη συζήτηση και τη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη των αποφάσεων, με ανάληψη ευθύνης και πρωτοβουλιών. Κρίνεται απαραίτητο να υπάρχει ένα σαφές πλαίσιο κανόνων, ένα συμβόλαιο τάξης και ο εκπαιδευτικός να αναζητά τα αίτια και τις αφορμές που έχουν προκαλέσει δύσκολες συμπεριφορές. Η κατανόηση και η ανθρωπιά του δασκάλου πρέπει να είναι παρούσα, ακόμη και όταν αναγκάζεται να επιβάλει ποινή. Στην περίπτωση που η ποινή επιβάλλεται θα μπορούσε να έχει τη μορφή ενός έργου που να ωφελεί όλους όπως: μια εργασία για την ομάδα, ή ανάληψη μιας πρωτοβουλίας, ή παροχή βοήθειας σε άλλα μέλη. Και βέβαια μετά την έκτιση της ποινής ο μαθητής πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ισότιμο μέλος της μαθητικής κοινωνίας, χωρίς σχόλια και στερεοτυπικές αντιλήψεις (Βλ. αναλυτική παρουσίαση στο Παράρτημα VIII, 2015-16, σελ. σελ. 36-38).

Δραστηριότητα 22: (Ευ.Μητροπούλου-Μ. Χρήστου)

22. Δείτε στα υπ' αριθμόν 5 και 14 απόσπασμα από το «Ανάμεσα στους τοίχους» πώς οι σχέσεις μεταξύ μαθητών στο διάλειμμα μπορεί να οδηγήσουν σε αποκλίνουσα συμπεριφορά. Εάν ήσασταν καθηγητής/τρια στο συγκεκριμένο σχολείο και βλέπατε παρόμοια περιστατικά, τι ενδεχομένως θα προτείνατε, για το συγκεκριμένο σχολείο, ώστε να αμβλυνθούν κατά το δυνατόν τα αίτια που οδηγούν σε αποκλίνουσα συμπεριφορά στη διάρκεια των διαλειμμάτων;

Η δραστηριότητα 22 αφορά σε αποκλίνουσα συμπεριφορά που παρατηρείται εκτός της σχολικής τάξης κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Αυτή συνήθως εκφράζεται με απομόνωση, εκνευρισμούς, μικροσυμπλοκές, χειροδικίες, σπρωξίματα, φτυσίματα, προσβολές, σεξιστικά και αγενή φυλετικά σχόλια.

Στο απόσπασμα 5, η Κουμπά έχει κρεμασμένη μπροστά της την τσάντα, γεγονός που δείχνει ότι δεν εμπιστεύεται τους συμμαθητές της. Το σχολείο δεν έχει καταφέρει να της δημιουργήσει μια αίσθηση ασφάλειας και σιγουριάς.

Στο απόσπασμα 14, στο παιχνίδι μεταξύ των παιδιών που κανονικά πρέπει να φέρνει τα παιδιά σε επαφή μέσα από την ομαδικότητα, τα πράγματα εντείνονται περισσότερο και οδηγούν και σε βίαιες ενέργειες, χειροδικία, σπρωξίματα. Είναι αισθητή η αδιαφορία πολλών παιδιών μπροστά σ' αυτό που συμβαίνει και το πιο σημαντικό είναι ότι δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί να επιτηρούν τα παιδιά και να παρεμβαίνουν, ακόμα και όταν βιαιοπραγούν μεταξύ τους.

Για την άμβλυνση των αιτιών που οδηγούν σε αποκλίνουσα συμπεριφορά στη διάρκεια των διαλειμμάτων είναι προφανές ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου πρέπει να δραστηριοποιηθούν αρχικά μέσα στην τάξη δίνοντας έμφαση στη λειτουργία ομάδων μέσα στη σχολική τάξη και αυτό σ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς ώστε να συνηθίσουν οι μαθητές να συνεργάζονται, να εκτιμούν τη διαφορετικότητα με αισθήματα κατανόησης, σεβασμού, αμοιβαιότητας και αλληλεγγύης. Να επιδιώκουν το διάλογο με τους μαθητές τους με σεβασμό στη διαφορετική άποψη και να δίνουν έμφαση στον ανθρωπισμό μέσα από κείμενα και συζητήσεις για την ανάπτυξη συνεργασιών. Αλλά και στο διάλειμμα, να παρατηρούν με προσοχή και διακριτικότητα τη συμπεριφορά των παιδιών και να προσπαθούν να λύσουν τα προβλήματα με κατανόηση και όχι με αυταρχικό τρόπο. Μπορεί τα ίδια τα παιδιά ή μια ομάδα παιδιών που θα έχει επιφορτιστεί μ' αυτό το ρόλο να μεσολαβεί για τη διατήρηση της τάξης και της ηρεμίας κατά την ώρα του διαλείμματος. Είναι αποτελεσματικό τα παιδιά να είναι απασχολημένα στο διάλειμμα σε κοινές δράσεις μέσα από οργανωμένα παιχνίδια στα οποία οι εκπαιδευτικοί θα είναι διακριτικοί παρατηρητές και θα παρεμβαίνουν σε περίπτωση επίλυσης κάποιας παρεξήγησης κι

αυτό μέσα από διάλογο, τον προβληματισμό και την ενσυναίσθηση (βλ. αναλυτική παρουσίαση παράρτημα VIII(2015-16, σελ. 38-40).

Δραστηριότητα 24 : (Γιούλη Τσεντούρου)

24. Εάν ήσασταν εκπαιδευτικός στο σχολείο που απεικονίζει ο πίνακας “Newcomer at school” και μπορούσατε να δείτε αυτό το περιστατικό, τι θα κάνατε και τι θα συμβουλευάτε α) τις τρεις όρθιες μαθήτριες, β) την μαθήτριά που παρατηρεί, γ) τη μαθήτριά που κλείνει τα αυτιά, δ) τη μαθήτριά με την άσπρη ποδιά;

Πώς εργάστηκε η ομάδα:

Για την επεξεργασία της δραστηριότητας 24 της Ενότητας 3β (στο e-learning Πολυδιάστατη Μάθηση) η εισηγήτρια αρχικά παρουσίασε τον πίνακα “Newcomer at school” της Emily Shanks και ζήτησε από την ομάδα με καταγιισμό ιδεών να απαντήσει στο ερώτημα: ποιους διαφορετικούς ρόλους/οπτικές έχουμε σε αυτό το περιστατικό;»



Ενδεικτικές απαντήσεις: «του εκπαιδευτή, του κοριτσιού θύμα, της παρατηρήτριας, της ομάδας τριών κοριτσιών, του φροντιστή των υλικών του σχολείου, των γονιών (από το παράθυρο), της καθαρίστριας, του Διευθυντή του σχολείου, κάποιου μέλους της κοινότητας».

Στη συνέχεια η εισηγήτρια αξιοποιώντας το Artful thinking: Circle of viewpoints ζήτησε από τα μέλη της ομάδας να απαντήσουν γραπτά στο παρακάτω:

Επιλέξτε έναν από τους εικονιζόμενους ρόλους, πάρτε τη θέση του στο χώρο και πείτε μας.

Σκέφτομαι ότι....

(Από τη θέση αυτή) το ερώτημά μου είναι...

Ενδεικτικές απαντήσεις: σκέφτομαι ότι με κοιτάνε άγρια,... πως θα μπω στην ομάδα; Απαράδεκτες που πειράζουν, έχω απορία γιατί δεν αντιδρούν... Το ερώτημά μου είναι γιατί μπήκε με άσπρα, πιστεύει ότι είναι μέρος της ομάδας, ποια νομίζει ότι είναι, δεν νομίζω να μου πάρει την εξουσία, σκέφτομαι πως θα της κάνω τη ζωή δύσκολη.

Ως εκπαιδευτικός/εκπαιδευτής που βλέπει στην αίθουσά του το περιστατικό, πείτε μας

Σκέφτομαι ότι....

(Από τη θέση αυτή) το ερώτημά μου είναι...

Ενδεικτικές απαντήσεις: Σκέφτομαι ότι: «Θα έχουμε φασαρία με αυτή την κοπέλα. Θα δυσκολευτώ στην αντιπαλότητα. Χρειάζεται χρόνος για την ένταξη, αυτές οι τρεις έχουν κάνει συμμορία, σκέφτομαι πως όλη η τάξη έχει πρόβλημα, ...»

Το ερώτημά μου είναι: «μήπως θα πρέπει να κάνω κάτι, πως θα το αντιμετωπίσω; τι μπορώ να αξιοποιήσω για να διευκολύνω την ένταξη; Πως μπορώ να εμπλέξω τις τρεις, μήπως πρέπει να ενημερώσω και τους καθηγητές, πως θα μπορέσω να βοηθήσω; Τι θα κάνω; Από πού θα ξεκινήσω; Μήπως πρέπει να καλέσω και τους γονείς; »

Στη συνέχεια έθεσε το ερώτημα της δραστηριότητας: *Εάν ήσασταν εκπαιδευτικός στο σχολείο που απεικονίζει ο πίνακας "Newcomer at school" και μπορούσατε να δείτε αυτό το περιστατικό, τι θα κάνατε και τι θα συμβουλεύατε α) τις τρεις όρθιες μαθήτριες, β) την μαθήτριά που παρατηρεί, γ) τη μαθήτριά που κλείνει τα αυτιά, δ) τη μαθήτριά με την άσπρη ποδιά;* Η ομάδα με καταιγισμό ιδεών τοποθετήθηκε στα ερωτήματα και στη γενική συζήτηση που ακολούθησε επικεντρώθηκε στα παρακάτω: Πρόκειται για ένα φαινόμενο bullying το οποίο χρειάζεται την ανάλογη διαχείριση.

Αρχικά πρέπει να εντοπιστεί το πρόβλημα και να ερμηνευτεί στο συγκεκριμένο πλαίσιο που συμβαίνει ως δυσλειτουργική παγίωση ρόλων. Για να αντιμετωπιστεί προτείνονται δραστηριότητες γνωριμίας εστιασμένες στα θετικά στοιχεία του άλλου, δραστηριότητες σε θέματα που αφορούν το διαφορετικό, συζήτηση κατ' ιδίαν με τους μαθητές αλλά και στην τάξη, ενθάρρυνση στη νεοφερμένη, εργασία σε ομάδες, αλλαγή σύνθεσης των ομάδων, αναδιάταξη θρανίων, μετάθεση του σημείου «αναμέτρησης». Για τα παραπάνω απαιτείται χρόνος, μακροπρόθεσμη αντιμετώπιση και μεγαλύτερη ευθύνη για τη διαχείριση μιας τέτοιας κατάστασης από την πλευρά του εκπαιδευτικού.

Δραστηριότητα 25: (Ευ. Μητροπούλου-Μ. Χρήστου, Μ. Χρονοπούλου, Γ. Ραζή)

25. Δείτε το απόσπασμα της ταινίας "For a better world". Πώς σχετίζεται με το bullying η συμπεριφορά α) των γονέων, β) των εκπαιδευτικών;

Το απόσπασμα της ταινίας «For a better world», αφορά στην ιστορία δύο εφήβων, του Ιλία και του Κρίστιαν, μαθητών ενός σχολείου της Δανίας, τους οποίους συνδέει σχέση φιλίας, που όμως αναπτύσσεται μέσα από μια υπόθεση σχολικού εκφοβισμού.

Αρχικά ο Ιλία δέχεται τις ύβρεις και τη λεκτική βία κάποιων συμμαθητών του που τον εξευτελίζουν και του ασκούν πίεση. Μάρτυρας του επεισοδίου γίνεται ένας νέος μαθητής που φτάνει στο σχολείο εκείνη τη στιγμή, ο Κρίστιαν, συνοδευόμενος από έναν αδιάφορο πατέρα. Μια σειρά άστοχες κινήσεις από την πλευρά του εκπαιδευτικού θέτουν στο περιθώριο τον Κρίστιαν. Δεν του δίνει την ευκαιρία να συστηθεί στους συμμαθητές του, τον βάζει να καθίσει δίπλα στον Ιλία χωρίς να του αφήνει περιθώρια επιλογής. Με αυτόν τον τρόπο τοποθετεί τους δύο μαθητές στην ίδια ομάδα “απομόνωσης” σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές. Φαίνεται να δείχνει ανοχή στα πειράγματα των συμμαθητών τους και περιορίζεται σε μια παράκληση να σταματήσουν. Την ώρα της αποχώρησης ο Ιλία βρίσκεται για άλλη μια φορά θύμα των συμμαθητών του. Ο Κρίστιαν που έχει ήδη αρχίσει να τον συμπαθεί θα τον υπερασπιστεί αλλά θα εισπράξει ένα ισχυρό χτύπημα από μπάλα. Ο Ιλία αισθάνεται ενοχή και νοιώθει την ανάγκη να απολογηθεί, που υπήρξε η αιτία να χτυπηθεί εκείνος που θέλησε να τον υπερασπιστεί.

Τι γίνεται με τις οικογένειες των δύο παιδιών; Τι φέρνουν στο σχολείο αυτά τα παιδιά; Η μητέρα του Ιλία αγαπά τον γιο της, ενδιαφέρεται για αυτόν, αλλά δεν δείχνει την αγάπη της με τρόπο που να την αποδέχεται ο γιος της. Οι ερωτήσεις της τον πιέζουν και τον οδηγούν σε έκρηξη. Η απουσία του πατέρα είναι αισθητή. Οι σχέσεις του ζευγαριού είναι ψυχρές και απρόσωπες. Βέβαια, παρουσιάζονται και οι δύο στο σχολείο για να συζητήσουν τα προβλήματα του Ιλία. Η μητέρα δείχνει να γνωρίζει για τον εκφοβισμό που δέχεται ο γιός της και εξαγριώνεται από την αδιαφορία των εκπαιδευτικών γι αυτό. Το σχολικό περιβάλλον δεν φαίνεται να παίρνει ιδιαίτερα μέτρα. Απλά ενημερώνει τους γονείς για την παραβατικότητα, υποβιβάζει το πρόβλημα και προσπαθεί να μεταφέρει τα αίτια στο οικογενειακό περιβάλλον απομακρύνοντας τις ευθύνες από το σχολείο διαταράσσοντας έτσι κάποιες ισορροπίες της οικογένειας με αποτέλεσμα η μητέρα να εγκαταλείψει το σπίτι. Η οικογένεια δεν καταφέρνει να δημιουργήσει το κλίμα ασφάλειας και ισορροπίας που έχει ανάγκη ο Ιλία. Ο πατέρας φαίνεται υποχωρητικός και δεν δίνει το πρότυπο του δυνατού γεμάτου αυτοπεποίθηση ανθρώπου. Ο Ιλία στερείται αυτοεκτίμησης και αποφασιστικότητας. Αποδέχεται τον εαυτό του ως θύμα και αφήνει τους άλλους να τον χρησιμοποιούν. Αντίστοιχα, ο πατέρας του Κρίστιαν είναι ένας πολυάσχολος εργαζόμενος, που γυρίζει αργά στο σπίτι. Ενδιαφέρεται για τον γιο του, παρατηρεί το αίμα στο πουκάμισο, αλλά επαφίεται στη δικαιολογία και τις διαβεβαιώσεις του παιδιού. Η επικοινωνία τους δεν είναι και η καλύτερη όταν ο Κρίστιαν κατηγορεί τον πατέρα του για το θάνατο της μητέρας του. Η μοναξιά και η έλλειψη επικοινωνίας με τα μέλη της οικογένειας είναι κοινά χαρακτηριστικά των δύο παιδιών.

Στη δεύτερη έκφραση της βίας εναντίον του Ιλία στο σχολείο, ο Κρίστιαν εκφράζει με ένταση και οργή τον θυμό του. Χτυπά τον αρχηγό της συμμορίας όταν τον βρίσκει μόνο του και τον απειλεί με το μαχαίρι. Ο Ιλία συνεχίζει να παραμένει απαθής και φοβισμένος. Το μόνο που τον νοιάζει είναι μήπως ο φίλος του αποβληθεί. Το σχολείο, μπροστά στη σοβαρότητα της νέας κατάστασης, καλεί την αστυνομία και οι δύο φίλοι καλύπτουν ο ένας τον άλλον. Τα παιδιά χωρίζονται, οι ενήλικοι τους πιέζουν, ψεύδονται για να τους κάνουν να ομολογήσουν. Κανείς δεν αναρωτιέται την πραγματική αιτία του προβλήματος και τι ώθησε τον Κρίστιαν να λειτουργήσει έτσι. Ο Κουτρουβίδης (2015) παρατηρεί ότι ο χώρος του σχολείου λειτουργεί για τους μαθητές ως ευκαιρία να εκτονώσουν την πίεση και τα προβλήματα που ζουν στην οικογένεια υιοθετώντας αντιδραστικές συμπεριφορές που έρχονται σε σύγκρουση με το πλαίσιο και εμφανίζουν τα πρώτα στοιχεία παραβατικότητας. Κάποιοι μαθητές γίνονται θύματα και συγκεντρώνουν τις αντιδράσεις και τη βία των άλλων. Το σχολείο και οι δάσκαλοι μοιάζουν απροετοίμαστοι να αντιμετωπίσουν τέτοιες συμπεριφορές, γεγονός που κάνει κάποια παιδιά να πάρουν την κατάσταση στα χέρια τους για να αποδώσουν με το δικό τους τρόπο δικαιοσύνη. Έτσι, το φαινόμενο ανακυκλώνεται και η αντιμετώπισή του είναι δύσκολη. Στην επίλυση του προβλήματος οι ενήλικες είναι αυτοί που θα παίξουν τον καθοριστικό ρόλο (αναλυτική παρουσίαση βλ. Παράρτημα VIII, 2015-16 σελ. 40-45).

Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με την ανάληψη των δραστηριοτήτων 26, 27, 28, 29, 30.

Έκτη συνάντηση: Παρουσίαση δραστηριοτήτων

Δραστηριότητες: 26: (Χ. Μάνθου, Μ. Καγιαβή), 27: (Π. Μπόζνου), 28: (Μ. Χρήστου, Ευ. Μητροπούλου), 29: (Βλ. Κουτσούκος, Τα. Λαζαρίδου), 30: (Μ. Χρονοπούλου)

Στη συνάντηση αυτή παρουσιάστηκαν οι δραστηριότητες 26, 27, 28, 29, 30 για την ανατροφοδότηση του προγράμματος που αντιστοιχούν στην ενότητα 4: Η λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων (4α) και σχέσεις σχολείου και γονέων(4β)

Δραστηριότητα 26: (Χ. Μάνθου- Μ. Καγιαβή)

26. Διαβάστε πρώτα το παρακάτω σύντομο κείμενο που αφορά στις γενικές προδιαγραφές που είναι σκόπιμο να έχει η πρώτη (εναρκτήρια) συνάντηση μίας ομάδας. Σε ό,τι αφορά ειδικότερα στο σύλλογο εκπαιδευτικών, η πρώτη συνάντησή τους στην αρχή της σχολικής χρονιάς είναι σημαντική, γιατί θέτει τα θεμέλια για το συναισθηματικό κλίμα και για το «στίγμα» των σχέσεων που θα επικρατήσουν στη συνέχεια.

22. Δείτε τώρα το υπ' αριθμόν 1 απόσπασμα του «Ανάμεσα στους τοίχους»: α) Σε ποια σημεία συγκλίνει και σε ποια αποκλίνει η λειτουργία της ομάδας των εκπαιδευτικών από όσα περιέχονται στο παραπάνω κείμενο; β) Πώς θα σχολιάζατε i) την επικοινωνία και ii) το συναισθηματικό κλίμα που φαίνονται στο απόσπασμα σε αντιπαράθεση με όσα αναφέρονται για τα ζητήματα αυτά στα κείμενα των Γ. Γουρνά και Belenky-Stanton;

Πώς εργάστηκε η ομάδα.

Αρχικά συζητήθηκε η σημασία της πρώτης συνάντησης των εκπαιδευτικών στο σχολείο στην αρχή της σχολικής χρονιάς και ο ρόλος της. Σ' αυτή την πρώτη συνάντηση, μετά την αυτοπαρουσίαση του Διευθυντή, είναι απαραίτητη προϋπόθεση η γνωριμία των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης ομάδας για τη σχολική χρονιά που ακολουθεί γιατί υπάρχουν και καινούργια άτομα. Επίσης στην πρώτη συνάντηση είναι αναγκαίο να πληροφορηθούν οι εκπαιδευτικοί από τον διευθυντή για το πλαίσιο στο οποίο θα εργαστούν, να οικοδομηθεί η εμπιστοσύνη, να παραμερισθούν φόβοι και ανησυχίες, να καλλιεργηθεί η ενεργητική συμμετοχή τους και οι συνεργασίες μεταξύ τους. Επίσης να συζητηθούν οι προσδοκίες τους και οι εκπαιδευτικοί στόχοι που έχουν τεθεί από τον καθένα για αυτή τη χρονιά.

Στη συνέχεια η ομάδα παρακολούθησε το υπ' αριθμόν 1 απόσπασμα του έργου «Ανάμεσα στους τοίχους» και εργάστηκε στις υποομάδες της σε έντυπο που μοιράστηκε με τίτλο «Προδιαγραφές της εναρκτήριας συνάντησης», όπως παρουσιάζεται παρακάτω:

Προδιαγραφές της εναρκτήριας συνάντησης (έξι στάδια)

1. Αλληλογνωριμία των εκπαιδευόμενων, που συνίσταται στο να μάθει ο ένας για τον άλλο τις ασχολίες, τα ενδιαφέροντα, τις αξίες του, τι έχει κάνει στη ζωή του, τους νέους στόχους που έχει θέσει. Έτσι μπορεί να δημιουργηθεί μαθησιακό κλίμα που χαρακτηρίζεται από αμοιβαιότητα, εμπιστοσύνη, συνεργατικότητα.
2. Ενημέρωση των εκπαιδευόμενων για τους στόχους, το αναλυτικό περιεχόμενο και την εκπαιδευτική μεθοδολογία του προγράμματος, καθώς και για ζητήματα που αφορούν την οργάνωσή του (πρακτική άσκηση, σχέσεις με την τοπική κοινωνία και την αγορά εργασίας, ενδεχομένως εκπαιδευτικές επισκέψεις, χρόνος καταβολής επιδομάτων, εφόσον συντρέχει περίπτωση, κ.ά.).
3. Κατανόηση του ρόλου που θα έχουν οι εκπαιδευτές στο πρόγραμμα (καθοδηγητικός ή συντονιστικός, εμπυχωτικός, κ.ο.κ) του τι μπορούν να περιμένουν από αυτούς, του τρόπου συνεργασίας μαζί τους και αξιοποίηση αυτής της επικοινωνίας.

4. Διερεύνηση του επιπέδου των σχετικών προς το πρόγραμμα εμπειριών, γνώσεων και ικανοτήτων που διαθέτουν οι εκπαιδευόμενοι. Να μπορέσουν να αισθανθούν θετικά για αυτές και να αντιληφθούν πως μπορούν να επιτύχουν τη διασύνδεση, την αξιοποίηση και την ανάπτυξή τους στο πλαίσιο του προγράμματος. Από την άλλη, αναμενόμενο αποτέλεσμα της εναρκτήριας συνάντησης είναι οι εκπαιδευόμενοι να κατανοήσουν τις ελλείψεις που ενδεχομένως έχουν και τις οποίες χρειάζεται να καλύψουν.
5. Διαπίστωση των στάσεων και των διαθέσεων των εκπαιδευόμενων απέναντι στο πρόγραμμα. Συζήτηση των ζητημάτων που ενδεχομένως τους προκαλούν ανησυχία ή επιφυλάξεις ή αρνητισμό, ώστε να αρχίσουν να αισθάνονται πιο άνετα.
6. Τελικά, επιδιώκεται μέσα από την εναρκτήρια συνάντηση ο εκπαιδευτής και οι εκπαιδευόμενοι να διαπραγματευτούν- στο μέτρο των δυνατοτήτων που επιτρέπει το θεσμικό πλαίσιο- τον τρόπο με τον οποίο θα λειτουργήσει το πρόγραμμα. Απόρροια αυτής της διαπραγμάτευσης αναμένεται να είναι μια συμφωνία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων, ένα «εκπαιδευτικό συμβόλαιο», ικανοποιητικό για όλους, που θα αφορά το πώς θα (συν)εργαστούν στην πορεία του προγράμματος.

Επίσης η ομάδα συζήτησε τα σημεία σύγκλισης και απόκλισης της λειτουργίας της ομάδας των εκπαιδευτικών στα όσα περιέχονται στο παραπάνω κείμενο και σχολίασε την επικοινωνία και το συναισθηματικό κλίμα, όπως παρουσιάζονται στο απόσπασμα σε σχέση με όσα αναφέρονται για αυτά τα θέματα στα κείμενα των Γ. Γουρνά και Belenky- Stanton;

Η συζήτηση επικεντρώθηκε στο γεγονός ότι στην πρώτη συνάντηση, όπως παρουσιάζεται στο απόσπασμα 1 του έργου «Ανάμεσα στους τοίχους», δεν φαίνεται να υπάρχουν σημεία σύγκλισης με τις προδιαγραφές της εναρκτήρια συνάντησης σε κανένα από τα 6 στάδια. Η αλληλογνωριμία είναι πολύ επιφανειακή. Εστιάζει στο μάθημα που κάνει ο καθένας και στα χρόνια προϋπηρεσίας. Η ενημέρωση για το σχολείο και τους μαθητές θα λέγαμε είναι αρνητική. Δεν συζητιούνται οι στόχοι και οι προσδοκίες απλά μοιράζεται ένας φάκελος με τις ώρες του καθενός κάτι που φαίνεται να τους απασχολεί περισσότερο. «Πήρες τις ώρες που ήθελες»; «Θα μπορούσαμε να ανταλλάξουμε τις τάξεις»; Δεν φαίνεται να μιλούν πουθενά για συνεργασίες. Ως εκ τούτου δεν δημιουργείται και το κατάλληλο συναισθηματικό κλίμα που είναι προϋπόθεση διαμόρφωσης συνθηκών που προάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ακολούθησε αναλυτική παρουσίαση της δραστηριότητας 26 από τις Χ. Μάνθου και Μ. Καγιαβή όπως συντάχτηκε για την ανατροφοδότηση του προγράμματος (Βλ. Παράρτημα VIII, 2015-16 σελ. 45-48).

Δραστηριότητα 27 (Π. Μπόζνου)

Δείτε τα υπ' αριθμόν 10, 16, 18 αποσπάσματα από το «Ανάμεσα στους τοίχους». Ο σύλλογος των εκπαιδευτικών λειτουργεί με τρόπο όπου αναπτύσσεται επικοινωνία, ουσιώδης διάλογος και δημιουργική ωρίμανση αποφάσεων; Αξιοποιήστε τα κείμενα των Γ. Γουρνά, Belenky- Stanton, D. Goleman.

Αρχικά προβλήθηκαν στην ομάδα αποσπάσματα (10,16,18) από το κινηματογραφικό έργο «Ανάμεσα στους τοίχους» τα οποία αφορούν στις συνεδριάσεις του συλλόγου των εκπαιδευτικών και έγινε μια πρώτη συζήτηση αναφορικά με τα θέματα που συζητιούνται συνήθως στις συνεδριάσεις των καθηγητών καθώς και τον τρόπο που συζητούνται. Στην προκειμένη περίπτωση τα θέματα που συζητούνται είναι η θέσπιση συστήματος ποινών αμοιβών (α' απόσπασμα), επίδοση και συμπεριφορά μαθητών (β' απόσπασμα), απομάκρυνση μαθητή από το σχολείο εξ αιτίας ενός περιστατικού στο οποίο ήταν πρωταγωνιστής (γ' απόσπασμα). Ο τρόπος που οι καθηγητές προσεγγίζουν τα ανωτέρω θέματα είναι περισσότερο διαδικαστικός και στην περίπτωση μιας πιο ακραίας συμπεριφοράς, όπως του Σουλείμάν, καταφεύγουν στην «αποβολή» του από το σχολείο χωρίς να εξετάζουν βαθύτερα το περιστατικό. Τα μέλη που απαρτίζουν το σύλλογο δεν φαίνεται να είναι σε θέση να επικοινωνούν, να μπορεί να ανταλλάξουν απόψεις ο ένας με τον άλλον, να δεχτούν κριτική ο ένας από τον άλλον, να προβληματιστούν για τα κακώς κείμενα του σχολείου, να αναθεωρήσουν και να αμφισβητήσουν απόψεις, να μπει ο ένας στη θέση του άλλου. Είναι εμφανής η έλλειψη διάθεσης για κοινά αποδεκτές λύσεις, η έλλειψη υποστηρικτικού κλίματος μεταξύ των μελών της ομάδας, ο δε Διευθυντής, συντονιστής της ομάδας, φαίνεται να μην κάνει καμία προσπάθεια για να βελτιώσει το γενικότερο κλίμα του σχολείου. Ενδιαφέρεται απλά να προχωρήσουν οι διαδικασίες (βλ. αναλυτική παρουσίαση στο Παράρτημα VIII, 2015-16 σελ. 48-50).

Δραστηριότητα 28 (Μ. Χρήστου - Ευ. Μητροπούλου)

Δείτε τα μέρη του ντοκιμαντέρ «Μαθήματα / Παθήματα». Αν ήσασταν ο/η εκπαιδευτικός που δίδασκε το συγκεκριμένο μάθημα επάνω στο οποίο η μητέρα βοηθάει το παιδί της να μελετήσει και βλέπατε τα στιγμιότυπα της ταινίας: α) Τι θα είχατε να πείτε και να προτείνετε στη μητέρα; β) Πώς θα επιδιώκατε να συνεργάζεστε με αυτήν στη συνέχεια; γ) Πώς θα διδάσκατε το μάθημα και ποια βοηθήματα θα προσφέρατε ώστε να μην αναγκάζεται η ίδια και το παιδί να αφιερώνουν τόσο πολύ χρόνο για τη μελέτη στο σπίτι;

Αρχικά η ομάδα παρακολούθησε αποσπάσματα από το ντοκιμαντέρ «Μαθήματα / Παθήματα» τα οποία αναφέρονται στις σχέσεις του σχολείου με τους γονείς και στον τρόπο που οι γονείς αντιλαμβάνονται το δικό τους ρόλο στην εκπαίδευση των

παιδιών τους. Στη συζήτηση που ακολούθησε, η ομάδα εστίασε στην Ελληνική οικογένεια η οποία ασκεί πίεση στους μαθητές (γιους και κόρες) ως προς τη σχολική τους επίδοση γιατί αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επαγγελματική τους αποκατάσταση, την ένταξή τους στην κοινωνία αλλά και την επιβεβαίωση και κοινωνική αναγνώριση των ίδιων των γονιών. Στην προκειμένη περίπτωση αξιοποιήθηκαν στιγμιότυπα από το διάβασμα της οικογένειας Δράκου. Τρία παιδιά διαβάζουν στον ίδιο χώρο με τον έλεγχο της μητέρας. Η μητέρα η οποία θεωρεί ότι το διάβασμα των παιδιών είναι αποκλειστική υποχρέωση των γονιών προσπαθεί να έχει τον απόλυτο έλεγχο σ' αυτό. Καθοδηγεί τα παιδιά ταυτόχρονα, τα διαβάζει εναλλάξ με αποτέλεσμα να μην μπορούν να αφοσιωθούν στη μελέτη τους με ησυχία. Κάποιες φορές δίνει περισσότερη προσοχή στην μεγαλύτερη κόρη της, γράφει η ίδια τις ασκήσεις, δείχνει να επιμένει σε λεπτομέρειες και στην «παπαγαλία», επεμβαίνει στο τι θα διαβάσουν ακυρώνοντας συνέχεια τον δάσκαλο αφού επιβάλλει τη μελέτη με τον δικό της τρόπο.

Προτάσεις που θα μπορούσαν να γίνουν στη μητέρα:

Για την πρώτη ερώτηση: Εξασφάλιση χώρου ήρεμου, φωτεινού και ευχάριστου και αν είναι δυνατόν χωριστά για το κάθε παιδί. Διακριτική παρέμβαση της μητέρας στο διάβασμα και μόνο όταν της ζητηθεί βοήθεια. Δεν επιλύει εκείνη τις ασκήσεις αλλά ενθαρρύνει στην αναζήτηση της σωστής λύσης ή διευκρινίζει κάτι που τα παιδιά δεν καταλαβαίνουν. Να επιδιώξει προσωπική συνάντηση με το δάσκαλο για να ενημερωθεί για τον τρόπο που θα μπορεί να βοηθά τα παιδιά στη μελέτη τους. Να λαμβάνει υπόψη και να σέβεται τον τρόπο και την μέθοδο που προτείνει ο εκπαιδευτικός για να μην τα μπερδεύει με τις δικές της θέσεις που ίσως είναι και παρωχημένες. Να εμπιστεύεται το δάσκαλο και τον τρόπο που εργάζεται και να μοιράζεται μαζί του τυχόν προβληματισμούς της. Να ενθαρρύνει τα παιδιά να ρωτούν τις απορίες τους στην τάξη. Να επιβραβεύει την προσπάθειά τους και να προτιμά να πάει το παιδί αδιάβαστο το σχολείο παρά να του κάνει αυτή τις εργασίες. Έτσι και ο εκπαιδευτικός θα έχει την πραγματική εικόνα προόδου των παιδιών της. Στη δεύτερη ερώτηση της δραστηριότητας αναφορικά με τον τρόπο συνεργασίας που μπορεί να έχει ο εκπαιδευτικός των παιδιών με αυτή τη μητέρα αναφερόμαστε στα παρακάτω: Αρχικά επιδιώκει μια συνεργασία βασισμένη στο κοινό ενδιαφέρον για τη μάθηση των παιδιών. Εξηγεί τον τρόπο που γίνεται το μάθημα και τις απαιτήσεις που έχει από τους μαθητές στο σπίτι. Συναποφασίζουν με τη μητέρα τρόπους για να το διευκολύνουν στη μελέτη του στο σπίτι. Τις προτείνει να τον ενημερώνει για τυχόν δυσκολίες του μαθητή, ώστε να μπορέσει να τον βοηθήσει καλύτερα στο σχολείο. Τις προτείνει συγκεκριμένα βοηθήματα στο μάθημα που το παιδί χρειάζεται τη βοήθειά της και τις δείχνει πώς να τα χρησιμοποιεί. Προσπαθεί να την πείσει ότι τα παιδιά είναι ανάγκη να υποστηριχτούν κατάλληλα προκειμένου να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να γίνουν πιο δημιουργικά, να αποκτήσουν ενσυναίσθηση, γι αυτό η στείρα απομνημόνευση δεν

ενδείκνυται ως μέθοδος σε καμία περίπτωση. Στην τρίτη ερώτηση «Πώς θα διδάσκατε το μάθημα και ποια βοηθήματα θα προσφέρατε ώστε να μην αναγκάζεται η ίδια και το παιδί να αφιερώνουν τόσο πολύ χρόνο για τη μελέτη στο σπίτι;» διατυπώθηκαν προτάσεις όπως: Με τη σωστή οργάνωση στη μελέτη του μαθήματος, ανάλογα με τις ανάγκες και το επίπεδο των παιδιών, ώστε να γίνεται γρήγορα κατανοητό. Με ασκήσεις εμπέδωσης στην τάξη στοχευόμενες σ' αυτά που πρέπει να αφομοιώσουν τα παιδιά, ώστε να βεβαιωθούμε ότι η ύλη έγινε κατανοητή. Σε ειδικές περιπτώσεις με χωριστά φύλλα εργασίας εξατομικεύοντας τους στόχους για κάποιους μαθητές. Με εμπλουτισμό της διδασκαλίας με βιωματικές τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας προκειμένου να καλλιεργήσουν οι μαθητές βασικές οριζόντιες ικανότητες και να γίνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον. Με επιδίωξη της εργασίας των μαθητών σε ομάδες προκειμένου να ενθαρρυνθούν στη συνεργασία και την ενεργό συμμετοχή τους στη διδακτική πράξη. Με πρόταση για το πρόγραμμα μελέτης των μαθητών στο σπίτι με τη λιγότερη δυνατή ώρα απασχόλησης και τη λιγότερη δυνατή επέμβαση των γονέων αφού όλα τα προηγούμενα που αφορούν τη διδασκαλία στο σχολείο θα είναι διευκολυντικά (βλ. αναλυτική παρουσίαση της δραστηριότητας 28, στο Παράρτημα VIII, 2015-16 σελ. 50-59).

Δραστηριότητα 29 (Ενότητα 4β) (Βλ. Κουτσούκος – Τσ. Λαζαρίδου)

Δείτε το 12ο απόσπασμα από την ταινία «Ανάμεσα στους τοίχους». Είναι ικανοποιητική η επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού και των γονέων;

Η ομάδα αφού παρακολούθησε το απόσπασμα 12 της ταινίας «Ανάμεσα στους τοίχους» συζήτησε τα κύρια σημεία του.

Πρόκειται για μία τυπική συνάντηση γονέων-καθηγητών. Στο απόσπασμα αυτό της ταινίας ο καθηγητής δέχεται διαδοχικά τους γονείς/κηδεμόνες πέντε μαθητών. Ο εκπαιδευτικός από την πλευρά του αν και προσπαθεί να είναι ευγενικός με τους γονείς δεν φαίνεται να έχει κάποιο συγκροτημένο σχέδιο, όπως την καλύτερη γνωριμία του με το παιδί μέσα από τη συζήτηση με τους γονείς του. Στόχος αυτής της διαδικασίας, δηλαδή της συνάντησης γονέα-εκπαιδευτικού, εκτός από την ενημέρωση της μαθησιακής πορείας του μαθητή και την καθοδήγηση και ενθάρρυνση για «καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα» (ενημέρωση από τον εκπαιδευτικό για το πρόγραμμα, τις δραστηριότητες και τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου) είναι και η καλύτερη γνωριμία του εκπαιδευτικού με το παιδί μέσα από τη συζήτηση με τους οικείους του. Στην προκειμένη περίπτωση θεωρούμε ότι ο στόχος αυτός δεν επιτυγχάνεται. Ο εκπαιδευτικός δεν καταφέρνει σε καμία από τις πέντε περιπτώσεις ουσιαστική και εποικοδομητική συζήτηση προς όφελος των μαθητών. Φαίνεται να θεωρεί ότι η αντιμετώπιση των προβλημάτων αφορά περισσότερο τους

γονείς και όχι το σχολείο ή τους εκπαιδευτικούς. Άξιο παρατήρησης είναι και ο χώρος που γίνεται αυτή η συνάντηση. Το γεγονός ότι οι γονείς κάθονται σαν μαθητές, με ένα θρανίο ανάμεσά τους, υποδηλώνει τη θέση ισχύος του καθηγητή, παραπέμποντας σε ένα παραδοσιακό μοντέλο εκπαίδευσης. Ίσως ακόμα και το ότι τους χαιρετάει δια χειραψίας, να μην ανταποκρίνεται στο δικό τους πλαίσιο επικοινωνίας, γεγονός που εξηγεί και τη διαρκή σύγκρουση που έχει με την τάξη του.

Η συζήτηση ολοκληρώθηκε με προτάσεις για την καλύτερη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων όπως: να υπάρχει συγκροτημένος στόχος, να διατίθεται επαρκής χρόνος για τη γνωριμία των μελών αλλά και την έκφραση των εκπαιδευτικών αναγκών και των προσδοκιών. Η επικοινωνία να μην γίνεται μόνο σε προγραμματισμένες ημερομηνίες που προβλέπει ο κανονισμός αλλά όποτε κρίνεται απαραίτητη για την υποστήριξη των μαθητών. Να εκφράζει ο εκπαιδευτικός τη διάθεσή του για συνεργασία με τους γονείς, να ξεκινά με τα θετικά στοιχεία και να προτείνονται λύσεις (βλ. αναλυτική παρουσίαση της δραστηριότητας 29, στο Παράρτημα VIII, 2015-16 σελ. 59-62).

Δραστηριότητα 30 (Ενότητα 4β) (Μ. Χρονοπούλου)

10. Δείτε ξανά α)το 3ο απόσπασμα από την ταινία το «Σκασιαρχείο», καθώς και β)το 8ο, 11ο και 13ο απόσπασμα από την ταινία «Ανάμεσα στους τοίχους». Πώς θα σχολιάζατε τις διασυνδέσεις αυτών των μαθημάτων με την κοινωνική πραγματικότητα;

Η δραστηριότητα αυτή αναφέρεται σε θέματα διασύνδεσης της διδακτέας ύλης με την κοινωνική πραγματικότητα των μαθητών.

Αρχικά η ομάδα παρακολούθησε το 3ο απόσπασμα της ταινίας «Σκασιαρχείο» και συζήτησε στα κύρια σημεία του. Είναι το σημείο που οι μαθητές παίζουν με τα σαλιγκαράκια τους που τα έχουν τοποθετήσει πάνω στο θρανίο και εκείνη τη στιγμή μπαίνει στην τάξη ο δάσκαλος. Αναμένεται ο δάσκαλος να επαναφέρει την τάξη και να τους επιβάλλει να ακολουθήσουν το πρόγραμμα της μέρας. Όμως ο συγκεκριμένος δάσκαλος αντί να διακόψει το παιχνίδι συμμετέχει κι ο ίδιος σε αυτό. Με τις παρεμβάσεις του το εντάσσει στο μάθημα και ξεκινάει από εκεί τη διαδικασία της μάθησης γράφοντας στον πίνακα τη δραστηριότητα που μόλις παρακολούθησε. Με αυτό τον τρόπο αναγνωρίζει τη δράση των μαθητών ως σημαντική, οι μαθητές συγκινούνται και είναι ορατή η διακίνηση των συναισθημάτων η οποία επιδρά με θετικό τρόπο στη μάθηση. Οι εργασίες της ημέρας εμπνέονται από τα σαλιγκάρια και εξελίσσονται σε ότι ενδιαφέρει τους μαθητές με ερεθίσματα από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ανήκουν. Οι μαθητές καλούνται να πάρουν συνεντεύξεις από ανθρώπους του χωριού, επαγγελματίες και μη που έχουν να συνεισφέρουν με τις

γνώσεις και την εμπειρία τους στη μάθηση των μικρών μαθητών. Οι μαθητές αλληλεπιδρούν με τη μάθηση μέσα από τον κόσμο μέσα στον οποίο ζουν όπως θα έλεγε ο Jarvis . Κάποιοι γίνονται ερευνητές, δημοσιογράφοι και σχεδιαστές για να ερευνήσουν τα σαλιγκάρια. Κάποιος φέρνει συνταγές από τη μαμά του και οι ίδιοι οι μαθητές συνεχίζουν να προτείνουν για έρευνα και άλλα θέματα: έρευνα για τα παπούτσια προτείνει ο γιός του τσαγκάρη και για το επάγγελμα του ξυλουργού αναλαμβάνει ο γιός του ξυλουργού. Έτσι ο δάσκαλος γίνεται διευκολυντής της δημιουργικότητας των μαθητών και της διάθεσής τους να ανακαλύψουν τη μάθηση η οποία παίρνει ερεθίσματα και αλληλεπιδρά με την κοινωνία. Με αυτό τον τρόπο η εργασία έχει περισσότερο ενδιαφέρον για τους μαθητές και η διασύνδεση του κοινωνικού περιβάλλοντος και του σχολείου μέσω της διαδικασίας ανάληψης και επίτευξης έργου επιδρά και στην αναπτυξιακή τους εξέλιξη κατά τον Erikson.

Στη συνέχεια η ομάδα παρακολούθησε αποσπάσματα από την ταινία «*Ανάμεσα στους τοίχους*» τα οποία αφορούν σε θετικά παραδείγματα και αναφορές που αντλούνται από την κοινωνική πραγματικότητα και που μπορούν να ενσωματωθούν στη διδακτέα ύλη και να έχουν θετικά αποτελέσματα τόσο στην αφομοίωσή της όσο και στην ανάπτυξη συναισθηματικού κλίματος. Το απόσπασμα 8 αναφέρεται στη σκηνή που ο δάσκαλος είχε ζητήσει από τους μαθητές να διαβάσουν το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ, η οποία είναι πάνω κάτω στη δική τους ηλικία και μιλά για τον εαυτό της, με σκοπό να αποτελέσει ερέθισμα ώστε να γράψουν και οι ίδιοι για τον εαυτό τους στην επόμενη εργασία. Όμως το αποτέλεσμα δεν ήταν το αναμενόμενο και οι μαθητές δεν το είχαν διαβάσει. Αυτό κάνει τον καθηγητή ειρωνικό αρκετές φορές, και ενδεχομένως με τη συμπεριφορά του δείχνει ότι θέλει να κάνει μόνο τη δουλειά του και δεν νοιάζεται πραγματικά για τους μαθητές (όπως σχολιάζει κάποια μαθήτριά). Όταν ο καθηγητής παραδέχεται την αδυναμία του (ότι γίνεται υπερβολικός κάποιες φορές) τότε και οι μαθητές αρχίζουν να εκφράζουν τη δική τους δυσκολία να εκθέσουν τον εαυτό τους μπροστά στους άλλους. Σ' αυτό φαίνεται να επηρεάζονται από το διαφορετικό πολιτισμικό και κοινωνικό background του καθενός. Και ίσως είναι αυτό που πρέπει να λάβει περισσότερο υπόψη του και να αξιοποιήσει ο δάσκαλος ώστε οι μαθητές να γνωρίσουν ο ένας τον κόσμο του άλλου. Στο απόσπασμα 11 της ίδιας ταινίας οι μαθητές διαβάζουν τις εργασίες και παρουσιάζουν τον εαυτό τους επηρεασμένοι από τα ερεθίσματα που έχουν από τον κοινωνικό τους περίγυρο ο οποίος παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους. Ο δάσκαλος διαβάζει την εξομολόγηση της Κουμπά, η οποία αναφέρεται στο πώς νοιώθει με τη συμπεριφορά του δάσκαλου απέναντί της καθώς και στην έννοια του σεβασμού. Στο απόσπασμα 13 παρατηρούμε ότι όταν εκείνη και η Εσμεράλντα ρωτούν για το πώς γράφεται η λέξη Λαφαγιέτ εκείνος τις αντιμετωπίζει με έναν τρόπο ειρηνικό και ειρωνικό. Σημειώνεται εδώ η αλληλεπίδραση του πλαισίου με τις δύο άλλες διαστάσεις της μάθησης (το περιεχόμενο και συναισθηματική διάσταση). Οι εμπειρίες που βιώνουν τα παιδιά μέσα στον

κοινωνικό περίγυρο, στην προκειμένη περίπτωση από τη συμπεριφορά του καθηγητή απέναντί τους, «δυσχεραίνουν την ανάπτυξη της διάθεσής τους για συμμετοχή σε ομαδικές συνεργατικές δραστηριότητες, ενώ ταυτόχρονα παρεμποδίζουν την ανάπτυξη του συναισθηματικού κόσμου τους και, σε τελική ανάλυση, μειώνουν τη διάθεση για μάθηση. Όμως βλέπουμε και ένα πετυχημένο παράδειγμα στο απόσπασμα 13, όπου ο δάσκαλος επιβραβεύει τον Σουλεϊμάν με το να αξιοποιεί στη διαδικασία της μάθησης τις φωτογραφίες που εκείνος βγάζει. Έτσι τον βοηθά να αποκτήσει εμπιστοσύνη στον εαυτό του και τις ικανότητές του. Αυτό που φαίνεται να δυσκολεύει την όλη διαδικασία και να μην έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα για το σύνολο της τάξης των μαθητών φαίνεται να είναι η αντίφαση που παρατηρείται στον καθηγητή μέσα από τον τρόπο που λειτουργεί κάποιες φορές ειρωνικά, επιθετικά, επικριτικά και κάποιες άλλες επιβραβεύοντας τους μαθητές του. Χρήσιμο είναι να έχουμε υπόψη μας ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές βρίσκονται στην εφηβεία και η αμφισβήτηση του δάσκαλου είναι ένα από τα χαρακτηριστικά της καθώς εκπροσωπεί για αυτούς φορέα της κοινωνίας των μεγάλων (βλ. αναλυτική παρουσίαση της δραστηριότητας 30, στο Παράρτημα VIII, 2015-16 σελ. 62-66).

Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με γενική συζήτηση για την πορεία του προγράμματος. Έγινε υπενθύμιση για την εκπόνηση της τελικής εργασίας των μελών της ομάδας έως την επόμενη (έβδομη) συνάντηση (βλ. Παράρτημα VIII, 2015-16, σελ. 66-67) και συζητήθηκε επίσης και η υποχρέωση μελέτης από τα μέλη της ομάδας των τελικών εργασιών των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα (και ενδεχομένως και η γραπτή ανατροφοδότηση σ' αυτές).

Στις επόμενες **τρεις συναντήσεις**, έβδομη, όγδοη και ένατη έγινε από την ομάδα αυτομόρφωσης ο σχολιασμός των τελικών εργασιών των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα και διατυπώθηκαν χρήσιμες παρατηρήσεις, σχόλια και προτάσεις για περαιτέρω βελτίωσή τους. Επίσης έγινε και ανάληψη εκπόνησης άλλων εργασιών από μέλη της ομάδας αυτομόρφωσης ως προέκταση του προγράμματος όπως, πώς να γίνει η διδακτέα ύλη δημιουργική, καινοτόμες μέθοδοι, συνεργασία με γονείς κ.α.

Δέκατη Συνάντηση

Στην δέκατη και τελευταία συνάντηση έγινε αναστοχασμός στον τρόπο που εργάστηκε η ομάδα αυτή τη χρονιά και συζητήθηκε ο προγραμματισμός της επόμενης.

Στον απολογισμό η συζήτηση επικεντρώθηκε σε ένα πρώτο επίπεδο στον διαφορετικό τρόπο λειτουργίας της ομάδας αυτή τη χρονιά ο οποίος αφορά στην ποιοτική ανατροφοδότηση του προγράμματος e-learning που υλοποιείται από την ΕΕΕΕ με θέμα την Πολυδιάστατη Μάθηση. Η ομάδα έδωσε έμφαση στη σημασία που έχει η ενίσχυση και η ανατροφοδότηση στις δραστηριότητες του προγράμματος η οποία λειτουργεί ως επικοινωνία με τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα για τη βελτίωση της υπάρχουσας κατανόησης του θέματος. Επισημάνθηκε ότι η ανατροφοδότηση διευκολύνει προς καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, αναδεικνύει τα λάθη της απάντησης και παρέχει πρόσθετη πληροφορία για να κατευθύνει προς τη σωστή απάντηση. Βοηθάει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και προάγει τον αναστοχασμό.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο τονίστηκαν τα θετικά αποτελέσματα που αποκόμισε η ομάδα από τις συνεργασίες των μελών μεταξύ τους μέσα από μια πρακτική δημιουργικότητας για τις ανατροφοδοτήσεις των εργασιών. Θεωρήθηκε πολύ σημαντικό το γεγονός ότι κάποιες στιγμές η ομάδα εργάστηκε ερευνητικά στο πεδίο. Διάβασε και μελέτησε τις εργασίες των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα, σχολίασε λάθη, παραλείψεις και αδυναμίες τους και κατέγραψε σχόλια με θετική ανατροφοδότηση συνεισφέροντας στην δημιουργία και την ανάπτυξη μαθησιακής κοινότητας. Επίσης κάποια από τα μέλη της, κυρίως άτομα από την τυπική εκπαίδευση, μπήκαν στη διαδικασία να εργαστούν πάνω σε ενότητες των σχολικών εγχειριδίων και να δουν μέσα από μια άλλη οπτική το περιεχόμενό τους και την διεργασία μάθησης για τους μαθητές τους.

Ένα άλλο θέμα που συζητήθηκε ήταν η ανάγκη καθιέρωσης καταγραφής των πεπραγμένων των συναντήσεων. Έτσι η Τσέλη Λαζαρίδου ανέλαβε την καταγραφή των πεπραγμένων των δύο προηγούμενων ετών με την παράκληση να συνδράμουν όλα τα μέλη της ομάδας στη συλλογή του υλικού. Το αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας ήταν η ανάρτηση στο google drive από την Τσέλη Λαζαρίδου μέρους του υλικού το οποίο αξιοποιήθηκε όπως αναφέρεται στην εισαγωγή και από την υπογράφοσα.

Αποφασίστηκε για την επόμενη χρονιά η ομάδα να συνεχίσει με την ίδια λογική που δούλεψε αυτή τη χρονιά και να εργαστεί στο βιβλίο του Illeris «Ο τρόπος που μαθαίνουμε» (μελέτη συγκεκριμένων κεφαλαίων και εκπόνηση δραστηριοτήτων) που έχει μεταφραστεί στα Ελληνικά (εκδ. Μεταίχμιο, Ιούλιος 2016), ενόψει και της επίσκεψης του Illeris στην Αθήνα τον Νοέμβριο αυτής της χρονιάς.

Καταληκτικά σχόλια

Η ομάδα αυτομόρφωσης αυτή τη χρονιά (2015-16) εργάστηκε σε θέματα που αφορούν στην κατανόηση και την εμπάθυνση της «Πολυδιάστατης Μάθησης», θεωρίας που ανέπτυξε ο Knud Illeris, σημαντικός θεωρητικός της Εκπαίδευσης ενηλίκων. Απώτερος στόχος της ήταν η ανατροφοδότηση στις δραστηριότητες στο e-learning Επιμορφωτικό Πρόγραμμα «Πολυδιάστατη μάθηση» το οποίο εκπονούσε η Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και το οποίο απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε φοιτητές αντίστοιχων μεταπτυχιακών προγραμμάτων, καθώς και σε εκπαιδευτές ενηλίκων.

Το ενδιαφέρον αυτή τη χρονιά είναι ότι η ομάδα μπήκε στη διαδικασία να δει με κριτική διάθεση και σκέψη κείμενα και διεργασίες μάθησης και να εμπλακεί αναστοχαστικά σε μια πρακτική που δημιουργεί μια άλλη κουλτούρα μάθησης.

Ο αποτελεσματικός τρόπος εργασίας της ομάδας μέσα από τις συνεργασίες, τη συζήτηση και το σχολιασμό για τον εμπλουτισμό της κάθε δραστηριότητας και η μεταξύ των μελών της ομάδας αλληλεπίδραση αποτελούν προϋποθέσεις και διευκολύνουν στη συνέχιση της ίδιας πρακτικής την επόμενη χρονιά με τη μελέτη του βιβλίου του Illeris «Ο τρόπος που μαθαίνουμε» σε ελληνική μετάφραση από τις εκδόσεις Μεταίχμιο .

Κεφάλαιο Ένατο: Συναντήσεις έτους 2016-2017

Πολυδιάστατη μάθηση: ο τρόπος που μαθαίνουμε

Περίληψη

Σκοπός του κεφαλαίου που ακολουθεί είναι η παρουσίαση του έργου της ομάδας αυτομόρφωσης τον ένατο χρόνο λειτουργίας της (2016-17). Πρόκειται για τη μελέτη συγκεκριμένων κεφαλαίων του βιβλίου του Illeris «Ο τρόπος που μαθαίνουμε», την ανάληψη εκπόνησης δραστηριοτήτων που αφορούν στις σπουδαίες θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με τον τρόπο που μαθαίνουμε και τις τρεις διαστάσεις της μάθησης, (περιεχόμενο, υποκίνηση, ρόλος του περιβάλλοντος) με τις μεταξύ τους διασυνδέσεις και αλληλεπιδράσεις. Στην εισαγωγή γίνεται αναφορά στη σύνθεση της ομάδας της συγκεκριμένης χρονιάς και του τρόπου εργασίας της. Ακολουθεί αναλυτικά ο τρόπος που η ομάδα εργασίας προσεγγίζει τη θεματική του κάθε κεφαλαίου (απλή εισήγηση ή εμπλουτισμένη με ppt και συζήτηση) και το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη διατύπωση καταληκτικών σχολίων.

Εισαγωγή

Η θεματική αυτής της χρονιάς αφορά στην κατανόηση και την εμπάθунση της «Πολυδιάστατης Μάθησης» της θεωρίας που ανέπτυξε ο Knud Illeris. Συνεχίζει στη λογική και το σκεπτικό της προηγούμενης χρονιάς με τη διαφορά ότι αυτή τη χρονιά αξιοποιείται το ίδιο το βιβλίο του Illeris «Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση», που μόλις κυκλοφόρησε σε ελληνική μετάφραση. Υπενθυμίζουμε ότι ο Illeris (2009) ανέλυσε το σύνθετο πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η μάθηση όπου κάθε διεργασία μάθησης περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: τη διάσταση του περιεχομένου, τη συναισθηματική διάσταση και τη διάσταση του πλαισίου. Η επιλογή της ομάδας αυτομόρφωσης να συνεχίσει με το ίδιο θέμα και με την ίδια λογική και αυτή τη χρονιά οφείλεται στο γεγονός ότι, εκτός του ότι τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή κυκλοφόρησε το βιβλίο του Illeris στα ελληνικά (Ιούλιος 2016), αναμένεται να επισκεφθεί και ο ίδιος την Αθήνα στις αρχές του Νοέμβρη (2016). Στην ουσία όμως αποτελεί συνέχεια των όσων διαπραγματεύτηκε η ομάδα αυτομόρφωσης όλα τα προηγούμενα χρόνια καθώς ο Illeris ασχολήθηκε συστηματικά με τις ιδέες του Mezirow τις οποίες συνέδεσε στο έργο του για τον τρόπο που μαθαίνουμε. Η ομάδα αυτομόρφωσης ανέλαβε τη μελέτη συγκεκριμένων κεφαλαίων του βιβλίου και την ανάληψη εκπόνησης δραστηριοτήτων κάποιες φορές ατομικά αλλά κυρίως με συνεργασίες δύο και τριών ατόμων. Εστίασε και αναστοχάστηκε στις θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με τον τρόπο που μαθαίνουμε, συζήτησε και σχολίασε μέσα

από συγκεκριμένες πρακτικές και παραδείγματα και από διαφορετικούς χώρους εφαρμογής τους (εκπαιδευτικούς και μη) διεργασίες μάθησης οι οποίες έλαβαν υπόψη τους τις τρεις διαστάσεις της μάθησης (σύμφωνα με τον Illeris), τις μεταξύ τους διασυνδέσεις και τη συμβολή τους στη διερεύνηση του φαινομένου της μάθησης.

Την ομάδα αυτή τη χρονιά την αποτελούν οι: Αλέξης Κόκκος, Εύη Μητροπούλου, Πηνελόπη Μπόζνου, Αλέκος Κακούρης, Τσέλη Λαζαρίδου, Έφη Κωσταρά, Γιούλη Τσεντούρου, Χρύσα Μάνθου, Μαρία Χρήστου, Ραζή Γεωργία, Χρονοπούλου Μαρία, Παπακίτσου Βασιλική, Κατερίνα Παλαιολόγου, Αγγελική Καλλιώρα, Κοτσολάκου Μαρία, Μαρία Παπαδοπούλου, Μαρία Καγιαβή, Μαριλένα Φραγγεδάκη, Ακριβή Καπράλου.

Και για το έτος 2016-17 είναι εμφανής η ανασύσταση της ομάδας. Διευρύνεται με καινούργια άτομα κυρίως μεταπτυχιακούς φοιτητές από το ΕΚΠΑ. Ωστόσο παραμένει σταθερός ένας βασικός πυρήνας της ο οποίος εγγυάται τη σταθερότητα και την ασφάλεια στην ομάδα και ο οποίος περιβάλλει με εμπιστοσύνη τα νέα μέλη.

Αυτή τη χρονιά πραγματοποιήθηκαν δέκα συναντήσεις, στις ημερομηνίες 20/9/2016, 11/10/16, 1/11/16, 13/12/16, 17/1/16, 14/2/17, 14/3/17, 4/4/17, 9/5/17, 6/6/17 στο χώρο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ημέρα Τρίτη, (ώρα 4.30-7.30) στις οποίες η ομάδα εργάστηκε με βάση το χρονοδιάγραμμα (μελέτης, ημερομηνίας συναντήσεων, εργασιών) όπως καθορίστηκε στην πρώτη συνάντηση του Σεπτεμβρίου.

Η καταγραφή των δεδομένων προκύπτει κυρίως από την παράθεση των θεματικών εισηγήσεων (ppt) της εκάστοτε συνάντησης η δε συζήτηση και ο σχολιασμός της εκάστοτε συνάντησης από τις προσωπικές σημειώσεις της υπογράφουσας.

Πρώτη συνάντηση: Πορεία της ομάδας-Προγραμματισμός.

Στην πρώτη συνάντηση του Σεπτεμβρίου (20/9/2016,) η ομάδα καλωσόρισε τα νέα μέλη της και αφιερώθηκε χρόνος για τη «γνωριμία» της ομάδας. Αυτό κρίθηκε απαραίτητο λόγω της προσχώρησης στην ομάδα έξι νέων μελών. Έγινε συζήτηση στο γιατί παραμένει αυτή η ομάδα προσανατολισμένη ακόμα στο στόχο της και τονίστηκε μεταξύ των άλλων, από τον Αλέξη Κόκκο, η ανιδιοτέλεια που τη διακρίνει.

Κατόπιν ορίστηκε το πλαίσιο συζήτησης αυτής της χρονιάς όπως είχε διατυπωθεί στην τελευταία συνάντηση της προηγούμενης χρονιάς και συζητήθηκε ο τρόπος που θα εργαστεί η κάθε ομάδα εργασίας για τη μελέτη και την παρουσίαση του κεφαλαίου του βιβλίου που θα αναλάβει. Στη συνέχεια συντάχτηκε ο σχεδιασμός λειτουργίας της, κατανομημένος σε 10 συναντήσεις.

Πιο συγκεκριμένα: Έγινε η επιλογή των κεφαλαίων για την επεξεργασία τους και την σε βάθος ανάλυση και καθορίστηκε η κατανομή τους ανά συνάντηση. Αποφασίστηκε σε κάθε συνάντηση να συζητιέται η μελέτη ενότητας ή ενότητων που θα παρουσιαστεί στην επόμενη συνάντηση και η ανάληψη εκπόνησης δραστηριότητας ή δραστηριοτήτων ατομικά ή συνεργατικά. Στις πρώτες συναντήσεις η ομάδα πήρε την απόφαση να επικεντρωθεί σε θέματα της θεωρίας του Illeris στα οποία ήθελε περαιτέρω διευκρινήσεις και τα οποία, με αφορμή την επίσκεψή του στην Αθήνα το Νοέμβριο, να θέσει στον ίδιο ως ερωτήματα για να δοθούν απαντήσεις. Στη συνέχεια η ομάδα να επικεντρωθεί σε κεφάλαια που μέσα από τη διαδικασία μελέτης τους και την κριτική συζήτηση να μπορούν να ενταχθούν στην εκπαιδευτική πρακτική των μελών της. Επίσης κρίθηκε χρήσιμο πριν από κάθε συνάντηση να αποστέλλεται υλικό από τον εισηγητή/ες στα μέλη της ομάδας για την προετοιμασία τους για τη συζήτηση.

Ακολούθησε σύντομη αναφορά από τον Αλέξη Κόκκο στα κύρια σημεία της θεωρίας του Illeris και στη σχέση του με τον Mezirow.

Σύμφωνα με τον Illeris (2015) κάθε διεργασία μάθησης περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: Τη διάσταση *του περιεχομένου*, που αφορά στο αντικείμενο της μάθησης, δηλαδή τι είναι αυτό που μαθαίνουμε, όπως γνώσεις, δεξιότητες, απόψεις, στάσεις, μεθόδους, σχεδιασμό, αξιολόγηση, συμπεριφορές, ερμηνείες, πεποιθήσεις. Τη διάσταση της *υποκίνησης*, από πού παρέχεται η συναισθηματική και πνευματική ενέργεια που απαιτείται για τη μάθηση, δηλαδή ποια είναι τα κίνητρα της μάθησης. Ή διαφορετικά, ποια είναι η εσωτερική υποκίνηση, σε τι ενδιαφέρει αυτό που θα διδάξω, τα συναισθήματα και οι επιθυμίες, ή η βούληση του ατόμου για μάθηση. Την *κοινωνική διάσταση*, (αναφορικά με το *πλαίσιο*) δηλαδή ο τρόπος που αλληλεπιδρά το άτομο με το περιβάλλον μάθησης. Ποιοι εξωτερικοί παράγοντες διεγείρουν και επηρεάζουν τη μάθηση όπως, πρακτική δράση, επικοινωνία, συνεργασίες. Επιστημάνθηκε ότι κάθε συμβάν μάθησης εμπεριέχει συγχρόνως και τις τρεις διαστάσεις. Υπό αυτή την έννοια, η μάθηση συντελείται όχι μόνο σε ατομικό επίπεδο, αλλά και σε κοινωνικό, επηρεάζει και ταυτόχρονα επηρεάζεται από το συγκεκριμένο οργανισμό και τις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν (κοινωνικο-οικονομικό πολιτιστικό πλαίσιο). Αναφορικά με την άποψη του Illeris για την προσέγγιση της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow η συζήτηση επικεντρώθηκε στο γεγονός ότι ο Illeris θεωρεί ότι ο Mezirow μελέτησε τη φύση της μάθησης, την αναγνώρισε ως τον πλέον προηγμένο τύπο ανθρώπινης μάθησης ο οποίος διαθέτει μια θεωρητική βάση που οδηγεί σε βαθιές προσωπικές αλλαγές στους τρόπους αντίληψης και ερμηνείας των πραγμάτων, καθώς και στην ίδια τη συμπεριφορά. Όμως ο Mezirow επικεντρώνεται κυρίως στη γνωστική και ορθολογική διάσταση του μετασχηματισμού σε αντιδιαστολή με τον Illeris ο οποίος αναφέρεται σε γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική διάσταση της μάθησης και

αυτό μέσα από μια ισορροπία των ανωτέρω. Βέβαια ο Mezirow αναφέρεται πάντα σε μάθηση ενηλίκων ενώ ο Illeris στη μάθηση γενικά.

Στη συνέχεια έγινε η ανάθεση εργασιών ανά κεφάλαιο. Οι θεματικές, όπως προκύπτουν από τα κεφάλαια του βιβλίου με τη σειρά που παρουσιάστηκαν στις συναντήσεις και την αντίστοιχη κατανομή τους, παρουσιάζονται παρακάτω:

1^η συνάντηση: Πορεία της ομάδας-Προγραμματισμός

2^η συνάντηση: ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΙ ΤΥΠΟΙ ΜΑΘΗΣΗΣ

4.6. Μετασχηματίζουσα μάθηση (Α. Κόκκος)

Η έννοια της ταυτότητας (Έ. Κωσταρά)

3^η συνάντηση: ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΙ ΤΥΠΟΙ ΜΑΘΗΣΗΣ

4.2 Η θεωρία του Piaget για την κατανόηση της μάθησης

4.5. Προσαρμοστική μάθηση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Η ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

5.5. Στοχασμός και μετα-μάθηση (Α. Κακούρης)

4^η συνάντηση: ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΙ ΤΥΠΟΙ ΜΑΘΗΣΗΣ

1.2 Η θεωρία του Piaget για την κατανόηση της μάθησης (Μ. Χρήστου, Π. Μπόζνου)

Διδακτική εφαρμογή: Η διάδοση του φωτός

5^η συνάντηση: ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

5.4. Εκπαίδευση ενηλίκων, μετασχηματισμός και κριτική σκέψη

Κινητοποιώντας τον κριτικό στοχασμό. Σκέψεις και εφαρμογές από το έργο του S. Brookfield (Γ. Τσεντούρου)

6^η συνάντηση: ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Η ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΥΠΟΚΙΝΗΣΗΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

6.2. Η θεώρηση των επιθυμιών από τον Freud

«Στοιχεία ψυχοδυναμικής θεωρίας- Η θεωρία του Sigmund Freud. Το Εγώ και οι μηχανισμοί άμυνας»

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: Εμπόδια στη μάθηση (Μ. Φραγγεδάκη, Α. Καλλιώρα, Μ. Παπαδοπούλου)

7^η συνάντηση: ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΒΑΣΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

2.3 Μάθηση, βιολογία και το σώμα 2.4 Μάθηση και λειτουργίες του εγκεφάλου

Στοιχειώδης προσέγγιση της μάθησης με βάση το νευρολογικό κομμάτι. Μάθηση βασισμένη στον εγκέφαλο (Τσ. Λαζαρίδου – Α. Καπράλου)

8^η συνάντηση: ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12: Η ΜΑΘΗΣΗ ΣΕ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΥΣ

ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΥΣ ΧΩΡΟΥΣ

Μάθηση-Πλαίσια-Μαθησιακοί χώροι (Ευ. Μητροπούλου, Γ. Ραζή)

9^η συνάντηση: ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11: ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΠΟΡΕΙΑ ΖΩΗΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.6 Στοχαστικότητα και βιογραφικότητα: ο εαυτός ως μαθησιακό περιεχόμενο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8.2 Μάθηση και βίωμα (Χ. Μάνθου - Μ. Κοτσολάκου)

10^η συνάντηση: Απολογιστική συζήτηση – Εξέλιξη της ομάδας και σχεδιασμός για την επόμενη χρονιά

Δεύτερη συνάντηση: ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΙ ΤΥΠΟΙ ΜΑΘΗΣΗΣ (ΚΕΦ.4)

4.6. Μετασχηματίζουσα μάθηση (Α. Κόκκος)

Η έννοια της ταυτότητας. Ταυτότητα εκπαιδευτή - εκπαιδευόμενου (Έ. Κωσταρά)

Το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται στους τέσσερις διαφορετικούς τύπους μάθησης συσσωρευτική, αφομοιωτική, προσαρμοστική και μετασχηματίζουσα και στις μεταξύ τους συσχετίσεις. Οι τέσσερις τύποι μάθησης έχουν διαφορετικό χαρακτήρα, διαφορετικές δυνατότητες εφαρμογής, πραγματοποιούνται σε διαφορετικά πλαίσια, ενεργοποιούνται κάτω από διαφορετικές συνθήκες και οδηγούν σε διαφορετικά αποτελέσματα μάθησης.

Η συνάντηση αυτή επικεντρώθηκε στον τύπο μάθησης «Μετασχηματίζουσα μάθηση» (Κεφάλαιο 4.6). Προηγήθηκε αποστολή υλικού από τον εισηγητή στα μέλη της ομάδας για την προετοιμασία τους (Βλ. Παράρτημα VIII, 2016-17, σελ. 1-4.

Αρχικά ο εισηγητής έκανε σύντομη αναφορά στην εξελικτική πορεία της Μετασχηματίζουσας μάθησης. Ο Mezirow έρχεται στην επιφάνεια με τα δύο πρώτα του βιβλία το 1990 και 1991 στα οποία εντοπίζεται ένα ευρύ φάσμα αναφορών σε Ευρωπαίους μελετητές. Η θεωρία του γνώρισε μεγάλη απήχηση ιδιαίτερα στη Β. Αμερική όπου γίνεται πράξη αλλά ταυτόχρονα δέχεται και αμφισβήτηση. Η Cranton φτάνει σε παρεμφερείς ιδέες και ενσωματώνει και τον Mezirow. Ο Taylor μελετάει 49 διδακτορικά. Γίνεται στη συνέχεια ένα Παναμερικανικό συνέδριο και ο Mezirow

δίνει χώρο σε όλους αυτούς. Το 1996-97 εμφανίζεται ο νεαρός Dirkx και αντλεί από τον Dewey. Η Cranton καλεί σε διάλογο τον Mezirow και τον Dirkx και εκεί ο Dirkx λέει. *«Διαφέρω από σένα ριζικά σε δύο πράγματα. Εμένα δεν με ενδιαφέρει το γνωστικό αλλά οι ασυνείδητες δυνάμεις»*. Όμως ποτέ δεν μας είπε πως εργάζεται με αυτό. Ο Mezirow επέμενε να δίνει χώρο ως το 2010. Είναι ενδιαφέρον ότι ο Freire δεν τον αναφέρει πουθενά παρόλο που έχουν ως κοινό σημείο το διάλογο Βέβαια ο Mezirow πιστεύει στο στοχαστικό διάλογο (discourse) στο πλαίσιο του οποίου τίθενται σε κριτική διερεύνηση οι δυσλειτουργικές παραδοχές και αναζητούνται λύσεις. Ο Illeris, λέει ότι η Μετασχηματίζουσα μάθηση χάνει την ταυτότητά της (εκτός από το ριζικό μετασχηματισμό) και ο Taylor λέει το ίδιο. Αντί να επικεντρωθούμε στο discourse αυτή η εξακρίνιση οδήγησε σε άλλα αποτελέσματα. Ο Illeris επισημαίνει ότι τα πολλά ρεύματα που έχουν δημιουργηθεί για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση εγκυμονούν τον κίνδυνο αυτή να γίνει μία ρευστή έννοια και να χάσει την ταυτότητά της.

Κάποιες από τις κριτικές αφορούν:

Mezirow και συναίσθημα: Στο πλαίσιο των παλαιότερων κειμένων ο Mezirow πράγματι μιλάει για το γνωστικό. Παίρνει τα μηνύματα (από κριτικές που του γίνονται) και το 1997 για πρώτη φορά βάζει τη συναισθηματική νοημοσύνη (το πλησίασμα για να καταλάβεις τον άνθρωπο, η συναισθηματική φροντίδα) και αργότερα την εντάσσει στα κείμενά του. Στο βιβλίο *«Mezirow και συνεργάτες»* (2007), σελ. 46 αναφέρει: *«Η έμπνευση, η συναισθηματική κατανόηση και η υπερβατικότητα αποτελούν καθοριστικά στοιχεία για την αυτογνωσία και την επικέντρωση της προσοχής στη συναισθηματική ποιότητα και την ποιητικότητα της ανθρώπινης ύπαρξης»*. Στη σελ. 53 *«Η συναισθηματική κατανόηση είναι κυρίαρχο χαρακτηριστικό στοιχείο στην ανάπτυξη των σχεσιακών διεργασιών με στόχο τη μάθηση [...] η προσεκτική φροντίδα είναι σημαντική για την κατανόηση όχι μόνο των ανθρώπων αλλά επίσης των λέξεων, των ιδεών καθώς και των απρόσωπων αντικειμένων»*. Έτσι μπορούμε να δούμε τις απόψεις του πριν το 1997 και μετά στα οποία αναγνώρισε την κριτική που του ασκήθηκε, ότι στα προηγούμενα κείμενά του έχει υποτιμήσει τη συναισθηματική διάσταση. Αυτό επισημαίνει με έμφαση και στο τελευταίο του βιβλίο (2009).

Mezirow και πολιτική: Λέει ο Mezirow: *«Φυσικά θα πρέπει να κουβεντιάσουμε και πολιτικά. Προφανώς είμαστε πολιτισμικοί ακτιβιστές αλλά πρέπει να σκεφτόμαστε ως πού εμείς καθοδηγούμε τους άλλους ή τους προτρέπουμε τι να κάμουν. Αυτό απαιτεί ωριμότητα, συνεπώς πρέπει να αναπτύσσουμε και να ενισχύουμε την κριτική σκέψη»*.

Ο μετασχηματισμός του Mezirow αφορά στις νοητικές συνήθειες. Μόνο αν αλλάξεις μια νοητική συνήθεια επέρχεται εις βάθος ο μετασχηματισμός. Ωστόσο, στα ύστερα κείμενά του (1997, 2007) γίνεται πιο «επιεικής» και υποστηρίζει ότι ο μετασχηματισμός επέρχεται ακόμα και αν αλλάξει μια άποψη, η οποία μαζί με άλλες, αποτελεί επιμέρους έκφραση μιας νοητικής συνήθειας.

Στη συνέχεια η Έφη Κωσταρά παρουσίασε το θέμα Μάθηση και Ταυτότητα μέσα από τις θεωρίες των Illeris, Freire, Jarvis, Mezirow και αναφέρθηκε πιο συγκεκριμένα στην έννοια της ταυτότητας εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου.

Αρχικά αναφέρθηκε στις τρεις διαστάσεις της μάθησης σύμφωνα με τη θεωρία του Illeris, στο περιεχόμενο (γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες, αξίες, στάσεις, εκπαιδευτικές μέθοδοι) την υποκίνηση (συναισθήματα, υποκίνηση ενδιαφέροντος, διάθεση και δέσμευση για μάθηση) και το πλαίσιο (εκπαιδευτικός οργανισμός, κοινωνία) (*How We Learn*, 2007) και εστίασε στο γεγονός ότι για τον Illeris η έννοια της ταυτότητας είναι στο επίκεντρο και έχει να κάνει και με την μετασχηματίζουσα μάθηση. Αν και από πολλούς μελετητές θεωρήθηκε ότι η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του J. Mezirow είχε προσλάβει έναν αμιγώς γνωστικό προσανατολισμό, χωρίς να δίνεται έμφαση σε παράγοντες συναισθηματικούς και κοινωνικούς -αξιοποιώντας την ορολογία του Illeris δεν είχε δοθεί έμφαση στις διαστάσεις της υποκίνησης και της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον- ο Illeris παρατηρεί ότι πρέπει να αποτελέσει σημείο αναφοράς και κατ' επέκταση μετασχηματισμού η έννοια της ταυτότητας του εκπαιδευόμενου. Η έννοια αυτή επιλέχθηκε από τον Illeris ως πιο περιεκτική και ολοκληρωμένη, καθώς εμπεριέχει τα στοιχεία της υποκίνησης και της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (*Transformative Learning & Identity*, Illeris 2014, Routledge). Στη συνέχεια αναφέρθηκε συνοπτικά στην έννοια της ταυτότητας στον Freire, τον Jarvis και τον Illeris. Ο Freire, διαμορφώνει τη μέθοδο του για τη μάθηση ως αποτέλεσμα προσωπικών εμπειριών. Συσχετίζει το μαθησιακό περιεχόμενο με την ταυτότητα των εκπαιδευομένων και τις εμπειρίες από τη ζωή τους. Γι αυτόν είναι σημαντική και η ταυτότητα του εκπαιδευτή. Για τον Jarvis ο κύκλος της εκπαιδευτικής διεργασίας ξεκινάει από το πολιτιστικό πλαίσιο και καταλήγει σ' αυτό. Ο Εκπαιδευτής είναι ο φορέας ο οποίος μεταδίδει ένα επιλεγμένο τμήμα του πολιτισμού και παρουσιάζει στους εκπαιδευόμενους γνώσεις. Οι εκπαιδευόμενοι εσωτερικεύουν την πολιτισμική μετάδοση ανάλογα με τις φυσικές ικανότητές τους, την επεξεργάζονται σύμφωνα με τις προγενέστερες εμπειρίες τους, συχνά στο πλαίσιο της διδασκαλίας και μάθησης, και αποφασίζουν να αποδεχθούν ή να απορρίψουν τα αποτελέσματα του στοχασμού τους για όσα τους παρουσιάστηκαν. Τις αποφάσεις τους τις ενσωματώνουν στις δικές τους γνώσεις, προβαίνουν σε τυχόν απαραίτητες προσαρμογές του εαυτού τους και εξωτερικεύουν αυτά τα αποτελέσματα στην πράξη, την αλληλεπίδραση ή τη διαδικασία αξιολόγησης. Για τον Illeris (2014) η ταυτότητα δομείται σε τρία στάδια: core identity, personality layer και preference layer. Η Core Identity- πυρηνική ταυτότητα διαμορφώνεται ήδη κατά τους πρώτους μήνες και εμπλουτίζεται σταδιακά από εμπειρίες που βιώνει το άτομο. Στη συνέχεια, ενισχύεται με στοιχεία που αφορούν το φύλο, τις οικογενειακές σχέσεις, την εμφάνιση, τα χαρακτηριστικά, τις επιθυμίες και τα συναισθήματα. Ολοκληρώνεται προς το τέλος της νεότητας, ενώ υπόκειται σε αλλαγές. Η Personality Layer αναφέρεται στο πώς κανείς σχετίζεται με

τους άλλους, εντάσσεται σε κοινότητες, ομάδες και εν γένει στο κοινωνικό πλαίσιο. Οι αλλαγές και εδώ είναι απαραίτητες (οικονομικοί-πολιτικοί παράγοντες κυριαρχούν). Νέα γεγονότα, καταστάσεις, ιδέες, απαιτήσεις, αφορμές για διάλογο, αποφάσεις θα παρθούν. Εδώ εντάσσονται τα πλαίσια αναφοράς και οι νοητικές συνήθειες του Mezirow. Θα γίνουν αλλαγές αφού πειστούμε πως είναι απαραίτητες. Η preference Lawer αφορά σε ζητήματα της καθημερινότητας που έχουν μεν σημασία αλλά δεν θεωρούνται κρίσιμα. Αφορά ρουτίνες, τί λέμε και πώς σε δεδομένες καταστάσεις, τί αισθανόμαστε όταν βιώνουμε περιστατικά της καθημερινότητας και πόσο δεσμευόμαστε σε αυτά. Εδώ εντάσσονται τα νοητικά σχήματα του Mezirow. Όποιες αλλαγές γίνουν, θα γίνουν γιατί είμαστε πρόθυμοι να τις κάνουμε. Η εισηγήτρια έκλεισε με συμπεράσματα των όσων προηγήθηκαν: Η ταυτότητα στην ενήλικη ζωή είναι σταθερή και ευέλικτη άρα είναι η κατάλληλη περίοδος για αλλαγή. Η αλλαγή όμως απαιτεί ισχυρό κίνητρο. Ο εκπαιδευτής δεν πρέπει απλά να δημιουργεί το κίνητρο αλλά θα πρέπει να ανιχνεύει αυτό που βρίσκεται βαθιά ριζωμένο στο ίδιο το άτομο και να το ενεργοποιεί. Η αλλαγή προϋποθέτει πάλη με εμπόδια και αντιστάσεις, προϋποθέτει τη σύμφωνη γνώμη του εκπαιδευόμενου και θα πρέπει να ακολουθείται από δράση. Αλλαγή όμως θεωρείται και η υπαναχώρηση.

Στη γενική συζήτηση που ακολούθησε έγιναν οι παρακάτω παρατηρήσεις: Αναφορικά με τον Illeris παρατηρήθηκε ότι ενώ συνθέτει θεωρίες και ολοκληρώνει πράγματα, στο βιβλίο του «Η δομή της ταυτότητας» (2014) πάει να γράψει καινούργια θεωρία. Υποστηρίζει ότι υπάρχει πνευματική συνοχή (εσωτερική πνευματική συνοχή η οποία σημαίνει μία ταυτότητα που πατάει κάποιος άνθρωπος. Αυτή η ταυτότητα διαμορφώνεται ως συνέπεια της πορείας ζωής του ανθρώπου και η οποία τον εμπνέει, τον συγκλονίζει και μπορεί να τον δεσμεύσει σε κάτι. Αναφορικά με την εκπαίδευση σήμερα υπάρχει μια χαλαρότητα στα παιδιά και ένας κατακερματισμός. Μέσα στον κατακερματισμό το άτομο δεν δεσμεύεται. Θα πρέπει να θέσει ερωτήματα όπως: Ποιος είμαι, που πάω και γιατί; (εκεί συνδέεται και η υποκίνηση). Αναφορικά με τον κύκλο της εκπαιδευτικής διεργασίας του Jarvis αναφέρθηκε ότι είναι γραμμικός και όχι αλληλεπίδρασης και τέθηκε το ερώτημα. «Που φτάνει η ταυτότητα του εκπαιδευτή. Πως γίνεται ως εκπαιδευτής να μην επηρεάζεις». Ο Κόκκος είπε ότι στην περίπτωση αυτή αξιοποιούμε την απάντηση του Mezirow. *«Βάζω προστατευτικά φίλτρα λέει ο Mezirow. Πρώτον τους δίνω όλες τις δυνατές πηγές και δεύτερον τους λέω: Προστατευτείτε από μένα. Να είστε επιφυλακτικοί σε σχέση με μένα».* Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με μία σύντομη αναφορά από τον Α. Κόκκο στις αναφορές που γίνονται στη διεθνή βιβλιογραφία αναφορικά με τον Mezirow κι αυτό από τις παρουσιάσεις των δύο παγκόσμιων συνδιασκέψεων της Μετασηματίζουσας Μάθησης το 2016 στην Αθήνα και την Tacoma των Η.Π.Α. (βλ. Κόκκος 2017, Εκπαίδευση και χειραφέτηση, Κείμενο 3)

Στις βιβλιογραφικές πηγές που χρησιμοποιούν οι Ευρωπαίοι συγγραφείς το 85% έχουν αναφορές σε κείμενα του Mezirow. Οι αναφορές σε άλλους βορειοαμερικανούς μελετητές της MM είναι περιορισμένες. Εκείνοι που αναφέρονται περισσότερο είναι Taylor, Cranton, Brookfield. Επίσης οι Ευρωπαίοι κάνουν αρκετές αναφορές στο Freire όπως και σε Ευρωπαίους θεωρητικούς όπως τον Jarvis και τον Habermas. Σημαντική είναι παρουσία του Dewey στην Ευρώπη με

καθόλου παρουσία στην Αμερική. Οι Βορειοαμερικανοί αξιοποιούν κείμενα πρώτα του Mezirow (αναφέρονται 89% των συγγραφέων) καθώς και των Taylor, Cranton, Brookfield, Kegan, Yorks&Kasl, Dirkx, Tisdell, Lawrence. Οι αναφορές στον Freire δεν υπερβαίνουν το 13% του συνόλου των κειμένων. Οι Ευρωπαίοι συγκριτικά με τους Βορειοαμερικανούς φαίνεται να μελετούν σε μεγαλύτερο βάθος και να έχουν θετική διάθεση απέναντι στο έργο του Mezirow. Κι αυτό γιατί έχουν έρθει σε επαφή μαζί του πρόσφατα στις συνδιασκέψεις και επιδιώκουν να αποκτήσουν μια στέρεα θεωρητική βάση αξιοποιώντας κλασικές πηγές που δεν τους είναι άγνωστες. Μελετούν επίσης το έργο του Mezirow συνδυαστικά με ιδέες σημαντικών Ευρωπαίων και Αμερικανών στοχαστών που εμπλουτίζουν το έργο του, όπως επίσης και του Freire. Φαίνεται να διαμορφώνεται και να εμπλουτίζεται ένα διεθνές πεδίο μετασχηματίζουσας μάθησης. Οι Ευρωπαίοι πληθαίνουν και δημιουργείται μία μεγάλη κοινότητα Ιταλία, Αγγλία, Ελλάδα. Αναφορικά με την ελληνική κοινότητα θα φανεί αν και πώς θα συνεισφέρει στο μέλλον με την παρουσία της στο πεδίο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης.

Αξιοποιήθηκε ως υλικό για μελέτη:

Alexis Kokkos "Could Transformative Learning be appreciated in Europe" (1-5 σελ.)

(βλ. Abstract, παράρτημα VIII, 2016-17, σελ. 2)

Κείμενο: Views regarding Discourse (βλ. Παράρτημα VIII, 2016-17, σελ. 3-4)

Κείμενο: Αλέξης Κόκκος, Η συμβολή του Jack Mezirow στο Δ. Βεργίδης Α. Κόκκος (Επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2010, σ.76-79.]

Τρίτη συνάντηση: ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΙ ΤΥΠΟΙ ΜΑΘΗΣΗΣ (ΚΕΦ. 4).

4.2 Η θεωρία του Piaget για την κατανόηση της μάθησης

4.5. Προσαρμοστική μάθηση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Η ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

5.5. Στοχασμός και μετα-μάθηση (Α. Κακούρης)

Στη τρίτη συνάντηση η ομάδα εργάζεται στο 4^ο και 5^ο κεφάλαιο του Illeris. Συγκεκριμένα στο 4.2: Η θεωρία του Piaget για την κατανόηση της μάθησης, στο 4.5: Προσαρμοστική μάθηση και στο 5.5: Στοχασμός και μετα-μάθηση.

Ο εισηγητής αναφερόμενος στη διάσταση του περιεχομένου (κεφ.4) αρχικά κάνει μία σύντομη αναφορά στη θεωρία του Piaget για την κατανόηση της μάθησης και πως ο Illeris ενσωματώνει τις ιδέες του στη δική του θεωρία. Κι αυτό γιατί οι δύο τύποι μάθησης του Piaget, η αφομοίωση και η προσαρμογή, έχουν να κάνουν με τη φύση αυτών που μαθαίνουμε. Στη συνέχεια αναλύει τις έννοιες, αφομοιωτική και προσαρμοστική μάθηση αναδεικνύοντας τη μεταξύ τους διάκριση. Στην αφομοιωτική μάθηση ο μαθητής προσαρμόζει και ενσωματώνει εντυπώσεις από το περιβάλλον ως επέκταση και διαφοροποίηση των νοητικών σχημάτων που χτίστηκαν μέσα από προηγούμενη μάθηση. Η προσαρμοστική μάθηση αφορά στην ολόκληρη ή μερική αναδόμηση των ήδη υπαρχόντων νοητικών σχημάτων. Προϋποθέσεις γι' αυτό είναι τα υπό ανακατασκευή σχήματα να είναι υπαρκτά, το άτομο να είναι πρόθυμο να κινητοποιηθεί προς το συγκεκριμένο τύπο ανακατασκευής καθώς και να αισθάνεται ασφάλεια για να τολμήσει να εγκαταλείψει την ήδη καθιερωμένη γνώση. Η εναλλαγή ανάμεσα στην αφομοίωση και την προσαρμογή στην καθημερινότητα οδηγεί σε μια εξισορροπητική εξελικτική διαδικασία και προαγάγει συνήθως προοδευτική μάθηση η οποία λαμβάνει υπόψη της και τις ατομικές διαφορές.

Κατόπιν ο εισηγητής αναφέρθηκε σε απόψεις άλλων ερευνητών (κεφ. 5) αναφορικά με το περιεχόμενο της μάθησης (όπως αναφέρονται από τον Illeris στο 5.2), που έχουν προχωρήσει πέρα από τις απόψεις του Piaget αλλά έχουν ως αφετηρία τον Piaget. Ο Αμερικανός ψυχολόγος David Kolb ερευνητής στον τομέα της μάθησης κατανοεί τη μάθηση ως μια διεργασία με τέσσερα στάδια ή προσαρμοστικούς τρόπους μάθησης που μπορούν να περιγραφούν με ένα κύκλο μάθησης ο οποίος αποτελεί συστηματοποίηση της διεργασίας της μάθησης: από το συγκεκριμένο βίωμα μέσα από τη στοχαστική παρατήρηση και την αφηρημένη θεωρητικοποίηση στον ενεργό πειραματισμό, και μετά πίσω σε νέο βίωμα (Kolb, 1984). Ο Jarvis αναφέρεται στο μοντέλο του Kolb ως την πιο γνωστή απεικόνιση σχετικά με τη μάθηση η οποία στηρίζεται σε πολύ διαφορετικά στοιχεία που υπάρχουν στις τρεις θεωρίες που ακολουθούν: Πρακτική διεργασία για την έρευνα-δράση που υπάρχει στο μοντέλο του Lewin, σκόπιμη δράση υψηλότερης τάξης μέσα από τη μεταμόρφωση ερεθισμάτων, αισθημάτων και επιθυμιών του βιώματος κατά τον Dewey, χαρακτηριστικά μοτίβα μάθησης στα τέσσερα κύρια στάδια από το νεογέννητο ως τον ενήλικο κατά Piaget (Illeris, 2016, σελ. 77). Στη θεωρία του Kolb δύο διαστάσεις είναι παρούσες σε όλη τη μάθηση. Μία κατανόηση «σύλληψη» και ένας μετασχηματισμός. Η διάσταση μετασχηματισμού του Kolb είναι μάλλον παρόμοια με αυτό που ονομάζει ο Illeris «εσωτερική διαδικασία πρόσληψης» με τη διαφορά ότι αποτελεί ατομικό ζήτημα σε αντίθεση με τη διεργασία αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον στην οποία εστιάζει ο Illeris. Η κοινωνική διάσταση είναι απύσχα από την κατανόηση μάθησης του Kolb όπως και του Piaget.

Στη συνέχεια έγινε αναφορά στις διαδικασίες: στοχασμός, κριτικός στοχασμός, μετα-μάθηση- μετα-γνωστική σκέψη, κριτική σκέψη (Κεφ.5.5). Για τον Illeris η λέξη

«στοχασμός» περικλείει δύο διαφορετικές σημασίες. Η μία αφορά τη μεταγενέστερη σκέψη, μια περαιτέρω σκέψη για κάτι. Η άλλη χαρακτηρίζεται ως κατοπτρισμός, ένα βίωμα ή κατανόηση για κάτι, που καθρεφτίζεται στον εαυτό του μανθάνοντος. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο αναφέρεται στην πρώτη. Ως διεργασία μάθησης ο στοχασμός μπορεί να χαρακτηριστεί ως προσαρμοστική μάθηση που συμβαίνει μετά από μια χρονική καθυστέρηση και συνεπάγεται περαιτέρω επεξεργασία των παρορμήσεων. Ο στοχασμός έτσι παίζει αποφασιστικό ρόλο στο πλαίσιο του σχολείου και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σ' αυτά που κάποιος μαθαίνει για να μπορεί να τα χρησιμοποιήσει στην πράξη. Γίνεται επίσης αναφορά στον Schon, ο οποίος μιλάει για άμεση στοχαστική δράση στην οποία κάποιος αντιδρά αμέσως σε ένα πρόβλημα και βρίσκει νέες λύσεις σε αλληλεπίδραση με τον περιβάλλοντα κόσμο, σε αντίθεση με τον Boud για τον οποίο η στοχαστική πρακτική είναι μια διεργασία όπου η δράση, το βίωμα και ο στοχασμός ρέουν σχεδόν μαζί (σελ. 91). Για τον κριτικό στοχασμό (critical reflection), ο Illeris αναφέρει τον Brookfield και τον Mezirow. Όπου για τον Mezirow η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι κεντρική για τον Brookfield είναι η κριτική σκέψη και ο κριτικός στοχασμός ο οποίος είναι κάτι περισσότερο από τον απλό στοχασμό. Η Μετασχηματίζουσα μάθηση δεν είναι συνώνυμη με τον κριτικό στοχασμό. Ο κριτικός στοχασμός είναι αναγκαία συνθήκη αλλά δεν είναι επαρκής συνθήκη για Μετασχηματίζουσα μάθηση κατά τον Brookfield. Το κεντρικό ζήτημα για αυτόν είναι να σκεφτόμαστε κριτικά και να συνηθίζουμε στην κριτική σκέψη. Εστιάζει στις προσαρμοστικές διεργασίες που προκύπτουν από την κριτική σκέψη και τον κριτικό στοχασμό ενώ η Μετασχηματίζουσα μάθηση θεωρείται κάτι που μπορεί να αποτελεί επέκταση αυτού σε ειδικές περιπτώσεις (Illeris, 2016, σ.89). Για τη μετα-μάθηση (meta-learning) - μεταγνωστική σκέψη- αναφέρει ο Illeris τους Bateson και Engestrom. Υπάρχουν δύο διαφορετικές προσεγγίσεις. Η μία αφορά το «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» (Bateson) και η άλλη το να εξοικειωνόμαστε με την κριτική και αναλυτική σκέψη σχετικά με τη μάθησή μας (Engestrom). *Η μεταμάθηση που κατανοείται με τον ευρύτερο όρο είναι ίδια με την προσαρμοστική μάθηση αν πρόκειται για ζήτημα ενός σχετικά περιορισμένου τομέα και με τη μετασχηματίζουσα (ή επεκτατική) αν πρόκειται για μια μεγαλύτερη περιοχή που επίσης περιλαμβάνει ένα πιο προσωπικό στοιχείο* (Illeris, 2016, σ. 93).

Ακολούθως ο εισηγητής παρουσίασε στην ομάδα την προσέγγιση TeleCC με αξιοποίηση παραδειγμάτων. Πρόκειται για μία νέα προσέγγιση μάθησης στην οποία πειραματίζεται το Πανεπιστήμιο του Πειραιά. Σχετικά με την προσέγγιση TeleCC (διαδικτυακή άτυπη εκπαίδευση διάρκειας πέντε μηνών) αναφέρει ότι πρόκειται για μια μικτή μέθοδο ταυτόχρονης άτυπης μάθησης και συμβουλευτικής σταδιοδρομίας. Από την πιλοτική εφαρμογή που έγινε το 2014 και μια δεύτερη πιλοτική εφαρμογή το 2016 (297 αιτήσεις εκδήλωσης ενδιαφέροντος από όλη την Ελλάδα, ηλικίας 20 ως 40 ετών) σε νέους (κυρίως απόφοιτους Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) αλλά και σε

μαθητές στα θέματα του επαγγελματικού προσανατολισμού και της νεανικής επιχειρηματικότητας, Ακαδημαϊκές Σπουδές (για μαθητές Β Λυκείου) αναδεικνύεται ότι η διαδικασία TeleCC συμβαίνει σε ένα επικοινωνιακό περιβάλλον μάθησης γιατί η άντληση αναγκών και νοημάτων γίνεται από τη βάση, όπως επισημαίνει ο εισηγητής. Πιο συγκεκριμένα εστίασε στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η συγκεκριμένη προσέγγιση και έδωσε τις παρακάτω πληροφορίες: Χάρη στη χρήση των κοινωνικών μέσων μαζικής δικτύωσης, όλοι οι συμμετέχοντες είναι εξοικειωμένοι με αυτή την πρακτική. Κάθε συμμετέχων γράφει τα σχόλιά του / της στην πλατφόρμα, τα οποία είναι ορατά από όλη την ομάδα. Τα σχόλια είναι ανοιχτά μέχρι να ολοκληρωθεί η συζήτηση. Οι συμμετέχοντες μπορούν να ανταλλάξουν απόψεις επί του θέματος, κάνοντας σχόλια ο ένας στον άλλο. Εκτός από τη χρήση λέξεων, έχουν επίσης την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν emoticons για να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να προσθέσουν ένα πιο εξατομικευμένο ύφος στη συζήτηση. Ο υπεύθυνος για τη συζήτηση παρακολουθεί στενά τις παρατηρήσεις και τα σχόλια των συμμετεχόντων σ' αυτή την επικοινωνία και μερικές φορές παίρνει την ευκαιρία να κάνει τα δικά του σχόλια. Σε μια τέτοια διαδικασία αναδεικνύεται ο ρόλος του εκπαιδευτή/συμβούλου, η δόμηση ομαδικής διαδικασίας μέσω δραστηριοτήτων, ο διάλογος και η συζήτηση. Διευκολύνει η πλήρως ασύγχρονη επικοινωνία και η δυνατότητα ανώνυμης συμμετοχής. Υπάρχουν συν-εκπαιδευτές και επαγγελματίες και υπάρχει υποτυπώδες πρόγραμμα και υποκατάσταση στοιχείων επικοινωνίας. Με βάση τα παραπάνω η προσέγγιση TeleCC και η εφαρμογή της έχει βασιστεί σε μεγάλο βαθμό στην κονστрукτιβιστική θεωρία μάθησης και στοχεύει στο να κατανοήσουν οι συμμετέχοντες την εμπειρία μέσα από μία "bottomup" διαδικασία συζήτησης.

Στη συνέχεια η ομάδα μας εργάστηκε στις υπο-ομάδες της σε δραστηριότητες που της δόθηκαν και οι οποίες αφορούν στην ανωτέρω μέθοδο, με τις παρακάτω οδηγίες: *Εξετάστε τα σχόλια των διαλόγων TeleCC που έχετε μπροστά σας. Αναγνωρίζετε σε αυτά κάποιες από τις προηγούμενες μαθησιακές διαδικασίες; Πώς σχολιάζετε τη σχετική νοηματοδότηση; Συγκεκριμένα μας ενδιαφέρει να εντοπίσουμε: αναστοχασμούς, μετα-γνωστικές σκέψεις, κριτικές σκέψεις. Ενδεικτικά (Βλ. Παράρτημα VIII, 2016-17, σελ. 4-9)*

Στη γενική συζήτηση που ακολούθησε, τα ερωτήματα που τέθηκαν από τον εισηγητή για συζήτηση ήταν:

- Αναγνωρίσατε σε αυτά κάποιες από τις προηγούμενες μαθησιακές διαδικασίες; Πώς σχολιάζετε τη σχετική νοηματοδότηση;
- Αποτελούν τα περιστατικά αυτά παραδείγματα όσων αναφέρει ο Illeris για τη διάσταση του περιεχομένου στη μάθηση; Τι άλλο θέλουμε να προσθέσουμε;

- Πώς μπορούμε να επιχειρηματολογήσουμε ότι το «άτυπο» μαθησιακό περιβάλλον του TeleCC είναι εποικοδομητικό;

Από τη συζήτηση, το συμπέρασμα που προέκυψε ήταν ότι, για να ισχυριστούμε ότι το περιβάλλον μάθησης είναι εποικοδομητικό πρέπει να εντοπιστούν (πράγμα που έγινε) περιστατικά προσαρμοστικής (και όχι μόνο αφομοιωτικής - κατά Piaget) μάθησης. Κατά την ανάλυση των περιστατικών διερευνήθηκαν και εντοπίστηκαν στοιχεία προβληματισμού, αναστοχασμού, κριτικής σκέψης και μεταμάθησης μεταξύ των διαλόγων και των σχολίων των εκπαιδευομένων. Συζητήθηκε, ως καθοριστικής σημασίας ο διευκολυντικός ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος αποτελεί προϋπόθεση για εποικοδομητική μάθηση στο συγκεκριμένο περιβάλλον μάθησης καθώς και η αξιοποίηση καλών παραδειγμάτων ως περιστατικών προς διερεύνηση και ανάλυση. Διαφαίνεται ότι είναι σημαντική η συνεισφορά της μεθόδου TeleCC στον τομέα της Δια Βίου Μάθησης. Κι αυτό γιατί ο ενήλικος συμμετέχει με την εμπειρία της προσωπικής του ζωής και έχει κρυσταλλωμένες και ανθεκτικές εννοιολογήσεις για τα φαινόμενα στις οποίες, μέσα και από μια τέτοια διαδικασία, μπορεί να προβληματιστεί και να αμφισβητήσει τα πλαίσια που τις ορίζουν.

Από τον εισηγητή προτάθηκε και το παρακάτω υλικό προς αξιοποίηση.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2210656115000318>

[https://www.academia.edu/1119333/Innovative Entrepreneurship A new Field that Urges for Transformative Learning](https://www.academia.edu/1119333/Innovative_Entrepreneurship_A_new_Field_that_Urges_for_Transformative_Learning)

[https://www.academia.edu/2026338/Triggering self-reflection and informal praxis in the Greek public sector through adult training](https://www.academia.edu/2026338/Triggering_self-reflection_and_informal_praxis_in_the_Greek_public_sector_through_adult_training)

[https://www.academia.edu/8581782/Using art to trigger critical reflection in entrepreneurship](https://www.academia.edu/8581782/Using_art_to_trigger_critical_reflection_in_entrepreneurship)

<https://link.springer.com/article/10.1007/s41959-018-0007-6>

<https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/S2040-724620170000007015>

Η συνάντηση αυτή ολοκληρώθηκε με τη συζήτηση και τη σύνταξη ερωτημάτων για τον Illeris (ενόψει της επίσκεψής του στην Αθήνα) (Βλ. Παράρτημα VIII, 2016-17, σελ. σελ. 9-10) για να πάρουν απαντήσεις σε θέματα που απασχολούν την ομάδα σχετικά με τη θεωρία του. Επίσης συζητήθηκαν και πρακτικά θέματα που αφορούν το προσεχές 6ο Επιστημονικό Συνέδριο με θέμα: Καλές Εκπαιδευτικές Πρακτικές - Κριτική Σκέψη και Δημιουργικότητα που θα πραγματοποιηθεί στην Αθήνα 24-26

Ιουνίου 2017 όπως: ο χρόνος των εισηγήσεων (20 λεπτά), ο χρόνος των εργαστηρίων (1.30 ώρα) κλπ.

Τέταρτη συνάντηση: ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΙ ΤΥΠΟΙ ΜΑΘΗΣΗΣ (ΚΕΦ. 4.)

4.2 Η θεωρία του Piaget για την κατανόηση της μάθησης (Μ. Χρήστου, Π. Μπόζνου)

Διδακτική εφαρμογή: Η διάδοση του φωτός

Στη τέταρτη συνάντηση η ομάδα συνέχισε να εργάζεται στο 4^ο κεφάλαιο του Illeris και συγκεκριμένα στο 4.2: Η θεωρία του Piaget για την κατανόηση της μάθησης, κι αυτό μέσα από μία εφαρμογή σε μαθητές Πέμπτης τάξης Δημοτικού Σχολείου στο μάθημα της Φυσικής με θέμα: Η διάδοση του φωτός.

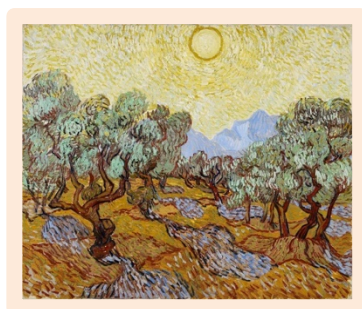
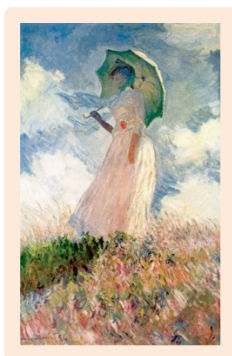
Αρχικά η ομάδα αφιέρωσε λίγο χρόνο για να συζητήσει τις απαντήσεις που πήρε από τον Illeris στα ερωτήματα που του έθεσε. Στάθηκε στο ερώτημα «Πόσο διακριτές είναι οι διαστάσεις της μάθησης; Τι συμβαίνει αν απουσιάζει η μία και ποιες είναι οι συνέπειες ;» και σχολίασε την απάντηση.

«...Οι τρεις διαστάσεις υπάρχουν πάντα και είναι πάντα ενεργές. Όμως οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να παραμελούν κάποιες από αυτές. Το ΥΠΕΠΘ επικεντρώνεται στο περιεχόμενο και αποκλείει τις άλλες διαστάσεις ή τις περιορίζει. Το αδύνατο σημείο είναι ότι δεν δίνεται μεγάλη προσοχή στη διάσταση της υποκίνησης ούτε του πλαισίου, στο πως θα γίνει η σύνδεση με τα σημαντικά πράγματα της ζωής των μαθητών. Δεν λαμβάνουν υπόψη οι εκπαιδευτικοί πόσο σημαντικό είναι αυτό. Ιδιαίτερα στην εκπαίδευση των μαθητών, ως εκπαιδευτικός, πρέπει να βρεις περιοχές στη διδασκαλία που μπορεί να συσχετιστούν με τη ζωή και την ταυτότητα των μαθητών όπως επίσης ποιά θα είναι τα μαθήματα που θα επιλέξεις που θα είναι βοηθητικά στις συσχετίσεις αυτές».

Στη συνέχεια οι εισηγήτριες παρουσίασαν στην ομάδα εν συντομία τη θεωρία του Piaget στην οποία οικοδομείται η ανθρώπινη μάθηση. Ο Piaget διακρίνει τρία είδη μάθησης (Illeris, 2003): τη συσσωρευτική την αφομοιωτική και την προσαρμοστική μάθηση. Η συσσωρευτική μάθηση συμβαίνει σε καταστάσεις όπου ο μαθητής δεν έχει κανένα αναπτυγμένο νοητικό σχήμα με το οποίο μπορούν να σχετιστούν εντυπώσεις από το περιβάλλον. Η αφομοιωτική μάθηση είναι επιπρόσθετη μάθηση σε ήδη καθιερωμένα νοητικά σχήματα (είναι η συνηθισμένη μορφή μάθησης που βιώνουμε σε πολλά πλαίσια της καθημερινότητας). Η προσαρμογή αφορά στην ολόκληρη ή μερική αναδόμηση ήδη καθιερωμένων νοητικών σχημάτων. Στη θεωρία του, ο Piaget διακρίνει 4 βασικά στάδια ανάπτυξης (αισθησιο-κινητικό, ηλικία 0 έως 2 ετών, προ-λογικής νόησης, ηλικία 2 έως 6 ετών, συγκεκριμένης λογικής σκέψης, ηλικία 6 έως 12 ετών, λογικής σκέψης, 12 ετών έως εφηβεία), τα οποία δεν

εξαρτώνται μόνο από τη βιοφυσιολογική ωρίμανση του ατόμου, αλλά και από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον. Η σειρά τους παραμένει σταθερή και η κατάκτηση του προηγούμενου σταδίου είναι προϋπόθεση για το επόμενο. Μέσα από τη θεωρία του, απορρέουν 6 αρχές μάθησης (Gallagher & Reid, 1981): 1) Η μάθηση είναι μια εσωτερική διεργασία δόμησης της γνώσης που προκύπτει από την αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον του. 2) Η μάθηση είναι υποδεέστερη της ανάπτυξης. 3) Το παιδί μαθαίνει παρατηρώντας και επενεργώντας. 4) Η αύξηση της γνώσης προκαλείται από εσωτερική συμβολική αναδιοργάνωση. 5) Η εσωτερική συμβολική αναδιοργάνωση προκαλείται και από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. 6) Η γνώση είναι αποτέλεσμα της δράσης και της αναδιοργάνωσης των γνωστικών δομών. Από τα παραπάνω αναδεικνύεται η καταλυτική σημασία του ενεργητικού ρόλου του παιδιού στη διαμόρφωση των γνωστικών του δομών, η οποία είναι αποτέλεσμα της επενέργειας του ίδιου του παιδιού στα πράγματα και στις σχέσεις τους, μέσα από την ταξινόμηση, την αντιστοίχιση και τη σειροθέτηση.

Ακολουθώντας παρουσίασαν ένα δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας όπως το εφάρμοσαν σε μαθητές Ε΄ Δημοτικού στο κεφάλαιο της Φυσικής «Η διάδοση του φωτός». Αξιοποιήθηκαν οι ασκήσεις από το τετράδιο εργασιών Φυσικής στο αντίστοιχο κεφάλαιο και δόθηκαν φύλλα εργασίας για να συμπληρωθούν (βλ. Παράρτημα VIII 2016-17, σελ. 10-12). Στη συνέχεια το ίδιο θέμα προσεγγίστηκε με διαφορετικό τρόπο μέσω της επεξεργασίας έργων τέχνης. Στην προκειμένη περίπτωση με ερωτήσεις Visible Thinking (ρουτίνες σκέψης). Αρχικά έδειξαν τρεις πίνακες ζωγραφικής και αφού ζήτησαν από τους μαθητές να τους παρατηρήσουν αξιοποίησαν τις παρακάτω ρουτίνες σκέψης.



1. *Woman with a Parasol (1886), Claude Monet*

2. *Olive Trees with Yellow Sky and Sun (1889) Vincent van Gogh*

3. *Ζίμπερ Άλτα Υπαρχεία Ιταλίας, Θεόφιλος Χατζημιχαήλ*

Για τον πρώτο πίνακα (*Woman with a Parasol*) τη ρουτίνα, **Βλέπω – Σκέφτομαι – Αναρωτιέμαι**: Τι βλέπεις; Τι σκέψεις σου προκαλεί; Τι σε κάνει να αναρωτιέσαι;

Για τον δεύτερο πίνακα (*Olive Trees with Yellow Sky and Sun*) τη ρουτίνα, **Δημιουργικές ερωτήσεις** : Κάνουμε μια λίστα με 12 τουλάχιστον ερωτήσεις σχετικά με το έργο, που ξεκινούν με: Γιατί...; Ποιοι είναι οι λόγοι...; Τι θα γινόταν αν...; Τι θα ήταν διαφορετικό αν...; Ας υποθέσουμε ότι... Τι θα άλλαζε αν...;

Για το τρίτο έργο (*Ζίμπερ Άλτα Υπαρχεία Ιταλίας*) τη ρουτίνα, **Χρώματα -Σχήματα - Γραμμές**: Ποια χρώματα βλέπεις; Ποια σχήματα βλέπεις; Ποιες γραμμές βλέπεις;

Πως εργάστηκε η ομάδα.

Οι εισηγήτριες έδειξαν τους τρεις πίνακες ζωγραφικής στην ομάδα και αφού ζήτησαν από τους συμμετέχοντες να τους παρατηρήσουν σε σχέση με το φως εστίασαν στις ίδιες ρουτίνες σκέψης που αξιοποίησαν με τους μαθητές τους.

Για το πρώτο πίνακα ζωγραφικής (**Βλέπω – Σκέφτομαι –Αναρωτιέμαι**) οι ερωτήσεις και ενδεικτικές απαντήσεις ήταν:

Βλέπω τον πίνακα σε σχέση με το φως. «*Ο ήλιος πίσω από το σύννεφο*». Τι σκέψη σας προκαλεί; «*Κρύβετε το φως πίσω από το σύννεφο*» Τι αναρωτιέστε; «*Πως περνάει το φως; Το φως πίσω από το φόρεμα το πρόσωπο σκοτεινό: η ομπρέλα εμποδίζει το φως. Αναρωτιέμαι πως περνάει από το σύννεφο; Που είναι ο ήλιος; Πόσο χαμηλά είναι ο ήλιος;*» Τι σκέφτεστε; «*Πως δεν περνά από την ομπρέλα ενώ περνά από τα σύννεφα*».

Για τον δεύτερο πίνακα (**Δημιουργικές ερωτήσεις**) οι ερωτήσεις και ενδεικτικά κάποιες απαντήσεις ήταν: Τι βλέπετε; «*Ο ήλιος πάνω από τις ελιές. Έντονος ο ήλιος Δεν υπάρχουν σκιές*». Γιατί ο ουρανός είναι κίτρινος; Γιατί είναι κυκλικές οι κινήσεις γύρω από τον ήλιο. Ποιοί είναι οι λόγοι που δεν υπάρχει σκιά; Τι θα γινόταν αν υπήρχαν σύννεφα, αν εμφανιζόταν ένα σύννεφο, αν δεν ήταν τόσο πυκνή η φυλλωσιά των δέντρων; Τι θα γινόταν διαφορετικό αν δεν υπήρχε ο ήλιος; Ας υποθέσουμε ότι... «*είναι βράδυ ότι έχουμε φεγγάρι τα μπλε είναι σκιές ο ήλιος δεν έχει ανατείλει...* ας υποθέσουμε ότι... *είμαστε κάτω από μια ελιά τι βλέπουμε, τι αισθανόμαστε;*

Για τον τρίτο πίνακα (**Χρώματα -Σχήματα - Γραμμές**) οι ερωτήσεις και ενδεικτικά κάποιες απαντήσεις ήταν:

Ποια χρώματα βλέπετε; (*κίτρινο, κόκκινο, μπλε, καφέ, μαύρο, ροζ, πράσινο, λευκό*)

Ποια σχήματα; (*τρίγωνο, τετράγωνο, ορθογώνιο, ημικύκλιο, τραπέζιο*)

Ποιές γραμμές; (*ευθείες στον ορίζοντα, καμπύλες, οι ακτίνες του ήλιου στο κέντρο*).

που ο ίδιος ο Brookfield έχει χρησιμοποιήσει σε διδακτικό περιβάλλον. Κατ' αρχήν μοίρασε ως άσκηση στην ομάδα ένα σενάριο ανάλυσης «Δίνοντας ανατροφοδότηση», όπως παρατίθεται παρακάτω, και ζήτησε από τους συμμετέχοντες σε υποομάδες να απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις.

Σενάριο ανάλυσης

Η Ελένη, εκπαιδεύτρια σε ένα εταιρικό εργαστήριο/σεμινάριο ανάπτυξης προσωπικών δεξιοτήτων, είναι προβληματισμένη από τη συμπεριφορά ενός από τους συμμετέχοντες στο εργαστήριο, του Αντώνη. Αισθάνεται ότι ο Αντώνης, ένας διευθυντής που έχει άριστες τεχνικές γνώσεις, αλλά φαίνεται ανίκανος να συντονίσει τους υφιστάμενούς του - δεν έχει κρατήσει καμιά ομάδα εργασίας μαζί για περισσότερο από 3 μήνες - πρέπει να καταλάβει πως τον βλέπουν τα άτομα με τα οποία συνεργάζεται.

Κατά τη διάρκεια των τριών πρώτων συναντήσεων του εργαστηρίου η Ελένη παρατηρεί ότι ο Αντώνης αράζει στην καρέκλα του με βαριεστημένη έκφραση στο πρόσωπό του και δε συμμετέχει καθόλου σε καμία από τις συζητήσεις. Μερικές φορές βγάζει την εφημερίδα για να διαβάσει τις αθλητικές σελίδες, ενώ η Ελένη μιλάει. Για την Ελένη, όλα αυτά δείχνουν αλαζονεία και εχθρότητα η οποία θα του δημιουργήσει προβλήματα και σε άλλες συνεργασίες του μέσα στην Εταιρεία.

Η Ελένη αποφασίζει να του γράψει ένα mail επισημαίνοντας τις επιπτώσεις, της μη συμμετοχής στην ομάδα. Στο mail αναφέρει τις συγκεκριμένες συμπεριφορές του Αντώνη που την ενοχλούν (το διάβασμα της εφημερίδας, το ότι δείχνει βαριεστημένος, το ότι δεν μπαίνει στον κόπο να συμμετέχει στις δραστηριότητες) και επισημαίνει τις αρνητικές επιπτώσεις τους. Του ζητάει να αλλάξει τις συμπεριφορές αυτές κατά τις επόμενες δύο συναντήσεις και επισημαίνει ότι αν μπορέσει να εξαλείψει τις συμπεριφορές αυτές η επιρροή του και το κύρος του στην Εταιρεία θα αυξηθεί.

Οι συμμετέχοντες στις υποομάδες συζήτησαν στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα («ρητά» και «άρρητα») στερεότυπα της Ελένης με βάση τα οποία διαχειρίζεται την κατάσταση που περιγράφεται; Σημειώστε όσα περισσότερα μπορείτε να εντοπίστε.
2. Από τα στερεότυπα αυτά, ποια θα μπορούσε ενδεχομένως η Ελένη να διερευνήσει και να ελέγξει; Πώς;
3. Γράψτε μια εναλλακτική οπτική/ερμηνεία στο σενάριο, μια «εκδοχή» η οποία να προκύπτει από τα γεγονότα και για την οποία όμως η Ελένη πιστεύει ότι δεν ισχύει.

Στη συνέχεια η εισηγήτρια έδωσε, ως ομαδική άσκηση, το κείμενο «*What is Critical Thinking?*» για μελέτη (από το *Teaching for Critical Thinking: Tools & Techniques to Help Students Question their Assumptions*. San Francisco: Jossey-Bass, 2011), (βλ. Παράρτημα VIII, 2016-17, σελ. 13) και ζήτησε το παρακάτω:

Βασιζόμενοι στην εμπειρία της προηγούμενης άσκησης και στο κείμενο που μελετήσατε προσδιορίστε τις φάσεις/βήματα σε μια πορεία κριτικού στοχασμού.

Μετά από τη συζήτηση η εισηγήτρια παρουσίασε τις φάσεις του κριτικού στοχασμού οι οποίες περιγράφονται ως εξής: Εντοπισμός στερεοτύπων (τα οποία οδηγούν τις αποφάσεις, τις ενέργειες και τις επιλογές μας). Έλεγχος των στερεοτύπων με την

εξερεύνηση όσο το δυνατόν περισσότερων θεωρήσεων, οπτικών και πηγών και λήψη εμπειριστατωμένων αποφάσεων. Πού ακριβώς βασίζονται; (Σε αποδεικτικά στοιχεία και αποφάσεις/ενέργειες που πιθανόν να μας φέρουν τα αποτελέσματα/συνέπειες που θέλουμε). Το ερώτημα που προκύπτει είναι πώς μπορεί αυτό να γίνει στην πράξη; Επισημαίνεται ότι τον Brookfield τον ενδιαφέρει να διερευνήσει πώς τελικά ο κριτικός στοχασμός πραγματοποιείται στο νου και το σώμα των εκπαιδευόμενων αντί να επικεντρώνεται σε μελέτες «πώς θα πρέπει να γίνεται ο κριτικός στοχασμός». Προτείνει ασκήσεις για την κινητοποίηση της συζήτησης αναφορικά με την κριτική σκέψη παρουσιάζοντας κάποιες ιδέες χωρίς αναλυτική περιγραφή, όπως καταγράφονται παρακάτω:

CHALK TALK (Facilitator writes a question in the center of the board & circles it. Whenever they wish people go to the board & write responses to question. Others draw lines between responses to show connections/differences. Facilitator adds responses as needed).

SNOWBALLING (Begin with individual reflection. Share with another person. Pairs join with pairs & share in quartet. Quartets join with quartets & so on.

SHARE ... (Emerging differences. Questions & issues raised. Contradictions revealed)

CIRCLE OF VOICES (Begin with a minute's quiet thought. Go round the group & have each person speak their thoughts on the topic for up to a minute – NO INTERRUPTIONS ALLOWED. Move into open conversation – but you can only talk about what someone else said in the opening round)

CIRCULAR RESPONSE (1st person speaks up to 1 minute on her response to the topic or question. 2nd person (to left of 1st speaker) speaks for up to 1 minute - what she says must respond to, or build on, the 1st speaker's comments. This can be a question about the previous comment or a disagreement. This process continues once around circle then moves into open conversation)

NEWSPRINT DIALOG (Small groups put their deliberations on newsprint sheets – no reporting these out. Newsprint sheets posted around the room & blank sheets posted next to each sheet. Each participant takes a marker & wanders by herself around the room - she writes her questions, reactions, agreements etc. directly onto the sheets or onto the blanks posted. Groups reassemble at their postings to see what others have written).

Ως μέθοδοι για την κριτική σκέψη (Critical Thinking Methods) από τον S. Brookfield αξιοποιούνται: Ανάλυση σεναρίου: οι εκπαιδευόμενοι φαντάζονται τους εαυτούς τους ως πρωταγωνιστές σε ένα φανταστικό σενάριο και προσπαθούν να ανακαλύψουν και να αναλύσουν ρητά και άρρητα στερεότυπα με τα οποία

λειτουργεί ο πρωταγωνιστής. Προσομοίωση διαχείρισης κρίσης: οι εκπαιδευόμενοι σε μικρές ομάδες συζητούν πως θα επιλύσουν μια κρίση. Κριτικός διάλογος: οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να ενταχθούν σε μια ομάδα σύνταξης επιχειρημάτων για να υποστηρίξουν ή για να απορρίψουν μια πρόταση. Κριτική ιδεολογίας: οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να παρουσιάσουν μια πρακτική της κοινότητάς τους. Ποιος ωφελείται και ποιος ζημιώνεται και πως θα μπορούσε να ρυθμιστεί ώστε να είναι κοινωνικά πιο δίκαιη. Ήρωας/ηρωίδα και Κακός/Κακιά: οι εκπαιδευόμενοι επιλέγουν ένα πρόσωπο που θαυμάζουν ή το αντίθετο και προσδιορίζουν τι είναι το αξιοθαύμαστο ή αυτό που προκαλεί απέχθεια για το άτομό του. Προσωπικός αναστοχασμός: εργασία σε ζεύγη για την ανατροφοδότηση ο ένας του άλλου. Τελευταίο σημείωμα: οι εκπαιδευόμενοι φαντάζονται ότι εγκαταλείπουν την εργασία τους αύριο και γράφουν ένα σημείωμα στον αντικαταστάτη τους με τα πιο σημαντικά πράγματα που πρέπει να γνωρίζει. Πρωτόκολλο κριτικού διαλόγου: μια εστιασμένη συζήτηση όπου η εμπειρία ενός ατόμου εξετάζεται με κατανόηση αλλά κριτικά από τους συναδέλφους του. Καλές πρακτικές ελέγχου: οι εργαζόμενοι διαπιστώνουν προβλήματα και εργάζονται από κοινού αναδεικνύοντας τις καλύτερες και τις χειρότερες εμπειρίες τους ως επαγγελματίες ή εκπαιδευόμενοι και προτείνουν απαντήσεις με κριτικό τρόπο για προβλήματα που διαπιστώνουν, (απαιτούνται δυο-τρεις μέρες) και αυτοβιογραφική ανάλυση. Κατόπιν η εισηγήτρια έδωσε στην ομάδα μία άσκηση για αυτοβιογραφική ανάλυση όπως παρατίθεται αμέσως παρακάτω, και μία άσκηση για προσωπικό αναστοχασμό (βλ. Παράρτημα VIII, 2016-17, σελ. 14-15) στις οποίες εργάστηκαν οι υποομάδες.

Άσκηση: Αυτοβιογραφική ανάλυση

«Επέλεξε από τη ζωή σου μια στιγμή που σκέφτηκες κριτικά (critically thinking episode).

Αυτό θα μπορούσε να είναι μια στιγμή που αμφισβήτησες ορισμένες από τις παραδοχές στις οποίες συνήθως βασίζεται η σκέψη και οι ενέργειες σου σε κάποιο τομέα της ζωής σου. Θα μπορούσε επίσης να είναι μια στιγμή που σου ζητήθηκε να διερευνήσεις κάποιους εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και δράσης.

Κράτησε μερικές σημειώσεις σχετικά το τι συνέβη κατά τη διάρκεια αυτού του γεγονότος, αποδίδοντας ιδιαίτερη προσοχή στις παρακάτω ερωτήσεις. Δεν είναι όλα τα ερωτήματα που μπορεί να ισχύουν στην περίπτωσή σας.

Έναυσμα: ποιες περιστάσεις ή καταστάσεις σου προκάλεσαν την κριτική σκέψη σου;

Πόροι: Ποιοι πόροι (ανθρώπινοι και υλικοί) σου ήταν χρήσιμοι;

Διαδικασία: Ποια ήταν τα συναισθήματα σε αυτή τη διαδικασία; (Θετικά και αρνητικά). Ποια τα εμπόδια που αντιμετώπισες; Πώς τα ξεπέρασες;

Συνέπειες: Τι συνέβη ως αποτέλεσμα του γεγονότος; Κάποια αλλαγή της κατάστασης, ή του εαυτού σου; Μήπως τα πράγματα έμειναν περισσότερο ή λιγότερο το ίδια; Θα ήθελες να μην είχε συμβεί; Άξιζε τον κόπο; Απέκτησες αυτογνωσία, ως αποτέλεσμα;

Από τις εμπειρίες σου (και από το σύνολο των εμπειριών της ομάδας) τι θα κρατούσες ως συμπεράσματα/ιδέες/συμβουλές για εκπαιδευτές που θέλουν να εντάξουν τον κριτικό στοχασμό στην εκπαιδευτική τους πρακτική;»

Στη συνέχεια η εισηγήτρια επισήμανε το γεγονός ότι ο Brookfield θεωρεί βασικό για τους εκπαιδευτές ενηλίκων, το να ενθαρρύνουν τους συμμετέχοντες να εφαρμόζουν τον κριτικό στοχασμό αλλά και οι ίδιοι να κατέχουν και να εφαρμόζουν μια τέτοια προσέγγιση και αναφέρθηκε συνοπτικά στους κριτικούς φακούς του εκπαιδευτή όπως, τον αυτοβιογραφικό, του εκπαιδευόμενου, των συναδέλφων και τον θεωρητικό/βιβλιογραφικό.

Στο σημείο αυτό η εισηγήτρια έδωσε μία άσκηση στην ομάδα με την προτροπή: *Σημειώστε τρόπους με τους οποίους θα μπορούσατε ως εκπαιδευτής/τρια να διευρύνετε τους κριτικούς φακούς: Αυτοβιογραφικό, Εκπαιδευόμενου, Συναδέλφων, Θεωρητικό/βιβλιογραφικό/ερευνητικό. Διατυπώστε ιδέες για τη διεύρυνση των κριτικών φακών και εστιάστε στις τεχνικές διερεύνησης της αίθουσας/φακού των εκπαιδευόμενων όπως: C.I.Q Classroom Critical Incident Questionnaire, Learning audit, Muddiest point, Video, παρατήρηση, συζήτηση μετά το μάθημα (panel), One minute paper.*

Αναφέρθηκε περισσότερο αναλυτικά στο C.I.Q Classroom Critical Incident Questionnaire (βλ. Παράρτημα VIII, 2016-17, σελ. 15) και εστίασε στον τρόπο που χρησιμοποιείται, όπως: ανώνυμα, στο τελευταίο πεντάλεπτο της τελευταίας ημέρας της εβδομάδας, υποχρεωτικά (αν είναι δυνατόν), με ανάλυση απαντήσεων, κοινοποίηση αποτελεσμάτων στην τάξη στην αρχή της εβδομάδας με διαπραγμάτευση και όχι «πλειοψηφίες». Επίσης αναφέρθηκε στο τι μπορεί να προσφέρει το CIQ όπως: έγκαιρο εντοπισμό προβλημάτων, διαμόρφωση των επόμενων ενεργειών του εκπαιδευτή/τριας, διεύρυνση προσεγγίσεων και μεθόδων, ενίσχυση του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευόμενων, οικοδόμηση εμπιστοσύνης μέσα από την αξιοποίηση των παρακάτω ερωτήσεων (Learning audit):

- Τι μπορείς να κάνεις αυτή τη στιγμή και δεν μπορούσες να το κάνεις την ίδια ώρα την προηγούμενη εβδομάδα;
- Τι γνωρίζεις αυτή τη στιγμή και δεν το γνώριζες την ίδια ώρα την προηγούμενη εβδομάδα;
- Τι μπορείς να διδάξεις σε κάποιον/α αυτή τη στιγμή και δεν μπορούσες να το διδάξεις την ίδια ώρα την προηγούμενη εβδομάδα;

Αλλά και με ερωτήσεις για muddiest point όπως: Ποια ήταν η ιδέα που με μπέρδεψε πιο πολύ, η ιδέα που δεν εξηγήθηκε καλά, η διαδικασία που δεν παρουσιάστηκε καλά, η λιγότερο ξεκάθαρη έννοια, ιδέα, τεχνική; Η εισηγήτρια ολοκλήρωσε το θέμα

βιωματικά με την προτροπή στα μέλη της ομάδας να απαντήσουν στα παρακάτω ερωτήματα, με αφορμή τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα που παρακολούθησαν:

Σε αυτή την ενότητα: ποια ήταν για σας η πιο σημαντική ιδέα/οπτική που αναδείχθηκε; ποιο ερώτημα θα θέλατε να διερευνήσετε περισσότερο;

Ακολούθησε συζήτηση στην ομάδα η οποία εστίασε στο στόχο της συγκεκριμένης παρουσίασης που ήταν, να εμπλέξει τα μέλη της ομάδας σε δραστηριότητες καλλιέργειας της κριτικής σκέψης ατομικά και σε ομάδες, και να παρουσιάσει συνοπτικά δραστηριότητες που ο ίδιος ο Brookfield έχει χρησιμοποιήσει σε διδακτικό περιβάλλον. Αξιολογήθηκε η χρησιμότητα των ασκήσεων κριτικού στοχασμού οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να ενεργοποιήσουν την κριτική σκέψη μέσα από πολλαπλές μορφές διδασκαλίας έτσι ώστε η διδασκαλία να οδηγείται στα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα. Ο εκπαιδευτής βλέπει την πρακτική του μέσα από νέες προοπτικές, κατανοεί και διαχειρίζεται την δυναμική της τάξης, διαχειρίζεται τη συνθετότητα του ρυθμού και της διαφορετικότητας των τάξεων. Είναι ένα μοντέλο κριτικής σκέψης για τους μαθητές εφόσον και ο εκπαιδευτής προτίθεται να εξερευνήσει και τη δική του κριτική σκέψη.

Σημείωση: Στην συγκεκριμένη εισήγηση όπως παρατηρεί ο Κόκκος, δεν υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ κριτικής σκέψης και κριτικού στοχασμού. Κι αυτό γιατί πολλοί μελετητές μεταξύ αυτών και ο Brookfield ταυτίζουν την κριτική σκέψη με τον κριτικό στοχασμό. Για τον Mezirow ο κριτικός στοχασμός δεν αφορά μόνο την τεκμηρίωση, την ανάλυση (κριτική σκέψη) αλλά την επαναξιολόγηση των στερεοτυπικών παραδοχών. Ο Brookfield δεν αναφέρεται σε προβληματικές παραδοχές. Χρησιμοποιεί τις εκφράσεις «παραδοχές» και «σύνολο παραδοχών» όπως αντίστοιχα χρησιμοποιεί ο Mezirow τα «σχήματα νοήματος» και τις «προοπτικές νοήματος». Ανοίγει θέματα αλλά δεν τα ψάχνει πολύ στοχαστικά. Μπαίνει το ερώτημα. Με τα εργαλεία που προτείνει πως ξέρουμε ότι το κάνουμε σωστά;

Τι λέει ο Illeris για τον Brookfield: Ο Brookfield θεωρεί ότι η κριτική ή κριτικά στοχαστική σκέψη μπορεί να είναι πολύτιμη και κάτι που είναι σημαντικό να προαχθεί, ακόμα και αν δεν οδηγεί σε απαιτητική και εις βάθος Μετασχηματίζουσα μάθηση. Θεωρεί τον κριτικό στοχασμό και την κριτική σκέψη θεμελιώδη σε μια δημοκρατική κοινωνία (καθημερινή ζωή, εργασία, πολιτική και επομένως και στα προγράμματα εκπ/σης ενηλίκων). Επίσης, θεωρεί βασικό οι εκπαιδευτές ενηλίκων να ενθαρρύνουν τους συμμετέχοντες να εφαρμόζουν τον κριτικό στοχασμό, και επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτές οφείλουν να γνωρίζουν πώς αυτό γίνεται στην πράξη, δηλαδή πως μπορούν να βοηθήσουν πρακτικά τους συμμετέχοντες, να αναλύουν καταστάσεις που έχουν βιώσει με κριτικό τρόπο. Είναι σημαντικό για τον Brookfield να μπορεί κάποιος διαρκώς να αμφισβητεί τις παραδοχές και να αμφισβητεί και τα πλαίσια που τις ορίζουν (Illeris, 2016, σ. 88-89).

Πηγές

- Brookfield S., *Developing Critical Thinkers – Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*, 1987
- Brookfield S., *Teaching for Critical Thinking: Tools & Techniques to Help Students Question their Assumptions*, San Francisco: Jossey-Bass, 2011
- Brookfield S., *Teaching for critical thinking*, 2012
- Brookfield S., *The Skillful Teacher*, 2015
- www.stephenbrookfield.com

Έκτη συνάντηση: Η ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΥΠΟΚΙΝΗΣΗΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ (ΚΕΦ.6)

6.2. Η θεώρηση των επιθυμιών από τον Freud

«Στοιχεία ψυχοδυναμικής θεωρίας- Η θεωρία του Sigmund Freud. Το Εγώ και οι μηχανισμοί άμυνας»

Εμπόδια στη μάθηση (ΚΕΦ.9) (Μ. Φραγγεδάκη, Α. Καλλιώρα, Μ. Παπαδοπούλου)

Το θέμα της έκτης συνάντησης αφορά πρώτον, στη θεώρηση των επιθυμιών από τον Freud η οποία αποτελεί τη βάση της διάστασης της υποκίνησης στη μάθηση και δεύτερον, τα εμπόδια των ενηλίκων στη μάθηση υπό το πρίσμα του Knud Illeris. Η διάσταση της υποκίνησης της μάθησης αφορά την περιοχή της συναισθηματικής ενέργειας, της επιθυμίας και του ενδιαφέροντος για μάθηση. Ο Freud είναι ο πρώτος που σκέφτηκε συστηματικά για τις συνθήκες που αφορούν την κινητοποίηση της πνευματικής ενέργειας που είναι θεμελιώδης προϋπόθεση για μάθηση.

Για την προετοιμασία της έκτης συνάντησης είχε προταθεί η μελέτη εντύπου με τους μηχανισμούς άμυνας της Άννας Φρόυντ καθώς και των κεφαλαίων 6.2 «Η θεώρηση των επιθυμιών του Freud» και 9, «Εμπόδια στη μάθηση», προκειμένου να προσεγγίσει η ομάδα σφαιρικά τα υπό διαπραγμάτευση θέματα αυτής της συνάντησης. Επιπλέον ζητήθηκε από τα μέλη της ομάδας να αναλογιστούν σε ένα περιστατικό που τους είχε συμβεί όταν ήταν οι ίδιοι εκπαιδευόμενοι και που θεωρούν ότι στάθηκε εμπόδιο στη μάθηση που ήθελαν να αποκτήσουν, για να το αξιοποιήσουν στη συζήτηση. Για την εισαγωγή του θέματος η εισηγήτρια (Μ. Φραγγεδάκη) απευθυνόμενη στην ομάδα έκανε την ερώτηση, «*Τι σας έρχεται στο μυαλό όταν ακούτε την έκφραση ψυχισμοί άμυνας*»; Δόθηκαν απαντήσεις όπως: *Freud, υπερεγώ, λίμπιντο, διαστρέβλωση, κλπ.* Στη συνέχεια παρουσίασε στην ομάδα θεωρητικά στοιχεία της ψυχοδυναμικής θεωρίας του Sigmund Freud όπως καταγράφονται παρακάτω: Η έννοια *ψυχοδυναμική* αναφέρεται στη συστηματική μελέτη και γνώση των ψυχικών δυνάμεων και κινήτρων που επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Αν και δια μέσου των αιώνων πολλά μοντέλα προτάθηκαν

για να εξηγήσουν και να σχηματοποιήσουν τη φύση της ψυχικής λειτουργίας του ανθρώπου, ο Sigmund Freud (1856-1939) ήταν εκείνος που ανέπτυξε την πιο ίσως ολοκληρωμένη και κλινικά χρήσιμη θεωρία για την κατανόηση της ψυχικής δομής και λειτουργίας. Η ψυχοδυναμική θεωρία του Freud δίνει έμφαση στον ρόλο των *ασυνείδητων* κινήτρων σαν αιτίων της ανθρώπινης συμπεριφοράς καθώς και στη λειτουργική σημασία των *συναισθημάτων*. Επίσης θεωρεί ότι η συμπεριφορά του ατόμου καθορίζεται από τα βιώματα του παρελθόντος, τη γενετική ιδιοσυστασία και την τρέχουσα πραγματικότητα. Για την κατανόηση της ψυχικής δομής και λειτουργίας, ο Freud πρότεινε δύο βασικά μοντέλα το *τοπογραφικό μοντέλο* και το *δομικό μοντέλο*. Το τοπογραφικό μοντέλο προτείνει τρία επίπεδα ψυχικής λειτουργίας του ατόμου, το *συνειδητό*, το *προσυνειδητό* και το *ασυνείδητο*. Τα επίπεδα αυτά λειτουργίας δεν είναι πραγματικοί χώροι στον εγκέφαλο αλλά σχηματικές έννοιες ψυχικής λειτουργίας - ο βαθμός δηλαδή στον οποίο σκέψεις, συναισθήματα, φαντασίες κτλ. είναι προσιτά στη συνείδηση μας. Το *συνειδητό* περιλαμβάνει, συνειδητές σκέψεις και συναισθήματα, αισθητηριακές αντιλήψεις από τον «εσωτερικό» και τον εξωτερικό κόσμο κτλ. Το *προσυνειδητό*, περιλαμβάνει κάθε ψυχικό στοιχείο (σκέψεις, συναισθήματα, μνήμες κλπ.) που δεν βρίσκεται στην άμεση επίγνωση του ατόμου αλλά που μπορεί ν' ανακληθεί με συνειδητή προσπάθεια. Το *ασυνείδητο* περιέχει ιδέες, ενορμήσεις, συναισθήματα, φαντασίες που βρίσκονται έξω από τη συνειδητή αντίληψη, έχουν απωθηθεί επειδή θεωρήθηκαν κατά κάποιο τρόπο μη αποδεκτά και που μπορούν να φτάσουν στο συνειδητό όταν χαλαρώσει η λογοκρισία που εξασκεί το εγώ, όπως π.χ. στα όνειρα, με την επίδραση διαφόρων φαρμάκων (π.χ. LSD) και με μορφή συμπτωμάτων στις νευρώσεις. Το τοπογραφικό μοντέλο (*συνειδητό*, *προσυνειδητό*, *ασυνείδητο*) το συμπληρώνει το δομικό μοντέλο το οποίο το αποτελούν τρία ψυχικά τμήματα, το *εκείνο*, το *εγώ* και το *υπερεγώ*, τα οποία είναι κατά βάση σχηματικά καθώς δεν λειτουργούν ως ανεξάρτητες ενότητες αλλά ως συστήματα λειτουργιών στενά διασυνδεδεμένα μεταξύ τους. Το *εκείνο*, είναι μια συλλογική ονομασία για τις βιολογικές ανάγκες και ενορμήσεις του ατόμου. Περιλαμβάνει βασικά τις ενστικτώδεις ανάγκες για αέρα, τροφή, νερό, για διατήρηση της θερμοκρασίας του σώματος καθώς και για αναπαραγωγή. Προοδευτικά οι ενστικτώδεις αυτές ανάγκες διαφοροποιούνται σε *ενορμήσεις* που έχουν ψυχική αναπαράσταση, όπως ενορμήσεις εξάρτησης, επιθετικές τάσεις, τάσεις φυγής και σεξουαλικές ενορμήσεις. Οι ενορμήσεις εξορμούν από το ασυνείδητο και όταν επενδυθούν από το εγώ με τη λειτουργία της αντίληψης και της νόησης γίνονται *συναισθήματα*, που μπορεί να είναι όπως και οι ιδέες που σχηματίζει πάλι το εγώ συνειδητά ή ασυνείδητα. Δύο είναι οι βασικές ενορμήσεις σύμφωνα με τον Freud, η *σεξουαλική ενόρμηση* (ένστικτο της ζωής ή Έρωτος) και η *επιθετική ενόρμηση* (ένστικτο θανάτου ή θάνατος). Η βασική δύναμη που καθοδηγεί το *εκείνο* είναι η *αρχή της ευχαρίστησης*, δηλαδή η τάση να ζητά άμεση ικανοποίηση των επιθυμιών, άμεση ευχαρίστηση και αποφυγή του πόνου. Το *εγώ*, είναι το σύνολο των ψυχικών

λειτουργιών που διαμορφώνουν τη σχέση μας με το περιβάλλον. Η οργάνωσή του αρχίζει από τη γέννηση του ατόμου και μολονότι συνεχίζεται σ' όλη τη ζωή, οι βασικές του λειτουργίες αναπτύσσονται μέχρι το τέλος των τριών χρόνων, οπότε το παιδί έχει σαφή αίσθηση του εγώ ή εαυτού του. Το εγώ παρεμβάλλεται ανάμεσα στις ενορμήσεις του εκείνο και τις απαγορεύσεις ή προσταγές του υπερεγώ και προσπαθεί να εναρμονίσει τις συγκρούσεις που απορρέουν από αυτές σε συνδυασμό με τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Η ανάπτυξη του εγώ περνά από διάφορα στάδια μέχρι να φθάσει στην ωριμότητα, που αποτελεί και την ωριμότητα του ατόμου. Τα στάδια αυτά στα τρία πρώτα χρόνια της ζωής (δηλαδή βρεφική και νηπιακή ηλικία) αφορούν κατά τη M. Mahler την ανάπτυξη της ικανότητας του εγώ (του ατόμου) να δημιουργήσει στενή σχέση με τους γονείς του και ιδιαίτερα με τη μητέρα του, αλλά και της ικανότητας να αποχωρισθεί από αυτήν και να αποκτήσει αυτονομία και ανεξαρτησία. Για τον E. Erikson δημιουργούν τις βάσεις για την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης του ατόμου προς τους ανθρώπους και της αυτονομίας για να ακολουθήσουν τα επόμενα στάδια της προσχολικής και σχολικής ηλικίας, της εφηβείας, της νεαρής ενήλικης και ενήλικης ζωής και της ώριμης ηλικίας, στα οποία το άτομο κατορθώνει ή όχι να αποκτήσει επίσης προοδευτικά και αντίστοιχα προς τα στάδια, πρωτοβουλία, επιμέλεια, προσωπική ταυτότητα, στενές σχέσεις, παραγωγικότητα και ακεραιότητα και να συνθέσει τελικά το ώριμο εγώ που το χαρακτηρίζει εσωτερική αρμονία. **Το υπερεγώ:** Αρχίζει να σχηματίζεται ήδη στον πρώτο χρόνο της ζωής του ατόμου, παρουσιάζει τη βασική του ανάπτυξη στην οιδιπόδεια περίοδο (3 ως 6 χρόνια) και αποκτά την τελική του διαμόρφωση στην ώριμη ηλικία. Στην αρχή εσωτερικεύει με τον μηχανισμό της ενδοβολής παροτρύνσεις και απαγορεύσεις ή τιμωρίες των γονέων και αργότερα των δασκάλων, συγγενών κτλ. Προοδευτικά με το μηχανισμό της ταυτοποίησης προσλαμβάνει και αφομοιώνει συμπεριφορές, ιδεώδη και αξίες των γονέων και των ανθρώπων που εξασκούν σημαντική επιρροή. Όσο πιο ήρεμη και μη τιμωρητική είναι η συμπεριφορά των γονέων προς το παιδί, τόσο το υπερεγώ του ατόμου θα είναι εύκαμπτο και θα επιτρέπει στο άτομο αρμονική διαβίωση και άνεση στην προσπάθεια επίτευξης των στόχων του και των φιλοδοξιών του. Όσο είναι πιο τιμωρητική και προσανατολισμένη στη δημιουργία αισθημάτων ενοχής και ντροπής στο παιδί, τόσο το υπερεγώ θα γίνει δύσκαμπτο και τιμωρητικό και θα αποτελέσει τροχοπέδη στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του και στην ικανοποίηση των φιλοδοξιών του. Συνοψίζοντας τα παραπάνω η εισηγήτρια τόνισε ότι η αρμονική συνεργασία του εκείνο, εγώ και υπερεγώ χαρακτηρίζει τη λειτουργία του καλά προσαρμοσμένου ανθρώπου. Στη συνέχεια περιέγραψε τους δύο τύπους διεργασίας της σκέψης σύμφωνα με τον Freud, την πρωτογενή διεργασία και τη δευτερογενή διεργασία σε σύνδεση με το τοπογραφικό και το δομικό μοντέλο της ψυχικής δομής και λειτουργίας.

Πρωτογενής διεργασία είναι η μη οργανωμένη ψυχική δραστηριότητα που λειτουργεί κατά κύριο λόγο *ασυνείδητα*. Η πρωτογενής διεργασία της σκέψης είναι πρωτόγονη, δεν σέβεται τη λογική, δεν έχει αίσθηση του χρόνου, είναι γεμάτη αντιφάσεις και λειτουργεί με βάση την αρχή της ευχαρίστησης, δηλαδή στοχεύει σε άμεση ικανοποίηση. Πρωτογενής διεργασία παρατηρείται στη βρεφονηπιακή ηλικία, σε ψυχωτικούς ασθενείς και στα όνειρα. Βασικοί μηχανισμοί της πρωτογενούς διεργασίας (που αποτελούν και βασικούς μηχανισμούς του ονείρου) είναι ο *συμβολισμός* - μια ιδέα ή ένα αντικείμενο παίρνει τη θέση ενός άλλου με βάση κάποια ομοιότητα (π.χ. ένα φίδι μπορεί να συμβολίζει ένα πέος), η *συμπύκνωση* - δύο ή περισσότερα αντικείμενα ή έννοιες συγχωνεύονται ούτως ώστε ένα σύμβολο αναπαριστά πολλές συνιστώσες (π.χ. ο πατέρας, ο δάσκαλος και το αφεντικό κάποιου ατόμου, μπορεί να γίνουν το ίδιο πρόσωπο σ' ένα όνειρο), η *μετάθεση* - συναισθήματα, ιδέες ή επιθυμίες μεταφέρονται από το αρχικό τους αντικείμενο σε ένα πιο αποδεκτό υποκατάστατο (π.χ. θυμός μπορεί να μετατεθεί από τη μητέρα σ' ένα δάσκαλο).

Δευτερογενής διεργασία: Ο τύπος αυτός της σκέψης είναι λογικός, οργανωμένος και προσανατολισμένος στην πραγματικότητα, δηλαδή επηρεάζεται και δέχεται τους περιορισμούς της πραγματικότητας - την αρχή της πραγματικότητας. Χαρακτηρίζει τις ψυχικές δραστηριότητες που γίνονται στο συνειδητό και προσυνειδητό επίπεδο. Η δευτερογενής διεργασία ακολουθεί τους κανόνες της λογικής, π.χ. σήμερα δεν μπορεί να είναι και χθες και αύριο, ένα άτομο δεν μπορεί να είναι σε δύο μέρη την ίδια στιγμή. Η πρωτογενής διεργασία δεν ακολουθεί λογικούς κανόνες π.χ. σ' ένα όνειρο κάποιος μπορεί ταυτόχρονα να είναι πέντε χρονών και φοιτητής Ιατρικής, το έτος να είναι 2005 και ο καθηγητής να έχει τα χαρακτηριστικά της μητέρας του. Ακολούθησε από την εισηγήτρια η παρουσίαση για τους βασικούς μηχανισμούς άμυνας, όπως διατυπώθηκαν από την Άννα Φρόυντ στο βιβλίο της «Το Εγώ και οι μηχανισμοί άμυνας». Σύμφωνα με την Άννα Φρόυντ οι βασικοί μηχανισμοί άμυνας είναι η απώθηση, η απομόνωση, η άρνηση, η παλινδρόμηση, η αντισταθμιστική συμπτωματολογία, η προβολή, η μετάθεση, η εκλογίκευση και η μετουσίωση (βλ. αναλυτικά (βλ. Παράρτημα VIII, 2016-17, σελ. 15-16). Όλοι οι μηχανισμοί άμυνας είναι χρήσιμοι και ωφέλιμοι, ειδικά σε περιόδους κρίσιμες. «*Το Εγώ χρησιμοποιεί ποικίλες διαδικασίες για να επιτελέσει το έργο του, το οποίο συνίσταται, γενικά, στο να αποφεύγει τον κίνδυνο, το άγχος και τη δυσαρέσκεια. Τις διαδικασίες αυτές αποκαλούμε μηχανισμούς άμυνας* (Σ. Φρόυντ 1937).

Πώς εργάστηκε η ομάδα

Στα πλαίσια της μικρο-ομάδας η εισηγήτρια μοίρασε ένα έντυπο με διάφορα περιστατικά (βλ. Παράρτημα VIII, 2016-17 σελ. 17-18) και ζήτησε:

A. Σε ατομικό επίπεδο οι συμμετέχοντες να επιλέξουν, χωρίς πολλή σκέψη, την απάντηση που τους ταιριάζει περισσότερο.

Β. Στο πλαίσιο της μικρο-ομάδας να συσχετίσουν από κάθε περιστατικό μία απάντηση με έναν μηχανισμό άμυνας πράγμα που έκαμαν.

Η παρουσίαση ολοκληρώθηκε από την ίδια με συμπερασματική επισκόπηση: Όλοι μας χρησιμοποιούμε διάφορες τεχνικές ή μηχανισμούς για ν' ανακουφισθούμε από την εσωτερική ένταση και να προφυλαχθούμε από επώδυνες εμπειρίες. Από τους μηχανισμούς αυτούς μερικοί λειτουργούν συνειδητά, οι πιο πολλοί όμως λειτουργούν ασυνείδητα. Οι ψυχικοί μηχανισμοί που χρησιμοποιούμε *ασυνείδητα* για ν' ανακουφίσουμε το άγχος και να διευθετήσουμε τις συγκρούσεις μας λέγονται αμυντικοί μηχανισμοί. Κάθε ασυνείδητη σύγκρουση, βέβαια είναι μια ψυχική πάλη που ξεκινά από την ταυτόχρονη εμφάνιση αντιτιθέμενων ή ασυμβίβαστων παρορμήσεων, ενορμήσεων, εσωτερικών ή εξωτερικών απαιτήσεων, π.χ. επιθυμία απαλλαγής από τον αντίζηλο στην οιδιπόδεια φάση πατέρα αλλά και αγάπη προς τον πατέρα. Υπάρχει μεγάλος αριθμός αμυντικών μηχανισμών και κάθε άτομο μπορεί να χρησιμοποιεί κάποια είδη μηχανισμών. Όσο πιο φυσιολογικό είναι το άτομο τόσο λιγότερες είναι οι ασυνείδητες συγκρούσεις της παιδικής του ηλικίας που δεν έχουν λυθεί, οπότε και μικρότερη η ανάγκη για κινητοποίηση αμυντικών μηχανισμών. Όσο είναι πιο νευρωτικό ή διαταραγμένο στην προσωπικότητα του, τόσο υπάρχουν άλυτες ασυνείδητες συγκρούσεις, που συνεχώς κινητοποιούν αμυντικούς μηχανισμούς, που δημιουργούν συμπτώματα και έκπτωση της διαπροσωπικής ή κοινωνικής ή επαγγελματικής λειτουργίας του ατόμου. Ορισμένοι μιλούν επίσης για «ώριμους» ή «προσαρμοστικούς» και «ανώριμους» ή «δυσπροσαρμοστικούς» μηχανισμούς ανάλογα με τον βαθμό που παραποιείται κυρίως η πραγματικότητα σαν αποτέλεσμα της λειτουργίας του συγκεκριμένου αμυντικού μηχανισμού.

Βιβλιογραφία

- Brenner C. (1973). An elementary Textbook of Psychoanalysis, International Universities Press. Μετάφραση και Επιμέλεια για την Ελληνική Έκδοση: Σταθάκης, Ι.Ε., Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα, 2001.
- Freud A. (1936). The Ego and the Mechanisms of Defence, London, Hogarth
- Freud S. (1937). " Analysis terminable and interminable", S.E. 23, London, Hogarth
- <http://e-psychotherapia.blogspot.com/2009/10/s-freud.html>
- <https://to23ogramma.wordpress.com/2013/09/22>

Εμπόδια στη μάθηση σύμφωνα με τον K. Illeris (ΚΕΦ. 9)

Στο δεύτερο μέρος αυτής της συνάντησης παρουσιάστηκε από την εισηγήτρια (Μ. Παπαδοπούλου) το θέμα «Εμπόδια στη μάθηση σύμφωνα με τον K. Illeris» και επιχειρήθηκε δημιουργική αντιμετώπιση των εμποδίων μάθησης μέσω τέχνης.

Αρχικά η εισηγήτρια ζήτησε από τους συμμετέχοντες να δημιουργήσουν ζευγάρια και αφού αναφέρουν λίγα λόγια για τον εαυτό τους να εργαστούν στην πρώτη δραστηριότητα (προσωπικό βίωμα) όπως καταγράφεται παρακάτω:

«Σκεφτείτε και συζητήστε σε ζευγάρια μία άσχημη εμπειρία σας από όταν εσείς ήσασταν εκπαιδευόμενοι και θεωρείτε ότι αποτέλεσε «εμπόδιο» στη μάθηση σας. Εξηγήστε στο ζευγάρι σας: ποιο ήταν το πλαίσιο, πως νιώσατε, τι κάνατε μετά και, πως νιώθετε τώρα που περιγράφετε αυτό το περιστατικό».

Στη συνέχεια παρουσίασε στην ομάδα το θεωρητικό πλαίσιο των εμποδίων στη μάθηση σύμφωνα με τον K. Illeris. Ο Illeris κάνει αντιστοίχιση στις τρεις διαστάσεις της μάθησης (περιεχόμενο, υποκίνηση, αλληλεπίδραση) των εμποδίων των ενηλίκων στη μάθηση. Στη διάσταση του περιεχομένου συμπεριλαμβάνει το εμπόδιο που ονομάζει «εσφαλμένη μάθηση». Στη διάσταση της υποκίνησης περιλαμβάνει τα εμπόδια τα οποία ορίζει ως «άμυνα απέναντι στη μάθηση και αμφιθυμία» και στη διάσταση της αλληλεπίδρασης το εμπόδιο «αντίσταση στη μάθηση». Η εσφαλμένη μάθηση (διάσταση περιεχομένου) αποτελεί την παρανόηση, την αποτυχία συγκέντρωσης ή την μη ουσιαστική κατανόηση του περιεχομένου (π.χ. στα μαθηματικά ή την ερμηνεία κειμένων). Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι το να καταλαβαίνουμε κάτι με διαφορετικό τρόπο από το συνηθισμένο, δεν είναι απαραίτητα εσφαλμένη μάθηση, αλλά μπορεί να αποτελεί και πρόοδο. Ο Illeris αναφέρεται στην ουσία σε είδη διανοητικών αμυνών απέναντι στη μάθηση (διάσταση υποκίνησης) όπως: Η άμυνα απέναντι στη μάθηση, που έχει ως σκοπό την προστασία του ατόμου απέναντι σε μορφή μάθησης που είναι απειλητική και εξωτερικά επιβεβλημένη, όπως η αντιμετώπιση τεράστιου όγκου πληροφοριών, επιρροών και εντυπώσεων στις οποίες είμαστε όλοι εκτεθειμένοι. Η άμυνα «ταυτότητας», η οποία βοηθάει το άτομο να διατηρήσει την πνευματική του ισορροπία από την πίεση των συνεχόμενων αλλαγών και την διαφοροποίησή του από αυτές. Είναι η άμυνα στην επιβεβλημένη μάθηση, για παράδειγμα, η όλο και πιο αυξανόμενη απαίτηση για «δια βίου μάθηση» που αρχικά ήταν προσφορά της πολιτείας στα μέλη της και τώρα θεωρείται προαπαιτούμενο. Μία πιο σύνθετη διανοητική αντίδραση σχετικά με τη μάθηση είναι η αμφιθυμία. Το άτομο θέλει και δε θέλει να ενταχθεί σε μαθησιακό πρόγραμμα. Η αμφιθυμία σήμερα είναι κομμάτι της πραγματικότητας, οι άνθρωποι ζουν σε αντιφατικές συνθήκες και καλούνται να διαχειριστούν συγκρουσιακές καταστάσεις, εσωτερικές και εξωτερικές. Χρειάζεται να την αναγνωρίσουν και εξετάζοντας τις εσωτερικές προσωπικές συγκρούσεις με τον εαυτό τους και τους στόχους τους, να είναι ανεκτικοί. Κάνοντας λόγο για αντίσταση στη μάθηση, (διάσταση αλληλεπίδρασης) είναι ο μηχανισμός άμυνας που εκφράζεται όταν ο εκπαιδευόμενος αντιμετωπίζει μια μαθησιακή κατάσταση που είτε δεν θέλει, είτε δεν μπορεί να αποδεχτεί, διότι τη θεωρεί απαράδεκτη. Μπορεί να εκφραστεί (ενεργητικά ή παθητικά) ως θυμός, οργή, επιθετικότητα, αν δοθεί χώρος έκφρασής της, μπορεί όμως και να οδηγήσει σε υπερβατική μάθηση, μέσα από

αναδιοργάνωση σε γνωστικές και συναισθηματικές δομές. Στη συνέχεια η εισηγήτρια αναφέρθηκε στις διαφορές άμυνας και αντίστασης στη μάθηση. Η αντίσταση είναι συνειδητή. Ενεργοποιείται σε καταστάσεις που το άτομο αντιμετωπίζει κάτι που δεν θέλει να αποδεχτεί και μπορεί να συντελεστεί νέα μάθηση. Η άμυνα λειτουργεί αυτόματα και είναι ασυνείδητη. Βρίσκεται στην προδιάθεση, χτίζεται πριν την κατάσταση. Πρέπει να την υπερβεί κάποιος για να συμβεί σημαντική νέα μάθηση.

Ακολούθως η ομάδα εργάστηκε στις υποομάδες της με παραδείγματα για να γίνει κατανοητό το θεωρητικό πλαίσιο. Αρχικά στην παρακάτω δραστηριότητα (μελέτη περίπτωσης) και στη συνέχεια σε ένα έργο τέχνης (N. Rokbel «A young law student»). Και στις δύο περιπτώσεις υπάρχουν εμπόδια τα οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν οι πρωταγωνιστές με βάση τη θεωρία του Illeris.

Μελέτη περίπτωσης

Διαβάστε το περιστατικό που σας δόθηκε, συζητήστε το με τα μέλη της ομάδας σας και αναφέρετε σε ποια από τις κατηγορίες εμποδίων μάθησης του K. Illeris ανήκει.

Η Ελένη, 55 χρονών, μητέρα τριών παιδιών και γιαγιά, λόγω οικονομικών δυσκολιών επιλέγει να καταρτιστεί στο Πρόγραμμα Βοηθών Βρεφονηπιοκόμων σε Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης, προκειμένου να βρει δουλειά. Η πρόθεση της Ελένης να καταρτιστεί είναι θετική. Ωστόσο, η συμπεριφορά της χαρακτηρίζεται από εσωστρέφεια και αποστασιοποίηση από την υπόλοιπη ομάδα. Η εκπαιδύτρια παρατηρώντας αυτή την συμπεριφορά, συζητά μαζί της. Η Ελένη της εμπιστεύεται: «Μετά από τόσα χρόνια, τώρα μου δόθηκε η ευκαιρία να σπουδάσω. Όμως αισθάνομαι ντροπή που είμαι εδώ. Οι γονείς μου και αργότερα ο άντρας μου, μου έλεγαν ότι ο ρόλος μου στην κοινωνία είναι μόνο αυτός της νοικοκυράς και της μητέρας».

Ακολούθως η ομάδα εργάστηκε σε ένα έργο τέχνης, τον πίνακα του N. Rokbel «A young law student» (Ο μαθητής που σπουδάζει νομική).



Έγινε μία εις βάθος παρατήρηση του πίνακα με βάση την τεχνική «visible thinking». Η διεργασία έγινε στην ολομέλεια και οι απαντήσεις καταγράφηκαν στον πίνακα. Ενδεικτικά:

Τι βλέπετε; «άνδρας, διαβάζει, δύο πορτρέτα, ένα βαρέλι, βιβλία, λάμπα, ένα πορτρέτο του Αβραάμ Λίνκολ. Αφοσιωμένος στη μελέτη, αφύσικη σχέση, ποδιά... Δυσαναλογία, η στάση του σώματος, που είναι το άλλο πόδι; Κολάζ, ένα σταυρό..»

Τι σας προβληματίζει; «Γιατί βασανίζεται; Σ' αυτές τις συνθήκες και θέλει να διαβάσει... ξεκλέβει χρόνο...»

Ποιο είναι το εμπόδιο; «Το πλαίσιο μπορεί και ναι και όχι... το υψηλό πρότυπο...»

Ποιες είναι οι δυνατότητες; «αντιμετωπίζει τα εμπόδια ως ευκαιρία. Έχει ένα στόχο. Οικειοποιείται το διάβασμα και το βαρέλι ως υπόβαθρο για να διαβάσει».

Η παρουσίαση ολοκληρώθηκε με το ερώτημα «Πως πιστεύετε ότι συσχετίζονται οι μηχανισμοί άμυνας με τον Illeris»; και τη συζήτηση πάνω σ' αυτό. Κάποιες σκέψεις όπως καταγράφονται παρακάτω: Οι μηχανισμοί άμυνας είναι πολύ δυνατοί και είναι πολλές φορές ασυνείδητοι. Ο Illeris σκέφτηκε πρώτος τις συνθήκες λαμβάνοντας υπόψη τον Φρόιντ και την κοινωνία που ασκεί πίεση όλο και να μάθουμε περισσότερο. Εδώ ο Illeris αναπτύσσει τα εμπόδια. Ας προβληματιστούμε... Τελικά, ποιος είναι ο λόγος του για να γνωρίζει ο εκπαιδευτής ενηλίκων τα εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι, πόσο η διαδικασία κατανόησης των εμποδίων είναι χρήσιμη και τι μπορεί να κάμει ο ίδιος εφόσον συνειδητοποιεί την ύπαρξη αυτών; Μήπως είναι απαραίτητο να προβληματιστεί και ο ίδιος σχετικά με τα δικά του προσωπικά εμπόδια αφού και εκείνος βρίσκεται στην καθημερινότητά του μέσα σε πλαίσια μάθησης;

Στη γενική συζήτηση που ακολούθησε τονίστηκε η σημασία των μηχανισμών άμυνας στη μάθηση τόσο ως εκπαιδευόμενων όσο και ως εκπαιδευτών, όπως: η αμφιθυμία σε ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες, η αποφυγή συγκρούσεων (κάνουμε πως δεν τις βλέπουμε), η αντίσταση στη μάθηση (έχει μεγάλη σχέση με την προσαρμογή) (στην 3^η διάσταση της αλληλεπίδρασης), η αμυντική προσαρμοστική διαδικασία π.χ. δεν θα μάθω ποτέ μαθηματικά, επιθετική προσαρμοστική διαδικασία π.χ. θέλω να το μάθω και θα βρω τρόπο να το πάω παραπέρα. Έγινε λόγος για τη διαφορά άμυνας και αντίστασης απέναντι στη μάθηση. Η άμυνα λειτουργεί αυτόματα και είναι ασυνείδητη (την έχω την άμυνα και εκδηλώνεται αυτή τη στιγμή). Η αντίσταση είναι συνειδητή και μπορεί να συμβεί σημαντική μάθηση. Όμως αν δεν υπερβεί κάποιος την άμυνα ταυτότητας δεν θα γίνει ποτέ μάθηση. Η άμυνα ταυτότητας (απώθηση) χαρακτηρίζεται από αμφιθυμία (θέλω και δεν θέλω) άγχος, πίεση, ντροπή, καθημερινή ένταση. Είναι το αποπροσανατολιστικό δίλλημα του Mezirow. Ο Illeris δεν φωτίζει το θέμα του εκπαιδευτή αλλά των εκπαιδευομένων. Δεν μας λέει τι γίνεται, αν ο εκπαιδευτής δεν ακουμπά στο προσωπικό στυλ της μάθησης των εκπαιδευομένων.

Στη συνέχεια τέθηκαν ερωτήσεις για προβληματισμό όπως: Πως θα μπορούσε να αξιοποιηθεί κατάλληλα ο εκπαιδευτικός τους μηχανισμούς άμυνας; Ποια είναι η θέση και η στάση του (να το δει με διερευνητικό, κριτικό πνεύμα, να μη βάλει ταμπέλες). Ποια είναι η σημασία της συνείδησης των μηχανισμών άμυνας; (Το να το αποδεχτείς. Είναι πολύ δύσκολο (δεν ξέρεις τις άμυνες...). Είναι σημαντικό να αναγνωρίσεις τις δικές σου άμυνες).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Κόκκος, Α., (2011). *Εκπαίδευση μέσα από την τέχνη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Illeris, K., (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Έβδομη συνάντηση: Η ΒΑΣΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ (ΚΕΦ. 2)

2.3 Μάθηση, βιολογία και το σώμα 2.4 Μάθηση και λειτουργίες του εγκεφάλου

Στοιχειώδης προσέγγιση της μάθησης με βάση το νευρολογικό κομμάτι. Μάθηση βασισμένη στον εγκέφαλο (Τσ. Λαζαρίδου - Α. Καπράλου)

Το θέμα της έβδομης συνάντησης αφορά στη διερεύνηση της προσέγγισης της συνθήκης του εγκεφάλου και των ειδικών λειτουργιών του ως μια διαφορετική πηγή για την κατανόηση της πολυπλοκότητας της μάθησης.

Από τις εισηγήτριες αρχικά έγινε εισαγωγή στο θέμα με αναφορά στην επιστήμη που ασχολείται με το ανωτέρω θέμα «Νευροεκπαίδευση και παιδαγωγική» και τους επί μέρους κλάδους της: νευροεκπαίδευση, νευροπαιδαγωγική, νευροδιδακτική, εκπαιδευτική νευροεπιστήμη, παιδαγωγική νευροεπιστήμη. Στη συνέχεια έγινε αναφορά στις παρακάτω βασικές αρχές του brain-based learning (μάθηση βασισμένη στον εγκέφαλο) με εφαρμογή στην εκπαίδευση: 1. Η μάθηση είναι αναπτυξιακή. 2. Κάθε εγκέφαλος είναι μοναδικός (και ωριμάζει διαφορετικά). 3. Η αναζήτηση για νόημα είναι εγγενής 4. Ο εγκέφαλος είναι ένας παράλληλος επεξεργαστής 5. Η μάθηση εμπλέκει όλη τη φυσιολογία: ήρεμο περιβάλλον αλλά και εγρήγορση). Η σωστή διδασκαλία παίζει σημαντικό ρόλο (γλυκόζη, σταφίδες, μαύρη σοκολάτα, νερό) 6. Η αναζήτηση νοήματος προκύπτει μέσα από τη διαμόρφωση σχημάτων 7. Τα συναισθήματα είναι ζωτικής σημασίας στη μάθηση 8. Η μάθηση υποβοηθείται από την πρόκληση και εμποδίζεται από την απειλή 9. Κάθε εγκέφαλος αντιλαμβάνεται και δημιουργεί ταυτόχρονα επιμέρους τμήματα και σύνολα 10. Η μάθηση πάντα

περιλαμβάνει συνειδητές και ασυνείδητες διαδικασίες 11. Ο εγκέφαλος οργανώνει τη μνήμη με διαφορετικούς τρόπους χωρική /χωροταξική, σύνολο συστημάτων για απομνημόνευση 12. Ο εγκέφαλος είναι κοινωνικός. Με βάση τα παραπάνω, τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενεργοποιούνται μέσω χαλαρής εγρήγορσης και να εμβαθύνουν σε κατάλληλες εμπειρίες επεξεργάζοντάς τες μέσω συνθετικού στοχασμού. Ακολούθως οι εισηγήτριες παρουσίασαν βασικά στοιχεία από το βιβλίο του Antonio Damasio «Το λάθος του Descartes» (1994) υπό το πρίσμα του Illeris, κι αυτό γιατί ο Damasio είναι αυτός που υποστηρίζει ότι το βασικότερο στοιχείο που μας κάνει ανθρώπους είναι η λογική. Κατόπιν οι εισηγήτριες έδειξαν στην ομάδα τον πίνακα του Ροντέν «ο σκεπτόμενος άνθρωπος» και ζήτησαν από τους συμμετέχοντες να τον παρατηρήσουν.



Στην ερώτηση «τι βλέπετε;» ενδεικτικές απαντήσεις ήταν: *«αφημένο χέρι, σταύρωμα του χεριού στο γόνατο, δύναμη, φρύδια, προβάλλεται το σώμα, ένταση ... εντελώς αντίθετα με το στερεότυπο που έχουμε στο μυαλό μας έναν άνδρα ηλικιωμένο, σοφό με μαλλιά, αυτός είναι σφριγηλός, γυμνός, αυτός και ο εαυτός του»*. Με αφορμή αυτές τις σκέψεις διατυπώθηκαν οι προτάσεις. *«Αντίθετα από το στερεότυπο ότι η σκέψη είναι ανώτερη από το σώμα και το συναίσθημα, εδώ όλα είναι ένα σύνολο. Η σωματική αυτή διάσταση τελικά είναι πιο σημαντική από όσο νομίζουμε»*.

Στη συνέχεια παρουσίασαν εν συντομία το θεωρητικό πλαίσιο με τα παρακάτω: Ο γάλλος φιλόσοφος Rene Descartes με τον γνωστό κανόνα «Σκέφτομαι άρα υπάρχω» αναφέρεται στην πνευματική διάσταση σχετικά με το τι είναι κεντρικό στην ανθρώπινη ύπαρξη, το οποίο υψώνεται πάνω από το σωματικό και το συναισθηματικό. Αυτή η αντίληψη έχει κυριαρχήσει στον δυτικό κόσμο. Ο Descartes θεωρεί τη σκέψη και τη συνειδητότητα της σκέψης ως μία δραστηριότητα ξεχωριστή από το σώμα, διαχωρίζει το μυαλό από το σώμα που δεν σκέφτεται. Η αντίληψη αυτή τείνει να παραβλέπει τα φυσικά στοιχεία στη μάθηση. Η έρευνα για μάθηση στο Δυτικό κόσμο τείνει να παραβλέπει ότι η μάθηση θεμελιώνεται πάνω σε σωματικές λειτουργίες. Τοποθετεί τη σωματική πλευρά της μάθησης ως συμπληρωματική στην «μάθηση» που έχει πνευματικό χαρακτήρα. Στην πραγματικότητα ισχύει σχεδόν το αντίθετο. Η μάθηση θεμελιώνεται πάνω στις σωματικές λειτουργίες. Πραγματοποιείται μέσα από τον εγκέφαλο και το κεντρικό νευρικό σύστημα. Η

σωματική αυτή διάσταση αναδύεται στα βιώματα, στη συμπεριφορά και στη μάθησή μας και παίζει σημαντικότερο ρόλο από αυτόν που εμείς στο Δυτικό κόσμο τείνουμε να πιστεύουμε.

Για να επιτευχτεί η μάθηση με βάσει τα παραπάνω οι εισηγήτριες επισήμαναν ότι:

- Ο εγκέφαλος πρέπει να έχει αναπτυχθεί κανονικά, να μην υπάρχουν προβλήματα που έχουν να κάνουν με την ικανότητα για συγκέντρωση ή επικοινωνία
- Το σώμα πρέπει να είναι σε ισορροπία, να έχει αρκετή ενέργεια για να καταπιαστεί με τη μάθηση (π.χ. η σχολική μάθηση είναι πιο δύσκολη ή μπορεί να εμποδιστεί για έναν κουρασμένο, άρρωστο ή πεινασμένο)
- Μία δυσκολία ή ικανοποίηση στη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να εκδηλωθούν ως δυσφορία ή ευχαρίστηση επηρεάζοντας τη στάση του εκπαιδευόμενου
- Οι σωματικές αναστολές μπορούν να παραμεριστούν όταν κάποιος έχει υψηλή υποκίνηση για τη συγκεκριμένη μάθηση.

Επισημάνθηκε επίσης ότι η λογική δεν μπορεί να λειτουργήσει ανεξάρτητα από τα συναισθήματα. Μάθηση είναι μία σύνδεση ανάμεσα στο σώμα και το περιβάλλον που κάνει τον οργανισμό να μπορεί να αντιδρά κατάλληλα στο περιβάλλον που αλλάζει. *«Η ψυχή μου είναι σαν μια κρυμμένη ορχήστρα. Δεν ξέρω ποια όργανα παίζουν μέσα μου, έγχορδα και άρπες, κρουστά και τύμπανα. Μπορώ μόνο να αναγνωρίσω τον εαυτό μου ως **συμφωνία**» (Φερνάντο Πεσσόα)*

Και πρότειναν για περισσότερα, τα παρακάτω κείμενα.

- Facilitating Learning with the Adult Brain in Mind: A Conceptual and Practical Guide Kathleen Taylor, Catherine Marienau
- Descartes Error – Emotion – Reason and the Human Brain Antonio Damasio
- Self Comes to Mind - Constructing the Conscious Mind Antonio Damasio

Στη συζήτηση που ακολούθησε η ομάδα στάθηκε στο τι κρατάει από την συγκεκριμένη παρουσίαση και σημείωσε ότι :

Η μάθηση είναι ένα ζήτημα σύνθετο και με μεγάλο εύρος. Η μάθηση δεν αποτελεί μόνο ζήτημα λογικής αλλά θεμελιώνεται και στις σωματικές λειτουργίες και εκφράζεται μέσα από στάσεις του σώματος, μοτίβα κίνησης, χειρονομίες και αναπνοή. Τα σωματικά ζητήματα είναι μέρος μιας διαρκούς αλληλεπίδρασης με την υποκίνηση η οποία αποτελεί μέρος της μάθησης και έχει ως αποτέλεσμα όταν είναι υψηλή η υποκίνηση να παραμερίζει σωματικές αναστολές. Δεν απογυμνώνουμε τη μάθηση από το συναίσθημα. Ως εκπαιδευτικοί, κατά την εκπαιδευτική διεργασία, το μίνιμουμ που μπορούμε να κάνουμε, είναι να ρωτήσουμε τους μαθητές πώς νοιώθουν, τι τους δυσκολεύει; Απαιτείται γνώση και θέληση για την αξιοποίηση ακόμα και του σύντομου χρόνου που έχει ο εκπαιδευτικός στη διάθεσή του.

Ο Κόκκος πρόσθεσε την εμπειρία, ως προαπαιτούμενο, δηλαδή να έχεις κάνει τη διαδρομή. Τότε μπορείς να προσλάβεις κάτι πολύ σημαντικό. Και έφερε ως παράδειγμα από το Γαλιλαίο του Μπρεχτ τη συζήτηση ενός καλόγερου με το καλόγερο με το Γαλιλαίο. Ο καλόγερος του δηλώνει ότι πιστεύει στη θεωρία του ότι η γη κινείται. Και ο Γαλιλαίος έκπληκτος λέει «Πως πιστεύετε αυτό εσείς, ένας άνθρωπος της Θρησκείας, όταν η επίσημη θέση της Θρησκείας είναι ότι η γη δεν κινείται. Και ο καλόγερος απαντά. «Εγώ καλλιεργώ τη γη και παρακολουθώ τους κύκλους των εποχών, επομένως βλέπω τις μεταβολές στη σφαίρα της γης και έτσι αντιλαμβάνομαι ότι η γη κινείται».

Όγδοη συνάντηση: Η ΜΑΘΗΣΗ ΣΕ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΥΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΥΣ ΧΩΡΟΥΣ (ΚΕΦ.12)

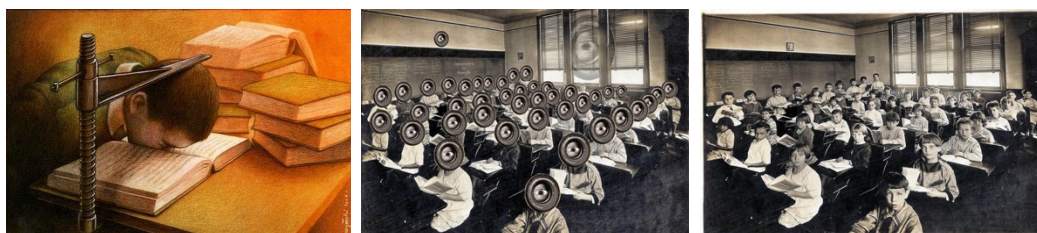
Μάθηση-Πλαίσια-Μαθησιακοί χώροι (Ε. Μητροπούλου, Γ. Ραζή)

Το θέμα της όγδοης συνάντησης αναφέρεται στη μάθηση σε σχέση με τα διαφορετικά πλαίσια ή τους μαθησιακούς χώρους στους οποίους συμβαίνει (καθημερινή μάθηση, σχολική και εκπαιδευτική μάθηση, μάθηση στην επαγγελματική ζωή, μάθηση στο διαδίκτυο, μάθηση στον ελεύθερο χρόνο, εγκάρσια μάθηση).

Αρχικά οι εισηγήτριες παρουσίασαν ένα σύντομο θεωρητικό πλαίσιο εστιάζοντας στον τύπο της εμπλεκόμενης κοινωνίας η οποία αποτελεί μέρος της μάθησης και επηρεάζει τη διεργασία και τα αποτελέσματά της. Οι ευκαιρίες μάθησης είναι διαφορετικές ανάλογα με το χρόνο, αλλά και με τα πλαίσια των διαφόρων κοινωνιών. Σύμφωνα με τον Jarvis, η διαδικασία της μάθησης ξεκινά από τη στιγμή που το άτομο έρχεται σε επαφή με κάποια κοινή εμπειρία η οποία προσφέρει τη δυνατότητα μάθησης. Όλη μας η ζωή μπορεί να θεωρηθεί ένα συνεχές φαινόμενο μάθησης το οποίο αναπτύσσεται σε ένα πολύπλοκο και ποικιλόμορφο κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον. Αλλά και για τον Dewey υπάρχει ένα αδιαχώριστο συνεχές στην αρχική και την συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Εκείνος διατύπωσε μια συγκεκριμένη μεθοδολογία περιγράφοντας την εκπαίδευση σε ένα κύκλο όπου σε κάθε στάδιο το άτομο εμπλέκεται με μια εμπειρία. Για τον Illeris «Η μάθηση είναι πλαισιωμένη. Συντελείται σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, σε ένα συγκεκριμένο χώρο μάθησης ο οποίος και καθορίζει τις δυνατότητες για μάθηση και επηρεάζει τη διεργασία, το χαρακτήρα και το αποτέλεσμα της μάθησης» (κ.7, σελ. 123). Στο σημείο αυτό οι εισηγήτριες για να εμπλέξουν την ομάδα στη διαδικασία θέτουν το ερώτημα. Ας αναρωτηθούμε: *οι προσωπικές μας γνώσεις γενικά πάνω σε διάφορα θέματα, εξειδικευμένες πάνω σε θέματα εργασίας, ξένων γλωσσών ή τεχνογνωσίας, σε ποια πλαίσια αποκτήθηκαν; Οικογενειακές διδαχές, σχολικές γνώσεις, πανεπιστημιακές σπουδές, επαγγελματική εμπειρία, σεμινάρια, μετεκπαίδευση, διαδικτυακά και εξ αποστάσεως μαθήματα, προσωπικές εμπειρίες.* Στη συνέχεια αναφέρθηκαν στα

πέντε γενικά μαθησιακά πεδία: καθημερινή ζωή, επαγγελματική ζωή, εκπαιδευτικό σύστημα, μάθηση στο διαδίκτυο, εκούσιος μαθησιακός χώρος. Το καθένα από αυτά επηρεάζει διαφορετικά την μάθηση. Πρότειναν να σκεφτούμε τα χαρακτηριστικά μάθησης σ' αυτά τα μαθησιακά πλαίσια. Πως λειτουργούν σε καθένα από τα πλαίσια οι τρεις διαστάσεις του Illeris. Υποκίνηση, περιεχόμενο, αλληλεπίδραση. Ακολούθως εστίασαν στην «καθημερινή μάθηση» μια μάθηση που συμβαίνει: α) ανεπίσημα/ασυνείδητα (χωρίς πλαίσια) και τυχαία στην καθημερινή μας ζωή, μάθηση που δεν στοχεύουμε, αλλά είναι πανταχού παρούσα μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο της καθημερινότητας (καθημερινές δραστηριότητες, τυχαία, μη δομημένη, παρατήρηση, μίμηση, υπεύθυνο το υποκείμενο, διατήρηση της παράδοσης). β) μη επίσημα χωρίς να έχει προγραμματιστεί αλλά συντελείται σε οργανωμένα πλαίσια όπως σε εργασιακούς χώρους ή σε συνεταιρισμούς (τυχαία, χωρίς προγραμματισμό, ανεπίσημη, ασαφής).

Κατόπιν η ομάδα εργάστηκε σε μία ατομική δραστηριότητα. Οι εισηγήτριες μοίρασαν ερωτηματολόγια με την ένδειξη Μ και Π (Βλ. Παράρτημα VIII, 2016-17, σελ. 19-22). Όσοι από τα μέλη της ομάδας είχαν το ερωτηματολόγιο με την ένδειξη Μ τους ζητήθηκε να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν την σχολική τους εκπαίδευση (αναμνήσεις μαθητικών χρόνων). Όσοι είχαν το ερωτηματολόγιο με την ένδειξη Π τους ζητήθηκε να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσε την πανεπιστημιακή εκπαίδευση (αναμνήσεις φοιτητικών χρόνων). Στη συνέχεια σε ομάδες (Μ) ή (Π) συζήτησαν τις θέσεις τους και κατέληξαν στα βασικά στοιχεία που θεώρησαν ότι είχε το κάθε επίπεδο εκπαίδευσης. Π.χ. η Δ/θμια Εκπ/ση παρέχει γνωστικές ικανότητες με προσδιορισμό επαγγελματικής ταυτότητας αλλά και το Πανεπιστήμιο θεωρητικές γνώσεις που δύσκολα μπορούν να εφαρμοστούν. Στη συνέχεια έδειξαν ένα πίνακα του Pawel Kuczynski (Πολωνός γραφίστας) που δείχνει ότι η εκπαίδευση είναι αυτοματοποιημένη, κατευθυνόμενη και συστηματική και φωτογραφίες (η αρχική και μία του 20^{ου} αι. που δείχνουν την παραγωγή εργατικής εκπαιδευτικής δύναμης)



Ακολούθως έγινε αναφορά σε ένα αντίστοιχο ερωτηματολόγιο που δόθηκε σε μαθητές τρίτης Γυμνασίου και το οποίο έδειξε τα εξής αποτελέσματα. «*Το σχολείο είναι βαρετό. Γιατί κάνουμε κάποια μαθήματα; Θα μου χρειαστεί τίποτα από όσα μαθαίνω στο μέλλον; Οι γνώσεις που αποκτώ είναι μόνο για το βαθμό και για να ευχαριστήσω τους γονείς μου. Το σχολείο δεν καταλαβαίνει τις ανάγκες μου. Μ'*

αρέσουν μόνο τα προγράμματα και η συμμετοχή σε δραστηριότητες εκτός τάξης. Ο πραγματικός μου χαρακτήρας είναι αυτός εκτός σχολείου.

Συμπερασματικά η σχολική μάθηση (εκπαιδευτικό σύστημα) είναι συστηματική, τυποποιημένη και κατευθυνόμενη. Ενσωματώνει τους νέους στο υπάρχον κοινωνικό κατεστημένο. Κληροδοτεί τις κοινωνικές διαφορές και την κοινωνική ανισότητα από γενιά σε γενιά (Bourdieu). Παρά τις σύγχρονες τάσεις για εξατομίκευση συνεχίζει να προάγει τη νομιμότητα και τον κοινωνικό εξαναγκασμό. Διατηρούνται τα στερεότυπα και οι ρόλοι και η βαθμολογία λειτουργεί ως μέσο ελέγχου και πειθάρχησης χωρίς να προάγει αυτό που ευαγγελίζεται η εκπαίδευση. Η σχολική μάθηση είναι αποκομμένη από την πρακτική εφαρμογή και υπάρχει έλλειψη κινήτρων. Ολοκληρώθηκε το πρώτο μέρος αυτής της συνάντησης με προβολή αποσπασμάτων από το ντοκιμαντέρ «Η απαγορευμένη εκπαίδευση» (Πρωτότυπος τίτλος στην ισπανική: “La Educación Prohibida”). Πρόκειται για ντοκιμαντέρ το οποίο προβλήθηκε το 2012 και το οποίο παρουσιάζει εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας – εκπαίδευσης στην Λατινική Αμερική και την Ισπανία, οι οποίες περιλαμβάνουν εκπαιδευτικές προσεγγίσεις όπως η Λαϊκή επιμόρφωση, το σύστημα Μοντεσόρι, η προοδευτική εκπαίδευση, η εκπαίδευση Βάλντορφ και η κατ’ οίκον διδασκαλία. Το ντοκιμαντέρ χωρίζεται σε 10 θεματικά επεισόδια, που το καθένα παρουσιάζει διαφορετικές πτυχές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, πολλές από τις οποίες αφορούν και την ελληνική εκπαίδευση.

Στο δεύτερο μέρος της συνάντησης οι εισηγήτριες εστίασαν στην επαγγελματική εκπαίδευση. Στη σύγχρονη ανταγωνιστική κοινωνία είναι αναγκαία η ανανέωση γνώσης και ικανοτήτων (επιστημονική εξέλιξη), τα προσόντα με μια διευρυμένη έννοια, θεωρήσεις, στάσεις, υψηλά κίνητρα. Η μάθηση των εργαζομένων είναι σημαντική για την ανάπτυξη της επιχείρησης όπως είναι σημαντική η αλληλεπίδραση εργαζομένου και χώρου εργασίας. Υπάρχουν όμως αρκετά προβλήματα σε ό,τι αφορά τη μάθηση στην επαγγελματική ζωή. Υπάρχει υποβάθμιση μαθησιακών δραστηριοτήτων στην ιεράρχηση των στόχων των χώρων εργασίας. Ο κύριος στόχος των χώρων εργασίας είναι να παράγουν αγαθά και υπηρεσίες και όχι μάθηση. Για τον Illeris (2004), η επαγγελματική εκπαίδευση είναι εμπειρική, είναι μη συστηματική, στερείται θεωρίας και δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε νέες καταστάσεις. Ωστόσο αυτή η μάθηση μπορεί να ενισχυθεί αν αναπτυχθεί συστηματικά ένα περιβάλλον προσανατολισμένο στη μάθηση με στοχευμένες μαθησιακές δραστηριότητες σε σχέση με την εργασία. Αυτή είναι η κύρια ιδέα που μπορεί να οδηγήσει στην «οργανωσιακή μάθηση» ή να οδηγήσει έναν οργανισμό να μαθαίνει.

Κατόπιν δόθηκε στην ομάδα, από τις εισηγήτριες, ένα δεύτερο ερωτηματολόγιο ως ατομική δραστηριότητα (Βλ. Παράρτημα VIII, 2016-17, σελ. 22-23) και ζητήθηκε από

τους συμμετέχοντες να απαντήσουν ατομικά, αφού σκεφτούν την τελευταία μετεκπαίδευση στην οποία πήραν μέρος, σε σχέση με τον τύπο διδασκαλίας που ακολουθήθηκε σ' αυτήν. Στη συνέχεια σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων συζητήθηκαν οι θέσεις τους και κατέληξαν στα βασικά στοιχεία που θεώρησαν ότι είχε αυτό το επίπεδο εκπαίδευσης. Ενδεικτικά: *αξιοποίηση εμπειρίας, συνεργασία, ανταλλαγή απόψεων, συγκεκριμένες πρακτικές, υποθέσεις εργασίας, δομή, στοχοθεσία, βιωματικές ασκήσεις, δράσεις.*

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ένας αγώνας αντιλογίας με θέμα τα υπέρ και τα κατά της μάθησης που βασίζεται στο διαδίκτυο. Η ομάδα χωρίστηκε σε δύο υποομάδες όπως φαίνεται παρακάτω με το αντίστοιχο θέμα.

Ομάδα α. Η ηλεκτρονική μάθηση ως μαθησιακό πλαίσιο έχει πολλά πλεονεκτήματα σε όλους τους μαθησιακούς χώρους.

Ομάδα β. Η ηλεκτρονική μάθηση πρόκειται για μια απρόσωπη μονόδρομη επικοινωνία που στερείται το στοιχείο της κοινωνικότητας.

Στη συζήτηση τονίστηκαν: η αυτονομία, η ευελιξία, η μείωση κόστους, η απελευθέρωση από τα όρια του χώρου, η απόκτηση δεξιότητας, πολλές πηγές πληροφόρησης. Όμως λείπει η ενσυναίσθηση, η βιωματικότητα, η μη λεκτική επικοινωνία.

Οι εισηγήτριες συνόψισαν, και με βάση τον Illeris, με τα παρακάτω. Η εικονική επικοινωνία απαιτεί ισχυρό κίνητρο και αποφασιστικότητα για να συμμετέχει κανείς. Εξαρτάται από τη διαθεσιμότητα και την ποιότητά της. Στα πλεονεκτήματα, το σημαντικότερο είναι η ευελιξία σε σχέση με την παραδοσιακή μάθηση. Υπάρχουν όμως περιορισμοί σε σχέση με τις επικοινωνιακές και κοινωνικές πλευρές. Είναι σημαντικό να υπάρχει μεικτή μάθηση, με συνδυασμό συναντήσεων, απευθείας επικοινωνία και συνεργασία σε ομάδες ώστε οι συμμετέχοντες να γνωριστούν και να αλληλεπιδράσουν. Εν συντομία αναφέρθηκαν στην εκούσια μάθηση η οποία αφορά ποικίλες μορφές δραστηριοτήτων, παρακινείται από το προσωπικό ενδιαφέρον, χαρακτηρίζεται από ισχυρό κίνητρο, από τη δύναμη και την αποτελεσματικότητα στη μάθηση, που φαίνεται να αποτελεί πρόβλημα στα θεσμοθετημένα εκπαιδευτικά προγράμματα. Επισήμαναν δε τη σημασία της εγκάρσιας μάθησης ανάμεσα στα μαθησιακά πεδία με στοχευμένες μαθησιακές προσπάθειες για την δημιουργία συνδέσεων και τη σημασία της σύνδεσης της εκπαίδευσης με την επαγγελματική ζωή. Και τόνισαν ότι ως συμπεράσματα στο συγκεκριμένο κεφάλαιο που αφορά τη μάθηση στους διαφορετικούς χώρους μάθησης, επισημαίνονται: η σημασία της επεξεργασίας της εμπειρίας στην ενήλικη μάθηση. Προτείνονται δε μεθοδολογίες που αποβλέπουν στην ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διεργασίας.

Ένατη συνάντηση: ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΠΟΡΕΙΑ ΖΩΗΣ (ΚΕΦ. 11)

Στοχαστικότητα και βιογραφικότητα: ο εαυτός ως μαθησιακό περιεχόμενο(ΚΕΦ. 5.6)

Μάθηση και βίωμα (ΚΕΦ. 8.2) (Χ. Μάνθου - Μ. Κοτσολάκου)

Το θέμα της ένατης συνάντησης αφορά στη «Μάθηση και την πορεία ζωής». Περιγράφονται οι διαφορετικές ηλικιακές φάσεις της ζωής, παιδική ηλικία, νεότητα, ενήλικη ζωή, ώριμη ενήλικη ζωή και τα χαρακτηριστικά της μάθησης της κάθε μιας, σύμφωνα με τον Illeris, καθώς και τα διαφορετικά κίνητρα για μάθηση οι διαφορετικές προοπτικές και οι κοινές συνδέσεις που διαπερνούν τις φάσεις της ζωής ως προς τη μάθηση.

Οι εισηγήτριες αρχικά αναφερόμενες στο θεωρητικό πλαίσιο εστίασαν στο γεγονός ότι από το 1930 γίνεται μία προσπάθεια να συζητηθεί η ψυχολογία της πορείας ζωής (ως προέκταση της παιδοψυχολογίας και της αναπτυξιακής ψυχολογίας) λαμβάνοντας υπόψη διαφορετικά τμήματα-φάσεις της ζωής και αργότερα ηλικιακές φάσεις βασισμένες σε διάφορα κριτήρια όπως τα 8 ψυχοκοινωνικά στάδια ανάπτυξης του Erikson, τα 3 στάδια του Kolb και τα 4 στάδια του Jensen. Αφού θύμισαν στην ομάδα τα 8 ψυχοκοινωνικά στάδια ανάπτυξης του Erikson και αυτό που τα χαρακτηρίζει, μίλησαν για τον παραλληλισμό που κάνει ο Illeris ανάμεσα στην έννοια της μάθησης που ο ίδιος περιγράφει και την έννοια της ταυτότητας του Erikson (μια δυαδικότητα στην ταυτότητα) η οποία είναι πάντα μια ατομική βιογραφική ταυτότητα και ταυτόχρονα μια κοινωνική ταυτότητα η οποία οδηγεί σε μια γενική θεώρηση της διαδρομής μιας ανθρώπινης ζωής (κεφ.8.5.σελ. 168).

Στη συνέχεια αναφέρθηκαν στα 3 στάδια ανάπτυξης του Kolb σύμφωνα με τα οποία εκείνος αντιλαμβάνεται τον τρόπο θεώρησης της ζωής. Το πρώτο στάδιο είναι η παιδική ηλικία έως την εφηβεία (ο εαυτός είναι ακόμα απροσδιόριστος και ενσωματωμένος μέσα στο περιβάλλον). Το δεύτερο στάδιο εκτείνεται μέχρι την καμπή της ζωής. Χαρακτηρίζεται από εξειδίκευση (ο εαυτός αλληλεπιδρά με τον κόσμο). Στο τρίτο στάδιο δεν φτάνουν όλοι οι άνθρωποι και χαρακτηρίζεται από την ενσωμάτωση (ο εαυτός συναλλάσσεται με τη δική του ζωή και το ρόλο που αυτός παίζει σε σχέση με τον κόσμο που τον περιβάλλει (8.7, σ.187). Ο Kolb μεταμορφώνοντας την ουσία των τριών μαθησιακών προσεγγίσεων των Piaget, Dewey και Lewin, παρά τις διαφορές τους στα 3 κάπως ακατέργαστα μοντέλα, βρίσκει ότι όλα κατανοούν τη μάθηση ως μια διεργασία με 4 πεδία που περιγράφονται σε ένα κύκλο. Η διεργασία ξεκινά από το συγκεκριμένο βίωμα και μέσα από τη στοχαστική παρατήρηση και την αφηρημένη θεωρητικοποίηση προχωρά στον ενεργό πειραματισμό και μετά πίσω σε νέο βίωμα.



Αναφορικά με τα παραπάνω ο Illeris επισημαίνει ότι, γενικά υπάρχουν λόγοι να είμαστε προσεκτικοί με τα μοντέλα. Π.χ. να εξετάζουμε προσεκτικά αν στοχεύουν στο να απεικονίσουν ότι «αυτό συμβαίνει πάντα», όπως συμβαίνει στο δικό του τριγωνικό μοντέλο, όπου οι δύο διεργασίες και οι τρεις διαστάσεις αποτελούν μέρος κάθε μαθησιακής διαδικασίας ή ότι «έτσι μπορεί τυπικά να είναι», ιδιαίτερα όταν περιέχουν μια συγκεκριμένη σειρά ή προτεραιότητες. Γιατί τέτοια μοντέλα δεν είναι κάτι περισσότερο από απεικονίσεις που απλοποιούν και μειώνουν την πολυμορφία της πραγματικότητας (Illeris, 2016, σ.43,187-188). Κατόπιν έγινε αναφορά στο μοντέλο των 4 σταδίων του Jensen (ηλικιακές φάσεις) το οποίο έχει την μορφή διπλού τόξου της ζωής. Ηλικίες κοινωνικής ζωής: παιδική ηλικία, νεότητα, ενηλικιότητα, τρίτη ηλικία. Ερμηνευτικές ηλικίες ζωής: παιδική ηλικία, πρώτη ενηλικιότητα, δεύτερη ενηλικιότητα, τρίτη ηλικία. Ο Jensen υποστηρίζει ότι το άτομο με το ένα μέρος της ζωής και της συνείδησης ανήκει στην κοινωνία, αλλά με το άλλο ανήκει στον εαυτό του. Η πορεία ζωής ενός ατόμου ρυθμίζεται από τις δομές της κουλτούρας μιας συγκεκριμένης εποχής. Επίσης βρίσκεται και σε μια πορεία την οποία ρυθμίζει ο ίδιος με τις δικές του ερμηνείες και οδηγείται από προσωπικές ανάγκες ανάπτυξης και έκφρασης (Jensen, 1993, σ.182,186).

Ο Illeris συμφωνεί γενικά στο σημείο των τεσσάρων κύριων φάσεων ενδιαφέροντος σχετικά με την μάθηση όπως: παιδική ηλικία (11 έως 13), νεότητα (τελειώνει μεταξύ 20 και 35), ενήλικη ζωή από το τέλος της νεότητας μέχρι τη «στροφή της ζωής» (Jensen, 1993), η οποία είναι εξαιρετικά ρευστή και εκτείνεται στις ηλικίες 45 έως 65 και ώριμη ενήλικη ζωή (ο όρος από τον Giddens, 1993) η οποία διαρκεί μέχρι το θάνατο ή μέχρι την πνευματική εξασθένηση ενός ανθρώπου. Για την φάση της πνευματικής εξασθένησης (ίσως 5^η φάση) δεν αναφέρεται ο Illeris. Αποδέχεται ότι είναι δύσκολο να γίνει η ακριβής διάκριση στις φάσεις και να καθοριστούν τα ακριβή σημεία μετάβασης. Επίσης παρατηρεί ότι οι λεπτομέρειες των διαφόρων φάσεων της ζωής καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από την ιστορία και την κοινωνία και μπορούν να αλλάζουν γρήγορα.

Στη συνέχεια οι εισηγήτριες εν συντομία αναφέρθηκαν στα χαρακτηριστικά, στα κίνητρα, στις τάσεις που διαπερνούν τις ηλικίες της ζωής και τις μεταξύ τους συνδέσεις όπως εξετάζονται από τον Illeris. Ο Illeris αποδέχεται, και αυτό το κάνει αρκετά ξεκάθαρο, ότι οι άνθρωποι ανάλογα με την ηλικία τους έχουν διαφορετικά κίνητρα για μάθηση και διαφορετικές προοπτικές. Τονίζει τις κοινές συνδέσεις που διαπερνούν τις φάσεις της ζωής ως προς τη μάθηση. Τη σταδιακή *απελευθέρωση* του ατόμου σε σχέση με τον εξωτερικό καθορισμό της μάθησης το οποίο έχει σαν συνέπεια την *εξατομίκευση* (η μάθηση καθορίζεται από προσωπικές ανάγκες και ενδιαφέροντα) και τη σταδιακή εξέλιξη της *ευθύνης* για τη μάθηση. Και παρατηρεί ότι θα έπρεπε και η κοινωνία να θέσει ως στόχο της να υποστηρίξει τις εξελίξεις στη μάθηση σε κάθε φάση της ζωής του ατόμου γιατί η μάθηση δεν είναι μόνο ατομική διεργασία.

Ακολούθησε δραστηριότητα στην ομάδα η οποία αφορά φωτογραφίες που για το καθένα έχουν κάποιο νόημα σε μια μαθησιακή του κατάσταση (Είχε ζητηθεί από τις εισηγήτριες να τις αποστείλουν σ' εκείνες τα μέλη της ομάδας πριν τη συνάντησή η να τις φέρουν μαζί τους στη συνάντηση).

Σε ένα πρώτο στάδιο οι συμμετέχοντες εργάστηκαν σε ομάδες στην παρακάτω άσκηση: *«Προσπαθήστε να κατηγοριοποιήσετε τις φωτογραφίες με κάποιο κριτήριο. Γιατί πιστεύετε ότι η συγκεκριμένη φωτογραφία είναι σημαντική γι' αυτόν που την επέλεξε;»*

Στη συνέχεια ζητήθηκε ατομικά να απαντήσουν στα παρακάτω: *Γιατί επέλεξε αυτή τη φωτογραφία; Τι νοιώθεις τώρα που την ξαναβλέπεις; Από αυτά που άκουσες τι σου έκαμε νόημα; Θα ήθελες να εκφράσεις ένα συναίσθημα; Μπορείς να σκεφτείς σε τι σου ήταν χρήσιμη αυτή η στιγμή που αποτυπώνεται στη φωτογραφία στο επόμενο στάδιο μάθησής σου; Αν όχι, τι θα ήθελες στο επόμενο στάδιο μάθησής σου που κρίνεις ουσιώδες και συμπληρωματικό. Ποια σημασία είχε για σένα αυτή η στιγμή μάθησης στη ζωή σου;*

Τα θέματα των φωτογραφιών και γιατί τα επέλεξαν οι συμμετέχοντες είναι ενδεικτικά: *Το μωρό*: η πιο σημαντική κατάκτηση της ζωής. *Ο χορός*: σημαντικό κομμάτι της ζωής για οριζόντιες δεξιότητες. *Σε μια εκδρομή*: συναισθήματα πληρότητας. *Σε μια μουσική ομάδα*: η συντροφικότητα, βιωματική γνώση. *Με τη δασκάλα*: η χαρά της λειτουργίας. *Σε ομάδα*: αλληλεπίδραση και χαρά. *Σε πολυπολιτισμική ομάδα*: η διαφορετικότητα μαθησιακή εμπειρία πέρα από τον τύπο. *Προσωπική ανάπτυξη*: δεξιότητες. *Το μεταπτυχιακό*: παράδειγμα για το παιδί μου. *Ομαδάρχης σε κατασκήνωση*: βγήκα με το ρόλο εκπαιδευτή 16 χρονών. *Ο άντρας μου*: νοιώθω ευγνωμοσύνη, συναισθηματικά, γνωστικά, όλα είναι μαζί. *Στιγμή χαράς σε Δημοτικό Σχολείο*. *Μουσική εμφάνιση*: με επώνυμους. *Μέντορας και μαθητή*: στοιχείο βιωματικής μάθησης. *Η προσήλωση στο μέντορα*: στα πρόθυρα της Τρίτης ηλικίας έχω την τεράστια τύχη να καταλαβαίνω τι πρέπει να είναι η μάθηση. Στη

συζήτηση που ακολούθησε οι συμμετέχοντες μοιράστηκαν βιώματα, συναισθήματα, συγκινήσεις. Μπήκαν στη διαδικασία να θυμηθούν και να αναστοχαστούν στιγμές μάθησης της ζωής τους που είχαν ένα νόημα για αυτούς μέσα σε ένα πλαίσιο ομαδικότητας και συντροφικότητας όπως είναι αυτό της ομάδας αυτομόρφωσης.

Κατόπιν παρουσιάστηκαν αναλυτικά οι κύριες φάσεις της μάθησης, σύμφωνα με τον Illeris, με βάση τις ηλικιακές φάσεις.

Για τον Illeris η παιδική ηλικία (0 έως ανάμεσα στα 11 και στα 13 χρόνια), ερμηνευτικά διαρκεί από την γέννηση μέχρι την εφηβεία και χαρακτηρίζεται κυρίως από την κατασκευαστική αφομοιωτική μάθηση. Κατά την παιδική ηλικία η γνωστική μαθησιακή ικανότητα αναπτύσσεται σταδιακά. Το παιδί υπόκειται στον έλεγχο των ενηλίκων και σταδιακά απελευθερώνεται. Ενσωματώνεται και συσχετίζεται με το σύνθετο κοινωνικό περιβάλλον (σ.236-237). Η νεότητα για τον Illeris (13 μέχρι ανάμεσα στις ηλικίες των 20 και 35) ερμηνευτικά διαρκεί από την εφηβεία μέχρι την καθιέρωση των προϋποθέσεων της σταθερής ενήλικης ζωής και χαρακτηρίζεται κυρίως από την αναζήτηση και διαμόρφωση της ταυτότητας. Αναφορικά με τη μάθηση, οι επίσημες δομές μάθησης εστιάζουν στο μαθησιακό περιεχόμενο. Η φύση της νεότητας, όπως αναπτύσσεται, έρχεται σε αντίφαση με τις υφιστάμενες δομές μάθησης. Η σύγκρουση που προκύπτει από αυτήν την αντίφαση βρίσκει πεδίο τυπικής έκφρασης στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπ/ση και εξηγεί γιατί οι νέοι δείχνουν απροθυμία απέναντι στις ακαδημαϊκές διεργασίες. Οι νέοι συνεχίζουν στην ανώτερη δευτεροβάθμια γιατί δεν έχουν εναλλακτική επιλογή και γιατί συναντούν άλλους νέους που έχουν τις ίδιες ανάγκες και αντιμετωπίζουν τους ίδιους προβληματισμούς. Σε όρους ταυτότητας η διεργασία της ταυτότητας συμπεριλαμβάνει διερευνητικές δραστηριότητες, αλλαγές πλεύσης, χρόνια αναζήτησης. Για τον Illeris «η νεότητα είναι η περίοδος για σημαντικούς μετασχηματισμούς και προσαρμογές στις οποίες, μία προς μία, γίνονται βαθιές αλλαγές και ανακατασκευές στις δομές γνώσης και στα συναισθηματικά μοτίβα σε ό,τι αφορά την ταυτότητα με την ευρεία έννοια και τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές σχέσεις» (σ.241-242).

Στο σημείο αυτό η ομάδα αναρωτήθηκε σε όρους ταυτότητας υπό τύπο άσκησης στο παρακάτω: *Πότε (και αν) θεωρείτε ότι ολοκληρώθηκε για εσάς η ηλικιακή φάση της νεότητας; Με ποια κριτήρια αποφασίσατε;*

Ακολούθησε η παρουσίαση της μάθησης στην ενήλικη ζωή. Οι ενήλικοι μαθαίνουν αυτό που θέλουν να μάθουν και αυτό που έχει νόημα για αυτούς. Αντλούν από πόρους που ήδη διαθέτουν στη μάθησή τους και αναλαμβάνουν όση ευθύνη θέλουν γι' αυτήν. Έχουν πιο ξεκάθαρες στρατηγικές σχετικά με στόχους τους. Όμως τα εκπαιδευτικά προγράμματα για ενήλικους είναι ένα παράξενο μείγμα ανάμεσα στον εθελοντισμό και στον επαγγελματικό προσανατολισμό των ημερών μας με οικονομικά προσανατολισμένη κατεύθυνση. Κάποιοι εξαναγκάζονται από τους οργανισμούς που εργάζονται να πάρουν μέρος στα εκπαιδευτικά προγράμματα και

αυτό είναι αντιφατικό όταν κάποιος είναι ενήλικος και νοιώθει ότι μπορεί να διαχειρίζεται τη ζωή του. Αναφορικά με αυτούς που μετέχουν εθελοντικά, κι εδώ η κατάσταση είναι παράδοξη, γιατί ενώ είναι αναμενόμενο οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι να αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησής τους, τείνουν να συμπεριφέρονται ως μαθητές και αυτό λόγω αντιλήψεων και βιωμάτων της πρότερης εκπαίδευσής τους. Στην προκειμένη περίπτωση ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που πρέπει να πάρει την πρωτοβουλία και να αλλάξει την εικόνα παραχωρώντας μέρος της εξουσίας του στους μαθητές του. Φαίνεται ότι οι συνθήκες δεν επιτρέπουν ολοκληρωμένες αλλαγές και οι «καινούργιοι νέοι» βρίσκονται καθοδόν να κάμουν την είσοδο στην εκπαίδευση ενηλίκων ως «καινούργιοι ενήλικες». Αυτό απαιτεί ευελιξία στον τομέα εκπαίδευσης ενηλίκων γιατί διαφορετικά θα υπάρξουν προβλήματα παρατηρεί η Simonsen (1998).

Η παρουσίαση ολοκληρώθηκε με την αναζήτηση νοήματος - αρμονίας στην ώριμη ενήλικη ζωή (πριν τα πραγματικά γηρατειά). Σ' αυτή τη φάση της ζωής φαίνεται να υπάρχουν σημαντικά στοιχεία μάθησης (τυπική μάθηση αλλά και επιλογές από τα ίδια τα άτομα). Η μάθηση στην ώριμη ηλικία δεν καθορίζεται από εξωτερικές συνθήκες. Τα ίδια τα άτομα επιλέγουν αυτό που θέλουν και που θεωρούν σημαντικό με βάση τις προσωπικές τους ανάγκες και τα ενδιαφέροντα και μέσα από μια αυξημένη προσωπική ευθύνη για τη μάθηση. «Βέβαια αυτό ισχύει για όσους έχουν τις ευκαιρίες και τους πόρους να απελευθερωθούν». Η μάθηση στην ώριμη ηλικία είναι ένα είδος απολογισμού της πορείας ζωής και προσανατολίζεται στο να επιφέρει νόημα, αρμονία και ικανοποίηση με μια προσωπική μορφή «σοφίας της ζωής». Πολλοί ερευνητές και θεωρητικοί της μάθησης (Merriam- Caffarella, Stuart-Hamilton, Erikson, Kolb, Jarvis) έχουν χρησιμοποιήσει την έννοια της «σοφίας» ως ένα είδος ευφυΐας που έρχεται με την ηλικία και που μπορεί να θεωρηθεί από τους άλλους ως πρακτική κοινή λογική πιο καίρια από την εξειδικευμένη γνώση του σύγχρονου κόσμου. Για τον Illeris είναι κάτι υποκειμενικό και σχετικό με το άτομο. Δεν μπορεί ο καθένας να το πετύχει ωστόσο πρόκειται για μια καλή έκφραση του τύπου της μάθησης για τον οποίο πολλοί αγωνίζονται στην ώριμη ενήλικη ζωή.

Συνοψίζοντας: Η μάθηση στην παιδική ηλικία εμπνέει εμπιστοσύνη, στη νεότητα η διεργασία ταυτότητας είναι πολύ κεντρική στη μάθηση, στην ενήλικη ζωή η μάθηση είναι επιλεκτική, στη δε ώριμη ενήλικη ζωή χαρακτηρίζεται από κατανόηση για τις αξίες και την εμπειρία και μαθαίνουμε όσα μας χρειάζονται. Αυτό που επηρεάζει το κίνητρο για μάθηση σε κάθε φάση είναι ουσιαστικά οι διαφορετικές καταστάσεις της ζωής. Στη διάρκεια των φάσεων της ζωής παρατηρείται διαρκής ανάπτυξη προς την αυτοκατευθυνόμενη και επιλεκτική μάθηση, εξατομίκευση στο μαθησιακό ενδιαφέρον και αυξημένη προσωπική ευθύνη.

Για τη σύνδεση, των όσων προηγήθηκαν, με τη μάθηση που συμβαίνει στην ομάδα Αυτομόρφωσης ακολούθησε μία βιωματική άσκηση σε ομάδες στο παρακάτω θέμα:

- Τι μπορούμε να συνδέσουμε από όσα προέκυψαν από τις φωτογραφίες με τη λειτουργία αυτής της ομάδας;
- Γιατί συμμετέχουμε σ' αυτή την ομάδα αυτομόρφωσης και πού εντοπίζουμε το δικό μας προσωπικό νόημα;

Από τη γενική συζήτηση προέκυψαν σημαντικές προτάσεις σχετικά με την αλληλεπίδραση στην ομάδα μας και την επιρροή από τον Illeris, όπως: Αναφορικά με τη συμμετοχή σε μάθηση: Ο μανθάνων βρίσκεται σε μια κοινή στοχο-κατευθυνόμενη δραστηριότητα, μια κοινότητα εξάσκησης, όπως την αποκαλεί ο Wegner στην οποία έχει μια αναγνωρισμένη θέση και επίσης επιρροή. Αναφορικά με τη μάθηση μέσα από τη μορφή δραστηριότητας: Ο μανθάνων αναζητά ενεργά επιρροές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ένα ιδιαίτερο πλαίσιο για το οποίο ενδιαφέρεται. Ο μανθάνων δεν δέχεται απλώς αλλά επίσης ενεργεί για να ωφεληθεί από την αλληλεπίδραση και ενδιαφέρεται να μεταδώσει κάτι και στους άλλους. Η μάθηση στην ομάδα φαίνεται να έχει σημαντική υποκειμενική σημασία σε όλες τις διαστάσεις, περιεχόμενο, υποκίνηση και αλληλεπίδραση. Η διάσταση της εμπλοκής στη μάθηση ως δομικό στοιχείο: Όσο περισσότερο ενεργός είναι κάποιος και όσο περισσότερο δεσμεύεται έχει περισσότερες πιθανότητες να μάθει κάτι σημαντικό και να το χρησιμοποιήσει. Αποκτάει σημασία η ομάδα γιατί την κατανοούμε όχι σαν μεμονωμένο γεγονός αλλά μέσα στο πλαίσιο προηγούμενων εμπειριών και μελλοντικών ευκαιριών για εμπειρία. Η γνώση που παράγεται (διαμορφώνεται ένα βίωμα) είναι και κοινωνικά διαμεσολαβημένη γιατί συμβαίνει μέσα σε ένα πλαίσιο το οποίο έχει τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας. Δίνει δε την ευκαιρία για επέκταση της υποκίνησης των συμμετεχόντων με στόχο την περαιτέρω ανάπτυξή τους. Αναφορικά με το προσωπικό νόημα: Η συνεισφορά της ομάδας αυτομόρφωσης αποτυπώθηκε από τα μέλη της με τα παρακάτω: *«Κάνουμε μία εμπειρία μάθησης στην ομάδα αυτομόρφωσης. Επωφελούμαστε την αξιολόγηση της προηγούμενης μάθησης. Γίνεται αναγνώριση στην εμπειρία της ζωής μας. Αξιολογεί ο καθένας μας την προηγούμενη εμπειρία του και την εμπλουτίζει μέσα την συλλογική εμπειρία προκειμένου να την αξιοποιήσει και προσωπικά και να την επαναφέρει με επιπλέον ανατροφοδότηση. Είναι δύναμη όταν ανήκεις σε μια συλλογικότητα χτίζοντας και διατηρώντας δεσμούς. Η ομάδα δίνει τη δυνατότητα να συνδεόμαστε με άλλους ανθρώπους και να αλληλεπιδρούμε. Αυτή η πρακτική, μας βοηθά να επηρεάζουμε θετικά όχι μόνο τους εαυτούς μας αλλά και το περιβάλλον που εργαζόμαστε με πολλαπλασιαστικά αποτελέσματα για άτομα και ομάδες. Αυτός που εμπνέει τα μέλη της είναι ο συντονιστής της. Έχει ταλέντο, είναι αφοσιωμένος και μοιράζεται. Νιώθουμε ευχάριστα».*

Αξιοποιήθηκε η παρακάτω βιβλιογραφία.

Κουτσοδίνα, Νταφούλης, Παπαντωνίου & Μωραΐτου, Διαφορές και ομοιότητες στη νοημοσύνη ηλικιωμένων κατοίκων αστικών και αγροτικών περιοχών της Ελλάδας, <http://epublishing.ekt.gr> Downloaded at 07/03/2017

Ardelt, M., (2003), Development and empirical assessment of a three –dimensional wisdom scale. *Research on Aging*, 25, 275-324

Baltes, P.B., Staudinger, U.M., Maerker, A. & Smith, J. (1995). People nominated as wise: A comparative study of wisdom-related Knowledge. *Psychology and aging*, 10, 155-156

Giddens, A., (2002), Κοινωνιολογία, Αθήνα, Gutenberg

Δέκατη συνάντηση: Απολογιστική συζήτηση. Εξέλιξη της ομάδας και σχεδιασμός για την επόμενη χρονιά

Στην τελευταία συνάντηση έγινε ο απολογισμός της χρονιάς. Η συζήτηση επικεντρώθηκε στον τρόπο λειτουργίας της ομάδας αυτή τη χρονιά η οποία αφορά στη συλλογική (συνεργατική) διαδικασία μελέτης, εμπάθουσας και κριτικής συζήτησης των κεφαλαίων του βιβλίου του Illeris, «Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση». Τονίστηκαν τα θετικά αποτελέσματα μέσα από αυτή την πρακτική. Κοινή διαπίστωση ήταν ότι ο συγκεκριμένος τρόπος εργασίας για όλα τα μέλη της ομάδας ήταν μία πρωτόγνωρη εμπειρία η οποία βοήθησε στον εμπλουτισμό γνώσεων και πρακτικών μέσα από την κατανόηση μιας σημαντικής θεωρητικής τεκμηρίωσης «για τον τρόπο που μαθαίνουμε», όπως υποστηρίζεται από τον Illeris. Ήταν μια υποκίνηση για την επανεξέταση προσωπικών απόψεων και πρακτικών στους χώρους εκπαίδευσης που εργάζεται καθένας από τους συμμετέχοντες. Το θέμα όμως που κύρια απασχόλησε την ομάδα και εκφράστηκε με αγωνία σ' αυτή τη συνάντηση ήταν τι γίνεται με την ομάδα; πως θα συνεχίσει αυτή η ομάδα; Η διαίσθηση έλεγε ότι η ομάδα έχει ολοκληρώσει το έργο της και αν συνεχίσει έτσι θα είναι δυσλειτουργική.

Η Μαρία Καγιαβή προχώρησε τη διαδικασία παρουσιάζοντας στην ομάδα βασικά σημεία από τη θεωρία του Αμερικανού Patrick Letcioni αναφορικά με τη δυναμική των ομάδων, τις σχέσεις στην ομάδα και την ύπαρξη δυσλειτουργιών σε μια ομάδα. Ο Patrick Letcioni είναι γνωστός ως ο συγγραφέας των πέντε δυσλειτουργιών ομάδας. Αναφέρθηκε στα επίπεδα ανάπτυξης μιας ομάδας τα οποία σύμφωνα με τον Letcioni είναι: το συλλογικό αποτέλεσμα (με εστίαση σε μετρήσιμα αποτελέσματα, ατομική και συλλογική ευθύνη, feedback), η συν-υπευθυνότητα, η δέσμευση στους κοινούς στόχους και τις διαδικασίες, η καλλιέργεια ικανότητας για δημιουργική σύγκρουση (με ανοιχτή-ειλικρινή συζήτηση, εμπιστοσύνη γνώμης χωρίς το φόβο αντεκδίκησης), η αποκάλυψη ευαλωτότητας και το κτίσιμο εμπιστοσύνης (με θάρρος για ρίσκο). Στη συνέχεια αναφέρθηκε στις πέντε δυσλειτουργίες της ομάδας οι οποίες αφορούν στα επίπεδα ανάπτυξης. Αποτελέσματα, αποφυγή ευθύνης, έλλειψη δέσμευσης, φόβος

σύγκρουσης, απουσία εμπιστοσύνης (Βλ. Παράρτημα VIII, 2017-17 σελ. 23). Αυτό που παρατηρείται είναι ότι το πρόβλημα κυρίως εμφανίζεται στα μεσαία στρώματα.

Ακολούθησε δραστηριότητα ως άσκηση στην ομάδα: Ζητήθηκε, από την εισηγήτρια, να καταγραφεί ατομικά (σε ένα χαρτάκι) μια δυσκολία που ένοιωσε ο καθένας αυτή τη χρονιά στην ομάδα. Στη συνέχεια αφού συγκεντρώθηκαν τα χαρτάκια ζητήθηκε οι συμμετέχοντες να χωριστούν σε υπο-ομάδες των 4 ατόμων, να επιλέξουν 4 χαρτάκια και να αντιγράψουν ό,τι γράφουν τα 4 χαρτάκια σε ένα.

Οι υπο-ομάδες συζητούν για 15 λεπτά και προσπαθούν να παρουσιάσουν στην μεγάλη ομάδα το περιεχόμενο των όσων είχαν καταγράψει από τη συζήτηση.

Αυτό που προέκυψε αναφορικά με τις δυσκολίες της ομάδας αυτή τη χρονιά ήταν: *Δυσκολία στη συνέπεια παρουσίας από ορισμένα άτομα. Δυσκολία στην καλή προσωπική επαφή των μελών. Κάποιες φορές υπήρξε έλλειψη κοινών στόχων, δυσκολία συνταύτισης. Ανομοιογένεια ως προς τη δέσμευση. Οι απαιτήσεις του αντικειμένου δημιούργησαν κάποιες δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα υπήρξε ένας βαθμός δυσκολίας ως προς τον Illeris. Έλλειψη σαφούς στοχοθεσίας, ανομοιογένεια στο θεωρητικό υπόβαθρο, έλλειψη προσωπικού χρόνου ως προς την αποτελεσματικότητα. Δυσκολία ήταν και η ανοιχτή και ειλικρινής συζήτηση με τον εαυτό μας για το ρόλο μας και τις προσδοκίες μας στην ομάδα. Σήμερα το αποτέλεσμα είναι ότι παίρνουμε το ρίσκο για να το εξωτερικεύσουμε, ακούμε, δεχόμαστε, διαφωνούμε, συναποφασίζουμε, χτίζουμε σχέσεις εμπιστοσύνης. Τότε ο Κόκκος κλείνει τη συζήτηση συνοψίζοντας τα παραπάνω λακωνικά και με σαφήνεια: Αυτό που προκύπτει είναι η αίσθηση ότι ένας κύκλος κλείνει». Τότε τα βλέμματα όλων στράφηκαν πάνω του και κάποιοι από τους συμμετέχοντες σαν να μην θέλουν να τελειώσει αυτό που γίνεται προσπαθούν να κάμουν μια μετακίνηση. Έτσι ανέλαβαν να προτείνουν κάτι, όπως π.χ. να ξεκινήσει μια άλλη ομάδα ή ένα σεμινάριο για να μπορούν να ξαναβρίσκονται και να συνεργάζονται. Ήταν λίγος ο χρόνος για να επεξεργαστούν αυτό που συνέβαινε ωστόσο κάποιοι από τους συμμετέχοντες μίλησαν ανοιχτά και μοιράστηκαν συναισθήματα αναπόλησης από τις παλιές καλές μέρες. «...μια πολύχρονη σχέση προσωπικής και επαγγελματικής ικανοποίησης», «ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για όσους είμαστε νέοι», «Συμπορευτήκαμε μαζί με ένα αίσθημα κοινότητας», «...είμαστε αρκετά διαφορετικοί τώρα που έκλεισε ο κύκλος. Είμαστε πιο ευαίσθητοι με την τέχνη, γίναμε καλύτεροι επαγγελματίες και καλύτεροι άνθρωποι».*

Σημείωση: Όταν μια ομάδα πλησιάζει προς το τέλος της κυριαρχεί κατά κάποιο τρόπο έκδηλο ή λανθάνοντα το συναίσθημα του πένθους. Υπάρχουν σιωπές και γενικά μία ατμόσφαιρα στην οποία είναι διάχυτες η νοσταλγία και η θλίψη (Ναυρίδης 2005, σελ. 141).

Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με συζήτηση και προτάσεις για την επικείμενη Συνδιάσκεψη της Μετασχηματίζουσας Μάθησης στην Αθήνα, στην οργάνωση των ιδεών και των στόχων, στους άξονες εργασιών, το συντονισμό ομιλητών, τους κριτές των κειμένων, το πρόγραμμα, την κατανομή του χρόνου, το φάκελο υλικού, τη δημοσιότητα, τον μεταστοχασμό και την αξιολόγηση.

Καταληκτικά σχόλια

Κατά το έτος 2016-17, η ομάδα επικεντρώθηκε στη συστηματική ενασχόληση με τη μελέτη και εμβάθυνση του βιβλίου του Illeris «Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση». Πιο συγκεκριμένα η συζήτηση αφορούσε στο φαινόμενο της μάθησης και τις θεωρητικές και επιστημονικές βάσεις από τις οποίες αντλεί συμβολές για την κατανόησή του. Επίσης αφορούσε στις επιμέρους διεργασίες, διαστάσεις και τύπους μάθησης καθώς και στα εμπόδια για την επίτευξη της μάθησης τα οποία σχετίζονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ατόμου όπως και με τις αναπτυξιακές καμπές της ανθρώπινης ζωής. Συζητήθηκαν οι διεργασίες μάθησης σε διαφορετικούς μαθησιακούς χώρους καθώς και η στοχαστικότητα κι η βιογραφικότητα ως μαθησιακές προκλήσεις. Επιπλέον έγινε αναφορά στην έννοια του βιώματος ως μια σημαντική ολιστική έκφραση για τη διαδικασία της μάθησης, και στις έννοιες της προσωπικής ανάπτυξης, ικανότητας και ταυτότητας ως ανάλογες εκφράσεις για το τι μαθαίνουμε ή αναπτύσσουμε. Η ιδέα, για την ενασχόληση με το συγκεκριμένο βιβλίο γεννήθηκε με την έκδοση του βιβλίου στην ελληνική γλώσσα αλλά και από την πεποίθηση ότι είμαστε εκπαιδευτικοί (στην τυπική ή στην άτυπη εκπαίδευση) και οφείλουμε να αναπτύξουμε, να βελτιώσουμε και εμπλουτίσουμε τις γνώσεις και τις πρακτικές μας στην εκπαίδευση και να συνδέσουμε τη θεωρία του με την εκπαιδευτική πράξη.

Η ομάδα εργάστηκε σε κάθε κεφάλαιο ξεχωριστά μέσα από μια συλλογική (συνεργατική) διαδικασία μελέτης η οποία βασίστηκε στην ανάγνωση, κατανόηση και κριτική συζήτηση των απόψεών του, συγγραφή εργασιών, ομαδικές ασκήσεις, με σκοπό να τα κάνει κτήμα της και να τα εντάξει στην εκπαιδευτική της πρακτική. Οι συμμετέχοντες διαπίστωσαν ότι διαβάζοντάς το προσφέρει προοπτικές ανάλυσης οι οποίες μπορούν να διευκολύνουν την κατανόηση των σημερινών εκπαιδευτικών συνθηκών στο σύγχρονο σχολείο και να βελτιώσουν τον τρόπο ή τις μεθόδους οικοδόμησης του παιδαγωγικού τους ρόλου. Μέσα από μια τέτοια διαδικασία οι συμμετέχοντες εκφράστηκαν μέσα από δύο ρόλους. Το ρόλο του μελετητή του κειμένου αλλά και το ρόλο του υποκειμένου που έχει επίγνωση ότι αναπαράγει το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά που του δίνεται η δυνατότητα μέσα από μια τέτοια διεργασία ανάγνωσης και μελέτης να προβληματιστεί και να κινητοποιηθεί σε πιο οργανωμένες ευκαιρίες για μάθηση. Σ' αυτή τη φάση η ομάδα Αυτομόρφωσης φαίνεται να ενηλικιώνεται. Με τη μελέτη και εμβάθυνση στο βιβλίο του Illeris «Ο

τρόπος που μαθαίνουμε» κλείνει έναν κύκλο και ανοίγει έναν άλλο. Είναι ανοιχτή και μετακινείται σε άλλες ευκαιρίες μάθησης γιατί θέλει να σκεφτεί ακόμα...

Κεφάλαιο Δέκατο: Συναντήσεις έτους 2017-2018

Η αλλαγή πορείας της Ομάδας Αυτομόρφωσης...

Η ομάδα αυτομόρφωσης η οποία λειτούργησε για εννέα συνεχή χρόνια (2008-2017) με ένα συγκεκριμένο τρόπο και μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες έκλεισε τον κύκλο της, ολοκληρώνοντας το έργο για το οποίο είχε συσταθεί. Τα πρώτα επτά χρόνια λειτουργίας της (2008-2015) κυρίως επεξεργάστηκε θέματα γύρω από τον κριτικό στοχασμό, τη Μετασχηματίζουσα μάθηση και την τέχνη. Τα δύο τελευταία (2015-2017) οι εργασίες της αφορούν στο έργο του Illeris σε θέματα που σχετίζονται με την πολυδιάστατη μάθηση.

Η μακρά διεργασία και εμπειρία που συσσωρεύτηκε αυτά τα εννέα χρόνια καθώς και οι αλλαγές που συνέβηκαν στα άτομα που συμμετείχαν ήταν αρκετά για να διαμορφώσουν την μετεξέλιξη αυτής της ομάδας σε μια άλλη ομάδα με διαφορετική σύνθεση, που έχει μεν τις ρίζες της στην αρχική ομάδα (παραμένει ένα πυρήνας οκτώ ατόμων) αλλά λειτουργεί και με καινούργια άτομα τα οποία συμμετέχουν σε πρόγραμμα εκπαίδευσης (σεμιναριακά μαθήματα) με κύριο θέμα την μεγαλύτερη εμβάθυνση στη Μετασχηματίζουσα μάθηση. Παρατηρείται ότι η ομάδα (είτε ως ομάδα Αυτομόρφωσης είτε ως ομάδα που παρακολουθεί το πρόγραμμα εμβάθυνσης της Μετασχηματίζουσας μάθησης) έρχεται και επανέρχεται στο θέμα της Μετασχηματίζουσας μάθησης με δεύτερες και τρίτες ματιές και αυτό είναι το σημαντικό, παρατηρώντας και εξετάζοντας και τις διεθνείς εξελίξεις στην μελέτη και την έρευνα στο πεδίο αυτό.

Ο τρόπος που λειτουργεί η καινούργια ομάδα είναι λίγο διαφορετικός. Αξιοποιούνται οι δια ζώσης συναντήσεις, (10 τον αριθμό, ημέρα Παρασκευή, ώρα 16.15-19.00, στα γραφεία της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων) η εξ αποστάσεως εκπαίδευση για όσους διαμένουν εκτός Αθηνών μέσω χρήσης Skype και η πλατφόρμα. Πριν την κάθε συνάντηση αποστέλλεται υλικό για τη μελέτη κειμένων.

Το Πρόγραμμα το οποίο παρακολουθεί η ομάδα αποσκοπεί να προσφέρει με πληρότητα:

- Εμβάθυνση στις θεωρίες των σπουδαιότερων ριζοσπαστών θεωρητικών της μάθησης, ιδιαίτερα εκείνων που αποσκοπούν στην ολιστική προσέγγιση της μάθησης και στη Μετασχηματίζουσα μάθηση, που αποβλέπει στην αμφισβήτηση των στερεοτυπικών και προβληματικών ιδεών μέσω της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης (Brookfield, Dewey, Illeris, Mezirow, Habermas, Freire, Marcuse, Bourdieu, Kegan, Argyris, Taylor, κ.ά.).
- Διερεύνηση των κοινών σημείων, των διαφορών και των δυνατοτήτων αλληλοαξιοποίησης του τρόπου εκπαίδευσης μαθητών και ενηλίκων.
- Διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η εκπαίδευση μπορεί να αναπαράγει ή να αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες.
- Εμβάθυνση και άσκηση επάνω στη σύνδεση της θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη (διερεύνηση μαθησιακών αναγκών, σχεδιασμός διδακτικών ενοτήτων, εκπαιδευτικές πρακτικές που αναπτύσσουν την κριτική σκέψη, τη

δημιουργικότητα και την ενσυναίσθηση, ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ διδασκόντων- διδασκομένων).

- Διερεύνηση των ηθικών ζητημάτων και της στάσης ζωής που σχετίζονται με το έργο εκείνων που εκπαιδεύουν.

Ακολουθεί η αναλυτική παρουσίαση του περιεχομένου των συναντήσεων όπως πραγματοποιήθηκαν:

1η Συνάντηση: (13/10/2017)

-Προσδοκίες των συμμετεχόντων στο Πρόγραμμα και στόχοι του Προγράμματος- Η Θεωρία του Illeris για την πολυδιάστατη μάθηση, την «αφομοιωτική» και τη «μετασχηματίζουσα» εκπαίδευση

2η Συνάντηση: (3/11/2017)

Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, τα συστατικά στοιχεία και οι φάσεις της, οι σύγχρονες τάσεις της, η διαφορά της από τις συμβατικές μορφές εκπαίδευσης

3η Συνάντηση: (24/11/2017)

Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση αφορά στο Σχολείο;

4η Συνάντηση: (15/12/2017)

Εκπαίδευση και Κοινωνικές Ανισότητες (Bourdieu, Κριτική Παιδαγωγική, η θεωρία της «Αναγνώρισης» κ.ά.). Ζητήματα σχολικού εκφοβισμού και χρήσης ναρκωτικών

5η Συνάντηση: (12/1/2018)

Η Κριτική Θεωρία (Brookfield, Habermas, Marcuse κ.ά.) η Αλλοτρίωση και η σχέση της με την εκπαιδευτική πράξη

6η Συνάντηση: (2/2/2018)

Η θεωρία και η Πρακτική του C. Argyris (εκπαίδευση σε οργανισμούς με στόχο την αλλαγή). Χρησιμεύει αυτή η θεωρία στους εκπαιδευτικούς χώρους;

7η Συνάντηση: (23/2/2018)

Η χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση (συνέχεια από το προηγούμενο)

8η Συνάντηση: (16/3/2018)

Εμπέδωση της θεωρίας και πρακτικής του P. Freire

9η Συνάντηση: (20/4/2018)

Εμπέδωση της θεωρίας και πρακτικής της Μετασχηματίζουσας Μάθησης

10η Συνάντηση: (11/5/2018)

Παρουσιάσεις εργασιών από τους συμμετέχοντες

Ανάμεσα στις συναντήσεις, οι συμμετέχοντες μελέτησαν βιντεοσκοπημένες πρακτικές, ταινίες και θεωρητικά κείμενα που τους προσέφερε το Πρόγραμμα και που συγκαταλέγονται ανάμεσα στα πιο σημαντικά του πεδίου της Διά Βίου Μάθησης. Στη διάρκεια των τρίωρων συναντήσεων, που διεξάγονταν μία φορά το μήνα, έγιναν παρουσιάσεις από τον υπεύθυνο του Προγράμματος, διαλογική συζήτηση, εργασία σε ομάδες και ανάλυση αποσπασμάτων από ταινίες («Ανάμεσα στους τοίχους», «Το σκασιαρχείο»- για το εκπαιδευτικό σύστημα Freinet, «Αμερικάνικη Νύχτα» του Τρυφώ, «Αρσενικό-Θηλυκό» του Γκοντάρ). Στο τέλος του Προγράμματος οι συμμετέχοντες, εφάρμοσαν όσα έμαθαν και παρουσίασαν σχέδια εκπαιδευτικής δράσης τους.

Την ομάδα που παρακολούθησε το πρόγραμμα αποτελούσαν οι: Αλέξης Κόκκος, Εύη Μητροπούλου, Έφη Κωσταρά, Γιούλη Τσεντούρου, Χρύσα Μάνθου, Μαρία Χρήστου,

Μαρία Καγιαβή, Μαρία Παπαδοπούλου, Καρακού Μαρία, Αγγελική Καλλιόρα, Ναταλία Φαρακλού, Ελεονόρα Ανδρεάδου, Μαρία Κοτσιομούτη, Μάνος Παυλάκης, Λιάνα Καλοκύρη, Στεφανία Κορδία, Μάρθα Λογοθέτου, Νίκος Σηφάκης, Αντωνία Μπόνου, Κατερίνα Βιρβιδάκη, Κατερίνα Μανδρώνη

Καταληκτικά σχόλια

Η συλλογική εμπειρία δέκα χρόνων και η προσωπική εμπειρία του καθενός δίνει ένα συναίσθημα πολύ δυνατό που κινεί και μετακινεί την ομάδα σε μια δημιουργική πορεία. Αυτό που είναι σημαντικό να σημειωθεί είναι ότι υπάρχει μία ομάδα που λέει ναι στην αλλαγή. Η τροπή της ομάδας προς την αλλαγή και η αποδοχή αυτής της αλλαγής από τα μέλη της έχει ιδιαίτερη αξία. Η αίσθηση ότι ανήκεις σε μια ομάδα, ότι είσαι με ανθρώπους που προχωρούν τα πράγματα λίγο παραπέρα, το ότι υπάρχει χώρος για τον καθένα αλλά και για όλους μαζί, το ότι δεν είναι κάτι που επιβάλλεται, θεωρούμε ότι έχει να κάνει με προσωπικές επιλογές αλλά και με το ρόλο του μέντορα που ίσως ασυνείδητα αναγνώριζε όλη η ομάδα στον Αλέξη Κόκκο αν και ο ίδιος δεν τον υιοθέτησε ποτέ...

Το πρόγραμμα εμβάθυνσης στη μελέτη και την έρευνα της Μετασχηματίζουσας μάθησης συνεχίζει και για τα έτη 2018-19 και 2019-2020.

Αντί Επιλόγου: Αξιολόγηση

Με τα λόγια των συμμετεχόντων

Η μελέτη των εκφρασμένων στόχων και της εμπειρίας αυτής επιτρέπει και την αξιολόγηση.

Όμως «Καμιά αξιολόγηση δε μπορεί να φωτίσει αρκετά όσα διαδραματίζονται στις ομάδες αυτομόρφωσης, παρατηρεί ο Λευτέρης Αναγνώστου (1984). Συνήθως δίνεται μεγαλύτερη σημασία στο νοητικό στρώμα και ιδιαίτερα στο λεγόμενο περιεχόμενο. Η ψυχολογική διάσταση διεκπεραιώνεται συλλήβδην πάνω στο σχήμα» αισθάνθηκα ευχάριστα ή δυσάρεστα» και η κοινωνική όψη είναι μεν ορατή, αλλά δυσεκτίμητη.

Έτσι το προφανές πρώτο στρώμα καλύπτεται από χτυπητά δεδομένα που ικανοποιούν πληροφοριακά περιέργειες και ανοικτά ερωτήματα καθώς και μορφικά στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας όπως τα παρατηρήσιμα συστατικά: μικρή ομάδα, διανομή του λόγου, γραπτά κείμενα, συμπεριφορά του εμπυχωτή, προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων, γενικό κλίμα. Πιο δυσδιάκριτες μένουν οι μακροχρόνιες διεργασίες που ελκύονται από τη συλλογική προσπάθεια και την πλοκή των προσεγγίσεων. Οι συμμετέχοντες στήνουν υποθέσεις εργασίας, τεκμηριώνουν με σκέψεις κι εμπειρίες, ανασκευάζουν και απορρίπτουν, δέχονται και επιβεβαιώνουν, ενθαρρύνουν και αποθαρρύνουν, γενικά συνθέτουν και ανασυνθέτουν αναζητήσεις από κοινού.

Το βίωμα της συμμετοχής μπορεί να είναι έναυσμα και χάραξη μιας νέας πορείας, αν κανείς ήρθε στην ομάδα αυτομόρφωσης με πραγματικά ερωτήματα, ξεθαρρεμένη καρδιά κι ανοικτά αυτιά. Τότε θα ξανασκεφτεί μια ταρακουνημένη πάγια πεποίθηση, θα κάνει προσωπικούς στοχασμούς, θα παρατηρεί καθημερινά μερικά που δεν έβλεπε. Το πιο μεγάλο που έχει κανείς να αποκομίσει δεν είναι η μάταιη και μεγαλόσχημη αυταπάτη πως τα «ήξερε» ή επέβαλε τις απόψεις του, αλλά να αισθανθεί μέσα του ένα σκίρτημα, την αναστημένη βεβαιότητα, ότι μπορεί κι αυτός να μάθει». (Αναγνώστου, Λ. (1984). Γλώσσα και αυτομόρφωση. *Αυτομόρφωση*, 3-4,54-60.)

Έτσι τα αποτελέσματα και ό,τι πέτυχε η ομάδα αυτομόρφωσης (2008-2018) επιλέγουμε να σας το μεταφέρουμε μέσα από τα λόγια, όπως μας το έγραψαν οι συμμετέχοντες σ' αυτό «το ταξίδι».

"Η συμμετοχή στην ομάδα αυτομόρφωσης ήταν για μένα εμπειρία ζωής. Αποτέλεσε ένα μαθησιακό πλαίσιο, το οποίο θα έλεγα ότι είχε τις 'ιδανικές' συνθήκες: παρείχε υποστήριξη και πρόκληση! Μέσα σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον, με συνεχή ενίσχυση, ερεθίσματα και ευκαιρίες για κριτικό στοχασμό αλλά και αυτοστοχασμό, είχαμε την ευκαιρία να αναπτυχθούμε και να ανθίσουμε ατομικά αλλά και ως ομάδα,

σε επιστημονικό, επαγγελματικό, κοινωνικό και πρωτίστως προσωπικό επίπεδο. Θα θυμάμαι πάντα την ομάδα αυτή ως μια γλυκιά ανάμνηση για τις γνώσεις αλλά κυρίως για τα συναισθήματα που μου πρόσφερε απλόχερα". **(Νατάσσα Ράικου)**

"Ένα δημιουργικό ταξίδι, με πολλές «ανακαλύψεις» και «αποκαλύψεις», με πολλή χαρά, ανάμεικτη κάποιες φορές και με στενοχώρια... Γιατί διευρύνοντας την οπτική σου μέσα από τη ματιά σημαντικών Άλλων, συχνά σου προκύπτουν «αναθεωρήσεις», που δυσκολεύεται να τις ενστερνιστείς για να μην λοξοδρομήσεις από την ασφάλεια της προσωπικής σου «πεπατημένης». Κάποιες φορές το πετυχαίνεις, άλλες όχι, ωστόσο ξέρεις πια ότι δεν θα σταματήσεις ποτέ να προσπαθείς... Αυτό για μένα είναι το πολυτιμότερο «δώρο» από την ομάδα αυτομόρφωσης κι ευχαριστώ όλα τα μέλη της που μου το χάρισαν, καθένα με τον δικό του, μοναδικό τρόπο". **(Πιέρα Λευτεριώτου)**

«Η συμμετοχή μου στην ομάδα από την πρώτη κιόλας συνάντηση αποτέλεσε μια κομβική στιγμή μετασχηματισμού για μένα. Είναι σαν να βλέπεις ξαφνικά μπροστά σου ένα νέο κόσμο, που κάπου ξέρεις ότι υπάρχει, αλλά δεν έχεις μέχρι τώρα έρθει σε επαφή. Μια διαφορετική κουλτούρα για την εκπαίδευση και τον ρόλο μας ως εκπαιδευτών. Η συμμετοχή μου στην ομάδα ήταν η αρχή συνειδητοποίησης ότι σύντομα θα άλλαζα επαγγελματική κατεύθυνση, κάτι που τελικά έγινε ακόμα νωρίτερα από όσο τότε σκεφτόμουν.» **(Μάνος Παυλάκης)**

«Η αίσθηση μιας κοινής πορείας με φίλες και φίλους· μια επιθυμητή αλληλεπίδραση και στιγμές συν-ανάπλασης αντιλήψεων· αρκετές φορές -όχι πάντα- ένα υπόδειγμα διαλόγου, προβληματισμού και κριτικής σκέψης· εντέλει, μια εμπειρία μορφωτικής αναψυχής. Αυτά διατηρήθηκαν στη μνήμη μου και στην καρδιά μου! Αυτά είναι το δικό μου «απόσταγμα» από τη λειτουργία της ομάδας αυτομόρφωσης. Γίναμε «σοφότεροι»; Γίναμε καλύτεροι άνθρωποι; Πιθανόν όχι. Ίσως λίγο... Σίγουρα, πάντως -όσο κράτησε για τον καθένα- περάσαμε καλά!» **(Πάρις Λιτζέρης)**

«Η ομάδα αυτομόρφωσης υπήρξε για μένα μια πολύ σημαντική και πολύτιμη διαδρομή. Ήταν ένα ταξίδι αναζήτησης, προσωπικής ανάτασης και εξέλιξης, μελέτης και καλλιέργειας προσωπικών δεξιοτήτων, ανταλλαγής ιδεών και καλών πρακτικών, ανακαλύψεων και αποκαλύψεων, αλλά και έντονων συναισθημάτων. Μια μαγική πόρτα που άνοιγε στο φως». **(Τσέλη Λαζαρίδου)**

«Καθώς συμμετείχα σε διαφορετικές χρονικές στιγμές... Η ομάδα αυτομόρφωσης ήταν για μένα ένας χώρος που με βοηθούσε και με παρακινούσε να "ανοίξω" το μυαλό μου και την οπτική μου, τόσο γιατί χρειαζόταν να συμμετέχω στην δημιουργία κάποιας εργασίας όσο και γιατί ακούγοντας τις απόψεις και τους προβληματισμούς των υπολοίπων της ομάδας μου άνοιγε νέες οπτικές που μέχρι εκείνη τη στιγμή δεν είχα φανταστεί. Ο διάλογος που αναπτυσσόταν μεταξύ μας (μεταξύ των μελών), οι τεχνικές και η νέα γνώση που ερχόταν στην ομάδα, υπό το πρίσμα πάντα της Μετασχηματίζουσας μάθησης και του κριτικού στοχασμού μου έβαζε συνέχεια νέες προκλήσεις. Με το χρόνο είχε γίνει πια ένα σημείο αναφοράς για μένα να βλέπω

οικεία πρόσωπα αλλά και νέα οπότε ήταν σαν μια μεγάλη "παρέα" της οποίας ήμουν μέλος (μου πρόσφερε δηλαδή και την αίσθηση του ανήκειν). Θυμάμαι ότι πολλές φορές φεύγοντας είχα ένα αίσθημα ικανοποίησης». **(Μαρία Χρονοπούλου)**

"Η στιγμή του απολογισμού λοιπόν... Η αξιολόγηση που, όπως μου θύμισε η αγαπημένη Χρύσα, "χρωστάς" σε κάθε ταξίδι που ξέρεις πως σου έχει προσφέρει πολλά. Η θύμηση δυνατή. Και οι εικόνες έντονες και ανάκατες. Η πρόσκληση για συμμετοχή από τον Αλέξη. Το ταξίδι Λάρισα- Αθήνα, μια φορά το μήνα, για 5, 6 χρόνια, αδιαμαρτύρητα. Η πρώτη συνάντηση για την αναζήτηση μιας κοινής περπατησιάς. Και η μοναδική εμπειρία της συμμετοχής σε μια ομάδα αγαπημένων συνοδοιπόρων εκπαιδευτών με τα ίδια ενδιαφέροντα. Οι κοινές δράσεις και οι παρουσίες στα συνέδρια. Οι αγωνίες για τις διατριβές, τις έρευνες κάποιων από εμάς που ήταν σε εξέλιξη. Το μοίρασμα εμπειριών από ανθρώπους με τόσο διαφορετικές διαδρομές, αλλά και τόσο κοινά ενδιαφέροντα. Αλλά και οι ατέλειωτες συζητήσεις για την εκπαίδευση, την τέχνη, τη δυσκολία της αλλαγής. Και πάνω απ' όλα η σπάνια ευκαιρία της καθοδήγησης από έναν σπουδαίο Δάσκαλο, τον Αλέξη μας. Φτάνουν αυτά; Δεν ξέρω. Μένω με την αίσθηση πως τελικά αυτό το ταξίδι το βίωσε ο καθένας διαφορετικά. Αλλά ταυτόχρονα έχω τη βεβαιότητα, ότι αυτή η μηνιαία συνάντηση, όλα αυτά τα χρόνια, με τον έναν ή με τον άλλον τρόπο, μας, με καθόρισε. Όπως όλα αυτά που αξίζουν. Καλή μας συνέχεια". **(Δημήτρης Δεληγιάννης)**

«Δέκα χρόνια ομάδα αυτομόρφωσης λοιπόν..... Δέκα χρόνια για τα οποία να πρέπει να σκεφτείς, να μιλήσεις, να μεταφέρεις.... τι; και πως; Πως περιγράφεις δέκα χρόνια με τη χαρά της αρχής και το φόβο του καινούργιου, με τους ανθρώπους που συναντήθηκες και έφυγαν και με άλλους που μιλάς ακόμα σχεδόν κάθε ημέρα, αλλά που όλοι σε άγγιξαν και σε άλλαξαν. Με την αγωνία της προσεκτικής μελέτης και τη χαρά της δημιουργίας κάθε φορά, με το ψάξιμο γύρω σου αλλά και μέσα σου, με τη διερεύνηση του επιστημονικού σου πεδίου αλλά κυρίως του εαυτού σου και της σχέσης σου με τον κόσμο. Με την αίσθηση της ασφάλειας που σου δίνει η ομάδα και της λαχτάρας να συνδεθείς προσωπικά με τον άλλον. Με τις λύπες αλλά και τις χαρές που κάθε βαθειά μαθησιακή διεργασία φέρνει. Ευχαριστώ όλους τους συνοδοιπόρους αυτής της μακράς διαδρομής. Νιώθω ότι η διαδρομή αυτή με επηρέασε και σε πολλά σημεία με καθόρισε. Μου φώτισε πλευρές μιας πραγματικότητας που δεν είχα ανακαλύψει και μάλλον ποτέ δεν θα ανακάλυπτα μόνη μου. Γιατί η ομάδα αυτή ήταν τελικά ένα δώρο και είμαι ευγνώμων που το δώρο αυτό μου δόθηκε απλόχερα!!» **(Μαρία Καγιαβή)**

Η ομάδα της αυτομόρφωσης ήταν για μένα πολύ σημαντική, πήγαινα πάντα με χαρά στις συναντήσεις και ένιωθα ότι έβρισκα την κοινότητά μου. Κινητοποιήθηκα να διαβάσω, άκουσα άλλες απόψεις και ιδέες, μοιράστηκα σκέψεις και έκανα φιλίες **(Ηρα Παπαγεωργίου)**

«Η συμμετοχή μου στην ομάδα αυτομόρφωσης υπήρξε μια ιδιαίτερα προσωπική ευκαιρία για αυτό-οργάνωση, αυτοκριτική και ενδοσκόπηση σε βαθύτερα νοήματα και αγωνίες τόσο για το ρόλο μου ως εκπαιδευτής ενηλίκων αλλά περισσότερο για το

ρόλο μου ως άτομο σε μια κοινωνία που μεταβάλλεται. Καθώς η καθημερινότητά μου ως σύντροφος, γονιός και επαγγελματίας δεν μου επιτρέπει πολλές φορές να σταθώ και να 'μετρήσω' ξανά και με άνεση τις επιλογές μου, να πάρω συχνά ικανοποίηση ή να αναθεωρήσω έγκαιρα τη στάση μου και συμπεριφορά μου στα δρώμενα που εξελίσσονται, η ομάδα αυτομόρφωσης ήταν μια ευκαιρία βαθύτερου αυτοστοχασμού πάνω στις επιλογές και συμπεριφορά μου στο γίνεσθαι, μια στιγμή που την οφείλω σε μένα και στην όλη μου προσπάθεια στη ζωή μου... Ήταν όμως μια ευκαιρία σε αυτή την προσωπική μου διαδρομή να έχω δίπλα μου ανθρώπους που με τίμησαν με την παρουσία τους, το λόγο τους... με έγνοια και φροντίδα άκουσαν και μοιράστηκαν τις σκέψεις τους, με εμπιστεύτηκαν, τους άκουσα, ανοιχτήκαμε μεταξύ μας, νιώσαμε πολλά, γίναμε φίλοι... Σήμερα, ανατρέχω συχνά σε όσα είπαμε και ανταλλάξαμε εκείνες τις μέρες για να συνεχίσω το βήμα μου...» **(Ρέμος Αρμάος)**

«Με την ομάδα αυτομόρφωσης ταξίδεψα περίπου 2 χρόνια. Και το ταξίδι υπήρξε ιδιαίτερα ζωντανό αλλά και περιπετειώδες ενώ κάποιοι ταξίδευαν πραγματικά για να βρεθούμε μαζί. Στο ταξίδι αυτό, βρεθήκαμε μαζί μια ομάδα εκπαιδευτών ενηλίκων και εκπαιδευτικών με διαφορετικές εμπειρίες, ηλικίες και ενασχολήσεις αλλά με κοινές αγωνίες και αναζητήσεις κυρίως στο πεδίο της δουλειάς μας. Σε στάσεις του ταξιδιού κάποιοι κατέβηκαν, άλλοι όμως ανέβηκαν. Ο πλούτος των συνταξιδιωτών υπήρξε πολύτιμος. Μέσα από τις αναζητήσεις και τις αγωνίες μας γίναμε σοφότεροι σε γνώσεις και πλουσιότεροι σε εμπειρίες. Οι περισσότεροι από εμάς απέκτησαν νέους φίλους και συνοδοιπόρους. Και αυτό θα μείνει για πάντα...» **(Παναγιώτης Κουτροβίδης)**

Η ομάδα αυτομόρφωσης για μένα ήταν ο ευρυγώνιος φακός μου, η ευρύτερη ματιά στο επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, η έμπνευση και η ανατροφοδότησή μου για να είμαι πιο ουσιαστική στη δουλειά και στη ζωή μου και το μέρος όπου ένιωσα ότι ανήκω σε μια ομάδα από ανθρώπους με εκπαιδευτικό μεράκι και κριτική θεώρηση της καθημερινότητας. **(Γιούλη Τσεντούρου)**

«...Αναστοχαζόμενος μετά από δύο σχεδόν χρόνια... [...]Το να μαθαίνει κάποιος μόνος του εντασσόμενος (μη δεσμευόμενος) και αλληλεπιδρώντας σε διάφορα μαθησιακά περιβάλλοντα είναι ένα από τα ζητούμενα της εποχής μας η οποία απαιτεί την ατομική πρωτοβουλία, ευθύνη και σκέψη σε μεγάλο βαθμό. Το πλαίσιο της ομάδας [αυτομόρφωσης] μου το πρόσφερε αυτό απλόχερα γεγονός που με έκανε να παραμείνω «πιστός» σε αυτή για επτά χρόνια. Τόσο ο κος Κόκκος όσο και τα μέλη της ομάδας αποδείχτηκαν γνήσιοι εκφραστές της απελευθερωτικής μάθησης στα πρότυπα μεγάλων στοχαστών της εκπαίδευσης όπως οι Freire, Mezirow, Illeris, κ.ά. Ακολούθησαν επίσης τη συστημική προσέγγιση μέσα από ομάδες εργασίας και σκέψης και με πλήθος βιωματικών ασκήσεων και συζητήσεων. Η συμμετοχή μου στην ομάδα με βοήθησε να εμβαθύνω όχι μόνο στη μετασχηματίζουσα μάθηση αλλά και στην μάθηση μέσω τέχνης (θέμα το οποίο έχει αναπτύξει ο κος Α. Κόκκος) και στη συνθετική θεωρία του Illeris για τον τρόπο που μαθαίνουμε. Ως εμπειρία ήταν μοναδική, απροσδόκητη στο Ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, και με εξέλιξε τόσο ως

άτομο (υποκείμενο της μάθησης) όσο και ως ερευνητή. Σήμερα προσπαθώ να δημιουργήσω τη δική μου «συμβολή» σε θέματα μάθησης και εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα και νιώθω ότι ένα μεγάλο μέρος του σχετικού υποβάθρου μου οφείλεται στην εμπειρία μου μέσα στην συγκεκριμένη ομάδα αυτομόρφωσης (και την ευχαριστώ γι αυτό)...» **(Αλέξανδρος Κακούρης)**

«Η ομάδα αυτομόρφωσης είναι για μένα ένα χώρος τόσο φιλικός και δημιουργικός που για χρόνια είχα να ζήσω στην Ελλάδα. Η ζωντάνια και οι αναζητήσεις των μελών της για κοινές δράσεις και στόχους με βάση τον κριτικό αναστοχασμό και την κριτική σκέψη με γεμίζουν πάντα όρεξη για περισσότερη δουλειά και αισιοδοξία. Πρόκειται για ένα χώρο που υποστηρίζει την έρευνα και τη δημιουργική σκέψη και χάρη στην εμπειρία και αλληλεπίδραση των μελών του προσφέρει ευκαιρίες για γόνιμους και 'ανοιχτούς' διαλόγους. Ελπίζω να μείνει πάντοτε έτσι, και να μπορέσει να συνεχίσει να αποτελεί ένα σταθερό πλαίσιο αναφοράς για όσους ενδιαφέρονται να επιχειρήσουν μια κριτική και αναστοχαστική προσέγγιση στην εποχή μας». **(Δήμητρα Παπακωσταντίνου)**

«Για εμένα η ομάδα αυτομόρφωσης ήταν ένα σημείο συνάντησης και ουσιαστικής ανταλλαγής απόψεων και προβληματισμών για εκπαιδευτικά θέματα. Γνώρισα αξιόλογους ανθρώπους από διαφορετικά εκπαιδευτικά πεδία, οι οποίοι φώτιζαν τα θέματα που μελετούσαμε από την οπτική του δικού τους πεδίου ενδιαφέροντος. Θεωρώ ότι ήταν μια ολοκληρωμένη διεργασία μάθησης, η οποία περιελάμβανε σε απόλυτη ισορροπία τη διάσταση του περιεχομένου, της υποκίνησης και την κοινωνική διάσταση της μάθησης». **(Μαρία Χρήστου)**

«Η ομάδα υπήρξε για μένα μια μεγάλη αποκάλυψη. Μου γνώρισε αξιόλογα άτομα, εμπνευσμένους δασκάλους και καλούς φίλους. Με μύησε σε έναν πιο ορθολογιστικό τρόπο σκέψης και με έφερε αντιμέτωπη με τον εαυτό μου και τις αδυναμίες μου, δίνοντάς μου όμως τη δύναμη για να τις αντιμετωπίσω. Σας ευχαριστώ όλους θερμά». **(Εύη Μητροπούλου)**

«Η ομάδα αυτομόρφωσης ήταν η ευκαιρία να βλέπω τακτικά αγαπημένους φίλους και συναδέλφους και μέσα σε ήρεμο και δημιουργικό κλίμα, να διευρύνουμε από κοινού του ορίζοντές μας, γνωστικούς και συναισθηματικούς. Η διαρκής ανταλλαγή απόψεων, ο διάλογος, το μοίρασμα, ο πειραματισμός είναι τα στοιχεία εκείνα της ομάδας που συνέβαλλαν στην ιδιαίτερη δυναμική της, στην ενίσχυση του αντίκτυπού της στα μέλη της και στη δημιουργία μοναδικών εμπειριών». **(Πηνελόπη Μπόζνου)**

«...Η ομάδα αυτομόρφωσης αποτέλεσε για μένα ένα υπέροχο διάλειμμα, μία ανάσα ζωής από μία δύσκολη και απαιτητική καθημερινότητα. Είχα την ευκαιρία να γνωρίσω υπέροχους ανθρώπους, να επικοινωνήσω και συνεργαστώ μαζί τους δημιουργικά, να διευρύνω τις γνώσεις μου, να μοιραστώ σκέψεις, απόψεις, συναισθήματα, προβληματισμούς, απορίες, να βρω απαντήσεις. Το ευχάριστο είναι, πως ακόμα και σήμερα, συνεχίζει να με επηρεάζει θετικά και να αποτελεί ένα σημαντικό σημείο

αναφοράς. Ήταν αναμφίβολα ένα δώρο για μένα. Σας ευχαριστώ πολύ» **(Βασιλική Παπακίτσου)**

«Η ομάδα αυτομόρφωσης αποτέλεσε για τη γράφουσα μία ιδιαίτερα ξεχωριστή και πολύτιμη εμπειρία. Είναι σημαντικό να επισημανθεί, πως η ομάδα αυτομόρφωσης, στη διάρκεια του σχολικού έτους 2016 – 2017 που εγώ συμμετείχα, ασχολήθηκε με το βιβλίο «Ο τρόπος που μαθαίνουμε» του K. Illeris (2016). Το βιβλίο αυτό αποτελεί την επιτομή του φαινομένου της μάθησης. Ως εκ τούτου στο πλαίσιο της ομάδας και μέσω της άντλησης γνώσεων από το ανωτέρω βιβλίο επιτεύχθηκε η δυνατότητα υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης μέσα από την εις βάθος έρευνα και την πολυπρισματική επισκόπησή του. Με τον τρόπο αυτό, συντελέστηκε ουσιαστική διείσδυση στην θεματολογία του, διευρύνοντας και απελευθερώνοντας τη σκέψη των συμμετεχόντων. Κλείνοντας, καθοριστικής σημασίας για την υλοποίηση μιας αποτελεσματικής εκπαίδευσης στην ομάδα αυτή ήταν η συμβολή του κ. Κόκκου, στον οποίο αξίζει ένα μεγάλο ευχαριστώ, καθώς επίσης και σε όλα τα μέλη της, με τα οποία η ανταλλαγή απόψεων αποτέλεσε ένα ζωτικής σημασίας, για την υποφαινόμενη, ταξίδι. **(Μαρία Παπαδοπούλου)**

«Για εμένα η ομάδα αυτομόρφωσης ήταν μια εμπειρία ζωής. Έγινα μάρτυρας και μέρος μιας ζωντανής διεργασίας που έβαλε στο μικροσκόπιο την πραγματική ζωή, κοιτώντας πάντα στα μάτια το όλο, ψάχνοντας τις θεωρίες μάθησης μέσα σε αυτή. Μέσα από την επικοινωνία με εξαιρετικούς ανθρώπους που έχουν δουλέψει πολύ ο καθένας με τον εαυτό του, νιώθω ότι προσέφερα ένα κομμάτι από εμένα και την ίδια στιγμή έκανα δικά μου στοιχεία των άλλων μελών που με ώθησαν να γίνω έστω λίγο καλύτερος άνθρωπος. Νιώθω τυχερή και ευχαριστώ όλη την ομάδα για αυτή την ευκαιρία που μου δόθηκε». **(Μαρία Κοτσολάκου)**

Η συμμετοχή μου στην ομάδα υπήρξε σύντομη αλλά καθοριστικής σημασίας για εμένα, καθώς μου δόθηκε η ευκαιρία να δημιουργήσω πρωτίστως σχέσεις με τα μέλη της, αλλά και να μελετήσω σε βάθος ζητήματα που συζητούνταν ανά περιόδους. Ήταν μια ανάπαυλα στην καθημερινότητα, ένα ζεστό και φιλικό περιβάλλον, ένα πλαίσιο που όλοι μας είχαμε να μάθουμε κάτι από τον άλλο. **(Εφη Κωσταρά)**

Η συμμετοχή μου στην ομάδα αυτομόρφωσης ήταν μια εμπειρία ζωής, ίσως γιατί και το θέμα συζήτησης ήταν καθοριστικής σημασίας: Ο κριτικός στοχασμός και η Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Αντιλήφθηκα πόσο σημαντικό είναι να βάζεις και τις δικές σου παραδοχές, ιδέες, σκέψεις στο τραπέζι για κριτική θεώρηση και μετασχηματισμό ως μη λειτουργικές. Αυτό που αρχικά έμοιαζε κάτι δύσκολο έγινε σταδιακά εύκολο μέσα σε μια ομάδα με φιλικό και δημιουργικό κλίμα. Στο πλαίσιο αυτό μπήκα σε μια διαδικασία μάθησης αλλά και γνωριμίας με τον “Εαυτό” μου και τους “Άλλους”. Άρχισα να μελετώ πιο ουσιαστικά τα κείμενα, να κάνω δεύτερες και τρίτες σκέψεις πάνω σε ένα θέμα, να ακούω περισσότερο τους άλλους, να ανακαλύπτω τα αδύνατα, αλλά και τα δυνατά μου σημεία. Στην πορεία αυτή η

ύπαρξη της ομάδας ήταν, βοηθητική, ανακουφιστική, ουσιαστική. Γι αυτήν την πολύτιμη εμπειρία τους ευχαριστώ όλους και τον καθένα ξεχωριστά». (Σοφία Καλογρίδη)

ΥΣΤΕΡΟΓΡΑΦΟ

Με την ικανοποίηση της ολοκλήρωσης αλλά και με τον προβληματισμό και την αγωνία, αν αυτό το κείμενο όπως το έχω συνθέσει θα προκαλέσει το ενδιαφέρον του αναγνώστη, θα ήθελα να επισημάνω ότι αυτό που ίσως κάνει νόημα είναι ότι αντλεί από ένα πεδίο μακροχρόνιων συζητήσεων σε θέματα μάθησης μέσα σε ένα δημιουργικό πλαίσιο ανταλλαγής ιδεών και συνεργασιών, αυτό της Ομάδας Αυτομόρφωσης, με αξιοποίηση κυρίως των χειρόγραφων σημειώσεών μου ως αρχαιακό υλικό, οι οποίες υποστηρίζουν τα ντοκουμέντα της κάθε συνάντησης της ομάδας. Είναι σαν να πρόκειται για ένα έργο χωρίς συγγραφέα το οποίο συνκατασκευάζεται από όλους τους συμβαλλόμενους αυτής της ομάδας και αφηγείται τη βιογραφία της. Να επισημάνω επίσης ότι πρόκειται για μια εκ των υστέρων ανασυγκρότηση αυτής της εμπειρίας από τη δική μου σκοπιά η οποία αποκτά συγκεκριμένο νόημα μέσα από την αναδόμηση των συναντήσεων, οι οποίες περιλαμβάνουν διαδικασίες μάθησης (Μετασχηματίζουσας, Πολυδιάστατης, Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία) κύρια μέσα από πρωτογενείς εκπαιδευτικές εμπειρίες αλλά και μέσα από τα σημεία εκείνα που, κατά την άποψή μου, δίνουν και μια ιδέα για το συναισθηματικό κλίμα και τη δυναμική της συγκεκριμένης ομάδας. Μιας ομάδας που η λειτουργία της αποτέλεσε μια εφαρμογή στοχαστικού διαλόγου και υποστήριξης των συμμετεχόντων στην μετασχηματιστική τους πορεία με κυρίαρχη αρχή τις συνεργασίες και την ανοικτότητα στη διαφορετική άποψη. Στη δεκάχρονη λειτουργία της οι συμμετέχοντες διέτρεξαν μια ολόκληρη διαδρομή συμπόρευσης με αίσθημα κοινότητας, γεμάτη συναισθήματα, συγκινήσεις, διαρκείς ανατροφοδοτήσεις, δημιουργικές συγκρούσεις, φόβους σε σχέση με τη συνέχεια της ομάδας, αυτοδέσμευσης για τη συνεχή βελτίωσή της με κριτικό αναστοχασμό και αναπλαισίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεών τους, σε μια διεργασία διαμόρφωσης της ατομικής τους ταυτότητας...(με όρους Μετασχηματίζουσας μάθησης).

Και βέβαια δεν θα είχε συμβεί αυτή η καταγραφή αν δεν υπήρχε η παρότρυνση από τον μέντορα της ομάδας Αλέξη Κόκκο, τον οποίο ευχαριστώ για την ανεπάντεχη εμπειρία που μου χάρισε.

Παράρτημα I

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΤΟΥΣ 2008-09

Θεματική : Ο κριτικός στοχασμός στο ημερολόγιο της ομάδας αυτομόρφωσης

Πρώτη συνάντηση

Για την **πρώτη** συνάντηση της Ομάδας Αυτομόρφωσης με θέμα τον κριτικό στοχασμό (7 Οκτωβρίου 2008) παρατίθεται παρακάτω αυτούσιο το κείμενο του Πάρι Λιτζέρη το οποίο αφορά στα όσα διαπραγματεύτηκε η ομάδα στη συνάντηση αυτή και στις πρακτικές που θα ακολουθήσει με κριτική αναστοχαστική ανάλυση.

«Όλοι οι συμμετέχοντες στην ομάδα είναι γνωστοί και φίλοι. Νέα πρόσωπα σε σχέση με πέρσι η Μαρία, η Δήμητρα και η Γεωργία. Η βοήθειά τους θα είναι σημαντική. Έχουν, πέρα από γνώσεις και ιδέες, σημαντικές εμπειρίες από ιδιαίτερους χώρους όπως οι μεγάλες επιχειρήσεις. Ως πρώτη συνάντηση ήταν διερευνητική... Εκφράστηκαν οι προσδοκίες και οι προθέσεις σχεδόν όλων μας. Σε πολλά σημεία συναντώνται τα ενδιαφέροντά μας, όπως η προσδοκία να διερευνήσουμε τον κριτικό στοχασμό θεωρητικά, αλλά επίσης να δούμε δυνατότητες ή καλές εκδοχές της εφαρμογής του στην εκπαίδευση ενηλίκων («τι λέει η θεωρία για την πρακτική»). Υπάρχουν επίσης οι αναγκαίες αποκλίσεις απόψεων, τρόπου σκέψης, παραδοχών κοκ που θα δώσουν ποικιλία στο διάλογο. Σοφία (αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση), Γεωργία (στρατηγικές εκπαίδευσης), Μαίρη (θέατρο), Πιέρρα (Freire) κλπ. Συμφωνήσαμε αυτή τη φορά να δεσμευτούμε για ένα πιο συγκροτημένο σεμινάριο αυτο-κατευθυνόμενης μάθησης όπου θα συνεισφέρουμε όλοι με εισηγήσεις, σκέψεις, προτάσεις κλπ. Βγήκε ένα πρόγραμμα συναντήσεων μέχρι τον Ιούλιο 2009 και ένα θεματολόγιο γύρω από τον κριτικό στοχασμό με τη συμμετοχή του Βεργίδη και του Κουλαουζίδη. Ανέλαβα να παρουσιάσω εισήγηση για την άποψη του Brookfield για τον κριτικό στοχασμό καθώς και τις προτάσεις του για εφαρμογή. Η άποψη του Αλέξη είναι ότι πρέπει να πάρουμε ως βάση τον ορισμό του Mezirow για τον κριτικό στοχασμό και ότι ο Brookfield και άλλοι προσθέτουν σχετικά επουσιώδη πράγματα σε αυτόν («γκρινιάζουν» επιδιώκοντας επιμέρους πράγματα χωρίς να αμφισβητούν την κεντρική ιδέα). Έχω την εντύπωση ότι ο Brookfield παρότι ορισμένες φορές μπορεί να «εκνευρίζει» με το χαρακτήρα του και με την επιμονή του να γράφει «εύκολα» για το παραμικρό (αυτό άλλωστε για άλλους σημαίνει «μεγάλη παραγωγικότητα»), δεν είναι επιφανειακός στοχαστής ή κάποιος που παρασύρεται και παρακινείται απλώς από τις ιδεολογικές και πολιτικές του πεποιθήσεις και προκαταλήψεις. Μπορεί να μην είχε την τύχη να στηθεί γύρω του «σχολή» (όπως ο Mezirow) -γιατί άραγε;- και έτσι να διακριθεί στο πεδίο της θεωρητικής πρωτοτυπίας, αλλά έχει συμβάλει πολύ στην μετακίνηση της συζήτησης του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων προς κατευθύνσεις πιο προοδευτικές.

Επίσης έχοντας πρόσφατα διαβάσει το άρθρο του Brookfield «Breaking the code» (1996) είμαι επηρεασμένος από δύο θετικά στοιχεία: (α) το αυξημένο πρακτικό-πολιτικό αισθητήριο του Brookfield ο οποίος, όντας άνθρωπος της πράξης, έχει συναίσθηση ότι ανάμεσα στις καλές προθέσεις της θεωρίας και στην εφαρμογή υπάρχει συνήθως τεράστιο χάσμα (δηλ. έχει συνείδηση των πολιτικών προϋποθέσεων της εφαρμογής προοδευτικών εκπαιδευτικών

θεωριών) και (β) ενδιαφέρεται για τον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο και θέλει - προσπαθεί να προσφέρει πρακτικούς τρόπους εφαρμογής πλευρών της κριτικής θεωρίας, πχ ερωτήματα που πρέπει να διατυπώνονται στο πλαίσιο της κριτικής ανάλυσης κειμένων.

Η σημερινή συζήτηση μου έδειξε για άλλη μια φορά δύο σημαντικά πράγματα:

(1) πόσο ανακουφιστική και ενδυναμωτική είναι η ουσιαστική συζήτηση με φίλους που έχουν λίγο ή πολύ κοινά ενδιαφέροντα (και κοινή γλώσσα) σε αντίθεση με τον απολύτως τεχνικό και εργαλειακό χαρακτήρα της καθημερινής επαγγελματικής πρακτικής και

(2) πόσο η ομάδα με βοηθά (με παρακινεί, με «υποχρεώνει») να κάνω δεύτερες και τρίτες σκέψεις πάνω σε ένα θέμα. Ακούγοντας τις απόψεις των άλλων έχω συνήθως την άμεση τάση (παρόρμηση) να απαντήσω, να διαφωνήσω, να κριτικάρω κοκ, αλλά στη συνέχεια αρχίζω να σκέφτομαι «Μήπως είμαι απόλυτος; Μήπως πρέπει να ξανασκεφτώ αυτά που άκουσα; Μήπως οι απόψεις μου μεταφέρουν την (μερική) εμπειρία μου και τις βαθύτερες πεποιθήσεις μου και φυσικά δεν αποτελούν μια ολιστική και ολοκληρωμένη προσέγγιση ενός θέματος;»

Αυτή είναι άραγε μια «εξισορροπητική» λειτουργία του διαλόγου; (ο διάλογος ως μέθοδος μετριάσμου των αντιθέσεων. Πρέπει πάντοτε οι αντιθέσεις να μετριάζονται;)

Κάποιος άλλος πάλι αυτό θα το ονόμαζε αστάθεια, σχετική ευκολία στην αλλαγή γνώμης και ρηχότητα, αδυναμία στη σταθερή υποστήριξη μιας άποψης.

Ερωτήματα που μου γεννήθηκαν-θέματα προς διερεύνηση από τη σημερινή συζήτηση:

- Σχέση θεωρίας και εκπαιδευτικής πρακτικής (η κριτική κοινωνική θεωρία θέτει αυτό το θέμα στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός της)
- Η έννοια της κριτικής από τον Kant και ύστερα
- Οι «πολιτικές προϋποθέσεις» της εφαρμογής του κριτικού στοχασμού στην εκπαίδευση ενηλίκων
- Οι επιστημολογικές προϋποθέσεις του κριτικού στοχασμού
- Η σχέση του κριτικού στοχασμού (ως ορθολογικό στοιχείο) με άλλα μη ορθολογικά, συναισθηματικά στοιχεία. Ο ρόλος των συναισθημάτων στην άσκηση του κριτικού στοχασμού
- Παραδείγματα κριτικού στοχασμού (πχ κριτικής ανάλυσης κειμένων) → μέθοδος – εργαλεία – εφαρμογές. Να δω κάποια χαρακτηριστικά κείμενα κριτικής πχ Μάρξ «Εισαγωγή στα Grundrisse» [Ο Αλέξης μας έδωσε ένα κείμενο του Adorno για τη μουσική]. Π.Λ.»

Τρίτη συνάντηση

Για τη **τρίτη** συνάντηση της Ομάδας Αυτομόρφωσης παρατίθεται ενδεικτικά το ημερολόγιο όπως καταγράφηκε από τον Πάρι Λιτζέρη που αφορά στον κριτικό στοχασμό μέσω τέχνης και στα βήματα ενεργοποίησής του.

Ημερολόγιο Σεμιναρίου (Πάρις Λιτζέρης) (11 Νοεμβρίου 2008)

Εισαγωγή

Κριτικός στοχασμός: συστηματική και ηθελημένη αμφισβήτηση παραδοχών

Ποιοι είναι οι βασικοί συγγραφείς της *εκπαίδευσης ενηλίκων* που χρησιμοποιούν την έννοια του κριτικού στοχασμού;

Ποιοι είναι οι βασικοί συγγραφείς της *εκπαίδευσης* γενικά που χρησιμοποιούν την έννοια του κριτικού στοχασμού;

Η έννοια της κριτικής σκέψης δεν περιέχει το στοιχείο της αμφισβήτησης παραδοχών (είναι έτσι; Αυτό ισχυρίζεται ο Mezirow;)

Γενικά για τον κριτικό στοχασμό μέσω τέχνης

Πως πετυχαίνουμε να αναπτύξουμε τον κριτικό στοχασμό;

Ένα από τα διαθέσιμα μέσα είναι η *παρατήρηση έργων τέχνης* (οπτικό ερέθισμα):

1. Σε αγκιστρώνει – εστιάζεις
2. Συνδέεται με την παρατήρηση εικόνων που έχει κάποιος συνηθίσει
3. Συνδέεται με την πολυσημαντότητα του έργου τέχνης
4. Κινητοποιεί τα συναισθήματα (έτσι περνάει στο υποσυνείδητο όπως γίνεται με τον ήχο)

Gardner: πολλαπλή νοημοσύνη

Θεωρία των δύο ημισφαιρίων (διάκριση τομέων/αρμοδιοτήτων → αναλογικό – ψηφιακό, λογικό – συναισθηματικό, αλλά και συνεργασία των δύο τμημάτων)

Αφετηρία της αξιοποίησης της τέχνης για την ενεργοποίηση του στοχασμού στην εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να θεωρηθεί το έργο Freire με τους ζωγραφικούς πίνακες ως ερεθίσματα μάθησης (αποκωδικοποίηση). Ενώ οι στοχαστές της εκπαίδευσης ενηλίκων δεν δούλεψαν πολύ με αυτή την ιδέα, αντιθέτως άλλοι όπως Gardner, Perkins κλπ την επεξεργάζονται.

Δύο σκοπιές από τις οποίες βλέπει κάποιος ένα έργο τέχνης:

- i. Αισθητική απόλαυση
- ii. Καλλιέργεια του νου

Η διεργασία έχει τις ακόλουθες φάσεις:

1. Επιλογή θέματος πχ το περιβάλλον ή ο ίδιος ο στοχασμός
2. Ανάλυση – θεματοποίηση της γενικής εικόνας
3. Επιλογή έργων τέχνης που μας δείχνουν πλευρές του στοχασμού

Παράδειγμα κριτικού στοχασμού μέσω τέχνης (ζωγραφική)

Ρέμπραντ: «Στοχαστής στη μελέτη του»



Rembrandt, "The Rabbi" ("Scholar in His Study"), 1634, ([Národní Galerie](#), Prague)

1. Τι βλέπετε; → παρατήρηση της εικόνας, λεπτομερής έρευνα σημείο προς σημείο του πίνακα, **αργή παρατήρηση** χωρίς βιαστικά συμπεράσματα (σημειώσεις και ερωτήματα)
2. Αίσθηση - **συναισθήματα** που προκαλεί η θέαση του έργου τέχνης. **Παρατηρήσεις για την τεχνική** και το φως (αντιθέσεις φωτός – σιάς). Άραγε γιατί συμβαίνει αυτό; Μια πρώτη προσπάθεια ερμηνείας.
3. Μέχρι εδώ απλή παρατήρηση. Στη συνέχεια μπορούμε να κάνουμε κάποιες πιο **σύνθετες υποθέσεις** πχ «τι γίνεται εάν αφαιρέσουμε το κεφάλι; Είναι σημαντικό στοιχείο; Τι βρίσκεται στο κέντρο του πίνακα; Πού κοιτάει ο «στοχαστής»; Τι πιθανόν σημαίνει το ότι κοιτάει εμάς; Τι ρούχα φοράει; Σημαίνει κάτι αυτό; Υποδηλώνει κάτι για την κοινωνική του θέση; κλπ.
4. Αναζήτηση και **ανεύρεση πληροφοριών** (παροχή πληροφοριών στον εκπαιδευόμενο) σχετικά με την εποχή, τις επιρροές, την προσωπική ζωή του καλλιτέχνη κλπ
5. Μέρους μετά να ξαναδούμε το έργο με βάση όσα προηγήθηκαν

[Να διαβάσω τον Perkins. Όλη αυτή η μέθοδος στο πεδίο της ζωγραφικής έχει σίγουρα ενδιαφέρον και διευκολύνεται πολύ από το γεγονός ότι αφετηρία της σκέψης είναι η εικόνα για την οποία είναι πάντοτε πιο εύκολο να μιλήσεις. Θα είχε πολύ ενδιαφέρον επίσης η εφαρμογή σε άλλα πεδία της τέχνης όπως, η λογοτεχνία, το θέατρο, ο κινηματογράφος. Θεωρώ ότι είναι πιο δύσκολο στην περίπτωση της μουσικής (όπου ίσως απαιτείται κάποια «τεχνική γνώση» του πεδίου). Από την άλλη μεριά η μέθοδος είναι εξαιρετικά εκτεθειμένη στην υποκειμενικότητα (κάτι που δεν είναι κακό εάν ο παρατηρητής έχει συναίσθηση των περιορισμών της προσωπικής αντίληψης των πραγμάτων). Προφανώς διευκολύνεται από την ιδέα ότι η σημασία, το νόημα είναι κατασκευασμένο (και κατασκευάσιμο) άρα ότι και αν ισχυριστούμε ερμηνεύοντας το έργο τέχνης είναι έγκυρο και αποδεκτό αρκεί να στηρίζεται σε καλά επιχειρήματα. Προφανέστατα η μέθοδος θέλει ένα μετα-γνωστικό (επιστημολογικό) έλεγχο δηλ. να καταλάβουμε τη σχέση θεωρίας-εμπειρίας μέσω της ερμηνείας του έργου τέχνης. Ενδιαφέρουσες θα είναι εδώ οι θεωρίες της αισθητικής].

Βήματα μεθόδου ενεργοποίησης του (κριτικού) στοχασμού μέσω της παρατήρησης έργου τέχνης

1. Επιλογή αληθινού έργου τέχνης
2. Αξιοποίηση της μεθόδου του Perkins + ομάδα + μέθοδοι εκπαίδευσης ενηλίκων + βιωματικά
3. Προ-ανίχνευση παραδοχών

4. Σύγκριση – αντιπαραβολή με άλλα έργα τέχνης (και με άλλες μορφές τέχνης) [πχ στην περίπτωση του «Στοχαστή» του Rembrandt ο «Σκεπτόμενος» του Rodin]
5. Υπενθύμιση και ενδυνάμωση της καλής όψης των πραγμάτων (στα επίπεδα του εαυτού και της κοινωνικής πραγματικότητας)
6. Αξιοποίηση της Σχολής της Φρανκφούρτης σύμφωνα με την οποία ένα αυθεντικό έργο τέχνης (δηλ. ένα έργο τέχνης που αποτελεί άρνηση - αντίθεση της αλλοτριωμένης καθημερινής πραγματικότητας και εμπεριέχει την ελπίδα για μια καλύτερη, πιο στοχαστική ζωή) πρέπει να έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:
 - i. Ολιστική προσέγγιση και διάσταση [τι σημαίνει ολιστική προσέγγιση; Από πού κατάγεται η έννοια;]
 - ii. Αποκάλυψη μιας βαθύτερης αλήθειας (της αλήθειας αναφορικά με την ενότητα των αντιθέτων;)
 - iii. Ενίσχυση ερευνητικής, ανακαλυπτικής και στοχαστικής διάθεσης
7. Αξιοποίηση της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow με διερεύνηση επιστημολογικών, ιδεολογικών και ψυχολογικών παραδοχών (βλ. σημειώσεις Κόκκου, βήματα 2,3,4,5)

Άσκηση: πώς θα μεταβάλλουμε τις παραδοχές μας βάσει της συζήτησης που έγινε και των πληροφοριών που δόθηκαν;

Θέτοντας αυτό το ερώτημα δηλ. «πώς θα μεταβάλλουμε τις παραδοχές μας;» ήδη προδιαθέτουμε τον εαυτό μας λογικά και συναισθηματικά να αναζητήσουμε, να βρούμε και να ενεργοποιήσουμε (ή να υποθέσουμε ότι ενεργοποιούμε) μια διεργασία προσωπικής αλλαγής- μετασχηματισμού. Ωστόσο στα συνήθη περιστατικά θέασης ενός έργου τέχνης ή εκπαίδευσης το καταρχήν ζητούμενο (για αυτόν που μαθαίνει) δεν είναι να αλλάξει τις παραδοχές του ή τον τρόπο σκέψης του. Το ζητούμενο είναι «να μάθει κάτι» δηλ. να μάθει πώς, πότε, γιατί, κοκ. Αντιθέτως, η φυσική, ομαλή προδιάθεση του μαθητή είναι όχι να εξετάσει κριτικά, δηλ. να αμφισβητήσει τις παραδοχές που ενυπάρχουν σε ένα έργο τέχνης (ή πολύ περισσότερο τις δικές του παραδοχές για το θέμα που παρουσιάζει το έργο τέχνης) αλλά να ερμηνεύσει λογικά και συναισθηματικά το έργο τέχνης με τρόπο που να ταιριάζει (επιβεβαιώνει) με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και παραδοχές του. Προκειμένου να εισέλθουμε σε διεργασία αλλαγής των παραδοχών μας πρέπει να προηγηθεί μια φάση (ανεξαρτήτως διάρκειας) «κλονισμού», απορίας, ασυμβατότητας των πρότερων γνώσεων με κάποια σημάδια της νέας εμπειρίας [είναι δυνατόν να γίνει κάτι τέτοιο μέσω του κριτικού διαλόγου;] έτσι ώστε να ενεργοποιηθεί η αμφιβολία και η αμφισβήτηση των υφιστάμενων παραδοχών και πιθανόν να υπάρξει συνειδητοποίηση της ανεπάρκειας και (ίσως το δυσκολότερο) της πρακτικής δυσλειτουργικότητας αυτών (θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια στιγμή προσωπικής αποκάλυψης και «διαφωτισμού»). Επομένως το ερώτημα θα μπορούσε να είναι: ποιες είναι οι παραδοχές, οι αντιλήψεις, οι κοινωνικές συμβάσεις, τα νοήματα κοκ, που πιθανόν εκφράζονται από το συγκεκριμένο έργο τέχνης; Με ποιους τρόπους; Πώς τις αξιολογούμε και τις ερμηνεύουμε; Τι λένε για μας σήμερα; Τι νέο και σημαντικό έχουν να μας πουν για τις δικές μας προσωπικές ή για τις επικρατούσες αντιλήψεις περί του θέματος;

Παράρτημα II

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΤΟΥΣ 2009-10

Θεματική : Η μετασηματιζουσα μάθηση και ο κριτικός στοχασμός στην εκπαίδευση ενηλίκων: Θεωρία και εφαρμογές

Τρίτη συνάντηση:

Στο πλαίσιο της τρίτης συνάντησης με θέμα «Ο κριτικός στοχασμός στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η σχέση συνειδητού και ασυνείδητου στη διεργασία του κριτικού στοχασμού» παραθέτω τις σημειώσεις που μου παραχώρησε ο Πάρις Λιτζέρης για το ανωτέρω θέμα.

Σημειώσεις για συνάντηση 10/11/2009 - Εισηγητής: Α. Κόκκος - Το συνειδητό και το ασυνείδητο στοιχείο στη μάθηση ενηλίκων

Συνειδητό	
Ορθολογισμός	Διαίσθηση

Ασυνείδητο (Yalom)
Σύμπαν
Θάνατος
Ελευθερία

Εκπαίδευση ενηλίκων

1. Το θέμα στο επίκεντρο (συνειδητό) → εκπαιδευτική στόχευση
2. Ορθολογισμός
3. Διαίσθηση
4. Ασυνείδητο
5. Επιστροφή στη συνειδητότητα

Ο Illeris δεν αγγίζει το ασυνείδητο. Ο Mezirow παλινδρομεί και δεν λέει μια καθαρή άποψη.

Όρια και ελλείψεις της προσέγγισης του Mezirow:

Ο Mezirow είναι επιφυλακτικός με τη εκτενή χρησιμοποίηση των όποιων μη λογικών παραμέτρων της μάθησης ενηλίκων, όχι διότι δεν αναγνωρίζει τη σημασία τους, αλλά διότι

θεωρεί ότι κατά κανόνα ανήκουν στην επικράτεια της (αναπτυξιακής) ψυχολογίας. Επίσης, η πρώτη περίοδος ανάπτυξης της κλασικής εκδοχής (Mezirow) της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας μάθησης συνέπεσε με δύο άλλα ρεύματα που ασκούσαν κριτική στον Mezirow: (α) πιο ουσιαστικός συνυπολογισμός του κοινωνικού πλαισίου έναντι της επικέντρωσης στο άτομο-εαυτό και (β) μεταμοντερνισμός (κριτική στις «μεγάλες αφηγήσεις» και στον ορθό λόγο εν γένει). Μόνον αργότερα (Dirkx, Cranton κλπ) αναδείχθηκε το θέμα της διαίσθησης, της φαντασίας και των συναισθημάτων στη Μάθηση Ενηλίκων. Οι ειδικές συνθήκες του ακαδημαϊκού διαλόγου έχουν αναδείξει αυτό το θέμα ως σημαντική έλλειψη στην προσέγγιση του Mezirow. Στην πραγματικότητα πολλά άλλα θα μπορούσαν να θεωρηθούν επίσης «ελλείψεις», όπως σχέση με την πράξη, σύνδεση του κριτικού στοχασμού με την κριτική της ιδεολογίας και των σχέσεων εξουσίας, αποπλαισίωση της θεωρίας, έμφαση στο άτομο κλπ. Γενικά φαίνεται, όπως τα θέτουν και πολλοί άλλοι πχ Bateson, Illeris κλπ, ότι ο βαθύς μετασχηματισμός στον οποίον αναφέρεται ο Mezirow δεν μπορεί να είναι αποκλειστικό αποτέλεσμα συμβατικής εκπαίδευσης. Προαπαιτείται ο προσωπικός συνολικός κλονισμός που θα θέσει σε αμφισβήτηση τις εδραιωμένες παραδοχές κλπ.

Σημασία της εξερεύνησης του ασυνείδητου (των υπαρξιακών ανησυχιών) προκειμένου να γίνεται μετασχηματισμός των αντιλήψεων:

Heron: Το πνευματικό στοιχείο δεν μπορεί να διαχωριστεί από το φυσικό, ούτε η λογική από τα συναισθήματα. Η προσέγγισή του είναι ολιστική και δυναμική και προβλέπει την διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ εμπειρίας, συναισθημάτων, λογικής και κοινωνικής πρακτικής, η οποία δημιουργεί μάθηση και ισορροπία στην προσωπική ανάπτυξη

Furth: Η βασική ιδέα του Furth είναι ότι γνώση και συναισθήματα δεν υπάρχουν ως ανεξάρτητα πεδία από τη αρχή της ζωής. Στην πορεία (σταδιακά) διαμορφώνονται ως ανεξάρτητες όψεις, αλλά κα πάλι αποτελούν δύο πλευρές του ίδιου πράγματος που εμπλέκονται σε κάθε πράξη μάθησης και σε κάθε ανθρώπινη πράξη γενικά. Η Holzkamp-Osterkamp αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα ως λίγο ή πολύ ασυνείδητα, στην περίπτωση των σωρευτικών διεργασιών, ενώ στην περίπτωση των προσαρμοστικών διεργασιών τα συναισθήματα έρχονται περισσότερο στο προσκήνιο και γίνονται συνειδητά (πχ σύγκρινε όταν μελετάς ένα θέμα σε θεωρητικό επίπεδο για να συμπληρώσεις τις γνώσεις σου με την περίπτωση που σκέφτεσαι την επίδραση που έχει το ίδιο θέμα πάνω σε γνωστούς σου ανθρώπους ή καταστάσεις. Στη δεύτερη περίπτωση η επενέργεια των συναισθημάτων γίνεται περισσότερο αντιληπτή).

Περιγραφή της δομικής σχέσης μεταξύ του γνωστικού και του συγκινησιακού στοιχείου, μετά το σχετικό διαχωρισμό τους κατά την ηλικία των έξι ετών περίπου: Στη μάθηση μπορεί κάποιος να διακρίνει μεταξύ της γνωστικής ή επιστημολογικής πλευράς, η οποία συνδέεται με το περιεχόμενο της μάθησης, και της συναισθηματικής, συγκινησιακής, παρακινητικής και

ψυχοδυναμικής πλευράς, η οποία συνδέεται με τη δυναμική της μάθησης. Μέσω των μαθησιακών διεργασιών αναπτύσσονται γνωστικές δομές και σχήματα, ενώ η συγκινησιακή εμπειρία αναπτύσσει συναισθηματικά πρότυπα σχετικά σταθερής φύσης. Τόσο οι γνωστικές δομές, όσο και τα συναισθηματικά πρότυπα αλλάζουν και αναπτύσσονται διαμέσου μιας αλληλεπίδρασης συσσωρευτικών και προσαρμοστικών (υπερβατικών, αναδομητικών) διεργασιών. Στη συσσώρευση η συναισθηματική πτυχή τυπικά λειτουργεί με ασυνείδητο τρόπο, ενώ στην προσαρμογή γίνεται πιο συνειδητή. Πάντως το γνωστικό και το συναισθηματικό στοιχείο αναπτύσσονται από μια κοινή ολότητα και πάντα λειτουργούν σε στενή αλληλεπίδραση. Επομένως, το ερώτημα τώρα είναι: Με τι μοιάζει αυτή η αλληλεπίδραση και πώς λειτουργεί;

Ας δούμε το παράδειγμα δύο παιδιών (Piaget), ένα που συμπαθεί τα μαθηματικά και ένα που δεν τα συμπαθεί. Και τα δύο τελικά μπορούν να μάθουν, με διαφορετικό βέβαια ρυθμό, τα ίδια πράγματα. Στην περίπτωση αυτή (όπου το σωστό και το λάθος διακρίνονται καθαρά → συγκλίνουσα μάθηση) το συναισθηματικό στοιχείο (ενδιαφέρον, εσωτερικό κίνητρο, κλπ) δεν επηρεάζει άμεσα την γνωστική δομή. Όταν όμως πρόκειται για περιπτώσεις αποκλίνουσας μάθησης, όπου υπάρχουν πολλά ισοδύναμα αποδεκτά μαθησιακά αποτελέσματα, τότε ο ρόλος των συναισθημάτων είναι σημαντικός. Σε τέτοιες περιπτώσεις η μαθησιακή παρακίνηση είναι σημαντική για το μαθησιακό αποτέλεσμα, ακόμα και εάν τυπικά αυτό που μαθαίνεται παραμένει ίδιο. Το άτομο που έχει ισχυρό κίνητρο μάθησης θα θυμάται περισσότερο και καλύτερα αυτό που έμαθε. Θα μπορεί να το εφαρμόσει σε άλλα συναφή πλαίσια κλπ. Γενικότερα, η συναισθηματική πλευρά της μάθησης θα επηρεάζει πάντοτε το γνωστικό αποτέλεσμα, ακόμα και εάν δεν ασκήσει επίπτωση στο επιστημολογικό περιεχόμενο καθαυτό. Υπάρχουν πάντα συναισθηματικοί τόνοι συνδεδεμένοι με τη γνώση που αναπτύσσεται.

Η αλληλεπίδραση όμως υπάρχει και με την αντίθετη φορά. Τα συναισθήματα επηρεάζονται από τη γνώση. Τα συγκινησιακά πρότυπα επηρεάζονται από σωρευτικές διεργασίες μάθησης μέρος των οποίων είναι η οικοδόμηση νέας γνώσης. Η εμπειρία μιας ισχυρής γνωστικής προσαρμογής (υπέρβασης) μπορεί να συνοδευθεί από εκτεταμένη αναδόμηση των συναισθηματικών προτύπων.

Dirkx: Μια σημαντική αλλαγή που αναμένεται να συντελεστεί με τη Μετασχηματίζουσα μάθηση είναι η αλλαγή του πλαισίου αναφοράς. Αυτός ο μετασχηματισμός εμπεριέχει ταυτοχρόνως ορθολογικές και μη ορθολογικές διεργασίες. Το ασυνείδητο αναγνωρίζεται ως μία ισχυρή πηγή δημιουργικών δυνάμεων. Οι δυνάμεις αυτές εκφράζονται κυρίως στα όνειρα και στις φαντασιώσεις μας. Αναπαριστούν τη γλώσσα του εαυτού και το ταξίδι του προς την ολοκλήρωση. Συνδέονται με την ανάγκη και την επιθυμία για διαφοροποίηση και απόκτηση ατομικής ταυτότητας (Jung) και έτσι αποτελούν κινητήρια δύναμη των θεμελιωδών μετασχηματισμών που συντελούνται στη ζωή μας. Η ψυχή αναζητεί να εκφραστεί. Το εάν συμμετέχουμε συνειδητά σε αυτή τη διεργασία ή όχι αντανακλά το βαθμό κατά τον οποίο θα συντελεστούν μετασχηματισμοί. [...] Το πλαίσιο αναφοράς μας έχει αποκτηθεί σε μεγάλο βαθμό μέσω ασυνείδητων εμπειριών στην οικογένεια ή σε άλλα κοινωνικά πλαίσια που ενθαρρύνουν συνήθειες και συμπεριφορές που είναι συνεπείς ως προς το γενικότερο πολιτισμικό πλαίσιο. Ο Dirkx δεν αρνείται το ρόλο των συνειδητών εμπειριών, εστιάζει ωστόσο σε μια προσέγγιση βασισμένη στο συναίσθημα, στη φαντασία

και γενικά σε μη συνειδητές διαστάσεις της ανθρώπινης ύπαρξης. Διαπιστώνει ότι κοινή τους αναζήτηση είναι η ολοκληρωμένη συμπερίληψη του νου και της ψυχής στη μετασχηματιστική διεργασία. Η Cranton πιστεύει ότι οι δύο προσεγγίσεις είναι συμπληρωματικές και όχι ανταγωνιστικές. Ο Mezirow ενδιαφέρεται να υπάρχει κριτική αποτίμηση των παραδοχών έτσι ώστε να είναι σίγουρο ότι ο όποιος μετασχηματισμός θεώρησης δεν βασίζεται στην πίστη, την προκατάληψη, τον οραματισμό ή την επιθυμία.

Kegan: Δύο είδη μάθησης

- Πληροφοριακή (σχηματίζουσα) μάθηση: αύξηση του αποθέματος γνώσης, ενίσχυση του ρεπερτορίου των ικανοτήτων, διεύρυνση των ήδη καθιερωμένων γνωστικών ικανοτήτων σε νέα πεδία → εμβάθυνση των διαθέσιμων πόρων στο υπάρχον πεδίο αναφοράς → προσθήκη νέων εννοιών στο υφιστάμενο σχήμα του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουμε → το νοητικό πλαίσιο παραμένει το ίδιο. Κάθε μαθησιακή δραστηριότητα, επιστημονικός κλάδος και πεδίο χρειάζεται συνεχιζόμενες ευκαιρίες για τέτοιας μορφής μάθηση
- Μετασχηματίζουσα μάθηση: αλλαγή όχι μόνο όσων γνωρίζουμε, αλλά και του τρόπου με τον οποίο γνωρίζουμε → το νοητικό πλαίσιο αναδομείται.

Πώς διαπιστώνει κάποιος την ανάγκη και την ωριμότητα για πέρασμα από τις «τεχνικές προκλήσεις» (το είδος που αντιμετωπίζεται με την πληροφοριακή μάθηση) στις «προκλήσεις προσαρμογής» (δηλ. στο είδος που δεν απαιτεί απλώς να γνωρίζεις περισσότερο, αλλά να γνωρίζεις με διαφορετικό τρόπο);

Δύο διεργασίες μιας έννοιας: (1) Σχηματισμός νοήματος και (2) Ανασχηματισμός του τρόπου σχηματισμού νοήματος (αλλαγή του ίδιου του σχήματος, του τρόπου νοηματοδότησης). Η δομο-αναπτυξιακή ψυχολογία ισχυρίζεται ότι το σχήμα με το οποίο γνωρίζουμε συνίσταται πάντοτε σε μια σχέση ή σε μια ισορροπία υποκειμένου-αντικειμένου. Ότι είναι *αντικείμενο* μπορεί να εξεταστεί, να ελεγχθεί, να υποστεί κριτική και στοχασμό, κλπ. Ότι λειτουργεί ως *υποκείμενο* μας κατευθύνει, μας δίνει ταυτότητα, μας ασκεί καταλυτική επιρροή. Το ζητούμενο είναι αυτό που τίθεται ως «υποκείμενο» στη γνώση να γίνει «αντικείμενο» (διεργασία «αντικειμενικοποίησης» των πηγών γνώσης)

Ryle: “The concept of mind” → Ο καρτεσιανός διαχωρισμός σώματος - πνεύματος είναι ψευδής και άνευ νοήματος. Ο άνθρωπος είναι άνθρωπος. Δεν χωρίζεται σε δύο μέρη, ένα σωματικό και ένα πνευματικό (ψυχικό). Το ότι το σώμα δεν διακρίνεται από το πνεύμα δε σημαίνει ότι τα νοητικά φαινόμενα ταυτίζονται με τα σωματικά (αιτιακά). Η ανθρώπινη δημιουργικότητα (νόηση) δεν μπορεί να αναχθεί στις πραγματολογικές συνθήκες των σωματικών προσδιορισμών. Εφόσον τα πνευματικά φαινόμενα δεν υφίστανται ως ανεξάρτητες οντότητες δεν μπορεί να υπάρχει ένα ενιαίο και παντοδύναμο υπερβατικό υποκείμενο. Υπάρχουν αλληλοσυμπληρούμενες πνευματικές και σωματικές εκδηλώσεις. Το αισθάνεσθαι εν γένει αποκτά νοηματική σαφήνεια στο βαθμό που συνιστά ένα εκλογικευμένο μέγεθος της ανθρώπινης σωματικής κατάστασης. Η κλασική υπερβατική υποκειμενικότητα αντικαθίσταται από ένα πλέγμα αιτιακών και δημιουργικών ταυτόχρονα δυνατοτήτων και σχέσεων ανάμεσα στα όνειρα, τις σκέψεις, τις ιδέες και τη σωματική κατάσταση του ανθρώπου (Θ. Γεωργίου, 2003)

Damasio: Το συναίσθημα είναι ενσωματωμένο στη διεργασία της ορθολογικής αιτιολόγησης. Η ανθρωπότητα δεν υποφέρει από έλλειψη της λογικής ικανότητας, αλλά μάλλον από έλλειψη των συναισθημάτων που επηρεάζουν την ανάπτυξη της λογικής. Πολλές περιπτώσεις εγκεφαλικών βλαβών αποδεικνύουν ότι η απουσία συναισθημάτων είναι το ίδιο ολέθρια για τον ορθολογισμό όπως και ο υπερβολικός συναισθηματισμός. Το συναίσθημα βοηθά στη διεργασία ορθολογικής αιτιολόγησης, ιδίως σε προσωπικά και κοινωνικά θέματα και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Παρότι σχετικές αναφορές υπάρχουν στον Πλάτωνα και στον Καντ, ο Καρτέσιος είναι ο φιλόσοφος που διαχώρισε τη λογική από το συναίσθημα (το νου από το σώμα). Είναι το πιο πιθανόν ότι η λογική δεν ξεκινά με τη σκέψη και τη γλώσσα (στο πλαίσιο μιας καθαρά γνωστικής περιοχής), αλλά μάλλον θεμελιώνεται στη βιολογική ρύθμιση ενός ζώντος οργανισμού που επιδιώκει να επιβιώσει. Πασκάλ: «Η γνώση της καρδιάς και των ενστίκτων είναι τα στοιχεία στα οποία η λογική εγκαθιδρύεται και δημιουργεί τα θεμέλια για την ανάπτυξη του λόγου της».

Συστημική προσέγγιση / Πολυχρόνης: Το δεξιό ημισφαίριο του εγκεφάλου: Η ψηφιακή γλώσσα ανήκει στην επιστήμη, στη θεωρία, στην ανάλυση, στα συμβατικά στοιχεία επικοινωνίας. Προσδιορίζει το σημασιολογικό και γλωσσικό περιεχόμενο της επικοινωνίας. Η αναλογική γλώσσα σημαίνει το μη λεκτικό, το συνθετικό, το μεταφορικό και ενστικτώδες στην ομιλία. Το αριστερό ημισφαίριο πραγματοποιεί τις συνθέσεις, τις κατηγοριοποιήσεις και τις λογικές αναλύσεις. Ασχολείται με το λογικό και «διοικητικό» μέρος. Ευθύνεται για την «εγκεφαλική» συμπεριφορά και τον αυστηρό αυτοέλεγχο. Από την άλλη μεριά το δεξιό ημισφαίριο ασχολείται με τις εικόνες, την ατμόσφαιρα, τη μουσική, τους μύθους, την αναλογία, τη δημιουργία. Βλέπει το μέρος και έχει άποψη για το όλο. Μετατρέπει τις έννοιες σε εικόνες. Η εικόνα που έχουμε για τον κόσμο σχηματίζεται κυρίως σε αναλογική γλώσσα, δηλ. στη γλώσσα του δεξιού ημισφαιρίου. Γενικότερα η συμπεριφορά μας δεν αλλάζει απλώς με το να μαθαίνουμε, αντιλαμβανόμαστε, αναλύουμε, επιχειρηματολογούμε, συμπεραίνουμε, κλπ. Για να αλλάξουμε πρέπει να μάθουμε τη γλώσσα του δεξιού ημισφαιρίου. Ο P. Watzlawick προτείνει τρεις τρόπους:

- i. να μάθουμε τη χρήση γλωσσικών δομών του δεξιού ημισφαιρίου → με την τεχνική της συμπύκνωσης (condensation) μπορούμε να συντήξουμε πολλές ιδέες σε μια μόνο εικόνα. Είναι ο μηχανισμός των ονείρων, των μύθων, των παραμυθιών και των λογοπαίγνιων. Επίσης, ενδείκνυται η χρήση της μεταφορικής γλώσσας, με αστεία, υπονοούμενα κλπ
- ii. να μπλοκάρουμε το αριστερό ημισφαίριο → με ψευδο-λογικές και περίπλοκες φλυαρίες, με τη χρήση του διπλού δεσμού, της τεχνικής του παράδοξου και της αναπλασίωσης
- iii. να επιβάλουμε συγκεκριμένες νέες συμπεριφορές → σε θέματα άσχετα από αυτό που μας ενδιαφέρει, τέτοιες που αφενός να είναι αρκετά ανεκτές ώστε να μην προκαλούν υπερβολική άμυνα από το άτομο και αφετέρου αρκετά ενοχλητικές ώστε να προκαλούν γενικότερη αλλαγή συμπεριφοράς.

«Δεν υπάρχει θεραπεία που δεν είναι εκπαίδευση και εκπαίδευση που δεν είναι θεραπεία» (Γ. Βασιλείου). Ο εκπαιδευτής χρειάζεται σεμνότητα και επίγνωση ότι δεν μπορεί να χειριστεί όλες τις καταστάσεις. Μόνο όταν εξελίσσεται ο ίδιος μπορεί να κάνει σωστά τη δουλειά του.

- i. Επικέντρωση όχι στο παρελθόν του ατόμου (στις αιτίες), αλλά στο που θέλει να πάει. Από το problem solving στο solution therapy → target / goal oriented education.
- ii. Η εκπαίδευση πρέπει να «αδιαφορεί» για το άτομο και να επικεντρώνεται στη διαχείριση της ομάδας

Τέταρτη συνάντηση

Στο πλαίσιο της τέταρτης συνάντησης με θέμα: Η προσέγγιση του Paulo Freire για την κριτική συνειδητοποίηση στην εκπαίδευση ενηλίκων, η ομάδα χωρίστηκε σε 4 υποομάδες οι οποίες ανά δύο (πρώτη-δεύτερη, τρίτη-τέταρτη) μελέτησαν δύο διαφορετικά περιστατικά (case studies) υπό το πρίσμα μιας προσέγγισης (Mezirow ή Freire) όπως καταγράφονται παρακάτω:

Μελέτη Περίπτωσης: Μάθημα Περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης σε ηλικιωμένους

Βρίσκεστε στη Χαλάστρα, ένα χωριό του Νομού Θεσσαλονίκης στις εκβολές του Δέλτα Αξιού, για να οργανώσετε μία σειρά εκπαιδευτικών συναντήσεων που απευθύνονται σε άτομα Τρίτης Ηλικίας της περιοχής. Ενώ το Δέλτα Αξιού χαρακτηρίζεται παγκόσμιας ορνιθολογικής αξίας και αποτελεί το μεγαλύτερο δελτιακό οικοσύστημα της Ελλάδας, έχει μετατραπεί σε χώρο ανεξέλεγκτης εναπόθεσης απορριμμάτων και μπαζών. Στην υποβάθμιση της περιοχής συμβάλλει σημαντικά η δραστηριότητα τριών βιομηχανιών, οι οποίες μέσω μεγάλων αγωγών που διασχίζουν καλλιεργημένες εκτάσεις, ρίχνουν τα απόβλητά τους στη θάλασσα. Η επίδραση στο φυσικό περιβάλλον είναι εμφανής: Κάθε απόγευμα η ατμόσφαιρα γίνεται αποπνικτική και όπως λένε οι ίδιοι οι κάτοικοι «...σου πνίγει την αναπνοή». Στην ερώτηση «Εσείς τι κάνετε για αυτό;» η απάντηση είναι: «Κάθε Δήμαρχος στις εκλογές υπόσχεται να διώξει τα εργοστάσια, αλλά δεν έγινε τίποτα.» Θεωρείτε ότι θα ήταν χρήσιμος ένας κύκλος μαθημάτων περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης. Το κυριότερο κίνητρο για την απόφαση αυτή είναι το γεγονός ότι μέσω των μαθημάτων αυτών θέλετε κι εσείς να βοηθήσετε με έμμεσο τρόπο το περιβάλλον.

Πλαίσιο: Οι εκπαιδευτικές συναντήσεις θα πραγματοποιούνται στο πλαίσιο ενός πιλοτικού προγράμματος για εκπαίδευση στην Τρίτη ηλικία στα ΚΑΠΗ της περιοχής. Το πρόγραμμα χρηματοδοτείται από την τοπική αυτοδιοίκηση.

Ομάδα: Οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα είναι άνω των 65 ετών, χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, μερικοί είναι αναλφάβητοι. Οι περισσότεροι είναι συνταξιούχοι, κάποιοι όμως εργάζονται ακόμα και ασχολούνται κυρίως με τις μυδοκαλλιέργειες, την αλιεία και την καλλιέργεια ρυζιού. Δηλώνουν περήφανα «Μακεδόνες» και δείχνουν να αγαπούν τον τόπο τους. Επίσης εκδηλώνουν μεγάλο ενδιαφέρον για συμμετοχή στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

1^η ομάδα: **Ερωτήματα για συζήτηση κατά Mezirow :**

- Με ποιο τρόπο θα προσεγγίζατε την ομάδα, εάν ως εκπαιδευτής υιοθετούσατε την προσέγγιση του Mezirow;
- Ποιος ο ρόλος του εκπαιδευτή;
- Ποια η θέση του κριτικού στοχασμού στη διαδικασία;

2^η ομάδα: **Ερωτήματα για συζήτηση κατά Freire :**

- Με ποιο τρόπο θα προσεγγίζατε την ομάδα, εάν ως εκπαιδευτής υιοθετούσατε την προσέγγιση του Freire;
- Ποιος ο ρόλος του εκπαιδευτή;
- Ποια η θέση του κριτικού στοχασμού στη διαδικασία;

Μελέτη Περίπτωσης : Μάθημα Ελληνικών σε Μετανάστες – Επίπεδο Ενδιάμεσοι

Δυο φίλοι διδάσκουν ελληνικά σε μετανάστες ως εθελοντές. Σε μια συζήτηση αναφέρεται ότι έχουν έρθει πολλοί νέοι εκπαιδευόμενοι αλλά υπάρχει έλλειψη σε εθελοντές εκπαιδευτές και σου προτείνουν να βοηθήσεις. Το θέμα των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία είναι ένα ζήτημα που μπαίνει συστηματικά σε συζητήσεις της παρέας, αλλά εσύ ως άτομο δεν έχεις αναλάβει κάποια σχετική κοινωνική δράση μέχρι στιγμής, παρά μόνο συμμετέχοντας περιστασιακά σε αντίστοιχες εκδηλώσεις. Από τη στιγμή που ασχολείσαι με την εκπαίδευση ενηλίκων και επίσης έχεις κάποια εμπειρία ως καθηγητής αγγλικών κρίνεις ότι μπορείς να διδάξεις και αποφασίζεις να το κάνεις. Το κυριότερο κίνητρο για την απόφαση αυτή είναι το γεγονός ότι μέσω των μαθημάτων αυτών θέλεις να κάνεις μια κοινωνική παρέμβαση. Το ιδιαίτερο πλαίσιο των μαθημάτων ενισχύει τη δυνατότητα παρέμβασης.

Πλαίσιο: Τα μαθήματα γίνονται στον χώρο του Δικτύου Κοινωνικής Υποστήριξης Προσφύγων και Μεταναστών στο κέντρο της Αθήνας. Είναι μια ΜΚΟ που έχει ως στόχο/αποστολή τη «*συντονισμένη δράση ενάντια στο ρατσισμό και τον εθνικισμό, για τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων των μεταναστών και προσφύγων*». Στις δράσεις του συμπεριλαμβάνονται δομές έμπρακτης υποστήριξης, μέρος των οποίων είναι και τα μαθήματα ελληνικών, όσο και παρεμβάσεις, πολιτικές και κοινωνικές, μέσω των οποίων διεκδικούνται καλύτερες συνθήκες ζωής και εργασίας για τους μετανάστες που ζουν στον ελλαδικό χώρο. Οι δραστηριότητες αυτές συνδιοργανώνονται από Έλληνες, μετανάστες και πρόσφυγες. Τα μαθήματα ελληνικών λαμβάνουν χώρα 2 φορές την εβδομάδα, απογεύματα καθημερινών.

Ομάδα: Η ομάδα των εκπαιδευόμενων (περίπου 15 άτομα) συμπεριλαμβάνει άντρες και γυναίκες ηλικιών από 30 έως 50 ετών. Κατέχουν μια βασική γνώση της ελληνικής γλώσσας η οποία μπορεί να προέρχεται από προηγούμενα μαθήματα, από την καθημερινή τους τριβή με τα ελληνικά ή και από συνδυασμό των δύο. Είναι οικονομικοί και πολιτικοί πρόσφυγες και βρίσκονται στην Ελλάδα τόσο επίσημα όσο και ανεπίσημα. Προέρχονται κυρίως από βαλκανικές και μεσανατολικές χώρες αλλά υπάρχουν και κάποια άτομα από το Πακιστάν. Είναι όλοι τους εργαζόμενοι αν και στην πλειοψηφία τους σε συνθήκες παράτυπης και επισφαλούς εργασίας. Το εκπαιδευτικό τους επίπεδο διαφέρει σε μεγάλο βαθμό αλλά όλοι γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση. Κάποιοι κατέχουν και γνώσεις αγγλικών, τα οποία χρησιμεύουν ως lingua franca μεταξύ αυτών και του εκπαιδευτή. Αλλά και όσοι δεν μιλούν

αγγλικά είναι συχνά πολύγλωσσοι, το οποίο διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ ατόμων διαφορετικής προέλευσης και βοηθά τον εκπαιδευτή (π.χ. Κούρδοι που μιλούν φαρσί, τουρκικά ή αραβικά). Η προέλευση από γειτονικές περιοχές, όμως, δημιουργεί και προβλήματα λόγω εμπειριών ή προκαταλήψεων και ως εκ τούτου η συνύπαρξη δεν είναι εύκολη (π.χ. Γεωργιανοί και Ρώσοι). Επίσης προβληματικό μπορεί να καταστεί το γεγονός ότι υπάρχουν αρκετά άτομα από μια συγκεκριμένη κοινότητα (Γεωργιανοί), οι οποίοι δημιουργούν υποομάδα. Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα είναι η έλλειψη συστηματικής προσέλευσης καθώς οι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν πολλαπλά εμπόδια.

Εκπαιδευτικοί στόχοι:

- Να μπορούν να επικοινωνούν προφορικά σε καθημερινά πλαίσια (κοινωνικό και εργασιακό περιβάλλον)
- Να κατανοούν τον γραπτό λόγο (γραφειοκρατικά και ενημερωτικά έντυπα)
- Να εκφράζουν απόψεις, γνώμες και εμπειρίες προφορικά και γραπτά
- Να αντιμετωπίζουν κριτικά τους εθνικιστικούς λόγους (πλειοψηφίας και μειονοτικούς)
- Να μπορούν να αντιμετωπίσουν τις ρατσιστικές πρακτικές που βιώνουν
- Να διεκδικούν κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα

Προβληματισμός: Η επίτευξη αυτών των στόχων, όμως, θεωρούμε ότι δε μπορεί να γίνει με συμβατικές διδακτικές μεθόδους. Τι εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω για να προωθήσω την κοινωνική αλλαγή που συμπεριλαμβάνεται σε αυτούς τους στόχους;

3^η ομάδα: Ερωτήματα για συζήτηση κατά Mezirow:

- Με ποιο τρόπο θα προσεγγίζατε την ομάδα, εάν ως εκπαιδευτής υιοθετούσατε την προσέγγιση του Mezirow;
- Ποιος ο ρόλος του εκπαιδευτή;
- Ποια η θέση του κριτικού στοχασμού στη διαδικασία;

2^η ομάδα: Ερωτήματα για συζήτηση κατά Freire :

- Με ποιο τρόπο θα προσεγγίζατε την ομάδα, εάν ως εκπαιδευτής υιοθετούσατε την προσέγγιση του Freire;
- Ποιος ο ρόλος του εκπαιδευτή;
- Ποια η θέση του κριτικού στοχασμού στη διαδικασία;

Πέμπτη συνάντηση:

Στο πλαίσιο της πέμπτης συνάντησης με θέμα: «Ο Steven Brookfield για τον κριτικό στοχασμό ως κριτική της ιδεολογίας» της οποίας στόχος ήταν ο κριτικός στοχασμός για την ίδια την ομάδα, συμπληρώθηκε από τους συμμετέχοντες της ομάδας, ερωτηματολόγιο των Κριτικών Επεισοδίων του S. Brookfield, όπως είχε ζητηθεί πριν την συνάντηση από την ομάδα

Brookfield που αφορά στον αναστοχασμό της εμπειρίας της προηγούμενης συνάντησης. Επίσης η ομάδα επεξεργάστηκε στις υποομάδες της κάποια σημεία για άσκηση από έντυπα - Brookfield με στόχο να καταλάβουν οι συμμετέχοντες «τι είναι κριτική ερώτηση» καθώς και αποσπάσματα από κρίσεις συναδέλφων για τη λειτουργία διαλόγου στην ομάδα.

Τα παραθέτουμε παρακάτω:

Αγαπητοί φίλοι,

Σας παρακαλούμε να απαντήσετε στα παρακάτω ερωτήματα που αφορούν στη συνάντηση της ομάδας της 16^{ης} Δεκεμβρίου 2009.

- Ποια στιγμή αυτής της συνάντησης νιώσατε ότι συμμετείχατε πιο πολύ (ποιο σημείο/περιστατικό; Είχε σχέση με κάποια δική σας σχετική εμπειρία, μάθατε κάτι νέο; κλπ).
- Ποια στιγμή αυτής της συνάντησης νιώσατε πιο αποστασιοποιημένοι από ότι συνέβαινε; Τι συνέβη;
- Έγινε κάτι που σας προβλημάτισε;
- Βιώσατε κάποια έκπληξη στη σημερινή συνάντηση; Κάποιο έντονο συναίσθημα για κάτι (περιγράψτε το);
- Πιστεύετε ότι μάθατε κάτι καινούριο στη σημερινή συνάντηση (γνώση, βιβλιογραφική πηγή, τεχνική παρουσίασης, τεχνική διδασκαλίας κλπ);
- Θα θέλατε να πείτε κάτι στους συναδέλφους που παρουσίασαν το θέμα; (κάτι που σας άρεσε πολύ, κάτι που δεν σας άρεσε, κάτι σχετικά με την ποιότητα του διαλόγου κλπ).

*Σας ευχαριστούμε πολύ
Η ομάδα για τον Brookfield,
Ρέμος, Κυριακή, Σοφία*

Εργασία σε ομάδες:

Brookfield – Έντυπο για Άσκηση

J. Mezirow, «Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος», στο: Jack Mezirow και Συνεργάτες, Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση, Μεταίχιμο, Αθήνα 2007, σ. 52:

«Στην ιδανική περίπτωση, η καλύτερη κρίση βασίζεται στην ευρύτερη δυνατή συναίνεση, αλλά η συναίνεση δεν είναι πάντα εφικτή. Στην προσπάθεια για συναίνεση είναι σημαντικό όχι μόνο να αναζητούμε ένα ευρύ πεδίο απόψεων, αλλά να επιτρέπουμε και τη διάσταση των απόψεων. Ο διάλογος απαιτεί από τους συμμετέχοντες να έχουν τη θέληση και την ετοιμότητα να αναζητήσουν αμοιβαία κατανόηση και να καταλήξουν σε μια λογική συμφωνία. Η ύπαρξη συναισθημάτων όπως, η εμπιστοσύνη, η αλληλεγγύη, η ασφάλεια και η συναισθηματική κατανόηση

αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την πλήρη συμμετοχή στο διάλογο. Ο διάλογος δεν βασίζεται σε νικηφόρα επιχειρήματα. Κεντρικό σημείο του είναι η επιδίωξη της συμφωνίας, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η «δοκιμή» άλλων απόψεων, η αναγνώριση του κοινού μέσα στο αντιφατικό, η ανοχή της σιωπηρής ανησυχίας του παράδοξου, η αναζήτηση της σύνθεσης και η επαναπλαισίωση.»

S. Brookfield, αποσπάσματα ηλεκτρονικών δημοσιεύσεων, όπως παρατίθενται στο: N. Φίλλιπς, «Προσωπογραφίες - Stephen Brookfield», *ΕΕ 8* (2006), σ. 35:

«... η εκπαίδευση ενηλίκων πρέπει να χαρακτηρίζεται από δημοκρατικές διαδικασίες ...»

« ..υπάρχει η ανάγκη να δημιουργηθούν συγκεκριμένοι κανόνες για την καθοδήγηση της ομάδας..»

«έχω παρατηρήσει τον τρόπο που λειτουργούν οι εκπαιδευτές όταν οι ίδιοι εκπαιδεύονται. Πολύ συχνά φέρονται με τον πιο εγωκεντρικό, μη δημοκρατικό και κριτικό τρόπο κατά τη διάρκεια μιας ομαδικής συζήτησης. Αρκετές φορές η ομάδα καταρρέει. Έτσι, έχω συνειδητοποιήσει ότι η πραγματικά δημοκρατική διαδικασία δεν επιτυγχάνεται εύκολα, γι' αυτό και πρέπει να δημιουργήσεις τις συνθήκες μέσα στις οποίες θα καταφέρεις να επιτευχθεί. Επίσης πιστεύω ότι ένας και μόνο κανόνας αρκεί ...»

S. Brookfield, «Ασκήσεις για τη διεξαγωγή διαλόγου», μτφρ. Δ. Ανδριτσάκου, *ΕΕ 15* (2008), σ. 7:

«Βασικοί κανόνες διαλόγου...

6. Για καθένα από τα χαρακτηριστικά μιας κακής συζήτησης στα οποία συμφωνείτε, προσπαθήστε να προτείνετε τρεις ενέργειες που θα μπορούσε να κάνει μια ομάδα ώστε να διασφαλίσει, κατά το δυνατόν, ότι αυτά τα χαρακτηριστικά θα αποφευχθούν. Για παράδειγμα, αν νοιώσετε πως μια κακή συζήτηση συμβαίνει όταν η παρουσία ενός ατόμου κυριαρχεί, θα μπορούσατε να προτείνετε έναν κανόνα βάσει του οποίου κανένας δεν θα μπορεί να παρέμβει ξανά στο διάλογο με νέο σχόλιο εάν δεν έχουν μιλήσει ενδιάμεσα τουλάχιστον τρία ακόμα άτομα (εκτός αν κάποιο άλλο μέλος της ομάδας συγκεκριμένα ζητήσει από τον συγκεκριμένο συμμετέχοντα να πει κάτι ακόμα).

Θέμα συζήτησης: Η λειτουργία του δημοκρατικού διαλόγου στα καθ' ημάς

Αποσπάσματα από κρίσεις συναδέλφων:

«Κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής του διαλόγου μέσα στην ομάδα παρατηρώ ότι ακούγεται περισσότερο η φωνή των πιο ισχυρών και δυναμικών προσωπικοτήτων και λιγότερο των πιο διακριτικών και 'δημοκρατικών' συμμετεχόντων».

«Κάποια στιγμή στην ομάδα μου ένιωσα ότι αντιμετωπίζομαι λίγο σαν 'μαθητούδι', ή μάλλον σαν 'συμμαθητούδι' και ότι δεν έχουμε ακόμη καταφέρει να ξεπεράσουμε τα μαθητικά σύνδρομα και να λειτουργούμε σαν ομάδα»

Σας καλούμε:

- Να εκφράσετε τη γνώμη - εμπειρία σας σχετικά με τις παραπάνω κρίσεις των συναδέλφων.
- Να εντοπίσετε και να αναλύσετε τις παραδοχές που βρίσκονται κάτω από τις εντοπιζόμενες στάσεις -πρακτικές
- Να προτείνετε τρόπους βελτίωσης της διεξαγωγής της συζήτησης στην Ομάδα Αυτομόρφωσης

Έκτη συνάντηση

Στο πλαίσιο της έκτης συνάντησης η ομάδα παρουσίασης (Π.Λιτζέρης, Μ. Χασίδου, Γ. Μπώκου) έστειλε στους συμμετέχοντες στην ομάδα αυτομόρφωσης για την προετοιμασία τους, το παρακάτω:

Θέμα: Η κριτική κοινωνική θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης και η επίδρασή της στην εκπαίδευση ενηλίκων

Η παρουσίαση προτείνεται να έχει δύο διακριτά μέρη:

1. Παρουσίαση της κριτικής κοινωνικής θεωρίας της Σχολής της Φρανκφούρτης (ιστορία, καταβολές, θεωρητικό πλαίσιο, βασικές ιδέες για την κοινωνία κλπ)
2. Επιρροή της κριτικής κοινωνικής θεωρίας της Σχολής της Φρανκφούρτης και ειδικότερα της πρώτης γενιάς θεωρητικών δηλ. Horkheimer, Adorno, Marcuse κλπ στη θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων (δεν θα εξεταστεί η επίδραση που άσκησε και ασκεί στη θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων η συμβολή του Habermas.

Πιο συγκεκριμένα στη συνάντησή μας θα επεξεργαστούμε τα ακόλουθα θέματα:

- Τις ιστορικές συνθήκες και το πλαίσιο ανάδυσης της κριτικής κοινωνικής θεωρίας της Σχολής της Φρανκφούρτης. Επίσης, τις βασικές πνευματικές επιρροές που δέχθηκε κατά την ανάπτυξή της (καταβολές)
- Το έργο μερικών από τα κύρια πρόσωπα που αποτέλεσαν το ρεύμα της κριτικής κοινωνικής θεωρίας και συγκεκριμένα Μ. Horkheimer, T. Adorno, και H. Marcuse. Τα βασικά θέματα με τα οποία ασχολήθηκαν (σημαντικότερα βιβλία) και τα

συμπεράσματα που κατέληξαν → Το «πρόγραμμα» των βασικών συντελεστών της κριτικής κοινωνικής θεωρίας.

- Η επίδραση των βασικών ιδεών της κριτικής κοινωνικής θεωρίας στη διαμόρφωση θεωριών και κριτικών προσεγγίσεων της εκπαίδευση ενηλίκων κυρίως μέσω του έργου του S. Brookfield (αλλά και με αναφορές στους Freire, Mezirow). Απόπειρες εφαρμογής κριτικών μεθόδων ανάλυσης στην εκπαίδευση ενηλίκων

Βασικά κείμενα για τη προετοιμασία των μελών του σεμιναρίου:

1. **Κείμενο Βίκυς Ιακώβου «Η Σχολή της Φρανκφούρτης και η νεωτερικότητα»** (εκπαιδευτικό υλικό ΕΑΠ από την ΕΠΟ 41: Προσεγγίσεις για την Νεωτερικότητα κατά τον 20ο Αιώνα). Το συγκεκριμένο κείμενο είναι 31 σελίδες, αλλά για το σεμινάριό μας αρκεί να διαβαστεί μέχρι τη αρχή της σελίδας 10. Μέχρι εκείνο το σημείο εκτίθενται (α) το πρόγραμμα της Κριτικής Θεωρίας έτσι όπως διατυπώθηκε από τον Horkheimer στις αρχές της δεκαετίας του 1930, (β) η διάκριση μεταξύ παραδοσιακής και κριτικής θεωρίας καθώς και τα βασικά χαρακτηριστικά της καθεμίας και (γ) οι άξονες γύρω από τους οποίους οργανώνονται οι εργασίες των μελών του Ινστιτούτου Κοινωνικής Έρευνας της Φρανκφούρτης. Το δεύτερο μέρος, (το οποίο δεν χρειάζεται να μελετηθεί) αναφέρεται στο έργο «Διαλεκτική του διαφωτισμού» των Adorno και Horkheimer και στην κριτική του Habermas σε αυτό. Βασικό βιβλίο για την ιστορία της Σχολής της Φρανκφούρτης είναι το Jay M., (1973) *The Dialectical Imagination. A history of the Frankfurt School and the Institute of Social Research 1923-1950*, Boston: Little Brown & Co.
2. **Σύντομα κείμενα παρουσίασης των βασικών πλευρών του έργου των Horkheimer, Adorno, Benjamin και Marcuse** (από τον Θ. Γεωργίου). Είναι χρήσιμα διότι αναλύουν βασικές θέσεις των πρωταγωνιστών της κριτικής κοινωνικής θεωρίας, αλλά δεν είναι απολύτως απαραίτητο να διαβαστούν πριν το σεμινάριο.
3. **Κείμενο του Collins, M. (2003) “Critical Adult Education: Outlines of a transformative pedagogy”**, στο Jarvis, P. & Griffin, C. (ed) *Adult and Continuing Education. Major Themes in Education*, Volume II: Liberal Adult Education – Part 2, pp. 362-379. London and New York: Routledge. Το κείμενο δόθηκε πλήρες στα αγγλικά και μαζί δόθηκε μία ελληνική μετάφραση επιλεγμένων σημείων. Για τις ανάγκες του σεμιναρίου μας μπορεί να διαβαστεί το τμήμα του άρθρου από σελ.365 έως σελ.370 «The promise and the limitations of critical theory”.
4. **Κείμενο Brookfield, S. (1996) “Breaking the code. Engaging practitioners in critical analysis of adult educational literature”** in Edwards, R., Hanson, A. & Raggett, P.(eds) *Boundaries of Adult Learning*, pp.57-81. London: Routledge. Το κείμενο δόθηκε πλήρες στα αγγλικά και μαζί δόθηκε μία ελληνική μετάφραση επιλεγμένων σημείων. Το συγκεκριμένο κείμενο δεν περιλαμβάνει άμεσες αναφορές στην κριτική κοινωνική θεωρία, ωστόσο δίνεται διότι περιλαμβάνει (α) μια αναφορά για την βαθύτερη κατανόηση των ποικίλων αντιστάσεων και εμποδίων για κριτική ανάλυση και (β) στοιχεία για μια κριτική προσέγγιση στην εκπαιδευτική πράξη και συγκεκριμένα

κριτική ανάλυση κειμένων διαμέσου της διατύπωσης μεθοδολογικών, εμπειρικών, επικοινωνιακών και πολιτικών ερωτημάτων.

Εργασία ομάδας

Στο πλαίσιο της **έκτης** συνάντησης η ομάδα εργάστηκε και στο κεφάλαιο 5: Δια βίου Εκπαίδευση του παρακάτω βιβλίου

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - Ο ΘΗΣΑΥΡΟΣ ΠΟΥ ΚΡΥΒΕΙ ΜΕΣΑ ΤΗΣ
UNESCO ΕΚΘΕΣΗ ΤΗΣ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟΝ 21ο ΑΙΩΝΑ ΥΠΟ
ΤΗΝ ΠΡΟΕΔΡΙΑ ΤΟΥ JACQUES DELORS**



Ο Γενικός Διευθυντής της UNESCO Federico Mayor ανέθεσε σε μια διεθνή επιτροπή, με πρόεδρο τον Jacques Delor, τη διατύπωση σκέψεων για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα. Η πρόκληση, πράγματι, είναι μεγάλη. Ποια θέση μέσα στην οικογένεια και στο έθνος επιφυλάσσουν οι κοινωνίες μας στους νέους που φοιτούν στο σχολείο; Πώς μπορεί η εκπαίδευση να προετοιμάσει τις μελλοντικές γενιές για να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός κόσμου που διαρκώς αλλάζει; Πώς μπορούμε να ξεπεράσουμε το φόβο της ανεργίας, την αγωνία του αποκλεισμού και τον κίνδυνο της απώλειας της ταυτότητάς μας; Πώς μπορεί, τελικά, η ανθρωπότητα να προωθήσει τα ιδανικά της ειρήνης, της ελευθερίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης;

Το βιβλίο αυτό επιδιώκει να δώσει στους νέους τη θέση που τους ανήκει και να καταστήσει την εκπαίδευση μια σφαιρική εμπειρία που εκτείνεται σ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. (...) (ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΣΤΟ ΟΠΙΣΘΟΦΥΛΛΟ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ)

Έβδομη συνάντηση

Στο πλαίσιο της έβδομης συνάντησης με θέμα, «Η δομοαναπτυξιακή προσέγγιση του Robert Kegan στη μάθηση ενηλίκων», η ομάδα στις υποομάδες επεξεργάστηκε εκτός από απόσπασμα που ακροάστηκε από το θεατρικό έργο του Λόρκα «Δόνα Ροζίτα» και τα κείμενα «Επιστημολογική προσέγγιση του Kegan» και «Επιστημολογικές κατηγορίες πρόσληψης της γνώσης από τις γυναίκες» των Belenky et al όπως παρατίθενται παρακάτω, και απάντησε σε ερωτήσεις.

Άλλοι σχετικοί θεωρητικοί (2/2): Belenky et al.

Επιστημολογικές κατηγορίες πρόσληψης της γνώσης από τις γυναίκες:

1. **Σιωπηλές:** μια θέση στην οποία η γυναίκα θέτει τον εαυτό της χωρίς μυαλό και φωνή στις επιθυμίες της εξωτερικής εξουσίας
2. **Υποδοχείς Γνώσης:** η γυναίκα θεωρεί τον εαυτό της ικανό να λαμβάνει, ακόμα και να αναπαράγει, τη γνώση της εξωτερικής εξουσίας που τα ξέρει όλα, αλλά όχι ικανό να δημιουργήσει τη δική της γνώση
3. **Υποκειμενική Γνώση:** η αλήθεια και η γνώση εκλαμβάνονται ως προσωπικά, ιδιωτικά και υποκειμενικά γνωστά ή να τα έχουμε διαισθανθεί
4. **Γνωστική Διεργασία:** η γυναίκα επενδύει στη μάθηση και στην εφαρμογή αντικειμενικών διαδικασιών για λαμβανόμενη και επικοινωνιακή γνώση
5. **Κοστρουκτιβιστική Γνώση:** μια κατάσταση στην οποία η γυναίκα θεωρεί όλη τη γνώση ως σχετική με το πλαίσιο, θεωρεί τον εαυτό της ως δημιουργό της γνώσης και αξιολογεί και τις υποκειμενικές και τις αντικειμενικές στρατηγικές της γνώσης.

Οι Επιστημολογικές Προσεγγίσεις του Kegan

	ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ	ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ	ΔΟΜΕΣ ΒΑΣΗΣ
	ΑΝΤΙΑΦΗΕΙΣ Φύσις ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΤΙΑΦΗΕΙΣ / ΠΑΡΟΡΜΗΣΕΙΣ	Κίνηση Αιθάκη	Δύο σημεία δύο επισημασμένα
Ο εργαλειώδης νους	ΣΥΓΚΡΕΚΡΙΜΕΝΟ Προσωπικότητα Διόικτα, οποία και αποτελέσμα ΟΠΤΙΚΗ ΓΩΝΙΑ (ΑΠΟΨΗ) Φύλο-συνείδηση Διάτα αποτελεσματικότητα (μια σου και μια μου) ΜΟΝΙΜΕΣ ΠΡΟΔΙΑΘΕΣΕΙΣ Ανδρικές, αρσενικές Αυτοανάληψη	Απλήρητες Κανονικές αντιλήψεις Παρανοήσεις	Σταθισή κατηγορία
Ο κοινωνικοποιημένος νους	ΑΦΗΡΜΕΝΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ Ιδιότητα Συναισθηματικό, γνήσιοτητα Υπόθεση, προοπτική Εξωτερική αξία ΑΝΟΜΟΛΟΓΗΤΑ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ Συνείδηση των φύλων Αμφίβια αποτελεσματικότητα ΕΣΩΤΕΡΙΚΕΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ Υποκειμενικότητα, συνειδητότητα του εγώ	Σταθισμένη Οπτική γωνία (έκταση) Μόνιμες αρσενικές Ανδρικές, αρσενικές	Δια-κατηγορικές Υπερ-κατηγορικές
τοπικοφύλιενος νους	ΑΦΗΡΜΕΝΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ Ιδιότητα Διακρίση, εξουσιοδότηση Σύστημα μεταξύ των αρσενικών ΘΕΣΜΟΣ Εξήματα καθορισμού των σχέσεων Συνείδηση αλληλεπίδρασης ΑΥΤΟ-ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ Δια-φύλιες, αυτοπροσωπικές Γενεσιολογία, αυτονομία, επένδυση στο εγώ	Αφηρημένες έννοιες Αμφιβία Διαπροσωπικότητα Ευκαμπτικές καταστάσεις Υποκειμενικότητα Συνειδητότητα του Εγώ	Σύστημα-αλληλεπίδραση
Ο αυτοκατασκευασμένος νους	ΔΙΑΔΕΚΤΙΚΟΣ Δια-φύλιες/μετα-φύλιες Επίπεδο, οργανωμένο, περιβάλλον Αντικειμενικότητα ΔΙΑ-ΘΕΜΙΚΟΣ Επίπεδο μεταξύ σχημάτων Δια-φύλιες/μετα-φύλιες και του άλλου ΑΥΤΟΜΕΤΑΣΤΡΟΦΙΣΜΟΣ Δια-φύλιες/μετα-φύλιες και του άλλου	Αφηρημένο σύστημα Ιδιότητα Θεωρία Σχηματισμοί καθορισμού των σχέσεων Αυτοκατασκευασμένος Αποκαθάρση Αποπροσωπικότητα	Υπερ-σύστημα Υπερ-αλληλεπίδραση

Πέντε Επιστημολογικές Προσεγγίσεις Ανάπτυξης Εξουσιοδότησης

ΓΡΑΜΜΕΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ
ΚΑΘΩΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΚΣΤΡΑΤΕΥΣΗ

Όγδοη συνάντηση

Στην όγδοη συνάντηση με θέμα «Η μάθηση στους οργανισμούς. Η προσέγγιση των Schon-Argyris για το στοχασμό στην εκπαίδευση» η ομάδα με βάσει τις οδηγίες εκπόνησε ατομική δραστηριότητα για την επίλυση προβλήματος. Με βάση την ατομική δραστηριότητα στο προσωπικό περιστατικό ακολούθησε εργασία σε ομάδες για τον σχολιασμό και την ανάλυση ενός περιστατικού (διάλογος μεταξύ του Sylvia και της καθηγήτριας Y), καταγράφηκαν σκέψεις και συναισθήματα της ομάδας και συμβουλές για την αποτελεσματικότερη διεύθυνση του θέματος. Παρατίθενται παρακάτω οι οδηγίες, η ατομική δραστηριότητα, η άσκηση σε ομάδες καθώς και η θεωρία για τα Μοντέλα I και II θεωρίας σε χρήση που παρουσιάστηκε στη συνέχεια και έγινε παραλληλισμός με το περιστατικό που είχε αναλυθεί.

Οι οδηγίες για την προετοιμασία της συνάντησης (ομάδα Argyris & Schon)

ΟΔΗΓΙΕΣ ΠΡΟΣ...ΣΤΟΧΑΖΟΜΕΝΟΥΣ/ΕΣ!

Στην επόμενη συνάντηση της ομάδας μας (13/4), θα ασχοληθούμε με το έργο των Argyris και Schon. Θα προσεγγίσουμε βασικές έννοιες της θεωρίας τους, αλλά και πρακτικές εφαρμογές της, με όσα συνεπάγονται για την εκπαίδευση ενηλίκων. Και βεβαίως θα εστιάσουμε στην έννοια του κριτικού στοχασμού στο έργο τους.

Για την προετοιμασία σας, προτείνουμε:

A. Να μελετήσετε:

1. Την προσωπογραφία του D.A. Schon, στο τεύχος 12 του περιοδικού της ΕΕΕΕ.
2. Την προσωπογραφία του Chris Argyris, στο τεύχος 5 του περιοδικού της ΕΕΕΕ.

ή/και

3. Το κεφάλαιο 13 από το βιβλίο «Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων», Peter Jarvis, 2005, ΜΕΤΑΧΜΙΟ, το οποίο αναφέρεται στο έργο του Schon.
4. Το κεφάλαιο 12 από το βιβλίο «Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων», Peter Jarvis, 2005, ΜΕΤΑΧΜΙΟ, το οποίο αναφέρεται στο έργο του Argyris.

Στα παραπάνω κείμενα παρουσιάζονται βασικά στοιχεία του μεμονωμένου έργου των Argyris και Schon, καθώς και οι έννοιες-κλειδιά του κοινού τους έργου.

Για περισσότερα στοιχεία, σας επισυνάπτουμε και ένα αρχείο με σημειώσεις (ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ.doc, 5 σελίδες).

Μετά τη συνάντηση, επίσης, θα σας στείλουμε κι άλλο υλικό για περαιτέρω μελέτη (για όποιον/α ενδιαφέρεται φυσικά!) και σχετική βιβλιογραφία.

B. Να εκπονήσετε τη δραστηριότητα που θα βρείτε στο επισυναπτόμενο αρχείο (ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ.doc).

Όσα σκεφτείτε και καταγράψετε, δε θα κοινοποιηθούν στην ομάδα, είναι για απολύτως προσωπική σας

ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

- Σκεφτείτε ένα **πρόβλημα** που σας απασχολεί στον εργασιακό¹ σας χώρο και θέλετε να το επιλύσετε. Για το λόγο αυτό πρέπει να συνεργαστείτε με κάποιον άλλον, συνεργάτη, προϊστάμενο ή υφιστάμενο. Μπορεί να είναι μια κατάσταση που ήδη αντιμετωπίσατε ή είναι πιθανό να αντιμετωπίσετε στο μέλλον. Δεν υπάρχει περιορισμός για το θέμα που θα επιλέξετε, αρκεί να το θεωρείτε σημαντικό για τη δουλειά σας και παράλληλα να κρίνετε ότι **δεν το αντιμετωπίσατε αποτελεσματικά** ή **σας προβληματίζει** ο τρόπος αντιμετώπισής του.
- Περιγράψτε σύντομα (σε μια παράγραφο περίπου) την κατάσταση: ποιο είναι το πρόβλημα, σε ποιο πλαίσιο συμβαίνει, ποιοι εμπλέκονται (ή πρόκειται να εμπλακούν).
- Περιγράψτε επίσης συνοπτικά τη στρατηγική σας, τα βήματα που κάνατε (ή σχεδιάζετε να κάνετε) προκειμένου να λύσετε το πρόβλημα. Με ποιον συναντηθήκατε (ή θα συναντηθείτε); Ποιος ήταν ο στόχος της συνάντησης, όπως την ανακαλείτε στη μνήμη σας (ή όπως περιμένετε να γίνει); Γιατί επιλέξατε (ή επιλέγετε) το συγκεκριμένο τρόπο αντιμετώπισης;
- Στη συνέχεια, καταγράψτε το **διάλογο** που κάνατε (ή θα κάνετε) με τον εμπλεκόμενο συνεργάτη, προϊστάμενο ή υφιστάμενο, κατά τον ακόλουθο τρόπο: Χωρίστε στα δύο την κόλα σας. Στη *δεξιά πλευρά* σημειώστε ότι είπε ο καθένας σας, υπό μορφή διαλόγου, όπως τα θυμάστε (ή νομίζετε ότι θα ειπωθεί, αν πρόκειται για φανταστικό περιστατικό), ακολουθώντας τη ροή της συζήτησης. Στην *αριστερή πλευρά* σημειώστε σκέψεις και συναισθήματα που είχατε κατά τη διάρκεια της συζήτησης (ή πιστεύετε ότι θα έχετε, κάνοντάς την στο μέλλον), τα οποία **δεν** εκφράζετε στο συνομιλητή σας.
- Η καταγραφή πρέπει να είναι *τουλάχιστον δύο δακτυλογραφημένες σελίδες*, αλλά μπορείτε να συνεχίσετε μέχρι το σημείο που θεωρείτε ότι έχουν εξαντληθεί τα βασικά σημεία της συζήτησης.
- Μπορείτε επίσης (*προαιρετικά*), μετά από μερικές ημέρες, να ξαναδιαβάσετε το περιστατικό που περιγράψατε και να προσπαθήσετε να απαντήσετε στα ακόλουθα ερωτήματα:
 1. Ποιες είναι οι βασικές προϋποθέσεις αποτελεσματικής αντιμετώπισης παρόμοιων καταστάσεων;
 2. Μπορώ να εντοπίσω εναλλακτικό τρόπο επίλυσης του προβλήματος που αντιμετώπισα (ή πρόκειται να αντιμετωπίσω στο μέλλον);

¹ (Τα μέλη της ομάδας μας που δεν είναι εργαζόμενοι / ες, μπορούν να ανατρέξουν σε ένα θέμα από το χώρο των σπουδών τους π.χ. συνεργασία με κάποιον καθηγητή/τρια τους ή με κάποιον/α συμφοιτητή/τρια).

ΑΣΚΗΣΗ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ (χρόνος: 30')

Το περιστατικό που ακολουθεί έχει καταγραφεί με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που εκπονήσατε την ατομική δραστηριότητα.

Ο κοσμήτορας Sylvan της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Χ κάλεσε την καθηγήτρια Υ σε συνάντηση στο γραφείο του, για να την ενημερώσει ότι πρέπει να παραμείνει και τον επόμενο χρόνο στη διοικητική θέση που της είχε προσωρινά ανατεθεί. Ο κοσμήτορας, περιγράφοντας το περιστατικό, χαρακτήρισε το πρόβλημά του παρεμφερές με αυτό που αντιμετωπίζει ένας πωλητής. Όπως δηλαδή ένας ικανός πωλητής πρέπει να πείσει τον πελάτη, έτσι και η καθηγήτρια, μέσω της συζήτησής τους, να μπορέσει να δει ρεαλιστικά την κατάσταση, έτσι ακριβώς όπως την έβλεπαν ο κοσμήτορας και οι άλλοι διοικούντες στο πανεπιστήμιο.

Ο διάλογος μεταξύ του κοσμήτορα και της καθηγήτριας ήταν ο ακόλουθος:

<p><i>Πρέπει να διατηρήσω την ψυχραιμία μου και να καταβάλω κάθε δυνατή προσπάθεια προκειμένου να μην κόψω τις γέφυρες επικοινωνίας μαζί της.</i></p>	<p><i><u>Κοσμήτορας Sylvan:</u> Θέλω πρώτα απ' όλα να σας ευχαριστήσω που δεχτήκατε να συναντηθούμε για να συζητήσουμε το αίτημά σας να επιστρέψετε στα διδακτικά σας καθήκοντα κατά το επόμενο ακαδημαϊκό έτος. Πραγματικά ένοιωσα έκπληξη, όταν έλαβα το σχετικό ενημερωτικό σημείωμά σας, γιατί δεν είχα ιδέα ότι επιθυμούσατε κάτι τέτοιο. Αντίθετα, νόμιζα ότι όλα πάνε μια χαρά με τα νέα σας καθήκοντα.</i></p>
<p><i>Και προσφέρθηκε να βοηθήσει χωρίς να ξέρει την κατάσταση; Αφού πέρυσι είχε ζητήσει και η ίδια βοήθεια για να βρει χρηματοδότηση για κάποιο δικό της πρόγραμμα.</i></p>	<p><i><u>Καθηγήτρια Υ:</u> Στην πραγματικότητα, τα πράγματα δεν πάνε καλά. Αν είχα καταλάβει πόσο λίγες γνώσεις έχουν τα μέλη του πανεπιστημίου μας για θέματα επιχορηγήσεων και προτάσεων, πραγματικά δε θα δεχόμουν να αναλάβω αυτή τη θέση.</i></p>
<p><i>Ας μη θυμηθώ τώρα τα προβλήματα που είχαμε όταν δίδασκε. Ας είμαι ειλικρινής, χωρίς όμως και να προσδιορίσω τα προβλήματα που αντιμετωπίζει στο θέμα των διαπροσωπικών σχέσεων. Πρέπει να της δείξω πόσο εκτιμώ τις προσπάθειές της. Πώς θα μπορούσα να την πείσω για τη συνεισφορά της;</i></p>	<p><i><u>Κοσμήτορας S.:</u> Ένας από τους λόγους της επιλογής σας για τη θέση αυτή ήταν το προηγούμενο ενδιαφέρον σας και η προσπάθειά σας να εμπλέξετε και άλλους συναδέλφους σε πιλοτικά προγράμματα. Εκείνη την περίοδο, μάλιστα δηλώνατε ότι θα μπορούσατε να κάνετε περισσότερα πράγματα για το πανεπιστήμιο στον τομέα αυτόν, αν είχατε χρόνο. Ήδη έχετε μάθει πάρα πολλά πράγματα από τη φετινή σας εμπειρία και αναμφίβολα αυτή τη στιγμή κανένας άλλος στο πανεπιστήμιό μας δεν ξέρει τόσο καλά όσο εσείς τα θέματα που σχετίζονται με τις δημόσιες και ιδιωτικές χρηματοδοτήσεις των πειραματικών προγραμμάτων. Θα ήταν λοιπόν πραγματική απώλεια για το πανεπιστήμιο να μην παραμείνετε στη θέση αυτή για άλλον ένα χρόνο. Αυτή τη στιγμή έχετε ήδη καταθέσει αιτήματα για επιχορήγηση τεσσάρων προγραμμάτων και θα πρέπει να αισθάνεστε πραγματική ικανοποίηση γνωρίζοντας ότι, αν δεν το κάνατε εσείς, αυτό δεν θα είχε γίνει από κανέναν άλλο συνάδελφο.</i></p>

Καθηγήτρια Υ: Ήταν πραγματικά πολύ δύσκολη δουλειά και ακόμα δεν ξέρω αν οι προσπάθειές μου θα έχουν αποτέλεσμα. Όταν δίδασκα, ένιωθα αληθινή ικανοποίηση, γιατί οι μαθητές μου ανταποκρίνονταν στα καθήκοντά τους. Από τις εργασίες που μου παρέδιδαν και από τις συζητήσεις μας στην τάξη καταλάβαινα ότι είμαι καλή δασκάλα. Η έλλειψη σχέσεων με τους φοιτητές πραγματικά με ενοχλεί. Ξέρω πόσο πολύ τους άρεσε η συνεργασία μας, συχνά μου το έλεγαν. Εξάλλου κατέχω τόσο καλά το γνωστικό μου αντικείμενο, ξέρω περισσότερα από τον καθένα εδώ μέσα για τη φιλοσοφία, αυτό είναι το αντικείμενο αποκλειστικής ενασχόλησής μου εδώ και χρόνια. Το έχω πάρει απόφαση λοιπόν, θα επιστρέψω του χρόνου στα διδακτικά μου καθήκοντα, καθώς μου είχατε πει ότι θα μπορούσα.

Είναι δυνατό να ξεχνάει τόσο γρήγορα;!

Κοσμήτορας Σ: Αντιλαμβάνομαι πολύ καλά τι σημαίνει για σας η διδασκαλία, πόσο σημαντική τη θεωρείτε. Ωστόσο αντιλαμβάνεστε κι εσείς τις επιπτώσεις που θα έχει για το πανεπιστήμιό μας το γεγονός της χρηματοδότησης έστω και μίας από τις προτάσεις που καταθέσατε. Κι αυτό δεν θα μπορούσε να έχει γίνει χωρίς εσάς. Αυτή τη στιγμή πολλά άλλα τμήματα ενδιαφέρονται και αναζητούν τρόπους βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης των γνωστικών τους αντικειμένων. Ελπίζω λοιπόν να συζητήσετε το θέμα με τους προέδρους των τμημάτων και να τους ενθαρρύνετε να καταθέσουν αντίστοιχες προτάσεις. Προσφέρετέ τους την πολύτιμη βοήθειά σας! Είμαι σίγουρος ότι θα δεχθείτε να παραμείνετε στη νέα σας θέση και τον επόμενο χρόνο, συνεχίζοντας τη δημιουργική δουλειά που έχετε αρχίσει.

Καθηγήτρια Υ: Μου λέτε δηλαδή ότι δεν μπορώ να επιστρέψω στην τάξη;

Κοσμήτορας Σ: Δεν νομίζετε ότι θα ήταν προτιμότερο να το ξανασκεφτείτε μετά από τη σημερινή μας συζήτηση; Μπορούμε να συναντηθούμε πάλι σε μερικές μέρες.

Αντε πάλι τα ίδια! Προσοχή στον τόνο της φωνής μου! Ακούγομαι άραγε πειστικός;

<p><i>Πρέπει να της δώσω να καταλάβει ότι δεν τίθεται θέμα επιλογής. Τα θαλάσσωσα!!!</i></p> <p><i>Προσοχή! Ας μην «κλείσω την πόρτα», ας την αφήσω ανοιχτή.</i></p> <p><i>Ας κρατήσω την ψυχραιμία μου και ας τερματίσω τη συνάντηση.</i></p>	<p><u>Καθηγήτρια Υ.</u>: Στην επόμενη συνάντησή μας θα έρθω με το δικηγόρο μου.</p> <p><u>Κοσμήτορας Σ.</u>: Δε μας χρειάζονται δικηγόροι! Είμαι σίγουρος ότι μπορούμε να διευθετήσουμε το θέμα μεταξύ μας. Σκεφτείτε το λοιπόν και προτείνω να τα ξαναπούμε την ερχόμενη Παρασκευή, κατά τις 10 το πρωί, αν σας βολεύει. Τι λέτε;</p>
--	--

Ξαναδιαβάζοντας το διάλογό του, ο κοσμήτορας Sylvan περιέγραψε τη στρατηγική με την οποία θεωρούσε ότι θα αντιμετώπιζε αποτελεσματικά την κατάσταση ως εξής: να είναι ισχυρός, να χειρίζεται τους άλλους και να πετύχει το στόχο του χωρίς να αναστατώσει την καθηγήτρια. Είπε επίσης ότι το αποτέλεσμα δεν ήταν αυτό που περίμενε, παρόλο που προσπάθησε να μείνει ήρεμος στη διάρκεια της συζήτησης και να είναι ειλικρινής μέχρι του σημείου που έκρινε ότι δε θα δημιουργούσε πρόβλημα στην καθηγήτρια. Ωστόσο, επειδή δεν μπορεί να προσδιορίσει εναλλακτικές λύσεις για την καλύτερη αντιμετώπιση του θέματος, ζητά την άποψη και τη συμβουλή της ομάδας σας.

A. Απαντήστε λοιπόν στις ακόλουθες ερωτήσεις:

- Ποια είναι η γνώμη σας για τον τρόπο που αντιμετώπισε την κατάσταση; (καταγράψτε επιγραμματικά σκέψεις και συναισθήματα της ομάδας)
- Ποιες είναι οι σημαντικότερες συμβουλές που θα του δίνετε για την αποτελεσματικότερη διευθέτηση του θέματος;

B. Στη συνέχεια υποθέστε ότι, ανταποκρινόμενοι στο αίτημά του, έχετε μια συνάντηση μαζί του, προκειμένου να του πείτε τις απόψεις σας και να τον συμβουλευέτε για το θέμα.

- Πώς θα διατυπώνετε όσα καταγράψατε προηγουμένως; Προσπαθήστε συνοπτικά να εκφράσετε τις σκέψεις σας και τις συμβουλές σας (σε δεύτερο πρόσωπο, σαν να του απευθύνετε το λόγο).

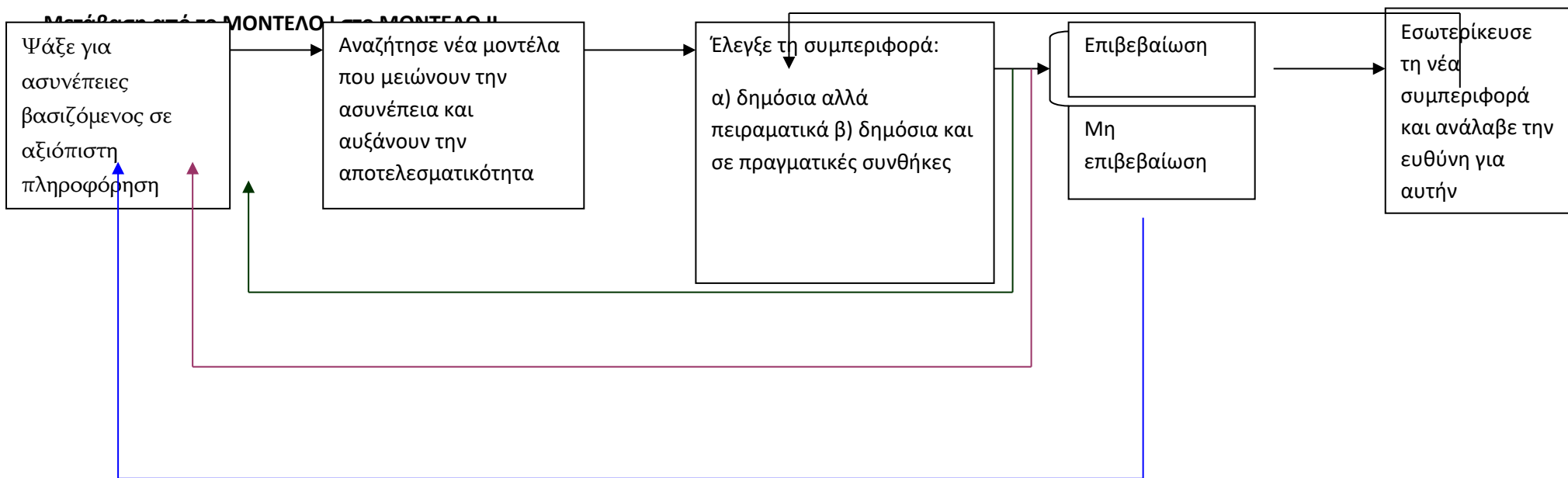
ΜΟΝΤΕΛΟ Ι ΘΕΩΡΙΑΣ ΣΕ ΧΡΗΣΗ

Κυβερνώσες μεταβλητές	Στρατηγικές δράσης	Συνέπειες συμπεριφορά στη	Συνέπειες στη μάθηση	Αποτελεσματικότητα
Όρισε στόχους και προσπάθησε να τους πετύχει	Σχεδίασε και διοίκησε το περιβάλλον σου μονομερώς (γίνε πειστικός, βάλε μεγαλύτερους στόχους, κ.ά.)	Ο δρων φαίνεται να είναι αμυντικός, ασυνεπής, αταίριαστος, ανταγωνιστικός, ελεγκτικός, φοβισμένος που γίνεται ευάλωτος, χειριστικός, κρύβει τα συναισθήματά του, ενδιαφέρεται υπερβολικά για τον εαυτό του και τους άλλους ή αδιαφορεί για τους άλλους	Αυτοεκπληρούμενη	Μειωμένη μακροπρόθεσμη αποτελεσματικότητα
Προσπάθησε να κερδίζεις παρά να χάνεις	Να κατέχεις και να ελέγχεις το έργο (διεκδίκησε την ιδιοκτησία του έργου, γίνε φρουρός του ορισμού και της εκτέλεσης του έργου)	Αμυντικές διαπροσωπικές και ομαδικές σχέσεις (εξαρτημένες από τον ίδιο, ελάχιστα συνθετικές, ελάχιστα βοηθητικές για τους άλλους)	Μάθηση μονού βρόχου	
Ελαχιστοποίησε τη δημιουργία και την έκφραση αρνητικών συναισθημάτων	Προστάτεψε μονομερώς τον εαυτό σου (μίλα με συμπεράσματα που δεν αποδεικνύονται με άμεσα παρατηρήσιμη συμπεριφορά, κάνε ότι δε βλέπεις την επίδραση στους άλλους και την ασυμφωνία μεταξύ	Αμυντικοί κανόνες (έλλειψη εμπιστοσύνης, μη ανάληψη ρίσκου, συμμόρφωση, επιφανειακή δέσμευση, έμφαση στη διπλωματία, παιχνίδια εξουσίας και ανταγωνισμός)	Ο έλεγχος των θεωριών που χρησιμοποιούνται γίνεται κυρίως σε ατομικό επίπεδο και λιγότερο δημόσια	

	<p>λόγων και πράξεων, μείωσε την ασυμφωνία με αμυντικές πράξεις, όπως κατηγορία, χρήση στερεοτύπων, καταπίεση συναισθημάτων, εκλογίκευση)</p>			
<p>Να είσαι ορθολογικός</p>	<p>Προστάτεψε μονομερώς τους άλλους από το να πληγωθούν (κράτα κρυφές πληροφορίες, δημιούργησε κανόνες για να λογοκρίνεις πληροφορίες και συμπεριφορά, κάνε ιδιωτικές συναντήσεις)</p>	<p>Περιορισμένες επιλογές, περιορισμένη εσωτερική δέσμευση και περιορισμένη ανάληψη ρίσκου</p>		

ΜΟΝΤΕΛΟ ΙΙ ΘΕΩΡΙΑΣ ΣΕ ΧΡΗΣΗ

Κυβερνώσες μεταβλητές	Στρατηγικές δράσης	Συνέπειες στη συμπεριφορά	Συνέπειες στη μάθηση	Συνέπειες στην ποιότητα ζωής	Αποτελεσματικότητα
Αξιόπιστη πληροφόρηση	Σχεδίασε καταστάσεις ή συνθήκες όπου οι συμμετέχοντες μπορούν να είναι αυθεντικοί στη δράση τους και να βιώνουν υψηλή προσωπική νοηματοδότηση (ψυχολογική επιτυχία, επιβεβαίωση και ουσιαστικότητα)	Ο δρων βιώνει τις εμπειρίες ως ελάχιστα αμυντικές (διευκολυντής, συνεργατικός, δημιουργός ευκαιριών)	Δύσκολα επιβεβαιώσιμες διαδικασίες	Η ποιότητα της ζωής θα βελτιωθεί (υψηλή αυθεντικότητα και ελευθερία επιλογών)	Αυξημένη μακροπρόθεσμη αποτελεσματικότητα
Ελεύθερη επιλογή που βασίζεται σε πλήρη ενημέρωση	Το έργο είναι από κοινού ελεγχόμενο	Ελαχιστοποιημένες αμυντικές διαπροσωπικές σχέσεις και δυναμική ομάδας	Μάθηση διπλού βρόχου	Η αποτελεσματικότητα στην επίλυση προβλημάτων και στη λήψη αποφάσεων θα είναι μεγάλη ειδικά στα δύσκολα προβλήματα	



Παράρτημα III

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΤΟΥΣ 2010-11

Θεματική : Ο κριτικός στοχασμός στην εκπαίδευση ενηλίκων

Τρίτη συνάντηση:

Για τις ανάγκες της **τρίτης** συνάντησης με θέμα: «Επιχειρηματικότητα και καινοτομία», δηλαδή την ανάγκη σύνδεσης της ενότητας με την Μετασχηματίζουσα μάθηση ακολούθησε η κοινοποίηση των σκέψεων των Κόκκου και Λιτζέρη με κείμενό τους στον εισηγητή και στους συντονιστές αυτής της χρονιάς.

Το κείμενο παρατίθεται αυτούσιο

Αγαπητοί Έφρα, Δημήτρη, Αλέξανδρε,

Με το σύντομο κείμενο που ακολουθεί θέλουμε να σας κοινοποιήσουμε ορισμένες σκέψεις που προκλήθηκαν από τη συζήτηση στο πρόσφατο σεμινάριο αυτομόρφωσης της μετασχηματίζουσας μάθησης (Τρίτη 16/11/2010). Επιδιώκουμε έτσι να προκαλέσουμε το ενδιαφέρον σας ώστε να αποπειραθούμε όλοι μαζί μια βαθύτερη εξέταση ορισμένων καίριων θεμάτων σχετικά με τη φύση και το χαρακτήρα της θεωρίας του Mezirow (η ακριβέστερα σχετικά με τη δική μας κατανόηση και πρακτική εφαρμογή της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης).

Είναι γεγονός ότι το σεμινάριο, από μια άποψη, δεν πέτυχε να συνδέσει το επιμέρους θέμα (εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα) με τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Ωστόσο, μας προσέφερε και μας προσφέρει την ευκαιρία να συναισθανθούμε τις ιδιαίτερες δυσκολίες, αλλά και την πρόκληση, να δοκιμάσει κάποιος να εφαρμόσει τη λογική και τις μεθόδους της θεωρίας του Mezirow σε ένα «δύσκολο» και εκ πρώτης όψεως «ακατάλληλο» πεδίο, το οποίο όμως -είτε μας αρέσει, είτε όχι- προσελκύει στις μέρες μας ιδιαίτερη προσοχή από τους ποικίλους φορείς πολιτικής και ταυτόχρονα απασχολεί δεκάδες εκπαιδευτές ενηλίκων σε φορείς εκπαίδευσης - κατάρτισης και σε επιχειρήσεις. Επομένως, δεν φαίνεται να είναι καλή λύση η εύκολη εγκατάλειψη του θέματος εκ μέρους μας, ως «άγονο τόπο» για τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Μπορούμε λοιπόν να κάνουμε κάτι για να επανεξετάσουμε το θέμα και να εμβαθύνουμε σε αυτό;

Ας επανέλθουμε λίγο στην εμπειρία μας από την πρόσφατη συζήτηση...

Ο Αλέξανδρος, όπως τελικά συνειδητοποίησε και παραδέχθηκε και ο ίδιος, δεν επιδίωξε την κριτική εξέταση των πιθανών δυσλειτουργικών παραδοχών που περιβάλλουν τον ορισμό και τη χρήση της έννοιας της επιχειρηματικότητας. Σε ένα βαθύτερο προσωπικό επίπεδο φαίνεται ότι (συνειδητά ή όχι) υιοθετεί τις διάφορες σύγχρονες απόψεις που επιδιώκουν να συνδέσουν την επιχειρηματικότητα με τη δημιουργικότητα, την καινοτομία, την τόλμη, την εφευρετικότητα, την οραματική και δυναμική θεώρηση των πραγμάτων κλπ. Επομένως, έτσι όπως τοποθέτησε το θέμα, κατά κάποιο τρόπο «έθεσε εαυτόν εκτός μετασχηματίζουσας μάθησης». Διαχώρισε τη θεωρία από την εφαρμογή, το περιεχόμενο από τα εργαλεία, το σκοπό από τα μέσα της μετασχηματίζουσας μάθησης κοκ. Αυτό εξηγεί την αυστηρή, αλλά πάντοτε γόνιμη και συναδελφική κριτική που δέχθηκε ότι η μεθοδολογία του και κυρίως η θεωρητική οπτική του δεν έχει καμία οργανική και ουσιαστική σχέση με τη μετασχηματίζουσα μάθηση.

Εάν όμως τα πράγματα γινόντουσαν αλλιώς; Εάν ο Αλέξανδρος παρουσίαζε ένα διαφορετικό, πιο επεξεργασμένο πλαίσιο, μήπως τότε η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ως κατάλληλο θεωρητικό πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας;

Εάν, για παράδειγμα, ο Αλέξανδρος μας έλεγε με τρόπο πειστικό και τεκμηριωμένο ότι οι «σύγχρονες κυρίαρχες και παρωχημένες παραδοχές για την επιχειρηματικότητα, την ταυτίζουν (κακώς κατά τη γνώμη του) με την αθέμιτη, αντικοινωνική και μονομερή επιδίωξη του κέρδους, χωρίς κανένα ενδιαφέρον για τις ανθρώπινες ανάγκες, την κοινωνική αλληλεγγύη και την ισορροπημένη σχέση ανθρώπου και φύσης» και ότι αντιθέτως «στόχος της κριτικής του ανάλυσης είναι να δείξει ότι αυτού του τύπου οι παραδοχές είναι δυσλειτουργικές και οδηγούν σε άδικη ενοχοποίηση της έννοιας και κυρίως της πρακτικής της επιχειρηματικότητας και εντέλει σε επιχειρηματικές αποτυχίες» (βλ. αποπροσανατολιστικό δίλημμα), ενώ «στην πραγματικότητα επιχειρηματικότητα θα μπορούσε να σημαίνει δημιουργία, ανοιχτό μυαλό, τόλμη, πρωτοβουλία, καινοτόμα και πολύπλευρη σκέψη» κλπ, μήπως τότε (το όλο εγχείρημα του Αλέξανδρου) θα μπορούσε «νομίμως» και «δικαίως» να υιοθετήσει τη φιλοσοφία, τους στόχους και τα μέσα της μετασχηματίζουσας μάθησης;

Εάν συνέβαινε αυτό θα υπήρχε ο κίνδυνος να μετατραπεί η προσέγγιση της μετασχηματίζουσας μάθησης από θεωρία με συγκεκριμένη οπτική και στόχους, σε απλή μέθοδο; Από γενικός σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων (μετασχηματισμός θεώρησης), σε απλό μέσο διδασκαλίας ή ανάλυσης λόγου (*discourse analysis*);

Μήπως δηλαδή έτσι η μετασχηματίζουσα μάθηση θα ήταν (παραδόξως) κατάλληλη για ένα πράγμα, αλλά και για το αντίθετό του; Θα επιδίωκε, μέσω του κριτικού στοχασμού και του στοχαστικού διαλόγου, το μετασχηματισμό των κυρίαρχων παραδοχών για την επιχειρηματικότητα θεωρούμενη ως επιδίωξη του κέρδους, αλλά και (από την άλλη μεριά) το μετασχηματισμό των κυρίαρχων παραδοχών για την επιχειρηματικότητα θεωρούμενη ως δημιουργικότητα, καινοτομία κοκ;

Έχουμε τη γνώμη ότι τα ερωτήματα αυτά αξιώνουν περαιτέρω διερεύνηση. Άλλωστε κάπως έτσι (πολύπλοκα και αντιφατικά) εμφανίζονται σχεδόν πάντοτε τα πράγματα στην καθημερινή ζωή. Πολύ συχνά ένα θέμα (πχ επιχειρηματικότητα) έχει πολλές διαφορετικές όψεις και όσο και εάν είμαστε σίγουροι για τη δική μας άποψη είμαστε υποχρεωμένοι να «διαπραγματευτούμε» με αντίθετες απόψεις στοχεύοντας στη διεξοδική ανθρώπινη επικοινωνία. Σύμφωνα με τον Mezirow βασική παράμετρος της κριτικής εξέτασης των παραδοχών και του στοχαστικού διαλόγου είναι η εξασφάλιση της δυνατότητας όλων -ή έστω όσο το δυνατόν περισσότερων απόψεων- να ακουστούν και έτσι να συμπεριληφθούν στην κριτική αξιολόγηση μιας κατάστασης (που πιθανόν θα οδηγήσει σε αναθεωρημένες πεποιθήσεις, λήψη νέων αποφάσεων και τροποποιημένη δράση). Στην δική μας περίπτωση, είναι φανερό ότι δεν εκτέθηκαν με σχετικά ισότιμο τρόπο όλες οι απόψεις για την επιχειρηματικότητα και αυτό συνιστά μάλλον ένα αδύνατο σημείο στη συζήτηση που ακολούθησε.

Θα μπορούσαμε λοιπόν, ως ομάδα, να επανέλθουμε στην επόμενη συνάντηση και να επιδιώξουμε την πληρέστερη έκφραση όλων των διαφορετικών απόψεων για την επιχειρηματικότητα ώστε να εξετάσουμε πιο ώριμα τη δυνατότητα της μετασχηματίζουσας μάθησης να συμβάλλει σε βαθύτερη κριτική εξέταση των δυσλειτουργικών παραδοχών που ενυπάρχουν στη συγκεκριμένη έννοια και πιθανόν στην ενεργοποίηση τάσεων μετασχηματισμού των γενικότερων πεποιθήσεων που έχουν τα περισσότερα άτομα για το θέμα αυτό;

Από την άλλη μεριά, ας θυμηθούμε το διάσημο δοκίμιο του Marcuse που συζητήσαμε κάποια στιγμή πέρσι με τον τίτλο «Καταπιεστική ανοχή» (*repressive tolerance*) <http://www.marcuse.org/herbert/pubs/60spubs/65repressivetolerance.htm>, στο οποίο ισχυριζόταν ότι το να ακούγονται όσο το δυνατόν πιο πολλές απόψεις καθόλου δεν σημαίνει διευκόλυνση της κατανόησης ενός θέματος. Κατά τον Marcuse η έμφαση στην συμπερίληψη μιας μεγάλης ποικιλίας απόψεων και πνευματικών παραδόσεων στο πλαίσιο μιας συζήτησης είναι συχνά καταπιεστική και όχι απελευθερωτική. Στην περίπτωση αυτή, την οποία ονομάζει καταπιεστική ανοχή, οι συμμετέχοντες στη συνομιλία πιστεύουν ότι παίρνουν μέρος σε μια διεργασία ελεύθερου διαλόγου όπου δίνουν έμφαση σε διαφοροποιημένες ιδέες, ενώ στην πράξη οι συζητήσεις αυτές ενισχύουν την κυρίαρχη (δεσπόζουσα) ιδεολογία. Αυτό συμβαίνει διότι όταν μια εναλλακτική ιδέα λογαριάζεται παράλληλα με μια δεσπόζουσα, η εξοικείωση των ανθρώπων με τη δεσπόζουσα τάση οδηγεί την εναλλακτική - «αντιπολιτευτική» άποψη να μοιάζει περισσότερο ως μια γραφική, παρά αξιόπιστη και αληθοφανή θεώρηση, στη βάση της οποίας θα μπορούσε να θεμελιωθεί μια διαφορετική θεώρηση των πραγμάτων.

Άρα τίθεται το ακόμα πιο θεμελιώδες ερώτημα: Όλες οι απόψεις, τα επιχειρήματα και οι προτάσεις που εκφέρονται στον δημόσιο λόγο είναι ισοδύναμα έγκυρες και «αληθείς», ακόμα και εάν είναι αντιδιαμετρικά αντίθετες μεταξύ τους; Η επιχειρηματικότητα μπορεί να είναι και «επιδίωξη κέρδους» και «δημιουργικότητα» και «κάτι ανάμεσα» ή «λίγο από όλα αυτά»; Πως διακρίνεται η «κυρίαρχη άποψη»; Με ποια μορφή κριτικής ανάλυσης έρχονται

στο προσκήνιο και εξετάζονται οι κρυμμένες παραδοχές της; Ας θυμηθούμε ως ένα εξέχον παράδειγμα, την υποδειγματική κριτική ανάλυση του Adorno [Adorno, T. (1997) «Για τη Δημοφιλή Μουσική», μετάφραση Φώτης Τερζάκης, στο Adorno, T. Η Κοινωνιολογία της Μουσικής. Αθήνα: Νεφέλη), που επίσης συζητήσαμε πέρσι.

Πιθανόν όσα προαναφέρθηκαν να σημαίνουν ότι χρειάζεται να διερευνήσουμε ξανά την προ-μεταμοντέρνα προσέγγιση (ή καλύτερα να υπερβούμε την «μεταμοντέρνα» υπέρ μιας σύγχρονης, δημοκρατικής και χειραφετικής θεώρησης) της μετασχηματίζουσας μάθησης. Δηλαδή να αξιοποιήσουμε τον κριτικό στοχασμό όχι σαν ένα ουδέτερο εργαλείο «κριτικής ανάλυσης» που μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά το δοκούν, αλλά ως μέσο ουσιαστικής κριτικής αμφισβήτησης και ορθολογικής αποτίμησης των βαθύτερων βασικών υποθέσεων (assumptions), των οποίων πρωτογενής φορέας είναι οι αλλοτριωτικοί θεσμοί και οι πρακτικές της κυρίαρχης κοινωνικής δομής, τις οποίες όλοι εμείς συνήθως ασυνείδητα υιοθετούμε και αναπαράγουμε. Σε μια τέτοια προσπάθεια σίγουρα θα μας βοηθούσε η μελέτη και η κριτική αξιοποίηση του έργου της κριτικής κοινωνικής θεωρίας, της Σχολής της Φραγκφούρτης.

Έχοντας αυτά υπόψη, προτείνουμε λοιπόν στην επόμενη συνάντησή μας να επανέλθουμε για λίγο σε αυτή τη συζήτηση και να εξετάσουμε εκ νέου ή να σχεδιάσουμε για μια επόμενη φορά την πιο επεξεργασμένη κριτική αξιολόγηση των βασικών παραδοχών που περιβάλλουν την έννοια της επιχειρηματικότητας. Εάν συμφωνείτε, μπορούμε να αναλάβουμε το συντονισμό αυτής της συνάντησης.

Αλέξης, Πάρις

Έκτη συνάντηση

Στο πλαίσιο της έκτης συνάντησης με θέμα «Η κρίση στο σχολικό περιβάλλον μετασχηματίζοντας συναισθήματα» αξιοποιήθηκε από τις εισηγήτριες Μαρία Καγιαβή και Σοφία Καλογρίδη το παρακάτω απόσπασμα από τον Μικρό Πρίγκιπα του Antoine De Saint-Exupery

Ο μικρός πρίγκιπας

- Καλημέρα, είπε ο μικρός πρίγκιπας.
- Καλημέρα, είπε ο κλειδούχος.

- Τι κάνεις εδώ? Είπε ο μικρός πρίγκιπας.
- Ξεχωρίζω τους ταξιδιώτες σε πακέτα των χιλίων, είπε ο κλειδούχος.
- Κατευθύνω τα τρένα που τους κουβαλάνε, άλλοτε προς τα δεξιά κι άλλοτε προς τ' αριστερά.
- Και, βροντώντας σαν τον κεραυνό, μια φωτισμένη ταχεία αμαξοστοιχία έκανε το μικρό φυλάκιο του κλειδούχου να τρέμει.
- Πάρα πολύ βιάζονται, είπε ο μικρός πρίγκιπας. Τι ψάχνουν να βρουν? Μήτε κι ο ίδιος ο οδηγός της ατμομηχανής δεν το ξέρει, είπε ο κλειδούχος. Την ίδια στιγμή, από την αντίθετη μεριά, φάνηκε να 'ρχεται βροντοχτύποντας μια δεύτερη κατάφωτη ταχεία.
- Γυρίζουν κιόλας? Ρώτησε ο μικρός πρίγκιπας...
- Αυτοί δεν είναι ίδιοι, είναι μια αλλαγή, γυρίζουν πίσω.
- Δεν ήταν ευχαριστημένοι εκεί που βρίσκονταν?
- Ποτέ δεν είναι κανείς ευχαριστημένος εκεί που βρίσκεται, είπε ο κλειδούχος.
- Ακούστηκε το βροντοχτύπημα μιας τρίτης φωτισμένης ταχείας.
- Κυνηγούν τους πρώτους ταξιδιώτες? Ρώτησε ο μικρός πρίγκιπας.
- Τίποτα δεν κυνηγούν, είπε ο κλειδούχος, κοιμούνται 'κει μέσα ή μπορεί και να χασμουριούνται.
- Μονάχα τα παιδιά ζουλάνε τις μύτες τους πάνω στα τζάμια.
- Μονάχα τα παιδιά ξέρουν τι ψάχνουν να βρουν, έκανε ο μικρός πρίγκιπας.
- Σπαταλάνε τον καιρό τους με μια κούκλα από κουρέλια κι αυτή τους γίνεται πολύ σημαντική, κι αν κάποιος τους την πάρει κλαίνε.....
- Τα παιδιά είναι τυχερά είπε ο κλειδούχος.

Παράρτημα IV

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΤΟΥΣ 2011-12

Θεματική : Η κρίση στη χώρα μας: σχεδιάζοντας εκπαιδευτικές παρεμβάσεις

Πρώτη συνάντηση

Για τον τρόπο που συνεργάζονται οι ομάδες παρατίθεται **ενδεικτική επικοινωνία** και πρόταση για δημιουργία ομάδας εργασίας (από τον Πάρι Λιτζέρη)

Οι σκέψεις που ακολουθούν αφορούν σε μια πρώτη «πρόταση» (βάση για συζήτηση μεταξύ μας) που θέλω να κάνω προς τη Δέσποινα, την Ήρα, την Πιέρα και το Βλάση, για το εάν θέλετε να φτιάξουμε μια ομάδα εργασίας στο πλαίσιο του φετινού κύκλου αυτομόρφωσης της ΕΕΕΕ. Εάν συμφωνείτε στην ιδέα μιας ομάδας εργασίας με αυτή τη σύνθεση θα συζητήσουμε και θα βρούμε τις λεπτομέρειες του περιεχομένου. Θυμάστε ότι πρέπει κάθε ομάδα που επιδιώκει να συγκροτηθεί θα πρέπει να στείλει μια πρόταση (στην Ήρα!) μέχρι περίπου 20/12.

Το δικό μου ενδιαφέρον προσδιορίζεται από κάποια σημεία που (λίγο σκόρπια και περιληπτικά) αναφέρονται στη συνέχεια:

Επιγραμματική αναφορά (key phrases):

- Η σχέση της εκπαίδευσης - κατάρτισης με τις άλλες μορφές κοινωνικής πρακτικής ιδίως την εργασία (το λέω αυτό διότι πιστεύω ότι πολλές από τις αλλαγές που συντελούνται στο πλαίσιο των πολιτικών διά βίου μάθησης, θα μπορούσαν να εξηγηθούν -ίσως μερικώς- από την παρατηρούμενη μεταβολή της σχέσης εκπαίδευσης - εργασίας)
- Σχέση μάθησης και (κοινωνικής) βιογραφίας. Σχέση ατομικής αυτονομίας και συλλογικής προσπάθειας για την κοινωνική χειραφέτηση και αλλαγή. Σχέση ανάμεσα στη σκέψη και τη δράση (η Φρειρική πράξη)
- Δεσπόζουσες κυριαρχικές (αλλά και αντι-κυριαρχικές) αξίες της σύγχρονης εκπαίδευσης ενηλίκων (διά βίου μάθηση) σε σχέση με την κρίση και τη συζήτηση για την «ελληνική ταυτότητα»
- Γιατί αξίζει στις μέρες μας να είναι κάποιος εκπαιδευτής ενηλίκων; Τι «πρέπει» να λέει και να κάνει; Τι ενώνει και τι χωρίζει την εργασία μας με τον μεταβαλλόμενο κοινωνικό περίγυρο, μέσα σε μια κατάσταση που επιδεινώνει διαρκώς τα προβλήματα, τις ανασφάλειες και τα αδιέξοδα των ανθρώπων;
- Σε τι συνίσταται η κριτική προσέγγιση της πραγματικότητας; Σε τι στην ουσία συνίσταται η κριτική σκέψη στην εκπαίδευση ενηλίκων (πέρα από την αφελή ταύτιση της με την απλή ορθολογική αιτιολόγηση) και κυρίως που θα μπορούσε αυτή να οργανωθεί και εφαρμοστεί;

Εντάξει, ξέρω είναι πολύ γενικά ερωτήματα...

Υπάρχει πιθανόν ένα στοιχείο «κοινότητας» μεταξύ μας. Εργαζόμαστε όλοι (με εξαίρεση την Πιέρα,... κάτι καλό για την ομάδα) στο χώρο της επαγγελματικής κατάρτισης. Δύσκολος χώρος για «θεωρίες» και «κοινωνικές ανησυχίες». Αρκετά εργαλειακός και μονόπλευρος. Κυριαρχείται από πραγματιστικά και ωφελιμιστικά στερεότυπα, αλλά ...αυτός είναι, τι να κάνουμε;

Φαντάζομαι λοιπόν ότι θα μπορούσαμε να κάνουμε τα ακόλουθα:

1. Να μοιράσουμε μεταξύ μας, ανάλογα με τα γούστα καθενός/καθεμιάς, και να μελετήσουμε κάποια κείμενα σχετικά με προσεγγίσεις που συζητούν τη φύση και τα χαρακτηριστικά της ελληνικής κοινωνίας (μέσα στο ευρωπαϊκό και διεθνές πλαίσιο). Τέτοια κείμενα υπάρχουν στην βιβλιογραφία που προτείναμε με τη Δέσποινα και φυσικά μπορούμε να βρούμε και άλλα. Με άλλα λόγια να καλλιεργήσουμε μια αυξημένη ενημερότητα για τις κοινωνικές θεωρίες που προσπαθούν να εξηγήσουν το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο υφίσταται το έργο του εκπαιδευτή ενηλίκων (ιδίως σήμερα που η κρίση αποτελεί το σημαντικότερο κοινωνικό και πολιτισμικό χαρακτηριστικό). Από αυτή την προσπάθεια ίσως μπορέσουν να αναδυθούν εκτός από διαφωτιστικές περιγραφές της κατάστασης, και (προσωπικές και κοινωνικές) αξίες, που θα άξιζε να συζητηθούν και «μεταφερθούν», δηλ. η κανονιστική διάσταση (το ought to be) του πράγματος, το πώς θα θέλαμε (και «πώς είναι ανάγκη») να είναι τα πράγματα, η ζωή μας, η κοινωνία μας, ο κόσμος.
2. Να καταγράψουμε και αξιολογήσουμε κριτικά βασικές πλευρές των εκπαιδευτικών πολιτικών και προτεραιοτήτων (πολιτικές διά βίου μάθησης) που εφαρμόζονται σήμερα, επενδυμένες με σημαντικές, και σε κάθε περίπτωση ιδεολογικά φορτισμένες, κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες, αξίες τις οποίες οι πολιτικές αυτές διακινούν διαμορφώνοντας τη σκέψη και τις πρακτικές των ανθρώπων.
3. Να ανακαλέσουμε και επιλέξουμε χαρακτηριστικά περιστατικά (εμπειρίες) της επαγγελματικής εκπαίδευσης και γενικά της επαγγελματικά προσανατολισμένης μάθησης για να καταλάβουμε καλύτερα (α) τη θέση, το ρόλο, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες της κριτικής σκέψης (β) τη σχέση της εκπαίδευσης με τις άλλες κοινωνικές πρακτικές που είναι ισχυρά προσδιοριστικές της προσωπικότητας και των κοινωνικών ρόλων και στάσεων (εννοώ ιδίως την εργασία).
4. Να προσπαθήσουμε να συνδέσουμε όλα τα προηγούμενα σε μια «πρόταση» για το ρόλο και τη στάση του εκπαιδευτή ενηλίκων (στην κατάρτιση) σε διάφορα επίπεδα όπως: ποιες αξίες θα έπρεπε να θέτει υπό συζήτηση και πώς, πώς θα μπορούσε να ενθαρρύνει και να οργανώνει την κριτική σκέψη, πώς θα μπορούσε να συνδέει το εργαλειακό και τεχνικό ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων με τα προβλήματα του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος κλπ.

Αυτά φυσικά δεν χωράνε σε μια συνάντηση (μια παρουσίαση της ομάδας). Νομίζω ότι θέλουμε τουλάχιστον δύο.

Σκεφτείτε το και τα λέμε...

Εάν θέλετε να τα συζητήσουμε από κοντά, κερνάω καφέ στη ΓΣΕΒΕΕ όποτε θέλετε.

Πάρις

Τρίτη συνάντηση

Στο πλαίσιο της **τρίτης** συνάντησης με θέμα: Σε μια εποχή κρίσης «οι εκπαιδευτές... εκπαιδεύονται» προηγήθηκε το παρακάτω σημείωμα από τους εισηγητές στα μέλη της ομάδας το οποίο στάλθηκε ηλεκτρονικά για να τους προετοιμάσει για το θέμα της συγκεκριμένης συνάντησης.

Σημείωμα των συνεργατών (Π. Κουτρουβίδης – Μ. Καγιαβή - Δ. Δεληγιάννης)

«Σε μια εποχή κρίσης, απηχώντας μια γενικότερη κατάσταση στο χώρο του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά και τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ο σύγχρονος εκπαιδευτής ενηλίκων καλείται να ανταποκριθεί, τις περισσότερες φορές εμπειρικά, σε μια «διαφορετική» εκπαιδευτική διαδικασία. Με ένα ασαφές εργασιακό πλαίσιο, χωρίς πάντα πλήρη επίγνωση της έννοιας της εκπαίδευσης ενηλίκων και ενταγμένος τις περισσότερες φορές παράλληλα και σε άλλες παραδοσιακές εκπαιδευτικές δομές όπως σχολεία, φροντιστήρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κλπ. επιχειρεί συχνά ασυνείδητα, να διαφοροποιηθεί από τον παραδοσιακό εισηγητή-μεταβιβαστή γνώσεων. Τις περισσότερες φορές με καθυστέρηση, αντιλαμβάνεται πως στην ουσία του ζητείται να βρεθεί ο ίδιος σε μια πορεία προσωπικής αλλαγής. Και σ' αυτήν τη δύσκολη πορεία, έννοιες όπως οι διαφοροποιημένες ανάγκες των εκπαιδευομένων, η ενεργητική μάθηση, η ανάληψη της προσωπικής ευθύνης, η αποφυγή του δασκαλοκεντρικού μοντέλου αποτελούν τα ζητούμενα χωρίς ποτέ να είναι δεδομένα.

Σε ένα τέτοιο περιβάλλον η εκπαίδευση των εκπαιδευτών δεν είναι μια εύκολη διαδικασία. Εκπαιδευτές, σε ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα αξιοποιώντας διάφορες μεθόδους και μέσα, άλλοτε με συνέπεια και άλλοτε όχι, έρχονται αντιμέτωποι με τις δυσκολίες, τις προκαταλήψεις, τις παγιωμένες στάσεις και τις παραδοχές χρόνων των εκπαιδευομένων τους. Η μικρογραφία της κοινωνίας που αρνείται να αναμετρηθεί με τον εαυτό της...

Πως μπορούμε λοιπόν να διαμορφώσουμε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που θα διευκολύνει την αλλαγή; Ποια είναι εκείνη η μαγική συνταγή που κινητοποιεί, διευκολύνει και διαμορφώνει νέες στάσεις και συνειδήσεις;

Με αφορμή πραγματικά περιστατικά θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε ένα δύσκολο πρόβλημα, με συχνά βασανιστικά διλήμματα... Θα ανατρέξουμε σε θεωρίες της εκπαίδευσης και σε αναφορές που δίνουν πιθανόν απαντήσεις για το «χτίσιμο» της ταυτότητας του Έλληνα εκπαιδευτικού.

Τέταρτη συνάντηση

Στην **τέταρτη** συνάντηση αξιοποιήθηκε η ανάλυση περιστατικού, που ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα της ΕΕΕΕ και παρατίθεται παρακάτω, για την κρίση σε ομάδα επιμόρφωσης εκπαιδευτών ΣΔΕ (μελέτη περίπτωσης).

ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟΥ

1. Περιέγραψε όσο πιο καθαρά μπορείς ένα περιστατικό που γνωρίζεις και είχε σχέση με τη διαφορετικότητα κάποιου ατόμου (μετανάστης, ανάπηρος, διαφορετικό φύλο κλπ.). Ανέφερε πότε συνέβη, που βρισκόσουν, ποιοι συμμετείχαν, τι χαρακτηριστικά είχαν αυτοί που έλαβαν μέρος.
2. Τι αισθάνθηκες στη διάρκεια του περιστατικού; (Περιέγραψε τα συναισθήματά σου)
3. Τι έκανες εσύ κατά τη διάρκεια του περιστατικού;
4. Γιατί νομίζεις ότι αντέδρασες έτσι; Τι είναι αυτό που επηρέασε τη δράση σου;
5. Νομίζεις ότι θα μπορούσες να κάνεις κάτι άλλο;
6. Αν στην προηγούμενη ερώτηση απάντησες ναι, γιατί νομίζεις ότι τελικά επέλεξες να δράσεις έτσι;
7. Τι συνέβη μετά τη δική σου αντίδραση;
8. Τελικά νομίζεις ότι έπραξες σωστά ή θα μπορούσες να κάνεις κάτι διαφορετικό;
9. Τώρα που καταγράφεις το γεγονός σε βοηθά να καταλάβεις κάτι νέο που δεν είχες τότε αντιληφθεί σχετικά: α) με το ίδιο το γεγονός; β) τη στάση που κράτησες; γ) για το πώς αντιμετωπίζεται η διαφορετικότητα; δ) για τον εαυτό σου;
10. Τι νομίζεις ότι θα έκανες στο μέλλον σε μια παρόμοια περίπτωση;

Πέμπτη συνάντηση

Στην **πέμπτη** συνάντηση με θέμα: «Η κρίση στον εργασιακό χώρο. Από την παθητικότητα και την απαξίωση στην ενεργή συμμετοχή», ο εισηγητής (Μ. Παυλάκης) έστειλε ηλεκτρονικά στα μέλη της ομάδας ένα κείμενο με τα βασικά σημεία της παρουσίασής του για να προϋδεάσει την ομάδα στο θέμα. Παρατίθεται παρακάτω.

ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΘΗΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΠΑΞΙΩΣΗ ΣΤΗΝ ΕΝΕΡΓΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ

Το πρόβλημα

Ένα φαινόμενο που παρατηρείται έντονα στην κοινωνία είναι η παθητική στάση που χαρακτηρίζει τους πολίτες ακόμα και για θέματα που τους αφορούν, συνοδευόμενη από ένα αίσθημα γενικότερης άρνησης και απαξίωσης. Ο χώρος της εκπαίδευσης των δημόσιων υπαλλήλων δεν αποτελεί εξαίρεση, καθώς και εκεί εντοπίζονται παθογένειες του ίδιου φαινομένου, ή και άλλες όπως άρνηση στην αλλαγή των στάσεων, αμφισβήτηση της δυνατότητας αλλαγής μέσω της εκπαίδευσης και απαξίωση εν τέλει του ίδιου του εκπαιδευτικού προγράμματος και των στόχων και αποτελεσμάτων του.

Η αντιμετώπιση

Βασικό σημείο για την εκκίνηση μιας προσπάθειας αντιμετώπισης του συγκεκριμένου προβλήματος αποτέλεσε ο σχεδιασμός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος που απευθυνόταν σε δημόσιους υπαλλήλους. Αποφεύγοντας τη δομή και μεθοδολογία παρόμοιων προγραμμάτων του ίδιου φορέα (αυστηρό πλαίσιο προγράμματος, καθ' έδρα διδασκαλία, μειωμένη δυνατότητα συμμετοχής των εκπαιδευομένων κ.α.), δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση τόσο στον σχεδιασμό, όσο και κατά την εφαρμογή του προγράμματος σε στοιχεία που θα συνέβαλαν στην άρση της αρνητικότητας των εκπαιδευομένων και στην ενίσχυση της συμμετοχής τους.

Μερικά από αυτά ήταν:

- η ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων να συμμετέχουν με όλους τους δυνατούς τρόπους (ατομικές παρουσιάσεις, ομαδικές δραστηριότητες, εργασίες από απόσταση κ.α.),
- η παρότρυνσή τους να επικοινωνούν τη δουλειά τους και με άλλα μέσα (πλην των πιο παραδοσιακών - τηλεφώνου ή E-Mail), όπως ηλεκτρονικές πλατφόρμες που ευνοούν τη συνεργατικότητα και την εργασία από απόσταση (Skype, Google docs, doodle, dropbox κ.α.),
- η αξιοποίηση των εμπειριών των εκπαιδευομένων και η συσχέτιση τμημάτων της θεωρίας με αντικείμενα της εργασίας τους,
- η υποχρέωσή τους να εκπονήσουν και να παρουσιάσουν γραπτή εργασία που θα πραγματευόταν συγκεκριμένο ζήτημα - πρόβλημα από το επαγγελματικό τους περιβάλλον,

Το αποτέλεσμα

Θα κρατήσω και κάτι για να παρουσιάσω...

Μάνος

Έβδομη συνάντηση

Στην **έβδομη** συνάντηση που είχε ως θέμα της το διάλογο στην εκπαίδευση ενηλίκων και τη δημοκρατική του ανάπτυξη, συζητήθηκε το κείμενο που έστειλε στην ομάδα ηλεκτρονικά ο Πάρις Λιντζέρης με τους δικούς του προβληματισμούς σχετικά με την κρίση στην εκπαίδευση και το θέμα της Ελληνικής ταυτότητας.

Παρατίθεται αυτούσιο παρακάτω:

Μια πρόταση για τον κύκλο αυτομόρφωσης της ΕΕΕΕ (2011-2012)².

Θέμα: Η ελληνική κοινωνική-πολιτισμική ταυτότητα υπό διαπραγμάτευση στο περιβάλλον της κρίσης. Συνέπειες και προκλήσεις για το έργο του εκπαιδευτή ενηλίκων.

Στόχοι, αντικείμενα και πιθανές μορφές εξέλιξης του σεμιναρίου:

Διερεύνηση προσεγγίσεων για την «ελληνική ταυτότητα».

- Διερεύνηση και αξιολόγηση/κριτική αποτίμηση βασικών μορφωμάτων αξιών, κοινωνικών πρακτικών και πολιτισμικών λογικών που συστήνουν κυρίαρχους τρόπους αυτοπροσδιορισμού και νοηματικού προσανατολισμού της συλλογικής και της ατομικής ζωής στη νεοελληνική κοινωνία (γενικά και ιδιαίτερα μέσα στην συγκυρία της παρούσας κρίσης)
- Η όσμωση της «ελληνικής ταυτότητας» με τα νέα κοινωνικά - πολιτισμικά μοντέλα του παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος. Βασικές υποθέσεις για τις αξίες και τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά πρότυπα του σύγχρονου δυτικού κόσμου (με έμφαση στις δεσπόζουσες αξίες που συναντάμε στην πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων και που συνδέονται με διακριτές εκπαιδευτικές αρχές και πολιτικές).

Θα πρέπει να καταρτιστεί μια κατά το δυνατόν μικρή λίστα κειμένων και συγγραφέων (υλικά αναφοράς) για τη διερεύνηση διαφορετικών όψεων των κυρίαρχων μορφών αυτοπροσδιορισμού και πολιτισμικών πρακτικών στη νεοελληνική κοινωνία, σε διαφορετικά πεδία της. Ήδη έχουμε συζητήσει τις απόψεις του Σ. Ράμφου και του Κ. Τσουκαλά. Σίγουρα υπάρχουν και πολλά άλλα κείμενα και διαφορετικές προσεγγίσεις ιδιαίτερης σημασίας. Βεβαίως δεν μπορούν να καλυφθούν όλα. Θα πρέπει να γίνει μια επιλογή. Ίσως ορισμένα μέλη της ομάδας να αναλάβαν να καταρτίσουν μια βιβλιογραφική πρόταση και στη συνέχεια να επιλέξουμε ποιες προσεγγίσεις θέλουμε να εξετάσουμε βαθύτερα. Στη συνέχεια, ομάδες εργασίας θα μπορούσαν να αναλάβουν εθελοντικά την παρουσίαση αυτών των προσεγγίσεων που θα επιλεγούν.

Διερεύνηση των ενδιαφερόντων της ομάδας αυτομόρφωσης και επιλογή θεμάτων εστίασης από το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων

Οι παρουσιάσεις αυτές πρέπει να βρούμε τρόπο να συνδέονται με ερωτήματα και διακυβεύσεις του πεδίου μας, της εκπαίδευσης ενηλίκων. Γι' αυτό ίσως θα έπρεπε να προηγηθεί μια συζήτηση καθορισμού των -κατά Freire- «παραγωγικών θεμάτων» που ενδιαφέρουν τα μέλη της ομάδας αυτομόρφωσης, ώστε όταν μελετάμε και αναλύουμε κείμενα για το θέμα της νεοελληνικής ταυτότητας να το κάνουμε με επικέντρωση στο κατά πόσο συμβάλλουν στην απάντηση ερωτημάτων που συνδέονται με τα δικά μας ενδιαφέροντα και τα καθορισμένα «παραγωγικά θέματα» (...κάτι σαν content analysis βάσει συγκεκριμένων ερωτημάτων).

Άρα, μάλλον χρειαζόμαστε επιλογή από την ομάδα των βασικότερων αξιακών προτύπων και κοινωνικών πρακτικών οι οποίες, κατά τη γνώμη της, είναι οι πιο αντιπροσωπευτικές για τη νεοελληνική κοινωνία.

² Τα όσα περιέχονται στο κείμενο συζητήσαμε και συγγράψαμε από κοινού ο Π. Λιντζέρης και η Δ. Μπαμπανέλου και είναι απλώς μια απόπειρα να συμβάλλουμε στον προσδιορισμό του περιεχομένου και της διαδικασίας του φετινού κύκλου αυτομόρφωσης της ΕΕΕΕ. Σίγουρα, δεν αποτελεί τίποτα περισσότερο από πρόταση για συζήτηση και προβληματισμό από όλη την ομάδα.

Επίσης, πώς, σε ποια σημεία αυτές επιδρούν διαμορφωτικά στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων; Ανάδειξη προβλημάτων και δυσλειτουργιών, αλλά και δυνατοτήτων και προκλήσεων. Αναγνώριση παρωχημένων, «προβληματικών» αξιών και αναπτυξιακών, λειτουργικών, επικοινωνιακών και χειραφετικών αξιών και πρακτικών που προσιδιάζουν (εμποδίζουν ή διευκολύνουν - προωθούν) στο έργο του εκπαιδευτή ενηλίκων.

Εναλλακτικά ή στη συνέχεια, και μετά από τα προαναφερόμενα, θα μπορούσαμε να συστήσουμε **εθελοντικές ομάδες μελέτης και παρουσίασης**, σύμφωνα, π.χ με το πεδίο δραστηριότητας καθενός/καθεμιάς στην εκπαίδευση ενηλίκων και παρουσιάσεις στην ολομέλεια της ομάδας με την ακόλουθη ροή:

i. Παρουσίαση, επεξεργασία εμπειριών - μαθησιακών/ εκπαιδευτικών περιστατικών που εμφανίζουν κάποια από τα χαρακτηριστικά ή τις αξίες που επισημάνθηκαν στις πρώτες συναντήσεις της ομάδας και από τα οποία θεωρούμε ότι αναδύονται δυσλειτουργικές καταστάσεις που αναπαράγουν την ισχύ προβληματικών παραδοχών.

ii. Επισήμανση και συζήτηση των προβληματικών, αλλά και των δυναμικών σημείων (δηλ. «αρνητικών» και «θετικών» αξιών και χαρακτηριστικών). Συζήτηση, ερμηνεία και εξήγηση φαινομένων και καταστάσεων.

iii. Δοκιμές και προτάσεις (παραδείγματα) για τρόπους και μεθόδους εφαρμογής πιθανών καινοτόμων ή έστω αξιοσημείωτων πρακτικών (με τη χρήση του κριτικού στοχασμού και του διαλόγου) κριτικής αμφισβήτησης των δυσλειτουργικών και ανάδειξης, υποστήριξης και ενθάρρυνσης των δυναμικών, «θετικών», εξανθρωπιστικών και χειραφετικών αξιών στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Ενδεικτικά «παραγωγικά θέματα» που πιθανόν ενδιαφέρουν τα μέλη της ομάδας αυτομόρφωσης:

- Ατομικό συμφέρον και εγωιστικός ανταγωνισμός vs συλλογικότητας, συνεργασίας και αλληλεγγύης στην εκπαίδευση ενηλίκων
- Οι αξίες της αλληλεγγύης, της συμπόνιας, της διεκδίκησης των δικαιωμάτων και της υπευθυνότητας στην εκπαίδευση ενηλίκων.
- «Κατασκευάζοντας» νοήματα και αναδεικνύοντας αξίες στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στην ανάδειξη ανθρωπιστικών και χειραφετικών αξιών στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων ως «πολιτισμικός ακτιβιστής» (Freire)
- Το πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα και η σχέση της εκπαιδευτικής παρέμβασης με την συλλογική δράση «εκτός της αίθουσας διδασκαλίας».
- Ο συσχετισμός των τεχνικών και των κοινωνικών δεξιοτήτων/ικανοτήτων στην εκπαίδευση ενηλίκων. Εκπαίδευση για την εργασία, για την προσωπική αυτονομία και ανεξαρτησία, και για την κοινωνική και πολιτική ενεργοποίηση.
- Καταπολεμώντας τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η πορεία από την «ισότητα» στις «ίσες ευκαιρίες» (Τσουκαλάς).
- Η συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων στην προσωπική και κοινωνική αλλαγή.

- «Κοινωνία της γνώσης» και «διά βίου μάθηση»: Ιδεολογήματα ή/και βασικές συνθήκες της σύγχρονης κοινωνικής ζωής και της εκπαιδευτικής πραγματικότητας;
- «Υπερ-εκπαίδευση» και «υπο-εκπαίδευση» (Βεργίδης) στην εποχή της δια βίου μάθησης.
- Σχέση της εκπαίδευσης ενηλίκων με την οικονομία και την αγορά εργασίας. Από την εκπαίδευση (ως «καλλιέργεια»-Bildung) στην «απόκτηση προσόντων».

Παράρτημα V

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΤΟΥΣ 2012-13

Θεματική : Εκπαίδευση και τέχνη

Πρώτη συνάντηση

Στην **πρώτη** συνάντηση με θέμα «Η χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων: θεωρητικό πλαίσιο» συμπληρώθηκε από τα μέλη της ομάδας το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί.

Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Το **ερωτηματολόγιο** αυτό αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας του Ε.Α.Π. για τη χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων, η οποία επιδιώκει να αποτυπώσει τις απόψεις των εμπλεκόμενων με την εκπαίδευση ενηλίκων για τις δυνατότητες αξιοποίησης των έργων τέχνης για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και η συμβολή σας στην έρευνα είναι πολύ σημαντική, δεδομένου ότι είναι η πρώτη φορά που πραγματοποιείται μια τέτοια προσέγγιση στη χώρα μας. Τα αποτελέσματα θα σας κοινοποιηθούν.

*Στις παρακάτω ερωτήσεις σημειώστε την επιλογή σας με **X** στο αντίστοιχο τετράγωνο*

1. Όταν ακούτε τη λέξη «τέχνη» ποιο από τα παρακάτω έρχεται πρώτο στη σκέψη σας (σημειώστε μόνο ένα):

Μουσική

Ζωγραφική/Γλυπτική

Λογοτεχνία/Ποίηση

Χορός

Θέατρο

Κινηματογράφος

Φωτογραφία

Όλα τα παραπάνω μαζί

2. Για ποιον κυρίως λόγο συνήθως παρακολουθείτε (ασχολείστε με) ένα έργο τέχνης (επίσκεψη σε μουσείο, συναυλία, κινηματογραφικό ή θεατρικό έργο, διάβασμα λογοτεχνικού βιβλίου κλπ); Βάλτε ένα σταυρό

Για να διασκεδάσω (για να περάσω ευχάριστα)

Για να εμπλουτίσω τις γνώσεις μου για την τέχνη

Για εμπλουτίσω τις σκέψεις μου για την πραγματικότητα και τον εαυτό μου

3. Εσείς, υποκειμενικά, θεωρείτε ότι αγαπάτε την τέχνη; Πάρα πολύ Πολύ
Αρκετά Λίγο Καθόλου

4. Πώς νοιώθετε σχετικά με τη χρησιμοποίηση έργων τέχνης στο μάθημά μας;

Πολύ θετικά Αρκετά θετικά Ουδέτερα Επιφυλακτικά Αρνητικά

5α. Μπορείτε να αναφέρετε ένα έργο τέχνης που σας επηρέασε, σας ευαισθητοποίησε, κινητοποίησε τη σκέψη σας, ακόμα και σας συγκλόνησε;

Έργο τέχνης (τίτλος)	Δημιουργός

5β. Παρακαλούμε. Εξηγήστε γιατί:

6α. Μπορείτε να αναφέρετε ακόμα ένα έργο τέχνης που είχε μια ανάλογη ισχυρή επίδραση σε εσάς;

Έργο τέχνης (τίτλος)	Δημιουργός

6β. Παρακαλούμε, εξηγήστε γιατί :

7. Ποιες από τις παρακάτω κινηματογραφικές ταινίες έχετε δει; (Βάλτε σταυρούς) Μπορείτε να σημειώσετε το όνομα του σκηνοθέτη και των βασικών ηθοποιών της καθεμιάς ταινίας στην οποία βάλατε σταυρό;

ΤΙΤΛΟΣ ΤΑΙΝΙΑΣ	Την έχετε δει	Σκηνοθέτης	Βασικοί ηθοποιοί
Ο κύκλος των χαμένων ποιητών			
Λευκή κορδέλα			
Μια βραδιά στο Νότινγκ Χιλ			
Πολίτης Κέϊν			
Έριν Μπρόκοβιτς			
Άθικτοι			
Pina Baush			
Ανάμεσα στους τοίχους			

8. Ποιους από τους παραπάνω ζωγράφους προτιμάτε; (Διαλέξτε τρεις)

Ντα Βίντσι Γύζης Πικάσσο

Εγγονόπουλος Καντίνσκυ Φασιανός

Βαν Γκόγκ Ραφαήλ Γκρέκο

Θεόφιλος Νταλί Γκόγια

9. Ατομικά στοιχεία

-Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

-Ηλικία: κάτω των 30 31-40 ετών 41-50 ετών Άνω των 50 ετών

-Εκπαίδευση: Πτυχίο ΑΕΙ: Ειδικότητα

-Μεταπτυχιακό Δίπλωμα ΟΧΙ ΝΑΙ Ειδικότητα : _____

-Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης; ΝΑΙ ΟΧΙ

Εάν ΝΑΙ, αναφέρετε το πιο σημαντικό (τίτλος, φορέας, διάρκεια):

-Ποια είναι τα βασικά ενδιαφέροντά σας στον «ελεύθερο» χρόνο σας (δραστηριότητες, χόμπι κλπ). Περιγράψτε τα σε 2-3 σειρές.

-Πόλη διαμονής: _____

-Το επάγγελμά σας είναι: _____

-Το επάγγελμα του πατέρα σας είναι / ήταν:.....

Σας ευχαριστούμε πολύ για τη συμβολή σας στην έρευνα αυτή

Τέταρτη συνάντηση

Στην **τέταρτη** συνάντηση με θέμα: «Οι θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις που έχουν ασχοληθεί με τη συμβολή της τέχνης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ή γνώσεων (Perkins, Olson, Eisner, Fowler, Gardner, Greene, Μουσειοπαιδαγωγική κ.ά.)» δόθηκε για μελέτη στις υποομάδες από τον εισηγητή, Αλέκο Κακούρη, το παρακάτω κείμενο.

Κείμενο για μελέτη: Απόσπασμα από το βιβλίο του Perkins «The intelligent eye: Learning to Think by Looking at Art”, 1994

Of course, there are many other areas of life that also fall within the 10% zone. The making of important decisions is one of them. Another is the learning of new ideas, in school or outside of school. Another is the handling of delicate personal relationships. Indeed, almost any occasion that involves some subtlety and novelty will have its 10% sprinkled in among the 90%. When you walk into a room full of strangers, 90% of your actions may reflect experiential intelligence about how to act in such a situation. But 10% of your effort may best involve conscious alertness to unexpected elements and conscious self-management to deal with the circumstances gracefully and effectively. So what is this 10% solution? We have already met it: reflective intelligence. Remember, reflective intelligence is a control system for experiential intelligence. It's mental self-management, the use of self-monitoring strategies to make the best of one's mental resources. It is the mindful strategic side of thinking. We should not view reflective intelligence as divorced from the powerful resources of experiential intelligence. On the contrary, the job of reflective intelligence is to manage the resources of experiential intelligence better, tapping its powers while avoiding those four intelligence traps of hasty, narrow, fuzzy, and sprawling thinking. At the most general level, countering the dispositions toward hasty, narrow, fuzzy, and sprawling thinking requires corrective tendencies, dispositions that cut in the opposite direction. Instead of being hasty, we (10% of the time) need to give thinking time. Instead of being narrow, we need to make our thinking broad and adventurous. Instead of reasoning in fuzzy ways, we need to make our thinking clear and deep. Instead of sprawling all over the place as we puzzle about something, we need to make our thinking organized. All these are facets of mental self-management, of reflective intelligence. These principles apply to looking at art as much as to anything else. One might sum it up this way: Four Dispositions Art in Particular Thinking in General . Give looking time! Give thinking time! 2. Make your thinking looking broad and broad and adventurous! adventurous! 3. Make your looking Make your thinking clear and deep! clear and deep! 4. Make your looking Make your thinking organized! organized! Principles like these make for a distinctive approach to cultivating both thinking about art and the art of thinking. Most approaches to sharpening people's thinking are strategy centered. They highlight techniques: moves you can 'make, steps you can follow, and six key questions to ask. Such techniques are certainly valuable. However, they often seem bloodless. They somehow miss the spirit of the enterprise. The present approach is dispositional -rather than technical. It emphasizes the importance of very broad attitudes and commitments, the four listed above. It urges that particular moves to make, steps to follow, key questions to ask work best when they occur framed within broader dispositional commitments.³² The next four chapters take up the intelligence traps one by one. They show how we can become more intelligent lookers, not abandoning the reasonableness without reasoning of experiential intelligence, but guiding the work of experiential intelligence to avoid the intelligence traps and get much more out of works of art. Along with that come some general morals about the good use of the mind;

Making the most of this approach for the sake not just of appreciating art but of bettering thinking in general means paying heed to a fundamental challenge: transfer of learning. What we learn in one context we do not necessarily put to work in others. When we do make that connection, psychologists speak of "transfer"— something learned in one context that we "transfer" to another. In particular, good dispositions of looking at art, like those on the

left side of the table above, do not necessarily and automatically transfer to better all-round thinking dispositions, the right side of the table. Fortunately, there are some simple rules of thumb for attaining transfer. One recommends diverse practice. If the four dispositions see practice not only in the context of art but occasionally in other contexts as well, they are more likely to shape learners' thinking broadly. Another recommends reflective learning and the anticipation of possible applications. To the extent that learners are led to ponder explicitly the role of dispositions in looking and thinking, and to anticipate settings where these dispositions might prove helpful, transfer is more likely. A section of Chapter g discusses transfer more fully. Meanwhile, let us take a reflective look at reflective looking at art.

Ομάδες εργασίας

Στην **ίδια** συνάντηση η ομάδα εργάστηκε στις υποομάδες στο παρακάτω απόσπασμα από το βιβλίο της Greene (Releasing the imaginationsel, σελ. 197-198).

Εργασία Ομάδας

Αφού διαβάσετε το παρακάτω απόσπασμα από το βιβλίο της Greene συζητήστε στην ομάδα ποιος κατά την άποψή της είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αλλαγή της κοινωνίας?

retaining their "agent-revealing capacity" (1958, p. 182), and speaking from their life-worlds. And action always signifies a new beginning, a new initiative, so that fixed and final frameworks remain inconceivable.

The central questions will continue to haunt us. How can we reconcile the multiple realities of human lives with shared commitment to communities infused once again with principles? How can we do it without regressing, without mythicizing? How, like Tarrou in *The Plague*, can we move ourselves and others to affirm that "on this earth there are pestilences and there are victims, and it's up to us, so far as possible, not to join forces with the pestilences" (Camus, 1948, p. 229)? How can we, in every predicament, "take the victims' sides, so as to reduce the damage done" (p. 230)? Reminded by these questions of what we learned in the 1960s about community and about the ways in which individuality is constituted by membership, by coming together, we need to think again about overcoming our and others' peculiar silences where commitments are concerned. We need, in our re-viewing, to recapture some of the experiences of coming together that occurred in the peace movement and the civil rights movement. We need to articulate what it signifies for some of us to support people with AIDS, to feed and house homeless persons in some dignified way, to offer day-long support to the very young in store-front schools, to bring into being teacher communities in our working spaces. Many of us have learned how the very act of being together has enabled us to create our identities as subjects, not simply the objects of feelings and aspirations. Yes, this thought is evocative of the work of the great pragmatists, Dewey and George Herbert Mead among others; but it is also being made present to us today by the work being done on women's ways of knowing (Belenky, Clinchy, Goldberger, and Tarule, 1986), so long repressed in literature and philosophy. Our very realization that the individual does not precede community may summon up images of relation, of the networks of concern in which we teachers still do our work and, as we do so, create and recreate ourselves. More and more of us, for all our postmodern preoccupations, are aware of how necessary it is to keep such visions of possibility before our eyes in the face of rampant carelessness and alienation and fragmentation.

It is out of this kind of thinking, I still believe, that the ground

of a critical community can be opened in our teaching and in our schools. It is out of such thinking that public spaces may be regained. The challenge is to make the ground palpable and visible to our students, to make possible the interplay of multiple voices, of "not quite commensurable visions." It is to attend to the plurality of consciousnesses—and their recalcitrances and their resistances, along with their affirmations, their "songs of love." And, yes, it is to work for responsiveness to principles of equity, principles of equality, and principles of freedom, which still can be named within contexts of caring and concern. The principles and the contexts have to be *chosen* by living human beings against their own life-worlds and in the light of their lives with others, by persons able to call, to say, to sing, and—using their imaginations, tapping their courage—to transform.

Στην τέταρτη συνάντηση αξιοποιήθηκαν ως υλικό τα παρακάτω κείμενα:

Κείμενο 1

Αποσπάσματα από το κείμενο **«Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος - Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του Μετασχηματισμού»**, που βρίσκεται στο βιβλίο **«Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση»**, Jack Mezirow και Συνεργάτες, Μεταίχμιο, 2007.

(...) Η μετασχηματίζουσα μάθηση αναφέρεται στο μετασχηματισμό ενός προβληματικού πεδίου αναφοράς, έτσι ώστε αυτό να γίνει πιο αξιόπιστο για την ενήλικη ζωή μας με το να παράγει περισσότερο αιτιολογημένες γνώμες και ερμηνείες. Γινόμαστε κριτικά στοχαστικοί σχετικά με τις πεποιθήσεις μας που γίνονται προβληματικές. Οι πεποιθήσεις προκύπτουν τις πιο πολλές φορές ως συμπεράσματα που βασίζονται σε επαναλαμβανόμενες συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις και εδραιώνονται πέρα από τα όρια της συνείδησής μας. Τα πλαίσια αναφοράς είτε είναι σε υψηλό βαθμό εξοικειωμένα είτε αποτελούν κοινό κτήμα με τη μορφή παραδειγμάτων. Η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι ένας τρόπος επίλυσης προβλημάτων μέσω του ορισμού του προβλήματος ή της επαναδιατύπωσης ή επαναπλαισίωσης του προβλήματος. Συχνά γινόμαστε κριτικά στοχαστικοί σχετικά με τις παραδοχές μας ή τις παραδοχές των άλλων και καταλήγουμε σε μία μετασχηματισμένη νέα αντίληψη· όμως είναι απαραίτητο να αιτιολογήσουμε τη νέα μας άποψη μέσω του διαλόγου.

(...) Η μετασχηματίζουσα μάθηση εμπεριέχει την απελευθέρωση του εαυτού μας από μορφές σκέψης που υφίστανται αλλά, όμως, δεν είναι πλέον αξιόπιστες. (...) Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της δημοκρατικής θεωρίας και της Θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Ο Warren διατείνεται ότι αποτελεί έμφυτο στοιχείο της δημοκρατίας η δημιουργία ευκαιριών για αυτομετασχηματισμό: «Αν τα άτομα ήταν ευρύτερα ενδυναμωμένα, ιδιαίτερα σε θεσμούς που ασκούν τη μεγαλύτερη επίδραση στην καθημερινή τους ζωή (χώροι εργασίας, σχολεία, τοπική αυτοδιοίκηση κ.λπ.), οι εμπειρίες τους θα είχαν μετασχηματιστικές συνέπειες: Θα ενδιαφέρονταν περισσότερο για τα κοινά, θα ήταν πιο ανεκτικοί, θα διέθεταν περισσότερη γνώση, θα ήταν πιο ευαίσθητοι για τα συμφέροντα των άλλων και πιο διερευνητικοί σχετικά με τα δικά τους συμφέροντα».

Η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης υποστηρίζει ότι η μάθηση αυτή έμφυτα διαμορφώνει τις συνθήκες κατανόησης που ευνοούν τη συμμετοχική δημοκρατία, αναπτύσσοντας τη δυνατότητα για κριτικό στοχασμό των παραδοχών που θεωρούνται δεδομένες, αλλά υποστηρίζουν αμφισβητούμενες απόψεις και ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή σε ένα διάλογο που ελαχιστοποιεί όσα στοιχεία απειλούν τον πλουραλισμό, τη διεκδίκηση δικαιωμάτων και τη σύγκρουση, αποκλείει τη χρήση ισχύος, ενώ ενθαρρύνει την αυτοδυναμία, την αυτοανάπτυξη και την αυτοδιαχείριση- τις αξίες δηλαδή που, θεωρητικά τουλάχιστον, τα δικαιώματα και οι ελευθερίες έχουν σχεδιαστεί για να προστατεύουν.(...) Η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης εστιάζει στο πώς μαθαίνουμε να διαπραγματευόμαστε και να δρούμε σύμφωνα με τους δικούς μας σκοπούς, τις αξίες μας, τα αισθήματά μας και τις ερμηνείες μας παρά με βάση όσα έχουμε αφομοιώσει άκριτα από τους άλλους- να αποκτούμε μεγαλύτερο έλεγχο της ζωής μας ως κοινωνικά υπεύθυνα άτομα που λαμβάνουν αποφάσεις με καθαρή σκέψη. (...) Η μετασχηματίζουσα μάθηση έχει τόσο ατομικές όσο και κοινωνικές διαστάσεις και προεκτάσεις. Απαιτεί να έχουμε συνείδηση του πώς αποκτούμε τη γνώση και όσο το δυνατό μεγαλύτερη αντίληψη για τις αξίες που κατευθύνουν τις απόψεις μας. Οι πολιτισμικοί κανόνες, οι κοινωνικο-οικονομικές δομές, οι ιδεολογίες και οι πεποιθήσεις μας καθώς και οι πρακτικές που υποστηρίζονται από όλα αυτά συχνά συνωμοτούν, ενθαρρύνοντας το συμβιβασμό και παρακωλύοντας την ανάπτυξη του αισθήματος για υπεύθυνη δράση.(...) Η τέχνη, η μουσική και ο χορός είναι εναλλακτικές μορφές γλώσσας. Η διαίσθηση, η φαντασία και τα όνειρα είναι άλλοι τρόποι νοηματοδότησης. Η έμπνευση, η συναισθηματική κατανόηση και η υπερβατικότητα αποτελούν καθοριστικά στοιχεία για την αυτογνωσία και την επικέντρωση της προσοχής στη συναισθηματική ποιότητα και την ποιητικότητα της ανθρώπινης ύπαρξης.(...)

Κείμενο 2

Αποσπάσματα από το κείμενο του **John Dirkx** "*Nurturing Soul in Adult Learning*", που βρίσκεται στο βιβλίο "*Transformative Learning in Action: Insights from Practice*", Patricia Cranton (επιμ.), Jossey-Bass, 1997.

(...) The ego-based view provides a helpful but only partial understanding of the process of change, self-discovery, and social critique inherent in transformative learning. It represents

the way of logos, the realm of objectivity and logic, the triumph of reason over instinct, ignorance, and irrationality. Transformative learning also involves very personal and imaginative ways of knowing, grounded in a more intuitive and emotional sense of our experiences. This aspect of transformation, the way of mythos, reflects a dimension of knowing that is manifest in the symbolic, narrative, and mythological. It is a view of learning through soul, an idea centuries old reemerging in this age of information, giving voice in a deep and powerful way to imaginative and poetic expressions of self and the world.(...) It is easier to see what is meant by *soul* through examples of common experiences than through a specific definition. Being awestruck by a brilliant sunset, captured by the majestic beauty of a rising full moon, or gripped by the immense pain and helplessness we feel for a child trapped deep inside an abandoned well are experiences of soul. Scenes from popular movies like *Educating Rita*, *Legends of the Fall*, or *Schindler's List* seem to draw the viewers in an unselfconscious way to join with something greater than themselves. The experience of reading certain works of nonfiction and fiction evokes within us something difficult, if not impossible, to put into words. Great works of classical music can transport the listener to a different time and place, through the images evoked by the movement of the music. Experiences of mystery – birth and death, incomprehensible tragedies, love, and separation – open up a realm of being that is barely visible to our waking ego consciousness. It is the realm of being that is expressed in learning through soul.(...) For example, in a course on group dynamics, we talk about what constitutes group membership. As the discussion ensues, spontaneous thoughts surface in the consciousness of some members about their families and memories of growing up in that family as a child, sometimes filling the learners with a sense of loss and sadness. A course on teaching methods sends a student mentally careening through the halls of his high school years, bringing to mind poignant moments of learning from memorable teachers. The prospect of her work being assessed by a male professor evokes within a bright, highly competent, middle-aged woman images of the small child pushed around by a psychologically abusive father; even now she faces feelings that she will never measure up to this standards or expectations. For some adults, the small group itself activates unconscious fears and memories of being smothered as an individual. (...) Our interest in learning through soul is not to “teach” soul or to “facilitate” soulwork. To nurture soul is to recognize what is already inherent within our relationships and experiences, to acknowledge its presence within the teaching and learning environment, to respect its sacred message, to give it space and consideration, and to provide it a voice through which to be heard. When we nurture soul in adult learning we assume that the unconscious represents the primary source of creativity, vitality, and wisdom within our lives- is the source of life itself. We recognize how the deeper aspects of our individual and collective unconscious come to express themselves. We encourage engagement with the unconscious through imagination, creativity, and intuition. (...)The soul responds to less structured environments and to activities that bring one's inner life together with the outer world. The use of stories, myths, images, dreams, and symbols in our teaching can help learners connect with the imaginal and intuitive dimensions through which soul communicates. We need to make room for grief work, for passions of fear and sorrow, for dreams and desires. In our approaches to learning, we need to cease our exclusive reliance on images that come from without and encourage learners to attend to those images that arise within their own imaginations and fantasies. In nurturing soul, we do not try to solve problems for ourselves or for our learners, or move learners toward more

rational, enlightened ways of being . Rather we seek to cultivate the presence of soul, watch it gain expression, and participate in its unfolding.(...) We can also nurture soul through the readings and assignments we give our learners. Learning through soul occurs most readily in environments rich with metaphor , story, images, art, music, film and poetry. I use novels such as William Golding’s *Lord of the Flies* and Anna Quinlen’s *One True Thing*, autobiography as exemplified in Studs Terkel’s book *Working*, poetry through the eyes of David Whyte’s *The Heart Aroused*, and video, such as *The Wall*, *Educating Rita* and *Renaissance Man*. These works focus in imaginative and poetic ways on numerous spiritual and profoundly moral issues of our times and represent powerful ways of arousing soul to life.

Κείμενο 3

Αποσπάσματα από το κείμενο “ *Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of the Transformative Learning: A Dialogue Between John M. Dirkx and Jack Mezirow*”, στο *Journal of Transformative Learning*, 2006, τ.4 (123).

Dirkx: (...) The perspective on adult learning from which I have been working for the past 20 years reflects a focus on the nature of the self, the various ways we have come to think about and understand our senses of self, our senses of identify, our subjectivity. I have come to refer to this view of transformative learning as soul work or inner work. This view suggests a more integrated and holistic understanding of subjectivity, one that reflects the intellectual, emotional, moral, and spiritual dimensions of our being in the world. (...)Rather, I focus more on that shadowy inner world, that part of our being that shows up in seemingly disjointed, fragmentary, and difficult to understand dreams, of spontaneous fantasies that often break through to consciousness in the middle of carefully orchestrated conversation, deep feelings and emotions that erupt into our waking lives with a force that surprises even us, let alone those who know us. I want to know more about that part of the inner world that volunteers questions without being asked, offers comments uninvited on our behavior, conscious thoughts, or our creations. I want to know more about the censor and judge who apparently hold residence within my inner world, the parent and the young child, the trickster, the deviant, the man behind the curtain. In varying ways, all of these personalities seem to reside within my inner world, forming a kind of community of which I seem to be a part.(...) My focus is to better understand this interaction and relationship—how our inner lives shape and influence the ways in which we make sense of our lives, of our being in the world. From this understanding, we want to develop a deeper understanding of how we may honor and give voice to this relationship within the context of both formal and informal learning, how we might provide for curricular and pedagogical experiences that more fully integrate the presence of this inner world with what we experience from without. Whereas the curricula and instructional processes within higher and adult education have traditionally focused on using the course content to deepen our intellectual or cognitive capacities, consideration of the life of the inner world directs our attention to the imaginative and emotional dimensions of our being, of connecting with and integrating the powerful feelings and images that often arise within the context of our pursuit of intellectual and cognitive growth. As we do this, we are inevitably drawn to the spiritual implications of our learning, life, and work. As we tune

into the inner world and how it relates to and interacts with our outer worlds, through our sensitivity and responsiveness to these feelings and images, we also become aware of more powerful forces and dynamics at work in our lives, forces and feel beyond us, as if we are living out parts of a larger script, one in which we are a key player but not the whole play, one in which we seem to be part of a larger whole. Learning that is transformative is in part directed to deepening our understanding of and work with these dynamics and relationships. This perspective on transformative learning directs us to both the process and the outcomes of learning, but it insists that we think of transformative learning as a kind of stance toward one's being in the world. (...)My focus, however, is on those aspects of our learning that we find personally meaningful. Many of these experiences will serve to further elaborate and deepen our understanding of who we are and our relationship with others and the world. (...)Learning experiences that we find personally meaningful, however, may challenge at a deep and fundamental level our existing ways of thinking, believing, or feeling. Such experiences render present structures of meaning problematic, as if what we have previously known or held to be true is now hopelessly irrelevant and even wrongheaded. These experiences foster radical shifts in one's consciousness, in one's ways of being. Although they often manifest themselves in the assumptions and beliefs we hold, these kinds of personally relevant learning experiences are also deeply emotional, evoking powerful feelings, such as fear, grief, loss, regret, and anger, but also sometimes joy, wonder, and awe. At times, these experiences may leave us feeling deeply moved or shaken to our core. We are left with the feeling that life will not be as it was before, that this experience has created a sense that we cannot go back to the way we were before the experience.(...)

Mezirow: (...)I tend to agree with many educators, like Vygotsky, who believe that the development of consciousness, awareness, and control of one's thoughts is the ultimate aim of education. Joseph Weiss noted the importance of a frame of reference:

Because people's beliefs about themselves and their world inevitably are based on the inferences they make from their own special experiences, each person's beliefs are different and each person can be said to live in a different reality. Just as two analysts with different theories perceive the same patient behavior in different ways, so do two persons with different beliefs perceive their interpersonal world and even their material worlds in different ways.

People's beliefs about reality and morality, which to a large extent are acquired nonconsciously, are central to their mental life. The beliefs guide them in the tasks of adaptation and self-preservation. It is in accordance with their beliefs about themselves and their interpersonal world that they organize their perceptions about themselves and others and shape their behaviors, affects, and moods and evolve their personalities.

We can agree that significant learning outside awareness may be accessed, as you describe, by bringing it into awareness. Perhaps we can also agree that the full process of transformative learning includes both this mode of learning as you have described it and, once this dimension of learning is brought into awareness, the transformative action may be understood to feature a rational process involving critical reflection of epistemic assumptions as a basis for transforming a frame of reference. I do believe that any insightful theory of

transformative learning in adult education should include both dimensions of the learning process.(...)

Κείμενο 4

Αποσπάσματα από το κείμενο **“Reflection through Fiction”** (Άρθρο της P. Cranton το οποίο βασίζεται στην εισήγησή της στην 8^η Παγκόσμια Συνδιάσκεψη για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση, Βερμούδες 2009, βλ. transformativelearning.org)

I am an indiscriminate reader of fiction. I become as engaged with a thriller in which corpses show up on every other page in various states of disrepair as I do with John Updike and Margaret Atwood and Jane Austen and Thomas Mann. As I was contemplating how reading fiction has the potential to foster critical reflection, critical self-reflection, and perhaps transformative learning, I happened to read a novel that disturbed me deeply. It was a simple enough story, really. A young woman was homeless and struggling to remain a university student. She camped out in a cold, deserted, abandoned farm house with her dog. She and her dog kept each other warm at night, shared food, and gave each other love and companionship. There was a dream-like quality to the novel, the writing was lyrical, and symbolic animals and birds populated the pages. But then, the young woman fell in love with one of her professors, a man considerably older than her. As she spent more and more time with the man, I read faster and faster, worried sick about the dog. I skimmed over the development of the human relationship, the revealing of dark secrets between woman and man, not giving a fig what they were up to. What about the dog? The woman went out to see the dog less and less frequently. The dog grew thin, matted, sad. In a scene I could barely look at long enough to read, the woman killed her dog.

Initially, I did not understand why I reacted so strongly to this particular story. I did not understand it, in fact, until I began the interpretation of short stories for this paper and realized the meaning of Clark and Rossiter’s suggestion that we position ourselves in the stories we read. I have lived with dogs for my whole life. During this time, there have been many different dogs, and some tragedies. Positioning myself in this story brought to consciousness a great fear that I have neglected or could neglect my dogs in such a way so as to put their life in danger. This was an important (and difficult) insight for me, and one that I could relate to reoccurring dreams and fears that I experience in relationships in general.

Purpose

It is my intent in this paper to connect reflection and narrative, especially the role of fiction (short stories and novels), and transformative learning. There has been growing attention paid to arts-based transformative learning in the literature. There has also been an increased interest in narrative learning through story telling, autobiography, journals, and case studies. However, those who are interested in arts-based transformation tend to focus on the visual arts as a way of overcoming the “limits of language”, and those who write about narrative learning tend to focus on the telling of stories rather than the reading of stories. I would like to hone in on this aspect of learning through fiction. I do not intend to deconstruct stories and look for unexamined assumptions and power structures as Jarvis has done in her research,

though I do see this as a powerful activity for fostering transformative learning. What intrigues me is how we recognize ourselves in stories and what that means to us. (...) *Simple Recipes by Madeleine Thien*. A boy watches his Malaysian father cook, prepare rice, and chop vegetables. The father watches cooking shows, especially *Wok with Yan*, and repeats the pun, “Take a wok on the wild side!” Forward in time, the boy is a man who never uses the rice cooker his father gave him but feels nostalgia for those family times in the kitchen. Back in time, the father brings home a live fish in a bag of water. As the father prepares the meal, the fish tries to turn and swim in the bag. The father dumps the fish into the sink, the water drains away, and the fish “curls and snaps, lunging for its own tail” .The father hits the fish on the head with a cleaver. At the dinner table, the boy refuses to eat the fish.

My father’s hand wavers. “Try it,” he says, smiling. “Take a wok on the wild side.”

My father slams his chopsticks down on the table. In a single movement, he reaches across, grabbing my brother by the shoulder. [The brother had spit out his food.] “I have tried,” he is saying. I don’t know what kind of a son you are. To be so ungrateful.”

A face changes over time, it becomes clearer. In my father’s face, I have seen everything pass. Anger that has stripped it of anything recognizable, so that it is only a face of bones and skin. And then at other times, so much pain that it is unbearable, his face so full of grief it might dissolve. ... Somewhere in my memory, a fish is dying slowly. My father and I watch as the water runs down.

My personal and visceral reaction to this story was a response to the fish curling, snapping, and lunging for its own tail before being hit on the head with a cleaver. As a vegan who has not eaten any animals or animal products for more than two decades, this image burned itself into my imagination, and I positioned myself with the boy who refused to eat the fish.

The author of this story writes, “How simple it should be.” But, it is not. The relationship between child and parent, reflected on from an adulthood perspective reveals the impossible complexity of the relationship. The child does not know how to love a complicated person; the adult does not know how to reconcile that inability to love with his need to love the parent. The power relations between child and parent may also parallel power relations between educator and student, doctor and patient, supervisor and worker. We both need and want to love (or respect) individuals who have power over us, and at the same time we hate the demonstration of that power and the feelings of vulnerability it evokes. The story leads to reflection on the meaning of exercising power as a parent or other authority figure and the meaning of experiencing and understanding that power imbalance.(...)

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΤΗΣ R. L. LAWRENCE στον Α. Κόκκο με θέμα τη χρήση της Τέχνης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

H R. L. Lawrence έχει ασχοληθεί συστηματικά με τη χρήση της τέχνης στο πλαίσιο της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης. Στη συνέντευξη αυτή εκφράζει πολλές ενδιαφέρουσες

απόψεις, που είναι χαρακτηριστικές του τρόπου με τον οποίο αξιοποιείται η αισθητική εμπειρία από Βορειοαμερικανούς εκπαιδευτές ενηλίκων.

A.K. Είμαστε στην ευχάριστη θέση να φιλοξενούμε μία συνέντευξη από την κ. Randee Lipson Lawrence, μια σημαντική προσωπικότητα του πεδίου της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Θα ήθελα να σας ζητήσω αρχικά να παρουσιάσετε σύντομα κάποια στοιχεία αναφορικά με εσάς...ποια είστε...ποια είναι τα βασικά σας ενδιαφέροντα.

R.L. Ονομάζομαι Randee Lipson Lawrence και είμαι Καθηγήτρια Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Πανεπιστήμιο National Louis του Σικάγο, ενώ τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια περίπου ενδιαφέρομαι για το ρόλο της τέχνης στην εκπαίδευση και στην έρευνα.

A.K. Και έχετε επιμεληθεί το ενδιαφέρον βιβλίο “Artistic Ways of Knowing”. Λοιπόν, πρόκειται να συζητήσουμε για αυτό που πολλοί αποκαλούν «Εκπαίδευση βασισμένη στην Τέχνη», και άλλοι «Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες» ή ακόμα και «Αισθητική Εμπειρία». Μιλώντας όμως γενικά, στην Ελλάδα ενδιαφερόμαστε ιδιαίτερα σχετικά με το πώς μπορούμε να αξιοποιούμε την τέχνη για εκπαιδευτικούς σκοπούς, εντάσσοντάς την στο πεδίο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, που σημαίνει όχι οποιονδήποτε εκπαιδευτικό σκοπό αλλά εκείνον που εγείρει κριτικό στοχασμό, συναισθήματα, διαισθητική αντίληψη. Επομένως, ποιοι θα μπορούσαν να είναι, από τη δική σας σκοπιά, οι στόχοι μίας τέτοιου είδους εκπαίδευσης;

R.L. Θα ήθελα να κάνω μία διάκριση, έναν διαχωρισμό. Πιστεύω ότι η εκπαίδευση δια μέσου της τέχνης, τουλάχιστον στη δική μου χώρα, γίνεται αντιληπτή από τους ανθρώπους ως μαθήματα που διδάσκουν την τέχνη, ή το θέατρο, ή τη λογοτεχνία στις ανθρωπιστικές επιστήμες, ενώ εγώ συνηγορώ υπέρ της ένταξης της τέχνης μέσα στη διδασκόμενη ύλη. Επομένως, θεωρώ πως οι τέχνες είναι ένα σημαντικό συστατικό για οτιδήποτε επιθυμεί κανείς να διδάξει, είτε πρόκειται για γλώσσα είτε ακόμα και για επιστήμη. Το δικό μου πεδίο είναι η εκπαίδευση ενηλίκων και θεωρώ πως αποτελεί σημαντικό στόχο της ένταξης των τεχνών στην εκπαίδευση η απελευθέρωση του ατόμου σε διαφορετικές πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας. Μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας πραγματοποιείται εγκεφαλικά, βασίζεται στα γραπτά κείμενα, στην ομιλία. Αλλά εμμένοντας σε αυτή την πτυχή μόνον της μάθησης θεωρώ πως αξιοποιούμε μόνο ένα μέρος των ανθρωπίνων ικανοτήτων μας. Ενώ, προκειμένου να ενεργοποιήσουμε ολιστικά τους εαυτούς μας ως ανθρώπινες προσωπικότητες πρέπει να τους κατευθύνουμε προς περισσότερο συναισθηματικές δομές, να αναλογιστούμε τα συναισθήματά μας μέσα από μία πνευματική αλλά και σημασιολογική προσέγγιση. Επομένως, η εκπαίδευση μέσα από την τέχνη βοηθάει να προσεγγίζουμε τη γνώση που είναι παρούσα στους πιο πολλούς από εμάς, αλλά ίσως να μην το γνωρίζουμε.

A.K. Και πώς θεωρείτε ότι αυτή η διαδικασία συνδέεται με τη χειραφέτηση του εκπαιδευόμενου;

R.L. Πρόκειται για μία πολύ ενδιαφέρουσα ερώτηση. Θεωρώ πως έχουμε την τάση να εκπαιδεύουμε κατά τρόπο που δείχνει πως όλοι οι άνθρωποι μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο, χωρίς να λαμβάνουμε υπόψη την πολλαπλή νοημοσύνη τόσο των παιδιών όσο και των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Επομένως, θεωρώ πως αποτελεί απελευθέρωση, κατά κάποιον

τρόπο, το να αναδύουμε αυτές τις άλλες πτυχές μάθησης, βοηθώντας έτσι τους ανθρώπους να προσεγγίζουν τη γνώση με διαφορετικούς τρόπους.

Θεωρώ δε πως το ζήτημα είναι διαπολιτισμικό. Μπορούμε να προσεγγίσουμε την τέχνη ακόμα και όταν δεν έχουμε κοινή γλώσσα. Και αυτό είναι απελευθερωτικό, γιατί βοηθά το άτομο να αναδείξει μοναδική γνώση και μετασχηματισμό πραγμάτων που είναι πολύ οδυνηρά και δύσκολα και τα οποία κάποιες φορές δεν μπορούμε να τα εκφράσουμε ή δεν έχουμε λέξεις να περιγράψουμε αυτό που συμβαίνει στη ζωή μας. Οι τέχνες, όμως, μπορούν να μας βοηθήσουν να φτάσουμε σε αυτό. Για παράδειγμα, έχω δουλέψει αρκετά με το θέατρο, όπως για παράδειγμα με τη μέθοδο του Boal στο *Θέατρο του Καταπιεσμένου*, καθώς και με άλλες μορφές λαϊκού θεάτρου, όπου μπορούμε να εκμαιεύσουμε εναλλακτικά σενάρια καταπιεστικών καταστάσεων και να βοηθήσουμε στην παραγωγή εναλλακτικών πραγματικοτήτων, που είναι περισσότερο απελευθερωτικές και λιγότερο καταπιεστικές.

A.K. Εσείς προσωπικά πώς χρησιμοποιείτε το *Θέατρο του Καταπιεσμένου*;

R.L. Βρίσκω τρόπους να το ενσωματώνω, το οποίο και είναι εξαιρετικά ευχάριστο.. εννοώ κάνει τη διδασκαλία πιο ευχάριστη. Ξέρετε, αυτό που κάνω είναι στην αρχή μίας ερευνητικής τάξης συζητάμε για το τι είναι γνώση και πώς αυτή δεν προσεγγίζεται μόνο με ορθολογικές διαδικασίες, αλλά αντίθετα υπάρχουν κι άλλοι τρόποι προσέγγισης της γνώσης. Επομένως, 'εισχωρούμε στο σώμα μας' και κάνουμε απλές ασκήσεις, απλά και μόνο για να το σκεφτούμε. Για κάποιους ανθρώπους αυτό είναι απελευθερωτικό, για άλλους απειλητικό. Είναι όμως σημαντικό να καταλάβουμε πώς μπορούμε να χρησιμοποιούμε το σώμα μας στην εκπαίδευση.

A.K. Ας επιστρέψουμε όμως στο πώς χρησιμοποιούμε έργα τέχνης στο πεδίο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Τι είδους έργα τέχνης πιστεύετε ότι είναι κατάλληλα για την επίτευξη του σκοπού αυτού; Για παράδειγμα, όλα τα είδη τέχνης, ακόμα και αυτά που είναι πολύ δημοφιλή, 'εμπορικά', ή μόνο αυτά με υψηλή αισθητική αξία; Ποια είναι η άποψή σας;

R.L. Θεωρώ ότι είναι πολύ διαφορετικό ανάλογα με το σε ποιον απευθύνεσαι. Είναι εξαιρετικά πολιτισμικά καθορισμένο. Και μπορώ να σας διηγηθώ μία σύντομη ιστορία επ' αυτού. Είχα μία φοιτήτρια που είναι καλλιτέχνης, πρόκειται για μία από τις διδακτορικές μου φοιτήτριες την παρούσα περίοδο, είναι μία νεαρή Αφρο-Αμερικανή που έχει ένα σχετικό υπόβαθρο, καθώς έχει εργαστεί σε μουσεία. Αυτό που ανακάλυψε είναι πως δεν είδε της δική της κουλτούρα να απεικονίζεται στο Μουσείο Τέχνης του Σικάγο όπου είχε εργαστεί. Υπήρχε μικρό δείγμα από Αφρο-Αμερικανούς καλλιτέχνες και για αυτό θεωρώ πως αυτό που έχει αξία συνίσταται στο ποιος είσαι. Γι' αυτό υποθέτω, θα συστρατευόμουν περισσότερο με την άποψη πως αυτό που έχει αξία για το άτομο έχει και συνολική αξία ανεξάρτητα από το αν πρόκειται για εικαστικά έργα, λογοτεχνία, ποίηση, δράμα. Και πιστεύω ότι υπάρχει αξία στα δημοφιλή έργα τέχνης, αν τους δίνει αξία ο καθένας ξεχωριστά. Και αν μιλήσουμε με νέους ανθρώπους, έχουν μια τελείως διαφορετική άποψη ειδικά για τη μουσική και ποια αξία έχει για εκείνους.

A.K. Πρόκειται για μία 'λεπτής φύσεως' ερώτηση, αλλά θα συμφωνούσατε αν κάποιοι συμμετέχοντες, για παράδειγμα, πρότειναν κάποιο εξαιρετικά εμπορικό φιλμ με

στερεοτυπικούς χαρακτήρες και ένα happy end; Θα αποδεχόσασταν μια τέτοια πρόταση και θα την αξιοποιούσατε;

R.L. Θα το έκανα. Είναι αστείο, γιατί έκανα αυτόν το συλλογισμό στην εισήγησή σας εχθές όταν αναφερθήκατε στις σχέσεις μεταξύ των δύο φύλων. Το πρώτο πράγμα, λοιπόν, που μου ήρθε στο μυαλό ήταν ένα φιλμ που λέγεται *Όταν ο Χάρι γνώρισε τη Σάλι*. Είναι για δύο νέους ανθρώπους που ζουν στη Νέα Υόρκη και προσπαθούν να μείνουν απλά φίλοι και όχι εραστές και όλο το θέμα περιστρέφεται γύρω από το ζήτημα του αν μπορεί ένας άντρας και μια γυναίκα να είναι μόνο φίλοι. Ήταν ένα πολύ διάσημο και εμπορικό φιλμ, αλλά θεωρώ πως έχει αξία να ξεκινήσει κανείς από αυτό μία τέτοιου είδους συζήτηση.

A.K. Ήδη φτάνουμε στην επόμενη ερώτηση, που αφορά στο πώς μέσα από αυτή τη διαδικασία αξιοποίησης της τέχνης μπορούμε να αποφύγουμε την αναπαραγωγή εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων, που σχετίζονται με την ελλιπή εξοικείωση μεγάλου αριθμού ατόμων με την τέχνη. Για παράδειγμα, λένε «αυτό δεν είναι για εμένα» ή «είναι δύσκολο για εμένα»...

R.L. Νομίζω ότι ένας τρόπος να το αντιμετωπίσει κανείς αυτό είναι να ζητήσει από τα άτομα να φέρουν στη διαδικασία διαφορετικά δείγματα τέχνης. Στο βιβλίο "Artistic ways of knowing" υπάρχει ένα κεφάλαιο από την Christian Lamp που είναι καθηγήτρια αγγλικών ως δεύτερη γλώσσα και είναι και μουσικός. Ζήτησε, λοιπόν, από τους μαθητές της να φέρουν τραγούδια από τη δική τους παράδοση. Έχει Πολωνούς μαθητές, Κινέζους, από πολλά μέρη. Και με τον τρόπο αυτό δεν αισθάνονται περιθωριοποιημένοι, καθώς δεν ασχολούνται με μουσική από μία συγκεκριμένη κουλτούρα. Αυτό είναι κάτι, λοιπόν, που ενθαρρύνω στα μαθήματά μου. Ήταν υπέροχο όταν μία γυναίκα έφερε ένα τραγούδι στα Πολωνικά και μία άλλη γυναίκα από την Αλβανία έφερε αυτές τις πλεχτές παντόφλες που το να τις φτιάξεις ήταν μέρος μιας πολύ μεγάλης ιεροτελεστίας στην Αλβανία, έτσι αυτή έφερε παντόφλες που βάζεις στα πόδια σου, τις οποίες έφτιαξε. Πρέπει, λοιπόν, να έχουμε ευαισθησία σε διαφορετικές κουλτούρες και να θέλουμε να αξιοποιούμε την τέχνη για να απελευθερώσουμε και όχι για να πιέσουμε.

A.K. Συνεχίζοντας, θα είχε πολύ ενδιαφέρον αν μπορούσατε να αναφέρετε ένα ή δυο παραδείγματα στα οποία να εφαρμόζεται όλη αυτή η αντίληψή σας.

R.L. Ναι, νομίζω ήδη ανέφερα σχετικά, αλλά μπορώ να αναφέρω ακόμα ένα-δύο. Πρόκειται για μία μεταπτυχιακή φοιτήτρια, που είναι νοσοκόμα στην Αλάσκα και κάνει εκπαίδευση επάνω στον καρκίνο χρησιμοποιώντας τη θεατρική ανάγνωση. Η ίδια μεταβαίνει σε χωριά της Αλάσκα, διαβάζει τις ιστορίες αυτές και τους βοηθά να ξεκινήσουν να μιλούν για τις δικές τους εμπειρίες σχετικά με τον καρκίνο, καθώς αυτό είναι κάτι δύσκολο. Γενικότερα, τέτοιου είδους δράσεις του θεάτρου βοηθούν τα άτομα να αρθρώσουν λόγο, το ίδιο και ο χορός, η κίνηση του σώματος, να αρθρώσουν λόγο για πράγματα δύσκολα ή άβολα να συζητηθούν, όπως ο ρατσισμός.

Επίσης, υπάρχει μία καλλιτέχνης στο Σικάγο, που ασχολείται με πολύ δύσκολα ζητήματα, όπως η γενοκτονία και η σεξουαλική κακοποίηση γυναικών. Αυτή δημιουργεί απεικονίσεις του ολοκαυτώματος σε μέγεθος δωματίου και οι άνθρωποι περπατούν μέσα σε αυτό το περιβάλλον. Σκεφτείτε, υπάρχει, για παράδειγμα, αίμα στους τοίχους...και αυτό εγείρει

δυνατά συναισθήματα με αποτέλεσμα οι άνθρωποι να αισθάνονται την ανάγκη να κάνουν κάτι, να δημιουργήσουν την αλλαγή, οπότε δεν είναι μόνο παθητικοί μάρτυρες της τέχνης. Θεωρώ πως ένας ρόλος της τέχνης είναι να ενοχλήσει και να προκαλέσει εμάς να βγούμε από «το βόλεμά» μας, ώστε να εξαναγκαστούμε σε πράξη. Έχω και έναν άλλο φοιτητή, που κάνει έρευνα σχετικά με μια Αφρό-Αμερικανίδα που ξεπερνά το δύσκολο οικογενειακό της υπόβαθρο και ασχολείται με το μυθιστόρημα. Υπάρχουν, λοιπόν, έργα όπως το «Λουλούδι της ερήμου» που αφορά σε μία γυναίκα που κακοποιείται από τον άντρα της και πωλείται από τον πατέρα της, κάνει έναν πρόωρο γάμο και κατά κάποιον τρόπο ξεπερνά την κατάσταση αυτή και αναπτύσσει αυτοπεποίθηση. Σε τέτοιου είδους έργα βλέπεις παραδείγματα, ανακαλύπτεις πράγματα για τον εαυτό σου.

A.K. Τελικά, μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στο να χρησιμοποιεί τις τέχνες στη μάθηση;

R.L. Πιστεύω ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να ξυπνήσει τους ανθρώπους, να τους ταρακουνήσει από το «βόλεμά» τους και να αποδομήσει παραδοχές πως η γνώση συμβαίνει μόνο εγκεφαλικά και πως η εκπαίδευση αφορά στην ανάγνωση ακαδημαϊκών βιβλίων και στη συζήτηση για την επιστημολογία. Υπάρχουν τόσοι πολλοί άλλοι τρόποι να προσεγγίσεις τη μάθηση, οπότε θεωρώ πως ο πραγματικός ρόλος του είναι να παρακινήσει τους ανθρώπους να σκεφτούν εναλλακτικούς τρόπους για να επεκταθούν πέρα από τις δικλίδες ασφαλείας τους. Και αυτό πιστεύω κάνει η τέχνη, μας οδηγεί σε έναν νέο τρόπο μάθησης.

A.K. Ευχαριστώ πολύ για τη συνέντευξη.

R.L. Και εγώ σας ευχαριστώ, ήταν ευχάριστη εμπειρία.

Όγδοη συνάντηση

Στην **όγδοη** συνάντηση η ομάδα αξιοποίησε την Taylor, -βρισκόταν στην Αθήνα αυτή την περίοδο- η οποία παρουσίασε ένα Workshop βασισμένο στο κινηματογραφικό έργο «Εκπαιδευόντας τη Ρίτα». Πριν τη συνάντηση η Taylor προσκάλεσε τα μέλη της ομάδας για την προετοιμασία τους με βάση όσα κατατίθενται παρακάτω (παρακολούθηση του φιλμ, προσεκτική ματιά στην πρώτη φορά που συναντούμε τη Ρίτα και καταγραφή πρώτων εντυπώσεων).

Η ίδια η Taylor σ' αυτό το μήνυμα καταγράφει και τις δικές της εντυπώσεις οι οποίες αυτούσια παρουσιάζονται παρακάτω.

Educating Rita Workshop

This film depicts changes experience by an adult student from a working class background who attends a “second chance” program offered at Open University. We will explore this process of change in terms of both Mezirow’s theory of transformative learning and Kegan’s theory of epistemological development. To make the most of our 3-hour session, please come prepared.

1. Read Chapter 2 “What Form Transforms” (Kegan) and Chapter 6 “Teaching with Developmental Intention”(Taylor) from Mezirow’s(2000) *Learning as Transformation*.

2. Write and bring to our session a brief (a few paragraphs), informal description of some aspect of *your own educational experiences* that, on reflection, now appear transformative. (This will not be collected, but it may become part of a group discussion.)

3. As you review the film, pay attention to what you are coming to understand about how Rita changes over time. What does she do (or not do) or—more important—say that alerts you into how she thinks and feels. Please identify approximately 8 to 10 such moments, to use in discussion groups.

* * * * *

I invite you to look carefully at the first time we meet Rita. Each of us has our own impressions; here are mine.

A young woman enters the university grounds, dressed in a tight skirt and heels so high she can barely walk on the cobblestones. Her hair is dyed several colors. Though she is in a hurry, at times her body language says she feels unsure and insecure, as when she passes close to traditional university students coming down the stairway talking about their studies. She is also determined—at times fiercely so, such as when she forces open the sticky door and later, when she insists that Frank is her tutor.

Asked her name she says, after a pause, “Rita.” When Frank points out that her application said otherwise, she says, “I’m not a ‘Susan’ anymore.” She is alternately brash and reflective. She uses provocative language, like “tits” and “fuck,” but then aligns herself with the “aristocracy and educated people,” who are most likely to swear, and distances herself from “the masses . . . who can’t help themselves.”

The interview reveals that she is clever, intense, and hungry to “discover meself,” although, “I should have had a baby by now. Everyone expects it.” She also knows that she lacks confidence and that change must happen from the inside, which is what she wants from learning.

Rita is tentative when she asks what “assonance” means, and looks downcast when she doesn’t recognize Yeats as a poet. She also says that coming to university might be a crazy idea and that she might drop out before their next meeting. Yet when Frank tries to dismiss her, she initially seems defeated, but then insists that he will remain her tutor and wins him over.

When I contrast this with the final scenes of the film, where Rita says goodbye to Frank first at his office and then at the airport, I see a totally different persona.

In his office, she describes the most important outcomes of her education not in terms of information—the “quotes and empty phrases” she learned—but that her life is now under her direction; she can make her own choices. She has established an identity that is her own, not one that depends on what others think of her or want from her—including Frank. At the airport, it is difficult to recognize her as the same woman who first stepped on campus. Her hair is its own color. Her manner of dress is stylish without being faddish or ostentatious. More

importantly, she is poised and self-assured. She speaks to Frank as an equal—her sense of herself and her possibilities are no longer subject to his approval. As she turns and moves confidently toward her future we see that even her way of walking has changed.

What has happened in the interim? What does the film show us about the process that led from the first scene to the last? I suggest making notes of several moments in the film (see assignment #3, above) in a format similar to this:

Scene	How is Rita thinking/perceiving?	What evidence?	Why did this attract your attention?
Rita meeting Frank for the first time	She has mixed emotions: uneasy with the regular students, somewhat brash with Frank—she seems to be trying a little too hard; very earnest about wanting to learn—to “find herself”; defensive about what she does not know (e.g., the meaning of “assonance”).	How she first appears and her reactions to the other students; her need to make an impression on Frank: she says “tits” and “fuck” and talks about “the ignorant masses.” Her passionate desire for change “from the inside.”	The huge contrast with how she is (and appears) at the end. She has established her own identity and can make choices about her own life. She no longer needs to impress or shock. She respects Frank but no longer needs his approval. She finally turns and walks confidently away, truly transformed.

Together, we will analyze these incidents for illumination of our theoretical frameworks.

Δέκατη συνάντηση

Στη **δέκατη** συνάντηση ο κινηματογραφιστής Βασίλης Καλαμπάκας μίλησε για τα τεχνικά και μορφολογικά στοιχεία του κινηματογραφικού έργου και κατά πόσο αυτά ευνοούν ή όχι την ανάπτυξη κριτικής σκέψης.

Στην ομάδα μοιράστηκε το παρακάτω κείμενο

ΤΕΧΝΙΚΑ / ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΝΟΣ FILM

1. Η τεχνική της αφήγησης

α. Πώς παρουσιάζονται οι ήρωες (Λ.χ. υπεραπλουστευμένοι – κατά κανόνα ερμηνευόμενοι από «σταρ» ή πολυδιάστατοι, αντιφατικοί; Η παρουσία και η δράση τους διευκολύνει τη συναισθηματική ταύτιση και χειραγώγηση του θεατή ή υποκινεί την κριτική και δημιουργική σκέψη;)

β. Η χρονολογική σειρά (Υπάρχει γραμμική εξέλιξη της ιστορίας ή υπάρχουν αναδρομές – flash back– ή συνυφαίνονται πολλαπλά χρονικά νήματα; Υπάρχουν χρονολογικά άλματα ή φυσική χρονολογική ροή; Υπάρχουν απρόσμενες ή αντιθετικές εικόνες και σκηνές;)

γ. Η διάρκεια των σκηνών (Είναι εκτεταμένες, με συνέχεια του χώρου και του χρόνου, ή σύντομες και διακεκομμένες με καταγιστικό ρυθμό;) Το ίδιο ισχύει και για τα πλάνα¹ που αποτελούν τμήματα κάθε σκηνής.

δ. Η υποκειμενικότητα ή μη της αφήγησης (Βλέπουμε αυτό που βλέπει ο ήρωας ή η αφήγηση έχει πιο 'αντικειμενικό' χαρακτήρα;)

ε. Το τέλος της ταινίας (Υπάρχει κορύφωση – κάθαρση – happy end, ικανοποιεί συγκινησιακά το θεατή ή είναι τέλος ανοικτό σε πολλαπλές ερμηνείες και σκέψεις;)

Τι επιδιώκουν ο σεναριογράφος και ο σκηνοθέτης με τις παραπάνω επιλογές;

2. Η σύνθεση του 'κάδρου' (Τι δείχνει η κάμερα)

α. Οι αναλογίες του κάδρου (σχέση πλάτους-ύψους):

- Αν το κάδρο είναι τετράγωνο, ελκύει την προσοχή στο γεωμετρικό του κέντρο, δίνοντας έμφαση σε μεμονωμένα πρόσωπα ή αντικείμενα.
- Αν το κάδρο είναι επίμηκες δημιουργεί πολλαπλές εστίες προσοχής και υποκινεί ένα ταξίδι του ματιού.

β. Η σύνθεση του κάδρου (Η οργάνωση της πληροφορίας μέσα σε αυτό): Τα πρόσωπα – πόσα και ποια – / το ντεκόρ ή το σκηνικό (φυσικό ή κατασκευασμένο) / τα αντικείμενα, τα σύμβολα: Η εστίαση ή μη σε όλα αυτά / Το κοντινό πλάνο (έμφαση στη λεπτομέρεια) και το μακρινό (συνολική περιγραφή του θέματος) / Η γωνία λήψης (π.χ. η κάμερα κοιτάζει μετωπικά τους ανθρώπους ή από τα πλάγια ή τους «κρυφοκοιτάζει» / Η προοπτική: οι διαφορετικές αποστάσεις των ανθρώπων ή αντικειμένων από την κάμερα. Επίσης, η κάμερα κοιτάζει από κάτω προς τα επάνω, από επάνω προς τα κάτω ή οριζόντια;

γ. Τι δεν δείχνει το κάδρο και γιατί. Αυτό το στοιχείο σε ορισμένες περιπτώσεις είναι πολύ σημαντικό.

¹ Πλάνο είναι η βασική μονάδα στην όλη δομή ενός κινηματογραφικού έργου. Πρόκειται για το τμήμα δράσης που αποτυπώνεται σε μια συνεχή αδιάλειπτη λήψη.

Τι επιδιώκει ο σκηνοθέτης με τις παραπάνω επιλογές; Και πόσο και πώς επιδιώκει να επηρεάσει την προσοχή μας, τις ιδέες, τα συναισθήματά μας, τον τρόπο σκέψης μας;

3. Ο ήχος και η μουσική

3.1 Ήχος

α. Η *πηγή του ήχου* είναι φυσική και εμφανής (ακούμε ό,τι και βλέπουμε) ή κατασκευασμένη;

β. Η πηγή είναι κυρίως οι *ανθρώπινες (συν)ομιλίες ή ήχοι από το περιβάλλον και τα αντικείμενα*;

γ. Ποια είναι η *ένταση των ήχων*, η έμφαση ή μη σε αυτούς; Τονίζονται κάποιες *ηχητικές λεπτομέρειες*;

δ. Ποια είναι η *σχέση του ήχου με την εικόνα*;

3.2 Μουσική

α. Σε ποια σημεία του έργου αναδύεται μουσική; Πόσο *συχνή* είναι; Πόσο *έντονη*;

β. Η μουσική είναι *φυσικό και εμφανές στοιχείο* της δράσης (κάποιοι τραγουδούν ή παίζουν μουσική μέσα στο έργο) ή *εξωτερικό στοιχείο* (μουσική υπόκρουση);

γ. Ποια είναι τα *χαρακτηριστικά της μουσικής* (γρήγορη ή αργή = tempo, λαϊκή, έντεχνη, κλασσική ή άλλου είδους; Ποια όργανα χρησιμοποιούνται = ηχόχρωμα;)

δ. Ποια είναι η *σχέση της μουσικής με την εικόνα*;

ε. Υπάρχει κάποιο *μοτίβο* (ηχητικό στοιχείο που επαναλαμβάνεται στην ταινία με σημαίνοντα τρόπο);

Ίσως σημαντικό στοιχείο: Υπάρχει *απουσία* ήχων ή μουσικής;

Τι επιδιώκουν ο μουσικός και ο σκηνοθέτης με τις παραπάνω επιλογές; Κατά πόσο και πώς επιδιώκουν να επηρεάσουν την προσοχή μας, τις ιδέες, τα συναισθήματά μας, τον τρόπο σκέψης μας;

4. Ο φωτισμός και το χρώμα

4.1 Φωτισμός

α. Είναι το έργο *μαυρόασπρο ή έγχρωμο*;

β. Ποια είναι η *ένταση* του φωτός στις διάφορες σκηνές (φωτεινότητα της πηγής); Το φως είναι «*σκληρό*» (δημιουργεί έντονες σκιές με σαφή περιγράμματα, όπως λ.χ. το φως του ήλιου σε μια ηλιόλουστη μέρα) ή «*μαλακό*» (όπως λ.χ. κάτω από έναν συννεφιασμένο ουρανό);

γ. Ο φωτισμός δημιουργεί μια καθαρή ή θολή ή παραμορφωτική εικόνα;

δ. Υπάρχουν φωτοσκιάσεις, αντικατοπτρισμοί, αντανακλάσεις;

ε. Ποια είναι η πηγή και η κατεύθυνση του φωτός (από πού φωτίζεται κάτι και πόση σκιά παράγει);

4.2 Χρώμα

α. Είναι τα χρώματα φωτεινά, ζωντανά, «χαρούμενα» ή μουντά, σκοτεινά, ξεθωριασμένα;

β. Επικρατούν τα «ζεστά» χρώματα (του ημικυκλίου κίτρινο-κόκκινο-πορτοκαλί) ή τα «ψυχρά» (του ημικυκλίου μπλε-μωβ-πράσινο) ή συνυπάρχουν στο κάδρο τα ζεστά και ψυχρά χρώματα;

Τι επιδιώκουν ο σκηνοθέτης και ο φωτογράφος με τις παραπάνω επιλογές; Κατά πόσο και πώς επιδιώκουν να επηρεάσουν την προσοχή μας, τις ιδέες, τα συναισθήματά μας, τον τρόπο σκέψης μας;

Επιπλέον στοιχεία

- Η ενδυμασία (Σύγχρονα κοστούμια ή όχι; Ειδικά κατασκευασμένα; Τι συμβολίζουν και τι υποδηλώνουν ενδεχομένως ορισμένα στοιχεία τους, τα χρώματά τους, οι αντιθέσεις ανάμεσα στα κοστούμια διαφόρων ηρώων; Ποιες ενδείξεις αντλούμε για την εποχή, την κοινωνική θέση και την κουλτούρα των ηρώων, την ψυχική τους κατάσταση;)
- Η κίνηση: (α) Η κίνηση – ή η έλλειψή της – των προσώπων ή/και των αντικειμένων μέσα στο κάδρο. β) Η κίνηση – ή η έλλειψή της – της κάμερας που συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση του ρυθμού της αφήγησης.
- Καθοριστικό ρόλο στη χρονολογική σειρά, στη διάρκεια και στο ρυθμό των σκηνών και πλάνων παίζει το μοντάζ, δηλαδή η επιλογή και συρραφή των πλάνων μεταξύ τους.

Στη **ίδια** συνάντηση έγινε και συνθετική ανασκόπηση της όλης λειτουργίας της μεθόδου «Μετασηματίζουσα μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» με αναφορά στα είκοσι βασικά της σημεία όπως παρουσιάζονται παρακάτω.

ΕΙΚΟΣΙ ΒΑΣΙΚΑ ΣΗΜΕΙΑ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ

«Μετασηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία»

1. Τα έργα τέχνης αξιοποιούνται για να διερευνηθεί κριτικά ένα διδασκόμενο θέμα και όχι ως αφορμή για την ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων (Perkins), της φαντασίας (Greene), των οπτικών του Εγώ (Lawrence) ή για τη διερεύνηση του ασυνειδήτου (Dirkx).
2. Η μέθοδος βασίζεται κυρίως στις θεωρητικές προσεγγίσεις:
 - Του Mezirow (ιδίως στο πρώτο στάδιο της μεθόδου, όπου ανιχνεύεται το αποπροσανατολιστικό δίλημμα στο δεύτερο στάδιο, όπου ανιχνεύονται τα συναισθήματα στο τέταρτο στάδιο, όπου ο εκπαιδευτής δρα ως πολιτισμικός ακτιβιστής αναφορικά με την επιλογή των έργων τέχνης στο πέμπτο στάδιο, όπου εφαρμόζεται το discourse και η λογική προσέγγιση).
 - Του Freire (σε ό,τι αφορά στη χρήση αναπαραστατικών εικαστικών έργων ως εναυσμάτων για την κριτική επεξεργασία ενός θέματος και επίσης σε ό,τι αφορά στην ολιστική προσέγγιση θεμάτων / υπο-θεμάτων και τη χρήση κριτικών ερωτήσεων).
 - Της Σχολής της Φραγκφούρτης και του Καστοριάδη (σε ό,τι αφορά στη συμβολή των έργων τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας στην ανάπτυξη κριτικού τρόπου σκέψης).
 - Του Adorno (σε ό,τι αφορά στη σχέση μεταξύ περιεχομένου και μορφής των έργων τέχνης).
3. Η μέθοδος αξιοποιεί τις τεχνικές α) του Perkins (σε ό,τι αφορά στον τρόπο επεξεργασίας εικαστικών έργων) και β) του ARTIT (σε ό,τι αφορά στην επεξεργασία λογοτεχνικών, κινηματογραφικών, μουσικών και χορευτικών έργων).
4. Βασικό στοιχείο της μεθόδου είναι η θέση ότι η επαφή με έργα υψηλής αισθητικής αξίας δημιουργεί πλήθος εναυσμάτων για κριτική σκέψη, γιατί τα έργα αυτά έχουν αντισυμβατικό χαρακτήρα, είναι μεστά νοημάτων ζωής και είναι δεκτικά πολλαπλών ερμηνειών. Αντίθετα, η επαφή με έργα της μαζικής κουλτούρας εμποδίζει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης γιατί εθίζει τους συμμετέχοντες σε απλουστευτικές προσεγγίσεις και στερεοτυπικά σύμβολα και έτσι τους εγκλωβίζει στους συνηθισμένους, δεδομένους, συμβατικούς τρόπους κατανόησης της πραγματικότητας.
5. Από την άλλη, η μέθοδος λαμβάνει σοβαρά υπόψη την προειδοποίηση του Bourdieu, ότι η κατανόηση της υψηλής αξίας έργων τέχνης συχνά απαιτεί την ικανότητα «αποκρυπτογράφησης» τους, συνεπώς η εκπαιδευτική χρήση τους εμπεριέχει τον κίνδυνο της αποθάρρυνσης των κοινωνικών ομάδων που δεν έχουν αναπτύξει, για κοινωνικούς λόγους, πολιτισμικό κεφάλαιο.
6. Ωστόσο, η μέθοδος αξιοποιεί τις ιδέες του Bourdieu και του Freire σχετικά με το ότι οι μη εξοικειωμένοι με την τέχνη συμμετέχοντες είναι δυνατόν να ενδιαφερθούν για τα καλλιτεχνήματα, εάν αυτά α) έχουν αναπαραστατικό χαρακτήρα, β) είναι κατανοητά και γ) σχετίζονται με τις εμπειρίες των συμμετεχόντων.
7. Συνεπώς, η μέθοδος προτείνει τη χρήση σπουδαίων έργων, με την προϋπόθεση ότι διαθέτουν τα τρία παραπάνω.
8. Υψηλής στάθμης έργα δεν θεωρούνται μόνο τα «μνημειώδη» αλλά και – αρκετές φορές – όσα μπορούν να αντληθούν από την καθημερινή χρήση μουσική, τη δημοτική ποίηση, τον παραδοσιακό χορό κ.ά.

9. Τελικό κριτήριο για την επιλογή ενός έργου τέχνης για εκπαιδευτική χρήση είναι εάν μπορεί να προσφέρει εναύσματα για κριτικό στοχασμό επάνω στο εξεταζόμενο θέμα. Επάνω σε αυτό το ζήτημα είναι σκόπιμο να γίνεται στοχαστική συζήτηση ανάμεσα στον εκπαιδευτή και στους εκπαιδευόμενους.
10. Ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο είναι η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη διεργασία επιλογής των έργων (επιλέγουν ποια θα συζητηθούν ανάμεσα σε πολλές εναλλακτικές λύσεις, αναζητούν οι ίδιοι και προτείνουν έργα κ.ο.κ.).
11. Για να μπορέσει να συνδεθεί οργανικά το αποτέλεσμα της ανάλυσης ενός έργου τέχνης με το μελετώμενο θέμα είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούνται κριτικές ερωτήσεις, οι οποίες απορρέουν από το θέμα και, ταυτόχρονα, σχετίζονται με το περιεχόμενο του έργου.
12. Κριτική ερώτηση είναι εκείνη που δεν επιτρέπει απλώς την περιγραφή μιας κατάστασης, αλλά την πολυδιάστατη διερεύνηση – με μη στερεοτυπικό τρόπο – των αιτιών της, της εσωτερικής δομής της, της συσχέτισής της με άλλες καταστάσεις, καθώς και των συνεπειών της.
13. Η επεξεργασία του νοήματος ενός έργου αποκτά πληρότητα όταν εκτός από το περιεχόμενό του εξετάζονται και τα τεχνικά / μορφολογικά στοιχεία του. Το περιεχόμενο και η μορφή των έργων τέχνης είναι στοιχεία απολύτως αλληλοσυμπληρωνόμενα.
14. Ωστόσο, δεδομένου του κινδύνου να αποθαρρύνονται οι εκπαιδευόμενοι εάν συζητούνται εξαντλητικά τα στοιχεία της μορφής, αυτό γίνεται στο μέτρο που υπάρχει σχετικό ενδιαφέρον τους, το οποίο, από την άλλη, είναι σκόπιμο να ενθαρρύνουν οι εκπαιδευτές.
15. Οι εκπαιδευτές αναπτύσσουν τη συζήτηση για τη μορφή των έργων στο μέτρο που οι ίδιοι αισθάνονται σχετική άνεση. Είναι σκόπιμο – και πολύ δημιουργικό – να αυτομορφώνονται και να αναζητούν πηγές σχετικά με τα μορφολογικά στοιχεία των έργων τέχνης.
16. Στην πορεία της επεξεργασίας των έργων είναι αναμενόμενο να διακινηθούν έντονα συναισθήματα, που σχετίζονται με την έκφραση του ασυνειδήτου. Οι εκπαιδευτές μπορούν να συντονίσουν εργασία σε πολύ μικρές ομάδες – όπου κυριαρχούν σχέσεις εμπιστοσύνης – με στόχο την επεξεργασία αυτών των συναισθημάτων. Ωστόσο υπάρχει ξεκάθαρη οριοθέτηση από τη χρήση ψυχοθεραπευτικών μεθόδων.
17. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί χρειάζεται να υποστηρίζουν τους εκπαιδευτές στη χρήση της αισθητικής εμπειρίας προτείνοντάς τους πηγές, καλές πρακτικές, αρχεία με έργα τέχνης, «εργαστήρια» ανταλλαγής ιδεών και εμπειριών.
18. Η μέθοδος μπορεί να εφαρμόζεται από όλους τους εκπαιδευτές ενηλίκων, για την κριτική διερεύνηση οποιουδήποτε γνωστικού αντικειμένου.
19. Η χρήση της μεθόδου είναι σκόπιμο να διαποτίζει με συχνότητα την εκπαιδευτική πραγματική και να μην αποτελεί μια απλή παρένθεση μέσα σε ένα πρόγραμμα (βλ. τις σχετικές απόψεις του Dewey, του Gardner, της Harvard School of Education).
20. Με δεδομένο ότι α) με τη χρήση της αισθητικής εμπειρίας ενεργοποιούνται τόσο η λογική όσο και το συναίσθημα και η φαντασία, και β) δεν υπάρχει «αυθεντική» ερμηνεία ενός έργου τέχνης αλλά όλες οι ερμηνείες των συμμετεχόντων μπορούν να θεωρηθούν έγκυρες, η μέθοδος αποσκοπεί να αποτελεί εργαλείο για μορφές εκπαίδευσης ενηλίκων που ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των συμμετεχόντων και

ενδυναμώνουν την πορεία του όχι μόνο προς την κριτική προσέγγιση των θεμάτων, αλλά και προς έναν τρόπο σκέπτεσθαι ευρύ, λειτουργικό, χειραφετημένο, αυτοδύναμο.

Στη τέλος της δέκατης συνάντηση συμπληρώθηκε ερωτηματολόγιο για τη χρήση της τέχνης μετά από την εφαρμογή της σε εκπαιδευτικά πλαίσια (Εκπαίδευση Ενηλίκων και τυπική εκπαίδευση)

Ερωτηματολόγιο στη λήξη

Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και η συμβολή σας στην έρευνα είναι για μας σημαντική.

*Στις παρακάτω ερωτήσεις σημειώστε την επιλογή σας με **X** στο αντίστοιχο τετράγωνο*

1. Ποια είναι η γνώμη σας για τη χρησιμοποίηση έργων τέχνης στο μάθημά σας;

Πολύ θετική Αρκετά θετική Ουδέτερη Επιφυλακτική Αρνητική

2. Με ποιο θέμα σχετίστηκε η χρησιμοποίηση των έργων τέχνης;

3. Ποια έργα τέχνης συζητήθηκαν στο πλαίσιο του μαθήματος;

1^ο έργο (τίτλος) _____

3.1 Σας άρεσε αυτό το έργο; Πολύ Αρκετά Μέτρια Λίγο Καθόλου

3.2 Ποιες ιδέες σας έδωσε το έργο αυτό σε σχέση με το θέμα με το οποίο σχετίστηκε;

2^ο έργο (τίτλος) _____

3.3 Σας άρεσε αυτό το έργο; Πολύ Αρκετά Μέτρια Λίγο Καθόλου

3.4 Ποιες ιδέες σας έδωσε το έργο αυτό σε σχέση με το θέμα με το οποίο σχετίστηκε;

4. Τι σας διευκόλυνε στη διάρκεια του μαθήματος, όταν δουλεύατε με τα έργα τέχνης;

5. Τι σας δυσκόλεψε; Τι δεν σας άρεσε;

6. Ποιες προτάσεις θα κάνατε ώστε να γίνεται πιο αποτελεσματικά η χρήση των έργων τέχνης μέσα στο μάθημα;

7. Ατομικά στοιχεία

-Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

-Ηλικία: κάτω των 30 31-40 ετών 41-50 ετών Άνω των 50 ετών

-Εκπαίδευση: Πτυχίο ΑΕΙ: Ειδικότητα _____

-Μεταπτυχιακό Δίπλωμα ΟΧΙ ΝΑΙ Ειδικότητα: _____

-Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης; ΝΑΙ ΟΧΙ

Εάν ΝΑΙ, αναφέρετε το πιο σημαντικό (τίτλος, φορέας, διάρκεια):

-Ποια είναι τα βασικά ενδιαφέροντά σας στον «ελεύθερο» χρόνο σας (δραστηριότητες, χόμπι κλπ). Περιγράψτε τα σε 2-3 σειρές.

-Πόλη διαμονής: _____

-Το επάγγελμά σας είναι :

-Το επάγγελμα του πατέρα σας είναι / ήταν :

Σας ευχαριστούμε πολύ για τη συμβολή σας στην έρευνα αυτή.

Παράρτημα VI

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΤΟΥΣ 2013-2014

Θεματική: **Η μέθοδος «μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία».**
Παραδείγματα εφαρμογής

Πρώτη συνάντηση

Στην **πρώτη** συνάντηση με θέμα : Πορεία της ομάδας-Προγραμματισμός, τα μέλη της ομάδας εξέφρασαν και μοιράστηκαν συναισθήματα για τα άτομα που αποχώρησαν από την ομάδα, τη Μαρία Χασιδου, τον Παναγιώτη Κουτροβίδη, τον Ρέμο Αρμάο. Και αυτό με αφορμή τον τρόπο που επέλεξαν οι φίλοι μας να μας αποχαιρετήσουν. Είναι τα κείμενα που ακολουθούν και τα οποία είχαν αποσταλεί ηλεκτρονικά στην ομάδα.

Αγαπητοί μου φίλοι

Το φετινό Φθινόπωρο μου επεφύλαξε μια έκπληξη, με καλές αλλά και δυσάρεστες πτυχές. Εμπλεκόμενος στο ΚΕΘΕΑ, με ένα πολύ φιλόδοξο έργο, (www.epixeirein.org), για την εύρεση εργασίας σε 150 απεξαρτημένα άτομα από ΚΕΘΕΑ, ΟΚΑΝΑ, 18 ΑΝΩ, εργάζομαι κυλιόμενα ορισμένα απογεύματα, καθιστώντας σχεδόν απαγορευτική την δέσμευσή μου στην ομάδα. Δυστυχώς το ίδιο συμβαίνει και την προσεχή Πέμπτη, ωστόσο υπόσχομαι να βρω χρόνο να έλθω σε επόμενη συνάντηση να σας χαιρετήσω. Η μέχρι τώρα εμπειρία μου μαζί σας αποτέλεσε ένα δώρο στον εαυτό μου, τα δυο προηγούμενα χρόνια. Θα επιθυμούσα να παραμείνω σε επαφή με την ομάδα και τις αναζητήσεις της, καθώς όπως γνωρίζεται το ενδιαφέρον μου για τα θέματα είναι θερμό, ενώ έχω πολύ γλυκά συναισθήματα για όλους και για μερικούς ξεχωριστά. Είμαι στην διάθεσή σας σε ότι θα μπορούσα περιφερικά να προσφέρω, τόσο σε συλλογικό, όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Τα καλά νέα είναι ότι το πρόγραμμα σε ένα χρόνο θα έχει τελειώσει. Σας ασπάζομαι όλους και εύχομαι καλή αρχή. *Παναγιώτης Κουτροβίδης*

Αγαπητοί φίλοι

Όπως είχα προϊδεάσει και ορισμένους από την ομάδα μας πριν μερικούς μήνες, η φετινή χρονιά με βρίσκει -ευτυχώς από κάποιες απόψεις- με αρκετές υποχρεώσεις. Η αλήθεια είναι ότι οι εξελίξεις των τελευταίων ετών στο χώρο εργασίας μου με υποχρεώνουν να αναζητήσω συμπληρωτικές (οικονομικά) διεξόδους και αυτές δεν μπορεί παρά να είναι στο χώρο της εκπαίδευσης οι οποίες ομολογώ μου δίνουν και μεγάλη ικανοποίηση και χαρές. Κατά κάποιο τρόπο, είναι ευκαιρίες για παρέμβαση,

όπως επιτακτικά μας επισήμανε στην τελευταία μας περσινή συνάντηση και ο Αλέξης... Δυστυχώς, όμως, τα περισσότερα απογεύματα μου είναι κλεισμένα και δεν θα μπορώ να σας ακολουθήσω με συνέπεια.

Η εμπειρία μου τα τελευταία χρόνια στην ομάδα αυτομόρφωσης υπήρξε εξαιρετική. Και μοναδική. Τόσο σε επίπεδο γνώσης και εμπάθυνας όσο και σε επίπεδο δυναμικής της ομάδας μας. Η διεργασία αυτή προφανώς για μένα «δούλεψε» παραγωγικά και οφείλω να ομολογήσω ότι πέρα από εξαιρετικούς φίλους και γνωστούς είχα την ευκαιρία να γνωρίσω βαθύτερα το πεδίο και να βελτιώνομαι και ως εκπαιδευτής ενηλίκων. Σήμερα μπορώ να πω ότι θέλω να αξιοποιήσω όλα αυτά που πήρα μέσα από αυτή τη διαδικασία και δοθείσης της ευκαιρίας κάποια στιγμή να φέρω την εμπειρία μου και να τη μοιραστώ μαζί σας...

Αποχαιρετώ σήμερα τη συγκεκριμένη ομάδα αλλά όσο και να ακούγεται παράξενο, όχι τα μέλη της...

Καλή συνέχεια,

Με φιλία

Ρέμος Αρμάος

Φίλοι μου/ φίλες μου αγαπημένοι

Εύχομαι το φθινόπωρο να σας βρίσκει όλους γερούς και δυνατούς! Ελπίζω να έχετε 'φορτίσει' αρκετά τις 'μπαταρίες' σας το καλοκαίρι και να έχετε αρκετή δύναμη και κουράγιο αυτή την εποχή γιατί τα πράγματα έχουν ήδη αγριέψει! Μετά τον Παναγιώτη και το Ρέμμο, βρίσκομαι και εγώ με τη σειρά μου στη δυσάρεστη θέση να σας ενημερώσω ότι φέτος, για προσωπικούς λόγους (ας μην τους εκθέσω εδώ), δεν θα καταφέρω να συμμετάσχω στις εργασίες της ομάδας μας. Ωστόσο, είμαι πάντα στη διάθεση τόσο της ομάδας όσο και του καθενός από εσάς σε οτιδήποτε μπορώ να φανώ χρήσιμη. Αν είναι εφικτό, θα ήθελα να με ενημερώνετε για οποιαδήποτε ανοικτή εκδήλωση ή δραστηριότητα της ομάδας την οποία θα μπορούσα να παρακολουθήσω.

Σας ευχαριστώ πολύ για το συναρπαστικό 'ταξίδι' που κάναμε μέχρι σήμερα μαζί, το οποίο με πλούτισε με τόσες γνώσεις και εμπειρίες, και σας εύχομαι καλή συνέχεια για νέους όμορφους και ενδιαφέροντες 'τόπους'! Μέχρι να βρεθεί η κατάλληλη ευκαιρία να συναντηθούμε και πάλι, σας χαιρετώ και σας φιλώ όλους και τον καθένα χωριστά!

Με φιλία

Μελανία

Τέταρτη συνάντηση

Στην **τέταρτη** συνάντηση με θέμα: Τα στάδια συνειδητοποίησης του ατόμου και αντιστοιχίσις τους με στάδια «ωρίμανσης» στο πεδίο της μάθησης, για το δεύτερο τρίτο και τέταρτο στάδιο αξιοποιήθηκαν το παράδειγμα 1 με τις γελοιογραφίες, το παράδειγμα 2 (περιστατικά 1) και το παράδειγμα 3 (περιστατικό 2) πάνω στα οποία εργάστηκε η ομάδα .

Παρατίθενται παρακάτω. Στην ίδια συνάντηση αξιοποιήθηκε και το Ποίημα «A bedtime story» της Mitsuye Yamada.



-Μάλλον τα καθάρια μούρα που σου φέρνει στις ανάγκες είναι αιώματα.



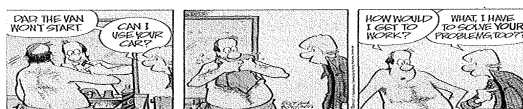
-Ιεσσυ, μπορείς να πετύχεις να ακολουθήσω στον εαυτό, καθώς θα φέρεις;
- Πάνω χέλι, χερσώνομαι ήσαν αιώμα!



-Μπαμπά, το αυτοκίνητό μου δεν παίρνει μπρος. Μπορώ να πάρω το δικό σου;
-Εγώ πώς θα πάω στη δουλειά;
-Τι πρέπει να λύσω και τα δικά σου προβλήματα;



Μήνυμα 1^ο: Θα περάσω. Δε θα έρθω για το δείπνο.
Μήνυμα 2^ο: Τέλειωσε γουρτί. Θα έρθω για δείπνο τελικά.
Μήνυμα 3^ο: Τρώω στον Hector. Φάτε χωρίς κρέμα.
Μήνυμα 4^ο: Φέρνω τον Hector μαζί για δείπνο.
Μήνυμα 5^ο: Πώς κάλεσαν να πάμε για μπέργκερ. Θα πάω εκεί τελικά.
ΤΕΛΕΥΟΝΤΑ ΕΙΚΟΝΑ:
Απάντηση γονιών: Από εδώ και πέρα να μας στέλνεις μήνυμα μόνο όταν τα σχέδιά σου δεν θα αλλάξουν.
-Είναι η ιδέα μου, ή οι γονείς γίνονται πιο ενοχλητικοί όσο μεγαλώνουμε;
-Ναι, γίνονται.



-Μπαμπά, το αυτοκίνητό μου δεν παίρνει μπρος. Μπορώ να πάρω το δικό σου;
-Εγώ πώς θα πάω στη δουλειά;
-Τι πρέπει να λύσω και τα δικά σου προβλήματα;



Μήνυμα 1^ο: Θα περάσω. Δε θα έρθω για το δείπνο.
Μήνυμα 2^ο: Τέλειωσε γουρτί. Θα έρθω για δείπνο τελικά.
Μήνυμα 3^ο: Τρώω στον Hector. Φάτε χωρίς κρέμα.
Μήνυμα 4^ο: Φέρνω τον Hector μαζί για δείπνο.
Μήνυμα 5^ο: Πώς κάλεσαν να πάμε για μπέργκερ. Θα πάω εκεί τελικά.
ΤΕΛΕΥΟΝΤΑ ΕΙΚΟΝΑ:
Απάντηση γονιών: Από εδώ και πέρα να μας στέλνεις μήνυμα μόνο όταν τα σχέδιά σου δεν θα αλλάξουν.
-Είναι η ιδέα μου, ή οι γονείς γίνονται πιο ενοχλητικοί όσο μεγαλώνουμε;
-Ναι, γίνονται.

Παράδειγμα 2: ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 1
[Αντιστοιχεί στο 3^ο στάδιο συνειδητοποίησης]

- A. Κάλεσα τους γονείς μου το επόμενο Σάββατο για να γιορτάσουμε τα γενέθλια της Μαμάς.
- B. Θα είναι ο αδερφός μου στην πόλη και σχεδιάζαμε να πάμε έξω με τα παιδιά να δούμε τον Τελικό του Πρωταθλήματος.
- A. Μα είναι τα γενέθλιά της!
- B. Μα είναι ο αδερφός μου!
- A. Τι θα σκεφτεί αν της πω ότι ο αγαπημένος της γαμπρός είναι έξω και βλέπει αγώνα στα γενέθλιά της;
- B. Τι θα σκεφτεί αν δεν είμαι μαζί του τη μοναδική μέρα που έρχεται να με επισκεφθεί;
- A. Μα δε βλέπεις πόσο σημαντικό είναι για μένα;
- B. Μα δε βλέπεις πόσο σημαντικό είναι για μένα;
- A. Πάντα αυτό κάνεις. Κανονίζεις πράγματα χωρίς να το συζητήσουμε πρώτα. Εγώ σου είπα για κάτι που πρόκειται να γίνει σε μια εβδομάδα από τώρα. Πότε είχες σκοπό να μου πεις για τον αδερφό σου; Πέντε λεπτά πριν φύγεις από το σπίτι;
- B. Βλέπουμε την οικογένειά σου συνέχεια! Πώς θα έπρεπε να ξέρω ότι πλησιάζουν τα γενέθλιά της;
- A. Όφειλες να το ξέρεις. Γιατί πρέπει εγώ να τα θυμάμαι πάντα αυτά; Ούτε ένα δώρο δεν έχεις αγοράσει ποτέ, ούτε καν για τη δική σου οικογένεια!
- B. Αγοράζω δώρα σε σένα.
- A. Επειδή στο θυμίζει η Μαμά μου και σου λέει τι δώρο θέλω (σαρκαστικά). Εσύ θυμάσαι μόνο σημαντικές ημερομηνίες, όπως αυτή του τελικού του πρωταθλήματος.
- B. Αυτή είναι η μία και μοναδική ημερομηνία που κρατάω για μένα. Έχω εγκαταλείψει όλα τα αγαπημένα μου σπορ και πάλι δεν είναι αρκετό.

Παράδειγμα 3: ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 2
[Αντιστοιχεί στο 4^ο στάδιο συνειδητοποίησης]

- A. Χτες συζητούσαμε για το πότε θα ήταν καλή μέρα για να καθαρίσουμε το διαμέρισμα. Τι λες για τώρα; Είσαι απασχολημένη;

B. Σε καμιά ώρα καλύτερα.

A. Θα έχουμε αρκετό χρόνο πιστεύεις πριν φύγουμε για το ραντεβού μας;

B. Νομίζω πως ναι... Δεν έχουμε και τόσα πολλά να κάνουμε.

A. Μήπως θα ήταν καλύτερα να καθαρίσουμε πρώτα και μετά να επιστρέψουμε σε ό,τι κάνουμε τώρα για το χρόνο που θα απομένει;

B. Μου φαίνεται πως έχεις αποφασίσει πως πρέπει να καθαρίσουμε τώρα.

A. Μα αφού το συμφωνήσαμε χτες.

B. Συμφωνήσαμε πως θα καθαρίσουμε σήμερα. Αλλά μοιάζει σαν να λες ότι πρέπει να ξεκινήσουμε τώρα. Σε άλλες περιπτώσεις, όταν προτείνω να ξεκινήσουμε κάτι, φαίνεται συχνά να θες να το καθυστερήσεις.

A. Αλήθεια; Εκπλήσσομαι που το ακούω.

B. Αυτή είναι η εμπειρία μου. Αυτή τη στιγμή καταλαβαίνω πως αντιδρώ στην αίσθηση που έχω ότι θέλεις να έχεις τον έλεγχο.

A. Χμμμ, ίσως όντως το κάνω αυτό.

B. Έχει συμβεί κι άλλες φορές αυτό. Να γιατί σπανίως κάνω πρώτη μια πρόταση.

A. Καταλαβαίνω τι λες. Το πιστεύω πως ίσως το κάνω αυτό. Σίγουρα έχω θέμα με τον έλεγχο.

B. Με ενοχλεί πολύ, ειδικά επειδή συνδέεται με τα θέματα που εγώ έχω... ότι είμαι πολύ παθητική.

A. Λυπάμαι που το ακούω αυτό. Τι θα έλεγες να προσπαθήσουμε να αποφύγουμε και οι δύο τα θέματα που έχουμε; Τι θα έλεγες να συμφωνούσαμε να έχουμε ένα σταθερό πρόγραμμα για το καθάρισμα, αντί να περιμένουμε ένας από τους δύο να πάρει την πρωτοβουλία;

B. Εντάξει, ας δούμε πώς θα λειτουργήσει. Και στο μεταξύ δούλεψε λίγο αυτό το θέμα που έχεις με τον έλεγχο.

A. Χαίρομαι που το ανέφερες. Να μου το πεις την επόμενη φορά που θα νιώσεις ότι γίνεται αυτό κι εγώ θα προσπαθήσω να το δω από την πλευρά μου.

B. Νομίζω ότι είναι ένα καλό σχέδιο.

A. Όσο για τώρα – προτιμάς να ξεκινήσουμε τώρα ή σε μια ώρα;

B. Τώρα είναι καλά.

Το ποίημα «A bedtime story»

"A Bedtime Story"

της Mitsuye Yamada

Μια φορά κι έναν καιρό
σε ένα παλιό ιαπωνικό μύθο
που διηγούνταν ο πατέρας μου
μια ηλικιωμένη γυναίκα ταξίδευε μέσα από
πολλά μικρά χωριά
ζητώντας καταφύγιο
για τη νύχτα.

Κάθε πόρτα που άνοιγε μια χαραματιά
απαντώντας στο χτύπημά της
έκλεινε αμέσως μετά.

Ανήμπορη να περπατήσει παραπάνω
ανέβηκε κατάκοπη ένα λόφο
βρήκε ένα ξέφωτο
και εκεί ξάπλωσε να ξαποστάσει
να πάρει μια ανάσα.

Το χωριό από κάτω κοιμόταν
μόνο μερικά φωτάκια λαμπύριζαν σαν άστρα.

Έξαφνα, τα σύννεφα άνοιξαν
και ένα ολόγιομο φεγγάρι ξεπρόβαλε
πάνω από το χωριό.

Η ηλικιωμένη γυναίκα ανασηκώθηκε
στράφηκε προς το χωριό
και κάνοντας μια ικεσία
φώναξε

Άνθρωποι του χωριού, σας ευχαριστώ!

Αν δεν είχατε την
καλοσύνη
να μου αρνηθείτε ένα κρεβάτι
για να περάσω τη νύχτα
τα ταπεινά μου μάτια ποτέ δε θα
είχαν δει αυτό το
αξέχαστο θέαμα.

Ο πατέρας σταμάτησε και εγώ περίμενα.

Στην άνεση του σπιτιού μας
στην κορυφή του λόφου του Σιάτλ
με θέα την κοιλάδα,
αναφώνησα
"Αυτό είναι το τέλος."

Από το υλικό που αξιοποιήθηκε στην τέταρτη συνάντηση

Απόσπασμα από το Manual: Subject-Object Interview Guide του Robert Kegan
[The Stage 3 World: Scores 3, 3(4), 3/4, 4/3, 4(3)]

"Kegan (1982, 1994) saw the process of development as an effort to resolve the tension between a desire for differentiation and an equally powerful desire to be immersed in one's surroundings (Kegan, 1994). The evolutionary truces evident at each developmental stage of Kegan's (1982) model are "temporary solution[s] to the lifelong tension between the yearnings for inclusion and distinctness" (p. 107). "

The posting below gives a brief overview of Robert Kegan's levels of consciousness development with a look at its implications for college age students. It is from Chapter 10, Development of Self-Authorship in the book, Student Development in College, Theory, Research, and Practice by Nancy J. Evans, Deanna S. Forney, Florence M. Guido, Lori D. Patton and Kristen A. Renn. Published by Jossey-Bass: A Wiley Imprint. 989 Market Street, San Francisco, CA 94103-1741 [www.josseybass.com]. Copyright © 2010 by John Wiley & Sons, Inc. All rights reserved. Reprinted with permission.

Rick Reis

Kegan's Theory of the Evolution of Consciousness
Kegan (Robert) introduced his theory of self-evolution in 1982 in his book, *The Evolving Self*. In his later book, *In over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life* (1994), he presented a revised version of his theory and further discussion of the implications of his work for society. Kegan (1982) noted that Piaget's work served as inspiration for his own. Pointing out that Piaget had attended very little to emotion or to the process and experience of development, Kegan sought to address these omissions, drawing on the work of object-relation theorists such as Kernberg (1966), who explored how interpretations of self-other relationships evolved over time, and psychosocial theorists, particularly Erikson. Kegan especially valued "building strong intellectual bridges" (Scharmer, 2000, n.p.) to educational practice, leadership, and organizational development.

Kegan's Theory

The focus of Kegan's (1994) theory is the "evolution of consciousness, the personal unfolding of ways of organizing experience that are not simply replaced as we grow but subsumed into more complex systems of mind" (p. 9). Growth involves movement through five progressively more complex ways of knowing, which Kegan referred to as stages of development in 1982, orders of consciousness in 1994, and forms of mind in 2000. The process of growth involves an evolution of meaning that is marked by continual shifts from periods of stability to periods of instability, leading to ongoing reconstruction of the relationship of persons with their environments (Kegan, 1982). Each succeeding order consists of cognitive, intrapersonal, and interpersonal components.

Kegan (1982, 1994) saw the process of development as an effort to resolve the tension

between a desire for differentiation and an equally powerful desire to be immersed in one's surroundings (Kegan, 1994). The evolutionary truces evident at each developmental stage of Kegan's (1982) model are "temporary solution[s] to the lifelong tension between the yearnings for inclusion and distinctness" (p. 107). While initially stating that his ways of knowing alternated between favoring autonomy at one stage and favoring embeddedness at the next (Kegan, 1982), he later modified his view, stating that "each order of consciousness can favor either of the two fundamental longings" (Kegan, 1994, p. 221) and that neither position is better than the other. He suggested that increased differentiation could mean finding new ways to stay connected. Paradoxically, as people make meaning in a more differentiated way, they also develop the capacity to become closer to others.

Kegan (1982) was clear that the process of growth can be painful since it involves changing one's way of functioning in the world. Borrowing from Winnicott (1965), Kegan (1982) introduced the idea of the "holding environment" (p. 116) to assist individuals with these changes. The holding environment has two functions: supporting individuals in their current stage of development and encouraging movement to the next evolutionary truce. Kegan (1994) equated a holding environment to an "evolutionary bridge, a context for crossing over" (p. 43) from one order of consciousness to the next, more developed order.

Descriptions of Kegan's levels of consciousness follow. They have had different names in different iterations of his theory. We provide the numerical orders used in the 1994 version, as well as the names used for the later orders in the 2000 version. In addition to describing each order, we provide Kegan's (1982) suggestions regarding ways to challenge and support development to the next order.

Order 0. Kegan (1982) described newborn infants as "living in an objectless world, a world in which everything sensed is taken to be an extension of the infant" (p. 78). As a result, when the infant cannot see or experience something, it does not exist. By the time infants are eighteen months old, they begin to recognize the existence of objects outside themselves, propelling them into the next stage. Parents must remain steadfast as the child pushes against them to determine where the boundaries are between its self and the environment.

Order 1. Children develop order 1 meaning making at about age two, when they realize that they have control over their reflexes (Kegan, 1982) and become aware of objects in their environment as independent from themselves (Kegan, 1994). Their thinking tends to be "fantastic and illogical, their feelings impulsive and fluid, [and] their social-relating egocentric" (p. 29) in that they are attached to whatever or whoever is present at the moment. Parents should support their children's fantasies while challenging them to take responsibility for themselves and their feelings as they begin to perceive the world realistically and differentiate themselves from others while moving into order 2.

Order 2: Instrumental Mind. Individuals in order 2 are able to construct "durable categories"-classifications of objects, people, or ideas with specific characteristics (Kegan, 1994). As a result, their thinking becomes more logical and organized, their feeling are more enduring, and they relate to others as separate and unique beings. Kegan and others (2001) noted that

at this time, "rules, sets of directions, and dualisms give shape and structure to one's daily activity" (pp. 4-5). In this order, individuals develop a sense of who they are and what they want. "Competition and compromise" (Kegan, 1982, p. 163) are characteristic themes of the second order and are often played out within peer group settings. Support at this stage requires confirmation of the person the child has become. Challenge to develop further involves encouragement to take into consideration the expectations, needs, and desires of others.

Rodney in the opening scenario, appears to make meaning using the second order of consciousness. As he considers attending college, he is mostly concerned about his own needs and desires, he is competitive with his brother, and he does not take into consideration the effect that his actions will have on his family.

Order 3: Socialized Mind. Cross-categorical thinking-the ability to relate one durable category to another-is evident in the third order of consciousness. As a result, thinking is more abstract, individuals are aware of their feelings and the internal processes associated with them, and they can make commitments to communities of people and ideas (Kegan, 1994). Kegan and his colleagues (2001) noted that in this order of consciousness, "other people are experienced ... as sources of internal validation, orientation, or authority" (p. 5). How the individual is perceived by others is of critical importance since acceptance by others is crucial in this order. Support is found in mutually rewarding relationships and shared experiences, while challenge takes the form of resisting codependence and encouraging individuals to make their own decisions and establish independent lives.

In the opening scenario, order 3 meaning making is evident in Symone's thinking and actions. She takes direction from those around her-in the past her father and husband and now her minister. She needs someone to tell her what to think and do.

Order 4: Self-Authored Mind. Cross-categorical constructing-the ability to generalize across abstractions, which could also be labeled systems thinking-is evident in the fourth order of consciousness (Kegan, 1994). In this order, self-authorship is the focus. Individuals "have the capacity to take responsibility for and ownership of their internal authority" (Kegan & others, 2001, p. 5) and establish their own sets of values and ideologies (Kegan, 1994). Relationships become a part of one's world rather than the reason for one's existence. Support at this stage is evident in acknowledgment of the individual's independence and self-regulation. Individuals are encouraged to develop further when significant others refuse to accept relationships that are not intimate and mutually rewarding.

Laticia seems to be using order 4 meaning making. She has decided on her own that she wants to attend college, despite discouragement from those around her. She is confident in her abilities and seems to have a self-authored sense of the future direction she wishes to pursue: becoming a teacher.

Order 5: Self-Transforming Mind. In this order of consciousness, which is infrequently reached and never reached before the age of forty (Kegan, 1994), individuals see beyond themselves,

others, and systems of which they are a part to form an understanding of how all people and systems interconnect (Kegan, 2000). They recognize their "commonalities and interdependence with others" (Kegan, 1982, p. 239). Relationships can be truly intimate in this order, with nurturance and affiliation as the key characteristics.

Kegan (1982) noted that only rarely do work environments provide these conditions and that long-lasting adult love relationships do not necessarily do so either.

The Demands of Modern life. Kegan (1982) argued that modern life, particularly within the contexts of the family and the work environment, places enormous stress on individuals. Kegan's (1994) book, *In over Our Heads*, focused on the demands of modern society, or the "hidden curriculum" (p. 9).

He argued that expectations of adult life-parenting, partnering, and working-require fourth-order meaning making, and many adults have not attained that level.

Kegan (1994) went on to hypothesize that postmodern life requires an ever more complex way of knowing, that of the fifth order, which very few people ever reach. He suggested that rather than demand that people think in a way that is impossible for them to do, helping people reach self-authorship, the necessary first step on the path to fifth-order meaning making, would be more realistic.

Research

Several studies have built on Kegan's theory. A four-year longitudinal study of twenty-two adults conducted by Kegan, Lahey, Souvaine, Popp, and Beukema using the Subject-Object Interview (Lahey, Souvaine, Kegan, Goodman, & Felix, 1988) revealed that "at any given moment, around one-half to two-thirds of the adult population appears not to have fully reached the fourth order of consciousness" (Kegan, 1994, pp. 188, 191). Drawing on thirteen other studies conducted mainly by his doctoral students, Kegan (1994) reported that in the composite sample of 282 relatively advantaged adults, 59 percent had not reached the fourth order. Findings from a longitudinal study of identity development of West Point cadets using Kegan's (1982, 1994) theory as a framework indicated that for most cadets, the challenge of college is moving from self-interest (order 2) to thinking in terms of being part of a community (order 3), a goal that must be accomplished before self-authorship can be considered (Lewis et al., 2005). In a study of adult basic education learners in their twenties, who were mostly nonwhite, nonnative English-speaking, lower-income immigrants, participants interpreted and negotiated learning depending on their developmental level (Kegan et al., 2001). Students in the cohort, partially because of the different ways of knowing they exhibited, played an important role as a holding environment in the learning process by challenging and supporting each other.

Applications

Much of Kegan's 1994 book is devoted to understanding and addressing the demands of modern life using his theory as a framework. With regard to the college learning environment, Kegan (1994) suggested that while most students approach learning from an order 3 perspective, teaching is generally approached through the lens of order 4, creating a developmental mismatch. For instance, instructors expect students to be self-reflective,

engaged, independent, self-directed, critical thinkers-skills that become evident only in order 4. Rather than assuming and treating students as if they are already self-authoring, Kegan (1994) stressed the importance of building a "consciousness bridge" (p. 278) between the point at which the student enters the classroom (generally order 3) and the level at which he or she is expected to perform in the classroom (order 4), noting that "the bridge builder must have an equal respect for both ends, creating a firm foundation on both sides of the chasm students will traverse"(p.278).

Ignelzi (2000) used Kegan's concepts to discuss applications in traditional undergraduate classrooms. Pointing out that most undergraduate students use order 3 meaning making and therefore look to their instructors and classmates to determine how they should think and the conclusions they should draw about the material being examined, Ignelzi suggested the following strategies for encouraging both learning and development: (1) value and support students' current ways of thinking, (2) provide structure and guidance in taking on unfamiliar tasks, (3) encourage students to learn from each other by working together in groups, and (4) acknowledge and reinforce students' successes in moving to a self-authored perspective while recognizing the challenges required to do so.

These suggestions reflect Kegan's (1982) idea of an effective holding environment.

King and Baxter Magolda (1996) used Kegan's (1994) model to frame student affairs educational practice. They suggested that the role of student affairs educators is to assist in the creation of the evolutionary bridges Kegan discussed. Assessment and evaluation of student development are important components of this process. On going dialogue with students is needed to help students establish developmental goals and determine ways to achieve them.

To assist students in moving from the second order of consciousness to the third, Love and Guthrie (1999) pointed out the importance of letting students know what behaviors are expected of them and what their responsibilities are, working with them to understand how others' perspectives compare to their own and when the needs of others take priority, and encouraging self-reflection. The transition from the third to the fourth order of consciousness is often precipitated by a failed relationship around which the individual has constructed his or her life's meaning and the resulting need to develop independent goals and values. Educators must recognize the pain associated with this transition and support students through the process by recognizing them as independent people, acknowledging their achievements, and encouraging them to get involved in activities where their talents will be valued.

Kegan's concept of coaching can easily translate into student affairs practice (Love & Guthrie, 1999). In the challenging college environment, student affairs staff can act as "sympathetic coaches" (p. 74), providing support for students to be who they are while also encouraging them to move beyond their current way of making meaning. Coaching can take the form of programs that keep students' developmental levels in mind by providing appropriate structure and communicating in ways that students understand, while at the same time encouraging them to try new ways of approaching ideas.

Based on Kegan's (1994) ideas, King and Baxter Magolda (2005) introduced a multidimensional model focusing on the development of intercultural maturity, which they described as consisting of a "range of attributes, including understanding (the cognitive dimension), sensitivity to others (the interpersonal dimension), and a sense of oneself that enables one to listen to and learn from others (the intrapersonal dimension)" (p. 574). They identified three levels of development in each dimension that influence each other and are intertwined rather than independent. Educators will be more effective in promoting intercultural maturity if they consider all of the dimensions of development and if the process is viewed as one that evolves, given appropriate experiences (King & Baxter Magolda, 2005). With Kegan's theory as a framework, Ignelzi (1994) investigated what student affairs graduate students and new professionals were looking for from their work supervisors. He found that expectations fell into three categories paralleling Kegan's order 3, the transition from order 3 to order 4, and order 4, with most first-year professionals falling in the transition where they desired more autonomy yet also struggled with wanting the approval of their supervisors. As such, they needed both structure and support from their supervisors. Professionals at this point of development have trouble sharing problems and concerns with their supervisors because they fear disapproval (Ignelzi, 1994). The first goal of a supervisor must therefore be establishing a strong relationship with the supervisee so that the supervisee will feel comfortable revealing personal and professional issues that may interfere with work performance. Supervisors must be aware of the developmental level of their supervisee rather than assuming it based on age or years in the field (Ignelzi & Whitely, 2004). Since it is unrealistic to expect new professionals to be at the level of self-authorship (order 4), ongoing developmental supervision is critical.

Παράρτημα VII

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ
ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΤΟΥΣ 2014-2015

Θεματική: Η τέχνη στην Εκπαίδευση. Σύνδεση με το θεωρητικό πλαίσιο της μετασχηματίζοντας μάθησης. Παραδείγματα εφαρμογής και καλές πρακτικές

Πρώτη συνάντηση

Στην **πρώτη** συνάντηση με θέμα «Πορεία της ομάδας-Προγραμματισμός» διαβάστηκε το κείμενο με το οποίο η Νατάσσα Ράϊκου αποχαιρετά την ομάδα.

«Αγαπημένοι μου φίλοι,

Μετά από αρκετά χρόνια πολύτιμης συντροφιάς στην ομάδα μας, δυστυχώς φέτος δεν θα είμαι μαζί σας. Το ευτύχημα είναι ότι ορισμένους από εσάς θα συνεχίσω να σας βλέπω σε άλλες συνεργασίες και τους υπόλοιπους θέλω να πιστεύω ότι θα σας συναντώ σε κάθε ευκαιρία που μας δίνεται και βέβαια επιθυμία μου είναι να μην χάσουμε την επαφή. Εύχομαι στην ομάδα καλή και πάνω από όλα δημιουργική χρονιά με ωραίες ιδέες και πλούτο σκέψης που είμαι σίγουρη ότι θα σας γεμίσει!! Πολλά φιλιά σε όλους

(και με μεγάλη συγκίνηση δεν το κρύβω)!!!» Νατάσσα (15/9/14).

Δεύτερη συνάντηση

Στη **δεύτερη** συνάντηση με θέμα: «Σύνδεση, Αποσύνδεση και Ανασύνδεση με την Εκπαίδευση. Με αφορμή την εκπαιδευτική πορεία των αποφοίτων του ΣΔΕ Ιωαννίνων (2003-2010). Μελέτη περίπτωσης», παρουσιάστηκε εν συντομία από την εισηγήτρια (Χ. Μάνθου) η βιογραφική μέθοδος όπως αξιοποιήθηκε στην έρευνά της **με βιβλιογραφία από τις κοινωνικές επιστήμες.**

Βιογραφική μέθοδος

Για πρώτη φορά, η βιογραφική μέθοδος, χρησιμοποιήθηκε στη διάρκεια του μεσοπολέμου και υπήρξε δημοφιλής στις ΗΠΑ με τη Σχολή του Σικάγου και στην Πολωνία με εφαρμογές στην Εθνολογία και κοινωνιολογία. Μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο και την επικράτηση του θετικού εμπειρισμού και της δειγματοληπτικής έρευνας παραμερίστηκε. Κάποιες εργασίες εθνολογικού ενδιαφέροντος γράφονται μετά το 1945 και από τις αρχές του 1970 παρουσιάζει αξιοσημείωτη διάδοση στις ΗΠΑ και Ευρώπη(Ιταλία και Γαλλία). Έχει μεγάλο εύρος σε εφαρμογές στην κλινική ψυχολογία, την κοινωνική ψυχολογία, τις επιστήμες της αγωγής και ειδικότερα σε θέματα που άπτονται του πεδίου της διαρκούς ή δια βίου εκπαίδευσης. Τις τελευταίες δεκαετίες η βιογραφία εκτός από βασικό εργαλείο στην ψυχολογία και την ψυχανάλυση χρησιμοποιείται συστηματικά σε επιστήμες όπως, η κοινωνιολογία, η ανθρωπολογία και η ιστορία προσφέροντας τη δυνατότητα διερεύνησης ψυχοκοινωνικών

φαινομένων τα οποία δύσκολα προσεγγίζονται τόσο πολύπλευρα με άλλες μεθόδους (βλ. μεταξύ άλλων Corradi, 1988. Cipriani, 1987. Ferraroti, 1983, 1990. Gaulejac(de) 1982,1986,1990,1993). Στην Ελληνική βιβλιογραφία έχει εμφανιστεί μέσα από εξειδικευμένες κοινωνιολογικές, ιστορικές και ψυχοκοινωνιολογικές εργασίες, διδακτορικές διατριβές και μονογραφίες (Θανοπούλου-Πετρονώτη, 1987. Μπακαλάκη, 1986. Πετρονώτη, 1988. Ιγγλέση, 1990. Βαρίκα, 1988. Μεταλληνού, 1991. Ναυρίδης 1994. Πανταζής, 1991. Χρηστάκης 1994, 1995, κλπ).

Τι είναι η βιογραφική προσέγγιση

Επιχειρεί να αποκαταστήσει τη διαλεκτική ενότητα της ατομικής ιστορίας με την κοινωνική ιστορία της ατομικότητας (Πανταζής , 2004, σ. 30). Δεν αντιστρατεύεται το κυρίαρχο θεωρητικο-μεθοδολογικό ρεύμα του θετικισμού και των εμπειρικών μεθόδων όμως μπορεί να σταθεί εναλλακτικά, αυτόνομα ή συμπληρωματικά.

Οι αφηγήσεις ζωής (life stories), οι ιστορίες ζωής (life histories) και οι ιστορίες οικογένειας (family histories) ανήκουν στη βιογραφική μέθοδο (Θανοπούλου - Πετρονώτη, 1987, Ναυρίδης, 1994). Οι αφηγήσεις ζωής είναι προσωπικές, υποκειμενικές διηγήσεις ενός ατόμου για τη ζωή και μπορεί να στηρίζονται είτε σε γραπτές ή προφορικές αυτοβιογραφίες είτε σε βάθος συνεντεύξεις κατασκευασμένες με τη βιογραφική μέθοδο. Οι ιστορίες ζωής μπορεί να περιλαμβάνουν περισσότερες από μία αφηγήσεις που συνήθως εμπλουτίζονται με στοιχεία περισσότερο αντικειμενικά όπως, πληροφορίες από ληξιαρχεία ή π.χ. από το σχολικό φάκελο του υποκειμένου. Οι ιστορίες οικογένειας παράγονται από τις αφηγήσεις των μελών μιας οικογένειας που ενδεχομένως να διασταυρώνονται διαφορετικές απόψεις. Οι ιστορίες ζωής και οι ιστορίες οικογένειας παίρνουν ένα περισσότερο αντικειμενικό χαρακτήρα (Ναυρίδης, 1994, σ. 86 Πανταζής 2004). Δια μέσου των αφηγήσεων ζωής προσφέρεται η δυνατότητα να πλησιάσουμε και να εξετάσουμε ταυτόχρονα τα κοινωνικά και τα ατομικά στοιχεία στη χρονική τους εξέλιξη και αλληλοδιαπλοκή (Μιλιαρίνι, 1997). Η τεχνική αυτή ανταποκρίνεται κατά κύριο λόγο στην αποκάλυψη διαστάσεων της υποκειμενικής πραγματικότητας που απωθούνται και αποσιωπούνται και γι αυτό δεν είναι έκδηλες στην «αντικειμενική» διερεύνηση. Ένα άλλο σημείο που συνεισφέρει η βιογραφική μέθοδος είναι η δυνατότητα να προσπελάσει τη συνολική ζωή του ατόμου. Έτσι κατανοούμε με ποιο τρόπο οι άνθρωποι αναγνωρίζουν και νοηματοδοτούν τους παράγοντες που αποτελούν ένα σύνολο σημασιών για τη ζωή τους, τις επιλογές τους και τις δραστηριότητες. Πού έγκειται η δυσκολία; Η αφήγηση ζωής αποτελεί ένα θεμελιώδη άξονα εντός του πλαισίου της σχέσης που συνδέει τον ερευνητή (ακροατή) και τον αφηγητή. Ο ακροατής (παρατηρητής) είναι το σημαντικότερο εργαλείο μέτρησης και αξιολόγησης ενώ αυτό που αξιολογείται είναι το αποτέλεσμα της «αλληλεπίδρασης» που συμβαίνει εκείνη τη στιγμή. Καιροφυλακτεί έτσι το φαινόμενο της «παραμόρφωσης» του υπό παρατήρηση αντικειμένου στη συνάντηση του ερευνητή με το υποκείμενο, στην εμπειρία της συνέντευξης. Έχει πολύ μεγάλη σημασία το πλαίσιο. Το πλαίσιο περιλαμβάνει τόσο υλικά στοιχεία π.χ. θέση, διάταξη του χώρου όσο και άυλα οργανωτικά/θεσμικά στοιχεία (οργάνωση του χρόνου, των σχέσεων). «Είναι ένα δομημένο σύνολο από σταθερές, που έχει τη διπλή ιδιότητα να επιτρέπει σε μια διαδικασία αφενός να συντελεστεί και αφετέρου να είναι ορατή. Από το άλλο μέρος, το πλαίσιο αποτελεί και έναν συναισθηματικό χώρο που διαμεσολαβεί στη σχέση του ειδικού με το υποκείμενο της δουλειάς του» (Ναυρίδης- Χρηστάκης, 1997: 341). Το ζήτημα για τον ερευνητή είναι να επινοήσει και να προτείνει το κατάλληλο για κάθε

περίπτωση πλαίσιο. Ένα πλαίσιο σταθερό και ανθεκτικό, αλλά ταυτόχρονα «ευρύχωρο» και εύκαμπτο, ικανό να καταστεί δυνατή η επικοινωνία. Σ' αυτό το πλαίσιο ο ερευνητής έρχεται με τον εξοπλισμό των υποθέσεών του και των ερευνητικών του εργαλείων, και το υποκειμένο με το δικό του εξοπλισμό γνώσεων. Σ' αυτή την εμπειρία πρέπει να υπολογίζει τι τον ενώνει με τον αφηγητή και τι τον διαφοροποιεί από αυτόν (εδώ βασίζεται ο σκοπός της έρευνας, δηλαδή η προσέγγιση και η κατανόηση του άλλου, του αγνώστου). Ο ερευνητής έρχεται με ένα αίτημα. Το κάθε μέλος αυτής της σχέσης βρίσκεται σε μια συγκεκριμένη θέση ιεραρχίας. Αναπόφευκτα αυτή η διαπροσωπική σχέση φορτίζεται και με τη σημασία της κοινωνικής σχέσης οπότε δεν έχει το χαρακτήρα της ισοτιμίας. Και ο ερευνητής δεν μπορεί να ισχυρίζεται ότι είναι ανεπηρέαστος και απροκατάληπτος. Η ίδια η αφήγηση ζωής προϋποθέτει εξορισμού αναδρομικές αναφορές στη ζωή των υποκειμένων. Αυτό παραπέμπει στη διάσταση του χρόνου. Ο χρόνος της αφήγησης είναι ο χρόνος της μνήμης και λογίζεται ως ανασύσταση, αναδιοργάνωση του παρελθόντος το οποίο επέδρασε στη ζωή του ατόμου με το μοναδικό τρόπο που προκύπτει από την αφήγησή του. Κάθε αφήγηση εκτυλίσσεται στο παρόν σε σχέση με το παρελθόν αλλά και με το μέλλον του υποκειμένου. Αυτός που αφηγείται την ιστορία της ζωής του για δικούς του λόγους και παρά το ρητό αίτημα του ερευνητή δεν περιγράφει το παρελθόν όπως ήταν όταν το έζησε αλλά το νοηματοδοτεί σε σχέση με το παρόν σε σχέση με τις μελλοντικές προσβλέψεις και σε σχέση με την συγκεκριμένη ερευνητική περίσταση. Π.χ στη δική μου περίπτωση, τα υποκείμενα της έρευνας μιλώντας για τη σχέση τους με την εκπαίδευση... ήθελαν όλοι να μιλήσουν για το σχολείο και να τα πουν όλα. Ήταν μια εμπειρία η οποία τους έδωσε τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν τα βιώματα που είχαν σε σχέση με την εκπαίδευση, να τα αυτοαναλύσουν, να περιγράψουν και να κατανοήσουν θέματα σε ατομικό επίπεδο αλλά και οικογένειας και στο κοινωνικό επίπεδο (και το εργασιακό). Έτσι μπορούν να κατανοούν τους ατομικούς και τους κοινωνικούς παράγοντες που δημιούργησαν και επηρεάζουν την ιστορία τους. Διευκρίνιση: Στην περίπτωση της βιογραφικής συνέντευξης ο σκοπός είναι η κατανόηση (στην κλινική παρέμβαση είναι η κατανόηση και η αλλαγή). Άλλες προϋποθέσεις στη δημιουργία του πλαισίου: Η αποδοχή του αφηγητή από τον ερευνητή άνευ όρων, ο ερευνητής να είναι καλός ακροατής, η ίδια η αφήγηση επιβάλλει συχνά στον αφηγητή μια μορφή «βίας για λεπτομέρεια» (Kohli, 1981, 73). Συχνά ο ερευνητής για να ολοκληρώσει την εικόνα που επιθυμεί είναι υποχρεωμένος να καταφύγει στον προσανατολισμό της συνέντευξης στο ελλιπές τμήμα της βιογραφίας. Ακόμη η πληροφορία που διαφεύγει μπορεί να αναζητηθεί σε μια επόμενη συνέντευξη. Ο στόχος είναι η δημιουργία των προϋποθέσεων επικοινωνίας και κατασκευής της αφήγησης ώστε να αναδειχθεί η ανασύσταση της εμπειρίας του ατόμου η οποία νοείται ως υποκειμενική πρόσληψη και σκιαγραφεί συνθήκες του παρελθόντος που επέδρασαν στη ζωή του ατόμου. Γιατί... «Να διηγηθεί κάποιος την ιστορία του δεν σημαίνει μόνο να μιλάει ή να θυμάται. Είναι μια ενέργεια, μια συνάντηση με την πραγματικότητα» (Bertaux-Wiame, 1981). «Η βιογραφία δεν συντίθεται από την απλή αθροιστική αφήγηση συμβάντων του παρελθόντος αλλά σύγκεται από μια συνεχή αναδόμηση αυτών των συμβάντων που αποκτούν συγκεκριμένο νόημα στο πλαίσιο της παρούσας κατάστασης» (Πανταζής 2004, σ. 80).

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

Ελληνική

Βαρίκα, Ε. (1988). Το κενό στον καθρέφτη. Βιογραφικές προσεγγίσεις στην ιστορία των γυναικών. *Δίνη*, 3, 64-71.

Θανοπούλου, Μ. & Πετρονώτη, Μ. (1987) Βιογραφική προσέγγιση: Μια άλλη πρόταση για την κοινωνιολογική θεώρηση της ανθρώπινης εμπειρίας. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 64, 20-42.

Θανοπούλου, Μ. (2000) *Η προφορική μνήμη του πολέμου*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών

Μιλιαρίνι, Μπ. (1997) . Μεικτοί γάμοι: Διαδικασίες διαμόρφωσης του ζευγαριού και της οικογένειας . Στο *Ταυτότητες*, σ. 187-209. Αθήνα: Καστανιώτης

Ναυρίδης, Κ. (1994) *Κλινική κοινωνική ψυχολογία*, Αθήνα: Παπαζήση

Ναυρίδης, Κ. & Χρηστάκης, Ν. (1997) *Ταυτότητες*, Αθήνα: Καστανιώτης

Ναυρίδης, Κ. Αρχοντάκη, Ζ. & Δοξιάδης, Κ, (1989) *Κοινωνική αλλαγή με το χρήμα στον αγροτικό χώρο: Η περίπτωση μιας κοινότητας στην Ήπειρο*. Αθήνα: ΜΙΑΤΕ.

Σταματοπούλου- Ιγγλέση, Χ. (1989) *Μορφές γυναικείας ταυτότητας*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Πετρονώτη, Μ., (1988 α) Εσωτερική Μετανάστευση και κοινωνική κινητικότητα των Κρανιδιωτών. Στο ΕΚΚΕ-ΚΝΕ/ΕΙΕ, *Ο αγροτικός κόσμος στο μεσογειακό χώρο, Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ.267-269)

Πετρονώτη, Μ., (1988β) Σκέψεις γύρω από τη συμπληρωματικότητα διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Δύο παραδείγματα από εφαρμογές με αντικείμενο την απασχόληση. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 69, 243-267

Πανταζής, Π. (2004) *Από τα Υποκείμενα στο Υποκείμενο*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Χρηστάκης, Ν., (1994) *Μουσικές ταυτότητες*. Αφηγήσεις ζωής μουσικών και συγκροτημάτων της ελληνικής ανεξάρτητης σκηνής ροκ. Αθήνα : Δελφίνοι

Ξενόγλωσση

Bertaux, D., (1981). From the life –History approach to the transformation of sociological practice. In D.Bertaux (Ed.) , *Biography and society: The life history approach in the social sciences* (pp.29-45). London: International Sociological Association, Sage.

Bertaux- Wiame, I. (1981) In . The life –history approach to the study of internal migration. In D.Bertaux (Ed.) , *Biography and society: The life history approach in the social sciences* (pp.249-265). London: International Sociological Association, Sage.

Ferrarotti, F., (1981). On the autonomy of the biographical method. In D.Bertaux (Ed.) , *Biography and society: The life history approach in the social sciences* (pp.19-27). London: International Sociological Association, Sage.

Fischer-Rosenthal, W. (x.x) The problem with identity: Biography as solution to some (post) modernist dilemmas. *Biography and Society Newsletter*, 2-5.

Faraday, A. & Plummer, K. (1979) Doing life histories. *Sociological Review* 2, 27, 4, 776, 798.

Gardner, G. (2001). Unreliable memories and other contingencies: Problems with biographical Knowledge. *Qualitative Research*, 1, 2, 185-204

Kohli, M. (1981). Biography: Account, text, method. In D. Bertaux (Ed.), *Biography and society: The life history approach in the social sciences* (p.62). London: International Sociological Association, Sage.

Thomas, W. & Znaniecki, F. (1927). *Polish peasant in Europe and America*. New York: Alfred Knopf

Τρίτη συνάντηση

Στην **τρίτη** συνάντηση με θέμα: «Η έννοια της φιλίας» με τη μέθοδο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία, η εισηγήτρια Μαρία Χρήστου, στο τέταρτο στάδιο της μεθόδου (επιλογή έργων τέχνης), αξιοποίησε τα παρακάτω αποσπάσματα από τα λογοτεχνικά έργα «Ο Μικρός Πρίγκιπας» (Αν. Εξυπερύ, 1980) και «Με μολύβι φάμπερ νούμερο δύο» (Άλκη Ζέη, 2013)

«Ο Μικρός Πρίγκιπας», Αν. Εξυπερύ, 1980

Κεφάλαιο Εικοστό Πρώτο

Τότε ήταν που παρουσιάστηκε η αλεπού:

- Καλημέρα, *είπε η αλεπού.*
- Καλημέρα, *απάντησε ευγενικά ο μικρός πρίγκιπας, που γύρισε προς το μέρος απ' όπου ακουγόταν η φωνή, μα δεν είδε τίποτε.*
- Εδώ είμαι, *είπε η φωνή, κάτω από τη μηλιά...*
- Ποια είσαι συ; *είπε ο μικρός πρίγκιπας. Είσαι πολύ όμορφη...*
- Είμαι μια αλεπού, *είπε η αλεπού.*

- Έλα να παίξεις μαζί μου, *της πρότεινε ο μικρός πρίγκιπας. Είμαι τόσο λυπημένος...*

- Δεν μπορώ να παίξω μαζί σου, *είπε η αλεπού, δεν είμαι εξημερωμένη.*

- Α! συγνώμη, *έκανε ο μικρός πρίγκιπας.*

Μα, αφού σκέφτηκε λίγο, πρόσθεσε:

- Τι πάει να πει «εξημερωμένη»;
- Δεν θα είσαι από 'δω, *είπε η αλεπού, τι ψάχνεις να βρεις;*
- Ψάχνω να βρω τους ανθρώπους, *είπε ο μικρός πρίγκιπας. Τι σημαίνει εξημερωμένη;*
- Οι άνθρωποι, *είπε η αλεπού, έχουν τουφέκια και κυνηγούν. Αυτό είναι πολύ ενοχλητικό. Ακόμη ανατρέφουν κότες. Είναι το μόνο που τους ενδιαφέρει. Μήπως ψάχνεις για κότες;*
- Όχι, *είπε ο μικρός πρίγκιπας, ψάχνω για φίλους. Τι σημαίνει «εξημερώνω»;*
- Είναι κάτι ξεχασμένο για τα καλά, τώρα πια, *είπε η αλεπού. Αυτό σημαίνει «δημιουργώ δεσμούς».*

- Δημιουργώ δεσμούς;

- Ναι, βέβαια, *είπε η αλεπού. Για μένα εσύ δεν είσαι ακόμη παρά ένα αγοράκι όμοιο με εκατό χιλιάδες άλλα μικρά αγόρια. Και δεν έχω την ανάγκη σου. Κι εσύ το ίδιο δεν έχεις την ανάγκη μου. Για σένα, δεν είμαι παρά μια αλεπού όμοια με εκατό χιλιάδες άλλες αλεπούδες. Μα, αν εσύ με εξημερώσεις, θα 'χουμε ανάγκη ο ένας τον άλλο. Θα 'σαι για μένα μοναδικός στον κόσμο. Θα 'μαι για σένα μοναδική στον κόσμο...*

- Αρχίζω να καταλαβαίνω, *είπε ο μικρός πρίγκιπας. Υπάρχει ένα λουλούδι... νομίζω πως μ' έχει εξημερώσει...*

- Καθόλου απίθανο, *είπε η αλεπού. Πάνω στη Γη βλέπει κανείς κάθε λογής πράγματα...*

- Ω! Αυτό δεν έγινε στη Γη, *είπε ο μικρός πρίγκιπας.*

Η αλεπού φάνηκε να ενδιαφέρεται πολύ.

- Σ' ένα άλλο πλανήτη;

-Ναι.

- Υπάρχουν κυνηγοί σε κείνο εκεί τον πλανήτη;

- Όχι.

- Αυτό είναι πολύ ενδιαφέρον! Και κότες;

- Όχι.

- Τίποτε δεν είναι τέλειο, *αναστέναξε η αλεπού.*

Όμως, η αλεπού ξαναγύρισε στην ιδέα της:

- Η ζωή μου είναι μονότονη. Κυνηγώ κότες, οι άνθρωποι κυνηγούν εμένα. Όλες οι κότες μοιάζουν μεταξύ τους κι όλοι οι άνθρωποι μοιάζουν το ίδιο. Λοιπόν, κι εγώ κάπως βαριέμαι. Όμως, αν με εξημερώσεις, η ζωή μου θα μοιάζει σαν να την πλημμύρισε ο ήλιος. Θα γνωρίσω ένα θόρυβο από βήματα διαφορετικά απ' όλα τ' άλλα. Τα άλλα βήματα με κάνουν να καταχωνιάζομαι μέσα στη γη. Το δικό σου θα με φωνάζει να βγω έξω από την τρύπα μου, σαν να 'ναι μια μουσική. Κι ύστερα, κοιτάξε! Βλέπεις εκεί κάτω τα σταροχώραφα; Εγώ δεν τρώω ψωμί. Για μένα, το σιτάρι δεν χρησιμεύει σε τίποτε. Κι αυτό είναι θλιβερό! Μα εσύ έχεις χρυσαφένια μαλλιά. Θα 'ναι υπέροχα όταν θα μ' έχεις εξημερώσει! Το στάρι που είναι χρυσαφένιο, εσένα θα μου θυμίζει. Και θ' αγαπώ το θόρυβο του ανέμου καθώς θα περνάει ανάμεσα από τα στάχια του σταριού.

Η αλεπού σώπασε και βάλθηκε να κοιτάζει το μικρό πρίγκιπα για πολλή ώρα.

- Σε παρακαλώ, εξημέρωσέ με, *είπε!*

- Πολύ το θέλω, *απάντησε ο μικρός πρίγκιπας*, μα δεν έχω καιρό. Έχω ν' ανακαλύψω φίλους και να γνωρίσω πολλά πράγματα.

- Δεν ξέρουμε παρά εκείνα που μας δίνουν την δυνατότητα να δημιουργούμε δεσμούς, *είπε η αλεπού.* Οι άνθρωποι δεν έχουν πια καιρό να μάθουν κάτι. Αγοράζουν πράγματα ετοιματζίδικα, φτιαγμένα μέχρι και την τελευταία λεπτομέρεια από τους εμπόρους. Και καθώς δεν υπάρχουν ποτέ έμποροι που να γίνονται φίλοι, οι άνθρωποι δεν έχουν πια φίλους. Αν θέλεις ένα φίλο, εξημέρωσε με!

- Τι πρέπει να κάνω; *είπε ο μικρός πρίγκιπας.*

- Πρέπει να είσαι πολύ υπομονετικός, *απάντησε η αλεπού.* Στην αρχή θα πρέπει να καθίσεις κάπως μακριά από μένα, όπως κάνω τώρα εγώ, πάνω στο χορτάρι. Θα σε κοιτάζω με την άκρη του ματιού μου και συ δεν θα λες τίποτε. Η κουβέντα γίνεται αιτία να δημιουργηθούν παρεξηγήσεις. Όμως, κάθε μέρα, θα μπορείς να 'ρχεσαι και να κάθεσαι κάπως πιο κοντά σε μένα...

Την άλλη μέρα, ο μικρός πρίγκιπας ξαναγύρισε.

- Θα 'ταν καλύτερα να 'ρχεσαι την ίδια ώρα, *είπε η αλεπού.* Αν, για παράδειγμα, πρόκειται να έρθεις στις τέσσερις το απόγευμα, από τις τρεις κιόλας εγώ θ' αρχίσω να 'μαι ευτυχισμένη. Όσο θα προχωρεί η ώρα, τόσο περισσότερο ευτυχισμένη θα νιώθω. Στις τέσσερις κιόλας θ' αρχίσω να εκνευρίζομαι και ν' ανησυχώ. Θα 'χω ανακαλύψει το τίμημα της ευτυχίας! Μα όταν εσύ θα 'ρχεσαι μια οποιαδήποτε ώρα, δεν ξέρω ποια, ποτέ δεν θα ξέρω πότε θ' αρχίσω να καρδιοχτυπώ... Χρειάζονται ορισμένα τυπικά.

- Τι είναι ένα τυπικό; *ρώτησε ο μικρός πρίγκιπας.*

- Είναι κι αυτό κάτι ξεχασμένο από πολύν καιρό, *είπε η αλεπού.* Κάτι που κάνει κάποια μέρα να 'ναι διαφορετική από τις άλλες μέρες, μια ώρα διαφορετική από τις άλλες ώρες. Για παράδειγμα, υπάρχει μια τυπικότητα στους κυνηγούς. Την Πέμπτη χορεύουν με τις κοπέλες

του χωριού. Τότε, η Πέμπτη είναι μια μέρα υπέροχη! Κατηφορίζω για περίπατο μέχρι τ' αμπέλι. Αν οι κυνηγοί χόρευαν κάθε φορά που θα τους ερχόταν το κέφι, οι μέρες θα 'μοιαζαν όλες ίδιες, με αποτέλεσμα να μην έχω εγώ ποτέ διακοπές.

Έτσι ο μικρός πρίγκιπας εξημέρωσε την αλεπού. Κι όταν πλησίαζε να 'ρθει η ώρα του αποχωρισμού:

- Αχ! *είπε η αλεπού...* Θ' αρχίσω τα κλάματα.
- Δικό σου είναι το λάθος, *είπε ο μικρός πρίγκιπας.*
- Ναι, σωστά, *είπε η αλεπού.*
- Μα συ θα βάλεις τα κλάματα, *είπε ο μικρός πρίγκιπας.*
- Και βέβαια, *είπε η αλεπού.*
- Τότε, από αυτό, δεν κερδίζεις τίποτε!
- Κάτι κερδίζω, *είπε η αλεπού*, είναι το χρώμα του σταριού.

Υστερα πρόσθεσε:

- Πήγαινε πάλι να δεις τα τριαντάφυλλα, θα καταλάβεις πως το δικό σου είναι μοναδικό στον κόσμο. Θα ξανάρθεις να με αποχαιρετήσεις κι εγώ θα σου κάνω δώρο ένα μυστικό.

Ο μικρός πρίγκιπας έφυγε για να πάει να ξαναδεί τα τριαντάφυλλα:

- Δεν είναι ολότελα όμοια με το δικό μου, ακόμη δεν είσατε, *τους είπε.* Κανείς δεν σας έχει εξημερώσει και σεις δεν έχετε εξημερώσει κανένα. Είσατε όπως ήταν η αλεπού μου. Κι εκείνη δεν ήταν παρά όμοια με εκατό χιλιάδες άλλες. Όμως εγώ την έχω κάνει φίλη μου κι είναι τώρα μοναδική στον κόσμο.

Και τα τριαντάφυλλα έδειξαν να τα 'χουν πειράξει πολύ τα λόγια του μικρού πρίγκιπα.

- Είσατε όμορφα, μα είσατε άδεια, *πρόσθεσε.* Κανείς δεν θα μπορούσε να πεθάνει για σας. Σίγουρα, κάποιος τυχαίος περαστικός, βλέποντας το δικό μου λουλούδι θα νόμιζε πως σας μοιάζει. Μα, από μόνο του αυτό, είναι πιο σημαντικό από όλα εσάς, γιατί εγώ το ποτίζω, το προφυλάσσω κάτω από ένα γυάλινο δοχείο. Γιατί είναι αυτό που εγώ προφύλαξα με το παραβάν. Γιατί αυτό είναι που του σκότωσα τις κάμπιες (εκτός από δυο ή τρεις που τις άφησα για να γίνουν πεταλούδες). Γιατί αυτό είναι εκείνο που το άκουσα να παραπονιέται ή να περηφανεύεται ή, μάλιστα, μερικές φορές να σωπαίνει. Γιατί είναι το τριαντάφυλλό μου.

Και γύρισε προς την αλεπού.

- Γεια σου, *είπε...*
- Γεια σου, *είπε η αλεπού.* Να το μυστικό μου. Είναι πολύ απλό: δεν βλέπει κανείς πολύ καλά παρά μονάχα με την καρδιά. Ό,τι είναι σημαντικό, δεν το βλέπουν τα μάτια.
- Ό,τι είναι σημαντικό δεν το βλέπουν τα μάτια, *επανέλαβε ο μικρός πρίγκιπας, για να το θυμάται.*
- Είναι ο χρόνος που έχεις χάσει για το τριαντάφυλλό σου και που το κάνει τόσο σημαντικό.
- Είναι ο χρόνος που έχω χάσει για το τριαντάφυλλό μου... *έκανε ο μικρός πρίγκιπας, για να το θυμάται.*
- Οι άνθρωποι έχουν ξεχάσει αυτή την αλήθεια, *είπε η αλεπού.* Όμως εσύ δεν πρέπει να την ξεχάσεις. Να γίνεις υπεύθυνος για πάντα εκείνου που έχεις εξημερώσει. Είσαι υπεύθυνος για το τριαντάφυλλό σου...
- Είμαι ... υπεύθυνος για το τριαντάφυλλό μου... *επανέλαβε ο μικρός πρίγκιπας, για να μην το ξεχάσει.*

«Με μολύβι φάμπερ νούμερο δύο», Άλκη Ζέη, 2013

Απόσπασμα 1

Οι γονείς μας, κυρίως η μαμά, θέλανε να μας πάρουνε απ' αυτό το σχολείο κι ας πληρώναμε χαμηλά δίδακτρα γιατί ο θείος Πλάτων δίδασκε στο σχολείο αρρένων μαθηματικά και μας έκαναν έκπτωση. Μα φαίνεται κι εκείνος πάθαινε ασφυξία κι έφυγε μόλις βρήκε δουλειά σ' ένα άλλο ιδιωτικό, τη σχολή Μίνας Αηδονοπούλου.

Απ' αυτό όμως το απαίσιο σχολείο εμείς δεν θέλαμε να φύγουμε γιατί είχαμε τις φίλες μας. Και για μένα τουλάχιστον η φιλία ήτανε και είναι το πιο πολύτιμο στον κόσμο. Δεν μπορούσα να φανταστώ τον εαυτό μου να μην κάθεται στο ίδιο θρανίο με τη Ζωρζ, κι ας κουνιότανε συνέχεια που κόντευε να με πετάξει κάτω· κι ας αγαπούσε τους βασιλιάδες κι ας καλούσε σπίτι της όποιον ήθελε, και να μου λέει όλη την ώρα τι είπε ο Παναγιώτης και τι έκανε ο Νίκος. Απορούσα τι μπορούσε να κουβεντιάσει με τ' αγόρια. Η Λενούλα κι εγώ έξω από τα ξαδέρφια μας δεν ξέραμε άλλο αγόρι, και να το ξέραμε δεν πέρναγε ποτέ την πόρτα του σπιτιού μας.

Μια μέρα η Ζωρζ ήρθε σπίτι και την έπιασε ως συνήθως ακατάσχετη φλυαρία. Κι όταν της είπε ο μπαμπάς μήπως έπρεπε να φύγει γιατί άρχισε να σκοτεινιάζει, εκείνη απάντησε:

-Θα' γθει ο Παναγιώτης να με πάγει.

Ο μπαμπάς την κοίταξε λες και του έλεγε πως θα έρθει κανένας βρυκόλακας.

-Ποιος θα έρθει;

Αφού της έδωσα κάμποσες σπρωξιές κατάλαβε και επιτέλους είπε:

-Ο Παναγιώτης, ο ... ξάδερφός μου.

-Όταν χτυπήσει από κάτω να κατεβείς, την αγριοκοίταξε ο μπαμπάς.

-Βεβαίως, κύγιε Ζήνωνα, απάντησε η Ζωρζ με μια σιγανή φωνούλα σαν καλοαναθρεμμένο κοριτσάκι.

Έτσι μιλούσε στον μπαμπά για να την συμπαθήσει και να μ' αφήνει να την κάνω παρέα. Κι όταν την ρώτησε τι θα σπουδάσει, εκείνη δίστασε στην αρχή γιατί δεν ήθελε να πει ηθοποιός και ξεφούρνισε κάτι άλλο απαντώντας σεμνά σεμνά:

-Σπογγαλιεύς, κύγιε Ζήνων.

Με κόπο κρατήσαμε με τη Λενούλα τα γέλια μας. Άκου σπογγαλιεύς, πού το ψώνισε πάλι αυτό. Κι ο μπαμπάς όμως απόρησε:

-Ξέρεις τι θα πει αυτό, παιδί μου;

-Βεβαίως και ξέγω, απάντησε εκείνη με σιγουράδα. Είναι αυτός που συλλέγει σπόγγους από τον βυθό της θάλασσας.

-Κι εσύ θα μπορέσεις να το κάνεις αυτό; Εδώ και άντρες δυσκολεύονται.

-Βεβαίως και θα μπογέσω. Εγώ και τώγα στο Καβούγι βουτάω στον βυθό της θάλασσας και πιάνω αχινούς.

Τώρα είναι που δεν θα μ' άφηνε να πάω ποτέ στο Καβούρι ο μπαμπάς.

-Οι γονείς σου τι λένε γι' αυτό; συνέχισε ο μπαμπάς.

-Α, δεν ξέγω. Γιατί, πγέπει να πούνε κάτι; Δική μου ζωή είναι κι όχι δική τους.

-Σαν να μη μου τα λες καλά, έκανε ο μπαμπάς εκνευρισμένος.

Κι εγώ ακόμα έγινα έξω φρενών μαζί της. Εδώ του κρύβαμε πως θα γίνει ηθοποιός. Αν το μάθαινε όμως, δεν θα μ' άφηνε να την έχω φίλη. Παρόλο που του άρεσε το θέατρο· πήγαιναν συχνά με τη μαμά.

[...] Την ζήλευα τη Ζωρζ που είχε τόση ελευθερία. Εμείς ακόμα κι απέναντι να θέλαμε να πάμε στα ξαδέρφια μας έπρεπε να πάρουμε την άδεια του μπαμπά.

Όταν μεγαλώσαμε, η Ζωρζ μου εξομολογήθηκε πως εκείνη μας ζήλευε γιατί οι γονείς μας ρωτούσαν για το καθετί κι εκείνη λαχταρούσε να την ρωτήσουν μία φορά οι γονείς της: «Πού ήσουνα, γιατί άργησες;». Το έπαιρνε σαν αδιαφορία που δεν ρωτούσαν.

Τίποτα όμως δεν φοβότανε η Ζωρζ και κανέναν, και νομίζω πως αν με κρατούσε από το χέρι θα μπορούσα αν όχι να γίνω σπογγαλιεύς, να πιάσω τουλάχιστον αχινούς στον βυθό της θάλασσας.

Απόσπασμα 2

Η Ζωρζ κάθε μέρα μόλις σχόλαγε ερχότανε να με δει. Της είχαν πει να μην φωνάζει, να κάθεται φρόνιμη, κι εγώ έτσι όπως την έβλεπα σ' ένα σκαμνάκι πλάι μου ακίνητη και βουβή ήθελα να γελάσω, δεν μπορούσα όμως γιατί μόλις έκανα να γελάσω με πονούσε η κοιλιά. Δεν καθότανε πολύ. Δηλαδή της είχαν πει να μην μένει πολύ, εκείνη θα μπορούσε να καθίσει ως το βράδυ. Μια μέρα έμεινε λίγο παραπάνω και πρόλαβε τη Λενούλα που σχόλασε. Αυτές οι δυο δεν μπορώ να πω πως τα πήγαιναν τόσο καλά. Σίγουρα γιατί καθεμιά πίστευε πως είναι πιο όμορφη και πιο έξυπνη από την άλλη. Να πω, πάλι, πως η αδερφούλα μου τη ζήλευε γιατί έβλεπε πόσο μου παραστεκόταν.

Η Λενούλα ήρθε και κάθισε στα πόδια του κρεβατιού.

-Ελπίζω να μην της μιλάς πολύ, γιατί ο γιατρός το απαγορεύει.

-Δεν μιλώ, απάντησε ξερά ξερά η Ζωρζ.

-Το λέω, επειδή ξέρω πως είσαι φλύαρη.

-Μπογεί να είμαι φλύαγη, αλλά άμα θέλω το βουλώνω. Εσύ κόντεψες να την πεθάνεις που πήγες το στυλό...

Η Λενούλα σηκώθηκε από το κρεβάτι μου κι ήρθε και στάθηκε μπροστά στη Ζωρζ. Τα μάτια της πετούσαν σπίθες.

-Αυτό να μην το ξαναπείς, σ' το απαγορεύω.

-Αφού είναι αλήθεια, φώναξε τώρα η Ζωρζ με τη συνηθισμένη της φωνή.

-Μην φωνάζεις, αγρίεψε η Λενούλα και την έπιασε από το μπράτσο και την ταρακούνησε.

-Άσε μου το χέγι, με πονάς.

Η Λενούλα την τράβηξε περισσότερο. Η Ζωρζ την έπιασε από τα μαλλιά. Η Λενούλα της έδωσε έναν μπάτσο – μεταξύ μας, όχι πολύ δυνατό.

-Τόλμησες και σήκωσες χέγι!

Εγώ ανασηκώθηκα στο κρεβάτι, η κύστη με τον πάγο έπεσε κάτω, τώρα φώναζα εγώ:

-Σταματήστε γιατί θα σηκωθώ όρθια και θα πεθάνω.

Μαρμάρωσαν και οι δύο. Στάθηκαν μια στιγμή ακίνητες. Ύστερα η Λενούλα με ξάπλωσε και η Ζωρζ μάζεψε την κύστη και την έβαλε ξανά στην κοιλιά μου. Τότε μπήκε η μαμά στο δωμάτιο μ' ένα πιάτο. Ήτανε ο φιδές μου βρασμένος μέσα σε σκέτο νερό. Δεν είχε ακούσει τη φασαρία.

-Δεν πάτε στο σαλόνι να φάει με ησυχία; είπε μόνο.

-Εγώ φεύγω, έκανε η Ζωρζ.

-Μην ξεχάσεις το «γο» σου, μουρμούρισε η αδερφή μου.

Δεν της απάντησε.

-Ζωρζ, θα έρθεις αύριο; ρώτησα πριν βγει από το δωμάτιο και φοβόμουνα την απάντηση.

-Βεβαιότατα, απάντησε εκείνη και έφυγε με την αδερφή μου ξοπίσω της που έκλεισε την πόρτα.

Δεν ξέρω αν μαλλιοτραβήχτηκαν στο χολ, εγώ πάντως έφαγα χαρούμενη τον νερόβραστο φιδέ μου. Η Ζωρζ θα' ρχότανε αύριο.

Τέταρτη συνάντηση

Στην **τέταρτη** συνάντηση, με θέμα: «Η σημασία της ομορφιάς στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της μοίρας του ανθρώπου» συζητήθηκαν (επιπρόσθετα) οι απαντήσεις που δόθηκαν από τον Mezirow σε ερωτήματα που του τέθηκαν από τους συμμετέχοντες σε 4 ιδιαίτερα επιτυχημένα Προγράμματα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών στα οποία συνεργάστηκε και ο ίδιος

Η Ένωση πρόσφατα διοργάνωσε 4 ιδιαίτερα επιτυχημένα Εξειδικευμένα Προγράμματα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, στα οποία συνεργάστηκε και ο καθηγητής Jack Mezirow. Σας παραθέτουμε εδώ τις απαντήσεις του σε ερωτήματα των συμμετεχόντων του σεμιναρίου.

1. In the context of a group learning, that is reflecting critically, through discourse, there is the possibility that the participants will conceive the reality in a very particular way. In another group with the same characteristics, the participants could conceive the reality in a different way. How many "realities" could exist?

Answer: If the group is reflectively critical of the structure of assumptions supporting its point of view, it will be able to transform problematic frames of reference to make them more inclusive, discriminating, open, reflective and emotionally able to change. This transformative process would be critically reflective of competing "realities." One person's or group's reality can be analyzed to enable learners to become critically reflective of its assumptions and modify them. Another group or person may uncritically accept an established way of thinking because it fits their assumptions.
2. To what point can an adult educator intervene, when he realizes that the participants have dysfunctional assumptions? To what point does the educator have the "ethical right" to prompt them to an emancipatory process?

Answer: An adult educator has an "ethical right" and an obligation to help his or her students to reason more effectively by recognizing the structure of their dysfunctional assumptions. Finding approaches to assist them to become more critically reflective of their taken-for-granted assumptions is helping them to reason more effectively.
3. Which should be the relationship between educator and student? A relationship of equality? A relationship of co-evolution? Something else?

Answer: An adult educator has a principal responsibility to help this or her students to more effectively advance and assess reasons for making a judgment. This may or may not involve "co-evolution."

1

4. Is the critical reflection a process that is suitable only for adults? Is the age of 30 years old a landmark for the reflecting ability?

Answer: The capacity to become critically reflective of epistemic assumptions appears to be developed in adulthood. The developmental process of transformative learning at younger ages is currently still under study.

5. Once the "disorienting dilemma" of a team is determined, how can the educator "use" it to develop critical thinking?

Answer: An educator can help learners critically assess the dynamics of the assumptions supporting their insights - the factors that threaten or potentially threaten their new commitment to action.

2

Έκτη συνάντηση

Στο πλαίσιο της έκτης συνάντησης με θέμα «Ρουτίνες σκέψης για την επεξεργασία έργων τέχνης» αξιοποιήθηκαν από την εισηγήτρια (Π. Μπόζνου) κάποιες ρουτίνες σκέψης. Όλες οι ρουτίνες αναλυτικά παρουσιάζονται παρακάτω.

Ρουτίνες παρατήρησης και περιγραφής

1. Αρχή Μέση Τέλος
 - Εάν το έργο τέχνης ήταν η αρχή μιας ιστορίας, ποια θα ήταν αυτή;
 - Εάν το έργο τέχνης είναι η μέση μιας ιστορίας τι είχε γίνει πριν ή τι θα γίνει μετά;
 - Εάν το έργο τέχνης είναι το τέλος μιας ιστορίας τι είχε γίνει πριν.
2. Βλέπω 10x2
 - Κοιτάζω την εικόνα για 30'. Αφήνω το βλέμμα μου να περιπλανηθεί
 - Κάνω μια λίστα με 10 λέξεις για οποιοδήποτε πτυχή της εικόνας

- Κοιτάζω την εικόνα για 10' λεπτά ακόμα και κάνω μια λίστα με 10 ακόμα λέξεις.
3. Παιχνίδι επεξήγησης
- Ένα άτομο περιγράφει ένα συγκεκριμένο σημείο του έργου τέχνης. Ο επόμενος προσθέτει μία ακόμα λεπτομέρεια στην περιγραφή. Το ίδιο συμβαίνει και με το τρίτο και τέταρτο άτομο. Όλοι περιγράφουν και δεν ερμηνεύουν.
 - Στη συνέχεια η διαδικασία συνεχίζεται για ένα άλλο σημείο του πίνακα.
4. Χρώματα, Σχήματα, Γραμμές
- Ποια χρώματα βλέπεις;
 - Ποια σχήματα βλέπεις;
 - Ποιες γραμμές βλέπεις;
5. Βλέπω, Σκέφτομαι, Αναρωτιέμαι
- Τι βλέπεις;
 - Τι σκέψεις σου προκαλεί;
 - Τι σε κάνει να αναρωτιέσαι;

Ρουτίνες ερώτησης και διερεύνησης

1. Σκέφτομαι Απορώ Διερευνώ

- Τι σκέφτεσαι ότι ξέρεις για αυτό το έργο;
- Ποιες απορίες έχεις;
- Αυτό το έργο, τι σε κάνει να θες να διερευνήσεις;

1. Δημιουργικές ερωτήσεις

- Κάνουμε μία λίστα με 12 τουλάχιστον ερωτήσεις σχετικά με το έργο που ξεκινούν με το: Γιατί..., Ποιοι είναι οι λόγοι..., Τι θα γινόταν αν ..., Τι θα ήταν διαφορετικό αν... Ας υποθέσουμε ότι... Τι θα άλλαζε αν...
- Επιλέγουμε τις ερωτήσεις που μας φαίνονται πιο ενδιαφέρουσες και τις συζητάμε για λίγο
- Ποιες νέες ιδέες έχετε τώρα;

Αιτιολόγηση

Ισχυρίζομαι Υποστηρίζω Αναρωτιέμαι

- Διατυπώνω έναν ισχυρισμό για το έργο
- Υποστηρίζω τον ισχυρισμό μου
- Κάνω μια ερώτηση σχετικά με τον ισχυρισμό μου

Σύγκριση και Σύνθεση

1 Παλιά πιστεύα Τώρα πιστεύω

Γράφω μερικές προτάσεις που ξεκινούν με τις φράσεις:

- Παλιά πιστεύα...
- Τώρα πιστεύω...

2. Συνδέω Επεκτείνω Δοκιμάζω

- Πως συνδέονται οι νέες πληροφορίες με όσα ήδη ήξερες;
- Ποιες ήταν οι νέες ιδέες που επέκτειναν τη σκέψη σου σε νέες κατευθύνσεις;
- Τι συνεχίζει να μας προκαλεί σύγχυση ή να σας μπερδεύει;

Διερεύνηση απόψεων

Αντιλαμβάνομαι, Γνωρίζω, Νοιάζομαι

Επιλέγω ένα πρόσωπο ή ένα αντικείμενο από το έργο τέχνης και σκέφτομαι:

- Τι μπορεί να αντιλαμβάνεται ή να νιώθει το άτομο/ αντικείμενο;
- Τι μπορεί να ξέρει ή να πιστεύει το άτομο/αντικείμενο
- Για τι μπορεί να νοιάζεται το πρόσωπο/αντικείμενο;

Ο κύκλος των απόψεων

Κάνω μια λίστα με διάφορες απόψεις.

Επιλέγω να εξετάσω μία άποψη ξεκινώντας με αυτές τις φράσεις:

- Σκέφτομαι(το θέμα) από την πλευρά του... και νιώθω/πιστεύω ότι...
- Σκέφτομαι (το θέμα) από την πλευρά μου και νιώθω/πιστεύω ότι...
- Μια ερώτηση που έχω από αυτήν την πλευρά είναι...

Επικεφαλίδες

Σκέφτομαι μία επικεφαλίδα για το έργο, η οποία αναδεικνύει μια σημαντική πλευρά του.

Αναγνώριση πολυπλοκότητας

Μέρη, Σκοποί, Περιπλοκότητες

- Ποια είναι τα μέρη του έργου;
- Ποιοι είναι οι σκοποί του
- Ποιες είναι οι περιπλοκότητες του; (Πως περιπλέκονται τα μέρη του, οι σκοποί του και η σχέση ανάμεσά τους;)

ΠΗΓΗ: WWW.pzartfultthinking.org

Παράρτημα VIII

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΟΟ

ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΤΟΥΣ 2015-2016

Θεματική: Πολυδιάστατη μάθηση

Πρώτη συνάντηση

Στην **πρώτη** συνάντηση η ομάδα εργάστηκε στην εναρκτήρια δραστηριότητα για το ρόλο του εκπαιδευτικού. Την ανάληψη καταγραφής της δραστηριότητας για την ανατροφοδότηση στην πλατφόρμα ανέλαβαν οι Χρύσα Μάνθου και Τσέλη Λαζαρίδου συνοψίζοντας τις απαντήσεις της ομάδας στα ερωτήματα της δραστηριότητας, όπως καταγράφονται παρακάτω.

Εναρκτήρια Δραστηριότητα: *Ποιο είναι για σας το νόημα να είστε εκπαιδευτικός; Ποιες ενέργειες κάνετε ώστε να μετουσιώνεται στην πράξη αυτό το νόημα που περιγράψατε; Ποια πρέπει να είναι η σχέση των μαθητών σας με τη μάθηση. Προτείνετε τρεις τρόπους που θα βοηθούσαν ώστε να μετουσιώνεται στην πράξη η σχέση που περιγράψατε απαντώντας στην 3^η ερώτηση.*

Ποιο είναι για σας το νόημα να είστε εκπαιδευτικός;

Μου κάνει νόημα η εκπαίδευση γιατί δουλεύω και πλευρές του εαυτού μου μέσα από τη σχέση μου με τους μαθητές. Μέσα από τις ομάδες, τις συνεργασίες, με το διάλογο προσπαθώ να καθοδηγώ και να εμπνέω τους μαθητές σε μια διανοητική περιπέτεια ώστε να γίνονται ερευνητές και να έχουν ενδιαφέροντα, να αποκτούν αυτοπεποίθηση και να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους. Κι εγώ ειλικρινής μαζί τους και αληθινός προσπαθώ να τους προσεγγίσω, εκπαιδεύοντάς τους για αλλαγές μέσα από την αγάπη, το σεβασμό και το ενδιαφέρον για τον καθένα προσωπικά.

Ποιες ενέργειες κάνετε ώστε να μετουσιώνεται στην πράξη αυτό το νόημα που περιγράψατε;

- Ακούμε τις γνώμες τους και ενθαρρύνουμε τους μαθητές για ενεργό συμμετοχή
- Κάνουμε συνεργασίες
- Ανάκτηση γνώσης από την εμπειρία
- Αναστοχασμός, (δίνουμε χρόνο για προβληματισμό)
- Χρησιμοποιούμε πρωτότυπο διαδραστικό υλικό για αφύπνιση των μαθητών με δραστηριότητες που έχουν νόημα για αυτούς και που τις θεωρούν χρήσιμες στη ζωή τους.

-Κάνουμε χρήση εκπαιδευτικών μεθόδων για αφομοίωση της γνώσης, με στόχο την κατανόηση και όχι την απομνημόνευση, βιωματική μάθηση και ενεργητικές τεχνικές, τέχνη για να αρθούν τα στερεότυπα.

-Προσπάθεια για μια ενιαία γνώση και όχι μονοδιάστατη διαδικασία που θα είναι αποτελεσματική στη ζωή τους και θα τους κάνει χαρούμενους και χρήσιμους στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της εποχής μας

-Βοήθεια να μάθουν οι μαθητές να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους

-Απαραίτητη είναι η επιμόρφωση η δική μας και η προσωπική διάθεση για μάθηση αλλά και η επιθυμία να μεταδώσεις αυτή τη μάθηση έχοντας υπόψη σου πάντα ότι είσαι συνοδοιπόρος και συνδιαμορφωτής σ' αυτή τη διαδρομή γνώσης.

Ποια πρέπει να είναι η σχέση των μαθητών σας με τη μάθηση

Η μάθηση είναι ένα κομμάτι της ζωής και είναι προσωπική υπόθεση. Δεν είναι μόνο γνώσεις αλλά και συμπεριφορά και στάσεις. Κάνει νόημα σ' αυτούς όταν τονώνεται η αυτοπεποίθηση τους και κάνουν επαφή με τον εαυτό τους βγάζοντας κομμάτια του εαυτού τους και δουλεύοντας πάνω σ' αυτά. Τότε γίνεται η μάθηση διανοητική περιπέτεια, συνδέεται με την πραγματικότητα του κάθε μαθητή. Αυτό επιτυγχάνεται όταν ο εκπαιδευτικός είναι αυθεντικός, αληθινός, όταν στοχεύει όχι μόνο στη μετάδοση γνώσεων αλλά και στον τρόπο που θα προσεγγίσει τους μαθητές για να συνθέσουν τη γνώση, στις σχέσεις που θα οικοδομήσει μαζί τους. Για τα παραπάνω είναι απαραίτητη η δική του ανατροφοδότηση.

Προτείνετε τρεις τρόπους που θα βοηθούσαν ώστε να μετουσιώνεται στην πράξη η σχέση που περιγράψατε απαντώντας στην 3^η ερώτηση

-Το κατάλληλο περιεχόμενο (χρήση στοιχείων από άλλα αντικείμενα, γνώση μέσα από την εμπειρία), οι μέθοδοι (bottom-up διαδικασίες, άτυπη αυτοαξιολόγηση), οι αξίες

-Απαραίτητα είναι τα συναισθήματα και η ενσυναίσθηση

-Η επαφή του σχολείου με το κοινωνικό πλαίσιο. Η σύνδεση του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα ώστε να διευρύνονται οι ευκαιρίες τους για κοινωνική συμμετοχή (Χρύσα Μάνθου, Τσέλση Λαζαρίδου)

Δεύτερη συνάντηση

Στη **δεύτερη** συνάντηση παρουσιάστηκαν στην ομάδα οι δραστηριότητες 1 και 2, από τον Αλέκο Κακούρη. Η δραστηριότητα 2 παρουσιάστηκε και από την Τσέλση Λαζαρίδου.

Αφορούν στην ενότητα 1: Οι τρεις διαστάσεις της μάθησης. Υποενότητα 2α: Κάνοντας δημιουργική τη διδακτέα ύλη. Ειδικότερα: Η δραστηριότητα 1, αφορά σε αναφορές που γίνονται σε σημεία της συνέντευξης του Illeris σε κάποιες από τις διαστάσεις μάθησης. Η δραστηριότητα 2, αφορά σε θετική εμπειρία είτε από τη θέση του εκπαιδευτικού είτε του εκπαιδευόμενου η οποία αναφέρεται σε κάποια από τις διαστάσεις της μάθησης ή σε όλες.

Από τον Αλέξανδρο Κακούρη οι δραστηριότητες 1. και 2.

Δραστηριότητα 1: Σε ποια σημεία της συνέντευξης του Illeris εντοπίζετε αναφορές του σε κάποιες από τις διαστάσεις μάθησης. Πως σχολιάζετε αυτές τις αναφορές;

Σ2. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων λοιπόν συντελείται σε ο

μάδες και είναι περισσότερο θεσμοθετημένη απ' ότι η Δια Βίου Εκπαίδευση.

Η αναφορά αυτή αναφέρεται στην τρίτη διάσταση του πλαισίου υπό το οποίο συντελούνται τα διάφορα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων. Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να αντιλαμβάνονται το εκάστοτε πλαίσιο στο οποίο συμμετέχουν γεγονός που θα βοηθήσει τη μάθησή τους χωρίς περιττές αμφιβολίες και πιθανές έμμεσες παρερμηνείες ως προς το σκοπό, τη χρησιμότητα, την υποστήριξη, κλπ., του κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος. Εδώ ο Illeris, θέτει το ζήτημα της συνολικής αντίληψης της δια βίου μάθησης στην κοινωνία που όμως διατρέχει οριζόντια όλα σχεδόν τα προγράμματα κατάρτισης.

Σ2 Η Δια Βίου Μάθηση και η Εκπαίδευση Ενηλίκων δεν θεωρούνται απαραίτητα και σημαντικά ζητήματα Και η παρατήρηση αυτή αναφέρεται στην τρίτη διάσταση. Όταν συνολικά, από το κοινωνικό πλαίσιο, η δια βίου μάθηση δεν φαίνεται να είναι θέμα προτεραιότητας τότε είναι αναμενόμενο οι εκπαιδευόμενοι να υιοθετούν σε μεγάλο βαθμό στοιχεία της αντίληψης αυτής. Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα πρέπει να έχουν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση κοινωνικών στάσεων οι οποίες αφορούν στο έργο τους

Σ2. Κατά τη γνώμη μου σημασία έχει να επωφεληθούν από τις δυνατότητες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων όσοι έχουν χαμηλά προσόντα, οι άνεργοι, οι μετανάστες και όσες ομάδες πραγματικά χρειάζονται περισσότερη εκπαίδευση.

Η αναφορά αυτή του Illeris αφορά στην τρίτη διάσταση (του πλαισίου). Το ποιος συμμετέχει και για ποιον σχεδιάζονται προγράμματα κατάρτισης και με ποιο σκοπό είναι θέματα τα οποία, εν πολλοίς, αποφασίζονται από τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και από τις εκπαιδευτικές πολιτικές. Είναι λογικό λοιπόν οι φορείς αυτοί να ακολουθούν τις κυρίαρχες αντιλήψεις του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο δραστηριοποιούνται. Όταν το πλαίσιο αυτό είναι αποτρεπτικό (ή ανεπαρκώς πειστικό) για επιμέρους ομάδες πληθυσμού τότε τα παρατηρούμενα αποτελέσματα ως προς τη συμμετοχή τους δεν είναι τα αναμενόμενα.

Σ2. Κατά τη γνώμη μου, σημασία έχει να επωφεληθούν από τις δυνατότητες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων όσοι έχουν χαμηλά προσόντα, οι άνεργοι, οι μετανάστες και όσες ομάδες πραγματικά χρειάζονται περισσότερη εκπαίδευση

Η αναφορά αυτή του Illeris αφορά στην τρίτη διάσταση (του πλαισίου). Το ποιος συμμετέχει και για ποιον σχεδιάζονται προγράμματα κατάρτισης και με ποιόν σκοπό είναι θέματα τα οποία, εν πολλοίς, αποφασίζονται από τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και από τις εκπαιδευτικές πολιτικές. Είναι λογικό λοιπόν οι φορείς αυτοί να ακολουθούν τις κυρίαρχες αντιλήψεις του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο δραστηριοποιούνται. Όταν το πλαίσιο αυτό είναι αποτρεπτικό (ή ανεπαρκώς

πειστικό) για επιμέρους ομάδες πληθυσμού τότε τα παρατηρούμενα αποτελέσματα ως προς τη συμμετοχή τους δεν είναι τα αναμενόμενα.

Σ4: Πρέπει επομένως να βρούμε τρόπους ώστε να κάνουμε την εκπαίδευση ελκυστική γι' αυτές τις ομάδες.

Η παρατήρηση αυτή του Illeris, μετατοπίζει την προηγούμενη συζήτηση από τη διάσταση του πλαισίου στη διάσταση του περιεχομένου. Ο Illeris αναζητά τρόπους να γίνει η εκπαίδευση ελκυστική, συνεπώς αναφέρεται στην αναβάθμιση του περιεχομένου της. Με δεδομένο λοιπόν κοινωνικό πλαίσιο, με ποιους τρόπους θα προσφέρει η εν λόγω κατάρτιση συγκεκριμένα εργαλεία και αποτελέσματα στους εν δυνάμει εκπαιδευόμενους. Αν το περιεχόμενο της εκπαίδευσης απλώς αναπαράγει αυτό που στην ουσία αποτρέπει τη συμμετοχή από ορισμένες ομάδες, τότε δεν θα πρέπει να αναμένουμε αλλαγές. Πιστεύω ότι εδώ ο Illeris αναφέρεται στο περιεχόμενο διότι μια συνολική αλλαγή στο (κοινωνικό) πλαίσιο είναι αρκετά αβέβαιη και χρονοβόρα.

Σ4: Αυτός είναι ο τρόπος με τον οποίο γίνεται περισσότερο αποδεκτή από αυτούς η επιστροφή στο σχολείο. Δεν έχουν καλές εμπειρίες από την παραδοσιακή εκπαίδευση και η επιστροφή στο σχολείο δεν είναι αυτό που επιθυμούν περισσότερο.

Η παρατήρηση αυτή αναφέρεται στη δεύτερη διάσταση (τη συναισθηματική) η οποία έχει να κάνει και με τις προηγούμενες εμπειρίες των εκπαιδευομένων. Εφόσον αυτές υπήρξαν αρνητικές, τα αντίστοιχα συναισθήματα είναι αρνητικά και συνεπώς η διάθεση για μάθηση, και πρωτίστως η δέσμευσή τους, αβέβαιη ως ανύπαρκτη. Οι εκπαιδευτές θα πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη αυτή τη διάσταση, ή τουλάχιστον να τη διερευνούν στην αρχή κάθε προγράμματος σπουδών, ώστε να καθορίζουν κατάλληλα το περιεχόμενο και την εκπαιδευτική μεθοδολογία των προγραμμάτων σπουδών.

Σ5-Σ6: Απάντηση στην ερώτηση «Θα ήθελα να μιλήσετε πιο λεπτομερώς ... σεμινάρια.»

Η απάντηση του Illeris αναφέρεται σαφώς στη δεύτερη διάσταση (συναισθηματική) και λίγο, προς το τέλος, στην πρώτη (του περιεχομένου). Η αμφιθυμία, την οποία περιγράφει, είναι συναισθηματική κατάσταση η οποία τροφοδοτεί την υποκίνηση και τη διάθεση για μάθηση. Προς το τέλος της απάντησης αναφέρεται και σε τρόπους (μεθόδους) με τους οποίους ο εκπαιδευτής θα μπορούσε να αντιμετωπίσει την αμφιθυμία των εκπαιδευομένων και να βελτιώσει το μαθησιακό κλίμα. Η σύνδεση των δύο αυτών διαστάσεων είναι κρίσιμη καθώς στοιχεία της δεύτερης διάστασης θα πρέπει να τροφοδοτήσουν την πρώτη. Συνεπώς, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να βρει διαδικασίες και περιεχόμενο το οποίο να έχει αντίκτυπο στη συναισθηματική διάσταση, γεγονός που διασαφηνίζεται σε επόμενη απάντηση του Illeris (8).

Σ6-Σ8. Απάντηση στην ερώτηση «Ποιες είναι οι «μέθοδοι-κλειδιά ... Ενηλίκων» και της επόμενης «Τι έχετε να πείτε ...πλάισιο

Στις απαντήσεις αυτές ο Illeris αναφέρεται στην πρώτη διάσταση (του περιεχομένου). Στην ουσία παρουσιάζει την πρακτική του προκειμένου να καταστήσει ο εκπαιδευτής

ενδιαφέρον το μάθημα για τους εκπαιδευόμενους. Αυτό είναι πρωταρχικό ζήτημα ακόμα κι αν χρειάζεται ο εκπαιδευτής να «ανατρέψει» στοιχεία του προγράμματος σπουδών. Έναν εκπαιδευτή ο οποίος δεν θεωρεί δεδομένο (θέσφατο) το πρόγραμμα σπουδών το οποίο έχει φτιαχτεί απουσία των εκπαιδευομένων, ονομάζει ο Illeris ως ριζοσπαστικό. Επίσης, αναφέρει και διαδικασίες κριτικού στοχασμού που μπορεί ο εκπαιδευτής να εισάγει στη μέθοδό του. Αυτά τα στοιχεία του περιεχομένου αναμένεται να «κάνουν την διαφορά» σε προγράμματα κατάρτισης ενηλίκων τα οποία αποβλέπουν στην ενεργό συμμετοχή και στη δέσμευση από πλευράς εκπαιδευομένων ως προς το περιεχόμενο της μάθησής τους. Όμως, η υιοθέτηση καινοτομικών στοιχείων και πρακτικών δεν είναι καθόλου εύκολη στην πράξη από πλευράς εκπαιδευτών οι οποίοι υπόκεινται και οι ίδιοι στις κυρίαρχες αντιλήψεις και νόρμες του περιβάλλοντός τους.

Σ10: Η πρώτη είναι η δέσμευση (commitment), η δεύτερη είναι η πράξη (practice) και η τρίτη είναι ο στοχασμός (reflection).

Η δέσμευση αφορά στη δεύτερη διάσταση (συναισθηματική) ενώ η πράξη και ο στοχασμός αφορούν στην πρώτη (περιεχόμενο). Από την απάντηση του Illeris, φαίνεται ότι η δέσμευση εμπίπτει στη δεύτερη διάσταση και αφορά επίσης και στην υποκίνηση ενδιαφέροντος, ενώ τα υπόλοιπα αφορούν στην εκπαιδευτική μεθοδολογία την οποία αποφασίζει ο εκπαιδευτής. Η πρακτική εξάσκηση και ο στοχασμός είναι μαθησιακές διαδικασίες τις οποίες ο εκάστοτε εκπαιδευτής μπορεί να εντάξει (ή όχι) στη μεθοδολογία του ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς σκοπούς που ακολουθεί. Ωστόσο, και οι δύο αυτές διαδικασίες χρειάζονται κατάλληλη προετοιμασία, και από πλευράς περιεχομένου και από πλευράς χρόνου, ώστε να είναι επιτυχημένες. Ο στοχασμός μπορεί να είναι τόσο ατομικός όσο και μέσα από μικρές ομάδες. Οι συζητήσεις στην ολομέλεια θα πρέπει να είναι δημοκρατικές έχοντας σκοπό να συγκεράσουν διαφορετικές οπτικές γωνίες και όχι να κρίνουν την ορθότητα κάθε μιας από αυτές.

Σ12: Απάντηση στην ερώτηση «Στο σχολείο μου υπάρχουν ... πρόγραμμα».

Η απάντηση του Illeris στην ερώτηση αυτή αφορά εμμέσως την δεύτερη διάσταση (συναισθηματική). Η προσωπική κατάσταση που βιώνουν αρκετοί εκπαιδευόμενοι είναι ο «κρίκος» που μας οδηγεί στα προσωπικά τους κίνητρα και στη διάθεσή τους για μάθηση. Η σύνδεση αυτή είναι έμμεση, αφού τα τελευταία δεν δηλώνονται ευθέως, όμως η άντληση όσων αφορούν στη δεύτερη διάσταση είναι δυνατή μέσω της «ψηλάφησης» της προσωπικής κατάστασης. Εντούτοις, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να είναι ικανός να σταθμίσει μέχρι πού θα συζητήσει προσωπικές καταστάσεις προκειμένου να τις χρησιμοποιήσει δημιουργικά χωρίς να ξεφύγει από το πλαίσιο της εκπαίδευσης που έχει αναλάβει.

Βλέποντας συνολικά την συνέντευξη του Illeris, βλέπουμε ότι αναφέρεται και στις τρεις διαστάσεις της μάθησης, όσο αυτό βέβαια είναι δυνατό στον περιορισμένο χρόνο της. Όμως, κατορθώνει και συμπυκνώνει βασικά στοιχεία και κατευθύνσεις προκειμένου η μάθηση των Ενηλίκων να γίνει πιο ολοκληρωμένη στο μέλλον.

Δραστηριότητα 2: Περιγράψτε μια θετική εμπειρία είτε από τη θέση του εκπαιδευτικού είτε από τη θέση του εκπαιδευμένου η οποία αναφέρεται σε μια ή δύο ή τρεις ταυτόχρονα διαστάσεις της μάθησης. Εξηγείστε τους λόγους για τους οποίους αυτή η εμπειρία σας ήταν θετική.

Η εμπειρία που θα περιγράψω αφορά στη συμμετοχή μου ως εκπαιδευμένου σε ένα από τα πρώτα προγράμματα σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) το 1999. Το πρόγραμμα ήταν δεκάμηνης διάρκειας και είχε θέμα την «Ανοιχτή κι εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» προσφέροντας ένα πιστοποιητικό μεταπτυχιακής επιμόρφωσης. Απευθυνόταν δε σε διδάκτορες διαφόρων αντικειμένων, 200 συνολικά, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα πρώτο δυναμικό εκπαιδευτών-πολλαπλασιαστών καταρτισμένο στην εκπαίδευση από απόσταση για τις μελλοντικές ανάγκες του Πανεπιστημίου. Η προσωπική ανάγκη που με οδήγησε να παρακολουθήσω το πρόγραμμα αυτό ήταν η εμπλοκή μου στην ομάδα συγγραφέων του διδακτικού υλικού του ΕΑΠ και συγκεκριμένα για ένα μέρος της θεματικής ενότητας «Πλανήτη Γη» των φυσικών επιστημών. Έχοντας τη γνώση για τη συγγραφή, αποφάσισα να μάθω περισσότερο για τη μεθοδολογία εκπαίδευσης από απόσταση μιας και αυτή ήταν νέα στη χώρα μας και απαιτείτο για τη συγγραφή αποτελεσματικού διδακτικού υλικού. Έτσι, συμμετείχα στο εν λόγω πρόγραμμα σπουδών. Η πρώτη «έκπληξή» μου αφορούσε την εκπαιδευτική μεθοδολογία που ακολουθούσαμε στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις (ΟΣΣ). Προερχόμενος από τις Φυσικές Επιστήμες, είχα μάθει σε διαφορετικά διδακτικά μοντέλα τα οποία στηρίζονταν περισσότερο σε διαλέξεις-παραδόσεις και σε εργαστηριακές ασκήσεις. Στις ΟΣΣ, γίνονταν ανοιχτές συζητήσεις όχι μόνο σε θέματα σχετικά με την «ύλη» αλλά και με τα προβλήματα και τις δυσκολίες μας στην εν λόγω μάθηση. Συμμετείχα σε μικρές ομάδες εκπόνησης δραστηριοτήτων, σε ανάδειξη των κύριων σημείων μέσα από τη συνολική συζήτηση στην ολομέλεια καθώς και σε περαιτέρω ανοιχτό προβληματισμό όπου η κάθε γνώμη διατυπωνόταν ελεύθερα. Μέσω των διαδικασιών αυτών ήταν εύκολο να αφομοιώσουμε τη διδακτέα ύλη. Λαμβάναμε δε διαρκή και προσωπική ανατροφοδότηση για την πρόοδό μας. Επίσης, το διδακτικό υλικό ήταν καινοτόμο για μένα. Θυμάμαι την εντύπωση που μου προκάλεσαν τα «προσδοκώμενα αποτελέσματα» τα οποία υπήρχαν σε κάθε ενότητα και τα οποία με παρακινούσαν να μελετήσω μη θεωρώντας δεδομένη τη διάθεσή μου για μάθηση. Επίσης, η χρήση του δευτέρου προσώπου στο ύφος του γραπτού κειμένου ήταν εντυπωσιακή για μένα. Η αλληλεπίδρασή μου με το υλικό γινόταν ολοένα και περισσότερο διαλογική. Έτσι, γρήγορα άλλαξα την επιφυλακτική μου στάση σχετικά με τις σπουδές από απόσταση σε θετική στάση ως προς αυτές. Όλα αυτά πιστεύω ότι αφορούν στην πρώτη διάσταση της θεωρίας του Illeris, αυτής του περιεχομένου.

Όσον αφορά στη δεύτερη διάσταση, τη συναισθηματική, θυμάμαι τις προσπάθειες του εκπαιδευτή να θεμελιώσει το μαθησιακό κλίμα στην αρχή της κάθε ΟΣΣ. Η

διάταξη των θρανίων της αίθουσας, ο χαρτοπίνακας και τα τυπωμένα έντυπα για όλους δημιουργούσαν άνετο και θετικό κλίμα για αλληλεπίδραση. Όμως, και η διατύπωση των δραστηριοτήτων δημιουργούσε θετικά συναισθήματα. Θυμάμαι τις αυθόρμητες λέξεις που γράψαμε στον πίνακα πριν αρχίσει μια ΟΣΣ και πριν τελειώσει, οι οποίες αποτύπωναν τα συναισθήματά και τους προβληματισμούς μας και πώς αυτά άλλαξαν από την ΟΣΣ. Συνηθίζω να το κάνω κι εγώ αυτό από τότε σε όσα τμήματα εκπαίδευσης ενηλίκων μετέχω σαν εκπαιδευτής. Πέρα από τις διάφορες υποκινήσεις για μελέτη, ένα άλλο θέμα στο οποίο δόθηκε μεγάλη σημασία ήταν το εκπαιδευτικό συμβόλαιο. Τι δηλαδή και υπό ποιες συνθήκες θα μάθουμε. Και τι θα έχουμε να αντιμετωπίσουμε στις εργασίες και στις τελικές εξετάσεις. Ήταν ένα συμβόλαιο άτυπης δέσμευσης εκπαιδευτή - εκπαιδευομένων το οποίο δημιουργούσε το αίσθημα της ασφάλειας κατά τη διάρκεια των σπουδών. Θεώρησα δε ιδιαίτερα ενισχυτικές για τη μελέτη μου τις ερωτήσεις σχετικά με το τι περιμένω από τη θεματική ενότητα τις οποίες έθεσε ο εκπαιδευτής πριν καν συναντηθούμε για πρώτη φορά. Δεν μου είχε ξανασυμβεί να εξηγήω τους λόγους συμμετοχής μου σε ένα πρόγραμμα σπουδών κι αυτό με έκανε να σταθώ κριτικά απέναντι στις αποφάσεις μου και να δεσμευτώ για την εκούσια συμμετοχή μου στο πρόγραμμα. Έτσι, η συνολική εμπειρία μου από τη συμμετοχή μου στο εν λόγω πρόγραμμα ήταν θετική. Όσον αφορά στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών, την τρίτη διάσταση της θεωρίας του Illeris, η συμμετοχή στα προγράμματα του ΕΑΠ θεωρείτο πρωτοποριακή για το 1999. Τα ιδεώδη της ανοικτής εκπαίδευσης και ο εκδημοκρατισμός της παιδείας είχαν ιδιαίτερη απήχηση μιας και το ΕΑΠ αποτελούσε την πρώτη συστηματική προσπάθεια στην χώρα μας προς την κατεύθυνση αυτή. Ήταν μιας μεγάλης έκτασης καινοτομία για το Ελληνικό σύστημα παιδείας. Κι έδινε ιδιαίτερη χαρά σε κάθε συμμετέχοντα να μετέχει σε αυτό το «πείραμα». Αυτό γινόταν φανερό στις συζητήσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτές και στους εκπαιδευόμενους της εποχής εκείνης. Ήταν επίσης θετικό ότι η κουλτούρα της ανοικτής εκπαίδευσης διαπερνούσε οριζόντια όλους τους εμπλεκόμενους με το ΕΑΠ την εποχή εκείνη. Ταυτόχρονα όμως διαφαινόταν και η ανησυχία τους σχετικά με το «καινούριο» κι αυτό αποτυπωνόταν στις συχνές αναφορές τους για το «κύρος» και την «ακαδημαϊκότητα» του νέου εκπαιδευτικού ιδρύματος.

Η ανησυχία αυτή όμως ήταν αναμενόμενη και χαρακτηριστική για το ότι κάτι «διαφορετικό» γίνεται. Θυμάμαι επίσης τον ενθουσιασμό όσων από εμάς γίναμε εκπαιδευτές (πολλαπλασιαστές) στην επόμενη χρονιά, προκειμένου να επικοινωνήσουμε τον καινούριο τρόπο εκπαίδευσης σε άλλες πόλεις της Ελλάδας. Τυγχάναμε δε και ιδιαίτερα θετικής αποδοχής, η επικοινωνία ήταν συχνή και το ποσοστό εγκατάλειψης των εκπαιδευομένων ήταν ελάχιστο. Έτσι, μόνο θετικά έχω να θυμάμαι από την τότε εμπειρία μου. Όταν σκέφτομαι πάλι την τότε εκπαίδευσή μου στο ΕΑΠ, 15 χρόνια μετά κι αφού πολλά από όσα συναντήσαμε τότε έχουν αλλάξει, θεωρώ ιδιαίτερα θετική την εμπειρία μου αυτή. Όχι μόνο γιατί μετείχα σε μια ουσιαστική, πολυδιάστατη και ολοκληρωμένη εκπαίδευση, όπως την περιγράφει

ο Illeris, αλλά και διότι ήμουν τυχερός να συμμετέχω στην πρώτη ενθουσιαστική φάση της ανοικτής κι εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πριν «παγιωθούν» στην Ελληνική κοινωνία οι σχετικές διαδικασίες και τα αποτελέσματά της.

Και από την Τσέλση Λαζαρίδου η **Δραστηριότητα 2:**

Η εμπειρία που ακολουθεί είναι από τις πιο σημαντικές για μένα και ίσως και από τις πρώτες θετικές, τουλάχιστον στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στην οποία διαφαίνονται και οι τρεις διαστάσεις της μάθησης σύμφωνα με τη θεωρία του Illeris. Πρόκειται για τη φοίτησή μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ήταν θετική, διότι βρήκα εξαιρετικά ενδιαφέρον όχι μόνο το αντικείμενο, αλλά κυρίως την προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων, την οποία ανακάλυπτα για πρώτη φορά και που διέφερε σε όλους τους τομείς από τα διδακτικά μοντέλα που είχε ως τότε συνηθίσει. Με συνεπήραν οι μέθοδοι που γνώρισα, κυρίως όσον αφορά την εμπλοκή του εκπαιδευομένου στη μαθησιακή διαδικασία.

Το περιεχόμενο λοιπόν συνδέεται και με τη συναισθηματική διάσταση, το δεύτερο επίπεδο του Illeris, καθώς αισθάνθηκα άνετα στο μαθησιακό περιβάλλον και μου καλλιεργήθηκε από την αρχή το κίνητρο να μάθω όσα μπορούσα περισσότερα και να γίνω όσο το δυνατόν καλύτερη σε αυτό που έκανα. Ένωσα αυτοπεποίθηση θέτοντας και κατακτώντας στόχους, και ανακάλυψα πλευρές του εαυτού μου που δεν ήξερα καν ότι υπήρχαν.

Όσον αφορά το πλαίσιο, με κέρδισε διότι ήταν άρρηκτα συνδεδεμένο με τον κόσμο γύρω μου. Έβρισκα εφαρμογές σε αμέτρητες πτυχές της καθημερινότητάς μου, επαγγελματικής αλλά και προσωπικής. Θα τολμήσω να πω ότι ήταν μια εμπειρία που με άλλαξε, με έκανε καλύτερη.

Τρίτη συνάντηση

Στην **Τρίτη** συνάντηση, η θεματική της οποίας αφορά στην συναισθηματική διάσταση και τις σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων, (Ενότητα 3, 3α) παρουσιάστηκαν στην ομάδα οι δραστηριότητες 13 και 14 από τη Μαρία Χρήστου και η 15 δραστηριότητα σύνθεσης, από τη συνεργασία Μαρίας Χρήστου και Εύης Μητροπούλου, όπως είχαν συνταχτεί για την ανατροφοδότηση του προγράμματος.

Από τη Μαρία Χρήστου

Δραστηριότητα 13: *Δείτε ξανά τα αποσπάσματα της ταινίας «Το Σκασιαρχείο» και εντοπίστε τους τρόπους με τους οποίους ο δάσκαλος συνεργεί στην ανάπτυξη του θετικού συναισθηματικού κλίματος και του ενδιαφέροντος των μαθητών.*

Απόσπασμα: 2

-Ζητά από τους μαθητές να ξεσταυρώσουν τα χέρια τους, ώστε να μην νιώθουν εγκλωβισμένοι και αναγκασμένοι να παρακολουθήσουν την εκπαιδευτική διεργασία. - Απευθύνει ερώτηση προς όλη την τάξη και ζητά από όποιον θέλει να απαντήσει. Δέχεται όλες τις απαντήσεις των μαθητών και οι ερωτήσεις του είναι διευκρινιστικού χαρακτήρα.

-Κάνει χρήση του χιούμορ και γελά μαζί με τους μαθητές του.

Απόσπασμα: 3

-Αφαίρεσε το βάθρο από την αίθουσα διδασκαλίας για να βρίσκεται στο ίδιο επίπεδο με τους μαθητές, θέλοντας να τους δείξει ότι ο ρόλος του δεν είναι να τους επιβληθεί λόγω θέσης, αλλά να συνεργαστεί μαζί τους.

-Επιλέγει να καθίσει κοντά στους μαθητές, όχι πίσω από την έδρα του.

-Δέχεται τον μαθητή που προσήλθε με καθυστέρηση και τον εντάσσει στην ομάδα των μαθητών, λέγοντάς του να καθίσει και να παρακολουθήσει το μάθημα. Προηγουμένως είχε αναδείξει ενώπιον των άλλων μαθητών ένα θετικό στοιχείο του συγκεκριμένου μαθητή, το γεγονός ότι χρησιμοποίησε το ξύλινο βάθρο για να φτιάξει ξύλα για τη σόμπα.

-Το διδακτικό αντικείμενο βασίζεται στις εμπειρίες των μαθητών. Δεν προτίθεται να κάνει εισήγηση, αλλά ζητά από τους μαθητές πληροφορίες και στη συνέχεια συμπληρώνει ο ίδιος.

Απόσπασμα 4:

-Δεν επιμένει στο αυστηρό πλαίσιο της τάξης, δηλαδή στον τρόπο που κάθονται οι μαθητές όταν ο ίδιος εισέρχεται στην αίθουσα.

-Χρησιμοποιεί ως μέσο διδασκαλίας τον πραγματικό διάλογο των μαθητών και τους εμπλέκει με αυτόν τον τρόπο στη διδακτική πράξη. Το μάθημα συνδιαμορφώνεται από τον ίδιο και τους μαθητές του. Με αυτόν τον τρόπο αποκτούν σταδιακά ισχυρούς δεσμούς μεταξύ τους και ταυτόχρονα αναπτύσσουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση γενικότερα.

-Οι μαθητές εκφράζονται ελεύθερα, αλλά ο δάσκαλος δεν τους επιτρέπει να προσβάλλουν ο ένας τον άλλον. Αναπτύσσεται το αίσθημα της ασφάλειας σε όλους τους μαθητές.

-Σχεδιάζει την υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας που βασίζεται στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των μαθητών και στις καθημερινές τους εμπειρίες. Καθένας εμπλέκεται με όποιο τρόπο θεωρεί πως τον εκφράζει.

Από τη Μαρία Χρήστου

Δραστηριότητα 14: Δείτε το απόσπασμα 8 της ταινίας «Ανάμεσα στους τοίχους». Εντοπίστε ορισμένα σημεία στα οποία ο καθηγητής ευνοεί την ανάδειξη θετικού συναισθηματικού κλίματος και συνεργεί στην υποκίνηση του ενδιαφέροντος των μαθητών με την υπό εκπόνηση εργασία.

-Ακούει τις απόψεις των μαθητών και τους εξηγεί ότι οι εμπειρίες που έχουν ζήσει είναι εξίσου σημαντικές με τη ζωή της Άννας Φρανκ, παρόλο που το πλαίσιο είναι εντελώς διαφορετικό, το ίδιο και οι συνθήκες ζωής τους.

-Οι μαθητές εκφράζουν τις προσωπικές τους εμπειρίες, τις ανησυχίες και τις ανασφάλειές τους στην ολομέλεια της τάξης.

-Δεν απαντά στα προσωπικά σχόλια που του κάνουν οι μαθητές του, δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο πως δεν θίγεται ο ίδιος και πως θέλει να ανταλλάξει απόψεις μαζί τους.

Από την Μαρία Χρήστου και Εύη Μητροπούλου

15η Δραστηριότητα Σύνθεσης: Μελετήστε σε βάθος την περίπτωση του πώς αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός την Κουμπά (σχολιάστε στην αλληλουχία τους τα υπ' αριθμόν 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 11 αποσπάσματα της ταινίας «Ανάμεσα στους τοίχους»). Εντοπίστε όλα τα στοιχεία που συντελούν στη διαμόρφωση των αρνητικών συναισθημάτων και της συνακόλουθης συμπεριφοράς της Κουμπά. Αξιοποιήστε το κείμενο του Γ. Γουρνά.

Σύμφωνα με το κείμενο του Γ. Γουρνά, για να αυξηθεί η πλαστικότητα του ανθρώπινου εγκεφάλου και να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να δημιουργήσει το κατάλληλο συναισθηματικό κλίμα που θα αποτελέσει θετικό παράγοντα μάθησης, χρειάζονται δυνατοί συναισθηματικοί δεσμοί, πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, βιωματική προσέγγιση της γνώσης και κλίμα ασφάλειας. Αυτά πρέπει να καλλιεργηθούν μέσα στην τάξη με τη διαμόρφωση ενός κλίματος αποδοχής, όπου τα μέλη θα μπορούν να αμφισβητούν και να αντιτίθενται χωρίς το φόβο της αποδοκιμασίας, καλλιεργώντας τις δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας.

Έτσι και στην ταινία μας, ένας σημαντικός στόχος του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι το πώς θα εμπλέξει την Κουμπά στην εκπαιδευτική διαδικασία, θα δημιουργήσει ένα περιβάλλον ασφάλειας, συνεργασίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Είναι εμφανές ότι δεν τα καταφέρνει. Η μαθήτρια απαντά αρνητικά σε πολλά ερεθίσματα που ο ίδιος δημιουργεί, όπως η έκφραση και στάση του σώματός του, το ύψος και η χροιά της φωνής του, οι αντιλήψεις του. Τα ερεθίσματα δεν απευθύνονται μόνο στη μαθήτρια προσωπικά, αλλά σε όλη την τάξη. Πρόκειται για μια ομάδα που στον καθένα επιδρά εκτός από τις διαπροσωπικές σχέσεις και το γενικότερο κλίμα που δημιουργείται. Η Κουμπά αναλαμβάνει το ρόλο του αμφισβητή και εκφράζει όλη την ομάδα, γεγονός που την οδηγεί τελικά στο να αναλάβει το ρόλο του αποδιοπομπαίου. Ο εκπαιδευτικός από τη μεριά του ισχυροποιεί τα αρνητικά συναισθήματα και απομακρύνει την Κουμπά που κλείνεται στον εαυτό της και αποστασιοποιείται.

Απόσπασμα 2:

Τους υποδέχεται όρθιος στην πόρτα, φορώντας κουστούμι, δείχνοντας έτσι τη διαφορά του από την κοινωνική τάξη και το οικονομικό επίπεδο των μαθητών. Η παρατήρηση στον Άρθουρ για το καπέλο του, ήδη τον κάνει να φαίνεται τυπολάτρης και ότι δεν δέχεται τα παιδιά, όπως είναι. Στην προσπάθειά του να επιβληθεί, η πρώτη ενέργειά του στην τάξη είναι το χτύπημα της έδρας και η επαναφορά των παιδιών στην τάξη. Η αναφορά στο χρόνο που χάνεται μέχρι να συγκεντρωθούν τα παιδιά είναι απότομη, εριστική και σαφώς υπερβολική. Ο προσδιορισμός των χαμένων εργατωρών δείχνει κομπασμό και υποτιμά τα παιδιά στη σύγκρισή τους με τα άλλα σχολεία.

Όταν η Κουμπά θέλει να τον αμφισβητήσει, διατυπώνοντας μια καθημερινή αλήθεια, αρχικά τη σταματά ζητώντας της να σηκώσει το χέρι για να πάρει το λόγο. Δεν επιτρέπει έτσι τη δημιουργία ενός αυθόρμητου και ειλικρινούς διαλόγου, καταρρίπτει την πιθανότητα για δημιουργία αισθήματος ασφάλειας και συνεχίζει να κρατά τους μαθητές και την Κουμπά σε απόσταση, κρατώντας για τον εαυτό του το ρόλο του ρυθμιστή και ελεγκτή της οποιασδήποτε διεργασίας. Όταν η Κουμπά αμφισβητεί την ακρίβεια των λεγομένων του -μια διδακτική ώρα ποτέ δεν είναι 60 λεπτά- αρχικά αποδέχεται την τοποθέτησή της και της δίνει δίκιο. Όταν όμως εμμένει στην αντίρρησή της, τον φέρνει σε στάση άμυνας. Τότε την αντιμετωπίζει με ειρωνεία και της επιρρίπτει ένα μερίδιο ευθύνης που συνεχίζουν να χάνουν το μάθημα. Αμέσως μετά αλλάζει θέμα ζητώντας τους να γράψουν τα ονόματά τους. Ακόμα και η οδηγία

να τα γράψουν με κεφαλαία και καθαρά γράμματα δίνει σε κάτι τόσο απλό μια αίσθηση επιβαλλόμενης διαταγής που δεν επιτρέπει στα παιδιά να αυτενεργήσουν και να εκφραστούν όπως θα ήθελε το καθένα. Λειτουργεί θετικά όταν εξηγεί για ποιο λόγο ζητά κάτι τέτοιο, ενθαρρύνει στο να γνωρίσουν όλοι τα ονόματα όλων, συμμετέχει και αυτός γράφοντας το δικό του στον πίνακα -όχι με κεφαλαία γράμματα, όπως είχε ζητήσει- αλλά και πάλι τους μειώνει απαιτώντας να τελειώσουν γρήγορα κάτι τόσο απλό.

Τα ερεθίσματα που δέχεται η Κουμπά από τη στάση του είναι ήδη αρνητικά.

(Θα μπορούσε αρχικά να αυτοπαρουσιαστεί ο ίδιος για όσους δεν τον γνωρίζουν και ενδεχομένως να εκφράσει τις προσδοκίες του σε σχέση με την εκπαιδευτική διεργασία. Στη συνέχεια θα μπορούσε να ζητήσει από τους μαθητές να αυτοπαρουσιαστούν σ' έναν κύκλο ή να τους αφήσει να συζητήσουν σε ομάδες των δύο και να παρουσιάσει ο ένας τον άλλο. Τα ονόματα θα μπορούσαν να γραφτούν από το διπλανό του κάθε μαθητή, ζητώντας τους να βάλουν στην απεικόνιση και κάτι που αρέσει στο συμμαθητή τους. Τέλος, θα μπορούσε να τους ζητήσει να εκφράσουν τις προσδοκίες τους για το μάθημα, ώστε να διενεργήσει και μία μικρή έρευνα αναγκών, με στόχο να εντοπίσει τα τυχόν εσωτερικά εμπόδια των μαθητών και να προσπαθήσει να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στις ανάγκες των μαθητών του.)

Απόσπασμα 3:

Στην αναζήτηση και ερμηνεία άγνωστων λέξεων δεν έχει αρχικά κάποια διαπροσωπική επαφή ειδικά με την Κουμπά, αλλά η μαθήτρια προσλαμβάνει τα ερεθίσματα που δίνονται και στους άλλους. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί θετικά τις ερωταποκρίσεις, αποδέχεται τη θέση των παιδιών, καλύπτει τον Νταμιέν και τον Γουέι, ακόμα και όταν ρωτούν κάτι τόσο απλό, δίνει παράδειγμα από το ποδόσφαιρο. Φαίνεται να προσεγγίζει και να σέβεται τις απορίες των παιδιών, χρησιμοποιεί την αποκαλυπτική μάθηση, ζητώντας να φέρουν παραδείγματα διάσημων Αυστριακών που ξέρουν, όμως, ειρωνεύεται την Εσμεράλντα και τελικά υποβιβάζει τον Γουέι λέγοντας ότι η Αυστρία δεν έχει αξία. Ήδη έχει διαταραχθεί το κλίμα ασφάλειας και γίνεται ακόμα χειρότερο όταν ειρωνεύεται και δεν εμπιστεύεται τον Σουλειμάν. Έτσι, αναμενόμενα, όταν δίνει το παράδειγμα με το τσίζμπουργκερ, ξένο προς την παράδοση αρκετών παιδιών, αντιμετωπίζει τη λογική επίθεση της Κουμπά και της Εσμεράλντα που με τον τρόπο τους του δείχνουν ότι δεν έχει λάβει υπόψη του τις πραγματικές ανάγκες και διαφοροποιήσεις του ακροατηρίου του, δεν έχει ευελιξία και ενσυναίσθηση. Ο ίδιος την αντιμετωπίζει με υπεροψία –όταν αναφέρεται στον Πρόεδρο της Αμερικής- και αρκετή ειρωνεία. Την αμφισβητεί και την αποθαρρύνει δείχνοντας αδιάφορος για τις καθημερινές παραστάσεις και τα παραδείγματα των παιδιών που, αν τα ακολουθούσε, θα μπορούσε πολύ πιο εύκολα να κερδίσει την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία τους και να επιτύχει το προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα. Η Κουμπά αναζητά στη φίλη της συνεργό, για να τον φέρουν σε δύσκολη θέση και είναι εμφανές ότι ο καθηγητής είναι γ' αυτή κάποιος ξένος που δεν τον εμπιστεύεται.

(Εναλλακτικά θα μπορούσε ίσως να αποδεχθεί αμέσως την πρόταση της Κουμπά, ζητώντας από τα παιδιά να πουν ονόματα και να δημιουργήσουν δικά τους παραδείγματα στις λέξεις που γνωρίζουν).

Απόσπασμα 4:

Στην εξάσκηση στους εξακολουθητικούς χρόνους δείχνει απρόσωπος, με μόνη του έννοια την επιβολή κανόνων (ζητάμε άδεια για να σηκωθούμε).

Ειρωνεύεται και αμφισβητεί την Κουμπά πριν καν απαντήσει και της αυξάνει το συναίσθημα μειονεκτικότητας καθώς, προκαταβολικά γελώντας, θεωρεί λάθος την απάντησή της. Ακόμα και η τελική του σύσταση να ξαναδιαβάσει τη γραμματική, με τα χέρια στη μέση, αποτελεί μια στάση επίδειξης ισχύος που απομακρύνει τη μαθήτριά. Στη συνέχεια κάνει μια θετική ενέργεια, καθώς προσπαθεί να την ξαναπροσεγγίσει ρωτώντας την. Το γεγονός δε ότι πριν έχει δώσει ένα παράδειγμα, την βοηθά να απαντήσει σωστά. Και πάλι όμως ο δικός του εκνευρισμός για τις απορίες των παιδιών χαλά το μαθησιακό κλίμα, κάνει αδιάφορη και απόμακρη την αναζητούμενη πληροφορία, αφού δεν εξηγεί τη χρησιμότητά της.

Η Κουμπά παρακολουθεί με προσοχή την αντιπαράθεσή του με τα άλλα παιδιά και συμμετέχει στην προσπάθεια να του αποδείξει το λάθος του. Το ατυχές παράδειγμα που φέρνει ότι την υποτακτική χρησιμοποιεί αυτός και οι φίλοι του εντείνει την απόσταση, το αίσθημα διάκρισης και θέλησης για κυριαρχία πάνω τους. Αυτός ο «ελιτισμός» δεν περνά απαρατήρητος από την Κουμπά, που μένει με το στόμα ανοιχτό. Το χαμηλωμένο κεφάλι του αποδεικνύει τη νευρικότητά του και τη δύσκολη θέση στην οποία βρίσκεται, κάτι που θέτει καινούργια εμπόδια και ανατρέπει το κλίμα της ασφαλούς και ήρεμης συζήτησης. Στο ίδιο συντείνουν και οι υπερβολικές κινήσεις του σε λίγο. Το σώμα του δείχνει έναν άνθρωπο νευρικό, που προσπαθεί να προστατευτεί και όχι να συμπορευτεί με τους μαθητές του στη μάθηση. Το ύφος της Κουμπά είναι έκπληκτο σ' όλη αυτή τη σκηνή, παρότι πρέπει να του αναγνωρίσουμε ότι αντιδρά θετικά στα προσωπικά σχόλια για τη σεξουαλική του ζωή.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού αντανακλάται στους μαθητές του και γεννά την αντίστοιχη συμπεριφορά. Όταν αυτός εντείνει την αντιπαράθεση, το ίδιο κάνει και η ομάδα. Όταν είναι δεκτικός και υποχωρητικός, τα αποτελέσματα είναι πολύ καλύτερα.

Απόσπασμα 5:

Η Κουμπά φαίνεται να βγαίνει εκνευρισμένη στο διάλειμμα, έτσι αντιδρά στα πειράγματα των αγοριών. Είναι δεικτική και το κλίμα αντιπαράθεσης και διάκρισης που καλλιεργήθηκε στην τάξη την κάνει να αντιπαράθεται και με το νεαρό συμμαθητή της. Φτάνει να γίνει επιθετική ακόμη και στους φυσικούς συμμάχους της, που είναι οι συμμαθητές της. Ήδη το σχολείο μετατρέπεται σ' ένα ανοίκειο περιβάλλον με αρκετές συγκρούσεις (να σημειωθεί ότι ο μικρός χώρος της αυλής "σαρδελοποιεί" τα παιδιά και τους δημιουργεί αρνητική διάθεση), κάτι που καλλιεργεί έστω και άθελά του ο εκπαιδευτικός. Σίγουρα δεν μπορεί να σταθεροποιήσει ένα κλίμα αποδοχής και ισχυρών συναισθηματικών σχέσεων, απαραίτητο για τη μάθηση. Το γεγονός ότι οι μαθητές δεν εργάζονται σε ομάδες, κατά την εκπαιδευτική διεργασία, δεν αφήνει τα περιθώρια για την ανάπτυξη ισχυρών και ασφαλών συναισθηματικών δεσμών μεταξύ τους. Είναι φανερό πως δεν έχουν καλλιεργήσει επαρκώς την ευαισθησία, την αμοιβαία κατανόηση, τη διαπραγματευτική ικανότητα και άλλες βασικές κοινωνικές ικανότητες, π.χ. την επικοινωνία, την ενσυναίσθηση, τη διαχείριση συναισθημάτων, την αυτοεπίγνωση. Η Κουμπά δεν φαίνεται να νιώθει συνδεδεμένη και εναρμονισμένη με τους άλλους συμμαθητές της ούτε βέβαια και αυτοί μεταξύ τους.

Επομένως, η ίδια νιώθει μόνη της στο πρόβλημά της και δεν αναζητά τη συνεργασία, με στόχο την ανώδυνη αντιμετώπιση της συγκεκριμένης κατάστασης.

Απόσπασμα 6:

Με αφορμή τα σχόλια των παιδιών για την κλίση των ρημάτων υπάρχει ένας εκνευρισμός. Ο εκπαιδευτικός αντιπαρατίθεται με τον Ραμπά, τον υποβιβάζει, του επιτίθεται λεκτικά και τον φέρνει σε δύσκολη θέση. Κατηγορεί τα παιδιά για ανωριμότητα και με δεικτικό τρόπο σημειώνει ότι έπρεπε να γνωρίζουν τη συγκεκριμένη ύλη, “ οι 14-15 χρονών μαθητές **οφείλουν** να ξέρουν την υποτακτική”, πράγμα που υποδηλώνει ότι οι προσδοκίες του για τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών είναι ιδιαίτερα υψηλές και τελικά μη ρεαλιστικές. Η σύγκριση αυτής της ομάδας μαθητών με άλλες ομάδες μαθητών ανάλογης ηλικίας, αλλά διαφορετικού κοινωνικο - οικονομικο - πολιτισμικού επιπέδου είναι άστοχη. Αυτό προκαλεί τη δικαιολογημένη διαμαρτυρία της Κουμπά που του επιτίθεται προσωπικά κατηγορώντας τον τρόπο συμπεριφοράς του. Τον εγκαλεί για ρατσισμό, κοροϊδία, αυταρχισμό και επεμβατισμό. Ο ίδιος προσωποποιεί την επίθεση σε μια διαπροσωπική διαμάχη μαζί της, κερδίζοντας την ειρωνεία και το χλευασμό της. Είναι προφανές ότι οι σχέσεις τους διαταράχθηκαν οριστικά. Στο σημείο αυτό αναφέρουμε ότι ο εκπαιδευτικός δεν φαίνεται να λαμβάνει καθόλου υπόψη του το γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές προέρχονται από μη προνομιούχο περιβάλλον και μεταφέρουν ένα πολύ συγκεκριμένο μορφωτικό κεφάλαιο, το οποίο σχετίζεται με το μορφωτικό επίπεδο του γενικότερου οικογενειακού τους περιβάλλοντος και δεν τους επιτρέπει να προσαρμοστούν με μεγάλη άνεση στις απαιτήσεις της σχολικής πραγματικότητας. Όπως αναφέρει και ο Bourdieu, η κατανόηση και η σωστή χρήση της σχολικής γλώσσας είναι συνήθως προνόμιο των μαθητών που προέρχονται από μορφωμένα στρώματα, αφού το λεξιλόγιο, το συντακτικό και η δομή της γλώσσας που χρησιμοποιείται στο σχολείο παρουσιάζει ομοιότητες με τη γλώσσα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Αντιθέτως, οι μαθητές που λόγω του μορφωτικού τους κεφαλαίου δεν μπορούν να κατανοήσουν, πόσο μάλλον να χρησιμοποιήσουν τη σχολική γλώσσα, τείνουν είτε να αποφεύγουν τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διεργασία, υιοθετώντας τελικά την “κουλτούρα της σιωπής”, σύμφωνα και με τον Freire, είτε αναπτύσσουν μια αμυντική στάση απέναντι στο σχολικό θεσμό, η οποία ενδεχομένως να εκδηλώνεται με επιθετική αντίδραση απέναντι στους εκπαιδευτικούς αυτού, στην προκειμένη περίπτωση απέναντι στον εκπαιδευτικό.

Απόσπασμα 8:

Ο εκπαιδευτικός ξεκινά με αρνητικό τρόπο το μάθημα. Θεωρεί δεδομένο ότι οι μαθητές δεν θα έχουν διαβάσει το απόσπασμα που τους ζήτησε και τους ειρωνεύεται. Έτσι, όταν τους ζητά να διαβάσουν, όλοι είναι αρνητικοί. Τους ειρωνεύεται ακόμα μια φορά και μετά ζητά από την Κουμπά να διαβάσει. Η στάση του σώματός του δηλώνει νευρική και απευθύνεται στην Κουμπά με μια διαταγή. Μετατρέπει την άρνηση της κοπέλας σε μια προσωπική διαμάχη επίδειξης ισχύος και την φέρνει σε δύσκολη θέση μπροστά σ' όλο το τμήμα, καθώς ζητά το σχολιασμό της συμπεριφοράς της -επί της ουσίας της καταδίκης της- από τους υπόλοιπους συμμαθητές της. Αυτό προκαλεί το ξέσπασμα της μαθήτριας που αποφασίζει να του πει αυτά που πραγματικά σκέφτεται για εκείνον και τη συμπεριφορά του. Ανταλλάσσονται κατηγορίες και ο εκπαιδευτικός αντί να καταλάβει ή να προσπαθήσει να συνειδητοποιήσει γιατί τον κατηγορεί η μαθήτρια, προσπαθεί με έντονο τρόπο, ελαφρά

ειρωνεία και σαφή επίδειξη της δύναμης που του δίνει ο ρόλος του να της επιβληθεί, προκαλώντας την οριστική ρήξη μαζί της. Η υπόσχεση για μια σοβαρή συζήτηση, κρύβοντας μια χροιά απειλής, συναντά την ειρωνεία της. Θα μπορούσε να είχε προσεγγίσει έμμεσα το θέμα της συμπεριφοράς και της άρνησης της Κουμπά, χωρίς να έρθει σε άμεση ρήξη μαζί της και τελικά να καταφύγει σε απλές νουθεσίες, μέσω μίας προσομοίωσης κατάστασης την οποία θα υλοποιούσαν οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες. Κατά την υλοποίησή της θα έθιγε το συγκεκριμένο θέμα έμμεσα, οι μαθητές θα εξέφραζαν τις απόψεις τους επί του θέματος και τελικά θα κατέληγαν σε κάποιον τρόπο αντιμετώπισης ανάλογων καταστάσεων. Μ' αυτό τον τρόπο θα έδινε τη δυνατότητα στη μαθήτριά να αναλογιστεί και τη δική της ευθύνη για την προφανή ρήξη των μεταξύ τους σχέσεων. Αυτό βέβαια απαιτεί περισσότερο χρόνο σε σχέση με μία απλή σύσταση στην ίδια τη μαθήτριά και σε ολόκληρη την ομάδα των μαθητών, όπως επίσης και τη γνώση του τρόπου υλοποίησης μιας τέτοιας τεχνικής εκ μέρους του εκπαιδευτή.

Η βιωματική άσκηση σε σχέση με την Άννα Φρανκ είναι πολύ καλή, μια και η συγγραφέας ήταν μια έφηβη ανάλογη των μαθητών και το ενδιαφέρον, που δηλώνει ο εκπαιδευτικός για να τους μάθει καλύτερα, προσπαθεί να διαμορφώσει μια δίοδο επικοινωνίας μαζί τους. Αμφισβητείται όμως από τα παιδιά, ενώ την ίδια ώρα η Κουμπά φαίνεται να απέχει πια από το μάθημα. Μένει σιωπηλή και διαβάζει μόνη της το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ.

Η στάση σώματος του εκπαιδευτικού δείχνει νευρικότητα και δυσκολία να έρθει σε επικοινωνία με τα παιδιά. Τα χέρια στη μέση δημιουργούν την αίσθηση κυριαρχίας. Χάνει μια πραγματική ευκαιρία να τους πλησιάσει, δυσκολεύεται να κατανοήσει την κουλτούρα και τον τρόπο σκέψης τους, ενώ δείχνει να αποδέχεται χωρίς αντίδραση ή προσπάθεια αναστροφής του κλίματος την απομάκρυνση της Κουμπά.

Απόσπασμα 9:

Όταν στο τέλος του μαθήματος μιλά με την Κουμπά, αντί να προσπαθήσει να την κατανοήσει ή να λύσει τις παρεξηγήσεις που τους έχουν απομακρύνει, προτιμά να την απομακρύνει ακόμα περισσότερο ζητώντας το τετράδιο των αναφορών για να τη σημειώσει. Της επιτίθεται για τα νεύρα της και ο τρόπος που της ζητά να μάθει τι έχει, δεν δείχνει ουσιαστικό ενδιαφέρον. Δεν δείχνει να αναλογίζεται ότι μπορεί να είναι ο ίδιος συνυπεύθυνος για κάτι. Μετατρέπει τη συζήτησή τους σ' έναν αγώνα επιβολής στηριζόμενος στην εξουσία του ρόλου του. Την προκαλεί επιφέροντας την αυτονόητη σύγκρουσή τους. Την καθυστερεί παρά τη θέλησή της, απαιτεί μια απολογία, επιβάλλει τα λόγια που θα του πει, υπαγορεύοντάς τα. Αποδεικνύεται εγωπαθής και αλαζόνας, απόμακρος και αδιάφορος για τη μαθήτριά. Είναι πείσμων και τυπολάτρης, την προσβάλλει μπροστά στις συμμαθήτριάς της που την περιμένουν, χαρακτηρίζεται από παντελή αδιακρισία και αγένεια. Η μη λεκτική συμπεριφορά του καθηγητή δείχνει ότι υπάρχει χάσμα μεταξύ τους και ότι δεν γίνεται ουσιαστική προσπάθεια προσέγγισης του συναισθηματικού κόσμου της μαθήτριάς, με συνέπεια τη γεφύρωση αυτού του χάσματος. Ενδεικτικά αναφέρουμε την πρόταξη του δείκτη προς το μέρος της, τη στάση του σώματός του που έχει μία τάση προς τα εμπρός, τον τόνο και την ένταση της φωνής του. Όλα τα παραπάνω αποτελούν σοβαρές ενδείξεις ότι δεν πρόκειται να αλλάξει τίποτα στο μέλλον στις σχέσεις του με τη μαθήτριά, παρά μόνο να απομακρυνθεί ακόμα περισσότερο. Η μαθήτριά αισθάνεται προσβεβλημένη, Όταν τελικά του δηλώνει ότι δεν εννοούσε τη μεταμέλειά της, νευριασμένος κλωτσά την καρέκλα. Είναι απόδειξη των

νεύρων και της οξυθυμίας του ή άραγε συνειδητοποίηση της ακαταλληλότητας της συμπεριφοράς του και της ήττας του;

Απόσπασμα 11:

Στο σημείωμα/εργασία της Κουμπά η άποψή της είναι φανερή και ειλικρινής. Εξηγεί ότι ο σεβασμός δεν απαιτείται, αλλά κατακτάται. Στηρίζεται στην αμοιβαιότητα, την ευγένεια, την αλληλοκατανόηση. Είναι μια συμπεριφορά που στηρίζεται και στους δύο. Ο εκπαιδευτικός δεν έχει καταφέρει να της δείξει ότι τη σέβεται και την κατανοεί. Έτσι, αποφασίζει να σταματήσει να του μιλά, για να αποφευχθούν άλλες δυσάρεστες καταστάσεις στο μέλλον. Αρνείται να συνεργαστεί μαζί του και απομονώνεται. Όταν οι συμμαθητές της γράφουν, αυτή απέχει. Ο εκπαιδευτικός αποφεύγει να της απευθύνει το λόγο και ρωτά την Εσμεράλντα γιατί άλλαξαν θέσεις. Στη συνέχεια προσπερνά την Κουμπά επιδεικνύοντας εγωισμό και αδιαφορία ή ακόμα και αμηχανία ως προς τον τρόπο διαχείρισης της συγκεκριμένης κατάστασης.. Η Κουμπά δείχνει την άρνησή της κλείνοντας τα μάτια της! Και ο εκπαιδευτικός συνεχίζει τα λάθη του. Ενώ συγχαίρει και ενθαρρύνει τον Γουέν, ειρωνεύεται τον Σουλεϊμάν. Δεν αποδέχεται τη θέση του και δεν σταματά εγκαίρως την αντιπαράθεση του μαθητή με την Εσμεράλντα. Παρά το γεγονός ότι διατηρεί την ψυχραιμία του, δεν καταφέρνει να τους τιθασεύσει.

Συνοψίζοντας και με βάση τα στοιχεία από το άρθρο του κ. Γουρνά, φαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός δεν αξιοποιεί καθόλου τη δυναμική των ομάδων για τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος μέσα στο οποίο να καλλιεργηθεί η μάθηση, η συνεργασία και η εξέλιξη του καθηγητή και των μαθητών.

Δεν καταφέρνει να κεντρίσει στη Κουμπά το ενδιαφέρον για εξερεύνηση, περιέργεια, για περαιτέρω γνώση. Αδιαφορώντας για το πόσο εξαιρετικά σημαντική είναι η ανθρώπινη επαφή, η επαφή του δασκάλου με το μαθητή δεν καταφέρνει να αξιοποιήσει τις δυσκολίες και τη διαφορετικότητα των παιδιών και να επανατροφοδοτήσει τα μέλη της τάξης του. Χρειαζόταν να κάνει συνεχείς εκτιμήσεις για το επίπεδο δουλειάς της τάξης και να τη βοηθάει να ξεπεράσει τις αντιστάσεις της, όμως δεν κατάφερε να την προστατέψει από τη διάσπαση. Η Κουμπά φαίνεται να είναι δύσκολο να χειριστεί τα συναισθήματά της, για τα οποία ο ίδιος είναι σε μεγάλο βαθμό υπεύθυνος. Το προσωπικό άνοιγμα απαιτεί ύπαρξη σχέσεων εμπιστοσύνης και να διεργασθεί τα ερωτήματα, τις ανησυχίες που η μαθήτριά του εκμυστηρεύεται στην εργασία της, να μοιραστεί την προσωπική του θέση ως άτομο και ως μέλος και όχι να προσπαθεί καθ' έδρα να επιβληθεί και να επιβάλλει τη θέση του. Στο σημείο αυτό τονίζουμε ότι οι μαθητές δεν εργάζονται καθόλου σε ομάδες, πράγμα που δεν τους δίνει τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν σταδιακά τις ικανότητες της επικοινωνίας, της διαχείρισης συγκρούσεων, της ενσυναίσθησης, της αυτοεπίγνωσης. Ο ρόλος του καθηγητή είναι περισσότερο διεκπεραιωτικός και δεν φαίνεται να κάνει ουσιαστικές προσπάθειες να δημιουργήσει ένα κλίμα ασφάλειας και να ενισχύσει τη δυναμική της ομάδας της τάξης. Οι όποιες προσπάθειές του φαίνεται να στερούνται στοχοθεσίας ή να χάνεται ο αρχικός στόχος που είχε τεθεί. Διακρίνουμε επίσης και τη δυσκολία του ίδιου του καθηγητή να διαχειριστεί τα δικά του συναισθήματα και να αντιμετωπίσει την όποια δύσκολη ή συναισθηματικά φορτισμένη κατάσταση με κριτική διάθεση, αφήνοντας έναν “διανοητικό χώρο” από τον εαυτό του και τη συγκεκριμένη κατάσταση, γεγονός που τον κάνει να εμπλέκεται σε προσωπικές αντιπαραθέσεις με την εν λόγω μαθήτριά.

Τέταρτη συνάντηση

Στην **τέταρτη** συνάντηση με την ολοκλήρωση της ενότητας 3α που αφορά τη συναισθηματική διάσταση της μάθησης παρουσιάστηκαν οι δραστηριότητες: 11, (από την Χ. Μάνθου και Μ. Χρονοπούλου) 16, (από τις Μ. Χρονοπούλου, Μ. Χρήστου και Ευ. Μητροπούλου) 17, (από Γ. Ραζή, Μ. Χρήστου και Ευ. Μητροπούλου) όπως καταγράφηκαν για την ανατροφοδότηση του προγράμματος.

Από Χρύσα Μάνθου

Δραστηριότητα 11. *Στον διάλογο των Freire-Shor, εντοπίστε τρεις τουλάχιστον τρόπους με τους οποίους οι δύο στοχαστές περιγράφουν τη συμβολή τους στην ανάπτυξη συναισθηματικού κλίματος.*

Στο συγκεκριμένο διάλογο οι δύο στοχαστές (Freire και Shor) επικεντρώνονται στην σημασία της ανάπτυξης συναισθηματικού κλίματος κατά τη διαδικασία της μάθησης. Διαφαίνεται δε μέσα από τη συζήτηση να συμβάλλουν σ' αυτό το πλαίσιο, το περιεχόμενο και ο εκπαιδευτής από τη στιγμή που μπαίνει στην τάξη.

Freire: *Από τη στιγμή που μπαίνουμε στην τάξη και λέμε «καλημέρα! πώς είστε;» εγκαινιάζουμε αναγκαστικά μια αισθητική σχέση και όχι βέβαια πάντα συνειδητά. ...Οι κινήσεις, ο τόνος της φωνής, το βάδισμα μέσα στην τάξη, η στάση μας όλα αυτά συμβάλλουν στην αισθητική φύση της γνώσης και της μόρφωσης.*

Και αυτό γιατί ο εκπαιδευτής και με τη φυσική του παρουσία του (όχι μόνο με τις γνώσεις του και την προσωπικότητά του) μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης, να οικοδομήσει κλίμα αποδοχής του από τους εκπαιδευόμενους αλλά και επικοινωνίας μαζί τους συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη συναισθηματικού κλίματος στην ομάδα –τάξη του. Ο εκπαιδευτής δεν είναι μόνο τι λέει αλλά και πώς το λέει.

1. Το πλαίσιο - η τάξη, ο χώρος

Shor : *ένα μέρος με οπτικές και ακουστικές διαστάσεις- οπτικά ερεθίσματα και ήχοι, ανθρώπινες ομιλίες, η υφή της φωνής, οι τρόποι που μιλούν τα μέλη μιας ομάδας δυνατά, χαμηλόφωνα, με πάθος, με σαρκασμό, ρωτώντας, γενικεύοντας, παραστατικά, με εικόνες, με συναίσθημα... Πρέπει να επανεφεύρομαι την οπτική και λεκτική διάσταση της τάξης και να προσαρμόσουμε τη φωνή μας σε ρυθμό συζήτησης μέσα από το διάλογο. Παρακολουθούμε προσεκτικά τις παρεμβάσεις των εκπαιδευόμενων και ζητούμε να παρακολουθούν και αυτοί προσεκτικά αυτόν που παίρνει το λόγο.*

Αυτό σημαίνει ότι, στο πλαίσιο που εργαζόμαστε, ο σεβασμός, η επικοινωνία, η αλληλεγγύη, τα συναισθήματα αυτοεκτίμησης, η εξωτερίκευση των συναισθημάτων αλλά και η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων είναι στοιχεία σημαντικά που πρέπει να λάβουμε υπόψη μας. Συνεπώς το πλαίσιο πρέπει να είναι υποστηρικτικό για να δημιουργήσει κλίμα αποδοχής, εμπιστοσύνης, ασφάλειας, συνοχής της ομάδας,

συνεργασίας, να σου δίνεται η αίσθηση ότι είσαι άνθρωπος και μέλος της ομάδας. Αυτό διευκολύνει τη δημιουργία συνεργατικών διαπροσωπικών σχέσεων και τη συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευόμενων και συμβάλλει στην ανάπτυξη συναισθηματικού κλίματος.

2. Το περιεχόμενο

Shor : «Ένας τρόπος για να αντιληφθώ την αισθητική διάσταση της εκπαίδευσης είναι να δω την τάξη σαν ένα εύπλαστο υλικό που έχει ήδη διαμορφωθεί σε ένα δοσμένο σχήμα ... και το οποίο πηγάζει από το πολιτισμικό περιβάλλον του εκπαιδευόμενου... και το οποίο έχει τη δυνατότητα να αναδιαμορφωθεί σε κάποιο άλλο».

Αυτό αφορά το περιεχόμενο. Οι εκπαιδευόμενοι έρχονται με γνώσεις, αξίες, στάσεις, ικανότητες τις οποίες έχουν εσωτερικεύσει και στις οποίες ο εκπαιδευτής θα πρέπει να κάνει πρόσβαση επιλέγοντας τα κατάλληλα θέματα που θα δώσουν τη δυνατότητα αναπαράστασης μιας προβληματικής κατάστασης που θα τεθεί ενώπιον της ομάδας-τάξης για συζήτηση και κριτική διερεύνηση. Είναι όμως τα δικά τους βιώματα και αυτό αναδύει από μόνο του βαθιά και αυθεντικά συναισθήματα. Το βίωμα φορτίζει συναισθηματικά το όλο κλίμα μάθησης και γνώσης των εκπαιδευόμενων και μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευόμενο και να τον βάλει στη διαδικασία να μελετήσει το βίωμα εκ νέου και να το δει από άλλη οπτική και μέσα από την κριτική συνειδητοποίηση να οδηγηθεί σε εξανθρωπισμό. Σ' αυτό θα τον βοηθήσει ο εκπαιδευτής

3. Ο ρόλος του εκπαιδευτή

Freire: Να βοηθάει τους εκπαιδευόμενους στην πορεία της μάθησής τους να μπουκ στην διαδικασία διαρκούς μάθησης αλλά και ωρίμανσής τους. Αυτό σημαίνει ο εκπαιδευτής συμμετέχει στη διεργασία διαμόρφωσής τους που αποτελεί στιγμή αναγέννησης και αυτό δεν μπορεί να συμβεί χωρίς κάποια αισθητική προσέγγιση.

Ο εκπαιδευτής πρέπει να αναπαραστήσει το υλικό το οποίο γνωρίζει ο εκπαιδευόμενος και το οποίο πηγάζει από το πολιτισμικό του περιβάλλον με μια αισθητική προσέγγιση (αυτό μπορεί να γίνει μέσα από μια συζήτηση, από ένα βιβλίο, από ένα ποίημα, από ένα πίνακα ζωγραφικής) αφού λάβει υπόψη τον τρόπο που εκφράζονται όσα έχει εσωτερικεύσει ο εκπαιδευόμενος και ότι η εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι αποσυνδεδεμένη από το κοινωνικό του πλαίσιο. Αυτή η διαδικασία βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να εξελίσσονται και με κριτική σκέψη να μετασχηματίζουν τις απόψεις τους. Και βέβαια είναι σημαντική στιγμή για τον Φρέιρε, «η στιγμή που γίνεται η εκπαίδευση πράξη γνώσης. Η γνώση είναι κάτι πολύ όμορφο. Είναι μια αισθητική διάσταση γιατί η γνώση προσδίδει ποιότητα στη ζωή μας, δημιουργεί και εμφυσά ζωή στα αντικείμενα καθώς τα μελετάμε».

Η Δραστηριότητα 11 με τη ματιά της Μαρίας Χρονοπούλου

Σημεία του διαλόγου που παραπέμπουν **στη ανάπτυξη αρνητικού συναισθηματικού κλίματος** που εμποδίζει τη μάθηση.

"Οι ανθρώπινες φωνές μιλούν με πολλούς τρόπους: ερωτήσεις, δηλώσεις, γενικεύσεις, διασαφήσεις, εικόνες, κωμωδία, πάθος, σαρκασμός, παντομίμα, συναισθηματικότητα, κλπ. Πόσες από αυτές τις υφές εμφανίζονται στη διάρκεια ενός μαθήματος; Πότε εμφανίζεται η κωμωδία; Που βρίσκονται τα βαθιά συναισθήματα;"

Στο σημείο αυτό θεωρώ ότι ο Shor εντοπίζει τις εξωτερικές εκφράσεις της ύπαρξης βαθιών συναισθημάτων τα οποία παίζουν σημαντικό ρόλο στη διεργασία και συνεχίζει:

"Το αποξενωμένο πρόγραμμα και οι αυταρχικές σχέσεις της τάξης απαιτούν ο διδάσκων να μιλά δυνατά και πολύ, ώστε να προκαλεί την προσοχή υπερνικώντας την αντίσταση των εκπαιδευομένων."

Μοιάζει δηλαδή ο εκπαιδευτής μέσα στο πλαίσιο ενός αυταρχικού ρόλου και αποξένωσης από τους μαθητές να συναισθάνεται ίσως ασυνείδητα την αντίσταση των εκπαιδευομένων για αυτό και μιλά δυνατά, για να την υπερνικήσει.

Συνεχίζοντας, λέει: *"Μιλώ από το μπροστινό μέρος της τάξης, οχυρωμένος πίσω από ένα γραφείο και Τώρα ως διδασκόμενος κάθομαι όσο πιο μακριά από το διδάσκοντα"*

Η αίθουσα μοιάζει με πεδίο μάχης, με δύο αντίπαλα στρατόπεδα και προφανώς έτσι δεν διευκολύνεται η μάθηση.

Η όλη αντιστροφή που περιγράφεται παρακάτω στο ρόλο του εκπαιδευτή ξεκινάει από την επίγνωσή του για όλα τα παραπάνω και την αρνητική επίπτωση που έχουν τόσο στον ψυχισμό όσο και στη διαδικασία μάθησης των εκπαιδευομένων και χρειάζεται να αλλάξει τη στάση, το ρόλο και τελικά το όλο συναισθηματικό κλίμα.

Από Μαρία Χρονοπούλου

Δραστηριότητα 16: Δείτε το απόσπασμα 19 της ταινίας «Ανάμεσα στους τοίχους». Ποιοι παράγοντες συνέβαλαν στη βελτίωση του συναισθηματικού κλίματος και των σχέσεων; Αξιοποιήστε το κείμενο του Γ. Γουρνά.

Το απόσπασμα 19 της ταινίας εκτυλίσσεται στο τέλος της χρονιάς. Ο καθηγητής ρωτά τους μαθητές τι έμαθαν στη διάρκεια της χρονιάς και εκείνοι απαντούν ένας ένας. Στη συνέχεια τους δίνει ένα λεύκωμα με το πορτραίτο του καθενός, αποτέλεσμα της δουλειάς που έκαναν οι ίδιοι, σαν ενθύμιο- δώρο. Με την κίνηση αυτή δείχνει ότι αναγνωρίζει, εκτιμά, σέβεται και υπολογίζει τους μαθητές και την συνεισφορά τους. Οι μαθητές νιώθουν έκπληξη αρχικά, χαρά και περηφάνια στη συνέχεια αν κρίνουμε από τα γελαστά τους πρόσωπα και τα λόγια που εκφράζουν ο ένας στον άλλο για τα έργα τους.

Η ομάδα – τάξη, ουσιαστικά διανύει την τελευταία της φάση. Είναι το στάδιο του Τερματισμού, όπου το έργο έχει ολοκληρωθεί και πλέον τα μέλη βρίσκονται σε φάση αποχωρισμού (Τσιμπουκλή, 2012). Το καλό συναισθηματικό κλίμα διαπνέει τις αλληλεπιδράσεις τους μέσα στην αίθουσα. Χαμογελούν καθώς μιλούν, είναι ήρεμοι,

επικρατεί ησυχία στην τάξη, όταν μιλά κάποιος τον ακούν όλοι, όταν λέγεται κάτι πειρακτικό ή αστείο γελούν όλοι μαζί. Το κλίμα σηκώνει και πειράγματα από την πλευρά του καθηγητή αλλά και προκλήσεις που δέχεται και ο ίδιος από τους μαθητές.

Έχει ενδιαφέρον να εστιάσουμε την προσοχή μας στη διαδικασία, στη μη λεκτική επικοινωνία και στο συναισθηματικό κλίμα που έχει δημιουργηθεί στην αίθουσα.

Οι μαθητές συμμετέχουν σε αυτό που ζητά ο καθηγητής ακόμα κι αν δεν είναι σίγουροι ότι μπορούν να περιγράψουν καλά αυτό που θεωρητικά έχουν μάθει κατά τη διάρκεια της χρονιάς (π.χ. Πυθαγόρειο Θεώρημα). Αυτό σημαίνει ότι μέσα στο περιβάλλον που έχει δημιουργηθεί νιώθουν ασφαλείς και διακινδυνεύουν να πάρουν το ρίσκο του να εκτεθούν και να εξερευνήσουν τι έχουν μάθει, γιατί νιώθουν ότι έχουν μια ασφαλή βάση για να το κάνουν.

Σύμφωνα με τη θεωρία του συναισθηματικού δεσμού που ανέπτυξε ο Bowlby (Γουρνάς, 2012), το μέτρο της συναισθηματικής ασφάλειας που θα νιώσει το παιδί με το πρόσωπο που το φροντίζει μπορεί ή όχι να του προσφέρει μια ασφαλή βάση για να μπορεί να εξερευνήσει τον κόσμο και είναι κάτι που τον καθορίζει στις σχέσεις του με τους άλλους σε όλη του τη ζωή. Όταν υπάρχει ασφάλεια, το άτομο νοιώθει μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό του και η διάθεση για εξερεύνηση του καινούριου αυξάνεται. Όταν υπάρχει ανασφάλεια, μειώνεται. Οι εμπειρίες που ήδη διαθέτουν οι μαθητές από την οικογένεια, σχολείο, κοινωνία έχουν ήδη διαμορφώσει κάποιες απόψεις και στάσεις τους απέναντι στο σχολείο και τους καθηγητές όπως φαίνεται σε όλη τη διάρκεια της ταινίας. Ανεξάρτητα όμως από το πώς έχουν μεγαλώσει αυτά τα παιδιά και ανεξάρτητα από τις μέχρι τότε καλές ή κακές εμπειρίες από το σχολείο και την κοινωνία, μέσα στην τάξη έμαθαν ότι μπορούν να νοιώσουν ασφαλείς, εισέπραξαν σεβασμό, ένοιωσαν τι σημαίνει ελευθερία έκφρασης και αποδοχή, στοιχεία που αντανακλούν και οι ίδιοι στην τελευταία αυτή συνάντηση της τάξης.

Η θεωρία της νευροπλαστικότητας (Γουρνάς, 2012) μας εξηγεί αυτό το μηχανισμό μάθησης. Σύμφωνα λοιπόν με αυτή τη θεωρία, υπάρχει η δυνατότητα να αλλάξουμε τις νοητικές αναπαραστάσεις που έχουν δημιουργηθεί από την παιδική μας ηλικία και να δημιουργήσουμε νέες συνάψεις και νευρώνες στον εγκέφαλό μας αρκεί να υπάρχουν κάποιες βασικές προϋποθέσεις που θα δράσουν βοηθητικά. Στη συγκεκριμένη ομάδα-τάξη φαίνεται να έχουν συνυπάρξει αρκετοί από τους παράγοντες που βοηθούν σε μια τέτοια αλλαγή όπως: Οι σχέσεις μεταξύ τους και με τον καθηγητή. Ο διάλογος. Κατάλληλα ερεθίσματα που διεγείρουν την προσοχή και την περιέργειά τους. Κλίμα ασφάλειας μέσα στην τάξη. Η συνεργασία. Η φροντίδα. Η ενίσχυση του θετικού. Το αίσθημα του δικαίου.

Έτσι στο τέλος της χρονιάς βλέπουμε τους μαθητές να τολμούν να πουν τη γνώμη τους και να εκτεθούν μπροστά στην ομάδα γιατί ξέρουν ότι θα γίνουν αποδεκτοί με

σεβασμό κάτι που σίγουρα έχει αλλάξει αν συγκρίνουμε τη συμπεριφορά τους με την αρχή της χρονιάς. Έχει έρθει κοντά και η Κουμπά, η οποία εκφράζει την άποψή της ακόμα κι αν δεν είναι ενδεχομένως αρεστή ή αναμενόμενη.

Ενδεικτικό της ασφάλειας και του θετικού κλίματος στην τάξη είναι και η προσωπική εξομολόγηση της μαθήτριας στο τέλος της ώρας που πιστεύει ότι δεν έμαθε τίποτα σε αντίθεση με τους υπόλοιπους μαθητές, αλλά νοιώθει αρκετά ασφαλής για να εμπιστευτεί στον καθηγητή την ευαλωτότητά της και να εκφράσει το φόβο της και την ανησυχία της για το μέλλον (*δεν θέλει να πάει στο Επαγγελματικό Λύκειο*).

Στην τελευταία σκηνή, όπου όλοι οι καθηγητές παίζουν ποδόσφαιρο στην αυλή με τους μαθητές, μοιάζει πια να έχουν βγει οι ρόλοι και όλοι να γίνονται μια ομάδα με ίσους όρους που απολαμβάνουν τη χαρά του παιχνιδιού. Η ομάδα-τάξη έκλεισε και ο δάσκαλος άφησε το ρόλο του δασκάλου στην άκρη κι έγινε ένα με την ομάδα στο ποδόσφαιρο (*Μαρία Χρονοπούλου*)

Η Δραστηριότητα 16, από την παρουσίαση της Μαρίας Χρήστου σε συνεργασία με την Εύη Μητροπούλου

Με βάση τα στοιχεία από το άρθρο του κ. Γουρνά, ο άνθρωπος διαμορφώνεται, ολοκληρώνεται και εξελίσσεται μέσα σε σχέσεις, μέσα σε ομάδες. Τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς που χρειάζονται να διαπνέουν τις σχέσεις των μαθητών σε μια τάξη είναι η ευαισθησία, η αποδοχή, η ανοχή, η ανταπόκριση, η αμοιβαία κατανόηση και η διαπραγματευτική ικανότητα, όχι μόνο μεταξύ των ίδιων, αλλά και των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένας ασφαλής συναισθηματικός δεσμός.

Ο συγχρονισμός ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές θα έπρεπε να αναδυθεί ως μία σχέση που συνεπάγεται την αναγνώριση του εαυτού στον άλλον και του άλλου στον εαυτό. Όταν μία ομάδα λειτουργεί, μερικές φορές τα μέλη της αισθάνονται ότι μπορούν να επικοινωνήσουν με τα συναισθήματά τους, διαμορφώνουν κοινούς σκοπούς και προσπαθώντας γι' αυτούς, συνεργαζόμενοι, βελτιώνονται.

Στο τέλος της χρονιάς οι σχέσεις των μαθητών με τον καθηγητή τους φαίνονται καλύτερες. Υπάρχει ένα κλίμα ασφάλειας που επιτρέπει τις εξομολογήσεις, διαμορφώνει ελεύθερα το διάλογο και φέρνει κοντά μαθητές και εκπαιδευτικό, ακόμα και την Κουμπά. Ο εκπαιδευτικός ρωτάει τι έμαθαν, τους δίνει βήμα να μιλήσουν, ενδιαφέρεται, ενθαρρύνει την εξομολόγηση, μοιράζεται, αστειεύεται με τα παιδιά. Ακούει με προσοχή όσα λένε, τους σέβεται και αυτοί τον εμπιστεύονται. Το να τους μοιράσει τα πορτρέτα τους είναι ένα δείγμα ότι τους εκτιμά και τους σέβεται. Συγκέντρωνε και πρόσεχε ό,τι του έλεγαν ή έγραφαν για τον εαυτό τους και τα διάνθισε με τις φωτογραφίες τους. Φάνηκε έτσι ότι έδωσε σημασία στον καθένα τους ξεχωριστά, τους εκτίμησε και κέρδισε την εμπιστοσύνη και την αποδοχή τους. Η εκ βαθέων εξομολόγηση της μαθήτριας αποδεικνύει ότι στην τάξη αποκαταστάθηκε η συναισθηματική ασφάλεια. Την αντιμετωπίζει με σεβασμό και την ενθαρρύνει για το μέλλον.

Να σημειωθεί ότι ενδεχομένως η συγκεκριμένη μαθήτρια λόγω της προφανούς δυσκολίας της να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του επιπέδου της τάξης της, σε ό,τι αφορά στο γνωστικό αντικείμενο, δεν είχε την ευκαιρία να εκφραστεί καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς και τελικά προτίμησε να υιοθετήσει τη λεγόμενη “κουλτούρα της σιωπής”, όπως αναφέρει και ο Freire, προκειμένου να καλύψει κατά κάποιο τρόπο την ανασφάλειά της. Βασικός λόγος που την ώθησε να υιοθετήσει μία τέτοιου είδους συμπεριφορά είναι το ότι αισθανόταν πως οι πραγματικές της ανάγκες δεν λαμβάνονταν υπόψη από το θεσμό του σχολείου. Ευτυχώς, έστω και στο τέλος, βρίσκει τη δύναμη να εκφράσει τις εσωτερικές της ανησυχίες, γιατί το συναισθηματικό κλίμα που έχει δημιουργηθεί την κάνει να νιώθει ασφαλής, ώστε να εκφράσει τις βαθύτερες σκέψεις της και ουσιαστικά να εκτεθεί απέναντι στον καθηγητή της, γεγονός που αποτελεί σοβαρή ένδειξη ότι οι σχέσεις έχουν αποκατασταθεί και το κλίμα έχει αλλάξει.

Στην τελική σκηνή της αυλής ο εκπαιδευτικός παίζει με τους μαθητές, απλός και χαρούμενος. Έχει αποδυθεί το ρόλο του επικεφαλής και συντονισμένος με την ομάδα μοιράζεται και εξισώνεται με τα παιδιά.

Η αλλαγή στη συμπεριφορά του ήταν λοιπόν το καταλυτικό στοιχείο που άλλαξε τη δυναμική της ομάδας και έκανε τις σχέσεις τους καλύτερες και πιο δημιουργικές.

Από τη Γεωργία Ραζή

Δραστηριότητα 17: Δείτε το απόσπασμα 7 της ταινίας «Ανάμεσα στους τοίχους». Αν ήσασταν συνάδελφος του διαμαρτυρόμενου καθηγητή, πώς θα επιχειρούσατε να ανορθώσετε το ηθικό του και να συμβάλετε ώστε να βελτιωθούν τα συναισθήματά του; Αξιοποιήστε το κείμενο του *Goleman*.

A Περιγραφή περίπτωσης

Στο απόσπασμα 7 της ταινίας «Ανάμεσα στους τοίχους», μετά τη λήξη της διδακτικής ώρας εισβάλλει μαινόμενος στην αίθουσα των καθηγητών ένας από τους εκπαιδευτικούς και φανερά αγανακτισμένος, καταφέρεται εναντίον των μαθητών του σχετικά με τη συμπεριφορά, την επίδοση και την προοπτική βελτίωσής τους.

Οι συνάδελφοί του που εκείνη τη στιγμή βρίσκονται στην αίθουσα, παρακολουθούν εμβρόντητοι τη συναισθηματική έκρηξη του εκπαιδευτικού, που εκφράζεται μ' έναν ατέρμονο μονόλογο – παραλήρημα:

Προβαίνει σε βαρύτατους απαξιωτικούς χαρακτηρισμούς για τους μαθητές του, γεγονός που αποκαλύπτει τα άκρως αρνητικά συναισθήματά του απέναντί τους. Το λεκτικό που χρησιμοποιεί συνάδει απόλυτα με τον ψυχισμό του τη στιγμή εκείνη: θυμός, αποστροφή, πικρία, αίσθηση αποτυχίας για την εκπλήρωση του ρόλου του, ματαίωση είναι τα κυρίαρχα συναισθήματα που νιώθει και μάλιστα στην απόλυτη

κορύφωσή τους. Καταλήγει να ειρωνεύεται τους μαθητές και να παριστάνει κοροϊδευτικά τη συμπεριφορά τους.

Το πιο εντυπωσιακό είναι ότι δε διστάζει να κατηγορήσει τους συναδέλφους του για την ανεκτικότητα τους. Ωστόσο, κανείς δεν αντιδρά στις προσβολές του προκαλώντας του αμηχανία, σε σημείο να ζητήσει συγγνώμη. Τηρούν στάση αναμονής, παρατηρούν τις αντιδράσεις του, μένουν σχεδόν ανέκφραστοι και αποστασιοποιούνται. Στο τέλος, ο ίδιος δεν μπορεί παρά να παραδεχτεί τη συναισθηματική «ήττα» του. Ένας μόνο από τους συναδέλφους του θα εκδηλώσει την ανησυχία του - αρχικά με το διερευνητικό και ταυτόχρονα αμήχανο βλέμμα του - στη συνέχεια θα τον προσεγγίσει και θα τον απομακρύνει διακριτικά από το χώρο, πιθανόν για να του συμπαρασταθεί και λεκτικά.

B) Συναισθηματική νοημοσύνη

Προφανώς, ο εκπαιδευτικός είχε την εντύπωση ότι το να είναι επιστημονικά καταρτισμένος στο γνωστικό του αντικείμενο, με ακαδημαϊκές γνώσεις, υψηλό βαθμό διανόησης και τεχνικές δεξιότητες θα του εξασφάλιζε την αποδοχή, την αναγνώριση, την κοινωνική και επαγγελματική καταξίωση, δηλαδή ό,τι συνιστά την επιτυχία. Στο σημείο αυτό, έρχεται ο Goleman να καταρρίψει το συγκεκριμένο μύθο και να μιλήσει για άλλες πλευρές - δεξιότητες που περιγράφουν τον επιτυχημένο άνθρωπο, όπως είναι η ενσυναίσθηση, η προσαρμοστικότητα, η ευελιξία, η ικανότητα συνεργασίας με τους άλλους, η αυτογνωσία και αυτοενεργοποίηση όπως και ο έλεγχος των παρορμήσεων. Με άλλα λόγια, η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του αλλά και των άλλων με στόχο την ευτυχή συνύπαρξη και επικοινωνία.

Γ) Προτάσεις

Αντίστοιχα, λοιπόν, με τα προβλήματα που εντοπίσαμε, τη φιλοσοφία του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού και την πρόταση του Goleman, αν συμπαραστεκόμουν συμβουλευτικά, θα προσπαθούσα να ανορθώσω το τραυματισμένο ηθικό του και παράλληλα να βελτιώσω τα συναισθήματά του απέναντι στον εαυτό του, στους μαθητές του, στους συναδέλφους του με τους ακόλουθους τρόπους:

1. Αρχικά, θα εξέφραζα την κατανόησή μου για τη δυσκολία που αντιμετωπίζει. Ταυτόχρονα - στο πλαίσιο της ενσυναίσθησης από την πλευρά μας - θα τον καθυσύχαζα με την ιδέα της «φυσιολογικότητας», ότι δηλαδή δεν είναι κάτι που συμβαίνει αποκλειστικά σ' εκείνον. Αντίθετα, αποτελεί κατάσταση γνώριμη για αξιοσημείωτο αριθμό εκπαιδευτικών στη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας.
2. Θα τον έφερνα σε επαφή με την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, με την ιδέα, δηλαδή, ότι δεν αρκούν μόνο οι τεχνικές γνώσεις και δεξιότητες κι από τις δύο

πλευρές για μια επιτυχημένη συνύπαρξη. Αντίθετα, είναι χρήσιμο να διερευνά τα αίτια που οδηγούν σε συγκεκριμένες συμπεριφορές, να αντιλαμβάνεται και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα της τάξης, τις ανάγκες των μαθητών, κάτι που άλλωστε αποτελεί γνώρισμα ενός καλού καθοδηγητή. Το αποτέλεσμα θα είναι να ενεργοποιήσει τον ενθουσιασμό, τα κίνητρα για μάθηση και την αφοσίωση των μαθητών στους επιδιωκόμενους στόχους.

3. Υιοθετώντας την άποψη του Goleman ότι «όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν το δυναμικό για βελτίωση της συναισθηματικής τους νοημοσύνης», θα συμβούλευα να μην αποθαρρύνεται. Τη συγκεκριμένη εμπειρία να τη χρησιμοποιήσει για την αυτογνωσία του κι όχι για την αυτοτιμωρία του. Για τη βελτίωση της συναισθηματικής του ικανότητας να χειρίζεται την αλλαγή ή τη σύγκρουση, απομακρύνοντας μ' αυτόν τον τρόπο και την πιθανότητα διαμόρφωσης παρόμοιου κλίματος στο μέλλον.

4. Συνεχίζοντας στο ίδιο πνεύμα, θα υπερτόνιζα τα περιθώρια αλλαγών και βελτίωσης, εφόσον όμως ο εκπαιδευτικός δε χρεώσει το πρόβλημα μόνο στους μαθητές, αλλά το θεωρήσει διπολικό.

5. Επίσης, σκόπιμο θα ήταν να είναι ανοιχτός προς τους συναδέλφους του και να συζητά προβλήματα της τάξης ανά τακτά χρονικά διαστήματα, να αξιοποιεί δηλαδή την εμπειρία των άλλων, πριν φτάσει στο απροχώρητο και παρουσιάζει τέτοιες εκρήξεις θυμού.

6. Θα υπενθύμιζα αρετές που πρέπει να συνεχίζουν -κυρίως σε τέτοιες στιγμές κρίσης- να χαρακτηρίζουν έναν εκπαιδευτικό: επιμονή, ζήλος, ενεργοποίηση και όχι στασιμότητα, δέσμευση για την ευθύνη της καθοδήγησης που έχει αναλάβει απέναντι στους μαθητές, ακεραιότητα του χαρακτήρα του. Θα του υπενθύμιζα το ρόλο του ως προτύπου, ώστε να μην πτοείται και να συνεχίσει να προσπαθεί.

7. Όταν μάλιστα η τάξη δεν ανταποκρίνεται, να ελίσσεται, να προσαρμόζεται στις συνθήκες, να αποφορτίζει το κλίμα με κατάλληλες διδακτικές πρακτικές, αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες και τις βιωματικές μεθόδους.

8. Οι μαθητές διανύουν μία περίοδο γενικότερης αμφισβήτησης: το σχολείο με τους περιορισμούς του και την εξουσία του δασκάλου, σκηνικό ανάλογο με αυτό της οικογένειας, προκαλεί τη γενικότερη αντίδρασή τους, επομένως ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να θεωρήσει προσωπική την επίθεση και απορριπτική της προσωπικότητάς του.

9. Ενδέχεται η γενικότερη ένταση στην τάξη να υποκρύπτει προβληματικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών, οπότε στο σημείο αυτό η αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και του συμβολαίου τάξης θα ερχόταν να αμβλύνει τις διαφορές και να βελτιώσει το κλίμα.

10. Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εξασφαλίσει ένα καλύτερο συναισθηματικό κλίμα, αν προσεγγίσει τους μαθητές του σε δραστηριότητες εκτός των καθιερωμένων διδακτικών ωρών: με το να αναλάβει κάποια εορταστική εκδήλωση του σχολείου, δράσεις, εκδρομές, προγράμματα πολιτιστικά, περιβαλλοντικά ή κάποια παρουσίαση.

11. Τέλος, για τις παραπάνω δραστηριότητες, θα πρότεινα τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με άλλους συναδέλφους, γεγονός που θα μπορούσε να δώσει και στους μαθητές το παράδειγμα του καλού κλίματος και αποδοχής, κυρίως όμως να βελτιώσει τις μάλλον ουδέτερες, όπως προκύπτει από το απόσπασμα, συναδελφικές σχέσεις.

Από Μαρία Χρήστου- Εύη. Μητροπούλου

Δραστηριότητα 17: Είναι εμφανές ότι ο εκπαιδευτικός αισθάνεται απογοήτευση, ηττοπάθεια. Οι φιλοδοξίες του διαψεύστηκαν, αισθάνεται κατάθλιψη και ροπή προς την επιθετικότητα, ακόμα και προς τους συναδέλφους του, τους οποίους υποτιμά με τα λόγια του. Εμφανίζεται νευρικός, σε πλήρη σύγχυση. Κατηγορεί τα παιδιά για τη συμπεριφορά τους και την έλλειψη διάθεσης να μάθουν. Είναι έτοιμος να εγκαταλείψει.

Έχει δημιουργήσει μια αυτο-εικόνα “ταλαιπωρημένου θύματος” που αντανακλάται στα παιδιά και ξαναγουρίζοντας στον ίδιο, ανακυκλώνει το πρόβλημα. Την ίδια εικόνα περνά τώρα και στους συναδέλφους του, στους οποίους επιτίθεται, χάνοντας και τους “φυσικούς συμμάχους” του στο χώρο του σχολείου.

Αυτό που φαίνεται να λείπει από τον εκπαιδευτικό είναι η συναισθηματική νοημοσύνη, που περιλαμβάνει σύμφωνα με τον Goleman αυτοεπίγνωση και έλεγχο των παρορμήσεων, επιμονή, ζήλο και αυτενεργοποίηση, αυτοπειθαρχία, αυτοπεποίθηση, αυτοέλεγχο και ενσυναίσθηση. Του λείπει η ικανότητα επικοινωνίας και κοινωνικής προσαρμοστικότητας. Χρειάζεται να δει τα πράγματα από απόσταση, να αντιμετωπίσει, όπως αναφέρει και ο Kegan, τη δεδομένη κατάσταση ως αντικείμενο για να μπορέσει να καταλάβει τα κίνητρα, τα άγχη και τις αιτίες που οδηγούν τα παιδιά σε τέτοιες συμπεριφορές, ώστε να τις δικαιολογήσει και να βρει τον τρόπο να τις αλλάξει. Απαιτείται ανάληψη πρωτοβουλιών για να προσπαθήσει να αλλάξει το περιεχόμενο του μαθήματός του, αλλά ίσως και το ίδιο το πλαίσιο, το οποίο βέβαια χρειάζεται συνολική προσπάθεια και ουσιαστική συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών για να διαμορφώσει ένα θετικό κλίμα στην τάξη του και να κερδίσει την εκτίμηση και εμπιστοσύνη των μαθητών του.

Αν ήμουν συνάδελφός του:

- Θα έδειχνα κατανόηση στη δύσκολη κατάσταση που έχει δημιουργηθεί.
- Θα αποδεχόμουν την πιθανή ύπαρξη αντίστοιχων προβλημάτων και στη δική μου τάξη. Έτσι, η “φυσιολογικοποίηση” της κατάστασης, θα τον βοηθούσε να μειώσει τα

αισθήματα ανασφάλειας και την πεποίθηση ότι το πρόβλημα είναι προσωπικό μεταξύ αυτού και των μαθητών του.

- Θα προσπαθούσα να του εξηγήσω ότι η συγκεκριμένη συμπεριφορά των παιδιών είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων οι οποίοι σχετίζονται με το οικογενειακό τους περιβάλλον, με τις σχέσεις που έχουν αναπτύξει με την ομάδα συνομηλίκων, με την αντίληψη που έχουν σχηματίσει για το θεσμό του σχολείου, με την ίδια τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντί τους. Χρειάζεται επομένως να αναζητήσει τα αίτια της συμπεριφοράς των παιδιών.
- Θα του θύμιζα κάποιες καλές στιγμές με τους μαθητές μας
- Θα ανύψωνα το ηθικό του, λέγοντάς του πως οι μαθητές δεν έρχονται ουσιαστικά σε προσωπική αντιπαράθεση μαζί του, ούτε απορρίπτουν τον ίδιο ως προσωπικότητα, αλλά μάλλον το ίδιο το σύστημα, το οποίο αφενός έχουν συνδυάσει με το πρόσωπο του εκάστοτε εκπαιδευτικού ως εκπροσώπου αυτού και αφετέρου τους έχει ήδη απορρίψει, γι' αυτό και το απορρίπτουν και οι ίδιοι με τη συμπεριφορά τους
- Θα του πρότεινα να διερευνήσει τις ανάγκες των μαθητών και να συνάψει ένα εκπαιδευτικό συμβόλαιο με αυτούς, ώστε να δεσμευτούν και οι ίδιοι ως προς την εκπαιδευτική διεργασία
- Θα πρότεινα να συνεργαστούμε παρακολουθώντας ο ένας το μάθημα του άλλου και εντοπίζοντας ενδεχόμενες αδυναμίες ως προς τον τρόπο προσέγγισης των μαθητών
- να κάνουμε μια εκ βαθέων συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων για τις παιδαγωγικές μεθόδους που ακολουθούμε και τα λάθη μας
- να δοκιμάσουμε νέους τρόπους προσέγγισης των παιδιών με βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας, επιδιώκοντας την ενεργητική συμμετοχή τους
- Θα καλούσα σε μια συνεργατική ομάδα και άλλους συναδέλφους προκειμένου να δημιουργήσουμε ένα σχέδιο δράσης, με στόχο να προσπαθήσουμε να αλλάξουμε το γενικότερο κλίμα και την αντίληψη των παιδιών για το σχολείο
- Θα πρότεινα να αλλάξει μέθοδο, να χρησιμοποιήσει τη δυναμική των ομάδων, να πάψει να εστιάζει στα γνωστικά αποτελέσματα, να αξιοποιήσει την πληροφορική και τις νέες τεχνολογίες σε μια πιο βιωματική και ευέλικτη εργασία, σ' ένα project που θα ενδιέφερε τα παιδιά
- να βγει από το σχολείο, να κάνει πρακτική άσκηση και να επιμορφωθεί σε θέματα διαχείρισης της τάξης, στην υλοποίηση βιωματικών εκπαιδευτικών τεχνικών, στη διαχείριση των συναισθημάτων του ίδιου
- να δημιουργήσει εσωτερικά κίνητρα στους μαθητές, δίνοντας πρακτική εφαρμογή στις γνώσεις τους

Πέμπτη συνάντηση

Στην **πέμπτη** συνάντηση παρουσιάστηκαν οι δραστηριότητες 19: (Εύη Μητροπούλου, Μαρία Χρήστου). 21: (Εύη Μητροπούλου, Μαρία Χρήστου). 22: (Εύη Μητροπούλου, Μαρία Χρήστου) και 25: (Εύη Μητροπούλου, Χρήστου Μαρία και Μαρία Χρονοπούλου). Αφορούν στην ενότητα 3β. Αίτια και αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και του bullying.

Από τη συνεργασία Εύης Μητροπούλου, Μαρίας Χρήστου

Δραστηριότητα 19. α) *Εντοπίστε συνθετικά τα αίτια της αποκλίνουσας συμπεριφοράς του Σουλεϊμάν (σχολιάστε στην αλληλουχία τους τα υπ' αριθμόν 2, 3, 4, 5, 11, 12, 13, 14, 15, 17 αποσπάσματα από το «Ανάμεσα στους τοίχους»).* β) *Ποιες είναι οι θετικές ενέργειες του εκπαιδευτικού σε αυτά τα αποσπάσματα; Γιατί είναι θετικές;* γ) *Ποιες είναι οι αρνητικές ενέργειές του; Τι θα είχατε να αντιπροτείνετε;*

Ο Σουλεϊμάν είναι ένας έφηβος με δύσκολη συμπεριφορά. Κατάγεται από το Μάλι και δεν έχει πλήρως ενταχθεί στην γαλλική κουλτούρα. Είναι ενδεικτικό ότι στο σπίτι του δεν μιλιέται η γαλλική, για να βοηθήσει τον νεαρό να προσαρμοστεί στη νέα του πατρίδα. Η μητέρα του δεν γνωρίζει γαλλικά, δεν μπορεί να τον βοηθήσει, ούτε να τον ελέγξει ή να τον καθοδηγήσει. Το γεγονός ότι κλείνεται στο δωμάτιό του, το θεωρεί απόδειξη ότι διαβάζει, γι αυτό και δεν είναι εύκολο να δεχθεί τα παράπονα που εκφράζει ο καθηγητής του σχολείου, ενώ διαμορφώνει οξύθυμη και νευρική αντίδραση. Είναι εμφανές ότι δεν γνωρίζει τον γιο της, τις ανάγκες και τα συναισθήματά του. Το ότι δεν μιλά γαλλικά δεν της επιτρέπει να συζητήσει με τον εκπαιδευτικό που διέγνωσε την προβληματική συμπεριφορά του γιου της, ούτε να τον συμβουλευτεί και με κάθε διακριτικότητα και αποφεύγοντας κάθε ενοχοποίηση να λάβει υποστήριξη από ειδικούς ή από κάποιον εξειδικευμένο οργανισμό. Η παρουσία του πατέρα είναι ασαφής και περισσότερο σαν απειλή αναφέρεται το όνομά του.

Μελέτες υποστηρίζουν ότι τα παιδιά που μεγαλώνουν σε τέτοιες οικογένειες και έχουν για πρότυπα επιθετικές/οξύθυμες συμπεριφορές, σε συνδυασμό με την απουσία αποτελεσματικής πειθαρχίας και ίσως ελέγχου από τους γονείς, αναπτύσσουν αυτές τις συμπεριφορές και στη συνέχεια τις χρησιμοποιούν στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους. Σε ό,τι αφορά στην περίπτωση του Σουλεϊμάν, υπάρχει σαφής συνάφεια μεταξύ της αποκλίνουσας συμπεριφοράς του, των επιθετικών σχέσεων με κάποιους συνομηλίκους του και των εμπειριών ανατροφής του στην οικογένεια. Από τον τρόπο που αποκαλεί τη μητέρα του (“η γριά μου”) και από τον τρόπο που η ίδια αντιδρά στην προσπάθεια του παιδιού της να την τραβήξει μία φωτογραφία, σε συνδυασμό με τα προαναφερθέντα, είναι προφανές το ότι δεν έχουν αναπτύξει ουσιαστικές σχέσεις μεταξύ τους. Ο Σουλεϊμάν, λόγω κουλτούρας, φαίνεται να αποδέχεται τον ρόλο της ως μητέρα και όχι τόσο πολύ την ίδια ως οντότητα και ως έναν άνθρωπο που μπορεί να εμπιστευτεί, να συζητήσει τις εσωτερικές του ανησυχίες, να ζητήσει ενδεχομένως βοήθεια προκειμένου να ξεπεράσει κάποια προβλήματα που αντιμετωπίζει. Νιώθει ιδιαίτερη ανασφάλεια και για τον λόγο αυτό δεν συζητά μαζί της την πραγματική εικόνα που παρουσιάζει στο σχολείο. Αντίστοιχες φαίνεται να είναι και οι σχέσεις του με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς του,

τον αδερφό και τον πατέρα του. Έχει ήδη απομονωθεί μέσα στην ίδια του την οικογένεια και είναι προφανές το ότι δεν έχει υποστηριχτεί κατάλληλα ώστε να αναπτύξει βασικές κοινωνικές ικανότητες (Goleman, 1996).

Σύμφωνα με τους Renken κ. συν. (1989) τα παιδιά με σχέσεις ανασφάλειας στο οικογενειακό περιβάλλον διακατέχονται από έλλειψη εμπιστοσύνης και περιμένουν εχθρότητα και έτσι μπορεί να αναπτύξουν επιθετικά πρότυπα αλληλεπίδρασης με τους συνομηλικούς τους. Ταυτόχρονα, τα παιδιά που είχαν με τους γονείς τους σχέσεις ανασφάλειας, είναι πιθανό να γίνονται δέκτες μιας τυχαίας προσοχής και να αμφιβάλλουν για την αποτελεσματικότητά της επιρροής αυτού του προσώπου. Αν και παραμένουν κάπως ανεξάρτητα, έχουν έλλειψη αυτοεκτίμησης και εμπιστοσύνης για την αξία τους κι έτσι είναι πιο επιρρεπή στο να δεχθούν παληκαρισμούς από τους συνομηλικούς τους (απόσπασμα 14: ο νεαρός στο παιχνίδι αντιμετωπίζει bullying, υβρεολόγιο, προσβολή της εθνικότητας και του ανδρισμού του, βιαιοπραγία). Αντίστοιχα, ο Σουλεϊμάν δεν δέχεται τη θετική συμπεριφορά από συμμαθητές του ή και από τον εκπαιδευτικό, ακόμα και όταν αυτή εκφράζεται σαν επιβράβευση (απόσπασμα 13).

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται καθώς η σχέση του νεαρού με τους συμμαθητές του δεν είναι απαραίτητα καλή. Κάθεται στα τελευταία θρανία με μια εμφανή διάθεση απομόνωσης και εγκατάλειψης. Περιθωριοποιεί ο ίδιος τον εαυτό του, κάτι που τον καθιστά άλλοτε αποδέκτη πειραγμάτων από τους συμμαθητές του και άλλοτε τον φέρνει σε αντιπαράθεση με τα άλλα παιδιά. Δεν φαίνεται να καταλαβαίνουν ότι προτιμά τη σιωπή από τη συνεχή φλυαρία και τον ειρωνεύονται για τις πεποιθήσεις, το τατουάζ του (απόσπασμα 11). Περισσότερα προβλήματα έχει ακόμα και με άτομα του ίδιου χρώματος, όπως ο Καρλ, γεγονός που αποδεικνύει ότι το πρόβλημα δεν είναι φυλετικός ρατσισμός, αλλά η δυσκολία του Σουλεϊμάν να αποδεχθεί την ταυτότητα της χώρας που κατοικεί (απόσπασμα 11), όπως επίσης και το γεγονός ότι δεν έχει αναπτύξει επαρκώς την ενσυναίσθηση, τη διαχείριση των συναισθημάτων του, την αυτοεπίγνωση (Goleman, 2011). Είναι εύθικτος, αμφισβητεί το περιβάλλον του και μαζί το σχολείο και τα μέλη του.

Συγκρούεται συχνά με την Εσμεράλτα (απόσπασμα 15) που τον κοροϊδεύει αλλά προσπαθεί να την υπερασπιστεί (απόσπασμα 17), καθώς ένα κύμα αδρεναλίνης τον έπνιξε, όταν είδε τα κορίτσια να γίνονται θύματα της ειρωνείας του εκπαιδευτικού. Στην επέμβασή του δεν φαίνεται να υπάρχει υπερηφάνεια ή αυτοεκτίμηση βλέποντας ότι είναι ένας μη αποτελεσματικός παρευρισκόμενος (Hazler, 1996), γεγονός που τον εξαγριώνει και τον οδηγεί στην τελική ρήξη.

Αλλά και το σχολείο δεν τον αντιμετωπίζει σαν μια ξεχωριστή προσωπικότητα και στερείται σχεδίου εξατομικευμένης διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες του μαθητή. Όπως αναφέρει και ο D. Goleman (1996), ο Σουλεϊμάν σαν επιθετικό παιδί υιοθετεί στη ζωή του μια λογική που του εξασφάλισε στο τέλος κακά ξεμπερδέματα. Όταν ο Σουλεϊμάν αντιμετώπισε δυσκολία με τον εκπαιδευτικό (απόσπασμα 17), είδε αμέσως σ' αυτόν έναν ανταγωνιστή, συμπεραίνοντας αυθαίρετα την εχθρική διάθεση απέναντί του, χωρίς να αναζητά οποιαδήποτε άλλη πληροφορία ή να προσπαθεί να σκεφθεί έναν ειρηνικό τρόπο να λύσει τις διαφορές του.

Η κυριαρχία στον συναισθηματικό τομέα υπήρξε ιδιαίτερα δύσκολη, επειδή οι δεξιότητες έπρεπε να αποκτηθούν τη στιγμή που ο Σουλεϊμάν ήταν πολύ λίγο ικανός να προσλάβει νέες πληροφορίες και να μάθει καινούργιους τρόπους αντίδρασης. Η καθοδήγηση σε τέτοιες στιγμές από τον εκπαιδευτικό θα ήταν ιδιαίτερα σημαντική, ο εκπαιδευτικός όμως απέτυχε εντελώς σ' αυτό. Με ελάχιστες εξαιρέσεις, δεν φαίνεται να κάνει ουσιαστικά βήματα προσέγγισης του συγκεκριμένου μαθητή, διερευνώντας τις πραγματικές του ανάγκες και τα αίτια της συμπεριφοράς του. Οι κατ' ιδίαν συζητήσεις με τον μαθητή είναι ανύπαρκτες. Αντιθέτως του απευθύνει τον λόγο και προβαίνει σε προσωπικά σχόλια για τη συμπεριφορά του ενώπιον ολόκληρης της τάξης, γεγονός που δεν αφήνει τα περιθώρια της ενδεχόμενης έκφρασης των βαθύτερων σκέψεων και προβληματισμών του Σουλεϊμάν. Ο συγκεκριμένος μαθητής νιώθει πως κανείς δεν τον καταλαβαίνει, πως η προσωπικότητά του δεν αναγνωρίζεται ούτε από το οικογενειακό ούτε από το σχολικό του περιβάλλον και σταδιακά μειώνεται η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθησή του (Flemming, 2014). Όλα τα παραπάνω τον οδηγούν να επιλέγει είτε τη σιωπή, είτε τις υπερβολικές αντιδράσεις με υβρεολόγιο τόσο απέναντι στους συμμαθητές του, όσο και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

Είναι εμφανές ότι στη συμπεριφορά του Σουλεϊμάν σημαντικό ρόλο παίζει και το συνολικό κλίμα στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός δεν κατορθώνει να δημιουργήσει, στο πεδίο της συναισθηματικής διάστασης, ένα μαθησιακό κλίμα που να χαρακτηρίζεται από σχέσεις εμπιστοσύνης, συναισθηματικής ασφάλειας, δημιουργικής έκφρασης, συνεργατικότητας καθώς και ανακάλυψης, ανάδειξης και αναγνώρισης των ικανοτήτων που κάθε εκπαιδευόμενος έχει. Ο ίδιος συχνά συγκρούεται και με άλλους μαθητές, αντιπαρατίθεται με την Κουμπά (απόσπασμα 2,4 και 5) και έτσι, παρά την καλή του προαίρεση, δεν καταφέρνει να συμβάλει προς την κατεύθυνση της πρόληψης και αντιμετώπισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς του Σουλεϊμάν ή άλλων μαθητών.

Βέβαια η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού δεν είναι πάντα αρνητική. Κάνει πολλές φορές φιλότιμες προσπάθειες να προσεγγίσει και να βοηθήσει τους μαθητές του, αλλά κάνει και σημαντικά λάθη.

Ως θετικές ενέργειες του εκπαιδευτικού στα συγκεκριμένα αποσπάσματα θεωρούμε τις εξής:

Απόσπασμα 2: Ενδιαφέρον από την πλευρά του εκπαιδευτικού το ότι τους περίμενε στην πόρτα για να τους υποδεχθεί, διαμορφώνοντας ένα θετικό και δεκτικό κλίμα.

Απόσπασμα 3: Ο εκπαιδευτικός φαίνεται καταδεκτικός στο Ντεμιάν και χρησιμοποιεί ένα παράδειγμα από το ποδόσφαιρο, προσπαθώντας να κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον χρησιμοποιώντας παραδείγματα από τις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών. Στη συνέχεια προσπαθεί να εντάξει όλους τους μαθητές στη διδακτική πράξη, απευθύνοντας τον λόγο και στους λιγότερο ομιλητικούς και ταυτόχρονα κάνει ένα έξυπνο σχόλιο στη Σαμάνθα που κάνει τον υποβολέα. Με αυτόν τον τρόπο δείχνει να προσέχει και να αντιλαμβάνεται τα παιδιά και διαμορφώνει αρχικά τουλάχιστον ένα κλίμα ασφάλειας και κατανόησης.

Απόσπασμα 4: Απαντά στην προσωπική ερώτηση που του υποβάλει ο Σουλεϊμάν, αρχικά τουλάχιστον δεν νευριάζει, φαίνεται διατεθειμένος να συμμετάσχει στο «παιχνίδι» των παιδιών.

Απόσπασμα 12: Στη συνάντηση με τους γονείς είναι ευγενικός και στους γονείς του Σουλεϊμάν παρουσιάζει άμεσα, αλλά χωρίς επιθετικό ύφος ή με τρόπο που να τους καταλογίζει ευθύνες, το πρόβλημα προσαρμογής του νέου. Η μητέρα του δεν μιλά γαλλικά, αδυνατεί να παρακολουθήσει την πρόδό του στο σχολείο, ο πατέρας φαίνεται απών και ο μεγαλύτερος αδερφός του που μιλά γαλλικά κάνει τον μεσάζοντα. Ο εκπαιδευτικός δείχνει προβληματισμένος, καθιστά σαφές στον αδερφό ότι θέλει να βρεθεί μία ουσιαστική λύση, αφήνει τα περιθώρια για μια καλή συνεργασία μεταξύ τους και εισηγείται μια ήρεμη αντιμετώπιση χωρίς βία, γιατί φαίνεται να καταλαβαίνει την εριστικότητα και την επιθετικότητα της μητέρας.

Απόσπασμα 13: Στη δραστηριότητα που έχει ανατεθεί στους μαθητές τον βοηθά και τον ενθαρρύνει να την ολοκληρώσει, παρόλο που η δομή της εργασίας του διαφέρει από αυτή των υπόλοιπων μαθητών. Δεν παραλείπει να του εξηγήσει και να χρησιμοποιεί χιούμορ κατά την επικοινωνία τους. Δείχνει έμπρακτα ότι αναγνωρίζει το ιδιαίτερο ταλέντο του μαθητή στη φωτογραφία και τελικά τον επιβραβεύει για την εργασία του, αναρτώντας την στον φελοπίνακα της αίθουσας και προσκαλώντας όλους τους συμμαθητές του να την διαβάσουν. Με αυτόν τον τρόπο κατορθώνει να τονώσει την αυτοπεποίθησή του και του δείχνει ότι δεν προσπαθεί απλά να τον ενθαρρύνει, αλλά ότι πραγματικά αναγνωρίζει την αξία του.

Ως αρνητικές ενέργειες του εκπαιδευτικού θεωρούμε:

Απόσπασμα 2: Παρακολουθεί με χαμόγελο, αλλά με μικρό εκνευρισμό τις συζητήσεις και τα πειράγματα των παιδιών, χτυπά το χέρι στην έδρα, τους εγκαλεί σε τάξη, σηκώνει απειλητικά το χέρι στα παιδιά που κάθονται στα πίσω θρανία και ζητά να μετακινηθούν μπροστά. Τους επιτιμά για την απώλεια χρόνου και τους υποβιβάζει συγκρίνοντάς τους με τους μαθητές άλλων σχολείων που είναι πιο συνεπείς. Προσβάλλει την Κουμπά που δεν σήκωσε το χέρι της για να μιλήσει και αντιπαρατίθεται μαζί της. Αποδέχεται την πρόκληση της Εσμεράλντα και γράφει και αυτός το όνομά του στον πίνακα υπακούοντας στην εντολή που τους έχει δώσει, τους επικρίνει όμως που αργούν, δημιουργώντας έτσι αντιφατικά συναισθήματα στα παιδιά.

Απόσπασμα 3: Ο εκπαιδευτικός υποβιβάζει τελικά το ερώτημα του Γουέι θεωρώντας ασήμαντη λέξη το «Αυστριακός». Δεν είναι σταθερή η συμπεριφορά του, γεγονός που δυσκολεύει και τον Σουλεϊμάν να αισθανθεί ασφαλής. Καλεί τον Σουλεϊμάν να γράψει τις λέξεις και όταν αυτός του απαντά ότι δεν έχει τετράδιο, του λέει να δανειστεί και συνεχίζει την αντιπαράθεσή τους ειρωνευόμενος ότι «αυτή είναι η τακτική του». Τον υποτιμά, δεν δέχεται τον λόγο του, αντιπαρατίθεται με τα κορίτσια για τη χρήση των ονομάτων στα παραδείγματα, γεγονός που φαίνεται να ενοχλεί και τον Σουλεϊμάν, δεν καταλαβαίνει τις ανάγκες, τις συνήθειες και την κουλτούρα του ακροατηρίου του.

Απόσπασμα 4: Δυσκολεύει την αυθόρμητη κίνηση για βοήθεια του Ραμπά, παραμένει προσκολλημένος σε τυπικούς κανόνες, νευριάζει για τη φασαρία. Ταυτόχρονα, κάνει παρατήρηση στον Σουλεϊμάν ενώ μιλούν και άλλοι μαθητές, υποβιβάζει την Κουμπά πριν απαντήσει, και αστεϊευόμενος σημειώνει την άγνοιά της. Γενικά αισθάνεται αμήχανος με τις ερωτήσεις των παιδιών για τη χρήση της υποτακτικής και αδιαφορεί για τον Σουλεϊμάν που

δεν παρακολουθεί. Στο τέλος βρίσκεται σε άμυνα και ειρωνεύεται τον Σουλεϊμάν, γεγονός που δημιουργεί μια βαθιά κρίση στις σχέσεις τους.

Απόσπασμα 5: Παρακολουθούμε την αντιπαράθεση του Σουλεϊμάν με την Κουμπά. Τον ενοχλεί, τον προσβάλλει, κανείς όμως, δεν παίρνει το μέρος του και ο εκπαιδευτικός ακόμα περισσότερο αδυνατεί να μεσολαβήσει και να μειώσει την ένταση για να αποκαταστήσει το κλίμα ισότητας, σταθερότητας και ηρεμίας στην τάξη.

Απόσπασμα 11: Ασκήν πίεση στον Σουλεϊμάν για να διαβάσει την εργασία του και τον ειρωνεύεται για το μικρό της μέγεθος. Στη συνέχεια τον κατηγορεί ότι δεν προσπαθεί όπως οι άλλοι και δεν κατανοεί την ανάγκη του να μείνει μόνος. Κατόπιν, δεν επεμβαίνει στην αντιπαράθεσή του με την Εσμεράλντα και στο τέλος παρατηρεί μόνο αυτόν για προσβλητικές εκφράσεις, άνισα συμπεριφερόμενος σε σχέση με την Εσμεράλντα που κάνει το ίδιο. Ταυτόχρονα, τα παιδιά παρενοχλούν τον Σουλεϊμάν σε σχέση με το θρήσκευμά του/τατουάζ από το Κοράνι και ο ίδιος απαιτεί να μάθει τι γράφει αυτό. Δεν δίνει ιδιαίτερη σημασία στη συγκεκριμένη έκφραση «αν τα λόγια σου είναι πιο ασήμαντα από τη σιωπή, τότε μείνε σιωπηλός», η οποία αποτελούσε ένα εξαιρετικό έναυσμα για να γράψει ο μαθητής μια καλή εργασία, και τελικά εγκαταλείπει γρήγορα το θέμα, χωρίς να το λύσει ουσιαστικά, και ξαναγυρνά στο μάθημά του.

Απόσπασμα 12: Ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να είχε επιδιώξει έναν πιο ουσιαστικό διάλογο με τη μητέρα του Σουλεϊμάν, έχοντας ως μεσάζοντα τον αδερφό του ως προς τη μετάφραση και την αμοιβαία συνεννόησή τους. Θα έπρεπε να είχε καλέσει πολύ νωρίτερα τους συγκεκριμένους γονείς προκειμένου να τους ενημερώσει για την πορεία του παιδιού τους και να μην περιμένει την τυπική και καθιερωμένη συνάντηση γονέων στο τέλος του τριμήνου. Βασική παράλειψή του είναι επίσης το γεγονός ότι δεν επιμένει να γνωρίσει τον πατέρα του μαθητή, ώστε να αποκτήσει μία περισσότερο ολοκληρωμένη εικόνα για το οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει. Τέλος, φαίνεται πως η μητέρα συνεχίζει να διατηρεί τις αμφιβολίες της φεύγοντας, γεγονός που αποδεικνύει ότι δεν υπήρξε ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ τους, επομένως είναι αμφίβολη η έστω και μικρή αλλαγή της συμπεριφοράς του Σουλεϊμάν.

Απόσπασμα 13: Στη δραστηριότητα κάνει ομάδες, στοιχείο πολύ θετικό για την προσέγγιση των μαθητών και τη δημιουργική ένταση και του Σουλεϊμάν στην ομάδα. Αμφισβητεί όμως τον Σουλεϊμάν για τις ικανότητές του, ενώ ο νέος έχει ήδη αντιμετωπίσει τα δυσμενή σχόλια των συμμαθητών του για την οικογένειά του.

Απόσπασμα 15: Παρακολουθούμε την αντιπαράθεση του Σουλεϊμάν με το Νασσίμ για το αφρικανικό ποδόσφαιρο, με τον Μπουμακάρ και τον Καρλ για την εθνική ταυτότητα. Ο νεαρός νευριάζει, η επέμβαση του καθηγητή δεν είναι καίρια, η Εσμεράλντα δυναμιτίζει την κατάσταση και όταν ο Σουλεϊμάν ξεσπά με απρεπές λεξιλόγιο βρίσκεται σε αντιπαράθεση με τον καθηγητή. Πρόκειται για μια ανοιχτή ρήξη, που έχει σαν αποτέλεσμα την παραπομπή του νέου για τιμωρία. Δυστυχώς ο εκπαιδευτικός διακρίνεται για νευρικότητα, οξυθυμία. Η σκηνή είναι γεμάτη ένταση, ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να συγκρατηθεί, ενώ είναι παιδαγωγικά απαράδεκτη η ερώτηση στο Σουλεϊμάν «δεν βαρέθηκες να γελοιοποιείσαι;». Πρόκειται για την οριστική ρήξη μεταξύ τους.

Απόσπασμα 17: Η αντιπαράθεση μεταξύ Σουλεϊμάν και εκπαιδευτικού, μεταφέρεται σε προσωπικό επίπεδο. Όταν δημοσιοποιείται η προσβολή που του έκανε στο προηγούμενο συμβούλιο («έχει περιορισμένη αντίληψη»), ο εκπαιδευτικός αισθάνεται νευρική νευρική, περνά στην άμυνα, προσπαθεί να μεταφέρει τις ευθύνες αλλού, δεν προσπαθεί να καταλάβει τον Σουλεϊμάν. Αντίθετα, τον ειρωνεύεται όταν αυτός τον κατηγορεί ότι «τον έχει βάλει στο μάτι», και επιτίθεται στα κορίτσια που μετέφεραν τις πληροφορίες του συμβουλίου στα παιδιά. Υποτιμά τα παιδιά, τα ονομάζει «σκανκς» (ένας όρος αργκό για ένα επιπόλαιο πρόσωπο, υπονοώντας μηδαμινότητα, την κατάσταση των χαμηλότερων τάξεων, «σκουπίδια»), έρχεται σε προσωπική αντιπαράθεση με τον Σουλεϊμάν. Η κατάσταση δυναμιτίζεται από τον ίδιο, αν και θα έπρεπε σαν παιδαγωγός να συγκρατούνταν και να αποφόρτιζε την κατάσταση. Κατηγορεί τον Σουλεϊμάν ότι προσβάλλει τους συμμαθητές του, αδιαφορεί για την προσπάθειά του να υπερασπίσει τα κορίτσια, τον ειρωνεύεται με τη χρήση του “υπόπτη”. Απαιτεί σεβασμό, χωρίς να τον κερδίζει, τον υποτιμά, τον κατηγορεί για ψευδοπαλλικαρισμό, τον απειλεί με το πειθαρχικό. Ο νεαρός είναι πια έξαλλος. Οι συμμαθητές του προσπαθούν να τον ηρεμήσουν, αλλά είναι αργά. Εκρήγνυται, αντιδρά βίαια στη σωματική επαφή. Ο εκπαιδευτικός δεν τον σταματά. Εμπλέκεται μαζί του σωματικά και τελικά λειτουργεί η αρχή της αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Κατηγορούσε συνεχώς τον Σουλεϊμάν για βίαιη και παραβατική συμπεριφορά, τον ονόμασε «πρόβλημα» στη μητέρα του και τελικά εισέπραξε από τον μαθητή τη συμπεριφορά που πίστευε.

Συμπερασματικά, για την παραβατική συμπεριφορά του Σουλεϊμάν, συνυπεύθυνη είναι η οικογένειά του, το σχολικό περιβάλλον και κατ’ επέκταση ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Ειδικά ο τελευταίος ευθύνεται και για τη διαμόρφωση αρνητικών διαπροσωπικών σχέσεων με τον μαθητή, αλλά και για τη δυσκολία να δημιουργήσει ένα κατάλληλο συναισθηματικό κλίμα που θα αποτελούσε θετικό παράγοντα μάθησης. Το γεγονός ότι χρησιμοποιεί κατά κύριο λόγο την εισήγηση και σε ελάχιστες περιπτώσεις την εργασία των μαθητών σε ομάδες, δεν διευκολύνει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διεργασία και κατά συνέπεια δεν δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες για να δημιουργηθούν σχέσεις αλληλεπίδρασης, για να αναπτύξουν ικανότητες επικοινωνίας, να ασκηθούν στην ενεργητική ακρόαση, στη διαχείριση των συναισθημάτων τους, στην εποικοδομητική επίλυση ενδεχόμενων συγκρούσεων (Goleman, 2011).

Επίσης, δεν δημιουργείται πρόσφορο έδαφος για την καλλιέργεια μιας περισσότερο δημοκρατικής συνείδησης και αποδοχής της διαφορετικότητας, μέσω της ανταλλαγής απόψεων, του δημοκρατικού διαλόγου, της ελεύθερης έκφρασης των απόψεων των μαθητών χωρίς να προσβάλλουν τους άλλους και ταυτόχρονα χωρίς να αποκτούν μια παθητική στάση απέναντι στη μάθηση και στην επιβολή κυρίαρχων απόψεων “εκ των άνω” (Freire & Shor, 2011). Αυτά έπρεπε να καλλιεργηθούν μέσα στην τάξη με τη διαμόρφωση ενός κλίματος αποδοχής, όπου τα μέλη θα μπορούν να αμφισβητούν και να αντιτίθενται χωρίς τον φόβο της αποδοκιμασίας, καλλιεργώντας τις δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας, για να αυξηθεί η πλαστικότητα του ανθρώπινου εγκεφάλου (Γουρνάς, 2011). Παρά τις καλές του διαθέσεις, ο εκπαιδευτικός απέτυχε πλήρως σε σχέση με τον Σουλεϊμάν.

Στο σημείο αυτό αναφέρουμε ως δευτερεύοντες, αλλά ουσιαστικούς παράγοντες, οι οποίοι πυροδοτούν τη συμπεριφορά του Σουλεϊμάν, τη γενικότερη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, το περιεχόμενο των μαθημάτων και το γενικότερο πλαίσιο μάθησης εντός της

σχολικής μονάδας. Σε ό,τι αφορά στο εκπαιδευτικό σύστημα, αυτό δεν λαμβάνει σε καμία περίπτωση υπόψη το μορφωτικό και κοινωνικό κεφάλαιο των μαθητών και παρά τις “διασφαλίσεις” για την παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού επιπέδου με στόχο την ελαχιστοποίηση των ανισοτήτων, στην ουσία η δομή του αναπαράγει και αμβλύνει ακόμα περισσότερο τις όποιες ανισότητες θέτοντας αρκετούς μαθητές a priori στο περιθώριο (Bourdieu, 1985).

Τέλος, παρατηρώντας το περιεχόμενο των μαθημάτων και το γενικότερο πλαίσιο μάθησης εντός του σχολείου (Illeris, 2007), εστιάζοντας :

α) στην ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή η οποία δεν διευκολύνει την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών, αναφέροντας ενδεικτικά τον πολύ μικρό προαύλιο χώρο καθώς και τις μικρές αίθουσες διδασκαλίας με μεγάλο αριθμό μαθητών ανά τμήμα,

β) στο προφανώς αυστηρό Αναλυτικό Πρόγραμμα που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να ακολουθήσουν, το οποίο δεν ανταποκρίνεται στις ουσιαστικές ανάγκες των μαθητών, διογκώνει τις ενδεχόμενες ανασφάλειές τους και δυσχεραίνει την ανάπτυξη μιας θετικής στάσης απέναντι στο φαινόμενο της μάθησης, και

γ) στην επίσης προφανή έλλειψη ουσιαστικής καθοδήγησης, επιμόρφωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών από το κράτος,

θεωρούμε ότι και αυτά συμβάλλουν αρνητικά στην ανάπτυξη αποκλινουσών και παραβατικών συμπεριφορών των μαθητών, οι οποίοι νιώθουν ότι απορρίπτονται από το ίδιο το σύστημα και τους εκπροσώπους του.

Θα αντιπροτείνουμε τα παρακάτω:

«Το σχολείο καλείται να υποστηρίξει τους μαθητές του με τέτοιους τρόπους, ώστε αυτοί να μπορέσουν να ακολουθήσουν σταθερή πορεία ανάπτυξης. Με τη στάση του, τόσο το σχολείο όσο και κάθε εκπαιδευτικός ξεχωριστά, θα δείξει ότι ο σχολικός χώρος είναι χώρος που προάγει την ψυχική ισορροπία και ευεξία του παιδιού. Τα παιδιά παραδειγματίζονται από τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και πολλές φορές τη μιμούνται. Εάν ένας εκπαιδευτικός προσεγγίζει τους μαθητές του με σεβασμό και κατανόηση, τότε και αυτοί θα διδαχθούν το σεβασμό και την κατανόηση και πιθανότατα θα γενικεύσουν αυτή τη συμπεριφορά στις κοινωνικές τους συναναστροφές» (Παυλόπουλος, Τσιάντης, 2000, σελ. 31)

Ο εκπαιδευτικός φαίνεται σε πολλά σημεία ότι θα μπορούσε να λειτουργήσει καλύτερα. Έπρεπε να:

* Επιδιώξει να κατανοήσει καλύτερα το ακροατήριό του και να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στις ανάγκες του. Για τον λόγο αυτό χρειαζόταν αρχικά να είχε προβεί σε μία ουσιαστική έρευνα αναγκών των μαθητών του και να είχε συνάψει μαζί τους ένα εκπαιδευτικό συμβόλαιο καλής λειτουργίας της τάξης, ώστε να είχαν τεθεί συγκεκριμένοι κανόνες και να είχαν αποφευχθεί κάποια περιστατικά σύγκρουσης με τους μαθητές του (Σακκάς & Μπαρδάνης, 2012).

* Να προσπαθήσει να διαμορφώσει μια υγιή σχέση μεταξύ των παιδιών του τμήματος προτιμώντας τη λειτουργία τους σε ομάδες, επιτυγχάνοντας τη διαμόρφωση ενός υγιούς πλαισίου για την ανάπτυξη και μόρφωσή τους. Με τον τρόπο αυτό θα διευκολύνονταν η σταδιακή καλλιέργεια και ανάπτυξη πολλαπλών οριζόντιων ικανοτήτων και θα είχαν αποφευχθεί αρκετές συγκρούσεις του ιδίου με συγκεκριμένους μαθητές. Γενικότερα, η συναλλαγή των μελών μιας ομάδας και η δέσμευσή τους σε έναν κοινό στόχο δρα καταλυτικά για τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για τη δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας, ελεύθερης έκφρασης των απόψεων και τελικά αποδοχής της διαφορετικότητας (Πολέμη - Τοδούλου, 2003).

* Να λειτουργεί περισσότερο αντικειμενικά, δίκαια και ισότιμα απέναντι στα παιδιά. Ειδικά με τον Σουλεϊμάν, φαίνεται να τον παρατηρεί περισσότερο από άλλους μαθητές, παρότι και άλλοι δίνουν τις ίδιες αφορμές, γεγονός που οδηγεί τον μαθητή στο λογικό συμπέρασμα ότι δεν τον συμπαθεί και να του δείξει την αντίστοιχη συμπεριφορά. Ο ίδιος παρασύρεται από το φαινόμενο της “αυτοεκπληρούμενης προφητείας”, καθώς ασυναίσθητα βάζει “ταμπέλες” στους μαθητές και τελικά τόσο μέσω της λεκτικής, αλλά και της μη λεκτικής συμπεριφοράς του προκαλεί συγκεκριμένες αντιδράσεις από τους μαθητές αυτούς (Βρεττός, 2003).

* Να προσπαθήσει να δώσει έμφαση στις δυνατότητες του Σουλεϊμάν και να αναπτύξει την αυτοεκτίμηση και τη συμμετοχικότητά του, αξιοποιώντας στοιχεία της καθημερινής του εμπειρίας και μετατρέποντάς τα σε αντικείμενα μάθησης. Αυτό που κάνει στο απόσπασμα 13 θα έπρεπε να χαρακτηρίζει συνεχώς την εκπαιδευτική του δράση προς όλα τα παιδιά. Όπως άλλωστε αναφέρει και ο Jarvis *«η μάθηση δεν είναι απλώς μία ευχάριστη ψυχολογική διεργασία που πραγματοποιείται απομονωμένα από τον κόσμο στον οποίο ζει ο εκπαιδευόμενος, αλλά είναι στενά συνδεδεμένη με τον κόσμο και επηρεάζεται από αυτόν»* (Jarvis στο Κόκκος, 2005, σ. 80).

* Να επιδιώξει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, εμπλουτίζοντας τη στρατηγική διδασκαλίας του με περισσότερο βιωματικές τεχνικές διδασκαλίας, π.χ. προσομοίωση κατάστασης, παιχνίδι ρόλων, debate, μελέτη περίπτωσης (Κόκκος, 2005β). Στην περίπτωση που οι ίδιοι οι μαθητές εμπλέκονται σε μία εκπαιδευτική διεργασία στην οποία συμμετέχουν ενεργά, αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, διαμορφώνεται σταδιακά η επιθυμία τους για περισσότερη μάθηση (Dewey στο Κόκκος, 2005). Οι προαναφερθείσες εκπαιδευτικές τεχνικές προσφέρουν ευκαιρίες ενεργητικής συμμετοχής, αξιοποίησης των προϋπάρχουσών εμπειριών και ανάληψης πρωτοβουλιών και ταυτόχρονα λειτουργούν πολλές φορές αφενός ως μέτρα πρόληψης αποκλινουσών και παραβατικών συμπεριφορών και αφετέρου ως μέτρα καταστολής προβληματικών καταστάσεων, αποφεύγοντας τις συνήθως ανούσιες νουθεσίες των μαθητών εκ μέρους του εκπαιδευτικού.

* Να φροντίζει να μάθει το οικογενειακό πλαίσιο και τις επιδράσεις που δέχονται εκτός σχολείου τα παιδιά. Ειδικά στην περίπτωση του Σουλεϊμάν, η συνεργασία με την οικογένειά του θα έπρεπε να ήταν έγκαιρη. Εφόσον διαπιστώθηκε η τάση του νεαρού για παραβατική συμπεριφορά θα έπρεπε να φροντίζει να συναντήσει τους γονείς από κοντά, να εστιάσει με διακριτικότητα στα προβλήματα, να προσπαθήσει να καταλάβει τις σχέσεις του παιδιού με

την οικογένεια, να συμβουλευθεί, να προσαρμόσει τη δική του συμπεριφορά. Η δυσκολία της γλώσσας θα λυνόταν με τη βοήθεια του αδερφού του Σουλεϊμάν.

* Βασικό επίσης είναι η διατήρηση της ψυχραιμίας του. Σε πολλές περιπτώσεις αντιπαράθεται σε προσωπικό επίπεδο με τον Σουλεϊμάν και τα άλλα παιδιά. Ο ίδιος θα έπρεπε να αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς, σύμφωνα και με τη θεωρία του Bandura, να δείχνει κατανόηση στα παιδιά, να τα σέβεται, προκειμένου να τους δείξει τον τρόπο ώστε να συμπεριφέρονται ανάλογα. Προφανώς ο ίδιος χρειάζεται να ασκηθεί περισσότερο στην καλλιέργεια και ανάπτυξη των ικανοτήτων της αυτοεπίγνωσης, της σωστής διαχείρισης των συναισθημάτων του, της ενσυναίσθησης (Goleman, 2011), επιδιώκοντας να παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα αυτομόρφωσης και κυρίως επικαιροποιώντας τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις του στον τομέα της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας.

Από τη συνεργασία Εύης Μητροπούλου, Μαρίας Χρήστου

Δραστηριότητα 21: Δείτε το απόσπασμα 10 από το «Ανάμεσα στους τοίχους». Αναφέρεται στο σύστημα Ποινών. Πώς το σχολιάζετε; Τι θα είχατε να αντιπροτείνετε;

Οι καθηγητές αναφέρονται στο σύστημα ποινών. Επιδιώκεται η καταδίκη και ο περιορισμός των μαθητών. Η υιοθέτηση του point system στην αρχική του πρόταση δεν έχει κανένα στοιχείο ενθάρρυνσης. Αδυνατούν να δείξουν ελαστικότητα και ανεκτικότητα, γενικεύουν τις ποινές και τις εφαρμόζουν με απόλυτο τρόπο σε όλα τα παιδιά. Είναι φανερό πως δεν λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκάστοτε μαθητή, όπως επίσης και το γενικότερο πλαίσιο εντός του οποίου ενδέχεται να εκδηλωθεί κάποιου είδους αποκλίνουσα συμπεριφορά. Επίσης, το γεγονός ότι ενδέχεται να χαθούν ένας ή δύο πόντοι για κάποιο παράπτωμα χωρίς να υπάρξει κάποια άλλη συνέπεια, δεν δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αναλογιστούν την ευθύνη των πράξεών τους, να αναζητήσουν οι ίδιοι τα αίτια της συμπεριφοράς τους, να την αντιμετωπίσουν κριτικά και να βρεθεί κάποια λύση, ώστε να μην επαναληφθούν τα συγκεκριμένα περιστατικά. Επίσης, η άμεση επιβολή ποινών δεν αφήνει τα περιθώρια αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς των μαθητών, η οποία αποτελεί ένα βασικό εφόδιο για την ανάπτυξη της προσωπικότητας, τη συναισθηματική και ηθική σταθερότητα και αυτονομία ιδιαίτερα των εφήβων (Thompson, 1990), με αποτέλεσμα οι ίδιοι να νιώθουν ότι ελέγχονται διαρκώς από τους εκπαιδευτικούς.

Η αντίδραση της εκπροσώπου του συλλόγου γονέων είναι κατά βάση σωστή. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι κυρίως τιμωρητικό, ενώ θα έπρεπε να δίνει περισσότερη σημασία στην καλλιέργεια και ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών ώστε αργότερα ως ενεργοί πολίτες να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν αντίστοιχα περιστατικά στην ενήλικη ζωή τους. Δεν επικροτεί και δεν ανταμείβει τους μαθητές, αλλά τους ωθεί σε μια ανταγωνιστική βαθμοθηρική λογική. Έτσι αποφασίζουν να δώσουν και πόντους επιβράβευσης για την καλή συμπεριφορά, επιβεβαιώνοντας τελικά και οι ίδιοι οι γονείς την παραπάνω θέση. Οι μαθητές θα αναλώνονται στη συλλογή “επιβραβευτικών” πόντων και τελικά ενδέχεται να αρχίσουν να συμπεριφέρονται “όπως πρέπει”, χωρίς να αναπτύξουν ειλικρινείς σχέσεις μεταξύ τους. Άλλωστε, η εκδήλωση των βαθύτερων σκέψεων, της

δυσαρέσκειας, ακόμα και του θυμού είναι το πρώτο βήμα για την καλλιέργεια της αυτοεπίγνωσης και της αναγνώρισης των συναισθημάτων μας, με απώτερο στόχο τον έλεγχο τους και την ανάπτυξη της ευελιξίας, της ενσυναίσθησης, της δημιουργίας ουσιαστικών σχέσεων με τους άλλους (Goleman, 2011).

Κάποιοι καθηγητές φοβούνται (!) το συγκεκριμένο σύστημα επιβράβευσης, μήπως οδηγήσει σε χαλαρότητα και εκτροχιασμό, μήπως τα παιδιά εκμεταλλευτούν τους 6 πόντους ατιμωρησίας! Εστιάζουν στην απώλεια των αρχικών πόντων, αλλά δεν κάνουν λόγο για το πώς θα μπορούσε ένας μαθητής να ανακτήσει τους χαμένους πόντους του. Ο Διευθυντής του σχολείου παρακολουθεί εντελώς παθητικά. Εικάζουμε ότι δεν συμφωνεί με τέτοιους εκμοντερνισμούς! Για αυτό και δεν παίρνει θέση, ούτε προωθεί ένα δημιουργικό και ειλικρινή διάλογο. Οι εκπαιδευτικοί διαπληκτίζονται για την τυπολατρία, την ανάγκη άτεγκτης υπακοής στο σύστημα ή -κατά την άποψη του πρωταγωνιστή- στην ανάγκη ύπαρξης διαλλακτικότητας και προσαρμοστικότητας ανάλογα με τις συνθήκες.

Είναι φανερό ότι τόσο οι καθηγητές, όσο και οι γονείς αρνούνται να αναλογιστούν και τις δικές τους ευθύνες σε σχέση με την αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών. Για τον λόγο αυτό προσπαθούν αφενός να ρίξουν τις ευθύνες ο ένας στον άλλον και αφετέρου να συμφωνήσουν σε κάποιο κατασταλακτικό και όσο το δυνατόν πιο άμεσο μέτρο για τον περιορισμό των φαινομένων αποκλίνουσας συμπεριφοράς, χωρίς να αναζητούν τα πραγματικά αίτια αυτών. Οι μαθητές αυτοί διανύουν το στάδιο της εφηβείας και έχουν ανάγκη από τη δημιουργία ενός κατάλληλα υποστηρικτικού περιβάλλοντος το οποίο θα τους δίνει τη δυνατότητα να προσθέτουν νέα στοιχεία στη συμπεριφορά τους, να έρχονται αντιμέτωποι με τις ενδεχομένως δυσλειτουργικές συμπεριφορές τους, να απορρίπτουν κάποιες από αυτές και άλλες να τις μετασηματίζουν. Το περιβάλλον αυτό δεν είναι δυνατόν να είναι εντελώς άκαμπτο με πολλούς και αδιάλλακτους κανόνες και συστήματα ποινών, αλλά χρειάζεται να τους αφήνει τα περιθώρια της δοκιμής, προκειμένου να ελέγχουν τη νέα τους συμπεριφορά, ακόμα και αν αυτή θεωρείται λανθασμένη, και σταδιακά να διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους (Simonsen & Illeris, 2014).

Οι έφηβοι αυτοί δεν έχουν ουσιαστικά ανάγκη από ένα αυστηρό ή ελαστικό σύστημα ποινών ή επιβράβευσης, λαμβάνοντας υπόψη ότι αυτό θα τους έχει επιβληθεί από τους ενήλικους χωρίς οι ίδιοι να εμπλέκονται στη διαδικασία διαμόρφωσής του, αλλά χρειάζεται να έρθουν αντιμέτωποι με τις ενδεχομένως βαθύτερες στερεότυπες αντιλήψεις τους, οι οποίες τους οδηγούν σε λανθασμένες και ίσως ακραίες συμπεριφορές, να τις αντιμετωπίσουν κριτικά και σταδιακά να τις μετασηματίσουν. Έχουν ανάγκη να καλλιεργήσουν επαρκώς την κριτική τους σκέψη με την έννοια της αμφισβήτησης των λανθασμένων αντιλήψεών τους και την ενσυναίσθηση, να μάθουν να διατηρούν απόσταση από το εκάστοτε γεγονός και να αντιμετωπίζουν κριτικά τόσο τη δική τους συμπεριφορά, όσο και των άλλων ως αντικείμενα προς εξέταση. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά και ο Kegan για τη σημασία καλλιέργειας του κριτικού στοχασμού από την εφηβική ηλικία για τη μετέπειτα εξέλιξη της προσωπικότητας των εφήβων, «ο κριτικός στοχασμός απαιτεί ένα διανοητικό «χώρο» για να κρατά απόσταση, ή να μένει εκτός, από μία στέρεα δημιουργημένη ιδέα, σκέψη, γεγονός ή περιγραφή» (Kegan, 1994, σ. 27).

Αυτό που προκαλεί μεγάλη έκπληξη είναι ότι το θέμα των ποινών είναι ελάσσονος σημασίας για πολλούς από τους εκπαιδευτικούς. Μεγαλύτερη έμφαση δίνουν οι καθηγητές στο μηχάνημα του καφέ! Αδιαφορούν στην πραγματικότητα για τους μαθητές και ενδιαφέρονται για το κόστος του καφέ!

Θα αντιπροτείνουμε ένα σύστημα που θα ενθαρρύνει τα παιδιά στην ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών

- Τα προβλήματα να λύνονται με συζήτηση και τη συμμετοχή του τμήματος στη λήψη των αποφάσεων.
- Να υπάρχει ένα σαφές πλαίσιο κανόνων, ένα συμβόλαιο τάξης, όπου οι αρχές, το τι είναι επιτρεπτό ή όχι να είναι κοινή απόφαση όλων των μελών της εκπαιδευτικής ομάδας, έτσι ώστε οι μαθητές να το γνωρίζουν και να μπορούν να το εφαρμόσουν.
- Ο εκπαιδευτικός να παίρνει υπόψη του τα πρόσωπα και τις καταστάσεις. Να αναζητά αίτια και αφορμές.
- Με το να κάνει η ομάδα τον μαθητή να αισθανθεί την ενοχή του, έχει πετύχει ένα σημαντικό στόχο: να αναγνωρίσει το σφάλμα του. Η αίσθηση της ενοχής του δράστη απέναντι στην τάξη και όχι στον δάσκαλο αίρει την εντύπωση της προσωπικής αντιπαράθεσης. Ο μαθητής αντιλαμβάνεται τον ρόλο του σχολείου και την υποχρέωσή του να σέβεται τους άλλους.
- Η κατανόηση από την πλευρά της ομάδας και η ανθρωπιά του δασκάλου πρέπει να είναι παρούσα, ακόμη και όταν αναγκάζεται να επιβάλει ποινή.
- Δεν πρέπει να υπαναχωρεί στην ποινή. Διαφορετικά δίνεται η εντύπωση πως το αρχικό συμβόλαιο μεταξύ των μελών της ομάδας δεν έχει αξία.
- Η ποινή όμως θα μπορούσε να ήταν ένα έργο για ωφέλεια όλων: μια εργασία για την ομάδα, η ανάληψη μιας πρωτοβουλίας, η παροχή βοήθειας σε άλλα μέλη.
- Μετά την έκτιση της ποινής τα πάντα πρέπει να ξεχαστούν. Ο μαθητής να αντιμετωπίζεται ως ένα έντιμο και ισότιμο μέλος της μαθητικής κοινωνίας, χωρίς σχόλια και στερεοτυπικές αντιλήψεις.

Από τη συνεργασία Εύης Μητροπούλου, Μαρίας Χρήστου

Δραστηριότητα 22: Δείτε στα υπ' αριθμόν 5 και 14 αποσπάσματα από το «Ανάμεσα στους τοίχους» πώς οι σχέσεις μεταξύ μαθητών στο διάλειμμα μπορεί να οδηγήσουν σε αποκλίνουσα συμπεριφορά. Εάν ήσασταν καθηγητής/τρια στο συγκεκριμένο σχολείο και βλέπατε παρόμοια περιστατικά, τι ενδεχομένως θα προτείνατε, για το συγκεκριμένο σχολείο, ώστε να αμβλυνθούν κατά το δυνατόν τα αίτια που οδηγούν σε αποκλίνουσα συμπεριφορά στη διάρκεια των διαλειμμάτων;

Ακόμα και στο διάλειμμα τα παιδιά φαίνονται απομονωμένα και κλεισμένα στο μικρόκοσμό τους. Μικρές παρέες των τριών ή τεσσάρων παιδιών που όμως δεν συνομιλούν, δεν μοιράζονται, αλλά ακούν μουσική και ασχολούνται με το κινητό τους. Υπάρχουν αντιδράσεις,

εκνευρισμοί, μικροσυμπλοκές χωρίς αιτία. Κάποια παιδιά ρέπουν σε αγενή και προσβλητική συμπεριφορά, αναφέρονται με υβριστικό και άσχημο τρόπο στους συμμαθητές τους. Γίνονται σεξιστικά σχόλια, υποτιμητικά σε σχέση με την οικονομική κατάσταση των παιδιών. Το γεγονός ότι η Κουμπά έχει κρεμασμένη την τσάντα της μπροστά, είναι δείγμα ότι δεν εμπιστεύεται τους συμμαθητές της και το σχολείο δεν έχει καταφέρει να της δημιουργήσει μια αίσθηση ασφάλειας και σιγουριάς (απόσπασμα 5).

Δυστυχώς τα πράγματα εντείνονται περισσότερο και οδηγούν και σε βίαιες ενέργειες, χειροδικία, σπρωξίματα (απόσπασμα 14). Το παιχνίδι που θα έπρεπε να ήταν ομαδικό και να φέρνει τα παιδιά σε επαφή, αποτελεί αφορμή για μεγαλύτερη αντιπαλότητα και φυλετικά σχόλια. Κάποια παιδιά παραμένουν αδιάφορα μπροστά στα τεκταινόμενα και φαίνονται παθητικά. Το περίεργο στα αποσπάσματα είναι ότι δεν φαίνεται να υπάρχουν εκπαιδευτικοί να επιτηρούν τα παιδιά και να παρεμβαίνουν, ακόμα και όταν βιαιοπραγούν μεταξύ τους.

Είναι προφανές ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου θα πρέπει να αναλάβουν δράση. Να παρατηρούν με προσοχή τη συμπεριφορά των παιδιών στο διάλειμμα και να προσπαθήσουν να την κατανοήσουν. Δεν έχει νόημα να προσπαθήσουν να λύσουν τα προβλήματα με τιμωρητικό και αυταρχικό τρόπο. Πρέπει να αναπτύξουν σταδιακά την ομαδικότητα στα παιδιά, αισθήματα κατανόησης, σεβασμού, αμοιβαιότητας και αλληλεγγύης, γεγονός που θα επιχειρηθεί σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς ξεκινώντας από τη σχολική τάξη.

- Πρέπει να δοθεί έμφαση στη λειτουργία των παιδιών σε ομάδες, ώστε να συνηθίσουν να συνεργάζονται, να εκτιμούν τη διαφορετικότητα, να μπορούν να ανταλλάσσουν στοιχεία.
- Να επιδιώκεται στην τάξη η δημιουργία ενός υγιούς και ειλικρινούς διαλόγου, ώστε να μάθουν τα παιδιά να διατυπώνουν τις θέσεις τους και να ακούν τις απόψεις των υπολοίπων με ευγένεια και σεβασμό.
- Για να κατανοούν τα παιδιά τη διαφορετικότητα, πρέπει να οργανώνονται από τους εκπαιδευτικούς παιχνίδια ρόλων και θεατροπαιδαγωγικές ασκήσεις με στόχο την ενσυναίσθηση και τον προβληματισμό.
- Να δίνεται έμφαση στον ανθρωπισμό μέσα από κείμενα και συζητήσεις.
- Να αναπτύσσονται εθελοντικές δράσεις, αθλητικές οργανώσεις και πολιτιστικές δράσεις, εκτός του σχολικού προγράμματος, ώστε τα παιδιά μακριά από ανταγωνισμούς και το σχολικό άγχος να γνωριστούν και να αναπτύξουν από κοινού τις δυνατότητές τους.
- Την ώρα του διαλείμματος να υπάρχουν οργανωμένα παιχνίδια και κατασκευές που θα μπορούν να φέρνουν σε επαφή μαθητές με κοινά ενδιαφέροντα.
- Πιθανόν μουσική που θα ακούγεται από τα ηχεία, κατάλληλα επιλεγμένη, θα βοηθούσε τα παιδιά να ηρεμούν, θα τα εξευγένηζε ψυχικά.
- Οι εκπαιδευτικοί με διακριτικότητα να παρατηρούν όσα γίνονται στην αυλή και να επεμβαίνουν με θετικό τρόπο. Δεν φωνάζουμε, δεν απειλούμε, δεν τιμωρούμε, αλλά προσπαθούμε να μεσολαθήσουμε να λύσουμε τις διαφορές, να προκαλέσουμε διάλογο.
- Να θέτουν την ομάδα ενώπιον των ευθυνών της. Τα ίδια τα παιδιά ή μια ομάδα που θα έχει επιφορτιστεί μ' αυτό το ρόλο θα πρέπει να μεσολαβεί για τη διατήρηση της

τάξης και της ηρεμίας. Να επεμβαίνει κατασταλτικά και να βοηθά στην επίλυση παρεξηγήσεων και τη δημιουργία κοινών δράσεων.

Από τη συνεργασία Εύης Μητροπούλου και Μαρίας Χρήστου

Δραστηριότητα 25: Δείτε το απόσπασμα της ταινίας “For a better world”. Πώς σχετίζεται με το bullying η συμπεριφορά α) των γονέων, β) των εκπαιδευτικών;

Σύμφωνα με τον Κουτροβίδη (2015), η οικογένεια αποτελεί προνομιακό πεδίο συγκρούσεων μικρότερων ή μεγαλύτερων, αλλά για πολλά παιδιά ο χώρος του σχολείου αποτελεί την ευκαιρία να εκτονώσουν όλη την οικογενειακή πίεση και τα προβλήματα που ζουν. Αρχίζουν να οικοδομούν στοιχεία συμπεριφοράς σε σύγκρουση με το πλαίσιο, αντίδρασης σε αυτό, ενώ εμφανίζουν τα πρώτα στοιχεία παραβατικότητας. Αντίστοιχα κάποια θυματοποιούνται και συγκεντρώνουν τις αντιδράσεις και τη βία των άλλων. Το σχολείο και οι δάσκαλοι μοιάζουν απροετοίμαστοι να αντιμετωπίσουν τέτοιες συμπεριφορές, γεγονός που κάνει κάποια παιδιά να πάρουν την κατάσταση στα χέρια τους για να αποδώσουν με το δικό τους τρόπο δικαιοσύνη. Έτσι, το φαινόμενο ανακυκλώνεται και η αντιμετώπισή του είναι δύσκολη.

Αρχικά ο **Ιλία** δέχεται τις ύβρεις και τη λεκτική βία κάποιων συμμαθητών του που τον εξευτελίζουν και του ασκούν πίεση. Την ίδια ώρα φτάνει στο σχολείο ένας νέος μαθητής, ο **Κρίστιαν** και γίνεται μάρτυρας του επεισοδίου. Δεν είναι όμως μόνος του. Έρχεται με τον πατέρα του, ο οποίος δείχνει τυπικός και αδιάφορος. Παρά το γεγονός ότι ο γιος του έρχεται πρώτη φορά σε ένα νέο περιβάλλον, δεν φαίνεται να το κατανοεί, κάνει ψυχρά την πρόταση αν θέλει ο γιός του να τον συνοδεύσει, αλλά δείχνει να βιάζεται να φύγει. Όπως αποκαλύπτεται στη συνέχεια, αλλάζει συχνά περιβάλλον με το γιο του και ο ίδιος θεωρεί την προσαρμογή στο νέο περιβάλλον απλή και εύκολη. Έχει γυρισμένη την πλάτη του στην είσοδο του σχολείου και ενώ ο νεαρός κοιτούσε κάτι με μεγάλη επιμονή, ο ίδιος δεν αισθάνθηκε την ανάγκη να στρέψει το βλέμμα του για να δει τι γίνεται.

Όταν ο Κρίστιαν εμφανίζεται στην τάξη, παρά την καλή διάθεση του εκπαιδευτικού, δεν του δίνει την ευκαιρία να συστηθεί στους συμμαθητές του, να συστηθούν και αυτοί σ’ αυτόν. Αρκείται απλά στην καταγραφή της ημερομηνίας των γενεθλίων του στο ταμπλό με τις ημερομηνίες γενεθλίων των υπόλοιπων μαθητών. Επίσης ο εκπαιδευτικός υποδεικνύει στον Κρίστιαν τη θέση που θα καθίσει χωρίς να του αφήνει περιθώρια επιλογής. Του λέει να καθίσει, μάλλον όχι εσκεμμένα, δίπλα στον Ιλία και με αυτόν τον τρόπο τοποθετεί τους δύο μαθητές στην ίδια ομάδα “απομόνωσης” σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές. Αναφέρει ότι θα ασχοληθούν με το Λονδίνο, χώρα στην οποία κατοικούσε το προηγούμενο χρονικό διάστημα ο Κρίστιαν, κατά τη διάρκεια της Ευέλικτης Ζώνης χωρίς όμως να το θέσει ως πρόταση στους υπόλοιπους μαθητές, ώστε και οι ίδιοι να εκδηλώσουν ενδεχομένως κάποιο ενδιαφέρον. Φαίνεται ανεκτικός απέναντι στα πειράματα των παιδιών, περιορίζεται σε μια παράκληση να σταματήσουν και γυρνά βιαστικά στο μάθημά του. Δεν δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον αποδοχής, συνεργασίας και ομαδικότητας στα παιδιά.

Την ώρα της αποχώρησης, ο Ιλία βρίσκεται για άλλη μια φορά θύμα της κακεντρέχειας και του κακόπιστου πειράγματος των συμμαθητών του. Ο Κρίστιαν που έχει ήδη αρχίσει να τον

συμπαθεί, φαίνεται να έχει υψηλό το αίσθημα του δικαίου και της ισότητας. Έτσι, του προτείνει να τους φέρει στην ίδια θέση, αλλά αυτό τον φέρνει αντιμέτωπο με τους μαθητές που έχουν αποκλίνουσα συμπεριφορά. Στέκεται με θάρρος απέναντί τους για να εισπράξει τελικά ένα ισχυρό χτύπημα από μπάλα. Ο Ιλία αισθάνεται ενοχή και σπεύδει να απολογηθεί. Ντρέπεται που υπήρξε η αιτία να χτυπηθεί ο μόνος που θέλησε να τον υπερασπιστεί.

Η μητέρα του Ιλία αγαπά τον γιο της, ενδιαφέρεται για αυτόν, αλλά δεν δείχνει την αγάπη της με τρόπο που να την αποδέχεται ο γιος της. Οι ερωτήσεις της τον πιέζουν και τον οδηγούν σε έκρηξη. Η απουσία του πατέρα είναι αισθητή. Αυτό φαίνεται από τη λαχτάρα του παιδιού όταν συναντιούνται. Αντίθετα οι σχέσεις του ζευγαριού είναι ψυχρές και απρόσωπες. Βέβαια, παρουσιάζονται και οι δύο στο σχολείο για να συζητήσουν τα προβλήματα του Ιλία. Η μητέρα δείχνει να ξέρει ακριβώς τον εκφοβισμό που δέχεται ο γιός της. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν αδιάφοροι, την εξαγριώνει. Είναι απαράδεκτο ότι προσπαθούν να υποβιάσουν το γεγονός, αρνούνται να δουν τις συγκεκριμένες αιτιάσεις. Στη φάση αυτή το σχολικό περιβάλλον δεν κινητοποιείται, ούτε φαίνεται να παίρνει ιδιαίτερα μέτρα για ένα φαινόμενο, που έχει γίνει ήδη αντιληπτό. Συνηθέστερο έκτακτο μέτρο αποτελεί η ενημέρωση των γονέων. Η παραβατικότητα και τα προβλήματα αντιμετωπίζονται από το σχολείο σαν ένα συνηθισμένο φυσιολογικό φαινόμενο. Υποβιβάζουν τα προβλήματα και προσπαθούν να μεταφέρουν τα αίτια στο οικογενειακό περιβάλλον θίγοντας τους γονείς και τη μεταξύ τους σχέση. Δεν συζητούν ειλικρινά και δεν προτείνουν καμιά λύση. Στην πραγματικότητα δεν δείχνουν να ενδιαφέρονται για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα, αλλά να απομακρύνουν τις ευθύνες από το σχολείο.

Η συμπεριφορά τους έχει τα δικά της αποτελέσματα στην ισορροπία της οικογένειας. Η μητέρα ξεσπά και η ήπια αντίδραση του πατέρα δείχνει τις μεταξύ τους διαφορές και οδηγεί στην οριστική ρήξη. Η μητέρα εγκαταλείπει την οικογενειακή εστία. Ο πατέρας μένει με τα παιδιά, υπάρχει συναισθηματισμός και αγάπη, αλλά είναι σαφές ότι η οικογένεια δεν καταφέρνει να δημιουργήσει το κλίμα ασφάλειας και ισορροπίας που έχει ανάγκη ο Ιλία. Ο πατέρας φαίνεται υποχωρητικός και δεν δίνει το πρότυπο του δυνατού γεμάτου αυτοπεποίθηση ανθρώπου. Ο Ιλία στερείται αυτοεκτίμησης και αποφασιστικότητας. Αποδέχεται τον εαυτό του ως θύμα και αφήνει τους άλλους να τον χρησιμοποιούν. Δημιουργούνται έτσι οι κατάλληλες συνθήκες, ώστε όλα τα μέλη της οικογένειας να εγκλωβιστούν περαιτέρω σε αρνητικές καταστάσεις και τραυματικές εμπειρίες από όπου η φυγή καθίσταται εξαιρετικά δύσκολη.

Αντίστοιχα, ο πατέρας του Κρίστιαν είναι ένας πολυάσχολος εργαζόμενος, που γυρίζει αργά στο σπίτι. Ενδιαφέρεται για τον γιο του, παρατηρεί το αίμα στο πουκάμισο, αλλά επαφίεται στη δικαιολογία και τις διαβεβαιώσεις του παιδιού.

Στη δεύτερη έκφραση της βίας εναντίον του Ιλία, ο Κρίστιαν εκφράζει με ένταση και οργή τον θυμό του. Χτυπά το παιδί που ευθύνεται για την άσκηση της βίας και τον απειλεί με το μαχαίρι. Ο Ιλία συνεχίζει να παραμένει απαθής και φοβισμένος. Το μόνο που τον νοιάζει είναι μήπως ο φίλος του αποβληθεί.

Το σχολείο μπροστά στη σοβαρότητα της νέας κατάστασης, κάλεσε την αστυνομία. Τα παιδιά χωρίζονται, οι ενήλικοι τους πιέζουν, ψεύδονται για να τους κάνουν να ομολογήσουν. Κανείς δεν αναρωτιέται την πραγματική αιτία του προβλήματος και τι ώθησε τον Κρίστιαν να λειτουργήσει έτσι. Οι δύο γονείς, ο πατέρας του Κρίστιαν και η μητέρα του Ιλία δεν αποδέχονται την ευθύνη των παιδιών τους. Φεύγοντας, η διαφορετική στάση απέναντι στα πράγματα είναι εμφανής. Η μητέρα του Ιλία τον καθησυχάζει για την κατάσταση του Σόφους

και δεν καταδικάζει το γεγονός- κάτι στο βλέμμα της δείχνει ικανοποίηση που τιμωρήθηκε ο ένοχος- ενώ ο πατέρας του Κρίστιαν αναλογίζεται γιατί δεν του είχε μιλήσει ο γιος του για να έχουν βρει μια πιο διαλλακτική λύση σε συνεργασία με την οικογένεια του Σόφους. Παρότι η τοποθέτησή του είναι σωστή, δεν μπόρεσε να δημιουργήσει μια τέτοια σχέση με τον γιο του που θα έκανε τον νεαρό να του δείξει εμπιστοσύνη και να του εκμυστηρεύεται τα πάντα. Από τα παραπάνω στοιχεία γίνεται φανερό η δυσκολία των γονιών να ανταπεξέλθουν στις οικογενειακές τους υποχρεώσεις και να ανταποκριθούν ουσιαστικά στον ρόλο τους. Οι ίδιοι είναι συναισθηματικά επιβαρυνμένοι, βιώνοντας προσωπικά και οικογενειακά αδιέξοδα, καθώς προσπαθούν να μεγαλώσουν τα παιδιά τους. Τα ζητήματα προσαρμογής στο περιβάλλον, επιβαρύνουν σημαντικά την οικογενειακή λειτουργία, ενώ διακρίνεται εμφανής αδυναμία των γονέων να αναγνωρίσουν αρχικά και να διαχειριστούν αποδοτικά τα ζητήματα που προκύπτουν (Κουτροβίδης, 2015).

Οι αδυναμίες τους που σχετίζονται με την εκδήλωση bullying των παιδιών συνίστανται:

Ιλίας (θύμα)	Κρίστιαν (θύμα και θύτης)
<ul style="list-style-type: none"> • Στην έλλειψη ικανότητας έκφρασης των συναισθημάτων και της αγάπης τους • Στην απουσία ενός κλίματος ειλικρινούς διαλόγου μέσα στην οικογένεια, που θα επέτρεπε στον Ιλία να εξωτερικεύσει τις βαθύτερες ανησυχίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει • Στην έλλειψη του προτύπου του πατέρα • Στην απουσία κλίματος αγάπης και ηρεμίας ανάμεσα στο ζεύγος, η εγκατάλειψη του σπιτιού από τη μητέρα • Στην έλλειψη καθοδήγησης του Ιλία ως προς το πώς πρέπει να αντιμετωπίζει την προς αυτόν εκφραζόμενη βία • Τη νευρικότητα με την οποία η μητέρα αντιμετώπισε την κακή συμπεριφορά του σχολείου και την έλλειψη προσπάθειας συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς. 	<ul style="list-style-type: none"> • Στην έλλειψη ικανότητας έκφρασης των συναισθημάτων και του ενδιαφέροντός του • Στην απουσία ενός κλίματος ειλικρινούς διαλόγου μέσα στην οικογένεια. Ο Κρίστιαν δεν αποκαλύπτει στον πατέρα του τα προβλήματα που υπάρχουν στο σχολείο. • Στην απουσία της μητέρας, του αισθήματος στοργής και αγάπης που αυτή θα δημιουργούσε. • Η αλλαγή περιβάλλοντος στην οποία -λόγω εργασίας μάλλον- αναγκάζει το μικρό να μην μπορεί να δημιουργήσει σταθερές, ασφαλείς και ειλικρινείς σχέσεις με τους συμμαθητές του. • Στην πολύωρη εργασία του πατέρα που δεν του επιτρέπει να είναι όσο κοντά θα ήθελε στο παιδί του • Η έλλειψη παιδιών για παρέα. Ο Κρίστιαν ασχολείται στον ελεύθερο χρόνο του με τον υπολογιστή του

Όμως και οι ευθύνες της σχολικής κοινότητας είναι πολύ μεγάλες:

- Παρότι γνωρίζουν το πρόβλημα δεν δραστηριοποιούνται, αντίθετα, προσπαθούν να μετακυλήσουν τις ευθύνες στην οικογένεια.
- Αναφέρονται με σχετική αδιακρισία στις διαπροσωπικές σχέσεις των γονέων, γεγονός που τους φέρνει σε αντιπαράθεση.
- Δεν ασχολούνται και με την οικογένεια του Σόφους, ώστε να κατανοηθούν τα αίτια της συμπεριφοράς του και να συνεργαστούν για τη διαμόρφωση σωστής συμπεριφοράς.
- Δεν διαμορφώνουν μια υγιή και ασφαλή σχέση των παιδιών μέσα στην τάξη, ώστε να μην υπάρχουν εκδηλώσεις λεκτικής και σωματικής βίας εντός, ίσως και εκτός, του χώρου του σχολείου. Είναι προφανές ότι οι μαθητές δεν έχουν καλλιεργήσει επαρκώς την ενσυναίσθησή τους.
- Παρατηρώντας τη μετωπική διάταξη των θρανίων εντός της αίθουσας και το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές κάθονται μόνοι τους, καταλαβαίνουμε ότι δεν καλλιεργείται το κλίμα ομαδικότητας και οι μαθητές δεν υποστηρίζονται κατάλληλα ώστε να αναπτύξουν την επικοινωνία και να μπορέσουν να έρθουν αντιμέτωποι με τη διαφορετικότητα των συμμαθητών τους. Δεν τους δίνεται επομένως η ευκαιρία ουσιαστικής ανταλλαγής απόψεων, αφού δεν έχουν ούτε καν οπτική επαφή μεταξύ τους, δεν φαίνεται να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν, δεν δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες διαχείρισης ενδεχόμενων συγκρούσεων μεταξύ τους.
- Στο κρίσιμο επεισόδιο κάλεσαν την αστυνομία και παρέδωσαν τα παιδιά σ' αυτήν, ενώ οι γονείς δεν είχαν προλάβει να φτάσουν στο σχολείο.
- Δεν φαίνεται να τους ενδιαφέρει η μακροπρόθεσμη αντιμετώπιση του προβλήματος, αλλά η άμεση και ευκαιριακή απομάκρυνση από τη δύσκολη θέση.

Από τη Μαρία Χρονοπούλου

Δραστηριότητα 25 (Ενότητα 3β)

Το απόσπασμα της ταινίας ξεκινάει με τον Κριστιάν και την πρώτη μέρα στο νέο του σχολείο. Έχουν μετακομίσει με τον πατέρα από το Λονδίνο και τους συναντάμε σε μια επαρχιακή πόλη της Δανίας. Καθώς ο μπαμπάς του τον αφήνει στο προαύλιο και τον χαιρετά ο Κριστιάν παρακολουθεί μια σκηνή όπου μια ομάδα μαθητών κλείνουν το δρόμο, βρίζουν, προσβάλλουν και σπρώχνουν έναν άλλο μαθητή, ο οποίος υπομένει τον εξευτελισμό χωρίς να αντιδρά.

Στην αίθουσα ο δάσκαλος συστήνει τον Κριστιάν στην τάξη, τον ρωτάει πότε είναι τα γενέθλιά του, και όλοι γελάνε όταν αποκαλύπτεται ότι έχει την ίδια ημερομηνία γέννησης με τον Ελίας (το μαθητή που δέχτηκε το bullying στο προαύλιο). Ακολουθούν σχόλια αποδοκιμασίας. Ο δάσκαλος τα αγνοεί, προσπαθεί να επιβληθεί στην τάξη και ζητά από τον Κριστιάν να καθίσει μαζί με τον Ελίας. Τα δυο παιδιά κοιτάζονται και δείχνουν να συμπαθούν ο ένας τον άλλο. Έχουν δεχτεί και οι δυο σχόλια αποδοκιμασίας, έχουν την ίδια ημερομηνία γέννησης, δεν είναι αυτόχθονες Σουηδοί και ... αυτά τους ενώνουν.

Ο δάσκαλος φαίνεται να δυσκολεύεται να βρει τα λόγια και τον τρόπο που θα εντάξουν το νέο μαθητή στην τάξη και αφήνει ασχολίαστα τα ειρωνικά γέλια και σχόλια των μαθητών. Το μόνο που κάνει κάποια στιγμή είναι ότι απαντά επίσης με ειρωνεία «πολύ αστείο». Όταν τους ζητά να ανοίξουν τα βιβλία της ιστορίας και συμπληρώνει «δεν θέλω να τσακωθούμε»

μας κάνει να αμφιβάλλουμε για το αν υπάρχει ομαλή συνεργασία και επικοινωνία μέσα στην τάξη.

Όταν ο Ελίας επιστρέφει στο σπίτι του, η μητέρα και ο αδελφός του, του κάνουν αστεία τα οποία αντιμετωπίζει με επιθετικότητα και τους ζητάει να τον παρατήσουν ήσυχο, λέει στη μητέρα του «σε μισώ». Εκείνη μένει σε απόσταση κοιτάζοντάς τον χωρίς να κάνει κάτι- μάλλον δεν ξέρει τι να κάνει. Το «σε μισώ» ίσως να εκφράζει και το πώς νοιώθει απέναντι στους συμμαθητές του αλλά δεν τολμά να το πει. Νοιώθει μοναξιά, κανείς δεν ξέρει τι του συμβαίνει και δεν μπορεί να τον καταλάβει. Ο μπαμπάς του Ελίας δουλεύει στο εξωτερικό και λείπει για αρκετά μεγάλα διαστήματα από την οικογένεια. Η σχέση των γονιών είναι διαταραγμένη και απομακρυσμένη. Απόμακρος φαίνεται και ο Ελίας στα μάτια της δασκάλας, κάτι το οποίο αναφέρει στους γονείς του στο συμβούλιο που τους κάλεσε. Οι δάσκαλοι αποδίδουν το πρόβλημα της απομόνωσης του Ελίας στη σχέση του ζευγαριού. Η μητέρα του θυμώνει, ίσως κάπου μέσα της ξέρει ότι έχουν κάποιο δίκιο. Εξοργίζεται όμως μαζί τους γιατί οι ίδιοι δεν αναλαμβάνουν την ευθύνη τους. Το πρόβλημα με τη συμμορία των μαθητών που του ξεφουσκώνουν τα λάστιχα του ποδηλάτου το γνωρίζει η ίδια αν και δεν το έχει συζητήσει με το γιό της. Οι δάσκαλοι προσπαθούν να το αποσιωπήσουν και να μειώσουν τη σημασία του προβλήματος λέγοντας ότι είναι ενήμεροι και ότι το ίδιο συμβαίνει σε όλους τους μαθητές. Από τη στάση τους καταλαβαίνουμε ότι δεν το βλέπουν ή δεν θέλουν να το δουν σαν πρόβλημα οπότε δεν αναζητούν και τη λύση του.

Ο Κριστιάν μόνος στο σπίτι παίζει ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι όταν επιστρέφει ο μπαμπάς του το βράδυ και δεν του αποκαλύπτει τι έχει συμβεί μέσα στη μέρα παρότι ο πατέρας του τον ρωτά. Ο Κριστιάν κατηγορεί τον πατέρα για το θάνατό της μητέρας του και η επικοινωνίας τους δεν είναι η καλύτερη δυνατή. Η μοναξιά, η έλλειψη επικοινωνίας με τα μέλη της οικογένειας, τα συναισθήματα μίσους είναι κοινά χαρακτηριστικά των δύο παιδιών.

Την επόμενη μέρα στο σχολείο η συμμορία πάλι ενοχλεί τον Ελίας ο οποίος υπομένει τις προσβολές και τη σωματική βία. Ο Κριστιάν παρακολουθεί τη σκηνή και όταν του δίνεται η ευκαιρία αντιδρά με βίαιο τρόπο εναντίον του αρχηγού της συμμορίας όταν τον βρίσκει μόνο. Τον χτυπά, τον τραυματίζει και τον απειλεί με μαχαίρι. Βία στη βία. Η αστυνομία καλείται να επιβάλλει την τάξη και να διαλευκάνει τι ακριβώς έχει συμβεί ενώ οι δύο φίλοι καλύπτουν ο ένας τον άλλον.

Ο Ελίας και ο Κριστιάν φαίνεται να είναι δύο διαφορετικά πρόσωπα αντίδρασης στη βία και την κακοποίηση αφήνοντας το τρίτο και πιο υγιές στην κρίση του θεατή. Ούτε η παθητική αποδοχή, ούτε η επιθετική απάντηση μπορούν να αποτελέσουν λύσεις για τις βίαιες επιθέσεις. Οι ενήλικες που εδώ είναι απαθείς και σε απόσταση από το τι συμβαίνει (μου θυμίζουν κάποιους στίχους από ένα γνωστό τραγούδι της Αλεξίου: «Πάντα γι άλλα μιλάμε- Πάντα γι άλλους μιλάμε, έτσι δεν πονάμε, έτσι ξεχνάμε.») είναι αυτοί που χρειάζεται να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην επίλυση του προβλήματος. Δεν μπορούμε να περιμένουμε από τα παιδιά να λύσουν το πρόβλημα όταν ζουν σε ένα περιβάλλον όπου βλέπουν τους μεγάλους να κρύβουν τα συναισθήματά τους, να μην μιλούν ανοιχτά για τα προβλήματά τους και να δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν, τότε το ίδιο θα κάνουν και τα παιδιά.

Οι επιλογές που έχουν είναι είτε να υπομείνουν παθητικά το ρόλο του θύματος είτε να μπουν στο ρόλο του θύτη και να εκδικηθούν.

Στο πλαίσιο της **έκτης** συνάντησης παρουσιάστηκαν οι δραστηριότητες, 26: (Χρ. Μάνθου, Μ. Καγιαβή). 27: (Π. Μπόζνου). 28: (Μ. Χρήστου, Ε. Μητροπούλου). 29: (Β. Κουτσούκο, Τσ. Λαζαρίδου). 30: (Μ Χρονοπούλου).

Οι δραστηριότητες 26 και 27 αφορούν την ενότητα 4α: λειτουργία του συλλόγου των εκπαιδευτικών. Οι δραστηριότητες 28, 29 και 30 αφορούν στην ενότητα 4β: Η σχέση Σχολείου- Γονέων- Κοινωνίας.

Από τη συνεργασία Χρύσας Μάνθου και Μαρίας Καγιαβή

Δραστηριότητα 26: Διαβάστε πρώτα το παρακάτω σύντομο κείμενο που αφορά στις γενικές προδιαγραφές που είναι σκόπιμο να έχει η πρώτη (εναρκτήρια) συνάντηση μίας ομάδας. Σε ό,τι αφορά ειδικότερα στο σύλλογο εκπαιδευτικών, η πρώτη συνάντησή τους στην αρχή της σχολικής χρονιάς είναι σημαντική, γιατί θέτει τα θεμέλια για το συναισθηματικό κλίμα και για το «στίγμα» των σχέσεων που θα επικρατήσουν στη συνέχεια.

Δείτε τώρα το υπ' αριθ, 1 απόσπασμα του «Ανάμεσα στους τοίχους»: α) Σε ποια σημεία συγκλίνει και σε ποια αποκλίνει η λειτουργία της ομάδας των εκπαιδευτικών από όσα περιέχονται στο παρακάτω κείμενο; Β) Πως θα σχολιάζατε i) την επικοινωνία και ii) το συναισθηματικό κλίμα που φαίνονται στο απόσπασμα σε αντιπαραβολή με όσα αναφέρονται για τα ζητήματα αυτά στα κείμενα των Γ. Γουρνά και Belenky- Stanton;

Το πρώτο ερώτημα

Σύμφωνα με τις προδιαγραφές της εναρκτήριας συνάντησης στο συγκεκριμένο απόσπασμα της ταινίας «ανάμεσα στους τοίχους» κατά την άποψή μας η συγκεκριμένη ομάδα των εκπαιδευτικών κύρια «αποκλίνει» στα παρακάτω σημεία:

- Αρχίζοντας με το χώρο όπου συνεδριάζουν οι καθηγητές ως ένα κομμάτι του πλαισίου (Illeris) θα λέγαμε ότι όλη η διαδικασία μοιάζει πρόχειρη. Είναι εμφανές ότι στο κτήριο του σχολείου γίνονται έργα και ο σύλλογος συνεδριάζει σε ένα περιορισμένο, μάλλον άβολο χώρο. Δεν έχουν όλοι οπτική επαφή μεταξύ τους, κάθονται ο ένας πίσω από τον άλλον και κάποιοι πάνω σε πάγκους. Αντιλαμβανόμαστε ότι είναι μια διαδικασία που όλοι θέλουν να τελειώσει σύντομα!
- Αναφορικά με την αλληλογνωριμία. Γίνεται η αλληλογνωριμία όμως με ένα στεγνό τρόπο. Ο Ερβέ απλά τους καλωσορίζει, κάνει αναφορά στην ιδιότητά του και στα χρόνια υπηρεσίας του στο σχολείο του και κάνει και ένα σχόλιο για τους μαθητές ξεκινώντας αρνητικά για να καταλήξει ότι είναι καλά παιδιά. Στη συνέχεια παίρνουν το λόγο οι υπόλοιποι συνάδελφοι και παρουσιάζουν τον εαυτό τους με τον ίδιο τρόπο. Διαφοροποιούνται οι καινούργιοι συνάδελφοι λίγο, αναφέροντας που δούλευαν πριν, τονίζουν τη σημασία της παρουσίας τους ως καινούργιοι (Ανν) αλλά και την ικανοποίησή τους που μετακινήθηκαν από τα προάστια (Φρεντερίκ). Ο Ζυλ που θα πάρει σύνταξη αυτή τη χρονιά εύχεται στους καινούργιους καλό κουράγιο αφήνοντας υπονοούμενο ότι δεν είναι και τόσο καλά τα πράγματα. Αυτή που διαφοροποιείται στη στάση του σώματός της είναι η μαγείρισσα η οποία εμφανίζεται

χαμογελαστή και ο τρόπος που τους καλωσορίζει είναι γεμάτος συναίσθημα. Αν και παρευρίσκονται και οι καθαρίστριες στην πρώτη συνάντηση δεν τους δίνεται ο λόγος και δεν συστήνονται. Απλά συμμετέχουν με τη στάση του σώματός τους, χαμογελώντας που και που, μασώντας τσίχλα...

Πως θα μπορούσε να γίνει αυτή γνωριμία;

- Ο Διευθυντής θα μπορούσε αρχικά μαζί με το καλωσόρισμα - κύρια των νέων συναδέλφων- να κάνει μία αναλυτική παρουσίαση του σχολείου και του τρόπου λειτουργίας του. Ποιο είναι το προφίλ των μαθητών του, ποια είναι τα ισχυρά του σημεία και ποια τα αδύνατα σημεία που χρήζουν βελτίωσης και στη συνέχεια να ζητήσει να παρουσιάσουν οι συνάδελφοι τον εαυτό τους.
- Σε ένα σχολείο που θα εργαστούν αυτά τα άτομα για ένα ολόκληρο χρόνο κατά την άποψή μας στην πρώτη γνωριμία θα πρέπει να αναφερθούν περισσότερα πράγματα αναφορικά με τις γνώσεις τους, τα ενδιαφέροντά τους, άλλες ασχολίες που έχουν, πώς περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους, τα χόμπυ τους, ποιους στόχους έχουν βάλει για αυτή τη χρονιά στο σχολείο, κ.λπ. Θα ήταν σημαντικό να αναφερθούν σε δυσκολίες που συνάντησαν την προηγούμενη χρονιά και πώς σκέφτονται να βελτιώσουν τα πράγματα φέτος.
- Θα ήταν σημαντικό να αναφερθούν στο πώς βιώνουν την εργασία τους σ' αυτό το σχολείο, τι πάει καλά, τι δεν πάει καλά, πού θα μπορέσουν όλοι μαζί να βελτιώσουν κάτι.
- Θα ήταν επίσης σημαντικό να εκφραστούν ανησυχίες από τους καινούργιους συναδέλφους και να συζητηθούν, για να νοιώσουν από την πρώτη μέρα άνετα.
- Κυρίως θα βοηθούσε πολύ την ομάδα να μοιραστούν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους το γιατί τελικά επιλέγουν αυτό το σχολείο για να εργαστούν, τι είναι αυτό που κάνει νόημα στους ίδιους.
- Αναφορικά με την ενημέρωση για το αναλυτικό πρόγραμμα, τις τάξεις που θα διδάξουν, και λοιπά ζητήματα που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία δεν γίνεται λόγος στην εναρκτήρια συνάντηση. Βλέπουμε απλά να μοιράζονται οι φάκελοι με τις τάξεις και τις ώρες και από τι φαίνεται δεν έχει συζητηθεί αυτό στην ομάδα αλλά έχει αποφασιστεί από τον Διευθυντή. Η πρότασή του *«θα συναντηθούμε στο κυλικείο το μεσημέρι για ένα ποτό και να συζητήσουμε το πρόγραμμα»* δείχνει μια προχειρότητα και υποτίμηση στο πρόγραμμα. Πολύ καλή η ιδέα του κυλικείου για μια παραπέρα γνωριμία της ομάδας όχι όμως για συζήτηση του προγράμματος.
- Οι καθηγητές, όπως φαίνεται, δεν έχουν καμία παρέμβαση και καμία συμμετοχή στο πρόγραμμα. Δεν λαμβάνονται καθόλου υπόψη οι εμπειρίες τους, οι γνώσεις και οι ικανότητές τους στο σχεδιασμό του προγράμματος, δεν συζητιέται καθόλου το θέμα συνεργασιών και επικοινωνίας μεταξύ τους. Δεν φαίνεται να δημιουργείται ένα κλίμα αμοιβαιότητας, εμπιστοσύνης, συνεργατικότητας (κάποιος πήρε ώρες που ήθελε, γίνεται πρόταση για ανταλλαγή τάξης αλλά μένει στο κενό, οι ώρες έχουν ήδη διανεμηθεί...).
- Και οι μαθητές όμως, αν και αναφέρονται συχνά, είναι ουσιαστικά απόντες από την όλη διαδικασία, σαν να μην είναι αναπόσπαστο κομμάτι της (Belenky- Stanton). Αυτό που παρατηρούμε είναι η τάση των παλαιότερων να «βοηθήσουν» τους νέους κατηγοριοποιώντας όμως τους μαθητές (αυτός είναι καλός, αυτός δεν είναι κ.ο.κ),

προκαταβάλλοντας κάθε κρίση και δημιουργώντας στην ουσία συνέχεια των όποιων προκαταλήψεων. Η πλευρά των μαθητών δεν διαφαίνεται να έχει πιθανότητες να ακουστεί, πόσο μάλλον να συμμετάσχει στον οποιοδήποτε σχεδιασμό της μαθησιακής διεργασίας

Το δεύτερο ερώτημα

- Αναφορικά με την επικοινωνία: Το αίσθημα αποδοχής και «ανήκειν» που απαιτείται για όλες τις σχέσεις είναι σημαντικό και στην ομάδα των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας. Όταν η ομάδα εμφανίζει συνοχή και προσφέρει ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον δημιουργεί συνθήκες όπου μπορούν να εκφραστούν οι διαφορές αλλά και οι συγκρούσεις να επιτραπούν και μέσα από αυτό η ομάδα να εξελίσσεται (Γουρνάς). Ο συντονιστής της ομάδας, στην προκειμένη περίπτωση ο Δ/ντής, αρχικά θα πρέπει να είναι ενήμερος των δικών του συναισθημάτων, των προσδοκιών του από την ομάδα σαν σύνολο αλλά και από τον καθένα ξεχωριστά λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητές τους. Στην ομάδα αυτή του έργου, παρατηρείται μια επανάληψη, ένας πάγιος τρόπος συμπεριφοράς, δεν υπάρχει σύνδεση. Ο καθένας παρουσιάζει τον εαυτό του στερεοτυπικά χωρίς να ακολουθούνται τα βήματα δημιουργίας ομάδας όπως, το πέρασμα από το άτομο στη δυάδα, από τη δυάδα στην τετράδα και στη συνέχεια στην ολομέλεια (Πολέμη - Τοδούλου). Δεν αξιοποιείται τίποτα από την ομάδα γιατί δε δημιουργείται χώρος για καινούργια πληροφορία αναφορικά με τις γνώσεις και τις εμπειρίες, τα ερωτήματα και τις ανησυχίες των μελών της ομάδας.
- Αναφορικά με το συναισθηματικό κλίμα: Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους έχουν καθοριστική σημασία στη διαμόρφωση συναισθηματικού κλίματος στο σχολείο. Την πρώτη μέρα οι νεοφερμένοι στο σχολείο συνήθως έχουν το φόβο πώς τους βλέπουν οι άλλοι αλλά και την αγωνία για το καινούργιο. Σίγουρα ο Δ/ντής δεν μπήκε στη διαδικασία να αντιληφθεί τι σκέφτονται και πώς νοιώθουν. Δεν παρατηρούμε να ακούει ο ένας τον άλλον με τη μεγαλύτερη δυνατή προσοχή (Belenky- Stanton). Όταν οι άνθρωποι προσπαθούν πραγματικά να καταλάβουν ο ένας τον άλλον και ο ένας μαθαίνει από τα οράματα και τους στόχους του άλλου, εκεί δημιουργούνται υψηλές συνεργασίες, δημιουργικές μαθησιακές κοινότητες και αναπτύσσονται ιδέες με ενθουσιασμό και επιτυχία. Αυτού του τύπου οι σχέσεις δημιουργούν προϋποθέσεις και για εντελώς ανόμοιους ανθρώπους γιατί συναντιούνται ως ίσοι (Belenky- Stanton).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γουρνάς, Γ. (2011). Η αλλαγή μέσα από τη σχέση: Ένα Διεπιστημονικό μοντέλο για την αξιοποίηση της ομάδας στην εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο: http://www.evliko.gr/Lists/List42/Attachments/744/sxeseis_sxolikh_taxh.pdf
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2006). Απόσπασμα από το εκπαιδευτικό υλικό του Εθνικού Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, ΕΚΕΠΙΣ
- Belenky- Stanton (2007), Ανισότητα, ανάπτυξη και Σχεσιακή Γνώση, στο J. Mezirow & Συνεργάτες (2007). Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Αθήνα: Μεταίχιμο

- Ileris, K. (2014). Προσεγγίσεις για τη μάθηση με στόχο την αλλαγή. Εκπαίδευση Ενηλίκων, τ. 31, 28-32. (Μεταφρασμένο απόσπασμα από το βιβλίο του: Transformative Learning and Identity. London: Routledge, pp. 16-24).

Από την Πηνελόπη Μπόζνου

Δραστηριότητα 27: Δείτε τα υπ' αριθμόν 10, 16, 18 αποσπάσματα από το «Ανάμεσα στους τοίχους». Ο σύλλογος των εκπαιδευτικών λειτουργεί με τρόπο όπου αναπτύσσεται επικοινωνία, ουσιώδης διάλογος και δημιουργική ωρίμανση αποφάσεων; Αξιοποιήστε τα κείμενα των Γ. Γουρνά, Belenky- Stanton, D. Goleman.

Στα προαναφερθέντα αποσπάσματα παρακολουθούμε τις συνεδριάσεις του συλλόγου εκπαιδευτικών. Στο πρώτο απόσπασμα, οι καθηγητές εξετάζουν τη θέσπιση ενός συστήματος αμοιβών-ποινών με πόντους, που θα αφορά τους μαθητές. Υπάρχουν καθηγητές που τάσσονται υπέρ και άλλοι κατά, προβάλλοντας τα δικά τους επιχειρήματα. Όταν η συζήτηση φαίνεται να δημιουργεί εντάσεις, το θέμα αλλάζει και οι καθηγητές αρχίζουν να συζητούν για το μηχάνημα του καφέ. Στο δεύτερο απόσπασμα, οι καθηγητές μιλούν για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών ενός τμήματος, παρουσία δύο μαθητριών, εκπροσώπων του τμήματος. Προβληματίζονται ιδιαίτερα για τη συμπεριφορά του Σουλεϊμάν και αναρωτιούνται μήπως θα έπρεπε να τον προειδοποιήσουν για τις συνέπειες της συμπεριφοράς του. Για ακόμα μία φορά ο σύλλογος δεν εξετάζει σε βάθος το θέμα, οι όποιες προσπάθειες συζήτησης καταλήγουν στο κενό και η ενασχόληση με το θέμα του μαθητή «αναβάλλεται». Όταν οι συμμαθήτριές του προσπαθούν να τον υπερασπιστούν, δέχονται παρατήρηση λόγω του ότι έτρωγαν, κι έτσι αυτόματα τίθενται σε θέση άμυνας και το επιχειρήμα τους απορρίπτεται. Τέλος, στο τρίτο απόσπασμα, ο σύλλογος συνεδριάζει έκτακτα εξ' αιτίας ενός περιστατικού του οποίου ο πρωταγωνιστής, ο Σουλεϊμάν, στο τέλος αποβάλλεται.

Στον σύλλογο των διδασκόντων φάνηκε να μην υπάρχει διάθεση για συναίνεση, αλλά, αντίθετα, κάθε παριστάμενος επιθυμούσε να εκφράσει την άποψή του ή και, πολλές φορές, να καταρρίψει την άποψη του συνομιλητή του. Παρά το γεγονός ότι εκφράστηκαν πολλές απόψεις και τα άτομα που βρίσκονταν εκεί μπορούσαν να καταθέσουν τις πληροφορίες που διέθεταν ώστε να εξάγουν ένα συμπέρασμα ή να βρουν μια κοινά αποδεκτή λύση, προτίμησαν, όταν η κουβέντα δυσκόλεψε, να αλλάξουν θέμα και να μην επιδιώξουν τον διάλογο, την κριτική εξέταση των εκφρασμένων απόψεων και τη συμφωνία. Εάν οι καθηγητές ήταν έτοιμοι να αναθεωρήσουν και να αμφισβητήσουν τις απόψεις τους, θα μπορούσαν να επεξεργαστούν τις πληροφορίες που δέχονται και να φτάσουν σε καινούργιες συνθέσεις (Γουρνά, 2012).

Η προσέγγιση του συλλόγου ήταν περισσότερο «διαχωριστική» παρά «σχεσιακή» (Belenky & Stanton, 2000). Οι παρευρισκόμενοι επικεντρώνονται στον εντοπισμό σφαλμάτων των συνομιλητών τους, είναι αποστασιοποιημένοι, προσπαθούν να παίξουν τον ρόλο του «δικηγόρου του διαβόλου». Δεν έχουν τη διάθεση να μπουν στη θέση του συναδέλφου τους, να εξετάσουν την άποψή του, να δουν το θέμα από τη δική του οπτική, με αποτέλεσμα η επικοινωνία να είναι ελλιπής, η συζήτηση να είναι διαδικαστική και να μην είναι δυνατή η λήψη αποφάσεων.

Ενδεχομένως, τροχοπέδη στην ομαλή επικοινωνία της ομάδας να αποτέλεσε η έλλειψη συνοχής και υποστηρικτικού κλίματος μεταξύ των μελών της ομάδας. Η διαρκής αμφισβήτηση των απόψεων, ο φόβος της αποδοκιμασίας ή της απόρριψης, επιβάρυναν το συναισθηματικό κλίμα της ομάδας και έκαναν τα μέλη της να νιώθουν ανασφαλής (Γουρνάς, 2012).

Τέλος, τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων φαίνεται να μην μπορούν να ασκήσουν, αλλά ούτε και να δεχτούν κριτική. Η κριτική εκλαμβάνεται ως προσωπική επίθεση, τη στιγμή που καθένας αποποιείται τις ευθύνες του. Ταυτόχρονα, ο συντονιστής της ομάδας, ο διευθυντής, φαίνεται μάλλον να αποποιείται των ευθυνών του και να ενδιαφέρεται απλά να προχωρήσουν οι διαδικασίες, ακολουθώντας τυπικά βήματα. Δε φαίνεται να προσπαθεί για να βελτιώσει το κλίμα της ομάδας, ούτε να ακούει ενεργητικά τους συναδέλφους του. Η κριτική θα μπορούσε να αποτελεί ευκαιρία να δουλέψουν μαζί με αυτόν που ασκεί κριτική, ώστε να λύσουν το πρόβλημα, και όχι μια κατάσταση αντιπαράθεσης (Levinson, στο Goleman, 1996).

Ως αποτέλεσμα των προαναφερθέντων, ο σύλλογος διδασκόντων παρουσιάζεται ανήμπορος να λάβει αποφάσεις που θα βελτιώσουν το γενικότερο κλίμα του σχολείου ή θα προλάβουν κάποιο δυσάρεστο γεγονός. Ακόμα και όταν η κατάσταση γίνει ακραία, με τη συμπεριφορά του Σουλεϊμάν, ο σύλλογος δεν φαίνεται να επικοινωνεί, να ανταλλάσσει απόψεις, να κινητοποιείται ώστε να εξετάσει βαθύτερα αυτό το περιστατικό που κρούει τον κώδωνα του κινδύνου, αλλά ακολουθεί την «εύκολη» οδό της αποβολής του μαθητή, επιρρίπτοντάς του, ασυνείδητα, την ευθύνη για όλα τα κακώς κείμενα του σχολείου.

Βιβλιογραφία

Γουρνάς, Γ. (2012) *Η αλλαγή μέσα από τη σχέση: Ένα Διεπιστημονικό μοντέλο για την αξιοποίηση της ομάδας στην Εκπαίδευση*, διαθέσιμο στο: http://www.e-yliko.gr/Lists/List42/Attachments/744/sxeseis_sxolikh_taxh.pdf

Belenky M., Stanton, A. (2000) *Ανισότητα, ανάπτυξη και σχεσιακή γνώση*, στο Mezirow, J. (2000) *Η Μετασχηματίζουσα μάθηση*, Μεταίχμιο

Goleman, D. (1996) *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*, Ελληνικά Γράμματα

Από τη συνεργασία Μαρίας Χρήστου και Εύης Μητροπούλου

Δραστηριότητα 28: Δείτε τα μέρη του ντοκιμαντέρ «Μαθήματα/Παθήματα». Αν ήσασταν ο/η εκπαιδευτικός που δίδασκε το συγκεκριμένο μάθημα επάνω στο οποίο η μητέρα βοηθάει το παιδί της να μελετήσει και βλέπατε τα στιγμιότυπα της ταινίας: α) Τι θα είχατε να πείτε και να προτείνετε στη μητέρα; β) Πώς θα επιδιώκατε να συνεργάζεστε με αυτήν στη συνέχεια; γ) Πώς θα διδάσκατε το μάθημα και ποια βοηθήματα θα προσφέρατε ώστε να μην αναγκάζεται η ίδια και το παιδί να αφιερώνουν τόσο πολύ χρόνο για τη μελέτη στο σπίτι;

Τα αποσπάσματα του ντοκιμαντέρ είναι πολύ κατατοπιστικά για τις σχέσεις του σχολείου με τους γονείς και τον τρόπο που αυτοί αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση και τον δικό τους ρόλο σ' αυτή. Μας βοηθούν έτσι να καταλάβουμε πώς λειτουργεί η κ. Δράκου, διαβάζοντας τα παιδιά της. Ας μας επιτραπεί λοιπόν, πριν την απάντηση

στις συγκεκριμένες ερωτήσεις μια καταγραφή σημαντικών στοιχείων που σταχυολογούνται από τα αποσπάσματα.

Στη Συζήτηση Γονέων έγινε προφανές ότι οι γονείς πιέζονται από τις εκπαιδευτικές υποχρεώσεις των παιδιών τους. Παράλληλα με το δικό τους επιβαρυσμένο πρόγραμμα, αναλώνουν το χρόνο τους ανάμεσα στα παιδιά τους, με συνεχή έλεγχο, μεταφορές στο φροντιστήριο, δεν υπάρχει χρόνος για την προσωπική ζωή των συζύγων, γιατί πιστεύουν ότι:

- Ο σωστός γονιός πρέπει να ασχολείται με την εκπαίδευση των παιδιών.
- Οι γονείς είναι υπεύθυνοι για την μελλοντική εξέλιξη του παιδιού και ενδιαφέρονται για τον επαγγελματικό ανταγωνισμό, έτσι το πιέζουν για την αύξηση των δυνατοτήτων του, δαπανούν χρόνο, χρήματα, κούραση, στρέφονται σε πλάγιες οδούς για να εξασφαλίσουν τη φοίτηση στο “καλό” σχολείο.
- Ο δάσκαλος ακόμα κι αν έχει χαρακτήρα, ευσυνειδησία, μόρφωση, μεταδοτικότητα, δεν λειτουργεί σε μια τάξη με 32 παιδιά, καθιστώντας τη διδασκαλία τροχοπέδη και ψυχοφθόρα διαδικασία.
- Κατηγορούν τους δασκάλους ότι ενοχλούνται όταν τους πλησιάζουν οι γονείς, διαμορφώνοντας απωθητικές και τυπικές σχέσεις μαζί τους.
- Συχνά παρουσιάζουν εμμονή με το διάβασμα, αντιπαρατίθενται με τα παιδιά τους γιατί δεν εμπιστεύονται το δάσκαλο, την κρίση και την αξιολόγησή του. Έτσι, επιδιώκουν να διαμορφώσουν τη δική τους άποψη, συγκρουόμενοι με τα παιδιά, αυξάνοντας το φόρτο εργασίας, αμφισβητώντας την εκπαιδευτική διαδικασία και τελικά υποτιμώντας και το παιδί τους που έτσι χάνει ένα μεγάλο κομμάτι από την αυτοεκτίμησή του.
- Έχουν συγκεκριμένη άποψη για τον τρόπο διδασκαλίας (“γιατί δεν διδάσκονται κανόνες”) και έτσι επεμβαίνοντας μπερδεύουν το παιδί και σταματούν τη σχολική πρόοδο.
- Οι μητέρες θυσιάζουν τις καριέρες τους για το μέγιστο και το διάβασμα των παιδιών (πιθανώς με αρνητικά αποτελέσματα στην ψυχοσύνθεσή τους, την αυτοεικόνα τους, αλλά και αυξάνοντας τον εγωιστικό τρόπο επέμβασης στη σχολική διαδικασία, για να αποδείξουν την αξία της προσωπικής τους “θυσίας”).
- Παρουσιάζουν εμμονή στην παρακολούθηση και βοήθεια στη μελέτη ακόμα και στο γυμνάσιο, ακόμα κι αν δεν θέλει το παιδί, ακόμα κι αν ο γονιός δεν ξέρει τις νέες εκπαιδευτικές μεθόδους ή δεν θυμάται την ύλη- μια ανάγνωση φτάνει!
- Μάλιστα αναδύονται σε έναν αγώνα δρόμου με τηλέφωνα σε άλλους γονείς, με συνεργασίες μεταξύ τους για να είναι το παιδί “γραμμένο”, αλλά προφανώς όχι διαβασμένο την επόμενη μέρα. Είναι σαφές ότι ο τελικός αποδέκτης της γνώσης, ο μαθητής είναι απών από αυτή τη διαδικασία. (Στο σημείο αυτό παραθέτουμε και μια προσωπική μας εμπειρία, η οποία

επιβεβαιώνει την παραπάνω άποψη: *Ακόμα θυμάμαι τον πατέρα μου να ξενυχτάει με ένα συγκάτοικο πάνω από τις δύσκολες ασκήσεις Πρακτικής Αριθμητικής της Ε΄ δημοτικού που ποτέ δεν κατάλαβα και δεν έλυσα μόνη μου!*)

- Μόνο μία κυρία, όταν το ίδιο το παιδί ζήτησε να αυτονομηθεί και να διαβάζει μόνο του, το άφησε με θετικό αποτέλεσμα, πιστεύουμε τόσο στην απόδοση του παιδιού, στον αυτοσεβασμό του, στην ηρεμία στο σπίτι, αλλά και στη ρεαλιστική πια αξιολόγησή του με βάση τις δικές του δυνάμεις.
- Ένας κύριος κατέληξε ότι η πολιτεία οφείλει να αναλάβει σωστά το ρόλο της για να προστατεύσει τους γονείς από τη δαπάνη χρόνου και χρημάτων σε μια κατ' ευφημισμό "δωρεάν" παιδεία. Έτσι, θέτει το ζήτημα του πλαισίου που παίζει καθοριστικό ρόλο στη μάθηση των παιδιών.

Αντίστοιχα προβλήματα σημειώθηκαν και **στη συνέντευξη εκπαιδευτικών** δείχνοντας ότι συχνά οι σχέσεις γονέων και δασκάλων είναι εύθραυστες και εύκολα δυναμιτίζονται. Σημείωσαν:

- Την ανάγκη των εκπαιδευτικών για συνεχή επιμόρφωση, συμμετοχή στις ανησυχίες των παιδιών, για να μπορεί να είναι ο δάσκαλος εμπνευστής των παιδιών, κάτι που κάνει το ρόλο του σαφώς διακριτό από αυτόν του γονέα.
- Υπερεκτίμηση δυνατοτήτων των παιδιών από τους γονείς, επέμβαση στην πορεία της ύλης, δημιουργία προβλημάτων. Συχνά οι γονείς εμφανίζονται απόλυτοι, δεν εμπιστεύονται την κρίση του δασκάλου, γίνονται απαιτητικοί και τελικά απομακρύνουν με τη στάση και τα σχόλιά τους το παιδί από την επιτυχία στην εκπαιδευτική πράξη.
- Την εμμονή των γονιών στην παπαγαλία και τη στείρα απομνημόνευση.
- Στιγμάτισαν την αποδοχή κάποιων ότι "καλός δάσκαλος, είναι αυτός που δίνει τις περισσότερες εργασίες", ενώ αντίθετα οι εργασίες πρέπει να είναι στοχευμένες και συγκεκριμένες και το σχολείο οφείλει να είναι μαθητοκεντρικό, δίνοντας έμφαση στην ομαδοσυνεργαστική, ανακαλυπτική μάθηση.
- Ο γονέας δεν ενδιαφέρεται για τη βιωματική μάθηση. Έχει δώσει μόνο χρησιμοθηρικό χαρακτήρα στην εκπαίδευση, ενδιαφέρεται μόνο να είναι το παιδί "καλός μαθητής", ώστε να ολοκληρώσει απρόσκοπτα το σχολείο και να περάσει στο πανεπιστήμιο, διεκδικώντας τελικά μια θέση στην αγορά εργασίας.

Οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν περισσότερα στοιχεία για τις δυσκολίες που τους δημιουργεί το "πλαίσιο":

- έλλειψη χώρου
- έλλειψη υλοτεχνικών υποδομών, βιβλιοθήκη, αθλητικοί χώροι, τραπεζαρία, χώρος ψυχαγωγίας

- συχνά ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί ή εκπαιδευτικοί “μη βασικών” ειδικοτήτων αισθάνονται “αλεξιπτωτιστές”, μοιράζονται σε πολλά σχολεία, δεν προλαβαίνουν να γνωρίσουν τα παιδιά, βιώνουν την εκπαίδευση σαν ομηρία ανάγκης χρημάτων, “ο χρόνος είναι μίζερος, η εκπαίδευση χωρίς όραμα”.

Από τα προαναφερθέντα γίνεται σαφές ότι οι μαθητές οποιασδήποτε βαθμίδας της τυπικής εκπαίδευσης καλούνται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις τόσο του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και των ίδιων των γονέων τους, χωρίς να τους παρέχεται η κατάλληλη υποστήριξη εκατέρωθεν.

Η ελληνική πυρηνική οικογένεια από τη μεριά της ασκεί μεγάλη πίεση στους μαθητές ως προς τη σχολική τους επίδοση, γιατί αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για την επαγγελματική τους αποκατάσταση, για την ένταξή τους στην κοινωνία, αλλά και για την ψυχολογική επιβεβαίωση και κοινωνική αναγνώριση των ίδιων των γονιών. Η υπερβολική προσήλωση στην προσπάθεια για τη μόρφωση των παιδιών τους, το γεγονός ότι αφιερώνουν πολύ από τον ελεύθερο χρόνο τους στο «διάβασμα» των παιδιών, το ότι διαθέτουν μεγάλα χρηματικά ποσά σε ιδιαίτερα μαθήματα και φροντιστήρια, καθώς και το ότι τελικά αγωνιούν πολύ περισσότερο από τα ίδια κατά την περίοδο των ενδοσχολικών εξετάσεων, επιβεβαιώνεται και από τις μαρτυρίες των γονέων στα αποσπάσματα του ντοκιμαντέρ. Η υπερβολική προσήλωσή των γονέων στην ακαδημαϊκή μόρφωση των παιδιών τους, αδιαφορώντας πολλές φορές για τις πραγματικές τους ανάγκες, δείχνει ότι ουσιαστικά ζουν μέσα από αυτά και η ενδεχόμενη κοινωνική άνοδος των παιδιών μελλοντικά, θα προωθήσει την άνοδο της οικογένειας ως σύνολο (Κατάκη, 2012). Λαμβάνοντας επίσης υπόψη τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που επικρατούν στη χώρα μας τα τελευταία έξι χρόνια, λόγω της οικονομικής κρίσης, παρατηρούμε ότι η κατάσταση που περιγράφουμε παραπάνω έχει δυσκολέψει ακόμα περισσότερο. Οι πραγματικές ανάγκες των μαθητών σπανίως λαμβάνονται υπόψη από τους γονείς τους και δεν υποστηρίζονται συνειδητά ως προς την καλλιέργεια συγκεκριμένων οριζόντιων κατά βάση ικανοτήτων, οι οποίες θα τους φανούν χρήσιμες για τη μετέπειτα επαγγελματική τους ζωή. Αντιθέτως, οι μαθητές προσανατολίζονται από μικρή ηλικία στην ανάπτυξη πολύ συγκεκριμένων και εξειδικευμένων ικανοτήτων, οι οποίες είτε θα τους εξασφαλίσουν μία μελλοντική θέση στον ευρύτερο δημόσιο τομέα, είτε θα τους εφοδιάσουν κατάλληλα ώστε να αναλάβουν ενδεχομένως τη συνέχεια της οικογενειακής επιχείρησης (Τσουκαλάς, 2013).

Αρκετά μεγάλο ποσοστό γονέων θεωρούν τη σχολική επιτυχία ως το κατώφλι της επαγγελματικής επιτυχίας των παιδιών τους και για τον λόγο αυτό φτάνουν σε σημείο να λύνουν οι ίδιοι τις ασκήσεις εμπέδωσης που έχουν ανατεθεί στους μαθητές για το σπίτι, πιστεύοντας πως με αυτόν τον τρόπο υποστηρίζουν κατάλληλα τα παιδιά τους. Στην ουσία όμως, δεν τους αφήνουν το περιθώριο της ανάληψης των ευθυνών τους, της αυτενέργειας, της καλλιέργειας της υπευθυνότητας, τους αφαιρούν το δικαίωμα στο λάθος, υποβιβάζουν τον ρόλο του σχολείου γιατί δημιουργούν την εντύπωση στα παιδιά ότι δεν είναι ανάγκη να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διεργασία αφού

οι ίδιοι θα τους τα εξηγήσουν εκ νέου το απόγευμα στο σπίτι. Από την άλλη μεριά, οι γονείς που δεν ελέγχουν καθόλου την πρόοδο των παιδιών τους, αρνούμενοι να τους παράσχουν την οποιαδήποτε βοήθεια ακόμα και όταν αυτά την ζητούν, ενδεχομένως να τα οδηγήσουν σε λανθασμένη κατεύθυνση γιατί τους δημιουργούν ένα περιβάλλον με υψηλό βαθμό πρόκλησης και ελάχιστο βαθμό υποστήριξης. Άλλωστε, όπως αναφέρει και ο Kegan ...*οι άνθρωποι αναπτύσσονται άριστα εκεί που βιώνουν συνεχώς ένα αυθεντικό μείγμα υποστήριξης και πρόκλησης [...] περιβάλλοντα που ρίχνουν περισσότερο βάρος στην κατεύθυνση της πρόκλησης χωρίς την επαρκή υποστήριξη είναι «τοξικά» προωθούν την αμυντικότητα και τον περιορισμό. Αυτά που ρίχνουν περισσότερο βάρος στην υποστήριξη χωρίς την επαρκή πρόκληση είναι στην ουσία βαρετά προωθούν την αποδυνάμωση* (Kegan, 1994, σ. 42).

Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να λαμβάνουν υπόψη πολλές παραμέτρους προτού να εκφράσουν άποψη για τη σχολική πρόοδο και επιτυχία του εκάστοτε μαθητή, αποφεύγοντας την άκριτη ρίψη ευθυνών στους γονείς. Κατ' αρχάς είναι ανάγκη να υποστηρίξουν κατάλληλα τους μαθητές τους προκειμένου να συνειδητοποιήσουν το σημείο ανάπτυξης που βρίσκονται και ταυτόχρονα να τους προσφέρουν μία γέφυρα μετάβασης προς το σημείο που μπορούν να φτάσουν. Η συνειδητοποίηση του σημείου ανάπτυξης τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς είναι ιδιαίτερης σημασίας, γιατί όπως αναφέρουν οι Horton και Freire *«δεν μπορούμε να εκπαιδεύσουμε αν δεν ξεκινήσουμε από το πώς οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους, τις σχέσεις τους με τους άλλους και με την πραγματικότητα, επειδή επάνω σε αυτό ακριβώς δομείται η γνώση τους...»* (Horton & Freire, 1990, σ. 66). Βασικό είναι να συνειδητοποιήσουν ότι ο εκάστοτε μαθητής εισέρχεται στον χώρο της εκπαίδευσης με ένα συγκεκριμένο μορφωτικό κεφάλαιο το οποίο έχει μεταβιβαστεί σε αυτούς μέσω του οικογενειακού τους περιβάλλοντος και ένα ορισμένο έθος, *«δηλαδή ένα σύστημα αξιών έμμεσων και βαθιά εσωτερικευμένων, που συμβάλλει μεταξύ άλλων στον καθορισμό της συμπεριφοράς του παιδιού τόσο απέναντι στο μορφωτικό κεφάλαιο όσο και απέναντι στον σχολικό θεσμό»* (Bourdieu στο Φραγκουδάκη, 1985, σ. 360). Οι απαιτήσεις της σχολικής πραγματικότητας είναι τέτοιες που δεν επιτρέπουν σε μαθητές που προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα να ανταποκριθούν σε αυτές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το μεγάλο χάσμα που δημιουργείται ανάμεσα στον γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιείται στην οικογένεια και στον επίσημο γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιείται στο σχολείο, ιδιαίτερα όταν η οικογένεια ανήκει στην εργατική τάξη (Bernstein, 1961). Χρειάζεται επομένως οι εκπαιδευτικοί αρχικά να εντοπίσουν τις ενδεχόμενες αδυναμίες του εκάστοτε μαθητή και μέσω διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Hall, 2002) να τους βοηθήσουν να τις αντιμετωπίσουν. Κατόπιν, είναι ανάγκη να τους υποστηρίξουν κατάλληλα προκειμένου να καλλιεργήσουν και άλλες οριζόντιες ικανότητες οι οποίες θα τους φανούν χρήσιμες για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, π.χ. κριτική σκέψη, δημιουργικότητα,

πρωτοβουλία, επικοινωνία, διαχείριση συναισθημάτων, αυτοεπίγνωση, ενσυναίσθηση, δημιουργικότητα. Αξιοποιώντας βιωματικές μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας θα μπορέσουν να επιτύχουν σταδιακά την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διεργασία και με αυτόν τον τρόπο θα δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες προκειμένου οι μαθητές να αναπτύξουν καλή αυτοεικόνα και αυτοπεποίθηση (Κόκκος, 2005β). Ταυτόχρονα, όπως προαναφέραμε, είναι απαραίτητο να δώσουν έμφαση όχι μόνο στην πληροφοριακή μάθηση, η οποία στοχεύει περισσότερο στον εμπλουτισμό των γνώσεών τους και στη διεύρυνση των βασικών ικανοτήτων τους, αλλά και στη λεγόμενη Μετασχηματίζουσα μάθηση, η οποία εστιάζει στην αλλαγή του τρόπου με τον οποίο γνωρίζουν οι μαθητές, προκειμένου να τους βοηθήσουν να αναπτύξουν ολόπλευρα την προσωπικότητά τους (Kegan στο Mezirow & Συνεργάτες, 2007). Ωστόσο, σύμφωνα με έρευνες (Βεργίδη & Βαλμά, 2011·Καλογρίδη & Καγιαβή, 2011) αλλά και από τις μαρτυρίες των εκπαιδευτικών στο εν λόγω ντοκιμαντέρ, οι ίδιοι επισημαίνουν την ελλιπή επιμόρφωσή τους σε θέματα διαχείρισης των σύγχρονων συνθηκών μάθησης, μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών, χρήσης σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων διδασκαλίας. Επίσης, εκφράζουν έντονη αγωνία και αβεβαιότητα για το μέλλον τους, ιδιαίτερα λόγω της οικονομικής κρίσης που επικρατεί, τη δυσαρέσκειά τους από τις κτιριακές εγκαταστάσεις, τις δυσκολίες διαχείρισης πολυπληθών τμημάτων, γεγονός που σε αρκετές περιπτώσεις τους οδηγεί στην επιλογή της απλής διεκπεραίωσης του μαθήματος. Σε σχέση με τα παραπάνω και ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αναφέρουμε τη μελέτη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2009), σύμφωνα με την οποία: *«Η έλλειψη συγκροτημένου σχεδίου επιμόρφωσης, ευαισθητοποίησης και έγκαιρης ενημέρωσης οδηγεί στην αποσπασματική εφαρμογή έτοιμων ταχύρρυθμων επιμορφωτικών δράσεων, οι οποίες δεν συμβάλλουν ουσιαστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών»* (σ. 8).

Τέλος, εξίσου σημαντικό ρόλο παίζει και η ουσιαστική αλλαγή προσανατολισμού του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος, με την κυριάρχηση ενός νέου πνεύματος το οποίο θα στοχεύει και θα ανταποκρίνεται περισσότερο στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και δεν θα έχει ως στόχο του μόνο την επιτυχία των μαθητών στις παντός τύπου εξετάσεις, με βασικό μέσο τους τη στείρα απομνημόνευση. Μια τέτοια αλλαγή ωστόσο, σε ό,τι αφορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν έχει πραγματοποιηθεί προς το παρόν. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο, ότι και το σπουδαίο βιβλίο του Αλέξη Δημαρά (1974) *«Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε»* έχει τον συγκεκριμένο τίτλο.

Έχοντας ως βάση όλα τα προαναφερθέντα, προχωρούμε στον σχολιασμό του τρόπου με τον οποίο η μητέρα προσπαθεί να βοηθήσει τα παιδιά της στη μελέτη των μαθημάτων τους.

Στιγμιότυπα από το διάβασμα της οικογένειας Δράκου

Τρία παιδιά διαβάζουν στον ίδιο χώρο με τον έλεγχο της μητέρας. Ο Χρήστος, μαθητής Γ΄ Δημοτικού ανάγνωση, ο Γιώργος μαθητής Ε΄ Δημοτικού γλώσσα και ιστορία και η Εύα, μαθήτρια Δευτεροβάθμιας. Η μητέρα φαίνεται να είναι τυπολάτρης, πιστεύει ότι ο δάσκαλος πρέπει να τελειώσει την ύλη ανεξάρτητα αν ο μαθητής καταλαβαίνει ή όχι, ο ρόλος του σχολείου περιορίζεται στο πρωινό ωράριο, άρα το διάβασμα των παιδιών είναι υποχρέωση αποκλειστική των γονέων. Η ίδια έχει απόλυτο έλεγχο του προγράμματος των παιδιών για να μπορεί να σχεδιάζει τις εργασίες, να τα καθοδηγεί και να τα ελέγχει.

Η όλη διαδικασία παρουσιάζει σημαντικά προβλήματα:

- Το εναλλάξ διάβασμα, και η ταυτόχρονη μελέτη των μικρών παιδιών δεν επιτρέπουν την ύπαρξη ησυχίας, συγκέντρωσης, ασφάλειας, ώστε τα παιδιά να αφοσιωθούν στη μελέτη τους.
- Δίνει λιγότερη προσοχή στην μεγαλύτερη κόρη, που αποσπάται η προσοχή της από τις φωνές των μικρότερων ή ακόμα και από το κινητό της (!)
- Η μητέρα γράφει η ίδια τις ασκήσεις των μαθηματικών στερώντας από την κόρη της την ευκαιρία σκέψης, προβληματισμού, την εθίζει στην αναζήτηση έτοιμων και εύκολων λύσεων, δεν την βοηθά να κατανοήσει και να μάθει το μάθημά της και ακυρώνει και την εκπαιδευτική διαδικασία γιατί την παρουσιάζει ως ατελέσφορη και μη αναγκαία.
- Δείχνει εμμονή στη λεπτομέρεια, στην παπαγαλία “διάβασε το και πες το μου”, και δεν βοηθά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών.
- Επεμβαίνει ακόμα και στο τι θα διαβάσουν τα παιδιά, δεν τους έχει εμπιστοσύνη, μειώνει την αυτοπεποίθησή τους, αλλά το κυριότερο ακυρώνει την προσπάθεια του δασκάλου αφού απαιτεί τη μελέτη με τον δικό της τρόπο.
- Αντίθετα, φαίνεται να μην επεμβαίνει στη διαδικασία της ανάγνωσης, να βοηθήσει τα παιδιά να διαβάζουν και να κατανοούν το κείμενο, ίσως γιατί αντιμετωπίζει τη μελέτη απλά ως διεκπεραιωτική εργασία.

α) Στη μητέρα θα προτείναμε τα εξής:

- Να εξασφαλίσει χώρους ήρεμου διαβάσματος χωριστά για το κάθε παιδί.
- Οι χώροι αυτοί να είναι φωτεινοί και ευχάριστοι, ακόμα κι αν πρόκειται για τη γωνιά ενός ευρύτερου δωματίου.
- Να αφήνει τα παιδιά να διαβάζουν μόνα τους ασκώντας ίσως ένα διακριτικό έλεγχο στο μικρότερο, μέχρι να αυτονομηθεί.
- Να επεμβαίνει μόνο όταν τα παιδιά ζητούν τη βοήθειά της και πάλι όχι επιλύοντας τις ασκήσεις τους, αλλά ενθαρρύνοντάς τα στην αναζήτηση και την ανακάλυψη του σωστού ή διευκρινίζοντας κάτι που δεν καταλαβαίνουν.
- Να ενημερώνεται πρώτα στον τρόπο και τη μέθοδο που έχει προκρίνει ο εκπαιδευτικός και να μην μπερδεύει τα παιδιά με τις δικές της θέσεις ή παρωχημένες εκπαιδευτικές μεθόδους (είναι εντυπωσιακό που διερωτάται

γιατί αλλάζουν τα βιβλία, αφού με τη βοήθεια αυτών του μεγαλύτερου θα διάβαζε πιο εύκολα τον μικρότερο γιο!).

- Να έχει εμπιστοσύνη στον δάσκαλο και τις μεθόδους του και να συζητά μαζί του τους τυχόν προβληματισμούς της.
- Να προτρέπει το παιδί να ρωτά τις απορίες του στην τάξη και στον δάσκαλό του.
- Να προτιμά ακόμα και να πάει “αδιάβαστο”, παρά να του κάνει αυτή τις εργασίες. Τυχόν απορίες θα εξηγηθούν και θα εμπεδωθεί το σωστό καλύτερα στην τάξη. Έτσι και ο εκπαιδευτικός θα έχει μια καλύτερη εικόνα της προόδου των παιδιών και θα αναδιοργανώνει αντίστοιχα το μάθημά του.
- Να επιδιώξει μια προσωπική συνάντηση με τον εκπαιδευτικό ώστε να ενημερωθεί για τις μεθόδους που ακολουθεί και να τον συμβουλευτεί σε ποιο βαθμό και με ποιον τρόπο να βοηθά τα παιδιά στη μελέτη τους.
- Να τα εξετάζει με ερωτήσεις συνδυαστικές για να τα βοηθήσει να αναπτύξουν την κριτική σκέψη και τη λογική τους.
- Να επιβραβεύει την προσπάθειά τους.

β) Θα επιδιώκαμε μια συνεργασία μαζί της βασισμένη στο κοινό ενδιαφέρον για τη μάθηση των παιδιών.

- Θα της εξηγούσαμε τον τρόπο που γίνεται το μάθημα και τις απαιτήσεις που έχει από τους μαθητές στο σπίτι.
- Θα συζητούσαμε πώς λειτουργεί το παιδί στη σχολική τάξη και πώς στο σπίτι και θα συναποφασίζαμε τρόπους για να το διευκολύνουμε στην προσπάθειά του.
- Θα προτείναμε να μας ενημερώνει για τυχόν δυσκολίες του μαθητή, ώστε να μπορέσουμε να το βοηθήσουμε καλύτερα στο σχολείο.
- Θα της προτείναμε συγκεκριμένα βοηθήματα στο μάθημα που το παιδί χρειάζεται τη βοήθειά της και θα της δείχναμε πώς να τα χρησιμοποιούν.
- Θα επιδιώκαμε να συνειδητοποιήσει ότι τα παιδιά είναι ανάγκη να υποστηριχτούν κατάλληλα προκειμένου να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να γίνουν πιο δημιουργικά, να αποκτήσουν ενσυναίσθηση. Επομένως, η στείρα απομνημόνευση και η προσκόλληση σε συγκεκριμένους κανόνες κενού περιεχομένου, δεν ενδείκνυται ως μέθοδος σε καμία περίπτωση. Άλλωστε, οι γραμματικοί κανόνες είναι προτιμότερο να κατακτηθούν μέσω συγκεκριμένων παραδειγμάτων.

γ) Η διδασκαλία πρέπει να είναι διευκολυντική για τη μελέτη του παιδιού στο σπίτι, ώστε να χρειάζεται τη λιγότερη δυνατή ώρα απασχόλησης και τη λιγότερη δυνατή επέμβαση των γονέων

- Θα οργανώναμε σωστά το μάθημά μας, ανάλογα με τις ανάγκες και το επίπεδο των παιδιών, ώστε να γίνεται γρήγορα κατανοητό.
- Θα κάναμε αρκετές ασκήσεις εμπέδωσης στην τάξη, ώστε να βεβαιωθούμε ότι η ύλη έγινε κατανοητή.
- Θα δίναμε σαφείς οδηγίες στον πίνακα.
- Θα είχαμε λυμένα παραδείγματα στις φωτοτυπίες πριν τις εφαρμογές που θα ζητούσαμε από τα παιδιά να κάνουν.
- Θα επιδιώκαμε την εργασία των μαθητών σε ομάδες προκειμένου να ενθαρρύνουμε τη συνεργασία για την εμπέδωση της ύλης στην τάξη. Επίσης, θα προσπαθούσαμε να ενισχύσουμε την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική πράξη.
- Οι ασκήσεις εμπέδωσης που θα βάζαμε θα ήταν σύμφωνες με την παραδοτέα ύλη, στοχευμένες σ'αυτά που πρέπει να αφομοιώσουν τα παιδιά, αντίστοιχες των παραδειγμάτων στην τάξη και ανάλογες του επιπέδου των παιδιών.
- Σε ειδικές περιπτώσεις θα δίναμε χωριστά φύλλα εργασίας εξατομικεύοντας τους στόχους μας για κάποιους μαθητές. Έτσι θα προσπαθούσαμε να αντιμετωπίσουμε το πιθανό χάσμα ανάμεσα στα παιδιά του τμήματος με στόχο να βοηθηθούν όλα εξίσου.
- Θα προτείναμε το πρόγραμμα μελέτης των μαθητών στο σπίτι.
- Θα εμπλουτίζαμε τη διδασκαλία μας με βιωματικές τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας προκειμένου να καλλιεργήσουν οι μαθητές μας βασικές οριζόντιες ικανότητες, να κάνουμε το μάθημά μας πιο ενδιαφέρον και να τους υποστηρίξουμε κατάλληλα έτσι ώστε να αναπτύξουν ολόπλευρα την προσωπικότητά τους. Με αυτόν τον τρόπο θα ενισχύαμε την αυτοπεποίθησή τους, θα τους υποστηρίζαμε προκειμένου να σκέφτονται με έναν διαφορετικό τρόπο, πράγμα που θεωρούμε ότι θα λειτουργούσε θετικά για τους ίδιους ως προς τον τρόπο που αντιμετωπίζουν το σχολείο και το περιεχόμενο των μαθημάτων.
- Αν το σχολείο διαθέτει αξιοποιήσιμες πλατφόρμες νέων τεχνολογιών, θα ήταν ενδιαφέρον να τις ενεργοποιούσαμε με τους εξής τρόπους:
 - παρέχοντας διαδικτυακά περισσότερες πληροφορίες
 - υποδείγματα λυμένων ασκήσεων
 - εποπτικό υλικό
 - βιντεοσκοπημένη διδασκαλία
 - επεξηγήσεις σε συχνές απορίες
 - βοηθητικές διαδικτυακές σελίδες για τη μελέτη
 - παιχνίδια εμπέδωσης της γνώσης
 - προσωπική επικοινωνία με τους μαθητές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Βεργίδης, Δ., & Βαλμάς Θ. (2011). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιοριστων δασκάλων. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πεδίο.

Δημαράς, Α. (1974). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε: τεκμήρια ιστορίας*. Αθήνα: Ερμής

Κατάκη, Χ. (2012). *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*. Αθήνα: Πεδίο.

Κόκκος, Α. (2005β). «Εκπαιδευτικές Τεχνικές», κεφ.5 του διδακτικού υλικού του προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών. ΕΚΕΠΙΣ. Αθήνα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Α δημοσίευτη μελέτη της Διατμηματικής Επιτροπής για τη Μορφωτική Αυτοτέλεια του Λυκείου.

Τσουκαλάς, Κ. (2013). *Ελλάδα της Λήθης και της Αλήθειας*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Bernstein, B. (1961). Social class and linguistic development: A Theory of social learning στο A.H. Halsey, J. Floud, C. Arnold Anderson. *Education, Economy and Society*. Ν. Υόρκη: The Free Press.

Bourdieu, P. (1985). Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία στο Φραγκουδάκη, Α. *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.

Kegan, R. (2007). «Ποιο «σχήμα» μετασχηματίζει; Μια δομο – αναπτυξιακή προσέγγιση στη Μετασχηματίζουσα Μάθηση». Στο: J. Mezirow & Συνεργάτες. *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Hall, T. (2002). *Differentiated Instruction*. Effective Classroom Practices Report. National Center on Accessing the General Curriculum. CAST. U.S

Horton, M., & Freire, P. (1990). *We make the road by walking*. United States of America: Highlander research and Education Center.

Kegan, R. (1994). *In over our heads*. London: Harvard University Press.

Διαδικτυακές Βιβλιογραφικές Αναφορές (όπως προσπελάστηκαν στις 22/01/2016)

Kalogridi, S., & Kagiavi, M. (2011). The crisis in school environment: transforming emotions. Proceedings of the 9th International Conference on Transformative Learning. Ανακτήθηκε την 6/2/2014 από το [www.adulteduc.gr](http://blogs.sch.gr/stelam/files/2011/06/TLC-2011-Proceedings_MAJv3_2011-05-23.pdf). Διαθέσιμο στο http://blogs.sch.gr/stelam/files/2011/06/TLC-2011-Proceedings_MAJv3_2011-05-23.pdf

Από τη συνεργασία Βλάση Κουτσούκου και Τσέλης Λαζαρίδου

Δραστηριότητα 29: Δείτε το 12ο απόσπασμα από την ταινία «Ανάμεσα στους τοίχους». Είναι ικανοποιητική η επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού και των γονέων;

Στο απόσπασμα αυτό της ταινίας ο καθηγητής δέχεται διαδοχικά τους γονείς/κηδεμόνες πέντε μαθητών. Πρόκειται για μία τυπική συνάντηση γονέων-καθηγητών. Δεδομένου ότι ο στόχος αυτής της διαδικασίας είναι εκτός από την ενημέρωση, και η καθοδήγηση και ενθάρρυνση για «καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα» από πλευράς του εκπαιδευτικού αλλά και η καλύτερη γνωριμία του εκπαιδευτικού με το παιδί μέσα από τη συζήτηση με τους οικείους του, θεωρούμε ότι ο στόχος αυτός δεν επιτυγχάνεται. Ενώ ο εκπαιδευτικός προσπαθεί με την παρουσία του να ανταπεξέλθει στο ρόλο του συμβούλου/καθηγητή και είναι ευγενικός και προσηνής με τους γονείς, δεν φαίνεται να έχει κάποιο συγκροτημένο σχέδιο και δεν καταφέρνει σε καμία από τις πέντε περιπτώσεις ουσιαστική και εποικοδομητική συζήτηση προς όφελος των μαθητών. Φαίνεται να θεωρεί ότι η αντιμετώπιση των προβλημάτων αφορά περισσότερο τους γονείς και όχι το σχολείο ή τους εκπαιδευτικούς.

Η τέχνη της επικοινωνίας, είναι μια διαδικασία επαφής, αλληλοκατανόησης και αλληλοεπηρεασμού μεταξύ των ανθρώπων και βεβαίως δεν φέρει αποκλειστικά την ευθύνη της προβληματικής αλληλεπίδρασης ο εκπαιδευτικός. Η αποτελεσματική επικοινωνία προϋποθέτει θετική στάση και ανοικτές διόδους και από τις δύο πλευρές. Η μη λεκτική επικοινωνία του καθηγητή αλλά και των γονέων δείχνει αμηχανία και κάποια απόσταση. Επίσης ο χώρος και η διάταξη δεν βοηθούν. Το γεγονός ότι οι γονείς κάθονται σαν μαθητές, με ένα θρανίο ανάμεσά τους, υποδηλώνει τη θέση ισχύος του καθηγητή, παραπέμποντας σε ένα παραδοσιακό μοντέλο εκπαίδευσης. Ίσως ακόμα και το ότι τους χαιρετάει δια χειραψίας, να μην ανταποκρίνεται στο δικό τους πλαίσιο επικοινωνίας, γεγονός που εξηγεί και τη διαρκή σύγκρουση που έχει με την τάξη του.

Τα πέντε μικρά αποσπάσματα θα μπορούσαν να εξεταστούν ως μεμονωμένες μελέτες περίπτωσης: είναι όλες διαφορετικές μεταξύ τους, από τους συμμετέχοντες μέχρι και την προσέγγιση και τη στάση του εκπαιδευτικού και των γονέων.

1. Ο φρόνιμος Γουέι. Ο εκπαιδευτικός είναι ευχαριστημένος. Λέει, ότι ο Γουέι είναι ευγενικός, ήσυχος και μελετηρός. Αποδίδει τη σχετικά κακή του απόδοση στα γαλλικά, στο ότι δεν γνωρίζει τη γλώσσα. Αναφέρεται στην εκτεταμένη χρήση του υπολογιστή από το παιδί, αλλά δεν φαίνεται να τον προβληματίζει ιδιαίτερα, καθώς το παιδί δεν δημιουργεί προβλήματα στην τάξη. Δεν προτείνει λύσεις και ουσιαστικά δεν υπάρχει κάποιο αποτέλεσμα. Οι γονείς μένουν αμέτοχοι, μάλιστα ο θεατής μένει με την εντύπωση ότι η μητέρα ίσως και να μην κατάλαβε τίποτε από τη συζήτηση καθώς ενδέχεται να μη γνωρίζει τη γλώσσα.

2. Ο πατέρας του Νασίμ: Εδώ είναι ο πατέρας που μονολογεί, εκφράζει τις προσδοκίες που έχει για το παιδί του και φαίνεται να διαθέτει ήδη μια διαμορφωμένη κουλτούρα τόσο για ζητήματα εκπαίδευσης όσο και για ευρύτερα ζητήματα. Φαίνεται να έχει έτοιμη τη λύση «πρέπει να κάνει το σωστό», χωρίς όμως να γνωρίζει το πώς και χωρίς να ζητάει τη συνδρομή του εκπαιδευτικού. Γίνεται απλή αναφορά των προσδοκιών και των ανησυχιών από την πλευρά του πατέρα, χωρίς περαιτέρω ανάλυση, εμβάθυνση και προσπάθεια συνεργασίας επίλυσης ή αντιμετώπισης. Ο καθηγητής ακούει και το μόνο σχόλιο που κάνει αναφέρεται στην

ομοιότητα του πατέρα με το γιο του. Είναι προφανές ότι ο καθηγητής είχε ξεχάσει τελείως το λόγο για τον οποίο γινόταν αυτή η συνάντηση.

3. Η αντιδραστική μητέρα: φέρει επιφυλάξεις και αρνητικά στερεότυπα ακόμα από τις δικές της σχολικές εμπειρίες και κρατάει επιθετική στάση απέναντι στον εκπαιδευτικό. Δεν καταλαβαίνει γιατί έχει προβλήματα το παιδί της και δεν προσπαθεί να καταλάβει, επιρρίπτοντας στον καθηγητή τις ευθύνες. Συγκεκριμένα αναφέρει «Σας ενοχλεί που φοράει μαύρα;», σα να του λέει, «είσαι τόσο γελοίος που κρίνεις τα παιδιά από τα ρούχα που φορούν;». Ο καθηγητής δέχεται την επίθεση, χωρίς να προσπαθεί να την αντικρούσει και τελικά δεν μιλούν επί της ουσίας.

4. Η μητέρα-κριτής: θέλει φυσικά το καλό του παιδιού της. Δεν της αρκεί το συγκεκριμένο σχολείο, έχει παρατηρήσεις και για τον καθηγητή («Γιατί δεν κάνετε τα έξυπνα παιδιά να δουλέψουν περισσότερο;») και δεν τον εμπιστεύεται. Ο καθηγητής είναι ανοικτός στην κριτική, ωστόσο δε βγαίνει τίποτα εποικοδομητικό από αυτό. Αξίζει σε αυτό το σημείο να σημειωθεί ότι και οι δύο τελευταίες περιπτώσεις είναι χαρακτηριστικά παραδείγματα ατόμων που μένουν στο δεύτερο στάδιο κατά Kegan. Δηλαδή δεν αναλαμβάνουν την ευθύνη που τους αναλογεί και για όλα τους τα προβλήματα φταίει πάντα «κάποιος άλλος».

5. Η περίπτωση Σουλειμάν - η απόλυτη έλλειψη επικοινωνίας: Η μητέρα δε μιλάει γαλλικά, για τη διερμηνεία βασίζεται στο μεγαλύτερο γιο της. Η προσπάθεια του καθηγητή να την ενημερώσει κατά τη διάρκεια της χρονιάς δεν είχε κανένα αποτέλεσμα, δεδομένου ότι η μητέρα δεν μπορούσε να διαβάσει τα σημειώματα που παρουσίαζαν την προβληματική φοίτηση του παιδιού και απλώς τα υπέγραφε. Επισημαίνει ότι υπάρχει γενικώς πρόβλημα, η μητέρα απομακρύνεται βεβιασμένα, δεν καταλαβαίνει τι συμβαίνει και δείχνει να νιώθει άβολα, προφανώς αισθάνεται ότι δεν ανήκει σε αυτό το πλαίσιο δίνοντάς του το χέρι σχεδόν τρέχοντας. Ο καθηγητής αντί να προσπαθήσει να τα βρει με τη μητέρα, μεταθέτει το ζήτημα στον απόντα πατέρα (*Ίσως μία συζήτηση με τον πατέρα να βοηθούσε... χωρίς αγριάδες...*) Στη συγκεκριμένη περίπτωση η παρέμβαση είναι όχι μόνο άκαιρη αλλά θα τολμούσαμε να πούμε καταστροφική, καθώς δεν αφήνει ελπίδες να γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα στους εμπλεκόμενους και να μπουν κάποιες, στοιχειώδεις έστω, βάσεις επικοινωνίας. Δεν είναι τυχαία η κατάληξη του Σουλειμάν.

Η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων θεωρούμε ότι είναι απαραίτητη για την εναρμόνιση του πολιτισμικού πλαισίου των παιδιών με αυτό του σχολείου. Εκτός από το ότι οι γονείς ενημερώνονται για τη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους, οι γονείς γνωρίζουν πώς να τα βοηθήσουν και να τα υποστηρίξουν μαθαίνοντας περισσότερα για το πρόγραμμα, τις δραστηριότητες και τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Οι γονείς αποκτούν αυτοπεποίθηση αλλά αναγνώριση του ρόλου τους στην εκπαίδευση των παιδιών. Όμως και

οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μάθουν περισσότερα για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών και το κοινωνικό πλαίσιο από το οποίο προέρχονται, πληροφορίες που μπορούν να χρησιμοποιήσουν ώστε να ικανοποιήσουν αυτές τις ανάγκες.

Κάποιες προτάσεις για καλύτερη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων:

- Να υπάρχει συγκροτημένος στόχος
- Επαρκής χρόνος για τη γνωριμία των μελών αλλά και την έκφραση των εκπαιδευτικών αναγκών και των προσδοκιών
- Η επικοινωνία να μην γίνεται μόνο σε προγραμματισμένες ημερομηνίες που προβλέπει ο κανονισμός (συγκεκριμένη ώρα/ ανά τετράμηνο) με περιορισμένο χρόνο και υποχρεωτική τήρηση της επίσημης διαδικασίας (γραφειοκρατίας), αλλά όποτε κρίνεται απαραίτητη για την υποστήριξη των μαθητών.
- Να εκφράζει ο εκπαιδευτικός τη διάθεσή του για συνεργασία με τους γονείς
- Να γίνεται σε ισότιμη βάση
- Να αρχίζει με τα θετικά στοιχεία
- Να προτείνονται λύσεις

Προτεινόμενη βιβλιογραφία

Courau, S. 2000. *Τα βασικά 'εργαλεία' του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Yalom, I. D. 1995. *The Theory and Practice of Group Psychotherapy*, 4η έκδ. Νέα Υόρκη: Basic Books.

Kegan, R. (1994). *In over our heads*. London: Harvard University Press.

Kegan, R. (2007). «Ποιο «σχήμα» μετασχηματίζει; Μια δομο – αναπτυξιακή προσέγγιση στη Μετασχηματίζουσα Μάθηση». Στο: J. Mezirow & Συνεργάτες. *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσιμπουκλή Α. 2012, *Δυναμική της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων* Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ

Από τη Μαρία Χρονοπούλου

Δραστηριότητα 30: (10) Δείτε ξανά α)το 3ο απόσπασμα από την ταινία το «Σκασιαρχείο», καθώς και β)το 8ο, 11ο και 13ο απόσπασμα από την ταινία «Ανάμεσα στους τοίχους». Πώς θα σχολιάζατε τις διασυνδέσεις αυτών των μαθημάτων με την κοινωνική πραγματικότητα;

α) Το 3^ο απόσπασμα από το «Σκασιαρχείο», ξεκινά με τους μαθητές να παρακολουθούν τα σαλιγκαράκια τους να κάνουν αγώνες πάνω στο θρανίο και τη στιγμή αυτή να μπαίνει μέσα ο δάσκαλος! Μέσα σε ένα πλαίσιο παραδοσιακής εκπαίδευσης, θα αναμέναμε ο δάσκαλος να διακόψει το παιχνίδι των μαθητών και να τους επαναφέρει στην «τάξη» επιβάλλοντας να

ακολουθήσουν το πρόγραμμα της μέρας. Κάτι που μας το θυμίζει διαρκώς ο κ. Αρνώ, έξω από το παράθυρο, καθώς υπενθυμίζει στο δάσκαλο κάθε τόσο δείχνοντας το ρολόι του ότι ... *πέρασε η ώρα και ακόμα δεν έχει αρχίσει το μάθημα ...*

Αντιθέτως για το δάσκαλο η διαδικασία της μάθησης έχει ήδη ξεκινήσει. Ο δάσκαλος αντί να διακόψει το παιχνίδι, εντάσσεται κι ο ίδιος στην ομάδα και σε αυτό που γίνεται, με τις παρεμβάσεις του και σιγά-σιγά εντάσσει το παιχνίδι των παιδιών στο μάθημα. Ο δάσκαλος γίνεται ο ίδιος ένα ζωντανό παράδειγμα για να διδάξει στα παιδιά τη σημασία του σεβασμού, της συσχέτισης και της ένταξης στην ομάδα. Ο Jarvis αναφέρει ότι για να γίνεις καλός εκπαιδευτικός χρειάζεται να συσχετιστείς με τους εκπαιδευόμενούς σου και ο δάσκαλος αυτός φαίνεται να το κάνει.

Στον πίνακα γράφει για τη δραστηριότητα που μόλις διαδραματίστηκε και οι μαθητές διαβάζουν όσα ο δάσκαλος γράφει. Από τις εκφράσεις τους καταλαβαίνουμε ότι τους αρέσει αυτό που διαβάζουν. Η συναισθηματική διάσταση είναι παρούσα και επιδρά με θετικό τρόπο στη μάθηση, σύμφωνα με τον Illeris. Οι μαθητές έχουν γίνει ορατοί και η δράση τους σημαντική. Όταν διαβάζουν αυτό που γράφτηκε στον πίνακα συγκινούνται, νιώθουν περήφανοι-τους ακούγεται σαν ποίημα. Μήπως τελικά η ποίηση είναι μια έκφραση της πραγματικότητας και δεν είναι τόσο μακρινή;

Οι εργασίες της ημέρας εμπνέονται από τα σαλιγκάρια και εξελίσσονται σε ότι ενδιαφέρει τους μαθητές με ερεθίσματα από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ανήκουν. Οι μαθητές καλούνται να πάρουν συνεντεύξεις από ανθρώπους του χωριού, επαγγελματίες και μη που έχουν να συνεισφέρουν με τις γνώσεις και την εμπειρία τους στη μάθηση των μικρών μαθητών. Οι μαθητές αλληλεπιδρούν με τη μάθηση μέσα από τον κόσμο μέσα στον οποίο ζουν, όπως θα έλεγε ο Jarvis και παρόλο που ο Jarvis αναφέρεται σε ενήλικους εκπαιδευόμενους παρατηρούμε πόσο η αλληλεπίδραση με τον κοινωνικό περίγυρο παρασύρει και ενθουσιάζει και τους ανήλικους. Κάποιοι γίνονται ερευνητές, δημοσιογράφοι και σχεδιαστές –όπως σε μια εφημερίδα στην πραγματική ζωή- για να ερευνήσουν τα σαλιγκάρια. Ο Ζακό –που του αρέσει το φαγητό- θα φέρει συνταγές από τη μαμά του και οι ίδιοι οι μαθητές συνεχίζουν να προτείνουν θέματα: το ρολόι του πάτερ Κορνήγ, οι ιστορίες του παππού για διαβόλους και λυκανθρώπους, έρευνα για τα παπούτσια προτείνει ο γιός του τσαγκάρη και για το επάγγελμα του ξυλουργού αναλαμβάνει ο γιός του ξυλουργού. Έτσι ο δάσκαλος γίνεται διευκολυντής της δημιουργικότητας των μαθητών και της διάθεσής τους να ανακαλύψουν τη μάθηση η οποία δεν περιορίζεται στους τέσσερις τοίχους της τάξης αλλά επεκτείνεται και έξω από αυτή και παίρνει ερεθίσματα και αλληλεπιδρά με την κοινωνία. Έτσι η εργασία έχει περισσότερο ενδιαφέρον για τους μαθητές και συμμετέχουν με όλο τους το είναι.

Στο απόσπασμα αυτό μπορούμε να βρούμε αντιστοιχίες με όσα αναφέρει ο Knowles για το ρόλο του δασκάλου ως «διευκολυντή» της γνώσης και ο Jarvis για το προσόν του εκπαιδευτή να είναι «καλός άνθρωπος» επειδή νοιάζεται για τους μαθητές του, τους σέβεται, αναγνωρίζει ότι ζει για να τους εξυπηρετεί και όχι για να είναι αφέντης τους.

Από την αναπτυξιακή ματιά του E. Erikson που θέλει τους μαθητές της σχολικής ηλικίας (6-12,13) να βρίσκονται σε μια φάση κατά την οποία επεκτείνουν τον κοινωνικό τους περίγυρο και έξω από το σπίτι, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ώθηση που δίνεται από το δάσκαλο

για την εξερεύνηση και ανακάλυψη της γνώσης που εμπλέκει το ευρύτερο κοινωνικό γίνεσθαι της περιοχής, εξυπηρετεί κατά κάποιον τρόπο τη διεργασία αυτή και επιπλέον συμβάλλει στη διαδικασία ανάληψης έργου και επίτευξής του που κατά τον Erikson στην ηλικία αυτή αποτελεί ζητούμενο. Το θετικό αποτέλεσμα της αναμέτρησης -επίτευξη έργου εναντίον κατωτερότητας (που αισθάνεται ο μαθητής λόγω της παιδικότητάς του)- οδηγεί κατά τον Erikson, στην ανάπτυξη μιας βασικής δεξιότητας για την ηλικία αυτή, την ικανότητα (*competence*). Την εμπιστοσύνη, του να χρησιμοποιούν τα παιδιά σχολικής ηλικίας τις φυσικές και γνωστικές τους ικανότητες για να επιλύσουν προβλήματα είναι μια δεξιότητα που αν εγκαθιδρυθεί θα τους ακολουθεί και σε όλη την ενήλικη ζωή τους. Άρα η διασύνδεση κοινωνικού περιβάλλοντος και σχολείου μέσω της επίτευξης έργου, επιδρά και στην αναπτυξιακή εξέλιξη των μαθητών.

β) Στο 8ο, απόσπασμα από την ταινία «Ανάμεσα στους τοίχους» βρισκόμαστε στη σκηνή που ο δάσκαλος ζητά από τους μαθητές να διαβάσουν το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ, με σκοπό να αποτελέσει ερέθισμα ώστε να γράψουν και οι ίδιοι για τον εαυτό τους. Η επιλογή του έργου αυτού από το δάσκαλο, έγινε με το σκεπτικό ότι η Άννα Φρανκ είναι πάνω κάτω στη δική τους ηλικία και μιλά για τον εαυτό της και έτσι μπορεί να αποτελέσει παράδειγμα και γέφυρα για να πάνε στην επόμενη εργασία που είναι να γράψουν οι μαθητές για τον εαυτό τους.

Όπως αναφέρει ο Illeris «η ενσωμάτωση στη διδακτέα ύλη θετικών παραδειγμάτων και αναφορών που αντλούνται από την κοινωνική πραγματικότητα αποτελούν ενδεικτικά, ενέργειες που ασφαλώς έχουν θετικές επιπτώσεις τόσο στην ανάπτυξη του συναισθηματικού κλίματος όσο και στη δημιουργική αφομοίωση της διδακτέας ύλης». Άρα από την άποψη της επιλογής του έργου θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι μια καλή επιλογή. Όμως το αποτέλεσμα δεν ήταν το αναμενόμενο και οι μαθητές δεν το είχαν διαβάσει. Αυτό κάνει τον καθηγητή ειρωνικό αρκετές φορές, και ενδεχομένως με τη συμπεριφορά του τους αποτρέπει να νοιώσουν ότι όλο αυτό τους αφορά και δεν είναι στο να εξυπηρετήσει το ρόλο του δασκάλου ο οποίος κάνει μόνο τη δουλειά του και δεν νοιάζεται πραγματικά για τους μαθητές (όπως σχολιάζει κάποια μαθήτριά).

Όταν ο καθηγητής παραδέχεται την αδυναμία του (ότι γίνεται υπερβολικός κάποιες φορές) και είναι ειλικρινής και οι μαθητές αρχίζουν να εκφράζουν και τις δικές τους αδυναμίες και τις δυσκολίες που έχει το εγχείρημα να εκθέσουν τον εαυτό τους μπροστά στους άλλους. Αρχίζουν να εκφράζουν τους προβληματισμούς τους: «είναι δύσκολο γιατί είναι προσωπικό» «μπορεί να ντρεπόμαστε για κάποια πράγματα». Οι μαθητές φέρνουν στην τάξη τα βιώματά τους από τον κοινωνικό τους περίγυρο και γίνονται εμφανείς οι διαφορές στην κουλτούρα του κάθε μαθητή μέσα στο πολυπολιτισμικό πλαίσιο της τάξης με αφορμή του πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της ντροπής. Για άλλους είναι θέμα προσωπικό (η μαθήτριά που ντρέπεται για την εμφάνισή της), για άλλους θέμα σεβασμού (ο μαθητής που ντρέπεται να φάει μπροστά στη μάνα του φίλου του λόγω σεβασμού), για άλλους θέμα πολιτισμικής ή/και θρησκευτικής διαφορετικότητας (από την εμπειρία του σε ένα πάρτυ, που οι άλλοι ήταν ντυμένοι με γραβάτες και κουστούμια κι εκείνος με τζιν, ένωσε ντροπή για την διαφορετικότητά του που ήταν ντυμένος διαφορετικά και το απέδωσε στο ότι ήταν Άραβας), για άλλους θέμα αξιών (ο Κινεζικής καταγωγής μαθητής βρίσκει ότι οι νέοι δεν ντρέπονται για τίποτα). Οι μαθητές μπαίνουν εύκολα στο διάλογο και φέρουν τους προβληματισμούς

τους μέσα στην τάξη. Στο σημείο παρατηρούμε πόσο είναι επηρεασμένοι από το διαφορετικό πολιτισμικό και κοινωνικό background του καθενός. Η πληθώρα διαφορετικών πολιτισμικών καταβολών της τάξης θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν περισσότερο από το δάσκαλο ίσως με την ανάθεση εργασιών γύρω από τις πολιτισμικές καταβολές των μαθητών ώστε να γνωρίσουν ο ένας τον κόσμο του άλλου.

Στο 11^ο απόσπασμα από την ίδια ταινία ο δάσκαλος διαβάζει την εξομολόγηση της Κουμπά. Αναφέρεται στο σεβασμό και στο πώς νοιώθει με τη συμπεριφορά του απέναντί της. Στο απόσπασμα 13 παρατηρούμε ότι όταν εκείνη και η Εσμεράλντα όταν ρωτούν για το πώς γράφεται το Λαφαγιέτ εκείνος τις αντιμετωπίζει με έναν τρόπο εριστικό και ειρωνικό. Δεν αξιοποιεί τη διασύνδεση της μάθησης με το εξωτερικό περιβάλλον για την προαγωγή της μάθησης και το συναισθηματικό κλίμα που δημιουργεί κάθε άλλο παρά βοηθητικό είναι αφού τελικά θα μπορούσε να χαρακτηριστεί από έλλειψη σεβασμού. Παρατηρούμε εδώ αυτό που θέτει ο Illeris εξετάζοντας την αλληλεπίδραση του πλαισίου με τις δύο άλλες διαστάσεις της μάθησης (το περιεχόμενο και τη συναισθηματική) ότι οι εμπειρίες που βιώνουν τα παιδιά μέσα στον κοινωνικό περίγυρο, και δη από τη συμπεριφορά του καθηγητή εδώ απέναντί τους, «δυσχεραίνουν την ανάπτυξη της διάθεσης των μαθητών για συμμετοχή σε ομαδικές συνεργατικές δραστηριότητες, ενώ ταυτόχρονα παρεμποδίζουν την ανάπτυξη του συναισθηματικού κόσμου τους και, σε τελική ανάλυση, μειώνουν τη διάθεση για μάθηση» (ενότητα 1- Εισαγωγή). Βέβαια στην ταινία παρόλο που ο δάσκαλος είναι ειρωνικός και με τη συμπεριφορά του δεν διευκολύνει τη μάθηση και την αναζήτηση της γνώσης από τις συγκεκριμένες μαθήτριες οι ίδιες προσπαθούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εργασίας.

Ξανά πίσω στο απόσπασμα 11, βλέπουμε τους μαθητές να διαβάζουν τις εργασίες τους και να παρουσιάζουν τον εαυτό τους. Η Εσμεράλντα θέλει να γίνει αστυνομικός ή ράππερ. Ο Γουέι αρέσκειται στο να παίζει ηλεκτρονικά παιχνίδια καθώς το βρίσκει δύσκολο να εκφράζεται στα Γαλλικά και δεν βγαίνει πολύ έξω. Ο Ραμπά ακούει μουσική ραπ, αγαπάει το χωριό του στην Αλγερία και του αρέσει να βλέπει τα «ντεκολτέ» των γυναικών. Στο Σουλεϊμάν, δεν αρέσει να μιλά για τον εαυτό του κάτι που έχει γράψει και σε τατουάζ σε μια φράση από το κοράνι: «αν τα λόγια σου είναι πιο ασήμαντα από τη σιωπή, τότε μείνε σιωπηλός». Οι μαθητές παρουσιάζουν τον εαυτό τους σαφώς επηρεασμένοι από τα ερεθίσματα που έχουν από τον κοινωνικό τους περίγυρο. Στην αλληλεπίδραση που αυτά έχουν με τον ψυχικό τους κόσμο έγκειται η προσπάθεια αναζήτησης ταυτότητας που κατά τον Erikson στη φάση της εφηβείας είναι το κύριο συστατικό της εσωτερική πάλης των εφήβων.

Από την αναπτυξιακή ματιά του Erikson η περίοδος της εφηβείας χαρακτηρίζεται ως ένα από τα πιο κρίσιμα αναπτυξιακά στάδια του ανθρώπου γιατί στο τέλος της το άτομο οφείλει να έχει αποκτήσει μια σταθερή αίσθηση ταυτότητας (ego identity). Η επιτυχής κατάληξη της πάλης μεταξύ της απόκτησης ταυτότητας και της σύγχυσης θα οδηγήσουν στη βασική ικανότητα της ηλικίας την πίστη (fidelity). Στην ηλικία αυτή οι έφηβοι πειραματίζονται, επιτυγχάνουν ή αποτυγχάνουν, δοκιμάζουν διάφορους ρόλους και «πιστεύω» καθώς προσπαθούν να εγκαθιδρύσουν την προσωπική τους ταυτότητα. Στη φάση αυτή συνήθως απορρίπτουν τα πρότυπα και τις αξίες των γονιών και των ενηλίκων γενικότερα και προτιμούν την επιρροή των συνομηλίκων τους. Είναι η εποχή που σκέφτονται τι θα γίνουν

στο μέλλον. Σε κάθε περίπτωση η κοινωνία μέσα στην οποία ζουν παίζει ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους. Η κατάκτηση της βασικής δεξιότητας της ηλικίας αυτής, της πίστης, θα οδηγήσει στο να πάψουν να έχουν ανάγκη την πατρική καθοδήγηση και να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στην ιδεολογία, θρησκευτική, πολιτική και κοινωνική που θα επιλέξουν.

Συνεχίζοντας με το απόσπασμα 13, παρατηρούμε το Σουλεϊμάν ο οποίος ανακαλύπτει ότι το ότι του αρέσει να βγάξει φωτογραφίες μπορεί να είναι και αξιοποιήσιμο στη διαδικασία της τάξης και με την έντονη επιβράβευση που λαμβάνει από τον καθηγητή του νοιώθει υπερήφανος. Εδώ έχουμε ένα επιτυχημένο παράδειγμα όπου η έξω από το σχολείο πραγματικότητα με τη βοήθεια και την καθοδήγηση του καθηγητή εντάσσεται στη διεργασία της μάθησης και βοηθά τον μαθητή να αποκτήσει εμπιστοσύνη στον εαυτό του και τις ικανότητές του.

Υπό το πρίσμα της αναπτυξιακής φάσης που βρίσκονται οι έφηβοι μαθητές της τάξης που παρακολουθούμε όπως το θέτει ο Erikson η εργασία που επέλεξε ο καθηγητής (να σκιαγραφήσουν τον εαυτό τους) μοιάζει να είναι σύμφωνη με τις ανησυχίες της φάσης που βρίσκονται. Μέσω της εργασίας θεωρητικά θα τους δοθεί η ευκαιρία να εξερευνήσουν, να γνωρίσουν, να επιλέξουν, να εκθέσουν και τελικά να ανακαλύψουν τα προσωπικά τους πιστεύω και να θέσουν τις βάσεις για την οικοδόμηση της ταυτότητά τους σε σχέση με τον κόσμο γύρω τους. Ο τρόπος βέβαια που λειτούργησε ο καθηγητής όντας ειρωνικός, ακόμα και επιθετικός κάποιες στιγμές αλλά και ειλικρινής κάποιες άλλες ή κάνοντας διακρίσεις επιβραβεύοντας κάποιους ή όντας επικριτικός σε κάποιους άλλους δεν είμαστε σίγουροι ότι είχε τα επιθυμητά αποτελέσματα στο σύνολο των μαθητών της τάξης του.

Τέλος θα ήταν χρήσιμο να θυμόμαστε πως είναι αναμενόμενο οι μαθητές στην ηλικία της εφηβείας να αμφισβητούν το δάσκαλο καθώς εκπροσωπεί για αυτούς φορέα της κοινωνίας των μεγάλων και η αμφισβήτηση αποτελεί έκφραση της εσωτερικής τους πάλης σε μια προσπάθεια να βρουν την ταυτότητά τους.

Υπενθύμιση εκπόνησης τελικής εργασίας

Στο πλαίσιο της έκτης συνάντησης έγινε υπενθύμιση για την εκπόνηση της τελικής εργασίας των μελών της ομάδας έως την έβδομη συνάντηση, όπως παρατίθεται παρακάτω:

ΤΕΛΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θέμα Α (1-2 σελίδες): Επιστρέψτε στην Εναρκτήρια Δραστηριότητα και εκπονήστε την αξιοποιώντας όσα μελετήσατε και σκεφτήκατε στο πλαίσιο του Προγράμματος. Αν την εκπονήσατε γραπτά στην αρχή του Προγράμματος, μη λάβετε υπόψη εκείνο το κείμενό σας, ούτε να το μετατρέψετε, αλλά γράψτε από την αρχή ένα νέο κείμενο με τις τωρινές σκέψεις.

Θέμα Β (4 περίπου σελίδες): Υποθέστε ότι πρόκειται να διδάξετε ένα κεφάλαιο από κάποιο μάθημα. Η τάξη στην οποία θα διδάξετε το μάθημα ανήκει σε σχολείο μιας μέσης από κοινωνική άποψη συνοικίας. Η τάξη έχει 25 παιδιά (11 αγόρια, 14 κορίτσια), οι «καλοί» μαθητές δεν είναι πολλοί, υπάρχουν και 5-6 πολύ «κακοί», δύο εκ των οποίων είναι άλλων εθνοτήτων και είναι απομονωμένοι από τους συμμαθητές τους. Υπάρχει αρκετός ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών. Τέλος, ένας μη αλλοδαπός μαθητής έχει εμφανή μαθησιακά προβλήματα. **Μπορείτε να διαλέξετε όποιο κεφάλαιο θέλετε, από όποιο μάθημα θέλετε της Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ή από θεσμό Διά Βίου Μάθησης**

1. Πόσες ώρες θα αφιερώσετε στη διδασκαλία αυτού του κεφαλαίου;
2. Σε ποια σημεία/ παραγράφους του περιεχομένου του κεφαλαίου θα δίνετε έμφαση και σε ποια όχι; Με ποιο σκεπτικό;
3. Ποιες ικανότητες των μαθητών θα προσπαθούσατε να αναπτύξετε στο πλαίσιο της διδασκαλίας του συγκεκριμένου κεφαλαίου; Πώς; Με ποιο σκεπτικό;
4. α) Ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές θα χρησιμοποιούσατε στο πλαίσιο της διδασκαλίας του κεφαλαίου; β) Σε ποιες θα δίνετε έμφαση; Με ποιο σκεπτικό; γ) Σε ποια σημεία/παραγράφους του κεφαλαίου θα αντιστοιχούσατε την κάθε τεχνική;
5. Δείτε τις «Δραστηριότητες» (ή Ερωτήσεις) που ίσως υπάρχουν στο κεφάλαιο. α) Θα διαλέγατε να υλοποιήσετε κάποιες από αυτές; Αν ναι, με ποια μέθοδο; Με ποιο τεχνική; β) Θα προσθέτατε ίσως κάποιες δικές σας Δραστηριότητες; Αν ναι, ποιες και με ποια τεχνική θα τις υλοποιούσατε; Με ποιο σκεπτικό;
6. α) Ποιο «μαθησιακό κλίμα» θα επιχειρούσατε να δημιουργηθεί; Πώς; Με ποιο σκεπτικό; β) Πώς θα επιδιώκατε να υποκινηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για το συγκεκριμένο μάθημα

1. Πώς ενδεχομένως θα συσχετίζατε τη διδασκαλία του κεφαλαίου με το κοινωνικό πλαίσιο;

Στην απάντησή σας επισυνάψτε το κεφάλαιο το οποίο επεξεργαστήκατε.

Παράρτημα VIII

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑΤΟ

ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΤΟΥΣ 2016-2017

Θεματική: Πολυδιάστατη μάθηση. Ο τρόπος που μαθαίνουμε

Δεύτερη συνάντηση

Για τη **δεύτερη** συνάντηση η οποία εστίασε στον τύπο μάθησης «Μετασχηματίζουσα μάθηση» (κεφ. 4.6) στο βιβλίο του Illeris «Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση», προηγήθηκε αποστολή υλικού από τον εισηγητή Αλέξη Κόκκο στα μέλη της ομάδας για την προετοιμασία τους, όπως παρατίθεται με την παρακάτω επιστολή.

Αγαπητά μέλη της Ομάδας,

Σας στέλνω στοιχεία της παρουσιάσής μου για ορισμένα κρίσιμα σημεία της θεωρίας του Mezirow, την κριτική που δέχθηκαν, τις απαντήσεις που έδωσε, καθώς και τις λανθασμένες επικρίσεις που γίνονται στο έργο του.

- Από το συνημμένο κείμενο "Could Transformative Learning be appreciated in Europe", διαβάστε τις σελίδες 1-5.

- Δείτε στο συνημμένο 2, τι αναφέρει ο Mezirow για το discourse στην πρώτη στήλη και στη διπλανή στήλη τι του προσάπτουν (κατά τη γνώμη μου αδίκως) οι Belenky- Stanton και ο Dix.

*- Προϋπόθεση για την κατανόηση των παραπάνω είναι να έχετε μελετήσει τις α. Ενότητες 4.6 και 5.4, καθώς και τη σελ. 302 από το βιβλίο του Illeris, β. το κεφάλαιο που έχει γράψει ο Mezirow στο βιβλίο *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Μεταίχιμο 2007, γ. το κείμενό μου που επισυνάπτεται *Η συμβολή του Jack Mezirow*.*

Θα ακολουθήσει τις επόμενες ημέρες και κάποιο πιο περιορισμένο υλικό για την παρουσίαση της Έφης και της Κατερίνας.

Φιλικά

Αλέξης Κόκκος

Ενδεικτικά το υλικό όπως αξιοποιήθηκε για μελέτη:

Alexis Kokkos «Could Transformative Learning be Appreciated in Europe?» (1-5 σελ.)

Abstract

This article attempts to examine the views of European adult educators toward transformative learning (TL) theory. First, I explore the relevant attitudes of my colleagues in Greece, which appear to be quite positive. Then, through a literature review, I assume that the scholars in other European countries have a limited interest and a quite critical disposition regarding TL. I develop interpretative hypotheses, by correlating these findings to the way in which TL theory has been formulated and has evolved, particularly after 2010, when it seems to have entered a critical standpoint. Finally, I put forward a series of suggestions and refer to new trends that could contribute to the development of a renewed and expanded TL theoretical framework.

Keywords

transformation theory, alternative views, unified theory, emancipatory learning.

Κείμενο:

Views regarding Discourse

<p>Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. In J. Mezirow & Associates, <i>Leaning as Transformation</i>, San Francisco: Jossey- Bass.</p>	<p>Dix, M. (2016). The Cognitive Spectrum of Transformative Learning. <i>Journal of Transformative Education</i>, 14(2), pp. 139-162</p>
<p>Discourse, in the context of Transformation Theory, is that specialized use of dialogue devoted to searching for a common understanding and assessment of the justification of an interpretation or belief.</p> <p>Effective participation in discourse and in transformative learning requires emotional maturity- awareness, empathy, and control- what Goleman (1998) calls “emotional intelligence”- knowing and managing one’s emotions, motivating oneself, recognizing emotions in others and handling relationships- as well as clear thinking.</p> <p>Feelings of trust, solidarity, security, and empathy are essential preconditions for free full participation in discourse. Discourse is not based on winning arguments; it certainly involves finding agreement, welcoming difference, “trying on” other points of view, identifying the common in the contradictory, tolerating, the anxiety implicit in paradox, searching for synthesis, and reframing.</p>	<p>Mezirow’s essentially discursive type of transformative learning is very important, but his Socratic/ Habermasian view of rationality prevents him from recognizing that some transformative learning is entirely nonverbal.</p> <p>While Mezirow does allow that factors other than discursively self-aware reflection may be among the <i>preconditions</i> and consequences of transformative learning, he appears to instrumentalize the nondiscursive and the not wholly cognitive as merely facilitative as when, for example, he says that for critical-dialectical discourse, empathy is “relevant”.</p> <p>Belenky, M. & Stanton, A. (2000). Inequality, Development, and Connected Knowing. In J. Mezirow & Associates, <i>Leaning as Transformation</i>, San Francisco: Jossey- Bass.</p> <p>It is clear that transformative learning, as described by Mezirow, places Separate Knowing in a central role in the construction of new knowledge and adult transformations.</p>

<p>There is also close relationship between the ideal conditions of discourse and what Belenky and her colleagues refer to as “really talking”, in which emphasis is placed on active listening, domination is absent, reciprocity and cooperation are prominent, and judgment is withheld until one emphatically understands another’s point of view: “Compared to their positions, there is a capacity at the position of constructed knowledge to attend to another person and to feel related to that person in spite of what may be enormous differences...Empathy is a central feature in the development of connected procedures for knowing.</p>	<p>Mezirow stresses the importance of analyzing the logic and determining which line of reasoning is the best.</p> <p>Mezirow places this kind of critical thinking at the heart of transformative learning, as it provides the tools for analyzing the weaknesses in current arguments and points the way toward more adequate conceptualizations.</p>
--	---

Τρίτη συνάντηση

Στην **τρίτη** συνάντηση στην οποία εξετάστηκε η διάσταση του περιεχομένου της μάθησης καθώς και οι διαφορετικοί τύποι μάθησης, ο εισηγητής Αλέξανδρος Κακούρης παρουσίασε στην ομάδα και την προσέγγιση μάθησης TeleCC (διαδικτυακή άτυπη εκπαίδευση και συμβουλευτική σταδιοδρομίας).

Η ομάδα εργάστηκε σε 8 δραστηριότητες. Ενδεικτικά ακολουθούν οι: 1, 2 και 8.

Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με τη σύνταξη ερωτημάτων για τον Illeris ενόψει της επίσκεψής του στην Αθήνα όπως παρατίθενται στο τέλος.

Εκπόνηση Δραστηριοτήτων από την ομάδα

Δραστηριότητα 1

Συχνά ακούμε ότι η καινοτομία χρειάζεται δημιουργικότητα κι επομένως ... δημιουργικά άτομα. Αλλά τι στ' αλήθεια είναι τα δημιουργικά άτομα; Ένας κλασικός ακαδημαϊκός που έχει μελετήσει θέματα δημιουργικότητας είναι ο Ουγγρικής καταγωγής ψυχολόγος Mihaly Csikszentmihalyi (wiki) στο πανεπιστήμιο του Σικάγο των ΗΠΑ (και τώρα στην Καλιφόρνια). Διαβάστε στο επισυναπτόμενο κείμενο την περιγραφή του Csikszentmihalyi για τα χαρακτηριστικά των δημιουργικών ανθρώπων. Πώς σας φαίνεται η περιγραφή αυτή; Σε ποια σημεία συμφωνείτε και σε ποια διαφωνείτε; Έχετε παραδείγματα να αναφέρετε; Πιστεύετε τέλος ότι διάφοροι καινοτόμοι επιχειρηματίες εμπίπτουν στην περιγραφή του

Csikszentmihalyi και πώς βλέπετε εσείς τη δημιουργικότητα; Παραθέστε τις απόψεις σας για συζήτηση.

1. Οι δημιουργικοί άνθρωποι έχουν μια μεγάλη φυσική ενέργεια, αλλά είναι επίσης συχνά ήσυχοι και σε κατάσταση ηρεμίας.
2. Οι δημιουργικοί άνθρωποι έχουν την τάση να είναι έξυπνοι και αφελείς ταυτόχρονα.
3. Οι δημιουργικοί άνθρωποι συνδυάζουν το «παιχνίδισμα» και την πειθαρχία, την ευθύνη και την ανευθυνότητα.
4. Οι δημιουργικοί άνθρωποι εναλλάσσονται ανάμεσα στη φαντασία και σε μια ριζωμένη αίσθηση της πραγματικότητας.
5. Οι δημιουργικοί άνθρωποι τείνουν να είναι τόσο εξωστρεφείς και εσωστρεφείς.
6. Οι δημιουργικοί άνθρωποι είναι ταπεινοί και υπερήφανοι ταυτόχρονα.
7. Οι δημιουργικοί άνθρωποι, σε κάποιο βαθμό, τείνουν να ξεφύγουν από τον άκαμπτο και στερεοτυπικό ρόλο του φύλου.
8. Οι δημιουργικοί άνθρωποι είναι τόσο επαναστατικοί όσο και συντηρητικοί.
9. Η «ανοιχτότητα» και η ευαισθησία των δημιουργικών ανθρώπων συχνά τους εκθέτουν σε ταλαιπωρία και πόνο, αλλά επίσης και σε μεγάλη απόλαυση.

Περιστατικό: Κοπέλα, 24 ετών

Συγγνώμη και από μένα που άργησα λόγω φόρτου εργασίας για την εξεταστική.

Διαβάζοντας το κείμενο κατανόησα κάποια χαρακτηριστικά του δημιουργικού ανθρώπου που ενώ είναι σε όλους μας γνωστά, για κάποιο λόγο ίσως τα αγνοούσαμε ως σύνολο δόμησης ενός χαρακτήρα. Σε συνδυασμό λοιπόν με μία άποψη η οποία αναφέρεται στο ότι όλοι οι άνθρωποι είναι έξυπνοι και δεν υφίσταται κάποιος δείκτης IQ που να τους καθορίζει, δεν υπάρχουν λοιπόν καθ' ορισμό "χαζοί" άνθρωποι, απλά ο καθένας χρησιμοποιεί κάποιο χαρακτηριστικό-ταλέντο του για να επιβιώσει, ειδικευτεί και κατά συνέπεια εξελιχθεί μέσα στην καθημερινότητα, αναρωτιέμαι αν θα μπορούσαν όλα τα άτομα να είναι δημιουργικά αντιστοίχως με τον δικό τους τρόπο. Τα δημιουργικά άτομα εκ φύσεως έχουν μία μοναδικότητα στο να αντιλαμβάνονται και να επεξεργάζονται τα πράγματα γύρω τους και έπειτα να δημιουργούν κάτι μοναδικό. Ίσως αυτό τους διαφοροποιεί από τους υπόλοιπους.

Στο μοντέλο του Csikszentmihalyi ο μη δημιουργικός άνθρωπος είναι αυτός που είναι λίγο πιο λογικός, πιο ήρεμος και πειθαρχημένος, λιγότερο εξωστρεφής και σχεδόν καθόλου ονειροπόλος. Όπως το αντιλαμβάνομαι εγώ είναι οι άνθρωποι που δεν έχουν ηγετικό χαρακτήρα αλλά είναι ορθολογιστές και βαδίζουν πάντα στα πιο σίγουρα πράγματα στη ζωή χωρίς να χρησιμοποιούν πολύ συναίσθημα. Θα μπορούσαν λοιπόν και αυτά τα άτομα μέσα από τα κατάλληλα ερεθίσματα, να προσεγγίσουν έστω και λίγο το μοντέλο που μελετάμε; Ίσως λοιπόν αυτό να μπορεί να επιτευχθεί εάν βρουν κάποιο ενδιαφέρον, κάποια δεξιότητα ή έστω μία άποψη μέσω της οποίας θα καλλιεργείται το δημιουργικό τους πνεύμα. Συνεπώς, όπως και στην άποψη για το πόσο διαφορετικά "έξυπνος" είναι ο καθένας μας, μέσα σε μία κοινωνία το κάθε άτομο είναι δημιουργικό με το δικό του τρόπο αν μπορέσει να βρει το ταλέντο του και να επενδύσει πάνω σε αυτό. Όλοι είναι διαφορετικοί, άλλοι περισσότερο, άλλοι λιγότερο, και για αυτό όλοι είναι μοναδικοί με το δικό τους τρόπο...

Προσωπικά δεν έχω αποφασίσει ακόμα για το αν θα μπορούσα να γίνω οπαδός κάποιου συγκεκριμένου μοντέλου σε οποιοδήποτε τομέα, σίγουρα όμως θα μπορούσα να το αναλύσω και να το ερευνήσω εις βάθος διότι πάντα υπάρχει και κάτι νέο να ανακαλύψεις για τον ανθρώπινο χαρακτήρα.

Περιστατικό: Κοπέλα, 24 ετών

Διαβάζοντας το κείμενο παρατηρώ πως οι δημιουργικοί άνθρωποι περιγράφονται σαν χαρακτήρες που έχουν πολλά στοιχεία που συγκρούονται μεταξύ τους (έξυπνοι-αφελείς, ευθύνη-ανευθυνότητα). Στα περισσότερα χαρακτηριστικά που παρατίθενται συμφωνώ. Βέβαια πιστεύω ότι δεν είναι και τόσο εξωστρεφείς. Νομίζω ότι προτιμούν να κλειστούν στον εαυτό τους γιατί αυτό τους βοηθάει στο να αναπτύξουν τη σκέψη τους χωρίς την επιρροή ή την κριτική των άλλων. (ειδικά το δεύτερο που

τις περισσότερες φορές μπορεί να είναι αρνητική). Ένα παράδειγμα καινοτόμων επιχειρηματιών που θα ήθελα να αναφέρω γιατί αξίζει να μαθευτεί για όσους δεν το γνωρίζουν είναι τα δυο αδέρφια από τη Φθιώτιδα ο Τάσος και ο Δημήτρης Βούλγαρης οι οποίοι δημιούργησαν την εφαρμογή "Greece: History and Culture" και πιστεύω ότι έχουν τα περισσότερα από τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται στο κείμενο.

Εγώ για να πω την αλήθεια δεν είχα σκεφτεί τη δημιουργικότητα τόσο ξεκάθαρα με όλα αυτά τα χαρακτηριστικά. Νόμιζα ότι δημιουργικός είναι εκείνος που έχει λίγη τρέλα μέσα του, που όλα στον κόσμο είναι έμπνευση για αυτόν από το πιο μικρό στο πιο μεγάλο από το πιο απλό στο πιο εξειδικευμένο πέρα από τη χαρά, ακόμα και η λύπη! Δημιουργικός για εμένα ήταν ο λίγο παράξενος.

Δραστηριότητα 2

Η έννοια της ανάγκης διατρέχει οριζόντια τις διάφορες πλευρές της επιχειρηματικότητας. Και παράλληλα με αυτή, η έννοια της ανταπόδοσης. Η δεύτερη αφορά κυρίως τους εργαζόμενους. Οι επιχειρηματίες, στην αρχική τους φάση, δεν είναι κάτι άλλο από εργαζόμενους και μάλιστα σκληρά. Όμως, η παραγωγή αξίας έχει μεγαλύτερη προτεραιότητα για τους επιχειρηματίες οι οποίοι παραβλέπουν τις όποιες προσωρινές ανταποδόσεις. Επειδή οι ψυχολογικές αυτές έννοιες (ανάγκη/ ανταπόδοση) είναι αρκετά πλατιές, και πριν προχωρήσουμε σε τυπικούς ορισμούς για την επιχειρηματικότητα και την καινοτομία, ας προσπαθήσουμε να τις βάλουμε σε μια σειρά. Για την ανταποδοτική σχέση, μια βασική θεωρία είναι αυτή της "δικαιοσύνης" του Adams (πρώτη εικόνα) ή πιο ευρέως γνωστή ως equity theory. Μια εσωτερική "ζυγαριά" σε κάθε άνθρωπο αντισταθμίζει τα

"δίνω" και "παίρνω" εξασφαλίζοντας την ψυχολογική του ευστάθεια μόνο όταν είναι σε ισορροπία. Στη συμπεριφοριστική αυτή προσέγγιση, η εξισορρόπηση της ζυγαριάς είναι πρωταρχική ανάγκη του ατόμου. Ο Maslow προσεγγίζει διαφορετικά την έννοια της ανάγκης την οποία θεωρεί εσωτερική στον άνθρωπο και ιεραρχημένη σε διάφορα επίπεδα (δεύτερη εικόνα). Στην πασίγνωστη πυραμίδα του Maslow, ο άνθρωπος αντιμετωπίζει πρώτα το κατώτατο επίπεδο αναγκών και έπειτα οι ανάγκες του ανέρχονται προς την κορυφή. Τρία συνήθη διαφορετικά επίπεδα ανάλυσης είναι: ο εργαζόμενος, ο επιχειρηματίας και η εταιρεία/οργανισμός. Για να μη γίνει εννοιολογική σύγχυση, θεωρούμε τον επιχειρηματία ανεξάρτητο από εταιρείες/οργανισμούς. Αντιμετωπίζοντας λοιπόν ανάγκες συνδυασμένες με την επιχειρηματικότητα θα πρέπει να ξεχωρίζουμε αφενός ποιος/α έχει την εκάστοτε ανάγκη και αφετέρου τη θέση της ανάγκης αυτής στην ιεράρχηση του Maslow. Και κατά πόσο η ανάγκη αυτή είναι σαφής ή αόριστη. Έχουμε λοιπόν ατομικές ανάγκες, ανάγκες του επιχειρηματία, ανάγκες ενός οργανισμού/εταιρείας και ανάγκες της αγοράς. Οι τελευταίες αφορούν την ωριμότητα μιας αγοράς, οι ατομικές μπορεί να είναι ασαφείς και αόριστες ενώ οι οργανωσιακές θα πρέπει να είναι ρητές και ποσοτικοποιημένες. Σκεφτείτε λοιπόν τις προσεγγίσεις αυτές και μέσω παραδειγμάτων οριοθετήστε διάφορες ανάγκες από την εμπειρία σας και τον τρόπο που επηρέασαν μια κατάσταση. Πώς συνδέετε την έννοια της ανάγκης με αυτή του ρίσκου ή γενικότερα του "φόβου"; Εντοπίζετε ίσως κάποιο αδύνατο σημείο στη θεωρία του Adams;

Περιστατικό: Κοπέλα, 30 ετών

[Παρουσιάζει τα αποτελέσματα συζήτησης σε υπο-ομάδα]

Ο group διαχωρίζει την ανθρώπινη από τη κοινωνική διάσταση της ανάγκης. Γράφει "Η ανάγκη της ανάγκης είναι η χαρά. Μέσω της εμπάθειας εισερχόμαστε στη θέση του άλλου, νοιώθουμε αυτό που νοιώθει και δίχως να ζητήσει τίποτα το συμβατικό μέσω της πράξης μας αλλάζουμε τα δεδομένα άρα και την πραγματικότητα. Η μεγάλη πράξη γενναιοδωρίας δεν είναι να δίνεις αυτό που έχεις, γιατί το έχεις αποκτήσει, αλλά είναι να δίνεις αυτό που είσαι. Έτσι η ανάγκη δεν είναι σπρώξιμο, αλλά τράβηγμα από το μέλλον που δημιουργεί και κατασκευάζει πεπρωμένο". **Εγώ σκέφτηκα πως οι άνθρωποι χαίρονται περισσότερο να αγοράζουν προϊόντα ή υπηρεσίες που καλύπτουν τις ανάγκες των ανώτερων επιπέδων ενώ δε παίρνουν καμία ικανοποίηση όταν ξοδεύουν για τις βασικές τους ανάγκες παρόλο που είναι κάτι απαραίτητο. Αναρωτήθηκα αν είναι πιο κερδοφόρα για ένα επιχειρηματία τα προϊόντα που καλύπτουν τα ανώτερα επίπεδα ή τα κατώτερα.** Οι group, annamaria, και Yiota B πιστεύουν ότι τα ανώτερα επίπεδα είναι πιο κερδοφόρα για τον επιχειρηματία. Ο group θεωρεί ότι τα ανώτερα επίπεδα πουλάνε πρότυπα-στερεότυπα-όνειρα ενώ ταυτόχρονα σε κάνουν ίδιο με όλους τους άλλους. Σίγουρα όμως υπάρχει και μια μειοψηφία επιχειρηματιών που αγαπούν αυτό που παράγουν και δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον στην ικανοποίηση διαχρονικών αναγκών παρά σε κινήσεις με αποκλειστικό σκοπό το κέρδος. [...]

Περιστατικό: Κοπέλα, 36 ετών

Γεια σας! Επειδή μπήκα καθυστερημένα στο παιχνίδι και εκκρεμεί ακόμα η ένταξή μου σε μία από τις ομάδες, ελπίζω να μην σας πειράζει που κάνω ένα σχόλιο ανεξάρτητα. Με αφορμή τις θέσεις της ομάδας της Λίνας. **Διαβάζοντας λοιπόν από τη μια το θεωρητικό**

υπόβαθρο της δραστηριότητας που μιλά καθαρά για εσωτερικές ανθρώπινες ανάγκες και προσπαθώντας να παρακολουθήσω το συλλογισμό της ομάδας, που έχω την αίσθηση ότι μιλά κατά βάση για καταναλωτικές ανάγκες, ομολογώ ότι μπλέχτηκα! Προσπαθώντας να βάλω τάξη στη σκέψη μου λοιπόν μονολογώ δυνατά ελπίζοντας να με διαφωτίσετε συμφωνώντας ή διαφωνώντας. Ως wannabe επιχειρηματίες συνδεόμαστε με την έννοια της ανάγκης σε πολλαπλά επίπεδα: Ένα είναι το προσωπικό που έχει να κάνει με την ικανοποίηση της εσωτερικής μας ανάγκης π.χ. για δημιουργία, ασφάλεια (μέσω του βιοπορισμού), αυτοεκτίμηση κλπ. Σε ένα άλλο επίπεδο έρχεται η ικανοποίηση πρακτικών αναγκών στο στήσιμο της επιχείρησης, που όπως είπαν τα παιδιά, σχετίζονται με την αντιμετώπιση του ρίσκου, τον επιμερισμό της ευθύνης, της δουλειάς κλπ. Και σε ένα τρίτο επίπεδο έρχεται η ανίχνευση των αναγκών του κοινού/αγοράς στην αναζήτηση της επιχειρηματικής ευκαιρίας, που μεταφράζεται με τη δημιουργία του ανάλογου "προϊόντος". Αυτό για μένα σχετίζεται με τις καταναλωτικές ανάγκες. Και ρωτώ: δεν πρέπει να είμαστε ξεκάθαροι κάθε φορά για ποιο επίπεδο ανάγκης μιλάμε; Για μένα είναι τελείως διαφορετικά μεταξύ τους και έχουν διαφορετική αντιμετώπιση, προσέγγιση κλπ. Τι λέτε; Και ακόμα αναρωτιέμαι, αν τίθεται θέμα ιεράρχησης των αναγκών αυτών ανάλογα με την πυραμίδα του Maslow. Να κλειδώνει δηλ. πρώτα η εσωτερική ανάγκη για να προχωρήσεις στο επόμενο επίπεδο στησίματος της επιχείρησης. Λέω εγώ τώρα... Επίσης ένα σχόλιο για την έννοια του κορεσμού. Νομίζω ότι ως όρος αφορά μόνο τις καταναλωτικές μας ανάγκες και όχι τις εσωτερικές.

Δραστηριότητα 8

Είναι γεγονός ότι όσα παρουσιάσαμε μέχρι τώρα αναφέρονταν περισσότερο στην επιχειρηματικότητα σε ατομικό επίπεδο. Πώς δηλαδή κάποιος μπορεί να ιδρύσει μια νέα εταιρεία και μάλιστα καινοτομίας. Η επιχειρηματικότητα και η καινοτομία όμως μπορούν να υπάρξουν και στο εσωτερικό μεγάλων εταιρειών, ή οργανισμών όπως λέμε. Σε αυτή λοιπόν την τελευταία Δραστηριότητα για την ομάδα διαλόγου θα αναφερθούμε και στο οργανωσιακό πλαίσιο. Τρεις είναι οι βασικές έννοιες που απαντώνται σε έναν επιχειρηματικό οργανισμό: η διαχείριση καινοτομίας και μάλιστα η ικανότητα απορρόφησης γνώσης του οργανισμού, η ανοιχτή καινοτομία και η επιχειρηματική διαχείριση (ή αλλιώς εταιρική επιχειρηματικότητα ή ενδοεπιχειρηματικότητα).

(Α) Η ικανότητα απορρόφησης γνώσης (absorptive capacity) ενός οργανισμού αφορά περισσότερο στο τμήμα έρευνας και ανάπτυξης (R&D). Στις μοντέρνες επιχειρήσεις το τμήμα αυτό δεν στοχεύει μόνο σε έρευνα για λογαριασμό της εταιρείας αλλά και στην παρακολούθηση της εξέλιξης της έρευνας σε τομείς που έχει επιλέξει η εταιρεία. Έτσι, ο οργανισμός είναι σε θέση να παρέμβει στην εξέλιξη αυτή με σκοπό την εμπορευματοποίηση (καινοτομία) μέρους της παραγόμενης γνώσης για λογαριασμό του. Η ικανότητα αυτή ενός οργανισμού τον καθιστά περισσότερο επιχειρηματικό από τους ανταγωνιστές του και τροφοδοτεί τα σύγχρονα αντικείμενα της διαχείρισης καινοτομίας ή της διαχείρισης γνώσης στο μάνατζμεντ.

(Β) Βέβαια, η ικανότητα απορρόφησης γνώσης δεν αρκεί για να είναι μια εταιρεία ανταγωνιστική στο σύγχρονο περιβάλλον. [...]

Περιστατικό: Άνδρας, 19 ετών

Καλησπέρα, έχοντας δουλέψει σε μικρή επιχείρηση, κατάλαβα και ένιωσα ότι ακριβώς έλεγε ο CEO μου φαίνεται ήταν της Samsung (δεν μπορώ να βρω link αυτή την στιγμή). Έλεγε λοιπόν, όταν κάποιος βρεθεί στην αγορά εργασίας να προτιμήσει να δουλέψει σε μικρές επιχειρήσεις παρά σε τεράστιες πολυεθνικές, καθώς έτσι θα βιώσει τον μόχθο του επιχειρηματία, θα ζήσει από πρώτο χέρι τις θυσίες και τις παραχωρήσεις που πρέπει να κάνει. Αυτό θα τον ωριμάσει και θα τον κάνει καλύτερο σαν άνθρωπο. Πράγματι, όταν η δουλειά δεν πήγαινε καλά δεν είχα θέμα να κάτσω παραπάνω 1-2 ώρες και ας μην πληρωθώ για αυτές. Έκανα δουλειές άσχετες με αυτές που με είχε προσλάβει να κάνω, εφόσον δεν "έβγαине" το μαγαζί να προσλάβει παραπάνω άτομα (ήμασταν 4-5 σαν προσωπικό). Ήμασταν στην ίδια βάρκα όλοι μαζί. Όχι σαν την εκμετάλλευση που επικρατεί εκεί έξω, παίρνουν παιδιά για 1 μήνα "δοκιμαστικά" και τους διώχνουν μετά. Πού ακούστηκε δοκιμαστικά 1μήνας ρε;

Τέλος πάντων, αυτά από μένα και λίγο κακογραμμένα συγγνώμη αλλά δεν διαθέτω πολύ χρόνο.

Περιστατικό: Άνδρας, 42 ετών

Έχω μια εμπειρία ενδοεπιχειρηματικότητας. Στην εταιρεία που εργάζομαι, πρόκειται για κατασκευαστική, πριν κάποια χρόνια ένας εργαζόμενος σκέφτηκε ένα νέο καινοτόμο προϊόν. Αφορούσε πολυώροφα συναρμολογούμενα μεταλλικά παρκινγκ. Η τότε διοίκηση το πατεντάρισε και το έβγαλε στην αγορά. Κατασκευάστηκαν 4 παρκινγκ, αλλά από την στιγμή που ο υπάλληλος αποχώρησε και πήγε σε ανταγωνιστική εταιρεία σταμάτησε και η περαιτέρω προώθηση του προϊόντος. Λέγεται πως αυτό έγινε για εκδικητικούς λόγους. ... Αντιμετώπισε κακή συμπεριφορά ακόμη και από τους συναδέλφους του. Εγώ ήμουν καινούργιος στην εταιρεία και μου έκανε φοβερή εντύπωση το γεγονός. Τώρα πλέον μπορώ να το καταλάβω χωρίς να σημαίνει ότι συμφωνώ κιόλας.

Σύνταξη ερωτημάτων για τον Illeris

Στο πλαίσιο της ίδιας συνάντησης συντάχτηκαν από την ομάδα και οι παρακάτω ερωτήσεις για να απαντηθούν από τον Knud Illeris.

1. Οι τρεις διαστάσεις της μάθησης συμβάλλουν πράγματι σε έναν ολιστικό τρόπο μάθησης ή εκπαίδευσης συμπληρώνοντας η μία την άλλη.
 - A). Πόσο διακριτές μπορούν να είναι αυτές οι διαστάσεις και ποιες οι συνέπειες όταν απουσιάζει κάποια από αυτές;
 - B). Ανάλογα με την εκπαιδευτική ομάδα θα πρέπει να τροποποιείται η έμφαση που δίνεται ανά διάσταση ή όχι;
2. Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι πιο σημαντικές επιρροές που δεχτήκατε και φτάσατε στην τρισδιάστατη αντιμετώπιση της μάθησης; Για παράδειγμα, γίνεται αναφορά στον Freud, έναν θεωρητικό που έμεινε γνωστός για τη θεωρία της προσωπικότητας, ανάμεσα όμως σε θεωρητικούς της μάθησης.

3. Με βάση τη θεωρία σας για τις τρεις διαστάσεις της μάθησης, ποιες θεωρητικές κατευθύνσεις θα δίνετε για άτομα με ιδιαιτερότητες (με εγκεφαλικά προβλήματα ή μεγαλύτερης ηλικίας);

4. Τι περιθώριο βλέπετε να υπάρχει σήμερα και κάτω από τις συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες για την εφαρμογή στον ευρωπαϊκό χώρο της συλλογικής μάθησης όχι πια με την έννοια της επαγγελματικής μάθησης, αλλά με την έννοια του πλησιάζματος ή της απομάκρυνσης από την κοινωνική ευθύνη;

1. The three dimensions of learning do in fact contribute to a holistic way of learning or education, complementing each other.

A) How distinct are these dimensions and what would the consequences be when one of them is absent?

B) Should the emphasis given on each dimension be tailored depending on the learning group or not?

2. Which do you believe were the strongest influences that led you to the three dimensional approach to learning? For instance, there is a reference to Freud, a theoretic who is well known for his personality theory, only among scholars in the field of learning.

3. Based on your three dimensions of learning theory, what theoretical directions would you give regarding learning for certain special individuals (e.g. with brain disorders or seniors)?

4. Nowadays and given the prevailing social conditions, how do you see it possible to implement collective learning in Europe, not as professional learning, but in the sense of approaching or receding social responsibility?

Τέταρτη συνάντηση

Στο πλαίσιο της **τέταρτης** συνάντησης (4.2) με θέμα: Η θεωρία του Piaget για την κατανόηση της μάθησης παρουσιάστηκε από την Μαρία Χρήστου η διδακτική εφαρμογή: Η διάδοση του φωτός σε μαθητές Ε΄ Δημοτικού με δύο τρόπους: με δασκαλοκεντρικό μοντέλο και μέσω της επεξεργασίας έργων τέχνης.

Τα φύλλα εργασίας που αξιοποιήθηκαν για το δασκαλοκεντρικό μοντέλο παρουσιάζονται παρακάτω:

Δασκαλοκεντρικό μοντέλο

Η ΔΙΑΔΟΣΗ ΤΟΥ ΦΩΤΟΣ

Πείραμα

Υλικά: Λαμπάκι, σουρωτήρι, αλουμινόφυλλο, σκόνη κιμωλία



Σε ένα μέρος όσο γίνεται λιγότερο φωτεινό τοποθετούμε πάνω από το λαμπάκι ένα σουρωτήρι, που το έχουμε καλύψει με αλουμινόφυλλο. Το σουρωτήρι πρέπει να σκεπάζει τελείως το λαμπάκι. Ανοίγουμε με μία βελόνα μερικές τρύπες στο αλουμινόφυλλο. Σκορπίζουμε με το σφουγγάρι του πίνακα σκόνη κιμωλίας πάνω από το σουρωτήρι.

Τι παρατηρείτε;

Σχεδιάστε την εικόνα που βλέπετε.



Τι συμπεραίνετε;

2. Πώς οι φάροι στα λιμάνια και στις βραχονησίδες βοηθούν τους ναυτικούς να πλεύσουν με ασφάλεια τα καράβια τους;



3. Πίστευα ότι το φως



Τώρα γνωρίζω ότι το φως

Διδασκαλία με επεξεργασία έργων τέχνης

Το ίδιο θέμα προσεγγίστηκε μέσω της επεξεργασίας έργων τέχνης στην οποία αξιοποιήθηκαν ερωτήσεις από το Visible Thinking (ρουτίνες σκέψης). Την αναλυτική παρουσίαση των ρουτινών σε κατηγορίες (βλ. στο Παράρτημα VII, 2014-15 σελ.12-14)

Πέμπτη συνάντηση

Στο πλαίσιο της **πέμπτης** συνάντησης η εισηγήτρια Γιούλη Τσεντούρου έδωσε ως ομαδική άσκηση, για τον προσδιορισμό των βημάτων σε μια πορεία κριτικού στοχασμού το κείμενο «What is Critical Thinking?», μία άσκηση για προσωπικό αναστοχασμό στις υποομάδες και μία άσκηση στην ομάδα για τη διατύπωση ιδεών σχετικών με την διεύρυνση των κριτικών φακών. Αξιοποίησε το υλικό που παρουσιάζεται παρακάτω:

Ομαδική άσκηση: What is Critical Thinking?

Life is a series of decisions, some small, some much larger. Whom we date or choose as friends, the work or career we pursue, which political candidates we support, what we choose

to eat, where we live, what consumer goods we buy, whom we marry and how we raise children – all these decisions are based on assumptions. We assume our friends will be trustworthy and won't talk about us behind our backs. We assume our career choices will be personally fulfilling or financially remunerative. We assume politicians we vote for have our, or the community's, best interests at heart. We assume that the foods we choose to eat are healthy for us, and so on.

These assumptions are sometimes correct. At other times, however, the assumptions we base our decisions on have never been examined. Sometimes we hold these assumptions because people we respect (friends, parents, teachers, religious leaders) have told us they are right. At other times we have picked these assumptions up as we travel through life but can't say exactly where they've come from. To make good decisions in life we need to be sure that these assumptions are accurate and valid – that they fit the situations and decisions we are facing.

Critical thinking describes the process we use to uncover and check our assumptions. First we need to find out what our assumptions are. We may know some of these already (these we call explicit assumptions) but others we are unaware of (implicit assumptions). To uncover these implicit assumptions it is often helpful to involve other people (friends, family, work colleagues) who help us see ourselves and our actions from unfamiliar perspectives. Sometimes reading books, watching videos or having new experiences such as traveling to other cultures, going to college or being an intern help us become aware of our assumptions. Once we know what our assumptions are we enter the second phase of critical thinking, that of research. We try to check out our assumptions to make sure they are accurate and valid. To do this we also need to consult a wide range of sources – talking to people with experience in the situations in which we find ourselves, reading relevant literature, searching trusted web sites, consulting experts and so on. The third and final phase of critical thinking puts the first two stages into practice by applying our analysis to our decisions. Decisions based on critical thinking are more likely to be ones we feel confident about and to have the effects we want them to have.

Άσκηση: προσωπικός αναστοχασμός

PERSONAL REFLECTION EXERCISE

1. Please spend five minutes trying to complete as many of the following sentences as you can. Just say or write the first thing that comes into your head. If you're stuck on any of them then just move on to the next one. The exercise works best when you have at least 3 or 4 sentences completed.

I know I've done good work when

What I would most like my colleagues to say about me when I'm out of the room is

What I would like my learners (clients, employees, direct reports) to say about me when I'm out of the room is

The problem in my work that most drains my energy is ...

2. Now form a pair with someone at your table. Both of you will take turns in focusing attention on what each of you has written. This is how it works.

Person (A) spends a minute or so speaking their responses to the sentences above.

No interruptions are allowed while she/he is speaking.

Person (B) listens carefully and then tells person (A) what she thinks person (A)'s assumptions are. These are the assumptions that she thinks person (A) has about the characteristics of a good practitioner and what good professional behavior looks like. If she wants, Person (A) can ask (B) why she came up with the assumptions she did.

The assumptions the listener gives can tell someone a great deal about the assumptions she holds about good practice.

Spend about 5 minutes on this part of the conversation

3. Now reverse the roles. Spend about 5 minutes with person (B) speaking their responses to the sentences above. Person (A) will listen carefully and then tell person (B) what she thinks person (B)'s assumptions are.

4. Finish by discussing the power dynamics revealed in both your responses. If certain ideas about how a good practitioner should behave are apparent, where do these come from? Are the characteristics you select nominated by the chief union or professional association in your area? Are the characteristics selected supportive of dominant ideology (White supremacy, bourgeois decorum, competition, individualism, capitalism) or do they challenge this ideology? What do the assumptions uncovered say about your understanding of how power is exercised, when it's ethical and when it's abused.

Άσκηση στην ομάδα: Από το Chapter (6) Understanding Classroom Dynamics: The Critical Incident Questionnaire From: S.D. Brookfield *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995)

The Classroom Critical Incident Questionnaire

Please take about five minutes to respond to each of the questions below about this week's class(es). Don't put your name on the form - your responses are anonymous. When you have finished writing, put one copy of the form on the table by the door and keep the other copy for yourself. At the start of next week's class I will be sharing the group's responses with all of you. Thanks for taking the time to do this. What you write will help me make the class more responsive to your concerns.

At what moment in class this week did you feel most engaged with what was happening?

At what moment in class this week did you feel most distanced from what was happening?
What action that anyone (teacher or student) took in class this week did you find most affirming or helpful?
What action that anyone (teacher or student) took in class this week did you find most puzzling or confusing?
What about the class this week surprised you the most? (This could be something about your own reactions to what went on, or something that someone did, or anything else that occurs to you).

The Classroom Critical Incident Questionnaire

- Ποια στιγμή στο μάθημα αισθάνθηκες (ως εκπαιδευόμενος/η) πιο κοντά σε αυτό που γινόταν;
- Ποια στιγμή στο μάθημα αισθάνθηκες πιο απομακρυσμένος/η από αυτό που γινόταν;
- Ποια ενέργεια (εκπαιδευτή/τριας ή εκπαιδευόμενου/ης) σε βοήθησε/ενίσχυσε;
- Ποια ενέργεια (εκπαιδευτή/τριας ή εκπαιδευόμενου/ης) σου δημιούργησε σύγχυση;
- Τι σου δημιούργησε την πιο έντονη έκπληξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος; (Θα μπορούσε να είναι κάτι σχετικά με τις δικές σου αντιδράσεις, κάτι που έκανε κάποιος/α ή οτιδήποτε άλλο σκέφτεσαι).

Έκτη συνάντηση

Στην **έκτη** συνάντηση η ομάδα εργάστηκε στο κεφάλαιο 6 του Illeris, και συγκεκριμένα στο 6.2, Η θεώρηση των επιθυμιών του Freud. Επίσης και στο κεφάλαιο 9: εμπόδια στη μάθηση. Για την προετοιμασία της συνάντησης μελετήθηκε από τα μέλη της ομάδας έντυπο με τους μηχανισμούς άμυνας όπως διατυπώθηκαν από την Άννα Φρόυντ το οποίο παρατίθεται παρακάτω.

Βασικοί μηχανισμοί άμυνας, όπως διατυπώθηκαν από την Άννα Φρόυντ

Η απώθηση αναφέρεται στη διαδικασία με την οποία το εγώ σπρώχνει στο ασυνείδητο τις μη αποδεκτές ορμές του που απειλούν την ακεραιότητά του.

Η απομόνωση είναι ο αμυντικός μηχανισμός που συναντάται κατά κύριο λόγο στις ιδεοψυχαναγκαστικές νευρώσεις ο οποίος αποκόβει την εμπειρία από την συναισθηματική της φόρτιση. Το συναίσθημα απωθείται ενώ η ανάμνηση του γεγονότος παραμένει στην μνήμη.

Η άρνηση της πραγματικότητας χρησιμοποιείται όταν το άτομο απειλείται από έντονα και επίπονα συναισθήματα.

Η παλινδρόμηση συμβαίνει όταν το άτομο, αγχωμένο από απειλητικές σκέψεις και συναισθήματα, συμπεριφέρεται με έναν τρόπο που είναι χαρακτηριστικός ενός προηγούμενου εξελικτικού σταδίου, πριν την εμφάνιση της παρούσας σύγκρουσης.

Η αντιστάθμιση είναι η αντικατάσταση μιας ορμής, μίας σκέψης ή ενός συναισθήματος που προκαλεί άγχος γιατί δεν είναι αποδεκτό από το υπέρ-εγώ με το ακριβώς αντίθετο συναίσθημα ή ορμή (π.χ. η επιθετικότητα με ευγένεια, το μίσος με αγάπη)

Η προβολή συμβαίνει όταν, χωρίς να το συνειδητοποιεί, το άτομο αποδίδει τις δικές του μη παραδεκτές ορμές σε άλλους.

Η μετάθεση μη αποδεκτών συναισθημάτων, σκέψεων ή προθέσεων από τον πραγματικό τους στόχο σε έναν άλλο, πιο ασφαλή στόχο.

Η μετουσίωση είναι μορφή μετάθεσης όπου όμως οι ανεπίτρεπτες ορμές ανακατευθύνονται και εναρμονίζονται προς ανώτερους στόχους που είναι κοινωνικά παραδεκτοί.

Με την **εκλογίκευση** το άτομο χρησιμοποιεί την λογική για να απωθήσει επίπονα συναισθήματα, επιθυμίες ή σκέψεις που του προκαλούν έντονο στρες ή προσπαθεί να απομακρύνει ή να εξουδετερώσει το συναίσθημα που συνοδεύει μια πράξη που του προκαλεί αναστάτωση δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην καθαρά νοηματική επεξεργασία της εμπειρίας που το απειλεί.

Όλοι οι μηχανισμοί άμυνας είναι χρήσιμοι και ωφέλιμοι, ειδικά σε περιόδους κρίσιμες, για να μπορέσουμε να ξεπεράσουμε το αρχικό σοκ. *«Το Εγώ χρησιμοποιεί ποικίλες διαδικασίες για να επιτελέσει το έργο του, το οποίο συνίσταται, γενικά, στο να αποφεύγει τον κίνδυνο, το άγχος και τη δυσαρέσκεια. Τις διαδικασίες αυτές αποκαλούμε μηχανισμούς άμυνας».* Σ. Φρόυντ 1937.

Στο πλαίσιο της μικρής ομάδας οι εισηγήτριες (Μαριλένα Φραγγεδάκη, Αγγελική Καλλιώρα και Μαρία Παπαδοπούλου) μοίρασαν έντυπα, όπως παρουσιάζονται παρακάτω, με διάφορα περιστατικά και ζήτησαν να συσχετίσουν από κάθε περιστατικό την απάντηση με έναν μηχανισμό άμυνας.

- Μαθαίνεις ότι ο αδερφός σου έχει ένα αυτοκινητιστικό ατύχημα. Αρχικά, πώς αντιδράς;
 1. Πανικοβάλλεσαι και βάζεις τα κλάματα. Αποκλείεται να συμβαίνει κάτι τέτοιο σε εσένα.
 2. Προσπαθείς να ενημερωθείς από κάποιον κοινό φίλο ή συγγενή για την κατάσταση του

- Μόλις είχες ένα σοβαρό καβγά με τον/την σύντροφό σου για ένα ζήτημα για το οποίο δεν έφερες εσύ την ευθύνη. Νιώθεις αναστατωμένος/η, απογοητευμένος/η, μπερδεμένος/η. Επιτρέφεις στο σπίτι σου και το βρίσκεις σε άσχημη κατάσταση, βρώμικο και ασυγύριστο. Τι κάνεις πρώτα;
 1. Τηλεφωνείς στη μητέρα σου για να συναντηθείτε αμέσως. Το μόνο που χρειάζεται τώρα είναι μια αγκαλιά!
 2. Παίρνεις το χρόνο σου για να ανασυγκροτηθείς. Τηλεφωνείς στο σύντροφό σου για να μιλήσετε για το συμβάν. Παρόλο που θα ήθελες πολύ να του βάλεις τις φωνές διεκδικώντας το δικό σου, εντούτοις καταφέρνεις να του μιλήσεις ήρεμα και να τον κάνεις να σε καταλάβει
 3. Συγγυρίζεις και καθαρίζεις το σπίτι. Μετά θα ασχοληθείς με όσα συνέβησαν νωρίτερα

- Βγαίνεις με το αυτοκίνητό σου το βράδυ για φαγητό. Ψάχνεις για parking αλλά δεν μπορείς να βρεις τίποτα. Αποφασίζεις εν τέλει, να παρκάρεις σε θέση ελεγχόμενης στάθμευσης αναλαμβάνοντας το ρίσκο. Στην επιστροφή σου στο αυτοκίνητό βρίσκεις κλήση. Πώς αντιδράς;
 1. Βάζεις τα γέλια!
 2. Κατηγορείς την τροχαία η οποία μέσα στο βράδυ δεν έχει με κάτι άλλο να ασχοληθεί εκτός από την δική σου παρατυπία
 3. Μονολογείς « Το πάθημα μου έγινε μάθημα». Τουλάχιστον κάτι θετικό βγήκε από αυτή την ιστορία!

- Ο προϊστάμενός σου στη δουλειά σε επιπλήττει για παραλείψεις και λάθη οι οποίες έγιναν από συνάδερφό σου. Νιώθεις έντονο θυμό αλλά δεν μπορείς να αντιδράσεις. Τι κάνεις;
 1. Παίρνεις βαθιές ανάσες και σκέφτεσαι ότι όλα είναι μια χαρά. Ήταν απλά μια άσχημη στιγμή.
 2. Την επόμενη μέρα ζητάς συνάντηση με τον προϊστάμενό σου. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, ενώ θέλεις να βάλεις τις φωνές, όντας ακόμη πολύ θυμωμένος/η, εσύ του μιλάς ευγενικά και ήρεμα.
 3. Φεύγοντας από την δουλειά σου, περνάς από το σχολείο για να παραλάβεις τα παιδιά σου και να γυρίσεις στο σπίτι. Κατά την επιστροφή σας στο σπίτι, τα παιδιά είναι ιδιαίτερα ανήσυχια, τόσο που δυσκολεύεσαι στην οδήγηση. Βγαίνεις εκτός εαυτού και βάζεις τις φωνές στα παιδιά

A. Σε ατομικό επίπεδο, επέλεξε χωρίς πολύ σκέψη ποια απάντηση σου ταιριάζει περισσότερο.

B. Έπειτα, στα πλαίσια της ομάδας, συσχετίστε κάθε περιστατικό-απάντηση με έναν μηχανισμό άμυνας

Μηχανισμοί άμυνας: *Μόνωση*

Η θαλαμηγός *Mignonette* σάλπαρα στις 19 Μαΐου 1884 με προορισμό την Αυστραλία με πλήρωμα τεσσάρων ανθρώπων: Τους καπετάνιους Tom Dudley, Edwin Stephens, Edmund Brooks και τον 17χρονο ναυτικό Richard Parker. Στις 5 Ιουλίου 1884, μετά από θύελλα, ένα κύμα χτυπά τη θαλαμηγό με αποτέλεσμα να προκαλέσει τη βύθιση της μέσα σε περίπου 5 λεπτά.

Το πλήρωμα εγκατέλειψε το σκάφος και επιβιβάστηκε σε λέμβο, καταφέροντας να πάρει μαζί του μόνο δύο κονσέρβες γογγύλια. Δεν είχαν ούτε πόσιμο νερό. Η πρώτη κονσέρβα κράτησε μέχρι την 7η Ιουλίου. Ο Brooks στη συνέχεια εντόπισε μια χελώνα, την οποία μοιράστηκε με το υπόλοιπο πλήρωμα. Ήπιαν το αίμα της και έφτασαν στο σημείο να φάνε ακόμη και τα κόκαλα της. Η δεύτερη κονσέρβα κράτησε μέχρι τις 15 με 17 Ιουλίου.

Ο 17χρονος Parker αρρώστησε περίπου στις 20 Ιουλίου, ίσως από την κατανάλωση θαλασσινού νερού και ο Dudley πρότεινε τότε στους Brooks και Stephens να «θυσιάσουν» τον Parker για να ζήσουν. Ο Brooks αρχικά αρνήθηκε. Στις 23 με 24 Ιουλίου, ο Parker έπεσε σε κώμα και τότε ο Dudley μαζί με τον Stephens σκέφτηκαν να τον θανατώσουν όσο έμενε ακόμα ζωντανός, προκειμένου να μπορέσουν να πιουν το αίμα του. Ο Dudley είπε πρώτα μια προσευχή και τη συνέχεια έμπηξε το μαχαίρι στο λαιμό του Parker, κόβοντας την σφαγίτιδα φλέβα και προκαλώντας έτσι τον θάνατο του.

Ο Dudley περιγράφει τη στιγμή της διάσωσης τους στο ημερολόγιο του με την ακόλουθη φράση: «την εικοστή τέταρτη μέρα, καθώς τρώγαμε το πρωινό μας...». Το πρωινό ήταν ότι είχε απομείνει από το άψυχο σώμα του 17χρονου ναυτικού.

Ο καπετάνιος αποτελεί στη περιγραφή του ένα παράδειγμα ενεργοποίησης ενός μηχανισμού άμυνας που είναι γνωστός ως «μόνωση» (*isolation*). Ο Φρόντλ περιέγραψε τον μηχανισμό αυτόν στο «Αναστολή, σύμπτωμα και άγχος» και χρησιμοποιώντας τον όρο «απίσθηση του συναισθήματος» τόνισε την ικανότητα του ατόμου να αποφεύγει ολοκληρωτικά τον συναισθηματικό παράγοντα, κατά την ανάμνηση και την περιγραφή ενός γεγονότος. Έτσι, επιστρέφοντας στο παράδειγμα, ο Dudley δε μιλά για τον νεκρό ναύτη. Αναφέρει την πράξη κανιβαλισμού ως «πρωινό», σαν μια πράξη ρουτίνας στην καθημερινότητα του, χωρίς την παραμικρή συναισθηματική φόρτιση.

Πέρα από την ενεργοποίηση της μόνωσης σε ψυχοπαθολογικές περιγραφές όπως οι έμμονες ιδέες που ασυνείδητα απομονώνουν μία συγκεκριμένη σκέψη από τις υπόλοιπες, η μόνωση αποτελεί μια διαδικασία που μπορεί να βοηθήσει το άτομο να προσαρμοστεί σε μία δύσκολη και ιδιαίτερα αγχογόνο κατάσταση.

Θύματα βιασμών που περιγράφουν με ψυχραιμία την τραυματική εμπειρία τους με όλες τις λεπτομέρειες, επιζώντες μαζικών καταστροφών όπως αυτές του Ολοκαυτώματος, της τρομοκρατικής επίθεσης της 11ης Σεπτεμβρίου στην Αμερική, του φονικού τσουνάμι στην Φουκουσίμα μας προκαλούν εντύπωση με τη νηφαλιότητα στα πρόσωπα τους όταν προχωρούν σε ανατριχιαστικές λεπτομέρειες, σαν να μην βίωσαν άμεσα τα συμβάντα, αλλά να αποτέλεσαν παρατηρητές αυτών.

Όγδοη συνάντηση

Στην **όγδοη** συνάντηση η ομάδα εστίασε στη μάθηση που συμβαίνει σε διαφορετικούς μαθησιακούς χώρους όπως: μάθηση στην καθημερινή ζωή, στο σχολείο, στον επαγγελματικό χώρο, στο διαδίκτυο, στον ελεύθερο χρόνο (κεφ.12).

Η ομάδα εργάστηκε σε δύο υποομάδες. Η μία συμπλήρωσε ερωτηματολόγιο που αφορούσε την σχολική τους εκπαίδευση (ερωτηματολόγιο 1 Μ) και η άλλη συμπλήρωσε ερωτηματολόγιο που αφορούσε την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση (ερωτηματολόγιο 1 Π).

Ατομική δραστηριότητα



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 1

Χρησιμοποιήστε την ακόλουθη κλίμακα για να βαθμολογήσετε την άποψή σας πάνω σε καθένα από τα επόμενα χαρακτηριστικά που περιγράφουν την προσωπική σας μάθηση.

- 1 Διαφωνώ απόλυτα (ΔΑ)
- 2 Διαφωνώ (Δ)
- 3 Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ (ΟΔΣ)
- 4 Συμφωνώ (Σ)
- 5 Συμφωνώ απόλυτα (ΣΑ)

ΓΝΩΣΕΙΣ ΕΠΙ ΤΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ

- Από τα περισσότερα μαθήματα έμαθα σημαντικό μέρος του περιεχομένου του γνωστικού αντικειμένου.
- Κατόνησα ικανοποιητικά ένα σημαντικό αριθμό εννοιών και αρχών των γνωστικών αντικειμένων.
- Απέκτησα την ικανότητα να εφαρμόζω αρχές των γνωστικών αντικειμένων και σε άλλες/διαφορετικές καταστάσεις, εκτός από αυτές που αναφέρθηκαν στο μάθημα.

ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΟ ΠΕΔΙΟ/ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ

- Ανέπτυξα την ικανότητα να επιλύω πραγματικά προβλήματα
- Ανέπτυξα την ικανότητα να μιλώ με σαφήνεια για θέματα που αφορούν τις γνώσεις μου

- Έμαθα να σκέπτομαι κριτικά για τα ζητήματα των γνωστικών αντικειμένων που προσεγγίζονται και με διαφορετικούς τρόπους.
- Ανέπτυξα δεξιότητες που θα είναι χρήσιμες στο επαγγελματικό πεδίο.
- Προσδιόρισα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής μου ταυτότητας.

ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΚΑΙ ΣΤΑΣΗ ΕΝΑΝΤΙ ΤΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ

- Τα μαθήματα όξυναν το ενδιαφέρον μου για τα ζητήματα που ανέλυαν
- Παρακινήθηκα να διαβάσω/ εργαστώ για τα ζητήματα αυτά χρησιμοποιώντας πηγές που δεν περιλαμβάνονταν στα υλικά του μαθήματος.

ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ

- Είχα ενεργό συμμετοχή στις συζητήσεις/ εργασίες στην τάξη.
- Παρακινήθηκα να πάρω πρωτοβουλίες μέσα στην τάξη.

ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ/ ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ

- Ανέπτυξα δημιουργικές ικανότητες
- Έμαθα να εκτιμώ απόψεις διαφορετικές από τη δική μου.
- Αναθεώρησα κάποιες από τις προηγούμενες στάσεις μου απέναντι στα γνωστικά αντικείμενα
- Μέσα από τα μαθήματα κατάλαβα καλύτερα κάποιες πτυχές του εαυτού μου.
- Βελτίωσα το αίσθημα της υπευθυνότητάς μου.
- Ανακάλυψα κάποια προσωπικά μου ενδιαφέροντα και ικανότητες.
- Απέκτησα μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό μου.



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 1

Χρησιμοποιήστε την ακόλουθη κλίμακα για να βαθμολογήσετε την άποψή σας πάνω σε καθένα από τα επόμενα χαρακτηριστικά που περιγράφουν την προσωπική σας μάθηση.

- 1 Διαφωνώ απόλυτα (ΔΑ)
- 2 Διαφωνώ (Δ)
- 3 Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ (ΟΔΣ)
- 4 Συμφωνώ (Σ)
- 5 Συμφωνώ απόλυτα (ΣΑ)

ΓΝΩΣΕΙΣ ΕΠΙ ΤΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ

- Από τα περισσότερα μαθήματα έμαθα σημαντικό μέρος του περιεχομένου του γνωστικού αντικειμένου.
- Κατόνησα ικανοποιητικά ένα σημαντικό αριθμό εννοιών και αρχών των γνωστικών αντικειμένων.
- Απέκτησα την ικανότητα να εφαρμόζω αρχές των γνωστικών αντικειμένων και σε άλλες/διαφορετικές καταστάσεις, εκτός από αυτές που αναφέρθηκαν στο μάθημα.

ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΟ ΠΕΔΙΟ/ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ

- Ανέπτυξα την ικανότητα να επιλύω πραγματικά προβλήματα
- Ανέπτυξα την ικανότητα να μιλώ με σαφήνεια για θέματα που αφορούν τις γνώσεις μου
- Έμαθα να σκέπτομαι κριτικά για τα ζητήματα των γνωστικών αντικειμένων που προσεγγίζονται
- και με διαφορετικούς τρόπους.
- Ανέπτυξα δεξιότητες που θα είναι χρήσιμες στο επαγγελματικό πεδίο.
- Προσδιόρισα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής μου ταυτότητας.

ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΚΑΙ ΣΤΑΣΗ ΕΝΑΝΤΙ ΤΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ

- Τα μαθήματα όξυναν το ενδιαφέρον μου για τα ζητήματα που ανέλυαν
- Παρακινήθηκα να διαβάσω/ εργαστώ για τα ζητήματα αυτά χρησιμοποιώντας πηγές που δεν περιλαμβάνονταν στα υλικά του μαθήματος.

ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ

- Είχα ενεργό συμμετοχή στις συζητήσεις/ εργασίες στην τάξη.
- Παρακινήθηκα να πάρω πρωτοβουλίες μέσα στην τάξη.

ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ/ ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ

- Ανέπτυξα δημιουργικές ικανότητες
- Έμαθα να εκτιμώ απόψεις διαφορετικές από τη δική μου.
- Αναθεώρησα κάποιες από τις προηγούμενες στάσεις μου απέναντι στα γνωστικά αντικείμενα
- Μέσα από τα μαθήματα κατάλαβα καλύτερα κάποιες πτυχές του εαυτού μου.
- Βελτίωσα το αίσθημα της υπευθυνότητάς μου.
- Ανακάλυψα κάποια προσωπικά μου ενδιαφέροντα και ικανότητες.
- Απέκτησα μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό μου.

Ατομική δραστηριότητα

Όλοι οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο 2 που αφορά στην τελευταία μετεκπαίδευσή τους.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 2

Αξιολογήστε την επαγγελματική μετεκπαίδευση που έχετε λάβει, με βάση τα ερωτήματα που ακολουθούν. Οι απαντήσεις σας πρέπει να αντανακλούν τον τύπο της διδασκαλίας που νομίζετε ότι είναι ο καλύτερος.

Χρησιμοποιήστε την παρακάτω κλίμακα για να βαθμολογήσετε τις κρίσεις σας τις σχετικές με τη συχνότητα που εφαρμόζονται από τον διδάσκοντα καθένα από τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας του.

- 1 Θα ήθελα να συμβαίνει πολύ περισσότερες φορές (ΠΠΦ)
- 2 Θα ήθελα να συμβαίνει περισσότερες φορές (ΠΦ)
- 3 Δεν θα ήθελα να αλλάξει κάτι (ΟΚ)
- 4 Θα ήθελα να συμβαίνει λιγότερες φορές (ΛΦ)
- 5 Θα ήθελα να συμβαίνει πολύ λιγότερες φορές (ΠΛΦ)

ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ: πρακτικές που χρησιμοποιεί ο διδάσκων για την επεξήγηση ή την αποσαφήνιση εννοιών και αρχών

- Παρουσιάζει παραδείγματα για τη χρήση της κάθε έννοιας που εισάγει στα μαθήματά του.
- Ορίζει τους νέους ή μη οικείους όρους που χρησιμοποιεί.

- Χρησιμοποιεί γραφήματα ή διαγράμματα για να υποστηρίξει/ διευκολύνει τις εξηγήσεις.
- Καταδεικνύει τις πρακτικές εφαρμογές των εννοιών που διδάσκει.
- Ξεκαθαρίζει τα θεμελιώδη σημεία.
- Επισημαίνει τους όρους-κλειδιά.

ΟΡΓΑΝΩΣΗ

- Δηλώνει τους στόχους της κάθε διάλεξης
- Παρουσιάζει δείγματα
- Χρησιμοποιεί λογισμικό παρουσιάσεων.
- Χρησιμοποιεί παρουσιάσεις βίντεο.
- Κατά διαστήματα συνοψίζει επισημάνσεις που έχουν γίνει προηγουμένως

ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥΣ: πρακτικές που ενισχύουν τη συμμετοχή τους στα μαθήματα

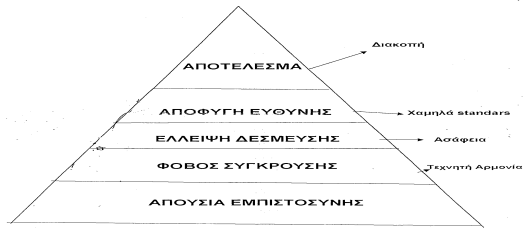
- Ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να κάνουν ερωτήσεις ή σχόλια κατά τη διάρκεια των διαλέξεων.
- Επιβραβεύει τις αξιόλογες/ ευρηματικές ιδέες.
- Παραμένει ώρα σε ένα θέμα για να απαντήσει στις ερωτήσεις τους
- Είναι διαθέσιμος για συζητήσεις εκτός τάξης.
- Προκαλεί εποικοδομητική κριτική.
- Παρουσιάζει τολμηρές ιδέες που προκαλούν τη σκέψη/ λογική.

Σημ. το εργαλείο είναι κατά ένα μέρος παρμένο από ένα αντίστοιχο του ΕΚΠΑ, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική ηλικία

Δέκατη συνάντηση

Στη **δέκατη** συνάντηση η Μαρία Καγιαβή αναφέρθηκε στις πέντε δυσλειτουργίες της ομάδας σύμφωνα με τον Patrick Letsioni οι οποίες αφορούν στα επίπεδα ανάπτυξης της ομάδας όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί.

Οι πέντε δυσλειτουργίες της ομάδας κατά τον Patrick Lencioni



Οι συμμετέχοντες στην ομάδα αυτομόρφωσης

βιογραφικά με τη χρονική στιγμή που ήταν μέλη της.

1. **Αλέξης Κόκκος**, Ομότιμος Καθηγητής Εκπαίδευσης Ενηλίκων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, Πρόεδρος της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, μέλος της Συντονιστικής Επιτροπής του Ευρωπαϊκού Δικτύου του ESREA Interrogating Transformative Processes in learning and Education και της International Transformative Learning Association, δημιουργός της μεθόδου Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία.
2. **Γεωργία Μέγα**, Αναπληρώτρια Διευθύντρια του Δημοτικού Σχολείου του Κολλεγίου Αθηνών από το 2009, με διδακτορικό δίπλωμα στην «εκπαίδευση και τέχνη» και μεταδιδακτορικό στο ΕΑΠ. Είναι καθηγήτρια σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
3. **Παρακευάς Λιτζέρης**, Δ/ντής του Ινστιτούτου Μικρών Επιχειρήσεων της ΓΣΕΒΕΕ. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα εστιάζονται στις κριτικές θεωρίες μάθησης και τις πολιτικές της εκπαίδευσης, κατάρτισης και πιστοποίησης προσόντων.
4. **Νίκος Σηφάκης**, Καθηγητής Διδακτικής της Αγγλικής Γλώσσας για Ειδικούς Σκοπούς στο ΕΚΠΑ. Μέλος ΔΕΠ στο ΕΑΠ και συντονιστής θεματικών ενοτήτων του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διδακτική της Αγγλικής ως Διεθνούς/Ξένης Γλώσσας». Δραστηριοποιείται ερευνητικά στις περιοχές της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και εκπαίδευσης, της διδακτικής μεθοδολογίας και εκπαίδευσης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
5. **Έρα Παπαγεωργίου**, με σπουδές στη Γλωσσολογία και τις πολιτικές επιστήμες και διδακτορική διατριβή με θέμα την εκπαίδευση ενηλίκων μεταναστών. Είναι καθηγήτρια σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
6. **Μόιρα Χιλ**, απόφοιτος Αγγλικής φιλολογίας, καθηγήτρια σύμβουλος στο ΕΑΠ στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «η διδακτική της αγγλικής ως ξένης Διεθνούς γλώσσας»
7. **Σοφία Καλογρίδη**, εκπαιδευτικός, σχολική σύμβουλος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με διδακτορικό δίπλωμα στις Επιστήμες της Αγωγής, καθηγήτρια σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
8. **Μαρία Καγιαβή**, εκπαιδευτικός, υπο/διευθύντρια στο ΙΕΚ Κορυδαλλού, με διδακτορικό δίπλωμα στην εκπαίδευση ενηλίκων με θέμα: «Η πολυδιάστατη μάθηση ως παράγοντας μετασχηματισμού στους ενηλίκους»

μέσα από την αισθητική εμπειρία, καθηγήτρια σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

9. **Πιέρα Λευτεριώτου**, ασχολείται με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων και την εκπαίδευση των εκπαιδευτών στη Γ.Γ.Δια Βίου Μάθησης. Έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και διδακτορική διατριβή στο ΕΑΠ με θέμα το σχεδιασμό προγραμμάτων, καθηγήτρια σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
10. **Μαρία Χρονοπούλου**, χημικός και Εκπαιδύτρια Ενηλίκων. Εργάζεται ως ωρομίσθια εκπαιδύτρια σε Δημόσια ΙΕΚ, ενώ κατά το παρελθόν έχει εργαστεί ως Υπεύθυνη Εκπαίδευσης Πωλήσεων και Ανθρώπινου Δυναμικού στον Ιδιωτικό Τομέα. Συνεχίζοντας τη Δια Βίου Μάθηση εκπαιδεύεται στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό
11. **Τσέλη Λαζαρίδου**, καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής με μεταπτυχιακές σπουδές στην Δια βίου Μάθηση-Εκπαίδευση ενηλίκων του Παιδαγωγικού τμήματος του Πανεπιστημίου Αθηνών. Εκπαιδύτρια ενηλίκων με εμπειρία και συμμετοχή σε πολλά προγράμματα εκπαίδευσης και ενεργοποίησης ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας, εξειδικευμένη στην άσκηση στην τρίτη ηλικία.
12. **Παναγιώτα Μπώκου**, φιλόλογος. Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος εκπαίδευσης Ενηλίκων του ΕΚΠΑ. Εργάζεται στο ΣΔΕ Αγίας Παρασκευής.
13. **Δήμητρα Ανδριτσάκου**, απόφοιτος του τμήματος Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων του Πανεπιστημίου Πειραιά με μεταπτυχιακές σπουδές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Δραστηριοποιείται ως εκπαιδύτρια σε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση της Τέχνης στην εκπαίδευση. Είναι σύμβουλος ανάπτυξης για e-learning περιβάλλοντα και εφαρμογές.
14. **Δημήτρης Δεληγιάννης**, εκπαιδευτικός με μεταπτυχιακές σπουδές στον κοινωνικό σχεδιασμό και την οργάνωση και Διοίκηση στην Εκπαίδευση και διδακτορικό στο ΕΑΠ στην εκπαίδευση ενηλίκων. Εργάστηκε ως υπεύθυνος εκπαίδευσης του θεραπευτικού προγράμματος ΚΕΘΕΑ «ΕΞΟΔΟΣ», στο πλαίσιο του οποίου οργάνωσε τη λειτουργία της πρώτης εκπαιδευτικής δομής για ενήλικους χρήστες (από το 2000), το Εναλλακτικό σχολείο Ενηλίκων. Είναι καθηγητής σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
15. **Δέσποινα Μπαμπανέλου**, πτυχιούχος του τμήματος Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στη Διοίκηση Επιχειρήσεων για στελέχη και μεταπτυχιακού τίτλου επαγγελματικής κατάρτισης Ελεγκτών Λογιστών του Ινστιτούτου Εκπαίδευσης Σώματος Ορκωτών Ελεγκτών Λογιστών. Είναι μέλος του Οικονομικού Επιμελητηρίου Αθηνών και μέλος του Σώματος Ορκωτών Ελεγκτών Λογιστών (ΣΟΕΛ).

16. **Ουρανία Τσαμπούρη**, απόφοιτος του τμήματος Πολιτικών επιστημών του Παντείου Πανεπιστημίου με μεταπτυχιακό στο ΕΚΠΑ στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.
17. **Νατάσσα Ράικου**, εκπαιδευτικός, με διδακτορικό δίπλωμα στην εκπαίδευση ενηλίκων με θέμα «Εκπαίδευση ενηλίκων και τριτοβάθμια εκπαίδευση: διερεύνηση δυνατότητας για ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα από την αισθητική εμπειρία σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς», Διδάσκει στο Πανεπιστήμιο Πατρών στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία και στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση Ενηλίκων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.
18. **Μάνος Παυλάκης**, με σπουδές στη φιλολογία και τις Ευρωπαϊκές σπουδές, με μεταπτυχιακές σπουδές στη Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων και τις Πολιτικές Επιστήμες και διδακτορικό στην Εκπαίδευση Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, με θέμα την ανάπτυξη των Οριζόντιων Ικανοτήτων (Key Skills) στους Οργανισμούς μέσα από τη χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Εκπαιδευτής και σύμβουλος ανάπτυξης ανθρώπινων πόρων σε οργανισμούς και καθηγητής σύμβουλος στην εκπαίδευση ενηλίκων στο ΕΑΠ.
19. + **Ανδρέας Δημητρόπουλος**, σπούδασε Αρχιτεκτονική με επιμόρφωση στα Παιδαγωγικά και με διδακτορικό στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής. Υπήρξε καθηγητής σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο στη θεματική ενότητα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
20. **Ρέμος Αρμάος**, εκπαιδευτικός, με μεταπτυχιακές σπουδές στην εφαρμοσμένη εκπαιδευτική έρευνα και η διδακτορική του διατριβή είναι σχετική με τη χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση ως γνωστικών εργαλείων μάθησης. Εργάζεται στο ΚΕΘΕΑ ως υπεύθυνος αναπτυξιακών προγραμμάτων και ως υπεύθυνος εκπαίδευσης στελεχών του ΚΕΘΕΑ. Είναι σύμβουλος καθηγητής στην εκπαίδευση ενηλίκων στο ΕΑΠ.
21. **Παναγιώτης Κουτροβίδης**, φυσικός με μεταπτυχιακό στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων και διδακτορικό δίπλωμα στις επιστήμες της αγωγής. Εργάζεται στο ΚΕΘΕΑ και είναι πιστοποιημένος σύμβουλος τοξικοεξαρτήσεων. Είναι καθηγητής σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
22. **Μαριλένα Φραγγεδάκη**, εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπ/σης με μεταπτυχιακές σπουδές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων στο ΕΚΠΑ.
23. **Μελανία Χασίδου**, εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με διδακτορικό στις επιστήμες της Αγωγής, καθηγήτρια σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

24. **Λουλούδη Χαλάτση** εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Προϊσταμένη εκπαιδευτικών θεμάτων της Διεύθυνσης ΠΕ Δυτικής Αττικής με μεταπτυχιακό στην Εκπαίδευση Ενηλίκων στο ΕΚΠΑ.
25. **Γεωργία Καρελά**, εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με μεταπτυχιακό δίπλωμα στον Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό και την Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Μονάδων και Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων του ΕΚΠΑ.
26. **Αλέξανδρος Κακούρης**, φυσικός με διδακτορικό στην Αστροφυσική, σπουδές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, με δεύτερη διδακτορική διατριβή στην Επιχειρηματικότητα. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα εντοπίζονται σε σύγχρονα εκπαιδευτικά ζητήματα και σε διδακτικές μεθοδολογίες που αφορούν στην επιχειρηματικότητα και στην καινοτομία. Διδάσκει τα θέματα αυτά στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Αποτελεί ιδρυτικό μέλος της πρωτοβουλίας TeleCC.
27. **Χρυσαιγή Μάνθου**, εκπαιδευτικός, με διδακτορικό δίπλωμα με θέμα « Η εκμάθηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής σε οργανικά και λειτουργικά αναλφάβητους» στον τομέα Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (1999). Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και το ρόλο της τέχνης ως μέσο αποτελεσματικής μάθησης, προβληματισμού και κριτικής σκέψης γενικά στην εκπαίδευση.
28. **Κωνσταντίνα Ισαριώτου**, εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων - Δια Βίου Μάθηση (Ε.Κ.Π.Α.). Παράλληλα, έχει εκπαιδευθεί στη Συστημική Προσέγγιση στο Αθηναϊκό Κέντρο Μελέτης του Ανθρώπου (Α.Κ.Μ.Α), με ειδίκευση σε θέματα δυναμικής και διεργασίας ομάδας.
29. Η **Ευφροσύνη Κωσταρά**, φιλόλογος με διδακτορικό δίπλωμα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Είναι εκπαιδύτρια σε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και εκπαιδευτών ενηλίκων σε θέματα που αφορούν στη μεθοδολογία της διδασκαλίας με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης καθώς και της χρήσης της τέχνης στην εκπαίδευση.
30. **Βλάσης Κουτσούκος**, εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με μεταπτυχιακό δίπλωμα στο τμήμα πληροφορικής του Πανεπιστημίου Πειραιά με θέμα, «σύστημα διδασκαλίας εκμάθησης από απόσταση σωστής χρήσης συστημάτων αυτοκινήτου».

31. **Ελένη Γιανακοπούλου**, μαθηματικός, με D.E.A. στα Εφαρμοσμένα Μαθηματικά στις Κοινωνικές Επιστήμες (Paris V) και διδακτορικό δίπλωμα του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Διαθέτει πολύχρονη διδακτική εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων (ΣΕΛΕΤΕ Αθήνας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ΙΔΕΚΕ, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο).
32. **Μαρία Χρήστου**, εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με μεταπτυχιακό δίπλωμα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων στο ΕΚΠΑ. Υποψήφια Διδάκτωρ Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο με θέμα, Αποτίμηση της εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την Αισθητική εμπειρία» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
33. Η **Πηνελόπη Μπόζνου**, εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με μεταπτυχιακό δίπλωμα στο ΕΚΠΑ και υποψήφια διδάκτωρ στο Ελληνικό ανοικτό Πανεπιστήμιο στην εκπαίδευση Ενηλίκων. Εργάζεται στο Κολλέγιο Αθηνών.
34. **Γιούλη Τσεντούρου**, εξειδικευμένη εκπαιδευτρια ενηλίκων σε θέματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών και ανάπτυξης προσωπικών δεξιοτήτων, στέλεχος μεγάλου Τραπεζικού Οργανισμού. Διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση, διεθνή επαγγελματική πιστοποίηση στην εφαρμογή της Εκπαίδευσης και Ανάπτυξης σε Οργανισμούς και πλούσια εμπειρία στην εκπαίδευση των εργαζομένων μεγάλου Τραπεζικού Ομίλου.
35. **Δήμητρα Παπακωσταντίνου**, αρχαιολόγος με μεταπτυχιακό δίπλωμα στην Προϊστορική Αρχαιολογία. Έχει εργαστεί σε ελληνικά και ξένα εκπαιδευτικά ιδρύματα διδάσκοντας ιστορία και αρχαιολογία (Πανεπιστήμιο Ρεθύμνου, Ε.Α.Π, Arcadia Center, κ.α.) και σε ρόλους διαχείρισης της πολιτιστικής κληρονομιάς στο Μουσείο Μπενάκη και στη Γεννάδειο Βιβλιοθήκη. Από το 2014 εργάζεται στο Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος και είναι η υπεύθυνη για τη διαχείριση και προβολή του Αρχείου και των Σπάνιων Συλλογών του κολλεγίου.
36. **Κατερίνα Παζιώνη –Καλλή**, διδάκτωρ (PhD) του Πανεπιστημίου του Εδιμβούργου και πρώην καθηγήτρια-σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
37. **Ανθή Χατζηπέτρου**, πτυχιούχος Κοινωνικής Ανθρωπολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου και μεταπτυχιακός του προγράμματος (MSc) Εκπαίδευση Ενηλίκων, Υποψήφια διδάκτωρ στο ΕΑΠ, Επιστημονικό Στέλεχος της Ε.Σ.Α.μεΑ.

38. **Εύη Μητροπούλου**, φιλόλογος, με επιμόρφωση στο σεμινάριο του ΕΑΠ με τίτλο «Εκπαιδευτικοί και Δια βίου Μάθηση».
39. **Μαρία Παυλή-Κορρέ**, με σπουδές στις πολιτικές επιστήμες και διδακτορικό με θέμα την εκπόνηση εκπαιδευτικού υλικού για τη βελτίωση της συμβατότητας μεταξύ των εκπαιδευτών ειδικών κοινωνικών ομάδων και των εκπαιδευομένων τους μέσω ηλεκτρονικής μάθησης, αναπληρώτρια καθηγήτρια στο τμήμα Προσχολικής αγωγής και εκπ/σης στο ΑΠΘ στο γνωστικό αντικείμενο «Δια βίου Μάθηση και μη Τυπική Εκπαίδευση» και καθηγήτρια σύμβουλος στο ΕΑΠ.
40. **Βάσω Νικολοπούλου**, με σπουδές στη Γαλλική Φιλολογία στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και Ελληνική Φιλολογία στο Πανεπιστήμιο της Σορβόνης (Paris IV), με μεταπτυχιακό στις Νεοελληνικές Σπουδές και διδακτορικό με θέμα «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: ένας καινοτόμος θεσμός εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα: πώς η θεωρία έγινε πράξη και η καινοτομία βίωμα». Ασχολήθηκε κύρια με την Εκπαίδευση Ενηλίκων, χώρο στον οποίο εργάζεται μέχρι σήμερα.
41. **Ίριδα Τσεβρένη**, επίκουρη καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν την περιβαλλοντική εκπαίδευση, την κριτική παιδαγωγική, τη συμμετοχή των παιδιών στον σχεδιασμό του περιβάλλοντός τους, την προσέγγιση «τα παιδιά ως ερευνητές» και την ενδυνάμωση της σχέσης των παιδιών με τη φύση.
42. **Γεωργία Ραζή**, φιλόλογος, με επιμόρφωση στο σεμινάριο του ΕΑΠ με τίτλο «Εκπαιδευτικοί και Δια βίου Μάθηση».
43. **Βασιλική Παπακίτσου**, φιλόλογος και κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου «Σπουδές στην Εκπαίδευση» ΕΑΠ, Πιστοποιημένη Εκπαιδύτρια Ενηλίκων, ΕΟΠΠΕΠ
44. **Κατερίνα Παλαιολόγου**, φιλόλογος, με μεταπτυχιακό στην εκπαίδευση ενηλίκων του ΕΚΠΑ.
45. **Αγγελική Καλλιόρα**, εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας με εξειδίκευση στο «σχολείο του Δάσους», με μεταπτυχιακό στην εκπαίδευση ενηλίκων στο ΕΚΠΑ. Εκπαιδύτρια Ενηλίκων με εθελοντική εργασία στο ΚΕΘΕΑ.
46. **Μαρία Κοτσολάκου**, οικονομολόγος και εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με μεταπτυχιακό στην εκπαίδευση ενηλίκων στο ΕΚΠΑ. Εργάζεται στην Cosmote.

47. **Μαρία Παπαδοπούλου**, νηπιαγωγός, με μεταπτυχιακό στην εκπαίδευση ενηλίκων. Εκπαιδύτρια Ενηλίκων και υποψήφια διδάκτωρ στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
48. **Ακριβή Λουμπράνου**, εκπαιδευτικός Αγγλικής φιλολογίας με μεταπτυχιακό στο ΕΚΠΑ στην Εκπαίδευση Ενηλίκων