



**6ο ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ
ΕΝΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ**
*ΚΑΛΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ: ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ
ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ*

23-25 Ιουνίου, Αθήνα

Τόμος Πρακτικών

Εκπαίδευση και Τέχνη.....	6
Μετασχηματίζουσα Μάθηση και Νεοελληνική Λογοτεχνία:	7
Σκιάθος του Παπαδιαμάντη: έθιμα και χαρακτήρες.....	7
Μουσικοκινητικές δραστηριότητες ως μέσο προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.....	17
Το παραμύθι ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και η εικαστική του προσέγγιση.....	26
Η τέχνη του Θεάτρου ως εργαλείο στη Διαχείριση Σταδιοδρομίας.....	34
Εφαρμογή της μεθόδου της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία στην Εκπαίδευση Επιχειρηματικότητας στον ΟΑΕΔ.....	43
Η Μουσειακή εμπειρία ως καλή πρακτική στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εφαρμογές στο πεδίο της Μοντέρνας Τέχνης.....	60
Με όχημα την Τέχνη: Βιωματικό εργαστήριο εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία παραγωγής λόγου.....	67
Ορίζοντας την έννοια της ευθύνης με τη χρήση δραματικών τεχνικών.....	77
Αποκωδικοποίηση της "Φυλακής του Φύλου" μέσα από την Αισθητική Εμπειρία.....	85
«Σαν παλιό σινεμά και σαν τη Χαλιμά...σου κρύβω την αλήθεια...».....	96
Αντιμετωπίζοντας τις προκλήσεις για την επιλογή κινηματογραφικών έργων στην Εκπαίδευση Μέσω Τέχνης.....	96
Η αξιοποίηση της τέχνης ως εργαλείο ανάπτυξης κριτικής σκέψης στη διδακτική των περιβαλλοντικών επιστημών.....	103
Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας.....	112
στο γραμματισμό της Πληροφορικής:.....	112
Προσεγγίζοντας το διαδίκτυο μέσα από την Τέχνη.....	112
‘Όλοι οι φτωχοί και ξένοι είναι του Δία αποσταλμένοι’. Η αξιοποίηση διαφορετικών μορφών Τέχνης στη διδασκαλία της Οδύσσειας ως εργαλείου για τον μετασχηματισμό στερεοτυπικών αντιλήψεων για τους πρόσφυγες.....	124
Οπτικο- ακουστικός γραμματισμός: αισθητική εμπειρία και κριτική σκέψη.....	133
Όταν οι μαθητές του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας στοχάζονται κριτικά στην έννοια του «καλού» ανθρώπου.....	144
<i>Τ' αστέρια κρατούν έναν κόσμο δικό τους. Μαθαίνω να παρατηρώ τον ουρανό μέσα από την προσέγγιση της ποίησης.....</i>	151
«Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία»: στερεότυπα, προκαταλήψεις και Ολοκαύτωμα.....	158
Πολυγωνισμοί του Επιπέδου.....	168
Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας: Μία Διαθεματική Διδακτική Προσέγγιση για τη διαφορετικότητα, την προσφυγιά και μετανάστευση, στην Έκφραση – Έκθεση Γ΄ Γυμνασίου.....	182
Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας: εφαρμογή της μεθόδου σε ομάδες υποστήριξης γονέων χρηστών ναρκωτικών ουσιών.....	196
Διδάσκοντας πολιτική ανυπακοή μέσα από την Αντιγόνη του Σοφοκλή.....	207
Εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στη διδασκαλία του μαθήματος ‘Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή’.....	220
Διαδικτυακός κόσμος, και ψηφιακός κοινωνικός έλεγχος. Διδακτική παρέμβαση με χρήση τέχνης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.....	231
Διδάσκοντας μέσα από την τέχνη.....	241

Η αξιοποίηση της τέχνης ως εργαλείου για την ανάπτυξη της δημιουργικής διάστασης του ρόλου του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού.....	252
Επίλυση σύγκρουσης μαθητών μέσω προσομοίωσης κατάστασης.....	262
Δημιουργικότητα/Υποκίνηση στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη	269
Κίνητρα και εμπόδια στην εκπαίδευση ενηλίκων. Καλές πρακτικές στη διαδικασία υποκίνησης της μάθησης.	270
Δημοκρατούμενη αυτορρυθμιζόμενη σχολική τάξη	278
Το Coaching ως Διερευνητικό και Υποστηρικτικό Εργαλείο στην Εκπαίδευση Ενηλίκων	286
Βιωματικό εργαστήρι για τη δημιουργική αντιμετώπιση των εμποδίων μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων.....	300
Οι θεατρικές μέθοδοι και τεχνικές ως ‘εργαλεία’ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την πρόληψη και την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού.....	306
Η φεμινιστική εικαστική ψυχοθεραπεία ως εργαλείο κριτικού αναστοχασμού. Εφαρμογές σε ομάδες ενδυνάμωσης γυναικών	320
Επίλυση σύγκρουσης μαθητών μέσω προσομοίωσης κατάστασης.....	334
Διδακτική Μεθοδολογία Ανθρωπιστικές και Κοινωνικές Επιστήμες	341
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών με τη χρήση των Τ.Π.Ε.:	342
«Τ.Π.Ε και Συνεργατική Δημιουργικότητα για Καθηγητές Ξένων Γλωσσών»	342
“EQAVET in PRACTICE”	368
Καλή Πρακτική και Ανάπτυξη Κριτικής Σκέψης στην	376
Τριτοβάθμια Εκπαίδευση:	376
«Εταιρική Διακυβέρνηση και Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη»	376
Εμπειρική μάθηση και Δημιουργική γραφή σε ένα Τμήμα Γραμματισμού Ενηλίκων Ρομά.....	385
Ο μετασηματιστικός διάλογος ως καλή πρακτική διερεύνησης των χαρακτηριστικών των πληθυσμών-στόχων της εκπαίδευσης ενηλίκων: Η περίπτωση των προσφύγων.....	396
Ανάπτυξη κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας μέσω του προγράμματος ‘Ο Μικρός Τουρίστας – Μια βαλίτσα ταξιδεύει’	403
«Ενδυναμώνοντας τη συνέχεια ... εκτός των τειχών!».....	410
Εκπαίδευση και αλλαγή σε ένα θεραπευτικό πλαίσιο	410
Προς μια σχολική κοινότητα με κριτική σκέψη	424
Η παρουσίαση ενός μαθήματος εκμάθησης της νέας ελληνικής ως Γ2, με τη μέθοδο εκμάθησης ξένων γλωσσών «Glottodrama».....	434
Διδάσκοντας τη γραμματική ως φορέα σημασίας:	449
Το παράδειγμα της ξενόγλωσσης τάξης.....	449
Η διαθεματικότητα ως εφαλτήριο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης: Η προσέγγιση της ανεργίας υπό το πρίσμα των Οικονομικών, Κοινωνικών και Γλωσσικών μαθημάτων στο Λύκειο	458
Αξιοποιώντας αυθεντικά κείμενα στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε ομάδες ενηλίκων: μια δημιουργική πρόταση	467
Η ενδυνάμωση της σύζευξης ματιού και εγκεφάλου μέσω της βελτίωσης της οπτικής αντίληψης, αποσκοπώντας στη μεγιστοποίηση της ικανότητας πρόσληψης πληροφοριών	477
Η ανάπτυξη του Κριτικού Στοχασμού μέσα από την εφαρμογή της εκπαιδευτικής μεθόδου World Café σε αλλοδαπούς εκπαιδευόμενους της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας	484

Η εκπαιδευτική επίσκεψη ως τεχνική ανάπτυξης κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας	499
Διδάσκοντας σε Ενήλικες τη Χρησιμότητα του Χρήματος και της Επιχειρηματικότητας μέσα από Παιχνίδι	514
Πρακτική εφαρμογή και παραδείγματα διαδραστικής διδασκαλίας βασικών αρχών και εργαλείων Διαχείρισης και Ελέγχου Ποιότητας, σε ενήλικες, βάσει σύνθεσης αρχών μάθησης ενηλίκων, μεθόδων ανάπτυξης κριτικής και δημιουργικής σκέψης και θεωρητικών στοιχείων και εργαλείων ποιότητας	522
Από το βίωμα στην αφήγηση: Ασκήσεις κριτικού αναστοχασμού με αφορμή τον υλικό πολιτισμό και τον κόσμο των αρχαίων	532
Διδασκαλία ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες	542
Εκπαιδευτική μέθοδος «RE.B»	551
Κοινωνικά Θέματα.....	569
Κάμερα και μετασχηματίζουσα γνώση: Η περίπτωση του Aegean Docs στη Λέσβο	570
Ανοιχτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι και Εκπαίδευση Ενηλίκων: η σημερινή πραγματικότητα στην Ελλάδα μέσα από μια βιβλιογραφική έρευνα	578
Οι εκπαιδευτικοί ως μαθητευόμενοι μάγοι: Η αξιοποίηση των ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία	587
Χτίζοντας μια Πόλη που Μαθαίνει. Η περίπτωση της Λάρισας	600
Επιμορφωτικό Πρόγραμμα	607
«Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων» στο Δήμο Λάρισας.....	607
Αναζητώντας τα ανθρώπινα δικαιώματα.....	620
Αρχαία Ελλάδα, Αρχές Φιλοξενίας και Εκπαίδευση για την Εξυπηρέτηση Πελατών μέσω της Αφήγησης.....	631
Συμβουλευτική Επαγγελματικού Προσανατολισμού: Ανάπτυξη Εαυτού	640
Η ιστοσελίδα socialpolicy.gr ως εργαλείο διά βίου μάθησης	650
Ανακαλύπτοντας την Τοπική Ιστορία εκτός τάξης	656
Διδακτική Μεθοδολογία: Θετικές Επιστήμες.....	666
Εφαρμογή της δημιουργικής μάθησης στη διαδικτυακή εκπαίδευση ενηλίκων	667
Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μετασχηματίζουσας μάθησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Παράδειγμα εφαρμογής, με τον Σχολικό Σύμβουλο ως επιμορφωτή και συντονιστή «κοινότητας μάθησης»	677
“Cinedessa”: Η περίπτωση “σύνδεσης” του Επιστημονικού Γραμματισμού με τη Φιλοσοφία των Φυσικών Επιστημών μέσα από κινηματογραφικές αφηγήσεις στο ΣΔΕ Έδεσσας	686
Τα πολυμέσα στην εκπαίδευση ενηλίκων	697
Ο ‘άχαρος’ ρόλος του αξιολογητή μπορεί να αποτελέσει αφετηρία κριτικού στοχασμού;	706
Η Εικόνα και η Ηλεκτρονική της Επεξεργασία.....	716
ως εφιαλτήριο ανάπτυξης Κριτικής Σκέψης.....	716
και Δημιουργικότητας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων,	716
στο πλαίσιο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης.....	716
Η διδασκαλία της Πληροφορικής με την υποστήριξη του κινηματογράφου	734
Εκπαίδευση μέσα από την τέχνη: Στιγμές Ιστορίας και Χημείας	742
Οι θεωρίες μάθησης και η συμβολή τους στην εκπαίδευση ενηλίκων: η περίπτωση του e-learning	752
Η Εκπαίδευση Ενηλίκων με την χρήση Πλατφόρμας Ηλεκτρονικής Μάθησης.....	774

(E -Learning): Ο ρόλος του Εκπαιδευτή	774
Ειδική Αγωγή και Τ.Π.Ε.: Παραγωγή ταινίας μικρού μήκους από μαθητή με ΔΕΠ-Υ	782
Η επαγγελματική ανάπτυξη και αλλαγή στην εκπαίδευση των Φυσικών Επιστημών υπό το πρίσμα της Cultural Historical Activity Theory	790
Εκπαιδευτική διεργασία «Subject - Object» του Robert Kegan για το πλαίσιο της διδασκαλίας δεξιοτήτων Η/Υ σε ενήλικους	800
Μετασχηματισμός των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών	807
Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων και η σπουδαιότητα του αναστοχασμού του, στην βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης. Μία πρόταση καλής πρακτικής.....	808
Η συμβολή της βιογραφικής προσέγγισης στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών.....	820
Τι είναι «ανώτερο» στην Ανώτατη Εκπαίδευση;	830
Τεκμηρίωση της παιδαγωγικής επάρκειας του πανεπιστημιακού δασκάλου (professional teaching portfolio)	830
Η αξία του κριτικού στοχασμού και η ανάγκη μετασχηματισμού των εκπαιδευτών ενηλίκων στα προγράμματα εκπαιδεύσεις των ενηλίκων μεταναστών.....	842
Οι απόψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη:.....	850
Από τη θεωρία στην πράξη.....	850
Κριτικός στοχασμός ελλήνων Τριτοβάθμιων διδασκόντων στην καθημερινή διδακτική πρακτική: Νέοι δείκτες της κριτικά στοχαστικής τους διεργασίας, σύμφωνα με το μοντέλο Kreber & Cranton, Scholarship of Teaching (SoT)	867
Αντιλήψεις εκπ/κών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης	877

Εκπαίδευση και Τέχνη

Μετασχηματίζουσα Μάθηση και Νεοελληνική Λογοτεχνία: Σκιάθος του Παπαδιαμάντη: έθιμα και χαρακτήρες

Καλλιφρόνη Αβραμίδου, Φιλολόγος Πειραματικό Γυμνάσιο Πανεπιστημίου Πατρών,
noniavram@sch.gr

Παναγιώτα Ψυχογιουπούλου, Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Αχαΐας,
ppsixo1@gmail.com

Περίληψη

Στην παρακάτω διδακτική πρόταση περιγράφεται η εφαρμογή της μεθόδου “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Τέχνη” με βασικούς σκοπούς της αφενός, την ανάπτυξη των κριτικών και δημιουργικών ικανοτήτων των μαθητών και αφετέρου, την ανατροπή στερεοτύπων σχετικά με το συγγραφέα και το έργο του.

Ως μορφή τέχνης επιλέγεται η Λογοτεχνία με εκπρόσωπό της τον Σκιαθίτη συγγραφέα, Αλέξανδρο Παπαδιαμάντη. Επιχειρείται η ολιστική προσέγγιση των διηγημάτων «Τ’ αγνάντεμα» και «Όνειρο στο κύμα», τα οποία προσφέρουν αφορμή για προβληματισμό σε θέματα κοινωνικής συμπεριφοράς, συμβίωσης και οργάνωσης της μικρής νησιωτικής κοινωνίας της Σκιάθου, του 19^{ου} αιώνα. Αξιοποιήθηκε η μέθοδος Perkins και η δημιουργική γραφή.

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται ότι η ανάγνωση και η ερμηνευτική προσέγγιση των λογοτεχνικών έργων με τη μετασχηματίζουσα μάθηση σε συνδυασμό και με την τέχνη του λόγου, διεγείρει τη βιωματική συμμετοχή των μαθητών, καλλιεργεί μια σταθερή σχέση με την ανάγνωση της λογοτεχνίας, αναπτύσσει την κριτική σκέψη, καλλιεργεί τη γλώσσα και αφυπνίζει καλλιτεχνικές δεξιότητες.

Λέξεις κλειδιά: Λογοτεχνία, Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης, Μετασχηματίζουσα Μάθηση, Δημιουργική Γραφή.

Abstract

The following teaching approach is based on “Transformative Learning through Aesthetic Experience”. The main objectives are the development of the critical and creative abilities of the students, as well as the reversal of stereotypes concerning the author and his work.

The texts to be examined are “T’agnantema” and “Oneiro sto Kyma” by Alexander Papadiamantis, who comes from the island of Skiathos. By analyzing them according to the four phases of Perkins model, students finally realized that daily life and human characters of 19th century Skiathos are not ideal but depicted in a realistic manner .

Thoughts, feelings and conclusions are expressed in a variety of creative writing exercises that incite students’ participation, their interest in literature, critical thinking, language development and artistic skills.

Keywords: Literature, Alexander Papadiamantis, Transformative Learning, Creative Writing.

Εισαγωγή

Με την παρούσα εισήγηση επιχειρείται η προσέγγιση των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας με μια εναλλακτική μέθοδο, τη «μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την τέχνη», ακολουθώντας τα έξι στάδια της μεθόδου (Kokkos, 2013).

Ως μετασχηματίζουσα μάθηση ορίζεται «η διεργασία κατά την οποία μετασχηματίζουμε προβληματικά πλαίσια αναφοράς (νοητικές συνήθειες, νοηματοδοτικές προοπτικές, νοητικά σύνολα - σύνολα πεποιθήσεων και προσδοκιών) έτσι ώστε αυτά να γίνουν περισσότερα περιεκτικά, πολυσχιδή, ανοικτά, στοχαστικά και συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή» (Illeris, 2009). Η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση είναι μια ενεργητική εκπαιδευτική τεχνική, η οποία ενεργοποιεί την πολλαπλή νοημοσύνη βρίσκοντας ουσιαστικά εφαρμογή σ' αυτό που λέμε αισθητική εμπειρία (Παπανικολόπουλος, 2007).

Βασικός σκοπός της είναι, αφενός η ανάπτυξη των κριτικών και δημιουργικών ικανοτήτων των μαθητών και αφετέρου η ανατροπή και η εμπάθυνση σε κοινωνικά θέματα αλλά και ο εμπλουτισμός της γνώσης και η μεταγνώση.

Η μέθοδος εφαρμόστηκε στο 1^ο τμήμα της Γ' τάξης του Πειραματικού Γυμνασίου Πανεπιστημίου Πατρών κατά το σχολικό έτος 2015-2016. Ως μορφή τέχνης επιλέχθηκε η Λογοτεχνία με εκπρόσωπό της, τον συγγραφέα Αλέξανδρο Παπαδιαμάντη. Αξιοποιήθηκε το κείμενο του σχολικού εγχειριδίου «Τ' αγνάντεμα» και το διήγημα «Όνειρο στο κύμα». Τα συγκεκριμένα διηγήματα προσφέρουν μια εξαιρετική αφορμή για προβληματισμό σε θέματα κοινωνικής συμπεριφοράς, συμβίωσης και οργάνωσης των μικρών νησιωτικών κοινωνιών του 19^{ου} αιώνα, καθώς παρουσιάζουν ποικίλους ανθρώπινους χαρακτήρες στην καθημερινότητά τους.

Τα χαρακτηριστικά των έργων τέχνης, ο τρόπος έκφρασης του καλλιτέχνη, η μοναδική ερμηνεία του κάθε θεατή, η σφαιρικότητα των θεμάτων που καλύπτουν τα έργα τέχνης, αλλά και η σύλληψη της προσοχής σε συνδυασμό με την αισθητική εμπειρία που βιώνει ο μαθητής μέσα από την επαφή του με το έργο, τα συναισθήματα, την αφορμή για σκέψη και ανάλυση, αλλά και τη φαντασία, αποτελούν στοιχεία σημαντικά για τη διεργασία της μάθησης (Κόκκος, 2011).

Μέσω αυτών των κειμένων, επιχειρήθηκε να γίνει γνωστή και κατανοητή, όχι απλώς η οργάνωση της σκιαθίτικης κοινωνίας αλλά κυρίως, να ερευνηθεί εάν οι άνθρωποι χαρακτήρες ήταν πράγματι αθώοι και απλοϊκοί και εάν η καθημερινή ζωή τους ήταν όντως τόσο αγνή, ειρηνική και ωραία όσο τη φαντάζονται «οι έφηβοι» αναγνώστες των κειμένων του Παπαδιαμάντη.

Ένας ακόμη προβληματισμός, ο οποίος προέκυψε νωρίς στη διδασκαλία, ήταν η γλώσσα του συγγραφέα, μια που οι περισσότεροι μαθητές για πρώτη φορά έρχονταν σε επαφή με πρωτότυπα κείμενά του. Υπενθυμίστηκε ότι η γλωσσική ιδιομορφία σχετίζεται με την ποιητική αξία των κειμένων, όπως αναφέρει και ο Σεφέρης, καθώς και ότι η πρωτότυπη γλώσσα κάθε κειμένου περιβάλλεται από μια ιστορικότα- χρονικότητα η οποία σχολιάστηκε από τους μαθητές, ως αναγκαία, προκειμένου ο

συγγραφέας να αποδώσει με ακρίβεια τους χαρακτήρες του (Διακοσάββα & Πρεβεζάκου, 2017). Οι γραφικές εικόνες της Σκιάθου, οι γεμάτες δροσιά και χάρη, οι χαρακτηριστικοί τύποι της απλής ζωής του νησιού, που ζωντανεύουν συχνά με μια μόνο φράση, η ποίηση που αναβρύζει από όλα μέσα στην αφήγηση και μεταμορφώνει και τα πιο κοινά πράγματα, μένουν αξέχαστα στον αναγνώστη και συνθέτουν το μοναδικό θέλημα του Παπαδιαμάντη: τη γοητεία της πεζογραφικής του τέχνης. (Σαχίνης, 1997).

Γνωστικοί στόχοι

Μέσω της διδασκαλίας και της εφαρμογής της μεθόδου αναμένεται οι μαθητές να:

- γνωρίσουν τον Α. Παπαδιαμάντη και την ιδιαίτερη γραφή του,
- αναζητήσουν τα βιογραφικά στοιχεία του συγγραφέα,
- μελετήσουν το φυσικό περιβάλλον της αγροτικής κοινωνίας της Σκιάθου και την επίδρασή του στις κοινωνικές δραστηριότητες,
- προσεγγίσουν χαρακτηριστικά στοιχεία της ηθογραφίας,
- συνθέσουν κείμενα μέσω της δημιουργικής γραφής.

Παιδαγωγικοί στόχοι

Επιδιώκεται οι μαθητές να:

- εξοικειωθούν με τις αρχές και λειτουργίες της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας,
- αυτενεργήσουν και να οικοδομήσουν νέα γνώση, αξιοποιώντας ή τροποποιώντας υφιστάμενες γνωστικές δομές,
- αντιληφθούν την πληθώρα των πηγών γνώσης.

Εφαρμογή της μεθόδου

Στάδιο 1: Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική διερεύνηση ενός θέματος

Σε συζήτηση που αναπτύχθηκε κατά τη διδασκαλία του κειμένου «Τ' αγνάντεμα» οι μαθητές φάνηκε να έχουν αποκομίσει μια εξιδανικευμένη εντύπωση για τη ζωή της εποχής εκείνης στη Σκιάθο.

Η άποψή τους αυτή πιθανότατα βασίζεται: α) στη γενικότερη αντίληψη μεγαλύτερων, οι οποίοι εξιδανικεύουν το παρελθόν (η ζωή ήταν απλή, χωρίς άγχος, οι άνθρωποι αγνοί αν και συχνά αγράμματοι, η συμβίωση ήρεμη, χωρίς παραβατικότητα, γεμάτη ιδανικά, τα ήθη αυστηρά κλπ), β) σε υποσυνείδητη σύγκριση με τα χωριά των παππούδων, όπου συχνά απουσιάζει η μοντέρνα τεχνολογία γ) στα βιογραφικά στοιχεία του συγγραφέα.

Αυτός ο προβληματισμός μας οδήγησε στη σκέψη ότι το θέμα «Σκιάθος του Παπαδιαμάντη: έθιμα και χαρακτήρες» θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο κριτικής διερεύνησης και να βάλει τους μαθητές στη διαδικασία να σκεφτούν τη

σχέση λογοτεχνικών κειμένων και κριτικού ερωτήματος με στόχο να καταλήξουν σε σωστά συμπεράσματα.

Στάδιο 2: Καταγραφή των απόψεων των μαθητών:

Ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν ατομικά στο ερώτημα «πώς φαντάζεσθε τους ανθρώπους και τη ζωή στη Σκιάθο, ενάμισι αιώνα πριν;» και, στη συνέχεια, αφού συζητήσουν τις απόψεις τους χωρισμένοι σε τέσσερις ομάδες των έξι ατόμων, να συνθέσουν και να παρουσιάσουν την άποψη της ομάδας τους. Η εργασία σε ομάδες ενεργοποιεί τη μαθητική συμμετοχή, οδηγεί άμεσα στη βελτίωση της σχολικής μάθησης και της κοινωνικής συμπεριφοράς, διαπίστωση που επιβεβαιώνει και η διδακτική έρευνα (Ματσαγγούρας, 2008).

Οι μαθητές έδωσαν απαντήσεις όπως:

- Η ζωή ήταν απλή, με στερήσεις αλλά πάντα με το χαμόγελο.
- Οι άνθρωποι ήταν απλοϊκοί, αγνοί, φιλικοί κι αγαπημένοι μεταξύ τους.
- Υπήρχε εμπιστοσύνη στις σχέσεις τους, χωρίς πονηριά, δόλο, φόβο απάτης ή βίας.
- Υπήρχε έντονη θρησκευτική πίστη.
- Ο Παπαδιαμάντης, λόγω της μακράς απουσίας του και της νοσταλγίας για το νησί του, προσπαθεί να περιγράψει τους συμπατριώτες του όσο πιο πιστά μπορεί.
- Χρησιμοποιεί την τοπική διάλεκτο διότι είναι ο μόνος τρόπος να αποδώσει αληθινές εικόνες.

Στάδιο 3: Προσδιορισμός: α) των υποθεμάτων που θα εξεταστούν και β) των κριτικών ερωτημάτων επάνω στα υποθέματα

Μέσα από συζήτηση, προέκυψαν δύο υποθέματα προς διερεύνηση:

1. Η καθημερινή ζωή και οι διανθρώπινες σχέσεις στο νησί της Σκιάθου, στα τέλη του 19^{ου} αι.
2. Η αντικειμενικότητα της πληροφόρησης μέσω του ηθογραφικού μυθιστορήματος.

Στα παραπάνω υποθέματα αντιστοιχήθηκαν τα παρακάτω κριτικά ερωτήματα:

1. Πώς είναι οργανωμένη η μικρή νησιωτική κοινωνία της Σκιάθου; Πώς φέρονται οι άνθρωποι χαρακτήρες του νησιού;
2. Τα λογοτεχνικά κείμενα του Παπαδιαμάντη αντανακλούν τη σκιαθίτικη πραγματικότητα ή αποτελούν επινόηση του συγγραφέα, ο οποίος, λόγω της μακράς απουσίας και νοσταλγίας του, ωραιοποιεί συμπεριφορές και ανθρώπους;

Στάδιο 4: α) Επιλογή των έργων τέχνης

β) Συσχέτιση των έργων με τα κριτικά ερωτήματα

α) Λόγω των περιορισμών της διδακτέας ύλης τα προς μελέτη – σύγκριση κείμενα επελέγησαν από τη διδάσκουσα. Τα συγκεκριμένα έργα προτιμήθηκαν διότι θεωρήθηκε ότι εξυπηρετούν τους εκπαιδευτικούς στόχους καθώς είναι έργα υψηλής αισθητικής αξίας, τα οποία συμβάλλουν στον εμπλουτισμό της μαθησιακής διεργασίας αλλά και του κριτικού στοχασμού (Κόκκος, 2011).

Επιπλέον, «Τ' αγνάντεμα» ανήκει στη διδακτέα ύλη της τάξης ενώ το «Όνειρο στο κύμα» διανεμήθηκε στους μαθητές μετά το τέλος θεατρικής παράστασης που παρακολούθησαν στο χώρο του σχολείου, στην πρωτότυπη γλώσσα και σε σκηνοθεσία Δήμου Αβδελιώδη.

β) Και τα δύο λογοτεχνικά έργα συσχετίστηκαν και με τα δύο κριτικά ερωτήματα.

Στάδιο 5: Επεξεργασία των κειμένων του Παπαδιαμάντη ακολουθώντας τις τέσσερις φάσεις του μοντέλου Perkins. Μέσα από αυτή την τεχνική, η αισθητική εμπειρία του εκπαιδευόμενου εμπλουτίζεται, αλλά και αναπτύσσεται η κριτική σκέψη και ο στοχασμός (Μέγα, 2011).

A. Επεξεργασία του κειμένου «Τ' αγνάντεμα».

Πρώτη φάση: χρόνος για παρατήρηση

α) Σιωπηρή δεύτερη ανάγνωση του έργου.

β) Διατύπωση παρατηρήσεων: «Οι γυναίκες, παρά το ότι πάνε στο βουνό για «στενάχωρο» λόγο, -αποχαιρετισμό των ναυτικών τους- δεν φαίνονται να εκδηλώνουν άγχος ή στεναχώρια. Αντίθετα, η μετάβασή τους στο ξωκλήσι μοιάζει με περίπατο ή εκδρομή: μαζεύουν χόρτα, παίζουν τα παιδιά, τρώνε κλπ.

«Γενικά, πολύ λίγο αναφέρονται στους άνδρες – συγγενείς τους».

«Αν και όλες παρευρίσκονται στο ξωκλήσι για τον ίδιο σκοπό (να προσευχηθούν για καλό και ασφαλές ταξίδι των δικών τους) διαφαίνονται μικροπροστριβές».

«Φαίνεται να γνωρίζουν και μυθολογία (Φλανδρώ)».

γ) Έκφραση πρώτων ερωτημάτων: Στο σημείο αυτό οι μαθητές διατύπωσαν ερωτήσεις σχετικά με το κείμενο όπως:

«Γιατί ο Παπαδιαμάντης δε δίνει μια πιο ευλαβική ή πιο στενάχωρη εικόνα των γυναικών, που θα ήταν και πιο ταιριαστή;»

«Γιατί οι γυναίκες συζητούν γενικά, για τη δική τους ζωή, αποφεύγοντας να αναφέρονται σε συγκεκριμένους ναυτικούς;»

«Γιατί στις αφηγήσεις η τοπική διάλεκτος φαίνεται πιο απλή απ' ότι στα διαλογικά σημεία;»

Εντοπισμός κεντρικού ερωτήματος:

Ποια είναι τελικά η ζωή στη Σκιάθο που μας παρουσιάζει ο Παπαδιαμάντης; Απλοϊκή και ιδανική ή με ατέλειες και ανθρώπινες αδυναμίες;

Δεύτερη φάση: ευρεία και περιπετειώδης παρατήρηση

α. Διατύπωση πιθανών σεναρίων, σχετικών με το έργο:

«Η νοσταλγία για το νησί του, οι γραφικοί χαρακτήρες που τόσο του λείπουν, η αντίθεση με τις συνθήκες της πόλης, όπου ζει, ωθούν τον συγγραφέα στην προβολή της αγνότητας των ανθρώπων που αντικατοπτρίζουν τις αρχές και τις αξίες της υπαίθρου. Αυτό τον παρηγορεί και ανακουφίζει τη στεναχώριά του. Έτσι αποδίδει πιστά όχι μόνο συμπεριφορές και χαρακτήρες, αλλά και την τοπική διάλεκτο».

β. Εντοπισμός εκπλήξεων

Οι μαθητές παρατήρησαν το κείμενο και ανέφεραν τι τους εντυπωσιάζει και τι θεωρούν «αταίριαστο». Εντύπωση προκάλεσε:

«Το γεγονός ότι δε δίνεται πουθενά προσευχή αν και οι γυναίκες ανεβαίνουν για να προσευχηθούν. Αντίθετα, περισσότερη έμφαση δίνεται στις μεταξύ τους συζητήσεις».

«Η εκκλησίαρισσα γκρινιάζει, τους κάνει παρατηρήσεις, τις μαλώνει».

«Οι άνδρες ναυτικοί αγαπούν τη στεριά και βρίσκουν δικαιολογίες να καθυστερήσουν την αναχώρηση».

«Οι εναλλαγές στη γλώσσα και οι πολλές άγνωστες λέξεις δεν εμποδίζουν την κατανόηση του κειμένου».

γ. Έκφραση συναισθημάτων

Οι μαθητές εξέφρασαν τα συναισθήματα που τους προκάλεσε το κείμενο. Αυτά ήταν: αισιοδοξία, ξεγνοιασιά, απορία, επιθυμία να επισκεφθούν το νησί.

Τρίτη φάση: λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση

Οι μαθητές έδωσαν απαντήσεις στα ερωτήματα που διατυπώθηκαν στις προηγούμενες φάσεις.

α) Ερμηνεία των εκπλήξεων

«Ίσως ο Παπαδιαμάντης θέλει να μας τονίσει ότι οι γυναίκες που μένουν πίσω στο νησί, επιφορτισμένες με τις καθημερινές ασχολίες, έχουν ως προτεραιότητα την επιβίωση, οπότε με τον αγώνα τους ξεχνούν την αγωνία τους».

«Ίσως να το θεωρούσαν «γρουσουζιά» να εκφράζουν τις ανησυχίες τους».

«Κάποιες ίσως είχαν μορφωθεί γι' αυτό διαφέρει η ομιλία τους».

β) Επιστροφή στο αρχικό κεντρικό ερώτημα: ποια είναι τελικά, η ζωή στη Σκιάθο (συμβίωση, ανθρώπινες συμπεριφορές), που μας παρουσιάζει ο Παπαδιαμάντης; απλοϊκή και ιδανική ή με ατέλειες και ανθρώπινες αδυναμίες;

Οι μαθητές απάντησαν:

- Ο Παπαδιαμάντης πράγματι νοσταλγεί το νησί του, γι' αυτό αντλεί από κει τη θεματική και τους χαρακτήρες του.
- Οι άνθρωποι είναι πιο απλοϊκοί και η ζωή πιο ήρεμη αλλά σίγουρα δεν είναι ιδανικοί ή τέλειοι.
- Υπάρχουν διαφωνίες, παράπονα, ρεαλιστικά, έντονα, ανθρώπινα συναισθήματα και συμπεριφορές, συμπάθειες και αντιπάθειες.
- Η θρησκευτικότητα και η πίστη διαφοροποιούνται ανάλογα με την προσωπικότητα του καθενός. Υπάρχει σκεπτικισμός.
- Η επιλογή της γλώσσας, παρά το ότι ξενίζει και δυσκολεύει, δίνει ζωντάνια.

Τέταρτη φάση: ανασκόπηση της διεργασίας

α. Τι θέλει να μας πει το έργο;

Οι μαθητές κατέληξαν ότι ο Παπαδιαμάντης επιδιώκει να παρουσιάσει την καθημερινότητα της νησιωτικής πολιτείας της Σκιάθου του 19^{ου} αι. χωρίς όμως να την εξιδανικεύει.

Ιδιαίτερα σχολίασαν την τοπική διάλεκτο, καθώς θεωρήθηκε αναγκαία, προκειμένου ο συγγραφέας να αποδώσει με ακρίβεια τους χαρακτήρες του.

β. Αναστοχασμός επάνω στην εμπειρία που προηγήθηκε:

Οι μαθητές διατύπωσαν την άποψη ότι η διαδικασία τους άρεσε, γιατί είχαν τον χρόνο να παρατηρήσουν προσεκτικά το κείμενο, να συζητήσουν μεταξύ τους πιθανές εκδοχές αλλά και να εντοπίσουν πολύτιμες πληροφορίες.

Στάδιο 5: Β. Επεξεργασία του κειμένου «Όνειρο στο κύμα»

Ακολούθησε η επεξεργασία του δεύτερου κειμένου με βάση και τα δύο κριτικά ερωτήματα. Οι μαθητές, ακολουθώντας την ίδια διαδικασία, διατύπωσαν εκπλήξεις, όπως:

«Τόσο αργά που έμαθε γράμματα, πώς έγινε δικηγόρος;»

«Υπήρχαν και πλούσιοι ιδιοκτήτες στο νησί, όπως ο κυρ Βασίλης, που ζούσαν σαν φεουδάρχες!»

«Υπήρχαν και τότε νησιώτες που έκλεβαν προϊόντα ακόμα και από φτωχούς, χήρες κλπ, καθώς και υπάλληλοι που εκμεταλλεύονταν τη θέση τους, για προσωπικό όφελος!»

Τα συναισθήματα που τους προκάλεσε το κείμενο ήταν: ένταση, περιέργεια, αγωνία για το τέλος, θλίψη.

Επίσης, με αφορμή και την παράσταση που είχαν παρακολουθήσει, σχολιάστηκε θετικά η απόδοση του έργου στην πρωτότυπη γλώσσα καθώς διαπίστωσαν ότι η συγκεκριμένη γλώσσα, κράμα από λόγια και λαϊκά στοιχεία, παρουσιάζεται ως ολότελα προσωπική σύνθεση, ως μορφικό γνώρισμα αδιάσπαστο από την ουσία της πεζογραφίας του Παπαδιαμάντη και από τα θέματά του, που υπογραμμίζει την ιδιοτυπία του ως συγγραφέα και γοητεύει τον αναγνώστη (Σαχίνης, 1977).

Στάδιο 6: Κριτικός αναστοχασμός

Οι μαθητές, σε ομάδες, διατύπωσαν τις τελικές τους απόψεις για το εξεταζόμενο θέμα, αξιοποιώντας όλα όσα εκφράστηκαν και καταγράφηκαν στα προηγούμενα στάδια, όπως:

«Ο Παπαδιαμάντης δεν παρουσιάζει ιδανικούς ανθρώπους και καταστάσεις. Διαφαίνονται συγκρούσεις, μικρότητες και απόλυτα ανθρώπινα συναισθήματα και αδυναμίες».

«Η πρωτότυπη γλώσσα του παρά το ότι δυσκολεύει και κουράζει, δεν κάνει το κείμενο ακατανόητο αντίθετα, προσδίδει γοητεία και ενδιαφέρον».

Με το τέλος της επεξεργασίας των δύο κειμένων οι μαθητές εξέφρασαν την επιθυμία να μελετήσουν και άλλα έργα του συγγραφέα. Λόγω χρονικής συγκυρίας προτιμήθηκαν τα Χριστουγεννιάτικα διηγήματα.

Δημιουργική γραφή: ενδεικτικά φύλλα εργασίας

Μετά την ολοκλήρωση του κριτικού αναστοχασμού οι μαθητές ασχολήθηκαν με δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, η οποία αποτελεί ένα διδακτικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό και όχι μια συγγραφική μέθοδο, γιατί δίνει στους μαθητές το ερέθισμα και την όρεξη να γράψουν, αναδεικνύει τον μηχανισμό της συγγραφής και της πρόσληψης του λογοτεχνικού κειμένου (Νικολαΐδου, 2016).

Αφήγηση ιστορίας: αφηγηθείτε τις ιστορίες που διαβάσατε από άλλη οπτική γωνία. Διαλέξτε έναν άλλο αφηγητή για να αποδώσει την ίδια ιστορία (πατέρα ή άλλο ναυτικό συγγενή).

Αυτοβιογραφία: Γράψτε τη δική σας βιογραφία (έως 200 λέξεις).

Αυτόματη Γραφή: Δοκιμάζοντας την τεχνική της «αυτόματης γραφής» συνθέστε ένα μικρό ποιητικό κείμενο με θέμα τη ζωή στη Σκιάθο τον 19^ο αι., εκφράζοντας τα συναισθήματά σας.

Διάλογος: Γράψτε ένα διάλογο αποχαιρετισμού ανάμεσα σε: νεαρό ζευγάρι, κόρη και πατέρα, μάνα και γιό.

Εφαρμογή της ακολουθίας FIBONACCI: Σ' ένα ποίημα περιγράψτε τα συναισθήματα ενός ναύτη ή του βοσκού εφαρμόζοντας, ως προς τον αριθμό συλλαβών του κάθε στίχου, την ακολουθία Fibonacci. Οι αριθμοί Fibonacci είναι οι αριθμοί της πιο κάτω ακέρατης ακολουθίας: 0,1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, 89... δηλαδή κάθε όρος προκύπτει από το άθροισμα των δυο προηγούμενων (Βικιπαίδεια, 2017).

Ημερολόγιο καταστρώματος: Τι θα έγραφε στο ημερολόγιό του ο ναυτικός;

Συννεφόμελο: Αξιοποιώντας τα ψηφιακά εργαλεία wordle, tagxedo δημιουργήστε συννεφόμελο που εκφράζουν τα συναισθήματά σας μετά την ανάγνωση των κειμένων.

Χρονογραμμή: Δημιουργήστε μια χρονογραμμή με τη βιογραφία και την εργογραφία του Παπαδιαμάντη (<http://www.timetoast.com/> ή <http://www.tikitoki.com/>).

Συμπεράσματα

Σε συζήτηση που ακολούθησε στο τέλος της διαδικασίας έγινε φανερό πως οι μαθητές λειτούργησαν με κριτικό και δημιουργικό τρόπο, εμπλουτίζοντας τις γνώσεις τους, ανατρέποντας τις αρχικές τους εντυπώσεις, κυρίως όμως, προχωρώντας σε μια αβίαστη ενασχόληση με τη λογοτεχνία: αναζήτησαν, με προσωπική πρωτοβουλία, κείμενα με αντίστοιχο περιεχόμενο όπου εμπεριέχονται τόσο οι «σκοτεινές» πτυχές της καθημερινότητας (εμπάθειες, θρησκοληψία, αγραμματοσύνη) όσο και γραφικές ή ευτράπελες, αναφέρθηκαν και σε άλλες ηρωίδες του Παπαδιαμάντη και κατέληξαν ότι ο συγγραφέας αποδίδει την πραγματικότητα χωρίς να εξιδανικεύει τους ήρωές του. Άλλωστε, και ο ίδιος ο Mezirow επεσήμανε το σημαντικό ρόλο που κατέχει η φαντασία και ο διαισθητικός τρόπος σκέψης στην ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού πάνω στις παραδοχές των ανθρώπων (Mezirow, 1998).

Με την αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής ανέπτυξαν τη φαντασία και το συγγραφικό τους ταλέντο προσεγγίζοντας τα κείμενα από άλλη οπτική γωνία και αντιμετωπίζοντας με μεγαλύτερο ενδιαφέρον το μάθημα της Λογοτεχνίας.

Διαπιστώθηκε ότι η ανάγνωση και η ερμηνευτική προσέγγιση των λογοτεχνικών έργων με τη μετασχηματίζουσα μάθηση σε συνδυασμό και με την τέχνη λόγου, διεγείρει τη βιωματική συμμετοχή των μαθητών, καλλιεργεί μια σταθερή σχέση με τη λογοτεχνία και την ανάγνωση, ευαισθητοποιεί, εμπλουτίζει την εμπειρία, αναπτύσσει την κριτική σκέψη και φαντασία, καλλιεργεί τη γλώσσα και αφυπνίζει καλλιτεχνικές δεξιότητες. Το μάθημα γίνεται πολυεπίπεδο, πιο ενδιαφέρον και πιο ευχάριστο.

Ο διδάσκων έχει ρόλο εμπνευστή της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας και λιγότερο πομπού μεταφοράς γνώσεων. Μέσα από τα διαδοχικά στάδια της μετασχηματίζουσας μάθησης οδηγεί τους μαθητές στον στοχασμό ζητημάτων που υπερβαίνουν το λογοτεχνικό φαινόμενο με βάση, όμως, το λογοτεχνικό κείμενο αυτό καθεαυτό.

Βιβλιογραφία

Διακοσσάβα, Ε., & Πρεβεζάνου, Μ. (2017). Μεταφραστέος Παπαδιαμάντης;. από το περιοδικό *Φιλολογική*, τευχ. 138, Ιανουάριος – Φεβρουάριος – Μάρτιος, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, σ. 36-42.

Illeris K. (2009), *Σύγχρονες θεωρίες Μάθησης. 16 θεωρίες μάθησης... με τα λόγια των δημιουργών τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.129 & σ.131.

Καγιαλής, Π., Ντουσιά, Χ., & Μέντη, Θ. (2006). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου*, Βιβλίο Μαθητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Καγιαλής, Π., Ντουσιά, Χ., & Μέντη, Θ. (2006). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου*, Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Κόκκος, Α. (2011), Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο Κόκκος, Α. και Συνεργάτες (2011). «*Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*», Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.73-76.

Kokkos, A. (2013), Transforming learning through art, Lifelong Learning in Europe, Issue 4, <http://www.lline.fi/en/article/research/242013/transforming-learning-through-art> (προσπελάστηκε στις 15/06/2017).

Λήμμα Ακολουθία Fibonacci (χ.χ.). Ανακτήθηκε 3 Ιουνίου 2017.

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%91%CE%BA%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CF%85%CE%B8%CE%AF%CE%B1_%CE%A6%CE%B9%CE%BC%CF%80%CE%BF%CE%BD%CE%AC%CF%84%CF%83%CE%B9

Mezirow, J.(1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*,48, σ.185-198.

Ματσαγγούρας, Η. (2008), *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Μέγα, Γ.(2011). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο Κόκκος, Α. και Συνεργάτες (2011). «*Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*», Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.45-63

- Νικολαΐδου, Σ. (2016). *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ-ΙΔΕΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ- ΣΕΝΑΡΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Παπανικολόπουλος, Θ. (2007). «Προσωπογραφίες: Ο Daniel Goleman και η Συναισθηματική Νοημοσύνη» στο Εκπαίδευση Ενηλίκων, τεύχος 11, σ.33-34.
- Σαχίνης, Α.(1997). *Το νεοελληνικό μυθιστόρημα*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας» Ι.Δ.ΚΟΛΛΑΡΟΥ & ΣΙΑΣ Α.Ε.
- Τριανταφυλλόπουλος, Ν.Δ. (1989). *Αλέξανδρος Παπαδιαμάντη Άπαντα Όνειρο στο κόμα* , τόμ. Γ΄, Αθήνα: Εκδόσεις Δόμος, σ.261-274.

Μουσικοκινητικές δραστηριότητες ως μέσο προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Δρ. Ολυμπία Αγαλιανού

Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής και Χορού/ Μουσικοπαιδαγωγός

oagalianou@yahoo.com

Περίληψη

Η προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού επιδρά θετικά σε όλες τις πτυχές της δραστηριότητάς του και αποτελεί προϋπόθεση την αποτελεσματική αξιοποίησης της όποιας αποκτηθείσας γνώσης ή δεξιότητας. Η προσωπική ερμηνεία εννοιών και ρόλων, ως μέρος της προσωπικής θεωρίας, επηρεάζει τη στάση και δράση κάθε εκπαιδευτικού και κάθε πολίτη. Επομένως, Θα ήταν χρήσιμη, η ένταξη της συνειδητοποίησης της προσωπικής θεωρίας ως στόχου στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η επιδίωξη του συγκεκριμένου στόχου, απαιτεί κατάλληλες τεχνικές.

Σκοπός του εργαστηρίου είναι να συμβάλει στην εύρεση τεχνικών. Στόχος του είναι η συνειδητοποίηση των στάσεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στις έννοιες «οδηγώ-ακολουθώ» και στους ρόλους του «καθοδηγητή- καθοδηγούμενου», καταστάσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος ο εκπαιδευτικός και τις αντιμετωπίζει με μοναδικό τρόπο. Η μέθοδος που ακολουθείται βασίζεται στην απόκτηση ανάλογων εμπειριών μέσα από κινητικό και μουσικό αυτοσχεδιασμό και ο αναστοχασμός πάνω σε αυτές. Η δόμηση των δραστηριοτήτων στηρίζεται στη μουσικοκινητική θεώρηση του Carl Orff, Orff-Schulwerk. Οι συμμετέχοντες ακολούθησαν τις δραστηριότητες και κατέληξαν σε ατομικά και ομαδικά συμπεράσματα σχετικά με τις έννοιες «οδηγώ-ακολουθώ» και τους ρόλους «καθοδηγητή-καθοδηγούμενου».

Λέξεις κλειδιά: προσωπική ανάπτυξη, οδηγώ-ακολουθώ, μουσικοκινητικός αυτοσχεδιασμός, αναστοχασμός.

Abstract

Teachers' personal development positively affects all aspects of their activity and operates as a prerequisite for the effective utilization of any acquired knowledge or skill. Personal interpretation, as part of personal theory, influences the action and attitude of each teacher and citizen in general. So, it would be advisable for teachers' lifelong education to apply appropriate techniques in order to include the goal of personal theory awareness. The objective of the present workshop is to help teacher acquire consciousness of attitudes and beliefs about the concepts and roles of "lead-follow" and "leader- follower". The workshop provides opportunities to the participants to gain relevant experience through movement and music improvisation and reflect on them. The activities were based on Carl Orff's pedagogical approach known as Orff-Schulwerk. All participants followed the activities and reached

individual and group conclusions concerning their beliefs and attitudes about the concepts “lead-follow” and roles “leader-follower”.

Keywords: personal development, lead-follow, music and movement improvisation, reflection.

Εισαγωγή

Στην εποχή μας η πληροφορία διακινείται ελεύθερα και πολλά ταχύρυθμα σεμινάρια, αρκετά από αυτά εξ αποστάσεως, ισχυρίζονται ότι παρέχουν γνώσεις σχετικά με μεθόδους και τεχνικές, επιστημονικά τεκμηριωμένες, για μια αποτελεσματική διδασκαλία. Εύλογα αναδύεται ο προβληματισμός σχετικά με το την θελκτικότητα και το ρόλο μιας βιωματικής επιμόρφωσης η οποία επιμένει στην αναγκαιότητα της φυσικής παρουσίας του επιμορφούμενου και στη διαμόρφωση σχέσης με την επιμορφωτή. Ο προβληματισμός σχετικά με τη μορφή της επιμόρφωσης ενισχύεται περισσότερο αν συνυπολογιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί, την εποχή της κρίσης, αντιμετωπίζουν ένα δυναμικό, συνεχώς μεταβαλλόμενο, περιβάλλον και έρχονται αντιμέτωποι με πρωτόγνωρες δυσκολίες, προσωπικές και επαγγελματικές, τις οποίες είναι ανέτοιμοι να τις διαχειριστούν.

Από την άλλη πλευρά, η σύγχρονη παιδαγωγική ισχυρίζεται ότι αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό όχι ως απλό διεκπεραιωτή του αναλυτικού προγράμματος, αλλά ως επαγγελματία με συγκεκριμένη ηθική υπόσταση και προσωπική θεωρία. Η προσωπική θεωρία του επιδρά, συνειδητά ή μη, στον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύει την πραγματικότητα, λαμβάνει αποφάσεις και κατευθύνει τη δράση του. Παρά τη σημαντικότητά της, τις περισσότερες φορές, ευρίσκεται σε λανθάνουσα μορφή, διότι διαμορφώθηκε, χωρίς συνειδητή προσπάθεια συστηματικοποίησης (Ματσαγγούρας, 2005· Carr & Cemis, 1997· Fullan 1993).

Θεωρητικοί και ερευνητές της παιδαγωγικής επιστήμης, βασιζόμενοι στα αδιέξοδα της πειραματικής εκπαιδευτικής έρευνας, προσπάθησαν να προσπεράσουν την εποχή που η μέθοδος θεωρείτο το σημαντικότερο στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών και να αναδείξουν τη σημασία της προσωπικής θεωρίας και της προσωπικής ανάπτυξης (Ματσαγγούρας, 2000). Παρόλα αυτά, η επιμόρφωση, η οποία είναι μια υπόθεση τόσο προσωπική όσο και πολιτική (Μέγα, 2011), μάλλον δεν έχει δώσει τη δέουσα σημασία. Έτσι, πολλοί εκπαιδευτικοί δεν είναι ευαισθητοποιημένοι απέναντι σε αυτό το σοβαρό ζήτημα και φαίνεται να συνεχίζουν να αναζητούν συνταγές προκειμένου να αντιμετωπίσουν μια σχολική καθημερινότητα με αυξανόμενες αντιξοότητες. Το δε εκπαιδευτικό σύστημα συνεχίζει να «επιδιώκει μια γενικευμένη και διάχυτη κοινωνική κανονικότητα» (Αθανασίου, 2012: 15) με κύριο στόχο τη μεγιστοποίηση κάθε λογής επιδόσεων.

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια προσπάθεια ενίσχυσης μιας επιμορφωτικής πολιτικής η οποία εστιάζει στην προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού. Ο δρόμος προς την προσωπική θεωρία περνά από τη συνειδητοποίηση βασικών αντιλήψεων, συναισθημάτων και προτιμήσεων. Από αυτό το σημείο, λοιπόν, καλείται να ξεκινήσει μια επιμορφωτική παρέμβαση η οποία αποδέχεται αυτόν το προβληματισμό. Η προσωπική ανάπτυξη αποτελεί προαπαιτούμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης και μπορεί να ενισχύσει κάθε καλή πρακτική και να βοηθήσει στην αξιοποίηση κάθε νέας γνώσης. Επομένως η συνειδητή- και εν γένει-στάση του εκπαιδευτικού καθορίζει την

επαγγελματική ανάπτυξή του. Η θέση αυτή υποστηρίζεται από την προσωποκεντρική θεωρία του Carl Rogers. Πιο συγκεκριμένα, ποιότητα της στάσης του εκπαιδευτικού καθορίζει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και βοηθά την ανάπτυξη των μαθητών ανεξάρτητα από τις επιμέρους τεχνικές διδασκαλίες. Ο Rogers βάζει σε δεύτερη μοίρα τη μέθοδο, ως μέρος της παιδαγωγικής και διδακτικής επιστήμης, αναδεικνύει τη σημασία της στάσης και φέρνει το πρόσωπο στο επίκεντρο. Ορίζει δε τρεις συνθήκες οι οποίες καθορίζουν την αποτελεσματική στάση του εκπαιδευτικού. Αυτές είναι η αυθεντικότητα και προσωπική ενημερότητα του εκπαιδευτικού, η ενσυναισθητική κατανόηση και η άνευ όρων αποδοχή του μαθητή.

Το εργαστήριο, εστιάζει σε ένα μέρος των προσωπικών αντιλήψεων και στοχεύει στη διερεύνησή τους. Πιο συγκεκριμένα, στόχος του είναι η συνειδητοποίηση πτυχών προσωπικής θεωρίας οι οποίες εστιάζουν στους ρόλους του καθοδηγητή και του καθοδηγούμενου και στις έννοιες «οδηγώ-ακολουθώ». Η μέθοδος που ακολουθείται είναι η απόκτηση εμπειριών σχετικών με τις υπό διερεύνηση έννοιες και ρόλους και ο αναστοχασμός πάνω σε αυτές. Οι εμπειρίες αποκτούνται μέσα από τη συμμετοχή σε κατάλληλα σχεδιασμένες βιωματικές δημιουργικές και εκφραστικές μουσικοκινητικές δραστηριότητες. Έπειτα ακολουθεί κριτικός αναστοχασμός πάνω στα αποκτηθέντα βιώματα και εμπειρία, σε προσωπικό και ομαδικό επίπεδο βασισμένος σε συστημικές τεχνικές. Η κριτική σκέψη είναι η αιτιολογημένη αναστοχαστική σκέψη η οποία εστιάζει στην απόφαση σχετικά με το τι πιστεύουμε ή τι κάνουμε (Norris & Ennis, 1989). Πρόκειται για μια ενεργητική διαδικασία και σχετίζεται με την προσεκτική εξέταση μιας πεποίθησης ή θέσης. Είναι η αιτιολογημένη, αξιοποιεί αποδεικτικά στοιχεία και έτσι πλησιάζει την αναγνώριση των αιτιών ενός φαινομένου (Fisher, 2007).

Οδηγώ-ακολουθώ: ο δρόμος προς την αλληλεπίδραση

Καθημερινά, ως πολίτες και ως επαγγελματίες- στη συγκεκριμένη περίπτωση ως εκπαιδευτικοί- καλούμαστε να ηγηθούμε οδηγώντας πρόσωπα, ομάδες και καταστάσεις, αλλά και να καθοδηγηθούμε ακολουθώντας οδηγίες και επιταγές ανθρώπων και ομάδων. Η δυνατότητα ανταπόκρισης και στους δύο αυτούς ρόλους καθορίζουν την ικανότητα αλληλεπίδρασης με τα πρόσωπα και τις ομάδες. Είναι κοινή παραδοχή των παιδαγωγικών θεωριών ότι η αλληλεπίδραση είναι προϋπόθεση μιας λειτουργικής και επιτυχημένης διδασκαλίας. Κάθε εκπαιδευτικός τοποθετείται μοναδικά απέναντι στις έννοιες «οδηγώ- ακολουθώ». Έχει εσωτερικεύσει με το δικό του τρόπο τη σημασία και την έννοια αυτών των λέξεων και έχει μια μοναδική συναισθηματική αντίδραση απέναντί τους βασισμένη στις κοινωνικές και προσωπικές εμπειρίες του και στην προσωπικότητά του. Αυτό επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αναλαμβάνει ρόλους, ανταποκρίνεται σε συμπεριφορές οι οποίες απορρέουν από αυτούς και διεκπεραιώνει υποχρεώσεις. Η στάση του απέναντι στους ρόλους του καθοδηγητή και του καθοδηγούμενου, αποτελεί μέρος της προσωπικής θεωρίας και στάσης κάθε εκπαιδευτικού.

Η αρχηγία (leadership) αποτελεί ιδιότητα της ομάδας, η δε λειτουργία της προκύπτει και διασφαλίζεται, πολλές φορές, αυθόρμητα. Ο εκπαιδευτικός, ως εμπυχωτής και συντονιστής μιας ομάδας είναι, κατά κάποιο τρόπο ένας «επαγγελματίας» αρχηγός (Blanchet & Trognon, 2002) εφόσον δεν έχει αναδυθεί μέσα από τις ομαδικές διεργασίες. Την ίδια στιγμή όμως, καλείται να ακολουθήσει τους μαθητές του μέσα σε μια διαδικασία διαμορφωτικής αξιολόγησης η οποία

καθορίζει τη ροή της δράσης του. Καλείται, επίσης, να ακολουθήσει το διευθυντή του ή κάποιον συνάδερφο ή να ηγηθεί σε μια ομαδική διαδικασία του συλλόγου διδασκόντων. Η σχέση κάθε προσώπου με τους ρόλους του οδηγού και του ακόλουθου είναι μοναδική και δυναμική. Η επίγνωση των συναισθημάτων σε καθένα από αυτούς τους ρόλους βοηθά στην προσωπική ενημερότητα, οδηγεί σε συνειδητές αποφάσεις, εντοπίζει αδυναμίες και θέτει καίριους προσωπικούς στόχους για μια προσωπική πορεία ανάπτυξης. Επίσης, βοηθά στη λήψη ορθότερων επαγγελματικών επιλογών. Επομένως, αποτελεί συστατικό της ιδιότητας του πολίτη την οποία φέρει κάθε ενεργός επαγγελματίας, ειδικά κάθε εκπαιδευτικός ως φορέας πολιτικής επίγνωσης και πολιτισμού.

Η σημασία αυτής της επίγνωσης ενισχύεται όταν ο εκπαιδευτικός καλείται να υποστηρίξει προσεγγίσεις στις οποίες ο δάσκαλος παύει να αντιμετωπίζεται ως αυθεντία και μορφή εξουσίας και παίρνει το ρόλο του διευκολυντή της μαθησιακής διαδικασίας (Rogers, 1994). Σήμερα, τουλάχιστον σε επίπεδο θεωρητικών διακηρύξεων, αυτή είναι η προτεινόμενη στάση και, ταυτόχρονα, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στις ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες γεγονός που, επίσης, απαιτεί επίγνωση της στάσης απέναντι σε θέματα καθηγεσίας, αρχηγίας κτλ. Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός, βασισμένος σε αυτή την επίγνωση, μπορεί να δημιουργήσει και να υποστηρίξει λειτουργικές σχέσεις στο ευρύτερο δίκτυο του σχολείου. Η καλλιέργεια και η φροντίδα των σχέσεων ενισχύουν τις δυνατότητες του συστήματος, επιτρέπουν τη λειτουργία της πολυπλοκότητας και την ένταξη της δημιουργικής απόκλισης (Πολέμη- Τοδούλου, 2012).

Το συναίσθημα είναι μια πλούσια πηγή γεμάτη νοήματος. Προσφέρει ισχυρή ανατροφοδότηση, ρυθμίζει τις αντιδράσεις και οργανώνει τη συμπεριφορά. Ο Ekman, υπογραμμίζει ότι ως κοινωνική λειτουργία, το συναίσθημα καθορίζει την αντιμετώπιση των διαπροσωπικών σχέσεων και ο Damascio επισημαίνει ότι είναι αδύνατη η λήψη απόφασης και δράσης χωρίς τη συμμετοχή του συναισθήματος (Johnson, 2013). Επομένως, η συνειδητοποίηση της συναισθηματικής αντίδρασης του εκπαιδευτικού στο ρόλο του οδηγού και του ακόλουθου μπορεί να ενισχύσει την επίγνωση και ταυτόχρονα να βοηθήσει στον έλεγχο της συμπεριφοράς και στη λήψη λειτουργικών αποφάσεων.

Η μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία, πολλές φορές, είναι περισσότερο αποκαλυπτική και αυθεντική από τη λεκτική απόδοση. Ο μη λεκτικός τρόπος επικοινωνίας δύναται να καθορίσει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της σχέσης. Οι κώδικες μη λεκτικής επικοινωνίας καθορίζονται από τα μέσα τα οποία χρησιμοποιούμε. Για να χαρακτηριστεί μια συμπεριφορά ως μήνυμα, πρέπει να σταλεί με πρόθεση και να ερμηνευτεί με αυτή τον τρόπο, δηλαδή να έχει μια κοινωνική σημασία. Η επικοινωνιακή διαδικασία είναι μια δυναμική αλληλεπιδραστική σχέση η οποία επηρεάζει και τον πομπό και το δέκτη. Η επικοινωνιακή διαδικασία προϋποθέτει ένα κοινό κώδικα συμβόλων και κανόνων που υπαγορεύουν τη χρήση τους (Πολεμικός & Κοντάκος, 2002). Η μελέτη της μη λεκτικής συμπεριφοράς και επικοινωνίας, οδηγεί αμεσότερα στη μελέτη της συναισθηματικής αντίδρασης. Στο εργαστήριο αυτό επιλέγεται η αξιοποίηση και μελέτη μη λεκτικών συμπεριφορών και σχέσεων προκειμένου οι συμμετέχοντες να έρθουν σε επαφή με το συναίσθημά τους και να το αξιοποιήσουν προς όφελος της προσωπικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Η μη λεκτική συμπεριφορά χρησιμοποιεί ως κύριο εργαλείο το σώμα και την κίνηση. Το σώμα είναι κοινωνικό και ως τέτοιο, είναι φορέας της κοινωνικής

εμπειρίας (Shilling, 1996) επομένως την εκφράζει μέσα από τη δράση του. Η ενσώματη εμπειρία, μνήμη και γνώση οδηγούν τη σωματική και κινητική συμπεριφορά. Η ιδέα ότι το σώμα είναι σκεπτόμενο και μπορεί να εκφραστεί με βάση αυτή τη λειτουργία του άρχισε να αναπτύσσεται και να τεκμηριώνεται από τις αρχές του 20ού αιώνα καταργώντας τον καρτεσιανό δυισμό και δίνοντας επιπρόσθετη αξία στη σωματική έκφραση.

Η τέχνη στην υπηρεσία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Η αξιοποίηση της τέχνης στην επιμόρφωση ενηλίκων δεν είναι μια καινούρια ιδέα. Έχουν αναπτυχθεί μοντέλα παρατήρησης / ανάλυσης έργων τέχνης με στόχο την καλλιέργεια του κριτικού και δημιουργικού στοχασμού και δομημένα εκπαιδευτικά προγράμματα για το σκοπό αυτό με χαρακτηριστικότερο –ίσως- παράδειγμα τις εκπαιδευτικές προτάσεις του Perkins (1994, 2003). Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας επιβεβαιώνει το ρόλο των τεχνών στην ενδυνάμωση της συγκινησιακής διάστασης της μάθησης και των διεργασιών της κριτικής σκέψης. Εάν όμως, δεχθούμε το αξίωμα ότι συστατικό στοιχείο της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η επαναξιολόγηση των ιδεών, τότε δε μπορεί να αρκούμαστε σε μοντέλα παρατήρησης των τεχνών, που είναι μεν σημαντικά για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και διανοητικής λειτουργίας, αλλά δεν έχουν στόχο να αμφισβητήσουν τις νόρμες της πραγματικότητας (Κοκκός, 2011, 72).

Στο εργαστήριο αξιοποιείται ο παιδαγωγικός ρόλος του αυτοσχεδιασμού, κινητικού και μουσικού, στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σύμφωνα με τον Κανελλόπουλο (2013: 22) ο αυτοσχεδιασμός λειτουργεί: α) ως μέσο βιωματικής κατανόησης, β) ως μέσο πειραματισμού και αναζήτησης καινούριων ιδεών. γ) ως τρόπος εισαγωγής σε μουσικές παραδώσεις και πρακτικές και δ) ως πεδίο αυτονομίας: μια άσκηση στην ελευθερία. Ο αυτοσχεδιασμός στο εργαστήριο λειτουργεί ως το μέσο βιωματικής απόκτησης εμπειρίας ατομικά και μέσα στη σχέση. Ο αναστοχασμός ο οποίος ακολουθεί βασίζεται στην αποκτηθείσα και πρόσφατη εμπειρία και έτσι δημιουργείται η δυνατότητα για διεξαγωγή προσωπικών συμπερασμάτων, την κατάκτηση της επίγνωσης του εαυτού η οποία έχει διαφορετικό περιεχόμενο και νόημα για κάθε άνθρωπο ξεχωριστά.

Η εμπλοκή στην τέχνη είναι μια ολιστική δραστηριότητα, βαθιά διανοητική η οποία απαιτεί τη χρήση ποικίλων συμβολικών συστημάτων. Μέσα από αυτά εκφράζονται συναισθήματα και εμπειρίες με ένα μοναδικό τρόπο. Είναι μεταφορικά και καλύπτουν ένα ευρύ σύνολο νοημάτων (Gardner, 1990). Οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν καλλιτεχνική δράση μέσα από τον καθοδηγούμενο αυτοσχεδιασμό. Είναι οι ίδιοι δημιουργοί και αναλυτές της δημιουργίας τους.

Οι δραστηριότητες του εργαστηρίου δομούνται με βάση της αρχές και τα μέσα της μουσικοκινητικής θεώρησης του Carl Orff, γνωστής ως Orff-Schulwerk. Τα μέσα του Orff-Schulwerk είναι ο λόγος, η μουσική και η κίνηση και δύο από τις βασικές τεχνικές αξιοποίησής τους είναι ο καθοδηγούμενος αυτοσχεδιασμός και οι ομαδοσυνεργατικές δημιουργικές δραστηριότητες (Sangiorgio, 2010). Ο αυτοσχεδιασμός εδώ χρησιμοποιείται ως μια οντολογικά διακριτή κατηγορία μουσικής και κινητικής εμπειρίας και ανάγει το συμμετέχοντα σε δημιουργό. Φέρνει την τέχνη πιο κοντά στη ζωή και προτάσσει τη σημασία της άμεσης εμπειρίας και αντίδρασης (Κανελλόπουλος, 2013).

Βασική αρχή του Orff-Schulwerk είναι η διασφάλιση της συμμετοχής (Αγαλιανού & Τσαφταρίδης, 20016) και η τοποθέτηση του προσώπου στο κέντρο της διεργασίας (Agalianou, 2014). Στο εργαστήριο διασφαλίζεται η συμμετοχή και το σώμα αξιοποιείται ως μοναδικό όργανο μουσικής και κινητικής δράσης. Ο χορός, ως εκφραστικό και μουσικό γεγονός εμπλέκονται σε όλες τις προτεινόμενες δραστηριότητες. Οι κινητικές και μουσικές συνθέσεις είναι στιγμιαίες και βασίζονται στη μη λεκτική επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Η δυνατότητα της κίνησης και του χορού ως διαχρονικά εκφραστικά μέσα (Laban, 1975) αξιοποιούνται στην απόκτηση εμπειρίας βασισμένης στην ενσώματη γνώση.

Η επιλογή του Orff-Schulwerk ως μεθόδου βασίζεται σε ένα επιπλέον λόγο: ο Carl Orff υποστηρίζει ότι κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να βρει τον προσωπικό τρόπο διδασκαλίας και να μην επαναπαύεται σε συνταγές. Προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να έρθουν σε επαφή με τις ιδιαίτερες ικανότητες και προτιμήσεις τους, να συνδεθούν με τον πολιτισμό που τόπου τους, να κατανοήσουν τα κοινωνικά δεδομένα της εποχής τους προκειμένου να καθορίσουν τη δράση τους (Orff, 1992).

Η κίνηση και η φωνή χρησιμοποιούνται ευρέως σε παρεμβάσεις προσωπικής ανάπτυξης, αυτογνωσίας και θεραπείας. Η άμεση απόκτηση εμπειρίας μέσα από κινητικές και φωνητικές δραστηριότητες με την ταυτόχρονη επαφή με άλλα επίπεδα μνήμης και συνειδητότητας αποτελούν τα βασικά πλεονεκτήματα της αξιοποίησης σε σχετικές διαδικασίες. Ο μη λεκτικός, επίσης, χαρακτήρας δυσχεραίνει τη λειτουργία μηχανισμών άμυνας που συχνά επιστρατεύουν, κυρίως ασυνείδητα, οι ενήλικες. Όμως, η δημιουργία βιώματος μέσα από μια εκφραστική και δημιουργική μη λεκτική διαδικασία, απαιτεί χρόνο και εγκαθίδρυση ενός κλίματος ασφάλειας και αποδοχής. Γι' αυτό, δεδομένων των χρονικών ορίων του εργαστηρίου, δόθηκε σημασία στη μέθοδο και τη δομή και όχι στην ολοκλήρωση της εσωτερικής διαδικασίας η οποία θα απαιτούσε διαφορετικό πλαίσιο τόπου και χρόνου. Η διαδικασία επιμόρφωσης, αν θέλει να εμβαθύνει και να χρησιμοποιήσει καλλιτεχνικά μέσα, εκφραστικές και δημιουργικές διεργασίες, οφείλει να λάβει σοβαρά υπόψη τις απαιτήσεις σε χώρο και χρόνο κάθε δημιουργικής και εκφραστικής διεργασίας.

Η γνώση την οποία μας έχει προσφέρει η ψυχολογία, η ανθρωπολογία και η κοινωνιολογία συνομολογεί ότι είναι αδύνατη η επίτευξη προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης με μια μεμονωμένη παρέμβαση. Όμως, πρόκειται για μια πορεία η οποία μπορεί να υποστηριχθεί από την επιμορφωτική πολιτική. Αυτό απαιτεί η πολιτική απόφαση να ενστερνιστεί ότι πρόκειται για μια δημιουργική διεργασία αυτοπραγμάτωσης η οποία μπορεί να υποστηρίξει κάθε επίπεδο δράσης, προσωπικό και επαγγελματικό, ενός ενήλικα. Παράλληλα, απαιτεί την προσωπική του διαθεσιμότητα για συμμετοχή, άρα η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών είναι προαπαιτούμενη. Η παρούσα εργασία υποστηρίζει ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οφείλει να υποστηρίξει αυτή την κατεύθυνση ως προϋπόθεση για οποιαδήποτε άλλη μορφή ανάπτυξης.

Περιγραφή του εργαστηρίου

Οι δραστηριότητες του εργαστηρίου ομαδοποιούνται σε πέντε μέρη. Ανάμεσα σε κάθε ενότητα ή και μεταξύ των δραστηριοτήτων μεσολαβεί ατομικός αναστοχασμός βασισμένος σύντομες ερωτήσεις εστιασμένες στο βίωμα. Κάθε συμμετέχων απαντά σιωπηλά στον εαυτό του μ στόχο τη συνειδητοποίηση των συναισθημάτων του.

Τα δύο πρώτα μέρη λειτουργούν ως εισαγωγή στο κυρίως θέμα. Η επεξεργασία του κυρίως θέματος γίνεται στα δύο επόμενα και το τελευταίο μέρος αφιερώνεται στον ομαδικό αναστοχασμό και τη διεξαγωγή συμπερασμάτων. Ένας ή δύο συμμετέχοντες καλούνται να πάρουν το ρόλο του παρατηρητή. Στη συγκεκριμένη εφαρμογή, με βάση τον αριθμό των συμμετεχόντων (11) επιλέχθηκε ένας παρατηρητής. Εστίαζε την παρατήρησή του σε σημεία τα οποία του υποδείκνυε η επιμορφώτρια και σε ό,τι άλλο θεωρούσε σημαντικό. Ο παρατηρητής συμμετείχε στις φάσεις του αναστοχασμού. Ήταν στη διάθεση των δρώντων για ερωτήσεις και ανατροφοδότηση και κράτησε σημειώσεις τις οποίες παρέδωσε στην επιμορφώτρια σε μορφή αναφοράς δύο ημέρες μετά το εργαστήριο. Ακολουθεί περιγραφή.

Το πρώτο μέρος ξεκίνησε με ρυθμικές δραστηριότητες διαδοχικής μίμησης με στόχο την εγκαθίδρυση της αίσθησης της ομάδας και μιας μορφής μη λεκτικής επικοινωνίας μεταξύ επιμορφώτριας και δρώντων. Ακολούθησαν δραστηριότητες ακολουθίας στη φορά και αντίθετα από τη φορά του κύκλου και με αλλαγές κατά βούληση. Στόχος ήταν η καλλιέργεια της αυτενέργειας και μια πρώτη επαφή με την αίσθηση της καθοδήγησης. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στον εαυτό τους πώς νοιώθουν όταν πρέπει να μιμηθούν ένα πρότυπο και πώς νοιώθουν όταν πρέπει να αποφασίσουν για τον ομάδα.

Στο δεύτερο μέρος οι συμμετέχοντες πήραν μέρος σε δραστηριότητες ατομικού καθοδηγούμενου αυτοσχεδιασμού. Στόχος ήταν η επαφή με το σώμα και τη φωνή, η εγρήγορση, η αυτενέργεια και η επαφή με την προσωπική εκφραστικότητα και δημιουργικότητα. Σταδιακά, σχημάτισαν ζευγάρια και συνέχισαν έτσι τον αυτοσχεδιασμό. Οι ερωτήσεις του αναστοχασμού εστίασαν στο πώς κατάφεραν να ολοκληρώσουν τη δράση σε ζευγάρια, αν απαιτήθηκε συνεννόηση και συνεργασία σε μη λεκτικό επίπεδο και αν αισθάνθηκαν ότι ένας από τους δύο πήρε το ρόλο του οδηγού.

Στο τρίτο μέρος άρχισε η επεξεργασία του κυρίως θέματος. Κάθε ζευγάρι πήρε ένα κομμάτι σχοινί το οποίο αξιοποιήθηκε σε όλες τις δράσεις ως ένα ενδιάμεσο αντικείμενο σύμβολο της σχέσης και ως μέσο κινητοποίησης και έμπνευσης. Αρχικά, προτάθηκαν δραστηριότητες εμπιστοσύνης με καθαρό το ρόλο του οδηγού και του ακόλουθου και με αλλαγή ρόλων. Ακολούθησαν δραστηριότητες κινητικού καθοδηγούμενου αυτοσχεδιασμού σε ζευγάρια. Αρχικά, οι ρόλοι του καθοδηγητή και του καθοδηγούμενου ήταν, επίσης απόλυτα διακριτοί και ακολούθησε αλλαγή ρόλων. Σταδιακά, οι δύο ρόλοι αποδομήθηκαν μέσα από τη γρήγορη εναλλαγή τους σύμφωνα με ηχητικά ερεθίσματα της επιμορφώτριας. Ακολούθησε δραστηριότητα διαδοχικού κινητικού αυτοσχεδιασμού σε ζευγάρια όπου, πλέον, η ευθύνη αλλαγής ρόλων και η συχνότητα πέρασε στο ζευγάρι. Οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν πώς ένιωσαν ως οδηγοί, πώς ως ακόλουθοι, ποιο ρόλο προτιμούσαν σήμερα, τι τους άρεσε σε αυτά που πρότεινε ο οδηγός τους, τι λειτούργησε όταν οι ίδιοι οδήγησαν. Έπειτα, δόθηκε χρόνος για σύντομη συζήτηση ανάμεσα στα ζευγάρια. Η ενότητα τελείωσε με τη μαρτυρία του παρατηρητή και ερωτήσεις τις οποίες του έθεσαν οι κινούμενοι.

Το τέταρτο μέρος συνεχίστηκε με δραστηριότητες καθοδηγούμενου μουσικοκινητικού αυτοσχεδιασμού σε ζευγάρια. Ακολούθησε, η οργάνωση και η κλιμάκωση του τρίτου μέρους. Ως ενδιάμεσο «αντικείμενο» λειτούργησε η φωνή. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συνοδέψουν την κίνησή τους και στη συνέχεια την κίνηση του ζευγαριού τους με τη φωνή. Μέσα από αυτό καθορίστηκε ο ρόλος του

καθοδηγητή και του καθοδηγούμενου και αποδομήθηκε σταδιακά. Ο αναστοχασμός ακολούθησε τη δομή της προηγούμενης ενότητας δραστηριοτήτων.

Το πέμπτο μέρος ξεκίνησε με επιστροφή στον εαυτό και περπάτημα στο χώρο. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να εστιάσουν στις έννοιες «οδηγώ και ακολουθώ» και τα συναισθήματα που βίωσαν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Τους ζητήθηκε να καταλήξουν σε δυο έως τρία βασικά σημεία. Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να βρουν ένα ζευγάρι, να ανταλλάξουν τα συμπεράσματά τους και να τα συνθέσουν. Το επόμενο βήμα ήταν κάθε ζευγάρι να συναντήσει ένα άλλο ζευγάρι. Έτσι δημιουργήθηκαν μία τετράδα και μια εξάδα. Κάθε ζευγάρι κατέθεσε στην ομάδα τα συμπεράσματα και τις εμπειρίες και συζητήθηκαν οι εμπειρίες τους για το ρόλο του καθοδηγητή και του καθοδηγούμενου. Τέλος, κάθε ομάδα συνέθεσε ένα συμπέρασμα και βρήκε ένα όνομα με το οποίο θα παρουσιαζόταν στην ολομέλεια. Οι ομάδες πήραν τα ονόματα «εξερευνητές στο παιχνίδι της ενσυναίσθησης» και του σεβασμού και «συμμελύρια» (συν, μέλος, μουσική).

Η ολομέλεια κατέληξε ότι, προκειμένου κάποιος να είναι αποτελεσματικός καθοδηγητής, αλλά και να επιτρέψει σε κάποιον να τον καθοδηγήσει χρειάζονται κοινές προϋποθέσεις με κυριότερες την ενσυναίσθηση και το σεβασμό. Μέσα από αυτά αναδύεται η διάθεση για συνεργασία, αλληλεπίδραση και ανακάλυψη. Η παιγνιώδης ατμόσφαιρα στις σχέσεις βοηθά την απελευθέρωση, την ισορροπία, την αλληλεπίδραση και μειώνει το άγχος του οδηγού. Για να μπορεί κάποιος να οδηγεί αποτελεσματικά πρέπει να μπορεί να και να ακολουθεί ανάγκες και επιταγές μέσα από μια αλληλεπιδραστική διαδικασία και κριτική σκέψη η οποία βοηθά στην ερμηνεία όσων προκύπτουν. Η ενοχή, η χαμηλή εκτίμηση και ο φόβος του λάθους είναι ανασταλτικοί παράγοντες όπως και η υπέρμετρη αυτοπεποίθηση. Για να μπορέσει κάποιος να ακολουθεί οικειοθελώς πρέπει να αισθάνεται ηγέτης του εαυτού του και δυνατικός αρχηγός. Τότε δεν τον απειλεί η συγχώνευση, ακολουθεί, απαιτεί τη θέση του οδηγού, όταν τη χρειάζεται το ζευγάρι και αλληλεπιδρά. Έτσι, λοιπόν, οι δύο ρόλοι μοιάζουν πλευρές του ίδιου νομίσματος.

Σύμφωνα με τον παρατηρητή, την αρχική επιφυλακτικότητα των συμμετεχόντων ακολούθησε εκφραστική δράση γεμάτη ενδιαφέρον και αισθητικό αποτέλεσμα. Η μη λεκτική συμπεριφορά ήταν αποκαλυπτική. Οι συμμετέχοντες ζήτησαν πολλές φορές ανατροφοδότηση από τον παρατηρητή. Τόνισαν ότι η εμπειρία η οποία αποκτάται μέσα στον αυτοσχεδιασμό μπορεί να ενισχύσει την αυτοεπίγνωση, την αυθεντικότητα και να βοηθήσει στον εντοπισμό στοιχείων που χρειάζονται ανάπτυξη.

Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Α. (2012). *Η Κρίση ως Κατάσταση 'έκτακτης ανάγκης': Κριτικές και Αντιστάσεις*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Blanchet, A. & Trognon, A. (2002). *Ψυχολογία Ομάδων, θεωρητικές προσεγγίσεις και εφαρμογές των ομαδικών μοντέλων*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Carr, W., Kemmis, S. (1986). *Becoming critical*. London: Falmer Press.
- Fisher, A. (2007). *Critical Thinking: an Introduction*. London: Cambridge University Press.

- Fullan, M. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50, 12-17.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Education. Institute for the Arts.
- Johnson, M. S. (2013). *Δημιουργώντας σύνδεση*. Επιμ. Κυριακή πρωτοψάλτη Πολυχρόνη, μτφρ. Ξενοφών Κομνηνός. Αθήνα: Ίνδικτος.
- Κανελλόπουλος, Π. (2013). Αναζητώντας τον ρόλο του Μουσικού Αυτοσχεδιασμού στη Μουσική Εκπαίδευση: Οι παιδαγωγικές δυνατότητες της καλλιέργειας της (μουσικής) ελευθερίας. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 11, 5-43.
- Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο Κόκκος (επιμ) *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες* (123-137). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Laban, R. (1975). *New Modern Dance*. Plymouth: Mackdonald & Evans LTD.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Τ. Α'. Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστο-κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Θεωρία της Διδασκαλίας: Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστοκριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μέγα, Γ. (2011). Η αξιοποίηση της βιωματικής εμπειρίας στην εκπαίδευση. Στο *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Τόμος Α: Γενικό Μέρος, Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης(σ. 62-80)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Norris, S. Ennis, R. (1989). *Evaluating Critical Thinking*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Press and Software.
- Orff, C. (1992). The Schulwerk-Its origin and aims. In D. Hall (Ed.), *Orff – Schulwerk in Canada: A collection of articles and lectures from the early years (1954-1962)* (pp. 29-37). Canada: Schott.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2012). Προσεγγίζοντας την εκπαιδευτική ομάδα. Στο *Επιμορφωτικό Υλικό Τόμος Δ: Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στη σχολική τάξη Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης(σ.1-14)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πολεμικός, Ν., Κοντάκος, Α. (2002). Εισαγωγή. Στο Πολεμικός, Ν, Κοντάκος, Α. (επιμ) *Μη Λεκτική Επικοινωνία: Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rogers, C., Freiberg, J. (1994). *Freedom to learn*. Merrill, New York 1994
- Perkins, D. (2003). *Making thinking Visible*. U.S.A. New Horizons of Learning.
- Perkins, D (1994). *The intelligent eye: learning to think by looking at Art*. . Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Sangiorgio, A. (2010). Orff-Schulwerk as anthropology of music. *Orffinfo Orff-Schulwerk Egitim ve Danismanlik Merkezi Türkiye*. 16, 6-21.
- Shilling, C. (1993). *The body and Social Theory*. U.S.A.: Sage Publications.

Το παραμύθι ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και η εικαστική του προσέγγιση

Δρ Μαρία Αθανασέκου, Ιστορικός Τέχνης, Διδάσκουσα στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου,
τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας, 6974930712,
m_k_athanasekou@yahoo.com

Ασημίνα Μερτζάνη, Κοινωνική Επιστήμονας - Εκπαιδύτρια Ενηλίκων, MSc Ειδικές
Μαθησιακές Δυσκολίες (Ειδική Αγωγή), MSc Εκπαίδευση Ενηλίκων (υπό εξέλιξη
Δ.Ε), 6940824225, miname@sch.gr

Περίληψη

Το παραμύθι λειτουργεί σε πολλαπλά επίπεδα, δημιουργώντας οπτικές προσέγγισης που διευρύνουν την αντίληψη της πραγματικότητας και του ίδιου του εαυτού. Σκοπός αυτής της εργασίας είναι καταδειχτεί το εύρος και βάθος του παραμυθιού ως εκπαιδευτικού εργαλείου στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, όπως και να παρουσιαστεί η εικαστική του προσέγγιση μέσα από έργα τέχνης με θέμα ήρωες των παραμυθιών.

Το παραμύθι διευκολύνει τη μάθηση των ενηλίκων εκπαιδευόμενων καλλιεργώντας την κριτική – δημιουργική σκέψη και την επεξεργασία προηγούμενων εμπειριών κατά τη μελέτη του, ενώ μπορεί να μετασχηματίσει δυσλειτουργικές παραδοχές και να βοηθήσει σε ποιοτικότερες μελλοντικές επιλογές ζωής των εκπαιδευόμενων.

Μέσα από τη συζήτηση του παραμυθιού ως εκπαιδευτικού εργαλείου, σε συνδυασμό με την παρουσίαση αντιπροσωπευτικών εικαστικών του προσεγγίσεων από τη βικτωριανή εποχή, περίοδο άνθισης της θεματογραφίας εμπνευσμένης από παραμύθια, θα επιχειρηθεί μια καινοτόμα πρόταση που μπορεί να προσφέρει έναν ακόμη δρόμο στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, μια διαδρομή που περνάει από την τέχνη και πολλές από τις μορφές της.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση ενηλίκων, τέχνη, εικαστικά, παραμύθι.

Abstract

Fairytales function on multiple levels, creating approaches that widen the conception of reality, even that of the very self. The aim of this paper is to demonstrate the width and depth of fairytales as educational tools in Adult Education, as well as to discuss their visual approaches through works of art about fairytale heroes.

Fairytales facilitate adult learning by means of cultivating critical – creative thought and the revisiting past experiences, though it can also transform dysfunctional ideas and help adults make better choices in their future lives.

Through the discussion of fairytales as educational tools, along with some characteristic artworks from the Victorian era, a time of great flourishing for subject matters taken from fairytales, a groundbreaking proposal will be attempted which could offer one more destination in Adult Education, a route that passes through art and many of its forms.

Keywords: Adult Education, art, visual arts, fairytales

«Κόκκινη κλωστή δεμένη στην ανέμη τυλιγμένη, δώστης κλότσο να γυρίσει παραμύθι να αρχίσει»...

Η φαντασία μας οφείλει να παραμένει στο ζενίθ της για να είμαστε σε θέση να αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα. Αναζητώντας κανείς τον ορισμό της λέξης παραμύθι αντιλαμβάνεται ότι προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη «*παραμύθιον*» η οποία σημαίνει παρηγοριά, ανακούφιση ακόμη και ενθάρρυνση. Πολύ αργότερα η λέξη εξέλαβε και τη σημασία της φανταστικής ιστορίας η οποία αποσκοπούσε ακριβώς στο ίδιο αποτέλεσμα (Μερακλής, 1974:62-74). Ο παραμυθιολόγος S. Thompson χαρακτήρισε το παραμύθι ως «*μια αφήγηση με κάποιο μήκος, η οποία εμπεριέχει διαδοχή μοτίβων ή επεισοδίων. Κινείται σε ένα πλαστό, χιμαιρικό κόσμο, χωρίς συγκεκριμένη τοπογραφική αναφορά και χωρίς κάποια συγκεκριμένη αναφορά σε πρόσωπο*» (Thompson, 1946:8). Οι Botle και Polivka, σχολιαστές της συλλογής Grimm αναφέρουν ότι «*με μια λέξη παραμύθι εννοούμε μια διήγηση δημιουργημένη με ποιητική φαντασία, παρμένην ιδιαίτερα από τον κόσμο του μαγικού, μιαν ιστορία του θαύματος που δεν εξαρτάται από τους όρους της πραγματικής ζωής, και την ακούμε με ευχαρίστηση μεγάλοι και μικροί, έστω και αν δεν τη θεωρούν πιστευτή*» (Αυδικός, 1997:33).

Τα παραμύθια έγιναν το μέσο με το οποίο οι απλοί άνθρωποι είχαν την ευκαιρία να νιώσουν ανακούφιση και «*παραμυθίαν*» από τα ασήκωτα βάρη της βιοτικής μέριμνας, να διασκεδάσουν και να νιώσουν χαρά καθώς επίσης και να «*δραπετεύσουν*» από τα όρια της στείρας καθημερινότητας της φτωχής κοινωνίας που ζουν (όπ.π). Για πολλούς αιώνες η εκπαιδευτική σημασία του παραμυθιού δεν είχε αναγνωριστεί και δεν ήταν λίγοι, κυρίως εκπαιδευτικοί οι οποίοι το θεωρούσαν επιζήμιο για τα μικρά παιδιά. Η μεγάλη στροφή προς το παραμύθι έγινε στις αρχές του 19ου αιώνα με τους αδελφούς Grimm, οι οποίοι έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στο λαϊκό αυτό λογοτεχνικό είδος, συγκεντρώνοντας τα λαϊκά παραμύθια της χώρας τους με τίτλο «*Kinder – und Hausmarchen*» (Παιδικά και σπιτικά παραμύθια). Σήμερα η λαϊκή λογοτεχνία αντιμετωπίζεται κάπως περιφρονητικά και ως «*φλυαρία*» η οποία εμποδίζει την είσοδο των ατόμων στη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία και τις νέες ιδέες που προβάλλονται στον κόσμο.

Το παραμύθι σε πείσμα των καιρών, εξακολουθεί να ασκεί γοητεία σε μικρούς και μεγάλους, παρόλα τα τεχνολογικά που το έχουν αντικαταστήσει με κυρίαρχο το διαδίκτυο. Δεν πρέπει να ξεχνά κανείς ότι περιέχει σε συμβολική μορφή έντονα στοιχεία κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας. Ο μελετητής Max Luthi, αναφέρει ότι «*το παραμύθι είναι εν μέρει ψυχαγωγία, εν μέρει παιδαγωγία, στην ολότητά του όμως είναι ο καθρέπτης της ανθρώπινης ύπαρξης και των δυνατοτήτων του ανθρώπου*» (Μερακλής, 1996:57). Έτσι στο σύγχρονο κόσμο όπου το άτομο ως ενήλικο είναι καθημερινά αντιμέτωπο με πληθώρα κοινωνικών προβλημάτων τα οποία αναπτύσσονται με ιλιγγιώδη ταχύτητα και απαιτούν λύσεις, η δημιουργικότητα όπως αναφέρει και ο Toynebee είναι «*ζήτημα ζωής και θανάτου για τη κάθε κοινωνία*» (Toynebee, 1964:4). Επομένως δεν προκαλεί εντύπωση ότι η ενίσχυση της δημιουργικότητας οφείλει να μετατραπεί σε σημαντικό ζήτημα της εκπαίδευσης παγκοσμίως (Le Métais, 2003). Αξίζει να σημειωθεί ότι στη σημερινή εποχή δημιουργικό δεν είναι απλά το άτομο το οποίο εκφράζεται μέσω των τεχνών ή απλά

«γεννά» ιδέες, αλλά περιλαμβάνει την ικανότητα να ανταποκρίνεται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες καταστάσεις, να βρίσκει λύσεις σε προβλήματα που τον απασχολούν, να είναι αποτελεσματικός στις προκλήσεις που αναδύονται και να εξάγει θετικά αποτελέσματα (Cheung, 2013:134).

Η δημιουργικότητα είναι μια ικανότητα η οποία μπορεί να αναπτυχθεί και να διδαχθεί, κάτι που σημαίνει ότι με τη κατάλληλη εκπαίδευση, τις κατάλληλες εκπαιδευτικές στρατηγικές είναι εφικτό να γίνει (Cromptley & Cromptley, 2008). Το παραμύθι έχει την ικανότητα να ανταποκριθεί σε αυτή τη πρόκληση και ιδιαίτερα να ενταχθεί στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Φέροντας ως παράδειγμα τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) τα οποία απευθύνονται σε ενήλικες εκπαιδευόμενους οι οποίοι δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, το παραμύθι θα μπορούσε να συνεισφέρει στον μετασχηματισμό των δυσλειτουργικών αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων και στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού ιδωμένο ως έργο λαϊκής τέχνης. Στην προσπάθεια ανάλυσης της ανθρωπολογίας των εκπαιδευόμενων που φοιτούν στα Σ.Δ.Ε., χωρίς να γενικεύεται απόλυτα, παρατηρεί κανείς ότι παρόλο που είναι δεκτικοί στην εκπαιδευτική διαδικασία, καταβάλλονται από αισθήματα κατωτερότητας για το «απολεσθέν αγαθό» της μη ολοκλήρωσης του σχολείου, καθώς επίσης και από χαμηλή αυτοπεποίθηση. Έτσι ενώ ως ενήλικες έχουν αναπτύξει κάποιες κοινωνικές δεξιότητες, εντούτοις «υστερούν» στη πλήρη ανάπτυξη και ολοκλήρωση της προσωπικότητας (Μπάρλος & Γώγου, 2015:158-160).

Έτσι εντάσσοντας την αφήγηση του παραμυθιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, και συγκεκριμένα στον Κοινωνικό ή στο Γλωσσικό (τόσο της Ελληνικής, όσο και ξένης γλώσσας) καθώς επίσης και στο Περιβαλλοντικό Γραμματισμό, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια θεμελιώδης δομή της ανθρώπινης παραγωγής υπό την έννοια ότι τα γεγονότα της ζωής ενός ανθρώπου ή της κοινωνίας, εάν οργανωθούν σε αφήγηση, μπορούν να γίνουν αντικείμενα επεξεργασίας και ανάλυσης, επιτρέποντας εύκολα τη συνειδητοποίηση της συναισθηματικής και γνωστικής εξέλιξης. Το στοιχείο αυτό αποτελεί ουσιαστικά και τη βάση της Μετασχηματίζουσας μάθησης (Mezirow και συνεργάτες, 2006) αφού επιτρέπει την αξιοποίηση της εμπειρίας και την κριτική προσέγγισή της μέσω του αναστοχασμού (Dominice, 2006 · Magos, 2006).

Το παραμύθι έχει ως γνώρισμά του ότι μπορεί να μετατρέπει το εσωτερικό στο εξωτερικό, δηλαδή έχει την ικανότητα να βγάζει προς τα έξω τις ψυχικές καταστάσεις, χωρίς να τις αναλύει, με αποτέλεσμα ο ακροατής να φαντάζεται τη ψυχική κατάσταση του ήρωα και πολλές φορές να βρίσκει κοινά σημεία με τον ίδιο του τον εαυτό. Επίσης μέσω του παραμυθιού καλλιεργούνται και παγιώνονται πρότυπα, θετικές στάσεις και αντιλήψεις, δεδομένου ότι έχει έντονο συμβολικό χαρακτήρα γιατί αντιπροσωπεύει τις αξίες που κυριαρχούν και αποτυπώνει τα χαρακτηριστικά της εκάστοτε κοινωνικής δομής. Για τον Boas, στα παραμύθια αντανακλάται η κοινωνική και οικονομική οργάνωση, το θρησκευτικό σύστημα, ο θεσμός της οικογένειας και πληθώρα θεμάτων που προσδιορίζουν το χαρακτήρα της κοινωνίας (Μαλαφάντης, 2011: 25-26, 42).

Ως επιπλέον διδακτική πρόταση, το παραμύθι μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση ενηλίκων σε διαθεματικά προγράμματα των Σ.Δ.Ε. καθώς επίσης και στη μέθοδο της Μετασχηματίζουσας μάθησης μέσω της Αισθητικής εμπειρίας, ως έργο λαϊκής τέχνης.

Το παραμύθι λειτουργεί σε πολλαπλά επίπεδα, δημιουργώντας οπτικές προσέγγισης που διευρύνουν την αντίληψη της πραγματικότητας και του ίδιου του εαυτού. Είναι ένα πολυδιάστατο εργαλείο στο οποίο συγκεράζονται παιδαγωγικές ποιότητες και τέχνη. Μεγάλη άνθιση παρατηρήθηκε όχι μόνο στην εικονογράφηση των παραμυθιών κατά τη Βικτωριανή εποχή, αλλά και στην επιλογή τους ως θέμα για τη δημιουργία έργων τέχνης. Από τους πιο γνωστούς καλλιτέχνες που εικονογράφησαν παιδικά παραμύθια, ήταν ο Gustave Doré. Το 1867 εικονογράφησε τα παραμύθια του Perrault. Ανάμεσα στα πιο γνωστά είναι η Ωραία Κοιμωμένη και η Κοκκινোসκουφίτσα. Λόγω του τόσο ιδιαίτερου καλλιτεχνικού του στυλ, της σοφιστικέ και ενδεχομένως όχι πολύ φιλικής για την αισθητική των παιδιών εικονοποιίας του (και επειδή απευθυνόταν σε παιδιά), η υποδοχή των εικονογραφησεών του, δεν υπήρξε πολύ θερμή. Φτάνει να κοιτάξει κανείς με προσοχή τις εικόνες του και θα διαιθανθεί την σχεδόν απόκοσμη τους αύρα. Για παράδειγμα, στην εικόνα της Κοκκινোসκουφίτσας με το λύκο στο δάσος, ο υπερμεγέθης λύκος μας δημιουργεί αίσθημα φόβου, αν και το μόνο που κάνει είναι να ανταλλάσσει ένα πολύ έντονο βλέμμα με τη μικρούλα. Το σκοτεινό δάσος, οι πυκνές φυλλωσιές, ακόμη και η σκιά του λύκου όπως πέφτει πάνω στο κοριτσάκι είναι σκηνοθετημένα με τέτοιο τρόπο ώστε να ξυπνούν την ανησυχία και την αγωνία.



Η καμπύλη του κορμού του δέντρου συνομιλεί με την καμπύλη του σώματος του ζώου, όπως στρίβει την κεφαλή και το πάνω μέρος του σώματος του, και μοιάζει να το προστατεύει, να του δίνει ένα ασφαλές κλειστό περιβάλλον για δράση, ενώ παράλληλα προμηνύει την κορύφωση της ιστορίας και τον κίνδυνο που θα διατρέξει η κοκκινোসκουφίτσα, καθώς η δική της πλευρά είναι εκτεθειμένη στο μεγάλο και άγνωστο, σκοτεινό δάσος. Το δάσος που, σύμφωνα με μια ψυχολογική προσέγγιση, συμβολίζει το ασυνείδητο μυαλό. Το δάσος είναι το βασίλειο της ψυχής ενώ όταν κάποιος εισέρχεται σε ένα σκοτεινό δάσος ισοδυναμεί με μεταίχμιακό σύμβολο που σηματοδοτεί την είσοδο της ψυχής σε άγνωστους κινδύνους και το βασίλειο του θανάτου. Η αναχώρηση σε δάσος σημαίνει το συμβολικό θάνατο (Cirlot, 1962:107)

Οι ερμηνείες για το συγκεκριμένο παραμύθι, πέραν των ψυχολογικών, ποικίλουν από σεξουαλικές σε εκείνες της αναγέννησης της φύσης και του κύκλου της μέρας όπως τη διαδέχεται η νύχτα ή σε τελετουργικό πέραςμα στην ενηλικίωση (Orenstein, 2002:145). Ακόμη και η επιλογή του χρώματος της κάπας της κοκκινোসκουφίτσας δεν είναι τυχαία, καθώς σε αυτή βασίστηκε ένας μεγάλος αριθμός θεωριών, και δεν θα πρέπει να «εξαπατηθούμε» από αυτή. Το χρώμα έχει εγείρει πλήθος διαφωνιών από την αρχαιότητα, σχετικά με τη φύση του και αν ή ποιο είναι κατάλληλο ακόμη και στη θρησκευτική λατρεία. Ειδικά κατά την περίοδο του Μεσαίωνα, όπου

βρίσκουμε τα πρώτα ψήγματα της ιστορίας της Κοκκινোসκουφίτσας, υπήρχε έντονος διάλογος μεταξύ χρωμοφοβικών αξιωματούχων της Εκκλησίας και χρωμοφιλικών. Η σχέση του χρώματος με την απόκρυψη ή την εξαπάτηση βασίζεται σε μια ετυμολογία της λατινικής λέξης color που καταγάγει την ρίζα της στο ρήμα celare που σημαίνει «κρύβω». Το χρώμα, επομένως, «είναι αυτό που κρύβει, αυτό που συγκαλύπτει, αυτό που εξαπατά» (αυτόθι, 52). Από την αρχαιότητα το πιο γνωστό και διαδεδομένο χρωματικό σύστημα ήταν τριπολικό: Λευκό, κόκκινο, μαύρο (μιλώντας για τεχνητά χρώματα, νομιμοποιούμαστε να αποκαλούμε το λευκό και το μαύρο χρώματα) (αυτόθι, 84). Άσκησε μεγάλη επιρροή σε όλη τη μεσαιωνική λογοτεχνία, στα τοπωνύμια, ανθρωπονύμια τις λαϊκές παραδόσεις και τα παραμύθια. Η ιστορία της Κοκκινোসκουφίτσας, για παράδειγμα της οποίας η πιο παλαιά εκδοχή πιθανότατα ανάγεται γύρω στο έτος 1000, αρθρώνεται γύρω από αυτά τα χρώματα: ένα μικρό κορίτσι ντυμένο στα κόκκινα φέρνει ένα βάζο με άσπρο βούτυρο σε μια γιαγιά (ή έναν λύκο) που φοράει μαύρα. Η ίδια χρωματική κυκλοφορία συναντάται στη «Χιονάτη» αλλά με μια διαφορετική κατανομή χρωμάτων: μια μάγισσα με μαύρα ρούχα φέρνει ένα κόκκινο (άρα δηλητηριασμένο) μήλο σε μια νέα κοπέλα, λευκή όπως το χιόνι (αυτόθι, 84-85). Από τους πρώτους καλλιτέχνες που επέλεξαν να απεικονίσουν θέματα από παραμύθια, όχι μυθολογικά, ήταν τα μέλη της Αδελφότητας των Προραφαηλιτών, που εμφανίστηκε στο Λονδίνο το 1848. Το ζωγραφικό ιδίωμα τους ήταν πρόδρομος κινημάτων που ακολούθησαν, όπως του Συμβολισμού ή του Αισθητισμού.

Μεταξύ 1863-64 ο Έντουαρντ Μπερν Τζόουνς σχεδίασε πλακάκια για το τζάκι της κρεβατοκάμαρας ενός καλλιτέχνη στο Σάρεϊ, τα οποία κατασκεύασε η εταιρεία του Γουίλιαμ Μόρις, και οι δύο μέλη της αδελφότητας των Προραφαηλιτών. Το θέμα τους είναι η «Πεντάμορφη και το τέρας». Για το ίδιο σπίτι φιλοτεχνήθηκαν και κατασκευάστηκαν επίσης άλλες δύο σειρές με πλακάκια με θέμα από τα παραμύθια της Ωραίας Κοιμωμένης και της Σταχτοπούτας. Το τελευταίο παραμύθι, ενέπνευσε και τον ομότιτλο πίνακα του Μπερν Τζόουνς.



Έγινε γνωστό από την έκδοση των αδελφών Γκριμ το 1812. Στοιχεία του παραμυθιού υπάρχουν σε μύθους της αρχαιότητας, από τη ρωμαϊκή εποχή μέχρι την Κίνα του 9ου αι. μ.Χ (Ημελλος, 1995-1997:27).

Ο μύθος της «Ωραίας Κοιμωμένης» πρωτοειπώθηκε από τους αδερφούς Grimm, ενώ τον ξαναέγραψε ο Charles Perrault και τον αφηγήθηκε και ο Τένισον στο ποίημα του «The Day-Dream» δίνοντάς του μια σημαντική θέση στην αγγλική λογοτεχνία και

καθιστώντας τον έκτοτε κομμάτι της (Wildman, 1998:156). Ο Μπερν-Τζόουνς είχε ασχοληθεί με το θέμα αυτό για πάνω από 30 χρόνια, φιλοτεχνώντας διαφορετικές στιγμές του παραμυθιού με ποικίλα μέσα (αυτόθι, 161). Στο έργο «*The Briar Rose: The Rose Bower*» απεικονίζεται η πριγκίπισσα ξαπλωμένη στο μαγεμένο δάσος με τους αυλικούς της να την περιστοιχίζουν παραδομένοι και αυτοί στον μαγικό ύπνο.



Μια από τις εκδοχές του έργου δόθηκε από το ζωγράφο στην κόρη του Margaret ως γαμήλιο δώρο. Τα χαρακτηριστικά του προσώπου της ωραίας κοιμωμένης μοιάζουν χωρίς καμία αμφιβολία στα χαρακτηριστικά της κόρης του, γεγονός για το οποίο γράφτηκε ότι μόνο σε ένα μαγεμένο δάσος η Μάργκαρετ θα παρέμενε παιδί και ο βασιλιάς πατέρας θα γλίτωνε από τα γηρατειά και το θάνατο (Powel, 1986:20). Εντύπωση προκαλούν τα ζωντανά χρώματα και η ονειρική ατμόσφαιρα του μαγεμένου δάσους. Το παραμύθι της «*Ωραίας Κοιμωμένης*» εξυπηρετεί τη βαθύτερη ψυχολογική ανάγκη του Μπερν-Τζόουνς να εκφράσει την αίσθηση της απώλειας της κόρης του που πλέον δεν θα κατοικεί μαζί του στο ίδιο σπίτι αλλά θα παντρευτεί και θα φύγει. Ο μύθος και το όνειρο έπαιξαν πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του Συμβολισμού αλλά και της ψυχανάλυσης που γεννήθηκε στο τέλος του 19ου αιώνα από τον Freud. Ήδη από τη δεκαετία του 1890 οι πρώτες θεωρίες του Αυστριακού γιατρού είδαν το φως της δημοσιότητας, ενώ το 1900 εκδόθηκε το σημαντικό έργο που επηρέασε την τέχνη και την κοινωνία «*Η Ερμηνεία των Ονείρων*».

Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος μπορεί να ωφεληθεί πολλαπλά από την επαφή του με το παραμύθι, όχι μόνο σε επίπεδο γλώσσας, αλλά και εικόνας, γιατί η δύναμη της οπτικής επικοινωνίας και της τέχνης είναι τεράστια. Η τέχνη συμβάλλει στην αισθητική καλλιέργεια καθώς βοηθάει, ανάμεσα σε άλλα, στον εικαστικό γραμματισμό και τη διαμόρφωση της οπτικής αντίληψης. Κυρίως, πέρα και πάνω από όλα αυτά, η δύναμη της τέχνης έγκειται στο να μεταμορφώνει όσους τη γνωρίζουν ή να θέτει τουλάχιστον τις βάσεις για μια νέα θέαση του εαυτού και της ζωής. (Αθανασέκου, 2016).

Το παραμύθι μπορεί και πρέπει να ενσωματωθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι να ... ζήσουν καλά και εμείς καλύτερα...

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασέκου, Μ., (2016). *Διδάσκοντας Ιστορία Τέχνης στους ενήλικες: Εμπειρίες και μελέτες περίπτωσης στο πλαίσιο της Διά Βίου Μάθησης*. Εισήγηση στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διά Βίου Μάθησης-Εκπαίδευσης Ενηλίκων-Κοινωνικής Ενδυνάμωσης & Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών, 3-5 Ιουνίου 2016, Χανιά. Δημοσιευμένο στο ηλεκτρονικό, επιστημονικό περιοδικό *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα*. 20. doi: <http://cretaadulthoodeduc.gr/blog/?p=1047>
- Ήμελλος, Σ. (1995-1997). Το παραμύθι της Σταχτοπούτας στις αρχαίες πηγές. *Λαογραφία*, 38. 27
- Κόκκος, Α. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα:Μεταίχμιο
- Μαλαφάντης, Κ. (2011). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μερακλής, Γ. (1986). Το παραμύθι και το παιδαγωγικό του περιεχόμενο. *Διαδρομές*, 2, 88-90.
- Μερακλής, Γ. (1996). Ο Max Lüthi και το ευρωπαϊκό παραμύθι. Στο Ε. Γ. Αυδίκος (Επιμ.) *Από το παραμύθι στα κόμικς: Παράδοση και νεωτερικότητα* (σσ. 5-24). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μπάρλος Α. & Γώγου, Β. (2015). Μετασχηματίζοντας Αντιλήψεις Μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.) *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες* (σσ. 159-190). Αθήνα:Μεταίχμιο
- Ντούλια, Α. (2010). *Διδάσκοντας μέσα από τα παραμύθια: Δυνατότητες – όρια – Προοπτικές*. Εισήγηση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), *Μαθαίνω πώς να μαθαίνω*, 7-9 Μαΐου 2010.
- Ντοροπούλου, Μ. (2007). Παραμύθι: Πολυδύναμο διδακτικό μέσο. Στο Κ. Μαλαφάντης (Επιμ.) *Η παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού* (σ.σ 201-219). Αθήνα: Γρηγόρης
- Παστουρώ , Μ. (207). *Μπλε, η ιστορία ενός χρώματος*. Αθήνα: Μελάρι
- Ροντάρι, Τζ. (2001). *Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*. (Γ. Κασαπίδης μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο

Ξενόγλωσση

- Bettelheim, M. (1995). *Η γοητεία των παραμυθιών: Μια ψυχαναλυτική προσέγγιση*. (Ε. Αστερίου μεταφρ) Αθήνα: Γλάρος.
- Brookfield, St. (1996). *Adult Learning: An Overview*. In A Tuijnman. (Ed.) International Encyclopedia of Adult Education and Training. Pergamon, Oxford.
- Cirlot, E. (1962). *A Dictionary of Symbols*. New York: Philosophical Library
- Dewey, J. (1934 [1980]). *Art as Experience*. USA: The Penguin Group.
- Dominicte, P. (2006). *Life history as research practice for inventing tomorrow's life :toward new challenges for the education of adults*. Ανακτήθηκε στις 10/06/2017 <http://esrea2006.ece.uth.gr/downloads/dominice.doc> .
- Jean, G. (1996). *Η δύναμη των παραμυθιών*. (Μ. Τζαφεροπούλου, μεταφρ.) Αθήνα: Καστανιώτης
- Orenstein, C. (2002). *Little Red Riding Hood Uncloaked: Sex, Morality, and the Evolution of a Fairy Tale*.
- Powel, K. (1986). Burne-Jones and the Legend of the Briar Rose. *Journal of Pre-Raphaelite Studies* 6, no.2, May 1986
- Thompson, S. (1946). *The Folktale*. New York, The Dryden Press.
- Toynbee, A. (1964). Is America neglecting her creative minority?. In C. W. Taylor (Ed.) *Widening Horizons in Creativity* (pp. 3-9). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Wildman, S., Christian, J. & E. Burne-Jones, (1998). *Victorian Artist-Dreamer*, New York 1998
- Zipes, J. (2000). *The Oxford Companion to Fairy Tales*

Η τέχνη του Θεάτρου ως εργαλείο στη Διαχείριση Σταδιοδρομίας

Ειρήνη Ανδριώτη, Career Coach & Trainer

iandrioti@compass-services.gr

Περίληψη

Οι σύγχρονες μεταβαλλόμενες κοινωνικο-πολιτικο-οικονομικές συνθήκες επιβάλλουν ανάλογη ευελιξία και προσαρμογή της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας και πέρασμα από τη φάση «Testing» (=Ανάδειξη Δεξιοτήτων) στη φάση «Tasting» (Εμπλοκή, Απόκτηση Εμπειριών, Εκμάθηση Δεξιοτήτων). Με δεδομένο ότι ο έφηβος χρησιμοποιεί την εκδραμάτιση ως κύριο μηχανισμό άμυνας στην προσπάθειά του να εκφράσει τον έντονο συναισθηματικό του κόσμο και να έρθει σε επαφή με το περιβάλλον του (acting out ως μια φυσιολογική διαδικασία) αξιοποιήσαμε σε αυτό το εργαστήριο διαδραστικές τεχνικές Ψυχοδράματος, ενσάρκωσης ρόλων και Δραματοθεραπείας ώστε ο Συμβουλευόμενος εν μέσω δράσης σ' ένα ασφαλές περιβάλλον να:

- ✓ Διευκολύνει τη δημιουργικότητά του, τη φαντασία, τον αναστοχασμό και την αναθεώρηση υφιστάμενων ρόλων, την ερμηνεία συμπεριφορών, τη μάθηση και την αυτεπίγνωση από την ευκαιρία εφαρμογής άλλων εναλλακτικών αντιδράσεων, την ανάπτυξη και τελικά την αλλαγή
- ✓ Αναπτύσσει την ικανότητα αντίληψης και αυτο-ρύθμισης (=έλεγχος των συναισθημάτων και δράση με τη λογική)
- ✓ Βελτιώνει την αυτο-αποτελεσματικότητά του στο σχεδιασμό σταδιοδρομίας.

Λέξεις-Κλειδιά

Εκδραμάτιση, ρόλοι, ψυχοδραμα, αναστοχασμός, αυτο-ρύθμιση, αυτο-αποτελεσματικότητα

Abstract

The current changing socio-political-economic conditions impose a similar flexibility and adaptation of the Career counselling and a transition from the "Testing" phase (skills detection / diagnosis) to the "Tasting" phase (Involvement, Engagement, Experience, Skill Learning). Given that the teenagers use the games and the role playing as the main defense mechanism in his effort to express his intense emotional world and to come into contact with his environment (acting out as a normal process), we used in this workshop interactive techniques inspired from Psychodrama and Dramatherapy. Thus, the person concerned, amid action, but in a safe environment:

- ✓ Facilitates creativity, imagination, reflection and review of existing roles, behavior interpretation, learning and self-observation by the opportunity to apply alternative reactions, self-develop and eventually change,

- ✓ develops perceptual and self-regulation ability (= emotional control and logical reaction),
- ✓ Improves self-efficacy in career planning.

Keywords

Enactment, roles, psychodrama, reflection, self-regulating, self-efficacy

Η υπόθεση

Οι σύγχρονες μεταβαλλόμενες κοινωνικο-πολιτικο-οικονομικές συνθήκες επιβάλλουν ανάλογη ευελιξία και προσαρμογή της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας και πέρασμα από τη φάση «**Testing**» (= Ανάδειξη Δεξιοτήτων) στη φάση «**Tasting**» (Εμπλοκή, Απόκτηση Εμπειριών, Εκμάθηση Δεξιοτήτων). Στο πλαίσιο αυτό, ο Συμβουλευόμενος πλέον καλείται να βγει από τη φαντασία και την υπόθεση και να περάσει στη ΔΡΑΣΗ.

1. Τα Δεδομένα

- ✓ Η εφηβεία είναι η αναπτυξιακή φάση όπου το παιδί γίνεται ενήλικας με βασική ανησυχία τη διαμόρφωση της επαγγελματικής του ταυτότητας,
- ✓ Ο έφηβος χρησιμοποιεί την εκδραμάτιση ως κύριο μηχανισμό άμυνας στην προσπάθειά του να εκφράσει τον έντονο συναισθηματικό του κόσμο και να έρθει σε επαφή με το περιβάλλον του (acting out ως μια φυσιολογική διαδικασία)
- ✓ Οι ενήλικες καθημερινά ενσαρκώνουν ποικίλους ρόλους καθώς δεσμεύονται σε μια επαγγελματική ταυτότητα που
 - είτε κατέκτησαν (συγκριτικά υψηλότερα κίνητρα επιτυχίας)
 - ή τους δόθηκε και
 - την αποδέχθηκαν χωρίς να διερευνήσουν εναλλακτικές,
 - ή την αρνήθηκαν, ακολουθώντας μια πορεία συνεχούς αναζήτησης αναβάλλοντας την ανάληψη ευθύνης για τη λήψη μιας εξειδικευμένης επαγγελματικής απόφασης.

Έτσι, στο πλαίσιο “υγιούς” και αποτελεσματικής Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας, ο Σύμβουλος αξιοποιεί διαδραστικές τεχνικές Ψυχοδράματος, ενσάρκωσης ρόλων και Δραματοθεραπείας, με αποτέλεσμα, ο Συμβουλευόμενος εν μέσω δράσης, αλλά σ’ ένα ασφαλές περιβάλλον να:

- ✓ Διευκολύνει τη δημιουργικότητά του, τη φαντασία, τον αναστοχασμό και την αναθεώρηση υφιστάμενων δομών και την ερμηνεία συμπεριφορών, τη μάθηση και την αυτεπίγνωση, μέσα από την ευκαιρία εφαρμογής άλλων εναλλακτικών αντίδρασης, την αυτο-ανάπτυξή του και τελικά την αλλαγή,
- ✓ Αναπτύσσει την ικανότητα αντίληψης συναισθημάτων και αυτο-ρύθμισης (=έλεγχος των συναισθημάτων και δράση με τη λογική),

- ✓ Βελτιώνει την αυτο-αποτελεσματικότητά του στο σχεδιασμό σταδιοδρομίας,
- ✓ Εξελίσσει την επαγγελματική του ανθεκτικότητα (= προσαρμογή στις αλλαγές / μεταβάσεις ακόμα κι όταν οι συνθήκες είναι αποθαρρυντικές), γιατί τώρα ξέρει (γνωσιακή συμπεριφορά) το εύρος των αντιδράσεών του και δεν φοβάται να τολμήσει.

2. Το θεωρητικό πλαίσιο

Βασικό πυλώνα για τη διαμόρφωση του εργαστηρίου αποτέλεσαν οι θεωρίες του «Ψυχοδράματος» (Jacob Moreno 1889-1974) και της «Δραματοθεραπείας», η οποία ως θεραπευτική μέθοδος έχει τη βάση της στο Ψυχόδραμα.

2.1. Το Ψυχόδραμα

Το ψυχόδραμα έχει εξελιχθεί ως εργαλείο διδασκαλίας και εφαρμόζεται σε ποικίλα πλαίσια: θεραπευτικά, εκπαιδευτικά, εργασιακά, καλλιτεχνικά. Δεν χρησιμοποιείται μόνο ως θεραπευτική προσέγγιση και παρέμβαση αλλά και ως μέθοδος αυτογνωσίας και ενδοσκόπησης. Εν προκειμένω, το ψυχόδραμα χρησιμοποιείται ως «*πρόβα για τη ζωή*» αφού προσφέρει ένα ασφαλές περιβάλλον όπου το άτομο έχει τη δυνατότητα να πειραματιστεί, να δοκιμάσει και να εφαρμόσει τις κατευθύνσεις εκείνες που το ίδιο επιθυμεί, να «*προπονηθεί*» ώστε να ζει σε συμφωνία με τα συναισθήματά του, το σύστημα αξιών, τις προθέσεις του, ν' αξιολογήσει εναλλακτικές αντιδράσεις σε καταστάσεις οι οποίες το απασχολούν ή το δυσκολεύουν. Σταδιακά αυτή η διαδικασία θα συμβάλλει στο ν' αναπτύξει ένα νέο ρεπερτόριο δεξιοτήτων με το οποίο θα διευρύνει την προσωπικότητά του.

2.2. Η Δραματοθεραπεία

Η Δραματοθεραπεία βασίζεται στη θεωρία των ρόλων, των παιχνιδιών, των σταδίων ανάπτυξης του Piaget, καθώς και στη θεωρία των αρχέτυπων του Jung, της δύναμης της ομάδας, των αντικεινόντροπων σχέσεων και της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας (Jennings et al., 1994).

Η Δραματοθεραπεία χρησιμοποιεί τα θεατρικά έργα, τους μύθους, τα παραμύθια και τους θρύλους για να διευκολύνει τον άνθρωπο να επεξεργαστεί τα προσωπικά του θέματα μέσα από την ασφάλεια των διαχρονικών συμβόλων, χωρίς αυτός να εκτίθεται. Βασίζεται στην άποψη πως τα μεγάλα έργα, οι μύθοι, τα παραμύθια και οι θρύλοι περιέχουν θέματα που αγγίζουν τον καθένα μας και λειτουργούν ως μέσα εξερεύνησης της ατομικής και οικογενειακής ζωής των ανθρώπων. Οι συμμετέχοντες εκτίθενται με συγκεκριμένη μέθοδο (παιχνίδι ρόλων, μουσική, χορός, ζωγραφική, κουκλοθέατρο) στο ερέθισμα που τους απασχολεί ώστε με το πέρασμα του χρόνου να αποκτήσουν τις ικανότητες που θα τους κάνουν να ελαχιστοποιήσουν την ενόχληση. Η τεχνική της Δραματοθεραπείας ως στόχο έχει τη διευκόλυνση της επικοινωνίας, την ανάπτυξη νέων τρόπων σκέψης, τη διερεύνηση επιλογών και εξερεύνηση τρόπων επίλυσης, την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, τη μεταλλαγή μη βοηθητικών εμπειριών, την κατανόηση θεμάτων διακρίσεων (φύλο, θρησκεία, φυλή), τη διερεύνηση αναγκών και του εαυτού (Malchiodi, Cathy A. 2003)

2.3. Σε τι μοιάζουν και σε τι διαφέρουν οι δύο μέθοδοι;

Το κοινό σημείο είναι η θεατρική αναπαράσταση - πράξη, το «δράμα».

2.3.1. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του Ψυχοδράματος

Ωστόσο, το Ψυχο-δράμα χρησιμοποιεί τα γεγονότα και τα βιώματα της πραγματικής ζωής του ανθρώπου ως σενάριο της θεατρικής πράξης, ενώ ο άτομο ως βασικός συντελεστής λειτουργεί ως σκηνοθέτης και ως πρωταγωνιστής.

Ως σκηνοθέτης

- επιλέγει και δίνει ρόλους σε βοηθητικά «εγώ» = τα υπόλοιπα άτομα που συμμετέχουν στην ψυχοθεραπευτική συνάντηση και χρησιμεύουν ως βοηθητικοί ηθοποιοί. Πρόκειται για άτομα που παίζουν ρόλους πραγματικών προσώπων από το περιβάλλον του πρωταγωνιστή συντελώντας στην αναπαράσταση της ιστορίας του.
- διαμορφώνει το χώρο όπου πραγματοποιείται η ψυχοδραματική συνάντηση, τη σκηνή: Η σκηνή δίνει στον πρωταγωνιστή τον χώρο που είναι απαραίτητος για να κινηθεί και να εκφραστεί. Αποτελεί προέκταση της πραγματικής ζωής, ένα χώρο όπου φαντασία και πραγματικότητα συνυπάρχουν.

Ως πρωταγωνιστής δεν είναι ηθοποιός αλλά ο εαυτός του αναπαριστώντας στη σκηνή την εμπειρία του.

Οι φάσεις του ψυχοδράματος είναι τρεις:

1. «ζέσταμα» και προετοιμασία της ομάδας, προκειμένου να ενεργοποιηθεί ο αυθορμητισμός των ατόμων, η οικειότητα, η εμπιστοσύνη και η συνοχή της ομάδας. Σε αυτή τη φάση αναδύεται το κεντρικό «θέμα» και ο «πρωταγωνιστής» διανείμει τους υπόλοιπους «ρόλους» στα «βοηθητικά εγώ».
2. Το ψυχοδραματικό παιχνίδι, η κυρίως δράση
3. «μοίρασμα» όπου οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται να μοιραστούν με τον πρωταγωνιστή και το κοινό τις δικές τους, προσωπικές εμπειρίες, που η εκδραματισμένη ιστορία του πρωταγωνιστή τους έφερε στο μυαλό. Τα άτομα που χρησίμευσαν ως «βοηθητικά- Εγώ» μοιράζονται και τις προσωπικές τους εμπειρίες, αλλά και την εμπειρία που βίωσαν μέσω του ρόλου τους.

Από τις πιο βασικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται κατά τη διαδικασία εκδραμάτισης είναι η μέθοδος του «σωσία» (double), [Leveton, 2001]. Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται όταν η ικανότητα αντίληψης του συμμετέχοντος έχει αποδιοργανωθεί, και αδυνατεί να δει καθαρά τον εαυτό του και τη συμπεριφορά του.

Σε αυτές τις περιπτώσεις, ένα βοηθητικό Εγώ λειτουργεί ως ο «σωσίας» του πρωταγωνιστή, κάνοντας και νιώθοντας ό,τι και εκείνος, ταυτόχρονα με εκείνον. Ο σωσίας ακολουθεί τον πρωταγωνιστή σαν τη «σκιά» του και προσπαθεί να δράσει και να μιλήσει όπως θα έκανε ο πρωταγωνιστής, με βάση τα σημάδια που ο ίδιος του δίνει. Παρόμοια με την τεχνική του σωσία είναι και η τεχνική του «καθρέφτη» (mirroring).[Wilkins, 1999]. Σε αυτήν, ο πρωταγωνιστής παρακολουθεί ως θεατής ένα βοηθητικό Εγώ να αναπαριστά τον ίδιο, αφού προηγουμένως το βοηθητικό Εγώ τον έχει παρατηρήσει επισταμένα, συνήθως μετά την εκδραμάτιση ενός γεγονότος.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, το Υποκείμενο συνειδητοποιεί τρόπους με τους οποίους συμπεριφέρεται και συνδέεται με τους ανθρώπους γύρω του, διαπιστώνοντας προβληματικές συμπεριφορές και μηνύματα που ο ίδιος εκπέμπει στους άλλους, που ενδεχομένως προηγουμένως δεν ήταν σε θέση να αντιληφθεί.

Μια άλλη τεχνική του ψυχοδράματος αποτελεί η αντιστροφή του ρόλου (role reversal), [Holms, P., Karp, M. & Watson, M. (1994)] στην οποία δύο άτομα, τα οποία ενδέχεται να βρίσκονται σε σύγκρουση, αναλαμβάνουν να αντιστρέψουν τους ρόλους τους δραματοποιώντας μία κατάσταση. Πρόκειται για άτομα με ρόλους συχνά συμπληρωματικούς και αλληλοεξαρτώμενους (ρόλοι μεταξύ γονέα- παιδιού, συζύγων, θύτη και θύματος). Καθώς το άτομο εκδραματίζει τον άλλον, ταυτίζεται με αυτόν, και τον συναισθάνεται, ενώ την ίδια στιγμή βλέπει και τη δική του, προηγούμενη, συμπεριφορά υπό άλλο πρίσμα.

2.3.2. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Δραματοθεραπείας

Σε οριακή αντίθεση με τα ανωτέρω, το δράμα, το θέατρο και επομένως η δραματοθεραπεία είναι αλληλεπιδραστικές διαδικασίες που εμπλέκουν κι άλλους ανθρώπους, επομένως είναι σημαντικό να στοχαστούμε τη δική μας ιστορία όχι απλώς ως άτομα, αλλά ως άτομα σε σχέση με τους άλλους. Το δρών άτομο βρίσκει τη θέση του μέσα σε ένα συμβολικό δραματοποιημένο κόσμο, λειτουργώντας αυθόρμητα, χωρίς σκηνοθεσία ή αναθέσεις ρόλων. Ένα επόμενο βασικό στοιχείο της δραματοθεραπείας, το οποίο αποτελεί και βασική διαφοροποίηση σε σχέση με άλλες ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις, είναι η λειτουργία της δραματουργικής απόστασης. Ένα συναίσθημα, μια εσωτερική σύγκρουση, ένα πρόβλημα που απασχολεί τον συμμετέχοντα σε μια ομάδα δραματοθεραπείας μπορεί να «προβληθεί», για παράδειγμα, σε ένα αντικείμενο με το οποίο θα παίζει κατά τη διάρκεια της ομάδας ή μπορεί να γίνει ένας ρόλος με συγκεκριμένα στοιχεία προσωπικότητας και χαρακτηριστικά. Στην απόσταση αυτή λοιπόν, τη δραματουργική, τα συναίσθημα και τα προβλήματα δεν βιώνονται τόσο έντονα και, παράλληλα, είναι πιο εύκολα διαχειρίσιμα ενώ μεσολαβεί άμεση συνειδητοποίησή τους. Κατά τη διάρκεια του δρώμενου το παίξιμο ενός συγκεκριμένου ρόλου μπορεί να αποφέρει συναισθηματική εκφόρτιση και διέξοδο σε εσωτερικές ψυχικές καταστάσεις. Παράλληλα, κατά τη διάρκεια ενός αυτοσχεδιασμού, υπάρχει και ο «θεατής» ο οποίος προσφέρει μια επιπλέον «θέαση» του προβλήματος που διαδραματίζεται επί σκηνής και ο οποίος βέβαια στη συνέχεια μπορεί να αλληλεπιδράσει ή να σχολιάσει το ρόλο που έχει παιχτεί και όχι τον ίδιο το συμμετέχοντα σε προσωπικό επίπεδο.

Σε μια τυπική συνεδρία ομαδικής δραματοθεραπείας, μετά από σύντομο θεατρικό παιχνίδι για γνωριμία και ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης, χρησιμοποιείται ο λόγος, μέσα από τον οποίο τα μέλη επικοινωνούν τα συναίσθημα, τις σκέψεις και τους προβληματισμούς τους και στη συνέχεια περνάμε στο βιωματικό κομμάτι.

Εδώ, έχουμε την κύρια δράση, σκηνικό, ενσάρκωση ρόλων και κορύφωση. Στο βιωματικό σκέλος της συνεδρίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν τεχνικές όπως το παίξιμο ρόλων, η δραματοποίηση ιστοριών πραγματικών ή επινοημένων, το θεατρικό παιχνίδι, η κατασκευή και αφήγηση ιστοριών, η εργασία με αντικείμενα, κάρτες και άλλα μέσα προβολής, η μίμηση, ο καθοδηγούμενος οραματισμός, η ζωγραφική, ο χορός, η μουσική, η κατασκευή μάσκας, ο αυτοσχεδιασμός, ασκήσεις κίνησης, ασκήσεις χαλάρωσης και πολλές άλλες, με στόχο τη βαθύτερη επεξεργασία κάποιου από τα θέματα που επικράτησαν στο πρώτο σκέλος της συνεδρίας.

Στο τρίτο μέρος της συνεδρίας έχουμε τη διαδικασία απέκδυσης του ρόλου (de-rolling), τη διαδικασία δηλαδή διαχωρισμού και αποστασιοποίησης του προσώπου – μέλους της ομάδας από το ρόλο που τυχόν υποδύθηκε κατά τη δράση και στη συνέχεια την ανατροφοδότηση (feedback) από τα μέλη της ομάδας σε σχέση με το βιώμά τους. Τέλος, έχουμε την ολοκλήρωση της δραματικής τελετουργίας και το κλείσιμο της ομάδας, όπου επιχειρείται από το θεραπευτή μία περιληπτική σύνθεση όσων ειπώθηκαν και όσων βιώθηκαν και μία σύνδεση των παραπάνω με ανάλογα βιώματα της - εκτός ομάδας - ζωής των μελών. Η παραπάνω δομή ενδέχεται να τροποποιηθεί ανάλογα με τη φάση της ομάδας και τις ανάγκες των μελών της.

Συμπερασματικά, να πούμε ότι στη δραματοθεραπεία συμμετέχει ενεργά και το σώμα του συμμετέχοντα, «φέροντας» μέσα στη συνεδρία επιπλέον πληροφορίες και διεξόδους για όσα τον απασχολούν από όσες είναι προσιτές μόνο μέσω του λόγου.

Τα αποτελέσματα των εφαρμογών και των δύο μεθόδων έχουν άμεση επίδραση στον τρόπο σκέψης, την στάση που τηρεί το άτομο μέσα στην κοινωνία, την επίγνωση της προσωπικής του ταυτότητας, στη χρήση της φαντασίας του και στα αισθήματα που τρέφει για τους γύρω του. Και βέβαια οι σημαντικές αλλαγές μέσα στο ίδιο το άτομο επηρεάζουν κατά κανόνα και τον περίγυρό του.

Συνδυαστικά με τα ανωτέρω, αξιοποιείται και η «προβολική τεχνική». Σύμφωνα με αυτή όταν ο άνθρωπος προσπαθεί να περιγράψει ή να δημιουργήσει ένα ουδέτερο ερέθισμα καθρεφτίζει ασυνείδητες ή/και συνειδητές πλευρές του εσωτερικού του κόσμου (Μέλλον, 1998).

3. Η μεθοδολογία υλοποίησης του βιοματικού εργαστηρίου

Η Συμβουλευτική Διαχείρισης Σταδιοδρομίας είτε αυτή απευθύνεται σε νέους που αναζητούν την επαγ/κή τους ταυτότητα (επαγ/κός προσανατολισμός) ή σε ενήλικες που επαναπροσδιορίζονται επαγγελματικά, συνδυάζοντας τεχνικές από τις ανωτέρω μεθόδους δομείται σύμφωνα με τα στάδια Ψυχοδράματος & Δραματοθεραπείας, όπως περιγράφηκαν. Έτσι, αφενός επιτυγχάνεται πρόοδος και εξέλιξη της αυτό-συνειδητότητας του συμβουλευόμενου αφετέρου αυτή παρακολουθείται, απορροφάται και αποκωδικοποιείται από τους συμμετέχοντες αποτελεσματικότερα.

Στο πλαίσιο αυτό, το βιοματικό εργαστήρι σχεδιάστηκε να εξελιχθεί ως εξής:

- i. Σύντομη θεωρητική αναφορά, σημεία κλειδιά των αξιοποιούμενων μεθόδων, των ομάδων-στόχου, χαρακτηριστικά εφήβων και ενηλίκων (10')
- ii. Ζέσταμα, Γνωριμία «Οι δύο εαυτοί», Αυτός που βλέπω εγώ και Αυτός που βλέπουν οι άλλοι, ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης με τον Σύμβουλο και τα λοιπά μέλη της ομάδας (10').

Ένας-ένας οι συμμετέχοντες λένε τ' όνομά τους και ένα θετικό στοιχείο που αναγνωρίζουν οι ίδιοι στον εαυτό τους και ένα που τους προσδίδουν οι άλλοι. Καλούν τον επόμενο και πιάνονται σε κύκλο (πχ: με λένε Ειρήνη, είμαι καλή

μαστόρισα και οι άλλοι με θεωρούν πολύ οργανωτική. Τείνω το χέρι και καλώ στον κύκλο την... κοκ). Στη συνέχεια όλοι επαναλαμβάνουν.

- iii. «Η ιστορία του δικού μου Ήρωα» και «Η δική μου Ιστορία» (30'), έμφαση δίνεται στην αφήγηση.

Οι συμμετέχοντες καλούνται να γράψουν μια σύντομη ιστορία με την εξής δομή:

- ο Ήρωάς μου...
- Η Αποστολή του...
- Τα εφόδια για την επιτυχία του...
- Τα εμπόδια στην πορεία προς τον στόχο του...
- Τρόποι αντιμετώπισης ή αποφυγής...
- Το Τέλος της ιστορίας...

Στη συνέχεια θα διαβάσουν την ιστορία τους χρησιμοποιώντας α' πρόσωπο. Μέσα από την αφήγηση αναδεικνύονται στόχοι, ικανότητες, αξίες, αλλά και ανησυχίες του συμμετέχοντα, όπως και η στάση του κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

- iv. «Αντίληψη της ιεραρχίας», (20')

Σ' ένα σακουλάκι υπάρχουν αριθμοί από το 1 ως το 20. Οι αριθμοί αντιπροσωπεύουν βαθμούς ιεραρχίας σε μια επιχείρηση, με το 1 να είναι ο εργαζόμενος στην χαμηλότερη βαθμίδα και το 20 να είναι ο Πρόεδρος του Δ.Σ.. Πέντε από τους συμμετέχοντες επιλέγουν από ένα χαρτάκι και όλοι μαζί αρχίζουν να παίζουν το ρόλο τους όπως τον αντιλαμβάνονται σύμφωνα με το νούμερο που πήραν, χωρίς όμως να φανερώσουν σε κανέναν – ούτε μεταξύ τους – τι νούμερο έχουν επιλέξει. Για τη διευκόλυνση της προετοιμασίας τους και της αρτιότερης υπόδυσης του ρόλου τους, έχουν στη διάθεσή τους μια βαλίτσα με πλήθος αντικειμένων αμφίεσης (μηχανικά εργαλεία, γραβάτα, καπέλο, laptop, ιατρική μάσκα, ρόμπα και σύριγγα, δίσκο σερβιρίσματος, κλπ). Οι υπόλοιποι πρέπει να μαντέψουν το βαθμό ιεραρχίας που ενσαρκώνει ο κάθε συμμετέχων. Κατά την ανατροφοδότηση όσοι από τους παρατηρητές το επιθυμούν μπορούν να παρέμβουν δραματοποιώντας τη δική τους αντίληψη.

- v. Συζήτηση, Αναστοχασμός Συναισθημάτων, τι θα έκανες διαφορετικά; (20')

- ✓ Πόσο εύκολο ή δύσκολο ήταν ν' αναγνωρίσετε τα θετικά σας στοιχεία (πώς και πόσο αποτελεσματικά πουλάτε στον εαυτό σας;)
- ✓ Αξίες και πρότυπα, πώς ένοιωσα στο ρόλο...; Θα μπορούσε να είναι διαφορετικά;
- ✓ Πόσο συνειδητά αναλαμβάνετε ρόλους ευθύνης, διοικείτε ομάδα, αποδέχεστε εντολές από τρίτους, επικοινωνείτε/ ακούγεστε στην ομάδα, κλπ;
- ✓ Είχες την ευκαιρία να πειραματιστείς, αν το επαναλάμβανες τι θα έκανες διαφορετικά;

4. Τα Αποτελέσματα

Το εργαστήρι κύλησε ομαλά και μέσα στα προβλεπόμενα χρονικά όρια. Η ατμόσφαιρα ήταν ιδιαίτερα ευχάριστη κι όλοι οι συμμετέχοντες έδειξαν ν' απολαμβάνουν τη διαδικασία. Το ιδιαίτερο στοιχείο που κρατούσε το ενδιαφέρον ήταν η διαφορετική, απρόσμενη διαδικασία προσέγγιση της διερεύνησης σταδιοδρομίας. Αυτό ήταν άλλωστε που πυροδότησε εκτενή συζήτηση και έφερε στην επιφάνεια πολλές ερωτήσεις από τους συμμετέχοντες προκειμένου να κατανοήσουν τον τρόπο σχεδιασμού, υλοποίησης και στη συνέχεια ανίχνευσης αποτελεσμάτων και καθρεφτίσματος τους στους συμβουλευόμενους τους.

Ανησυχίες διατυπώθηκαν για το αν η εν λόγω διαδικασία βοηθά την πλήρη και σε βάθος κατανόηση από τον συμμετέχοντα του εαυτού του και των κλίσεών του, των δεξιοτήτων κι άλλων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας. Προσπάθεια έγινε με τους συμμετέχοντες, κατά την συζήτηση που ακολούθησε του εργαστηρίου, και το ίδιο θα ήθελα να κάνω κι εδώ, για τον αναγνώστη που ενδιαφέρεται για την παρούσα μεθοδολογία, να γίνει κατανοητό ότι στόχος της μεθόδου δεν είναι ν' αποτελέσει ένα εργαλείο διάγνωσης που θα βοηθήσει τον Σύμβουλο να συντάξει τη σχετική έκθεση που θα παρουσιάσει στο συμβουλευόμενό του. Αντιθέτως, επιδίωξη από την εφαρμογή αυτής της μεθόδου – όπως και όλων των διαδραστικών μεθόδων – είναι ο Συμβουλευόμενος να βιώσει, να νοιώσει και ν' αντιληφθεί τις ικανότητές τους, τα δυνατά και αδύνατα στοιχεία της προσωπικότητάς του, τον εαυτό του. Μόνο αν ο ίδιος το νοιώσει, το ζήσει, το δοκιμάσει, αν έρθει αντιμέτωπος με τα δικά του όνειρα και τα «θέλω» του, θα τα διεκδικήσει με σοβαρότητα και δέσμευση, εκμηδενίζοντας τα όποια εμπόδια (εσωτερικά ή εξωτερικά). Άλλωστε, τι μπορεί να διαβεβαιώσει ότι η πραγματικότητα που αντιλαμβάνεται ο σύμβουλος είναι ίδια με αυτή του Συμβουλευόμενου; Και εν τέλει ποια έχει την πιο βαρύνουσα σημασία;

Μην ξεχνάμε ότι η διαχείριση σταδιοδρομίας είναι μια γνωστική διαδικασία, καθώς και μια υπαρξιακή προσπάθεια.

Αναφορικά με τη διαχείριση του χρόνου / διάρκειας των δράσεων, είναι κάτι που ο Σύμβουλος μπορεί να διαχειριστεί ανάλογα με την ομάδα ή/και τη θεματική που επιθυμεί να καλύψει. Αν, για παράδειγμα, έχει στηθεί μια ομάδα εφήβων ή μια ομάδα νεαρών ενηλίκων με θέμα τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό, την οποία συναντάμε κάθε εβδομάδα για 45'-60' και για μια περίοδο 3 μηνών, η κάθε μία από τις δράσεις που αναφέρθηκαν μπορεί ν' αποτελέσει τον κεντρικό άξονα της συνάντησης και να πλαισιωθεί από σε βάθος διερευνητική συζήτηση. Πλήθος άλλων δράσεων στο ίδιο πνεύμα μπορούν σχεδιαστούν για όλες τις συναντήσεις αυτού του κύκλου: «η μουτζούρα μου» (ζωγραφική) για ενδυνάμωση κι ανασχεδιασμό, «μια ημέρα μιας παγκόσμιας προσωπικότητας» (θεατρικό) για ανάδειξη στοιχείων της προσωπικότητας, «ο χάρτης της ζωής μου» (σχέδιο / πάζλ) για τη διαμόρφωση βιώσιμων πλάνων δράσης, κ.ά. Βασικός κανόνας είναι σε κάθε συνάντηση ν' ακολουθούνται πιστά τα βήματα της δομής: i. ζέσταμα, δέσιμο με την ομάδα, προσγγείωση στο εδώ και τώρα, σαφή κατανόηση του προς διερεύνηση θέματος, ii. δράση – κορύφωση, μοίρασμα, αναστοχασμός, συζήτηση, iii. απέκδυση ρόλου, κλείσιμο.

Τέλος, ο συντονιστής τέτοιων δράσεων πρέπει να είναι προετοιμασμένος για την ενδεχόμενη ανάγκη αναπλαισίωσης κι οριοθέτησης της ομάδας, στην περίπτωση που το ευχάριστο κλίμα οδηγήσει κάποιους από τους συμμετέχοντες εκτός στόχου.

Βιβλιογραφία

- Γαρυφαλάκη, Ε. (2013), *Πολλαπλή Νοημοσύνη*, Αθήνα, Εκδ. Διόπτρα,
- Λέτσιος, Κ. (2001): *Το ψυχόδραμα. Η επιστήμη της ομάδας στην ψυχοθεραπευτική προοπτική*. Αθήνα, Ελλ. Γράμματα.
- Μπακιρτζής, Κ. (2003): *Δυναμική της Αλληλεπίδρασης στην Επικοινωνία (Η) Κριτική παρουσίαση της συμβολής των Kurt Lewin, Jacob Moreno και Carl Rogers*, Εκδόσεις: Gutenberg
- Clayton G. Max (2012): *Η θεωρία των ρόλων στο ψυχόδραμα- εγχειρίδιο για την ψυχοδραματική εκπαίδευση*. Επιμέλεια- εισαγωγή: Κωνσταντίνος Λέτσιος. Αθήνα, Καλλίγραφος
- Emunah R. (1994), *Acting for Real: Drama Therapy Process, Technique and Performance*, Psychology Press
- Landy, R. (2001), *Προσωπικότητα και Προσωπείο, Ρόλοι στη Ζωή και Ρόλοι στο Θέατρο*, Αθήνα, Ελλ. Γράμματα
- McFarlane, P. (2005), *Dramatherapy, Developing emotional stability*, David Fulton Publishers
- Steinfort, T. (2005), *Drama Therapy is a Valuable Asset in Career Aspiration Setting: A Multiple-Angle Investigation*, Research Paper in the Department of Art Education and the Creative Arts Therapies presented in Fulfilment of the Requirements for the Degree of Master of Arts Concordia University, Montreal, Quebec, Canada
- Young R., Borgen W. (1990), *Methodological Approaches to the study of Career*, Greenwood Publishing Group

Εφαρμογή της μεθόδου της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα
από την Αισθητική Εμπειρία στην Εκπαίδευση Επιχειρηματικότητας
στον ΟΑΕΔ

Δέσποινα Βάλβη-Κοινωνιολόγος, Εκπαιδύτρια Ενηλίκων

Nouli2007@hotmail.com

Περίληψη

Η παρουσίαση της «Εφαρμογή της μεθόδου της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία στην Εκπαίδευση Επιχειρηματικότητας στον ΟΑΕΔ», είναι μελέτη που αφορά Διπλωματική Εργασία στο Μεταπτυχιακό της Εκπαίδευσης Ενηλίκων του ΕΑΠ και εφαρμόστηκε σε ανέργους του ΟΑΕΔ οι οποίοι στόχο είχαν τη δημιουργία επιχείρησης.

Ο σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων, τάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων στην επαφή τους με ένα νέο εργαλείο εκπαίδευσης με τη χρήση της τέχνης.

Αφού έγινε αναφορά στα κίνητρα της εκπαιδύτριας και το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, συνεχίσαμε με τους στόχους, το σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα και τη μεθοδολογία .

Έγινε εστίαση στο εμπειρικό μέρος της μελέτης για την εκπαίδευση μέσω τέχνης με υποθέματα και κριτικά ερωτήματα με την επεξεργασία πίνακα ζωγραφικής, αποσπασμάτων κινηματογραφικού έργου και ποιήματος.

Τέλος, αναφερθήκαμε στα ευρήματα, την ερμηνεία και τα συμπεράσματα της έρευνας και ολοκληρώσαμε με προτάσεις και αυτοκριτική.

Λέξεις κλειδιά: Κριτικός Στοχασμός, Μετασχηματίζουσα Μάθηση, Αισθητική
Εμπειρία, τέχνες, Εκπαίδευση Επιχειρηματικότητας

Abstract

The study looked at how adult learners react to innovative training methodologies and how the theory of "Transforming Learning through Aesthetic Experience" can apply effectively at the unemployed entrepreneurship education in OAED.

The purpose of research was to investigate the views, tendencies and perceptions of learners in their contact with a new educational tool, the use of art in terms of the impact of the environment and the difficulties of creating a business.

After completing the reference to the trainer's motivation and the theoretical framework of the research, we continued with objectives, purpose, research questions and methodology.

For estimating the application, we focused on art education using sub questions and critical questions on the painting, film and poem.

Finally, there was reference to the findings, interpretation and conclusions of the research and the presentation completed with proposals and self-criticism.

Keywords: Critical Reflaction, Transforming Learning, Aesthetics
Experience, Arts, Entrepreneurship Education

Εισαγωγή

Η «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», στηρίχθηκε στην αξιοποίηση έργων τέχνης και έχει εμπνευστή τον καθηγητή Αλέξη Κόκκο, με το ευρωπαϊκό πρόγραμμα ARTiT να «...στοχεύει να εφοδιάσει τους εκπαιδευτές ενηλίκων με τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε να μπορούν να αναπτύσσουν καινοτόμες εκπαιδευτικές ενότητες οι οποίες θα ενισχύουν τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη των εκπαιδευόμενων μέσω της παρατήρησης έργων τέχνης» (Ανδριτσάκου,2012,σ.3). Σύμφωνα με τον Κόκκο, «Ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να χρησιμοποιείται η αισθητική εμπειρία - με άλλα λόγια η συστηματική παρατήρηση έργων τέχνης - στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων εξαρτάται από τον σκοπό που αποδίδουμε στην τελευταία» (2011,σ.71). Ο συνδυασμός της φαντασίας στην επεξεργασία των έργων τέχνης με την ταυτόχρονη ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού σε ζητήματα που σχετίζονται με το νόημα τους, βγάζει συναισθήματα, οδηγεί σε σκέψεις, καταλήγει σε συμπεράσματα και από τους εκπαιδευόμενους εξαρτάται αν θα τα υιοθετήσουν ή όχι (Κόκκος, 2011).

1. Εκπαίδευση επιχειρηματικότητας στον ΟΑΕΔ

Σκοπός της εκπαίδευσης επιχειρηματικότητας στον ΟΑΕΔ είναι να βοηθήσει τους ανέργους να πάρουν τη σωστή απόφαση για τη δημιουργία επιχείρησης και να τους γνωρίσει τη σύνταξη του επιχειρηματικού σχεδίου. Οι εκπαιδευόμενοι στα προγράμματα εκπαίδευσης επιχειρηματικότητας, είναι άνεργοι, άντρες και γυναίκες, ηλικίας από 18 έως 65 ετών, ανεξάρτητου εκπαιδευτικού επιπέδου και σκοπό έχουν τη δημιουργία επιχείρησης.

Η πρόταση της εφαρμογής της μεθόδου της «Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» έγινε στα πλαίσια της Διπλωματικής μου Εργασίας στο ΕΑΠ με στόχο την προώθηση της δημιουργικότητας, φαντασίας, αυτοέκφρασης και κάλυψης του κενού της ανάγκης για εφαρμογή νέων τεχνικών εκπαίδευσης στον Οργανισμό.

Πυξίδα για την εφαρμογή της μεθόδου στην εκπαίδευση επιχειρηματικότητας αποτέλεσε το ομώνυμο βιβλίο του Αλέξη Κόκκου και των συνεργατών του το οποίο δίνει οδηγίες και παραδείγματα (Κόκκος & συν. 2011) και αποτελεί βασικό οδηγό για το σχεδιασμό της εκπαίδευσης με τη χρήση της τέχνης.

Επίσης, το βιβλίο του ίδιου συγγραφέα με τίτλο «Εκπαίδευση και Χειραφέτηση» (Κόκκος, 2017) με θεμελιώδη στόχο τον κριτικό στοχασμό και τη χειραφέτηση των εκπαιδευόμενων, έρχεται να καλύψει το κενό του συνδυασμού των δύο αυτών εννοιών σε σχέση με την εκπαίδευση ώστε να μπορούμε ν' αντιληφθούμε κριτικά την πραγματικότητα και να διαμορφώσουμε τους εαυτούς μας αμφισβητώντας παραδοχές και στερεοτυπικές αντιλήψεις μέσω της εκπαίδευσης.

Τέλος στο εγχειρίδιο «*Η Μεθοδολογία και τα εκπαιδευτικά υλικά του ARTiT*» μπορούμε να βρούμε ένα σύνολο εργαλείων που βοηθούν τους εκπαιδευτές να ανταπεξέλθουν στη μέθοδο.

[http://www.adulteduc.gr/images/ARTIT_METHODODOLOGY AND MODULES FINAL GR.doc](http://www.adulteduc.gr/images/ARTIT_METHODODOLOGY_AND_MODULES_FINAL_GR.doc).

2. Σκοπός-Στόχοι-Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων, τάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων στην επαφή τους με ένα νέο εργαλείο εκπαίδευσης, τη χρήση της τέχνης στα προγράμματα εκπαίδευσης επιχειρηματικότητας ανέργων του ΟΑΕΔ.

3. Ερευνητικοί στόχοι

- Κατά πόσο είναι αποδεκτή η χρήση καινοτόμων μεθόδων στην εκπαίδευση επιχειρηματικότητας.
- Αν μπορεί η χρήση της τέχνης ως μέθοδος εκπαίδευσης να γίνει αποδεκτή από τους εκπαιδευόμενους και τον Οργανισμό.
- Αν η εκπαίδευση μέσω τέχνης, με την κατάλληλη εκπαίδευση εκπαιδευτών, μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο του ΟΑΕΔ.
- Αν η συγκεκριμένη εκπαιδευτική μέθοδος βοηθά τους ανέργους να λάβουν σωστές αποφάσεις και να αναπτύξουν καλύτερες στρατηγικές προσεγγίσεις στην επιχειρηματικότητα.

4. Ερευνητικά Ερωτήματα:

1^ο Ερώτημα : Ποιά η στάση των εκπαιδευόμενων απέναντι στη μέθοδο;

1. Είχατε προηγούμενη εμπειρία εκπαίδευσης με τη χρήση της τέχνης;
2. Πιστεύετε ότι η χρήση των έργων τέχνης είχε σχέση με την εκπαίδευσή σας;
3. Πιστεύετε ότι η τέχνη σας διευκόλυνε στην κατανόηση των κυριότερων σημείων της επιχειρηματικότητας;
4. Εάν σκεφτείτε τρόπους εκπαίδευσης που έχετε λάβει έως σήμερα και τους συγκρίνετε με την τωρινή σας εμπειρία, ποιόν τρόπο θα προτιμούσατε και γιατί;

2^ο Ερώτημα: Μπορεί η συγκεκριμένη μέθοδος εκπαίδευσης να ενεργοποιήσει την κριτική σκέψη των εκπαιδευόμενων στην επιχειρηματικότητα;

1. Κατά την εκπαίδευση μέσω τέχνης ποιά ερωτήματα σας δημιουργήθηκαν ως προς την επιχειρηματικότητα;
2. Από την επεξεργασία των έργων τέχνης, υπήρξε κάποιος που σας ώθησε να σκεφτείτε κάτι συγκεκριμένο ως προς την απόφασή σας για επιχειρηματικότητα;
3. Κατά ποιόν τρόπο σας βοήθησε η ακρόαση διαφορετικών απόψεων και σκέψεων στα ερωτήματα που σας δόθηκαν;

3^ο Ερώτημα: Η χρήση της τέχνης κατά την εκπαίδευση ως εργαλείο κριτικής σκέψης βοηθά τους συγκεκριμένους εκπαιδευόμενους να μετασχηματίσουν στάσεις και συμπεριφορές;

1. Από την εκπαίδευση μέσω τέχνης βρήκατε κάτι που σας αφορά;
2. Με τη βοήθεια της συγκεκριμένης εκπαίδευσης σε τι άλλαξαν ιδέες και αξίες που είχατε δεδομένες έως σήμερα; Πού το αποδίδετε; Μπορείτε να εξηγήσετε το γιατί;
3. Μετά τη συγκεκριμένη εκπαίδευση «ξαναείδατε» τις απόψεις σας ως προς την επιχειρηματικότητα; Άλλαξε κάτι ως προς την οπτική σας;

4^ο Ερώτημα : Μπορούν να αναπτυχθούν νέες ικανότητες, στάσεις και τρόποι σκέψης προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης της επιχειρηματικότητας από τους μελλοντικούς επιχειρηματίες μέσα από τον κριτικό στοχασμό;

1. Κάνοντας τη συγκεκριμένη εκπαίδευση και χρησιμοποιώντας τα έργα τέχνης, βλέπετε με το ίδιο μάτι τις απόψεις και αποφάσεις σας για «επιχειρείν»;
2. Έχοντας ολοκληρώσει την εκπαίδευση και μετά την επαφή σας με τη νέα μέθοδο, τι είναι αυτό που σας έμεινε και πιστεύετε πώς θα αξιοποιήσετε περισσότερο;
3. Τελειώνοντας το πρόγραμμα τι νέο θα υιοθετούσατε στο καινούργιο επαγγελματικό σας ξεκίνημα;
4. Καλύφθηκαν οι προσδοκίες σας από το πρόγραμμα; Έχετε κάτι να παρατηρήσετε ή/και να προτείνετε που να αφορά την εκπαίδευση σας μέσω τέχνης;

5. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήσαμε ήταν η συνέντευξη και το ημερολόγιο της ερευνήτριας.

Η συνέντευξη χρησιμοποιήθηκε ως μέσον συλλογής πληροφοριών, ελέγχου και ερμηνείας των ερευνητικών ερωτημάτων (Κεδράκα, 2008), όπου μπορέσαμε να διερευνήσουμε πως βλέπουν και πως ερμηνεύουν οι εκπαιδευόμενοι καταστάσεις και γεγονότα. Λάβαμε πληροφορίες σε στάσεις, απόψεις, σκέψεις, αξίες, κίνητρα σε συνδυασμό με αντιδράσεις, εκφράσεις του προσώπου, τόνο φωνής και συγκεντρώσαμε στοιχεία τα οποία η γραπτή απάντηση πιθανόν να απέκρυπτε (Bell, 1997).

Το ημερολόγιο της ερευνήτριας, αντίστοιχα, αποτέλεσε γραπτή απεικόνιση γεγονότων, συμπεριφορών και δραστηριοτήτων (Bell, 1997), σε ορισμένες χρονικές στιγμές, όπως τα είδε η ερευνήτρια.

6. Περιγραφή της διδακτικής πρότασης

Η έρευνα υλοποιήθηκε στο πλαίσιο εργαστηρίων του ΟΑΕΔ με θέμα: «Εκπαίδευση Ανάλυσης Επιχειρηματικών Πρωτοβουλιών» με αξιοποίηση της μεθόδου της «Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» (Κόκκος, 2011) ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν :

- ✓ Ν' αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά τους.
- ✓ Να διακρίνουν τις θετικές και αρνητικές προθέσεις του περιβάλλοντος τους.
- ✓ Να αξιολογήσουν τις αποφάσεις τους.

- ✓ Να οργανώσουν το έργο τους.
- ✓ Να περιγράψουν τους στόχους τους.
- ✓ Να μπορούν να διαχειρίζονται τους κινδύνους και το ρίσκο.
- ✓ Να αναθεωρήσουν τις απόψεις τους.
- ✓ Να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στις δυσκολίες.
- ✓ Να υποστηρίξουν και να προωθούν τις ιδέες τους.

Η εκπαίδευση ξεκίνησε με συζήτηση για την τέχνη. Στη συνέχεια έγινε διερεύνηση της ανάγκης για κριτικό στοχασμό. Ως προς τις επιχειρηματικές ιδέες των εκπαιδευόμενων, παρατηρήθηκε ότι δεν είχαν καταλήξει σε μια συγκεκριμένη περιμένοντας ότι ο Οργανισμός θα τους πρότεινε και θα επιδοτούσε την ιδέα αυτή. Πολλοί είχαν στο μυαλό τους ιδέες-προτάσεις του περιβάλλοντός τους και πίστευαν ότι ήταν εύκολη η υλοποίησή τους. Ως προς τις γυναίκες εκπαιδευόμενες λειτουργούσαν τα στερεότυπα της μητέρας, συζύγου ή κόρης ως βοηθό στην οικογενειακή επιχείρηση. Έτσι, με την κατάσταση «θολό τοπίο» στο μυαλό των εκπαιδευόμενων και με υιοθέτηση στερεοτύπων τα οποία αναμασούσαν, άρχισε να διαφαίνεται η ανάγκη κριτικής διερεύνησης των παραδοχών τους ως προς κατά πόσο έπρεπε η απόφαση να είναι «δική τους» και κατά πόσο είχαν συνειδητοποιήσει τις δυσκολίες αυτής της απόφασής.¹

Από την εκπαιδεύτρια τέθηκαν τα ερωτήματα:

- **Συζητάτε τις αποφάσεις σας με τα άτομα του περιβάλλοντός σας; Ποιών η γνώμη έχει βαρύτητα για εσάς και γιατί;**
- **Γνωρίζετε ποια είναι τα βήματα για τη δημιουργία επιχείρησης; Ποιές πιστεύετε ότι είναι οι δυσκολίες υλοποίησης της επιχειρηματικής σας ιδέας;**

Σε χρόνο 2-3 λεπτών ο κάθε εκπαιδευόμενος έπρεπε να καταγράψει τη σκέψη του. Κατόπιν δημιουργήθηκαν 4 ομάδες των πέντε ατόμων², συζήτησαν ότι κατέγραψαν και ως ομάδα κατέληξαν σε 2-3 κοινές σκέψεις³. Τέλος ένας εκπρόσωπος μας γνώρισε τα μέλη της ομάδας και ανέφερε τις καταγεγραμμένες σκέψεις.

Προβλήθηκαν οι τέσσερις πίνακες ζωγραφικής⁴ όπου η ομάδα έπρεπε να επιλέξει έναν για επεξεργασία και ενημερώθηκαν για την επεξεργασία του ποιήματος και τα αποσπάσματα της κινηματογραφικής ταινίας.

Ακολουθήθηκε όλη η διαδικασία της επεξεργασίας των έργων τέχνης σύμφωνα με την μέθοδο του Κόκκου «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» σε συνάρτηση με την εφαρμογή στο ARTiT και τη συνδρομή της τεχνικής του visible thinking

(<http://www.pz.harvard.edu/projects/visible-thinking>· www.visiblethinking.org).

¹ Πρώτο Στάδιο της Μεθόδου: Διερεύνηση της ανάγκης για κριτικό στοχασμό

² Δεύτερο Στάδιο της Μεθόδου: Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους

³ Τρίτο Στάδιο Μεθόδου: Προσδιορισμός των απόψεων που θα εξεταστούν

⁴ Τέταρτο Στάδιο Μεθόδου: Επιλογή των έργων τέχνης.

7. Υποθέματα - Κριτικά Ερωτήματα

A. Υποθέματα

- Ποιό/ά κίνητρο/α σας οδήγησε στην απόφαση για επιχειρηματικότητα;
- Το περιβάλλον εμπόδιο ή φάρος στην απόφασή σας;
- Τι υλικά θα βάζατε στην συνταγή της «επιχειρηματικότητας» για να είναι επιτυχημένη;
- Έχω κεφάλαιο, ανοίγω επιχείρηση;

B. Κριτικά Ερωτήματα

1. Γιατί υπάρχουν δυσκολίες στην υλοποίηση της επιχειρηματικής σας ιδέας;
2. Με ποιόν τρόπο επηρεάζει το οικογενειακό σας περιβάλλον τις επαγγελματικές σας αποφάσεις;

<i>Κριτικά Ερωτήματα</i>	<i>Έργα Τέχνης</i>		
	A	B	Γ
1. Με ποιόν τρόπο επηρεάζει το περιβάλλον τις επαγγελματικές σας αποφάσεις;	V	V	
2. Γιατί υπάρχουν δυσκολίες στην υλοποίηση της επιχειρηματικής μας ιδέας;			V

8. Επεξεργασία των έργων τέχνης

8.1 Επεξεργασία του πίνακα ζωγραφικής

Οι εκπαιδευόμενοι επέλεξαν τον πίνακα του Hubert Von Herkomer, «*ON STRIKE*» ο οποίος μοιράστηκε σε φωτοτυπίες .

Η επεξεργασία του πίνακα έγινε σύμφωνα με την τεχνική του Perkins (Perkins,1994) ως εξής:








Τίτλος	<i>On Strike</i>
Ζωγράφος	Hubert von Herkomer (1849-1914)
Χαρακτηριστικά	Λάδι σε καμβά 86.5 cm χ 112 cm
Έτος	1885
Πηγή	https://gr.pinterest.com/pin/37788084344859717/
Μουσείο/Γκαλερί	City Art Gallery of Manchester
Λίγα λόγια για τον καλλιτέχνη	Γεννήθηκε στην Βαυαρία. Σπούδασε στο Μόναχο και στο South Kensington. Η πρώτη του έκθεση ήταν το 1869 στη Royal Academy. Το 1879 έγινε μέλος της Ακαδημίας. Το 1885 διορίστηκε καθηγητής Καλών Τεχνών στην Οξφόρδη. Πέθανε 31 Μαρτίου 1914. Έργα του υπάρχουν σε διάφορες Βρετανικές συλλογές όπως Μάντσεστερ, Σαουθάμπτον, Λονδίνο και αλλού.
Επεξεργασία του πίνακα	1^η φάση: Χρόνος για παρατήρηση. Οι εκπαιδευόμενοι παρατήρησαν το έργο χωρίς να σχολιάζουν. Εκφράστηκαν οι πρώτες παρατηρήσεις: «Είναι μια φτωχή οικογένεια», «Ο άντρας είναι σε δύσκολη θέση», «Η γυναίκα είναι πολύ στεναχωρημένη». Εκφράστηκαν τα πρώτα ερωτήματα: «Τι συμβαίνει;» «Έχει χάσει τη δουλειά του;», «Φεύγει;». Φτάσαμε στο κεντρικό ερώτημα: Γιατί όλη η οικογένεια ήταν μαζεμένη στην πόρτα; Πού κοίταζε ο άντρας; Γιατί ήταν τόσο

	<p>προβληματισμένος;</p> <p>2^η φάση: Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση.</p> <p>Αναζητήσαμε την ιστορία του πίνακα. Πιθανόν, είχε χάσει τη δουλειά του. Είχε μια οικογένεια που η επιβίωσή της εξαρτιόταν από αυτόν .</p> <p>Αναζητήσαμε τη ψυχική διάθεση. Θλίψη, μελαγχολία, απογοήτευση, αδιέξοδο. Εξετάζοντας πιο προσεκτικά τις λεπτομέρειες του πίνακα προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε παράξενα αντικείμενα, κάτι που δεν είχαμε προσέξει, τι μας έκανε εντύπωση. Το μικρό παιδί κρατούσε ένα κουτάλι. Ο άντρας έσφιγγε και στριφογύριζε το γείσο του καπέλου του. Η γυναίκα απογοητευμένη στηριζόταν στον άντρα. Το κορίτσι είχε την ίδια απογοήτευση στο βλέμμα. Χρώματα φωτεινά στο εξωτερικό και σκοτεινά μέσα στο σπίτι. Η πόρτα ήταν το όριο του φωτός και του σκότους. Όσο πιο μέσα τόσο πιο σκοτεινά. Ο άντρας προβληματιζόταν τι να κάνει.</p> <p>3^η φάση: Αναλυτική και βαθιά παρατήρηση.</p> <p>Ακούστηκε η άποψη ότι ο πατέρας κοιτάζε το κοντινό μέλλον ενώ το μικρό παιδάκι, με αισιοδοξία, το μέλλον γενικά. Έγινε συζήτηση για το πώς ένιωθε η γυναίκα η οποία θεωρούσε τον άντρα στήριγμα. Ήθελε να εργαστεί αλλά αυτό δεν ήταν δυνατό λόγω των παιδιών αλλά και του ότι οι γυναίκες δεν δούλευαν. Το κορίτσι δεν μπορούσε να εργαστεί γιατί ήταν μικρό. Συζητήσαμε για την εικόνα, το φως, τον κεντρικό ήρωα που ήταν ο άντρας με την επιβλητική παρουσία του πατέρα. Οι εκπαιδευόμενοι άρχισαν να κερδίζουν το έργο και αντίστροφα. Από την εικόνα βγήκαν ουσιαστικά νοήματα κι αξιοποιήθηκε η τέχνη για να αναζητηθεί το πρόβλημα, να γίνει προσπάθεια επίλυσής του και να προσαρμοστεί στην πραγματικότητα.</p> <p>4^η φάση: Ανασκόπηση της διεργασίας.</p> <p>Οι εκπαιδευόμενοι ξαναείδαν το έργο από απόσταση, συνέθεσαν ό,τι παρατήρησαν και συζήτησαν ώστε να το συνδέσουν με κάποιο από τα ερωτήματα. Το συμπέρασμα ήταν ότι έστω κι αν το έργο ήταν προηγούμενου αιώνα είχε να δώσει πολλά μηνύματα όπως για το μέλος της οικογένειας στο οποίο στηρίζονταν οι υπόλοιποι. Αυτό το μέλος ήταν υποχρεωμένο να αποφασίσει και να φροντίσει για την επιβίωση όλων χωρίς περιθώρια και πολυτέλεια επιλογής. Όλοι περίμεναν από αυτόν κι αυτός ήταν υποχρεωμένος να ανταπεξέλθει. Πέρα από κάθε σκέψη, όνειρο, ελπίδα ο ίδιος έπρεπε να πάρει την απόφαση που θα ήταν η καλύτερη για όλους.</p>
--	---

8.2 Επεξεργασία του κινηματογραφικού έργου

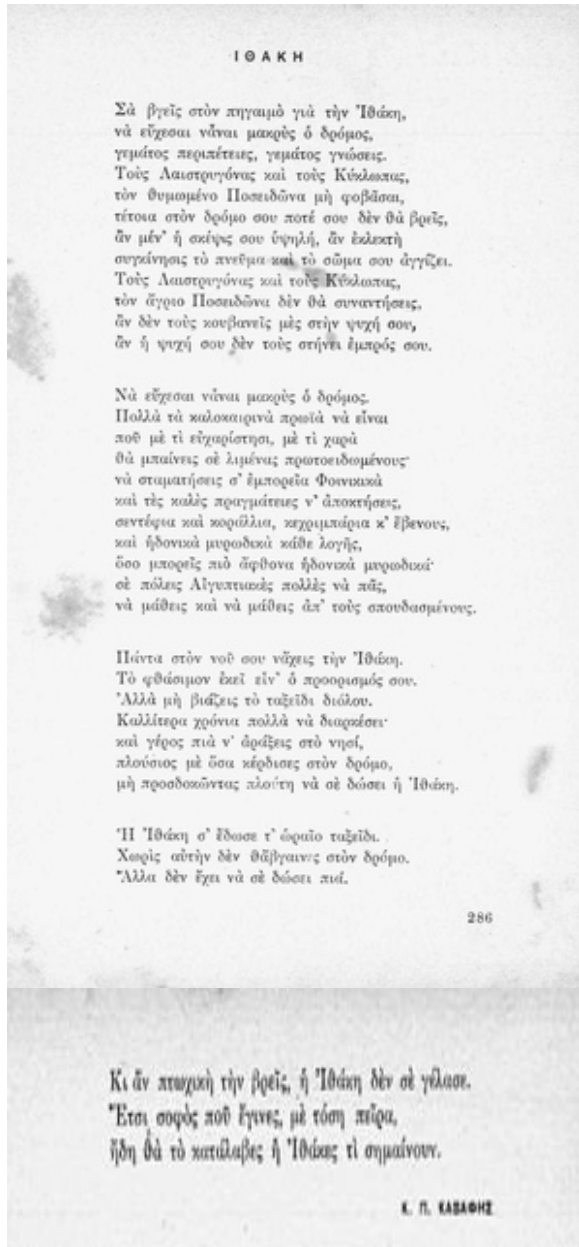


Πρωτότυπος τίτλος	<i>Death of a Salesman (Ο θάνατος του εμποράκου)</i>
Συγγραφέας	Άρθουρ Μίλλερ-1948
Σκηνοθέτης	Φόλκερ Σλέντορφ
Διάρκεια	136΄
Έτος παραγωγής	1985
Χώρα παραγωγής	ΗΠΑ
πηγή	https://www.youtube.com/watch?v=b-266h0B-2Y
Υπόθεση	<p>Η υπόθεση αφορά την ιστορία του πλασιέ Γουίλι Λόμαν που γυρίζει τις πολιτείες των ΗΠΑ για να βγάλει το μεροκάματό του και να πραγματοποιήσει τα όνειρα της οικογένειάς του. Ο άλλοτε δυναμικός έμπορος συνθλίβεται κάτω από το πέρασμα του χρόνου και την αύξηση των επαγγελματικών απαιτήσεων χωρίς τη συμπαράσταση των γιών του που τους έβλεπε ως τους συνεχιστές της δουλειάς του. Μόνος συμπαραστάτης η γυναίκα του η οποία μάλλον έβλεπε αυτό που ήθελε κι όχι την πραγματικότητα. Στην ταινία παρατηρήσαμε αλληλεπίδραση παρελθόντος και μέλλοντος σε μια πλοκή που συνδυάζει την πραγματικότητα με το ψέμα και σκιαγραφεί την αγωνία του Γουίλι για το μέλλον των παιδιών του καθώς και το άγχος του για το πώς φαντάζει η αποτυχία του στα μάτια των άλλων με αποτέλεσμα τη σύγκρουση και την απελπισία.</p>

<p><i>Επιλογή Αποσπασμάτων</i></p>	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  Α. ΜΕΡΟΣ (05 35 - 07 26).mp4 </div> <div style="text-align: center;">  Β. ΜΕΡΟΣ (08 30 - 09 52).mp4 </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 20px;"> <div style="text-align: center;">  Γ. ΜΕΡΟΣ (13 40 - 15 27).mp4 </div> <div style="text-align: center;">  Ε. ΜΕΡΟΣ (2 09 15 - 2 13 28).mp4 </div> </div> <div style="text-align: center; margin-top: 20px;">  Δ. ΜΕΡΟΣ (39 54 - 45 40).mp4 </div> <p>1.Α.ΜΕΡΟΣ: Συζήτηση των γονιών ως προς την επαγγελματική ενασχόληση του παιδιού</p> <p>2.Β ΜΕΡΟΣ: Συζήτηση των γιών. Επαγγελματική Αναζήτηση. Προβληματισμός.</p> <p>3.Γ ΜΕΡΟΣ: Προτροπή για το κυνήγι του ονείρου.</p> <p>4.Δ ΜΕΡΟΣ: Μητέρα και γιοί. Στάσεις κι επιλογές.</p> <p>5.Ε ΜΕΡΟΣ: Το τέλος κι η ελευθερία</p>
<p><i>Επεξεργασία των αποσπασμάτων του κινηματογραφικού έργου</i></p>	<p>Με τα αποσπάσματα του κινηματογραφικού έργου, θελήσαμε να αναδείξουμε το πρόβλημα της επίδρασης του οικογενειακού περιβάλλοντος και των αποτελεσμάτων αυτής στις επαγγελματικές επιλογές και αποφάσεις των εκπαιδευόμενων.</p> <p>1^η φάση: Σύντομη αναφορά στο ιστορικό και καλλιτεχνικό πλαίσιο του έργου. Περίληψη της πλοκής για σύνδεση των αποσπασμάτων.</p> <p>2^η φάση: Πρώτη θέαση των αποσπασμάτων με σύντομη εισαγωγή πριν την προβολή τους.</p> <p>3^η φάση: Συζήτηση με μορφή ερωτήσεων σε ότι προβλήθηκε. Λόγω χρόνου χρησιμοποιήθηκε το project visible thinking (Βλέπω, Σκέπτομαι, Αναρωτιέμαι).</p> <p>1.Ερωτήσεις παρατήρησης:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ποιά εντύπωση σας προκάλεσαν οι πρωταγωνιστές και ποιά είναι η σχέση τους; ○ Ποιά εντύπωση σας προκάλεσε η συμπεριφορά της μητέρας και του δεύτερου γιού; ○ Είναι ευτυχισμένη οικογένεια; Από πού αντλείτε τα συμπεράσματά σας; ○ Υπάρχει κάτι που σας εξέπληξε, σας ενόχλησε ή σας προβλημάτισε; <p>2.Αναλυτικές :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Με ποίο πρόσωπο του έργου συμπάσχετε περισσότερο

	<p>και γιατί;</p> <ul style="list-style-type: none">○ Ποιές εσωτερικές συγκρούσεις και διλλήματα πιστεύετε ότι αντιμετωπίζει αυτό το πρόσωπο;○ Ποιές οι σχέσεις μεταξύ των προσώπων του έργου;○ Η ταινία προτείνει κάποια λύση στο πρόβλημα που υπάρχει;○ Πού νομίζετε ότι οφείλεται το πρόβλημα μεταξύ πατέρα και γιού; <p>3. Δημιουργικές :</p> <ul style="list-style-type: none">○ Αναλογιστείτε ξανά την ιστορία που είδατε μέσα από τα μάτια των δυο πρωταγωνιστών.○ Τι θα συνέβαινε αν ο πατέρας αποδεχόταν τις αποφάσεις του γιού · τι αν ο γιος αποδεχόταν αυτές του πατέρα και ποια η έκβαση της ταινίας σ' αυτή την περίπτωση;○ Πιστεύετε ότι στην μια ή στην άλλη περίπτωση η οικογένεια θα συμφωνούσε και θα ήταν ευτυχισμένη;○ Τι λύση θα δίνετε στο πρόβλημα; <p>4^η φάση: Δεύτερη θέση των αποσπασμάτων με τα νέα κριτικά εργαλεία από την προηγούμενη συζήτηση.</p> <p>5^η φάση: Οι εκπαιδευόμενοι στοχάστηκαν πάνω στο σύνολο της ταινίας έχοντας στο νου τις εμπειρίες των προηγούμενων φάσεων και συζήτησαν για την επίδραση της οικογένειας στις επαγγελματικές αποφάσεις των μελών.</p>
--	--

8.3 Επεξεργασία του ποιήματος



Τίτλος πρωτοτύπου	«Ιθάκη»
Συγγραφέας	Κωνσταντῖνος Καβάφης
Ἐκδοση	Πρώτη ἔκδοση Περιοδικό <i>Γράμματα</i> (τεύχος 9-10), Αλεξάνδρεια Αιγύπτου, 1911, σσ.286-287
Ἀπαγγελία	https://www.youtube.com/watch?v=XKzfl0DmWN8
Ἐπεξεργασία τοῦ ποιήματος	Με τὴν ἐπεξεργασία τοῦ ποιήματος «Ιθάκη» τοῦ Κ. Καβάφη, θελήσαμε, οἱ εκπαιδευόμενοι νὰ σκεφτοῦν καὶ νὰ ἐπανεξετάσουν τὶς ἀπόψεις τους ὡς πρὸς τὸ ἀν μποροῦν νὰ

	<p>διαχειριστούν τις δυσκολίες που πρόκειται να συναντήσουν.</p> <p>1^η φάση: Μοιράστηκαν ατομικά αντίγραφα του ποιήματος σε όλους τους εκπαιδευόμενους. Έγινε ακρόαση του ποιήματος μέσω youtube.</p> <p>Συνεχίσαμε με ερωτήσεις:</p> <p>1. Παρατήρησης:</p> <ul style="list-style-type: none">○ Ποιός/ποιοί οι κεντρικοί χαρακτήρες του ποιήματος;○ Σε ποιο πρόσωπο αφηγείται ο ποιητής;○ Σε ποιά γλώσσα είναι γραμμένο το ποίημα; Θέλει να διδάξει; Να συμβουλευτεί; Να παρέμβει; <p>2. Αναλυτικές</p> <ul style="list-style-type: none">○ Ποιες οι διαφορές της Ιθάκης του Καβάφη με το ταξίδι του Οδυσσέα ;○ Παρατηρήσαμε ότι ο ποιητής χρησιμοποιεί επανάληψη και αντισυμβατική σύνταξη και ορθογραφία. Γιατί πιστεύετε ότι το κάνει αυτό;○ Ποιο είναι το νόημα του ποιήματος; <p>3. Δημιουργικές</p> <ul style="list-style-type: none">○ Γιατί ο ταξιδιώτης πρέπει να έχει πάντα στο νου του την Ιθάκη;○ Τι συμβολίζουν οι Λαιστρυγόνες και οι Κύκλωπες, ο άγριος Ποσειδώνας;○ Γιατί ο ποιητής εύχεται μεγάλη διάρκεια στο ταξίδι και προτρέπει «μη βιάζεις το ταξίδι διόλου»;○ Πώς θα συνδέατε το ποίημα με την απόφασή σας για επιχειρηματικότητα;
--	---

9. Ανάλυση δεδομένων -Αξιοπιστία και Εγκυρότητα

Για την ανάλυση των δεδομένων οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν, διαβάστηκαν προσεκτικά και αναλύθηκαν σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα με εστίαση σε λέξεις και φράσεις κλειδιά που είχαν ερευνητικό ενδιαφέρον, αντιπροσωπεύονταν από την ανάλυση περιεχομένου (Robson,2007) και παρέπεμπαν σε νοήματα που προέρχονταν από τη θεωρία. Έγινε κατηγοριοποίηση και

παρατηρήσεις των απαντήσεων που ήταν άμεσα συνδεδεμένες με τις ερωτήσεις, με στόχο την ταξινόμηση και ανάγνωση του υλικού της συνέντευξης με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα (Κεδράκα,2008) και καταγράφηκαν τα τελικά συμπεράσματα. Για την αξιοπιστία και εγκυρότητα έγινε μελέτη των συνεντεύξεων, πιστή απόδοση όσων ελέγχθησαν (Τσιώλης,2014) και τριγωνοποίηση (Robson,2007), με διασταύρωση των πληροφοριών από τις συνεντεύξεις και το ημερολόγιο της ερευνήτριας.

10. Ευρήματα της έρευνας

1^ο ερευνητικό ερώτημα : Η νέα εκπαιδευτική τεχνική που εφαρμόστηκε στην Εκπαίδευση Επιχειρηματικότητας στον ΟΑΕΔ προκάλεσε τη θετική στάση των εκπαιδευόμενων και υπερίσχυσε των κλασικών μεθόδων εκπαίδευσης.

2^ο ερευνητικό ερώτημα : Υπήρξε προώθηση ενεργητικής συμμετοχής με στόχο τη χειραφέτηση και την κριτική επεξεργασία των εμπειριών των εκπαιδευόμενων (Jarvis,2004, όπ. αναφ. στο Κόκκος 2005α). Για την αναζήτηση καλύτερου αποτελέσματος έγινε επανεξέταση και σύνθεση σκέψεων και απόψεων με επαναπλαισίωση του προβλήματος (Mezirow & Associates,1990). Τέλος έγινε ομόφωνα αποδεκτό ότι η εφαρμογή της μεθόδου της «Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» ενεργοποίησε την κριτική σκέψη ως προς την επιχειρηματικότητα.

3^ο ερευνητικό ερώτημα : Η χρήση της τέχνης κατά την εκπαίδευση ως εργαλείο κριτικής σκέψης μπόρεσε να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να μετασχηματίσουν στάσεις και συμπεριφορές.

4^ο ερευνητικό ερώτημα: Οι εκπαιδευόμενοι έδειξαν ότι με την αξιοποίηση της Αισθητικής Εμπειρίας και τη Μετασχηματιστική Μάθηση να τονίζει την αλλαγή του τρόπου γνώσης (Kegan,2000), κατανόησαν την πραγματικότητα, αυτοπροσδιόρισαν και επαναπροσδιόρισαν τις ανάγκες τους (Κόκκος,2011) και μπόρεσαν να μπουν στο πρόβλημα, να το επαναδιατυπώσουν και με νέα νοήματα να προσπαθήσουν να βρουν νέες λύσεις (Κόκκος,2011).

11. Συμπεράσματα

- ✓ Ως προς τη στάση των εκπαιδευόμενων απέναντι στη μέθοδο, παρατηρήθηκε θετική στάση. Προβληματίστηκαν, μπήκαν σε διαδικασία κριτικής σκέψης και γνώρισαν μια καινοτόμα εκπαιδευτική τεχνική με πρωταγωνιστές και διαμορφωτές τους ίδιους σε συνεργασία με την εκπαιδευτριά.
- ✓ Ως προς το αν η συγκεκριμένη μέθοδος εκπαίδευσης ενεργοποίησε την κριτική σκέψη στην επιχειρηματικότητα, παρατηρήθηκε η επανεξέταση των αποφάσεων με τονισμό σοβαρών παραμέτρων όπως αυτές του οικογενειακού περιβάλλοντος και της αντιμετώπισης των δυσκολιών κατά την υλοποίηση της επιχειρηματικής τους ιδέας.
- ✓ Ως προς το αν η χρήση της τέχνης ως εργαλείο κριτικής σκέψης τους βοήθησε να μετασχηματίσουν στάσεις και συμπεριφορές, η ανταλλαγή εμπειριών έδωσε το ερέθισμα αναζητήσεων κυρίως ως προς την ελαχιστοποίηση του ρίσκου και του κινδύνου στο «επιχειρείν».

12. Προτάσεις

- Εφαρμογή της μεθόδου εκπαίδευσης σε όλη την Εκπαίδευση Επιχειρηματικότητας.
- Επιμήκυνση του χρόνου εκπαίδευσης σε συνάρτηση με αύξηση των προς επεξεργασία έργων τέχνης.
- Εκπαίδευση εκπαιδευτών του Οργανισμού στη μέθοδο.
- Εφαρμογή της μεθόδου σε όλες τις εκπαιδεύσεις του Οργανισμού.
- Υλοποίηση πιλοτικών προγραμμάτων με τη χρήση της μεθόδου ώστε να εκτιμηθεί η αποδοχή τους από τους εκπαιδευόμενους.

13. Επίλογος και Αναστοχασμός

Οι εκπαιδευόμενοι, υποδέχθηκαν θετικά τη νέα μέθοδο που την υποστήριξαν μέσα από την ενεργή συμμετοχική παρακολούθηση και τις συνεντεύξεις τις οποίες έδωσαν.

Τα ευρήματα της έρευνας συνέβαλλαν στη συνέχιση της εφαρμογής της «Μεθόδου της Μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στην Εκπαίδευση Επιχειρηματικότητας του ΟΑΕΔ, με αναζήτηση έργων τέχνης τα οποία θα καλύπτουν όλο το φάσμα της συγκεκριμένης εκπαίδευσης για την ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού και την εφαρμογή της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης στις επιχειρηματικές αποφάσεις των εκπαιδευόμενων.

Άλλα προτεινόμενα έργα:

1. «Πραματευτής» (2014) - Νώντας Ρέντζης

nontas-rentzis.blogspot.com/2011/01/blog-post.html



2.«Οι Δύο Σαλτιμπάγκοι» (1905) - Π.ΠΙΚΑΣΟ

Μουσείο Καλών Τεχνών Πούσκιν – Μόσχα

<http://www.arts-museum.r>



3.«*Three pairs of shoes*»(1886-1887) - Vincent Willem Van Gogh

Harvard Art Museums

<http://www.harvardartmuseums.org>



Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανδριτσάκου, Δ.(2012). ARTiT: Ανάπτυξη καινοτόμων μεθόδων στην εκπαίδευση εκπαιδευτών, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 25, 3.
- Βλαβιανού, Α.(2012). *Η τεχνική επεξεργασίας λογοτεχνικών έργων*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.adulteduc.gr/images/ARTIT METHODOLOGY AND MODULES FINAL GR.doc>. (5.11.2016)
- Καλαμπάκας, Β.(2012) . *Η τεχνική επεξεργασίας κινηματογραφικών έργων*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.adulteduc.gr/images/ARTIT METHODOLOGY AND MODULES FINAL GR.doc>. (5.11.2016)

- Κεδράκα,Κ.(2008). *Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.adulteduc.gr/>
- Κόκκος,Α.(2005α). *Μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων. Θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Κόκκος, Α.(2011). *Σύγχρονες Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. (Οδηγός Μελέτης για τη Θ.Ε. ΕΚΕ52). Πάτρα : ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. & συν.(2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α.(2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: ΕΕΕΕ
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα. Κριτική ΑΕ.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα. Gutenberg.
- Mezirow, J. & Associates. (1990). *Πώς ο Κριτικός Στοχασμός Ενεργοποιεί τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση “Fostering Critical Reflection in Adulthood”*, Μετάφραση: Νέλλη Αποστολοπούλου-Γεωργία Μέγα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://edu4adults.wordpress.com>
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα. Gutenberg.
- Kegan, R. (2000) *What “ Form’Transforms? A Constructive-Developmental Approach to Transformative Learning*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://philpapers.org/rec/KEGWFT>
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by looking at Art*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED375069.pdf>
- Perkins, D., & Ritchhart, R. (2008). “Making thinking visible” *Educational Leadership*, 65 (5), 57-61
- <http://www.adulteduc.gr/images/ARTIT> METHODOLOGY AND
MODULES FINAL GR.doc
- <http://www.pz.harvard.edu/projects/visible-thinking>· www.visiblethinking.org

Η Μουσειακή εμπειρία ως καλή πρακτική στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εφαρμογές στο πεδίο της Μοντέρνας Τέχνης

Μαρία Βίγλη, Διδάκτωρ Ιστορίας της Τέχνης, Α.Υ. ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας

mariav05@hotmail.gr

Νίκη Καράγιωργα, Εικαστικός, Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

nikikaragiorga@hotmail.com

Γιώργος Παναγιωτόπουλος, Επίκουρος Καθηγητής ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας,
Καθηγητής-Σύμβουλος ΕΑΠ

eapanag@gmail.com

Περίληψη

Το άρθρο που ακολουθεί αναφέρεται στην υλοποίηση ενός βιωματικού εργαστηρίου στο πλαίσιο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, με έρεισμα τη Μοντέρνα Τέχνη και στόχο την ανάδειξη της μουσειακής εμπειρίας σε κατάλληλο παιδαγωγικό εργαλείο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ειδικότερα, η δράση επικεντρώθηκε στη δημιουργία κωδικοποιήσεων, απωκωδικοποιήσεων και ανα-δόμησης πολιτιστικών μοντέλων στους κόλπους μιας ομάδας ενήλικων εκπαιδευόμενων, μέσω της ενσυναίσθησης, της αυτενέργειας, της συνειρμικής σύνδεσης και της προσωπικής εμπλοκής, όπως αυτές ορίστηκαν και εντάχθηκαν στο χωρόχρονο ενός εικονικού μουσείου-εκθεσιακού χώρου. Το εργαστήριο διανθίστηκε με ποικίλες δραστηριότητες που εναλλάσσονταν, στηρίχθηκε θεωρητικά στις διαφορετικές θεωρίες βιωματικής μάθησης και αξιολογήθηκε από τους εμπνευστές του με γνώμονα τους αρχικούς στόχους και τα προσδοκώμενα οφέλη.

Λέξεις-Κλειδιά

Εκπαίδευση Ενηλίκων, Μουσειακή εμπειρία, Βιωματικό Εργαστήριο, Μετασχηματίζουσα Μάθηση, Κωδικοποιήσεις-Αποκωδικοποιήσεις

Abstract

The following article refers to the realization of an experiential workshop within the context of Transformative Learning, based on Modern Art, aiming at highlighting the museum experience as an appropriate pedagogical tool for Adult Learning. In particular, the action focused on the creation of codifications, decoding and reconstruction of cultural models within a group of adult learners through empathy, self-interest, association and personal involvement as they were defined and integrated into the space-time of a virtual museum-exhibition space. The workshop was intertwined with a variety of alternating activities, theoretically based on the different theories of experiential learning and evaluated by its initiators based on the original goals and the expected benefits.

Keywords

Adult Learning, Museum Experience, Workshop, Transformative Learning, Coding-Decoding

I. Θεωρητικό πλαίσιο

Σύμφωνα με τη Διακήρυξη της Unesco, η εκπαίδευση ενηλίκων υποδηλώνει «το σύνολο των διαρκών μαθησιακών διαδικασιών, τυπικών και άλλων, μέσω των οποίων οι άνθρωποι που θεωρούνται ενήλικες από την κοινωνία στην οποία ανήκουν, αναπτύσσουν ικανότητες, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους και βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα επαναπροσαρμόζουν προς νέες κατευθύνσεις, ούτως ώστε να ανταποκριθούν στις προσωπικές τους ανάγκες ή στις ανάγκες της κοινωνίας» (UNESCO-Institute of Education 1997:1). Το μουσείο, ως χώρος άτυπης εκπαίδευσης που στοχεύει στη δια βίου μάθηση, επιχειρεί να αναπτύξει στις διάφορες ομάδες κοινού-και εν προκειμένω στους ενήλικες-περαιτέρω δεξιότητες, αντιλήψεις και αξίες. Ως εκ τούτου, η διαδικασία της μουσειακής επίσκεψης συντελεί στη διεύρυνση της γνώσης η οποία, σύμφωνα με το Black (2010), προκύπτει από εμπειρίες ζωής, ωθείται κυρίως από εσωτερικά κίνητρα και επηρεάζεται από τους κοινωνικούς ρόλους που αναλαμβάνουν οι ενήλικες κατά τα διάφορα στάδια της ζωής τους, αφού είναι αυτόνομοι και ευέλικτοι, λόγω των προγενέστερων «αποσκευών» τους. Η παραδοχή αυτή θα μπορούσε να λειτουργήσει προς επίρρωση της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Mezirow, 1991) και μάλιστα αναφορικά με την αναανοηματοδότηση της προϋπάρχουσας γνώσης και την ερμηνευτικότητα: λαμβάνοντας υπόψη ότι ο ενήλικας αποκτά κίνητρο για μάθηση, όταν η αντίληψή του για την πραγματικότητα βρεθεί σε δυσαρμονία με μια καινούρια εμπειρία ή, αντίστροφα, όταν δεν υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ πραγματικότητας και πρότερης εμπειρίας (Mezirow, 1977, 1981) η μουσειακή εμπειρία θα μπορούσε να αποτελέσει ικανό «αποπροσανατολιστικό δίλημμα» (Κόκκος, 2011: 87) για το μετασχηματισμό της σκέψης των ενηλίκων (Μέγα, 2011: 55). Επιπροσθέτως, δεδομένου του γεγονότος ότι ο μετασχηματισμός μιας νοητικής συνήθειας μπορεί να συμβεί ξαφνικά, με ένα νέο ερέθισμα ή να προκύψει σταδιακά, μέσα από νέες εμπειρίες που αλλάζουν επιμέρους απόψεις και κορυφώνονται με τον τελικό μετασχηματισμό της νοητικής συνήθειας της οποίας αποτελούν μέρη (Κόκκος, 2011: 87-88), ο Mezirow προτείνει τρία βασικά στοιχεία που μπορούν να εφαρμοστούν για τη διαδικασία αυτή: την εμπειρία, τον κριτικό στοχασμό και την ορθολογική συζήτηση (Mezirow, 1991).

Η προοπτική εξοικείωσης των ενηλίκων εκπαιδευόμενων με το Μουσείο και την Τέχνη φαίνεται ακόμη πιο ενδιαφέρουσα αν αναλογιστεί κανείς ότι, σύμφωνα με έρευνες των τελευταίων δεκαετιών, το κοινό του μουσείου είναι πολύ συγκεκριμένο και ειδικότερα στα μουσεία τέχνης. Ο Bourdieu (1991) μάς εξηγεί πως το κοινό του μουσείου είναι συνήθως ένα καλά εκπαιδευμένο κοινό με πολιτισμικές καταβολές και αντίστοιχη γνώση. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει πως ένα έργο τέχνης που γίνεται κατανοητό είναι και αποδεκτό. Πάνω σε αυτή τη θεωρία, η Deeth (2012) διαπιστώνει: « ..είναι αξιοπρόσεχτο το γεγονός ότι οι άνθρωποι συχνά επιλέγουν να κάνουν τρομακτικά, ριψοκίνδυνα, επικίνδυνα πράγματα για την άθληση και τη διασκέδαση τους όταν την ίδια ώρα η επαφή τους με τη σύγχρονη τέχνη φαντάζει πιο δύσκολη και επίπονη διαδικασία για τους ίδιους, σε αντίθεση βέβαια με τους γνώστες

του αντικειμένου». Κρατώντας την παρατήρηση του Bourdieu και της Deeth για τις πολιτισμικές καταβολές του μουσειακού κοινού, ο Gombrich (1998) σκιαγραφεί το πορτρέτο του μέσου θεατή, υποστηρίζοντας πως οι περισσότεροι άνθρωποι προτιμούν να βλέπουν σ' έναν πίνακα ό,τι τους αρέσει στην πραγματικότητα. Αυτό δεν είναι απαραίτητως κακό, αντιθέτως θα μπορούσε να είναι η αφορμή για τον εκδημοκρατισμό των έργων τέχνης. Όμως, ο Gombrich δε σταματά την ανάλυσή του στο κριτήριο του γούστου και συνεχίζει καταγγέλλοντας την αποστροφή των ανθρώπων για κάποια έργα τέχνης είτε λόγω άγνοιας, είτε λόγω ημιμάθειας. Αυτοί είναι και οι λόγοι που η τέχνη έχει κατακτήσει σκιάχτρο η φετιχισμός στις μέρες μας και εκεί πρέπει να επέμβει καταλυτικά το μουσείο- και μάλιστα το μουσείο τέχνης- ώστε να αποκαταστήσει την ηθική αξία των έργων στο μέλλον απέναντι στην κοινωνία. Όπως λέει και ο Καντίνσκυ (1981: 40): «...Η τέχνη αυτή, που δεν κρύβει μέσα της κανένα μελλοντικό δυναμικό, που είναι επομένως μόνο παιδί της εποχής και δεν πρόκειται ποτέ να αναπτυχθεί σε μητέρα του μέλλοντος, είναι μία τέχνη ευνοησιμένη. Είναι σύντομης χρονικής διάρκειας και πεθαίνει ηθικά τη στιγμή εκείνη που μεταβάλλεται η ατμόσφαιρα από την οποία έχει διαμορφωθεί...»

Από την άλλη πλευρά, το μουσείο, στην πιο απλουστευμένη μορφή του, αποτελεί νοερά ή πραγματικά έναν χώρο παρατήρησης, συζήτησης και αλληλεπίδρασης αντικειμένων, ιδεών και δράσεων με τον άνθρωπο. Συνεπώς, το μουσείο είναι ο χώρος της διάδρασης με τον υλικό πολιτισμό. Η διάδραση αυτή μπορεί να μεταβληθεί ανά περίπτωση, ανάλογα με τις ανάγκες του κοινού. Αν οι ανάγκες αυτές καθορίζουν τον τρόπο πρόσληψης των πληροφοριών του περιβάλλοντος και την επεξεργασία τους, τότε πολλά αντικείμενα χάνουν την αξία τους με την εναλλαγή των αναγκών και παύουν να λειτουργούν προς την κοινωνία. Είναι προφανές, εξάλλου, ότι τα αντικείμενα νοηματοδοτούν την κάθε εποχή με τις αξίες που τους έχουν αποδοθεί από τους ανθρώπους (Schärer, 2009). Ένα αντικείμενο από μόνο του δε φέρει ενέργεια ως προς το σύνολο αλλά τροφοδοτείται από το σκοπό κατασκευής του και τον τρόπο χρήσης του. Μετά την είσοδο του αντικειμένου στο μουσείο είναι λογικό πως αποκτά μια άλλη υπαρξιακή διάσταση μέσα σε ένα ορισμένο χωροχρόνο και πιθανόν είναι να μην έχει καμία σχέση με την αρχική έννοια της δημιουργίας του (Δουλγερίδης, 2006).

Κατά συνέπεια, το βιωματικό εργαστήριο που πραγματοποιήθηκε αξιοποιεί τη μουσειακή εμπειρία, σε συνδυασμό με τη Μοντέρνα Τέχνη, στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η δράση θα μπορούσε να αποτελέσει ισχυρό «εργαλείο» στα χέρια των εκπαιδευτών για την αλλαγή στάσεων και θεώρησης του κόσμου εκ μέρους των μελών μιας ομάδας (εργασιακής ή εκπαιδευτικής), συμβάλλοντας έτσι στην αυτογνωσία και την αυτο-βελτίωση, μέσω της υπέρβασης παγιωμένων απόψεων που, εν προκειμένω, αποτυπώνονται στο «βαρετό μουσείο και την ακαταλαβίστικη μοντέρνα τέχνη». Επιπλέον, προτείνεται ως καλή πρακτική Μετασχηματίζουσας Μάθησης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αυτής καθεαυτής, καθώς και των επιμέρους γνωστικών της αντικειμένων.

II. Βιωματικό Εργαστήριο

II. i. Στόχοι:

- Η θετική αλλαγή των εκπαιδευόμενων απέναντι στη μουσειακή επίσκεψη

- Ο προσδιορισμός της μουσειακής εμπειρίας ως μέσου αυτογνωσίας, αυτοπραγμάτωσης και διαλόγου με την μοντέρνα τέχνη στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων
- Η εξοικείωση με τη μοντέρνα τέχνη ως μέσο ελεύθερης και αυτόβουλης παρατήρησης, ερμηνείας, προσωπικής εμπλοκής και πολλαπλών «αναγνώσεων»

II.ii. Προσδοκώμενα οφέλη:

- Αποκατάσταση της ηθικής αξίας του Μουσείου και της Τέχνης για την αυτοβελτίωση της κοινωνίας
- Ανακάλυψη των παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών πλεονεκτημάτων της μοντέρνας τέχνης και του Μουσείου για την περαιτέρω αξιοποίησή τους σε περιβάλλοντα μάθησης ενηλίκων
- Αναθεώρηση στάσεων και συμπεριφορών (διάλογος, εξωτερίκευση σκέψεων, κοινωνικοποίηση, υπερκερασμός προκαταλήψεων για το μουσείο και την «ακατανόητη μοντέρνα τέχνη»)

II.iii. Μεθοδολογία: Βιωματικές δράσεις (learning by doing), χρήση ΤΠΕ, μαιευτική μέθοδος, ερωταποκρίσεις-διάλογος, παρατήρηση, εφαρμογή της θεωρίας πολλαπλής νοημοσύνης (κατά Gardner), μέσω διαφορετικών εναλλασσόμενων δράσεων

II. iv. Εποπτικό υλικό και μέσα: Αντικείμενα, παρουσιάσεις Power Point, γραφική ύλη

II. v. Υλοποίηση: Περιγραφή των επιμέρους σταδίων:

1. Χωρισμός των συμμετεχόντων σε τρεις (3) ομάδες
2. Σε κάθε ομάδα δόθηκε ένα κουτί το οποίο περιείχε διάφορα αντικείμενα (αγαλαματίδια, σουβενίρ, κορνίζες, μπουκάλια, κ.α.)
3. Κάθε μέλος-άτομο μίας ομάδας επέλεξε ένα αντικείμενο (με σκοπό η ελευθερία επιλογής να ενεργοποιήσει το συναισθηματικό, πολιτισμικό και αισθητικό κριτήριο, να ενθαρρυνθεί η αυτενέργεια και οι ευκαιρίες για συνειρμική σύνδεση)
4. Σε κάθε άτομο δόθηκε ένα χαρτί Α4. Γράφοντας ένα μικροκείμενο έκτασης maximum 300 λέξεων, το κάθε άτομο είχε την ευκαιρία να περιγράψει το αντικείμενό του με τρόπο ελεύθερο και δημιουργικό. Ενθαρρύνθηκε η εννοιολογική σύνδεση του αντικειμένου και η συμβολική διάσταση του
5. Τα αντικείμενα με το συνοδευτικό τους κείμενο τοποθετήθηκαν από τους εμπυχωτές σε παρακείμενο χώρο, ακολουθώντας μια στοιχειώδη εκθεσιακή λογική. Παράλληλα, έγινε παρουσίαση σε power point έργων μοντέρνας τέχνης (α' μισό 20^{ου} αιώνα) ώστε να εξοικειωθούν οι συμμετέχοντες με τα διάφορα κινήματα και τα βασικά χαρακτηριστικά τους
6. Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες (εθελοντικά από δύο-τρία άτομα) να διαβάσουν το μικροκείμενό τους και έπειτα οι συμμετέχοντες επιδόθηκαν σε εικαστική δραστηριότητα (ζωγραφική με διάφορα υλικά) επηρεασμένοι από προσωπικούς συνειρμούς
7. Στη συνέχεια οι τρεις ομάδες επικεντρώθηκαν στα δεκαπέντε (15) εκτεθειμένα αντικείμενα και τα συνοδευτικά κείμενά τους. Κάθε άτομο υποκινήθηκε να επιλέξει ένα αντικείμενο διαφορετικό από αυτό της πρώτης επιλογής του

8. Ακολουθεί δεύτερη παρουσίαση Power Point για είδη τέχνης όπως η performance, newmedia, videoart, internetart κλπ.
9. Δημιουργία δεύτερου μικροκείμενου για το επιλεγμένο αντικείμενο. Προωθείται η παρατήρηση και ο έγγραφος διάλογος. Σκοπός είναι να «ανοίξουν» οι ερμηνευτικές εκδοχές του αντικειμένου με τρόπο υποκειμενικό
10. Επιστροφή των αντικειμένων με τα 2 μικροκείμενα τους στην υποτιθέμενη εκθεσιακή θέση τους από τους εμπυχωτές
11. Δημιουργία κολάζ (collage) από τις ομάδες των συμμετεχόντων με βάση τα προηγούμενα εικαστικά τους έργα
12. Κάθε συμμετέχων επέστρεψε στο πρώτο αντικείμενο που είχε επιλέξει στην αρχή της δράσης και προσπάθησε να εκτελέσει σύζευξη ανάμεσα στα δύο μικροκείμενά του, με τελικό αποτέλεσμα μία μικρή έκφραση ή μία λέξη-έννοια. Δημιουργία καρτέλας-λεζάντας που ανέγραφε τη λέξη-έννοια ή έκφραση. Αυτή η λεζάντα μετουσίωσε την ερμηνευτική διάσταση του αντικειμένου μέσα στο συγκεκριμένο χωροχρόνο
13. Σε αυτό το στάδιο οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δημιουργήσουν μια σύνθετη έκθεση που απαρτίστηκε από τα αντικείμενα με τις συνοδευτικές λεζάντες και τα κολάζ. Οι ομάδες αντιμετώπισαν τις προκλήσεις της μουσειολογικής ταξινόμησης, της ισότιμης επικοινωνίας και της τελικής επιλογής για το μουσειογραφικό σχεδιασμό. Ως απαραίτητη προϋπόθεση της εκθεσιακής οργάνωσης προέκυψε για τους συμμετέχοντες η σύνδεση των συνειρμών και των αποκωδικοποιήσεων, επιχειρώντας νέα εννοιολογικά σύνολα που οδήγησαν σε αντίστοιχα εκθεσιακά σύνολα (θεματικές ενότητες).
14. Στο τελευταίο στάδιο οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν τη δράση και συζήτησαν με τους εμπυχωτές γύρω από το εκθεσιακό αποτέλεσμα.

Αριθμός συμμετεχόντων: δεκαπέντε (15) άτομα. Όλα τα στάδια του εργαστηρίου απαθανάτιστηκαν φωτογραφικά.

III. Αποτίμηση της δράσης

Το εργαστήριο ολοκληρώθηκε σε μιάμιση (1 & 1/2) ώρα, κατά τη διάρκεια της οποίας οι συμμετέχοντες δραστηριοποιήθηκαν αδιάλειπτα. Ο μετασχηματισμός απόψεων χάρη σε μια δράση, η οποία δεν ήταν ούτε συστηματική ούτε επαναλαμβανόμενη, θα ήταν μια μάλλον παρακινδυνευμένη εκτίμηση. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι επρόκειτο για άτομα ευαίσθητοποιημένα στο αντικείμενο και τα πλεονεκτήματα της βιωματικής μάθησης, καθώς προέρχονταν, κατά κύριο λόγο, από το χώρο της εκπαίδευσης και, άλλωστε, η συμμετοχή στο εργαστήριο ήταν μια ενσυνείδητη επιλογή και όχι μια έξωθεν «επιβεβλημένη συνθήκη». Παρά το γεγονός αυτό, παρατηρήθηκε, αρχικά, μια σχετική επιφύλαξη απέναντι στις προτεινόμενες πρακτικές (σύνηθες χαρακτηριστικό στην Εκπαίδευση Ενηλίκων), η οποία, σταδιακά, ξεπεράστηκε από την ολομέλεια μέχρι το πέρας της δράσης, φτάνοντας, ενίοτε και σε ενθουσιώδεις κρίσεις για τη διαδικασία.

Η δράση αποτιμήθηκε λαμβάνοντας υπόψη, αφενός, τους στόχους και, αφετέρου, τα προσδοκώμενα οφέλη. Παρά τα θετικά σχόλια, από τον απολογισμό προκύπτουν τόσο τελέσφορες και γόνιμες πρακτικές, όσο και ελλείψεις. Πιο αναλυτικά:

-*Στόχοι:*

Η παρουσίαση των ρευμάτων της Τέχνης συνέβαλε στην εξοικείωση των συμμετεχόντων με τη μοντέρνα τέχνη (όπως είχε τεθεί ο αρχικός στόχος) γιατί οι συμμετέχοντες μπήκαν στη διαδικασία της διερώτησης, της αμφισβήτησης και τελικά της κατανόησης ή μη και αποδοχής ή απόρριψης. Στη συνέχεια αυτής της φάσης,

τους ήταν πιο εύκολο να εκφράσουν συναισθήματα και απόψεις, να πειραματιστούν, να κινηθούν με αυτενέργεια αναφορικά με την οικοδόμηση ενός μουσειακού περιβάλλοντος. Είναι πιθανό ότι μεταστράφηκαν θετικά ή, τουλάχιστον, άρχισαν να αντιμετωπίζουν το μουσείο ως «πεδίο δράσης λαμπρό» και τη μουσειακή εμπειρία ως μια νέα και άγνωστη διαδικασία που θα πρέπει να δοκιμάσουν (ένας από τους στόχους που είχαν οριστεί εξαρχής). Ωστόσο, δεν είναι πολύ σίγουρο ότι ο τρίτος στόχος επετεύχθη, ότι δηλαδή αναανοηματοδότησαν τη μουσειακή εμπειρία ως μέσο αυτοπραγμάτωσης και διαλόγου με τη μοντέρνα τέχνη: μάλλον, παρέμειναν σε ένα επίπεδο πιο «επιφανειακό», αυτό μιας πρώτης αποκωδικοποίησης που τους προσέφερε απλώς τη γνώση ενός πρωτόγνωρου βιώματος.

-Προσδοκώμενα οφέλη:

Ήταν πολύ σαφής η θετική υποδοχή βιωματικών μεθόδων και πρακτικών-αναφορικά με τη μοντέρνα τέχνη και το μουσείο-με τις οποίες οι συμμετέχοντες ήρθαν σε επαφή. Δεδομένου του γεγονότος ότι επρόκειτο κατά κύριο λόγο για εκπαιδευτικούς, η πλειονότητα εξέφρασε την επιθυμία να εφαρμόσει τις προαναφερθείσες τακτικές σε διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης, με σκοπό τη βελτίωση της παιδαγωγικής διαδικασίας. Επιπροσθέτως, κατέστη προφανές ότι, μέσω των ομαδικών δραστηριοτήτων κοινωνικοποιήθηκαν ταχύτατα, εξωτερίκευαν σκέψεις και συναισθήματα, ενήργησαν αυτόβουλα και χωρίς να αυτολογοκρίνονται. Εξάλλου, πολλά από τα μέλη αναθεώρησαν τη στάση τους απέναντι στην «ακαταλαβίστικη μοντέρνα τέχνη» αντιμετωπίζοντας με περισσότερη επιείκεια ό,τι δεν καταλάβαιναν ή δεν τους άρεσε, συζητώντας τις ενστάσεις τους: το ακατανόητο δεν αντιμετωπιζόταν πλέον με επιφύλαξη, αλλά με θετική κριτική διάθεση που απελευθέρωσε το πνεύμα τους (καθώς στη μοντέρνα τέχνη λόγο έχει περισσότερο η Ιδέα και λιγότερο η καλλιτεχνική δεξιότητα) και τους έκανε να δράσουν πιο αυθόρμητα. Παρ' όλ' αυτά, είναι μάλλον απίθανο να εμβάθυναν τόσο, ώστε να αποκατασταθεί ηθικά στο μυαλό τους η ηθική αξία του Μουσείου και της Τέχνης ως μοχλών κοινωνικής αυτοβελτίωσης.

IV. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Το βιωματικό εργαστήριο αποτέλεσε μία ενδιαφέρουσα πρόταση για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση με βάση τον πραγματικό αριθμό των ενδιαφερομένων. Αυτό κατέστησε εμφανή τόσο τη θέληση για εξοικείωση του κοινού με το πεδίο της τέχνης αλλά και τη θέληση για αξιοποίηση του φαινομένου της τέχνης στους κόλπους των παιδαγωγικών πρακτικών. Είναι εύλογο το γεγονός πως η μία και μοναδική συνάντηση με τους συμμετέχοντες δε θα μπορούσε να αποδώσει τελέσφορα αποτελέσματα αλλά μόνο ισχυρές ενδείξεις για την τεκμηρίωση της επιστημονικής θέσης των συγγραφέων. Η συνολική αποτίμηση του εργαστηρίου ανέδειξε την αναγκαιότητα περισσότερων της μίας συναντήσεων με την ίδια ομάδα για το δυνητικό μετασχηματισμό μιας κοινωνικής τάσης, καθώς κάτι τέτοιο είναι μάλλον αδύνατο να επιτευχθεί στη διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή μιας συνεδρίας. Η μετασχηματίζουσα μάθηση πρεσβεύει, μεταξύ άλλων, την επανάληψη της πληροφορίας με όποια μορφή και τρόπο αυτή εισάγεται στο μαθησιακό περιβάλλον για την ουσιαστική ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού. Έτσι, η επαναλαμβανόμενη εκπαιδευτική διαδικασία είναι μία σταθερή τεχνική για την ανασκευή στερεοτύπων που, εν πολλοίς, αποτελούν προσκόμματα στην εξέλιξη του κοινωνικού συνόλου ή θίγουν το αγαθό της ζωής. Συνεπώς θα ήταν μάλλον αμφίβολα και εύκολα αμφισβητήσιμα τα αποτελέσματα μιας παιδαγωγικής δράσης, τα οποία θα προέκυπταν χωρίς την αξιοπιστία της επανάληψης. Για το λόγο αυτό, οι κρίσεις μας παραμένουν απόψεις και όχι παραδοχές που, μάλιστα, ενέχουν τη διάσταση της εσφαλμένης διαπίστωσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Black, G. 2010. *Το ελκυστικό μουσείο. Μουσεία και επισκέπτες*. (Σ. Κωτίδου μεταφρ.) Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς
- Bourdieu, P. (1991). *The love of Art: European Art Museums and their public*. Cambridge, UK: Polity Press
- Deeth, J. (2012). Engaging Strangeness in the Art Museum: an audience development strategy. *Museum & Society*, Vol.10, (1)
- Δουλγερίδης, Μ. (2006). *Το μουσείον*. Αθήνα: Αγγελάκη
- Gombrich, E. (1998). *Το χρονικό της Τέχνης*. (Λ. Κάσδαγλη, μεταφρ.) Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης
- Καντίνσκυ, Β. (1981). *Για το πνευματικό στην τέχνη*. (Μ. Παράσχης, μεταφρ.) Αθήνα: Νεφέλη
- Κόκκος, Α. (2011). Μετασηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική εμπειρία. Η διαμόρφωση μιας μεθόδου, Στο Α. Κόκκος και Συνεργάτες (επιμ.). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες* (σσ.71-122). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μέγα, Γ. (2011). Η Τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική εργασία. Στο Α. Κόκκος και Συνεργάτες (επιμ.). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες* (σσ. 21-70). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Mezirow, J. (1977). Perspective transformation. Στο *Studies in Adult Education*. Τ. 9, σσ. 100-110
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. Στο *Adult Education* Τ. 32, (1)
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice στο Cranton, P. (επιμ.) *Transformative Learning in Action: Insights from Practice*
- Νικονάνου, Ν. (2010). *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Πατάκης
- Schärer, M. (2009). Things + Ideas + Musealization = Heritage. A Museological Approach. *Museologia e Patrimonio*. V.2, (1)
- UNESCO-Institute of Education (1997). *The Hamburg Declaration on Adult Education*, ανακτήθηκε από <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5eng.pdf>

Με όχημα την Τέχνη: Βιωματικό εργαστήριο εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία παραγωγής λόγου

Αθανασία Δακοπούλου, Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε., Δήμητρα Καυκά, Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε., Έλενα Μανιάτη, Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε.

nasiadako@gmail.com, dimitrakauka@gmail.com, elmaniati@gmail.com

Περίληψη

Εκκινώντας από την συχνά διατυπωμένη θέση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, για την ανάγκη διδακτικής υποστήριξης των μαθητών τους στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, οργανώθηκε σειρά βιωματικών εργαστηρίων με στόχο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα εφαρμογής καινοτόμων πρακτικών, με ειδικότερη στόχευση στη βελτίωση των διδακτικών τους πρακτικών. Στην κατεύθυνση αυτή επιλέχθηκε το μοντέλο της έντεχνης συλλογιστικής.

Αξιοποιώντας τη δυναμική που προσφέρει η Τέχνη, ο σκοπός της δράσης ήταν διττός: αφ' ενός να εξοικειωθούν οι εκπαιδευτικοί στη δόμηση πολλαπλών συνάψεων μεταξύ των έργων τέχνης και πτυχών του αναλυτικού προγράμματος, ώστε να τη διοχετεύσουν στην παραγωγή λόγου και αφ' ετέρου, να προσεγγίσουν, με βάση τις δικές τους προσλαμβάνουσες, τα επιλεγμένα έργα Τέχνης, προκειμένου να αποτελέσουν «όχημα» κατά τη διδακτική διαδικασία. Η αξιοποίηση της Τέχνης στα επιμορφωτικά σεμινάρια έδωσε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να μετακινηθούν μεθοδολογικά και να διαμορφώσουν νέα διδακτικά και μαθησιακά περιβάλλοντα.

Λέξεις-Κλειδιά: επιμόρφωση εκπαιδευτικών, έντεχνη συλλογιστική, παραγωγή λόγου.

Abstract

Starting from primary school teachers' frequent request for support for their students in oral and written language production, a series of experiential workshops were organized. The aim was teachers' training on issues of innovative practices, focusing on improving their teaching practices. In this direction, the model of artistic reasoning was selected.

Drawing from the dynamics offered by Art, the purpose of the action was twofold: on the one hand, to familiarize teachers with the building of multiple connections between artworks and aspects of the curriculum so as to use it in language production and, on the other hand, to approach - on the basis of their own views - the selected artworks, in order to use them as a "vehicle" during the teaching process. The use of Art in in-service training enabled teachers to move methodologically and to form new teaching and learning environments.

Keywords: teachers' in-service training, artful thinking, language production.

1. Αισθητική εμπειρία και μαθησιακή διαδικασία

Η τέχνη δεν είναι η ίδια η πραγματικότητα αλλά η αναπαράστασή της, μέσα από το φίλτρο του καλλιτέχνη που εκτός των άλλων είναι φορέας των ιδεών, των αξιών και των πεποιθήσεων της εποχής του (Olson, 2000). Εκκινώντας από αυτή την παραδοχή, με την εργασία αυτή επιχειρούμε να απαντήσουμε σε ερωτήματα σχετικά με τις δυνατότητες αξιοποίησης της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία σε διαφορετικές ομάδες-στόχους, τόσο σε επίπεδο σχολικής εκπαίδευσης, όσο και σε επίπεδο εκπαίδευσης ενηλίκων. Αιτούμενο της συγκεκριμένης εργασίας είναι η ενσωμάτωση της τέχνης στην εκπαίδευση, τόσο στη σχολική της εκδοχή, όσο και σε επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με έμφαση στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών.

Με αφετηρία και κίνητρο την συχνά διατυπωμένη θέση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, για την ανάγκη διδακτικής υποστήριξης των μαθητών τους στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, οργανώθηκε σειρά βιωματικών εργαστηρίων με στόχο την επιμόρφωσή τους σε ζητήματα εφαρμογής καινοτόμων πρακτικών, με ειδικότερη στόχευση στη βελτίωση των διδακτικών τους πρακτικών.

Αξιοποιώντας τη δυναμική που προσφέρει η Τέχνη, ο σκοπός της δράσης ήταν διττός: αφενός να εξοικειωθούν οι εκπαιδευτικοί στη δόμηση πολλαπλών συνάψεων μεταξύ των έργων τέχνης και πτυχών του αναλυτικού προγράμματος, ώστε να τη διοχετεύσουν στην παραγωγή λόγου και αφετέρου, να προσεγγίσουν, με βάση τις δικές τους προσλαμβάνουσες, τα επιλεγμένα έργα Τέχνης, προκειμένου να αποτελέσουν «όχημα» κατά τη διδακτική διαδικασία. Το ζητούμενο από την αξιοποίηση της Τέχνης στα επιμορφωτικά σεμινάρια ήταν να δοθεί η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να μετακινηθούν μεθοδολογικά και να διαμορφώσουν νέα διδακτικά και μαθησιακά περιβάλλοντα.

Οι σύγχρονες απαιτήσεις και η προοπτική διαμόρφωσης διδακτικών πρακτικών ενεργητικής και κριτικής προσπέλασης του σύνθετου και διαρκώς μεταβαλλόμενου εκπαιδευτικού πλαισίου, δημιουργούν συνθήκες ένταξης εκπαιδευτικών πρακτικών που βασίζονται σε τεχνικές εξοικείωσης των μαθητών με τα γνωστικά αντικείμενα και ενεργοποίησης του μαθητικού ενδιαφέροντος μέσα από καινοτόμες δραστηριότητες. Η εκπαίδευση σήμερα εναρμονισμένη με τις αρχές της επικοινωνίας και της στοχαστικής διεργασίας δημιουργεί νέες συνθήκες για τις παιδαγωγικές διαδικασίες και τις διδακτικές πρακτικές. Μέσα από διαδικασίες δομητικές και αναδομητικές και μέσα από την αλληλεπίδραση οι εκπαιδευόμενοι οικοδομούν τη δική τους πραγματικότητα. Η αλληλεπίδραση στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών επιτυγχάνεται με την παροχή ευκαιριών, τη συμμετοχή όλων, τη βιωματική και προσανατολισμένη δράση.

Η τέχνη μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης σε επίσημα και ανεπίσημα πλαίσια και να υποστηρίξει ικανοποιητικά τις διαδικασίες πρόσκτησης της νέας γνώσης. Αποτελεί έναν απλό, αλλά ταυτόχρονα πανίσχυρο τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μπορούν να υποστηριχθούν στο να κατανοήσουν τον πολύπλοκο και αταξινόμητο κόσμο της εμπειρίας (Bruner, 1990). Ως εκπαιδευτική στρατηγική, προσελκύει το ενδιαφέρον και κινητοποιεί νοητικές

διεργασίες. Μέσω της τέχνης επικοινωνούνται ιδέες και συναισθήματα, διαχέονται γνώσεις, απόψεις και επιχειρήματα, ενώ δημιουργούνται συνθήκες φαντασίας και δημιουργικότητας. Συνεπώς, η τέχνη μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο για τη διαμόρφωση κατάλληλου, φιλικού και ευχάριστου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, αλλά και μέσο για τη μεταβίβαση πληροφοριών, την οικοδόμηση γνώσεων και την εξοικείωση με στάσεις και αξίες.

Οι πρακτικές προσέγγισης του έργου τέχνης παρέχουν ένα ασφαλές πεδίο για την ανάπτυξη συμμετοχικών και βιωματικών διαδικασιών μάθησης, καθώς οι ιστορίες διασχίζουν τα όρια του χρόνου, τη γεωγραφία και τον πολιτισμό. Προσφέρουν πολλές ευκαιρίες ενσυναισθητικής λειτουργίας, κατανόησης των συναισθημάτων, του τρόπου και των κινήτρων δράσης των ανθρώπων. Οι «εικόνες» δημιουργούν στους εκπαιδευόμενους διαύλους επικοινωνίας με τα προβλήματα και τις ιδέες της εκάστοτε πραγματικότητας. Τους βοηθούν να αναπτύξουν λεκτική, οπτική, συναισθηματική παιδεία και δεξιότητες κριτικής σκέψης. Παρέχουν ασφαλείς μαθησιακές διαδρομές, βοηθώντας τους να συζητήσουν, να αποδεχθούν και να ασχοληθούν με τον μετασχηματισμό και τη σταδιακή αποδόμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Ταυτόχρονα, αυξάνει την ευαισθητοποίηση, την εκτίμηση και την κατανόηση των ιστορικών και των διεθνών πολιτισμών.

Η τέχνη αποτελεί ένα πολύ σημαντικό εργαλείο σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς έχει αποδειχθεί ότι αυξάνει τις προφορικές και βελτιώνει τις γραπτές ικανότητες λόγου των εκπαιδευομένων, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει δεξιότητες κριτικής σκέψης, ανάλυσης και σύνθεσης πληροφοριών. Πιο συγκεκριμένα, η αφήγηση (συμπεριλαμβανομένης της δημιουργίας και της ακρόασης) οδηγεί τον εκπαιδευόμενο στην εξάσκηση σύνθετων επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσα από τη δόμηση περιεχομένου, την επεξεργασία των πληροφοριών και την εξαγωγή νοήματος. Ο παιδαγωγικός χαρακτήρας της τέχνης ενισχύεται περαιτέρω και με τη δυνατότητά της να υποστηρίζει αποτελεσματικά την προσέγγιση αντιλήψεων, γνώσεων, αξιών και συμπεριφορών, οι οποίες βοηθούν το άτομο να λαμβάνει αποφάσεις για τη ζωή του. Η αξιοποίηση της τέχνης δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα πρόσβασης στο λόγο, ενισχύει τη φαντασία, ζωντανεύει χώρους και εικόνες, αναπτύσσει τις επιδόσεις. Η ανησυχία για τρέχοντα κοινωνικά θέματα, όπως η φτώχεια, τα κοινωνικά δικαιώματα, η βία κάθε μορφής, καθώς και περιβαλλοντικά ζητήματα, έχει συντελέσει στην αναβίωση του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής κοινότητας για την ένταξη πρακτικών αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μέσω της τέχνης, η παρατηρητικότητα μας γίνεται ευφυής. Ο παρατηρητής μελετά τις αλληλοσυσχετίσεις στις φόρμες, στους όγκους, στους χρωματισμούς. Ενεργοποιεί τη φαντασία του και την ευελιξία της σκέψης του (Eisner, 2002). Παράλληλα, η μεθοδευμένη παρατήρηση έργων τέχνης μέσα από συγκεκριμένες ερωτήσεις δίνει τη δυνατότητα στον παρατηρητή, όχι μόνο να παρατηρήσει σε βάθος ένα έργο τέχνης αλλά, παράλληλα, να καλλιεργήσει τη στοχαστική και δημιουργική του διάθεση καθώς παρατηρεί (Perkins, 1994). Η ανάλυση των επιμέρους στοιχείων του έργου τέχνης, η αναζήτηση αιτίων και συνεπειών, η δημιουργική ανάλυση και προσέγγιση και η εναλλακτική οπτική του θεατή-μελετητή, συνιστούν, αφ' ενός διαδικασίες κριτικής σκέψης, και αφ' ετέρου διασύνδεσης της σκέψης με την πράξη.

2. Από την εικόνα στο λόγο: μοτίβα έντεχνης συλλογιστικής και γνωστικές στρατηγικές για την παραγωγή λόγου

Για την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας θέσαμε ως προτάγματα, αφενός την άποψη ότι η αισθητική εμπειρία είναι σκόπιμο να αποτελεί ένα από τα κεντρικά στοιχεία κάθε εκπαιδευτικής διεργασίας και να εντάσσεται στο σχεδιασμό με τρόπο λειτουργικό, ώστε να παρέχει μαθησιακές ευκαιρίες. Αφετέρου συνεκτιμήσαμε την προσέγγιση του Freire (1978, 2006) για την ολιστική διερεύνηση ενός ζητήματος μέσω της επαφής των συμμετεχόντων με πολλαπλές αισθητικές εμπειρίες, δεδομένου ότι, ενισχύει καταλυτικά τη μαθησιακή διεργασία. Στο πλαίσιο της εργασίας λήφθηκαν, επίσης, υπόψη οι προσεγγίσεις των Perkins (1994) και Olson (2000) σχετικά με την άντληση νοήματος μέσα από τη συστηματική παρατήρηση της τέχνης. Με βάση τα συγκεκριμένα προτάγματα οι εκπαιδευτικοί μπορούν να σχεδιάζουν τα στάδια της μαθησιακής διεργασίας αξιοποιώντας την τέχνη ως μαθησιακό εργαλείο, ώστε να προσεγγίζονται δημιουργικά διάφορα θέματα. Η ενασχόληση των μαθητών με έργα τέχνης, επιβάλλει την υιοθέτηση στρατηγικών και τεχνικών, που θα καθιστούν το πλαίσιο διδασκαλίας αποτελεσματικό, χωρίς να καταλύεται η αισθητική απόλαυση των μαθητών.

Δεδομένου όμως, ότι μέσα από την αξιοποίηση έργων τέχνης, επιδιώκεται και η γλωσσική άσκηση των μαθητών, κρίνεται σκόπιμη η πολυεπίπεδη προσέγγιση και ανάλυσή τους και η ανάπτυξη πρακτικών λειτουργικής ένταξης της τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία. Στη βάση αυτής της συλλογιστικής, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης πρότασης το έργο τέχνης θα πρέπει να σχετίζεται με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, να πυροδοτεί το στοχασμό και την αισθητική απόλαυση. Να συνδέεται με τα γνωστικά αντικείμενα, να αναδεικνύει εμπειρίες και βιώματα, να προσφέρει ευκαιρίες για εξέταση των αξιών και των δυσλειτουργικών παραδοχών.

Στη βιβλιογραφία έχουν αναπτυχθεί διάφορες μεθοδολογικές προτάσεις αξιοποίησης της τέχνης (Perkins, 1994, 2003, Μέγα, 2002, Κόκκος & συν., 2011). Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε το μοντέλο της έντεχνης συλλογιστικής, το οποίο αξιοποιεί την τέχνη προτείνοντας ταυτόχρονα εφαρμογές στη διδακτική πρακτική. Με την αξιοποίηση αυτής της μεθοδολογίας, επιχειρήθηκε να βοηθηθούν οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί να αξιοποιούν έργα τέχνης αρμονικά ενταγμένα στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος για την ενδυνάμωση τόσο της δημιουργικής και κριτικής σκέψης των μαθητών τους, όσο και για την ενίσχυση της παραγωγής λόγου στους μικρούς μαθητές τους.

3. Διαμορφώνοντας περιβάλλοντα επικοινωνιακών συνθηκών στην παραγωγή λόγου

Η επικοινωνιακή προσέγγιση, στόχος της οποίας είναι η καλλιέργεια του προφορικού και του γραπτού λόγου ως εκφράσεων της επικοινωνιακής διάστασης της γλώσσας, αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της σύγχρονης γλωσσικής διδασκαλίας.

Οι παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας με έμφαση αποκλειστικά σε μορφοκεντρικές δραστηριότητες ακρίβειας λόγου, μέσω της εξάσκησης σε γραμματικά φαινόμενα, έχουν αντικατασταθεί από επικοινωνιακές δράσεις, οι οποίες προϋποθέτουν νέου τύπου διδακτικό υλικό. Πιο συγκεκριμένα, η αποτελεσματικότερη καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας επιτυγχάνεται μέσω

αυθεντικού υλικού και αυθεντικών επικοινωνιακών δράσεων, κατ' αντιστοιχία προς εκείνες στις οποίες εμπλέκονται τα άτομα στην καθημερινή τους ζωή.

Όταν η παραγωγή λόγου είναι επικοινωνιακά προσανατολισμένη, εξετάζουμε τα «δομικά υλικά» με τα οποία δομείται ο λόγος, βάσει των οποίων διαφοροποιούνται μεταξύ τους οι διάφορες μορφές του, όπως εμφανίζονται μέσα σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές συνθήκες. Γι' αυτό, ο σκοπός της παραγωγής λόγου επεκτείνεται πέρα από την απόκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας και δίνει έμφαση στην καλλιέργεια της ικανότητας επιλογής των συμβάσεων του ανάλογου ύφους, ώστε να επιτευχθούν οι κοινωνικοί σκοποί που θέτουν τα άτομα σε κάθε τομέα δράσης (Τσιπλάκου, Χατζηιωάννου, Κωνσταντίνου, 2006).

Με ποιο τρόπο, όμως, προωθείται και ενισχύεται ο επικοινωνιακός χαρακτήρας της γλώσσας, με τους όρους που αυτός περιγράφηκε;

Αυτό που χρειάζεται είναι να απαλλαγούμε από τις στρεβλές αντιλήψεις που έχουν δημιουργηθεί στην πορεία μιας μακράς παράδοσης και να συνειδητοποιήσουμε ότι πρέπει για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας να δημιουργούμε κατά τη διδακτική διαδικασία συνθήκες χρήσης της γλώσσας, ανάλογες με αυτές που ισχύουν στον καθημερινό επικοινωνιακό λόγο. Αυτή η επιδίωξη ανάπτυξης επικοινωνιακής δεξιότητας επιβάλλει το διδακτικό υλικό να χαρακτηρίζεται από αυθεντικότητα. Για να κατακτηθεί η ικανότητα να επικοινωνούν τα άτομα λεκτικά στον κοινωνικό χώρο, θα πρέπει να εξοικειωθούν με τις μορφές που παίρνει η επικοινωνία στο χώρο.

Αυτό σημαίνει να γνωρίζουν κάθε φορά που καλούνται να παράγουν λόγο, προφορικό ή γραπτό, ποιος μιλάει ή γράφει, πού απευθύνεται, για ποιο σκοπό και για ποιο θέμα. Μέσα από τέτοιου είδους δραστηριότητες συνειδητοποιούν την αναγκαιότητα προσαρμογής του ύφους και των μέσων του λόγου τους ανάλογα με τον αποδέκτη, το θέμα, την αιτία, το σκοπό, αλλά και το είδος του κειμένου που πρόκειται να παραγάγουν. Η επιλογή του κατάλληλου γλωσσικού ύφους σε κάθε περίπτωση είναι κάτι που για τους περισσότερους γίνεται χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια και σκέψη. Την ικανότητα όμως αυτή, την αποκτούμε με την εμπειρία και τη μάθηση. Αποκτούμε, λοιπόν, συνείδηση της ετερογένειας της γλώσσας, δηλαδή, των διαφόρων *επιπέδων ύφους* (registers), τα οποία είναι λειτουργικές ποικιλίες και παραλλαγές που προσφέρουν εναλλακτικούς τρόπους να εκφράσει κανείς αποτελεσματικά αυτό ακριβώς που θέλει (Μπασλής, 2002).

4. Η περιγραφή της δράσης

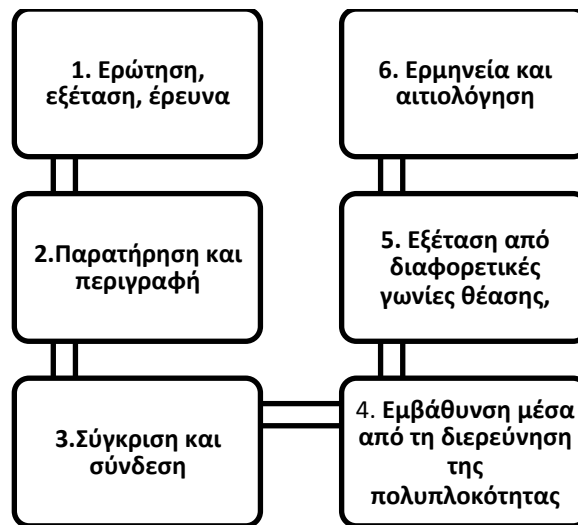
Επιστημονική εκκίνηση της εργασίας αποτελεί η θέση ότι κάθε εξέταση, έρευνα, περιγραφή, σύγκριση και αιτιολόγηση κάθε θέματος συνιστά μια νοητική ή γνωστική λειτουργία. Τα μοτίβα της Έντεχνης Συλλογιστικής στο πλαίσιο του μοντέλου (Α.Τ.Ρ.) αποτέλεσαν τη βάση για την ικανοποίηση των στόχων που θέσαμε στο πλαίσιο της εργασίας. Οι στρατηγικές που αναπτύσσονται μέσω της αξιοποίησης των μοτίβων διευρύνουν, εμβαθύνουν και ενεργοποιούν τη σκέψη των μαθητών και είναι αξιοποιήσιμες στη μαθησιακή διαδικασία. Μπορούν να αξιοποιηθούν με ευελιξία για την προσέγγιση θεμάτων που σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα του γλωσσικού μαθήματος, καθώς και με ζητήματα των κοινωνικών επιστημών.

Οργανώθηκε σειρά βιωματικών εργαστηρίων σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε τρεις περιφέρειες σχολικών συμβούλων στην Αττική (και ειδικότερα στο Χαλάνδρι, στην Νέα Ιωνία και στη Μεταμόρφωση-Πεύκη). Στα

βιωματικά εργαστήρια συμμετείχαν κάθε φορά 25 εκπαιδευτικοί όλων των τάξεων του δημοτικού σχολείου, αλλά καταναμεμημένοι σε ομάδες ανά τάξη.

Με αφετηρία ένα έργο Τέχνης, σε ένα πρώτο επίπεδο οι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν πάνω στο μοντέλο της Έντεχνης Συλλογιστικής, καθώς και στα μοτίβα που μπορούν να ακολουθήσουν και να υιοθετήσουν με βάση τους στόχους κάθε επιπέδου, στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας. Ειδικότερα αξιοποιήθηκαν τα μοτίβα, τα οποία προσφέρονται για διασυνδέσεις, συσχετίσεις, συγκρίσεις, αλλαγές και τροποποιήσεις σε επίπεδο επικοινωνιακού λόγου (σχήμα 1).

Σχήμα 1



Σε ένα δεύτερο επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν στον τρόπο διασύνδεσης συγκεκριμένων μοτίβων με την παραγωγή λόγου, έτσι ώστε να μεταφέρουν στη συνέχεια την αποκτηθείσα εμπειρία και γνώση στη μαθησιακή διαδικασία. Δόθηκαν παραδείγματα τροποποιήσεων και επεκτάσεων του εικαστικού περιβάλλοντος και διασύνδεσής τους με το λόγο, που μπορεί να οικοδομηθεί στο πλαίσιο των συγκεκριμένων εικαστικών και γλωσσικών τροποποιήσεων.

Διαμορφώθηκε ένα πλαίσιο δράσεων, το οποίο ικανοποιεί επιμέρους και ειδικούς στόχους και επεκτείνεται σε δραστηριότητες γλωσσικής αγωγής για την καλλιέργεια επικοινωνιακού λόγου, μέσα από περιγραφή εικόνων, αντικειμένων, προσώπων, έκφραση συναισθημάτων, διατύπωση υποθέσεων με στόχο την κατάκτηση των λεξιλογικών και γλωσσικών δομών, αλλά και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου (Κονδύλη, 1997).

Στη συνέχεια με αφορμή το εικαστικό έργο «Η προσφυγοπούλα» του Γεώργιου Ιακωβίδη, οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να παρατηρήσουν, να κάνουν συσχετισμούς, να συνοψίσουν, να εξοικειωθούν με τις εσωτερικές και μη ορατές εκ πρώτης όψεως γωνίες θέασης, να συγκρίνουν και να αιτιολογήσουν.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο επίπεδο επιμορφώθηκαν στην αξιοποίηση του μοτίβου ερώτησης, εξέτασης, έρευνας, περιγραφής και παρατήρησης, στο πλαίσιο του μοντέλου, σύμφωνα με το σχήμα 2.

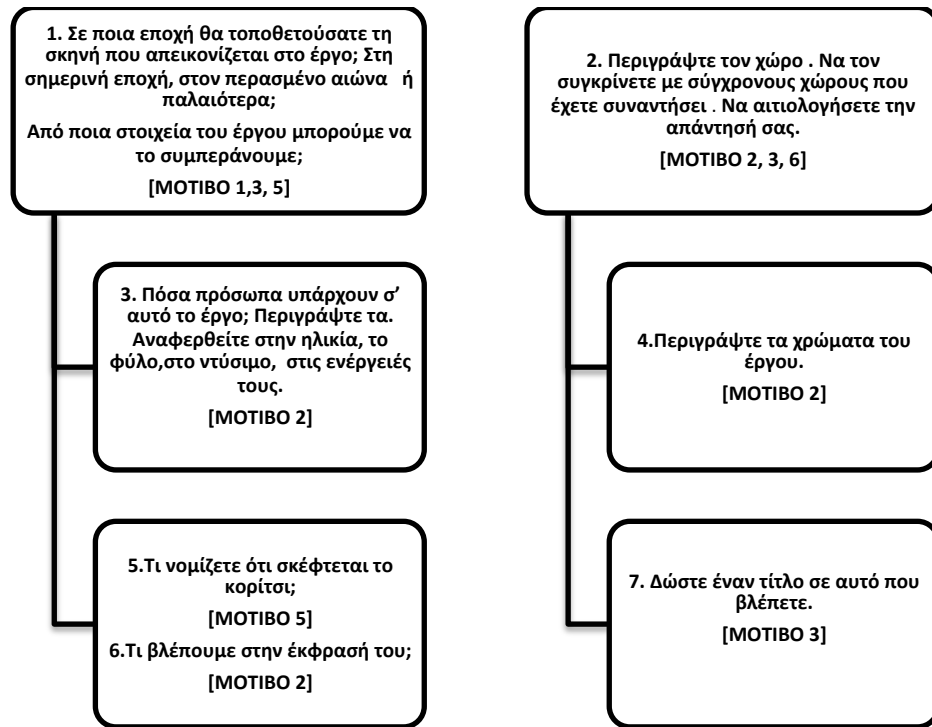
Σχήμα 2



Στο δεύτερο επίπεδο οι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν στα μοτίβα σύγκρισης και σύνδεσης, εξέτασης από διαφορετικές γωνίες θέασης, ερμηνείας και αιτιολόγησης.

Η αξιοποίηση των συγκεκριμένων μοτίβων ενισχύθηκε και ισχυροποιήθηκε μέσα από μια σειρά ερωτήσεων και δραστηριοτήτων, οι οποίες διαμόρφωσαν περιβάλλοντα επικοινωνιακών συνθηκών, κατανόησης της γλώσσας και ένταξης του λεξιλογίου στο εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο, καθώς και μέσα από δραστηριότητες δραματοποίησης και εικαστικής αποτύπωσης (σχήμα 3).

Σχήμα 3



5. Τα αποτελέσματα της δράσης - Καταληκτικές επισημάνσεις

Η αποτίμηση των αποτελεσμάτων μπορεί να κριθεί ως ιδιαίτερα θετική. Έγινε για ακόμη μια φορά φανερό πως η τέχνη μπορεί να λειτουργήσει άριστα ως διδακτικό εργαλείο για την προσέγγιση συγκεκριμένων πεδίων του αναλυτικού προγράμματος και την ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης των μαθητών. Στα βιωματικά εργαστήρια με τους εκπαιδευτικούς η τέχνη επιλέχθηκε με στόχο την βοήθεια των μαθητών στην παραγωγή λόγου, αφού συντελεί στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους και στη σταδιακή γνωριμία με τον εαυτό και με τους άλλους μέσα από οδούς περισσότερο ολιστικές (Lawrence, 2008).

Ταυτόχρονα, όμως, η έρευνα έδειξε ότι η αξιοποίηση της τέχνης κατάφερε να προσφέρει μια διαφορετική ματιά στην εκπαιδευτική καθημερινότητα αποδεικνύοντας πως ο εμπλουτισμός της λειτουργεί ως κίνητρο για μάθηση και συλλογική εργασία τόσο για τους μαθητές, όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Κρίνεται σημαντικό το γεγονός ότι δόθηκε η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να διδάξουν τους μαθητές τους εκκινώντας από μια διαφορετική αφετηρία περισσότερο ενδιαφέρουσα και καινοτόμα, φέρνοντάς τους σε επαφή με διαφορετικά είδη και μορφές αισθητικής έκφρασης.

Όπως προαναφέρθηκε, ο στόχος της δράσης ήταν διττός: από την μία πλευρά να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί να δομήσουν πολλαπλές συνάψεις μεταξύ των έργων τέχνης και τμημάτων του αναλυτικού προγράμματος. Ο στόχος αυτός φάνηκε πως επετεύχθη. Οι συζητήσεις που έλαβαν χώρα στη διάρκεια των βιωματικών εργαστηρίων, καθώς και οι δράσεις αποτίμησής τους έδειξαν πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να αναζητήσουν και να εντοπίσουν σημεία τομής ανάμεσα στο έργο τέχνης και σε πεδία του αναλυτικού προγράμματος της γλώσσας και όχι μόνο. Η διδασκαλία παραγωγής λόγου, τόσο προφορικού όσο και γραπτού,

εκτείνεται σε όλο το μήκος και το πλάτος των αναλυτικών προγραμμάτων των γνωστικών αντικειμένων, που οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί δημιούργησαν μέσα από ατομικό και συλλογικό αναστοχασμό συνάψεις μεταξύ του έργου τέχνης και τμημάτων του αναλυτικού προγράμματος της τάξης τους. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι συμμετέχοντες κατάφεραν να αξιοποιήσουν τη δυναμική που προσφέρει η Τέχνη και στη συνέχεια να την διοχετεύσουν στην παραγωγή λόγου στις σχολικές τους τάξεις.

Από την άλλη πλευρά, η αξιοποίηση της Τέχνης στα επιμορφωτικά σεμινάρια έδωσε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να απομακρυνθούν από μια στάση παθητική την οποία, ενδεχομένως, υιοθετούν στο πλαίσιο των επιμορφωτικών σεμιναρίων και να δραστηριοποιηθούν και σε διαφορετικά πεδία. Η κινητοποίηση σε αυτή την κατεύθυνση των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών συνέβαλε – για όσες και όσους πέτυχαν να μετακινηθούν σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής - στο να απολαύσουν και να προσεγγίσουν με βάση τις δικές τους προσλαμβάνουσες τα επιλεγμένα έργα Τέχνης. Πρόκειται για βασικό εκπαιδευτικό πλεονέκτημα που μπορεί να προσφέρει η Τέχνη (Cassirer, 1994), τόσο στην εκπαίδευση ενηλίκων, όσο και στη μαθησιακή διαδικασία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

- Bruner, J. S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Cassirer, E. (1994). *Η παιδευτική αξία της Τέχνης*. Αθήνα: Έρασμος.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Freire, P. (1978). *Lettres à la Guinée-Bissau sur l' alphabétisation*. Paris: Maspéro.
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάξουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κόκκος, Α. και συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κονδύλη, Μ. (1997). «Στρατηγικές διδασκαλίες και μετάδοσης γνώσεων: παραδείγματα από το ελληνικό Νηπιαγωγείο». *Γλώσσα*, 39, 47-56.
- Lawrence, R. L. (2008). Powerful Feelings: Exploring the Affective Domain of Informal and Arts-Based Learning. In: *New Directions for Adult and Continuing Education*, 120, 65-77.
- Μέγα, Γ. (2002). *Οι τέχνες ως μέσο αποτελεσματικής μάθησης: το παράδειγμα του Γλωσσικού Μαθήματος*. Διδακτορική Διατριβή Τμήμα Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μπασλής Γ. (2002). *Κοινωνιογλωσσολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Olson I. (2000). *The Arts and Critical Thinking in American Education*. Connecticut. London: Bergin and Garvey Westport.

Perkins D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to think by Looking at Art*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.

Perkins, D. (2003). *Making Thinking Visible*, New Horizons for Learning, USA. Ανακτήθηκε από: www.newhorizons.org.

Τσιπλάκου Σ., Χατζηιωάννου Ξ., Κωνσταντίνου Κ. (2006). «Δέκα μύθοι για την επικοινωνιακή προσέγγιση, Ή «Κύριε, ελληνικά πότε εν να κάμουμε;» Πρακτικά ΙΧ Πανκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο: Προτεραιότητες και Προοπτικές 2-3 Ιουνίου* Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Ορίζοντας την έννοια της ευθύνης με τη χρήση δραματικών τεχνικών

Μαρία Καγιαβή, Εκπαιδευτικός, Εκπαιδύτρια Ενηλίκων, M.Ed, Δρ.Εκπαίδευσης
Ενηλίκων

mkagiavi@sch.gr

Περίληψη

Σκοπός του συγκεκριμένου εργαστηρίου ήταν να αναδειχθεί η ισχυρή δυναμική που εμπεριέχει η χρήση της τέχνης κατά τη διεργασία της μάθησης, σε εκπαιδευτικές ομάδες ενηλίκων.

Κατά την εφαρμογή του, αξιοποιήθηκε το «μοντέλο» της *“Ορατής Σκέψης”* του D. Perkins και χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία από τη μεθοδολογική πρόταση της τεχνικής του *“Εκπαιδευτικού Δράματος”*.

Τα ερωτήματα που μας απασχόλησαν ήταν:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες την έννοια της ευθύνης; Ποιες είναι οι απόψεις τους και οι παραδοχές τους για το θέμα αυτό και πως διαχειρίζονται αυτή την έννοια στο εργασιακό και ευρύτερό τους περιβάλλον;
2. Μπορεί η χρήση των μεθόδων της *“Ορατής Σκέψης”* και του *“Εκπαιδευτικού Δράματος”*, να συμβάλλουν στην κριτική προσέγγιση της έννοιας της ευθύνης, στη διερεύνηση των συναισθημάτων που σχετίζονται με αυτήν και ίσως στο μετασχηματισμό των όποιων αρνητικών ή δυσλειτουργικών συναισθημάτων διατυπωθούν;

Ως ερεθίσματα για τη διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων και την ανάπτυξη αρχικά της κριτικής σκέψης και ίσως στη συνέχεια του κριτικού στοχασμού, χρησιμοποιήθηκαν εικαστικά έργα και τραγούδια.

Λέξεις-Κλειδιά: ευθύνη, κριτικός στοχασμός, ορατή σκέψη, εκπαιδευτικό δράμα.

Abstract

The workshop presented here, was targeting to reveal the strong dynamic which is included in the use of art during the teaching process of adult learning groups.

During the workshop's process, we applied D. Perkins' "model" of "Visible Thinking" and used specific tools borrowed by the "Drama in Education" teaching hypothesis.

The questions asked were:

1. How do participants understand the meaning of “responsibility”? Which are their views and consensuses for the topic and how do they handle the meaning in their professional as well as their wider environment?
2. Could the methods of “Visible Thinking” and “Drama in Education” contribute to the critical approach of “responsibility”, conducting an emotional probe relative to this meaning and probably to the modification of any expressed negative or malfunctioning emotions?

Visual arts and songs were used as stimulus in order to investigate the above mentioned questions together with the development of critical thinking followed, most likely, by critical reflection.

Keywords: responsibility, critical reflection, visible thinking, drama in education.

Εισαγωγή

Η συμβολή της τέχνης, στην ανάπτυξη αρχικά του στοχασμού και στη συνέχεια του κριτικού στοχασμού, έχει διερευνηθεί στο πλαίσιο αρκετών επιστημονικών πεδίων όπως η Παιδαγωγική, η Φιλοσοφία και η Ψυχολογία. Τα σύγχρονα ρεύματα για τη σημασία της τέχνης στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, επηρέασε σε μεγάλο βαθμό η Σχολή της Φρανκφούρτης και ιδιαίτερα οι Adorno και Horkheimer, με την άποψη τους ότι η τέχνη μπορεί να προσφέρει στο άτομο τα εργαλεία που αυτό χρειάζεται για να αμφισβητήσει τις παραδοχές του σχετικά με τις κοινωνικές σχέσεις και να αποδεσμευτεί από την επιρροή της κυρίαρχης ιδεολογίας.

Οι στοχαστές του Palo Alto της Καλιφόρνιας, όπως οι Watzlawick, Beavin Bavelas και Jackson, αφού μελέτησαν τη λειτουργία του ανθρώπινου εγκεφάλου, απέδειξαν ότι η χρήση της τέχνης συνεισφέρει σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη της διαίσθησης, της φαντασίας και της έκφρασης των συναισθημάτων (Καγιαβή, 2016).

Στον ελληνικό χώρο, σημαντική υπήρξε η συνεισφορά του φιλόσοφου Κορνήλιου Καστοριάδη, ο οποίος, ιδιαίτερα στο βιβλίο του *«Παράθυρο στο χάος»* (2007), διατυπώνει την άποψη ότι η τέχνη λειτουργεί ως το παράθυρο που αποκαλύπτει και δίνει μορφή στο χάος όλων των ζητημάτων τα οποία είναι σημαντικά για τη ζωή μας και καλύπτονται από ένα πέπλο αληθειών.

Στο χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων πρώτος ο Freire, κάνοντας πράξη τη χρήση της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία του μετασχηματισμού, διατυπώνει την άποψη ότι χρησιμοποιώντας την τέχνη μπορούν οι συμμετέχοντες να βοηθηθούν στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση των κωδικοποιημένων καταστάσεων που αναπαριστούν την καθημερινή τους ζωή (Μάνθου, 2007). Ο στενός συνεργάτης του Freire, Ira Shor, θεωρεί ότι ο συνδυασμός των διαφόρων μορφών τέχνης για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, είναι η καλύτερη πρακτική που μπορεί να εφαρμοστεί (Κόκκος, 2009).

Κατά την εφαρμογή του εργαστηρίου που παρουσιάζεται αξιοποιήθηκε το «μοντέλο» της *“Ορατής Σκέψης”* του D. Perkins και χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία από τη μεθοδολογική πρόταση της τεχνικής του *“Εκπαιδευτικού Δράματος”*, προκειμένου να προσεγγιστεί κριτικά η έννοια της ευθύνης, να διερευνηθούν τα

συναισθήματα που σχετίζονται με αυτήν και ίσως να μετασηματισθούν τα όποια αρνητικά ή δυσλειτουργικά συναισθήματα διατυπώθηκαν.

Η Μέθοδος της Ορατής Σκέψης (Visible Thinking)

Η ορατή σκέψη είναι μία διαδικασία μάθησης, στην οποία η σκέψη απεικονίζεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σε εμφανές σημείο, και γίνεται ορατή από όλους τους συμμετέχοντες (Καγιαβή, 2009). Η τεχνική της στηρίζεται σε μια σειρά από ρουτίνες σκέψης (thinking routines), που έχουν στόχο την ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης κατά τη διδασκαλία. Οι ρουτίνες σκέψης είναι στην ουσία κάποια προτεινόμενα βήματα, με τα οποία μπορεί ο εκπαιδευτής να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους του σταδιακά στην κατανόηση και την εμβάθυνση του αντικειμένου που διδάσκει. Τα βήματα αυτά δεν είναι δεσμευτικά αλλά προσαρμόζονται ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευόμενων, τους στόχους της διδασκαλίας και το αντικείμενο της μάθησης (Ράικου, 2013). Οι τεχνικές της ορατής σκέψης, έχουν κυρίως εφαρμοστεί σε ανήλικους μαθητές, στο πλαίσιο της τυπικής τους εκπαίδευσης. Ωστόσο, στον ελληνικό χώρο τα τελευταία χρόνια σημειώνονται απόπειρες εφαρμογής των ρουτινών και στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των ενηλίκων, με πρωτοβουλίες, κυρίως, της Γεωργίας Μέγα και της εμπειρικής μελέτης που πραγματοποίησε σε ΣΔΕ. Σε αυτή τη μελέτη, η Μέγα κατέληξε στο γεγονός ότι με τη μεθοδολογία της ορατής σκέψης και μέσα από την παρατήρηση έργων τέχνης, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι ενεργοποιούν τον κριτικό στοχασμό και αυτοστοχασμό τους (Μέγα, 2010).

Το Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education)

Ο όρος Εκπαιδευτικό Δράμα προέρχεται από τη μετάφραση του αγγλικού Drama in Education. Αναφέρεται για να περιγράψει μία μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά δομημένο παιδαγωγικό χαρακτήρα. Όπως αναφέρει ο Τσιάρας, η έννοια Ε.Δ. δεν αφορά αποκλειστικά στη δραματική συμπεριφορά των συμμετεχόντων αλλά περισσότερο στη σκέψη και στη φαντασία τους. Σύμφωνα με τον ίδιο, ο όρος που προοδευτικά υιοθετείται είναι αυτός του «Αναπτυξιακού Δράματος», για να υποδηλώσει τη χρήση του ως εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης του ατόμου και για να τονίσει την παιδαγωγική διαδικασία του δραματικού μετασηματισμού (Τσιάρας, 2014). Η θεωρητική βάση πάνω στην οποία στηρίχθηκε το Ε.Δ, είναι οι θεωρίες των Vygotsky για τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης και Brunner για την έννοια του υποστηρικτικού πλαισίου. Οι θεωρίες αυτές επηρεάζουν άμεσα τον ευρωπαϊκό χώρο και ιδιαίτερα την Αγγλία, όπου αρχίζει να ασκείται κριτική στο αυταρχικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο κατηγορείται τόσο για την «επιφανειακότητα» της γνώσης που παρέχει, όσο και για τις εφαρμοζόμενες μεθόδους διδασκαλίας (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Προκύπτει δηλαδή η ανάγκη για ένα περισσότερο δημοκρατικό, δημιουργικό σχολείο με κύριο άξονα το μαθητή, που θα δίνει έμφαση στην ενεργητική μάθηση και τη μαθητοκεντρική διδασκαλία, προτείνοντας διδακτικές μεθόδους που θα στηρίζονται στη «δράση» (Μέγα, 1990). Το 1943, ιδρύεται η «Εταιρία Δραματικής Τέχνης» (Drama Association) και σύμβουλός της ορίζεται ο παιδαγωγός και θεατράνθρωπος Peter Slade. Από τα πρώτα πράγματα που επιχείρησε να κάνει ο Slade και προκειμένου να δώσει τέλος στις διαμάχες που είχαν προκύψει, ήταν να διαχωρίσει το Εκπαιδευτικό Δράμα από το θέατρο. Για να

αποσαφηνίσει τους όρους προσδίδει στο Εκπαιδευτικό Δράμα τα εξής χαρακτηριστικά:

α) Ο χώρος δράσης του αξιοποιείται όσο το δυνατόν καλύτερα και το δράμα εξελίσσεται χωρίς να υπάρχει ο διαχωρισμός σκηνής και κοινού, γεγονός που προϋποθέτει τη συμμετοχή όλων.

β) Δεν υπάρχουν θεατές και ηθοποιοί, αφού όλοι είναι δρώντες, και

γ) Δεν υπάρχει γραπτό κείμενο, αλλά η δράση του στηρίζεται στον αυτοσχεδιασμό, από τον οποίο προκύπτει αυθόρμητα το κείμενο, ενώ αφήνει μεγάλα περιθώρια ελεύθερης έκφρασης (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007· Τσιάρας, 2014).

Στη συνέχεια ο ηθοποιός, σκηνοθέτης και θεατρικός συγγραφέας Brian Way εκδίδει το βιβλίο του «Development through Drama» το 1967, στο οποίο προσπαθεί και αυτός να διαχωρίσει το δράμα από το θέατρο, ορίζοντας και μία σειρά ασκήσεων που στοχεύουν στην ανάπτυξη των παιδιών. Θεωρεί σημαντικότερη την εμπειρία όσων συμμετέχουν στο δράμα και το κρίνει ως ένα πολύ ισχυρό εργαλείο προσωπικής ανάπτυξης (Μέγα, 1990), γιατί με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η ολόπλευρη ανάπτυξη των συμμετεχόντων και η εξάσκηση (κυρίως των παιδιών) στην κοινωνική ζωή (Τσιάρας, 2014).

Μία από τις σπουδαία μορφές στη διδασκαλία του Εκπαιδευτικού Δράματος, υπήρξε η Dorothy Heathcote, η οποία εμφανίζεται τη δεκαετία του '60 και αφού έχει εκπαιδευτεί ως ηθοποιός, προσεγγίζει το Ε.Δ. ως μέσο καλλιέργειας της ενόρασης και της κατανόησης του κόσμου στον οποίο ζουν τα παιδιά (Τσιάρας, 2014). Το αξιοποιεί ως εργαλείο μάθησης, και κυρίως το εντάσσει στο αναλυτικό πρόγραμμα (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007). Το ενδιαφέρον της Heathcote επικεντρώνεται στον τρόπο που συγκροτείται η κοινωνία και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους οι άνθρωποι μέσα σε αυτό το κοινωνικό δημιούργημα.

Στη Heathcote χρεώνεται και η ανακάλυψη των περισσότερων τεχνικών που χρησιμοποιούνται στο Ε.Δ., όπως οι «συμβάσεις» (conventions), η «προστασία εντός ρόλου» (protection into role), ο «δάσκαλος σε ρόλο» (teacher in role), ο «Κυλιόμενος Ρόλος» (Rolling Role) κ.ά.

Ως σημαντικότερα χαρακτηριστικά του Ε.Δ. θα μπορούσαν να αναφερθούν

- 1) η βιωματική εμπειρία και η συνειδητοποίηση αυτής της εμπειρίας
- 2) οι προβληματισμοί και τα ερωτηματικά που προκύπτουν από την εμπειρία
- 3) η ανάγκη εύρεσης «λύσεων»
- 4) η ενεργοποίηση των συμμετεχόντων
- 5) η απόκτηση της γνώσης με βιωματικό τρόπο, και τελικά
- 6) η επίτευξη της μάθησης (Αλκηστις, 1998).

Αν και από τον 16^ο αιώνα σύμφωνα με τον Τσιάρα (Τσιάρας, 2014) έχουμε αρχικές καταγραφές της χρήσης του Εκπαιδευτικού Δράματος (Ε.Δ.) στη Μεγάλη Βρετανία, εντούτοις τις πρώτες δεκαετίες του περασμένου αιώνα, εντοπίζουμε αναφορές στις οποίες χρησιμοποιείται ως διδακτική μέθοδος στην Αγγλία. Στα μέσα του περασμένου αιώνα αναπτύχθηκαν διάφορα εκπαιδευτικά κινήματα που θεωρούν το δράμα ως την καταλληλότερη εκπαιδευτική τεχνική για την εμπάθυνση στη γνώση

(Τσουλά, 2014). Την ίδια αυτή περίοδο καθιερώνεται η εφαρμογή του Ε.Δ. στο δημόσιο σχολείο και αρχίζει να χρησιμοποιείται ως διδακτική τεχνική, κυρίως στην Αγγλία και την Ουαλία (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Το 1948 πραγματοποιείται στο Λονδίνο και το πρώτο συνέδριο με τον τίτλο Drama in Education, στο οποίο αναγνωρίζεται η σημαντικότητα της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση (Άλκηστις, 2000). Από τότε, το Ε.Δ. έχει μεγάλη αποδοχή και χρησιμοποιείται σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε μη κυβερνητικές οργανώσεις που δουλεύουν με παιδιά και ενήλικες, καθώς και σε φορείς που ασχολούνται με θέματα αλλαγής στάσεων και διαχείρισης συναισθημάτων (Καγιαβή, 2007). Αν και αρχικά υπήρχε έντονος προβληματισμός σχετικά με το διαχωρισμό ανάμεσα στο θέατρο και το εκπαιδευτικό δράμα, εντούτοις οι όποιες διαμάχες προέκυψαν αποδείχθηκαν ιδιαίτερα γόνιμες, καθώς τροφοδότησαν την θεωρία και την πράξη του και το οδήγησαν σε νέες μορφές εφαρμογής και δημιουργίας. Στην Ελλάδα το Ε.Δ. είναι μια σχετικά καινούρια διδακτική μέθοδος και βρίσκεται σε ερευνητικό στάδιο.

Το Εκπαιδευτικό Δράμα και ο μετασχηματισμός

Είναι σαφές ότι το Ε.Δ. είναι μια βιωματική μέθοδος πρωτογενούς, σύμφωνα με τον Jarvis, εμπειρίας με την έννοια ότι οι συμμετέχοντες βιώνουν άμεσα μια κατάσταση, σκέφτονται και δρουν σχετικά με αυτήν (Jarvis, 2004). Αυτή η ενεργητική συμμετοχή συνδυάζει ταυτόχρονα τη συναισθηματική εμπλοκή και τη νοητική επεξεργασία, τη βίωση και τον αναστοχασμό (Τσουλά, 2014), μέσα σε αρκετά ασφαλείς συναισθηματικά συνθήκες, εφόσον συμβαίνει σε ένα δραματικό, φανταστικό πλαίσιο και σε συνθήκες παιχνιδιού (Αυδή&Χατζηγεωργίου, 2007·Barton και O'Toole, 2012). Έτσι, επιτυγχάνεται η βαθύτερη προσέγγιση και κατανόηση του προβλήματος που εξετάζεται, με τελικό σκοπό την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων και την αποτελεσματικότερη αφομοίωση της γνώσης, μέσα σε συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο. Η ομάδα ταυτόχρονα ενισχύεται στην αυτοέκφρασή της, και κατά συνέπεια στην αυτογνωσία και στην καλύτερη κατανόηση του εαυτού και του άλλου, ενώ αναπτύσσεται συλλογική ευθύνη για την πορεία της μάθησης. Αλλά και αργότερα, καθώς γίνεται ανατροφοδότηση της ομαδικής εμπειρίας, η γνώση προσεγγίζεται βαθύτερα και πιο σφαιρικά, ενώ τα προσωπικά νοήματα μετατρέπονται σε δημόσια. Η αίσθηση του εαυτού μετασχηματίζεται, καθώς η γνώση για τους άλλους, για τις ιστορίες τους και τις επιλογές τους είναι κομμάτι της προσωπικής ενδυνάμωσης (Άλκηστις, 2008). Διαφορετικός εμφανίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτή σ' αυτή τη διαδικασία, ο οποίος παύει να είναι επεμβατικός και γίνεται συντονιστής και καθοδηγητής, καθώς προτρέπει τα μέλη της ομάδας σε δράση. Ταυτόχρονα, ενθαρρύνει την εμπλοκή σε δραστηριότητες, όπως η διερεύνηση καταστάσεων, η επίλυση προβλημάτων, η καταγραφή δεδομένων, η συνεργασία σε ομάδες κ.τ.λ., μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους της μάθησης και δίνοντάς της έναν περισσότερο μαθητοκεντρικό χαρακτήρα.

Σύγχρονες διεθνείς έρευνες, όπως αυτή του DICE-Δράση ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό (DIC 2011, ό.α. στο Τσουλά,2014), έχουν καταδείξει ότι οι συμμετέχοντες σε προγράμματα Ε.Δ. οδηγούνται στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της κοινωνικής ευθύνης, ενώ εμφανίζουν καλύτερα επίπεδα διαχείρισης του άγχους και επίλυσης προβλημάτων. Λειτουργούν διερευνητικά στην προσπάθειά τους να λύσουν ένα πρόβλημα, το αναλύουν από διαφορετικές οπτικές και αναστοχάζονται.

Μεθοδολογία του εργαστηρίου

- **Εισαγωγή:** Το εργαστήριο ξεκίνησε με τους συμμετέχοντες να καταγράφουν σε μικρό χαρτί την απάντησή τους στο ερώτημα «*τι θέλω να ρωτήσω για το ζήτημα της ευθύνης;*». Τα χαρτάκια διπλώθηκαν και συγκεντρώθηκαν σε μικρό κουτί.
- **Γνωριμία:** Στη συνέχεια ακολούθησε η γνωριμία των μελών της ομάδας. Η τεχνική που χρησιμοποιήθηκε ήταν αυτή της γνωριμίας σε ζευγάρια, με αφορμή δυο πίνακες του Marc Chagall (*“Πάνω από την Πόλη”* και *“Περίπατος”*) που οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να επιλέξουν. Μέσα από μια σύντομη συνέντευξη, τα ζευγάρια άντλησαν πληροφορίες που σχετίζονταν με την εκπαιδευτική και επαγγελματική τους πορεία, καθώς και τους λόγους συμμετοχής τους στο εργαστήριο.
- **Αρχική παρατήρηση των έργων τέχνης:** Στη συνέχεια ζητήθηκε από τα ζευγάρια να διαμορφώσουν τετράδες και με σύντομη συζήτηση να προβληματιστούν στο θέμα της ευθύνης παρατηρώντας τα ζευγάρια που απεικονίζονται τους πίνακες τους. Τα αποτελέσματα της συζήτησης παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια.
- **Ενεργοποίηση του στοχασμού:** Ως αρχικό ερέθισμα ενεργοποίησης του στοχασμού ακούστηκε το τραγούδι *“Κεμάλ”* σε στίχους του Νίκου Γκάτσου και μουσική του Μάνου Χατζιδάκι και έγινε επεξεργασία του με τη μέθοδο της *“Ορατής Σκέψης”* του D. Perkins. Συγκεκριμένα επελέγη η ρουτίνα *«Σκέφτομαι-Προβληματίζομαι-Διερευνώ»*.
- **Αναπαράσταση:** Οι συμμετέχοντες μπήκαν σε ρόλους και επεξεργάστηκαν το ζήτημα της ευθύνης με την τεχνική του *“Εκπαιδευτικού Δράματος”*.
- **Στοχασμός:** Μετά την ολοκλήρωση της αναπαράστασης ακολούθησε συζήτηση στην ομάδα σχετικά με τον τρόπο που προσεγγίστηκε το ζήτημα της ευθύνης κατά την αναπαράσταση.
- **Αναστοχασμός:** Ολοκληρώνοντας τη συζήτηση οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να γράψουν σε ένα χαρτί μια λέξη που θεωρούν ότι κρατούν από το εργαστήριο που συμμετείχαν και απαντά στον αρχικό προβληματισμό τους για το θέμα της ευθύνης. Τα χαρτάκια τοποθετήθηκαν σε μικρό κουτί και διαβάστηκαν σε αντιπαραβολή με τα όσα είχαν γράψει οι συμμετέχοντες στο αρχικό ερώτημα: *«τι θέλω να ρωτήσω για το ζήτημα της ευθύνης;»*.
- **Κλείσιμο:** Το εργαστήριο ολοκληρώθηκε με συζήτηση στην ολομέλεια.

Αποτελέσματα

Το συγκεκριμένο εργαστήριο έτυχε πολύ θετικής αντιμετώπισης από τους συμμετέχοντες. Σύμφωνα με τα όσα οι ίδιοι ανέφεραν κατά την τελική συζήτηση, το βρήκαν ενδιαφέρον, ιδιαίτερα βιωματικό και πρωτότυπο. Ταυτόχρονα, θεώρησαν ότι ώθησε την ομάδα στο να προβληματισθεί και να έρθει σε επαφή με νέους τρόπους διδασκαλίας και διερεύνησης «δύσκολων» θεμάτων όπως αυτό της ευθύνης. Αν και η ομάδα ανέφερε ως θετικό στοιχείο του εργαστηρίου το γεγονός ότι παρουσιάστηκαν

δύο καινοτόμες διδακτικές μέθοδοι (της "Ορατής Σκέψης" και του "Εκπαιδευτικού Δράματος"), και εφαρμόστηκαν αρκετές από τις επιμέρους τεχνικές τους, η συντονίστρια θεωρεί ότι η πληθώρα αυτών των τεχνικών δεν επέτρεψε στην ομάδα να προχωρήσει σε βάθος την επεξεργασία του θέματος. Η χρονική διάρκεια του εργαστηρίου αποδείχθηκε ανεπαρκής και έτσι η ομάδα αν και μπόρεσε να εκφράσει και να καταγράψει τις παραδοχές των μελών της, δεν είχε το χρόνο να τις επεξεργαστεί και να τις διερευνήσει κριτικά. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η ομάδα πολύ γρήγορα ανέπτυξε ιδιαίτερη συνοχή και τα μέλη της εντάχθηκαν ομαλά σε αυτήν, με αποτέλεσμα τα εκφραστούν και συναισθήματα, τα οποία όμως δεν έγινε δυνατόν-και πάλι λόγω έλλειψης χρόνου-να διερευνηθούν σε βάθος και ίσως να ενταχθούν σε μετασχηματιστική διαδικασία, όπως ήταν ο αρχικός στόχος του εργαστηρίου.

Συμπερασματικά, η συντονίστρια θεωρεί ότι θα είχε ενδιαφέρον η επανάληψη του εργαστηρίου με μεγαλύτερη χρονική διάρκεια και κυρίως με λιγότερες εκπαιδευτικές τεχνικές, έτσι ώστε να δοθεί χρόνος στην ομάδα για βαθύτερη επεξεργασία του θέματος, περαιτέρω ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και διερεύνηση των συναισθημάτων που προκύπτουν. Το ίδιο όμως το εργαστήριο όπως παρουσιάστηκε αποτέλεσε ένα αρχικό ερέθισμα, ώστε οι συμμετέχοντες να προσεγγίσουν τις δύο αυτές μεθόδους και τις τεχνικές τους και να ενθαρρυνθούν στη χρήση τους κατά τη διδακτική τους πρακτική.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Άλκηστις. (2008). *Μαύρη αγελάδα- Άσπρη αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

Άλκηστις. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Αθηνών-Φιλοσοφική Σχολή. Κέντρο Ανάπτυξης Δημιουργικότητας, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση -48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καγιαβή, Μ. (2016). *Η Πολυδιάστατη Μάθηση ως παράγοντας μετασχηματισμού στους ενήλικους*. (Διδακτορική Διατριβή). Ε.Α.Π.

Καγιαβή, Μ. (2009). Η κοινωνική διάσταση της νόσου του AIDS: Ένα σεμινάριο βασισμένο στις θεωρίες των Mezirow, Freire και Perkins. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 17:3-9.

Καγιαβή, Μ. (2007). *Το Εκπαιδευτικό Δράμα/ Θέατρο σαν διδακτική τεχνική στους ενήλικες-Μία εφαρμογή στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας*. (Διπλωματική εργασία). Ε.Α.Π

Κόκκος, Α. (2009). Ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσα από την επαφή με την τέχνη. *1ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα, 29-31 Μαΐου 2009.

Μάνθου, Χρ. (2007). Το παιδαγωγικό πρόγραμμα του Freire, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 10:22-26 .

Μέγα, Γ. (2010). Η ορατή σκέψη στην εκπαίδευση ενηλίκων: πρόταση μεθοδολογίας. Στο: Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μέγα, Γ.(1990). *Το Δράμα ως μέσον κοινωνικοποίησης του παιδιού*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Ράικου, Αν.(2013). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Διερεύνηση δυνατότητας για ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα από την αισθητική εμπειρία σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.

Τσιάρας, Α. (2014). *Η Αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.

Τσουλά, Β.(2014). *Η Χρήση του Εκπαιδευτικού Δράματος στην Εκπαίδευση των Ενηλίκων Ρομά στο ΣΔΕ Σοφάδων, Καρδίτσας*. (Διπλωματική εργασία). Ε.Α.Π.

Barton, B. & O'Toole, J.(2012). Η δύναμη στα χέρια τους: τα αποτελέσματα του ερευνητικού προγράμματος Δράση ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 13:2-16

Jarvis, P. (2004). Συνέντευξη στο Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αποκωδικοποίηση της "Φυλακής του Φύλου" μέσα από την Αισθητική Εμπειρία

Καρακού Μαρία Εκπαιδευτικός ΠΕ17

E – mail: marykk@hotmail.gr

Περίληψη

Το συγκεκριμένο εργαστήριο στοχεύει στο να καθοδηγήσει τους μαθητές/τριες να διερευνήσουν τα στερεότυπα που αφορούν στα δύο φύλα και να τα αποδομήσουν, ώστε να ενδυναμωθούν προς την κατεύθυνση δημιουργίας υγιών αναπαραστάσεων για τους ρόλους των δύο φύλων.

Τα βασικά εκπαιδευτικά εργαλεία που αξιοποιούνται για το σκοπό αυτό είναι:

- **Ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές:** εργασία σε ομάδες, καταιγισμός ιδεών, δραματοποίηση
- **Η Μέθοδος της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία (MMAE)** του Α. Κόκκου

Το εργαστήριο δομείται σε δύο μέρη:

Μέρος Α: Η "φυλακή του φύλου" (Διάρκεια 30"), στο οποίο μέσα από την εφαρμογή ενός παιχνιδιού, αναπτύσσονται τα τρία πρώτα στάδια της MMAE

Μέρος Β: Αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας (Διάρκεια 60"), στο οποίο μέσα από την αξιοποίηση του πίνακα "Άνδρας δημιουργεί, γυναίκα εμπνέει" του Εγγονόπουλου αναπτύσσονται το 5^ο και 6^ο στάδιο MMAE. Στο 6^ο στάδιο ενσωματώνεται ένα σύντομο παιχνίδι δραματοποίησης "Πρόσωπο – Αντικείμενο- Παρατηρητής".

Δεδομένου ότι το συγκεκριμένο εργαστήριο είναι σχεδιασμένο για παιδιά Β' Λυκείου, οι συμμετέχοντες, καλούνται να υιοθετήσουν ρόλους μαθητών και μέσα από τη διαδικασία του παιχνιδιού ρόλων να έρθουν σε επαφή με τη μέθοδο της MMAE.

Λέξεις – κλειδιά: Στερεοτυπικές εικόνες, μετασχηματίζουσα μάθηση, αισθητική εμπειρία

Abstract

This workshop aims to guide students to investigate gender stereotypes and to break them down in order to empower them to create healthier representations for gender roles. The main educational tools used for this purpose are:

- Active educational techniques: group work, brainstorming, dramatization
- The Method of Transformational Learning through Aesthetic Experience (MMAE) by A. Kokkos

The workshop is structured in two parts:

Part A: The Sex Guard "(Duration 30") , in which, through the implementation of a game, the first three stages of the MMAE

Part B: Exploitation of the Aesthetic Experience (Duration 60"), in which the 5th and 6th Stage of MMAE are developed through the use of the Table "Man creates a woman inspires" by Egonopoulos. The 6th stage incorporates a short drama "Person - Object - Observer".

Given that this workshop is designed for high school children, participants are invited to follow the roles of students to get involved with the Transforming Learning method through Aesthetic Experience.

Keywords: Stereotypical images, transforming learning, aesthetic experience

Θεωρητικό πλαίσιο

Τα περισσότερα παιδιά, όπως συχνά και οι ενήλικες, δεν συνειδητοποιούν την επίδραση που έχουν στη ζωή τους οι κοινωνικά επιβεβλημένοι ρόλοι των δύο φύλων, καθώς και το γεγονός ότι οι ρόλοι αυτοί μπορούν να αλλάξουν, ακριβώς επειδή είναι κοινωνικές κατασκευές (Τσιριγιώτη & συν., 2015).

Το σχολικό περιβάλλον όχι μόνο δεν παρεμβαίνει, αλλά τείνει να επιβραβεύει συμπεριφορές ταιριαστές με στερεοτυπικούς ανδρικούς και γυναικίους ρόλους, μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια, τις εκδηλώσεις, τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Δραγώνα, 2007). Συνακόλουθα θα ήταν θεμιτό, αν όχι και επιβεβλημένο να υπάρχουν δράσεις που να στοχεύουν στην αποδόμηση των στερεοτύπων, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την καλλιέργεια του κατάλληλου πλαισίου, μέσα στο οποίο τα παιδιά διαμορφώνουν τη δική τους ταυτότητα.

Σε αυτό ακριβώς στοχεύει το συγκεκριμένο εργαστήριο: στο να καθοδηγήσει τους μαθητές/τριες να διερευνήσουν τα στερεότυπα που αφορούν στα δύο φύλα. Τα βασικά εκπαιδευτικά εργαλεία που αξιοποιούνται για το σκοπό αυτό είναι:

- **Η Μέθοδος της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία (MMAE)**, ως μέσο ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού (Κόκκος, 2011). Η επισκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας για την εφαρμογή της MMAE ανέδειξε ότι αποτελεί ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό εργαλείο, καθώς η διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων μέσα από την αισθητική εμπειρία προσφέρει εναύσματα σκέψης και διακίνησης συναισθημάτων που ίσως δεν μπορούν να αναδυθούν με τέτοια ένταση μέσα από άλλες εκπαιδευτικές πρακτικές. Επιπλέον μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη οριζόντιων ικανοτήτων όπως κατανόηση πολύπλοκων καταστάσεων, ανακάλυψη και διασύνδεση των επιμέρους στοιχείων των πληροφοριών, σύλληψη εναλλακτικών, συναίσθηση των διαφορών, (Κόκκος, 2011, Μέγα, 2011, Μπαρλός & Γώγου, 2011, Ράϊκου 2013), σε αυτό δηλαδή που ο Κόκκος ονομάζει "άρτια διανοητική λειτουργία" (2017), καθώς και στη διαμόρφωση αισθητικών κριτηρίων. Επιπρόσθετα, μπορεί να εμπλέξει τους μαθητές σε μια διαδικασία κριτικού στοχασμού, ίσως όχι στο βαθμό που οι θεωρητικοί της χειραφετητικής μάθησης θεωρούν ότι μπορούν να στοχάζονται οι εν δυνάμει ενήλικες, αλλά υπό την έννοια της ανάπτυξης νοητικών λειτουργιών που

υπερβαίνουν τα όρια της άρτιας και συγκροτημένης διανοητικής λειτουργίας, οι οποίες εντοπίζουν και επανεξετάζουν δυσλειτουργικές παραδοχές, διερευνώντας ακόμα και τα αίτια που τις προκάλεσαν, με πιθανό αποτέλεσμα την τροποποίηση μιας ή περισσότερων απόψεων που συνθέτουν την υπό αμφισβήτηση νοητική συνήθεια (Κόκκος, 2017).

- **Οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές.** Η χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών στη σύγχρονη εκπαίδευση αποτελεί κομβικό στοιχείο για την αποτελεσματική μάθηση (Courau, 2000). Οι τεχνικές αυτές είναι δυνατό να ενσωματωθούν σε όλα τα στάδια της ΜΜΑΕ, με ευεργετικά αποτελέσματα, καθώς προωθείται η ενεργητική συμμετοχή σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό.

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Μαθησιακοί στόχοι:

- **Σε επίπεδο γνώσεων:**
Κατανόηση της έννοιας των στερεοτύπων
- **Σε επίπεδο δεξιοτήτων:**
Διάκριση του κοινωνικού φύλου από το βιολογικό
Εντοπισμός συμπεριφορών που οφείλονται στη συμμόρφωση με τις στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα δύο φύλα
- **Σε επίπεδο στάσεων:**
Ενσυναίσθηση σχετικά με τις συνέπειες συμμόρφωσης με τους κοινωνικούς ρόλους

Μέρος Α΄: Η “Φυλακή του Φύλου” (Διάρκεια 30’)

1^ο Στάδιο ΜΜΑΕ: Η ανάγκη για την κριτική διερεύνηση του θέματος προέκυψε από τη συνειδητοποίηση της συχνότητας που αναπαράγονται τα στερεότυπα που αφορούν στα δύο φύλα, όχι μόνο από τους μαθητές/τριε, αλλά και από τους ίδιους τους/τις εκπαιδευτικούς. Προκειμένου να διερευνηθούν περεταίρω οι απόψεις των παιδιών, στο 1^ο στάδιο πραγματοποιήθηκε η εξής άσκηση: οι μαθητές/τριες σε δύο ομάδες σχεδίασαν ένα αγόρι και ένα κορίτσι και τους έδωσαν ένα όνομα. Στη συνέχεια αφού έγραψαν τη φράση: «Φέρσου σαν άντρας», «Φέρσου σαν κυρία», επικεντρώθηκαν στο τι σημαίνει αυτό, πως δηλαδή αναμένεται να συμπεριφερθούν οι έφηβοι στο άκουσμα της παραπάνω προτροπής. Οι απαντήσεις συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1: “Η φυλακή του φύλου”

ΑΓΟΡΙ: Φέρσου σαν άντρας	ΚΟΡΙΤΣΙ: Φέρσου σαν κυρία
Να είσαι δυνατός	Μη μιλάς πολύ
Μην κλαίς	Πρόσεχε τις παρέες σου
Κολώνα του σπιτιού	Να είσαι σεμνή
Να έχεις σχέσεις με πολλές κοπέλες	Να φροντίζεις τον άντρα σου

Να ξενυχτάς	Να φροντίζεις τον εαυτό σου
Να έχεις λόγο	Να είσαι ελκυστική αλλά όχι πρόστυχη
Να είσαι καλός σε ποδόσφαιρο, μπάσκετ	Να είσαι μονογαμική
Μην είσαι γκέι	Μη βρίζεις
Να έχεις καλή δουλειά	Να είσαι καλή στο χορό, μπαλέτο
Να είσαι αρχηγός	Να είσαι καλή μητέρα
Να κερδίζεις	Να φροντίζεις το σπίτι

Μόλις ολοκληρώθηκαν οι λίστες, οι ομάδες ζωγράρισαν ένα κουτί γύρω από τις απαντήσεις, το οποίο αναπαριστά τη φυλακή του φύλου.

2^ο και 3^ο Στάδιο: Αρχικά ξεδιπλώθηκε στην ολομέλεια η νοητική συνήθεια των παιδιών σχετικά με τα στερεότυπα: τα περισσότερα παραδέχθηκαν ότι είχαν υπακούσει αρκετές φορές σε παραπάνω προτροπές, αν και δεν είχαν τη διάθεση να το κάνουν. Θεώρησαν όμως δεδομένο ότι πρέπει να "συμμορφωθούν" ακριβώς επειδή τους ζητήθηκε από φίλους, οικογένεια, ακόμα και από το σχολείο, άρα επρόκειτο για αδιαμφισβήτητες αλήθειες στις οποίες έπρεπε να υπακούσουν για το καλό τους.

Από τα υποθέματα που εντοπίστηκαν, επιλέχθηκε να εξεταστεί ως κεντρικό το κριτικό ερώτημα: «**Σε ποιο βαθμό πιστεύεται ότι επηρεάζεται η ζωή μας από τις παραπάνω επιταγές;**», ώστε να σκεφτούν κριτικά σχετικά με το κόστος συμμόρφωσης με τις στερεοτυπικές αντιλήψεις. Οι μαθητές/τριες εργάστηκαν σε δύο ομάδες αγόρια – κορίτσια, απάντησαν γραπτά στο παραπάνω ερώτημα και οι απαντήσεις κολλήθηκαν σε χαρτόνι:

Κορίτσια: «*Οι γυναίκες από τη φύση τους προορίζονται να γίνουν μητέρες και σύζυγοι, άρα ο ρόλος τους στην οικογένεια είναι καθοριστικός. Όμως δεδομένου ότι διαθέτουν και άλλα προσόντα, μπορούν να μην περιοριστούν σε αυτό. Στις μέρες μας οι γυναίκες είναι στην αγορά εργασίας, κάνουν καριέρα σε αρκετούς τομείς συνδυάζοντας δουλειά – οικογένεια. Από την άλλη, είναι πιο αδύναμες σωματικά και συναισθηματικά από τους άνδρες, πρέπει λοιπόν να μάθουν να αξιοποιούν τα προσόντα τους (ομορφιά, σεξουαλικότητα) και να ξεπερνούν τις αδυναμίες τους (να επιβάλλονται με πλάγιους τρόπους). Αρκετές από τις παραπάνω προτροπές βοηθούν τη γυναίκα να βρει τη θέση της.*»

Αγόρια: «*Τα κορίτσια μάλλον καταπιέζονται σε κάποια σημεία από τις παραπάνω προτροπές, δεν ισχύει όμως το ίδιο και για τα αγόρια. Οι επιταγές αυτές απορρέουν από τη φύση των δύο φύλων: τα κορίτσια είναι το ασθενές φύλο, ενώ τα αγόρια το ισχυρό. Άρα είναι λογικό τα αγόρια να τοποθετούνται σε θέση ισχύος, να έχουν περισσότερα πλεονεκτήματα και διαφορετικό ρόλο.*»

Στη συνέχεια τέθηκαν ερωτήματα όπως: «*Πως και γιατί προκύπτουν αυτές οι αντιλήψεις; Ποιους εξυπηρετούν; Ποια χαρακτηριστικά αποδίδουν στα δύο φύλα;*

Μπορούν όλα τα αγόρια να ανταποκριθούν στο ρόλο του δυνατού; Τι είναι αυτό που μας αναγκάζει να περιοριζόμαστε στη φυλακή του φύλου; Πως επηρεάζουν τους στόχους και τα όνειρά μας;» Έτσι δόθηκαν εναύσματα για συζήτηση μέσα από την οποία οι μαθητές άρχισαν να "ανακαλύπτουν" την κοινωνική κατασκευή των στερεοτύπων ως μέσο ενίσχυσης των ανδροκρατούμενων κοινωνιών, και συνακόλουθα τη διαφορά βιολογικού – κοινωνικού φύλου.

Μέρος Β´: Αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας (Διάρκεια 60´)

5^ο Στάδιο: Αξιοποιήθηκε ο πίνακας "Άνδρας δημιουργεί, γυναίκα εμπνέει" του Εγγονόπουλου.

Πίνακας 2: Εικαστικό έργο

Τίτλος	Άνδρας δημιουργεί, γυναίκα εμπνέει
Ζωγράφος	N. Εγγονόπουλος
Χαρακτηριστικά	Λάδι σε μουσαμά
Έτος	1936
Πηγή	http://texni-zoi.blogspot.gr/2013/09/blog-post_18.html



Μέσα από την εφαρμογή του **μοντέλου Perkins**, οι μαθητές/τριες επεξεργάστηκαν το έργο και αποκρυπτογράφησαν τα μηνύματα του καλλιτέχνη, δίνοντας παράλληλα τις δικές τους νοηματοδοτήσεις και εκφράζοντας συναισθήματα.

Πίνακας 3: Εφαρμογή των τεσσάρων φάσεων της στοχαστικής προσέγγισης ενός έργου τέχνης σύμφωνα με τον Perkins (1994).

ΠΡΩΤΗ ΦΑΣΗ ΧΡΟΝΟΣ ΓΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ		
Βασικές δράσεις	Ερωτήσεις – παρατηρήσεις εστιασμένες στο έργο	Διδακτικές ενέργειες εκπαιδευτικού
1. Αυθόρμητη παρατήρηση	-----	Προτρέπονται να πάρουν θέση και να παρατηρήσουν για 2-3' ώστε να ενεργοποιηθεί εσωτερικός διάλογος με τον πίνακα
2. Έκφραση πρώτων παρατηρήσεων	Ένας ζωγράφος γυμνός ζωγραφίζει ένα γυμνό μοντέλο στο ατελιέ του. Υπάρχουν διάφορα αντικείμενα στο πάτωμα, άλλος ένας πίνακας στον τοίχο, ένα παράθυρο, μια κολόνα	Απαντούν προφορικά στην ερώτηση: «Τι βλέπετε;» χωρίς να δίνουν ερμηνείες
3. Έκφραση πρώτων ερωτημάτων	Γιατί είναι γυμνοί; Τι σχέση έχουν; Πως νιώθουν; Είναι το ίδιο μοντέλο στους δύο πίνακες; Γιατί τα σώματα έχουν τονισμένα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά;	Εκφράζουν αυθόρμητα τις πρώτες ερωτήσεις με καταιγισμό ιδεών. Καταγράφονται στο χαρτόνι «Ερωτήματα»
4. Εντοπισμός κεντρικού ερωτήματος	Γιατί ο ζωγράφος ζωγραφίζει αποσπασματικά το σώμα της γυναίκας και με άλλο χρώμα;	Εντοπίζεται και υπογραμμίζεται στο χαρτόνι «Ερωτήματα»
5.Απομάκρυνση από το έργο	-----	Αλλαγή οπτικής γωνίας
6.Επάνοδος και παρατήρηση	Γιατί τα σώματα έχουν διαφορετικό χρώμα; Γιατί το μοντέλο έχει αυτή τη στάση;	Συμπληρώνονται στο χαρτόνι «Ερωτήματα»
ΔΕΥΤΕΡΗ ΦΑΣΗ: ΑΝΟΙΚΤΗ ΚΑΙ ΠΕΡΙΠΕΤΙΩΔΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ		
Βασικές δράσεις	Ερωτήσεις – παρατηρήσεις σχετικές με το έργο	Διδακτικές ενέργειες εκπαιδευτικού
1. Αναζήτηση εκπλήξεων	Μαντίλι στο κεφάλι της κοπέλας, απουσία προσώπου, λευκός καμβάς στο πάτωμα	Καταιγισμός ιδεών, Χαρτόνι «Εκπλήξεις»
2. Αναζήτηση συμβόλων	Σώμα γυναίκας: ανοιχτή λεκάνη και τονισμένη κοιλιά συμβολίζουν τη μητρότητα και τη θηλυκότητα. Τα λουλούδια στο στήθος τη σεμνότητα. Σώμα άνδρα: λεπτή	Εργασία σε ομάδες, παρουσίαση στην ολομέλεια

	μέση , τονισμένες πλάτες και μηροί αποπνέουν δύναμη	
3. Αναζήτηση κίνησης	Το σώμα της γυναίκας είναι όρθιο, στηρίζεται στην κολόνα, ακίνητο, τεντωμένο, γέρνει ελαφρά στο πλάι με το χέρι στο κεφάλι – ένδειξη αμηχανίας. Η στάση του άνδρα δείχνει αντίθετα μια άνεση και μια προσήλωση στο έργο του	Καταιγισμός ιδεών
4. Αναζήτηση ψυχικής διάθεσης	Η γυναίκα φαίνεται να νιώθει αμήχανα, άβολα, προσπαθεί να κρύψει το πρόσωπό της με μαντίλι. Ο άνδρας δυνατός, κυρίαρχος θέτει τους κανόνες	Καταιγισμός ιδεών
5. Τεχνικά στοιχεία έργου υπερβολές	Έντονα τονισμένα τα στοιχεία του φύλου αναδεικνύουν τις διαφορές άνδρα – γυναίκας	Καταιγισμός ιδεών
6.Χωροχρονική τοποθέτηση	-----	Δίνονται τα πρώτα στοιχεία για το έργο
ΤΡΙΤΗ ΦΑΣΗ: ΞΕΚΑΘΑΡΗ, ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΒΑΘΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ		
Βασικές δράσεις	Ερωτήσεις – παρατηρήσεις σχετικές με το έργο	Διδακτικές ενέργειες εκπαιδευτικού
1.Ερμηνεία εκπλήξεων	Το μαντίλι στο κεφάλι της κοπέλας σε συνδυασμό με τη γωνία του κεφαλιού και σώματος μας δίνει την αίσθηση ότι κάνει μια προσπάθεια να "κρυφτεί". Διαφαίνεται άρα ότι δεν νιώθει ευχάριστα, μάλλον αισθάνεται ντροπή. Η έλλειψη προσώπου υποδηλώνει ότι δεν έχει σημασία ποιο ακριβώς είναι, πρόκειται απλά για ένα άνδρα και μια γυναίκα. Ο άδειος καμβάς μπορεί να είναι αποτέλεσμα της απουσίας έμπνευσης του καλλιτέχνη κάποια άλλη στιγμή	Προφορικά σε επίπεδο ολομέλειας
2.Απάντηση αρχικών ερωτημάτων	Ο ζωγράφος είναι γυμνός για να βοηθήσει το μοντέλο του να αισθανθεί πιο άνετα, αν και αυτό	Προφορικά σε επίπεδο ολομέλειας

	<p>μάλλον δεν το πετυχαίνει. Η δική του άνεση έρχεται σε αντίθεση με την αμηχανία και ντροπή της κοπέλας. Μπορεί να παραμένει στη θέση του μοντέλου γιατί έχει μάθει ότι η ομορφιά και η θηλυκότητα είναι το όπλο της και πρέπει να τα εκμεταλλευτεί. Ίσως θεωρεί ότι κάνει κάτι πρωτοποριακό, ουσιαστικά όμως αναπαράγει τα στερεότυπα που θέλουν τη γυναίκα στο ρόλο του αντικειμένου</p>	
<p>3.Απάντηση κεντρικού ερωτήματος</p>	<p>Ζωγραφίζει αποσπασματικά γιατί αυτός είναι ο καλλιτέχνης, έχει τη δύναμη να το κάνει. Η γυναίκα είναι απλώς το "αντικείμενο της έμπνευσης", δεν έχει λόγο, υποτάσσεται στις επιθυμίες του άνδρα</p>	<p>Εργασία σε ομάδες</p>
<p>4.Διανοητικές αλλαγές</p>	<p>Αλλαγή ρόλων. Αλλαγή διάθεσης: εάν ο ζωγράφος δεν είχε έμπνευση θα ένιωθε αδύναμος, "μικρός"</p>	<p>Τίθενται ανατρεπτικά ερωτήματα, συζήτηση στην ολομέλεια</p>
<p>5.Χρήση άλλων πηγών</p>	<p>-----</p>	<p>Παρουσίαση με pp των στοιχείων του έργου και σύγκριση με άλλα του ίδιου καλλιτέχνη</p>
<p>ΤΕΤΑΡΤΗ ΦΑΣΗ: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΔΙΕΡΓΑΣΙΑΣ</p>		
<p>Βασικές δράσεις</p>	<p>Ερωτήσεις – παρατηρήσεις σχετικές με το έργο</p>	<p>Διδακτικές ενέργειες εκπαιδευτικού</p>
<p>Ολιστική προσέγγιση του έργου- Συμπεράσματα</p>	<p>Τα δύο φύλα τοποθετούνται σε δύο διαφορετικούς ρόλους: ο άνδρας στη θέση του δημιουργού, έχει δύναμη και εξουσία. Αν μπορεί να ανταπεξέλθει νιώθει κυρίαρχος, διαφορετικά αποτυχημένος και ανίκανος. Η γυναίκα τοποθετείται στη θέση του αντικειμένου: μόνο η θηλυκότητα της έχει αξία. Νιώθει ντροπή αλλά υποτάσσεται στις επιθυμίες του άνδρα</p>	<p>Εργασία σε ομάδες, παρουσίαση στην ολομέλεια</p>

6^ο Στάδιο: Οι ιδέες και τα νοήματα που προέκυψαν από την επεξεργασία του πίνακα συνδέθηκαν με τα όσα είχαν καταγραφεί στα δύο φύλλα που αναπαριστούν τη φυλακή του φύλου. Ακολούθησε συζήτηση που βασίστηκε σε ερωτήσεις όπως:

- Θα μπορούσαν στη θέση του ζωγράφου – μοντέλου να βρίσκονται τα δυο παιδιά του σκίτσου μας ή και ο κάθε ένας από εμάς;
- Ποιες είναι οι συνέπειες συμμόρφωσης ή μη συμμόρφωσης; Ποιες συμπεριφορές αναμένεται να εκδηλώσουν οι δύο πλευρές;
- Υπάρχει κόστος αν «δραπετεύσει» το άτομο από τη φυλακή; Είναι μεγαλύτερο συγκριτικά με το κόστος που θα επωμιστεί αν παραμείνει;

Από τη συζήτηση αναδείχτηκε το κοινωνικό πλαίσιο που κατασκευάζονται και συντηρούνται τα στερεότυπα, επιβάλλοντας στα άτομα να ενδυθούν το κοινωνικό φύλο, το οποίο σε καμία περίπτωση δεν ταυτίζεται με το βιολογικό. Η επιβολή αυτή καταπιέζει σε μεγάλο βαθμό και τα δύο φύλα, καθώς όχι μόνο τοποθετεί τα κορίτσια σε ρόλο "αντικειμένου" αλλά επιβάλει στα αγόρια ρόλο ηγετικό στον οποίο συχνά δεν μπορούν να ανταποκριθούν. Προκειμένου να ενισχυθεί η ενσυναίσθηση σε σχέση με το πώς νιώθει κάποιος σε ρόλο ισχύος και σε ρόλο αντικειμένου, ενσωματώθηκε στο σημείο αυτό ένα σύντομο παιχνίδι ρόλων "**Πρόσωπο – πράγμα – παρατηρητής**" το οποίο παρουσίασε μια ομάδα τριών εθελοντών: το πρόσωπο σε θέση ισχύος έδινε εντολές στο αντικείμενο, το οποίο ήταν υποχρεωμένο να τις εκτελέσει χωρίς αντίρρηση, ενώ ο παρατηρητής δεν μπορούσε να παρέμβει. Με την ολοκλήρωση του παιχνιδιού εκφράστηκαν συναισθήματα δυσαρέσκειας και από τα τρία μέλη. Το "πρόσωπο" παραδέχθηκε ότι αν και στην αρχή ήταν αρκετά διασκεδαστικό να «βασανίζει» το "πράγμα", στη συνέχεια ένοιωθε άσχημα και καταπιέστηκε για να ολοκληρώσει το παιχνίδι.

Σε συνέχεια της παραπάνω διαδικασίας αναζητήθηκαν οι προεκτάσεις της καταπίεσης που βιώνουν τα δύο φύλα: εντοπίστηκαν συμπεριφορές, όπως βία, υποταγή, τάσεις κατάθλιψης και αυτοκτονίας, ως αποτέλεσμα του ψυχαναγκασμού που δέχονται αγόρια και κορίτσια. Αναδύθηκαν συναισθήματα θυμού και αγανάκτησης, σχετικά με την επιβολή ρόλων και τη συνειδητοποίηση του γεγονότος και του βαθμού που αυτοί καθορίζουν τη ζωή μας, τα οποία ενισχύθηκαν με την προβολή σχετικών εικόνων με pp.

Στο σημείο αυτό μαθητές/τριες σε δύο ομάδες απάντησαν ξανά το κριτικό ερώτημα «**Σε ποιο βαθμό πιστεύεται ότι επηρεάζεται η ζωή μας από τις παραπάνω επιταγές;**»

Τα συμπεράσματα παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια:

Κορίτσια: «*Η επιβολή συμπεριφορών και ρόλων η οποία γίνεται καθημερινά και συστηματικά από τον κοινωνικό περίγυρο, ακόμα και από το σχολείο, μας αναγκάζει ασυνείδητα να γινόμαστε κάτι που δεν είμαστε. Αυτή η ένδυση του κοινωνικού φύλου – που θα μπορούσε να παρομοιαστεί με την ένδυση ενός ρούχου που δεν είναι στα μέτρα μας- συνεπάγεται τεράστιο ψυχολογικό κόστος καθώς είναι καθοριστική για τα όνειρα και τη ζωή μας. Κάθε άνθρωπος, ανεξάρτητα από το φύλο του, έχει τις δικές του δυνατότητες, επιθυμίες και προτιμήσεις. Συνεπώς οι επιλογές που θα κάνει, θα πρέπει να είναι καθαρά προσωπική υπόθεση. »*

Αγόρια: «*Τα στερεότυπα για τα δύο φύλα φαινομενικά εξυπηρετούν τα αγόρια, στην πραγματικότητα όμως ίσως τα καταπιέζουν περισσότερο από τα κορίτσια, καθώς δεν τους επιτρέπουν την έκφραση συναισθημάτων και τους επιβάλουν να είναι σε θέση*

ισχύος ακόμα και όταν αυτά δεν μπορούν να ανταποκριθούν. Συνακόλουθα και τα δύο φύλα καταπιέζονται μέσα στη φυλακή του φύλου και μάλιστα σε τέτοιο βαθμό που είναι δυνατό να καταλήξουν να υιοθετήσουν ακραίες συμπεριφορές. Η ζωή είναι πολύ μικρή και μόνο μια και είναι κρίμα να τη ζήσουμε μίζερα υιοθετώντας επιλογές που άλλοι έχουν κάνει για εμάς.»

Κλείνοντας, παρουσιάστηκε στους μαθητές/τριες το γλυπτό Freedom του Ζ. Φρουδάκη, μια εικόνα που δημιούργησε συναισθήματα αισιοδοξίας και δόθηκε μια λίστα από πηγές που μπορούν να ανατρέξουν, ώστε μέσα από διαφορετικές οπτικές να βοηθηθούν στη λήψη των αποφάσεων που θα τους επιτρέψουν την πλήρη ανάπτυξη του δυναμικού τους.

Αποτελέσματα εργαστηρίου

Μετά την ολοκλήρωση του εργαστηρίου τα σχόλια των συμμετεχόντων ήταν θετικά: το χαρακτήρισαν ως μια ευχάριστη, πολύ ενδιαφέρουσα και πρωτόγνωρη εμπειρία, μέσα από την οποία αναδύθηκαν ποικίλα συναισθήματα. Η υιοθέτηση ρόλου μαθητή τους βοήθησε να καταλάβουν καλύτερα πως σκέφτονται οι μαθητές σχετικά με τους ρόλους των δύο φύλων, αλλά και να συνειδητοποιήσουν στερεοτυπικές εικόνες που οι ίδιοι αναπαρήγαγαν ασυναίσθητα σε καθημερινή βάση. Συγκρίνοντας τις τελικές τους απόψεις με τις αρχικές, εκτός από μια διεύρυνση – εμπλουτισμό, εντόπισαν μια εμβάθυνση -συνειδητοποίηση για το βαθμό επιρροής του κοινωνικού φύλου στη ζωή μας, και σε αρκετά σημεία μια μετατόπιση απόψεων, όπως ονομάζει η Ράικου (2013:306) μια μεγάλης κλίμακας διαφοροποίηση, όπου παρατηρείται αλλαγή των αρχικών αντιλήψεων από εργαλειακές και τυποποιημένες σε πιο χειραφετικές και ολιστικές προσεγγίσεις. Η μετατόπιση αυτή εντοπίζεται κυρίως σε δύο σημεία:

- Στην ανάδειξη της τελικής άποψης ότι τα στερεότυπα καταπιέζουν και το ανδρικό φύλο και μάλιστα σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι το γυναικείο, παρά το γεγονός ότι το τοποθετούν σε θέση ισχύος
- Στην ανάδειξη πιθανών συμπεριφορών όπως βία, υποταγή, τάσεις κατάθλιψης και αυτοκτονίας, ως αποτέλεσμα του ψυχαναγκασμού που δέχονται αγόρια και κορίτσια.

Βιβλιογραφία

- Courau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δραγώνα, Θ. (2007). *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Στερεότυπα και προκαταλήψεις*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κόκκος, Α. (2011). *Τέχνες και Κριτικός Στοχασμός στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Στο Α. Κόκκος και συν., *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και χειραφέτηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μέγα, Γ. (2017). *Η Τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία*. Στο Α. Κόκκος και συν., *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαρλός & Γώγου (2011). *Μετασχηματίζοντας αντιλήψεις μέσω της αισθητικής εμπειρίας στο ΣΔΕ Λάρισας*. Στο Α. Κόκκος και συν., *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ράικου, Α. (2013). Εκπαίδευση Ενηλίκων και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Διερεύνηση Δυνατότητας για Ανάπτυξη Κριτικού Στοχασμού μέσα από την Αισθητική Εμπειρία σε Εκπαιδευόμενους Εκπαιδευτικούς. Διδακτορική Διατριβή. ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών.

Τσιριγιώτη, Α., Πετρουλάκη, Κ., & Ντιναπόγιας, Α., (2015). *GEAR against IPV*. Αθήνα: Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά της Βίας.

«Σαν παλιό σινεμά και σαν τη Χαλιμά
...σου κρύβω την αλήθεια...»

Αντιμετωπίζοντας τις προκλήσεις για την επιλογή
κινηματογραφικών έργων στην Εκπαίδευση Μέσω Τέχνης

Δρ. Παναγιώτης Κουτρουβίδης Εκπαιδευτής Ενηλίκων, Υπεύθυνος Εκπαίδευσης και
Κατάρτισης Μελών ΚΕΘΕΑ, Καθηγητής Σύμβουλος ΕΑΠ

Email: pkoutrouv@kethea.gr

Περίληψη

Η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» , είναι η μόνη και η πρώτη που καινοτομεί αναφορικά με την χρήση έργων τέχνης στην διδασκαλία συγκεκριμένου θέματος με στόχο τον κριτικό στοχασμό και τον μετασχηματισμό των συμμετεχόντων .

Αντικείμενο συζήτησης και προβληματισμού μεταξύ των εκπαιδευτών, αποτελεί η καλύτερη δυνατή επιλογή κατάλληλων έργων που θα δώσουν το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα στην διαδικασία της καλλιέργειας κριτικού στοχασμού. Σκοπός του εργαστηρίου είναι να δημιουργήσει «εικονικά» έναν τέτοιο προβληματισμό, αναφορικά με επιλογή έργων από τον κινηματογράφο.

Οι συμμετέχοντες στο εργαστήριο παρακολούθησαν αποσπάσματα από τις ταινίες «Ο κύκλος των χαμένων ποιητών» (Πήτερ Γουαίρ, 1989) και « Entre- Ανάμεσα της Τοίχους» (Λοράν Καντέ 2008) , ενώ στην συνέχεια δουλεύοντας σε ομάδες προσπάθησαν να θέσουν κριτήρια για την επιλογή κιν/φών ταινιών στο πλαίσιο της συγκεκριμένης μεθόδου.

Οι συμμετέχοντες συμφώνησαν σχετικά με το γεγονός ότι, η επιλογή ταινιών θα πρέπει να γίνεται με γνώμονα την συνάφειά τους με το κριτικό ερώτημα που έχουμε να επεξεργαστούμε, κριτήρια ποιότητας , ωστόσο με βασικό γνώμονα την ρεαλιστική αποτύπωση του θέματος εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα τονίστηκε ότι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ο πληθυσμός εκπαίδευσης και το μορφωτικό ή αισθητικό του κεφάλαιο και υπόβαθρο, η σχέση τους με την τέχνη, ώστε να μπορέσουν να παρακολουθήσουν το κινηματογραφικό έργο αβίαστα και με ευχαρίστηση, να διακινηθούν συναισθηματικά, ώστε να μπορέσει να λειτουργήσει αυτό στην κατεύθυνση του κριτικού στοχασμού.

Λέξεις Κλειδιά: Μετασχηματίζουσα Μάθηση, Αισθητική Εμπειρία, Κινηματογράφος

Abstract

The "Transforming Learning through Aesthetic Experience" method, is the only and the first one that innovates in the use of works of art in the teaching of a particular subject with the aim of critical reflection and transformation of the participants.

There is a subject of discussion and reflection among the trainers, on what is the best possible choice of suitable projects that will maximize the impact of the critical thinking process. The purpose of the workshop is to create a "virtual" such reflection on the selection of films from the cinema.

Participants in the workshop, were watching excerpts from the films "The Circle of Lost Poets" (Peter Weir, 1989) and "Entre-Between the Wall" (Loran Cadé 2008), and then, working in groups try to set criteria for the selection of movies, in the context of this method.

The participants agreed on the fact that the selection of films should be based on their relevance to the critical question we have to elaborate, quality criteria, on the basis of the realistic depiction of the subject of education. At the same time, it was emphasized that the education population and its cultural or aesthetic capital and background should be taken into account and their relationship with art as well. So that, they will can watch the films effortlessly and with pleasure, emotionally manipulated, , in the direction of critical thinking.

Keywords : Transformative Learning, Aesthetic Experience, cinema

Θεωρητικό Πλαίσιο

Υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις , ιδιαίτερα στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων από παλαιότερους αλλά και συγχρόνους θεωρητικούς που υποστηρίζουν την χρήση έργων τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία και τα οφέλη που αυτά μπορούν να δώσουν (Dewey, 1980, Shor & Freire , 1987, Dirkx, 2000, Mezirow, 2006, Cranton, 2006, Καστοριάδης ,2007, Taylor,2007 κ.α.).

Η ανάγκη μετασχηματισμού των πολιτών στις σύγχρονες κοινωνίες αποτελεί μια σημαντική αναγκαιότητα , ώστε να είναι ενεργοί και κοινωνικά υπεύθυνοι. Με την βοήθεια της εκπαίδευσης ενηλίκων μπορούν να είναι σε θέση να επανεξετάζουν τις αιτίες αλλά και τις ιδεολογικές καταβολές των αντίξοων καταστάσεων που αντιμετωπίζουν και να αναζητούν λύσεις (Κόκκος, 2017: 30). Με τον τρόπο αυτό οι πολίτες θα μπορούν να δουν παλαιά και νέα προβλήματα με κριτικό τρόπο, να κατανοήσουν τις νέες συνθήκες, να ανταπεξέλθουν αποδοτικά, μακριά από πολιτικές χειραγώγησης τους, από κυρίαρχους θεσμούς και ιδεολογίες.

Ωστόσο η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» (Κόκκος και Συνεργάτες 2011, Κόκκος 2017: 128) , είναι η μόνη και η πρώτη που καινοτομεί (Cedefop, 2011) σε τρία τουλάχιστον πεδία. Το πρώτο αφορά το γεγονός ότι πρόκειται για μια απολύτως δομημένη διαδικασία 6 σταδίων την οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει κάθε εκπαιδευτικός ή εκπαιδευτής ενηλίκων, χωρίς να είναι απαραίτητη η ειδίκευσή του ή η συστηματική εμπλοκή του με κάποιο είδος τέχνης. Το δεύτερο πεδίο σχετίζεται με το γεγονός ότι η μέθοδος αυτή βασίζεται σε ένα συγκεκριμένο θέμα εκπαίδευσης που επιθυμούμε να πραγματευτούμε με την εκπαιδευτική μας ομάδα. Το τρίτο στοιχείο αφορά το γεγονός ότι , προσδοκία μας

είναι να καλλιεργηθεί κριτικός στοχασμός (Mezirow, 2007), ώστε να πιθανός μετασχηματισμός των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων της εκπαιδευτικής μας ομάδας σχετικά με το θέμα εκπαίδευσης. Ένα επιπλέον σημαντικό στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι η εφαρμογή της μεθόδου δεν απαιτεί από την εκπαιδευτική ομάδα προηγούμενη εξοικείωση με κάποιο είδος τέχνης, αλλά οι εκπαιδευόμενοι σχετίζονται με τα έργα αυθεντικά και μέσα από την δική τους οπτική και εμπειρία.

Μελετώντας έρευνες που έχουν γίνει αναφορικά με τα αποτελέσματα της μεθόδου οι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν με ιδιαίτερα θετικό τρόπο την μέθοδο, ενώ ταυτόχρονα παρατηρείται αλλαγή στις αντιλήψεις τους για τα θέματα που πραγματεύεται η εκπαίδευση. Αναγνωρίζουν μέσω αυτής μια πιο ανθρωπιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση γενικότερα και στην εκπαίδευση ενηλίκων ειδικότερα (Μπίκα, 2015)

Καθώς η μέθοδος εφαρμόζεται από εκπαιδευτές διαφόρων ειδικοτήτων και σε διάφορους πληθυσμούς εκπαιδευομένων, αντικείμενο συζήτησης και προβληματισμού αποτελεί η καλύτερη δυνατή επιλογή κατάλληλων έργων που θα δώσουν το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα στην διαδικασία της καλλιέργειας κριτικού στοχασμού (Ο.π.). Οι δυσκολίες εντοπίζονται στην έλλειψη συνεχούς και συστηματικής εκπαίδευσης αναφορικά με την μέθοδο, η απαίτηση κάλυψη της ύλης που μειώνει τον διαθέσιμο χρόνο, η μη επαρκής εξοικείωσή των εκπαιδευτών με την Τέχνη, η δυσκολία εκ μέρους των εκπαιδευόμενων να κατανοήσουν τα χαρακτηριστικά των έργων υψηλής αισθητικής αξίας, γεγονός που επισημαίνει και ο Bourdieu για άτομα που έχουν στερηθεί τα μορφωτικά και πολιτιστικά αγαθά, στερώντας τους «κωδικούς αποκρυπτογράφησης» του νοήματος των έργων(1985, 1999).

Η επιλογή κινηματογραφικών έργων για την χρήση της μεθόδου (Καλαμπάκας, 2016) είναι προσφιλής σε μεγάλη ομάδα εκπαιδευτών, καθώς ποιοτικά κινηματογραφικά έργα, σχετίζονται ισχυρά με θέματα εκπαίδευσης και κριτικά ερωτήματα, ενώ ανακινούνται συναισθήματα και πραγματοποιούνται ταυτίσεις κατά την παρακολούθησή αποσπασμάτων τους από την εκπαιδευτική ομάδα οδηγώντας στα επιθυμητά αποτελέσματα. Γεννούνται όμως και ερωτήματα κατά πόσο είμαστε εγγράμματοι για την γλώσσα του κινηματογράφου, ώστε να μπορούμε να ξεκλειδώσουμε τον εκφραστικό κώδικα των έργων, παρόλη την εξοικείωσή μας με την οπτιοακουστική τεχνολογία των ημερών μας. Η χρήση των ταινιών στην εκπαίδευση (Ο.π.) δεν χρησιμεύει απλώς ως ένα εποπτικό βοήθημα, ούτε περιορίζεται στην αναλυτική μελέτη του έργου, αλλά οφείλει να λειτουργεί ως ένα παιχνίδι περιέργειας φαντασίας και δημιουργικότητας. Κατά την διαδικασία επεξεργασίας αποσπασμάτων (στάδιο της μεθόδου) των κινηματογραφικών έργων αρχικά διατυπώνονται προς την εκπαιδευτική ομάδα γενικές ερωτήσεις που μπορεί να αναφέρονται στο θέμα, σε ιδιότητες των χαρακτήρων, στο χωροχρονικό πλαίσιο που εξελίσσεται το έργο σε στοιχεία που προξενούν έκπληξη ή αμηχανία. Σε δεύτερο επίπεδο οι ερωτήσεις γίνονται πιο αναλυτικές και αφορούν την αποτύπωση της πλοκής και των χαρακτήρων, αλλά και συσχέτιση του περιεχομένου με μορφολογικά ή και τεχνικά στοιχεία. Στο επόμενο στάδιο η διαδικασία εξελίσσεται δημιουργικά καλώντας τους εκπαιδευόμενους να ερμηνεύσουν, να υποθέσουν και να φανταστούν σε διάφορα επίπεδα με αφορμή το υλικό του έργου που παρακολούθησαν. Είναι πιθανό να συσχετίσουν το υλικό αυτό με δικά τους βιώματα ή εμπειρίες και να το συνδέσουν με το κριτικό ερώτημα, στο οποίο βασίζεται η επιλογή των αποσπασμάτων του έργου.

Είναι φανερό ότι για να συμβεί αυτό το κινηματογραφικό έργο πρέπει να ικανοποιεί ελάχιστες απαιτήσεις όπου μορφή και περιεχόμενο μπορούν λειτουργήσουν σε σχέση με τα παραπάνω σε ένα αδιαίρετο σύνολο. Ταυτόχρονα υπάρχουν περιπτώσεις όπου η επιλογή ταινιών ακόμη και αν ικανοποιούν ποιοτικά κριτήρια δεν αποδίδουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα καθώς αναπαράγονται- σε πολλές περιπτώσεις- στερεότυπα και κοινότυπες αντιλήψεις ή μορφολογικά στοιχεία, που υπονομεύουν την προσπάθειά μας για κριτικό στοχασμό και αναστοχασμό.

Σκοπός του εργαστηρίου ήταν να δημιουργήσει «εικονικά» έναν τέτοιο προβληματισμό μεταξύ των συμμετεχόντων, καθώς θα κληθούν να συμμετάσχουν σε ένα πραγματικό πρόβλημα επιλογής κινηματογραφικού έργου για την εκπαίδευσή σε συγκεκριμένο θέμα. Απώτερος στόχος να αναδειχθεί ο προβληματισμός μέσα από την βιωματική διαδικασία, να προσεγγιστούν αποδοτικές απαντήσεις στον προβληματισμό αυτό. Τελικά να γίνει προσπάθεια για αποτύπωση κριτηρίων επιλογής κινηματογραφικών ταινιών χρήσιμων για τους στόχους της μεθόδου.

1. Η πραγματοποίηση του εργαστηρίου

Στο εργαστήριο συμμετείχαν 22 άτομα , οι περισσότεροι από τους οποίους –κατά δήλωσή τους- ήταν εξοικειωμένοι θεωρητικά με την μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», ενώ μια μεγάλη ομάδα (14) είχε προχωρήσει και σε εφαρμογή της σε πληθυσμό ενηλίκων εφήβων εκπαιδευόμενων και παιδιών δημοτικού. Λόγω του γεγονότος αυτού φάνηκαν από την αρχή εξοικειωμένοι με την προβληματική του εργαστηρίου , αλλά και με το θεωρητικό πλαίσιο , όπως παρουσιάστηκε.

Κατά την διάρκεια του εργαστηρίου αρχικά αφιερώθηκε χρόνος (10΄) ώστε να παρουσιαστεί σύντομα η μέθοδος « Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία». Συζητήθηκαν οι αρχές που βασίζεται και τα αποτελέσματα ερευνών που έχουν γίνει -κυρίως μέσω σχεδίων «έρευνας δράσης»- για τα εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα της μεθόδου, αλλά και για τα προβλήματα που εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι εντοπίζουν. Στη συνέχεια αναπτύχθηκε ο προβληματισμός που αφορά στην επιλογή έργων τέχνης στο πλαίσιο της μεθόδου , ιδιαίτερα αυτών από τον κινηματογράφο.

Στους συμμετέχοντες δόθηκε η υποθετική περίπτωση διλήμματος ενός εκπαιδευτή, ο οποίος έχει να διαλέξει μεταξύ δυο ποιοτικών ταινιών, προκειμένου να διδάξει συγκεκριμένο θέμα με στόχο να κληθούν να επιλέξουν την πιο κατάλληλη για την εφαρμογή της μεθόδου.

Στο υποθετικό αυτό σενάριο ο εκπαιδευτής έχει να διδάξει στην ενότητα « Εκπαίδευση Εκπαιδευτών» , το υποθέμα « Τα προσόντα ενός δημιουργικού δασκάλου», ενώ έχει επιλέξει να πραγματοποιήσει την διδασκαλία με την βοήθεια της συγκεκριμένης μεθόδου. Έχοντας εκτιμήσει τις πιθανές δυσλειτουργικές απόψεις της ομάδας των εκπαιδευτικών, επιθυμεί να θέσει το κριτικό ερώτημα «Ποιο είναι το πιο σημαντικό προσόν ενός δασκάλου/εκπαιδευτικού; », το οποίο θα προσεγγίσει με την ομάδα εκπαιδευόμενων εκπαιδευτών με την βοήθεια της μεθόδου αυτής.

Ο εκπαιδευτής έχει διαλέξει -σε πρώτη αναζήτηση- δυο ταινίες που σε πρώτη επαφή μαζί τους θεωρεί ότι συνδέονται με το κριτικό ερώτημα και θα μπορούσαν να προάγουν τον κριτικό στοχασμό και να ωθήσουν σε διαδικασίες Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Πρόκειται για δυο πολύ καλές ταινίες (χωρίς ωστόσο να πρόκειται για αριστουργήματα), ενώ έχουν και οι δύο αποσπάσει διακρίσεις. Αλλά είναι πράγματι

έτσι; Μπορούν και οι δυο ταινίες να εξυπηρετήσουν τον στόχο αυτό; Η αρχική εκτίμηση της ποιότητάς τους μπορεί να εξυπηρετήσει τον σκοπό μας για κριτικό στοχασμό; Αν είχαμε να επιλέξουμε μια, ποια θα ήταν αυτή;

Οι συμμετέχοντες στο εργαστήριο παρακολούθησαν αποσπάσματα από τις ταινίες «Ο κύκλος των χαμένων ποιητών» (Πήτερ Γουαίρ, 1989) και «Entre- Ανάμεσα στους Τοίχους» (Λοράν Καντέ 2008) διάρκειας συνολικά περίπου 40'. Τα αποσπάσματα προβλήθηκαν μετά από σύντομη εισαγωγή του εκπαιδευτή σχετικά με την υπόθεση των ταινιών προκειμένου οι συμμετέχοντες να μπορούν να παρακολουθήσουν την ροή και την συνέχεια των αποσπασμάτων. Οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνθηκαν να δουν σε άλλο χρόνο ολόκληρες τις ταινίες ώστε να αποκτήσουν πληρέστερη εικόνα γι'αυτές. Η πρώτη ταινία έχει αποσπάσει Όσκαρ καλύτερου σεναρίου και βραβείο BAFTA καλύτερης ταινίας. Παρουσιάζει την δράση ενός χαρισματικού καθηγητή Αγγλικής Φιλολογίας όπου αναστατώνει διοίκηση και μαθητές σε μια Αμερικανική Αυστηρή ακαδημία, ενώ αγγίζει του μαθητές του προκαλώντας τους πάθος για ζωή. Η δεύτερη ήταν υποψήφια για Όσκαρ καλύτερης ξενόγλωσσης (γαλλική) ταινίας και απέσπασε Χρυσό Φοίνικα στο φεστιβάλ Κανών. Αποτυπώνει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει μια ομάδα εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο υποβαθμισμένου προαστίου του Παρισιού με έφηβους μαθητές, κυρίως μετανάστες δεύτερης γενιάς, στην προσπάθειά τους να «κερδίσουν» και να κινητοποιήσουν τους μαθητές, σε ένα φαινομενικά αδιέξοδο εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο.

Στην συνέχεια οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε μικρές ομάδες 4 και 5 ατόμων (Jaques, 2004) που εργάστηκαν (20') αναφορικά με τα παρακάτω ερωτήματα:

- Ποια από τις δυο ταινίες θα εξυπηρετούσε την καλλιέργεια κριτικού στοχασμού αναφορικά με το κριτικό μας ερώτημά και γιατί;
- Ποιο πρότυπο δασκάλου και με ποια χαρακτηριστικά προβάλλουν οι δυο ταινίες;
- Υπάρχουν στοιχεία των ταινιών που «υποσκάπτουν» την διαδικασία κριτικού στοχασμού
- Μπορούν να εντοπιστούν άλλες «ευκολίες» στα δυο έργα;
- Μπορούμε με βάση τα παραπάνω να γενικεύσουμε διατυπώνοντας κριτήρια επιλογής;

Τα αποτελέσματα της δουλειάς σε ομάδες παρουσιάστηκαν από εκπροσώπους τους στην ολομέλεια και ακολούθησε συζήτηση (10') με το εκπαιδευτή ο οποίος συνόψισε και σχολίασε τα συμπεράσματα της δουλειάς των ομάδων (10') κλείνοντας το εργαστήριο.

2. Συμπεράσματα

Όλες οι ομάδες συμφώνησαν στην επιλογή της ταινίας «Ανάμεσα στους Τοίχους» θεωρώντας ότι αποτυπώνει πολύ πιο ρεαλιστικά την εκπαιδευτική πραγματικότητα και τα συνήθη διλλήματά της, ενώ παρουσιάζει γλαφυρά θέματα που σχετίζονται με το προφίλ και τις επιθυμητές δεξιότητες ενός δασκάλου, δημιουργώντας συναισθήματα αλλά και σκέψεις στους συμμετέχοντες. Αντίθετα η ταινία «Ο κύκλος των χαμένων ποιητών», θεωρήθηκε ότι παρουσιάζει εξιδανικευμένα την εικόνα του δασκάλου, ως χαρισματικού, εμπνευσμένου και ανατρεπτικού, χωρίς ωστόσο να παρουσιάζονται συνήθη προβλήματα ή και διλλήματα που κάθε εκπαιδευτής ή εκπαιδευτικός έχει στην καθημερινότητα να αντιμετωπίσει.

Οι συμμετέχοντες συμφώνησαν σχετικά με το γεγονός ότι, η επιλογή ταινιών θα πρέπει να γίνεται με γνώμονα την συνάφειά τους με το κριτικό ερώτημα που έχουμε να επεξεργαστούμε και κριτήρια ποιότητας, ωστόσο με βασικό γνώμονα την ρεαλιστική αποτύπωση του θέματος εκπαίδευσης. Θα πρέπει να αποφεύγονται ταινίες με χαρακτηριστικές ευκολίες, όπως «ιδανικοί ήρωες», «εύκολες αποφάσεις», «απουσία διλημάτων» υπερβολικά δραματικά ευρήματα, «ευτυχισμένο τέλος» κλπ., όπως και μορφολογικά στοιχεία που μπορούν να «παρασύρουν» τον θεατή σε μια ωραιοποιημένη αντίληψη για τα θέματα που η ταινία πραγματεύεται. Θεωρήθηκε πιθανό αποσπάσματα από κάποιο ποιοτικό έργο, να μην είναι κατάλληλα για κάποιο θέμα -κριτικό ερώτημα, ενώ να είναι κατάλληλα για κάποιο άλλο.

Ταυτόχρονα τονίστηκε ότι σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ο πληθυσμός των εκπαιδευόμενων και το μορφωτικό κεφάλαιο ή το αισθητικό τους υπόβαθρο, καθώς και η σχέση τους με την τέχνη. Με βάση τα παραπάνω επιθυμητό θα ήταν, να μπορέσουν να παρακολουθήσουν το κινηματογραφικό έργο αβίαστα και με ευχαρίστηση, να διακινηθούν διανοητικά και συναισθηματικά, ώστε να μπορέσουν να λειτουργήσουν στην κατεύθυνση του κριτικού στοχασμού και του πιθανού μετασχηματισμού αρχικών δυσλειτουργικών τους παραδοχών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bourdieu,P. (1985). Το συντηρητικό Σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία. Στο Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, (360-390), Αθήνα Παπαζήση .

Bourdieu,P.(1999). Η διάκριση: κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης. Αθήνα: Πατάκης.

Cranton, P. (2006). *Understanding and Promoting Transformative Learning*. San Francisco : Jossey-Bass.

Cedefop , (2011). *When defining learning outcomes in curricula , every learner matters*. Retrieved October 5, 2014 from www.cedefop.europa.eu/files/9060_en.pdf

Dewey, J.(1934 (1980)). *Art as experience*. USA: The Penguin Group.

Dirkx, J. (2000). “Transformative Learning and the Journey of Individuation”. *ERIC Digest No 223.(ERIC Document Reproduction Service No ED 6 448 305)*.

Καλαμπάκας, Β. (2016) *.Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία, η Αξιοποίηση του Κινηματογράφου*, Εκπαιδευτικό Υλικό για τις Σύγχρονες Προσεγγίσεις Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΕΚΕ 52). Πάτρα : ΕΑΠ.

Καστοριάδης, Κ. (2008) . *Παράθυρο στο Χάος* .Αθήνα : Ύψιλον

Κόκκος και Συνεργάτες (2011) . *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα : Μεταίχμιο.

Κόκκος , Α. (2017) . *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jaques , D. (2004). *Μάθηση σε Ομάδες : εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευόμενων*, Αθήνα : Μεταίχμιο.

Mezirow , J. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα : Μεταίχμιο

Μπίκα , Χ. (2015). *Η συμβολή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στην Ανάπτυξη του Κριτικού Στοχασμού και τον Μετασχηματισμό των παγιωμένων αντιλήψεων των ενηλίκων: μια μετασύνθεση ερευνών*. Διπλωματική Εργασία , ΕΑΠ.

Shor,I. & Freire ,P. (1987) . *A Pedagogy of Liberation* . New York: Bergin and Garvey.

Taylor, E. (2007) . “An update of transformative learning theory: a critical review of the empirical research (1999-2005)” . *International Journal of Lifelong Education*, 26, pp.173-191.

Η αξιοποίηση της τέχνης ως εργαλείο ανάπτυξης κριτικής σκέψης στη διδακτική των περιβαλλοντικών επιστημών

Μάριος Κουτσούκος, Δρ. Γεωπονικής Σχολής Α.Π.Θ.

koutsoukos.marios@gmail.com

Ιωσήφ Φραγκούλης Αν. Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ

sfaka@otenet.gr

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται η αξιοποίηση ενός εικαστικού έργου τέχνης στο πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος: «Περιβάλλον και Γεωργία» στη Γ΄ Τάξη Εσπερινού Λυκείου. Πιο συγκεκριμένα, στη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος στο Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης, και ειδικότερα στη διδακτική ενότητα «Ανανεώσιμοι Φυσικοί Πόροι», επιχειρήθηκε μια καινοτόμος προσέγγιση με χρήση του εικαστικού έργου του Jan van Goyen με τίτλο: «Ένας ανεμόμυλος στο ποτάμι». Στόχοι της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πρακτικής ήταν η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στοχασμού των εκπαιδευόμενων, σε θέματα σχετικά με την αξιοποίηση ήπιων και φιλικών προς το περιβάλλον μορφών ενέργειας, καθώς και ο μετασχηματισμός των αρχικών τους παραδοχών σε σχέση με τη χρήση τους. Ως εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο παρατήρησης έργων τέχνης του Perkins, (Perkins, 1994; Κόκκος, 2011). Όπως διαπιστώθηκε οι εκπαιδευόμενοι μέσα από τη συστηματική παρατήρηση του συγκεκριμένου πίνακα απέκτησαν γνώσεις και ευαισθητοποιήθηκαν αναφορικά με την αξιοποίηση ήπιων μορφών ενέργειας, ανέπτυξαν στοχαστική διάθεση στα περιβαλλοντικά ζητήματα και ενδυνάμωσαν τη δημιουργική τους σκέψη.

Λέξεις Κλειδιά: αξιοποίηση τέχνης, διδακτική, ανάπτυξη κριτικής σκέψης

Abstract

Vocational Education and Training is an issue of major importance for the growth of human capital as well as for economic growth, productivity, and economic competition. In this framework, apprenticeship is an educative model, which has started to develop over the last years in many European countries. The goal of apprenticeship is to prepare employees to be, in order to acquire knowledge and develop skills for an easier entrance to labor market. Apprenticeship is a system in which learning hours take place in school as well as in working places, combining at this way theoretical and business inside knowledge in the various functions of a profession. This study presents a research carried out at professors of Vocational High Schools (in Greek: EPAL), in Western Greece region, investigating apprenticeship's contribution to the graduates' entrance to the labor market. More specifically, the present study focuses on: a) the benefits professors acquire from participating in the apprenticeship programme, b) the benefits graduate students acquire from

participating in the apprenticeship programme, c) the benefits schools acquire from participating in the apprenticeship programme and d) the benefits businesses acquire from participating in the apprenticeship programme. The questionnaire was used as a research tool, in order to gather useful data and record participants' opinions.

The research's findings showed that the majority of Vocational High Schools' professors credit apprenticeship's contribution to the graduates' entrance to the labor market. The apprenticeship system seems to help graduates not only to acquire knowledge but also to develop skills in a real labor environment. It is also important and beneficial to schools and educators which participate to the apprenticeship programme, as they acquire direct know how of the apprenticeship's procedures. Finally, the businesses interfering also benefit as they employ young people with solid theoretical education.

Key words: apprenticeship, graduates of vocational high schools, labor market

1.Εισαγωγή

Αρκετοί θεωρητικοί όπως ο Gardner, ο Eisner, ο Perkins, ο Κόκκος, διατυπώνουν την άποψη πως η εκπαίδευση μέσα από την αξιοποίηση έργων τέχνης συμβάλλει στη διαδικασία της μάθησης, ενώ παράλληλα βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν ποικίλες δεξιότητες, όπως κριτική σκέψη, δημιουργικότητα και συναισθηματική έκφραση (Gardner, 1990; Perkins, 1994; Eisner, 2002; Κόκκος, 2011; Phillips & Fragoulis, 2012). Ως εκ τούτου, τα διάφορα έργα τέχνης αποτελούν ένα πολύτιμο θησαυρό, ο οποίος μπορεί να αξιοποιηθεί κατάλληλα στην εκπαιδευτική πράξη, εξυπηρετώντας ένα ευρύ φάσμα στόχων όπως για παράδειγμα η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, η ενίσχυση της δημιουργικότητας, η προώθηση της αυτογνωσίας και η ενίσχυση του αισθήματος κατανόησης της διαφορετικότητας και της γνωστικής ανάπτυξης. Τα τελευταία χρόνια, η χρήση εικαστικών έργων στην εκπαίδευση έχει επεκταθεί και στη διδακτική των περιβαλλοντικών επιστημών καθώς σύμφωνα με έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία (Inwood, 2010; Rosenthal, 2003; Neperud, 1997) η συγκεκριμένη πρακτική μπορεί να επιφέρει εντυπωσιακά μαθησιακά αποτελέσματα.

2. Αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται τόσο στο πεδίο της τυπικής εκπαίδευσης όσο και της μη τυπικής μια μορφή εκπαίδευσης η οποία στηρίζεται στην αξιοποίηση της τέχνης για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Η εκπαίδευση μέσα από την τέχνη συνίσταται στην παρεμβολή έργων τέχνης σχετικών με το αντικείμενο της διδασκαλίας, στο πλαίσιο επεξεργασίας ενός μαθησιακού αντικειμένου. Μέσα από την προσέγγιση των έργων τέχνης τα νοήματα των έργων αποκαλύπτονται, και στη συνέχεια αξιοποιούνται ως αφορμή για την βαθύτερη προσέγγιση των εξεταζόμενων θεμάτων (Κόκκος, 2011).

Συστηματικές προσπάθειες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της τυπικής εκπαίδευσης στην αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση υλοποιήθηκαν στη χώρα μας κατά το σχολικό έτος 2011-2012 στο πλαίσιο υλοποίησης του έργου «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης», καθώς και από το Ελληνικό Ανοικτό

Πανεπιστήμιο από το Ακαδημαϊκό έτος 2012-12013 στο πλαίσιο των Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών «Σπουδές στην Εκπαίδευση και Εκπαίδευση Ενηλίκων».

Ανάλογες πρωτοβουλίες έχουν αναληφθεί από την Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων για επιμόρφωση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών ενηλίκων στην αξιοποίηση έργων τέχνης στη διδακτική πράξη.

3. Μοντέλα προσέγγισης έργων τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία

Τα μοντέλα προσέγγισης έργων τέχνης παρέχουν ένα θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευόμενος σταδιακά προσεγγίζει ένα έργο τέχνης, εισέρχεται σε τομείς βαθύτερης κατανόησής του ενεργοποιώντας την κριτική και στοχαστική του διάθεση (Κόκκος, 2011).

Στη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία περιγράφονται τέσσερα μοντέλα. Τα μοντέλα αυτά είναι των *Feldman*, *Brondy*, *Anderson* και *Perkins*.

Σύμφωνα με τον *Feldman* (1967) η προσέγγιση ενός έργου τέχνης γίνεται μέσα από τέσσερις αλληλοσχετιζόμενες φάσεις: περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και αξιολόγηση.

Το μοντέλο του *Broudy* (1972) το οποίο είναι συγγενές με αυτό του *Feldman* δίνει ενδιαφέρον στον τομέα ενεργοποίησης των αισθητικών παρατηρήσεων ενός έργου τέχνης (πχ. αναζήτηση σχημάτων, όγκων, τρόπου σύνδεσής τους) καθώς και στον εντοπισμό της εκφραστικότητας που αποπνέει το έργο τέχνης.

Το μοντέλο του *Anderson* (1993) περιλαμβάνει τις εξής στοχαστικές διεργασίες: *αρχική αντίδραση, περιγραφή, ερμηνεία, αξιολόγηση*. Παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με το μοντέλο του *Feldman*, αλλά διαφοροποιείται από αυτό στην πρώτη φάση της αρχικής αντίδρασης. Στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου και ειδικότερα στην πρώτη φάση ο εκπαιδευόμενος προχωρά στη διατύπωση μιας ενστικτώδους αντίδρασης για το έργο που παρατηρεί.

Στα προαναφερόμενα μοντέλα η ανάλυση ενός έργου τέχνης στηρίζεται στον εντοπισμό και στην παρατήρηση ενός θέματος το οποίο προσεγγίζεται σταδιακά, ξεκινώντας από τα άμεσα αντιληπτικά χαρακτηριστικά του για να καταλήξει στα «εσωτερικά-βαθύτερα» χαρακτηριστικά του, δηλαδή στο βαθύτερο νόημα του έργου.

4. Το μοντέλο ανάλυσης έργων τέχνης του Perkins

Σύμφωνα με τον *Perkins* η προσέγγιση έργων τέχνης γίνεται κατά τέτοιο τρόπο ώστε ο παρατηρητής να μπορεί να διακρίνει: α) τις βασικές δράσεις που ενεργοποιούν τη στοχαστική διάθεση, β) τις πιθανές ερωτήσεις που μπορούν να προκαλέσουν τη στοχαστική δράση, γ) τις διδακτικές ενέργειες που χρειάζεται να κάνει κάποιος προκειμένου να προκαλέσει στοχασμό. Τα τρία αυτά στοιχεία δομούν μια ολοκληρωμένη μεθοδολογία για στοχαστική παρατήρηση έργων τέχνης.

Το μοντέλο του *Perkins* θεωρείται πιο ολοκληρωμένο σε σχέση με άλλα μοντέλα που έχουν κατά καιρούς προταθεί, καθώς μπορεί με ελάχιστες κάθε φορά τροποποιήσεις να έχει εφαρμογή στην προσέγγιση ποικίλων έργων τέχνης (Μέγα, 2002; Κούσουλας & Μέγα, 2005; Κόκκος & Μέγα, 2007; Φραγκούλης, 2014).

Στο πλαίσιο της διαδικασίας παρατήρησης έργων τέχνης που προτείνει ο Perkins, ο παρατηρητής υιοθετεί μια τεκμηριωμένη ματιά στην παρατήρησή τους. Δεν περιορίζεται μόνο σε αξιολογικές κρίσεις του τύπου «μου αρέσει» ή «δεν μου αρέσει», αλλά παρατηρώντας συγκεκριμένα στοιχεία του έργου τέχνης αναπτύσσει μεθοδευμένα μια επιχειρηματολογία η οποία δυναμώνει τη γνώμη του για το έργο τέχνης (Κόκκος & Μέγα, 2007: 17).

Ο Perkins υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευόμενοι μέσα από αυτή τη διαδικασία όχι μόνο εμπλουτίζουν την αισθητική τους εμπειρία, αλλά παράλληλα καλλιεργούν μια κριτική- στοχαστική διάθεση απέναντι στα γεγονότα εντός και εκτός του εκπαιδευτικού πλαισίου (Perkins, 1994:87-89).

Το μοντέλο του Perkins αποτελείται από τέσσερις φάσεις οι οποίες είναι συσχετιζόμενες μεταξύ τους. Οι φάσεις αυτές παρουσιάζονται αναλυτικά στο διδακτικό σενάριο που ακολουθεί.

5. Διδακτικό Σενάριο

Γενικός σκοπός της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης ήταν η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στοχασμού των εκπαιδευόμενων, σε θέματα σχετικά με την αξιοποίηση εναλλακτικών, φιλικών προς το περιβάλλον μορφών ενέργειας, καθώς και ο μετασχηματισμός των αρχικών τους παραδοχών σε σχέση με τη σημασία τους. Αναφορικά με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα από τη χρήση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πρακτικής, οι εκπαιδευόμενοι μετά την επεξεργασία του έργου τέχνης έπρεπε να είναι σε θέση να:

- ευαισθητοποιηθούν σε θέματα σχετικά με την αξιοποίηση ήπιων και φιλικών προς το περιβάλλον μορφών ενέργειας
- αναπτύσσουν ολιστική προσέγγιση στα επιμέρους περιβαλλοντικά ζητήματα, ειδικότερα αναφορικά με την αξιοποίηση της αιολικής ενέργειας
- επιδεικνύουν κριτική σκέψη σε περιβαλλοντικά ζητήματα
- εφαρμόζουν τα στάδια του μοντέλου Perkins στην προσέγγιση των έργων τέχνης,
- υιοθετούν θετική στάση ως προς τη δημιουργική αξιοποίηση σημαντικών έργων τέχνης στην προσέγγιση περιβαλλοντικών θεμάτων.

Το εικαστικό έργο «Ένας ανεμόμυλος στο ποτάμι» (A windmill by a river) του Ολλανδού ζωγράφου Γιαν Βαν Γκόγεν (Jan Van Goyen) φιλοτεχνήθηκε το 1642 και σήμερα βρίσκεται στην Εθνική Πινακοθήκη (National Gallery) του Λονδίνου. Στο έργο αυτό, απεικονίζεται ένα τοπίο της ολλανδικής επαρχίας, με το γκρίζο και μουντό ουρανό να καλύπτει τα $\frac{3}{4}$ του πίνακα, ενώ στο κάτω δεξί μέρος του πίνακα, αποτυπώνεται ένας ανεμόμυλος πλησίον του ποταμού (Beck, 1977).

Οι ανεμόμυλοι, «σήμα κατατεθέν» της ολλανδικής υπαίθρου, την εποχή που φιλοτεχνήθηκε το εικαστικό έργο χρησιμοποιούνταν σε μεγάλο βαθμό για την άντληση και παροχή νερού από ποτάμια και λίμνες καθώς και για την άλεση των σιτηρών (Beck, 1977). Από τα χρόνια του Βαν Γκόγεν μέχρι και τη σημερινή εποχή, η αιολική ενέργεια, η οποία παράγεται από την εκμετάλλευση των ανέμων, είναι μια

ήπια και φιλική προς το περιβάλλον μορφή ενέργειας, καθώς δεν επιβαρύνει τους φυσικούς πόρους.

Στο πλαίσιο αυτό, και στη διδασκαλία της θεματικής ενότητα «*Ανανεώσιμοι Φυσικοί Πόροι*» του μαθήματος «*Περιβάλλον και Γεωργία*», επιχειρήθηκε η αξιοποίηση του συγκεκριμένου εικαστικού έργου ως χρήσιμο εργαλείο ανάπτυξης κριτικής σκέψης. Ως εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο παρατήρησης έργων τέχνης του Perkins, όπως αυτό περιγράφεται στη σχετική βιβλιογραφία (Perkins, 1994; Κόκκος, 2011).

Πιο συγκεκριμένα οι φάσεις που αξιοποιήθηκαν ήταν ακόλουθες: 1^η Φάση: Χρόνος για παρατήρηση, 2^η Φάση: Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση, 3^η Φάση: Αναλυτική και βαθύτερη παρατήρηση, 4^η Φάση: Ανασκόπηση της διεργασίας.

Αναλυτικότερα, στη 1^η φάση, δίνεται ο απαραίτητος χρόνος στους εκπαιδευόμενους να παρατηρήσουν το έργο και να εκφράσουν τις πρώτες αυθόρμητες εκτιμήσεις τους. Έτσι, ο εκπαιδευτικός καλεί τους εκπαιδευόμενους να παρατηρήσουν το έργο, εστιάζοντας στα χρώματα, τις φιγούρες, το φυσικό τοπίο και τον ανεμόμυλο. Στη συνέχεια, αφού εκφραστούν οι πρώτες αυθόρμητες παρατηρήσεις επί του έργου, ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και ζητά από τους εκπαιδευόμενους να χωριστούν σε ομάδες και να γράψουν σε λεζάντες αυτά που παρατήρησαν από την αρχική τους επαφή με το έργο τέχνης. Έπειτα, με την αξιοποίηση της τεχνικής του καταγισμού ιδεών, οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να καταγράψουν έννοιες, ιδέες και απόψεις σχετικές με τη πρώτη οπτική επαφή με το έργο.

Εξάλλου, με τη χρήση της οπτικής νοημοσύνης, ο εκπαιδευτής ζητά από τους εκπαιδευόμενους να χρησιμοποιήσουν τις προγενέστερες γνώσεις που ενδεχομένως έχουν για το έργο με στόχο να τονωθεί η παρατηρητικότητά τους, σκιαγραφώντας παράλληλα το φυσικό τοπίο που απεικονίζεται στο πίνακα. Ακολούθως, οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να αποστασιοποιηθούν για λίγο από το έργο, αποστρέφοντας το βλέμμα τους για ένα σύντομο χρονικό διάστημα. Μετά από λίγο, επιστρέφοντας στη παρατήρηση του έργου, ο εκπαιδευτής απευθύνει ερώτημα σχετικά με τη θέση του ανεμόμυλου στο εικονιζόμενο τοπίο και οι εκπαιδευόμενοι, σε ομάδες εργασίας, καλούνται να κυκλώσουν ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά του έργου και να διατυπώσουν και άλλες απορίες- ερωτήσεις σε σχέση με αυτό.

Προχωρώντας στη 2^η Φάση, της ανοικτής και περιπετειώδους παρατήρησης, ο εκπαιδευτής επιχειρεί να διεγείρει τη προσοχή, ρωτώντας τους εκπαιδευόμενους γιατί ο ουρανός στο έργο απεικονίζεται νεφελώδης και γεμάτος ανέμους όπως επίσης γιατί ο ανεμόμυλος είναι δίπλα στο ποτάμι. Ο εκπαιδευτής συνεχίζει προς την αναζήτηση ψυχικής διάθεσης, συμβόλων και νοημάτων, διερευνώντας αν η θέαση του συγκεκριμένου έργου προκαλεί κάποια συναισθήματα στους εκπαιδευόμενους και κατά πόσο υπάρχουν κάποια μηνύματα πίσω από τους συμβολισμούς του έργου.

Μια ακόμη σημαντική δράση της 2^{ης} φάσης, είναι αυτή της αλλαγής της κλίμακας παρατήρησης, όπου ο εκπαιδευτής εστιάζει στον ουρανό, στη θέση του ανεμόμυλου καθώς και στο ποτάμι και ζητά από τους εκπαιδευόμενους να κυκλώσουν στο έργο τέχνης μια ειδική περιοχή και να τη μελετήσουν, ζητώντας τους ουσιαστικά να εντοπίσουν το κεντρικό θέμα σε σχέση με το περιφερειακό. Στο σημείο αυτό, διενεργείται η χωροχρονική τοποθέτηση του έργου, καθώς ο εκπαιδευτής παραθέτει ιστορικά στοιχεία για το έργο, το οποίο φιλοτεχνήθηκε από τον Βαν Γκόγιεν το 1642 και αποτυπώνει ένα χαρακτηριστικό τοπίο της ολλανδικής

υπαίθρου την εποχή εκείνη, όπου οι ανεμόμυλοι χρησιμοποιούνταν για την άντληση και παροχή νερού από ποτάμια και λίμνες καθώς και για την άλεση των σιτηρών.

Ερχόμενος στη 3^η φάση της αναλυτικής παρατήρησης, ο εκπαιδευτής θέτει το ερώτημα «*Ποιο μήνυμα θέλει να μεταφέρει ο δημιουργός του έργου βάζοντας τον ανεμόμυλο στο συγκεκριμένο τοπίο;*». Παράλληλα οι εκπαιδευόμενοι σε ομάδες εργασίας, καλούνται να απαντήσουν σε βασικούς προβληματισμούς όπως για παράδειγμα: «*Γιατί στα $\frac{3}{4}$ του πίνακα κυριαρχεί ο νεφελώδης και γεμάτος ανέμους ουρανός; Ο ανεμόμυλος πλησίον του ποταμού πως συνδέεται με το όλο τοπίο; Πως αξιοποιείται η αιολική ενέργεια που παράγεται από τον ανεμόμυλο;*». Εξάλλου, με τη χρήση ενεργητικών και συμμετοχικών τεχνικών, όπως η συζήτηση και ο καταγισμός ιδεών, ο εκπαιδευτής σε εστιασμένη δράση διανοητικών αλλαγών, ζητά από τους εκπαιδευόμενους να απομονώσουν μέρη του έργου ή να τα τροποποιήσουν ανάλογα. Στο σημείο αυτό υπεισέρχονται τα ερωτήματα : «*Αν απουσίαζε ο ανεμόμυλος από το τοπίο, θα άλλαζε η δομή του πίνακα;*» και «*Αν ο ουρανός δεν ήταν νεφελώδης και γεμάτος ανέμους θα άλλαζε το μήνυμα του έργου;*».

Εμβαθύνοντας στη 3^η φάση της αναλυτικής παρατήρησης, ο εκπαιδευτής καλεί τους εκπαιδευόμενους να κρύψουν με το χέρι τους κάποια στοιχεία από το έργο τέχνης, όπως για παράδειγμα ο ανεμόμυλος ή το ποτάμι. Στη συνέχεια τους ζητά να παρατηρήσουν το τι ακριβώς θα συνέβαινε ως προς την ποιότητα του έργου τέχνης, αν απουσίαζαν τα εν λόγω στοιχεία. Με αυτό τον τρόπο, οι εκπαιδευόμενοι οδηγούνται στην ανακάλυψη της σημαντικότητας ενός αντικειμένου ενώ παράλληλα απαντώνται τα ερωτήματα: «*Είναι σημαντική η παρουσία του ανεμόμυλου πλησίον του ποταμού;*» και «*πως συνδέεται ο ανεμόμυλος με τη χρήση της αιολικής ενέργειας και την άντληση νερού από το παρακείμενο ποτάμι;*» ;

Έπειτα, χρησιμοποιώντας και άλλες πηγές (π.χ. διαδίκτυο, εγκυκλοπαίδειες ή σχετικά βιβλία), ο εκπαιδευτής καλεί τους εκπαιδευόμενους να συγκρίνουν το συγκεκριμένο έργο με άλλα έργα του ίδιου καλλιτέχνη, της ίδιας περιόδου με το ίδιο με παρεμφερές θέμα, προτρέποντάς τους να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές και να σκεφτούν γιατί υπάρχουν αυτές οι ομοιότητες και οι διαφορές. Με την ολοκλήρωση της 3^{ης} φάσης τίθεται πλέον το κριτικό ερώτημα: «*Πως μπορούν να αξιοποιηθούν οι ήπιες και φιλικές μορφές ενέργειας, όπως η αιολική ενέργεια;*»

Η 4^η και τελευταία φάση του μοντέλου παρατήρησης έργων τέχνης του Perkins αφορά την ανασκόπηση της όλης διεργασίας. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτής ζητά από τους εκπαιδευόμενους να χωριστούν σε ομάδες εργασίας των 4-5 ατόμων και να απαντήσουν στο ερώτημα: «*Ποια ή σύνδεση του έργου με το κριτικό ερώτημα;*». Αρχικά οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να καταγράψουν τις σκέψεις που είχαν πριν τη προσέγγιση του εν λόγω εικαστικού έργου και στη συνέχεια καλούνται να καταγράψουν τις σκέψεις που έχουν τώρα, μετά τη διαδικασία προσέγγισης του εν λόγω έργου.

6.Συμπεράσματα

Από τη διαδικασία αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε μετά την εφαρμογή της μεθόδου διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευόμενοι μέσα από τη συστηματική παρατήρηση του έργου τέχνης: α) απέκτησαν γνώσεις και ευαισθητοποιήθηκαν σε θέματα σχετικά με την αξιοποίηση των ήπιων μορφών ενέργειας, β) ανέπτυξαν στοχαστική διάθεση στα περιβαλλοντικά ζητήματα, γ) ανέπτυξαν ολιστική

προσέγγιση στα περιβαλλοντικά ζητήματα μέσα από διεπιστημονικές προσεγγίσεις, δ) αναγνώρισαν τη δυνατότητα αξιοποίησης έργων τέχνης στην προσέγγιση περιβαλλοντικών θεμάτων, ε) εξοικειώθηκαν με τη μεθοδολογία προσέγγισης έργων τέχνης ως εργαλείο ανάπτυξης κριτικού στοχασμού, στ) υιοθέτησαν θετική στάση ως προς τη δημιουργική αξιοποίηση σημαντικών έργων τέχνης στην προσέγγιση θεμάτων περιβαλλοντικής αγωγής, ζ) ανέπτυξαν τη δημιουργική τους σκέψη αξιοποιώντας τη φαντασία και την εφευρετικότητα τους, η) αντιλήφθηκαν τις διασυνδέσεις μεταξύ των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων (Μέγα, 2011:63) και οδηγήθηκαν στη διαπίστωση πως για την κατανόηση και την ολιστική ερμηνεία ενός περιβαλλοντικού ζητήματος απαιτείται η συνέργεια πολλών επιστημονικών κλάδων (Φραγκούλης,2003).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Anderson, T. (1993). Defining and structuring art criticism for education. *Studies in Art Education, A Journal of Issues and Research*, 34, 199-208.

Beck, H.U. (1977). *Jan Van Goyen, 1596-1656: Poet of the Dutch Landscape*. London: Alan Jacobs Gallery.

Broudy, S. (1972). *The Enlightened Cherishing: An Essay on Aesthetic Education*. Urbana, IL: University of Illinois Press and Kappa Delta Pi.

Efland, A. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College Columbia University.

Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven and London: Yale University Press.

Feldman, E. (1967). *Arts as Image and Idea*. New Jersey: Prentice Hall.

Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. California, Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.

Inwood, H. (2010). Shades of green: Growing environmentalism and sustainability in art education. *Art Education*, 63(5), 33-38.

Κόκκος, Α. & Μέγα, Γ.(2007). Ερευνητικό έργο σε εξέλιξη: Κριτικός στοχασμός και τέχνη στην εκπαίδευση, *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων*,12,16-21.

Κόκκος, Α.(2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κούσουλας, Φ. & Μέγα, Γ.(2005). Γλώσσα και Τέχνη: Πρόταση για μια δημιουργική διδασκαλία. Έρευνα σε εκπαιδευόμενους του Δημοτικού Σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40,120-133.

Μέγα, Γ.(2002). *Οι τέχνες ως μέσο αποτελεσματικής μάθησης: Το παράδειγμα του γλωσσικού μαθήματος*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Επιστημών Αγωγής, Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Μέγα, Γ.(2011). Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην Εκπαίδευση. Στο *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, τ.Α Γενικό Μέρος*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σσ 62-80.

Neperud, R. (1997). Art, ecology and art education: Practices and linkages. *Art Education*, 50(6), 14-20.

Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. California, Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.

Phillips, N. & Fragoulis, I. (2012). The use of art in the Teaching Practice for Developing Communication Skills in adult, *International Education Studies*, 2:132-138.

Rosenthal, A. (2003). Teaching systems theory and practice through environmental art. *Ethics and the Environment* 8(1), 153-168.

Φραγκούλης, Ι. (2003). *Δια Βίου Εκπαίδευση και Περιβαλλοντική Αγωγή: Διδακτικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Φραγκούλης, Ι.(2014). *Τοπική Ιστορία Εκπαιδευτικό υλικό για τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης*, Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων- Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης.

Έργο Τέχνης

Τίτλος	Ένας ανεμόμυλος στο ποτάμι (A windmill by a river)
Ζωγράφος	Γιαν Βαν Γκόγιεν (Jan van Goyen) (1596 – 1656)
Χαρακτηριστικά	Λάδι σε ξύλο 29,4cm X 36,3 cm
Έτος	1642
Πηγή	Page URL: http://www.nationalgallery.org.uk/paintings/jan-van-goyen-a-windmill-by-a-river
Μουσείο /Γκαλερί	Εθνική Πινακοθήκη Λονδίνου, National Gallery, London



Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας
στο γραμματισμό της Πληροφορικής:
Προσεγγίζοντας το διαδίκτυο μέσα από την Τέχνη

Χρήστος Κυριακόπουλος, Εκπαιδευτικός ΠΕ19, Εκπαιδευτής Ενηλίκων

kyriakopoulos@gmail.com

Μαρία-Αναστασία Μοσχοβάκου, Εκπαιδευτικός ΠΕ19, Εκπαιδευτρια Ενηλίκων,

nmoschov@yahoo.com

Περίληψη

Παρουσιάζεται η έρευνα δράσης που διενεργήθηκε με σκοπό τη διερεύνηση της συνεισφοράς της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας» στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού δεκαπέντε (15) εκπαιδευομένων του Α΄ και Β΄ κύκλου σπουδών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Καλλιθέας, κατά τα σχολικά έτη 2014-2015 και 2015-2016, στα πλαίσια του γραμματισμού της Πληροφορικής.

Η επεξεργασία εικαστικών και κινηματογραφικών έργων τέχνης οδήγησε στο μετασχηματισμό των παραδοχών των συμμετεχόντων σχετικά με το διαδίκτυο, αναδεικνύοντας ότι η εν λόγω μέθοδος μπορεί να αξιοποιηθεί ως ένα αποτελεσματικό μαθησιακό εργαλείο στην Εκπαίδευση Ενηλίκων προς την κατεύθυνση της χειραφετητικής μάθησης, η οποία αποτελεί θεμελιώδη στόχο της.

Λέξεις-Κλειδιά

Εκπαίδευση Ενηλίκων, κριτικός στοχασμός, μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας», διαδίκτυο.

Abstract

In this study we present an action research about the contribution of the “Transformative Learning through Aesthetic Experience” method to the development of critical reflection of fifteen (15) first and second level learners in the Kallithea’s Second Chance School during the school years 2014 -2015 and 2015-2016.

The participants in the Information Technology Literacy transformed their beliefs of the Internet by processing of paintings and films and they realized the importance of services provided by the Internet as well as the need to be more critical about them.

In conclusion, based on the findings of the research, we reckon the “Transformative Learning through Aesthetic Experience” method can be used as an effective learning tool in Adult Education in the direction of emancipatory learning.

Keywords

Adult Education, critical reflection, “Transformative Learning through Aesthetic Experience” method, Internet.

Κριτικός γραμματισμός στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας

Στην Ελλάδα με βάση τις θέσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη δια βίου μάθηση θεσμοθετήθηκε το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) με το νόμο 2525/1997 το οποίο αποτελεί πρόγραμμα ταχύρυθμης γυμνασιακής εκπαίδευσης για ενήλικους που έχουν εγκατελείψει την αντίστοιχη βαθμίδα εκπαίδευσης και αποφασίζουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους ώστε να αποκτήσουν τίτλο ισότιμο με του αντίστοιχου του γυμνασίου της τυπικής εκπαίδευσης (Βεκρής, 2010).

Η στοχοθεσία του ΣΔΕ αφορά στην ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, στη σύνδεση των εκπαιδευομένων με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, στην απόκτηση σύγχρονων γνώσεων και δεξιοτήτων, στην ενίσχυση της προσωπικότητάς τους με την ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησή τους καθώς και στην ένταξή τους στην αγορά εργασίας (Ανάγνου & Βεργίδης, 2008) με θεμελιώδη σκοπό να γίνουν ικανοί να δρουν ως ενεργοί πολίτες και να ανταποκρίνονται σε ποικίλους και πολυδιάστατους κοινωνικούς ρόλους (Βεκρής, 2010). Επιδίωξη που απαιτεί οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν εκείνο το μαθησιακό προφίλ που επιτρέπει τον αυτοκαθορισμό, την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και κριτικής στοχαστικής προσέγγισης του σύγχρονου γίγνεσθαι (Χατζηθεοχάρους, 2010).

Για τους λόγους που αναφέρθηκαν στο ΣΔΕ υιοθετούνται οι έννοιες του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών ιδωμένες μέσα από τη σύλληψη του κριτικού γραμματισμού ως μία διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο μπορεί να αυξήσει την κριτική και δημιουργική ικανότητά του, ώστε να είναι σε θέση ως χειραφετημένος και κριτικά σκεπτόμενος πολίτης να συμμετέχει ενεργά και να προσαρμόζεται αποτελεσματικά στο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον (Χοντολίδου, 2010).

Πληροφορικός-κριτικός γραμματισμός

Υπό την οπτική της στοχοθεσίας και της φιλοσοφίας του προγράμματος σπουδών του ΣΔΕ ο γραμματισμός της Πληροφορικής απαιτείται να δημιουργήσει ψηφιακά εγγράμματους πολίτες οι οποίοι αποκτώντας πληροφορική κουλτούρα να μπορούν να ενσωματωθούν στη σύγχρονη κοινωνία (Δαγδιλέλης, 2010).

Για να ευδοκιμήσει αυτό, ο Πληροφορικός γραμματισμός χαρακτηρίζεται από τα γνωρίσματα του κριτικού γραμματισμού όπου ενεργοποιώντας τον κριτικό στοχασμό των εκπαιδευομένων μετασχηματίζονται σε συνειδητοποιημένοι δρώντες μέσα στην κοινωνία της Πληροφορίας. Γίνονται πληροφορικά εγγράμματοι (ITYE, 2013) όχι μόνο αποκτώντας γνώσεις και δεξιότητες στη χρήση των υπολογιστών και των υπηρεσιών του διαδικτύου, αλλά αξιολογώντας την παρεχόμενη πληροφορία, αξιοποιώντας την δημιουργικά, αναπτύσσοντας κριτική στοχαστική στάση απέναντι στη νέα μορφή του δημόσιου λόγου της διαμεσολαβημένης επικοινωνίας. Επιπλέον

αναλαμβάνοντας κοινωνική ευθύνη για τη δική τους συμμετοχή ως προς τη διαμόρφωσή της προς την κατεύθυνση της χειραφέτησης ή της χειραγώγησης, έτσι ώστε να ανταπεξέρχονται αποτελεσματικά στις πολυδιάστατες καταστάσεις των νέων πλαισίων επικοινωνίας.

Μετασχηματίζουσα μάθηση και Τέχνη στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας

Από την παραπάνω ανάλυση γίνεται κατανοητό ότι η εκπαιδευτική φυσιογνωμία του ΣΔΕ με τον ευέλικτο και καινοτόμο σχεδιασμό του ευνοεί την ενήλικη μάθηση, η οποία προάγει τον κριτικό στοχασμό και τη μετασχηματίζουσα μάθηση, ως μέσα για την διάνθιση του κριτικού γραμματισμού.

Με παραδοχή ότι η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Jack Mezirow αποτελεί μία ολοκληρωμένη θεώρηση για την ενήλικη μάθηση η οποία διαφοροποιείται από τη μάθηση των ανηλίκων διότι *«η δραστηριότητα του κριτικού στοχασμού των παραδοχών και κυρίως η παραλλαγή του, ο κριτικός αυτο-στοχασμός τους, αποτελούν δύο διακριτές διαστάσεις της ενηλικιότητας»* (Λιντζέρης, 2007, σελ. 66) υιοθετείται στην παρούσα μελέτη η προσέγγιση του Mezirow & συν. (2007, σελ. 350) για τη μετασχηματίζουσα μάθηση ότι *«...είναι η μάθηση που μετασχηματίζει προβληματικά πλαίσια αναφοράς (νοητικές συνήθειες, νοηματοδοτικές προοπτικές, νοητικά σύνολα) έτσι ώστε αυτά να γίνουν περισσότερο περιεκτικά, ανοικτά, στοχαστικά και συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή»* και τον κριτικό στοχασμό ως *«η προσεκτική, οξυδερκής και σε βάθος διεργασία της εξέτασης των παραδοχών στις οποίες στηρίζεται η κοσμοθεωρία κάποιου καθώς και η διερεύνηση των γενεσιουργών πηγών και των συνεπειών τους»*.

Παράλληλα γίνεται αποδεκτή η διαπίστωση του Αλέξη Κόκκου (2011) ότι το έργο τέχνης μπορεί να αξιοποιηθεί ως ένα ισχυρό εργαλείο, στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, ενεργοποίησης της στοχαστικής διάθεσης του ενήλικου εκπαιδευομένου με σκοπό την επαναξιολόγηση των ιδεών και των νοητικών μοντέλων ερμηνείας της πραγματικότητας προς μία πορεία χειραφέτησης..

Μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας»

Αποτελεί εκπαιδευτική μέθοδο που επινόησε ο Αλέξης Κόκκος με σκοπό την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευομένων, μέσω της αξιοποίησης έργων τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας, ώστε να μετασχηματίσουν δυσλειτουργικές παραδοχές/νοητικές συνήθειες και να ενσωματωθούν ως χειραφετημένοι και ενεργοί πολίτες στο σύγχρονο κοινωνικο-πολιτισμικό γίγνεσθαι.

Σύμφωνα με τη μέθοδο αξιοποιούνται έργα τέχνης από όλες τις μορφές τέχνης που προσφέρουν εναύσματα για κριτικό στοχασμό, έκφραση συναισθημάτων και ενεργοποίηση της φαντασίας, είναι βατά και κατανοητά για τους εκπαιδευομένους, συνδέονται με τις εμπειρίες τους και υποκινούν το ενδιαφέρον τους, συσχετίζονται με τα κριτικά ερωτήματα και έχουν υψηλή αισθητική αξία: η αντισυμβατική τους υφή βοηθά στην απαγκίστρωση από κατεστημένα σχήματα ερμηνείας της πραγματικότητας. (Κόκκος, 2017):

Τα στάδια της μεθόδου είναι τα εξής (όπ.):

- α) Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική διερεύνηση ενός θέματος.

- β) Έκφραση των ιδεών των συμμετεχόντων.
- γ) Διαμόρφωση των κριτικών ερωτημάτων.
- δ) Επιλογή έργων τέχνης και σύνδεσή τους με τα κριτικά ερωτήματα.
- ε) Επεξεργασία των έργων τέχνης και σύνδεσή τους με τα κριτικά ερωτήματα.
- στ) Αναστοχασμός επάνω στην εμπειρία.

Μεθοδολογία της έρευνας

Υλοποιήθηκε ως έρευνα δράσης (Κατσαρού, 2016) μέσω της σπειροειδούς διαδικασίας: σχεδιασμός, εφαρμογή του σχεδίου/δράση, παρατήρηση-αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση, κριτικός και αυτοκριτικός στοχασμός, λήψη αποφάσεων για το νέο κύκλο έρευνας, όπου σε κάθε φάση τέθηκαν τα ερωτήματα:

- α) Τι παρατηρώ;
- β) Πώς ερμηνεύω αυτό που συμβαίνει;
- δ) Τι μου προκαλεί έκπληξη, απορία, σύγχυση;
- ε) Πώς αξιολογώ ό,τι συνέβη;
- στ) Πώς μπορώ να βελτιώσω τη δράση;
- ζ) Ποιο σχέδιο δράσης επιλέγω στον επόμενο κύκλο και γιατί;

Οι συμμετέχοντες ήταν δεκαπέντε (15) εκπαιδευόμενοι που φοιτούσαν στον Α΄ κύκλο σπουδών κατά το σχολικό έτος 2014-2015 και στο Β΄ κύκλο κατά το 2015-2016. Παρόλο που το δείγμα ήταν μικρό ωστόσο εξασφάλιζε πλούτο πληροφοριών και τη σε βάθος διερεύνηση, στοιχεία που χαρακτηρίζουν την ποιοτική μέθοδο έρευνας (Creswell, 2011). Παρακολουθούσαν συστηματικά και έδειξαν ενεργητική εμπλοκή και ενθουσιασμό κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε οκτώ (8) δίωρες εκπαιδευτικές συναντήσεις.

Ως ερευνητικά τεκμήρια (Robson, 2010) αξιοποιήθηκαν τα γραπτά κείμενα των εκπαιδευομένων που συνέταξαν ομαδοσυνεργατικά κατά το δεύτερο και το έκτο στάδιο εφαρμογής της εν λόγω μεθόδου. Έγινε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου και αποτιμήθηκαν με βάση την κλίμακα Αποτίμησης της Κριτικής Σκέψης του προγράμματος ARTiT (2012).

Παρουσίαση της εφαρμογής στον Α΄ κύκλο κατά το 2014-2015

1^ο στάδιο: Ανάγκη για κριτική διερεύνηση ενός θέματος: Διαπιστώθηκε μέσα από συζήτηση και παρατήρηση ότι υπήρχαν διαμορφωμένες αντίθετες τάσεις σχετικά με την αντίληψή τους για το διαδίκτυο. Πιο συγκεκριμένα ορισμένοι εκπαιδευόμενοι ταύτιζαν τις υπηρεσίες του διαδικτύου με τη επικοινωνία που είχαν μέσα από τα δίκτυα κοινωνικής δικτύωσης, εκθειάζοντας τη χρήση αυτή, ενώ άλλοι αντιμετώπιζαν με ισχυρό αρνητισμό την ενασχόληση με το διαδίκτυο και τον υπολογιστή θεωρώντας ότι όχι μόνο δεν τους εξυπηρετεί, αλλά και επισύρει δυσκολίες στην καθημερινότητά τους. Ανάμεσα στα δύο άκρα του συνεχούς εμφανίζονταν όλες οι αποχρώσεις των πεποιθήσεων που αφορούσαν τη χρήση του διαδικτύου.

Η εφαρμογή είχε σκοπό να ενεργοποιήσει την κριτική τους διάθεση σχετικά με το θέμα: «Οι θετικές και αρνητικές επιπτώσεις του διαδικτύου στη ζωή μας» με υποθέματα την «πολιτισμική επιρροή» και την «ετοιμότητα στη διαχείριση των αλλαγών».

2ο στάδιο: Έκφραση των ιδεών των συμμετεχόντων: Σε ομάδες συζήτησαν και κατέγραψαν συνθετικά τις απόψεις τους γύρω από το γενικό ερώτημα:

«Ποια πιστεύετε είναι τα οφέλη και οι κίνδυνοι από την είσοδο του διαδικτύου στη ζωή μας λαμβάνοντας υπόψη και την προσωπική σας σχέση με το διαδίκτυο;»

Οι ομάδες ήταν τρεις (3) και ενδεικτικά οι αποκρίσεις τους ήταν: «*Μέσο επικοινωνίας*», «*διασκεδάζει μέσα από παιχνίδια*», «*αποτελεί σημαντική πηγή πληροφόρησης και ενημέρωσης*», «*παρέχει τη δυνατότητα να κατεβάζουν ταινίες και να ακούν μουσική*», «*ασχολούνται άλλοι με αυτό και κανένας δε μου δείχνει*», «*γνωρίζουν περιπτώσεις ατόμων που απορροφούνται με τις ώρες στον υπολογιστή με επιπτώσεις στην προσωπική και κοινωνική τους ζωή*», «*παραδέχονται ότι δεν μπορούν να βάλουν όρια στη χρήση του διαδικτύου*», «*φοβούνται να χρησιμοποιήσουν τις υπηρεσίες του*», «*δεν γνωρίζουν τι είναι νόμιμο και τι παράνομο*», «*δεν ξέρουμε τους κινδύνους*».

3ο στάδιο: Διαμόρφωση των κριτικών ερωτημάτων: Λαμβάνοντας υπόψη τα κείμενα των ομάδων και μετά από διαπραγμάτευση αναδύθηκαν τα κριτικά ερωτήματα:

1. Πως έχει επιδράσει το διαδίκτυο (θετικά και αρνητικά) στην εξέλιξη του πολιτισμού μας;
2. Μπορούμε να διαχειριστούμε τις αλλαγές που έχει φέρει το διαδίκτυο στην καθημερινότητά μας;

4ο στάδιο: Επιλογή έργων τέχνης και σύνδεσή τους με τα κριτικά ερωτήματα: Από τα έργα τέχνης που παρουσιάστηκαν η εκπαιδευτική ομάδα επέλεξε να επεξεργαστεί:



Τη μικρού μήκους ταινία *Lost Memories* (Francois Ferracci 2012, έως το 1:40) η οποία μας μεταφέρει υποθετικά στο μέλλον, όπου ένα ζευγάρι επισκέπτεται το Παρίσι και βγάζει αναμνηστικές φωτογραφίες. Ο άνδρας αμέσως τις ανεβάζει σε κοινωνικά δίκτυα μέσω διαδικτύου. Η γυναίκα στέκεται αμήχανα και τον παρατηρεί, βγάζει μια κλασική φωτογραφική μηχανή Polaroid και τον φωτογραφίζει, του την δίνει και αποχωρεί.

Το εικαστικό έργο *Η επιστροφή του Οδυσσέα* (Giorgio de Chirico, 1968).



Πίνακας 1

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ: Επιλεγμένα έργα τέχνης	Σύνδεση με τα κριτικά ερωτήματα	
	1 ^ο ερωτ.	2 ^ο ερωτ.
Lost Memories (Francois Ferracci)	✓	✓
Η επιστροφή του Οδυσσέα (Giorgio de Chirico)	✓	✓

5^ο στάδιο: Επεξεργασία έργων τέχνης και σύνδεσή τους με τα κριτικά ερωτήματα: Η ανάλυση των έργων τέχνης ακολούθησε την τεχνική *Visible Thinking* του David Perkins (1994) η οποία είναι ευέλικτη και οικονομική από άποψη χρόνου για την κριτική παρατήρηση έργων τέχνης περιλαμβάνοντας ερωτήσεις, όπως: Τι βλέπεις; Τι συμβαίνει; Τι παρατηρείς που σε κάνει να το λες αυτό; Τι σε κάνει να αναρωτιέσαι; Ποιους προβληματισμούς σου προκαλεί;

6^ο στάδιο: Αναστοχασμός επάνω στην εμπειρία: Αφού συζήτησαν σε ολομέλεια κατέγραψαν εκ νέου τις απόψεις τους ανά ομάδα γύρω από το αρχικό γενικό ερώτημα.

Οι απαντήσεις των τριών ομάδων ήταν: «*Βοηθά στην επικοινωνία των ανθρώπων, στην ελαχιστοποίηση των αποστάσεων*», «*προσφέρει νέες εμπειρίες*», «*δίνει τη δυνατότητα να γνωρίσεις άλλους πολιτισμούς που δεν θα μπορούσες αλλιώς να έρθεις σε επαφή (χώρες, μουσικές, τοπία, μουσεία, ήθη και έθιμα)*», «*προσφέρει ευκολία στις*

καθημερινές δραστηριότητες», «έχει δημιουργήσει έναν εικονικό-ψηφιακό πολιτισμό», «προσφέρει πολλές δυνατότητες για ανάπτυξη σε εταιρείες και εμπορικές δραστηριότητες», «μπορεί να εξαρτηθούμε από το διαδίκτυο», «χωρίς το διαδίκτυο είναι σαν να ζούμε σε ένα απομονωμένο χωριό», «η εξέλιξη του διαδικτύου έχει μπει στα πάντα και δεν γνωρίζουμε πλήρως τι μπορεί να συμβαίνει ή ποιος/ποιοι υπάρχουν πίσω από αυτό», «βομβαρδιζόμαστε από πληροφορίες που δεν μπορούμε να τις διαχειριστούμε», «χρειάζεται να ξέρεις ποιες είναι οι ανάγκες σου από πριν και να δεις τι μπορεί να σου προσφέρει το διαδίκτυο», «δημιουργώντας μια ψηφιακή ταυτότητα χάνεις την πραγματικότητα και δεν ζεις», «πρέπει να χρησιμοποιούμε το διαδίκτυο για πολύ συγκεκριμένα πράγματα οπότε δεν φοβόμαστε ότι θα παρασυρθούμε».

Η ανάλυση περιεχομένου και η αποτίμηση με βάση την κλίμακα Αποτίμησης της Κριτικής Σκέψης του προγράμματος ARTiT κατέδειξε:

Πίνακας 2

ΣΕ ΒΑΘΟΣ/ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ			
α/α ΟΜΑΔΩΝ	ΕΝΑΡΞΗ	ΛΗΞΗ	ΔΙΑΦΟΡΑ
1 ^η ομάδα	1.5	3	1.5
2 ^η ομάδα	1	2.5	1.5
3 ^η ομάδα	1.5	2.5	1
Μ.Ο.	1.33	2.66	1.33

όπου 1: όχι σοβαρές ενδείξεις κριτικής σκέψης,

2: διάθεση για κριτική σκέψη, περισσότερες διαστάσεις του θέματος, ωστόσο περιγραφικές,

3: διάθεση για κριτική σκέψη, συνειδητοποίηση και αλλαγή των παραδοχών, ανάληψη δράσης.

Συμπεράσματα

Οι συμμετέχοντες κατόρθωσαν να προχωρήσουν στην αξιολόγηση των αρχικών παραδοχών τους και να επαναδιαμορφώσουν ή να μετασχηματίσουν την στάση τους απέναντι στο διαδίκτυο.

Η σύνδεση των έργων τέχνης στο θέμα του διαδικτύου αν και αρχικά φάνηκε παράταιρη στους εκπαιδευόμενους, τελικά δήλωσαν ότι τους ενθουσίασε.

Η παρέμβαση στην ομάδα-τμήμα αύξησε το βαθμό αλληλοβοήθειας, προβληματίσε όσους έκαναν χρήση του διαδικτύου, ιδιαίτερα των κοινωνικών δικτύων ώστε να επαναπροσδιορίσουν τη συμπεριφορά τους και να δουν τις δυσλειτουργίες από την έλλειψη οριοθέτησης καθώς και ενθάρρυνε όσους δεν είχαν εμπειρία από το διαδίκτυο να το υιοθετήσουν ως εναλλακτικό τρόπο επικοινωνίας και πληροφόρησης.

Παρουσίαση της εφαρμογής στον Β΄ κύκλο κατά το 2015-2016

1^ο στάδιο: Ανάγκη για κριτική διερεύνηση ενός θέματος: Ανιχνεύτηκε η άκριτη αποδοχή των πληροφοριών και μηνυμάτων που μεταδίδονται μέσω του διαδικτύου καθώς και η αποστασιοποίηση των εκπαιδευόμενων χωρίς τη συνειδητοποίηση της προσωπικής και κοινωνικής ευθύνης και της δυνατότητας ανάληψης δράσης σχετικά με τη διαμεσολαβημένη επικοινωνία.

Η εφαρμογή είχε σκοπό να αναπτύξει τον κριτικό στοχασμό τους ώστε να μετασχηματίσουν τις παραδοχές που συνιστούσαν μία δυσλειτουργική νοητική συνήθεια σχετικά με το ζήτημα: «Η αυθεντικότητα της επικοινωνίας μέσω του διαδικτύου» με υποθέματα την «ψηφιακή ταυτότητα» και «το διαδίκτυο ως μέσο χειραφέτησης ή χειραγώγησης».

2ο στάδιο: Έκφραση των ιδεών των συμμετεχόντων: Ομαδοσυνεργατικά κατέγραψαν τις απόψεις τους γύρω από το γενικό ερώτημα:

«Τι σημαίνει για εσάς επικοινωνία μέσω του διαδικτύου, πώς τη βιώνετε, τι σκέψεις και συναισθήματα σας δημιουργούνται;»

Οι τρεις (3) ομάδες εν συντομία απάντησαν: *«μ' αρέσει πολύ το διαδίκτυο γιατί μπορώ να επικοινωνώ με μακρινούς φίλους και συγγενείς, για την εύρεση εργασίας, για τα ενδιαφέροντά μου π.χ. μουσική, ταινίες», «μαθαίνω γεγονότα που γίνονται σε όλο τον κόσμο και περνάω ευχάριστα το χρόνο μου», «ο σημερινός άνθρωπος έχει εξαρτημένη σχέση διότι η χρήση του διαδικτύου είναι καθημερινή και επιβεβλημένη, για τη δουλειά, ενημέρωση και επικοινωνία μέσα από τα κοινωνικά δίκτυα όπου γνωρίζει νέους ανθρώπους ή βρίσκει παλιούς φίλους».*

3^ο στάδιο: Διαμόρφωση των κριτικών ερωτημάτων: Διαμορφώθηκαν τα εξής κριτικά ερωτήματα:

1. Είμαι ό,τι φαίνομαι όταν επικοινωνώ μέσω του διαδικτύου; Οι άλλοι;
2. Το διαδίκτυο είναι μέσο χειραφέτησης ή χειραγώγησης;

4^ο στάδιο: Επιλογή έργων τέχνης και σύνδεσή τους με τα κριτικά ερωτήματα:

Το εικαστικό έργο *Οι εραστές/Les Amants* (René Magritte, 1928).



Απόσπασμα της κινηματογραφικής ταινίας *Metropolis* (Fritz Lang, 1927).



Πίνακας 3

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ: Επιλεγμένα έργα τέχνης	Σύνδεση με τα κριτικά ερωτήματα	
	1 ^ο ερωτ.	2 ^ο ερωτ.
	<i>Les Amants</i> (René Magritte)	✓
<i>Metropolis</i> (Fritz Lang)	✓	✓

5^ο στάδιο: Επεξεργασία των έργων τέχνης και σύνδεσή τους με τα κριτικά ερωτήματα: Βασίστηκε στην τεχνική *Visible Thinking* του David Perkins που έχει προαναφερθεί.

Ενδεικτικές αποκρίσεις ήταν: «τα πρόσωπα είναι κρυμμένα όπως όταν επικοινωνούμε στο διαδίκτυο, είμαστε εκτεθειμένοι έτσι φτιάχνουμε ένα προφίλ που μπορεί να μην είναι αυτό που είμαστε στη πραγματικότητα», «έτσι κάνουν και άλλοι παρασύροντας σε ψευδείς πληροφορίες», «όπως όταν κάποιος λασπολογούν με στημένες ειδήσεις για πρόσωπα της επικαιρότητας», «δημιουργώντας εντυπώσεις μπορεί να γίνει κατεύθυνση της κοινής γνώμης», «η τεχνολογία μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε για να απελευθερώσει είτε για να χειραγωγήσει τους ανθρώπους όπως έγινε και στη ταινία με το αληθινό και το εικονικό πρόσωπο της πρωταγωνίστριας», «ίσως ο σημερινός άνθρωπος πιο πολύ από ποτέ πρέπει να είναι σε αφύπνιση».

6^ο στάδιο: Αναστοχασμός επάνω στην εμπειρία: Συζήτησαν σε ολομέλεια και κατέγραψαν εκ νέου τις απόψεις τους ανά ομάδα γύρω από το αρχικό γενικό ερώτημα.

Οι απαντήσεις όλων των ομάδων τώρα ήταν πολύ πιο μεστές και έδειχναν να έχουν συνειδητοποιήσει ότι η επικοινωνία μέσω του διαδικτύου μπορεί να μην είναι γνήσια, να εμπεριέχει κινδύνους, να καταπατά την ιδιωτική ζωή, να υποκαθιστά ή να εντείνει την μοναξιά του σύγχρονου ανθρώπου και να χειραγωγεί αντί να απελευθερώνει συνειδήσεις.

Επίσης μπορεί να τους περνούν μηνύματα που να μην τους βοηθούν στην πνευματική τους ανάπτυξη. Είχαν μετασχηματίσει την πεποίθησή τους ότι η επικοινωνία μέσω του διαδικτύου και οι υπηρεσίες του είναι χρήσιμες αλλά πολύ πιο χρήσιμο είναι να στέκονται κριτικά απέναντι στις ευκολίες που παρέχει η σύγχρονη τεχνολογία:

«Να αμφισβητούμε, να συζητάμε και να συμμετέχουμε και εμείς με την κριτική και τα σχόλιά μας», «να διασταυρώνουμε τις πληροφορίες, να εξετάζουμε τις πηγές και να τολμάμε να πούμε τη δική μας άποψη».

Σύμφωνα με την κλίμακα Αποτίμησης της Κριτικής Σκέψης του προγράμματος ARTiT παρατηρήθηκε:

Πίνακας 4

ΣΕ ΒΑΘΟΣ/ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ			
α/α ΟΜΑΔΩΝ	ΕΝΑΡΞΗ	ΛΗΞΗ	ΔΙΑΦΟΡΑ
1^η ομάδα	1,5	3	1,5
2^η ομάδα	1	2,5	1,5
3^η ομάδα	1	2,5	1,5
Μ. Ο.	1,16	2,66	1,5

Πίνακας 5

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ/ΕΝΕΡΓΗ ΔΡΑΣΗ

α/α ΟΜΑΔΩΝ	ΕΝΑΡΞΗ	ΛΗΞΗ	ΔΙΑΦΟΡΑ
1^η ομάδα	1	2,5	1,5
2^η ομάδα	1,5	3	1,5
3^η ομάδα	1,5	3	1,5
Μ. Ο.	1,33	2,83	1,5

Συμπεράσματα

Ενώ αρχικά οι εκπαιδευόμενοι περιορίζονταν στον εκθιασμό των ευκολιών που παρέχουν οι ψηφιακές υπηρεσίες, διατυπώνοντας απόψεις κυρίως περιγραφικού και πληροφοριακού χαρακτήρα, στο τέλος εκδήλωσαν μία πιο στοχαστική διάθεση για τη γνησιότητα της επικοινωνίας και τον αντίκτυπό της στις ατομικές και κοινωνικές σχέσεις καθώς και στη διαχείριση προς όφελος της κυρίαρχης ιδεολογίας, αποκτώντας επίγνωση για τη σημαντικότητα της ανάληψης ευθύνης και δράσης από την πλευρά τους στη διαμόρφωση του διαδικτύου ως μέσο χειραφέτησης και όχι χειραγώγησης.

Επιπρόσθετα οι συμμετέχοντες καλλιέργησαν οριζόντιες διανοητικές ικανότητες που χαρακτηρίζουν την κριτική σκέψη.

Αυξήθηκε η συνοχή της εκπαιδευτικής ομάδας.

Ενισχύθηκε η ενεργητική εμπλοκή ειδικά εκείνων που δεν «τολμούσαν να συμμετέχουν» λόγω χαμηλής αυτοεκτίμησης κατά τη διάρκεια φοίτησής τους.

Βιβλιογραφία

- Ανάγνου, Ε., & Βεργίδης, Δ. (2008). Οι στρατηγικές δράσης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Το θεσμικό πλαίσιο και η συμβολή των διευθυντών. *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Τεύχος 13*, 11-18.
- ARTiT (2012). Η μεθοδολογία και τα Εκπαιδευτικά Υλικά του ARTiT. Στο Α. Κόκκος (επιμ.), *Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Βεκρής, Λ. (2010). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: ένα ευρωπαϊκό πειραματικό πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού - η ελληνική εκδοχή. Στο Λ. Βεκρής, & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (2^η εκδ.). Αθήνα: ΓΤΕΕ / ΙΔΕΚΕ.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση* (μτφ.: Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Έλλην.
- Δαγδιλέλης, Β. (2010). Οι τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών και ο πληροφορικός/τεχνολογικός εγγραμματισμός. Στο Λ. Βεκρής, & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (2^η εκδ.). Αθήνα: ΓΕΕΕ/ΙΔΕΚΕ

- ΙΤΥΕ (2013). *Επιμορφωτικό υλικό εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, Τεύχος 1: γενικό μέρος (3^η εκδ.)*. Πάτρα.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ-ΔΡΑΣΗ. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.
- Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο Α. Κόκκος, κ.συν., *Εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση. Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Λιντζέρης, Π. (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Mezirow, J., & συνεργάτες (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (μτφ.: Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. (μτφ.: Β. Νταλάκου, & Κ. Βασιλάκου). Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηθεοχάρους, Π. (2010). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο Α. Καραλής (επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό για το έργο: «Ο Σχεδιασμός και η Υλοποίηση Προγραμμάτων Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών και Στελεχών Διά Βίου Μάθησης»*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ.
- Χοντολίδου, Ε. (2010). Το πρόγραμμα σπουδών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο Λ. Βεκρής, & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (2^η εκδ.)*. Αθήνα: ΓΓΕΕ / ΙΔΕΚΕ.

‘Όλοι οι φτωχοί και ξένοι είναι του Δία αποσταλμένοι’.

Η αξιοποίηση διαφορετικών μορφών Τέχνης στη διδασκαλία της Οδύσσειας ως εργαλείου για τον μετασχηματισμό στερεοτυπικών αντιλήψεων για τους πρόσφυγες

Λαζάρου Ιωάννα, Φιλολόγος

lazarou2.ioanna@gmail.com

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εισήγησης, που βασίζεται στη ζ139-259 της Οδύσσειας, είναι η ικανοποίηση της επιτακτικής σύγχρονης ανάγκης για διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών υποδοχής και ενσωμάτωσης των προσφύγων στο σχολείο και ευρύτερα στην κοινωνία. Με την ανάδειξη των αξιακών κωδίκων της Οδύσσειας και την αξιοποίηση διαφορετικών μορφών τέχνης (πίνακες ζωγραφικής, καλλιτεχνικές φωτογραφίες και αποσπάσματα ταινίας) σε ποικίλες δραστηριότητες, είναι δυνατή η παρέμβαση προκειμένου να αμφισβητηθούν αρκετές κοινωνικοπολιτισμικές στρεβλώσεις της εποχής μας. Επίσης, ενισχύεται η προσπάθεια ευαισθητοποίησης των μαθητών σε θέματα φιλοξενίας, απόρριψης της ξενοφοβίας και του ρατσισμού προκειμένου να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στον ξένο. Μέσα από συνδυασμό μεθόδων και προσεγγίσεων (ομαδοσυνεργατική μέθοδος, διερευνητική/ανακαλυπτική μάθηση) ενισχύεται η δημιουργική και κριτική σκέψη των μαθητών με αποτέλεσμα να επιλύουν προβλήματα, να οδηγούνται στην ενσυναίσθηση και τελικά να μετασχηματίζουν δυσλειτουργικές παραδοχές για τους μετανάστες και τους πρόσφυγες.

Λέξεις –κλειδιά: Οδύσσεια, τέχνη, πρόσφυγες, αποδοχή, μετασχηματίζουσα μάθηση

Abstract

"For all the poor and the strangers, are sent by Zeus". The use of different art forms when teaching 'The Odyssey' as a tool for transforming stereotype perceptions for refugees.

The aim of this paper, based on ζ139-259 of the Odyssey, is to satisfy the dire contemporary need to develop appropriate conditions for the reception and integration of refugees in school and moreover in society. By highlighting the Odyssey's value codes and by using effectively different art forms (paintings, artistic photographs and film clips) in a variety of activities, challenging several socio-cultural distortions of our time is possible. In addition, the teacher can sensitize students to hospitality, to rejection of xenophobia and racism so as to adopt a positive attitude towards foreigners. Through a combination of methods and approaches (cooperative learning, inquiry -based learning), students' creative and critical thinking to solve problems is enhanced in order to adopt new ideas by transforming dysfunctional assumptions for refugees and migrants.

Keywords: Odyssey, art, refugees, acceptance, transformative learning

Εισαγωγή

Ένα ζήτημα που απασχολεί τη σύγχρονη ελληνική κοινωνία είναι η εισροή προσφύγων στη χώρα και η κατάλληλη αντιμετώπισή του. Η ανάγκη για διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών υποδοχής και ενσωμάτωσής τους θεωρείται αδήρητη.

Η εκπαίδευση έχει αναμφισβήτητα τη δύναμη να διαμορφώσει συνθήκες τέτοιες που ξένοι και ξενιστές να αισθάνονται ασφάλεια και να μπορούν να διαχειρίζονται ειρηνικά τη νέα πραγματικότητα. Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο, κύτταρο ζωντανό, που διαπλάθει νέους ανθρώπους μπορεί και οφείλει να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές –Έλληνες και αλλοδαπούς- σε θέματα φιλοξενίας, απόρριψης της ξενοφοβίας και του ρατσισμού. Άλλωστε, η αποδοχή της ετερότητας και η καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στον άνθρωπο είναι βασικές για την ευημερία κάθε τόπου.

Προκύπτει αναμφίβολα ένα μεγάλο ερώτημα για τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να επιτευχθεί αυτός ο στόχος. Η παρούσα εργασία υποστηρίζει ότι η καταφυγή στην τέχνη είναι μια λύση με πολλές πιθανότητες επιτυχίας. Βασικό έρεισμα της διδακτικής πρότασης αποτελεί η ραψωδία ζ της Οδύσσειας και πιο συγκεκριμένα οι στίχοι 139-259.

Παρά τις μεγάλες διαφορές, ο Οδυσσεύς και οι ‘δικοί μας ξένοι’ παρουσιάζουν σπουδαιότητες ομοιότητες. Ο ομηρικός ήρωας, ξένος, προσπαθεί να καταλήξει στην Ιθάκη του μετά από έναν πόλεμο, συναντά εμπόδια και νιώθει νοσταλγία, όπως οι σύγχρονοι ‘Οδυσσείς’. Αλλά, δεν υπάρχει κανένα συμβούλιο θεών· μόνο ανθρώπινες αποφάσεις που θα κρίνουν το μέλλον τους.

Με την παρούσα εργασία ο σύγχρονος φιλόλογος, ως φορέας πολιτισμικής παρέμβασης (Καλοκύρη, 2015), με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Mezirow, 2007) και τους αξιακούς κώδικες της Οδύσσειας, στοχεύει στην εξάλειψη κοινωνικοπολιτισμικών στρεβλώσεων της εποχής μας. Επιδιώκει μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί να διαπαιδαγωγήσει μελλοντικούς ευσυνείδητους και αλληλέγγυους πολίτες.

Θεωρητικό πλαίσιο

Το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας βασίζεται στην αξιοποίηση της Τέχνης ως εργαλείου της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow (2007) αναφορικά με στερεοτυπικές αντιλήψεις και στη διαθεματικότητα κατά την προσέγγιση των διδακτικών αντικειμένων, στο πλαίσιο του Διαθεματικού Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ. Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, 2003).

Ειδικότερα, οι απόψεις του Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση (Mezirow, 1991) βασίστηκαν σε μελέτες οι οποίες έγιναν σε ενήλικες και αφορούν σε αλλαγή νοηματικών σχημάτων (πεποιθήσεων, συναισθημάτων, στάσεων, αξιακών κρίσεων) ή νοητικών συνόλων (προδιαθέσεων με τις οποίες το άτομο ερμηνεύει τον

κόσμο) που διαμορφώθηκαν ήδη από την παιδική ηλικία τους (Mezirow, 1991). Ωστόσο, για τη διδακτική αυτή παρέμβαση θεωρείται μεγάλη πρόκληση η αλλαγή τέτοιων στάσεων και προδιαθέσεων –που είναι πια κοινά αποδεκτό ότι υπάρχουν– από την εφηβική ακόμη ηλικία, προτού ακόμη αυτές παγιωθούν (Κόκκος, 2017). Οι προοπτικές των ανήλικων εκπαιδευομένων είναι ευκολότερο να μεταβληθούν μέσα από τον προβληματισμό -ή ενδεχομένως ένα ‘σοκ’- και τον καθοδηγούμενο διάλογο που θα οδηγήσει στον κριτικό στοχασμό (Κόκκος, 2010, Brookfield, 2012, Λιντζέρης, 2007). Η θεωρία αυτή αποτελεί ένα σπουδαίο εφόδιο στα χέρια των εκπαιδευτικών που εργάζονται τόσο για την άτυπη εκπαίδευση, όσο και για την τυπική προκειμένου να διαμορφώσουν σχέδια δράσης για υιοθέτηση νέων πια στάσεων των μαθητών τους (Mezirow και συν., 1990).

Ένας πολύ αποτελεσματικός τρόπος για να γίνουν αλλαγές σε δομές σε επίπεδο γνωστικό, συναισθηματικό και επιθυμητικό (Mezirow και συν., 1990) είναι η αξιοποίηση διαφορετικών μορφών τέχνης. Έτσι, ενεργοποιούνται ταυτόχρονα τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου (το αριστερό που σχετίζεται με την εκλογίκευση και το δεξιό που ευνοεί την έκφραση συναισθημάτων) και να αλληλοσυμπληρώνονται (Watzlawick, 1986). Η εκπαίδευση άλλωστε πρέπει να ενδυναμώνει τους μαθητές νοητικά αλλά και συναισθηματικά, βοηθώντας να αναπτύσσεται ισόρροπα η φαντασία, θεμελιώδες στοιχείο της διεργασίας της μάθησης (Dewey, 1934).

Στην πρόταση αυτή ο προβληματισμός για τους πρόσφυγες βασίζεται στην Οδύσσεια του Ομήρου και συνοδεύεται από αισθητικά ερεθίσματα προερχόμενα από πίνακες ζωγραφικής, καλλιτεχνικές φωτογραφίες και αποσπάσματα ταινίας. Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν με τρόπο που τα προσφερόμενα έργα τέχνης να δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να τα επεξεργαστούν, να τα συσχετίσουν με το γνωστικό αντικείμενο, να ανταλλάξουν μεταξύ τους ιδέες και να τις εκφράσουν στην ολομέλεια.

Επισημαίνεται ότι η επιλογή των καλλιτεχνικών ερεθισμάτων βασίζεται στη λογική που απαιτεί παρατήρηση έργων υψηλής αισθητικής αξίας (Σχολή Φρανκφούρτης, Καστοριάδης, Boyd, όπ. αναφ. σε Κόκκος, 2011). Η πανανθρώπινη διάσταση, η διαχρονικότητα, η πολλαπλότητα των ερμηνειών και των συναισθημάτων που μπορεί να προκαλέσει κάποιο καλλιτέχνημα, η σύνδεσή του με την πραγματικότητα είναι τα χαρακτηριστικά που το καθιστούν έργο τέχνης. (Olson, 2000). Οι πίνακες ζωγραφικής (Jan Styka, ‘Η άφιξη του Οδυσσέα στη Σχερία’, 1901, Jean Veber, ‘Ulysse et Nausicaa’, 1881, Salvator Rosa, ‘Odysseus and Nausicaa’, 1663-1664) που αξιοποιούνται αλλά και οι καλλιτεχνικές φωτογραφίες (Aris Messinis, War in peace, 2016) πληρούν αυτές τις προδιαγραφές.

Για την αισθητική μοναδικότητα αλλά και την παγκοσμιότητα του ομηρικού κειμένου δεν υπάρχουν αμφισβητήσεις. Ο Boyd (όπ. αναφ. σε Κόκκος και συν., 2011) χαρακτηριστικά υπογραμμίζει ότι ‘η διαχρονική επαφή των ανθρώπων με τη μεγάλη τέχνη, όπως για παράδειγμα τα ομηρικά έπη, έχει συμβάλει αποφασιστικά στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της κατανόησης της διαφορετικότητας, χωρίς την οποία το ανθρώπινο γένος δεν θα είχε εξελιχθεί.’

Στην εργασία αυτή επιχειρείται η σύνδεση της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας με την Αισθητική Αγωγή, αλλά και με τις ΤΠΕ. Μια τέτοια προσπάθεια είναι σύμφωνη με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το Γυμνάσιο και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών. Το σχολείο οφείλει να προσβλέπει στην ολιστική ανάπτυξη του ατόμου (Perkins, 1994) και δεν μπορεί να

παρέχει μονάχα στείρες γνώσεις. Η ολόπλευρη ανάπτυξη του νεαρού ατόμου προωθείται με τη διαθεματική προσέγγιση της ύλης.

Ο όρος **«διαθεματικότητα»**, σημαίνει, εξάλλου, την αντιμετώπιση της γνώσης ως ενιαίας ολότητας (Ματσαγγούρας, 2002). **Πέρα από την ειδική γνώση, καλό είναι να αντιληφθεί ο μαθητής τη «συνομιλία» των επιστημών και τη συμβολή τους σε όλες της εκφάνσεις της καθημερινής ζωής. Στη διδακτική αυτή παρέμβαση, οι δραστηριότητες έχουν οργανωθεί έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να καλλιεργούν όλα τα είδη γραμματισμών (σχολικό, λειτουργικό, κριτικό, ψηφιακό).**

Στόχοι

Σε επίπεδο γνώσεων, οι μαθητές αναμένεται να κατανοήσουν ιδεολογικά στοιχεία μιας μακρινής εποχής, όπως την ανάγκη ως κίνητρο της ανθρώπινης δράσης, αλλά και τους θεσμούς της φιλοξενίας και της ικεσίας και να τα συσχετίσουν με το σήμερα (μετανάστες, πρόσφυγες). Σημαντικό είναι να ανακαλύψουν ότι ο άνθρωπος διαχρονικά κερδίζει τη μοίρα του με τον αγώνα του και να το αντιπαραβάλλουν με τους αγώνες των σύγχρονων προσφύγων. Επίσης, να κατανοήσουν τον νόστο.

Ως προς τις δεξιότητες, οι μαθητές αναμένεται να αναπτύξουν κριτική σκέψη στην αντιμετώπιση των προσφύγων, να ενισχύσουν την αφαιρετική αλλά και τη συνθετική τους ικανότητα και να επιλύσουν προβλήματα με φαντασία και δημιουργικότητα αλλά και να συνεργαστούν αρμονικά σε ομάδες.

Όσον αφορά τις στάσεις, προσδοκώμενο αποτέλεσμα είναι οι μαθητές να υιοθετήσουν το παράδειγμα της Ναυσικάς ως προς την εκδήλωση σεβασμού και την έμπρακτη βοήθεια προς τον συνάνθρωπο και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στα προβλήματα των προσφύγων.

Μεθοδολογία

Η εκπαιδευτική παρέμβαση διάρκειας δύο ωρών χωρίζεται σε δύο φάσεις, κατά τις οποίες αξιοποιούνται ηλεκτρονικά φύλλα εργασίας (Λαζάρου, 2017). Ιδανικό περιβάλλον για την υλοποίηση του σχεδίου δράσης είναι το εργαστήριο πληροφορικής, με διαθέσιμους ισάριθμους με τις ομάδες-που σχηματίστηκαν μετά από κλήρωση- υπολογιστές.

Στην πρώτη φάση (1^η διδακτική ώρα) τίθεται το θέμα των προσφύγων, διερευνώνται διαφορετικές εκφάνσεις και πτυχές του μέσα από εκτιμήσεις που εκφράζονται στην ολομέλεια και δομείται ο σχεδιασμός της δράσης με έμφαση στους άξονες «ξένος», «φιλοξενία», «αποδοχή».

Στη δεύτερη φάση (2^η διδακτική ώρα), επιδιώκεται η απόκτηση ειδικότερων γνώσεων και δεξιοτήτων, γίνεται πρόβλεψη για δοκιμή νέων ρόλων και τέλος, επανένταξη σύμφωνα με τις συνθήκες που έχουν δημιουργηθεί κάτω από νέες πια προοπτικές. Το θέμα του ξένου και του πρόσφυγα συνδέεται πιο στενά με το σήμερα. Μέσα από συνδυασμό μεθόδων και προσεγγίσεων (ομαδοσυνεργατική μέθοδος, διερευνητική/ανακαλυπτική μάθηση) ενισχύεται η δημιουργική και κριτική σκέψη

των μαθητών με αποτέλεσμα να επιλύουν προβλήματα, να οδηγούνται στην ενσυναίσθηση και τελικά να υιοθετούν νέες ιδέες.

Στάδια διδασκαλίας 1^{ης} διδακτικής ώρας

1^ο στάδιο: (διάρκεια 25')

Γίνεται διερεύνηση αρχικής τοποθέτησης των μαθητών για τους πρόσφυγες. Εκφράζονται οι πρώτες απόψεις - αντιλήψεις για τους πρόσφυγες, αξιοποιώντας ως αφορμή τις εικόνες και των τριών φύλλων εργασίας που έχουν σχεδιαστεί και αναρτηθεί στους υπολογιστές των ομάδων. Γίνονται ερωτήσεις όπως: 'Τι γνωρίζετε για τους πρόσφυγες;', 'Από ποιες χώρες φτάνουν στη δική μας;', 'Τι συναισθήματα έχετε γι' αυτούς;', 'Τι ομοιότητες νιώθετε πως έχουν με τον Οδυσσέα;' Ενδεχομένως να εκφραστούν στερεοτυπικές αντιλήψεις. Χωρίς να σταθούμε σε περαιτέρω συζήτηση επ' αυτών, λέμε στους μαθητές να προχωρήσουμε στην προσέγγιση της ζ ραψωδίας και μετά να επιστρέψουμε σε σχετική συζήτηση για το αρχικό θέμα (αντιλήψεις για τους πρόσφυγες). Πράγματι, στον διδακτικό σχεδιασμό μας προβλέπουμε να επανέλθουμε στο τέλος της διδακτικής ενότητας - εκπαιδευτικής παρέμβασης.

2^ο στάδιο (διάρκεια 20')

Στην ολομέλεια η κάθε ομάδα ανακοινώνει τα ευρήματά της και οι μαθητές ανταλλάσσουν απόψεις.

3^ο στάδιο (Ανάθεση εργασίας για το σπίτι)

Η τέταρτη δραστηριότητα είναι κοινή για όλες τις ομάδες. Βασίζεται στην ανάδειξη της σημασίας του λόγου ως μέσου επίλυσης προβλημάτων.

Περιγραφή δραστηριοτήτων φύλλων εργασίας 1^{ης} διδακτικής ώρας

-Η πρώτη δραστηριότητα βασίζεται στην αντιπαραβολή ενός ζωγραφικού πίνακα που αναπαριστά τον Οδυσσέα (και τη Ναυσικά) με μια καλλιτεχνική φωτογραφία με θέμα τους πρόσφυγες της Λέσβου. Ζητείται μετά από την προσεκτική παρατήρηση, ο σχολιασμός ομοιοτήτων και διαφορών και η επιλογή τίτλου μέσα από στίχους του αποσπάσματος για την ενίσχυση της κριτική σκέψης.

-Η δεύτερη δραστηριότητα δίνει έμφαση στην επικαιροποίηση της Οδύσσειας μέσω του εντοπισμού κοινών τόπων ανάμεσα στο χθες και στο σήμερα με στόχο την ενδυνάμωση της αφαιρετική σκέψης, της συνθετική ικανότητας και της ενσυναίσθησης. (Ποια στοιχεία του ξένου προκαλούν φόβο στην συνοδεία της Ναυσικάς; Έχετε αισθανθεί το ίδιο για κάποιον ξένο σήμερα; Για ποιους λόγους; /Να εντοπίσετε τι ζητά ο Οδυσσέας από τη Ναυσικά . Τι ζητούν σήμερα οι άνθρωποι που καταλήγουν αναγκαστικά στη χώρα μας; /Ποια απόφαση πήρε η Ναυσικά και γιατί; Η στάση της Ναυσικάς συνηθίζεται σήμερα από την ελληνική κοινωνία απέναντι στους πρόσφυγες; Να δικαιολογήσετε τη γνώμη σας.)

-Η τρίτη δραστηριότητα βασίζεται στην ανακαλυπτική μάθηση και περιλαμβάνει αναζήτηση της μετάφρασης (με τη βοήθεια του google translate) μιας λέξης από τα αραβικά στα ελληνικά που είναι σχετική με τα νοηματικά κέντρα του αποσπάσματος. Αυτή η δραστηριότητα θα αξιοποιηθεί στο 2^ο κοινό φυλλάδιο. Στοχεύει στη βελτίωση της μεταγνωστικής ικανότητας και στην ενσυναίσθηση.

-Η τέταρτη, κοινή δραστηριότητα επικεντρώνει στη χρήση του λόγου από τον Οδυσσέα με σκοπό την επίλυση προβλημάτων.

Στάδια διδασκαλίας 2^{ης} διδακτικής ώρας

Το κοινό φύλλο εργασίας αποτελείται από 5 δραστηριότητες που ‘ανακεφαλαιώνουν’ τις αξίες και στάσεις της 11^{ης} διδακτικής ενότητας και τις προβάλλουν στο σήμερα.

1^ο στάδιο: (διάρκεια 5’)

Γίνεται ανακοίνωση των ευρημάτων της εργασίας που είχαν αναλάβει για το σπίτι. Η απάντηση είναι προαπαιτούμενη γνώση για την υλοποίηση της β’ φάσης.

2^ο στάδιο: (διάρκεια 20’)

Γίνεται επεξεργασία των ερωτήσεων στα φύλλα εργασίας (εργασία σε ομάδες).

3^ο στάδιο: (διάρκεια 15’)
Ανακοινώνονται τα ευρήματα στην ολομέλεια και οι μαθητές ανταλλάσσουν απόψεις.

4^ο στάδιο: (διάρκεια 5’)
Στην ολομέλεια γίνεται συζήτηση επί της τέταρτης δραστηριότητας για την υιοθέτηση ή απόρριψη στάσεων και συμπεριφορών. Μέσα από τον καθοδηγούμενο διάλογο, επιδιώκεται ο κριτικός στοχασμός.

5^ο στάδιο : άσκηση δημιουργικής γραφής, η οποία εκτός από την ενίσχυση της δημιουργικότητας, βοηθά στην ενσυναίσθηση.

Περιγραφή δραστηριοτήτων φύλλων εργασίας 2^{ης} διδακτικής ώρας

-Η πρώτη δραστηριότητα επαναφέρει το θέμα της ‘eloquentia’, της καλλιέπειας του Οδυσσέα και επικεντρώνει : α. στις δυνατότητες επικοινωνίας των σύγχρονων προσφύγων και β. στους κοινούς κώδικες επικοινωνίας που μπορούν να αναπτύξουν άνθρωποι που δε μιλούν την ίδια γλώσσα μεταξύ τους με στόχο τη δημιουργική σκέψη και ενσυναίσθηση.

-Η δεύτερη δραστηριότητα εστιάζει στην ομηρική φιλοξενία και τα στάδιά της. Με την παράθεση σύντομου κειμένου (επίδειξη) υπενθυμίζεται το τυπικό και με την προβολή βίντεο τα παιδιά αναζητούν αναλογίες στο απόσπασμα της ταινίας ‘Το λιμάνι της Χάβρης’ του Άκι Καουρισμάκι (2011) με θέμα την προστασία ενός μικρού Αφρικανού πρόσφυγα από έναν ηλικιωμένο λούστρο. Ενισχύει την κριτική σκέψη και ενσυναίσθηση.

-Η τρίτη ερώτηση έχει βιωματικό χαρακτήρα και παιγνιώδη μορφή. Από το 1^ο φύλλο τα παιδιά έχουν αναζητήσει την ελληνική μετάφραση 3 αραβικών λέξεων (‘καλώς ήρθες’, ‘ξένε’, ‘στην πατρίδα μας’). Οι μαθητές συνεργάζονται και φτιάχνουν ένα κοινό μήνυμα για ένα συνομήλικό τους προσφυγόπουλο που θα μπορούσε να ήταν συμμαθητής τους. Το γράφουν και το προφέρουν. Προάγεται η συνεργατικότητα, η δημιουργική σκέψη και η ενσυναίσθηση.

-Η 4^η δραστηριότητα στοχεύει στην υιοθέτηση της φιλοξενίας και την απόρριψη του ρατσισμού, με στόχο τον κριτικό στοχασμό. Διευκρινίζεται ότι στη σχολική αίθουσα ρεαλιστικός στόχος είναι η πρόκληση δημιουργικής περιέργειας, η δημοκρατική συμμετοχή, το ενδιαφέρον για κοινωνική αλλαγή (Shor και Freire, 1987) και όχι ο ‘ενήλικος’ κριτικός στοχασμός της άτυπης μάθησης.

-Με την 5^η δραστηριότητα , μέσα από τη δημιουργική γραφή, θα ενισχυθεί η δημιουργικότητα και η ενσυναίσθηση.

Αξιολόγηση- Επεκτασιμότητα

Το παρόν διδακτικό σενάριο είναι πρόταση που δεν έχει ακόμη εφαρμοστεί. Αναμένονται τα αποτελέσματα της υλοποίησης κυρίως για το αν πράγματι οι μαθητές έφτασαν σε μετασχηματισμό των αντιλήψεων τους.

Το σχέδιο δράσης αυτό θα μπορούσε να αποτελεί μέρος μόνο ενός εκτενέστερου. Π.χ. θα μπορούσε να συνεχιστεί για τη 12η διδακτική ενότητα του σχολικού εγχειριδίου - η, θ, ι 1-41 (περίληψη) – θ 102-302 , 434-461 (ανάλυση)-.

Ενδεχομένως, ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα Αισθητικής Αγωγής θα μπορούσε να στηθεί κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους προεκτείνοντας το θέμα ‘ξένος’ σε διαφορετικά καλλιτεχνικά πεδία (θέατρο, μουσική, εικαστικές τέχνες).

Προτείνεται υλικό προς αξιοποίηση:

1. ολόκληρη την ταινία *Le Havre* (2011, Γαλλική ταινία, σκηνοθεσία Ακι Καουρισμάκι).

2.τα ‘Περάσματα’ , ένα βιοματικό παιχνίδι της ‘Υπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες ,το οποίο βασίζεται στη μέθοδο της προσομοίωσης.

3. Για μεγαλύτερους σε ηλικία μαθητές, ενδείκνυται άλλο ένα online παιχνίδι προσομοίωσης, το ‘Ταξίδι Φυγής’ της ‘Υπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες.

4. Επίσης, μπορεί να αξιοποιηθεί το θεατρικό κείμενο του Μάικ Κένι, ‘Το αγόρι με τη βαλίτσα’. Ένα αγόρι ονειρεύεται παραμυθένια ταξίδια σαν του Σεβάχ του θαλασσινού. Φεύγοντας από το χωριό του που βομβαρδίζεται, ο μικρός Ναζ βιώνει τις δικές του περιπέτειες, ώσπου να φτάσει στο Βερολίνο, όπου θα βρει επιτέλους τον μεγαλύτερο αδερφό του.

5. Αξιοποιήσιμες μπορούν να είναι διάφορες διαθέσιμες στο διαδίκτυο εικόνες (πίνακες ή φωτογραφίες).

Επίλογος

Από τον 20^ο αιώνα, ο Dewey (Dewey, 1934) προέτρεπε να συνδεθεί το σχολείο με τη ζωή. Κάτω από αυτό το πρίσμα, η παρούσα εργασία επιδιώκει να μεταφέρει στη σχολική αίθουσα τις αξίες των ανθρωπιστικών σπουδών, τα ερεθίσματα και τις σκέψεις που ξεκλειδώνει η τέχνη. Προσδοκά ο εκπαιδευτικός με τις δράσεις του η αλληλεγγύη και ο σεβασμός στον κάθε άνθρωπο που αντιμετωπίζει δυσκολίες, να είναι συνείδηση σε μελλοντικούς ‘Φαίακες’.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Δ.Ε.Π.Π.Σ. Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, ΦΕΚ 303 Β΄ / 13-03-2003. <http://www.pi-schools.gr/programs/depss/>

Καλοκώρη Βασιλεία (Λιάνα) (2015). «*Η εκπαίδευση ως φορέας πολιτισμικής παρέμβασης: κριτικά ερωτήματα και «μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την*

τέχνη». Στο Σπ. Πανταζής, Ε. Μαράκη, Μ. Καδιανάκη, Εμμ. Μπελαδάκης (Επιμ.), *Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών: Από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική. 1^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο. Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (Ι.Α.Κ.Ε). Πρακτικά Συνεδρίου, τόμος Β. Ηράκλειο: Ι.Α.Κ.Ε., 449-557 (ISBN 978-618-81896-3-8). (Διαθέσιμο και στον δικτυακό τόπο: <http://iake.weebly.com/> και ειδικότερα: <https://www.scribd.com/document/318490646/1%CE%BF-%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%AD%CE%B4%CF%81%CE%B9%CE%BF-%CE%99%CE%91%CE%9A%CE%95-%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%92-%CE%A4%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82>)*

- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση. Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κόκκος, Α. (2010). *Κριτικός στοχασμός: ένα κρίσιμο ζήτημα*. Στο Δ. Βεργίδης, Α.Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 65-93.
- Κόκκος, Α., κ.συν. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λαζάρου, Ι. (2017) *Όλοι οι φτωχοί και ξένοι είναι του Δία αποσταλμένοι*. “Οι πρόσφυγες μέσα από την ιστορία, την τέχνη, το σχολείο. Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ευαισθητοποίησης και μετασχηματίζουσας μάθησης.” Διαθέσιμο στο <http://diktyofilologonkalokyri.weebly.com/laquoomicroniota-pirho972sigmaphiupsilongammaepsilonsigmaf-mu941sigmaalpha-alphapi972-tauctanu-iotasigmatauomicronrho943alpha-tauctanu-tau941chinueta-taomicron-sigma.html>
- Λιντζέρης, Π. (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Ματσαγγούρας Η. (2002), *‘Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης’, «Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων», τεύχος 7, Υ.Π.Ε.Θ,Π, Αθήνα*
- Mezirow, J. (2007 [2000]). *Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος*. Στο Mezirow κ.συν., *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Watzlawick, P. (1986). *Η Γλώσσα της Αλλαγής*. Αθήνα: Κέδρος.

Ξενόγλωσση

Brookfield, S. (2012). *Teaching for critical thinking*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dewey, J. (1980 [1934]). *Art as Experience*. USA: The Penguin Group.

Mezirow, J., 1990, *Fostering Critical reflection in adulthood, A Guide to Transformative and Emancipatory Learning 1st Edition, San Francisco: Jossey-*

Bass Inc.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey Bass.

Olson, I. (2000) *The Arts and Critical Thinking in American Education*. Connecticut, London: Bergin and Garvey Westport.

Perkins, A. (1994). *The intelligent Eye: Learning to think by looking at Art*. Harvard Graduate School of Education.

Shor, I. and Freire, P.A. (1987) *Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*, Bergin and Garvey, Westport, Conn.

Οπτικο- ακουστικός γραμματισμός:
αισθητική εμπειρία και κριτική σκέψη

Κατερίνα Μανδρώνη, δρ. Ιστορίας της Τέχνης
cmandroni@gmail.com

Περίληψη

Το εργαστήριο βασίζεται σε επιστημονικές μελέτες και σε φιλοσοφικές θέσεις (Adorno, Dewey, Nussbaum, Shor, Gardner, Perkins, Καστοριάδης, Κόκκος), που έχουν αποδείξει πόσο σημαντική είναι η αισθητική εμπειρία, και γενικότερα η επαφή με σπουδαία έργα τέχνης (ανεξάρτητα από το είδος και τις περιοχές της τέχνης), στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης· και πράγματι, αυτή η δεξιότητα βοηθά τον άνθρωπο αφενός να κατανοήσει σε βάθος και να ερμηνεύσει τον κόσμο γύρω του, και αφετέρου να επινοήσει για τον εαυτό του έναν δημιουργικό τρόπο ζωής. Αξιοποιώντας έργα τέχνης, άλλα παραδοσιακά και άλλα περισσότερο σύγχρονα, όπως είναι του Σοφοκλή, του Α. Wyeth, αλλά και φωτογραφίες ή έργα της video art, επιχειρείται ταυτόχρονα η εννοιολογική προσέγγιση του οπτικο-ακουστικού γραμματισμού και η εξοικείωση με μια μεθοδική ανάλυση των έργων τέχνης που έχουν επιλεγεί με θεματικό πυρήνα τον άνθρωπο και την ικανότητά του να επιβάλλεται και να διαμορφώνει τη φύση και τον κόσμο.

Λέξεις- κλειδιά: αισθητική εμπειρία, κριτική σκέψη, οπτικο- ακουστικός γραμματισμός.

Abstract

The workshop reflects the latest scientific studies and the well-established philosophical theses (by Adorno, Nussbaum, Shor, Gardner, Perkins, Kastoriadis, Kokkos), claiming that esthetic experience, and generally speaking, all the great works of art -no matter where they come from- help and enhance the experience of life and of self-awareness, while they invigorate the ability of critical thinking. There have been explored the following works of art: 1st Chorus song of *Antigone* by Sophocles, juxtaposed to animation film “Man” by Steve Cutts, “Christina’s world” by Andrew Wyeth, and “Removed” – snapshot from the series by Eric Pickersgill. The workshop aims to use the competences of media literacy as well as the specific techniques of *Visible Thinking* (Project Zero) and of Perkins’s *Intelligent Eye*.

Keywords: esthetic experience, critical thinking, media literacy.

Εισαγωγή

Το βιωματικό αυτό εργαστήριο είναι απότοκο μελέτης επιστημονικών και φιλοσοφικών απόψεων (Dewey, Gardner, Adorno, Shor, Nussbaum, Καστοριάδης, Κόκκος) που αναφέρονται στην αισθητική εμπειρία και στη συμβολή της στη μαθησιακή διαδικασία ανηλίκων και ενηλίκων· και επιπλέον, αποδεικνύουν τη σημασία της αισθητικής εμπειρίας στη στοχαστική γνώση, μια γνώση διαφορετικής φύσεως και υφής από αυτήν των Θετικών Επιστημών, πλην όμως, περισσότερο απαραίτητη –από ό,τι αποδεικνύεται- για τον άνθρωπο, αν θέλει να κατανοήσει και να βρεί τη θέση του μέσα στον κόσμο. Έτσι, λοιπόν, το εργαστήριο θα παρουσιάσει συγκεκριμένα παραδείγματα από τη Λογοτεχνία και από τον χώρο των εικαστικών

τεχνών, συμπεριλαμβανομένης και της σύγχρονης τέχνης, η οποία συνυφαίνεται με τις τεχνολογικές εξελίξεις και τον ψηφιακό κόσμο των πρόσφατων ετών. Όλα τα έργα έχουν στον θεματικό τους πυρήνα τον άνθρωπο και τις απίστευτες δυνάμεις και δυνατότητες που διαθέτει για να κατακτά, να υποτάσσει, να διαμορφώνει και να μεταμορφώνει το περιβάλλον του και τον εαυτό του.

Μετά το πέρας του εργαστηρίου οι εκπαιδευόμενοι αναμένεται ότι θα έχουν μάθει:

- να αξιολογούν και να εκτιμούν εικαστικά έργα που εκφράζουν και συμβαδίζουν με την ψηφιακή εποχή μέσα στην οποία ζούμε
- να προσεγγίζουν τα έργα τέχνης και να αξιολογούν μορφή και περιεχόμενο, αξιοποιώντας ό,τι η εμπειρία και ο κριτικός στοχασμός προσφέρει
- να ακολουθούν μια συγκεκριμένη μέθοδο προσέγγισης των έργων τέχνης, ξεκινώντας από την απλή παρατήρηση έως την εμβάθυνση, οξύνοντας έτσι την κριτική σκέψη.

Η μέθοδος που θα ακολουθηθεί στο εργαστήριο για την κριτική προσέγγιση των εικαστικών έργων, συνδυάζει στοιχεία του Visible Thinking (Project Zero, Harvard Graduate School of Education) και τις «ρουτίνες σκέψης» που προτείνει, στη συγκεκριμένη περίπτωση, θα χρησιμοποιηθεί η «Πυξίδα της σκέψης». Η δεύτερη μέθοδος αφορά στα 4 στάδια του Perkins, που βοηθά στην άρθρωση ενός «στοχαστικού» βλέμματος στην Τέχνη (κυρίως στο πεδίο των εικαστικών τεχνών), και εκκινεί από την απλή παρατήρηση, που αξιοποιεί τη βιωματική ευφυΐα, για να καταλήξει σταδιακά, μέσω συγκεκριμένων βημάτων, σε μian αναλυτική και περιεκτική νοήματος προσέγγιση.

Διασαφήνιση όρων

α. Αισθητική εμπειρία και κριτικός στοχασμός

«...Έ ναι λοιπόν! *Τέχνη*, άφοϋ, καλά ή κακά, θέλουμε νά δώσουμε μιά διέξοδο στήν πυθική σπίθα, πού δέν κοιτάει τήν ώρα νά γίνει Λόγος καί νά μπει Έπικεφαλής μιᾶς καινούριας Άποτίμησης τοϋ κόσμου» γράφει emphaticά ο Οδυσσεάς Ελύτης ((1987, 119), φανερώνοντας με ποιητικό τρόπο την ανάγκη να εκφραστούν έλλογα όλοι οι χρησιμοί για τον κόσμο και τον άνθρωπο μέσω της τέχνης. Γιατί όμως η τέχνη; Ενδεχομένως μια επαρκής απάντηση να είναι αυτή που έδωσε ο φιλόσοφος Κορνήλιος Καστοριάδης, υπογραμμίζοντας την πρωταρχικότητά της έναντι του λόγου (της γλώσσας και της νόησης), αλλά και την ευγλωττία της, όταν η σκέψη και η γλώσσα αδυνατούν να εκφράσουν το άφατο και το αόρατο: «Η τέχνη Ὑπάρχει - έξισου καί περισσότερο καί μέ Άλλον τρόπο από τή σκέψη καί πρίν καί ὕστερα από αὐτήν: μίλησε πρίν εκείνη μιλήσει καί έξακολουθεῖ άκόμα νά μιλάει, ὅταν εκείνη δέν μπορεί πιά παρά νά σιωπᾶ-, εῖναι παρουσίαση/παροντοποίηση τῆς άβύσσου, τοϋ άπύθμενου, τοϋ Χάους» (2007, 47).

Γι' αυτό και η αισθητική εμπειρία αποτελεί τον καταστατικό χώρο για τη νοηματοδότηση της ζωής και της ανθρώπινης ύπαρξης. Η σχέση θεωρούντος – θεωρουμένου επενδύεται ψυχολογικά και γνωστικά και αναδεικνύει την αισθητική εμπειρία ως σημαντικότερη ακόμη και από το ίδιο το έργο τέχνης, σύμφωνα με τον Adorno (2000, 305), αφού ο καλλιτέχνης δεν εργάζεται και δεν εξαντλείται μόνον μέσα στα συγκεκριμένα έργα του, αλλά και στην ίδια την έννοια της τέχνης και του ιστορικού πλαισίου της: «το ιστορικό στοιχείο έχει συστατική σημασία για τα έργα τέχνης: τα αυθεντικά έργα είναι εκείνα που παραδίδονται στο ιστορικό θεματικό περιεχόμενο του καιρού τους χωρίς επιφυλάξεις και χωρίς να νομίζουν ότι στέκονται πάνω από τον καιρό τους» (Adorno, 2000, 310-311). Άποψη που φέρνει κοντά τον Adorno στον Καστοριάδη που με τη σειρά του τονίζει τον κοινωνικό ρόλο της τέχνης,

αφού το σπουδαίο έργο τέχνης απευθύνεται στη ζωντανή κοινωνία και όχι μόνον στους «μεμονωμένους ειδήμονες» (Καστοριάδης, 2007, 48).

Αυτοί οι δύο Ευρωπαίοι φιλόσοφοι συντονίζονται με ορισμένες από τις απόψεις του πραγματιστή John Dewey, του οποίου το μείζον έργο για την Αισθητική *Art as Experience* (1934, 1987) φαίνεται ότι τις τελευταίες δεκαετίες έχει ξαναέλθει στο προσκήνιο, γιατί όλο και περισσότεροι μελετητές αποτιμούν με θετικό τρόπο τα γραπτά του, βρίσκοντας εκεί τις κοινωνικο-πολιτικές διαστάσεις, αλλά και τις πρακτικές και ηθικές λειτουργίες που απουσίαζαν από την Αναλυτική Αισθητική. Ο Dewey επισημαίνει ότι η βασική και κύρια λειτουργία και αξία της τέχνης βρίσκεται στην ιδιότητά της να ικανοποιεί τον άνθρωπο με έναν ολοκληρωμένο και σφαιρικό τρόπο, ενισχύοντας και αναζωογονώντας την άμεση ανθρώπινη εμπειρία, έτσι ώστε να επιτυγχάνονται και όποιοι άλλοι στόχοι τεθούν στη ζωή. Η αισθητική εμπειρία που αποκτά ο άνθρωπος όταν έρχεται σε επαφή με μεγάλα έργα τέχνης, είναι κατά τον Dewey ο δρόμος για να μετασχηματισθεί και να ενδυναμωθεί ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο και τη ζωή μας και πώς επικοινωνούμε με τους άλλους. Η αισθητική εμπειρία, τελικά, είναι αυτή που βαθαίνει και εμπλουτίζει κάθε ενέργεια και δραστηριότητα του ανθρώπου.

Συνοψίζοντας τις προαναφερθείσες απόψεις, θα λέγαμε ότι η τέχνη και η αισθητική εμπειρία γενικότερα πλαταίνει και βαθαίνει την αντίληψή μας, νοηματοδοτεί τις πράξεις μας, αυξάνει τον αριθμό των επιλογών μας και ταυτόχρονα μάς συνδέει με τον κοινωνικό ιστό και τα ιστορικά συμφραζόμενα. Σε αυτό το φιλοσοφικό και στοχαστικό πλαίσιο είναι ευνόητη η έμφαση που δίνεται από παιδαγωγούς και ειδικούς της εκπαίδευσης στην αισθητική εμπειρία, τόσο για τους μαθητές όσο και για τους ενήλικες που αποφασίζουν να ακολουθήσουν τη Δια Βίου Μάθηση, αναζητώντας τα εργαλεία εκείνα που θα τους βοηθήσουν να υπερβούν την πεπατημένη οδό, τις αυτόματες και συχνά προκατειλημμένες αντιδράσεις και απόψεις. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Αλέξης Κόκκος, η αισθητική εμπειρία, η οποία καλλιεργείται και ενδυναμώνεται με την επαφή με εξαιρετικά έργα τέχνης, δημιουργεί στους ενήλικες τις προϋποθέσεις για κριτικό στοχασμό, διεργασία «η οποία τούς βοηθάει να γίνονται περισσότερο χειραφετημένοι απέναντι στις ιδεολογίες που πολιορκούν τη σκέψη τους και αποβλέπουν να εμπεδώσουν στη συνείδησή τους την καθεστηκυία τάξη πραγμάτων, η οποία συνήθως λειτουργεί εναντίον των ζωτικών συμφερόντων τους» (Κόκκος, 2011, 72).

Ποια είναι εντέλει τα εξαιρετικά έργα τέχνης; Και γιατί να ασχοληθούμε με αυτά, και όχι με ό,τι εμπίπτει στην αισθητηριακή μας αντίληψη και θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα για συζήτηση και σκέψη; Η φιλόσοφος Martha Nussbaum, αν και οι έρευνές της στρέφονται κατά κύριο λόγο στη μελέτη της λογοτεχνίας, διαπιστώνει κάτι που μπορεί να ισχύσει και σε άλλα πεδία τέχνης: «Η λογοτεχνία επομένως δεν αποτελεί απλώς μια οριζόντια επέκταση της ζωής, η οποία φέρνει τον αναγνώστη σε επαφή με συμβάντα ή τόπους ή πρόσωπα ή προβλήματα που ειδάλλως δεν θα συναντούσε, αλλά συνάμα μια ούτως ειπείν κάθετη επέκταση της ζωής, η οποία προσφέρει στον αναγνώστη εμπειρίες βαθύτερες, οξύτερες, ακριβέστερες από εκείνες που σε μεγάλο βαθμό λαμβάνουν χώρα στη ζωή» (2015, 102-103). Τα έργα τέχνης, λοιπόν, θα μπορούσαμε να πούμε ότι μάς παρέχουν ένα υλικό, γνωστικό, βιωματικό, συναισθηματικό και άρα εν δυνάμει αναστοχαστικό, το οποίο διατυπώνει ορισμένες αλήθειες για τον κόσμο που ίσως να μην τις είχαμε σκεφτεί ως δυνατότητα, γεννά δε συχνά ένα είδος ηθικής διεργασίας πιο κατάλληλο για τη ζωή και για τις αποφάσεις που καλούμαστε να πάρουμε. (ό.π., 101).

Με άλλα λόγια, η αναστοχαστική δυνατότητα που κρύβεται πίσω από τα σπουδαία έργα τέχνης βοηθά στο ξεδίπλωμα και στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης η οποία

διαμορφώνει την ταυτότητά μας, μάς σπλίζει με αυτοδυναμία σκέψης και άρα έχει έναν χαρακτήρα χειραφετητικό που βελτιώνει τους όρους ζωής μας (Κόκκος, 2010). Τέλος, ο Ira Shor έχει ήδη τονίσει την αναγκαιότητα του κριτικού γραμματισμού (critical literacy) στην εκπαίδευση, γιατί μόνον αυτός μπορεί να οδηγήσει σε μια γλώσσα που μεταμορφώνεται σε κοινωνική δραστηριότητα, με στόχο τη σύγκλιση θεωρίας και εμπειρίας ώστε να εντοπιστούν το νόημα και ο σκοπός των πράξεων και των επιλογών μας. Σημαντικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης: πρώτον, να θέτουμε εν αμφιβόλω την καθιερωμένη γνώση και την αυθεντία, και επομένως, να αποδεσμευόμαστε από τα επιφανειακά δεδομένα της άμεσης εμπειρίας· και δεύτερον, να δεσμευόμαστε ηθικά σχετικά με το ποιο είδος ανθρώπινης κοινωνίας και δημοκρατικής εκπαίδευσης θέλουμε. (Shor, 1999, 1-15).

Οπτικο-ακουστικός γραμματισμός

Ο κοινά αποδεκτός ορισμός του όρου είναι: η ικανότητα πρόσβασης, η ανάλυση, αξιολόγηση και δημιουργία μηνυμάτων σε μια ποικιλία μορφών, που συμπεριλαμβάνουν πλέον τις νέες τεχνολογίες και τις δυνατότητες του διαδικτύου, με λίγα λόγια, το ψηφιακό σύμπαν εντός του οποίου καλούμαστε να ζήσουμε. (Livingston, 2004, 3). Γιατί θεωρείται ότι ο οπτικο-ακουστικός γραμματισμός έρχεται να συμπληρώσει και να εμπλουτίσει τον παραδοσιακό γραμματισμό; Αν ο τελευταίος, για μεγάλο χρονικό διάστημα, αρκούσαν στην εκπλήρωση ενός στόχου, δηλαδή την ανάγνωση, γραφή και κατανόηση του έντυπου λόγου, πάντα έμενε ένα σημαντικό ζητούμενο, η κριτική πρόσληψη του γραπτού λόγου, μια δεξιότητα που συχνά παραμελούνταν στο σχολείο. Αν σε παλαιότερες εποχές πραγματικά ξεχώριζε κάποιος, ήταν αυτός που μπορούσε να διαβάσει μεταξύ των γραμμών, να φέρει στο φως το κρυμμένο νόημα. Όχι πως άλλαξε κάτι μέχρι σήμερα, και αυτό φαίνεται από τη συζήτηση που διαρκώς αναπτύσσεται σχετικά με τον κριτικό στοχασμό.... Τώρα, όμως, έρχονται να προστεθούν νέα δεδομένα: ας αναλογιστούμε το πεδίο των εικαστικών τεχνών και πόσο καθορίζεται πλέον από τον ψηφιακό πολιτισμό (π.χ. ταινίες, animation, video art, virtual art, φωτογραφία κ.α.). Η αισθητική εμπειρία ξαναίγεται και σε περιοχές που υπερβαίνουν αυτό που έχουμε συνηθίσει να σκεφτόμαστε ως έργα τέχνης. Επομένως, η καλλιέργεια του οπτικο-ακουστικού γραμματισμού είναι αυτή που προστίθεται στα απαιτούμενα για να αναπτυχθούν οι κριτικές και δημιουργικές ικανότητες ανηλίκων και ενηλίκων, και είναι αυτό που ακριβώς τονίζεται στις εκθέσεις της UNESCO και της OECD (Organisation for Economic Co-operation & Development) για την εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα και την κοινωνία της γνώσης. Αυτές λοιπόν οι ικανότητες έχουν τρεις διαστάσεις: πληροφορία, επικοινωνία, ηθική και κοινωνικός αντίκτυπος, και αποτελούν τη μεγαλύτερη πρόκληση για τον πολίτη και το άτομο (ψηφιακή πολιτεότητα). (OECD report, 2009, 8-11).

Μεθοδολογία του βιοματικού εργαστηρίου



Εικόνα: <http://antikleidi.com/wp-content/uploads/2013/02/mathites-touvla.jpg>
«... Διαβάζοντας όμως ανάμεσα στις γραμμές, ζυγιάζοντας προσεκτικά τις λέξεις και ιχνηλατώντας τη σκιά τους ανοίγει παράθυρο στη γνώση...» Θωμάς Σκάσσης, Το ρολόι της σκιάς

Για την προσέγγιση και την κριτική ανάλυση των έργων τέχνης που επιλέχθηκαν γι' αυτό το βιωματικό εργαστήριο, ακολουθούνται δύο τεχνικές: αυτή του Visible Thinking (Project Zero του Πανεπιστημίου Harvard) και αυτή του Perkins.

Όσον αφορά στην πρώτη τεχνική: το Visible Thinking προσφέρει συγκεκριμένες «ρουτίνες σκέψης», που συνίσταται σε μικρά, επαναλαμβανόμενα «βήματα», ερωτήσεις δηλαδή με απλή δομή, που είναι εύκολο να τις απομνημονεύσει κάποιος (δάσκαλος ή μαθητής), και όταν χρησιμοποιούνται διαρκώς δημιουργούν συνήθειες σκέψης. Στην παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα, το Visible Thinking θεωρείται ότι προσφέρει ένα ευρύ και ευέλικτο πλαίσιο εργασίας που ενσωματώνει και την αισθητική εμπειρία σε διαφορετικά γνωστικά πεδία, ενισχύοντας την κριτική ικανότητα του ατόμου. Σύμφωνα με τις θεωρητικές του αρχές, η μέθοδος του Visible Thinking αποσκοπεί στη βαθύτερη κατανόηση ενός έργου τέχνης, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στην καλλιέργεια μιας θετικής στάσης έναντι της μάθησης καθόλη τη διάρκεια της ζωής.

Η δεύτερη τεχνική στηρίζεται στο «ευφές μάτι» του David Perkins (1994, 36-74) και στα τέσσερα στάδια που συγκροτούν μια ολοκληρωμένη προσέγγιση ενός έργου τέχνης, κυρίως ζωγραφικής και γλυπτικής. Ο ακόλουθος πίνακας συνοψίζει τις ενέργειες και την τακτική που οφείλει κάποιος να ακολουθήσει αν θέλει πραγματικά να φτάσει στην ουσία της αισθητικής εμπειρίας:

<p>1^ο στάδιο «Ο ρυθμός της όρασης»</p>	<p>Χρόνος για παρατήρηση. Άσε τα μάτια σου να δουλέψουν. Η βιωματική ευφυΐα θα ψάξει για νόημα. Θέσε ερωτήσεις. Φανέρωσε ότι σε προβληματίζει. Στηρίξου στις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες σου. Εντόπισε τα ενδιαφέροντα σημεία. Αποτράβηξε το βλέμμα σου και ξαναγύρισε στο έργο: ίσως να δεις πράγματα που δεν τά' χες προσέξει προηγουμένως.</p>
<p>2^ο στάδιο «Το βλέμμα της προσέγγισης»</p>	<p>Υπάρχει κάποιο γεγονός ή ιστορία; Βρές τις εκπλήξεις (εντυπωσιακά χρώματα, αλλόκοτα αντικείμενα ή απροσδόκητοι συσχετισμοί). Ποια ψυχική διάθεση ή τι είδους προσωπικότητα ανανακλάται στο έργο τέχνης; Αναζήτησε τους συμβολισμούς, το νόημα, τα μηνύματα του καλλιτέχνη. Υπάρχει κίνηση; Υπάρχουν ενδείξεις για τον χώρο και τον χρόνο; Πολιτισμικές και ιστορικές διασυνδέσεις; Αναζήτησε τεχνικές πληροφορίες: τα χρώματα και πώς σχετίζονται; Κύρια σχήματα: πώς και αν ισορροπούν. Πώς χρησιμοποιούνται οι γραμμές. Βρες την κλίμακα των απεικονιζομένων πραγμάτων: αντιθέσεις, συνολική δομή, λεπτομέρειες. Υπάρχουν σημάδια καλλιτεχνικής αριστετεχνίας;</p>
<p>3^ο στάδιο «Το αναλυτικό βλέμμα»</p>	<p>Εστίασε: α) σε μια έκπληξη που συνάντησες (γιατί το επέλεξε ο καλλιτέχνης; Μήνυμα ή απλώς πρόκληση;), β) σε μια λεπτομέρεια που σε ενδιαφέρει (π.χ. κίνηση ή συναίσθημα: πώς κατάφερε ο καλλιτέχνης αυτό το αποτέλεσμα; Πώς συμβάλλει αυτή η λεπτομέρεια σε όλο</p>

	<p>το έργο;), γ) σε ό,τι σε προβληματίζει.</p> <p>Κάνε νοητικές αλλαγές: αν φύγουν χρώματα, υλικά, αντικείμενα της σύνθεσης, τι θα συμβεί; Διερεύνησε τη λειτουργία του έργου σε σχέση με την όραση και τη σκέψη. Σύγκρινε το έργο με άλλα παρόμοια του ίδιου ή άλλων καλλιτεχνών. Σκέψου με λέξεις –άρθρωσε τις σκέψεις σου σε γραπτό λόγο –βρές αποδεικτικά στοιχεία μέσα στο έργο τέχνη για τις εικασίες σου. Προσπάθησε να φτάσεις σε συγκεκριμένα αρθρωμένα, επαρκώς αποδεδειγμένα συμπεράσματα για το έργο τέχνης και την εμπειρία που άντλησες από την επαφή μαζί του.</p>
<p>4^ο στάδιο «Η ενορχήστρωση του βλέμματος»</p>	<p>Ανασκόπηση του έργου τέχνης: άρθρωσε οργανωμένα ό,τι ανακάλυψες από την εμπειρία σου με το έργο τέχνης. Αναστοχασμός και ενόραση.</p>

Η ταυτότητα των έργων που αξιοποιήθηκαν στο βιωματικό εργαστήριο

Το νήμα που συνδέει όλα τα έργα τέχνης που αξιοποιήθηκαν είναι η φράση «οὐδέν ἄνθρώπου δεινότερον» και θα δούμε πώς αυτήν τη φράση την ερμήνευσαν ο Σοφοκλής, ο Steve Cutts, ο Andrew Wyeth και ο Eric Pickergill. Πρόκειται για έργα τέχνης που προέρχονται από διαφορετικούς χώρους και εποχές (λογοτεχνία, ζωγραφική, φωτογραφία, animation). Στόχος του βιωματικού εργαστηρίου είναι μέσω της διαλογικής διερεύνησης και ερωτηματοθεσίας να γνωρίσουμε και να εξοικειωθούμε με τις τεχνικές εμβάθυνσης στα έργα τέχνης.

Α. Α' στάσιμιο *Ἀντιγόνης*, στίχοι 332-375

ΧΟΡΟΣ

Πολλά γεννούν το δέος·

το μέγα δέος ο άνθρωπος γεννά·

περνά τον αφρισμένο πόντο

με τις φουρτούνες του νοτιά, 335

στη μέση σκάβει το βαθύ

και φουσκωμένο κύμα·

και την υπέρτατη θεά, τη Γη,

την άφθαρτη παιδεύει την ακάματη

οργώνοντας με τα καματερά

χρόνο το χρόνο φιδοσέρνοντας τ' αλέτρι. 340

Και των αστόχαστων πτηνών

τις φυλές κυνηγά με τα βρόχια,

των αγρίων θηρίων τα έθνη,
των βυθών την υδρόβια φύτρα 345
με δίχτυα πλεγμένα στριφτά,
ο τετραπέρατος· τ' αγρίμι της βουνοκορφής
δαμάζει με τεχνάσματα· φορεί
στον αλόγων την πλούσια χ αίτη ζυγό 350
και στον ταύρο, που βαρβάτος βοσκάει στα όρη.

Ένας τον άλλο δίδαξε λαλιά, 355
τη σκέψη, σαν το πνεύμα των ανέμων,
την όρεξη να ζει σε πολιτείες·
πώς να γλιτώνει το χαλάζι μες στ' αγιάζι,
την άγρια δαρτή βροχή μέσα στον κάμπο,
ο πολυμήχανος· αμήχανος δε θ' αντικρύσει 360
τα μελλούμενα· το χάρο μόνο
να ξεφύγει δεν μπορεί·
μόλο που βρήκε ψάχνοντας και γιατρείς
σ' αγιάτρευτες αρρώστιες.

Τέχνες μαστορικές σοφίστηκε 365
που δεν τις βάζει ο νους
κι όμως μια στο καλό, μια στο κακό κυλάει·
όποιος κρατεί τον ανθρώπινο νόμο
και του θεού το δίκιο, που όρκος το δένει φριχτός
πολίτης· αλήτης και φυγάς, 370
όποιος κλωσσάει τ' άδικο, μακάρι και μ' αποκοτιά,
ποτέ σε τράπεζα κοινή
ποτέ μου βούληση κοινή
με κείνον που τέτοια τολμάει. 375

(μετάφραση Κ. Χ. Μύρης)

Υπενθύμιση: το στάσιμο θα το δούμε μόνον ως ποιητικό κείμενο σε φιλολογική προσέγγιση, γιατί, στην πραγματικότητα, θα έπρεπε να προσθέσουμε κίνηση & χορό, ενδυματολογία, μουσική κλπ. Δηλαδή θα έπρεπε να συμμετέχουν περισσότερες αισθήσεις από την όραση στην κατανόηση και την ερμηνεία του αποσπάσματος.

Σύμφωνα με τον κλασικό οδηγό των Mortimer J. Adler και Charles van Doren (2014), τα τρία επίπεδα της ανάγνωσης ενός λογοτεχνικού κειμένου είναι τα ακόλουθα:

Ανάγνωση και επιφανειακή κατανόηση= εξοικείωση με το είδος, ποιο είναι το θέμα του κειμένου (συστηματική/στοχευμένη ανάγνωση)

Ερμηνεία =ποιος είναι ο θεματικός πυρήνας, πώς διαρθρώνεται (μέρη/ ιδέες που συναπαρτίζουν το όλον. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, έμφαση θα δοθεί στις λέξεις «δεινά/δεινότερον» και στις σημασίες τους, όπως αναδεικνύονται στο ποιητικό κείμενο του Σοφοκλή.

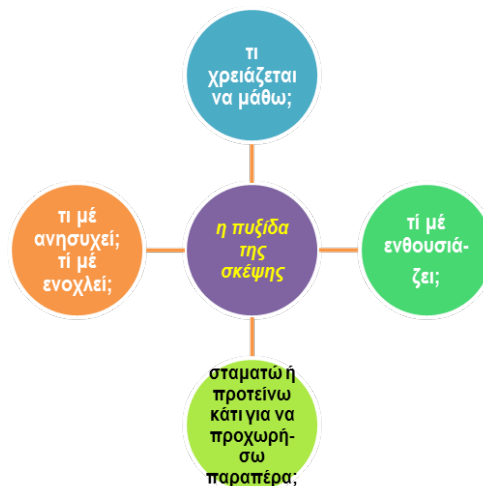
Κριτική αποτίμηση = α) μου αρέσει/δε μου αρέσει (θυμική αντίδραση, γι' αυτό και **δεν αρκεί**), β) προσέγγιση με το λογικό μέρος της σκέψης μας (αιτιολόγηση, δικαιολόγηση, έχω κριτήρια και ποια), γ) σύγκριση με την εποχή μας, τα δικά μας βιώματα και εναισθησίες).

Β. Ας δούμε μια άλλη εκδοχή της «δεινότητας» του ανθρώπου: Steve Cutts, animation film με τίτλο «Άνθρωπος» <https://www.youtube.com/watch?v=WfGMYdalCIU>. Αυτό ακριβώς το φιλμάκι απαιτεί πιο σύνθετες ικανότητες προσέγγισης, ανάλυσης και ερμηνείας, γιατί περιλαμβάνει πιο σύνθετα μηνύματα και νοήματα που επικαλύπτονται με την κινούμενη εικόνα και τον ήχο.



Υπάρχει μια σύντομη «αφήγηση», που στηρίζεται σε κινούμενη εικόνα. Για να αφηγηθούμε την ιστορία που παρουσιάζεται στο βίντεο, πρέπει να απαντήσουμε σε δύο βασικά ερωτήματα: α) ποια είναι συνολικά η βασική ιδέα; (η κυριαρχία του ανθρώπου στη Γη) & β) ποια είναι τα επιμέρους θέματά της; (Απαρίθμηση των καταστροφών που προκάλεσε ο άνθρωπος έως την τελική τιμωρία του).

Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε η ρουτίνα σκέψης «Πυξίδα» του Visible Thinking (Project Zero) για να γίνει εμβάθυνση στο περιεχόμενο του βίντεο.



Οι ερωτήσεις περιλαμβάνουν θέματα που αφορούν στη μορφή και στο περιεχόμενο και στηρίζονται σε δύο θεμελιώδη βιβλία για τον τρόπο με τον οποίο αναλύονται κινηματογραφικά έργα τέχνης (Zettl, 1999 & Spadoni, 2014):

Animation film: σχέδια στο χέρι ή στον υπολογιστή. Το βίντεο ξεκινά από μια απλή εικόνα (ο άνθρωπος) και σταδιακά γίνεται πιο σύνθετη (περισσότερα αντικείμενα, περισσότερη κίνηση). Άρα, προκαλείται από την ίδια την εμφάνιση και την ταχύτητα της εικόνας ένας ρυθμός, δηλαδή το βλέμμα (η κίνηση του ματιού) γίνεται σταδιακά εντονότερο, η προσοχή του θεατή εντείνεται, γιατί ο «βηματισμός» του βλέμματος γίνεται αγχωτικός. Αυτό ακριβώς το γεγονός προκαλεί συναισθήματα στον θεατή που ανταποκρίνονται στη μουσική επένδυση: «Στην αίθουσα του βασιλιά του βουνού» από την σκηνική μουσική *Πέερ Γκόντ* του Γκρίγκ. Γιατί ο δημιουργός του βίντεο επιλέγει αυτήν ακριβώς τη μουσική; Όπως ακριβώς και στη μουσική υπάρχει ένα κρεσέντο, μια κορύφωση, έτσι και στην ιστορία που «αφηγείται» το βίντεο υπάρχει μια κορύφωση: θα μπορούσαμε να αναγνωρίσουμε αυτήν την εξέλιξη ως "Υβρις, Άτη, Νέμεσις, Τίσις (βασικό σχήμα, νομοτελειακής υφής, που ανιχνεύεται στην αρχαία τραγωδία και αποτυπώνει την αρχαιοελληνική κοσμοθεώρηση).

Γ. Andrew Wyeth, *Ο κόσμος της Κριστίνα*, 1948.



Μια γυναικεία μορφή, έκκεντρα τοποθετημένη στον πίνακα, παρουσιάζεται με στραμμένη την πλάτη στον θεατή. Απεικονίζεται σε ένα λιβάδι, η κίνηση του σώματος είναι ανοδική, κάπου θέλει να φτάσει, ίσως σε εκείνο το σπίτι που βρίσκεται στο βάθος δεξιά. Η προσεκτικότερη παρατήρηση μάς δίνει περισσότερες πληροφορίες που έρχονται να ανατρέψουν ό,τι προέκυψε από την

επιδερμική προσέγγιση: τα πόδια της Κριστίνα είναι ατροφικά. Ο πίνακας περιγράφει την υπεράνθρωπη προσπάθεια της Κριστίνα να ξεφύγει από την αυλή του σπιτιού της στον πλατύ ορίζοντα. Πρόκειται για αληθινό πρόσωπο: κόρη των γειτόνων του Wyeth, που έπασχε από νευροπαράλυση, γίνεται ένα πρόσωπο που επιβεβαιώνει το δέος που μάς γεννά με το πείσμα και τη θέλησή της να ξεφύγει από αυτό που την καθηλώνει.

Δ. Eric Pickersgill, *Removed*, 2016

Καθισμένες σε έναν καναπέ, μητέρα και κόρη παίζουν με τις ηλεκτρονικές συσκευές τους. Πληροφορίες για τον χώρο και τον χρόνο, ποια κίνηση εννοείται, ποια είναι κοινωνική και οικονομική κατάσταση των προσώπων. Προσεκτικότερη ματιά: δεν κρατούν τίποτε στα χέρια τους, ωστόσο τα δάκτυλά τους μιμούνται την κίνηση. Στατικότητα, ακινησία, προσήλωση, έλλειψη επικοινωνίας (λεκτικής, σωματικής, συναισθηματικής), η καθεμιά βυθισμένη και χαμένη στον



ηλεκτρονικό/ψηφιακό κόσμο της. Παρουσίες φασματικές, η φωτογραφία είναι γεμάτη απουσίες και σιωπές.

Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευόμενοι παρακολούθησαν με ενδιαφέρον το βιωματικό εργαστήριο, συμμετείχαν ενεργά στη διερευνητική διαδικασία, παρότι ο χρόνος λειτούργησε δεσμευτικά. Έθεσαν ερωτήματα και επιχείρησαν να δώσουν αρτιωμένες απαντήσεις, ακολουθώντας τις μεθόδους κατανόησης, ανάλυσης και ερμηνείας για τις οποίες δόθηκαν γραπτές οδηγίες και περαιτέρω υλικό για μελέτη και στοχασμό.

Βιβλιογραφία-Δικτυογραφία

- Adler, Mortimer J. & Van Doren, Charles. (2014). *How to read a book. The classic guide to intelligent reading*. New York: Touchstone..
- Adorno, Theodor W. (2000). «Σχετικά με τη θεωρία του έργου τέχνης». Στο *Αίσθητική Θεωρία*. (μετ. Λ. Αναγνώστου). Αθήνα: Αλεξάνδρεια. 300-338.
- Ananiadou, Katerina & Claro, Magdalena. (2009). “21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries” (EDU working paper no 41). In *The International Conference for 21st century competences*. Brussels, September 2009: <http://www.nml-conference.be/> Τελευταία ανάκτηση Ιούνιος 2017.
- Collingwood, Robert. (1958). *The Principles of Art*. New York: Galaxy Books.
- Dewey, John. (1980). *Art as experience*. New York: Perigee Books.
- On Dewey’s Aesthetics: <https://plato.stanford.edu/entries/dewey-aesthetics/> & <http://aestheticstoday.blogspot.gr/p/additional-materials-not-included-in.html>
- Gardner, Howard. (1990). *Art Education and Human Development*. Santa Monica: Getty Center for Education in the Arts.
- Gardner, Howard & Davis, Katie. (2013). *The App Generation: How Today's Youth Navigate Identity, Intimacy, and Imagination in a Digital World*. USA: Yale University Press.
- Livingstone, Sonia. (2004). “Media literacy and the challenge of new information and communication technologies” [online]. London: LSE Research Online. Τελευταία ανάκτηση: Μάρτιος 2017.
- Nussbaum, Martha C.. (2015). «Εισαγωγή: μορφή και περιεχόμενο, φιλοσοφία και λογοτεχνία». Στο *Έρωτος γνώση –Δοκίμια για τη φιλοσοφία και τη λογοτεχνία*. Πατάκης: Αθήνα. 17-114.
- Perkins, David. (1994). *The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art*. Santa Monica: Getty Center for Education in the Arts.
- Pound, Ezra. (1987). *ABC of Reading*. New York: New Directions.
- Ritchhart, Ron. (2007). “Cultivating a Culture of Thinking in Museums”. In *Journal of Museum Education*, vol.32, no2, 137-154. Τελευταία ανάκτηση Ιούνιος 2017.
- Scott, Cynthia Luna. (2015). “The futures of learning 2: What kind of learning for the 21st century?” UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996E.pdf> Τελευταία ανάκτηση Ιούνιος 2017.
- Shor, Ira. (1999). “What is critical literacy?” In Shor, Ira & Pari, Caroline. *Education is Politics*. New York: Heinemann. 1-15.
- Shusterman, Richard. (2008). “Pragmatism- Dewey”. In *The Routledge Companion to Aesthetics* (2nd ed.). Great Britain: Routledge. 121-131.
- Spadoni, Robert. (2014). *A pocket guide to analyzing films*. California: University of California Press.

Visible Thinking – Project Zero:
http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03a_ThinkingRoutines.html

Zettl, Herbert. (1999). *Sight – Sound – Motion. Applied Media Aesthetics*. California: Wadsworth Publishing Company.

Γιωτόπουλος, Γεώργιος Φ. (2015). «Ο ρόλος της ενσυναίσθησης στην εφαρμογή της μεθόδου του Α. Κόκκου ‘Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας’. Εφαρμογή σε δύο τμήματα της τυπικής εκπαίδευσης». Στα *Πρακτικά Εργασιών 1^ο Πανελληνίου Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*». Λάρισα 23-25 Οκτωβρίου 2015.

Ελύτης, Οδυσσέας.(1987). «Τέχνη-Τύχη-Τόλμη». Στο *Άνοιχτά χαρτιά*. Ίκαρος: Αθήνα. 115-153.

Καστοριάδης, Κορνήλιος. (2007). *Παράθυρο στο Χάος*. Αθήνα: Ύψιλον.

Κόκκος, Αλέξης & συνεργάτες. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Κόκκος, Αλέξης. «Η χρήση της Τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων». Τελευταία ανάκτηση Μάρτιος 2017.

http://www.hcc.edu.gr/download/texni_stin_ekpaideysi_enilikon.pdf

Κόκκος Αλέξης (2010). «Κριτικός στοχασμός: ένα κρίσιμο ζήτημα». Στο Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α., *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και Ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο. 164-191.

Κόκκος, Α. (2012). “the use of aesthetic experience in unearthing critical thinking” στο <http://alexiskokkos.gr/keimena/> Τελευταία ανάκτηση Ιούνιος 2017.

Μπέργκερ, Τζόν. (2011). *Η εικόνα και το βλέμμα*. (μετ. Ειρήνη Σταματοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σοφοκλέους *Άντιγόνη*. Μετ. Κ.Χ. Μύρη (Κ. Γεωργουσόπουλου). (1994). Αθήνα: Κάκτος.

Για τους καλλιτέχνες:

Andrew Wyeth: <http://andrewwyeth.com/>

https://www.moma.org/explore/inside_out/2012/11/21/a-closer-look-at-christinas-world/

Eric Pickergill: <http://www.ericpickergill.com/> & <http://www.removed.social/>

Steve Cutts: <http://www.stevecutts.com/>

Όταν οι μαθητές του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας στοχάζονται κριτικά στην έννοια του «καλού» ανθρώπου...

Χρύσα Μάνθου (Εκπ/τρια ενηλίκων, Δρ. Παιδαγωγικής)

xmanthou@yahoo.gr

Περίληψη

Στο κείμενο που ακολουθεί παρουσιάζεται η καταγραφή της πορείας μιας διδακτικής παρέμβασης στη θεματική ενότητα «Ο καλός άνθρωπος;», που πραγματοποιήθηκε σε ενήλικους μαθητές Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας. Ως εργαλείο για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με σκοπό την καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των εκπαιδευομένων, αξιοποιήθηκε η τέχνη, ειδικότερα η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» του Α. Κόκκου, καθώς και τεχνικές από το εκπαιδευτικό δράμα. Μέσα από τα στάδια υλοποίησης των ανωτέρω μεθόδων-τεχνικών, (εφαρμογή και βίωμα) αναδεικνύεται η αποτελεσματική συμβολή τους στην πορεία ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού σε ένα αρκετά δύσκολο θεματικό ερώτημα, όπως είναι μια ηθική αξία, αυτή της έννοιας του «καλού» ανθρώπου μέσα από τον αναστοχασμό και τη σταδιακή αναθεώρηση των προσωπικών απόψεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευομένων. Επισημαίνονται δε ως καθοριστικοί παράγοντες για την αποτελεσματικότητά τους, το πλαίσιο, το μαθησιακό περιβάλλον, η ειδική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, η εμπειρία του και η προσωπική στάση υποστήριξής τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση ενηλίκων, Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία, Εκπαιδευτικό Δράμα, κριτικός στοχασμός, διδακτική ενότητα «ο καλός άνθρωπος»

Abstract

The following text presents the recording of the didactic intervention in the module "The good man?" which was held in adult Second Chance School students. Art was used as a tool for shaping the educational process in order to cultivate the critical and creative thinking of the students and specifically the method "Transforming Learning through the Aesthetic Experience" by A. Kokkos and techniques from the educational drama. Through the stages of the implementation of the above-mentioned methods –techniques (application and experience), it is emphasized their effective contribution to the development of critical thinking in a rather difficult thematic question such as a moral value, that of the concept of "good" man through reflection and gradual review of learners' personal opinions and beliefs. The context, the learning environment, the specific teacher training, the experience and personal attitude of support are highlighted as determining factors for their effectiveness.

Key words: Adult learning, Second Chance School, Transforming Learning through the Aesthetic Experience, Educational drama, critical reflection, module "The good man"

Εισαγωγή -Θεωρητικό πλαίσιο

Στο πλαίσιο του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας, το οποίο λειτουργεί με ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών, η διαμόρφωση εμπλουτισμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών, αφενός με την αξιοποίηση της τέχνης και αφετέρου με την αξιοποίηση τεχνικών εκπαιδευτικού δράματος, έχει διαπιστωθεί ερευνητικά τα τελευταία χρόνια ότι δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να βιώσουν το ζήτημα που ερευνάται, να το κατανοήσουν καλύτερα, να το εξετάσουν σε βάθος σκεπτόμενοι κριτικά μέσα από το διάλογο, να αναστοχαστούν και ίσως τελικά να αναθεωρήσουν παγιωμένες στερεοτυπικές αντιλήψεις τους (Κόκκος, 2011, Χρήστου, 2015, Ράικου, 2013, Καγιαβή, 2016, Άλκηστις, 2000, Αυδή, 2007, Τσιάρας, 2014).

Στην παρούσα εργασία καταγράφεται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή αυτών των διαδικασιών στη διδακτική ενότητα με θέμα « Ο καλός άνθρωπος;». Για την πρώτη υποενότητα «Ο καλός άνθρωπος αλλάζει από εποχή σε εποχή;» αξιοποιείται η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την Αισθητική εμπειρία» (Κόκκος, 2011, σ. 97). Είναι μία μέθοδος η οποία αποτελείται από έξι στάδια και συσχετίζει το περιεχόμενο σπουδαίων έργων τέχνης με το περιεχόμενο θεμάτων που μελετούν μαθητές ή ενήλικοι. Μέσα από ένα συστηματικό τρόπο σκέψης βοηθάει τα άτομα να αμφισβητήσουν παραδοχές που τις θεωρούν δεδομένες και οι οποίες είναι συχνά δυσλειτουργικές, με στόχο την ανάπτυξη των κριτικών και δημιουργικών ικανοτήτων τους.

Στη συνέχεια, για τη δεύτερη υποενότητα «ο καλός άνθρωπος είναι πάντα καλός;» αξιοποιούνται τεχνικές από το εκπαιδευτικό δράμα (ρόλος στον τοίχο, δάσκαλος σε ρόλο, συλλογικός ρόλος, ανακριτική καρέκλα) οι οποίες παρέχουν τον τρόπο για να επεξεργαστούν οι εκπαιδευόμενοι και να ανασυνθέσουν τις εμπειρίες τους, επανεξετάζοντάς τες μέσα από μια συνεργατική και δημιουργική διαδικασία. Το «Εκπαιδευτικό Δράμα» ως δομημένη παιδαγωγική διαδικασία, υιοθετώντας τεχνικές και εργαλεία από το θέατρο, χρησιμοποιείται με σκοπό όχι μόνο την αποτελεσματικότερη αφομοίωση της νέας γνώσης, αλλά αποβλέπει και σε διαδικασία αλλαγής και απόκτησης νέας οπτικής των πραγμάτων, κάτι που προκύπτει από τη διερεύνηση του νοήματος των πράξεων που αναπαριστούν οι συμμετέχοντες (Αυδή- Χατζηγεωργίου, 2007, σ.27).

Στο κείμενο που ακολουθεί αρχικά παρουσιάζεται το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται η διδακτική παρέμβαση και διατυπώνονται ο σκοπός και οι στόχοι. Ακολουθεί η περιγραφή του σχεδιασμού και της εφαρμογής της διδακτικής ενότητας με τις ανωτέρω μεθόδους-τεχνικές και διατυπώνονται τα συμπεράσματα. .

Εφαρμογή διδακτικής παρέμβασης: πλαίσιο, σκοπός και στόχοι

Η διδακτική παρέμβαση αφορά στη διδασκαλία της ενότητας «Ο καλός άνθρωπος» και συγκεκριμένα στις υποενότητες: α) «Ο καλός άνθρωπος αλλάζει από εποχή σε εποχή;» της οποίας η μαθησιακή διαδικασία υποστηρίχτηκε με την αξιοποίηση της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» (Α. Κόκκου) σε 6 διδακτικές ώρες. β) «Ο καλός άνθρωπος είναι πάντα καλός;» της οποίας η μαθησιακή διαδικασία υποστηρίχτηκε με την αξιοποίηση

τεχνικών από το εκπαιδευτικό δράμα σε 3 διδακτικές ώρες. Υλοποιήθηκε σε μαθητές ενός τμήματος του Β κύκλου (15 άτομα: 6 άνδρες και 9 γυναίκες) του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Ιωαννίνων στο γνωστικό αντικείμενο του Κοινωνικού Γραμματισμού.

Σκοπός της συγκριμένης διδακτικής παρέμβασης ήταν: α) να αναδείξει την πορεία κριτικού στοχασμού ενήλικων μαθητών που φοιτούν σε ΣΔΕ σε ένα αρκετά δύσκολο θεματικό ερώτημα, «ποιος είναι ο καλός άνθρωπος;» β) να παρουσιάσει και να αναλύσει την πορεία της διδακτικής διαδικασίας στο ανωτέρω θέμα με τη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» του Α. Κόκκου, αξιοποιώντας παράλληλα και τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος για την εμβάθυνση στο ερώτημα «αν ο καλός άνθρωπος είναι πάντα καλός» και γ) να αναδείξει τα θετικά αποτελέσματα από τη χρήση των ανωτέρω μεθόδων-τεχνικών και τη συμβολή τους στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των συμμετεχόντων. Οι διδακτικοί στόχοι ήταν: οι εκπαιδευόμενοι/ες να προσεγγίσουν τον “καλό” άνθρωπο μέσω της επεξεργασίας έργων τέχνης, να διερωτηθούν αν τα χαρακτηριστικά του επηρεάζονται από τις εποχές και γιατί συμβαίνει αυτό, να ανασυνθέσουν αυτά που γνωρίζουν, να διερευνήσουν και να εντοπίσουν τα βαθύτερα αίτια των παραδοχών τους, να προβληματιστούν στις αρχικές τους απόψεις και επιλέγοντας τη νέα γνώση ως μέσο να προχωρήσουν στην αμφισβήτησή τους.

Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο εθελοντικής εργασίας στο ΣΔΕ, με την εμπλοκή μιας ακόμα εκπαιδευτικού σε επίπεδο συνδιδασκαλίας. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές ήταν κατά κάποιο τρόπο εξοικειωμένοι με τη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» από άλλες διδακτικές ενότητες, στις οποίες εφαρμόστηκε και είχαν προηγηθεί.

Η διδακτική διαδικασία

Πρώτο στάδιο: Διερεύνηση της ανάγκης για κριτική προσέγγιση του θέματος (μία διδακτική ώρα)

Η αφορμή για το θέμα προέκυψε από την παρουσίαση ενός πρότζεκτ που υλοποιήθηκε στο σχολείο από μαθητές και των δύο κύκλων με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών τους με θέμα «ποιος είναι ο καλός άνθρωπος;». Έγινε μια προσπάθεια ανάδειξης του από την πλευρά της θεολογίας, της φιλοσοφίας και της κοινωνιολογίας. Η προσέγγιση αυτή οδήγησε τους εκπαιδευόμενους κυρίως στην αναζήτηση χαρακτηριστικών του καλού ανθρώπου. Έτσι προέκυψε η ανάγκη για κριτική προσέγγιση, για ένα βαθύτερο προβληματισμό σχετικά με το κατά πόσον τα χαρακτηριστικά του αλλάζουν από εποχή σε εποχή και γιατί συμβαίνει αυτό. Για την σύνδεση με όσα είχαν ήδη μελετήσει οι εκπαιδευόμενοι, αλλά και για την εισαγωγή στο θέμα, αξιοποιήσαμε από το εκπαιδευτικό δράμα το «ρόλο στον τοίχο». Τους προτρέψαμε να γράψουν μία σκέψη ή ένα συναίσθημα (μέσα στη φιγούρα) «ένας καλός άνθρωπος πως νοιώθει» (και απέξω) «πως τον βλέπει η κοινωνία». Παρατηρήσαμε πως οι αντιλήψεις τους για τον καλό άνθρωπο ήταν κατά βάση στερεοτυπικές και έτσι περάσαμε στο δεύτερο στάδιο της μεθόδου

Δεύτερο Στάδιο : Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους

Οι εκπαιδευόμενοι, σε 3 ομάδες, καταγράφουν τις απόψεις τους επάνω στο θέμα, υπό τη μορφή μικρής εργασίας απαντώντας στο ερώτημα. «Πως αντιλαμβάνεστε τον καλό άνθρωπο στην εποχή μας;». Για να διευκολύνουμε τη

διεργασία, τους προτείνουμε να σκεφτούν σχετικά με: *Ποια νομίζετε ότι είναι τα χαρακτηριστικά του καλού ανθρώπου στην εποχή μας; Θεωρείται ότι έχουν αλλάξει και γιατί;*

Παρατηρούμε ότι τα κείμενά τους απαριθμούν κυρίως χαρακτηριστικά του καλού ανθρώπου, όπως: «φιλότιμος, ειλικρινής, τίμιος, μετρημένος, αλληλέγγυος, συναισθηματικός, αυτός που προσφέρει βοήθεια στους άλλους, κλπ». Μικρές αλλαγές παρατηρούνται στο κείμενο μιας ομάδας, η οποία τροποποιεί λίγο τη σκέψη της: «δεν είναι ρατσιστής, βοηθά το συνάνθρωπό του, αγαπά το περιβάλλον και τα ζώα. Είναι ο άνθρωπος που πάντα προβληματίζεται». Καμία ομάδα δεν μπαίνει στη διαδικασία να σκεφτεί αν αυτά τα χαρακτηριστικά αλλάζουν και γιατί. Η καταγραφή των αρχικών απόψεων των ομάδων σε αυτό το στάδιο κρίνεται απαραίτητη, γιατί αυτές θα συγκριθούν με τις νέες απόψεις που θα προκύψουν στο έκτο στάδιο της μεθόδου μετά από όλη τη διεργασία που θα ακολουθήσει..

Τρίτο στάδιο: Προσδιορισμός των απόψεων που θα εξεταστούν (δύο διδακτικές ώρες)

Από τη μελέτη των κειμένων τους προέκυψαν για συζήτηση τα παρακάτω υποθέματα: «Ο ανθρώπινος χαρακτήρας και η διερεύνησή του» και «Τα χαρακτηριστικά του καλού ανθρώπου σήμερα». Σ' αυτά τα υποθέματα αντιστοιχίσαμε τα παρακάτω κριτικά ερωτήματα: α) Η εξέλιξη των εποχών επηρεάζει τα χαρακτηριστικά του καλού ανθρώπου; β) Γιατί ενδέχεται να αλλάξει η αντίληψή μας για το ποιος είναι καλός άνθρωπος;

Τέταρτο στάδιο : α) *Επιλογή των έργων τέχνης και β) συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα*

Για να συζητήσουμε τα κριτικά ερωτήματα επιλέξαμε και προτείναμε ως εναύσματα πίνακες ζωγραφικής και ένα ποίημα, όπως αναγράφονται παρακάτω.

- An Infanta (Catherine of Aragon;) Juan de Flandes 1496 (πίνακας)
- Eisho, Chokosai (Japanese, 1790-1799) (πίνακας)
- The potato-eaters, Van-Gogh, 1885 (πίνακας)
- Η 3^η Μαΐου 1808, Γκόγια, 1814-15 (πίνακας)
- «Τι ωφελεί η καλοσύνη;» Ποίημα του Μπρεχτ, «76 ποιήματα» εκδ. Θεμέλιο.

Αφού συσχέτισαμε τα έργα αυτά με τα κριτικά ερωτήματα που είχαν τεθεί, ζητήσαμε από τους εκπαιδευόμενους αρχικά να επιλέξουν έναν πίνακα για να τον επεξεργαστούν. Εκείνοι πρότειναν για επεξεργασία δύο έργα: πρώτο, το The potato eaters (1885) του Van-Gogh, (8 άτομα) και δεύτερο «Η 3^η Μαΐου 1808» (1814-15) του Γκόγια (7 άτομα).

Πέμπτο στάδιο: α) Επεξεργασία των έργων τέχνης β) Συσχέτιση της επεξεργασίας αυτής με τα κριτικά ερωτήματα

Η τεχνική που χρησιμοποιήθηκε για την επεξεργασία των έργων τέχνης είναι τα βασικά στάδια του μοντέλου του Perkins.

1^ο Στάδιο: χρόνος για παρατήρηση Τι βλέπετε; Τι σας κινεί το ενδιαφέρον; Τι σας κάνει να αναρωτιέστε;

2^ο Στάδιο: Ευρεία Παρατήρηση Υπάρχουν εκπλήξεις στο έργο; Υπάρχουν συμβολισμοί; Ποιά συναισθήματα σας προκαλεί;

3^ο Στάδιο: Λεπτομερής και σε Βάθος Παρατήρηση. Τί άλλο σας κάνει εντύπωση; Ποιά στοιχεία δίνουν στο έργο ένταση και δύναμη;

4^ο Στάδιο: Σύνοψη /Συμπεράσματα Αναστοχαστείτε πάνω στο έργο. Ποιά συμπεράσματα βγάζετε για το έργο; ποιο είναι το μήνυμά του; Τί θέλει να μας πει;

Στο σημείο αυτό τους ζητήσαμε να εκφράσουν ένα μήνυμα σε σχέση με τα δύο έργα. Εν συντομία απάντησαν: «*άνθρωποι του μόχθου στο πρώτο έργο, απλοί, καλοί άνθρωποι, ικανοποιημένοι από τον εαυτό τους με ανθρωπιά, το ατομικό καλό και στο δεύτερο έργο, η θυσία για το συλλογικό καλό*». Στη συνέχεια δώσαμε πληροφορίες για τους ζωγράφους.

Στο επόμενο διδακτικό δίωρο, για να ενισχύσουμε το δεύτερο κριτικό ερώτημα, προτείναμε στην ομάδα να επεξεργαστούμε το ποίημα του Μπρεχτ «Τι ωφελεί η καλοσύνη» αξιοποιώντας βασικές ερωτήσεις της τεχνικής του D. Perkins. Επιλέξαμε την πρώτη και την τέταρτη στροφή-σχετικές με το θέμα μας- και ζητήσαμε να γράψουν σε χαρτί «Τι μου κάνει εντύπωση» (μια λέξη ή φράση) «Γιατί μου κάνει εντύπωση» «Τι αισθάνομαι». Στη συνέχεια, αφού διάβασαν στην ομάδα όσα έγραψαν και εμείς τα καταγράψαμε στον πίνακα, τους ζητήσαμε σε ομάδες να επεξεργαστούν τα ερωτήματα: Ποιο είναι το θέμα; Τί μας λέει; Ποιός το λέει; Σε ποιά εποχή; Ισχύουν αυτά σήμερα; Ποιο είναι το μήνυμα; Και για να εμβαθύνουν ακόμα περισσότερο, τους ζητήσαμε να σκεφτούν αν «μπορεί ο καλός άνθρωπος να επιβιώσει σε μια κοινωνία αλλοτριωμένη και πως». Στη συνέχεια χρησιμοποιήσαμε μόνο για ανάγνωση τον ινδιάνικο μύθο από τη φυλή Τσερόκι «Οι δύο λύκοι», του οποίου η τελευταία πρόταση «...*Αυτός που ταΐζει*» προβλημάτισε πάρα πολύ. **Όλες οι ιδέες που προέκυψαν στο 5ο συσχετίζονται με τα κριτικά ερωτήματα** και δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να επαναξιολογήσουν τις αρχικές τους παραδοχές σε σχέση με το θέμα που εξετάζεται.

Έκτο στάδιο : Κριτικός αναστοχασμός: Επανεξέταση και εμπλουτισμός των αρχικών απόψεων των εκπαιδευομένων.

Οι ομάδες καλούνται να ξανασκεφτούν και να απαντήσουν γραπτά στο αρχικό ερώτημα: *Πως αντιλαμβάνεστε τον καλό άνθρωπο στην εποχή μας (μετά από όσα κουβεντιάσαμε)* Μελετήσαμε τις απόψεις τους, τις συγκρίναμε με τις αρχικές τους και δημιουργήσαμε την κλίμακα αποτίμησης της ανάπτυξης της κριτικής τους σκέψης προκειμένου να εξάγουμε συμπεράσματα.

Παρατηρήσαμε ότι οι δύο ομάδες διαφοροποιούνται στα κείμενά τους και εκτός των άλλων εκφράζουν και έντονο προβληματισμό όπως: «...*Τι γίνεται όταν ο καλός άνθρωπος μένει νηστικός και τα παιδιά του δεν έχουν να φάνε; Τι κάνει; Μάλλον πάει να είναι καλός άνθρωπος και γίνεται κακός*». Και η άλλη. «...*Στη σημερινή εποχή της κρίσης ο καλός άνθρωπος είναι πολύ προβληματισμένος για το αύριο. Αναρωτιέται αν θα εξακολουθήσει να είναι καλός, αν βρεθεί στη θέση όσων υποφέρουν, γιατί μπαίνει το ερώτημα αν θα διαθέτει πάντα περίσσειμα ψυχής ή θα βρεθεί στη θέση να διακατέχεται από αισθήματα ζήλιας, μίσους, φθόνου και κατωτερότητας*;

Μία ομάδα όμως παρέμεινε στις αρχικές της θέσεις και επέμεινε στο τέλος του κειμένου της με την πρόταση «...*ο καλός θα είναι πάντα καλός. Δεν αλλάζει.*»

Με αφορμή την ανθεκτικότητα αυτής της παραδοχής, αλλά και τη συσχέτισή της με το δεύτερο κριτικό ερώτημα «Γιατί ενδέχεται να αλλάξει η αντίληψή μας για το ποιος είναι καλός άνθρωπος», αποφασίσαμε μια εκ νέου διερεύνηση σε μια διδασκαλία 3

ωρών με θέμα: «Ο καλός άνθρωπος είναι πάντα καλός; Υπάρχει απόλυτα καλός άνθρωπος;» την οποία υποστηρίξαμε με τεχνικές από το εκπαιδευτικό δράμα. Συγκεκριμένα αξιοποιήσαμε την πρόταση της Μ. Γκόγκου (Αυδή- Χατζηγεωργίου, 2007, σελ. 262) με ερέθισμα, απόσπασμα από το βιβλίο του Π. Κοέλο (2001) *Ο Διάβολος και η Δεσποινίδα Πριμ*.

Ξεκινήσαμε δημιουργώντας το δραματικό πλαίσιο (τόπο και χρόνο) και μοιράζοντας ρόλους. Ο εκπαιδευτικός μπήκε σε ρόλο αφηγητή και ζωγράφου και οι εκπαιδευόμενοι βοήθοι του ζωγράφου. Ο εκπαιδευτικός αφηγείται μια ιστορία που συμβαίνει σε μια πόλη της Ιταλίας στον 15^ο αι. Του έχει ζητηθεί να ζωγραφίσει σε ένα μοναστήρι το Μυστικό Δείπνο και χρειάζεται μοντέλα για τα πρόσωπα του Ιησού και των μαθητών του. Θα ξεκινήσει από τον Ιησού και χρειάζεται κάποιον που να είναι η προσωποποίηση του Καλού. Τους παρακινεί να ψάξουν στην πόλη να του βρουν τον «απόλυτα καλό άνθρωπο».

Οι εκπαιδευόμενοι σε ομάδες χτίζουν το ρόλο του καλού ανθρώπου. Σε κάθε ομάδα ορίζεται ένα άτομο σε ρόλο βοηθού, το οποίο υποβάλλει στα υπόλοιπα άτομα της ομάδας (σε ρόλο ανθρώπων της πόλης) ερωτήσεις σχετικές με την αναζήτησή του, όπως: «Ξέρετε κάποιον καλό άνθρωπο; Σε ποιο χώρο θα τον αναζητήσουμε; πως μπορεί να είναι εμφάνισή του; τι καλό έχει κάνει και τον θεωρείτε καλό άνθρωπο;» Με αυτό τον τρόπο κάθε ομάδα δημιουργεί έναν καλό άνθρωπο που την εκπροσωπεί μέσα από ένα συλλογικό ρόλο. Στη συνέχεια, ένας από τους υποψήφιους καλούς εκπροσωπώντας την ομάδα του με την τεχνική της ανακριτικής καρέκλας, καλείται να απαντήσει σε ερωτήσεις των άλλων ομάδων με στόχο την προσέγγιση των χαρακτηριστικών και του ρόλου του καλού ανθρώπου από διάφορες οπτικές γωνίες, όπως: *ποια είναι η κοινωνική του θέση, ποια είναι η συμπεριφορά του, ποια είναι η σχέση του με το περιβάλλον, με φίλους, γνωστούς, συγγενείς, πως τον βλέπουν οι άλλοι και πως βλέπει ο ίδιος τον εαυτό του*. Ο εκπαιδευτικός (σε ρόλο ζωγράφου) εκφράζει την ικανοποίησή του και τους αναθέτει να ψάξουν κάποιον που θα είναι η προσωποποίηση του κακού για να ζωγραφίσει τον Ιούδα. Αξιοποιούνται παρόμοιες δραστηριότητες για το χτίσιμο του ρόλου του κακού ανθρώπου.

Στο σημείο αυτό ο εκπαιδευτικός (σε ρόλο ζωγράφου) ανακοινώνει την αποκάλυψη του μοντέλου του κακού ανθρώπου. Είχε ξαναποζάρει γι αυτόν πριν 3 χρόνια, όταν ζωγράφιζε τον Ιησού. Ο καλός και ο κακός ταυτίζονται στο ίδιο πρόσωπο. Κάτι του συνέβη και άλλαξε... Σ' αυτό το σημείο, με την τεχνική του ημερολογίου, οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να απαντήσουν στην ερώτηση: *«Τι πιστεύετε ότι συνέβη στον καλό άνθρωπο και υπερίσχυσε η κακή πλευρά του εαυτού του;»* Στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση στους παρακάτω άξονες: Πιστεύετε ότι θα μπορούσε να είχε παραμείνει καλός, παρ' όλα όσα συνέβησαν στη ζωή του και πως; θα μπορούσε να αντισταθεί στις δυσκολίες που αντιμετώπισε; τι θα τον βοηθούσε; μπορεί να ξαναβρεί την καλή του πλευρά και πώς; Κλείσαμε διαβάζοντας το ποίημα της Ελένης Βακαλό «Πώς έγινε ένας κακός άνθρωπος».

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η ανωτέρω διδακτική παρέμβαση, αναδεικνύει πως οι ενήλικοι μαθητές μπορούν να μαθαίνουν αποτελεσματικά και να στοχάζονται κριτικά ακόμα και σε δύσκολα θεματικά ερωτήματα. Στην προκειμένη περίπτωση, με τη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» σε συνδυασμό με τη βιωματική διερεύνηση του υπό διαπραγμάτευση θέματος, με τεχνικές από το

εκπαιδευτικό δράμα, οι μαθητές βοηθήθηκαν να επανεξετάσουν στερεοτυπικές παραδοχές τους και να αναθεωρήσουν απόψεις σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης η στοχαστική διάθεση και το επίπεδο κριτικής σκέψης αυξάνονταν σταδιακά μέσα από έντονο προβληματισμό. Με τα λόγια τους: «Μετακινηθήκαμε στις απόψεις μας... σκεφτήκαμε ότι δεν πρέπει να είμαστε απόλυτοι στη ζωή μας αλλά να εξετάζουμε τις συνθήκες κάτω από τις οποίες συμβαίνει κάτι». «...καταλάβαμε ότι η διαμόρφωση του χαρακτήρα ενός ανθρώπου οφείλεται κυρίως στο περιβάλλον στο οποίο ζει και στις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσει. Οι αξίες, η εκπαίδευση, η οικογένεια είναι βασικοί παράγοντες αλλά και καθοριστικοί για τον καθένα μας. Γιατί, αν το άτομο μεγαλώσει σε ένα «καλό» περιβάλλον θα μιμηθεί τα πρότυπά του και θα επιδιώξει να λειτουργήσει σαν αυτά. Έτσι, θα δημιουργηθούν άμυνες για να θωρακίσει το καλό και να αποτρέψει όσο γίνεται το κακό».

Στη μετακίνηση των εκπαιδευόμενων από τις αρχικές τους στερεοτυπικές απόψεις βοηθητικοί παράγοντες υπήρξαν: το πλαίσιο, η αξιοποίηση με συνέπεια της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία», η υποστήριξή της με τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος, η υιοθέτηση συνδιδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς, η ετοιμότητά τους στη διαχείριση της ομάδας, το ανάλογο μαθησιακό περιβάλλον.

Υπήρχαν όμως και οι κατάλληλες προϋποθέσεις, όπως τις επισημαίνει ο Κόκκος (2011): οι απαραίτητες γνώσεις του εκπαιδευτικού, η ειδική του κατάρτιση, η εμπειρία αλλά και η προσωπική στάση υποστήριξης των ανωτέρω μεθόδων-τεχνικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Άλκηστις, (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Καγιαβή, Μ. (2016). *Η πολυδιάστατη μάθηση ως παράγοντας μετασχηματισμού στους ενήλικους*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κόκκος, Α. (2011). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ραΐκου, Α. (2013). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Διερεύνηση δυνατότητας για ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα από την αισθητική εμπειρία σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η Αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Χρήστου, Μ. (2015). *Ανάπτυξη οριζόντιων ικανοτήτων με την αξιοποίηση της Τέχνης στο Δημοτικό*. (Διπλωματική εργασία). ΕΚΠΑ.

T' αστέρια κρατούν έναν κόσμο δικό τους.

Μαθαίνω να παρατηρώ τον ουρανό μέσα από την προσέγγιση της
ποίησης

Δώρα Μέντη, Δρ Φιλολογίας, καθηγήτρια στο Πρότυπο Γυμνάσιο Ευαγγελικής
Σχολής Σμύρνης, διδάσκουσα Ε.Α.Π. (Ελληνικός Πολιτισμός)

doramenti968@gmail.com

Περίληψη

Το περιεχόμενο και οι διδακτικοί στόχοι της ενότητας «Ταξίδι στο μαγικό κόσμο του διαστήματος» από το εγχειρίδιο *Νεοελληνικής Γλώσσας Β΄* Γυμνασίου, ήταν η αφετηρία για να σχεδιάσουμε μια πιλοτική ουρανογραφική εξερεύνηση. Γνωρίζοντας τη σύνδεση της ποίησης του Γιώργου Σεφέρη με την αστρονομία, μελετήσαμε τα σχετικά ποιήματα με εξαμελή ομάδα μαθητών, αποδελτιώσαμε το υλικό, ανοίξαμε λεξικά, πλοηγηθήκαμε στο διαδίκτυο και δημιουργήσαμε ομαδοσυνεργατικά το ψηφιακό *Αλφαβητάρι των άστρων* (2015) αλλά και το ποιητικό ανθολόγιο *T' αστέρια κρατούν έναν κόσμο δικό τους* (2015). Την επόμενη χρονιά η μεταπτυχιακή φοιτήτρια Φιλολογίας Χριστίνα Γκορίτσα εντόπισε το υλικό που δημιουργήσαμε και οργάνωσε ετήσιο κύκλο (2015-2016) σχετικών μαθημάτων στη Βιβλιοθήκη του Ευγενιδείου Ιδρύματος, με τη συμμετοχή μαθητών από διάφορα Γυμνάσια και Λύκεια της νότιας Αθήνας.

Λέξεις Κλειδιά: γλώσσα και λογοτεχνία, αστερισμοί, ψηφιακό ποιητικό ανθολόγιο

Abstract

The content and the teaching aims of the module "Travel to the magic world of space" of the second high school grade handbook of Neohellenic Language offered the inspiration for planning a pilot celestial exploration. Taking George Seferis poetry's relation to astronomy for granted a six-member group of pupils was formed to study the relevant poems, create indexes, consult dictionaries, navigate the Internet and collectively create the digital *Star Alphabet* (2015), as well as the anthology *The stars hold a world of their own* (2015). The subsequent academic year, the graduate student of Philology Christine Goritsa came across the material we had created and used it to organize an annual course (2015-6) in the Library of Eugenides Foundation, where pupils from various South Athens high schools participated.

Keywords: language & literature, constellation, digital anthology

Δυο χρόνια πριν, το φθινόπωρο του 2014, με αφετηρία τον θυμοσοφικό πρώτο στίχο «Λίγες οι νύχτες με φεγγάρι που μ' αρέσαν» από το ποίημα «Τελευταίος σταθμός» (Σεφέρης, 1944), ξεκίνησε η ουρανογραφική δοκιμή που θα σας παρουσιάσουμε,

συλλαβίζοντας το «αλφαβητάρι των άστρων» στην ποίηση και το μοναδικό πεζογράφημα (Σεφέρης, 1974) του Γιώργου Σεφέρη. Η επιλογή αυτή, φυσικά, μόνο τυχαία δεν ήταν, καθώς, μετά από συστηματική μελέτη του συνολικού έργου (Μέντη & Ταχοπούλου, 2010), είχαμε διαπιστώσει το αστρονομικό ενδιαφέρον του ποιητή (Χαραλαμπίδου, 1991). Το ποίημα «Τελευταίος σταθμός» που ήταν η αφηγηρία μας συνδέεται ωστόσο δευτερογενώς με την κοσμογραφία (Σεφέρης, 1977) και πρωτογενώς με την κοσμοθεωρία του αφηγητή, ενός κουρασμένου διπλωμάτη που επιστρέφει στην πατρίδα τον Οκτώβρη του 1944, συνοδεύοντας την εξόριστη ελληνική κυβέρνηση. Μοναχική φιγούρα μες στο φεγγαρόφωτο «με την ψυχή βαριά από δημόσιες αμαρτίες» και έντονο προβληματισμό απέναντι στη φιλαρχία των αξιωματούχων, ο Σεφέρης εκφράζει την τραυματική ψυχολογία «του ανθρώπου σαν κατάντησε κι αυτόςπραμάτεια», καθώς επιστρέφει σε έναν τόπο «που τον πελεκούν και που τον καίνε σαν το πεύκο», συλλογισμένος και ανήσυχος για την πολιτική κατάσταση:

*Λίγες οι νύχτες με φεγγάρι που μ' αρέσαν.
Γ' αλφαβητάρι των άστρων που συλλαβίζεις
Όπως το φέρει ο κόπος της τελειωμένης μέρας
Και βγάζεις άλλα νοήματα κι άλλες ελπίδες,
Πιο καθαρά μπορείς να το διαβάσεις.*

Ο Σεφέρης δεν καταφεύγει συχνά στη γλώσσα των παραβολών και των παραμυθιών, στις περιστάσεις αυτές όμως αισθάνεται την ανάγκη να μετασηματίσει τη φρίκη «γιατί τ' ακούς γλυκότερα». Το «αλφαβητάρι των άστρων» είναι λοιπόν μια επινόηση εκείνων των περιστάσεων, όταν το στοργικό φως του φεγγαριού προσφέρει τη χρειαζούμενη συντροφικότητα και η σιωπή «είναι κι αυτός ένας ειρμός της σκέψης, ένας τρόπος» για την κατανόηση της ιδιοτελούς ανθρώπινης φύσης:

*Κι όμως χτες βράδυ εδώ, σε τούτη τη στερνή μας σκάλα
όπου προσμένουμε την ώρα της επιστροφής μας να χαράζει
σαν ένα χρέος παλιό, μονέδα που έμεινε για χρόνια
στην κάσα ενός φιλάργυρου, και τέλος
ήρθε η στιγμή της πλερωμής κι ακούγονται
νομίσματα να πέφτουν πάνω στο τραπέζι '
σε τούτο το τυρρηνικό χωριό, πίσω από τη θάλασσα του Σαλέρνο
πίσω από τα λιμάνια του γυρισμού, στην άκρη
μιας φθινοπωρινής μπόρας, το φεγγάρι
ξεπέρασε τα σύννεφα, και γίναν
τα σπίτια στην αντίπερα πλευρά από σμάλτο.*

Σιωπές αγαπημένες της σελήνης.

Η ύπαρξη αυτού του εξωγλωσσικού κώδικα αναφοράς στο συγκεκριμένο ποίημα δρομολόγησε εξ αρχής την έρευνά μας γύρω από την αναζήτηση και τη συγκέντρωση ικανών αποδείξεων που μαρτυρούν αυξημένο αστρονομικό ενδιαφέρον όχι μόνο από πλευράς του ποιητή αλλά και από τους συνοδοιπόρους της «γενιάς του '30». Μελετώντας τη σχετική ποιητική κατάθεση των μοντερνιστών ποιητών

α. επικεντρώσαμε το ενδιαφέρον μας στο κατεξοχήν αντικείμενο, τα αστέρια και τους αστερισμούς

β. αποφύγαμε την ευρύτερη ουρανογραφική επισκόπηση και τις κεντρικές κοσμολογικές αναγωγές στον Ήλιο και τη Σελήνη

γ. απομακρυνθήκαμε από τους κοινόχρηστους συμβολισμούς των παλαιότερων ποιητών

δ. αναφερθήκαμε και σχολιάσαμε ειδικότερα τη νεωτερική ανάγνωση των ποιημάτων που περιλάβαμε στο Ανθολόγιο μας.

Σε αυτήν την ερευνητική περιοχή κινηθήκαμε ανιχνευτικά, παρακολουθώντας σε διαδοχικές φάσεις το ενδιαφέρον που έδειχναν οι μαθητές, στις εξής τέσσερις παράλληλες κατευθύνσεις:

α. διαθεματική σύνδεση με το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα για τους ενδιαφερόμενους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου

β. δημιουργία ενός Ανθολογίου αναφοράς (Μέντη & Θώδης, 2015) και άντλησης δεδομένων για όσους μαθητές συμμετείχαν στον Όμιλο «Φιλαναγνωσία & Σχολική Βιβλιοθήκη»

γ. επιλογή ενός αντιπροσωπευτικού παραδείγματος

δ. ομαδοσυνεργατική εργασία και δημιουργία ψηφιακού αλφαβηταρίου (Παϊζης-Ραντοϊκοβιτς, 2015)

Αναλυτικά, η εργασία με την ομάδα των μικρών ερευνητών ξεκίνησε με μια αισθητά πρωθύστερη παρέμβαση στη διδακτέα ύλη του μαθήματος της *Νεοελληνικής Γλώσσας*. Το περιεχόμενο και οι στόχοι της 9^{ης} και τελευταίας ενότητας «Ταξίδι στο μαγικό κόσμο του διαστήματος» από το διδακτικό εγχειρίδιο της Β Γυμνασίου (Γαβριηλίδου & Εμμανουηλίδης & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, 2006), με την οποία, κατά κανόνα, δεν προλαβαίνουμε να ασχοληθούμε, έδωσε στη διάρκεια του Δεκεμβρίου σε όλους τους μαθητές του τμήματος τον απαραίτητο θεωρητικό εξοπλισμό γύρω από τον ειδολογικό χαρακτήρα, τη σύνταξη και την αξιοποίηση έντυπων και ψηφιακών λεξικών και καταλόγων (Σιστάκου, χ.χ.), στο πλαίσιο τόσο του μαθήματος όσο και των ευρύτερων ενδιαφερόντων (Ξανθόπουλος, 1999) και δεξιοτήτων (*Στα μονοπάτια των άστρων*, χ.χ.) που καλλιεργεί ο Όμιλος στο χώρο της Σχολικής Βιβλιοθήκης. Συγκεκριμένα, η πρώτη «Θα μιλήσουμε και θα γράψουμε ταξιδεύοντας στον κόσμο του διαστήματος» και η τέταρτη δραστηριότητα της ενότητας «Θα εξοικειωθούμε με τη χρήση ποικίλων λεξικών», προσαρμόστηκαν πιο

ελεύθερα, σε εξωσχολικό χρόνο, με βάση τις στοχεύσεις της εξαμελούς ομάδας του Ομίλου μας: «Θα σχεδιάσουμε και θα εξερευνήσουμε τον αστρονομικό λογοτεχνικό χάρτη του Γιώργου Σεφέρη» και «Θα εξοικειωθούμε με τη χρήση έντυπων και ψηφιακών πηγών, προκειμένου να συντάξουμε το *Αλφαβητάρι των άστρων*, ένα αλφαβητάρι δικής μας επινόησης που ορίζει και ερμηνεύει τη σχέση του ποιητή με το αντικείμενο που περιγράφει». Η προτεινόμενη, τέλος, διαθεματική δραστηριότητα (δημιουργία ενός μικρού λεξικού με τους ορισμούς των επιστημονικών όρων), αναπροσαρμόστηκε ως εξής: «Θα διαβάσουμε μερικά επιλεγμένα ποιήματα του Γιώργου Σεφέρη. Αφού εντοπίσουμε τους ουρανογραφικούς όρους που περιέχουν, θα δημιουργήσουμε ένα μικρό λεξικό με τους ορισμούς αυτών των όρων. Ως πηγές μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τα σχολικά βιβλία της Β Γυμνασίου ή της Β Λυκείου (Γλώσσα, Φυσική, Αστρονομία), έντυπα ή ηλεκτρονικά λεξικά, το διαδίκτυο, βιβλία εκλαϊκευμένης αστροφυσικής, όπως αυτά που περιλαμβάνονται στη Βιβλιογραφία».

Την ίδια περίοδο επισκέφθηκε το σχολείο μας, μετά από πρόσκλησή μας, ο αστροφυσικός και Πρόεδρος των Πανεπιστημιακών Εκδόσεων Κρήτης κ. Στέφανος Τραχανάς. Η δημόσια απογευματινή ομιλία του «Η επιστήμη απέναντι στα πράγματα» (Αίθουσα Εκδηλώσεων Ευαγγελικής Σχολής, 12.12.2014), πυροδότησε ουσιαστικά τις πρωτογενείς ακόμη σκέψεις μας (Λασκαρίδης, 2014) και επηρέασε αποφασιστικά την εργασία που θα πραγματοποιούσαμε στη διάρκεια των χριστουγεννιάτικων διακοπών. Στις δύο τελευταίες συναντήσεις με την ομάδα του Γυμνασίου συντονιστήκαμε και οργανώσαμε το μεθοδολογικό σκεπτικό, επιλέγοντας προσιτές και αξιόπιστες πηγές (Γαραντούδης & Καγιαλής, 2008) και ακολουθώντας σαφείς οδηγίες για τη δεοντολογία της χρήσης τους. Στη συνέχεια αναφερθήκαμε σε θέματα οργάνωσης των λημμάτων, προσδιορίζοντας τον διαθεματικό χαρακτήρα (Θεοδοσίου & Δανέζης, 1998), τη διάταξη της ύλης και τον συμπληρωματικό ρόλο των εικόνων. Λίγο πριν κλείσουν τα σχολεία (20. 12. 2014) ο αρχηγός της ομάδας του Γυμνασίου και οι λυκειόπαιδες του Ομίλου, διάνθισαν τη δράση τους με την παρακολούθηση της πετυχημένης θεατρικής παράστασης «Αστερισμοί» του Νικ Πέιν στο *Θέατρο του Νέου Κόσμου* (σκηνοθεσία Βαγγέλη Θεοδωρόπουλου), μια παράσταση που προλόγιζαν οι αστροφυσικοί Μάνος Δανέζης και Στράτος Θεοδοσίου. Αμέσως μετά τις διακοπές ο θεωρητικός σχεδιασμός του αστρικού λογοτεχνικού μας χάρτη υλοποιήθηκε με ακρίβεια και τέθηκε πλήρως σε λειτουργία. Το ψηφιακό Ανθολόγιο *Τ' αστέρια κρατούν έναν κόσμο δικό τους*, που επιμελήθηκαν οι υπεύθυνοι καθηγητές (Μέντη & Θώδης, 2015) αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα του Ομίλου και *Το Αλφαβητάρι των άστρων*, το λεξικό που συγκρότησαν οι υπογράφωντες την εργασία μαθητές, περιλήφθηκε στην ύλη (Παϊζης-Ραντοϊκοβιτς, 2015) του ψηφιακού μαθητικού μας περιοδικού *Ευαναγνώσεις*.

Γενικότερα, τόσο το ποιητικό Ανθολόγιο όσο και το λεξιλογικό Αλφαβητάρι μας στοιχειοθετούν μια ερασιτεχνική αισθησιοκρατική εικόνα του σύμπαντος, αποδίδοντας μέσα από την οπτική του ποιητικού λόγου διάφορες παραμέτρους από την καθημερινή ζωή και τη βιωματική πραγματικότητα (Γραμματικάκης, 2006). Πρόκειται από τη μια μεριά για την καταγραφή μιας οικείας, αρχέγονης και νομοτελειακής σχέσης του ανθρώπου με τη φύση, στο πλαίσιο της οποίας τα αστέρια έχουν μια καθαρά πρακτική χρησιμότητα, συνδέονται με φυσιογνωστικές παρατηρήσεις αλλά και τη μαντεία ή τη νεκυομαντεία. Από την άλλη μεριά γίνεται φανερό μια ιδιότυπη πνευματική συγγένεια με την απόκοσμη ύλη, η οποία έχει συχνά απόκρυφες καταβολές ή τείνει προς την εξιδανίκευση, όπως η οπτασία της φεγγαροντυμένης στην ποίηση του Διονυσίου Σολωμού (Peri, 2017). Ταυτόχρονα, η

επενέργεια ανάμεσα στη φύση, την κοινωνία και το σύμπαν, την οποία και προϋποθέτει το Ανθολόγιο μας, αποτελεί ένα από τα βασικά συστατικά γνωρίσματα του ποιητικού λόγου αλλά και τη βασική συνεκτική σχέση ανάμεσα στα επιλεγμένα ποιήματα.

Με αντίστοιχο τρόπο, το μαθητικό εγχείρημα, η καταγραφή και η λεξικογράφηση των αστερισμών (Κοκόλης, 1975) που περιλαμβάνονται στο Αλφαβητάριο, εστιάστηκε στη μικρή και οριοθετημένη περιοχή της σφαιρικής ποίησης. Ανάμεσα στις 30 σχετικές λέξεις επιλέξαμε τελικά τις 12 υπογραμμισμένες: **Αλδεβαράν, [Ανδρομέδα], αποσπερίτης, Άρκτος**, αστέρι, αστερισμός, αστερωμένος, άστρο, αστρονομίζομαι, αυγή, αυγινός, Γαλαξίας, Εκάτη, έναστρος, εξάντας, ήλιος, Ήλιος, **θεοδόλιχος, Κύκνος**, λυκόφως, πεντάλφα, **πετροκαλαμήθρα, πεφταστέρι**, σελήνη, **Σκορπιός (Αντάρης), τηλεσκόπιο, Τοξότης, Ύδρα**, φεγγάρι, φεγγαρόφωτο, χάση. Αυτή είναι και η πρόσθετη αξία που αποκτά το Αλφαβητάρι μας, καθώς το κάθε λήμμα εμπλουτίζεται με το σχετικό στίχο ή άλλα συμφραζόμενα, συνδέοντας την επιστημονική και τη γλωσσική ερμηνεία με την ιδιαίτερη χροιά της σφαιρικής ποίησης. Στο σύνθετο αυτό εγχείρημα οι μαθητές κινήθηκαν με βάση ένα ενδεικτικό πρότυπο που φτιάχτηκε για το απαιτητικό λήμμα «Ανδρομέδα». Επιλέχθηκε ο αφανής, έμμεσος τίτλος του ποιήματος «Κ'» από τη συλλογή *Μυθιστόρημα*, καθώς αυτό το ποίημα περιέχει πολυεπίπεδες αναφορές (Ιακώβ, 1986) και αποτελεί μια ειδική περίπτωση αστρολογικού ενδιαφέροντος (Γιανναδάκης, 1989) στην ποίηση του Σεφέρη. Πέρα από αυτόν τον πραγματολογικό σχολιασμό που αποκτά ιδιαίτερη γοητεία χάρη στις διάφορες κοινωνιολογικές και καλλιτεχνικές προεκτάσεις του, το Αλφαβητάρι δεν ενσωματώνει υπαρκτή γνώση, αλλά τα λήμματά του επενδύονται με το λόγο και τη φαντασία των ποιητών. Χάρη σε αυτή τη δυναμική ο σχεδιασμός μπορεί να εξαπλωθεί στον συμπαντικό λογοτεχνικό χάρτη, διατηρώντας την πρωτότυπη αξία του τόσο στην καταγραφή όσο και στην εξερεύνηση μιας απρόσιτης για τον άνθρωπο περιοχής: ενός ακόμη μεταφυσικού έναστρου θόλου (Σεφέρης, 1931) ή ουρανού (Χριστοδούλου, 1981) μέσα στο αρχέτυπο «ουράνιο περιβόλι» (Σεφέρης, 1931). Τηρουμένων όμως των αναλογιών, η περιορισμένη κλίμακα του έργου μας συμβάλλει πρωτογενώς στον εντοπισμό νέων τοπώσεων που έλκουν την καταγωγή τους από τη λογοτεχνική παράδοση, συναρτώνται με θρησκευτικούς και υπαρξιακούς συμβολισμούς και συνδέουν το υψηλό με το ταπεινό, μέσα από τη στοργική και συνάμα λυτρωτική υπόμνηση του ερωτικού λόγου: «ανθρώπινο άγγιγμα στον κόρφο μου τ' αστέρια» (Σεφέρης, 1931).

Αυτή η πτυχή γοήτευσε τη μεταπτυχιακή φοιτήτρια Φιλολογίας Χριστίνα Γκορίτσα που εντόπισε το επόμενο καλοκαίρι την εργασία μας στο διαδίκτυο και συνέλαβε εμπράκτως το δικό της θεωρητικό σχήμα. Στη διάρκεια της περυσινής σχολικής χρονιάς (2015-2016) εμπύχωσε τους μαθητές, συγκρότησε τα μεσημέρια του Σαββάτου Λέσχη Ανάγνωσης στη Βιβλιοθήκη του Ιδρύματος Ευγενίδου και υλοποίησε το project «Προσέγγιση της ποίησης μέσα από δραματοποίηση», στη βάση επιλεγμένων κειμένων με αστρονομικό ενδιαφέρον που έγραψαν ποιητές της «γενιάς του '30». Η μεγάλη συμμετοχή των μαθητών στη διαθεματική δράση, το εξωδιδασκτικό ενδιαφέρον, η συστηματική παρουσία, η αλληλεπίδραση και η αναπλαισίωση του αρχικού σχεδιασμού αποτελούν σημαντικούς και υπολογίσιμους παράγοντες για την επίτευξη των στόχων αυτής της αναγνωστικής λέσχης. Παράλληλα η δημοσιοποίηση της δράσης με το ανοικτό μάθημα (10.5.2016) και με την παρουσίαση στο περιτύλιο «Αναμνήσεις από ένα Θερινό Ηλιοστάσιο. Μια διασκευή του *Μικρού Πρίγκιπα*» (21.6. 2016), κοινοποίησαν τη νέα αναγνωστική πρόταση σε ευρύτερο κοινό που κινείται στο χώρο του Ιδρύματος, αλλά και στους

γονείς, τους φίλους και τους συμμαθητές των συμμετεχόντων μέσω των οποίων μπορεί να διαχυθεί αποτελεσματικά η ιδέα και να αξιολογηθεί ουσιαστικά η πραγμάτωση. Σε μια κοινότητα και σε έναν χώρο με καινοτόμες ιδέες γύρω από την αστρονομική εκπαίδευση, όπως αποδεικνύει και η πρόσφατη (6.6.2017) παρουσίαση στο Ευγενίδειο Πλανητάριο της νέας ποιητικής συλλογής *Άνθρωπος και Χρόνος* των Κατερίνας Αγγελάκη-Ρουκ και Δημήτρη Βίκτωρ οι οποίοι συνομίλησαν με τους διακεκριμένους φυσικούς Δημήτρη Νανόπουλο και Διονύση Σιμόπουλο.

Βιβλιογραφία

Γαβριηλίδου, Μ. & Εμμανουηλίδης, Π. & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, Ε. (2006). Ταξίδι στο μαγικό κόσμο του διαστήματος. Στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου* (σσ. 135-148). Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Γαραντούδης, Ε., & Καγιαλής, Τ. (2008). *Ο Σεφέρης για νέους αναγνώστες*. Αθήνα: Ίκαρος.

Γιανναδάκης, Ν.Χ. (1989). *Κατάλογος της Βιβλιοθήκης Γιώργου και Μαρώς Σεφέρη*, Ηράκλειο: Βικελαία Βιβλιοθήκη-Δήμος Ηρακλείου.

Γραμματικάκης, Γ. (2006). *Η κόμη της Βερενίκης*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Θεοδοσίου, Σ., & Δανέζης, Μ. (1998). *Τα άστρα και οι μύθοι τους. Εισαγωγή στην ουρανογραφία*. Αθήνα: Διάυλος.

Ιακώβ, Δ.Ι. (1986), Η «Ανδρομέδα» του Γιώργου Σεφέρη. Δοκιμή ανάγνωσης. *Διαβάζω*, 142, 130-137.

Κοκόλης, Ξ.Α. (1975). *Πίνακας λέξεων των ποιημάτων του Γιώργου Σεφέρη*. Αθήνα: Ερμής.

Λασκαρίδης, Π. (2014). Η επιστημονική στάση απέναντι στα πράγματα. Η ομιλία του κ. Στέφανου Τραχανά στο σχολείο μας. *Ευαναγνώσεις*, 5. Αναρτήθηκε <http://schoolpress.sch.gr/evanagnoseis/?p=327>.

Μέντη, Δ. (2017). *Το αλφαβητάρι των άστρων*. Μικρό ουρανογραφικό υπόμνημα στην ποίηση του Γιώργου Σεφέρη. Στο Η. Ανδριανός (επιμ.), *Οι θετικές επιστήμες ως πολιτισμικό αγαθό. Προσεγγίσεις των θετικών επιστημών εκτός αναλυτικού προγράμματος* (σσ. 250-256). Αθήνα: Ροπή.

Μέντη, Δ., & Ταχοπούλου, Ο. (2010). *Βιβλιογραφικός Οδηγός των Ποιημάτων του Γιώργου Σεφέρη*. Αναρτήθηκε από Ινστιτούτο Μεσογειακών Σπουδών: <http://www.ims.forth.gr/project.php?c=7&l=g&pid=22&d=5>.

Μέντη, Δ., & Θώδης, Γ. (2015). «Τ' αστέρια κρατούν έναν κόσμο δικό τους». Αναρτήθηκε από Ευαγγελική Σχολή Σμύρνης: <http://efsv.webnode.gr/news/%CF%84%E2%80%99-%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%AD%CF%81%CE%B9%CE%B1-%CE%BA%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%8D%CE%BD-%CE%AD%CE%BD%CE%B1%CE%BD-%CE%BA%CF%8C%CF%83%CE%BC%CE%BF-%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CF%84%CE%BF%CF%85%CF%82/>

Ξανθόπουλος, Β. (1999). *Περί αστέρων και συμπάντων*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Παΐζης-Ραντοϊκοβιτς, Δ. (2015). Το αλφαβητάρι των Άστρων. *Ευαναγνώσεις*, 5. Αναρτήθηκε <http://schoolpress.sch.gr/evanagnoseis/?p=352>.

Σεφέρης, Γ. (1931). *Ερωτικός Λόγος*, στο *Ποιήματα*, 1981 (13). Αθήνα: Ίκαρος, σ. 29, 31.

Σεφέρης, Γ. (1944). Τελευταίος σταθμός, στο *Ποιήματα*, 1981 (13). Αθήνα: Ίκαρος, σ. 212-215.

Σεφέρης, Γ. (1974). *Έξι νύχτες στην Ακρόπολη*. Αθήνα: Ερμής.

Σεφέρης, Γ. (1977). *Μέρες Δ΄*. Αθήνα: Ίκαρος, σ. 32.

Σιστάκου, Ε. (χ.χ.). *Συμφραστικός Πίνακας Λέξεων στο Ποιητικό Έργο του Γιώργου Σεφέρη*. Ανακτήθηκε από www.greek-language.gr/greekLang/literature/tools/concordance/seferis/

Στα μονοπάτια των άστρων. (χ.χ.). Ανακτήθηκε από <http://www.eugenfound.edu.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=51>

Χαραλαμπίδου, Ν. (1991). Μια εξερεύνηση γύρω από το φεγγάρι, τις *Έξι νύχτες στην Ακρόπολη*. Μια περίπτωση διακειμενικότητας. Στο *Πρακτικά Συμποσίου Σεφέρη* (σσ. 79-147). Λευκωσία: Μορφωτική Υπηρεσία Υπουργείου Παιδείας-Συμβούλιο Βελτιώσεως Αγίας Νάπας, σ. 79-147.

Χριστοδούλου, Α.Κ. (1981). *Η Στροφή του Σεφέρη*, τ.1. Αθήνα.

Peri, Μ. (2017). *Η φεγγαροντυμένη του Σολωμού*, μτφρ. Κ. Παύλου. Αθήνα: Gutenberg.

«Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία»:
στερεότυπα, προκαταλήψεις και Ολοκαύτωμα

Κωνσταντίνος Μπέλλος, εκπαιδευτής ενηλίκων

e-mail: kosbell@gmail.com

Περίληψη

Έναυσμα για την πραγματοποίηση αυτής της έρευνας στάθηκαν οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που υιοθετούν και αναπαράγουν εκπαιδευόμενοι σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων, στις οποίες διδάσκω ως εκπαιδευτής ενηλίκων εδώ και επτά χρόνια, σε σχέση με τους Εβραίους και το Ολοκαύτωμα, ένα ιδιαίτερα ευαίσθητο και σημαντικό θέμα. Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει αν μέσα από τη Διδασκαλία με τη μέθοδο της «Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» μπορούν οι εκπαιδευόμενοι, αν όχι να αναθεωρήσουν τις παραδοχές αυτές, να προβληματιστούν και να αναπτύξουν μια κριτική θεώρηση σχετικά με το θέμα. Επίσης θα γίνει αναφορά στις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν και στην προσπάθεια επίλυσης αυτών, αλλά και στη σημασία του εκπαιδευτικού πλαισίου για την επιτυχή ή μη πραγματοποίηση της διδασκαλίας.

Λέξεις- Κλειδιά εκπαίδευση ενηλίκων, Ολοκαύτωμα, στερεότυπα, Μετασχηματίζουσα Μαθηση

Abstract

Stereotypical perceptions about Hebrews and the Holocaust, a very sensible and important matter, that adult learners in adult learning structures in which I teach as an adult educator for seven years, adopt and reproduce, triggered the realization of this research. The purpose of the research is to examine whether, teaching through the method of "Transformative Learning through Aesthetic Experience ", learners could, if not review these assumptions, reflect on and develop a critical view on the subject. We will also refer to the difficulties presented and the effort to solve them, but also to the importance of the educational framework for the successful or non-realization of the teaching procedure.

Key Words Adult Education, Holocaust, stereotypes, Transformative Learning

1. Εισαγωγή

Σήμερον μαύρος ουρανός,
σήμερον μαύρη μέρα,
σήμερον εσταυρώσανε,
τον πάντων βασιλέα.
Σήμερον όλοι θλίβονται
και τα βουνά λυπούνται.
Σήμερον έβαλαν βουλήν
οι άνομοι Εβραίοι,
οι άνομοι και τα σκυλιά
οι τρισκαταραμένοι ...⁵

Τους στίχους αυτούς απήγγειλε αβίαστα μια εκπαιδευόμενη που συνήθως δυσκολευόταν να παραμείνει συγκεντρωμένη στο μάθημα. Κάποια άλλη μίλησε για το κάψιμο του Ιούδα, αναφερόμενη και αυτή σε κάποιο έθιμο του Πάσχα.

Ο Εβραίος υπήρξε πάντοτε ο «εντόπιος ξένος» του οποίου η παρουσία ξένιζε τη χριστιανική πλειοψηφία και δημιουργούσε στερεότυπα και λαϊκές δοξασίες που τον δαιμονοποιούσαν. (Αμπατζοπούλου, 1998). Πλάι στον θρησκευτικό, ο οικονομικός και πολιτικός αντισημιτισμός, συνιστούν τα δύο άλλα ρεύματα του «ελληνικού αντισημιτισμού» που η μελέτη τους μας επιτρέπει να εξετάσουμε πως διαμορφωθήκαν οι σχέσεις των εβραϊκών κοινοτήτων με τους χριστιανούς γείτονές τους. (Μπενβενίστε, 2004)

Η γνώση των σχέσεων αυτών και η τοποθέτησή σε ένα ευρύτερο και διαφορετικό, ανάλογα με τα εθνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, ευρωπαϊκό πλαίσιο, καθίσταται επιτακτική ιδιαίτερα σήμερα που η ελληνική κοινωνία βρίσκεται σε μία γενικευμένη, οικονομική, πολιτική, κοινωνική και ιδεολογική κρίση. (Φραγκουδάκη, 2013; Αντωνίου, Κοσμίδη, Ντίνας, & Σαλτιέλ, 2017)

Ως εκπαιδευτής ενηλίκων σε διάφορες δομές εκπαίδευσης ενηλίκων έρχομαι καθημερινά σε επαφή με πολλούς εκπαιδευόμενους που υιοθετούν άκριτα εθνικιστικές, ξενοφοβικές, μισαλλόδοξες και ρατσιστικές συμπεριφορές. (Taguieff, 2015; Ηλιαδέλη, 2015; Φραγκουδάκη, 2013) Στην ανάπτυξη του φαινομένου έχει συμβάλλει ιδιαίτερα και η χρήση του διαδικτύου όπου κυκλοφορούν, γίνονται δεκτές και αναπαράγονται άκριτα «ψευδείς ειδήσεις» και συνωμοσιολογικές θεωρίες. (Taguieff, 2015; Ηλιαδέλη, 2015)

2. Μέθοδος έρευνας και εφαρμογή της

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τα αποτελέσματα από τη διδασκαλία με την εφαρμογή της μεθόδου «Μετασηματίζουσα μάθηση μέσα από την τέχνη» με βάση τα έξι διακριτά στάδια που σχεδίασε και εισήγαγε στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων ο καθηγητής Αλέξης Κόκκος. (Καλαουζίδης, 2015)

Ομάδα στόχο της διδασκαλίας αποτέλεσαν ενήλικες εκπαιδευόμενοι σε δυο Σ.Δ.Ε της περιφέρειας.⁶ Πολλοί εκπαιδευόμενοι αντιμετώπιζαν οικονομικά και εργασιακά προβλήματα. Οι περισσότεροι μπορούσαν να διαβάσουν και να γράψουν, υπήρχε, ωστόσο, και αριθμός αναλφάβητων εκπαιδευόμενων. Και στα δύο ΣΔΕ διακριτή

⁵Πρόκειται για το «Μοιρολόι της Παναγιάς» ή αλλιώς το «Τραγούδι της Μεγάλης Παρασκευής» (Χερουβείμ, 2009). Σε μία από τις παραλλαγές του μιλά για τον «χαλκιά» (σύνηθες επάγγελμα των «γύφτων») που φτιάχνει και τοποθετεί τα καρφιά της σταύρωσης.

⁶Στην παρούσα καταγράφεται η διαδικασία σε ένα από αυτά αλλά συμπεράσματα αντλήθηκαν και από τα δυο ΣΔΕ.

ομάδα εκπαιδευόμενων αποτελούσαν οι «ρόμηδες», «γύφτοι»⁷, ενώ μικρότερη ήταν η παρουσία οικονομικών μεταναστών. Οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι αυτοχαρακτηρίζονται ως ορθόδοξοι χριστιανοί ενώ υπήρχαν και ελάχιστοι μουσουλμάνοι.

Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η οργανωμένη συζήτηση, η εργασία σε ομάδες και η ανάλυση των έργων τέχνης σύμφωνα με το μοντέλο του Perkins (ARTiT, 2012).

2.1.1. Πρώτο στάδιο: προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική διερεύνηση του θέματος.

Η ανίχνευση των όσων αναφέρονται στην εισαγωγή οδήγησε στον προσδιορισμό της ανάγκης που υπάρχει στην ομάδα για βαθύτερη εξέταση των παραδοχών της αναφορικά με τους Εβραίους και κατ' επέκταση το Ολοκαύτωμα.

2.1.2. Δεύτερο στάδιο: Έκφραση των απόψεων των εκπαιδευόμενων (1 ώρα)

Οι εκπαιδευόμενοι, αφού χωριστήκαν σε ομάδες ή ατομικά, ανάλογα με το δυναμικό του τμήματος, κλήθηκαν να απαντήσουν, γραπτώς, στην παρακάτω ερώτηση. Τα κεντρικά σημεία των απαντήσεων καταγράφηκαν στον πίνακα.

Οι εκπαιδευόμενοι ρωτήθηκαν: «Τι είναι για σας οι εβραίοι και τι σας κάνει να το πιστεύετε αυτό;» και από τις απαντήσεις τους επιλέχθηκαν ενδεικτικά τα παρακάτω:

Οι Εβραίοι είναι λαός που υπέφερε από τους Γερμανούς στα στρατόπεδα συγκέντρωσης. Τους έπαιρναν την περιουσία και τους σκότωναν ...από αφηγήσεις της μητέρας μου ήταν οι πρώτοι που είχαν μαγαζιά και είχαν οικονομική ευχέρεια. Ο Ιησούς ήταν Εβραίος και θανατώθηκε από Εβραίους. Σήμερα έχουν σημαντικές θέσεις στην κοινωνία και λένε ότι κρατούν τα νήματα της παγκόσμιας οικονομίας.

Δεν γνωρίζω πολλά, έχω ακούσει ότι έχουν χρήματα πολλά, πολύ σπλιισμό και ότι κινούν το τραπεζικό σύστημα. Ακόμη ότι ο Χριστός είχε σχέσεις με τους Εβραίους και νομίζω ότι ήταν και αυτός. Σε πολέμους τους κνηγούσαν.

Είναι άνθρωποι νοικοκυραίοι, λαός έξυπνος, ό,τι κάνουν το ψάχνουν και πετυχαίνουν τον σκοπό τους.

Οι Εβραίοι είναι οι λεγόμενοι Σιωνιστές. Είναι αυτοί που οι οποίοι σταύρωσαν τον Χριστό. Δεν πιστεύουν στον Χριστιανισμό και θέλουν οπωσδήποτε, αν είναι δυνατόν, να τον εξαφανίσουν. (Για) αυτά τα τελευταία που συμβαίνουν στη χώρα μας πιστεύω πως είναι υπεύθυνοι αυτοί. ... μερικά απ'αυτά τα διάβασα σε θρησκευτικά βιβλία και άλλα στο ίντερνετ.

Οι Εβραίοι για μένα είναι μια φυλή και από εμάς τους χριστιανούς διαφέρουν. Καταρχήν οι Εβραίοι δεν είναι χριστιανοί είναι μουσουλμάνοι και το μυαλό τους και το σκεπτικό τους από τους Έλληνες είναι πολύ πιο πίσω · δηλαδή τα πιστεύω τους είναι το χρήμα και ο πόλεμος.

Οι Εβραίοι σταύρωσαν τον Χριστό, στη δικιά μας θρησκεία εμείς δεν θα σταυρώναμε τους εβραίους. Γιατί οι Εβραίοι είναι πολύ κακοί άνθρωποι και σταύρωσαν τον Χριστό.

Οι Εβραίοι έχουν την αγάπη στο χρήμα, σταύρωσαν τον Χριστό και προσπαθούν να κρύψουν την ανθρώπινη ιστορία, μόρφωση, γνώση και τι ισχύει στην πραγματικότητα.

Μετά από πολλά θαύματα που έκανε ο Χριστός που γιάτρευε παράλυτους και τυφλούς είχαν το θάρρος να τον σκοτώσουν.

⁷Οι αυτοί χρησιμοποιούνται «αυθαίρετα» και έτερο-αναφορικά για τις ανάγκες της παρούσης. Για εκτενή ανάλυση των όρων αλλά περί της ύπαρξης ή όχι μιας «ρόμικης» ταυτότητας βλ. Συλλογικό. (2002). *Οι Ρομά στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εθνολογίας.

2.1.3. Τρίτο στάδιο: προσδιορισμός των υποθεμάτων και των κριτικών ερωτημάτων.

Στο στάδιο αυτό προσδιορίστηκαν τα υποθέματα που έπρεπε να εξεταστούν, καθώς και κριτικά ερωτήματα επάνω στα υποθέματα. Το θέμα που επιλέχτηκε να εξετασθεί ήταν το «Ολοκαύτωμα» και από τα κείμενα των εκπαιδευόμενων προέκυψε το υπόθεμα «προκαταλήψεις και στερεότυπα» για περαιτέρω συζήτηση και ανάλυση. Στο υπόθεμα αντιστοιχίσαμε τα παρακάτω κριτικά ερωτήματα:

- α) Σε ποιο βαθμό γνωρίζουμε πραγματικά για τη ζωή των εβραίων;
- β) Γιατί πρέπει να μαθαίνουμε για τον άλλον και να τον γνωρίζουμε;

2.1.4. Τέταρτο - Πέμπτο στάδιο: προσδιορισμός των υποθεμάτων και των κριτικών ερωτημάτων -επεξεργασία των έργων τέχνης και συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα.

Στο στάδιο αυτό επιλέχθηκαν τα έργα ως εναύσματα για να συζητηθούν τα κριτικά ερωτήματα. Το νόημα των έργων τέχνης συσχετίζεται με το περιεχόμενο των κριτικών ερωτημάτων. Στη συγκεκριμένη περίπτωση και για λόγους που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία τα έργα δεν παρουσιάστηκαν στους εκπαιδευόμενους για να επιλέξουν αλλά επιλέχθηκαν από τον εκπαιδευτή. Στα πλαίσια τη παρούσης το στάδιο αυτό θα παρουσιαστεί παράλληλα με το πέμπτο, αυτό της ανάλυσης των θεμάτων στην ολομέλεια. Τα πλήρη στοιχεία των έργων παρατίθενται στο μέρος Έργα Τέχνης.

Στον παρακάτω πίνακα συσχέτισης αποτυπώνεται η διασύνδεση των έργων τέχνης με τα κριτικά ερωτήματα

Έργα τέχνης	A	B
Ο έμπορος της Βενετίας	v	v
Σαμπεθάι Καμπιλής	v	v
Φωτογραφία	v	

2.1.4.1. «Ο έμπορος της Βενετίας» (3 ώρες)

Αρχικά επιλέχθηκε το απόσπασμα από το έργο Σαίξπηρ το οποίο παρόλο που αποτελεί, όπως αναφέρει ο Πλωρίτης, «έξοχη συνηγορία όχι μόνο για τον ίδιον αλλά και για τη φυλή του όλη, και ένα μνημείο αντιρατσισμού, εξαιρετικά τολμηρό για την εποχή του» (Ψαρράς, 2017) ενέχει, εντούτοις, τον κίνδυνο, να αποτελέσει αφορμή για αναπαραγωγή όλων των στερεότυπων έναντι των Εβραίων: τοκογλυφία, ιδιοτέλεια και θανάσιμο μίσος κατά των χριστιανών που φτάνει έως την ανθρωποθυσία Στα 400 χρόνια ζωής του το έργο κατά περίπτωση και παράσταση έχει χρησιμοποιηθεί και με τους δύο αυτούς τρόπους.

Πράγματι, το δάνειο συνδέθηκε με την τρέχουσα οικονομική κατάσταση, την τοκογλυφία, τον ρόλο των τραπεζών και την αναπαραγωγή της σχετικής αντισημιτικής φρασεολογίας για την «εβραϊκή πλουτοκρατία» και τον «παγκόσμιο σιωνισμό» (Αντωνίου, Κοσμίδης, Ντίνας, & Σαλιέλ, 2017). Επίσης, σε κάποιο τμήμα που οι εβραίοι ταυτιζόταν με τους μουσουλμάνους από τους εκπαιδευόμενους, λόγω και της λειτουργίας στην περιοχή κέντρου φιλοξενίας προσφύγων, η συζήτηση εκτράπηκε του αρχικού στόχου και κινήθηκε γύρω από την παρατήρηση ενός εκπαιδευόμενου ότι «οι χριστιανοί δεν κάνουν τρομοκρατικές ενέργειες». Σε κάποιο άλλο τμήμα οι Χριστιανοί, στο έργο του Σαίξπηρ, ταυτίστηκαν από τους εκπαιδευόμενους με τους Έλληνες αναπαράγοντας μια ακόμη στερεοτυπική αντίληψη

ενώ κάποια μίλησε για το «μίσος» που τρέφει ο Σάυλοκ απέναντι στους Έλληνες-χριστιανούς.

Από την άλλη το κείμενο στάθηκε αφορμή να εξετασθεί το ιστορικό πλαίσιο, η ανάγκη δανεισμού για το εμπόριο και ο ρόλος των Εβραίων σε αυτό (Πούπου, 2015). Δόθηκε η δυνατότητα εξετασθεί η έννοια του «γκέτο» και να ερευνηθεί η αντίληψη των εκπαιδευομένων για αυτή. Έτσι κάποιοι, αναπαράγοντας τη φρασεολογία των Μ.Μ.Ε, έκαναν λόγο για το «γκέτο των Εξαρχείων», κάποιος από την ομάδα των «ρόμηδων» χαρακτήρισε, αστειευόμενος, ως τέτοια τη γειτονιά στην οποία διαμένουν, αποκαλύπτοντας, ωστόσο, σημάδια του κοινωνικού τους αποκλεισμού, ενώ ελάχιστοι ήταν αυτοί που αναφέρθηκαν στα γκέτο του Β΄ Π.Π. Αναφορά έγινε στο ghetto (χυτήριο) πουνο, τη γειτονιά της Βενετίας που οι αρχές περιόριζαν, κάθε νύχτα και τις γιορτές, τους Εβραίους, ενώ αυτοί που παρέμεναν στην πόλη πάνω από δύο εβδομάδες φορούσαν ένα κίτρινο Ο στην πλάτη τους ή ένα κίτρινο (αργότερα άλικο) τουρμπάνι (Πούπου, 2015). Έγινε, έτσι, η απαραίτητη σύνδεση με τη διαδικασία συγκέντρωσης των εβραίων την περίοδο της κατοχής, αλλά και αναζητήθηκαν τυχόν αναλογίες στο γειτονικό στρατόπεδο φιλοξενίας προσφύγων.

2.1.4.2 «Σαμπεθάι Καμπιλής» (4 ώρες)

Το δεύτερο έργο που επιλέχθηκε να συζητηθεί ήταν ένα απόσπασμα από το διήγημα του Δ. Χατζή έργο που προσφέρεται ως άριστο πεδίο για την κοινωνιολογική ανάλυση... (η οποία όμως) θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη και να τονίζει την ιδιαιτερότητα των συνθηκών εκφώνησης του λόγου: στα έργα μυθοπλασίας δεν μιλούν τα πρόσωπα (Αμπατζοπούλου, 1998). Η έκταση, ωστόσο, του κειμένου και η δυσκολία ορισμένων από τους μαθητές να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της ανάγνωσης κατέστησε υποχρεωτική την ανάλωση αρκετού χρόνου στην ανάγνωση του, από τους ίδιους του μαθητές, μία ή και δύο φορές (προσωπική επαφή), και κατόπιν από τον εκπαιδευτή.

Στο ερώτημα αν υπάρχουν κάποιοι βασικοί χαρακτήρες στο κείμενο οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν όχι και πως αυτό αναφέρεται στους Εβραίους. Σε σχέση με την οπτική γωνιά από την οποία γίνεται η αφήγηση, η πλειονότητα κατανόησε πως αυτή γίνεται από κάποιον χριστιανό, ενώ διατυπώθηκαν και οι παρακάτω απόψεις: *λέει την αλήθεια, είναι Εβραίος επειδή παίρνει το μέρος τους*. Οι εκπαιδευόμενοι εντόπισαν ότι το κείμενο αναφέρεται σε μια περίοδο πριν τον πόλεμο και το ολοκαύτωμα, ενώ λιγότεροι θεώρησαν ότι είναι πιο κοντινή στο σήμερα, λόγω ίσως της οικονομικής κρίσης. Η παλαιότητα της κοινότητας τονίστηκε από όλους ενώ κάποιοι αναγνώρισαν και την πόλη στην οποία αναφέρεται το κείμενο. Αναφορικά με τις σχέσεις με τους χριστιανούς, εντοπίστηκαν τα σημεία όπου καταγράφονται οι καλές σχέσεις ή και τα στερεότυπα έναντι των Εβραίων ενώ κάποιος μαθητής αναφέρθηκε στο κοροϊδευτικό δίστιχο «ουβριέ, παλιόβριε, πού' ν' η κότα πόκλεψες...», το οποίο τραγουδούσε η γιαγιά του. Σημαντικές ήταν οι παρατηρήσεις που έγιναν για το κάστρο και τον συμβολισμό αυτού ως ασφαλούς καταφυγίου για τους διωγμένους από αλλού Εβραίους αλλά και αυτή σε σχέση με την μη ενασχόλησή τους με εργασίες που τους δένουν με ένα τόπο για τον ίδιο ακριβώς λόγο.

2.1.4.3: Φωτογραφία Ευτυχία Νάχμαν (1 ώρα)

Στους εκπαιδευόμενος δόθηκε χρόνος να παρατηρήσουν τη φωτογραφία και να σχολιάσουν τι βλέπουν (εισαγωγική παρατήρηση) αλλά και τα συναισθήματα που τους προκάλεσε (ευρεία παρατήρηση) ενώ στην πορεία καλούταν να αναζητήσουν συμβολισμούς και πολιτιστικές και ιστορικές διασυνδέσεις (ARTiT, 2012). Έτσι περιέγραψαν το ντύσιμό τους, χαρακτηρίζοντάς το προσεγμένο, και μπόρεσαν να

προσδιορίσουν χρονικά τη φωτογραφία καθώς συνέδεσαν αυτή, τις ενδυμασίες των μικρών παιδιών, με αυτές των παιδικών τους χρόνων ή παλιές φωτογραφίες της οικογένειάς τους. Εντόπισαν σε αυτή συναισθήματα χαράς, ευτυχίας, αδελφοσύνης, αθωότητας, ελπίδας για το μέλλον, ενώ παρατήρησαν ότι ήταν μια δύσκολη εποχή, φτώχειας και δυστυχίας. Κάποιοι αναφέρθηκαν στο πως τα μεγαλύτερα παιδιά στέκονται σαν να προστατεύουν τον μικρότερο ενώ κάποιοι αναρωτήθηκαν για την απουσία των γονιών. Ελάχιστοι σχολίασαν ότι τα παιδιά αυτά ήταν καλύτερα ντυμένα από τα υπόλοιπα της εποχής ή όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν «ταϊσμένα, μαναράκια», υπονοώντας ότι σε περίοδο κατοχής και πείνας ζούσαν καλά σε αντίθεση με τους υπολοίπους.

Σταδιακά δίνονταν στους εκπαιδευόμενους περισσότερα στοιχεία για τη φωτογραφία και το ιστορικό της πλαίσιο ενώ παρουσιάστηκε και σχετικό απόσπασμα από το ντοκιμαντέρ του Βασίλη Λουλέ, «Φιλιά εις τα παιδιά», στο οποίο αφηγείται τη μαρτυρία της η εικονιζόμενη στη φωτογραφία Ευτυχία Νάχμαν. Αναφέρει χαρακτηριστικά: «Σταματήσαμε κάπου για να φάμε κάτι, να ξεκουραστούμε, και ήταν μια καρδιά, και εμείς σαν παιδιά σκαρφαλώσαμε και κόβαμε καρύδια. Όπως ήταν με το πράσινο φλούδι, τα ξεφλουδίζαμε και τα τρώγαμε φρέσκα φρέσκα. Ο Ιάκωβος, εννιά χρονών, ο Έρμπερ τεσεράμισι, και εγώ δέκα μισό». Στη συνέχεια προβλήθηκαν φωτογραφίες αλλά και απόσπασμα από την εκπομπή «Νέοι Φάκελοι» με θέμα την «παρέλαση των Εβραίων», τη συγκέντρωση δηλαδή, την 25^η Μαρτίου, των Γιαννωτοεβραίων με τελικό προορισμό τα στρατόπεδα συγκέντρωσης.

2.1.5. Έκτο στάδιο: Κριτικός αναστοχασμός και αποτίμηση της ικανότητας για κριτικό/δημιουργικό αναστοχασμό.

Στο στάδιο αυτό, οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν γραπτώς στο αρχικό ερώτημα «Τι είναι για σας οι εβραίοι και τι σας κάνει να το πιστεύετε αυτό;»

Οι Εβραίοι είναι ένας λαός που δεν πείραζε κανέναν και αδικήθηκε πολύ. Η προσωπική μου γνώμη είναι ότι δεν πρέπει να ξεχωρίζουμε τους ανθρώπους από τα πιστεύω τους αλλά από τον χαρακτήρα τους.

Οι Εβραίοι ήταν άνθρωποι οι οποίοι ταλαιπωρήθηκαν και χάθηκαν πολλά άτομα στο Άουσβιτς. Αλλά σαν άνθρωποι η γνώμη μου είναι ότι πιστεύουν πολύ στο χρήμα.

Οι Εβραίοι για μένα ήταν οικογενειάρχες, δουλευταράδες και πονεμένοι.

Οι Εβραίοι πιστεύω ότι το θρήσκευμά τους ήταν διαφορετικό από ότι των Ελλήνων. Το 1945 έφυγαν από την πόλη τους γιατί έγινε πόλεμος, πεινούσαν και φύγανε με άγχος στην καρδιά.

Έχουν μαζέψει όλο το χρυσάφι, έχουν όλες τις πολυεθνικές, τράπεζες, σούπερ μάρκετ, εργοστάσια πετρέλαια. Και ελέγχουν τα πάντα οικονομικά.

3. Παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία ή όχι της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η διδασκαλία στο συγκεκριμένο ΣΔΕ δεν πραγματοποιήθηκε σε συνθήκες ομαλής ροής της σχολικής χρονιάς αλλά σε ένα βεβαρημένο, εξαιτίας της καθυστερημένης στελέχωσης σε ωρομίσθιο προσωπικό, μαθησιακό κλίμα (συμπίεση διδακτικών ωρών, διεύρυνση ωρολόγιου προγράμματος, διδασκαλία τα Σάββατα) γεγονός που δυσχέρανε το δέσιμο ομάδας, αλλά και οδήγησε στη σωματική και ψυχική εξουθένωση εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών.

Μόνο όσοι εκπαιδευόμενοι φοιτούσαν στον δεύτερο κύκλο είχαν έρθει, λιγότερες, ωστόσο, φορές σε επαφή με παρόμοιες μεθόδους διδασκαλίας ενώ μέρος, μόνο, του διδακτικού προσωπικού είχε επιμορφωθεί στις αρχές και τη φιλοσοφία των ΣΔΕ

καθώς και στη χρήση της μετασηματιζουσας μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία.

Αξιοσημείωτο κρίνεται το γεγονός πως η εκπαίδευση και στα δυο ΣΔΕ που πραγματοποιήθηκε η διδασκαλία, επιβεβαιώνοντας υπάρχοντα στοιχεία από τη μέση εκπαίδευση, διατηρεί στοιχεία, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, μιας εθνοκεντρικής και εσωστρεφούς «ανάγνωσης» της ιστορίας (Αντωνίου, Κοσμίδης, Ντίνας, & Σαλτιέλ, 2017), λόγω ίσως και της επιθυμίας των ίδιων των εκπαιδευομένων, πολλοί εκ των οποίων δηλώνουν θρησκευόμενοι, αλλά και μέρους του εκπαιδευτικού προσωπικού. Επιβεβαιώνεται, λοιπόν, ότι η ελληνική κοινή γνώμη προτιμά θέματα τα οποία σχετίζονται αμεσότερα με τον ελληνικό χώρο, ενώ ιεραρχεί ως πλέον σοβαρή και απαραίτητη για την ιστορική μνήμη τη διδασκαλία γεγονότων με τα οποία η ίδια ταυτίζεται (Αντωνίου, Κοσμίδης, Ντίνας, & Σαλτιέλ, 2017). Ενδεικτικά, σε σχέση με τη διδασκαλία του ολοκαυτώματος, επισημαίνεται η εξαρχής δυσανασχέτηση πολλών εκπαιδευομένων για την επιλογή του θέματος με εκφράσεις όπως «τι μας νοιάζει εμάς για του Εβραίου;», «πάλι Εβραίου; Φτάνει δεν θέλω άλλο», ενώ σχετικές συζητήσεις πραγματοποιούνταν και στους υπόλοιπους χώρους του σχολείου. Κάποιοι με ρωτούσαν αν είμαι Εβραίος ή αν γνωρίζω κάποιους, ενώ ένας εκπαιδευόμενος, βγάζοντας, τον σταυρό που είχε κρεμασμένο μέσα από την μπλούζα του ρώτησε: «εγώ Κώστα είμαι αυτό, εσύ τι είσαι;».

4. Συμπεράσματα: Από την πραγματοποίηση της διδασκαλίας αντλήθηκαν τα παρακάτω συμπεράσματα:

Οι εκπαιδευόμενοι μετακινήθηκαν ελάχιστα ή και καθόλου από τις αρχικές παραδοχές τους καθώς επιβεβαιώθηκε ότι πρόκειται για ένα «δύσκολο θέμα» το οποίο άπτεται εδραιωμένων στερεοτύπων και παραδοχών που σχετίζονται με ζητήματα θρησκευτικής πίστης και σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα (οικονομική κρίση, προσφυγικό).

Το Ολοκαύτωμα δεν μπορεί να διδαχθεί με έναν συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας ή με κάποια συγκεκριμένη μεθοδολογία υπάρχουν, ωστόσο, βασικά σημεία που στόχο έχουν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτές να προσεγγίσουν ένα τόσο δύσκολο θέμα και να δημιουργήσουν το δικό τους σχέδιο διδασκαλίας για την καλύτερη προσέγγιση του θέματος (Παπαδιά, 2012). Έτσι, το κείμενο του Χατζή και κυρίως η φωτογραφία, έστω και αν δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως έργα μεγάλης αισθητικής αξίας μπορούν να προκαλέσουν τη συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευομένων, ζητούμενο του μαθήματος, προκειμένου να κατανοήσουν το μέγεθος της τραγωδίας του Ολοκαυτώματος χωρίς στατιστικούς όρους κατανοώντας ότι κάθε μία από αυτές τις «στατιστικές» αντιπροσωπεύει ένα αληθινό άνθρωπο, ένα άτομο με σάρκα και οστά που είχε ζωή, φίλους και οικογένεια πριν από το Ολοκαύτωμα (Παπαδιά, 2012). Η ελληνική εβραιοφοβία, σε αντίθεση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, εκδηλώνεται επίσημα, χωρίς κανένα ταμπού (Αντωνίου, Κοσμίδης, Ντίνας, & Σαλτιέλ, 2017). Αποτέλεσμα αυτής είναι να διατυπώνονται στην αίθουσα αντισημιτικά και ρατσιστικά σχόλια τα οποία απαιτούν την αναλυτική και επιστημονικά τεκμηριωμένη απάντησή τους. (Παπαδιά, 2012)

Το Ολοκαύτωμα αποτελεί μια πολύ σημαντική θεματική ενότητα για τη διερεύνηση βασικών ηθικών ζητημάτων καθώς μέσα από τη διδασκαλία του οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να κατανοήσουν τις ρίζες και τις συνέπειες της προκατάληψης, του ρατσισμού και της δημιουργίας στερεοτύπων αλλά και να διερευνήσουν τους κινδύνους της σιωπής, της απάθειας και της αδιαφορίας μπροστά στην καταπίεση του «άλλου».

Η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος δεν θα πρέπει, ωστόσο, να είναι ευκαιριακή και να περιορίζεται στον εορτασμό μιας παγκόσμιας ημέρας ή την προβολή κάποιας ταινίας αλλά θα πρέπει να οργανώνεται μια σειρά από σχετικές δραστηριότητες (προβολή ντοκιμαντέρ, παρακολούθηση παραστάσεων, εκπαιδευτικές επισκέψεις σε συναγωγές, μουσεία, πρόσκληση μελών).

Η εκπαιδευτική μεθοδολογία της «Μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία», ιδιαίτερα όταν αυτή ακολουθείται από πολλούς εκπαιδευτικούς, δημιουργώντας μια «εκπαιδευτική συνήθεια», και πραγματοποιείται σε ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο, συμβάλει στην ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των εκπαιδευομένων.

5. Έργα Τέχνης

Τίτλος πρωτοτύπου	Ο έμπορος της Βενετίας
Συγγραφέας	Σαίξπηρ Ουίλιαμ
Έκδοση	Σαίξπηρ Ουίλιαμ, <i>Ο έμπορος της Βενετίας</i> , μετάφραση Ερρίκος Μπελιές, 5 ^η έκδοση, εκδόσεις Κέρδος, 1999.
Σχετικό απόσπασμα	Τρίτη πράξη, σκηνή πρώτη, σσ. 67-68.
<p>ΣΑΛΕΡΙΟ: Πάντως, είμαι βέβαιος, πως, και να μη σε πληρώσει, δεν θα του πάρεις το κρέας του – τι να το κάνεις!</p> <p>ΣΑΪΛΟΚ: Δόλωμα για να πιάνω ψάρια – και τίποτε άλλο να μη θρέψει, θα θρέψει την εκδίκησή μου. Μ' έχει προσβάλει και μου' χει χαλάσει δουλειές χιλιάδες φορές: γελούσε όταν έχανα λεφτά, με ειρωνευόταν όταν κέρδιζα, έβριζε τη φυλή μου, ανακατευότανε στις δουλειές μου, έκανε τους φίλους μου να μου φέρνονται ψυχρά, άναβε τους εχθρούς μου! Και για ποιο λόγο; Γιατί είμ' Εβραίος! Δεν έχει ο Εβραίος μάτια; Δεν έχει ο Εβραίος χέρια, όργανα, σώμα, αισθήσεις, πάθη, συναισθήματα; Μήπως δεν τρέφεται από τα ίδια φαγιά; Δεν πληγώνεται από τα ίδια όπλα, δεν πεθαίνει από τις ίδιες αρρώστιες, δεν γιατρεύεται με τα ίδια φάρμακα, δεν κρυνώνει το χειμώνα και δεν ζεσταίνεται το καλοκαίρι, ακριβώς όπως κι ο Χριστιανός; Αν μας τρυπήσετε, δεν ματώνουμε; Αν μας γαργαλίσετε, δεν γελάμε; Αν μας φαρμακώσετε, δεν πεθαίνουμε; Αν μας αδικήσετε, δεν θα εκδικηθούμε; Αν σας μοιάζουμε σε όλα τ' άλλα, θα σας μοιάσουμε και σ' αυτό! Αν ένας Εβραίος αδικήσει Χριστιανό, πως δείχνει αυτός την ταπεινοφροσύνη του; Μ' εκδίκηση! Αν Χριστιανός Εβραίο αδικήσει, πώς αυτός θα τ' αντιμετωπίσει, ύστερα απ' το παράδειγμά του Χριστιανού; Μ' εκδίκηση! Την ίδια προστυχιά που με διδάξατε θα κάνω, κι ο διάλογος να με πάρει αν δε γίνω καλύτερος απ' τους δασκάλους μου.</p>	

Τίτλος πρωτοτύπου	«Σαμπεθάι Καμπιλής»
Συγγραφέας	Δημήτρης Χατζής
Έκδοση	Χατζής Δημήτρης, <i>Το τέλος της μικρής μας πόλης</i> , εκδόσεις Το ροδακί, 1999, σσ. 41- 74.
Σχετικό απόσπασμα	Σελ. 41-44.
<p>Λόγω της μεγάλης έκτασης του κειμένου αυτό μπορεί να ανακτηθεί από την παρακάτω διεύθυνση: http://www.sarantakos.com/kibwtos/sabetai1.html</p>	

Τίτλος	Φωτογραφία
Χαρακτηριστικά:	Εικόνα
Περιγραφή	Ευτυχία, Τζέκος και Έρμπερ Νάχμαν
Έτος	1943
Πηγή	http://www.jewishmuseum.gr/gr/repository/item/36046.html
Μουσείο	Εβραϊκό Μουσείο της Ελλάδας



6. Βιβλιογραφία

ARTiT. (2012). Η Μεθοδολογία και τα Εκπαιδευτικά Υλικά του ARTiT.

Taguieff, P.-A. (2015). Συνωμοσιολογική σκέψη και "θεωρίες της συνωμοσίας".
Αθήνα: Επίκεντρο.

Αμπατζοπούλου, Φ. (1998). *Ο άλλος εν διωγμό.* Αθήνα: Θεμέλιο.

- Αντωνίου, Γ., Κοσμίδης, Σ., Ντίνας, Η., & Σαλιτιέλ, Λ. (2017). *Ο Αντισημιτισμός στην Ελλάδα σήμερα*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Χάινριχ Μπελ Ελλάδας. Ανάκτηση από <https://gr.boell.org/el/2017/03/02/o-antisimitismos-stin-ellada-simera>
- Ηλιαδέλη, Α. (2015). Επίμετρο. *Charlie Hebdo: συνωμοσιολογία, αντισημιτισμός, άκρα δεξιά*. Στο Ρ.-Α. Taguieff, *Συνωμοσιολογική σκέψη και "θεωρίες της συνωμοσίας"* (σσ. 181-214). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Καλαουζίδης, Γ. (2015, Ιούλιος-Δεκέμβριος). Αισθητική εμπειρία και μετασχηματισμός ή προσπαθώντας να συνδέσουμε μια εκπαιδευτική μεθοδολογία με τις θεωρητικές προσεγγίσεις της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης. *Εκπαίδευση ενηλίκων*(35).
- Μπενβενίστε, Ρ. (2004). Εισαγωγή. Στο Β. Pierron, *Εβραίοι και χριστιανοί στη νεότερη Ελλάδα*. Αθήνα: Πόλις.
- Παπαδιά, Α. (2012). Το Ολοκαύτωμα μέσα από τη Διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας. *Διδάσκοντας το ολοκαύτωμα* (σσ. 35-42). Ιωάννινα: Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδας. Ανάκτηση από <https://www.jewishmuseum.gr/dyncontent/sitebuilder/.../386/.../praktika.ioa.2012.pdf>
- Πούπου, Α. (2015). Μνήμες και βλέμματα: αναπαραστάσεις του βενετικού παρελθόντος στον κινηματογράφο. Στο Α. Διαλέτη, Γ. Πλακωτός, & Ά. Πούπου, *Ιστορία της Βενετίας και της βενετικής αυτοκρατορίας, 11ος-18ος αι.* (σσ. 218-252). Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανάκτηση από <http://hdl.handle.net/11419/1861>
- Σαϊξπηρ, Ο. (1999). *Ο έμπορος της Βενετίας* (5η εκδ.). (Ε. Μπελιές, Μεταφρ.) Κέρδος.
- Συλλογικό. (2002). *Οι Ρομά στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εθνολογίας.
- Φραγκουδάκη, Ά. (2013). *Ο εθνικισμός και η άνοδος της ακροδεξιάς*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Χατζής, Δ. (1999). *Το τέλος της μικρής μας πόλης*. Το ροδακίό.
- Χερουβείμ, Φ. (2009). *Τελετουργία και Μοιρολόι: η περίπτωση του Μοιρολογιού της*. Ανάκτηση από http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/470/lpm_000096.pdf?sequence=1
- Ψαρράς, Δ. (2017, Μάϊος 29). Ο αντισημιτισμός στην Ελλάδα και η Αριστερά. *Εφημερίδα των Συντακτών*. Ανάκτηση από <http://www.efsyn.gr/arthro/o-antisimitismos-stin-ellada-kai-i-aristera>

Πολυγωνισμοί του Επιπέδου

Ευάγγελος Ν. Παναγιώτου

Σχολικός Σύμβουλος Μαθηματικών

vapana@sch.gr

Περίληψη

Η σύνδεση των μαθηματικών με την τέχνη είναι πολύπλευρη και στην παρούσα εργασία αναδεικνύεται με τους πολυγωνισμούς του επιπέδου. Ένας **πολυγωνισμός** (tiling, tessellation) του επιπέδου είναι ένα σύνολο πολυγώνων που τοποθετούνται ώστε να καλύπτουν το επίπεδο χωρίς κενά ή επικαλύψεις. Θα εξεταστούν οι πολυγωνισμοί με *κανονικά πολύγωνα*, οι πρώτοι που έγιναν αντικείμενο της μαθηματικής έρευνας. Η εργασία εντάσσεται στα πλαίσια της ανθρωπιστικής μαθηματικής εκπαίδευσης. Η διαπραγμάτευση είναι διεπιστημονική, τα θέματα προσεγγίζονται διερευνητικά και συνοδεύονται από ασκήσεις, παζλ, απλά σχεδιαστικά προγράμματα, χειραπτικές εργασίες και προβλήματα που προκαλούν την φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών. Ένας βασικός στόχος της εργασίας είναι να εκτιμήσουν οι μαθητές τα μαθηματικά ως μια δημιουργική και συναρπαστική δραστηριότητα και όχι ως ένα ανιαρό σύνολο κανόνων που χρησιμοποιούνται για την επίλυση ασκήσεων χωρίς νόημα. Η πορεία της διδακτικής διαδικασίας έχει παρουσιαστεί σε καθηγήτριες/-τές Μαθηματικών στα πλαίσια της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Λέξεις-Κλειδιά: Πολυγωνισμός, κανονικά πολύγωνα.

Abstract

The connection of mathematics to art is multifaceted and in the present work it is highlighted by the tiling of the plane. Tilings by regular polygons will be examined, the first to be the subject of mathematical research. The work is developed in the context of humanistic mathematical education. The treatment is interdisciplinary, the topics are approached exploratory and accompanied by exercises, puzzles, simple computer drawing programs, manipulative activities, and problems that reinforce students' imagination and creativity. A basic aim of this work is for students to appreciate mathematics as a creative and exciting endeavor and to move away from thinking of mathematics as a monotonous set of rules used to solve tedious exercises which seem to have no useful purpose. The course of the teaching process has been presented to mathematics teachers in the context of their professional development.

Keywords: Tiling, regular polygons.

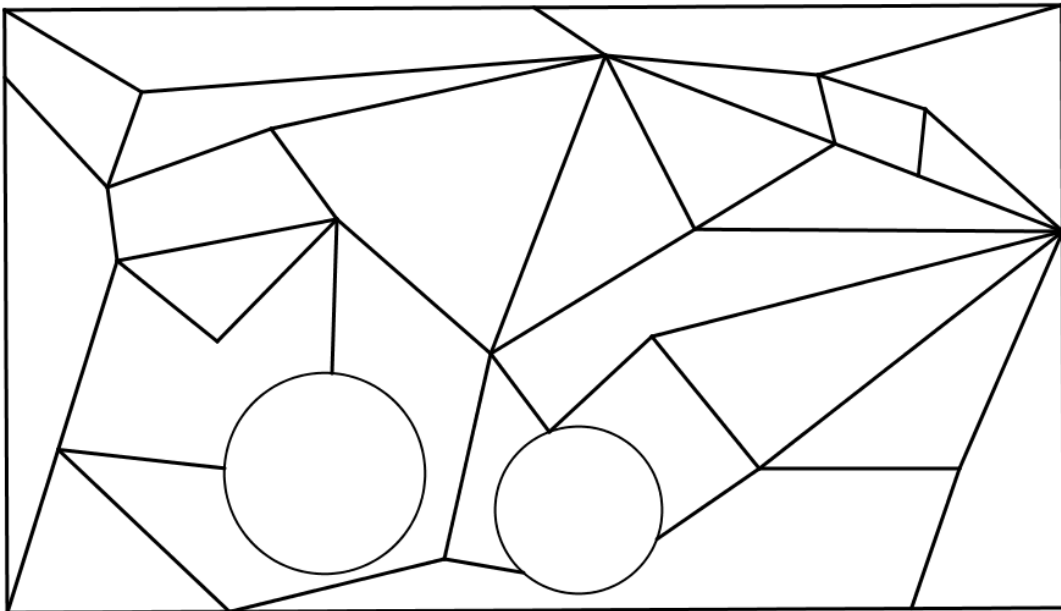
Τι είναι τα μαθηματικά; Οι περισσότεροι μαθητές ταυτίζουν τα μαθηματικά με τα υπολογιστικά εργαλεία τους και έχουν πολύ λίγο κατανοήσει την πραγματική φύση

τους. Έτσι, πολλές φορές η διδασκαλία δεν έχει νόημα για το μαθητή, με αποτέλεσμα να προκαλεί αδιαφορία, καταπίεση, πλήξη αλλά και άγχος! Το αποτέλεσμα δεν θα ήταν διαφορετικό σε ένα μάθημα μουσικής που θα δίδασκε μόνο νότες ή σε ένα μάθημα γλώσσας με ασκήσεις ορθογραφίας αλλά χωρίς ιστορίες. Η πρότασή μας είναι να παραιτηθούμε σε σημαντικό ποσοστό από τον πληροφοριακό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Κρατάμε την απομνημόνευση και τις αλγοριθμικές διαδικασίες σαν πολύτιμη άσκηση μνήμης και σαν εφελκυστήρα της λογικής ανάπτυξης και προσανατολιζόμαστε στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ανακαλυπτικής διερευνητικής μάθησης, με ανοχή κάποιες φορές στην άμεση διδασκαλία.

Η κίνηση της ανθρωπιστικής μαθηματικής εκπαίδευσης επιδιώκει να φέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία τον ενθουσιασμό και το θαυμασμό των στιγμών της ανακάλυψης και της δημιουργίας (White, 1993). Για τη διερευνητική προσέγγιση προτείνει να οργανώνεται και να αντλεί τα θέματά της από τις εξής τρεις πηγές: *Πραγματικά Προβλήματα – Πολυπολιτισμικότητα – Διεπιστημικότητα*. Σε αυτό το άρθρο προσπαθούμε να χρησιμοποιήσουμε τα κλασσικά εργαλεία των μαθηματικών στο πλαίσιο της Τέχνης. Τα μαθηματικά συνδέονται με την Τέχνη με πολλούς τρόπους και η σύνδεση αυτή άρχισε πριν από χιλιάδες χρόνια (Hargittai, 1986; Karpraff, 1991). Ένας από αυτούς τους τρόπους είναι οι *πολυγωνισμοί του επιπέδου*.

Ένας **πολυγωνισμός** (tiling, tessellation) του επιπέδου είναι (άτυπα) μια οικογένεια σχημάτων που καλύπτουν το επίπεδο χωρίς επικαλύψεις και χωρίς να αφήνουν κενά (Σχ. 1).

Σχήμα 1: Ένας πολυγωνισμός είναι μια διαμέριση του επιπέδου



Πολυγωνισμοί έχουν εμφανιστεί από την αρχαιότητα στις ανθρώπινες δραστηριότητες (κατασκευές, διακόσμηση, υφάσματα, τέχνη κ.ά.) (Σχ. 2). Μεγάλες συλλογές σχεδίων υπάρχουν στα Christie (1929) και Jones (1868). Από τα σχέδια

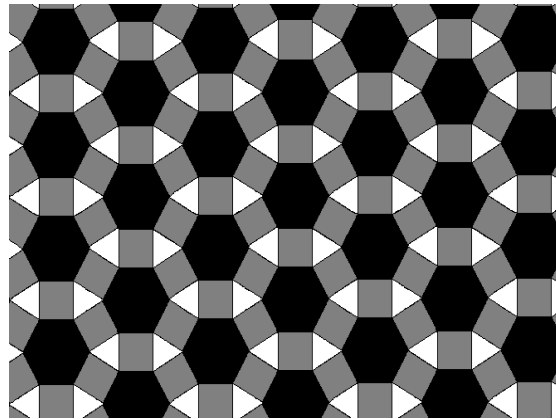
προκύπτει ότι οι κατασκευαστές αυτών των αντικειμένων είχαν σαφώς στο μυαλό τους "κανονικές επαναλήψεις" ορισμένων σχημάτων. Ένας πολυγωνισμός τόσο τυχαίος όσο αυτός στο Σχ. 1 δεν έχει κάποια αξία. Οι ενδιαφέρουσες περιπτώσεις προκύπτουν όταν η διαδικασία γίνεται με κάποιους κανόνες.

Οι κανόνες με τους οποίους μια επιφάνεια μπορεί να γεμίσει από αντίγραφα μερικών σχημάτων, χωρίς να επικαλύπτονται ή να αφήνουν κενά, καθώς και οι ιδιότητες των πολυγωνισμών που προκύπτουν είναι το αντικείμενο της θεωρίας πολυγωνισμών (Grunbaum & Shephard, 1987). Από τη δεκαετία του 1980, η θεωρία αυτή έχει καταλάβει μια σημαντική θέση στη σύγχρονη μαθηματική έρευνα. Η εξέλιξη της

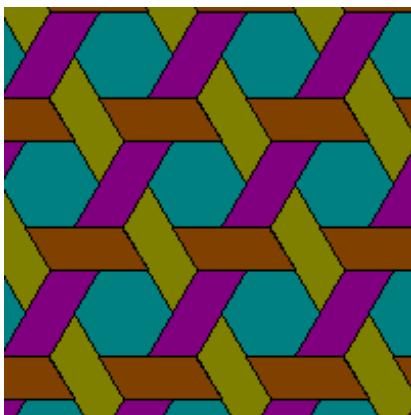
Σχήμα 2: Παραδείγματα σχεδίων διακόσμησης από διάφορους πολιτισμούς. Τα (α), (δ) είναι από Jones (1868) και τα (γ), (δ) από Christie (1929).



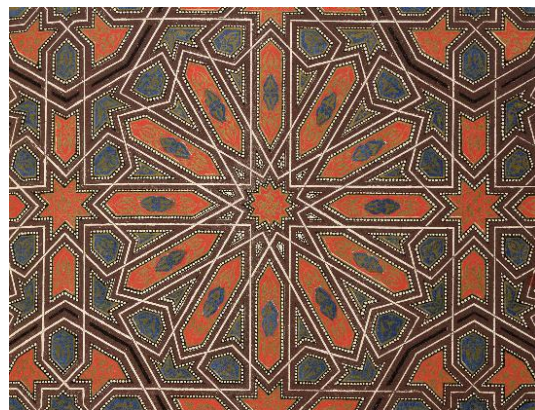
(α) Αίγυπτος



(β) Ρώμη



(γ) Περσία



(δ) Alhambra, Spain

οφείλεται σε εσωτερικούς παράγοντες των μαθηματικών αλλά και στη σημασία της σε άλλες επιστήμες (Senechal, 1995). Επιπλέον, με τους υπολογιστές δίνεται η δυνατότητα να σχεδιάζονται πολυγωνισμοί και να τροποποιούνται διαδραστικά. Αυτή

η δυνατότητα της οπτικοποίησης και του πειραματισμού συνέβαλε επίσης αποφασιστικά στην ανάπτυξη του κλάδου.

Σε αυτή την εργασία εξετάζονται οι πολυγωνισμοί του επιπέδου με κανονικά πολύγωνα και προσδιορίζονται όλες οι δυνατές περιπτώσεις. Η εργασία έχει στόχο: (α) για τους μαθητές, την υλοποίηση μερικών χαρακτηριστικών της ανθρωπιστικής μαθηματικής εκπαίδευσης, όπως:

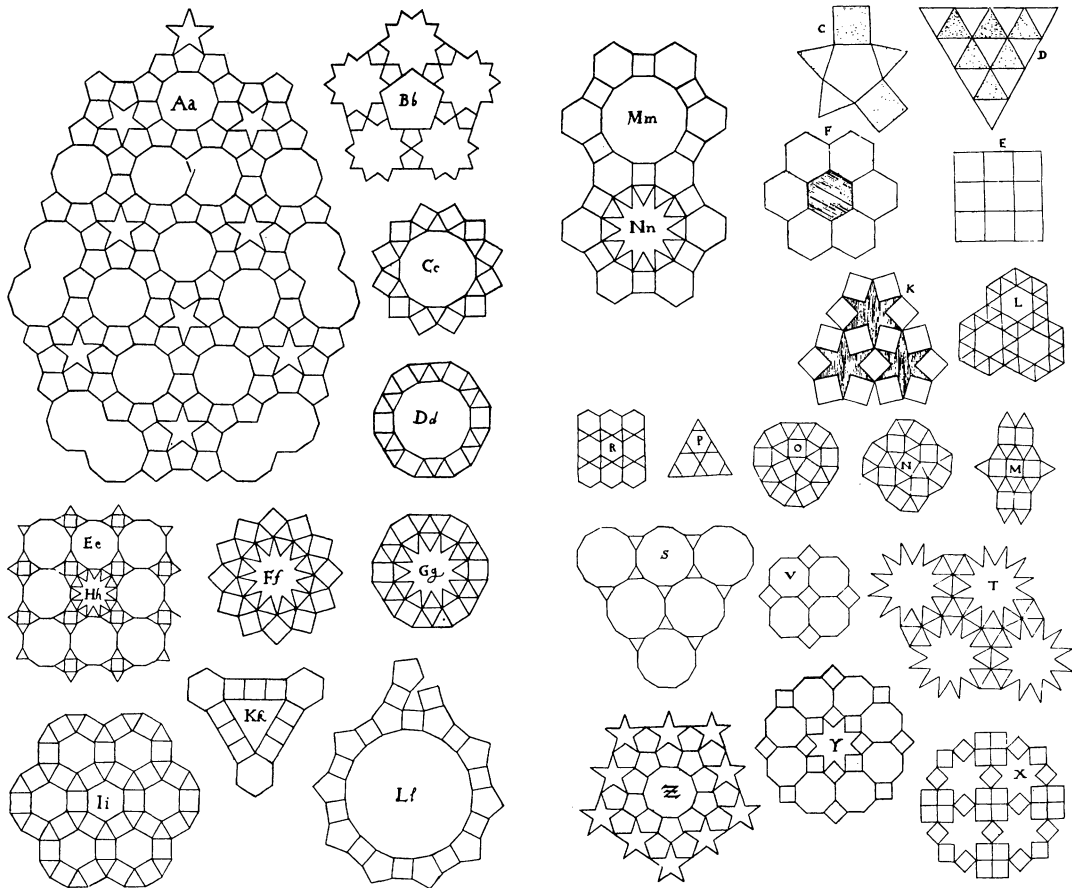
- την πρόκληση του ενδιαφέροντος και την ενεργητική συμμετοχή τους στο μάθημα,
- την ενσωμάτωση της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαιδευτική διεργασία,
- την κατάλληλη χρήση των εργαλείων και των ΤΠΕ, και
- να επισημάνει ότι τα μαθηματικά είναι «ανθρώπινη» ασχολία και σχετίζονται με τα άλλα μαθήματα.

(β) για τους εκπαιδευτικούς, να παρουσιάσει την πορεία της διδακτικής διαδικασίας ώστε μέσα από τις διεργασίες της *μετασχηματίζουσας μάθησης* να επανεξετάσουν κριτικά τις πεποιθήσεις που έχουν διαμορφώσει για το ρόλο τους (Mezirow & Associates, 2000).

1. Πολυγωνισμοί του επιπέδου με κανονικά πολύγωνα

Οι πολυγωνισμοί του επιπέδου με κανονικά πολύγωνα ήταν τα πρώτα είδη πολυγωνισμών που αποτέλεσαν αντικείμενο της μαθηματικής έρευνας. Η πρώτη συστηματική διερεύνηση έγινε από τον Johannes Kepler (1580-1630) και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο βιβλίο του *Harmonice Mundi* που εκδόθηκε το 1619 (Σχ. 3).

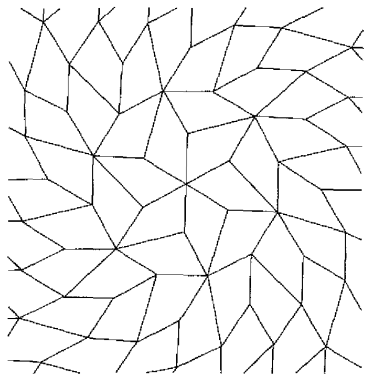
Σχήμα 3: Μερικά σχέδια με κανονικά πολύγωνα από το βιβλίο του Kepler “*Harmonice Mundi*”.



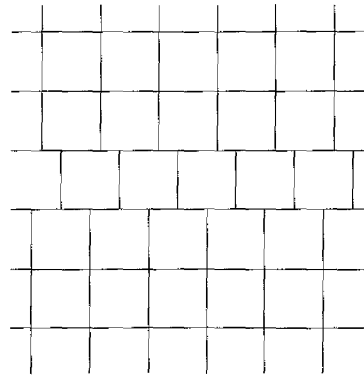
Θα περιοριστούμε σε πολυγωνισμούς του επιπέδου με κανονικά πολύγωνα που είναι πλευρά-με-πλευρά και όλες οι κορυφές είναι του ίδιου τύπου. Γενικά, ένας πολυγωνισμός είναι **πλευρά-με-πλευρά** αν για κάθε δύο πολύγωνα ισχύει μια μόνο από τις επόμενες τρεις περιπτώσεις (Σ. 4):

- i. δεν έχουν κοινά σημεία,
- ii. έχουν ακριβώς ένα κοινό σημείο που είναι κορυφή και στα δύο πολύγωνα, ή
- iii. έχουν ακριβώς ένα κοινό τμήμα που είναι πλευρά και στα δύο πολύγωνα.

Σχήμα 4: Ο πολυγωνισμός στο (α) είναι πλευρά-με-πλευρά, αλλά στο (β) δεν είναι.

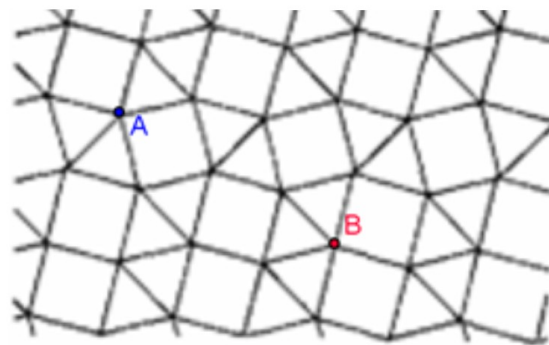


(α)



(β)

Σχήμα 5: Διάφοροι τύποι κορυφών



Με τον όρο **τύπος κορυφής** χαρακτηρίζεται η κυκλική διάταξη με την οποία είναι τοποθετημένα τα πολύγωνα γύρω από την κορυφή. Αν γύρω από μια κορυφή υπάρχουν, κυκλικά, ένα κ-γωνο, ένα μ-γωνο και ένα ν-γωνο, κλπ συμβολίζουμε τον τύπο της κορυφής με κ.μ.ν. Για παράδειγμα, στον πολυγωνισμό του διπλανού σχήματος υπάρχουν γύρω από κάθε κορυφή 3 ισόπλευρα τρίγωνα και 2 τετράγωνα. Όμως η κορυφή Α έχει τύπο 3.3.4.3.4 (ή πιο σύντομα $3^2.4.3.4$) ενώ η κορυφή Β έχει τύπο 3.3.3.4.4 (ή πιο σύντομα $3^3.4^2$). Οι περιορισμοί σε πολυγωνισμούς πλευρά-με-πλευρά και με κορυφές του ίδιου τύπου περιορίζουν το πλήθος των δυνατών περιπτώσεων και διευκολύνουν τη μαθηματική επεξεργασία.

Το ερώτημα σχετικά με τις δυνατότητες πολυγωνισμού του επιπέδου με αντίγραφα του ίδιου κανονικού πολυγώνου (μονοεδρικός πολυγωνισμός)⁸ έχει την επόμενη απλή απάντηση, η καταγωγή της οποίας χάνεται στην αρχαιότητα.

ΠΡΟΤΑΣΗ. Οι μόνοι δυνατοί μονοεδρικοί πλευρά-με-πλευρά πολυγωνισμοί του επιπέδου είναι οι τρεις πολυγωνισμοί με ισόπλευρα τρίγωνα, τετράγωνα, ή κανονικά εξάγωνα (Σχ. 6).

Στα θέματα των πολυγωνισμών με κανονικά πολύγωνα, θα είναι πολύ χρήσιμο για τους μαθητές να έχουν διαθέσιμα μερικά πρότυπα από χαρτόνι κανονικών πολυγώνων με 3, 4, 5, 6, 8, 10 και 12 πλευρές, όλα με το ίδιο μήκος πλευρών. Έτσι, οι μαθητές των μικρών τάξεων μπορούν να εργαστούν χειραπτικά και να διαπιστώσουν εύκολα ότι μόνο τρία από τα κανονικά πολύγωνα πλακοστρώνουν το

⁸ Το αποτέλεσμα ήταν γνωστό στον Πάππο (Heath 1921, v.II, p.390).

επίπεδο – το ισόπλευρο τρίγωνο, το τετράγωνο και το κανονικό εξάγωνο. Θα μπορούσαν ακόμη να χρησιμοποιήσουν ένα λογισμικό μαθηματικών, όπως τα GeoGebra, Geometer's Sketchpad και Χελωνόκοσμος.

Πιο τυπικά, ας υποθέσουμε ότι έχουμε κ κανονικά v -γωνια τα οποία καλύπτουν το χώρο γύρω από ένα κοινό σημείο, κορυφή των πολυγώνων. Δεδομένου ότι το μέτρο της εσωτερικής γωνίας φ_v ενός κανονικού v -γώνου δίνεται από τον τύπο $180^\circ - 360^\circ/v$, θα ισχύει:

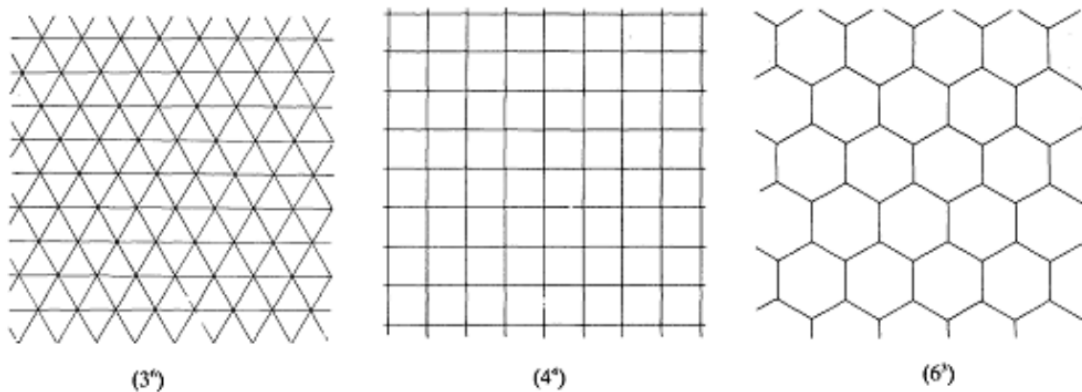
$$\kappa \cdot \varphi_v = 360^\circ \Leftrightarrow \kappa \left(180^\circ - \frac{360^\circ}{v} \right) = 360^\circ \Leftrightarrow \kappa \left(1 - \frac{2}{v} \right) = 2$$

ή

$$\kappa = 2 + \frac{4}{v-2}$$

Οι μόνες ακέραιες θετικές λύσεις αυτής της εξίσωσης είναι $(v=3, \kappa=6)$, $(v=4, \kappa=4)$ και $(v=6, \kappa=3)$. Άρα η κάλυψη γίνεται μόνο με 6 τρίγωνα, 4 τετράγωνα ή 3 κανονικά εξάγωνα.

Σχήμα 6: Οι τρεις μονοεδρικοί πολυγωνισμοί του επιπέδου με κανονικά πολύγωνα



Η κατάσταση γίνεται πολύ πιο ενδιαφέρουσα αν αναζητήσουμε πολυγωνισμούς του επιπέδου με κανονικά πολύγωνα διαφορετικών ειδών. Είναι εύκολο να ελέγξουμε ότι υπάρχουν τελικά 21 συνδυασμοί κανονικών πολυγώνων που μπορούν να τοποθετηθούν ώστε να καλύπτουν την περιοχή γύρω από μια κορυφή χωρίς κενά και επικαλύψεις (Σχ. 7).

Οι μικροί μαθητές μπορούν να βρουν τους συνδυασμούς με κανονικά πολύγωνα μέχρι 12 πλευρές με πρακτικούς υπολογισμούς ή χειραπτικά. Το πρόβλημα αντιμετωπίζεται πιο συστηματικά εξετάζοντας διαδοχικά τον αριθμό των πολυγώνων γύρω από μια κορυφή.

Ο αριθμός των πολυγώνων σε μια κορυφή είναι μέγιστος αν η εσωτερική γωνία κάθε πολυγώνου είναι η ελάχιστη δυνατή – δηλαδή 60° . Έτσι υπάρχουν το πολύ 6 πολύγωνα σε μια κορυφή, και αυτό συμβαίνει μόνο αν κάθε πολύγωνο είναι ισόπλευρο τρίγωνο. Αυτός είναι ο κανονικός πολυγωνισμός που βρέθηκε παραπάνω:

3.3.3.3.3 ή 3⁴. Επομένως ας εξετάσουμε πρώτα την περίπτωση να υπάρχουν ακριβώς 5 πολύγωνα σε μια κορυφή.

- Δεν μπορεί να είναι και τα 5 ισόπλευρα τρίγωνα, επειδή $5 \times 60^\circ = 300^\circ$.
- Αν τα 4 είναι ισόπλευρα τρίγωνα, τότε το πέμπτο πρέπει να είναι κανονικό εξάγωνο επειδή η γωνία που μένει είναι 120° . Έτσι έχουμε τον τύπο κορυφής 3.3.3.3.6 ή 3⁴.6 (Σχ. 7, ο δεύτερος στην πρώτη σειρά).
- Αν τα 3 είναι ισόπλευρα τρίγωνα, τότε τα άλλα δύο πρέπει να είναι τετράγωνα. Έτσι έχουμε τους τύπους κορυφής: 3³.4² και 3².4.3.4 (Σχ. 7, οι τρίτος και τέταρτος στην πρώτη σειρά).
- Αν τα 2 είναι ισόπλευρα τρίγωνα, τότε μαζί με τα άλλα τρία πολύγωνα, ακόμη και είναι τετράγωνα, το άθροισμα των γωνιών στην κορυφή υπερβαίνει τις 360° .
- Με παρόμοια επιχειρήματα, δεν μπορεί να υπάρχουν λιγότερα από 2 ισόπλευρα τρίγωνα σε κάθε κορυφή.

Οι περιπτώσεις που υπάρχουν ακριβώς 4 ή ακριβώς 3 πολύγωνα σε μια κορυφή εξετάζονται ανάλογα και δίνουν τους υπόλοιπους τύπους κορυφής, οι οποίοι τελικά είναι 21 (Σχ. 7). Στο σημείο αυτό αλλά και νωρίτερα η εργασία θα μπορούσε να ανατεθεί σε ομάδες μαθητών

Όμως κάποιες από τις 21 περιπτώσεις οδηγούν, αν αναπτυχθούν στο επίπεδο, είτε σε πολυγωνισμό με επικαλύψεις ή σε πολυγωνισμό με διάφορους τύπους κορυφών. Λαμβάνοντας υπόψη τον περιορισμό σε πολυγωνισμούς πλευρά-με-πλευρά στους οποίους επιτρέπεται μόνο ένας τύπος κορυφής, έχουμε το επόμενο αποτέλεσμα (Grunbaum and Shephard 1987, p.59):

ΘΕΩΡΗΜΑ. Υπάρχουν ακριβώς 11 διαφορετικοί πλευρά-με-πλευρά πολυγωνισμοί με κανονικά πολύγωνα στους οποίους όλες οι κορυφές είναι του ίδιου τύπου:

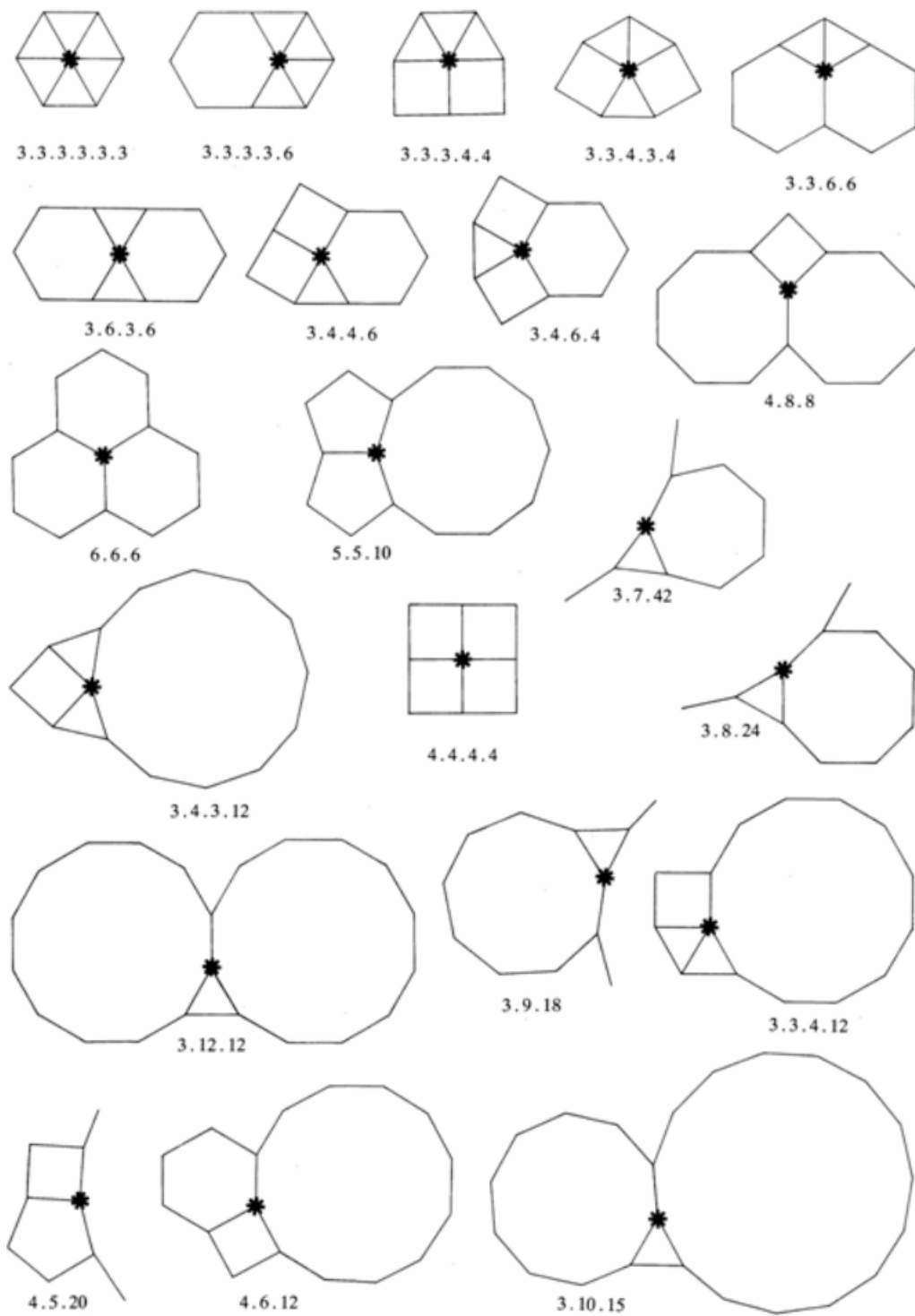
(3⁶), (3⁴.6), (3³.4²), (3².4.3.4), (3.4.6.4), (3.6.3.6), (3.12²), (4⁴), (4.6.12), (4.8²), (6³).

Οι 11 αυτοί πολυγωνισμοί (Σχ. 8) ονομάζονται *Αρχιμήδαιοι* (ή *ημικανονικοί*) πολυγωνισμοί.

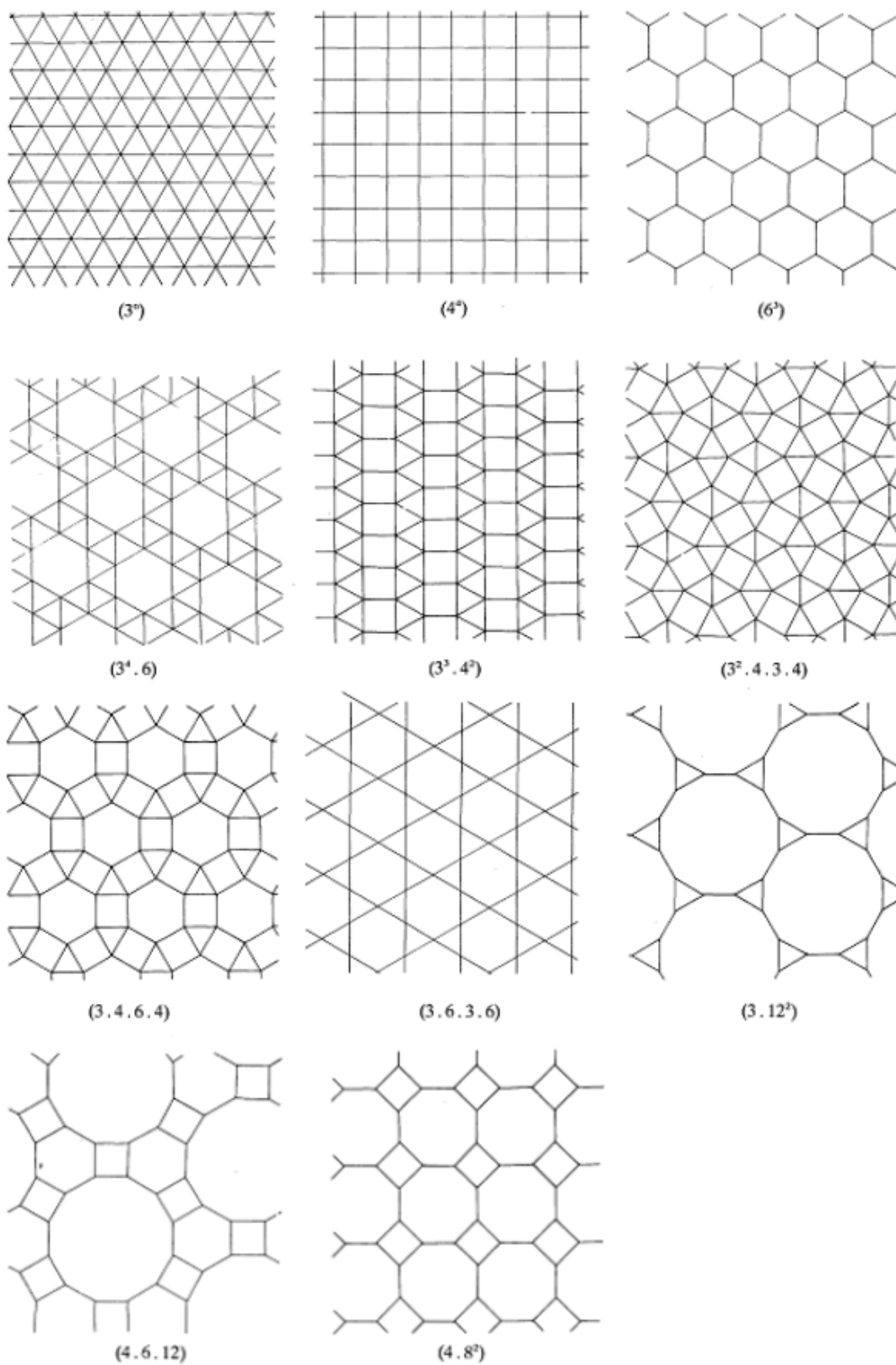
Η διαπίστωση ότι οι άλλοι δέκα τύποι δεν επεκτείνονται σε πολυγωνισμούς του επιπέδου γίνεται εύκολα. Σε κάθε περίπτωση θεωρούμε ένα από τα n -γωνα με n περιττό, καλύπτουμε την περιοχή γύρω από μια αρχική κορυφή και συνεχίζουμε κυκλικά με τις άλλες κορυφές. Η διαδικασία οδηγεί σε αδιέξοδο.

Θα πρέπει ακόμη να εξεταστεί αν οι 11 τύποι κορυφών που παραμένουν οδηγούν πράγματι σε πολυγωνισμούς του επιπέδου. Αυτό είναι απλό για τους κανονικούς πολυγωνισμούς (4⁴) και (3⁶) θεωρώντας δύο ή τρεις κατάλληλες οικογένειες ευθειών παράλληλων και σε ίσες αποστάσεις. Από αυτές τις δύο περιπτώσεις προκύπτει η ύπαρξη και των άλλων πολυγωνισμών. Για παράδειγμα, ο πολυγωνισμός (6³) προκύπτει από τον (3⁶) παίρνοντας κατάλληλες ενώσεις 6 τριγώνων για ένα κανονικό εξάγωνο.

Σχήμα 7: Οι 21 δυνατοί τύποι κορυφών



Σχήμα 8: Οι 11 Αρχιμήδειοι πολυγωνισμοί



Δραστηριότητες

1. Πόσους πολυγωνισμούς μπορείτε να βρείτε στο σπίτι σας; στην τάξη σας; στο περιβάλλον; (πλακοστρώσεις, κυψέλη, κουκουνάρι, ανανάς, κέλυφος χελώνας)
2. Ζητήστε από τους μαθητές να αναζητήσουν (σε εγκυκλοπαίδειες, το διαδίκτυο ή άλλες πηγές) κανονικούς πολυγωνισμούς στη ζωή των αρχαίων λαών μέχρι σήμερα.
3. Καθοδηγήστε τους μαθητές να ανακαλύψουν τους 21 δυνατούς τύπους κορυφών με κανονικά πολύγωνα.
4. Καθοδηγήστε τους μαθητές να διερευνήσουν και να δικαιολογήσουν ότι μόνο οι 11 από τους 21 τύπους κορυφής επεκτείνονται σε πολυγωνισμούς του επιπέδου. Η δραστηριότητα αυτή είναι μια καλή ευκαιρία αξιοποίησης του λογισμικού GeoGebra.
5. Καθοδηγήστε τους μαθητές να συντάξουν στη γλώσσα προγραμματισμού Logo προγράμματα για την κατασκευή:

(α) των Αρχιμήδειων πολυγωνισμών γύρω από μια κορυφή

(β) των τριών κανονικών πολυγωνισμών του επιπέδου

Για παράδειγμα, η κατασκευή του κανονικού πολυγωνισμού (4^4) γίνεται στο Χελωνόκοσμο με το επόμενο απλό πρόγραμμα:

για εκκίνηση

για πλακάκι

σβγ

επανάλαβε 4[μ 20 δ 90]

σπ π 130 α 90 μ 220 δ 90 σκ

τέλος

τέλος

για στήλη :α

για μετακίνηση

επανάλαβε :α[πλακάκι σπ μ 20 σκ]

σπ π 240 δ 90 μ 20 α 90 σκ

τέλος

τέλος

για δάπεδο :β :α

επανάλαβε :β[στήλη :α μετακίνηση περίμενε 500]

τέλος

δάπεδο 22 12

Οι μαθητές με την δραστηριότητα αυτή μαθαίνουν να δίνουν οδηγίες στον υπολογιστή. Αυτό προϋποθέτει την πολύ καλή γνώση του αντικειμένου, η οποία μπορεί να αποκτηθεί και μέσα από τα λάθη καθώς ο μαθητής προσπαθεί να κάνει κάποιες αλλαγές στο πρόγραμμα αν το αποτέλεσμα δεν είναι το επιθυμητό. Επιπλέον αποκτά ικανότητες μεθοδολογικού χαρακτήρα.

Ασκήσεις

1. Να δείξετε ότι αν ένας πολυγωνισμός με κανονικά πολύγωνα έχει τρία πολύγωνα σε μια κορυφή και ένα από αυτά είναι n -γωνο με n περιττό, τότε τα άλλα δύο πολύγωνα πρέπει να είναι ίσα. Αυτό το αποτέλεσμα θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στην απόρριψη πολλών τύπων κορυφών στη δραστηριότητα 3.
2. Να δείξετε ότι αν ένας πολυγωνισμός με κανονικά πολύγωνα περιέχει ένα οκτάγωνο, τότε πρέπει να είναι ο πολυγωνισμός 4.8^2 .

Συμπεράσματα

Μέσα από τα στάδια υλοποίησης της διδακτικής διαδικασίας και τις προτεινόμενες δραστηριότητες επιτυγχάνονται σε μεγάλο βαθμό οι στόχοι που τέθηκαν στην αρχή της εργασίας, όπως:

- Αξιοποίηση της οπτικοποίησης για την εισαγωγή των μαθητών σε μαθηματικές ιδέες, όπως του μέτρου γωνίας, των πολυγώνων, των γωνιακών σχέσεων στα πολύγωνα, της ισότητας και της κάλυψης του επιπέδου.
- Εμπλοκή των μαθητών σε στοχαστική και κριτική εξέταση, επανεξέταση και ανάλυση των δεδομένων σε κάθε πρόβλημα.
- Ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χρησιμοποιούν χειραπτικά μοντέλα, να χειρίζονται διαγράμματα για να αναλύσουν τα προβλήματα και να σχηματίσουν χρήσιμες νοητικές εικόνες μαθηματικών εννοιών και διαδικασιών.
- Ανάπτυξη ιδεών που είναι εξίσου χρήσιμες στην τέχνη, το σχεδιασμό και τη μαθηματική έρευνα, όπως είναι η φαντασία των μαθητών και οι δεξιότητες ακρίβειας.
- Αξιοποίηση των ΤΠΕ στο σχεδιασμό πολυγωνισμών και στη διαδραστική τροποποίησή τους. Ο Η/Υ αξιοποιείται ως διερευνητικό εργαλείο που δεν δίνει έτοιμες λύσεις παρά μόνο εμπλουτίζει την διαίσθηση των μαθητών.
- Συνδυασμός της αισθητικής και πνευματικής απόλαυσης με τις δυνατότητες εφαρμογής τόσο άτυπων δημιουργικών προσεγγίσεων όσο και συστηματικών προσεγγίσεων.
- Αντιμετώπιση προκλητικών προβλημάτων σε διάφορα επίπεδα. Τα μαθηματικά που χρειάζονται είναι κατά το μεγαλύτερο μέρος στοιχειώδη, ωστόσο οδηγούν σε πολλά ενδιαφέροντα και μερικές φορές εκπληκτικά αποτελέσματα.

- Αλλαγή της ενδεχόμενης πεποίθησης ότι τα μαθηματικά είναι ένα απομονωμένο μάθημα αλλά αντίθετα σχετίζεται με πολλά άλλα ανθρώπινα ενδιαφέροντα.

Όλο το θέμα αναδεικνύει τα μαθηματικά ως επιστήμη των μορφών, των προτύπων (μοτίβων). Η επιλογή της μορφής έναντι του αριθμού έγινε από τους Έλληνες, μετά την απόδειξη του Πυθαγορείου Θεωρήματος και την συνδεόμενη απόδειξη της ασυμμετρίας, και τηρήθηκε για 20 αιώνες. Αυτό είναι και το κοινό ενδιαφέρον της Τέχνης και των Μαθηματικών: η μορφή και η δομή, η γεωμετρία και ο τρόπος με τον οποίο τα μέρη ταιριάζουν μεταξύ τους.

Ελπίζουμε ότι οι εκπαιδευτικοί και άλλοι αναγνώστες θα βρουν σε αυτές τις διαδικασίες ιδέες για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας των μαθηματικών, και θέματα για ερευνητικές και δημιουργικές εργασίες που μπορούν να συμβάλουν στην έμπνευση και την προώθηση νέων πολιτιστικών εξελίξεων στην κοινωνία. Οι δάσκαλοι των μαθηματικών με ανθρωπιστική φιλοσοφία συμφωνούν με την άποψη του Csikszentmihalyi (1990) που έγραψε:

“Τα κύρια εμπόδια στη μάθηση δεν είναι γνωστικά. Δεν είναι ότι οι μαθητές δεν μπορούν να μάθουν. Είναι ότι δεν θέλουν να το κάνουν. Αν οι εκπαιδευτικοί επενδύσουν ένα μέρος της ενέργειας που δίνουν τώρα, προσπαθώντας να μεταδώσουν πληροφορίες, στην προσπάθεια να τονώσουν την απόλαυση των μαθητών από τη μάθηση, θα μπορούσαμε να επιτύχουμε πολύ καλύτερα αποτελέσματα.”

Βιβλιογραφία

- Christie, A. H. (1929). *Pattern Design: An Introduction to the Study of Formal Ornament*. New York, NY: Dover Publications.
- Grunbaum, B. & Shephard, G. C. (1987). *Tilings and Patterns*. New York, NY: Freeman and Company.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Literacy and Intrinsic Motivation. *Daedalus*, 119, 115-140.
- Hargittai, I. (1986). *Symmetry: Unifying Human Understanding*. New York, NY: Pergamon Press.
- Heath, T. L. (1981). *A history of Greek mathematics* (Vol. 2). New York, NY: Dover Publications.
- Jones, O. (1856). *The Grammar of Ornament*. London: Wallace Library, Rochester Institute of Technology.
- Kappraff, J. (1991). *Connections: The geometric bridge between art and science*. New Jersey, NJ: Mc Graw Hill, Inc.
- Kepler, J. [1619]: *Harmonice Mundi*. Translated into English by E.J. Aiton, A. M. Duncan, & J. V. Field (1997): *The harmony of the world*. New York, NY: American Philosophical Society.

- Mezirow, J. & Associates (Eds.) (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Senechal, M. (1995). *Quasicrystals and geometry*. New York, NY: Cambridge University Press.
- White, A. (1993). *Essays in Humanistic Mathematics*. Washington, DC: The Mathematical Association of America.

Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας:
Μία Διαθεματική Διδακτική Προσέγγιση για τη διαφορετικότητα, την
προσφυγιά και μετανάστευση, στην Έκφραση – Έκθεση Γ΄ Γυμνασίου

Βασιλική Ι. Παπακίτσου, Φιλολόγος

vasiliki.i.papakitsou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία διαθεματική προσέγγιση διδασκαλίας του μαθήματος Έκφραση – Έκθεση Γ΄ Γυμνασίου στην ενότητα «Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί». Αξιοποιήθηκε η μέθοδος του Α. Κόκκου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας» και η μέθοδος Perkins. Στόχος είναι οι μαθητές/τριες να ευαισθητοποιηθούν και ενεργοποιηθούν στο πρόβλημα των πολύμορφων ρατσιστικών διακρίσεων λόγω της αυξανόμενης μετανάστευσης και των προσφυγικών εισροών στη χώρα. Επιπρόσθετα, μέσω της επαφής τους με σημαντικά έργα τέχνης, να ενεργοποιήσουν την κριτική σκέψη, την ενσυναίσθηση, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους. Αξιοποιώντας την προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία τους, να συνεργαστούν, να ανακαλύψουν καινούργια συναισθήματα, να επαναξιολογήσουν και μετασχηματίσουν στερεοτυπικές παραδοχές τους, αναπτύσσοντας συναισθήματα αλληλεγγύης, ανεκτικότητας, σεβασμού του ανθρώπου και αποδοχής του διαφορετικού, διαμορφώνοντας θετική στάση ζωής.

Λέξεις Κλειδιά: Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας, Διαθεματικότητα, Μέθοδος Perkins, Κριτική Σκέψη, Δημιουργικότητα, Διαφορετικότητα

Abstract

This paper is a cross-curricular approach to teaching the course Greek Literature – Composition Writing, in the 3rd High School grade, in the section "We are all the same. We are all different". The method of A. Kokkos "Transforming Learning through Aesthetic Experience" and the Perkins method, were exploited. The aim is to raise student's awareness and activation on the issue of multiform racist discrimination, due to rising immigration and refugee inflows into the country. In addition, through their contact with important works of art, to activate their critical thinking, empathy, creativity and imagination. By exploiting their pre-existing knowledge and experience, they collaborate, discover new feelings, re-evaluate and transform their stereotypical assumptions, develop feelings of solidarity, tolerance, respect for the person and acceptance of the different, shaping a positive attitude of life.

Keywords: Transforming Learning through Aesthetic Experience, cross-curricular, Perkins Method, Critical Thinking, Creativity, Diversity.

Εισαγωγή

Η συγκεκριμένη διαθεματική διδακτική προσέγγιση επιχειρεί να αξιοποιήσει τη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας» του Α.

Κόκκου και τη μέθοδο Perkins σε τμήμα 25 μαθητών/τριών Γ΄ Γυμνασίου στο μάθημα Έκφραση – Έκθεση σε έξι (6) διδακτικές ώρες.

Το σχολείο είναι απαραίτητο να ανταποκρίνεται στις πολύπλοκες κοινωνικές εξελίξεις, ιδιαίτερα μάλιστα όταν εμφανίζονται στην κοινωνία ανησυχητικά φαινόμενα ρατσισμού, βίας και κοινωνικού αποκλεισμού. Ο ρόλος του σχολείου μέσα από την ουσιαστική αξιοποίηση των γνωστικών αντικειμένων είναι καταλυτικός για την αποφυγή εξάπλωσης τέτοιων φαινομένων με παράλληλη διαμόρφωση από τους μαθητές απορριπτικής στάσης προς ρατσιστικές αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές. Με αφορμή λοιπόν το μάθημα της Έκφρασης – Έκθεσης στην 3^η ενότητα «Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί», έγινε προσπάθεια να προσεγγίσουμε εκπαιδευτικός και μαθητές τις προτεινόμενες έννοιες της ενότητας διαθεματικά και κυρίως μέσω της Τέχνης, οι μαθητές/τριες να αξιοποιήσουν την προ υπάρχουσα γνώση και εμπειρία τους, να ανακαλύψουν καινούργια συναισθήματα, να ενεργοποιήσουν την ενσυναίσθηση, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους, επιταχύνοντας και εμπεδώνοντας τη διαδικασία της μάθησης. Ο κύριος σκοπός ήταν να ευαισθητοποιηθούν, να προβληματιστούν και να ενεργοποιηθούν οι μαθητές/τριες στο πρόβλημα των πολύμορφων ρατσιστικών διακρίσεων λόγω της αυξανόμενης μετανάστευσης και των προσφυγικών εισροών στη χώρα. Επιπρόσθετα, μέσω της επαφής τους με σημαντικά έργα τέχνης κατά τη μαθησιακή διαδικασία, να επαναξιολογήσουν και επανεκτιμήσουν συγκεκριμένες κοινωνικές παραδοχές τους, αναπτύσσοντας συναισθήματα αλληλεγγύης, ανεκτικότητας, σεβασμού του ανθρώπου και αποδοχής του διαφορετικού καθώς και να διαμορφώσουν θετική στάση ζωής.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση στηρίχθηκε στη θεωρία της Μετασχηματίζουσας μάθησης του J. Mezirow. Σύμφωνα με τον Mezirow (1991), ο εκπαιδευόμενος στοχάζεται κριτικά αναφορικά με κοινωνικά παραδεκτές και στερεοτυπικές έννοιες και αντιλήψεις που έχει άκριτα δεχτεί, στη δεδομένη περίπτωση, οι μαθητές μέσω της κοινωνικοποίησης και της εμπειρίας. Μέσω πολλαπλών και ποικίλων δράσεων, αποπροσανατολιστικά διλήμματα/θεωρήσεις, επαναξιολογεί κριτικά τις πρότερες υποθέσεις στις οποίες στηρίζονταν οι πεποιθήσεις του και παρωθείται στη διόρθωση–μετασχηματισμό των αντιλήψεων και αξιών του και στη διαμόρφωση νέων στρατηγικών ζωής που προκύπτουν από αυτή την αξιολόγηση. Στην εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» που ανέπτυξε ο Α. Κόκκος (2010). Στόχος είναι η αξιοποίηση έργων Τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας για την ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού, της δημιουργικότητας και της φαντασίας των μαθητών. Επίσης, στην τεχνική Perkins όπου μέσα από τέσσερις αλληπάλλληλες φάσεις συστηματικής παρατήρησης έργου τέχνης επιδιώκεται η ενεργοποίηση της στοχαστικής διάθεσης και κριτικής σκέψης των μαθητών (Perkins, 1994). Στην τοποθέτηση του Freire (1973) ότι η Τέχνη, εξοικειώνει με τον αντισυμβατικό τρόπο σκέψης, συμβάλλει στη συνθετική και ολιστική διερεύνηση ενός ζητήματος μέσω των πολλαπλών αισθητικών εμπειριών με πολυδιάστατα μηνύματα που ενισχύει τη μαθησιακή διεργασία και τα οποία μπορούν να αποτελούν εναύσματα για την ανάπτυξη του κριτικού τρόπου σκέψης. Επιπλέον, η Τέχνη λόγω της χρήσης ποικίλων συμβολικών συστημάτων είναι ικανή να ενεργοποιήσει την πολλαπλή νοημοσύνη και να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών για ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Gadsen, 2008), ενώ παράλληλα

συντελεί στην καλύτερη κατανόηση του εαυτού τους, των άλλων ανθρώπων και του κόσμου, με περισσότερο ολιστικούς τρόπους (Lawrence, 2008). Στη θεωρία του εποικοδομητισμού (constructivism). Ο μαθητής οικοδομεί τη νέα γνώση βασιζόμενος στις προϋπάρχουσες γνώσεις, εμπειρίες, πεποιθήσεις, μαθαίνει βιωματικά. Επιπλέον, ο Dewey σημειώνει ότι μέσω της αισθητικής εμπειρίας καλλιεργείται η φαντασία και ακριβώς επειδή τα έργα τέχνης εμπεριέχουν βαθύτερα νοήματα αποτελούν πρόκληση για βαθύτερη σκέψη, μεγαλύτερη αντίληψη νοημάτων και προσωπική έκφραση (Dewey, 1980). Στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες για τη μάθηση και τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης που εισήγαγε ο L. Vygotsky. Η μάθηση είναι διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Διδάσκοντες και διδασκόμενοι, αναπτύσσουν μια δική τους ιστορία κοινών αντιλήψεων και δημιουργούν γνώση. Η μάθηση αποτελεί συλλογικό επίτευγμα (Faulkner, & Woodhead, 1999). Στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης που προσεγγίζει τη μάθηση ως μια πολυδιάστατη διαδικασία στην οποία συμμετέχουν πολλοί τομείς (Gardner, 1999). Η αλληλεπίδραση των παιδιών με τα έργα τέχνης συμβάλλει στην πολύπλευρη ανάπτυξη της νοημοσύνης καθώς η αισθητική εμπειρία προσφέρει πλήθος συμβόλων για επεξεργασία (Gardner, 1990).

Μεθοδολογικά Εργαλεία

Θα αξιοποιηθούν η μέθοδος του Α. Κόκκου (2010), «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική εμπειρία» που στηρίζεται στην ανάλυση έξι σταδίων. Στο στάδιο της επεξεργασίας των έργων τέχνης, τα τέσσερα στάδια της τεχνικής Perkins, ενώ στη διασύνδεσή τους με τα κριτικά ερωτήματα επανερχόμαστε στη μέθοδο του Α. Κόκκου.

Η μορφή της διδασκαλίας είναι διαλεκτική, ομαδοσυνεργατική, συνερευνητική/διερευνητική που στηρίζεται στην καθοδηγούμενη μαθητική αυτενέργεια και συμμετοχικότητα.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συντονιστικός, διαμεσολαβητικός, καθοδηγητικός, συμβουλευτικός, υποστηρικτικός, ενθαρρυντικός ενώ περιορίζεται σημαντικά η μετωπική διδασκαλία.

1^ο Στάδιο: Διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών

Κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας σε προηγούμενη ενότητα του μαθήματος, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες είχαν συγκεκριμένες στερεοτυπικές αντιλήψεις που εκφραζόντουσαν με διαβαθμισμένη ένταση καθώς επηρεάζονταν έντονα από τις πολύπλοκες κοινωνικές εξελίξεις της επικαιρότητας. Ειδικότερα, έδειξαν πολλαπλώς ευαίσθητοποιημένοι/ες σε σχέση με το φυλετικό ρατσισμό και λόγω της εισροής πολλών προσφύγων και μεταναστών στη χώρα. Παρότι έδειχναν να κατανοούν την αρνητικότητα της έννοιας ρατσισμός ωστόσο εξέφραζαν φόβο και ανασφάλεια για τη συνύπαρξη όλων των κοινωνικών ομάδων και τη διαμόρφωση πολυπολιτισμικών κοινωνιών, αντιμετώπιζαν με καχυποψία τους πρόσφυγες και μετανάστες και δεν μπορούσαν να συναισθανθούν τη θέση τους, τα προβλήματα, τα συναισθήματά τους. Με αυτή την αφετηρία αξιοποιήθηκε η ενότητα «Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί» στο μάθημα Έκφραση – Έκθεση. Μέσα από την

ανάπτυξη διαλόγου κατέστη σαφής σε όλους τους μαθητές/τριες η ανάγκη κριτικής διερεύνησης του θέματος. Ήταν σημαντικό, όπως αυθόρμητα προέκυψε, να εξετάσουμε την έννοια της διαφορετικότητας, της μετανάστευσης και προσφυγιάς, σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο. Μέσω της ενσυναίσθησης, που αποτελεί θεμελιώδη δεξιότητα και βασικό συστατικό της συναισθηματικής νοημοσύνης, να αποδεχτούμε τις διαφορετικές σκέψεις, αντιλήψεις, συμπεριφορές των ανθρώπων, τα συναισθήματά τους που μπορεί να είναι πολύ κοινά, και την ίδια στιγμή να αναλογιστούμε την προσωπική μας ευθύνη-στάση ως μέλλοντες ενεργοί πολίτες (Goleman, 1998).

1^η Διδακτική ώρα

2^ο Στάδιο: Διερεύνηση των αρχικών παραδοχών

Εισαγωγικά, η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να χωριστούν σε πέντε ομάδες των πέντε ατόμων, να ορίσουν εκπρόσωπο και γραμματέα και να απαντήσουν γραπτώς στην ερώτηση:

«Τι σκεπτόμαστε για τους ανθρώπους που έρχονται να μείνουν στη χώρα μας;»

Οι μαθητές καλούνται να αλληλοεπιδράσουν, να συνεργαστούν και να παραγάγουν κείμενο αποτέλεσμα της συνεργασίας τους. Όταν ολοκληρωθούν οι απαντήσεις, οι εκπρόσωποι των ομάδων ανακοινώνουν τα αποτελέσματα των εργασιών τους στην ολομέλεια του τμήματος. Ενδεικτικά, αναφέρουν ότι διακατέχονται από συναισθήματα «φόβου», «αμηχανίας», «αγωνίας», «λύπης», «θυμού», αισθάνονται «αδύναμοι να αντιδράσουν», σκέπτονται «φοβόμαστε να περπατήσουμε στο δρόμο», «έχουν αυξηθεί οι κλοπές», «οι καθηγητές πρέπει να είναι πιο κοντά στα παιδιά», «πολλές φορές οι άλλοι προκαλούν με τη συμπεριφορά τους», «δεν θα βρω δουλειά».

Τα κείμενά τους θα συγκριθούν με αυτά που θα παραγάγουν μετά την ολοκλήρωση της εφαρμογής της μεθόδου.

Στο τέλος, μετά από συζήτηση, γίνεται ιεράρχηση των απόψεων για τις οποίες προκύπτει η ανάγκη κριτικής διερεύνησης.

3^ο Στάδιο: Εντοπισμός και καθορισμός υπο-θεμάτων

Τα υποθέματα που προέκυψαν από το διάλογο με τους μαθητές και τις γραπτές τους εργασίες, αφορούν: στο θέμα της διαφορετικότητας, της μετανάστευσης και προσφυγιάς. Τίθενται λοιπόν τα εξής κριτικά ερωτήματα:

Κριτικά Ερωτήματα

1. Πως είναι να πρέπει να αποχωριστείς την πατρίδα σου; Ποια άραγε συναισθήματα βιώνουν, τι σκέπτονται όσοι αποχωρίζονται την Πατρίδα τους;
2. Πόσο διαφορετικοί είμαστε; Πως θα αισθανόμασταν εμείς αν είμασταν στη θέση του «Άλλου»;

4^ο Στάδιο: Επιλογή έργων τέχνης και Συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα

Η επιλογή των έργων τέχνης αυτή τη φορά έγινε λαμβάνοντας υπόψη τα κριτικά ερωτήματα που έπρεπε άμεσα να διασυνδεθούν-συσχετιστούν με τα κατάλληλα έργα τέχνης, τις προσλαμβάνουσες των μαθητών/τριών, τους διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης, τις ιδιαίτερες ανάγκες και ενδιαφέροντά τους, τις εικαστικές τους ανησυχίες, την έλλειψη εξοικείωσής τους με τη συγκεκριμένη μέθοδο, καθώς και το διαθέσιμο σχολικό χρόνο. Επιλέχθηκαν τα ποιήματα «Έκδοτος στη μοίρα» Μ. Μιχαηλίδης, «Στην Κοιλάδα με τους Ροδώνες» Ν. Εγγονόπουλος και οι ταινίες «Αποδemy» Κ. Αθανασοπούλου, «The Immigrant» Charlie Chaplin. Ακολουθεί η διασύνδεση των έργων τέχνης με τα κριτικά ερωτήματα.

ΕΠΙΛΕΓΜΕΝΑ ΕΡΓΑ ΤΕΧΝΗΣ	ΚΡΙΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	
	1	2
Ταινία: Κ. Αθανασοπούλου, «Αποδemy»	✓	✓
Ταινία: Charlie Chaplin – «The Immigrant»	✓	✓
Ποίημα: Ν. Εγγονόπουλος, «Στην Κοιλάδα με τους Ροδώνες»		✓
Ποίημα: Μ. Μιχαηλίδης, «Έκδοτος στη μοίρα»	✓	✓

2^η Διδακτική ώρα

5^ο Στάδιο: Επεξεργασία των έργων τέχνης

1. Ταυτότητα Κινηματογραφικού Έργου

Πρωτότυπος τίτλος	«The Immigrant»
Σκηνοθέτης και Συγγραφέας	Charles Chaplin
Διάρκεια	30'
Έτος παραγωγής	1917
Χώρα παραγωγής	ΗΠΑ
Πηγές, Page URL:	https://www.youtube.com/watch?v=t3PbTzarsvc
Επιλογή αποσπασμάτων:	https://we.tl/HQBJi5Lin (14'56'')

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των πέντε ατόμων ώστε να επιτευχθεί πλουραλισμός των απόψεων και προσεγγίσεων μεγιστοποιώντας το αποτέλεσμα της μαθητικής συνεργασίας. Η εκπαιδευτικός προβάλλει στον βιντεοπροβολέα του τμήματος αποσπάσματα από την ταινία του Charlie Chaplin «The Immigrant». Στην επεξεργασία της ταινίας αξιοποιήθηκε η τεχνική Perkins προσαρμοσμένη για κινηματογραφικά έργα. Αρχικά, διαμορφώνεται το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα,

γίνεται μια μικρή εισαγωγή και δίνονται περιεκτικά κάποιες πληροφορίες για την πλοκή, τον καλλιτέχνη και το κοινωνικό του πλαίσιο δεδομένου ότι υποστηρίζει σημαντικά τη διασύνδεση του έργου με τα κριτικά ερωτήματα.

Η συγκεκριμένη ταινία, επιλέχθηκε το 1998 από την «Βιβλιοθήκη του Κογκρέσου» για την εγγραφή του στο «Εθνικό Αρχείο του Κινηματογράφου των ΗΠΑ» ως έργο «πνευματικά, ιστορικά και αισθητικά σημαντικό».

Πρόκειται για ένα μικρό αριστούργημα, θαυμάσιο έργο τέχνης, μια συγκινητική και ανθρώπινη κωμωδία του Τσάπλιν που μιλάει για την περιπέτεια και τα όνειρα των μεταναστών για μια καλύτερη ζωή.

Το συγκεκριμένο έργο επιλέχθηκε γιατί ακροβατεί μεταξύ κωμικών και τραγικών στοιχείων, αξιοποιεί στο μέγιστο το χιούμορ και την ειρωνεία παρέχοντας έτσι τα κατάλληλα εναύσματα για να εντοπίσουν οι μαθητές όχι μόνο την πραγματικότητα που έχει να αντιμετωπίσει ένας μετανάστης, τις αντιδράσεις και συμπεριφορές των ανθρώπων που συναντά στη νέα του πατρίδα, αλλά και να διακρίνουν την ακέραιη προσωπικότητά του, την αισιόδοξη στάση του για τη ζωή. Ειδικά τα ποικίλα ευρήματα της ταινίας δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να οξύνουν την κρίση τους, τη δημιουργική και ενσυναισθητική ικανότητά τους παρέχοντας τη δυνατότητα για πολλαπλές προσεγγίσεις.

Αξιοσημείωτο είναι πως οι μαθητές ταυτίζονται τον ήρωα. Τα σχόλιά τους συγκινητικά: «δεν χάνει την ανθρωπιά του ακόμα και στις πιο δύσκολες συνθήκες», «είναι ευγενικός», «έχει αισιόδοξια για το μέλλον», «ερωτεύεται». «Ο σερβιτόρος είναι άκαρδος », «δεν του φέρνονται καλά, τον υποτιμούν», «...στο τέλος ξεσκονίζουν τα παλιά και τρύπια ρούχα τους...Είναι τόσο ευγενείς!!».

3η Διδακτική ώρα

2. Ταυτότητα Ποιήματος

Τίτλος Πρωτοτύπου	«Στην κοιλάδα με τους Ροδώνες»
Συγγραφέας	Ν. Εγγονόπουλος
Έκδοση	Ίκαρος 1992
Πηγές, Page URL:	<ul style="list-style-type: none">https://www.esos.gr/arthra/43022/apospasmata-poiimaton-poy-mporoun-na-axiopoiithoun-apo-toys-ekpaideytikoys-gia-tinhttp://poihtiko-ksespasma.blogspot.gr/2013/07/blog-post.html

Ξεχνιέται ο Αδόλφος

Αλήθεια –των αδυνάτων αδύνατο–
ποτές δεν εκατάφερα να καταλάβω
αυτά τα όντα που δεν βλέπουνε
το τερατώδες κοινό γνώρισμα τ' ανθρώπου
–το εφήμερο
της παράλογης ζωής του–
κι ανακαλύπτουνε διαφορές
–γιομάτοι μίσος– διαφορές
σε χρώμα δέρματος φυλή
θρησκεία

Νίκος Εγγονόπουλος, Στην Κοιλιάδα με τους Ροδώνες, εκδόσεις Ίκαρος 1992

Επιλέχθηκε από την εκπαιδευτικό το ποίημα του Εγγονόπουλου «Στην κοιλιάδα με τους Ροδώνες» γιατί δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές άμεσα και ουσιαστικά, σε γλώσσα απλή και κατανοητή να αντιληφθούν βαθύτερα νοήματα και να οδηγηθούν σε ιστορικές διασυνδέσεις, αξιοποιώντας την προυπάρχουσα γνώση τους, αλλά και τη δημιουργική τους φαντασία όταν καλούνται να αναδείξουν τα νοήματα των συμβόλων που αξιοποιεί ο ποιητής. Η απουσία στίξης στον τίτλο του ποιήματος καθώς και το περιεχόμενο του τίτλου, αλλά και λέξεις που λειτουργούν ως σύμβολα αποτελούν εξαιρετικά εναύσματα για πολλαπλές ερμηνείες. Παράλληλα, δίνεται η αφορμή για διαχρονική προσέγγιση των εννοιών και επικαιροποίηση, στοιχεία που θα ενεργοποιήσουν σταδιακά το μετασχηματισμό των αρχικά στερεοτυπικών αντιλήψεών τους. Οι μαθητές στέκονται σε λέξεις «κλειδιά», σύμβολα, όπως «όντα», «εφήμερο», «κοινό γνώρισμα», «τερατώδες», «μίσος», «παράλογη ζωή». Προκύπτει πολύ ουσιαστικά από τους μαθητές η συνειδητοποίηση ότι δεν είμαστε στην ουσία διαφορετικοί, γιατί στην ουσία είμαστε "όμοιοι", ίσως όχι σε ότι αφορά την εμφάνισή μας, την καταγωγή, τη φυλή, την θρησκεία, αλλά όμοιοι ως προς την ύπαρξη μας και το βέβαιο τέλος της. Σαφής έκφραση της στάσης των μαθητών απέναντι στις στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις.

Για την επεξεργασία του ποιήματος χρησιμοποιήθηκε η τεχνική Perkins προσαρμοσμένη για τη λογοτεχνία. Αφού γίνει από τη διδάσκουσα η ανάγνωση του ποιήματος, οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε μία σειρά διαβαθμισμένων ερωτήσεων οι οποίες ξεκινούν από ερωτήσεις παρατήρησης συνεχίζουν σε αναλυτικές ερωτήσεις και ολοκληρώνονται με δημιουργικές ερωτήσεις, που συνδέονται περισσότερο με τα κριτικά ερωτήματα.

Ερωτήσεις

«Ποια είναι τα μορφολογικά χαρακτηριστικά του ποιήματος»;
«Τι σας κάνει εντύπωση»;
«Ο ποιητής μιλάει για κάποια «όντα» γιατί νομίζετε ότι διάλεξε την συγκεκριμένη λέξη»;
«Γιατί το ποίημα έχει τον τίτλο «Ξεχνιέται ο Αδόλφος»»;
«Τι είδους ερώτηση είναι αυτή; Ποιο είναι το νόημά της»;
«Το ποίημα αναφέρεται μόνο στον Χίτλερ ή έχει ευρύτερο στόχο»;
«Τον επιτυγχάνει»;

Χαρακτηριστικές απαντήσεις των μαθητών: «το ποίημα δεν είναι παραδοσιακό», «η γλώσσα του είναι απλή, καθημερινή», «έχει πολλά σύμβολα». «Τα όντα είναι οι πολιτικοί που έχουν συμφέρον να μισούνται οι άνθρωποι», «τα όντα είναι όσοι έχουν να κερδίσουν από τον πόνο των άλλων». Ποιοι είναι οι “άλλοι”; ρωτά η εκπαιδευτικός. «οι μετανάστες, οι πρόσφυγες», «ο τίτλος δεν έχει ερωτηματικό, γιατί το λέει ειρωνικά ο ποιητής». Τι εννοείς; «κάνεις δεν ξεχνά το Χίτλερ και τι έκανε στους εβραίους και σε όλο τον κόσμο!», «το μίσος κατέστρεψε εκατομμύρια ανθρώπους», «όχι το μίσος γενικά, αλλά ο ρατσισμός». Τι άλλο εντοπίζουμε στο ποίημα που μας δίνει περισσότερες πληροφορίες; «ο ποιητής το λέει ξεκάθαρα: όλοι μια μέρα θα πεθάνουμε. Αυτό είναι σίγουρο». Γιατί η ζωή του ανθρώπου σύμφωνα με τον ποιητή είναι παράλογη; «γιατί αντί να σκεφτούμε πως θα γίνουμε καλύτεροι και θα κάνουμε τη ζωή μας πιο εύκολη, μισούμε ο ένας τον άλλον», «τότε όντα είμαστε όλοι». Πως θα μπορούσαμε να φερθούμε; «να μην επαναλάβουμε την ιστορία. Αυτό θέλει να πει». Οι μαθητές αναφέρουν ιστορικά παραδείγματα. Συμπεριφερόμαστε σήμερα έτσι; «όχι γιατί όσοι έρχονται από τη Συρία που έχει πόλεμο τους διώχνουμε», «όχι εμείς, οι άλλοι...», «εμείς δεν μισούμε κανέναν», «και αυτοί να γλιτώσουν θέλουν και τα παιδιά τους να περάσουν καλύτερα». Μπορούμε να σκεφτούμε τους εαυτούς μας στη θέση τους; «με τίποτα!», «είναι φοβερό να μην έχεις τίποτα», «είναι φοβερότερο να μην σε θέλουν και να σε διώχνουν». «Το ποίημα είναι εξαιρετικά επίκαιρο», «είναι διαχρονικό».

4^η Διδακτική ώρα

3. Ταυτότητα Κινηματογραφικού Έργου

Πρωτότυπος τίτλος	«Apodemy»
Σκηνοθέτης και Συγγραφέας	Κ. Αθανασοπούλου
Διάρκεια	5.05'
Έτος παραγωγής	2013
Χώρα παραγωγής	UK
Πηγές, Page URL:	https://vimeo.com/54038054

Για τη συγκεκριμένη διδακτική ώρα η εκπαιδευτικός επέλεξε μία ταινία της Κατερίνας Αθανασοπούλου «Apodemy». Πρόκειται για την Ελληνίδα digital artist που έλαβε το 2013 το Lumen Prize, το κορυφαίο βραβείο στον χώρο των ψηφιακών τεχνών σύμφωνα με τον Guardian. Το έργο είναι μια τρισδιάστατη ψηφιακή αλληγορία για τη σύγχρονη Αθήνα, εμπνευσμένη από τον Πλάτωνα, που παρομοιάζει την ανθρώπινη ψυχή με ένα κλουβί και τη γνώση με πουλιά που πετούν φυλακισμένα μέσα του. Στην ταινία η Κ. Αθανασοπούλου, χρησιμοποιεί τον όρο αποδημία για να μιλήσει για τη μετανάστευση την οποία αντιμετωπίζει όχι ως φυγή αλλά ως σωτηρία. Η ψηφιακή ταινία βρίσκεται πολύ κοντά στα ενδιαφέροντα και τις προσλαμβάνουσες των μαθητών και περιέχει πλήθος συμβολικών στοιχείων που αποτελούν σπουδαία εναύσματα για ποικίλες και πολλαπλές ερμηνείες. Επιπλέον οι μαθητές αφήνουν ελεύθερη τη φαντασία τους, τη δημιουργικότητά τους και μπορούν να ανιχνεύσουν πολλές αναφορές στο σήμερα. Σύμβολα είναι «τα πουλιά», «το κλουβί- τρόλει», «η ερειπωμένη πόλη», «τα χέρια», «η εθελούσια κίνηση των πουλιών». Οι μαθητές

παρακολουθούν με ενδιαφέρον και έκπληξη την ταινία και εντυπωσιάζονται από τα μοναδικά ψηφιακά εφέ. Στην επεξεργασία της ταινίας αξιοποιήθηκε η τεχνική Perkins προσαρμοσμένη για κινηματογραφικά έργα. Αφού ολοκληρωθεί η παρακολούθηση της ταινίας, η εκπαιδευτικός ρωτά προκειμένου να ξεκινήσει η διάδραση με τους μαθητές της:

«Τι βλέπετε»; «Αφήστε ερωτήσεις να αναδουθούν. Τι σας κινεί την περιέργεια»; «Ποια συναισθήματα σας γεννιούνται»;

Οι μαθητές απαντούν: «η πόλη είναι άδεια», «μου προκαλεί θλίψη», «δεν έχει καν ολοκληρωθεί το χτίσιμό της», «όχι είναι μισογκρεμισμένη», «η μουσική είναι καταπληκτική, σε καθηλώνει». Πιστεύετε ότι η επιλογή της μουσικής σας επηρεάζει; «σίγουρα προσθέτει συναισθήματα σε αυτό που βλέπουμε». Ύστερα, η εκπαιδευτικός εισαγάγει την ομάδα στη δεύτερη φάση της τεχνικής:

«Παρατηρήστε πιο προσεκτικά. Είναι κάτι που σας παραξενεύει, που σας κάνει εντύπωση»; «Συνεχίστε την παρατήρηση, ανακαλύψτε νέα στοιχεία». «Βλέπετε συμβολισμούς ή άλλα κρυμμένα νοήματα»; «Θέλει να δώσει κάποιο μήνυμα η καλλιτέχνης»;

Χαρακτηριστικές απαντήσεις των μαθητών: «τα λεωφορεία είναι άδεια, σκελετωμένα, χωρίς επιβάτες», «τα λεωφορεία είναι κλουβιά», «ναι, αλλά τα πουλιά δεν μπαίνουν στα κλουβιά, αλλά τα ακολουθούν», «τα χέρια σπρώχνουν τα κλουβιά». Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε ερωτήσεις-ερεθίσματα της τρίτης φάσης της τεχνικής Perkins, όπως:

«Επιστρέψτε σε κάτι που σας εξέπληξε»; «Διατυπώστε ερωτήσεις και πιθανές ερμηνείες». «Αναζητήστε τεκμηριωμένα συμπεράσματα». «Ψάξτε για στοιχεία που δίνουν στο έργο ένταση και δύναμη και το κάνουν ξεχωριστό. Εξηγήστε γιατί συμβαίνει αυτό».

Χαρακτηριστικές απαντήσεις των μαθητών: «Η πόλη είναι έρημη. Μπορεί να μην πρόλαβε να κτιστεί ή να την παράτησαν οι κάτοικοι», «εμένα με εντυπωσίασαν τα τρόλεϊ –κλουβιά». «Στα κλουβιά μπαίνουν τα πουλιά. Υποτίθεται ότι είναι η φυλακή των πουλιών. Τώρα εκείνα φαίνεται να επιζητούν τη φυλακή τους. Ακολουθούν τα κλουβιά». «Θα μπορούσε το λεωφορείο να είναι σχολικό. Τα σχολικά είναι κίτρινα». Τι θα μπορούσε να συμβολίζουν τα κλουβιά; «ίσως είναι το σώμα μας που μας κρατά φυλακισμένους και τα πουλιά είναι οι σκέψεις, τα συναισθήματα, τα όνειρά μας που πετούν ελεύθερα», «μπορεί όμως και το κλουβί να είναι η άδεια ψυχή των ανθρώπων ή τα όνειρά τους που δεν πραγματοποιήθηκαν». Τα πουλιά πως επιβιώνουν ελεύθερα; «όσα δεν μπορούν το κρύο πάνε σε άλλους ζεστούς τόπους». Θυμόμαστε πως ονομάζονται; «Αποδημητικά, γιατί αποδημούν», «φεύγουν για να σωθούν, για να επιβιώσουν», «η φυγή τους είναι η σωτηρία τους». «Τα πουλιά είναι τα στενοχωρημένα παιδιά που θα φύγουν και θα αποχωριστούν τους φίλους τους», «ναι θα μπορούσαν να είναι τα όνειρά μας, οι σκέψεις, οι γνώσεις μας που για να βρουν διέξοδο, φεύγουν», «είναι οι άνθρωποι που φεύγουν για να σωθούν, για μια καλύτερη ζωή» «όχι φεύγουν, αποδημούν, μεταναστεύουν».

Τέλος, η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να κάνουν ανασκόπηση της διεργασίας, να αναστοχαστούν και να οδηγηθούν σε συμπεράσματα. Χαρακτηριστικές απαντήσεις: «Σήμερα οι λανθασμένες επιλογές των πολιτικών αναγκάζουν-«σπρώχνουν» τους ανθρώπους να εγκαταλείπουν τις πατρίδες τους»,

«Πρέπει να κυνηγάμε τα όνειρά μας», «να προσπαθούμε για το καλύτερο για μας και την οικογένειά μας». «Αυτό μήπως δεν θέλουν και όσοι έρχονται εδώ;».

5^η Διδακτική ώρα

4. Ταυτότητα Ποιήματος

Τίτλος Πρωτοτύπου	«Έκδοτος στη μοίρα»
Συγγραφέας	Μάριος Μιχαηλίδης
Έκδοση	Αθήνα, 20 Μαρτίου 2016
Πηγές, Page URL:	http://fractalart.gr/marios-michailidis/

<p>Έκδοτος στη μοίρα</p> <p>ΠΡΩΤΑ ΝΑ συστηθώ θέλω Είμαι εκείνος ο Σύρος Σπουδαστής στην Αλεξάνδρεια -Επί Κώνσταντος και Κωνσταντίου- Ο τότε έκδοτος στις ηδονές Εν μέρει εθνικός κ' εν μέρει χριστιανίζων...</p> <p>Τώρα ανδρειωμένος με θεωρία και γνώση Γέρος πια δεκαεπτά αιώνων Στη χώρα μου επέστρεψα μα ίχνος κανένα Πτολεμαίων ή Σελευκιδών</p> <p>Παντού μόνο χαλάσματα είδα</p> <p>Ναι, μη γελάτε, ο Καβάφης Ούτος Εκείνος Με ιστόρησε εν φαντασία και λόγω και Αθανασίαν με έδωκεν Και έχουν να πουν πως η τέχνη του Ξέρει κάπως από φάρμακα</p>	<p>Τώρα κυνηγημένος από Κύκλωπες και Λαιστρυγόνες βρέθηκα στα λημέρια του Αιγέα Να αιμάσω διάτρητος από αιχμές άστρων Έκδοτος στη μοίρα, πένης και ανέστιος Τα κρίματα άλλων πληρώνοντας και Με τον Άδη το τέλος μου να με αρνείται Γιατί τάχα μ' ευνόησαν οι θεοί.</p> <p>Όμως Έλληνα αδελφέ Εσύ που αιώνες τώρα ξέρεις Από άλγους δοκιμές Στέρξε εμένα το Σύρο τον πολύπαθο Κι έλα πάλι να νιώσουμε μαζί Μεσ στην ένθεη φιλανθρωπία Του Πλάτωνος και του Ιησού Την ποικίλη δράση των στοχαστικών προσαρμογών</p> <p>Μάριος Μιχαηλίδης Αθήνα, 20 Μαρτίου 2016 http://fractalart.gr/marios-michailidis/</p>
--	---

Η εκπαιδευτικός για την επιλογή του παραπάνω ποιήματος έλαβε υπόψη την προυπάρχουσα γνώση των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους, το μαθητικό κλίμα όπως αυτό διαμορφώθηκε μετά την αποτελεσματική επεξεργασία των προηγούμενων έργων τέχνης, τη διαφοροποιημένη συναισθηματική τους διάθεση, την ιδιαίτερη προτίμησή τους στην Καβαφική ποίηση. Το συγκεκριμένο ποίημα έχει πολλές αναφορές στην Καβαφική ποίηση και γλώσσα, ο ποιητής αξιοποιεί στο μέγιστο, εντέχνως, έξυπνα και με δική του επιλογή εννοιολογικές αναφορές του Καβάφη κάτι που θα ενεργοποιήσει θετικά τους μαθητές. Επιπλέον, προκαλεί την κριτική τους σκέψη όχι μόνο γιατί έχει πολλαπλές νοηματοδοτήσεις και συμβολισμούς, αλλά και γιατί αντιμετωπίζει το θέμα της προσφυγιάς διαχρονικά μέσα από τη ζωή του Σύρου Σπουδαστή. Ένα εξαιρετικά ευφύες τρακ είναι η ύπαρξη της αρχαίας ελληνικής επίκλησης, που γνωρίζουν οι μαθητές από τη διδασκαλία του Ομήρου και μπορούν εύκολα να αναγνωρίσουν και κριτικά να αξιοποιήσουν εδώ. Θαυμαστό φαντάζει το τέλος του ποιήματος όπου με πολλή ευαισθησία, σεβασμό και αξιοπρέπεια ο Σύρος επικαλείται τον ελληνικό πολιτισμό, αναγνωρίζει την ελληνική φιλοξενία και το θρησκευτικό ιδεώδες των Ελλήνων, ζητά υποστήριξη, αποδοχή, συμπόρευση. Το ποίημα είναι εξαιρετικά επίκαιρο.

Για την επεξεργασία του ποιήματος χρησιμοποιήθηκε η τεχνική Perkins προσαρμοσμένη για τη λογοτεχνία. Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν προφορικά σε μία σειρά διαβαθμισμένων ερωτήσεων οι οποίες ξεκινούν από ερωτήσεις παρατήρησης συνεχίζουν σε αναλυτικές και ολοκληρώνονται με δημιουργικές ερωτήσεις οι οποίες έχουν και τη μεγαλύτερη διασύνδεση με τα κριτικά ερωτήματα. Η εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες, μοιράζει φύλλο εργασίας με το ποίημα. Αφού διαβάσει το ποίημα στην ολομέλεια, ζητά από τους μαθητές να διαβάσουν ξανά το ποίημα προσεκτικά και σε 15'λεπτά να απαντήσουν σε ερωτήσεις (παρατήρησης και αναλυτικές) στο φύλλο εργασίας. Η επεξεργασία ολοκληρώνεται με δημιουργικές ερωτήσεις.

Φύλλο Εργασίας

1. Τι σας κινεί την περιέργεια; Ποια συναισθήματα σας γεννιούνται;
2. Τι παρατηρείτε ως προς τη μορφή και τη γλώσσα του ποιήματος;
3. Βλέπετε συμβολισμούς ή άλλα κρυμμένα νοήματα; Θέλει να δώσει κάποιο μήνυμα ο ποιητής;
4. Υπάρχει κάποιο κεντρικό θέμα; Μπορείτε να εντοπίσετε άλλα δευτερεύοντα; Ποια είναι αυτά; Αναζητήστε τεκμηριωμένα συμπεράσματα.
5. Ψάξτε για στοιχεία που δίνουν στο έργο ένταση και δύναμη και το κάνουν ξεχωριστό.

Μετά την ολοκλήρωση της πρώτης ποιητικής προσέγγισης των ομάδων, ο εκπρόσωπος της κάθε ομάδας ανακοινώνει στην ολομέλεια τα αποτελέσματα των εργασιών της και ακολουθεί επικοινωνιακός διάλογος. Οι μαθητές όπως ήταν αναμενόμενο, ενθουσιάστηκαν με το ποίημα, εντόπισαν εύκολα τους συμβολισμούς και αναπτύχθηκε μεταξύ τους αποτελεσματική επικοινωνία και διάδραση. Χαρακτηριστικές απαντήσεις των μαθητών: «Το ποίημα θυμίζει έντονα τον Καβάφη», «με συγκινεί η στάση του Σύρου Σπουδαστή», «είναι λυπηρό, πρώτα μετανάστης, τώρα πρόσφυγας». «Το όνομα Σύρος, μπορεί να αναφέρεται συμβολικά και στην καταγωγή του από τη Συρία», «τώρα όμως που γέρασε θέλει να γυρίσει στην Πατρίδα του». «Ο ποιητής αναφέρεται στη δυναστεία Πτολεμαίων και Σελευκιδών». Γιατί; «Θέλει να δείξει πως κατάντησαν τώρα», «Βρήκε την πατρίδα του κατεστραμμένη», «Για άλλη μια φορά, ξένος στον τόπο του». «Δυνατό σημείο στο ποίημα είναι πως τώρα τον κυνηγάνε οι Κύκλωπες και οι Λαιστρυγόνες. Δηλαδή τα συμφέροντα των πολιτικών ηγετών, σε Ευρώπη και Αμερική». «Επίσης αναφέρει πως δεν φταίει αυτός για τα λάθη των άλλων, αλλά πληρώνει για αυτά αφού μένει φτωχός και άστεγος». «Μιλά με σαρκασμό για την τύχη του στο τέλος της ζωής του». Εσείς πως αισθάνεσθε; «φοβάμαι για το μέλλον του. Είναι γέρος και μόνος του». Ποια είναι τα λημέρια του Αιγέα; «το Αιγαίο πέλαγος», «έτσι έρχονται οι πρόσφυγες στην Ελλάδα». Πως απευθύνεται στους Έλληνες και γιατί; «απευθύνεται με τη λέξη αδελφέ, για να δείξει τα θετικά του συναισθήματα». Υπάρχει κάποιο ιδιαίτερο στοιχείο εδώ; «μιλάει σε δεύτερο πρόσωπο σα να απευθύνεται σε όλους μας και στον καθένα ξεχωριστά». «Επίσης ζητά βοήθεια από μας, γιατί και εμείς ξέρουμε από τέτοιους πόνους». «Πολλοί Έλληνες έφυγαν πρόσφυγες και μετανάστες». «Συγκινεί όταν ζητά βοήθεια». Πρώτη φορά το βλέπουμε αυτό; «όχι, το γνωρίζουμε από την Ιλιάδα. Λέγεται επίκληση». «Ο Σύρος επικαλείται τη βοήθεια των Ελλήνων γιατί οι Έλληνες είμαστε κοντά τους και τους καταλαβαίνουμε». Πως το τεκμηριώνεις αυτό; «έχουμε πολιτισμό, πιστεύουμε στο Θεό, δεν θέλουμε το κακό των ανθρώπων». «

Έτσι λέει ο Σύρος», «αυτό είναι το μήνυμα του ποιητή». Συμφωνείτε με αυτό; «είναι δύσκολο να εγκαταλείψεις την πατρίδα σου!!...».

Τέλος, η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να κάνουν ανασκόπηση της διεργασίας, να επανεξετάσουν, αναστοχαστούν συνολικά τα όσα ανακάλυψαν και οδηγηθούν σε συμπεράσματα. Χαρακτηριστικές απαντήσεις: «δεν πρέπει να ξεχνάμε και εμείς την καταγωγή μας και την πλούσια ιστορία μας», «τον Ξένιο Δία», «το αγαπάτε αλλήλους». «Ο Σύρος θλιμμένος και απογοητευμένος ζητά με αξιοπρέπεια τη βοήθεια των Ελλήνων», «έτσι κάπως νιώθουν όλοι οι πρόσφυγες», «φοβούνται για το μέλλον τους, και κάνουν όνειρα».

6^η Διδακτική ώρα

Έκτο στάδιο: Κριτικός αναστοχασμός

Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές/τριες καλούνται να απαντήσουν στην ερώτηση που τους τέθηκε στο δεύτερο στάδιο: «Τι σκεπτόμαστε για τους ανθρώπους που έρχονται να μείνουν στη χώρα μας;» Από τις απαντήσεις τους γίνεται αισθητός ο μετασχηματισμός των αρχικών τους αντιλήψεων και η ενεργοποίηση της ενσυναίσθησης, της αλληλεγγύης, της αποδοχής, της συμπαράστασης και της ανθρωπιάς. Εκφράζονται με μεγαλύτερο συναισθηματισμό και δείχνουν ενδιαφέρον για εθελοντισμό. Διαπιστώνεται περισσότερο ενεργητική και ανθρωπιστική προσέγγιση της κοινωνίας. Επίσης, οι μαθητές/τριες μπορούν σε μία παράγραφο ατομικά να προσδιορίσουν τη δική τους στάση και συμπεριφορά στο πλευρό των προσφύγων και μεταναστών χρησιμοποιώντας πρωτίστως ουσιαστικά και επίθετα μέσα από τα οποία θα εκφραστούν η αλληλεγγύη και η αποδοχή τους ή χωρισμένοι σε τρεις ομάδες, να καταγράψουν επιγραμματικά τα κριτήρια με τα οποία κρίνουν ότι είναι απαραίτητο να διαμορφωθούν πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Χαρακτηριστικές απαντήσεις: «όλοι οι άνθρωποι είμαστε όμοιοι. Έχουμε όνειρα, φιλοδοξίες, θέλουμε καλύτερη ζωή», «έχουμε ηθική υποχρέωση να προστατεύουμε όσους έχουν ανάγκη», «δεν πρέπει να κάνουμε αυτό που δεν θέλουμε να κάνουν οι άλλοι σε μας», «είμαστε όμοιοι, είμαστε διαφορετικοί. Έχουμε κοινή κατάληξη. Ας φτιάξουμε έναν καλύτερο κόσμο για όλους».

Ολιστικός αναστοχασμός

Οι μαθητές με μεθοδικό τρόπο, ακολουθώντας τα έξι στάδια της μεθόδου του Α. Κόκκου, διαχειρίστηκαν κριτικά ερωτήματα, ήρθαν σε επαφή με τη Τέχνη, συνεργάστηκαν, ανέπτυξαν γόνιμο διάλογο, αντάλλαξαν απόψεις, εξέφρασαν ελεύθερα τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους σε όλα τα στάδια, ενεργοποίησαν τη φαντασία τους, ανέπτυξαν την κριτική τους σκέψη, έγιναν πιο δημιουργικοί και κριτικά στοχαστικοί απέναντι στα ερεθίσματα που δέχθηκαν, αναστοχάστηκαν, διατύπωσαν τις δικές τους προτάσεις σε σχέση με το εξεταζόμενο θέμα, οδηγήθηκαν σε συμπεράσματα. Τέλος, μετασχημάτισαν τις πρότερες παραδοχές τους διαμορφώνοντας νέες στρατηγικές ζωής, δράσης και νοοτροπία. Διατύπωσαν την επιθυμία να συνεχίσουν να εργάζονται με τον ίδιο τρόπο, διαμόρφωσαν θετική, πιο ενεργητική και κριτική στάση ζωής.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Βιβλιογραφικές

- Dewey, J. (1934/1980). *Art as Experience*. USA: The Penguin Group.
- Dewey, J. (1930). *Πώς σκεπτόμεθα*, μτφ. Κατσαμά Ι. Αθήνα: Λαμπροπούλου.
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York: Seabury Press
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Gadsen, V. L. (2008). The Arts and Education: Knowledge Generation, Pedagogy and the Discourse of Learning. *Review of Research in Education*, 32, 29-61
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: Getty Education for the Arts.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple Intelligence for the 21th century*. New York: Basic.
- Goleman, D. (1998β). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη - γιατί το E.Q είναι πιο σημαντικό από το I.Q;*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*, μτφ. Μανιάτη Αλ. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Lawrence, R. L. (2008). Powerful Feelings: Exploring the Affective Domain of Informal and Arts-Based Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 120, 65-77.
- Malchiodi, C. (2009). *Εικαστική θεραπεία*, μτφ. Ελένη Αστερίου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J., & Συνεργάτες (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.
- Tharp, R., & Gallimore, R. (1999). Μια Θεωρία για τη Διδασκαλία ως Ενισχυμένη Εξέλιξη. Στο Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (Επιμ.), *Μαθησιακές Σχέσεις στη Σχολική Τάξη* (σσ. 113-129). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Τρυλίβα, Σ., & Chimienti, G. (2000). *Ανακάλυψη-Αυτογνωσία-Αυτοκυριαρχία-Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Πατάκη.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κόκκος, Α. (2010). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής. *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 19, 9-13. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α., & Μέγα, Γ. (2007). Κριτικός Στοχασμός και Τέχνη στην Εκπαίδευση, έρευνα με τη συμμετοχή μεταπτυχιακών φοιτητών Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 12, 16-21. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος Α. , & Συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κολιάδης, Ε. (2006). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Κοινωνικογνωστικές θεωρίες*. Τόμος Β΄. Αθήνα: Κολιάδης Ε.

- Μέγα, Γ. (2011). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο Κόκκος, Α., & Συνεργάτες. *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες* (σσ. 21-70). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Διαδικτυακές

- Harvard Project Zero διαθέσιμο στο: <http://www.pz.harvard.edu/>
- Ρεγγίνα, Κ., Γεωργούλας, Στρ., Παπαϊωάννου, Μ., & Πράνταλος, Ι. (2015). *Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου. Βιβλίο Μαθητή* (σσ. 201-215) διαθέσιμο στο <http://ebooks.edu.gr/modules/document/document.php?course=DSGL-C109&download=/4c7b8fac11j7/4c7b9123ao7u>
- Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Ν., Σκιά, Αικ., & Τσέλιου, Β. (2011). *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού* (σσ. 47-54) διαθέσιμο στο <http://ebooks.edu.gr/modules/document/document.php?course=DSGYM-C107&download=/4bdf6043rbe/4bdf60fuyev>
- Freire, P. (1972). Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου, Εκπαίδευση ανηλίκων διαθέσιμο στο <https://freirepaulo.wordpress.com/ekp-en>

Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας:
εφαρμογή της μεθόδου σε ομάδες υποστήριξης γονέων χρηστών
ναρκωτικών ουσιών

Παππά Ελευθερία, Κοινωνική Λειτουργός, Υπεύθυνη ΚΕΘΕΑ ΟΞΥΓΟΝΟ

pappael@yahoo.gr

Περίληψη

Στο βιωματικό εργαστήριο πραγματοποιήθηκε μέσα από βιωματικές τεχνικές παρουσίαση της εφαρμογής της μεθόδου του Α. Κόκκου σε ομάδες γονέων χρηστών εξαρτησιογόνων ουσιών στο ΚΕΘΕΑ ΟΞΥΓΟΝΟ στην Πάτρα.

Κρίνοντας πως η μέθοδος "Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας" θα βοηθήσει στην εξέλιξη της πορείας της θεραπευτικής διαδικασίας, σχεδιάστηκε η υλοποίηση σεμιναρίου σε ομάδα που αποτελείται από γονείς μαθητών ή φοιτητών, οι οποίοι έχουν μία πειραματική ή συστηματική σχέση με τις ουσίες και κυρίως με την ινδική κάνναβη.

Η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της αισθητικής εμπειρία» μπορεί πολύ εύστοχα και αποτελεσματικά να εφαρμοστεί στη συγκεκριμένη ομάδα, καθώς μπορεί ουσιαστικά να βοηθήσει τους γονείς να προχωρήσουν σε μετασχηματισμό λανθασμένων παραδοχών που είχαν σε σχέση με το γονεϊκό τους ρόλο αλλά και ολόκληρο το οικογενειακό σύστημα.

Η υλοποίηση του σεμιναρίου βασίστηκε στη μεθοδολογία που έχει αναπτύξει ο Αλέξης Κόκκος και θα ακολουθήσει τα έξι στάδια αξιοποιώντας τη βιβλιογραφία.

Λέξεις-Κλειδιά Μετασχηματίζουσα Μάθηση, Αισθητική εμπειρία, Κόκκος, Εξαρτήσεις

Abstract

In this workshop, the presentation of the application of A. Kokkos's method to groups of parents of addictive substances in KETHEA OXYGONO in Patras, was carried out through experiential techniques.

Considering that the "Transforming Learning through Aesthetic Experience" method will assist in the development of the course of the therapeutic process, it was planned to implement a seminar in a group consisting of parents of students and young adults, who have an experimental or systematic relationship with substances, mainly with Cannabis.

The "Transforming Learning through Aesthetic Experience" method can very well and effectively be applied to this group as it can effectively help parents transform their misconceptions about their parenting role and the whole family system.

The implementation of the seminar was based on the methodology developed by Alexis Kokkos and will follow the six stages using the bibliography.

Keywords Transforming Learning, Aesthetic experience, Kokkos, Addiction

Εισαγωγή

Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία αποτελεί μία επιστημονική μεθοδολογία που εισήγαγε στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ο καθηγητής Αλέξης Κόκκος. Η μέθοδος έχει σαν στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των εκπαιδευόμενων μέσα από την αξιοποίηση έργων τέχνης υψηλής αισθητικής.

«Η επαφή με την τέχνη λειτουργεί σαν πεδίο μέσα στο οποίο καλλιεργείται η κριτική συνείδηση. Προσφέρει κριτήρια που μας βοηθά να αποσπαστούμε από τις κυρίαρχες νόρμες, να αμφισβητήσουμε τις διαθέσεις και τις παραδοχές που είναι εγκαθιδρυμένες στις κοινωνικές και παραγωγικές σχέσεις και να συλλάβουμε την προοπτική ενός κόσμου καλύτερου από εκείνον που στον οποίο ζούμε». (Κόκκος, 2011:76)

Τα αυθεντικά έργα τέχνης λόγω της βαθιάς εσωτερικής συνοχής που τα χαρακτηρίζει, των αληθινών βαθιών συναισθημάτων που εκφράζουν και της αντισυμβατικής τους υφής, μας εισάγουν σε αναζητήσεις που οι περισσότεροι δεν είναι συνηθισμένοι. Ο παρατηρητής χρειάζεται να ενεργοποιήσει νοητικές και πνευματικές δυνάμεις προκειμένου να μπορέσει να εισχωρήσει στα βαθύτερα νοήματα του έργου. Έτσι, μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορεί να ενεργοποιηθούν δυναμικές που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να προχωρήσουν στο μετασχηματισμό πρότερων παραδοχών και αντιλήψεων ενός δυσλειτουργικού πλαισίου αναφοράς.

Η μέθοδος επηρεάζεται αλλά και βασίζεται στο πλαίσιο των θεωρητικών της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης: στην προσέγγιση του Freire, τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow αλλά και της δομο-αναπτυξιακής θεωρίας του Kegan (Κουλαουζίδης, 2015).

Παρουσίαση εφαρμογής της μεθόδου στην ομάδα γονέων χρηστών ναρκωτικών ουσιών

Το ΚΕΘΕΑ ΟΞΥΓΟΝΟ, αποτελεί μία μονάδα υποστήριξης χρηστών ναρκωτικών ουσιών και των οικογενειών τους και ανήκει στο Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων (ΚΕΘΕΑ). Μία από τις δράσεις της Μονάδας είναι η υλοποίηση ομάδων γονέων εφήβων και νεαρών ενηλίκων. Κύριος στόχος των ομάδων είναι η ενημέρωση, η υποστήριξη και η κινητοποίηση των γονέων ώστε να μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους να βγουν από το σκοτεινό δρόμο των ναρκωτικών. Οι συναντήσεις είναι εβδομαδιαίες και η θεματολογία σχετίζεται με θέματα που

αφορούν στην οριοθέτηση, την αντιμετώπιση, τη διαχείριση των παιδιών τους αλλά και τις σχέσεις που αναπτύσσονται σε όλο το σύστημα της οικογένειας.

Η συγκεκριμένη ομάδα αποτελείται κυρίως από γονείς μαθητών ή φοιτητών, που έχουν μία πειραματική ή συστηματική σχέση με τις ουσίες και κυρίως με την ινδική κάνναβη. Στην ομάδα συμμετέχουν περίπου 15 άτομα.

1^ο Στάδιο Μεθόδου

Μέσα από τις εβδομαδιαίες συναντήσεις φαίνεται πως οι γονείς έχουν πολλές στερεότυπες παραδοχές σχετικά με το ρόλο τους σαν γονείς αλλά και για το οικογενειακό σύστημα γενικότερα. Ειδικότερα υπάρχουν λανθασμένες παραδοχές για το ρόλο του πατέρα, της μητέρας αλλά και για θέματα που αφορούν στα όρια και στις αξίες μέσα στην οικογένεια.

Έτσι με στόχο την εξέλιξη της ομάδας που δουλεύει σε θεραπευτικό επίπεδο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα που διήρκησε 5 περίπου ώρες (3 συναντήσεις) με σκοπό να τους βοηθήσει να δουν ανοιχτά θέματα που σχετίζονται με το γονεϊκό τους ρόλο και ίσως καταφέρουν να μετακινηθούν σε σχέση με αντιλήψεις που έχουν.

2ο Στάδιο Μεθόδου

Αρχικά δόθηκε στα μέλη της ομάδας μία γραπτή ανάθεση με θέμα «Ποιος είναι καλός γονιός;». Δόθηκε ένας χρόνος περίπου δεκαπέντε λεπτών για τον καθένα να γράψει ελεύθερα οτιδήποτε σκέφτεται χωρίς περιορισμούς. Στη συνέχεια χωρίστηκαν σε 2 ομάδες όπου ο καθένας μίλησε για όσα έγραψε και προσπάθησε να συνοψίσει σε μία πρόταση την άποψή του για το ποιος θεωρεί ότι είναι καλός γονιός. Η ομάδα κατέγραψε αυτές τις απόψεις όπου και τις παρουσίασε στη συνέχεια.

Στην ερώτηση λοιπόν «Ποιος είναι καλός γονιός» υπήρξαν απαντήσεις όπως οι παρακάτω:

- «Καλός γονιός» είναι αυτός που προσπαθεί να εξασφαλίσει τα απαραίτητα υλικά αγαθά στο παιδί του και να δουλεύει με σκοπό να του εξασφαλίσει ένα καλό μέλλον επαγγελματικό και προσωπικό. Ο γονιός χρειάζεται να παίρνει τις σωστές αποφάσεις για τα παιδιά του.
- Αυτός που είναι πάντα εκεί να το στηρίζει στα δύσκολα και που τον προστατεύει από καταστάσεις που θα το δυσκολέψουν όπως καταστάσεις με φίλους, στο σχολείο και γενικά στο περιβάλλον του. Ο γονιός πρέπει να είναι εκεί παρόν ώστε το παιδί να μην πάθει κάποιο κακό.
- Ο γονιός που κατανοεί τις ανάγκες των παιδιών του και προσπαθεί να καλύψει τις ανάγκες και τα θέλω του.

3^ο Στάδιο Μεθόδου

Από τις παραπάνω απόψεις διαμορφώνονται κάποια υποθέματα:

- Το παιδί αποτελεί το κέντρο των πάντων. Αυτό διαμορφώνει το πώς

λειτουργεί το σύστημα της οικογένειας και πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις.

- Οι σημερινοί γονείς αν και σχετικά πιο ανοιχτοί και λιγότερο συντηρητικοί από τις παλιότερες γενιές είναι πάντα ένα βήμα μπροστά από τα παιδιά τους στρώνοντας το δρόμο ώστε τα παιδιά να μην δυσκολευτούν στο πέρασμα. Οι γονείς δεν διανοούνται πως το παιδί τους θα δυσκολευτεί στο οτιδήποτε.
- Υπάρχει μία αλόγιστη παροχή υλικών αγαθών με την δικαιολογία της παροχής όσο περισσότερων εφοδίων προκειμένου να προχωρήσουν προς ένα λαμπρό μέλλον.

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω και με σκοπό να διαμορφωθούν κριτικά ερωτήματα που θα βοηθήσουν μέσω της διαδικασίας τους γονείς να αναπτύξουν κριτική σκέψη σε σχέση με όλα αυτά επιλέχθηκαν δύο υποθέματα που στη συνέχεια θα διαμορφώθηκαν σε κριτικά ερωτήματα.

Τα υποθέματα που επιλέχθηκαν είναι:

- Οι γονείς δεν διανοούνται πως το παιδί τους θα δυσκολευτεί στο οτιδήποτε. Δεν του αναθέτουν καμία ευθύνη, ακόμα και σε απλά πράγματα, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μεγαλώνουν χωρίς να ωριμάζουν, να δοκιμάζουν τις δυνάμεις τους και στο τέλος μόλις φτάνουν πια στην ενηλικίωση να μην μπορούν να αναλάβουν την ευθύνη του εαυτού τους.
- Το παιδί αποτελεί το κέντρο των πάντων.

Τα κριτικά ερωτήματα που τέθηκαν με βάση τα υποθέματα και με σκοπό την διευκόλυνση της διεργασίας είναι:

- Πότε και γιατί οι «τοίχοι» που προστατεύουν γίνονται «τοίχοι» που φυλακίζουν;
- Πότε και γιατί η επανάσταση των εφήβων μεταμορφώνεται σε άκριτη και βίαιη παραβατικότητα;

4^ο Στάδιο Μεθόδου

Με βάση τα παραπάνω και με σκοπό να αναπτυχθεί προβληματισμός στα μέλη της ομάδας επάνω στα δύο κριτικά ερωτήματα που καθορίσαμε προτάθηκαν τα παρακάτω έργα τέχνης:

- **Édouard Manet, Σιδηρόδρομος. 1873. Εθνική Πινακοθήκη Τέχνης. Ουάσινγκτον. (εικαστικό)**

Το έργο μπορεί να βοηθήσει να διαπραγματευτούν θέματα όπως η υπερπροστασία των παιδιών, το κατά πόσο τα αφήνουν οι γονείς τα παιδιά να ανοίξουν τα φτερά τους, τι συναισθήματα αναδύονται μέσα από όλα αυτά.

- **“Daddy”, Sylvia Plath, 1962 (published in 1965), (Ποίημα)**

Η εξουσία στην οικογένεια, ο αυταρχισμός, η υπερπροστασία, η βίαιη επανάσταση του παιδιού, η αγανάκτηση, ο τρόπος που εκφράζεται το παιδί είναι σίγουρα θέματα που θα ανακύψουν και θα δώσουν στους γονείς την ευκαιρία να επεξεργαστούν δύσκολα θέματα που έχουν να κάνουν με τη σχέση τους με τα παιδιά τους.

- **Jag om du Dor Dor (Θα πεθάνω αν πεθάνεις), Anna Nygren, 2014 (θεατρικό)**

Το έργο αυτό μπορεί να αποτελέσει έναυσμα και για τα δύο κριτικά ερωτήματα που εξετάζουμε, καθώς οι γονείς μπορεί να σκεφτούν και να προβληματιστούν πόσο πραγματικά προστατεύουν τα παιδιά τους, πώς μπορεί ένα παιδί να ξεπεράσει τα όρια και να φερθεί παραβατικά, ποιο είναι το πραγματικό ενδιαφέρον καθώς και ποιες αξίες διαπραγματεύονται μέσα στο σύστημα της οικογένειας.

- **J' Ai Tue Ma Mere, (Σκότωσα τη Μητέρα Μου), Xavier Dolan, 2009 (κινηματογράφος)**

Η επιλογή της συγκεκριμένης ταινίας και τα αποσπάσματα που θα προβληθούν θα αποτελέσουν πολύ ισχυρά εναύσματα για την ομάδα γονέων να προβληματιστούν πάνω και στα δύο κριτικά ερωτήματα που έχουν τεθεί καθώς αναδύονται ζητήματα ορίων, επικοινωνίας, παραβατικότητας και αξιών.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΣΤΑΥΡΩΣΗΣ ΚΡΙΤΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ-ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ

ΕΡΓΟ ΤΕΧΝΗΣ	ΚΡΙΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 1	ΚΡΙΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 2
Édouard Manet, <i>Σιδηρόδρομος</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	
"Daddy", Sylvia Plath	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Jag om du Dor Dor (Θα πεθάνω αν πεθάνεις), Anna		<input checked="" type="checkbox"/>

Nygren		
J' Ai Tue Ma Mere, (Σκότωσα τη Μητέρα Μου), Xavier Dolan	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

5^ο Στάδιο Μεθόδου

Αφού παρουσιάστηκαν τα έργα τέχνης, η ομάδα κλήθηκε να επιλέξει δύο από αυτά ώστε να δουλέψει πάνω στα κριτικά ερωτήματα που έχουν διαμορφωθεί.

Επιλέχθησαν τα παρακάτω έργα:

1. Σκότωσα τη μητέρα μου (Xavier Dolan)
2. Ο Σιδηρόδρομος (Manet)

Η επεξεργασία των έργων έγινε με τεχνικές που βασίζονται στη μέθοδο του Perkins και στη μεθοδολογία του Βασίλη Καλαμπάκα (2016).

Ακολουθεί ανάλυση του τρόπου επεξεργασίας των έργων

1. ΣΚΟΤΩΣΑ ΤΗ ΜΗΤΕΡΑ ΜΟΥ



1^η Φάση: Ο εκπαιδευτής παρουσιάζει σύντομα την πλοκή και το ύφος του έργου, το ιστορικό και το καλλιτεχνικό πλαίσιο που γυρίστηκε η ταινία.

Πρωτότυπος Τίτλος	J' Ai Tue Ma Mere
Σκηνοθέτης	Xavier Dolan
Διάρκεια	100'
Έτος	2009

Ο Ιμπέρ Μινέλ, 17 ετών, ζει με τη μητέρα του για την οποία νιώθει έντονη απέχθεια. Την κρίνει με περιφρόνηση και βρίσκεται διαρκώς σε αντιπαράθεση μαζί της. Γι' αυτό λέει ψέματα στην καθηγήτριά του ότι οι γονείς του έχουν πεθάνει, γεγονός που πυροδοτεί μία σειρά από γεγονότα τα οποία θα οξύνουν τη σχέση του Ιμπέρ με τη μητέρα του και θα προκαλέσουν την παρέμβαση του απομακρυσμένου πατέρα του που θα συμβάλει στην απόφαση να σταλεί ο προβληματικός γιος σε οικοτροφείο.

2^η Φάση: παρουσιάζονται τα αποσπάσματα που έχουν επιλεγεί με μια σύντομη περιγραφή, χωρίς διακοπές.

3^η Φάση: γίνεται συζήτηση των αποσπασμάτων με τη βοήθεια ερωτηματολογίου ώστε οι γονείς να βοηθηθούν ώστε να αναπτύξουν κριτική σκέψη.

α. Ερωτήσεις Παρατήρησης:

- Ποιο είναι το θέμα της ταινίας;
- Τι εντύπωση σας προκάλεσε ο Ιμπέρ; Η μητέρα του;
- Υπάρχει κάτι που σας ενόχλησε ή σας εξέπληξε σε όσα είδατε;
- Σε τι αναφερόταν ο τίτλος της ταινίας;

β. Αναλυτικές Ερωτήσεις:

- Ποιος αφηγείται την ιστορία;
- Υπάρχει χαρακτήρας αμιγώς καλός ή κακός;
- Με ποιο πρόσωπο συμπάσχετε πιο πολύ και γιατί;
- Χαρτογραφήστε τις θέσεις ισχύος ως προς το α)το ρόλο β)την ηλικία. Υπάρχει κάποιος νικητής σ αυτήν την αντιπαράθεση;
- Στη σκηνή που ο Ιμπέρ λέει στη μητέρα του ότι την αγαπά προσέξτε την κινησιολογία. Τι παρατηρείτε;
- Προτείνει η ταινία κάποια λύση στο πρόβλημα;

γ. Δημιουργικές Ερωτήσεις:

- Ξαναγράψτε την ιστορία μέσα από τα μάτια της μητέρας. Διαβάστε δυνατά και συγκρίνετε τις ιστορίες σας.
- Παραλληλίστε τον Ιμπέρ, τη μητέρα και τον πατέρα με άτομα που γνωρίζετε

(συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού σας). Γράψτε μια ιστορία βασισμένη σε αυτά το πρόσωπα.

4^η Φάση: δεύτερη θέαση των αποσπασμάτων χωρίς διακοπή αυτή τη φορά.

5^η Φάση: οι γονείς παίρνουν κάποιο χρόνο και στοχάζονται την ταινία ως σύνολο. Μπορούν να κρατούν σημειώσεις.

6^η Φάση: στο σημείο αυτό ολοκληρώνεται η επεξεργασία της ταινίας με τη σύνδεσή της με τα κριτικά ερωτήματα που έχουν τεθεί στην αρχή του σεμιναρίου. Μέσα από τη συζήτηση συνδέονται τα νοήματα και τα συμπεράσματα με τα κριτικά ερωτήματα. Μέσα από τα κριτικά ερωτήματα γίνεται η σύνδεση ανάμεσα στην αισθητική εμπειρία που αποκτήθηκε και στο εξεταζόμενο θέμα

2. Ο ΣΙΔΗΡΟΔΡΟΜΟΣ (MANET)



Πρωτότυπος Τίτλος: The Railway

Ζωγράφος: Edouard Manet

Χαρακτηριστικά: Λάδι σε καμβά, 93.3*111.5 cm

Έτος: 1873

Μουσείο: Εθνική Πινακοθήκη Τέχνης, Ουάσινγκτον

Περιγραφή έργου: Οι δύο μορφές βρίσκονται στο σιδηροδρομικό σταθμό. Μητέρα και κόρη. Το κοριτσάκι, φορώντας λευκό φόρεμα, έχει γυρίσει την πλάτη του, κρατά τα κάγκελα και κοιτάζει τα τρένα, Η νεαρή γυναίκα ντυμένη με κομψή σκουρόχρωμη ενδυμασία κοιτάζει ευθεία μπροστά στον θεατή. Στην αγκαλιά της έχει ένα σκυλάκι, ενώ κρατά ανοιγμένο ένα βιβλίο. Το βλέμμα της είναι ήρεμο και βγάζει ένα συναίσθημα σιγουριάς και ασφάλειας.

Φάσεις Επεξεργασίας

Εκπαιδευτικές τεχνικές και μέσα

1η Φάση (Χρόνος για παρατήρηση)

- Συζήτηση

καταγραφή σε post it

χρήση φωτοτυπίας του έργου

συζήτηση

2η Φάση (ανοιχτή και περιπετειώδης αναζήτηση)

- Συζήτηση και καταγραφή σε χαρτοπίνακα
- Σημειώσεις/υπογράμμιση στη φωτοτυπία
- συζήτηση και καταγραφή

3η Φάση(λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση)

- Συζήτηση και καταγραφή απόψεων

4η Φάση (Συστηματική Παρατήρηση)

- Χωρισμός σε ομάδες/ Γραπτή ανάθεση με συμπεράσματα/ παρουσίαση

6^ο Στάδιο Μεθόδου

Στο τελευταίο (6^ο) στάδιο της μεθόδου γίνεται κριτική αποτίμηση και εμπλουτισμός των απόψεων που είχαν διαμορφώσει οι συμμετέχοντες στο 2^ο στάδιο της μεθόδου. Ζητήθηκε να γράψουν πάλι γραπτή ανάθεση με το ίδιο ερώτημα: «Ποιος είναι καλός γονιός;». Ο εκπαιδευτής διευκολύνει τη διεργασία όπου μπορεί να γίνει σύγκριση των αρχικών απόψεων των μελών της ομάδας με εκείνες που προέκυψαν μέσα από τη διαδικασία επεξεργασίας των έργων τέχνης. Επίσης ο εκπαιδευτής διευκολύνει τη δημιουργία σύνθεσης αυτών των νέων απόψεων, με στόχο οι γονείς να μπορέσουν να προχωρήσουν σε βήματα μετασχηματισμού των αρχικών παραδοχών και συναισθημάτων τους σχετικά με τα κριτικά ερωτήματα που διαμορφώθηκαν στην αρχή.

Έτσι δίνεται η δυνατότητα στους γονείς να επανεκτιμήσουν κάποια πράγματα σε σχέση με το ρόλο τους και τη σχέση τους με τα παιδιά τους και να δουν νέες οπτικές σε ζητήματα όπως «ποιος είναι καλός γονιός;», «ποια είναι η ουσιαστική σημασία των ορίων και πώς αυτά μπορούν να βοηθήσουν το παιδί μου», «γιατί οι έφηβοι επαναστατούν με τόση βία και παραβατικότητα;».

Όλη η παραπάνω διαδικασία είναι ουσιαστικά μια θεραπευτική πορεία σε νέες αξίες, σε νέες αντιλήψεις, σε νέα βήματα. Εδώ μιλάμε για τον μετασχηματισμό ενός πλαισίου αναφοράς, που στην περίπτωση που μελετάμε κρίνεται προβληματικό και δυσλειτουργικό.

Η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» μπορεί πολύ εύστοχα και αποτελεσματικά να εφαρμοστεί σε ομάδες γονέων εφήβων και νεαρών ενηλίκων που εμπλέκονται με περιστασιακή χρήση ουσιών, καθώς μπορεί

ουσιαστικά να τους βοηθήσει να προχωρήσουν σε μετασχηματισμό λανθασμένων παραδοχών που είχαν σε σχέση με το οικογενειακό σύστημα.

Βιωματικό Εργαστήριο Συνεδρίου (Μεθοδολογία/Αποτελέσματα)

Τελειώνοντας το εργαστήριο αυτό μπορούμε εύκολα να διαπιστώσουμε πως η μέθοδος αξιοποίησης της αισθητικής εμπειρίας (Κόκκος,2017) αποτελεί μία ολοκληρωμένη μεθοδολογία ανάπτυξης δεξιοτήτων του κριτικού στοχασμού, καθώς μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους ενήλικες να αμφισβητήσουν πρότερες παραδοχές και πλαίσια αναφοράς που λειτουργούν εις βάρος των ίδιων αλλά και της οικογένειάς τους, αλλά και να προχωρήσουν σε μετασχηματισμό αυτών των παραδοχών, με στόχο μια καλύτερη και πιο οργανωμένη αντίληψη του κόσμου τους και των σχέσεων με τον εαυτό τους και τους άλλους.

Η εκπαιδευτική μεθοδολογία του Αλέξη Κόκκου αποτελεί μία απαιτητική αλλά πολύ εύστοχη και συγκεκριμένη μέθοδο καθώς προσφέρει πολύ γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, με τελικό στόχο την αναθεώρηση παλιότερων σκέψεων και αξιών.

Στο βιωματικό εργαστήριο που υλοποιήθηκε στο 6^ο Επιστημονικό Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων συμμετείχαν 11 άτομα. Αρχικά υπήρξε ένας χρόνος γνωριμίας με τα μέλη της ομάδας και συζήτηση για το ενδιαφέρον τους να συμμετέχουν στο συγκεκριμένο βιωματικό εργαστήριο. Στη συνέχεια έγινε παρουσίαση του οργανισμού ΚΕΘΕΑ (Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων), της αποστολής του και του έργου του. Πιο συγκεκριμένα παρουσιάστηκε το έργο της θεραπευτικής μονάδας ΚΕΘΕΑ ΟΞΥΓΟΝΟ όπου και εφαρμόστηκε η μέθοδος σε ομάδες γονέων χρηστών ναρκωτικών ουσιών.

Αφού ολοκληρώθηκε η ενημέρωση για το πλαίσιο ξεκίνησε η παρουσίαση της εφαρμογής και συγκεκριμένα των 6 σταδίων της μεθόδου όπως αυτά εξελίχθηκαν. Αρχικά έγινε αναφορά στο πώς υλοποιήθηκε το σεμινάριο στους γονείς μέχρι και το 5^ο στάδιο της μεθόδου. Τότε τα μέλη της ομάδας χωρίστηκαν σε δύο υποομάδες όπου εκεί δούλεψαν με το εργαλείο του role playing.

Συνεχίστηκε η εφαρμογή της μεθόδου με την ομάδα αυτή τη φορά να εφαρμόζει στην πράξη όσα παρουσιάζονταν αυτή την ώρα. Εκεί επιλέχθηκε ένα έργο τέχνης (κινηματογράφος). Ακολουθήθηκε η μεθοδολογία του Βασίλη Καλαμπάκα (2016) «Αξιοποίηση του κινηματογράφου στο πλαίσιο της μεθόδου».

Αρχικά έγινε προβολή των αποσπασμάτων με περιγραφή από την εκπαιδευτρια. Στη συνέχεια με τη βοήθεια ερωματολογίου οι συμμετέχοντες στις ομάδες είχαν την ευκαιρία να επεξεργαστούν τα αποσπάσματα της ταινίας και να τα συνδέσουν με τα κριτικά ερωτήματα που είχαν τεθεί προηγουμένως στη διαδικασία. Στο τέλος η κάθε ομάδα παρουσίασε τις απόψεις των μελών της για όσα βίωσαν κατά τη θέαση της ταινίας, πώς απαντούν στα κριτικά ερωτήματα και πώς μπορούν να καταλάβουν πως βρίσκονται σε μια μετασχηματιστική διαδικασία.

Η συνάντηση έκλεισε με τα συμπεράσματα της ομάδας για την εφαρμογή της μεθόδου, απαντήθηκαν ερωτήσεις και στο τέλος έγινε περιγραφή από την εκπαιδευτρια της διαδικασίας ολοκλήρωσης του σεμιναρίου στην ομάδα γονέων και τα αποτελέσματα του.

Ολοκληρώνοντας φαίνεται πως, αν και έγινε μια αρκετά συνοπτική παρουσίαση της εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» σε ομάδες γονέων χρηστών ναρκωτικών ουσιών και προσομοίωση της διαδικασίας σε εκπαιδευόμενους του βιωματικού εργαστηρίου στα πλαίσια του συνεδρίου, τα αποτελέσματα του εργαστηρίου ήταν θετικά καθώς οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν το θεραπευτικό μοντέλο που εφαρμόζει το ΚΕΘΕΑ και να δουν πώς μέσα στη θεραπευτική διαδικασία μπορεί με αποτελεσματικότητα να εφαρμοστεί η μεθοδολογία του Αλέξη Κόκκου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Καλαμπάκας, Β., (2016). *Αξιοποίηση του κινηματογράφου στο πλαίσιο της μεθόδου.*

Ανάκτηση από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/31192>

Κόκκος, Α., (2011). *Σύγχρονες Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Οδηγός*

Μελέτης για τη Θ.Ε. ΕΚΕ52. Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α., *Παραδείγματα εφαρμογής της χρήσης της τέχνης στην εκπαίδευση.*

Ανάκτηση από <https://study.eap.gr/mod/folder/view.php?id=2359>

Κόκκος, Α., *Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Θεωρητικό*

πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής. Ανάκτηση από: www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio.../Files/.../Kokkos_k_eisigisi.pdf. Τελευταία ανάκτηση Μάρτιος, 2017

Κουλαουζίδης, Γ., (2015). *Αισθητική εμπειρία και μετασχηματισμός ή προσπαθώντας να*

συνδέσουμε μια εκπαιδευτική μεθοδολογία με τις θεωρητικές προσεγγίσεις της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης. Εκπαίδευση Ενηλίκων, τεύχος 35, σελ.4-15.

Μέγα, Γ., (2016). *Αξιοποίηση των εικαστικών τεχνών στο πλαίσιο της μεθόδου.* Ανάκτηση από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/31192>

Διδάσκοντας πολιτική ανυπακοή
μέσα από την Αντιγόνη του Σοφοκλή

Μαίρη Πλέσσα,

M.A. Ιστορία και Διδακτική της Ιστορίας, Π.Τ.Δ.Ε. -Ε.Κ.Π.Α., Φιλολόγος-Ιστορικός,
Καθηγήτρια Δ.Ε.

email: marplessa@gmail.com

Μαγδαληνή Τσιώλη,

M.Ed. Εκπαίδευση Ενηλίκων, ΕΑΠ, Φιλολόγος, Δ/ντρια 1ου ΓΕΛ Κερατσινίου,
email: magtsioli@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αποτελεί μία πρόταση διδασκαλίας στους στίχους 441-525 της Αντιγόνης του Σοφοκλή στους οποίους αντιπαρατίθενται και συγκρούονται οι κοσμοθεωρίες της Αντιγόνης και του Κρέοντα. Σκοπός της διδακτικής πρότασης είναι να διερευνήσουν οι μαθητές την πολιτική διάσταση της σύγκρουσης των κεντρικών ηρώων και να αναζητήσουν την διαχρονική σημασία του αρχαίου ελληνικού κειμένου. Οι μαθητές κατανοούν τη σημασία των όρων «πολιτική ανυπακοή» και «αντίσταση στην εξουσία», αναδεικνύουν τις διαστάσεις και τα όρια ανάμεσα στο νόμιμο και στο ηθικό, διακρίνουν τη σύγκρουση οικογένειας/οίκου-πόλης, πολιτικής-θρησκευτικής εξουσίας, θέσης των δυο φύλων. Η διδακτική πρόταση στηρίζεται στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο, το διάλογο, τη βιωματική μάθηση, την ενσυναίσθηση και τη διερευνητική/ανακαλυπτική μάθηση. Παροτρύνονται οι μαθητές σε δημιουργία πρωτότυπων σκέψεων και δράσεων μέσα από διαλογικές αντιπαραθέσεις, αγώνες λόγου και δραματοποίηση σκηνών. Αναφέρονται, τέλος, τρόποι αξιολόγησης και ανατροφοδότησης των μαθητών, η σύνδεση στόχων και μαθησιακών αποτελεσμάτων, η επιτυχής χρήση των μέσων διδασκαλίας και των συνεργατικών μεθόδων όπως η χρήση του λόγου από τους μαθητές και η τήρηση αρχών κατά τη διεξαγωγή συζήτησης.

Λέξεις-κλειδιά: πολιτική ανυπακοή, φιλελευθερισμός, αρχαία ελληνική τραγωδία, ενεργός πολίτης, ηθικό δίκαιο, ισότητα των δύο φύλων.

Abstract

The present paper is a proposal for teaching Sophocles' Antigone lines 441-525 which show the juxtaposition and collision between Antigone and Creon's world views. The aim of this teaching proposal is for the students to explore the political dimension of the main characters' conflict and seek the timeless significance of the ancient Greek

text. The students comprehend the meaning of the terms “civil disobedience” and “resistance against authority”, highlight the dimensions and boundaries between what is legal and what is moral, distinguish the conflict between family / house (oikos) and city (polis), political and religious authority, the two genders’ position in society. The teaching proposal is based on cooperative learning, dialogue, learning by experience, empathy, and inquiry-based / discovery learning. Students are encouraged to create original thoughts and actions through dialogue, debates and dramatization. Lastly, methods of student evaluation and feedback are mentioned as well as the connection between objectives and learning outcomes, the effective use of teaching materials and cooperative methods such as the students’ use of speech and the compliance with principles throughout a conversation.

Keywords: civil disobedience, liberalism, ancient Greek tragedy, active citizen, moral law, gender equality

Επιλογή θέματος και θεωρητικό υπόβαθρο

Η ονοματοδοσία του όρου «πολιτική ανυπακοή» ανήκει στον αμερικανό φιλόσοφο Henry David Thoreau, ο οποίος αρνήθηκε να πληρώσει φόρο στην αμερικανική κυβέρνηση εξαιτίας του άδικου, κατ’ αυτόν, πολέμου της χώρας του με το Μεξικό. Η πράξη του αυτή τον οδήγησε στη φυλακή αλλά τα επιχειρήματα αυτής της πράξης αποτέλεσαν τον πυρήνα του γνωστού δοκιμίου του *Πολιτική ανυπακοή* (Θορώ, 2009). Εντούτοις, η καταγωγή της έννοιας προέρχεται από τον John Locke και συγκεκριμένα από τη *Δεύτερη πραγματεία περί κυβερνήσεως*, στο οποίο έργο ο άγγλος διανοητής και πολιτικός φιλόσοφος θεμελιώνει το δικαίωμα αντίστασης του λαού απέναντι στην εξουσία (Locke, 2010·Πολίτης, 2012). Η πολιτική ανυπακοή αποτελεί ουσιώδη πυρήνα της φιλελεύθερης πολιτικής φιλοσοφίας και ορίζεται ως «η ενσυνείδητη και δημόσια, ατομική ή συλλογική παραβίαση διατάξεων του θετού δικαίου που γίνονται στο όνομα νομιμοποιημένων δικαιωμάτων τα οποία παραβιάζονται με στόχο την κατάργηση ή την τροποποίηση των διατάξεων αυτών» (Rawls, 2010). Σύγχρονες μορφές πολιτικής ανυπακοής θεωρούνται το κίνημα για τα δικαιώματα των έγχρωμων αμερικανών με ηγέτη τον Μάρτιν Λούθερ Κινγκ, τα κινήματα διαμαρτυρίας εναντίον του πολέμου στο Βιετνάμ και το κίνημα εναντίον των πυρηνικών υπό τον Bertrand Russell στη δεκαετία του ’60, καθώς και τα πιο σύγχρονα κινήματα των Αγανακτισμένων και το Occupy Wall Street (Πολίτης, 2012).

Υπόβαθρο της πολιτικής ανυπακοής είναι η έννοια του κοινωνικού συμβολαίου. Σύμφωνα με αυτό, η πράξη κατά την οποία οι λαοί εκχωρούν τα δικαιώματα προστασίας των δικαίων τους στις κυβερνήσεις, γίνεται, σύμφωνα με τον Locke, με συγκεκριμένο σκοπό και όρους και ονομάζεται καταπίστευμα (trust) (Locke, 2010). Αν η πολιτική εξουσία δε διασφαλίσει τα φυσικά δίκαια των πολιτών παραβιάζεται το καταπίστευμα και αίρεται η εμπιστοσύνη των πολιτών απέναντι στην κυβέρνηση. Η προσφυγή στην πολιτική ανυπακοή γίνεται στις εξής περιπτώσεις: α. όταν ο νομοθέτης παύει να ενεργεί με γνώμονα το συμφέρον της κοινότητας αλλά καθ’ υπόδειξη ή εντολή τρίτων· β. όταν παρεμποδίζεται άμεσα ή έμμεσα η εκτέλεση του νομοθετικού έργου· γ. όταν η κυβέρνηση επιχειρεί να αλλάξει αυθαίρετα τους όρους εκλογής των νομοθετών ή και τα ίδια τα πρόσωπα ή όταν οι εκλεγμένοι νομοθέτες δεν τηρούν το πρόγραμμα για το οποίο εκλέχθηκαν· δ. όταν η εξουσία

μεταβιβάζεται αυθαίρετα στον έλεγχο μιας ξένης δύναμης και ε. όταν η εξουσία δεν περιφρουρεί την τήρηση των νόμων, δεν τιμωρεί τους παραβάτες και αφήνει τους πολίτες εκτεθειμένους οδηγώντας την κοινωνία στη διαφθορά (Πολίτης, 2012). Σ' αυτήν την περίπτωση οι πολίτες προσφεύγουν στην πολιτική ανυπακοή, εν γνώσει τους ότι παρανομούν και δέχονται τις συνέπειες των πράξεών τους και την κριτική των συμπολιτών τους (Γιαταγάνας, 2010).

Με βάση τα όσα ελέγχθηκαν προηγουμένως, η φράση του Thoreau «σε ένα καθεστώς που φυλακίζει άδικα η θέση του δικαίου είναι στη φυλακή», συνάδει με τη στάση της Αντιγόνης, διαβάζοντας την τραγωδία υπό το πρίσμα της σύγχρονης εποχής και ως ένα σύστημα αξιών που συνάδει με ηθικά, πολιτικά και ζητήματα δικαίου που τίθενται στην εποχή της νεωτερικότητας (Παπαγεωργίου, 2002). Στην τραγωδία του Σοφοκλή η ηρώίδα αντιστέκεται μέχρι θανάτου εναντίον της αρχής και του θετού δικαίου, που εκπροσωπεί ο Κρέοντας και που της απαγορεύει να ενταφιάσει τον αδελφό της. Εν προκειμένω, το διάταγμα του Κρέοντα συγκρούεται με τις ηθικές πεποιθήσεις της κοινωνίας και η εξουσία προσβάλλει την ατομική ηθική προσωπικότητα, οπότε εγείρονται πράξεις πολιτικής ανυπακοής εναντίον του ισχύοντος δικαίου (Γιαταγάνας, 2010). Η Αντιγόνη, επομένως, ανάγεται ως ένα πολιτικό σύμβολο που πυροδοτεί συζητήσεις σχετικά με την αντίθεση του φυσικού και του θετού δικαίου και το πώς θα συνδυαστεί ο σεβασμός στους νόμους της πολιτείας με το αίσθημα δικαίου που απορρέει από τη φυσική τάξη και εμφανίζει νέα επιχειρήματα για τη θεμελίωση του δικαιώματος αντίστασης και πολιτικής ανυπακοής (Παπαγεωργίου, 2002·Γιαταγάνας, 2010)

Σενάριο διδασκαλίας

Ταυτότητα σεναρίου:

Τίτλος: Διδάσκοντας πολιτική ανυπακοή μέσα από την Αντιγόνη του Σοφοκλή

Μάθημα: Αρχαία ελληνικά, Σοφοκλέους Αντιγόνη

Τάξη: Β' Λυκείου

Ενότητα: Β' επεισόδιο στιχ. 441-525

Χρονική διάρκεια: 2-3 ώρες

Χώρος: Σχολική τάξη/αίθουσα πληροφορικής ή δυνατότητα διαδικτύου στη σχολική αίθουσα

Βασική ιδέα:

Η βασική ιδέα του σεναρίου συνίσταται στο να προσεγγίσουν οι μαθητές την τραγωδία ερευνητικά, να εντοπίσουν τις διαφορετικές και συγκρουόμενες απόψεις των ηρώων και να επικαιροποιήσουν τις διαχρονικές απόψεις που διατυπώνονται στους συγκεκριμένους στίχους καθώς η τραγωδία απηχεί συγκινησιακές τάσεις και καταστάσεις, ασκεί επίδραση διαχρονικά στην ανθρώπινη ψυχή (Baldry, 1981). Επίσης, κυρίαρχος στόχος είναι η συμβολή του σεναρίου στη διαμόρφωση ενεργών και υπεύθυνων πολιτών και ατόμων που έχουν τη δυνατότητα να εκφράζουν γραπτά και προφορικά τις απόψεις και τα συναισθήματά τους, όπως και να διαμορφώσουν οι μαθητές πολιτική κρίση, να λαμβάνουν μέρος σε συλλογικές μαθησιακές δραστηριότητες και να ενδιαφέρονται για τα κοινά.

Επιμέρους Στόχοι:

1. Σε επίπεδο γνώσεων:

- Να αντιλαμβάνονται τα εννοιολογικά αντίθετα ζεύγη της ενότητας: οίκος-πόλη, γραπτοί-άγραφοι νόμοι, άνδρας-γυναίκα, φίλοι-εχθροί
- Να διακρίνουν και να ορίζουν τη φυσιογνωμία ενός τυράννου
- Να αντιλαμβάνονται την πολιτική διάσταση της σύγκρουσης του Κρέοντα και της Αντιγόνης
- Να κατανοούν τη σημασία του όρου πολιτική ανυπακοή.

2. Σε επίπεδο στάσεων και αξιών:

- να κατανοούν οι εμπλεκόμενοι ότι η ερμηνεία των αρχαίων κειμένων δεν είναι στατική αλλά επανεξετάζεται και υπόκειται στον κριτικό έλεγχο του κάθε μελετητή ανάλογα με τα βιώματά του
- να αντιληφθούν τη σημασία της ενεργοποίησης της κριτικής ικανότητας
- να οριοθετήσουν την στάση του πολίτη που αντιστέκεται σε άδικους νόμους και υφίσταται τις συνέπειες της στάσης του αυτής.

3. Σε επίπεδο ικανοτήτων/δεξιοτήτων:

- να εντοπίζουν και να ερμηνεύουν οι μαθητές τις αντικρουόμενες αντιλήψεις των ηρώων
- να εκφέρουν αντίλογο σε αυτές
- Να επικαιροποιούν τη δεοντολογία της υπακοής ή μη στον οποιοδήποτε δίκαιο ή άδικο νόμο της πολιτείας.
- να παρουσιάζουν τις απόψεις τους σε γραπτό ή προφορικό λόγο
- να αξιοποιούν τις δυνατότητες των ψηφιακών εργαλείων

Εκπαιδευτική μέθοδος

Η διδακτική πρόταση στηρίζεται στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο, το διάλογο, τη βιωματική μάθηση, την ενσυναίσθηση και τη διερευνητική/αποκαλυπτική μάθηση.

Αξιοποίηση των ΤΠΕ

Αναζήτηση πληροφοριών από το διαδίκτυο, κατασκευή εννοιολογικού χάρτη με εργαλεία όπως cmap ή xmind, κατασκευή animation και σκίτσων με εργαλεία όπως το storybird ή το toondoo.

Περιγραφή διδακτικού σεναρίου

1^η ώρα

Έχει προηγηθεί η μετάφραση του κειμένου και προτείνεται η ενεργοποίηση των μαθητών για τη νοηματική προσπέλαση των συγκεκριμένων στίχων με την Αντιγόνη της Μαρίας Σπάρταλη Στίλμαν (1844-1927) ως αφορμή με δεδομένο ότι μέσω της τέχνης και η αισθητική εμπειρία μέσω αυτής είναι ικανή να ωθήσει σε κριτική σκέψη (Τσιώλη, Κεδράκα, 2015). Αναμένεται από τους μαθητές να παρατηρήσουν τον ζωγραφικό πίνακα, τη στάση της Αντιγόνης σε σχέση με αυτή της Ισμήνης, τις κινήσεις της Αντιγόνης, το ρόλο των όρνων και να εμπλακούν συναισθηματικά..

Επιλέγεται η αφόρμιση με έργο τέχνης, επειδή συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, μαγνητίζει τις αισθήσεις, καλλιεργεί τη φαντασία και οδηγεί τη σκέψη σε πολλαπλές προεκτάσεις (Κόκκος & Συνεργάτες, 2011).

Στη συνέχεια επαναλαμβάνεται η ανάγνωση και η μετάφραση του κειμένου από τον διδάσκοντα και καλούνται με μαθητές να χωριστούν σε 4 ομάδες, ώστε να διερευνήσουν τα αντίθετα εννοιολογικά ζεύγη με τη βοήθεια του πρωτότυπου κειμένου και παράλληλων κειμένων. Ζητείται, λοιπόν, από την πρώτη ομάδα μελετώντας το κείμενο και τα παράλληλα κείμενα (α. Αίας του Σοφοκλή, στ. 1257-1315 και β. Κρίτων Πλάτωνος 50a – c) να εντοπίσει τις απόψεις των ομιλούντων σχετικά με την ταφή ή μη του νεκρού σύμφωνα με τους άγραφους ή γραπτούς νόμους, καθώς και την αντιπαράθεση πόλης-οίκου που ταλανίζονται από έντονες εντάσεις και αμφιλογίες, καθώς αποτελούν ένα εξελισσόμενο πολιτικό και πολιτιστικό σύστημα (Goldhill, 2008) και να διαμορφώσει μια πρώτη άποψη για την πρώτη ή δεύτερη επιχειρηματολογία. Επιδιώκεται να προβληματιστούν οι μαθητές σχετικά με το αν είμαστε υποχρεωμένοι, ως μαθητές αρχικά και αργότερα ως πολίτες, να υιοθετούμε και να εφαρμόζουμε νόμους που είναι καταφανώς άδικοι ή οφείλουμε ως ενεργοί πολίτες να εναντιωνόμαστε σε αυτούς (Παπαγεωργίου, 2002). Στα τυραννικά καθεστώτα που οι πολίτες αποκλείονται από τη νομοθετική διαδικασία έχουν το δικαίωμα εξέγερσης (Τσακυράκης, 2012), ωστόσο η ρήξη της συνταγματικής νομιμότητας μπορεί να μην επέλθει κατ' ανάγκη με κατάργηση του συντάγματος ή επαναστατικό δικαίω αλλά ακόμα και με συνεχείς και κατάφωρες παραβιάσεις των συνταγματικών διαδικασιών (Γιαταγάνας, 2010). Μετά από τον προβληματισμό αυτό καλούνται οι μαθητές αυτής της ομάδας να οργανώσουν ένα αγώνα επιχειρηματολογίας όπου οι μεν θα υποστηρίζουν την ανωτερότητα των νόμων της πολιτείας και την υπακοή σε αυτούς και οι δε θα επιχειρηματολογούν για τη σημασία των άγραφων/ηθικών νόμων στη περίπτωση που αυτοί παραβιάζονται από κάποιο θεσπισμένο νόμο. Η βιωματική αυτή άσκηση θα βοηθήσει τους μαθητές να ξεκαθαρίσουν καλύτερα ποια άποψη διαθέτει φρόνηση με αναγκαιότητες.

Από τη δεύτερη ομάδα ζητείται αφού τα μέλη της ομάδας μελετήσουν το πρωτότυπο κείμενο και τα παράλληλα κείμενα να διερευνήσουν τη σύγκρουση Αντιγόνης-Κρέοντα ως σύγκρουση που απειλεί την ομαλή λειτουργία της ανδροκρατούμενης πόλης (Easterling, 2012). Ως παράλληλα κείμενα δίνονται στους μαθητές αποσπάσματα από τον Ιπόλυτο του Ευριπίδη (616-629) και την Πολιτεία του Πλάτωνα (E, 455d-456c). Καλούνται οι μαθητές να αντιληφθούν και να καταγράψουν σε εννοιολογικό χάρτη τις απόψεις των αρχαίων για τη γυναίκα. Στη συνέχεια οι μαθητές βιωματικά θα δραματοποιήσουν έναν διάλογο μεταξύ της Ισμήνης και της Αντιγόνης, όπου η Ισμήνη θα εκφράζει τις αντιλήψεις της εποχής της για τη γυναίκα και τη φύση της και η Αντιγόνη θα αντικρούει την επιχειρηματολογία αυτή με επιχειρήματα στηριγμένα στην Πολιτεία του Πλάτωνα, αλλά και στις αντιλήψεις των μαθητών για αυτό το θέμα. Εναλλακτικά προτείνεται να καταγράψουν οι μαθητές τα επιχειρήματά τους σε μορφή άρθρου για το τεύχος της σχολικής εφημερίδας, που είναι αφιερωμένο στην ισότητα των δυο φύλων.

Από την τρίτη ομάδα ζητείται να μελετήσει το πρωτότυπο και τα παράλληλα κείμενα (α. Αίας του Σοφοκλή, στ. 1047-1092,) και να διακρίνει καθώς και να οριοθετήσει τη φυσιογνωμία του τυράννου. Πιο συγκεκριμένα καλούνται οι μαθητές να αντιληφθούν τη σημασία των λόγων του Κρέοντα στους στίχους 473-479 και 493-494 και της Αντιγόνης στους στίχους 505-507 και να διαγράψουν τη φυσιογνωμία του Κρέοντα που, εκτός των άλλων, παρουσιάζει την πόλη ως ιδιοκτησία του και το

νόμο να ταυτίζεται με την απόλυτη εξουσία του (Ψήμας, 2014). Στη συνέχεια καλείται η ομάδα βιωματικά να παρουσιάσει στην Εκκλησία του Δήμου ως οιονεί Αθηναίος πολίτης, μια ομιλία με την οποία να παρουσιάζει τον κίνδυνο που διατρέχει η Αθηναϊκή Δημοκρατία, αν επικρατούν κυβερνήτες με τη φυσιογνωμία του Κρέοντα. Επιπλέον συστήνεται στους μαθητές αυτής της ομάδας να σχεδιάσουν είτε στο χαρτί είτε με ηλεκτρονικά μέσα (σκίτσο-animation) τη μορφή του Κρέοντα όπως τη φαντάζονται μετά την επεξεργασία των λόγων του. Εναλλακτικά δίνονται στους μαθητές οι ιστοσελίδες <https://kokkonis.wordpress.com/%CF%80Iω>. Μεταξάς, *Διακήρυξη 4^{ης} Αυγούστου 1936* και https://www.youtube.com/watch?v=tO-G3YMc6_AO *Χίτλερ για το πραγματικό νόημα του Εθνικοσοσιαλισμού* (Κουγιουμτζής, Μπίκος, Παπαδημητρίου, 2016) και τους προτείνεται να εντοπίσουν τα σημεία εκείνα που διαγράφουν τη φυσιογνωμία του τυράννου διαχρονικά, ώστε ως πολίτες του 20^{ου} αιώνα να αντιληφθούν ότι ο τύραννος διαπνέεται από τις ίδιες απόψεις, χρησιμοποιεί την ίδια ορολογία και ταλανίζεται από τους ίδιους φόβους.

Από την τέταρτη ομάδα ζητείται να διερευνήσει τα επιχειρήματα του Κρέοντα σχετικά με τη μη ταφή του Πολυνείκη, επειδή στάθηκε εχθρός της πόλης καθώς και τις αντίστοιχες απόψεις του Μενέλαου στον Αίαντα του Σοφοκλή (στ. 1047-1092) με τις αντίστοιχες του Χ.Ν. Θωρώ για το ήθος και τη συνείδηση των δημοσίων λειτουργών και όσων υπηρετούν το νόμο στο σύγχρονο φιλελεύθερο κράτος. Οι μαθητές της 4^{ης} ομάδας καλούνται σε ομάδες των δύο να κάνουν αγώνες λόγου όπου η μία πλευρά θα υπερασπιστεί αντιλήψεις του Αθηναίου πολίτη για την ανωτερότητα της πόλης έναντι του ατόμου και το σεβασμό σε αυτήν που θίγεται από έναν πολίτη και η άλλη πλευρά τη σύγχρονη φιλελεύθερη αντίληψη ότι πρέπει να είμαστε πρώτα άνθρωποι και μετά υπήκοοι και την υποχρέωση των πολιτών να πράττουν αυτό που είναι σωστό κατά τη συνείδησή τους (Θωρώ, 2009·Ντιντή, 2013). Εναλλακτικά θα μπορούσε να ζητηθεί να γραφτούν δυο διαφορετικές ομιλίες για τις παραπάνω θέσεις τις οποίες θα εκφωνήσουν στη Βουλή των Εφήβων αναφερόμενοι στους άλλους βουλευτές με θέμα τα χαρακτηριστικά του δημοκρατικού πολίτη.

2^η-3^η ώρα

Οι ομάδες εργάζονται σε μια διδακτική ώρα και στις δυο επόμενες παρουσιάζουν στις υπόλοιπες ομάδες την εργασία τους, ώστε οι μαθητές να γίνουν κοινωνοί όλων των απόψεων που εξετάζονται στους συγκεκριμένους στίχους. Οι μαθητές μάλιστα έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τη γνώμη τους, να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν με τα μέλη των άλλων ομάδων. Άλλωστε ο διδάσκων κατά την ώρα της παρουσίασης κρατά σημειώσεις στον πίνακα προκειμένου να είναι ορατές από όλους και να υπάρχει η δυνατότητα επεξεργασίας τους. Ως επιστέγασμα των παραπάνω ο διδάσκων ολοκληρώνει την ενότητα καλώντας δεκαπέντε μαθητές να πάρουν μέρος στο *διάδρομο συνείδησης*. Σχηματίζεται ένας διάδρομος από πέντε μαθητές στη μια πλευρά και πέντε στην άλλη. Οι υπόλοιποι πέντε μαθητές περνούν μέσα από το διάδρομο και καλούνται αφού ακούνε διαδοχικά τα επιχειρήματα του Κρέοντα και της Αντιγόνης να αποφασίσουν ποια άποψη υιοθετήσουν τελικά. Επιδιώκεται, κυρίως η *βιωματική πρόσληψη* του κειμένου, η καλλιέργεια της συγκριτικής/κριτικής ικανότητας του μαθητή, η διαμόρφωση προσωπικής άποψης, καθώς και η ένταξη των αξιών του κειμένου στη ζωή τους με αποδοτικό τρόπο (Γιάννου, 2014).

Αξιολόγηση

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η διδακτική προσέγγιση που ακολουθείται στη συγκεκριμένη πρόταση της ομαδοσυνεργατικής και διερευνητικής/ανακαλυπτικής μάθησης έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να αποβούν δημιουργικοί και επινοητικοί, να εργαστούν και να κατανοήσουν σε βάθος αυτό που ερευνούν. Ειδικότερα, η αξιολόγηση οφείλει να είναι στο στάδιο της διερεύνησης διαμορφωτική. Με δεδομένο ότι το κείμενο της *Αντιγόνης* του Σοφοκλή διδάσκεται στη Β΄ Λυκείου ως μάθημα γενικής Παιδείας και οι μαθητές μας, κατά γενικότερη ομολογία έχουν χάσει το ενδιαφέρον τους για τα μαθήματα γενικής Παιδείας, ιδίως όταν πρόκειται για μαθητές θετικού προσανατολισμού, επιδιώχθηκε η συγκεκριμένη προσέγγιση να κεντρίσει το ενδιαφέρον τους. Ειδικότερα επιζητήθηκε να ενεργοποιηθούν οι μαθητές, να ξεφύγουν από την καθημερινή ρουτίνα, να εντυπωσιαστούν από τη συγκεκριμένη προσέγγιση και να συνεργαστούν για την παρουσίαση της ομαδικής εργασίας τους. Η αξιολόγηση δεν μπορεί να απομονώνεται από αυτά που οι μαθητές και ο διδάσκων τους έχουν συζητήσει και συμφωνήσει. Αντίθετα, ο σχεδιασμός των φάσεων, σε συνάρτηση με την πορεία της συνεχούς βελτίωσης στη μάθηση μέσα από τη συνεχή αξιολόγηση, ενδυνάμωσε τη συνεργατική φύση της μάθησης και κατέστησε ουσιαστικό κέρδος για το μαθητή τη διαδικασία της αξιολόγησης και τις δεξιότητες άσκησης κριτικής (Πλέσσα, 2011).

Σε δεύτερη φάση η τελική αξιολόγηση τέθηκε υπό τη μορφή ανατροφοδότησης και ελήφθη από κοινού μεταξύ μαθητών και διδάσκοντος. Είναι αυτονόητο ότι, εφόσον η ανάπτυξη κριτικής και πολιτικής σκέψης αποτέλεσε στόχο της συγκεκριμένης πρότασης, η αξιολόγηση είχε σκοπό να αναπτύξουν οι μαθητές κριτήρια και μεθόδους κριτικής και αυτοκριτικής, να κινητοποιήσουν την κρίση, τη φαντασία και την επινοητικότητα τους. Οπωσδήποτε, μαθητές και διδάσκοντες ανταποκρίνονται καλύτερα σε ένα αξιολογικό σύστημα απλό και σύντομο με την προϋπόθεση ότι αυτό προσφέρει στον αξιολογητή μια σαφή εικόνα μιας αφομοιωμένης από τους μαθητές γνώσης (Λεοντσίνας, 2006). Γίνεται, ωστόσο, αντιληπτό ότι τέτοιου είδους εγχειρήματα δεν είναι δυνατόν να γίνονται στο Λύκειο σε κάθε διδακτική ώρα, διότι υπάρχει ο περιορισμός του χρόνου και η ανάγκη κάλυψης συγκεκριμένης ύλης. Επίσης, καλό θα ήταν το σχολείο να παρέχει την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, ώστε οι μαθητές να έρχονται σε επαφή με τα κείμενα μέσω Η/Υ και να δημιουργούν κάποιες από τις εργασίες τους με τη βοήθεια αυτών. Κρίνεται, όμως απαραίτητο από τις γράφουσες το ενδιαφέρον και το μεράκι του εκπαιδευτικού αλλά και η αέναη επιμόρφωσή του που θα τον κινητοποιεί, θα τον ενημερώνει και θα τον θωρακίζει με ιδέες και υλικό.

Βιβλιογραφία

- Baldry, H. C. (1981). *Το τραγικό θέατρο στην Αρχαία Ελλάδα*. Αθήνα: Καρδαμίτσα
- Γιάννου, Τ. (2014). «Οι Τ.Π.Ε. στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών», στο: *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*, τεύχος 3 (κλάδος ΠΕ 02), 3η έκδοση, αναθεωρημένη και εμπλουτισμένη. Πάτρα (ΙΤΥ), σσ. 100-124.
- Γιαταγάνας Ξ., (2010). *Δικαίωμα αντίστασης και πολιτική ανυπακοή. Νομιμοποίηση κατά νομιμότητας*. Αθήνα: Κριτική
- Easterling.P.E., (2012). *Οδηγός για την αρχαία ελληνική τραγωδία*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης

Goldhill, S. (2008). *Aeschylus. The Oresteia*, μτφρ. Α. Παπασυριόπουλος, Αισχύλου Ορέστεια, Αθήνα: Καρδαμίτσα, σ. 56.

Θωρό Χ.Ν., (2009), *Πολιτική ανυπακοή*. Αθήνα: Ερατώ

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

Κουγιουμτζής. Γ., Μπίκος. Γ., Παπαδημητρίου. Γ. (2016). *Διδάσκοντας αρχαία ελληνικά. θέματα διδακτικής Μεθοδολογίας και παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ*. Αθήνα: Γρηγόρη

Λεοντσίνης, Γ.Ν. (2006). «Η αξιολόγηση στην σχολική ιστορία» στο: *Αναγνώριση. Τιμητικό αφιέρωμα στον καθηγητή Θεόδωρο Γ. Εζαρχάκο*, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σσ. 77-82.

Locke, J. (2010). *Δεύτερη πραγματεία περί κυβερνήσεως*. Αθήνα: Πόλις

Ντιντή Α., (2013). «Αγώνες λόγου. Εισαγωγή στην επιχειρηματολογία. Δομή και μορφές επιχειρήματος. Λογικά σφάλματα», στο: *Ακαδημία Πλάτωνος. Οι δρόμοι της γνώσης*. Αθήνα: Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού

Παπαγεωργίου. Κ. (2002). *Αντίσταση στην εξουσία. Η Αντιγόνη του Σοφοκλή*. <http://www.ekivolos.gr/Antistasi%20sthn%20exousia.htm>

Πολίτης, Ν.Γ. (2012). *Το δικαίωμα της πολιτικής ανυπακοής. Η νόμιμη άμυνα στην αυθαίρετη εξουσία*. Αθήνα: Ψυχογιός

Πλέσσα, Μ. (2011). «Η ιατρική πρόληψη στη Λευκάδα το 19^ο αι. Μια διδακτική πρόταση για το μάθημα της τοπικής ιστορίας» στο: *Σχολική έρευνα και διδακτική της ιστορίας. Από το βίωμα στην ιστορική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη, σσ. 87-103.

Rawls J., (2001). *Θεωρία της δικαιοσύνης*. Αθήνα: Πόλις.

Τσιώλη, Κεδράκα, (2015). «Λογοτεχνία και κριτικός στοχασμός». *MarePonticum*, 5, 51-63, http://mareponticum.bscc.duth.gr/index_htm_files/Tsioli_Kedra_v_5.pdf

Τσακουράκης. Σ.(2012). *Η πολιτική ανυπακοή Το φαινόμενο της ανυπακοής σε επιταγές της εξουσίας που θεωρούνται άδικες είναι τόσο παλιό όσο η περίφημη ανυπακοή του Προμηθέως στην εντολή του Δία*. <http://www.lifo.gr/team/readersdigest/33981>

Ψήμματος, Θ.(2014). *ΚΑΘΗΚΟΝ ΥΠΑΚΟΗΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΝΥΠΑΚΟΗ: Γεφυρώνοντας το χάσμα μεταξύ δικαίου και ηθικής*. <http://ikee.lib.auth.gr/record/136324/files/GRI-2015-14262.pdf>

Παράρτημα

Σοφοκλέους, *Αίας*, στ. 1257-1315

1 ΜΕΝΕΛΑΟΣ:

Ε, συ, σε σένα λέω, τον νεκρό τούτον
μη συμμαζεύεις, μα έτσι δα άφησέ τον.

ΤΕ. Για ποιον τόσα πολλά ξόδεψες λόγια;

ΜΕ. Το θέλω εγώ κι ο πρώτος του στρατού μας. 1260

- ΤΕ. Δε θα μου πεις λοιπόν για ποιαν αιτία;
- ΜΕ. Γιατί, ενώ τον φέραμε απ' τη γη του
 ελπίζοντας πως σύμμαχος και φίλος
 θα 'ναι για μας τους Αχαιούς, εχθρό μας
 τον βρήκαμε χειρότερο απ' τους Τρώες, 1265
 που ολάκερο λογιάζοντας να σφάξει
 το στράτευμα, σηκώθηκε ώρα νύχτα
 με το κοντάρι να μας ξεπαστρέψει.
 Κι άμα δε σταματούσε την ορμή του
 κάποιος θεός, την τύχη εμείς ετούτου 1270
 θα βρίσκαμε, νεκροί στο χώμα, μ' ένα
 θάνατο αισχρό κι αυτός θα ζούσε. Τώρα
 τη φόρα την ανόσια του 'χει στρέψει
 αλλού ο θεός και ρίχτηκε με λύσσα
 στα πρόβατα και στα κοπάδια κι έτσι 1275
 κανένας τόση δύναμη δεν έχει,
 που να μπορεί σε τάφο να τον θάψει·
 μόνο στην κίτρινη άμμο πεταμένος
 τροφή θα γίνει στα θαλασσοπούλια.
 Γι' αυτό και μην αφήσεις να σε πιάσει 1280
 βαρύς θυμός. Γιατί αν δεν ήταν τότε,
 σα ζούσε, του χεριού μας, τώρα θα 'ναι
 στην εξουσία μας και θες δε θέλεις
 θα κάνουμε ό,τι θέλουμε μ' αυτόνε.
 Γιατί δεν έστερξε ποτέ όσο ζούσε 1285
 τα λόγια μας ν' ακούσει. Είναι πολίτης
 κακός, όποιος δε θέλει να υπακούει
 τους άρχοντές του. Κι ούτε ορθοί θα μέναν
 οι νόμοι σε μια πόλη, αν δεν υπήρχε
 κι ο φόβος να τους παραστέκει. Μήτε 1290
 σωστά ο στρατός θα κυβερνιόταν, άμα
 το σεβασμό δεν είχε και το φόβο

να τον συντρέχουν. Ο καθένας πρέπει,
 όσο μεγάλο ανάστημα κι αν έχει,
 να ξέρει πως μπορεί να τον γκρεμίσει 1295

κι ένα μικρό κακό. Και μάθε κείνος
 που νιώθει φόβο και ντροπή, γλιτώνει
 μα όπου κανείς μπορεί έτσι να καυχιέται
 κι ό,τι θέλει να κάνει, να λογιάζεις
 πως θα 'ρθει κάποια μέρα που σε μαύρους 1300

βυθούς η πολιτεία θα βουλιάξει,
 κι ας είχε ξεκινήσει πρίμα. Κάποιος
 σωτήριος φόβος ας με παραστέκει
 και να μη λογαριάζουμε πως όταν
 κάνουμε αυτά που μας ευχαριστούνε, 1305

δε θα τα ξεπληρώσουμε μ' εκείνα
 που μας στενοχωρούν. Αυτά πηγαίνουν
 το 'να ξοπίσω απ' τ' άλλο. Ετούτος ήταν
 γιομάτος ξιपाσιά και φλόγα πρώτα,
 μα τώρα εγώ καυχιέμαι. Και σου λέω 1310

να μην τον θάψεις, μήπως θάβοντάς τον
 και το δικό σου τότε σκάψεις τάφο.

ΧΟ. Αφού έχεις τόσο φρόνιμα μιλήσει,
 Μενέλαε, για πρόσεξε μη δείξεις
 μπρος στους νεκρούς ασέβεια και θράσος. 1315

Πλάτωνος, *Κρίτων*, 50 a – c

2.ΣΩΚΡΑΤΗΣ: Μα σκέψου έτσι: Αν τη στιγμή που ξεκινάμε για να δραπετεύσουμε από εδώ - ή όπως αλλιώς ονομάσουμε αυτή την πράξη αν η λέξη “δραπετεύσουμε” δεν σου αρέσει - έλθουν να μας συναντήσουν οι νόμοι της Πολιτείας και αυτή η ίδια η Πολιτεία προσωπικά και παρουσιαζόμενοι μπροστά μας μας ρωτήσουν: “Σωκράτη, πες μας, τι έχεις κατά νου να κάνεις; Δεν σκέπτεσαι ίσως πως με αυτή την φυγή σου καταργείς εμάς και όλη την Πολιτεία; Ή νομίζεις πως είναι δυνατόν να σταθεί ορθή μια Πολιτεία και να μην ανατραπεί, εκεί όπου οι αποφάσεις των δικαστηρίων δεν έχουν κανένα κύρος, αλλά ματαιώνονται και ποδοπατούνται από τους πολίτες” Τι θα απαντήσουμεμείς, Κρίτωνα, σε αυτά και σε άλλες παρόμοιες επιπλήξεις; Πολλά βέβαια θα μπορούσε να πει κανείς, και αν μάλιστα είναι ρήτορας, για να δικαιολογηθεί επειδή παραβίασε αυτόν τον νόμο, που απαιτεί οι αποφάσεις να έχουν

το αποτέλεσμα τους. Ή θα απαντήσουμε ότι “η Πολιτεία μας αδίκησε και δεν μας έκρινε σύμφωνα με το δίκαιο;” Έτσι θα πούμε ή όχι;

Πλάτωνος, *Πολιτεία*, Ε, 455d-456c

Ισοτιμία των φύλων στη συμμετοχή στην εξουσία

[**Σωκράτης:**] Επομένως, φίλε μου, δεν υπάρχει έργο (επιτήδευμα) σχετικά με τη διοίκηση της πολιτείας το οποίο να προσιδιάζει στη γυναίκα ως γυναίκα², ούτε στον άνδρα ως άνδρα, αλλά οι φυσικές ικανότητες είναι κατά τρόπο όμοιο διάσπαρτες και στα δύο φύλα, κι είναι σύμφωνο με τη φύση να συμμετέχει η γυναίκα σε όλα τα έργα, το ίδιο και ο άνδρας, γενικώς όμως η γυναίκα είναι πιο αδύναμη από τον άνδρα³.

[**Γλαύκων:**] Βεβαίως.

[**Σωκράτης:**] Θα τα αναθέσουμε λοιπόν όλα στους άνδρες, και στις γυναίκες τίποτα;

[**Γλαύκων:**] Αυτό δε γίνεται.

[**Σωκράτης:**] Θα πούμε, φαντάζομαι, ότι μια γυναίκα είναι από τη φύση της κατάλληλη για το επάγγελμα του γιατρού κι η άλλη όχι, επίσης ότι η μια έχει καλλιτεχνική προδιάθεση κι η άλλη όχι.

[**Γλαύκων:**] Ασφαλώς.

[**Σωκράτης:**] Δεν υπάρχει επίσης γυναίκα με φυσική προδιάθεση για τη γυμναστική και για την πολεμική τέχνη κι από την άλλη γυναίκα ακατάλληλη για πόλεμο και χωρίς κλίση στη γυμναστική;

[**Γλαύκων:**] Κατά τη γνώμη μου, ναι.

[**Σωκράτης:**] Το ίδιο και γυναίκα με φυσική προδιάθεση για τη σοφία κι άλλη που μισεί τη γνώση; Επίσης άλλη που να 'ναι ψυχωμένη κι άλλη ξέψυχη;

[**Γλαύκων:**] Και αυτά.

[**Σωκράτης:**] Επομένως υπάρχει και γυναίκα κατάλληλη για το έργο του φύλακα και άλλη που δεν είναι κατάλληλη γι' αυτό. Ή μήπως και τους άνδρες που τους προορίζαμε για το έργο του φύλακα δεν τους επιλέξαμε με βάση αυτά τα φυσικά προσόντα⁴;

[**Γλαύκων:**] Ναι, με αυτά.

[**Σωκράτης:**] Συνεπώς η φυσική καταλληλότητα για το έργο του φύλακα είναι η ίδια και στη γυναίκα και στον άνδρα, με μόνη διαφορά ότι στη μια περίπτωση είναι πιο αδύναμη⁵, ενώ στην άλλη πιο ισχυρή.

Ευριπίδου, *Ιππόλυτος*, στ. 616-642

616 I: Ω Δία γιατί το

ολέθριο κακό του ανθρώπου τις γυναίκες, στο φως του

ήλιου τις έχεις βγάλει; Αν ήθελες το ανθρώπινο να σπείρεις

γένος, να το δώσεις δεν έπρεπε απ' τις

γυναίκες, μα οι θνητοί στους ναούς σου τάξιμο αφού

βάζαν ή κομμάτι χαλκό, είτε σίδηρο ή χρυσάφι, ν'

αγόραζαν το σπέρμα των παιδιών, καθένα κατά το τάξιμο
και την τιμή και δίχως θηλυκά μεσ' στα σπίτια
ελεύθεροι να ζούσαν. Μα τώρα το κακό να μπάσουμε
στο σπίτι σαν πρόκειται, ξοφλούμε πρώτ' απ' τα' αγαθά
μας. Πώς είναι κακό η γυναίκα φαίνεται από τούτο;
Ο κύρης που τη γέννησε και την έθρεψε την βάζει και
προϊκα ακόμα και μακριά τη στέλνει για να γλυτώσει
από το κακό. κι όποιος τα' ολέθριο φυντάνι πάρει σπίτι του
από την άλλη χαίρει στο κακότατο ξόανο
βάζοντας στολίδια και με πέπλα τσακίζεται να τ'
ομορφαίνει, το βιος του ο δόλιος χάνοντας αγάλια-
αγάλια. Και είναι σε ανάγκη, σαν με καλούς
συμπεθεριάσει την πίκρα για χάρη τους να στέργει
της γυναίκας, κι αν γυναίκα καλή, μα πεθερούς
ανάξιους πετύχει, το κακό με το καλό στριμώνχει.
Και πιο καλά όποιος τίποτα απ' αυτά, μα σπίτι
γυναίκα αχρείαστη έστησε από την απλοϊκότατη. Μα μισώ
τη σοφή, μη δώσει ο θεός και μούρθει γυναίκα με μυαλό
πιότερο από όσο πρέπει

Θορό, Χ. Ντ., (2009), *Πολιτική ανυπακοή*. Αθήνα: Ερατώ, σσ. 23-24

«Η μεγάλη μάζα των ανθρώπων υπηρετούν το κράτος, κυρίως όμως όχι σαν άνθρωποι, μα με το σώμα τους σα μηχανές. Αποτελούν τον μόνιμο στρατό, την εθνοφρουρά, τους δεσμοφύλακες, τους αξιωματούχους, το σώμα του σερίφη κτλ. Στις περισσότερες περιπτώσεις δεν έχουν περιθώριο για ελεύθερη άσκηση της κρίσης και του αισθήματος της ηθικής, μα βάζουν τους εαυτούς τους στο ίδιο επίπεδο με το χόμα και τα ξύλα και τις πέτρες· ίσως και να μπορούν να φτιαχτούν και ξύλινοι άνθρωποι που θα υπηρετούν εξίσου καλά τον ίδιο σκοπό. Τέτοιοι άνθρωποι δεν εμπνέουν καθόλου περισσότερο σεβασμό απ' ότι οι αχυράνθρωποι και τα αποβράσματα. Αυτοί έχουν την ίδια αξία με τα σκυλιά και τα άλογα. Και όμως κάτι τέτοιοι θεωρούνται από όλους καλοί πολίτες. Άλλοι –όπως οι περισσότεροι νομοθέτες, πολιτικοί, δικηγόροι, υπουργοί και αξιωματούχοι του δημοσίου – υπηρετούν το κράτος κυρίως με το μυαλό τους και, καθώς σπανιότατα επιχειρούν κάποιες ηθικές διακρίσεις, είναι το ίδιο πιθανό να υπηρετούν τον Διάβολο, δίχως πρόθεση, όπως και το Θεό. Ένας πολύ μικρός αριθμός ηρώων, πατριωτών, μαρτύρων, μεταρρυθμιστών με την ευρεία έννοια και ανθρώπων που υπηρετούν το κράτος με τη συνείδησή τους και έτσι αναγκαστικά και κατά κύριο λόγο, ανθίστανται απέναντί του και εκείνο τους συμπεριφέρεται σαν να είναι εχθροί. [...] Αυτός που δίνεται

ολοκληρωτικά στους φίλους του, τους φαίνεται ιδιοτελής και περιττός, ενώ όποιος αφιερώνεται σ' αυτούς εν μέρει, ανακηρύσσεται ευεργέτης και φιλόανθρωπος»

Εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στη διδασκαλία του μαθήματος ‘Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή’

Αθηνά Ραδαίου, Δασκάλα/ Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο ΕΚΠΑ

a.radaiou@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να παρουσιάσει ένα παράδειγμα διδασκαλίας για το πώς η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» του καθηγητή Α. Κόκκου μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο ενός μαθήματος Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής που αφορά τα πολιτεύματα και το Σύνταγμα. Πληθυσμό-Στόχο αποτελούν δεκαέξι εκπαιδευόμενοι (27-45 ετών) της Β΄ τάξης ενός Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), οι οποίοι έχουν ελάχιστη επαφή με την τέχνη. Στόχος της διδασκαλίας είναι οι εκπαιδευόμενοι να εξοικειωθούν με έργα Τέχνης (πίνακες ζωγραφικής/ λογοτεχνικά έργα), να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα και την κριτική τους σκέψη αλλά και να μετασχηματίσουν τις δυσλειτουργικές τους αντιλήψεις σχετικά με το ρόλο του ενεργού πολίτη και την ενημέρωσή του για θέματα που άπτονται του πολιτικού και κοινωνικού γίνεσθαι.

Λέξεις-Κλειδιά: Μετασχηματίζουσα Μάθηση, Αισθητική Εμπειρία, ΣΔΕ, Κοινωνικός Γραμματισμός, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Abstract

This paper suggests an example about how the method “Transformative Learning through Aesthetic Experience” by professor A. Kokkos could be used in a lesson of Social and Political Education about political systems and the Constitution. The target group is consisted of sixteen learners (27-45 years old) that attend the second grade of a second-chance school and aren’t well-acquainted with the various forms of art. The aim of the teaching is to help the learners get accustomed to works of art (paintings, literary works), to cultivate their creativity and critical thinking and also to transform their dysfunctional perceptions about the role of the active citizen and his information regarding social and political issues.

Keywords: Transformative Learning, Aesthetic Experience, Second-chance School, Adult Education

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» σε μια διδασκαλία ενός μαθήματος Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής για τα πολιτεύματα και το

Σύνταγμα, στη Β΄ τάξη ενός Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), στο πλαίσιο του Κοινωνικού Γραμματισμού.

Θεωρητικό πλαίσιο

Όπως έχει αποδειχθεί, τόσο μέσω θεωρητικών προσπαθειών όσο και με τη βοήθεια ερευνητικών δεδομένων, η αισθητική εμπειρία συμβάλλει στο να αναπτυχθεί ο κριτικός στοχασμός (Κόκκος, 2011: 74), αλλά και η δημιουργικότητα του ανθρώπου (Μέγα, 2011: 43). Επομένως, είναι πολύ σημαντικό να γίνεται προσπάθεια ένταξής της στη διδακτική πρακτική.

Η μέθοδος «Μετασηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» βασίζεται - κατά κύριο λόγο- στις θεωρίες του Mezirow, του Freire, της Σχολής της Φρανκφούρτης και του Καστοριάδη, όπως και του Adorno (Κόκκος, 2016), ενώ, σύμφωνα με τον Κουλαουζίδη (2015: 14), είναι συμβατή με τις θεωρητικές προσεγγίσεις των σημαντικότερων θεωριών στον τομέα της μετασηματιστικής εκπαίδευσης.

Η συγκεκριμένη μέθοδος του καθηγητή κου Αλέξη Κόκκου εντάσσεται στο πλαίσιο της μετασηματίζουσας μάθησης και στην εφαρμογή της υπάρχει, όπως και σε κάθε διεργασία μετασηματίζουσας μάθησης, τόσο ένα «αποπροσανατολιστικό δίλημμα», δηλαδή κατά τον Mezirow, μια αίσθηση ασυμβατότητας μεταξύ των μηνυμάτων της πραγματικότητας και των ιδεών που ενστερνίζεται ένα άτομο (Κόκκος, 2017:92)- όσο και μια συνεπακόλουθη διαδικασία κατά την οποία επαναξιολογούνται οι παραδοχές (Κόκκος, 2011: 87).

Κάθε άνθρωπος έχει ένα πλαίσιο αναφοράς που «είναι η δομή των παραδοχών και προσδοκιών διαμέσου των οποίων ερμηνεύουμε τις εντυπώσεις που προκαλούνται από τις αισθήσεις. Περιλαμβάνει γνωστικές λειτουργίες και ενέχει διαστάσεις που επιδρούν στη θέληση του ατόμου» (Mezirow, 2007:55). Το πλαίσιο αναφοράς διακρίνεται σε νοητικές συνήθειες και απόψεις (ό.π. σ.56) και προκύπτει κυρίως από την αφομοίωση του πολιτισμικού συγκείμενου αλλά και από την επίδραση που ασκούν οι πρώτοι άνθρωποι που μας φροντίζουν (Mezirow, 1997:6).

Οι νοητικές συνήθειες είναι πιο ανθεκτικές από τις απόψεις, οι οποίες υπόκεινται σε συνεχείς αλλαγές καθώς αναστοχάζεται κανείς πάνω σ' αυτές (ό.π. σ. 6). Μια νοητική συνήθεια δύναται να μετασηματιστεί με δύο τρόπους: α) εξαιτίας «ξαφνικών, δραματικών, αποπροσανατολιστικών συμβάντων» και β) με τη συμβολή «αλλεπάλληλων αλλαγών στις απόψεις που την συναποτελούν» (Κόκκος, 2017:45).

Ο Mezirow (2007:47) αναφέρει, επίσης, ότι η μετασηματίζουσα μάθηση περικλείει την ύπαρξη ενός γόνιμου διαλόγου κατά τον οποίο η εμπειρία που διαθέτουν οι άλλοι συμβάλλει στην αξιολόγηση των λόγων που δικαιολογούν τις παραδοχές, έχοντας ως στόχο τη λήψη αποφάσεων για δράση στηριγμένες στην καινούργια αντίληψη που δημιουργείται.

Στόχους της μεθόδου αποτελούν: « η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η δημιουργικότητα της διδασκαλίας και η εξομοίωση των εκπαιδευομένων με όλο το φάσμα των τεχνών» (Κόκκος, 2015: 16), αλλά και « να προσφερθεί στους διδάσκοντες ένα εργαλείο που να επιτρέπει την κριτική προσέγγιση των θεμάτων μέσα από την αξιοποίηση σπουδαίων έργων τέχνης» (Κόκκος, 2017: 131).

Πληθυσμός – Στόχος

Πληθυσμό – Στόχο της συγκεκριμένης διδασκαλίας αποτελούν δεκαέξι εκπαιδευόμενοι (27 – 45 ετών) στην Β΄ τάξη ΣΔΕ, οι οποίοι έχουν ελάχιστη επαφή με την τέχνη και ένα από τα μαθήματα που παρακολουθούν είναι το: «Θέματα Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής».

Αντικείμενο διδασκαλίας - Σκοπός

Το αντικείμενο της διδασκαλίας είναι «Τα Πολιτεύματα και το Σύνταγμα». Σκοπός της διδασκαλίας είναι οι εκπαιδευόμενοι να έρθουν σε επαφή με τα διάφορα είδη πολιτεύματος, να γνωρίζουν ποιο είναι το πολίτευμα της Ελλάδας και ποια είναι τα βασικά στοιχεία του Συντάγματος.

Στόχοι διδασκαλίας

- Σε επίπεδο γνώσεων: 1) να περιγράφουν τα διάφορα είδη πολιτεύματος, 2) να γνωρίζουν ποιο είναι το πολίτευμα της Ελλάδας, 3) να αναφέρουν τα βασικά στοιχεία του Συντάγματος.
- Σε επίπεδο ικανοτήτων: 1) να διακρίνουν τα θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά των πολιτευμάτων, 2) να αναγνωρίζουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του πολίτη.
- Σε επίπεδο στάσεων: 1) να αποβάλλουν την ιδέα ότι μόνο οι ‘άλλοι’ φταίνε για την επικρατούσα πολιτική και κοινωνική κατάσταση, 2) να συνειδητοποιήσουν τι σημαίνει να είναι κανείς ενεργός πολίτης.

Εφαρμογή της μεθόδου: «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία»

Πρώτο στάδιο: Διερεύνηση της ανάγκης για κριτικό στοχασμό.

Κατά τη διάρκεια επεξεργασίας του συγκεκριμένου αντικειμένου, η εκπαιδύτρια διαπιστώνει ότι αρκετοί εκπαιδευόμενοι δε γνωρίζουν βασικά στοιχεία της τρέχουσας πολιτικής και κοινωνικής κατάστασης και δικαιολογούν αυτή τους την άγνοια λέγοντας ότι «φταίνε όσοι έκαναν έτσι τα πράγματα στη χώρα». Επίσης, πολλές φορές, υιοθετούν άκριτα τις θέσεις μη τεκμηριωμένων πηγών πληροφόρησης, ενώ κάποιοι αναφέρουν ότι «δε θέλω να τα ξέρω αυτά γιατί αγχώνομαι/ στενοχωριέμαι». Παράλληλα, φαίνεται να μη καταλαβαίνουν την προσωπική τους ευθύνη για σωστή πληροφόρηση και γνώση, όπως και της συνέπειες αυτής της συμπεριφοράς τους.

Έτσι, μετά από συζήτηση με τους εκπαιδευόμενους πάνω σε αυτό το ζήτημα, αποφασίζεται από κοινού να αποτελέσει θέμα κριτικού στοχασμού, με εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία».

Οι εκπαιδευόμενοι ενημερώθηκαν για το πώς λειτουργεί η μέθοδος, δηλαδή ότι η «επεξεργασία των έργων τέχνης που θα γίνει δεν αποτελεί αυτοσκοπό ή

αποπροσανατολισμό από τους στόχους του μαθήματος, ούτε ‘χάσιμο χρόνου’. Αποτελεί ένα μέσο για τη δημιουργική/ κριτική προσέγγιση του μελετώμενου θέματος» (Κόκκος, 2016). Επιπροσθέτως, τους αναλύθηκαν τα πλεονεκτήματα της μεθόδου καθώς και το πώς συνδέεται με τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η μελέτη του θέματος θα γινόταν στις επόμενες τρεις συναντήσεις (τρεις ώρες/έκαστη).

Δεύτερο στάδιο: Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους.

Στο στάδιο αυτό, η εκπαιδύτρια ζητά από τους συμμετέχοντες – αρχικά ατομικά και στη συνέχεια χωρισμένους σε τέσσερις ομάδες των τεσσάρων ατόμων- να εκφράσουν γραπτά τις απόψεις τους για το θέμα: «Τι σκέφτεστε για έναν άνθρωπο που ενδιαφέρεται και ενημερώνεται για το πολιτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι;». Αναμένεται εδώ να εκφραστούν οι δυσλειτουργικές απόψεις των εκπαιδευόμενων που αναφέρθηκαν στο πρώτο στάδιο της μεθόδου.

Τρίτο στάδιο: Προσδιορισμός των απόψεων που θα εξεταστούν ᾠ προσδιορισμός των υποθεμάτων και των κριτικών ερωτημάτων.

Κατά το τρίτο στάδιο, η εκπαιδύτρια, αφού μελετήσει τις απόψεις που διετύπωσαν οι εκπαιδευόμενοι, θα διαπραγματευτεί μαζί τους κάποια κριτικά ερωτήματα, τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενα εξέτασης, όπως για παράδειγμα:

- ❖ Γιατί ένας πολίτης να νοιάζεται για τη σωστή πληροφόρησή του;

Τέταρτο στάδιο: Επιλογή των έργων τέχνης και συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα.

Στο συγκεκριμένο στάδιο, επιλέγονται έργα «μεγάλης τέχνης», διάφορων μορφών, προκειμένου να αποτελέσουν το έναυσμα για την επεξεργασία του υπό μελέτη θέματος και των κριτικών ερωτημάτων.

Τα έργα επιλέγονται όχι μόνο εξαιτίας της σπουδαιότητάς τους⁹, αλλά επιπλέον γιατί, αφενός σχετίζονται με το γνωστικό αντικείμενο και, αφετέρου, έχουν τη δύναμη να συμβάλλουν στην πολυεπίπεδη εξέτασή του, βοηθώντας τους εκπαιδευόμενους να εμβαθύνουν και να ανακαλύψουν όλες τις πλευρές του, φανερές και κρυφές.

Ασφαλώς, η επιλογή των έργων, σύμφωνα με τα προαναφερθέντα κριτήρια, δεν εναπόκειται μόνο στα χέρια της εκπαιδύτριας, ούτε επαφίεται αποκλειστικά

⁹ Τα σπουδαία έργα τέχνης έχουν τρία βασικά χαρακτηριστικά: α) η αλήθεια που περικλείουν, β) ο αντισυμβατικός χαρακτήρας τους και γ) η βαθιά εσωτερική συνοχή των στοιχείων τους (Κόκκος, 2011: 77). Με αυτό τον τρόπο, οι αποδέκτες τους δύνανται «να συλλαμβάνουν ή να διαισθάνονται μια πολυδιάστατη, ασυνήθιστη όσο και ουσιώδη εξήγηση της ζωής, που τους απαγκιστρώνει από τα καθιερωμένα σχήματα ερμηνείας της πραγματικότητας, τα οποία διέπονται από εργαλειακή λογική» (Κόκκος, 2017: 118).

στους εκπαιδευόμενους προκύπτει από την ουσιαστική συνεργασία τους, μετά από συζήτηση και γόνιμο διάλογο, ώστε να είναι σίγουρο ότι καλύπτονται και τα εξής κριτήρια: τα έργα τέχνης να α) είναι κατανοητά, β) έχουν αναπαραστατικό χαρακτήρα και, γ) έχουν σχέση με τις εμπειρίες των συμμετεχόντων (Κόκκος, 2016).

Πίνακας 1: Συσχέτιση ανάμεσα στα έργα τέχνης και στο κριτικό ερώτημα που διαμορφώθηκε στο προηγούμενο στάδιο.

Επιλεγμένα έργα τέχνης	Σύνδεση με το κριτικό ερώτημα
The Happy Donor, René Magritte	✓
Τείχη, Κων/νος Καβάφης	✓
The Looking Glass, René Magritte	-
The Empty Picture Frame, René Magritte	-
Τα παράθυρα, Κων/νος Καβάφης	✓
Ο γατόπαρδος Giuseppe Tomasi di Lampedusa	✓
Αισθηματική Αγωγή Gustave Flaubert	✓

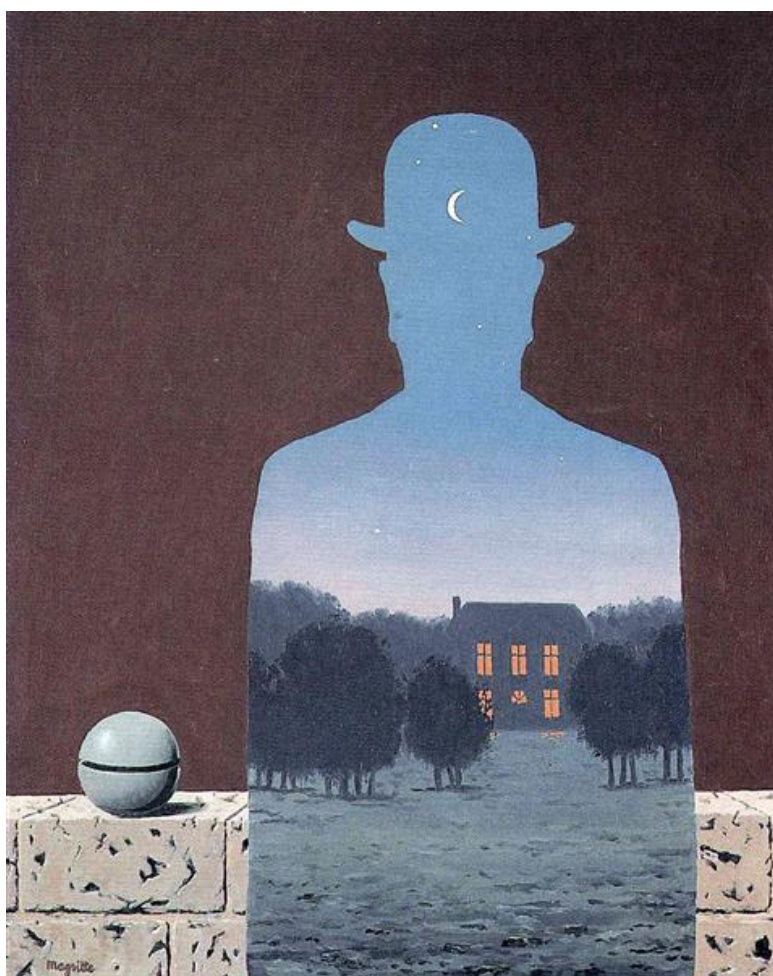
Όπως, μπορεί να διαπιστώσει κανείς, ορισμένα από τα έργα τέχνης που περιλαμβάνονται στον προαναφερθέντα πίνακα -το The Looking Glass και το The Empty Picture Frame του René Magritte- δεν θεωρήθηκε ότι συνδέονται με το

κριτικό ερώτημα (καθώς το θέμα τους ήταν πιο γενικό και μπορούσαν να υπάρξουν πολλές ερμηνείες για το νόημά τους) και έτσι απορρίφθηκαν.

Τα έργα που επιλέχθηκαν τελικά είναι τα ακόλουθα:

Πίνακας 2: Πρώτο έργο τέχνης- Πίνακας ζωγραφικής

Τίτλος	The Happy Donor
Ζωγράφος	René Magritte
Χαρακτηριστικά	Λάδι σε καμβά (55.5× 45.5 cm)
Έτος	1966
Πηγή	http://www.wikiart.org/en/rene-magritte/the-happy-donor-1966
Μουσείο/ Γκαλερί	Musée d' Ixelles, Brussels



Πίνακας
Δεύτερο

3:
έργο

τέχνης- Ποίημα

Τίτλος	Τείχη
Ποιητής	Κων/νος Καβάφης
Έκδοση	Από τα Ποιήματα 1897-1933, Ίκαρος 1984
Πηγή	http://www.kavafis.gr/poems/content.asp?id=3

Τείχη

Χωρίς περίσκεπνιν, χωρίς λύπην, χωρίς αιδώ
μεγάλα κ' υψηλά τριγύρω μου έκτισαν τείχη.

Και κάθομαι και απελπίζομαι τώρα εδώ.
Άλλο δεν σκέπτομαι: τον νουν μου τρώγει αυτή η τύχη·

διότι πράγματα πολλά έξω να κάμω είχαν.
Α όταν έκτιζαν τα τείχη πώς να μην προσέξω.

Αλλά δεν άκουσα ποτέ κρότον κτιστών ή ήχον.
Ανεπαισθήτως μ' έκλεισαν από τον κόσμον έξω.

Πίνακας 4: Τρίτο έργο τέχνης- Ποίημα

Τίτλος	Τα παράθυρα
Ποιητής	Κων/νος Καβάφης
Έκδοση	Από τα Ποιήματα 1897-1933, Ίκαρος 1984
Πηγή	http://www.kavafis.gr/poems/content.asp?id=152

Τα Παράθυρα

Σ' αυτές τες σκοτεινές κάμαρες, που περνώ
 μέρες βαρυές, επάνω κάτω τριγυρνώ
 για νάβρω τα παράθυρα.— Όταν ανοίξει
 ένα παράθυρο θάναι παρηγορία.—
 Μα τα παράθυρα δεν βρίσκονται, ή δεν μπορώ
 να τάβρω. Και καλλίτερα ίσως να μην τα βρω.
 Ίσως το φως θάναι μια νέα τυραννία.
 Ποιος ξέρει τι καινούρια πράγματα θα δείξει.

Πίνακας 5: Τέταρτο έργο τέχνης- Λογοτεχνικό έργο

Τίτλος	Ο Γατόπαρδος
Συγγραφέας	Giuseppe Tomasi di Lampedusa
Έκδοση	Bell, Δεκέμβριος 2016
Αποσπάσματα	Σελ. : 42 «Δύο ώρες...αποστροφή» 45-47 «Είχε στ' αλήθεια.... χρωμάτων» και 47 «Το ρωμαλέο... από πάντα.» 135-141 «Εσείς, ντον Τσίτσο... Όχι: 0» 142-146 «Στην κορυφή... το λαό.»

Πίνακας 6: Πέμπτο έργο τέχνης- Λογοτεχνικό έργο

Τίτλος	Αισθηματική Αγωγή
Συγγραφέας	Gustave Flaubert
Έκδοση	Γαλαξίας, Ιανουάριος 1971
Αποσπάσματα	Σελ.: 220-221 «Γιὰ ν' ἀνακεφαλαιώσουμε...κριτική!» 356-357 «Ό Φρεντερίκ... Νταμπρέζ.» και 357-358 «...ό Φρεντερίκ...υϊκή στοργή.» 364-366 «Μέσα σ' όλα αυτά...νὰ παρουσιαστή;»

--	--

Πέμπτο στάδιο: Κριτικός στοχασμός μέσω της αισθητικής εμπειρίας.

Α. Για την ανάλυση του έργου ζωγραφικής θα αξιοποιηθεί το μοντέλο του Perkins (όπως αναφέρεται στο Μέγα, 2011: 46 – 47 και στο Κόκκος & Μέγα, 2007: 16-20).

Πιο συγκεκριμένα:

Πρώτη φάση: Χρόνος για παρατήρηση.

Οι παρατηρητές δε βιάζονται να δώσουν ερμηνείες αμέσως μόλις δουν το έργο ζωγραφικής, αλλά δίνουν όσο χρόνο χρειάζεται στην «αντικειμενική παρατήρηση». Γίνεται αξιοποίηση των πληροφοριών που κατέχουν οι εκπαιδευόμενοι από τις εμπειρίες τους, όχι όμως για να καταλήξουν σε βεβαιωμένα συμπεράσματα.

Η εκπαιδύτρια θέτει ερωτήσεις όπως: «Αφήστε ελεύθερη τη ματιά σας να διατρέξει τον πίνακα... Τι βλέπετε;» (Βλέπω έναν άνθρωπο μπροστά από ένα τοιχίο/το φόντο του πίνακα είναι μονόχρωμο)¹⁰, «Ποια στοιχεία σας κινούν το ενδιαφέρον;» (Το ότι ο άνθρωπος σχηματίζεται από ένα τοπίο), «Βλέποντας τον πίνακα, τι σας κάνει να αναρωτιέστε;» (Για ποιο λόγο η φιγούρα στέκεται μπροστά από το τοιχίο;).

Δεύτερη φάση: Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση.

Οι εκπαιδευόμενοι, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις πιθανές παραμέτρους που συνθέτουν το αντικείμενο παρατήρησης, ενεργοποιούν την ανοικτή σκέψη, για την καλύτερη παρατήρηση του έργου. Τίποτα δεν θεωρείται αυτονόητο και δεδομένο.

Η εκπαιδύτρια διατυπώνει ερωτήσεις του τύπου: «Παρατηρήστε πιο προσεκτικά. Είναι κάποιο στοιχείο που σας παραξενεύει;» (Γιατί υπάρχει μόνο το περίγραμμα του ανθρώπου και μέσα υπάρχει ένα τοπίο;), «Αναζητήστε συμβολισμούς και νοήματα» (π.χ. τι συμβολίζει το τοιχίο/ τι συμβολίζει το σπίτι στο κέντρο της φιγούρας/γιατί το φόντο είναι μονόχρωμο), «Ποια συναισθήματα σας προκαλεί ο πίνακας;» (είναι υποκειμενικό: για κάποιους είναι φόβος, ανησυχία, έκπληξη, γι' άλλους χαρά), «Αναζητήστε εκπλήξεις» (υπάρχει μια μπάλα πάνω στο τοιχίο), «Δείτε πάλι τον πίνακα, ανακαλύψτε καινούρια στοιχεία» (Το σπίτι στο κέντρο της φιγούρας δεν έχει δρόμο), «Είναι κάτι που θέλετε να συζητήσετε περισσότερο;» (Το σπίτι στο κέντρο της φιγούρας μοιάζει να κρύβεται από τα δέντρα που το περιβάλλουν).

Επίσης, γίνεται αναζήτηση και ορισμένων τεχνικών εικαστικών στοιχείων όπως οι συνδυασμοί χρωμάτων, οι σχέσεις των όγκων, ποια είναι η ισορροπία των σχημάτων κ.ά.

Τρίτη φάση: Ξεκάθαρη, αναλυτική και εις βάθος παρατήρηση.

¹⁰ Μέσα στις παρενθέσεις βρίσκονται ενδεικτικές απαντήσεις των εκπαιδευομένων.

Οι εκπαιδευόμενοι, με τη βοήθεια όσων στοιχείων και γνώσεων έχουν συγκεντρώσει για το έργο έως τώρα, τεκμηριώνουν, επεξηγούν και εξαγάγουν μη αυθαίρετες συμπερασματικές τοποθετήσεις.

Η εκπαιδύτρια θέτει ερωτήσεις όπως: «Προσπαθήστε να διατυπώσετε πιθανές ερμηνείες» (Εάν μένεις κλεισμένος στο δικό σου κόσμο, δεν θα μπορείς να βγεις παραξέω/ Ο άνθρωπος κλεισμένος στον εαυτό του, αν και νομίζει ότι είναι ασφαλής, ουσιαστικά είναι φυλακισμένος), «Υπάρχει κάποιο στοιχείο στον πίνακα που αν το αφαιρούσατε αυτός θα/δεν θα αλλοιωνόταν;» (Νομίζω ότι αν αφαιρούσαμε την μπάλα ο πίνακας δεν θα αλλοιωνόταν γιατί δεν είναι σημαντικό στοιχείο του /Αν βγάλαμε το τοίχιο, ο πίνακας θα αλλοιωνόταν γιατί θα άλλαζε το μήνυμά του), «Επιστρέψτε σε κάτι που σας έκανε εντύπωση: Πιστεύετε ότι υπάρχει κάποιο μήνυμα;» (Ο άνθρωπος όταν απομονώνεται, αποκόπτεται από την υπόλοιπη πραγματικότητα και την ευρύτερη κοινωνία), «Ποια είναι η ουσία του πίνακα;», «Εξάγετε τεκμηριωμένα συμπεράσματα» (Όταν ο άνθρωπος μένει αποκομμένος, δεν μπορεί να αντιληφθεί τι συμβαίνει στον υπόλοιπο κόσμο, μόνο τι συμβαίνει στο περιβάλλον του, στο μικρόκοσμό του), «Ποια στοιχεία δίνουν ένταση και δύναμη;» (το τοίχιο, η φιγούρα, το μονόχρωμο φόντο).

Τέταρτη φάση: Ανασκόπηση της διεργασίας.

Οι εκπαιδευόμενοι στη φάση αυτή βλέπουν πάλι το έργο στην ολότητά του, αναβιώνοντας τις εμπειρίες που αποκόμισαν από τις φάσεις που προηγήθηκαν.

Η εκπαιδύτρια ζητάει από τους εκπαιδευόμενους να συνδυάσουν όλα όσα προηγήθηκαν και να γράψουν ένα κείμενο, δίνοντας έμφαση στους μετασχηματισμούς που επήλθαν στις αρχικές παραδοχές, υποθέσεις και σκέψεις τους για το έργο.

B. Η ανάλυση των ποιημάτων και των λογοτεχνικών έργων γίνεται με τις αντίστοιχες τεχνικές που βασίστηκαν στην προσέγγιση του Perkins και τροποποιήθηκαν κατάλληλα για να είναι δυνατό το μοντέλο να σχετιστεί με έργα κι από αυτές τις μορφές τέχνης.

Ενδεικτικές ερωτήσεις: «Τι μου κάνει εντύπωση – Γιατί – Ποιο συναίσθημα μου προκαλεί;», «Τι πιστεύετε ότι θα κάνει μετά ο πρωταγωνιστής;», «Τι θα τον συμβουλεύατε;», «Αν ήσασταν στη θέση του πώς θα αισθανόσασταν;», «Γράψτε ένα μονόλογο από την οπτική γωνία του πρωταγωνιστή του ποιήματος/λογοτεχνικού έργου».

Τόσο στην ανάλυση των έργων ζωγραφικής όσο και στην επεξεργασία των ποιημάτων και των λογοτεχνικών έργων, η εκπαιδύτρια περιμένει την ομάδα μέχρι να της δώσει τις απαντήσεις, δεν επιβάλλει την άποψή της, ούτε αναφέρει τη 'σωστή' απάντηση. Ακόμη, τα έργα εξετάζονται σε ισορροπία και ως προς το θέμα και ως προς τη δομή τους.

Μετά το τέλος της επεξεργασίας του κάθε έργου (οποιασδήποτε μορφής), γίνεται συζήτηση, στην οποία τα νοήματα και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη στοχαστική διαδικασία πάνω σε αυτό, συνδέονται με τις κριτικές ερωτήσεις που διαμορφώθηκαν στο τρίτο στάδιο της μεθόδου, ώστε να επιτευχθεί η σύνδεση της αισθητικής εμπειρίας που αποκτήθηκε, με το εξεταζόμενο θέμα (Κόκκος, 2016).

Έκτο στάδιο: Επαναξιολόγηση των παραδοχών.

Γίνεται γραπτή καταγραφή των τελικών παραδοχών των εκπαιδευόμενων για την εξεταζόμενη άποψη και συγκρίνονται με τις απόψεις που είχαν αρχικά διατυπώσει στο δεύτερο στάδιο. Για να συμβεί αυτό, οι εκπαιδευόμενοι απαντούν – στις ίδιες ομάδες που είχαν χωριστεί αρχικά– πάλι γραπτά στην ερώτηση: «Τι σκέφτεστε για έναν άνθρωπο που ενδιαφέρεται και ενημερώνεται για το πολιτικό και κοινωνικό γίνεσθαι;».

Στο τέλος, η εκπαιδύτρια προβαίνει σε σύνθεση της όλης διεργασίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

di Lampedusa, G.T. (2016). *Ο Γατόπαρδος* Αθήνα: Εκδόσεις BELL.

Flaubert, G. (1971). *Αισθηματική Αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Γαλαξία.

Καβάφης, Κ. (1984). *Ποιήματα 1897-1933*. Αθήνα: Ίκαρος.

Κόκκος, Α. (2011). Μετασηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο: Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες* (σελ. 71-120). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2015). Έκθεση για την εφαρμογή της μεθόδου του προγράμματος: «Εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη». *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 35, 16-45.

Κόκκος, Α. (2016). *Καινοτόμες Πολιτικές & Πρακτικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων* [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εαρινό Εξάμηνο 2015-2016, Αθήνα.

Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και χειραφέτηση: Μετασηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κόκκος, Α. & Μέγα, Γ. (2007). Ερευνητικό Έργο σε Εξέλιξη: Κριτικός Στοχασμός και Τέχνη στην Εκπαίδευση. Έρευνα με τη συμμετοχή μεταπτυχιακών φοιτητών Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 12, 16-21.

Κουλαουζίδης, Γ. Α. (2015). Αισθητική εμπειρία και μετασηματισμός ή προσπαθώντας να συνδέσουμε μια εκπαιδευτική μεθοδολογία με τις θεωρητικές προσεγγίσεις της μετασηματιστικής εκπαίδευσης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 35, 4-15.

Μέγα, Γ. (2011). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο: Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες* (σελ. 21-67). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.

Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος: Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασηματισμού. Στο J. Mezirow et al. (Επιμ.). *Η Μετασηματίζουσα Μάθηση* (μτφ. Γ. Κουλαουζίδης) (σελ. 43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Διαδικτυακός κόσμος, και ψηφιακός κοινωνικός έλεγχος.
Διδακτική παρέμβαση με χρήση τέχνης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας

Μαρία Τζίμα

Βρεφονηπιαγωγός ΑΤΕΙ, Μεταπτυχία Φοιτ/ρια Π. Τ. Νηπιαγωγών Ιωαννίνων.

mariamjima@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει τον τρόπο υλοποίησης διδακτικής παρέμβασης, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, για την προσέγγιση του επίκαιρου ζητήματος της ψηφιακής επιτήρησης που υλοποιείται από κέντρα εξουσίας αλλά και από χώρους κοινωνικής δικτύωσης (social media). Παρουσιάζονται ο μύθος της «επιτηρούμενης» Ιούς από τον Άργο Πανόπτη και τα σχετικά θεατρικά παιχνίδια με τον ιδιαίτερο τρόπο υλοποίησής τους ως προς τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση μέσω ψηφιακής τεχνολογίας. Ακολουθούν τα αποτελέσματα της παρέμβασης μέσα από τις ζωγραφιές και τις συνεντεύξεις των νηπίων που καταδεικνύουν ότι έχτισαν νέες γνωστικές εμπειρίες, εξέφρασαν προβληματισμό, αξιολόγησαν τις συνέπειες της χρήσης της ψηφιακής τεχνολογίας και ενισχύθηκε η κρίση τους για το θέμα.

Λέξεις κλειδιά: Μύθος, Θεατρικό Παιχνίδι, Ψηφιακή Επιτήρηση, Διαδίκτυο, Προσχολική Ηλικία

Abstract

This article presents how to implement a teaching intervention for preschool children to approach the current issue of digital surveillance carried out by centers of power and social media. The myth of the "supervised" Io by Argos Panoptis and the theatre-plays are presented with particular way of their realization in relation to the interaction between them through digital technology. Finally the results of the intervention are presented through the paintings and interviews of infants showing that they have built new cognitive experiences, expressed concerns, evaluated the consequences of the use of digital technology and strengthened more critical thinking for the issue.

Key words: Myth, theater- play, digital surveillance, internet, preschool age

Ο ψηφιακός κοινωνικός έλεγχος

Ο κοινωνικός έλεγχος αναλύθηκε ευρέως από το Foucault (1976), ο οποίος περιέγραψε τους μηχανισμούς επιβολής του, όπως την ασταμάτητη εποπτεία για την αποφυγή εξάπλωσης του λοιμού, που επιβλήθηκε κατά το 17^ο αιώνα, την πειθαρχική εξουσία μέσα από το ψυχιατρικό άσυλο, το σωφρονιστήριο, το αναμορφωτήριο, που επιβλήθηκε κατά το 19^ο αιώνα αλλά και την ιδέα του Bentham για το περίφημο πανοπτικτόν (panoptikon), ένα δακτυλιοειδές οικοδόμημα το οποίο στο κέντρο του

φέρει ένα πύργο με μεγάλα παράθυρα. Ένας επιτηρητής φτάνει μέσα από τον πύργο να παρακολουθεί όλους τους εγκλείστους που βρίσκονται στο περιφερειακό οικοδόμημα που περιβάλλει τον πύργο. Η πρότυπη φυλακή του Bentham σύμφωνα με το Foucault προσεγγίζει στη λειτουργία του ένα καλά σχεδιασμένο σύστημα επιτήρησης το οποίο εξυπηρετεί τους στόχους της εξουσίας. *«Το πανοπτικόν πρέπει να νοείται ως ένα γενικεύσιμο πρότυπο λειτουργίας, ως ένας τρόπος καθορισμού των σχέσεων της εξουσίας με την καθημερινή ζωή των ανθρώπων. Είναι το διάγραμμα ενός μηχανισμού εξουσίας ένας τύπος πολιτικής τεχνολογίας»* (Foucault, 1976, σ. 278). Η επιτήρηση των πολιτών και η άσκηση του κοινωνικού ελέγχου γνωστές με τον όρο Πανοπτισμό ο οποίος έχει επικρατήσει μετά τις παραπάνω αναλύσεις του Foucault, σήμερα διαπιστώνεται πως επεκτάθηκε και μετακινήθηκε από τους φυσικούς χώρους σε ψηφιακά περιβάλλοντα, ως αποτέλεσμα της εκτεταμένης χρήσης των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην καθημερινότητα του σύγχρονου ανθρώπου. Υλοποιείται τόσο από κέντρα εξουσίας -σύμφωνα με πρόσφατες αποκαλύψεις έχουν συντελεστεί μαζικές παρακολουθήσεις των πολιτών σε ολόκληρο τον πλανήτη-, (Βενέρης, 2014) όσο και από χώρους κοινωνικής δικτύωσης (social media), όπως το Facebook, με την εκούσια συμμετοχή των ατόμων στους οποίους δημοσιοποιούν προσωπικά δεδομένα. Οι εγκλείστοι του panopticon μοιάζουν πολύ με τους «εγκλείστους χρήστες» τους Facebook αφού υποβάλλονται όλοι σε μια κατάσταση οικειοθελούς ορατότητας. με τη διαφορά ότι οι δεύτεροι μπορούν να έχουν και το ρόλο του επιτηρητή αφού παρακολουθούν το προφίλ των άλλων χρηστών (Ο Πανοπτισμός στα Κοινωνικά Δίκτυα, 2008).

Με βάση τα παραπάνω διαφαίνεται ότι η σημερινή τεχνολογική επανάσταση στο χώρο της πληροφορικής, που σχετίζεται με την επικοινωνία έχει ανάγει το θέμα της άσκησης κοινωνικού ελέγχου σε πεδίο αντιπαράθεσης των επικριτών και των υποστηρικτών των ΤΠΕ. Οι οπαδοί της τεχνοφοβικής άποψης διακατέχονται από πεποιθήσεις για το Διαδίκτυο και τις επιπτώσεις της χρήσης του όπως: α) *«...δεν μπορείς να γνωρίζεις ποιος βρίσκεται στην άλλη γραμμή του καναλιού επικοινωνίας...»* β) *«...μπορείς να υποδυθείς τον οποιονδήποτε...»*, γ) *«...η ενασχόληση με το Διαδίκτυο οδηγεί στον εθισμό της αποξένωσης των ατόμων και είναι χώρος διακίνησης πορνογραφικού, παιδοφιλικού υλικού, εξτρεμιστικών πεποιθήσεων...»* κλπ. (Pinder, 2008). Οι νέες τεχνολογίες, ωστόσο είτε πρόκειται για Διαδικτυακά πολλαπλών παικτών είτε για ιστοσελίδες κοινωνικής Δικτύωσης, όπως το Facebook, είτε για ιστοσελίδες πληροφοριών, απλώς κάνουν πραγματικότητα την αρχέγονη προδιάθεσή μας να συνδεόμαστε με άλλους ανθρώπους και αντικατοπτρίζουν ανθρώπινες ανάγκες επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης που αναδύθηκαν στους προϊστορικούς χρόνους της ανθρωπότητας (Christakis, 2010, σ. 338).

Ψηφιακό κοινωνικός έλεγχος και παιδική ηλικία

Η λεγόμενη ηλεκτρονική γειννίαση μπορεί να μας εκθέσει σε κλοπές, κατασκοπίες, παραποιήσεις προσωπικοτήτων, αποπλανήσεις ανηλίκων, απειλές κλπ. (Δερτούζος, 1998). Σύμφωνα με έρευνες στην Ευρώπη, το 59% των παιδιών 9-16 ετών έχουν το δικό τους προφίλ σε ιστοσελίδα κοινωνικής δικτύωσης και στην Ελλάδα το 54%. Φαίνεται επίσης ότι οι περιορισμοί εγγραφής στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης με βάση την ηλικία (κάτω από 13 ετών) παραβιάζονται αφού το ¼ αυτών των παιδιών στην Ευρώπη που έχουν το δικό τους προφίλ βρίσκονται στην ηλικία των 9-11ετών (Τσίτσικα, 2014). Σύμφωνα πάλι με την έρευνα EU-NET ADB ένας στους πέντε εφήβους έχουν πέσει θύματα «διαδικτυακού εκφοβισμού» (cyberbullying) (Τσίτσικα

& Δημητρακοπούλου, 2013). Επειδή η νέα γενιά έχει το δικαίωμα να χρησιμοποιεί τις ΤΠΕ για να εισπράττει τα οφέλη τους, από πολλούς ειδικούς προτείνονται συμμετοχικές παιδαγωγικές δράσεις στο σχολείο, από τις πρώτες ηλικίες που ένα παιδί μπορεί να κατανοήσει και να χρησιμοποιήσει το Διαδίκτυο ώστε να θωρακιστεί απέναντι στους κινδύνους (Μόσχος, 2014). Ο προϊστάμενος της δίωξης ηλεκτρονικού εγκλήματος, Σφακιανάκης (2013), επισημαίνει την ανάγκη για γνώση και πρόληψη γύρω από το θέμα. Ιδιαίτερα τονίζει πως πρέπει η υπάρχουσα γνώση να μεταλαμπαδευτεί στα παιδιά. Επιπλέον έρευνες όπως αυτή της Livingstone (2009), έχουν καταδείξει ότι δεν υπάρχουν μόνο κίνδυνοι αλλά και δυνατότητες για τα παιδιά στο Διαδίκτυο. Αν και τα Μ.Μ.Ε. συνήθως εστιάζουν στους κινδύνους του Διαδικτύου για τα παιδιά που έχουν συχνή πρόσβαση σ' αυτό, διαπιστώνει ότι το Διαδίκτυο δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στην παγκόσμια κουλτούρα των συνομηλίκων τους. Αν και η ψηφιακή τεχνολογία μπορεί να επηρεάσει τις ζωές μας, τα έθνη μας και τους πολιτισμούς μας, ωστόσο αν φανούμε έξυπνοι θα γίνει μόνο με τους τρόπους που θα το επιτρέψουμε εμείς (Δερτούζος, 1998, σ.σ. 527-540).

Ο μύθος και το θεατρικό παιγνίδι στην εκπαίδευση

Η αξία των μύθων στη διαπαιδαγώγηση των νέων έχει αναγνωριστεί ήδη από την αρχαιότητα (Κοντάκος, 2003). Ο μύθος είναι η απαρχή του θεατρικού γίγνεσθαι. Από το μύθο ξεκινά αλλά και τερματίζει η φαντασία και η δημιουργικότητα (Καραμήτρου, 2004). Η ψυχοσωματική επίδραση των μύθων αποδεικνύεται από το γεγονός ότι τα παιδιά έχουν την τάση να μετασχηματίζουν την πραγματικότητα όταν παίζουν, χρησιμοποιώντας τη δημιουργική τους φαντασία. Οι μύθοι επενεργούν στα παιδιά αναστοχαστικά και τα ωθούν στη διερεύνηση των σχέσεων, των ηθικών ή κοινωνικών αξιών και των στάσεων στη ζωή τους (Σιγούρος, 2015). Η επαφή των παιδιών με τη μυθική σκέψη μέσω των σχολικών δράσεων, όπως επισημαίνει ο Κοντάκος (2003), προάγει και διευκολύνει την ορθολογική σκέψη και γι' αυτό επιβάλλεται η παρουσία της στην εκπαίδευση. Το θεατρικό παιγνίδι είναι αυτό που δίνει τη δυνατότητα της επεξεργασίας του μύθου ώστε τα παιδιά να θεμελιώσουν και να τακτοποιήσουν μέσα τους τις εικόνες της αφήγησης. Το θεατρικό παιγνίδι επίσης είναι ένα άριστο εργαλείο στα χέρια του παιδαγωγού, ένα μέσο που διευρύνει τη θέση του και από απλός αγωγός γνώσης μετατρέπεται σε εμπνευστή, καταφέροντας έτσι με τρόπο ευχάριστο, δημιουργικό και βιωματικό να διοχετεύσει γνώση στους δέκτες μαθητές του (Κουρετζής, 1991). Μέσω της δραματοποίησης και του θεατρικού παιγνιδιού το παιδί ενεργοποιεί τις αισθήσεις του, ξεπερνά τις αναστολές του, μαθαίνει να συνεργάζεται και αποστασιοποιείται από τον εαυτό του και τους άλλους. Με αυτές τις διαδικασίες χτίζει τη νέα του ταυτότητα και οδηγείται στον κόσμο της δημιουργίας (Άλκηστις, 1989).

Διδακτική παρέμβαση

Σκοπός της διδακτικής παρέμβασης αποτέλεσε η προσέγγιση του ζητήματος της ψηφιακής επιτήρησης και της άσκησης του κοινωνικού ελέγχου, καθώς και των συνεπειών της χρήσης των ΤΠΕ στην καθημερινότητα του σύγχρονου ανθρώπου, αξιοποιώντας το μύθο της ιούς και θεατρικό παιγνίδι. Στόχοι επίσης της διδακτικής παρέμβασης ήταν:

α) Να δημιουργήσει ένα μαθησιακό πλαίσιο δημιουργικής και βιωματικής προσέγγισης του θέματος ώστε τα νήπια να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για τις δυνατότητες των ΤΠΕ για έλεγχο και παρακολούθηση.

β) Να καλλιεργήσει τις δεξιότητες εκείνες (σύγκριση, αξιολόγηση) που προάγουν και ενεργοποιούν την κριτική στάση για το θέμα, στη μετέπειτα ηλικία τους.

Η παρέμβαση εφαρμόστηκε σε 15 νήπια ηλικίας 4 ½ ετών εγγεγραμμένα σε δημόσιο παιδικό σταθμό. Με σκοπό την αξιολόγηση της παρέμβασης ελήφθησαν συνεντεύξεις και φύλλα εργασίας πριν και μετά αυτής.

Ο μύθος συνοπτικά...

Η Ιώ που υπήρξε ιέρεια στο ναό τους Άργους και ερωμένη του Δία, μεταμορφωμένη σε αγελάδα επιτηρείται ακατάπαυστα από τα εκατό άγρυπνα μάτια του Άργου Πανόπτη μετά από την εντολή που έλαβε από την απατημένη θεά Ήρα. Ο Δίας ανέθεσε στον Ερμή να ελευθερώσει την Ιώ ο οποίος ήξερε πως είχε να κάνει με ένα σχεδόν ανίκητο αντίπαλο. Ο Πανόπτης ήταν ένας άξιος φρουρός ο οποίος είχε καθαρίσει την περιοχή από την Έχιδνα και τον ταύρο το σάτυρο. Ωστόσο ο Ερμής κατάφερε παίζοντας μουσική να τον αποκοιμίσει και να κλείσουν για πάντα τα εκατό του μάτια, τα οποία η Ήρα προς τιμή του τοποθέτησε στην ουρά του παγωνιού. (Kerenyi,1974).

Η αφήγηση του μύθου της Ιούς, εμπλουτίστηκε με έργα τέχνης σχετικά με αυτόν και στη συνέχεια αποτέλεσε την αφορμή για την πραγματοποίηση τριών θεατρικών παιγνιδιών.

Έργα τέχνης που χρησιμοποιήθηκαν στην αφήγηση



Εικόνα 1. Ιώ, Ερμής, Άργος, Ήρα. Παράσταση από την ερυθρόμορφη υδρία του Ζωγράφου του Ακράγαντα, περίπου 460 π.Χ. Ο Άργος φυλάσσει την Ιώ. Πίσω του πλησιάζει ο Ερμής τραβώντας το ξίφος του. Αριστερά μια ιέρεια ή η Ήρα. (Βοστώνη, Μουσείο Καλών Τεχνών) [Πηγή: ARGUS PANOPTES & HERMES Διαθέσιμη στο: <http://www.theoi.com/Gallery/L11.3.html>]



Εικόνα 2. Ο Ερμής Αποκοιμίζει τον Άργο. Πίνακας του Rubens, Pedro Pablo, 1635-1638. [Πηγή: Μορφές και Θέματα της Αρχαίας Ελληνικής Μυθολογίας της Δήμητρας Μήττα. Διαθέσιμο στο:http://www.greeklanguage.gr/digitalResources/ancient_greek/mythology/lexicon/metamorfoseis/page_113.htm]



Εικόνα 3. Πίνακας του Gustave Moreau, 19ος αι. “The peacock complaining to Juno”. [Πηγή: διαθέσιμο στο: http://kapodistria-httpsxolianewsblogspotcom.blogspot.gr/2010/04/blog-post_15.html]

Θεατρικά παιγνίδια

Με σκοπό τα νήπια να προσεγγίσουν τη δυνατότητα για ψηφιακή επιτήρηση βιωματικά, υλοποιήθηκαν τρία θεατρικά παιγνίδια τα οποία υποστήριζαν μία θετική επίπτωση της χρήσης των ΤΠΕ, οι ορειβάτες σώζονται με τη επέμβαση της πυροσβεστικής η οποία τους εντόπισε μέσω δορυφόρου, και μία αρνητική, με επικέντρωση στο ρόλο των μέσων κοινωνικής Δικτύωσης όπου η οικογένεια πάει διακοπές και πέφτει θύμα ηλεκτρονικής παρακολούθησης μέσω Facebook. Στην πρώτη περίπτωση προσεγγίστηκε το θέμα της επιτήρησης που δύναται να ασκηθεί από οργανωμένες κοινωνικές δομές που φέρουν εξουσία όπως η πυροσβεστική. Στη δεύτερη περίπτωση επιχειρήθηκε η προσέγγιση της επιτήρησης που πραγματοποιείται σε χώρους κοινωνικής Δικτύωσης (Facebook) από κακόβουλους χρήστες. Τα Θεατρικά παιγνίδια (Πανόπτες, Ορειβάτες, Οικογένεια) αλληλεπιδρούσαν μεταξύ τους, αφού οι Πανόπτες με τη χρήση των ΤΠΕ επιτηρούσαν και επενέβαιναν στις άλλες δύο ομάδες, ως διασώστες, αλλά και ως κλέφτες. Απαιτήθηκε επίσης η συμβολή τριών συναδέλφων οι οποίες ανέλαβαν το ρόλο του εμπνευστή της κάθε ομάδας και τα θεατρικά παιγνίδια επαναλήφθηκαν τρεις φορές συνολικά.

Στάδια υλοποίησης

Ημέρα 1^η Διάρκεια: 25 min

1^η Δράση: Πραγματοποιήθηκε η αφήγηση του μύθου της Ιούς, με επικέντρωση στο ρόλο του Πανόπτη.

2^η Δράση: Ακολούθησε δημιουργικός διάλογος και παρουσιάστηκε η ιδέα των θεατρικών παιγνιδιών

Ημέρα 2^η Διάρκεια:27 min

1^η Δράση: Πραγματοποιήθηκε για δεύτερη φορά η αφήγηση του μύθου

2^η Δράση: Τέθηκε ο προβληματισμός: «...το πως η ομάδα που θα υποδύονταν τους Πανόπτες θα μπορούσε να έχει πολλά μάτια όπως εκείνος». Με την καθοδήγηση της παιδαγωγού συναποφασίστηκε να χρησιμοποιήσουμε τα μάτια των ΤΠΕ «για μάτια του Πανόπτη».

3^η Δράση: Τα νήπια προσέγγισαν τα αντικείμενα και αξεσουάρ των θεατρικών παιγνιδιών.

Ημέρα 3^η Διάρκεια:30 min

1^η Δράση: Σύντομη αφήγηση του μύθου από τα ίδια τα νήπια με την ενθάρρυνση της παιδαγωγού

2^η Δράση: Πραγματοποιήθηκαν τα θεατρικά παιγνίδια Πανόπτες, ορειβάτες, η οικογένεια

Ημέρα 4^η Διάρκεια:28 min

1^η Δράση: επαναλήφθηκαν οι θεατρικές δράσεις, με σκοπό τη συμμετοχή των τριών ομάδων και στα τρία θεατρικά δρώμενα.

2^η Δράση: Προχωρήσαμε στην αναζήτηση των συσκευών (κάμερες ασύρματες)

Ημέρα 5^η Διάρκεια:30 min

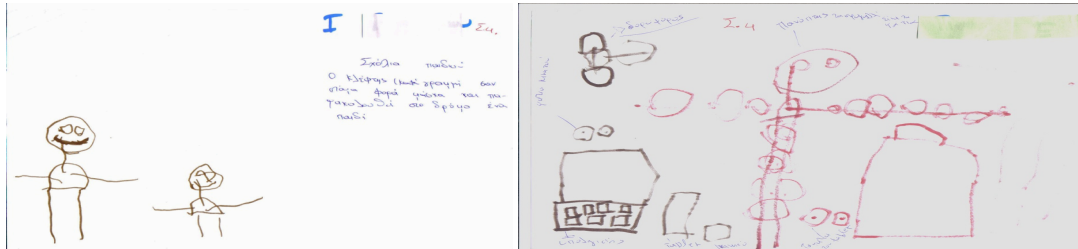
1^η Δράση: Πραγματοποιήθηκε προβολή αποσπασμάτων βίντεο από τα θεατρικά παιγνίδια, διανομή του θησαυρού και δημιουργική συζήτηση με έμφαση στον τρόπο που έβλεπαν οι Πανόπτες, στους άλλους χώρους. Μετά την παρέμβαση ακλούθησε η συγκέντρωση των φύλλων εργασίας (ζωγραφιές) και των συνεντεύξεων.

Αποτιμώντας την παρέμβαση

Με βάση τις απαντήσεις των νηπίων πριν την παρέμβαση διαπιστώθηκε πως όλα τα ερευνώμενα υποκείμενα αναγνωρίζουν τις συσκευές ΤΠΕ και στην πλειοψηφία συγκεκριμένα 11 από τα 15 νήπια χρησιμοποιούν τις εφαρμογές τους για παιγνίδια. Προέκυψε επίσης ότι διαθέτουν παραστάσεις προερχόμενες από το οικογενειακό τους περιβάλλον σχετικές με τις χρήσεις των ΤΠΕ, που επιτελούνται σε διαδικτυακά περιβάλλοντα. Σε ορισμένες περιπτώσεις αναδείχτηκε η ύπαρξη της γονεϊκής επίβλεψης και της απαγόρευσης σχετικά με την ενασχόληση των νηπίων με τις συσκευές ΤΠΕ. Διαπιστώθηκε ότι τα υποκείμενα δεν έχουν γνώσεις γύρω από την τεχνολογία επιτήρησης των δημόσιων χώρων και αγνοούν την δυνατότητα για επιτήρηση και παρακολούθηση μέσω των ΤΠΕ. Τέλος διαπιστώθηκε ότι στην πλειοψηφία τους, 13 από τα 15 νήπια περιγράφουν την παρακολούθηση ως πράξη με σκοπό τη ληστεία, την αρπαγή αλλά και την αστυνόμευση χωρίς να την συνδέουν όμως με τη χρήση των ΤΠΕ. Τα 7 από τα 15 νήπια τη θεωρούν κακή ενέργεια, 6 από τα 15 καλή, 1 από τα 15 καλή και κακή και 1 από τα 15 νήπια δεν απάντησε.

Μετά την παρέμβαση διαπιστώνεται ότι διαμέσου των θεατρικών παιγνιδιών κατανόησαν τις δυνατότητες των ΤΠΕ για παρακολούθηση. Συγκεκριμένα τα 7 από

τα 15 νήπια κατά τη 2^η συνέντευξη υπέδειξαν όλες τις συσκευές των ΤΠΕ και 8 από τα 15 την κάμερα και το laptop ως απαραίτητα εργαλεία για παρακολούθηση και τις αποτύπωσαν στις ζωγραφιές τους. Αναγνώρισαν θετικές και αρνητικές συνέπειες στις χρήσεις των ΤΠΕ και όλα τα νήπια κατέταξαν επιτυχώς τις πράξεις παρακολούθησης των συγκεκριμένων θεατρικών παιγνιδιών σε «καλές και κακές». Επίσης σε ορισμένες περιπτώσεις αναδεικνύεται στοχασμός - προβληματισμός γύρω από την αίσθηση περιορισμού που προκύπτει από τη διαδικασία της επιτήρησης, μέσα από τις ελεύθερες τοποθετήσεις τους. Διαφοροποίηση υπήρξε, επίσης, στην άποψη της παρακολούθησης. Συγκεκριμένα ενώ στην πρώτη συνέντευξη ανέφεραν τα 7 από τα 15 νήπια ότι είναι «κακό» να μας παρακολουθούν, 6 από τα 15 το θεώρησαν καλό, 1 από τα 15 «καλό και κακό» και ένα δεν απάντησε, στη 2^η συνέντευξη τα 8 από τα 15 νήπια το χαρακτήρισαν «καλό και κακό» ταυτόχρονα, 6 από τα 15 τη χαρακτήρισαν ως κακό. Καμιά δήλωση δεν αναφέρει στη 2^η συνέντευξη την παρακολούθηση μόνο ως «καλή» πράξη. Από τις ιστορίες παρακολούθησης που αποτύπωσαν στα φύλλα εργασίας διαφαίνεται ότι ενισχύθηκε η δημιουργική σκέψη και η φαντασία και διαπιστώνεται η δυναμική του μύθου ο οποίος αποτυπώνεται στις ζωγραφιές. Ενδεικτικά αυτών παρουσιάζονται παρακάτω:

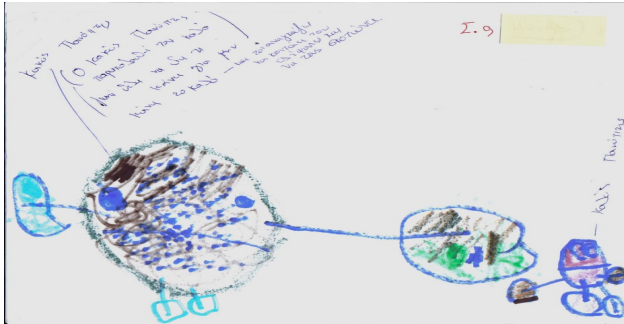


Το νήπιο αρχικά αναπαράστησε έναν κλέφτη που φορά μάσκα, (σκούρα καφέ γραμμή στο σημείο του στόματος του μεγαλύτερου σκίτσου) ο οποίος παρακολουθεί ένα παιδί. Μετά την παρέμβαση (σκίτσο δεξιά) αναπαράστησε ένα Πανόπτη ο οποίος «για να βλέπει τα πάντα» όπως δήλωσε, χρησιμοποιεί το δορυφόρο, το laptop, το tablet και το κινητό τηλέφωνο. Ο Πανόπτης φέρει τα μάτια του Πανόπτη του μύθου (κόκκινα στρογγυλά).

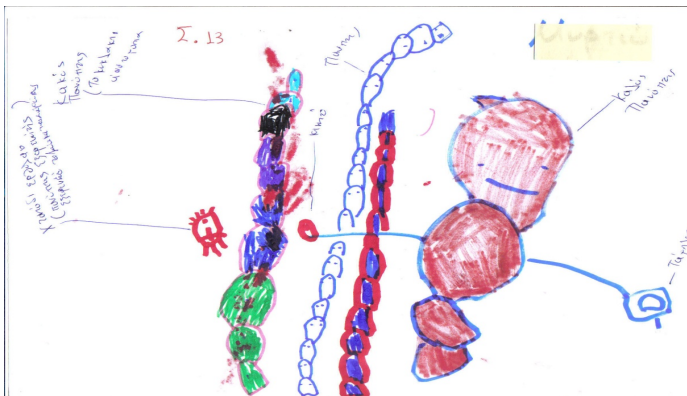


Το νήπιο στο 1^ο φύλλο εργασίας (αριστερό σκίτσο) αναπαράστησε ένα πρόσωπο που το χαρακτήρισε «κακό, έχει κακά μάτια» να παρακολουθεί κρυμμένο πίσω από ένα τοίχο. Μετά την παρέμβαση πρόσθεσε τις ΤΠΕ και τη φιγούρα του Πανόπτη

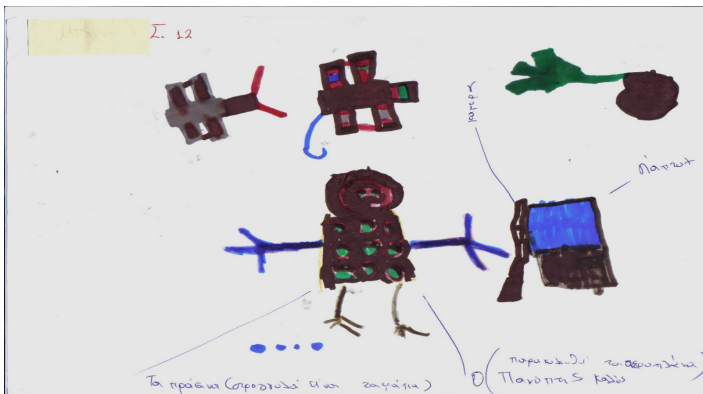
Ενίσχυση δημιουργικής σκέψης-φαντασίας



Το νήπιο μετά την παρέμβαση σχεδίασε έναν κακό και έναν καλό Πανόπτη. Ο κακός με το laptop παρακολουθεί τον καλό με σκοπό να μην του επιτρέψει να προστατέψει τους ελέφαντες που παρακολουθεί στη ζούγκλα, θέλει να τον αναγκάσει να τους σκοτώσει.



Ένα άλλο νήπιο σχεδίασε έναν άνθρωπο. Έναν καλό Πανόπτη που κρατά το tablet και το κινητό τηλέφωνο και με ένα εργαλείο «χταπόδι Πανόπτη εξερευνητή» παρατηρεί τα άγρια ζώα. Παρεμβάλλονται και άλλοι Πανόπτες



Αυτό το νήπιο σχεδίασε ένα «καλό Πανόπτη» που χρησιμοποιεί το laptop με την κάμερα και την κεραία για να παρακολουθεί τα αεροπλάνα στον ουρανό. Στο σώμα του (πράσινες κουκίδες) έχει επιπλέον μάτια όπως ο Πανόπτης του Μύθου.

Από τις ελεύθερες τοποθετήσεις τους στη συνέντευξη, σε κάποιες περιπτώσεις, διαφαίνεται και η ενίσχυση της ικανότητας ενσυναίσθησης (Goleman, 1998).

«...θυμάμαι την αγελάδα που την παρακολουθούσε ... ένιωθε πολύ άσχημα... δε μπορούσε να πάει με τις άλλες αγελάδες και να παίζει... Ένιωθε πολύ κακά...» (Σ.13).

«... φυλακισμένος ...αυτός που τον παρακολουθούν είναι σαν φυλακισμένος...» (Σ.11).

Συνοψίζοντας, διαφαίνεται ότι τόσο ο μύθος με την αφηγηματική του δύναμη όσο και το θεατρικό παιχνίδι ως ένα δημιουργικό γεγονός, έχτισαν ένα καθοριστικό πλαίσιο βιωματικής προσέγγισης του θέματος για παιδιά προσχολικής ηλικίας, ικανό να παρέχει, νέα γνώση, προβληματισμό, προετοιμασία για κριτική σκέψη και ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης και φαντασίας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Christakis, N. (2010). *Συνδεδεμένοι: Η Εκπληκτική Δύναμη των Δικτύων*. (Δ. Ευγαλατάς, & Ν. Ρουμπέκας, Μεταφρ.) Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Foucault, M. (1976). *Επιτήρηση και Τιμωρία*. (Κ. Χατζηδήμου, & Ι. Ράλλη, Μεταφρ.) Εκδόσεις Ράππα.
- Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. (Ι. Νέστορος, Χ. Ξενάκη, Επιμ., & Α. Παπασταύρου, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kerenyi, K. (1974). *Η Μυθολογία των Ελλήνων*. (Δ. Σταθόπουλος, Μεταφρ.) Αθήνα: Εστία.
- Livingstone, S. (2009). *Children and the internet*. Cambridge: Polity Press
- Pinter, R. (2008). Προσπάθεια για κατανόηση της κοινωνίας της πληροφορίας. Στο R. Pinter, *Μελέτες στην Κοινωνία της Πληροφορίας* (Θ. Κότσιαλος, Μεταφρ.), (σσ. 5-29). Θεσσαλονίκη: ΑΤΕΙ.
- Άλκηστις. (1989). *Το αυτοσχέδιο Θέατρο στο σχολείο*. (Κ. Ρένα, Επιμ.) Αθήνα: Εκδόσεις Άλκηστις.
- Βενέρης, Ι. (2014). Διαδίκτυο: Δυνατότητες της Τεχνολογίας- Προστασία του Πολίτη. 3ο Συνέδριο για την ασφαλή πλοήγηση Στο Διαδίκτυο. Ανάκτηση από: http://www.astynomia.gr/images/stories/2015/3prak_syn.pdf
- Δερτούζος. (1998). *Τι Μέλλει Γενέσθαι: Πώς ο νέος κόσμος της πληροφορίας θα αλλάξει τη ζωή μας*. (Κ. Κουνινιώτη, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνη.
- Καραμήτρου, Κ. (2004). *Θέατρο Θεωρία και Πράξη Θεατρικό Παιχνίδι*. Αθήνα : Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κοντάκος. (2003). *Κείμενα παιδείας-Μύθοι και Εκπαίδευση: Προτάσεις για μια παιδαγωγική του Μύθου*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Μόσχος, Γ. (2013). Η Προστασία των Δικαιωμάτων των Παδιών στο Διαδίκτυο. 2ο Συνέδριο για την ασφαλή πλοήγηση στο Διαδίκτυο. Ανάκτηση από: http://www.astynomia.gr/images/stories/2015/2prak_syn.pdf
- Ο πανοπτισμός στα κοινωνικά δίκτυα. (2008, 07 05). Ανάκτηση από: Alxarch's Weblog: <https://alxarch.wordpress.com/2008/07/05/panopticon-facebook/>
- Σιγούρος, Ι. (2015). *Εικαστική αγωγή με τη Χρήση των τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών(ΤΠΕ):Εφαρμογές με τους Μύθους του Ορφέα*. (Διδακτορική Διατριβή Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης).
- Σφακιανάκης, Ε. (2013). Κραυγές απόγνωσης μέσω Διαδικτύου. 2ο Συνέδριο για την

ασφαλή πλοήγηση στο Διαδίκτυο. Ανάκτηση
από: http://www.astynomia.gr/images/stories/2015/2prak_syn.pdf

Τσίτσικα, Α. (2014, 6, 3). Θέματα ασφάλειας του Διαδικτύου για παιδιά και εφήβους.
Ανάκτηση από: Μονάδα Εφηβικής υγείας youth-health.gr : <http://youth-health.gr/thematikes-enotites/genika-gia-tin-efibeia/themata-asfaleias-tou-diadiktuou-gia-raidia-kai-efibous#.WQN9MNLyIU>

Τσίτσικα, Α., & Δημητρακοπούλου, Β. (2013). Διαδίκτυο και Εφηβεία: Αποτελέσματα της Ευρωπαϊκής Μελέτης EU- NET ADB. 2ο Συνέδριο για την ασφαλή πλοήγηση στο Διαδίκτυο. Ανάκτηση από: http://www.astynomia.gr/images/stories/2015/2prak_syn.pdf (σσ. 93-95).

Διδάσκοντας μέσα από την τέχνη

Τζοβλά Ειρήνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ 70

e mail: etzovla@yahoo.gr

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αφορά σε πρόταση διδασκαλίας για μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε μαθητές της Β΄ Δημοτικού. Η συγκεκριμένη πρόταση αξιοποιεί ως θεωρητικό πλαίσιο τη μέθοδο της «Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία». Στόχοι της διδακτικής παρέμβασης είναι οι μαθητές/τριες μέσα από διαφορετικές μορφές τέχνης, να εκφράσουν τα συναισθήματα και τους προβληματισμούς τους και να θεωρήσουν, να αναθεωρήσουν και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις που έχουν για τις αδελφικές σχέσεις. Η εφαρμογή της μεθόδου κατέδειξε ότι αυτή μπορεί να εφαρμοστεί σε μαθητές/τριες της πρώτης σχολικής ηλικίας, να εξυπηρετήσει τη διαπραγμάτευση θεμάτων που είναι συμβατά με τις ανάγκες και δυνατότητες της ηλικιακής αυτής ομάδας και να συνδράμει την εκπαιδευτική διαδικασία αναπτύσσοντας την κριτική σκέψη των μαθητών/τριών και συμβάλλοντας στην αναθεώρηση και τροποποίηση κάποιων παραδοχών τους.

Λέξεις - Κλειδιά: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία

Abstract

The aim of this paper is to analyse a teaching suggestion for the students in 3rd Grade of the elementary school. The action uses as theoretical framework the "transformative learning through aesthetic experience". The targets of the action are firstly to motivate students through different art forms to express their feelings and their concerns and secondly to consider, reconsider and enrich their point of view on fraternal relations. The implementation showed that it can be implemented to students of the first grades of the primary school, it can serve the approach to issues which are compatible with the needs and the abilities of students of that age and it can assist the educational process by developing the critical thinking of students and by contributing to the reconsideration and modification of their certain assumptions.

Keywords: Primary education, Transforming Learning through Aesthetic Experience

Εισαγωγή

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δίνει εναύσματα επαφής με την τέχνη μέσα από το σύνολο σχεδόν των γνωστικών αντικειμένων (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού- Γυμνασίου, 2003). Ωστόσο, ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών αξιοποιεί τα υπάρχοντα εναύσματα είτε γιατί υιοθετεί το παγιωμένο

δασκαλοκεντρικό εκπαιδευτικό μοντέλο και παραμένει επιφυλακτικός προς νέες προσεγγίσεις (Νάκου, 2002) είτε γιατί δεν έχει λάβει σχετική επιμόρφωση ως προς τους τρόπους αξιοποίησης της τέχνης εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου. Στο πλαίσιο της αναζήτησης τεχνικών που μπορούν να διευκολύνουν την παραπάνω διεργασία η συγγραφέας του παρόντος άρθρου ήλθαν σε επαφή με τη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», την οποία ο καθηγητής Α. Κόκκος σχεδίασε και εισήγαγε στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει μια σειρά από διακριτά στάδια, στη διάρκεια των οποίων αξιοποιούνται έργα τέχνης με σκοπό την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού (Kokkos,2010), ζητούμενο και επιδίωξη κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ωστόσο, η παραπάνω μέθοδος δύναται να εφαρμοστεί και σε ανηλίκους, καθώς τους καλεί μέσα από την αξιοποίηση των έργων τέχνης σε ένα πρωτόγνωρο «ταξίδι ανακάλυψης». Η μέθοδος, μέσα από την εμβάθυνση σε μικρό αριθμό επιλεγμένων έργων και μέσω της εφαρμογής των έξι σταδίων, αναδεικνύει τα έργα τέχνης ως αυτόνομες οντότητες, διαθέσιμες για προσωπική παρατήρηση και συλλογική διερεύνηση (Κουτρομπή, 2015). Η ενασχόληση των ατόμων με τα επιλεγμένα έργα τέχνης προσφέρει σε αυτούς/ες, πέρα από τη γνώση για τα ίδια τα έργα, ευκαιρίες να αναδειχθούν στερεοτυπικές αντιλήψεις, δυσλειτουργικές παραδοχές και εν τέλει να αναπτυχθεί σε αυτούς/ές κριτική σκέψη ((Κόκκος και συνεργάτες, 2011· Kokkos, 2013). Μια τέτοια προσπάθεια περιγράφεται και στο παρόν άρθρο, αφορά σε πρόταση διδασκαλίας για μαθητές/τριες Β΄ Δημοτικού και η θεματική της προσεγγίζει - με αφορμή τον ερχομό νέου μέλους στην οικογένεια - το θέμα των αδελφικών σχέσεων.

Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας

Ο παρών σχεδιασμός αφορά στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας/Λογοτεχνίας της Β΄ Τάξης του Δημοτικού και πιο συγκεκριμένα αφορμάται από το ανάγνωσμα «Νανουρίσματα Ταχταρίσματα» που βρίσκεται στην ενότητα «Οικογένεια» του Ανθολογίου της Α΄ και Β΄ Δημοτικού. Η διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης είναι πέντε (5) διδακτικές ώρες και ο πληθυσμός - στόχος στον οποίο αυτή απευθύνεται οι μαθητές της Β΄ Δημοτικού. Με σημείο αναφοράς το συγκεκριμένο ανάγνωσμα επιχειρείται ο έλεγχος και η κριτική εξέταση των παραδοχών των μαθητών/τριών για τα συναισθήματα που δημιουργεί ο ερχομός νέου μέλους στην οικογένεια και κατ' επέκταση οι σχέσεις ανάμεσα στα αδέρφια, θεματική που είναι συμβατή με το Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού- Γυμνασίου, 2003)

Στόχοι της διδακτικής παρέμβασης είναι οι μαθητές/τριες να προσεγγίσουν το θέμα μέσα από διαφορετικές μορφές τέχνης, να νιώσουν ελεύθεροι και να εκφράσουν τα συναισθήματα και τους προβληματισμούς τους, να θεωρήσουν, να αναθεωρήσουν ή/και εμπλουτίσουν τις γνώσεις που έχουν για αυτό (Artit,2012). Μέσω της μεθόδου της «Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», οι μαθητές/τριες καλούνται να σκεφτούν πότε λέγονται τα νανουρίσματα και τα ταχταρίσματα, σε ποιους/ες αυτά απευθύνονται και ακολούθως να ανασύρουν και να καταθέσουν στην ολομέλεια βιώματα, συναισθήματα και εμπειρίες από τον ερχομό νέου μέλους στην οικογένεια και τις σχέσεις τους με τα αδέρφια τους. Τα κείμενα

διατίθενται σε ψηφιακή μορφή στον παρακάτω σύνδεσμο: <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-B106/721/4769,21544/>

Εφαρμογή της μεθόδου

Πρώτο στάδιο: Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική διερεύνηση του θέματος

Κατά τη φοίτηση στη Β΄ τάξη Δημοτικού οι μαθητές/τριες ασχολούνται με κείμενα από το Ανθολόγιο. Η πρώτη ενότητα σε αυτό αφορά στην οικογένεια και είναι μια ενότητα ιδιαίτερα αρεστή στα παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας. Η ανάγκη κριτικής διερεύνησης του θέματος προκύπτει από το γεγονός ότι συχνά κάποιοι μαθητές/τριες της ηλικίας αυτής βιώνουν αγχωτικά τον ερχομό νέου μέλους στην οικογένεια, γιατί πιστεύουν ότι η οικογένειά τους δεν τους αγαπά όπως πριν, γεγονός που τους δημιουργεί αναστάτωση και μια σειρά από αντικρουόμενα συναισθήματα, ενώ κάποιοι άλλοι μαθητές/τριες βιώνουν ήρεμα την προαναφερθείσα αλλαγή στη ζωή τους. Επιλέγεται, λοιπόν, η προσέγγιση του παραπάνω θέματος με τη συνδρομή της τέχνης (Μαρτέν, 1984) μέσα από την οποία θα γίνει προσπάθεια ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών, καθώς στην ηλικία των επτά (7) ετών δεν μπορεί κανείς να μιλά για δυσλειτουργικές παραδοχές.

Αρχικά, προγραμματίζεται συζήτηση για να διερευνηθούν οι πιθανές στερεοτυπικές αντιλήψεις των μαθητών/τριών και να υποκινηθεί το ενδιαφέρον τους. Μέσα από αυτή αναδύονται αρκετές τυποποιημένες απόψεις (Κόκκος, 2011) που έχουν διαμορφώσει οι μαθητές/τριες σχετικά με την άφιξη νέου μέλους, όπως ότι οι γονείς αγαπούν περισσότερο το νέο μέλος και γι αυτό ασχολούνται μόνο με αυτό. Από τη συζήτηση προκύπτει η ανάγκη για κριτική εξέταση αυτών των απόψεων σε βάθος. Η προσέγγιση μέσα από την τέχνη ενεργοποιεί την κριτική σκέψη των μαθητών/τριών και συνεισφέρει στον μετασχηματισμό των παραπάνω απόψεων.

Δεύτερο στάδιο: Έκφραση των απόψεων των εκπαιδευομένων

Μετά την ανάγνωση των προαναφερθέντων επιλεγμένων αναγνωσμάτων στην ολομέλεια της τάξης ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να απαντήσουν ατομικά σε γραπτό λόγο, το πολύ σε 2-3 σειρές, το ερώτημα «Νέο μέλος στην οικογένεια - Τι περιμένω να συμβεί;» και στη συνέχεια να σχηματίσουν 4 ομάδες εντός των οποίων να συνθέσουν τις απαντήσεις τους και να τις παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης. Κατά την παρουσίαση ο/η εκπαιδευτικός ομαδοποιεί στον πίνακα της αίθουσας τις απαντήσεις που δίνονται, ώστε να είναι ορατές από όλους τους/τις μαθητές/τριες. Κατά την εφαρμογή της διδακτικής πρότασης οι βασικές στερεοτυπικές απόψεις που διατυπώνονται είναι οι εξής:

- «Οι γονείς αγαπούν περισσότερο το νέο μέλος της οικογένειας». Αποτέλεσμα της άποψης αυτής είναι τα μεγαλύτερα παιδιά να επηρεάζονται πάρα πολύ με τη γέννηση ενός ακόμη παιδιού και να νιώθουν επώδυνα συναισθήματα (ζήλεια, περιέργεια, ανασφάλεια).

- «Το νέο μέλος δημιουργεί μόνο προβλήματα στην οικογένεια». Ως εκ τούτου τα μεγαλύτερα παιδιά αδιαφορούν - αρχικά τουλάχιστον - τελείως για το νέο μέλος και συμπεριφέρονται σαν να μην υπάρχει αυτό καθόλου.
- «Οι σχέσεις με το νέο μέλος μπορεί να είναι πολύ καλές». Τα μεγαλύτερα παιδιά αγαπούν, προσέχουν, φροντίζουν και προστατεύουν το νέο μέλος.

Τρίτο στάδιο: Προσδιορισμός των υποθεμάτων και των κριτικών ερωτημάτων

Οι απαντήσεις των ομάδων καταδεικνύουν ότι οι μαθητές/τριες προβληματίζονται πάνω στο ζήτημα της άφιξης νέου μέλους στην οικογένεια και προσπαθούν να προσδιορίσουν τη στάση τους απέναντι σε αυτή την κατάσταση. Το ανάγνωσμα προβληματίζει τους/τις μαθητές/τριες αλλά και τους/τις εξοικειώνει με τη ρεαλιστική άποψη ότι ο ερχομός ενός νέου μέλους είναι μια πραγματικότητα. Τα υποθέματα προσδιορίζονται με βάση τους προβληματισμούς, τις ανησυχίες και τις σκέψεις των μαθητών/τριών αναφορικά με το προς εξέταση θέμα. Η ηλικία των μαθητών/τριών δεν επιτρέπει τον προσδιορισμό πολλών υποθεμάτων, καθώς αυτοί δεν είναι σε θέση να εστιάσουν και να επεξεργαστούν μεγάλο αριθμό τέτοιων (Παντελιάδου & Χελπάκη, 1995). Για το λόγο αυτό ο/η εκπαιδευτικός με τη συνδρομή των μαθητών/τριών προσδιορίζει τα παρακάτω δύο υποθέματα τα οποία αποτελούν αντικείμενο κριτικού στοχασμού:

- α) τα συναισθήματα των μεγαλύτερων παιδιών με τον ερχομό του νέου μέλους
- β) οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα αδέρφια

Βάσει των υποθεμάτων δημιουργούνται τα δύο (2) ακόλουθα κριτικά ερωτήματα:

- α) Ποια συναισθήματα βιώνουν τα μεγαλύτερα παιδιά με τον ερχομό ενός νέου παιδιού στην οικογένεια;
- β) Τι είδους σχέσεις μπορούν να αναπτυχθούν ανάμεσα στα αδέρφια;

Τέταρτο στάδιο: Επιλογή των έργων τέχνης και συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι σημαίνοντα ρόλο για την κινητοποίηση των μαθητών/τριών αυτής της ηλικιακής ομάδας για προφορική συζήτηση, έκφραση απόψεων και συμμετοχή διαδραματίζει η επεξεργασία εικόνων (Καραντζόλα, Κύρδη, Σπανέλλη & Τσιαγκάνη, 2007) μέσω των οποίων καλλιεργείται ο προφορικός λόγος, ο οπτικός γραμματισμός (Kress & Van Leeuwen, 1996; 2001) και διευκολύνεται η έκφραση απόψεων, βιωμάτων και συναισθημάτων (Καραντζόλα, Κύρδη, Σπανέλλη & Τσιαγκάνη, 2007). Ως εκ τούτου δίνεται, κυρίως, προτεραιότητα σε έργα τέχνης που εστιάζουν στην εικόνα, προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι παραπάνω στόχοι. Έτσι στο στάδιο αυτό επιλέγονται τα εξής έργα τέχνης - γιατί ευνοούν την ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εναύσματα για την επεξεργασία των υποθεμάτων - α) ο πίνακας του Πέτερ Πάουλ Ρούμπενς «Ντέμπορα και τα παιδιά της», β) ο πίνακας του Γ.Ιακωβείδη «Τα Πρώτα Βήματα» και γ) απόσπασμα από το ποίημα του Γ.Ρίτσου «Τραγούδι της αδελφής μου».

1ος Πίνακας ζωγραφικής



Εικόνα 1: *Ντέμπορα και τα παιδιά της*

2ος Πίνακας ζωγραφικής



Εικόνα 2: *Τα πρώτα βήματα*

Ποίημα

Μοιραζόμουν
το δικό σου σκαμνί
κ' έτσι κρατούσα
μια θέση στη γη.
Μετρούσα τον καιρό
με το σφυγμό σου.
Αφουγκραζόμουν
κάπου σιμά να πέφτουν
στάλες δροσιάς
από κρυμμένη πηγή.

Εικόνα 3: *Το τραγούδι της αδελφής μου*

Τα συγκεκριμένα έργα επιλέγονται γιατί είναι κατανοητά από τους/τις μαθητές/τριες αυτής της ηλικίας, εξυπηρετούν τους εκπαιδευτικούς στόχους, σχετίζονται με τα κριτικά ερωτήματα και ταυτόχρονα αποτελούν έναυσμα και σημείο αναφοράς για κριτική συζήτηση με αυτούς/ες πάνω στα συναισθήματα που μπορεί να βιώνουν τα μεγαλύτερα παιδιά με τον ερχομό ενός νέου μέλους, στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα αδέρφια και τη σημαντικότητα αυτών των σχέσεων.

Ακολουθεί πίνακας συσχέτισης των επιλεγμένων έργων τέχνης με τα κριτικά ερωτήματα.

ΕΠΙΛΕΓΜΕΝΑ ΕΡΓΑ ΤΕΧΝΗΣ		ΚΡΙΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	
		A	B
1	Πέτερ Πάουλ Ρούμπενς «Ντέμπορα	X	X
2	Γ.Ιακωβείδη «Τα Πρώτα Βήματα»	X	X
3	Γ.Ρίτσος «Το τραγούδι της αδελφής μου»		X

Πέμπτο στάδιο: Επεξεργασία του έργου τέχνης «Ντέμπορα και τα παιδιά της» και συσχέτισή του με τα κριτικά ερωτήματα

Στο στάδιο αυτό παρουσιάζεται πρώτα ο πίνακας του Ρούμπενς με τίτλο «Ντέμπορα και τα παιδιά της». Η επιλογή του συγκεκριμένου πίνακα γίνεται γιατί δίνει πολλά ερεθίσματα για την εξέταση των σχέσεων των μελών της οικογένειας, - ιδιαίτερα της μητέρας με τα παιδιά της - και των συναισθημάτων τους. Στον πίνακα αυτόν φαίνεται μια γυναίκα που κρατά στην αγκαλιά της τρυφερά ένα μωρό και δίπλα της στέκονται τρία άλλα παιδιά. Όλοι βρίσκονται κάτω από ένα στέγαστρο, σε ένα μπαλκόνι. Το ένα παιδί κοιτά τη γυναίκα και τα άλλα δύο τον ζωγράφο.

Στη συνέχεια ξεκινά η επεξεργασία του ζωγραφικού πίνακα σύμφωνα με την τεχνική των τεσσάρων φάσεων του Perkins:

1η Φάση: Παρατήρηση

Κατά την πρώτη φάση οι μαθητές/τριες καλούνται να παρατηρήσουν τον ζωγραφικό πίνακα για λίγη ώρα, χωρίς να κάνουν κανένα σχόλιο. Στη συνέχεια τούς ζητείται να εκφράσουν τις πρώτες παρατηρήσεις τους σχετικά με το τι βλέπουν, χωρίς να μπουν σε διαδικασία ερμηνείας ή διατύπωσης ερωτημάτων. Ακολούθως, ανιχνεύονται οι πρώτες σκέψεις και συναισθήματα των μαθητών/τριών για τις σχέσεις

της μητέρας με τα παιδιά της και τους ζητείται να επισημάνουν οτιδήποτε βρίσκουν ενδιαφέρον στον πίνακα. Τέλος, ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να διατυπώσουν ερωτήματα ή απορίες που τυχόν γεννά το έργο τέχνης χωρίς και πάλι να μπου σε διαδικασία ερμηνείας.

2η Φάση: Ευρεία Παρατήρηση

Κατά τη δεύτερη φάση οι μαθητές/τριες καλούνται να παρατηρήσουν σε βάθος το έργο και να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τα στοιχεία που τους κάνουν ιδιαίτερη εντύπωση στον πίνακα. Οι μαθητές/τριες παρατηρούν ότι πρόκειται για μια μητέρα και τα τέσσερα παιδιά της και ότι το βλέμμα της καλύπτει όλα τα παιδιά της δίνοντας την κατεύθυνση προς την οποία πρέπει να αναζητηθεί η ερμηνεία του έργου. Ακόμη, εστιάζουν σε περισσότερες λεπτομέρειες, σκέφτονται τι θα ήθελε ο καλλιτέχνης να παρατηρήσουν, ανιχνεύουν τις σχέσεις μεταξύ των εικονιζομένων, περιγράφουν εκφράσεις και συναισθήματα και τέλος προσπαθούν να αποδώσουν το μήνυμα του έργου.

3η Φάση: Λεπτομερής και σε βάθος Παρατήρηση

Στο στάδιο αυτό γίνεται προσπάθεια να «ερμηνευθούν» τα στοιχεία που εντοπίζουν οι μαθητές/τριες κατά το προηγούμενο στάδιο. Για τον λόγο αυτό ο/η εκπαιδευτικός δίνει στην ομάδα κάποια στοιχεία για τον πίνακα (τίτλο, χρονολογία δημιουργίας, καθώς και όποιο άλλο στοιχείο ζητήσουν οι μαθητές) και για τον καλλιτέχνη. Από τη στιγμή που οι μαθητές/τριες ενημερώνονται για τα στοιχεία που αφορούν τον πίνακα, εκφράζουν τις σκέψεις τους με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και σιγουριά προσπαθώντας να απαντήσουν ολοκληρωμένα στα προηγούμενα ερωτήματα και να εξάγουν συμπεράσματα αναφορικά με το περιεχόμενο του πίνακα.

4η Φάση: Ανασκόπηση της διεργασίας

Κατά τη φάση αυτή ζητείται από τους μαθητές να ξαναδούν το έργο προκειμένου να αναστοχαστούν όλα όσα συζητήθηκαν κατά τη διάρκεια της προσέγγισης/ερμηνείας του πίνακα με την τεχνική των τεσσάρων φάσεων του Perkins, να ξαναφέρουν στο μυαλό τους τις αρχικές τους παρατηρήσεις, τις απορίες τους και, ασφαλώς, τις πιθανές ερμηνείες που επιχειρήθηκαν.

Προκειμένου να ολοκληρωθεί η διαδικασία με την τεχνική του Perkins, ο/η εκπαιδευτικός συνεχίζει το πέμπτο στάδιο της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Τέχνη», προσπαθώντας να συσχετίσει τα κριτικά ερωτήματα με την ανάλυση του πίνακα που προηγήθηκε. Για τον λόγο αυτό υπενθυμίζει τα κριτικά ερωτήματα και ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες με σημείο αναφοράς αυτά, να συζητήσουν για τη σχέση του αναγνώσματος με τον εν λόγω πίνακα ζωγραφικής. Διερευνάται αν α) υπήρξαν μεταβολές στις αρχικές τους απόψεις συγκρίνοντας τις απαντήσεις τους σχετικά με το θέμα στην αρχή της διδακτικής παρέμβασης και στο τέλος αυτής, β) μετά την εφαρμογή της μεθόδου εμφανίζουν αυτοί διαφοροποιημένες ή/και ενισχυμένες απόψεις, γ) εμμένουν στις αρχικές τους απόψεις και γ) ανέπτυξαν την κριτική τους σκέψη.

Το επόμενο έργο τέχνης, ο πίνακας του Ιακωβίδη «Τα πρώτα βήματα» θα επιχειρηθεί να προσεγγιστεί στο 5^ο στάδιο με την τεχνική του Visible Thinking (Ορατή Σκέψη) όπως περιγράφεται ακολούθως:

Πέμπτο στάδιο: Επεξεργασία του έργου τέχνης «Τα πρώτα βήματα» και συσχετίσή του με τα κριτικά ερωτήματα

Σε αυτόν τον πίνακα του Ιακωβίδη ο θεατής βλέπει μια γυναίκα που κρατά ένα κοριτσάκι, το οποίο προσπαθεί να περπατήσει πάνω σε ένα τραπέζι. Στην απέναντι πλευρά του τραπεζιού βρίσκεται ένα άλλο κοριτσάκι με ανοιχτά τα χέρια σαν να περιμένει το μικρότερο κοριτσάκι. Όταν διαβάσει κανείς τον τίτλο του πίνακα τότε καταλαβαίνει ότι πρόκειται για μια προσπάθεια του μικρότερου κοριτσιού να κάνει τα πρώτα του βήματα. Ο τίτλος υποδεικνύει την προσπάθεια του μικρού κοριτσιού και οι εκφράσεις και αντιδράσεις των υπολοίπων προσώπων αντικατοπτρίζουν την υποστήριξη που θέλουν να του προσφέρουν και δίνουν την κατεύθυνση προς την οποία πρέπει να αναζητηθεί η ερμηνεία του έργου.

Η προσέγγιση του παραπάνω πίνακα θα αξιοποιήσει τις στρατηγικές του Project Zero και πιο συγκεκριμένα τεχνική της στρατηγικής Visible Thinking (Ορατή Σκέψη), η οποία είναι μια διεργασία μάθησης που κάνει τη σκέψη πιο ορατή με στόχο να δημιουργήσει πιο χειραφετημένους/ες μαθητές/τριες που κατανοούν πώς μαθαίνουν (<http://www.pz.harvard.edu/>). Η διεργασία αυτή επιτυγχάνεται με τη χρήση των ρουτινών σκέψης, οι οποίες δομούν το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον της τάξης και αποτελούν απλές επαναληπτικές διαδικασίες που υποστηρίζουν συγκεκριμένες διεργασίες σκέψης (Ritchhart, Palmer, Church, & Tishman, 2006).

Πιο συγκεκριμένα ο παραπάνω πίνακας προσεγγίζεται στο στάδιο αυτό με τη χρήση μιας εκ των ρουτινών της στρατηγικής Visible Thinking, τη ρουτίνα see-think-wonder σύμφωνα με την οποία αρχικά οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες και κάθε ομάδα παρατηρεί τον πίνακα ανακοινώνοντας τι βλέπει σε αυτόν. Σε επόμενο επίπεδο οι μαθητές/τριες ανακοινώνουν τι σκέφτονται σχετικά με το θέμα του πίνακα, τι μνήμες ανακαλούν, τι σχετικά βιώματα έχουν και σε τρίτο επίπεδο αναρωτιούνται για το θέμα και αναφέρουν τι τους προβληματίζει, τι δεν καταλαβαίνουν και τι ερωτήματα τους γεννιούνται.

Στόχος είναι αρχικά να αυξηθεί η παρατηρητικότητα των μαθητών/τριών και στη συνέχεια να εκφραστούν τα συναισθήματά τους, πιθανά σημεία που δεν είναι πλήρως κατανοητά από αυτούς/ες και δημιουργούν δυσλειτουργίες, να ανιχνευτεί η ποιότητα σκέψης τους και να προκύψουν αβίαστα οι προβληματισμοί και οι πιθανές αιτίες που δημιουργούν τα αντικρουόμενα συναισθήματα. Ερωτήσεις που διευκολύνουν την παραπάνω διεργασία είναι:

- Τι βλέπετε;
 - Τι θεωρείται ότι συμβαίνει;
 - Τι παρατηρείτε που σας κάνει να το λέτε αυτό; Πείτε ένα επιχείρημα που να ενισχύει την άποψή σας αυτή.
 - Τι σας κάνει να αναρωτιέστε;
 - Ποιους προβληματισμούς σας προκαλεί;
- Οι ιδέες που προκύπτουν από την παραπάνω επεξεργασία συσχετίζονται με τα κριτικά ερωτήματα, ώστε μέσα από την ανάδειξη των συναισθημάτων που αποπνέει ο πίνακας και του προσδιορισμού των σχέσεων ανάμεσα στα

αδέλφια να εκφραστεί από τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες η καλή και ενθαρρυντική σχέση των αδελφών που αποτυπώνεται στον πίνακα.

Πέμπτο στάδιο: Επεξεργασία του αποσπάσματος από το ποίημα «Το τραγούδι της αδελφής μου» και συσχέτισή του με τα κριτικά ερωτήματα

Από το ποίημα του Γ. Ρίτσου «Το τραγούδι της αδελφής μου» επιλέγεται να αξιοποιηθεί, με την τεχνική του Perkins, ένα μικρό απόσπασμα, με στόχο τη συναισθηματική ενεργοποίηση των μαθητών/τριών.

1η Φάση: Παρατήρηση

Κατά την πρώτη φάση ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει το ποίημα στην ολομέλεια και οι μαθητές/τριες καλούνται να το ακούσουν χωρίς να κάνουν κανένα σχόλιο. Στη συνέχεια τούς ζητείται να εκφράσουν ατομικά τις πρώτες σκέψεις γι αυτό που άκουσαν, χωρίς να μουν σε διαδικασία ερμηνείας ή διατύπωσης ερωτημάτων. Ακολούθως, καλούνται να διαβάσουν μόνοι/ες τους το απόσπασμα και να ανακοινώσουν τα συναισθήματα τους, την αίσθηση που τους αφήνει αυτό και να επισημάνουν οτιδήποτε βρίσκουν ενδιαφέρον σε αυτό. Τέλος, ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να διατυπώσουν ερωτήματα ή απορίες που τυχόν τους προκαλεί το απόσπασμα χωρίς και πάλι να μουν σε διαδικασία ερμηνείας.

2η Φάση: Ευρεία Παρατήρηση

Κατά τη δεύτερη φάση οι μαθητές/τριες καλούνται να προσεγγίσουν το ανάγνωσμα με «ανοικτό πνεύμα και δημιουργική διάθεση» (Κόκκος, 2011) και να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τα στοιχεία του αποσπάσματος, που τους κάνουν ιδιαίτερη εντύπωση, τα ερωτήματα που τους γεννούνται, τα πιθανά μηνύματά του. Οι μαθητές/τριες κατανοούν ότι πρόκειται για μια σχέση αγάπης, χωρίς όμως να προσδιορίσουν τη σχέση των προσώπων μεταξύ τους.

3η Φάση: Λεπτομερής και σε βάθος Παρατήρηση

Στο στάδιο αυτό γίνεται προσπάθεια να «ερμηνευθούν» τα στοιχεία που εντοπίζουν οι μαθητές/τριες κατά το προηγούμενο στάδιο. Στο σημείο αυτό ο/η εκπαιδευτικός δίνει στην ομάδα κάποια στοιχεία για τον ποιητή και το συγκεκριμένο ποίημα (τίτλο, θέμα του ποιήματος, χρονολογία δημιουργίας, τη σχέση του με την αδελφή, την ασθένειά της). Από τη στιγμή που οι μαθητές/τριες ενημερώνονται για τα στοιχεία που αφορούν το απόσπασμα αρχίζουν να εμβαθύνουν περισσότερο στη σχέση των προσώπων του αποσπάσματος και στα συναισθήματά τους, να ενεργοποιούνται μέσα από τις λέξεις και φράσεις, που δημιουργούν συναισθηματική φόρτιση στον αναγνώστη, και να διατυπώνουν συμπεράσματα αναφορικά με τη σχέση των δύο αδελφών.

4η Φάση: Ανασκόπηση της διεργασίας

Κατά τη φάση αυτή ζητείται από τους μαθητές/τριες να συνεκτιμήσουν όσα έμαθαν και οι ίδιοι/ες ανακάλυψαν για το ποίημα, να ξαναφέρουν στο μυαλό τους τις πρώτες τους σκέψεις, παρατηρήσεις και απορίες και να ανακοινώσουν όσα βίωσαν από την επαφή τους με το συγκεκριμένο απόσπασμα επισημαίνοντας τις αλλαγές που επήλθαν στις αρχικές τους απόψεις και σκέψεις.

Οι ιδέες που προέκυψαν από την επεξεργασία του ποιητικού αποσπάσματος συσχετίζονται με τα κριτικά ερωτήματα αξιοποιώντας τη μοναδική σχέση των αδελφών που αναδεικνύεται μέσα στο απόσπασμα και οι μαθητές/τριες οδηγούνται από μόνοι/ες τους στο συμπέρασμα ότι τα συναισθήματα και οι σχέσεις ανάμεσα στα αδέρφια μπορούν να είναι θετικά/ές.

Έκτο στάδιο: Κριτικός αναστοχασμός

Στο στάδιο αυτό και προκειμένου να λάβει χώρα ο αναστοχασμός και η αποτίμηση της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών, αυτοί καλούνται να γράψουν ατομικά όπως και στο δεύτερο στάδιο σε λίγες γραμμές - οι μαθητές/τριες αυτής της ηλικιακής ομάδας δεν είναι σε θέση να γράψουν εκτενές κείμενο - τι βίωσαν κατά τη διάρκεια επεξεργασίας των παραπάνω έργων τέχνης και ποιες είναι τώρα οι απόψεις τους για το θέμα που πραγματεύτηκαν στην ομάδα.

Στο πλαίσιο του τελικού αυτού σταδίου οι μαθητές/τριες καλούνται και πάλι να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τα κριτικά ερωτήματα που είχαν τεθεί αρχικά. Ο/η εκπαιδευτικός μελετά τις εργασίες των μαθητών/τριών, συνθέτει τις απόψεις τους και εξάγει συμπεράσματα αξιολογώντας α) κατά πόσο η αρχική αντίληψη που είχαν οι μαθητές/τριες διαφοροποιήθηκε μετά τη διαδικασία ερμηνείας των επιλεγμένων αναγνωσμάτων με τη συνδρομή επιλεγμένων έργων τέχνης, β) αν με τα κατάλληλα ερεθίσματα μπόρεσαν οι μαθητές/τριες να μουν σε διαδικασία κριτικού στοχασμού, γ) αν η καινούρια μέθοδος, όπως εφαρμόστηκε στην διδακτική παρέμβαση, συνέβαλε στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης των μαθητών, δ) αν και κατά πόσο επήλθε κάποια αλλαγή μέσα από τον διάλογο στις αρχικές σκέψεις και συναισθήματά αυτών.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας είναι δυνατή η καταγραφή κάποιων συμπερασμάτων. Αρχικά διαπιστώθηκε ότι η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» δύναται να εφαρμοστεί όχι μόνο σε ενήλικους αλλά και σε μαθητές/τριες της πρώτης σχολικής ηλικίας και αυτό αποτελεί για τη μέθοδο το σημαντικότερο ίσως πλεονέκτημά της. Απαραίτητη βέβαια προϋπόθεση για την παραπάνω εφαρμογή είναι η επιλογή έργων τέχνης να είναι κατάλληλη για την κάθε ηλικιακή ομάδα και συμβατή με τις δυνατότητες αυτής.

Η παραπάνω μέθοδος, όταν εφαρμόζεται σε μαθητές/τριες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επιτρέπει την διαπραγμάτευση οποιουδήποτε θέματος συμβατού με τις ανάγκες και δυνατότητες της ηλικίας αυτής, δίνει τη δυνατότητα να προσεγγιστεί αυτό σε βάθος με εναλλακτικό τρόπο, διευκολύνει την έκφραση και εξωτερίκευση των βαθύτερων σκέψεων και απόψεων, επιτρέπει στον/στην εκπαιδευτικό να εκμαιεύσει βαθύτερους προβληματισμούς, που πιθανόν με συμβατικό τρόπο διδασκαλίας να μην ήταν δυνατό να εξωτερικευτούν.

Εν κατακλείδι, μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι η συγκεκριμένη μέθοδος μπορεί να συνεισφέρει τόσο στην ικανοποίηση των διδακτικών στόχων μιας ενότητας όσο και να συνδράμει την εκπαιδευτική διαδικασία ως αποτελεσματικός εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας αξιοποιώντας τη χρησιμότητα της τέχνης στην εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό ρόλο που μπορεί να έχει η αισθητική εμπειρία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού- Γυμνασίου. (2003). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 28 Ιανουαρίου 2016 από http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/2deppsaps_GlossasDimotikou.zip .

ARTIT (2012). *Η Μεθοδολογία και τα Εκπαιδευτικά Υλικά του ARTiT*. Ανακτήθηκε 28 Ιανουαρίου 2016 από <http://www.artit.eu> .

Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., & Τσιαγκάνη, Θ. (2007). *Γλώσσα Α΄ Δημοτικού, Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες, Βιβλίο Δασκάλου*. ΟΕΔΒ: Αθήνα.

Kress, G. & Leeuwen, Th. Van (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.

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

Κόκκος, Α. (2011). *Σύγχρονες Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Οδηγός Μελέτης για τη Θ.Ε. ΕΚΕ 52*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

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

Kokkos, A. (2013). The use of aesthetic experience in unearthing critical thinking. In P. Mayo (ed.). *Learning with Adults. A Reader* (pp. 205-218). Rotterdam, Boston & Taipei: Sense Publishers.

Κουτρομπή, Κ. (2015). *Στοχασμός επί της συμμετοχής στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη» & επί της αξιοποίησης της μεθόδου «Μετασηματιζούσα Μάθηση μέσα από την Τέχνη», στο μουσειακό πλαίσιο*. Ανακτήθηκε 28 Ιανουαρίου 2017 από <http://www.adulteduc.gr/images/koutroumpi.pdf> .

Kress, G. & Leeuwen T. Van. (2001). *Multimodal Discourse*. London: Arnold.

Μαρτέν, Μ. (1984). *Η γλώσσα του κινηματογράφου*. Αθήνα: Κάλβος.

Νάκου, Ει., 2002. *Τα Παιδιά και η Ιστορία, Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Μεταίχμιο: Αθήνα.

Παντελιάδου, Σ. & Χεππάκη, Τ. (1995). Τεχνική γλώσσα γραφής και ανάγνωσης στα δύο πρώτα σχολικά χρόνια. *Γλώσσα*, 37, 21-39.

Ritchhart, R. Palmer, P. Church, M. & Tishman, S. (2006). Thinking routines: Establishing patterns of thinking in the classroom. Paper prepared for the AERA Conference, April 2006, pp.45.

Η αξιοποίηση της τέχνης ως εργαλείου για την ανάπτυξη της δημιουργικής διάστασης του ρόλου του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού

Νίκη Φίλλιπς, καθηγήτρια-Σύμβουλος ΕΑΠ

niki.phillips@gmail.com

Ιωσήφ Φραγκούλης, Αν. Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ

sfaka@otenet.gr

Περίληψη

Στο πλαίσιο του εργαστηρίου επιχειρείται η ανάδειξη του δημιουργικού ρόλου του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού με κατάλληλη αξιοποίηση του μοντέλου παρατήρησης- ανάλυσης έργων τέχνης του Perkins.

Ειδικότερα πρόκειται να χρησιμοποιηθεί η ταινία «**Το Καναρινί Ποδήλατο**» του Δημήτρη Σταύρακα με στόχο την ανάδειξη του ρόλου του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία.

Στην προσέγγιση του έργου θα αξιοποιηθούν οι τέσσερις φάσεις του μοντέλου του Perkins όπως αυτές περιγράφονται στη σχετική βιβλιογραφία. (Perkins,1994. Κόκκος, 2011). Πιο συγκεκριμένα οι φάσεις είναι οι ακόλουθες: 1^η Φάση: Χρόνος για παρατήρηση, 2^η Φάση: Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση, 3^η Φάση: Αναλυτική και βαθύτερη παρατήρηση, 4^η Φάση: Ανασκόπηση της διεργασίας.

Λέξεις Κλειδιά: αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, έργο τέχνης, μοντέλο Perkins

Abstract

The workshop's aim is to highlight the creative role of the effective educator by exploiting the Perkins' model on Art observation and analysis. Dimitris Stavrakas' film "**The Canary Yellow Bicycle**" will be used to promote the role of the effective teacher in the learning process.

The film will be approached through the four phases of the Perkin's model as described in the relevant literature. (Perkins, 1994. Kokkos, 2011). More specifically, the following phases will be exploited: Phase 1: Time for observation, Phase 2: Open and adventurous observation, Phase 3: Analytical and deeper observation, Phase 4: Review of process.

Key Words: effective educator, work of art, Perkins Model

1.Εισαγωγή

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο είναι πολυποίκιλος και πολυδιάστατος και προσαρμόζεται κάθε φορά στις ανάλογες συνθήκες εκπαίδευσης (Πασιαρδής, 2001. Beaudoin & Taylor, 2004. Ανδρεαδάκης, 2010.). Σύμφωνα με τους Fullan & Hargreaves (1993) ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός καλείται να επιτελέσει διάφορους ρόλους στο σύγχρονο σχολείο ως: φορέας αλλαγής, ως ακροατής, ως μέλος της ομάδας, ως αρχηγός- καθοδηγητής της ομάδας.

Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός λειτουργεί ως συντονιστής και ενθαρρυντής της εκπαιδευτικής διεργασίας, ως πρόσωπο το οποίο είναι σε θέση να κατανοεί τα φαινόμενα που σχετίζονται με τη δυναμική των σχέσεων που αναπτύσσονται στην εκπαιδευτική ομάδα, ώστε να προσαρμόζει ανάλογα τη δυναμική του και να οδηγεί την ομάδα προς το επιθυμητό αποτέλεσμα (Γκότοβος, 1997. Campbell et all, 2004. Κρίβας, 2007).

Η δημιουργικότητα αποτελεί σημαντική διάσταση του ρόλου του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού (Phillips & Fragoulis, 2012). Η δημιουργικότητα του εκπαιδευτικού οδηγεί τους μαθητές μακριά από τις συμβατικές ιδέες και διαδικασίες, συμβάλλει στην αφύπνιση της περιέργειας και της φαντασίας των μαθητών, υποβοηθά στην παραγωγή πολλαπλών διαφορετικών εναλλακτικών λύσεων και ιδεών (Vernon, 1989).

Στο πλαίσιο του εργαστηρίου επιχειρείται η ανάδειξη του δημιουργικού ρόλου του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού με κατάλληλη αξιοποίηση του μοντέλου παρατήρησης- ανάλυσης έργων τέχνης του Perkins. Ειδικότερα πρόκειται να χρησιμοποιηθεί η ταινία «**Το Καναρινί Ποδήλατο**» του Δημήτρη Σταύρακα με στόχο την ανάδειξη του ρόλου του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία.

2.Η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται τόσο στο πεδίο της τυπικής εκπαίδευσης όσο και της μη τυπικής μια μορφή εκπαίδευσης, η οποία στηρίζεται στην αξιοποίηση της τέχνης για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Τα έργα τέχνης αποτελούν έναν πολύτιμο θησαυρό, ο οποίος μπορεί να αξιοποιηθεί κατάλληλα στην εκπαιδευτική πράξη, υπηρετώντας ένα ευρύ φάσμα στόχων, όπως η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, της δημιουργικότητας, της αυτογνωσίας, της κατανόησης της διαφορετικότητας και της γνωστικής ανάπτυξης (Μέγα, 2011, σ. 62).

Αρκετοί θεωρητικοί όπως ο Gardner, ο Eisner, ο Perkins και ο Κόκκος, διατυπώνουν την άποψη πως η εκπαίδευση μέσα από την αξιοποίηση έργων τέχνης συμβάλλει στη διαδικασία της μάθησης, ενώ παράλληλα βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν ποικίλες δεξιότητες, όπως κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας, συναισθηματικής έκφρασης, ενσυναίσθησης (Eisner, 2002· Κόκκος, 2011· Phillips & Fragoulis, 2012). Σύμφωνα με τον Gardner (1990) τα έργα τέχνης συμβάλλουν στην ενεργοποίηση της πολλαπλής νοημοσύνης. Την ίδια αντίληψη για τη λειτουργία των έργων τέχνης σε εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει και ο Perkins (1994), ο οποίος υποστηρίζει πως η επαφή με τα έργα τέχνης προάγει τον στοχασμό.

Τα έργα τέχνης, όπως αναφέρει ο Κόκκος (2011), δρουν ως μαγνήτης για τις αισθήσεις. Επίσης αποτελούν πλούσιο πληροφοριακό υλικό το οποίο ενισχύει την αισθητική αντίληψη, διευρύνει την κουλτούρα και εξελίσσει την πολιτισμική συνείδηση (Κόκκος, 2011, σ. 39).

3. Μοντέλα προσέγγισης έργων τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία

Τα μοντέλα προσέγγισης έργων τέχνης παρέχουν ένα θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευόμενος σταδιακά προσεγγίζει ένα έργο τέχνης, εισέρχεται σε τομείς βαθύτερης κατανόησής του ενεργοποιώντας την κριτική και στοχαστική του διάθεση (Κόκκος, 2011).

Στη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία περιγράφονται τέσσερα μοντέλα. Τα μοντέλα αυτά είναι των *Feldman*, *Brondy*, *Anderson* και *Perkins*.

Σύμφωνα με τον *Feldman* (1967) η προσέγγιση ενός έργου τέχνης γίνεται μέσα από τέσσερις αλληλοσχετιζόμενες φάσεις: *περιγραφή*, *ανάλυση*, *ερμηνεία* και *αξιολόγηση*.

Το μοντέλο του *Brondy* (1972) το οποίο είναι συγγενές με αυτό του *Feldman* δίνει ενδιαφέρον στον τομέα ενεργοποίησης των αισθητικών παρατηρήσεων ενός έργου τέχνης (πχ. αναζήτηση σχημάτων, όγκων, τρόπου σύνδεσής τους) καθώς και στον εντοπισμό της εκφραστικότητας που αποπνέει το έργο τέχνης.

Το μοντέλο του *Anderson* (1993) περιλαμβάνει τις εξής στοχαστικές διεργασίες: *αρχική αντίδραση*, *περιγραφή*, *ερμηνεία*, *αξιολόγηση*. Παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με το μοντέλο του *Feldman*, αλλά διαφοροποιείται από αυτό στην πρώτη φάση της αρχικής αντίδρασης. Στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου και ειδικότερα στην πρώτη φάση ο εκπαιδευόμενος προχωρά στη διατύπωση μιας ενστικτώδους αντίδρασης για το έργο που παρατηρεί.

Στα προαναφερόμενα μοντέλα η ανάλυση ενός έργου τέχνης στηρίζεται στον εντοπισμό και στην παρατήρηση ενός θέματος το οποίο προσεγγίζεται σταδιακά, ξεκινώντας από τα άμεσα αντιληπτικά χαρακτηριστικά του για να καταλήξει στα «εσωτερικά-βαθύτερα» χαρακτηριστικά του, δηλαδή στο βαθύτερο νόημα του έργου.

4. Το μοντέλο ανάλυσης έργων τέχνης του Perkins

Σύμφωνα με τον *Perkins* η προσέγγιση έργων τέχνης γίνεται κατά τέτοιο τρόπο ώστε ο παρατηρητής να μπορεί να διακρίνει: α) τις βασικές δράσεις που ενεργοποιούν τη στοχαστική διάθεση, β) τις πιθανές ερωτήσεις που μπορούν να προκαλέσουν τη στοχαστική δράση, γ) τις διδακτικές ενέργειες που χρειάζεται να κάνει κάποιος προκειμένου να προκαλέσει στοχασμό. Τα τρία αυτά στοιχεία δομούν μια ολοκληρωμένη μεθοδολογία για στοχαστική παρατήρηση έργων τέχνης.

Το μοντέλο του *Perkins* θεωρείται πιο ολοκληρωμένο σε σχέση με άλλα μοντέλα που έχουν κατά καιρούς προταθεί, καθώς μπορεί με ελάχιστες κάθε φορά τροποποιήσεις να έχει εφαρμογή στην προσέγγιση ποικίλων έργων τέχνης (*Μέγα*, 2002· *Κούσουλας & Μέγα*, 2005· *Κόκκος & Μέγα*, 2007· *Φραγκούλης*, 2014).

Στο πλαίσιο της διαδικασίας παρατήρησης έργων τέχνης που προτείνει ο *Perkins*, ο παρατηρητής υιοθετεί μια τεκμηριωμένη ματιά στην παρατήρησή τους. Δεν περιορίζεται μόνο σε αξιολογικές κρίσεις του τύπου «μου αρέσει» ή «δεν μου αρέσει», αλλά παρατηρώντας συγκεκριμένα στοιχεία του έργου τέχνης αναπτύσσει μεθοδευμένα μια επιχειρηματολογία η οποία δυναμώνει τη γνώμη του για το έργο τέχνης (*Κόκκος & Μέγα*, 2007, σ. 17). Στην προσέγγιση έργων τέχνης αξιοποιούνται

βιωματικές συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως εργασία σε ομάδες, καταγισμός ιδεών, συζήτηση κτλ, οι οποίες αξιοποιούν το κεφάλαιο εμπειριών των μαθητών και συμβάλλουν στο μετασχηματισμό των αρχικών τους παραδοχών σε σχέση με το προς μελέτη θέμα. Ο μετασχηματισμός των αρχικών παραδοχών των μαθητών πραγματοποιείται σταδιακά μέσα από την επεξεργασία των τεσσάρων σταδίων του μοντέλου Perkins, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη της αναλυτικής και κριτικής σκέψης των μαθητών.

Ο Perkins υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευόμενοι μέσα από αυτή τη διαδικασία όχι μόνο εμπλουτίζουν την αισθητική τους εμπειρία, αλλά παράλληλα καλλιεργούν μια κριτική - στοχαστική διάθεση απέναντι στα γεγονότα εντός και εκτός του εκπαιδευτικού πλαισίου (Perkins, 1994, pp. 87-89).

Το μοντέλο του Perkins αποτελείται από τέσσερις φάσεις οι οποίες είναι συσχετιζόμενες μεταξύ τους.

Πρώτη Φάση: Χρόνος για παρατήρηση

Στην πρώτη φάση οι εκπαιδευόμενοι παρατηρούν προσεκτικά ένα έργο τέχνης χωρίς να το ερμηνεύουν ή να το κρίνουν. Έρχονται σε μια πρώτη αισθητική επαφή με το έργο που παρατηρούν. Στο πλαίσιο αυτής της φάσης οι μαθητές δεν προβαίνουν σε ερμηνείες, αλλά προβαίνουν σε «αντικειμενική παρατήρηση» αυτών που βλέπουν. Αξιοποιούν στην προσέγγιση του έργου τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους και προβαίνουν σε αρχικές εκτιμήσεις (Perkins, 1994, pp. 42-46).

Δεύτερη Φάση: Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση

Σε αυτή τη φάση οι εκπαιδευόμενοι παρατηρούν το έργο τέχνης με ανοικτό πνεύμα και δημιουργική διάθεση. Παρατηρούν προσεκτικά το έργο με τη λογική «Τι θα ήθελε ο καλλιτέχνης να παρατηρήσουμε». Σε αυτή τη φάση ενεργοποιείται η ανοικτή σκέψη με στόχο όχι την ερμηνεία του έργου τέχνης, αλλά την καλύτερη δυνατή παρατήρησή του. Τα δεδομένα του έργου προσεγγίζονται με μια δημιουργικότερη ματιά (Perkins, 1994, pp. 54-56).

Τρίτη Φάση: Αναλυτική και βαθύτερη παρατήρηση

Στη φάση αυτή οι εκπαιδευόμενοι με βάση τα στοιχεία που συγκέντρωσαν στις προηγούμενες φάσεις εμβαθύνουν στην ερμηνεία του έργου. Προσπαθούν να δώσουν απαντήσεις στα ρωτήματα που τους γεννήθηκαν στις δύο προηγούμενες φάσεις. Παράλληλα εξηγούν, τεκμηριώνουν τις απόψεις τους, εξάγουν συμπεράσματα. Η αναλυτική παρατήρηση αυτής της μορφής αποτελεί έναν διεισδυτικό τρόπο προσέγγισης της πραγματικότητας, ο οποίος ενεργοποιεί τη στοχαστική διάθεση των μαθητών (Perkins, 1994, pp. 67-68).

Τέταρτη Φάση: Ανασκόπηση της διεργασίας

Στο πλαίσιο της τέταρτης φάσης οι εκπαιδευόμενοι προσεγγίζουν το έργο στην ολότητά του αξιοποιώντας την εμπειρία της παρατήρησης των προηγούμενων

φάσεων. Αναστοχάζονται και προχωρούν στη γραφή ενός κειμένου σχετικά με όσα βίωσαν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, παρουσιάζοντας σε αυτό τους μετασχηματισμούς που επήλθαν στις αρχικές σκέψεις, παραδοχές και υποθέσεις τους για το έργο τέχνης. Σε αυτή τη φάση οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να χρησιμοποιήσουν ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές όπως δραματοποίηση, συζήτηση στην ολομέλεια, εργασία σε ομάδες κτλ (Μέγα, 2002).

5. Περιγραφή εργαστηρίου

Στο βιωματικό εργαστήριο συμμετείχαν 20 εκπαιδευτές και εκπαιδευτρίες ενηλίκων, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και επιστημονικό και διοικητικό προσωπικό εκπαιδευτικών δομών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν απόφοιτοι σχολών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών. Η διάρκεια του εργαστηρίου ήταν 90 λεπτά. Τα βήματα που ακολουθήθηκαν για την πραγματοποίηση του εργαστηρίου ήταν τα ακόλουθα:

Αρχικά πραγματοποιήθηκε γνωριμία μεταξύ των μελών της ομάδας των συμμετεχόντων. Ως τεχνική αλληλογνωριμίας χρησιμοποιήθηκε η τεχνική αλληλογνωριμίας με χρήση καρποστάλ. Κάθε συμμετέχων/ουσα κλήθηκε να επιλέξει μία κάρτα και να πει κάτι για τον εαυτό του/της. [πχ. ονοματεπώνυμο, επαγγελματική ιδιότητα, εργασία, προσδοκία/ες από το εργαστήριο]

Στη συνέχεια με αξιοποίηση της τεχνικής του καταγισμού ιδεών ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να διατυπώσουν τις απόψεις στο ερώτημα: *«Με ποιους τρόπους/εργαλεία μπορεί να αξιοποιηθεί η τέχνη στην εκπαιδευτική διεργασία;»*

Κατόπιν διανεμήθηκε στους συμμετέχοντες έντυπο με στοιχεία της ταινίας «Το καναρινί ποδήλατο».

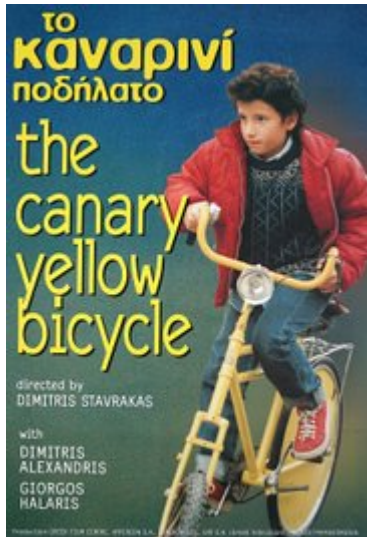
Ακολούθησε η παρουσίαση επιλεγμένων αποσπασμάτων της ταινίας διάρκειας 10'. Έπειτα οι συμμετέχοντες στο εργαστήριο εργαζόμενοι σε μικρές ομάδες επεξεργάστηκαν τα ερωτήματα: 1) *Με ποιο τρόπο ο εκπαιδευτής μπορεί να γίνει αποτελεσματικός κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διεργασίας;* 2) *Ποιες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες πρέπει να διαθέτει για να το πετύχει;* και ανακοίνωσαν τις απόψεις τους στην ολομέλεια.

Στη συνέχεια αξιοποιήθηκε το μοντέλο παρατήρησης και ανάλυσης έργων τέχνης του με στόχο να αναδυθούν: α) η σημασία της δημιουργικής διάστασης του ρόλου του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού για τη διαμόρφωση θετικού μαθησιακού κλίματος και β) η σημασία της χρήσης της τέχνης για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού.

Αναλυτικά τα στάδια του μοντέλου Perkins περιγράφονται ως εξής:

Πρώτη Φάση: Χρόνος για παρατήρηση

Στη φάση αυτή ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να παρακολουθήσουν ένα δεκάλεπτο απόσπασμα της ταινίας *«Το Καναρινί Ποδήλατο»* και στη συνέχεια να αναφέρουν τι είδαν, τι αισθάνθηκαν και τι παρατήρησαν.



Οι συμμετέχοντες διατύπωσαν τα ακόλουθα:

«Είδαμε μαθητές σε μια σχολική τάξη.»

«Είδαμε το δάσκαλο να συζητά με το διευθυντή.»

«Είδαμε το δάσκαλο να τρώει και να συζητά με την οικογένειά του.»

«Είδαμε το δάσκαλο να εκτελεί το καθήκον του με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.»

«Αισθανθήκαμε αρνητικά συναισθήματα ενός παραδοσιακού πλαισίου»

«Αισθανθήκαμε ανακούφιση.»

«Αισθανθήκαμε αμηχανία.»

«Παρατηρήσαμε τον αγωνία του δασκάλου.»

«Παρατηρήσαμε τις δυσκολίες και τα εμπόδια που κλήθηκε να ξεπεράσει.»

«Παρατηρήσαμε το ρόλο του κοινωνικού και σχολικού περιβάλλοντος στην προσπάθεια του δασκάλου.»

Δεύτερη Φάση: Ευρεία και περιπετειώδης παρατήρηση

Σε αυτή τη φάση ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις απορίες τους από την παρακολούθηση του αποσπάσματος της ταινίας.

Οι απορίες που διατύπωσαν ήταν οι παρακάτω:

«Γιατί είναι μετωπική η διάταξη των θρανίων;»

«Τι μάθημα κάνουν;»

«Σε ποιους μαθητές απευθύνεται ο δάσκαλος;»

«Ποια η προσέγγιση του δασκάλου απέναντι στον Λευτέρη;»

«Πως τον πλησιάζει;»

«Με ποιο τρόπο τον ενθαρρύνει;»

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δώσουν ένα τίτλο στο απόσπασμα της ταινίας που παρακολούθησαν.

Οι τίτλοι που έδωσαν είναι:

«Ο δάσκαλος ως φορέας αλλαγής».

«Ένας μπορεί να κάνει τη διαφορά.»

«Αγωνιζόμενος εκπαιδευτικός.»

«Ο δάσκαλος που αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα»

Εντοπισμός εκπλήξεων

Κατόπιν ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αναφέρουν τι τους εντυπωσίασε, τι τους δημιούργησε απορίες/έκπληξη από το απόσπασμα της ταινίας που είδαν.

Οι συμμετέχοντες απάντησαν ως εξής:

«Η αντίδραση του δασκάλου απέναντι στο Διευθυντή.»

«Το πείσμα του δασκάλου να πετύχει ο μαθητής.»

«Γιατί έδωσε το συγκεκριμένο ρόλο του ταμιά στον μαθητή.»

«Η αντίδραση/απάντηση που έδωσε ο πατέρας του δασκάλου στον τελευταίο.»

Τρίτη Φάση: Ευρεία και περιπετειώδης παρατήρηση: Λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση

Σε αυτή τη φάση οι συμμετέχοντες επιχείρησαν να ερμηνεύσουν σε μεγαλύτερο βάθος τα ακόλουθα:

- *Ερμηνεία εκπλήξεων*

Έκπληξη προκάλεσε ότι οι συμμαθητές δεν βοηθούν τον μαθητή με τις μαθησιακές δυσκολίες. Απογοητεύονται μάλιστα όταν δίνεται σε αυτόν ένας σημαντικός ρόλος, όπως ο ρόλος του ταμιά στη σχολική έκθεση.

- *Ερμηνεία εντυπώσεων*

Εντύπωση προκάλεσε που ο δάσκαλος αντέδρασε στο κατεστημένο, την παράδοση και αποφάσισε να βοηθήσει με δική του πρωτοβουλία τον μαθητή.

- *Ερμηνεία συναισθημάτων*

Οι συμμετέχοντες αισθάνθηκαν την απογοήτευση των συμμαθητών όταν ο σπουδαιότερος ρόλος δόθηκε στον χειρότερο μαθητή. Αλλά οι ίδιοι οι συμμετέχοντες ένοιωσαν ανακούφιση για την επανάσταση του δασκάλου ενάντια στο κατεστημένο.

Στο επόμενο βήμα διατυπώθηκε το κριτικό ερώτημα που αφορά στο απόσπασμα της ταινίας:

«Πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση αποτελεσματικού μαθησιακού κλίματος;»

Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες εργάστηκαν σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων και απάντησαν στο ερώτημα ως εξής:

«Το απόσπασμα δείχνει ότι από το δάσκαλο εξαρτάται η δυναμική της ομάδας;».

«...πολύ σπουδαίος ο ρόλος του για να διατηρήσει την παρακίνηση των μαθητών στο να μαθαίνουν και να γίνονται καλύτεροι...».

«...Η επικοινωνία και η διάθεση του δασκάλου είναι πολύ σημαντικά στοιχεία για την ενθάρρυνση των μαθητών...».

Τέταρτη Φάση: Ανασκόπηση της διεργασίας

Σε αυτό το σημείο ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να εργαστούν ομαδικά και να διατυπώσουν το μήνυμα το οποίο θέλησε να μας μεταφέρει το απόσπασμα της ταινίας, μετά απ' όλα όσα συζητήθηκαν. Πιο συγκεκριμένα ζητήθηκε να διατυπώσουν την άποψή τους σχετικά με τη συμβολή του αποσπάσματος της ταινίας στην προσέγγιση του κριτικού ερωτήματος. Οι συμμετέχοντες διατύπωσαν την άποψη πως *«...το απόσπασμα από το συγκεκριμένο έργο τέχνης τους βοήθησε στο να προσεγγίσουν σε βάθος τις διαστάσεις του κριτικού ερωτήματος...»*

Οι συμμετέχοντες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι *«...η τέχνη είναι πολύ σημαντική για την δημιουργική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτή αλλά χρειάζεται ικανότητες και γνώσεις για να μπορεί κανείς να την αξιοποιήσει εποικοδομητικά και δημιουργικά στη μαθησιακή διεργασία...»*

Το εργαστήριο ολοκληρώθηκε με μια σύντομη συζήτηση- αναστοχασμό για την όλη διαδικασία που ακολουθήθηκε. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι *«...τους φάνηκε πολύ ενδιαφέρουσα και καινοτόμα η διαδικασία γιατί κατάφεραν να εκφραστούν ελεύθερα και να κατανοήσουν τις πολλαπλές διαστάσεις του ρόλου του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού...».*

6. Συμπεράσματα

Από την υλοποίηση του εργαστηρίου διαπιστώνουμε πως η εκπαίδευση μέσα από την αξιοποίηση κατάλληλων και ποιοτικών έργων τέχνης συμβάλλει στην πραγματοποίηση ολοκληρωμένης μάθησης. Στο πλαίσιο αξιοποίησης της συγκεκριμένης μεθόδου ενεργοποιείται η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η συναισθηματική έκφραση και η φαντασία των εκπαιδευόμενων (Κόκκος, 2011:11).

Τα έργα τέχνης ενεργοποιούν τη στοχαστική διάθεση των συμμετεχόντων και τους παρέχουν τα κατάλληλα εναύσματα ώστε να μαθαίνουν με βιωματικό τρόπο μέσα κατάλληλη αξιοποίηση των εμπειριών τους. Με αυτό τον τρόπο η μάθηση γίνεται μια ευχάριστη διαδικασία.

Η αξιοποίηση έργων τέχνης για εκπαιδευτικούς σκοπούς αποτελεί μια σύγχρονη μέθοδο διδασκαλίας η οποία εκτός από την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της αισθητηριακής αντίληψης προσφέρει πολλαπλά οφέλη στους εκπαιδευόμενους. Οι

εκπαιδευόμενοι αναπτύσσονται γνωστικά, ψυχοκινητικά, συναισθηματικά και αισθητικά, δηλαδή ολιστικά. Η ανάπτυξη αυτή συμβάλλει στην βαθύτερη αντίληψη και κατανόηση όχι μόνο του εαυτού τους αλλά και της πραγματικότητας που τους περιβάλλει (Μέγα, 2011:62).

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι στο πλαίσιο της μεθόδου μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να σέβονται τις ιδέες, τις αντιλήψεις και τις αξίες των άλλων καθώς αντιλαμβάνονται και εμβαθύνουν σε αυτές μέσα από την παρατήρηση έργων τέχνης.

Παράλληλα αποκτούν ενσυναίσθηση κατανοώντας τις σκέψεις, τα συναισθήματα και το σύστημα αξιών των «άλλων» όπως αυτά εκφράζονται στα έργα τέχνης συγκρίνοντάς τα με το δικό τους σύστημα αξιών. Επιπρόσθετα καλλιεργούν την στοχαστική τους ικανότητα μέσα από την παρατήρηση έργων τέχνης προβαίνουν σε ερμηνεία συμβόλων και σε αναγνώριση σχέσεων. Τέλος, αναπτύσσουν τη δημιουργική τους σκέψη αξιοποιώντας τη φαντασία και την εφευρετικότητα τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Ανδρεαδάκης, Ν. (2010). *Αποτελεσματικός Εκπαιδευτικός*, Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Γκότοβος, Α. (1997). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση-Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg

Fullan, M & Hargreaves, A.(1993). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Πατάκης.

Κόκκος, Α., & Μέγα, Γ. (2007). Ερευνητικό έργο σε εξέλιξη: Κριτικός στοχασμός και τέχνη στην εκπαίδευση, *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, 12, 16-21.

Κόκκος, Α.(2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κούσουλας, Φ., & Μέγα, Γ. (2005). Γλώσσα και Τέχνη: Πρόταση για μια δημιουργική διδασκαλία. Έρευνα σε εκπαιδευόμενους του Δημοτικού Σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 120-133.

Μέγα, Γ. (2002). *Οι τέχνες ως μέσο αποτελεσματικής μάθησης: Το παράδειγμα του γλωσσικού μαθήματος*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Επιστημών Αγωγής, Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Μέγα, Γ. (2011). Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην Εκπαίδευση. Στο *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, τ. Α Γενικό Μέρος*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 62-80.

Κρίβας, Σ.(2007). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη, Βασική Θεματική*, Αθήνα: Gutenberg.

Πασιαρδής, Γ.(2001). *Το σχολικό κλίμα*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Φραγκούλης, Ι. (2014). *Τοπική Ιστορία Εκπαιδευτικό Υλικό για τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ξενογλωσσες

Anderson, T. (1993). Defining and structuring art criticism for education. *Studies in Art Education, A Journal of Issues and Research*, 34, 199-208.

Beaudoin, N. & Taylor, M. (2004). *Creating a positive school culture: how principals and teachers can solve problems together*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Broudy, S. (1972). *The Enlightened Cherishing: An Essay on Aesthetic Education*. Urbana, IL: University of Illinois Press and Kappa Delta Pi.

Campbell, J, Kyriakides, L, Muijs, D., & Robinson, W. (2004). *Assessing Teacher Effectiveness: A Differentiated Model*. London: Routledge/Falmer.

Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven and London: Yale University Press.

Feldman, E. (1967). *Arts as Image and Idea*. New Jersey: Prentice Hall.

Fowler, Ch. (1996). *Strong Arts, Strong Schools*. London: Oxford University Press.

Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. California, Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.

Perkins, D.(1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. California, Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.

Phillips, N. & Fragoulis, I.(2012). The use of art in the Teaching Practice for Developing Communication Skills in adult, *International Education Studies*, 2:132-138.

Vernon, E.(1989). The nature-nurture problem in creativity, *Handbook of Creativity*, New York: Plenum Publishing Corp.

Επίλυση σύγκρουσης μαθητών μέσω προσομοίωσης κατάστασης

Μαρία Χρήστου

Δασκάλα, Υποψήφια Διδάκτωρ Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό
Πανεπιστήμιο

xristou273@gmail.com

Περίληψη

Η διαχείριση των συγκρούσεων των μαθητών είναι ένα θέμα που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, καθώς επηρεάζει το συναισθηματικό κλίμα της τάξης, τη δυναμική της ομάδας των μαθητών, τις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και κατ' επέκταση την εκπαιδευτική πράξη. Σκοπός του βιωματικού εργαστηρίου ήταν η παρουσίαση του τρόπου προσέγγισης ενός πραγματικού συγκρουσιακού περιστατικού μεταξύ μαθητών της ΣΤ' Δημοτικού μέσα από μια προσομοίωση κατάστασης. Η βιωματική συμμετοχή στη συγκεκριμένη τεχνική έδωσε τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να κατανοήσουν τον τρόπο αξιοποίησής της κατά την εκπαιδευτική διεργασία. Στη συζήτηση, που ακολούθησε με τους συμμετέχοντες του εργαστηρίου, αναδείχθηκε η συμβολή της προσομοίωσης κατάστασης για την καλλιέργεια πτυχών της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των μαθητών. Επίσης, αναδείχθηκαν ο ρόλος που παίζει το πλαίσιο μάθησης, η κουλτούρα του σχολείου, ο ρόλος των γονέων, η εξοικείωση του εκπαιδευτικού με τη χρήση βιωματικών εκπαιδευτικών τεχνικών για την προσέγγιση αντίστοιχων περιστατικών καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης.

Λέξεις κλειδιά: Βιωματική μάθηση, σύγκρουση μαθητών, προσομοίωση κατάστασης, κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, ενσυναίσθηση

Abstract

Managing student conflicts is a matter of concern for teachers of all levels, as it affects the classroom's emotional ambience, the dynamics of the group of pupils, the teacher's relationship with the pupils and thus the educational act. The purpose of the experiential workshop was to present a way of approaching a real conflict between students of the 6th grade of Primary School through a simulation of the situation. Experiential participation in this technique has enabled participants to understand how to use it during the educational process. In the discussion that followed with the participants of the workshop, it was emerged the contribution of the simulation of the situation to the cultivation of aspects of pupils' critical thinking and creativity. The role of the learning framework, the culture of the school, the role of the parents, the familiarization of the educator with the use of experiential educational techniques for the approaching of the daily incidents of education were also highlighted.

Keywords: Experiential learning, student conflict, simulation of the situation, critical thinking, creativity, empathy

Ο ρόλος της βιωματικής μάθησης κατά την εκπαιδευτική διεργασία

Ένας από τους βασικούς σκοπούς του σχολείου είναι να εφοδιάσει τους μαθητές με κατάλληλα εργαλεία και ικανότητες διά βίου μάθησης, που θα τους δώσουν τη δυνατότητα να τα αξιοποιήσουν στην ενήλικη ζωή τους, προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και να ανταποκριθούν στον ρόλο τους ως ενεργοί πολίτες (ΔΕΠΠΣ, 2003). Με τον όρο μάθηση δεν αναφερόμαστε μόνο στην απόκτηση γνώσεων, αλλά και στην καλλιέργεια οριζόντιων ικανοτήτων των εκπαιδευομένων, όπως κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, ενσυναίσθηση, ανάληψη πρωτοβουλιών, επικοινωνία. Προς αυτή την κατεύθυνση στοχεύει η χρήση βιωματικών μαθησιακών διαδικασιών, οι οποίες προάγουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών.

Πολλοί μελετητές έχουν αναφερθεί στον ρόλο της βιωματικής μάθησης κατά την εκπαιδευτική διεργασία. Ο Dewey (1938) ανέδειξε τη σχέση εκπαίδευσης και εμπειρίας αναφέροντας ότι η εκπαίδευση είναι «μια εξέλιξη στα όρια της εμπειρίας, προέρχεται από την εμπειρία και προορίζεται τελικά για την εμπειρία» (βλ. όπ., σ.18), δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην αξιοποίηση της εμπειρίας κατά την εκπαιδευτική πράξη. Αναφέρει ότι «η εμπειρία μένει εντελώς μετέωρη αν δεν τη συλλάβουμε ως σχέδιο απόφασης πάνω στη διδακτέα ύλη, στις μεθόδους διδασκαλίας και πειθαρχίας, στον υλικό εφοδιασμό και την κοινωνική οργάνωση του σχολείου» (βλ. όπ. σ. 18). Σύμφωνα με τον Mezirow (1991) η βιωματική μάθηση προσφέρεται ως μέσο ενδυνάμωσης των εκπαιδευομένων, καθώς μέσω της ενεργούς συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διεργασία αποκτούν επίγνωση του τρόπου που μαθαίνουν, καλλιεργούν πτυχές του κριτικού στοχασμού, αποκτούν σταδιακά έλεγχο των πράξεών τους και κατ' επέκταση της ζωής τους και ενδεχομένως μπορούν να συνεισφέρουν στην κοινωνική αλλαγή. Αλλά και στο πεδίο της δυναμικής της ομάδας η βιωματική μάθηση παίζει πρωτεύοντα ρόλο. Οι βιωματικές ομαδικές ασκήσεις διευκολύνουν τη συναλλαγή μεταξύ των μελών της ομάδας, διευκολύνουν στη σύνδεση της διεργασίας της ομάδας με το γνωστικό αντικείμενο, συμβάλλουν στην καλλιέργεια των ικανοτήτων της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της ενσυναίσθησης, αυξάνουν την πιθανότητα διεύρυνσης του αντιληπτικού πεδίου των εκπαιδευομένων και της αλλαγής στάσεων αυτών (Πολέμη – Τοδούλου, 2003). Και ο Illeris τονίζει την αξιοποίηση του βιώματος κατά την εκπαιδευτική διεργασία, καθώς περιλαμβάνει σημαντικά στοιχεία του *περιεχομένου* και της *γνώσης*, αναφέροντας ότι κατανοούμε κυρίως όσα θεωρούμε σημαντικά για εμάς, της *υποκίνησης*, καθώς δεσμευόμαστε συναισθηματικά στη διεργασία μάθησης που συμμετέχουμε, και του *κοινωνικού στοιχείου*, με την έννοια ότι όσα μαθαίνουμε δεν είναι απλά σημαντικά για εμάς, αλλά επηρεάζουν και τις σχέσεις μας με τον κόσμο γύρω μας (Illeris, 2015).

Οι συγκρούσεις των μαθητών στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη

Οι συγκρούσεις των μαθητών είναι ένα θέμα μείζονος σημασίας για τους εκπαιδευτικούς, καθώς αποτελούν μέρος του κρυφού Αναλυτικού Προγράμματος (Βρεττός&Καψάλης, 1999) και της καθημερινής σχολικής ζωής.

Προκειμένου να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά η σύγκρουση των μαθητών, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να λάβει υπόψη του όλες τις διαστάσεις της μάθησης, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στην υποκίνηση και στον ρόλο που παίζει το πλαίσιο μάθησης σε ό,τι αφορά στην αλληλεπίδραση (Illeris, 2015). Οι μαθητές για να καταλήξουν σε αποτελεσματική επίλυση της σύγκρουσης είναι ανάγκη να κατανοήσουν όλες τις πτυχές της βιωματικά. Η επίπληξη και στη συνέχεια η απλή συμβουλευτική εκ μέρους του εκπαιδευτικού, όπως επίσης και η κατά μέτωπο αντιμετώπιση του θέματος αυτού, συνήθως δεν επιφέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Αντιθέτως, όπως προαναφέρθηκε, η αξιοποίηση βιωματικών εκπαιδευτικών τεχνικών και η έμμεση αντιμετώπιση του συγκρουσιακού περιστατικού δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αντιμετωπίσουν την κατάσταση ολόπλευρα, να έρθουν αντιμέτωποι με τις λανθασμένες αντιλήψεις τους σε σχέση με τον τρόπο συμπεριφοράς τους, να αντιμετωπίσουν το θέμα κριτικά αναλογιζόμενοι την προσωπική τους ευθύνη, να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση τοποθετώντας τον εαυτό τους στη θέση του άλλου (Κόκκος, 2005β).

Η προσομοίωση κατάστασης ως μέσο επίλυσης των συγκρούσεων των μαθητών

Η προσομοίωση είναι εκπαιδευτική τεχνική, κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι αναπαριστούν νοητά μια κατάσταση που ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Καλούνται να τοποθετήσουν τον εαυτό του στη θέση ορισμένων προσώπων, να αντιληφθούν πώς θα σκέφτονταν και θα συμπεριφέρονταν αυτά τα πρόσωπα μέσα σε συγκεκριμένες συνθήκες και να αντιδράσουν όπως αυτά, σαν να αντιμετώπιζαν τις ίδιες καταστάσεις (Κόκκος, 2005β).

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική τεχνική προσφέρεται ως μέσο καλλιέργειας πολλαπλών οριζόντιων ικανοτήτων των μαθητών, αναφέροντας ενδεικτικά την επικοινωνία μεταξύ τους εντός των ομάδων εργασίας, την ενεργητική ακρόαση προκειμένου να ακουστούν οι διάφορες απόψεις εντός της ομάδας και να καταλήξουν σε ένα κοινό συλλογισμό (Βρεττός, 2003), την ενσυναίσθηση, αφού καλούνται να τοποθετήσουν τον εαυτό τους στη θέση κάποιου άλλου και να προτείνουν λύση στο πρόβλημα (Goleman, 2011), τη δημιουργικότητα, αφού παράγουν νέα και πρωτότυπα προϊόντα σκέψης (Piaget, 1953), την κριτική σκέψη, αναφέροντας ότι η προβληματική κατάσταση προσεγγίζεται από διάφορες οπτικές γωνίες, ακολουθεί σύνθεση των απόψεων και εξάγονται συμπεράσματα (Ennis&Norris, 1989).

Επίσης, δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα ενίσχυσης των δύο περιοχών μάθησης που διακρίνει ο Habermas: την εργαλειακή και την επικοινωνιακή. Η εργαλειακή μάθηση σχετίζεται με την επίτευξη ενός στόχου μέσω του ελέγχου των στοιχείων του περιβάλλοντος και των πεποιθήσεών μας που σχετίζονται με την εκάστοτε προβληματική κατάσταση, όπως επίσης και με την ανάλυση των συνεπειών που ενδέχεται να επιφέρουν οι πράξεις μας (Mezirow, 2007). Από την άλλη μεριά, η επικοινωνιακή μάθηση, δηλαδή η μάθηση που στοχεύει στην κατανόηση αυτών που εννοούν οι άλλοι κατά την επικοινωνία τους μαζί μας, «συχνά εμπλέκει συναισθήματα, προθέσεις, αξίες και ηθικά ζητήματα» (βλ. όπ. , σ. 48). Όπως είναι προφανές, η εν λόγω εκπαιδευτική τεχνική ενδείκνυται για την ανάπτυξη τόσο της εργαλειακής, όσο και της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών.

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική τεχνική βοηθά τους μαθητές να έρθουν αντιμέτωποι με καταστάσεις που βιώνουν καθημερινά ως εξωτερικοί παρατηρητές, να κρίνουν τις πράξεις τους, να τοποθετήσουν τον εαυτό τους στη θέση του άλλου και

να αλλάξουν τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς, ακριβώς επειδή παύουν να αισθάνονται ότι οι πρώτες σκέψεις τους καθορίζουν τη συμπεριφορά τους. Κάνουν επομένως ένα βασικό βήμα μετασχηματισμού του τρόπου σκέψης και κατ' επέκταση της συμπεριφοράς τους (Kegan, 2007· Brookfield, 2012).

Μεθοδολογία υλοποίησης βιωματικού εργαστηρίου

Σκοπός του βιωματικού εργαστηρίου ήταν η παρουσίαση του τρόπου προσέγγισης πραγματικού συγκρουσιακού περιστατικού μεταξύ μαθητών της ΣΤ' Δημοτικού μέσω προσομοίωσης κατάστασης.

Αρχικά μέσω καταιγισμού ιδεών οι συμμετέχοντες ανέφεραν τους λόγους για τους οποίους θεωρούμε σημαντική την επίλυση σύγκρουσης των μαθητών κατά την εκπαιδευτική πράξη. Ενδεικτικά ανέφεραν ότι σχετίζεται άμεσα με τη μαθησιακή διαδικασία, αποτελεί μέσο έκφρασης συναισθημάτων και αναγκών των μαθητών, είναι σημαντική για τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές ενηλίκων γιατί αποτελεί ένα βαρόμετρο για το συναισθηματικό κλίμα της τάξης και ένα μέσο επίτευξης γενικότερων μαθησιακών στόχων.

Κατόπιν παρουσιάστηκε στους συμμετέχοντες το πραγματικό περιστατικό σύγκρουσης των μαθητών:

Κατά τη διάρκεια ενός διαλείμματος δύο μαθήτριες, η Άννα και η Μάρθα (τα ονόματα είναι φανταστικά και χρησιμοποιούνται για λόγους ευκολίας) λογόφεραν πολύ άσχημα για άγνωστο λόγο, ποτέ δεν μας είπαν το γιατί, και ο τσακωμός τους συνεχίστηκε και μετά το πέρας του διαλείμματος κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Αγγλικών, ανταλλάσοντας χαρτάκια μεταξύ τους με υβριστικά σχόλια. Στο επόμενο διάλειμμα, η Άννα είπε στα αγόρια της τάξης ότι η Μάρθα δήλωσε πως θέλει να αναπτύξει πιο στενές σχέσεις μαζί τους. Τα αγόρια άρχισαν να χλευάζουν τη Μάρθα και το θέμα πήρε τεράστιες διαστάσεις. Η Μάρθα έκλαιγε, έβρισε πολύ άσχημα την Άννα, την χτύπησε και τελικά έκλαιγε και η Άννα. Το διδακτικό μου ωράριο είχε τελειώσει, αλλά συνέχιζα να παρευρίσκομαι στον χώρο του σχολείου και είδα τις δύο μαθήτριες στον διάδρομο την ώρα του διαλείμματος σε έξαλλη κατάσταση. Τις ρώτησα τι συνέβη και αυτές μου εξήγησαν συνοπτικά το περιστατικό και ταυτόχρονα δήλωναν και οι δύο πως δεν ήθελαν να ξαναέρθουν στο σχολείο. Τους ζήτησα να ηρεμήσουν προς το παρόν, να μη συνεχίσουν τις λογομαχίες και τους υποσχέθηκα να συζητήσουμε το συγκεκριμένο θέμα την επόμενη ημέρα, με την προϋπόθεση ότι θα έρχονταν και οι δύο στο σχολείο. Στην αρχή δεν συμφωνούσαν, όμως τους εξήγησα, στην καθεμία ξεχωριστά, ότι ο μόνος τρόπος για να βρεθεί μια λύση ήταν να συζητηθεί το συγκεκριμένο θέμα και να καταλήξουμε σε μία λύση. Αν απείχαν από το πρόβλημα, δεν θα υπήρχε ποτέ περίπτωση αυτό να λυθεί και ενδεχομένως να αποκατασταθούν οι σχέσεις τους.

Στη συνέχεια, μέσω ομαδικής συζήτησης προτάθηκαν τρόποι αντιμετώπισης του περιστατικού. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ενδεικτικά την κατ' ιδίαν συζήτηση του εκπαιδευτικού με τις μαθήτριες που εμπλέκονταν άμεσα στο περιστατικό, την ενημέρωση των γονέων αυτών, τον σχεδιασμό ενός προγράμματος πρόληψης αντίστοιχων περιστατικών που να αφορά όλους τους μαθητές της τάξης, η υλοποίηση του οποίου να υλοποιηθεί καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, η ενημέρωση των υπόλοιπων εκπαιδευτικών και της Διεύθυνσης του σχολείου. Στο σημείο αυτό η εισηγήτρια ανέφερε τους προβληματισμούς της σχετικά με τον τρόπο επίλυσης της

σύγκρουσης των μαθητών. Συγκεκριμένα ανέφερε ότι υπήρχαν κατά τη γνώμη της τρεις τρόποι προσέγγισης του θέματος:

A) Να αποσιωπηθεί και με τον καιρό να ξεχαστεί.

B) Να γίνει μία εισήγηση σε όλη την τάξη για τη συμπεριφορά τους και να «νουθετήσει» τις δύο μαθήτριες.

Γ) Να προσεγγιστεί το θέμα έμμεσα με μία προσομοίωση κατάστασης, όπως και έγινε.

Οι λόγοι που την οδήγησαν στην επιλογή του συγκεκριμένου τρόπου επίλυσης του συγκρουσιακού περιστατικού ήταν οι εξής:

- Θα δινόταν η ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους για ένα ανάλογο θέμα, χωρίς να θίγεται προσωπικά κανένας.

- Οι μαθητές θα τοποθετούσαν τον εαυτό τους στη θέση του άλλου και με αυτόν τον τρόπο θα καλλιεργούσαν την ενσυναίσθησή τους (Goleman, 2011).

- Οι μαθητές θα μπορούσαν να αντιληφθούν σε βάθος τις αμοιβαίες επιπτώσεις που έχει η συμπεριφορά καθενός στη συμπεριφορά των άλλων και θα μπορούσαν να κάνουν αναγωγές σε πραγματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν καθημερινά (Κόκκος, 2005β).

- Θα τους δινόταν η ευκαιρία να αντιμετωπίσουν το περιστατικό από διάφορες οπτικές γωνίες και να προτείνουν τρόπους αντιμετώπισής του, αναλογιζόμενοι κάθε φορά τις επιπτώσεις που ενδέχεται να επιφέρει κάθε ιδέα ή πράξη τους, καλλιεργώντας με αυτόν τον τρόπο την κριτική τους σκέψη, όπως αναφέρει και ο Dewey (Κόκκος, 2010β).

- Τέλος, οι μαθητές θα μπορούσαν να έρθουν αντιμέτωποι με τις βαθύτερες σκέψεις και αντιλήψεις τους, υποδυόμενοι ένα συγκεκριμένο ρόλο και θα μπορούσαν ενδεχομένως να τις μετασχηματίσουν με δημιουργικό τρόπο (Κόκκος, 2005β).

Κατόπιν, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμμετάσχουν στην προσομοίωση κατάστασης όπως ακριβώς είχε υλοποιηθεί και στο σχολείο. Στόχος ήταν να εντοπιστούν ομοιότητες και διαφορές των απαντήσεων των συμμετεχόντων με τις απαντήσεις των ανηλίκων μαθητών και να ακολουθήσει συζήτηση.

Παρουσίαση προσομοίωσης κατάστασης

«Δύο πολύ καλοί φίλοι, ο Νίκος και ο Πέτρος, πηγαίνουν στο ίδιο σχολείο και είναι στην ίδια τάξη. Ο Νίκος παίζει πολύ καλό ποδόσφαιρο και είναι τερματοφύλακας, όταν παίζουν όλοι μαζί στο διάλειμμα. Ο Πέτρος παίζει εξίσου καλό ποδόσφαιρο και είναι επίσης τερματοφύλακας. Μία ημέρα, οι δύο φίλοι μάλωσαν πολύ άσχημα και ο Πέτρος, μέσα στα νεύρα του, πήγε και είπε στα αγόρια ότι ο Νίκος δεν θέλει πλέον να παίζει μαζί τους στα διαλείμματα και προτιμά να παίζει με τα κορίτσια τα δικά τους παιχνίδια. Το ίδιο είπε και στα κορίτσια. Τα αγόρια παραξενεύτηκαν, αλλά δεν είπαν τίποτα. Τα κορίτσια από την άλλη μεριά, άρχισαν να γελούν και να χλευάζουν τον Νίκο, ο οποίος νευρίασε πάρα πολύ και άρχισε να κλαίει. Ο Νίκος βρήκε τον Πέτρο, τσακώθηκαν πολύ άσχημα και μάλιστα τον χτύπησε. Τόσο ο Πέτρος, όσο και ο Νίκος στο τέλος της ημέρας δήλωσαν πως δεν θέλουν να κάνουν ξανά παρέα και πως δεν θα ήθελαν να ξαναέρθουν στο σχολείο. Τα κορίτσια συνέχισαν να χλευάζουν, αυτή τη φορά και τους δύο, ενώ τα

αγόρια απλά παρακολουθούσαν τα δράματα. Το ίδιο βράδυ, πριν κοιμηθούν όλοι τους: ο Νίκος, ο Πέτρος, τα κορίτσια και τα αγόρια, σκέφτηκαν τι συνέβη στο σχολείο.

Θα ήθελα να γράψετε τον εσωτερικό μονόλογο των παιδιών από τη μεριά του Νίκου, του Πέτρου, των κοριτσιών και των αγοριών για το συγκεκριμένο θέμα.»

Οι συμμετέχοντες, αφού κατέγραψαν ανά ομάδα τους εσωτερικούς μονολόγους, στη συνέχεια τους ζητήθηκε από την εισηγήτρια να τους διαβάσουν δυνατά και καθεμία από τις υπόλοιπες ομάδες να κάνει ένα σύντομο σχόλιο σε αυτά που άκουσε. Συγκεκριμένα τους είπε: «Αν μπορούσαμε να ακούσουμε τον εσωτερικό μονόλογο του καθενός, τι σχόλιο θα κάναμε;» Μετά το πέρας της παραπάνω διαδικασίας, ζήτησε από τους συμμετέχοντες ανά ομάδα να προτείνουν μία λύση στο συγκεκριμένο περιστατικό. Συγκεκριμένα τους είπε: «Τι συμβουλή θα δίνετε ως εξωτερικοί παρατηρητές (και αφού γνωρίζετε τις βαθύτερες σκέψεις όλων) στους συγκεκριμένους φίλους, στα κορίτσια και στα αγόρια;»

Αποτελέσματα εργαστηρίου

Η βιωματική συμμετοχή των συμμετεχόντων στη συγκεκριμένη τεχνική τους έδωσε τη δυνατότητα να κατανοήσουν τον τρόπο αξιοποίησής της κατά την εκπαιδευτική διεργασία. Ακολούθησε παρουσίαση των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές κατά την υλοποίηση της προσομοίωσης και έγινε σύγκριση με τις απαντήσεις που είχαν δοθεί από τους συμμετέχοντες του εργαστηρίου. Στο σημείο αυτό παρατηρήθηκε ότι υπήρξε μεγάλη ομοιότητα στην καταγραφή των βαθύτερων σκέψεων των ρόλων της προσομοίωσης, όπως επίσης και στα σχόλια που έκαναν, όταν άκουγαν τις σκέψεις αυτές. Ωστόσο, υπήρξε απόκλιση στην επίλυση της σύγκρουσης που έδωσαν οι μαθητές και οι συμμετέχοντες του εργαστηρίου. Συγκεκριμένα, οι μαθητές εστίασαν στην ουσιαστική συζήτηση που χρειάζεται να υπάρξει μεταξύ των δύο ατόμων που συγκρούστηκαν, στη μη εμπλοκή ατόμων που δεν τους αφορά το περιστατικό και στον ρόλο της ομάδας των συνομηλίκων για την εξισορρόπηση της κατάστασης, ώστε να μην διογκώνονται τέτοιου είδους περιστατικά. Οι συμμετέχοντες του εργαστηρίου ανέδειξαν κυρίως τον ρόλο του εκπαιδευτικού για την επίλυση τέτοιου είδους συγκρούσεων, των γονέων, της κουλτούρας του σχολείου, της ίδιας της κοινωνίας και των προτύπων που προβάλλονται. Τέλος, ακολούθησε συζήτηση για τα οφέλη της εν λόγω τεχνικής και τις ενδεχόμενες δυσκολίες που προκύπτουν κατά την υλοποίησή της. Καταλήξαμε στο ότι αντίστοιχες τεχνικές είναι ανάγκη να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής, ίσως και μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, στα οποία να εμπλέκονται και άλλοι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, αναφέρθηκε η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χρήση βιωματικών τεχνικών και στον προσανατολισμό που χρειάζεται να έχει ολόκληρη η σχολική μονάδα ως προς την αντιμετώπιση αυτού του ζητήματος μείζονος σημασίας αξιοποιώντας τις αρχές της βιωματικής μάθησης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Βρεττός, Ι. Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Βρεττός, Ι. (2003). *Μη Λεκτική Συμπεριφορά Εκπαιδευτικού – Μαθητή*. Άσκηση με μικροδιδασκαλία. Αθήνα: Ατραπός.
- Κόκκος, Α. (2005β). «Εκπαιδευτικές Τεχνικές», κεφ.5 του διδακτικού υλικού του προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών. ΕΚΕΠΙΣ. Αθήνα.
- Κόκκος, Α. (2010β). Κριτικός στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο: Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πολέμη – Τοδούλου, Μ. (2003). Αξιοποίηση της διεργασίας της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων, κεφ 10 του εκπαιδευτικού υλικού για το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών του ΕΚΕΠΙΣ. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Kegan, R. (2007). «Ποιο «σχήμα» μετασχηματίζει; Μια δομο – αναπτυξιακή προσέγγιση στη Μετασχηματίζουσα Μάθηση». Στο: J. Mezirow & Συνεργάτες. *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο: J. Mezirow & Συνεργάτες. *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Dewey, J. (1938, 1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.
- Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Brookfield, S. (2012). *Teaching for Critical Thinking*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Ennis, R. & Norris, St. (1989). *Evaluating Critical Thinking*. Pacific Grove, CA: Critical thinking Press and Software.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Piaget, J. (1953). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press, Inc.

Διαδικτυακές αναφορές (όπως προσπελάστηκαν στις 17/07/2017)

- ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) (2003). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf

**Δημιουργικότητα/Υποκίνηση στην καθημερινή
εκπαιδευτική πράξη**

Κίνητρα και εμπόδια στην εκπαίδευση ενηλίκων.
Καλές πρακτικές στη διαδικασία υποκίνησης της μάθησης.

Γιαννακοπούλου Ελένη, Εκπ/κός Α/θμιας Εκπ/σης

lengiann@hotmail.gr

Παχιαδάκη Ευφροσύνη, Εκπ/κός Δ/θμιας Εκπ/σης,

Msc Εκπ/κής πολιτικής και διοίκησης της Εκπ/σης

epachiad@gmail.com

Περίληψη

Η «δια βίου μάθηση» αποτελεί κομβική έννοια που κυριαρχεί στον εκπαιδευτικό λόγο και αποτελεί προϋπόθεση των οικονομικών και κοινωνικών αλλαγών που συγκροτούν τη σύγχρονη κοινωνία της Γνώσης. Οι γνώσεις, οι κοινωνικές ικανότητες, και δεξιότητες των ανθρώπων συμβάλλουν διαχρονικά στη ευημερία των κρατών, έστω και υπό τη σκιά της οικονομικής κρίσης, για την οποία μάλιστα θεωρούνται βασικά εργαλεία για την άρση των συνεπειών της και τη δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών ανάπτυξης.

Για να πραγματωθούν στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι απαραίτητη η παροχή κινήτρων και η ανάπτυξη στρατηγικών για την αντιμετώπιση των εμποδίων που αναδύονται κατά την επιμόρφωση και ανάπτυξή τους. Με την παρούσα εργασία επιχειρείται τόσο η ανάδειξη των κινήτρων όσο και των εμποδίων ως ανασταλτικός παράγοντας των ενήλικων εκπαιδευομένων, αλλά και η κατανόηση των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων του κάθε στοιχείου, προκειμένου να μπορούν να ληφθούν υπόψη για τις μετέπειτα δράσεις και να βελτιωθεί ο τρόπος χειρισμού των διαφόρων θεμάτων που προκύπτουν.

Λέξεις-κλειδιά: διά βίου μάθηση, εκπαίδευση ενηλίκων, κίνητρα-εμπόδια

Abstract

"Lifelong learning" is a vital term that dominates in the educational language and is a precondition of the economic and social changes that constitute the contemporary knowledge society. The knowledge, the social skills and attitudes of people contribute diachronically to the prosperity of the nations, even under the shade of the economic crisis, for which they are considered the basic tools for counter its consequences and creating favourable conditions of growth.

Therefore, in the field of adult education, it is essential to provide incentives and develop strategies to overcome the barriers emerged during the training and development period.

The dissertation paper in question attempts to both highlight the incentives and barriers as an inhibitor of adult learners, and provide an understanding of the advantages and disadvantages of each component, so that they can be taken into account for subsequent actions and improve the management of future issues.

Keywords: Lifelong learning, adult education, motivations -barriers

Διά βίου μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων

Η διά βίου μάθηση περιλαμβάνει τη μάθηση σε όλες τις ηλικίες (από την προσχολική έως τη μετασυνταξιοδοτική) και σε όλα τα πλαίσια, συμπεριλαμβανομένων της τυπικής, μη τυπικής ή άτυπης.

Η εκπαίδευση ενηλίκων και η διά βίου μάθηση συμβάλλει αποφασιστικά στη γνωστική, συναισθηματική, οικονομική, προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου. Κοινό μέλημα όλων των θεσμικών κειμένων είναι η δημιουργία μιας κοινωνίας με ίσες ευκαιρίες.

πρόσβασης σε όλους σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους με προτεραιότητα τον εφοδιασμό των πολιτών με τις απαραίτητες ικανότητες για την ενεργή ένταξη και αναρρίχηση στον οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό τομέα σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο.

Ήδη από το 1995 (1996 έτος διά βίου μάθησης) η διά βίου μάθηση προτάσσεται ως βασική προτεραιότητα για την Ευρωπαϊκή Ένωση, καθώς δημοσιεύεται η Λευκή Βίβλος για την Εκπαίδευση και την κατάρτιση σύμφωνα με την οποία η ιδέα της δια βίου μάθησης, με την προώθηση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης καθ' όλη τη διάρκεια του κύκλου της ζωής ανοίγει νέες προοπτικές για τη διαμόρφωση και τον τρόπο ζωής των ανθρώπων, και για τον τρόπο που διαχειρίζονται τόσο την εργασία τους όσο και τον ελεύθερο χρόνο τους.” (Το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο: Ο Νόμος 3879 “Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης” (ΦΕΚ 163/21.9.2010, τ.Α).

Στη στρατηγική της Λισαβόνας (2002 Βαρκελώνη) ορίζεται ότι μέχρι το 2010 το μέσο επίπεδο συμμετοχής στη δια βίου μάθηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση πρέπει να φθάνει το τουλάχιστον 12,5 % του πληθυσμού των ενηλίκων σε ηλικία εργασίας (25 έως 64 ετών) και ιδιαίτερα στα πλαίσια της αναθεωρημένης στρατηγικής της Λισαβόνας EU2020, σύμφωνα με την οποία ως το 2020 το 15 % τουλάχιστον των ενηλίκων κατά μέσον όρο θα πρέπει να συμμετέχει σε διά βίου μάθηση, ενώ το ποσοστό των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και κατάρτιση θα πρέπει να είναι χαμηλότερο του 10%.

Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι η εκπαίδευση ενηλίκων είναι ευεργετική τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Από τη μια συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη και ολοκλήρωση όλων των ατόμων και από την άλλη διαφυλάσσει την κοινωνική σταθερότητα, εξασφαλίζει την ισότητα των ευκαιριών για όλους στη μόρφωση, στην απασχόληση και στη συμμετοχή στα κοινά.

Έτσι σε εθνικό και διεθνές επίπεδο γίνεται προσπάθεια για την παροχή κινήτρων εκπαίδευσης σε ενηλίκους, ώστε να τους δοθεί η ευκαιρία της συμπλήρωσης της βασικής παιδείας τους, της ανάπτυξης της κοινωνικής συμμετοχής με συνέπεια τη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού τους με δεδομένη βέβαια την αλματώδη ανάπτυξη της τεχνολογίας και τη γρήγορη παλαιώση των γνώσεων που κάνει αναγκαία τη συνεχή ανανέωση και βελτίωσή της.

Ορισμός Κινήτρων

Τα κίνητρα είναι μια ψυχολογική διαδικασία η οποία διεγείρει, κατευθύνει και διατηρεί μια συμπεριφορά προς ένα στόχο (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 1999). Ο όρος κίνητρο είναι ένας πολύ γενικός όρος. Παράγεται από το ρήμα κινώ(-ούμαι). Χρησιμοποιείται για να δηλώσει καθετί που είναι ικανό να «κινήσει» το άτομο, να το ωθήσει σε δράση, να το υποκινήσει σε διάφορες μορφές συμπεριφοράς (Κωσταρίδου - Ευκλείδη 1999). «Τα κίνητρα μπορεί να ωθούν το άτομο ενεργώντας από μέσα ή να το έλκουν ενεργώντας από έξω. Κίνητρα, κατά συνέπεια, είναι τόσο οι εσωτερικές αιτίες της συμπεριφοράς, όπως τα ένστικτα, οι ορμές, οι σκοποί, τα συναισθήματα, οι διάφορες συγκινησιακές καταστάσεις, όσο και οι εξωτερικές αιτίες, όπως οι αμοιβές, τα θέλητρα ή φόβητρα, ή οι απωθητικοί ερεθισμοί» (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1999).

Το ερέθισμα προκαλεί τη δημιουργία μιας ανάγκης που μετατρέπεται (ανάλογα με την εμπειρία, τις ικανότητες αλλά και τις προσδοκίες του ατόμου) σε σύλληψη και διαμόρφωση ενός στόχου. Το άτομο θέτει το στόχο αυτό στον εαυτό του και επιδιώκει να τον επιτύχει (Ζαρίφης, 2010). Ο ρόλος της «κινήτριας δύναμης» τελειώνει τη στιγμή που η συμπεριφορά του ατόμου προσανατολίζεται προς αυτό το στόχο και μετατρέπεται σε μέσο για την πραγματοποίησή του.

Εξωτερικά είναι τα κίνητρα τα οποία δραστηριοποιούν τον άνθρωπο εξαιτίας εξωτερικών συνεπειών (χρήματα, προνόμια, αύξηση, προαγωγή, κύρος, κοινωνική θέση).

Εσωτερικά είναι τα κίνητρα που δραστηριοποιούν τον άνθρωπο με την απουσία εξωτερικής αμοιβής. Αναφέρονται σε ένα βαθύ ενδιαφέρον και απόλαυση για τη μάθηση και του γεννά αισθήματα ολοκλήρωσης.

Τα κίνητρα στους ενήλικους συνδέονται με τον εσωτερικό τους κόσμο, αλλά και με την κοινωνική διάσταση του ρόλου που θέλουν να υπηρετήσουν στη ζωή τους.

Η διερεύνηση των κινήτρων αλλά και των εκπαιδευτικών αναγκών, μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για το σχεδιασμό των προγραμμάτων που απευθύνονται σε ενήλικους εξασφαλίζοντας έτσι μεγάλα ποσοστά επιτυχίας.

Θεωρίες συμμετοχής ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες

Οι θεωρίες των κινήτρων ποικίλουν και αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα σημεία της διερεύνησης των παραγόντων που ωθούν τους εκπαιδευόμενους να παρακολουθήσουν ή να διακόψουν ένα πρόγραμμα διά βίου εκπαίδευσης.

1. Η θεωρία των Δυναμικών Πεδίων: Βασίζεται στη θεωρία των αναγκών του Maslow (1943) και για τον λόγο αυτό είναι γνωστή και ως Θεωρία Ιεράρχησης Αναγκών. Υποστηρικτής της ήταν ο Miller (1967) σύμφωνα με τον οποίο, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα είναι στοιχεία άρρηκτα συνδεδεμένα.

Στη συγκεκριμένη θεωρία, τόσο η συμμετοχή –όσο και η μη-συμμετοχή– εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το κατά πόσο ο ενήλικος είναι σε θέση να ανταποκριθεί σε μία σειρά πρωτογενών (βασικών κατά την ιεράρχηση αναγκών του Maslow) και δευτερογενών αναγκών καθώς και στην επίδραση θετικών και αρνητικών δυνάμεων

Τα ενήλικα άτομα που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα τείνουν να συμμετέχουν περισσότερο σε προγράμματα που καλύπτουν βασικές ανάγκες επιβίωσης και θα τους δώσουν καλύτερες πιθανότητες για βελτίωση της οικονομικής τους κατάστασης.

Αντίστοιχα, άτομα που προέρχονται από ανώτερα στρώματα επιδιώκουν, μέσω της συμμετοχής τους στην εκπαίδευση ενηλίκων, την ικανοποίηση αναγκών που σχετίζονται με την κοινωνική αναγνώριση και την αυτοπραγμάτωση.

Από την άλλη τα μεσαία κοινωνικά συστήματα είναι και οι καλύτεροι πελάτες εκπαιδευτικών προγραμμάτων διότι το σύστημα αξιών τους δίνει μεγάλη έμφαση στην κοινωνική κινητικότητα και στην κοινωνική θέση ενώ επιθυμούν την ικανοποίηση των βασικών αναγκών μέσα στην οικογένεια παρά μέσα στην ευρύτερη κοινωνική ομάδα.

2. Η θεωρία της Συνταύτισης : Ο Boshier (1971) διατύπωσε τη θέση ότι υπάρχουν τρεις διαφορετικοί τύποι εκπαιδευομένων (προσανατολισμένοι στους στόχους, τη δράση και τη μάθηση αντίστοιχα) και για κάθε τύπο υπάρχουν διαφορετικά κίνητρα (Καραλής 2013).

α. Οι προσανατολισμένοι στο στόχο αντιμετωπίζουν τη μαθησιακή διαδικασία ως μία σειρά επεισοδίων, καθένα από τα οποία ξεκινά με την διαπίστωση μιας ανάγκης ή ενός ενδιαφέροντος, για αυτό και δεν περιορίζονται μόνο σε ένα πρόγραμμα ή μια διδακτική μέθοδο, αλλά επιλέγουν ό,τι θεωρούν πως θα τους βοηθήσει να πετύχουν το στόχο τους, δηλαδή:

- Ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων
- Εξωτερικές προσδοκίες
- Κοινωνική συμπεριφορά
- Επαγγελματική αναβάθμιση

β. Οι Προσανατολισμένοι στη μαθησιακή διαδικασία: στην κατηγορία αυτή εντάσσονται όσοι συμμετέχοντες δεν έχουν κάποιο συγκεκριμένο στόχο, αλλά συμμετέχουν απλά και μόνο γιατί τους αρέσει να μαθαίνουν για χάρη της μάθησης και μόνο, δηλαδή το ενδιαφέρον τους είναι μόνο η γνώση.

γ. Οι Προσανατολισμένοι στην εκπαιδευτική δραστηριότητα Η κατηγορία αυτή αφορά όσους συμμετέχουν σε κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα όχι για να λύσουν απαραίτητα ένα πρόβλημα ή για να αναπτύξουν κάποια δεξιότητα, αλλά για χάρη της δραστηριότητας και μόνο, δηλαδή δε διαβάζουν, απλά συμμετέχουν για να ξεφύγουν από το οικογενειακό τους περιβάλλον ή την εργασία ή ενδεχομένως για να κοινωνικοποιηθούν ή ακόμη και για να βρουν σύντροφο, δηλαδή αναζητούν, διαφυγή από άλλες καταστάσεις.

3. Το θεωρητικό παράδειγμα «Προσδοκία-Σθένος»: Η προσέγγιση αυτή βασίζεται και αξιοποιεί τη θεωρία του Vroom (1964). Σύμφωνα με τον Rubenson (1977) ο συνδυασμός της προσδοκίας από το αποτέλεσμα μιας πράξης και της (υποκειμενικής) σημασίας ή βαρύτητας που έχει αυτό το αποτέλεσμα για ένα άτομο, είναι αυτός που κινητοποιεί κάποιον για την επίτευξη του συγκεκριμένου αποτελέσματος (Κουτούζης, 1999).

Συγκεκριμένα, η προσδοκία έχει δύο συστατικά στοιχεία, το πρώτο αναφέρεται στην ελπίδα της προσωπικής επιτυχίας μέσω της συμμετοχής σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα και το δεύτερο αναφέρεται στην ελπίδα πως η επιτυχία της συμμετοχής στην εκπαίδευση θα έχει θετικά αποτελέσματα. Το σθένος αναφέρεται κυρίως στην ίδια την εκπαίδευση και στη δύναμή της σε σχέση με τον τρόπο που επηρεάζει το ίδιο το άτομο (με τρόπο αρνητικό, θετικό ή και ουδέτερο).

4. Η θεωρία της Μετάβασης: Στηρίζεται σε έρευνες που αποδεικνύουν ότι άνθρωποι που βιώνουν μικρές ή μεγάλες αλλαγές στη ζωή τους έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες συμμετοχής σε δραστηριότητες διά βίου μάθησης (Aslanian & Brickell, 1980 στο Κουτούζης, 1999). Η έρευνα των Aslanian & Brickell (1980) έδειξε πως σε ένα ευρύ δείγμα Αμερικανών ενηλίκων που συμμετείχαν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, φάνηκε έντονα πως μάθαιναν, διότι η ζωή τους άλλαζε με κάποιο τρόπο σε ποσοστό άνω του 80 %.

5. Η θεωρία των Ομάδων Αναφοράς : οι ενήλικοι που ανήκουν σε μια κοινωνική ή πολιτισμική ομάδα αναφοράς συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα για να αποκτήσουν τα χαρακτηριστικά μιας άλλης κοινωνικής ή πολιτισμικής ομάδας - «συγκριτική» ομάδα αναφοράς. Η συμμετοχή στα προγράμματα διά βίου μάθησης γίνεται «όχημα» κοινωνικής ή πολιτισμικής κινητικότητας (Καραλής, 2013).

6. Η θεωρία της Κοινωνικής Συμμετοχής: Οι Courtney (1981) και Cookson (1986) υποστηρίζουν ότι απαιτείται ολιστική προσέγγιση του φαινομένου και για αυτό θα πρέπει η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες να εξετάζεται σε συνδυασμό με τη συμμετοχή σε άλλες κοινωνικές δραστηριότητες και παραμέτρους όπως η ηλικία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση.

Χαρακτηριστικά Ενηλίκων Εκπαιδευομένων

Η απόφαση των ενηλίκων να συμμετέχουν σε διαδικασίες μάθησης είναι συνειδητή και αυτόνομη επιλογή. Μεταφέρουν εμπειρίες και γνώσεις που απέκτησαν στη ζωή τους και περιμένουν να γίνουν σεβαστές, καθώς αυτές επηρεάζουν και διαμορφώνουν το γνωσιακό και αξιακό τους σύστημα.

Επιθυμούν να συμμετέχουν ενεργητικά στο σχεδιασμό των στόχων και των θεμάτων της εκπαίδευσης.

Έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες από τη μάθηση και αντιδρούν ή αποχωρούν εύκολα αν αυτές δεν καλύπτονται.

Κίνητρα Ενηλίκων Εκπαιδευομένων

- Λόγοι επαγγελματικής ανάπτυξης
- Βελτίωση γνώσεων- γενικότερο ενδιαφέρον για τη μάθηση
- Προσωπική ικανοποίηση
- Εξέλιξη επαγγελματική και κοινωνική
- Επιδίωξη αλλαγής και ανανέωσης
- Διασφάλιση καλύτερης θέσης εργασίας
- Αύξηση τυπικών προσόντων για όσους είναι άνεργοι και αναζητούν εργασία
- Αύξηση της αποδοτικότητας στην εργασία
- Ικανοποίηση φιλοδοξιών που έμειναν απραγματοποίητες στα σχολικά χρόνια
- Αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου
- Διαφυγή από τα προβλήματα της προσωπικής/ οικογενειακής ζωής

Κινητοποίηση και αποφυγή διαρροής από την Εκπαίδευση

Οι ενήλικοι λοιπόν κινητοποιούνται όταν:

1. λαμβάνονται υπόψη και χρησιμοποιούνται οι προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες.
2. ενισχύεται η ενεργός συμμετοχή όλων των μελών.
3. συμμετέχουν όλα τα μέλη της ομάδας στον καθορισμό των στόχων, την επιλογή των θεμάτων και στη λήψη αποφάσεων.
4. τα θέματα ανταποκρίνονται στο επίπεδο των απαιτήσεων και τις μαθησιακές ικανότητες των εκπαιδευομένων
5. το κλίμα μέσα στην ομάδα επιτρέπει τη συνεργασία όλων

Εμπόδια Εκπαίδευσης Ενηλίκων

- Οι επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις
- Η απουσία ελεύθερου χρόνου
- Η έλλειψη πληροφόρησης και ενημέρωσης για τα σεμινάρια που γίνονται- Έλλειψη ελκυστικών και ενδιαφερόντων θεμάτων.
- Η απόσταση από τον τόπο υλοποίησης της επιμόρφωσης- Η μετακίνηση είναι εμπόδιο για όσους είναι γεωγραφικά απομονωμένοι ή για άτομα με σωματικά προβλήματα.
- Το κόστος της εκπαίδευσης: Η έλλειψη των οικονομικών πόρων είναι ένα πρόβλημα κυρίως για τους νέους και για τους ενήλικους με χαμηλό εισόδημα.
- Ψυχολογικοί παράγοντες (άγχος, φόβος αποτυχίας, απογοήτευση) μπορεί να οδηγήσουν στην παραίτηση.
- Η περιορισμένη ανταπόκριση των προγραμμάτων στις ανάγκες των εκπαιδευομένων σε συνδυασμό με την κακή οργάνωση μαθησιακής διαδικασίας (στόχοι, χώρος, μέσα).
- Έλλειψη επικοινωνίας εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου.
- Η επιθυμία του εκπαιδευόμενου να αναγνωρίζονται και να γίνονται σεβαστές οι πρότερες εμπειρίες του.
- Η δυσκολία του εκπαιδευόμενου να εκτεθεί στη μαθησιακή διαδικασία σε συνδυασμό με χαμηλή αυτο-εκτίμηση που συχνά τον οδηγεί στην παραίτηση.
- Δε θεωρείται ιδιαίτερο προσόν στο εργασιακό περιβάλλον.
- Τέλος, συχνά ανακύπτουν εμπόδια από προβλήματα υγείας.

Προτάσεις υποκίνησης Ενηλίκων

1. Οι ενήλικοι πρέπει να αντιμετωπίζονται ως υπεύθυνα άτομα, καθώς η ενηλικιότητα συνεπάγεται χειραφέτηση, αυτοκαθορισμό και βούληση ενεργητικής συμμετοχής στη διαμόρφωση των καταστάσεων στις οποίες εμπλέκονται, για αυτό και η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις ικανότητες των εκπαιδευομένων.

2. Ο εκπαιδευτής πρέπει να τους αναθέτει σταδιακά πρωτοβουλίες και να ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή τους, να αναγνωρίζει την εμπειρία και τα συναισθήματά τους, δηλαδή να διαθέτει ενσυναίσθηση.
3. Αναγκαία κρίνεται η οργάνωση και ο συντονισμός από το κράτος και τους τοπικούς φορείς, η ανάπτυξη της εκπαίδευσης ενηλίκων και η άμεση συνάρτησή της με την επαγγελματική αποκατάσταση και εξέλιξη.
4. Οικονομική επιχορήγηση σε νέους, αλλά και ανέργους που δυσκολεύονται να καλύψουν το κόστος.
5. Επέκταση της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
6. Μεγαλύτερη ποικιλία θεμάτων που καλύπτουν τις ανάγκες όλων των πολιτών (ανδρών και γυναικών).
7. Έμφαση στην καλύτερη εκπαίδευση των επιμορφωτών που καθιστούν ελκυστική τη μάθηση.
8. Το περιεχόμενο των προγραμμάτων θα πρέπει να έχει σαφείς στόχους, άμεση σχέση με τις εμπειρίες και τις πρακτικές τους, παράλληλα με εξατομικευμένες για τον καθένα εφαρμογές που να καλύπτουν τις ανάγκες τους.

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων επομένως, πρέπει:

1. να έχει γνώση των χαρακτηριστικών τους, για να μπορεί να κατανοεί καλύτερα τις ιδιαίτερες ανάγκες τους ως εκπαιδευομένων και να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου που αναλαμβάνει, αξιοποιώντας και τις ανάλογες εκπαιδευτικές τεχνικές.
2. Να επιδιώκει τη δημιουργία μαθησιακού κλίματος που χαρακτηρίζεται από ουσιαστική επικοινωνία, πνεύμα συνεργασίας, αμοιβαίο σεβασμό και εμπιστοσύνη.
3. Να συνειδητοποιεί ότι κάθε εκπαιδευτική ομάδα ενηλίκων είναι εντελώς διαφορετική από τις άλλες. Κάθε μέλος της ομάδας -αλλά και κάθε ομάδα- χρειάζεται διαφορετική αντιμετώπιση από τον εκπαιδευτή ενηλίκων. Όπως αναφέρει ο Α. Rogers (1999:103) «*Το χειρότερο που μπορούμε να κάνουμε είναι να αντιμετωπίσουμε όλους τους συμμετέχοντες χωρίς διαφοροποιήσεις, εφαρμόζοντας το πρόγραμμα με τον ίδιο τρόπο σε όλους*».

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Βεργίδης, Δ. και άλλοι (επιμέλεια Κουτούζης, Μ.), (1999), *Διαρροή από τις δομές της Διά βίου Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Αθήνα, ΚΑΝΕΠ.

Γούλας, Χ., (2006), *Ο ρόλος και ο βαθμός συμμετοχής των ενηλίκων καταρτιζομένων στη διαδικασία κατάρτισής τους*, Εκπαίδευση Ενηλίκων, 7, σσ 3-11.

Ζαρίφης, Γ., (2010), *Συμμετοχή Ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην Ελλάδα, Θεσσαλονίκη*, Γράφημα.

Καραλής, Θ. (2010). Η εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα, στο Δ. Βεργίδης, & Α. Κόκκος (επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 17-42.

Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και Εμπόδια για τη Συμμετοχή των Ενηλίκων στη Δια Βίου Εκπαίδευση*, Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

Κάντας Α., (1993), *Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία, μέρος 1: κίνητρα, επαγγελματική ικανοποίηση, ηγεσία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Κόκκος, Α., (2008), *Εκπαιδύοντας τους Εκπαιδευτές Ενηλίκων*, Αθήνα, Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κόκκος, Α., (2017), *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*, Αθήνα, Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Κωσταρίδου- Ευκλείδη Α.,(1998), *Ψυχολογία των κινήτρων*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Mezirow, J. και συν., (2007), *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Rogers, A., (1999), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Schunk D. H., Pintrich P.R., Meece J.L.,(2010), *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*, (επιμέλεια: Μακρής Ν.- Πνευματικός Δ.),Αθήνα: Gutenberg.

Χασάπης, Δ., (2000), *Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης. Μεθοδολογικές αρχές και κριτήρια ποιότητας*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Δημοκρατούμενη αυτορρυθμιζόμενη σχολική τάξη

Κωνσταντίνος Δημουλάς, Φιλολόγος – Νομοπολιτικός – Θεολόγος, Ψυχολόγος (Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας / Ψυχολογίας, [Πειραματικής, Γνωστικής, Εξελικτικής, Σχολικής] και Κοινωνικής-Κλινικής Ψυχολογίας), Msc [Ψυχοανάλυσης και] Κοινωνικής – Κλινικής / Κλινικής Ψυχολογίας, Δρ (Ι.Κ.Υ.) [Κλινικής Παιδονευροψυχολογίας και] Ψυχιατρικής Κλινικής Ψυχολογίας, Ερευνητής Βιοψυχοανάλυσης, επί τιμή Α΄ Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων, πρ. αναπληρωτής Διευθυντής Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου Εκπαιδευτικών Θεσσαλίας.

dimoulask@yahoo.gr

Θεοδώρα Παπαδημητρίου, Καθηγήτρια Γαλλικής Φιλολογίας και Γλώσσας.

dorapapadim@gmail.com

Ευριπίδης Δημουλάς, Ηλεκτρολόγος Μηχανικός και Μηχανικός Η / Υ / Ενεργειακός, MSc Διαχείριση Εναλλακτικών Μορφών Ενεργείας.

Euripides5@hotmail.com

Έλλη Βέλλιου, Εκπαιδευτικός Εικαστικός, MSc Καλές Τέχνες και Δημόσιος Χώρος.

Elli.velliou@yahoo.gr

Στυλιανή Θηβαίου, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, φ. Φιλολογίας, MSc Σχολικής / Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας (Συναισθηματικής Αγωγής στο Σχολείο).

thivaioustella@hotmail.com

Χρήστος Δημητρέλιας, Πτυχιούχος Ιατρικών Εργαστηρίων Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας, Επόπτης «Ιπποκράτειου» Ιατρικού Καρδιοπυρηνικού Εργαστηρίου.

Jimoil11@yahoo.gr

Δημήτριος Λιόβας, Ηλεκτρολόγος Μηχανικός και Μηχανικός Η / Υ, Πληροφορικός, MSc Σύγχρονων Περιβαλλόντων Μάθησης και Παραγωγής Διδακτικού Υλικού, υ. δρ. Τεχνολογίας και Γλωσσολογίας, υπεύθυνος Κέντρου Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Νομού Λάρισας.

liovasjim@yahoo.gr, liovasjim@gmail.com, liovasjim@sch.gr

Σταμάτης Ξαγρεμμενάκος, Οικονομολόγος / Λογιστής, MSc Διοίκηση Υγείας, υ. MSc Σπουδές στην Εκπαίδευση.

Stxagreap12@yahoo.gr

Μαρία Βουβούση, φιλόλογος, MSc 1. Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Τουρισμού και Πολιτισμού, 2. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία.

mariavounvousi@gmail.com

Ολυμπία Καλαμπαλίκη, Ψυχολόγος, MSc Κλινικής Ψυχολογίας.

Olympia_kal@hotmail.com

Αγγελική Τσάμη, Καθηγήτρια Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, MSc στην Διδακτική της Γαλλικής Γλώσσας.

angelikitsami@gmail.com

Ιωάννης Τρίγκας, Εκπαιδευτικός / Παιδαγωγός Τεχνολόγος Μηχανικός, MSc Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης.

trigasio@gmail.com, trigasio@sch.gr

Αντώνης Φραγκούλης, Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας και Θεολόγος, MSc Θεολογίας, Δρ Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας.

afrang@sch.gr, afrank@pathfinder.gr

Χρήστος Πούρικας, Εκπαιδευτικός Τεχνολόγος Ηλεκτρολόγος Μηχανικός, Υπεύθυνος Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο Κέντρο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Λάρισας.

chrispourikas@gmail.com

Βασιλική Εξάρχου, Παιδαγωγός Προσχολικής Εκπαίδευσης, Γεωπόνος, MSc 1. στην Ψυχολογία της Άσκησης, 2. Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Διοικητικός και Οικονομικός Υπάλληλος Κοσμητείας Σχολής Επαγγελματιών Υγείας Λάρισας.

exarchou@uth.gr, exarchou@med.uth.gr

Νεκταρία – Φιλίτσα Αγραφιώτη, Πτυχιούχος Έργων Υποδομής, Υπάλληλος Αναπτυξιακής Εταιρείας Δήμου Βόλου.

nagraf@anevo.gr

Αγορίτσα Οικονόμου, Εκπαιδευτικός Νοσηλεύτρια, Ειδική Παιδαγωγός, MSc Οργάνωσης και Διοίκησης Εκπαίδευσης.

agoritoik@gmail.com

Περίληψη

Η επιθυμία των παιδιών να έχουν λόγο, που, στο μετωπικό σύστημα, εκ των πραγμάτων, δεν έχουν, για όλα όσα συμβαίνουν στην τάξη, οδηγεί στην κυκλική τοποθέτηση των θρανίων. Ο δάσκαλος κάθεται ανάμεσά τους, όπου, κάθε φορά, θα χρειάζεται, σε έδρανο, δίπλα από κάθε καρέκλα, πλοηγός. Το κάθε παιδί, έχοντας, έτσι, πλήρη εικόνα της δράσης των άλλων, μπορεί να είναι ρυθμιστής του μαθησιακού γίγνεσθαι. Το μάθημα είναι μια ενιαία (ποτέ, ως μέρος εξέτασης και μέρος παράδοσης) πλατφόρμα συζήτησης, με προεπεξεργασμένο, από την προηγούμενη, το θέμα της. Η αξιολόγηση όλων, που αφορά στα πάντα (και στο πειθαρχικό, άμεσα εκτελεστέο), είναι έργο όλων. Τα δελτία της συλλέγονται, στο

τέλος κάθε εβδομάδας, στην απολογιστική και προγραμματιστική συζήτηση, στο τελευταίο τέταρτο της τελευταίας ώρας, όπου συζητούνται τα πάντα, ακόμα και του καταστατικού της τάξης, για τα επόμενα βήματά μας. Τίποτα δεν θα συμβαίνει, την επόμενη εβδομάδα, αν δεν το έχουν αποφασίσει, τα ίδια, τα παιδιά.

Λέξεις – κλειδιά: δασκαλοκεντρισμός, μαθητοκεντρισμός, μαθητοσυνεδροσυνεργασία

Abstract

The desire of children to have a say, which, in the frontal teaching system, they do not have, for everything that happens in the classroom, leads to the circular placement of the desks. The teacher sits among them on a bench, where, each time, he will need, a navigator next to each chair. Each child, having a complete picture of the actions of others, can be a regulator of the learning process. The lesson is a unified discussion platform (never as a part of the examination and part of delivery), with a pre-processed theme from the previous one. Everyone's assessment of everything (and of the disciplinary, directly enforceable) is the work of all. Its reports are collected at the end of each week in the debriefing and programming debate, in the last quarter of the last hour, where everything is discussed, even the order of the order, about our next steps. Nothing will happen next week unless the children have decided it themselves.

Keywords: teacher-centered , student-centered, student co-operation

Η εμπειρία

Η τάξη ξεκινούσε, όπως ήταν, μετωπικά, ανακαλύπτοντας, στην πορεία, τα προβλήματα του συστήματος (παράλληλες, όσες και τα παιδιά, στην τάξη, αμφίδρομες, αλλά χωριστές, για κάθε παιδί με τον δάσκαλό του, διδασκαλίες): η τάξη δεν είχε κανένα λόγο για την δράση του κάθε παιδιού, που ήταν, εκ των πραγμάτων, ατομική. Οι όποιες παρεμβάσεις του όποιου παιδιού στην δράση του όποιου παιδιού δεν ήταν δυνατόν να γίνουν δεκτές, ως ελλιπείς και άρα μη ακριβείς, αφού κανένα τους δεν είχε, λόγω της θέσης του στην γνωστή διάταξη των θρανίων, πλήρη εικόνα για την δράση των άλλων. Η επιθυμία των παιδιών να έχουν λόγο, για όλα όσα συμβαίνουν στην τάξη, οδήγησε, κατ' ανάγκην, στην κυκλική τοποθέτηση των θρανίων, για μετατροπή των παράλληλων ατομικών δράσεων σε ομαδική δράση, στην οποία, τώρα, θα μπορούσαν, εκ των πραγμάτων, να έχουν λόγο όλοι, όσοι το ήθελαν, για τα πάντα, στην τάξη. Με τα θρανία σε κύκλο, όπου όλοι (καθήμενοι όπου ο καθένας επιθυμεί) είναι ενώπιος ενώπιω, όλοι έχουν την ίδια ευκαιρία να συμβάλουν, εφόσον το θέλουν, στο κοινό έργο της τάξης, ως συνεργάτες επί το αυτό, με την ίδια ευθύνη. (Δημουλάς, 2013, Δημουλάς και συν., 2012, 2014α,β)

Τα προϋποτιθέμενα

Αρχικά, τώρα, γιατί μόνον τώρα είναι που είχε νόημα, σχεδιαζόταν ένα κοινωνιόγραμμα, επιλέγοντας την καταλληλότερη μορφή για να φανούν οι σχέσεις των παιδιών στο τμήμα, σαν παιχνίδι, εφόσον, όμως το δέχονταν τα παιδιά. Αν τα παιδιά δεν το δέχονταν, επαφίετο η ανακάλυψη των σχέσεων αυτών στον ίδιο τον δάσκαλο, χωρίς την βοήθεια των παιδιών μέσω του κοινωνιογράμματος. Αν στηνόταν το κοινωνιόγραμμα, αυτό το επεξεργαζόταν ο δάσκαλος, σχηματίζοντας κωδικούς, έναν για κάθε παιδί, τον οποίο γνώριζε, του λοιπού, μόνον ο δάσκαλος και το παιδί, για όποια χρήση ήθελε χρειαστεί. Αμέσως μετά, γίνονταν εκλογές για ένα επταμελές Διοικητικό Συμβούλιο του τμήματος, εξαρχής ως (κατά σειρά αξιώματος) Πρόεδρος, Συντονιστής, Γραμματέας, Έφορος, Ταμίας, Κλητήρας, Φροντιστής, αντικαθισταμένων, σε περίπτωση χήρευσης, παραίτησης, έκπτωσης ή επιθυμίας μέλους για ενεργοποίηση της εκλογικής διαδικασίας, που θα εγκρινόταν από την Γενική Συνέλευση, από τον αμέσως επόμενο εκλεγέντα για το συγκεκριμένο ρόλο, σε περίπτωση δυστοκίας ή απουσίας τέτοιου ακολουθούμενης της διαδικασίας για την ανάδειξη νέου προσώπου στον ρόλο αυτό, μη υπάρχοντων ενδιαφερομένων διενεργούμενης κλήρωσης ως προς αυτό, ή, τέλος (με πρωτοβουλία του Προέδρου, που, στην ανάγκη, υπηρετούσε και τον ρόλο, μέχρι την ανάδειξη νέου προσώπου, σ' αυτόν), με ανάθεση. Τις αρχαιρεσίες διενεργούσε τριμελής Εφορευτική Επιτροπή, εκλεγόμενη, με την ίδια διαδικασία, εξαρχής, ως (κατά αξιωματική σειρά) Πρόεδρος, Γραμματέας, Επόπτης, με πρωτοβουλία του Προέδρου. Ο Πρόεδρος εκπροσωπούσε το Τμήμα έναντι οιοδήποτε (σφραγίδα με κυκλικά γραμμένη την επωνυμία του τμήματος στο κέντρο), ο Συντονιστής διηύθυνε τις ενέργειές του (διαρκής ενημέρωση του Γραμματέως, για όσα δεν ήταν ο ίδιος παρών), ο Γραμματέας τηρούσε τα βιβλία του (Ημερολόγιο), ο Έφορος ήταν αρμόδιος (μέσα από Πρωτόκολλο) για τις δημόσιες σχέσεις, ο Ταμίας ήταν υπεύθυνος (Βιβλίο Ταμείου) για κάθε μορφής χρηματική συναλλαγή του, ο Κλητήρας διεκπεραίωνε την αλληλογραφία του, ο Φροντιστής φρόντιζε (Περιουσιολόγιο) για την περιουσία του. Το Διοικητικό Συμβούλιο ήταν το Εκτελεστικό Όργανο της Ολομέλειας, που ήταν το Αποφασιστικό Όργανο του Τμήματος. Το κάθε παιδί δικαιούνταν να τηρεί προσωπικό ημερολόγιο όλων των συμβαινόντων, όπως το ίδιο τα έβλεπε, στην αίθουσα. Με το πέρας των αρχαιρεσιών (ανεξάρτητων από τις θεσπισμένες εκλογές των 5μελών Συμβουλίων των τμημάτων), ακολουθούσε συζήτηση, για το καταστατικό λειτουργίας της τάξης, και σύνταξη και υπογραφή του.

Συνδιερευνητική ανακαλυπτική μαθητοσυνεδροσυνεργασία

Στην εντελώς κυκλική τοποθέτηση των θρανίων, η έδρα είχε, εκ των πραγμάτων, καταργηθεί (Δημουλάς, 2013, Δημουλάς και συν., 2012, 2014α,β). Ο δάσκαλος, από κυρίαρχος της τάξης, μεταμορφωνόταν σε συντονιστή της ομάδας της, καθημένος ανάμεσά τους, όπου, κάθε φορά, θα χρειαζόταν, σε έδρανο, δίπλα από κάθε καρέκλα: τόσα έδρανα, όσες κι αυτές. Δεν ήταν, πλέον, δάσκαλος, αλλά ο μαέστρος της ορχήστρας, που θα διεκπεραίωνε το μάθημα, το οποίο ήταν έργο, πια, όχι του δάσκαλου, αλλά της τάξης, με τον δάσκαλο πλοηγό. Για να είναι αυτό δυνατό, έπρεπε, από την προηγούμενη ημέρα, να είναι γνωστό το «θέμα» της σημερινής ημέρας. Καμιά συνεδρίαση δεν πετυχαίνει τον στόχο της, χωρίς να είναι γνωστή, εκ των προτέρων, η ημερήσια διάταξη της συζήτησης! Από την προηγούμενη, τα παιδιά ενημερώνονταν για το μάθημα της ημέρας. Και, όχι, μόνον! Στο κλείσιμο του μαθήματος της προηγούμενης ημέρας, το οποίο, ποτέ, δεν έκλεινε ως αυτοτελές επεισόδιο του όλου μαθήματος της χρονιάς, ο δάσκαλος άφηνε,

τεχνηέντως, αναπάντητα ερωτήματα να αιωρούνται στην όλη ατμόσφαιρα της τάξης, έτσι, που τα παιδιά να έχουν την περιέργεια να επεξεργαστούν το μάθημα της επόμενης ημέρας. Άλλωστε, καμία (άλλη) εργασία δεν ανετίθετο στα παιδιά, που αφήνονταν να περιεργαστούν και να επεξεργαστούν την αιωρούμενη αυτή ερωτηματική γνώση, όσα και όσο και όπως το ήθελαν. Βεβαίως, υπήρχε τετράδιο εργασιών, αλλά χωρίς καμιά υποχρεωτική (άλλο, αν το καθένα τους ήθελε να καταχωρήσει κάτι, από τις απογευματινές έρευνές του, σ' αυτό) εργασία, σ' αυτά. Ο ίδιος, έδινε το παράδειγμα, έχοντας επεξεργαστεί το μάθημα της σημερινής ημέρας, μάλιστα δείχνοντάς το, κουβαλώντας, μαζί του, την κάθε φορά, ό,τι υλικό μπορούσε να 'βρεί. Αυτό απαιτούσε ώρες ολόκληρες, στο σπίτι, για κάθε ώρα, της επόμενης ημέρας. Το ίδιο, προφανώς, συνέβαινε και με τα παιδιά. Με τον καιρό, τα παιδιά είχαν συνηθίσει να κάνουν, συναγωνιστικά, και 'κείνα το ίδιο. Την άλλη ημέρα τους, έρχονταν όλα φορτωμένα βιβλία, σημειώσεις, χάρτες, πίνακες, εικόνες, πηγές, αντικείμενα, σπάνιο υλικό, υποστηρικτικά του μαθήματος! Είχα ζητήσει να έχει το κάθε παιδί το θρανίο του, για να μπορεί να εργαστεί άνετα, με όλο αυτό το υλικό, να μπορέσει να ξεπεράσει, το καθένα τον εαυτό του, κάθε φορά, και όχι τους άλλους, με τους οποίους συνεργαζόταν, για το καλύτερο δυνατόν, μέσα στην αίθουσα.

Την άλλη μας ημέρα (Δημουλάς, 2013, Δημουλάς και συν., 2012, 2014α,β), ο δάσκαλος φρόντιζε να 'μπεί, στην αίθουσα, φυσικά στο μάθημα, χωρίς να έχει κανείς καταλάβει, καν, πώς από το έξω από το μάθημα μπήκαμε στο μάθημα! Η δύναμη της αφορμής... Με το μπάσιμο στο μάθημα της ημέρας, είμασταν, ύστερα από μια βραχύτατη εισήγηση, όλη την ώρα του μαθήματος, ένα απέραντο εργαστήριο. Το κάθε παιδί είχε το δικό του θρανίο και πάνω του, απλωμένα, όλα του τα εργαλεία, γι' αυτό. Το κάθε παιδί, έχοντας, έτσι, πλήρη εικόνα της δράσης των άλλων, μπορούσε να είναι ρυθμιστής, με την ατομική αυτενέργεια εν τω όλω του μαθησιακού γίνεσθαι, συνερευνητικά, του αποτελέσματος. Η εμπλοκή της ατομικής αυτενέργειας μέσα στο συνερευνητικό πλαίσιο έφερνε τον συναγωνισμό στα ύψη. Ο πίνακας, όπου, αν (διότι δεν πολυ-), χρειάστηκε, είχε αντικατασταθεί με πινάκιο, του καθενός μας, όπου αναγράφαμε ό,τι θα είχε χρειαστεί. Και δεν πολυχρειάστηκε, διότι δεν υπήρχαν θέσφατα, στην αίθουσα, αλλά και το λάθος, πάντα, μας ήταν εκμεταλλεύσιμο. Πολλές φορές, το λάθος μάς έσπρωχνε, ακόμα πιο πολύ, στην έρευνα. Η όλη πρωτοβουλία ήταν στην τάξη, με την χαρά της γνήσια δημοκρατούμενης ομάδας, για ένα παιγνιώδες μάθημα, στο οποίο το παιδί δεν μένει στο να μαθαίνει πράγματα, αλλά μαθαίνει πώς να μαθαίνει. Το μάθημα ήταν μια ενιαία (ποτέ ως μέρος εξέτασης και μέρος παράδοσης) πλατφόρμα συζήτησης, για όλο το αντικείμενο του μαθήματος, πέρα, 'δώθε, 'μπρός, πίσω, με κέντρο βάρους το μάθημα της ημέρας. Καθώς τα παιδιά είχαν, από την πρώτη ημέρα του μαθήματος, έποψη όλου του αντικειμένου του μαθήματος, είχαμε, κάθε μας ημέρα, σε μικρογραφία, συμπυκνωμένο, μπροστά μας, όλο το αντικείμενο του όλου μαθήματος. Ο δάσκαλος, συνδετικός κρίκος όλων των αποσπασματικών γνώσεων των παιδιών για το όλο έργο του όλου μαθήματος ως όλον, καθώς έργο τους, για μάθημα ημέρας, ήταν το όλο βιβλίο του μαθήματος, στο οποίο όλον η εξακτίνοση από το απόσπασμα της ημέρας, που αποτελούσε και το κέντρο βάρους του μαθήματος της συγκεκριμένης ώρας, είχε να επιτελέσει ένα πανδύσκολο έργο, να κρατά το μάθημα, μέσα στο πλαίσιο του όλου έργου, πάντα ζωντανό, με όλα τα παιδιά σε εγρήγορση, μέσα στο σχέδιο μαθήματος, που ο ίδιος είχε σχεδιάσει, από την προηγούμενη ημέρα του.

Μάθηση μάθησης

Το παραγόμενο προϊόν (Δημουλάς, 2013, Δημουλάς και συν., 2012, 2014α,β) αποτυπωνόταν σε διαγωνισμικού τύπου εξελισσόμενα μεγάλα βιβλία, φτιαγμένα από τα παιδιά, για κάθε μάθημα, για όλα τα ενδιαφέροντα, ως «Ελεύθερη Προαιρετική Εργασία, για το σπίτι». Στο τέλος του έτους, το Διοικητικό Συμβούλιο, με σύμβουλο, ως προς αυτό, τον δάσκαλο, πραγματοποιούσε τους Διαγωνισμούς: το καλύτερο βιβλίο, η καλύτερη συμμετοχή. Όλες οι συμμετοχές είχαν τύχη στους Διαγωνισμούς. Ήταν, απλά, θέμα κατάταξης. Έπαθλο: τίτλοι, που χορηγούσε το Διοικητικό Συμβούλιο, και βιβλία, από τον δάσκαλο. Όλο αυτό το υλικό βρίσκεται κατατεθειμένο στο «Αρχείο Μαθητικής Δημιουργίας», που διατηρεί ο δάσκαλος σε ιδιόκτητο χώρο του, που ο ίδιος τον προορίζει για Μουσείο. Όνειρο: να εκδοθεί όλο αυτό το υλικό, για όσους δάσκαλους θέλουν ή θα θελήσουν, κάποια στιγμή, με το όποιο, παντοίο, προσωπικό κόστος, να τον ακολουθήσουν.

Διασταυρωτική αυτοβαθμολόγηση

Φυσικά, καθό όλα τα παιδιά συνδημιουργοί του μαθήματος, είχαν κάθε λόγο, εφόσον το επιθυμούσαν, στην αξιολόγησή του. Η αξιολόγηση όλων ήταν έργο όλων (Δημουλάς, 2013, Δημουλάς και συν., 2012, 2014α,β). Τα δελτία αξιολόγησης συλλέγονταν στο τέλος κάθε εβδομάδας. Για κάθε παιδί (που, βέβαια, μπορούσε να βαθμολογήσει και τον εαυτό του), έβγαине ο μέσος όρος βαθμολογίας, από το τμήμα. Σ' αυτήν την διασταυρωτική αυτο(στην ουσία)αξιολόγηση, ο δάσκαλος είχε μόνον μικρή (1-3 βαθμούς) τροποποιητική παρέμβαση. Ακόμα και αν ο ίδιος θεωρούσε ότι θα έπρεπε να 'βγεί από αυτό το ποσό, δεν το μπορούσε. Με σύμβουλο το κοινωνιόγραμμα, έβγαине, κάθε εβδομάδα, η επίδοση του κάθε παιδιού. Στο τρίμηνο, και στο τέλος, είχαμε μια ανάλογη διαδικασία. Κάθε Δευτέρα, ανακοινώνονταν η επίδοση του κάθε παιδιού. Όποιο παιδί δεν ήθελε να του ανακοινωθεί η βαθμολογία, αυτό γινόταν απaráβata σεβαστό. Η αξιολόγηση αφορούσε στα πάντα (και τα (υποχρεωτικά) διαγωνίσματα, που τα ίδια τα παιδιά καθόριζαν τα πώς, πού και πότε, θα έμπαιναν, φυσικά ατομικά, αλλά σε συνεργασία με όλους, όσους ήθελε το καθένα, θεωρούμενα απλά φωτογραφία της ημέρας, στην οποία έμπαιναν, έτσι αξιολογούνταν), όλης της (καθημερινής) παρουσίας του παιδιού, ήταν δηλαδή περιγραφική, απλά συμποσούμενη σε ένα βαθμό. Στην αξιολόγηση έμπαινε και ο δάσκαλος, που βαθμολογούνταν, μυστικά και ανώνυμα, από τα παιδιά, κάθε εβδομάδα. Σαν τελείωνε η χρονιά, ψηφίζαμε, με τον ίδιον τρόπο, αν θα συνεχίζαμε, μαζί, την επόμενη χρονιά, θα έπρεπε να το θέλουν τουλάχιστον τα 9/10 των παιδιών. Η απορριπτική θέση ακόμα και ενός μαθητή (η ψήφος δεν θα μπορούσε να είναι μόνον ποσοτική, αλλά, πρωτίστως, ποιοτική) θα μπορούσε να ακυρώσει τα πάντα, πρωτίστως το ζήτημα της συνέχειας με το τμήμα.

Αυτοκανονισμός

Το πειθαρχικό μέρος ήταν θέμα της ολομέλειας (Δημουλάς, 2013, Δημουλάς και συν., 2012, 2014α,β). Όταν κάποιος ενοχλούνταν από οποιονδήποτε και για οτιδήποτε, είχε το δικαίωμα να ζητήσει, εάν επρόκειτο για επείγουσα υπόθεση, αμέσως ψηφοφορία, φανερή ή μυστική, το ίδιο ή όχι για όλους, προτείνοντας λύση, γι' αυτό, ή για το τέλος της εβδομάδας, στην απολογιστική και προγραμματιστική συζήτηση της εβδομάδας. Η πρόταση του αιτούντος, αν επρόκειτο για λύση συμβατή με τα δεδομένα του καταστατικού λειτουργίας της τάξης, εκτελούνταν αμέσως, αν όχι, παραπεμπόταν στη συζήτηση της ολομέλειας, την Παρασκευή, και δινόταν λύση

συμβατή, και πάλι, με το καταστατικό λειτουργίας της τάξης. Η παρέμβαση του δάσκαλου αφορούσε, ακριβώς, στην τήρησή του, με γνώμονα, πάντα, την αλλαγή, σε συμπεριφορά σεβασμού της τάξης, και μόνον.

Πέραν των πιθανών (σπάνιων) εκτάκτων συμβουλίων, η ολομέλεια συνεδρίαζε, τακτικά, στο τελευταίο τέταρτο της τελευταίας ώρας μας, την Παρασκευή. Εκεί συζητιούνταν τα πάντα (Δημουλάς, 2013, Δημουλάς και συν., 2012, 2014α,β). Τα θέματα της ημερήσιας διάταξης, οτιδήποτε ήθελε συζητηθεί, κατέγραφε ο Γενικός Γραμματέας του τμήματος, στην διάρκεια της εβδομάδας. Προήδρευε το Διοικητικό Συμβούλιο του τμήματος. Ξεκινούσαμε με τον απολογισμό της δράσης μας, την εβδομάδα που μόλις είχε διαρρεύσει. Η παρέμβαση του δάσκαλου ήταν, απλώς, στο να τηρείται το Καταστατικό. Με το πέρας του απολογισμού, έμπαινε σε ψηφοφορία το ίδιο το Καταστατικό, που θα μπορούσε να τροποποιηθεί, για την επόμενη εβδομάδα, ακόμη και να καταργηθεί και να αντικατασταθεί. Συνεχίζαμε με την διατήρηση ή όχι του συνεδριακού μας συστήματος. Σε περίπτωση (στην πολυετή διάρκεια της θητείας μου, καταργήθηκε ελάχιστες φορές και επανήλθε, από τα ίδια τα παιδιά) συνέχισής του, καθορίζαμε, κατόπιν συζήτησης και εγκριτικής ψηφοφορίας, τα επόμενα βήματά μας, για την επόμενη εβδομάδα. Τίποτα δεν θα συνέβαινε την επόμενη, αυτή, εβδομάδα, αν δεν το αποφάσιζαν, έτσι να γίνει, από τα ίδια τα παιδιά. Η πλειοψηφία θα έπρεπε να είναι αυξημένη, με την όποια μειοψηφία να έχει, όχι, απλά, τον προσήκοντα σεβασμό της πλειοψηφίας, αλλά και με θρησκευτική ευλάβεια να προσέχουμε και να δίνουμε αξία στην όποια αντίρρησή της, όντας η γνώμη, η άποψη και η θέληση, της μειοψηφίας απόλυτα σεβαστή, προσπαθώντας να είμαστε, πάντα, σε συμβιβασμό μαζί της.

Ευχαριστίες

Σε όλη την παρούσα Ομάδα, τα μέλη της οποίας βοήθησαν και συνεχίζουν να βοηθούν, τα μέγιστα, στην καταγραφή, τακτοποίηση, ταξινόμηση, ταξιθέτηση, αρχειοθέτηση, ψηφιοποίηση, ανάλυση, του όλου παραχθέντος υλικού, από την [35ετή και πλέον (κάθε βαθμίδα, τυπική και άτυπη)] σχολική εμπειρία μου, την οποία, όσο (επί τέσσερις τετραετείς θητείες, τουλάχιστον, ήμουνα Σχολικός Σύμβουλος, Φιλολόγων είτε Παιδαγωγικής και Επιστημονικής Καθοδήγησης, ουδείς συνάδελφος απετόλμησε να εφαρμόσει.

Στην Στυλιανή Θηβαίου, με, ήδη, πολύχρονη, επιτυχή, ανάλογη εμπειρία, που και θα με συνεχίσει (Κ.Δ.), σε αυτό.

Στον Νικόλαο Ευ. Ζαρκαδούλα, που αναλαμβάνει τις Δημόσιες Σχέσεις της, ήδη, παμπληθούς, ανοιχτής, διεπιστημονικής, διαδικτυακά συντονιζόμενης, «εκ των υστέρων» Ομάδας μου Εργασίας Ψυχοβιοαναλυτικής Έρευνας «το φύλο ως ερώτημα» (Τριανταφύλλου 5, 41221 – Λάρισα, dimoulask@yahoo.gr, 2410550160, 2352043670, 6956001229).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Δημουλάς, Κ.Β., Ηλιοπούλου, Κ., και Χουβαρδά, Σ. (2012). Γνησίως δημοκρατικά λειτουργούσα, με θεαματικώς θετική απόδοση, τάξη. *Πανελλήνιο Συνέδριο «Αντώνοντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο»* (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης /

Εκπαίδευση Αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και το Ελληνικό Παρατηρητήριο για την διαπολιτισμική παιδεία και εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη 1.12.2012).

Δημουλάς, Κ.Β. (2013). Γνησίως δημοκρατικά λειτουργούσα τάξη. *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικών Συμβούλων «Φωτίζοντας τη διδασκαλία: Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις»*, Κόρινθος, 23-4.11.

Δημουλάς, Κ.Β., Παπαδημητρίου, Θ., Δημουλάς, Ευ., Ράπτη, Ευ., Βουλάγκα, Γ., Καλαμπαλίκη, Ο., Παπαναστασίου, Μ., Καρατσιβού, Ε., Λιόβας, Δ., Φαρμάκης, Ν. (2014α). Γνησίως δημοκρατικά λειτουργούσα, με θεαματικώς θετική απόδοση, τάξη. *Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Ακαδημαϊκή Αριστεία και Χάρισμα: Καινοτόμες Πρακτικές Προσωποποιημένης Μάθησης» / «Καινοτομίες στη λειτουργία του σχολείου και στη σχολική ζωή» (Εκπαιδευτήρια «Νέα Γενιά Ζηρίδη»*. Αθήνα, 15.3.2014.

Δημουλάς, Κ.Β., Παπαδημητρίου, Θ., Δημουλάς, Ευ., Καλαμπαλίκη, Ο., Τέλιου, Χ., Παπαναστασίου, Μ., Τόγια, Ε., Δημούλας, Κ., Ράπτη, Ευ., Μακρή, Αι., Βουλάγκα, Γ., Δημουλά, Α., Λιόβας, Δ., Βαϊνάς, Κ., Φαρμάκης, Ν. (2014β). Γνησίως δημοκρατικά λειτουργούσα τάξη. *Ε' Ευρωπαϊκό Συνέδριο Νεοελληνικών Σπουδών της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών «Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία»*. Θεσσαλονίκη, 2-5.10.2014.

Μακρή - Μπότσαρη, Εύ. (2006). Διαθεματικό αναλυτικό Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Επιμόρφωση Στελεχών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικών στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., τα Α.Π.Σ. και το νέο διδακτικό υλικό του Γυμνασίου. Τεύχος Επιμορφωτικού Υλικού*. Αθήνα, 7-9.

Το Coaching ως Διερευνητικό και Υποστηρικτικό Εργαλείο στην Εκπαίδευση Ενήλικων

Κων/νος Καλέμης D.Ed, MA, Med, M.A.Ed, MSc.

Δάσκαλος, Επιμορφωτής Επιμορφωτών Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και
Αυτοδιοίκησης στη Δια Βίου Μάθηση, Επιστημονικός Συνεργάτης ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

kkalemis@primedu.uoa.gr

Άννα Κωσταρέλου

Εκπαιδευτικός ΠΕ 06, Διευθύντρια 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Κρουονερίου
Επιμορφώτρια Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης

annakonst@geol.uoa.gr & dimkryo@sch.gr

Ευθαλία Πιτταρά

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

efthaliapittara@gmail.com

Ελένη Σακκέτου

Σύμβουλος Ψυχικής Υγείας – Ψυχοθεραπεύτρια

lenasakketou@yahoo.gr

Περίληψη

Η προσέγγιση και μεθοδολογία του Coaching έρχεται ως ένα συμπληρωματικό εφόδιο στα χέρια του σύγχρονου εκπαιδευτή ενηλίκων, προσφέροντας λύσεις σε περιπτώσεις που άλλες προσεγγίσεις επικοινωνίας ενδεχομένως να μην υπήρξαν αποτελεσματικές. Το Coaching στοχεύει στην επίγνωση και συνειδητοποίηση δυσλειτουργικών συμπεριφορών σε θέματα που απασχολούν και στους τρόπους δέσμευσης σε θετική δράση, μέσα από το κτίσιμο σχέσεων εμπιστοσύνης στη βάση μιας δοκιμασμένης διεργασίας. Η διαδικασία αυτή γίνεται μαζί με κάθε μέλος μιας ομάδας που επιθυμεί να συζητήσει υπεύθυνα και αναστοχαστικά σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης, με στόχο την ενθάρρυνσή να εμπιστευθούν τις κοινές αξίες, να εμπιστευθούν τους εαυτούς τους, τη συλλογική ηγεσία και να δεσμευθούν στο να κάνουν τα απτά εκείνα βήματα που χρειάζονται για την επίτευξη των αποτελεσμάτων σε προσωπικό, ομαδικό και εν τέλει οργανωσιακό επίπεδο.

Σκοπός του βιωματικού μας εργαστηρίου είναι - μέσα στα χρονικά πλαίσια που διατίθενται - να τονιστεί και να παρουσιαστεί με απλά παραδείγματα ότι το Coaching, τόσο ως στάση και δεξιότητες, όσο και ως διαδικασία, είναι ένα χρήσιμο

εργαλείο σε προσωπικό και ομαδικό επίπεδο. Ταυτόχρονα, το Coaching αναμένεται να συντελέσει θετικά στη επίτευξη των προσωπικών και οργανωσιακών στόχων αποτελώντας καταλυτικό παράγοντα στη διαδικασία ουσιαστικής στοχοθεσίας και ανατροφοδότησης για συνεχή βελτίωση.

Λέξεις – Κλειδιά: Coaching, SMART Στοχοθεσία, Τροχός της Ζωής, διερεύνηση, εκπαίδευση ενηλίκων.

Abstract

In the 21st Century, the practice of business and life coaching is an actionable way for adults to learn in today's global environment. Individuals seek coaches for a variety of reasons to learn—from how to improve their on-the-job performance, to enhancing their personal relationships with others to learning how to make a greater contribution to the world. Coaches strive to be skilled listeners who employ intuition, inquiry and reflection to help their clients—the coachees—make better decisions to transform their lives. Competent coaches ask thought provoking questions that let the coachees explore the answer for themselves; for the philosophical underpinning of coaching supports the position that the answer resides within the coachee, not the coach. Coaching is an actionable way for adults to learn. As an application of learning for adults, coaching may be considered a reflection of andragogy "...the art and science of helping adults learn" a la Knowles. Our presentation will focus to get the answers to the following questions:

1. To what extent is there a relationship between adult education and coaching in practice as demonstrated by coaches?
2. Specifically, which of the "tools" involved in this practice and processes are reflected in the practice of coaching?
3. What are the best practices of coaches who use andragogy in their practice?

Keywords: Coaching, Mentoring, SMART, Wheel of Life, Business Coaching, Career Coaching, adult learning, adult development, andragogy..

Βασικοί ορισμοί των εννοιών

Coaching, σύμφωνα με τη Διεθνή Ομοσπονδία Coaching (International Coach Federation-ICF), είναι η συνεργασία σε μία προκλητική και δημιουργική διαδικασία σκέψης που εμπνέει τη μεγιστοποίηση των προσωπικών και επαγγελματικών δυνατοτήτων. Το Coaching, επομένως, δεν είναι καθοδήγηση. Ο Coach δεν αναλαμβάνει να βρει τη λύση ή να εκτελέσει μια δράση. Το Coaching δεν δρα στο παρελθόν, δεν θεραπεύει τραύματα, δεν κάνει διάγνωση.

Το Mentoring είναι κάτι διαφορετικό από το Coaching, παρά το γεγονός ότι αρκετοί θεωρούν πως οι έννοιες είναι ταυτόσημες. Το Mentoring είναι ουσιαστικά ένας προσωποκεντρικός μαθησιακός διάλογος που σκοπεύει περισσότερο στην ανάπτυξη σοφίας, μέσω αναστοχαστικής πρακτικής, παρά στην απλή μεταβίβαση γνώσης. Το Mentoring τείνει να είναι μια μεσο-μακροπρόθεσμη σχέση που εστιάζει σε θέματα καριέρας ή άλλα περισσότερο ολιστικά θέματα. Ο μέντορας αλληλεπιδρά με κάθε άτομο ή ομάδα εφαρμόζοντας κατάλληλες μεθόδους, βασιζόμενος σε

πρότυπα δεοντολογίας. Οι μέθοδοι μπορούν να περιλαμβάνουν εισαγωγή υποδείγματος, διευκόλυνση ανταλλαγής συστάσεων, υποστήριξη ανάπτυξης δικτύων και ερμηνεία πολιτικών ενός οργανισμού ή ενός επαγγέλματος.

Συγκρίνοντας το Coaching με το Mentoring παρατηρούμε ότι το Coaching τείνει να είναι μεσοβραχυπρόθεσμο, να επικεντρώνεται σε συγκεκριμένους στόχους ενώ το Mentoring τείνει να είναι μεσομακροπρόθεσμο και να αφορά συνολικά την ανάπτυξη του ατόμου. Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι ενώ για το Coaching η εξιδίκευση δεν είναι απαραίτητη (αντίθετα το Coaching με έναν ειδικό μπορεί να περιορίζεται από προκαταλήψεις), στο Mentoring η εξειδίκευση θεωρείται βασικός λόγος επιλογής του μέντορα.

Το Coaching, ωστόσο, απαντάται ως γενική μέθοδος διερεύνησης και επιγνώσεων ήδη από την εποχή του Σωκράτη όπου με την μαιευτική μέθοδο, βιωματικά και με κατάλληλες ερωτήσεις, ο συνομιλητής του, έφθανε σταδιακά σε γνώσεις που ήδη είχε μέσα του εκ των προτέρων, συνειδητοποιώντας την αλήθεια ή ανεπάρκεια των παραδοχών ή των πεποιθήσεων.

Είδη και εφαρμογές του Coaching

Ανατρέχοντας στην διεθνή βιβλιογραφία, το Coaching, ως μέθοδος, εφαρμόζεται πλέον σε πολλούς τομείς και δραστηριότητες της προσωπικής, κοινωνικής και επαγγελματικής ζωής μας. Υπάρχουν παραλλαγές σε τεχνικές που εφαρμόζονται και ο σκοπός αλλάζει ανάλογα με τις επιμέρους ανάγκες και απαιτήσεις, αλλά οι κύριες εφαρμογές του Coaching είναι οι παρακάτω:

- Coaching στελεχών (executive/performance) όπου σκοπός είναι βελτίωση της αποτελεσματικότητας στην εργασία, τη μεγιστοποίηση του δυναμικού (potential).
- Coaching ζωής (personal/life), με σκοπό την επίτευξη στόχων ζωής, για τη βελτίωση των σχέσεων με άλλους ανθρώπους, της υγείας, της ευτυχίας, της δημιουργικότητας.
- Coaching σταδιοδρομίας (career), με σκοπό την προετοιμασία εισόδου στην αγορά εργασίας, στην προαγωγή, αλλαγή σταδιοδρομίας.
- Coaching ομάδων (team), με σκοπό την βελτίωση της αποτελεσματικότητας μιας ομάδας σε οποιονδήποτε τομέα πχ. sport, διοίκησης.
- Coaching οργανισμών (corporate / culture), με σκοπό την εξάπλωση μιας νέας στάσης στην αλλαγή, στην καινοτομία, με υπευθυνότητα και αειφορία.
- Coaching μικρομεσαίων επιχειρήσεων (business), με σκοπό την υποστήριξη του επιχειρηματία και της ομάδας του στην επίτευξη των επιχειρηματικών στόχων.

Μεθοδολογία υλοποίησης του βιωματικού εργαστηρίου

Οι εισηγητές, θα χωρίσουν σε ομάδες εργασίας τους συμμετέχοντες και στη συνέχεια με κατάλληλα Φύλλα Εργασίας, θα βοηθήσουν τους συμμετέχοντες – μέσα από τα εργαλεία του coaching – να δουν πως μπορούν να αποκτήσουν περισσότερη επίγνωση για την σημασία της στοχαστικής πρακτικής στην δουλειά τους. Μέσα από την διαδικασία του αναστοχασμού και της δημιουργίας ημερολογίου αναστοχασμού θα:

- βελτιώσουν τον τρόπο που κάνουν ερωτήσεις,
- αναπτύξουν τις αναλυτικές τους δεξιότητες και τη δημιουργική τους σκέψη,
- αναδείξουν τις περιοχές που επιζητούν περισσότερη γνώση και θα βρουν νέους τρόπους να ενσωματώσουν τη θεωρία με την πρακτική,
- αναζητούν τα καλύτερα διαθέσιμα στοιχεία προκειμένου να στηρίξουν τις αποφάσεις τους,
- μπορέσουν να υποστηρίξουν το προσωπικό τους επίπεδο αυτοεπίγνωσης, καθώς και την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου, οι συμμετέχοντες καλούνται να εξασκήσουν τις ικανότητες που πρέπει να έχει ένας / μια Coach στο πλαίσιο ανάπτυξης της ηγεσίας, δηλαδή την ικανότητα να:

- ακούνε προσεκτικά και σε πολλά επίπεδα
- ανακαλούν πληροφορίες με ακρίβεια,
- ‘προκαλούν’ τους συνεργάτες τους, ενώ παράλληλα τους υποστηρίζουν ως άτομα,
- έχουν καλύτερη γνώση της ανθρώπινης συμπεριφοράς.
- συν-ανακαλύπτουν τα κύρια ζητήματα που εμποδίζουν την επίτευξη στόχων,
- αποφεύγουν να δίνουν ‘έτοιμες’ λύσεις, αλλά με κατάλληλες ερωτήσεις να δημιουργούν στα μέλη της ομάδας το μονοπάτι προς την αλλαγή και την απαραίτητη δέσμευση προς αυτήν,
- κρίνουν ποιό στυλ ηγεσίας χρειάζεται και σε ποιές περιστάσεις,

Επίσης, θα δουν τη σημασία που έχει η ικανότητα να ακούνε προσεκτικά και σε πολλά επίπεδα, να ανακαλούν πληροφορίες με ακρίβεια και να αποφεύγουν να δίνουν «έτοιμες» λύσεις, αλλά με κατάλληλες ερωτήσεις να δημιουργούν στα μέλη της ομάδας το μονοπάτι προς την αλλαγή και την απαραίτητη δέσμευση προς αυτήν.

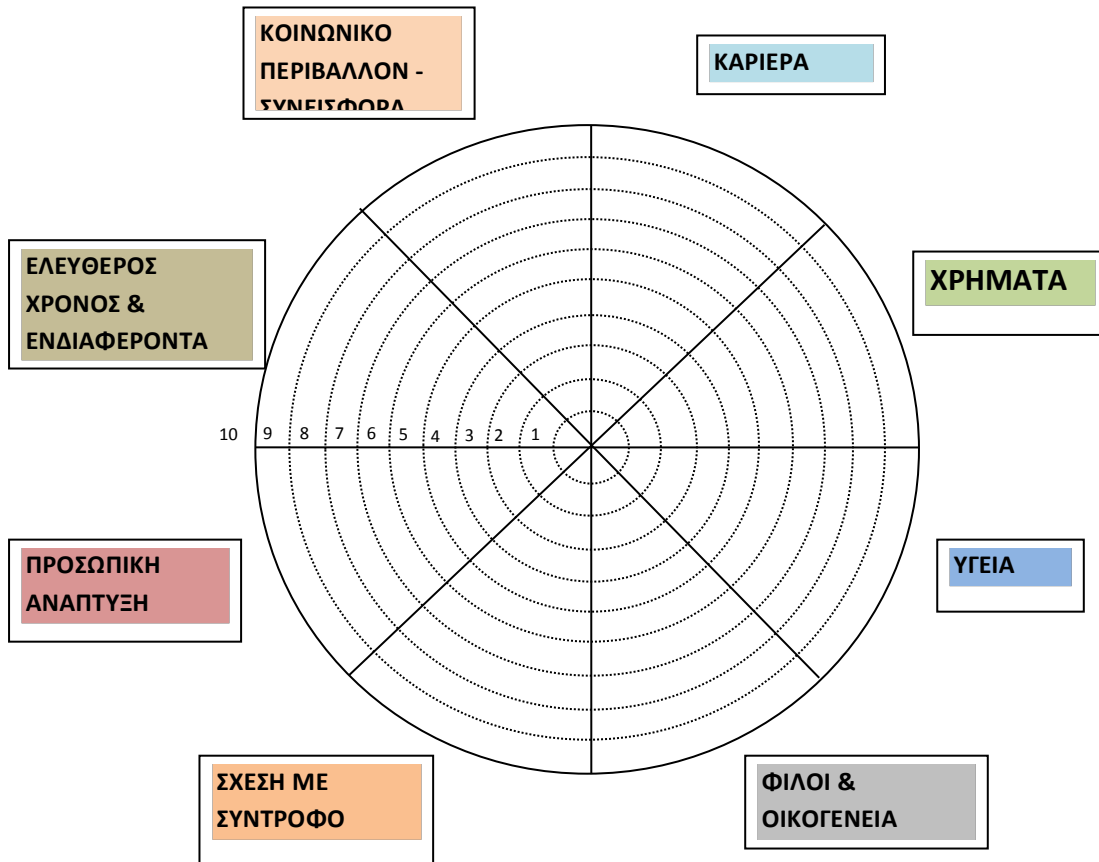
Με τη συνεργασία, θα δώσουν τον ορισμό του Coaching αλλά και θα κατανοήσουν ότι είναι η συνεργασία σε μία προκλητική και δημιουργική διαδικασία σκέψης που εμπνέει τη μεγιστοποίηση των προσωπικών και επαγγελματικών δυνατοτήτων. Το Coaching, επομένως, δεν είναι καθοδήγηση. Ο Coach δεν αναλαμβάνει να βρει τη λύση ή να εκτελέσει μια δράση. Το Coaching δεν δρα στο παρελθόν, δεν θεραπεύει τραύματα, δεν κάνει διάγνωση.

Θα αναφερθούμε στα είδη αλλά και τις πολλαπλές εφαρμογές του Coaching, ως μέθοδος, εφαρμόζεται πλέον σε πολλούς τομείς και δραστηριότητες της προσωπικής, κοινωνικής και επαγγελματικής ζωής μας.

Μοντέλα & Εργαλεία Coaching

Στη συνέχεια και κατά την διάρκεια του εργαστηρίου μας, οι συμμετέχοντες θα έρθουν σε επαφή και θα γνωρίσουν μερικά από τα πιο σημαντικά εργαλεία του Coaching. Αυτά, σε συντομία, θα περιγραφούν στην συνέχεια. Παράλληλα, θα εξασκηθούν και στην χρήση τους, εργαζόμενοι σε ομάδες.

Ο Τροχός της Ζωής



Οι 8 τομείς εκπροσωπούν στον Τροχό της Ζωής τα σημαντικά σημεία της ζωής σου & της ισορροπίας σου. Προτεινόμενοι πιθανοί τομείς: Σπίτι/περιβάλλον, φίλοι, καριέρα, διασκέδαση/ψυχαγωγία, σχέση, οικογένεια, υγεία, προσωπική εξέλιξη, χρήματα, σεξουαλικότητα, ταξίδια, προσωπικός ελεύθερος χρόνος κλπ. Μπορείς να αλλάξεις, να προσθέσεις ή να αφαιρέσεις μέρη στον κύκλο επιλέγοντας πάντα **ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΥΣ ΤΟΜΕΙΣ ΣΤΗ ΖΩΗ ΣΟΥ ΠΟΥ ΣΗΜΑΙΝΟΥΝ ΓΙΑ ΕΣΕΝΑ: ΙΣΟΡΡΟΠΙΑ & ΠΛΗΡΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΖΩΗ ΣΟΥ**. Κατόπιν λαμβάνοντας το κέντρο του τροχού ως το τον αριθμό 0 και τα εξωτερικά μέρη στα άκρα ως αριθμό 10 βαθμολόγησε το επίπεδο ικανοποίησης του κάθε τομέα από το 0 ως το 10 τραβώντας μια ευθεία ή καμπύλη γραμμή δημιουργώντας τα δικά σου εξωτερικά άκρα του κάθε τομέα. Αφού ολοκληρώσεις τη βαθμολογία ικανοποίησης σου κάθε τομέα, ενώνεις ένα-ένα τα νέα δικά σου εξωτερικά άκρα. Ο νέος **ΔΙΚΟΣ ΣΟΥ** συμπληρωμένος Τροχός της Ζωής με τη νέα περίμετρο.

Παρατήρησε:

- Ο Τροχός σου κυλάει ομαλά ή είναι μετ'εμποδίων η πορεία του?
- Απαλλάξου από όποιο εμπόδιο & τόλμησε να αλλάξεις ό,τι δεν σε ικανοποιεί!

Μερικές βασικές κατευθυντήριες γραμμές που θα ακολουθήσουμε στις ομάδες εργασίες και ειδικότερα αυτός που θα έχει το ρόλο του Coach κατά την αξιοποίηση του Τροχού της Ζωής είναι οι παρακάτω:

- Δώστε το στον/ην Coachee πριν ή στην αρχή της Coaching Συζήτησης, ως μια αφορμή για στοχασμό και προβληματισμό
- Διευκολύνετε μια συζήτηση για τη βαθμονόμηση κάθε επιμέρους παραμέτρου
- Αποφύγετε την πίεση για όσα δεν λέγονται. Κρατήστε τα για αργότερα, ο χρόνος & το χτίσιμο εμπιστοσύνης ίσως βοηθήσουν, ώστε ο Coachee να τα εκφράσει όταν νιώθει ότι θέλει να το κάνει.
- Ενθαρρύνετε τον/την Coachee να εντοπίσει συσχετίσεις ανάμεσα σε παραμέτρους με μεγάλη διαφορά στη βαθμονόμηση (π.χ. προσωπική vs επαγγελματική ζωή). Αυτό μπορεί να δημιουργήσει στον Coachee μια στιγμή αποκάλυψης, π.χ. τη στιγμή που θα συνειδητοποιήσει ότι ο μεγάλος βαθμός που έχει δώσει στο θέμα της καριέρας εξηγείται από τον πολύ χρόνο που αφιερώνει σε αυτό το θέμα και ενδεχομένως συνδέεται με τον χαμηλό βαθμό που έχει βάλει στο θέμα της οικογένειας.
- Ζητήστε από τον/την Coachee να εκφραστεί για την εικόνα που θα ήθελε να έχει ο Τροχός της Ζωής του/της. Αυτό που ουσιαστικά επιδιώκουμε εδώ είναι μια δήλωση προθέσεων του Coachee για αλλαγή.
- Ενθαρρύνετε τον/την Coachee να εκφραστεί για την ενέργεια που θέλει να αφιερώσει, προκειμένου να βελτιώσει την ομαλή κύλιση του Τροχού. Αυτή ίσως να είναι η πρώτη φορά που θα δεσμευτεί.
- Κλείστε με μια μικρή συζήτηση για τις εντυπώσεις από τη διαδικασία.

SMART Στοχοθεσία

Η SMART στοχοθεσία είναι ένα εργαλείο που βοηθά στη δόμηση των στόχων. Δημοσιεύτηκε αρχικά από τον Doran (1981) και ανά τους χρόνους έχει εφαρμοστεί κατά κόρον στην πρακτική, αποτελώντας διεθνώς μια εξαιρετικά δημοφιλή και αποτελεσματική μέθοδο στοχοθεσίας. Μπορεί να συνδυαστεί και με το μοντέλο TOMS, προκειμένου να σμιλευθούν περαιτέρω οι επιμέρους πτυχές των στόχων του Coachee.

Το SMART αποτελεί ακρωνύμιο των παρακάτω λέξεων:

- S=Specific (Συγκεκριμένοι)
- M=Measureble (Μετρήσιμοι)
- A=Attainable (Εφικτοί)
- R=Relevant / Realistic (Σχετικοί ή Ρεαλιστικοί)
- T=Time-bound (Χρονικά Προσδιορισμένοι)

Οι στόχοι γίνονται Συγκεκριμένοι όταν μπορούμε να απαντήσουμε σε ερωτήματα, όπως:

- Τι είναι αυτό που θέλω να πετύχω (θετικά προσδιορισμένο);
- Ποιες ακριβώς είναι οι προσδοκίες μου;
- Ποιοι εμπλέκονται στην επίτευξη του στόχου;
- Πού θα πραγματοποιηθεί;
- Ποιους περιορισμούς έχω;

- Σε ποια τμήματα/βήματα μπορώ να ‘τεμαχίσω’ αυτόν τον στόχο;

Οι στόχοι καθίστανται Μετρήσιμοι απαντώντας σε ερωτήματα, όπως:

- Πώς μπορώ να μετρήσω την εξέλιξη εκπλήρωσης του στόχου;
- Πώς θα ξέρω ότι έχω επιτύχει τον στόχο μου;
- Ποια ακριβώς αποτελέσματα περιμένω (σε ποσοτική έκφραση);

Οι στόχοι είναι Εφικτοί όταν είμαστε σε θέση να δηλώσουμε:

- Αποτελεί ο στόχος μια ρεαλιστική πρόκληση (ούτε πολύ εύκολος ούτε πολύ δύσκολος);
- Μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα στο διαθέσιμο χρονικό πλαίσιο;
- Μπορεί να πραγματοποιηθεί με τους συγκεκριμένους πόρους;

Οι στόχοι είναι Σχετικοί όταν μπορούμε να απαντήσουμε σε ερωτήματα, όπως:

- Ταιριάζει ο στόχος με τους υπόλοιπους στόχους μου;
- Είναι συμβατός με τις αξίες μου;
- Μπορεί αυτός ο στόχος να ανταποκριθεί στις ανάγκες και τις προσδοκίες μου;

Το τελευταίο χαρακτηριστικό των SMART στόχων, το να είναι δηλαδή Χρονικά Προσδιορισμένοι, ικανοποιείται όταν προσδιορίζεται ένα χρονικό πλαίσιο.

Το μοντέλο TOMS

Ένα πρακτικό εργαλείο για τον προσδιορισμό στόχου/στόχων, που θέτει ο Coachee στην Coaching συζήτηση είναι το παρακάτω: T=Topic (Θέμα), O=Outcome (Επιδιωκόμενο αποτέλεσμα), M=Meaning (Νόημα), S=Success Measure (Κριτήριο μέτρησης επιτυχίας).

Με τη βοήθεια του TOMS, ο Coach μπορεί να διευκολύνει τον Coachee να αποσαφηνίσει το θέμα που τον απασχολεί, τις προσδοκίες του από τη συζήτηση και τον εαυτό του, τη σημασία που αποδίδει στο ζήτημα και τον τρόπο που θα εξασφαλίσει την αποτελεσματικότητα της προσέγγισης που θα ακολουθηθεί. Όλα αυτά, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, είναι πολύ σημαντικό να τίθενται στο αρχικό στάδιο της Coaching συζήτησης, προκειμένου να χαρτογραφείται η περιοχή στην οποία θα κινηθεί όλη η διάδραση που θα ακολουθήσει.

Ταυτόχρονα, ο Coachee δίνει τη δική του νοηματοδότηση σε όσα θα συμβούν και καθίσταται υπεύθυνος της διαμόρφωσης του αποτελέσματος.

T	<i>TOPIC</i>	ΘΕΜΑ	<ul style="list-style-type: none"> • Ποιο είναι το θέμα; • Τι σε απασχολεί;
O	<i>OUTCOME</i>	ΕΠΙΔΙΩΚΟΜΕΝΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ	<ul style="list-style-type: none"> • Τι θέλουμε να πετύχουμε μέχρι το τέλος της συζήτησης;
M	<i>MEANING</i>	ΝΟΗΜΑ	<ul style="list-style-type: none"> • Τι σημαίνει αυτό για σένα; • Ποιος θα είσαι όταν το πετύχεις;
S	<i>SUCCESS MEASURE</i>	ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ	<ul style="list-style-type: none"> • Πώς θα ξέρουμε ότι θα το έχουμε πετύχει μέχρι το τέλος της συζήτησης;

Το μοντέλο OSCAR

Το μοντέλο OSCAR (Rogers et al, 2012) έχει πάρει το όνομά του από τα αρχικά των λέξεων: Outcome, Situation, Choices & consequences, Actions και Review. Είναι ιδανικό για εφαρμογή σε εργασιακό περιβάλλον και περιλαμβάνει την εξερεύνηση των επιθυμητών αποτελεσμάτων (outcome), της παρούσας κατάστασης (situation), των διαθέσιμων επιλογών και των συνεπειών τους (choices & consequences), ενέργειες (actions) και παρακολούθηση (review).

- Στο πρώτο στάδιο “Ο” κάνουμε τη στοχοθεσία με ερωτήσεις όπως «τι θα ήθελες να επιτύχεις σήμερα;». Μπορεί να χρησιμοποιηθεί βέβαια αυτό το στάδιο σε συνδυασμό με το TOMS.

Σχετικές ερωτήσεις σε αυτό το στάδιο περιλαμβάνουν τις εξής:

- Ποιο είναι το ζητούμενο;
- Πώς μπορώ να σε υποστηρίξω στη σημερινή συζήτησή μας;
- Στο δεύτερο στάδιο «S» εξερευνούμε την τρέχουσα πραγματικότητα με ερωτήσεις όπως «ποια είναι η κατάσταση σήμερα;» και «τι είναι αυτό που σε δυσκολεύει;». Ας επισημανθεί ότι ερωτήσεις όπως η τελευταία διευκολύνουν την ενεργητική ακρόαση, αφού εστιάζουν στον συνεργάτη. Η ερώτηση αναζητά τους λόγους ή τους τρόπους με τους οποίους η παρούσα κατάσταση δημιουργεί δυσκολία διαχείρισης πχ. στον Coachee αποφεύγοντας έτσι να μετατοπίσει το focus από τον Coachee στο θέμα καθαυτό. Αυτό εξυπηρετεί τον Coach να έχει την κυριότητα της συζήτησης Coaching δίνοντας χώρο στον-στην Coachee να έχει την κυριότητα του θέματος.

Ενδεικτικές ερωτήσεις σε αυτό το στάδιο:

- Τι σε εμποδίζει;
- Τι ρόλο έχεις διαδραματίσει εσύ;

- Στο τρίτο στάδιο «C» βοηθάμε τον/την Coachee να εξερευνήσει πιθανές επιλογές, ενώ δεν παραλείπουμε να συνυπολογίσουμε και τις συνέπειες της κάθε επιλογής προκειμένου να οδηγηθούμε σε μία καλά πληροφορημένη απόφαση. Χρησιμοποιούμε ερωτήσεις όπως «Τι άλλες επιλογές έχεις;» και «Ποιες είναι οι συνέπειες κάθε επιλογής;».
Άλλες ενδεικτικές ερωτήσεις:
 - Τι έχεις δοκιμάσει ως τώρα;
 - Ποια επιλογή θα έχει τις καλύτερες συνέπειες;
- Στο τέταρτο στάδιο «A» γίνεται ο σχεδιασμός των ενεργειών που θα οδηγήσουν στην επιλογή που πραγματοποιήθηκε στο προηγούμενο στάδιο. Περιλαμβάνει ερωτήσεις που σκοπεύουν στην διερεύνηση των ενεργειών, στο χρονοπρογραμματισμό τους, στην αναζήτηση διαθέσιμων πόρων, στην επίγνωση του βαθμού αποφασιστικότητας και στην πρόβλεψη πιθανών αντιξοοτήτων.
Ενδεικτικά κάποιες:
 - Τι ενέργειες θα αναλάβεις;
 - Ποιο είναι το πρώτο βήμα;
- Στο πέμπτο και τελευταίο στάδιο «R» γίνεται ο σχεδιασμός της παρακολούθησης της προόδου με σκοπό να δημιουργηθούν δομές υπευθυνότητας που θα προσκαλέσουν την αυτολογοδοσία.
Ερωτήσεις που βοηθούν σε αυτό το σημείο είναι οι εξής:
 - Πώς θα παρακολουθήσεις την πρόοδό σου;
 - Πότε θα συναντηθούμε να κάνουμε ανασκόπηση;

Συνολικά, το OSCAR αποτελεί ένα πλήρες και εύχρηστο μοντέλο που μπορεί να εξυπηρετήσει το σύνολο μιας συζήτησης Coaching με πλήρη και αποτελεσματικό τρόπο.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Μια από τις κεντρικές ιδέες του Coaching είναι να βοηθήσει τον Coachee να έχει μια διαφορετική οπτική γωνία σχετικά με όσα βιώνει ή με το πώς βλέπει τον εαυτό του, προκειμένου να μπορέσει να αλλάξει δυσλειτουργικές συμπεριφορές και καταστάσεις.

Όσο σημαντική είναι η αρχική διατύπωση στόχων, τόσο απαραίτητος είναι και ο αναστοχασμός για το τι έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια μίας ή περισσότερων συζητήσεων. Στην εκπλήρωση αυτής της ανάγκης βοηθούν τα κάτωθι τέσσερα ερωτήματα:

- Ποια θέματα καλύψαμε;
- Ποιες δημιουργικές σκέψεις έλαβαν χώρα;
- Τι μάθαμε;
- Τι θα ακολουθήσει ως αποτέλεσμα του δημιουργικού μας διαλόγου;

Τα ερωτήματα αυτά πρέπει να τίθενται από τον Coach στο τέλος της Coaching συζήτησης, προκειμένου να είναι ξεκάθαρες οι επιγνώσεις που έλαβαν χώρα. Είναι, όμως, πολύ σημαντικό να κάνει την ανακεφαλαίωση ο ίδιος ο Coachee, και όχι ο Coach, καθώς αυτό που μας ενδιαφέρει στη Coaching διαδικασία είναι το πώς ερμηνεύει ο Coachee την κατάσταση και ποια νοήματα τον κινητοποιούν να προχωρήσει μπροστά.

Άλλος ένας στόχος που εξυπηρετείται από τα τέσσερα ερωτήματα είναι η ενίσχυση της δέσμευσης εκ μέρους του Coachee. Είναι σημαντικό να σκεφτεί ποια θα είναι τα επόμενα βήματα που μπορεί να κάνει, να θέσει χρονοδιάγραμμα βάσει των δικών του ρυθμών και να συνειδητοποιήσει ότι η ευθύνη για την ανάπτυξή του ανήκει στον ίδιο. Συμπερασματικά, λοιπόν, η Στοχοθεσία ανοίγει την Coaching συζήτηση και η Ανακεφαλαίωση την κλείνει, θέτοντας ταυτόχρονα τις προϋποθέσεις μετάβασης στην επόμενη Coaching συνάντηση.

Το βιωματικό μας εργαστήριο, θα ολοκληρωθεί με το Φύλλο Αξιολόγησης που θα συμπληρωθεί ανώνυμα από τους συμμετέχοντες.

Βιβλιογραφία

- Argyris C.(1999) *Organizational Learning*, (2nd edn), Oxford: Blackwell.
- Australian Public Service Commission (2003). *Building Capability, A framework for managing learning and development in the APS*, Australian National Audit Office (ANAO) Retrieved from http://www.apsc.gov.au/_data/assets/pdf_file/0008/50975/capability.pdf
- Bizeul, S. (2014, April 29). A flight plan for goal setting. *ICF Blog*. Retrieved from <https://Coachfederation.org/blog/index.php/2079/>
- Bourantas, D., Agapitou V. (2014), *Leadership Meta-Competencies*, England: Gower Publishing Limited.
- Clutterbuck, D. (2010). Coaching reflection: the liberated Coach, *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 3:1, 73-81, DOI: 10.1080/17521880903102308.
- Connor, M., Pokora, J. (2007). *Coaching and Mentoring at Work: Developing Effective Practice*. Berkshire, England: Open University Press.
- Crane, Thomas G . (2002). *The Heart of Coaching (2nd edition)*. San Diego, CA: FTA Press.
- Csikszentmihalyi M. (1990) *Flow (P.S.)*, United Kingdom: HarperCollins Publishers Ltd.
- Doran, G. T. (1981). *There's a S.M.A.R.T. Way to Write Management's Goals and Objectives*. *Management Review*, 70 (11), 35-36.
- De Vries, M.K. (2014). *Mindfulness Leadership Coaching*. United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Goleman, D. (2013). *Focus: The Hidden Driver of Excellence*. London: Bloomsbury Publishing.
- Hamlin, R.G., Ellinger, A.D.& Beattie, R.S. (2006). Coaching at the heart of managerial effectiveness: A cross-cultural study of managerial behaviours, *Human Resource Development International*, 9:3, 305-331, DOI: 10.1080/13678860600893524.

- Hawkins, P. (2008). The Coaching profession: some of the key challenges, *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 1:1, 28-38, DOI: 10.1080/17521880701878174.
- Mazur, C (2014) *The Coaching Revolution in the Federal Government*, The Public Manager (ISSN 2381-4160 from ATD Publications)
- Olalla, J. (2004). *From Knowledge to Wisdom: Essays on the Crisis in the Contemporary Learning*. Boulder, USA: Newfiled Network, Inc.
- Olivero, G., Bane, K.D., and Kopelman, R.E. (1997). Executive Coaching as a transfer of training tool: Effects on productivity in a public agency. *Public Personnel Management*, 26, 4, 461-469.
- Rogers, J. (2008). *Coaching Skills: A Handbook*. Berkshire, UK: Open University Press /McGraw-Hill.
- Rogers, J., Whittleworth K., Gilbert, A. (2012). *Manager As Coach: The New Way To Get Results*. London: McGraw-Hill.
- S.M.A.R.T. Objectives. Retrieved from Wayne State University's website <http://hr.wayne.edu/leads/phase1/smart-objectives.php>
- Starr, J. (2011). *The Coaching Manual*, Harlow, UK: Pearson Education Limited.
- The Evidence Centre (2014), *Does health coaching work, A rapid review of empirical evidence*, NHS Health Education, Retrieved from https://eoeleadership.hee.nhs.uk/sites/default/files/Does%20health%20coaching%20work%20-%20a%20review%20of%20empirical%20evidence_0.pdf
- Whitmore, J. (2002). *Coaching for Performance*, London, UK: Nicholas Brealey Publishing.
- Whitworth, L., Kimsey-House, K., Kimsey-House, H. and Sandahl, P. (2007). *Co-Active Coaching: New Skills for Coaching People towards Success in Work and Life*. (2nd edn), Mountain View, CA: Davies-Black Publishing.
- Whitworth, L., Kimsey-House, K., Kimsey-House, H. and Sandahl, P. (2011). *Co-Active Coaching: Changing Business, Transforming Lives*. Boston, MA: Nicholas Brealey Publishing.

Ειδικευμένη Βιβλιογραφία

- Karlin, D, (2008) *Coaching in Government from the shadow*, International Journal of Coaching in Organizations, Retrieved from <http://www.ciinternational.com/coaching>.
- Gary P. Latham , Laura Borgogni & Laura Petitta (2008) Goal Setting and Performance Management in the Public Sector, International Public Management Journal, 11:4, 385-403, DOI: 10.1080/10967490802491087.
- Watkins, D. (2008) The common factors between coaching cultures and transformational leadership, transactional leadership, and high-performance organizational cultures, Dissertation Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/36711837> The common factors be

[tween coaching cultures and transformational leadership transactional leadership and high-performance organizational cultures.](#)

McGuinness, M, (2008), Creative Management for Creative Teams, e-book. Retrieved from [http://www.wishfulthinking.co.uk/2008/03/21/free-e-book-creative-management-for-creative-teams.](http://www.wishfulthinking.co.uk/2008/03/21/free-e-book-creative-management-for-creative-teams)

Koonce, R. (2010). Executive Coaching: Leadership Development in the Federal Government. *Public Manager*, 39(2), 44-51.

Συμπληρωματική Βιβλιογραφία

About ICF. (2010). International Coach Federation. Retrieved from <http://www.coachfederation.org/about-icf/>

Berger, J.G. (2006). Adult development theory and executive coaching practice. In D. Stober & A. Grant (Eds.), *Evidence-based coaching* (pp. 77-102). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Bachkirova, T. (2009). Cognitive-development approach to coaching: An interview with Robert Kegan. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 2(1), 10-22.

Baron, L., & Morin, L. (2009). The coach-coachee relationship in executive coaching: A field study. *Human Resource Development Quarterly*, 20(1), 85-106.

Berg, M.E., & Karlsen, J.T. (2007). Mental models in project management coaching. *Engineering Management Journal*, 19(3), 3-13.

Bono, J.E., Purvanova, R.K., Towler, A.J., & Peterson, D.B. (2009). A survey of executive coaching practices. *Personnel Psychology*, 62, 361-404.

Boucouvalas, M. (1983, March). Social transformation, lifelong learning, and transpersonal psychology: The fourth force. *Lifelong Learning: The Adult Years*, 6(7), 6-9 (Feature article, illustrated on cover).

Bozer, G., & Pirola-Merlo, A. (2007). Executive coaching effectiveness; A conceptual framework. *Monash Business Review*, 3(2), 1 -14.

Brookfield, S.D. (1993). Understanding consulting in an adult education process. In L.J. Zachary & S. Vernon (Eds.), *New directions for adult and continuing education, Summer* (58), (pp. 5-13). San Francisco, CA: Jossey- Bass.

The Coach U personal and corporate coach training handbook. (2005). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Collier Books.

Dunn, M. (2009). Leadership coaching: The developmental power of the one-on-one. *Employment Relations Today*, 20(1), 25-29.

Flaherty, J. (2010). *Coaching: Evoking excellence in others* (3rd ed.). Oxford, UK: Elsevier.

Garvey, B., Stokes, P., & Megginson, D. (2009). *Coaching and mentoring: Theory and practice*. London: Sage Publications.

- Griffiths, K., & Campbell, M. (2009). Discovering, applying and integrating: The process of learning in coaching. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 7(2), 16-30.
- Guba, E. G. (1990). The alternative paradigm dialog. In E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 17-30). Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Hall, D.T., Otazo, K.L., & Hollenbeck, G.P. (1999, Winter). Behind closed doors: What really happens in executive coaching. *Organizational Dynamics*, 29, 39-53.
- Henschke, J.A. (1998). Modeling the preparation of adult educators. *Adult Learning*, 9(3), 11-13.
- Hirsh, S.K., & Kise, J.A. (2000). *Introduction to type and coaching*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. *How is coaching distinct from other service professions?* (2012). International Coach Federation. Retrieved from www.coachfederation.org/about-icf/overview/
- ICF Credential Holders Reach 6,000*. (2010). International Coach Federation. Retrieved from <http://coachfederation.org/articles/index.cfm?action=view&articleID=666&menuID=0>
- ICF Global Coaching Study (2012). *Commissioned by International Coach Federation*. PricewaterhouseCoopers.
- Knox, A.B. (1986). *Helping adults learn*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Koltko-Rivera, M.E. (2006). Rediscovering the later version of Maslow's hierarchy of needs: Self-transcendence and opportunities for theory, research and unification. *Review of General Psychology* 10 (4), 302-317.
- Lindeman, E.C. (1926). *The meaning of adult education*. New York, NY: New Republic.
- Lubin, M.M. (2008). *Emergence of coaching in the 21st century*. Unpublished manuscript, Virginia Tech, Richmond, VA.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Naughton, J. (2002). The coaching boom: Is it the long-awaited alternative to the medical model? *The Psychotherapy Networker*, 26, 24-33.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Ouane, A. (2008). *Building on our gains: Medium-term strategy 2008 – 2013* (UNESCO Institute for Lifelong Learning). Hamburg, Germany: Albert Schnell GmbH.
- Skiffington, S., & Zeus, P. (2003). *Behavioral coaching: How to build sustainable personal and organizational strength*. Sydney, Australia: McGraw-Hill.
- Smith, L., & Sandstrom, J. (1997). *Professional foundations for masterful coaches: Expanding the ordinary to achieve the extraordinary*. Dallas, TX: Corporate Coach U International Press.

- Smith, R.M. (1982). *Learning how to learn*. New York, NY: Cambridge.
- Spence, G.B. (2007). Further development of evidence-based coaching: Lessons from the rise and fall of the human potential movement. *Australian Psychologist*, 42(4), 255-265.
- Stein, I.F. (2009). Which hat am I wearing now? An evidence-based tool for coaching self-reflection. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 2(2), 163-175.
- Stober, D.R. (2006). Coaching from the humanistic perspective. In D. Stober & A. Grant (Eds.), *Evidence-based coaching* (pp. 103-127). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Stober, D.R., & Grant, A.M (2006). Introduction. In D. Stober & A. Grant (Eds.), *Evidence-based coaching* (pp. 1 - 14). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Stone, F.M. (1999). *Coaching, counseling and mentoring*. New York, NY: American Management Association Publications.
- Storberg-Walker, J. (2003). Comparison of the Dubin, Lynham, and Van de Ven theory-building research methods and implications for HRD. *Human Resource Development Review*, 2(2), 211-222.
- Tobias, L.L. (1996). Coaching executives. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 48, 87-95.
- Tough, A. (1971). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- What is coaching: How is coaching distinct from other service professions?* (2009). International Coach Federation, Greater Richmond Chapter. Retrieved from <http://wordpress.richmondareacoaches.com/?p=88>
- Yeaxlee, B. (1929). *Lifelong education*. London: Cassell and Company.

Βιωματικό εργαστήριο για τη δημιουργική αντιμετώπιση των εμποδίων μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων

Καλλιώρα Αγγελική, Νηπιαγωγός, ΠΕ 60

angelagkal@gmail.com

Παπαδοπούλου Μαρία, Νηπιαγωγός, ΠΕ 60

grafpap@gmail.com

Φραγγεδάκη Μαριλένα, Δασκάλα, ΠΕ70

marilenafragedaki@gmail.com

Περίληψη

Στόχος του συγκεκριμένου βιωματικού εργαστηρίου είναι να αποκτήσουν γνώση των εμποδίων που προκύπτουν κατά τη μαθησιακή διεργασία, τόσο ο εκπαιδευτής, όσο και οι εκπαιδευόμενοι, αλλά και να παρουσιάσει τα εμπόδια των ενηλίκων στην μάθηση, υπό το πρίσμα του Knud Illeris. Σύμφωνα με τον Illeris, η μάθηση αποτελείται από τρεις διαστάσεις τις οποίες αντιστοιχίζει με τα εμπόδια των ενηλίκων σε αυτήν. Οι τρεις διαστάσεις της μάθησης είναι το περιεχόμενο, η υποκίνηση και η αλληλεπίδραση. Ο εκπαιδευτής μπορεί να ενσυναισθανθεί περισσότερο τους εκπαιδευόμενους και να απενοχοποιήσει το ρόλο του αλλά και οι τελευταίοι, έχοντας επίγνωση των εμποδίων που θα συναντήσουν, να τα διαχειριστούν κατάλληλα και δημιουργικά. Ως προς την βιωματική προσέγγιση, η αξιοποίηση της τέχνης κρίνεται απαραίτητη στην εκπαιδευτική διεργασία, και χρησιμοποιείται με στόχο την χειραφέτηση και την καλλιέργεια κριτικού στοχασμού στους εκπαιδευόμενους (Κόκκος, 2011). Σε αυτό το εργαστήριο, με όχημα ένα έργο τέχνης του Norman Rockwell («A young law student»), οι συμμετέχοντες εισχωρούν στα βαθύτερα νοήματά του, επεξεργάζονται μελέτη περίπτωσης στο πλαίσιο ομάδων εργασίας, συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν. Μέσα από αυτή τη διεργασία, τέλος, έρχονται στο προσκήνιο τα συναισθήματα των συμμετεχόντων τα οποία καταγράφονται και αποτυπώνονται.

Λέξεις-κλειδιά: Βιωματικό, τέχνη, εμπόδια στη μάθηση, αλληλεπίδραση, συναίσθημα

Abstract

The main purpose of this particular workshop is to acquire knowledge about the barriers of learning process, for the educator as well as the students, but also to present the barriers to learning in adult education, in line with Knud Illeris' theory. According to Illeris, all learning involves three dimensions which are matched by the barriers to learning in adult education. These three dimensions are: content, incentive, interaction. The educator can express more empathy towards students and exonerate himself, while students, taking into consideration the barriers they might come across,

manage to face those in a more suitable and creative way. In experiential learning, art is considered necessary in teaching process and is used in order to cultivate emancipation and critical thinking of students (Kokkos, 2011). In this workshop, drawn upon a Norman Rockwell's work of art ("A young law student"), the participants form a deep appreciation of its meanings, elaborate a case study within working groups, cooperate and interact. Finally, through this process, participants' emotions come into limelight, recorded on a figure.

Keywords: Experiential, art, barriers to learning, interaction, emotion

Θεωρητικό υπόβαθρο

Ο στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τα εμπόδια των ενηλίκων στην μάθηση, υπό το πρίσμα του K. Illeris. Σύμφωνα με τον ίδιο, η μάθηση αποτελείται από τρεις διαστάσεις τις οποίες αντιστοιχίζει με τα εμπόδια των ενηλίκων σε αυτήν. Οι τρεις διαστάσεις της μάθησης είναι το περιεχόμενο, η υποκίνηση και η αλληλεπίδραση.

Στη διάσταση του περιεχομένου ο K. Illeris συμπεριλαμβάνει το εμπόδιο που ονομάζει «εσφαλμένη μάθηση». Έπειτα, τα εμπόδια τα οποία ορίζει ως «άμυνα απέναντι στην μάθηση και αμφιθυμία» εμπεριέχονται στη διάσταση της υποκίνησης. Τέλος, η διάσταση της αλληλεπίδρασης ενέχει το εμπόδιο «αντίσταση στην μάθηση».

Σύμφωνα με τον K. Illeris στο βιβλίο του «Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση» αναφέρει πως η «εσφαλμένη μάθηση» αποτελεί την παρανόηση ή την μη ουσιαστική κατανόηση του περιεχομένου διδασκαλίας, από τον εκπαιδευόμενο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να μην εκπληρωθεί ο αρχικός σκοπός της μάθησης (Illeris, 2016).

Στη συνέχεια, ο K. Illeris αναφέρεται βασικά σε τρία είδη πνευματικών αμυνών απέναντι στη μάθηση. Το πρώτο είδος αναφέρεται σε άμυνες οι οποίες έχουν ως σκοπό την προστασία του ατόμου απέναντι σε μια μορφή μάθησης η οποία είναι απειλητική, περιοριστική ή καταπιεστική και εξωτερικά επιβεβλημένη. Ο Leithäuser αναφέρει τον όρο «καθημερινή συνειδητότητα» τον οποίο ο K. Illeris συσχετίζει με τη διανοητική άμυνα που αναπτύσσουμε σχετικά «με τον όγκο των νέων επιρροών και εντυπώσεων στις οποίες είμαστε όλοι εκτεθειμένοι» (Illeris, 2016: 194).

Το δεύτερο είδος άμυνας είναι η «*άμυνα ταυτότητας*» και βοηθά το άτομο να διατηρήσει την πνευματική του ισορροπία από την πίεση των συνεχόμενων αλλαγών και την διαφοροποίησή του από αυτές. Την άμυνα αυτή, προβάλλει ο άνθρωπος, προκειμένου να προστατέψει την ταυτότητά του. Επιπλέον, το άτομο αμύνεται για την ταυτότητά του σε περιπτώσεις μάθησης και εκπαίδευσης που έχουν στόχο την αναπροσαρμογή, την επανεκπαίδευση ή την προσωπική ανάπτυξη. Η εν λόγω άμυνα αποτελεί τον πιο ισχυρό και βαθύ μηχανισμό άμυνας απέναντι στην μάθηση, επειδή επιβάλλεται από τρίτους στο άτομο, χωρίς το ίδιο να την έχει αποδεχτεί ή έχοντας αποδεχτεί μόνο μία πλευρά της (ο.π.).

Το τρίτο είδος άμυνας απέναντι στη μάθηση ενεργοποιείται όταν ο εκπαιδευόμενος νιώθει ότι δεν έχει καμιά απολύτως επιρροή πάνω στις συνθήκες που τον οδήγησαν στην παρακολούθηση ενός προγράμματος εκπαίδευσης. Πρόκειται για μία άμυνα που στη μοντέρνα κοινωνία παίρνει μεγάλες διαστάσεις καθώς υπάρχει

όλο και πιο αυξανόμενη απαίτηση για δια βίου μάθηση που αρχικά είχε αναδυθεί ως προσφορά της πολιτείας προς τα μέλη της και τώρα έχει φτάσει να θεωρείται προαπαιτούμενο. Η αίσθηση του ενήλικου ατόμου ότι είναι αβοήθητος απέναντι στο εκπαιδευτικό σύστημα βιώνεται ως μία παράλογη σύγκρουση με το δημοκρατικό του δικαίωμα στη λήψη αποφάσεων. Σε αυτή τη περίπτωση ο K. Illeris (2016: 200) τονίζει τη σημασία της συνειδητής δράσης, της βαθιάς κατανόησης των εσωτερικών στόχων και κινήτρων και της ευελιξίας που καλούνται να έχουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι.

Ακολούθως, μία πιο σύνθετη διανοητική αντίδραση σχετικά με τη μάθηση είναι η αμφιθυμία κατά την οποία ένα άτομο και θέλει και δε θέλει να εμπλακεί σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης. Γενικώς σήμερα οι άνθρωποι ζουν σε έντονα αντιφατικές συνθήκες ενώ καλούνται να διαχειριστούν πολλές εξωτερικές και εσωτερικές διαμάχες κι έτσι η αμφιθυμία είναι κομμάτι της πραγματικότητας και τα άτομα χρειάζεται να την αναγνωρίσουν και εξετάζοντας κριτικά τους εαυτούς τους και τους στόχους τους, να την αντέχουν.

Κάνοντας λόγο για αντίσταση στη μάθηση, εννοούμε τον μηχανισμό άμυνας που εκφράζεται όταν ο εκπαιδευόμενος αντιμετωπίζει κάτι το οποίο θεωρεί απαράδεκτο, το οποίο δεν μπορεί να ανεχτεί ή με το οποίο βρίσκεται σε σύγκρουση. Τέτοιας μορφής αντιστάσεις ξεκινούν από τα προσχολικά χρόνια όταν το παιδί συναντά εμπόδια και περιορισμούς που δυσκολεύεται να ξεπεράσει και αντιδρά με μια μορφή ψυχολογικής αντίδρασης που εκφράζεται ως επιθετικότητα ή θυμός.

Αξίζει να σημειωθεί, πως ο εκπαιδευτής ενηλίκων χρειάζεται να γνωρίζει, ότι ο κάθε εκπαιδευόμενος μαθαίνει πάντα κάτι διαφορετικό, επειδή η μάθηση που προϋπάρχει στον εκάστοτε εκπαιδευόμενο είναι διαφορετική. Επομένως, ο ίδιος είναι καλό να χειρίζεται τις καταστάσεις των εμποδίων στη μάθηση με «ενσυναίσθηση, διάλογο και ανεκτικότητα» (ο.π.: 191). Τέλος, ο κατάλληλος χειρισμός των προαναφερθέντων βασικών στοιχείων δύναται να βοηθήσει τον εκπαιδευόμενο να αναπτύξει υπευθυνότητα, ανεξαρτησία, καθώς και να προαχθεί η κριτική σκέψη του (ο.π.).

Ο πυρήνας του σχεδίου της παρούσας εργασίας είναι η θεωρητική προσέγγιση του K. Illeris και ο κριτικός στοχασμός μέσω της τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων (Κόκκος στο Κόκκος & συνεργάτες, 2011). Αναφορικά με την εκπαιδευτική προσέγγιση του εν λόγω βιωματικού εργαστηρίου, εμπνεύστηκε από την συστημική προσέγγιση της Πολέμης – Τοδούλου (Πολέμη – Τοδούλου στο Κόκκος, 2017). Σχετικά με την θεωρία της συστημικής προσέγγισης το άτομο (υποσύστημα) αλληλεπιδρά με άλλα άτομα, που όλα μαζί αποτελούν το σύστημα. Έπειτα, η ομάδα (σύστημα) αλληλεπιδρά με άλλες ομάδες (υπερσύστημα) (ο.π.). Επομένως, η διεργασία που θα προκύψει μέσα από την αλληλεπίδραση και την επαφή των ατόμων με τα άτομα της ομάδας συνολικά θα αποτελέσει ένα καλό εκπαιδευτικό παράδειγμα για την αντιμετώπιση των εμποδίων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οργανωμένες δραστηριότητες στο πλαίσιο του βιωματικού εργαστηρίου

Ξεκινώντας το βιωματικό εργαστήριο, αρχικά αφιερώθηκε λίγος χρόνος για να συστηθούν οι τρεις συντονίστριες του εργαστηρίου και στη συνέχεια, δίνοντας το λόγο στους συμμετέχοντες, τους ζητήθηκε να δημιουργήσουν ζευγάρια με σκοπό να προχωρήσουμε στη πρώτη δραστηριότητα. Ο τρόπος δημιουργίας των ζευγαριών

αποτελεί επιλογή των ίδιων των συμμετεχόντων, αν και παροτρύνθηκαν να κάνουν ζευγάρι με κάποιον που δεν γνωρίζουν. Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να μοιραστούν με το ζευγάρι τους λίγα λόγια για τον εαυτό τους ώστε να υπάρξει μια πρώτη αλληλογνωριμία, αλλά κυρίως να εστιάσουν στον λόγο για τον οποίο ήρθαν σε αυτό το βιωματικό εργαστήριο. Στόχος ήταν, μέσα από αυτή την πρώτη δραστηριότητα, να αναδυθεί το κίνητρο που ώθησε τους συμμετέχοντες στο να το επιλέξουν και να το παρακολουθήσουν καθώς και να νιώσουν άνετα έτσι ώστε σε επόμενο στάδιο να μοιραστούν προσωπικές τους εμπειρίες. Σημαντικό σε αυτό το σημείο είναι ότι οι συμμετέχοντες πριν αρχίσουν να κουβεντιάζουν σε ζευγάρια είχαν την ενημέρωση ότι δε θα χρειαστεί να μοιραστούν στην ολομέλεια τίποτα από όσα θα πουν στο ζευγάρι τους. Με αυτό τον τρόπο έγινε η προσπάθεια να ενθαρρυνθούν να μιλήσουν με ειλικρίνεια και άνεση ακόμη κι όσοι ίσως δεν ήθελαν να εκτεθούν στην ολομέλεια. Μετά από αυτή τη κουβέντα – γνωριμία σε ζευγάρια, έγινε μία εις βάθος παρατήρηση του πίνακα: «A young law student» του N. Rockwell με βάση την τεχνική «visible thinking». Αυτή η διεργασία έγινε στο πλαίσιο της ολομέλειας και οι απαντήσεις καταγράφηκαν στον πίνακα. Διατυπώθηκαν πολλές υποθέσεις που αφορούσαν τα συναισθήματα του ήρωα, το επάγγελμά του, τις σκέψεις του και τους συμβολισμούς που υπάρχουν στον πίνακα. Αφού οι συμμετέχοντες διατύπωσαν τις σκέψεις και τους προβληματισμούς, τους δόθηκαν και κάποιες πληροφορίες για τον ζωγράφο και έμαθαν τον τίτλο του έργου τέχνης που τους βοήθησε να επιβεβαιώσουν κάποια συμπεράσματά τους. Στο σημείο αυτό και με αφορμή το έργο τέχνης, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να ξαναδημιουργήσουν ζευγάρια και να μοιραστούν ένα δικό τους, προσωπικό βίωμα, το οποίο θα σχετίζεται με ένα εμπόδιο μάθησης, με το οποίο ήρθαν οι ίδιοι αντιμέτωποι κάποια στιγμή, στην πορεία της ζωής τους. Για μία ακόμη φορά οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν ότι δε θα χρειαστεί να κοινοποιήσουν στην ολομέλεια το προσωπικό βίωμα αλλά, εάν το επιθυμούν, στη συνέχεια του εργαστηρίου θα μπορούν να το αναφέρουν. Στόχος ήταν να κινητοποιηθούν συναισθηματικά πριν την ανάλυση του θεωρητικού πλαισίου του εργαστηρίου και ο καθένας σκεπτόμενος ίσως σε ποια κατηγορία εμποδίων εντάσσεται το δικό του «εμπόδιο» να κατανοήσει ευκολότερα και σε βάθος τη θεωρία. Αυτό δεν ήταν κάτι που ζητήθηκε ρητά από τους συμμετέχοντες, αλλά οι ίδιοι στο τέλος του εργαστηρίου είπαν ότι μπήκαν στη διαδικασία να βρουν που εμπίπτει στη θεωρία το δικό τους εμπόδιο. Εν συνεχεία, επομένως, έγινε σε πολύ λίγα λεπτά η παρουσίαση των όσων ο Knud Illeris ορίζει ως εμπόδια στη μάθηση με βάση τις τρεις διαστάσεις της μάθησης και υπήρξε χρήση πολλών παραδειγμάτων για να γίνει όσο το δυνατό πιο κατανοητό το θεωρητικό πλαίσιο. Στη συνέχεια, χωρίστηκαν ανά 4-5 άτομα σε υποομάδες και κλήθηκαν να εργαστούν στα πλαίσια των υποομάδων με βάση μία μελέτη περίπτωσης όπου υπήρχε η περιγραφή της εμπειρίας μίας ενήλικης εκπαιδευόμενης η οποία φαίνεται μέσα από το περιστατικό ότι αντιμετωπίζει ένα από τα βασικά εμπόδια, με βάση τη θεωρία του Illeris. Εφόσον η κάθε ομάδα επεξεργαστεί τη μελέτη περίπτωσης και καταλήξει στο ποιο φαίνεται να είναι το εμπόδιο που καλείται να αντιμετωπίσει η εκπαιδευόμενη θα γίνει η παρουσίαση των συμπερασμάτων των ομάδων στο πλαίσιο της ολομέλειας. Αφού παρουσιάσουν όλες οι ομάδες, θα γίνει συζήτηση στην ολομέλεια σχετικά με το κατά πόσο θεωρούν ότι αυτή η διαδικασία κατανόησης των εμποδίων είναι χρήσιμη για έναν εκπαιδευτή ενηλίκων και τι μπορεί να κάνει ο ίδιος εφόσον συνειδητοποιεί την ύπαρξη αυτών. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να γίνει ένας προβληματισμός σχετικά με το τι έχει τη δυνατότητα να κάνει ένας εκπαιδευτικός ο οποίος αναγνωρίζει και κατανοεί τα εμπόδια που φέρνει ο κάθε εκπαιδευόμενος και επίσης, να προβληματιστεί σχετικά με τα δικά του προσωπικά εμπόδια στη μάθηση, καθώς κι

εκείνος βρίσκεται στην καθημερινότητά του εντός πλαισίων μάθησης, καθώς κανένας εκπαιδευτικός –όπως και κανένας άνθρωπος γενικότερα- δε σταματάει να μαθαίνει. Φτάνοντας προς το τέλος του εργαστηρίου προβλήθηκε ξανά το έργο τέχνης ούτως ώστε οι συμμετέχοντες να δουν αν μπορούν πλέον, με βάση τη θεωρία και τα όσα ειπώθηκαν, να τον προσεγγίσουν από διαφορετική οπτική γωνία, να τον συσχετίσουν με το θεωρητικό πλαίσιο και να «απαντήσουν» οι ίδιοι σε κάποιους από τους προβληματισμούς που είχαν θέσει την πρώτη φορά που είδαν τον πίνακα. Αφού έγινε μία συζήτηση σχετικά με τον πίνακα, κάποιοι συμμετέχοντες μοιράστηκαν και το προσωπικό τους βίωμα και υπήρξε ένας προβληματισμός σχετικά με την ανάγκη του να γνωρίζει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων το συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο. Έπειτα, μοιράστηκαν χαρτάκια χρωματιστά σε κάθε ένα από τους συμμετέχοντες και τους ζητήθηκε να γράψουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους σχετικά με το εργαστήριο και να το κολλήσουν πάνω σε ένα χαρτί του μέτρου που ήταν αναρτημένο στο τοίχο και είχε το σχήμα ενός γυμνού δέντρου, το οποίο φάνηκε σα να «ανθίζει» τελικά με τα χρωματιστά χαρτάκια που κόλλησαν πάνω του οι συμμετέχοντες. Παρακάτω αναφέρονται κάποιες καταγραφές που αναρτήθηκαν στο «δέντρο»: «Ποτέ τα εμπόδια δεν είναι ανυπέρβλητα», «Όσο και να κουράζομαι θα συνεχίζω να επιδιώκω τη μάθηση» «Απειλή ή ευκαιρία;».

Στόχοι βιωματικού εργαστηρίου

Στόχοι γνώσεων:

Να γνωρίσουν τα εμπόδια των ενηλίκων στη μάθηση.

Να προβληματιστούν σχετικά με τις πρακτικές που χρειάζεται να αναπτύξουν για να υπερβούν τα εμπόδια αυτά.

Στόχοι ικανοτήτων:

Να διακρίνουν τα εμπόδια των ενηλίκων στη μάθηση.

Να τα διαχειριστούν με τον κατάλληλο δυνατό τρόπο.

Στόχοι στάσεων:

Να κατανοήσουν έχοντας ενσυναίσθηση τα εμπόδια που φέρουν οι εκπαιδευόμενοι στο εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Να αντιμετωπίζουν με ανεκτικότητα και σεβασμό τον κάθε εκπαιδευόμενο που φέρει οποιοδήποτε από τα προαναφερθέντα εμπόδια.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Κόκκος, Α., 2017. *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση. Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Κόκκος, Α. & Συνεργάτες. (2011). *Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Η διαμόρφωση μιας μεθόδου*. Στο: Α. Κόκκος & συνεργάτες. *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πleris, K., 2016. *Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Οι θεατρικές μέθοδοι και τεχνικές ως ‘εργαλεία’ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την πρόληψη και την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού

Κοφίδου Αγγελική

Διδάκτορας Θεατρολογίας ΑΠΘ

Σχολική Σύμβουλος Δυτικής Μακεδονίας

akofidou@hotmail.gr

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα παγκόσμια ανησυχητικό φαινόμενο με σοβαρές συνέπειες για την εκπαιδευτική κοινότητα. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να διασφαλίσει την επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής που υποστηρίζει τους μαθητές, οδηγεί σε παιδαγωγικά αποτελεσματικές λύσεις και σε θετικό σχολικό κλίμα.

Η εισήγηση εστιάζει στις θεατρικές μεθόδους και τεχνικές οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ‘εργαλεία’ σε Προγράμματα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού.

Είναι όμως οι εκπαιδευτικοί έτοιμοι να αναλάβουν τη θεατρική εμπύχωση μαθητών, επιλέγοντας εκείνες τις μεθόδους και τις τεχνικές που θα συμβάλλουν στην έγκαιρη πρόληψη ή στην αποτελεσματική αντιμετώπιση περιστατικών σχολικής βίας;

Στόχοι του προτεινόμενου Επιμορφωτικού Προγράμματος θα είναι: α) η απόκτηση γνώσεων/ικανοτήτων/ στάσεων των εκπαιδευτικών, μέσω της θεατροπαιδαγωγικής, που θα συμβάλλουν στην πρόληψη και αντιμετώπιση περιστατικών σχολικής βίας και στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος ειρηνικής επίλυσης κρίσεων β) η προσωπική και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών γ) η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Λέξεις Κλειδιά: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, θεατρικές τεχνικές, θεατροπαιδαγωγική, σχολική βία, σχολικό κλίμα, επαγγελματική ανάπτυξη.

Abstract

School violence and bullying are an internationally worrying phenomenon which has serious consequences for the educational community. The teachers training can ensure the choice of the appropriate strategy that supports students, leads to pedagogically effective issues and to a positive school climate.

This article aims at theatrical methods and techniques which can be used as ‘tools’ to Teacher Training Programs to prevent and deal with school violence and bullying.

The main question is: are the teachers ready to take on the theatrical animation of their students, choosing the appropriate methods and techniques, which will contribute to the timely prevention or to the effective resolution of school violence incidents?

Objectives of the Teacher Training program are proposed to be: a) the teachers' acquisition of knowledge, skills, attitudes, through theatre, that will contribute to prevent and deal with school violence and bullying and to shaping a school climate of peaceful crisis resolutions, b) the personal and professional development of the teachers, c) the improvement of the quality in educational practice.

Keywords: Teachers training, theatre techniques, theatre pedagogy, school violence, school climate, professional development.

Εισαγωγή: Το φαινόμενο του εκφοβισμού - Τα Αίτια

Ο σχολικός εκφοβισμός, παρά τις προσπάθειες να αντιμετωπιστεί σε πολλές χώρες, συνεχίζει να αποκαλύπτει αυξανόμενα ποσοστά, με σοβαρές συνέπειες για τη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς και για την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα (Αρτινοπούλου, 2016; Κοκκέβη et al, 2015).

Κατά την Μπελογιάννη (2009) «ορισμένα από τα αίτια βίαιης συμπεριφοράς μαθητών στο χώρο του σχολείου είναι: η φτώχεια, η ανεργία, η ανασφάλεια, η εγκατάλειψη, η αναζήτηση ταυτότητας, το σχολείο-φυλακή, το βρώμικο σχολείο, η έλλειψη αγωγής, η έλλειψη κουλτούρας, η έλλειψη αυτοεκτίμησης, τα συμπλέγματα, οι σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, η καταπίεση από τους γονείς, η έλλειψη κατανόησης και επικοινωνίας, η έλλειψη αγάπης, [...]» (pp.180-181).

Ηλικία αιχμής φαινομένου

Η κορύφωση στην εμφάνιση του φαινομένου του εκφοβισμού και της θυματοποίησης εντοπίζεται, κυρίως, ανάμεσα στις ηλικίες των 11-13/14 ετών (Eslea et al., 2003). Σε αυτή την ηλικιακή περίοδο, τα ποσοστά αυξάνονται συχνά θεαματικά λόγω προφανώς του άγχους που προκαλούν οι σχέσεις με τους άλλους και η ανάγκη επιβεβαίωσης της ταυτότητας του εξελισσόμενου παιδιού σε έφηβο (Κουρκούτας, 2001). Η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο συχνά συνδυάζεται με μια μείωση της σοβαρότητας επεισοδίων ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού κατά το προεφηβικό στάδιο. Τα παιδιά, ωστόσο, πηγαίνοντας στο Γυμνάσιο, αρχίζουν να χρησιμοποιούν καινούργιους τρόπους σχέσεων με τις ομάδες συμμαθητών τους οι οποίες χαρακτηρίζονται ως κοινωνικές επιθετικές συμπεριφορές (Bibou-Nakou et al., 2012).

Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την πρόληψη και αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί, κατά την άποψή μας:

- να διασφαλίσει την επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής που υποστηρίζει τους μαθητές,

- να οδηγήσει σε παιδαγωγικά αποτελεσματικές λύσεις,
- να διαμορφώσει θετικό σχολικό κλίμα,
- να δημιουργήσει νέα σχολική κουλτούρα ειρηνικής επίλυσης κρίσεων.

Στόχοι του επιμορφωτικού προγράμματος μπορεί να είναι: α) η απόκτηση γνώσεων/ικανοτήτων/ στάσεων των εκπαιδευτικών, μέσω της θεατροπαιδαγωγικής, που θα συμβάλλουν στην πρόληψη και αντιμετώπιση περιστατικών σχολικής βίας και στη διαμόρφωση νέας σχολικής κουλτούρας β) η προσωπική και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών γ) η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Οι θεατρικές μέθοδοι και τεχνικές, ως «εργαλεία» σε Προγράμματα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών

Οι θεατρικές μέθοδοι και τεχνικές, όπως το θεατρικό παιχνίδι, το παιχνίδι ρόλων, η Διερευνητική δραματοποίηση, το εκπαιδευτικό δράμα, χρησιμοποιούνται ως 'εργαλεία' σε Προγράμματα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Cofidou, 2016) για την πρόληψη και αντιμετώπιση περιστατικών σχολικής επιθετικότητας.

Πράγματι, η σύγχρονη ψυχοπαιδαγωγική πράξη έχει να επιδείξει ένα μεγάλο αριθμό θεατρικών μεθόδων και τεχνικών που συμβάλλουν προς την κατεύθυνση μιας αποτελεσματικής αντιμετώπισης των περιστατικών σχολικής βίας ενταγμένων σε Σχολικά Προγράμματα. Ο επιμορφωμένος εκπαιδευτικός/εμπυχωτής ή θεατροπαιδαγωγός έχει στη διάθεσή του μια εξαιρετικά πλατιά γκάμα προσεγγίσεων με άξονα διάφορες λειτουργίες-πρακτικές του θεάτρου (Λενακάκης, 2004).

Οι θεατρικές μέθοδοι και τεχνικές, ως 'εργαλεία' σε Προγράμματα παρέμβασης σε μαθητές κατά του εκφοβισμού. Ενδεικτικά Διεθνή και Ελληνικά Παραδείγματα.

- School Project στο Πανεπιστήμιο του Los Angeles.
Σκοπός του είναι : η αύξηση της αυτοπεποίθησης, η δημιουργία θετικής αυτο-εικόνας για τους μαθητές, ο σεβασμός στην άλλη άποψη και οι θετικές κοινωνικές σχέσεις (Catterall, 2007)
- Πρόγραμμα Win-Win Resolutions (Graves et al., 2007). Η εφαρμογή του έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικές στρατηγικές και τεχνικές για τη διαχείριση συγκρούσεων
- Το διακρατικό ερευνητικό Πρόγραμμα Drama for Conflict (DRACON): εφαρμόστηκε από το 1996 και οι διάδοχές του ενέργειες εξακολουθούν. (Πανεπιστήμια Brisbane & Adelaide Αυστραλίας, Πανεπιστήμια της Σουηδίας και της Μαλαισίας). Περιλαμβάνει σειρά δραματικών ασκήσεων, παιχνιδιών ρόλων κ.ά. σχετικών με τις καταστάσεις σύγκρουσης
- Άλλα Προγράμματα παρέμβασης που χρησιμοποίησαν άλλους τρόπους προσέγγισης του θέματος της σχολικής βίας αλλά και τεχνικές δράματος (Smith & Ananiadou, 2003).

- Πρόγραμμα DAPHNE III (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο), με στόχο την εξοικείωση των μαθητών στα «Θεμελιώδη Δικαιώματα και τη Δικαιοσύνη».

<http://www.e-abc.eu/gr/to-ergo/programma-daphne-iii>

- Πρόγραμμα της Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. «Stop στην ενδοσχολική βία» (Ελλάδα)

<http://www.antibullying.gr/>

- Πρόγραμμα Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων. Δημιούργησε το α) «Παρατηρητήριο για την πρόληψη της σχολικής βίας και του εκφοβισμού» και β) δίκτυο ενημέρωσης, επιμόρφωσης, πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων σε κεντρικό/ περιφερειακό επίπεδο.

<http://stop-bullying.sch.gr/>

Τα περισσότερα από τα προαναφερθέντα προγράμματα αφορούν κατά κύριο λόγο την εφηβική ηλικία και στοχεύουν σε κοινά μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών. Βασίζονται κυρίως στο οικοσυστημικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο το άτομο ζει σε διάφορα υποσυστήματα (ανθρωπότητα, έθνος). Ένα μικροσύστημα είναι αυτό της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας τα οποία εντάσσονται σε ένα μεγαλύτερο που είναι ο Πολιτισμός (Σχήμα 1) . Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την πρόληψη της βίας, επομένως, πρέπει να επιλέγονται σε σχέση με το μικροσύστημα που περιβάλλει τον έφηβο (Γιώτσα , 2012).

Σχήμα 1: Παράγοντες που επιδρούν σε σχέση με την ενδοσχολική βία. Πηγή: Καραβόλτσου, 2012



Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών – το ερώτημα

Είναι όμως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε θέση να αναλαμβάνουν τη θεατρική εμφύχωση ομάδων μαθητών και να επιδείξουν ένα μεγάλο αριθμό μεθόδων και τεχνικών που συμβάλλουν στην αποτελεσματική αντιμετώπιση της σχολικής βίας (Παπαδόπουλος, 2013); Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού ο Παπαδόπουλος (2004) αναφέρει ότι θεατρικό παιχνίδι και η δραματοποίηση αποτελούν βασικές μεθόδους της θεατρικής αγωγής στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Από αυτή την άποψη είναι αναγκαία η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις μεθόδους αυτές, τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε βιωματικό επίπεδο.

Οι μαθητές που συμμετέχουν σε Προγράμματα κατά της βίας, με την καθοδήγηση του επιμορφωμένου εκπαιδευτικού, ξεκινούν από μια βάση βιωματικού παιχνιδιού ρόλων που είναι αναγκαία για να δραματοποιήσουν ρεαλιστικά τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να αντιδράσουν σε μια «κατάσταση»-γεγονός εκφοβισμού, εκφράζουν συναισθήματα και απόψεις και προσπαθούν να βρουν και να ορίσουν τους κανόνες σωστής συμπεριφοράς και συνύπαρξης με τον άλλον.

Το θέατρο στην εκπαίδευση ως ‘εργαλείο’ για την αντιμετώπιση περιστατικών βίας

Η σύγχρονη διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία έχουν επιβεβαιώσει την επιστημονική θεώρηση ότι το θέατρο στην εκπαίδευση προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα που μπορούν να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση περιστατικών βίας και αντιμετώπισης κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον (Somers, 1996; Conard & Asher, 2000; Joronen, 2011; Boal, 1979; Bolton & Heathcote, 1999; Κοντογιάννη, 2008; Σέξτου, 2007; Παπαδόπουλος, 2009 β; Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007; Mavroudis & Bournelli, 2016, κ.ά.).

Ο Belliveau (2006; 2007) υποστηρίζει το δράμα ως ‘εργαλείο’ για τη δημιουργία παρεμβάσεων κατά της βίας στο σχολείο. Καταλήγει δε στο συμπέρασμα ότι το εκπαιδευτικό δράμα βοηθά τους μαθητές να καταλάβουν καλύτερα τον εαυτό τους και το δικό τους κόσμο. Η Joronen (2012) επιβεβαιώνει τη θέση ότι το δράμα βελτιώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις, ο Graves (2007) ότι μειώνει την επιθετικότητα και οι Catterall (2007) και Mages, (2010), ότι καλλιεργεί τη συνεργασία και βελτιώνει το σχολικό κλίμα. Στο σημείο αυτό να επισημανθεί ότι, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές γυμνασίου (Crothers, et al., 2006), οι μαθητές επέλεξαν το εκπαιδευτικό δράμα ως τρόπο παρέμβασης κατά του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας.

Θεατρικές μέθοδοι και τεχνικές που προτείνονται ως ‘εργαλεία’ σε Προγράμματα παρέμβασης σε μαθητές κατά της βίας.

α) Θεατρικό παιχνίδι: Αναπτύσσεται μέσω ψυχοκοινωνικών, ψυχοκινητικών και δραματικών δραστηριοτήτων (παιχνίδια και ασκήσεις) οι οποίες συνιστούν περισσότερο δραστηριότητες εξάσκησης των αισθητηρίων και της σωματικής, λεκτικής και δραματικής έκφρασης, προκειμένου να αναπτυχθούν στους συμμετέχοντες οι κατάλληλες δεξιότητες και η δραματική ικανότητα που απαιτείται στις επόμενες φάσεις θεατρικής δράσης.

β) Παιχνίδι ρόλων: Με το παιχνίδι ρόλων οι συμμετέχοντες έχουν άμεση εμπειρία των σκέψεων, των συναισθημάτων και των συμπεριφορών του άλλου (αυτού δηλαδή

του οποίου το ρόλο υποδύονται, π.χ. του ρόλου του «θύματος» ή του «θύτη») μέσα από ανάλογες αναπαραστάσεις που ο καθένας έχει για το ρόλο του άλλου σε σχέση με το δικό του.

γ) Η Διερευνητική δραματοποίηση (inquiry drama)

Είναι Διερευνητική θεατρική μέθοδος με ψυχοπαιδαγωγική στόχευση, η οποία ξεκινά με ένα οποιασδήποτε μορφής κείμενο, ερέθισμα ή σκηνική παρουσία του εμπυχωτή που λειτουργούν ως αφορμή. Κατόπιν, με την αξιοποίηση κατάλληλων στοιχείων του θεάτρου (O'Toole, 1992) και θεατρικών τεχνικών (Neelands, 1990), αναπτύσσεται η σκηνική διερεύνηση της συμπεριφοράς των ρόλων και των καταστάσεων, όπου οι συμμετέχοντες ερευνούν τα επίμαχα στιγμιότυπα, μέσα από την κατανόηση της θέσης του άλλου και από ποικίλες οπτικές γωνίες (Παπαδόπουλος, 2010).

δ) Εκπαιδευτικό δράμα (Drama in education).

Η Dorothy Heathcote (1971) εισήγαγε ένα είδος δράματος στο οποίο τα παιδιά υποδύονται ρόλους ατόμων που αντιμετωπίζουν μια δύσκολη κατάσταση. Ο εκπαιδευτικός θέτει 5 ερωτήσεις με στόχο οι μαθητές να ερευνήσουν τα 5 επίπεδα του νοήματος μιας πράξης: Τι κάνω; Γιατί το κάνω; Τι προσδοκώ να πετύχω; Ποιο είναι το πρότυπό μου για αυτή τη συμπεριφορά; Ποια είναι η στάση μου για τη ζωή; (Κοντογιάννη, 2000; Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007). Μέσω των ερωτήσεων δημιουργείται μια «ένταση» με σκοπό την αναζήτηση λύσης της συγκρουσιακής κατάστασης που προκύπτει. Η ένταση είναι το χαρακτηριστικό στοιχείο οποιουδήποτε είδους εκπαιδευτικού δράματος και, από τον τρόπο με τον οποίο θα διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός/εμπυχωτής το πρόβλημα-ένταση, θα «δημιουργηθεί» η μάθηση, τόσο στο εκπαιδευτικό δράμα όσο και στη συγκρουσιακή κατάσταση.

Το εκπαιδευτικό δράμα αποτελεί μέσο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και της κοινωνικής ευθύνης, προσφέρει για δράση μια περιοχή χωρίς ποινές όπου οι μαθητές τολμούν να δοκιμάσουν νέες ιδέες και συμπεριφορές, χωρίς να υποστούν τις συνέπειες που θα είχαν, αν το έκαναν στη ζωή και επεξεργάζονται μαζί με το δάσκαλο την εμπειρία τους από το δράμα. Έτσι ανακαλύπτουν ελεύθερα τις κρυμμένες πλευρές του εαυτού τους, κερδίζουν σε αυτογνωσία, σε ανάπτυξη ενσυναίσθησης (empathy) μπαίνοντας στα παπούτσια του Άλλου, αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης. Μερικές από τις βασικές τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος είναι: Η «παγωμένη εικόνα», Ο «διάδρομος της συνείδησης», Η «ανακριτική καρέκλα», Το «θέατρο Φόρουμ» ή «θέατρο του καταπιεσμένου» (Boal, 1979), Ο «καταιγισμός ιδεών», Οι «συλλογικοί ρόλοι» κ.ά.

ε) Θέατρο φόρουμ

Το θέατρο φόρουμ είναι χρήσιμο στην προσέγγιση διαφόρων προβλημάτων της σύγχρονης κοινωνίας και χρησιμοποιείται προκειμένου να διερευνηθούν περιπτώσεις καταπίεσης αλλά και δυνατότητας των συμμετεχόντων να αντιμετωπίσουν την καταπίεση. Στο θέατρο φόρουμ του Boal (1979) μια ομάδα ηθοποιών δραματοποιεί ένα περιστατικό καταπίεσης και το παρουσιάζει στο κοινό, για να δώσει την ευκαιρία σε κάποιους θεατές να συμμετάσχουν ενεργά στον αυτοσχεδιασμό ως «θεατές-ηθοποιοί» (Burton & O'Toole, 2012) (όπου ο spectator=θεατής μετατρέπεται σε spect-actor=δρώντα θεατή). Οι θεατές αυτοί παίρνουν τη θέση του πρωταγωνιστή που καταπιέζεται, με σκοπό να προσπαθήσουν

να αλλάξουν ή να βελτιώσουν την κατάσταση της καταπίεσης. Με άλλα λόγια, η παράσταση θα ξαναπαιχτεί αλλά αυτή τη φορά οι θεατές θα έχουν την ευκαιρία να σταματήσουν τη δράση, να αντικαταστήσουν τον κύριο χαρακτήρα (πρωταγωνιστή) και να προσπαθήσουν να οδηγήσουν την ιστορία σε ένα διαφορετικό τέλος. Έχουν, με τον τρόπο αυτό, την ευκαιρία να προτείνουν τη δική τους λύση. Σε αυτό το μέρος παρεμβαίνει ο «Διαμεσολαβητής-Εμψυχωτής» (Γκόβας & Ζώνιου, 2010).

Η σκηνή συνεχίζεται με αυτοσχεδιασμούς μέχρι να αντιμετωπιστεί η κατάσταση της καταπίεσης. Η παρέμβαση θεωρείται αποτυχημένη και η σκηνή διακόπτεται με ένα «στοπ» όταν η λύση που προτείνεται δεν είναι ρεαλιστική ή όταν πρόκειται να αλλάξει κάποιος από τους ηθοποιούς (Burton & O'Toole, 2012). Στο θέατρο φόρουμ, περισσότερο από το «ποιος φταίει» ενδιαφέρει να αναδειχτεί το «πώς φτάσαμε μέχρι εδώ». Έτσι γίνεται φανερό η πολυπλοκότητα των καταστάσεων και των συνθηκών, το δίκιο του καθενός κ.λ.π. (Γκόβας, 2001).

Η τεχνική του θεάτρου φόρουμ κρίνεται ως πολύ κατάλληλη τεχνική παρέμβασης σε προβλήματα αντιμετώπισης ενδοσχολικής βίας, αφού δίνεται η δυνατότητα σε πολλούς μαθητές να συμμετάσχουν εναλλακτικά, δίνοντας ο καθένας τη δική του λύση στο πρόβλημα της καταπίεσης που πηγάζει από την κατάσταση σύγκρουσης την οποία βιώνουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, κάθε φορά που αντιμετωπίζουν ένα περιστατικό βίας στο σχολείο.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η αναγκαιότητα βιωματικής μάθησης.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που πραγματοποιείται με τη μορφή εργαστηρίων βασίζεται στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και της βιωματικής μάθησης. «Η βιωματική αυτή αλληλόδραση στην ομάδα των συμμετεχόντων είναι κατεξοχήν παιδαγωγική διαδικασία, καθώς φωτίζει την κοινωνική, πνευματική, συναισθηματική, ηθική και διαπολιτισμική όψη της πραγματικότητας» (Σπινθάκη, 2014, p. 3).

Το εκπαιδευτικό δράμα εφαρμόζεται συνήθως ως θεατρική τεχνική για την επιμόρφωση των ενηλίκων, διότι, κατά τις Τριλίβα, Ξαρλή & Σπινθάκη (2012), αποτελεί τη δυναμική διαδικασία ενατένισης του Εαυτού, των Άλλων, των Σχέσεων, του Κοινωνικού γίνεσθαι, του Κόσμου. Για τον Παπαδόπουλο (2009β) η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις αρχές της θεατρικής εμπύχωσης θα προκύψει μέσα από «εργαστήρια θεάτρου που έχουν θεωρητικό αλλά και έντονα πραξιακό χαρακτήρα. Οι εκπαιδευτικοί, μέσω βιωματικής εμπλοκής σε θεατρικό ρόλο και εκτός ρόλου συνδιαμορφώνουν το περιεχόμενο, τις θεατροπαιδαγωγικές μεθόδους και θεατρικές τεχνικές. Η αποτελεσματικότητα των μαθημάτων θεάτρου, μέσω εμπυχούσας διδασκαλίας στην ομάδα» είναι ικανή να συμβάλει στην «επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των μετεκπαιδευόμενων [εκπαιδευτικών]» (p. 2) .

Απόψεις εκπαιδευτικών για τη χρήση του θεάτρου στην πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση του θεάτρου στην πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας δεν έχει απασχολήσει ιδιαίτερα την εκπαιδευτική βιβλιογραφία.

Σε μια από τις έρευνες που διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς θεατρικής αγωγής σε Γυμνάσια της Δυτικής και Κεντρικής Μακεδονίας και του Δήμου Λάρισας

καταδείχθηκε «ότι το θέατρο θεωρείται σχεδόν απαραίτητο στην εκπαίδευση, καθώς μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών, στην τόνωση της αυτο-εικόνας και της αυτοπεποίθησης, στην αλλαγή στάσεων, συμπεριφορών και νοοτροπίας, στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης [...]» (Κατσιούλα, Μπούτσκου, & Κατσιούλα, 2016, pp. 172-173). Όλα τα παραπάνω, όπως υποστηρίζουν οι ερευνήτριες εκπαιδευτικοί, επιβεβαιώνουν ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Χατζοπούλου & Κοντοπούλου, 2006; Somers, 1996; Conard & Asher, 2000; Freeman et al, 2003; Casey et al., 2011; Pitfield, 2012).

Αν και οι εκπαιδευτικοί της έρευνας υποστηρίζουν την αναγκαιότητα του θεάτρου στην εκπαίδευση, είναι επιφυλακτικοί διότι θεωρούν ότι στην πράξη είναι πολύ πιθανό να μην οδηγήσει το θέατρο σε αυτά τα θετικά αποτελέσματα, καθώς επισημαίνουν την «έλλειψη ενδιαφέροντος και υποστήριξης από άλλα μέρη που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως διευθυντής, γονείς, εκπαιδευτικοί και μαθητές» (p.174). Έτσι, από την έρευνα προκύπτει ότι «θα πρέπει να ενισχυθεί η άποψη σε όλα τους εμπλεκόμενα μέρη ότι το θέατρο μπορεί πράγματι να συμβάλλει στην αντιμετώπιση και πρόληψη φαινομένων σχολικού εκφοβισμού» (pp.174-175).

Δεξιότητες εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της βίας -Έρευνες για τον κρίσιμο ρόλο τους

Από τον Ματσόπουλο (2009) επισημαίνεται ότι «υπάρχει ένα σημαντικό κενό στις δεξιότητες των σύγχρονων εκπαιδευτικών και επομένως θα πρέπει να δοθεί περισσότερη έμφαση στην περαιτέρω επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών της χώρας πάνω στα θέματα της αποτελεσματικής διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη» (p. 5), καθώς «ελάχιστα ΑΕΙ που εκπαιδεύουν παιδαγωγούς προσχολικής εκπαίδευσης, δασκάλους και καθηγητές προσφέρουν οργανωμένα μαθήματα για να χτίσουν γνώσεις και δεξιότητες στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στο πώς να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών τους» (p. 5). Και καταλήγει: «Θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι το βασικό κλειδί για τη μείωση της επιθετικότητας στα σχολεία» (pp.5-6).

Κατά την Καραβόλτσου (2012), φαίνεται πως οι στάσεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού διαμορφώνουν σε σημαντικό βαθμό το φαινόμενο. Έρευνες έχουν διαπιστώσει (Hoover & Hazler 1994) πως όταν οι εκπαιδευτικοί ανέχονται ή αδιαφορούν για το πρόβλημα, περνούν μηνύματα σχετικά με αξίες απέναντι στη βία που επηρεάζουν τους μαθητές-θύματα της βίας. Αντιθέτως, υποστηρίζουν, «όταν οι εκπαιδευτικοί επεμβαίνουν ανοιχτά για να σταματήσουν τα επεισόδια, ολόκληρο το σχολικό κλίμα γίνεται λιγότερο ανεκτικό απέναντι στο φαινόμενο (Olweus 1993)» (p. 144).

Οι ανεπαρκείς ή ελλιπείς γνώσεις, η ελλιπής εκπαίδευση και προετοιμασία των εκπαιδευτικών, καθώς και οι λανθασμένες αντιλήψεις που φέρουν σχετικά με την ευθύνη τους απέναντι σε περιστατικά κακοποίησης εντός ή εκτός σχολικού περιβάλλοντος, παρεμποδίζουν τη συμβολή τους στην πρόληψη και αντιμετώπιση περιστατικών αυτών κατά τους Μάνεση & Πανουργιά, 2012.

Οι Κουρκούτας & Κοκκιάδου (2015) αναφέρουν ότι οι ερευνητές έχουν καταγράψει την παραδοχή της αδυναμίας των εκπαιδευτικών στην κατανόηση, πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου λόγω ελλείμματος γνώσεων, κατάλληλων δεξιοτήτων

και στρατηγικών (Hawker & Boulton, 2000) όπως επίσης και τη συναισθανόμενη ευθύνη και επιθυμία τους για επιμόρφωση στον τομέα αυτό (Boulton, 1997). Επιπροσθέτως, επισημαίνουν ότι ο αριθμός των εμπλεκόμενων μαθητών και οι εναλλασσόμενοι ρόλοι που μπορεί κάθε φορά να έχουν (θύτης, θύμα, μάρτυρας, κοκ.) καθιστά ακόμη πιο σύνθετη την παρέμβαση στο σχολικό πλαίσιο και την ενημέρωση, επιμόρφωση και εξειδίκευση των εκπαιδευτικών ακόμη πιο απαιτητική. Επομένως, μια επιμόρφωση γύρω από το ζήτημα του εκφοβισμού θα βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την πολυπλοκότητα και ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου φαινομένου (Kourkoutas, 2012; Kourkoutas & Giovazolias, 2015).

Αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: μια προοπτική επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης

Σε επιμορφωτική παρέμβαση για εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με βάση το εκπαιδευτικό δράμα (Δαφέρμος, Ιατρίδης, & Κατσαρού, 2012) έγινε η αξιοποίηση της αφήγησης των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, κυρίως με τη δραματοποίηση των αφηγήσεων από τους συμμετέχοντες. Το ίδιο το επιμορφωτικό σεμινάριο φανέρωσε ότι η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δημιουργικού δράματος μπορεί να ανοίξει νέες προοπτικές στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και να αναδειχτεί σε ουσιαστική μορφή βιωματικής μάθησης και επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης.

Η άποψη ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πάνω στο εκπαιδευτικό δράμα συμβάλλει στην επαγγελματική, προσωπική και κοινωνική ανάπτυξή τους υποστηρίζεται και τεκμηριώνεται θετικά από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, σε έρευνα που πραγματοποίησε η Ζουρνά (2012) στο πλαίσιο Μεταπτυχιακής εργασίας της που υλοποίησε στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Συμπεράσματα

Οι ραγδαίες εξελίξεις της επιστήμης και οι αυξανόμενες αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας των σύγχρονων κοινωνιών επιβάλλουν τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να επιλέγουν τις κατάλληλες τεχνικές επίλυσης προβλημάτων και καλλιέργειας δεξιοτήτων οι οποίες οδηγούν στην αποφυγή προβλημάτων συμπεριφοράς και προάγουν μη βίαιους τρόπους επίλυσης των συγκρούσεων (Δαφέρμος, Ιατρίδης, & Κατσαρού, 2012). Τα ελληνικά σχολεία έχουν ανάγκη από εκπαιδευμένους παιδαγωγούς που κάθε τους πράξη και λόγος να συντείνουν στο να χτιστεί μια νέα ευρύτερη σχολική κουλτούρα που θα ενθαρρύνει και θα επιβραβεύει τη συνεργασία για την επίλυση προβλημάτων με τα λόγια και όχι με την βία (Ματσόπουλος, 2009).

Ένας από τους πιο ισχυρούς προστατευτικούς παράγοντες κατά του εκφοβισμού και της διαμόρφωσης σχολικής κουλτούρας είναι το κλίμα της ομάδας να είναι δεκτικό, συνεργατικό και μη επικριτικό για να λειτουργεί ως Κοινότητα Πράξης και Μάθησης (Botha & Kourkoutas, 2015), γεγονός το οποίο συνδυάζεται με τη συμβουλευτική εποπτική παιδαγωγία και τη συναισθηματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών από έμπειρους σχολικούς συμβούλους ή ψυχολόγους [...] (Kourkoutas & Giovazolias, 2015).

Ποιότητα στην εκπαίδευση σημαίνει βασικά ποιότητα στη διδασκαλία και στη παιδαγωγική προσέγγιση. Βασική προτεραιότητα θα πρέπει να αποτελεί η εντατική και συστηματική επιμόρφωση των διευθυντών και εκπαιδευτικών σε θέματα εξελικτικής ψυχολογίας, ψυχοπαιδαγωγικών και θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων (Γραμματάς, 1997; Παπαδόπουλος, 2009 β; Παπαδόπουλος, 2013; Λενακάκης, 2004; Λενακάκης, 2014). Η ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συνεισφέρει άμεσα και στην ποιοτική αναβάθμιση της ίδιας της εκπαίδευσης, με την πρόληψη των προβλημάτων (Ματσόπουλος, 2009).

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες επομένως απαιτούν εκπαιδευτικούς μετεκπαιδευόμενους και διδάσκοντες σκεπτόμενους και ευαίσθητους (Παπαδόπουλος, 2009β). Η αξία της θεατροπαιδαγωγικής επιμόρφωσης για τον εκπαιδευτικό, συνίσταται στο άνοιγμα δημιουργικών δρόμων σκέψης και δράσης (Λενακάκης Α., 2014).

Βιβλιογραφία Ξενόγλωσση

- Belliveau, G. (2006a). Using drama to achieve social justice: Anti-bullying project in elementary schools. *Universal Mosaic of Drama and Theatre – IDEA Publications*, 5, 325 - 336. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/>
- Belliveau, G. (2007). An alternative practicum model for teaching and learning. *Canadian Journal of Education /Revue canadienne de l'éducation*, 30, 47–67. doi.org/10.2307/20466625.
- Bibou-Nakou, I., Tsiantis, J., Assimopoulou, H., Chatzilambou, D., Giannakopoulou, P. (2012). School factors related to bullying: a qualitative study of early adolescent students . *Social Psychology of Education. An International Journal*, 15 (2), 125-145. doi. 10.1007/s11218-012-9179-1
- Boal, A. (1979). *The Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.
- Boal, A. (2004). *Jeux pour acteurs et non-acteurs : pratique du théâtre de l'opprimé*. Paris : La Découverte.
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233. doi: 10.1111/j.2044-8279.1997.tb01239.x
- Burton, B. (2008). Acting against bullying in schools. In A. O'Brien. and K. Donelan (eds), *The arts and youth at risk: Global and local challenges*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing (pp. 139–55). Retrieved from <https://link.springer.com>
- Burton, B., O' Tool J. (2009). Power in their hands: Outcomes from acting against bullying Research Project. *Applied Theatre Researcher*, 10 (1), 1-15. Retrieved from <https://www.researchgate.net/>
- Catterall, J. (2007). Enhancing peer conflict resolution skills through drama: an experimental study. *Research in Drama Education*, 12 (2), 163-178. doi.org/10.1080/13569780701321013
- Cofidou, A. (2016). [Theatrical techniques and practices as a teacher's and student's mobilization tool to innovation and creativity actions in foreign language](#)

- [teaching.](http://prime.teilar.gr/vol9_i1.html) *Prime*, 9 (1), 13-30. Ανακτήθηκε από:
http://prime.teilar.gr/vol9_i1.html
- Conard, F., Asher, W. (2000). Self-concept and Self-Esteem Through Drama: A Meta-Analysis. *Youth Theatre Journal*, 14 (1), 78-84. Retrieved from <http://www.tandfonline.com>
- Crothers, L.M., Kolbert, J.B., Barker, W.F. (2006). Middle school students' preferences for anti-bullying interventions. *Psychology International*, 27(4), 475–478. Retrieved from <https://www.researchgate.net>
- Edmiston, B. (1991a). Planning for flexibility: the phases of a drama structure. *Drama/Theatre Teacher*, 4 (1), 6-12. Retrieved from <https://sites.ehe.osu.edu>
- Eslea, M., Smith, P.K. (1998). The long-term effectiveness of anti-bullying work in primary schools. *Educational Research*, 40, 203–218. <http://dx.doi.org/10.1080/0013188980400208>
- Faure, G., Lascar, S. (1988). *Το Θεατρικό Παιχνίδι* (μτφρ. Α. Στρουμπούλη). Αθήνα: Gutenberg.
- Graves, K., Frabutt, J., Vigliano, D. (2007). Teaching Conflict Resolution Skills to Middle and High School Students Through Interactive Drama and Role Play. *Journal of School Violence*, 6 (4), 57-79. http://dx.doi.org/10.1300/J202v06n04_04
- Heathcote, D., Bolton, G. (1995). *Drama for Learning, Dorothy Heathcoat's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth: Heinemann.
- Joronen, K., Konu, A., Rankin, H. S., & Estedt-Kurki, P. (2012). An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: A controlled study. *Health Promotion International*, 27, 5–14. Retrieved from <https://academic.oup.com>
- Kourkoutas, E. (2012). *Behavioral disorders in children: Ecosystemic psychodynamic interventions within family and school context*. New York: Nova Science.
- Kourkoutas, E., Giovazolias, T. (2015). School –based counselling work with teachers: Can it be possible? *The European Journal of Counselling Psychology*, 3 (2), 137-158. doi:10.5964/ejcop.v3i2.58
- Kourkoutas, E., Botha, J. (2016). Inclusive interventions for children with disruptive, antisocial and academic problems. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (7), 784-799. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2015.1111448>
- Mages, W. (2010). Creating a culture of collaboration: The conception, design, and evolution of a head start theatre -in-education program. *Youth Theatre Journal*, 24, 45–61. <http://dx.doi.org/10.1080/08929091003732989>
- Mavroudis, N., Bournelli, P. (2016). The role of drama in education in counteracting bullying in schools. *Cogent Education*, 3, 1-12. <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1233843>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.

- Smith, P., Ananiadou, K. (2003). The nature of school bullying and the effectiveness of school-based interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5(2): 189–209. Retrieved from <http://www.sfu.ca/~jcnabit/>
- Somers, J. (1996). *Drama and Theatre in Education: contemporary research*. North York: Captus Press.
- Hawker, D. S., Boulton M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441-55. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov>

Βιβλιογραφία Ελληνική

- Αρτινοπούλου, Β. (2016), Μπάμπαλης, Θ., Νικολόπουλος, Β. (επιμ.) Πανελλήνια έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: ΥΠΕΘ. Ανακτήθηκε από <https://www.minedu.gov.gr/publications/>
- Αυδή, Α., Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Burton, B., O'Toole, J. (2012). Η δύναμη στα χέρια τους: τα αποτελέσματα του ερευνητικού προγράμματος «Δράση ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό». (μτφρ. Ι. Γεωργακοπούλου, Β. Γκότση, Κ. Αλεξιάδη). *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 13, 1-14.
- Γιώτσα, Α. (2014). Εκπαιδεύοντας τους εκπαιδευτικούς στην πρόληψη της βίας των παιδιών. Στο Ζ. Παπαναούμ, Μ. Λιακοπούλου Μ., (επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης* (σσ. 201-218). Θεσσαλονίκη: Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλινοστούντων Μαθητών. Ανακτήθηκε από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/
- Γκόβας, Ν. (2001). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβας, Ν., Ζώνιου Χ., (επιμ.) (2010). *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα με τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο.
- Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Δαφέρμος, Μ., Ιατρίδης, Τ., Κατσαρού, Ε. (2014). Η Αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Ζ. Παπαναούμ, Μ. Λιακοπούλου Μ., (επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης* (σσ. 201-218). Θεσσαλονίκη: Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλινοστούντων Μαθητών. Ανακτήθηκε από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/
- Ζουρνά, Χ. (2012). Η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην επαγγελματική, προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από <https://dspace.lib.uom.gr>

- Καραβόλτσου, Α. (2012). Το προσωπικό σύστημα αξιών και η έννοια του αυτοσεβασμού στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσω του εκπαιδευτικού δράματος. Στο Γκόβας, Ν., Κατσαρίδου, Μ., Μαυρέας, Δ. (επιμ.). *Θέατρο & Εκπαίδευση δεσμοί αλληλεγγύης* (σσ. 143-149). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από <http://users.sch.gr/theatro/Praktika2012>
- Κατσιούλα, Π., Μπούτσκου Α., Κατσιούλα, Θ. (2016). Η συμβολή του θεάτρου στην ενδυνάμωση των θυμάτων και θυτών σχολικής βίας και στην πρόληψη του φαινομένου. Στο Γρόσδος, Σ., Κόπτσης, Α., Ρουμπίδης, Χ., Τσιβάς, Α. (επιμ.). *Σχολική Βία και Εκφοβισμός, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, 8-10 Απριλίου* (σσ.169-175). Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. & Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από <http://www.kmaked.gr>
- Κοκκέβη, Ά., Σταύρου Μ., Καναβού Ε., Φωτίου Α. (2015). Οι έφηβοι στο σχολικό περιβάλλον. *Εφηβοί, Συμπεριφορές & Υγεία*. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (ΕΠΨΥ). Ανακτήθηκε από: <http://www.epipsi.gr/>
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα - άσπρη αγελάδα*. Αθήνα: Τόπος
- Κουρκούτας, Η. (2001). Ψυχικές Διαταραχές στα παιδιά: το νόημα του συμπτώματος και ο ρόλος του δασκάλου. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 40-57. Ανακτήθηκε από <http://ediamme.edc.uoc.gr/index>
- Κουρκούτας Η., Κοκκιάδη Μ. (2015). Από τη σχολική βία και τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στο 'ενταξιακό σχολείο'. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 8, 57-89. <http://dx.doi.org/10.12681/jret.9095>
- Λενακάκης, Α. (2004). Θεατροπαιδαγωγική επιμόρφωση και μεταμόρφωση του εκπαιδευτικού. Στο Γκόβας Ν. (επιμ.) *Δημιουργικότητα και μεταμορφώσεις. Πρακτικά της 4^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο και τις Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση* (σσ. 1-10). Αθήνα : Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Λενακάκης, Α. (2014). [Ο θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού.](#) Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία* (σσ. 172-215). Αθήνα: Διάδραση.
- MacDonald, S., Rachel, D. (2001). Το θέατρο Forum του Augusto Boal για εκπαιδευτικούς. *Εκπαίδευση και θέατρο*, 1, 42-49. Ανακτήθηκε από <http://www.theatroedu.gr/Portals/>
- Μάνεσης, Ν., Πανουργιά, Κ. (2012). Παιδική Κακοποίηση: Απόψεις Ελλήνων και Κυπρίων Εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 52, 99-117. Ανακτήθηκε από <http://www.pee.gr>
- Ματσόπουλος, Α. (2009). Επιθετικότητα και βία στα σχολεία: στρατηγικές αντιμετώπισης. *The Art of Crime*, 11. Ανακτήθηκε από <http://theartofcrime.gr/old/>

- Μπελογιάννη, Μ. (2009). Δρομολογώντας το ασφαλές σχολείο. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 128 (Α), 175-200. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.e-publishing.ekt.gr>
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη Γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2009β). Η θεατρική παιδεία ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης των μετεκπαιδευόμενων στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης: Εμπειρική έρευνα. Στο Ε. Ταρατόρη, (επιμ.), *Διδασκαλεία: παρελθόν, παρόν, μέλλον* (σσ. 83-98). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2013). Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Θεωρία και εφαρμογές. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.) *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό εργαλείο και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και στην κοινωνία*. (σσ. 97-127). Αθήνα: Πράξη 'Θαλής'- ΕΚΠΑ
- Σπινθάκη, Α. (2014). [Η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στη διαδικασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της λειτουργικής επικοινωνίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών](#). Στο Ζ. Παπαναούμ, Μ. Λιακοπούλου Μ., (επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης*, (σσ. 201-218). Θεσσαλονίκη: Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών. Ανακτήθηκε από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/
- Σέξτου, Π. (2007). *Πρακτικές Εφαρμογές Θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τριλίβα, Σ., Ξαρλή, Π., Σπινθάκη, Α. (2012). *Πλάθοντας ταυτότητες: από τη μαθητεία στη διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Η φεμινιστική εικαστική ψυχοθεραπεία ως εργαλείο κριτικού αναστοχασμού. Εφαρμογές σε ομάδες ενδυνάμωσης γυναικών

Κωστούλα Μάκη, MA, Ph.D, ψυχολόγος στο Κέντρο Πρόληψης «Οδυσσέας»
Αργίνιο

Διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου: kostoulam22@gmail.com

Περίληψη

Ο λόγος στην ψυχοθεραπευτική πράξη δεν είναι μόνο ένα ερμηνευτικό εργαλείο για να αντιληφθεί ο ψυχοθεραπευτής τον κόσμο του θεραπευόμενου. Αντίθετα: στο επίκεντρο βρίσκονται οι τρόποι με τους οποίους η γλώσσα και ο λόγος είναι κομμάτι της παραγωγής κοινωνικού νοήματος. Στην εισήγηση η ανάλυση λόγου εντάσσεται στην κριτική φεμινιστική ψυχοθεραπεία (Hogan, 1997a, 1997b, 2002), επισημαίνοντας την πολιτική διάσταση των κοινωνικών φαινομένων μέσα σε μια ανοιχτή και μόνιμη αναστοχαστική διαδικασία. Στη συγκεκριμένη συνθετική προσέγγιση τονίζεται το πώς μέσα από μια κριτική αναστοχαστική διαδικασία (Moon, 1999, Zeichner and Liu, 2010, Agger, 1998) το άτομο μπορεί να επαναδιαπραγματευτεί στην ομάδα ζητήματα που συνδέονται με το φύλο και τις έμφυλες κοινωνικές ταυτότητες, επιλύοντας τις συγκρούσεις που μπορεί να προκύπτουν στις καθημερινές του σχέσεις. Έτσι η παραγωγή κοινωνικού νοήματος για όσα μας αφορούν γίνεται μια δημιουργική και ανατροφοδοτούμενη διαδικασία μέσα στην οποία αντιλαμβανόμαστε περισσότερα για τη συγκρότηση των πολλαπλών ταυτοτήτων και τους κοινωνικούς ρόλους.

Στην εισήγηση θα γίνει αναφορά σε συγκεκριμένες εφαρμοσμένες παρεμβάσεις που χρησιμοποιούνται στην πρόληψη μέσα από την επαγγελματική εμπειρία της εισηγήτριας τα τελευταία δέκα χρόνια. Ειδικότερα, θα παρουσιαστεί υλικό από ομάδες ενδυνάμωσης γυναικών στις οποίες εφαρμόστηκε η φεμινιστική εικαστική ψυχοθεραπεία και η ανάλυση λόγου.

Λέξεις-Κλειδιά

ανάλυση λόγου, φεμινιστική εικαστική ψυχοθεραπεία, κριτικός αναστοχασμός

Abstract

Discourse in psychotherapy is not only an interpretation technique that the psychotherapist uses to understand the world of his/her client. On the contrary: the focus is around the ways in which language and discourse are part of the production of social meaning. In this paper discourse analysis is a part of critical feminist psychotherapy by stressing the political aspects of social phenomena through an

always open and permanent critical process. In this synthetic approach it is argued that through a critical stance the person can negotiate in the group gender identity issues and solve conflicts that might occur in his everyday life. In that way the production of social meaning for all the things that interest us becomes a creative and critical evaluation process through which we understand the construction of different identities and social repertoires.

In the paper there will be examples drawn from specific interventions that are used in the prevention field. These examples come from the working background of the speaker in the last ten years. More specifically material will be presented from women's empowerment groups that used feminist art therapy and discourse analysis.

Keywords

Discourse analysis, feminist art therapy, critical evaluation

Η επιλογή της φεμινιστικής εικαστικής ψυχοθεραπείας και της ανάλυσης λόγου στις ομάδες ενδυνάμωσης γυναικών

Στο κείμενο που ακολουθεί, θα παρουσιαστεί η συνθετική προσέγγιση που χρησιμοποιώ μεθοδολογικά σε ομάδες ενδυνάμωσης γυναικών. Θα παρουσιαστούν επίσης εικαστικές εικόνες. Οι εικόνες προέρχονται από ομάδες γυναικών που έχω συντονίσει τα τελευταία δέκα χρόνια. Πέρα από την παρουσίαση της φεμινιστικής εικαστικής ψυχοθεραπείας και ανάλυσης λόγου σε ομάδες ενδυνάμωσης γυναικών που εφαρμόζονται στον τομέα της πρόληψης στην Ελλάδα, ένα από τα κομβικά σημεία του άρθρου είναι το επιχείρημα ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση έχει ως βάση της τον κριτικό αναστοχασμό (Moon, 1999, Parker, 1997, Zeichner και Liu, 2010) σε ζητήματα ταυτότητας. Όσες γυναίκες συμμετέχουν λοιπόν σε ομάδες ενδυνάμωσης τέτοιου τύπου μπορούν να εξετάσουν κριτικά και να επανατοποθετηθούν σε ζητήματα ταυτότητας, σχέσεων και προσωπικών επιλογών.

Η φεμινιστική εικαστική ψυχοθεραπεία και λογο-ανάλυση, όπως φαίνεται και από τον τίτλο της, αντλεί στοιχεία από την εικαστική ψυχοθεραπεία (Burt, 1997, Hogan, 1997 a, 1997 b, 2002, Viva Davis, 2002), την φεμινιστική ψυχολογία (Speer, 2005, Wetherell και Edley, 1999, Wodak, 1997), την κριτική ψυχολογία (Fox και Prilleltensky, 2003, House, 2010, Μακρυνιώτη, 2004) και την ανάλυση λόγου (Potter και Wetherell, 1987): ειδικότερα το ρεύμα της λογοκοινωνιοψυχολογίας (Billig, Condor, Edwards, Gane, Middleton, και Radley, 1988, Bozatzis, 2014, Μποζατζής, 2011 α, 2011 β). Η συγκεκριμένη σύνθεση δεν προέκυψε τυχαία, αλλά εκκινεί από την τοποθέτηση μου να εξετάσω κριτικά ως φεμινίστρια ψυχολόγος τους τρόπους με τους οποίους τοποθετούμαστε ως υποκείμενα στις κοινωνικές εκφάνσεις της καθημερινότητας, τις ιδεολογικές και συναισθηματικές συνέπειες αυτών των τοποθετήσεων, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους αυτές οι τοποθετήσεις συνδέονται με την παραγωγή κοινωνικού νοήματος και διέπονται από σχέσεις εξουσίας. Παράλληλα η θέση των πρώτων φεμινιστριών για τους τρόπους με τους οποίους το προσωπικό είναι πολιτικό και το αντίστροφο (Hanisch, 2006) είχε ιδιαίτερη σημασία στις ομάδες ενδυνάμωσης γυναικών. Ως λογοαναλύτρια θεωρώ ότι ο λόγος στην ψυχοθεραπευτική πράξη δεν είναι μόνο ένα ερμηνευτικό εργαλείο για να αντιληφθεί ο ψυχοθεραπευτής/η ψυχοθεραπεύτρια τον κόσμο του θεραπευόμενου. Αντίθετα η θέση μου είναι ότι η γλώσσα και ο λόγος είναι κομμάτι της παραγωγής

κοινωνικού νοήματος. Έτσι οι άνθρωποι όταν μιλάνε χρησιμοποιούν εκφάνσεις της κουλτούρας της εποχής τους στο συγκεκριμένο κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο. Καθώς τα δρώντα υποκείμενα επιχειρηματολογούν, δεν διαμορφώνονται όμως μόνο από τους ηγεμονικούς μηχανισμούς ελέγχου της γνώσης, αλλά παράλληλα κατασκευάζουν νέες εκδοχές ως προς τα κοινωνικά φαινόμενα, τους εαυτούς τους, τις σχέσεις και τις εμπειρίες τους. Με αυτόν τον τρόπο η μελέτη των ηγεμονικών κατασκευών για το φύλο και οι τρόποι με τους οποίους αυτοί διαμορφώνουν και διαμορφώνονται από τους ομιλητές, μπορεί να μελετηθεί στο λόγο, καθώς οι άνθρωποι επιχειρηματολογούν για όσα τους συμβαίνουν και νοηματοδοτούν τις προσωπικές τους αφηγήσεις.

Η κατηγορία του φύλου περιέχει επίσης μια υλικότητα, αφού σύμφωνα με τον Foucault (1972, 1980a, 1980b) το φύλο δεν λειτουργεί μόνο ως κανονιστικό πρότυπο, αλλά ορίζει και διαμορφώνει τα ανθρώπινα σώματα, επιβάλλοντάς τους λειτουργίες. Σύμφωνα με την Butler (2008, 2009) το φύλο είναι πάντα επιτελεστικό και αποκτά περιεχόμενο σε συγκεκριμένο κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο που τίθεται διαρκώς σε διαπραγμάτευση. Η σύγχυση του βιολογικού με το κοινωνικό φύλο και επομένως η φυσικοποίηση του φύλου επιτυγχάνεται ακριβώς γιατί το φύλο είναι αντικείμενο αλλαγών και διαπραγματεύσεων. Με αυτήν την έννοια δουλεύοντας με γυναίκες και στοχεύοντας στην ενδυνάμωσή τους με όρους πολιτικούς και κριτικούς, οι θεωρίες του Foucault (1972, 1980a, 1980b), της Butler (2008, 2009) και της σύγχρονης φεμινιστικής λογοκοινωνιοψυχολογίας (Speer, 2005, Wetherell και Edley, 1999, Wodak, 1997) οδηγούν στην διαπίστωση ότι «τα σώματα δεν συμμορφώνονται ποτέ πλήρως προς τα κανονιστικά πρότυπα που ωθούν την υλικοποίηση τους (Butler, 2004, σ.182).

Με βάση το παραπάνω σκεπτικό χρησιμοποίησα τις έννοιες των ιδεολογικών διλημμάτων (Billig, Condor, Edwards, Gane, Middleton, και Radley, 1988), των ερμηνευτικών ρεπερτορίων (Wetherell, 1998) και των θέσεων υποκειμένου (Harré και Moghaddam, 2003). για να τεθεί στις γυναίκες η θέση ότι οι έμφυλες ταυτότητες είναι αντικείμενο διαπραγμάτευσης, συνδέονται με κανονιστικούς μηχανισμούς ελέγχου και μπορεί μέσα από διαδικασίες κριτικού αναστοχασμού να αμφισβητηθούν και να αλλάξουν. Με τη χρήση της λογοκοινωνιοψυχολογίας αναγνωρίζεται η ιδεολογική σημασία του λόγου, ενώ οι θέσεις υποκειμένου ανοίγουν τη δυνατότητα ανάδειξης πολλών εκδοχών ταυτότητας. Η χρήση των ερμηνευτικών ρεπερτορίων είναι επίσης σημαντική στην ψυχοθεραπευτική πράξη, επειδή καταλύει τα δίπολα και τις μονοσήμαντες ερμηνείες που περιορίζουν την ανθρώπινη εμπειρία, τονίζοντας τις πολλαπλές εκδοχές του θέματος που εξετάζεται. Κομβική είναι και η έννοια των διλημμάτων. Σύμφωνα με το Billig και τους συνεργάτες του (1998) η σκέψη και η γλώσσα είναι πάντα ρητορικά οργανωμένες. Τα επιχειρήματα οργανώνονται ρητορικά και αποκτούν σημασία και περιεχόμενο από τη θέση την οποία επιχειρούν να «ανατρέψουν». Αντίστοιχα, όπως επισημαίνει και ο Bozatzis (2003, σ.σ. 24) για τον Billig, οι ρητορικές-επιχειρηματολογικές θέσεις στο λόγο είναι «μέρη ευρύτερων πολιτισμικά προσδιορισμένων κοινωνικών διαμαχών». Η κοινωνική επομένως λογοδοσία δομείται στο πλαίσιο αντιθετικών θεμάτων. Η ιδεολογική αναπαραγωγή συναντάται στην κοινωνική λογοδοσία των ομιλητών και εντοπίζεται στο λόγο με τη συγκρότηση των ρητορικών-ιδεολογικών διλημμάτων τους. Με αυτόν τον τρόπο τα διλήμματα επαναπροσδιορίζονται με «θετικό πρόσημο» και δεν θεωρούνται ως γνωστικές ασυμφωνίες που πρέπει να λυθούν. Τα διλήμματα ως σημασιοδότηση του κοινωνικού κόσμου και αντικείμενο διαπραγμάτευσης και αλλαγής προάγουν τον κριτικό αναστοχασμό για τους τρόπους με τους οποίους διαμορφώνουμε, αλλά και

διαμορφωνόμαστε από τα κανονιστικά πλαίσια παραγωγής κοινωνικού νοήματος και από τα διαθέσιμα αποθέματα γνώσης της εποχής. Με αυτήν την έννοια και χωρίς να υπάρχει χώρος για επαρκή ανάλυση και επιχειρηματολογία στο παρόν κείμενο η λογοκοινωνιοψυχολογία ως εργαλείο κριτικού αναστοχασμού στη θεραπεία μπορεί να συνομιλήσει με την έννοια της πολυφωνικότητας και της διαχρονικότητας του Μπαχτίν (1980, 2014, Γκότσης, 2008). Η συγκρότηση του εαυτού και των άλλων στο λόγο και μέσα από την κινητοποίηση διαφορετικών θέσεων υποκειμένου και διλημμάτων παντός τύπου σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοιστορικό πλαίσιο είναι το εναρκτήριο σημείο ενός τέτοιου προβληματισμού.

Παράλληλα η εκπαίδευση στην εικαστική ψυχοθεραπεία με οδήγησε στην διαπίστωση ότι η τέχνη και πιο συγκεκριμένα η εικόνα λειτουργεί ως εκφραστικό εργαλείο που πλαισιώνει την εμπειρία του/της δημιουργού. Με αφορμή λοιπόν την εικόνα οι γυναίκες που συμμετέχουν στην ομάδα μπορούν να δημιουργήσουν ένα χώρο που θα μπορέσουν όχι μόνο να αφηγηθούν τις ιστορίες τους, αλλά και να τις ανασκευάσουν κριτικά, αμφισβητώντας θέσεις που περιορίζουν την ελευθερία τους και τις καταπιέζουν. Ο συνδυασμός εικόνας και κριτικού λόγου εμποδίζει την υιοθέτηση θυματοποιημένων εκδοχών ταυτότητας ή τουλάχιστον καταδεικνύει τις λεπτές ισορροπίες ανάμεσα στις ηγεμονικές κατασκευές φύλου, την ανθρώπινη επιθυμία, την ανάληψη ευθύνης για όσα μας συμβαίνουν, και την πολυπλοκότητα των ανθρώπινων σχέσεων (Μάκη, 2015).

Μέσα από την εργασία με ομάδες ενδυνάμωσης γυναικών ένας από τους στόχους ήταν η δημιουργία ενός πλαισίου που θα επέτρεπε την αφήγηση της έμφυλης εμπειρίας των γυναικών, τη σύνδεση των προσωπικών ιστοριών με τους μηχανισμούς ελέγχου και παραγωγής κοινωνικού νοήματος, καθώς και τη δημιουργία μιας αλληλέγγυας ατμόσφαιρας που προωθεί την ισότιμη επικοινωνία. Σ' ένα τέτοιο πλαίσιο μπορεί να υιοθετηθεί μια οπτική που οδηγεί στην επαναδιαπραγμάτευση των έμφυλων ταυτοτήτων, στην αμφισβήτησή τους και στην πίστη ότι οι αλλαγές είναι εφικτές φτάνει να αναλάβουμε εμείς την ευθύνη για όσα μας συμβαίνουν, χωρίς να εκχωρούμε τις επιθυμίες μας στους άλλους.

Η σύνδεση λοιπόν της φεμινιστικής εικαστικής ψυχοθεραπείας και της λογοκοινωνιοψυχολογίας αφορά στη θέση ότι τα σώματα και η εμπειρία του φύλου νοηματοδοτούνται καινωνικά και γίνονται κοινωνικά πεδία μάχης, ενώ παράλληλα χρησιμοποιείται και η έννοια της κριτικής παιδαγωγικής του σώματος της Shapiro (1999). Η συγγραφέας μιλάει για το σώμα ως αφορμή για ανατροφοδότηση και αναστοχασμό πάνω σε όσα συμβαίνουν, ενώ τονίζει ότι δεν είναι μόνο οι λόγοι που διαμορφώνουν τις ταυτότητες. Το σώμα γίνεται πεδίο αντίστασης και αλλαγής μέσα από μια δημιουργική αμφισβήτηση της κανονικοποιημένης έμφυλης εμπειρίας. Η βιωματική εμπειρία επομένως της συμμετοχής σε μια ομάδα ενδυνάμωσης γυναικών μπορεί να οδηγήσει στην ανεκτικότητα, την ανθεκτικότητα και την αλληλεγγύη. Η συμμετοχή σε μια ομάδα γυναικών που χρησιμοποιεί την συνθετική προσέγγιση οδηγεί σε προσωπικό επίπεδο στην επίλυση προβλημάτων, ενώ σε πολιτικό επίπεδο λειτουργεί κριτικά σε κανονικοποιημένες εκδοχές ταυτότητας.

Στην συνθετική προσέγγιση που περιγράφω κεντρικός είναι και ο ρόλος του συντονιστή/της συντονίστριας. Στη σύνθεση της ομάδας ο θεραπευτής/η θεραπεύτρια δεν ερμηνεύει τα όσα λέγονται, σαν ένας «μάγος» ή μία «μάγισσα» που διαμορφώνει τις θέσεις υποκειμένων και τις αποδεκτές κοινωνικές συμπεριφορές των ανθρώπων που συμμετέχουν. Αντίθετα οι ρόλοι αντιστρέφονται και ο συντονιστής ή συντονίστρια λειτουργούν ως μάρτυρες, υποστηρικτές και διαμεσολαβητές. Στην

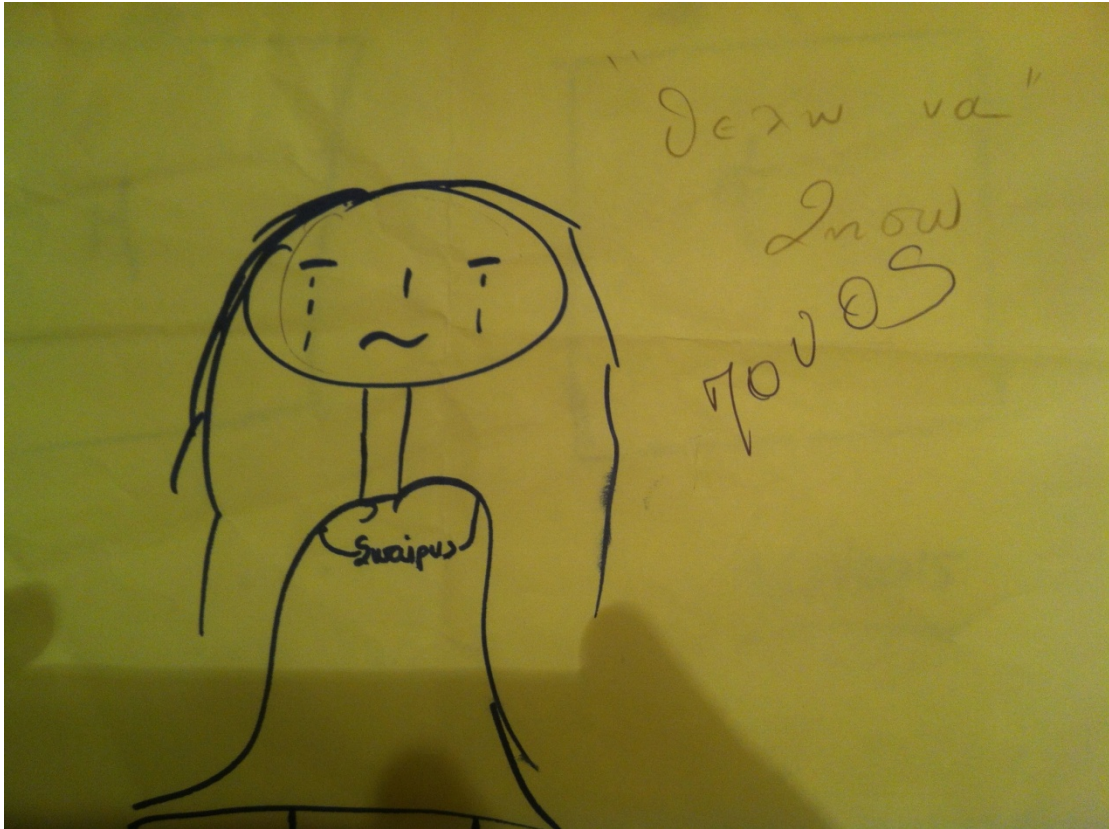
ομάδα μαζί με τα μέλη ο συντονιστής ή η συντονίστρια συντελούν σε ένα κλίμα που επιτρέπει τη διαφορετικότητα, την πολυφωνία, την επικοινωνία, την έκφραση, το μετασχηματισμό, τη δημιουργία, τη σύνθεση.

Η σύνδεση εικόνας και λόγου ως αφορμή για την αφήγηση και την διαπραγμάτευση των καθημερινών ιστοριών ανοίγει τις δυνατότητες για την επαναδιατύπωση όσων μας συμβαίνουν και εμπεριέχει στον πυρήνα του τον κριτικό αναστοχασμό. Ο συνδυασμός λόγου και εκφραστικών μέσων στο πλαίσιο μιας ομάδας δημιουργεί μετατοπίσεις και επαναφηγήσεις. Οι εικόνες, οι ιστορίες που ανοίγουν, παράγουν ερμηνευτικά ρεπερτόρια και διλήμματα σε μετασχηματισμούς που συμβαίνουν στο εδώ και τώρα. Επομένως, αν πριν την συμμετοχή τους στην ομάδα τα άτομα έρχονταν με τη βεβαιότητα ότι βρίσκονται σε μια συγκεκριμένη θέση υποκειμένου (εργαζόμενοι στα Κ.Π., μητέρες, σύζυγοι, κ.λ.π) η συμμετοχή στην ομάδα παράγει διαλογικότητα και οι λόγοι γίνονται μετασχηματιστικοί. Η συμπλοκή των ρεπερτορίων και η διλημματικότητα των όσων συμβαίνουν στην ομάδα προκαλούν άμεσα την κινητοποίηση των συμμετεχόντων και την ανάγκη να αναλάβουν την ευθύνη για όσα τους συμβαίνουν, αναζητώντας παράλληλα εναλλακτικές εκδοχές ταυτότητας. Η σύνθεση αυτή κάνει τελικά «καταξιοτική»¹¹ τη διαδικασία, γιατί επιτρέπει στους ανθρώπους να ονειρευτούν και να «παίξουν» σε ένα συνεργατικό πλαίσιο χωρίς να «θυματοποιούν» τις ευάλωτες πλευρές τους.

Παραδείγματα και εφαρμογές

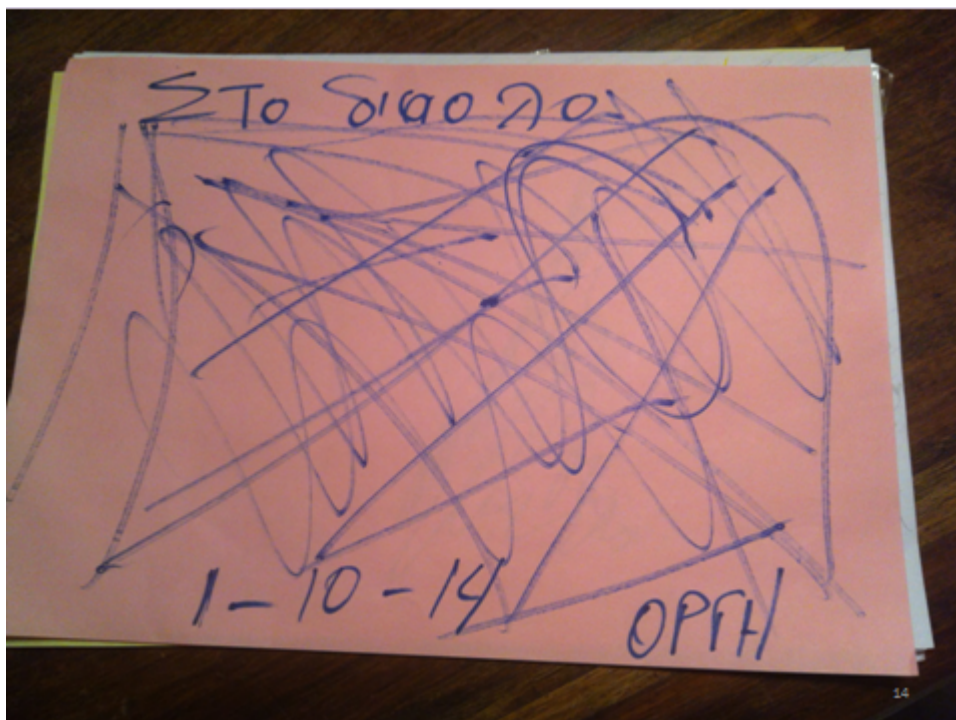
Στην εικόνα 1 η συμμετέχουσα διαπραγματεύεται την απώλεια του αδερφού της που τον «κουβαλάει» μεταφορικά και κυριολεκτικά, αφού το κόσμημα στο λαιμό της δεν το βγάζει ποτέ και φέρει το όνομα του νεκρού αδερφού της. Η εικόνα δημιουργήθηκε μετά από υπόδειξη της συντονίστριας να φτιάξει μια εικόνα που θα περιγράφει το πώς νιώθει. Η απεικόνιση του εαυτού που θρηνεί, η δυσκολία του βιώματος και η αδυναμία της να συνεχίσει τη ζωή της εκφράζεται όχι μόνο μέσα από την ρεαλιστικότητα της εικόνας, αλλά και από την γραπτή επιλογή του συναισθήματος που είναι ο πόνος. Με εκκίνηση το συναίσθημα η Κ. μίλησε για τα διλήμματα που αισθάνεται από το θάνατο του αδερφού της, τις θέσεις υποκειμένου ως προς την πίεση του οικογενειακού της περιβάλλοντος να μην μιλάνε για το θάνατο του αδερφού της και για τα εναλλακτικά ρεπερτόρια του μέλλοντος. Μετά από τρεις συναντήσεις η Κ. ένιωσε την ανάγκη να προσθέσει τον τίτλο-δήλωση: «Θέλω να ζήσω».

¹¹ Για την μέθοδο της καταξιοτικής διερεύνησης βλ. τεύχος 30 από το περιοδικό Μετάλογος με αφιέρωμα στον Peter Lang



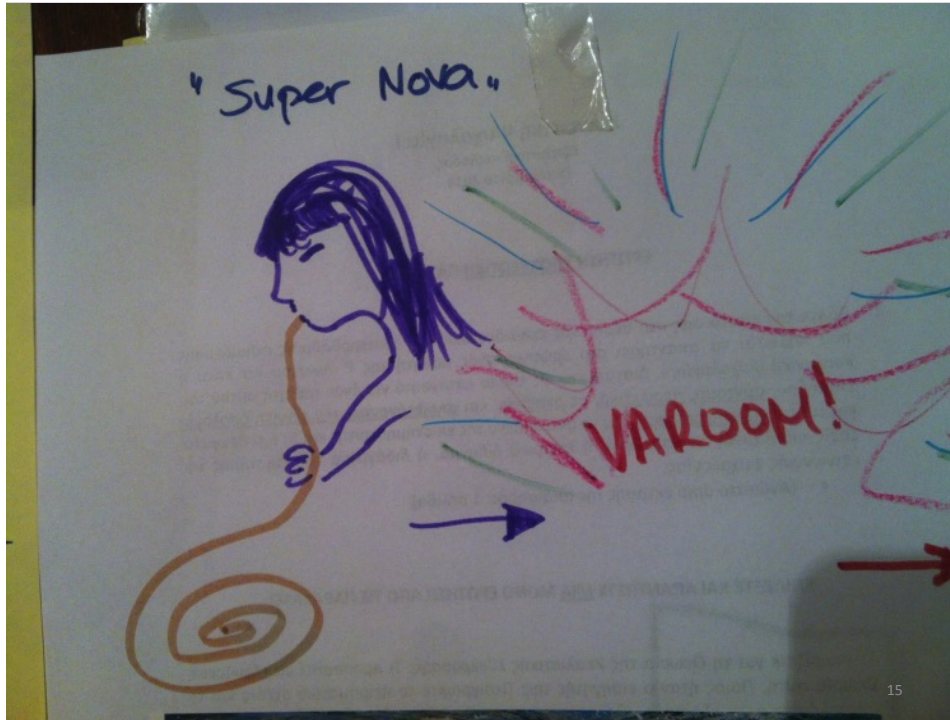
Εικόνα 1

Στην εικόνα 2 οι συμμετέχουσες στην ομάδα προσκλήθηκαν να φτιάξουν μια εικόνα, δουλεύοντας με τη μουτζούρα και αφού ολοκληρώσουν την εικόνα τους να βάλουν έναν τίτλο και ένα συναίσθημα. Η Λ. απορροφήθηκε από τη διαδικασία αμέσως και θυμωμένα μουτζούρωνε το χαρτί επισημαίνοντας μου παράλληλα ότι το χαρτί είναι μικρό και θα ήθελε να μουτζουρώσει όλο το δωμάτιο. Η μουτζούρα ήταν αποτελεσματική στο να εκφράσει τα αρνητικά της συναισθήματα, ενώ παράλληλα αγανακτεί με όλους και με όλα, όπως φαίνεται και από τον τίτλο της ζωγραφιάς της: «Στο διάολο». Η εκτόνωση την οδήγησε στη συνειδητοποίηση ότι πολύ συχνά δεν εκφράζει το θυμό της, υπακούοντας σε μια εικόνα που νομίζει ότι οι άλλοι θέλουν από αυτή και συνδέεται με την κατασκευή του «καλού κοριτσιού» που πρέπει μόνιμα να μπορεί να διαχειρίζεται ισορροπημένα όσα της συμβαίνουν.



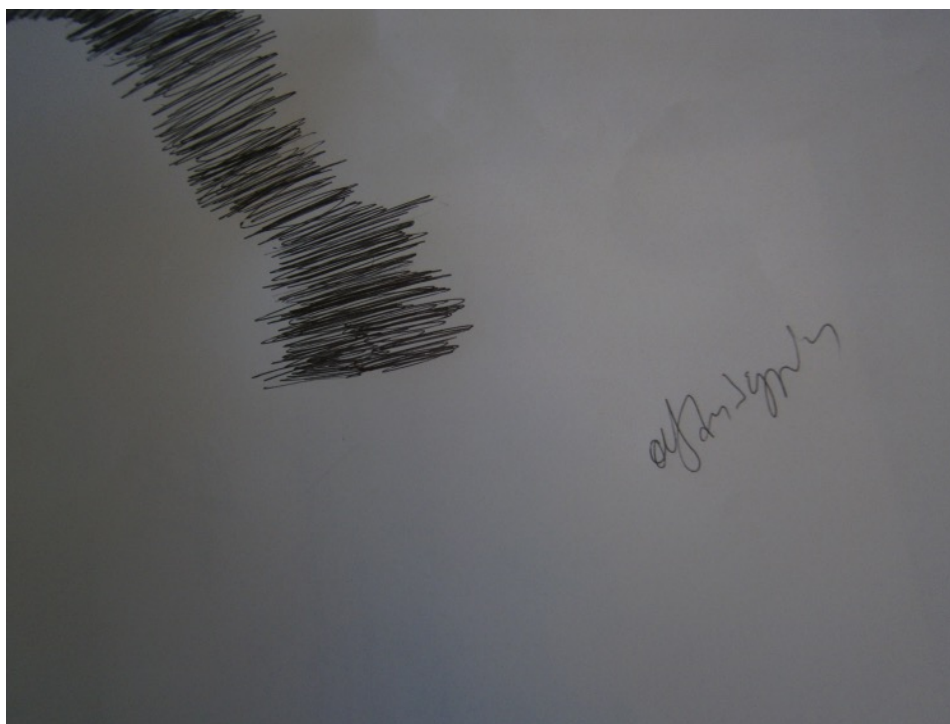
Εικόνα 2

Στην εικόνα 3 η Χ. ζητά να αποτυπώσει εικαστικά ένα όνειρο που είδε το προηγούμενο βράδυ πριν τη συνάντησή μας. Πριν φτιάξει την εικόνα περιέγραψε το όνειρο της σαν απειλητικό, γιατί δεν ήταν σίγουρη όταν ξύπνησε αν ήταν εφιάλτης ή κάτι λυτρωτικό. Πριν την εικόνα η Χ. διηγείται ότι έβλεπε ότι είχε μέσα της ένα πολύ μεγάλο σκοινί που ήθελε να το βγάλει, αλλά δεν ήξερε αν θα το κατάφερνε ή αν το σκοινί θα έμπαινε ακόμα περισσότερο μέσα της. Η εικόνα δείχνει το κεφάλι και το χέρι της Χ. καθώς και το σκοινί. Έχει ενδιαφέρον ότι η εικόνα συνοδεύεται από μια ηχητική λέξη («Vagoom») από τον τίτλο Super Nova, αλλά και από δύο βελάκια που υποδεικνύουν μια αντίθετη πορεία. Η Χ. συγκεντρώνεται στην εικόνα της. Της ζητάω να δει τον εαυτό της σαν την ηρωίδα μιας ιστορίας. Ποια είναι η ιστορία; Ποια είναι η ηρωίδα και πώς αισθάνεται; Τι τέλος έχει η ιστορία; Η δυνατότητα να επιλέξει τη θέση υποκειμένου και η επιθυμία να αφηγηθεί μια ιστορία πάνω στο όνειρο της παράγει λύσεις που προκαλούν συναισθήματα ανακούφισης. Η Χ. βλέπει τον εαυτό της σαν μια γυναίκα σούπερ-ηρωίδα, η οποία παλεύει με έναν εξωγήινο οργανισμό που προσπαθεί να ενταχθεί στο σώμα της. Η ηρωίδα καταφέρνει να αποβάλλει τον οργανισμό που κουλουριάζεται σαν φίδι. Η φράση «vagoom» σύμφωνα με την Χ. δείχνει τη στιγμή που τα καταφέρνει, ενώ τα βελάκια δείχνουν την μελλοντική της αποχώρηση από το τοπίο. Μετά την αφήγηση η Χ. δηλώνει χαρούμενη και λέει πως μάλλον αισθάνεται πιο δυνατή να αντιμετωπίσει διάφορα διλήμματα γύρω από τις προσωπικές και επαγγελματικές της σχέσης. Η εικόνα μαζί με την αφήγηση δημιουργούν ανατροπές και μπορούν να οδηγήσουν άμεσα σε επανατοποθετήσεις για τα διλήμματα της πραγματικότητας.



Εικόνα 3

Στην εικόνα 4 η Λ. δηλώνει ότι δεν έχει τι να ζωγραφίσει. Το θέμα της συνάντησης είναι να φτιάξουν μια εικόνα για κάτι που επιθυμούν. Η Λ. αρχίζει να παίζει με ένα μαύρο στυλό ζωγραφίζοντας κοφτές συνεχόμενες γραμμές. Καθώς ολοκληρώνει το σχέδιό της κοιτά με ενδιαφέρον το χαρτί και προσθέτει τη λέξη αλληλεγγύη. Καθώς μιλάει για τη ζωγραφιά της η Λ. δηλώνει ότι οι τυχαίες αυτές γραμμές της θύμισαν έναν ανεμοστρόβιλο. Ο ανεμοστρόβιλος της θύμισε την αλληλεγγύη που μπορεί να «διαλύσει τα σκοτάδια» και να δημιουργήσει αλλαγές. Στην πορεία της ομάδας η Λ. αναφέρει ότι η αλληλεγγύη είναι για αυτή το πιο σημαντικό στοιχείο της ομάδας.



Εικόνα 4

Στις εικόνες 5 και 6 η Β. εκφράζει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει με την πεθερά της και το δίλημά της για το αν πρέπει να χωρίσει ή όχι. Στην άσκηση έπρεπε να δημιουργήσουν μια εικόνα για το σπίτι και τα πράγματα που αγαπάνε. Η Β. απεικονίζει το χώρο του σαλονιού με το τζάκι που είναι ο χώρος στον οποίο χαλαρώνει. Όταν τα μέλη της ομάδας τη ρωτάνε για το ερωτηματικό, η Β. βάζει τα κλάματα και λέει πως με την πεθερά της νιώθει ξένη μέσα στο ίδιο της το σπίτι. Όταν τη ρωτάω αν θα ήθελε να προσθέσει κάτι στη ζωγραφιά της η Β. ζωγραφίζει την πεθερά της στην πολυθρόνα της. Μας δηλώνει ότι νιώθει ανακούφιση που αναγνωρίζει τι την ενοχλεί και πως τώρα που βλέπει την πεθερά της στην εικόνα να «εποπτεύει» τη ζωή της από την πολυθρόνα, αισθάνεται έτοιμη να την αντιμετωπίσει.



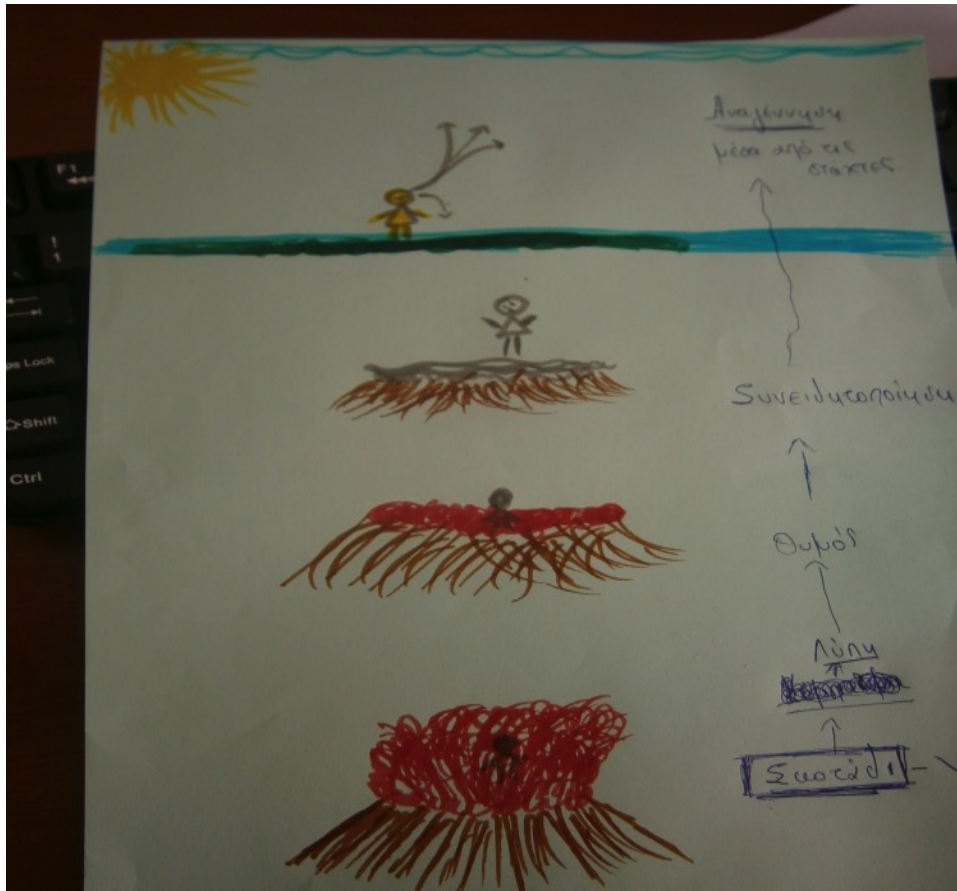
Εικόνα 5



Εικόνα 6

Στην εικόνα 7 η Γ. δημιουργεί σε στιγμές την πιο δύσκολη στιγμή της ζωής της. Αυτό ήταν και το θέμα της συγκεκριμένης συνάντησης. Ξεκινά από το κάτω μέρος του χαρτιού αποτυπώνοντας τον εαυτό της μέσα στις φλόγες. Σημειώνει ως τίτλο το «σκοτάδι» και σαν συναίσθημα τη λύπη. Στη συνέχεια αποτυπώνει την πορεία του πένθους της. Όταν το συναίσθημα είναι ο θυμός το κεφάλι της ξεπροβάλλει από τις φλόγες. Στο τρίτο «καρέ» η συνειδητοποίηση για ό,τι έχει συμβεί οδηγεί την Γ. πάνω από τις φλόγες. Στο σημείο αυτό τα μέλη της ομάδας μιλάν για όσα έφτιαξαν. Η ζωγραφιά της Γ. κινητοποιεί την ομάδα να τη στηρίξουν και προκαλεί ερωτήσεις που συνοδεύονται από σχόλια για το πόσο δυνατή είναι. Σε κάποιο σημείο της συζήτησης μια από τις γυναίκες ρωτάει την Γ. πού βρίσκεται στο «εδώ και τώρα». Η Γ. ζητά να αλλάξει την εικόνα της και φτιάχνει την τελευταία εικόνα στο πάνω μέρος του χαρτιού. Στην εικόνα τοποθετεί τον εαυτό της στο αγαπημένο μέρος της στη θάλασσα. Η εικόνα διαφοροποιείται από τις προηγούμενες εικόνες με μια διαχωριστική γραμμή και τον τίτλο: «Αναγέννηση, μέσα από τις στάχτες». Μέσα από τα στάδια της ζωγραφιάς και τη συζήτηση στην ομάδα η Γ. δεν αισθάνεται ως θύμα, αλλά ως μια γυναίκα που μπορεί να προχωρήσει τη ζωή της.

Στην εικόνα 8 η Δ. μεγαλώνει τα δύο της παιδιά και έχει χωρίσει με τον άντρα της εδώ και πέντε χρόνια. Στην ομάδα το θέμα της συνάντησης ήταν: «Ζωγραφίστε μια επιθυμία που έχετε για το μέλλον. Η Δ., αφού πρώτα ζωγραφίζει τα δυο της παιδιά, δηλώνει ότι επιθυμεί να συνεχίσει να έχει αυτές τις καλές σχέσεις μαζί τους και να ζουν οι τρεις τους ευτυχισμένοι. Όταν οι άλλες τη ρωτάν αν θα ήθελε κάτι άλλο, η Δ. λέει ότι θα ήθελε να βρει κάποιον. Όταν τους λέω ότι μπορούν να τροποποιήσουν αν θέλουν τις εικόνες τους, η Δ. ζωγραφίζει μια κάθετη γραμμή και στη συνέχεια έναν χαρούμενο άντρα που της απλώνει το χέρι. Ο άντρας, όπως λέει η ίδια είναι έξω από την πρώτη εικόνα γιατί αισθάνεται ότι πρέπει ακόμα να δουλέψει με τον εαυτό της για να μπορέσει να είναι έτοιμη να βρει έναν καινούριο σύντροφο.



Εικόνα 7



Εικόνα 8

Στην εικόνα 9 η Η. εκφράζει τη λύπη της για τη σχέση με έναν μεγαλύτερο άντρα που της λέει ότι τη θέλει μόνο σεξουαλικά και δεν επιθυμεί να έχει κάποια άλλη σχέση μαζί της.



Εικόνα 9

Βιβλιογραφικές παραπομπές

- Agger, B. (1998). *Critical Social Theories: An Introduction*. Boulder (Col.):Westview Press.
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D. and Radley, A.R. (1988). *Ideological Dilemmas*. London: Sage Publications.
- Bozatzis, N. (2003). *Reflexive modernity's reflexive actors: Beyond self-monitoring and self-interpretation*. Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Κοινωνιολογίας: Μάθημα Ελευθερίας. Α.Π.Θ.
- Bozatzis, N. (2014). Banal Occidentalism. Στο C. Antakis and S. Condor (Eds.), *Rhetoric, Ideology and Social Psychology: Essays in Honour of Michael Billig*. London: Routledge.
- Burt, H. (1997). Women, art therapy and feminist theories of development. Στο Hogan, S. (Eds.), *Feminist approaches to art therapy*. London: Routledge, p.p. 97-114.
- Butler, J. (2004). Σώματα που έχουν σημασία: Σχετικά με τα όρια του φύλου σε επίπεδο λόγου. Στο Δ. Μακρυνιώτη (Επιμ.), *Τα όρια του σώματος*. Αθήνα: Νήσος.
- Butler, J. (2008). *Σώματα με σημασία*. Αθήνα: Εκκρεμές.

- Butler, J. (2009). *Αναταραχή φύλου*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Γκότσης, Η. (2008) Η αξιοποίηση των απόψεων του Μιχαήλ Μπαχτίν σε αντιπαράθεση με τη μονολογική φύση της εξάρτησης. *Μετάλογος*, (14), σ.σ. 6-21.
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge and the Discourse on Language*. New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1980a). *The History of Sexuality: An Introduction*. New York: Vintage Books.
- Foucault, M. (1980b). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*. Στο C. Gordon (Eds.). New York: Pantheon Books
- Fox, D. και Prillrltensky, I. (2003). *Κριτική Ψυχολογία: Εισαγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Hanisch C. (2006). *The personal is political. Notes from the Second Year: Women's Liberation*. <http://www.carolhanisch.org/CHwritings/PersonalIsPolitical.pdf>. Προσπελάστηκε στις 22/7/2017.
- Harré, R. and Moghaddam, F. M. (Eds.) (2003). *The Self and Others: Positioning Individuals and Groups in Personal, Political and Cultural Contexts*. Westport, CT: Praeger.
- Hogan, S. (1997a). Introduction: visions of difference. Στο Hogan, S. (Eds.), *Feminist approaches to art therapy*. London: Routledge, p.p. 11-20.
- Hogan, S. (1997b). Problems of identity: deconstructing gender in art therapy. Στο Hogan, S. (Eds.), *Feminist approaches to art therapy*. London: Routledge, p.p. 21-48.
- Hogan, S. (2002). Introduction. Στο Hogan, S.(Eds.), *Gender issues in art therapy*. London: Jessica Kingsley.
- House, R. (2010). *In, against and beyond therapy: critical essays towards a post-professional era*. London: PCCS Books.
- Μάκη, Κ. (2015) **Κατασκευάζοντας έμφυλες ταυτότητες: η ρητορική του φύλου στο λόγο εργαζομένων σε Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις για τη διακίνηση και εμπορία γυναικών**. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Ηλεκτρονική έκδοση. <http://epublishing.ekt.gr/el/13867> Προσπελάστηκε στις 20/7/2017.
- Μακρυνιώτη, Δ. (2004) Εισαγωγή: Συγκροτώντας το κοινωνικό σώμα. Στο Δ. Μακρυνιώτη (Επιμ.), *Τα όρια του σώματος*. Αθήνα: Νήσος.
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in Learning and Professional development*. UK: Kogan Page.
- Μπαχτίν, Μ. (1980) *Προβλήματα λογοτεχνίας και αισθητικής*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Μπαχτίν, Μ. (2014). *Δοκίμια ποιητικής*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Μποζατζής, Ν. και Δραγώνα Θ. (2011α). Εισαγωγή. Στο Ν. Μποζατζής και Θ. Δραγώνα (Επιμ.), *Κοινωνική Ψυχολογία: Η στροφή στον λόγο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Μποζατζής, Ν. (2011β). Η στροφή στον λόγο στην Κοινωνική Ψυχολογία: Τέσσερις κομβικές διαμάχες. Στο Ν. Μποζατζής και Θ. Δραγώνα (Επιμ.), *Κοινωνική Ψυχολογία: Η στροφή στον λόγο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μποζατζής, Ν. και Δραγώνα Θ. (2011). (Επιμ.), *Κοινωνική Ψυχολογία: Η στροφή στον λόγο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Parker, S. (1997). *Reflective teaching in a postmodern world: A manifesto for education in postmodernity*, Buckingham: Open University Press.
- Potter, J. and Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage [ελλ. έκδ.: Potter, J. και Wetherell, M. (2009). *Λόγος και Κοινωνική Ψυχολογία: Πέρα από τις στάσεις και τη συμπεριφορά*. Αθήνα: Μεταίχμιο].
- Shapiro, S. B. (1999). *Pedagogy and the politics of the body: a critical praxis*. London: Garland Publishing, inc.
- Speer, S. (2005). *Gender Talk: Feminism, Discourse and Conversation Analysis*. London: Routledge.
- Viva Davis, N. (2002) Feminist art therapy: contributions from feminist theory and contemporary art practice. Στο Hogan, S.(Eds.), *Gender issues in art therapy*. London: Jessica Kingsley.
- Wetherell, M. (1998). Positioning and interpreting repertoires: Conversation analysis and post –structuralism. *Discourse & Society*, 9 (3), pp. 387–412.
- Wetherell, M. and Edley, N. (1999). Negotiating hegemonic masculinity: Imaginary positions and psycho-discursive practices. *Feminism and Psychology*, 9 (3), pp. 335-356.
- Wodak, R. (Eds.) (1997). *Gender and Discourse*. London: Sage.
- Zeichner, K. & Liu, K. Y. (2010). A Critical Analysis of Reflection as a Goal for Teacher Education. In N. Lyons (Eds.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry. Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry* (pp. 67-84). New York: Springer

Επίλυση σύγκρουσης μαθητών μέσω προσομοίωσης κατάστασης

Μαρία Χρήστου

Δασκάλα, Υποψήφια Διδάκτωρ Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

xristou273@gmail.com

Περίληψη

Η διαχείριση των συγκρούσεων των μαθητών είναι ένα θέμα που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, καθώς επηρεάζει το συναισθηματικό κλίμα της τάξης, τη δυναμική της ομάδας των μαθητών, τις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και κατ' επέκταση την εκπαιδευτική πράξη. Σκοπός του βιωματικού εργαστηρίου ήταν η παρουσίαση του τρόπου προσέγγισης ενός πραγματικού συγκρουσιακού περιστατικού μεταξύ μαθητών της ΣΤ' Δημοτικού μέσα από μια προσομοίωση κατάστασης. Η βιωματική συμμετοχή στη συγκεκριμένη τεχνική έδωσε τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να κατανοήσουν τον τρόπο αξιοποίησής της κατά την εκπαιδευτική διεργασία. Στη συζήτηση, που ακολούθησε με τους συμμετέχοντες του εργαστηρίου, αναδείχθηκε η συμβολή της προσομοίωσης κατάστασης για την καλλιέργεια πτυχών της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των μαθητών. Επίσης, αναδείχθηκαν ο ρόλος που παίζει το πλαίσιο μάθησης, η κουλτούρα του σχολείου, ο ρόλος των γονέων, η εξοικείωση του εκπαιδευτικού με τη χρήση βιωματικών εκπαιδευτικών τεχνικών για την προσέγγιση αντίστοιχων περιστατικών καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης.

Λέξεις κλειδιά: Βιωματική μάθηση, σύγκρουση μαθητών, προσομοίωση κατάστασης, κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, ενσυναίσθηση

Abstract

Managing student conflicts is a matter of concern for teachers of all levels, as it affects the classroom's emotional ambience, the dynamics of the group of pupils, the teacher's relationship with the pupils and thus the educational act. The purpose of the experiential workshop was to present a way of approaching a real conflict between students of the 6th grade of Primary School through a simulation of the situation. Experiential participation in this technique has enabled participants to understand how to use it during the educational process. In the discussion that followed with the participants of the workshop, it was emerged the contribution of the simulation of the situation to the cultivation of aspects of pupils' critical thinking and creativity. The role of the learning framework, the culture of the school, the role of the parents, the familiarization of the educator with the use of experiential educational techniques for the approaching of the daily incidents of education were also highlighted.

Keywords: Experiential learning, student conflict, simulation of the situation, critical thinking, creativity, empathy

Ο ρόλος της βιωματικής μάθησης κατά την εκπαιδευτική διεργασία

Ένας από τους βασικούς σκοπούς του σχολείου είναι να εφοδιάσει τους μαθητές με κατάλληλα εργαλεία και ικανότητες διά βίου μάθησης, που θα τους δώσουν τη δυνατότητα να τα αξιοποιήσουν στην ενήλικη ζωή τους, προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και να ανταποκριθούν στον ρόλο τους ως ενεργοί πολίτες (ΔΕΠΠΣ, 2003). Με τον όρο μάθηση δεν αναφερόμαστε μόνο στην απόκτηση γνώσεων, αλλά και στην καλλιέργεια οριζόντιων ικανοτήτων των εκπαιδευομένων, όπως κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, ενσυναίσθηση, ανάληψη πρωτοβουλιών, επικοινωνία. Προς αυτή την κατεύθυνση στοχεύει η χρήση βιωματικών μαθησιακών διαδικασιών, οι οποίες προάγουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών.

Πολλοί μελετητές έχουν αναφερθεί στον ρόλο της βιωματικής μάθησης κατά την εκπαιδευτική διεργασία. Ο Dewey (1938) ανέδειξε τη σχέση εκπαίδευσης και εμπειρίας αναφέροντας ότι η εκπαίδευση είναι «μια εξέλιξη στα όρια της εμπειρίας, προέρχεται από την εμπειρία και προορίζεται τελικά για την εμπειρία» (βλ. όπ., σ.18), δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην αξιοποίηση της εμπειρίας κατά την εκπαιδευτική πράξη. Αναφέρει ότι «η εμπειρία μένει εντελώς μετέωρη αν δεν τη συλλάβουμε ως σχέδιο απόφασης πάνω στη διδακτέα ύλη, στις μεθόδους διδασκαλίας και πειθαρχίας, στον υλικό εφοδιασμό και την κοινωνική οργάνωση του σχολείου» (βλ. όπ. σ. 18). Σύμφωνα με τον Mezirow (1991) η βιωματική μάθηση προσφέρεται ως μέσο ενδυνάμωσης των εκπαιδευομένων, καθώς μέσω της ενεργούς συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διεργασία αποκτούν επίγνωση του τρόπου που μαθαίνουν, καλλιεργούν πτυχές του κριτικού στοχασμού, αποκτούν σταδιακά έλεγχο των πράξεών τους και κατ' επέκταση της ζωής τους και ενδεχομένως μπορούν να συνεισφέρουν στην κοινωνική αλλαγή. Αλλά και στο πεδίο της δυναμικής της ομάδας η βιωματική μάθηση παίζει πρωτεύοντα ρόλο. Οι βιωματικές ομαδικές ασκήσεις διευκολύνουν τη συναλλαγή μεταξύ των μελών της ομάδας, διευκολύνουν στη σύνδεση της διεργασίας της ομάδας με το γνωστικό αντικείμενο, συμβάλλουν στην καλλιέργεια των ικανοτήτων της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της ενσυναίσθησης, αυξάνουν την πιθανότητα διεύρυνσης του αντιληπτικού πεδίου των εκπαιδευομένων και της αλλαγής στάσεων αυτών (Πολέμη – Τοδούλου, 2003). Και ο Illeris τονίζει την αξιοποίηση του βιώματος κατά την εκπαιδευτική διεργασία, καθώς περιλαμβάνει σημαντικά στοιχεία του *περιεχομένου* και της *γνώσης*, αναφέροντας ότι κατανοούμε κυρίως όσα θεωρούμε σημαντικά για εμάς, της *υποκίνησης*, καθώς δεσμευόμαστε συναισθηματικά στη διεργασία μάθησης που συμμετέχουμε, και του *κοινωνικού στοιχείου*, με την έννοια ότι όσα μαθαίνουμε δεν είναι απλά σημαντικά για εμάς, αλλά επηρεάζουν και τις σχέσεις μας με τον κόσμο γύρω μας (Illeris, 2015).

Οι συγκρούσεις των μαθητών στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη

Οι συγκρούσεις των μαθητών είναι ένα θέμα μείζονος σημασίας για τους εκπαιδευτικούς, καθώς αποτελούν μέρος του κρυφού Αναλυτικού Προγράμματος (Βρεττός&Καψάλης, 1999) και της καθημερινής σχολικής ζωής.

Προκειμένου να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά η σύγκρουση των μαθητών, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να λάβει υπόψη του όλες τις διαστάσεις της μάθησης, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στην υποκίνηση και στον ρόλο που παίζει το πλαίσιο μάθησης σε ό,τι αφορά στην αλληλεπίδραση (Illeris, 2015). Οι μαθητές για να καταλήξουν σε αποτελεσματική επίλυση της σύγκρουσης είναι ανάγκη να κατανοήσουν όλες τις πτυχές της βιωματικά. Η επίπληξη και στη συνέχεια η απλή συμβουλευτική εκ μέρους του εκπαιδευτικού, όπως επίσης και η κατά μέτωπο αντιμετώπιση του θέματος αυτού, συνήθως δεν επιφέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Αντιθέτως, όπως προαναφέρθηκε, η αξιοποίηση βιωματικών εκπαιδευτικών τεχνικών και η έμμεση αντιμετώπιση του συγκρουσιακού περιστατικού δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αντιμετωπίσουν την κατάσταση ολόπλευρα, να έρθουν αντιμέτωποι με τις λανθασμένες αντιλήψεις τους σε σχέση με τον τρόπο συμπεριφοράς τους, να αντιμετωπίσουν το θέμα κριτικά αναλογιζόμενοι την προσωπική τους ευθύνη, να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση τοποθετώντας τον εαυτό τους στη θέση του άλλου (Κόκκος, 2005β).

Η προσομοίωση κατάστασης ως μέσο επίλυσης των συγκρούσεων των μαθητών

Η προσομοίωση είναι εκπαιδευτική τεχνική, κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι αναπαριστούν νοητά μια κατάσταση που ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Καλούνται να τοποθετήσουν τον εαυτό του στη θέση ορισμένων προσώπων, να αντιληφθούν πώς θα σκέφτονταν και θα συμπεριφέρονταν αυτά τα πρόσωπα μέσα σε συγκεκριμένες συνθήκες και να αντιδράσουν όπως αυτά, σαν να αντιμετώπιζαν τις ίδιες καταστάσεις (Κόκκος, 2005β).

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική τεχνική προσφέρεται ως μέσο καλλιέργειας πολλαπλών οριζόντιων ικανοτήτων των μαθητών, αναφέροντας ενδεικτικά την επικοινωνία μεταξύ τους εντός των ομάδων εργασίας, την ενεργητική ακρόαση προκειμένου να ακουστούν οι διάφορες απόψεις εντός της ομάδας και να καταλήξουν σε ένα κοινό συλλογισμό (Βρεττός, 2003), την ενσυναίσθηση, αφού καλούνται να τοποθετήσουν τον εαυτό τους στη θέση κάποιου άλλου και να προτείνουν λύση στο πρόβλημα (Goleman, 2011), τη δημιουργικότητα, αφού παράγουν νέα και πρωτότυπα προϊόντα σκέψης (Piaget, 1953), την κριτική σκέψη, αναφέροντας ότι η προβληματική κατάσταση προσεγγίζεται από διάφορες οπτικές γωνίες, ακολουθεί σύνθεση των απόψεων και εξάγονται συμπεράσματα (Ennis&Norris, 1989).

Επίσης, δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα ενίσχυσης των δύο περιοχών μάθησης που διακρίνει ο Habermas: την εργαλειακή και την επικοινωνιακή. Η εργαλειακή μάθηση σχετίζεται με την επίτευξη ενός στόχου μέσω του ελέγχου των στοιχείων του περιβάλλοντος και των πεποιθήσεών μας που σχετίζονται με την εκάστοτε προβληματική κατάσταση, όπως επίσης και με την ανάλυση των συνεπειών που ενδέχεται να επιφέρουν οι πράξεις μας (Mezirow, 2007). Από την άλλη μεριά, η επικοινωνιακή μάθηση, δηλαδή η μάθηση που στοχεύει στην κατανόηση αυτών που εννοούν οι άλλοι κατά την επικοινωνία τους μαζί μας, «συχνά εμπλέκει συναισθήματα, προθέσεις, αξίες και ηθικά ζητήματα» (βλ. όπ. , σ. 48). Όπως είναι προφανές, η εν λόγω εκπαιδευτική τεχνική ενδείκνυται για την ανάπτυξη τόσο της εργαλειακής, όσο και της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών.

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική τεχνική βοηθά τους μαθητές να έρθουν αντιμέτωποι με καταστάσεις που βιώνουν καθημερινά ως εξωτερικοί παρατηρητές, να κρίνουν τις πράξεις τους, να τοποθετήσουν τον εαυτό τους στη θέση του άλλου και

να αλλάξουν τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς, ακριβώς επειδή παύουν να αισθάνονται ότι οι πρώτες σκέψεις τους καθορίζουν τη συμπεριφορά τους. Κάνουν επομένως ένα βασικό βήμα μετασχηματισμού του τρόπου σκέψης και κατ' επέκταση της συμπεριφοράς τους (Kegan, 2007· Brookfield, 2012).

Μεθοδολογία υλοποίησης βιωματικού εργαστηρίου

Σκοπός του βιωματικού εργαστηρίου ήταν η παρουσίαση του τρόπου προσέγγισης πραγματικού συγκρουσιακού περιστατικού μεταξύ μαθητών της ΣΤ΄ Δημοτικού μέσω προσομοίωσης κατάστασης.

Αρχικά μέσω καταϊγισμού ιδεών οι συμμετέχοντες ανέφεραν τους λόγους για τους οποίους θεωρούμε σημαντική την επίλυση σύγκρουσης των μαθητών κατά την εκπαιδευτική πράξη. Ενδεικτικά ανέφεραν ότι σχετίζεται άμεσα με τη μαθησιακή διαδικασία, αποτελεί μέσο έκφρασης συναισθημάτων και αναγκών των μαθητών, είναι σημαντική για τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές ενηλίκων γιατί αποτελεί ένα βαρόμετρο για το συναισθηματικό κλίμα της τάξης και ένα μέσο επίτευξης γενικότερων μαθησιακών στόχων.

Κατόπιν παρουσιάστηκε στους συμμετέχοντες το πραγματικό περιστατικό σύγκρουσης των μαθητών:

Κατά τη διάρκεια ενός διαλείμματος δύο μαθήτριες, η Άννα και η Μάρθα (τα ονόματα είναι φανταστικά και χρησιμοποιούνται για λόγους ευκολίας) λογόφεραν πολύ άσχημα για άγνωστο λόγο, ποτέ δεν μας είπαν το γιατί, και ο τσακωμός τους συνεχίστηκε και μετά το πέρας του διαλείμματος κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Αγγλικών, ανταλλάσοντας χαρτάκια μεταξύ τους με υβριστικά σχόλια. Στο επόμενο διάλειμμα, η Άννα είπε στα αγόρια της τάξης ότι η Μάρθα δήλωσε πως θέλει να αναπτύξει πιο στενές σχέσεις μαζί τους. Τα αγόρια άρχισαν να χλευάζουν τη Μάρθα και το θέμα πήρε τεράστιες διαστάσεις. Η Μάρθα έκλαιγε, έβρισε πολύ άσχημα την Άννα, την χτύπησε και τελικά έκλαιγε και η Άννα. Το διδακτικό μου ωράριο είχε τελειώσει, αλλά συνέχιζα να παρευρίσκομαι στον χώρο του σχολείου και είδα τις δύο μαθήτριες στον διάδρομο την ώρα του διαλείμματος σε έξαλλη κατάσταση. Τις ρώτησα τι συνέβη και αυτές μου εξήγησαν συνοπτικά το περιστατικό και ταυτόχρονα δήλωναν και οι δύο πως δεν ήθελαν να ξαναέρθουν στο σχολείο. Τους ζήτησα να ηρεμήσουν προς το παρόν, να μη συνεχίσουν τις λογομαχίες και τους υποσχέθηκα να συζητήσουμε το συγκεκριμένο θέμα την επόμενη ημέρα, με την προϋπόθεση ότι θα έρχονταν και οι δύο στο σχολείο. Στην αρχή δεν συμφωνούσαν, όμως τους εξήγησα, στην καθεμία ξεχωριστά, ότι ο μόνος τρόπος για να βρεθεί μια λύση ήταν να συζητηθεί το συγκεκριμένο θέμα και να καταλήξουμε σε μία λύση. Αν απείχαν από το πρόβλημα, δεν θα υπήρχε ποτέ περίπτωση αυτό να λυθεί και ενδεχομένως να αποκατασταθούν οι σχέσεις τους.

Στη συνέχεια, μέσω ομαδικής συζήτησης προτάθηκαν τρόποι αντιμετώπισης του περιστατικού. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ενδεικτικά την κατ' ιδίαν συζήτηση του εκπαιδευτικού με τις μαθήτριες που εμπλέκονταν άμεσα στο περιστατικό, την ενημέρωση των γονέων αυτών, τον σχεδιασμό ενός προγράμματος πρόληψης αντίστοιχων περιστατικών που να αφορά όλους τους μαθητές της τάξης, η υλοποίηση του οποίου να υλοποιηθεί καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, η ενημέρωση των υπόλοιπων εκπαιδευτικών και της Διεύθυνσης του σχολείου. Στο σημείο αυτό η εισηγήτρια ανέφερε τους προβληματισμούς της σχετικά με τον τρόπο επίλυσης της

σύγκρουσης των μαθητών. Συγκεκριμένα ανέφερε ότι υπήρχαν κατά τη γνώμη της τρεις τρόποι προσέγγισης του θέματος:

A) Να αποσιωπηθεί και με τον καιρό να ξεχαστεί.

B) Να γίνει μία εισήγηση σε όλη την τάξη για τη συμπεριφορά τους και να «νουθετήσει» τις δύο μαθήτριες.

Γ) Να προσεγγιστεί το θέμα έμμεσα με μία προσομοίωση κατάστασης, όπως και έγινε.

Οι λόγοι που την οδήγησαν στην επιλογή του συγκεκριμένου τρόπου επίλυσης του συγκρουσιακού περιστατικού ήταν οι εξής:

- Θα δινόταν η ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους για ένα ανάλογο θέμα, χωρίς να θίγεται προσωπικά κανένας.

- Οι μαθητές θα τοποθετούσαν τον εαυτό τους στη θέση του άλλου και με αυτόν τον τρόπο θα καλλιεργούσαν την ενσυναίσθησή τους (Goleman, 2011).

- Οι μαθητές θα μπορούσαν να αντιληφθούν σε βάθος τις αμοιβαίες επιπτώσεις που έχει η συμπεριφορά καθενός στη συμπεριφορά των άλλων και θα μπορούσαν να κάνουν αναγωγές σε πραγματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν καθημερινά (Κόκκος, 2005β).

- Θα τους δινόταν η ευκαιρία να αντιμετωπίσουν το περιστατικό από διάφορες οπτικές γωνίες και να προτείνουν τρόπους αντιμετώπισής του, αναλογιζόμενοι κάθε φορά τις επιπτώσεις που ενδέχεται να επιφέρει κάθε ιδέα ή πράξη τους, καλλιεργώντας με αυτόν τον τρόπο την κριτική τους σκέψη, όπως αναφέρει και ο Dewey (Κόκκος, 2010β).

- Τέλος, οι μαθητές θα μπορούσαν να έρθουν αντιμέτωποι με τις βαθύτερες σκέψεις και αντιλήψεις τους, υποδυόμενοι ένα συγκεκριμένο ρόλο και θα μπορούσαν ενδεχομένως να τις μετασχηματίσουν με δημιουργικό τρόπο (Κόκκος, 2005β).

Κατόπιν, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμμετάσχουν στην προσομοίωση κατάστασης όπως ακριβώς είχε υλοποιηθεί και στο σχολείο. Στόχος ήταν να εντοπιστούν ομοιότητες και διαφορές των απαντήσεων των συμμετεχόντων με τις απαντήσεις των ανηλίκων μαθητών και να ακολουθήσει συζήτηση.

Παρουσίαση προσομοίωσης κατάστασης

«Δύο πολύ καλοί φίλοι, ο Νίκος και ο Πέτρος, πηγαίνουν στο ίδιο σχολείο και είναι στην ίδια τάξη. Ο Νίκος παίζει πολύ καλό ποδόσφαιρο και είναι τερματοφύλακας, όταν παίζουν όλοι μαζί στο διάλειμμα. Ο Πέτρος παίζει εξίσου καλό ποδόσφαιρο και είναι επίσης τερματοφύλακας. Μία ημέρα, οι δύο φίλοι μάλωσαν πολύ άσχημα και ο Πέτρος, μέσα στα νεύρα του, πήγε και είπε στα αγόρια ότι ο Νίκος δεν θέλει πλέον να παίζει μαζί τους στα διαλείμματα και προτιμά να παίζει με τα κορίτσια τα δικά τους παιχνίδια. Το ίδιο είπε και στα κορίτσια. Τα αγόρια παραξενεύτηκαν, αλλά δεν είπαν τίποτα. Τα κορίτσια από την άλλη μεριά, άρχισαν να γελούν και να χλευάζουν τον Νίκο, ο οποίος νευρίασε πάρα πολύ και άρχισε να κλαίει. Ο Νίκος βρήκε τον Πέτρο, τσακώθηκαν πολύ άσχημα και μάλιστα τον χτύπησε. Τόσο ο Πέτρος, όσο και ο Νίκος στο τέλος της ημέρας δήλωσαν πως δεν θέλουν να κάνουν ξανά παρέα και πως δεν θα ήθελαν να ξαναέρθουν στο σχολείο. Τα κορίτσια συνέχισαν να χλευάζουν, αυτή τη φορά και τους δύο, ενώ τα

αγόρια απλά παρακολουθούσαν τα δράματα. Το ίδιο βράδυ, πριν κοιμηθούν όλοι τους: ο Νίκος, ο Πέτρος, τα κορίτσια και τα αγόρια, σκέφτηκαν τι συνέβη στο σχολείο.

Θα ήθελα να γράψετε τον εσωτερικό μονόλογο των παιδιών από τη μεριά του Νίκου, του Πέτρου, των κοριτσιών και των αγοριών για το συγκεκριμένο θέμα.»

Οι συμμετέχοντες, αφού κατέγραψαν ανά ομάδα τους εσωτερικούς μονολόγους, στη συνέχεια τους ζητήθηκε από την εισηγήτρια να τους διαβάσουν δυνατά και καθεμία από τις υπόλοιπες ομάδες να κάνει ένα σύντομο σχόλιο σε αυτά που άκουσε. Συγκεκριμένα τους είπε: «Αν μπορούσαμε να ακούσουμε τον εσωτερικό μονόλογο του καθενός, τι σχόλιο θα κάναμε;» Μετά το πέρας της παραπάνω διαδικασίας, ζήτησε από τους συμμετέχοντες ανά ομάδα να προτείνουν μία λύση στο συγκεκριμένο περιστατικό. Συγκεκριμένα τους είπε: «Τι συμβουλή θα δίνετε ως εξωτερικοί παρατηρητές (και αφού γνωρίζετε τις βαθύτερες σκέψεις όλων) στους συγκεκριμένους φίλους, στα κορίτσια και στα αγόρια;»

Αποτελέσματα εργαστηρίου

Η βιωματική συμμετοχή των συμμετεχόντων στη συγκεκριμένη τεχνική τους έδωσε τη δυνατότητα να κατανοήσουν τον τρόπο αξιοποίησής της κατά την εκπαιδευτική διεργασία. Ακολούθησε παρουσίαση των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές κατά την υλοποίηση της προσομοίωσης και έγινε σύγκριση με τις απαντήσεις που είχαν δοθεί από τους συμμετέχοντες του εργαστηρίου. Στο σημείο αυτό παρατηρήθηκε ότι υπήρξε μεγάλη ομοιότητα στην καταγραφή των βαθύτερων σκέψεων των ρόλων της προσομοίωσης, όπως επίσης και στα σχόλια που έκαναν, όταν άκουγαν τις σκέψεις αυτές. Ωστόσο, υπήρξε απόκλιση στην επίλυση της σύγκρουσης που έδωσαν οι μαθητές και οι συμμετέχοντες του εργαστηρίου. Συγκεκριμένα, οι μαθητές εστίασαν στην ουσιαστική συζήτηση που χρειάζεται να υπάρξει μεταξύ των δύο ατόμων που συγκρούστηκαν, στη μη εμπλοκή ατόμων που δεν τους αφορά το περιστατικό και στον ρόλο της ομάδας των συνομηλίκων για την εξισορρόπηση της κατάστασης, ώστε να μην διογκώνονται τέτοιου είδους περιστατικά. Οι συμμετέχοντες του εργαστηρίου ανέδειξαν κυρίως τον ρόλο του εκπαιδευτικού για την επίλυση τέτοιου είδους συγκρούσεων, των γονέων, της κουλτούρας του σχολείου, της ίδιας της κοινωνίας και των προτύπων που προβάλλονται. Τέλος, ακολούθησε συζήτηση για τα οφέλη της εν λόγω τεχνικής και τις ενδεχόμενες δυσκολίες που προκύπτουν κατά την υλοποίησή της. Καταλήξαμε στο ότι αντίστοιχες τεχνικές είναι ανάγκη να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής, ίσως και μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, στα οποία να εμπλέκονται και άλλοι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, αναφέρθηκε η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χρήση βιωματικών τεχνικών και στον προσανατολισμό που χρειάζεται να έχει ολόκληρη η σχολική μονάδα ως προς την αντιμετώπιση αυτού του ζητήματος μείζονος σημασίας αξιοποιώντας τις αρχές της βιωματικής μάθησης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Βρεττός, Ι. Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βρεττός, Ι. (2003). *Μη Λεκτική Συμπεριφορά Εκπαιδευτικού – Μαθητή*. Άσκηση με μικροδιδασκαλία. Αθήνα: Ατραπός.
- Κόκκος, Α. (2005β). «Εκπαιδευτικές Τεχνικές», κεφ.5 του διδακτικού υλικού του προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών. ΕΚΕΠΙΣ. Αθήνα.
- Κόκκος, Α. (2010β). Κριτικός στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο: Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πολέμη – Τοδούλου, Μ. (2003). Αξιοποίηση της διεργασίας της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων, κεφ 10 του εκπαιδευτικού υλικού για το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών του ΕΚΕΠΙΣ. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Kegan, R. (2007). «Ποιο «σχήμα» μετασχηματίζει; Μια δομο – αναπτυξιακή προσέγγιση στη Μετασχηματίζουσα Μάθηση». Στο: J. Mezirow & Συνεργάτες. *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο: J. Mezirow & Συνεργάτες. *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Dewey, J. (1938, 1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.
- Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Brookfield, S. (2012). *Teaching for Critical Thinking*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Ennis, R. & Norris, St. (1989). *Evaluating Critical Thinking*. Pacific Grove, CA: Critical thinking Press and Software.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Piaget, J. (1953). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press, Inc.

Διαδικτυακές αναφορές (όπως προσπελάστηκαν στις 17/07/2017)

- ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) (2003). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf

**Διδακτική Μεθοδολογία Ανθρωπιστικές και
Κοινωνικές Επιστήμες**

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών με τη χρήση των Τ.Π.Ε.:
«Τ.Π.Ε και Συνεργατική Δημιουργικότητα για Καθηγητές Ξένων
Γλωσσών»

Αναστασιάδης Παναγιώτης

Εργαστήριο Προηγμένων Μαθησιακών Τεχνολογιών στη Δια Βίου και Εξ
Αποστάσεως Εκπαίδευση

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Καθηγητής

Panas@edc.uoc.gr

Κωτσίδης Κωνσταντίνος

Εργαστήριο Προηγμένων Μαθησιακών Τεχνολογιών στη Δια Βίου και Εξ
Αποστάσεως Εκπαίδευση

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Υπ. Διδάκτωρ

kkotsidis@gmail.com

Κονδύλη

Ευαγγελία

Εργαστήριο Προηγμένων Μαθησιακών Τεχνολογιών στη Δια Βίου και Εξ
Αποστάσεως Εκπαίδευση

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Μ.Α. Εκπαιδευτικός ΠΕ06

ekondyli@ymail.com

Περίληψη

Η νέα κοινωνική πραγματικότητα οδηγεί στην ανάγκη καλλιέργειας υψηλού επιπέδου δεξιοτήτων, έτσι ώστε οι πολίτες να μπορούν να προσεγγίσουν τα πολυδιάστατα προβλήματα και να δώσουν λύσεις αξιοποιώντας τη δημιουργικότητα, την αφαιρετική σκέψη και την εναλλακτική θέαση των πραγμάτων. Το εργαστήριο Δια βίου και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος του

Πανεπιστημίου Κρήτης, ανταποκρινόμενο στις σύγχρονες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, υλοποίησε από τον Οκτώβριο του 2016 έως τον Μάρτιο του 2017 επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα «Τ.Π.Ε και Συνεργατική Δημιουργικότητα για Καθηγητές Ξένων Γλωσσών» τα οποία απευθύνονται καθηγητές Ξένων Γλωσσών, στο πλαίσιο επιμορφωτικών προγραμμάτων που ξεκίνησαν από το 2013 και συνεχίζονται έως σήμερα. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του τρόπου αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με έμφαση στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των επιμορφούμενων.

Λέξεις Κλειδιά: *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, Συμμετοχική Δημιουργικότητα (ΣΔ), Παιδαγωγική Αξιοποίηση ΤΠΕ*

Abstract

The new social reality dictates the need for high level skills, so that citizens can approach multi-faceted issues and provide solutions, using their creativity, conceptual thinking and innovation. The E-learning lab of the University of Crete, responding to the modern training requirements of teachers, implemented a training program entitled “ICT and Collaborative Creativity for Foreign Language Teachers”. It took place from October 2016 till March 2017 and it addressed foreign language teachers in particular within the wider training frame which has been taking place from 2013 onwards. The purpose of this paper is to explore the way ICT is used in teacher training, with an emphasis on the creativity of the trainees.

Εισαγωγή

Η ιδιαιτερότητα της νέας εποχής του διαδικτύου και της ψηφιακής πληροφορίας, ο απίστευτος ρυθμός των αλλαγών και η ταχύτατη απαξίωση των γνώσεων, διευρύνουν την αναγκαιότητα σχεδιασμού και υλοποίησης ευέλικτων συστημάτων επιμόρφωσης, με στόχο την απόκτηση νέων κοινωνικών δεξιοτήτων (Αναστασιάδης,2006), με τον εκπαιδευτικό να συμβάλει στην κοινωνικοπολιτική και ενταξιακή διαδικασία των μαθητών στην κοινωνία, αποτελώντας τον πιο σημαντικό πυλώνα της εκπαίδευσης (Χατζηδήμου&Ταρατόρη,2003). Με βάση την παραπάνω προοπτική, η επιμόρφωση είναι θεμελιώδης προϋπόθεση κάθε δυναμικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο οφείλει να αυτοβελτιώνεται συνεχώς και να αξιοποιεί όχι μόνο τι γνώσεις αλλά και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών του λειτουργών. Μάλιστα, η ανάγκη επιμορφωτικών δράσεων με αποτελεσματικό, ευέλικτο και αξιόπιστο τρόπο βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της επιστημονικής κοινότητας και των φορέων που εμπλέκονται στο πεδίο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Μουζάκης, Μπουρλετίδης,Μαγκλογιάννης&Μπουρλετίδης,2009), με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) να προσδίδουν σημαντικές δυνατότητες προκειμένου να ανταποκριθούμε στο αίτημα της ευέλικτης επιμόρφωσης τους (Αναστασιάδης,2008). Ειδικότερα, συστήματα μάθησης επικεντρώνονται στην παροχή υποστήριξης των εκπαιδευτικών, ώστε να καλλιεργήσουν τις δεξιότητές τους και να αποκτήσουν περισσότερες και πιο ποιοτικές γνώσεις, μέσα από τη συμμετοχή και τη συνεργασία.

Έτσι, γίνεται πλέον αντιληπτό ότι η εκπαίδευση που προάγει την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης είναι σημαντική για τη δημοκρατική λειτουργία της κοινωνίας, καθώς οι δημιουργικοί άνθρωποι μπορούν να προσεγγίσουν τα πολυδιάστατα προβλήματα και να δώσουν λύσεις αξιοποιώντας τη φαντασία, την αφαιρετική σκέψη και την εναλλακτική θέαση των πραγμάτων (Αναστασιάδης,2014). Προς την κατεύθυνση αυτή, Οι ΤΠΕ υπό παιδαγωγικές προϋποθέσεις μπορούν να συμβάλλουν στην διευκόλυνση της πρόσβασης ευρύτερων πληθυσμιακών στρωμάτων σε δράσεις εκπαίδευσης ενηλίκων, βελτιστοποιώντας την επιμορφωτική διαδικασία. (Μουζάκης,2009;Αναστασιάδης,2004). Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση του τρόπου αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στην επιμόρφωση των καθηγητών ξένων γλωσσών, με έμφαση στην ενθάρρυνση και καλλιέργεια της δημιουργικότητας των επιμορφούμενων.

Η δομή της εργασίας έχει ως εξής: Στην πρώτη ενότητα επιχειρείται η ανάδειξη της Συνεργατικής Δημιουργικότητας (ΣΔ) ως ένα από τα πλέον σημαντικά ζητούμενα για τον κριτικά σκεπτόμενο εκπαιδευτικό του σήμερα, και αφετέρου η διερεύνηση τρόπων με τους οποίους οι ΤΠΕ μπορούν να τον υποστηρίξουν σε αυτή την προσπάθεια. Στη δεύτερη ενότητα γίνεται μια συνοπτική αναφορά στο Επιμορφωτικό Πρόγραμμα: «Α11: Τ.Π.Ε και Συνεργατική Δημιουργικότητα για Καθηγητές Ξένων Γλωσσών», στο πλαίσιο του οποίου αναδεικνύεται η σημασία των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση ενηλίκων και τέλος, στην Τρίτη ενότητα παρουσιάζεται η αποτίμηση της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης.

1. ΤΠΕ και Συνεργατική Δημιουργικότητα

1.1 Η έννοια της Δημιουργικότητας

Ο Davis (1992) αναφέρει πως δεν μπορούμε να προσδιορίσουμε εννοιολογικά τη δημιουργικότητα χρησιμοποιώντας έναν μόνο ορισμό, καθώς : Ωστόσο, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Brown,1989·Kampylis,2010), μπορούν να παρουσιαστούν τέσσερις βασικές συνιστώσες (η διαδικασία δημιουργικής σκέψης, το δημιουργικό προϊόν, το δημιουργικό άτομο και το δημιουργικό περιβάλλον), οι οποίες αποτελούν την κοινή συνισταμένη της δημιουργικότητας.

Αναφορικά με τη διαδικασία δημιουργικής σκέψης, ο Guilford (1950), την θεωρούσε ως μια νοητική διεργασία, και τη συνδέει με τη διαδικασία επίλυσης προβλήματος. Παράλληλα, και ο Piaget (1960) υποστήριζε πως δομικό στοιχείο της δημιουργικότητας αποτελεί η διαδικασία επίλυσης προβλήματος, που σε συνδυασμό και με την άποψη του Einstein που θεωρούσε πως η διατύπωση ενός προβλήματος είναι πιο σημαντική από την επίλυσή του (Σιούτας, Ζημιανίτης,Κουταλέλη&Παναγοπούλου,2008) γίνεται αντιληπτή η ταύτιση των παραπάνω ενεργειών με τη διαδικασία της δημιουργικής σκέψης.

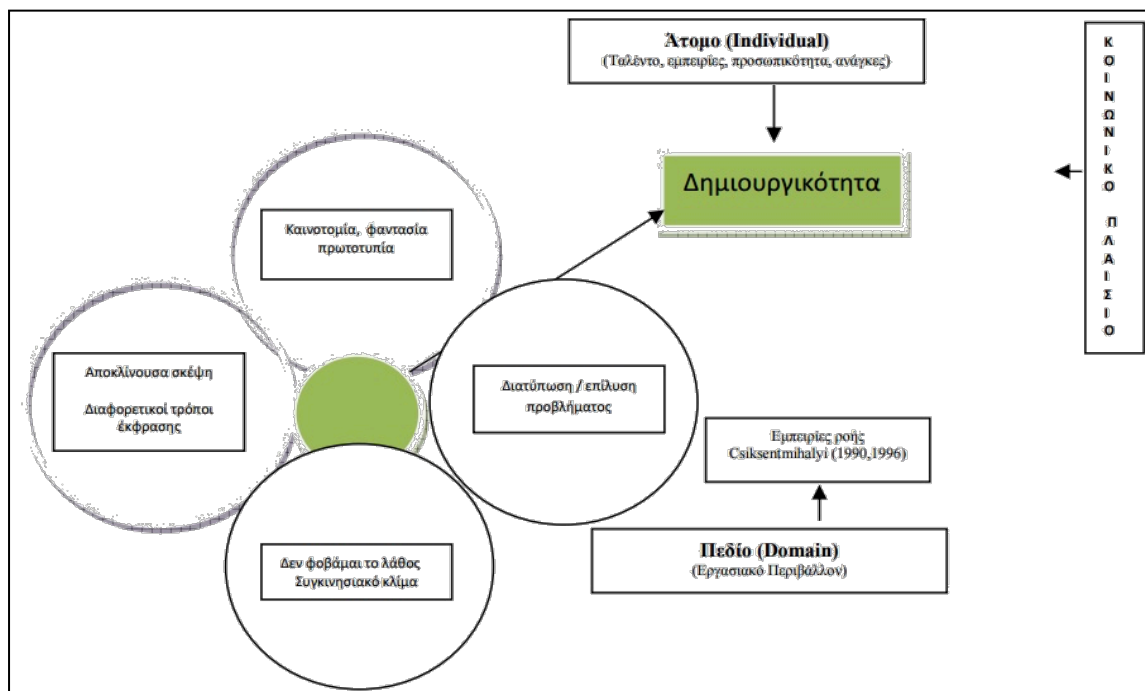
Τη δεύτερη συνιστώσα αποτελεί το δημιουργικό προϊόν, όπου σύμφωνα με τον Mednick (1962) υπάρχει διαφορά μεταξύ του πραγματικά δημιουργικού και του, απλά, παράξενου προϊόντος και μέσω των παραμέτρων των οποίων ικανοποιεί μπορεί να αξιολογηθεί ως δημιουργικό ή όχι.

Ως τρίτη συνιστώσα παρουσιάζεται το δημιουργικό άτομο. Το βασικό χαρακτηριστικό της δημιουργικότητας αποτελεί η ικανότητα του ανθρώπου να έχει φαντασία, πολλαπλή θέαση των πραγμάτων (Τριλιανός, 1997) και παράλληλα να αναπτύσσει την αποκλίνουσα σκέψη του. Επομένως, η δημιουργικότητα μπορεί να

αντιμετωπιστεί και ως διαδικασία κατά την οποία το άτομο ενεργοποιεί νέες πρωτότυπες ιδέες, οι οποίες βοηθούν στην αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων και προκλήσεων (Newell Sha,1972).

Τέλος, κυρίαρχο ρόλο παίζει το δημιουργικό περιβάλλον. Τα κοινωνικά εμπόδια, είναι αυτά τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος που δημιουργούν ανασφάλειες, σχετίζονται με τις απαιτήσεις ή τις συνήθειες του κοινωνικού μας περίγυρου και λειτουργούν ως ανάχωμα στην προσπάθεια για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Παρασκευόπουλος& Παρασκευοπούλου,2009), εν αντιθέσει με την ενθάρρυνση και τη δημιουργία θετικού κλίματος, τα οποία αποτελούν υποστηρικτικούς παράγοντες ενίσχυσης της δημιουργικότητας (Boden,1999).

Σε μια προσπάθεια σύνθεσης των πολλών διαφορετικών προσεγγίσεων, προτείνεται το κάτωθι πλαίσιο αποτύπωσης της δημιουργικότητας το οποίο αποτελείται από τέσσερις εφαπτόμενους εννοιολογικούς κύκλους (Αναστασιάδης,2014) το οποίο και αποτέλεσε τη βάση της επιμορφωτικής διαδικασίας (Σχήμα 1), προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να υιοθετήσουν καινούριους ρόλους (ανάπτυξη δημιουργικότητας και καινοτομίας), και να επεκτείνουν το όραμά τους (Lieberman&Miller,2004).

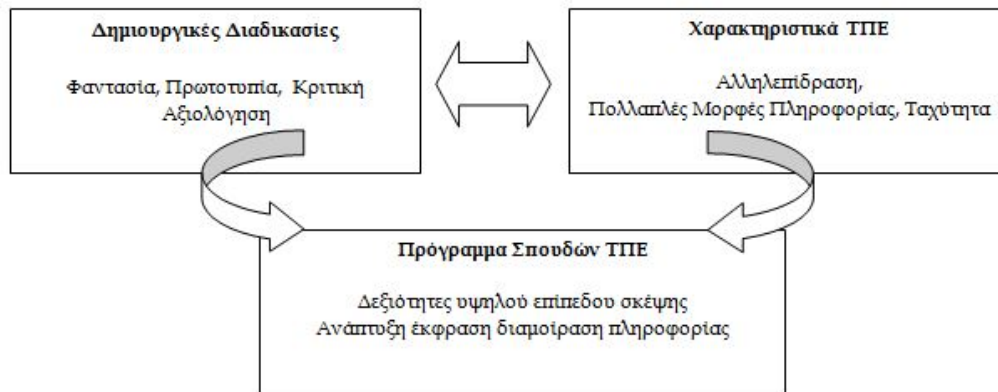


Σχήμα 1: Η έννοια της δημιουργικότητας (Αναστασιάδης, 2014)

1.2 Συνεργατική Δημιουργικότητα και ο ρόλος των ΤΠΕ

Σύμφωνα με τις κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις η δημιουργικότητα αποκτά ιδιαίτερη προστιθέμενη αξία όταν λαμβάνει χώρα σε συνεργατικά περιβάλλοντα (Littleton&Miell,2004;Sawyer,2007) χωρίς να αναιρείται το γεγονός ότι οι ατομικές δημιουργικές δραστηριότητες έχουν μια έντονη κοινωνική διάσταση (Ivinson,2004).

Οι ΤΠΕ υπό παιδαγωγικές προϋποθέσεις δύναται να υποστηρίξουν την ανάπτυξη της ΣΔ στο σύγχρονο σχολείο μέσα από τρεις αλληλοσχετιζόμενες πρακτικές (Loveless,2003; 2011) οι οποίες απεικονίζονται στο σχήμα 2:



Σχήμα 2: Πλαίσιο ΤΠΕ για την υποστήριξη της δημιουργικότητας

Επιπλέον οι ΤΠΕ μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης μέσα από τρεις αλληλοσχετιζόμενες διαστάσεις: επίλυση προβλήματος, δημιουργική γνώση και κοινωνική αλληλεπίδραση (Wheeler et al.,2002). Μάλιστα, η Howell (2012) υποστηρίζει ότι οι δημιουργικές δραστηριότητες σε συνδυασμό με την διερεύνηση των γνώσεων μεγιστοποιούν τα αναμενόμενα αποτελέσματα τόσο σε επίπεδο γνώσεων όσο και δεξιοτήτων των μαθητών.

Σύμφωνα με μελέτη των Αναστασιάδη και Κωτσίδα (2013) ο εύκολος και άμεσος διαμοιρασμός περιεχομένου μεταξύ των χρηστών βοηθάει στην προώθηση συνεργατικού πνεύματος μεταξύ των μαθητών. Το γεγονός αυτό συνηγορεί στη διαπίστωση την παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ και ιδιαίτερα των εφαρμογών του web 2.0, τα οποία σηματοδοτούν τη συμμετοχική κουλτούρα στην οποία αναπτύσσονται οι προϋποθέσεις για συνεργατική δημιουργία και μάθηση (Jenkins,2006).

Συνεπώς, οι ΤΠΕ φαίνεται να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και να αποκτούν όλο και μεγαλύτερη σημασία για τη διδασκαλία και την εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Warschauer&Grimes,2007), μέσα σε μαθησιακά περιβάλλοντα που στοχεύουν στη συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης (Αναστασιάδης,2007).

2. Μελέτη Περίπτωσης

«Τ.Π.Ε και Συνεργατική Δημιουργικότητα για Καθηγητές Ξένων Γλωσσών»

2.1 Γενική Περιγραφή

Στο πλαίσιο του Εργαστηρίου Προηγμένων Μαθησιακών Τεχνολογιών στη Διά Βίου και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α.) του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα ολοκληρωμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα: «Η Αξιοποίηση του Web 2.0 στο Σύγχρονο Σχολείο – Από τη Θεωρία στην Πράξη, με Έμφαση στη Συνεργασία, τη Δημιουργικότητα και την Κριτική Σκέψη».

2.2 Σκοπός και αντικείμενο του επιμορφωτικού προγράμματος

Η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ με στόχο την ενθάρρυνση και καλλιέργεια της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών και των μαθητών στη σχολική πράξη, αποτελεί το βασικό αντικείμενο του επιμορφωτικού προγράμματος. Το ενδιαφέρον εστιάστηκε στην πρακτική εφαρμογή εργαλείων και υπηρεσιών του Web 2.0 (blogs, κόμικς, σύννεφα λέξεων, κ.ά.), με σκοπό την υποστήριξη της διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου της αγγλικής, γαλλικής και γερμανικής γλώσσας καθώς και την αξιοποίηση εναλλακτικών εκπαιδευτικών πρακτικών, με έμφαση στη συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης και τη δημιουργικότητα.

2.3 Μεθοδολογία Επιμόρφωσης

Η επιμόρφωση σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σύμφωνα με:

A) Τη μεθοδολογία της Συνδυαστικής Μάθησης

- Δια ζώσης βιωματικά σεμινάρια στο Πανεπιστήμιο Κρήτης στο Ρέθυμνο, τα οποία πραγματοποιούνταν σε χώρους του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε και του Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α.

- Αλληλεπίδραση με διαδραστικό εκπαιδευτικό υλικό και συνεργατικές δραστηριότητες στο διαδίκτυο ειδικά σχεδιασμένα με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

- Ανάμεσα στις δια ζώσης συναντήσεις πραγματοποιούνταν ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις (Ο.Σ.Σ.) μέσω προηγμένου συστήματος τηλεδιάσκεψης, από χώρο επιλογής του επιμορφούμενων.

B) Τις βασικές αρχές του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης www.epimorfosi.edu.gr

(Εκπαίδευση Ενηλίκων, Δυναμική της Ομάδας, Συνδιαμόρφωση, Βιωματικά Εργαστήρια, Πρακτική Εφαρμογή στην Τάξη)

Ειδικότερα, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, έγινε διερεύνηση των επαγγελματικών επιμορφωτικών αναγκών των συμμετεχόντων (Καραλής, 2003), αποσκοπώντας στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη του κάθε επιμορφούμενου. Επιπρόσθετα, αξιοποιήθηκε η δυναμική της ομάδας, όπου οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μέσω των προηγούμενων εμπειριών τους αλλά και την αλληλοϋποστήριξη, την ενθάρρυνση και τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, βασικές στοχεύσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων, (Τσιμπουκλή&Φίλιπς,2010) μπόρεσαν να καλλιεργήσουν τις δεξιότητές τους, εφαρμόζοντας τη «συνεργατική ελευθερία», ωφελοόμενοι από τη μεταξύ τους συνεργασία και παράλληλα διατηρώντας τον υψηλό βαθμό αυτονομίας (Paulsen,1993).

Σε αυτό το πνεύμα, συνδυάστηκαν οι δια ζώσης επιμορφωτικές συναντήσεις, με την εξ αποστάσεως μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού και τις online Ο.Σ.Σ.

2.4 Οι Διδακτικές Ενότητες και τα Στάδια Υλοποίησης

Το επιμορφωτικό πρόγραμμα, διάρκειας 250 ωρών, υλοποιήθηκε από τον Οκτώβριο του 2016 έως τον Μάρτιο του 2017 .Με βάση το προτεινόμενο μεθοδολογικό πλαίσιο, οι διδακτικές ενότητες και οι περίοδοι υλοποίησης του Επιμορφωτικού Προγράμματος είχαν ως εξής:

A/A	Τίτλος Διδακτικής Ενότητας (Δ.Ε.)	Περιεχόμενα Δ.Ε.	Περίοδος & Μέθοδος Υλοποίησης
1	1η Διδακτική Ενότητα: «Εισαγωγή στη Συνεργατική Μάθηση»	<ul style="list-style-type: none"> - Διερεύνηση Αναγκών - Δυναμική της Ομάδας - Δημιουργία «Σύννεφων λέξεων» - Παιδαγωγική Αξιοποίηση «Σύννεφων λέξεων» - Ανατροφοδότηση 	<p>Οκτώβριος 2016</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Δια ζώσης Συνάντηση 2. Μελέτη Υλικού 3. Ο.Σ.Σ.
2	2η Διδακτική Ενότητα: «Εισαγωγή στη Δημιουργικότητα»	<ul style="list-style-type: none"> - Εισαγωγή στη Συνεργατική Δημιουργικότητα - Συνεργατική Εικαστική Δημιουργία - Δημιουργία <u>Ιστολογίων</u> - Παιδαγωγική Αξιοποίηση «<u>Ιστολογίων</u>» - Ανατροφοδότηση 	<p>Νοέμβριος 2016</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Δια ζώσης Συνάντηση 2. Μελέτη Υλικού 3. Ο.Σ.Σ.
3	3η Διδακτική Ενότητα: «Ψηφιακή Αφήγηση & Συνεργατική Δημιουργικότητα»	<ul style="list-style-type: none"> - Δημιουργία <u>Κόμικ</u> - Παιδαγωγική Αξιοποίηση <u>Κόμικ</u> - Δημιουργία Ψηφιακών Αφηγήσεων - Παιδαγωγική Αξιοποίηση Ψηφιακών 	<p>Δεκέμβριος 2016</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Δια ζώσης Συνάντηση 2. Μελέτη Υλικού 3. Ο.Σ.Σ.

		Αφηγήσεων - Ανατροφοδότηση	
4	4η Διδακτική Ενότητα: « <u>Animation & Συνεργατική Δημιουργικότητα</u> »	- Δημιουργία Εικονογραφημένου Σεναρίου - Δημιουργία Animation - Παιδαγωγική Αξιοποίηση Animation - Δημιουργία <u>Διαδραστικών Τοίχων</u> - Παιδαγωγική Αξιοποίηση <u>Διαδραστικών Τοίχων</u> - Ανατροφοδότηση	Ιανουάριος 2017 1. Δια ζώσης Συνάντηση 2. Μελέτη Υλικού 3. Ο.Σ.Σ.
5	5η Διδακτική Ενότητα: « <u>Δημιουργικότητα & διαδίκτυο</u> »	- Δημιουργία Ιστοσελίδων - Παιδαγωγική Αξιοποίηση Ιστοσελίδων - Ανατροφοδότηση	Φεβρουάριος 2017 1. Δια ζώσης Συνάντηση 2. Μελέτη Υλικού 3. Ο.Σ.Σ.
6	6η Διδακτική Ενότητα: « <u>Πρακτική άσκηση & Συνεργατική Δημιουργικότητα</u> »	- Σχεδιασμός & Υλοποίηση καινοτόμου <u>διαθεματικού Project</u> (Διδακτικό Σενάριο)	Μάρτιος 2017 1. Δια ζώσης Συνάντηση 2. Μελέτη Υλικού 3. Ο.Σ.Σ.

2.5 Η ομάδα - στόχος του επιμορφωτικού προγράμματος

Το ανωτέρω επιμορφωτικό πρόγραμμα το παρακολούθησαν 14 καθηγητές Ξένων Γλωσσών.

2.6 Προϋποθέσεις επιτυχούς ολοκλήρωσης

Ο επιμορφούμενος, για να ολοκληρώσει με επιτυχία την παρακολούθηση του προγράμματος, θα πρέπει: α) να έχει επίδοση πάνω από 50/100, για κάθε μια από τις 6 εργασίες που θα εκπονήσει συνολικά, με τις καλύτερες εργασίες να συμπεριλαμβάνονται σε ψηφιακό συλλογικό τόμο με ISBN του Εργαστηρίου Δια Βίου και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε και β) να έχει παρακολουθήσει τουλάχιστον τις 5 από τις 6 επιμορφωτικές συναντήσεις.

2.7 Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕξΑΕ

Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για την επιτυχή υλοποίηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος, σύμφωνα με τη μεθοδολογία της Συνδυαστικής Μάθησης καθώς οφείλει να υποστηρίζει και να

εμπνυχώνει τους επιμορφούμενους στη μελέτη τους (Κόκκος,2005), με απώτερο στόχο την ενεργή εμπλοκή τους «σε μια ευρετική πορεία αυτομάθησης» (Λιοναράκης,2001). Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού στο πλαίσιο του επιμορφωτικού προγράμματος στηρίχθηκε σε τρεις βασικούς πυλώνες: Ο πρώτος πυλώνας αφορά τις βασικές αρχές του West (1996) αρχικά και του Λιοναράκη (2001) στη συνέχεια, οι οποίες προτείνουν ένα αναλυτικό πλαίσιο για τη δημιουργία πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο έχει αρκετά κοινά σημεία με τις αρχές της Davis (2003) για το κείμενο σε ψηφιακή μορφή.

Ο δεύτερος πυλώνας αφορά τη μεθοδολογία διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού υλικού σε ψηφιακή μορφή, η οποία βασίστηκε στις εξής αρχές (Αναστασιάδης&Σπαντιδάκης,2007) : α) την πολυμεσική αρχή, με παράλληλη παρουσίαση κειμένου, εικόνας και πληροφορίας, β) την αρχή της προσαρμοστικότητας, με τη χρήση αφήγησης, γ) την αρχή της σηματοδότησης, για την άμεση εστίαση από τον επιμορφούμενο, και δ) την αρχή της συνοχής, με τη δόμηση μόνο των απαραίτητων πληροφοριών χωρίς τη χρήση περιττών και σύνθετων πληροφοριών. Ο τρίτος πυλώνας αφορά τις προδιαγραφές αναφορικά με τη γλώσσα και τη μορφή του κειμένου (Μπάνου,2001·Σοφός&Κρον,2010). Με βάση το ανωτέρω μεθοδολογικό πλαίσιο, το ειδικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό είχε τα εξής χαρακτηριστικά:

- Σαφώς καθορισμένος και διατυπωμένος σκοπός και προσδοκώμενα αποτελέσματα.

<p>Σκοπός</p> <p>Σκοπός της 1ης Διδακτικής Ενότητας είναι η αποσαφήνιση της διαδικασίας δημιουργίας και εργασίας σε ομάδες.</p> <p>Προσδοκώμενα Αποτελέσματα</p> <p>Όταν θα ολοκληρώσετε τη μελέτη αυτής της ενότητας θα μπορείτε να:</p> <ul style="list-style-type: none">• δημιουργήσετε ομάδες εργασίας με τους μαθητές σας• αξιοποιήσετε τα "σύννεφα λέξεων" στην εκπαιδευτική διαδικασία <p>Έννοιες κλειδιά</p> <ul style="list-style-type: none">• Συνεργασία• Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση• Σύννεφα λέξεων (word clouds)

Εικόνα 1. Σκοπός και Προσδοκώμενα Αποτελέσματα

- Σαφές, επεξηγηματικό και φιλικό κείμενο.
- Δραστηριότητες και ασκήσεις προκειμένου να υποστηρίξουν τους επιμορφούμενους στη συνεργατική διερεύνηση και οικοδόμηση της γνώσης.


Βήμα 5: Συνεργατική επιλογή βασικών ιδεών (τετράδες)



Στην ομάδα σας, αφού εξετάσετε όλες τις έννοιες-κλειδιά, να επιλέξετε από κοινού τις 3 πιο σημαντικές.

Εικόνα 2. Συνεργατική Δραστηριότητα με συνσδέλφους

- Εκπόνηση ατομικών και συνεργατικών εργασιών με σκοπό την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας.



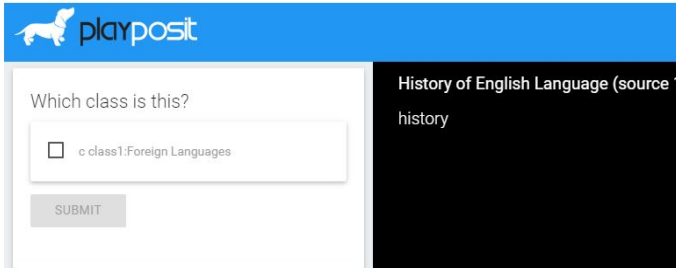
Δημιουργήστε συνεργατικά ένα κόμικ με τους μαθητές σας.

Εικόνα 3. Συνεργατική δραστηριότητα με μαθητές

- Παραδείγματα και μελέτες περίπτωσης.

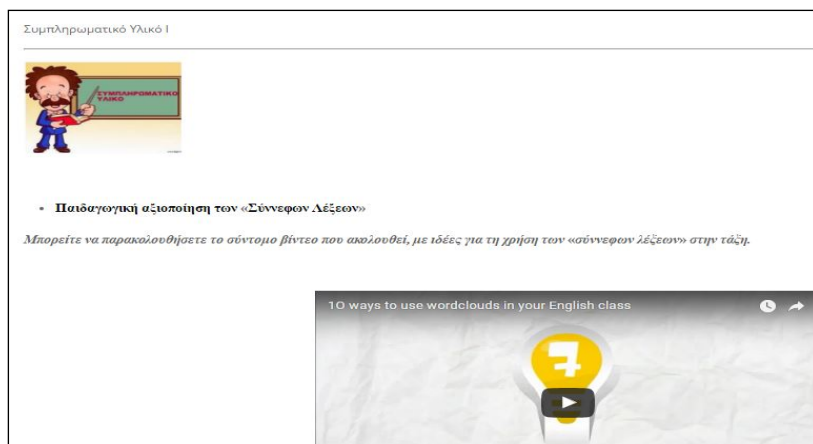
Παράδειγμα

Το βίντεο που ακολουθεί δημιουργήθηκε από το Βρετανικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και αφορά την εξελικτική πορεία της Αγγλικής Γλώσσας. Χρησιμοποιώντας το εργαλείο Playposit, προσθέσαμε ερωτήσεις και συντομεύσαμε τη διάρκειά του, ώστε να προσαρμοστεί αποτελεσματικότερα στο μάθημά μας.



Εικόνα 4. Παράδειγμα

- Συμπληρωματικές πηγές, προτάσεις για περαιτέρω διάβασμα και οδηγίες για ανεύρεση συμπληρωματικών πηγών.



Εικόνα 5. Συμπληρωματικό Υλικό

• Εκπόνηση εργασιών μέσα από τις οποίες οι επιμορφούμενοι αφενός επιχειρούν τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, και αφετέρου συμβάλλουν στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού, βασιζόμενοι στην αρχή «μαθαίνω κάνοντας» (learning by doing) (Reese,2011).



Εικόνα 6. Ατομική Εργασία (Διδακτικό Σενάριο)

Οι επιμορφούμενοι αξιοποίησαν τα εργαλεία Web 2.0, τα οποία και εφάρμοσαν στη σχολική τάξη, με έμφαση στη συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης και τη δημιουργικότητα. Το εκπαιδευτικό υλικό που οι ίδιοι δημιούργησαν αποτελεί πλέον μέρος του συνολικού επιμορφωτικού υλικού του προγράμματος στην ενότητα «Καλές πρακτικές αξιοποίησης των ΤΠΕ στη σχολική τάξη».

2.8 Το Ενιαίο Διαδικτυακό Περιβάλλον Επιμόρφωσης

Με βάση το προτεινόμενο μεθοδολογικό πλαίσιο, όπως αυτό παρουσιάστηκε στην υποενότητα 2.3 και με την επισημάνση πως η υλοποίηση ενός ολοκληρωμένου περιβάλλοντος επιμόρφωσης με την αξιοποίηση του διαδικτύου είναι συνάρτηση παιδαγωγικών προσεγγίσεων, τεχνολογικών μέσων και οργανωτικών διαδικασιών (Αναστασιάδης,2008), αξιοποιήθηκε, στην παρούσα επιμόρφωση, για την ασύγχρονη επικοινωνία η πλατφόρμα ηλεκτρονικής μάθησης Chamilo1.9.6, η οποία παρέιχε

ψηφιοποιημένο διαδραστικό εκπαιδευτικό υλικό και υποστήριζε την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτών και των εκπαιδευόμενων, ενώ για τη σύγχρονη συνεργασία, το Προηγμένο Περιβάλλον Συνεργατικών τηλεδιασκέψεων Vidyo καθώς και οι υπηρεσίες Webcasting, παρέχοντας τη δυνατότητα συνεργασιών και ευκαιριών ανταλλαγής γνώσεων και εμπειριών μεταξύ απομακρυσμένων χρηστών, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της μαθησιακής διαδικασίας (Λιοναράκης, 1999) μέσω της δημιουργίας συνεργατικών περιβαλλόντων οικοδόμησης της γνώσης (Anastasiades, 2007) και την ανάπτυξη της διερευνητικής και δημιουργικής σκέψης (Κωστούλα & Μακράκης, 2006).

Ανάμεσα στις δια ζώσης συναντήσεις υλοποιήθηκαν ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις (ΟΣΣ) μέσω τηλεδιάσκεψης. Οι ΟΣΣ είχαν ως στόχο την υποστήριξη των επιμορφούμενων σε θέματα τα οποία έχουν προκύψει κατά τη μελέτη του υλικού καθώς και στην προετοιμασία των εργασιών. Η συμμετοχή των επιμορφούμενων στις ΟΣΣ γινόταν από χώρο δικής τους επιλογής.

2.9 Ο ρόλος του επιμορφωτή

Ο ρόλος του επιμορφωτή σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα που ακολουθεί τη μεθοδολογία της Συνδυαστικής Μάθησης, θα μπορούσε να αναλυθεί σε τρεις κύριους άξονες: (Mason, 1991): Α. Οργανωτικός: Ο επιμορφωτής ορίζει το χρονοδιάγραμμα και θέτει το πλαίσιο διαμόρφωσης των απαιτούμενων διαδικαστικών κανόνων για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευόμενους. Β. Κοινωνικός: Ο επιμορφωτής στοχεύει στη διαμόρφωση φιλικού κλίματος στα μέλη της κοινότητας μάθησης με κύριο μέλημα την ανατροφοδότηση, την ενθάρρυνση και την εμπύχωση των επιμορφούμενων, τόσο στις δια ζώσης συναντήσεις όσο και στην ασύγχρονη επικοινωνία. Γ. Διανοητικός: Ως συντονιστής κατευθύνει τη συζήτηση σε κρίσιμα σημεία, θέτει ερωτήσεις, εξετάζει τις απαντήσεις και ενθαρρύνει τους επιμορφούμενους να διερευνούν και να οικοδομούν οι ίδιοι τη γνώση.

Η καινοτομία της προτεινόμενης μεθοδολογίας συνίσταται στο ότι ο ρόλος του επιμορφωτή διευρύνεται και από συντονιστής της επιμορφωτικής διαδικασίας μετεξελίσσεται σε κριτικό φίλο και συνταξιδιώτη του επιμορφούμενου (Anderson & Dron, 2011) καθώς: 1. Όχι απλά συμμετέχει στην προετοιμασία συγγραφής του εκπαιδευτικού υλικού αλλά διαμορφώνει εκείνες τις συνθήκες προκειμένου ως κριτικός φίλος να υποστηρίξει τον επιμορφούμενο να δημιουργήσει το δικό του εκπαιδευτικό υλικό, αξιοποιώντας τις γνώσεις και τις εμπειρίες του από τη σχολική πράξη. 2. Στο πλαίσιο της ασύγχρονης επικοινωνίας έχει την ευθύνη συντονισμού και υλοποίησης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, υποστηρίζοντας και ενθαρρύνοντας τους επιμορφούμενους σε όλα τα βήματά τους, ενώ παράλληλα αναλαμβάνει την ανατροφοδότηση των επιμορφούμενων σχετικά με τις εργασίες - δραστηριότητές τους (forum, δημιουργία κόμικς, ιστολογιών, ψηφιακές αφηγήσεις και άλλων εφαρμογών Web 2.0). 3. Στο πλαίσιο της σύγχρονης επικοινωνίας, τόσο στη δια ζώσης όσο και μέσω της Τηλεδιάσκεψης στις ΟΣΣ με βάση το μεθοδολογικό πλαίσιο, έχει την ευθύνη για τη δόμηση και τη διαχείριση των ομάδων, τη δημιουργία φιλικού κλίματος αλληλεπίδρασης μεταξύ των επιμορφούμενων, έτσι ώστε οι επιμορφούμενοι να αυτενεργούν, να δημιουργούν συνεργατικά και να αναπτύσσουν τόσο την κριτική σκέψη όσο και τη δημιουργικότητά τους. Συνεπώς, ο επιμορφωτής, στην εκπαίδευση ενηλίκων, αποτελεί το συνδεδεμένο κρίκο μεταξύ εκπαιδευτικού υλικού, φορέα υλοποίησης και εκπαιδευόμενων ενώ παράλληλα είναι αυτός που

εμπυχώνει, συντονίζει και βοηθάει στην ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών (Kalogiannakis, Makrigiannaki & Potirakis, 2011).

3. Η Αποτίμηση του επιμορφωτικού προγράμματος :

«Τ.Π.Ε και Συνεργατική Δημιουργικότητα για Καθηγητές Ξένων Γλωσσών»

Για την καλή λειτουργία του επιμορφωτικού προγράμματος είναι σκόπιμο να υπάρχει διαρκής εσωτερική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση μπορεί να διακριθεί αφενός στον τρόπο εφαρμογής του προγράμματος και αφετέρου στην αξιολόγηση των επιμορφωτών. Η αξιολόγηση αυτή εκτός από τελική ως προς το συγκεκριμένο πρόγραμμα, θα είναι και διαμορφωτική, δηλαδή θα έχει άμεση επιρροή στην υλοποίηση ή/ και αναπροσαρμογή, εφόσον κριθεί αναγκαίο, του προγράμματος, σε μελλοντικό στάδιο λειτουργίας του.

Με γνώμονα τα παραπάνω, τέθηκαν οι άξονες και τα κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία προέκυψαν από τη μελέτη βασικών χαρακτηριστικών περιβαλλόντων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και τη χρησιμοποίηση ανάλογων δομημένων εργαλείων αξιολόγησης που έχουν χρησιμοποιηθεί για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητάς τους (Μουζιάκης, 2009). Τα κριτήρια αυτά οργανώθηκαν σε έξι βασικούς άξονες που είναι οι ακόλουθοι:

3.1 Μεθοδολογικό πλαίσιο

3.1.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα είχε ως σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων σχετικά με επτά βασικούς άξονες που είναι οι ακόλουθοι:

- Κίνητρο συμμετοχής: Διερεύνηση των κινήτρων των επιμορφούμενων για τη συμμετοχή τους στο συγκεκριμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα.
- Ρόλος επιμορφωτή: Διερεύνηση του ρόλου και των κύριων χαρακτηριστικών του επιμορφωτή κατά τη διάρκεια του προγράμματος επιμόρφωσης.
- ΠΑΣ – Εκπαιδευτικό υλικό: Διερεύνηση της ικανοποίησης του εκπαιδευόμενου σχετικά με το περιεχόμενο, τις δραστηριότητες και τον υποστηρικτικό ρόλο του εκπαιδευτικού υλικού.
- Οργάνωση του προγράμματος: Εξετάζει τη δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων (οργανωτικών - τεχνικών) και την παροχή στήριξης από το προσωπικό του επιμορφωτικού προγράμματος.
- Σχέσεις: Διερευνά τον βαθμό συνεργασίας μεταξύ των υποκειμένων που συμμετείχαν στην επιμόρφωση (επιμορφωτής - επιμορφούμενοι - προσωπικό υποστήριξης) καθώς και τις σχέσεις που δημιουργήθηκαν μεταξύ των επιμορφούμενων με τους μαθητές της τάξης τους και των συναδέλφων εκπαιδευτικών του σχολείου τους.
- Σύνδεση θεωρίας - πράξης: Εξετάζει την ποιότητα και τη χρηστικότητα των γνώσεων που απέκτησαν οι επιμορφούμενοι.

3.1.2 Χρονική περίοδος διενέργειας της αποτίμησης

Η αποτίμηση αφορά το επιμορφωτικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε από τον Οκτώβριο του 2016 έως τον Απρίλιο του 2017.

3.1.3 Πληθυσμός

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο επιμορφωτικό πρόγραμμα και για χάρη συντομίας θα αναφέρονται ως «επιμορφούμενοι».

3.1.4 Είδος έρευνας

Η έρευνα είναι συγχρονική - επιτόπια και χαρακτηρίζεται ως ποσοτική.

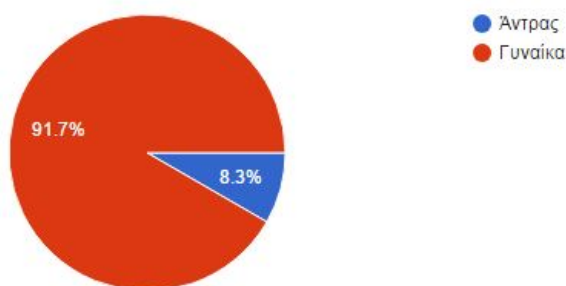
3.1.5 Συλλογή των δεδομένων

Για την καταγραφή των απόψεων των συμμετεχόντων δημιουργήθηκε ένα online ανώνυμο GoogleDrive ερωτηματολόγιο, το οποίο διανεμήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου μετά το τέλος του εκπαιδευτικού προγράμματος. Το ερωτηματολόγιο αποτελούταν από δυο μέρη: Το πρώτο αποσκοπούσε στην καταγραφή των ατομικών στοιχείων των επιμορφούμενων (φύλο, ηλικία, σπουδές, προϋπηρεσία, γνώση ΤΠΕ). Το δεύτερο και κύριο μέρος του ερωτηματολογίου περιείχε μια αρχική ερώτηση σε σχέση με τα κίνητρα συμμετοχής των συμμετεχόντων και 6 βασικούς άξονες, οι οποίοι αναλύονταν σε 31 ερωτήσεις κλειστού τύπου και 4 ανοικτού τύπου και είχαν ως στόχο τη διερεύνηση της ικανοποίησης των επιμορφούμενων από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα (σύνδεση Θεωρίας - Πράξης, σχέσεις συμμετεχόντων, εκπαιδευτικό υλικό, επιμορφωτής, οργάνωση).

3.2. Περιγραφή αποτελεσμάτων

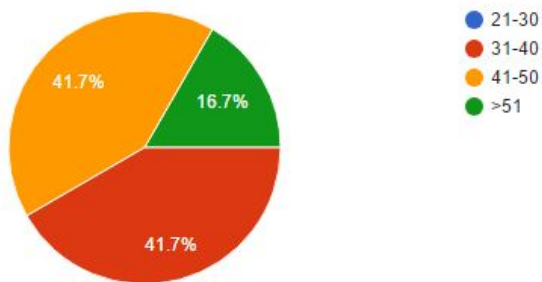
3.2.1 Δημογραφική σύνθεση πληθυσμού

Στη διαδικασία αποτίμησης συμμετείχαν 12 από τους 14 επιμορφούμενους του προγράμματος, εκ των οποίων οι έντεκα ήταν γυναίκες (91,7%) και ο ένας άνδρας (8,3%) (Γράφημα 1).



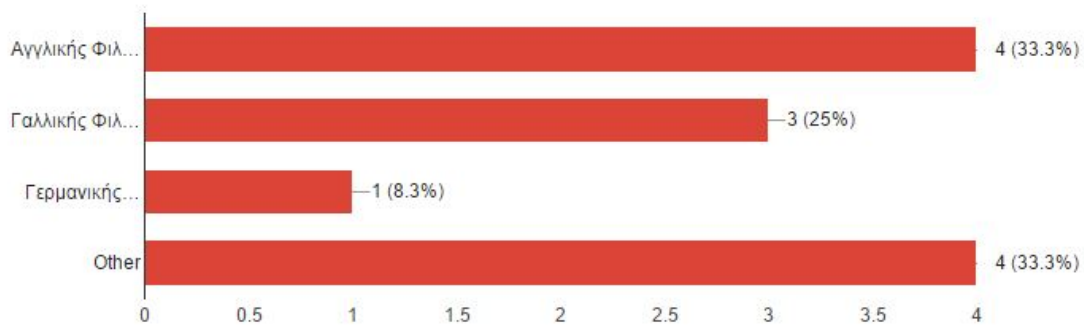
Γράφημα 1. Κατανομή του πληθυσμού των επιμορφούμενων κατά Φύλο

Σε ότι αφορά την ηλικιακή κατανομή του δείγματος, 5 επιμορφούμενοι ήταν μεταξύ 31-40 ετών (41,7%), 5 επιμορφούμενοι ήταν μεταξύ 41-50 ετών (41,7%) και 2 επιμορφούμενοι ήταν πάνω από 51 ετών (16,7%) (Γράφημα 2).



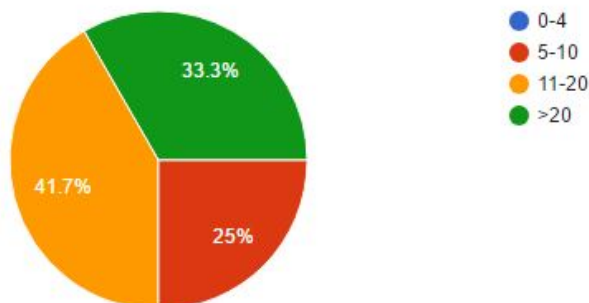
Γράφημα 2. Κατανομή του πληθυσμού των επιμορφούμενων κατά Ηλικιακή Ομάδα

Οι 4 ήταν Πτυχιούχοι Αγγλικής Φιλολογίας (33,3%), οι 3 Γαλλικής Φιλολογίας (25%), ο ένας Γερμανικής Φιλολογίας (1,2%) και οι άλλοι 4 είχαν ως Βασικό πτυχίο άλλο (33,3%) (Βλ. Γράφημα 3).



Γράφημα 3. Βασικές Σπουδές των επιμορφούμενων

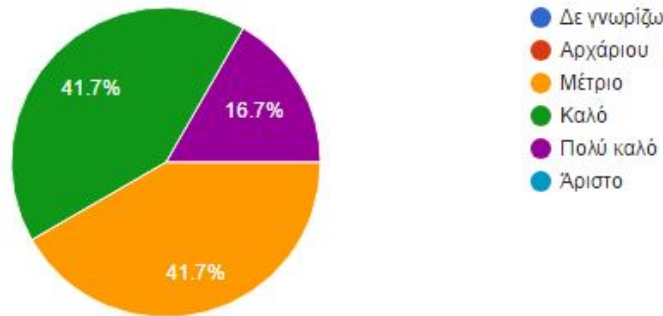
Σχετικά με τα χρόνια της διδακτικής υπηρεσίας των επιμορφούμενων, 3 επιμορφούμενοι είχαν υπηρεσία 5- 10 χρόνια (25%), 5 επιμορφούμενοι είχαν υπηρεσία 11-20 χρόνια (41,7%) και 4 επιμορφούμενοι είχαν υπηρεσία πάνω από 20 χρόνια (33,3%) (Γράφημα 4).



Γράφημα 4. Διδακτική Εμπειρία των επιμορφούμενων

Αναφορικά με το επίπεδο γνώσης της χρήσης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ), 5 επιμορφούμενοι δήλωσαν ότι το επίπεδο των γνώσεών

τους ήταν μέτριο και καλό (41,7%), ενώ 2 επιμορφούμενοι (16,7%) δήλωσαν ότι ήταν πολύ καλοί (Γράφημα 5).



Γράφημα 5. Επίπεδο γνώσης χρήσης ΤΠΕ των επιμορφούμενων

3.2.2 Κίνητρα συμμετοχής στο επιμορφωτικό πρόγραμμα

Οι επιμορφούμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση: Ποια από τα παρακάτω αποτελούν για τους ίδιους τα σημαντικότερα κίνητρα συμμετοχής τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα:

1. Πιστοποίηση της επιμόρφωσης
2. Η επιμόρφωση γίνεται σε μέρες και ώρες που μπορώ να συμμετέχω
3. Σύνδεση της θεωρίας με τη διδακτική πράξη στην τάξη.

Επιμορφούμενοι	Μ.Ο.	Πίνακας 8: Πόσο ήταν για εσάς το σημαντικότερο κίνητρο για τη συμμετοχή σας στο Επιμορφωτικό Πρόγραμμα													
		Καθόλου (1)		Λίγο (2)		Αρκετά (3)		Πολύ (4)		Πάρα Πολύ (5)		Δεν απάντησαν		Σύνολα	
		v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ	2,75	2	16,7	4	33,3	2	16,7	3	25	1	8,3	0	0	12	100
ΜΕΡΕΣ & ΩΡΕΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ	4,25	0	0	0	0	2	16,7	5	41,7	5	41,7	0	0	12	100
ΣΥΝΔΕΣΗ ΘΕΩΡΙΑΣ - ΠΡΑΞΗΣ	4,66	0	0	0	0	1	8,3	2	16,7	9	75	0	0	12	100

Όπως φαίνεται στον παραπάνω, το σημαντικό κίνητρο για τη συμμετοχή των επιμορφούμενων στο πρόγραμμα ήταν η σύνδεση της θεωρίας με την διδακτική πράξη στην τάξη.

3.2.3 Παρουσίαση αποτελεσμάτων

3.2.3.1 Βαθμός ικανοποίησης από τη συμμετοχή στο επιμορφωτικό πρόγραμμα

Οι επιμορφούμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα: Σε ποιον βαθμό δήλωσαν ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικά με:

1. την ποιότητα του επιμορφωτικού έργου
2. τον βαθμό ανταπόκρισης στις επιμορφωτικές τους ανάγκες
3. τις νέες γνώσεις που αποκόμισαν
4. την αξιοποίηση των γνώσεων που αποκόμισαν στο εκπαιδευτικό τους έργο
5. το γεγονός ότι οι μαθητές/μαθήτριές τους ήδη επωφελούνται από αυτά που έμαθαν
6. τη συνεργασία μου με τους επιμορφωτές μου
7. τη συνεργασία μου με τους συναδέλφους μου (στην ομάδα μου), στην επιμόρφωση
8. τη συνεργασία μου με τους συναδέλφους μου, στον χώρο εργασίας μου
9. τη συνεργασία μου με τους μαθητές μου, στην τάξη / στις τάξεις μου

Επιμορφούμενοι	Μ.Ο.	Πίνακας 9: Σε ποιο βαθμό νιώσατε ικανοποιημένοι σχετικά από τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα σχετικά με:													
		Καθολου		Λιγο		Αρκετα		Πολυ		Παρα Πολυ		Δεν απαντησαν		Συνολα	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)									
		v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ	3,75	0	0	0	0	4	33,3	7	58,3	1	8,3	0	0	12	100
ΒΑΘΜΟΣ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ	3,58	0	0	1	8,3	4	33,3	6	50	1	8,3	0	0	12	100
ΝΕΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ	4,00	0	0	0	0	2	16,7	8	66,7	2	16,7	0	0	12	100
ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΝΕΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΟ	3,75	0	0	0	0	4	33,3	7	58,3	1	8,3	0	0	12	100
ΕΦΕΛΕΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ-ΝΕΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΟΥΜΕΝΩΝ	3,75	0	0	1	8,3	3	25	6	50	2	16,7	0	0	12	100
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΗ	4,42	0	0	0	0	1	8,3	5	41,7	6	50	0	0	12	100
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ ΕΠΙΜΟΡΦΟΥΜΕΝΟΥΣ	4,00	1	8,3	0	0	2	16,7	4	33,3	5	41,7	0	0	12	100
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ ΣΤΟΝ ΧΩΡΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	3,50	1	8,3	0	0	4	33,3	6	50	1	8,3	0	0	12	100
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΑΞΗΣ	4,25	0	0	0	0	1	8,3	7	58,3	4	33,3	0	0	12	100

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, όλοι σχεδόν οι επιμορφούμενοι δήλωσαν «πάρα πολύ ικανοποιημένοι» από τη συνεργασία τους με τον επιμορφωτή (4,42). Επιπρόσθετα, οι περισσότεροι επιμορφούμενοι δήλωσαν «πολύ» και «πάρα πολύ ικανοποιημένοι» από τη συμμετοχή τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα, σχετικά με τη συνεργασία που είχαν με τους μαθητές τους (4,25) καθώς και για το γεγονός ότι οι μαθητές/μαθήτριές τους ήδη επωφελούνται από αυτά που έμαθαν οι ίδιοι έμαθαν (4,00) και αξιοποίησαν στην τάξη (3,75). Παράλληλα, οι περισσότεροι επιμορφούμενοι δήλωσαν «πολύ ικανοποιημένοι» από τη συμμετοχή από την

ποιότητα του επιμορφωτικού έργου (3,75), με την πλειοψηφία των συμμετεχόντων να δηλώνουν «αρκετά και πολύ ικανοποιημένοι» σχετικά με τον βαθμό ανταπόκρισης στις επιμορφωτικές τους ανάγκες (3,58). Τέλος, οι περισσότεροι επιμορφούμενοι δήλωσαν «πολύ ικανοποιημένοι» από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα σχετικά με τη συνεργασία τους τόσο με τους συναδέλφους τους στο επιμορφωτικό τους τμήμα (4,00) όσο και με τους συναδέλφους τους στον χώρο εργασίας τους (3,61).

3.2.3.2 Βαθμός ικανοποίησης από το επιμορφωτικό υλικό του προγράμματος

Οι επιμορφούμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα: Σε ποιον βαθμό δήλωσαν ικανοποιημένοι από το επιμορφωτικό υλικό του επιμορφωτικού προγράμματος όσον αφορά:

1. το περιεχόμενο
2. τη δομή της ύλης
3. την παρουσίαση της ύλης
4. το ύφος γραφής
2. την πρόκληση ενδιαφέροντος
3. τη συνεισφορά του στην εκπόνηση των αντίστοιχων γραπτών εργασιών
4. τη χρησιμότητά του για πρακτική εφαρμογή στην τάξη

Επιμορφούμενοι	Μ.Ο.	Πίνακας 10: Σε ποιο βαθμό νιώσατε ικανοποιημένοι από το επιμορφωτικό υλικό του Προγράμματος όσον αφορά:													
		Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα Πολύ		Δεν απάντησαν		Σύνολα	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
		ν	%	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%
ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	4,08	0	0	1	8,3	1	8,3	6	50	4	33,3	0	0	12	100
ΤΗ ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΥΛΗΣ	3,92	0	0	1	8,3	2	16,7	6	50	3	25	0	0	12	100
ΤΗΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΥΛΗΣ	3,83	0	0	1	8,3	4	33,3	2	16,7	5	41,7	0	0	12	100
ΤΟ ΥΦΟΣ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ	4,08	0	0	0	0	3	25	5	41,7	4	33,3	0	0	12	100
ΤΗΝ ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ	3,92	0	0	1	8,3	1	8,3	8	66,7	2	16,7	0	0	12	100
ΤΗ ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΟΝΗΣΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ	4,16	0	0	0	0	2	16,7	6	50	4	33,3	0	0	12	100
ΤΗ ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ	3,83	0	0	0	0	4	33,3	6	50	2	16,7	0	0	12	100

Όπως διαφαίνεται στον Πίνακα 10, όλοι σχεδόν οι επιμορφούμενοι δήλωσαν «πολύ» και «πάρα πολύ ικανοποιημένοι» από το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος όσον αφορά τη συνεισφορά του στην εκπόνηση των αντίστοιχων γραπτών εργασιών (4,16)

καθώς και το περιεχόμενό του (4,08). Ακόμη, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσαν «πολύ» και «πάρα πολύ ικανοποιημένοι» αναφορικά το ύφος της γραφής (4,08) , τη δομή (3,92) αλλά και την παρουσίαση της ύλης (3,83). Τέλος, η πλειονότητα των επιμορφούμενων δήλωσαν «πολύ ικανοποιημένοι» αναφορικά με την πρόκληση ενδιαφέροντος (3,92), με τους περισσότερους να δηλώνουν «αρκετά» και «πάρα πολύ ικανοποιημένοι» σχετικά με τη χρησιμότητα του εκπαιδευτικού υλικού για πρακτική εφαρμογή στην τάξη (3,83).

3.2.3.3 Βαθμός ικανοποίησης από τον επιμορφωτή του επιμορφωτικού προγράμματος

Οι επιμορφούμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα: Σε ποιο βαθμό ένιωσαν ικανοποιημένοι από τον επιμορφωτή τους:

1. Όσον αφορά στην επιστημονική επάρκεια των επιμορφωτών.
2. Όσον αφορά στη διδακτική επάρκεια των επιμορφωτών.
3. Όσον αφορά στον σεβασμό της προσωπικότητας των επιμορφούμενων.
4. Όσον αφορά στην δημιουργία θετικής σχέσης με τους επιμορφούμενους.
5. Όσον αφορά στην αναγνώριση των επιμορφωτικών αναγκών των επιμορφούμενων.
6. Όσον αφορά στην κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών των επιμορφούμενων.
7. Όσον αφορά στην ικανότητα των επιμορφωτών στην επίλυση αποριών των επιμορφούμενων.
8. Όσον αφορά στην ικανότητα των επιμορφωτών στην επίλυση δυσκολιών κατά την επιμορφωτική δράση.
9. Όσον αφορά στη σύνδεση θεωρίας και πράξης.

Επιμορφούμενοι	Μ.Ο.	Πίνακας 11 : Σε ποιο βαθμό νιώσατε ικανοποιημένοι από τον επιμορφωτή του Προγράμματος όσον αφορά:													
		Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Παρα πολύ		Δεν απαντήσαν		Σύνολα	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
		v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
ΤΗΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ	4,75	0	0	0	0	0	0	3	25	9	75	0	0	12	100
ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ	4,58	0	0	0	0	1	8,3	3	25,1	8	66,6	0	0	12	100
ΤΟΝ ΣΕΒΑΣΜΟ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΟΥΜΕΝΩΝ	4,91	0	0	0	0	0	0	1	8,3	11	91,7	0	0	12	100
ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΘΕΤΙΚΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΜΕ ΕΠΙΜΟΡΦΟΥΜΕΝΟΥΣ	4,83	0	0	0	0	0	0	2	16,7	10	83,3	0	0	12	100
ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΟΥΜΕΝΩΝ	4,33	0	0	0	0	1	8,3	6	50	5	41,7	0	0	12	100
ΤΗΝ ΚΑΛΥΨΗ ΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΟΥΜΕΝΩΝ	4,25	0	0	0	0	2	16	5	42	5	42	0	0	12	100
ΤΗΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΑΠΟΡΙΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΟΥΜΕΝΩΝ	4,58	0	0	0	0	1	8,3	3	25,1	8	66,6	0	0	12	100
ΤΗΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ	4,58	0	0	0	0	1	8,3	3	25,1	8	66,6	0	0	12	100

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, οι επιμορφούμενοι εμφανίζονται γενικά πολύ και πάρα πολύ ικανοποιημένοι από τον επιμορφωτή τους. Αναλυτικότερα, οι όλοι επιμορφούμενοι ένιωσαν πολύ και παρά πολύ ικανοποιημένοι από τον επιμορφωτή τους όσον αφορά τον σεβασμό τον οποίο επέδειξε ως προς την προσωπικότητά των τους (4,91) επισημαίνοντας μάλιστα και τη δημιουργία θετικής σχέσης μαζί του (4,83). Η θετική επίδραση που είχε ο επιμορφωτής φαίνεται επίσης από το γεγονός ότι σχεδόν όλοι οι επιμορφούμενοι ήταν πολύ και πάρα πολύ ικανοποιημένοι σχετικά με την επιστημονική (4,75) και τη διδακτική του επάρκεια (4,58). Επίσης, θετικές εκτιμήσεις διατυπώνονται από τους εκπαιδευτικούς για την ικανότητα των επιμορφωτών να επιλύουν απορίες των επιμορφούμενων (4,58) αλλά και δυσκολίες που προέκυψαν κατά την επιμορφωτική δράση (4,58). Τέλος, σχεδόν όλοι οι επιμορφούμενοι ένιωσαν πολύ και πάρα πολύ ικανοποιημένοι από τους επιμορφωτές τους όσον αφορά στη σύνδεση θεωρίας και πράξης (4,25), θεωρώντας ότι αναγνωρίστηκαν (4,33) και καλύφθηκαν (4,25) οι επιμορφωτικές τους ανάγκες.

3.2.3.4 Βαθμός ικανοποίησης από την οργάνωση του προγράμματος

Οι επιμορφούμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση σε ποιο βαθμό νιώθουν ικανοποιημένοι από την οργάνωση του Επιμορφωτικού Προγράμματος αναφορικά με:

1. Την καταλληλότητα της χρονικής περιόδου στην οποία πραγματοποιήθηκε η επιμόρφωση
2. Τον χώρο όπου πραγματοποιήθηκε η επιμόρφωση
3. Την ευχρηστία του συστήματος τηλεδιάσκεψης
4. Τη δυνατότητα επίλυσης τεχνικών προβλημάτων
5. Την υποστήριξη σε θέματα όπου αφορούσαν τη μελέτη των επιμορφούμενων
6. Τη δυνατότητα επίλυσης οργανωτικών προβλημάτων

Επιμορφούμενοι	Μ.Ο.	Πίνακας 12 : Σε ποιο βαθμό νιώσατε ικανοποιημένοι από την οργάνωση του Προγράμματος όσον αφορά:													
		Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Παραίτητο		Δεν απαντήσαν		Συνολικά	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)									
		ν	%	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%
ΧΡΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ	4,16	0	0	0	0	1	8,3	8	66,6	3	25,1	0	0	12	100
ΧΩΡΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ	4,58	0	0	0	0	1	8,3	3	25,1	8	66,6	0	0	12	100
ΕΥΧΡΗΣΤΙΑ ΕΥΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΗΣ	3,58	0	0	1	8,3	6	50	2	16,6	3	25,1	0	0	12	100
ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΕΠΛΥΣΗΣ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ	3,83	0	0	1	8,3	2	16,6	7	58,5	2	16,6	0	0	12	100
ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΜΕΛΕΤΗΣ	4,92	0	0	0	0	0	0	1	8,3	11	91,7	0	0	12	100
ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΕΠΛΥΣΗΣ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ	4,66	0	0	0	0	0	0	4	33,3	8	66,6	0	0	12	100

Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα όλοι σχεδόν οι επιμορφούμενοι ένιωσαν πάρα πολύ ικανοποιημένοι αναφορικά με την υποστήριξη που είχαν σε θέματα με τη μελέτη τους (διευκρινίσεις για εργασίες κ.ά.) (4,92), όπως επίσης και με τη δυνατότητα επίλυσης οργανωτικών (4,66) και τεχνικών προβλημάτων (3,83). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν πολύ θετικές γνώμες τόσο για τον χώρο της επιμόρφωσης (4,58) όσο και για την χρονική περίοδο υλοποίησής της (4,16). Τέλος, οι επιμορφούμενοι έμειναν αρκετά ικανοποιημένοι όσον αφορά την ευχρηστία του συστήματος της τηλεδιάσκεψης (3,58).

3.2.4 Ποιοτική αποτίμηση του προγράμματος

Μάλιστα, για τη διερεύνηση των απόψεων των επιμορφούμενων κωδικοποιήθηκαν και αξιοποιήθηκαν και τα ποιοτικά δεδομένα από τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν μεγάλη ικανοποίηση από το σύνολο της επιμορφωτικής διαδικασίας και θεωρούν πως επιτεύχθηκαν οι στόχοι, αφού γνώρισαν νέα εργαλεία τα οποία είτε χρησιμοποίησαν στην εκπαιδευτική διαδικασία είτε θα τα αξιοποιήσουν παιδαγωγικά άμεσα στην τάξη. Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω εκφράσεις: «Γνώριζα τόσο λίγα για το τι μπορώ να κάνω με έναν υπολογιστή, ενώ τώρα έχω ήδη εμπλουτίσει το μάθημά μου, χρησιμοποιώντας πολλά από τα εργαλεία που διδαχθήκαμε!», «Μια ενδιαφέρουσα

εμπειρία από την οποία αποκόμισα νέα εφόδια για χρήση στην τάξη» και «*Εναλλακτικός τρόπος προσέγγισης του δυναμικού της τάξης*». Επίσης σημαντική ήταν και η συνεισφορά των επιμορφωτών: «*Ο ενθουσιασμός των επιμορφωτών...*», «*Αμεσότητα επικοινωνίας και υποστήριξης...*» και «*οι επιμορφωτές ήταν άψογα καταρτισμένοι κ πολύ πρόθυμοι να μας βοηθήσουν σε ό,τι χρειαζόμασταν*». Τέλος, σημαντική κρίνεται και η προτροπή τους για μελλοντικές αντίστοιχες επιμορφωτικές δράσεις, οι οποίες αποτυπώνονται σε απαντήσεις των επιμορφούμενων: «*Αφύπνιση, έμπνευση, αλλαγή!*» και «*Έπεται η συνέχεια!*», καθώς και προτάσεις: «*περισσότερες ευκαιρίες και δυνατότητες ανταλλαγής περιεχομένου με τους άλλους*» και «*δραστηριότητες για καλύτερη λειτουργία ομάδων*».

Συμπεράσματα

Όπως γίνεται αντιληπτό η έννοια της δημιουργικότητας αποκτά ιδιαίτερη προστιθέμενη αξία για τα εκπαιδευτικά συστήματα στη σημερινή εποχή των συνεχών αλλαγών και δομικών ανακατατάξεων (Ball,2008). Προς την κατεύθυνση αυτή, μπορούν να συμβάλλουν, ολοκληρωμένα περιβάλλοντα επιμόρφωσης, συναρτήσει παιδαγωγικών προσεγγίσεων και οργανωτικών διαδικασιών, καθώς προσδίδουν σημαντικές δυνατότητες και δημιουργούν νέες ευκαιρίες για την ευέλικτη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Αναστασιάδης, 2008).

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας υποστηρίζεται ότι το παρόν επιμορφωτικό πρόγραμμα, υιοθετώντας τις βασικές αρχές του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης (Anastasiades, 2012) και της μεθοδολογίας υποστήριξης της Συνεργατικής Δημιουργικότητας (Anastasiades, 2016), συνέβαλε στην ανάδειξη της φαντασίας και της καινοτομίας των επιμορφούμενων και τη συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης με την αξιοποίηση εναλλακτικών τρόπων έκφρασης.

Η αποτίμηση του παιδαγωγικού πλαισίου του επιμορφωτικού προγράμματος ήταν θετική, με τους επιμορφούμενους να εκφράζουν την ικανοποίησή τους για το σύνολο της επιμορφωτικής διαδικασίας αναφορικά με την ποιότητα του επιμορφωτικού έργου, τον βαθμό ανταπόκρισης των επιμορφωτικών αναγκών, τις νέες γνώσεις που απέκτησαν και αξιοποίησαν στο εκπαιδευτικό τους έργο, καθώς και τις σχέσεις που δημιουργήθηκαν με τους επιμορφωτές καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, με την επισήμανση τους να αφορά:

1. Τη Συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης.

Οι επιμορφούμενοι, αλληλεπιδρώντας με τους επιμορφωτές και το εκπαιδευτικό υλικό, ενθαρρύνονται να διερευνήσουν και να οικοδομήσουν συνεργατικά τη νέα γνώση, συνδέοντάς τη με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, μετασχηματίζοντας ταυτόχρονα στάσεις και αντιλήψεις. Η διερεύνηση αυτή ενισχύθηκε τόσο από την καθημερινή υποστήριξη και επικοινωνία με τους επιμορφωτές, όσο και μέσω της καλλιέργειας της αυτενέργειας των ίδιων στις δραστηριότητες που πραγματοποίησαν με την αξιοποίηση των ΤΠΕ

2. Τη διαδικασία παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού.

Οι επιμορφούμενοι, αποδεικνύοντας εμπράκτως τη σημασία της αρχής «*Learning by doing*» (Schank,1995), όχι μόνο αξιοποίησαν παιδαγωγικά τις ΤΠΕ δημιουργώντας εκπαιδευτικό υλικό (ιστολόγια, κόμικς, ψηφιακές ιστορίες κ.ά.) αλλά χρησιμοποίησαν κριτικά και δημιουργικά τα εργαλεία αυτά, στη σχολική πράξη.

3. Την Αναγκαιότητα περαιτέρω ενίσχυσης του συνεργατικού χαρακτήρα της επιμόρφωσης ανάμεσα στις δια ζώσης συναντήσεις μέσω δημοσιοποίησης/Διαμοίρασης των εργασιών των επιμορφούμενων (κόμικς, ψηφιακές αφηγήσεις κ.ά.)

Με δεδομένο ότι το δείγμα είναι πολύ μικρό για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, προτείνεται η περαιτέρω διερεύνηση της αλληλεπίδρασης των παραμέτρων της επιμορφωτικής δράσης, όπως διατυπώθηκαν στο πλαίσιο της αξιολογικής διαδικασίας του συγκεκριμένου επιμορφωτικού προγράμματος και η συστηματική βιβλιογραφική συσχέτισή τους με παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Anastasiades, P. S., & Kotsidis, K. (2013). The Challenges of Web 2.0 for Education in Greece: A Review of the Literature. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies (IJWLTT)*, 8(4), 19-33.
- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 80-97.
- Boden, M. A. (1999). Computer models of creativity. In Sternberg R.J. (Ed.). *Handbook of creativity*, pp. 351-72. Cambridge: Cambridge University Press 1999.
- Brown, R. T. (1989). Creativity: what we are to measure? In Torrance, E. P., Glover, J.A., Ronning, R.R. and Reynolds, C.R. (Eds.) (1989). *Handbook of creativity. Perspectives on individual differences* (pp. 3-32). New York; London: Plenum.
- Davis, G. A. (1992). *Creativity is forever (3rd ed.)*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Howell, J. (2012). *Teaching with ICT: Digital Pedagogies for Collaboration & Creativity*. Oxford University Press.
- Ivinson, G. (2004). The social consequences of classroom art: Collaboration, social identities and social representations. In D. Miell & K. Littleton (Eds.), *Collaborative creativity: Contemporary perspectives* (pp. 96-109). London: Free Association Books.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. NY: New York University Press.
- Kalogiannakis, M., Makrigiannaki, E. & Potirakis, A. (2011). Evaluation of the adult distance education instructor program: the case of the Prefecture of Crete. 6th International Conference in Open and Distance Learning. Alternative Forms of Education. Loutraki, 4-6 November 2011 (493-501).
- Kampylis, P. (2010). *Fostering creative thinking: The role of primary teachers*. University of Jyväskylä.

- Lieberman, A., and Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Littleton, K. & Miell, D. (2004). Collaborative creativity: Contemporary perspectives. In D. Miell & K. Littleton (Eds.), *Collaborative creativity: Contemporary perspectives* (pp. 1-8). London: Free Association Books.
- Loveless, A., Burton, J., & Turvey, K. (2006). Developing conceptual frameworks for creativity, ICT and teacher education. *Thinking Skills and Creativity*, 1(1), 3-13.
- Loveless, A.M. (2011). Creativity, technology and learning – a review of recent literature, No. 4 update, (2007).
- Mason, R. (1991). Analysing computer conferencing interactions. *Computers in Adult Education and Training*, 2, 161-173.
- Mednick, S. A. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69, 220-232.
- Newell, A., & Simon, H. A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Paulsen, M.F. (1993). *The Hexagon Of Cooperative Freedom: A Distance Education Theory Attuned to Computer Conferencing*.
- Piaget, J. (1960), *The child's concept of the word*. New Jersey: Helix Books, Rowan.
- Reese, H. W. (2011). *The Learning-by-Doing Principle*. West Virginia University: Behavioral Development Bulletin.
- Sawyer, K. (2007). *Group genius: The creative power of collaboration*. Basic Books.
- Schank, Roger C. (1995) *What We Learn When We Learn by Doing*. (Technical Report No. 60). Northwestern University, Institute for Learning Sciences.
- Warschauer, M., & Grimes, D. (2007). Audience, authorship, and artifact: The emergent semiotics of Web 2.0. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 1-23.
- Wheeler S., Waite S.J. & Bromfield C. (2002), Promoting creative thinking through the use of ICT, *Journal of Computer Assisted Learning*, 18, 367-378.
- West, R. (1996). Concepts of text in distance education, In G. Motteram, G. Walsh, & R. West (eds.) *Proceedings of 2nd Symposium on Distance Education for Language Teachers*. University of Manchester.

Ελληνόγλωσσες

- Αναστασιάδης, Π. (2004). Δια Βίου και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Κοινωνία της Πληροφορίας: Το Δεύτερο Κύμα των Τεχνολογιών των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιστήμες της Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος: Δια Βίου και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Κοινωνία της Πληροφορίας, 165-178.
- Αναστασιάδης, Π. (2006). Περιβάλλοντα Μάθησης στο Διαδίκτυο και Εκπαίδευση από Απόσταση. Στο Α. Λιοναράκης, (Επιμ), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης – Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Αθήνα: Προπομπός.
- Αναστασιάδης, Π. (2007). Η Διδακτική Αξιοποίηση της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης στο Σύγχρονο Σχολείο: Κοινωνικο - Εποικοδομιστική

- Προσέγγιση. Στο Λιοναράκης, Α. (επιμ). *Μορφές Δημοκρατίας στην Εκπαίδευση: Ανοικτή Πρόσβαση και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση. Πρακτικά του 4ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση - Αθήνα 23-25 Νοεμβρίου 2007*. ΕΑΠ, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Εκδόσεις Προπομπός, 668-681.
- Αναστασιάδης, Π. (2008). Ζητήματα Παιδαγωγικού Σχεδιασμού για την Διδακτική Αξιοποίηση της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης σε Περιβάλλον Μικτής – Πολυμορφικής- Μάθησης Κοινωνικο-Εποικοδομητική Προσέγγιση. Η Περίπτωση του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» για την Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών της Ομογένειας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης (ΕΔΙΑΜΜΕ). Στο Αναστασιάδης, Π. (Επ.), *Η Τηλεδιάσκεψη στην Υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης και της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Παιδαγωγικές Εφαρμογές Συνεργατικής Μάθησης από Απόσταση στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- Αναστασιάδης, Π. (2014). ΤΠΕ και Συνεργατική Δημιουργικότητα στο Σύγχρονο Σχολείο. Στο Αναστασιάδης, Π., Ζαράνης, Ν., Οικονομίδης, Β., Καλογιαννάκης, Μ. (Επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση», Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 3-5 Οκτωβρίου 2014.**
- Αναστασιάδης, Π., & Σπαντιδάκης, Γ. (2007). Ζητήματα Σχεδιασμού Εκπαιδευτικού Υλικού σε Υπερμεσικά Περιβάλλοντα Μάθησης με έμφαση στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Στο Λιοναράκης Α. (επιμ.), Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Μορφές Δημοκρατίας στην Εκπαίδευση: Ανοικτή Πρόσβαση και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμος Α΄, 576-588. Αθήνα: Προπομπός
- . Καραλής, Θ. (2003). Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση: θεωρητικές Προσεγγίσεις, Προκλήσεις και Προοπτικές, Εισαγωγικό Κείμενο.
- Κόκκος, Α. (2005). Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων – Τόμος Α (Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κωστούλα – Μακράκη, Ν. & Μακράκης, Β. (2006). *Διαπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση για ένα Βιώσιμο Μέλλον*. Εκδόσεις: E-Media: Ψηφιακό Κέντρο Εκπαιδευτικών Μέσων Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Λιοναράκης, Α.(1999). Εξ' αποστάσεως και Συμβατική Εκπαίδευση: Συγκλίνουσες ή Αποκλίνουσες Δυνάμεις. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λιοναράκης, Α.(2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού, Στο: Λιοναράκης, Α., (επιμ.). *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.
- Μουζάκης, Χ. (2009). Εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας: Η πιλοτική εφαρμογή του ERICT License στην Ελλάδα. ΘΕΜΑΤΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, 1 (1), 91-118.
- Μουζάκης, Χ., Μπουρλετίδης, Κ., Μαγκλογιάννης, Η. & Μπουρλετίδης, Δ. (2009). Εξ αποστάσεως επιμόρφωση Εκπαιδευτικών της Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης και Ηπείρου. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.) Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου «Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση για Διεθνείς Συνεργασίες και Εκπαιδευτική Ανάπτυξη», σ.(195-209), Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

- Μπάνου, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ζητήματα ορολογίας και μεθοδολογίας. Στο Λιοναράκης, α, (Επιμ.). Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (σελ. 53-77). Αθήνα: Προπομπός.
- Παρασκευόπουλος Ι.& Παρασκευοπούλου Π. (2009). *Δημιουργική σκέψη: Το αποπαίδι της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κοράλι.
- Σιούτας, Ν., Ζημιανίτης Κ., Κουταλέλη Ε., Παναγοπούλου Ε. (2008). *Δημιουργική σκέψη – παραγωγή καινοτόμων και πρωτότυπων ιδεών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Σοφός, Α. & Κρον, F. (2010). Αποδοτική Διδασκαλία με Χρήση Μέσων. Από τα πρωτογενή και προσωπικά στα τεταρτογενή και ψηφιακά Μέσα. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Τριλιανός, Θ. (1997). Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιμπουκλή Α. & Φίλλιπς Ν. (2010). Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Χατζηδήμου, Δ. & Ταρατόρη, Ε. (2003). «Η συμβολή των διδακτικών δεξιοτήτων στην εκπαίδευση και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: το παράδειγμα της μικροδιδασκαλίας». Στο: Κουτσοβάνου, Ε. κ.ά. (επιμ.). *Γνώσεις, αξίες και δεξιότητες στη σύγχρονη εκπαίδευση*. Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ., 190-200.

“EQAVET in PRACTICE”

Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη Διασφάλιση της ποιότητας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (EQAVET): Αποτελεσματική ερμηνεία και εφαρμογή στην Πράξη των κριτηρίων του EQAVET για την ενίσχυση της διά βίου μάθησης

Βάσω Αναστασοπούλου, BSc, MSc, MBA, Εκπαιδύτρια Ενηλίκων, Προϊσταμένη τμήματος Ανάπτυξης και Ευρωπαϊκών έργων Anastasopoulou@dimitra.gr, τηλ: 2410554026

Γεώργιος Πέτρου, BSc, MSc, Εκπαιδευτής Ενηλίκων, Διευθυντής Εκπαιδευτικού Οργανισμού ΔΗΜΗΤΡΑ, petrou@dimitra.gr

Μαρία Κουτίβα, BSc, MSc, PhD candidate, Εκπαιδύτρια Ενηλίκων, Συντονίστρια Προγραμμάτων, koutiva@dimitra.gr

Περίληψη

Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Διασφάλιση της Ποιότητας (EQAVET: European Quality Assurance in Vocational Education and Training) σχεδιάστηκε για να βελτιώσει την ποιότητα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (EEK), αυξάνοντας τη διαφάνεια, τη συνοχή και την αναγνωρισιμότητα της παρεχόμενης EEK σε Ευρωπαϊκό Επίπεδο. Το EQAVET καθοδηγεί όλους τους εμπλεκόμενους στην EEK για τη διασφάλιση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών. Κατά τη διάρκεια του βιωματικού εργαστηρίου παρουσιάστηκε διεξοδικά το EQAVET και οι καινοτόμες μέθοδοι Διασφάλισης της Ποιότητας στην εκπαίδευση, όπως αυτές εφαρμόζονται σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Στη συνέχεια το βιωματικό εργαστήριο επικεντρώθηκε στην πρακτική εφαρμογή του EQAVET στη χώρα μας, με τη χρήση μεθοδολογιών, υφιστάμενων κριτηρίων, περιγραφών, δεικτών και πρακτικών εργαλείων που αφορούν σε όλους τους εμπλεκόμενους. Το εργαστήριο έκλεισε με αναστοχασμό και την παροχή ανατροφοδότησης από τους συμμετέχοντες.

Λέξεις Κλειδιά: EQAVET, Διασφάλιση ποιότητας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Κύκλος ποιότητας

Abstract

The European Quality Assurance Reference Framework (EQAVET: European Quality Assurance in Vocational Education and Training) is designed to improve the quality of Vocational Education and Training (VET) and increase the transparency, consistency and mobility of VET in European Level. EQAVET guides all those involved in VET to ensure the quality of the provided services. During the workshop, EQAVET was as well as the innovative methods of Quality Assurance in Education,

as applied at European level, were thoroughly presented. The workshop was focused on the practical application of EQAVET in our country, using methods, existing criteria, descriptors, indicators and practical tools for all involved. The workshop closed with reflection and with the participants providing feedback to the lecturers.

Key Words: EQAVET, Quality Assurance in VET, quality circle

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η Ευρώπη αντιμετωπίζει μία από τις εντονότερες οικονομικές κρίσεις της Ιστορίας της. Για να βγει από αυτήν, χρειάζεται να προχωρήσει στην έξυπνη ανάπτυξη, σύμφωνα με ανακοινώσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2014), η οποία απαιτεί την ύπαρξη ατόμων με καλύτερες και επίκαιρες δεξιότητες. Για το λόγο αυτό η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση θα διαδραματίσει πρωταρχικό ρόλο, όπως τονίζεται στα έγγραφα που αφορούν στη διαμόρφωση στρατηγικής της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Επίσης είναι πολύ σημαντικό για να πετύχει οποιοδήποτε εγχείρημα να ενισχυθεί η χρήση Ευρωπαϊκών Εργαλείων που αφορούν στην εκπαίδευση και κατάρτιση, όπως είναι το πλαίσιο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Διασφάλιση της Ποιότητας (EQAVET: European Quality Assurance in Vocational Education and Training) (Voinia, Tuşa & Simion, 2014).

Τι είναι το EQAVET ;

Το EQAVET είναι μια πρωτοβουλία για την ενθάρρυνση της κινητικότητας στην απασχόληση (EQAVET, n.d.). Βοηθάει τις χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης να προωθούν και να παρακολουθούν τις βελτιώσεις των συστημάτων τους Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (EEK). Το EQAVET αναπτύχθηκε από τα Κράτη Μέλη σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και υιοθετήθηκε από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο το 2009. Το EQAVET αποτελείται από κατευθυντήριες γραμμές, κριτήρια, δείκτες και περιγραφείς τα οποία έχουν ως απώτερο στόχο τη διαμόρφωση μίας ενιαίας πολιτικής για τη διασφάλιση της ποιότητας, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, στην EEK (EQAVET, n.d.). Μέρος της στρατηγικής αυτής πρέπει να είναι οι διαδικασίες για τη συνεχή ανάπτυξη δεξιοτήτων που ως αποτέλεσμα να έχουν μαθησιακά αποτελέσματα υψηλής ποιότητας, την κινητικότητα, την αμοιβαία αναγνώριση, καθώς και την εφαρμογή πολιτικών οι οποίες να βελτιώνουν αποτελεσματικά και αποδοτικά τα συστήματα EEK (Voinia, Tuşa & Simion, 2014). Απαραίτητο συστατικό για την επιτυχία είναι η ενσωμάτωση των συστημάτων EEK στο γενικό σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης, σύμφωνα με όσα αναφέρονται στην έκθεση της Ευρωπαϊκής επιτροπής (2012). Ένα βασικό στοιχείο του EQAVET είναι ότι είναι ευέλικτο και επιτρέπει στις χώρες και στους πάροχους EEK να επιλέγουν στοιχεία και εργαλεία από ένα ευρύτερο φάσμα και να το προσαρμόζουν στις ανάγκες τους.

Τι συμβαίνει όμως όσον αφορά στην εφαρμογή του EQAVET;

Η βελτίωση της ποιότητας στην EEK αποτελεί μεγάλη πρόκληση στην Ευρώπη γενικότερα, αλλά και στην Ελλάδα ειδικότερα (Ιωαννίδου & Σταύρου, 2013). Το

EQAVET αποτελεί μια σύσταση που μπορεί να υλοποιηθεί σταδιακά και σύμφωνα με τις εθνικές νομοθεσίες και πρακτικές. Καθώς κάθε χώρα ή/και πάροχος EEK έχει τη δυνατότητα να είναι ευέλικτος/η ως προς τη χρήση των εργαλείων για την εφαρμογή του EQAVET το αποτέλεσμα ήταν να μη δημιουργηθεί μία διακρατική έγκριση κοινής προσέγγισης και εφαρμογής του πλαισίου (European Commission, 2014). Από την έκδοσή του, το 2009, οι πάροχοι EEK στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) έχουν την τάση να κάνουν μικρότερη χρήση των δεικτών ποιότητας από αυτή που προτείνεται στο πλαίσιο του EQAVET (Gatt, S., & Faurschou, K., 2016). Παρόλο που οι πάροχοι EEK συχνά εφαρμόζουν εξωτερικές ή εσωτερικές διαδικασίες αξιολόγησης, η ευρεία χρήση του κύκλου EQAVET δεν είναι κοινή. (Aniskina, N., 2015; Jonach, M., Gramlinger, F., & Hartl, S., 2012; Irimiea, S., & Şerban, A., 2015). Αυτό σημαίνει ότι οι στόχοι του EQAVET δεν έχουν επιτευχθεί και ότι ακόμα υπάρχει κενό όσον αφορά στην διαφάνεια, στη συνοχή και στην κινητικότητα των ικανοτήτων, στις χώρες της Ευρώπης, και δείχνει ότι υπάρχουν ακόμα περιθώρια βελτίωσης στην εφαρμογή διαδικασιών διασφάλισης της ποιότητας (Voinia, Tuşa & Simion, 2014). Αυτό που πρέπει να γίνει αντιληπτό είναι ότι η εφαρμογή του EQAVET θα βελτιώσει την ποιότητα της EEK και ως εκ τούτου θα την κάνει πιο ελκυστική τόσο ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους όσο και στους εργοδότες, που σε πολλές περιπτώσεις θεωρούν την EEK παρωχημένη ή/και απαρχαιωμένη (Ιωαννίδου & Σταύρου, 2013). Σύμφωνα με έρευνα της γραμματείας του EQAVET (in European Commission, 2015), η οποία έλαβε χώρα μεταξύ των εθνικών σημείων αναφοράς το 75 % θεωρεί χρήσιμο να αυξηθεί η συνεργασία ανάμεσα στους Οργανισμούς της ΕΕ προκειμένου να μπορούν να συγκριθούν τα αποτελέσματα EEK, με τη χρήση δεικτών του EQAVET.

Δημιουργία Συνεργασίας για την κοινή εφαρμογή του EQAVET.

Για την κάλυψη του κενού που υπάρχει στην εφαρμογή του πλαισίου EQAVET αλλά και για την προώθηση της χρήσης κοινών εργαλείων, ο εκπαιδευτικός Οργανισμός ΔΗΜΗΤΡΑ συνεργάζεται με εκπαιδευτικούς οργανισμούς από Σουηδία, Ισπανία, Δανία, Ιταλία και Ολλανδία με στόχο την επιτυχή εφαρμογή του πλαισίου EQAVET σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, η συνεργασία έχει προχωρήσει στην διεξαγωγή μιας έρευνας σχετικά με τη χρήση των υφιστάμενων κριτηρίων, των περιγραφών και των δεικτών σε επίπεδο παροχών Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (EEK) στις χώρες τις οποίες συμμετέχουν στη συνεργασία. Ο στόχος της έρευνας ήταν να αναδειχθούν οι ελλείψεις οι οποίες υπάρχουν στην εφαρμογή των κανόνων του EQAVET και να κατευθυνθεί η συνεργασία στα επόμενα βήματα, προκειμένου να συμβάλει στη χρήση των κανόνων του πλαισίου EQAVET στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Η έρευνα στις χώρες των εταίρων κάλυψε όλους τους τομείς εκπαίδευσης καθώς και όλα τα επίπεδα. Το μέγεθος των εμπλεκόμενων ιδρυμάτων είναι διαφορετικό και κυμαίνεται από αρκετά μικρά ιδρύματα στη Σουηδία έως πολύ μεγάλα ιδρύματα στην Ιταλία. Μοιράστηκαν ερωτηματολόγια με ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου και το δείγμα που συγκεντρώθηκε έφτασε τα 101 ιδρύματα.

Οι απαντήσεις των εταίρων - για το τι σημαίνει καλή πρακτική για αυτούς, για το ποια εκπαίδευση είναι πραγματικά περήφανοι, για το εάν έχουν χρησιμοποιηθεί δείκτες καθώς και τα παραδείγματα καλών πρακτικών που έδωσαν οι ερωτηθέντες στα οποία αντανακλούνται και γίνονται σεβαστά τα κριτήρια – δείχνουν κάποιες ομοιότητες και κάποια συγκεκριμένα ξεχωριστά πεδία για κάθε χώρα.

Τα βασικά κύρια στοιχεία ορισμού της καλής ποιότητας εκπαίδευσης είναι:

1. Η Απασχολησιμότητα,
2. Τα Ενημερωμένα προγράμματα σπουδών
3. Η Σύνδεση μεταξύ εκπαίδευσης και εργασίας
4. Η προετοιμασία των φοιτητών για το μέλλον
5. Τα Εκπαιδευτικά υλικά, ο εκπαιδευτικός εξοπλισμός και οι εκπαιδευτές με υψηλά κίνητρα.

Είναι ενδιαφέρον ότι η εφαρμογή ενός εσωτερικού συστήματος διαχείρισης ποιότητας από τους παρόχους EEK δεν αναφέρθηκε ως κρίσιμο κριτήριο για την βελτίωση της ποιότητας.

Είναι πολύ σημαντικό επίσης να αναφερθεί ότι σύμφωνα με την έρευνα, η χρήση του συνεχούς κύκλου βελτίωσης του EQAVET θεωρείται εξαιρετικής σημασίας, παρόλα αυτά στην πραγματικότητα λαμβάνει μία «μόλις επαρκή» βαθμολογία για την πραγματική του επακόλουθη χρήση. Η έρευνα υπέδειξε ότι υπάρχει μεγάλο περιθώριο βελτίωσης σε αυτόν τον τομέα. Στα αποτελέσματα της έρευνας αναφέρονται επίσης εμπόδια σχετικά με τους περιορισμούς που προέρχονται από διαφορετικά μοντέλα ποιότητας, διαφορετικά αιτήματα από εθνικά συμβούλια ή αρχές, από τη σχετική γραφειοκρατία καθώς και από την κουλτούρα ποιότητας, η οποία είναι ουσιαστικής σημασίας για την προώθηση της διαρκούς βελτίωσης στην εκπαίδευση.

Αξίζει να αναφερθεί η μέθοδος peer review (αξιολόγηση από συναδέλφους) (Gutknecht-Gmeiner, M. , 2013) για την οποία η πλειοψηφία των ερωτηθέντων κατέθεσαν ότι είναι ένα πολύ καλά εργαλείο το οποίο θα προωθούσε τα ποιοτικά αποτελέσματα στην EEK, παρόλ' αυτά δεν χρησιμοποιείται στο βαθμό που θα έπρεπε.

Μετά την ολοκλήρωση της έρευνας και σύμφωνα με τα αποτελέσματά της, η συνεργασία έχει ως στόχο να αναπτύξει κατευθυντήριες γραμμές για την ερμηνεία των κριτηρίων και δεικτών του EQAVET σύμφωνα με το εθνικό πλαίσιο EEK καθώς και να επικαιροποιήσει υφιστάμενα εργαλεία, μεθοδολογίες και διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας, σύμφωνα με το EQAVET τα οποία έχουν ως στόχο την προώθηση και ορθή χρήση του EQAVET από τους πάροχους EEK.

Με τη χρήση των παραπάνω θα δημιουργηθεί ένα κοινό πλαίσιο με κριτήρια τα οποία είναι κατά βάση εφαρμόσιμα. Με τον τρόπο αυτό το EQAVET μπορεί να γίνει το ευρωπαϊκό εργαλείο που θα χρησιμοποιείται από τους φορείς παροχής EEK με πραγματικό αντίκτυπο στην ποιότητα της EEK, αυξάνοντας την διαφάνεια και διευκολύνοντας τη κινητικότητα.

Περιγραφή Βιωματικού Εργαστηρίου.

Τα αποτελέσματα του μέρους της έρευνας που έλαβε χώρα στη Ελλάδα έδειξαν ότι το EQAVET δεν είναι ευρέως γνωστό στους πάροχους EEK, ακόμα και αν πρακτικά οι δείκτες που χρησιμοποιούνται σε επίπεδο πάροχου είναι παρόμοιοι με τους δείκτες ποιότητας EQAVET. Για το λόγο αυτό το Βιωματικό εργαστήριο είχε ως στόχο να φέρει τους εκπαιδευτές ενηλίκων σε επαφή με το EQAVET και με κάποια εργαλεία τα οποία μπορούν να χρησιμοποιήσουν προκειμένου να βελτιώσουν την ποιότητα της παρεχόμενης EEK. Καθώς στόχος των εισηγητών ήταν να εκμεταλλευτούν το χρόνο με τα καλύτερα αποτελέσματα και οι συμμετέχοντες να γνωρίσουν με επιτυχία το

πλαίσιο EQAVET επιλέχθηκε το Βιοματικό εργαστήριο, στη θέση άλλων τεχνικών καθώς η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευόμενων είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχή έκβαση της εκπαίδευσης (Κόκκος, 2005).

Το πρώτο μέρος του βιοματικού εργαστηρίου αφορούσε στο νόημα της διασφάλισης της ποιότητας της εκπαίδευσης και στον τρόπο βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης Αρχικά παρουσιάστηκαν οι διαφορές μεταξύ του Εθνικού Πλαισίου Διασφάλισης Ποιότητας (NQARF) και του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς Διασφάλισης Ποιότητας (EQARF) στην ΕΕΚ Η προοπτική στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Για την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η καλή ποιότητα της εκπαίδευσης σημαίνει: «Η ποιότητα κάθε εκπαιδευτικού ιδρύματος εξαρτάται από την ικανότητα επίτευξης προκαθορισμένων στόχων». Για να υποστηρίξει σε ολόκληρη την Ευρώπη την κοινή εθνική και θεσμική ανάπτυξη προς αυτήν την κατεύθυνση, η Επιτροπή έχει αναπτύξει ένα σύνολο δεικτών και περιγραφικών παραγόντων στο πλαίσιο του EQAVET.. Στη συνέχεια οι εισηγητές προχώρησαν στην παρουσίαση του τι χρειάζεται να γίνει για να προωθηθεί η χρήση του EQAVET σε θεσμικό επίπεδο, ποια είναι τα τρέχοντα εμπόδια, ποιες είναι οι πιθανές λύσεις καθώς και στα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι πάροχοι. Παρακάτω τα βήματα της εξέλιξης του Βιοματικού Εργαστηρίου.

- 1) Συστήθηκαν οι εισηγητές και ζήτησαν και από τους συμμετέχοντες να κάνουν το ίδιο.
- 2) Προκειμένου οι συμμετέχοντες να μπουν στην ατμόσφαιρα του Βιοματικού εργαστηρίου τέθηκαν οι παρακάτω ερωτήσεις προς συζήτηση:
 - Ποια είναι η "καλή ποιότητα της εκπαίδευσης" και ποιες καλές πρακτικές αναγνωρίζουμε;
 - Πώς μπορούμε να ξέρουμε ότι πραγματικά είναι / ήταν πολύ καλό; Ήταν/είναι καλό για όλους τους συμμετέχοντες (φοιτητές, αγορά εργασίας, προσωπικό);
 - Γνωρίζετε κάποιες Μεθοδολογίες και Πρακτικά εργαλεία διασφάλισης της Ποιότητας για τους εκπαιδευτές/εκπαιδευτριες και για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς
- 3) Με την ολοκλήρωση της σύντομης συζήτησης παρουσιάστηκε το video της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το οποίο εξηγεί σύντομα το EQAVET και τις διαδικασίες του προκειμένου οι συμμετέχοντες να αποκτήσουν μία αρχική εικόνα για το EQAVET.
- 4) Παρουσιάστηκαν μερικά ιστορικά στοιχεία για να γίνει καλύτερα αντιληπτό τι οδήγησε στη δημιουργία του πλαισίου EQAVET και επισημάνθηκε επίσης ότι το EQAVET δεν έρχεται σε αντίθεση με τα εθνικά συστήματα ποιότητας αλλά λειτουργεί συμπληρωματικά.
- 5) Οι συμμετέχοντες γνώρισαν τις 6 αρχές κλειδιά οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν τους παρόχους ΕΕΚ να αναπτύξουν και να στηρίξουν μια πολιτική διασφάλισης ποιότητας που να συνάδει με το Πλαίσιο EQAVET.
Οι 6 αρχές κλειδιά είναι :
 - Διασφάλιση ότι υπάρχει κουλτούρα διοίκησης αφιερωμένη στη διαχείριση ποιότητας
 - Ανάπτυξη προσεγγίσεων που αντανακλούν τα δεδομένα του παρόχου
 - Ανάπτυξη κουλτούρας αυτοαξιολόγησης
 - Υποστήριξη της εκπαίδευσης του προσωπικού αναφορικά με τη ΔΠ
 - Χρήση στοιχείων και σχολίων και κριτικής (feedback) για τη βελτίωση της ΕΕΚ
 - Διασφάλιση ότι η ΕΕΚ βασίζεται στη συμμετοχή εξωτερικών και εσωτερικών ενδιαφερόμενων φορέων

- 6) Επισημάνθηκε ότι προκειμένου τα αποτελέσματα της ΕΕΚ να είναι ποιοτικά θα πρέπει να διασφαλιστεί ένας καλός και καλά εφαρμοσμένος κύκλος PDCA (Plan-Σχεδιασμός, Do – Υλοποίηση, Check- Έλεγχος, Act - Εφαρμογή). Παρουσιάστηκε λοιπόν διεξοδικά ο κύκλος PDCA.
- 7) Προκειμένου να γνωρίζουν καλύτερα οι συμμετέχοντες το πώς μπορούν να συνδυάσουν τις 6 αρχές κλειδιά με τον κύκλο για τη διασφάλιση ποιότητας έλαβε χώρα μία άσκηση (EQAVET Secretariat, 2013):
Στους συμμετέχοντες του εργαστηρίου μοιράστηκε ένας πίνακας όπου στον ένα άξονα (1^η στήλη) είχε τις 6 αρχές κλειδιά και στον άλλο (1^η γραμμή) τις 4 φάσεις του κύκλου ποιότητας. Ζητήσαμε από τους συμμετέχοντες να χωριστούν σε ζευγάρια και τους δόθηκε χρόνος να σκεφτούν σε ποιες φάσεις του κύκλου ποιότητας εφαρμόζονται ποιες αρχές κλειδιά και να συμπληρώσουν τον πίνακα. Στη συνέχεια το κάθε ζευγάρι παρουσίασε τα αποτελέσματα και ακολούθησε συζήτηση για την καλύτερη κατανόηση των αποτελεσμάτων και της χρήσης του εργαλείου.
- 8) Παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν στους συμμετέχοντες οι δείκτες διασφάλισης ποιότητας του πλαισίου EQAVET:
 - Χρησιμότητα των συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας για τους πάροχους ΕΕΚ
 - Επενδύσεις στην κατάρτιση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών
 - Ποσοστό συμμετοχής προγραμμάτων ΕΕΚ
 - Ποσοστό ολοκλήρωσης στα προγράμματα ΕΕΚ
 - Ποσοστό εξεύρεσης εργασίας σε προγράμματα ΕΕΚ
 - Χρήση των δεξιοτήτων στο χώρο εργασίας
 - Ποσοστό ανεργίας
 - Ευάλωτες ομάδες
 - Μηχανισμοί για τον καθορισμό των αναγκών κατάρτισης στην αγορά εργασίας
- 9) Οι συμμετέχοντες γνώρισαν τον ορισμό του περιγραφείς του πλαισίου EQAVET και πώς κάποιοι ενδεικτικοί περιγραφείς συνδυάζονται με τα στάδια του κύκλου διασφάλισης ποιότητας.
- 10) Προκειμένου να γίνει κατανοητή η χρήση δεικτών και περιγραφέων στη διασφάλιση ποιότητας με τη χρήση του πλαισίου EQAVET μοιράστηκε στους συμμετέχοντες ένα φυλλάδιο το οποίο υποδεικνύει τη χρήση του κύκλου ποιότητας και των περιγραφέων για την ορθή διαμόρφωση του κάθε ενός από τους 10 δείκτες ποιότητας. Σε κάθε ένα από τους συμμετέχοντες δόθηκε ένας διαφορετικός δείκτης προκειμένου να τον μελετήσει και στη συνέχεια να παρουσιάσει στους υπόλοιπους συμμετέχοντες τη διαδικασία που θα ακολουθούσε προκειμένου να διαμορφωθεί με επιτυχία ο δείκτης. Μετά την παρουσίαση κάθε δείκτη ακολούθησε συζήτηση προκειμένου να γίνει καλύτερη κατανόηση της διαδικασίας και του τρόπου με τον οποίο χρησιμοποιούνται οι δείκτες στο πλαίσιο EQAVET.
- 11) Παρουσιάστηκαν κάποια διαδικτυακά εργαλεία τα οποία μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι πάροχοι ΕΕΚ προκειμένου να βελτιώσουν την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών τους.

- 12) Το βιωματικό εργαστήριο έκλεισε με αναστοχασμό των εισηγητών και των συμμετεχόντων αλλά και με παροχή ανατροφοδότησης από τους συμμετέχοντες προς τους εισηγητές, με τα παρακάτω αποτελέσματα.
- Οι συμμετέχοντες έκριναν ότι το βιωματικό εργαστήριο ήταν ένας πολύ καλός τρόπος για να έρθουν σε επαφή με το πλαίσιο EQAVET
 - Ανέφεραν επίσης ότι το εργαστήριο ήταν πολύ καλά διαμορφωμένο και παρείχε αρκετές πληροφορίες πάνω στο αντικείμενο.
 - Πολύ σημαντικό για αυτούς ήταν επίσης ότι ο τρόπος με τον οποίο ήταν διαμορφωμένες οι ασκήσεις και τους βοήθησαν να καταλάβουν την πρακτική εφαρμογή του πλαισίου EQAVET αλλά και να τις χρησιμοποιήσουν ως εργαλεία πάνω στην εργασία τους.
 - Οι εισηγητές, μετά την αλληλεπίδραση με τους συμμετέχοντες και την ολοκλήρωση του εργαστηρίου κατάλαβαν ότι ο χρόνος που χρειάζεται για να ολοκληρωθεί το συγκεκριμένο εργαστήριο είναι μεγαλύτερος καθώς υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον και πρέπει να αφιερωθεί παραπάνω χρόνος στη συζήτηση.

Βιβλιογραφία

- Aniskina, N. (2015). Quality assurance in continuing adult education: from the European to the national level. *International Journal for Quality Research*, 9(3), 373-390.
- EQAVET SECRETARIAT . (2013). The European Quality Assurance Reference Framework for VET – Training material for national reference points. Retrieved from http://www.eqavet.eu/Libraries/Information_seminars/Booklet_-_training_activities_-_Information_Seminar_-_Paris.sflb.ashx
- European Commission. (2015) *Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020) New priorities for European cooperation in education and training - Council conclusions*. Retrieved from http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/documents/et-2020-draft-joint-report-408-2015_en.pdf
- European Quality Assurance in Vocational Education and Training - EQAVET . Retrieved from <http://www.eqavet.eu/gns/home.aspx>
- Gatt, S., & Faurschou, K. (2016). Implementing the European quality assurance in vocational education and training (EQAVET) at national level: Some insights from the PEN Leonardo project. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 3(1), 29-45.
- Gutknecht-Gmeiner, M. (2013). Peer Review as external evaluation in vocational training and adult education: definition, experiences and recommendations for use. *Edukacja ustawiczna dorosłych*, 1 (80), 84-91.
- Irimiea, S., & Şerban, A. (2015). Quality assurance courses in VET (vocational education and training) for tourism organised by the centre for tourism training. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai, Geographia*, 60(2), 171-184

- Jonach, M., Gramlinger, F., & Hartl, S. (2012). Quality needs culture: The Quality Culture Concept and its applicability in the context of (vocational) schools. *bwp@ Berufs-und Wirtschaftspädagogik-online*, 21, 1-11.
- Voinia, C. S., Tuşa, A., & Simion, C. (2014). European Initiatives In Quality Management Of Systems For Education And Training. *In Balkan Region Conference on Engineering and Business Education* , 1(1), 465-468.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2012) *Μια ισχυρότερη ευρωπαϊκή βιομηχανία για την ανάπτυξη και την οικονομική ανάκαμψη*», COM(2012) 582
- Ιωαννίδου Α., και Σταύρου Σ., (2013), *Προοπτικές μεταρρύθμισης της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα*, Ίδρυμα Friedrich Elbert.
- Κόκκος, Α., (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καλή Πρακτική και Ανάπτυξη Κριτικής Σκέψης στην
Τριτοβάθμια Εκπαίδευση:
«Εταιρική Διακυβέρνηση και Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη»

Σοφία Ασωνίτου, Επίκουρη Καθηγήτρια Λογιστικής Εκπαίδευσης

sasonitou@teiath.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια πρωτότυπη καλή πρακτική στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και τη βιωματική μάθηση των φοιτητών και μελλοντικών επενδυτών ή στελεχών επιχειρήσεων.

Το μάθημα «Εταιρική Διακυβέρνηση και Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη» εισάγει τους φοιτητές στους κανόνες διακυβέρνησης και διοίκησης μιας επιχείρησης, καθώς και στο πλαίσιο δεοντολογίας μέσα στο οποίο οφείλει αυτή να λειτουργεί απέναντι στο κράτος, στους εργαζομένους και στους μετόχους της.

Οι φοιτητές παράλληλα με την παρακολούθηση των διαλέξεων, με την εκπόνηση και παρουσίαση ερευνητικών εργασιών, οργανώνονται επίσης σε ομάδες, παρακολουθούν ενημερωτικές συναντήσεις από εκπροσώπους των εταιρειών και συμμετέχουν σε εξειδικευμένες συζητήσεις ανάλυσης της πορείας των επιχειρήσεων, με την πρωτοβουλία ενός ιδιωτικού θεσμικού φορέα (ΣΕΔ). Κατόπιν με ειδική άδεια παρακολουθούν τις Γενικές Συνελεύσεις (Γ.Σ.) των μετόχων και προετοιμάζουν μια σχετική αναφορά για την κάθε επιχείρηση.

Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι φοιτητές έρχονται σε άμεση επαφή με μια «εσωτερική διαδικασία» των οργανισμών, παρακολουθούν τα πραγματικά δρώμενα, προσλαμβάνουν ένα βίωμα πραγματικής δράσης που μπορεί να τους βοηθήσει να επαναπροσδιορίσουν τις αντιλήψεις τους, τους εφοδιάζει με σημαντικές δεξιότητες ενώ παράλληλα ενδυναμώνει την ακαδημαϊκή τους γνώση.

Λέξεις-Κλειδιά: βιωματική-μετασχηματίζουσα μάθηση, ανώτατη εκπαίδευση, δεξιότητες

Abstract

This study presents a good practice in management education during the course of Corporate Governance and Corporate Social Responsibility. The aim of the activities that took place during course time has been the development of critical thinking and autonomous learning of management students.

Corporate Governance and Corporate Social Responsibility introduces students to the spirit and rules of corporate governance and moral decision making. Through dialogue, video, discussions with market experts, and attending the Annual General Meeting of Shareholders of listed companies, it was attempted to trigger

transformative learning, urging students to reflect critically on their prior assumptions about entrepreneurship, ethical decision making, environmental protection and fraud.

Keywords: experiential-transformative learning, higher education, skills

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική διαδικασία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στο πεδίο της Διοίκησης Επιχειρήσεων δεν είναι εύκολη ούτε και προφανής δεδομένου ότι οφείλει να συνδυάσει αποτελεσματικά την επαγγελματική προετοιμασία των φοιτητών, την γνωστική εξειδίκευση, την παροχή των οριζοντίων δεξιοτήτων (soft skills) αλλά και την υποστήριξη της ολοκλήρωσης της προσωπικότητάς τους (Asonitou, 2014). Απαιτείται σε αυτά τα πλαίσια ένας συνδυασμός της γνωστικής και της συναισθηματικής διάστασης της μάθησης (Dirkx et al., 2006).

Οι φοιτητές/φοιτήτριες είναι νέοι οι οποίοι προσέρχονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχοντας τυπικά ενηλικιωθεί. Τις περισσότερες φορές όμως οι νέοι βρίσκονται σε ένα ενδιάμεσο στάδιο, μεταξύ εφηβείας και ενηλικίωσης. Προσπαθούν να νοηματοδοτήσουν τις εμπειρίες τους και να βρουν την ταυτότητά τους, αντιμετωπίζοντας εσωτερικές και εξωτερικές συγκρούσεις (Illeris, 2016). Οι νέοι έχουν ενσωματώσει αντιλήψεις για την οικονομική πραγματικότητα, οι οποίες προέρχονται από το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον που έχουν μεγαλώσει. Κάποιες από αυτές τις αντιλήψεις έρχονται σε αντίθεση με τις επίκαιρες, παγκόσμιες εξελίξεις. Υποχρέωση του διδάσκοντος είναι να υποστηρίξει τους νέους στη μεταβολή των αντιλήψεων οι οποίες τους έχουν επιβληθεί μέσω του περιβάλλοντός τους και οι οποίες θα γίνουν ίσως τροχοπέδη στην επαγγελματική, κοινωνική και προσωπική τους ζωή.

Η Εταιρική Διακυβέρνηση (ΕΔ) και Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη (ΕΚΕ) είναι ένα μάθημα του 4ου εξαμήνου σπουδών στο τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του ΤΕΙ Αθήνας. Εταιρική Διακυβέρνηση ονομάζεται το σύνολο των κανόνων που χαρακτηρίζουν τις σχέσεις των μετόχων με τους διοικούντες και όλους όσους ασκούν επιρροή και έχουν λόγο στη λειτουργία της εταιρείας, όπως λ.χ. εργαζόμενοι, προμηθευτές, πελάτες, κοινωνικό σύνολο. Η ΕΚΕ περιλαμβάνει την πρακτική έκφραση της ηθικής διάθεσης μιας εταιρείας να επιστρέψει στην κοινωνία μέρος της προστιθέμενης αξίας (δηλαδή των πραγματικών κερδών) που έχει αποκομίσει (Βελέντζας & Μπρόνη, 2014). Η ΕΔ ως λειτουργία και ως έννοια «συσχετίζεται» με πολλές επιστήμες: τη Διοικητική, τη Νομική, την Οικονομική, τη Λογιστική & Χρηματοοικονομική επιστήμη, ακόμη και τη Ψυχολογία. Κυρίαρχος ρόλος μέσα στην ΕΔ είναι αυτός του Εσωτερικού Ελέγχου ο οποίος ως λειτουργία έχει γίνει υποχρεωτική για τις εισηγμένες στο Χρηματιστήριο επιχειρήσεις (Ν. 3016/ 2002).

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια καλή πρακτική, εφαρμοσμένη στο μάθημα της ΕΔ και ΕΚΕ, η οποία ενδυναμώνει την χειραφετητική προοπτική της εκπαίδευσης, αναπτύσσοντας τις δεξιότητες και όλα τα ποιοτικά εκείνα στοιχεία τα οποία οι φοιτητές θα προσλάβουν ως εφόδια για να συνεχίσουν τον κριτικό διάλογο και τον κριτικό στοχασμό ως ενήλικες και ως επαγγελματίες (Knight & Yorke, 2003; Κόκκος, 2017).

Θεωρητικό Υπόβαθρο

Η παρούσα εργασία στηρίζεται στην αναγκαιότητα ανάπτυξης των οριζοντίων δεξιοτήτων και ικανοτήτων (soft skills) των φοιτητών Διοίκησης Επιχειρήσεων (Pavlovich, et al., 2009; Arquero et al., 2010; Asonitou, 2015), στη διδακτική μέθοδο «Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων» (Κόκκος, 2017) καθώς και στις απόψεις του Ilteris (2016) για τις τρεις διαστάσεις της μάθησης (περιεχόμενο, υποκίνηση, αλληλεπίδραση).

Η διδακτική μέθοδος «Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων» διαμορφώθηκε από τον Κόκκο (2017), αποτελείται από 5 στάδια και έχει ως θεωρητικό της υπόβαθρο τη Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (MM) (Mezirow, 2007). Στόχος της μεθόδου είναι οι εκπαιδευόμενοι να υποστηρίζονται στη διαμόρφωση ενός δημιουργικού και συγκροτημένου τρόπου σκέψης, αποβάλλοντας μέσω του κριτικού στοχασμού τυχόν δυσλειτουργικές και στερεοτυπικές αντιλήψεις που έχουν υιοθετήσει ή είναι διάχυτες στην κοινωνία.

Εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου «Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων»

Ο στόχος της μεθόδου είναι η βαθμιαία αλλαγή στερεοτυπικών-δυσλειτουργικών αντιλήψεων κυρίως μέσω του κριτικού στοχασμού. Η παρούσα εργασία αναφέρεται σε μια καλή πρακτική σε συνεργασία με τον Σύνδεσμο Ιδιωτών Επενδυτών (ΣΕΔ) ο οποίος είχε και την πρωτοβουλία να εισάγει τους φοιτητές στις Γ.Σ. των εισηγμένων επιχειρήσεων.

Στάδιο 1: Εντοπισμός ή πρόληψη των στερεοτυπικών/δυσλειτουργικών αντιλήψεων των εκπαιδευομένων:

Μέσα από συζητήσεις στην τάξη φάνηκαν πολύ νωρίς οι παρακάτω στερεοτυπικές αντιλήψεις των φοιτητών:

1. Το «επιχειρείν» είναι ταυτόσημο με την απληστία και την εκμετάλλευση των εργαζομένων
2. Το χρηματιστήριο είναι ο «ναός του χρήματος», υπάρχει για να βρίσκουν τρόπο να εκμεταλλεύονται τους αθώους κάποιοι επιτήδριοι οι οποίοι ξέρουν να «ποντάρουν» σωστά.
3. Η εταιρική διακυβέρνηση είναι ένα σύνολο κανόνων που όλα τα στελέχη των επιχειρήσεων βρίσκουν τρόπους να παρακάμψουν χωρίς να εντοπιστούν
4. Η εταιρική κοινωνική ευθύνη είναι ένα προσωπείο των επιχειρήσεων για να γίνουν αρεστές στους πιθανούς πελάτες τους και να αυξήσουν έτσι τα κέρδη τους
5. Οι πλούσιοι ιδιοκτήτες των επιχειρήσεων, «αρπάζουν» τα χρήματα και πάντα βρίσκουν τρόπους να αποφύγουν την τιμωρία
6. Δεν μπορούμε ως πολίτες να κάνουμε τίποτε για να αλλάξουμε το κατεστημένο όλων των παραπάνω απόψεων
7. Η στυγνή κερδοσκοπία και η απληστία επικρατούν πάντα και δεν μπορούν να κάνουν τίποτε οι μέτοχοι μειοψηφίας για να προστατευθούν ή να αλλάξουν το κατεστημένο αυτό

Στάδιο 2: Νοηματοδότηση και ιεράρχηση των αντικειμένων του μετασχηματισμού

2α: Προσδιορισμός με ακρίβεια των αντικειμένων του μετασχηματισμού

Μέσα από τις απόψεις των φοιτητών ανιχνεύονται 3 νοητικές συνήθειες ως εξής:

Νοητική Συνήθεια 1: Αρνητική άποψη για το «επιχειρείν» (απόψεις φοιτητών 1,4,5)

Νοητική Συνήθεια 2: Έλλειψη εμπιστοσύνης σε θεσμούς (οικονομικούς, νομικούς) (απόψεις φοιτητών 1,2,3)

Νοητική Συνήθεια 3: Έλλειψη εμπιστοσύνης/απογοήτευση στην ανάληψη πρωτοβουλίας σε κοινωνικό και ατομικό επίπεδο (απόψεις φοιτητών 6,7)

2β: Ιεράρχηση των αντικειμένων του μετασχηματισμού

Έχοντας υπόψη το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, τις εργασίες που θα αναλάβουν οι φοιτητές καθώς και την υποστήριξη του ΣΕΔ, αποφασίστηκε η επικέντρωση στο μετασχηματισμό των νοητικών συνηθειών 2 και 3.

Η νοητική συνήθεια 1 είναι συνισταμένη πολλών απόψεων και πολύ δυσκολότερων να εντοπιστούν και να μεταβληθούν απευθείας. Επίσης η αλλαγή των υπολοίπων απόψεων μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα και στη νοητική συνήθεια 1.

Στάδιο 3: Σχεδιασμός και εφαρμογή διδακτικών δραστηριοτήτων/Σύνδεση της μετασχηματιστικής διεργασίας με τη διδακτέα ύλη

Δραστηριότητα 3α: Αξιοποιήθηκε όλο το σχετικό περιεχόμενο των συγγραμμάτων και οι ερευνητικές εργασίες που μελετήθηκαν από τους φοιτητές.

Δραστηριότητα 3β: Σχεδιάστηκαν και αξιοποιήθηκαν διάφορες βιωματικές δραστηριότητες.

- Η διδάσκουσα εκτός από τη διάλεξη, έκανε χρήση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας, με τη χρήση βίντεο, ίντερνετ και projector για να γίνει το μάθημα περισσότερο ενδιαφέρον και πολύπλευρο.
- Έγινε εκτεταμένη χρήση της διαλεκτικής μεθόδου δεδομένου ότι και η φύση του μαθήματος διευκόλυνε αυτή τη μέθοδο. Το μάθημα προδιαθέτει για συζήτηση σχετικά με διάφορα ζητήματα της οικονομικής ζωής, π.χ. για θέματα διαφάνειας και λογοδοσίας των διοικήσεων των εταιρειών αλλά και των δημοσίων οργανισμών, για απάτες, οικονομικά σκάνδαλα, απληστία, για την πραγματική αξία του εσωτερικού και εξωτερικού ελέγχου των επιχειρήσεων, για την προστασία του περιβάλλοντος και τα επιχειρηματικά κέρδη.
- Οι φοιτητές ανέλαβαν τη μελέτη ερευνητικών επιστημονικών εργασιών σε ομάδες, τις οποίες παρουσίασαν στην τάξη με τη βοήθεια διαφανειών.
- Χρήση μελετών περίπτωσης για περιπτώσεις αματιών από ιδιοκτήτες επιχειρήσεων που τιμωρήθηκαν από το νόμο. Παρουσιάστηκαν βίντεο με ιδιοκτήτες και στελέχη επιχειρήσεων που έδιναν συνεντεύξεις μέσα από τα σφραγιστήρια και περιέγραφαν τις σχετικές εμπειρίες τους.
- Δημιουργία καλής πρακτικής μέσω συνεργασίας με εξωτερικό φορέα, τον Σύνδεσμο Επενδυτών και Διαδικτύου (ΣΕΔ).

Περιγραφή του Εξωτερικού Φορέα και της Καλής Πρακτικής

Ο Σύνδεσμος Επενδυτών & Διαδικτύου (ΣΕΔ) είναι Σωματείο μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, αναγνωρισμένο από τη Βουλή των Ελλήνων σαν Θεσμικός Φορέας της Ελληνικής Κεφαλαιαγοράς. Συμμετέχει, στη «Συμβουλευτική Επιτροπή στην Επιτροπή Κεφαλαιαγοράς», σαν εκπρόσωπος των Ιδιωτών Επενδυτών. Σκοπός του ΣΕΔ είναι η ανάπτυξη του μετοχικού ακτιβισμού, η προστασία των δικαιωμάτων των μετόχων μειοψηφίας, και η συνεισφορά στην εξυγίανση του οικονομικών δομών της χώρας. Ο ΣΕΔ έχει δικαίωμα να συμμετέχει σε όλες τις Γ.Σ. όλων των εισηγμένων επιχειρήσεων στο Χρηματιστήριο Αθηνών. Ο ΣΕΔ ανέλαβε την πρωτοβουλία από το 2014 έως σήμερα της συνεργασίας με τριτοβάθμια ιδρύματα όπως το ΤΕΙ Αθήνας, το Πανεπιστήμιο Πειραιά κλπ. διοργανώνοντας τις ακόλουθες δράσεις:

Δράση 1: Οι φοιτητές παρακολουθούν εκτός ακαδημαϊκού χώρου π.χ. σε αίθουσα του χρηματιστηρίου ή σε αίθουσα κεντρικού ξενοδοχείου την παρουσίαση εταιρειών και των οικονομικών αποτελεσμάτων τους από τα αντίστοιχα στελέχη τους. Ακολουθεί συζήτηση, και σχολιασμός από μέλη του ΣΕΔ σε θέματα οικονομικά, στρατηγικής, χρηματιστηριακής πορείας, σύνδεση με την τρέχουσα οικονομική κατάσταση.

Δράση 2: Οι φοιτητές μέσω του ΣΕΔ παίρνουν ειδική άδεια για να παρακολουθήσουν τις Γ.Σ. κάποιων επιχειρήσεων. Στις ετήσιες Γ.Σ. μετόχων επιτρέπεται η συμμετοχή μόνο σε όσους κατέχουν μετοχές, και περιλαμβάνουν τον οικονομικό απολογισμό των εταιρειών. Οι φοιτητές συμπληρώνουν στο τέλος της Γ.Σ. σχετικό ερωτηματολόγιο που μετράει μεταξύ άλλων το επίπεδο της Ε.Δ. της συγκεκριμένης επιχείρησης.

Δράση 3: Αφού έχει ολοκληρωθεί η παρακολούθηση των Γ.Σ. σχηματίζονται εθελοντικές ομάδες επεξεργασίας των ερωτηματολογίων και τα αποτελέσματά τους παρουσιάζονται σε σχετικό ετήσιο συνέδριο που διοργανώνεται από τον ΣΕΔ.

Στάδιο 4: Αποτίμηση της Μετασχηματιστικής Διεργασίας

Οι φοιτητές στο τέλος του εξαμήνου παραδίδουν μια γραπτή αναφορά στη διδάσκουσα σχετικά με αυτά που παρακολούθησαν στις Γ.Σ. και με όλη την εμπειρία που αποκόμισαν. Έγινε μετασχηματισμός των αντιλήψεών τους; Αυτό είναι ένα ερώτημα το οποίο είναι δύσκολο να απαντηθεί για πολλούς λόγους. Ένας λόγος είναι ότι δεν είχαν μετρηθεί με εμπειρικές μεθόδους οι αντιλήψεις πριν τις δραστηριότητες και μετά τις δραστηριότητες ώστε να καταγραφούν επιστημονικά οι διαφορές. Δεύτερος λόγος είναι ότι μερικές φορές οι φοιτητές τείνουν να απαντούν με τρόπο που να ευχαριστεί τον καθηγητή ή με τρόπο που να του εξασφαλίζει έναν καλό προβιβάσιμο βαθμό.

Τα δυνητικά αναμενόμενα οφέλη της συνολικής προσέγγισης για τους φοιτητές είναι:

- Καλλιέργεια του σωστού επιχειρείν και της σωστής αντιμετώπισης των μετόχων οι οποίοι αποτελούν την κυτταρική δομή της κάθε επιχείρησης.
- Δημιουργία ενός φυτωρίου νέων πιθανών μετόχων, διοικούντων, επενδυτών οι οποίοι θα είναι ενημερωμένοι και θα προστατεύουν τους θεσμούς με όλα τα οφέλη που συνεπάγεται αυτό για την κοινωνία.
- Πρόσληψη πρακτικών και θεωρητικών γνώσεων, για μια αμεσότερη οικονομική εκπαίδευση σε σχέση με το χρηματιστήριο και τις επιχειρήσεις.
- Αναγνώριση της αξίας του χρηματιστηρίου ως οικονομικού θεσμού και του ρόλου του στην οικονομική ζωή της χώρας

- Επαφή με φοιτητές άλλων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, με μετόχους, με στελέχη της αγοράς και ανάπτυξη συναφών δεξιοτήτων (επικοινωνίας, συνεργασίας, διεπιστημονικότητας, δεοντολογίας, ηγεσίας, τεχνολογικών εξελίξεων, αυτονομίας μάθησης, κλπ.)
- Ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω της συναναστροφής με έμπειρους επαγγελματίες, με συμφοιτητές και με επενδυτές (Goleman, (2000)
- Δυνατότητα ανάπτυξης επαγγελματικού δικτύου γνωριμιών ωφέλιμων για το μέλλον τους (business networking).
- Ωθηση στην υπευθυνότητα και ωριμότητα των οικονομικών τους πράξεων, στην αυτογνωσία και την ενηλικίωση μέσω εμπέδωσης της έννοιας του υπεύθυνου επενδυτή
- Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσα από το συνολικό βίωμα που έζησαν μέσα και έξω από την τάξη.

Στάδιο 5: Προσδιορισμός επόμενων βημάτων και συνεργειών, εκτός των τειχών, αξιοποίηση κοινωνικής πρωτοβουλίας

Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις δεν εξαλείφονται σε ένα ακαδημαϊκό εξάμηνο ούτε είναι αρκετή η συνεισφορά ενός μόνο ακαδημαϊκού μαθήματος. Σε περίπτωση δε, όπου οι δυσλειτουργικές αντιλήψεις συνεχιστούν έντονες και μετά το τέλος των πανεπιστημιακών σπουδών υπάρχει πιθανότητα να μετατραπούν και σε καθλώσεις (βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις) ή νευρώσεις οπότε τότε χρειάζεται η βοήθεια της ψυχοθεραπείας από εξειδικευμένους επιστήμονες (Κόκκος, 2017). Στη συγκεκριμένη περίπτωση οι φοιτητές ωθούνται να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του ΣΕΔ και μετά τη λήξη του ακαδημαϊκού έτους.

Προϋποθέσεις μιας επιτυχημένης μετασχηματιστικής διαδικασίας

Υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις ενεργούς συμμετοχής και ανάληψης ενεργού ρόλου εκ μέρους των εκπαιδευομένων ώστε να λειτουργήσει και να αποδώσει η μετασχηματιστική διεργασία (Κόκκος, 2017). Οι προϋποθέσεις αυτές μπορεί να μειωθούν στην περίπτωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης λόγω των διαφορών που υπάρχουν με την εκπαίδευση ενηλίκων: α) οι φοιτητές δεν επιλέγουν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο β) πολλές απουσίες των φοιτητών από τα μαθήματα με συνέπεια ο καθηγητής να απευθύνεται καθημερινά σε διαφορετικό ακροατήριο γ) η έλλειψη ωριμότητας των φοιτητών ώστε να «εκμεταλλευτούν» επαρκώς τις ευκαιρίες που τους δίνει η χρήση βιωματικών μεθόδων.

Η δυναμική στην ορολογία

Η συμμετοχή στις Γ.Σ. των επιχειρήσεων ενδυναμώνει τη διάχυση των ιδεών και των καλών πρακτικών. Δημιουργούνται συνθήκες διαφάνειας και έκθεσης των επιχειρήσεων στο ευρύ κοινό, μια εξωστρέφεια των επιχειρήσεων προς τον πολίτη. Επομένως η παρούσα καλή πρακτική υποστηρίζει την εμπέδωση της έννοιας της λογοδοσίας (accountability), μιας έννοιας που δεν έχει επαρκώς αναδειχθεί στην ελληνική κουλτούρα. Πολλές φορές οι όροι που χρησιμοποιούμε είναι ενδεικτικοί των απόψεών μας και ενσωματώνουν γνώμες και πεποιθήσεις.

Στην αγγλοσαξονική ορολογία οι εισηγμένες εταιρείες ονομάζονται listed companies αλλά και public companies, δηλαδή δημόσιες επιχειρήσεις, που ανήκουν «στο δήμο,

στο λαό». Μέσα από τις λέξεις αποδίδεται καλύτερα η πραγματικότητα και αναδύεται η ανάγκη ύπαρξης λογοδοσίας των διοικούντων απέναντι στη δημόσια περιουσία και ανάλογη διαφάνεια στις κινήσεις της διοίκησης. Αντίθετα, στον ελληνικό όρο «εισηγμένη εταιρεία» δεν αντικατοπτρίζεται η έννοια του «κοινού» συμφέροντος, οι λέξεις αναφέρονται σε κάτι άγνωστο στους περισσότερους πολίτες, κάτι ξένο που δεν χρειάζεται να γνωρίζουν πολλά, επομένως παραγνωρίζεται και η απαίτηση για λογοδοσία και για διαφάνεια εκ μέρους των διοικούντων. Με τον όρο «δημόσια επιχείρηση» στη χώρα μας εννοούμε την «κρατική επιχείρηση», και αν το δούμε από τη σκοπιά της ψυχοδυναμικής, η κρατική επιχείρηση δεν είναι παρά μια μετεξέλιξη του κλειστού κυκλώματος: οικογένεια – κόμμα – κράτος. Σε αυτό το κύκλωμα ο λαός δεν έχει συμμετοχή, επομένως παραγνωρίζεται πάλι η έννοια της «λογοδοσίας».

Μαθησιακή Κοινότητα (Community of Learning)

Μέχρι τώρα γνωρίζαμε τις προσπάθειες της ακαδημίας να προετοιμάσει τους φοιτητές για τον επαγγελματικό κόσμο κυρίως μέσω των γνώσεων, των δεξιοτήτων αλλά και της πρακτικής άσκησης. Ο σκοπός είναι όχι μόνο οι απόφοιτοι να βρουν απασχόληση αλλά και να είναι σε θέση στο μέλλον να δράσουν, διορθώνοντας προβληματικές καταστάσεις στην κοινωνική και οικονομική ζωή σύμφωνα με το μετασχηματισμό που ένιωσαν και «μη υποκύπτοντας μπροστά στα τεράστια εμπόδια από τις πολιτιστικές νόρμες ή τις κοινωνικο-οικονομικές δομές (Mezirow, 2007).

Στην παρούσα εργασία είδαμε ότι δημιουργήθηκε ένα πρωτότυπο συνεργατικό σχήμα τριών μερών, μεταξύ *ακαδημίας, επιχειρήσεων και κοινωνικής πρωτοβουλίας* για την βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας. Δημιουργήθηκε μια μαθησιακή κοινότητα (community of learning) η οποία μπορεί να συνεισφέρει και στην αύξηση της απασχολησιμότητας των αυριανών αποφοίτων αλλά και στο πιθανό μετασχηματισμό κάποιων δυσλειτουργικών αντιλήψεων.

Συμπέρασμα

Οι εκπαιδευτικοί της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, είτε αποδέχονται τη ψυχαναλυτική χροιά της MM (μάθηση μέσω ψυχής και φαντασίας), όπως την ανέπτυξαν οι Dirkx (2001), Elias (1997) και Boyd (1991) είτε επιδοκιμάζουν τη μάθηση μέσω ενσυνείδητων ορθολογικών διαδικασιών (Mezirow και Συνεργάτες, 2007), θα κερδίσουν πολλαπλά ερχόμενοι σε επαφή με τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση, ανεξάρτητα του επιστημονικού τους πεδίου.

Η στρατηγική και προσεκτική εφαρμογή της MM στην ανώτατη εκπαίδευση (Fraser, 2015) και η δημιουργία μιας μαθησιακής κοινότητας με τη βοήθεια της κοινωνικής πρωτοβουλίας, θα συμβάλλουν «τηρουμένων των αναλογιών, σε σημαντικό βαθμό στην προαγωγή της ψυχικής υγείας τόσο των εκπαιδευτών όσο και των εκπαιδευομένων» (Χασίδου, 2009, σελ.70). Επίσης θα συνεισφέρουν ώστε οι φοιτητές να αποκτήσουν πεποιθήσεις που θα τους κάνουν «αυτοδύναμους διαμορφωτές της ζωής τους και ευρύτερα του κοινωνικού γίνεσθαι» (Κόκκος, 2017, σελ. 11).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Goleman, D. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε: Οι πολλαπλές διαστάσεις της Μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος: Κεντρικές έννοιες της θεωρίας μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow & Συνεργάτες (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σσ. 43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Mezirow, J., & Συνεργάτες (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Βελέντζας, Γ. και Μπρώνη, Γ. (2014) *Επιχειρηματική Ηθική, Εταιρική Διακυβέρνηση & Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη, Λογιστική & Ελεγκτική Ηθική & Δεοντολογία*. Θεσσαλονίκη
- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση, Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων
- Χασίδου Μ. (2009). *Κριτικός Στοχασμός και Μετασχηματισμός στην Εκπαίδευση Ενηλίκων μέσω του Θεάτρου, Το παράδειγμα «Βρικόλακες» του Ερ. Ίψεν*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Ξενόγλωσσες

- Arquero, J.L., González, J.M., Hassall, T., Joyce, J., Germanou, E. & Asonitou, S. (2010). The approaches to learning of European accounting students. *EuroMed Journal of Business*, 5 (3), 345-362.
- Asonitou, S. (2014). *Embedding generic employability skills in Greek Accounting Education Studies: Development and Impediments*. Unpublished PhD. UK: Business School, Sheffield Hallam University.
- Asonitou, S. (2015). Barriers to the Teaching of Skills in the Greek Higher Education Accounting Courses: Insight from Accounting Teachers. *International Journal of Strategic Innovative Marketing*, 2(3), 14-26.
- Boyd, R. D. (1991). *Personal Transformation in Small Groups: A Jungian Perspective*. London and New York: Routledge
- Dirkx, J. (2001). The Power of Feelings: Emotion, Imagination, and the Construction of Meaning in Adult Learning. S. Merriam (Ed.). *The New Update on Adult Learning Theory. New Directions for Adult and Continuing Education*, no 89. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dirkx, J. M., Mezirow, J., & Cranton, P. (2006). Musings and reflections on the meaning, context, and process of transformative learning: A dialogue between John M. Dirkx and Jack Mezirow. *Journal of Transformative Education*, 4, 123-139.
- Elias, D. (1997). It's time to change our minds. *ReVision*, 1, 2-6
- Fraser, S. P. (2015). Transformative Science Teaching in Higher Education. *Journal of Transformative Education*, 13(2), 140-160

Knight, T. P. & Mantz Yorke (2003). Employability and Good Learning in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, 8 (1), 3-16

Pavlovich, K., Collins, E., Glyndwr, J. (2009). Developing Students' Skills in Reflective Practice, Design and Assessment. *Journal of Management Education*, 33(1), 37-58

Εμπειρική μάθηση και Δημιουργική γραφή σε ένα Τμήμα Γραμματισμού Ενηλίκων Ρομά

Βλαχάκη Μαρία, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
mariavlachaki@yahoo.gr

Γκανά Ελένη, Λέκτορας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
egana@uth.gr

Γκόβαρης Χρήστος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
govaris@uth.gr

Σταθοπούλου Χαρούλα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
hastast@uth.gr

Περίληψη

Ως «δημιουργικότητα» ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να παράγει νέες ιδέες, να μετασχηματίζει και να ανακαλύπτει. Η δημιουργικότητα στις διαφορετικές προσεγγίσεις της συνδέεται με την καινοτομία και την εξεύρεση πρωτότυπων λύσεων σε αυθεντικές καταστάσεις στην προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική ζωή. Στη μαθησιακή διαδικασία ειδικότερα αφορά τις δημιουργικές σκέψεις κι ερμηνείες που γεννιούνται από τους συμμετέχοντες αποσκοπώντας στην οικοδόμηση της νέας γνώσης. Η δημιουργική γραφή και η δημιουργικότητα έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό την παραγωγή νέων ιδεών. Κατά τη δημιουργική γραφή, σημαντικότερο στάδιο της οποίας αποτελεί το προσυγγραφικό, επινοούμε και οργανώνουμε τις ιδέες μας. Επιχειρείται η αξιοποίηση και η επέκταση του ήδη γνωστού (πρωτογενής δημιουργικότητα) και ακόμη η υπέρβασή του (δευτερογενής δημιουργικότητα).

Στην εισήγηση παρουσιάζονται εκπαιδευτικές δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που υλοποιήθηκαν σε ένα Τμήμα Γραμματισμού Ενηλίκων Ρομά στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά στην Περιφέρεια Θεσσαλίας» κατά το εαρινό εξάμηνο του 2017. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες περιελάμβαναν πολυτροπικές στρατηγικές που κινητοποίησαν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, Ρόμικης καταγωγής, γυναικών και ανδρών και επέτρεψαν την αξιοποίηση και τον αναστοχασμό της προαποκτημένης πολιτισμικής και κοινωνικής τους εμπειρίας. Συνέβαλαν ακόμη στη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού διδακτικού πλαισίου, στο οποίο αναγνωρίστηκαν στοιχεία της πολυδιάστατης πολιτισμικής, γλωσσικής και έμφυλης ταυτότητας των εκπαιδευόμενων, ώστε οι ίδιοι «να επενδύσουν» προσωπικά στη μαθησιακή διαδικασία, να αναπτύξουν τη δημιουργική τους σκέψη και να αποβάλουν τον φόβο της γραπτής έκφρασης.

Λέξεις – κλειδιά: Γραμματισμός ενηλίκων Ρομά, δημιουργική γραφή, πολιτισμική-γλωσσική-έμφυλη ταυτότητα

Abstract

Creativity is a person's ability to generate novel ideas, to transform, to discover. According to its various approaches, creativity is related to innovation and finding out original solutions in real-life situations. In specific, creativity in the learning process concerns thoughts and interpretations, which participants generate with the aim to

construct new knowledge. Creativity and creative writing share a common trait, the production of new ideas. During prewriting stage of the creative writing process, which is the most important one, we usually generate and organize our ideas. We attempt to make use of and build on the already known (primary creativity) and even more to transcend it (secondary creativity).

This publication presents the creative writing learning activities, which were implemented during a literacy program for Roma adults. This particular action was part of the “Roma Children Education Program in Thessaly Region” and took place during the second semester of 2017.

The learning activities we describe comprise multimodal strategies which motivated the active participation of the Roma adult, female and male learners, and facilitated the participants’ use of and reflection on their former cultural and social experience. These educational activities also contributed to a supportive learning environment, in which aspects of the learners’ multidimensional cultural, language and gender identity were acknowledged. As a consequence, adult participants invested in the educational process, developed creative thinking and dispelled their fear of expressing themselves in writing.

Keywords

Roma, adults, literacy, creative writing, cultural-language-gender identity

1. Δημιουργικότητα και Δημιουργική Γραφή

Στους διάφορους ορισμούς που έχουν επιχειρηθεί διαχρονικά για τη δημιουργικότητα ως κοινά χαρακτηριστικά συνυφαίνονται η αποκλίνουσα σκέψη και η ανάπτυξη πρωτότυπων, καινοτόμων και εναλλακτικών ιδεών υπερβαίνοντας προκαθορισμένα πλαίσια και οπτικές (Piaget, 1960· Bruner, 1962· Lee Webberlen και Litt, 1987· Παρασκευόπουλος, 2004· Kozbelt et al, 2006· Ya-Hui, 2009).

Οι σύγχρονες θεωρήσεις της δημιουργικότητας, σε αντίθεση με την παραδοσιακή αντίληψη, επισημαίνουν ότι η δημιουργικότητα δεν παραπέμπει πάντοτε σε ένα «διαπρεπές» δημιούργημα ή στις ξεχωριστές ικανότητες που μπορεί να διαθέτει ένα άτομο, αλλά αναγνωρίζεται σε καθημερινές, μη εξαιρετικού χαρακτήρα πρακτικές και είναι προσβάσιμη και εκφράσιμη από τον καθένα (Carter, 2004· Maybin & Swann, 2007· Beghetto & Kaufman, 2009). Στη σχετική βιβλιογραφία η δημιουργικότητα συνδέεται στενά με τον χαρακτήρα του περιβάλλοντος, ως αφετηρίας και πλαισίου υλοποίησης των νοητικών, συναισθηματικών και διαλογικών διαδικασιών στις οποίες εμπλέκεται το άτομο (Sriraman, 2009· Maybin & Swann 2007). Επιπλέον, τα δημιουργήματά της συναρτώνται με ένα προσωπικό νόημα και παραπέμπουν στην επανερμηνεία εμπειριών και απόψεων, οι οποίες δεν είναι απαραίτητα πρωτότυπες για τους άλλους, αλλά συνιστούν καινοτομία για το ίδιο το άτομο και τις τρέχουσες πρακτικές του (Beghetto & Kaufman, 2009).

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πρακτικής, η δυναμικά πολυδιάστατη θεώρηση που αποδίδεται σήμερα στη δημιουργικότητα προτείνει το σχεδιασμό παιδαγωγικών πλαισίων που προωθούν την εμπλοκή των μαθητών σε διαδικασίες εξερεύνησης και πειραματισμού, ενθαρρύνουν την εφευρετικότητα, την ανάπτυξη της φαντασίας, την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων, την έκφραση προσωπικής οπτικής και την

ανάδειξη διαδικασιών ενεργητικής αλληλεπίδρασης (Dineen et al., 2005 · Batey & Furnham, 2006 · Σιούτας κ.ά., 2008 · Warner & Myers, 2009 · Zimmerman, 2009).

Η δημιουργική γραφή συνιστά μία κατεξοχήν δημιουργική διαδικασία. Αποτελεί την τέχνη να επινοεί κάποιος νέες ιδέες (Timbal-Duclaux, 1996). Ως όρος η δημιουργική γραφή έχει αξιοποιηθεί προκειμένου να περιγράψει την ικανότητα γραπτής αποτύπωσης κάθε δημιουργικής σκέψης (Σουλιώτης, 1995), τις εκπαιδευτικές τεχνικές που αξιοποιούνται για την κατάκτηση συγγραφικών δεξιοτήτων (Καρακίτσιος, 2012, σ. 1) αλλά και τη συγγραφή συγκεκριμένου τύπου μυθοπλαστικών κειμένων. Ωστόσο, αποδίδοντας στη δημιουργική έκφραση μία περισσότερο ανοιχτή σημασία, οποιοσδήποτε ορισμός της δημιουργικής γραφής θα έθετε όρια ανασταλτικά ως προς τις δυνατότητές της. Άλλωστε, όπως εύστοχα έχει παρατηρήσει ο G. Davis (1992) «οι θεωρίες και οι ιδέες για τη δημιουργικότητα είναι τόσες, όσοι και οι άνθρωποι που έχουν γράψει τις ιδέες τους σε ένα κομμάτι χαρτί» (σ. 38).

Η υπέρβαση οποιασδήποτε στερεοτυπικής ερμηνείας της δημιουργικής γραφής παρέχει ακόμη το περιθώριο ανάδειξης περισσότερων παραμέτρων της παιδαγωγικής διαδικασίας που ενθαρρύνουν τη δημιουργική έκφραση αλλά και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων αλληλεπιδραστικά. Η κινητοποίηση της φαντασίας, η δοκιμή διαφορετικών ιδεών και τρόπων, η ελευθερία έκφρασης, η αυτονομία επιλογής, η εναλλακτικότητα των λύσεων αποτελούν στοιχεία της διαδικασίας της δημιουργικής γραφής. Οι τεχνικές που αξιοποιούνται δεν είναι «γραμμικές», έχοντας ως στόχο ένα προκαθορισμένο κατάλληλο, «σωστό» αποτέλεσμα, αλλά πολυπαραδειγματικές (Γρόσδος, 2013).

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που περιγράφονται στη συνέχεια, υλοποιήθηκαν σε ένα Τμήμα Γραμματισμού Ενηλίκων Ρομά στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά στην Περιφέρεια Θεσσαλίας» κατά το εαρινό εξάμηνο του 2017.

Το Τμήμα αναπτύχθηκε με έρευνα - δράση επιτυγχάνοντας:

- α. Την αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, των ενδιαφερόντων και των αναγκών των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία.
- β. Την ανάδειξη, πρόκληση και διαπραγμάτευση των προηγούμενων αντιλήψεων και προτύπων των συμμετεχόντων για την εκπαίδευση.
- γ. Τον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στοιχεία της οικείας κουλτούρας και πρακτικές που αξιοποιούνται κατά τη διαγενεακή μάθηση στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον καταγωγής των εκπαιδευομένων.
- δ. Την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων, οι οποίοι «αποκτώντας φωνή», προέβαλαν τις δικές τους προσδοκίες κι απόψεις για τη μαθησιακή διαδικασία.
- ε. Την κριτική συνειδητοποίηση των παραγόντων που επέδρασαν στη διακοπή της σχολικής φοίτησης κι αφορούσαν τόσο το σχολικό όσο και το οικογενειακό και κοινοτικό περιβάλλον καταγωγής τους.

Στη συνέχεια περιγράφονται ο χαρακτήρας του παιδαγωγικού πλαισίου, ο πολυτροπικός χαρακτήρας των διδακτικών διαδικασιών και τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιτεύχθηκαν.

2. Κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του Τμήματος Γραμματισμού Ενηλίκων

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες δημιουργικής γραφής υλοποιήθηκαν στο τμήμα γραμματισμού ενηλίκων Ρομά που λειτούργησε στη Νέα Σμύρνη Λάρισας. Στην περιοχή διαμένουν σε σημαντικό ποσοστό κυρίως δύο ομάδες Ρομά, οι

Ρουμανόβλαχοι ή Ρουντάρηδες και οι Τσιγγάνοι (Σουμπενιώτης & Γεωργακόπουλος, 2003). Συμμετείχαν τακτικά στις δραστηριότητες του τμήματος δεκαπέντε εκπαιδευόμενοι. Οι περισσότεροι ανήκαν στην πρώτη ομάδα και επικοινωνούσαν στην καθημερινότητά τους σε μία διάλεκτο της ρουμάνικης γλώσσας. Συμμετείχαν επίσης εκπαιδευόμενοι της δεύτερης ομάδας, τσιγγάνοι που μιλούσαν ρομανί τσιπ. Όλοι ήταν δίγλωσσοι, καθώς γνώριζαν και χρησιμοποιούσαν προφορικά την ελληνική γλώσσα κυρίως σε περιστάσεις εκτός κοινότητας.

Ως προς την ικανότητα γραπτής έκφρασης στην ελληνική γλώσσα, οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι ήταν λειτουργικά αναλφάβητοι, καθώς είχαν φοιτήσει στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Υπήρχαν όμως και αρκετοί εκπαιδευόμενοι που ήταν οργανικά αναλφάβητοι και έμαθαν να γράφουν και να διαβάζουν παρακολουθώντας τις δραστηριότητες του τμήματος.

Η ομάδα γραμματισμού αναπτύχθηκε από στόμα σε στόμα, αξιοποιώντας το δίκτυο των συγγενών και φίλων τους που κινητοποίησαν οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι. «Ήταν ένα κίνημα από τη γειτονιά», όπως χαρακτηριστικά επεσήμανε ένα μέλος της. Ως τοπικά και συνεργατικά υλοποιήσιμη δράση, επέτρεψε στα μέλη της τη διαχείριση επικριτικών σχολίων του κοινωνικού περίγυρου για την επιστροφή τους στα σχολικά θρανία.

Οι εκπαιδευόμενοι ήταν κυρίως μέλη των ίδιων οικογενειών, σύζυγοι αλλά και έφηβοι άνω των 16 που είχαν διακόψει πρόωρα το σχολείο. Η οικογενειακή αντίληψη της μάθησης ενίσχυσε την αλληλεπίδραση, την ομαδικότητα και τη συνεργασία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μεγαλύτεροι εκπαιδευόμενοι είχαν αρχίσει ξανά το σχολείο παρέχοντας άμεσα και έμπρακτα την υποστήριξή τους στους νεότερους ως μία διαφορετική έκφραση της διαγενεακής μεταβίβασης προτύπων. Επιπρόσθετα, ειδικότερα για τις γυναίκες εκπαιδευόμενες η εμπειρία συμμετοχής τους στο τμήμα γραμματισμού ενίσχυσε διαδικασίες αμφισβήτησης των παραδοσιακών αντιλήψεων για τον ρόλο τους στη ρόμικη οικογένεια και συνέβαλε στην ανάδειξη ως εφικτών διαφορετικών προτύπων ατομικής ανάπτυξης.

3. Εμπειρική μάθηση και Δημιουργική Γραφή

[...] - Ήρθα να μάθω να γράφω. Να βάνω τις ιδέες μου καλά.

Όμως δεν τα θυμάμαι να τα γράφω. Κάνω και λάθη πώς γράφονται. Δεν ξέρω, δεν ξέρω. Γι' αυτό ήρθα, να μάθω.

Ένας από τους κύριους μαθησιακούς στόχους του τμήματος γραμματισμού ήταν να αναιρέσουν οι εκπαιδευόμενοι τις αντιλήψεις τους για τη γραφή και τον γραπτό λόγο, ότι δηλαδή περιορίζεται στην ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης του εκφωνούμενου λόγου και στην ορθή εφαρμογή των μορφολογικών κανόνων, στο πλαίσιο μιας λογικής και τυποποιημένης προσέγγισης της γνώσης που υιοθετούν οι παραδοσιακές σχολικές πρακτικές. Παράλληλα ήταν σημαντικό να αποβάλουν τον φόβο της γραπτής έκφρασης, που οφειλόταν, όπως διακρίνεται από το απόσπασμα των αρχικών προσδοκιών εκπαιδευομένου που παρατίθεται στην αρχή αυτής της ενότητας, στην αίσθηση του «ελλείμματος» γνώσεων ορθογραφίας και λεξιλογικού αποθέματος. Οι ενήλικες Ρομά, συμμετέχοντες στο τμήμα γραμματισμού, διακρίνονταν από χαμηλή αυτοεκτίμηση, καθώς είχαν αφομοιώσει ως μειονέκτημα τη διαφορετικότητα της γλωσσικής και πολιτισμικής τους ταυτότητας, που συνιστά μια στερεοτυπική αρνητική ερμηνεία των μη Ρομά για τη σχέση των Ρομά με την εκπαίδευση και τη σχολική τους επιτυχία.

Συνέδεαν ακόμη τη φοίτησή τους στο τμήμα γραμματισμού με την ενίσχυση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου και την κάλυψη του «ελλείμματος», παραγωνρίζοντας ωστόσο τη σημασία των οικείων προαποκτημένων γνώσεων, εμπειριών και ικανοτήτων.

Η σύνδεση της γραφής με τη δυνατότητα απολεσματικής επικοινωνίας σε διαφορετικά περιβάλλοντα διεύρυνε τις εκπαιδευτικές διαδικασίες πέρα από την τυπική άσκηση στους μηχανισμούς χρήσης του συστήματος της γραφής. Αφενός προκρίθηκε ως σημαντική η ανάγκη για την αξιοποίηση όχι μόνο γλωσσικών αλλά και αυθεντικών κειμένων, στα οποία αξιοποιούνταν και συνδυάζονταν διαφορετικοί σημειωτικοί τρόποι όπως εικόνες, ήχοι, σχέδια, χάρτες, σύμβολα (Kress & Leeuwen, 2001). Αφετέρου ενθαρρύνθηκε κάθε φορά η κατανόηση από τους εκπαιδευόμενους της περίπτωσης και η προσαρμογή σε αυτή του κατάλληλου τρόπου χρήσης της γλώσσας.

Επιπρόσθετα, η μετατόπιση του ενδιαφέροντος στην αποτελεσματική, λειτουργική χρήση της γλώσσας ανέδειξε τη σημασία των προηγούμενων εμπειριών και γνώσεων των εκπαιδευόμενων. Η αξιοποίησή τους στη μαθησιακή διαδικασία αποτέλεσε τη βάση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής στην ομάδα γραμματισμού ενηλίκων. Η «προηγούμενη γνώση του κόσμου» βοήθησε στην ανάγνωση και στην ερμηνεία κατά τη συγγραφή των κειμένων (Freire & Macedo, 1987). Συνέβαλε στη διαμόρφωση μίας περισσότερο «τοποθετημένης» και υποστηρικτικής πρακτικής, στην προσωπική ταυτότητα των εκπαιδευόμενων, ενθαρρύνοντάς τους «να επενδύσουν» προσωπικά στη μαθησιακή διαδικασία (identity investment) (Darvin & Norton, 2015, σ. 46). Επιπρόσθετα, ο ρόλος τους έγινε πιο ουσιαστικός, καθώς συμμετείχαν με μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση ως «δημιουργοί της γνώσης» (Cope & Kalantzis, 2013, σ. 107).

Ο στοχασμός των εκπαιδευόμενων σε εμπειρίες είτε των ίδιων είτε άλλων εκπαιδευόμενων, που μεταφέρθηκαν και βιώθηκαν έμμεσα κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, αποτέλεσε κύριο μέσο για την παραγωγή νέων ιδεών.¹ Οι εμπειρίες δεν περιοριστήκαν στην αποδοχή εξωτερικών ερεθισμάτων, στην υποκειμενική επίγνωση μίας κατάστασης, αλλά συνυφάνθηκαν με την ατομική βιογραφία των εκπαιδευόμενων (Κόκκος, 2005, σ. 69), την ατομική μάθηση του παρελθόντος (Jarvis, 2004, σ.112). Οι διαφορετικοί τρόποι διαχείρισης των καταστάσεων που προτάθηκαν από τους εκπαιδευόμενους ήταν δηλωτικοί των αντιλήψεων και στάσεων τους αλλά και των διαφορετικών διαστάσεων της ατομικής τους ταυτότητας. Η εσωτερική ενότητα με τον εαυτό ενισχύθηκε, ενώ ταυτόχρονα αναδείχθηκε η μοναδικότητα της ταυτότητάς τους ως αποτέλεσμα διαρκούς διαμόρφωσής της τόσο μέσω διαφορετικών αλληλεπιδράσεων στα πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα καταγωγής τους όσο και στις ατομικές διαδρομές της ζωής τους.

Η διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου περιελάμβανε τρία κύρια στάδια το προσυγγραφικό, το συγγραφικό και το μετασυγγραφικό. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο προσυγγραφικό στάδιο, στο οποίο κυρίως προάγεται ως διαδικασία η δημιουργική γραφή (Timbal-Duclaux, 1996 · Γρόσδος, 2015). (Σχήμα 1).

Ειδικότερα, κατά το *προσυγγραφικό* στάδιο δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην παροχή διαφορετικών ερεθισμάτων που θα κινητοποιούσαν τον αρχικό προβληματισμό αλλά και τον διάλογο μεταξύ των εκπαιδευόμενων. Οι φωτογραφίες, οι εικόνες έργων ζωγραφικής, το οπτικοακουστικό υλικό (μουσική, τραγούδια, αποσπάσματα ταινιών), τα οικογενειακά κειμήλια και τα χρηστικά αντικείμενα που επιλέχθηκαν συχνά με πρωτοβουλία των ίδιων, ενέπνευσαν και ενίσχυσαν τη μεταφορά και την «εμβύθισή» τους σε διαφορετικές περιστάσεις. Αποτέλεσαν ακόμη «παραγωγικά θέματα» προς

συζήτηση κινητοποιώντας τους εκπαιδευόμενους να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους (Freire, 1977). Η προφορικότητα της διαδικασίας σε αυτό το στάδιο ευνόησε την παραγωγή νέων ιδεών.

Οι τεχνικές που αξιοποιήθηκαν ενεργοποίησαν το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων για τη μαθησιακή διαδικασία. Τους ενέπλεξαν ενεργά στη λήψη αποφάσεων ενισχύοντας επιπλέον τη δημιουργική τους διάθεση (Kuan, 2012). Επιπρόσθετα, ενθάρρυναν την υπέρβαση των αρχικών ερεθισμάτων και την ανάδειξη εναλλακτικών, διαφορετικών οπτικών (δευτερογενής δημιουργικότητα). Ειδικότερα αξιοποιήθηκαν τεχνικές παραγωγής ιδεών όπως: οι εικόνες (μεμονωμένες ή περισσότερες κατά διαδοχική σειρά), οι ερωτήσεις (για την περιγραφή προσώπων, αντικειμένων και καταστάσεων), η δημιουργική απομίμηση (η ανάδειξη και επανάληψη ενός συγκεκριμένου μοτίβου), ο καταγιγισμός ιδεών, η ομαδική δημιουργική σύνθεση (η συγγραφή επιμέρους τμημάτων της ίδιας ιστορίας), η ανατροπή του μοτίβου (η αλλαγή της πλοκής), η τεχνική της αφετηρίας των λέξεων (η παραγωγή κειμένου με ερέθισμα δύο λέξεις αντίθετες σημασιολογικά), η τεχνική των γραπτών οδηγιών (η παραγωγή κειμένου ακολουθώντας περιοριστικές εντολές για το περιγραφόμενο περιεχόμενο (π.χ. ενός αντικειμένου), η ελεύθερη-συνειρμική γραφή (καταγραφή ό,τι περνά από τον νου), η τεχνική του άμεσου γεγονότος (αναφορά σε αληθινό περιστατικό-ένα τροχαίο ατύχημα στην περιοχή τους), η τεχνική της προσομοίωσης (η συμμετοχή σε μία τεχνητή δράση αναπαράστασης).¹¹ Αντίστοιχα οι δραστηριότητες ενθάρρυναν την αποκλίνουσα σκέψη. Δεν προϋπέθεταν την ανάκληση συγκεκριμένης, «σχολειοποιημένης» γνώσης αλλά πρωτίστως τις δικές τους βιωμένες εμπειρίες. Επιπρόσθετα, συνέβαλαν στην ανάδειξη χαρακτηριστικών και ικανοτήτων που συχνά δεν έχουν βαρύνουσα σημασία στην τυπική εκπαιδευτική διαδικασία, όπως η φαντασία, η διαισθητική σκέψη, η επινοητικότητα, η πρωτοτυπία, η ευελιξία (Πίνακας 1).

Σχήμα 1: Τα στάδια της δημιουργικής γραφής



Στο *συγγραφικό στάδιο* οι εκπαιδευόμενοι εξέφρασαν μέσω των κειμένων τους, ως αφηγητές ή με τη φωνή των ηρώων τους, αθέατες πτυχές της προσωπικότητάς τους, τον τρόπο σκέψης τους για διαφορετικά θέματα, τις στάσεις και τα συναισθήματά τους καθώς επίσης και ανεκπλήρωτες επιθυμίες τους. Με διάθεση κριτικού στοχασμού αποτύπωσαν τις απόψεις τους για ζητήματα όπως οι σχέσεις και τα πρότυπα φύλου στην οικογένεια, η οικονομική κρίση και η ανεργία, οι συνθήκες διαβίωσης στην κοινότητά τους, τα έθιμα και οι παραδόσεις. Η φαντασία αποτέλεσε το εφελτήριο, ώστε με μεγαλύτερο θάρρος αποκλίνοντας συχνά από τα πρότυπα της καταγωγής ή του φύλου τους να δηλώσουν τις δικές τους επιθυμητές, «φανταστικές ταυτότητες» (Norton, 2013).

Κάθε δραστηριότητα δημιουργικής γραφής ήταν συγχρόνως ένα μέσο αναστοχασμού κι ενδυνάμωσης της ταυτότητάς τους. Η δυνατότητα αυτοέκφρασης αποτέλεσε ισχυρό εσωτερικό κίνητρο, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να επιχειρήσουν να γράψουν. Για την ενίσχυση της δημιουργικότητας η πρόκληση της εσωτερικών κινήτρων αποδεικνύεται περισσότερο ουσιαστική (Hennessey, 2000, σ.324).

Μέρος της έκφρασης και ενδυνάμωσης της ταυτότητάς τους αποτέλεσε και η χρήση της μητρικής τους γλώσσας, ειδικότερα λέξεων, φράσεων και εννοιών στα κείμενά τους. Η συνύπαρξη της μητρικής με την κυρίαρχη ελληνική γλώσσα στα δημιουργούμενα κείμενα διευκόλυνε τη μετάβαση από τον προφορικό στον γραπτό λόγο και διάνοιξε νέες επικοινωνικές οδούς. Οι γραπτές τους αποτυπώσεις αποτέλεσαν ένα πρώτο είδος δράσης που ενθάρρυνε εναλλακτικές ερμηνείες της κοινωνικής πραγματικότητας αλλά και προτάσεις δημιουργικής αναδιαμόρφωσής της (Kolb, 1984:38 · Κόκκος, 2005).

Η βελτίωση των κειμένων πραγματοποιούνταν σε αλληπίδραση με τα μέλη της ομάδας των εκπαιδευομένων ακολουθώντας την παιδαγωγική αξιοποίηση του λάθους, την αυτοδιόρθωση, τη διαμόρφωση και αναγωγή σε γενικές κατηγορίες στο πλαίσιο της μεταγνωστικής επίγνωσης. Οι προετινόμενες αλλαγές αφορούσαν κυρίως στην επικοινωνιακή καταλληλότητα των κειμένων και λιγότερο στη διόρθωση ορθογραφικών και συντακτικών λαθών. Μάλιστα κατά την εφαρμογή ορισμένων τεχνικών παραγωγής ιδεών, όπως στην ελεύθερη γραφή και στην αφετηρία των λέξεων αναγραμματισμοί και συντακτικές αποκλίσεις θεωρήθηκαν θεμιτοί στο πλαίσιο της ανατροπής της νόρμας, της ενίσχυσης της φαντασίας και της δημιουργικότητας.

Πίνακας 1. Δραστηριότητες και τεχνικές δημιουργικής γραφής

	Δραστηριότητες δημιουργικής γραφής	Τεχνικές παραγωγής ιδεών
α.	Δημιουργία αυτοβιογραφικής γραμμής	Τεχνική των ερωτήσεων
β.	Αναδιήγηση μίας ιστορίας με διαφορετικό τέλος/λύση	Τεχνική της ανατροπής μοτίβου
γ.	Σύνθεση μίας ιστορίας με αφορμή ένα αντικείμενο που βρήκαν τυχαία στο δρόμο	Τεχνική ιδεοθύελλας και Τεχνική των γραπτών οδηγιών
δ.	Αφήγηση της ιστορίας ενός οικογενειακού κειμηλίου	Τεχνική εννοιολογικού χάρτη
ε.	Ομαδική σύνθεση ιστορίας με βάση εικόνες της καθημερινής τους ζωής	Τεχνική των εικόνων
στ.	Μετεγγραφή ενός τραγουδιού σε ιστορία	Τεχνική δημιουργικής απομίμησης και τεχνική της αφετηρίας των λέξεων
ζ.	Χάρτης ταξιδιωτικών εμπειριών και συναισθημάτων	Τεχνική ομαδικής δημιουργικής σύνθεσης
η.	Δημιουργία διαφημιστικής αφίσας του δικού τους γραφείου ταξιδιών	Τεχνική προσομοίωσης
θ.	Αφήγηση ιστορίας από άλλη οπτική, με διαφορετικό ως προς το φύλο αφηγητή	Τεχνικής τροποποίησης μοτίβου
ι.	Κατάλογος φαγητών σε ένα δικό τους εστιατόριο	Τεχνική ελεύθερης γραφής
ια.	Οδηγίες για την ασφαλή οδήγηση σε νεότερους	Τεχνική άμεσου γεγονότος
ιβ.	Δημιουργία διαλόγων με αφορμή τα πρόσωπα ενός έργου ζωγραφικής	Τεχνική εικόνων

Στο μετασυγγραφικό στάδιο πραγματοποιούνταν η παρουσίαση των δημιουργικών κειμένων στην ομάδα των εκπαιδευομένων. Τα δημιουργικά κείμενα χαρακτηρίζονταν από έκφραση συναισθημάτων, διαλόγους, συνύπαρξη πραγματικών και φανταστικών προσώπων, χιούμορ, βιωμένες αλλά και μη ρεαλιστικές καταστάσεις, άλματα στον χρόνο, με τον οποίο αρχικά οι εκπαιδευόμενοι δεν είχαν μεγάλη εξοικείωση. Ανατροφοδοτικά, τα δημιουργικά κείμενα συχνά αποτελούσαν ερεθίσματα διαλόγου μεταξύ των εκπαιδευομένων και συλλογικού κριτικού στοχασμού. Αναδεικνύονταν εναλλακτικές ερμηνείες ως συνάρτηση της πολλαπλότητας της ταυτότητάς τους. Ωστόσο η διαπίστωση των αποκλίσεων και των διαφορών δεν ήταν επιβεβαιωτική και στατική, αλλά υποκινούσε την αναζήτηση των αιτιών τους και την ανάδειξη των παραγόντων που λειτουργούν ανασταλτικά στην επίτευξη των προσωπικών στόχων και στην αλλαγή, ατομική και κοινωνική. Επιπρόσθετα, αναγνωριζόταν συχνά ως σημαντικός φορέας μετασχηματισμού η τυπική εκπαίδευση που θα εστιάζει στις ανάγκες τους.

Απόσπασμα διαλόγου με αφορμή την παρουσίαση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας «Αφίσα ταξιδιωτικού γραφείου»: [...]

Εκπαιδευόμενος : Εμείς μόνο στα όνειρά μας πάμε ταξίδια στο εξωτερικό. Έχουμε κάνει ταξίδια στην Ελλάδα.

Εκπαιδευόμενη Α: Εμείς οι γυναίκες ούτε στην Ελλάδα δεν ταξιδεύουμε. Μεγαλώνουμε τα παιδιά, τα χρόνια περνάνε και δεν κάνουμε τίποτα για τον εαυτό μας.

Εκπαιδευόμενος: Δεν γίνεται κι αλλιώς.

Εκπαιδευόμενη Β: Γίνεται! Ο κόσμος αλλάζει. Εμείς δεν θα μένουμε πίσω. Τα παιδιά μας πρέπει να ζήσουν καλύτερα. Το σχολείο θα τα βοηθήσει.

4. Δημιουργική γραφή και «νέα μάθηση»

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο λειτουργίας του τμήματος γραμματισμού ενηλίκων Ρομά επέτρεψαν την υπέρβαση των δυσκολιών της γραπτής έκφρασης και ενθάρρυναν τους συμμετέχοντες στην παραγωγή νέων ιδεών και τη γραπτή αποτύπωσή τους. Συνέβαλαν στη διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού, εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευομένων, προβάλλει και αξιοποιεί τις βιωμένες εμπειρίες τους και εμπλουτίζεται από τις επιμέρους συμβολικές διαφορές τους. Επρόκειτο για μία νέα κοινότητα μάθησης στην οποία οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονταν ότι ανήκουν, εμπιστεύονται και μπορούν να επενδύσουν στην ατομική τους ανάπτυξη. Οι πολυτροπικές στρατηγικές που εφαρμόστηκαν ενίσχυσαν τη διαλεκτικότητα και τη διαδραστικότητα της μαθησιακής διαδικασίας, την ελεύθερη έκφραση των συμμετεχόντων αλλά και τον αναστοχασμό τους κινητοποιώντας την ευαισθητοποίησή τους για αλλαγή, προσωπική και κοινωνική, όπως αναδείχθηκε στις δημιουργικές γραπτές αποτυπώσεις των ιδεών τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γρόσδος, Σ. (2013). *Λογοτεχνία, εικόνα και κινηματογράφος στην Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευση. Η συμβολή τους στην ανάπτυξη του πολυτροπικού γραμματισμού*. Διδακτορική Διατριβή. Α.Π.Θ.
- Γρόσδος, Σ. (2015). 9+1 Μαθήματα Δημιουργικής Γραφής. Μάθημα Πρώτο: Τι είναι και τι δεν είναι Δημιουργική Γραφή. *Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού*, 90, 72-85.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Θεωρία και Πράξη*. (μτφρ.Μανιάτη Α.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση* (μτφρ. Γ. Χρηστίδης). Αθήνα: Κριτική.
- Καρακίτσιος, Α. (2012). Δημιουργική γραφή: μία άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής; *Κείμενα*, 15 Τελευταία ανάκτηση 2/5/2017 <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/02-karakitsios.pdf>
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Lee, V. & Webberley, R. & Litt, L. (1987). *Νοημοσύνη και δημιουργικότητα*, (μτφρ. Γ. Μπαρουξής). Αθήνα: Κουτσομπός.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (2004), *Δημιουργική Σκέψη στο Σχολείο και στην Οικογένεια*, Αθήνα.
- Σιούτας, Ν. Κουτατέλη, Ε. Ζημιανίτης, Κ., Παναγοπούλου Ε. (2008). *Δημιουργική Σκέψη-Παραγωγή Καινοτόμων και Πρωτότυπων Ιδεών*. *Επιστ. Υπεύθ.:* Παρασκευόπουλος Ι., Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Σουλιώτης, Μ. (1995). *Αλφαβητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Δεδούσης.
- Σουμπενιώτης, Δ. & Γεωργακόπουλος, Ν. (2003). *Οι Τσιγγάνοι του Νομού Λάρισας- Προκαταρκτική Μελέτη για τη Βελτίωση των Όρων Διαβίωσης. Τεύχος II: Οι Τσιγγάνοι της Συνοικίας «Νέα Σμύρνη» Λάρισας*. Τεύχος II, Αναπτυξιακή Εταιρεία Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης Λάρισας.
- Timbal-Duclaux, L. (1996). *Το δημιουργικό γράψιμο*. Αθήνα: Πατάκη.

Ξενόγλωσση

- Batey, M., & Furnham, A. (2006). Creativity, intelligence, and personality: A critical review of the scattered literature. *Genetic, Social & General Psychology Monographs*, 132(4), 355-429.
- Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2009) Do we all have multicreative potential? *ZDM: The International Journal of Mathematics Education*, 41, 39-44.
- Bruner, J. (1962), *On Knowing: Essays for the left hand*. Cambridge, MA: Harvard Press.
- Carter, R. (2004). *Language and creativity: The art of common talk*. London. New York: Routledge.
- Davis, G. (1992). *Creativity is for ever*. Kendall-Hant.
- Darvin, A. & Norton, B. (2015). Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36–56.
- Dineen, R., Samuel, E., & Livesey, K. (2005). The promotion of creativity in learners: Theory and practice. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 4 (3), 155-172.
- Freire, P & D. – Macedo, M. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. Νέα Υόρκη: Bergin & Garvey.
- Hennessey, B. A. (2003). The social psychology of creativity. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47 (3), 253-227.
- Kozbelt, A., Beghetto, R. A. & Runco, M. A. (2006). Theories of Creativity. In Kaufman, J. & Sternberg, R. (eds.). *The International Handbook of Creativity*. Cambridge University Press.
- Kress, G. & Leeuwen, T, Van (2001). *Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Kuan Chen Tsai (2012). The Value of Teaching Creativity in Adult Education, *International Journal of Higher Education*, 1,(2), 84-91.
- Mumford, M. D. (2000). Managing creative people: Strategies and tactics for innovation. *Human Resource Management Review*, 10 (3), 313-351.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Piaget, J. (1960), *The child's concept of the word*, New Jersey: Helix Books, Rowan and Allend (1983 ed.).
- Maybin, J & Swann, J. (2007). “Language Creativity in everyday contexts”. *Applied Linguistics*, 28 (4), 491-496.
- Sriraman, B. (2009) The characteristics of mathematical creativity. *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, 41, 13–27.
- Warner, S. A., & Myers, K. L. (2009). The creative classroom: The role of space and place toward facilitating creativity. *Technology Teacher*, 69 (4), 28-34.

Ya-Hui, S. (2009). Idea creation: The need to develop creativity in lifelong learning practices. *International Journal of Lifelong Education*, 28(6), 705-717.

Zimmerman, E. (2009). Reconceptualizing the role of creativity in art education theory and practice. *Studies in Art Education*, 50(4), 382-399.

Ο μετασχηματιστικός διάλογος ως καλή πρακτική διερεύνησης
των χαρακτηριστικών των πληθυσμών-στόχων της εκπαίδευσης
ενηλίκων: Η περίπτωση των προσφύγων

Γιώτη Λαμπρίνα, Καθηγήτρια-Σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

lgioti@ppp.uoa.gr

Γιαννακοπούλου Ελένη, Καθηγήτρια-Σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό
Πανεπιστήμιο

egian8@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία αυτή παρουσιάζει το εγχείρημα της αξιοποίησης του μετασχηματιστικού διαλόγου μέσα από μία ποικιλία ηχητικών και οπτικών ντοκουμέντων και εκπαιδευτικών τεχνικών στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου «Επιστήμες της Αγωγής» για τη διερεύνηση και κατανόηση των χαρακτηριστικών και των εκπαιδευτικών αναγκών των προσφυγικών πληθυσμών. Στην παρούσα συγκυρία, αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτές ενηλίκων να αναζητήσουν έναν τρόπο προσέγγισης των εκτοπισμένων, και ευάλωτων αυτών πληθυσμών που θα υπερβαίνει τις συμπληγάδες του υποκειμενισμού και του αντικειμενισμού της βιωματικής εμπειρίας. Έναν τρόπο που θα αναγνωρίζει και θα κατανοεί τον διαφορετικό και «ανοίκειο» άλλο, ως έναν άλλο που είναι συνεκτικός και ορθολογικός εντός της δικής του/της κοινότητας σημασιών, όπως διαμορφώθηκαν από τις ηθικές, πολιτιστικές και ιδεολογικές παραδόσεις και τρόπους ύπαρξης στον κόσμο. Ο μετασχηματιστικός διάλογος, ως μία συνεργατική δράση, αφήνει «χώρο» για πολλαπλές ορθολογικότητες και παραδόσεις, καθώς τα νοήματα συν-οικοδομούνται διευκολύνοντας την εδραίωση συντονισμένων κοινωνικών δράσεων στο πλαίσιο των οποίων η διαφορετικότητα και η ποικιλομορφία είναι αποδεκτές ή ακόμη και σεβαστές.

Λέξεις-Κλειδιά: μετασχηματιστικός διάλογος, συνεργατικός διάλογος, εκπαίδευση ενηλίκων, εκπαιδευτικές ανάγκες, πρόσφυγες

Abstract

Key-Words:

Εισαγωγή

Η άφιξη εκατοντάδων χιλιάδων προσφύγων στην Ευρώπη, τόσο σε τοπικό όσο και σε περιφερειακό επίπεδο, έχει προκαλέσει την αποκαλούμενη «κρίση του προσφυγικού»

για την οποία φορείς και άτομα συνεισφέρουν με πολλούς και ποικίλους τρόπους (Giannakorouliou, 2016). Στην αντιμετώπιση αυτής της προσφυγικής κρίσης, η εκπαίδευση και ειδικότερα η εκπαίδευση ενηλίκων και όσοι εμπλέκονται με αυτήν σε όλη την Ευρώπη, αλλά και στη χώρα μας, δεν έμειναν αμέτοχες. Στην προσπάθεια αυτή συνέβαλαν σχεδιάζοντας και οργανώνοντας μαθήματα γλώσσας, δραστηριότητες πληροφόρησης για τις δυνατότητες και τα δικαιώματά τους, τρόπους συμφιλίωσης με τους αυτόχθονες. Ανέλαβαν, επίσης, πρωτοβουλίες ενημέρωσης των ντόπιων πληθυσμών για το ποιοι είναι, από πού έρχονται, τι τρώνε, από πού έφυγαν, τι σημαίνει για την τοπική κοινωνία να τους καλωσορίσουν, τονίζοντας την ανάγκη αλληλεγγύης και σεβασμού με δράσεις που θα απαλλάξουν τους γηγενείς από το φόβο και το άγχος για τους ανθρώπους αυτούς. Παράλληλα, τα νέα αυτά δεδομένα εύλογα θέτουν το ερώτημα για την ετοιμότητα των εκπαιδευτών ενηλίκων, μεταξύ άλλων, να διερευνήσουν, να προσεγγίσουν, να νοηματοδοτήσουν και να κατανοήσουν τα χαρακτηριστικά, τα ενδιαφέροντά τους, τις ανάγκες τους. Το γεγονός αυτό αποτελεί *sine qua non* συνθήκη για την ουσιαστική ανταπόκριση τους στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που απευθύνονται σε προσφυγικούς πληθυσμούς.

Προκειμένου να διερευνήσει ένας/μία εκπαιδευτής/τρια τις ανάγκες και το προφίλ μίας ομάδας εκπαιδευομένων θα πρέπει καταρχήν να διαπιστωθεί τις είδους παραδοχές έχει για τον πληθυσμό τον οποίο πρόκειται να εκπαιδεύσει. Με αφορμή εργασία που δόθηκε για εκπόνηση στους/ις φοιτητές/τριες της θεματικής ενότητας «Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων» του ΠΜΣ Επιστήμες της Αγωγής στο ΕΑΠ σχεδιάσαμε, αναπτύξαμε και υλοποιήσαμε μία πρακτική που θεμελιώθηκε στην αξιοποίηση της θεωρητικής σύλληψης του διαλόγου ως μίας μετασχηματιστικής, συνεργατικής δράσης για την συν-νοηματοδότηση των χαρακτηριστικών των προσφυγικών πληθυσμών.

Ο διάλογος ως μία συνεργατική δράση

Ο διάλογος, ως μία συνεργατική δράση, κατά την οποία το νόημα δεν βρίσκεται στην κατοχή του ατόμου ή της κοινωνικής ομάδας, αλλά στη διαδικασία ανταλλαγής και συν-οικοδόμησης νοημάτων μέσω των κοινών ή των συντονισμένων δράσεων των συμμετεχόντων, εξαρτάται από τη λειτουργία του μέσα σε ένα σχεσιακό πλέγμα, που διαμορφώνεται από τη δι-υποκειμενική σύνδεση ή συγχρονία (Gergen, 2009). Είναι γεγονός ότι οι ιδιωτικές πράξεις προέρχονται από ιδιωτικά νοήματα, ωστόσο, οι εκφράσεις και τα λεγόμενα είναι ουσιαστικά δράσεις που επιτελούνται με κοινωνικές συνέπειες. Η έμφαση, επομένως, στη διαλογική διαδικασία δεν δίνεται στην υποκειμενικότητα, αλλά στο δημόσιο συντονισμό του λόγου (ό.π.), καθώς το μήνυμα που αναζητείται και βρίσκεται σε κάθε διάλογο είναι μοναδικό, για αμφότερους παραλήπτη και αποστολέα, στο βαθμό που βασίζεται πάνω στις προσωπικές τους κατανοήσεις για τον κόσμο, όπως αυτές επηρεάζονται από το κοινωνικοπολιτισμικό τους υπόβαθρο (Bahtin στο Baxter 2006). Αυτή η προσέγγιση του διαλόγου, ως συλλογικό επίτευγμα, τοποθετεί στο επίκεντρο την ίδια τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης. Τοποθετεί τη δράση στο *μεταξύ* μετατοπίζοντας την από το δρων υποκείμενο, ως πηγής νοήματος, στην αναγνώριση του χαρακτήρα του νοήματος ως αποτέλεσμα της κοινής οικοδόμησης (Mcnamee, 2007; Gergen, Mcnamee & Barrett, 2001).

Η κοινωνικά κατασκευασμένη φύση των σημασιών και εσχάτως της πραγματικότητας αποτελεί προϊόν ιστορικών διαδικασιών, εντός των οποίων, ιστορίες

λέγονται και ξαναλέγονται θεμελιώνοντας μέσα από τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις του ενός με τον άλλον ηθικές, πολιτιστικές και ιδεολογικές παραδόσεις και τρόπους ύπαρξης στον κόσμο (Pearce and Littlejohn 1997 στο McNamee, 2007, p. 3; Bourdieu, 1991). Η διαμόρφωση αυτών των παραδόσεων και τρόπων ύπαρξης εναπόκειται στην ενδεχόμενη ποιότητα της επικοινωνίας δημιουργώντας έτσι ευκαιρίες να επεξεργαστούμε τις συγκρούσεις, τις διχόνοιες και τις διαφορές και να υπερβούμε -προσωρινά- την ασυμμετρία και τις στενωπούς της «ορθότητας» των δράσεων και των κοσμοθεωρήσεων κάθε προσώπου ή ομάδας, και επιπλέον να αναλογιστούμε ποιες συνθήκες μπορούν να παράγουν πιο ανθρώπινους τρόπους αντιμετώπισης τους δημιουργώντας ευκαιρίες για το είδος της αποκριτικότητας που ο διάλογος μπορεί να προσφέρει (Baxter & Norwood, 2015; Healy, 2011, p. 161-2; McNamee, 2007).

Σε κάθε διάλογο η αναζήτηση του μηνύματος καθορίζεται από τη νοηματοδότηση του, η οποία επηρεάζεται από την κοινωνικοπολιτισμική παράδοση και πλαίσιο μεταφέροντας τα ίχνη των προσωπικών ιστοριών, πεποιθήσεων και αξιών που διαμορφώθηκαν μέσα από αυτές τις σχέσεις, όσο και από τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες διαμόρφωσής τους (McNamee, 2007, p.7; Bourdieu, 1991). Κατά το διάλογο, τα υποκείμενα εκτίθενται σε αβεβαιότητα, μερικότητα και πολλαπλότητα, καθότι ο διάλογος αποτελεί μία δραστηριότητα ρευστή, στιγμιαία, που αναπτύσσεται μέσα σ' ένα καθορισμένο πλαίσιο και που μπορεί να διαφοροποιείται έως και εντελώς από τον τρόπο που έχουμε μάθει να συμμετέχουμε σε μία διαδικασία αιτιολογημένης επιχειρηματολογίας και πειθούς, η οποία θεμελιώνεται σε μία συγκεκριμένη παράδοση (Gergen, 2009; McNamee, 2007, p.9). Ενδέχεται, επομένως, άτομα από διαφορετικές παραδόσεις και έθνη-«habitus» να βιώσουν μία διαλογική συζήτηση ως απογοητευτική και αναποτελεσματική. Επιπλέον, με βάση τη θεωρία της σχεσιακής διαλεκτικής-σε έναν διάλογο, η εστίαση μεταφέρεται από το ομιλούν υποκείμενο στο λόγο καθεαυτό, ενώ «...η νοηματοδότηση συνιστά μία ρευστή και πολεμική διαδικασία, κατά την οποία διαφορετικοί και συχνά ανταγωνιστικοί λόγοι ή κοσμοθεωρήσεις αντιμάχονται για την κυριαρχία τους. Ορισμένες φορές από αυτή τη διαμάχη αναδύονται και δομούνται νέες μετασχηματιστικές σημασίες» (Baxter and Norwood, 2015, p.1). Σε αυτή ακριβώς την αξιοποίηση του μετασχηματιστικού διαλόγου ως πρακτικής, η οποία δυνητικά επιτυγχάνει «να θολώνει τα όρια των μεταξύ, σε άλλη περίπτωση, απομονωμένων και αποξενωμένων ομάδων ανθρώπων» δίνεται η ευκαιρία της συν-νοηματοδότησης (Gergen, 2008).

Η δυνατότητα να γίνεται αντιληπτή η διαφορά με νέους τρόπους, προϋποθέτει να λαμβάνει κανείς υπόψη, όπως πρώτος επεσήμανε ο Bahtin (στο Baxter, 2006, p.102), το υπόβαθρο ενός υποκειμένου όταν διερευνά την κατανόησή του σχετικά με οποιοδήποτε κείμενο καθώς, η διαλογική προοπτική που τεκμηριώνει αυτή τη διαφορά (όλων των ειδών) είναι θεμελιακή στην ανθρώπινη εμπειρία. Η υπέρβαση των διχοτομιών τύπου καλό/κακό, ορθό/λάθος διευκολύνουν την εδραίωση συντονισμένων κοινωνικών δράσεων στο πλαίσιο των οποίων η διαφορετικότητα και η ποικιλομορφία είναι αποδεκτές ή ακόμη και σεβαστές, ενώ ο διάλογος θεμελιώνει τη λειτουργία του στη συνεργατική δράση (Baxter, 2006; McNamee, 2007). Μία τέτοια υπέρβαση αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες, καθώς η δόμηση των ταυτοτήτων με τον τρόπο που έχει βιωθεί ιστορικά τουλάχιστον στην μοντέρνα εποχή θεμελιώνεται στην ομοιότητα και συχνά η διαφορετικότητα θεωρείται απειλητική. Όπως χαρακτηριστικά περιγράφεται από τον Bourdieu, (1991, p.4), αυτή η εξιδανικευμένη φαντασίωση περί μίας ομοιογενούς γλωσσικής ή ομιλούσας κοινότητας που θρέφει την ψευδαίσθηση μίας κοινής γλώσσας, συνιστά σημαντικό

εμπόδιο στη διυποκειμενική διαλογική επικοινωνία που συν-νοηματοδοτεί μέσα από τη διαφορετικότητα. Συνεπώς, ακόμη και αν νοητικά και συναισθηματικά προσλαμβάνει κανείς τη δυναμική αξιοποίηση και τον πλούτο που μπορεί να συνεισφέρει η ποικιλία και η συμπληρωματικότητα σε μία σύγχρονη κοινωνία, οι παραδοχές, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις ενδέχεται να τη δυσκολεύουν ή ακόμη και να την αντιμάχονται.

Ο διάλογος στην εκπαιδευτική διαδικασία πολλές φορές υιοθετείται ως ένα ιδανικό μέσο για τον μετασχηματισμό των κοινωνικών κόσμων ή/και υποκειμένων και ομάδων και γίνεται αντιληπτός ως μία συζήτηση/επικοινωνία που δημιουργεί συγκλίσεις στις οπτικές θεμελιώνοντας την αμοιβαιότητα μέσω της ενημερότητας για τους άλλους, οι οποίοι αντιμετωπίζονται ως ισότιμοι συνομιλητές, καθώς αγνοούνται ζητήματα που σχετίζονται με τις σχέσεις εξουσίας ή τις ετερογενείς και συχνά αντιφατικές ή συγκρουόμενες πολιτισμικές παραδόσεις, κοσμοθεωρήσεις και τρόπους ζωής μεταξύ τους (Gergen, 2009; Baxter & Norwood, 2015). Η πρόκληση για τους εκπαιδευτές ενηλίκων έγκειται στο να αναζητήσουν όπως χαρακτηριστικά υπογραμμίζει και η Mcnamee, (2007, p.7) «...έναν τρόπο προσέγγισης του άλλου, ως άλλου που είναι συνεκτικός και ορθολογικός εντός της δικής του/της κοινότητας σημασιών ανεξαρτήτων από την ποικιλομορφία του/της». Μέσα από αυτή την προοπτική ο διάλογος ως συνεργατική δράση συνιστά έναν μετασχηματιστικό διάλογο που αφήνει «χώρο» για πολλαπλές ορθολογικότητες ως αντιτιθέμενες στη ρητορική της πειθούς, όπου η διασφάλιση της ορθότητας της δική μας ηθικής είναι η μόνη μας μέριμνα (Mcnamee, 2007, p. 10).

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων στο βαθμό που εκπροσωπεί ένα θεσμό, περιβάλλεται από μία αυθεντία, προκειμένου να επιτελέσει τη δράση την οποία τα λεγόμενά του ισχυρίζονται (Bourdieu 1991, p. 8-9). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο ένας διάλογος-συνάντηση με μία ομάδα εκπαιδευομένων, όχι απλά κοινωνικά ευάλωτη, αλλά και χωρικά εκτοπισμένη, όπως οι πρόσφυγες, ελλοχεύει ο κίνδυνος του υποκειμενισμού, δηλαδή να προϋποθέσει κανείς μία μορφή άμεσης κατανόησης της βιωμένης εμπειρίας του άλλου και να υποθέσει ότι αυτή η κατανόηση είναι ίσως η καταλληλότερη μορφή γνώσης του κοινωνικού τους κόσμου (ό.π.). Εξίσου προβληματικός είναι από την άλλη πλευρά και ο αντικειμενισμός, ο οποίος αποστασιοποιείται από την άμεση και βιωμένη εμπειρία επιδιώκοντας να αποσαφηνίσει τις βασικές δομές και αρχές από τις οποίες η αρχική εμπειρία αντλεί και την οποία δεν μπορεί, ωστόσο, να προσπελάσει.

Οι πρόσφυγες αυτοί αποτελούν ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα «ανοίκειου» πληθυσμού, που γίνεται αντιληπτός ως ένας «γενικευμένος» κι όχι ως ένας «συγκεκριμένος άλλος», την κατανόηση του οποίου εμποδίζουν μια σειρά μύθων και προκαταλήψεων (Healy, 2011, p. 160). Παράλληλα, η ρητορική των ΜΜΕ η οποία αποτελεί ενδεχομένως και την αποκλειστική πηγή τροφοδότησης και διαμόρφωσης των αντιλήψεων για τον πληθυσμό των προσφύγων χαρακτηρίζεται από μεγάλη αντιφατικότητα, σύγχυση και αδιαφοροποίητη αναπαράσταση στερεοτύπων για τους πληθυσμούς αυτούς και τις ανάγκες τους.

Οι μύθοι, τα στερεότυπα και οι αντιλήψεις αυτές όταν υιοθετούνται άκριτα, χωρίς επεξεργασία, από εκπαιδευτές ενηλίκων ενδέχεται να κατασκευάσουν μια παραπλανητική εικόνα για τα χαρακτηριστικά και την εκπαιδευτική ταυτότητα των πληθυσμών-στόχων θέτοντας επιπρόσθετα εμπόδια στην κατανόηση των αναγκών τους και δυσχεραίνοντας την αποτελεσματική άσκηση του έργου τους. Επομένως, η αναίρεση των μύθων αυτών αποτελεί προτεραιότητα για την εκπαίδευση ενηλίκων

και όρο για τον ορθό σχεδιασμό, την ανάπτυξη κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων και την αποτελεσματική υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Με δεδομένη, μάλιστα, την επείγουσα, αλλά και πρωτοφανή ως προς το είδος της, ζήτηση εκπαιδευτικής υποστήριξης αυτής της πληθυσμιακής ομάδας-στόχου.

Για παράδειγμα, ιδιαίτερες ερωτήσεις, διαβεβαιώσεις, αφηγήσεις αγωνίας και αμφιβολιών αποτελούν προνομιακά μέσα τα οποία μπορούν να δημιουργήσουν για τους συμμετέχοντες έναν διάλογο, έναν κοινό τόπο κατανόησης και κατά επέκταση συν-νοηματοδότησης. Οι διεργασίες αυτές θα επιτρέψουν τη δημιουργία νέων συνθέσεων που θα ανταποκρίνονται στις υπάρχουσες συνθήκες, οι οποίες σε τελευταία ανάλυση, ενδέχεται να δημιουργήσουν, αυτό το οποίο έχει αποκληθεί από τον Gergen, ένα λεξιλόγιο διαλογικών κινήσεων επιτρέποντας την κατασκευή νέων συνθέσεων, με τη σημείωση, ότι το αποτέλεσμα ενός διαλόγου μπορεί να ποικίλει, ανάλογα με τις διαφορετικές οπτικές, και να προσλαμβάνεται ταυτόχρονα θετικά ή αρνητικά από τους συμμετέχοντες (Gergen, 2009, p.16).

Η πρακτική του μετασχηματιστικού διαλόγου στην εκπαίδευση ενηλίκων

Η πρακτική του μετασχηματιστικού διαλόγου, ένα παράδειγμα εφαρμογής του οποίου εκτίθεται στη συνέχεια, αξιοποιεί μία πληθώρα εκπαιδευτικών τεχνικών και μέσων. Στη περίπτωση που παρουσιάζεται εδώ, βασικό στόχο αποτέλεσε η ενίσχυση της ευχέρειας των εκπαιδευομένων εκπαιδευτών να υποκινήσουν προβληματισμούς για τη σημασία της κατανόησης των χαρακτηριστικών των πληθυσμών-στόχων και να καταδείξει τη χρησιμότητα των οπτικών και ηχητικών τεκμηρίων στην αναίρεση πλαστών εικόνων και παραπλανητικών αναπαραστάσεων για την ταυτότητα του συγκεκριμένου πληθυσμού-στόχου, των προσφύγων. Με όχημα, κυρίως, τη μετατροπή μιας πολλαπλότητας δεδομένων σε πηγές ενημέρωσης και αφετηρία σκέψης, και με κριτήριο τη δυνατότητα των οπτικών και ηχητικών τεκμηρίων να λειτουργήσουν ως εναύσματα προβληματισμού και κριτικού αναστοχασμού, συγκεντρώθηκαν, αξιολογήθηκαν και μετά από την κατάλληλη επεξεργασία προσαρμόστηκαν στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής μας παρέμβασης. Τα τεκμήρια αυτά αναφέρονταν στη ζωή, στις ποικίλες ταυτότητες και στις διαδρομές των προσφύγων όλων των ηλικιών που τα τελευταία χρόνια κατέφυγαν στη χώρα μας (όσων επέζησαν) ακολουθώντας τη θαλάσσια διαδρομή των νησιών του Αιγαίου, προερχόμενοι κυρίως από τις χώρες της Μέσης Ανατολής, το Αφγανιστάν το Ιράν και τη Βόρεια Αφρική.

Η πρακτική αυτή σχεδιάστηκε, οργανώθηκε και υλοποιήθηκε σε τρία μέρη.

Α' μέρος:

Αρχικά οι εισηγήτριες παρουσιάζουν τις συναφείς θεωρητικές προσεγγίσεις για την αξιοποίηση των σχετικών με το θέμα οπτικών, ηχητικών τεκμηρίων και κάθε μορφής ενημερωτικού υλικού, τα οποία σε πρωτογενή ή επεξεργασμένη μορφή μπορούν να συνεισφέρουν στη γνωριμία με τον πληθυσμό-στόχο. Η παρουσίαση αυτή θα δώσει στους συμμετέχοντες την ευκαιρία να επαναπροσδιορίσουν εικόνες, εντυπώσεις ή απόψεις και να διακρίνουν μύθους ή στερεότυπα που συνοδεύουν τους πρόσφυγες αξιοποιώντας την αμεσότητα και τις δυνατότητες που παρέχουν τα υλικά αυτά. Επιδιώχθηκε να αναρωτηθούν οι συμμετέχοντες για το ρόλο που διαδραματίζουν συγκεκριμένες πηγές πληροφοριών στη διατύπωση συγκεκριμένων απαντήσεων, στην πρόσληψη και κατανόηση συγκεκριμένων σχέσεων και στην κατασκευή

συγκεκριμένων ταυτοτήτων. Επιπρόσθετα, τους ζητήθηκε να συσχετίσουν τα τεκμήρια, σιωπηρά, με τις αυθόρμητες αναπαραστάσεις που ανασύρθηκαν στους ίδιους/ες κατά την έκθεσή τους σε αυτά και στη συνέχεια να αναρωτηθούν, πώς δημιουργήθηκαν και γιατί, αυτές κι όχι άλλες αναπαραστάσεις. Ακολούθως, να αναζητήσουν και να επερωτήσουν τις ηθικές, πολιτιστικές και ιδεολογικές παραδόσεις και τρόπους ύπαρξης στον κόσμο, οι οποίες τις θεμελίωσαν και τις διαμόρφωσαν ως τέτοιες.

Β' μέρος:

Παράλληλα με την προβολή και παρουσίαση των οπτικών τεκμηρίων (αποκόμματα εφημερίδων, φωτογραφίες, συνθήματα σε τοίχους, γκράφιτι, κλπ) και των ηχητικών (ντοκιμαντέρ, συνθήματα σε εκδηλώσεις διαμαρτυρίας, αφηγήσεις κλπ) τεκμηρίων, οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική δραστηριότητα οργανωμένοι σε μικρές ομάδες 3-4 ατόμων σχολιάζουν μεταξύ τους το υλικό, που διαδοχικά εκτίθεται σε μια λογική παρόμοια με το καταιγισμό ιδεών, σε μια προσπάθεια ανάδειξης των υποκειμενικών προσλήψεων των χαρακτηριστικών των προσφύγων.

Γ' μέρος:

Η συζήτηση σε ολομέλεια με όλους/ες τους συμμετέχοντες επικεντρώθηκε σε ζητήματα που τίθενται είτε ως προϋποθέσεις είτε ως όροι για την εκπαίδευση ενήλικων προσφυγικών πληθυσμών. Με αφορμή εικόνες και αφηγήσεις από τη ζωή των προσφύγων σε καταυλισμούς που έχουν οργανωθεί για τη φιλοξενία τους στην Ελλάδα, οι εκπαιδευόμενοι υποκινήθηκαν να μιλήσουν για το πώς αντιλαμβάνονται το παρελθόν και το παρόν των προσφύγων, καθώς και τις πιθανές εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Κατά τη συζήτηση επιδιώχθηκε η διευκρίνηση και διάκριση εννοιών, όπως για παράδειγμα του «πρόσφυγα» από τον «μετανάστη» ή του κοινωνικά αποκλεισμένου από τον «εκτοπισμένο», σε μια προσπάθεια να δημιουργηθούν οι όροι που θα επέτρεπαν την αντιμετώπιση των προσφύγων ως υποκειμένων τοποθετημένων στο πλαίσιο της δικής τους ιστορίας και της δικής ιδιαιτερότητας. Στη βάση αυτή, ενθαρρύνθηκε ο αυτοστοχασμός και η κριτική διάθεση, με στόχο να αναθεωρηθούν υποκειμενικές βεβαιότητες και να αμφισβητηθούν κατεστημένες πεποιθήσεις, στη βάση ερωτημάτων όπως: «Μπορώ να είμαι τόσο βέβαιη/ος ότι δεν υπάρχει κανένας άλλος τρόπος να δω και να κατανοήσω την κατάσταση και τις ανάγκες των προσφύγων?». Η πρόκληση στη φάση αυτή έγκειται στο να εγερθεί η περιέργεια για όλες τις μορφές πρόσληψης των προσφυγικών πληθυσμών και να διατυπωθούν επερωτήσεις για τις αξίες και τις πεποιθήσεις που τις υποστηρίζουν. Μέσα από μια τέτοια διαδικασία αναστοχασμού δημιουργούνται προοπτικά οι όροι για μια γενναιόδωρη ακρόαση, και για μία προδιάθεση κατανόησης του «άλλου», στην περίπτωσή μας πρόσφυγα. Με δύο λόγια, επιδιώξαμε να αναζητηθούν από τους συμμετέχοντες και να συσχετιστούν οικείοι τρόποι δράσης σε «ανοίκεια» πλαίσια.

Επίλογος

Από δύο περιπτώσεις εφαρμογής της πρακτικής του μετασηματιστικού διαλόγου που βασίστηκε στην αξιοποίηση συναφών τεκμηρίων (Αθήνα και Γιάννενα), μπορεί να διατυπωθεί ως συμπέρασμα, ότι σε διαφορετικούς βαθμούς, δημιουργήθηκαν όροι αποδοχής και υποδοχής των προσφύγων ως ενήλικων εκπαιδευομένων. Παράλληλα, φαίνεται ότι πολλοί εκπαιδευόμενοι διαπίστωσαν τη σημασία της έγκυρης πληροφόρησης και της αξιόπιστης ενημέρωσης για τους πρόσφυγες, ως πληθυσμούς-στόχους της εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ σύμφωνα με όλες τις ενδείξεις υποκινήθηκε το ενδιαφέρον τους για περαιτέρω αναζήτηση ενημέρωσης και εμπλοκής τους στην

εκπαίδευση των προσφύγων, γεγονός το οποίο τεκμηριώνεται από τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στα Γιάννενα στη σχετική ημερίδα του ΕΑΠ που ακολούθησε και την εμπλοκή τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων στο χώρο υποδοχής προσφύγων της περιοχής.

Συνοψίζοντας, μέσω της πρακτικής του μετασχηματιστικού διαλόγου επιδιώχθηκε, και τελικά επιτεύχθηκε σε σημαντικό βαθμό, η κριτική διερεύνηση και ανασυγκρότηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων των εκπαιδευομένων για τους πρόσφυγες που επέτρεψε την αναδιευθέτηση, ή και σε ορισμένες περιπτώσεις άρση, των αρνητικών στερεοτύπων ή προκαταλήψεων για αυτούς επιτρέποντας την πιο ενδελεχή και στοχαστική αποτύπωση των πραγματικών χαρακτηριστικών των προσφύγων, αλλά και των ενδεχόμενων εκπαιδευτικών αναγκών τους.

Η πρακτική αυτή θα μπορούσε να αξιοποιηθεί από όλους όσους ασχολούνται με δραστηριότητες εκπαίδευσης ενηλίκων και ιδιαίτερα τους εκπαιδευτές ενηλίκων που επιθυμούν να ασχοληθούν ή ήδη ασχολούνται με την εκπαίδευση προσφυγικών πληθυσμών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Baxter, L. A., & Norwood, K. M. (2015). *Relational dialectics theory*. John Wiley & Sons, Inc..

Baxter, L. A. (2006). Communication as dialogue. In: Shepherd, G.J.; John J.St. & Striphos T. (eds), *Communication as...: Perspectives on theory*, 101-110. California: Sage Publications.

Bourdieu, P., (1991). *Language and Symbolic Power*, (trans. G. Raymond & M. Adamson). Cambridge: Polity Press.

Gergen, J. K. (2009). Dialog Als Kollaboratives. Handeln, *Jurnal Fur Psychologie* , 19(17), Retrieved on 10/4/17: <https://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/155>.

Gergen, J. K., Mcnamee, S. & Barrett, J.F. (2001) Toward Transformative Dialogue. *International Journal of Public Administration*, 24(7-8), 679-707.

Giannakopoulou, E. Xenophobia-Xenophilia: Pictures from a transformative journey with the vehicle of dialogue. In Proceedings of 2nd European Society for Research on the Education of Adults (ESREA) Conference “*Interrogating transformative processes in learning and education: An international dialogue – The role, nature and difficulties of dialogue in the transformative learning*”, Athens, 24th-26th June 2016, pp. 124-134.

Healy, P. (2011). Situated Cosmopolitanism, and the Conditions of its Possibility: Transformative Dialogue as a Response to the Challenge of Difference. *Cosmos and History: The Journal of Natural and Social Philosophy*, 7(2), 157-178.

Mcnamee, S. (2007). Transformative Dialogue: Coordinating Conflicting Moralities, The Lindberg Lecture. Retrieved from Researchgate.Net on 14/4/17.

Ανάπτυξη κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας μέσω του προγράμματος 'Ο Μικρός Τουρίστας – Μια βαλίτσα ταξιδεύει'

Ελευθερία Γκρίμπα, Εκπαιδύτρια Ενηλίκων

elgriba@hotmail.com

Μάνος Παυλάκης, Εκπαιδευτής Ενηλίκων

manospavlakis@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν κείμενο αναδεικνύει το θέμα της βιωματικής μάθησης με στόχο τη διαμόρφωση μιας νέας κουλτούρας και στάσης απέναντι στο ζήτημα του τουρισμού και ειδικότερα της τουριστικής ανάπτυξης στην Ελλάδα. Ως όχημα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που παρουσιάστηκε στο βιωματικό εργαστήριο στο πλαίσιο του Συνεδρίου, αξιοποιείται το πολυβραβευμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα 'Ο Μικρός Τουρίστας – Μια βαλίτσα ταξιδεύει'. Τα αποτελέσματα του εργαστηρίου ενισχύουν την εκτίμηση ότι η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού μέσω της σύνδεσης προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών, αλλά και η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης μπορεί να συμβάλουν θετικά στην αμφισβήτηση προσωπικών στερεοτυπικών παραδοχών και την αποδοχή της σημασίας και της ανάγκης για αλλαγή της τουριστικής συμπεριφοράς και κουλτούρας.

Λέξεις – κλειδιά: Βιωματική μάθηση, τουριστική εκπαίδευση, αμφισβήτηση στερεοτύπων, κριτικός στοχασμός, δημιουργική σκέψη.

Abstract

This paper highlights the issue of experiential learning with the aim of forming a new culture and attitude towards the issue of tourism and especially tourism development in Greece. The vehicle of this educational process presented in the experimental workshop, which was implemented within the framework of the Conference, is the award-winning training program 'The Little Tourist - A Suitcase Travels'. The results of the workshop suggest that the development of critical reflection through the connection of personal experiences, as well as the development of creative thinking, can positively contribute to challenging personal stereotypical assumptions and accepting the importance and the need to change tourism behavior and culture.

Key – words: Experiential learning, tourism education, challenging stereotypes, critical reflection, creative thinking.

Εισαγωγή

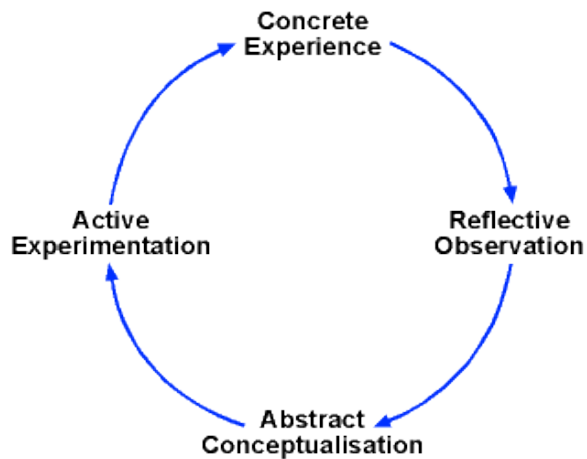
Η έννοια του τουρισμού στην Ελλάδα συχνά συνδέεται με μια στρεβλή άποψη αναφορικά με το ζήτημα μιας υγιούς τουριστικής ανάπτυξης. Αναντίρρητα, ο τουρισμός αποτελεί την ταχύτερα αναπτυσσόμενη παγκόσμια βιομηχανία, συνεισφέροντας ουσιαστικά στην οικονομική άνθιση μιας περιοχής, δημιουργώντας θέσεις εργασίας και εισροή συναλλάγματος (Δουλκέρη, 2015). Εντούτοις, η τουριστική βιομηχανία στηρίζεται στην εκμετάλλευση εύθραυστων πόρων όπως το φυσικό, πολιτιστικό, ιστορικό και πολιτισμικό περιβάλλον με αποτέλεσμα ο τουρισμός, κυρίως λόγω έλλειψης προγραμματισμού, να αποτελεί και παράγοντα περιβαλλοντικών και κοινωνικών επιβαρύνσεων που συχνά εμποδίζουν την ομαλή λειτουργία της τοπικής κοινωνίας και του τοπικού τουρισμού. Παραδείγματα από την παγκόσμια πραγματικότητα δείχνουν ότι η άκρατη, η ασχεδίαστη ή η λανθασμένη ανάπτυξη του τουρισμού επιφέρει, βραχυπρόθεσμα γρήγορα οικονομικά οφέλη, καταλήγοντας ωστόσο, μακροπρόθεσμα, σε χαμηλής ποιότητας τουριστική δραστηριότητα (Τσάρτας, 2010). Σε αυτό το πλαίσιο εισάγεται η έννοια του βιώσιμου τουρισμού που συμβάλλει σε εξισορροπημένη και υγιή οικονομία με τη δημιουργία τουριστικών επαγγελμαμάτων, εισοδημάτων και φόρων με παράλληλη προστασία και εμπλουτισμό των κοινωνικών, πολιτιστικών, ιστορικών, φυσικών και δομημένων πηγών για την ικανοποίηση και ευημερία τόσο των κατοίκων όσο και των επισκεπτών.

Βασικός σκοπός του επιμορφωτικού προγράμματος ‘Ο Μικρός Τουρίστας – Μια βαλίτσα ταξιδεύει’ είναι να συμβάλει με τρόπο δημιουργικό μέσα από δράσεις βιωματικής μάθησης στην αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου και, στον βαθμό που είναι εφικτό, στη διαμόρφωση μιας νέας κουλτούρας για το ζήτημα της τουριστικής ανάπτυξης, με σεβασμό στο περιβάλλον και τους υπάρχοντες διαθέσιμους πόρους. Το παρόν κείμενο αποτελείται από τέσσερεις ενότητες: στην πρώτη από αυτές παρουσιάζεται μια σύντομη, αλλά βασική βιβλιογραφική επισκόπηση αναφορικά με το ζήτημα της βιωματικής μάθησης, καθώς και της συμβολής του κριτικού στοχασμού και της δημιουργικής σκέψης στην αναθεώρηση στερεοτυπικών παραδοχών. Στη δεύτερη ενότητα γίνεται μια αναλυτική περιγραφή του εκπαιδευτικού προγράμματος ‘Ο Μικρός Τουρίστας – Μια βαλίτσα ταξιδεύει’, όπως έχει υλοποιηθεί σε αλληπάλλληλες εκπαιδευτικές συναντήσεις σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης σε ανηλικούς και ενήλικες. Οι τελευταίες δύο ενότητες ασχολούνται με την παρουσίαση της μεθοδολογίας και του σχεδιασμού του βιωματικού εργαστηρίου, καθώς και τα αποτελέσματα, όπως προκύπτουν από την ανατροφοδότηση των συμμετεχόντων σε αυτό.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η σημασία της βιωματικής μάθησης στην εκπαιδευτική πρακτική έχει αναγνωριστεί εδώ και πολλές δεκαετίες μέσα από το έργο θεωρητικών της εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων (βλ. ενδεικτικά: Dewey, 1938/1980; Knowles, 1973; Kolb, 1984 κ.ά.). Πιο συγκεκριμένα, ο Knowles (1977) θεωρεί ότι η εκπαίδευση δεν είναι μια διαδικασία μετάδοσης γνώσεων, αλλά μια διαδικασία αναζήτησης, η οποία λαμβάνει χώρα σε ένα περιβάλλον αμοιβαίου σεβασμού, εμπιστοσύνης, ανοιχτότητας και πραγματικού ενδιαφέροντος για τον άλλο. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, η μάθηση γίνεται μια συνεχώς εξελισσόμενη διαδικασία, που βασίζεται στη δημιουργία νέας

γνώσης μέσα από τον στοχασμό εμπειριών, τον αναστοχασμό και τελικά τον μετασχηματισμό τους (Kolb, 1984).



Σχήμα1: Ο Κύκλος Μάθησης του Kolb

Για να κάνει τη θεωρητική αυτή προσέγγιση πιο συγκεκριμένη, ο Kolb εισήγαγε τον γνωστό του Κύκλο Μάθησης (βλ. Σχήμα 1). Στο μοντέλο αυτό υποστηρίζεται ότι η επίτευξη της μάθησης απαιτεί τη βιωματική συμμετοχή σε μια εμπειρία, τον αναστοχασμό πάνω σε αυτή την εμπειρία, τον πειραματισμό και την ανάπτυξη νέων ιδεών και σκέψεων από τη νέα μάθηση και τελικά την υλοποίηση νέων, διαφορετικών ενεργειών και δράσεων. Σε αυτό ακριβώς το πλαίσιο, είναι απαραίτητο για όποιον συμμετέχει σε μια τέτοια μαθησιακή διαδικασία να μπορεί να στοχάζεται κριτικά και να εμπλέκεται οικειοθελώς και συνειδητά σε ένα ορθολογικό διάλογο με στόχο την αναζήτηση της αλήθειας. Ο Mezirow (1990) επισημαίνει ότι αναγκαία συνθήκη για ένα τέτοιο πλαίσιο διαλόγου είναι η συμμετοχή σε αυτόν χωρίς προκαταλήψεις και περιοριστικές -συχνά δυσλειτουργικές- πεποιθήσεις.

Ενώ, δηλαδή τόσο ο Kolb όσο και ο Knowles εστίασαν την προσοχή τους στα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων και τη διαδικασία μάθησης, ο Mezirow δουλεύοντας περίπου την ίδια περίοδο προχώρησε ακόμα βαθύτερα μέσα από την ιδέα που αργότερα θα γινόταν η βάση της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Ανάμεσα στα σημαντικότερα ζητήματα αυτής της θεωρίας βρίσκονται οι πρότερες παραδοχές που έχουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι που χρειάζεται να εξεταστούν κριτικά μέσα από μια προσωπική, συχνά επίπονη αναστοχαστική διαδικασία (Mezirow, 1990). Η μάθηση τότε γίνεται μετασχηματιστική, καθώς δεδομένες και πιθανόν δυσλειτουργικές παραδοχές αναθεωρούνται, καθώς πλέον αδυνατούν να ανταποκριθούν σε νέες συνθήκες, συχνά απαιτητικές, που έχουν διαμορφωθεί (Mezirow, 2003).

Συνοψίζοντας, η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης ασχολείται με το πώς οι άνθρωποι μαθαίνουν να έρχονται από μόνοι τους αντιμέτωποι με προσωπικές τους αξίες, απόψεις, παραδοχές, συναισθήματα και νοήματα, αντί να τα αποδέχονται άκριτα από άλλους. Έτσι, ένας από τους σκοπούς της θεωρίας του Mezirow είναι οι ενήλικες να νιώθουν ενδυναμωμένοι, να μάθουν να σκέφτονται με τρόπο ελεύθερο και αμερόληπτο, να ερευνούν και να λαμβάνουν δράση για θέματα που τους αφορούν και τους επηρεάζουν. Οι παραπάνω αρχές βρίσκουν εφαρμογή στο πολυβραβευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο 'Ο Μικρός Τουρίστας – Μια βαλίτσα ταξιδεύει'.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα δίνει έμφαση στον τομέα της τουριστικής εκπαίδευσης και έχει υλοποιηθεί στο πλαίσιο διαφόρων εκπαιδευτικών δράσεων με τη συμμετοχή εκπαιδευόμενων από πρωτοβάθμια (νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία), δευτεροβάθμια (γυμνάσια και λύκεια) και τριτοβάθμια εκπαίδευση (φοιτητές, εκπαιδευτικοί), αλλά και πλήθος κόσμου, όπως γονείς, εθελοντές, στελέχη δήμων, υπεύθυνοι εκπαιδευτικού λογισμικού κ.ά. με τον συνολικό αριθμό των ωφελούμενων να ξεπερνάει τις 5.000 άτομα. Η μεγάλη του αποδοχή έχει οδηγήσει σε αλληπάλληλες βραβεύσεις και στο να τεθεί το πρόγραμμα υπό την αιγίδα κρατικών και επιστημονικών οργανισμών.

Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα χάρη στην μεγάλη αποδοχή και επιτυχία του, απέσπασε:

1. 2016/το SILVER Βραβείο στο διαγωνισμό των «Τουριστικών Βραβείων-TourismAwards 2016» στην κατηγορία "Ερευνητικό & συγγραφικό έργο για τον τουρισμό",
2. 2016/την Τιμητική Διάκριση στο «Φεστιβάλ Εθελοντισμού-VoluntaryAction» στην κατηγορία Καινοτόμο Πρόγραμμα στον Εθελοντισμό,
3. 2016/τον Αναμνηστικό Έπαινο από τον Όμιλο για την UNESCO Πειραιώς και Νήσων σε συνεργασία με το ΤΕΙ Αθηνών για τη συμμετοχή «στο 1ο συνέδριο γαστρονομικού τουρισμού» και
4. 2017/τον Αναμνηστικό Έπαινο από το Σώμα Ελληνικού Οδηγισμού για τη συμμετοχή στην Πανελλήνια Δράση Κοινωνικής Προσφοράς «ΠΑΡΟΔΟΣ 17» ως εμπειρογνώμονας τουρισμού υπό την αιγίδα του Παγκόσμιου Οργανισμού Τουρισμού
5. 2017/τον Τίτλο Διάκρισης γραπτής εργασίας από το Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών με αντικείμενο τον εγγραμματοισμό για τη συγγραφή άρθρου με τίτλο «Η δράση 'ο μικρός τουρίστας – μια βαλίτσα ταξιδεύει' ως μια ολιστική προσέγγιση του γραμματισμού»,
6. 2017/επτά συνολικά Βραβεία SILVER, BRONZE και Αναμνηστικούς επαίνους στο διαγωνισμό των «Εκπαιδευτικών Βραβείων-EducationBusinessAwards 2017» για 7 σχολεία σε 6 κατηγορίες «Συνεργασία με επιχειρηματικούς φορείς και οργανισμούς», «Καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης», «Πολιτική Οικονομικής Στήριξης», «Καινοτομία στη Διδασκαλία», «Γαλούχηση ηγεσίας», «Εκπαίδευση / Πολιτισμός»,
7. 2017/το Πρώτο Βραβείο για τη συμμετοχή στον Πανελλήνιο διαγωνισμό με θέμα «Διεθνές έτος βιώσιμου Τουρισμού 2017» από τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών (UNESCO) σε συνεργασία με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Τουρισμού (UNWTO).

Παράλληλα, το πρόγραμμα έχει τεθεί υπό την αιγίδα του Υπουργείου Τουρισμού, του Ελληνικού Οργανισμού Τουρισμού, της Περιφέρειας Αττικής, του Κέντρου Ευρωπαϊκής Ενημέρωσης και Πληροφόρησης (EuropeDirectCityofAthens), του Ομίλου για την Unesco Τεχνών Λόγου & Επιστημών Ελλάδος, της Επιστημονικής Ένωσης για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (Ε.Ε.Π.Ε.Κ.), έχει αποκτήσει έγκριση υλοποίησης από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, ενώ φιλοξενείται και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι των εθελοντικών δράσεων «Έλα μαζί μας» της Στέγης Γραμμάτων και Τεχνών του Κοινωφελούς Ιδρύματος Αλέξανδρος Ωνάσης (Σύνδεσμος Υποτρόφων), αλλά και «Ανοιχτά Σχολεία» του Δήμου Αθηναίων.

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, σκοπός του προγράμματος 'Ο Μικρός Τουρίστας – Μια βαλίτσα ταξιδεύει' είναι η ανάπτυξη μιας νέας τουριστικής κουλτούρας μέσα από δράσεις ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης, ενώ στους επιμέρους στόχους συμπεριλαμβάνονται η δημιουργία βιωματικών δραστηριοτήτων σε θέματα σχετικά με τον τουρισμό -σε πραγματικές ή εικονικές συνθήκες- και η ενίσχυση της ενεργού πολιτεότητας σε θέματα κυρίως κινητοποίησης και δραστηριοποίησης των πολιτών. Το βασικό προσδοκώμενο αποτέλεσμα του προγράμματος είναι η αλλαγή της τουριστικής συμπεριφοράς κατά τέτοιο τρόπο που να δημιουργεί προστιθέμενη αξία στον τουριστικό κλάδο. Η εκπαίδευση υλοποιείται μέσω δημιουργίας ενεργών τουριστικών δράσεων στις οποίες ενσωματώνονται και κάποιες από τις βασικές προτεραιότητες διεθνών οργανισμών, όπως της UNESCO και της Ε.Ε. μεταξύ των οποίων, ο διαπολιτισμικός διάλογος, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας κ.ά. Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχει μια ιδιαίτερη αξία αυτή την περίοδο, καθώς το 2017 αποτελεί σταθμό ορόσημο για τον τουρισμό, μιας και είναι διεθνές έτος αειφόρου τουρισμού για την ανάπτυξη.

Εν κατακλείδι, πρόκειται για ένα βιωματικό εργαστήριο (με έγκριση υλοποίησης από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων), που πραγματοποιείται εφάπαξ σε κάθε εκπαιδευτική ομάδα σε μια από τις δέκα θεματικές ενότητες που εμπεριέχει (φυσικό περιβάλλον, πολιτισμό/γαστρονομία, γεωγραφία, εθελοντισμό, ακτιβισμό, τοπικότητα, κοινωνία, οικονομία, ψυχαγωγία, επάγγελμα). Κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου η πράξη συναντάει τη θεωρία, μέσα από την αξιοποίηση εκπαιδευτικών παιγνιδιών, ενώ ενθαρρύνεται ιδιαίτερα η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της συνεργατικής αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων. Το πρόγραμμα αναγνωρίζει την αξία της βιωματικής μάθησης και βασίζεται στις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, αξιοποιώντας διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως μελέτη περίπτωσης, καταγισμός ιδεών, παιχνίδι ρόλων, αντιπαράθεση απόψεων/επιχειρηματολογία, συζήτηση, ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα και το επίπεδο συμμετεχόντων, ενισχύοντας ουσιαστικά με ένα ολιστικό τρόπο τη μαθησιακή διαδικασία.

Μεθοδολογία & αποτελέσματα Εργαστηρίου

Παρακάτω, παρουσιάζεται μια συνοπτική περιγραφή της μεθοδολογίας του εκπαιδευτικού προγράμματος, προσαρμοσμένου στον χρόνο των 90' που διαρκεί το βιωματικό εργαστήριο του Συνεδρίου. Σημειώνεται ότι ο σχεδιασμός του προγράμματος υπήρξε τέτοιος που να μην απαιτείται ιδιαίτερη ικανότητα ή προεργασία από τους συμμετέχοντες. Το εργαστήριο έχει καθαρά βιωματικό χαρακτήρα, προάγοντας συμμετοχική και διαδραστική μεθοδολογία και με άξονα τον εκπαιδευόμενο, τις προσδοκίες, επιθυμίες και ανάγκες του (ατομο-κεντρική προσέγγιση).

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές που αξιοποιηθήκαν περιλαμβάνουν τις εξής: (α) καταγισμό ιδεών (brainstorming), ως εφόρμηση για το θέμα της εικόνας της χώρας μας ως τουριστικού προορισμού πριν στην έναρξη της βιωματικής εκπαίδευσης, (β) εμπλουτισμένη εισήγηση με συνοδευτικό οπτικοακουστικό υλικό, (γ) προσομοίωση και (δ) συζήτηση κατά τη λήξη του προγράμματος για να διαπιστωθούν οι «ζυμώσεις» που έγιναν και οι αλλαγές σε επίπεδο στάσεων. Παράλληλα, τόσο στην έναρξη όσο και στη λήξη του εργαστηρίου αξιοποιήθηκαν τα εκπαιδευτικά παιγνίδια:

ο 'τουριστάκος' (φιγούρα μικρού τουρίστα για την αυτοπαρουσίαση των συμμετεχόντων) και το 'πολύχρωμο κουβάρι' για μοίρασμα εμπειριών και βιωμάτων από τους συμμετέχοντες.

Συνολικά, το βιωματικό εργαστήριο αποτελείται από δύο κύρια μέρη: το πρώτο μέρος, το θεωρητικό, περιλαμβάνει το στάδιο της θεωρητικής διερεύνησης, της προσέγγισης δηλαδή του θέματος του τουρισμού με τρόπο δημιουργικό και το στάδιο του προβληματισμού, που σχετίζεται με την προβληματική του θέματος, όπως αυτή εξετάζεται με βάση την ελληνική πραγματικότητα. Το δεύτερο μέρος του εργαστηρίου, το πρακτικό, βασίζεται σε μια μεγάλη άσκηση προσομοίωσης, μέσα από την οποία οι συμμετέχοντες καλούνται να στοχαστούν κριτικά, αλλά και να επιδείξουν ικανότητα ενσυναίσθησης μπαίνοντας σε ρόλους τουριστικών υπαλλήλων και πελατών αντίστοιχα. Το πρακτικό μέρος ολοκληρώθηκε με μια συζήτηση που έχει στόχο να αναδείξει τα συναισθήματα που αναδείχθηκαν από τη διαδικασία της προηγούμενης δραστηριότητας.

Στο τέλος, οι συμμετέχοντες μοιράστηκαν τις εμπειρίες και τους προβληματισμούς τους αποτυπώνοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους σε από πολύχρωμα χαρτάκια που τους διανεμήθηκαν από τους εκπαιδευτές. Στο βιωματικό εργαστήριο συμμετείχαν συνολικά 15 άτομα τα οποία έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το θέμα. Μέσα από ένα πνεύμα ομαδικής μάθησης που καλλιεργήθηκε, οι συμμετέχοντες γνωρίστηκαν μεταξύ τους και συνεργάστηκαν δημιουργικά για την υλοποίηση των ασκήσεων και των δραστηριοτήτων. Μάλιστα, με την αφορμή της παρουσίασης του οπτικοακουστικού υλικού, οι συμμετέχοντες παραδέχτηκαν ότι είχαν την ευκαιρία να αναπολήσουν στιγμές που είχαν απολαύσει θετικές τουριστικές εμπειρίες, καθώς και άλλες που βίωσαν αρνητικά συναισθήματα από ατυχείς εμπειρίες και στοχάστηκαν δημιουργικά για την εύρεση τρόπων αντιμετώπισης παρόμοιων συμβάντων.

Ιδιαίτερα θετική εντύπωση δημιούργησε η άσκηση προσομοίωσης, στην οποία οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να 'δουν' τον εαυτό τους από ένα άλλο ρόλο από αυτόν που μέχρι τώρα είχαν συνηθίσει και να αποκτήσουν, έτσι, μια διαφορετική οπτική για το θέμα της εξυπηρέτησης πελατών και κατά συνέπεια της τουριστικής ανάπτυξης. Μια σημαντική στιγμή του εργαστηρίου υπήρξε όταν συμμετέχουσα μονολόγησε ότι τώρα καταλαβαίνει 'τι τραβάνε οι τουριστικοί υπάλληλοι' με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν από πελάτες και προϊστάμενους. Στο πλαίσιο αυτό, ο κριτικός αναστοχασμός συνέβαλε ιδιαίτερα σε μια δημιουργική συζήτηση αναφορικά με υπάρχουσες διαμορφωμένες πεποιθήσεις και στερεότυπα για τον ρόλο του τουριστικού υπαλλήλου, τις απαιτήσεις των πελατών και εν γένει το θέμα της τουριστικής ανάπτυξης.

Τέλος, θετικά αντιμετωπίστηκε το ζήτημα της σωστής κατανομής του χρόνου των δραστηριοτήτων δεδομένων των χρονικών περιορισμών του εργαστηρίου, όπως και η ένταξη εκπαιδευτικών παιγνιδιών για την ενθάρρυνση και ενεργοποίηση των συμμετεχόντων. Μεταξύ άλλων, στις σκέψεις και τις ιδέες που διατυπώθηκαν στο τέλος του εργαστηρίου, εκφράστηκε και η επιθυμία αρκετών από τους συμμετέχοντες, που είχαν την ιδιότητα του εκπαιδευτικού, να παρευρεθούν ξανά σε «πραγματικό» (όχι μόνο εργαστηριακό) αντίστοιχο πρόγραμμα σε σχολική τάξη, ώστε να γίνουν κοινωνοί μιας μεθοδολογίας που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν στα δικά τους γνωστικά αντικείμενα.

Συμπεράσματα

Η σημασία και η αξία της αξιοποίησης των βιωμάτων και των εμπειριών μας έχει χρόνια τώρα αναγνωριστεί σε όλα τα πλαίσια, της τυπικής και της μη τυπικής εκπαίδευσης, και βέβαια της άτυπης μάθησης. Ωστόσο, είναι γεγονός ότι η απλή συμμετοχή μας σε βιωματικές εκπαιδευτικές δράσεις δεν αποτελεί δεδομένο παράγοντα επιτυχούς μάθησης. Είναι πολύ σημαντικό να δίνεται το πλαίσιο, εντός του οποίου οι συμμετέχοντες θα μπορούν να στοχαστούν κριτικά και δημιουργικά και θα έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν και να επεξεργαστούν τα συναισθήματα που τους προκαλεί η συμμετοχή τους στις δεδομένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Ένα τέτοιο πλαίσιο δημιουργεί το επιμορφωτικό πρόγραμμα 'Ο Μικρός Τουρίστας – Μια βαλίτσα ταξιδεύει', μέσα από το οποίο γίνεται μια προσπάθεια, ώστε οι συμμετέχοντες να συνδέσουν πρότερες θετικές και αρνητικές εμπειρίες που έχουν σχετικά με το θέμα του τουρισμού και αφού τις επεξεργαστούν νοητικά και συναισθηματικά, να αναπλαισιώσουν πρότερες τους παραδοχές, οι οποίες μπορεί να συνδέονται με προσωπικά στερεότυπα και περιοριστικές πεποιθήσεις. Στην κατεύθυνση αυτή το πρόγραμμα φιλοδοξεί να συμβάλει στην ανάδειξη της ανάγκης για αλλαγή της τουριστικής κουλτούρας και ενός νέου μοντέλου τουριστικής ανάπτυξης.

Βιβλιογραφία

- Dewey, J. (1938/1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Μτφ. Λ. Πολενάκης. Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.
- Δουλκέρη,Τ. (2015). *Τουριστική Επικοινωνία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης.
- Knowles, M. (1973).*The Adult Learner: A Neglected Species*.American Society for Training and Development.Available online at <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED084368.pdf>.(Retrieved on 10/12/2016).
- Knowles, M. (1977). Adult Learning Processes: Pedagogy and Andragogy.*Religious Education*,72(2), 202.
- Kolb, D. (1984).*Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.; London: Prentice-Hall.
- Mezirow, J. (1990). How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. In. J. Mezirow & Associates (Eds), *Fostering Critical Reflection in Adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*. SanFrancisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse.*Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63.
- Τσάρτας Π. (2010). *Ελληνική Τουριστική Ανάπτυξη: Χαρακτηριστικά, Διερευνήσεις, Προτάσεις*. Εκδόσεις Κριτική.

«Ενδυναμώνοντας τη συνέχεια ... εκτός των τειχών!»

Εκπαίδευση και αλλαγή σε ένα θεραπευτικό πλαίσιο

Καλλιόπη Δημητρούλη

dimitroulikalliopi@gmail.com

Περίληψη

Η ενδυνάμωση των εξαρτημένων κρατουμένων μέσα από την εκπαίδευση, ως ένας αποτελεσματικός τρόπος δημιουργίας χρόνου μέσα στη φυλακή, παρέχει τη δυνατότητα θεμελίωσης όρων ισότητας και ανεκτικότητας εντός της εκπαιδευτικής ομάδας, λειτουργεί δυναμικά σε σχέση με την προσωπική ανάπτυξη και την ωριμότητά τους. Στη θεραπευτική κοινότητα ΚΕΘΕΑ ΕΝ ΔΡΑΣΕΙ, τα μέλη της ομάδας, ακολουθώντας συγκεκριμένα στάδια, διαπραγματεύονται «*το τώρα και το που βρίσκομαι σε σχέση με το χθες, τι αποφάσεις έχω πάρει και πως τις υπηρετώ, έτσι ώστε να αρχίσω ή να συνεχίσω να μαθαίνω*». Με εργαλείο την «ανάλυση περιεχομένου» οξύνεται η διεργασία παρατήρησης, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσεται αυθεντικός διάλογος σε θέματα που η ομάδα αναδεικνύει κάθε φορά. Η διεργασία, αυτή, της ομάδας αποτυπώνεται με τρόπο γραπτό ή/και παραστατικό.

Η δομή της θεραπευτικής κοινότητας υποστηρίζει την προσπάθεια των εκπαιδευτών και των μελών της. Εστιάζοντας στην κατανόηση της ανάγκης των θεραπευόμενων κρατουμένων για μάθηση, στην αφύπνιση της αυτοεκτίμησης, στη σύνδεση με το συναίσθημα, στην ενεργοποίηση της απόφασης για κοινή δράση καθώς και στην επικοινωνία με σημαντικούς «άλλους», επαναπροσδιορίζεται το προσωπικό βίωμα, τροφοδοτείται η σχέση τους με το θεραπευτικό πλαίσιο.

Λέξεις κλειδιά: χρήστες, κρατούμενοι, κοινότητα, διάλογος, αλλαγή, αυτενέργεια

Abstract

“Empower the continuity ... out of the borders! Education and change in a therapeutic context”. Empowerment of drug-addict prisoners through education, as an effective process to create time in prison, provides the opportunity to establish conditions of equality and tolerance within the educational team members, works dynamically in relation to their personal growth and maturity. In therapeutic community “KETHEA EN DRASI”, community members negotiate “*How I am now in relation to yesterday, what decisions have I taken and how I support them in order to begin or keep learning*”, following specific stages. Using the “content analysis” as educational tool, the observation process is being escalated. Meanwhile, authentic dialogue is being developed on topics that the team brings to light each time. This process is being presented through writing or / and different cultural actions.

The therapeutic community supports its members’ effort for education. By focusing on understanding the inmates’ need for learning, the awakening of self-esteem, the connection with their emotion, the triggering of decision-making towards

common action and through communication with important "others", the personal experience is redefined and their relationship with the therapeutic context is being fueled.

Key words: drug-addicts, prisoners, community, dialogue, change, self-acting

«Όσο καλός κι αν είναι ένας νόμος, είναι σταθερά αδέξιος. Γι' αυτό και η εφαρμογή του θα έπρεπε να εξετάζεται ή να αμφισβητείται. Και μια τέτοια άσκηση αναπληρώνει για την αδεξιότητά του και υπηρετεί τη δικαιοσύνη. Υπάρχουν κακοί νόμοι που νομιμοποιούν την αδικία. Τέτοιοι νόμοι δεν είναι αδέξιοι, γιατί, όταν εφαρμόζονται, επιβάλλουν ακριβώς αυτό που προορίζονται να επιβάλλουν. Και πρέπει να αντιστεκόμαστε σ' αυτούς να τους αγνοούμε, να τους αψηφάμε. Όμως, βέβαια, κομπανιέρος, το να τους αψηφάμε είναι αδεξιότητα!» Berger (2008, σ. 37)¹².

Εισαγωγή

Η χρόνια χρήση ουσιών δημιουργεί σοβαρά προβλήματα στη σωματική και ψυχική υγεία των εξαρτημένων¹³. Στη συνέχεια εφόσον εμπλακούν στο σύστημα της ποινικής δικαιοσύνης, το ιδρυματικό περιβάλλον, ο «νεκρός χρόνος» μέσα στη φυλακή, οι κακές συνθήκες διαβίωσης, η αναγκαστική συνύπαρξη με άλλους κρατούμενους, η απουσία θετικής προοπτικής, δημιουργεί εντάσεις, επιδεινώνει τις εσωτερικές συγκρούσεις με αποτέλεσμα η χρήση ουσιών να φαντάζει ως η μοναδική λύση για να αντέξουν τον εγκλεισμό. Μέσα στη φυλακή μετατρέπονται σε «μη πολίτες» και μετά τη φυλακή επιστρέφουν απρόθυμα στην κοινωνία των πολιτών (Farrall, Bottoms & Shapland, 2010, σ. 558).

«Η εκπαίδευση μπορεί να αλλάξει τη ζωή των κρατουμένων;» Από την αρχή του 17ου αιώνα η εκπαίδευση υπήρξε θέμα κεντρικής σημασίας στην επανένταξη των κρατουμένων και η διαδοχή των διαφορετικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων¹⁴

¹² Berger, J. (2008). Από την Άιντα στον Χαβιέρ. Γράμματα σ' έναν φυλακισμένο. Μτφρ. Α. Παπασταύρου. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

¹³ Σύμφωνα με στοιχεία του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης και Πληροφόρησης για τα Ναρκωτικά (ΕΚΤΠΝ, 2017), οι χρήστες ουσιών είναι νέοι, κυρίως Έλληνες, που βρίσκονται σε παραγωγική ηλικία, στην πλειονότητά τους δεν έχουν πρόσβαση στην αγορά εργασίας και υποστηρίζονται από την οικογένεια. Οι περισσότεροι έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Πρόκειται για μια ομάδα πληθυσμού που βρίσκεται στο περιθώριο από την άποψη της κοινωνικής ένταξης (εκπαίδευση, απασχόληση). Η συμπεριφορά των χρηστών χαρακτηρίζεται ως *συμπεριφορά υψηλού κινδύνου* για την υγεία και τις σχέσεις τους με τους άλλους. Οι χρήστες κρατούμενοι χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση, χαοτική μνήμη και σκέψη, αδόμητο σύστημα αξιών και έλλειψη ορίων, έλλειψη ικανότητας οργάνωσης της ζωής τους με δημιουργικό τρόπο, έλλειψη ωριμότητας, δεξιοτήτων ζωής και κοινωνικών δεξιοτήτων, δυσκολίες στη διαχείριση συναισθημάτων, βιώνουν την απώλεια ή τον αποχωρισμό, αισθάνονται θυμό για τους άλλους και για τον εαυτό τους, διακατέχονται από ενοχικά συναισθήματα. Χωρίς να έχουν την ικανότητα να διακόψουν τη χρήση, υιοθετούν παραβατική στάση ζωής.

¹⁴ Διαφορετικά μοντέλα εκπαίδευσης έχουν δοκιμαστεί στο πλαίσιο του σωφρονιστικού συστήματος, όπως το «θεραπευτικό μοντέλο» ("medical model"), το οποίο εισάγει τη θεραπεία στη μεταχείριση των κρατουμένων, στοχεύει στην αλλαγή συμπεριφοράς και λαμβάνει υπόψη

ακολούθησε την εξέλιξη της αναμόρφωσης του σωφρονιστικού συστήματος. Η εκπαίδευση και η αλλαγή των κρατουμένων έχουν κοινούς στόχους ως προς την καλλιέργεια του σεβασμού στην ανθρώπινη αξία και στην αυτοδυναμία του ατόμου, στην κατανόηση των κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων πρόκλησης της παραβατικότητας, στην αναγνώριση των κρίσιμων σταδίων στη διαδικασία της αλλαγής.

Ο χώρος της εκπαίδευσης αποτελεί μια παροδική διαφυγή από το περιβάλλον της φυλακής, «ένα μικρό νησί», «μια ζωντανή δραστηριότητα», μέσα στη «Νεκρά Θάλασσα» της φυλακής (Goffman, 1961 [1994]). Η MacGuinness (2000 [2012], σ. 91) αναδεικνύει τους λόγους για τους οποίους οι κρατούμενοι ξεκινούν την εκπαίδευση και συγκεκριμένα α) την απόκτηση τυπικών προσόντων, β) τη δυνατότητα να είναι απασχολημένοι νοητικά και σωματικά, γ) την επιβίωση και τη δημιουργική διαχείριση του χρόνου τους μέσα στη φυλακή. Αργότερα, ως σημαντικότερο κίνητρο διαφαίνεται η προετοιμασία για τη ζωή μετά τη φυλακή (*pull factors*) και ακολουθεί η μείωση των δεινών του εγκλεισμού (*push factors*) (Eikeland, Manger & Asbjørnsen, 2009, σ. 204, 205). Οι Duguid (2000) και Reuss (2000 [2012]) ισχυρίζονται ότι η συμμετοχή των κρατουμένων σε εκπαιδευτικές διεργασίες υποστηρίζει μια νέα αίσθηση του εαυτού, τη δυνατότητα προσωπικής ανάπτυξης και αλλαγής της παραβατικής συμπεριφοράς. Μέσα από δραστηριότητες εκπαίδευσης ενηλίκων καλλιεργείται το αίσθημα της κοινωνικής υπευθυνότητας των κρατουμένων και το δημοκρατικότερο ήθος στη λειτουργία του σωφρονιστικού συστήματος (Eggleston & Gehring, 2000). Ο Behan (2014), επαναπροσδιορίζοντας τα κίνητρα συμμετοχής των κρατουμένων σε δράσεις εκπαίδευσης ενηλίκων, επισημαίνει την ανάγκη να ερμηνεύσουν διαφορετικά τον εαυτό τους και τους άλλους μέσα από μια εμπνευσμένη μαθησιακή διεργασία.

Σε μια περίοδο έντονης υπαρξιακής ανασφάλειας, οι χρήστες κρατούμενοι θέτουν στους εαυτούς τους κρίσιμα υπαρξιακά ερωτήματα «ποιος είμαι;», «που πηγαίνω;», «ποιο είναι το νόημα της ύπαρξής μου;», «ποιο είναι το λάθος του τρόπου που ζω;», «τι χρειάζεται να αλλάξω;».

Το εκπαιδευτικό εγχείρημα που περιγράφεται¹⁵ παρακάτω εντάσσεται σε ένα θεραπευτικό πλαίσιο μέσα στη φυλακή και συγκεκριμένα στη θεραπευτική κοινότητα

εγκληματολογικούς, βιολογικούς και ψυχολογικούς παράγοντες, το «μοντέλο των ευκαιριών» (*“opportunities model”*), το οποίο εξετάζει τη δυνατότητα παροχής εκπαιδευτικών ευκαιριών, το «μοντέλο της δημιουργικής προσέγγισης» (*“creative approaches model”*), σύμφωνα με το οποίο η εκπαίδευση θεωρείται λιγότερο σημαντική, αλλά λειτουργεί συνδεδεμένη με άλλες δραστηριότητες, το «μοντέλο της συμμετοχικής μάθησης» (*“participatory learning initiatives”*), που αντλεί την προσέγγισή του στην παιδαγωγική του Freire, το «κοινωνικό μοντέλο» (*“community model”*), σύμφωνα με το οποίο για τη μεταχείριση των κρατουμένων υιοθετούνται διεργασίες επανένταξής τους στην κοινωνία και κυριαρχεί η άποψη για λιγότερη φυλακή (Loewen, 1997).

¹⁵ Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική προσπάθεια ξεκίνησε τον Σεπτέμβριο του 2016 και συνεχίζει μέχρι σήμερα, αποτελώντας συνέχεια της ενασχόλησης της εκπαιδευτριάς με την εκπαίδευση μελών των Θεραπευτικών Κοινοτήτων του ΚΕΘΕΑ ΕΝ ΔΡΑΣΕΙ. Αρχικά στο Κατάστημα Κράτησης Ελεώνα Θηβών, το 2014, με τη συμμετοχή γυναικών κρατουμένων, ολοκληρώθηκε εξαμηνιαία παρέμβαση για την «άσκηση των δικαιωμάτων των κρατουμένων», με τη δυνατότητα έκφρασης της εκπαιδευτικής ομάδας μέσα από διάφορες μορφές τέχνης. Στη συνέχεια στο Κατάστημα Κράτησης Κορυδαλλού, το 2015, με τη συμμετοχή ανδρών κρατουμένων, η θεραπευτική ομάδα επεξεργάστηκε «το δικαίωμα της ελευθερίας του λόγου» με στόχο την ανάδειξη της δημιουργικότητας των μελών της.

του ΚΕΘΕΑ ΕΝ ΔΡΑΣΕΙ¹⁶ στο Κατάστημα Κράτησης Κορυδαλλού και διαπραγματεύεται τη δυναμική της προσωπικής αλλαγής των θεραπευόμενων μελών.

¹⁶ Το ΚΕΘΕΑ ΕΝ ΔΡΑΣΕΙ με έδρα την Αθήνα παρέχει υπηρεσίες συμβουλευτικής, θεραπείας και κοινωνικής επανένταξης σε κρατούμενους και αποφυλακισμένους χρήστες εξαρτησιογόνων ουσιών. Έχει ως στόχους την ενημέρωση γύρω από την εξάρτηση και τη θεραπευτική της αντιμετώπιση, τη μείωση της βλάβης που έχει προκληθεί από τη χρήση και την προετοιμασία για ένταξη σε θεραπευτική δομή εντός ή εκτός φυλακής. Για κρατούμενους χρήστες λειτουργούν 3 Θεραπευτικές Κοινότητες, στο Κατάστημα Κράτησης Κορυδαλλού (για άνδρες και γυναίκες) και στο Κατάστημα Κράτησης Ελεώνα Θηβών (για γυναίκες). Οι θεραπευτικές κοινότητες λειτουργούν σε ειδικούς, παραχωρημένους από τη φυλακή χώρους, με ημερήσιο πρόγραμμα που περιλαμβάνει θεραπεία, εκπαίδευση, κατάρτιση καθώς και ομάδες εργασίας. Η συνέχεια της θεραπείας μετά την αποφυλάκιση εξασφαλίζεται στο Κέντρο Υποδοχής και Επανένταξης στην Αθήνα.

1. Η εκπαιδευτική διεργασία στο πλαίσιο της ομάδας και η μεθοδολογική προσέγγιση

Τα μέλη της θεραπευτικής κοινότητας είναι, στην πλειοψηφία τους, Έλληνες και Αλβανοί που έχουν αποχωρήσει από την τυπική εκπαίδευση εξαιτίας της χρήσης και της υιοθέτησης παραβατικής συμπεριφοράς. Ο πυρήνας της εκπαιδευτικής ομάδας είναι σταθερός, αλλά υπάρχουν εναλλαγές μελών λόγω διακοπής του θεραπευτικού προγράμματος ή αποφυλάκισης. Οι θεραπευτές υποστηρίζουν την εκπαίδευση και παράλληλα τροφοδοτούνται από το περιεχόμενο και τη διεργασία της. Οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται λιγότερο απομονωμένοι μέσα σε ένα περιβάλλον που τους ενδυναμώνει, επιχειρώντας με τους θεραπευτές τους να επαναπροσδιορίζουν την εικόνα του εαυτού και τις αξίες τους.

Υιοθετώντας ως παιδαγωγική μεθοδολογική προσέγγιση τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, της κριτικής συνειδητοποίησης του Freire, στοχεύοντας στη δυναμική αμφισβήτησης των παραδοχών των κρατουμένων μέσα από την επαφή τους με την τέχνη (Κόκκος, 2010β· Κόκκος, 2011) στο σημείο καμπής του εγκλεισμού, επανατοποθετούνται ζητήματα γύρω από την *τιμωρία*, την *κοινωνική δικαιοσύνη*, την *ανάγκη για μεταστροφή*.

Ζητούμενο αποτελεί η καλλιέργεια της υπευθυνότητας, η απόκτηση αυτοεκτίμησης, η κατανόηση των αναγκών, η ανάδειξη στόχων και η σταθερή επιδίωξη των προσδοκιών των εκπαιδευόμενων κρατουμένων/μελών της θεραπευτικής κοινότητας. Η ενδυνάμωσή τους αφορά στην προσπάθεια αλλαγής της εικόνας τους, στην κατανόηση του κόσμου «εκτός των τειχών», στην επανάκτηση του δικαιώματος να ονομάζουν τον κόσμο με τις δικές τους λέξεις (Freire, 1997), στη μεταστροφή της αυτό-αντίληψης ότι «δεν αξίζουν» και «δεν μπορούν να μάθουν» στο ότι «είναι δημιουργικοί και ικανοί», στη λειτουργία της φαντασίας και των συναισθημάτων, στην κριτική συνειδητοποίηση, στην αλλαγή που εμπεριέχει αποδοχή και σχέση. Η δέσμευση σε μια μαθησιακή διεργασία μέσα στην κατακλυσμιαία εμπειρία της φυλακής αναδεικνύει το εναλλακτικό πλαίσιο της θεραπευτικής ομάδας και την ισορροπία των ορίων και του δημοκρατικού διαλόγου στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτριάς και εκπαιδευομένων, αφυπνίζει τον κριτικό στοχασμό και αυτό-στοχασμό ως προς την κατανόηση της κοινωνικής δομής της παραβατικότητας. Ο *κριτικός στοχασμός* και *αυτό-στοχασμός* αποτελεί τη σημαντικότερη εμπειρία μάθησης στη διαδρομή των ενηλίκων (Mezirow, 1991· Κόκκος, 2005, σ. 76· Κόκκος, 2010α, σ. 79).

Η απανθρόπιση των κρατουμένων δεν συντελείται έξω από την προσωπική ιστορία τους, ούτε έξω από την κοινωνική δομή (Freire, 1985α, σ. 76) της φυλακής. Η δημιουργία των αναγκαίων συνθηκών ανάπτυξης σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, όπου ακόμα και οι «*αποκλεισμένοι*» και «*διαφορετικοί*» μπορούν να συναντηθούν ως «*ίσοι*», εξαρτάται από τη λειτουργία μιας συνεργατικής και δημιουργικής κοινότητας μάθησης (Belenky & Stanton, 2007), όπως αυτή που έχει διαμορφωθεί στο πλαίσιο της θεραπευτικής κοινότητας. Τροχοπέδη στην εξέλιξη της σχέσης εκπαιδευτριάς και εκπαιδευομένων αποτελούν οι συνέπειες του εγκλεισμού.

2. Η διάσταση της τέχνης στη διεργασία της αλλαγής

Ο πολιτισμός παρέχει τα εφόδια για μια διαφορετική αντίληψη για τον εαυτό και τη συναισθηματική ζωή (Elias, 1982, σ. 287, όπ. αναφ. στο Smith, 2006, σ. 232). Ο

Freire υποστηρίζει ότι «ο πολιτισμός, αποτελώντας αντικείμενο ζωντανής και δημιουργικής συζήτησης σ' όλες τις διαστάσεις, μπορεί να προσφέρει το υπόβαθρο για την αναζήτηση της γνώσης» (Connolly, 1980 [1985], σ. 23). Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία της τέχνης στην κατανόηση και την ερμηνεία μιας κατάστασης (Perkins, 1994· Gardner, 1990· Eisner 2002· Elford, 2002, όπ. αναφ. στο Μέγα, 2011· Κόκκος, 2011), επιλέγονται ως εκπαιδευτικά εργαλεία διαφορετικά λογοτεχνικά και μουσικά είδη, έργα ζωγραφικής, ταινίες μικρού μήκους και animation, με κριτήριο την αφύπνιση των αναμνήσεων και των εμπειριών των μελών της ομάδας, τη δυνατότητα νοητικής και κριτικής προσέγγισης των έργων τέχνης και σύνδεσής τους με το ιστορικό - κοινωνικό πλαίσιο, την ενεργοποίηση της φαντασίας, τη δημιουργία συναισθημάτων. Το ενδιαφέρον στην όλη προσπάθεια διαφαίνεται στη δυναμική που εξελίσσεται μεταξύ των εκπαιδευομένων καθώς προτείνουν οι ίδιοι αποσπάσματα κειμένων, μουσική και τραγούδια, παράγουν αυθεντικό λόγο ατομικά και συλλογικά, αφηγούμενοι ιστορίες – παραμύθια, προσωπικά βιώματα, εκφράζονται παραστατικά, εστιάζοντας στην κατανόηση της ανάγκης να μάθουν, στην ενίσχυση της απόφασης για συμμετοχή και κοινή δράση, η οποία συνεχίζεται και μετά την εκπαιδευτική συνάντηση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας καθώς και στην επικοινωνία με σημαντικούς «άλλους», έτσι ώστε να δουν με άλλη οπτική το προσωπικό βίωμα, να τροφοδοτήσουν τη σχέση τους με το θεραπευτικό πλαίσιο μέσα στη φυλακή.

Σε κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα με αντικείμενο την τέχνη υπάρχει μια διάσταση καταφυγίου που υποστηρίζει τους κρατούμενους να αντέξουν τις πιέσεις (Δημητρούλη, Θεμελή & Ρηγούτσου, 2012). Η τέχνη ενδυναμώνει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους, ενσταλάζει την αίσθηση της αξίας του εαυτού, κάνοντας τους να αισθάνονται «παραγωγικοί» και «ανθρώπινοι».

3. Στάδια λειτουργίας της εκπαιδευτικής ομάδας

Η εκπαιδευτική διεργασία ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια, σύμφωνα με τη μεθοδολογική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων, με σεβασμό στην εμπειρία των εκπαιδευομένων μελών της ομάδας, με εμπιστοσύνη στην κρίση τους, αλλά και στόχο τη σύνδεση της εκπαιδευτικής πρακτικής με το ζητούμενο της θεραπείας.

1^ο στάδιο: Έναρξη λειτουργία της ομάδας

Εισαγωγή: Κατανόηση της έννοιας της αλλαγής

Χρησιμοποιώντας ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την κινητοποίηση των εκπαιδευομένων τις μεταμορφώσεις που διαδραματίζονται στην Οδύσσεια, μύθους και παραδόσεις από την Αλβανία, με στόχο την κατανόηση της έννοιας της «μεταμόρφωσης - αλλαγής», η ομάδα επιλέγει να συνθέσει την απεικόνιση μιας ιστορικής αφήγησης, ενός αλβανικού μύθου και να την παρουσιάσει ως δρώμενο με τη συμμετοχή του συνόλου των μελών της. Το περιεχόμενο της αφήγησης έχει ως θέμα την *αλλαγή* και τη *θεραπεία*. Τα μέλη της ομάδας αντλούν ιδιαίτερη ικανοποίηση από την εμπλοκή τους στην ομαδική, αυτή, δημιουργική δραστηριότητα καθώς τους δίνεται η δυνατότητα καλλιέργειας και ανάπτυξης θετικών πλευρών της προσωπικότητάς τους (Δημητρούλη, Θεμελή & Ρηγούτσου, 2008, 2011). Με τη συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη δράση της ομάδας, αναλαμβάνοντας ρόλους, επανατοποθετούν την κοινωνική τους ταυτότητα, καλλιεργούν τη συνθήκη για διαφορετική σύνδεση με τα συναισθήματά τους και πέρα από το συνειδητό,

εκφράζονται δημιουργικά, ενθαρρύνονται στην απόφασή τους για χειραφέτηση και αλλαγή (Connolly, 1980 [1985]· Johnson, 2008· Mezirow, 2007 Κόκκος, 2010β· Κόκκος, 2011· Κόκκος & Μέγα 2007).

2ο στάδιο: Σύνδεση με την προσωπική βιογραφία - Επεξεργασία ενός χαμένου κομματιού

Οι κρατούμενοι στην πλειοψηφία τους εγκαταλειμμένοι στην τύχη τους από τα περιβάλλοντα κοινωνικοποίησής τους (οικογένεια, σχολείο), με πολλαπλά πλήγματα στην προσωπική τους αξιοπρέπεια και εξάλειψη κάθε ίχνους αυτοεκτίμησης, αδυνατούν να επεξεργασθούν τις αιτίες που τους οδήγησαν στη φυλακή και προτιμούν να ακολουθούν την ίδια πορεία ζωής με την απειλή της απόρριψης, σε συνθήκες κοινωνικής εξορίας (Giddens, 2002, σ. 603).

Στο στάδιο αυτό οι εκπαιδευόμενοι αναπλάθουν την εικόνα της παιδικής τους ηλικίας¹⁷, καταγράφουν μνήμες και γεγονότα της καθημερινότητας που αναφέρονται στη σχέση με τον πατέρα τους, καλούνται να εκτιμήσουν τις προσδοκίες που είχε ο πατέρας τους για αυτούς και την εξέλιξη της σχέσης τους στις σημερινές συνθήκες. Η σχέση με τη μητέρα ταυτίζεται με τη νοσταλγία μιας ζωής που έχει μείνει πίσω. Μέσα από τις μνήμες που χάνονται, διαπραγματεύονται την ανάγκη για μετάβαση και αλλαγή¹⁸.

Η διεργασία επεξεργασίας ενός «χαμένου κομματιού» μπορεί να αποτελέσει ένα πρότερο στάδιο αναζήτησης (Clark, 1993, όπ. αναφ. στο Mezirow, 2007, σ. 61). Ο άνθρωπος που αναζητά για αόριστο χρονικό διάστημα, συνειδητά ή ασυνείδητα, αυτό που του λείπει στη ζωή, όταν το ανακαλύψει, η διαδικασία μετασχηματισμού είναι καταλυτική (Clark, 1991, σ. 117, 118, όπ. αναφ. στο Laros & Taylor, 2015). Το επώδυνο γεγονός του εγκλεισμού, η μετατόπιση του εαυτού «σε ένα είδος σκότους», έντονα προσωπική, η οποία ξεκινά από το ασυνείδητο (Scott, 1997, σ. 46, όπ. αναφ. στο Cranton, 2007, σ. 220), λειτουργώντας ως συνθήκη αποπροσανατολιστικού διλήμματος, δημιουργεί την ανάγκη δέσμευσης σε μια μαθησιακή διεργασία, η οποία μέσα από το διάλογο και την κριτική σκέψη οδηγεί από την κουλτούρα της σιωπής (Spring, 1985) στην προσωπική απόφαση για δράση.

3ο στάδιο: Η αντίληψη του εαυτού

Καθώς οι κρατούμενοι δεσμεύονται σε μια εκπαιδευτική διεργασία και σχέση αντιλαμβάνονται ότι η εκπαίδευση συνδέει το μέσα με το έξω, δίνοντας νόημα στις προσωπικές τους εμπειρίες χτίζουν μια εσωτερική γέφυρα ανάμεσα σ' αυτό που αισθάνονται και σ' αυτό που εκφράζουν, κατανοούν την πηγή των συναισθημάτων τους (Δημητρούλη κ. συν., 2008, σ. 201). Μέσα από τη διεργασία του τρίτου σταδίου αναλύουν τη σχέση που είχαν με το σχολείο και τους δασκάλους τους. Ως συνέχεια και στον αντίποδα της κατανόησης της σχέσης με τους γονείς, επικεντρώνονται στις

¹⁷ Εργαλείο: κείμενο από το βιβλίο «Η ιστορία του γιου μου» της Γκόρντιμερ, Ν. (1992). Μτφρ. Μ. Κουμπαρέλλη. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

¹⁸ Εργαλείο: κείμενο από το βιβλίο «Ελντοράντο» του Γκοντέ, Λ. (2006). Μτφρ. Κ. Νεβέ. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

δικές τους ματαιώσεις και προσδοκίες¹⁹. Η διεργασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της ομάδας εμπεριέχει την ευθύνη των επιλογών και των αποφάσεων που βασίζονται σε συγκεκριμένες αξίες, αλλά και στη σχέση τους με τους άλλους, επιχειρώντας, παράλληλα να διατηρήσουν την ατομική διάσταση της ταυτότητάς τους (Taylor, 2007, σ. 193).

4^ο στάδιο: Η παρατήρηση των άλλων

Το πλαίσιο αναφοράς καθορίζει την κρίση των ανθρώπων για το καλό και το κακό, το αληθινό και το ψεύτικο, το κατάλληλο και το ακατάλληλο (Mezirow, 1991, σ. 44). Ανά δύο τα μέλη της θεραπευτικής κοινότητας παρατηρούν και περιγράφουν με ένα χρώμα, ήχο, συναίσθημα ο ένας τον άλλο και απομονώνουν ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό τους. Κατά τη διαδικασία της παρατήρησης, επιχειρείται η κατανόηση της διαφορετικότητας μεταξύ των μελών της ομάδας, αλλά και η σύνδεση μεταξύ τους.

Ο Freire (1997) πιστεύει ότι, οι άνθρωποι επιθυμούν να αποκτήσουν συνειδητό έλεγχο του κόσμου που τους περιβάλλει, όταν αρχίζουν να κατανοούν το κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς τους. Επιζητώντας να σταθεροποιήσουν τη νέα τους κατάσταση και εφόσον η δράση τους περικλείει κριτικό στοχασμό, αντιλαμβάνονται τις αιτίες της πραγματικότητας που βιώνουν, μάχονται για τον *εξάνθρωπισμό* τους.

5^ο στάδιο: Συμμετοχή σε κριτικό διάλογο - Δόμηση ορίων

Ο διάλογος είναι «το πεδίο στο οποίο ο καθένας βρίσκει τη δική του φωνή» (Mezirow, 2007, σ. 50), «ενεργή διεργασία συζήτησης, [...], αλληλεπίδρασης μέσα σε μια ομάδα ή μεταξύ δύο ανθρώπων, συμπεριλαμβανομένης και της σχέσης ενός αναγνώστη με ένα συγγραφέα και ενός συγγραφέα με ένα θεατή» (Mezirow, 2000, σ. 14· Mezirow, 2007, σ. 53) με στόχο την κατανόηση της εμπειρίας.

Στο στάδιο αυτό τα μέλη της ομάδας συμμετέχουν σε κριτικό διάλογο σχετικά με την έννοια του δικαίου, την έκφραση, τη δημιουργία και την αλλαγή²⁰. Η ομάδα ως πηγή ανακούφισης μέσα στη φυλακή καλλιεργεί, σταδιακά, την ασφάλεια, την εμπιστοσύνη, την ισοτιμία, την ελευθερία, την ανοχή και τον σεβασμό μεταξύ των μελών της μέσα από διάλογο με όρια και συνέχεια. Εκτός από τις προσωπικές εμπειρίες που αναγνωρίζονται, αναδρομικά, ως καμπή στη διαδρομή ζωής και οι

¹⁹ Εργαλείο: άρθρα για την αυτογνωσία που προβάλλουν τη σύγχρονη αντίληψη και γίνονται αντικείμενο ενδυνάμωσης της κριτικής σκέψης.

Η ιστορία ενός κεραμίστα που έψαχνε παντού σε όλον τον κόσμο να βρει το πιο λαμπερό ΜΠΛΕ για να χρωματίσει τις δημιουργίες του, επεξεργάζονται το δικό τους αφήγημα, μια ιστορία με χρώμα, περιγράφοντας αυτό που θα «ήθελαν να είναι».

²⁰ Εργαλεία: α) βιντεοσκοπημένα αποσπάσματα παράστασης της Αντιγόνης του Σοφοκλή στη φυλακή Giudecca της Βενετίας από τη θεατρική ομάδα κρατουμένων γυναικών, β) η κριτική διάσταση της προσπάθειας αυτής από την Judith Malina (Living Theater) και τον Fabio Cavalli (υπεύθυνο της ομάδας θεάτρου στη φυλακή Rebibbia στη Ρώμη), με στόχο την κατανόηση της έννοιας του δικαίου, των νόμων, της τιμωρίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

εμπειρίες τρίτων μπορούν να χρησιμοποιηθούν με αυτό τον στόχο. Με αφορμή τον διάλογο με *σημαντικούς «άλλους»*²¹, τα μέλη της ομάδας συνδέουν και συνεχίζουν την ατομική και ομαδική διεργασία που προηγήθηκε στο τρίτο και τέταρτο στάδιο, αναπαριστούν μνήμες, εκφράζουν συναισθήματα χωρίς λόγια, με ήχους και κίνηση.

Η ανάγνωση βιβλίων που ταυτίζονται με ένα τραυματικό βίωμα των αναγνωστών προσφέρει κι αυτή μια εμπειρία συναισθημάτων, η οποία μπορεί να είναι η αφετηρία της αλλαγής (Goffman, 1961 [1994], σ. 109). Ο Mezirow (1997, σ. 7, όπ. αναφ. στο Λιντζέρης, 2007, σ. 94) υποστηρίζει ότι *«μπορούμε να γίνουμε κριτικά στοχαστικοί επί των παραδοχών μας, διαβάζοντας ένα βιβλίο [...], αποτιμώντας στοχαστικά τις ιδέες και τις πεποιθήσεις μας»*. Στην εξέλιξη του 5^{ου} σταδίου οι εκπαιδευόμενοι επιλέγουν και επεξεργάζονται λογοτεχνικά κείμενα²², παρακολουθούν αποσπάσματα ταινιών και στη συνέχεια αναδεικνύουν σε ομάδες εργασίας θέματα όπως η μετανάστευση, η ισότητα, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις, ο ρατσισμός, η απώλεια, τα οποία παρουσιάζουν στην ολομέλεια. Στο τέλος αυτού του σταδίου τα μέλη της ομάδας διαπραγματεύονται τη διχοτομία του εαυτού ανάμεσα σε αυτόν που ήταν πριν τη φυλακή και σ' αυτόν που επιχειρεί την αλλαγή μέσα στη θεραπευτική κοινότητα, την αδυναμία να θυμηθούν ή να ξεχάσουν το πριν, *«τις συνθήκες κοινωνικής εξορίας»*.

Με αυτό τον τρόπο η ανάγνωση γίνεται πράξη ελευθερίας που προσφέρει έναυσμα στη διαμόρφωση μιας εναλλακτικής ερμηνείας των αφηγούμενων καταστάσεων (Sartre, 1947 [1971], όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2011).

6^ο στάδιο: *Ισορροπία συναισθημάτων – Διαχείριση σχέσεων*

Στον αντίποδα της αυτοεξυπηρέτησης που συνδέεται με απομόνωση και περιθωριοποίηση και οδηγεί στην περιοριστική αδυναμία της προσαρμογής των κρατούμενων, βρίσκεται η συναισθηματική ακρόαση και ο δημιουργικός διάλογος που επικαλείται ο Mezirow (2007, σ. 51, 53) και προϋποθέτει αυτοσεβασμό, θέληση για ανάληψη ευθυνών, αποδοχή της διαφορετικότητας. Οι εκπαιδευόμενοι παρακολουθούν αποσπάσματα ταινιών με θεματολογία που σχετίζεται με διαφορετικές εκφράσεις της παραβατικότητας, τήρησης των νόμων και απονομής της δικαιοσύνης, διαχείρισης της εξουσίας και συνδέονται μέσα από τον διάλογο που αγγίζει προσωπικά αδιέξοδα²³. Παρατηρείται έντονη εναλλαγή συναισθημάτων κατά τη διάρκεια του σταδίου αυτού, αγωνία, θυμός, θλίψη, έκπληξη, ηρεμία, ανακούφιση.

Ο Freire (1985β, σ. 95) νοηματοδοτεί την κριτική συνειδητοποίηση ως μια *δοκιμασία της πραγματικότητας*, με την οποία οι ενήλικοι προσεγγίζουν την κριτικά,

²¹ Εργαλείο: η συνάντηση της ομάδας με τον Michalis Traitsis (πανεπιστήμιο της Ferrara, σκηνοθέτη της παράστασης στη φυλακή Giudecca, θεατρικό παιδαγωγό και δημιουργό του Balamos Teatro), με στόχο την καλλιέργεια της σωματικής έκφρασης και τη σύνδεσή της με το συναίσθημα.

²² Εργαλείο: α) *«Η ζωή του Τσέχωφ»* της Nemirovsky, I. (2010) Μτφρ. Ε. Κορομηλά. Αθήνα: Εκδόσεις Κέλευθος, β) αποσπάσματα από τη νουβέλα *«Ο Θάλαμος, αρ. 6»* του Τσέχωφ, Α. (2012). Μτφρ. Α. Αλεξάνδρου. Αθήνα: Εκδόσεις Γκοβόστη, γ) αποσπάσματα από το βιβλίο *«Η αναλφάβητη»* της Kristof, A. (2008). Μτφρ. Α. Μακάρωφ. Αθήνα: Εκδόσεις Άγρα, δ) video και animation με θέμα τη μετανάστευση, το ρατσισμό, τον αποχωρισμό και την απώλεια.

²³ Εργαλείο: απόσπασμα από τις ταινίες *«Όλα είναι δρόμος»* του Π. Βούλγαρη (1998) και *«Duck Soup»* (1933) των Marx Brothers.

μπορούν να οδηγηθούν στην ανακάλυψή της και στην κατάρρευση των μύθων που υποστηρίζουν την εξαθλίωσή τους από καταπιεστικές δομές, όπως η φυλακή.

7^ο στάδιο: *Η συν-δημιουργία ενός σταδίου ετοιμότητας για αλλαγή*

Η εκπαίδευση για τον Freire (1977) αποτελεί μια διαδικασία αναγέννησης με την οποία οι εκπαιδευόμενοι διαμορφώνονται και εξελίσσονται και τη χαρακτηρίζει ως ένα διαρκή μετασχηματισμό με αισθητικό περιεχόμενο, αλλά μόνο η μετατροπή της γνώσης μέσα από την πράξη μπορεί να μετασχηματίσει τη ζωή. Οι άνθρωποι γίνονται κάτι παραπάνω επειδή μαθαίνουν, επειδή πέρα από το να παρατηρούν, προσεγγίζουν την πραγματικότητα, γνωρίζουν μέσα από την επικοινωνία με άλλους, αλλάζουν (Freire & Shor, 1987 [2010]). Η ομάδα διαπραγματεύεται τη δυναμική της επιλογής στόχων και τρόπου ζωής, δημιουργεί ένα κολλάζ με αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα από την «Αναφορά στον Γκρέκο» του Ν. Καζαντζάκη²⁴ και το κάθε μέλος επιχειρεί, ατομικά, να αποδώσει νόημα στις δικές του αξίες και παραδοχές σχετικά με τα σημεία καμπής και τις κρίσιμες αποφάσεις στη ζωή του. Σ' αυτό το στάδιο κάποια από τα μέλη ανακαλύπτουν τη δεξιότητα που ανέπτυξαν στην παραγωγή αυθεντικού λόγου²⁵, άλλα μέλη προετοιμάζουν μια αυτοσχέδια μουσική συνάντηση²⁶ και όλοι μαζί κατανοούν την επίδραση της αυτενέργειας στη συλλογικότητα της ομάδας.

Η γαλήνη των κρατουμένων μπορεί να έρθει, όταν δομήσουν μια νέα πραγματικότητα μαζί με άλλους. Ταυτόχρονα με την αλληλεπίδραση και τη συναίνεση των άλλων, εισπράττοντας τη συναισθηματική κατανόηση των εκπαιδευτών τους, βιώνουν την «αναγκαία συνθήκη για την πλήρη συμμετοχή τους στον διάλογο» (Mezirow, 2000· Mezirow, 2007· Brookfield, 2007· Κόκκος, 2010α) και οδηγούνται στη γνώση μέσα από τη σχέση με τα μέλη της ομάδας (Belenky & Stanton, 2007).

Συνέχεια...Ανάληψη ευθύνης – Η αυτενέργεια των μελών της ομάδας

Η αντικειμενική αλλαγή της πραγματικότητας, δεν μπορεί να προκληθεί με την υπομονετική αναμονή ή την ακινησία αυτών που υφίστανται την αλλαγή, χωρίς τη δική τους υποκειμενική δράση (Freire, 1977). Η ομάδα εξελίσσεται και αναλαμβάνει την επεξεργασία ενός κειμένου – μαρτυρίας για την εφαρμογή των νόμων²⁷ και την παρουσίαση της βιογραφίας ανθρώπων της τέχνης που η ζωή και το έργο τους έχουν αποκτήσει αξία και νόημα για τα μέλη της. Επομένως, οι εκπαιδευόμενοι συνεχίζουν σε δυο επίπεδα, στην επαναδιαπραγμάτευση των εννοιών που υπήρξαν πηγή διαλόγου σε προηγούμενα στάδια διεργασίας της ομάδας και στην ενασχόληση με την τέχνη μέσα από τη δική τους πρόταση για ανάληψη δράσ

²⁴ Καζαντζάκης, Ν. (2014). *Αναφορά στον Γκρέκο* Αθήνα: Εκδόσεις Καζαντζάκη.

²⁵ Εργαλείο: *Συλλογικό έργο, # εξω_φυλλα*. (2016). Επιμ. Κ. Πασιά. Αθήνα: Libron Εκδοτική Ι.Κ.Ε. (ποιήματα εκπαιδευόμενων κρατουμένων στο 3^ο ΣΔΕ Θεσσαλονίκης).

²⁶ Εργαλείο: Στίχοι της Ευτυχίας Παπαγιαννοπούλου (1893 – 1972).

²⁷ Απόσπασμα από το βιβλίο «*Από την Αιντα στον Χαβιέρ. Γράμματα σ' έναν φυλακισμένο*» του Berger, J. (2008). Μτφρ. Α. Παπασταύρου. Αθήνα Εκδόσεις Πατάκη. (το κείμενο παρατίθεται στην εισαγωγή).

4. Η αβέβαιη πορεία της αλλαγής

Οι Prochaska & DiClemente (1992, όπ. αναφ. στο Maguire & Raynor, 2006) τονίζουν ότι τα άτομα δεν κινούνται μέσα στον κύκλο της αλλαγής με έναν κανονικό και προβλέψιμο τρόπο. Η διαδρομή της αλλαγής της παραβατικής συμπεριφοράς ακολουθεί πολλά “zig-zag” (Burnett, 2004, όπ. αναφ. στο Farrall et al., 2010) και η βίαιη εφαρμογή μέτρων μπορεί να δημιουργήσει περισσότερα προβλήματα σε βάθος χρόνου. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν εύκολα να παλινδρομήσουν με την αποχώρησή τους από το θεραπευτικό πρόγραμμα. Η μάθηση δεν ακολουθεί, μόνο, μια κατεύθυνση, ούτε είναι γραμμική, αλλά είναι χρήσιμη σε μια χρονική ακολουθία, αποτελεί εργαλείο που αποδεικνύει ότι οι χρήστες κρατούμενοι δεν προσδιορίζονται απόλυτα από τη φυλακή, αλλά είχαν μια ζωή πριν και κάποιοι θα προχωρήσουν και μετά τη φυλακή.

Ο Mezirow (1978, σ. 101, όπ. αναφ. στο Τσιμπουκλή, 2008 [2010]) υποστηρίζει ότι ως ενήλικοι εκπαιδευόμενοι χρειάζεται να κατανοήσουμε *«πως είμαστε παγιδευμένοι στην προσωπική μας ιστορία και την ξαναζούμε»*. Η προσωπική αλλαγή προσδιορίζεται ως *μετάβαση* μεταξύ δυο σταδίων μιας υπαρξιακής κατάστασης *πριν* και *μετά* από ορισμένες μαθησιακές εμπειρίες (Eccleston, 2009, σ. 12), επηρεάζεται από στοιχεία ολόκληρης της ζωής ενός ατόμου και μπορεί να εξελιχθεί ύστερα από μεγάλο χρονικό διάστημα με μικρές, υποσυνείδητες αλλαγές. Η αυτοεκπληρούμενη προφητεία ότι *«δεν μπορεί να αλλάξει»* αυτός που φέρει το στίγμα του *«φυλακισμένου»* ή/και του *«χρήστη»*, δυναμιτίζει την προοπτική και τη δυναμική της αλλαγής με την επικόλληση του χαρακτηριστικού μιας ταυτότητας υψηλού κινδύνου, αλλά ταυτόχρονα αποκαλύπτει την αδυναμία του κοινωνικού συστήματος.

Ως *ικανότητα* αλλαγής στάσης των παραβατών προσδιορίζονται η *ελευθερία*, οι *πραγματικές ευκαιρίες* και οι *λειτουργίες που σχετίζονται με την ανθρώπινη ευημερία*. Οι ικανότητες, στις οποίες, κυρίως, ο άνθρωπος δίνει αξία για να υπάρχει και να δρα, συνδέονται με συγκεκριμένες ανάγκες, όπως να μπορεί: *«να τρέφεται επαρκώς»*, *«να έχει καλή υγεία»*, *«να έχει αυτοσεβασμό»*, *«να υπάρχει στο κοινωνικό πλαίσιο χωρίς ντροπή»*. Εάν οι άνθρωποι διαθέτουν τις ικανότητες ή τις πολύτιμες ευκαιρίες να λειτουργήσουν και να αξιολογήσουν τη δράση τους, θα μπορέσουν να ανακαλύψουν την πηγή της πραγματικής ελευθερίας και τη δύναμη να γίνουν το άτομο που θα ήθελαν να είναι (Farral et al., 2010, σ. 561).

Επίλογος

Η αλλαγή, προϋποθέτει αποκατάσταση της εμπιστοσύνης στους ανθρώπους και στις υποστηρικτές δομές του κοινωνικού συστήματος. Το πλαίσιο που υποστηρίζει την επιλογή της αλλαγής και φροντίζει να κρατήσει την απόφαση ζωντανή είναι η θεραπευτική δομή. Για να έχει αποτέλεσμα η εκπαίδευση χρειάζεται να αλληλεπιδράσει με τη θεραπεία. Απαιτείται χρόνος για να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με τη συμβολή της εκπαίδευσης στην αλλαγή των εξαρτημένων κρατούμενων και χρειάζεται να συνδεθούν και με άλλες επιλογές, όπως *«να αποκτήσουν μια σταθερή δουλειά»*, *«να αποτελέσουν μέλη μιας κοινωνίας»* και όχι, αποκλειστικά και μόνο, με τη μάθηση ως πράξη. Τέλος, χρειάζεται να στοχαστούμε ότι ο Mezirow (2007, σ. 61) τοποθετεί την *«επανάταξη στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες που έχουν πλέον διαμορφωθεί από τις νέες προοπτικές»* στο τελευταίο στάδιο του εγχειρήματος για προσωπική αλλαγή.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Δημητρούλη, Κ., Θεμελή, Ό., & Ρηγούτσου Ε. (2008). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στις φυλακές. Το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας στη χώρα μας. Στο Πρακτικά Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: «Διά Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την κοινωνική συνοχή», Βόλος, 31 Μαρτίου – 2 Απριλίου 2006. Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε./ Ι.Δ.ΕΚ.Ε., 199-204.

Δημητρούλη, Κ., Θεμελή, Ό., & Ρηγούτσου, Ε. (2011). Εκπαίδευση και συμβουλευτική υποστήριξη κρατουμένων. Στο Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Ένταξη Ευάλωτων Ομάδων», Θεσσαλονίκη, 24-26/06/2011. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 471- 482.

http://www.uom.gr/media/docs/ekp/conf_2011/PROCEEDINGS_25_6_2011.pdf
(10/2/2015).

Δημητρούλη, Κ., Θεμελή, Ό., & Ρηγούτσου, Ε. (2012). Φωτίζοντας σκοτεινές κάμαρες: Εργαστήριο ευαισθητοποίησης για την εκπαίδευση στη φυλακή. Στο 4ο Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων (Ε.Ε.Ε.Ε.) *Καλές Πρακτικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 27 – 29/04/2012, Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτών Ενηλίκων.

ΕΚΤΕΠΝ (2017)- Ετήσια έκθεση για την κατάσταση του προβλήματος των ναρκωτικών και των οιοπνευματωδών στην Ελλάδα (2017). Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης και Πληροφόρησης για τα Ναρκωτικά. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.

<http://www.ektepn.gr/Documents/PDF/Cover.pdf>

Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Τόμ. 1. Θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (2010α). Κριτικός στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 65 – 93.

Κόκκος, Α. (2010β). Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 19, 9-13.

Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο Α. Κόκκος & Συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 71 – 120.

Κόκκος, Α., & Μέγα, Γ. (2007). Κριτικός στοχασμός και τέχνη στην εκπαίδευση: Έρευνα με τη συμμετοχή μεταπτυχιακών φοιτητών Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 12, 16-21.

Λιντζέρης Π. (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη Θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτών Ενηλίκων.

- Μέγα, Γ. (2011). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο Κόκκος, Α. & Συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. (σ.20 - 67). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιμπουκλή, Α. (2008 [2010]). Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στο *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ & Γ.Γ.Ε.Ε./Ι.Δ.ΕΚ.Ε., 5-65.

Μεταφρασμένη

- Belenky, M. F., & Stanton A. V. (2007). Ανισότητα, ανάπτυξη και σχεσιακή γνώση. Στο J. Mezirow & Συνεργάτες, *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Επιμ. Α. Κόκκος, Μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο, 107 – 136.
- Brookfield, S. (2007). Η μετασχηματίζουσα μάθηση ως κριτική της ιδεολογίας. Στο J. Mezirow & Συνεργάτες, *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Επιμ. Α. Κόκκος, Μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο, 157 – 179.
- Connolly, R. (1985). Ο Φρέϊρε, η πρακτική αγωγή. Στο *Για μια απελευθερωτική αγωγή*. Μτφρ. Μ. Κατσούλης. Αθήνα: ΚΕΜΕΑ, 15-29.
- Cranton, P. (2007). Ατομικές διαφορές και μετασχηματίζουσα μάθηση. Στο J. Mezirow & Συνεργάτες, *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Επιμ. Α. Κόκκος, Μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο, 211-232.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζομένου*. Μτφρ. Γ. Κρητικός. Αθήνα: Ράππα.
- Freire, P. (1985α). Η ανθρωπιστική αγωγή. Στο *Για μια απελευθερωτική αγωγή*. Μτφρ. Μ. Κατσούλης. Αθήνα: ΚΕΜΕΑ, 73- 84.
- Freire, P. (1985β). Μερικές παρατηρήσεις για την κριτική συνειδητοποίηση. Στο *Για μια απελευθερωτική αγωγή*. Μτφρ. Μ. Κατσούλης. Αθήνα: ΚΕΜΕΑ, 94–103.
- Freire, P., & Shor, I. (1987 [2010]). Δημιουργικό κύρος των διδασκόντων: δημοκρατικό και κατευθυνόμενο. Εισ. Σχόλιο και Μτφρ. Μ. Παπαχρήστου. Απόσπασμα από το Freire P. & Shor, I. (1987). *A pedagogy for liberation*. Connecticut: Bergin and Carvey, 81-86. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 21, 39-42.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. Επιμ. και Μτφρ. Δ. Γ. Τσαούσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Goffman, E. (1961 [1994]). *Άσυλα. Δοκίμια για την κοινωνική κατάσταση των ασθενών του ψυχιατρείου και άλλων τροφίμων*. Μτφρ. Ξ. Κομνηνός. Αθήνα: Ευρύσιλος.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος: Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow & Συνεργάτες, *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Επιμ. Α. Κόκκος, Μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο, 43 – 71.
- Smith, Ph. (2006). *Πολιτισμική θεωρία: Μια εισαγωγή*. Επιμ. Ν. Μπούμπαρης, Μτφρ. Θ. Κατσίκερος Αθήνα: Κριτική.
- Spring, J. (1985). Η ανάπτυξη της συνείδησης: από τον Μαρξ στον Φρέϊρε. Στο *Για μια απελευθερωτική αγωγή*. Μτφρ. Μ. Κατσούλης. Αθήνα: ΚΕΜΕΑ, 45- 66.

Taylor, K. (2007). Διδάσκοντας με αναπτυξιακή πρόθεση. Στο J. Mezirow & Συνεργάτες, *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Επιμ. Α. Κόκκος. Μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο, 183-209.

Ξενόγλωσση

Behan, C. (2014). Learning to Escape: Prison Education, Rehabilitation and the Potential for Transformation. *Journal of Prison Education and Reentry*, 1 (1): 20-31.

Duguid, S. (2000). Theory and the Correctional Enterprise. In D. Wilson & A. Reuss (eds). *Prison (er) Education. Stories of Change and Transformation*. London: Waterside Press, 49-62.

Eccleston, K. (2009). Lost and Found in Transition Educational Implications of Concerns about “Identity”, “Agency” and “Structure”. In J. Field, J. Gallacher & R. Ingram (eds), *Researching Transitions in Lifelong Learning*. London: Routledge, 9- 28.

Eikeland, O. J., Manger, T., & Asbjørnsen, A. (Eds.). (2009). *Prisoners' Educational Backgrounds, Preferences and Motivation*. Copenhagen: TemaNord.

Farrall, A., Bottoms, S., & Shapland, J. (2010). Social Structures and Desistance from Crime. *European Journal of Criminology*, 7 (6), 546–570.

Johnson, L. M. (2008). A place of Art in Prison: Art as a Tool for Rehabilitation and Management. *Southwest Journal of Criminal Justice*, 5 (2), 100-120.

Laros, A., & Taylor E. W. (2015). *Exploring Disorienting Dilemmas through Narratives*. ESREA Life History and Biography Network Annual Conference, 5-8/3/2015.

<http://www.formazione.unimib.it/default.asp?idPagine=960> (12/3/2016).

Loewen, R. J. (1997). *Transition to the Community: Prison Literacy Programs and Factors which Lead to Success in the Community*. Ottawa: National Library of Canada.

MacGuinness, P. (2000 [2012]). *Dealing with Time: Factors that Influence Prisoners to Participate in Prison Education Programs*. In D. Wilson & A. Reuss (eds). *Prison (er) Education. Stories of change and Transformation*. London: Waterside Press, 84-105.

Maguire, M., & Raynor, P. (2006). How the Resettlement of Prisoners Promotes Desistance from Crime: Or Does it? *Criminology & Criminal Justice*, 6 (1), 19–38.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey Bass.

Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation*. San Francisco: Jossey Bass.

Reuss, A. (2000 [2012]). The Researcher's Tale. In Wilson & Reuss (eds). *Prison (er) Education. Stories of Change and Transformation*. London: Waterside Press, 25-48

Προς μια σχολική κοινότητα με κριτική σκέψη

Κωνσταντίνα Ισαριώτη, εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής στη δημοτική εκπαίδευση,
Κοινωνική Λειτουργός, MEd στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.
isariotikonstantina@gmail.com

Μελανία Χασιδίου, εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής στη δημοτική εκπαίδευση,
δρ. Επιστημών της Αγωγής, MEd στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.
melchas@otenet.gr

Περίληψη

Το θέμα του εργαστηρίου αφορά στις σχέσεις εντός της σχολικής κοινότητας, καθώς και στην ανάδειξη της σύνδεσης τους με τις κρυμμένες, και ενίοτε ασύνειδες, πεποιθήσεις μας σχετικά με τις σχέσεις αυτές. Εκκινώντας από τις θεωρητικές παραδοχές της *Μετασηματιζουσας Μάθησης*, το εργαστήριο θα επεξεργαστεί ένα περιστατικό αντιπαράθεσης μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας ως μελέτη περίπτωσης (case study), αναζητώντας τρόπους διαχείρισης και αξιοποίησης του, μέσα από συγκεκριμένες τεχνικές, όπως είναι το *παιχνίδι ρόλων* και η *συγγραφή ημερολογίου/γράμματος*.

Οι συγκεκριμένες τεχνικές, σε συνδυασμό με τη θεωρητική αναπλαισίωση της μελέτης περίπτωσης από τους συντονιστές, θα βοηθήσουν τους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις ασωτηρικές τους φωνές, να αναστοχαστούν την εμπειρία τους, να προβληματοποιήσουν παγιωμένες παραδοχές τους και να μετατοπιστούν, ενδεχομένως, προς άλλες, περισσότερο λυσιτελείς και δημιουργικές. Παράλληλα όμως, θα βοηθήσουν τους συμμετέχοντες- μέσα από την επεξεργασία των ενδοσχολικών συγκρούσεων- να συνειδητοποιήσουν τη συμπλοκότητα των σχέσεων και των κρυμμένων δυναμικών στη σχολική κοινότητα.

Λέξεις κλειδιά: Μετασηματιζουσα μάθηση, κριτικός στοχασμός, βιωματική μάθηση, σχέσεις, σχολική κοινότητα, σύγκρουση.

Abstract

The subject-matter of this workshop is about the relationships inside school community and the hidden –or even unconscious– convictions associated with these relationships. Starting from the basic assumptions of Transformative Learning, the workshop will use an in-school conflict between members of a school community as a case study and it will try to find ways to deal with this conflict, through techniques such as *role playing* and *diary/letter writing*.

These techniques, dialectically intertwined with a certain theorization of the conflict, will help participants express their inner voices, critically reflect on their experiences, problematize their established convictions and shift their mindset towards more creative and effective solutions to related problems. In addition, these

techniques will help participants –through the critical processing of in-school conflicts – to realize the hidden dynamics and complexity of school relationships.

Keywords: Transformative learning, critical thinking, experiential learning, relationships, school community, conflict.

A. Θεωρητική Προσέγγιση

Το γεγονός ότι η ανθρώπινη ύπαρξη είναι αδύνατον να κατανοηθεί ανεξάρτητα από τις σχεσιακές της αναφορές, αποτελεί ένα πάγκοινο δεδομένο της εμπειρίας μας, αλλά και μία πάγια φιλοσοφική παραδοχή. Η ίδια η αναφορά του ανθρώπου ως *προσώπου* προσδιορίζει βέβαια μια ατομικότητα, «*αλλά μια ατομικότητα σε αναφορά, μια δυναμική πραγματοποίηση σχέσης*» (Γιανναράς, 1987: 21). Κατά συνέπεια, δεν αποτελεί σύμπτωση ότι η προβληματική των σχέσεων έχει αποτελέσει αντικείμενο διεπιστημονικής μελέτης. Η επιστήμη της Νευροβιολογίας, λόγου χάρη, επιβεβαιώνει, αφενός, ότι ο νους του ανθρώπου αναπτύσσεται από τη διαρκή αλληλεπίδραση των νευροφυσιολογικών διαδικασιών και των διαπροσωπικών σχέσεων και, αφετέρου, ότι το κατάλληλο συγκινησιακό κλίμα παραμένει ο σημαντικότερος παράγοντας μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης, καθώς διαμορφώνει τις συνθήκες, οι οποίες βοηθούν στη μεγαλύτερη δυνατή πλαστικότητα του εγκεφάλου (Γουρνάς, 2012: 81). Το έργο του Daniel Goleman (1998), καταδεικνύει την κοινωνική και αντιληπτική σημασία της *συναισθηματικής νοημοσύνης* - δηλαδή της ικανότητας του ατόμου να αναγνωρίζει και να αξιοποιεί τα συναισθήματά του, ώστε αυτά να εκφράζονται αποτελεσματικά στο επίπεδο των διαπροσωπικών του σχέσεων και να δημιουργούν το κατάλληλο πλαίσιο συγκινησιακής εμπέδωσης των γνωστικών του ενδιαφερόντων. Από τη δική του πάλι μεριά, ο Howard Gardner (1999), αποδεικνύει ότι η ύπαρξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων στο πεδίο των διαπροσωπικών σχέσεων συνιστά οπωσδήποτε ένα διακριτό είδος *νοημοσύνης*.

Αξιοποιώντας στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης τα παραπάνω επιστημονικά δεδομένα, θα λέγαμε ότι ο τύπος και το είδος των σχέσεων που υπάρχουν σε κάθε σχολείο συνιστούν μέρος του λεγόμενου «κρυφού» αναλυτικού προγράμματος. Το τελευταίο διαμορφώνει τους κοινωνικούς όρους της σχολικής ζωής κάτω από τους οποίους οι μαθητές εσωτερικεύουν τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς, στάσεις, διαθέσεις, αξίες και αρχές (Βρεττός & Καψάλης, 2009: 27). Στο πλαίσιο ενός σχεσιακού και συνεργατικού συστήματος λειτουργίας του σχολείου, δημιουργούνται κατά κανόνα δυνατότητες έκφρασης μηνυμάτων αποδοχής, ενθάρρυνσης, αλτρουισμού, εμπιστοσύνης και αξιοποίησης των ικανοτήτων των άλλων, καθώς και επιμερισμού της εργασίας και των ρόλων (ό.π.: 46). Οι θετικές επιδράσεις της συνεργατικής λειτουργίας γίνονται ακόμα πιο εμφανείς στο επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων, καθόσον δημιουργούν μια δυναμική *παρώθησης* (Τριλιανός, 1993: 76-9), η οποία εκφράζεται μέσα από δραστηριότητες αμοιβαίας βοήθειας και υποστήριξης, ανταλλαγής υλικού και αλληλο-ανατροφοδότησης. Ταυτόχρονα, στο επίπεδο των συναισθημάτων και των κοινωνικών δεξιοτήτων καλλιεργείται ο αμοιβαίος σεβασμός, η εμπιστοσύνη και το ενδιαφέρον, η ενσυναίσθηση, η έμφαση στις θετικές ενέργειες παρά στα λάθη, η αποδοχή των

αδυναμιών και η υποστήριξη για την απαλοιφή τους, η συνεργασία, η ανταλλαγή ιδεών και η αμοιβαία έκφραση συναισθημάτων (Dinkmeyer & Mc Kay, 1980). Ένα σχολείο που λειτουργεί σωστά, είναι επόμενο ότι «έχει μια οργανωμένη, σκόπιμη, εργασιακή ατμόσφαιρα, η οποία είναι ασφαλής. Σε αυτό το περιβάλλον λειτουργεί η διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων, στηριγμένη στη συνεργασία» (Παπουκτσόγλου, 2001: 83-4). Υπ' αυτήν την έννοια, είναι σχετικά εύκολο να κατανοηθεί ότι η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων αποτελεί ουσιώδη και δομική παράμετρο της εκπαιδευτικής πράξης, η οποία θα άξιζε να αξιοποιηθεί ως θέμα ενός βιωματικού εργαστηρίου που απευθύνεται σε εκπαιδευτές ενηλίκων. Για όλους αυτούς τους λόγους το εργαστήριο επεξεργάζεται ένα περιστατικό αντιπαράθεσης μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, περιστατικό μάλιστα που δεν είναι προϊόν μυθοπλασίας, αλλά έχει συμβεί στην πραγματικότητα σε σχολείο της Αθήνας. Αντιπαραθέσεις τέτοιου είδους συμβαίνουν συχνά στην σχολική ζωή, διαταράσσουν το κλίμα της σχολικής κοινότητας και μεταφέρουν εντάσεις ακόμα και σε μέλη της κοινότητας τα οποία δεν εμπλέκονται άμεσα σε αυτές. Η διαχείριση των εν λόγω περιστατικών αποδεικνύεται έτσι σε πολλές περιπτώσεις δύσκολη, καθόσον οι εμπλεκόμενοι έχουν την τάση να θωρακίζονται πίσω από παγιωμένες και άκριτες αντιλήψεις που λειτουργούν ως τροχοπέδη όχι μόνο για την επίλυση των συγκεκριμένων προβλημάτων, αλλά και για την προαγωγή ενός συνολικά συνεργατικού και φιλικού κλίματος στο σχολείο.

Οι θεωρητικές αφετηρίες του σεμιναρίου μας εντοπίζονται, κατ' αρχάς, στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και, πιο συγκεκριμένα, στη Θεωρία της Μετασχηματίζουσας μάθησης του J. Mezirow. Παράλληλα όμως τροφοδοτούνται από θεμελιώδη κεκτημένα της Κριτικής Παιδαγωγικής, τα οποία συνοψίζονται στην παραδοχή ότι χωρίς την «αντικειμενική» χειραφέτηση του εαυτού από αλλοτριωτικές και αλλοτριωμένες δομές της Ιστορίας, αλλά και ταυτόχρονα την «υποκειμενική» απελευθέρωσή του από κατεστημένους τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί καμία κοινωνική αλλαγή. Υιοθετώντας αυτές τις αρχές, η Εκπαίδευση Ενηλίκων συμβάλλει επομένως στην αμφισβήτηση κυρίαρχων αντιλήψεων και ταυτόχρονα λειτουργεί ως καταλύτης κοινωνικής αλλαγής, διαχέοντας καινούργιες αντιλήψεις στην εκπαιδευτική πράξη και –μακροπρόθεσμα– στην ίδια την κοινωνία.

Σύμφωνα με τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, βασικότερα εργαλεία του ατόμου σε αυτό το «ταξίδι» της αλλαγής, είναι ο κριτικός στοχασμός και ο ορθολογικός διάλογος, μέσα σε μια εκπαιδευτική ομάδα που νοιάζεται και στηρίζει την προσπάθεια απεγκλωβισμού και χειραφέτησης του.

1. Με τον όρο «κριτικός στοχασμός» δεν νοείται στο πλαίσιο της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης ένα είδος απλής σκέψης πάνω σε πράξεις, ούτε η κριτική σκέψη (Mezirow, 1998: 185-6· Ζαρίφης, 2009: 47). Πρόκειται μάλλον για μια πολύ απαιτητική και βαθύτατα εσωτερική διεργασία, η οποία μέσα από τον εντοπισμό και τη συνειδητοποίηση ανεπίγνωστα ριζωμένων παραδοχών (αξιών, πεποιθήσεων, προκαταλήψεων, στερεοτύπων κλπ.) δύναται να μας οδηγήσει στον εντοπισμό, την αμφισβήτηση και κυρίως την αξιολόγηση των πηγών αυτών των παραδοχών. Το σύνολο των παραδοχών μας λειτουργεί ως ένα φίλτρο μέσα από το οποίο περνούν και ερμηνεύονται όλες μας οι εμπειρίες. Οι απόψεις που διατυπώνουμε, οι τρόποι δηλαδή με τους οποίους εξωτερικεύουμε τις «νοητικές μας συνήθειες» στηρίζονται σε αυτό το πλέγμα των παραδοχών που μας οδηγούν σε συγκεκριμένες επιλογές και πράξεις. Αυτό το ιδιαίτερο πλέγμα παραδοχών έχει

διαμορφωθεί κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησής μας από την οικογένεια, τη θρησκεία, την ιδεολογία, τη φιλοσοφία, το πολιτισμικό περιβάλλον και τους κανόνες του, τις κοινωνικο-πολιτικό-οικονομικές δομές κλπ. και εμπεριέχει στοιχεία όπως οι αξίες και η αίσθηση του εαυτού (J. Mezirow, 2004).

Όταν λοιπόν έλθει μια στιγμή κρίσης, κατά την οποία συνειδητοποιούμε τη δυσκολία μας να ανταποκριθούμε στα νέα δεδομένα και αντιλαμβανόμαστε ότι οι απόψεις μας δεν μας βοηθούν να βρούμε τη λύση στο δίλημμα που μας ταλανίζει («αποπροσανατολιστικό δίλημμα»), ενώ ταυτόχρονα κατακλυζόμαστε από έντονα αρνητικά συναισθήματα, τότε δραστηριοποιείται και προωθείται η διεργασία του κριτικού στοχασμού. Τη στιγμή αυτή ξεκινά μια εσωτερική διεργασία αρχικά συνειδητοποίησης, αξιολόγησης και αμφισβήτησης της λειτουργικότητας των προσωπικών απόψεων για τη ζωή μας, και στη συνέχεια εξέτασης του πλαισίου μέσα στο οποίο αυτές διαμορφώθηκαν. Σκοπός μας είναι να διαπιστώσουμε αν, και κατά πόσο, το πλαίσιο αυτό διακρίνεται από αξιολογία και εγκυρότητα.

Κατά συνέπεια, ο κριτικός στοχασμός δύναται να μας οδηγήσει σε μια κριτική αναθεώρηση των «νοητικών συνηθειών» που καθηλώνουν και λειτουργούν ως άγκυρες για μας –συμβάλλει, δηλαδή, στο μετασχηματισμό των στρεβλωμένων απόψεων και στην υιοθέτηση λειτουργικότερων και κυρίως αυτοδύναμων τρόπων σκέψεων και συμπεριφοράς, οι οποίες θα μας βοηθήσουν να αποκτήσουμε μια ουσιαστικότερη και βαθύτερη σχέση με τον εαυτό και τους άλλους. Μέσω του κριτικού στοχασμού και του μετασχηματισμού των παραδοχών και των πεποιθήσεών μας γινόμαστε ικανοί για μεγαλύτερο έλεγχο της ζωής μας. Παράλληλα, αποκτούμε τη δυνατότητα να είμαστε κοινωνικά υπεύθυνοι, να λαμβάνουμε αποφάσεις με καθαρότερη σκέψη και να ενεργούμε σύμφωνα με τους προσωπικούς σκοπούς, αξίες, αισθήματα και ερμηνείες, εν αντιθέσει με εκείνα που έχουμε υιοθετήσει από τους άλλους – άκριτα τις περισσότερες φορές.

Καθώς η διεργασία αυτή είναι ιδιαίτερα απαιτητική και θίγει πεποιθήσεις τις οποίες έχουμε συχνά την τάση να θεωρούμε αυτονόητες και αυταπόδεικτες, είναι πολύ πιθανόν να εγείρει σοβαρές αντιδράσεις και αντιστάσεις, καθώς θα εκληφθεί ως προσβολή της προσωπικότητάς μας και προσπάθεια αποδόμησης της προσωπικής μας ταυτότητας. Οι συγκεκριμένες αντιστάσεις έχουν συνήθως μεγάλη διάρκεια και ανθεκτικότητα, καθώς έχουν αναλάβει το έργο της προστασίας του εαυτού από αλλαγές που επιφέρουν έντονο αρνητικό συναισθηματικό φορτίο. Πολλές φορές μάλιστα οτιδήποτε νέο, δηλ. ευρισκόμενο εκτός πλαισίου, χαρακτηρίζεται ως κακοπροαίρετο ή παραπλανητικό, εγείρει ακόμα και επιθετικές συμπεριφορές και απορρίπτεται άκριτα. Είναι προφανές ότι ανά πάσα στιγμή το όλο εγχείρημα μπορεί να πέσει στο κενό και να επιστρέψουμε και πάλι στη γνωστή και ασφαλέστερη αφετηρία, τον δοκιμασμένο τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς με τον οποίο χρόνια συμπορευόμαστε και ο οποίος είναι εύκολα αναγνωρίσιμος τόσο από τον εαυτό όσο και από τους άλλους.

Για την αποφυγή αυτού του κινδύνου και της επιστροφής στα «ειωθότα» ο Mezirow θέτει συγκεκριμένες προϋποθέσεις, προκειμένου το άτομο να εισέλθει στη διεργασία του κριτικού στοχασμού μέσα από μια εκπαιδευτική διαδικασία και να προχωρήσει στη μετασχηματιστική πορεία που επιχειρεί. Σύμφωνα με τις προϋποθέσεις αυτές, το άτομο καλείται να κατέχει μίαν αυξημένη ωριμότητα, (ή οποία ωστόσο δεν συμβαδίζει απαραίτητα με την ηλικία), να του προσφέρονται τα κατάλληλα ερεθίσματα και να του παρέχεται το κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο μιας εκπαιδευμένης με ιδιαίτερες προδιαγραφές ομάδας και ενός εκπαιδευτή

‘συνεργατικού μανθάνοντα’ (J. Mezirrow, 2004). Η ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη και η δημοκρατική συμπεριφορά θεωρούνται απαραίτητα εφόδια τόσο για την ομάδα όσο και για τον εκπαιδευτή. Η εκπαιδευτική ομάδα, λοιπόν, είναι το ασφαλές πλαίσιο στο οποίο θα αναπτυχθεί ο ορθολογικός-στοχαστικός διάλογος με τη στήριξη και την καθοδήγηση του κατάλληλα εκπαιδευμένου εκπαιδευτή.

2. Το δεύτερο αναλυτικό «εργαλείο» της Μετασχηματίζουσας Μάθησης είπαμε ότι είναι ο ορθολογικός-στοχαστικός διάλογος, ο οποίος διεξάγεται επίσης υπό πολύ συγκεκριμένες προϋποθέσεις (Λιτζέρης, 2007: 132-136). Οι συμμετέχοντες στον παραπάνω διάλογο επιχειρούν από κοινού, μέσα από την κατανόηση της εμπειρίας, τον εντοπισμό των αιτιών μιας ερμηνείας ή μιας πεποίθησης, την αμφισβήτηση και κριτική αξιολόγηση των παραδοχών του εαυτού και των άλλων, την ανταλλαγή και αντιπαράθεση απόψεων καθώς και την έκθεσή τους σε διαφορετικές κοσμοθεωρίες, να συναινέσουν για την καλύτερη δυνατή κρίση, η οποία αναγνωρίζεται από όλους ως τέτοια (Χασίδου, 2009: 60-62). Μέσα από τον στοχαστικό διάλογο οι συμμετέχοντες επιχειρούν να στοχαστούν κριτικά πάνω στις ενδεχομένως δυσλειτουργικές παραδοχές τους, να αντιπαρατεθούν με τον εαυτό και τον άλλον και, αν οι ίδιοι το επιθυμούν και αν ασφαλώς κατορθώσουν να διευρύνουν τον ορίζοντα της σκέψης τους, να αλλάξουν οπτική για τα πράγματα, με σκοπό να υιοθετήσουν τις ανασκευασμένες απόψεις τους στην καθημερινότητά τους και να κάνουν τη ζωή τους και την επικοινωνία με τον εαυτό και τους άλλους πιο ομαλή και πιο λειτουργική.

Βασική αρχή του σεμιναρίου μας αποτελεί η πεποίθηση ότι καταλληλότερη μαθησιακή μέθοδος για τη θεματική των σχέσεων στη σχολική κοινότητα δεν είναι άλλη από τη βιωματική προσέγγιση. Δεν είναι τυχαίο ότι σημαντικοί συγγραφείς υποστηρίζουν ότι στην «καρδιά» κάθε μάθησης υπάρχει η αναζήτηση νοήματος μέσα από την εμπειρία (Rogers, 2002: 151). Η βιωματική μάθηση επιδιώκει τη διανοητική και συναισθηματική κινητοποίηση του εκπαιδευόμενου, αλλά και την απαρτίωση της νοητικής και συναισθηματικής διεργασίας. Η μάθηση συνήθως γίνεται αντιληπτή ως πρόσκτηση ενός διανοητικού περιεχομένου. Η σχέση όμως με τη γνώση, που ορίζει τη σχέση με τη μάθηση, είναι σχέση ενός υποκειμένου με τον κόσμο, με τον εαυτό του και με τους άλλους (Charlot, 1999: 131). Οι παραπάνω θεωρητικές αρχές αποκτούν ιδιαίτερη σημασία στο πεδίο των σχέσεων και ειδικότερα εκείνων που αναπτύσσονται στη σχολική μονάδα.

Η μάθηση με τον τρόπο αυτό μπορεί να επιτευχθεί με πολύ πιο γόνιμο και ποιοτικό τρόπο στο πλαίσιο της διεργασίας ομάδας. Ο κριτικός αναστοχασμός ο οποίος είναι απαραίτητος για να εξετασθούν κριτικά προηγούμενες στάσεις, αντιλήψεις, γνώσεις ή στερεότυποι οδοί σκέψης, μέσα σε ένα πλαίσιο διεργασίας ομάδας είναι πολύ πιθανόν να αναδομηθεί και τα μέλη της ομάδας να «απομάθουν» και να οδηγήσουν τον εαυτό τους προς λυσιτελείς, λειτουργικούς και δημιουργικούς τρόπους αντίληψης του εαυτού και του άλλου –και επομένως σε μια πιο διαφοροποιημένη δράση.

B. Βιωματικό εργαστήριο

Το βιωματικό εργαστήριο εκκινά από τη διατύπωση ενός κριτικού ερωτήματος στο οποίο καλούνται σε ατομικό επίπεδο τα μέλη της ομάδας να επεξεργαστούν και να

τοποθετηθούν. Το ερώτημα αυτό αναφέρεται στην πεποίθηση ότι μια σύγκρουση είναι διασπαστική για τη σχέση και δεν επιφέρει καμία θετική εξέλιξη. Το κριτικό ερώτημα κατά κανόνα αναφέρεται σε ηθικά διλήμματα, τα οποία είναι συναισθηματικά επενδυμένα και γι' αυτόν το λόγο δεν είναι ένα ερώτημα το οποίο αντιμετωπίζεται τόσο εύκολα. Δεν απαντάται με ένα επιχείρημα, δεν ικανοποιείται με μια απάντηση, και μάλιστα τις περισσότερες φορές μένει εντελώς αναπάντητο, δεδομένου ότι και η επιστήμη δεν έχει καταλήξει σε μία απάντηση. Αυτό δεν σημαίνει, βέβαια, ότι το κριτικό ερώτημα απλώς συντελεί στην προβολή επιχειρημάτων, τα οποία δεν οδηγούν πουθενά, καθώς πρέπει να ενεργοποιηθεί ο κριτικός στοχασμός, δηλαδή να αξιολογηθούν και ενδεχομένως να αναθεωρηθούν παραδοχές, υποθέσεις και στερεοτυπικές απόψεις. Αν δεχθούμε τα παραπάνω, καταλαβαίνουμε ότι ο εκπαιδευτής φέρει μεγάλη ευθύνη σε ό,τι αφορά την επιλογή του, την ορθή διατύπωσή του, και τη λειτουργική αξιοποίησή του σε μία εκπαιδευτική διαδικασία που στοχεύει στο μετασχηματισμό πεποιθήσεων και στάσεων, καθώς μέσω του ερωτήματος, δίνεται ενδεχομένως το έναυσμα για να αμβλυνθούν οι παραδοχές και οι μονοδιάστατες απόψεις των συμμετεχόντων.

Η υλοποίηση του βιωματικού εργαστηρίου στηρίζεται στις αρχές της διεργασίας της ομάδας. Λέγοντας «διεργασία» (process) εννοούμε «*την αλληλουχία γεγονότων, όπως αναδύονται στην πορεία της ομάδας ως “ζωντανό σύστημα”*» (Πολέμη-Τοδούλου, 2005: 35). Σε μια τέτοια διαδικασία, το ζητούμενο είναι να επιτευχθεί η σχέση μεταξύ των μελών της ομάδας – θεωρώντας δεδομένο ότι η ομάδα συνιστά μια ζωντανά αναπτυσσόμενη διεργασία, μοναδική στην κάθε της στιγμή και έκφραση, που εμπλέκει πολλές πλευρές της ανθρώπινης υποκειμενικότητας, αλλά και πολλά επίπεδα κοινωνικής οργάνωσης. Τα μέλη της ομάδας βιώνουν τη συναλλαγή και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση μέσω της ανάπτυξης δημιουργικού διαλόγου, ενώ παράλληλα μαθαίνουν να κατανοούν την διαφορετικότητα ως πλούτο, ο οποίος προσφέρεται για αξιοποίηση από τα ίδια τα μέλη και προς όφελός τους.

Προκειμένου ωστόσο να επιτευχθούν επιμέρους μαθησιακοί στόχοι σε διαφορετικά κοινωνικά επίπεδα, είναι αναγκαίο να αξιοποιείται η ποικιλία των διαφορετικών δομών – άτομο, δυάδα, μικρή ομάδα, ολομέλεια. Η Πολέμη-Τοδούλου (2005: 269) επισημαίνει ότι στόχος της αξιοποίησης των διαφορετικών κοινωνικών επιπέδων είναι «*η σταδιακή θεμελίωση τη διεργασίας από απλούστερα υποσυστήματα σε περισσότερο σύμπλοκα*».

Αν το «δοχείο» της οργάνωσης του εργαστηρίου είναι η διεργασία της ομάδας, το περιεχόμενό του στην πρώτη φάση της υλοποίησης του είναι η θετική εκπαιδευτική εμπειρία και σχέση την οποία ζητάμε να ανακαλέσει η ομάδα ατομικά και αφού πραγματοποιηθεί μια συναλλαγή στη μικρή ομάδα να εξαχθούν αρχές της καλής επαγγελματικής σχέσης. Η εστίαση στη θετική εμπειρία λειτουργεί διττά: αφενός, δημιουργεί ένα κατάλληλο συγκινησιακό κλίμα που συμβάλλει στην καλή και εύρυθμη λειτουργία της ομάδας, αφετέρου φέρνει στην επιφάνεια τις αρχές μιας λειτουργικής σχέσης που θα λειτουργήσουν ως οδοδείκτες στο επόμενο στάδιο όπου θα διερευνηθεί μια συγκρουσιακή σχέση.

Στη συνέχεια, δίνεται ένα περιστατικό μιας συναλλαγής στο σχολικό περιβάλλον ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς. Ακριβώς επειδή η βιωματική προσέγγιση λειτουργεί ως ιδανικός καταλύτης για την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, το παιχνίδι ρόλων (role-playing) επιλέγεται από τη μεριά μας ως η καταλληλότερη τεχνική για τη διερεύνηση της σχέσης εκπαιδευτή- εκπαιδευόμενου –και συνακόλουθα, για την προσπέλαση των πιο

διαδεδομένων πεποιθήσεων και προκαταλήψεων που αφορούν στη μεταξύ τους σχέση. Η συγκεκριμένη τεχνική «*βάζει τους εκπαιδευόμενους σε μια κατάσταση όπου μια δράση ή συμπεριφορά προσομοιώνεται σε πραγματικές ή ρεαλιστικές συνθήκες*» (Courau, 2000: 71).

Το στοιχείο της προσομοίωσης συνιστά τον ακρογωνιαίο λίθο της τεχνικής, καθόσον οι εκπαιδευόμενοι «*υποδύονται τον εαυτό τους, με αντικείμενα, συμπεριφορές και λόγια που αντιστοιχούν στην πραγματικότητα*» (Courau, 2000: 75). Στην περίπτωση του βιωματικού εργαστηρίου για το οποίο γίνεται λόγος εδώ, τα μέλη της κάθε μικρής ομάδας-ρόλου συνθέτουν ένα ημερολόγιο, στο οποίο αναστοχάζονται το περιεχόμενο του role-playing. Με τη *Συγγραφή Ημερολογίου – Γράμματος*, οι εκπαιδευόμενοι καταγράφουν σκέψεις και συναισθήματα μπαίνοντας «στο πετσί» του ρόλου τον οποίο εκπροσωπούν (Κόκκος, 1999). Η συγγραφή γίνεται σε επίπεδο μικρής ομάδας και έχει ως βασικό της στόχο να συμπεριλάβει όλες τις «φωνές» του ρόλου –δεδομένου ότι κάθε εκπαιδευόμενος καταθέτει ελεύθερα την δική του οπτική. Στη συνέχεια, ο κάθε ρόλος ανταποκρίνεται με συναισθήματα και σκέψεις στα ημερολόγια που ακούγονται. Με τον τρόπο αυτό, συντίθεται ενεργητικά και ζωντανά ένας «διάλογος» ο οποίος δημιουργεί ένα πλαίσιο αναστοχασμού και κριτικής των παραδοχών που συνειδητά ή ασυνείδητα, ρητά ή υπόρρητα αναδύονται και εκφράζονται. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η συνειδητοποίηση μιας ομάδας ότι η έκφραση «*συγγνώμης*» αποτελεί μορφή αδυναμίας ή ένδειξης ενοχής και λάθους κι όχι διάθεσης επικοινωνίας και σύνδεσης.

Τα αποτελέσματα όλης της προηγούμενης διεργασίας θα παρέμεναν ωστόσο ημιτελή και ατελέσφορα, εάν δεν γίνονταν αντικείμενο επεξεργασίας και συζήτησης σε μικρές ομάδες διαφορετικής σύνθεσης από τις προηγούμενες. Στις εν λόγω ομάδες οι εκπαιδευόμενοι απεκδύονται τους ρόλους τους, αναστοχάζονται την εμπειρία τους, τη συνδέουν με προσωπικά βιώματα και εμπειρίες, και καταλήγουν σε διατύπωση συμπερασμάτων τα οποία έχουν σημασία κατά κύριο λόγο για τη δική τους ζωή. Με τον τρόπο αυτό, «*η μικρή ομάδα μετατρέπεται σε μοχλό δημιουργίας νέας οπτικής σε δεύτερο χρόνο με αναστοχασμό και σύνδεση με άλλες εμπειρίες*» (Πολέμη-Γοδούλου, 2010: 101). Κατά μία διαφορετική διατύπωση, θα λέγαμε ότι ο εκπαιδευόμενος οικοδομεί τη δική του κατανόηση και γίνεται συμπαραγωγός νέας γνώσης, οργανωμένης σ' ένα ανώτερο επίπεδο πρόσληψης και κατανόησης της πραγματικότητας. Ολοκληρώνοντας τη διεργασία, τα μέλη του εργαστηρίου επανέρχονται στο κριτικό ερώτημα με το οποίο είχε ξεκινήσει η εκπαιδευτική διεργασία και καλούνται να το επανεξετάσουν, με βάση την εμπειρία που βίωσαν στη διάρκεια του εργαστηρίου.

Βιβλιογραφία

- ALHEIT, P., 2009. «Βιογραφική Μάθηση: Το Πλαίσιο της Νέας Συζήτησης για τη Δια Βίου Μάθηση», στο Κ. ILLERIS (επιμ.), *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης: 16 Θεωρίες Μάθησης...με τα Λόγια των Δημιουργών τους* (ελληνική μετάφραση Γιώργος Κουλαουζίδης, επιστημονική επιμέλεια Αλέξης Κόκκος), Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 161- 176.
- BOURDIEU, P., 2006. *Η Αίσθηση της Πρακτικής* (ελληνική μετάφραση, επιστημονική θεώρηση Θεόδωρος Παραδέλλης, επίμετρο Κανάκης Λελεδάκης), Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

ΒΡΕΤΤΟΣ Ι. & ΚΑΨΑΛΗΣ ΑΧ., 2009. *Αναλυτικά προγράμματα. Θεωρία, έρευνα και πράξη*, Αθήνα

CRANTON, P., 2006. *Understanding and Promoting Transformative Learning, A Guide for Educators of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass

ΓΙΑΝΝΑΡΑΣ, Χ.,⁵ 1992. *Το Πρόσωπο και ο Έρωτας*, Αθήνα: Δόμος.

ΓΟΥΡΝΑΣ, Γ., 2012. «Η αλλαγή μέσα απ' τη Σχέση: Ένα διεπιστημονικό μοντέλο για την Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση», (www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebookepimorfotes/sxeseis/sxeseis_sxolikh_taxh.pdf. σσ. 81-90. GARDNER, H., 1999. *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*, NY: Basic Books.

CHARLOT, B., 1999. *Η Σχέση με τη Γνώση: Στοιχεία για μία Θεωρία* (ελληνική μετάφραση Μιχάλης Καραχάλιος), Αθήνα: Μεταίχμιο.

COURAU, S., 2000. *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων* (ελληνική μετάφραση Ευγενία Μουτσιπούλου), Αθήνα: Μεταίχμιο.

DAY, C., 2003. *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών: οι Προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης* (ελληνική μετάφραση Ανθή Βακάκη), Αθήνα: Τυπωθήτω.

DIRKX, J. & MEZIRROW, J., 2006. Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning. A Dialogue Between John M. Dirkx and Jack Mezirow, facilitated by P. Cranton. Στο Journal of Transformative Education Vol. 4, No. 2, April 2006, 123-139, Sage Publications.

DINKMEYER, D., & MCKAY, G., 1980. *Systematic Training for Effective Teaching* USA: Circle Pines.

ΖΑΡΙΦΗΣ, Γ., 2009. *Ο Κριτικός Στοχασμός στη Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων. Θεωρητικές Προσεγγίσεις & Πρακτικές Προεκτάσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης

FREIRE, P & SHOR, I., 2008. *Απελευθερωτική παιδαγωγική. Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*. (ελληνική μετάφραση Γιώργος Κουλαουζίδης, επιστημονική επιμέλεια Αλέξης Κόκκος), Αθήνα: Μεταίχμιο.

FULLAN, M., & HARGREAVES, M., 1992. *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*. Buckingham: Open University Press in association with the Ontario Public Schools Teachers' Federation.

GARDNER, H., 1999. *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*, NY: Basic Books.

GIROUX, H., 2010. «Θεωρίες της Αναπαραγωγής και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Προς μια Κριτική Θεωρία του Σχολείου και

- μια Αντίπαλη Παιδαγωγική», στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων* (ελληνική μετάφραση Κώστας Θεριανός), Αθήνα: Gutenberg, σσ. 63 – 120.
- GOLEMAN, D., 1997. *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη* (ελληνική μετάφραση Άννα Παπασταύρου), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- JAQUES, D., 2004. *Μάθηση σε ομάδες. Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν Ομάδες Ενηλίκων Εκπαιδευομένων* (ελληνική μετάφραση Νίκη Φίλλιπς), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- KAGAN, S., ²1994. *Cooperative Learning, USA: Kagan Cooperative Learning*
- KOKKOΣ, A., 1999. Οι εκπαιδευτικές τεχνικές στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εκπαιδευτικές Μέθοδοι - Ομάδα Εκπαιδευομένων*, τομ. Δ'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- KOKKOΣ, A., 2005. *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το Πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- KOKKOΣ, A., 2017. *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- ΛΙΝΤΖΕΡΗΣ, Π., 2007. *Η Σημασία του Κριτικού Στοχασμού και του Ορθολογικού Διαλόγου στη Θεωρία του Jack Mezirow για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ, Γ., 2011. «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Γιατί οι Εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως Ενήλικοι Διανοούμενοι;», στο Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Θεωρητικές και Ερμηνευτικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Πεδίο, σσ. 608 – 621.
- MERRIAM, B.S, & CAFFARELLA, S.R., 1999. *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*, San Francisco: Jossey-Bass.
- MEZIRROW, J., 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco: Jossey- Bass.
- MEZIRROW, J., 1997. “Transformative Learning: Theory to Practice”, στο P. Cranton (ed.) *Transformative Learning in action: Insights from Practice*, San Francisco: Jossey-Bass, σσ.5-12.
- MEZIRROW, J. & ΣΥΝΕΡΓΑΤΕΣ, 2007. *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. (ελληνική μετάφραση Γιώργος Κουλαουζίδης, επιστημονική επιμέλεια Αλέξης Κόκκος), Αθήνα: Μεταίχμιο
- ΞΩΧΕΛΛΗΣ, Π., 2006. *Ο Εκπαιδευτικός στον Σύγχρονο Κόσμο: Ο Ρόλος και το Επαγγελματικό του Προφίλ Σήμερα, η Εκπαίδευση και η Αποτίμηση του Έργου του*, Αθήνα: Τυπωθήτω/Γιώργος Δαρδανός.
- ΞΩΧΕΛΛΗΣ, Π., & ΠΑΠΑΝΑΟΥΜ, Ζ., 2000. *Η Ενδοσχολική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: action.

- ΠΑΠΟΥΚΤΣΟΓΛΟΥ, Α., 2001. «Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και Αντιλήψεις σε μια Προσπάθεια Αξιολόγησής του», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 5, σσ. 81-91.
- ΠΟΛΕΜΗ-ΤΟΔΟΥΛΟΥ, Μ., «Η Συστημική Προσέγγιση: Κλειδί για έναν Νέο Εκπαιδευτικό Στοχασμό», *Μεταλόγος* 18, (Δεκέμβριος 2010), σσ.82 – 104.
- ΠΟΛΕΜΗ-ΤΟΔΟΥΛΟΥ, Μ., 2005. *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Η αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Πάτρα: Ε.Α.Π.
- REIS, H.T., & RUSBULT, C.E., 2004. *Close Relationships: Key Readings in Social Psychology*, NY: Psychology Press.
- ROGERS, A., 1998. *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (ελληνική μετάφραση Μαρία Παπαδοπούλου – Μαρία Τόμπρου), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- SHUTZ, P., & PEKRUN, R., 2007. *Emotion in Education*, USA: Elsevier Academic Press
- ΤΣΙΜΠΟΥΚΛΗ, Α., 2012. *Δυναμική Ομάδας και Επικοινωνία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: ΝΕ/ΓΣΕΕ.
- ΤΡΙΛΙΑΝΟΣ, Θ., (1993) *Η Παρώθηση*. Αθήνα: Λύχνος.
- ΧΑΣΙΔΟΥ, Μ., 2009. *Κριτικός στοχασμός και Μετασχηματισμός στην Εκπαίδευση Ενηλίκων μέσω του Θέατρο*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Η παρουσίαση ενός μαθήματος εκμάθησης της νέας ελληνικής ως Γ2, με τη μέθοδο εκμάθησης ξένων γλωσσών «Glottodrama»

Θεοδώρα (Ρίκα) Ιωαννίδου

r_ioann@yahoo.gr

Γιάννης Φανιάδης

faniadis.ioannis@gmail.com

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται η μέθοδος εκμάθησης ξένων γλωσσών «Glottodrama». Η μέθοδος αφορά την εκμάθηση ξένων γλωσσών μέσω θεατρικών πρακτικών, η οποία μπορεί να προσαρμοστεί σε οποιοδήποτε επίπεδο γνώσης και εκπαιδευτικό πλαίσιο ή αποτελεί την κύρια ξενόγλωσση διδακτική μέθοδο.

Αρχικά αναλύεται το θεωρητικό πλαίσιο, ο σκοπός της μεθόδου και ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται στην αίθουσα διδασκαλίας.

Επιπροσθέτως περιγράφεται το έργο των εκπαιδευτριών/ευτών, η προετοιμασία πριν το μάθημα, η μεταξύ τους συνεργασία, η χρήση των βασικών και σύνθετων εποπτικών μέσων και η προσπάθεια δημιουργίας διαπολιτισμικού κλίματος στην αίθουσα διδασκαλίας.

Ακολούθως παρουσιάζεται ένα τετράωρο μάθημα διδασκαλίας της νέας Ελληνικής με τη μέθοδο «Glottodrama» σε ενήλικες, το οποίο περιλαμβάνει τη στοχοθεσία, τα σενάρια των σκηνών, τις θεατρικές ασκήσεις, τις προφορικές, ακουστικές και γραπτές γλωσσικές ασκήσεις, τη δημιουργία σεναρίου, τις πρόβες, την αξιολόγηση, καθώς και τον τρόπο που εκπαιδευτριες/ευτές και εκπαιδευόμενες/οι εμπλέκονται σε διεργασίες κριτικού στοχασμού με στόχο το μετασχηματισμό των παγιωμένων αντιλήψεων. Τέλος παρατίθεται η βιβλιογραφία.

Λέξεις κλειδιά

Διδασκαλία ξένων γλωσσών, θεατρικές πρακτικές, ετερότητα, διαπολιτισμικότητα, κριτικός στοχασμός, μετασχηματισμός.

Abstract

The present article presents the foreign language method "Glottodrama". The "Glottodrama" method involves the learning of foreign languages through theatrical practices, which can be adapted to any level of knowledge and educational context or become the main foreign language teaching method.

First are analyzed, the theoretical framework, the purpose of the method, and the way it is applied in the classroom.

In addition, it is described the work of the teachers, the preparation of the course and the cooperation between them during the course, as well as the use of basic and compound supervisory tools and the effort to create an intercultural context within the classroom.

A four-hour teaching lesson of the new Greek with the "Glottodrama" method to adults is presented, which includes targeting, script scenarios, theatrical exercises, oral, acoustic and written language exercises, scenario creation, rehearsals, evaluation, as well as the way that educators and learners take part in critical thinking process in order to transform consolidated conceptions.

In the final part is presented the bibliography.

Keywords

Learning of foreign languages, theatrical practices, heterogeneity, interculturalism, critical thinking, transformation.

Η μέθοδος «Glottodrama»

Η «Glottodrama» είναι μέθοδος εκμάθησης ξένων γλωσσών μέσα από θεατρικές πρακτικές, η οποία μπορεί να προσαρμοστεί σε οποιοδήποτε επίπεδο γνώσης και εκπαιδευτικό πλαίσιο ή να αποτελέσει την κύρια διδακτική μέθοδο.

Από το 2008, χρηματοδοτήθηκε από ένα Πρόγραμμα της «Διά Βίου Μάθησης» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και σταδιακά εφαρμόστηκε σε 8 χώρες (Ιταλία, Γαλλία, Ισπανία, Πορτογαλία, Βουλγαρία, Ρουμανία, Τουρκία και Ελλάδα).

Παρόλο που η μέθοδος εστιάζει στην προφορική επικοινωνία με βιωματικό τρόπο, τα ποιοτικά και ποσοτικά αποτελέσματα της εφαρμογής της μεθόδου, αποδεικνύουν ότι βελτιώνει τις δεξιότητες της προφορικής, αλλά και της γραπτής επικοινωνίας αυξάνει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων σε κάθε επικοινωνιακή περίσταση, με θετικά αποτελέσματα ακόμα και σε εκείνες/ους που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Nofri, 2009).

Το 2010 η μέθοδος βραβεύθηκε με την Ευρωπαϊκή Ετικέτα Γλωσσών και το 2012 έλαβε το βραβείο Ποιότητας στη διεξαγωγή Μαθημάτων GINCO, ως

«Η καλύτερη Επικυρωμένη Εξάσκηση», (<http://www.eaea.org/en/projects/partner-projects/completed-projects/ginco.html>).

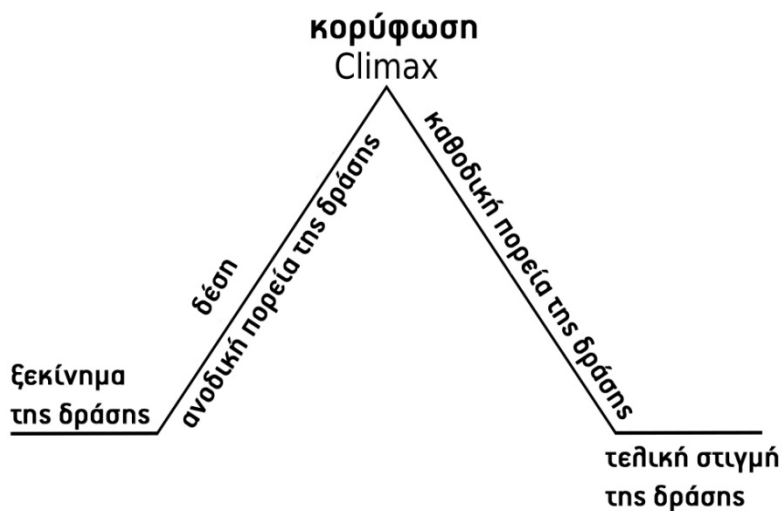
Θεωρητικό πλαίσιο

Ο δημιουργός της μεθόδου, Carlo Nofri, εκπαιδευτής της ιταλικής γλώσσας ως Γ2 σε ενήλικες, στα θερινά μαθήματα στο «Italian language center University of Rome Tor Vergata», μελέτησε τους θεωρητικούς του θεάτρου και κατάληξε στο συμπέρασμα ότι η θεατρική ερμηνεία και η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας συγκλίνουν στο εξής: Οι εκπαιδευόμενες/οι σε μια ξένη γλώσσα στην προσπάθειά τους να φέρουν εις πέρας με επιτυχία μια επικοινωνιακή πράξη, φορούν «μάσκα» μιμούμενες/οι τις/τους φυσικές/ούς ομιλήτριες/ητές της Γ2, με τον ίδιο τρόπο που και μία/ένας ηθοποιός προσπαθεί να μπει στο «πετσί» ενός ρόλου.

Κατόπιν αρχίζει να εφαρμόζει το στοιχείο της κορύφωσης στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας σύμφωνα με την «πυραμίδα του Freytag», Γερμανού νομπελίστα, συγγραφέα και κριτικού, η οποία αναπαριστά τα βασικά σημεία της πλοκής ενός έργου και διαπιστώνει ότι το στοιχείο της κορύφωσης στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας εξάπτει το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων και ενεργοποιεί αποτελεσματικά την απομνημόνευση (Nofri, 2009).

Πυραμίδα του Freytag

1. Πυραμίδα του Freytag



Ο Nofri εισάγει την υποκριτική στην ξενόγλωσση διδασκαλία υποστηρίζοντας ότι: Η/Ο ηθοποιός υποδύεται σε μια θεατρική «πλατεία» και η/ο εκπαιδευόμενη/ος σε μια «κοινωνική πλατεία». Συνεπώς, με την ένταξη της υποκριτικής στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη διδασκαλία δηλαδή των βασικών θεατρικών δεξιοτήτων, ευνοείται η μεταφορά της συνολικής προσωπικότητας των εκπαιδευομένων στη Γ2, όχι επειδή τους καθιστά επαγγελματίες ηθοποιούς, αλλά επειδή αποκτούν την ιδιότητα της/του «κοινωνικής/ού ηθοποιού». Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επιλέγουν και να εφαρμόζουν τα κατάλληλα γλωσσικά και μη γλωσσικά στοιχεία με τα οποία αλληλεπιδρούν με τις/τους φυσικές/ούς ομιλήτριες /ητές της Γ2 στην πραγματική «σκηνή» της ζωής (Nofri, 2009)

Σκοπός της μεθόδου «Glottodrama»

Η εκμάθηση ξένης γλώσσας με τη μέθοδο «Glottodrama» έχει ως σκοπό να υποκινήσει τις/τους εκπαιδευόμενες/ους να δημιουργήσουν την πιο αυθεντική τους μάσκα. Όπως η/ο ηθοποιός φοράει το θεατρικό κουστούμι για να υποδυθεί ένα ρόλο, έτσι και η εκπαιδευόμενη/ος «φοράει» την ξένη γλώσσα που μαθαίνει σαν ένα επικοινωνιακό κουστούμι και «υποδύεται» ένα ρόλο ενταγμένο σε μια επικοινωνιακή πράξη (Nofri, 2009).

Αίθουσα διδασκαλίας

Για την πραγματοποίηση ενός ξενόγλωσσου μαθήματος με τη μέθοδο Glottodrama απαιτούνται τα εξής βασικά και σύνθετα εποπτικά μέσα:

Μια αίθουσα σε διάταξη παραλληλόγραμμου σχήματος ή ανοιχτού κύκλου, ένας πίνακας, μαρκαδόροι, χαρτοπίνακας, λευκά χαρτιά A4, λεξικά και βιβλία γραμματικής στην Γ2. Ηλεκτρονικός υπολογιστής, τηλεόραση ή προβολέας, φορητή κάμερα βίντεο, cd player (Βαϊκούση & Βαλάκας & Γιαννακοπούλου & Γκιάστας & Κόκκος, 2008).

Το έργο των εκπαιδευτριών/ευτών

Αρχικά το μάθημα πραγματοποιούταν με τη συνεργασία μιας/ενός εκπαιδευτριας/ευτή και μιας/ενός ηθοποιού, από την οποία προέκυπταν συχνά θέματα οικονομικής και χρονικής φύσεως. Συνεπώς άρχισε να παρέχεται η κατάλληλη θεατρική επιμόρφωση στις/στους εκπαιδευτριες/ευτές της μεθόδου, με αποτέλεσμα η όσμωση της θεατρικής και γλωσσοδιδακτικής επιμόρφωσης να τις/τους καθιστά ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένες/ους ως προς την έκφραση των αισθήσεων και των συναισθημάτων (Nofri & Stracci, 2014).

Ο/ι δυο εκπαιδευτριες/ευτές, συνεργάζονται ώστε να βρουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό. Λαμβάνοντας υπόψη τον αριθμό και το προφίλ των συμμετεχόντων, το επίπεδο τους στη Γ2 και το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο για τις Γλώσσες (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2001), επιλέγουν μια σκηνή από ένα κινηματογραφικό, τηλεοπτικό ή θεατρικό έργο, η οποία καταγράφει μια επικοινωνιακή πράξη με κορύφωση, με βάση την οποία δημιουργούν το μάθημα. Η/Ο πρώτη/ος εκπαιδευτρια/ευτής συντονίζει την εκπαιδευτική διεργασία και η/ο δεύτερη/ος εκπαιδευτρια/ευτής είναι υπεύθυνη/ος για την παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού και τη χρήση των σύνθετων εποπτικών μέσων.

Σύμφωνα με το γνωστικό και εμπειρικό υπόβαθρο των εκπαιδευτριών/ών, επιλέγονται κατάλληλες σκηνές προκειμένου να αναδείξουν τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων σε αντικείμενο συζήτησης και κριτικής επεξεργασίας (Μάγος, 2005: 219).

Τέλος, συν-παρουσιάζουν, με θεατρικότητα, τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Η μέθοδος στην πράξη

Τον Ιούλιο του 2016, στο φορέα μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος 2005: 450), Κέντρο Ξένων Γλωσσών Perugia (www.perugia.edu.gr), πραγματοποιήθηκε ένα σεμινάριο 40 ωρών εκμάθησης της νέας ελληνικής ως Γ2 σε ενήλικες επιπέδου A1, διάρκειας δύο εβδομάδων, 4 ώρες καθημερινά εκτός Σαββατοκύριακου.

Προφίλ των εκπαιδευομένων:

Παρακολούθησαν το σεμινάριο τρεις άνδρες και τρεις γυναίκες, ηλικίας 25-50 ετών, κάτοχοι πανεπιστημιακών



πτυχίων, γνώστες της αγγλικής και αρχάριοι στην ελληνική.

Η Γαλλίδα, ο Νορβηγός και ο Ισπανός, θα παρέμεναν στην Ελλάδα για 6 μήνες εργαζόμενοι ως εθελοντές, σε σημεία συγκέντρωσης μεταναστών. Οι τρεις Τούρκοι, επιθυμούσαν να μείνουν μόνιμα στην Ελλάδα.

Εκπαιδευτικοί στόχοι

Στο τέλος του μαθήματος οι εκπαιδευόμενες/οι θα είναι σε θέση να:

- Επιλέγουν και να συνθέτουν προφορικό και γραπτό λόγο με λεξιλόγιο που αφορά: τα μέλη της οικογένειας και την περιγραφή της ψυχικής κατάστασης.
- Αναγνωρίζουν και να συντάσσουν προτάσεις με τη χρήση της γραμματικής: ενεστώτας οριστικής του ρήματος «είμαι» και «κάνω», άρνηση, κτητικές αντωνυμίες «μου, σου», άμεση αντωνυμία «με», χρήση του «θα», μέλλοντας του ρήματος «κάνω», προστακτική του ρήματος «έρχομαι» στο β' ενικό πρόσωπο «έλα». Τα επίθετα «μεγάλος-μικρός», στην ονομαστική ενικού, αρσενικού και θηλυκού γένους.
- Εφαρμόζουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες: χαιρετώ - απαντώ στο χαιρετισμό, καλωσορίζω, συστήνω την οικογένεια και συστήνομαι (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998: 137-138).
- Επιδεικνύουν την υποκριτική δεξιότητα: «συναισθηματικό αντίκτυπο», δηλαδή το να βιώνει ο ηθοποιός συναισθήματα του ρόλου του και να τα επικοινωνεί στο κοινό (Stanislavskij, 2008). Τέλος να αποδέχονται την ετερότητα.

Ασκήσεις προθέρμανσης

«Ο καθρέπτης» (παιχνίδι επικοινωνίας και συνεργασίας)

Οι εκπαιδευόμενες/οι περπατούν χαλαρά στην αίθουσα διδασκαλίας στην οποία ακούγεται απαλή μουσική και με το χτύπημα ενός κουδουνιού σχηματίζουν ζευγάρια και κοιτάζονται στα μάτια. Συνεννοούνται με το βλέμμα για το ποια/ος θα αρχίσει πρώτη/ος και έπειτα αρχίζει η/ο Α να κάνει αργές κινήσεις εναρμονισμένες με τη μουσική, τις οποίες η/ο Β θα πρέπει να μιμείται σαν να κοιτάζονται σε καθρέπτη. Δεν αγγίζονται και με το χτύπημα του κουδουνιού αλλάζουν ρόλους (Maley & Duff, 2013).



Το ποντικάκι (διασκεδαστικό παιχνίδι που ενισχύει τον αυθορμητισμό και δένει την ομάδα)

Όλοι μαζί σχηματίζουν όρθιοι έναν κύκλο. Ακούγεται έντονη μουσική και η/ο εκπαιδευτρια/ευτής βάζει πάνω της/του ένα φανταστικό ποντίκι το οποίο μεταφέρεται από χέρι σε χέρι ή διασχίζει ολόκληρο το σώμα μέχρι να πάει στην/στον επόμενη/ο. Το ποντικάκι πρέπει να περάσει από όλες/ους τουλάχιστον δύο φορές (Γκόβας, 2011).

Οι εκπαιδευτές/τριες δημιουργούν κλίμα εμπνέωσης και ενεργητικής συμμετοχής (Courau, 2000), ώστε να αντιμετωπίσουν τους «μηχανισμούς παραίτησης» που ενδεχόμενα θα υιοθετήσουν οι συμμετέχοντες, δεδομένου ότι δεν είναι συνηθισμένοι σε τέτοιου είδους θεατρικές ασκήσεις (Rogers, 1999).

Προβολή της κύριας σκηνής

Επιλέγεται η σκηνή από την ταινία «Γαμπρός απ' το Λονδίνο», στην οποία μια Ελληνίδα συστήνει τον Άγγλο μακρουμάλλη φίλο της στην οικογένεια της.

- Προβάλλεται 2 φορές η σκηνή δίχως ήχο και προτείνεται στις/στους εκπαιδευόμενες/ους αρχικά να παρατηρήσουν τη σκηνή και να επικεντρωθούν στα μη λεκτικά μηνύματα (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998), και έπειτα να απαντήσουν στα παρακάτω: τι βλέπετε, ποιοι είναι οι πρωταγωνιστές, πού βρίσκονται, τι κάνουν, γιατί και πώς το κάνουν, πότε (σε ποια επικοινωνιακή περίπτωση). Οι απαντήσεις σημειώνονται στον πίνακα. Οι εκπαιδευτές/τριες λαμβάνοντας υπόψη την άρρηκτη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και πολιτισμού (Roux, 2002) συντονίζουν κατάλληλα την εκπαιδευτική διεργασία ώστε πέρα από την εκμάθηση της γλώσσας, τα στοιχεία πολιτισμού (Πολέμη-Γοδούλου, 2005: 209), να αποτελέσουν μέσο κοινωνικής κριτικής με στόχο την έναρξη της διαδικασίας μετασχηματισμού (Bauman, 1991). Ο διάλογος κατέχει κυρίαρχη θέση στην εκπαιδευτική διεργασία, διότι μέσω αυτού η/ο εκπαιδευτρια/ευτής ενδυναμώνει την ικανότητα της κριτικής σκέψης των συμμετεχουσών/όντων και παράλληλα επανεξετάζει κριτικά τις δικές του απόψεις (Freire, 1998).
- Ακολούθως η σκηνή προβάλλεται με ήχο και οι εκπαιδευόμενες/οι καλούνται να επαληθεύσουν ό,τι έχουν εικάσει.
- Τέλος προβάλλεται η ίδια σκηνή με ήχο και ελληνικούς υπότιτλους, όπου οι εκπαιδευόμενες/οι καλούνται να παρατηρήσουν τη γλώσσα-στόχο.
- Σε αυτή τη φάση του μαθήματος παρέχονται εξηγήσεις σχετικές με το περιεχόμενο χωρίς γραμματική ανάλυση, διότι η ξένη γλώσσα δεν νοείται ως κατάκτηση γραμματικοσυντακτικών κανόνων αλλά ως δυνατότητα συνομιλίας μέσω ενός άλλου συστήματος επικοινωνίας (Χαραλαμπίκης, 2003).
- Διανέμεται το σενάριο της σκηνής εμπλουτισμένο ώστε να δοθούν περισσότερες γλωσσικές επιλογές:

-Κόρη: Πέρασε, Jack.

-Μπαμπάς: Περάστε, περάστε.

-Μαμά: Καλημέρα.

-Γαμπρός: Καλημέρα.

-Μπαμπάς: μέρα...

-Κόρη: Έλα εδώ. Ο πατέρας μου, ο Νίκος.

- Γαμπρός: Τι κάνετε, κύριε Νίκο;
- Μπαμπάς: Πολύ καλά, ευχαριστώ.
- Κόρη: Η μητέρα μου, η κυρία Ελένη.
- Γαμπρός: Χαίρω πολύ!
- Μαμά: Καλώς ήρθατε!
- Κόρη: Κι από δω ο μικρότερος αδερφός μου ο Γιάννης.
- Γαμπρός: Τι κάνεις;
- Αδερφός: Καλά ευχαριστώ!
- Κόρη: Και αποδώ η κυρία Μάρθα μας!
- Γαμπρός: Χάρηκα!
- Υπηρέτρια: Καλωσορίσατε!

1η ανάγνωση κειμένου

- Οι εκπαιδευτριες/ευτές διαβάζουν το σενάριο με ουδέτερο ύφος, δίχως να προσδίδουν κανένα χρώμα στη φωνή ή κίνηση στο σώμα, εστιάζοντας μόνο στο λεκτικό μέρος.
- Οι εκπαιδευόμενες/οι, μιμούνται τους εκπαιδευτές.

2η ανάγνωση κειμένου

- Οι εκπαιδευτριες/ευτές διαβάζουν το σενάριο σαν ηθοποιοί, δίνοντας έμφαση τόσο στη λεκτική, όσο και στη μη λεκτική επικοινωνία την οποία επεξηγούν.
- Οι εκπαιδευόμενες/οι τους μιμούνται.
- Επιλέγουν, χρωματίζουν και μελετούν ο καθένας το ρόλο του ενώ ακούγεται χαλαρωτική μουσική, η οποία καλύπτει τις ομιλίες των παραβρισκόμενων.
- Κάνουν πρόβα με τις/τους εκπαιδευτριες/ευτές, οι οποίες/οι χειρίζονται κατάλληλα τη μαθησιακή κατάσταση ώστε να συντελέσουν στη μείωση του άγχους (Rogers 1999: 281, 284), κι έπειτα κάνουν πρόβα μεταξύ τους.
- Υποδύονται κρατώντας τη φωτοτυπία στο χέρι και η/ο εκπαιδευτρια/ευτής το καταγράφει.
- Η σκηνή προβάλλεται στην οθόνη, σχολιάζεται και αξιολογείται από όλη την εκπαιδευτική ομάδα.

Λεξιλογική και γραμματική ανάλυση

- Διανέμεται φωτοτυπία, η οποία προβάλλεται ταυτόχρονα και στην οθόνη, με χαιρετισμούς και ερωτήσεις - απαντήσεις για την ψυχική κατάσταση.

- Καλημέρα, καλησπέρα, καλό απόγευμα, καληνύχτα.
 - Γεια, γεια χαρά, γεια σου, γεια σας, αντίο.
 - Τι κάνεις; Τι κάνετε; Πώς είσαι; Πώς είστε; Όλα καλά; Είστε καλά;
 - Πολύ καλά ευχαριστώ, καλά ευχαριστώ, αρκετά καλά, ας τα λέμε καλά, όχι δεν είμαι και πολύ καλά.
 - Εσείς; Εσύ;
- Ακολουθεί επεξήγηση λεξιλογίου και γραμματική ανάλυση (Triandaphillidis, 2004).

Προφορική άσκηση: «Βόλτα στο πάρκο».

- Οι εκπαιδευόμενες/οι καλούνται να περπατήσουν χαλαρά σαν να έκαναν βόλτα σε ένα πάρκο κρατώντας τη φωτοτυπία. Ακούγονται ήχοι φυσικού περιβάλλοντος.
- Με το χτύπημα ενός κουδουνιού καλούνται να σταματήσουν και να χαιρετήσουν την/ον πιο κοντινή/ό τους και να ρωτήσουν «τι κάνει» και η/ο ερωτώμενη/ος να απαντήσει θεατρικά: ψυχρά, χαρούμενα, βιαστικά, κλπ. (Wessels, 2011).

Γραπτή άσκηση: «Ποιος/α είσαι;»

- Προβάλλονται εικόνες οικογενειών με πολιτισμική ετερότητα, ως προς τους αξιακούς κώδικες, τα σύμβολα και τις νοηματοδοτήσεις (Κεσίδου, 2006).





- Οι εκπαιδευόμενες/οι καλούνται να επιλέξουν και να ταυτιστούν με ένα πρόσωπο από τις φωτογραφίες και να γράψουν ένα μονόλογο στον οποίο θα συστηθούν και θα συστήσουν τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας, λαμβάνοντας υπόψη όλη την ύλη από την αρχή του σεμιναρίου.
- Σε αυτή τη φάση γίνεται χρήση του λεξικού και του βιβλίου της γραμματικής.
- Στην αίθουσα διδασκαλίας ακούγεται ένα απαλό «μουσικό χαλί». Οι εκπαιδευόμενες/οι προσεγγίζουν την/τον κάθε εκπαιδευόμενη/ο και διορθώνουν το γραπτό, διαβάζουν το μονόλογο, με ουδέτερο ύφος, εστιάζοντας στη γλώσσα και οι εκπαιδευόμενες/οι τους μιμούνται. Ακολουθεί ανάγνωση και μίμηση με θεατρικό τρόπο. Οι εκπαιδευόμενες/οι επιλέγουν τα μη λεκτικά στοιχεία εμπλεκόμενοι πολιτισμικά και ψυχολογικά με το πρόσωπο που ταυτίζονται (Nofri & Stracci, 2014).
- Τέλος, παρουσιάζονται οι μονόλογοι στην τάξη, ενώ στην οθόνη προβάλλεται η φωτογραφία με την οικογένεια στην οποία υποδύονται ότι «ανήκουν».

Η τελευταία εικόνα (https://el.wikipedia.org/wiki/Κωνσταντίνος_Μαλέας) αποτελεί στοιχείο ελληνικού πολιτισμού καθώς και κατάλληλο υλικό (Κόκκος, 2017) για την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα από αισθητική εμπειρία (Κόκκος & Συνεργάτες, 2011). Λαμβάνεται υπόψη ότι η διεργασία του κριτικού στοχασμού και αυτοστοχασμού είναι η πιο σημαντική εμπειρία μάθησης στην ενήλικη ζωή και η ενίσχυσή της θα πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό στόχο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Mezirow, 2006: 10).

Θεατρικό εργαστήρι

Επιλέγεται η σκηνή από την ταινία «Μια τρελή τρελή οικογένεια», η οποία περιέχει ανατροφοδότηση και λεξιλογικό εμπλουτισμό της πρώτης κύριας σκηνής και εστιάζει στη θεατρική δεξιότητα: «συναισθηματικό αντίκτυπο».

- Ακολουθεί η ίδια εκπαιδευτική διαδικασία ως προς την παρουσίαση, την ανάγνωση, τη μελέτη και την πρόβα των σεναρίων με αυτή της πρώτης σκηνης: «γαμπρός απ' το Λονδίνο».
- Σε αυτή την περίπτωση δεν κρίνεται σκόπιμο να εμπλουτιστεί το αρχικό σενάριο αλλά να διανεμηθούν τα δυο παρακάτω σενάρια.
- Σε αυτή τη φάση οι εκπαιδευόμενες/οι χωρίζονται σε τριάδες.
- Υποδύονται τους ρόλους ανάλογα με το φύλο.
- Γίνεται επί τόπου αξιολόγηση από όλους τους συμμετέχοντες.
- Η άσκηση δεν μαγνητοσκοπείται.

Σενάρια

Γυναίκα: -Κύριοι, ο αρραβωνιαστικός μου, ο άντρας μου.

Αρραβωνιαστικός: -Ποιος;

Άντρας: -Ποιος;

Άντρας: -Κυρίες μου, η αρραβωνιαστικά μου, η γυναίκα μου.

Αρραβωνιαστικά: -Ποια;

Γυναίκα: -Ποια;



Παραγωγή γραπτού λόγου: Δημιουργία σεναρίου

- Οι εκπαιδευόμενες/οι καλούνται να δημιουργήσουν ομαδικά ένα σενάριο με βάση το πρώτο, ώστε να προωθηθεί περισσότερο δυναμικά η επεξεργασία των εννοιών και η ελεύθερη έκφραση (Jaques, 2004).
- Συνθέτουν το σενάριο ομαδικά με μεθόδους δημιουργικής γραφής. Σε αυτό το σημείο όλες/οι οι συμμετέχουσες/τέχοντες μοιράζονται ζητήματα ταυτότητας και πολιτισμικής κληρονομιάς (Porovic, 2006). Οι εκπαιδευτριες/ευτές δημιουργούν κλίμα που ευνοεί την περιέργεια, τη δράση, τον κριτικό στοχασμό, στοιχεία αναντικατάστατα για κάποια/ον που μαθαίνει (Freire & Shor, 2011)
- Καλούνται οι εκπαιδευόμενες/οι να συμμετέχουν στη δημιουργία ενός διαλόγου σε πλαίσιο κριτικής αντιπαράθεσης, στον οποίο η κοινωνική πραγματικότητα δεν μένει εκτός της αίθουσας διδασκαλίας (Παπαγεωργίου, 2012: 151). Αναλύεται η έννοια της ετερότητας καθώς και οι προκαταλήψεις σε σχέση με τις κοινωνικές αξίες, το χρώμα του δέρματος και την κοινωνική θέση (Δραγώνα & Σκούρτου & Φραγκουδάκη, 2001). Τέλος επιχειρείται η πραγματοποίηση της εκπαιδευτικής διεργασίας σε διαπολιτισμικό κλίμα, το οποίο συμβάλλει στη δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης της ετερότητας. (Γκόβαρης, 2011).
- Το σενάριο διορθώνεται στον πίνακα και το καθαρογράφουν ή τους διανέμεται σε φωτοτυπία, εφόσον υπάρχει υλικοτεχνική υποδομή.

Τίτλος εμπλουτισμένου σεναρίου: «Θα σε κάνω βασίλισσα».

Ο τίτλος αποτελεί «γλωσσικό ιδιοματισμό», σύμφωνα με τον οποίο αναλύεται η σημασία που κρύβεται πίσω από τις λέξεις (Ballboni 2007: 142)

Εμπλουτισμένο σενάριο

Μια κόρη απελευθερωμένη από ταμπού (Byram and Fleming, 1998) συστήνει τον Αφρικανό βασιλιά, έγχρωμο μεν, πλούσιο δε (Tajfel 1981) αρραβωνιαστικό της στην οικογένειά της, η οποία είναι αμιγώς ελληνική και ανήκει στη μεσαία τάξη.

Ο πατέρας είναι συντηρητικός (Rogers, 1999: 278), η μητέρα παραδοσιακή και υποταγμένη στο σύζυγο. Έχει ένα μικρότερο αδερφό έφηβο, τον οποίο ελκύει οτιδήποτε είναι «διαφορετικό», και μια μεγαλύτερη αδερφή η οποία είναι μορφωμένη και έχει «στιλ αριστοκρατικό». Λαμβάνεται υπόψη στην όλη εκπαιδευτική διεργασία ότι η διατήρηση των στερεότυπων αναπαραστάσεων για τους «άλλους» πολιτισμούς, στην προκειμένη περίπτωση των ρόλων των μελών της μέσης ελληνικής οικογένειας, αποτελεί εμπόδιο στη θετική αντιμετώπιση του πολιτισμικού πλουραλισμού (Camilleri, 1990), οπότε και υποκινείται η δημιουργία κριτικού διαλόγου στην τάξη, με στόχο τη διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων των χαρακτήρων του σεναρίου. Παράλληλα λαμβάνεται υπόψη ότι η παραπάνω διεργασία εδραιώνει το σεβασμό και την εμπιστοσύνη μεταξύ των συμμετεχόντων, συνεπώς αποτελεί βάση για την κριτική αντιμετώπιση των απόψεων για τη ζωή και συνακόλουθα ενεργοποιεί τη δυνατότητα αμφισβήτησης του κοινωνικού κατεστημένου (Cummins, 2005).

-Κόρη: Καλησπέρα, έλα, Ζου, πέρασε!

-Ζου: Χαίρετε!

-Πατέρας: Χαίρετε, χαίρετε....(με βαρύ ύφος).

-Μητέρα: Γεια σας! (σε χαμηλό τόνο).

-Κόρη: Από δω ο Ζου Λου! (χαρούμενη).

-Πατέρας: Ποιος; (με έκπληξη).

-Κόρη: Ο Ζου Λου!!! (με ύφος περιφρονητικό κοιτάζει τον πατέρα της).

-Κόρη: Ζου, ο πατέρας μου! (χαμογελά κοιτάζοντας τον Ζου).

-Ζου: Χαίρω πολύ! (άνετος και αγέρωχος σαν βασιλιάς).

-Πατέρας: Κι εγώ... (δίνει δειλά το χέρι, παγωμένος).

-Κόρη: Και αποδώ η μητέρα μου! (έκπληκτη, προσπαθεί να το κρύψει) .

-Μητέρα: Χάρηκα... (με φωνή που σβήνει).

-Ζου: Κι εγώ! (υπόκλιση).

-Κόρη: Από εδώ ο αδελφός μου ο Νίκος.

-Αδερφός: Γεια σου, Ζου! (Τον κοιτάει με περιέργεια, χαμογελάει και τον χαϊδεύει στα μαλλιά).

-Ζου: Γεια σου, Νίκο!

-Κόρη: Η μεγάλη μου αδερφή η Άννα.

-Άννα: Καλησπέρα!

-Ζου: Γεια σου και σε σένα. (της φιλάει το χέρι).

-Μητέρα: Περάστε, καθίστε... (χαμηλόφωνα, ευγενικά).

-Ζου: Ευχαριστώ! (κάθεται άνετα στον καναπέ).

-Κόρη: Ο Ζου είναι ο βασιλιάς της φυλής Μπισάου Μάου και θα με κάνει βασίλισσα! (κάθεται δίπλα του και τον αγκαλιάζει).

Ο πατέρας λιποθυμεί και η μητέρα και οι υπόλοιποι του κάνουν αέρα, εκτός από την κόρη που παραμένει αγκαλιασμένη στον καναπέ με τον Ζου!



Επιλογή και ερμηνεία ρόλου

Ακολουθεί η ίδια εκπαιδευτική διαδικασία με αυτήν της πρώτης σκηνής: «γαμπρός απ' το Λονδίνο». Σε αυτή τη φάση, μία/ένας από τους εκπαιδευτριες/ευτές βρίσκει την κατάλληλη μουσική υπόκρουση. (αφρικανική μουσική). Και οι δυο εκπαιδευτριες/ευτές συντονίζουν κατάλληλα την εκπαιδευτική διεργασία με στόχο να αντιμετωπιστούν τα εμπόδια στη μάθηση (Κόκκος, 2005).

Προβολή και αξιολόγηση

- Η εκπαιδευτική πράξη καταγράφεται από την/τον δεύτερη/ο εκπαιδευτρια/ευτή.
- Προβάλλεται.
- Γίνεται σχολιασμός και αξιολόγηση της σκηνής από όλη την εκπαιδευτική ομάδα.
- Ακολουθεί σχολιασμός και αξιολόγηση του τετράωρου μαθήματος. Με στόχο την αποτίμηση των συμπερασμάτων για τη βελτίωση του προγράμματος. (Βεργίδης & Κάραλης, 1999).

Εργασία για το σπίτι

Διανέμεται φωτοτυπία σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευόμενες/οι καλούνται να συνθέσουν ένα διάλογο με τρία πρόσωπα.

- Είστε η/ο Α και συστήνετε στην/ον Β την/ον Γ, κάνετε όμως λάθος το όνομά του.
- Χρησιμοποιήστε ό,τι στοιχεία γλωσσικά ή μη, σας έχουν δοθεί μέχρι στιγμής.

- Πριν αρχίσετε να γράφετε, προσδιορίστε τους χαρακτήρες καθώς και τη σχέση των τριών συμπρωταγωνιστών της σκηνής.
- Στην επόμενη συνάντηση θα επιλέξετε με ποιες/ους επιθυμείτε να ερμηνεύσετε τους ρόλους στην τάξη.

Καλή επιτυχία!

Αναστοχασμός

Η μέθοδος «Glottodrama» εντάσσει στην εκπαιδευτική διαδικασία της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας την υποκριτική, εμπλέκει δηλαδή τις/τους εκπαιδευόμενες/ους με την κίνηση, το χώρο, τη δράση, την θεατρική τεχνική, τη δημιουργία σεναρίων με κορύφωση και την ηθοποιία, στοιχεία τα οποία δρουν ευεργετικά τόσο ως προς την ψυχοσύνθεση τους όσο και ως προς την ολιστική εκμάθηση των γλωσσικών και μη γλωσσικών στοιχείων της γλώσσας στόχο. Στην πραγματικότητα πρόκειται για μια εκπαιδευτική διεργασία η οποία συνδυάζει τα ευεργετήματα των θεατρικών πρακτικών με την παράθεση των στοιχείων πολιτισμού, τις γλωσσικές ασκήσεις και τη διασκέδαση, μέσω της οποίας όμως δεν αναδύεται η διανοητική αξία της τέχνης. Από το όλο εγχείρημα απουσιάζει συνάμα ο στόχος της δημιουργίας μιας διαπολιτισμικής ομάδας ενηλίκων. Επιχειρήθηκε επομένως κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου η δημιουργία διαπολιτισμικού κλίματος, μέσα στο οποίο εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι διαπραγματεύθηκαν τα στοιχεία πολιτισμού, ένα μέρος από τις κινηματογραφικές και θεατρικές σκηνές καθώς και από τα υπόλοιπα έργα τέχνης, με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, ως εργαλεία μετασχηματισμού των παγιωμένων απόψεων των ενηλίκων, διότι μονάχα τα στοχαζόμενα άτομα είναι φορείς αμφισβήτησης απέναντι στα στερεότυπα του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου στο οποίο δρουν.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

- Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (2009). *Εκπαίδευση ενηλίκων διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές: Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ. & Κάραλης, Α. (1999). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Τόμος Γ. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βαϊκούση, Δ. & Βαλάκας, Ι. & Γιαννακοπούλου, Ε & Γκιάστας, Ι & Κόκκος, Α (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εκπαιδευτικές Μέθοδοι – Ομάδα εκπαιδευομένων*. Τόμος Δ. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Balboni, E. P. (2007). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio
- Bauman, Z. (1991). *Intimations of Postmodernity*. London: Routledge.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκόβας, Ν. (2011). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Camilleri, C. (1990). *Identité et gestion de la Disparisparité: essai d' une typologie*, στο Taboada-Leonetti.
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενήλικων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δραγώνα Θ. & Σκούρτου, Ε. & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες-κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία και σχολείο*. Τόμος Α. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers*. Boulder, Co: Westview Press.
- Freire, P. & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική Παιδαγωγική. Διάλογοι για τη μετασχηματιστική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες. Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κεσίδου, Α. (2006). Ετερότητα και διαπολιτισμική επικοινωνία. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
<http://edlitpened.web.auth.gr/doc/hmerida/anakoinwsis/Kesidou.doc> (16/06/2017).
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενήλικων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2017). «Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων». Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κόκκος, Α. (2003). «Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμψυχωτή». Στο Δ. Βεργίδης (Επιμ). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών* (σελ. 195-223). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκος, Α. & Συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοιχτή και εζ' αποστάσεως εκπαίδευση*. Τόμος Β, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μάγος, Κ. & Σιμόπουλος, Γ. (2009). *Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα: Μια έρευνα στις τάξεις διδασκαλίας σε μαετανάστες*. Στο Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. *Εκπαίδευση ενηλίκων διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μάγος, Κ. (2005). *Προσεγγίζοντας τον Άλλο: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διαπολιτισμική Ικανότητα*. Στο πρακτικά του 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα: Επιστημονική Εκπαίδευση Ενηλίκων.
- Maley, A. & Duff, A. (2013). *Drama Tecniques*. Cambridge: University Press.
- Mezirow, J. και συνεργάτες. (2006). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Nofri, C. & Stracci, M. (2014). *Performing arts in Language Learning*. Roma: Novacultur
- Nofri, C. (2009) *Guida al metodo Glottodrama. Apprendere le lingue straniere attraverso il Laboratorio*. Roma: Novacultur
- Papageorgiou, I. (2012), «*Second language learning in campaign organisations: means for endorsing students' social involvement*». *Journal for Critical Education Policy Studies*, vol 10 (1): 142-145. <http://www.jceps.com/PDFs/10-1-10.pdf> (10/06/2017).
- Popovici, R. (2006). «Integration of citizenship, human rights and language education», in: *Anne-Brit Fenner & David Newby (eds). Coherence of principles, cohesion of competences: Exploring theories and designing material for teacher education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, pp. 59-68.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Τόμος Γ. Πάτρα, ΕΑΠ.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Roux, Johann Le. (2002). «*Effective educators are culturally competent communicators*», *Intercultural Education*.
<http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713393965> (20/6/2017).
- Stanislavskij K. (2008). *Il lavoro dell' attore su se stesso*. Bari: Laterza.
- Συμβούλιο της Ευρώπης (2001). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση* (114-126). *Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας*.
- Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Triandaphillidis, M. (2004). *Concise Modern Greek Grammar*. Manolis Triandaphillidis Foundation: Thessaloniki.
- Χαραλαμπίκης, Χ. (2003). «*Διαπολιτισμική επικοινωνία και γλωσσικά στερεότυπα*» *Γλωσσολογία*, τ. 15: 129-173.
- Wessels, C. (2011). *Drama*. Oxford: Oxford University Press.

Διδάσκοντας τη γραμματική ως φορέα σημασίας:
Το παράδειγμα της ξενόγλωσσης τάξης

Χριστίνα Κάλφογλου, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

xkalfog@yahoo.gr

Περίληψη

Στόχος της εισήγησης αυτής είναι να προτείνει την αναδιάρθρωση της διδακτέας ύλης στον τομέα της διδασκαλίας της γραμματικής της ξένης γλώσσας και, συγκεκριμένα, της Αγγλικής, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αξιοποιώντας τις αρχές της Γνωσιακής Γραμματικής (Bielak και Pawlak, 2013, Holme, 2012, Langacker, 2013), σύμφωνα με τις οποίες τα δομικά στοιχεία της γλώσσας έχουν γνωσιακό υπόβαθρο και, επομένως, δε χαρακτηρίζονται από τυχαιότητα αλλά, αντιθέτως, είναι φορείς σημασιολογικού φορτίου, προτείνεται η λειτουργική σύνδεση γραμματικών δομών και τύπων που στα σχολικά εγχειρίδια και τα ξενόγλωσσα βιβλία γενικότερα εξετάζονται αποσπασματικά, ως μεμονωμένα γραμματικά φαινόμενα. Η πρόταση αυτή τεκμηριώνεται με αναφορά σε συγκεκριμένους τύπους δράσης στη σχολική τάξη, οι οποίοι εδράζονται στην αντίληψη της γραμματικής ως εννοιολογικά φορτισμένου και δυναμικού συστήματος (Larsen-Freeman, 2003), σε αντίθεση με το στατικό χαρακτήρα που διέπει τη διδακτική της μέχρι σήμερα (πρβλ. Κάλφογλου, 2014, Calfoglou, 2017), και πλαισιώνεται με δεδομένα από ερωτηματολόγια που εστιάζουν στην αντίληψη των μαθητών για την προτεινόμενη μεθοδολογία.

Λέξεις-κλειδιά: γραμματική, σημασιολογικό φορτίο, γνωσιακή γραμματική, διδακτική

Abstract

The aim of this paper is to propose the restructuring of the grammar teaching syllabus in the foreign language and, more specifically, English, in secondary education. Drawing on the principles of Cognitive Grammar (Bielak & Pawlak, 2013, Holme, 2012, Langacker, 2013), whereby structural elements are underpinned cognitively and are, therefore, not marked by randomness but, instead, carry semantic weight, I propose functional links among grammar structures and forms studied in schoolbooks fragmentarily, as distinct grammatical phenomena. This is supported by means of reference to specific types of action in the language class, based on the perception of grammar as a conceptually loaded and dynamic system (Larsen-Freeman, 2003), unlike the static nature characterizing grammar teaching to date (cf. Calfoglou, 2014, 2017), as well as by data deriving from questionnaires focusing on learners' perceptions with regard to the methodology proposed.

Key words: grammar, semantic weight, cognitive grammar, teaching

Εισαγωγικά

Μέχρι σήμερα, η γραμματική στην ξενόγλωσση τάξη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση – αλλά και γενικότερα -- αντιμετωπίζεται στατικά (Larsen-Freeman, 2003), ως ένα σύστημα τυπικών κανόνων, χωρίς ιδιαίτερο σημασιολογικό περιεχόμενο το οποίο θα μπορούσε να αποτελέσει κριτήριο ή και οδηγό στην εκμάθηση, τη χρήση και τη λειτουργία της. Αυτό συνεπάγεται την τυχαιότητα στη διάταξη των προς εκμάθηση γραμματικών δομών και τύπων στο πρόγραμμα σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια καθώς και την αποσπασματική ενασχόληση με διάφορα γραμματικά φαινόμενα, ανεξάρτητα από ενδεχόμενες εννοιολογικές σχέσεις που τα συνδέουν και που, κατά την άποψή μας, θα μπορούσαν να διευκολύνουν την εκμάθηση της γραμματικής, αναδεικνύοντας τη λειτουργικότητά της. Στην εισήγηση αυτή εστιάζουμε στο κοινό σημασιολογικό υπόβαθρο που παρατηρείται στο σύστημα των χρόνων και στους ενεργητικούς και τους παθητικούς τύπους της Αγγλικής. Αν και η συζήτηση περιστρέφεται γύρω από την αγγλική γραμματική, το ενοποιητικό σκεπτικό που προωθεί θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε διάφορες γλώσσες και ζεύγη γλωσσών.

Η εισήγηση είναι δομημένη ως εξής: Παραθέτουμε πρώτα το θεωρητικό πλαίσιο και, στη συνέχεια, εστιάζουμε σε συγκεκριμένους τύπους, προτείνοντας εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισής τους στο γραμματικό σύστημα, με συγκεκριμένες δράσεις. Τέλος παρουσιάζουμε δεδομένα σχετικά με την αντίληψη των μαθητών για την εναλλακτική αυτή προσέγγιση της γραμματικής και της διδακτικής της.

Το θεωρητικό υπόβαθρο

Σύμφωνα με το θεμελιωτή της Γνωσιακής Γραμματικής (ή Γραμματικής του Χώρου – Space Grammar), R. Langacker, «... γραμματική είναι η συμβατική συμβολοποίηση της σημασιολογικής δομής» (1982, σ. 23· βλ. και Langacker, 1988, 2013, μ.ά.). Η θέση αυτή «επισημαίνει τη σχέση ανάμεσα στη νόηση και τη γραμματική» (Κάλφογλου, 2001, σελ.136), εστιάζοντας στο εννοιολογικό περιεχόμενο της τυπικής δομής της γλώσσας (Bielak & Pawlak, 2013α). Υιοθετώντας την άποψη αυτή, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι, εφόσον η γραμματική κωδικοποίηση της γλώσσας βασίζεται στην αντίληψη του ανθρώπου για τον κόσμο, διαφορετικοί γραμματικοί τύποι μπορεί να αποτελούν κωδικοποίηση εναλλακτικών τρόπων ερμηνείας ή νοητικής αναπαράστασης μιας κατάστασης. Με άλλα λόγια, η γραμματική κωδικοποίηση μπορεί να αποτελεί μια συγκεκριμένη σκηνική ερμηνεία (βλ. Tabakowska, 1993, 1997). Με την έννοια αυτή, η ενεργητική και η παθητική φωνή, για παράδειγμα, αποτελούν εναλλακτικές μορφές θέασης των πραγμάτων, εκφράζοντας, μεταξύ άλλων, την πρωταρχικότητα του δράστη ή του δρώμενου, αντίστοιχα, καθώς και την εμπλοκή και «ενοχοποίηση» του δράστη σε αντίθεση με την απεμπλοκή και την «απενοχοποίησή» του, όπως συμβαίνει στα παραδείγματα (1α) και (1β) της Αγγλικής που ακολουθούν:

(1α) I dropped the vase

(1b) The vase was dropped.

Κατά τον ίδιο τρόπο, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι οι τύποι ‘have done’ και ‘have been doing’ διαφοροποιούνται σημασιολογικά ως προς την εστίαση στην

ολοκλήρωση, το προϊόν μιας εμπειρίας και στη διαδικασία απόκτησης της εμπειρίας αντίστοιχα.

Η αντιμετώπιση αυτή αντίκειται στην αντίληψη της γραμματικής ως στατικού συστήματος, αποτελούμενου από μεμονωμένους τύπους, οι οποίοι διδάσκονται αποσπασματικά, ένα σύστημα κανόνων, απροσπέλαστο από τη λογική και, κατά συνέπεια, αντικείμενο μηχανιστικής μάθησης (Larsen-Freeman, 2003), όπως γενικά συμβαίνει μέχρι σήμερα στην ξενόγλωσση εκπαίδευση, ακόμη και σε επικοινωνιακού τύπου δραστηριότητες. Αντιθέτως, προωθεί την ανάλυση των γραμματικών τύπων ως δομικών στοιχείων με συγκεκριμένο εννοιολογικό περιεχόμενο (Holme, 2012, σελ.6) και, επομένως, την αντίληψη της μορφής (form) ως δυναμικού και λογικά προσπελάσιμου συστήματος (Larsen-Freeman, 2003· βλ. επίσης Calfoglou, 2017), η εκμάθηση του οποίου προϋποθέτει την ενεργοποίηση των επαγωγικών και απαγωγικών ιδιοτήτων του μαθητή και της συνδυαστικής του ικανότητας (Κάλφογλου, 2014). Όπως θα προσπαθήσουμε να δείξουμε στην επόμενη ενότητα, η εναλλακτική αυτή προσέγγιση συνεπάγεται την αναδιάρθρωση της διδακτέας ύλης με τρόπο ώστε γραμματικοί τύποι με συναφές σημασιολογικό φορτίο να διδάσκονται μαζί, ως νοηματική ενότητα. Η αναδιάρθρωση αυτή, με βάση ένα πιο ορθολογικό πλαίσιο, θεωρούμε ότι θα διευκολύνει την εκμάθηση της γραμματικής της ξένης γλώσσας – και ότι θα μπορούσε να βρει εφαρμογή στην εκμάθηση διάφορων γλωσσών, συμπεριλαμβανομένης και της μητρικής, με τις απαιτούμενες προσαρμογές.

Το παράδειγμα

Η συζήτηση που ακολουθεί επικεντρώνεται στο σύστημα των χρόνων στα Αγγλικά. Ειδικότερα, ξεκινάμε από τη διαπίστωση ότι ο ρηματικός τύπος της Ελληνικής

(2α) Όταν ήμουν παιδί, *έτρωγα* πολλή σοκολάτα

δεν αποδίδεται με αντίστοιχο τύπο της Αγγλικής, όπως φαίνεται στο παράδειγμα

(2β) *When I was a child, I *was eating* a lot of chocolate,

και, επομένως, ότι ο απλός, μη εξακολουθητικός τύπος στα Αγγλικά επιτελεί διπλή λειτουργία, όπως βλέπουμε στα παραδείγματα που ακολουθούν:

(3α) When I was a child, I *ate* a lot of chocolate

(3β) Yesterday, I *ate* a lot of chocolate,

εκφράζει δηλαδή και επαναλαμβανόμενα και μοναδικά γεγονότα, ή, αλλιώς, μη τετελεσμένη²⁸ και τετελεσμένη δράση αντίστοιχα. Διαπιστώνουμε επίσης ότι ο εξακολουθητικός τύπος είναι φορέας διαφορετικής σημασίας στα Αγγλικά, όπως φαίνεται στο παράδειγμα

(4) At 4 o'clock yesterday, I *was eating* chocolate,

όπου, σε αντίθεση με το παράδειγμα (2α) της Ελληνικής, φωτογραφίζεται μία συγκεκριμένη στιγμή μίας δράσης σε εξέλιξη. Τέλος, παρατηρούμε ότι τα χαρακτηριστικά αυτά μεταφέρονται χωρίς σημασιολογική διαφοροποίηση κατά

²⁸Κατά την Tabakowska (1997), στην περίπτωση της επαναληπτικής λειτουργίας έχουμε ένα μη τετελεσμένο γεγονός που αποτελείται από τετελεσμένα.

μήκος του χρονικού άξονα, δηλαδή από το παρελθόν, όπως στα παραδείγματα που αναφέραμε, στο παρόν και το μέλλον:

(5) I ate/eat/will eat chocolate every day

(6) I was eating/am eating/will be eating chocolate at a specific moment (yesterday/today/tomorrow).

Με τα δεδομένα αυτά οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι το ποιόν ενεργείας (aspect), απλό ή εξακολουθητικό, τετελεσμένο ή μη, το οποίο είναι σημασιολογικά προσδιορισμένο, είναι παραγωγικό, και, επομένως, θα ήταν σκόπιμο η διδασκαλία του συστήματος των χρόνων να περιστραφεί γύρω από αυτό, ειδικά στην περίπτωση των Ελλήνων μαθητών, όπου η διαφοροποίηση από το σύστημα της μητρικής παρουσιάζει ιδιαίτερη συστηματικότητα. Η διαπίστωση αυτή συνηγορεί κατά της κατάτμησης στη διδασκαλία των χρόνων, η οποία οργανώνεται συνήθως γύρω από μεμονωμένα ζεύγη όπως present simple-present continuous, past simple-past continuous, future simple-future continuous, past simple-present simple κ.ό.κ, χωρίς να επιδιώκεται καμία σύνδεση ή σύνθεση. Αντιθέτως, μπορεί να λειτουργήσει ενοποιητικά, αντιπαραθέτοντας το σύνολο των απλών στο σύνολο των εξακολουθητικών τύπων κατά μήκος του χρονικού άξονα. Ένας τρόπος εξοικείωσης των μαθητών με τα εννοιολογικά αυτά χαρακτηριστικά της γραμματικής μπορεί να είναι μέσω της έκθεσής τους σε παραδείγματα, κατά προτίμηση και των δύο γλωσσών, της μητρικής και της γλώσσας-στόχου, όπως αυτά που παραθέσαμε, και της επαγωγικής εξαγωγής συμπερασμάτων. Θα μπορούσαμε επίσης να αντιστρέψουμε τη διαδικασία και να ζητήσουμε από τους μαθητές να λειτουργήσουν απαγωγικά, όπως στην περίπτωση (7) και (8), όπου ο κανόνας επιζητά παραδείγματα:

(7) **HAPPENS REPEATEDLY**

PAST	PRESENT	FUTURE
did/was doing?	do/is doing?	will do/will be doing?
Ex. When I was younger, I ... to the cinema a lot.	I still to the cinema a lot.	When I get old, to the cinema a lot.

(8) **FOCUSES ON SPECIFIC MOMENT, like a photographer**

PAST	PRESENT	FUTURE
did/was doing?	do/is doing?	will do/will be doing?
Ex. When you saw me, I ... to the cinema.	Well, I ... to the cinema, so I'm in a hurry.	At 8 tomorrow, I ... to the cinema.

Ένας ιδιαίτερα οικονομικός τρόπος για την εισαγωγή στο σύστημα των χρόνων με βάση τις παραπάνω επισημάνσεις είναι η απεικόνιση της αφήγησης με τη μορφή εννοιολογικού χάρτη. Η απεικόνιση αυτή προϋποθέτει ανάλυση των παρελθοντικών γραμματικών τύπων μιας ιστορίας, όπως αυτής που ακολουθεί, στο πλαίσιο που προτείνεται:

(9) Patrick never *did* homework. "Too boring," he said. He *played* baseball and basketball and Nintendo instead. His teachers *told* him, "Patrick! Do your

homework or you won't learn a thing." And it's true, sometimes he did feel like a ding-a-ling.

But what could he do? He hated homework.

Then on St. Patrick's Day his cat *was playing* with a little doll and he *grabbed* it away. To his surprise, it wasn't a doll at all, but a man of the tiniest size. ...

Αν και μορφολογικά «τετελεσμένοι», οι ρηματικοί τύποι που εισάγουν την ιστορία, *did, played, told* αναφέρονται σε επαναλαμβανόμενες ενέργειες και – σύμφωνα με τη Γνωσιακή Γραμματική (Paprotté, 1998) – θεωρείται ότι συνθέτουν το σκηνικό περιβάλλον της ιστορίας ή ότι αποτελούν πρόσθετο περιγραφικό υλικό. Αυτό τους συνδέει, τρόπον τινά, με τον μη τετελεσμένο, εξακολουθητικό τύπο *was playing*, ο οποίος εκφράζει το περιγραφικό εκείνο στοιχείο, το συγκεκριμένο σκηνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο εξελίσσεται η κυρίως δράση της ιστορίας, όπως αυτή αποτυπώνεται στο ρήμα *grabbed*. Ο τετελεσμένος αυτός τύπος, μαζί με όλους τους τετελεσμένους τύπους που έπονται στη συνέχεια της αφήγησης και δεν περιλαμβάνονται στο παράδειγμά μας, αποτελεί το πληροφοριακό εκείνο στοιχείο που εξασφαλίζει την κειμενική συνοχή, πλέκοντας τη δράση της ιστορίας. Αυτό μπορεί να μεταφραστεί στους μαθητές ως η μετάβαση από το περιβάλλον στη δράση της ιστορίας.²⁹

Ωστόσο, οι διαφορές που επισημάνθηκαν με κριτήριο το ποιόν ενεργείας του ρήματος και οι οποίες λειτουργούν ως κλειδί στη σκηνική ερμηνεία μιας ιστορίας, μεταξύ άλλων, δεν αφορούν στις ενεργητικές δομές μόνο. Χαρακτηρίζουν επίσης τους παθητικούς τύπους, όπως φαίνεται στο παράδειγμα που ακολουθεί:

(10α) *was done/is done/will be done*

(10β) *was being done/is being done*

Η συσχέτιση αυτή των δύο δομών μας επιτρέπει να προσπελάσουμε τη «μηχανική» δυσκολία της αντιστροφής υποκειμένου-αντικειμένου, η οποία χαρακτηρίζει τους παθητικούς ρηματικούς τύπους, και να αναζητήσουμε κοινά στοιχεία, τα οποία καθιστούν την πρόσληψη των παθητικών τύπων πιο κατανοητή. Λαμβάνοντας υπόψη τη διαφοροποίηση των ενεργητικών και των παθητικών τύπων ως προς το βαθμό αιτιότητας, την εμπλοκή του δράστη, όπως αναδεικνύεται στα παραδείγματα (1α) και (1β), μπορούμε να ερμηνεύσουμε τη μετάβαση από το (11α) στο (11β), στο πλαίσιο μιας πλοήγησης στην ιστορία της προϊστορικής τέχνης:

(11α) (What did people do around 3,000,000 years BC?) Around 3,000,000 years BC, people *carved* faces on pebbles

(11β) (What happened around 3,000,000 years BC?) Around 3,000,000 years BC, faces *were carved* on pebbles

²⁹ Η αφήγηση και ο αντίστοιχος εννοιολογικός χάρτης μπορούν φυσικά να συμπεριλάβουν και άλλα στοιχεία του συστήματος των χρόνων, τα οποία παραλείψουμε στην παρούσα συζήτηση, για λόγους περιορισμού χώρου.

Μπορούμε επίσης με παραδείγματα αυτού του τύπου να διαπιστώσουμε ότι και οι ενεργητικοί και οι παθητικοί τύποι επιτελούν αφηγηματικό έργο. Προτάσσοντας, λοιπόν, τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά της γραμματικής, γεφυρώνουμε το χάσμα μεταξύ των δύο φωνών (πρβλ. Bielak κ.ά., 2013β, Langacker, 2008, 1991) και δίνουμε στους μαθητές μας την ευκαιρία να λειτουργήσουν συνδυαστικά, εστιάζοντας στις ομοιότητες και παρατηρώντας τις διαφορές, οι οποίες θα τους βοηθήσουν στη λειτουργικότερη χρήση τους. Πρακτικά, αυτό σημαίνει ότι οι δύο φωνές θα μπορούσαν να διδαχθούν διαδοχικά, σε αντίθεση με αυτό που προτείνουν τα ξενόγλωσσα εγχειρίδια.

Πειραματικά δεδομένα

Προκειμένου να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα της προτεινόμενης μεθοδολογίας, διερευνήθηκαν οι απόψεις 101 μαθητών της Α' τάξης του Γυμνασίου, οι οποίοι είχαν διδαχτεί τη γραμματική με τον τρόπο αυτό, μέσω της χρήσης σύντομου ερωτηματολογίου γραμμένου στη μητρική γλώσσα των μαθητών, τα Ελληνικά. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 6 ερωτήσεις, εκ των οποίων οι 5 με τη μορφή πεντάβαθμης κλίμακας Likert (1-πολύ, 2-αρκετά, 3-μέτρια, 4-λίγο, 5-καθόλου) και η μία πολλαπλής επιλογής, ενώ υπήρχε και μία ανοικτού τύπου ερώτηση που ζητούσε ελεύθερη καταγραφή των απόψεων των ερωτώμενων μαθητών σχετικά με τη διδακτική της γραμματικής. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με περιγραφικούς στατιστικούς δείκτες μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS.

Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας κατέγραψαν αρκετό δισταγμό σε σχέση με την εναλλακτική αντιμετώπιση της γραμματικής, όπως άλλωστε αναμενόταν. Ταυτόχρονα, όμως, αποκάλυψαν έντονα σημάδια αναγνώρισης της αποτελεσματικότητας της μεθόδου. Αυτό αποτυπώνεται καθαρά στον Πίνακα 1, που ακολουθεί, σύμφωνα με τον οποίο, η διάμεση τιμή (median) στις τέσσερις ερωτήσεις κλίμακας ήταν 2 (όπου 2=αρκετά) και στη μία 3 (μέτρια). Αυτό σημαίνει ότι η πλειοψηφία των μαθητών εξέφερε θετική άποψη για τη διαφορετική αντιμετώπιση της γραμματικής στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Συγκεκριμένα,

Πίνακας 1. Η διάμεση τιμή στις ερωτήσεις κλίμακας

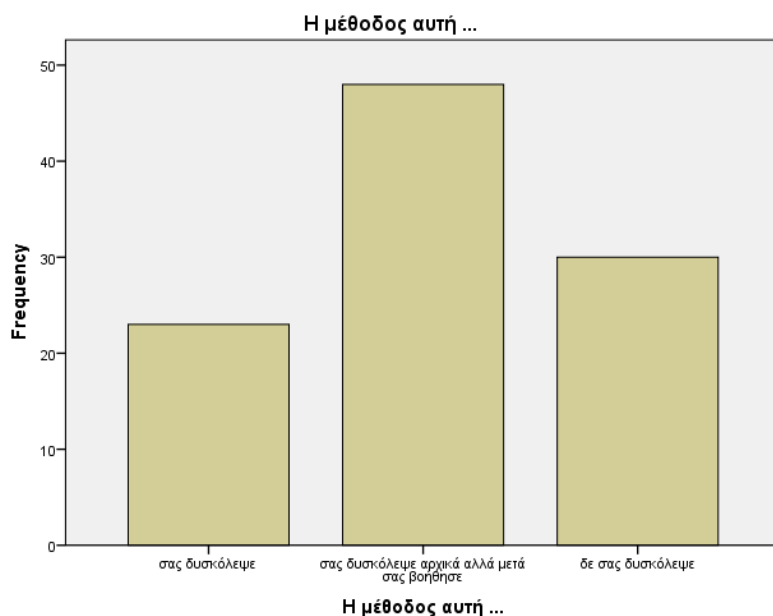
	1.Ο εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας βοήθησε να κατανοήσετε τη γραμματική	2.Ο τρόπος αυτός έκανε την άχαρη διαδικασία εκμάθησής της γραμματικής πιο ενδιαφέροντα	3.Μπορείτε τώρα να δείτε τη σχέση ανάμεσα σε πράγματα που συνήθως διδάσκονται αποσπασματικά	4.Αισθάνεστε τώρα ότι μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τη γραμματική πιο άνετα όταν γράφετε, για παράδειγμα, μια ιστορία ή αναφέρεστε	5.Αισθάνεστε ότι μπορείτε να κινηθείτε πιο άνετα στο χρονικό φάσμα – από το παρελθόν στο παρόν στο μέλλον – αφού έχετε εντοπίσει τα κοινά
--	--	--	---	--	---

				σε μια σειρά ενεργειών στο παρελθόν	χαρακτηριστικά των χρόνων
Σύνολο ερωτώμενων	101	101	101	101	101
Median (Διάμεση τιμή)	3,0000=μέτρια	2,0000=αρκετά	2,0000=αρκετά	2,0000=αρκετά	2,0000=αρκετά

ο δισταγμός που προαναφέραμε αντικατοπτρίζεται κυρίως στην πρώτη στήλη, όπου η διάμεση τιμή βρίσκεται ακριβώς στη μέση της πεντάβαθμης κλίμακας, ενώ στην περίπτωση των άλλων ερωτήσεων, η διάμεση τιμή διαμορφώνεται στο 2, εκφράζοντας αυξημένο βαθμό ικανοποίησης. Οι μαθητές, λοιπόν, θεωρούν ότι η εναλλακτική μέθοδος έκανε τη γραμματική αρκετά πιο ενδιαφέρουσα, τους επέτρεψε να δουν τη γλώσσα λιγότερο αποσπασματικά, είναι σε θέση, σε ικανοποιητικό βαθμό, να λειτουργήσουν σωστά στο παρελθόν αλλά και να κινηθούν κατά μήκος του χρονικού φάσματος, εφόσον έχουν πλέον εντοπίσει τα κοινά χαρακτηριστικά των χρόνων – τον ενοποιητικό χαρακτήρα του ποιού ενεργείας, όπως αναφέραμε νωρίτερα.

Μια δεύτερη ματιά στα δεδομένα μας και, ειδικότερα, στις απαντήσεις των ερωτώμενων στην ερώτηση πολλαπλής επιλογής, όπου καλούνταν να δηλώσουν αν ο διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας της γραμματικής τους δυσκόλεψε ή, αν, εφόσον τους δυσκόλεψε, οι δυσκολίες υπερκεράστηκαν (πρβλ. Bielak κ.ά., 2013β). Όπως βλέπουμε στο Σχήμα 1,

Σχήμα 1. Ο διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας της γραμματικής σας δυσκόλεψε;



η πλειοψηφία των μαθητών είτε δε δυσκολεύτηκε είτε συνάντησε δυσκολίες οι οποίες στη συνέχεια ξεπεράστηκαν. Αυτό σημαίνει ότι η εναλλακτική αντιμετώπιση της γραμματικής είχε, τελικά, διευκολυντικό ρόλο.³⁰

Συμπερασματικά

Η προσέγγιση της γραμματικής ως σημασιολογικά φορτισμένης, άρα μη υποκείμενης σε τυχαιότητα, υπόσχεται πολλά για την πληρέστερη και ουσιαστικότερη κατάκτησή της από τους μαθητές της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Η παρούσα εισήγηση εστίασε στη διδακτική του συστήματος των χρόνων και στην εγγύτητα της ενεργητικής και της παθητικής φωνής. Όμως, η προτεινόμενη μέθοδος θα μπορούσε να επεκταθεί και να συμπεριλάβει και άλλους γραμματικούς τύπους. Η αντιμετώπιση των μαθητών μέσα στο συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο ως σκεπτόμενων όντων, ως, κατά κάποιον τρόπο, μικρών γλωσσολόγων, οι οποίοι μπορούν να παρακινηθούν ώστε να αναζητήσουν, να συνθέσουν και να εξαγάγουν συμπεράσματα, είναι επίσης μια απάντηση στη μηχανιστική μάθηση, κυρίως σε ό,τι αφορά στην εκμάθηση της γραμματικής. Όπως δε φανερώνουν τα πειραματικά μας δεδομένα, μία εναλλακτική θεώρηση της γραμματικής μπορεί να αποτελέσει μαθησιακό κίνητρο σε μια κατά γενική ομολογία «άχαρη» διαδικασία.

Βιβλιογραφία

- Bielak, J. & Pawlak, M. (2013α). *Applying Cognitive Grammar in the Foreign Language Classroom*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Bielak, J., Pawlak, M. & Mystowska-Wiertelak, A. (2013β). Teaching the English active and passive voice with the help of cognitive grammar: An empirical study. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, 581-619.

³⁰ Χρειάζονται, βέβαια, περισσότερα δεδομένα για να τεκμηριώσουν τα προτεινόμενα, κυρίως δεδομένα που πηγάζουν από έρευνα δράσης με πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου, προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι διαφορές μεταξύ των δύο μεθόδων είναι όντως σημαντικές.

- Calfoglou, C. (2017). On how content motivates grammar. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 8 (2), 77-88.
- Holme, R. (2012). Cognitive Linguistics and the Second Language Classroom. *TESOL QUARTERLY*, 46 (1), 6-29.
- Κάλφογλου, Χ. (2001). Γνωστική Γραμματική και Μετάφραση. Στο Φ. Μπατσαλιά (Επιμ.), *Περί Μεταφράσεως: Σύγχρονες Προσεγγίσεις* (σελ.136-149). Αθήνα: Κατάρτι-Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κάλφογλου, Χ. (2014). Ενοποιώντας τη διδακτική της γλώσσας: το αγγλικό παράδειγμα. Στα Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Σχολικών Συμβούλων *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις* (σελ.290-297), 23-24 Νοεμβρίου 2013, Κόρινθος, Τόμος 2^{ος}.
- Langacker, R. (1982). Space Grammar, Analysability, and the English Passive. *Language*, 58 (1), 22-80.
- Langacker, R. (1988). An overview of Cognitive Grammar. Στο B. Rudzka/Ostyn (Επιμ.), *Topics in Cognitive Linguistics* (σελ.3-48). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Langacker, R. W. (1991). *Foundations of cognitive grammar. Vol. 2: Descriptive applications*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Langacker, R. (2013). *Essentials of Cognitive Grammar*. Oxford, NY: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *From Grammar to Grammaring*. MA: Heinle ELT.
- Paprotté, W (1988). A discourse perspective on tense and aspect in Standard Modern Greek and English. Στο B. Rudzka/Ostyn (Επιμ.), *Topics in Cognitive Linguistics* (σελ.447-505). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Tabakowska, E. (1993). *Cognitive Linguistics and the Poetics of Translation*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Tabakowska, E. (1997). Translating a Poem, from a Linguistic Perspective. *Target* 9 (1), 25-41.

Η διαθεματικότητα ως εφαλτήριο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης:
Η προσέγγιση της ανεργίας υπό το πρίσμα των Οικονομικών,
Κοινωνικών και Γλωσσικών μαθημάτων στο Λύκειο

Αιτωλία Κάραλη – μεταπτυχιακή φοιτήτρια Εκπαίδευσης Ενηλίκων

aitolia_92@hotmail.com

Μαρία Κοτσολάκου – μεταπτυχιακή φοιτήτρια Εκπαίδευσης Ενηλίκων

mariakotsolakou@gmail.com

Καλλιόπη Νικολαράκη – μεταπτυχιακή φοιτήτρια Εκπαίδευσης Ενηλίκων

kallitsanikol@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση προτείνεται μια διαθεματική προσέγγιση του φαινομένου της ανεργίας υπό το πρίσμα των Γλωσσικών, Κοινωνικών και Οικονομικών μαθημάτων της τρίτης τάξης του Λυκείου. Σκοπό της προσπάθειας αποτελεί η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής διάθεσης των μαθητών για μια πολύπλευρη διερεύνηση του σύνθετου αυτού φαινομένου. Μέσω ενδελεχούς μελέτης των σχετικών σχολικών εγχειριδίων προκύπτει ότι η ανεργία παρουσιάζεται μονοσήμαντα, ως φυσικό φαινόμενο προκαλώντας και αναπαράγοντας με αυτόν τον τρόπο δυσλειτουργικές αντιλήψεις στους μαθητές. Η παρούσα εισήγηση προτείνει έναν τρόπο ανάπτυξης συνεργιών μεταξύ των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αξιοποιηθούν ακόμα περισσότερο τα περιθώρια που αφήνει το αναλυτικό πρόγραμμα. Συνεπώς, προκύπτει μία ολιστική προσέγγιση της ανεργίας μέσω της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας. Μέσα από τον σχεδιασμό και την συνεργασία των εκπαιδευτικών προτείνεται μία συστηματική αξιολόγηση στρεβλών παραδοχών και αντιλήψεων οι οποίες αποτελούν επιμέρους απόψεις νοητικών συνηθειών που αντικατοπτρίζουν στερεότυπες αντιλήψεις. Τέλος, παρουσιάζεται ένας σχεδιασμός ουσιαστικής παρέμβασης που αποσκοπεί στον μετασχηματισμό τους.

Λέξεις – Κλειδιά: διαθεματικότητα, κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, ανεργία

Abstract

This paper proposes an interdisciplinary approach to “unemployment” in the context of Language, Social Science and Economics courses of the third grade of the Lyceum. The aim of the effort is to develop students' critical and creative thinking for a multifaceted exploration of this complex phenomenon. Through a thorough study of the relevant school manuals, unemployment is presented as a one-sided phenomenon, causing and reproducing dysfunctional perceptions of the students. This paper proposes a way of developing synergies between teachers in order to further exploit any curriculum margin. Therefore, there is a holistic approach to “unemployment” through cross-curricula thematic approach and interdisciplinarity. Through the design

and collaboration of teachers, a systematic assessment of distorted assumptions and perceptions, which are individual aspects of cognitive habits that reflect habits of mind, are proposed. Finally, there is a plan of essential interference aimed at transforming them.

Keywords: cross-curricula thematic approach, critical thinking, creativity, unemployment

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο ανάδειξης καλών πρακτικών οι οποίες προάγουν την κριτική σκέψη και δημιουργικότητα επιχειρείται η κατάθεση μιας συνολικής προσέγγισης – πρότασης, η οποία τοποθετείται στην πρακτική εφαρμογή της διαθεματικότητας μέσα από την διεπιστημονική προσέγγιση αντικειμένων που άπτονται ιδιαίτερου κοινωνικού ενδιαφέροντος. Είναι σημαντικό να τονιστεί πως η συγκεκριμένη προσέγγιση δεν εξαντλείται σε μια επιφανειακή αναφορά στην διαθεματικότητα και τα οφέλη της, αλλά την αξιοποιεί ως όχημα προκειμένου να προαχθεί η κριτική σκέψη. Η ανάγκη για ολιστική προσέγγιση δύναται να προκύψει μέσα από την επεξεργασία ενός ζητήματος από διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις, ενώ παράλληλα ο εντοπισμός κοινών παραδοχών μεταξύ των διαφορετικών επιστημών για ένα θέμα ενδέχεται να οδηγήσει στην αντίληψη ύπαρξης στερεοτυπικών παραδοχών ευρύτερης φύσης.

Θεωρητική Προσέγγιση

Η θεωρητική βάση της παρούσας μελέτης έχει τις ρίζες της τόσο στην θεωρία της διαθεματικότητας όσο και στην θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης που συναντάται στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, στο βαθμό που εμπειριστατωμένα μπορεί να προσαρμοστεί στις ειδικές συνθήκες εφηβικού κοινού.

Κάνοντας μια ανασκόπηση στην ελληνική βιβλιογραφία, παρατηρείται σύγχυση και συχνά αλληλοεπικάλυψη των όρων διεπιστημονικότητα και διαθεματικότητα. Πολλές φορές αντιμετωπίζονται ως αλληλεξαρτώμενες έννοιες και άλλοτε ως αντίθετες (Χρυσυφίδης, 2009, Ματσαγγούρας, 2012).

Με τον όρο διαθεματικότητα εννοείται η θεωρητική αρχή οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος που καταλύει τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης, παραβλέπει τις προτεραιότητές τους και τις εσωτερικές τους δομές και επιχειρεί να προσεγγίσει τη σχολική γνώση με ενιαίο τρόπο, όπως προκύπτει από τη σφαιρική μελέτη θεμάτων καθολικού ενδιαφέροντος και μείζονος σημασίας για την κοινωνία (Ματσαγγούρας, 2012, 48).

Σύμφωνα με τη μελέτη της βιβλιογραφίας, η διαθεματικότητα συμβάλλει στην καλύτερη δυνατή εκπαιδευτική διεργασία. Ενδεικτικά αναφερόμαστε στη βαθιά κατανόηση και ολιστική προσέγγιση θεμάτων, τα οποία άπτονται των άμεσων ενδιαφερόντων των μαθητών και σχετίζονται με τις εμπειρίες τους (Ματσαγγούρας, 2012). Επιπλέον, η πολύπλευρη διερεύνηση ενός ζητήματος ενεργοποιεί το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών (Θεοφιλίδης, 2002, 11). Ταυτόχρονα, προωθείται η δημιουργικότητα και η φαντασία

των μαθητών (Κούσουλας, 2004, 44-50 - Θεοφιλίδης, 2002, 11), ενώ περιθωριοποιείται ο δασκαλοκεντρισμός και ο παραδοσιακός τρόπος γνώσης και μάθησης.

Σημαντική συσχέτιση με τη διαθεματικότητα έχει η αρχή της ολιστικής προσέγγισης, η οποία εμπλέκεται άμεσα προκειμένου να εξυπηρετήσει τον σκοπό της παρούσας μελέτης. Η τελευταία υποστηρίζει ότι το σχολείο οφείλει να εμπλέξει τον μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία γνωστικά, συναισθηματικά και κινητικά. Η συστημική ολιστική προσέγγιση/μέθοδος, έρχεται να δώσει λύση σε ορισμένα προβλήματα της παραδοσιακής διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, αντιμετωπίζει το πρόβλημα του άκριτου κατακερματισμού της γνώσης, του μεγάλου όγκου των πληροφοριών και την περιθωριοποίηση της δράσης μας στον κόσμο.

Όπως προαναφέρθηκε η βάση της πρότασης μας έγκειται στη μετασχηματίζουσα μάθηση, στο βαθμό που είναι δυνατό να τεκμηριωθεί η εφαρμογή της σε εφήβους, επομένως θα ήταν παράλειψη να μην πραγματοποιηθεί αναφορά στη θεωρία αυτή. Συγκεκριμένα, ο Mezirow (2007) έχει υποστηρίξει ότι μετασχηματίζουσα μάθηση είναι η διεργασία αναδιάπλασης στρεβλών/προβληματικών πλαισίων αναφοράς ώστε αυτά να γίνουν πιο ανοιχτά και στοχαστικά. Στην ουσία στην ιδέα αυτή βασίζεται και η μέθοδος που παρουσιάζεται στην παρούσα πρόταση. Η ανάλυση περιεχόμενου των σχολικών εγχειρίδιων και η διαπραγμάτευση των λανθασμένων απόψεων που αναδύονται από αυτά επιχειρεί ακριβώς στο να ωθήσει τους μαθητές να σκέφτονται αυτοδύναμα, ολοκληρωμένα και κριτικά, χωρίς να περιορίζονται σε κοινωνικές αντιλήψεις που προωθούν τα σχολικά εγχειρίδια (Κόκκος, 2017).

Επιλογή θέματος

Προκειμένου τα παραπάνω να γίνουν αντιληπτά σε περισσότερο πρακτικό επίπεδο, προτείνεται η επεξεργασία του θέματος της ανεργίας το οποίο παρουσιάζεται σε τουλάχιστον τρία μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος του Γενικού Λυκείου. Τα μαθήματα αυτά είναι οι Αρχές Οικονομικής Θεωρίας (Γ' Λυκείου), η Κοινωνιολογία (Γ' Λυκείου) και η Έκθεση (Γ' Λυκείου).

Η επιλογή του θέματος της ανεργίας αποτελεί ενδεικτική αναφορά στην τρέχουσα κοινωνικό-οικονομική κατάσταση, την οποία έμμεσα ή και άμεσα βιώνει το σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας. Άλλωστε σύμφωνα με το σημαντικό θεωρητικό της μάθησης, Illeris (2015) η προσέγγιση της γνώσης και μάθησης περιλαμβάνει τη διάσταση της υποκίνησης και συγκεκριμένα της βούλησης, του συναισθήματος και του κινήτρου. Η εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, στοχεύει τόσο στην προσωπική τους κινητοποίηση όσο και στην πνευματική τους ενεργοποίηση (Illeris, 2015). Εξίσου ο Βραζιλιάνος παιδαγωγός Freire, έχει αναφέρει την αναγκαιότητα της αφόρμησης της διδασκαλίας από την πραγματικότητα που βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι, προκειμένου να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Freire, 2011).

Συνοπτική Περιγραφή Προσέγγισης - Μεθοδολογία

Με αφορμή το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, προτείνεται η ουσιαστική συνεργασία των εν ενεργεία εκπαιδευτικών στο Λύκειο, για ένα τμήμα μιας τάξης,

κατά τη διάρκεια ενός ολόκληρου σχολικού έτους προκειμένου να αναδείξουν τις πολύπλευρες οπτικές ενός κοινωνικού θέματος το οποίο αποτελεί αντικείμενο περισσότερων του ενός σχολικών εγχειριδίων και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών αλλά και των ίδιων.

Εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων, επιλέγουν ένα θέμα το οποίο αποτελεί αντικείμενο αναφοράς στα εγχειρίδια κάθε ειδικότητας. Οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν για τον προγραμματισμό μίας δίωρης συνάντησης σε εβδομαδιαία βάση η οποία έχει χαρακτήρα ανατροφοδότησης, αξιολόγησης της συνολικής πορείας, και ενίσχυσης συνεργατικού κλίματος.

Προκειμένου να είναι εφαρμόσιμη η προσέγγιση, απαιτείται η αφιέρωση μίας τουλάχιστον διδακτικής ώρας ανά μάθημα σε μηνιαία βάση από κάθε έναν εκπαιδευτικό. Η διδακτική ώρα που επιλέγεται από κάθε εκπαιδευτικό πρέπει να ανήκει σε διαφορετική εβδομάδα από αυτές των άλλων εκπαιδευτικών. Με αυτόν τον τρόπο επιχειρείται η διαρκής έκθεση των μαθητών στο υπό επεξεργασία ζήτημα υπό το πρίσμα διαφορετικών προσεγγίσεων.

Από την συνεργασία των εκπαιδευτικών προκύπτει σχεδιασμός των επιμέρους διδακτικών ενοτήτων μέσα από μία κοινή στρατηγική αντιμετώπιση του ζητήματος της ανεργίας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τις κοινές στερεοτυπικές παραδοχές που αναδύονται από τα εγχειρίδια και ιεραρχούν εκείνες που θεωρούν ως περισσότερο προβληματικές. Στην συνέχεια προχωρούν στον σχεδιασμό διδασκαλιών μέσα από τις οποίες επιχειρείται ο μετασχηματισμός των στερεοτυπικών παραδοχών μέσα από δραστηριότητες που προάγουν την κριτική αντιμετώπιση της ανεργίας. Το γεγονός ότι ένα ζήτημα υποστηρίζεται ταυτόχρονα από τρεις επιστήμες ενισχύει την κριτική ενεργοποίηση. Ο σχεδιασμός αυτός έχει ως σκοπό την ολιστική αντιμετώπιση των υπό διαπραγμάτευση θεμάτων υπό το πρίσμα των διαφορετικών ειδικοτήτων.

Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο της δίωρης συνάντησης επιχειρείται συστηματική καταγραφή επικρατέστερων απόψεων που διατυπώνονται ρητά ή εκφράζονται άρρητα μέσω συμπεριφορών των ίδιων των μαθητών σε κάθε σχετική διδακτική ώρα, είτε εναρμονίζονται με τις απόψεις που προβάλλουν τα εγχειρίδια είτε όχι, προκειμένου να ανιχνευτεί η άποψη των μαθητών για το ζήτημα της ανεργίας αλλά και οι ριζωμένες πεποιθήσεις τους σχετικά με αυτό, τα πραγματικά στερεότυπα τα οποία φέρουν. Ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει να ασχοληθεί με το ζήτημα την επόμενη εβδομάδα, λαμβάνει επιπλέον στον σχεδιασμό του και την ανάγκη επεξεργασίας των απόψεων που συζητήθηκαν σε προηγούμενη ώρα.

Προκειμένου να υπάρξουν μετρήσιμα αποτελέσματα ως προς την μεταβολή επιμέρους απόψεων των μαθητών επιλέγονται τα παρακάτω μέτρα αξιολόγησης. Αφενός τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος του σχολικού έτους ζητείται από τους μαθητές η συμπλήρωση του ίδιου ερωτηματολογίου, προκειμένου να είναι άμεσα συγκρίσιμες οι απόψεις που φέρουν και αφετέρου σε τρίμηνη και τετράμηνη βάση πραγματοποιούνται δραστηριότητες αξιολόγησης.

Περιεχόμενο σχολικών εγχειριδίων

Η παρούσα μελέτη έχει τη βάση της στην κριτική ανάλυση περιεχομένου των εγχειριδίων των παραπάνω μαθημάτων. Αναφέρεται ότι έχει ήδη επιχειρηθεί από τις γράφουσες μια κριτική ανάλυση των εν λόγω σχολικών εγχειριδίων και έχει προκύψει η κοινή θεώρηση ότι σε μεγάλο βαθμό προωθούνται κοινές στερεοτυπικές απόψεις.

Προτού γίνει αναφορά στις προτάσεις μας για τη διαθεματική προσέγγιση της ανεργίας είναι σημαντικό να αναλύσουμε το περιεχόμενο των εγχειριδίων ώστε να σημειωθούν οι δυσλειτουργικές απόψεις και ιδέες που προβάλλονται.

Από την προσέγγιση στο σύνολο των εγχειριδίων φαίνεται να είναι διάχυτη, και χωρίς να αναφέρεται ρητά, η νοητική συνήθεια ότι η ανεργία αποτελεί φυσικό φαινόμενο, φαίνεται πως δεν έχει αξία να εντοπιστούν οι αιτίες τις και οι άνθρωποι που δεν εργάζονται φέρουν κυρίως προσωπική ευθύνη.

Εκθεση

Για το μάθημα αυτό αντλήσαμε υλικό κυρίως από τους Θεματικούς Κύκλους και συγκεκριμένα το κεφάλαιο Επάγγελμα-Εργασία. Τα κείμενα που αξιοποιήθηκαν είναι το κείμενο «Εργασία πηγή πλούτου, αξιοπρέπειας και τιμότητας» του Ησίοδου και το «Εργασία και Αργία» του Ιωάννη του Χρυσόστομου.

Από τα κείμενα προωθούνται οι απόψεις:

Ο άνεργος είναι άνεργος επειδή είναι τεμπέλης

Ο άνεργος αχρηστεύει

Οι αναφορές είναι ποικίλες, ενδεικτικά αναφέρονται οι παρακάτω:

κείμενο 1

«Μα κι' οι θεοί και οι άνθρωποι μισούνε αυτόν που ζη χωρίς δουλειά, κι' έχει τα ίδια τα ένστικτα με τους κηφήνες, που δίχως καν κεντρί, τεμπέληδες άνεργοι, τρώγοντας χαραμίζουμε των μελισσών το μόχτο»

«Δεν είναι καμμιά ντροπή η δουλειά· η αναδουλειά είναι ντροπή»

«Αν εργάζεσαι, γρήγορα θα σε ζηλέψη που θα πλουταίνης ο άνεργος: ο πλούτος συντροφεύεται κι' από την αξία κι' από την τιμή»

«Υπάρχει μια κακή ντροπή π' ακολουθάει το φτωχό· πάει η ντροπή με την κακομοιριά, και πάει το θάρρος με τον πλούτο»

κείμενο 2

«Την αμαρτία όμως, και μάλιστα όχι μία ή δύο και τρεις μορφές αμαρτίας, αλλά όλη μαζί την κακία, τη γεννά συνήθως η αργία»

«Πράγματι, και το νερό που είναι στάσιμο, βρωμά, ενώ εκείνο που τρέχει και τριγυρίζει παντού, διατηρεί την καλή του ποιότητα. Και το σίδηρο, όταν δε χρησιμοποιείται, γίνεται μαλακότερο και άχρηστο, επειδή καταστρέφεται από τη σκουριά»

Είναι σαφές ότι σύμφωνα με τα παραπάνω κείμενα η ανεργία σχετίζεται με την προσωπική ευθύνη του ατόμου. Κοινό στοιχείο των δύο μαθημάτων αποτελεί η μη σύνδεση με την επικαιρότητα γεγονός που προκαλείται από την επιλογή παρωχημένων πηγών.

Κοινωνιολογία

Το συγκεκριμένο εγχειρίδιο παρουσιάζει σημεία που κρίνονται άξια επεξεργασίας για τους λόγους της παρούσας μελέτης.

Η δομή της σχετικής ενότητας στο εγχειρίδιο συνοψίζεται στα κύρια σημεία που αναφέρονται παρακάτω. Αρχικά επιχειρείται ο ορισμός της έννοιας του ανέργου, στην συνέχεια γίνεται επισκόπηση των ειδών της ανεργίας, ενώ υπάρχει και μία σχετικά εκτενής αναφορά στις συνέπειές της. Ρητά δηλώνεται πως οι ομάδες που πλήττει η ανεργία είναι ο τρίτος κόσμος, οι μετανάστες, οι πρόσφυγες εκτός Ε.Ε., οι γυναίκες, τα παιδιά, οι ηλικιωμένοι, οι πολυμελείς οικογένειες, τα άτομα με αναπηρίες, οι αποφυλακισθέντες, καθώς και οι φυλετικές και πολιτισμικές μειονότητες. Επιπρόσθετα, πραγματοποιείται μία αναφορά στους ατομικούς και συλλογικούς τρόπους αντιμετώπισης με ενδεικτικά παραδείγματα.

Ενδεικτικά εντοπίζουμε τις παρακάτω αναφορές:

«Σε παγκόσμιο επίπεδο, οι πιο ευάλωτες ομάδες οι οποίες συχνότερα αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της ανεργίας είναι ... με αναπηρίες» (σελ. 124)

«Έχει επίσης παρατηρηθεί ότι η ανεργία συνοδεύεται από αυξημένα ποσοστά αλκοολισμού, εγκληματικότητας, διαζυγίων καθώς και άλλων κοινωνικών φαινομένων όπως η ξενοφοβία, ο ρατσισμός και η έξαρση της βίας» (σελ. 124)

Ορμώμενες από την γενική δομή και τις παραπάνω αναφορές του εγχειρίδιου, επιχειρούμε να συμπεράνουμε τις απόψεις που προβάλλονται.

Η δική μας ανάγνωση θεωρεί πως το εγχειρίδιο δεν εξετάζει τα αίτια εμφάνισης της ανεργίας και ρίχνει το βάρος στις συνέπειες αυτής. Κρίνεται πως η μη ρητή αναφορά στα αίτια καθιστά την ανεργία ως ένα απενοχοποιημένο φυσικό φαινόμενο, για το οποίο δεν υπάρχουν ευθύνες, πρέπει να αποδεχτούμε την ύπαρξή της και να ασχοληθούμε με τις συνέπειές της. Η ύπαρξή της συνεπώς είναι αδιαμφισβήτητη. Ως φυσικό φαινόμενο, η ανεργία έχει και συγκεκριμένες μορφές και είδη. Πλήττει μόνο ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και μάλιστα εκτός Ε.Ε, ενώ συσχετίζεται άμεσα με φαινόμενα κοινωνικής παθογένειας.

Οικονομία

Στο σχολικό εγχειρίδιο «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας» της γ' λυκείου, η ανεργία εξετάζεται στο ευρύτερο κεφάλαιο στο οποίο ανήκει «Οικονομικές Διακυμάνσεις – Πληθωρισμός – Ανεργία». Μέσα από το εν λόγω εγχειρίδιο, η ανεργία παρουσιάζεται ως ένα φυσικό φαινόμενο το οποίο εμφανίζεται αναγκαστικά σε κάποιες συγκεκριμένες φάσεις της οικονομίας. Συνοπτικά, στο υπό-κεφάλαιο της ανεργίας επιχειρείται αρχικά ο ορισμός της, πραγματοποιείται μία αναφορά σε οικονομικές συνέπειες, δεν γίνεται καμία αναφορά σε ενδεχόμενες κοινωνικές συνέπειες, και ως τρόπος καταπολέμησής της αναφέρονται σε θεωρητικό επίπεδο δημοσιονομικά και νομισματικά μέτρα.

Ενδεικτικά εντοπίζουμε τις παρακάτω αναφορές:

«Επίσης άτομα τα οποία μπορούν να εργαστούν, αλλά για διάφορους λόγους δε θέλουν, για παράδειγμα, τεμπέληδες, δεν ανήκουν στο εργατικό δυναμικό» (κεφ.9.4, σελ. 168)

«Επιβαρύνει τον κρατικό προϋπολογισμό, λόγω της παροχής των επιδομάτων ανεργίας προς τους ανέργους.» (κεφ.9.4, σελ. 170)

Στο εν λόγω εγχειρίδιο υπάρχει μία επιπλέον απόσταση της ανεργίας από την κοινωνική ζωή αφού αναδεικνύεται η οικονομική της διάσταση και μόνο. Επιπρόσθετα, η ανεργία παρουσιάζεται ως ένα φαινόμενο που υπάρχει και κανείς δεν

έχει ευθύνη για αυτό. Ο τρόπος προσέγγισης μέσα από το εν λόγω εγχειρίδιο παραπέμπει στο γεγονός πως η ανεργία έχει αποκλειστικά οικονομικές συνέπειες στην αξιοποίηση παραγωγικών δυνατοτήτων και στον κρατικό προϋπολογισμό ενώ καταπολεμάται μόνο από το «κράτος» αν το τελευταίο πάρει δημοσιονομικά και νομισματικά μέτρα. Αφενός αποκρύπτεται η σχέση με άλλες συνέπειες που έχουν σημαντικό βάρος στην ανθρώπινη προσωπικότητα και στην κοινωνία και αφετέρου εφόσον η καταπολέμησή της εξαρτάται αποκλειστικά από το κράτος, υπονοείται πως ο κάθε άνθρωπος σε ατομικό ή και σε συλλογικό επίπεδο δεν δύναται και άρα δεν έχει νόημα να κάνει κάτι σχετικά με την καταπολέμησή της.

Προτεινόμενες Δραστηριότητες

Προκειμένου να κατασκευαστεί μία δραστηριότητα, μία σειρά κριτηρίων που λαμβάνεται υπόψη είναι η ακόλουθη:

- § Ο υψηλός βαθμός συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών με το υπό διαπραγμάτευση θέμα
- § Ο διαθέσιμος χρόνος
- § Οι συγκεκριμένες αφορμές του σχολικού εγχειριδίου παράλληλα με τους μαθησιακούς στόχους
- § Η δυνατότητα που προσφέρουν για την ανάδειξη απόψεων σχετικών με την νοητική συνήθεια
- § Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης για την επεξεργασία των απόψεων που αναδεικνύονται
- § Η σύνδεση με άλλες επιστήμες προκειμένου να γίνει αντιληπτή η ανάγκη για ολιστική προσέγγιση του ζητήματος

Σε αυτό το πλαίσιο, παρουσιάζονται ενδεικτικές δραστηριότητες:

Έκθεση

Δραστηριότητα 1

Με αφορμή ένα κινηματογραφικό έργο που παρουσιάζει ένα άτομο που έχασε ξαφνικά τη δουλειά του, οι μαθητές στοχάζονται και συζητούν σχετικά με τις αιτίες και τις συνέπειες της ανεργίας που βιώνει το άτομο αυτό. Ενδεικτική ταινία αποτελεί «Ο νόμος της αγοράς» του Stephane Brize.

Δραστηριότητα 2

Ζητείται από τους μαθητές να πάρουν συνέντευξη από κάποιο άτομο του κοντινού τους περιβάλλοντος, ο οποίος τυχαίνει να είναι άνεργος. Η συνέντευξη θα πρέπει να είναι εστιασμένη στα ενδιαφέροντα του συγκεκριμένου ατόμου παρά το γεγονός ότι είναι άνεργος.

Κοινωνιολογία

Δραστηριότητα 3

Οι μαθητές επεξεργάζονται μελέτες περιπτώσεων που παρουσιάζουν ανθρώπους όλων των κοινωνικών και οικονομικών τάξεων να χάνουν τη δουλειά

τους, π.χ. δημόσιος υπάλληλος, επιχειρηματίας, μετανάστης. Εναλλακτικά οι μαθητές συλλέγουν και επεξεργάζονται άρθρα εφημερίδων που παρουσιάζουν συνεχείς απολύσεις από τον ιδιωτικό ή το δημόσιο τομέα.

Δραστηριότητα 4

Οι μαθητές παίρνουν συνέντευξη από κάποιον ο οποίος έχασε τη δουλειά του, αλλά παράλληλα προσπαθεί να συνεχίσει τη ζωή του, να βρει δημιουργικές δραστηριότητες, να θέσει νέους στόχους.

Οικονομία

Δραστηριότητα 5

Οι μαθητές πραγματοποιούν έρευνα στο διαδίκτυο σχετικά με τα επιδόματα ανεργίας. Ρωτούν στο οικογενειακό και φιλικό τους περιβάλλον ανθρώπους που για κάποιο διάστημα επιδοτούνταν η ανεργία τους. Εντείνεται ο προβληματισμός σχετικά με την προέλευση αυτών των χρημάτων, τον ρόλο του κράτους και την σημασία επιδότησης της ανεργίας. Αφού κάθε ομάδα παρουσιάσει διαπιστώσεις και επιχειρήματα από την έρευνα που έχει πραγματοποιήσει πραγματοποιείται συζήτηση στην ολομέλεια.

Μέσω των παραπάνω δραστηριοτήτων επιχειρείται η προσπάθεια οι μαθητές να επεξεργαστούν τα στερεότυπα ότι ο άνεργος είναι απαραίτητα και τεμπέλης, μη δημιουργικός, ότι η ανεργία πλήττει μόνο ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και αποτελεί κύρια αιτία φαινομένων κοινωνικής παθογένειας καθώς και ότι ο άνεργος επιβαρύνει την οικονομία και την κοινωνία.

Αξιολόγηση

Δραστηριότητα 3μήνου

Οι μαθητές είναι χωρισμένοι σε 6 ομάδες. Επισκέπτονται 2 παραρτήματα του ΟΑΕΔ, ανά τρεις ομάδες. Κάθε ομάδα έχει αναλάβει την προσέγγιση από την σκοπιά ενός μαθήματος εκ των τριών και είτε συζητάει με υπαλλήλους είτε με άνεργους. Σε κάθε ομάδα συμμετέχει ένας καθηγητής ως υποστηρικτής υπό την προϋπόθεση ότι το μάθημα δεν αποτελεί το αντικείμενό πρώτης ανάθεσής του. Στην συνέχεια, στο πλαίσιο 3 διδακτικών ωρών συνολικά (διατίθεται μία από κάθε μάθημα), καταγράφουν τι θεωρούν ότι θα έπρεπε να αναφέρει το σχολικό εγχειρίδιο του εκάστοτε μαθήματος σχετικά με την εμπειρία που απέκτησαν.

Δραστηριότητα 4μήνου

Οι μαθητές καλούνται να ερευνήσουν και να εξετάσουν τις καθημερινές εφημερίδες και τα νέα στο διαδίκτυο σχετικά με τις αιτίες της ανεργίας. Χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες. Επιλέγουν τις πηγές και την συχνότητα που θα εξετάσει κάθε ομάδα. Σε επίπεδο μήνα πραγματοποιείται συνολική ανταλλαγή υλικού και συζήτηση, ενώ κάθε ομάδα γράφει από ένα άρθρο. Στο επίπεδο τετράμηνου οι μαθητές φτιάχνουν την δική τους εφημερίδα και αναρτούν τα δικά τους νέα στο διαδίκτυο.

Μέσω των δραστηριοτήτων «αξιολογήσεις» επιχειρείται η προσπάθεια οι μαθητές να επεξεργαστούν εκ νέου τις στερεοτυπικές απόψεις που έχουν ήδη επεξεργαστεί τουλάχιστον μία φορά στα επιμέρους μαθήματα.

Βιβλιογραφία

Freire, P. & Schor, I. (2011). *Απελευθερωτική Παιδαγωγική. Διάλογοι για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Θεοφιλίδης, Χ. (2002). *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης

Illeris, K. (2015). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας Στερεοτυπικές Αντιλήψεις στο Σχολείο και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Κούσουλας, Φ. (2004). *Σχεδιασμός και Εφαρμογή της Διαθεματικής Διδασκαλίας*. Αθήνα: Ατραπός

Ματσαγγούρας, Η. (2012). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική Α ναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Mezirow, J. & Συν. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. (Μετάφρ.: Κουλαουζίδης, Γ., Επιστ. Επιμ., Κόκκος, Α.). Αθήνα: Μεταίχμιο

Υπουργείο Παιδείας. *Κοινωνιολογία. Γ Λυκείου. Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Υπουργείο Παιδείας. *Έκφραση- Έκθεση για το γενικό Λύκειο. Θεματικοί Κύκλοι*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων “Διόφαντος”

Υπουργείο Παιδείας. *Αρχές Οικονομικής Θεωρίας. Μικροοικονομία-Μακροοικονομία. Γ' Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων “Διόφαντος”

Χρυσafiίδης, Κ. (2009). *Διαθεματική Προσέγγιση της Γνώσης*. Αθήνα: Δίπτυχο

Αξιοποιώντας αυθεντικά κείμενα στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε ομάδες ενηλίκων: μια δημιουργική πρόταση

Δρ. Μαρία Σκιαδά Εκπαιδευτικός ενηλίκων

mar_skiada@yahoo.gr

Δρ. Γιώργος Κουλαουζίδης

Εκπαιδευτικός ενηλίκων

koulaouz@otenet.gr

Περίληψη

Στο βιωματικό αυτό εργαστήριο αναδείχθηκε η αξία της χρήσης αυθεντικών κειμένων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε ομάδες ενηλίκων. Από τη μια πλευρά εξετάστηκε ο τρόπος που είναι δυνατόν ένα αυθεντικό κείμενο να μεταφερθεί από το πρωτογενές περιβάλλον παραγωγής του σε δευτερογενές διδακτικό περιβάλλον χωρίς να απολέσει την αυθεντικότητά του. Από την άλλη πλευρά αναδείχθηκαν εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αφενός διαφυλάττουν της αυθεντικότητας ενός κειμένου και αφετέρου ενεργοποιούν μηχανισμούς δημιουργικής και κριτικής διαχείρισης του γλωσσικού εισαγομένου εκ μέρους των εκπαιδευόμενων, ανεξάρτητα από το επίπεδο της γλωσσικής τους επάρκειας. Θεωρούμε ότι η χρήση αυθεντικών κειμένων είναι δυνατόν να αποτελέσει μια διδακτική θετική ανταπόκριση στον προβληματισμό που αναγνωρίζει ότι από τη στιγμή που η γλώσσα αποτελεί το συμβολικό μέσο επικοινωνίας ατόμων ενός συγκεκριμένου πλαισίου αναφοράς, η προσπάθεια μάθησης μιας άλλης ή «ξένης» γλώσσας εμπεριέχει μια *congenital* πολιτισμική δυσαρμονία που υποσκάπτει και τελικά εμποδίζει την μαθησιακή διεργασία. Οι συμμετέχοντες στο εργαστήριο βίωσαν τη διδακτική πορεία, σχεδιάζοντας και συμμετέχοντας σε δραστηριότητες που λείαναν τις γλωσσικές δυσκολίες του κειμένου και δημιούργησαν όρους για αυθεντική πρόσληψη και στοχαστική διάδραση.

Λέξεις-κλειδιά: αυθεντικά κείμενα, διεκπεραιωτικές δραστηριότητες, εκπαίδευση ενηλίκων.

Abstract:

In this experiential workshop, we emphasized the significance of using authentic texts for teaching Greek as a second language to adult learners. On the one hand, we examined how an authentic text could be transferred from its primary-development environment to a secondary-teaching environment without losing its authenticity. On the other hand, we highlighted specific educational tasks that preserve the authenticity of a text and at the same time activate mechanisms of creative and critical management of the linguistic input from the part of the trainees, irrespective of their level of linguistic competence. We believe that the use of authentic texts may be a

didactic positive response to the question that recognizes that since language is the symbolic means of communication between individuals of a particular frame of reference, the attempt to learn a foreign language involves a *congenitales* cultural disharmony, which undermines and ultimately impedes the learning process. The participants in the workshop experienced the teaching course by designing and engaging in activities that ameliorated the linguistic difficulties of the text and created conditions for authentic understanding and stochastic interaction.

Keywords: authentic texts, task-based approach, adult education

Εισαγωγή: Θεωρητικό πλαίσιο

Η αξιοποίηση αυθεντικών κειμένων στη γλωσσική τάξη έχει διανύσει μια μακριά και αδιάλειπτη πορεία στον χώρο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και της γλωσσοδιδασκτικής. Ο γλωσσολόγος Henry Sweet (1899) υπερασπίστηκε πρώτος τη χρήση τους με το επιχείρημα ότι δικαιώνουν κάθε γλωσσικό χαρακτηριστικό, ενώ πιο πρόσφατα η Freda Mishan (2005, σελ. x) ανακήρυξε την αυθεντικότητα «κυρίαρχο πρότυπο» στη συστηματική γλωσσική διδασκαλία, από την αυγή του 20^{ου} αιώνα. Στη γενικότερη συζήτηση περί αυθεντικότητας, η έννοια αυτή εμφανίζεται συχνά ως συνώνυμο της γνησιότητας, της πρωτοτυπίας, της αξιοπιστίας, της φυσικότητας, της εγκυρότητας (op.cit.).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία, ως αυθεντικό νοείται κάθε γραπτό ή προφορικό κείμενο, που δεν έχει συνταχθεί ρητά για την τάξη ή για τη μελέτη της γλώσσας, αλλά για να ανταποκριθεί σε μια ανάγκη επικοινωνίας, πληροφόρησης, ή αληθινής γλωσσικής έκφρασης (Cuiq & Gucua, 2002). Για παράδειγμα, ένα απόσπασμα μαγνητοφωνημένης συζήτησης, ένα άρθρο του ημερήσιου τύπου, ένα τραγούδι, ένας θεατρικός διάλογος, ένα λογοτεχνικό απόσπασμα, ένα ποίημα, αποτελούν όλα κείμενα αυθεντικά. Σε αντιδιαστολή προς τα παιδαγωγικά κείμενα που έχουν συνταχθεί από τους διδάσκοντες με όρους παιδαγωγικούς, ώστε να εξασφαλιστεί η γλωσσική πρόοδος των μαθητών. Τα επιχειρήματα που συνηγορούν υπέρ της αξιοποίησης αυθεντικών κειμένων στη γλωσσική διδασκαλία, ως μέσο για μια πιο δημιουργική, κριτική και ολιστική προσέγγιση της γλώσσας, έχουν τόσο θεωρητικό, όσο και παιδαγωγικό υπόβαθρο.

Από τη μια μεριά, τα πορίσματα της έρευνας για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας υποστηρίζουν ότι τα αυθεντικά κείμενα, με το εύρος, την ποικιλία και τον γλωσσικό πλούτο που διαθέτουν, πληρούν τους όρους ενός γλωσσικού εισαγομένου που θεωρείται υπεύθυνο για τη γλωσσική κατάκτηση και ικανό να ανταποκριθεί στους διαφορετικούς τύπους μάθησης. Επειδή παρέχουν μια πλουσιότερη γλωσσολογική «δίαιτα», είναι ικανά να αντιγράψουν τις γλωσσικές συνθήκες στις οποίες εμβαπτίζονται οι φυσικοί ομιλητές και έτσι ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους να διεισδύσουν στο νόημα που βρίσκεται κάτω από τις επιφανειακές δομές της γλώσσας (Little et al, 1989).

Επίσης, τα αυθεντικά κείμενα μπορούν να ασκούν επίδραση σε συναισθηματικούς παράγοντες καθοριστικούς για τη μάθηση, όπως είναι τα κίνητρα, η στάση και η γενικότερη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών. Ακριβώς επειδή έρχονται στην τάξη «με τη γεύση, το άρωμα και τις σκληρές όψεις της ζωής» (op.cit.) έξω από τους τοίχους τους σχολείου, έχουν αυξημένες πιθανότητες να ανταποκριθούν στις

προσδοκίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και να εξυπηρετήσουν λειτουργικές ή μη ανάγκες που υπαγορεύονται από τα κίνητρα εκμάθησης. Ιδιαίτερα όταν επιλέγονται ώστε να ενεργοποιούν τις γενικές γνώσεις των μαθητών, να ανταποκρίνονται και να διεγείρουν περαιτέρω τα ενδιαφέροντα τους και να απευθύνονται στους προβληματισμούς και τις ανησυχίες τους, είναι πιθανότερο να προκαλέσουν την αντίδραση των μαθητών και να ενισχύσουν την ποιότητα της διάδρασης με τη γλώσσα- στόχο. Από την άλλη, η παιδαγωγική επιχειρηματολογία υπέρ των αυθεντικών κειμένων συνοψίζεται και στα εξής εγγενή χαρακτηριστικά τους. Πρώτον, τα αυθεντικά κείμενα προσφέρουν στους εκπαιδευόμενους ένα είδος επικαιρότητας, τόσο σε επίπεδο θεματικού περιεχομένου όσο και σε επίπεδο γλώσσας, γεγονός που τα ανάγει σε διδακτικό υλικό, ενδιαφέρον, χρήσιμο (συναφές) και πιο κατάλληλο προς τους ενήλικους εκπαιδευόμενους. Δεύτερον, η εγγενής γλωσσική δυσκολία των αυθεντικών κειμένων, λειτουργεί, εντέλει ως πρόκληση και δημιουργεί μεγαλύτερα περιθώρια αυτονομίας και αυτό-ανακάλυψης της νέας γνώσης εκ μέρους των μαθητών (Tomlinson, 2003 · Mishan, 2005).

Ο Norbert Elias (2010) στην προσπάθειά του να ρίξει φως στη συμβολική διάσταση της ανθρώπινης επικοινωνίας πολύ εύστοχα επισημαίνει ότι «*Το σκέπτεσθαι, όπως και το ομιλείν, βασίζονται σε κοινωνικά τυποποιημένα ηχητικά σύμβολα. Και τα δύο είναι κοινωνικές δραστηριότητες*» (σελ. 202). Και ως κοινωνική δραστηριότητα η γλώσσα που χρησιμοποιείται ως το μέσο για την αλληλεπίδραση των μελών μιας κοινότητας έχει προφανώς διαμορφωθεί στη βάση ενός νοηματικού κώδικα που σχετίζεται ευθέως με τον πολιτισμό της κοινότητας αυτής. Είναι μάλλον προφανές ότι όταν ένας άνθρωπος έρθει σε επαφή με μια γλώσσα διαφορετική από τη δική του, στην ουσία έρχεται σε επαφή με ένα διαφορετικό πολιτισμικό σύστημα το οποίο εκφράζεται μέσα από ένα κωδικοποιημένο σύστημα όπου ακόμη και φαινομενικά όμοια γλωσσικά σύμβολα (δηλαδή λέξεις) έχουν διαφορετική αξία και νόημα. Η πλήρης κατανόηση μιας γλώσσας προϋποθέτει σχεδόν πάντα και την κατανόηση του πολιτιστικού πλαισίου αναφοράς που την δημιούργησε. Το πολιτιστικό πλαίσιο μιας νέας γλώσσας είναι πιθανόν να έχει στοιχεία που να βρίσκονται σε ασυμφωνία με τα στοιχεία του πολιτιστικού πλαισίου αναφοράς εκείνου που προσπαθεί να μάθει τη γλώσσα αυτή. Αυτή η άρρητη δυσαρμονία μεταξύ του πολιτισμικού πλαισίου αναφοράς του εκπαιδευόμενου και της νέας γλώσσας είναι πιθανόν και μια αιτία που να δημιουργεί εμπόδια στη μαθησιακή διεργασία αφού στην ουσία υποκρύπτει μια άρρητη νοηματοδοτική σύγκρουση πλαισίων αναφοράς (Mezirow, 1991). Είναι δε μάλιστα πιθανόν η δυσαρμονία αυτή να μεγαλώνει ιδιαίτερα όταν για την εκμάθηση μιας γλώσσας χρησιμοποιούνται τεχνητά κείμενα, τα οποία δυσκολεύουν την κατανόηση του νέου γλωσσικού πλαισίου αναφοράς. Αυτή η θεώρηση μας δίνει ακόμη ένα ισχυρό επιχειρήμα για τη χρήση των αυθεντικών κειμένων, αφού τα αυθεντικά κείμενα, ως γλωσσικά προϊόντα της κοινωνίας, ενσωματώνουν τον αντίστοιχο πολιτισμό. Έτσι η χρήση τους μπορεί να αποδομήσει τυχόν προκαταλήψεις και να αλλάξει μια ουδέτερη ή και εχθρική ακόμα στάση απέναντι στην κοινότητα της γλώσσας- στόχου, αίροντας έτσι τους φραγμούς που εμποδίζουν τη γλωσσική κατάκτηση.

Μεθοδολογικό πλαίσιο: διεκπεραιωτικές δραστηριότητες

Σε διδακτικό επίπεδο, η αξιοποίηση αυθεντικών κειμένων είναι ενταγμένη εντός ενός σύγχρονου μεθοδολογικού πλαισίου, το οποίο συνιστά λογική προέκταση της επικοινωνιακής προσέγγισης και ονομάζεται *Διεκπεραιωτικές Δραστηριότητες* (task-

based approach). Το διδακτικό αυτό μοντέλο αποτέλεσε τη βάση πάνω στην οποία θεμελιώθηκε και αναπτύχθηκε η διδασκαλία του αυθεντικού κειμένου, συγκεκριμένα του ποιήματος, το οποίο επιλέχθηκε για το εν λόγω βιωματικό εργαστήριο. Στην πλέον σύγχρονη εκδοχή τους, οι «διεκπεραιωτικές δραστηριότητες» (tasks), δεν σχεδιάζονται, ώστε να εξυπηρετούν αποκλειστικά άμεσες κοινωνικές ανάγκες, αλλά ώστε να ενισχύουν τη διαρκή προσπάθεια των μαθητών για να εφαρμόζουν και να αναπτύσσουν μέσα στην τάξη το γλωσσικό υλικό που διαθέτουν (Prabhu, 1987, σελ. 93). Συνεπώς, οι διεκπεραιωτικές δραστηριότητες, διατηρώντας μεν την αξία τους, ως μοχλοί πραγματικής επικοινωνίας, προωθούν παράλληλα τη σπουδή του γλωσσικού συστήματος μέσω της εστίασης στον τύπο και μέσω ανάπτυξης της επίγνωσης των γλωσσικών δομών. Σύμφωνα με τον Nunan (1989, σελ. 47), δομικά συστατικά μιας διεκπεραιωτικής δραστηριότητας είναι:

- i. οι στόχοι (goals), οι οποίοι μπορεί να ποικίλουν από την επιδίωξη ενός γενικού επικοινωνιακού, γνωστικού, συναισθηματικού αποτελέσματος, ως την επιδίωξη ενός συγκεκριμένου, δημιουργικού και παρατηρήσιμου αποτελέσματος.
- ii. το γλωσσικό εισαγόμενο (input), δηλαδή το αυθεντικό κείμενο αυτό καθαυτό,
- iii. οι δραστηριότητες/ασκήσεις (activities), οι οποίες προκύπτουν από το εισαγόμενο αυτό και
- iv. ο ρόλος του δασκάλου και του μαθητή.

Ωστόσο, κατά τον σχεδιασμό των διδακτικών αυτών δραστηριοτήτων, χρειάζεται να εφαρμόζονται ορισμένα κριτήρια που να διασφαλίζουν την αυθεντικότητά τους, έτσι ώστε η αξιοποίηση του αυθεντικού κειμένου να γίνεται κατά τρόπο που να διατηρεί και να αναδεικνύει την αυθεντική του υπόσταση χωρίς να την υπονομεύει, (Nunan 1989, Candlin 2001, Guariento & Morley 2001, Mishan 2005). Ιο σημαντικά από τα κριτήρια αυτά, με βάση τα οποία σχεδιάστηκαν οι δραστηριότητες για τη μικροδιδασκαλία στο συγκεκριμένο εργαστήριο, είναι:

- i. η συμφωνία των δραστηριοτήτων προς την αρχική επικοινωνιακή λειτουργία του κειμένου,
- ii. η αντιστοιχία της ανταπόκρισης των μαθητών προς αυτήν των φυσικών ομιλητών και
- iii. η ενεργοποίηση των γλωσσικών και πολιτισμικών γνώσεων που κατέχουν ήδη οι εκπαιδευόμενοι.

Συγκεκριμένα, στη μικροδιδασκαλία που αναπτύχθηκε στο βιωματικό εργαστήριο, το αυθεντικό κείμενο που αξιοποιήθηκε ήταν λογοτεχνικό και συγκεκριμένα ένα ποίημα. Η επικοινωνιακή λειτουργία του ποιήματος είναι η συναισθηματική εμπλοκή του δέκτη, η πρόκληση, δηλαδή, μιας συναισθηματικής ανταπόκρισης που στην πραγματική ζωή μπορεί να εξωτερικευτεί με διάφορους τρόπους, όπως: γράφω ένα κείμενο για το πώς με έκανε να νιώθω το ποίημα, το συζητώ με άλλους, φτιάχνω ένα σκίτσο, σωπαίνω,³¹ βάζω τα κλάματα κλπ.

Συνεπώς, οι διδακτικές δραστηριότητες που επιλέχθηκαν είχαν ως πρωταρχικό σκοπό να αναπαραστήσουν την ανταπόκριση των μαθητών στο συγκεκριμένο ποίημα, υπηρετώντας, όσο το δυνατόν συνεπέστερα, την αυθεντική επικοινωνιακή του λειτουργία. Να εκμαιεύσουν, δηλαδή, συναισθηματική εμπλοκή και διάδραση των μαθητών με το ποίημα, ανάλογη προς αυτήν των φυσικών ομιλητών.

³¹ Η σιωπή είναι μια εξίσου αυθεντική ανταπόκριση και δεν υπάρχει λόγος να φέρνει την τάξη σε κατάσταση αμηχανίας, εφόσον «υπάρχουν σιωπές που δεν είναι κατάλληλο για κανέναν δάσκαλο ή μαθητή να προσπαθεί να τις γεμίσει» (Bassnet & Grundy, 1993: 6).

Για την επίτευξη του σκοπού αυτού, σχεδιάστηκαν δραστηριότητες, οι οποίες, αξιοποιώντας το περιεχόμενο και το ήδη εσωτερικευμένο γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, προετοίμασαν τους εκπαιδευόμενους σχετικά με το θέμα και τα νέα γλωσσικά στοιχεία του κειμένου και προλείαναν το έδαφος, ώστε η έκθεση στο νέο γλωσσικό εισαγόμενο να γίνει ομαλά και αφού κατακτηθεί ένα πρώτο επίπεδο κατανόησης, ικανό να προκαλέσει μία αρχική συναισθηματική ανταπόκριση.

Πιο συγκεκριμένα, ο σχεδιασμός της διδασκαλίας που παρουσιάστηκε στο εν λόγω εργαστήριο, βασίστηκε στην τυπολογία των δραστηριοτήτων, κατάλληλων για αυθεντικά κείμενα, όπως αυτή αποδίδεται στον πίνακα που ακολουθεί.

Είδος δραστηριότητας	Περιγραφή	Παραδείγματα
Επέκταση Αφαίρεση Πρόβλεψη	Προσθέτω ή απομακρύνω κάτι από το κείμενο, προβλέπω την εξέλιξη/το αποτέλεσμα του γεγονότος ή της κατάστασης που παρουσιάζεται στο γλωσσικό εισαγόμενο	Προσθέτω ή αφαιρώ συγκριμένα γλωσσικά στοιχεία (π.χ. επίθετα, ρήματα), φράσεις, παραγράφους. Προσθέτω σχόλια, συνδυάζω προτάσεις, ταυτίζομαι με τον ήρωα του κειμένου και αναπτύσσω τα χαρακτηριστικά του
Ανταπόκριση Αντίδραση	Ανταποκρίνομαι ή αντιδρώ (γραπτά, προφορικά ή κιναισθητικά) σε συναισθηματικής ή μη συναισθηματικής φύσεως αντιστοίχως γλωσσικό εισαγόμενο	Κάνω σχέδια με βάση ένα δελτίο καιρού, ακούω την ενορχηστρωμένη εκδοχή ενός τραγουδιού και γράφω ένα πεζό ή ένα ποίημα ή απεικονίζω σε ένα σκίτσο τα συναισθήματα που προκάλεσε
Μεταφορά Αναμόρφωση	Μεταφέρω (μεταφράζω, παραφράζω) το κείμενο σε άλλο είδος, μέσο ή πολιτισμικό πλαίσιο. Εκφράζω το ίδιο νόημα σε διαφορετική μορφή, ξαναγράφω το κείμενο σε διαφορετικό ύφος	Μεταφέρω ένα πεζό σε οπτική αναπαράσταση, ποίημα, σενάριο, μία ιστορία σε τηλεγράφημα, ένα ποίημα σε πεζό, σε διαφημιστικό σλόγκαν, έναν τίτλο σε παροιμία κ.λπ. Ξαναλέω την ιστορία μέσα από σημειώσεις, λέξεις-κλειδιά, εικόνες
Αποκατάσταση	Αποκαθιστώ την συνοχή/την ολότητα ενός ημιτελούς ή «ελαττωματικού» κειμένου	Απομακρύνω λέξεις/προτάσεις που δεν ανήκουν στο κείμενο, βάζω στη σωστή σειρά ανακατεμένες λέξεις, στίχους, παραγράφους, εισάγω κατάλληλες λέξεις σε κείμενα με κενά

Ανάλυση	Αναλύω τα γλωσσικά στοιχεία του κειμένου, αποκτώ επίγνωση των γλωσσικών μορφών, λειτουργιών, της συμβολικής/βιωματικής/υποκειμενικής χρήσης της γλώσσας	Αναλύω συνομιλιακές στρατηγικές με βάση διαλόγους από συνεντεύξεις, θεατρικά έργα, ταινίες. Ομαδοποιώ λέξεις σε σημασιολογικά σύνολα
Αντιστοίχιση	Βρίσκω αντιστοιχία μεταξύ του κειμένου και άλλου ερεθίσματος	Συνδέω το κείμενο με μια οπτική αναπαράσταση (π.χ. πίνακα ζωγραφικής), ένα άλλο κείμενο, μια φωνή, μία μουσική
Ερμηνεία Επαγωγή	Εμπλέκομαι με το κείμενο συνδέοντάς το με προσωπικές γνώσεις και εμπειρίες, ερμηνεύω, συμπεραίνω πληροφορίες/έννοιες	Συσχετίζω το κείμενο με ιδέες, εικόνες, φτιάχνω ερωτήσεις προς τον συγγραφέα του κειμένου, συμπεραίνω τη βασικό θέμα, το είδος, το «σκηνικό»
Σύγκριση Αντίθεση	Βρίσκω σημεία σύγκλισης και απόκλισης μεταξύ κειμένων	Εντοπίζω και συγκρίνω κοινά στοιχεία (λέξεις, εκφράσεις, ιδέες) μεταξύ κειμένων
Δημιουργία κειμένου	Χρησιμοποιώ το κείμενο ως εφευρέσιο για τη δημιουργία νέου κειμένου	Χρησιμοποιώ την ίδια ιστορία, τον ίδιο τίτλο και γράφω ένα νέο κείμενο, γράφω ένα παράλληλο κείμενο με παρόμοιο θέμα
Εξαγωγή	Αντλώ λειτουργικές πληροφορίες (και πολιτισμικούς δείκτες) από το κείμενο	Μέσα από διαφημίσεις προϊόντων αντλώ πληροφορίες για την τιμή, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά

Πίνακας 1: Τυπολογία Δραστηριοτήτων για Αυθεντικά Κείμενα (βασισμένος στην ταξινόμηση των Maley, 1995 και Mishan, 2005)

Σε γενικές γραμμές, όταν το αυθεντικό κείμενο είναι λογοτεχνικό, οι δραστηριότητες που το πλασιώνουν χρειάζεται να ενισχύουν την επίγνωση της γλωσσικής χρήσης και των γλωσσικών δυνατοτήτων πάν ω σε ένα συνεχές όπου στη μία άκρη του βρίσκεται η καθημερινή, καθομιλουμένη γλώσσα και στο άλλο η σκόπιμα λογοτεχνική. Ιδιαίτερα στην περίπτωση που οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι είναι

κατώτερου ή μέσου επιπέδου σπουδών, είναι θεμιτό να προτιμώνται μη απειλητικές δραστηριότητες, που ενεργοποιούν κιναισθητική (π.χ. εν χορώ ανάγνωση, δραματοποίηση), μη λεκτική (π.χ. οπτικοποίηση, παντομίμα) ή μονολεκτική ανταπόκριση εκ μέρους των εκπαιδευόμενων.

Πέρα από το παιδαγωγικό μοντέλο των Διεκπεραιωτικών Δραστηριοτήτων, με βάση το οποίο οργανώθηκε και αναπτύχθηκε το διδακτικό υπόδειγμα του βιωματικού εργαστηρίου, ενσωματώθηκαν επίσης μεθοδολογικά στοιχεία από το πρότυπο της Αισθητικής Αναγνωστικής Ανταπόκρισης που δίνει βαρύτητα στο «πώς ανταποκρίνεται ο αναγνώστης στα κείμενα και όχι στο τι σημαίνουν αυτά» (Iser 1991, σελ. 26) και από το μοντέλο του Perkins (1994) που επιδιώκει την στοχαστική και γλωσσική ενεργοποίηση του μαθητή μέσα από την τέχνη. Από τη μια πλευρά σύμφωνα με το πρότυπο της Αισθητικής Αναγνωστικής Ανταπόκρισης, η προσέγγιση του ποιήματος έγινε σε τρία επίπεδα πρόσληψης και μέσα από δραστηριότητες που συνέδεσαν τον ορίζοντα εμπειριών και προσδοκιών του αναγνώστη με το επίπεδο της γλωσσικής του επάρκειας και την επικοινωνιακή δομή του κειμένου. Από την άλλη, σύμφωνα με το μοντέλο του Perkins, στο στάδιο της αφόρμησης, αξιοποιήθηκε ένας πίνακας ζωγραφικής³² με σκοπό να ενεργοποιήσει -μέσα από ερωτήματα παρατήρησης και αναστοχασμού- το βιωματικό και γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών και να τους προετοιμάσει θεματικά και γλωσσικά για το αυθεντικό κείμενο που θα ακολουθήσει.

Περιγραφή εργαστηρίου

Στόχος του εργαστηρίου ήταν να παρουσιάσει ένα υπόδειγμα διδακτικής αξιοποίησης ενός αυθεντικού κειμένου μέσα από δραστηριότητες που σέβονται την αυθεντική του υπόσταση και υπηρετούν το αίτημα για μία στοχαστική, δημιουργική διδασκαλία που αντιμετωπίζει με επάρκεια τυχόν νοηματοδοτικές συγκρούσεις απαλύνοντας τη δυσαρμονία των διαφορετικών πολιτισμικών φορτίων που υποκρύπτονται σε κάθε γλώσσα.

Το εργαστήριο ξεκίνησε με τη *γνωριμία-εμφύχωση* της ομάδας και ολοκληρώθηκε σε τρία στάδια, την *θεωρητική προετοιμασία*, τη *μικροδιδασκαλία* και την *επέκταση-αναστοχασμό*.

Γνωριμία- εμφύχωση ομάδας

Το σύνολο της ομάδας (εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι) σχημάτισαν κύκλο στη μέση της αίθουσας και, με αφορμή ένα λογοτεχνικό απόσπασμα σχετικά με τη λειτουργία του ονόματος ως χαρακτηριστικού της ταυτότητάς μας, αντάλλαξαν τα ονόματά τους, απαντώντας παράλληλα στην εξής ερώτηση: «ποιο στοιχείο του χαρακτήρα σας θεωρείτε απόλυτα αυθεντικό και γιατί;». Η διαδικασία αυτή, από τη μια μεριά, «έσπασε τον πάγο» ανάμεσα στους συμμετέχοντες και δημιούργησε ένα ενθαρρυντικό κλίμα όπου ο καθένας αισθάνθηκε άνετα να διατυπώσει την άποψή του. Από την άλλη, έφερε στο φως όλες τις σημασίες και τις εννοιολογικές αποχρώσεις του επιθετικού προσδιορισμού «*αυθεντικός*» (π.χ. «πηγαίος», «αυθόρμητος», «εξωστρεφής», «αληθινός» κ.λπ.) και πυροδότησε έναν ευρύτερο

³² Βλ. συγκεκριμένα: [https://www.edwardhopper.net/edward-hopper-paintings.jsp#prettyPhoto\[paintings\]/39/](https://www.edwardhopper.net/edward-hopper-paintings.jsp#prettyPhoto[paintings]/39/)

προβληματισμό σχετικά με την έννοια της αυθεντικότητας, ο οποίος διερύνθηκε στην επόμενη φάση του εργαστηρίου.

1^ο στάδιο: θεωρητική προετοιμασία

Επιστρέφοντας οι συμμετέχοντες στις θέσεις τους, τούς ζητήθηκε να επεκτείνουν τον προηγούμενο προβληματισμό τους και να τον μεταφέρουν μέσα σε συνθήκες διδακτικές. Να επαναξιολογήσουν δηλαδή τις απαντήσεις τους εστιάζοντας πλέον συγκεκριμένα στην έννοια της αυθεντικότητας ενός κειμένου. Με κατάλληλα, εκμαιευτικά ερωτήματα και με βάση την οικεία διδακτική τους εμπειρία, οι συμμετέχοντες αποσαφήνισαν, από κοινού με τους εκπαιδευτές, τις κύριες θεωρητικές παραμέτρους που εμπλέκονται σε μία γλωσσική διδασκαλία, εστιασμένη στην αυθεντικότητα (authenticity-centred approach). Όρισαν την έννοια του αυθεντικού κειμένου, σε αντιδιαστολή προς το «παιδαγωγικό», «διδασκτικό» κείμενο και διατύπωσαν τους όρους για μία αυθεντική αξιοποίησή του. Η διαδικασία αυτή συνέβαλε στη διαμόρφωση μιας κοινής θεωρητικής αφετηρίας, στον σχηματισμό μιας κοινής αντίληψης και, τελικά, ενός κοινού σκοπού για τους συμμετέχοντες στο εργαστήριο.

2ο στάδιο: μικροδιδασκαλία

Συνιστά την κατεξοχήν φάση του εργαστηρίου, όπου παρουσιάστηκε το διδακτικό υπόδειγμα εν είδει μικροδιδασκαλίας. Το αυθεντικό κείμενο που επιλέχθηκε ήταν το ποίημα *η Πόλις* του Κωνσταντίνου Καβάφη και οι διδακτικές δραστηριότητες που το πλαισίωσαν, σχεδιάστηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε να απευθύνονται σε ένα μαθητικό κοινό κατώτερου επιπέδου γλωσσικής επάρκειας (A2-B2).³³ Η επιλογή ενός λογοτεχνικού κειμένου, ως "ευαίσθητου" πολιτισμικού προϊόντος της κοινότητας των φυσικών ομιλητών, έγινε, καταρχάς, στη βάση της απαίτησης για μια στοχαστική γλωσσική διδασκαλία, η οποία ευνοείται όταν η γλώσσα προσεγγίζεται στη συνάφειά της με τον πολιτισμό. Επίσης, με την επιλογή αυτή έγινε κατανοητό στους συμμετέχοντες ότι, ακόμα κι ένα μη παιδαγωγικά τροποποιημένο λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά και στα κατώτερα επίπεδα σπουδών, αν οι δραστηριότητες, το έργο δηλαδή που ζητείται από τους μαθητές, είναι προσαρμοσμένο στις δυνατότητές τους. Έγινε, δηλαδή, αντιληπτό ότι ένα κείμενο απλοποιείται, όχι μόνο μέσω παιδαγωγικής παρέμβασης στο περιεχόμενο ή την μορφή του, αλλά πρωτίστως μέσω των δραστηριοτήτων που σχεδιάζονται γύρω από αυτό.

Σε γενικές γραμμές, η προσέγγιση του κειμένου πραγματοποιήθηκε εντός του μεθοδολογικού πλαισίου που παρουσιάστηκε στην προηγούμενη ενότητα και ολοκληρώθηκε σε 2 επίπεδα ακουστικής πρόσληψης (μέσω απαγγελίας).³⁴ Η διδακτική διαδικασία βασίστηκε στη δημιουργία προσδοκιών, την αξιοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού δυναμικού των μαθητών, την ενεργοποίηση των βιωμάτων τους, ώστε, μέσω μιας δημιουργικής ανάγνωσης με κύρια χαρακτηριστικά την πρόβλεψη, τη διάψευση και την αποκωδικοποίηση λεκτικών στοιχείων, να οικειωθούν σταδιακά μια ανοικτή εμπειρία.

³³ Τα επίπεδα αυτά αντιστοιχούν στον βασικό και ανεξάρτητο χρήστη της γλώσσας, σύμφωνα με τη σχετική κατάταξη του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες (CEFR).

³⁴ Βλ. συγκεκριμένα: <https://www.youtube.com/watch?v=ENi9CrX7UYE>

Οι συμμετέχοντες, σε ρόλο μαθητών, κατανόησαν, κατά τρόπο βιωματικό, την απήχηση της συγκεκριμένης προσέγγισης στο μαθητικό κοινό. Οικειοποιήθηκαν τις αντιδράσεις τους, τις τυχόν δυσκολίες, τη χαρά τους, την έκπληξη, την απορία τους. Συνειδητοποίησαν την καταλυτική σημασία της αφόρμησης, εφόσον προετοίμασε γλωσσικά και θεματικά τους μαθητές για το ποίημα σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μπορέσει η πρώτη ακρόαση να προκαλέσει κάποιας μορφής ανταπόκριση. Αναγνώρισαν, τέλος, την σημασία της μερικής κατανόησης και την αποδέχτηκαν ως μία απόλυτα αυθεντική κατάσταση που συμβαίνει και στην πραγματική ζωή.

3^ο στάδιο: επέκταση- αναστοχασμός

Στο τελευταίο αυτό στάδιο, οι συμμετέχοντες, με βάση την εμπειρία της μικροδιδασκαλίας, διατύπωσαν προτάσεις για τη συνέχεια του μαθήματος. Κατόπιν, αξιολογήθηκε η προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση στο σύνολό της και ειδικότερα η χρήση των αυθεντικών κειμένων στο συγκεκριμένο γλωσσοδιδακτικό πλαίσιο. Τέλος επανεξετάστηκε και διερευνήθηκε ο αρχικός προβληματισμός σχετικά με την πιθανότητα η νοηματοδοτική σύγκρουση της συμβολικής λειτουργίας της γλώσσας να λειτουργεί ανασταλτικά στη μαθησιακή διεργασία.

Βιβλιογραφία

Bassnett, S. & Grundy, P. (1993). *Language through literature: Creative language teaching through literature*. Harlow : Longman.

Candlin, C. N. (2001). Afterword: taking the curriculum to task. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing* (pp. 229-243). Essex: Pearson Education Limited.

Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG.

Elias, N. (2010). *Η Θεωρία του Συμβολαίου*. Μεταίχμιο. Αθήνα.

Guariento, W., Morley, J. (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal*, 55(4), 347–353.

Iser, W. (1991). Ανθρωπολογική απολογία της λογοτεχνίας, *Λόγου χάριν*, 2, 3-24.

Maley, A. (1995). *Short and sweet: short texts and how to use them*, Volume 2. Penguin Books.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Mishan, F. (2005). *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Bristol: Intellect.

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Santa Monica, CA :The Getty Center for Education in the Arts.

Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Sweet, H. (1899). *The practical study of languages*. London: Oxford University Press.

Tomlinson, B. (Ed.). (2003). *Developing materials for language teaching*. London: Continuum.

Η ενδυνάμωση της σύζευξης ματιού και εγκεφάλου μέσω της βελτίωσης της οπτικής αντίληψης, αποσκοπώντας στη μεγιστοποίηση της ικανότητας πρόσληψης πληροφοριών

Αντώνης Λαμπρόπουλος –Δάσκαλος

lampropoulosa@gmail.com

Νικόλαος Παπαδέας - Τηλεπικοινωνιακός –Μηχανικός

nikpapadeas@gmail.com

Περίληψη

Ένα πρόβλημα που απασχολεί πάρα πολλούς εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων είναι η δυσκολία πρόσληψης των πληροφοριών. Η κύρια αιτία είναι η αδυναμία του οφθαλμού να εστιάζει. Το είδωλο δεν προβάλλεται σωστά στον αμφιβληστροειδή και ο μαθητής αποθηκεύει λανθασμένα. Σκοπός της παρούσας έρευνας και μελέτης είναι η ανάλυση μεθόδων και τεχνικών για τη βελτίωση της οπτικής αντίληψης. Αυτή η βελτίωση επιτυγχάνεται με τη βοήθεια λογισμικών.

Το λογισμικό Swingscreen Cyclopes γυμνάζει τους έξι οφθαλμοκινητικούς μύες ώστε να διευκολυνθεί η πρόσληψη και μετέπειτα επεξεργασία των πληροφοριών. Το πρόγραμμα μας παρέχει πληροφορίες για την κατάσταση των μυών του οφθαλμού του εκπαιδευόμενου, μετρά την οπτική νοημοσύνη VIQ.

Το δεύτερο λογισμικό είναι το Photo Reading που ανταποκρίνεται σε κάθε ηλικία. Παρέχει οπτικές ασκήσεις ώστε να εκγυμνάζονται οι μύες του ματιού που με το προηγούμενο λογισμικό αποδείχτηκε η ελλιπής λειτουργία τους.

Με το τρίτο λογισμικό, το Speed Reading παρουσιάζονται κείμενα που ο εκπαιδευόμενος απαγγέλλει παρακολουθώντας τις λέξεις που κινούνται με διάφορους τρόπους βελτιώνοντας την ετοιμότητα του εγκεφάλου.

Λέξεις Κλειδιά: Οφθαλμοκινητικοί μύες, οπτική αντίληψη.

Abstract

A problem that preoccupies many teachers of every grade and realm is the difficulty of information acquisition. The main cause is the weakness of the eye to focus. The reflection is not projected correctly onto the retina and the student stores information incorrectly. The aim of the present research and study is the analysis of methods and techniques for the improvement of the visual perception. This improvement is achieved with the aid of various kinds of software.

The Swingscreen Cyclopes software trains the six eyemotor muscles so that the acquisition and the later information processing are facilitated. The programme provides us with information about the state of the trainee's eye muscles, it calculates the visual intelligence VIQ

The second software is the Photo Reading software that applies to every age. It provides visual exercises so that it trains the eye muscles whose function proved insufficient according to the previous software.

The third software called Speed Reading presents texts that the trainee recites watching the words that move in various ways improving the readiness of the brain

Keywords: eyemotor muscles, visual perception

Η οπτική αντίληψη

Η μάθηση είναι μια πολύπλοκη διαδικασία και ζητήματα που έχουν να κάνουν με την επίλυση προβλημάτων που δυσκολεύουν τη μάθηση και την εξέλιξη και βελτιστοποίηση των ικανοτήτων μάθησης, είναι θέματα που απασχολούν εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων αλλά και τους μαθητές- εκπαιδευόμενους.

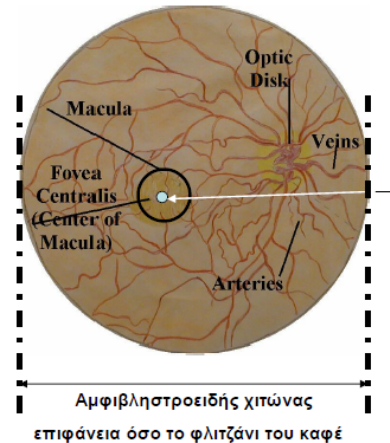
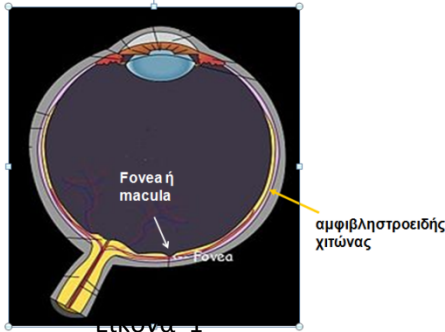
Στο χώρο της εκπαίδευσης υπάρχει η τάση να χαρακτηρίζονται πολλές φορές επιπόλαια όλες οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με το γενικό όρο 'δυσλεξία' και να αγνοούνται τα προβλήματα που προέρχονται από τον οφθαλμό και τους οφθαλμικούς μύες (Darrigol, 2012). Αυτά τα προβλήματα που σχετίζονται με τη δυσλειτουργία των οφθαλμικών μυώνων, έχουν αποτέλεσμα να μην απεικονίζεται το είδωλο π.χ η λέξη, στο σωστό σημείο στον αμφιβληστροειδή. Έτσι η επεξεργασία των διάφορων πληροφοριών να είναι προβληματική.

Είναι σύνηθες φαινόμενο ο οφθαλμός του μαθητή να βλέπει με τυχαίο τρόπο, αφού δεν είναι εκπαιδευμένος να παρακολουθεί και να εστιάζει. Έτσι το είδωλο του αντικείμενου της λέξης άλλοτε προβάλλεται κι άλλοτε όχι, στις κατάλληλες περιοχές του αμφιβληστροειδούς. Λαθεμένη απεικόνιση ή εστίαση σημαίνει ότι το αντικείμενο ανάγνωσης προβάλλεται σε οποιοδήποτε σημείο της περιοχής του αμφιβληστροειδούς. Έτσι δημιουργούνται τα οπτικά σφάλματα (οπτική απάτη) κατά την ανάγνωση. Το αποτέλεσμα είναι ο μαθητής να αποθηκεύει λανθασμένα και άρα να επεξεργάζεται λανθασμένα και εν τέλει να αποκτά ελλιπή μάθηση σε οποιοδήποτε αντικείμενο. Θα συνέβαινε το αντίθετο αν ήταν εκπαιδευμένος στην οπτική αντίληψη (Born, 1999). Σωστή απεικόνιση ή εστίαση σημαίνει ότι το αντικείμενο ανάγνωσης προβάλλεται μόνο μέσα στην περιοχή Fovea centralis (εικ.1,2). Έτσι μηδενίζονται τα οπτικά σφάλματα κατά την ανάγνωση (Bergmann, 2004).

Στόχος της παρούσας μελέτης και της έρευνας είναι η εκπαιδευμένη όραση καθώς είναι ο σημαντικότερος παράγοντας βελτίωσης της εκπαιδευτικής, εργασιακής και αθλητικής απόδοσης. Είναι ευνόητο ότι πριν ξεκινήσουμε οποιοσδήποτε ενέργειες για τη βελτίωση της οπτικής αντίληψης, πρέπει να έχει γίνει ο απαραίτητος οφθαλμολογικός έλεγχος για τη διόρθωση των σφαλμάτων του ματιού, όπως π.χ. μυωπία, αστιγματισμός, τραυματισμοί κλπ. Εφόσον λοιπόν δεν υπάρχουν προβλήματα μπορούμε να παρέχουμε επί πλέον ειδικές υπηρεσίες με αναδημιουργία και βελτίωση της οπτικής αντίληψης. Η οπτική αντίληψη αναφέρεται αρχικά στη δυνατότητα του ματιού να προσλάβει ένα σύμβολο. Έπειτα με τον κατάλληλο χειρισμό του βλέμματος να παραλάβει οπτικά το επόμενο σύμβολο. (Kühlke, 2004). Οπτικό σύμβολο θεωρούμε στην εκπαίδευση τη λέξη ή ακόμα και κάποιο μαθηματικό σύμβολο. Αμέσως γίνεται κατανοητή η σημαντικότητα της οπτικής αντίληψης.

Με ειδικά αλλά και πολύ φιλικά προς το χρήστη λογισμικά και κατάλληλες κατευθύνσεις μπορούμε να αυξήσουμε το δείκτη οπτικής νοημοσύνης. Μ' αυτό τον τρόπο βοηθούμε στην πρόοδο των μαθητών σε κάθε βαθμίδα αλλά και οποιονδήποτε εκπαιδευόμενο σε κάθε ηλικία. Επιπλέον μαθητές με μαθησιακά προβλήματα ξεπερνούν σε μεγάλο βαθμό ή και εντελώς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη μάθηση. (Nänni, 2009)

Ο οφθαλμός



Σκοπός της έρευνας είναι η πρόταση εκπαιδευτικών πρακτικών σύμφωνα με τις αρχές της ψυχο-οπτικής εκπαίδευσης, ώστε να καταφέρουμε να διαχειριστούμε ζητήματα που δυσχεραίνουν την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη και να επιτευχθεί τελικά η ανάπτυξη της δεξιότητας της μάθησης. Η ψυχο-οπτική ασχολείται με την έρευνα τρόπων οπτικής μάθησης με κύριο στοιχείο την ευχαρίστηση. Με απλά λόγια δηλαδή να μου αρέσει αυτό που βλέπω και διαβάζω. Για να φτάσουμε σε αυτό το σημείο πρέπει να εφαρμοστούν κάποιες αρχές της ψυχοοπτικής μάθησης.

Αρχές ψυχοοπτικής

Σύμφωνα με τις αρχές της ψυχο-οπτικής εκπαίδευσης για να μάθουμε να διαβάζουμε πρέπει πρώτα να μάθουμε να αντιλαμβανόμαστε, να ηρεμούμε, να διασκεδάζουμε. Για να μάθουμε να αντιλαμβανόμαστε αλλά και να αυξήσουμε την αντιληπτική μας ικανότητα σύμφωνα με την ψυχο-οπτική εκπαίδευση πρέπει να γυμνάσουμε τα οπτικά εργαλεία, τα μάτια. Ουσιαστικά δηλαδή ενδυναμώνουμε την οπτική αντίληψη, η σπουδαιότητα της οποίας αναλύθηκε παραπάνω. Για την ενδυνάμωση λοιπόν της σύζευξης ματιού και εγκεφάλου χρησιμοποιούμε το λογισμικό Swingscreen Cyclopes. Με το πρόγραμμα αυτό μπορούμε να γυμνάσουμε τους μύες του ματιού, να βελτιώσουμε την οπτική εστίαση, να μετρήσουμε και να αναπτύξουμε τον συντελεστή οπτικής νοημοσύνης VIQ που συντελεί στο 80% της εισροής πληροφοριών στον εγκεφαλο.

Άριστη οπτική αντίληψη σημαίνει σωστή απεικόνιση ενός συμβόλου στον αμφιβληστροειδή χιτώνα του ματιού. Πρέπει λοιπόν με την κατάλληλη εκπαίδευση να καταφέρουμε έχοντας ακίνητο το κεφάλι να εστιάζουμε με ακρίβεια φέρνοντας το σύμβολο που μας ενδιαφέρει στην περιοχή Fovea centralis του αμφιβληστροειδούς (εικ.2).

Το δεύτερο χαρακτηριστικό της ψυχοοπτικής είναι η ηρεμία. Για να μάθουμε να ηρεμούμε σύμφωνα με την ψυχο-οπτική εκπαίδευση μαθαίνουμε την τεχνική ΜΑ.ΣΙ.ΝΑ (Μυϊκή Αδράνεια, Σκελετική Ισορροπία, Νευρική Ατονία). Η τεχνική ΜΑ.ΣΙ.ΝΑ είναι μια τεχνική η οποία βοηθά, ώστε με κατάλληλες στάσεις του σώματος και ακολουθώντας κανόνες χαλάρωσης της αναπνοής, να πετύχουμε την αδράνεια του βολβού των ματιών. Για να μάθουμε τέλος να διασκεδάζουμε σύμφωνα με την ψυχο-οπτική εκπαίδευση μαθαίνουμε τις τεχνικές ΜΑ.ΣΙ.ΝΑ και ΜΕ.ΣΕ.ΝΕ (Μυϊκή Ένταση, Σκελετική Έκταση, Νευρική Ενεργοποίηση).

Στόχος λοιπόν των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι να καταφέρουν εφαρμόζοντας τις αρχές της ψυχοοπτικής να κάνουν τα παιδιά να μαθαίνουν μέσα

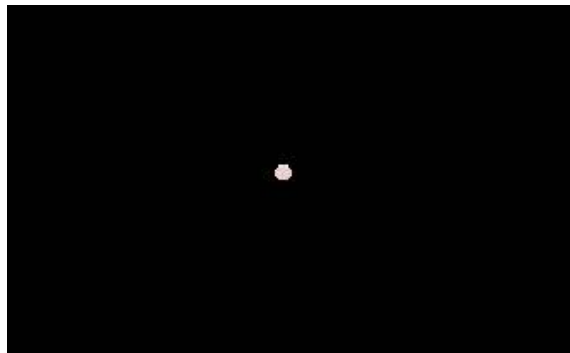
από τη διασκέδαση ή να μαθαίνουν διασκεδάζοντας. Πρέπει να πετύχουν όμως οι μαθητές τους να είναι ήρεμοι κάτι το οποίο χρειάζεται καθημερινή δουλειά εφαρμόζοντας τις μεθόδους ΜΑ.ΣΙ.ΝΑ και ΜΕ.ΣΕ.ΝΕ. Έπειτα με καθημερινή άσκηση εφαρμόζοντας τα λογισμικά που προτείνουμε να αυξάνουν την αντιληπτική ικανότητα των μαθητών.

Το θεραπευτικό πρόγραμμα Swingscreen Cyclopes

Από ένα μεγάλο αριθμό παρατηρήσεων, που στηρίζονται σε νευρο-οφθαλμικές έρευνες δημιουργήθηκε το ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Swingscreen Cyclopes». Αυτό το λογισμικό αποτελείται από απλές παραστάσεις οπτικών ερεθισμάτων χαμηλού θορύβου και εκτελεί έργο αυστηρά προς την κατεύθυνση που λειτουργούν οι οφθαλμοκινητικοί μύες. Το πρόγραμμα Swingscreen Cyclopes προκαλεί αυτόματα αύξηση της ταχύτητας του κάθε εγγεγραμμένου μν χωριστά στο φάσμα των οφθαλμικών κινήσεων και παρέχει ανασυγκρότηση στο οπτικό κανάλι από το οποίο περνούν νέες χρήσιμες πληροφορίες, βελτίωση της γενικής αντίληψης και της λειτουργίας των νεύρων.

Σύντομη περιγραφή του προγράμματος Swingscreen Cyclopes

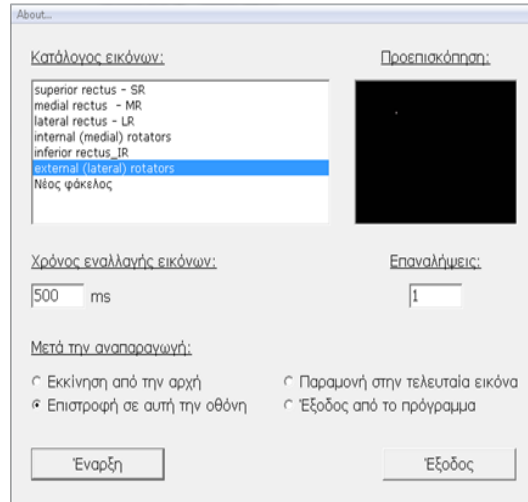
Με την εκτέλεση του προγράμματος εμφανίζεται στην οθόνη μας ένα μαύρο φόντο με μία κουκίδα. Το μαύρο φόντο βοηθά ώστε ο οπτικός θόρυβος να είναι ο μικρότερος κατά το δυνατόν (εικ.3). Υπάρχουν 6 ειδών κίνησης της κουκίδας ώστε να γυμναστούν τα 6 είδη μυών του οφθαλμού προς την κατεύθυνση της λειτουργίας τους. Τα είδη των κινήσεων είναι από αριστερά προς τα δεξιά και το αντίστροφο,



Εικόνα 3

από πάνω προς τα κάτω και το αντίστροφο, δεξιόστροφα και αριστερόστροφα. Οι κινήσεις φαίνονται ως επιλογές στην έναρξη του λογισμικού προγράμματος (εικ.4).

Η προβολή γίνεται σε μεγάλη οθόνη ή προβολή με προτζέκτορα ώστε να επιτυγχάνεται η κίνηση του βολβού του ματιού κατά 180° . Για μικρότερες ηλικίες μπορεί να γίνει με φιλικά εικονίδια. Δηλαδή αντί για κουκίδα μπορεί να χρησιμοποιηθεί κάποιο αντικείμενο π.χ μπάλα, ή ήρωες κινουμένων σχεδίων, αν και αυτό δεν ενδείκνυται λόγω της 'φόρτωσης' με επιπλέον πληροφορίες. Ο χρόνος εξάσκησης είναι 7-λεπτος, όσο διαρκεί η οξυγόνωση του εγκεφάλου.



Εικόνα 4

Η μέθοδος σταθεροποίησης και κινητοποίησης των οφθαλμικών μυών είναι βασισμένη στην ιδέα ότι εάν τα μάτια μας αρχίσουν να κινούνται με ακρίβεια και ταχύτητα προς τις τέσσερις κατευθύνσεις δηλαδή δεξιά, αριστερά, πάνω, κάτω και περιστροφικά (προς τα δεξιά και αριστερά), η όρασή μας θα γίνει οξύτερη. Σκοπός είναι η εκγύμναση των έξι μυών του ματιού η οποία θα οδηγήσει στην ενίσχυση της σύνδεσης του ματιού με τον εγκέφαλο με στόχο την καλύτερη και γρηγορότερη επεξεργασία των πληροφοριών.

Σύνδεση ματιού-εγκεφάλου

Οι πρώτες και εξαιρετικά αποτελεσματικές τεχνικές της αύξησης των ικανοτήτων του εγκεφάλου, αναπτύχθηκαν το 1980 από τον Ιάπωνα Δρ. Akihiro Kawamura, έναν από τους κορυφαίους ερευνητές για την αύξηση των ικανοτήτων του εγκεφάλου.

Η έρευνα του Δρ. Το Kawamura και άλλων επιστημόνων δηλώνουν ότι ο λαθεμένος τρόπος που οι περισσότεροι δάσκαλοι διδάσκουν μπορεί αργότερα να εμποδίσει τη δυνατότητα αποτελεσματικής επεξεργασίας των πληροφοριών. Μαζί με άλλους επιστήμονες, ο Δρ. Το Kawamura έχει διαπιστώσει ότι ένα από τα κλειδιά για την εκμάθηση είναι αρχικά να διαβάζονται οπτικά και στη συνέχεια να υποβάλλονται σε επεξεργασία οι πληροφορίες με τη προσεγγιστική χρήση ολόκληρου του εγκεφάλου, πράγμα το οποίο επιτρέπει στον εγκέφαλο να απορροφήσει τις πληροφορίες γρηγορότερα. Η επιτυχία οφείλεται στην ενισχυμένη σύνδεση του ματιού με τον εγκέφαλο και παράλληλα στην αφαίρεση των δυσμενών παραγόντων που εμποδίζουν τη γρήγορη επεξεργασία των πληροφοριών.

Η σύζευξη «μάτι-εγκέφαλος» είναι τόσο ισχυρή όσο και οι ίδιοι οι μύες των ματιών. Το πρόγραμμα επανεκπαιδεύει τον εγκέφαλο ώστε να απορροφά γρηγορότερα τις πληροφορίες και να επιτρέπει την ανάγνωση και την επεξεργασία με σημαντικά αυξανόμενη ταχύτητα. Μπορούμε να βελτιώσουμε την οπτική αντίληψη με κατάλληλες ασκήσεις που βοηθούν στην ευστοχία του ματιού σε ένα σύμβολο και τη σωστή οπτική παραλαβή του επόμενου συμβόλου. Αυτές οι ασκήσεις αναλύονται παρακάτω.

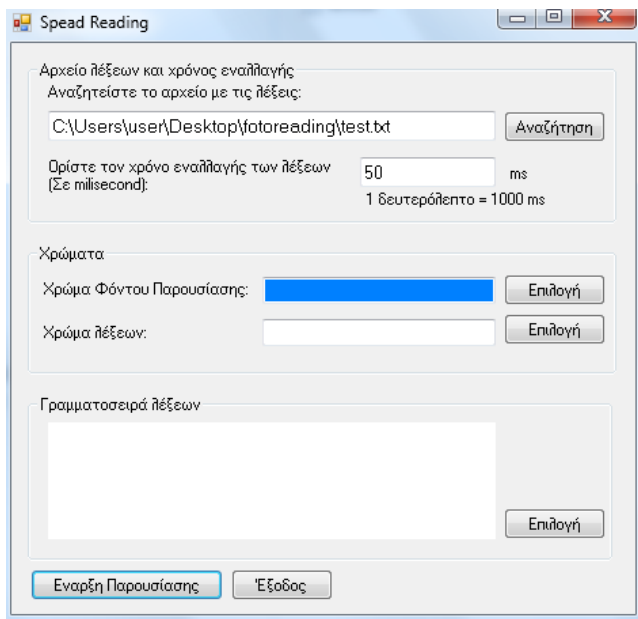
Ασκήσεις οπτικής ανάγνωσης

Οι ασκήσεις οπτικής ανάγνωσης μπορούν να δημιουργηθούν ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο καθώς και τις διαφορετικές ηλικίες (ενήλικοι-έφηβοι- παιδιά), έτσι

ώστε να παρέχουν κυρίως τη διασκέδαση και τις ενδιαφέρουσες οπτικές ασκήσεις για κάθε ηλικία.

Οπτικές ασκήσεις μικρής διάρκειας (max 7 min) είναι σύντομες ασκήσεις πρακτικής εκγύμνασης των μυών του ματιού που μπορούν να είναι διαθέσιμες στον υπολογιστή του γραφείου μας. Μεγάλη αξία έχουν οι ασκήσεις όταν γίνονται πριν τα γεύματα, σαν γρήγορη προθέρμανση, προτού να αρχίσουμε την ημέρα μας.

Για τις ασκήσεις οπτικής ανάγνωσης χρησιμοποιούμε το λογισμικό Photo – reading (εικ.5). Κατά την εκτέλεση του λογισμικού μία σύντομη ιστορία προβάλλεται στην οθόνη ανά μία λέξη (εικ.6). Οι μαθητές ερωτούνται στο τέλος για τους ήρωες, το τέλος της κάθε ιστορίας, τα ρήματα που περιέχει το κείμενο. Μπορούμε να ρυθμίσουμε την ταχύτητα που προβάλλονται οι λέξεις, το χρώμα φόντου, το χρώμα και το είδος της γραμματοσειράς. Το κείμενο μπορεί να είναι ένα απλό κείμενο ή μπορεί να είναι απόσπασμα από κάποιο μάθημα του μαθητή.



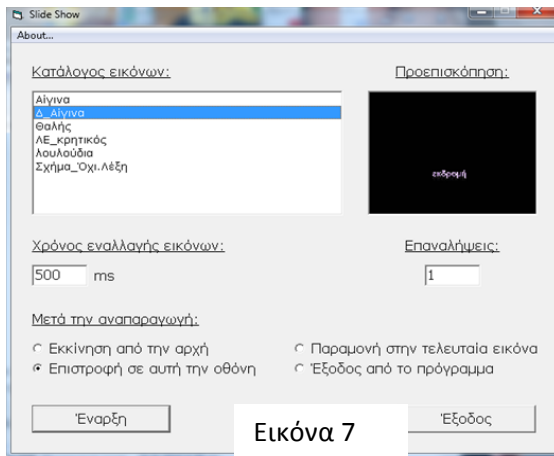
Εικόνα 5



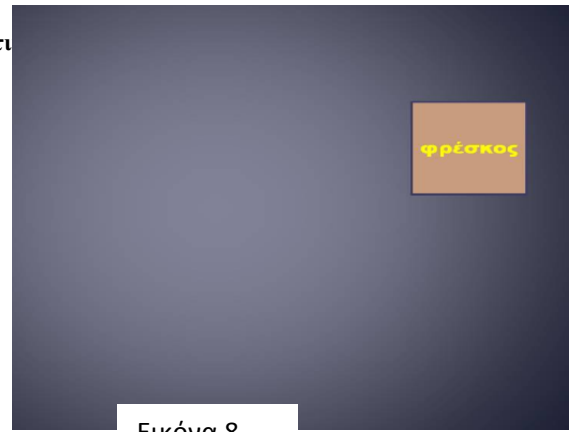
Εικόνα 6

Ασκήσεις απαγγελίας

Οι ασκήσεις απαγγελίας γίνεται με το λογισμικό Speed reading (εικ.7) που μας επιτρέπει να διαβάζουμε φωναχτά ελέγχοντας και αυξομειώνοντας την ταχύτητα που προβάλλονται οι λέξεις. Τα κείμενα παρουσιάζονται με την κίνηση των λέξεων προς όλες τις κατευθύνσεις και με διάφορους τρόπους ώστε να ελεγχθεί και να εξασκηθεί η ετοιμότητα του εγκεφάλου-ματιού (εικ.8).



ές Εκπαιδευτικές Πρακτι



Εικόνα 8

Βιβλιογραφία

- Bergmann, L. (2004). *Optik*. Auflage. Berlin :De Gruyter.
- Born, M. (1999). *Principles of Optics*. Auflage. Cambridge :Cambridge University Press.
- Darrigol, O. (2012). *A History of Optics: From Greek Antiquity to the Nineteenth Century*. Oxford University Press.
- Kühlke, D. (2004). *Optik*. 2. Auflage. Deutsch, Frankfurt am Main.
- Nänni, J. (2009). *Visuelle Wahrnehmung / Visual Perception*. 2. Auflage. Niggli, Sulgen u. a.

Η ανάπτυξη του Κριτικού Στοχασμού μέσα από την εφαρμογή της εκπαιδευτικής μεθόδου World Café σε αλλοδαπούς εκπαιδευόμενους της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας

Παναγιώτης Μακρόπουλος Ειρήνη Οικονόμου
Εκπαιδευτές της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας
pmakropoulos@gmail.com oikonomoueir@gmail.com

Περίληψη

Στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας (Γ2) επιχειρείται η ανάπτυξη και η εδραίωση του κριτικού στοχασμού μέσα από μια ενεργητική βιωματική μέθοδο που προάγει τον δημιουργικό διάλογο και τη συμμετοχικότητα των ενήλικων εκπαιδευομένων. Πρόκειται για τη μέθοδο World Café, η οποία εφαρμόστηκε σε ομάδα ενήλικων εκπαιδευομένων στη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Γ2 και συγκεκριμένα σε μικτή ομάδα επιπέδου γλωσσομάθειας B2 - Γ1 κατά τη διδασκαλία των θεματικών ενοτήτων «Εκπαίδευση» και «Τρίτη Ηλικία». Η συγκεκριμένη μέθοδος διευκολύνει τον παραγωγικό και αυθόρμητο διάλογο μεταξύ των συμμετεχόντων και δρα καταλυτικά στη δυναμική της ομάδας. Εκκινώντας από συγκεκριμένες στερεοτυπικές αντιλήψεις εκ μέρους των εκπαιδευομένων, οι οποίες λειτούργησαν ως αποπροσανατολιστικό δίλημμα, επιδιώχθηκε η διερεύνησή τους και η προσπάθεια μετασχηματισμού τους, παράλληλα με την καλλιέργεια και την εξάσκηση της γλωσσικής δεξιότητας Παραγωγής Προφορικού Λόγου και την κατάκτηση και αφομοίωση σχετικού λεξιλογίου.

Λέξεις – Κλειδιά: Μετασχηματίζουσα Μάθηση, Κριτικός Στοχασμός, Μέθοδος World Café, Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας, Δεξιότητα Παραγωγής Προφορικού Λόγου

Abstract

The present study falls into the fields of Adult Education and Second Language Acquisition (focus on Greek as a foreign language), since we attempt to develop the critical thinking adopting an active and experiential method (World Café), that facilitates the productive dialogue and the participation of the adult learners. The method was applied in 2017 in an adult group of learners in modern Greek as a L2. Their language competence varied between B2 and C1 levels and the activity took place under the general subjects of “Education” and “Characteristics of the third age”. The Word Café method was chosen, as it is believed to facilitate the productive and spontaneous dialogue among the participants and to positively influence the group dynamics. After observing some stereotypes concerning their ability to participate in Adult Education programs, we aimed at transforming some of their fossilized assumptions, while cultivating the speaking skills and exercising the relative vocabulary.

Keywords: Transformative Learning, Critical Thinking, Method World Café, Teaching Modern Greek as a Foreign Language, Spoken Production

Εισαγωγή

Αξίωμα της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας αποτελεί η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των ενήλικων εκπαιδευομένων, με στόχευση τόσο την ορθολογική επισκόπηση των προβλημάτων που βιώνουν σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο, όσο και την ενδυνάμωση και χειραφέτησή τους, προκειμένου να καταστούν κοινωνικά υπεύθυνοι και αυτοδύναμοι μαθητές (Mezirow 2007a, σ. 68), έτσι ώστε να επιλύουν τις προβληματικές καταστάσεις και να αυτοπροσδιορίζονται μέσα στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία.

Σε αυτή τη θεώρηση, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ανάπτυξη και εδραίωση του ελεύθερου στοχαστικού διαλόγου, βασικής προϋπόθεσης κατά τον ίδιο τον Mezirow (1985) για την επίτευξη του κριτικού στοχασμού και κατ' επέκταση για την ενεργοποίηση της διαδικασίας μετασχηματισμού παραδεδομένων αντιλήψεων και στάσεων που αποτελούν τροχοπέδη για την απελευθέρωση της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων.

Προκειμένου, βέβαια, να ενεργοποιηθεί η «μετασχηματίζουσα μάθηση» μέσα στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, απαιτείται η εφαρμογή ενεργητικών και βιωματικών εκπαιδευτικών τεχνικών και μεθόδων, οι οποίες προωθούν τον διάλογο και τη συμμετοχικότητα. Μία εξ αυτών είναι η μέθοδος World Café, που δύναται να συνδεθεί άρρηκτα με το γλωσσικό αντικείμενο της εκμάθησης της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, όπως επίσης και να αποτελέσει ενεργητική μέθοδο ορθολογιστικής διερεύνησης και συλλογιστικής, γεγονός που τη συνδέει άμεσα με τη θεωρία της «Μετασχηματίζουσας Μάθησης». Άλλωστε, η σύνδεση της μεθόδου World Café με τη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας προωθείται από τις αρχές ανάπτυξης της δεξιότητας Παραγωγής Προφορικού Λόγου (Ur, 1996, Shumin, 1997).

Στις επόμενες ενότητες, θα επιχειρηθεί μια επισκόπηση των εννοιών του κριτικού στοχασμού και της «μετασχηματίζουσας μάθησης», θα αναλυθούν τα κυριότερα χαρακτηριστικά της μεθόδου World Café, όπως επίσης και οι προδιαγραφές για την ανάπτυξη της Παραγωγής Προφορικού Λόγου (ΠΠΛ) στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης Γλώσσας (Γ2). Εν συνεχεία θα αναπτυχθεί η πρακτική αξιοποίηση της μεθόδου World Café σε ενήλικες, αλλόγλωσσους εκπαιδευομένους και θα παρουσιαστούν τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από την εφαρμογή της μεθόδου.

Η «Μετασχηματίζουσα Μάθηση» και ο κριτικός στοχασμός στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Βασική θεωρία της σύγχρονης Εκπαίδευσης Ενηλίκων αποτελεί η «Μετασχηματίζουσα Μάθηση» που διατύπωσε ο Jack Mezirow (1991, 1994a, 1997), ενώ θεμελιώδης διεργασία μέσα σε αυτήν αναδεικνύεται ο κριτικός στοχασμός, ο οποίος εμπεριέχει τόσο τη λειτουργία της αναθεώρησης των προϋποθέσεων πάνω

στις οποίες εδράζονται οι παραδοχές, όσο και την απόφαση για την ανάληψη δράσης ως απόρροια αυτής της αναθεώρησης (Ζαρίφης, 2009, σ. 73). Το άτομο που στοχάζεται δύναται να δημιουργεί συσχετισμούς, γενικεύσεις, διαχωρισμούς, και αξιολογήσεις. Είναι σε θέση να βρει αναλογίες, να επιλύει προβλήματα, να ανατρέχει σε παλαιά γεγονότα και εμπειρίες και μέσω αυτών να ερμηνεύει, να αναλύει και να κρίνει (Mezirow, 1990, p.5) και εν τέλει να συνειδητοποιεί τις δυσλειτουργικές και αναποτελεσματικές παραδοχές και συμπεριφορές, που δυσχεραίνουν τόσο την κατανόηση του πραγματικού κόσμου, όσο και τη θέση του ατόμου μέσα σε αυτόν.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο επαναπροσδιορισμού και αναστοχασμού, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η ανάπτυξη και προώθηση του διαλεκτικού και στοχαστικού διαλόγου, όπως επίσης και η επικοινωνιακή αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων (Λιντζέρης, 2010, σ.95). Ο ορθολογικός διάλογος μετουσιώνεται σε μια μορφή συζήτησης, κατά τη διάρκεια της οποίας το άτομο, επικοινωνώντας και συνδιαλεγόμενο με άλλους, διερευνά εναλλακτικές απόψεις, αναζητά την αμοιβαία κατανόηση αλλά και την εκτίμηση μιας παραδοχής ή μιας εμπειρίας συνδεδεμένης με αφηρημένες, διαχρονικές αξίες και με συναισθηματικές καταστάσεις (Mezirow, 1997, 2000).

Συνοψίζοντας, γίνεται αντιληπτό πως ουσιώδους σημασίας στη μάθηση των ενηλίκων, καθίσταται ο κριτικός στοχασμός πάνω σε όσα έχουν ήδη μάθει, έτσι ώστε να προσδιορίσουν αν αυτά αιτιολογούνται από την ίδια την πραγματικότητα (Mezirow, 1990). Χρειάζεται, λοιπόν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι να βοηθούνται, προκειμένου να επανεξετάζουν κριτικά τις νοητικές τους συνήθειες και να τις μετασχηματίζουν, ώστε να μπορούν να δίνουν νόημα στις εμπειρίες τους (Κόκκος, 2010, σ. 76).

Η μέθοδος World Café ως ενεργητική εκπαιδευτική μέθοδος

Μια μέθοδος που δύναται να αναπτύξει τον κριτικό στοχασμό των εκπαιδευομένων και να προωθήσει τον εποικοδομητικό διάλογο είναι το World Café. Σύμφωνα με τον εμπνευστή της (Brown, 2002 p.12), συνιστά μια καινοτόμο προσέγγιση προώθησης του διαλόγου ανάμεσα σε ομάδες, προκειμένου να συγκεντρωθεί η συλλογική γνώση μέσω των διαδικασιών της συζήτησης και της ενεργητικής ακρόασης. Επεκτείνοντας την αρχική θεώρηση, το World Café αποτελεί μια βιωματική συμμετοχική εκπαιδευτική μέθοδος που συμβάλλει στην ανάπτυξη καινοτόμου σκέψης, προωθεί την δημιουργική διεργασία, οικοδομεί σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων και δρα καταλυτικά στην εδραίωση δυναμικής ανταλλαγής απόψεων (Brown & Isaac, 2005, p.165), με αποτέλεσμα να προάγει τη μετασχηματιστική μάθηση (Gilson, 2015, p. 67).

Κατά την εφαρμογή της μεθόδου, μικρές, φιλικές συζητήσεις αναπτύσσονται, καθώς τα άτομα μετακινούνται ανάμεσα σε διαφορετικές ομάδες, μεταφέρουν ιδέες και απόψεις και δημιουργούν νέες αλληλεπιδράσεις γύρω από ζητήματα που έχουν «σημασία» και σχετίζονται με τις εμπειρίες τους και τις παραδοχές τους (Schieffer, Isaacs & Gyllenpalm, 2004a, p.2). Μια δυναμική ομάδα, που αλληλεπιδρά, στοχάζεται κριτικά διαμορφώνοντας μια χαλαρή συζήτηση σε ζητήματα τα οποία αναγνωρίζει ως σημαντικά. Μέσω της διαδικασίας αυτής εδραιώνεται ένα συλλογικό δίκτυο γνώσης μεταξύ των συμμετεχόντων. Από την ανάδειξη διαφορετικών οπτικών και θεάσεων ενός ζητήματος, οι ομάδες λαμβάνουν ποικίλες πληροφορίες,

προκειμένου να οδηγηθούν σε νέες, απελευθερωτικές αποφάσεις (Wheatley, 2005), επιτυγχάνοντας μια δυναμική διαδικασία μάθησης.

Ο ελεύθερος και στοχαστικός διάλογος που προωθεί η μέθοδος του World Café βασίζεται σε επτά αρχές, οι οποίες λειτουργούν καθοδηγητικά για την εξέλιξη των συζητήσεων και της εποικοδομητικής ανταλλαγής απόψεων, δημιουργώντας παράλληλα και ένα διαλεκτικό πλαίσιο μάθησης ενήλικων εκπαιδευομένων (Brown & Isaac, 2005, p.40). Οι κύριες αυτές αρχές σχεδιασμού και υλοποίησης της μεθόδου αφορούν:

- τον σαφή προσδιορισμό του πλαισίου συζήτησης,
- τη διαμόρφωση ενός φιλόξενου περιβάλλοντος (προσομοίωση χώρου ενός café),
- την ενθάρρυνση της συμμετοχικότητας όλων,
- τη σύνδεση και την ανάδειξη των διαφορετικών απόψεων,
- την ενεργητική ακρόαση και τη σταδιακή εμβάθυνση στα ζητήματα διαπραγμάτευσης,
- τη συλλογή, διασύνδεση και σύνθεση της συλλογικής γνώσης.

Οι αρχές αυτές, λειτουργώντας ως προδιαγραφές για την ανάπτυξη και εξέλιξη της μεθόδου, προωθούν τη μάθηση, καθώς κάθε εκπαιδευτική διαδικασία που στοχεύει στο να μάθουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι πώς να μαθαίνουν οφείλει να εκκινεί έπειτα από σαφή προσδιορισμό του στόχου της, της διάρκειάς της, των κανόνων της, αλλά και του αναμενόμενου αποτελέσματός της (Courau, 2000, σ.39). Άλλωστε, η οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε μικρές ομάδες, οι οποίες αναδύονται μέσα από μια ευρύτερη ομάδα εκπαιδευομένων, αποτελεί ένα ιδιαίτερα προκλητικό πεδίο τόσο για τον εκπαιδευτή ενηλίκων, όσο και για τους εκπαιδευομένους (Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2010α, σ.13).

Η σύνδεση της μεθόδου World Café με τις βασικές αρχές καλλιέργειας της Δεξιότητας Παραγωγής Προφορικού Λόγου

Η Παραγωγή Προφορικού Λόγου (ΠΠΛ) είναι μία από τις τέσσερις δεξιότητες γύρω απ' τις οποίες οργανώνεται το γλωσσικό μάθημα, ιδίως όταν αφορά ξενόγλωσσους εκπαιδευόμενους. Σε αυτήν την εισήγηση θα αναφέρουμε επιγραμματικά ορισμένες μόνο από τις γενικές αρχές που την διέπουν, συνδέοντάς τις με τη μέθοδο του World Café.

- Ανάγκη για παραγωγή άφθονου γλωσσικού εξαγόμενου: Όπως αναφέρει και η Ut (1996, p.120) «οι καλές τάξεις για την καλλιέργεια της προφορικής επικοινωνίας είναι αυτές όπου οι μαθητές μιλάνε πολύ, συμμετέχουν ισότιμα, έχουν υψηλό κίνητρο και η γλωσσική τους παραγωγή κινείται σε αποδεκτά επίπεδα».
- Ανάγκη για αυθεντικές και ρεαλιστικές συνθήκες επικοινωνίας: Οι συνθήκες στις οποίες θα ενταχθούν οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να είναι τέτοιες, ώστε να τους ωθούν στη συμμετοχή και παράλληλα να τους δημιουργούν την αίσθηση ότι προσομοιάζουν με αντίστοιχες που θα αντιμετωπίσουν στην πραγματική ζωή (Shumin 2002, p.209). Θα πρέπει, δηλαδή, να δημιουργούν πραγματική ανάγκη μετάδοσης μηνυμάτων, έκφρασης της γνώμης του καθενός, αλλά και δημιουργίας ή ενίσχυσης κοινωνικών σχέσεων (McDonough & Shaw 2003, p.134).

- Ανάγκη για σαφές και κατανοητό ζητούμενο των δραστηριοτήτων: Ενώ παλαιότερα υπήρχε η τάση οι σχετικές δραστηριότητες να είναι τόσο αυστηρά οριοθετημένες, ώστε στην πραγματικότητα ο εκπαιδευόμενος να στερείται κάθε δυνατότητας ελεύθερης έκφρασης μπροστά στον φόβο του γλωσσικού λάθους, η σύγχρονη επικοινωνιακή προσέγγιση μπορεί να οδηγήσει σε ανεξέλεγκτες παρεκβάσεις και στην αίσθηση ότι τίποτα το συγκεκριμένο δεν λέγεται τελικά. Σύμφωνα με τους McDonough & Shaw, λοιπόν, θα πρέπει απομακρυνόμενοι από την τεχνητή χρήση της γλώσσας να προσδιορίζουμε συγκεκριμένους στόχους πριν από σχετικές δραστηριότητες και να καθορίζουμε πάντοτε ένα επιθυμητό συγκεκριμένο αποτέλεσμα (2003, p.141).

- Ανάγκη για αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευομένων: Η Ug εξαιρεί τα οφέλη της ομαδικής εργασίας για την καλλιέργεια του προφορικού λόγου (1996, p.121), ενώ ο Macago αναφέρεται σε έρευνες που τονίζουν τη σημασία της αυτονομίας, της μαθητοκεντρικής διάστασης της διδασκαλίας, του μεγάλου ποσοστού ωφέλιμης διαπραγμάτευσης σημασίας και της μείωσης του αισθήματος της ντροπής που επέρχεται με αυτού του είδους την αλληλεπίδραση (2003, p.189-90).

Μέσω του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος που οργανώνεται με τη μέθοδο του World Café, προωθείται ο αυθεντικός διάλογος μεταξύ των ομάδων, παρέχοντας ποικίλες δυνατότητες προβληματισμού, πειραματισμού και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευομένων της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας και προωθώντας την αυθόρμητη και απρόσκοπτη Παραγωγή Προφορικού Λόγου. Όπως άλλωστε έχει διαπιστωθεί, η εκπαίδευση στο πλαίσιο της ομάδας έγκειται κυρίως στη διεξαγωγή μιας ειλικρινούς συζήτησης και όχι στη μονόδρομη μεταβίβαση της γνώσης (Jacques 2004, σ. 137).

Καθορισμός Σκοπού και Στόχων

Ο προσδιορισμός του Σκοπού της συγκεκριμένης διεργασίας επήλθε ως απότοκος της συνειδητοποίησης από πλευράς διδασκόντων ότι οι εκπαιδευόμενοι «πάσχουν» από μια σειρά δυσλειτουργικών και στερεοτυπικών ιδεών αναφορικά με το θέμα «εκπαίδευση», ιδέες που δρουν ανασταλτικά στην προσωπική τους εξέλιξη και αυτοπραγμάτωση. Πιο συγκεκριμένα, ενώ οι ίδιοι ανήκουν κατά πλειοψηφία σε ηλικίες ανώτερες από αυτές που συνδέονται συνήθως με την τυπική εκπαίδευση και ενώ ήδη συμμετέχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα από επιλογή τους, μοιάζουν να θεωρούν τα εμπόδια ανυπέρβλητα και κατά πολύ σημαντικότερα από τα κίνητρα, όταν τίθεται το θέμα της συνέχισης της ενεργής εμπλοκής τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

Έτσι λοιπόν, αποφασίστηκε μια διδακτική παρέμβαση με επίκεντρο την μεταβολή αυτής της συνθήκης, ενώ παράλληλα στους επιμέρους στόχους ελήφθησαν υπόψη και στοιχεία του πλαισίου και του αντικειμένου του προγράμματος, δηλαδή της ελληνικής γλώσσας.

Παραθέτουμε αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα γενικό σκοπό και επιμέρους στόχους.

Γενικός Σκοπός

Να στοχαστούν κριτικά οι αλλοδαποί, ενήλικοι εκπαιδευόμενοι πάνω σε

στερεότερες αντιλήψεις σχετικά με τα εμπόδια και τα κίνητρα συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

Επιμέρους Στόχοι

Γνώσεις Να κατακτήσουν νέο λεξιλόγιο σχετικό με την «Εκπαίδευση» και την «Τρίτη ηλικία».

Να ανακαλύψουν μορφές μη-τυπικής εκπαίδευσης στις οποίες θα μπορούσαν να λάβουν μέρος και οι ίδιοι.

Δεξιότητες Να μπορέσουν να στοχαστούν πάνω σε αντιλήψεις τους που αποδέχονται ως αυτονόητες.

Να συμμετάσχουν ενεργητικά σε έναν ειλικρινή και δημιουργικό διάλογο και να μοιραστούν εμπειρίες και βιώματα με άλλους.

Να μπορούν να χρησιμοποιήσουν επαρκώς την Νέα Ελληνική για τη διεξαγωγή ενός φυσικού διαλόγου.

Να είναι σε θέση να υποστηρίξουν τη θέση τους με επαρκή γλωσσικά και λογικά μέσα.

Στάσεις Να αναθεωρήσουν ή να διατηρήσουν συνειδητά πλέον τις παγιωμένες αντιλήψεις τους πάνω στο εξεταζόμενο θέμα.

Να αισθανθούν ικανοί και έτοιμοι να δράσουν προκειμένου να βελτιώσουν την πραγματικότητά τους.

Να μη φοβούνται να συμμετάσχουν σε έναν ελεύθερο διάλογο με άγνωστους ανθρώπους, χρησιμοποιώντας πάντα ως δίαυλο επικοινωνίας την ελληνική γλώσσα.

Σχεδιασμός και υλοποίηση της Μεθόδου World Café

Η εν λόγω διδασκαλία πραγματοποιήθηκε σε τμήμα του Διδασκαλείου Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Η ομάδα που συμμετείχε αποτελούνταν από 25 άτομα, ηλικίας 25-65 ετών (με μέσο όρο τα 50 έτη), με σχετικά μακροχρόνια παραμονή στην Ελλάδα και με διαφοροποιημένο επαγγελματικό και μορφωτικό επίπεδο. Φοιτούσαν σε δύο διαφορετικά τμήματα με μικρή διαφορά στο επίπεδο γλωσσομάθειας (B2 και Γ1). Τα τμήματα ενώθηκαν αποκλειστικά και μόνο για τις ανάγκες της εφαρμογής του World Café.

Το χρονικό σημείο κατά το οποίο διεξήχθη η διδασκαλία ήταν ο Απρίλιος, ο προτελευταίος μήνας μαθημάτων. Ως εκ τούτου, είχαν αναπτυχθεί αρκετά στενές σχέσεις μεταξύ σπουδαστών και μεταξύ σπουδαστών και διδασκόντων. Αυτός είναι και ένας από τους λόγους που επιλέχθηκε το συγκεκριμένο χρονικό σημείο, καθώς

επιθυμούσαμε να έχουμε σαφή εικόνα για τις παγιωμένες αντιλήψεις των εκπαιδευομένων, αλλά και να έχει αναπτυχθεί κατάλληλο κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Την ίδια στιγμή, η ευκαιριακή συνένωση των δύο τμημάτων έδωσε την ευκαιρία να καλλιεργηθούν αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας που προσιδιάζουν σε αυτές που θα συναντούσαμε σε ένα αληθινό «Café», αν θα χρειαζόταν να έρθουμε σε επικοινωνία με ανθρώπους που γνωρίζουμε ελάχιστα ή και καθόλου και να συζητήσουμε ένα καίριο θέμα στο πλαίσιο της παρέας.

Ο χώρος της εφαρμογής ήταν μια τυπική αίθουσα του Διδασκαλείου, αρκετά ευρύχωρη, ώστε να μπορεί να φιλοξενήσει και τα δύο τμήματα. Η αίθουσα, όμως, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, έτχε ειδικής διαμόρφωσης, με σκοπό να μοιάζει όσο το δυνατόν περισσότερο με χώρο συνάντησης, αναψυχής και ελεύθερης επικοινωνίας και να μη θυμίζει σε τίποτα την παραδοσιακή εικόνα της τάξης. Από την άλλη πλευρά ο χρόνος που αφιερώσαμε ήταν δύο πλήρεις διδακτικές ώρες χωρίς διάλειμμα (είχε προηγηθεί), έτσι ώστε να μην διασπαστεί η συνέχεια των δραστηριοτήτων.

Από εκπαιδευτικής πλευράς, τα υλικά και τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν δεν διέφεραν ιδιαίτερα από τα καθημερινά. Έτσι λοιπόν, μοιράστηκαν εκτυπωμένα ορισμένα κείμενα – μελέτες περίπτωσης, χρησιμοποιήθηκαν πολύχρωμοι μαρκαδόροι και κόλλα για την ανάρτηση των προϊόντων της διεργασίας, ενώ ο πίνακας της τάξης ήταν το μόνο εποπτικό μέσο που χρειαστήκαμε. Τα προϊόντα δημιουργήθηκαν πάνω σε μεγάλα χαρτόνια ζωγραφικής, τα οποία κάλυπταν εν είδει τραπεζομάντηλου κάθε τραπέζι.

Αρκετά παραπάνω υλικά χρειαστήκαμε, για να δημιουργήσουμε τις συνθήκες καφετέριας που προϋποθέτει η συγκεκριμένη μέθοδος. Έτσι, φροντίσαμε να υπάρχει καφετιέρα με άφθονο καφέ, σοκολατάκια ως κέρασμα σε κάθε τραπέζι, πλαστικά ποτηράκια και πιατάκια, μουσική (Το Χαμόγελο της Τζοκόντα) και κάποια διακοσμητικά στοιχεία (γλαστράκια κτλ.). Άλλωστε, η δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών είναι αυτές που θα προκαταλάβουν θετικά τους συμμετέχοντες και θα προωθήσουν την αυθεντική επικοινωνία. Το αιτούμενο αυτό ήταν ακόμα εντονότερο απ' την στιγμή που η διεργασία θα λάμβανε τόπο σε έναν χώρο αμιγώς εκπαιδευτικό και συνδεδεμένο στο μυαλό των μαθητών με την τυπική εκπαιδευτική διεργασία.

Εφαρμογή της Μεθόδου

Μέσω της μακροσκοπικής θεώρησης της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κόκκος, 2005β, σ.121) επιχειρήθηκε η σταδιακή εμπλοκή των εκπαιδευομένων στη συμμετοχική διεργασία, σεβόμενοι τους ρυθμούς τους και λαμβάνοντας υπόψη τους αρχικούς ενδοιασμούς και αντιστάσεις τους.

Μετά την ολοκλήρωση της διαμόρφωσης του χώρου ήρθε η ώρα για την υποδοχή των εκπαιδευομένων. Τους ζητήθηκε να καθίσουν σε ομάδες των 5 ατόμων σε καθένα από τα 5 τραπέζια, αφού πρώτα αφήσουν όλα τα πράγματά τους στο πλάι. Εν συνεχεία ακολούθησε η φάση των αναλυτικών οδηγιών με τους εκπαιδευτές να εξηγούν το θέμα πραγμάτευσης και να προσδιορίζουν τη θεματική των μελετών – περίπτωσης που παράλληλα μοιράζονταν, ενώ ζήτησαν να οριστεί ένας οικοδεσπότης και να δοθεί ένα όνομα σε κάθε τραπέζι. Το κοινό χαρακτηριστικό των μελετών περίπτωσης ήταν η θεματική τους, καθώς σε όλες τις περιπτώσεις περιστρέφονταν γύρω από κάποιον ενήλικα σε μέση ή μεγαλύτερη ηλικία, ο οποίος για διαφορετικούς

λόγους επιθυμούσε να συμμετάσχει σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αλλά αντιμετώπιζε σημαντικά εμπόδια. Μετά από κάθε κείμενο ακολουθούσαν οι ίδιες ερωτήσεις που σκοπό είχαν να ενεργοποιήσουν τον στοχασμό των εκπαιδευόμενων και να τους οδηγήσουν σε μια βιωματική επεξεργασία των συνθηκών και των επιλογών που έπρεπε να κάνει ο «ήρωας» της κάθε ιστορίας. Καθορίστηκε, επίσης, ο ρόλος του οικοδεσπότη, η σημασία της μετακίνησης των καλεσμένων και ζητήθηκε να καταθέσουν όλοι ανεξαιρέτως τη γνώμη τους σε κάθε τραπέζι.

Η εξέλιξη της διεργασίας ακολούθησε μια σταθερή μετάβαση από τις συνθήκες ενός τυπικού μαθήματος προς το απελευθερωμένο περιβάλλον του Café. Ξεκινήσαμε, λοιπόν, από μια αρκετά σιωπηλή και σχετικά αγχωμένη ομάδα που αναζητούσε διαρκώς τους εκπαιδευτές στον χώρο για να λάβει επιπλέον κατευθυντήριες γραμμές και που έμοιαζε να μην ξέρει πώς να διαχειριστεί τον χρόνο και την ελευθερία που της δίνονταν, για να φτάσουμε στο τέλος σε ένα ομιλητικό και θορυβώδες σύνολο που συζητούσε έντονα πάνω σε «σημαντικά» θέματα.

Μετά την ολοκλήρωση 4 μετακινήσεων, έτσι ώστε όλοι οι «φιλοξενούμενοι» να έχουν επισκεφτεί όλους τους «οικοδεσπότες», ήρθε η ώρα για τη σύνθεση στην ολομέλεια. Αρχικά έγινε αναφορά της κάθε ιστορίας προς γνώση των άλλων «οικοδεσποτών». Ακολούθως, ο κάθε οικοδεσπότης ανέφερε στην ολομέλεια όλες τις απόψεις που σημειώθηκαν στα «τραπεζομάντηλα». Οι εκπαιδευτές τις σημείωσαν στον πίνακα και οι εκπαιδευόμενοι τις σχολίασαν θετικά ή αρνητικά. Σε γενικές γραμμές οι περισσότερες ιδέες συνέκλιναν προς μια θετική και υποστηρικτική στάση απέναντι στον ήρωα, αλλά δεν έλειψαν και οι πιο αρνητικές ή απαισιόδοξες τοποθετήσεις.

Εν τέλει, έγινε προσπάθεια εξαγωγής κάποιων γενικών συμπερασμάτων, ενώ τέθηκε ως εργασία για το σπίτι να επιλέξουν τον ήρωα με τον οποίο ταυτίζονταν περισσότερο και να σχολιάσουν τι θα έκαναν οι ίδιοι στη θέση του σε μια διεργασία περαιτέρω αναστοχασμού.

Συμπεράσματα και Προοπτικές

Από τη δική μας σκοπιά, θεωρήσαμε τη διεργασία αρκετά επιτυχημένη, καθώς οι εκπαιδευόμενοι διασκέδασαν, απελευθερώθηκαν από αναστολές και αισθήματα ντροπής, επικοινωνήσαν σε αυθεντικές συνθήκες και παράγαγαν άφθονο γλωσσικό εξαγόμενο (βασικοί στόχοι της γλωσσικής διδασκαλίας, όπως προαναφέραμε), ενώ φάνηκε να στοχάζονται και πιθανόν να μετασχηματίζουν ορισμένες από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις τους.

Από την άλλη μεριά η οργάνωση της διεργασίας έπασχε σε κάποια σημεία, δεδομένου ότι χρειαζόταν περισσότερος χρόνος ειδικά στα πρώτα στάδια, ενώ θα έπρεπε οι εκπαιδευόμενοι να έχουν εξοικειωθεί περισσότερο με τη μέθοδο, έτσι ώστε να μειωθεί το άγχος τους και να κερδηθεί πολύτιμος χρόνος. Τέλος, έγινε αντιληπτό ότι δεν ήταν δυνατόν οι 5 μελέτες περίπτωσης να λειτουργήσουν αποπροσανατολιστικά για το σύνολο των εκπαιδευόμενων. Κάτι τέτοιο, όμως, ήταν αναμενόμενο, καθώς μια ομάδα που συμμετέχει σε ένα γλωσσικό πρόγραμμα χαρακτηρίζεται συνήθως από σημαντική ετερογένεια και αποκλίσεις σε αρκετά επίπεδα.

Κατόπιν τούτων, θεωρούμε ότι η συγκεκριμένη μέθοδος είναι πολλά υποσχόμενη, ιδίως σε ό,τι αφορά τη σύνδεσή της με την διδασκαλία της ξένης

γλώσσας και με ευρύτερες εκπαιδευτικές δράσεις εκπαίδευσης ενηλίκων που αποσκοπούν στον μετασχηματισμό απόψεων και νοητικών συνηθειών. Σίγουρα, όμως, απαιτούνται περισσότερες μελέτες και εφαρμογές σε ποικιλία πλαισίων, έτσι ώστε να μπορούν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα και να αποτιμηθεί συνολικά. Κάτι τέτοιο, βέβαια, προϋποθέτει και παράλληλη παρακολούθηση σε μεγαλύτερο βάθος χρόνου της ομάδας που συμμετέχει, έτσι ώστε να διαπιστωθεί στην πράξη κατά πόσον ο επιθυμητός μετασχηματισμός μετουσιώνεται σε νέες, απελευθερωτικές επιλογές από τη μεριά των συμμετεχόντων.

Βιβλιογραφία

- Brown, J. (2002) *The World Café, A Resource Guide for Hosting Conversations that Matter*. Mill Valley, CA: Whole Systems Associates.
- Brown, J. & Isaacs, D. (2005). *The World Café. Shaping our future through conversations that matter*, San Fransisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ζαρίφης, Γ. (2009) (επιμ.). *Ο Κριτικός Στοχασμός στη Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Προεκτάσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Gilson, J. F. (2015). An Exploration into Inspiration in Heritage Interpretation through Virtual World Café. Royal Roads University. *Canada's University for Working Professionals*, pp. 1-262. <http://hdl.handle.net/10170/810>
- Ιακώβου, Μ. & Σ. Μπέλλα (2004). *Αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε ενηλίκους: προχωρημένο επίπεδο*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Jacques, D. (2004). *Μάθηση σε Ομάδες: Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων* (μτφ. Ν. Φίλιππος). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005β). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι*. Τόμος Β΄. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός Στοχασμός: ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Βεργίδης Δ. & Κόκκος, Α., *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 65-93.
- Λιντζέρης, Π. (2010). Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης: Δυνατότητα για μια κριτική και χειραφετική στροφή στην πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο: Α. Κόκκος & Δ. Βεργίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σσ. 94 – 123). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Macaro, E. (2003). *Teaching and Learning a Second Language: a guide to recent research and its applications*. London, New York: Continuum.
- McDonough, J. & Shaw, C. (2003). *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide*. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing.
- Mezirow, J. (1985). A critical theory of self-directed learning, in S. Brookfield (ed), *Self-directed learning: from theory to practice*, San Francisco: Jossey – Bass.

- Mezirow, J. and Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Mezirow, J. (1994a). Understanding Transformation Theory. *Adult Education Quarterly*, 44 (4), 222-232.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, σ. 5-12.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts in transformation, στο J. Mezirow & Associates (eds) *Learning as Transformation*, San Francisco: Jossey - Bass.
- Mezirow, J. (2007a). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Στο Mezirow, J. και Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 41-71. (Πρώτη δημοσίευση 2000).
- Schieffer, A., Isaacs, D. & Gyllenpalm, B. (2004a) The World Café: part one. World Business Academy. *Transformation*, 18, 1–8.
- Shumin, K. (2002). Factors to consider: Developing adult EFL students' speaking abilities. In J.C. Richards & W.A. Renandya (eds.), *Methodology in Language Teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Τσιμπουκλή, Α., & Φίλιπς, Ν. (2010α). Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων. 2η Διδακτική Ενότητα, *Διεργασία ομάδας – Εκπαίδευση και υποστήριξη κοινωνικά ευπαθών ομάδων*. ΕΚ.Ε.Σ.ΑΠ., Αθήνα.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practise and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press
- Wheatley, M. (2005). We Can Be Wise Only Together. Preface for the World Café: *Shaping Our Futures Through Conversations That Matter*. <http://www.margaretwheatley.com/articles/prefacetoworldcafe.html>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Μελέτες Περίπτωσης

Η ΚΥΡΙΑ ΦΩΤΕΙΝΗ πήρε σύνταξη πριν από έναν χρόνο. Δούλευε ως γραμματέας στον Δήμο από τα 22 της χρόνια. Το μεγάλο της όνειρο ήταν να σπουδάσει στην Ιατρική. Μια ζωή ήταν το μεγάλο της **αποθιμένο** και ο **καημός** της. Αυτή, η καλύτερη μαθήτριά του σχολείου να έχει μόνο το απολυτήριο του σχολείου και τόσοι και τόσοι άλλοι συμμαθητές της να **προοδεύουν**. Βλέπεις όμως η ζωή δεν της τα έφερε εύκολα. Έχασε τον πατέρα της μικρή, τα οικονομικά ήταν δύσκολα στην οικογένεια με τη μάνα της και τα 3 της αδέρφια. Ε, και μετά παντρεύτηκε μικρή, έκανε 3 παιδιά, ο άντρα της έλειπε όλη μέρα, κάποιος έπρεπε να τα μεγαλώσει. Πού καιρός για σπουδές. Τώρα όμως ήταν η ευκαιρία της. Έκανε τα χαρτιά της και τα κατάφερε! Πέρασε στην Ιατρική. Με μεγάλη χαρά το ανακοίνωσε στα παιδιά της, αλλά αυτά δεν χάρηκαν και τόσο! «Και ποιος θα

κρατάει τα παιδιά, ρε μάνα; Εμείς δουλεύουμε! Θα σταματήσουμε τη δουλειά, για να **παριστάνεις** εσύ τη φοιτήτρια; Ή νομίζεις ότι έχουμε λεφτά για baby sitter;» της είπαν. Δεν ήξερε τι να πει. Απ' τη μία είχαν δίκιο. Απ' την άλλη, κι αυτή δεν έχει δικαίωμα στη ζωή; Δεν πρέπει κάποτε να κάνει και κάτι για τον εαυτό της; Και η Ιατρική έχει πρωινά εργαστήρια κάθε μέρα. Δεν μπορεί να μην πηγαίνει; Αλλά και τα εγγονάκια της;

το αποθνημένο: κάτι που ήθελες πολύ να κάνεις στη ζωή σου, αλλά ποτέ δεν κατάφερες να το κάνεις
ο καημός: η στεναχώρια
προοδεύω: προχωράω μπροστά, γίνομαι καλύτερος
παριστάνω: κάνω ότι είμαι κάποιος που δεν είμαι

- α) Γιατί πιστεύετε ότι έκανε αυτή την επιλογή; Τι εμπόδια θα αντιμετωπίσει;
- β) Τι πιστεύετε για την οικογένειά της;
- γ) Πώς πιστεύετε ότι θα νιώθει στο μάθημα;
- δ) Θεωρείτε ότι θα τα καταφέρει; Γιατί;
- ε) Τι θα κάνατε αν ήσασταν στη θέση της;

Ο ΑΝΔΡΕΑΣ είναι 50 χρονών, παντρεμένος και με δύο παιδιά στην **εφηβεία**. Άνεργος δυστυχώς, όπως τόσοι και τόσοι άλλοι αυτά τα χρόνια. Μηχανικός στο επάγγελμα, από 18 χρονών στη δουλειά. Έκλεισε το συνεργείο, όπου δούλεψε και πήγε κι αυτός στην ουρά του ΟΑΕΔ. Πήρε το επίδομα ανεργίας για 10 μήνες. 360 ευρώ μόνο για 10 μήνες μετά από τόσα που είχε πληρώσει όλα αυτά τα χρόνια στη δουλειά. Οικονομική κρίση, του είπαν. «Το κράτος δεν έχει λεφτά. Βρες δουλειά.» Έψαξε, έψαξε, κάθε μέρα πήγαινε σε 2 συνεργεία. «Πλάκα μας κάνεις ρε φίλε, του έλεγαν, εδώ πρέπει να διώξουμε αυτούς που έχουμε και θα πάρουμε εσένα τώρα, μεγάλο άνθρωπο;». **Απογοητεύτηκε**. Έκλαιγε καμιά φορά χωρίς να τον βλέπουν. Και η οικογένειά του; Καμιά κατανόηση. Τα παιδιά ούτε μου ενδιαφέρονταν, λες και όλα πληρώνονται με κάποιον μαγικό τρόπο στο σπίτι. Τα μαθήματά τους, τα φροντιστήρια, τα ρούχα, οι καφέδες. Η γυναίκα του **πάλι, τεμπέλη** τον ανεβάζει, άχρηστο τον κατεβάζει. Ειδικά απ' όταν βρήκε αυτό το σεμινάριο φωτογραφίας. Πάντα λάτρευε τη φωτογραφία και προσπαθούσε να βγάλει καλλιτεχνικές φωτογραφίες το καλοκαίρι στο νησί. «Δωρεάν είναι και θα με κάνει να νιώσω καλύτερα, γιατί να μην πάω;» της είπε. «Δεν ψάχνεις για καμιά δουλειά, λέω εγώ;» του απάντησε. «Μεγάλος άνθρωπος, **ξεμωρόθηκες**, λες και είσαι φοιτητής κάνεις.» Άσε που και στο σεμινάριο, όλοι δουλεύουν, τα έχουν λύσει τα προβλήματά τους. Έρχονται εκεί για διασκέδαση. Για αυτόν όμως είναι κάτι παραπάνω. Αλλά είναι αυτός για διασκέδαση τώρα; Σε λίγο δεν θα έχουν να πληρώσουν το ηλεκτρικό...

εφηβεία: η ηλικία από τα 13 μέχρι τα 19 χρόνια
απογοητεύομαι: χάνω την ελπίδα μου
τεμπέλης: αυτός που δεν θέλει να δουλέψει, γιατί βαριέται

Ξεμωραίνομαι: ξαναγίνομαι μωρό, συμπεριφέρομαι σαν μωρό

- α) Γιατί πιστεύετε ότι έκανε αυτή την επιλογή; Τι εμπόδια θα αντιμετωπίσει;
- β) Τι πιστεύετε για την οικογένειά της;
- γ) Πώς πιστεύετε ότι θα νιώθει στο μάθημα;
- δ) Θεωρείτε ότι θα τα καταφέρει; Γιατί;
- ε) Τι θα κάνατε αν ήσασταν στη θέση της;

«Αγάπη μου, ήρθες; Σήμερα δεν πρόλαβα να μαγειρέψω. Παράγγειλε απ' έξω, είχα μάθημα στο Διδασκαλείο και μετά πήγαμε όλοι μαζί στο μουσείο Μπενάκη με την κα Αλίκη. Περάσαμε υπέροχα!».

Η ΝΑΤΑΛΙΑ είναι 45 ετών και είναι από τη Μολδαβία. Ζει στην Ελλάδα 10 χρόνια και είναι παντρεμένη με τον Μιχάλη, ιδιοκτήτη «Μπουτίκ κρεάτων» στα Νότια Προάστια. Θέλει να βοηθήσει τον άντρα της στην επιχείρησή του και γι' αυτό αποφασίζει να παρακολουθήσει τα μαθήματα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στο Διδασκαλείο του Πανεπιστημίου Αθηνών, για να βελτιώσει τα ελληνικά της. Παρακολουθεί το πρωινό, καθημερινό τμήμα Γ2, κάνοντας 3ωρο μάθημα. Η παρουσία της στο Διδασκαλείο και το καθημερινό διάβασμα δεν της επιτρέπουν να κάνει όλες τις δουλειές του σπιτιού. Ο Μιχάλης αρχίζει να παραπονιέται «Πάλι έμεινα χωρίς εσώρουχο; Μα καλά, είναι όλα άπλυτα; Τι κάνεις κάθε μέρα; Μήπως πρέπει ν' ανησυχώ...»;

μπουτίκ κρεάτων = το κρεοπωλείο

άπλυτος = αυτός που είναι βρώμικος, λερωμένος

- α) Γιατί πιστεύετε ότι έκανε αυτή την επιλογή; Τι εμπόδια θα αντιμετωπίσει;
- β) Τι πιστεύετε για την οικογένειά της;
- γ) Πώς πιστεύετε ότι θα νιώθει στο μάθημα;
- δ) Θεωρείτε ότι θα τα καταφέρει; Γιατί;
- ε) Τι θα κάνατε αν ήσασταν στη θέση της;

Ο ΠΑΤΕΡΑΣ ΜΟΥ

Παιδιά, δεν θα το πιστέψετε! Ο πατέρας μου κέρδισε σε έναν διαγωνισμό στην τηλεόραση ένα πανάκριβο τάμπλετ. Το τελευταίο μοντέλο της Apple. Πρέπει να κάνει πάνω από 800 ευρώ! Του λέει η μάνα μου να το κάνει δώρο σε εμάς ή στα

εγγόνια και δεν θέλει. «Θα πεθάνω σε λίγο και θα το κληρονομήσετε! Αλλά πριν πεθάνω, θα μάθω να το χρησιμοποιώ!». Κάναμε κάτι γέλια με τη μάνα μου, όταν προσπαθούσα να του δείξω. Δεν ξέρει καν τι είναι το touch screen, νομίζει ότι πατάει το κουμπί του ασανσέρ. Έκατσε ο γιος μου κάνα 5λεπτο να του δείξει, αλλά τα **παράτησε** κι αυτός. Μα μπορεί να μάθει τώρα τέτοια πράγματα γέρος άνθρωπος 82 χρονών; Η μεγαλύτερη πλάκα είναι, όμως, ότι νευρίασε κιόλας. Πήρε λοιπόν το τάμπλετ και πήγε και γράφτηκε σε ένα φροντιστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών στη γειτονιά. Ο δεύτερος νεότερος είναι ο δάσκαλος που είναι 30 ετών. Για τους μαθητές δεν σου λέω τίποτα. Χρειάζεται η μισή τάξη μαζί για να φτάσει τα χρόνια του! Πόσο θα τον **κοροϊδεύουν** οι μικροί δεν μπορώ να το φανταστώ! Φοιτητές τώρα και νέα παιδιά παρέα με τον γέρο! Παρόλα αυτά του αρέσει! 3 φορές την εβδομάδα θα πηγαίνει λέει. Βάλαμε **στοίχημα** με τη μαμά ότι μέχρι το τέλος του μήνα ή θα έχει φύγει μόνος του ή θα τον έχουν διώξει!

κληρονομό: παίρνω κάτι από έναν συγγενή μου που πέθανε

τα παρατάω: σταματάω να προσπαθώ, εγκαταλείπω την προσπάθεια

κοροϊδεύω: κάνω πλάκα (με άσχημο τρόπο)

το στοίχημα: όταν δύο ή περισσότεροι άνθρωποι ποντάρουν χρήματα ή κάτι άλλο για κάτι που πιστεύουν ότι θα γίνει· κερδίζει και παίρνει τα χρήματα αυτός που κάνει την σωστή πρόβλεψη (π.χ. βάζω στοίχημα ότι θα κερδίσει η Ρεάλ το Champions League)

- α) Γιατί πιστεύετε ότι έκανε αυτή την επιλογή; Τι εμπόδια θα αντιμετωπίσει;
- β) Τι πιστεύετε για την οικογένειά της;
- γ) Πώς πιστεύετε ότι θα νιώθει στο μάθημα;
- δ) Θεωρείτε ότι θα τα καταφέρει; Γιατί;
- ε) Τι θα κάνατε αν ήσασταν στη θέση της;

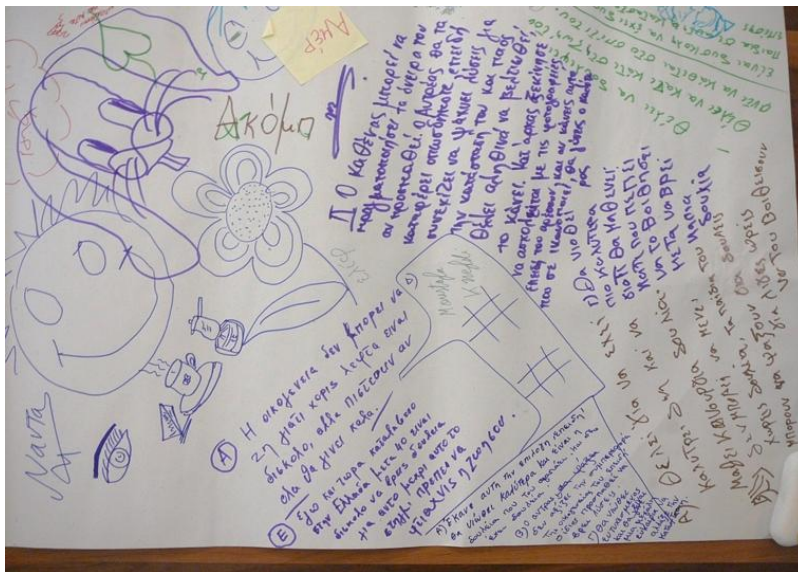
Ο ΚΩΣΤΑΣ είναι 35 ετών και μόλις πριν από λίγες ημέρες αποφυλακίστηκε. Ζει μαζί με τη μητέρα του, την κυρία Αντιγόνη, η οποία ανησυχεί πολύ για το μέλλον του. Από μικρός έμπλεξε με «κακές παρέες» και έκανε μικροκλοπές. Πριν από ένα χρόνο, όμως, νόμισε πως «έπιασε την καλή» και μαζί με μια παρέα άρχισε να κλέβει πολυτελή αυτοκίνητα. Τον έπιασαν όμως και έκανε ένα χρόνο φυλακή. Κατάλαβε το λάθος του και έχει μετανιώσει. Τώρα θέλει να κάνει μια νέα αρχή. Στη φυλακή εργαζόταν στο εργαστήριο ηλεκτρολογίας. Πάντα ήθελε να γίνει ηλεκτρολόγος, αλλά οι «δουλειές» δεν τον άφηναν. Τώρα όμως, σκέφτεται να σπουδάσει ηλεκτρολογία σ' ένα δημόσιο ΙΕΚ. Ρωτάει τι δικαιολογητικά χρειάζονται, για να κάνει αίτηση στο ΙΕΚ που βρίσκεται κοντά στο σπίτι του. Όταν όμως τον παίρνουν τηλέφωνο γιατί ξεκινάνε τα μαθήματα, διστάζει. «Πώς θα με αντιμετωπίσουν οι άλλοι σπουδαστές μόλις μάθουν το παρελθόν μου; Καλύτερα να μην πάω και να ψάξω για καμιά δουλειά. Ξέρω κάτι παιδιά που θα με βοηθήσουν.» Η μητέρα του, η κυρία Αντιγόνη, θέλει να πάει

στο ΙΕΚ για να μπορεί να τον παρακολουθεί, αφού καθημερινά, τα απογεύματα θα έχει μάθημα μέχρι το βράδυ. Φοβάται πως αν δεν πάει, θα μπλέξει με «παρέες» που θα τον εκμεταλλευτούν και θα ξαναβρεθεί στη φυλακή. «Πρέπει οπωσδήποτε να πας! Δεν αντέχω άλλες πίκρες! Δεν θ' αντέξω να σε δω πάλι στη φυλακή, είμαι μεγάλη γυναίκα!»

αποφυλακίζομαι = βγαίνω από τη φυλακή
πιάνω την καλή = έχω καλή τύχη, έχω καλή ευκαιρία να γίνω πλούσιος
πολυτελής = αυτός που είναι πολύ ακριβός, πολυέξοδος
ΙΕΚ = σχολή που μαθαίνεις ένα επάγγελμα
εκμεταλλεύομαι = χρησιμοποιώ κάποιον για δικό μου κέρδος
πίκρα = μεγάλη στενοχώρια

- α) Γιατί πιστεύετε ότι έκανε αυτή την επιλογή; Τι εμπόδια θα αντιμετωπίσει;**
- β) Τι πιστεύετε για την οικογένειά της;**
- γ) Πώς πιστεύετε ότι θα νιώθει στο μάθημα;**
- δ) Θεωρείτε ότι θα τα καταφέρει; Γιατί;**
- ε) Τι θα κάνατε αν ήσασταν στη θέση της;**

1. Εικόνες από την Εφαρμογή



Ε) Κάθε άνθρωπος
έχει μόνο μία ζωή
και μπορεί να πάει
να βπουδάσει σε οποια
ηλικία θέλει, επειδή
το επαγγελμα, είναι
το πιο ραγικό
πράγμα στην ζωή
σε κάθε άνθρωπο.

Ήθελε να μάθει κάτι καινούρι
Δεν πιστεύω ότι θα καταφέρει, αλλά
θα έχει περνάει πολύ ώρα.

Έξω
Αν ήμουν στη θέση της
θα πάω στην Ιατρική να σπουδάσω.
Μεγαλόσαν τα παιδιά, άρα δεν
είναι τα παιδιά ήδη. Έζησα τρι
μα τους μόνο, και τώρα θέλω να
έχω η δική μου ζωή.

Η εκπαιδευτική επίσκεψη ως τεχνική ανάπτυξης κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας

Σαπφώ Μορτάκη, Δρ. Ιστορίας της Τέχνης-μουσειολόγος, ΣΕΠ ΕΑΠ

msapfo@hotmail.com

Τσακιρίδης Χρήστος, MSc διδακτική των γλωσσών, MSc Εκπαίδευση Ενηλίκων, Δ/ντής ΣΔΕ Λαγκαδά

tsakgr@yahoo.com

Περίληψη

Οι σύγχρονες θεωρίες για τη μάθηση τονίζουν μεταξύ άλλων την ενεργητική και εποικοδομητική φύση της διαδικασίας, μέσω της οποίας πραγματοποιείται η μάθηση. Στο πλαίσιο αυτό, με τη μελέτη πεδίου, ως προσχεδιασμένη δραστηριότητα εκτός της σχολικής αίθουσας, οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διεργασία, να αναπτύσσουν μεταγνωστικές ικανότητες και να αντλούν στοιχεία για το εκάστοτε μαθησιακό αντικείμενο. Παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικές διαδικασίες που πραγματοποιήθηκαν σε μουσεία και μνημεία από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Λαγκαδά, στο πλαίσιο της σύνδεσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας με το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό και φυσικό περιβάλλον. Αναφέρονται τα βασικά στάδια σχεδιασμού και εφαρμογής αυτών και τα εκπαιδευτικά οφέλη που προέκυψαν, με έμφαση την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα μέσω δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά την επίσκεψη. Η εκπαιδευτική επίσκεψη ως εκπαιδευτική τεχνική αξιολογείται ώστε να αποτιμηθεί ο βαθμός επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων.

Λέξεις κλειδιά: μουσειακή εκπαίδευση, ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, μελέτη πεδίου, βιωματική μάθηση, κριτικός στοχασμός, δημιουργικότητα

Abstract

Modern learning theories emphasize among other things in the active and constructive nature of the process through which learning takes place. In this context, during the educative procedure of field study, as a pre-planned activity outside the classroom, trainees are encouraged to participate actively in the learning process, develop metacognitive skills, and learn about each module. The educational visits that took place in museums and monuments from Lagada Second Chance School are presented as part of the connection between the educational process and the wider social, cultural and natural environment. The basic stages of their planning and implementation are outlined as well as the educational benefits that have emerged, with emphasis on critical thinking and creativity through activities that took place both during and after the visit. The educational visit as a training technique is evaluated to assess the degree of achievement of educational objectives.

Keywords: museum education, participatory educational techniques, field study, experiential learning, critical thinking, creativity

Εισαγωγή

Τα μουσεία εξ ορισμού συνδέονται με την εκπαίδευση (Marcus & Grenier, 2008). Τα τελευταία χρόνια μάλιστα θεωρούνται χώροι που μπορούν να αξιοποιηθούν στην Εκπαίδευση Ενηλίκων³⁵, καθώς προωθούν τη μάθηση και την εκπαίδευση με στόχο την κοινωνική αλλαγή (Clover, Sanford & de Oliveira Jayme, 2010) και την εμπλοκή της κοινότητας (Illeris, 2006; Hooper-Greenhill, 2004). Οι εκπαιδευτές ενηλίκων χρησιμοποιούν ολοένα και περισσότερο εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που βασίζονται στη μουσειακή εκπαίδευση, ως δημιουργικές και συμμετοχικές πρακτικές, προκειμένου να προσεγγίσουν διαφόρων ειδών θέματα, με βάση την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης. Για τον λόγο αυτό, η ανάγκη για κατανόηση των χαρακτηριστικών και των διαστάσεων της μουσειακής εκπαίδευσης, που την καθιστούν προσβάσιμη, κατάλληλη και πολύτιμο εργαλείο για τη μάθηση που επιφέρει αλλαγή, θεωρείται καίριας σημασίας (Clover, 2006). Έτσι, τα μουσεία από χώροι προσανατολισμένοι στη μάθηση μέσα από τα αντικείμενα μετατρέπονται σε χώρους όπου λαμβάνει χώρα μάθηση με βάση τον κοινωνικό προσανατολισμό, ώστε να αποτελούν χώρους ανοικτούς σε άτομα με διαφορετικά υπόβαθρα (Kim, You & Park, 2016; Mayo, 2012). Δεδομένου του ενδιαφέροντος αυτού θεωρούμε ότι ο καθορισμός και η περαιτέρω σύζευξη μεταξύ της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της Μουσειακής Εκπαίδευσης καθίστανται αναγκαία.

Στο πλαίσιο αυτό, στηριζόμαστε στην εκπαιδευτική φιλοσοφία του Dewey και στις επιπτώσεις της στις θεωρίες για την εκπαίδευση σε μουσειακούς χώρους, που προσδιορίζονται ως εναλλακτικοί χώροι μάθησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Με την σύγχρονη θεώρηση της εκπαίδευσης ως παροχή ευκαιριών και εμπειριών μάθησης, η διδασκαλία επαναπροσδιορίζεται ως διαδικασία υποστήριξης και διευκόλυνσης της μάθησης. Σύμφωνα με τη θεωρία του Habermas (1987) αντιμετωπίζουμε τη διδασκαλία ως μία κοινωνική διαδικασία, σύμφωνα με την οποία η μάθηση ορίζεται ως το αποτέλεσμα της κοινωνικής διαπραγμάτευσης μηνυμάτων και της αλληλεπίδρασης στα πλαίσια μιας κοινωνικής ομάδας.

Η μεθοδολογική προσέγγιση που προτείνουμε δεν παρουσιάζεται από την πλευρά των μουσείων και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αυτά προσφέρουν³⁶, αλλά εστιάζουμε στην αξιοποίηση των μουσειακών χώρων και των εκθέσεων από τους ίδιους του εκπαιδευτές με βάση θεμελιώδεις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Έτσι, οι εκπαιδευόμενοι καλλιεργούν τον κριτικό τους στοχασμό και αποκτούν γνώση που θα μπορέσουν να τη χρησιμοποιήσουν και μέσα σε διαφορετικά συμφραζόμενα.

Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία και μνημεία που πραγματοποιήθηκαν από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) Λαγκαδά παρουσιάζονται ως μελέτη περίπτωσης, όπου ερευνάται τόσο η έννοια και τα οφέλη της πρακτικής αυτής σε

³⁵ Για την αξιοποίηση των μουσείων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων βλ. Chadwick & Stannett, 2000; Dudzinska Pzesmitzski & Grenier, 2008; Gray & Chadwick, 2001; Lawrence, 2005; Packer & Ballantyne, 2005; Taylor, 2006; Taylor & Neill, 2008.

³⁶ Για τον εκπαιδευτικό ρόλο των μουσείων βλ. Μορτάκη & Τσακιρίδης, 2012.

συνδυασμό με τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται σε αυτή όσο και η αλληλεπίδραση των εκπαιδευόμενων στους μουσειακούς χώρους, προσδίδοντας μία κοινωνική διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το εκπαιδευτικό μοντέλο που ακολουθήθηκε αποτελείται από τα εξής στάδια: ορισμός σκοπού και στόχων, σχεδιασμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σύμφωνα με αυτούς, εφαρμογή στο πεδίο και αξιολόγηση της διαδικασίας με επίκεντρο την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και της δημιουργικότητας των εκπαιδευόμενων. Τέλος, στο Παράρτημα βρίσκονται παραδείγματα των φύλλων εργασίας που χρησιμοποιήθηκαν κατά τις επισκέψεις.

Μελέτη στο πεδίο: μη τυπική εκπαίδευση σε μουσειακούς χώρους

Η πρόσφατη έρευνα στον τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και πιο συγκεκριμένα σχετικά με την μη τυπική εκπαίδευση που συντελείται σε χώρους πολιτισμού και μουσεία, επικεντρώνεται στην ανταλλαγή πληροφοριών, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και την προσωπική ευχαρίστηση έξω από τις τυπικές εκπαιδευτικές δομές (Taylor, 2006).

Από τη φύση της η μη τυπική εκπαίδευση -ως έννοια και θεωρητικό πλαίσιο- εστιάζει στη μάθηση σε χώρους εκτός των τυπικών συστημάτων της εκπαίδευσης (Taylor & Neill, 2008; Toth et al., 2016) και ορίζεται ως κάθε οργανωμένη, ηθελημένη και ξεκάθαρη προσπάθεια προώθησης της μάθησης με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας ζωής μέσα από εξωσχολικές δραστηριότητες (Grenier, 2010a). Η μη τυπική εκπαίδευση αποτελεί ευέλικτη και συμμετοχική διαδικασία, στην οποία ο αποδέκτης γνωρίζει τους στόχους της, αλλά δεν διαθέτει τα μέσα για να τους κατακτήσει (Taylor & Neill, 2008). Πιο συγκεκριμένα, ο Rogers (2005) ορίζει σε αυτήν τρεις παραμέτρους: την ευελιξία αναφορικά με τις ανάγκες της ομάδας, τη συμμετοχή τόσο σε επίπεδο απόφασης της επίσκεψης όσο και κατά τη διάρκειά της και την τοποθέτησή της στο επιθυμητό εννοιολογικό πλαίσιο (contextualization). Ο προβληματισμός μας επικεντρώθηκε στο να καταστεί η μουσειακή επίσκεψη μία πιο αποδοτική εμπειρία για τους συμμετέχοντες.

Ένα χαρακτηριστικό της μουσειακής εκπαίδευσης (ή της εκπαίδευσης με επίκεντρο τις τέχνες) είναι το ότι συνδέει τη φαντασία με τη δημιουργικότητα. Σύμφωνα με τον Dewey (1934) η αισθητική φαντασία έχει ένα μοναδικό τρόπο να συνδέει ενδιαφέροντα, όπου ο νους έρχεται σε επαφή με τον κόσμο δημιουργώντας νέους συσχετισμούς. Κατά τον Illeris (2003) η δημιουργία εικόνων και συμβόλων αποτελεί μία ευχάριστη διαδικασία με έντονη εκπαιδευτική αξία.

Ένα μοντέλο για τις μουσειακές επισκέψεις στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Η προσέγγιση που προτείνουμε στηρίζεται στο θεωρητικό μοντέλο της Vallance (2004), το οποίο έχει εμπλουτιστεί με έγκυρες θεωρίες για την μάθηση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και τη Μουσειακή Εκπαίδευση, ώστε να καταστούν σαφείς οι διασυνδέσεις μεταξύ των δύο πεδίων στο πλαίσιο της εφαρμογής τους στη μελέτη περίπτωσης που παρουσιάζεται. Έμφαση εδώ δίνεται στον εκπαιδευτή ενηλίκων και όχι στον μουσειακό φορέα.

1^ο στάδιο: Καθορισμός του σκοπού της διδασκαλίας

Η εκπαίδευση στο πεδίο (in situ) διαμορφώνει και ενισχύει τη μάθηση μέσα στον μουσειακό χώρο, καθώς τα αντικείμενα τοποθετούνται μέσα σε ένα ευρύτερο εννοιολογικό πλαίσιο (Gardner, 1991).

Ορίζουμε τη μάθηση ως μία νοητική διεργασία, η οποία δίνει έμφαση στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν το πώς να μαθαίνουν (Bruner, 1960). Για τον λόγο αυτό προωθείται η μελέτη στο πεδίο (field study), όπου οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται ενεργά (Schmidt, 2013) και δίνεται έμφαση στην κατανόηση από την πλευρά τους της αξίας (Caffarella, 2007) της εκπαιδευτικής επίσκεψης.

Μία θεμελιώδη διάσταση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων αποτελεί η μάθηση μέσα από τη συζήτηση (διάλογος), γεγονός που αποτέλεσε κύριο δομικό στοιχείο της προσέγγισης που ακολουθήθηκε (Clover, 2006).

Μία ακόμη παράμετρος είναι η κατανόηση των πολιτισμικών φαινομένων και η ανάγκη διασύνδεσης διαφορετικών πτυχών της ανθρώπινης δημιουργίας προκειμένου να κατακτηθεί μία κοινή πολιτισμική συνείδηση. Για τον λόγο αυτό οι επισκέψεις περιλαμβάνουν ποικίλους χώρους πολιτισμού, όπως αναφέρεται στη συνέχεια. Στόχο αποτελεί οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν πρακτική εφαρμογή και στον χώρο εργασίας τους (Hein, 2006).

2^ο στάδιο: εφαρμογή στο πεδίο και εμπλοκή των εκπαιδευόμενων

Η εκπαιδευτικές απόψεις του Dewey διαδόθηκαν ευρέως κατά τον 20^ο αιώνα και παραμένουν επίκαιρες έως τις μέρες μας. Σύμφωνα με τη θεωρία του για τη βιωματική μάθηση, τα μουσεία αποτελούν ένα δυναμικό απόθεμα (Monk, 2013), το οποίο οι εκπαιδευτές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων μπορούν να εκμεταλλευτούν χρησιμοποιώντας τις πρότερες γνώσεις και εμπειρίες των εκπαιδευόμενων (Dewey, 1966). Η μάθηση στο μουσείο ορίζεται ως μία ενεργητική διαδικασία κριτικής παιδαγωγικής για τους ενήλικες (Mayo & Borg, 2010), που βασίζεται στην αλληλεπίδραση.

Η έννοια της εκπαίδευσης στο μουσειακό χώρο αποτελεί πολυδιάστατη διαδικασία, κατά την οποία πέρα από τον εκπαιδευτή ενεργοποιούνται και μη έμπυχες πηγές μάθησης, όπως κείμενα, λεζάντες αντικειμένων, ακουστικοί οδηγοί (audio guides) και διαδραστικές συσκευές (interactive devices) (Vallance, 2004). Επίσης, η εκπαιδευτική λειτουργία του μουσειακού περιβάλλοντος περιλαμβάνει και τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους-επισκέπτες, καθώς δημιουργείται μάθηση μέσα από την αλληλεπίδραση μεταξύ τους αλλά και με το περιεχόμενο (Ellenbogen, 2003; Grenier, 2010b). Την ίδια διάσταση επισημαίνει και ο Hein (1998), τονίζοντας ότι μέσω της κοινωνικής διάδρασης οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να επεκτείνουν τις γνώσεις τους, αλλά και την ικανότητά τους να μαθαίνουν. Σύμφωνα με το εννοιολογικό μοντέλο μάθησης των Falk & Dierking (2001) τρεις παράγοντες με κοινά χαρακτηριστικά στοιχεία, ο προσωπικός, ο κοινωνικο-πολιτιστικός και ο φυσικός, εμπλέκονται και επηρεάζουν τις αλληλεπιδράσεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων κατά τη διάρκεια μίας μουσειακής επίσκεψης. Σε αρκετές περιπτώσεις δίνεται περισσότερη έμφαση στην κοινωνική και συμμετοχική διάσταση της μάθησης μέσα στο μουσείο, σε αντίθεση με την ατομική (Ash, 2014), οι οποίες καλλιεργήθηκαν μέσα από τα φύλλα εργασίας, για τη δημιουργία των οποίων

στηριχθήκαμε στην αρχή της ενεργητικής εμπλοκής των εκπαιδευόμενων. Ο μουσειακός χώρος, μέσω των κινήτρων που προσφέρει (Kenkmann, 2011) και της δυναμικής που αναπτύσσεται μέσα σε αυτόν, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία (Brookfield, 2005), καθώς συντελεί στην παραγωγή της γνώσης (Ellsworth, 2005; Edelglass, 2009).

Η μάθηση, άρα, ορίζεται ως το αποτέλεσμα της κοινωνικής διαπραγμάτευσης μηνυμάτων και της αλληλεπίδρασης στα πλαίσια μιας κοινωνικής ομάδας, ώστε να συμπληρώνεται, να αναπαράγεται και να μετατρέπεται ο πολιτισμός (Bauersfeld, 1988). Μέσω της αλληλεπίδρασης οι συμμετέχοντες αποκτούν κοινές εμπειρίες, εναλλακτικούς τρόπους σκέψης, καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες και αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα, ώστε να τις αξιοποιήσουν (Brinia, 2011).

Για τη σύνταξη των φύλλων εργασίας που χρησιμοποιήθηκαν κατά τις μουσειακές επισκέψεις στηριχθήκαμε στη μαθητοκεντρική παιδαγωγική προσέγγιση, δόθηκε έμφαση στην ενεργητική μάθηση (Sederberg, 2013) και στη δημιουργία εμπειριών μέσα από την προσωπική ενασχόληση με τις δραστηριότητες. Οι τελευταίες στόχευαν στη σταδιακή ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων μέσα από συσχετισμούς με πρότερα βιώματά τους (Blair, 2016).

3^ο στάδιο: κριτικός αναστοχασμός και δημιουργικές δραστηριότητες

Ο αναστοχασμός αποτελεί μηχανισμό άτυπης μάθησης στο πλαίσιο μιας δραστηριότητας, όπου πραγματοποιούνται νοητικές και συναισθηματικές διεργασίες (Schön, 1987) με σκοπό οι εμπλεκόμενοι να οδηγηθούν σε νέες κατανοήσεις και εκτιμήσεις. Η διαδικασία που διαδραματίζεται αποτελείται από αναδρομή στις αποκτηθείσες εμπειρίες, επαναξιολόγησή τους υπό το πρίσμα της τρέχουσας γνώσης του συνόλου των εκπαιδευόμενων και, τέλος, δημιουργία γνώσης για μελλοντική εφαρμογή σε δράσεις πιθανότατα με εφαρμογή αλλαγών (Prilla, Pammer & Balzert, 2012).

Τα μουσεία παρουσιάζουν ερμηνείες του παρελθόντος, οι οποίες προκαλούν συζήτηση και αναστοχασμό, ώσπου στο τέλος να δημιουργηθούν νέες ιστορίες (Kawalika & Groen, 2016), που αποτέλεσε και τον στόχο μας. Η κατανόηση των πολιτισμικών φαινομένων αποτελεί μία μακροχρόνια διαδικασία που δύναται να συντελεστεί με διαδοχικές επισκέψεις, έτσι ώστε να ενισχυθούν οι δυνατότητες για κριτικό στοχασμό (Clover, 2006). Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε μέσω δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν στην αίθουσα διδασκαλίας μετά από τις επισκέψεις και είχαν ως στόχο να καλλιεργήσουν τόσο την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευόμενων μέσα από την επαφή με τον πολιτισμό όσο και οπτικές και κοινωνικές δεξιότητες (Clover, 2015), με στόχο την ολιστική μάθηση.

Ο τρόπος με τον οποίο οι συμμετέχοντες αναστοχάζονται την αισθητική εμπειρία τους διαμορφώνεται από διάφορους παράγοντες, μεταξύ των οποίων ο κοινωνικός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο (Anderson, 2003). Επιπλέον, αποτελεί τη βάση για τη διαμόρφωση προσωπικής οπτικής κουλτούρας που επηρεάζει τις μελλοντικές επισκέψεις σε χώρους πολιτισμού.

Έτσι, η μάθηση αποτελεί το αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα και στην αίθουσα διδασκαλίας (Kim, You & Park, 2016) μέσα από συνεργατικές πρακτικές που ενισχύουν τον κριτικό στοχασμό και, κατά συνέπεια, τη δημιουργικότητα των εκπαιδευόμενων. Η δημιουργία νοήματος μέσα από τον κριτικό

αναστοχασμό (Roessger, 2017) αποτελεί μία διαδικασία που πραγματοποιείται από τους εκπαιδευόμενους στα πλαίσια του κονστрукτιβισμού (Ericsson, 2007) και δημιουργείται μέσα από τη σύντηξη των προσωπικών βιωμάτων, υποθέσεων και συμπεριφορών κάθε ατόμου (McCusker, 2013). Με τον τρόπο αυτό η μάθηση γίνεται προσωπική, χωρίς να επηρεάζεται από τις πολιτικές αναπαράστασης των μουσειακών χώρων (Clover et al., 2016), αλλά αξιοποιώντας τον εκπαιδευτικό τους χαρακτήρα.

Μέσα από την επαφή με τον πολιτισμό και τις τέχνες καλλιεργείται η δημιουργικότητα των συμμετεχόντων, η οποία συμβάλλει σε μία ολιστική προσωπική εξέλιξη, όπου σύνθετοι συσχετισμοί μπορούν να γίνουν κατανοητοί. Αυτό είναι εφικτό διότι μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες οι εκπαιδευόμενοι αναζητούν με ενεργητικό τρόπο ερμηνείες μέσα από την έρευνα και την ανακάλυψη (Κnox, 2011).

Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και μουσειακή εκπαίδευση

Στους σκοπούς λειτουργίας των ΣΔΕ περιλαμβάνονται η συνολική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων και η πληρέστερη συμμετοχή τους στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι, καθώς και η αποτελεσματικότερη συμμετοχή τους στο χώρο της εργασίας (άρθρο 2, παρ. 1.). Τα ΣΔΕ *«καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες και βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να διαμορφώνουν θετικές στάσεις, ως ενεργοί πολίτες και μέλη της κοινωνίας, σε τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο»* (άρθρο 3, παρ. 2δ).

Ο κανονισμός λειτουργίας των ΣΔΕ εναρμονίζεται επομένως με τις σύγχρονες απαιτήσεις της Κοινωνίας Μάθησης και τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα (Partnerships for 21st Century Skills, 2009). Ο κυρίαρχος στόχος στη σημερινή Κοινωνία Μάθησης είναι η καλλιέργεια ενός ανεξάρτητα σκεπτόμενου και ενεργού πολίτη και οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα που καλείται να αναπτύξει ο εκπαιδευόμενος είναι γνωστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές. Σύμφωνα με τον παραπάνω κανονισμό, τα ΣΔΕ *«διαμορφώνουν ενέλικτο πρόγραμμα σπουδών, ώστε να αξιοποιούνται όλοι οι κοινωνικοί χώροι στους οποίους υπάρχει γνώση και συσσωρευμένη εμπειρία (χώροι εργασίας, κοινωνικής συνάθροισης, καλλιτεχνικής δημιουργίας, πολιτιστικών εκδηλώσεων κ.ά.)»* (άρθρο 2, παρ. 2.ε.).

Μέσα από τις εκπαιδευτικές επισκέψεις οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να παρατηρήσουν καταστάσεις, λειτουργίες και εφαρμογές που δεν μπορούν να αναπαρασταθούν εύκολα μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας (Κόκκος, 2005).

Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις του ΣΔΕ Λαγκαδά

Κατά το σχολικό έτος 2016-2017 πραγματοποιήθηκαν οι κάτωθι εκπαιδευτικές επισκέψεις σε χώρους πολιτισμού:

1. Τρίτη, 13 Δεκεμβρίου 2016: επίσκεψη στο Ολυμπιακό Μουσείο Θεσσαλονίκης.
2. Τετάρτη, 22 Φεβρουαρίου 2017: επίσκεψη στο Πολεμικό Μουσείο Θεσσαλονίκης.
3. Τετάρτη, 7 Μαρτίου 2017: επίσκεψη στο Λαογραφικό Μουσείο Λαγκαδά και στο Μουσείο Λειτουργικής Παράδοσης «Φάρος».

4. Τετάρτη, 22 Μαρτίου 2017: επίσκεψη στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, στον Λευκό Πύργο, στην πλατεία Ιπποδρομίου και στο ανατολικό τείχος.
5. Πέμπτη, 18 Μαΐου 2017: επίσκεψη στο αρχαιολογικό μουσείο Θεσσαλονίκης (παγκόσμια ημέρα μουσείων).
6. Σάββατο: 10 Ιουνίου 2017: επίσκεψη στο αρχαιολογικό μουσείο της Αμφίπολης.

1^ο στάδιο: η προετοιμασία για την επίσκεψη

Αφού προγραμματιστεί μια εκπαιδευτική επίσκεψη και καθοριστεί η ακριβής ημερομηνία, καλούνται οι εκπαιδευτές της σχολικής μονάδας να εκπονήσουν το φύλλο εργασίας και να προετοιμάσουν, τους εκπαιδευόμενους για το τι θα δουν στην εκπαιδευτική επίσκεψη. Στο στάδιο αυτό η συνεργασία των εκπαιδευτών μεταξύ τους είναι απαραίτητη για την προαγωγή της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας.

Για παράδειγμα, πριν την πραγματοποίηση της εκπαιδευτικής επίσκεψης στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, στον Λευκό Πύργο, στην πλατεία Ιπποδρομίου και στο ανατολικό τείχος, προβλήθηκαν στους εκπαιδευόμενους σχετικά βίντεο με αναπαραστάσεις του Ιπποδρομίου και των τειχών της Θεσσαλονίκης. Ακόμη, πραγματοποιήθηκε ψηφιακή περιήγηση στο μουσείο του Λευκού Πύργου. Στο πλαίσιο αυτό, προωθείται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών.

2^ο στάδιο: η ώρα της επίσκεψης

Το φύλλο εργασίας που μοιράζεται στους εκπαιδευόμενους την ημέρα της εκπαιδευτικής επίσκεψης δεν έχει σκοπό την αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων, αλλά την πρόκληση του ενδιαφέροντός τους και την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού. Για το λόγο αυτό ενδείκνυται η χρήση ερωτήσεων με τη λέξη «γιατί», όπως (ερωτήσεις από το φύλλο εργασίας της επίσκεψης στο Πολεμικό Μουσείο Θεσσαλονίκης, βλ. παράρτημα):

- Γιατί συντάχθηκε η προκήρυξη έναρξης της ελληνικής επανάστασης;
- Γιατί ξεκίνησε η ελληνική επανάσταση από την Πελοπόννησο;
- Για ποιο λόγο χρησιμοποιήθηκαν κρυφά όπλα στον μακεδονικό αγώνα;
- Ποια είναι η σημαντικότερη μάχη του α΄ βαλκανικού πολέμου και γιατί;

Η ερώτηση για παράδειγμα «πότε ξεκίνησε η ελληνική επανάσταση» προάγει την στείρα απομνημόνευση, ενώ το «γιατί ξεκίνησε από την Πελοπόννησο» προάγει τον κριτικό στοχασμό, καθώς βάζει τον εκπαιδευόμενο να αναζητήσει απαντήσεις, να δει με άλλη οπτική γωνία τα γεγονότα, να φτάσει σε ένα βαθύτερο επίπεδο κατανόησης και να μην μείνει στο επίπεδο απομνημόνευσης.

3^ο στάδιο: αναστοχασμός και δημιουργικότητα

Η εκπαιδευτική επίσκεψη ως εκπαιδευτική τεχνική δεν ολοκληρώνεται την ημέρα υλοποίησης της επίσκεψης. Το τελευταίο στάδιο είναι και το πιο σημαντικό. Μετά την πραγματοποίηση της επίσκεψης οφείλει να γίνει ο σχολιασμός της επίσκεψης, η σύνθεση των απόψεων που προέκυψαν καθώς και η διασύνδεση της αποκτηθείσας εμπειρίας με το αντικείμενο της διδακτικής ενότητας στο πλαίσιο της οποίας πραγματοποιήθηκε η επίσκεψη (Κόκκος, 2005).

Μετά την επίσκεψη καλούνται οι εκπαιδευτές να συνεργαστούν μεταξύ τους στα πλαίσια της διαθεματικότητας και να αποτιμήσουν τα αποτελέσματα της επίσκεψης. Ερωτήσεις όπως «τι αποκόμισαν οι εκπαιδευόμενοι;», «τι τους έκανε εκτύπωση και γιατί;», «τι καινούργιο έμαθαν;», «πως θα επηρεάσει η πραγματοποιηθείσα επίσκεψη την μελλοντική τους στάση;», «τι δεν τους άρεσε στην επίσκεψη και γιατί;» προκαλούν συζήτηση και συμβάλλουν στην καλύτερη αξιοποίηση της εκπαιδευτικής επίσκεψης. Οι εκπαιδευόμενοι πολλές φορές έχουν την νοοτροπία ότι η εκπαίδευση λαμβάνει χώρα μόνο στην σχολική αίθουσα και ότι η εκπαιδευτική επίσκεψη έχει το ρόλο της εκδρομής και της ξεκούρασης. Είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουν ότι η εκπαιδευτική επίσκεψη προάγει την μάθηση και τον κριτικό στοχασμό.

Επίλογος

Οι μουσειακοί χώροι λόγω του δημόσιου (Clover, Sanford & de Oliveira Jayme, 2010) και ανοικτού στο κοινό χαρακτήρα τους επιλέγονται συχνά ως εκπαιδευτικοί τόποι στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Η εκπαίδευση στο πεδίο (in situ) επιδρά και βελτιώνει τόσο τη διδασκαλία όσο και τις μαθησιακές εμπειρίες στο μουσειακό περιβάλλον. Η κοινωνικο-πολιτισμική της διάσταση σηματοδοτεί τη μάθηση ως μία διαδικασία κατασκευής ερμηνείας μέσω της κοινωνικής διάδρασης.

Με τον συνδυασμό θεωριών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της Μουσειακής Εκπαίδευσης μία μεγάλη και πολυδιάστατη πηγή μάθησης, όπως είναι τα μουσεία, μπορεί να καταστεί περισσότερο λειτουργική στο πλαίσιο της αναζήτησης πρακτικών για την προσφορά ποιοτικών εκπαιδευτικών εμπειριών. Το μοντέλο της βιωματικής μάθησης μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία κατά τη μελέτη πεδίου σε μουσειακούς χώρους, καθώς οδηγεί σε νέες μαθησιακές εμπειρίες.

Μέσω του κριτικού αναστοχασμού οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται την πρόοδο που έχουν σημειώσει και αποκτώντας μεταγνώση μπορούν να χρησιμοποιήσουν δημιουργικά τα συμπεράσματα, στα οποία οδηγούνται, αξιολογώντας ταυτόχρονα και τις δυνατότητές τους. Η υιοθέτηση κατάλληλων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο σκοπό έχουν να προσεγγίσουν την απόσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης.

Το μοντέλο που προτείνεται μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την προσέγγιση της διαδικασίας των επισκέψεων σε μουσεία αλλά και σε χώρους πολιτισμού και μνημεία γενικότερα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, συνδυάζοντας θεωρίες της βιωματικής μάθησης, όπου ενισχύεται η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, με αισθητικούς όρους και θεωρίες της μουσειακής εκπαίδευσης, ανακαλύπτοντας κοινούς τόπους μεταξύ των δύο πεδίων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ash, D. (2014). Positioning informal learning research in museums within activity theory: From theory to practice and back again. *Curator: The Museum Journal*, 57(1), 107–118.
- Bauersfeld, H. (1988). Interaction, Construction and Knowledge: Alternative Perspectives for Mathematics Education. In D. A. Grouws, T. J. Cooney & D. Jones (Eds.), *Effective Mathematics Teaching* (pp. 27-46). Reston, Virginia: NCTM & Lawrence Erlbaum.
- Blair, D. J. (2016). Experiential Learning for Teacher Professional Development at Historic Sites. *Journal of Experiential Education*, 39(2), 130-144.
- Brinia, V. (2011). Project: A trainee-oriented training method, an empirical approach. *Higher Education. Skills and Work-based Learning*, 1(2), 169-186.
- Brookfield, S. (2005). *The power of critical theory for adult learning and teaching*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. New York: Vintage Books.
- Caffarella, R. S. (2007). *Planning programs for adult learners*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Chadwick, A., & Stannett, A. (Eds.). (2000). *Museums and adult learning*. Leicester, England: National Institute for Adult and Continuing Education.
- Clover, D. E. (2006). Culture and Antiracisms in Adult Education: An Exploration of the Contributions of Arts-Based Learning. *Adult Education Quarterly*, 57(1), 46-61.
- Clover, D. E. (2015). Adult education for social and environmental change in contemporary public art galleries and museums in Canada, Scotland and England. *International Journal of Lifelong Education*, 34(3), 300–315.
- Clover, D. E., Sanford, K. & de Oliveira Jayme, B. (2010). Adult education and lifelong learning in arts and cultural institutions: A content analysis. *Journal of Adult and Continuing Education*, 16(2), 5-20.
- Clover, D. E., Sanford, K., Johnson, K. & Bell, L. (2016). Adult education and exhibitory practice within and beyond museum and art gallery walls. *Journal of Adult and Continuing Education*, 22(2), 113-116.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Perigee Books.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. London, England: Collier Macmillan.
- Dudzinska-Pzesmitski, D., & Grenier, R. S. (2008). Nonformal and informal adult learning in museums: A literature review. *Journal of Museum Education*, 33, 9-22.
- Edelglass, W. (2009). Place-based pedagogies. In A. Kenkmann (Ed.), *Teaching philosophy* (pp. 69-80). London, England: Continuum.
- Ellenbogen, E. (Ed.). (2003). Sociocultural perspectives on museum learning [special issue]. *Journal of Museum Education*, 28(1).

- Ellsworth, E. (2005). *Places of learning: Media, architecture, pedagogy*. New York: Routledge Falmer.
- Erickson, D. M. (2007). A developmental re-forming of the phases of meaning in transformational learning. *Adult Education Quarterly*, 58, 61-80.
- Falk, J. H. & Dierking, L. D. (2001). *Lessons without limit: How free-choice learning is transforming education*. Walnut Creek, CA.: AltaMira Press.
- Gardner, H. (1991). *Art Through the Ages*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Gray, D., & Chadwick, A. (2001). Museums: Using key workers to deliver lifelong learning. *International Review of Education*, 47, 427-441.
- Grenier, R. S. (2010a). "Now This Is What I Call Learning!" A Case-Study of Museum-Initiated Professional Development for Teachers. *Adult Education Quarterly*, 60(5), 499-516.
- Grenier, R. (2010b). All work and no play makes for a dull museum visitor. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2010(127), 77-85.
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action, volume I. Reason and the Rationalization of Society* (Translated by T. MacCarthy). Boston: Beacon Press.
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the museum*. New York, NY: Routledge.
- Hein, G. E. (2006). Museum education. In S. Macdonald (Ed.), *A companion to museum studies* (pp. 340-352). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Hooper-Greenhill, E. (2004). Measuring learning outcomes in museums, archives and libraries: The learning impact research project (LIRP). *International Journal of Heritage Studies*, 10(2), 151-174.
- Illeris, H. (2006). Museums and galleries as performative sites for lifelong learning: Constructions, deconstructions, and reconstructions of audience positions in museum and gallery education. *Museum and Society*, 4(1), 15-26.
- Illeris, K. (2003). Adult education as experienced by the learners. *International Journal of Lifelong Learning*, 22(1), 13-23.
- Kawalika, C. & Groen, J. (2016). Restorying the present by revisiting the past: Unexpected moments of discovery and illumination through museum learning. *Journal of Adult and Continuing Education*, 22(2), 152-167.
- Kenkmann, A. (2011). Power and Authenticity: Moving From the Classroom to the Museum. *Adult Education Quarterly*, 61(3), 279-295.
- Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.), ΦΕΚ 1861, τ. Β', 8-7-2014, όπως τροποποιήθηκε με το ΦΕΚ 3815, τ. Β', 28-11-2016.
- Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τόμος Β', Εκπαιδευτικές Μέθοδοι*. ΕΑΠ: Πάτρα.
- Kim, J., You, J. & Park, S. Y. (2016). Adult Learning for Social Change in Museums: An exploration of Sociocultural Learning Approaches to Community Engagement. *Journal of Adult and Continuing Education*, 22(2), 184-198.

- Knox, A. (2011). Creativity and Learning. *Journal of Adult and Continuing Education, 17*(2), 96-111.
- Lawrence, R. L. (2005). Knowledge construction as contested terrain: Adult learning through artistic expression. *New Directions for Adult & Continuing Education, 107*, 3-11. doi:10.1002/ace.184
- Marcus, A. S., & Grenier, R. S. (2008). *Supporting student learning at history museums: The practices and beliefs of secondary teachers*. Paper presented at the College and University Faculty Assembly Preconference of the National Council for Social Studies, Houston, TX.
- Mayo, P. & Borg, C. (2010). Museums: Adult education as cultural politics. *New Directions in Adult and Continuing Learning, 2010*(127), 35-44.
- Mayo, P. (2012). Adult Education in Malta: Challenges and Prospects. *Journal of Adult and Continuing Education, 18*(1), 43-60.
- McCusker, P. (2013). Harnessing the potential of constructive developmental pedagogy to achieve transformative learning in social work education. *Journal of Transformative Education, 11*, 3-25.
- Monk, D. F. (2013). John Dewey and Adult Learning in Museums. *Adult Learning, 24*(2), 63-71.
- Μορτάκη, Σ. & Τσακρίδης, Χ. (2012). Η εικονική μουσειακή επίσκεψη ως καλή πρακτική εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο 4ο Επιστημονικό Συνέδριο: Καλές Πρακτικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (σσ. 361-377). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Packer, J., & Ballantyne, R. (2005). Solitary vs. shared: Exploring the social dimension of museum learning. *Curator, 48*, 177-192.
- Partnerships for 21st Century Skills (2009). P21 Framework Definitions explained: White paper. Ανακτήθηκε στις 19 Ιουνίου 2009 από http://cesa7techcoords.pbworks.com/w/file/etch/26878349/p21_framework_definitions_05290.pdf
- Prilla, M., Pammer, V. & Balzert, S. (2012). The Push and Pull of Reflection in Workplace Learning: Designing to Support Transitions between Individual, Collaborative and Organizational Learning. In A. Ravenscroft, S. Lindstaedt, C. Delgado Kloos & D. Hernández-Leo (Eds.). *Proceedings of the 7th European Conference on Technology Enhanced Learning, 21st Century Learning for 21st Century Skills*, EC-TEL, 278-291. Berlin: Springer.
- Roessger, K. M. (2017). From Theory to Practice: A Qualitative Content Analysis of Adult Education's Language on Meaning Making. *Adult Education Quarterly, 1-19*. DOI: 10.1177/0741713617700986.
- Rogers, A. (2005). *Non-formal Education: Flexible Schooling or Participatory Education?* New York: Springer.
- Schmidt, S. W. (2013). The Future of Adult Education. *Adult Learning, 24*(2), 79-81.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Towards a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Sederberg, K. (2013). Bringing the Museum into the Classroom, and the Class into the Museum: An Approach for Content-Based Instruction. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 46(2), 251-262.
- Taylor, E. W. & Neill, A. C. (2008). Museum Education: A Nonformal Education Perspective. *The Journal of Museum Education*, 33(1), Adult Learning in Museums, 23-32.
- Taylor, E. W. (2006) "Making Meaning of Local Nonformal Education: Practitioner's Perspective". *Adult Education Quarterly*, 56(4), 291-307.
- Toth, E. R., Guttman, S., Kimura, A. & Quinn, Th. (2016). Expanding the boundaries of museum studies: Popular education through engagement with hidden histories of organizing and activism. *Journal of Adult and Continuing Education*, 22(2), 199-215.
- Vallance, E. (2004). Museum Education as Curriculum: Four Models, Leading to a Fifth. *Studies in Art Education*, 45(4), 343-358.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ ΛΑΓΚΑΔΑ

Φύλλο εργασίας εκπαιδευτικής επίσκεψης στο Πολεμικό Μουσείο Θεσσαλονίκης

1. Τι είναι η Χάρτα του Ρήγα Φεραίου και γιατί δημιουργήθηκε;

2. Πότε συντάχτηκε η προκήρυξη έναρξης της ελληνικής επανάστασης, από ποιον και γιατί;

3. Ποια όπλα χρησιμοποιούσαν οι Έλληνες αγωνιστές πριν την προκήρυξη έναρξης της ελληνικής επανάστασης και γιατί;

4. Τι είναι οι «αρπάγες» και για ποιο λόγο χρησιμοποιούνται;

5. Για ποιο λόγο χρησιμοποιήθηκαν κρυφά όπλα στον μακεδονικό αγώνα;

6. Πότε έγινε το πρωτόκολλο παράδοσης της Θεσσαλονίκης και ποιος το υπέγραψε;

7. Πότε έγινε ο Α΄ βαλκανικός πόλεμος, ποια η σημαντικότερη μάχη και γιατί;

8. Πότε έγινε ο Α΄ παγκόσμιος πόλεμος, ποιες ήταν οι αντιμαχόμενες πλευρές, ποια τα αίτια του πολέμου και πότε μπήκε η Ελλάδα στον πόλεμο;

9. Τι είναι το χαράκωμα, σε ποιον πόλεμο χρησιμοποιήθηκε και τι εξυπηρετούσε;

10. Πότε επιτέθηκαν οι Ιταλοί και πότε οι Γερμανοί στην Ελλάδα στον Β΄ παγκόσμιο πόλεμο;

11. Ποιο είναι το σημαντικότερο ελληνικό οχυρό στον Β΄ παγκόσμιο πόλεμο και γιατί;

12. Ποιο θεωρείς ως το σημαντικότερο έκθεμα του μουσείου και γιατί;

ΣΔΕ Λαγκαδά
ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΕΠΙΣΚΕΨΗ ΣΤΟ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

1. Ποιες πληροφορίες αντλήσατε από τα εκθέματα του Μουσείου για την καθημερινή ζωή στην αρχαιότητα;
2. Ποια εκθέματα που σχετίζονται με τον πόλεμο θυμάστε;
3. Για ποιο λόγο οι αρχαίοι έβαζαν προσωπικά αντικείμενα του νεκρού στους τάφους;
4. Σε τι χρησίμευε το μεγάλο ψηφιδωτό που είδατε στο Μουσείο;
5. Σε ποιο είδος γραφής έγραφαν οι αρχαίοι; (μεγάλα ή μικρά γράμματα);
6. Τι ήταν τα αναθήματα στην αρχαιότητα;
7. Ποιο από τα εκθέματα του Μουσείου σας εντυπωσίασε και γιατί;

ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

εκπαιδευτικής επίσκεψης

«Τι θα ήθελες να μάθεις σήμερα;»

Σημείωσε έως τρία (3) πράγματα που θα ήθελες να αποκομίσεις από τη σημερινή εκπαιδευτική επίσκεψη.

1).....

2).....

3).....

«Τι έμαθες σήμερα;»

Σημείωσε τρία (3) πράγματα που δεν γνώριζες και που έμαθες στη σημερινή εκπαιδευτική επίσκεψη.

1).....

.....

2).....

.....

3).....

.....

«Τι θα πρότεινες ως βελτίωση;»

Πώς θα μπορούσε αυτή η επίσκεψη να είχε γίνει πιο επιμορφωτική; Με άλλα λόγια, τι θα ήθελες να είχες μάθει / δει / συζητήσει το οποίο νιώθεις ότι έλειπε από τη σημερινή επίσκεψη;

.....

.....

.....

.....

Διδάσκοντας σε Ενήλικες τη Χρησιμότητα του Χρήματος και της Επιχειρηματικότητας μέσα από Παιχνίδι

Δρ. Βασιλική Μπρίνια – Διδάσκουσα στο Πρόγραμμα Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής & της Εκπαίδευσης – Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών

e-mail: vbjournal@hotmail.com

Παρασκευή Ψώνη – Οικονομολόγος – Εκπαιδευτικός

e-mail: p.psoni@acg.edu

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά στη διδασκαλία της χρησιμότητας του χρήματος και της επιχειρηματικότητας και το μετασχηματισμό στερεοτυπικών αντιλήψεων σε ενήλικες μέσα από παιχνίδι. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός παραδοσιακού, μη ψηφιακού, παιχνιδιού, το οποίο στηρίζεται στις αρχές της βιωματικής μάθησης, της «μη Κατευθυντικής-Παρεμβατικής μεθόδου» (Archontaki & Philippou, 2003), αλλά και της μετασχηματίζουσας μάθησης (Kokkos, 2010), σύμφωνα με τις οποίες οι ενήλικες μαθαίνουν αποτελεσματικά και μεταβάλλουν τις ήδη εδραιωμένες αντιλήψεις και στάσεις τους όταν εμπλέκονται ως συμμετέχοντες στη διαδικασία μάθησης και όχι όταν είναι απλοί ακροατές μιας διάλεξης. Για το λόγο αυτό πραγματοποιείται πείραμα με δείγμα 20 φοιτητών δημόσιου Ινστιτούτου Επαγγελματικής Κατάρτισης (IEK) της ευρύτερης περιοχής της Αθήνας, κύκλου σπουδών Οικονομίας και Διοίκησης, πρώτου εξαμήνου μαθημάτων, ώστε να δοκιμαστεί το παιχνίδι στην πράξη και μέσα από εξατομικευμένες συνεντεύξεις να εξαχθούν ποιοτικά συμπεράσματα ως προς το βαθμό επίτευξης των σκοπών και των ειδικότερων στόχων του παιχνιδιού. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν είναι θετικά με την πλειοψηφία των φοιτητών να θεωρεί ότι μετά το πέρας του παιχνιδιού έχει μετασχηματιστεί θετικά σε κάποιο βαθμό η αντίληψη τους επί των εννοιών «χρήμα» και «επιχείρηση».

Λέξεις-κλειδιά: παιχνίδι στην εκπαίδευση, μάθηση με βάση το παιχνίδι, βιωματική μάθηση, παρεμβατική μη-κατευθυντική μέθοδος, γνωστικές δεξιότητες, αντιλήψεις εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας.

Abstract

The present paper is about teaching the usefulness of money and entrepreneurship and transforming stereotyped concepts into adults through playfulness. More specifically, the design and implementation of a traditional, non-digital game based on the principles of experiential learning, on the “non-directional-interventional” method (Archontaki & Philippou, 2003) and on the theory of transformational learning (Kokkos, 2010) according to which adults learn effectively and change their already

established perceptions and attitudes when they are involved as participants in the learning process and not when they simply attend a lecture. For this reason, the experiment conducted included a sample of 20 students of the Public Institute of Vocational Training (IEK) of the Greater Athens area, pursuing the course-cycle of Economics and Management during their first semester of courses. The aim of the experiment was to test the game in practice and through individualized interviews to draw qualitative conclusions as to the degree of achievement of the objectives of the game that had been set by the researcher. The resulting conclusions are positive with the majority of the students believing that at the end of the game, their perception on the notions of "money" and "business" has been positively transformed to some extent.

Key-words: playfulness, game-based learning, experiential learning, interventionist nondirectional approach, cognitive skills, preschool teachers' perceptions.

Εισαγωγή

Η μάθηση με βάση το παιχνίδι (game-based learning) έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό τους παιδαγωγούς και τους αναπτυξιακούς ψυχολόγους τα τελευταία χρόνια. Ειδικά, το ψηφιακό παιχνίδι έχει ερευνηθεί πολύ. Από την άλλη πλευρά, δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς το παραδοσιακό, μη ψηφιακό παιχνίδι που θεωρείται κατάλληλο για την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων, για την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης τους και το μετασχηματισμό στερεοτυπικών αντιλήψεων, όπως αυτών που αφορούν τις έννοιες «χρήμα» και «επιχείρηση». Για τον λόγο αυτό, η παρούσα ερευνητική εργασία πραγματοποιεί πείραμα με δείγμα 20 φοιτητών δημόσιου Ινστιτούτου Επαγγελματικής Κατάρτισης (IEK) της ευρύτερης περιοχής της Αθήνας, κύκλου σπουδών Οικονομίας και Διοίκησης, πρώτου εξαμήνου μαθημάτων, ώστε να δοκιμαστεί το παιχνίδι στην πράξη και μέσα από εξατομικευμένες συνεντεύξεις πριν τη διεξαγωγή του παιχνιδιού και μετά να ανιχνευθεί ο βαθμός μετασχηματισμού των αντιλήψεων των φοιτητών.

Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Διευκρινιστικοί Ορισμοί

Καταρχάς, είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθεί διευκρινιστικός διαχωρισμός των εννοιών «παιχνιδοποίηση» και «παιχνίδι». Ο όρος παιχνιδοποίηση (gamification) συνεπάγεται πολύ συγκεκριμένους κανόνες, αυστηρά χρονικά όρια, συγκεκριμένο στόχο προς επίτευξη και κάποιου είδους βραβείο στο τέλος του παιχνιδιού. Μάλιστα, με τον όρο «παιχνιδοποίηση» γίνεται συνήθως αναφορά σε παιχνίδια που εμπλέκουν απαραίτητως την τεχνολογία (Deterding, Dixon, Khaled & Nacke, 2011; De Sousa Borges, Durelli, Reis & Isotani; 2014) Από την άλλη πλευρά, το παιχνίδι (playfulness/playing) με την παραδοσιακή έννοια του όρου μπορεί να περιλαμβάνει παιχνιδι-ρόλων, αυτοσχεδιασμό, αυτοέκφραση και ενέχει πιο ελεύθερη δομή. Ως εκ τούτου, το παιχνίδι και ειδικά το «διδασκτικό παιχνίδι» (Cojocariu & Boghian, 2014), το οποίο λαμβάνει χώρα σε εκπαιδευτικά πλαίσια και παρακολουθείται από τον εκπαιδευτή, είναι ο όρος που πρόκειται να απασχολήσει την παρούσα μελέτη.

Οφέλη Εκπαίδευσης μέσα από το Παιχνίδι

Αναγκαία κρίνεται η αναφορά στα οφέλη που προκύπτουν για τον ενήλικα μέσα από το παιχνίδι. Μέσα από το παιχνίδι, οι ενήλικες ενισχύουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και αναπτύσσουν συναισθηματική νοημοσύνη. Το γεγονός αυτό έχει θετικό αντίκτυπο στη μετέπειτα καριέρα του ενήλικα, αφού μέσα από αυτό αναπτύσσει δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας, επίλυσης συγκρούσεων και επιμονής, μεταξύ άλλων (Heckman, Stixrud, & Urzua, 2006).

Η άμεση προσφορά του παιχνιδιού στη μάθηση είναι εμφανής, αφού οι φοιτητές χρησιμοποιούν όσα ήδη γνωρίζουν και χτίζουν πάνω σε αυτά τη νέα γνώση (εποικοδομισμός) (Levin, 1996).

Ανιχνεύουν άμεσα αποτελέσματα μέσα από τη δράση τους, αποκτούν αίσθημα αυτοπεποίθησης, αυτονομίας, ικανότητας, αποτελεσματικότητας (Przybylski, Rigby and Ryan, 2010). Η θεωρία αυτή επιβεβαιώνεται και από τον Bandura (1969), ο οποίος υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος είναι αυτοκατευθυνόμενο ον. Επιπλέον, μέσα από τη διάδραση με τους συμφοιτητές τους αναπτύσσουν την αίσθηση του «ανήκειν» και εξυπηρετούν έτσι μια από τις βασικές ανάγκες της πυραμίδας του Maslow (Maslow, 1943)..

Πιο συγκεκριμένα, το «υποκριτικό παιχνίδι», βοηθά τους φοιτητές να συμβολίζουν καταστάσεις στο μυαλό τους (Bergen, 2002). Έτσι, επιτυγχάνεται η «νοητική απεικόνιση» καταστάσεων του Leslie (1987), καλλιεργείται η αφηρημένη σκέψη τους, με αποτέλεσμα να διευρύνονται οι προοπτικές τους (Bergen, 2002).

Εμπόδια στην εφαρμογή παιχνιδιών στην εκπαίδευση

Τα πιθανά εμπόδια στην εφαρμογή παιχνιδιών στην εκπαίδευση μπορούν να διαχωριστούν σε «συμπεριφορικά/ιδεολογικά», σε «δομικά» και σε «λειτουργικά». Τα «συμπεριφορικά /ιδεολογικά» αφορούν στην άποψη κάποιων εκπαιδευτικών ότι διακόπτεται η ροή του μαθήματος μέσω του παιχνιδιού και παρόμοιων δραστηριοτήτων. Τα «δομικά» αφορούν στα αναλυτικά προγράμματα που είναι εξετασιοκεντρικά και στο πρόβλημα του λεγόμενου «υλισμού» που το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων συνεπάγεται. Τέλος, τα λειτουργικά αφορούν στην πιθανή μη αποδοχή του παιχνιδιού από τη διοίκηση του εκάστοτε εκπαιδευτικού ιδρύματος, η οποία το θεωρεί ως κάτι περιττό και μη χρήσιμο για την εκπαιδευτική διαδικασία (Kagan, 1990; Ashiabi, 2007).

Προϋποθέσεις Επιτυχίας του Παιχνιδιού

Ο/η εκπαιδευτικός οφείλει πρώτα να ανιχνεύσει τις αντιλήψεις των φοιτητών επί του θέματος του μαθήματος/παιχνιδιού ώστε να μπορεί να το προσαρμόσει στη συνέχεια κατάλληλα όποτε το θεωρεί απαραίτητο. Επιπλέον, οφείλει να είναι ταυτόχρονα επικεντρωμένος/η στους στόχους του παιχνιδιού, στο διαμοιρασμό των ρόλων, στους κανόνες του παιχνιδιού, στα συναισθήματα και την ελευθερία του κάθε φοιτητή κατά το παιχνίδι (Kagan, 1990; Ashiabi, 2007). Τέλος, είναι σημαντικό το γεγονός ότι για να διδάξει ο εκπαιδευτικός μέσω του παιχνιδιού, θα πρέπει πρώτα να μάθει ο ίδιος πώς μπορεί να διδαχθεί μέσα από το παιχνίδι, σύμφωνα με τους Anderson, Anderson & Taylor (2009).

Το Πειραματικό Μέρος

Το πειραματικό μέρος της παρούσας ερευνητικής εργασίας αφορά στην εφαρμογή του παιχνιδιού σε 20 ενήλικες πρωτοετείς φοιτητές δημοσίου Ιδρύματος Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), κύκλου Οικονομίας & Διοίκησης, με στόχο να τους ωθήσει να εδραιώσουν θετική στάση απέναντι στις έννοιες του χρήματος και της επιχειρηματικότητας.

Η Μεθοδολογία

Πριν την έναρξη του παιχνιδιού αλλά και μετά το τέλος του, ανιχνεύονται μέσα από ατομικές συνεντεύξεις οι απόψεις τους επί της χρησιμότητας του χρήματος και των επιχειρήσεων, ώστε να εντοπιστούν πιθανές μεταβολές στη στάση τους απέναντι στις έννοιες αυτές και να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα στην παρούσα ερευνητική εργασία.

Επιλέγεται, επομένως, η μέθοδος της ποιοτικής έρευνας, μέσα από ημι-δομημένες συνεντεύξεις που επιτρέπουν στον ερευνητή να προσαρμόσει τη ροή της συνέντευξης, σύμφωνα με τις απαντήσεις του ερωτώμενου, έχει επιλεγεί στην παρούσα εργασία. Η μέθοδος αυτή προτιμάται, καθώς επιτρέπει στον ερευνητή να εκμαιεύσει και να κατανοήσει σε βάθος την αυθεντική γνώμη του ερωτώμενου (Qu & Dumai, 2011; Hammersley, 2007).

Ο Σχεδιασμός του Παιχνιδιού

Θεματολογία: Από την ανταλλακτική οικονομία στην εγχρήματη οικονομία και τις επιχειρήσεις.

Σκοπός: Να αντιληφθούν οι φοιτητές με τρόπο βιωματικό τους λόγους για τους οποίους η ύπαρξη του χρήματος και των επιχειρήσεων είναι αναγκαία και θεμιτή.

Θεωρητικό υπόβαθρο: «Μη κατευθυντική-Παραεμβατική» μέθοδος διδασκαλίας, βιωματική μάθηση, θεωρία μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από το παιχνίδι. Περνάμε από το συναισθηματικό στο γνωστικό πεδίο μέσω της διέγερσης της αμυγδαλής, του τμήματος δηλαδή του εγκεφάλου που είναι υπεύθυνο για τα συναισθήματα. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να παραμένει "εκτός της ροής του παιχνιδιού", να παρατηρεί και να παρεμβαίνει μόνο όταν είναι απαραίτητο (Hadley, 2002). Επιπλέον, οφείλει να θέτει ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που βοηθούν τους φοιτητές να βρουν τις απαντήσεις μόνοι τους (σωκρατική μαιευτική).

Στάδια του Παιχνιδιού:

Στάδιο 1^ο: Έχει ζητηθεί από τους φοιτητές από το προηγούμενο μάθημα να φέρουν στο επόμενο μάθημα ένα αγαπημένο τους αντικείμενο.

Στάδιο 2^ο: Την ημέρα του παιχνιδιού, ο καθηγητής συζητά με τους συμμετέχοντες και τους βοηθά να διαμορφώσουν τους κανόνες του παιχνιδιού, δηλαδή "το συμβόλαιο παιχνιδιού", μέσα από ερωτήσεις που ενεργοποιούν προσωπική ενδοσκόπηση: «Πόσο πολύτιμο είναι το αγαπημένο μου αντικείμενο;» «Με τι θα το αντάλασσα;», «Πώς θα μάθω ποια άλλα αντικείμενα έχουν οι άλλοι συμμετέχοντες;», «Πώς θα τους προσεγγίσω;», «Σε ποια περίπτωση θα πραγματοποιηθεί η ανταλλαγή;». Με αυτό τον τρόπο καλούνται οι συμμετέχοντες να

εξετάσουν τη σχετική αξία των αντικειμένων τους, τον τρόπο προσέγγισης των μελών της αγοράς και να καθορίσουν το επικοινωνιακό πλαίσιο και τους όρους της ανταλλαγής. Ο καθηγητής καθοδηγεί τη συζήτηση έχοντας κατά νου τον μαθησιακό στόχο.

Στάδιο 3^ο: Ο/η εκπαιδευτικός χωρίζει την τάξη σε ομάδες των 5 ατόμων. Κάθε ομάδα σχηματίζει κύκλο ώστε όλα τα μέλη κάθε ομάδας να έχουν οπτική επαφή μεταξύ τους και οι διαπραγματεύσεις ξεκινούν.

Στάδιο 4^ο: Κάθε φοιτητής-μέλος της ομάδας διακρατά την μπάλα και δηλώνει στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας το προσφερόμενο αντικείμενο και την προσωπική του προτίμηση αγοράς (ζήτηση). Ο συμμετέχων δηλώνει με αυτόν τον τρόπο την «προσφορά» του και ενημερώνει τους υπόλοιπους συμμετέχοντες για τις προτιμήσεις του ως καταναλωτή. Στη συνέχεια, δίνει τη μπάλα στον διπλανό του, ο οποίος ακολουθεί ακριβώς την ίδια διαδικασία. Όπως συμφωνήθηκε από την αρχή στο "συμβόλαιο παιχνιδιού", τα μέλη της ομάδας που συμφωνούν σε ανταλλαγή, προχωρούν στην υλοποίησή της.

Στάδιο 5^ο: Οι συμμετέχοντες κατανοούν βιωματικά τις δυσκολίες που απορρέουν από μια οικονομία ανταλλαγής, καθώς δεν μπορούν πάντοτε να καταλήξουν σε ανταλλαγή των αντικειμένων τους. Υπάρχει η πιθανότητα κανένα μέλος της ομάδας να μην επιθυμεί κάποιο συγκεκριμένο αντικείμενο ενός συμμετέχοντα ή περισσότερα από ένα μέλη να προτιμούν το αντικείμενο κάποιου μέλους. Ο καθηγητής που παρατηρεί τις ομάδες, γράφει σε ένα φορητό λευκό πίνακα τα προβλήματά τους και τις επιτυχημένες ανταλλαγές τους. Για παράδειγμα, ο καθηγητής μπορεί να γράψει «Τρεις φοιτητές επιθυμούν το ίδιο αντικείμενο. Ποιος από όλους θα το πάρει τελικά;» ή «Ολοκληρώθηκε μια ακόμη επιτυχημένη ανταλλαγή».

Στάδιο 6^ο: Ο/η εκπαιδευτικός διακόπτει προσωρινά το παιχνίδι και παρεμβαίνει, για να συμβάλει στην επίλυση των προβλημάτων των συμμετεχόντων, εισάγοντας το «χρήμα» στο παιχνίδι. Για την εξυπηρέτηση των εκπαιδευτικών αναγκών του παιχνιδιού μπορεί να χρησιμοποιηθεί ψεύτικο ή αυτοσχέδιο χρήμα. Ο εκπαιδευτικός διανέμει ίσο ποσό «χρημάτων» σε κάθε μαθητή και τους ζητά να εκτιμήσουν το αντικείμενο τους σε νομισματικές μονάδες.

Στάδιο 7^ο: Παρατηρούν ότι η εγχρήματη οικονομία διευκολύνει τις μεταξύ τους συναλλαγές.

Όμως παραμένει ένα πρόβλημα: η ταυτόχρονη επιθυμία ενός αντικειμένου από περισσότερους από έναν αγοραστές. Ως εκ τούτου, οι συμμετέχοντες περνούν από την ανταλλακτική οικονομία στην εγχρήματη οικονομία και πραγματοποιούν τις συναλλαγές τους με ευκολότερο τρόπο. Ωστόσο, δεν έχουν ακόμη επιλύσει το πρόβλημα της ταυτόχρονης επιθυμίας ενός μόνο αντικειμένου από περισσότερα από ένα μέλη της ομάδας.

Στάδιο 8ο: Ο/η εκπαιδευτικός ζητά από καθέναν από τους φοιτητές να φανταστεί ότι έχει μια επιχείρηση που πουλά μεγάλο αριθμό αντικειμένων όμοιων με αυτό που έχει φέρει σήμερα μαζί του. Οι συναλλαγές ξαναρχίζουν από την αρχή υιοθετώντας αυτή τη φορά αυτό το νέο δεδομένο.

Στάδιο 9ο: Το παιχνίδι φτάνει στο τέλος του. Ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τους φοιτητές να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Οδηγεί τη συζήτηση προς συμπεράσματα που εξυπηρετούν τους στόχους του παιχνιδιού.

Στάδιο 10ο: Ο/η εκπαιδευτικός επιβεβαιώνει τα παραπάνω συμπεράσματα αναφερόμενος/η στην ιστορία των ανθρώπινων συναλλαγών, οι οποίες οδηγήθηκαν από το σύστημα ανταλλακτικής οικονομίας στη σύγχρονη μορφή οικονομίας μέσω του χρήματος και των επιχειρήσεων, προκειμένου να καλυφθεί η ανθρώπινη ανάγκη για κατανάλωση διαφορετικών προϊόντων.

Οι Αντιλήψεις των Φοιτητών

Πριν από το παιχνίδι.

Πριν από την εφαρμογή του παιχνιδιού, οι φοιτητές ρωτήθηκαν σχετικά με το πώς κατανοούν οι ίδιοι τη χρησιμότητα του «χρήματος» και των «επιχειρήσεων». Η πλειοψηφία τους κατανοούσε μόνο μια γενική ιδέα της χρησιμότητας και έδωσε απαντήσεις, όπως «Το χρήμα είναι χρήσιμο για τους ανθρώπους ώστε να είναι σε θέση να αγοράζουν και να πωλούν προϊόντα σε καθορισμένες τιμές» ή «Μια επιχείρηση είναι χρήσιμη επειδή πωλεί προϊόντα τα οποία είναι χρήσιμα για τους καταναλωτές». Ωστόσο, μεγάλος αριθμός φοιτητών (περίπου τα 2/3) δήλωσε πως έχει αρνητική άποψη σχετικά με τη χρήση του χρήματος από τους ανθρώπους σε κάποιες περιπτώσεις και σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας των επιχειρήσεων.

Μετά το παιχνίδι.

Όταν οι φοιτητές ρωτήθηκαν, μετά την ολοκλήρωση του παιχνιδιού, εάν η γνώμη τους σχετικά με τη χρησιμότητα του "χρήματος" και της "επιχειρηματικότητας" άλλαξε, οι περισσότεροι απάντησαν θετικά. Συνειδητοποίησαν τους λόγους για τους οποίους προέκυψε η ανάγκη να εφευρεθεί το «χρήμα» με τη σημερινή του μορφή, καθώς επίσης είχαν την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν ότι οι επιχειρήσεις διαδραματίζουν έναν ακόμη σημαντικότερο ρόλο στην κοινωνία από ό, τι πίστευαν εκ των προτέρων. Αναλυτικότερα, δήλωσαν ότι συνειδητοποίησαν ότι οι επιχειρήσεις δε δημιουργούνται με κακό σκοπό αλλά για να εξυπηρετήσουν βαθιές κοινωνικές ανάγκες. Μόνο τρεις ερωτηθέντες δήλωσαν ότι η γνώμη τους για το θέμα αυτό δεν έχει αλλάξει. Δύο συμμετέχοντες συνειδητοποίησαν ότι για κάθε είδος συναλλαγών χρειάζονται κανόνες και όροι. Επιπλέον, δύο ερωτηθέντες κατάφεραν να ανιχνεύσουν, μέσω του παιχνιδιού, τους παράγοντες που επηρεάζουν τη ζήτηση, όπως οι προτιμήσεις των καταναλωτών και το διαθέσιμο εισόδημα.

Συμπεράσματα

Σε μεγάλο βαθμό παρατηρήθηκε μετασχηματισμός των απόψεων των φοιτητών μέσω του παιχνιδιού επί της χρησιμότητας του χρήματος και των επιχειρήσεων, γεγονός το οποίο ήταν θεμιτό για τους συγκεκριμένους φοιτητές ηλικίας μέχρι 20 ετών που στη μεγαλύτερη πλειοψηφία τους δεν έχουν εργαστεί ακόμη και δεν έχουν βγει στην κοινωνία ως ενήλικες ώστε να συνειδητοποιήσουν βιωματικά την αξία εννοιών όπως αυτές. Έτσι, το παιχνίδι αυτό πέτυχε σε μεγάλο βαθμό να τους εξοικειώσει με βασικές έννοιες που θα τους προετοιμάσουν ώστε να δεχθούν με τρόπο φυσικό και με θετικές πλέον αντιλήψεις την έννοια της επιχειρηματικότητας που άμεσα θα διδαχθούν αφού έχουν επιλέξει τον κύκλο σπουδών Οικονομίας και Διοίκησης. Αναδεικνύεται, επομένως, η αξία του παιχνιδιού για νέους φοιτητές οι οποίοι με τρόπο βιωματικό και όχι με στείρα διάλεξη προετοιμάζονται για την εξοικειώσή τους

με έννοιες τις οποίες θα κληθούν να τους απασχολήσουν και ως μελλοντικούς επαγγελματίες της Οικονομίας και της Διοίκησης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Archontaki, Z., Philippou, D. (2003). *205 Experiential Exercises for Group Encouragement: Psychotherapy, Social Work, Education*. (6th ed.). Athens: Kastaniotis.
- Ashiabi, G. S. (2007), "Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play", *Early Childhood Education Journal*, Vol. 35 No. 2, pp. 199-207.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston, [Stanford University, Stanford. CA]
- Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), 1-30.
- Cojocariu, V. M., & Boghian, I. (2014). Teaching the Relevance of Game-based Learning to Preschool and Primary Teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 640-646.
- De Sousa Borges, S., Durelli, V. H., Reis, H. M., & Isotani, S. (2014, March). A systematic mapping on gamification applied to education. In *Proceedings of the 29th Annual ACM Symposium on Applied Computing* (pp. 216-222). ACM.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011, September). From game design elements to gamefulness: defining gamification. In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9-15). ACM.
- Hadley, E (2002), "Playful disruptions", *Early Years*, 22, 9–17
- Hammersley, M. (2007). The issue of quality in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(3), 287-305.
- Heckman, J.J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411-482.
- Kagan, S. L. (1990), *Children's Play: The Journey from Theory to Practice*, In E. S. Klugman, & S. Smilansky (Eds.), *Children's play and learning: Perspectives and policy implications*, New York: Teachers College Press.
- Kokkos, A. (2010). Transformative Learning Through Aesthetic Experience: Towards a comprehensive method. *Journal of Transformative Education*. 8(3), 155-177.
- Leslie, Alan M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind." *Psychological Review*, 94(4), 412-426.
- Levin, D. (1996). *Endangered play, endangered development: A constructivist view of the role of play in development and learning*. In A. Phillips (Ed.), *Topics in early childhood education 2: Playing for keeps*. St. Paul, MI: Inter-Institutional Early Childhood Consortium, Redleaf Press.

Maslow H. A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.

Przybylski, A. K, Rigby, C. S., Ryan R. M. (2010). A Motivational Model of Video Game Engagement. *Review of General Psychology*, 14(2).

Qu S. Q., Dumai J. (2011). The qualitative research interview, *Qualitative Research in Accounting & Management*, 8(3), 238-264. doi: 10.1108/11766091111162070

Πρακτική εφαρμογή και παραδείγματα διαδραστικής διδασκαλίας βασικών αρχών και εργαλείων Διαχείρισης και Ελέγχου Ποιότητας, σε ενήλικες, βάσει σύνθεσης αρχών μάθησης ενηλίκων, μεθόδων ανάπτυξης κριτικής και δημιουργικής σκέψης και θεωρητικών στοιχείων και εργαλείων ποιότητας

Δρ. Ανναμπέλλα Παλλαδά

Υπεύθυνη Συστήματος Διαχειριστικής Επάρκειας & Ποιότητας ΚτΠ Α.Ε.

e-mail: pallada@otenet.gr

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται η πρακτική εφαρμογή διαδραστικής διδασκαλίας βασικών αρχών, εργαλείων και προτύπων Διαχείρισης και Ελέγχου Ποιότητας, βάσει ειδικής σύνθεσης αρχών μάθησης ενηλίκων, μεθόδων ανάπτυξης κριτικής και δημιουργικής σκέψης και θεωρητικών στοιχείων και εργαλείων ποιότητας.

Αρχικά αναφέρονται σε σύνοψη τα σχετικά θεωρητικά στοιχεία μάθησης ενηλίκων, κριτικής, δημιουργικής σκέψης και οι αρχές, προσεγγίσεις και τα εργαλεία ποιότητας, τα οποία συντέθηκαν και αξιοποιήθηκαν κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των παραπάνω εκπαιδεύσεων.

Ακολούθως παρουσιάζονται τρεις διαφορετικού τύπου διαδραστικές ασκήσεις που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν στη βάση των παραπάνω: 1. “Η Διαδικασία του Καφέ (/Τσαγιού)”, ατομική άσκηση, καταγραφής προσωπικών εμπειριών, παρατηρήσεων, 2. “Μία Πολιτική Ποιότητας”, ομαδική άσκηση συγγραφής κειμένου, 3. “Η Επιθεώρηση Συστήματος Ποιότητας”, ομαδική άσκηση προσομοίωσης και παιχνιδιού ρόλων.

Τέλος, σχολιάζονται τα αποτελέσματα του σχεδιασμού και της εφαρμογής των τριών ασκήσεων που προαναφέρθηκαν, τόσο για τους εκπαιδευόμενους, όσο και για την εκπαιδευτρια και τον εκπαιδευτικό οργανισμό που είχε οργανώσει το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Λέξεις-Κλειδιά

μάθηση ενηλίκων, κριτική σκέψη, δημιουργική σκέψη, διαδραστικές ασκήσεις, αρχές ποιότητας, εργαλεία ποιότητας

Abstract

This paper presents a practical implementation of an interactive training on basic quality principles, tools, and standards, based on a special synthesis of: adult learning principles, critical and creative thinking methods and basic quality elements.

In the introduction of this paper, the adult learning principles, critical and creative

thinking methods and quality principles and tools that were used in designing and putting to action the aforementioned theoretical basis are briefly presented.

Following the introduction, three different types of interactive exercises, specifically designed incorporating the above, are presented: 1. “The Coffee (/ Tea) Procedure”, an individual exercise, during which personal observations and experiences are recorded and discussed, 2. “A Quality Policy”, a team, written composition exercise, and 3. “A Quality System Audit”, a team, simulation and role-playing exercise.

The paper concludes with a presentation of the main results of the design and delivery of the three aforementioned interactive exercises, regarding the trainees, the trainer and the training organization.

Keywords

adult learning, critical thinking, creative thinking, interactives exercises, quality principles, quality tools

Εισαγωγή

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται, με παραδείγματα, η πρακτική εφαρμογή διαδραστικής διδασκαλίας βασικών αρχών και εργαλείων Διαχείρισης και Ελέγχου Ποιότητας, βάσει μιας ειδικής σύνθεσης: (α) αρχών μάθησης ενηλίκων, (β) μεθόδων ανάπτυξης κριτικής και δημιουργικής σκέψης και (γ) θεωρητικών στοιχείων και εργαλείων ποιότητας.

Η διδασκαλία αυτή σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από την υπογράφουσα ως εκπαιδύτρια ενηλίκων στο ΙΝΕΠ (Ινστιτούτο Επιμόρφωσης) του ΕΚΔΔΑ (Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης & Αποκέντρωσης), στο πλαίσιο του Προγράμματος: “ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΔΙΕΘΝΩΝ ΠΡΟΤΥΠΩΝ ΕΛΟΤ ISO 9001:2008 ΚΑΙ 19011:2011 ΣΤΟΝ ΔΗΜΟΣΙΟ ΤΟΜΕΑ” και ειδικότερα των επιμέρους Ενοτήτων: “Βασικά Εργαλεία για τη Διαχείριση Ποιότητας”, “Πρότυπο ΕΛΟΤ EN ISO 9001:2008” και “Πρότυπο ΕΛΟΤ EN ISO 19011:2011”.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας αναφέρονται, πολύ συνοπτικά, για λόγους αναφοράς και συσχέτισης, τα κύρια θεωρητικά στοιχεία τα οποία συντέθηκαν και αξιοποιήθηκαν κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας και την υλοποίηση των εκπαιδύσεων που προαναφέρθηκαν.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται τρεις διαφορετικού τύπου διαδραστικές ασκήσεις που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν στη βάση των παραπάνω, με: (α) επεξήγηση του στόχου - σκοπού τους, (β) παρουσίαση του τρόπου υλοποίησής τους και (γ) αναφορά του τρόπου με τον οποίο συντελούν στην ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης, ικανοποιώντας ταυτόχρονα τις αρχές μάθησης ενηλίκων και τα θεωρητικά στοιχεία του εκπαιδευτικού αντικειμένου (ποιότητα), τόσο στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού αντικειμένου των συγκεκριμένων μαθημάτων, όσο και πέραν αυτών, στην εργασιακή και προσωπική καθημερινότητα κάθε εκπαιδευόμενου.

Στο τελευταίο μέρος αναφέρονται τα κύρια αποτελέσματα του σχεδιασμού της παραπάνω διδασκαλίας και της υλοποίησης των τριών ασκήσεων που προαναφέρθηκαν, τόσο για τους εκπαιδευόμενους, όσο και για την εκπαιδύτρια και

τον εκπαιδευτικό οργανισμό που είχε οργανώσει το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Κύρια θεωρητικά στοιχεία μάθησης ενηλίκων, κριτικής σκέψης, δημιουργικής σκέψης και αρχών, προσεγγίσεων, εργαλείων και προτύπων ποιότητας

Τα κύρια θεωρητικά στοιχεία Μάθησης Ενηλίκων τα οποία χρησιμοποιήθηκαν κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση διαδραστικών μαθημάτων στον χώρο της Ποιότητας (Παλλαδά, 2002) είναι: 1. Η σκέψη συνδέεται με τη δράση, 2. Επίκεντρο της εκπαιδευτικής διεργασίας είναι οι διδασκόμενοι, 3. Η ευρετική πορεία προς τη γνώση, 4. Ο κριτικός τρόπος σκέψης, 5. Οι αμφίδρομες σχέσεις διδασκόντων - διδασκόμενων.

Η κριτική σκέψη (συγκλίνουσα) αφορά στη νοητική διεργασία που θέτει τα δεδομένα, τις πληροφορίες ή τα απομνημονευμένα υλικά σε λογική επεξεργασία με σκοπό την αναζήτηση μιας ορθής λύσης ή συμπεράσματος. Αναφέρεται σε ορθολογικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τρόπο αντικειμενικό, πειθαρχημένο και συνεπή. Οι Scriven και Paul (1992) αναφέρουν ότι “Κριτική σκέψη είναι μια πειθαρχημένη νοητική διαδικασία ενεργούς και επιδέξιας αντίληψης, εφαρμογής, ανάλυσης, σύνθεσης και/ή αξιολόγησης πληροφοριών που αποκτούνται ή δημιουργούνται από παρατήρηση, εμπειρία, στοχασμό, συζήτηση ή επικοινωνία, η οποία καθοδηγεί τα πιστεύω και τη δράση.”

Μέθοδοι - τεχνικές ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, σε σύνοψη, είναι:

- (α) Η καλλιέργεια χαρακτηριστικών απαραίτητων στην κριτική σκέψη, πχ. μέσω: Εποικοδομητικής Ασάφειας, Αξιολόγησης και Ζητώντας από τους εκπαιδευόμενους να διατυπώσουν οι ίδιοι κατάλληλες ερωτήσεις για το μάθημα και να τις απαντούν ομαδικά ή ατομικά (Μαυρίκης, 2007).
- (β) Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση κατάλληλων ασκήσεων ανάπτυξης Κριτικής Σκέψης (όπως οι ασκήσεις: Εντοπισμού και προσδιορισμού των ουσιαστικών χαρακτηριστικών στοιχείων ενός αντικειμένου, Σύγκρισης αντικειμένων / καταστάσεων της ίδιας θεματικής αναφοράς με εντοπισμό ομοιοτήτων - διαφορών, πλεονεκτημάτων - μειονεκτημάτων, Προσδιορισμού, κατανόησης σχέσεων αιτίων - αποτελεσμάτων, με ερμηνεία, Επισημάνσης ομοιοτήτων - διαφορών, Προσδιορισμού διασυνδέσεων ή και αλληλουχίας γεγονότων, Προσδιορισμού, ανάλυσης και χρήσης διαφόρων πλαισίων και “οπτικών γωνιών” σε σχέση με ένα αντικείμενο, Αντιπαράθεσης ιδεών, επιχειρημάτων, Προσομοίωσης, Πειραμάτων, με ερμηνεία αποτελεσμάτων).
- (γ) Η δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος, ενθάρρυνσης και ανάπτυξης κριτικής σκέψης, με: “Σπάσιμο πάγου” εκπαιδευτή - εκπαιδευόμενων, Ευελιξία εκπαιδευτή για εναλλαγές, Δημιουργία ψυχολογίας ομάδας και ευχάριστου κλίματος, Υποστήριξη - παρότρυνση σε ελεύθερη έκφραση, Σεβασμός όλων των απόψεων, Συνεργατική Μάθηση.

Η δημιουργική σκέψη (αποκλίνουσα), εκκινώντας από την ίδια αφετηρία με την Κριτική Σκέψη, προσανατολίζεται στην αναζήτηση όλων των πιθανών λύσεων και απαντήσεων. Περιλαμβάνει την παραγωγή νέων ιδεών ή τον συνδυασμό γνωστών δεδομένων σε κάτι καινούργιο, συχνά παρέχοντας αξία στο τελικό αποτέλεσμα.

Σύμφωνα με τον Ν. Παρασκευόπουλο (1992) “Δημιουργική σκέψη είναι η ικανότητα του ανθρώπινου νου να αναζητεί και να βρίσκει πολλές πρωτότυπες - καινοτόμες εναλλακτικές, για την επίλυση των διαφόρων προβλημάτων, ιδέες - λύσεις.”

Μέθοδοι - τεχνικές ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης είναι:

- (α) Η καλλιέργεια χαρακτηριστικών (στους εκπαιδευόμενους) απαραίτητων στην Δημιουργική Σκέψη, πχ. μέσω: Κεντρίσματος περιέργειας - παρότρυνσης σε έρευνα, διερεύνηση, Πρόκλησης και υποστήριξης χρήσης φαντασίας, Πρόκλησης παραγωγής νέων ιδεών, αναζήτησης εναλλακτικών λύσεων και Πρόκλησης της εφευρετικότητας.
- (β) Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση κατάλληλων ασκήσεων ανάπτυξης δημιουργικής σκέψης, όπως (Στυλιανίδης, 2012): Ερωτήσεις (ευθείς και αντίστροφες) δημιουργικής παραγωγής ιδεών ή τύπου: “Τί θα συμβεί / συνέβαινε αν ...;”, Συνειρμικές αναπαραστάσεις, Καταιγισμός Ιδεών, Χαρτογράφηση εννοιών, Δημιουργικές εργασίες, Δημιουργική έκφραση, Παιχνίδι ρόλων / Αυτοσχεδιασμοί, Προσομοίωση, Συγγραφή κόμικ, Προγνώσεις, Ερευνητική Επίλυση Προβλημάτων, Προσέγγιση θεωριών.
- (γ) Η δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος ενθάρρυνσης, ανάπτυξης δημιουργικής σκέψης, μέσω: Δημιουργίας ασυνήθιστου ή εντυπωσιακού περιβάλλοντος, με προκλήσεις διαφορετικών ειδών, Άρσης εμποδίων δημιουργικότητας, Ανάδειξης και υιοθέτησης της πολυτροπικότητας και των διασυνδέσεων μεταξύ διαφορετικών μορφών γνώσης, (iv) Σεβασμού όλων των απόψεων, απαντήσεων, από όλους, ισότιμα, Υποστήριξης και παρότρυνσης σε ελεύθερη έκφραση, Συνεργατικής Μάθησης.

Η κριτική και η δημιουργική σκέψη αποτελούν αλληλοσυμπληρωματικούς κρίσιμους παράγοντες επιτυχημένης και ολοκληρωμένης μάθησης.

Όσον αφορά στα κύρια θεωρητικά στοιχεία αρχών, προσεγγίσεων και εργαλείων Ποιότητας, αυτά είναι (Παλλαδά, 2004):

- Η Συστημική Θεώρηση, σύμφωνα με την οποία, πρακτικά: “Τίποτα / Κανείς δεν είναι πραγματικά μόνος / ανεξάρτητος στον Κόσμο μας” και “Είμαστε οντότητες και ένας Κόσμος από “Συστήματα Συστημάτων”.
- Η Διεργασιοκεντρική Προσέγγιση, η οποία είναι η αναγνώριση των διεργασιών και των αλληλεπιδράσεών τους, η διαχείριση και εφαρμογή η εφαρμογή τους ως ένα σύστημα, για την υλοποίηση ενός επιθυμητού αποτελέσματος.
- Ο Κύκλος του W. Shewhart (Σ-E-E-E), ο οποίος είναι ουσιαστικά ο καθημερινός, συνειδητός και ασυνείδητος κύκλος κάθε ανθρώπινης λειτουργίας, όπου: ΣΧΕΔΙΑΖΩ: Καθιερώνω τους στόχους και τις διεργασίες που απαιτούνται για να προκύψουν τα επιθυμητά αποτελέσματα σύμφωνα με τις απαιτήσεις των πελατών και τις πολιτικές του οργανισμού. ΕΚΤΕΛΩ: Εφαρμόζω τις διεργασίες. ΕΛΕΓΧΩ: Παρακολουθώ και διενεργώ μετρήσεις τις διεργασίες και το προϊόν ως προς τις πολιτικές, τους αντικειμενικούς σκοπούς και τις απαιτήσεις για αυτό και αναφέρω τα αποτελέσματα. ΕΝΕΡΓΩ: Ανασκοπώ και αναλαμβάνω δράσεις για τη διαρκή βελτίωση της επίδοσης των διεργασιών και των παραγόμενών τους.

Πρακτική εφαρμογή των κύριων θεωρητικών στοιχείων μάθησης ενηλίκων, κριτικής σκέψης, δημιουργικής σκέψης και αρχών, προσεγγίσεων, εργαλείων και προτύπων ποιότητας στον σχεδιασμό και την υλοποίηση διαδραστικών ασκήσεων με αντικείμενο εργαλεία και πρότυπα ποιότητας

Ακολουθώς παρουσιάζονται: (α) Τα βασικά χαρακτηριστικά και οι κύριοι στόχοι - σκοπός, (β) Ο τρόπος υλοποίησης (γ) Η συμβολή στην ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης ικανοποιώντας τα θεωρητικά στοιχεία του εκπαιδευτικού αντικειμένου, τόσο στην εργασιακή, όσο και στην προσωπική καθημερινότητα κάθε εκπαιδευόμενου, τριών διαφορετικού τύπου διαδραστικών ασκήσεων, οι οποίες υλοποιήθηκαν βάσει των κύριων θεωρητικών στοιχείων που παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα.

1. Άσκηση: “Η Διαδικασία του Καφέ (/Τσαγιού)”

Η άσκηση αυτή είναι ατομική και συνδυάζοντας: καταγραφή προσωπικών εμπειριών και παρατηρήσεων (κυρίως), συζήτηση, ερωτήσεις - απαντήσεις και καταγισμό ιδεών (άτυπα), αναπτύσσει και ενισχύει κυρίως την κριτική σκέψη. Κύριοι στόχοι της άσκησης, είναι: (α) Η απομυθοποίηση “του άγνωστου” και της “μόνο για τους ειδικούς” αποτύπωσης μιας διαδικασίας και (β) η βιωματική εμπειρία των εκπαιδευόμενων, πριν την παρουσίαση της σχετικής θεωρίας και των διαθέσιμων εργαλείων.

Αρχικά ζητείται από τους εκπαιδευόμενους να καταγράψουν, σε ειδικά διαμορφωμένη σελίδα Α4 και με συνοπτική διατύπωση: (Α) ό,τι κάνουν για να φτιάξουν τον καφέ (/ τσάϊ) τους (μόνοι τους), (Β) ό,τι κάνει ο/η σύντροφός τους για να φτιάξει τον καφέ (/ τσάϊ) τους και (Γ) ό,τι κάνει ένας barista για να φτιάξει τον καφέ (/ τσάϊ) τους.

Ακολουθώς πρέπει να καταγράψουν τις απαντήσεις τους στα ερωτήματα: “1. Ποιά βήματα ακολουθήσατε για την κάθε καταγραφή σας;”, “2. Βρήκατε διαφορές στις καταγραφές σας, μεταξύ Α, Β και Γ;” “3. Τί πληροφορίες χρησιμοποίησατε;” 4. Αντιμετωπίσατε κάποιες δυσκολίες για τις καταγραφές σας ; Εάν ΝΑΙ, Ποιές;”.

Στη συνέχεια οι εκπαιδευόμενοι αναφέρουν τις απαντήσεις τους, οι οποίες σχολιάζονται από εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτριά - τίθονται και απαντώνται σχετικές ερωτήσεις. Αργότερα, στη διάρκεια του μαθήματος και μετά την παρουσίαση του θεωρητικού πυρήνα του προτύπου ISO 9001, που συνίσταται σε: (α) τη Συστημική Θεώρηση - Προσέγγιση, (β) τη Διεργασιοκεντρική Προσέγγιση και (γ) τον Κύκλο του Shewhart Σ-E-E-E, ζητείται από τους εκπαιδευόμενους να επανέλθουν στις καταγραφές τους και να εντοπίσουν σε αυτές τα προαναφερόμενα (α), (β), (γ). Ακολουθούν ερωτήσεις - απαντήσεις, σχολιασμοί και συζήτηση επ’ αυτών.

Πίνακας III.1: Συμβολή της Άσκησης “Η Διαδικασία του Καφέ (/Τσαγιού)” στην ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης ικανοποιώντας τα θεωρητικά στοιχεία του εκπαιδευτικού αντικειμένου και την εργασιακή και προσωπική καθημερινότητα κάθε εκπαιδευόμενου

Συμβολή σε Κριτική Σκέψη	Συμβολή σε Δημιουργική Σκέψη	Εφαρμοζόμενα θεωρητικά Στοιχεία Ποιότητας
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Εντοπισμός, προσδιορισμός και περιγραφή στοιχείων διαδικασίας ▪ Προσδιορισμός διασυνδέσεων και αλληλουχίας γεγονότων. ▪ Προσδιορισμός, ανάλυση και χρήση διαφόρων πλαισίων και “οπτικών γωνιών” σε σχέση με μία διαδικασία ▪ Επισήμανση ομοιοτήτων - διαφορών, Συγκρίσεις ▪ Γραπτές Απαντήσεις ▪ Ερωτήσεις - Απαντήσεις ▪ Συζήτηση 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Καταιγισμός Ιδεών ▪ Ερωτήσεις - Απαντήσεις ▪ Συζήτηση 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Συστημική Θεώρηση ▪ Διεργασιοκεντρική Προσέγγιση ▪ Σ-Ε-Ε-Ε

2. Άσκηση: “Μία Πολιτική Ποιότητας”

Η άσκηση αυτή είναι ομαδική και συνδυάζοντας: συγγραφή κειμένου (την Πολιτική Ποιότητας ενός οργανισμού / επιχείρησης (πραγματικού ή φανταστικού) στον οποίο ανήκουν οι εκπαιδευόμενοι), καταιγισμό ιδεών, συζήτηση και ερωτήσεις - απαντήσεις, αναπτύσσει και ενισχύει κυρίως την δημιουργική σκέψη. Κύριος στόχος της άσκησης, αποτελεί η βιωματική εμπειρία των εκπαιδευόμενων, αξιοποιώντας τα στοιχεία της σχετικής θεωρίας τα οποία έχουν ήδη παρουσιαστεί και συζητηθεί.

Αρχικά παρουσιάζονται, με σχολιασμό από την Εκπαιδεύτρια: (α) τα βασικά στοιχεία μιας Πολιτικής Ποιότητας και (β) μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα διαφορετικών Πολιτικών Ποιότητας πραγματικών οργανισμών, βάσει των απαιτήσεων του προτύπου ISO 9001, με σχόλια. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευόμενοι συντάσσουν μία Πολιτική Ποιότητας ανά ομάδα (πραγματικού ή φανταστικού οργανισμού - δική τους ελεύθερη επιλογή) και την αναρτούν σε Πίνακα, ορατή προς ανάγνωση από όλους. Ακολουθούν: (α) Ανάγνωση κάθε Πολιτικής Ποιότητας από τον “εκπρόσωπο” κάθε ομάδας και (β) Σχολιασμός κάθε Πολιτικής Ποιότητας, αρχικά από τους εκπαιδευόμενους (με παραίνεση κριτικής βάσει των θεωρητικών στοιχείων που άκουσαν αρχικά από την εκπαιδεύτρια) και ακολούθως και από την Εκπαιδεύτρια.

Πίνακας III.2: Συμβολή της Άσκησης “Μία Πολιτική Ποιότητας” στην ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης ικανοποιώντας τα θεωρητικά στοιχεία του εκπαιδευτικού αντικειμένου και την εργασιακή και προσωπική καθημερινότητα κάθε εκπαιδευόμενου

Συμβολή σε Κριτική Σκέψη	Συμβολή σε Δημιουργική Σκέψη	Εφαρμοζόμενα θεωρητικά Στοιχεία Ποιότητας
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Εντοπισμός, προσδιορισμός και περιγραφή στοιχείων διαδικασίας ▪ Επισήμανση ομοιοτήτων - διαφορών, Συγκρίσεις ▪ Προσομοίωση, με ερμηνεία ▪ Ερωτήσεις - Απαντήσεις ▪ Συζήτηση 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Καταιγισμός Ιδεών ▪ Συγγραφή Κειμένου ▪ Προσομοίωση ▪ Ερωτήσεις - Απαντήσεις ▪ Συζήτηση 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Συστημική Θεώρηση ▪ Διεργασιοκεντρική Προσέγγιση ▪ Σ-Ε-Ε-Ε

3. Άσκηση: “Επιθεώρηση Συστήματος Ποιότητας”

Η άσκηση αυτή είναι ομαδική και συνδυάζοντας: προσομοίωση, παιχνίδι ρόλων, καταιγισμό ιδεών, συγγραφή σεναρίου, συζήτηση και ερωτήσεις - απαντήσεις, αναπτύσσει και ενισχύει ταυτόχρονα την κριτική και την δημιουργική σκέψη. Κύριος στόχος της άσκησης αποτελεί η βιωματική εμπειρία των εκπαιδευόμενων, αξιοποιώντας τα στοιχεία της σχετικής θεωρίας τα οποία έχουν ήδη παρουσιαστεί και συζητηθεί στη διάρκεια του μαθήματος.

Αρχικά παρουσιάζονται, με σχολιασμό από την Εκπαιδεύτρια, θεωρητικά στοιχεία που αφορούν στα χαρακτηριστικά κάθε ρόλου (επικεφαλή, απλού) επιθεωρητή, στην οργάνωση και στη λειτουργία και τα παραδοτέα Επιθεωρητών Συστημάτων Ποιότητας.

Στη συνέχεια, η τάξη χωρίζεται σε τέσσερις ομάδες: (α) Ομάδα 1, με ρόλο: Επιθεωρητών Συστημάτων Ποιότητας, (β) Ομάδα 2, με ρόλο: Επιθεωρούμενων, (γ) Ομάδα 3, με ρόλο: Ομάδας Επιθεωρητών Συστημάτων Ποιότητας που συντάσσουν την Έκθεση της Επιθεώρησης, (δ) Ομάδα 4, με ρόλο: της Διοίκησης του οργανισμού όπου έχει γίνει η Επιθεώρηση και παραλαμβάνει την Έκθεση Επιθεώρησης του Συστήματος Ποιότητας και ακολουθεί σχετικό παιχνίδι ρόλων (με όλες τις Ομάδες) το οποίο προετοιμάζεται από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους, με την Εκπαιδεύτρια να λειτουργεί συμβουλευτικά σε κάθε Ομάδες. Τέλος, γίνονται ερωτήσεις αξιολόγησης από την Εκπαιδεύτρια και γενική συζήτηση.

Πίνακας III.3: Συμβολή της Άσκησης “Επιθεώρηση Συστήματος Ποιότητας”, στην ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης ικανοποιώντας τα θεωρητικά στοιχεία του εκπαιδευτικού αντικειμένου και την εργασιακή και προσωπική καθημερινότητα κάθε εκπαιδευόμενου

Συμβολή σε Κριτική Σκέψη	Συμβολή σε Δημιουργική Σκέψη	Εφαρμοζόμενα θεωρητικά Στοιχεία Ποιότητας
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Εντοπισμός, προσδιορισμός & περιγραφή στοιχείων διαδικασίας ▪ Προσδιορισμός, ανάλυση και χρήση διαφόρων πλαισίων και “οπτικών γωνιών” σε σχέση με μία διαδικασία ▪ Επισήμανση ομοιοτήτων - διαφορών, Συγκρίσεις ▪ Ερωτήσεις - Απαντήσεις ▪ Συζήτηση 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Καταιγισμός Ιδεών ▪ Προσομοίωση ▪ Παιχνίδι Ρόλων ▪ Ερωτήσεις - Απαντήσεις ▪ Συζήτηση 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Συστημική Θεώρηση ▪ Διεργασιοκεντρική Προσέγγιση ▪ Σ-Ε-Ε-Ε

Κύρια αποτελέσματα και σχόλια σχεδιασμού και υλοποίησης των διαδραστικών ασκήσεων

1. Σε επίπεδο Εκπαιδευόμενων

1. Ικανοποιήθηκαν τα τυπικά ζητούμενα, αλλά και ουσιαστικά προσδοκώμενα αποτελέσματα.
2. Οι εκπαιδευόμενοι έγιναν κοινωνοί και “θεωρίας” και “πράξης”: (α) σε κατάλληλες “δόσεις, εκπαιδευτικού μείγματος”, (β) άμεσα και συνδυαστικά και (γ) βιωματικά, σε περιβάλλον ελεύθερης σκέψης και έκφρασης.
3. Ξεκάθαρος, ήδη εφαρμοσμένος και σχολιασμένος ο τρόπος με τον οποίο πρέπει να λειτουργήσουν όταν κληθούν από τις εργασιακές τους υποχρεώσεις να κάνουν ό,τι έγινε και στην τάξη.
4. Αποκόμισαν γνώσεις και εμπειρίες με χρησιμότητα και δυνατότητα άμεσης εφαρμογής, όχι μόνο στην εργασιακή, αλλά και στην προσωπική τους ζωή.
5. Οι εκπαιδευόμενοι πέρασαν πολύ ευχάριστα και ξεκούραστα τις ώρες του μαθήματος, βγαίνοντας από την καθημερινή εργασιακή ή και προσωπική τους κουλτούρα, πρακτικές, “ρουτίνα”.

2. Σε επίπεδο Εκπαιδευτριας

1. Επιτεύχθηκαν οι στόχοι κάθε μαθήματος και στα τρία επίπεδα: γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων, σε ένα περιβάλλον ελεύθερης σκέψης και έκφρασης, προτροπής και ανάπτυξης της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης, με αξιοποίηση των αρχών και εργαλείων του ίδιου του εκπαιδευτικού αντικειμένου.
2. Η “λίγη θεωρία” - πολλή πράξη” ήταν πιο ξεκούραστη και ευχάριστη από την μονοτονία της Εισήγησης και της επανάληψης του μαθήματος, βγαίνοντας ταυτόχρονα από την καθημερινή εργασιακή ρουτίνα.
3. Όσο περισσότερο γράφει ένας εκπαιδευτής για κάτι / το διδάσκει, τόσο περισσότερο το “φιλοσοφεί”, εξελίσσεται και καρπώνεται προστιθέμενη αξία από αυτό που τον κάνει σοφότερο σε πολλά επίπεδα.
4. Παρότι είναι πολύ απαιτητικό και χρονοβόρο, το αρχικό στήσιμο ενός “αντισυμβατικού μαθήματος”, δίνει τεράστια ευχαρίστηση, με τις προκλήσεις του, την αξιοποίηση της δημιουργικότητας του εκπαιδευτή και την καθοριστικότητα της συμβολής του στην επιτυχία του μαθήματος.
5. Ηθική ικανοποίηση ότι οι εκπαιδευόμενοι αποκόμισαν γνώσεις και εμπειρίες με χρησιμότητα, όχι μόνο στην εργασιακή, αλλά και στην προσωπική τους ζωή, έχοντας πολύ ευχάριστα πολλές εκπαιδευτικές ώρες, σε ένα κλίμα συνεργατικότητας και ομαδικότητας.

3. Σε επίπεδο Εκπαιδευτικού Φορέα

1. Επιτεύχθηκαν, με τον βέλτιστο τρόπο, οι ουσιαστικοί και τυπικοί στόχοι κάθε μαθήματος και του εκπαιδευτικού προγράμματος.
2. Με την υλοποίηση κάθε μαθήματος με κατάλληλο μείγμα “θεωρίας” και “πράξης” και με βιωματικό χαρακτήρα, υποστηρίχτηκε ουσιαστικά η ικανότητα άμεσης έμπρακτης εφαρμογής των γνώσεων που αποκτήθηκαν, συμβάλλοντας στην εργασιακή αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα των εκπαιδευόμενων.
3. Ικανοποιήθηκαν οι “άμεσοι” (οι εκπαιδευόμενοι) και οι “έμμεσοι” (οι φυσικοί προϊστάμενοι και εργοδότες) “πελάτες” του εκπαιδευτικού φορέα (οι δημόσιοι οργανισμοί που στέλνουν το ανθρώπινο δυναμικό τους προς εκπαίδευση), με κύρια αποτελέσματα την αύξηση της φήμης του, την αύξηση της μελλοντικής “πελατείας” του (με επαναλαμβανόμενους και νέους “πελάτες”) και τις επαναλήψεις του μαθήματος, λόγω άριστων αξιολογήσεων από τους εκπαιδευόμενους.

Βιβλιογραφία

Βορβή Ι., Δανηλίδου Ε. (2012). Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ως παράγοντας ποιοτικής διδασκαλίας. Μια διδακτική πρόταση κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου στη Νεοελληνική Γλώσσα του Γυμνασίου. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΑΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012 - ISSN 1790-8574 1

- Ματσαγγούρας Η. (2009). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg
- Μαυρίκης Γ. (2007). Τεχνικές για την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης Π. Στο Κουλαϊδής Β. (Επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης*, 121-142. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Παλλαδά Α. (2002). Εφαρμογή Αρχών Εκπαίδευσης Ενηλίκων & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού Μοντέλου Επιχειρηματικής Αριστείας. *ECO - Q*, τόμος 32, 11 - 14
- Παλλαδά Α. (2004). *Ημερολόγιο Ποιότητας*. Αθήνα: ANELIXI NWE
- Παρασκευόπουλος Ν. (1992). *Ψυχολογία ατομικών διαφορών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Σιούτας Ν., Ζημιανίτης Κ., Κουταλέλη Ε., Παναγοπούλου Ε.. *Δημιουργική Σκέψη - Παραγωγή Καινοτόμων και Πρωτότυπων Ιδεών* - Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων - Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων
- Στυλιανίδης Μ. (2012). Οι ικανότητες κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και συνεργασίας: καλές πρακτικές ανάπτυξης και βελτίωσης στο σύγχρονο σχολείο. *4ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΟΕΛΜΕΚ-ΟΛΤΕΚ-ΠΟΕΔ Λευκωσίας, 3 Μαρτίου 2012*
- Scriven M. and Paul R. (1992). Critical Thinking defined. *Handout given at Critical Thinking Conference, Atlanta*

Από το βίωμα στην αφήγηση: Ασκήσεις κριτικού αναστοχασμού με αφορμή τον υλικό πολιτισμό και τον κόσμο των αρχείων

Δήμητρα Παπακωνσταντίνου, αρχαιολόγος / αρχειονόμος

dpapaconstantinou@acg.edu

Περίληψη

Ο όρος «υλικός πολιτισμός» χρησιμοποιείται από ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, οι οποίες εξετάζουν τη σχέση των ανθρώπων με τα αντικείμενα μέσα από διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις.

Το άρθρο αυτό έχει ως στόχο να δράσει συμπληρωματικά με το ήδη υπάρχον πλαίσιο της βιωματικής και μετασχηματίζουσας μάθησης, και να αναδείξει τη σημασία του υλικού πολιτισμού τόσο σε σχέση με τον τρόπο θεμελίωσης των νοητικών μας συνηθειών όσο και με την αναπλαισίωσή τους. Επιπλέον, επιχειρεί να τονίσει την αξία του ιστορικού γραμματισμού και της «ιστορικής» σκέψης και ενσυναίσθησης στις διεργασίες του στοχαστικού διαλόγου αποσκοπώντας στην αμοιβαιότητα της ανθρώπινης επικοινωνίας.

Σε περιόδους όπου ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα δέχεται όλο και περισσότερες επιδράσεις από τον ψηφιακό κόσμο, και μέσα σε πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες στις οποίες η ένταση των βιωμάτων κλιμακώνεται, τα «αμφισβητούμενα» νοήματα πληθαίνουν και ο «ενοποιητικός» χαρακτήρας του αφηγηματικού λόγου δοκιμάζεται καθημερινά, ο κριτικός αναστοχασμός πάνω στον τρόπο αντίληψης και αφήγησης των βιωμάτων μας είναι περισσότερο αναγκαίος από κάθε άλλη φορά.

Λέξεις – Κλειδιά

βίωμα, αφήγηση, υλικός πολιτισμός, αρχείο, κριτικός αναστοχασμός, μετασχηματίζουσα μάθηση

Abstract

The study of material culture is a popular subject of inquiry for several fields in the social sciences and the humanities, in which the relation between objects and humans is examined through different theoretical perspectives.

The aim of this paper is to contribute to the already existing context of experiential and transformative learning and to draw attention to the very creation of our premises and presuppositions, their point of departure and their critical, reflective assessment. In addition, it emphasizes the contribution of “historical” literacy, thinking and empathy to the dialectical action for the mutual understanding of human communication.

At a time when empirical reality is overwhelmed by the digital world, and political and social circumstances create experiences that exceed the limits of imagination, when dysfunctional beliefs multiply, and the “unifying” qualities of narration are challenged on a daily basis, the critical reflection upon the way one narrates and makes sense of our common experiences is more necessary than ever.

Keywords

Experience, narration, material culture, archives, critical reflection, transformative learning

Η όραση έρχεται πριν από τις λέξεις

(John Berger, 1993, σελ.7)

...can't find anything in books that recounts the primitive experience during which the object as such constituted the human subject, because books are written to entomb this very experience, to block all access to it, and because the noise of discourse drowns out what happened in that utter silence

(Michel Serres, αναφορά στο Latour, 1993, σελ. 82)

Εισαγωγή

Στόχος του κειμένου που ακολουθεί είναι να επισημάνει τον δημιουργικό τρόπο με τον οποίο η μελέτη του υλικού πολιτισμού θα μπορούσε να συμβάλει στην αναπλαισίωση των δυσλειτουργικών μας παραδοχών όπως αυτή παρουσιάζεται μέσα από τη θεωρία της μετασηματιζουσας μάθησης.

Με τον όρο «υλικός πολιτισμός» γίνεται σε όλους λίγο πολύ κατανοητό ότι μιλούμε για αντικείμενα που ανήκουν σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο. Ο όρος χρησιμοποιείται κυρίως στην αρχαιολογία και άλλες ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες, και σπάνια συμπεριλαμβάνει αρχαιακό υλικό. Τα αρχεία (ημερολόγια, έγγραφα, φωτογραφίες, εφημερίδες), τεκμήρια κτήσης και συλλογής, αποτελούν ένα ιδιαίτερο είδος υλικού πολιτισμού, στην υλικότητα του οποίου οι ερευνητές δεν αναφέρονται συχνά, ίσως λόγω του γεγονότος ότι το περιεχόμενό τους αποτελεί το βασικό σώμα μελέτης για την Ιστορία, όπου ο λόγος υπερισχύει έναντι της ύλης. Αντίθετα, στην αρχαιολογία, η σχέση λόγου – ύλης είναι περισσότερο δυναμική και η αλληλεπίδρασή τους ευρύτερα αποδεκτή (Moreland, 2001, Papaconstantinou, 2008).

Στο παρόν άρθρο γεφυρώνεται αυτή η διαφορά με το επιχείρημα ότι οι πρωτογενείς πηγές/αρχαιακό υλικό είναι ουσιαστικά για την ιστορία ό,τι είναι τα ανασκαφικά ευρήματα για την αρχαιολογία, και η επεξεργασία τους ακολουθεί τις ίδιες αρχές και προσφέρει τις ίδιες απολαύσεις: αμεσότητα και περιπέτεια ανακάλυψης.

Εξάλλου για τον εκάστοτε κάτοχο ενός τεκμηρίου/αντικειμένου, παρόντος ή παρελθόντος χρόνου, τα υλικά κατάλοιπα έχουν αξία όχι τόσο (ή καλύτερα όχι μόνο), για την σημασία που έχουν ως φορείς ιστορικής μνήμης και πληροφορίας, όσο για

την υλική τους υπόσταση ως φορείς βιωμάτων. Αυτή η διάσταση είναι ακόμη πιο έντονη στον κόσμο των αρχείων, καθώς το αρχειακό υλικό αποτελεί εξ ορισμού προϊόν συλλογής και διαφύλαξης.

Στο πλαίσιο της βιοματικής μάθησης η δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μουσεία και αρχεία, έχει συμβάλει στην ανάδειξη της χρήσης του υλικού πολιτισμού στην εκπαίδευση και συνιστά αναγνωρισμένη πρακτική αξιοποίησης του πολιτιστικού αυτού αποθέματος. Κι ενώ ο κριτικός αναστοχασμός αποτελεί συνήθως αναπόσπαστο κομμάτι των στόχων κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος, ο βασικός σχεδιασμός και οι πρακτικοί περιορισμοί θέτουν συχνά το ζήτημα της εγκυρότητας των πεποιθήσεών μας και την αναπλαισίωσή τους σε δεύτερη μοίρα.

Οι περιορισμοί στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι γνωστοί (Μπαξεβάνη & Παπακωνσταντίνου, 2016) καθώς γνωστός είναι και ο προβληματισμός για την αναγκαιότητα αναβάθμισης της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα και έξω από την τάξη (Κόκκος, 2017, σελ. 146-193).

Στην εκπαίδευση ενηλίκων, με τη χρήση της μεθόδου για τη σημασία της αισθητικής εμπειρίας και το ρόλο των τεχνών στην εκπαίδευση, έχουν ήδη δημιουργηθεί ένα ολοκληρωμένο θεωρητικό πλαίσιο και ένα πλήθος πρακτικών εργαλείων (Κόκκος, 2017, 2011). Μια από τις σημαντικότερες συνεισφορές της «Εκπαίδευσης μέσα από τις Τέχνες», άλλωστε, είναι ότι επιχειρεί να τις «απελευθερώσει» από τον ελιτίστικο χαρακτήρα που οι θεσμοί και επιστημονικές προσεγγίσεις της εκάστοτε εποχής παραδοσιακά τους προσδίδουν και να τους προσδώσει το χαρακτήρα εργαλείου για την αντιμετώπιση δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και αποπροσανατολιστικών διλημμάτων σε όποιο πλαίσιο μάθησης προκύψει η ανάγκη.

Στόχος του άρθρου είναι να υπογραμμίσει την αναγκαιότητα μιας παρόμοιας «απελευθερωτικής» πράξης και στη σχέση μας με τον υλικό πολιτισμό, και να σκιαγραφήσει το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο που θα καθιστούσε μια τέτοια ενέργεια δυνατή.

Υλικός πολιτισμός και νοηματοδοτική διαδικασία: θεωρητικές προσεγγίσεις

Αν και ο όρος «υλικός πολιτισμός» χρησιμοποιήθηκε αρχικά για να δηλώσει τα αξιοπερίεργα αντικείμενα που γέμιζαν τα ερμάρια και τις προθήκες στα παλάτια και τα μέγαρα των βασιλιάδων και των αστών της Ευρώπης (Pearce, 1994, Hooper – Greenhill, 2006, Trigger, 2008), σήμερα ο όρος χρησιμοποιείται από ένα ευρύτερο φάσμα κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών. Οι επιστήμες αυτές χωρίς να κάνουν απαραίτητα διάκριση παρελθόντος και παρόντος χρόνου, εξετάζουν τη σχέση των ανθρώπων με τα αντικείμενα και τη σημασία της σχέσης αυτής στη συγκρότηση της ανθρώπινης ταυτότητας μέσα από διαφορετικές προσεγγίσεις και θεωρίες: σημειωτική, ψυχαναλυτική, κοινωνιολογική, μαρξιστική. Για την κάθε επιστήμη η εστίαση του ενδιαφέροντος είναι διαφορετική: άλλοτε δίνεται έμφαση στη σχέση των αντικειμένων με τις υποσυνείδητες ανάγκες και επιθυμίες μας, άλλοτε στον συμβολικό τους ρόλο και στη δημιουργία των πολιτισμικών κωδίκων, ή στο ρόλο τους στη μαζική κουλτούρα, την αγορά και τις κοινωνικές σχέσεις. Στο χώρο της ανθρωπολογίας υπάρχει άλλωστε ειδικός κλάδος «μελετών του υλικού πολιτισμού» που δηλώνει ουσιαστικά τη δημιουργία ενός καθαρά ξεχωριστού, διεπιστημονικού πεδίου έρευνας. (Miller, 2008, Berger, 2014).

Στην αρχαιολογία, η αυξανόμενη διαχρονικά σχέση εξάρτησης των ανθρώπων από τον υλικό πολιτισμό γίνεται ιδιαίτερα αισθητή, και η ένταση της εξελικτικής αυτής γραμμής που ξεκινά από τα βάθη της ανθρώπινης ιστορίας με το πρώτο εργαλείο και την πρώτη φωτιά και φτάνει μέχρι και τις μέρες μας, χαρακτηρίζεται από μερικούς ερευνητές ως η βασική, ειδοποιός διαφορά του ανθρώπου από τα άλλα είδη του ζωικού βασιλείου (Hodder, 2014).

Από τον πλούτο των θεωρητικών προβληματισμών, θα ξεχωρίσουμε δύο στοιχεία που αναφέρει ο Roland Barthes (1988, σελ. 169-170): α) ότι στην πραγματικότητα «δεν υπάρχει αντικείμενο που έγινε για το τίποτα», ότι δηλαδή εξορισμού το αντικείμενο είναι «κάτι που χρησιμοποιείται για κάτι άλλο» και β) ότι αν και τα αντικείμενα από τη στιγμή που δημιουργούνται έχουν πάντα μια λειτουργία και στην καθημερινότητά μας τα χρησιμοποιούμε με βάση αυτήν τους την ιδιότητα, στην πραγματικότητα έχουν και μια δεύτερη υπόσταση, λειτουργούν ως «φορείς» νοημάτων και υπάρχει πάντοτε «ένα νόημα που υπερβαίνει και αναφέρεται σε κάτι άλλο πέρα από τη χρήση του αντικειμένου».

Επιχειρώντας να περιγράψει αυτή τη διαδικασία νοηματοδότησης ο Clifford Greetz (2000) παρατηρεί ότι όσο είμαστε ακόμη μικροί τα νοήματα μας «δίνονται» μέσα από την κοινωνία και το οικογενειακό περιβάλλον (λέξεις, χειρονομίες, ήχοι, σκίτσα, μηχανικές συσκευές, αντικείμενα) και καθώς μεγαλώνουμε τα χρησιμοποιούμε σε μεγάλο βαθμό «αυθόρμητα».

Στην έννοια αυτή της αυθόρμητης πράξης, της συνήθειας, αναφέρεται και ο Mezirow στην ανάλυση που κάνει για τον κριτικό στοχασμό και παρατηρεί τα εξής:

«Οι συνήθειές μας δεν είναι δεδομένες δράσεις ή αντιδράσεις που διαρκώς τείνουν να επαναλαμβάνονται. Είναι προδιαθέσεις και ικανότητες, οι οποίες διαμορφώνουν την καθημερινή μας εμπλοκή σε καταστάσεις που 'έχουν κάποιο νόημα'». Ο John Dewey θεωρεί τη συνήθεια ως μια δομή εμπειρίας που μας καθιστά ικανούς να προσδώσουμε νόημα σε μια κατάσταση, και βλέπει την ίδια τη συνειδητοποίηση ως μια δυνατότητα που δημιουργείται από τις συνήθειες εμπλοκής -συμμετοχής που έχουμε αποκτήσει. *«Φαινομενολογικά, η ερμηνεία της παρούσας εμπειρίας είναι μια δραστηριότητα της συνήθειας, μια 'ένταση' μεταξύ των συνηθισμένων μονοπατιών ευαισθησίας και του κόσμου, μέσω της οποίας ο εαυτός μας και το περιβάλλον μετασηματίζονται ταυτόχρονα»* (Ostrow, 1987, σελ. 214-216). «Τα πιστεύω, οι αξίες, οι αντιλήψεις, οι σκέψεις και τα αισθήματα, όλα επηρεάζονται από αυτά τα πρότυπα αισθαντικότητας και υφολογικών προτιμήσεων με τα οποία ερμηνεύουμε το νόημα των πραγμάτων και των γεγονότων.» (Mezirow 2004 [1990], σε μετάφραση Αποστολοπούλου & Μέγα)

Είναι ακριβώς αυτό το σημείο της «συνήθειας», στο οποίο τα αντικείμενα, σιωπηρά, παίζουν ένα ρόλο καταλύτη στη δημιουργία των απόψεων και πεποιθήσεων μας. Ο Roland Barthes (1988) ονομάζει αυτό το στοιχείο της οικειότητας μέσα από τη συνήθεια «το εμπόδιο του προφανούς» (The obstacle of the obvious), δηλαδή αυτό που μας εμποδίζει να δούμε το διαφορετικό, και μας οδηγεί σε «αυτόματες» (αυθαίρετες;) ερμηνείες και πεποιθήσεις. Πράγματι, αν όπως αναφέρει ο Mezirow (2004) οι συνήθειες μας ουσιαστικά αποτελούν το «όριο της αντίληψής μας», τότε ευθύνονται σε μεγάλο βαθμό για τον τρόπο που χρησιμοποιούμε και νοηματοδοτούμε τα πράγματα γύρω μας, καθώς και για τις δυσλειτουργικές μας παραδοχές και το γεγονός ότι αυτές είναι συχνά περισσότερο αποτέλεσμα αφηγήσεων παρά βιωμάτων.

Κριτικός στοχασμός, υλικός πολιτισμός και το στοιχείο της «έκπληξης» στη μετασηματιζούσα μάθηση

Αναλύοντας τη σχέση εμπειρίας και συνήθειας με αυτή των νοηματικών σχημάτων και απόψεων, ο Mezirow παρατηρεί πως «ανταλλάσσουμε την αντίληψη και τη γνώση έναντι της ανακούφισης από το άγχος που μας προκαλείται όταν η εμπειρία δεν ταιριάζει σ' αυτές τις νοηματικές δομές μας» (Mezirow 2004) και επισημαίνει ότι το σημείο αυτής της «δυναμικής αλληλεπίδρασης» που δημιουργείται ανάμεσα στην συνήθεια και το γεγονός που ερμηνεύεται, είναι το σημείο στο οποίο μεσολαβεί ο στοχασμός.

Περιγράφοντας το ρόλο της αφήγησης σε σχέση με τη διαδικασία νοηματοδότησης και αντλώντας από το έργο του Lacan, η Susan Stewart (1993: ix) χαρακτηρίζει την αφήγηση ως μια «δομή επιθυμίας» προκειμένου να καλυφθεί το συνεχές, επαναλαμβανόμενο και μη καλυπτόμενο «κενό» που χωρίζει το σημαίνον από το σημαινόμενο, δηλ. τις λέξεις από την εμπειρία. Στο κενό αυτό η Stewart βλέπει τον χώρο μέσα στον οποίο δημιουργούνται τα νοήματα και τα σύμβολα.

Σε αυτό το κενό ανάμεσα στη γλώσσα και την εμπειρία, στο βίωμα και την αφήγηση, βρίσκεται ο χώρος όπου αναπτύσσονται οι «συνήθειες εμπλοκής» μας με τον κόσμο, και το σημείο που χτίζονται οι νοητικές μας συνήθειες.

Ο Mezirow επισημαίνει, μάλιστα, ότι όταν η εμπειρία είναι υπερβολικά παράξενη ή απειλητική για τον τρόπο που σκεφτόμαστε, τείνουμε να τη μπλοκάρουμε και να καταφεύγουμε σε ψυχολογικούς μηχανισμούς άμυνας (Mezirow 2004). Αναφερόμενος στην όλη διαδικασία αμφισβήτησης και άρνησης των συμβατικών κριτηρίων αυτό-αξιολόγησης, μιλά για μια «δυνατή εμπειρία», μια «σημαντική προσωπική δυναμική μάθησης» και την παρομοιάζει με τη διεργασία αλλαγής παραδείγματος και τον τρόπο που γεννιούνται οι επαναστατικές ιδέες στην επιστήμη του Kuhn (Kuhn 1970).

Η χρήση παραδειγμάτων από τις ιστορικές αναφορές που έχουμε σε σχέση με τον υλικό πολιτισμό και τον κόσμο των αρχαίων θα μπορούσε να δράσει επικουρικά σε αυτό ακριβώς το σημείο, και χρησιμοποιώντας επιλεγμένο υλικό με στοχευμένες δράσεις και συγκεκριμένο πλαίσιο, χωρίς να φτάνει στην απειλή, να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ένα περιβάλλον «έκπληξεων» που θα λειτουργεί ως καταλύτης στην όλη διεργασία.

Η διερεύνηση της επίδρασης των θεωριών αφήγησης στους χώρους των μουσείων σύγχρονης τέχνης, οδήγησε την Emilie Sitzia (2016) σε μια χρήσιμη διάκριση ανάμεσα στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος εμπειριών που έχει γίνει για να εντυπωσιάσει (immersive experience) αφενός, και αφετέρου σε εκείνο το περιβάλλον όπου κυριαρχεί η αφηγηματική χροιά (discursive experience) και απευθύνεται κυρίως στην ορθολογική σκέψη αναλύοντας και συνθέτοντας πληροφορίες.

Βασίζομενη σε μεγάλο βαθμό στη δουλειά του Jerome Bruner η Sitzia επισημαίνει ότι στην πρώτη περίπτωση η εμπειρία εισβάλλει στην αυτοβιογραφική αφήγηση του επισκέπτη και γίνεται ουσιαστικά κομμάτι της χωρίς να του αφήνει περιθώριο κριτικής σκέψης, ενώ στη δεύτερη η αυτοβιογραφική αφήγηση του επισκέπτη τίθεται σε παράλληλη τροχιά με αυτή που δέχεται από το μουσείο, και έτσι υπάρχει περιθώριο ανάλυσης, κριτικής σκέψης και αναστοχασμού. Στις συμπερασματικές της παρατηρήσεις, η Sitzia σημειώνει ότι το ιδανικό μαθησιακό περιβάλλον θα ήταν αυτό

μιας υβριδικής μορφής και βρίσκει μάλιστα στις 10 φάσεις που προτείνει ο Mezirow για τη διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης, στοιχεία αντιστοίχισης και για τα δύο είδη. Είναι άλλωστε χαρακτηριστικό ότι και ο ίδιος ο Mezirow στα τελευταία του κείμενα επισημαίνει την αλληλεπίδραση των νοητικών και συναισθηματικών πεδίων στη διαλογική πράξη και αναγνωρίζει τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στο στοχαστικό διάλογο (Κόκκος, 2017, σελ. 24-26, 82, βλ. επίσης Mezirow, 2007).

Ιστορική ενσυναίσθηση και στοχαστικός διάλογος

Στις σύγχρονες προσεγγίσεις για την ανάδειξη του ρόλου των αρχείων και του υλικού πολιτισμού στην εκπαίδευση διαφαίνονται μεγάλες δυνατότητες ανάπτυξης σχεδίων δράσης και συνεργασιών με βάση τις συγκεκριμένες ανάγκες και τους διδακτικούς στόχους των συμμετεχόντων (Prom & Hinchliffe, 2016, Burke & Smith, 2007). Οι τεχνικές είναι γνωστές: παιχνίδι ρόλων, ανοιχτά ερωτήματα, ιστορική προσομοίωση, δομημένα διλήμματα, και τα οφέλη σημαντικά: ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, προσπέλαση αφηρημένων εννοιών και διαχείριση υποθετικών ερωτημάτων, καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης, αξιολόγηση στερεοτυπικών απόψεων, καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικού στοχασμού.

Η καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης, της προσπάθειας δηλαδή κατανόησης των γεγονότων του παρελθόντος αποτελεί μια από τις βασικότερες παραμέτρους για την ένταξη της μελέτης των πρωτογενών πηγών και του υλικού πολιτισμού στην εκπαίδευση γιατί με την αμεσότητα που δημιουργεί διευκολύνει το διάλογο με το παρελθόν (για παραδείγματα και βιβλιογραφία βλ. Κουργιαντάκης, 2005, Αυγέρη, 2010, Πατρωνίδου & Καρπαντίδου, 2014).

Η ενσυναίσθηση είναι εξίσου σημαντική για τη μετασχηματίζουσα μάθηση γιατί δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ενεργητική ακρόαση και έναν αποτελεσματικό στοχαστικό διάλογο (Κόκκος, 2017, σελ. 79-88). Παρότι το πλαίσιο αναφοράς είναι ευρύτερο, ο ιστορικός και αρχαιολογικός γραμματισμός, η εξοικείωση δηλαδή με τις βασικές αρχές της ιστορικής έρευνας και η καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης (βλ. Barton, 2005), θα μπορούσαν να προσφέρουν στην εκπαίδευση ενηλίκων σημαντικά οφέλη. Όμως αμοιβαία οφέλη υπάρχουν και για την Ιστορία. Η Ιστορία, ως ένα από τα βασικά όργανα επιβολής της κυρίαρχης ιδεολογίας συνήθως δεν μας γνωστοποιείται ως σειρά ερωτημάτων (όπως πραγματικά είναι) αλλά ως σειρά γεγονότων μέσα από το διαμεσολαβητικό ρόλο των ιστορικών. Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι το ιδανικό πλαίσιο για να αναθεωρηθεί η σχέση αυτή καθώς δεν υπάρχουν οι περιορισμοί της τυπικής εκπαίδευσης και μέσα από τον πλούτο των παραδειγμάτων και «εκπλήξεων» που έχουν να προσφέρουν οι ιστορικές πηγές, θα μπορούσε να δράσει πραγματικά απελευθερωτικά σε σχέση με πολλές από τις πρότερες δυσλειτουργικές παραδοχές μας.

Στο πλαίσιο αυτό θα ξεχωρίζαμε τρία στοιχεία μεθοδολογικής προσέγγισης στη μελέτη του υλικού πολιτισμού που θα μπορούσαν να συμβάλουν στη μετασχηματίζουσα μάθηση:

- 1) Η έννοια της «εμπλοκής – συμμετοχής» που κάνει τα αντικείμενα πάντοτε «επίκαιρα» και οικεία
- 2) Η έννοια της «απόστασης» από τα γεγονότα
- 3) Η έννοια της «έκπληξης»

Η συναισθηματική σχέση που έχουμε με τα πράγματα είναι ένας εύκολος και ασφαλής τρόπος να δημιουργήσουμε το κατάλληλο περιβάλλον για τον στοχαστικό διάλογο και τη «δοκιμή» άλλων απόψεων (βλ. Κόκκος 2017, σελ. 81). Τα αντικείμενα αποτελούν σημαντικό μέσο έκφρασης με νοητικές και συναισθηματικές προεκτάσεις, και έτσι ο κριτικός αναστοχασμός καλλιεργείται ευκολότερα. Η αναγνωσιμότητα των αντικειμένων («το εμπόδιο του προφανούς» κατά Barthes) εδώ δρα καταρχήν θετικά καθώς αναδεικνύει έναν κοινό τόπο σύνδεσης ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν, και δημιουργεί τη διάθεση για συναίνεση και επικοινωνία.

Από την άλλη πλευρά, η έννοια της απόστασης από τα γεγονότα, που αποτελεί βασική αρχή της ιστορικής έρευνας, και που στην περίπτωση του υλικού πολιτισμού αναφέρεται σε αντικείμενα διαφορετικού κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου, δημιουργεί ένα περιβάλλον «αδιάκοπης ετοιμότητας», και βοηθά στην αποδοχή της διαφορετικότητας και τη συνεχή διάθεση για επαναπροσέγγιση μιας κατάστασης την οποία ο παρατηρητής δεν είναι σε θέση να γνωρίζει. Η «απόσταση από τα πράγματα», κατασκευασμένη ή μη (Παπακωνσταντίνου, 2014) είναι μια βασική προϋπόθεση για την ενσυναίσθηση, για να ξεχωρίζει κανείς την ύπαρξη του διαφορετικού. Καθώς άλλωστε τα όρια της αντίληψης μας και άρα κι η ικανότητα κατανόησης που έχουμε διαφέρουν από άτομο σε άτομο, η εύρεση κοινού τόπου και συνεννόησης, η ενσυναίσθηση όπως την προσεγγίζει η μετασηματιζούσα μάθηση (βλ. Κόκκος, 2017, σελ. 79-88), είναι περισσότερο θέμα υπέρβασης και διάθεσης (για κατανόηση) παρά εγκυρότητας επιχειρημάτων και κοινών βιωμάτων. Στο πλαίσιο αυτό, «το εμπόδιο του προφανούς» (κατά Barthes) είναι ίσως ένα από τα μεγαλύτερα «προβλήματα» στην εκπαίδευση ενηλίκων, μια και λόγω της πληθώρας των εμπειριών τους οι συμμετέχοντες συχνά θεωρούν ότι τα έχουν «δει όλα» και ότι τίποτα δεν μπορεί να τους εκπλήξει. Η διάσταση της απόστασης από τα γεγονότα και η αναφορά σε ένα διαφορετικό κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο, τους επιτρέπει τον αναστοχασμό για αυτά που ήδη γνωρίζουν χωρίς να απειλείται η ταυτότητά τους.

Τέλος, η έννοια της έκπληξης ουσιαστικά αναφέρεται στη συνδιαλλαγή του άγνωστου με το οικείο. Η κατάσταση δηλαδή, κατά την οποία αναγνωρίσιμα αντικείμενα σε διαφορετικά κοινωνικό-πολιτισμικά πλαίσια δημιουργούν έκπληξη ή και σύγχυση για τον τρόπο χρήσης και την ερμηνεία τους, και επιτρέπουν το κατάλληλο γνωστικά και συναισθηματικά – σχεσιακά πλαίσιο για το στοχαστικό διαλογισμό.

Δύο παραδείγματα θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην κατανόηση των όσων ειπώθηκαν.

Το πρώτο παράδειγμα προέρχεται από τον χώρο των μουσείων και τον μυκηναϊκό πολιτισμό: πολλά από τα ξίφη που βλέπουμε στους τάφους έχουν αποκλειστικά συμβολικό και μη χρηστικό χαρακτήρα καθώς έχουν κατασκευαστεί από ακατάλληλα για μάχη υλικά, και πολλά σχετίζονται με γυναικείες και όχι ανδρικές ταφές. Από αυτό το σημείο αφετηρίας του παράδοξου, θα μπορούσε να ξεκινήσει ένας κύκλος ανοιχτών ερωτήσεων για θεματικές πάνω στις έμφυλες σχέσεις, αλλά και τη συμβολική – πραγματική αξία των αντικειμένων. Ερωτήσεις όπως: Ποιο από τα αντικείμενα που έχετε επάνω σας, ή στην τσάντα σας έχει τη μεγαλύτερη συμβολική αξία για εσάς; Από τι είναι φτιαγμένο και τι χρηστική αξία έχει; Τι είδους συμβολική αξία έχουν τα όπλα για τον δικό μας πολιτισμό; Ποιά η σχέση τους με το γυναικείο φύλο; κ.ο.κ.

Το δεύτερο παράδειγμα προέχεται από τον κόσμο των αρχαίων και αναφέρεται στο αποπροσανατολιστικό δίλημμα του εθνοκεντρισμού. Πρόκειται για μια διαφήμιση της εταιρείας ηλεκτρονικών συσκευών IZOLA (εικ. 1). Η συζήτηση θα μπορούσε να ξεκινήσει με το ακόλουθο ερώτημα: Θα καταλαβαίνατε ότι πρόκειται για διαφήμιση ηλεκτρικών ειδών αν δε διαβάζατε τα κείμενα στην εικόνα;

Εικόνα 1: Πηγή: «Ο Άργος του Τύπου της Ανατολής» 8 Απριλίου 1956 (Αρχείο Αμερικανικού Κολλεγίου Ελλάδος).



Συμπερασματικά

Στο άρθρο του για το «Πως ο κριτικός αναστοχασμός ενεργοποιεί την μετασχηματίζουσα μάθηση», ο Mezirou (2004) τονίζει τη σημασία ενός κοινού λεξιλογίου και πλαισίου αναφοράς στην επικοινωνία των ανθρώπων. Ταυτοχρόνως όμως τονίζει και την αναγκαιότητα κριτικής προσέγγισης στις κοινωνικές συμβάσεις και τους πολιτισμικούς κώδικες που αυτή η προσπάθεια επικοινωνίας δημιουργεί.

Αν και όλοι αναγνωρίζουμε ότι η εμπειρία αποτελεί το σημείο εκκίνησης για τη δημιουργία των παραδοχών μας, την αντιλαμβανόμαστε συνήθως ως μια περισσότερο νοητική διεργασία και όχι ως την πρωταρχική στιγμή της επαφής μας με τον κόσμο. Αυτής της πρωταρχικής στιγμής που συνήθως γίνεται σε καθεστώς «απόλυτης σιωπής» και περιγράφεται τόσο παραστατικά από τον φιλόσοφο Serres στο απόσπασμα που παραθέτουμε στην αρχή αυτού του κειμένου.

Η έννοια του «υλικού πολιτισμού», της αναφοράς δηλαδή στην άρρηκτη σχέση που έχουν τα αντικείμενα με το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο δημιουργήθηκαν, προσφέρει ουσιαστικά, τη δυνατότητα κριτικού αναστοχασμού και επανεξέτασης ολόκληρης της διαδρομής της νοηματοδοτικής διαδικασίας: από την εμπειρία και το βίωμα στην αφήγηση και τις λέξεις. Μια τέτοια προσέγγιση, ξένη σε βεβαιότητες και ανοιχτή στις εκπλήξεις των πολλαπλών αναγνώσεων που επιβάλλονται από τη διαφορετικότητα των κοινωνικών, πολιτισμικών και πολιτικών πλαισίων αναφοράς, θα μπορούσε να οδηγήσει σε μια πιο συμφιλωτική σχέση με τον κόσμο και να υπηρετήσει καλύτερα τους στόχους της απελευθερωτικής μάθησης.

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Berger, J. (1993). *Η εικόνα και το βλέμμα*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Hooper – Greenhill, E. (2006). *Το μουσείο και οι πρόδρομοί του*. Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.
- Mezirow J., & Συνεργάτες (2004). Πώς ο κριτικός στοχασμός ενεργοποιεί τη μετασχηματίζουσα μάθηση. (απόσπασμα από το *Fostering critical reflection in adulthood*. (1990) San Francisco: Jossey-Bass σε μετάφραση Ν. Αποστολοπούλου Ν. & Μέγα Γ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 4, 22-25
- Mezirow J., & Συνεργάτες (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος Α., & Συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Barthes, R. (1988). *The semiotic challenges*. New York: Hill and Wang.
- Barton, K. (2005). Primary Sources in History: Breaking through the Myths. *Phi Delta Kappa International*, 86, 745-753.
- Berger, A.A. (2014). *What objects mean*. California: Walnut Creek.
- Burke, H., & Smith, C. (2007). *Archaeology to Delight and Instruct: Active Learning in the University Classroom*. Walnut Creek, CA: Routledge.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Rahway, NJ: The Barnes Foundation Press.
- Geertz, C. (2000). *The interpretation of Culture*. New York: Basic books.
- Hodder, I. (2014). The Entanglements of Humans and Things. A Long-Term View. *New Literary History*, 45(1), 19-36.
- Kuhn, Th. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions* (2ns Ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Latour, B. (1993). *We Have Never Been Modern* (μτφρ.Catherine Porter). Cambridge (MA): Harvard University Press.

- Miller, D. (2008). *The Comfort of Things*. Cambridge: Polity Press.
- Moreland, J. (2001). *Archaeology and Text*. London: Duckworth.
- Pearce, S. (1994). *Interpreting Objects and Collections*. London: Routledge.
- Prom, Ch. J., & Hinchliffe, L.J. (2016). *Teaching with primary sources*. Chicago: Society of American Archivists:
- Stewart, S. (1993). *On Longing. Narratives of the Miniature, the Gigantic, the Souvenir, the Collection*. Duke University Press. Durham and London.
- Trigger, B. (2008). *A History of Archaeological Thought* (2nd Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Δικτυογραφία

- Papaconstantinou, D. (2008). *The materiality of cultural information and its absence: Digital curation from an archaeological perspective*. Annual Conference of CIDOC, Athens, September 15-18, 2008 Ανακτήθηκε από http://network.icom.museum/fileadmin/user_upload/minisites/cidoc/ConferencePapers/2008/53_papers.pdf
- Sitzia, E. (2016). Narrative theories and learning in contemporary art museums: A theoretical exploration. *Stedelijk Studies Issue, 4*. Ανακτήθηκε από <http://www.stedelijkstudies.com/journal/narrative-theories-learning-contemporary-art-museums-theoretical-exploration/>
- Αυγέρη, Σ. (2010). Διδακτικές προτάσεις με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στο μάθημα της Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 16*, 131-143. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos17/131-143.pdf>
- Κουργιαντάκης, Χ. (2005). *Ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση των μαθητών της Α΄θμιας και της Β΄θμιας Εκπαίδευσης στην Ιστορία*. Διδακτορική διατριβή: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Π.Τ.Δ.Ε. Ανακτήθηκε από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/14494#page/300/mode/2up>
- Μπαξεβάνη, Π., & Παπακωνσταντίνου, Δ. (2016). *Ανασχεδιάζοντας τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας: Θεωρία της Γνώσης και αισθητική εμπειρία στη διδασκαλία της Ιστορίας*. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Προγράμματα Σπουδών – Σχολικά εγχειρίδια Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον. Τόμος Β, σελ. 543-550. Ανακτήθηκε από <http://www.ekedisy.gr/category/dimosiefsis/>
- Παπακωνσταντίνου, Δ. (2014). *Κοινωνικοί μετασχηματισμοί και ιστορικός χρόνος: σκέψεις και προκλήσεις με αφορμή την προϊστορική αρχαιολογία*. Ανακτήθηκε από <http://www.archaeology.wiki/print-article/?print=85083>
- Πατρωνίδου Δ., & Χαρπαντίδου Ζ. (2015). Η συμβολή της ενσυναίσθησης στην ιστορική κατανόηση. *εκπ@ιδευτικός κύκλος, 3* (3). Ανακτήθηκε από http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2015/teuxos3/teuxos03_03.pdf

Διδασκαλία ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες

Στεργίου Ελένη: Καθηγήτρια- Φιλολόγος / Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων

estergiou9@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά στην παρουσίαση του θέματος «Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες» αξιοποιώντας την Τέχνη και την Αισθητική εμπειρία με κύριο στόχο να καταδειχτεί ο ρόλος της τέχνης στην εκπαίδευση και πώς μπορεί ο εκπαιδευτής ενηλίκων να άρει παγιωμένες αντιλήψεις και στερεότυπα των καταρτιζόμενων με τη βοήθειά της. Συγκεκριμένα, έγινε αναφορά στον τρόπο που επέδρασε η τέχνη σε ένα τμήμα εκμάθησης ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες στο πλαίσιο του προγράμματος «Οδυσσέας», ώστε να μετασχηματιστεί η αρνητική εικόνα των εκπαιδευομένων, κυρίως απέναντι στην ελληνική γραμματική. Επιλέχθηκαν και αναλύθηκαν τρία έργα τέχνης με την χρήση συγκεκριμένων μεθόδων που εφαρμόστηκαν κατά περίπτωση: ο πίνακας του Ραφαήλ «Η Σχολή των Αθηνών» και η κινηματογραφική ταινία του Δ. Σταύρακα «Το καναρινί ποδήλατο» προσεγγίστηκαν με τη μέθοδο Perkins και το ποίημα του Ν. Βρεττάκου «Η ελληνική γλώσσα» με τη μέθοδο VisibleThinking. Στο τέλος της εισήγησης αναφέρθηκαν οι αλλαγές που διαπιστώθηκαν στις απόψεις και τη στάση των καταρτιζόμενων ύστερα από την παρέμβαση της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις –Κλειδιά: Τέχνη, γλώσσα, Μετασχηματίζουσα Μάθηση, Αισθητική Εμπειρία.

Abstract

This text is about the presentation of the subject «The teaching of the Greek language to immigrants» by using Art and Aesthetic experience with the main purpose of revealing the role of the first in education and how the adult educator can use it, in order to abrogate attitudes and prejudices of the trainees. In particular, we reported the way art affected a group of immigrants learning the Greek language during the program «Odysseus», by altering their negative attitude—mainly towards the Greek grammar. Three works of Art were chosen and analysed with the use of specific methods in each case. Raphael’s «The School of Athens» was approached with the use of Perkins’ method. N. Vrettakos’ poem «The Greek Language» with the use of the method Visible Thinking and D. Stavrakas’ film «The Canary Yellow Bike» with Perkins’ method. At the end of the proposition, the changes in the opinion and the attitude of the trainees, after the use of Art in the educational process, were mentioned.

Keywords: Art, Language, Transformative Learning, Aesthetic Experience

Εισαγωγή

Η ομάδα των ενηλίκων στην οποία εφαρμόστηκε η μέθοδος ήταν ένα τμήμα αλλοδαπών – οικονομικών μεταναστών, 12 ατόμων, αποτελούμενη από άντρες και γυναίκες, οι οποίοι παρακολουθούσαν μαθήματα ελληνικής γλώσσας, ιστορίας και πολιτισμού στο πλαίσιο του προγράμματος «Οδυσσέας» που διοργάνωσε το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων το 2014. Οι εκπαιδευόμενοι ήταν ηλικίας 35 – 50 ετών, ζούσαν και εργάζονταν μόνιμα στην Ελλάδα, τουλάχιστον τα τελευταία 15 χρόνια. Μιλούσαν αρκετά καλά ελληνικά και μπορούσαν να συμμετέχουν με σχετική άνεση σε συζητήσεις καθημερινής επικοινωνίας. Το πρόγραμμα ήταν επιπέδου Α2 και περιλάμβανε εκμάθηση γραμματικών και συντακτικών κανόνων, παραγωγή λόγου και βασικές γνώσεις σχετικά με την ιστορία και τον πολιτισμό της Ελλάδας. Οι καταρτιζόμενοι μέσω της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα θα αποκτούσαν τη δυνατότητα συμμετοχής στις εξετάσεις πιστοποίησης ελληνικής γλώσσας.

Εφαρμογή της μεθόδου η Μετασηματιζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία (Κόκκος & Μέγα, 2007).

Πρώτο στάδιο:

Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική διερεύνηση ενός θέματος

Το πρώτο στάδιο της μεθόδου έχει να κάνει με το αν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων προκύπτει κάποια ανάγκη ώστε να γίνει κριτική διερεύνηση του θέματος το οποίο προβληματίζει την ομάδα. Για τη συγκεκριμένη ομάδα το θέμα προς διερεύνηση ήταν η ελληνική γλώσσα και οι έντονες αντιδράσεις των εκπαιδευομένων κυρίως κατά την ώρα της γραμματικής όπως:

•γιατί να μάθω να διαβάζω και να γράφω ελληνικά, αφού έτσι κι αλλιώς μπορώ να μιλήσω και να συνεννοηθώ μια χαρά;

•τι τα θέλουμε τώρα αυτά στην ηλικία μας;

•γιατί είναι τόσο δύσκολα τα ελληνικά;

•γιατί η ελληνική γλώσσα έχει τόσα πολλά «ι» και τόσα «ε»;

Προτάθηκε λοιπόν στους εκπαιδευόμενους για τις επόμενες 6 ώρες να ακολουθηθεί η μέθοδος της Μετασηματιζουσας Μάθησης μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας (Κόκκος & Μέγα, 2007) καθώς η χρήση έργων τέχνης συντελεί στην κριτική μάθηση. Η συγκεκριμένη μέθοδος αναπτύχθηκε στο πρόγραμμα ARTiT (2012) και προσφέρει πολύτιμα εργαλεία μάθησης για βαθύ στοχασμό και ίσως μετασηματισμό των αντιλήψεών μας απέναντι σε στερεότυπα (Κόκκος & Μέγα, 2007 & Κόκκος κ.συν., 2011).

Δεύτερο στάδιο:

Έκφραση των απόψεων των εκπαιδευομένων

Στο στάδιο αυτό ζητήθηκε από τους εκπαιδευόμενους να χωριστούν σε 3 μικρές ομάδες των 4 ατόμων και να απαντήσουν γραπτώς στο ερώτημα **σε τι μου**

χρειάζονται τα ελληνικά. Στη συνέχεια αναφέρονται ενδεικτικά κάποιες από τις απαντήσεις:

1^η Ομάδα: Τα ελληνικά μας χρειάζονται για να μπορέσουμε να επικοινωνήσουμε καλύτερα με τους Έλληνες. Έτσι θα μιλάμε πιο εύκολα, χωρίς παρεξηγήσεις και χωρίς λάθη.

2^η Ομάδα: Θα μπορούμε να κάνουμε καλύτερα τις δουλειές μας, να καταλαβαίνουμε καλύτερα τις δημόσιες υπηρεσίες, τα χαρτιά που μας χρειάζονται και να μην ταλαιπωρούμαστε.

3^η Ομάδα: Να βοηθήσουμε τα παιδιά μας, κυρίως στις πρώτες τάξεις του δημοτικού που αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες, για να μπορούν να διαβάσουν πιο εύκολα.

Τρίτο στάδιο:

Προσδιορισμός των υποθεμάτων και των κριτικών ερωτημάτων

Έτσι όπως διατυπώθηκαν οι θέσεις των εκπαιδευομένων έγινε σαφές ότι δίνουν ιδιαίτερη σημασία στη γνώση των ελληνικών ως εργαλείο διευκόλυνσης της καθημερινότητάς τους και αντιμετώπισης δυσκολιών που προκύπτουν στην επικοινωνία με τους Έλληνες ενώ διαπιστώθηκε ότι για κάποια μέλη των ομάδων η καλή γνώση της γλώσσας θα αποτελούσε απαραίτητο βοήθημα μέσα στην οικογένεια και κυρίως απέναντι στα παιδιά τους που βρίσκονται το δημοτικό.

Τα συμπεράσματα αυτά συζητήθηκαν ανάμεσα στις ομάδες και σε μένα και προέκυψαν τα εξής υποθέματα για διερεύνηση:

1. Η ανάγκη καλής γνώσης των ελληνικών.
2. Τα αποτελέσματα για το άτομο και την κοινωνία μέσα στην οποία ζει από τη γνώση και χρήση της ελληνικής γλώσσας.

Από τα παραπάνω υποθέματα προέκυψαν αντίστοιχα 2 κριτικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι η σχέση των ξένων με την επίσημη ελληνική γλώσσα;
2. Πως επηρεάζει η γνώση και χρήση της ελληνικής γλώσσας τις σχέσεις των αλλόγλωσσων ομιλητών με τους γηγενείς (ντόπιους Έλληνες);

Τέταρτο στάδιο:

Επιλογή των έργων τέχνης και συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα:

Για την επεξεργασία των παραπάνω κριτικών ερωτημάτων προτάθηκαν στους εκπαιδευόμενους τρία έργα τέχνης, χωρίς τον τίτλο τους και το όνομα του καλλιτέχνη. Τα έργα που παρουσιάστηκαν ήταν τα εξής:

«Η Σχολή των Αθηνών», Ραφαήλ, 1510 (πίνακας),
(Πηγή: <http://www.wga.hu/frames-e.html?html/r/raphael/4stanze/1segnatu/1/>)

«Η ελληνική γλώσσα», Νικηφόρος Βρεττάκος, 1986 (ποίημα), Ποιητική συλλογή: Εκκρεμής δωρεά, Εκδόσεις : Τα τρία φύλλα (Πηγή: http://www.myriobiblos.gr/greekliterature/vrettakos_glossa.html)

«Το καναρινί ποδήλατο», Δημ. Σταύρακας, 1999 (κινηματογραφικό έργο)
(Πηγή: <https://www.youtube.com/watch?v=DTEXVk16HTA>.)

1ο έργο (εικαστικό):



Ο πίνακας συνδέεται και με τα δύο κριτικά ερωτήματα. Η επιλογή του βασίστηκε στην υπόθεση ότι οι εκπαιδευόμενοι θα προσέξουν ότι πρόκειται για συγκέντρωση πολλών ανδρών σε ένα χώρο, θα παρατηρήσουν ότι κάποια από τα πρόσωπα του έργου κρατούν βιβλία, και θα σχολιάσουν την εξωτερική τους εμφάνιση αλλά και την ηλικία τους.

2ο έργο (ποίημα):

Όταν κάποτε φύγω από τούτο το φως
θα ελιχθώ προς τα πάνω όπως ένα
ρυάκι που μουρμουρίζει.
Κι αν τυχόν κάπου ανάμεσα
στους γαλάζιους διαδρόμους
συναντήσω αγγέλους, θα τους
μιλήσω ελληνικά επειδή

δεν ξέρουνε γλώσσες. Μιλάνε

μεταξύ τους με μουσική.

Το ποίημα συνδέεται και με τα δύο κριτικά ερωτήματα. Η επιλογή βασίστηκε στην υπόθεση ότι οι εκπαιδευόμενοι θα συνδέσουν τη γνώση των ελληνικών με τη μουσική που αποτελεί μια παγκόσμια μορφή επικοινωνίας και θα μπορέσουν να αντιληφθούν την προσπάθεια του ποιητή να συνδέσει την ελληνική με τη γλώσσα των αγγέλων και θα διαπιστώσουν την ομορφιά που κρύβεται πίσω από τις δυσκολίες της.

3ο έργο (κινηματογραφική ταινία):

Η επιλογή της κινηματογραφικής ταινίας έγινε βασισμένη στην υπόθεση ότι οι καταρτιζόμενοι θα διαπιστώσουν ότι μπορεί να αντιμετωπίσει κανείς δυσκολίες στην εκμάθηση μιας γλώσσας, ακόμα και αν αυτή είναι η μητρική του και αυτή η αδυναμία του μπορεί να προκαλέσει σοβαρά προβλήματα στην ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο.

Τα αποσπάσματα της ταινίας σχετίζονται και με τα δύο κριτικά ερωτήματα. Συγκεκριμένα, στο πρώτο απόσπασμα περιγράφονται ο φόβος και η απόρριψη που υφίσταται ένα παιδί από τους συμμαθητές του, εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζει στην ανάγνωση. Στο δεύτερο απόσπασμα, τόσο ο ίδιος όσο και ο δάσκαλός του καταβάλλουν σημαντική προσπάθεια να ξεπεράσουν αυτή την αδυναμία, ενώ στο τρίτο απόσπασμα που έχει υπάρξει σαφής βελτίωση, ο μικρός διαβάσει με εξαιρετική άνεση.

Πέμπτο στάδιο:

Επεξεργασία των έργων τέχνης και συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα:

Για «τη Σχολή των Αθηνών», χρησιμοποιήθηκε η τεχνική των 4 φάσεων του Perkins (1994), για το ποίημα η τεχνική Visible Thinking και για «Το καναρινί ποδήλατο» η τεχνική Perkins.

A: Οι 4 φάσεις της τεχνικής Perkins είναι: Δίνοντας χρόνο για παρατήρηση. Ευρεία και περιπετειώδης παρατήρηση. Λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση. Ανασκόπηση της διεργασίας.

Δίνοντας χρόνο για παρατήρηση.

Ξεκινώντας από τον πίνακα του Ραφαήλ, στην πρώτη φάση ζητήθηκε από τις ομάδες να περιεργαστούν το έργο και στη συνέχεια να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως: «Τι βλέπετε; Τι σκέφτεστε γι' αυτό; Τι σας κινεί το ενδιαφέρον; Σημειώστε τα σημεία που σας ενδιαφέρουν περισσότερο. Ποια συναισθήματα σας γεννιούνται;» Οι εκπαιδευόμενοι έδωσαν απαντήσεις όπως: «στον πίνακα βλέπουμε συγκεντρωμένους πολλούς άντρες, διαβάζουν ή γράφουν κάτι», «στο κέντρο του πίνακα βλέπουμε δύο άντρες που μοιάζουν να έρχονται από κάπου».

Κατόπιν ζητήθηκε από τους εκπαιδευόμενους να απομακρύνουν για ελάχιστα δευτερόλεπτα το βλέμμα τους από το έργο και μετά να το ξανακοιτάξουν και να συνεχίσουν να το παρατηρούν, για να ανακαλύψουν καινούρια στοιχεία ή να εξετάσουν περαιτέρω στοιχεία που ήδη είχαν εντοπίσει. Ενδεικτικά απάντησαν: «κοιτώντας δεύτερη φορά τον πίνακα παρατηρώ ότι όλοι οι άνθρωποι κοιτάζουν τους

δύο άντρες που περπατούν στο κέντρο του πίνακα. Υποθέτω πως αυτοί είναι οι δάσκαλοι».

Ευρεία και περιπετειώδης παρατήρηση:

Οι εκπαιδευόμενοι παρακινήθηκαν ώστε να ψάξουν στο έργο εκπλήξεις, διαθέσεις και συναισθήματα που τους προκαλεί το έργο, και να τα κρατήσουν στο μυαλό τους. Επιπλέον ζητήθηκε να εντοπίσουν και τεχνικά χαρακτηριστικά του έργου, όπως χρώματα, ύφος ζωγράφου, κίνηση κτλ. Τέλος τους ζητήθηκε αν μπορούν να ξεχωρίσουν το κύριο και τα δευτερεύοντα θέματα και να σκεφτούν ποια πολιτιστικά ή ιστορικά στοιχεία τους φέρνει στο μυαλό. Οι εκπαιδευόμενοι σε γενικές γραμμές, απάντησαν: «στον πίνακα υπάρχουν χρώματα αλλά όχι έντονα, είναι σαν να κινούνται οι άνθρωποι κι έτσι αποκτά ζωντάνια ο πίνακας». «Υπάρχει και το γαλάζιο του ουρανού το οποίο μας δείχνει ότι σε κάποια σημεία είναι σκεπασμένος και αλλού είναι ανοικτός ο χώρος». «Σχετικά με το μήνυμα του πίνακα πιστεύω ότι έχει να κάνει με τη γνώση και οι δύο κεντρικές μορφές είναι μάλλον δάσκαλοι και μεταδίδουν τις γνώσεις τους στο συγκεντρωμένο πλήθος που τους παρακολουθεί και κρατά σημειώσεις».

(Στο σημείο αυτό δόθηκαν στους εκπαιδευόμενους πληροφορίες σχετικά με το έργο σε τι αναφέρεται, τι παριστάνει κτλ.)

Λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση:

Οι ομάδες παρακινήθηκαν να επιστρέψουν σε κάτι που τους έκανε εντύπωση και να αναρωτηθούν γιατί το έκανε αυτό ο καλλιτέχνης, αν υπάρχει κάποιο μήνυμα και πως ταιριάζει συνολικά με το έργο; Επίσης να βρουν ενδιαφέροντα στοιχεία και να απαντήσουν τι έκανε αυτά τα στοιχεία ενδιαφέροντα, επιπλέον να παρατηρήσουν περισσότερα τεχνικά χαρακτηριστικά του έργου(χρώματα, πρόσωπα, γραμμές) και να εξηγήσουν γιατί αυτά τα χαρακτηριστικά τράβηξαν την προσοχή τους. Οι εκπαιδευόμενοι έδωσαν απαντήσεις όπως: «αυτό που τραβά την προσοχή μου περισσότερο είναι οι μορφές του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη που βρίσκονται στο κέντρο του πίνακα και φαίνονται να περπατούν από το βάθος του διαδρόμου ενώ οι υπόλοιποι τους παρακολουθούν και καταγράφουν όσα λένε». «Επειδή ο ένας δείχνει προς τα πάνω και ο άλλος προς τα κάτω καταλαβαίνω ότι διαφέρουν στις απόψεις. Αυτό συμβαίνει στη φιλοσοφία αλλά και στην κοινωνία».

Ανασκόπηση της διεργασίας:

Οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να φέρουν ξανά στο νου τους όλη τη διεργασία που προηγήθηκε, αυτά τα οποία ανακάλυψαν και να ξαναδοούν το έργο συνολικά. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν περίπου οι εξής « το κεντρικό νόημα και αυτό που εγώ καταλαβαίνω από τον συγκεκριμένο πίνακα είναι ότι κανείς μπορεί να πάρει γνώσεις από διάφορες πηγές προκειμένου να αποκτήσει μια ολοκληρωμένη άποψη για ένα θέμα», «Μπορεί κανείς να μάθει σε όποια ηλικία κι αν βρίσκεται, όσο διαφορετικός κι αν είναι, αρκεί ο ίδιος να έχει τη θέληση, την υπομονή και την επιμονή και να μην τα παρατάει με την πρώτη δυσκολία».

B: Στο δεύτερο έργο, στο ποίημα με τον τίτλο «**Η ελληνική γλώσσα**», χρησιμοποιήθηκε η τεχνική VisibleThinking η αλλιώς ορατή σκέψη, η οποία απαιτεί και λιγότερο χρόνο. Η συγκεκριμένη τεχνική είναι μία διεργασία μάθησης που κάνει τη σκέψη πιο ορατή με τη χρήση ρουτινών σκέψης. Παράδειγμα τυπικής ρουτίνας

μπορεί να θεωρηθεί ο εκπαιδευτής ο οποίος θέτει ένα ερώτημα και κατόπιν δίνει χρόνο στους εκπαιδευόμενους να το σκεφτούν. Ύστερα από την ανάγνωση του ποιήματος και την εξήγηση άγνωστων λέξεων, χώρισα τους εκπαιδευόμενους σε μικρότερες ομάδες για να σκεφτούν και να συζητήσουν και κατόπιν, ζήτησα να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις σχετικά με το τι νομίζουν ότι συμβαίνει στο συγκεκριμένο έργο. Στη συνέχεια τους παρότρυνα να εκφραστούν πιο διεισδυτικά. Να πουν τι παρατηρούν, τι τους κάνει να το παρατηρούν, με τι συνδέεται από όσα έχουν διαβάσει στο παρελθόν και να διατυπώσουν επιχειρήματα που να αποδεικνύουν αυτά που υποστηρίζουν. Τέλος, τους ρώτησα ποιους προβληματισμούς τους προκαλεί το συγκεκριμένο έργο. Οι απαντήσεις που δόθηκαν περίπου ήταν οι εξής: «από αυτό το ποίημα εγώ καταλαβαίνω τη σημασία της ελληνικής γλώσσας και την παρομοίωσή της με την μουσική. Τα ελληνικά είναι μια πλούσια γλώσσα με πολλές λέξεις, όπως και η μουσική είναι πλούσια σε συναισθήματα», «ο ποιητής παρομοιάζει τα ελληνικά με τη γλώσσα των αγγέλων γιατί θέλει να πει ότι είναι έξω από τα συνηθισμένα και ότι ακόμα και οι άγγελοι, αυτή τη γλώσσα έχουν διαλέξει για να επικοινωνούν», «ακόμα και οι άγγελοι μιλάνε μεταξύ τους ελληνικά, τότε πρόκειται για μια γλώσσα σπουδαία που αξίζει τον κόπο να ασχοληθεί κάποιος μαζί της». Η τεχνική ολοκληρώθηκε με τη συσχέτιση των συμπερασμάτων με τα κριτικά ερωτήματα και δόθηκαν παράλληλα και ορισμένες πληροφορίες σχετικά με τον ποιητή και το έργο του.

Γ: Κατά την επεξεργασία της ταινίας χρησιμοποιήθηκε και πάλι η την τεχνική Perkins, η οποία στην προκειμένη περίπτωση αποτελείται από πέντε φάσεις.

Στην πρώτη φάση παρουσιάστηκε συνοπτικά το είδος και η πλοκή της ταινίας: Ο Άρης Σιούτης διορίζεται δάσκαλος στην έκτη τάξη ενός δημόσιου σχολείου της Αθήνας και ανακαλύπτει ότι ένας από τους μαθητές του, ο Λευτέρης Μουρατίδης, είναι σχεδόν αναλφάβητος και απομονωμένος από τους συμμαθητές του. Αποφασίζει να βοηθήσει το παιδί, όμως αντιμετωπίζει πολλαπλά εμπόδια: οι συνάδελφοί του είναι ηττοπαθείς και δεν πιστεύουν ότι μπορεί να γίνει κάτι, ο ίδιος ο Λευτέρης δύσπιστος, οι γονείς του δεν είναι πολύ συνεργάσιμοι, ενώ και η συμπεριφορά των υπόλοιπων παιδιών δεν είναι πάντοτε φιλική απέναντι στο Λευτέρη...

Στη δεύτερη φάση δημιουργήθηκαν κατάλληλες συνθήκες θέασης και παρουσιάστηκαν τα συγκεκριμένα αποσπάσματα, συνολικής διάρκειας περίπου 6 λεπτών (απόσπασμα 1 → 00:09:30 – 00:11:01, απόσπασμα 2 → 00:49:05 – 00:49:52, απόσπασμα 3 → 00:58:10 – 01:00:33). Στο πρώτο απόσπασμα ο μικρός Λευτέρης είναι φοβισμένος και υφίσταται την απόρριψη από τους συμμαθητές του εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζει στην ανάγνωση. Στο δεύτερο, τόσο ο ίδιος όσο και ο δάσκαλός του καταβάλλουν σημαντική προσπάθεια να ξεπεράσουν αυτή την αδυναμία, ενώ στο τρίτο έχει υπάρξει σαφής βελτίωση και ο μικρός διαβάσει με εξαιρετική άνεση.

Στην τρίτη φάση ζητήθηκε από τους εκπαιδευόμενους να απαντήσουν σε ερωτήσεις **α) παρατήρησης** όπως «πόσα και ποια είναι τα πρόσωπα, πώς παρουσιάζονται οι ήρωες, υπάρχει φυσική χρονολογική ροή, οι ήχοι προέρχονται από τις ανθρώπινες συνομιλίες ή από το περιβάλλον, το έργο είναι έγχρωμο ή ασπρόμαυρο, τα χρώματα είναι ζωντανά ή σκοτεινά, πώς είναι τα ρούχα των ηρώων, από τα ρούχα αντλούμε πληροφορίες για την κοινωνική τους ζωή; **β) αναλυτικές ερωτήσεις** όπως «γιατί πιστεύετε ότι ο Λευτέρης δεν ήξερε να διαβάσει, γιατί ο

δάσκαλος τον βοηθούσε, γιατί η υπόλοιπη τάξη αντιδρούσε έτσι απέναντι στο Λευτέρη;» και γ) **δημιουργικές ερωτήσεις** όπως «πώς θα αντιδρούσατε εσείς αν κάποιος σας συμπεριφερόταν με τον ίδιο τρόπο;» Οι εκπαιδευόμενοι έδωσαν απαντήσεις όπως «ο Λευτέρης είναι ένα μοναχικό παιδί», «δεν ξέρει να διαβάζει γιατί είναι πολύ δύσκολο το σχολείο για τις δυνατότητές του» «τα άλλα παιδιά στην τάξη του είναι άδικο, του συμπεριφέρονται ρατσιστικά και δεν τον αποδέχονται», «ο δάσκαλος τον βοηθάει από καθήκον αλλά και από αγάπη, γιατί θεωρεί ότι με αυτό τον τρόπο ο Λευτέρης θα τα καταφέρει τελικά», «τα ρούχα που φοράνε οι ήρωες δείχνουν ότι προέρχονται από σχετικά φτωχές οικογένειες», «η τάξη του Λευτέρη έχει πάρα πολλά παιδιά, γεγονός που δυσκολεύει μάλλον το έργο του δάσκαλου» «θα ένιωθα πάρα πολύ άσχημα αν κάποιος με αντιμετώπιζε με αυτό τον τρόπο», «αν το παιδί μου είχε τέτοια προβλήματα στο σχολείο θα πήγαινα στο διευθυντή να διαμαρτυρηθώ», «ο Λευτέρης έμαθε να διαβάζει επειδή κατάλαβε την αγάπη του δάσκαλου».

Στην τέταρτη φάση οι συμμετέχοντες παρακολούθησαν εκ νέου τα αποσπάσματα προκειμένου να απαντηθούν απορίες οι οποίες είχαν στο μεταξύ γεννηθεί.

Στην τελευταία φάση υπήρξε αναστοχασμός από την πλευρά των εκπαιδευομένων.

Έκτο στάδιο:

Κριτικός αναστοχασμός και αποτίμηση της ανάπτυξης της ικανότητας για κριτικό / δημιουργικό στοχασμό

Οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να συγκροτήσουν εκ νέου τις αρχικές τους ομάδες και να απαντήσουν και πάλι στο ερώτημα: **«Σε τι μου χρειάζονται τα ελληνικά;»** λαμβάνοντας όμως τώρα πια υπόψη τους όσα είχαν προηγηθεί και συζητηθεί στα προηγούμενα στάδια. Οι ομάδες πήραν ξανά τις απαντήσεις που είχαν δώσει κατά την αρχή της διαδικασίας στο παραπάνω ερώτημα και συμπλήρωσαν τώρα νέες πληροφορίες (με πλάγια γραφή αναφέρονται οι αρχικές απαντήσεις και με έντονη γραφή οι απαντήσεις που δόθηκαν μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας).

1^η ΟΜΑΔΑ

Τα ελληνικά μας χρειάζονται για να μπορέσουμε να επικοινωνήσουμε καλύτερα με τους Έλληνες. Έτσι θα μιλάμε πιο εύκολα, χωρίς παρεξηγήσεις και χωρίς λάθη. Γι' αυτό πρέπει να προσπαθήσουμε κι εμείς από την πλευρά μας να είμαστε περισσότεροι συνεργάσιμοι και να μην τα αντιμετωπίζουμε σαν ένα βουνό που δεν μπορούμε να το ανεβούμε.

2^η ΟΜΑΔΑ

Μαθαίνοντας ελληνικά θα μπορούμε να κάνουμε καλύτερα τις δουλειές μας, να καταλαβαίνουμε καλύτερα τις δημόσιες υπηρεσίες, τα χαρτιά που μας χρειάζονται και να μην ταλαιπωρούμαστε. Γι' αυτό πρέπει να εκμεταλλευτούμε αυτή την ευκαιρία που μας δίνεται και να έχουμε το μυαλό μας ότι αυτή η προσπάθεια εδώ αύριο – μεθαύριο θα διευκολύνει πολύ την καθημερινότητά μας.

3η ΟΜΑΔΑ

Θα μπορούσαμε να βοηθήσουμε τα παιδιά μας, κυρίως στις πρώτες τάξεις του δημοτικού που αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες, ώστε να μπορούν να διαβάζουν πιο εύκολα. Με το δικό μας παράδειγμα τα παιδιά μας θα καταλάβουν πόσο σημαντική είναι η γνώση της ελληνικής και για τα ίδια και εμείς δεν θα αισθανόμαστε άσχημα κάθε φορά που μας ρωτάνε κάτι αλλά θα μπορούμε να τους εξηγήσουμε και να τα βοηθήσουμε. Επιπλέον αν αντιληφθούμε ότι κάτι τέτοιο συμβαίνει είτε το σχολείο του παιδιού μας είτε οπουδήποτε αλλού θα διαμαρτυρηθούμε έντονα στους υπεύθυνους για να σταματήσει αυτή η κατάσταση.

Στη συνέχεια, ακολούθησε αποτίμηση της ανάπτυξης της ικανότητας για δημιουργική / κριτική σκέψη των εκπαιδευομένων, προκειμένου να αξιολογηθεί η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων με τη συγκεκριμένη παρέμβαση και γι' αυτό πραγματοποιήθηκε σύγκριση της αρχικής και της τελικής απάντησής τους, με σκοπό να εντοπιστεί αν οι εκπαιδευόμενοι, ύστερα από όλη αυτή τη συζήτηση οδηγήθηκαν σε έναν πιο κριτικό και δημιουργικό τρόπο σκέψης. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε η «Κλίμακα Αποτίμησης της Κριτικής Σκέψης» όπως εφαρμόστηκε στο πρόγραμμα ARTiT (2012).

Συμπεράσματα:

Για το μετασχηματισμό της αρνητικής αντίληψης των εκπαιδευομένων απέναντι στην ελληνική γλώσσα και τις δυσκολίες της χρησιμοποιήθηκαν τρία έργα τέχνης («Η σχολή των Αθηνών» του Ραφαήλ, το ποίημα «Η ελληνική γλώσσα» του Ν. Βρεττάκου και η κινηματογραφική ταινία «Το καναρινί ποδήλατο» του Δημ. Σταύρακα). Τα έργα μετακίνησαν το ενδιαφέρον των καταρτιζόμενων, συνετέλεσαν ώστε να αναπτυχθεί γόνιμος και δημιουργικός διάλογος, βοήθησαν τους εκπαιδευόμενους να αναστοχαστούν και να μετασχηματίσουν μέσω της τέχνης παγιωμένες αντιλήψεις και κατέδειξαν την ανάγκη οργάνωσης παρόμοιων δραστηριοτήτων οι οποίες εμπλέκουν το σύνολο των εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών στη μαθησιακή διαδικασία με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο.

Βιβλιογραφία

Κόκκος, Α. & Μέγα, Γ. (2007). Κριτικός Στοχασμός και Τέχνη στην Εκπαίδευση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 12, 16-21.

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

Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Harvard Graduate School of Education.

Πρόγραμμα ARTiT. (2012). *Η Μεθοδολογία και τα Εκπαιδευτικά Υλικά του ARTiT*: Διαθέσιμο από <http://artit.eu/gr/ARTiT%20METHODOLOGY%20GR.pdf>.

Εκπαιδευτική μέθοδος «RE.B»

Δημήτρης Ι. Τσουκνιδής, καθηγητής Φιλοσοφίας, Νευρογλωσσολόγος

tsouknidisdimitris@gmail.com

Περίληψη

Η μέθοδος «RE.B» («Regular Brakes») αποτελεί μία μεθοδική στρατηγική δόμησης αποτελεσματικής διδασκαλίας και μελέτης, η οποία κατά κύριο λόγο αναπτύχθηκε με βάση τα πρόσφατα επιστημονικά πορίσματα των νευροεπιστημών και εφαρμόζεται με επιτυχία τόσο από τον διδάσκοντα εκπαιδευτικό, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όσο και από τους μαθητές, κατά τη διάρκεια της καθημερινής τους προετοιμασίας.

Λέξεις – Κλειδιά

νευροδιαβιβαστές, κύματα εγκεφάλου, νευρογλωσσικός προγραμματισμός, φαινόμενο σειριακής θέσης, νευροπλαστικότητα

Abstract

The “RE.B” method (“Regular Brakes”) is a methodical strategy of building an effective teaching and study that was primarily developed on the basis of recent scientific findings of the neurosciences and is successfully applied both by the teacher during the educational process and by the students during their daily preparation.

Keywords

neurotransmitters, brain waves, neuro – linguistic programming, serial position effect, neuroplasticity

Αποτελεσματικότητα της μεθόδου «RE.B» με στατιστικές αναφορές

Συνοπτικά παραθέτουμε τα στατιστικά στοιχεία της έρευνας πάνω στην οποία βασίστηκε η μέθοδος «RE.B», όπως παρουσιάστηκαν στο 6^ο συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων:

- ✓ Συμμετέχοντες: εθελοντές μαθητές της Γ' Λυκείου του κοινωνικού φροντιστηρίου Βόλου
- ✓ Χρονική διάρκεια: 2013 – 2017
- ✓ Αποτελέσματα για το 70% των συμμετεχόντων μαθητών:

- Στο τέλος των πρώτων έξι μηνών (Σεπτέμβριος – Φεβρουάριος): αύξηση κατά μέσο όρο της απόδοσής κατά 2,5 μονάδες στις 20
- Στο τέλος του τελευταίου τριμήνου του σχολικού έτους (Μάρτιος – μέσα Μαΐου): αύξηση κατά μέσο όρο της απόδοσής κατά 1,5 μονάδα στις 20
- Συνολική κατά μέσο όρο αύξηση απόδοσης στη διάρκεια του έτους: 4 μονάδες στις 20 (ή 20 μονάδες στην κλίμακα του 100)
-

Λόγοι αποτελεσματικότητας της μεθόδου «RE.B»

Η εκπαιδευτική μέθοδος “RE.B.” είναι αποτελεσματική επειδή λαμβάνει υπόψη της:

- ✓ θεμελιώδεις αρχές της λειτουργίας του ανθρώπινου εγκεφάλου, οι οποίες σχετίζονται με τον τρόπο που ο εγκέφαλος επιτελεί ενέργειες όπως η μάθηση, η απομνημόνευση και η ανάκληση πληροφοριών
- ✓ πρόσφατα πορίσματα των νευροεπιστημών σχετικά με τη νευροπλαστικότητα (neuroplasticity) του εγκεφάλου και τον ρόλο των σημαντικότερων νευροδιαβιβαστών
- ✓ εκπαιδευτικές μεθόδους της συμπεριφορικής ψυχολογίας
- ✓ εκπαιδευτικές τεχνικές από τον τομέα του Νευρογλωσσικού Προγραμματισμού
- ✓ πρακτικές εφαρμογές με συμμετοχή εθελοντών μαθητών σχολείων και φροντιστηρίων
- ✓ εργαστηριακά πορίσματα και αυτοψίες
- ✓ κλινικές μελέτες υπό την αιγίδα αναγνωρισμένων πανεπιστημίων

Παράμετροι που λήφθηκαν υπόψη κατά τη δημιουργία της μεθόδου

1. Η «χημεία» του εγκεφάλου

Εδώ λάβαμε υπόψη τα πορίσματα των νευροεπιστημών αναφορικά με τον θετικό και αρνητικό ρόλο που διαδραματίζουν οι νευροδιαβιβαστές στην εκπαίδευση, τη μάθηση και την απομνημόνευση με σκοπό να ενδυναμώσουμε την παραγωγή των θετικών νευροδιαβιβαστών και να μειώσουμε την παραγωγή των αρνητικών. Συγκεκριμένα μελετήσαμε τη λειτουργία νευροδιαβιβαστών όπως:

- ✓ Κορτιζόλη
- ✓ Ακετυλοχολίνη
- ✓ Σεροτονίνη
- ✓ Ντοπαμίνη
- ✓ Νοραδρεναλίνη

2. Τα κύματα του εγκεφάλου

Στο σημείο αυτό μελετήσαμε τα επιστημονικά ευρήματα των νευροεπιστημών σύμφωνα με τα οποία ο εγκέφαλος αφομοιώνει ταχύτερα και αποτελεσματικότερα όταν βρίσκεται σε συγκεκριμένη συχνότητα εγκεφαλικών κυμάτων και σε συγκεκριμένη νοητική κατάσταση μάθησης.

3. Ρόλος οξυγόνου και διατροφής

Εδώ διερευνήσαμε την τεράστια αξία της σωστής οξυγόνωσης του εγκεφάλου και τον καθοριστικό ρόλο της ορθής διατροφής με σκοπό να αξιοποιήσουν οι μαθητές αυτές τις πληροφορίες για βέλτιστα αποτελέσματα.

4. Το διεθνώς γνωστό φαινόμενο «serial position effect»

Στην παρούσα φάση μελετήσαμε το φαινόμενο “s.p.e.” με σκοπό την αποδυνάμωση των επιπτώσεών του κατά τη διάρκεια του μαθήματος έτσι ώστε αυτό να γίνεται αποδοτικότερο.

5. Ψυχολογία μάθησης και μνήμης

Στο σημείο αυτό διερευνήσαμε τα χαρακτηριστικά που έχουν τα στοιχεία εκείνα που αποθηκεύονται πιο εύκολα από τον εγκέφαλο. Ο σκοπός μας ήταν η εφαρμογή τεχνικών οι οποίες να πληρούν την παραπάνω προϋπόθεση.

6. Ψυχολογία μαθητών και εφήβων

Εδώ λάβαμε υπόψη πορίσματα κοινωνιολογικών ερευνών αναφορικά με τις περιοριστικές πεποιθήσεις των μαθητών και τη δυσκολία εξεύρεσης καλώς δομημένου στόχου, με σκοπό να έχουμε σύμμαχό μας στην εκπαιδευτική διαδικασία τη θετική ψυχολογική κατάσταση των μαθητών.

Τα οφέλη στη σχολική επίδοση των μαθητών που εφαρμόζουν τη μέθοδο REB

Με την εφαρμογή της REB ο μαθητής εισέρχεται σε «κατάσταση ενθάρρυνσης» και αυτό πρακτικά σημαίνει ότι:

- ✓ βρίσκεται σε θετική κατάσταση μάθησης
- ✓ χρησιμοποιεί θετικές άγκυρες και έτσι μειώνει άγχος και στρες
- ✓ συντονίζει τα κύματα του εγκεφάλου του στις συχνότητες της «χαλαρωμένης επαγρύπνησης»
- ✓ γνωρίζει πώς να οργανώνει τη μελέτη του ώστε να αποφεύγει την αρνητική επίδραση του serial position effect

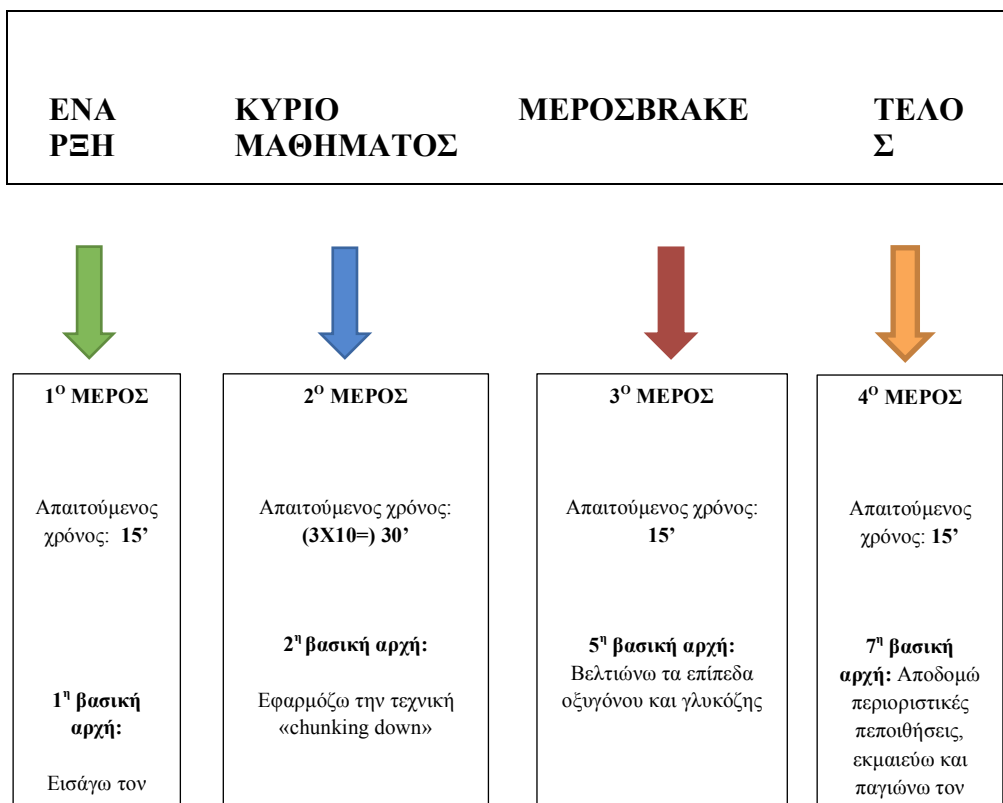
- ✓ γνωρίζει και χρησιμοποιεί επιτυχώς τις αποτελεσματικότερες τεχνικές ταχυμάθησης
- ✓ εφαρμόζει συχνά διαλείμματα γνωρίζοντας τη σημασία της άσκησης για τη σωστή οξυγόνωση του εγκεφάλου
- ✓ γνωρίζει τις ενδεδειγμένες διατροφικές επιλογές που οδηγούν στην παραγωγή «θετικών» νευροδιαβιβαστών
- ✓ γνωρίζει να αποδομεί τυχόν περιοριστικές πεποιθήσεις και αποκτά έτσι αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση
- ✓ έχει ξεκάθαρο στόχο, άρα και ισχυρό κίνητρο που τον ωθεί σε ακόμα μεγαλύτερη προσπάθεια

Πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής μεθόδου «REB»

Τα μέρη και βασικές αρχές της μεθόδου

Σύμφωνα με τη μέθοδο “RE.B”, η διδασκαλία χωρίζεται σε τέσσερα μέρη. Σε κάθε ένα από τα τέσσερα μέρη της διδασκαλίας αντιστοιχούν κάποιες από τις βασικές αρχές της μεθόδου REB. Οι βασικές αρχές της μεθόδου είναι συνολικά επτά και αποτελούν τους επτά βασικούς κανόνες που πρέπει να εφαρμόζει ένας εκπαιδευτικός ώστε να διδάξει με έναν αποτελεσματικό τρόπο. Το μοντέλο διδασκαλίας που ακολουθεί έχει αναπτυχθεί σε ενδεικτικό χρονικό πλαίσιο.

ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ REB Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΧΩΡΙΖΕΤΑΙ ΣΕ 4 ΜΕΡΗ



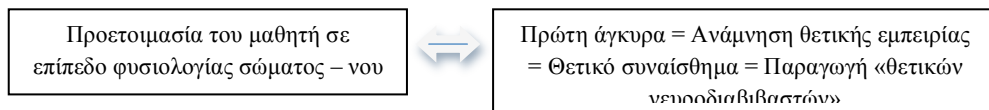
Το πρώτο μέρος του μαθήματος: 1^η βασική αρχή της μεθόδου REB

1^η βασική αρχή της μεθόδου REB: Εισάγω τον μαθητή σε «θετική κατάσταση μάθησης»

Στην έναρξη του μαθήματος ο εκπαιδευτικός πρέπει να εισάγει τον μαθητή σε «θετική κατάσταση μάθησης» (McCullough J., 2014) και αυτό είναι απολύτως αναγκαίο διότι μέσω αυτής της θετικής κατάστασης προετοιμάζουμε τον μαθητή ψυχοσωματικά, τόσο σε επίπεδο φυσιολογίας σώματος – νου (Bandler R. & Grinder J., 1979) όσο και σε επίπεδο εγκεφαλικών κυμάτων (Dryden G. & Vos J., 1999).

Η προετοιμασία του μαθητή σε επίπεδο φυσιολογίας σώματος – νου επιτυγχάνεται με την εφαρμογή της πρώτης άγκυρας κατά την οποία «αγκυρώνουμε» στον μαθητή μια ανάμνηση θετικής εμπειρίας. Αυτή η ανάμνηση της θετικής εμπειρίας οδηγεί τον μαθητή στο να βιώσει ένα θετικό συναίσθημα το οποίο με τη σειρά του οδηγεί στην παραγωγή «θετικών νευροδιαβιβαστών» (ντοπαμίνη, σεροτονίνη, ενδορφίνες) (Breuning Loretta Graziano, 2015).

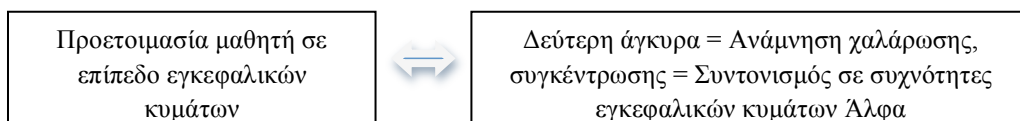
«Άγκυρα» στο πεδίο του Νευρογλωσσικού Προγραμματισμού ονομάζεται το εξωτερικό ερέθισμα που μας προκαλεί μια εσωτερική κατάσταση, δηλαδή ένα ερέθισμα που με βάζει σε μία συγκεκριμένη κατάσταση νου – σώματος. (O' Connor J. & Seymour J., 2011). Δηλαδή σχηματικά υπάρχει η εξής ισοδυναμία:



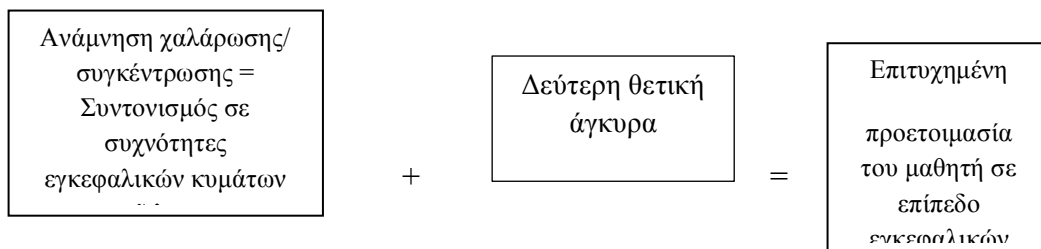
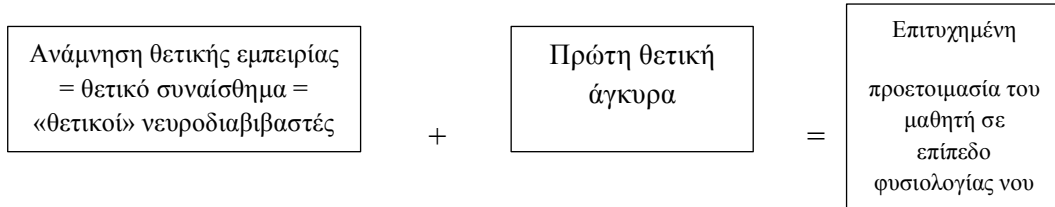
Στη συνέχεια, η προετοιμασία του μαθητή σε επίπεδο εγκεφαλικών κυμάτων γίνεται με την εφαρμογή της δεύτερης θετικής άγκυρας κατά την οποία «αγκυρώνουμε» στον μαθητή μια ανάμνηση χαλάρωσης - συγκέντρωσης (McKenna P., 2016).

Αυτή η ανάμνηση χαλάρωσης - συγκέντρωσης οδηγεί τον μαθητή στο να συντονιστεί με τα εγκεφαλικά κύματα Άλφα, τα οποία θεωρούνται από την επιστημονική έρευνα ως ο μοναδικός τρόπος για να διευκολύνουμε την έμπνευση, τη γρήγορη αφομοίωση δεδομένων και την αποτελεσματική απομνημόνευση νέων πληροφοριών (Dryden G. & Vos J., 1999).

Παράλληλα, εκτός των κυμάτων Άλφα, η επιστημονική έρευνα έχει δείξει πως η ανάμνηση μιας χαλαρωτικής εμπειρίας μειώνει σημαντικά και τα επίπεδα κορτιζόλης (Jensen Eric P., 2005), γεγονός το οποίο ήδη είχαμε πετύχει έως ένα βαθμό και με την πρώτη άγκυρα.



Κατά τη διάρκεια του βιωματικού εργαστηρίου πραγματοποιήθηκε εφαρμογή των δύο αγκυρών με τη βοήθεια εθελοντή. Δηλαδή οι σύνεδροι παρακολούθησαν τις εξής διαδικασίες:



Το κύριο μέρος του μαθήματος: 2^η + 3^η + 4^η βασική αρχή της μεθόδου REB

2^η βασική αρχή της μεθόδου REB: Εφαρμόζω την τεχνική «chunking down»

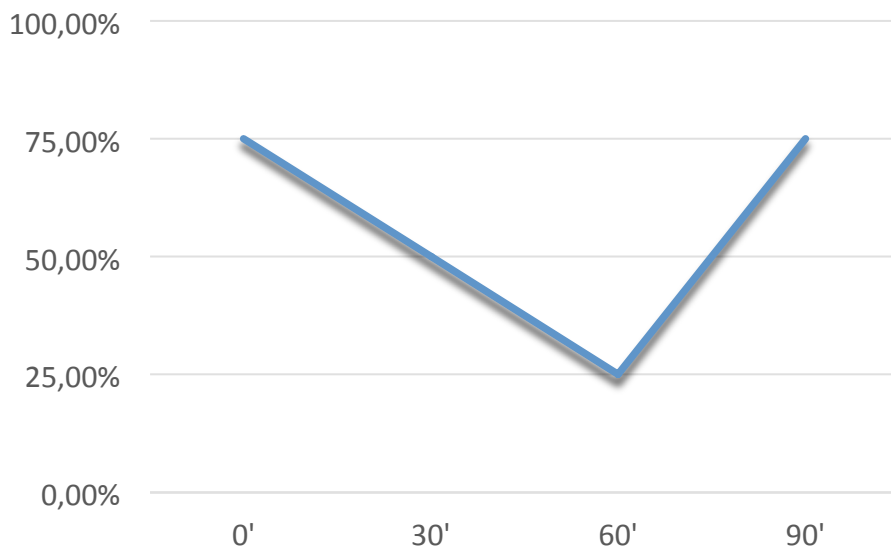
Κατά τη διδασκαλία εφαρμόζω την τεχνική του Νευρογλωσσικού Προγραμματισμού η οποία ονομάζεται «chunking down» (Dilts R., 1999). Ουσιαστικά πρόκειται για μία τεχνική επιμερισμού του κύριου μέρους του μαθήματος σε τρεις μικρές ενότητες, την οποία εφαρμόζουμε για να αποφύγουμε την αρνητική επίδραση του «Serial Position Effect» (McCullough J., 2014).

Το φαινόμενο «Serial Position Effect» φανερώνει την τάση του εγκεφάλου να αποθηκεύει ευκολότερα τα στοιχεία που λαμβάνει από τα αρχικά στάδια μάθησης και τα τελικά στάδια μάθησης, έχοντας όμως ταυτόχρονη αδυναμία αποθήκευσης των στοιχείων που εμφανίστηκαν χρονικά στη μέση της παράδοσης.

- Εκπαιδευτικό πείραμα: Διδασκαλία Έκθεσης για ενενήντα συνεχόμενα λεπτά σε μαθητές της Γ' Λυκείου (κοινωνικό φροντιστήριο Βόλου), χωρίς καμία παύση της ροής της παράδοσης.
- Σκοπός: επιβεβαίωση (ή διάψευση) του «Serial Position Effect»
- Αποτέλεσμα: επιβεβαίωση του φαινομένου καθώς το μεγαλύτερο μέρος των πληροφοριών που απομνημόνευσαν οι μαθητές προερχόταν από όσα είχαν διδαχθεί στο πρώτο και στο τελευταίο 30λεπτο (ποσότητα ανάκλησης πληροφοριών σε υψηλά επίπεδα από 75% μέχρι 50%). Αντίθετα, από τα

ενδιάμεσα τριάντα λεπτά αποθηκεύτηκαν ελάχιστες πληροφορίες και όσες αποθηκεύτηκαν, ανακλήθηκαν εξαιρετικά δύσκολα (π.χ. κοντά στο εξηκοστό λεπτό οι μαθητές ανακάλεσαν από τις δέκα πληροφορίες που έλαβαν μόλις τις +/- 2).

Διάγραμμα από διδασκαλία Έκθεσης για 90 συνεχόμενα λεπτά με την αρνητική επίδραση του «Serial Position Effect»



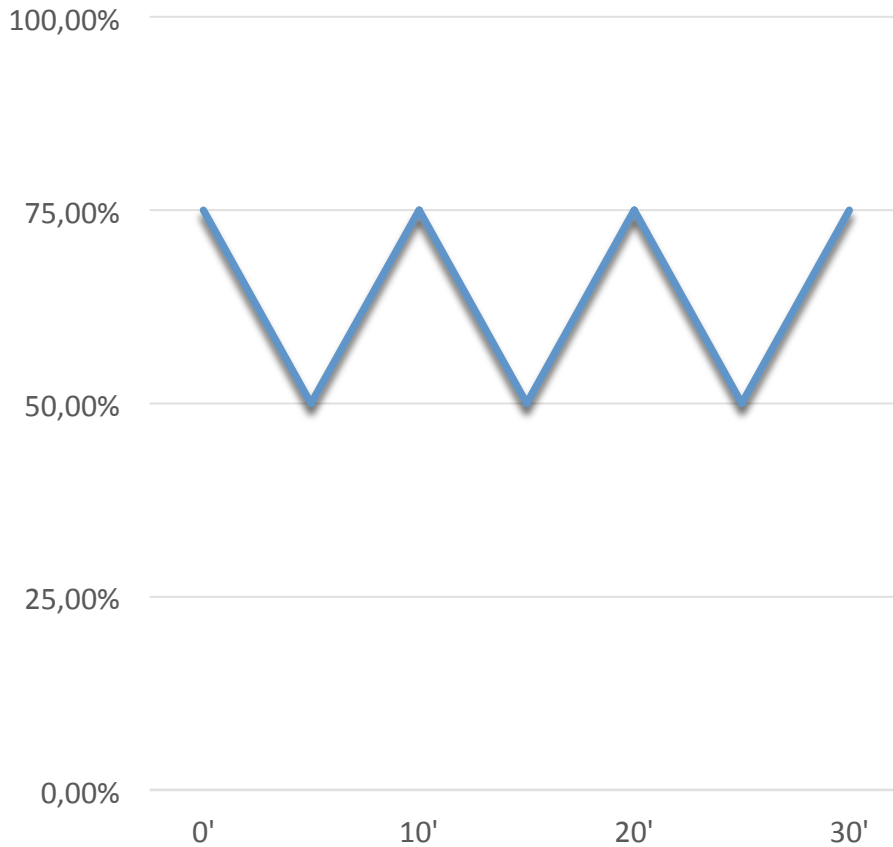
Εφόσον λοιπόν τα υψηλά σημεία ανάκλησης των πληροφοριών βρίσκονται στην αρχή και στο τέλος του μαθήματος, με τη μέθοδο του επιμερισμού (Buzan T., 2010) δημιουρῶ τρεις (3) σύντομες μαθησιακές περιόδους των δέκα λεπτών, οι οποίες μου εγγυώνται ἑξι (6) υψηλά σημεία ανάκλησης πληροφοριών κοντά στο 75%, ενώ ακόμα και η χαμηλότερη ανάκληση κυμαίνεται σε ικανοποιητικότητα επίπεδα κοντά στο 50%. Τα ἑξι (6) υψηλά σημεία ανάκλησης είναι τα εξής:

Αρχή και τέλος πρώτου δεκάλεπτου: ποσοστό ανάκλησης 75% (1+1)

Αρχή και τέλος δεύτερου δεκάλεπτου: ποσοστό ανάκλησης 75% (1+1)

Αρχή και τέλος τρίτου δεκάλεπτου: ποσοστό ανάκλησης 75% (1+1)

Διάγραμμα από διδασκαλία με τη μέθοδο «chunking down» και αποδυνάμωση του «Serial Position Effect»



Συνοπτικά έως εδώ έχω τα εξής δεδομένα:

Διάρκεια μαθήματος: 30'
Δομή μαθήματος: Χωρίζω το μάθημα σε τρεις δεκάλεπτες

3^η βασική αρχή της μεθόδου REB: Ακολουθώ «Deductive Thinking Method»

Ερμηνεία του παραγωγικού μοντέλου και αιτιολόγηση της 3^{ης} βασικής αρχής

Με το παραγωγικό μοντέλο διατρέχουμε κατ' αρχάς το σύνολο της ύλης που πρέπει να διαχειριστούμε με αποτέλεσμα να αντιλαμβανόμαστε ευκολότερα τις σχέσεις μεταξύ των μερών και του όλου (Calvin W., 1996). Πιο απλά, με το παραγωγικό μοντέλο εστιάζουμε στη «μεγάλη εικόνα» ή αλλιώς στις κύριες ιδέες, οι οποίες, επειδή δομούνται μέσα σε ένα γενικό πλάνο, δηλαδή σε έναν γενικό κορμό, εγγράφονται ευκολότερα στη βραχυπρόθεσμη μνήμη (Buzan T. & Buzan B., 1996).

Συνεπώς, εάν είμαι εκπαιδευτικός, ακολουθώ ένα παραγωγικό μοντέλο παρουσίασης καθώς οι έρευνες έχουν δείξει πως η διδασκαλία με το συγκεκριμένο μοντέλο είναι αποτελεσματικότερη καθώς ο μαθητής έχει την πλήρη εποπτεία των όσων θα διδαχθεί με αποτέλεσμα να αυξάνεται η ικανότητα αποθήκευσης και ανάκλησης πληροφοριών (DePorter, B. & M. Hernacki 1992).

Πρακτική εφαρμογή του παραγωγικού μοντέλου για τους εκπαιδευτικούς

Στο σημείο αυτό οι σύνεδροι ενημερώθηκαν για τα τρία (3) πρακτικά βήματα που πρέπει να ακολουθεί ένας εκπαιδευτικός κατά την εφαρμογή του παραγωγικού μοντέλου παρουσίασης εντός της αίθουσας.

4^η βασική αρχή της μεθόδου REB: Χρησιμοποιώ συγκεκριμένες τεχνικές ταχυμάθησης και εκπονώ προγραμματισμένες επαναλήψεις

Η τέταρτη βασική αρχή της μεθόδου REB έχει βασιστεί πάνω σε επιστημονικά πορίσματα (Lasley E., 1997) τα οποία συντείνουν σε έναν θεμελιώδη νόμο (Dudai, Y., 1997) με βάση τον οποίο ο ανθρώπινος εγκέφαλος συγκρατεί ευκολότερα στοιχεία στα οποία δίνουμε ιδιαίτερη έμφαση και τα οποία επαναλαμβάνουμε τακτικά (Ostrander, S. & L. Schroeder, 1991).

Η επεξεργασία των πληροφοριών με εμφατικό τρόπο: τεχνικές ταχυμάθησης

Για να κάνουμε λοιπόν την πληροφορία ενδιαφέρουσα χρησιμοποιούμε μέσα στις δεκάλεπτες ενότητες δύο βασικά βοηθητικά εκπαιδευτικά εργαλεία: α) τους νοητικούς χάρτες, β) τα ακρωνύμια.

Νοητικοί χάρτες

Οι νοητικοί χάρτες (Buzan T., 2006) είναι μια τεχνική επεξεργασίας, ιεράρχησης και οργάνωσης των πληροφοριών η οποία είναι εξαιρετικά διαδεδομένη εδώ και αρκετές δεκαετίες στην Αμερική (δυστυχώς όμως όχι ακόμα στην Ελλάδα).

Παράδειγμα νοητικού χάρτη από το μάθημα «ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ», Β' ΛΥΚΕΙΟΥ





Παράδειγμα νοητικού χάρτη από το μάθημα «ΑΡΧΑΙΑ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ», Β' ΛΥΚΕΙΟΥ

Ακρωνύμια

Ακρωνύμιο ονομάζεται μια λέξη της οποίας το κάθε γράμμα σημαίνει κάτι διαφορετικό. Συνεπώς με τη χρήση ενός ακρωνύμιου κατορθώνω να αποδίδω μια μεγάλη ποσότητα υλικού με συντομότερο τρόπο (Calvin W.,1996).

Παράδειγμα με εκφώνηση συχνότατης άσκησης θεωρίας των πανελλαδικών εξετάσεων στο μάθημα της Έκθεσης: «Να βρεθεί ο τρόπος ανάπτυξης της παραγράφου.»

Η απάντηση χωρίς ακρωνύμιο:

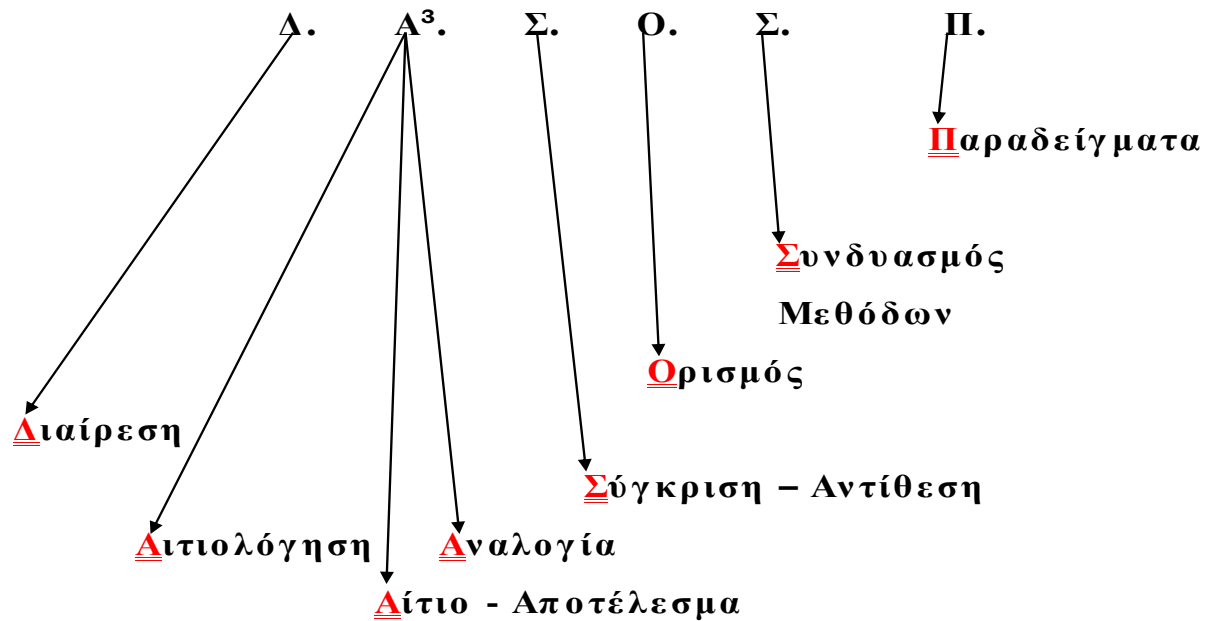
ΟΙ ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΜΙΑΣ ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΥ είναι οι εξής οκτώ (8):

1. ΟΡΙΣΜΟΣ
2. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ
3. ΣΥΓΚΡΙΣΗ – ΑΝΤΙΘΕΣΗ
4. ΑΝΑΛΟΓΙΑ
5. ΔΙΑΙΡΕΣΗ
6. ΑΙΤΙΟ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ
7. ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ
8. ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΜΕΘΟΔΩΝ

Η απάντηση με τη δημιουργία ακρωνύμιου:

Για τρόπους ανάπτυξης πηγαίνω στο

«Δ. Α³. Σ. Ο. Σ. Π.»



Η σημασία των προγραμματισμένων επαναλήψεων

Για τη μεταφορά μιας πληροφορίας από τη βραχυπρόθεσμη στη μακροπρόθεσμη μνήμη, η επιστημονική έρευνα (Buzan T., 2010) συστήνει έναν αριθμό επαναλήψεων που κυμαίνεται μεταξύ του πέντε και του επτά. Άρα, για να επιτύχω μέγιστα αποτελέσματα ακολουθώ το συγκεκριμένο πρόγραμμα επαναλήψεων.

1^η επανάληψη: μισή ώρα μετά το τέλος του μαθήματος για ένα τέταρτο (εξαιρετικά αποδοτικό) ή στο τέλος της ημέρας για ένα τέταρτο (αρκετά αποδοτικό)

2^η επανάληψη: την επόμενη ακριβώς ημέρα για τρία τέταρτα

3^η επανάληψη: μια εβδομάδα αργότερα για μισή ώρα

4^η επανάληψη: ένα μήνα αργότερα για είκοσι λεπτά

5^η επανάληψη: τρεις μήνες αργότερα για ένα τέταρτο

6^η επανάληψη: έξι μήνες αργότερα για δέκα λεπτά

Το διάλειμμα: 5^η + 6^η βασική αρχή της μεθόδου REB

5^η βασική αρχή: Βελτιώνω τα επίπεδα οξυγόνου και γλυκόζης

Ο εγκέφαλος, όπως κάθε πολύπλοκος μηχανισμός, χρειάζεται ενέργεια καθώς ο ίδιος καταναλώνει περίπου το 20% της συνολικής ενέργειας του σώματος. Αυτή την

ενέργεια τη λαμβάνει μέσω της γλυκόζης, των πρωτεϊνών, των ιχνοστοιχείων και του οξυγόνου (Carper J., 2002).

ΟΞΥΓΟΝΟ

Διάλειμμα = Οξυγόνωση + Γλυκόζη

Οξυγόνωση

Γενικά, η καλύτερη ποιότητα αέρα, δηλαδή λιγότερο διοξείδιο του άνθρακα και περισσότερο οξυγόνο, έχει συνδεθεί με υψηλότερα επίπεδα προσοχής και διανοητικής λειτουργίας (Jensen Eric P., 2008).

Εφόσον το οξυγόνο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, θεωρούμε πως η ώρα του διαλείμματος είναι η ιδανική για να αυξήσουμε την πρόσληψή του και να ευεργετηθούμε από τα οφέλη του. Οι μέθοδοι που ακολουθούνται στην Αμερική και την Αγγλία για τον σκοπό αυτό χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: α) αύξηση οξυγόνου με τεχνικές διαφραγματικής αναπνοής, β) αύξηση οξυγόνου με κιναισθητική ενέργεια (McCullough J., 2014). όπως:

- Περπάτημα , γρήγορο βάδισμα, jogging
- Stretching, ποδηλασία
- Χορός, jumping jacks, sit – ups, push – ups

Γλυκόζη

Όταν ένας μαθητής εργάζεται εντατικά προσπαθώντας να λύσει κάποιο δύσκολο πρόβλημα ή όταν καταβάλλει έντονη πνευματική προσπάθεια για να αφομοιώσει καινούργιες γνώσεις, ο εγκέφαλός του καταναλώνει περισσότερη γλυκόζη, η οποία πρέπει να αναπληρωθεί στη διάρκεια του διαλείμματος για να μπορέσει στη συνέχεια ο μαθητής να συνεχίσει την επόμενη ώρα σε υψηλό επίπεδο.

Στόχος μας είναι να διατηρήσουμε μια φυσιολογική ισορροπία στα επίπεδα της γλυκόζης στο αίμα, διότι τόσο τα υψηλά όσο και τα χαμηλά επίπεδα συμβάλλουν στη γενικότερη δυσλειτουργία του εγκεφάλου (Carper J., 2002). Στους συνέδρους παρουσιάστηκαν ενδεδειγμένες λύσεις για το παραπάνω ζήτημα.

6^η βασική αρχή: Ενημερώνω για ενδεδειγμένες διατροφικές συνήθειες που βελτιστοποιούν την απόδοση

Η επιστημονική έρευνα έχει δείξει πως η ορθή διατροφή είναι απόλυτα σχετική με την άρτια λειτουργία του εγκεφάλου και αυτό διότι η οποιαδήποτε ανεπάρκεια θρεπτικών συστατικών επηρεάζει αρνητικά τόσο την εγκεφαλική λειτουργία (Carper J., 2002) όσο και τα επίπεδα ορισμένων κομβικών για την εκπαιδευτική διαδικασία νευροδιαβιβαστών (Dryden G. & Vos J., 1999).

Οι επωφελείς για την εκπαιδευτική διαδικασία νευροδιαβιβαστές και οι ενδεδειγμένες τροφές

Οι σύνεδροι ενημερώθηκαν αναλυτικά για τις ενδεδειγμένες διατροφικές επιλογές η κατανάλωση των οποίων συμβάλλει στην παραγωγή των παρακάτω νευροδιαβιβαστών:

1. Ακετυλοχολίνη (νευροδιαβιβαστής της μνήμης)
2. Σεροτονίνη (η έλλειψή της θεωρείται υπεύθυνη για ποικίλες ψυχικές διαταραχές όπως: συναισθηματικές μεταπτώσεις, κατάθλιψη, ελλειμματική προσοχή των παιδιών)
3. Ντοπαμίνη (προκαλεί συναισθήματα ικανοποίησης, ευχαρίστησης και κινήτρου)
4. Νοραδρεναλίνη (νευροδιαβιβαστής της προσοχής)

Στη διάρκεια του συνεδρίου οι σύνεδροι ενημερώθηκαν επίσης τόσο για τον ρόλο της σωστής ενυδάτωσης όσο και για την τεράστια σημασία του πρωινού για τις υψηλές σχολικές επιδόσεις.

Το τελευταίο μέρος του μαθήματος: 7^η βασική αρχή της μεθόδου REB

7^η βασική αρχή της μεθόδου REB: Αποδομώ περιοριστικές πεποιθήσεις, εκμαιεύω και παγιώνω τον στόχο του μαθητή

Αποδόμηση περιοριστικών πεποιθήσεων

Οι δύο συχνότερες περιοριστικές πεποιθήσεις των μαθητών που έχουν σχηματιστεί με βάση παρελθοντικά γεγονότα (Jensen Eric P., 2005) και λειτουργούν ως αρνητικές άγκυρες (O' Connor J. & Seymour J., 2011) είναι οι εξής:

1. “Hopelessness state”: Εδώ ο μαθητής πιστεύει πως ό, τι και να κάνει δεν μπορεί να επιτύχει τον στόχο, δηλαδή θεωρεί πως ο στόχος δεν είναι καν πιθανός.
2. “Helplessness state” (Altmaier, E.M. & D.A. Happ. 1985): Εδώ ο μαθητής πιστεύει πως ο στόχος είναι πιθανός για κάποιον άλλον, αλλά όχι για τον ίδιο.

Περιοριστικές πεποιθήσεις = Εγκατάλειψη

Συνεπώς εμείς προσπαθούμε να αποδομήσουμε τις υπάρχουσες περιοριστικές πεποιθήσεις των μαθητών (εάν διαπιστώσουμε ότι υπάρχουν) και να εδραιώσουμε άλλες, ενδυναμωτικές πεποιθήσεις (Bandler R., 2010). Αυτό επιτυγχάνεται με την τεχνική “L.BE.D.” (Limiting Beliefs Deconstruction).

Αποδόμηση περιοριστικών πεποιθήσεων + Δημιουργία
ενδυναμωτικών πεποιθήσεων = Τεχνική “L. BE. D.”

Εκμείευση στόχου του μαθητή

Η έλλειψη συγκεκριμένου στόχου σημαίνει έλλειψη κινήτρου και με μαθηματική ακρίβεια οδηγεί τους μαθητές στην αδιαφορία για το διδασκόμενο αντικείμενο (Wlodkowski, R. 1985). Συνεπώς, ως εκπαιδευτικοί, έχουμε χρέος να βοηθήσουμε τον μαθητή να αποκρυσταλλώσει και να δομήσει έναν καλώς διατυπωμένο στόχο (Dilts R., 1999).

Εκμείευση συγκεκριμένου στόχου = Τεχνική “Value Elicitation”

Παγίωση στόχου του μαθητή

Εφόσον εκμείευσω τον στόχο του μαθητή στη συνέχεια έχω χρέος να τον παγιώσω ώστε να αποτελεί στο εξής μόνιμο σημείο αναφοράς (Dryden G. & Vos J., 1999) κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Αυτό επιτυγχάνεται με την τεχνική «M.C.M.» («Motivation Creator Method») (Bandler R., 2010).

Παγίωση συγκεκριμένου στόχου = τεχνική “M.C.M.”

Γενικά στους συνέδρους παρουσιάστηκαν με τη βοήθεια εθελοντή όλες οι παραπάνω τεχνικές (“L. BE. D.”, “Value Elicitation”, “M.C.M.”) οι οποίες είχαν ως σκοπό να δομήσουν την εξής ακολουθία:

Ενδυναμωτικές πεποιθήσεις + (Εκμείευση + Παγίωση συγκεκριμένου)
στόχου = Παραγωγή ντοπαμίνης + ενδορφινών = Μεγαλύτερο ενδιαφέρον
= Μεγαλύτερη προσπάθεια = Υψηλότερες επιδόσεις = Επιτυχία

Βιβλιογραφία

- Bandler R. (2010). *Get the Life You Want*. Harper Element.
- Bandler R., Grinder J. (1979). *Frogs into Princes: Neuro Linguistic Programming*. Real People Press.
- Breuning Loretta Graziano. (2015). *Habits of a Happy Brain: Retrain Your Brain to Boost Your Serotonin, Dopamine, Oxytocin, & Endorphin Levels*. Adams Media.
- Buzan T., (2010). *Use Your Head: How to unleash the power of your mind*. FT Press.
- Buzan T., (2006). *The Buzan Study Skills Handbook*. BBC Lifestyle
- Buzan T., Buzan B., (1996). *The Mind Map Book: How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential*. Plume.
- Calvin, W. (1996). *How Brains Think*. New York: Basic Books.
- Carper J. (2002). *Your Miracle Brain: Maximize Your Brainpower, Boost Your Memory, Lift Your Mood, Improve Your IQ and Creativity, Prevent and Reverse Mental Aging*. Harper Quill.
- DePorter, B., and M. Hernacki. (1992). *Quantum Learning*. New York: Dell Paperbacks.
- Dilts R., (1999). *Sleight of Mouth: The Magic of Conversational Belief Change*. Meta Pubns.
- Dryden G., Vos J. (1999). *The Learning Revolution*. Jalmar Press.
- Dudai, Y. (January/February 1997). "How Big Is Human Memory, or On Being Just Useful Enough." *Learning and Memory*.
- Jensen Eric P., (2008). *Super Teaching: Over 1000 Practical Strategies*, Corwin.
- Jensen Eric P., (2005). *Teaching with the Brain in Mind*, Revised 2nd edition, Association for Supervision & Curriculum Development.
- Lasley, E. (1997). "How the Brain Learns and Remembers." *BrainWork*.
- McKenna P. (2016). *I Can Make You Happy*. Har/Com edition. Sterling.
- McCullough J. (2014). *Accelerated Learning Techniques: Learn More in Less Time*. Amazon Digital Services LLC
- O' Connor J., Seymour J., (2011). *Introducing NLP: Psychological Skills for Understanding and Influencing People*, Revised edition (Neuro-Linguistic Programming), Conari Press.
- Ostrander, S., and L. Schroeder. (1991). *Super Memory*. New York: Carroll and Graf Publishers.
- Wlodkowski, R. (1985). *Enhancing Adult Motivation to Learn*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass Publishers.

Κοινωνικά Θέματα

Κάμερα και μετασχηματίζουσα γνώση:
Η περίπτωση του Aegean Docs στη Λέσβο

Μιχάλης Αϊβαλιώτης Διευθυντής ΣΔΕ Μυτιλήνης

maiv@sch.gr

Δέσποινα Σαρηγιαννάκη Εκπαιδύτρια Αγγλικού Γραμματισμού

dsarigia@yahoo.gr

Περίληψη

Στην εισήγηση αυτή παρουσιάζονται τα 7 στάδια ενός πρότζεκτ παραγωγής ταινίας μικρού μήκους στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Μυτιλήνης, κατά το οποίο αξιοποιήθηκαν οι θεωρίες της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow, του κύκλου της μάθησης του Kolb, αλλά και το μοντέλο Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner. Μετά από τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευομένων, παρουσιάστηκε η ανάγκη για μετασχηματισμό κάποιων στερεοτυπικών αντιλήψεων τους απέναντι στους μετανάστες. Αποφασίστηκε, λοιπόν, η παραγωγή μιας ταινίας μικρού μήκους για το προσφυγικό, που θα παρουσίαζε τη ζωή μιας προσφυγοπούλας, μαθήτριας του σχολείου. Μέσα από τον κινηματογραφικό φακό, καλλιεργήθηκε σταδιακά η ενσυναίσθηση στους εμπλεκόμενους, με τη βοήθεια επαγγελματιών του χώρου. Η συνεργατικότητα, η αυτενέργεια, αλλά και η αισθητική εμπειρία, καλλιεργήθηκαν περαιτέρω, σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο που βοήθησε τους συμμετέχοντες να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα και να μοιραστούν εκτός από τις δεξιότητες που διαθέτουν, τα συναισθήματα και τις ζωές τους.

Λέξεις-Κλειδιά: στερεότυπα, μετασχηματίζουσα μάθηση, κύκλος μάθησης, πολλαπλή νοημοσύνη, αυτενέργεια, ανατροφοδότηση

Abstract

This article presents the 7 stages followed in a short film production project, based on the principles of Transformative Learning by Mezirow, Kolb's Learning Cycle and Multiple Intelligences by Gardner. After an investigation of the educational needs of the learners of the School of Second Chance in Mytilini, Lesvos Greece, action had to be taken for the transformation of some stereotypes against the immigrant population of the school and the island. An amateur short film production began as a whole-year project, aiming to present the life of an immigrant woman. The skills of cooperation, group work, and learner autonomy were enhanced in a multicultural context, and basic aesthetic principles were also introduced by professionals. As a result, the learners were able to enhance their critical thinking and share not only their skills but their emotions and life as well.

Keywords: stereotypes, transformative learning, learning cycle, multiple intelligences, learner autonomy, feedback

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας της Μυτιλήνης, βρίσκεται αντιμέτωπο με την πρόκληση να ανταποκριθεί στις ανάγκες που προκύπτουν από τις έντονες κοινωνικές μεταβολές λόγω του προσφυγικού. Μεσοπρόθεσμα διαμένοντες στο νησί, πολλοί μετανάστες και πρόσφυγες καταφεύγουν σε εκπαιδευτικές δομές, οργανωμένες από εθελοντές ή και το ίδιο το κράτος, για να εξασφαλίσουν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης. Καθώς το σχολείο αποτελεί μικρογραφία της κοινωνικής πραγματικότητας, για πολλούς από αυτούς τους ανθρώπους η αρχή κάθε διαδικασίας ένταξης ξεκινά από αυτό. Δημιουργήθηκε λοιπόν για τους εκπαιδευτές ακόμη εντονότερα η ανάγκη να αφουγκραστούμε τόσο τις ανάγκες των μεταναστών, όσο και των ντόπιων εκπαιδευομένων, και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που όλοι αυτοί φέρουν (Κόκκος 2005, Κώττη 2008). Φέτος πήραμε την πρωτοβουλία να «καθοδηγήσουμε», σύμφωνα με τον Jarvis (στο Παπαγεωργίου 2008: 23), μια ομάδα μαθητών προς ένα συγκεκριμένο project, αυτό της δημιουργίας μιας ταινίας μικρού μήκους για το προσφυγικό, στα πλαίσια του Διεθνούς Φεστιβάλ Ντοκιμαντέρ Aegean Docs³⁷.

Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι το φεστιβάλ αυτό φέτος έχει συγκεκριμένη θεματική για το προσφυγικό, και φέρει τον τίτλο HOME-NEW HOME, καθώς και ότι το εγχείρημα παραγωγής ντοκιμαντέρ δεν πραγματοποιήθηκε από το σχολείο για πρώτη φορά. Το φεστιβάλ ταινιών Aegean Docs διενεργείται φέτος για 5^η συνεχόμενη χρονιά, και τα εργαστήρια σκηνοθεσίας και παραγωγής των ντοκιμαντέρ φιλοξενούνται στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικές συναντήσεις και τα σεμινάρια γίνονται καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και τα τελικά παραγόμενα projects προβάλλονται στο Δημοτικό Θέατρο της Μυτιλήνης κάθε Φθινόπωρο. Το ίδιο το ΣΔΕ έχει συμμετάσχει και στο παρελθόν στο φεστιβάλ, με ελεύθερα θέματα που επέλεξαν οι εκάστοτε ομάδες εκπαιδευομένων που έδειχναν ενδιαφέρον για ένα τέτοιο project.

Στάδιο 1^ο: Διερεύνηση Εκπαιδευτικών Αναγκών

Στο πρώτο στάδιο του πρότζεκτ έγινε η διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευομένων του σχολείου. Σύμφωνα με τις Τσιμπουκλή και Φίλιπς (2010) «η διάγνωση των προσδοκιών και της πρόθεσης» (σ. 21) των εκπαιδευομένων είναι πολύ σημαντικές παράμετροι στην αρχή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Ο Αλέξης Κόκκος (χ.χ.) αναφέρει χαρακτηριστικά πως βασική μέριμνα των εκπαιδευτών πρέπει να είναι και «[ο] προσδιορισμό[ς] της ανάγκης για κριτική εξέταση των στερεότυπων παραδοχών των συμμετεχόντων που αφορούν ένα συγκεκριμένο θέμα» (σ. 5), ενώ ο Παπαγεωργίου (2008) συμπληρώνει πως «[ο] εκπαιδευτής είναι αυτός που θα φέρει τους ενηλίκους σε επαφή με τη γνώση και [...] θα αναπτύξει νέες, ευέλικτες μορφές εκπαίδευσης, συμβάλλοντας έτσι στην πολύπλευρη ανάπτυξη των ενηλίκων και στην προσαρμογή τους στο εκάστοτε κοινωνικό συγκείμενο» (σ. 7-8).

³⁷ Για περισσότερες πληροφορίες: <http://www.aegeandocs.gr/en/>

Στο σχολείο μας διαπιστώθηκε έντονα η ανάγκη για αλληλεπίδραση μεταξύ των Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών του σχολείου, με απώτερο στόχο τη συνδιαλλαγή μεταξύ τους και τον μετασχηματισμό κάποιων στερεοτυπικών αντιλήψεων που αμφότερες πλευρές συντηρούν, μέσα από «τη διεργασία της κοινωνικοποίησής του[ς]» (Mezirow στο Κολαουζίδης 2007, σ. 37). Έτσι σκεφτήκαμε να δρομολογήσουμε τη συμμετοχή του σχολείου μας στο Aegean Docs με συγκεκριμένο τρόπο, και με κύρια θεματική το προσφυγικό, ένα ζήτημα που δημιουργεί εντάσεις στο σχολείο τα τελευταία χρόνια.

Στάδιο 2^ο: Διαμόρφωση ομάδας και κατάλληλου εκπαιδευτικού κλίματος

Στο δεύτερο στάδιο προσπαθήσαμε, να διευκολύνουμε τη διεργασία, μέσω της οποίας οι συμμετέχοντες «εκφράζουν τις παραδοχές τους για το θέμα» (Κόκκος χ.χ. σ. 5). Κύριο μέλημα μας εδώ ήταν να φέρουμε σε επαφή την ομάδα των μαθητών που είχαν εκδηλώσει αρχικά ενδιαφέρον να συμμετάσχουν σε ένα τέτοιο πρότζεκτ, να τους αφήσουμε να συζητήσουν μεταξύ τους, να αμβλύνουν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που μπορεί να διαθέτουν. Ο στόχος μας σε αυτή τη φάση ήταν η διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος και η αλληλεπίδραση και ανταλλαγή εμπειριών των μελών της ομάδας (Ιωάννου & Αθανασούλα-Ρέππα 2008), ώστε όλοι να έχουν κάτι να συνεισφέρουν στην «ανακάλυψη της νέας γνώσης» (σ. 870).

Η διαδικασία αυτή εξελίχθηκε σταδιακά, μέσα από εβδομαδιαίες συναντήσεις, κατά τις οποίες η ομάδα συγκεντρωνόταν σε μια αίθουσα για να προτείνει ιδέες για το θέμα του ντοκιμαντέρ, και να στήσει το γενικό πλάνο του της ταινίας. Σύντομα αναδείχθηκε σαν βασικός άξονας του ντοκιμαντέρ μια Σύρια μαθήτρια του σχολείου, η Linda, η οποία λόγω της καλής γνώσης της Ελληνικής γλώσσας που είχε ήδη από τη Συρία, δραστηριοποιήθηκε πολύ γρήγορα στο νησί σε προσφυγικές δομές. Τη δεδομένη χρονική στιγμή η Linda εργαζόταν στο MOSAIK, ένα εκπαιδευτικό και ψυχαγωγικό κέντρο ανοιχτό σε όλους, στο οποίο η ίδια δίδασκε σε νεαρές κοπέλες πώς να πλέκουν και να φτιάχνουν χειροτεχνήματα. Στο ίδιο κέντρο απασχολούνταν και ο Κούρδος σύντροφός της, Onour, ο οποίος έφτιαχνε τσάντες από απομεινάρια σωσιβίων και πλαστικών υλικών που ξέβραζε η θάλασσα, μετά τις αφίξεις των μεταναστών. Η ιστορία των δυο αυτών ανθρώπων γέννησε πολλά ερωτήματα στην υπόλοιπη ομάδα, η οποία ενδιαφέρθηκε να μάθει πώς η Linda έτυχε να ξέρει Ελληνικά, πώς γνώρισε τον Onour αφού είχε ήδη φτάσει στη Λέσβο, ποιο είναι το νομικό καθεστώς που έχουν να αντιμετωπίσουν για να συνεχίσουν τη ζωή τους, και ποια υπήρξε η πορεία τους μέχρι τώρα γενικότερα.

Κάπου εδώ οι εκπαιδευόμενοι άρχισαν σιγά σιγά να χτίζουν σχέσεις μεταξύ τους και να κάνουν συγκρίσεις μεταξύ των βιωμάτων τους. Όπως αναφέρουν οι Κόκκος και συνεργάτες (2011) «σε κάποια φάση της εκπαιδευτικής διεργασίας είναι πιθανό [ο εκπαιδευόμενος] να βιώσει ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα αναφορικά με τις σχέσεις του με μια τέτοια ομάδα, και στη συνέχεια να μετασχηματιστεί η άποψή του γι' αυτή – να γίνει περισσότερο διαλλακτικός και δεκτικός απέναντί της» (σ. 88). Η ανάγκη για βιοπορισμό, ο έρωτας που γεννήθηκε μεταξύ της Linda και του Onour, η αβεβαιότητα για το μέλλον, συνέθεσαν μια ευνοϊκή συνθήκη για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και του «αποπροσανατολιστικού βιώματος» του Mezirow (στην τράπεζα θεμάτων ΕΟΠΠΕΠ 2014, σ. 93), που αποτέλεσαν τη θεμέλιο λίθο για την έναρξη του μετασχηματισμού της προϋπάρχουσας εμπειρικής γνώσης των εκπαιδευομένων.

Στάδιο 3^ο: Οργάνωση γυρισμάτων και συνεντεύξεων

Στο τρίτο στάδιο, είχαμε ήδη φτάσει σε αυτό που ο σκηνοθέτης μας είχε ζητήσει σαν πρώτη οδηγία. Να αποφασίσουμε - σαν ομάδα - ένα συγκεκριμένο θέμα, το οποίο θα «φωτίσουμε» στο μικρής διάρκειας ντοκιμαντέρ μας, με γενικό θέμα την αχανή κατάσταση του προσφυγικού. Έτσι, με την καθοδήγηση του σκηνοθέτη, η ομάδα, πιο δεμένη πια, εντόπισε και συγκεκριμενοποίησε τα θέματα στα οποία θα βασιζόταν η ταινία μικρού μήκους, δηλαδή οι ζωές των δυο προσφύγων και η καθημερινότητά τους. Υπήρξαν ωστόσο διαφορετικές απόψεις για το υλικό που θα έπρεπε να συμπεριληφθεί στα γυρίσματα, καθώς οι οδηγίες μας καθιστούσαν σαφές πως το τελικό προϊόν θα έπρεπε να έχει διάρκεια το πολύ 15 λεπτών. Η ομαδική δουλειά δεν ήταν πάντα εύκολη και χωρίς συγκρούσεις. Ήταν όμως ιδιαίτερα εκπαιδευτική. Σύμφωνα με τον Jaques (2004) η εργασία σε ομάδες βοηθά τους εκπαιδευόμενους να εμβαθύνουν στο «πώς αναπτύσσεται η ικανότητα της συνεργατικότητας, στοιχείο απαραίτητο στη ζωή μας γενικότερα» (σ. 19).

Η σημασία αυτού του σταδίου είχε πολύ ενδιαφέρον και από καλλιτεχνικής άποψης, εφόσον οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να σκεφτούν τι «σκηνές» θα έπρεπε να υπάρχουν στο τελικό τους προϊόν (π.χ. η Linda στη δουλειά, η Linda στο σχολείο, ο Οπουι εν ώρα εργασίας, κ.α.) αλλά και πώς παίρνουμε μια συνέντευξη από ένα υποκείμενο, όταν αυτό πρόκειται να μιλήσει για τραυματικά περιστατικά της ζωής του. Οι συναντήσεις με τον σκηνοθέτη υπήρξαν καταλυτικής σημασίας, καθώς εκείνος καθοδήγησε την ομάδα και εξήγησε με ποιον τρόπο θα πρέπει να γίνουν τα γυρίσματα και να τεθούν τα ερωτήματα, ώστε να μη θεωρηθούν σαν «εισβολή» στη ζωή των προσφύγων, που πολλές φορές μπορεί να είναι εξαιρετικά δύσκολη. Χαρακτηριστικά, ο Κόκκος (2009) αναφέρει την άποψη της Maxine Green η οποία τονίζει πως «η τέχνη μπορεί να γίνεται μέσο για να φανταζόμαστε τον εαυτό, τους άλλους και την κοινωνική πραγματικότητα με τρόπο εναλλακτικό, διαφορετικό από αυτόν που θεωρούμε δεδομένο, και να μπορούμε να κατανοούμε καλύτερα την ετερογένεια και τη διαπολιτισμικότητα» (σ. 83). Οι εκπαιδευόμενοι μπήκαν σε μια πρωτόγνωρη για αυτούς διαδικασία, κατά την οποία έπρεπε να παρουσιάσουν μέσα από τον κινηματογραφικό φακό, την προσφυγική ζωή, τη στιγμή που την βίωναν και οι ίδιοι. Ήταν ένα ιδιαίτερο εγχείρημα που πολλές φορές γεννούσε απρόοπτα και έκανε την ομάδα να πρέπει να προσαρμόσει το πρόγραμμά της στις συνθήκες ζωής των «ηρώων» του ντοκιμαντέρ, συνθήκες που κανείς δε φανταζόταν ή μπορούσε να προβλέψει.

Στάδιο 4^ο: Λήψη κινηματογραφικών πλάνων

Στο στάδιο αυτό η ομάδα των εκπαιδευόμενων βγήκε πια από τη σχολική αίθουσα και ξεκίνησε να κάνει τα πρώτα της γυρίσματα. Οι μαθητές, στην αρχή με τη βοήθεια μας, βγήκαν από το σχολείο και τράβηξαν τα πρώτα πλάνα τους. Είχε προηγηθεί σεμινάριο από τη διοργάνωση του AegeanDocs, για τον χειρισμό της κάμερας και τους τρόπους λήψης πλάνων. Η εξοικείωσή μας, ωστόσο, με τον τεχνολογικό εξοπλισμό δεν ήταν εύκολη εξ' αρχής. Υπήρξαν προβλήματα με τη φόρτιση της μπαταρίας της κάμερας, με τη λήψη του ήχου, με τον φωτισμό, και χρειάστηκε να επαναλάβουμε κάποιες διαδικασίες.

Όλη αυτή η ενασχόλησή με τον τεχνολογικό εξοπλισμό διεύρυνε ολιστικά και με βιωματικό τρόπο την μάθηση. Εκτός από τις κινηματογραφικές γνώσεις που αποκτήθηκαν, τόσο οι εκπαιδευόμενοι όσο και εμείς εξασκηθήκαμε και στη συνεργασία. Πράγματι, μέσα από την ενεργή συμμετοχή, κάποιοι εκπαιδευόμενοι αναδείχτηκαν σε χαρισματικούς οπερατέρ, ενώ άλλοι διαπίστωσαν τα οφέλη της συνεργατικής δράσης με το να κάνουν ένα βήμα πίσω και να προσφέρουν σε επόμενο στάδιο.

Στο στάδιο αυτό αξιοποιήθηκε ιδιαίτερα και το μοντέλο της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner (στο Richards & Rodgers 2005), σύμφωνα με το οποίο κάθε άτομο μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο και έχει ιδιαίτερες κλίσεις, που μπορούν να αξιοποιηθούν στη μαθησιακή διεργασία. Ο Κόκκος (2009) μάλιστα αναφέρει πως [ο] Gardner απέδειξε ότι η επαφή με την τέχνη είναι απαραίτητη για την καλλιέργεια του συνόλου των ειδών της νοημοσύνης [του κάθε ατόμου] (σ. 77). Κάθε μέλος της ομάδας βρήκε το ρόλο του και σταδιακά η ομάδα έφτασε σε σημείο να μπορεί να συνεχίσει μόνη της, εντελώς αυτόνομη πια, κάποιες λήψεις, την αποδελτίωση των συνεντεύξεων, τη συζήτηση για την ποιότητα των πλάνων.

Στάδιο 5^ο: Επιλογή πλάνων

Στο στάδιο αυτό, η ομάδα είχε ολοκληρώσει τον κύριο όγκο των γυρισμάτων που είχε αποφασιστεί ότι πρέπει να γίνουν. Αφού, λοιπόν, είχαν γίνει κάποια γυρίσματα και σε συνεργασία με τους σκηνοθέτες, οι μαθητές ανέλαβαν το λεγόμενο «πρώτο κόψιμο» της ταινίας, και αποφάσισαν σαν ομάδα τι είναι σημαντικό, τι έχει κυρίαρχο ρόλο στις ζωές των πρωταγωνιστών της ταινίας μικρού μήκους, ποια πλάνα θα κρατήσουν και ποια όχι, ποια θα πρέπει ίσως να ξαναγυριστούν. Παρά τον πειρασμό που μας γεννήθηκε να «καθοδηγήσουμε» τους εκπαιδευόμενους με βάση τις δικές μας αισθητικές αντιλήψεις, προσπαθήσαμε να παρακολουθήσουμε σιωπηλοί τις προτιμήσεις τους και να «υπακούσουμε» στις υποδείξεις τους. Ο Jarvis (2004) υποστηρίζει χαρακτηριστικά στο βιβλίο του για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση πως είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτές να μπορούν να παραχωρούν την «αυθεντία» τους και να επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να αναλάβουν πρωτοβουλίες στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να αυτονομούνται και να ενισχύεται η αυτοδυναμία τους.

Επιπλέον εκπαιδευτικοί στόχοι που προωθήθηκαν εδώ ήταν η έκφραση των συναισθημάτων της ομάδας, η συνεργατικότητα, η ομαδικότητα, και η αμοιβαιότητα (Jaques, 2004). Οι σχέσεις είχαν πια αλλάξει, τα άτομα γνωρίζονταν καλύτερα, η ανταλλαγή απόψεων είχε πλέον άλλη δυναμική και πραγματικό ενδιαφέρον τόσο για τη ζωή των προσφύγων όσο και για το αισθητικό αποτέλεσμα της παραγωγής. Όλοι μαζί κάθισαν στην αίθουσα, είδαν το υλικό τους, έκαναν αποδελτίωση των πλάνων τους και συζήτησαν με τους ίδιους τους «πρωταγωνιστές» τι είναι καλό να παραμείνει στην ταινία και τι όχι, τι θα ήθελαν να δει ο κόσμος και τι να εξαιρεθεί. Μέσα από τη συζήτηση και με τον σκηνοθέτη, έγινε μια βαθύτερη ανάλυση του ντοκιμαντέρ ως κινηματογραφικού είδους, και η ομάδα εκτέθηκε σε γόνιμες συζητήσεις για το τι πρέπει να ενσωματωθεί στο τελικό προϊόν και τι να απορριφθεί, με σεβασμό στις επιλογές και ευαισθησίες των ίδιων των πρωταγωνιστών.

Στάδιο 6^ο: Ολοκλήρωση της ταινίας και παρουσίαση της στο φεστιβάλ ταινιών

Τα δυο επόμενα στάδια δεν έχουν ακόμη ολοκληρωθεί, καθώς η τελική παρουσίαση της ταινίας μικρού μήκους αναμένεται να γίνει το Φθινόπωρο του 2017 στο Δημοτικό Θέατρο Μυτιλήνης, και η παρακολούθησή του από το μαθητικό δυναμικό του σχολείου θα αποτελέσει εφαλτήριο για τη συζήτηση και αξιολόγηση της διαδικασίας στην ολομέλεια του σχολείου. Η σημασία όμως των δυο αυτών σταδίων δεν πρέπει να παραγνωρίζεται, έτσι ώστε η ομάδα να διανύσει τον πλήρη κύκλο της διαδικασίας της μάθησης. Οι Ιωάννου και Αθανασούλα-Ρέππα (2008) τονίζουν τη σημασία της ολοκλήρωσης του κύκλου της μάθησης του Kolb, βάσει του οποίου οι «εκπαιδευτές ενηλίκων [οφείλουν] να ακολουθούν τεχνικές εκπαίδευσης που να επιτρέπουν στους ενήλικες εκπαιδευόμενους να διεισδύουν ενεργοποιούμενοι στον πλήρη κύκλο της μάθησης», ώστε να ολοκληρώνεται η διαδικασία που «αρχίζει με την εμπειρία, προχωρεί επάνω στην εμπειρία και καταλήγει [και πάλι] στην πράξη» (σ. 871).

Αυτή τη στιγμή βρισκόμαστε στα μισά του βου σταδίου, κατά το οποίο έχει ολοκληρωθεί και η τελευταία συνάντηση της ομάδας με τον σκηνοθέτη. Το ντοκιμαντέρ έχει σχεδόν ολοκληρωθεί, μένει το μουσικό του «ντύσιμο», και στην ομάδα επικρατεί μια αίσθηση ολοκλήρωσης της διαδικασίας. Οι συμμετέχοντες έχουν δεθεί ουσιαστικά, νιώθουν περήφανοι για το παραγόμενο αποτέλεσμα, έχουν αποβληθεί – κατά το δυνατόν – κάποια στερεότυπα για τον Σύριο και Κούρδο «πρόσφυγα», ενώ παράλληλα οι «πρωταγωνιστές» της ταινίας νιώθουν ότι έχουν γίνει αποδεκτοί και έχουν βρει ευήκοα ώτα στο νησί..

Το υπόλοιπο σχολείο έχει παραδειγματιστεί σχετικά, καθώς πολλοί από τους υπόλοιπους μαθητές έχουν παρακολουθήσει απ' έξω τις δράσεις της ομάδας αυτής. Έβλεπαν τους συγκεκριμένους εκπαιδευόμενους να κάνουν επιπλέον συναντήσεις, να φεύγουν από το σχολείο με κινηματογραφικό εξοπλισμό στα χέρια, να έχουν ένα έξτρα θέμα συζήτησης στα διαλείμματα, και έτσι, έχει δημιουργηθεί ένα υπόβαθρο πάνω στο οποίο σκοπεύουμε να πατήσουμε με την έναρξη της νέας χρονιάς.

Στάδιο 7^ο: Ανατροφοδότηση και σύνδεση με την εκπαιδευτική πραγματικότητα

Κατά το 7^ο στάδιο, το οποίο στην πραγματικότητα θα ολοκληρωθεί του χρόνου, πρόκειται να επαναλάβουμε μια ήδη οικεία σε εμάς πρακτική. Μετά την προβολή των ταινιών μικρού μήκους στο Φεστιβάλ AegeanDocs, το συγκεκριμένο ντοκιμαντέρ πρόκειται να χρησιμοποιηθεί ως παράδειγμα για την επόμενη χρονιά, όπως άλλωστε έχει γίνει και στο παρελθόν. Σαν ένα ακόμη «αποπροσανατολιστικό δίλημμα» κάθε ντοκιμαντέρ προβάλλεται στους νέους μαθητές, οι οποίοι παροτρύνονται να αναλάβουν μια παρόμοια δράση, όπως ακριβώς έχει γίνει και κάθε προηγούμενη χρονιά, με την ελπίδα ότι έτσι κάποιος πυρήνας εκπαιδευομένων θα αναλάβει τη δημιουργία μιας νέας ταινίας, που θα τους δώσει μια εναλλακτική προσέγγιση της μάθησης στο σχολείο. Πράγματι, υπάρχουν εκπαιδευόμενοι στο σχολείο που έχουν ιδιαίτερες δυσκολίες με κάποιους γραμματισμούς και δεν τους ταιριάζουν τόσο οι αίθουσες διδασκαλίας. Μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλίας για τη δημιουργία μιας ταινίας, ανοίγονται δρόμοι αξιοποίησης άλλων χαρισμάτων που μπορεί να έχουν, και τα οποία δεν αναδεικνύονται μέσα στο σύνολο της ολομέλειας της τάξης. Αντίθετα, σε μικρότερες ομάδες, οι εκπαιδευόμενοι αυτοί αναλαμβάνουν σημαντικές πρωτοβουλίες και αναδεικνύουν πτυχές του χαρακτήρα τους που δεν τολμούσαν να εκφράσουν σε σύνολα μεγαλύτερων ομάδων. Η διαδικασία, λοιπόν, αυτή κρίνεται σκόπιμο να επαναληφθεί και για έναν ακόμη λόγο, πέρα από τον προφανή της

δημιουργικής απασχόλησης και του μετασχηματισμού της γνώσης. Το μοντέλο πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner ενισχύει τη σημασία της χρήσης της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία, με στόχο την ενίσχυση όλων των τύπων νοημοσύνης των εκπαιδευόμενων (στο Κόκκος 2009, σ. 77). Γι αυτό και κρίνουμε σκόπιμο, οι περσινοί μαθητές να καταθέσουν την εμπειρία τους, και να κινητοποιούν τους νεώτερους, δρώντας υποστηρικτικά.

Το 7^ο αυτό στάδιο μπορεί να χαρακτηριστεί και ως στάδιο αξιολόγησης, ανατροφοδότησης, και σύνδεσης με την εκπαιδευτική αλλά και κοινωνική διαδικασία που ακολουθεί στη συνέχεια. Έτσι δεν είναι αποκομμένο, αλλά εντάσσεται στην ευρύτερη εκπαιδευτική πρακτική του ΣΔΕ Μυτιλήνης και καθιερώνεται.

Βιβλιογραφία

- Ιωάννου, Ν. & Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Οι Ενεργητικές Εκπαιδευτικές Τεχνικές στη Διδακτική Πράξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. *Πρακτικά 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, σελ. 868-881. Ανακτήθηκε στις 19/7/2017 στο http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/o2.pdf
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Μεταίχμιο: Αθήνα.
- Κόκκος, Α. (2006). Η Ιδιαιτερότητα και ο Σκοπός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων σύμφωνα με τη Θεωρία του Jack Mezirow για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Ανακτήθηκε στις 19/7/2017 στο <https://eclass.gunet.gr/modules/document/file.php/TELEGU243/KOKKOS.pdf>
- Κόκκος, Α. (2009). Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας μέσα από την Επαφή με την Τέχνη. *Πρακτικά 1^ο Πανελλήνιου Διεπιστημονικού Συνεδρίου Τέχνης & Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, σελ. 77-85. Ανακτήθηκε στις 2/3/2017 στο http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/Text_file_s/II_Kentrikes_Eisigiseis/Kokkos_k_eisigisi.pdf
- Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Η Διαμόρφωση μιας Μεθόδου. Στο Κόκκος, Α. και Συνεργάτες. *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, σελ. 71-97. Αθήνα: Μεταίχμιο. Ανακτήθηκε στις 01/3/2017 στο <http://www.metaixmio.gr/images/evdoxos/2199.pdf>
- Κόκκος, Α. (χ.χ). Η Χρήση της Τέχνης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Μαθαίνοντας μέσα από την Τέχνη: Βιβλιογραφική Επισκόπηση. Ανακτήθηκε στις 5/3/2017 στο http://www.hcc.edu.gr/download/texni_stin_ekpaideysi_enilikon.pdf
- Κουλαουζίδης, Γ. (2007). Jack Mezirow και Μετασχηματίζουσα Μάθηση: Μια Εκτεταμένη Προσωπογραφία. *Τετραμηνιαία Έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων – Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τεύχος 10, σελ. 36-53. Ανακτήθηκε στις 13/3/2017 στο http://www.adulteduc.gr/images/10_jack_mezirow.pdf
- Κώττη, Δ. (2008). Βιωματική Μάθηση: Από τη Θεωρητική Εμπειρία στην Πράξη: *ΣΔΕ Αχαρνών. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, τεύχος 13, σελ. 35-41. Ανακτήθηκε στις 15/3/2017 στο http://www.adulteduc.gr/images/kotti_teyxos13.pdf

- Παπαγεωργίου, Κ. (2008). Μεταπτυχιακή εργασία με τίτλο: Η Εκπαίδευση και τα Μητρώα Εκπαιδευτών Ενηλίκων στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε στις 13/3/2017 στο <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/12512/2/PapageorgiouMsc2008.pdf>
- Τσιμποκλή, Α. & Φύλλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης από Απόσταση διάρκειας 100 Ωρών -1^η Διδακτική Ενότητα – Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων – Διδακτικό Υλικό*. Αθήνα: Ε.Κε.Πις. Ανακτήθηκε στις 23/2/2017 στο http://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP397/ΕΝΟΤΗΤΑ_1.pdf
- Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε Ομάδες: Εγχειρίδιο για Όσους Συντονίζουν Ομάδες Ενήλικων Εκπαιδευομένων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (2014). Στο *Τράπεζα θεμάτων του ΕΟΠΠΕΠ για την Πιστοποίηση Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της Μη Τοπικής Εκπαίδευσης*. Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα.
- Richards, C. & Rodgers, S. (2005). Multiple Intelligences. Στο *Approaches and Methods in Language Teaching*, σελ. 115-124. Cambridge University Press.

Ανοιχτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι και Εκπαίδευση Ενηλίκων: η σημερινή πραγματικότητα στην Ελλάδα μέσα από μια βιβλιογραφική έρευνα

Αριστείδης Βαγγελάτος, μετ/κος φοιτητής ΕΚΕ, ΕΑΠ

vagelat@cti.gr

Γεώργιος Παναγιωτόπουλος, Επ. Καθηγητής, ΤΕΙ Δυτ. Ελλάδας, μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

eargpanag@gmail.com

Περίληψη

Το τοπίο της Ανοιχτής Εκπαίδευσης στην Ευρώπη παρουσιάζει ένα ενδιαφέρον μείγμα εθνικών και περιφερειακών πρωτοβουλιών, μαζί με συνεργασίες και έργα μεταξύ των κρατών μελών και των πρωτοβουλιών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι διακηρύξεις του Κέιπ Τάουν (2007) και του Παρισιού (2012) περικλείουν φιλόδοξα οράματα και στόχους για την αξιοποίηση της δυναμικής των Ανοιχτών Εκπαιδευτικών Πόρων (ΑΕΠ). Το 2013, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ψήφισε κανονισμό με τίτλο «Άνοιγμα της Εκπαίδευσης: Καινοτόμος διδασκαλία και μάθηση για όλους μέσω των νέων τεχνολογιών και των Ανοιχτών Εκπαιδευτικών Πόρων». Ο γενικός στόχος ήταν το άνοιγμα της εκπαίδευσης σε καινοτόμα ψηφιακά εργαλεία και η προώθηση καινοτόμων μαθησιακών περιβαλλόντων και ΑΕΠ. Στο ίδιο κείμενο, γίνεται ιδιαίτερη μνεία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και στην ανάγκη αξιοποίησης ανοιχτών πόρων σε αυτήν.

Στην παρούσα εργασία γίνεται μια βιβλιογραφική προσέγγιση της σημερινή κατάστασης στην Ελλάδα σε σχέση με τους ΑΕΠ και την Εκπαίδευση Ενηλίκων (ΕΕ). Τα συμπεράσματα δείχνουν ότι και στη χώρα μας οι ΑΕΠ στην εκπαίδευση γενικά και στην ΕΕ ειδικότερα φαίνεται να έχουν αποκτήσει τη δυναμική να διαδραματίσουν ένα σημαντικό ρόλο στην σύγχρονη εποχή. Πρέπει όμως να γίνει κατανοητό ότι η κουλτούρα της ανοιχτής μάθησης δεν έχει ακόμα ωριμάσει/αναπτυχθεί αρκετά ώστε να καλωσορίσει θετικά την εισαγωγή των ΑΕΠ και γενικότερα των ανοιχτών πρακτικών. Για να γίνει αυτό πραγματικότητα θα πρέπει να ικανοποιηθούν μια σειρά προϋποθέσεων.

Λέξεις – Κλειδιά: Ανοιχτοί εκπαιδευτικοί πόροι, Ανοιχτή εκπαίδευση, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Abstract

The state of Open Education in Europe presents an interesting mix of national and regional initiatives, together with collaborations and projects between Member States and European Union initiatives. The Cape Town (2007) and Paris (2012) declarations proposed ambitious visions and goals for exploiting the dynamics of Open Educational Resources (OER). In 2013, the European Commission adopted a

regulation entitled 'Opening Education: Innovative Teaching and Learning for All through New Technologies and Open Educational Resources.' The overall objective was to open up education to innovative digital tools and promote innovative learning environments and OER. In the same declaration, special mention is made on Adult Education and the need to utilize open resources in it.

In this paper the current situation in Greece is exploited in relation to OER and Adult Education (AE), through a review of the literature. The conclusions show that OER in education in general, and in the AE in particular, seems to have acquired the potential to play an important role in our days. But it has to be fully understood the fact that the culture of open learning has not yet developed enough universally in order to welcome the introduction of OER and, more generally, open practices. In order for this to happen, a number of conditions must be met.

Keywords: Open educational resources, Open education, Adult education.

Εισαγωγή

Οι *Ανοιχτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι* (ΑΕΠ) (Open Educational Resources (OER)) είναι “εκπαιδευτικό, μαθησιακό και ερευνητικό υλικό . . . που βρίσκεται δημοσιευμένο ελεύθερα (public domain) ή έχει διατεθεί με μια ανοιχτή άδεια (open license) που επιτρέπει την χωρίς κόστος πρόσβαση, χρήση, προσαρμογή και αναδιανομή τους από άλλους” (2012 Paris OER Declaration, 2012).

Το κίνημα των ΑΕΠ απέκτησε πρόσφατα μεγάλη δυναμική ως ένα σχετικά νέο παγκόσμιο φαινόμενο το οποίο είναι δυναμικά ικανό να γεφυρώσει το χάσμα γνώσης που υφίσταται σήμερα (Βαγγελάτος & Παναγιωτόπουλος, 2017). Με την αύξηση της υποστήριξης από κυβερνητικούς και μη οργανισμούς, οι ΑΕΠ τείνουν να γίνουν η επικρατούσα τάση σε πολλούς ακαδημαϊκούς και όχι μόνο κύκλους.

Ποια είναι όμως η κατάσταση στην Ελλάδα σε σχέση με τους ΑΕΠ στην εκπαίδευση και ειδικότερα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων;

Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια μέσα από μια βιβλιογραφική έρευνα αλλά και καταγραφή «καλών πρακτικών» να προσδιοριστεί η σημερινή κατάσταση σε σχέση με τους ΑΕΠ στην Ελλάδα και ειδικότερα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (ΕΕ). Πιο συγκεκριμένα στη συνέχεια, καταγράφονται σημαντικά παραδείγματα και πρακτικές που έχουν υλοποιηθεί, σκιαγραφούνται τα χαρακτηριστικά των προσπαθειών αυτών και τέλος δίνονται τα συμπεράσματα.

Το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης

Το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (ΕΚΤ), ως ο «καθ’ ύλην αρμόδιος φορέας» πρωτοστατεί σε θέματα ανοιχτότητας με συμμετοχή σε διάφορα ευρωπαϊκά προγράμματα. Πιο συγκεκριμένα το ΕΚΤ, ως φορέας που δραστηριοποιείται σε ζητήματα τεκμηρίωσης και διάθεσης ψηφιακού επιστημονικού περιεχομένου, πρωτοστατεί στην προώθηση της Ανοιχτής Πρόσβασης. Με στόχο την υιοθέτηση της Ανοιχτής Πρόσβασης από όσο το δυνατόν περισσότερους ελληνικούς φορείς για τη διάχυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων τους, αλλά και την ανάπτυξη διαλόγου για

την επίλυση θεμάτων που σχετίζονται με την Ανοιχτή Πρόσβαση, διαμορφώθηκε ένας χώρος συζήτησης και προβληματισμού με τη μορφή ενός blog: <http://blog.openaccess.gr/>, που έχει μεν ως επίκεντρο την ανοιχτότητα γενικά, περιλαμβάνει όμως και θέματα ανοιχτής εκπαίδευσης και ΑΕΠ.

Ειδικότερα, έχει αναπτύξει μεταξύ των άλλων την πλατφόρμα «ΜΗΤΙΔΑ» (Μαθησιακή Ηλεκτρονική Τράπεζα Ιδιαίτερης αξίας Διδακτικών Αντικειμένων)³⁸ που απευθύνεται κυρίως σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η ΜΗΤΙΔΑ αποτελεί ένα διαδικτυακό περιβάλλον ειδικά σχεδιασμένο για την υποβοήθηση της συνεργασίας της εκπαιδευτικής κοινότητας και την προώθηση της μαθητο-κεντρικής, ενεργούς και μη τυπικής μάθησης. Χρησιμοποιώντας ένα σύνολο διαδικτυακών λειτουργικών εργαλείων και τις ελεύθερα προσβάσιμες ψηφιακές πηγές που διαθέτει το ΕΚΤ, οι συμμετέχοντες δάσκαλοι και καθηγητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν την ευκαιρία να συνεργαστούν, να πειραματιστούν και να δημιουργήσουν οι ίδιοι ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, συμβάλλοντας έτσι στην ενίσχυση της διδακτικής πράξης και της επαγγελματικής τους αυτοβελτίωσης.

Γενικότερα το ΕΚΤ, έχοντας υλοποιήσει αρκετά έργα ανοιχτών αποθετηρίων, έχει δημιουργήσει ένα κατάλογο γι' αυτά στην ιστοσελίδα του ΕΠΣΕΤ (εθνικό πληροφοριακό σύστημα έρευνας και τεχνολογίας)³⁹. Στα σχετικά ψηφιακά αποθετήρια περιλαμβάνονται εκατομμύρια ηλεκτρονικές σελίδες με υλικό από όλες τις επιστήμες. Ο χρήστης μπορεί να επιλέξει το θέμα που τον ενδιαφέρει και να έχει ελεύθερη πρόσβαση στο αρχείο ερευνητικών δεδομένων, διδακτορικών διατριβών, βιβλίων, μελετών, επιστημονικών δημοσιεύσεων, εκπαιδευτικού υλικού, κ.α.

Μια άλλη σχετική προσπάθεια είναι και το «Αποθετήριο Εκπαιδευτικού περιεχομένου για την Ακρόπολη»⁴⁰. Το αποθετήριο αυτό ενσωματώνει υλικό του Τομέα Ενημέρωσης και Εκπαίδευσης της Υπηρεσίας Συντήρησης Μνημείων Ακρόπολης και υποστηρίζει με ιδιαίτερο τρόπο την αναπαράσταση και ερμηνεία του παρελθόντος.

Η δράση open archives

Το openarchives.gr είναι η μεγαλύτερη διαδικτυακή πύλη αναζήτησης και πλοήγησης σε έγκριτο ελληνικό ψηφιακό περιεχόμενο επιστήμης και πολιτισμού. Το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (ΕΚΤ) αναπτύσσει και διατηρεί το openarchives.gr⁴¹ στο πλαίσιο του θεσμικού του ρόλου, δηλαδή «της συλλογής, οργάνωσης, ανάδειξης και διάχυσης της επιστημονικής και πολιτιστικής παραγωγής της χώρας με τρόπο σύμφωνο με τα διεθνή πρότυπα και τις τάσεις στο χώρο καθώς και με τις σύγχρονες ανάγκες των χρηστών».

Στο openarchives.gr ο χρήστης μπορεί από ένα ενιαίο μοναδικό σημείο πρόσβασης να πραγματοποιήσει αναζήτηση σε επιστημονικά περιοδικά και αρχεία περιοδικών, διδακτορικές διατριβές, διπλωματικές εργασίες, ερευνητικές δημοσιεύσεις, φωτογραφικό υλικό, χάρτες, κ.ά, που καλύπτουν μία ευρεία γκάμα θεματικών όπως την Ιστορία, τη Μουσική, τα Οικονομικά ή το Marketing.

³⁸ <http://www.mitida.gr/el>

³⁹ <http://www.epset.gr/el/Digital-Content/Digital-Repositories>

⁴⁰ <http://repository.acropolis-education.gr/>

⁴¹ <http://www.openarchives.gr/>

Το περιεχόμενο αυτό βρίσκεται κατανεμημένο σε επιμέρους ψηφιακές βιβλιοθήκες, ιδρυματικά αποθετήρια και συλλογές στο διαδίκτυο και εντοπίζεται δύσκολα από τις καθιερωμένες μηχανές αναζήτησης. Είναι, επιπλέον, δυναμικό και ενημερώνεται διαρκώς. Προστίθενται συνεχώς νέες συλλογές, ενώ οι υπάρχουσες ενημερώνονται σε τακτική βάση με τις πιο πρόσφατες καταχωρήσεις και αλλαγές.

Οι συλλογές προέρχονται από καθιερωμένους φορείς από την Ελλάδα και την Κύπρο, όπως πανεπιστήμια, ερευνητικά κέντρα, δημόσιες βιβλιοθήκες, επιστημονικές εταιρείες, μουσεία, αρχεία και συλλογές ιδρυμάτων. Το openarchives.gr επιτρέπει τη συγκέντρωση της πληροφορίας για το έγκριτο ψηφιακό περιεχόμενο της χώρας σε μία ενιαία πύλη, αναδεικνύοντας τους φορείς, το περιεχόμενο και το έργο τους και συμβάλλοντας στην ενοποίηση και διευκόλυνση της αναζήτησης για τους χρήστες.

Περιηγούμενος ο χρήστης στον κόμβο αυτό, θα συναντήσει ενδιαφέρον υλικό, όχι όμως πάντα με σαφή ένδειξη της διαθεσιμότητάς του όσον αφορά στις άδειες χρήσης, ενώ αρκετές φορές θα βρεθεί μπροστά και σε συνδέσμους που δεν οδηγούν πουθενά (σπασμένα links).

Η πρωτοβουλία “open courses” (opencourses.gr)

Μια άλλη κατηγορία ανοιχτών πόρων είναι τα ανοιχτά μαθήματα. Μια τέτοια πρωτοβουλία ήταν για τη χώρα μας το έργο «Open courses», μια πρωτοβουλία ΑΕΠ – open courseware – για τα Ελληνικά Πανεπιστήμια⁴² (Anouris κ.α., 2015). Το έργο αυτό (συγχρηματοδοτούμενο από την Ευρωπαϊκή Ένωση, με τη συμμετοχή αρκετών ΑΕΙ και ΤΕΙ της χώρας) ανέπτυξε ανοιχτό περιεχόμενο με βάση μαθήματα που διδάσκονται στα Πανεπιστήμια και στα ΤΕΙ, ελεύθερα προσβάσιμα και δωρεάν διαθέσιμα στο Διαδίκτυο για όλους. Τα μαθήματα αυτά δεν είναι μέρος προγράμματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή προγράμματος σπουδών ΑΕΙ. Τα ανοιχτά ψηφιακά μαθήματα δεν προσφέρουν υποστήριξη από διδάσκοντες και δεν οδηγούν στη χορήγηση κάποιου πιστοποιητικού. Μπορεί να τα παρακολουθήσει όποιος ενδιαφέρεται: φοιτητές και απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μαθητές, επαγγελματίες... κάθε άνθρωπος που επιθυμεί να διευρύνει τις γνώσεις του. Προσφέρουν νέες γνώσεις, επιμόρφωση και εξειδίκευση, ευκαιρία στη μάθηση. Τα ανοιχτά ψηφιακά μαθήματα είναι ένα ελεύθερο περιβάλλον μάθησης που προωθεί τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης.

Το έργο φαίνεται να άφησε αρκετό υλικό ως αποτέλεσμα της υλοποίησής του, αλλά έκτοτε (2015) δεν υπάρχουν στοιχεία χρήσης, συντήρησης ή εξέλιξης. Αν ανατρέξει κανείς στα μαθήματα, μπορεί να παρατηρήσει μεγάλες διαφορές στα ποιοτικά χαρακτηριστικά αλλά και ελλείψεις σε ποσοτικά χαρακτηριστικά κάποιων μαθημάτων (έλλειψη περιγραφής, στόχων, κτλ). Ήταν μάλλον προφητική η αναφορά των Anouris και λοιποί (2015) ότι: «η σχολή εξέφρασε τις ανησυχίες της σε σχέση με τη βιωσιμότητα των ανοιχτών μαθημάτων, μια που θεώρησαν ότι απαιτείται πολύ προσπάθεια για τη συντήρησή τους. Επί πλέον θα πρέπει να υπάρχει συμφωνία στην πολιτική ανάπτυξης ΑΕΠ σε μακροχρόνιο ορίζοντα, ενόσω δεν υπάρχει θετική αντιμετώπιση στη τρέχουσα υποστήριξη από το ίδρυμα».

⁴² <http://www.opencourses.gr/>

Η δράση «Κάλλιπος»

Ο «Κάλλιπος», είναι μια πολύ σημαντική πρωτοβουλία ανοιχτής πρόσβασης για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, όπως αναγράφεται και στον ιστοχώρο του⁴³, το Αποθετήριο «Κάλλιπος» είναι ένας ιστότοπος συλλογής συγγραμμάτων, βοηθημάτων και μαθησιακών αντικειμένων, τα οποία είτε έχουν δημιουργηθεί από μέλη της ακαδημαϊκής και ερευνητικής κοινότητας στο πλαίσιο της Δράσης «Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα / Κάλλιπος» είτε έχουν διατεθεί στη Δράση μέσω ανοιχτής πρόσκλησης διάθεσης επιστημονικού περιεχομένου. Στόχος του Αποθετηρίου είναι η συστηματική καταγραφή, οργάνωση και μακροχρόνια διατήρηση συγγραμμάτων και μαθησιακών αντικειμένων της ακαδημαϊκής και ερευνητικής κοινότητας.

Ο χρήστης μπορεί να αναζητήσει εκπαιδευτικό υλικό στο πλήρες κείμενο των συγγραμμάτων και μαθησιακών αντικειμένων του Αποθετηρίου, ενώ μέσω της κατηγοριοποίησης του περιεχομένου σε πέντε (5) Θεματικές Περιοχές μπορεί να πλοηγηθεί κανείς στα περιεχόμενά του.

Ψηφιακό Πολιτιστικό Περιεχόμενο

Το «searchculture.gr»⁴⁴ είναι μια ανοιχτή διαδικτυακή πύλη που προσφέρει κεντρική πρόσβαση και ενιαία αναζήτηση σε ψηφιακό πολιτιστικό περιεχόμενο που παράγεται στη χώρα μας από έγκριτους φορείς.

Ο συσσωρευτής (Aggregator) που αναπτύχθηκε από το ΕΚΤ συσσωρεύει μεταδεδομένα που εξασφαλίζουν πρόσβαση σε ψηφιακό ή ψηφιοποιημένο περιεχόμενο, ποικίλων τύπων, από τους πολιτιστικούς φορείς που το παράγουν και τα διαθέτει στο ευρύ κοινό μέσω ενός σύγχρονου και φιλικού περιβάλλοντος που διαθέτει προηγμένες λειτουργίες αναζήτησης και εξελιγμένες δυνατότητες πλοήγησης.

Το περιεχόμενο που συσσωρεύεται στο searchculture.gr, με βάση τα αναγραφόμενα στον κόμβο, υπόκειται σε ελέγχους ποιότητας και σημασιολογικό εμπλουτισμό, ώστε να εξασφαλίζεται πλήρως η συμμόρφωση του με προδιαγραφές διαλειτουργικότητας, περιγραφής μεταδεδομένων ανάλογα με τον τύπο, ψηφιακής επιμέλειας περιεχομένου, ενώ για τη διάθεσή του και την επαναχρησιμοποίηση εφαρμόζονται διεθνείς πολιτικές.

Με το σύνολο των υπηρεσιών και διεργασιών αυτών το ΕΚΤ αναδεικνύει την ψηφιακή μας κληρονομιά μέσω σύγχρονων τεχνολογιών και υποδομών και διασφαλίζει στο διηνεκές το αποτέλεσμα μεγάλων έργων ψηφιοποίησης που χρηματοδοτούνται με δημόσιους, αλλά και ιδιωτικούς πόρους, προς όφελος της ευρύτερης κοινότητας. Τα μεταδεδομένα, σε συμφωνία με τους φορείς, τροφοδοτούν αναγνωρισμένες διεθνείς πλατφόρμες πολιτιστικού περιεχομένου, όπως είναι η Europeana.

Η Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Νεοελληνικών Σπουδών «Ανέμη»

Η Ανέμη⁴⁵ προσφέρει στον χρήστη του διαδικτύου μια πλούσια συλλογή βιβλιογραφικών πληροφοριών, ψηφιοποιημένων βιβλίων και άρθρων με έμφαση στο

⁴³ <https://repository.kallipos.gr/>

⁴⁴ <https://www.searchculture.gr/>

Νεοελληνικό πολιτισμό. 2.000.000 ψηφιοποιημένες σελίδες σπάνιων βιβλίων και νεότερων εκδόσεων, των οποίων οι συγγραφείς επέτρεψαν την ψηφιοποίηση και ελεύθερη διάθεση στο διαδίκτυο, διατίθενται ελεύθερα στον επισκέπτη της.

Η Ανέμη δημιουργήθηκε την άνοιξη του 2006 από τη Βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Κρήτης στα πλαίσια του επιχειρησιακού προγράμματος Κοινωνία της Πληροφορίας και εμπλουτίζεται μέχρι το 2009 υποστηριζόμενη μέσα από συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα.

Από τον Απρίλιο του 2008 η Ανέμη δημιουργεί πίνακες περιεχομένων και ευρετήρια για επιλεγμένες εγγραφές της και υποστηρίζει το Ενιαίο Ηλεκτρονικό Ευρετήριο βασικών Εγχειριδίων Νεοελληνικών Σπουδών Ανταίος, το οποίο επιτρέπει στο χρήστη της αυτοματοποιημένη συνδυαστική επισκόπηση όλων των λημμάτων που εμπεριέχονται στα επιμέρους ευρετήρια.

Είναι ένα πρόιμο έργο ανοιχτού υλικού που δεν υποστηρίζει πολλά από τα θεωρούμενα σήμερα απαραίτητα συστατικά, όπως λ.χ. κάποια μορφή αδειοδότησης (π.χ. CC).

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των μέχρι τώρα προσπαθειών;

Οι δράσεις που περιγράφηκαν παραπάνω αποτελούν σημαντικά παραδείγματα προσπαθειών ανοιχτής εκπαίδευσης που αναπτύχθηκαν από θεσμικούς φορείς της χώρας. Τα βασικά τους χαρακτηριστικά μπορούν να κωδικοποιηθούν στα:

1. Είναι προσπάθειες που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο κάποιου προγράμματος/έργου, συνήθως συγχρηματοδοτούμενου. Έτσι στις περισσότερες περιπτώσεις, όλη η διαδικασία έχει αρχή και τέλος: περιορίζεται στο χρόνο (διάρκεια) υλοποίησης, χωρίς να υπάρχει τις περισσότερες φορές πρόβλεψη για τη συνέχεια της προσπάθειας (βιωσιμότητα).
2. Δεν είναι αποτέλεσμα στρατηγικού σχεδιασμού ούτε του φορέα, ούτε κατά μείζονα λόγο της κεντρικής κυβέρνησης. Εξάιρεση ίσως αποτελεί το ΕΚΤ το οποίο είναι και θεσμικά ο φορέας που ασχολείται με την ανοιχτή πρόσβαση.
3. Δεν έχει δοθεί η απαραίτητη έμφαση στην ευαισθητοποίηση των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση ενηλίκων αλλά και στην εκπαίδευση γενικότερα.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά θα πρέπει να ανατραπούν εάν θέλουμε και η χώρα μας να ακολουθήσει τις επιταγές – προκλήσεις του αναπτυσσόμενου κόσμου σε σχέση με το νέο παράδειγμα μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ακόμα και τα Πανεπιστήμια που έχουν ξεχωριστό ρόλο στην εκπαίδευση (και ειδικότερα το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο που απευθύνεται σε ενήλικες) δε φαίνεται να έχουν καταγεγραμμένη και ξεκάθαρη πολιτική σε σχέση με τους ΑΕΠ. Αυτό θα πρέπει να αλλάξει και οι φορείς αυτοί να πρωτοπορήσουν και να καινοτομήσουν υιοθετώντας ανοιχτές πρακτικές και εστιάζοντας στο ζήτημα που είναι και το βασικό στο πλαίσιο αυτό: την καλύτερη αξιοποίησή τους από παιδαγωγικής/εκπαιδευτικής άποψης προς όφελος των εκπαιδευομένων, των εκπαιδευτικών αλλά και των ίδιων των ιδρυμάτων.

⁴⁵ <http://anemi.lib.uoc.gr/>

Όσον αφορά στις πολιτικές των ιδρυμάτων, υπάρχει συμφωνία τουλάχιστον στις δυτικές ακαδημαϊκές κοινωνίες, στο ότι η ανάπτυξη ανοιχτών εκπαιδευτικών προγραμμάτων πρέπει να αποτελεί μέρος της θεσμικής μακροπρόθεσμης στρατηγικής τους. Θα πρέπει βέβαια να σημειωθεί εδώ, ότι σε σχέση με άμεσες ενέργειες στήριξης, δεν υπάρχει η ίδια ένθερμη συμφωνία και ο κάθε φορέας έχει διαφορετική προσέγγιση. Έτσι για παράδειγμα, όσον αφορά στο ζήτημα της πρωμοδότησης της ανάπτυξης ανοιχτών μαθημάτων ως κριτηρίου για την προαγωγή των διδασκόντων, φαίνεται κάποιιοι να συµμερίζονται μια τέτοια άποψη και κάποιιοι άλλοι όχι. Η πραγματικότητα αυτή οδηγεί εκ νέου στην διαπίστωση ότι σε επίπεδο θέσεων έχει σε μεγάλο βαθμό σχηματοποιηθεί μια συναντίληψη, σε επίπεδο όμως πρακτικών και άμεσων ενεργειών, αυτό δεν έχει γίνει δυνατό.

Συμπεράσματα

Από μελέτες που έγιναν (Ανουργίς 2016) φαίνεται ότι και στην χώρα μας η ύπαρξη και αξιοποίηση ΑΕΠ στην εκπαίδευση κατ' αρχήν τουλάχιστον έχει θετική απόκριση από τους εκπαιδευομένους. Ο Ανουργίς (2016) αναφέρει ότι κατά την πρώτη χρονιά χρήσης ανοιχτών μαθημάτων στο πανεπιστήμιο της Πάτρας, αντιμετωπίστηκαν πολύ θετικά από τους φοιτητές και ήταν από τα πλέον χρησιμοποιούμενα στην πλατφόρμα. Σε σχέση όμως με τη γενικότερη επίδραση των ανοιχτών μαθημάτων αυτών δεν υπάρχει ακόμα καθαρή απάντηση αν και η σχολή φαίνεται να ήταν θετική σε μια τέτοια προοπτική.

Όπως πλέον έχει αναγνωριστεί (Βαγγελάτος, Παναγιωτόπουλος, 2017) τα θέματα της Ανοιχτής Εκπαίδευσης και των Ανοιχτών Εκπαιδευτικών Πόρων (ΑΕΠ) εντάσσονται ιδιαίτερα ψηλά στην εκπαιδευτική ατζέντα για πολλές χώρες σε όλη την Ευρώπη αποτελώντας προτεραιότητα των εκπαιδευτικών πολιτικών. Ωστόσο, η εύρεση/παραγωγή ΑΕΠ σε λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες υστερεί σε σύγκριση με «παγκόσμιες» γλώσσες όπως τα αγγλικά, τα Γαλλικά, κ.α.

Αναγνωρίζοντας τη σημασία που έχει για τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και ειδικότερα στην εκπαίδευση ενηλίκων, θεσμικοί φορείς όπως η UNESCO, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, κ.α. συνιστά στα κράτη και στις κυβερνήσεις τους:

- Να υιοθετήσουν εθνικές στρατηγικές ανάπτυξη/αξιοποίηση των ΑΕΠ στη γλώσσα τους.
- Να εργαστούν πάνω στην ευαισθητοποίηση όλων των εμπλεκομένων για την τόνωση του ενδιαφέροντος για ΑΕΠ και γενικότερα για την ανοιχτή εκπαίδευση, σε συνεργασία δημόσιου και ιδιωτικού εκπαιδευτικού συστήματος.
- Να υποστηρίξουν την ανάπτυξη / υιοθέτηση ανοιχτών πλαισίων και προτύπων με σκοπό τη μέγιστη συνεργασία αποθετηρίων και ΑΕΠ.

Οι ΑΕΠ στην εκπαίδευση φαίνεται να έχουν αποκτήσει τη δυναμική, να διαδραματίσουν ένα σημαντικό ρόλο στην σύγχρονη εποχή. Συνεπώς μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η εφαρμογή των ΑΕΠ στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι σίγουρα μια πρόκληση. Πρέπει όμως να γίνει κατανοητό ότι η κουλτούρα της ανοιχτής μάθησης δεν έχει ακόμα αναπτυχθεί αρκετά παντού για να καλωσορίσει θετικά την εισαγωγή των ΑΕΠ και γενικότερα ανοιχτών πρακτικών. Συνεπώς είναι απολύτως

αναγκαίο να γίνουν οι ΑΕΠ μια πραγματική δυνατότητα για την εκπαίδευση ενηλίκων με κάποιες όμως προϋποθέσεις:

- εργαλεία ΤΠΕ συμβατά με τις προτιμήσεις και τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων και υποστήριξη για τη χρήση των εργαλείων αυτών,
- ένα επιχειρηματικό σχέδιο το οποίο να επιτρέπει την «επιβίωση» της εκπαίδευσης ενηλίκων με τη χρήση των ελεύθερων πόρων, ιδίως για τα μικρά ιδρύματα και οργανισμούς,
- αποσαφήνιση και αναγνώριση των δραστηριοτήτων που υλοποιούνται με ανοιχτούς πόρους και ανοιχτά υλικά,
- κατάρτιση για τους εκπαιδευτές, η οποίοι πρέπει να γίνουν όχι μόνο εκπαιδευτές, αλλά και διευκολυντές (facilitators) της μάθησης, καθοδηγώντας τους ενήλικες, μέσω της μάθησης με τους ΑΕΠ,
- ύπαρξη μιας σταθερής στρατηγικής για την αύξηση της εμπιστοσύνης: με τον τρόπο αυτό οι ΑΕΠ θα επιτρέψουν στην ΕΕ να προσφέρει στους ενήλικες λιγότερο δαπανηρά μαθήματα (επειδή βασίζεται σε ελεύθερους πόρους), αλλά ταυτόχρονα θα εξακολουθεί να διατηρεί την υψηλή ποιότητα της μάθησης.

Βιβλιογραφία

Βαγγελάτος, Α., & Παναγιωτόπουλος, Γ. (2017). Ανοιχτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι: προσέγγιση της παρούσας κατάστασης μέσα από βιβλιογραφική έρευνα. Πανελλήνιο συνέδριο για τον παιδαγωγό του σήμερα. Απρίλιος 2017, Αθήνα.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2013). Άνοιγμα της εκπαίδευσης: καινοτόμοι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης για όλους μέσω νέων τεχνολογιών και ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων. Ανακτήθηκε 10 Μαΐου, 2017, από: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX%3A52013DC0654>.

2012 Paris OER Declaration. (2012). Ανακτήθηκε 10 Μαΐου, 2017, από: <http://tinyurl.com/84leccn>.

Avouris N. (2016). Patterns of use of open courseware in a Greek University: the eclclass.upatras.gr case. Proceedings of the 10th Pan-Hellenic and International Conference “ICT in Education”, Ioannina: HAICTE. 23-25 September 2016.

Avouris, N., Komis, V., & Grofalakis, J. (2015). Open courses in a Greek higher education institution: faculty views and attitudes. Proceeding of the 8th International Conference in Open & Distance Learning - November 2015, Athens, Greece.

Europe 2020. (2010). A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Ανακτήθηκε 10 Μαΐου, 2017, από <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>

The Cape Town declaration. (2007). Ανακτήθηκε 10 Μαΐου, 2017, από <http://www.capetowndeclaration.org/>.

The Paris declaration. (2012). Ανακτήθηκε 10 Μαΐου, 2017, από:

http://poerup.referata.com/wiki/2012_Paris_OER_Declaration.

Οι εκπαιδευτικοί ως μαθητευόμενοι μάγοι: Η αξιοποίηση των ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία

Γιώτη Λαμπρίνα, Καθηγήτρια-Σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
lgioti@ppp.uoa.gr

Μπαντή Ευαγγελία, Εκπαιδευτικός Πρωτ/θμιας Εκπ/σης
std071764@ac.eap.gr

Περίληψη

Το γεγονός ότι οι Ιστοσελίδες Κοινωνικής Δικτύωσης χρησιμοποιούνται από πολλούς χρήστες και ιδιαίτερα από μαθητές, γεννά εύλογα το ερώτημα για το αν και πώς θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία. Η κοινότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στη νέα αυτή πραγματικότητα, φαίνεται να είναι αμήχανη και επιφυλακτική, γιατί οι σχετικές μελέτες επισημαίνουν πέρα από τα πλεονεκτήματά τους και σημαντικά μειονεκτήματα. Η παρούσα ποσοτική έρευνα διερευνά τις απόψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=225) για την αξιοποίηση των ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία. Εργαλείο συλλογής δεδομένων αποτέλεσε το ερωτηματολόγιο, ενώ η στατιστική επεξεργασία ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους έχουν εντάξει από μέτρια έως αρκετά τις ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία, ωστόσο πιστεύουν ότι με ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα θα μπορούσαν να το κάνουν αποτελεσματικότερα.

Λέξεις-Κλειδιά: ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης, διδακτική-μαθησιακή διαδικασία

Abstract

The fact that Social Networking Websites are used by many users, especially students, raises the question of whether and how they could be used in the didactic-learning process. The community of teachers faced with this new reality seems to be awkward and cautious, because the relevant studies point out beyond their strengths and significant drawbacks. This quantitative research explores the views of secondary school teachers (N = 225) for the use of social networking sites in the didactic-learning process. The data collection tool was the questionnaire, while the statistical processing showed that teachers in most of them have moderate to quite a number of social networking sites in the didactic-learning process, but they believe that with specific training programs they will be able to do so more effectively.

Key-Words: social networking sites, teaching learning process

Εισαγωγή

Στη χώρα μας, την τελευταία δεκαπενταετία έχουν υλοποιηθεί δύο ευρείας κλίμακας προγράμματα «Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε βασικές δεξιότητες των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών (Τ.Π.Ε) στην εκπαίδευση»: το Α' επίπεδο αφορά στην απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων στη χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση και το Β' επίπεδο την εκμάθηση των αρχών παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ, την απόκτηση δεξιοτήτων για την παιδαγωγική αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού, εργαλείων γενικής χρήσης και του διαδικτύου, με έμφαση στα εργαλεία και υπηρεσίες Web 2.0 (social software). Ωστόσο, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (ΜΚΔ) δεν έχουν συμπεριληφθεί στα προγράμματα αυτά, ενώ υπάρχει μία διάχυτη επιφύλαξη -και θεσμική- για τη χρήση τους, παρά τη ραγδαία διάδοσή τους τα τελευταία χρόνια.

Η επιφύλαξη αυτή αφορά στα μειονεκτήματα που διαπιστώνονται από τη χρήση των ΜΚΔ στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία, όπως: α) δημιουργία σύγχυσης στους μαθητές λόγω του τεράστιου όγκου των πληροφοριών που προσφέρεται, ενώ παράλληλα αντλούνται άμεσα οι απαντήσεις που αναζητούνται, δίχως να δίνεται έμφαση στην εκμάθηση και συγκράτηση της πληροφορίας, β) μειωμένη ακαδημαϊκή επίδοση όταν οι μαθητές ενώ μελετούν ταυτόχρονα «ψάχνουν» τα ΜΚΔ, γ) ανάδυση ανασταλτικών παραγόντων που περιορίζουν τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν σε συνεργατικά κοινωνικά περιβάλλοντα, όπως για παράδειγμα εξάρτηση από τον/ην εκπαιδευτή/τρια, άγχος, χαμηλή αυτοπεποίθηση, παραβίαση της ιδιωτικής ζωής, δυσπιστία, φόβος δημοσίευσης σκέψεων και απόψεων, δ) δημιουργία φαινομένων κακόβουλων σχολίων και κοινωνικής απομόνωσης, ε) αύξηση της κακής χρήσης των ελληνικών στις δημοσιεύσεις των μαθητών, αφού χρησιμοποιούν συντομογραφίες και γλώσσα αργκό και στ) κακή διαχείριση του χρόνου και απώλεια έλεγχου της χρήσης τους που συνδέεται με μείωση της απόδοσης των εκπαιδευόμενων (Raut & Patil, 2016; Δούβλης, Γίδας & Κολοκοτρώνης, 2015; Καραβέλα, 2014; Σωτηριάδου & Παπαδάκης, 2013; Φεσάκης & Σάββας, 2013; Dunn, 2011).

Παρόλα αυτά είναι αξιοσημείωτα και τα πλεονεκτήματα που διαπιστώνονται: α) μπορούν να χρησιμοποιηθούν παράλληλα με τον κλασικό τρόπο μάθησης για να εμπλουτιστούν οι μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών με πρακτικές της πραγματικής ζωής, β) παρέχουν ευκολία στη διδασκαλία της διδακτέας ύλης, γ) αυξάνουν το αίσθημα αυτοεκτίμησης των μαθητών και την κοινωνική αποδοχή από τους συμμαθητές τους, δ) συμβάλλουν στη βελτίωση της επίδοσης και παρέχουν ικανοποίηση στους μαθητές για την ακαδημαϊκή τους ζωή, ε) αναπτύσσεται η αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων και η κριτική σκέψη, στ) οι μαθητές δημιουργούν το δικό τους ρυθμό μάθησης, ζ) καλλιεργείται η ανοχή και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η) βελτιώνονται οι δεξιότητες των μαθητών στους υπολογιστές (Raut & Patil, 2016; Δούβλης, Γίδας & Κολοκοτρώνης 2015; Καραβέλα, 2014; Σωτηριάδου & Παπαδάκης, 2013; Dunn, 2011).

Επιπρόσθετα, η έρευνα της Κολλιοπούλου (2015) που καταγράφει τις απόψεις των εκπαιδευτικών διαπιστώνει ότι η συχνότητα χρήσης των ΜΚΔ στην εκπαίδευση είναι μέτρια και ότι ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών (κυρίως άνδρες) δεν θεωρεί ότι η χρήση τους βελτιώνει τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ η εργασία των Βαγγελάτος & Φώσκολος (2012) υπογραμμίζει την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης/επιμόρφωσης τους.

Με αφετηρία την παραπάνω προβληματική διεξαγάγαμε εμπειρική έρευνα, η οποία σχεδιάστηκε στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Εκπαίδευση ενηλίκων» του ΕΑΠ με σκοπό να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιοποίηση των ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης στη διδακτική μαθησιακή διαδικασία.

Τα ΜΚΔ στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία

Σύμφωνα με τους Σωτηριάδου & Παπαδάκης (2013) ο όρος κοινωνικά δίκτυα (social networks), αναφέρεται σε διαδικτυακές υπηρεσίες, οι οποίες επιτρέπουν στους χρήστες να: α) δημιουργούν ιδιωτικό ή δημόσιο προφίλ, το οποίο οριοθετείται από το κάθε σύστημα, β) να δημιουργούν λίστες από άλλους χρήστες, οι οποίοι να διαμοιράζονται τη σύνδεση και γ) να έχουν τη δυνατότητα να περιηγούνται και να μεταφέρουν τις λίστες των ιδίων αλλά και εκείνων που δημιουργήθηκαν από άλλους χρήστες του ίδιου συστήματος. Οι Boyd & Ellison (2007) προτείνουν μία εναλλακτική ονομασία των κοινωνικών δικτύων, με τον όρο «ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης», όπου «δικτύωση» σημαίνει, κυρίως, την έναρξη σχέσεων μεταξύ άγνωστων ή γνωστών ατόμων. Οι όροι “social media” και “social network” συχνά ταυτίζονται κάτω από τον όρο «κοινωνική δικτύωση». Στην παρούσα εργασία οι δύο όροι θα χρησιμοποιούνται αδιαφοροποίητα.

Έρευνες σχετικά με τα ΜΚΔ καταδεικνύουν ότι γίνονται αντιληπτά ως μια ομάδα νέων μορφών διαδικτυακών μέσων, η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά και να ενταχθεί στις εκπαιδευτικές πρακτικές (Mayfield, 2008; Hargadon, 2009; Παπαβασιλείου & Ραπτοπούλου, 2011; Καλόγηρος & Συμυρναίος, 2012):

- *Συμμετοχικότητα*: Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ενθαρρύνουν τη συμβολή και αντίδραση οποιουδήποτε ενδιαφερόμενου. Ο μαθητής ενεργοποιείται και αναλαμβάνει ευθύνες κατά τη διαδικασία της μάθησης του.
- *Ανοιχτός χαρακτήρας-Κοινωνικότητα*: Τα περισσότερα ΜΚΔ είναι ανοιχτά στην ανάδραση και στη συμμετοχή. Ενθαρρύνουν τα σχόλια και τη συμμετοχή στις πληροφορίες, ακόμα και των πιο ντροπαλών.
- *Συνομιλία-επικοινωνία*: Ενθαρρύνεται η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών/τριών και μεταξύ μαθητών/τριών – καθηγητών/τριών ενθαρρύνουν σημαντικά την ανάδραση και το διάλογο.
- *Κοινότητα*: Τα ΜΚΔ επιτρέπουν στις κοινότητες των ατόμων να σχηματιστούν γρήγορα και να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά. Μοιράζονται κοινά ενδιαφέροντα, όπως την αγάπη για τη φωτογραφία, ένα πολιτικό θέμα ή μια αγαπημένη τηλεοπτική εκπομπή.
- *Συνεργατικότητα*. Προωθούν το πνεύμα της συνεργασίας, παρέχοντας ευκαιρίες για διαμοίραση περιεχομένου και πόρων.
- *Έκφραση*: Οι μαθητές/τριες συμμετέχουν σε μαθησιακές διαδικασίες όπου μαθαίνουν να συνομιλούν εκφράζοντας απόψεις και χρησιμοποιώντας επιχειρήματα για να τις τεκμηριώσουν.
- *Κριτική σκέψη*: Το απίστευτο εύρος πηγών γνώσης και η πολυφωνία του διαδικτύου απομακρύνουν την εικόνα του/ης καθηγητή/τριας-αυθεντία και απαιτούν από τον/ην μαθητή/τρια να αναπτύξει κριτικές ικανότητες.
- *Συνδεσιμότητα*: Οι περισσότερες κατηγορίες ΜΚΔ προάγουν τη συνδεσιμότητα με άλλους ιστότοπους, πηγές και ανθρώπους.
- *Ενίσχυση ψηφιακού γραμματισμού*: Οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν δεξιότητες που σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες και είναι ολοένα και περισσότερο απαραίτητες στη σύγχρονη κοινωνία.
- *Αξιοποίηση ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης για δημιουργία group μαθημάτων με σχεδιαγράμματα μαθημάτων, ερωτήσεις/ασκήσεις για το μάθημα και ενημέρωση για ενδεχόμενα διαγωνίσματα*. Η διδασκαλία και η μάθηση μπορούν να συμβαίνουν σε βολικές χρονικές στιγμές και πιο παραγωγικές, εξοικειώνοντας τους μαθητές με μορφές ασύγχρονης μάθησης.

- Η μάθηση πραγματοποιείται μέσω της ανακάλυψης, της εμπειρίας και της διαμόρφωσης προτύπων. Ο/Η μαθητής/τρια συμμετέχει ενεργά χρησιμοποιώντας το υλικό και έχοντας τον έλεγχο της μάθησης, ενώ η αξιολόγηση αποτελεί μέρος της διαδικασίας καθώς αξιολογεί και ο/η ίδιος/α την πρόδοό του/ης.
- Αξιοποίηση ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης για ίση συμμετοχή των ατόμων με ειδικές δεξιότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Προετοιμασία των μαθητών για την κοινωνία της δια βίου μάθησης, καταστρώνοντας τους ενεργούς πολίτες (e-citizenship).

Οι εκπαιδευτικοί ως μαθητευόμενοι μάγοι: αυτομόρφωση και αυτοσχεδιασμός

Μεγάλος μέρος της μάθησης των ενηλίκων λαμβάνει χώρα μέσα από τις καθημερινές δραστηριότητες των ανθρώπων είτε τυπικά με τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα και δραστηριότητες κάποιας μορφής επίσημης ή τυπικής αναγνώρισης, μη-τυπικά μέσα από ημιδομημένες μαθησιακές δραστηριότητες που συμβαίνουν σε εργαστήρια, σεμινάρια και περιστάσεις κατάρτισης είτε άτυπα όπου η απόκτηση νέας γνώσης, κατανόησης, δεξιοτήτων ή ακόμη και στάσεων, γίνεται από τα ίδια τα άτομα και τη συμμετοχή τους σε απρογραμματίστες ή χωρίς σχέδιο δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός πλαισίων των παντός είδους τυπικών εκπαιδευτικών θεσμών (Κόκκος, 2005; Rogers, 2002).

Μάλιστα, εξαιτίας και της τεράστιας διάδοσης των πηγών και μέσων πληροφόρησης (έντυπο υλικό ή μέσω διαδικτύου ή με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ή ποικίλες εκπαιδευτικές υποδομές) τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται, οι εκπαιδευτικοί να αναζητούν τρόπους βελτίωσης της εκπαιδευτικής πρακτικής τους διαμέσου ενός μεγάλου εύρους δραστηριοτήτων αυτομόρφωσης. Δραστηριότητες αυτομόρφωσης, στις οποίες εμπλέκονται είτε συμμετέχοντας σε οργανωμένες ή άτυπες κοινότητες μάθησης ομοτέχνων (Γιώτη & Φλουρής, 2012; Outhred & Chester, 2010; Ragins & Kram, 2007), είτε μέσω αυτό-ρυθμιζόμενης μάθησης (Dabbagh & Kitsantas, 2012; McLoughlin & Lee, 2010), είτε μέσω ανοιχτών διαδικτυακών κοινοτήτων και δικτύων μάθησης (Φραγκάκη & Λιοναράκης, 2009; Seely Brown, 2008).

Μέσα από τους πολύμορφους αυτούς τρόπους μαθητείας, αλλά και δραστηριοτήτων αυτομόρφωσης, που οριοθετούνται μεταξύ μη-τυπικής και άτυπης μάθησης και αξιοποιώντας την επαγγελματική τους εμπειρία, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν αποκτώντας γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, ενώ εφαρμόζουν και αυτοσχεδιάζουν υιοθετώντας πρακτικές τύπου «δοκίμασέ το» (try it out) (Brookfield, 1984; Loughran, 2004; Parkay, Stanford & Gougeon, 2010).

Σήμερα, ολοένα και περισσότεροι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τα ΜΚΔ στην εκπαιδευτική διαδικασία, και ως μαθητευόμενοι μάγοι, πειραματίζονται με πρακτικές διδακτικής-μαθησιακής αξιοποίησης τους δημιουργώντας συχνά αυτοσχέδιες μαθησιακές δραστηριότητες. Την αναγκαία κατανόηση, γνώσεις και δεξιότητες στο εγχείρημα τους αυτό, κατεξοχήν αντλούν, μέσω της συμμετοχής τους σε δραστηριότητες αυτορυθμιζόμενης και άτυπης μάθησης, καθότι αφενός, τα ΜΚΔ αντιμετωπίζονται με έναν αμφιλεγόμενο και σκεπτικιστικό τρόπο, αφετέρου γιατί απουσιάζουν μορφές τυπικής και μη-τυπικής εκπαίδευσης που θα τους διευκόλυναν στην κατανόηση των ορίων και των δυνατοτήτων χρήση τους.

Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα υλοποιήθηκε το 2016 σε δείγμα 225 εκπαιδευτικών που επιλέχθηκε με τη μέθοδο της «βολικής» δειγματοληψίας, με κριτήριο την εύκολη πρόσβαση στα άτομα που θα μπορούσαν να δώσουν χρήσιμες πληροφορίες για το θέμα (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο το οποίο δημιουργήθηκε στην ηλεκτρονική διεύθυνση <https://drive.google.com/> και στάλθηκε ηλεκτρονικά (e-mail) στις διευθύνσεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Μεσσηνίας, Καρδίτσας, Πάτρας, Ιωαννίνων, Δράμας, Αττικής, Ανατολικής Αττικής και Δυτικής Αττικής. Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε με κλειστές ερωτήσεις σε κλίμακες ιεράρχησης-τύπου Likert, καθώς παρέχουν δυνατότητες για τη συγκέντρωση πιο ευαίσθητων δεδομένων ενώ είναι πιο συμβατές για την αποτύπωση συμπεριφορών, αντιλήψεων και απόψεων των απαντώντων (Κυριαζή, 2005; Cohen & al., 2008) και με δύο ανοιχτές ερωτήσεις. Για την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων (στατιστικό πακέτο SPSS 13) αξιοποιήθηκαν τόσο περιγραφικές όσο και επαγωγικές στατιστικές μέθοδοι.

Παρουσίαση και ερμηνεία των ευρημάτων

Αρχικά στο ερωτηματολόγιο υπήρχαν δημογραφικές ερωτήσεις σχετικά με το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, την ειδικότητα, τις σπουδές εκτός πτυχίου και την παρακολούθηση επιμόρφωσης στις ΤΠΕ β' επιπέδου. Το δείγμα αποτέλεσαν συνολικά 225 άτομα εκ των οποίων 90 άντρες και 135 γυναίκες (Πίνακας 1.α). Οι ηλικίες τους κυμαίνονται από 22 έως 49 ετών και άνω με τη συντριπτική πλειοψηφία να είναι μεταξύ 40-49 ετών και ακολούθως από 49 ετών και άνω (Πίνακας 1β).

Όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κατανέμονται περίπου ανάλογα στις κατηγορίες 6 έως 10, 11 έως 15 και 16 έως 20 έτη, ενώ σταδιακά λιγότεροι εντάσσονται στις κατηγορίες από 26 έως 30 και άνω των 30 ετών. Η μεγάλη μειοψηφία αφορά τους νέους στο επάγγελμα με λιγότερο από 5 χρόνια υπηρεσίας (Πίνακας 1.γ). Λόγω της ύπαρξης πολλών ειδικοτήτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αυτές ομαδοποιήθηκαν σε

Πίνακας 1.α Φύλο

Άντρες	Γυναίκες
90	135

Πίνακας 1.β Ηλικία συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

22-29 έτη	30-39 έτη	40-49 έτη	49 & άνω έτη
5	46	97	77

Πίνακας 1.γ Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Έως 5 έτη	6-10 έτη	11-15 έτη	16-20 έτη	21-25 έτη	26-30 έτη	30 & άνω έτη
8	52	56	49	30	19	11

τρεις μεγάλες κατηγορίες, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1.δ

Πίνακας 1.δ Ειδικότητα συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Θεωρητικές επιστήμες	Θετικές επιστήμες	Διάφοροι κλάδοι
98		28

Πίνακας 2.1 Πως θα αξιολογούσατε τη μέχρι τώρα εμπειρία σας από τη χρήση ιστοσελίδων κοινωνικής

δικτύωσης;				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Απόλυτα ικανοποιητική	37	16,4	16,4	16,4
Αρκετά ικανοποιητική	85	37,8	37,8	54,2
Μέτρια ικανοποιητική	58	25,8	25,8	80,0
Λίγο ικανοποιητική	28	12,4	12,4	92,4
Καθόλου ικανοποιητική	17	7,6	7,6	100,0
Total	225	100,0	100,0	

Επιπρόσθετα, 72 από τους εκπαιδευτικούς είχαν μεταπτυχιακό, 5 είχαν διδακτορικό και 18 από αυτούς είχαν δεύτερο πτυχίο. Τέλος, 79 εκπαιδευτικοί είχαν παρακολουθήσει επιμόρφωση Β' επιπέδου και 146 δεν την παρακολούθησαν. Ακολούθησαν οι ερωτήσεις που διερευνούσαν τις απόψεις τους σχετικά με τη χρήση ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης. Όπως προκύπτει από τα ευρήματα, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αξιολογούν τη μέχρι τώρα εμπειρία τους από τη χρήση

ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης (ΙΚΔ) στη μεγάλη τους πλειοψηφία με ποσοστό 37,8% ως αρκετά ικανοποιητική με μόλις 7,6% να

2 2. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είσαστε σε θέση να κάνετε χρήση των ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πάρα πολύ	39	17,3	17,3	17,3
Αρκετά	63	28,0	28,0	45,3
Μέτρια	53	23,6	23,6	68,9
Λίγο	47	20,9	20,9	89,8
Καθόλου	23	10,2	10,2	100,0

Total	225	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

δηλώνει καθόλου ικανοποιητική (Πίνακας 2.1). Αναφορικά με τη συχνότητα χρήσης των ΙΚΔ στη

συντριπτική τους πλειοψηφία 32,9% δηλώνουν την κατηγορία αρκετά ικανοποιητική, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό 18,2% δηλώνει απόλυτα ικανοποιητική. Καθόλου ικανοποιητική είναι για το 11,1% (Πίνακας 2.2).

Αντιθέτως, η συντριπτική πλειοψηφία με ποσοστό 30,2% εκτιμά ότι η έως τώρα εμπειρία από τη χρήση ΙΚΔ σχετικά με το να έχουν «φίλους» μαθητές τους δεν είναι καθόλου ικανοποιητική, ενώ το αμέσως μεγαλύτερο ποσοστό 25,3% θεωρεί ότι είναι αρκετά ικανοποιητική (Πίνακας 2.3).

Πίνακας 2.3. Πως θα αξιολογούσατε τη μέχρι τώρα εμπειρία σας από τη χρήση ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης (έχοντας "φίλους" μαθητές σας);

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Απόλυτα ικανοποιητική	16	7,1	7,1	7,1
Αρκετά ικανοποιητική	49	21,8	21,8	28,9
Μετριαστά ικανοποιητική	57	25,3	25,3	54,2
Αρκετά μη ικανοποιητική	15	6,7	6,7	60,9
Καθόλου ικανοποιητική	43	19,1	19,1	80,0
Καθόλου μη ικανοποιητική	68	30,2	30,2	100,0

Πίνακας 2.4. Πως θα αξιολογούσατε τη μέχρι τώρα εμπειρία σας από τη χρήση ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης (στη διδακτική σας πρακτική);

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Απόλυτα ικανοποιητική	15	6,7	6,7	6,7
Αρκετά ικανοποιητική	43	19,1	19,1	25,8
Μετριαστά ικανοποιητική	68	30,2	30,2	56,0
Καθόλου ικανοποιητική	225	100,0	100,0	100,0

Μέτρια ικανοποιητική	52	23,1	23,1	79,1	Όσον αφορά την εμπειρία των εκπαιδευτικών από τη χρήση ΙΚΔ στη διδακτική τους πρακτική το μεγαλύτερο ποσοστό τους 30,2% δήλωσε ότι είναι μέτρια ικανοποιητική ενώ μόλις ποσοστό 6,7% δήλωσε ότι είναι απόλυτα ικανοποιητική, εύρημα που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Κολλιοπούλου (2015) (Πίνακας 2.4).
Λίγο ικανοποιητική	47	20,9	20,9	100,0	
Καθόλου ικανοποιητική	225	100,0	100,0		
Total					

Αξίζει να αναφέρουμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 34,2% δήλωσαν ότι είναι αρκετά ικανοποιημένοι από τις γνώσεις τους γύρω από τις ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης ενώ ελάχιστοι (4,9%) εκφράζουν ότι δεν είναι καθόλου ικανοποιημένοι. (Πίνακας 3.1).

3 1. Σε ποιο βαθμό είσαστε ικανοποιημένοι από τις γνώσεις σας γύρω από τις

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πάρα πολύ	53	23,6	23,6	23,6
Αρκετά	77	34,2	34,2	57,8
Μέτρια	56	24,9	24,9	82,7
Λίγο	28	12,4	12,4	95,1
Καθόλου	11	4,9	4,9	100,0
Total	225	100,0	100,0	

Αναφορικά με το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί της έρευνας πιστεύουν ότι είναι σε θέση να κάνουν χρήση των ΙΚΔ στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους με 51,6% πιστεύουν από μέτριες έως αρκετά ότι το κάνουν, ενώ μόλις το 10,2% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι δεν μπορούν καθόλου τις χρησιμοποιήσουν. (Πίνακας 3.2)

Πίνακας 3.2. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είσαστε σε θέση να κάνετε χρήση των ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πάρα πολύ	39	17,3	17,3	17,3
Αρκετά	63	28,0	28,0	45,3
Μέτρια	53	23,9	23,9	69,2
Λίγο	47	20,9	20,9	90,1
Καθόλου	23	10,2	10,2	100,0
Total	225	100,0	100,0	

Πίνακας 3 3. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η χρήση των ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης θα βελτιώσει την απόδοση των μαθητών σε κάποιο μάθημα;

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας πιστεύουν στην πλειοψηφία τους με ποσοστό 48,9% από αρκετά έως πάρα πολύ ότι είναι σε θέση να χειριστούν διαδικτυακές κοινό-τητες (groups) με μέλη μαθητές τους. Αξίζει να σημειωθεί πως σύμφωνα με τη δήλωση του μεγαλύτερου ποσοστού των εκπαιδευτικών (60%), η χρήση ΙΚΔ θα βελτιώσει την απόδοση των

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πάρα πολύ	16	7,1	7,1	7,1
Αρκετά	54	24,0	24,0	31,1
Μέτρια	81	36,0	36,0	67,1
Λίγο	48	21,3	21,3	88,4
Καθόλου	26	11,6	11,6	100,0
Total	225	100,0	100,0	

μαθητών σε κάποιο μάθημα από μέτρια έως αρκετά, ενώ ανάλογο εύρημα στην έρευνα των Σωτηριάδου και Παπαδάκη (2013) επιβεβαιώνει ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι με τη χρήση των ΙΚΔ στη διδακτική διαδικασία παρατηρήθηκε υψηλή απόδοση των μαθητών (Πίνακας 3.3).

Στην ερώτηση σε ποιο βαθμό μπορείτε να διαχειριστείτε τη διαδικτυακή σας φήμη σαν επακόλουθο της χρήσης ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με ποσοστό 59,1% δήλωσαν μέτρια έως αρκετά, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό τους 15,6% δήλωσαν ότι δεν μπορούν να τη διαχειριστούν καθόλου (Πίνακας 3.4).

Στο ερωτηματολόγιο υπήρχε μια ανοιχτή ερώτηση για τους εκπαιδευτικούς η οποία αφορούσε το πως θεωρούν ότι μπορούν να αξιοποιήσουν διδακτικά τις ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ομαδοποιήθηκαν σε πέντε κατηγορίες. Στον πίνακα 4 φαίνεται ότι από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν στην ερώτηση το μεγαλύτερο

Πίνακας 3.4. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε τη διαδικτυακή σας φήμη σαν επακόλουθο της χρήσης ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πάρα πολύ	20	8,9	8,9	8,9
Αρκετά	55	24,4	24,4	33,3
Μέτρια	78	34,7	34,7	68,0
Λίγο	37	16,4	16,4	84,4
Καθόλου	35	15,6	15,6	100,0
Total	225	100,0	100,0	

ποσοστό τους 22,2% θεωρεί ότι μπορούν να αξιοποιήσουν τις ΙΚΔ για διαμοιρασμό υλικού, το 18,2% για επικοινωνία, το 11,6% για συνεργατικότητα, το 6,2% για συμμετοχικότητα-ανακάλυψη/εμπειρία και το 0,9% για έκφραση. Αντίστοιχα

ευρήματα, διαπιστώνονται και στην έρευνα των Δούβλη, Γίδα & Κολοκοτρώνη (2015). Ωστόσο, η πλειοψηφία τους δεν απάντησε στην ερώτηση.

Η επόμενη ανοιχτή ερώτηση του ερωτηματολογίου αφορούσε τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους σχετικά με τις ΙΚΔ και την εκπαιδευτική τους αξιοποίηση.

Η συντριπτική πλειοψηφία όσων απάντησαν (47,1%) επιθυμεί ειδικά για τα ΜΚΔ επιμορφωτικά προγράμματα, ενώ μόλις το 2,2% αυτών πιστεύει ότι η επιμόρφωση β' επιπέδου θα καλύψει τις επιμορφωτικές του ανάγκες στον τομέα αυτό. Ορισμένοι προτιμούν την εξ' αποστάσεως επιμόρφωση (8%), και ακολουθεί η περιοδική (6,2%) και η ενδοσχολική επιμόρφωση (4,4%), επιλογές που επιβεβαιώνονται και από τη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία (Βαγγελάτος & Φώσκολος 2012). Το

32% δεν έδωσε κάποια απάντηση, είτε γιατί δεν έχουν την ανάγκη επιμόρφωσης πάνω στο θέμα είτε ίσως γιατί δεν τους είναι σημαντική η προτίμηση κάποιου είδους ή μορφής επιμόρφωσης. Άλλωστε, έως τώρα οι περισσότεροι αυτομορφώνονται, αλλημορφώνονται και πειραματίζονται στην πράξη ψηλαφώντας τα όρια και τις δυνατότητες των ΙΚΔ.

4. Πως θεωρείτε ότι θα μπορούσατε να αξιοποιήσετε διδακτικά τις ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δεν απάντησαν	92	40,9	40,9	40,9
Διαμοιρασμός υλικού	50	22,2	22,2	63,1
Έκφραση	2	,9	,9	64,0
Επικοινωνία	41	18,2	18,2	82,2
Συμμετοχικότητα-ανακάλυψη/εμπειρία	14	6,2	6,2	88,4
Συνεργατικότητα	26	11,6	11,6	100,0
Total	225	100,0	100,0	

Συμπεράσματα συζήτηση

Η δυναμική και ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας φαίνεται να επιτάσσει ως μία αναπόφευκτη προστακτική την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, εξ ίσου απελευθερώνει και δυνατότητες αυτομόρφωσης και αυτονόμησης για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να πειραματιστούν για τον τρόπο και τα όρια αξιοποίησής τους. Άλλωστε, η ευθύνη της μόρφωσης και επιμόρφωσης γίνεται ολοένα και περισσότερο ατομική υπόθεση. Η αξιοποίηση των ΙΚΔ στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία, δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά καθορίζεται κάθε φορά από την ιδεολογία και επιστημολογία που διαμορφώνει το πλαίσιο, τους σκοπούς και το περιεχόμενό της χρήσης τους. Εγχείρημα, που κάθε φορά θα ενέχει εξίσου όψεις εν δυνάμει θετικές και αρνητικές, όπως διαπιστώνεται

και από τη σύγκλιση στα ευρήματα ανάλογων εμπειρικών ερευνών. Το διακύβευμα των εκπαιδευτικών ως μαθητευόμενων μάγων έγκειται, επομένως, στη δυνατότητα τους να προβληματίζονται για, αλλά και να προβληματοποιούν, το ρόλο και την αξία χρήσης των ΙΚΔ, ώστε μέσα από τη δική τους εγρήγορση και τον κριτικό τους αυτοστοχασμό να διευκολύνουν τους μαθητές τους να συν-νοηματοδοτήσουν και να ενοποιήσουν μέσα, περιεχόμενο και σκοπό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Boyd & Ellison. (2007). *Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship*. Retrieved Νοέμβριος 27, 2015, from Journal of Computer - Mediated Communication, 13: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x/pdf>.

Brookfield, S. (1984). Self-directed adult learning: A critical paradigm. *Adult Education Quarterly*, 35(2), 59-71.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Dunn, J. (2011). The 10 Best and Worst Ways Social Media Impacts Education. Ανάκτηση 2/2/2016 από: <http://www.edudemic.com/social-media-education/>

Hargadon, S. (2009). Social Networking in Education. A white paper. *Educational Networking: The important role Web 2.0 will play in education*. Ανάκτηση 2/2/2016 από: <http://audio.edtechlive.com/lc/EducationalSocialNetworkingWhitepaper.pdf>

Βαγγελάτος & Φώσκολος. (2012). *Ψηφιακά Κοινωνικά Δίκτυα, Σχολείο 2.0 & Εκπαίδευση Περιοδικό i-teacher 5ο τεύχος σελ. 147 - 160*. Retrieved Δεκέμβριος 19, 2015, from http://i-teacher.gr/files/5o_teychos_i-teacher_11_2012.pdf

Γιώτη, Α. & Φλουρή, Γ. (2012). Η επιμόρφωση των πολλαπλασιαστών/ομότεχων μεντόρων που υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε μαθητές Ρομά: Σχεδιασμός και εφαρμογή ενός πιλοτικού, πολυμεθοδολογικού μοντέλου. *Επιστήμες της Αγωγής, Θεματικό Τεύχος*, 71-92.

Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and higher education*, 15(1), 3-8.

Δούβλης, Γίδας & Κολοκοτρώνης. (2015). Διδάσκοντας τη γενιά του διαδικτύου: Η χρήση του Edmodo για την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, (pp. 153-163 Τόμος Ι). Λάρισα.

Καλόγηρος, Β. & Σμυρναίος, Α. (2012). Διδάσκοντας ιστορία μέσα από ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης (Social Networks). Η διδακτική αξιοποίηση του Facebook. *Περιοδικό i-teacher*, 4, 68-77. Ανάκτηση 11/12/2015 από: http://iteacher.gr/files/4o_teychos_i_teacher_1_2012.pdf

Καραβέλα, Ι. (2014). Διαδικασίες μάθησης και Κοινωνικά Δίκτυα. Ανάκτηση 24/4/2017 από: https://www.eap.gr/images/stories/pdf/2014_Diadikasies_Mathisis_Karavela.pdf.

Κολλιοπούλου. (2015). *Η αξιοποίηση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Retrieved Ιούλιος 17, 2016, from <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/89/77>

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κυριαζή, Ν. (2005). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σωτηριάδου & Παπαδάκης. (2013). *Η αξιοποίηση και οι περιορισμοί των Κοινωνικών Δικτύων για τη Διδασκαλία της Πληροφορικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Πρακτικά 7ου Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής Θεσσαλονίκη σελ. 1-8*. Retrieved Δεκέμβριος 11, 2015, from <https://drive.google.com/folderview?id=0B5okZqYDUeOzdXRNU3ZqRE1NYms&usp=sharing&tid=0B5okZqYDUeOzUGloUGZaZU9Zb0U>

Loughran, J. J. (2004). A history and context of self-study of teaching and teacher education practices. In *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 7-39). Springer Netherlands.

Mayfield, A. (2008). *What is social media?* e-book: iCrossing. Ανάκτηση 2/2/2016 από: http://www.icrossing.com/uk/sites/default/files_uk/insight_pdf_files/What%20is%20Social%20Media_iCrossing_ebook.pdf

McLoughlin, C., & Lee, M. J. (2010). Personalised and self regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy using social software. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(1).

Παπαβασιλείου, Χ. & Ραπτοπούλου Χ. (χ.χ). *Αξιοποίηση κοινωνικών δικτύων στην εκπαίδευση*. Ανάκτηση 2/2/2016 από: https://learn20.wikispaces.com/file/view/Social_Networks_in_Education_Papavasileiou_Raptopoulou.docx/240396903/Social_Networks_in_Education_Papavasileiou_Raptopoulou.docx

Parkay, F. W., Stanford, B. H., & Gougeon, T. D. (2010). *Becoming a teacher* (pp. 432-462). Pearson/Merrill.

Raut, V & Patil, P. (2016). Use of Social Media in Education: Positive and Negative impact on the students. Ανάκτηση 5/5/2017 από: http://www.ijritcc.org/download/conferences/ICRRTET_2016/ICRRTET_Track/1455261816_12-02-2016.pdf.

Outhred, T, & A. Chester, (2010). The Experience of Class Tutors in a Peer Tutoring Programme: A Novel Theoretical Framework, *Australasian Journal of Peer Learning*, 3(1), 12-23.

Ragins, B.R. & Kram, K.E., (2007). *The handbook of mentoring at work: theory, research, and practice*. Los Angeles: Sage Publications

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Rogers, A. (2002). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, (μτφρ. Μ. Κ. Παπαδοπούλου, Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο (2nd ed).

Seely Brown, J. (2008). Open education, the long tail, and learning 2.0. *Educause review*, 43(1), 16-20.

Σωτηριάδου, Α. & Παπαδάκης Σ. (2012). Αξιοποίηση των Κοινωνικών Δικτύων για τη Διδακτική της Πληροφορικής σε Ενηλίκους Βιβλιογραφική Ανασκόπηση. Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Διδακτική της Πληροφορικής» (σσ. 417-423). Ανάκτηση 25/4/2017 από:<http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1858.pdf>.

Φραγκάκη, Μ., & Λιοναράκης, Α. (2009). Πολυμορφικό Μοντέλο Κριτικής Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης: Στοιχεία μιας Ποιοτικής Νοηματοδοτημένης Μάθησης από Απόσταση. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 2(1-2), 29-53.

Χτίζοντας μια Πόλη που Μαθαίνει. Η περίπτωση της Λάρισας

Δημήτρης Δεληγιάννης, Αντιδήμαρχος Κοινωνικής Πολιτικής Δήμου Λαρισαίων,
Διδάκτωρ Εκπαίδευσης Ενηλίκων

E-Mail: ddeliyiannis@gmail.com

Περίληψη

«Η Πόλη που Μαθαίνει» είναι ο κεντρικός τίτλος μιας πρωτοβουλίας που ανέλαβε ο Δήμος Λαρισαίων τον Μάρτιο του 2015 σε συνεργασία με την Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Μια δράση που παραπέμπει στα κείμενα της UNESCO για πόλεις που ενεργοποιούν όλες τις πιθανές πηγές σε τοπικό επίπεδο με στόχο την κοινωνική συνοχή και τη βιώσιμη ανάπτυξη. Πολλοί είναι εκείνοι που υπογραμμίζουν πως στην Ελλάδα της Κρίσης -περισσότερο από ποτέ- είναι ζητούμενο μια πολιτική φιλοσοφία ισότητας, εκπαίδευσης και δημοκρατικής συμμετοχής. «Η πόλη που μαθαίνει» ενθαρρύνει ακριβώς το διάλογο φορέων και ενεργών πολιτών για την οργάνωση δράσεων στήριξης ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, αλλά και για την ώθηση της τοπικής κοινωνίας σε μια ενδιαφέρουσα διαδικασία διά βίου μάθησης και προσωπικής εξέλιξης. Η φιλοσοφία και οι δράσεις, δυσκολίες, αλλά και οι μεγάλες προκλήσεις του εγχειρήματος για το μέλλον θα περιγραφούν στο πλαίσιο αυτού του συμποσίου.

Η Λάρισα είναι η πρώτη ελληνική πόλη που εντάχθηκε στο Παγκόσμιο Δίκτυο των «Learning cities» της UNESCO και μια από τις 16 πόλεις στον κόσμο που θα βραβευθούν τον Σεπτέμβριο του 2017 για τις προσπάθειές τους στο πεδίο.

Λέξεις-Κλειδιά

«Η Πόλη που Μαθαίνει», τοπική αυτοδιοίκηση, διάλογος, διά βίου μάθηση, UNESCO

Abstract

"Larissa Learning City" is the central title of an initiative undertaken by the Municipality of Larissa in March 2015 in collaboration with the Hellenic Adult Education Association. An action that refers to the UNESCO texts for cities that activate all possible sources at local level for social cohesion and sustainable development. Under the current socio economic circumstances in Greece, many underline - more than ever – the need for a political philosophy of equality, education and democratic participation. "Larissa Learning City" specifically encourages the dialogue between city stakeholders and active citizens to organize actions that support vulnerable social groups, but also motivate local society to be part of the exciting process of lifelong learning and personal development. The philosophy and actions, difficulties, and the great challenges of the venture for the future will be described in this symposium. Larissa is the first Greek city to join the UNESCO Learning Network and one of the 16 cities in the world to be awarded in September 2017 for their efforts in the field.

Keywords

"Larissa Learning City", Local Government, Dialogue, Lifelong Learning, UNESCO

Εισαγωγή

Το 2012 το Ινστιτούτο Διά Βίου Μάθησης της UNESCO διαμορφώνει τους όρους για τη δημιουργία ενός Παγκόσμιου Δικτύου Πόλεων, αυτό των Πόλεων που Μαθαίνουν (Learning Cities). Ο ίδιος ο τίτλος παραπέμπει σ' αυτόν των «Οργανισμών που Μαθαίνουν», αναδεικνύοντας μια γενικότερη φιλοσοφία και αναζήτηση σύγχρονων πρακτικών εξέλιξης και επαναδιαπραγμάτευσης σταθερών μέσα σε έναν κόσμο που αλλάζει και χαρακτηρίζεται από μια πρωτοφανή οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική κρίση. Ο Senge αναφέρεται σε οργανισμούς μάθησης που προωθούν τη συνεργασία, την επικοινωνία και την ενεργό συμμετοχή στη δημοκρατική λήψη αποφάσεων, αναδεικνύοντας διαφορετικές οπτικές και εναλλακτικές λύσεις. Με αποτέλεσμα στο σημερινό περιβάλλον ρευστότητας και αποσταθεροποίησης, να μοιάζει η εκπαίδευση να είναι εκείνη που μπορεί να μετατρέψει τον κίνδυνο για άτομα και οργανισμούς σε ευκαιρία (πρβλ. Πουλόπουλος & Τσιμπουκλή, 2016).

Οι Πόλεις που Μαθαίνουν σε ένα περιβάλλον κρίσης

Πόσο εύκολα όμως είναι αυτά; Τι σημαίνει στην Ευρώπη, στην Ελλάδα της κρίσης, μια πόλη να προσπαθεί να γίνει μια «πόλη που μαθαίνει»;

Ζούμε σε δύσκολες εποχές. Ο φόβος της χρεοκοπίας και της διάλυσης του κοινωνικού ιστού είναι κυρίαρχος. Πολιτικές λιτότητας, ύφεση και ανεργία, ανατροπή της καθημερινότητας των πολιτών και παράλληλα προβλέψεις για μια χαμένη γενιά. Το κοινωνικό κράτος διαλύεται και σταδιακά υποχωρεί το δίκτυο στήριξης της ευρύτερης οικογένειας. Το ξέσπασμα μιας ανθρωπιστικής κρίσης γίνεται όλο και πιο εμφανές, καθώς στις Ελληνικές πόλεις χιλιάδες άστεγοι κάνουν την εμφάνισή τους. Και ταυτόχρονα μειώνονται οι δαπάνες για τη δημόσια υγεία και την πρόνοια, ενώ ταυτόχρονα επιβάλλονται νεοφιλελεύθερες λογικές ιδιωτικοποίησης των υπηρεσιών πρόνοιας. (Πουλόπουλος, 2014) Διεθνείς Οργανισμοί όπως η UNESCO επισημαίνουν ήδη πολύ πριν το ξέσπασμα τη σημερινής κρίσης ότι το Κράτος Πρόνοιας απειλείται από τις δυνάμεις της Παγκόσμιας Αγοράς:

«Πολλές χώρες βιώνουν μια κρίση της κοινωνικής τους πολιτικής που αποσταθεροποιεί τα θεμέλια ενός συστήματος αλληλεγγύης που είχε εμφανιστεί ως ικανό να συμβιβάσει με δημοκρατικό τρόπο τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές διαστάσεις της κοινωνίας υπό την αιγίδα του Κράτους Πρόνοιας» (UNESCO, 1996: 56)

Και σχήμα οξύμωρο: Οργανισμοί, δομές, τοπικές κοινωνίες που καλούνται όχι μόνο να επιβιώσουν, αλλά και να εξελιχθούν και να ανταποκριθούν στις νέες αυξημένες ανάγκες των πολιτών που ζητάνε βοήθεια. Ενώ κυριαρχεί η απαξίωση εργασίας και εργαζομένων, ο φόβος του ξαφνικού θανάτου οργανισμών και δομών και οι γενικεύσεις για τον αναποτελεσματικό δημόσιο τομέα.

Από την άλλη πλευρά, τα κείμενα της UNESCO κάνουν λόγο για συγκεκριμένες προϋποθέσεις, όταν αναφέρονται στις “Πόλεις που Μαθαίνουν”:

- (1) Ισχυρή πολιτική βούληση και δέσμευση των αρχών μιας πόλης
- (2) Συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων μερών
- (3) Κινητοποίηση και αξιοποίηση των πόρων

Είναι φανερό πως η περιγραφή των στόχων μιας «πόλης που μαθαίνει» αναφέρεται σε πολιτικές διαδικασίες και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που δεν μπορεί να είναι απρόσωπες, και δεν μπορεί να μην έχουν πολιτικό πρόσημο. Ο Freire (1970) υποστήριξε ότι για να ενδυναμώνει η εκπαίδευση, ο εκπαιδευτής δεν φτάνει να είναι απλά «δημοκρατικός», αλλά παράλληλα να διαμορφώνει μια σχέση μετασχηματιστική ανάμεσα σ’ αυτόν και τους μαθητές του, ανάμεσα στους μαθητές του και τη γνώση τους, ανάμεσα στους μαθητές και την κοινωνία. Και δεν είναι τυχαίο πως και στη Διεθνή Συνδιάσκεψη που πραγματοποιήθηκε στη Λάρισα τον Ιούνιο του 2015 με τίτλο «Εκπαίδευση Ενηλίκων και τοπική κοινωνία», εγκαινιάζοντας στην ουσία την προσπάθεια μιας ελληνικής πόλης να γίνει «πόλη που μαθαίνει», ο Ted Fleming θα επισημάνει πως η όποια πρωτοβουλία πρέπει να έχει προοδευτικό και δημοκρατικό περιεχόμενο, κάτι που είναι αναγκαίο σήμερα στην Ευρώπη, που ταλανίζεται από νεοφιλελεύθερες πολιτικές (πρβλ. Δεληγιάννης, 2015, σελ. 53).

Είναι φανερό πως η κινητοποίηση των πολιτών είναι το ζητούμενο. Και, βέβαια, η απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή του συνόλου των πολιτών με κριτική και προτάσεις στη λήψη των αποφάσεων που τους αφορούν, μοιάζει να είναι ακριβώς η γνώση σε συνδυασμό με τη συνειδητοποίηση της άγνοιας, που παραπέμπει στο Σωκρατικό «ΕΝ ΟΙΔΑ ΟΤΙ ΟΥΔΕΝ ΟΙΔΑ» (ένα γνωρίζω πως δεν γνωρίζω τίποτα), μέσα από έναν διάλογο που σηματοδοτεί το ταξίδι για την αυτογνωσία.

Είναι, λοιπόν, η εκπαίδευση, η διά βίου μάθηση το μέσον για την αντιμετώπιση της σημερινής κρίσης; Είναι ζωντανές οι παραδόσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων που από τον 19^ο αιώνα, που κάνει στην ουσία την εμφάνισή της, είχε στόχο τη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου των ευπαθών κοινωνικά τάξεων και συνδέθηκε με τα λαϊκά κινήματα;

Είναι αλήθεια πως στη δεκαετία του ’90 οργανισμοί όπως ο ΟΟΣΑ και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, αναφέρονται στην έννοια της διά βίου μάθησης ως το ζητημα-κλειδί για τις σύγχρονες κοινωνίες γνώσης (European Commission, 1996· OECD, 1996). Εξελίξεις που γρήγορα έθεσαν το εύλογο ερώτημα αν τελικά η διά βίου μάθηση αποτελεί μια προοδευτική κίνηση ή στην ουσία αποτελεί απειλή για τα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα και τον ρόλο τους στην πρόωθηση των ίσων ευκαιριών και στη διευκόλυνση της πρόσβασης στη γνώση (Illeris, 2002). Οι διεθνείς συνθήκες ανταγωνισμού και η τάση μείωσης των δημοσίων δαπανών -με αντίκτυπο και στη χρηματοδότηση εκπαιδευτικών θεσμών- μεταθέτουν σε προσωπικό/ατομικό επίπεδο την ευθύνη για τη μέριμνα και την εξασφάλιση συνεχούς εκπαίδευσης (Kallen, 1997 στο Κόκκος, 2005). Δημιουργώντας ένα περιβάλλον αποκλεισμού από την εκπαίδευση των ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων. Η ρητορική του προοδευτισμού, των ίσων ευκαιριών, της γενικής πρόσβασης στη γνώση, πάντα στο πλαίσιο, όμως, της «απασχόλησης» και του «ανταγωνισμού», είναι κυρίαρχη.

Από την άλλη πλευρά οι Freire και Mezirow είναι σαφείς. Από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα αναφέρονται σε μια εκπαίδευση, αφιερωμένη στην πρόκληση της κοινωνικής αλλαγής.

Ο Freire (1970) αναδεικνύει την αξία της «λαϊκής επιμόρφωσης» για την ενδυνάμωση των κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων και αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως πράξη, κατά κύριο λόγο πολιτική και κατά δεύτερο γνωστική, στο πλαίσιο μιας παιδαγωγικής πρότασης, μιας απελευθερωτικής διαδικασίας, μέσο για την κριτική συνειδητοποίηση. Στο επίκεντρο της αναζήτησής του ένας διάλογος σε επίπεδο κοινωνίας πια, μία συζήτηση αναζήτησης όλων των συμμετεχόντων με βάση και τις υπάρχουσες τοπικές συνθήκες των μορφών πολιτικής δράσης, που θα μπορούσαν να αναλάβουν ώστε να αντιπαρατίθενται στους καταπιεστικούς μηχανισμούς:

«Η συζήτηση που ακολουθεί καθιστά δυνατή την εκ νέου ανάγνωση της πραγματικότητας από την οποία μπορεί κάλλιστα να προκύψει η ενασχόληση των εκπαιδευομένων με πολιτικές πρακτικές που έχουν στόχο τη μεταμόρφωση της κοινωνίας. Τι; Γιατί; Πώς; Για ποιο σκοπό; Για ποιον; Ενάντια σε ποιον; Από ποιον; Υπέρ ποιου; Για χάρη τίνος; Αυτές είναι ερωτήσεις που προκαλούν τους εκπαιδευόμενους να εστιάσουν στην ουσία των πραγμάτων» (Freire, 2006).

Ο Mezirow αναφέρεται και αυτός στην ανάγκη να δημιουργηθούν εκείνες οι συνθήκες για κάθε δρώντα Οργανισμό, για κάθε ενήλικα για την απόκτηση κριτικής διάθεσης και στην ελεύθερη συμμετοχή σε έναν ορθολογικό διάλογο που θα αγκαλιάσει όλους τους πολίτες μιας σύγχρονης κοινωνίας. Οι ιδανικές συνθήκες διαλόγου παραπέμπουν σε ιδανικές συνθήκες μάθησης, που αν και δεν επιτυγχάνονται ποτέ στην πραγματική ζωή, «συγκροτούν μια πολιτική φιλοσοφία που υπονοεί ότι η ανοχή, η ισότητα, η εκπαίδευση και η δημοκρατική συμμετοχή είναι ουσιαστικές συνθήκες της ανθρώπινης επικοινωνίας» (Mezirow, 1994 στο Λιντζέρης, 2007, σελ. 137). Η συμφωνία ανάμεσα στους συμμετέχοντες δεν είναι ο μόνος σκοπός αυτού του διαλόγου. Ο Mezirow (1996, σελ. 169-170) θα υπογραμμίσει και την «εδραίωση του αισθήματος αλληλεγγύης ανάμεσα στους συμμετέχοντες» που διαμορφώνει νέα δεδομένα και κοινωνικές δυναμικές.

Οι τοπικές κοινωνίες απαντούν στην κρίση: Προβληματισμοί και πολιτικές

Αυτές οι διαδικασίες δεν είναι εύκολες. Και συνδέονται με κοινωνικούς προβληματισμούς και επιλογές, με τον τρόπο που εξελίσσεται μια κοινωνία, με το πώς παρεμβαίνει για να επιλύσει κοινωνικά προβλήματα, με την ίδια την έννοια της κοινωνικής πολιτικής: πώς αυτή ασκείται, ποιοι είναι οι στόχοι της, πώς συνδέεται με τις ανάγκες των πολιτών.

Η αλήθεια είναι πως είναι πολύ δύσκολο σήμερα, τουλάχιστον σε ευρωπαϊκό επίπεδο να ορίσει κανείς με τρόπο ικανοποιητικό την έννοια «κοινωνικές υπηρεσίες». Υπάρχουν, βέβαια, στο πλαίσιο μιας τοπικής κοινωνίας υπηρεσίες που αναφέρονται κυρίως σε ομάδες ευάλωτες που αντιμετωπίζουν προβλήματα κοινωνικής ένταξης, υγείας ή ψυχικής υγείας. Ωστόσο, είναι υπηρεσίες ελλειμματικές, χωρίς κουλτούρα συνεργασίας, κάποτε αντιφατικές μεταξύ τους, που αντικατοπτρίζουν και ιδεολογικές διαφορές (Δεληγιάννης, 2015, σελ. 52). Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα την

αποσπασματική αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων και αναγκών, την μη προώθηση ολοκληρωμένων πολιτικών, σε συνδυασμό συνήθως με την μη συμμετοχή των εμπλεκόμενων στην αξιολόγηση των αναγκών τους.

Υπάρχει λοιπόν μια συζήτηση. Αν συμφωνούμε πως οι όποιες υπηρεσίες δεν λειτουργούν για αυτούς που τις στελεχώνουν, αλλά πρώτιστα, και πάνω απ' όλα για τους κάθε είδους ωφελούμενους. Ποιες ρυθμίσεις παράγουν τα καλύτερα αποτελέσματα για τους χρήστες των υπηρεσιών;

Η λύση θα μπορούσε να είναι ένα είδος «στρατηγικής ολοκλήρωσης», με επίκεντρο το διάλογο και

- § Μεθόδους και προσεγγίσεις που αποσκοπούν στον καλύτερο συντονισμό και στην μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα της συνεργασίας μεταξύ υπηρεσιών και πολιτών για την επίτευξη κάποιου αποτελέσματος.
- § Λαϊκή συμμετοχή
- § Πληρέστερη γνώση τοπικών αναγκών και ιδιαιτεροτήτων
- § Δυνατότητα πειραματισμών

Θα μπορούσε μια πόλη που μαθαίνει να εγκαινιάσει έναν τέτοιο «διάλογο»; Έναν διάλογο που θα επέτρεπε τη διαμόρφωση μιας λογικής ενός συστήματος στήριξης των ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων μιας πόλης, στη βάση και της διά βίου εκπαίδευσης που υλοποιείται στο πλαίσιο ενός δικτύου υπηρεσιών διαφορετικών φορέων και πολιτών; Είναι εφικτή η δημιουργία συνεργατικών δικτύων με τη διαμόρφωση κοινών δράσεων;

Εδώ η πραγματικότητα είναι αμείλικτη. Το μέλλον επιβάλλει οργανωμένες τοπικές κοινωνίες πιο υπεύθυνες στην άσκηση της κοινωνικής πολιτικής. Μια Τοπική Αυτοδιοίκηση ουσιαστική και επικεντρωμένη στην καθημερινότητα για μια πιο ανθρώπινη λειτουργία μιας πόλης που σήμερα είναι «σκληρή» απέναντι σε αδύναμους. Ο δρόμος είναι μακρύς και περνά μέσα από την αποκέντρωση. Και όταν λέμε αποκέντρωση – για να συνεννοούμαστε – δεν εννοούμε κάποιο διοικητικό σύστημα. Η αποκέντρωση είναι βαθιά φιλοσοφική πολιτική και πολιτισμική έννοια. Σημαίνει να δημιουργείς πεδία ευθύνης με συνεργασίες και όχι πεδία εξουσίας. Τέτοια πεδία πρέπει να δημιουργηθούν σε μια «Πόλη που Μαθαίνει», με ανθρώπους που έχουν συναίσθηση της ευθύνης τους και του έργου που επιτελούν και με οργανισμούς προσανατολισμένους σε νέες αντιλήψεις. Με νέους τρόπους λειτουργίας. Διαφορετική φιλοσοφία, μετασχηματιστικές διαδικασίες και «άλλη» κουλτούρα.

Η περίπτωση της Λάρισας

Η Λάρισα το Δεκέμβρη του 2015 έγινε η πρώτη ελληνική πόλη-μέλος του δικτύου των Πόλεων που Μαθαίνουν (Learning Cities) της UNESCO. Μέχρι τον Μάιο του 2017 την ακολούθησαν άλλες 10 Ελληνικές Πόλεις, καθιστώντας την ελληνική κοινότητα την τρίτη πιο πολυάριθμη ομάδα μελών του δικτύου. «Η πόλη που μαθαίνει» πρόκειται για ένα φιλόδοξο σχέδιο του Δήμου Λαρισαίων που έχει ως σκοπό να παρέμβει δυναμικά στο επίπεδο της δια βίου μάθησης. Σε συνεργασία με την Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, το σημαντικότερο επιστημονικό φορέα στη Δια Βίου Μάθηση στη χώρα, φιλοδοξούν να προσφέρουν στην τοπική

κοινωνία, οργανώνοντας εκπαιδευτικά προγράμματα για τη στήριξη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων που πλήττονται από την κρίση, και παράλληλα ωθώντας τους πολίτες σε μια ενδιαφέρουσα διαδικασία προσωπικής εξέλιξης. Με μια διαδικασία, που δεν ήταν εύκολη, την επόμενη περίοδο λειτούργησαν προγράμματα στοχευμένα σε συγκεκριμένες ομάδες –στόχου, επιχειρώντας μια παρέμβαση με χαρακτηριστικά ολιστικής αντιμετώπισης των κοινωνικών και οικονομικών προβλημάτων ομάδων της πόλης: Οι συνέργειες με το αναπηρικό κίνημα για τη διαμόρφωση ενός τοπικού σχεδίου δράσης για τα άτομα με αναπηρία, τα προγράμματα κοινωνικής ένταξης προσφύγων σε συνεργασία με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ, το πρωτόκολλο συνεργασίας με την Greenpeace για προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και αξιοποίησης εναλλακτικών μορφών ενέργειας για κοινωνικούς σκοπούς, η “Κατασκήνωση στην Πόλη”, η ανάπτυξη 10 Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης, το “Κοινωνικό Φροντιστήριο”, τα προγράμματα ηλεκτρονικού αλφαριθμητισμού για την 3η ηλικία, ο καινοτόμος τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίστηκε το Πρόγραμμα επισιτιστικής βοήθειας (TEBA), στοχεύοντας στην ολόπλευρη αντιμετώπιση των προβλημάτων οικογενειών ευπαθών ομάδων .

Τα προβλήματα σε μια τέτοια πορεία είναι υπαρκτά

Δεν έχει ξαναγίνει και υπαρκτός ο κίνδυνος λαθών

Απουσία μιας τέτοιας κουλτούρας συνεργασίας. Το ίδιο το προσωπικό και η εκπαίδευσή του

Πολυπλοκότητα του εγχειρήματος

Η εμπειρία από την υιοθέτηση τέτοιων λογικών είναι θετική. Δυστυχώς δεν είναι αυτονόητη. Ποτέ δεν ήταν. Ειδικά όταν η συμμετοχή και η δράση δεν στοχεύουν μόνο στη βελτίωση των συνθηκών ζωής, αλλά και στην κριτική αξιολόγηση των παραδοχών του παρελθόντος, στην αναζήτηση των αιτίων που οδήγησαν στην κρίση και στη διαμόρφωση νέων αντιλήψεων, στάσεων και συλλογικών αιτημάτων (πρβλ. Mezirow, 2007, σελ.50). Όρος επιβίωσης, είναι πια φανερό, στα χρόνια της Κρίσης.

Είμαστε στην αρχή. Αξίζει να προσπαθήσουμε. Και υπάρχει η αίσθηση πως σε ένα τόσο δύσκολο κοινωνικό πλαίσιο αποτελεί μονόδρομο...

Βιβλιογραφικές αναφορές

Δεληγιάννης, Δ. (2015). Λάρισα 2015. Η Πόλη που Μαθαίνει. *Εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 52-54.

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

Λιντζέρης, Π. (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Πουλόπουλος, Χ. (2014). *Κρίση, φόβος και διάρρηξη της κοινωνικής συνοχής*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Πουλόπουλος, Χ., Τσιμπουκλή, Α. (2016). *Δυναμική των ομάδων και αλλαγή στους οργανισμούς*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος, 142-156.

Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν (ελληνική έκδοση)*. Αθήνα : Επίκεντρο

Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Στο Mezirow, J. και Συνεργάτες. *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση (ελληνική έκδοση)*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 41-71. (Πρώτη δημοσίευση 2000).

Steele, T. (2006). Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στην εποχή της «διά βίου μάθησης» και της παγκοσμιοποίησης. . Στο Καψάλης, Α. και Παπασταμάτης Α. (επιμ.) *Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*. Αθήνα: τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος, 43-64.

European Commission (1996). *Teaching and learning: towards the learning society* (White Paper on Education and Training) Brussels: European Commission.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herter and Herter.

Illeris, K. (2002). *Adults Learning*, v. 14, N 4. National Institute of Adult Continuing Education- NIACE.

Mezirow, J. (1996). “Contemporary Paradigms of Learning”. *Adult Education Quarterly*. Vol. 46, pp 158-172. American Association for Adult and Continuing Education: Sage Publications.

OECD (1996). *Lifelong Learning for all*. Paris: OECD.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1996). *Learning: the treasure within* (The Delors Report). London: UNESCO/HMSO.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (). *The Beijing Declaration on Building Learning Cities* (<http://learningcities.uil.unesco.org/about-us/learning-cities>)

Επιμορφωτικό Πρόγραμμα «Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων» στο Δήμο Λάρισας

Απόστολος Μπάρλος, Εκπαιδευτής ενηλίκων

Σε μια κοινωνία κρίσης, με τους πολίτες να βιώνουν αδιέξοδα στην καθημερινότητά τους, μια πόλη, η Λάρισα, επιμένει να αντιστέκεται. Διαμορφώνει μια πολύμορφη δυναμική, κινητοποιώντας και εμπνέοντας δημιουργικές πρωτοβουλίες με ανοίγματα και νέες προοπτικές για τους πολίτες της.

Με βαθιά την αίσθηση της κοινωνικής αλληλεγγύης και της συνεργασίας, οργανώνει και συντονίζει δίκτυο τοπικών φορέων και σχεδιάζει ποικίλες δράσεις, προσφέροντας στους πολίτες της δυνατότητες δια βίου μάθησης, ώστε, όπως λέει και ο Freire, «να αποκτήσουν βαθιά επίγνωση τόσο για την κοινωνικοπολιτιστική πραγματικότητα που διαμορφώνει τη ζωή τους όσο και για την ικανότητα να μεταμορφώνουν αυτή την πραγματικότητα».⁴⁶

Ήταν Μάρτιος του 2015, όταν, σε μια συνάντηση ο Δήμαρχος Λάρισας Απόστολος Καλογιάννης, ο πρόεδρος της ΕΕΕΕ Αλέξης Κόκκος, οι δυο αντιδήμαρχοι, Παιδείας Αλέξης Μπατζανούλης και Κοινωνικής Πολιτικής Δημήτρης Δεληγιάννης, και ο υποφαινόμενος, με την ιδιότητα τότε του Παιδαγωγικού Συμβούλου των ΣΔΕ Θεσσαλίας, έθεσαν τα θεμέλια του οράματος «Η πόλη που μαθαίνει». Ένα όραμα που πήρε σάρκα και οστά και που, στα δυο χρόνια που ακολούθησαν, έχει να παρουσιάσει δύο διεθνή συνέδρια καθώς και πληθώρα δράσεων με τη συνεργασία φορέων της τοπικής κοινωνίας.

Στο πλαίσιο, λοιπόν, αυτού του προγράμματος, «Η Πόλη που Μαθαίνει», υλοποιήθηκε πρόσφατα στην πόλη μας πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτών ενηλίκων, που απευθύνθηκε ειδικά στους εργαζόμενους των δομών του Δήμου Λάρισας. Το πρόγραμμα αυτό οργάνωσε ο Δήμος σε συνεργασία με την Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Είναι πρώτη φορά που Επιμορφωτικό Πρόγραμμα απευθύνεται σε υπαλλήλους του Δήμου με στόχο την επιμόρφωσή τους σε θέματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Ποιο ήταν το σκεπτικό αυτού του Επιμορφωτικού Προγράμματος:

Ένας Δήμος που σχεδιάζει και υλοποιεί προγράμματα εκπαίδευσης για όλους τους δημότες δεν θα μπορούσε παρά να σχεδιάσει και ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης για το προσωπικό του. Διαπιστώθηκε ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί, υπάλληλοι του Δήμου, οργανώνουν στις δομές που υπηρετούν προγράμματα εκπαίδευσης για νέο προσωπικό, για γονείς, για άτομα τρίτης ηλικίας, κ.άλ. Οι

46

Freire P., *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*, εκδ. Καστανιώτη, 1977β, σ.61

περισσότεροι λοιπόν αισθάνονταν πως έχουν ελλείψεις στις γνώσεις τους σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων. Έτσι αποφασίστηκε να οργανωθεί ένα πρόγραμμα το οποίο να απευθύνεται σε κάθε υπάλληλο του Δήμου, ώστε να καταστεί περισσότερο ικανός στην υλοποίηση προγραμμάτων Δια Βίου Μάθησης και να προχωρήσει, αν το θελήσει, στην απόκτηση του πιστοποιητικού εκπαιδευτή ενηλίκων. Διερευνήθηκε μάλιστα η δυνατότητα συνεργασίας με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας για την απόκτηση αυτού του πιστοποιητικού.

Έτσι, λοιπόν, οργανώθηκε το Επιμορφωτικό αυτό πρόγραμμα, το οποίο πραγματοποιήθηκε από τις 27 Μαΐου έως τις 18 Ιουνίου 2017 στην πόλη της Λάρισας και την ευθύνη του οποίου είχα ως επιμορφωτής.

Πριν παρουσιάσουμε το πρόγραμμα αυτό, χρειάζεται να αναφερθούμε εν συντομία στο ποια ήταν τα τελευταία χρόνια η πορεία των προγραμμάτων της Δια Βίου Μάθησης στο Δήμο Λάρισας.

Τον Ιούλιο του 2012 έγινε το Συμφωνητικό συνεργασίας της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης με το Δήμο Λάρισας και τον Οκτώβριο του ίδιου έτους υπογράφηκε η προγραμματική σύμβαση. Ακολούθησαν δυο φάσεις: η πρώτη από το 2012 μέχρι το 2014 και η δεύτερη από το 2014 μέχρι το Μάιο του 2016.

Σύμφωνα με τα στοιχεία που κατέθεσαν στους απολογισμούς των δύο φάσεων οι υπεύθυνοι, υλοποιήθηκαν αρκετά προγράμματα Δια Βίου Μάθησης για συγκεκριμένες ομάδες πολιτών όπως: για τους εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, για τους εκπαιδευόμενους του εναλλακτικού σχολείου του ΚΕΘΕΑ «Εξοδος», για τα μέλη των ΚΑΠΗ, για τα μέλη Πολιτιστικών συλλόγων και για το προσωπικό της Πυροσβεστικής. Προγράμματα για τους υπαλλήλους του Δήμου δεν οργανώθηκαν και δεν υλοποιήθηκαν ποτέ, αν εξαιρέσουμε κάποια που απευθύνθηκαν μόνο στους εργαζόμενους των παιδικών σταθμών και τα οποία έγιναν τα δύο τελευταία χρόνια.

Ας έλθουμε τώρα στο Επιμορφωτικό Πρόγραμμα Εκπαιδευτών Ενηλίκων που, όπως ήδη αναφέρθηκε, απευθύνθηκε στους υπαλλήλους του Δήμου Λάρισας.

Η ανταπόκριση στο πρόγραμμα ξεπέρασε κατά πολύ τα προσδοκώμενα. Δήλωσαν συμμετοχή 36 άτομα που εργάζονται σε διάφορες δομές του Δήμου. Επειδή, όπως γνωρίζουμε, ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα ενηλίκων δεν μπορεί να ξεπερνά τα 20 άτομα, καθώς οι συμμετέχοντες χρειάζεται να δουλέψουν ομαδικά και βιωματικά, αποφασίστηκε να το παρακολουθήσουν 18 άτομα σε πρώτη φάση, με την υπόσχεση το πρόγραμμα να επαναληφθεί το Σεπτέμβριο για τους υπόλοιπους.

Ποιοι ήταν οι στόχοι του επιμορφωτικού αυτού προγράμματος:

Οι συμμετέχοντες:

να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους σε θέματα της φιλοσοφίας και των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων.

να εφοδιαστούν με μεθόδους, εργαλεία και ικανότητες, ώστε να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές τους τεχνικές και να ενισχύσουν παράλληλα τη δημιουργικότητα και την κριτική τους σκέψη.

να αποκτήσουν τις προϋποθέσεις για το πιστοποιητικό εκπαιδευτή ενηλίκων.

Πώς ήταν διαμορφωμένο το πρόγραμμα:

Περιελάμβανε 24 ώρες δια ζώσης συναντήσεις (2 Σαββατοκύριακα από 6 ώρες τη μέρα) καθώς και 100 ώρες από απόσταση για τη μελέτη υλικού στην πλατφόρμα της Επιστημονικής Ένωσης. Υποχρέωση όλων ήταν, εκτός από τη μελέτη του υλικού, να παρουσιάσουν μικροδιδασκαλία 20' και να εκπονήσουν γραπτή εργασία με το σχεδιασμό μιας διδακτικής ενότητας σε ομάδα ενηλίκων.

Οι πρώτες δύο συναντήσεις έγιναν στις 27 και 28 Μαΐου 2017 και οι επόμενες δύο στις 17 και 18 Ιουνίου 2017.

Ποια η θεματολογία του προγράμματος:

Θεωρίες μάθησης ενηλίκων

(ανδραγωγική – προσωποκεντρική – εμπειρική – κοινωνική – μετασχηματίζουσα – συνθετική)

Πώς μαθαίνει ο ενήλικας

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων

Η δυναμική της ομάδας

Διαχείριση συγκρούσεων

Σύγχρονες μέθοδοι και βιωματικές τεχνικές διδασκαλίας

Άνθρωποι που εργάζονται στις Διευθύνσεις του Δήμου: επιχειρησιακού σχεδιασμού, οικονομικών, διοικητικού, προσωπικού, αθλητισμού, πολιτισμού, κοινωνικής πολιτικής καθώς και στην δημοτική αστυνομία, νηπιαγωγοί, βρεφονηπιοκόμοι, γυμναστές, οικονομολόγοι, μαθηματικοί, βρέθηκαν για πρώτη φορά όλοι μαζί στην ίδια αίθουσα, να δουλεύουν ομαδικά και βιωματικά.

Για όλους ήταν μια καινούρια εμπειρία, καθώς δεν είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν αντίστοιχο πρόγραμμα που να βασίζεται στις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και να είναι καθ' ολοκληρίαν οργανωμένο με μεθόδους συμμετοχικές και βιωματικές.

Στην πρώτη συνάντηση προσήλθαν όλοι με ανάμικτα συναισθήματα. Απ' τη μια είχαν αγωνία για το αν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στο σεμινάριο, από την άλλη ο ενθουσιασμός για την καινούργια προοπτική αντιστάμιζε την αγωνία τους. Μετά τη γνωριμία της ομάδας, όταν ρωτήθηκαν με τι προσδοκίες έρχονται, οι απαντήσεις τους ήταν: περιέργεια – γνώση σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων – προσωπική εξέλιξη – ανταλλαγή εμπειριών – γνώση εκπαιδευτικών τεχνικών για ενήλικες – αυτοβελτίωση – διαχείριση συγκρούσεων σε μια ομάδα ενηλίκων – απόκτηση πιστοποιητικού εκπαιδευτή ενηλίκων.

Όλες οι προσδοκίες καταγράφηκαν και αναρτήθηκαν σε εμφανές σημείο της αίθουσας, για να είναι ορατές καθ' όλη τη διάρκεια του σεμιναρίου.

Το πρώτο Σαββατοκύριακο, δόθηκε η δυνατότητα στους επιμορφούμενους να επεξεργαστούν ομαδοσυνεργατικά τις βασικές αρχές στην εκπαίδευση ενηλίκων, δίνοντας έμφαση στη δυναμική της ομάδας και στη διαχείριση συγκρούσεων σε μια ομάδα ενηλίκων.

Σημαντικός χρόνος αφιερώθηκε στο να ασκηθούν με βιωματικούς τρόπους σε σύγχρονες και καινοτόμες εκπαιδευτικές τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων, οι οποίες ενίσχυσαν τη δημιουργικότητα και την κριτική τους σκέψη.

Το δεύτερο Σαββατοκύριακο ήταν αφιερωμένο στην παρουσίαση των μικροδιδασκαλιών.

Αγωνία και άγχος, τα συναισθήματα όλων. Απόλυτα δικαιολογημένα, αφού όλοι για πρώτη φορά δοκιμάζονταν σε μια εργαστηριακή άσκηση όπως είναι η μικροδιδασκαλία. Άλλωστε για τους περισσότερους ήταν η πρώτη φορά που έμπαιναν στη διαδικασία να εκτεθούν μπροστά σε μια ομάδα συναδέλφων.

Η Κωνσταντίνα ζήτησε να είναι η πρώτη που θα παρουσίαζε τη μικροδιδασκαλία της. Το θέμα που επέλεξε ενδιαφέρον: «Εκπαιδύοντας το νέο προσωπικό του τομέα της Πρόνοιας στο πρόγραμμα: Βοήθεια στο σπίτι».

Μέσα στα πρώτα λεπτά ο πάγος έσπασε, καθώς η εκπαιδύτρια με τη φιλική και ανοιχτή της διάθεση διαμόρφωσε κλίμα εμπιστοσύνης στην ομάδα, ενθαρρύνοντας όλους να συμμετάσχουν ενεργητικά στις δραστηριότητες που είχε σχεδιάσει.

Μετά την πρώτη μικροδιδασκαλία ο δρόμος για τους επόμενους ήταν ευκολότερος. Οπλισμένοι με κουράγιο, δύναμη και περισσότερη αυτοπεποίθηση άρχισαν να παρουσιάζουν τις μικροδιδασκαλίες τους.

Ενδεικτικά κάποια από τα θέματα των μικροδιδασκαλιών:

Η συμπεριφορά του Δημόσιου Υπαλλήλου στις συναλλαγές του με τους πολίτες

Η προετοιμασία μιας συνέντευξης: Τι πρέπει να προσέξω – τι πρέπει να αποφύγω

Οι επιπτώσεις που έχουν οι «ταμπέλες» που βάζουν οι γονείς στα παιδιά τους

Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού στα πλαίσια του προγράμματος : Κατασκήνωση στην πόλη

Σωματική άσκηση και τρίτη ηλικία: Προϋποθέσεις – εμπόδια

Τα παραπάνω θέματα φανερώνουν το πώς προσαρμόσε ο κάθε εκπαιδευόμενος το πρόγραμμα στις ανάγκες του τομέα που εργάζεται.

Μετά από κάθε μικροδιδασκαλία ακολουθούσε σύντομη κριτική από όλη την ομάδα. Είχε συμφωνηθεί, στο αρχικό συμβόλαιο, σε κάθε μικροδιδασκαλία να υπάρχει ομάδα παρατηρητών, εφοδιασμένη με φύλλο παρατήρησης.

Αν και οι επιμορφούμενοι συμμετείχαν για πρώτη φορά σ' αυτή τη διαδικασία, οφείλω να επισημάνω ότι η κριτική που έγινε στις μικροδιδασκαλίες ήταν ουσιαστική και δημιουργική. Εστιάζοντας κυρίως στη στάση και στο ρόλο του εκπαιδευτή διαπίστωναν στην πράξη τα όσα θεωρητικά είχαν μάθει στις δυο πρώτες συναντήσεις του σεμιναρίου.

Επιγραμματικά η κριτική τους υπογράμμισε τα παρακάτω σημεία:

Τη σαφήνεια και ευκρίνεια στο λόγο του εκπαιδευτή.

Τη στάση του σώματος του εκπαιδευτή.

Την καθαρή δομή του σχεδιασμού.

Το ρυθμό της διδασκαλίας.

Τη δημιουργία φιλικού κλίματος.

Την ενθάρρυνση του εκπαιδευτή προς όλους τους συμμετέχοντες

Τη χρήση τεχνικών που ενεργοποιούν την ομάδα.

Την καλή διαχείριση του χρόνου (τόσο του συνολικού όσο και του χρόνου στα επιμέρους στάδια της διδασκαλίας).

Στην ερώτηση σε τι τους βοήθησε η κριτική που τους ασκήθηκε στη μικροδιδασκαλία που παρουσίασαν, οι απαντήσεις της ομάδας ήταν:

Αναγνώρισαν θετικά στοιχεία του ρόλου τους ως εκπαιδευτές.

Βοηθήθηκαν να αντιληφθούν αδύνατα και προβληματικά στοιχεία της διδασκαλίας.

Αισθάνθηκαν ότι το περιβάλλον ήταν υποστηρικτικό και φιλικό.

Διαπίστωσαν κάποια βασικά λάθη που χρειάζεται να αποφεύγει ο εκπαιδευτής ενηλίκων.

Ανατροφοδοτήθηκαν ως προς το σχεδιασμό μελλοντικών διδασκαλιών.

Συνειδητοποίησαν το σημαντικό ρόλο των μικροδιδασκαλιών στην ανταλλαγή εμπειριών.

Στη φάση της αξιολόγησης, στο τέλος του προγράμματος, οι επιμορφούμενοι εκφράστηκαν με πολύ θετικά σχόλια όχι μόνο για το περιεχόμενο του σεμιναρίου, αλλά κυρίως για τα ανοίγματα που δημιουργούνται στη σκέψη τους και στην πρακτική τους από τις συμμετοχικές και βιωματικές πρακτικές που ακολουθήθηκαν. Γι' αυτό και όταν τους ζητήθηκε να πουν με μια λέξη πώς φεύγουν, οι λέξεις που είπαν ήταν: ικανοποίηση – εξέλιξη – εμπειρία – ανατροφοδότηση – ανταμοιβή – εκπλήρωση – αλληλεπίδραση – συνεργασία – ενθάρρυνση – βελτίωση – ανταλλαγή – ομαδικότητα – επιπλέον μάθηση – διασκέδαση – οικειότητα – γνωριμίες

Η θετική ανταπόκριση του προγράμματος αυτού δημιουργεί στο Δήμο την υποχρέωση της συνέχειας, ώστε και άλλοι υπάλληλοι του Δήμου να επιμορφωθούν σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων

Τσιούρβα Όλγα, Περιφερειακή Διευθύντρια ΟΑΕΔ Θεσσαλίας

o.tsiourva@oaed.gr

Περίληψη

Σκοπός του Οργανισμού Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ) είναι η εφαρμογή της κυβερνητικής πολιτικής για την απασχόληση και την καταπολέμηση της ανεργίας. Ο ΟΑΕΔ με τις δομές του και τις δραστηριότητές του προσπαθεί να αντιμετωπίσει το σοβαρότερο ίσως πρόβλημα της χώρας: την ανεργία. Τα στοιχεία της ανεργίας, όπως καταγράφονται από τον Οργανισμό, καταδεικνύουν τη δυσκολία αντιμετώπισης του θέματος. Η Περιφερειακή Διεύθυνση του ΟΑΕΔ Θεσσαλίας σε συνεργασία με το Δήμο Λαρισαίων και την «Πόλη που Μαθαίνει» προσπάθησε να βελτιώσει τις παρεχόμενες υπηρεσίες προς τους πολίτες μέσω δικτύωσης και συνεργασίας των φορέων, ενίσχυσης της φιλοσοφίας της συνεχούς εκπαίδευσης για εργαζόμενους και ανέργους, σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης και αναζήτηση χρηματοδοτικών εργαλείων.

Λέξεις-Κλειδιά

ΟΑΕΔ, ανεργία, «Η Πόλη που Μαθαίνει», δικτύωση κοινωνικών φορέων, εκπαίδευση ενηλίκων

Abstract

The purpose of the Greek Manpower Organisation (OAED) is to implement the government's policy on employment and combat unemployment rates. OAED, with its formal structures and activities aims to address the country's most serious problem: unemployment. Current research on unemployment rates, as recorded by our internal research, demonstrates the difficulty of addressing this issue as well as the great extent that this has been evolved. The Regional Directorate of OAED of Thessaly working in conjunction with the council of the city of Larissa and the "Learning City" intends to improve the services provided to citizens through networking and collaboration events, continuous education programs for citizens of Larissa, independently from their employment status, and through the utilisation of innovative financial tools.

Keywords

OAED, unemployment, "Larissa Learning City", stakeholders network, adult learning

Σκοπός του ΟΑΕΔ είναι η εφαρμογή της κυβερνητικής πολιτικής για την απασχόληση και την καταπολέμηση της ανεργίας, την ενίσχυση και διευκόλυνση της ένταξης του ανθρώπινου δυναμικού της χώρας στην αγορά εργασίας, την ασφάλιση κατά της ανεργίας, την προώθηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης

και τη σύνδεσή της με την απασχόληση, την πνευματική και κοινωνική ανάπτυξη του εργατικού δυναμικού και των οικογενειών αυτού, τη χορήγηση παροχών για στεγαστική προστασία αυτού και τη συνδρομή στη συλλογική οργάνωση και δράση του, εν όψει της βελτίωσης του βιοτικού του επιπέδου.

Όσον αφορά στη διοικητική οργάνωση και διάρθρωση του Οργανισμού αποτελείται από τη Διοίκηση όπου εδρεύει στην Αθήνα, και επτά (7) Περιφερειακές Διευθύνσεις σε όλη την Ελλάδα. Ακόμη, διαθέτει 10 Κέντρα Προώθησης Απασχόλησης (ΚΠΑ) στην Κεντρική Ελλάδα-Περιφέρεια Θεσσαλίας καθώς και 6 Γραφεία Ειδικών Κοινωνικών Ομάδων εκ των οποίων 2 είναι στη Θεσσαλία.

Αναφέροντας κάποια στατιστικά στοιχεία του ΟΑΕΔ όπως κατεγράφησαν τον Απρίλιο του 2017, οι εγγεγραμμένοι άνεργοι ανέρχονται στους 970.328 εκ των οποίων οι 368.885 είναι άνδρες, οι 601.443 είναι γυναίκες και οι 116.085 είναι επιδοτούμενοι άνεργοι. Όσον αφορά στο εκπαιδευτικό επίπεδο, οι άνεργοι Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης είναι περίπου 306.476 που αντιστοιχεί στο 31,58% του συνόλου, οι άνεργοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι περίπου 451.178 καταλαμβάνοντας ένα ποσοστό της τάξης των 46,50% και οι άνεργοι Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι περίπου 159.238 δηλαδή 16,41%. Ενδεικτικά κάποια στοιχεία ανεργίας που αντιπροσωπεύουν την Περιφερειακή Ενότητα Λάρισας οι άνεργοι ανέρχονται στους 23.789 εκ των οποίων 16.866 στο Δήμο Λαρισαίων, 470 στο Δήμο Αγιάς, 1.695 στο Δήμο Ελασσόνας, 748 στο Δήμο Κιλελέρ, 643 στο Δήμο Τεμπών, 1.973 στο Δήμο Τυρνάβου και 1.394 στο Δήμο Φαρσάλων.

Όσον αφορά στις βασικές δραστηριότητες του ΟΑΕΔ αυτές είναι οι παροχές ασφάλισης, τα προγράμματα απασχόλησης και η κατάρτιση. Παράλληλα, στις ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης του ΟΑΕΔ περιλαμβάνονται: 1) Προγράμματα Απασχόλησης 2) Προγράμματα Κατάρτισης και 3) Προγράμματα Συμβουλευτικής. Σχετικά με τα Προγράμματα Συμβουλευτικής αξίζει να επισημανθεί πως παρέχεται Συμβουλευτική & Επαγγελματικός Προσανατολισμός στους ενδιαφερομένους, Συμβουλευτική Αναζήτησης Εργασίας καθώς και Συμβουλευτική διαδικασία Ανάλυσης Επιχειρηματικών Πρωτοβουλιών.

Σχετίζοντας τον ΟΑΕΔ με την Εκπαίδευση ο Οργανισμός διαθέτει Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης και Επαγγελματικές Σχολές με ποικίλες ειδικότητες και προσφέρει στους σπουδαστές του την ευκαιρία για παράλληλη μάθηση-θεωρία και πρακτική άσκηση.

Η Περιφερειακή Διεύθυνση του ΟΑΕΔ Θεσσαλίας, έχει έδρα στην πόλη της Λάρισας, και με τις υπηρεσίες αρμοδιότητάς της συμμετέχει ως συνεργαζόμενος φορέας στην «Πόλη που Μαθαίνει» εκπληρώνοντας μία από τις βασικές αρχές των «Πόλεων που Μαθαίνουν».

Η Λάρισα συμμετέχει από το 2014 στο δίκτυο των Πόλεων που Μαθαίνουν της UNESCO και σε συνεργασία με τους φορείς της πόλης υλοποιεί σειρά δράσεων με σκοπό την ενδυνάμωση των πολιτών και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής. Η σταθερή οικονομική ανάπτυξη και ευημερία των πολιτών, η προώθηση του θεσμού της εκπαίδευσης ενηλίκων για τους ανέργους και τους εργαζομένους, η αξιοποίηση των τεχνολογικών εξελίξεων, η βελτίωση της ποιότητας των προγραμμάτων εκπαίδευσης, η δημιουργία κλίματος διά βίου μάθησης καθώς και η δέσμευση για συνεργασία με τους κοινωνικούς φορείς της πόλης και η αξιοποίηση χρηματοδοτικών εργαλείων, τα κύρια χαρακτηριστικά δηλαδή της «Πόλης που Μαθαίνει» αφορούν άμεσα και τις δράσεις του Οργανισμού μας.

Αρχικά, οι δράσεις του Δήμου Λαρισαίων - «Η Πόλη που Μαθαίνει» ήταν η αφορμή για τη συνάντηση φορέων της πόλης μου με παρεμφερείς και συμπληρωματικές δραστηριότητες. Δόθηκε η ευκαιρία να γνωριστούν οι άνθρωποι που εκπροσωπούν και δουλεύουν σε φορείς της Λάρισας και που δεν είχαν πότε συναντηθεί στο παρελθόν παρόλο που όλοι προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στους πολίτες της πόλης. Έγινε η αρχή για περαιτέρω συνεργασία και ενδυνάμωση κουλτούρας συνεργασίας και κλίματος αμοιβαίας υποστήριξης.

Ο ΟΑΕΔ συμμετείχε στις παράλληλες συνοδευτικές δράσεις του Επισιτιστικού Προγράμματος (TEBA). Έγινε ενημέρωση από στελέχη του Οργανισμού για τις δράσεις του ΟΑΕΔ των πολιτών που προσήλθαν για να λάβουν επισιτιστική βοήθεια και πραγματοποιήθηκε διανομή ενημερωτικού υλικού για προγράμματα και παροχές του ΟΑΕΔ. Η συμμετοχή μας στις παράλληλες συνοδευτικές δράσεις του TEBA αποτέλεσε μια εξαιρετική ευκαιρία εξωστρέφειας των υπηρεσιών μας (πήγαμε εμείς και συναντήσαμε το κοινό μας και δεν ήρθαν οι πολίτες σε εμάς για πρώτη φορά). Επίσης, συναντηθήκαμε και συνεργαστήκαμε με τους άλλους φορείς της πόλης, όπως το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, το Ινστιτούτο Εργασίας, το ΚΕΘΕΑ. Δημιουργήθηκε ένα πλαίσιο στο οποίο μπορέσαμε να βελτιώσουμε τις προσφερόμενες υπηρεσίες μας.

Ένας από τους βασικούς στόχους του Οργανισμού μας είναι να εδραιωθεί η κουλτούρα της συνεχούς μάθησης για τα στελέχη του. Η συμμετοχή μας ως ΟΑΕΔ στις δράσεις της «Πόλης που Μαθαίνει» υπήρξε ένα ισχυρό κίνητρο στην προσπάθειά μας να γίνουμε ένας Οργανισμός που μαθαίνει (Learning Organization). Στόχος της Διοίκησης του Οργανισμού και της Περιφερειακής Διεύθυνσης Θεσσαλίας είναι να παρακολουθήσουν όλοι οι υπάλληλοι (300 υπάλληλοι της Περ/κής Δ/σης ΟΑΕΔ Θεσσαλίας) τουλάχιστον ένα σεμινάριο εκπαίδευσης στο Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ) ανά έτος. Παρατηρώντας και «αντιγράφοντας» καλές πρακτικές του Δήμου Λαρισαίων προσπαθούμε να δημιουργήσουμε ένα φιλικό περιβάλλον μάθησης για τους υπαλλήλους του Οργανισμού σχεδιάζοντας προγράμματα εκπαίδευσης για το προσωπικό μας αξιοποιώντας ως εκπαιδευτές στελέχη του ΟΑΕΔ. Καθώς ο τελικός αποδέκτης των υπηρεσιών μας είναι ο πολίτης, η βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών μας επιτυγχάνεται όταν οι υπάλληλοι είναι εκπαιδευμένοι για θέματα που τους αφορούν και όταν αντιλαμβάνονται ότι ο Οργανισμός στον οποίο εργάζονται φροντίζει για αυτούς και την εκπαίδευσή τους.

Όπως αναφέρθηκε μία από τις κύριες δραστηριότητες του ΟΑΕΔ είναι η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Προκειμένου να αξιοποιήσουμε κάθε πηγή πληροφόρησης και χρηματοδότησης σχετικά με τη δράση του ΟΑΕΔ για την εκπαίδευση και κατάρτιση βρισκόμαστε σε άμεση συνεργασία με ευρωπαϊκούς οργανισμούς, συμμετέχοντας ενεργά σε ευρωπαϊκά συνέδρια και χτίζοντας γέφυρες συνεργασίας με τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (CEDEFOP). Επικαιροποιώντας τις γνώσεις μας για τις ευρωπαϊκές πολιτικές εκπαίδευσης προτείνουμε σεμινάρια και σχεδιάζουμε προγράμματα σπουδών όσο το δυνατόν πιο κοντά στις ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Επίσης, η Περ/κή Δ/ση ΟΑΕΔ Θεσσαλίας αναζητά συνεχώς τρόπους στήριξης των ανέργων που προσέρχονται στις Υπηρεσίες μας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση της επιχείρησης ΣΟΥΠΕΡ ΜΑΡΚΕΤ ΛΑΡΙΣΑ ΑΒΕΕ. Αναζητήσαμε στήριξη και χρηματοδότηση από το Ευρωπαϊκό Ταμείο Προσαρμογής στην Παγκοσμιοποίηση και την Οικονομική κρίση για τους πρώην

εργαζόμενους της μεγαλύτερης αλυσίδας λιανικού εμπορίου που λειτούργησε μέχρι σήμερα στο νομό Λάρισας με την επωνυμία ΣΟΥΠΕΡ ΜΑΡΚΕΤ ΛΑΡΙΣΑ ΑΒΕΕ με 640 εργαζόμενους, 135 μετόχους και εκατοντάδες προμηθευτές, η οποία μετά από 28 χρόνια παρουσίας, εισήλθε σε καθεστώς πτώχευσης από το Πολυμελές Πρωτοδικείο της Λάρισας. Αυτό το γεγονός ήρθε να προστεθεί στην ήδη πληγείσα από την ανεργία περιοχή της Λάρισας. Να επισημανθεί επίσης, ο μεγάλος αριθμός γυναικών που εργάζονταν στην επιχείρηση και οι πολλές περιπτώσεις συζύγων οι οποίοι δούλευαν και οι δύο στην ίδια επιχείρηση. Κινητοποιήθηκε λοιπόν το Ευρωπαϊκό Ταμείο Προσαρμογής στην Παγκοσμιοποίηση και την Οικονομική κρίση για τη χορήγηση χρηματοδοτικής συνεισφοράς ποσού 6,4 εκατομμύρια ευρώ όσον αφορά με την αίτηση που υπέβαλε η Ελλάδα. Η συνολική χρηματοδότηση υπολογίζεται σε 10,7 εκατομμύρια ευρώ. Οι δράσεις αφορούν και συμβουλευτική και κατάρτιση 550 περίπου πρώην εργαζομένων της αναφερόμενης επιχείρησης αλλά και 550 επιπλέον νέων 18 έως 29 ετών που βρίσκονται εκτός εργασίας, εκπαίδευσης και κατάρτισης τους τελευταίους έξι μήνες. Η υλοποίηση του προγράμματος αναμένεται να ξεκινήσει τον Αύγουστο του 2017.

Το συγκριτικό πλεονέκτημα του Οργανισμού μας είναι τα στοιχεία για την καταγεγραμμένη ανεργία, για το σοβαρότερο δηλαδή πρόβλημα της χώρας μας. Δράσεις για την εκπαίδευση ενηλίκων τόσο για τους ανέργους όσο και για τους εργαζόμενους των επιχειρήσεων (μέσω των προγραμμάτων ΛΑΕΚ) αλλά και για τους υπαλλήλους του Οργανισμού μας είναι απαραίτητα. Συμπερασματικά, η δικτύωση των φορέων μέσω της «Λάρισας- Η Πόλη που Μαθαίνει» αποτέλεσε το εφελτήριο για τη δικτύωση του ΟΑΕΔ με το Δήμο Λαρισαίων αλλά και με άλλους φορείς και τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών προς τους πολίτες.

Βιβλιογραφία

UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) (2015), *Guiding Documents UNESCO Global Network of Learning Cities*, Hamburg, Germany

UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) (2013), *Key Features of Learning Cities*, Beijing, China

Κλεονίκη Τσιούγκου, Ψυχολόγος MSc, Στέλεχος του Δήμου Λαρισαίων, συντονίστρια ενεργειών για την "Πόλη που Μαθαίνει"

Περίληψη

Η Λάρισα ως πόλη που μαθαίνει εργάζεται συστηματικά για τη δημιουργία ενός δυναμικού δικτύου μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού τομέα, ΜΚΟ και πολιτών με στόχο την υλοποίηση δράσεων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες μάθησης όλων των πολιτών ιδίως των ευπαθών ομάδων. Θα δοθούν παραδείγματα δράσεων και εκδηλώσεων που συμβάλλουν στη δημιουργία ενός φιλικού προς τη μάθηση περιβάλλοντος στην πόλη. Επίσης, θα γίνει αναφορά στις ενέργειες ενημέρωσης και ενθάρρυνσης της συμμετοχής των φορέων της τοπικής κοινωνίας (κοινωνικές οργανώσεις, ο ιδιωτικός τομέας και οι μη κυβερνητικές οργανώσεις κ.α.) στη δημιουργία ένα κοινωνικού δικτύου που μοιράζεται ρόλους, ευθύνες και κυρίως τη φιλοσοφία της δια βίου μάθησης.

Λέξεις-Κλειδιά: «Η Πόλη που Μαθαίνει», τοπική αυτοδιοίκηση, διάλογος, διά βίου μάθηση, UNESCO

Abstract

Larissa as a learning city works hard on building a dynamic network between public and private sector, NGOs and citizens leading to creative projects that respond to the learning needs of all citizens, especially marginalized and underprivileged groups. Examples will be presented of actions and events that contribute to creating a learning-friendly environment in the city. Also, there will be reference to the actions taken to inform and encourage the participation of the stakeholders of the local community in the creation of a social network that shares roles, responsibilities and especially the philosophy of lifelong learning.

Keywords

"Larissa Learning City", Local Government, Dialogue, Lifelong Learning, UNESCO

Η Λάρισα συμμετέχει από το 2014 στο δίκτυο των Πόλεων που Μαθαίνουν της UNESCO και σε συνεργασία με τους φορείς της πόλης εδώ και δυο χρόνια υλοποιεί σειρά δράσεων βασισμένες στη φιλοσοφία της Δια Βίου Μάθησης με σκοπό την προώθηση της κριτικής σκέψης, την ενεργοποίηση των πολιτών και την ενθάρρυνση της συμμετοχής όλων των ενδιαφερομένων.

Από την πρώτη στιγμή διαμορφώθηκε ένα πλαίσιο οργάνωσης του δικτύου φορέων σε συνεργασία με την Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, του πιο σημαντικού φορέα εκπαίδευσης ενηλίκων στη χώρα μας. Βασικό στοιχείο είναι ακριβώς η προώθηση της δικτύωσης των φορέων, ενώ παραδείγματα επιτυχημένων δράσεων που στηρίχθηκαν στη συνεργασία 50 και πλέον φορέων είναι το Κοινωνικό

Φροντιστήριο, οι παράλληλες δράσεις του Επισιτιστικού Προγράμματος TEBA και το Πρόγραμμα «Κατασκήνωση στην Πόλη».

Μέσα σε 2 χρόνια η Λάρισα ως πόλη που μαθαίνει οργάνωσε ή πήρε μέρος σε διεθνή και εθνικά συνέδρια, συναντήσεις και εργαστήρια σχετικά με τη δια βίου μάθηση.

Μετά την επιτυχία του 1ου συνεδρίου στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και στη Δια Βίου Μάθηση με διεθνείς συμμετοχές (2015), πραγματοποιήθηκε με μεγάλη επιτυχία στην πόλη μας και το «2ο Διεθνές Συνέδριο- Αναζητώντας κοινές δράσεις σε μια περίοδο κρίσης» τον Οκτώβριο του 2016 υπό την αιγίδα της Εθνικής Επιτροπής της UNESCO με την παρουσία πόλεων εντός και εκτός Ελλάδας, αλλά και σημαντικών προσωπικοτήτων της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η περίπτωση της Λάρισας – Πόλης που μαθαίνει παρουσιάστηκε κατά τη διάρκεια της Δεύτερης Γενικής Συνδιάσκεψης για τις Πόλεις που Μαθαίνουν στην πόλη του Μεξικό (Σεπτέμβριος 2015) και επίσης στην Πρώτη Διεθνή Συνάντηση του Παγκόσμιου Δικτύου της Unesco για τις Πόλεις που μαθαίνουν στην πόλη Χαντζού της Κίνας.

Η Λάρισα είναι η πρώτη ελληνική πόλη μέλος του δικτύου των Πόλεων που Μαθαίνουν που βραβεύεται από την UNESCO στο Cork το Σεπτέμβριο του 2017 για τις προσπάθειές της στο τομέα της δια βίου μάθησης.

Ο Δήμος Λαρισαίων επενδύει στις συνεργασίες μεταξύ φορέων και οργανισμών της πόλης.

Μεταξύ αυτών σημαντική είναι η συνεργασία με το Ελληνικό Ινστιτούτο Απασχόλησης – Παράρτημα Λάρισας, με σκοπό την ενδυνάμωση, υποστήριξη και ενημέρωση ευάλωτων ομάδων σχετικά με τις ευκαιρίες απασχόλησης καθώς και το Σύμφωνο Συνεργασίας μεταξύ της Περιφέρειας Θεσσαλίας, του Δήμου Λαρισαίων και της θεσσαλικής Ομοσπονδίας Ανθρώπων με Αναπηρίες προκειμένου να υλοποιούν από κοινού δράσεις, υπηρεσίες και περιβάλλοντα προσβάσιμα σε όλους του πολίτες και ιδιαίτερα σε άτομα με αναπηρίες.

Η ισχυρή βούληση για την επιτυχία της Πόλης που Μαθαίνει εδραιώνεται με τη σύσταση τον Φεβρουάριο του 2017 σχετικής Επιτροπής υπό την αιγίδα του Δήμου Λαρισαίων με σκοπό τη διαμόρφωση ισχυρής συμμαχίας μεταξύ κοινωνικών και εκπαιδευτικών φορέων, την καλύτερη ενημέρωση της τοπικής κοινωνίας και τη διάδοση της φιλοσοφίας της δια βίου μάθησης.

Η πόλη μας υλοποιεί καινοτόμα προγράμματα για όλους τους πολίτες κάθε ηλικίας και φύλου (από την παιδική ηλικία μέχρι την 3^η ηλικία) και επίσης για ευπαθείς ομάδες (αναπήρους, απόρους, Ρομά) που συνδυάζουν ψυχαγωγία και μάθηση. Θα παρουσιαστούν συνοπτικά μερικά από αυτά:

«Κατασκήνωση στην πόλη» - ένα εμπλουτισμένο πρόγραμμα βασισμένο σε πρότερη εμπειρία (2015) ειδικά σχεδιασμένο για παιδιά 6-12 ετών προκειμένου να περάσουν το καλοκαίρι σε ένα φιλικό προς τα παιδιά περιβάλλον μέσα από δημιουργικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην πόλη. Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να μάθουν για την τοπική ιστορία και κουλτούρα μέσα από τις επισκέψεις τους σε μουσεία και μνημεία, δημόσιες βιβλιοθήκες, αστεροσκοπείο κ.λ.π. Η επιτυχία του εγχειρήματος ενίσχυσε την εμπιστοσύνη των πολιτών και οδήγησε στην εκτόξευση των συμμετοχών από 350 πέρυσι σε 1100 παιδιά το καλοκαίρι που διανύουμε.

Όσον αφορά τα άτομα με αναπηρία, ο Δήμος υποστηρίζει τη δημιουργία δικτύου μεταξύ εθνικών και τοπικών οργανισμών, συλλόγων αναπήρων και την εκπαιδευτική κοινότητα. Ένα πανελλήνιο συνέδριο διοργανώθηκε στην πόλη της Λάρισα τον Μάιο του 2015 για την ανταλλαγή εμπειριών, την προώθηση καλών πρακτικών, τη θέσπιση προτεραιοτήτων και την ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης. Ακολούθησαν σημαντικές δράσεις/έργα για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων με αναπηρία όπως Πρότυπη Παιδική Χαρά παιδιών με αναπηρία, λειτουργία δυο ΚΔΑΠ ΑμεΑ, επαναλειτουργία του προγράμματος δωρεάν μετακίνησης αμεα «Λευκό Ταξί» και δημιουργία Studio Ηχογράφησης βιβλίων για άτομα με προβλήματα όρασης. Τέλος, υπεγράφη πρόσφατα Σύμφωνο συνεργασίας Περιφέρειας Θεσσαλίας – Δήμου Λαρισαίων - Ομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία (Π.ΟΜ.Α.μεΑ) Θεσσαλίας με στόχο τη βελτίωση της προσβασιμότητας στην πόλη αλλά και την ενημέρωση – ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας για ζητήματα που αφορούν τα άτομα με αναπηρία.

Βασική προτεραιότητα του Δήμου είναι η εκπαίδευση του προσωπικού σε ένα φιλικό προς τη μάθηση περιβάλλον. Για το λόγο αυτό εκπαιδευτικά προγράμματα χρηματοδοτούνται από τον ίδιο τον Δήμο ή υλοποιούνται από επαγγελματίες του δικτύου σε εθελοντική βάση. Για παράδειγμα, το προσωπικό των παιδικών σταθμών εκπαιδεύτηκε στο θεατρικό παιχνίδι (open system) στις εγκαταστάσεις ενός τοπικού κέντρου απεξάρτησης. Άλλα σεμινάρια ήταν: «Κατανόηση και έκφραση συναισθημάτων στα παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές» «Δυναμική της παιδαγωγικής ομάδας» «Μαθαίνω να συνεργάζομαι» «Ο τρίτος πυλώνας της κοινωνικής οικονομίας και η τοπική αυτοδιοίκηση» και το Επιμορφωτικό Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων με εκπαιδευτή τον κο Μπάρλο.

Αναφορικά με την 3^η ηλικία, μια σειρά από προγράμματα βρίσκονται σε εξέλιξη για να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες μάθησης. Το καινοτόμο πρόγραμμα «Μάθε παππού μου Face book!» συνεχίζεται με επιτυχία για δεύτερη χρονιά σε συνεργασία με τη Γενική Γραμματεία Δια βίου Μάθησης και βοήθησε πάνω από 100 ηλικιωμένους να εξοικειωθούν με τον υπολογιστή. Επίσης οργανώνονται εκπαιδευτικές και ενημερωτικές συναντήσεις σχετικά με την ασφάλεια στο σπίτι, το πλαστικό χρήμα, την ασφαλή πλοήγηση στο διαδίκτυο από εξειδικευμένους εκπαιδευτές. Πρόσφατα οι ηλικιωμένοι των ΚΑΠΗ εξέδωσαν τη δική τους εφημερίδα.

Πρόγραμμα ΤΕΒΑ: Ο Δήμος Λαρισαίων ως leader στο Επισιτιστικό Πρόγραμμα (ΤΕΒΑ) συντονίζει και τους άλλους δήμους στο νομό προκειμένου να δημιουργηθεί ένα ισχυρό δίκτυο που θα παρέχει ολιστική βοήθεια στις ευπαθείς κοινωνικά ομάδες. 5.000 οικογένειες επωφελούνται από το πρόγραμμα αυτό στο νομό. Πέραν της υλικής συνδρομής, δίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στις παράλληλες συνοδευτικές δράσεις. Άξια αναφοράς είναι η Ενημερωτική Δράση Ευαισθητοποίησης όπου, κατά τη διάρκεια διανομής τροφίμων, διοργανώθηκε συνάντηση όλων των φορέων του δικτύου (ΟΑΕΔ, ΙΝΕ/ΓΣΕΕ, ΚΕΘΕΑ, Σχολεία δεύτερης ευκαιρίας) κατά την οποία είχαν την ευκαιρία να αλληλοενημερωθούν για τις υπηρεσίες τους και τις καινοτομίες τους και ακόμη να διαφωτίσουν το κοινό σχετικά με τις εκπαιδευτικές, θεραπευτικές και επαγγελματικές επιλογές. Επίσης υλοποιήθηκαν εκπαιδευτικές δράσεις, δημιουργικά εργαστήρια, ομιλίες, παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων, ενημέρωση για δωρεάν ιατρικές εξετάσεις κ.α σε συνεργασία με δίκτυο φορέων της πόλης: Εργαστήρι Ζωής του Ο.ΚΑ.ΝΑ, Θεατρικό Εργαστήρι Επί Σταγών, 110 Πτέρυγα Μάχης, Λέσχες Πολιτισμού Δ. Λαρισαίων, Σύλλογος Οπτικών Οπτομετρών Ελλάδος, «Μαζί για το παιδί» κ.α.

Φεστιβάλ Πηνειού: ένα ετήσιο 4ημερο φεστιβάλ κατά μήκος του ποταμού της Λάρισας. Παρέχει δωρεάν ψυχαγωγία το καλοκαίρι και εμπνέει τους πολίτες να συμμετέχουν σε Συναυλίες /Καλλιτεχνικές δράσεις Αθλητικές δράσεις Εκπαιδευτικές δράσεις που συνδυάζουν μάθηση και ψυχαγωγία. Ενδεικτικά αναφέρουμε: Ψηφιακό Πλανητάριο – Planetarium on the Go, Λούνα Παρκ Ανακύκλωσης, Λέσχη Στατικού Μοντελισμού - Make 'n Take, Παιδί & διατροφή / Διατροφονήσι, Παιχνίδια αλληλεπίδρασης & ενδυνάμωσης σχέσης για γονείς & παιδιά / Παιχνίδια ενηλίκων, Πρόγραμμα Sherborne από τη θεραπευτική ομάδα του Κέντρου Ημέρας Χαρά II. Εκτιμάται ότι πάνω από 60.000 πολίτες επισκέπτονται το Φεστιβάλ.

Δράσεις για τους Ρομά της πόλης: Λειτουργία ΚΔΑΠ & ΚΔΑΠ ΑΜΕΑ στη συνοικία Νέα Σμύρνη με μεγάλη συμμετοχή παιδιών Ρομά (στα δυο χρόνια που λειτουργούν τα ΚΔΑΠ στην περιοχή αυξήθηκε ο αριθμός των παιδιών από 35 σε 110 για το 2017). Πρόγραμμα A New Entrance «Ανάπτυξη καινοτόμων εργαλείων για προώθηση της επιχειρηματικότητας των Ρομά» με στόχο την αύξηση των ποσοστών επιχειρηματικότητας. Ακόμη, σε συνεργασία με το Κέντρο Στήριξης Ρομά και Ευπαθών Ομάδων, το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας και το Πρόγραμμα Προαγωγής Αυτοβοήθειας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσ/νικης οργανώθηκαν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τους Ρομά και τις ευπαθείς ομάδες αποσκοπώντας στη βελτίωση της πρόσβασης των παιδιών Ρομά στις τέχνες (ζωγραφική – θεατρικό παιχνίδι) και τη θεμελίωση ενός φιλικού στη μάθηση περιβάλλοντος μέσα από διασκεδαστικές δραστηριότητες.

Η Λάρισα ως Πόλη που Μαθαίνει επιδιώκει τη διαρκή διεύρυνση των δράσεων που εντάσσονται στη φιλοσοφία της δια βίου μάθησης επιχειρώντας παράλληλα την καλύτερη αξιοποίηση των οικονομικών και ανθρωπίνων πόρων καθώς και της υλικοτεχνικής υποδομής του δικτύου, σε αρκετές περιπτώσεις χωρίς οικονομική επιβάρυνση, μέσα από την ενεργοποίηση και ενθάρρυνση όλων των μελών να μοιραστούν την κουλτούρα της δια βίου μάθησης. Στα επόμενα βήματα ανήκουν, μεταξύ άλλων, η ανανέωση του μνημονίου συνεργασίας με την Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτών Ενηλίκων, η ενίσχυση του κοινωνικού δικτύου και οι δράσεις δικτύωσης των ελληνικών πόλεων του δικτύου με άλλες πόλεις εκτός Ελλάδος, η ενεργοποίηση του Κέντρου Διά Βίου Μάθησης, η συνεχής εκπαίδευση προσωπικού, η συμμετοχή στο πρόγραμμα «The Learning City as a vehicle for inclusion» – Erasmus+ (Cork, Espoo), η Οργάνωση Θερινού Σχολείου (Summer School) για εκπαίδευση στελεχών Τοπικής Αυτοδιοίκησης.

Βιβλιογραφία

UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) (2015), *Guiding Documents UNESCO Global Network of Learning Cities*, Hamburg, Germany

UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) (2013), *Key Features of Learning Cities*, Beijing, China

Αναζητώντας τα ανθρώπινα δικαιώματα

Ευθυμίου Γεωργία (M.Ed), Καθ. Πληροφορικής ΠΕ19, Μουσικό σχολείο Σιάτιστας,
Μεταπτυχιακό στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, ΕΑΠ

georgia_efth@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται μια εκπαιδευτική πρακτική που αξιοποιεί την τέχνη και η οποία αποτέλεσε επιμέρους τμήμα κατά τη διαδικασία εκπόνησης του μαθήματος των Ερευνητικών Εργασιών (project), προκειμένου να υποστηριχτεί η διαδικασία της μάθησης και να ενισχυθεί περαιτέρω η κριτική σκέψη των μαθητών. Το συγκεκριμένο project υλοποίησε η Β΄ τάξη του Λυκείου, του Μουσικού Σχολείου Σιάτιστας, κατά το Ά τετράμηνο, του σχολικού έτους 2016–2017, σε μια προσπάθεια να προσεγγιστεί το ευρύ θέμα των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρακτική αξιοποιεί την μέθοδο «*Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία*», στο πλαίσιο της προτεινόμενης μεθοδολογίας για το project. Τα κριτικά ερωτήματα που τίθενται υπό διερεύνηση είναι κατά πόσο απολαμβάνουν όλοι οι άνθρωποι τα ίδια ανθρώπινα δικαιώματα, σε ποιες βασικές αξίες βασίζονται αυτά και γιατί καταπατώνται; Με βάση τις απόψεις που εξέφρασαν οι μαθητές αμφισβήτησαν πολλές από αυτές που είχαν αρχικά, ενώ προβληματίστηκαν βαθύτερα και πιο ουσιαστικά για το πώς αντιλαμβάνονται τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Λέξεις – Κλειδιά: ανθρώπινα δικαιώματα, ερευνητικές εργασίες, μετασχηματίζουσα μάθηση, αισθητική εμπειρία, τέχνη.

Abstract

This paper presents an art-based learning practice that has been an integral part of the process of designing and implementing of the distinct lesson called project, in order to support the learning process and to further enhance the students' critical thinking. This particular project was implemented by the second grade of Lyceum, of Siatista's Musician School, during the first four months of the school year 2016-2017, in an attempt to approach the broad human rights issue. The specific educational practice uses the method "*Transformative learning through Aesthetic Experience*" in the frame of the suggested methodology for the project. The critical questions which were under investigation concerned: whether people around the world enjoy the same human rights, which are the basic values these are based on and why human rights are being violated; Based on the views expressed by the students, results showed that they questioned many of the initial views they had expressed. Furthermore they dealt more deeply and more fundamentally about how they perceive human rights and how they could protect them as citizens of the world.

Keywords: human rights, project, transformative learning, aesthetic experience, art.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται μια **εκπαιδευτική πρακτική** που αξιοποίησε την τέχνη και η οποία αποτέλεσε επιμέρους τμήμα κατά τη διαδικασία εκπόνησης των Ερευνητικών Εργασιών (εφεξής project), προκειμένου να υποστηριχτεί η εκπαιδευτική πρακτική και να ενισχυθεί περαιτέρω η κριτική σκέψη των μαθητών. Οι ερευνητικές εργασίες εντάχθηκαν για πρώτη φορά στο αναλυτικό πρόγραμμα εναρμονιζόμενες με τη φιλοσοφία του Νέου Σχολείου (ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ , 2011:13, ΦΕΚ 1213, τχ.Β/2011), έτσι όπως αυτή προσδιορίστηκε, αποτελώντας διακριτό μάθημα, προωθώντας μαθητοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις, μετατοπίζοντας το επίκεντρο της μάθησης από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή και τοποθετώντας το ρόλο του δεύτερου σε νέα βάση. Στο πλαίσιο του Νέου Σχολείου (ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ, 2010: 10-11, 23-25, ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ, 2011:13) οι μαθητές γίνονται αντιληπτοί ως μικροί «επιστήμονες», «ερευνητές» οι οποίοι αυτενεργούν, προσεγγίζουν βιωματικά τη γνώση ανακαλύπτοντας την οι ίδιοι. Μεταξύ άλλων, οι ερευνητικές εργασίες επιδιώκουν να αναπτύξουν την κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών, να τους μάθουν πώς να μαθαίνουν, προετοιμάζοντας τους παράλληλα ώστε να γίνουν αυριανοί ενεργοί πολίτες, (Ματσαγγούρας, 2011, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011) προκειμένου να ανταπεξέλθουν στην Κοινωνία της Γνώσης (Βεργίδης και Πρόκου, 2005) και ότι αυτή συνεπάγεται.

Με γνώμονα το αναλυτικό πρόγραμμα, τις προτάσεις υλοποίησης των Ερευνητικών Εργασιών και τις τελευταίες οδηγίες του υπουργείου (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017) προσδοκώντας η ίδια ως εκπαιδευτικός να επιτευχθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα επέλεξα να αξιοποιήσω την μέθοδο «*Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία*» (Κόκκος, 2011α:79 · Κόκκος, 2011β · Κόκκος, 2017), κατά την υλοποίηση του συγκεκριμένου project, με την οποία είχα έρθει σε επαφή μέσα από το μεταπτυχιακό πρόγραμμα του ΕΑΠ «Εκπαίδευση Ενηλίκων». Όπως είναι γνωστό, η εν λόγω μέθοδος αξιοποιώντας τη χρήση αυθεντικών έργων τέχνης σε συνδυασμό με την ολιστική προσέγγιση των θεμάτων του Freire, διεγείρει τα πολλά είδη νοημοσύνης του ανθρώπου (Gardner, 1973, 1983, 1990, όπ. αναφ. στον Κόκκο, 2011α) και συμβάλλει στην κριτική συνειδητοποίηση. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Κουλαουζίδη (2015) αυτήν η εκπαιδευτική μεθοδολογία που προτείνει ο Κόκκος (2011β) είναι μεν απαιτητική αλλά ταυτόχρονα είναι συγκεκριμένη και εφικτή μέθοδος ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των εκπαιδευομένων. Η επαφή με αυθεντικά έργα τέχνης, που περιέχουν πλούτο στοιχείων τα οποία συνάδουν με τον τρόπο λειτουργίας του δεξιού ημισφαιρίου, ενδυναμώνει περαιτέρω τη δυνατότητα να σκεφτόμαστε κριτικά και δημιουργικά (Κόκκος, 2017:129). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Mezirow (2007:59) «*η φαντασία κατέχει κυρίαρχο ρόλο στην προσπάθεια να κατανοήσουμε το άγνωστο, να εξετάσουμε εναλλακτικές παραδοχές, να δοκιμάσουμε την άποψη του άλλου*». Έτσι με γνώμονα ότι η χρήση αυθεντικών έργων τέχνης, στα πλαίσια της μετασχηματίζουσας μάθησης, μπορεί να ενδυναμώσει την κριτική ικανότητα των συμμετεχόντων επέλεξα να αξιοποιήσω τη συγκεκριμένη μέθοδο προκειμένου να ενδυναμώσω και να ενισχύσω την κριτική ικανότητα των μαθητών στοιχείο που εντάσσεται στους βασικούς στόχους του μαθήματος του project. Το συγκεκριμένο Project υλοποίησε η Β΄ τάξη του λυκείου του Μουσικού Σχολείου Σιάτιστας, κατά το Α τετράμηνο, του σχολικού έτους 2016 – 2017, σε μια προσπάθεια να προσεγγιστεί το θέμα των

«Ανθρώπινων Δικαιωμάτων». Στη συνέχεια παρουσιάζεται η εφαρμογή της εν λόγω εκπαιδευτικής πρακτικής.

Εφαρμογή της εκπαιδευτικής πρακτικής

Τα πρώτα δυο στάδια της μεθόδου που προτείνεται από τον Κόκκο (2011α · Κόκκος, 2011β · Κόκκος, 2017) για την εκπαίδευση μέσα από την τέχνη ουσιαστικά αντικαταστάθηκαν από τα πρώτα βήματα που ενδείκνυνται για τη μέθοδο του project (Ματσαγγούρας, 2011). Έτσι, μέσα από συζήτηση με τους μαθητές και αξιοποιώντας την τεχνική του καταγισμού ιδεών (Courau, 2000) αναπτύχθηκε μια προβληματική γύρω από τα θέματα που απασχολούσαν τους μαθητές η οποία τελικά ανέδειξε το ζήτημα των ανθρώπινων δικαιωμάτων και κατά πόσο αυτά «ισχύουν» τελικά στις μέρες μας. Στη συνέχεια με βάση το διαθέσιμο μαθητικό δυναμικό συγκροτήθηκαν τέσσερις ομάδες των 3-4 ατόμων, προσδιορίστηκε ο γενικότερος σκοπός του project, αναδύθηκαν τα πρώτα ερωτήματα, τέθηκε υπό διαπραγμάτευση και επικυρώθηκε το «συμβόλαιο συνεργασίας», ενώ έγινε ένας πρώτος σχεδιασμός και προγραμματισμός των εργασιών που θα λάμβαναν χώρα στη διάρκεια του τετραμήνου. Ειδικότερα, ο γενικός σκοπός που τέθηκε με βάση τα πρώτα στάδια της μεθόδου του project, έτσι όπως αυτά περιγράφηκαν προηγουμένως, ήταν να κατανοήσουν οι μαθητές ποια είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα καθώς και σε ποιες βασικές αξίες στηρίζονται, ούτως ώστε να μπορούν να διακρίνουν πότε αυτά παραβιάζονται, αντιλαμβανόμενοι παράλληλα την προσωπική ευθύνη που φέρουν οι ίδιοι ως άτομα για την προάσπιση τους απέναντι στην κοινωνία.

Έπειτα οι επιμέρους ομάδες που συγκροτήθηκαν κλήθηκαν να συσχεφτούν προκειμένου να απαντήσουν στο ερώτημα **«Πώς αντιλαμβάνεστε τα ανθρώπινα δικαιώματα;»** καταγράφοντας τις απόψεις τους σε ένα χαρτί. Στη συνέχεια, ο εκπρόσωπος που όρισε η κάθε ομάδα παρουσίασε στην ολομέλεια τις βασικές απόψεις στις οποίες κατέληξαν, οι οποίες αξιοποιήθηκαν αντίστοιχα από την εκπαιδευτικό για να εντοπιστούν τυχόν παραδοχές και να οριστούν τα υποθέματα προς επεξεργασία. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθούν κάποιες από τις πιο χαρακτηριστικές απαντήσεις που διατυπώθηκαν σε αυτό το πρώιμο στάδιο.

Ομάδα 1: *«...η εποχή που ζούμε είναι κάπως... ΓΙΑΤΙ; έρχονται όλοι αυτοί εδώ και δεν μένουν στη χώρα τους; ... πιστεύουν ότι εδώ είναι καλύτερα; ...»*

Ομάδα 2: *«...σίγουρα τα πράγματα είναι καλύτερα σήμερα... οι μαύροι έχουν πλέον ίσα δικαιώματα, είναι σταρ του NBA δεν είναι σκλάβοι σε φυτίες...»*

Ομάδα 3: *«...έχουμε δει γυναίκες με μπούρκα στη χώρα μας, όχι συχνά αλλά υπάρχουν, άραγε στη χώρα τους θα δεχόταν κάποιον με ράσα; ...»*

Ομάδα 4: *«...τα παιδιά στην ηλικία μας πρέπει να πάνε στο σχολείο και με την εξέλιξη της τεχνολογίας σήμερα πιστεύουμε ότι όλα μπορούν να πάνε στο πιο κοντινό σχολείο, αρκεί να το θέλουν τα ίδια και να μην βαριούνται...»*

Μέσα από αυτή τη διαδικασία, όπως διαφαίνεται και από τις παραπάνω απόψεις που παρατίθενται, ξεχώρισαν τα εξής σημεία: οι περισσότεροι μαθητές συσχέτιζαν τη σκλαβιά με τους έγχρωμους ανθρώπους και ανέφεραν ως δεδομένο το δικαίωμα όλων των παιδιών να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση. Επιπλέον, πολλοί ανέφεραν το δικαίωμα του ατόμου να επιλέγει τη θρησκεία του, θίχθηκε το διαχρονικό ζήτημα της ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών ενώ τέλος κάποιοι

σκιαγράφησαν το ζήτημα των προσφύγων ως ένα γενικότερο πρόβλημα της εποχής μας. Με βάση αυτά τα δεδομένα, ουσιαστικά οδηγηθήκαμε στο 3^ο στάδιο της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» (Κόκκος, 2011α:79 · Κόκκος, 2011β · Κόκκος, 2017), κατά το οποίο γίνεται ο προσδιορισμός των υποθεμάτων που θα εξεταστούν καθώς και των κριτικών ερωτημάτων. Έτσι, τα κυριότερα υποθέματα που αναδύθηκαν και επιλέχθηκαν για περαιτέρω διερεύνηση ήταν: η ελευθερία vs η σκλαβιά, η προσφυγιά, η παιδική εργασία, η θρησκεία, η ισότητα και η φτώχεια. Ακόμη τέθηκαν τρία κριτικά ερωτήματα έχοντας στο επίκεντρο τα ανθρώπινα δικαιώματα με τις εξής επιμέρους διαστάσεις: σε ποιες βασικές αξίες στηρίζονται, αν όλοι οι άνθρωποι απολαμβάνουν τα ίδια δικαιώματα και γιατί αυτά καταπατώνται;

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, προχωρώντας στο 4^ο στάδιο της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» (Κόκκος, 2011α · Κόκκος, 2011β · Κόκκος, 2017), επέλεξα να χρησιμοποιηθούν ως εναύσματα τα εξής έργα τέχνης: ο «Σκλάβος» του Μιχαήλ Άγγελου (μαρμάρينو γλυπτό) – Έργο 1, «Ο μικρός επαίτης» του Μουρίλο (ζωγραφική σε καμβά) – Έργο 2, «Η σχεδία της Μέδουσας» του Ζερικό (ζωγραφική σε καμβά) – Έργο 3 και από την Shirin Neshat μια φωτογραφία από την Rapture Series – Έργο 4.

Έργο 7 - «Ο Σκλάβος»



Έργο 8 - «Ο μικρός επαίτης»



Έργο 9 – «Η σκεδιά της Μέδουσας»



Έργο 10 – Rapture Series



Ο δε συσχετισμός των παραπάνω έργων με τα κριτικά ερωτήματα που τέθηκαν υπό επεξεργασία παρουσιάζεται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 1 – Συσχέτιση έργων με κριτικά ερωτήματα

ΚΡΙΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	Έργο 1	Έργο 2	Έργο 3	Έργο 4
1. Απολαμβάνουν όλοι οι άνθρωποι τα ίδια ανθρώπινα δικαιώματα;	√	√	√	√
2. Σε ποιες βασικές αξίες στηρίζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα;	√	√	√	√
3. Γιατί καταπατώνται τα ανθρώπινα δικαιώματα;	√	√	√	√

Δεδομένο ότι υπήρχαν αρκετές διαθέσιμες διδακτικές ώρες, στο πλαίσιο του μαθήματος του project, αναλύθηκαν σταδιακά και τα τέσσερα έργα τέχνης. Για το σκοπό αυτό αξιοποιήθηκε η τεχνική παρατήρησης έργων τέχνης που προτείνει ο Perkins (Κόκκος, 2011α · Κόκκος, 2011β, Κόκκος, 2017). Την πρώτη φορά που ήρθαν σε επαφή οι μαθητές με τη συγκεκριμένη την τεχνική, ο ρόλος μου ήταν πολύ πιο καθοδηγητικός και υποστηρικτικός, ενώ καθώς επαναλαμβανόταν η ίδια διαδικασία για το καθένα από τα υπόλοιπα έργα η καθοδήγησή μου σταδιακά έφθινε καθώς μαθητές εξοικειωνόταν με την όλη διαδικασία. Αρχικά, δόθηκε ο απαραίτητος χρόνος για να παρατηρήσουν όλοι οι μαθητές το έργο και έπειτα ζητήθηκε να εκφραστούν οι πρώτες παρατηρήσεις τους σχετικά με αυτό, οι οποίες οδήγησαν σταδιακά στο να εκφραστούν τα πρώτα ερωτήματα αναφορικά με αυτό χωρίς να υπεισέρχονται σε ερμηνείες. Σε δεύτερη φάση, οι μαθητές δούλεψαν **ανά ομάδες** και

τους ζητήθηκε να κάνουν μια πιο ευρεία παρατήρηση πάνω στο έργο, να το δούνε δηλαδή με ανοιχτό πνεύμα, χωρίς να ζητάνε όμως οριστικά συμπεράσματα, προσπαθώντας να ανακαλύψουν πιθανές εκπλήξεις και να αναρωτηθούν τι συναισθήματα τους δημιουργεί.

Επιπλέον, τους ζητήθηκε να δημιουργήσουν ένα «**σενάριο**» για τον ήρωα/ηρωίδα του έργου (να του/της δώσουν ένα όνομα, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, να τον/την τοποθετήσουν σε ένα χώρο και να καταγράψουν τα συναισθήματα του/της, τα πιθανά όνειρα που έχει). Έπειτα, η κάθε ομάδα παρουσίασε το σενάριο της στην ολομέλεια και ζητήθηκε από τους μαθητές να παρατηρήσουν εις **βάθος το έργο** και να ξεκαθαρίσουν βασικά ερωτήματα δίνοντας πιθανές λύσεις. Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας θεωρώ σκόπιμο να αναφέρω ένα από τα σενάρια τα οποία συντέθηκαν από την ολομέλεια και το οποίο έτυχε να φορτίσει συναισθηματικά όλη την τάξη με αφορμή το 3^ο έργο τη «**σχεδία της Μέδουσας**». Το σενάριο των μαθητών:

- Οι **ήρωες** σε αυτό το σενάριο είναι μια **ομάδα ατόμων** που εγκατέλειψαν τη χώρα τους **λόγω του πολέμου**.
- Βρίσκονται σε μια **ακυβέρνητη βάρκα** μέσα στη θάλασσα και δεν ξέρουν αν θα καταφέρουν να φτάσουν ζωντανοί στην στεριά.
- Αισθάνονται **φόβο και τρόμο για το τι τους περιμένει** αλλά και **λύπη** γιατί άφησαν την πατρίδα τους.
- **Αναγκάστηκαν** να φύγουν γιατί στην πατρίδα τους κινδύνευε η ζωή τους από τον **πόλεμο**.
- Ελπίζουν σε μια **καλύτερη ζωή** που θα είναι ήσυχη και ήρεμη.
- Ζούσαν σε μια **φτωχή χώρα όπου δούλευαν όλοι ανεξαρτήτου ηλικίας** για να βγάλουν χρήματα για να επιβιώσουν και δεν είχαν την όρεξη ούτε και το χρόνο για να ασχοληθούν με αυτό που τους άρεζε πραγματικά.

Σε **τέταρτη φάση** οι μαθητές κλήθηκαν να αναλογιστούν όλα τα προηγούμενα, να ανακαλύψουν το δικό τους νόημα από το έργο τέχνης και να αναστοχαστούν πάνω στη διαδικασία. Προκειμένου να ολοκληρωθεί το 5^ο στάδιο της μεθόδου του Perkins (Κόκκος, 2011α · Κόκκος, 2011β · Κόκκος, 2017). όλες οι ιδέες που προέκυψαν από την προηγούμενη διαδικασία συσχετίστηκαν με τα κριτικά ερωτήματα, δουλεύοντας οι μαθητές στις ομάδες τους ενώ οι απόψεις τους παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν στην ολομέλεια δίνοντας τους τη δυνατότητα να επανεξετάσουν τις αρχικές τους παραδοχές.

Στο 6^ο στάδιο οι μαθητές εργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά ανταλλάσσοντας απόψεις ενώ μέσα από διαπραγμάτευση και τη σύνθεση τους, κατέληξαν σε ένα κείμενο προτάσεων απαντώντας ξανά στο αρχικό ερώτημα που τους είχε τεθεί «**Πώς αντιλαμβάνεστε τα ανθρώπινα δικαιώματα;**», προκειμένου να εξετάσουν εάν και πώς μεταβλήθηκαν οι απόψεις τους και να αναστοχαστούν κριτικά. Δεδομένο ότι οι περισσότεροι μαθητές εμπλέκθηκαν ενεργά και το θέμα φάνηκε να τους «αγγίζει» σε συναισθηματικό επίπεδο αξίζει να αναφέρουμε τις πιο ενδεικτικές απόψεις που εκφράστηκαν ολοκληρώνοντας τη διαδικασία.

Στην αρχική απορία που είχε εκφραστεί από πολλούς μαθητές γιατί έρχονται οι πρόσφυγες στη χώρα μας, προστέθηκε πλέον ο προβληματισμός και παράλληλα η

κατανόηση ότι οι άνθρωποι συχνά αναγκάζονται να γίνουν πρόσφυγες όχι γιατί το επιλέγουν, αλλά για να σωθούν από τους πολέμους.

Ομάδα 3: «...οι άνθρωποι έφυγαν επάνω στη βάρκα με κίνδυνο τη ζωή τους στην ταραγμένη θάλασσα για να σωθούν από τους βομβαρδισμούς στη χώρα τους και το βέβαιο θάνατο...»

Επιπλέον, προβληματίστηκαν και αναρωτήθηκαν κατά πόσο εφαρμόζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα σε όλες τις χώρες και διερωτήθηκαν για τη δική τους προσωπική στάση και την ευθύνη που τους αναλογεί ως πολίτες του κόσμου.

Ομάδα 4: «...στην χώρα όπου έφτασαν δεν υπήρχαν μουσουλμάνοι και τους κοιτούσαν περίεργα όταν προσεύχονταν... άκουσα ότι σε κάποιες χώρες τους χτυπούσαν για να μην περάσουν τα σύνορα χτυπούσαν ακόμη και μικρά παιδιά...»

Κατανόησαν ότι η φτώχεια επιδρά στη ζωές των ανθρώπων ενώ παράλληλα προβληματίστηκαν επάνω στο ζήτημα της παιδικής εργασίας αμφισβητώντας την αρχική άποψη που είχε εκφραστεί ότι σήμερα όλα τα παιδιά απολαμβάνουν τα ίδια δικαιώματα και αντιμετωπίζονται όπως θα έπρεπε σαν παιδιά δηλαδή .

Ομάδα 1: «...το παιδί αυτό δεν πάει σχολείο όχι επειδή δεν θέλει αλλά επειδή πρέπει να βρει χρήματα να φροντίσει την οικογένεια του, λυπάται που δεν πάει σχολείο αλλά χαίρεται που μπορεί να τους βοηθήσει...»

Ομάδα 4: «... έχω ακούσει ότι υπάρχουν παιδιά που δουλεύουν 15 ώρες τη μέρα σε βιομηχανίες με ρούχα που πωλούνται στην Δύση... την επόμενη φορά που θα πάω για ψώνια θα το σκεφτώ πολύ τι επιλέγω...»

Αναρωτήθηκαν πώς βλέπουν οι ίδιοι άλλους ανθρώπους που διαφέρουν από αυτούς π.χ έχουν άλλη ενδυμασία λόγω θρησκευτικών πεποιθήσεων, ενώ προβληματίστηκαν κατά πόσο οι ίδιοι απολαμβάνουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και πώς τα αξιοποιούν ως μέλη της ευρύτερης κοινωνίας και κατά πόσο έχουν δικαιώματα αλλά και υποχρεώσεις οι ίδιοι.

Ομάδα 2: «... η αλήθεια είναι ότι όταν βλέπω μια κοπέλα με μπούργκα στο κεφάλι συνήθως πιστεύω ότι είναι καταπιεσμένη, είναι όμως έτσι;... αλήθεια ένας ινδός στην χώρα μας έχει τη δική του «εκκλησία» να πάει;...»

Ομάδα 3: «...με έκπληξη συνειδητοποίησα ότι τα παιδιά που ζούνε σε εμπόλεμη κατάσταση δεν μπορούν να πάνε σχολείο, γιατί αυτό καταστράφηκε, γιατί ίσως αποτελεί στόχο βομβαρδισμού, γιατί τραυματίστηκαν... μέχρι πριν λίγο καιρό πίστευα ότι όλα τα παιδιά σε όλο τον κόσμο πάνε σχολείο όπως εμείς...».

Εν κατακλείδι

Συνοψίζοντας, η εκπαιδευτική πρακτική που παρουσιάστηκε αξιοποίησε την μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» (Κόκκος, 2011α:79 · Κόκκος, 2011β, Κόκκος, 2017) ως επιμέρους σύνολο του μαθήματος του project (Ματσαγγούρας, 2011, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,2011) και βρήκε πρακτική εφαρμογή από τη Β΄ Λυκείου του Μουσικού σχολείου Σιάτιστας στο Α τετράμηνο του σχ. Έτους 2016-17. Με βάση την όλη διαδικασία, τις αρχικές και τις τελικές απόψεις που εξέφρασαν οι μαθητές και τα αποτελέσματα που προέκυψαν, έγινε εμφανές ότι ένας από τους αρχικούς στόχους που είχαν τεθεί, αυτός της ενδυνάμωσης

της κριτικής ικανότητας των μαθητών επιτεύχθηκε σε μεγάλο βαθμό χωρίς όμως να μπορούμε να ισχυριστούμε ότι υπήρξαν ενδείξεις για κάποιου είδους μετασχηματισμό. Αποτελεί γεγονός όμως ότι οι μαθητές με έναυσμα την τέχνη μπήκαν σε διαδικασία κριτικής σκέψης ενώ παράλληλα ήρθαν σε επαφή για πρώτη φορά με την συγκεκριμένη μέθοδο. Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι ενώ αρχικά ήταν επιφυλακτικοί με την συγκεκριμένη διαδικασία, επειδή τους ήταν πρωτόγνωρη, παρόλα αυτά εμπλέκηκαν ενεργά και φάνηκαν σταδιακά να την απολαμβάνουν όλο και περισσότερο καθώς εξοικειωνόταν με αυτήν. Ολοκληρώνοντας με βάση τις απόψεις που κατέθεσαν οι μαθητές στην αρχή και το τέλος έγινε εμφανές ότι εξέτασαν την πραγματικότητα πέρα από το προφανές, πιο βαθειά με κριτική ματιά και προβληματίστηκαν ουσιαστικά αναφορικά με το κατά πόσο όλοι οι άνθρωποι απολαμβάνουν τα ίδια ανθρώπινα δικαιώματα, αν όλα τα παιδιά έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση ενώ ταυτόχρονα προβληματίστηκαν επάνω στο ζήτημα της παιδικής εργασίας και αναρωτήθηκαν ποιο μερίδιο ευθύνης τους αναλογεί ως πολίτες αυτού του κόσμου και ως αυριανούς ενήλικες.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ματσαγγούρας, Η. (2011) «Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο» ΒΙΒΛΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων: Αθήνα

Βεργίδης, Δ. & Πρόκου, Ε. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Τόμος Α: Στοιχεία Κοινωνικο - οικονομικής Λειτουργίας και Θεσμικού Πλαισίου*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (2011α). *Σύγχρονες προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

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

Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση. Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κουλαουζίδης, Γ. (2015). Αισθητική εμπειρία και μετασχηματισμός ή προσπαθώντας να συνδέσουμε μια εκπαιδευτική μεθοδολογία με τις θεωρητικές προσεγγίσεις της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης. *ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ. Αφιέρωμα: Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Η εφαρμογή της μεθόδου*, 35, 4-15.

Mezirow, J. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ, 2011:13, ΦΕΚ 1213, τχ.Β/2011

Ηλεκτρονικές Πηγές

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Μείζον πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Βασικό επιμορφωτικό υλικό: Τόμος Α: Γενικό Μέρος*. Διαθέσιμο στο: <http://www.epimorfosi.edu.gr/index.php/2011-05-17-08-43-19/100-2011-05-23-08-59-15> (19-07-2017)

ΥΠ.Π.Ε.Θ (26/10/2017) Αρ. πρωτ. 179544/Δ2 Οδηγίες για τη διδασκαλία της Ερευνητικής Εργασίας (project) της Α΄ και Β΄ τάξης Γενικού Λυκείου και Α΄ τάξης Εσπερινού Γενικού Λυκείου για το σχ. Έτος 2016-2017. Διαθέσιμο στο:

<https://drive.google.com/file/d/0B3sOOZaW1dRGZ240T1FJa05fQIU/view> (19-07-2017)

Έργα Τέχνης

Έργο 1

Τίτλος	«Σκλάβος»
Καλλιτέχνης	Μιχαήλ Άγγελος
Χαρακτηριστικά	μαρμάρινο γλυπτό
Έτος	--
Πηγή	http://www.louvre.fr/en/oeuvre-notices/rebellious-slave
Μουσείο /Γκαλερί	Λούβρος

Έργο 2

Τίτλος	«Ο μικρός επαίτης»
Καλλιτέχνης	Μουρίλο
Χαρακτηριστικά	ζωγραφική σε καμβά
Έτος	1645-50
Πηγή	http://www.louvre.fr/en/oeuvre-notices/young-beggar
Μουσείο /Γκαλερί	Λούβρος

Έργο 3

Τίτλος	«Η σχεδία της Μέδουσας»
Καλλιτέχνης	Ζερικό
Χαρακτηριστικά	ζωγραφική σε καμβά

Έτος	--
Πηγή	http://www.louvre.fr/en/oeuvre-notices/raft-medusa
Μουσείο /Γκαλερί	Λούβρος

Έργο 4

Τίτλος	Rapture Series
Καλλιτέχνης	Shirin Neshat
Χαρακτηριστικά	Φωτογραφία
Έτος	--
Πηγή	http://www.gladstonegallery.com/artist/shirin-neshat/#&panel1-7
Μουσείο /Γκαλερί	Gladstone Gallery

Αρχαία Ελλάδα, Αρχές Φιλοξενίας και Εκπαίδευση για την Εξυπηρέτηση Πελατών μέσω της Αφήγησης

Οδυσσέας Κόλλιας, Οικονομολόγος, Συγγραφέας, Σύμβουλος Επιχειρήσεων,
Εκπαιδευτής στην Δια Βίου Μάθηση

odyssefs@otenet.gr

Περίληψη

Η εργασία αυτή αναδεικνύει την σημασία της επίδρασης της αφήγησης ιστοριών που

σχετίζονται με τις συνήθειες της φιλοξενίας στην αρχαία Ελλάδα και την εφαρμογή της στην εκπαίδευση. Αυτή είναι μια εναλλακτική προσέγγιση για την διδασκαλία Εξυπηρέτησης Πελατών στην επαγγελματική κατάρτιση. Η αφήγηση μετασχηματίζει τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων, δημιουργεί κριτική σκέψη και αναδεικνύει τις αξίες Εξυπηρέτησης Πελατών, επηρεάζοντας τον τρόπο εργασίας των συμμετεχόντων.

Όπως καταγράφεται στα παραδείγματα, μετά την αφήγηση ιστοριών και κειμένων που αφορούν τις κοινωνικές συνήθειες στην Αρχαία Ελλάδα δίνονται στους συμμετέχοντες Ανοικτές Ερωτήσεις που παρακινούν την κριτική τους σκέψη.

Αυτή η μέθοδος έχει εφαρμοστεί στο Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, στο πρόγραμμα e- learning: «Επικοινωνία - Εξυπηρέτηση Πελατών». Η μέθοδος, βέβαια, μπορεί να ενισχύσει και "ζωντανά" προγράμματα κατάρτισης.

Γιατί η Ελλάδα ήταν τόπος «φιλοξενίας» (φίλος + ξένος). Αναδεικνύεται ότι με τον ίδιο τρόπο οι Πελάτες λαμβάνουν "Φιλοξενία", σήμερα, όταν βρίσκονται στις Επιχειρήσεις. Έτσι οι ενημερωμένοι παροχείς Υπηρεσιών, αποκτούν θετική στάση για την εργασία τους και προσφέρουν καλύτερο προϊόν στην κοινωνία.

Λέξεις κλειδιά: φιλοξενία, Ελλάδα, αφήγηση, εκπαίδευση, Εξυπηρέτηση Πελατών

Abstract

This paper aims to stress the importance of how historical aspects related to habits of hospitality in ancient Greece, can be applied into today's practices of Customer Care through storytelling. This idea is an alternative into teaching participants ways to treat their customers in Vocational training by using storytelling of historical scripts.

Storytelling can transform participants perception of servicing Customers by providing foundations for the values of customer care and determine participants' views on servicing customers.

As illustrated in the examples, after reading or telling stories and texts about social habits in Ancient Greece, participants are given Open Questions, thus critical thinking is motivated.

This method has been applied into the e-learning program: "Communication - Customer Care" at the National and Kapodistrian University of Athens. The method can enhance other syllabuses as well as synchronous and live training.

Ancient Greece was the place of "philoxenia" (friend+stranger). Now days Customers can receive "philoxenia" when at a Company's premises. Service savvy employees offer society a better service product and show a positive attitude towards their job.

Key words: hospitality, Greece, storytelling, Training, Customer Care

Σκοπός

Ο σκοπός αυτής της εργασίας είναι να παρουσιάσει πώς συνάγονται συμπεράσματα μέσα από την αφήγηση της ζωής των αρχαίων Ελλήνων που εμποτίζουν με οδηγίες τους επαγγελματίες Εξυπηρέτησης Πελατών, εμπνέοντάς τους νέους τρόπους εργασίας, μέσω της παράδοσης. Ο σκοπός είναι να μετασηματιστεί η στάση των συμμετεχόντων όσον αφορά την Εξυπηρέτηση των Πελατών τους.

Η δια βίου μάθηση στην Εξυπηρέτηση Πελατών στοχεύει να αλλάξει την σκέψη των συμμετεχόντων ώστε να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους, βελτιώνοντας τον τρόπο που εξυπηρετούν και φροντίζουν τους Πελάτες τους. Η συγκριτική σκέψη, η θεωρητική προσέγγιση και η οικονομική κοινωνιολογία βοηθούν στην μετάγχιση των εννοιών στους συμμετέχοντες.

Η αφήγηση της ζωής των αρχαίων Ελλήνων μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην επαγγελματική κατάρτιση και καθοδήγηση συμπληρωματικά με τις επιστημονικές γνώσεις. Έτσι, οι εργαζόμενοι ετοιμάζονται να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στη εργασία τους δημιουργικά, μετασηματίζουν τις αντιλήψεις τους και αναπτύσσουν θετική στάση στην εκπαίδευση, εφόσον τα «πρέπει» και «δεν πρέπει» αντικαθίστανται από την αφήγηση.

Μεθοδολογία / Σχεδιασμός Έρευνας

Η αναφορά σε ιστορίες από στις παραδόσεις των αρχαίων Ελλήνων σχετικά με τη φιλοξενία έχει εφαρμοστεί με επιτυχία στο e-learning πρόγραμμα του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών: "Επικοινωνία και Εξυπηρέτηση Πελατών". Οι σπουδαστές απάντησαν σε ανοιχτές ερωτήσεις, σύμφωνα με την μαιευτική μέθοδο του Σωκράτη, ο οποίος «δίδασκε με ερωτήσεις και απαντήσεις». Μια ιστορία μπορεί να δοθεί ως θέμα για ομαδική συζήτηση, με την κατεύθυνση του εκπαιδευτή. Τα συμπεράσματα εξάγονται με τη χρήση ερωτήσεων. Σε κάποιες περιπτώσεις μετά την παρουσίαση των ιδεών των συμμετεχόντων, υπάρχουν αναφορές σε εμπειρικά παραδείγματα και πρακτικές αναφορές από την σημερινή εποχή. Η έρευνα συνεχίζεται αναζητώντας και άλλες ιστορίες από την ζωή των Ελλήνων και τον τρόπο που φρόντιζαν τους επισκέπτες τους, ή εξυπηρετούσαν τους Πελάτες τους.

Παραδείγματα Εκπαίδευσης

Ακολουθούν παραδείγματα εκπαίδευσης, όπου δόθηκε γραπτά ένα κείμενο. Οι ερωτήσεις που ακολουθούν ήταν μέρος των εξετάσεων. Οι ερωτήσεις παρακινούν την Κριτική Σκέψη των συμμετεχόντων και την δημιουργική τους συμμετοχή.

Παραδειγμα εκπαίδευσης 1: Επαγγέλματα

«Συναντά κανείς την παροχή Εξυπηρέτησης από την αρχαία εποχή σε Υπηρεσίες όπως: η Υγεία (Ασκληπιός, Ιπποκράτης), οι Μεταφορές εμπορευμάτων με πλοία και άμαξες και οι Υπηρεσίες Φιλοξενίας. Επίσης, με μια ευρύτερη ματιά, παρεχόταν Εξυπηρέτηση σε Υπηρεσίες παραγωγής πολιτισμού, όπως είναι: η τέχνη, η ποίηση, η ζωγραφική, η λογοτεχνία, η ηθοποιία, η εκπαίδευση, ο αθλητισμός, η ρητορική, το μαγείρεμα, το σερβίρισμα, ο υδροθεραπευτικός τουρισμός, που περιλαμβάνουν, στις περισσότερες περιπτώσεις, και Εξυπηρέτηση του Πελάτη. Έτσι από νωρίς ο άνθρωπος παρείχε Υπηρεσίες, ή και Υπηρεσίες, Εξυπηρετώντας Πελάτες. Οι πρώτες αναφορές για την Εξυπηρέτηση του Ξένου, την Φιλοξενία, συναντώνται στην Αρχαία Ελλάδα».

Ερώτηση

Ποια επαγγέλματα αφορά η έννοια και οι αρχές Εξυπηρέτησης Πελατών;

Παραδειγμα εκπαίδευσης 2: "Φίλος Ξένου"

«Η Φιλοξενία (φιλό (= αγαπώ) + ξένος) εμπρικλείει αξίες κουλτούρας και "πιστεύω" και αφορά την σίτιση, την στέγαση, την καθαριότητα και την φροντίδα των ξένων, δηλαδή την εξυπηρέτησή τους. Ήταν θεσμός για τους αρχαίους να υποδέχονται και να περιποιούνται τους ξένους στο σπίτι τους, γενναιόδωρα. Ο Σόλωνας (640π.Χ.) αποτυπώνει την σημασία της Φιλοξενίας. Ο Ξενοφών (400 π.Χ.) που το όνομά του σημαίνει "ξένη φωνή" ή η "φωνή του καλεσμένου" ήταν Αθηναίος ιππότης, συνεργάτης του Σωκράτη. Η λέξη Πρόξενος, που σημαίνει "φίλος του ξένου", χρησιμοποιείται έως σήμερα. Οι Πρόξενοι αναλάμβαναν την φιλοξενία και την διασκέδαση των ξένων. Μέσω της φιλοξενίας αναπτύσσονταν συμμαχίες, καθώς επίσης η φιλοξενία συχνά εθεωρείτο ότι θα ανταλλάσσονταν κάποια άλλη στιγμή, καθώς αναπτύσσονταν σχέσεις μέσω αυτής ανάμεσα σε κράτη, νοικοκυριά και ιδιώτες. Όσον αφορά την έννοια της άυλης οντότητας, που αποτελεί την φύση της Εξυπηρέτησης **οι Αρχαίοι Έλληνες ήταν καινοτόμοι**, όσον αφορά την άσκηση πολιτικής, που εκείνη την εποχή αποτελούσε παροχή υπηρεσιών στους πολίτες. Συναντώνται τρεις πρωτοτυπίες στην Αρχαία Ελλάδα: Η ίδρυση της Δημοκρατίας, η δημιουργία - για πρώτη φορά- γραπτών νόμων, και η ενιαύσια αρχή (τα πολιτικά πρόσωπα μπορούσαν να ψηφίζονται για μια και μόνο φορά».

Ερώτηση

Τόσο η λέξη ξένος, όσο και η παρουσία του ξένου, τι ρόλο έπαιζαν στην κοινωνία της Αρχαίας Ελλάδας; Ποιος είναι «ξένος» σήμερα; Τι είναι καινοτομία στις Υπηρεσίες;

Παραδειγμα εκπαίδευσης 3: Φιλοξενία και σχέσεις

«Ο ξένος με την άφιξή του έκανε ευχές στην οικογένεια που τον φιλοξενούσε και στην αναχώρηση δεχόταν ευχές και δώρα (ξένια δώρα). Πίστευαν ότι οι ίδιοι οι Θεοί, μεταμορφωμένοι, τους επισκέπτονταν για να ελέγξουν ποιοι άνθρωποι τηρούν τους θρησκευτικούς κανόνες και υπακούν στους νόμους. Επιπλέον, ο τρόπος ζωής των Ελλήνων (ταξίδια, εμπόριο, πόλεμοι) είχε αποτέλεσμα να βρίσκονται οι ίδιοι σε ξένους τόπους, με ανάγκη για στέγη, βοήθεια ή προστασία. Οι ξένοι ήταν καλοδεχούμενοι, γιατί ήταν η επαφή με τον υπόλοιπο κόσμο και πηγή πληροφοριών. Ο Περικλής αναφέρει ότι οι Αθηναίοι διατηρούσαν την πόλη τους ανοικτή σε όλους, δεν έδιωχναν τους ξένους και τους γνώριζαν τον πολιτισμό τους. Έτσι ο οικοδεσπότης (ξενιστής) κι ο φιλοξενούμενος (ξένος) συνδέονταν με δεσμούς φιλίας, που κληρονομούσαν και στους απογόνους τους».

Ερώτηση

Πώς η φιλοξενία δημιουργούσε δεσμούς φιλίας; Συμβαίνει αυτό σήμερα, πώς και σε ποιο βαθμό;

Παράδειγμα Εκπαίδευσης 4 - Δύναμη Φιλοξενίας

«Η έννοια της κουλτούρας και της ανταλλαγής, μέσα από την Φιλοξενία, είναι έντονη στην Αρχαία ελληνική ιστορία. Η φιλοξενία ήταν ηθικό χρέος του Ανθρώπου. Ήταν κανόνας των Θεών οι άνθρωποι να βοηθούν ο ένας τον άλλο. Η φιλοξενία θεωρείτο δύναμη για τον φιλοξενούντα που περιποιόταν και "εκπαίδευε" τον φιλοξενούμενο στις συνήθειές του. Ο φιλοξενούμενος ακολουθούσε τους τρόπους και τις συνήθειες του φιλοξενούντα. Αυτό μπορεί να "προβληθεί" στην σύγχρονη εποχή, όπου ο φιλοξενών είναι ο Εξυπηρετών και ο φιλοξενούμενος είναι ο Πελάτης. Έτσι μπορεί να υπάρξει ορθή συμπεριφορά που θα επιβληθεί από τους καλούς τρόπους του φιλοξενούντα. Η έννοια της ανταλλαγής που συναντάται στην ιστορία διδάσκει ότι η καλή Εξυπηρέτηση ανταλλάσσεται με καλές σχέσεις. Η επωνυμία ενός επαγγελματία, η καλή του φήμη, η υπερηφάνεια για την επιχείρησή του, ήταν από την αρχαία εποχή ζητούμενο στις συναλλαγές. Οι Εξυπηρετούντες αναφέρονται σαν ευγενείς, γενναιόδωροι, χρηστοί, μορφωμένοι, έμπειροι που εξυπηρετούσαν χωρίς διακρίσεις».

Ερώτηση

Η έννοια της "δύναμης" του φιλοξενούντα επάνω στον φιλοξενούμενο πώς μεταφράζεται στην σημερινή πραγματικότητα;

Παραδειγμα Εκπαίδευσης 5: Υπηρεσίες Υγείας

«Για την Παροχή Υπηρεσιών Υγείας στην Αρχαία Ελλάδα αναφέρεται ότι ο Δαμιάδας, Σπαρτιάτης γιατρός που υπηρέτησε στο Γύθειο, ήταν: γενναιόδωρος, έντιμος, χρηστός, μορφωμένος και ευγενής και περιποιόταν όλους: φτωχούς,

πλούσιους, πολίτες, ξένους, ελεύθερους και δούλους χωρίς διακρίσεις. Στην Ελλάδα του 1ου αιώνα π.Χ. η Πολιτεία βράβευε τους καλούς γιατρούς για τις Υπηρεσίες τους με επαίνους, με Πολιτικά δικαιώματα, με τον τίτλο του "Πρόξενου" και του Ευεργέτη. Μερικές φορές μάλιστα δινόταν σαν αμοιβή στον Γιατρό κορόνα από χρυσό ή από ελιά, ή ακόμα γινόταν άγαλμα προς τιμήν του. Οι γιατροί περιγράφονται σαν ευγενείς και έμπειροι στην εξυπηρέτηση των ασθενών».

Ερώτηση

Ποιες αρετές συνυπάρχουν με την παροχή υπηρεσιών; Η ισότητα που υπήρχε στην παροχή υπηρεσιών στην κοινωνία της αρχαίας Ελλάδας, πώς μπορεί να εφαρμοστεί σήμερα;

Πρακτική εφαρμογή:

Ο Εξυπηρετών που είναι δοτικός και ευγενής με τους πελάτες, τους "αναγκάζει" να τον "ακολουθήσουν".

Εμπειρικό παράδειγμα:

Σε Νοσοκομείο ο διευθυντής κλινικής έχει πάντα χρόνο για όλους, είναι επεξηγηματικός και γενναιόδωρος με τις γνώσεις του, έτσι ώστε πολλοί αναζητούν τις υπηρεσίες του.

Παράδειγμα Εκπαίδευσης 6: Θρησκευτική αναφορά

«Στην Παλαιά διαθήκη αναφέρεται ότι οι ξένοι πρέπει να δέχονται περιποίηση, γιατί και οι άνθρωποι φιλοξενούνται στην Γή από τον Θεό, όπου απολαμβάνουν τα αγαθά τα οποία ανήκουν στον Θεό (φιλοξενία του Αβραάμ και της Σάρας). Μάλιστα θεωρείται ότι το Προπατορικό Αμάρτημα, ο απαγορευμένος καρπός, είναι η διάθεση του ανθρώπου να συμπεριφερθεί σαν ιδιοκτήτης, παρά σαν φιλοξενούμενος στην Γή. Εξάλλου ο Θεός είναι άλλοτε ο οικοδεσπότης και άλλοτε ο φιλοξενούμενος στην Γή. Η σημασία αυτού του εναλλακτικού ρόλου, συναντάται σήμερα στην Εξυπηρέτηση, όπου συνήθως οι Εξυπηρετούμενοι είναι και Εξυπηρετούντες - στην δική τους εργασία -. Η παροχή Υπηρεσιών Φιλοξενίας είναι ριζωμένη στην ανθρώπινη ύπαρξη».

Ερώτηση

Η έννοια του άλλοτε φιλοξενούμενου και άλλοτε φιλοξενούντα πως βοηθά στην αντίληψη ότι σήμερα οι περισσότεροι Πελάτες έχουν και αυτοί Πελάτες; Τι σημαίνει για την εργασία σας;

Παράδειγμα Εκπαίδευσης 7: Επώνυμη Εξυπηρέτηση

«Από το 2.000 π.Χ. συναντάται η πώληση προϊόντων με την επωνυμία τους, που πληροφορούν για το περιεχόμενο, για τον παραγωγό και για την οντότητα του αποστολέα. Το σήμα του παραγωγού υποδεικνύει την υπερηφάνεια αυτού που έφτιαξε το προϊόν καθώς και την επιθυμία του να έχει πελάτες και παραγγελίες. Έτσι εξάγονται συμπεράσματα για την απαρχή της προσπάθειας Επώνυμης Εξυπηρέτησής Πελατών».

Ερώτηση

Τι είναι επώνυμη εξυπηρέτηση σήμερα; Αναφέρατε παραδείγματα

Παράδειγμα Εκπαίδευσης 8: Παράπονα Πελατών

«Το 1750 π.Χ. αναφέρεται το πρώτο παράπονο Πελάτη. Σε πήλινη επιγραφή βρέθηκε παράπονο πελάτη από την Βαβυλωνία. Καταγράφεται ότι ο πελάτης παρέλαβε μετάλλευμα χαλκού κατώτερης ποιότητας που έφτασε με ζημιές».

Ερώτηση:

Γιατί υπήρχαν παράπονα Πελατών από την αρχαία εποχή; Κατά την γνώμη σας έχουν κάποια σχέση με τα Παράπονα των Πελατών σήμερα;

Παράδειγμα Εκπαίδευσης 9: Η Φιλοξενία διαχρονικά

«Η Φιλοξενία υποδηλώνει την έμφυτη αγάπη για τον "ξένο", είναι ένα ηθικό πλεονέκτημα της λαϊκής παράδοσης της Ελλάδας. Αυτό, βέβαια, γεννά προσδοκίες και υποχρεώσεις στον φιλοξενούμενο. Η φιλοξενία είναι άλλοτε μέρος της Εξυπηρέτησης και άλλοτε αποτελεί όλη την Εξυπηρέτηση σε ένα Πελάτη. Σε πολλά αρχαία κείμενα αναφέρεται η Ελλάδα σαν τόπος παραδοσιακά φιλόξενος. Αυτή η παράδοση συνεχίζεται στους Βυζαντινούς χρόνους και φθάνει μέχρι σήμερα. Δεν είναι τυχαίο ότι και σήμερα, σε μη αστικές περιοχές της Ελλάδας ο ξένος θα φιλοξενηθεί από τους ντόπιους, θα έχει συμμετοχή στα πανηγύρια, θα προσκληθεί στα σπίτια, θα κεραστεί εδέσματα. Βέβαια, η λέξη ξένος, υποδηλώνει διαφορές κουλτούρας, εθνικότητας και πολιτισμικές διαφορές, γιατί αφορά εποχές που η κινητικότητα ήταν μικρότερη από ότι σήμερα που επικρατεί η ελεύθερη μετακίνηση πληθυσμών, ιδεών και κεφαλαίων».

Ερώτηση

Ποιο είναι το συγκριτικό πλεονέκτημα της Ελλάδα στην Φιλοξενία;

Πρακτική Εφαρμογή:

Οι τρόποι και τα κίνητρα της Φιλοξενίας θέτουν τις βάσεις για την Εξυπηρέτηση, ειδικά σε κλάδους εστίασης, ξενοδοχείων, διασκέδασης και μεταφοράς. Η γενναιόδωρη Εξυπηρέτηση είναι: **δούναι και λαβείν** και όχι: πάρε δώσε. Με άλλα λόγια δίνει κάποιος, ώστε να υπάρξει συνέχεια με τον πελάτη.

Εμπειρικό παράδειγμα:

Σε ταβέρνα υπάρχει κέρασμα για όλους τους πελάτες: κέρασμα καλωσορίσματος, γλυκό κουταλιού, λικέρ, εξυπηρετώντας με τον ίδιο τρόπο: χωρικούς, τουρίστες, Έλληνες, αλλοδαπούς. Η γενναιόδωρη φιλοξενία έχει δώσει φήμη στην ταβέρνα, όπου είναι δύσκολο να βρει κανείς τραπέζι, ειδικά τους θερινούς μήνες.

Διαπιστώσεις και Σημασία τους

Μια συνέργεια προέρχεται από τον συνδυασμό της αφήγησης ιστοριών από την αρχαία Ελλάδα και των επιχειρηματικών ιδεών. Άλλη συνέργεια επιτυγχάνεται μέσω της μαιευτικής μεθόδου και των αρχών της Εξυπηρέτησης Πελατών. Η διαδικασία αφήγησης μετατρέπει την εκπαίδευση σε "edu-taining", δηλαδή εκπαίδευση - ψυχαγωγία. Αυτό εμπλουτίζει την κατάρτιση και προσθέτει αξία. Οι συμμετέχοντες αποκτούν δεξιότητες για να γίνουν οι ίδιοι αφηγητές στους Πελάτες τους. Επίσης "βγαίνουν από το κουτί", "βλέπουν διαφορετικά" και αποκτούν ενσυναίσθηση.

Οι βασικές αρχές που έχουν συναχθεί από την αρχαία ελληνική ιστορία είναι ότι ήταν φιλόξενοι, έδειχναν ευγένεια, γενναιοδωρία, ευπρέπεια, χωρίς διακρίσεις και έδιναν ανταμοιβή στους επισκέπτες τους, προωθώντας έτσι την ανταλλαγή πολιτισμικών αξιών. Επίσης, οι Έλληνες ήταν οικοδεσπότες και επισκέπτες, από καιρό σε καιρό, επειδή ταξίδευαν πολύ. Είχαν αποκτήσει πλεονέκτημα μέσω της φιλοξενίας γιατί μέσω αυτής μύουσαν τους επισκέπτες στα έθιμα και τις πρακτικές τους, αποκτώντας έτσι "εξουσία" σε αυτούς. Το ίδιο μπορεί να εφαρμοστεί στο περιβάλλον λιανικής πώλησης, όπου ο οικοδεσπότης είναι ο Εξυπηρετών και φιλοξενούμενος είναι ο Πελάτης.

Περιορισμοί της έρευνας

Η ιδέα αποτελεί τον πυρήνα έρευνας που αναζητά να διαπιστώσει πώς αναπτύσσεται η κριτική σκέψη των συμμετεχόντων για επιχειρησιακές πρακτικές με την αφήγηση ιστοριών από τους αρχαίους Έλληνες στην κατάρτισή τους. Απομένει να γίνει περαιτέρω έρευνα για να βρεθούν τρόποι που εξυπηρετούνταν Πελάτες και σε άλλους πολιτισμούς, να γίνουν συγκρίσεις και να εξαχθούν συμπεράσματα.

Μια διεπιστημονική έρευνα μπορεί να κάνει γνωστές περισσότερες συνέργειες ανάμεσα στα ιστορικά δεδομένα και την Εξυπηρέτηση Πελατών και να δημιουργηθούν ιστορίες σχετικές με διαφορετικά περιβάλλοντα λιανικής πώλησης και την επαγγελματική κατάρτιση σε αυτά.

Πρακτικές επιπτώσεις

Η αφήγηση δημιουργεί ένα πολιτισμένο, συμμετοχικό και διαδραστικό περιβάλλον εκπαίδευσης, αναπτύσσοντας την κριτική σκέψη και την δημιουργικότητα. Η σύγκλιση κουλτουρών που επιτυγχάνεται μέσω της αφήγησης ιστοριών είναι απαραίτητη. Η θεωρία μάθησης των Ενηλίκων υποδηλώνει ότι οι επαγγελματίες μαθαίνουν μέσα από αλληλεπιδράσεις -τυπικών και άτυπων συζητήσεων- με άλλους επαγγελματίες. Η συμμετοχή είναι χρήσιμη όχι μόνο για να μάθει κάποιος μέσω της συζήτησης, κυρίως για να μάθει να μιλάει με την κατάλληλη απόχρωση, συναίσθημα και εστίαση στο θέμα. Οι συμμετέχοντες πρέπει να αντιληφθούν τους ρόλους που κατέχουν και τις αποφάσεις που παίρνουν, και η αφήγηση βοηθά.

Η δια βίου μάθηση - και η ηλεκτρονική - στοχεύει στον μετασχηματισμό της σκέψης των ανθρώπων δείχνοντας τους τρόπους βελτίωσης των επιδόσεών τους, αλλάζοντας την στάση τους και τον τρόπο αντιμετώπισης των Πελατών τους. Όταν διδάσκεται Marketing Υπηρεσιών, όπου οι σχέσεις είναι σημαντικές, τότε η αφήγηση βοηθά, γιατί εμπλέκει, παρακινεί, πείθει, εκπαιδεύει και ψυχαγωγεί τους συμμετέχοντες και αποτελεί πηγή έμπνευσης, επειδή προσφέρει μια εικόνα του τι είναι δυνατόν να γίνεται στην πράξη και προωθεί την δημιουργική σκέψη.

Επίλογος

Αυτή η εργασία διερευνά την αφήγηση των αρετών και των δεξιοτήτων των αρχαίων Ελλήνων στην φιλοξενία για την διδασκαλία Εξυπηρέτησης Πελατών. Οι ιστορίες από την αρχαία Ελλάδα, εάν αφηγηθούν σωστά, δημιουργούν κριτική σκέψη στον εκπαιδευόμενο Επαγγελματία. Εξάγονται Πρακτικά συμπεράσματα για την επιχειρηματικότητα από τις ιστορίες, μέσω της μαιευτικής μεθόδου, εμπλουτίζοντας έτσι τη δια βίου μάθηση. Οι συμμετέχοντες γίνονται οι ίδιοι αφηγητές της εργασίας τους, τόσο στην διάρκεια της εκπαίδευσης, όσο και μετά, με τους Πελάτες τους, στην αγορά.

Βιβλιογραφικές Παραπομπές

Bery, Hel., (2002), "Polite Consumption: Shopping in Eighteenth - Century England", *Transactions of the Royal Historical Society, Vol. 12* pp. 375-394.

Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R., (2000), "How people learn: Brain Mind Experience and School", *Report of the National Research Council, National Academy Press*.

Brill, F., (2010), "Reflective storytelling as professional development", *Leadership, November/December 2010, Vol. 40, Issue. 2*, p. 18-21.

Deirdre, C., (2010), "Telling Stories", *Vision Monday, August 2010*, p. 023-033.

Kevin, D. and Gorman, O', (2005) "Modern Hospitality: Lessons From the Past", *Journal of Hospitality and Tourism Management, Volume 12, Number 2*, pp. 141-151.

Lave, I., and Wenger, E., (1991), "Situated Learning: Legitimate peripheral participation", *Cambridge: University of Cambridge Press*.

Moore, K. and Reid S., (2008) "The birth of brand: 4000 years of branding", *Business History, Vol. 50, No 4*, 419-432.

Morton, Mark. , (1997), *Cupboard Love*, p. 332.

Peperaki, O., (2016), "The Value of Sharing: Seal Use, Food Politics, and the Negotiation of Labor in Early Bronze II Mainland Greece", *Vol. 120, No 1 (January 2016)*, p.p. 3-25.

Rozakou, Kat., (2012), "The biopolitics of hospitality in Greece: Humanitarianism and the management of refugees, American Ethnologist", *Journal of the American Ethnological Society, Vol. 39, No 3*, pp. 562-577.

Senffner, Diane (2015), "Story Time", *TD- Talent Development, February 2015*, p. 32-37.

Smith, Pet., (2012), "The importance of stories", *Training & Development, Oct. 2012*, p. 023

Wallis, Pat., (2008), "Consumption, Retailing, and Medicine in Early-Modern London", *The Economic History Review, New Series, Vol. 61, No1*, pp. 26-53.

Wilson, A. , Zeithaml, V., Bitner, M. and Gremler D. , (2012), *"Services Marketing Integrating Customer Focus Across the Firm"*, Mc Graw-Hill Companies Inc.

Woodhjead, A.G. (1952), "The State Health Service in Ancient Greece", *The Cambridge University Press, Vol. 10, No 3 pp. 235-252.*

Zeithaml, V. , Bitner, M. (2000), *Services Marketing, Irwin Mc Graw - Hill*

Συμβουλευτική Επαγγελματικού Προσανατολισμού: Ανάπτυξη Εαυτού

Ιωάννα Κοντζίνου, ΠΕ06, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, M.Sc., Υπεύθυνη ΣΕΠ στο
ΚΕΣΥΠ Κορωπίου

kontzinou.anny@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός του παρόντος σχεδίου διδασκαλίας είναι η ανάδειξη της συμβολής της κριτικής σκέψης στην διαμόρφωση της αυτοαντίληψης και προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών, η οποία αποτελεί έναν από τους βασικούς άξονες της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού. Η αυτοαντίληψη, δηλαδή, η εικόνα που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του, φαίνεται ότι επηρεάζει καθοριστικά την επεξεργασία των πληροφοριών και τα κίνητρα για δράση, κατευθύνοντας τις μελλοντικές συμπεριφορές του. Για αυτούς τους λόγους επιλέχθηκε ως θέμα με σκοπό την κριτική της προσέγγιση. Αρχικά αξιοποιήθηκε η καλλιέργεια γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, μέσα από ομαδοσυνεργατικές και βιωματικές δραστηριότητες. Κατόπιν, με την εξέταση ενός δυσλειτουργικού χαρακτηριστικού, δόθηκε το έναυσμα, να παρακολουθήσουμε την αρχή της ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού, όπου η θέση του υποκειμένου είναι κεντρική και επιχειρείται αυτοαξιολόγηση, με σκοπό την αλλαγή μιας δυσλειτουργικής συμπεριφοράς.

Λέξεις-Κλειδιά: συμβουλευτική, επαγγελματικός προσανατολισμός, αυτοαντίληψη, κριτική σκέψη, προσωπική ανάπτυξη, δεξιότητες

Abstract

One central theme in career counseling is personal development. The present lesson plan proposes the use of critical thinking in the process of personal development and construction of self concept. Self-concept, that is, how someone thinks about, evaluates or perceives oneself, seems to exert an important influence on how one proceeds information, motivates his actions and directs his future behaviors. This was the reason, self-concept was chosen as a theme to be examined critically. First, cognitive and meta-cognitive competencies are cultivated through group experiential activities. Then, observing the alteration of a dysfunctional behavior, we get a chance to distinguish the beginning of critical thinking, where the position of the person-subject is central and an attempt is made to identify and challenge assumptions, and explore and imagine alternatives.

Keywords: career counseling, self-concept, personal development, critical thinking, cognitive competencies

Εισαγωγή

Το παρόν σχέδιο διδασκαλίας αποτελεί πρόταση για τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό, είτε ως διακριτού διδακτικού αντικειμένου είτε ως μέρος Προγράμματος Αγωγής Σταδιοδρομίας ή project. Αναφέρεται σε μαθητές ηλικίας 15-17 ετών. Για την ολοκλήρωσή του απαιτούνται δυο διδακτικές ώρες και η υλοποίησή του προϋποθέτει τη δυνατότητα προβολής ηλεκτρονικών αρχείων, καθώς και μία χωροταξία, η οποία διευκολύνει την ομαδική εργασία. Η γενική ιδέα του διδακτικού σεναρίου είναι η προβληματοποίηση και η ανάπτυξη κριτικής στοχαστικής σκέψης σχετικά με την προσωπική ανάπτυξη μέσα από την μετασχηματίζουσα μάθηση. Η καινοτομία του σχεδίου διδασκαλίας έγκειται στην προσπάθεια ένταξης στη σχολική βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στοιχείων του κριτικού στοχασμού και της μετασχηματίζουσας μάθησης, η οποία αφορά κατ' εξοχήν εκπαίδευση ενηλίκων.

Σκοπός και στόχοι

Σκοπός του παρόντος σχεδίου μαθήματος είναι η ανάδειξη της συμβολής της κριτικής σκέψης στην αυτογνωσία των μαθητών και η αξιοποίησή της στο μετασχηματισμό δυσλειτουργικών αντιλήψεων στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης. Η ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, λογικών συλλογισμών, μεταγνωστικών στρατηγικών, αλλά και η χρήση κριτηρίων και η ενεργοποίηση διαδικασιών αξιολόγησης υπήρξαν οι στόχοι που τέθηκαν προς επιδίωξη κατά την διάρκεια εφαρμογής του.

Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Με την ολοκλήρωση του παρόντος σχεδίου διδασκαλίας, οι μαθητές αναμένεται ως προς τον γνωστικό τομέα: 1) να αναπτύξουν γνωστικές δεξιότητες συλλογής δεδομένων, αλληλο-συσχετίσεων οργάνωσης δεδομένων, ενδο-συσχετίσεων ανάλυσης δεδομένων και υπέρβασης δεδομένων. Ως προς τον συναισθηματικό τομέα: 1) να αναπτύξουν συναισθηματικές δεξιότητες, ενσυναίσθησης, ενεργητικής ακρόασης, συνεργασίας και επικοινωνίας. Ως προς ως προς τον μεταγνωστικό τομέα: 1) να διαμορφώνουν κριτήρια και να τα συνδέουν με τις αξίες τους, 2) να αναπτύξουν οξυδερκή παρατήρηση των κοινωνικών δεδομένων του πλαισίου τους, να προσδιορίζουν τις μεταξύ τους σχέσεις και να προτείνουν βελτιώσεις τους, 3) να αναστοχάζονται ως προς τις εμπειρίες τους.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η Συμβουλευτική Επαγγελματικού Προσανατολισμού αποτελεί διαδικασία υποβοήθησης ή δραστηριότητα διαπαιδαγώγησης της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου με σκοπό την παροχή συστηματικής υποστήριξης, από εξειδικευμένους επιστήμονες, η οποία επιτρέπει στο άτομο να συνειδητοποιεί τις γνώσεις, τις ικανότητες, τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και τις αξίες του, να λαμβάνει εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις, να σχεδιάζει και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τη σταδιοδρομία του και να επιτυγχάνει μεγαλύτερη ισορροπία ανάμεσα στην προσωπική και επαγγελματική του ζωή. Η Συμβουλευτική και ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός αποτελούν ένα ενιαίο θεσμό, ο οποίος είναι ενεργός σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής ζωής του ατόμου, για αυτό

αποκαλείται Δια βίου Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός ή αλλιώς Δια βίου ΣυΕΠ (Σιδηροπούλου-Δημακάκου και συν., 2008).

Σύμφωνα με την εξελικτική θεωρία επαγγελματικής ανάπτυξης του Super (1963) η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελεί στην ουσία διαδικασία ανάπτυξης και πραγμάτωσης της αυτοαντίληψης. Η ευρύτητα και το βάθος της προσωπικής σταδιοδρομίας ενός ατόμου καθορίζονται από την διαρκώς αναδυόμενη αυτοαντίληψή του. Οι επαγγελματικές επιλογές επηρεάζονται συνεχώς από αυτήν την αυτοαντίληψη, από άλλες εσωτερικές μεταβλητές, όπως αξίες, ενδιαφέροντα και ικανότητες, και εξωτερικές μεταβλητές, όπως οι συνθήκες της αγοράς εργασίας, της οικονομίας και άλλες. Η αυτοαντίληψη κατά τον Burns (1982) αποτελείται από το σύνολο των πεποιθήσεων και των στάσεων που διαμορφώνει ένα άτομο για τον εαυτό του, οι οποίες συνεπάγονται διάφορες αυτοαξιολογήσεις και τάσεις συμπεριφορές. Άλλοι ερευνητές (Epstein, 1973; Kelly, 1955; Markus & Nurius, 1986) ορίζουν την αυτοαντίληψη ως μια οργανωμένη ομάδα γνωστικών δομών, που βασίζονται στις εμπειρίες του παρελθόντος και λειτουργούν ως επιλεκτικοί μηχανισμοί, επηρεάζοντας τη συγκέντρωση της προσοχής του ατόμου σε ορισμένες πληροφορίες και επενεργώντας ως ένα ερμηνευτικό πλαίσιο.

Η κριτική σκέψη ορίζεται «ως νοητικο-συναισθηματική λειτουργία που ενεργοποιεί επιλεκτικά και συνδυαστικά γνωστικές δεξιότητες, λογικούς συλλογισμούς και μεταγνωστικές στρατηγικές, με την βοήθεια των οποίων το άτομο επεξεργάζεται τα δεδομένα με λογικό τρόπο και αποστασιοποιημένο από τις προσωπικές του πεποιθήσεις και προκαταλήψεις, προκειμένου να δαμάσει το πλήθος των ετερογενών στοιχείων τους, ώστε τελικά να καταλήξει σε έγκυρα και λογικά συμπεράσματα, διαπιστώσεις, κρίσεις, πεποιθήσεις και επιλογές δράσης» (Ματσαγγούρας, 2005:77).

Ο Lipman (2003) προσθέτει ακόμη δύο βασικά χαρακτηριστικά της κριτικής σκέψης, συγκεκριμένα υποστηρίζει πως αυτή αποτελεί το είδος της σκέψης, το οποίο από τη μια διευκολύνει την κρίση καθώς βασίζεται σε καθορισμένα κριτήρια και από την άλλη είναι αυτο-διορθωτική και ευαίσθητη στα δεδομένα του περιβάλλοντος πλαισίου.

Ο Dewey (1933) όρισε την στοχαστικο-κριτική σκέψη ως διαδικασία ανίχνευσης σχέσεων μετά από ενεργητική, επίμονη και προσεκτική εξέταση των δεδομένων. Ο Ματσαγγούρας (2005:78) εκλαμβάνει ως στοχαστικο-κριτική σκέψη τη μορφή της σκέψης που έχει τη δυνατότητα να ανευρίσκει σχέσεις και να επιλύει προβληματικές καταστάσεις, και παράλληλα έχει πλήρη συνείδηση του γεγονότος ότι υπάρχουν και άλλοι εναλλακτικοί τρόποι θεώρησης και επίλυσης των προβλημάτων, οι οποίοι ξεκινούν από διαφορετικές παραδοχές και οδηγούν σε διαφορετικές συνεπαγωγές. Η κριτική συνεξέταση αυτών ακριβώς των παραδοχών και συνεπαγωγών αποτελεί αντικείμενο στοχασμού και διευρύνει την κριτική σκέψη ένα βήμα παραπέρα.

Η μετασχηματίζουσα μάθηση αναφέρεται στη διεργασία κατά την οποία μετασχηματίζουμε δεδομένα πλαίσια αναφοράς (νοητικές συνήθειες, νοηματοδοτικές προοπτικές, νοητικά σύνολα) έτσι ώστε αυτά να γίνουν πιο περιεκτικά, πολυσχιδή, ανοικτά, συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή και στοχαστικά, προκειμένου να παραγάγουν πεποιθήσεις περισσότερο αληθινές ή πιο ικανές να δικαιολογήσουν την παρόθηση σε δράση (Mezirow, 2007).

Επομένως, η αυτοαντίληψη ως κεντρική έννοια στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ανάπτυξης, και ως νοητική συνήθεια (Mezirow, 2007:56), προσφέρεται να εξεταστεί

υπό το πρίσμα της κριτικής σκέψης και να ιδωθεί σε μια εξελικτική πορεία στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Πορεία της διδασκαλίας

Πρωτεύοντα ρόλο έχει το κλίμα μάθησης της ομάδας, που αποτελεί η τάξη, όπου οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους και με τον καθηγητή, ως σύμβουλο, συντονιστή και εμπνευστή, επιδιώκεται να χαρακτηρίζονται από σεβασμό, αποδοχή και εμπιστοσύνη. Η σύναψη συμβολαίου μεταξύ καθηγητή και μαθητών επιτρέπει τη διασφάλιση του θετικού κλίματος με την διατύπωση συγκεκριμένων από κοινού αποδεκτών μορφών επικοινωνίας και συνεργασίας για την επίτευξη των κοινών επιδιώξεων, που αποτελούν οι στόχοι του προγράμματος.

Ως αφορμή αξιοποιείται η εικόνα στη σελ. 41, του Βιβλίου μαθητή ΣΕΠ Γ' Γυμνασίου, της τρίτης ενότητας «Ανακαλύπτω τον εαυτό μου». Σκοπός είναι το 'ζέσταμα' της ομάδας και το ξεκίνημα του ανοίγματος του εαυτού, με ερωτήσεις όπως: 'Τι βλέπετε; Τι σκέφτεστε; Πως αισθάνεστε; Τι σας θυμίζει; Τι θα θέλατε να αλλάξετε; Να προσθέσετε ή να αφαιρέσετε; Να μεγεθύνετε ή να σμικρύνετε;' και το



Εικόνα 1: Αφόρμηση

γράψιμο μιας παραγράφου σαν το παιδί στην εικόνα να ήταν ο μαθητής, συνοδευόμενο με ερωτήσεις όπως: 'Τι θα λέγατε για τον εαυτό σας; Για το παρόν, το παρελθόν και το μέλλον σας; Για τα σχέδια σας; Τις προσδοκίες σας; Τις σχέσεις σας;'. Με τις ερωτήσεις που δίνονται ως προς την εικόνα, ενεργοποιούνται από τις δεξιότητες συλλογής δεδομένων, η παρατήρηση, αναγνώριση και ανάκληση, και από τις δεξιότητες ανάλυσης δεδομένων, η ανάλυση δομικών στοιχείων, διάκριση σχέσεων, μοτίβων, και η διευκρίνιση. Ζητώντας να γραφτεί η παράγραφος με τους μαθητές να υποδύονται το παιδί στην εικόνα αξιοποιείται η υπόθεση, από τις δεξιότητες υπέρβασης δεδομένων. Στην αρχή οι μαθητές απαντούν ατομικά στα ερωτήματα, μετά σε ομάδες 3 με 5 ατόμων, όπου ορίζεται κάποιο μέλος ως συντονιστής και κάποιο άλλο ως γραμματέας και τέλος στην ολομέλεια κάθε ομάδα παρουσιάζει τις απόψεις όλων των μελών της. Οι απόψεις όλων των ομάδων καταγράφονται σε διαδραστικό πίνακα και γίνεται ομαδοποίηση τους, αξιοποιώντας από τις δεξιότητες οργάνωσης δεδομένων την κατηγοριοποίηση και σύγκριση.

Η πρώτη από τις τέσσερις επόμενες δραστηριότητες αποτελεί η αυτοαξιολόγηση των μαθητών σε ατομικό επίπεδο ως προς το βαθμό που τους εκφράζουν κάποια χαρακτηριστικά, αλλά και τα αντίθετά τους. Μπορεί να αναζητηθεί στο βιβλίο Γ΄ Γυμνασίου της Κύπρου ‘Επαγγελματική Αγωγή’, σελ. 17-18. Προηγούνται ορισμοί και παραδείγματα για την κατανόηση των εννοιών του πλαισίου, των προσωπικών χαρακτηριστικών και της αυτορρύθμισης. Ακολουθεί συζήτηση των μαθητών σε δυάδες, όπου ο ένας διηγείται κάποιο γεγονός όπου εκφράστηκαν κάποια από αυτά τα χαρακτηριστικά στη συμπεριφορά του και ο άλλος εντοπίζει και καταγράφει τα στοιχεία του πλαισίου που ευνόησαν ή δυσκόλεψαν την αποτελεσματικότητα τους και κατά πόσο αξιοποιήθηκε η αυτορρύθμιση από τον δρώντα ή τους συμμετέχοντες. Με το συνεχές 10 έως 1, μηδέν, και ένα έως δέκα, στην αξιολόγησή τους, μεταξύ αντίθετων χαρακτηριστικών και τη συζήτηση σε δυάδες, γίνεται κατανοητό ότι δεν είναι ούτε απολύτως καλά ούτε κακά, αλλά εξαρτώνται από την αποτελεσματική χρήση τους ανάλογα με τις καταστάσεις και την αυτορρύθμιση του ατόμου. Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται στην ολομέλεια όπου, όσοι από τις δυάδες επιθυμούν, παρουσιάζουν τις διηγήσεις τους ενώ οι ακροατές μπορούν να προτείνουν άλλες οπτικές, ξεκινώντας μια άλλη διήγηση όπου παρουσιάζουν άλλες συμπεριφορές με διαφορετικά χαρακτηριστικά στο ίδιο πλαίσιο και διαφορετική τυχόν αυτορρύθμιση. Εξάγονται συμπεράσματα για τις σχέσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, πως συνδέονται μεταξύ τους και πως αλλάζουν με το πέρασμα του χρόνου και μέσα από τις εμπειρίες μας, κυρίως εκείνες για τις οποίες έχουμε αναστοχαστεί και αξιολογήσει.

Παρορμητικός	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Συγκρατημένος
Ανεύθυνος	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Υπεύθυνος
Ονειροπόλος	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Ρεαλιστής
Γκρινιάρης	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Ευχάριστος
Οργανωμένος	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Ανοργάνωτος
Ανασφαλής	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Με αυτοπεποίθηση
Σκληρός	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Καλόκαρδος
Αρνητικός	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Θετικός
Ήρεμος	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Νευρικός

Εικόνα 2: Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας

Αφού παρουσιαστεί η θεωρία επαγγελματικής ανάπτυξης του D. Super (1980) και εξηγηθεί το Ουράνιο Τόξο Ζωής – Σταδιοδρομίας, οι μαθητές συμπληρώνουν στο φύλλο εργασίας (1) τρία διαγράμματα, ένα με τους τρέχοντες ρόλους της ζωής τους, δεύτερο με τους ιδανικούς ρόλους για τους ίδιους στην παρούσα χρονική στιγμή και τρίτο με τους ιδανικούς ρόλους για τους ίδιους μετά από πέντε χρόνια και ορίζουν σε κάθε διάγραμμα τον χρόνο που διαθέτουν σε κάθε ρόλο. Με τα δεδομένα των ρόλων του καθένιας δημιουργούν ένα υποθετικό σενάριο σε ομάδες 3-5 ατόμων και το παρουσιάζουν σε παίξιμο ρόλων. Ακολουθεί συζήτηση για τις διαφοροποιήσεις των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας σε σχέση με τους ρόλους και την μεταβαλλόμενη σπουδαιότητα που αποδίδεται σε αυτούς κατά τη διάρκεια της ζωής.

Πίνακας 1: Φύλλο Εργασίας 1

Φύλλο Εργασίας 1 _____

Ουράνιο Τόξο Ζωής Σταδιοδρομίας _____

Συμπλήρωσε κάθε κύκλο με τους ρόλους και τον χρόνο που διαθέτεις για κάθε ρόλο, που έχεις, στις τρεις καταστάσεις



Τωρινοί τρέχοντες ρόλοι

Τωρινοί ιδανικοί ρόλοι

Ιδανικοί ρόλοι μετά 5 χρόνια

Ρόλοι Ζωής – Σταδιοδρομίας _____

Παιδί – μαθητής/σπουδαστής – χρήστης ελεύθερου χρόνου – πολίτης – εργαζόμενος
– γονιός – σύζυγος – νοικοκύρης

Στην τρίτη δραστηριότητα συμπληρώνουν το φύλλο προσωπικής διερεύνησης, όπου σημειώνουν τρία τωρινά χαρακτηριστικά τους, ένα χαρακτηριστικό που θέλουν να αλλάξουν και ένα άλλο που τους χαρακτήριζε στο παρελθόν, αλλά έχει αλλάξει.

Πίνακας 2: Φύλλο Εργασίας 2

Φύλλο Εργασίας 2 _____

Φύλλο Προσωπικής Διερεύνησης _____

ο Είμαι:

✓

✓

✓

ο Δεν θέλω πια να:

➤

ο Ήμουν:

➤

αλλά δεν είμαι πια.

Μετά παρουσιάζουν σε δυάδες το χαρακτηριστικό που άλλαξε, εντοπίζοντας πως άλλαξε, με ποια δική τους πρωτοβουλία και προσπάθεια, πως συνέβαλλαν οι συνθήκες του πλαισίου, τι εξυπηρετούσε αυτή η αλλαγή, ήταν επιθυμητή και γιατί, σε τι χρειαζόταν το χαρακτηριστικό παλαιότερα, υπήρχαν κάποιες αντιλήψεις ή πεποιθήσεις που άλλαξαν μαζί με αυτό. Οι ερωτήσεις αυτές έχουν δοθεί στις δυάδες, ως στοιχεία για διερεύνηση και καταγραφή κατά τη συζήτησή τους. Στην ολομέλεια παρουσιάζουν, όσοι επιθυμούν, τις διαφοροποιήσεις και όσα συζητήθηκαν πριν σε δυάδες.

Στην τέταρτη δραστηριότητα συζητούνται σε δυάδες, υπό μορφή συνέντευξης, τα στοιχεία του φύλλου προσωπικής διερεύνησης απαντώντας σε ερωτήσεις: α) Με ποια κριτήρια επιδιώκεις να αλλάξεις ή όχι; β) Ποιος είναι ο ρόλος του πλαισίου σε αυτό που είσαι, ήσουν και επιθυμείς να γίνεις; γ) Μπορείς να αναφέρεις κάποιες καταστάσεις όπου αξιοποίησες την αυτορρύθμιση; δ) Μπορείς να δεις από άλλη/ες οπτική/ες την κατάσταση; ε) Ποιες πληροφορίες έχεις και ποιες άλλες χρειάζεσαι για να ξεκινήσεις τις ενέργειες σου; στ) Ποιες αξίες επιδιώκεις με τις πράξεις σου και ποιες δεσμεύσεις είσαι διατεθειμένος να αναλάβεις;

Το σχέδιο μαθήματος κλείνει με αξιολόγηση. Οι μαθητές απαντούν σε πέντε ερωτήσεις, ανοικτού και κλειστού τύπου, σχετικά με καινούριες πληροφορίες, προβληματισμούς και δεξιότητες που αποκόμισαν.

Πίνακας 3: Φύλλο αξιολόγησης

Φύλλο Αξιολόγησης

1) Τι καινούριο έμαθες για τον εαυτό σου & την προσωπική & επαγγελματική σου ανάπτυξη;

2) Νομίζεις ότι μπορεί ν' αλλάξεις με το πέρασμα του χρόνου;

Ναι Πολύ Αρκετά Λίγο

Όχι

3) Έμαθες από τον συνομιλητή σου ή την ομάδα κάποιες πληροφορίες, που δεν ήξερες, για τον εαυτό σου; Αν ναι, ποιες ήταν;

4) Πόσο παίρνεις υπόψη σου το πλαίσιο και πως αυτό επηρεάζει την έκφραση μιας συμπεριφοράς ή την εκδήλωση μιας ενέργειας;

πολύ αρκετά λίγο καθόλου

5) Πόσο συχνά αναστοχάζεσαι για ενέργειες & συμπεριφορές σου;

πολλές φορές αρκετές φορές λίγες φορές σπάνια ποτέ

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Η αφόρμηση έδωσε το έναυσμα να συζητηθεί ότι το άτομο και το περιβάλλον του, βρίσκονται σε μια αμφίδρομη σχέση όπου όχι μόνον το περιβάλλον λειτουργεί ως διαμορφωτής του ατόμου, αλλά και το άτομο με τη σειρά του επεμβαίνει και διαμορφώνει το περιβάλλον του (Bandura, 1989). Τέθηκαν ερωτήματα για την ευθύνη του ατόμου ως προς τον εαυτό του, το περιβάλλον του και ποια κριτήρια διαμορφώνουν την ευθύνη αυτή. Ως προς τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας διατυπώθηκαν απόψεις σχετικά με την αλλαγή τους μέσα στο χρόνο, σε σχέση με την ηλικία και τις ανθρώπινες σχέσεις. Εκφράστηκε ότι δεν είναι από μόνα τους καλά ή όχι, αλλά εξαρτώνται από το πλαίσιο και την αυτορρύθμιση του ατόμου. Η συζήτηση σε δυάδες και στην ολομέλεια έδωσε παραδείγματα και αποσαφήνισε τις απόψεις των μαθητών. Οι ρόλοι στο Τόξο Ζωής – Σταδιοδρομίας έδωσαν το έναυσμα να συζητηθούν οι διαφορετικές προτεραιότητες που τίθενται στα διάφορα αναπτυξιακά στάδια και να παρουσιαστούν τα στάδια με παίξιμο ρόλων. Το φύλλο προσωπικής διερεύνησης έδωσε αφορμή να συζητηθεί η αυτοαντίληψη, ως τον τρόπο που βλέπουμε τον εαυτό μας, αυτό που νομίζουμε ότι είμαστε και η σπουδαιότητα της τεκμηριωμένης θετικής αυτοαντίληψης ως προς την επιμονή για την κατάκτηση των στόχων παρά τις δυσκολίες, την ανάπτυξη των δυνατοτήτων, την ευελιξία και προσαρμοστικότητα. Δόθηκαν παραδείγματα για την σημαντικότητα της αυτοαντίληψης και την εξέλιξη της κατά την προσωπική δια βίου ανάπτυξη. Η πρόταση ‘ήμουν, αλλά δεν είμαι πια’ οδήγησε τις συζητήσεις σε αναστοχασμό εμπειριών και στοιχείων που άλλαξαν. Έτσι, έχοντας ήδη βιώσει εμπειρίες αλλαγής, φαίνεται αρκετά πιθανό και δυνατό να εξετάσουν μετασχηματισμούς συμπεριφορών ή χαρακτηριστικών που δεν θέλουν πια να έχουν.

Μπορούμε να σταθούμε περισσότερο στο δυσλειτουργικό χαρακτηριστικό, για παράδειγμα γκρινιάρης, να δούμε σε ποιες καταστάσεις εμφανίζεται. Με αυτόν τον τρόπο, μπαίνουμε στη διαδικασία εντοπισμού παραδοχών, στο παράδειγμά μας είμαι γκρινιάρη, όταν θέλω να ζητήσω κάτι. Ακολουθεί, σύμφωνα με τον Brookfield, (2013), ο εντοπισμός και έλεγχος των παραδοχών που καθοδηγούν τις πράξεις, στο παράδειγμά μας μπορεί να είναι ότι έχω δει τον φίλο μου Γιάννη, που γκρινιάζει και έτσι οι γονείς του κάνουν τα χατίρια. Ίσως εδώ χρειάζεται να αναρωτηθούμε και για το ρόλο των διαφορετικών πλαισίων, κάτι είναι λειτουργικό σε ορισμένες συνθήκες αλλά όχι σε διαφορετικές. Επίσης, αν είναι κάτι που προάγει συνολικά την προσωπική μας ταυτότητα, που συνδέεται με τα κριτήρια μας. Βλέποντας τα πράγματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, και συνδέοντας το με τα κριτήρια, κατά πάσα πιθανότητα δεν θα μας άρεσε να πείθουμε ως γκρινιάρηδες αλλά με τεκμηριωμένα επιχειρήματα. Όμως αυτά, θα έμεναν κενά λόγια, αν δεν μπορούσαμε να προβούμε σε πράξεις ή να αναλάβουμε ενήμερη δράση, που είναι το ζητούμενο στον κριτικό στοχασμό. Πράξεις ή δράσεις, όμως πλαισιωμένες από αξίες και δεσμεύσεις. Εδώ γίνεται εμφανής η αναγκαιότητα του ρόλου του σχολείου στην καλλιέργεια αξιών και στάσεων «για την επικράτηση ενός κόσμου ειρήνης, ελευθερίας και δικαιοσύνης» (Τριλιανός, 2009: 29). Επίσης, η διαμόρφωση κριτηρίων στο πλαίσιο αυτών των αξιών. Μπορούμε στο παράδειγμα αυτό, του δυσλειτουργικού χαρακτηριστικού, να μιλήσουμε για αρχή ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού, διακρίνοντάς τον από την κριτική σκέψη, καθώς η θέση του υποκειμένου είναι κεντρική και επιχειρείται αυτοαξιολόγηση, με σκοπό την αλλαγή

μιας δυσλειτουργικής συμπεριφοράς, που εκφράζεται ως χαρακτηριστικό, στο παράδειγμα μας η γκρίνια. Είναι αναγκαίο όμως να προηγηθεί άσκηση, μέσω δραστηριοτήτων, στις γνωστικές δεξιότητες που συναπαρτίζουν την κριτική σκέψη, ώστε οι μαθητές να έχουν διατρέξει τα τέσσερα επίπεδα της μάθησης (πληροφοριακό, οργανωτικό, αναλυτικό & πραξιακό).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Βιβλίο μαθητή ΣΕΠ Γ' Γυμνασίου, ανακτήθηκε 2/6/17 από:
<http://ebooks.edu.gr/new/classcoursespdf.php?classcode=DSGYM-C>
- Brookfield, S. (2013). Η έννοια του Κριτικού Στοχασμού κατά τον Stephen Brookfield. Μετάφραση: Κωσταρά Ε. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 28, 25 -28.
- Burns, R. B. (1982). *Self Concept Development and Education*. London: Holt, Rinehart and Winston, Ltd.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago: Henry Regnery. (Πρώτη δημοσίευση 1909).
- Επαγγελματική Αγωγή. Γ' Γυμνασίου. (2015). Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. Ανακτήθηκε 2/6/17, από:
http://www.moec.gov.cy/ysea/ekdoseis/epaggelmatiki_agogi.pdf
- Epstein, S. (1973). The self concept revisited: or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28, 406-416.
- Kelly, G.A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- Lipman, M. (2003). *Η σκέψη στην Εκπαίδευση*, επιμέλεια: Παππή Β., μετάφραση: Σαλαμός Γ. Αθήνα: Πατάκης.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Mezirow, J. και συν. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Κόκκος, Α. (Επιμ.), (μτφ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. 5^η έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αλεξοπούλου, Γ., Αργυροπούλου Αικ., Δρόσος, Ν., & Ταμπούρη, Σ. (2008). *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, τ. 3: Εκπαιδευτικό υλικό για στελέχη γραφείων επαγγελματικού προσανατολισμού και σύνδεσης με την αγορά εργασίας της επαγγελματικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών - Τομέας Ψυχολογίας.

Super, D. E. (1963). Self-Concepts in Vocational Development. In D. E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin, & J. P. Jordaan (Eds.). *Career development: Self-concept theory* (pp. 17–32). New York: College Entrance Examination Board.

Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282–298.

Τριλιανός, Α. Θ. (2009). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα.

Η ιστοσελίδα socialpolicy.gr ως εργαλείο διά βίου μάθησης

Ντούνης Ανδρέας, Ιδρυτής socialpolicy.gr – Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης:
«Μεθοδολογία και Εφαρμογές στην Κοινωνική Πολιτική», Τμήμα Κοινωνικής
Πολιτικής, Πάντειο Πανεπιστήμιο

andounis@gmail.com

Περίληψη

Η ιστοσελίδα socialpolicy.gr αποτελεί μία πρωτοβουλία με εξαιρετικά καινοτόμο χαρακτήρα, που συνδυάζει τη στοχευμένη ενημέρωση με την θεωρητική/επιστημονική γνώση. Βασικός πυλώνας αποτελεί η κοινωνική θεωρία, μέσα από συνοπτικές παρουσιάσεις κύριων κοινωνιολογικών και κοινωνικών θεωριών και παραπομπές στην βιβλιογραφία σημαντικών κοινωνικών θεωρητικών. Δεύτερος σημαντικός πυλώνας αποτελεί η αρθρογραφία σε ζητήματα κοινωνικής πολιτικής με ιδιαίτερη εστίαση στους άξονες των κοινωνικών δικαιωμάτων, της ιδιότητας του πολίτη και της ισότητας των φύλων. Σημαντική πρόσθετη αξία συγκεντρώνει η κατηγορία / «Αρθρογραφία – Μελέτες» όπου παρουσιάζονται κείμενα μεγαλύτερης έκτασης και ολοκληρωμένης παρουσίασης, όπως και αποσπάσματα εργασιών, μελετών και ερευνών. Η ιστοσελίδα socialpolicy.gr αποτελεί, κατ' αυτούς τους τρόπους, ένα διαδικτυακό εργαλείο ανοιχτής και δωρεάν πρόσβασης στη γνώση, σε εξειδικευμένο ερευνητικό και θεωρητικό υλικό, όπως και εργαλείο συγκέντρωσης και παρουσίασης σημαντικών στατιστικών στοιχείων από εθνικές και διεθνείς πηγές. Το περιεχόμενο της ιστοσελίδας πληροί τα κριτήρια επιστημονικής εγκυρότητας, μέσω ποιοτικών και εξειδικευμένων μεταφράσεων έχοντας ως πηγές διεθνείς και ευρωπαϊκούς οργανισμούς, ερευνητικούς φορείς, και διεθνείς ΜΚΟ.

Λέξεις-κλειδιά: socialpolicy.gr, ανοικτή πρόσβαση, διά βίου μάθηση, διαδίκτυο, επιστημονικό περιεχόμενο

Abstract

The website socialpolicy.gr constitutes an initiative with exceptional innovative elements, combining targeted provision of information with theoretical/ scientific knowledge dissemination. A basic pillar of its content is social theory, through short presentations of main sociological and social theories as well as references to the bibliography of important social theorists. A second important pillar is the articles on social policy issues with particular focus on the axes of social rights, social citizenship and gender equality. Important added value stems from the special category / “Articles – Studies”, where texts of larger volume and more extended analysis are presented, as well as sections of studies and research papers. The website socialpolicy.gr constitutes, in this regard, a web-based tool for an open and free access to knowledge, to specialised research and theoretical material, as well as a tool of curation and presentation of important statistical data from national and international sources. The content of the website socialpolicy.gr complies with scientific validity criteria, through high-standard and specialised translations (EN -> EL) having as

sources international and EU organisations, research agencies and international NGOs.

Keywords: socialpolicy.gr, open access, lifelong learning, internet, scientific content

Η ιστοσελίδα socialpolicy.gr (<http://socialpolicy.gr/>) ξεκίνησε την διαδικτυακή της παρουσία τον Ιανουάριο του 2013. Βασικό ερέθισμα για την δημιουργία της συγκεκριμένης ιστοσελίδας αποτέλεσαν οι σπουδές μου σε μεταπτυχιακό επίπεδο στο πρόγραμμα «Μεθοδολογία και Εφαρμογές στην Κοινωνική Πολιτική» του Τμήματος Κοινωνικής Πολιτικής του Παντείου Πανεπιστημίου.

Η πρωταρχική στόχευση του socialpolicy.gr ήταν η ανάδειξη επιστημονικών θεμάτων στο ευρύτερο πεδίο της κοινωνικής πολιτικής, και ως σημαντική προτεραιότητα τέθηκε η κάλυψη του σχετικού κενού στην ελληνική διαδικτυακή πραγματικότητα.

Το socialpolicy.gr αποτελεί μία πρωτοβουλία με εξαιρετικά καινοτόμο χαρακτήρα, που συνδυάζει την **ενημέρωση** για θέματα όπως ευκαιρίες απασχόλησης, εξειδικευμένα σεμινάρια και προγράμματα διά βίου μάθησης σε στοχευμένο κοινό κοινωνικών επιστημόνων, με την δημοσίευση και διαμοίραση του επιστημονικού περιεχομένου με σημαντικά επίπεδα επισκεψιμότητας / και απήχησης στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (ενδεικτικά - <https://www.facebook.com/socialpolicy.gr>, το facebook page με 18.000 ακόλουθους | <https://twitter.com/socpolicy>, το twitter account με 845 ακόλουθους).

Το socialpolicy.gr έχει καταφέρει να οικοδομήσει την καθολική αποδοχή των επιστημόνων κοινωνικής πολιτικής. Παράλληλα, ως κύριο κοινό-στόχος του socialpolicy.gr προσδιορίζονται οι κοινωνικοί επιστήμονες (επιστήμονες κοινωνικής πολιτικής, κοινωνιολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί), οι ψυχολόγοι και οι εκπαιδευτικοί.

Εντός αυτού του ευρύτερου συνόλου εντάσσονται τόσο επαγγελματίες όσο και φοιτητές προπτυχιακού, μεταπτυχιακού και διδακτορικού επιπέδου.

Σημαντικό τμήμα του κοινού μας αποτελούν επίσης και μέλη της ευρύτερης ακαδημαϊκής κοινότητας (μέλη ΔΕΠ, μεταδιδακτορικοί ερευνητές, καθηγητές Γ' βάριας εκπαίδευσης) όπως και στελέχη της Τοπικής Αυτοδιοίκησης αλλά και Μη-κυβερνητικών Οργανώσεων.

Πυλώνες περιεχομένου του socialpolicy.gr

Οι κύριοι και στρατηγικοί πυλώνες του socialpolicy.gr είναι η κοινωνική πολιτική (<http://socialpolicy.gr/category/κοινωνικη-πολιτικη>) και η κοινωνική θεωρία (<http://socialpolicy.gr/category/κοινωνικη-θεωρια>).

Η κοινωνική πολιτική, είναι σημαντικό πώς, προσεγγίζεται και παρουσιάζεται ως ακαδημαϊκό πεδίο και όχι περιοριστικά σε ενημερωτικό επίπεδο.

Η αρθρογραφία στο πεδίο της κοινωνικής πολιτικής έχει ως κύριους άξονες τα ανθρώπινα και κοινωνικά δικαιώματα, την ιδιότητα του πολίτη και την ισότητα των φύλων.

Επιπρόσθετα, οι δημοσιεύσεις της κατηγορίας «Κοινωνική Θεωρία» παρουσιάζουν με συνοπτικό τρόπο σημαντικές κοινωνικές και κοινωνιολογικές θεωρίες, μέσα από πρωτότυπα κείμενα, αλλά και παραπομπές σε βιβλιογραφία σημαντικών κοινωνικών θεωρητικών.

Θα πρέπει να τονιστεί, ότι, η θεματική «Κοινωνική Θεωρία» παρουσιάζει ιδιαίτερη δυναμική και αλληλεπίδραση με το κοινό μας, και ως εκ τούτου επιχειρείται ο συνεχής εμπλουτισμός της.

Σημαντικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν – ακόμη - και τα θέματα που επιχειρούν τον συγκερασμό κοινωνικής πολιτικής και κοινωνικής θεωρίας, είτε μέσω της θεωρίας της κοινωνικής πολιτικής (ενδεικτικά Spicer, 2004) είτε και μέσω των θεωριών που αναλύουν κριτικά τον ρόλο και τη δράση των κοινωνικών πολιτικών, όπως η θεωρία του λόγου και η κριτική ανάλυση λόγου (Phillips & Jorgensen, 2009).

Κύριοι στόχοι

Κύριοι στόχοι της ιστοσελίδας socialpolicy.gr είναι:

- Η πολύπλευρη ενημέρωση των κοινωνικών επιστημόνων.
- Η εμπάθυνση και ο εμπλουτισμός του επιστημονικού μας περιεχομένου.
- Η διεύρυνση του βήματος επιστημονικού διαλόγου και κοινωνικού προβληματισμού, με την διεύρυνση της κατηγορίας «Απόψεις» (<http://socialpolicy.gr/category/αποψεις>) ως ένα δυναμικό πεδίο επιστημονικών τοποθετήσεων.

α) Οι κοινωνικοί επιστήμονες ενημερώνονται από το socialpolicy.gr για:

- **Ευκαιρίες απασχόλησης και καριέρας**, και ενημερώνονται για θέσεις συναφών ειδικοτήτων στην Ελλάδα αλλά και στο Εξωτερικό. Οι θέσεις στην Ελλάδα αφορούν κυρίως τον δημόσιο τομέα, ερευνητικούς φορείς και ΜΚΟ. Οι ευκαιρίες καριέρας στο εξωτερικό αφορούν θέσεις σε διεθνείς οργανισμούς αλλά και σε ΜΚΟ.
- **Ημερίδες – Συνέδρια**.
- **Εκπαίδευση**: δυνατότητες και ευκαιρίες διά βίου μάθησης, προγράμματα διά βίου μάθησης, όπως και σεμινάρια εμπλουτισμού και επικαιροποίησης γνώσεων, Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών και Υποτροφίες.

Σε αυτό το σημείο, μπορεί να τονιστεί, πώς το socialpolicy.gr έχει ήδη συνεργαστεί με ορισμένα από τα μεγαλύτερα ακαδημαϊκά ιδρύματα της χώρας (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών - <http://www.uoa.gr/>, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης - <https://www.auth.gr/>, Πανεπιστήμιο Πατρών - <https://www.upatras.gr/el>, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας - <http://www.uth.gr/>, ορισμένες από τις συνεργασίες μας) για την παρουσίαση εξειδικευμένων σεμιναρίων και προγραμμάτων μεταπτυχιακών σπουδών.

Οι συνεργασίες αυτές ενισχύουν σημαντικά το ακαδημαϊκό μας προφίλ και είναι αμφίδρομα ωφέλιμες.

- **Πλατφόρμες διαδικτυακής μάθησης** (πλατφόρμες Ελλάδας και εξωτερικού – σημαντικά παραδείγματα coursera, edX, Ανοικτά Ψηφιακά Μαθήματα) e-books, open courses.
- **Διεθνή θέματα:** αναλυτικότερα, ειδήσεις με κοινωνική προέκταση – εκστρατείες ευαισθητοποίησης – Παγκόσμιες Ημέρες ως πεδίο ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης για ευρύτερα κοινωνικά ζητήματα.

β) Το επιστημονικό Περιεχόμενο του socialpolicy.gr έχει ως άξονες:

- 1) **Κοινωνική Πολιτική**
- Υποκατηγορίες

- i) **Αρθρογραφία Κοινωνικής Πολιτικής** – Υποκατηγορία «ομπρέλα» που περιέχει αναλύσεις που εκτείνονται από τον ορισμό και προσδιορισμό της έννοιας της κοινωνικής πολιτικής, των κοινωνικών ανισοτήτων, των κοινωνικών προβλημάτων. Επίσης, διερευνά μεθοδολογικά ζητήματα, αλλά και παρουσιάζονται εκθέσεις σε διαφορετικά υποπεδία της μελέτης της κοινωνικής πολιτικής (φτώχεια, κοινωνικός αποκλεισμός, ισότητα των φύλων, υγεία, ανισότητες).
- ii) **Κοινωνική Προστασία και Κοινωνική Συνοχή** – Δημοσιεύσεις που αναδεικνύουν τις εξελίξεις και πρωτοβουλίες στα πεδία της κοινωνικής προστασίας και κοινωνικής συνοχής (παιδική προστασία, κοινωνικά δικαιώματα, σύστημα κοινωνικής προστασίας, ισότητα των φύλων, προσφυγική κρίση).
- iii) **Εργασιακά Θέματα και Πολιτικές Απασχόλησης** – Σύνοψη εκθέσεων και αρθρογραφία για τα ζητήματα των εργασιακών σχέσεων, των πολιτικών απασχόλησης και της κατάστασης της απασχόλησης (ενδεικτικά μπορούν εδώ να αναφερθούν η ανεργία, η μακροχρόνια ανεργία, εργαζόμενοι φτωχοί, NEETs, απόσπαση εργαζομένων).
- iv) **Παρουσίαση προγραμμάτων κοινωνικής (και εκπαιδευτικής) πολιτικής** υπό το πρίσμα των ανθρωπίνων και κοινωνικών δικαιωμάτων. Τα προγράμματα που παρουσιάζονται υλοποιούνται είτε από εθνικούς είτε από διεθνείς φορείς, και τη «μερίδα του λέοντος» καταλαμβάνουν τα ευρωπαϊκά προγράμματα. Σημαντική εστίαση δίδεται σε προγράμματα εκπαίδευσης, κατάρτισης δεξιοτήτων στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά ασφαλώς και σε προγράμματα κοινωνικής πολιτικής (στέγαση, κοινωνική ένταξη, αντιμετώπιση της φτώχειας, καταπολέμησης του αποκλεισμού).

- 2) **Κοινωνική Θεωρία – Κοινωνιολογική Θεωρία**
- Θεωρητικές Προσεγγίσεις

- i) **Παρουσίαση σημαντικών κοινωνικών θεωριών και κοινωνιολογικών θεωριών.** Η ανάλυση είναι συνοπτική, συνηθέστερα, με πρωτότυπα κείμενα αλλά και παραπομπές στη βιβλιογραφία σημαντικών κοινωνικών θεωρητικών.

- ii) **Φιλοσοφία – Επιστημολογία**, προσεγγίσεις που λειτουργούν ως «βάση» και θεμέλιο των κοινωνικών θεωριών και της κοινωνικής έρευνας
- iii) **Προσεγγίσεις μέσω της κοινωνικής ψυχολογίας** για την πληρέστερη δυνατή κάλυψη του θεωρητικού πλαισίου.

➤ Διεύρυνση βήματος επιστημονικού διαλόγου

➤ **α) Βήμα Διαλόγου για την Κοινωνική Πολιτική**

Το Βήμα Διαλόγου για την Κοινωνική Πολιτική είναι μία Ηλεκτρονική εφημερίδα που εκδίδεται από το socialpolicy.gr σε συνεργασία με τον Σύλλογο Επιστημόνων Κοινωνικής Πολιτικής (<http://sekp.gr/>). Αποτελεί μία συλλογική προσπάθεια που περιέχει τοποθετήσεις και αφιερώματα σε επιμέρους θεματικές ενότητες της κοινωνικής πολιτικής.

Από το 2016 - έως σήμερα - έχουν δημοσιευθεί 28 τεύχη που το κάθε ένα περιέχει ένα ειδικό αφιέρωμα σε θεωρητικό ή εφαρμοσμένο πεδίο της μελέτης της κοινωνικής πολιτικής.

β) Η ειδική ενότητα Αρθρογραφία / Μελέτες του socialpolicy.gr (<http://socialpolicy.gr/category/Αρθρογραφία-Μελέτες>)

➤ Επιδίωξη μας είναι ο εμπλουτισμός της ειδικής αυτής ενότητας με περισσότερα αποσπάσματα μελετών και εργασιών φοιτητών (σε προπτυχιακό / μεταπτυχιακό / διδακτορικό επίπεδο) αλλά και συνεισφορών από την ευρύτερη ακαδημαϊκή κοινότητα.

➤ Επίσης, στοχεύουμε σύντομα στην εντατικοποίηση δημιουργίας νέων δικών μας συνθέσεων για την ενίσχυση της ενότητας με μεγαλύτερο αριθμό δημοσιεύσεων.

Σύμφωνα με την UNESCO (<http://en.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/lifelong-learning>) «όλοι οι άνθρωποι, σε κάθε στάδιο της ζωής τους θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης στη διά βίου μάθηση ώστε να αποκτούν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται για να εκπληρώνουν τις επιδιώξεις τους και να συνεισφέρουν στις κοινωνίες τους».

Ακόμη, ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού αναφέρει (<http://www.eoppep.gr/teens/index.php/businessman/τι-είναι-η-επιχειρηματική-καινοτομία>) πώς «στην Ελλάδα υπάρχει ένα μεγάλο κενό ανάμεσα στο «γνωρίζω» και «πράττω» (know - do gap)» στο επίπεδο της επιχειρηματικής καινοτομίας.

Θεωρούμε πώς, το socialpolicy.gr αποτελεί με τους τρόπους που θα αναφερθούν, και σύμφωνα με τη σύντομη προηγηθείσα ανάλυση, ένα καινοτόμο **εργαλείο διά βίου μάθησης**:

- Προσφέρει ανοικτή πρόσβαση (περισσότερα για την Α.Π στο <http://www.openaccess.gr/>) στη γνώση, μέσα από διαδικτυακή και εύκολη πλοήγηση.
- Αποτελεί ένα διαδικτυακό εργαλείο πρόσβασης σε ερευνητικό / θεωρητικό υλικό.
- Συνιστά ένα πύλωνα συγκέντρωσης και παρουσίασης εκθέσεων και σημαντικών στατιστικών στοιχείων τόσο από εθνικές όσο και από διεθνείς πηγές.

Το περιεχόμενο της ιστοσελίδας πληροί τα κριτήρια επιστημονικής εγκυρότητας καθώς αντλεί πληροφορίες από

- διεθνείς και ευρωπαϊκούς οργανισμούς,
- ερευνητικούς φορείς και διεθνείς ΜΚΟ
- και τις παρουσιάζει με την κατάλληλη ορολογία
- και σύστημα παραπομπών.

Συμπερασματικά, ευελπιστώ πώς μέσα από την συνοπτική αυτή παρουσίαση, θα μπορέσει το ευρύτερο κοινό να γνωρίσει καλύτερα αυτό το καινοτόμο και συνεχώς εξελισσόμενο project το οποίο θεωρώ ότι μπορεί να οικοδομήσει ακόμη μεγαλύτερη συμμετοχικότητα αλλά και αναγνωρισιμότητα, ώστε να ισχυροποιηθεί ως ένα εργαλείο ανοικτής πρόσβασης σε ερευνητικά τεκμηριωμένες και επιστημονικά έγκυρες δημοσιεύσεις.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, και τον Πρόεδρο της Ένωσης καθηγητή κύριο Αλέξη Κόκκο για την πρόσκληση και

την ευκαιρία που μου δόθηκε ώστε να παρουσιάσω το socialpolicy.gr, τον Σύλλογο Επιστημόνων Κοινωνικής Πολιτικής για την σημαντική συνεργασία η οποία δίνει τη δυνατότητα να αναδειχτεί μέσω του socialpolicy.gr η «οπτική» των νέων επιστημόνων κοινωνικής πολιτικής και φυσικά την συνοδοιπόρο μου σε όλα τα στάδια της κοινής μας προσπάθειας, κυρία Ελένη Τομπέα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Spicker, P. (2004). *Το κράτος πρόνοιας: Μια γενική θεωρία*. Αθήνα, Εκδόσεις Διόνικος.

Phillips & Jorgensen. (2009). *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Μέθοδος*. Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση.

Ανακαλύπτοντας την Τοπική Ιστορία εκτός τάξης

Παπαδάκη Αντωνία, Δρ Ιστορίας-Αρχαιολογίας & Δρ Παιδαγωγικής, Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων

toniapap@otenet.gr

Τάντση Αννέτα, Δρ Παιδαγωγικής, Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπ/σης, Εκπαιδύτρια ενηλίκων

annetata@otenet.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται ένα πρόγραμμα Τοπικής Ιστορίας, το οποίο υλοποιήθηκε στο πλαίσιο θερινού σχολείου για μαθητές Γυμνασίου. Στόχος της εισήγησης είναι η ανάδειξη μιας καλής πρακτικής για τη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας μέσα από μια μεθοδολογία και εκπαιδευτικές τεχνικές που απαιτούν από το άτομο να είναι ενεργητικό σύμφωνα με τη διεργασία της μάθησης, ώστε η μάθηση να είναι δυναμική και όχι παθητική. Επιδίωξη του εγχειρήματος ήταν αφενός οι εκπαιδευτικοί να γνωρίσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας, τις οποίες θα μπορούσαν να εφαρμόσουν σε διάφορα γνωστικά πεδία, ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν κριτική και δημιουργική σκέψη και αφετέρου, οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με μνημεία της Αριδαίας με έναν παιγνιώδη τρόπο, αξιοποιώντας την προφορική Ιστορία του τόπου. Όλα τα στάδια της δράσης πραγματοποιήθηκαν εκτός σχολικής αίθουσας. Ως μέθοδος διδασκαλίας επιλέχτηκε η ομαδοσυνεργατική, ενώ χρησιμοποιήθηκε ποικίλο εκπαιδευτικό υλικό.

Λέξεις-κλειδιά: Τοπική Ιστορία, ανοικτό σχολείο, επιμόρφωση, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Abstract

A project of Local History, which took place during a summer school for High School students, is presented in the paper below. The aim of this paper is to suggest a good way for the Local History to be taught, through methodology and teaching techniques that demand from anyone to get actively involved according to the learning process. The pursuit of this effort was, of the one part, that teachers would get in contact with new teaching methods, which could be applied on different cognitive domains in order for students to develop a critical and creative thinking and on the other hand, the students would get in contact with Aridaia's monuments in a playful way, using the oral history of the region. All stages of this program were realized out of the classroom. Working in groups, was the chosen teaching method and various teaching material was used.

Key words: local history, open school, teachers training, working in groups

Εισαγωγή

Η Τοπική Ιστορία αποτελεί ένα πεδίο πολύ σημαντικό τόσο για την ανάπτυξη του ιστορικού εγγραμματισμού των υποκειμένων όσο και για τη διαμόρφωση προσωπικών και κοινωνικών ταυτοτήτων. Η ανάδειξή της ως σημαντικού εκπαιδευτικού εργαλείου εξαρτάται από τη συστηματική προσέγγιση στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος αλλά και από τις γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών που θα αναλάβουν τη διδασκαλία της, κάτι που προϋποθέτει επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς στο πεδίο αυτό και στις διδακτικές αρχές που διέπουν το συγκεκριμένο μάθημα. Εάν λάβουμε υπόψη τη θεωρία του κοινωνικοπολιτισμικού κονστρουκτιβισμού σύμφωνα με την οποία η γνώση κατασκευάζεται από τους ίδιους τους μαθητές μέσα από την αλληλεπίδραση σε ανοιχτά μαθησιακά περιβάλλοντα, ενώ ο εκπαιδευτικός είναι βοηθός στη διαδικασία της μάθησης (Elliott & a. 2008; Schunk, 2010), τότε η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας μπορεί να συμβάλει όχι μόνο στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης, αλλά και στην αυτογνωσία, στην αυτοβελτίωση, στην αυτορρύθμιση και στη δημιουργία υπεύθυνων πολιτών με ισχυρό αίσθημα ευθύνης και αλληλεγγύης μεταξύ των ατόμων.

1. Η ανάδειξη του «τοπικού» στην Ιστορία

Η “Νέα Ιστορία”, όπως διαμορφώθηκε τις τελευταίες δεκαετίες, λόγω των εξελίξεων στην επιστήμη της Ιστορίας, αναγνωρίζει και χρησιμοποιεί νέες μεθόδους και τεχνικές προσέγγισης του παρελθόντος, καθώς αντικείμενό της έγινε πια κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, ενώ αναδείχθηκε ο πολλαπλός χρόνος και ανακαλύφθηκαν οι διαφορετικές χρονικότητες των κοινωνικών φαινομένων (Braudel, 1987, Mattozzi, 2006). Το γεγονός δεν είναι πια κάτι το μοναδικό και ανεπανάληπτο ούτε μόνον αυτό που σημειώνεται σε μια δεδομένη χρονική στιγμή. Ο όρος διευρύνεται και εννοιολογικά και χρονικά. Τα γεγονότα δεν θεωρούνται μεμονωμένα, αντίθετα κατανοούνται ενταγμένα σε οργανικές συνάψεις και ολότητες. Κάθε γεγονός αποκτά νόημα, όταν συσχετιστεί με άλλα συγκεκριμένα γεγονότα και με το σύνολο (Βέικος, 1987:167). Η σύνθεση πάλι ολοτήτων απαιτεί την προσέγγιση επιμέρους γεγονότων. Επομένως, σταδιακά εισερχόμαστε στην μικρο-ιστορία, η οποία επικεντρώνει το ενδιαφέρον της σε γεωγραφικά πολύ περιορισμένο χώρο έτσι, ώστε η προσοχή μας αρχίζει να στρέφεται σε μικρές κοινωνικές ομάδες αλλά και πρόσωπα που είχαν παραγκωνιστεί από τις μακρο-ιστορικές παρουσιάσεις (Βαϊνά, 1997:73-75). Η έρευνα όλων των κοινωνικών δραστηριοτήτων οδηγεί στην εξέταση της ιστορίας των κοινών ανθρώπων, δηλαδή της ιστορίας από τα κάτω και διερευνώνται οι μεταβολές που συντελούνται στον χώρο της καθημερινής ζωής των ανθρώπων με στόχο την κατανόηση των πολιτισμικών, θρησκευτικών, κοινωνικών και πολιτικών αλλαγών που συντελούνται στη βραχεία και μακρά διάρκεια του χρόνου (Λεοντσίνης, 2003:26).

Αυτή η διεύρυνση του γνωστικού πεδίου της Ιστορίας διεύρυνε και το σώμα των ιστορικών πηγών που μπορούν να αξιοποιηθούν, ενώ αναδείχθηκε και ο ρόλος της Τοπικής Ιστορίας στην κατανόηση της γενικής Ιστορίας, εφόσον στην ιστορία ενός ευρύτερου χώρου υπεισέρχονται κοινοί και στενά αλληλοεξαρτώμενοι παράγοντες, όπως είναι η κοινή διοίκηση, το κοινό δίκαιο, η κοινή πολιτική και οικονομική δομή και οι κοινοί θρησκευτικοί δεσμοί (Βαϊνά, 1997: 37). Ως πηγές της Τοπικής Ιστορίας μπορούν να αξιοποιηθούν όλα τα κατάλοιπα του υλικού

πολιτισμού, αλλά και η προφορική παράδοση και οι προφορικές μαρτυρίες (Παπαδάκη, 2006).

1.1. Η παιδαγωγική αξία της Τοπικής Ιστορίας

Λαμβάνοντας υπόψη τον σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας, όπως διατυπώνεται στα προγράμματα σπουδών, η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη του, ενώ συνδέεται με τον ιστορικό εγγραμματισμό. Στόχος του μαθήματος είναι η διαμόρφωση υποκειμένων, που θα είναι σε θέση να διερευνούν με ιστορικούς όρους το παρελθόν, να αρθρώνουν τον δικό τους ιστορικό λόγο, να τον υποστηρίζουν με επιχειρήματα, να αυτοπροσδιορίζονται στον χώρο και τον χρόνο και να σέβονται τους άλλους (Νάκου, 2006). Ο ιστορικά εγγράμματος μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να κατανοεί τα ιστορικά γεγονότα και να αναγνωρίζει τη σημασία τους σε ένα πλαίσιο ιστορικών συγκείμενων, να κατανοεί βασικές έννοιες, να έχει αναπτύξει δεξιότητες, όπως είναι η συλλογή και η ανάλυση υλικού και η κριτική εξέταση των πηγών, να προσλαμβάνει κριτικά τον ιστορικό λόγο, να κατανοεί το παρόν μέσα από το παρελθόν, να μπορεί να αιτιολογεί, να συνθέτει και να ερμηνεύει (Παπαδάκη, 2014:79). Το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες ιστορικού εγγραμματισμού αλλά και να κατανοήσουν τον περιβάλλοντα χώρο στον οποίο εντάσσονται. Μέσω της μεθόδου υλοποίησης σχεδίων εργασίας οι μαθητές, αξιοποιώντας τις κατάλληλες πηγές, παρατηρούν, περιγράφουν, συγκρίνουν και εξηγούν τους λόγους για τους οποίους τα πράγματα πήραν την παρούσα μορφή τους στον συγκεκριμένο χώρο και μπορούν να οδηγηθούν σε μια πολυπρισματική προσέγγιση του παρελθόντος (Stradling, 2001), ενώ προάγεται η ευρετική-ανακαλυπτική μάθηση. Εξοικειώνονται δηλαδή με τη μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας, διαμορφώνουν θετική στάση απέναντι στο περιβάλλον, φυσικό και ανθρωπογενές, εμπεδώνουν βιωματικά την πολυμορφία του ιστορικού χρόνου, προσδιορίζουν τις νοοτροπίες και συμπεριφορές σε συγκεκριμένο χώρο, ενώ αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη (Moon, 2008; Fisher, 2008). Έτσι, ενεργοποιούνται δημιουργικά, μεταβαίνουν σταδιακά από το τοπικό και περιορισμένο στο μακρινό παρελθόν, διαμορφώνουν την πολιτισμική τους ταυτότητα και αναγνωρίζουν την πολιτισμική ιδιαιτερότητα.

Επειδή τα σχέδια εργασίας προϋποθέτουν ομαδική εργασία, οι μαθητές μαθαίνουν να επικοινωνούν και να συνεργάζονται. Παράλληλα, η αναζήτηση των πηγών σε τοπικό επίπεδο διευρύνει τη σχέση σχολείου και τοπικής κοινωνίας, στοιχείο που συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών αλλά και στη διαμόρφωση ενός «ανοικτού σχολείου» (Parsons, 1951), ενώ η Τοπική Ιστορία καθίσταται ένα πεδίο γόνιμου διαλόγου ανάμεσα στο σχολείο και στην κοινωνία. Συνεπώς, μέσω της μελέτης της τοπικής Ιστορίας οι μαθητές αποκτούν γνώσεις, καλλιεργούν δεξιότητες και ευαισθησίες, διαμορφώνουν κριτήρια, αναπτύσσουν κριτική σκέψη και στάση, στοιχεία που συνάδουν με τον στόχο της εκπαίδευσης σε μια δημοκρατική κοινωνία, δηλαδή την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, τη δημιουργία υπεύθυνων και σκεπτόμενων πολιτών που θα μπορούν να αντιμετωπίζουν με επιτυχία τα προβλήματα της καθημερινής ζωής, ενώ θα έχουν την ικανότητα της αυτορρύθμισης (Lipman, 2006).

1.2 Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Ο βιωματικός χαρακτήρας του μαθήματος της Τοπικής Ιστορίας, η διαμόρφωση σχεδίων εργασίας (projects), η στοχοθεσία του μαθήματος και η σχέση του με τη γενική ιστορία προβάλλει την αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε τρία επιστημονικά πεδία: στο πεδίο της Ιστορικής επιστήμης, της Διδακτικής της Ιστορίας και στο πεδίο των Επιστημών της Εκπαίδευσης. Και αυτό, γιατί στην περίπτωση του μαθήματος αυτού ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του βοηθού στη μάθηση: υποστηρίζει τον μαθητή για να κατασκευάσει τα εννοιολογικά και λειτουργικά νοητικά σχήματα των αντικειμένων της μάθησης. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει τις βασικές αρχές της διδακτικής του μαθήματος της Ιστορίας, να μπορεί να συσχετίζει τα πορίσματα της επιτόπιας έρευνας με τη γενική Ιστορία και να καθοδηγεί στην αναζήτηση και στην κριτική προσέγγιση των ιστορικών πηγών. Η διαμόρφωση των σχεδίων εργασίας απαιτεί σχεδιασμό φύλλων εργασίας που θα υπακούουν στις βασικές αρχές της ενεργητικής μάθησης, ενώ θα εξάπτουν τη δημιουργική φαντασία των μαθητών και τη δημιουργική σκέψη.

Επειδή οι εκπαιδευτικοί είναι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, θα πρέπει στην επιμόρφωσή τους να ληφθούν υπόψη οι βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων (Rogers, 1999), δηλαδή να συμμετάσχουν στον σχεδιασμό του επιμορφωτικού προγράμματος και η επιμόρφωση να έχει κατεξοχήν βιωματικό χαρακτήρα. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005: 93-98) μια μαθησιακή διεργασία που απευθύνεται σε ενηλίκους είναι αποτελεσματικότερη όταν μεταξύ άλλων το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι άψογα οργανωμένο σε όλα τα επίπεδα και το περιεχόμενο έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων.

2. Η υλοποίηση ενός προγράμματος Τοπικής Ιστορίας στην Αριδαία

Το πρόγραμμα Τοπικής Ιστορίας υλοποιήθηκε το 2016 στο πλαίσιο του θερινού σχολείου που διοργάνωσε η Δ.Δ.Ε. Πέλλας στην Αριδαία Πέλλας στο οποίο συμμετείχαν 45 μαθητές Γυμνασίων από όλες τις σχολικές μονάδες της περιφέρειας Πέλλας. Ο στόχος ήταν οι μαθητές να ψυχαγωγηθούν αλλά και να αποκτήσουν κάποιες γνώσεις σε επιλεγμένους τομείς. Η Τοπική Ιστορία επιλέχθηκε ως θεματική του θερινού σχολείου, για να γνωρίσουν οι μαθητές των άλλων περιοχών εκτός της Αριδαίας την περιοχή φιλοξενίας και από την άλλη, οι μαθητές που φοιτούν στα Γυμνάσια της περιοχής Αριδαίας να έρθουν σε επαφή με τον τόπο τους. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν και εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θα αναλάμβαναν τον συντονισμό των ομάδων των μαθητών. Γι' αυτό και η στοχοθεσία του προγράμματος ήταν διαφορετική για τους εκπαιδευτικούς και για τους μαθητές που συμμετείχαν.

2.1 Στόχοι του προγράμματος για τους εκπαιδευτικούς

Οι στόχοι ήταν οι εκπαιδευτικοί

- να εμπλακούν ενεργητικά στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση του προγράμματος
- να κατανοήσουν τη σημασία του ανοικτού σχολείου
- να βιώσουν τον ρόλο του καθοδηγητή και εμπνευστή στη μαθησιακή διαδικασία

- να κατανοήσουν τις αρχές της διδακτικής της Τοπικής Ιστορίας
- να αντιληφθούν τη σημασία του παιγνιώδους χαρακτήρα της διδασκαλίας
- να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές της γνώσης που θα αποκόμιζαν.

2.2. Στόχοι του προγράμματος για τους μαθητές

Η ένταξη του προγράμματος της Τοπικής Ιστορίας στο πλαίσιο ενός θερινού σχολείου προσέφερε μεγαλύτερη ευελιξία ως προς τον σχεδιασμό και την υλοποίησή του, καθώς δεν υπήρχαν οι περιορισμοί του σχολικού ωρολογίου προγράμματος. Στόχοι του προγράμματος ήταν οι μαθητές:

- να μάθουν να συνεργάζονται και να αναπτύξουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις τόσο μεταξύ τους όσο και με άλλα μέλη της τοπικής κοινωνίας
- να κατανοήσουν ότι η Τοπική Ιστορία έχει άμεση σχέση με την καθημερινή τους ζωή
- να αναπτύξουν τη δημιουργική φαντασία τους και την κριτική σκέψη
- να αποκτήσουν γνώσεις, ενώ ψυχαγωγούνται
- να εστιάσουν το βλέμμα τους σε θέματα που καθημερινά παραβλέπουν
- να αντιληφθούν τη σημασία της προφορικής ιστορίας
- να εκφράσουν τις σκέψεις τους, τις εντυπώσεις τους και τα συναισθήματά τους με δημιουργικό τρόπο
- να αναπτύξουν δεξιότητες, όπως του προσανατολισμού στον χώρο, επικοινωνίας, σχεδίασης και επίλυσης προβλήματος.

2.3 Διαδικασία υλοποίησης

2.3.1 Προστάδιο

Λόγω του χαρακτήρα ενός θερινού σχολείου, ως μέθοδος προσέγγισης επιλέχθηκε η ομαδοσυνεργατική η οποία αποτελεί ενεργητική μέθοδο και στηρίζεται στη δυναμική της συνεργασίας (Πετροπούλου & α., 2015:24). Σχεδιάστηκε, λοιπόν, μια δραστηριότητα, σύμφωνα με την οποία, οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, καλούνταν να ανακαλύψουν μαζί με τον εκπαιδευτικό μνημεία της πόλης, αντιπροσωπευτικά της τοπικής ιστορίας της. Η ανακάλυψη του μνημείου προέβλεπε μια επίσκεψη *in situ*, ώστε να πλαισιωθεί η εμπειρία τους από το πραγματικό αντικείμενο, ενώ ένας κάτοικος της πόλης αποτέλεσε τον «ζωντανό πληροφορητή». Ο πληροφορητής επιλέχθηκε, από τη μια, για να δώσει στους μαθητές τη δυνατότητα να αντιληφθούν ότι η ιστορία δεν αντλείται μόνο από τα βιβλία ενώ, από την άλλη, εντασσόταν στο πλαίσιο ανοίγματος του σχολείου στην κοινωνία με συμμετοχή πολιτών και διάχυση της πληροφόρησης για το συγκεκριμένο πρόγραμμα στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο.

Ο τρόπος χωρισμού σε ομάδες εργασίας των εκπαιδευόμενων μαθητών επιλέχτηκε να γίνει με τρόπο τυχαίο, σε μικτές ομάδες, προκειμένου να αναπτυχθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις των μελών. Η κλήρωση των μαθητών έλαβε υπόψη της τη θεματολογία της τοπικής ιστορίας. Δημιουργήθηκαν ομάδες έγχρωμων καρτελών, όσα και τα μνημεία, με μια αναπαράσταση του μνημείου ή κάποιου χαρακτηριστικού του. Έτσι, οι μαθητές που θα τραβούσαν την ίδια καρτέλα τοποθετούνταν στην ίδια ομάδα.

Στη συνέχεια σχεδιάστηκε η εργαλειοθήκη του εκπαιδευτικού (Courau, 2000: 79), η οποία περιλάμβανε διάφορα παιδαγωγικά βοηθήματα. Τα παιδαγωγικά βοηθήματα, συνδυασμένα με τους επιδιωκόμενους στόχους, χρησίμευαν στην υπογράμμιση μηνυμάτων και στην πληροφόρηση εκ μέρους του εκπαιδευτικού, ενώ παράλληλα κάποια από αυτά αποτέλεσαν εργαλεία των μαθητών για την προσέγγιση και υλοποίηση του στόχου τους (Noyé & Piveteau, 1999: 70).

Η εργαλειοθήκη του εκπαιδευτικού διέθετε τις καρτέλες χωρισμού ομάδων σε θήκη κλήρωσης και από ένα όμοιο αντικείμενο για τα μέλη της σχετικό με το μνημείο της (π.χ. ένα σακουλάκι κόκκινο πιπέρι για τα μέλη της ομάδας που θα επισκέπτονταν το κλειστό πλέον εργοστάσιο «ερυθρού πιπέρεως» της πόλης) ώστε οι μαθητές να μαντέψουν τον ρόλο του δικού τους μνημείου.

Ακόμη, η εργαλειοθήκη περιείχε έναν πολεοδομικό χάρτη της πόλης, ο οποίος θα βοηθούσε τους μαθητές να εντοπίσουν τη διαδρομή που θα ακολουθούσαν και να εξασκηθούν στην ανάγνωση ενός χάρτη. Για τους μαθητές που θα δυσκολεύονταν στην ανάγνωση του χάρτη καθώς και για την ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων, δημιουργήθηκε αναπαράσταση της διαδρομής μέσα από ένα παιχνίδι/φιδάκι, διαφορετικό για κάθε ομάδα, με αναφορές στην οργάνωση του τόπου στη διάρκεια της διαδρομής. Άλλο παιδαγωγικό βοήθημα αποτέλεσε το φύλλο με μια σχεδιασμένη μαργαρίτα στα πέταλα της οποίας οι μαθητές καλούνταν να αναγράψουν ερωτήματα που θα ήθελαν να θέσουν στον πληροφορητή τους κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, μετατρέποντας τους έτσι σε μικρούς δημοσιογράφους.

Το φύλλο εργασίας αποτελούνταν από ένα μικρό κείμενο έναυσμα που στόχο είχε να εισαγάγει τους μαθητές στο προς επίσκεψη μνημείο. Ακολουθούσαν οδηγίες για την ανάληψη των ρόλων της ομάδας τους, την ενημέρωση για τα εργαλεία εντοπισμού του μνημείου, την ανακοίνωση και τον ορισμό της συνάντησής τους με τον πληροφορητή, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, το χρόνο διάθεσης και ολοκλήρωσης και το παραγόμενο υλικό καθώς και την παρουσίασή του. Τέλος, η εργαλειοθήκη περιλάμβανε το χρονοδιάγραμμα για τους εκπαιδευτικούς και γραφική ύλη.

Σ' αυτό το προστάδιο οργανώθηκαν συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να γνωρίσουν το θέμα τους, να εξοικειωθούν με τα εργαλεία και τον ρόλο τους - αυτόν του εμπυχωτή - συνειδητοποιώντας ότι η εμπύχωση δεν είναι ούτε οργάνωση μιας μαθησιακής δραστηριότητας ούτε διδασκαλία αλλά περισσότερο μια συμβουλευτική, καταλυτική δράση που εμπεριέχει τα στοιχεία της κινητοποίησης (Κουλαουζίδης, 2011:28), να γνωριστούν μεταξύ τους, να ανταλλάξουν εμπειρίες, να διατυπώσουν απορίες, να νοιώσουν συναισθηματικά ασφαλείς και ικανοί να επιτελέσουν το ρόλο τους, να ενδυναμωθούν και να συντονιστούν τα βήματα υλοποίησής.

Επίσης, συναντήσεις οργανώθηκαν και με τους πληροφορητές, προκειμένου να ενημερωθούν για τους στόχους του προγράμματος, το χρόνο υλοποίησης και

παροχής πληροφοριών, τον τόπο συνάντησης, τη διατύπωση αποριών και την επίλυση προβλημάτων μετακίνησής τους ή παραμονής τους στο μνημείο.

2.3.2. Κύριο στάδιο

Στο κύριο στάδιο ξεχώρισαν οι επιμέρους φάσεις της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου: η προετοιμασία διδασκαλίας με το σχηματισμό ομάδων και την ανάληψη έργου, η ομαδοσυνεργατική επεξεργασία και η παρουσίαση, ενώ η αξιολόγηση υλοποιήθηκε στο μεταστάδιο.

Στη φάση της προετοιμασίας προηγήθηκε συνάντηση των εκπαιδευτικών για την παραλαβή της εργαλειοθήκης, τις τελευταίες οδηγίες και τον συντονισμό πριν από την έναρξη. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί προχώρησαν στην προετοιμασία των μαθητών σε χώρο αναψυχής του κτιρίου φιλοξενίας, συστήθηκαν και ενημέρωσαν τους μαθητές για το πρόγραμμα, έγινε η κλήρωση των μαθητών σε ομάδες και μετά το σχηματισμό τους ο κάθε εκπαιδευτικός, επιλέγοντας έναν υπαίθριο ή εσωτερικό χώρο του κτιρίου, προχώρησε στη γνωριμία των μελών και του ίδιου, τη διανομή του παιδαγωγικού βοηθήματος και μέσα από έναν καταγισμό ιδεών ζητήθηκε από τους μαθητές να μαντέψουν με τι θα ασχοληθούν. Στη συνέχεια, διανεμήθηκε το φύλλο εργασίας και οι οδηγίες. Οι μαθητές μοιράστηκαν τους ρόλους της ομάδας, ενημερώθηκαν για το περιεχόμενο της εργαλειοθήκης και αποφάσισαν μετά από συζήτηση τις ερωτήσεις που θα ήθελαν να θέσουν στον πληροφορητή και τις πληροφορίες που θα ήθελαν να συγκεντρώσουν.

Στη δεύτερη φάση του κυρίως σταδίου, οι ομάδες ξεκίνησαν την ίδια ώρα με τον εκπαιδευτικό τους να εντοπίσουν το μνημείο στην πόλη, να συναντήσουν τον πληροφορητή που τους περίμενε εκεί, να θέσουν τις ερωτήσεις τους, να ακούσουν τις πληροφορίες του, να συγκεντρώσουν το υλικό τους και να δουν από κοντά το μνημείο. Στη συνέχεια, οι ομάδες επέστρεψαν στο κτίριο φιλοξενίας στην προκαθορισμένη ώρα και σε χρόνο που τους διατέθηκε συνέθεσαν το υλικό τους ή ετοίμασαν ανάλογα με το φύλλο εργασίας τη δραστηριότητα τους σε χώρο της επιλογής τους.

Ακολούθησε η τρίτη φάση του κυρίως σταδίου όπου οι μαθητές παρουσίασαν στην ολομέλεια το παραγόμενο προϊόν, ενημερώνοντας με αυτόν τον τρόπο τους συμμαθητές των άλλων ομάδων για το δικό τους μνημείο. Η φάση αυτή ολοκληρώθηκε με την προβολή μιας παρουσίασης για την περιοχή της Αλμωπίας, η οποία βασιζόταν σε οικογενειακές φωτογραφίες των αρχών του 20^{ου} αιώνα, ενσωματώνοντας και τα μνημεία που είχαν επισκεφθεί οι μαθητές, ώστε να προκύψει η σύνθεση των επιμέρους γνώσεων που απέκτησαν.

2.3.3. Μεταστάδιο

Στο μεταστάδιο έγινε η τελική αξιολόγηση της εμπειρίας των μαθητών. Οι μαθητές σε υπαίθριο χώρο κλήθηκαν να αποτυπώσουν ανά ομάδες την εμπειρία τους σε μεγάλα φύλλα χαρτιού, χρησιμοποιώντας μαρκαδόρους για να σχολιάσουν, να ζωγραφίσουν και, γενικά, να αναπαραστήσουν την εμπειρία τους, ενώ στη συνέχεια ο εκπρόσωπος της κάθε ομάδας παρουσίασε την αποτύπωση αυτή. Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με την ανακεφαλαίωση των στόχων και της επίτευξης του έργου.

Μετά την ολοκλήρωση του σχεδίου εργασίας από τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν σε μια συνάντηση να εκφράσουν την άποψή τους για την εμπειρία που βίωσαν αλλά και να καταθέσουν τη διαμορφωτική αξιολόγηση της διαδικασίας κατά την εξέλιξη του προγράμματος στις ομάδες, να εντοπίσουν δυσκολίες, προβλήματα και θετικά στοιχεία.

3.Σύνοψη

Αξιολογώντας συνολικά αυτό το πρόγραμμα στα συνήθη επίπεδα αξιολόγησης που σχετίζονται με την ανταπόκριση, τη μάθηση, τη συμπεριφορά, και τα αποτελέσματα (Kirkpatrick, 1998:19-24), το παραπάνω εγχείρημα κρίνεται ως επιτυχές. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιώντας την παρατήρηση για την αξιολόγηση μαθητών και συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, τις πληροφορίες που αντλήθηκαν από τα επιτεύγματα των μαθητών και τη συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς καταλήγουμε στα εξής: όσον αφορά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (σχεδιασμό, τεχνικές και μέσα), υπήρξε λεπτομερής σχεδιασμός ενώ χρησιμοποιήθηκαν ποικίλες τεχνικές και μέσα. Ως προς τα αποτελέσματα (ανταπόκριση, μάθηση, συμπεριφορά) μαθητές και εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό, έμαθαν πληροφορίες για τα μνημεία που τους ανατέθηκαν υιοθετώντας μια συμπεριφορά που συνάδει με παιγνιώδεις δραστηριότητες που υλοποιούνται εκτός σχολικής τάξης. Ως προς τους εκπαιδευτικούς (γνώσεις, σχέσεις με μαθητές, μαθησιακό κλίμα) ήρθαν σε επαφή με μια διαφορετική εκπαιδευτική πρακτική και εφάρμοσαν στην πράξη ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών και μέσων (Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2010: 11). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι κάτοικοι που ανέλαβαν τον ρόλο του «ζωντανού πληροφορητή», δήλωσαν τον ενθουσιασμό τους, γιατί ήταν η πρώτη φορά που συνεργάστηκαν με το σχολείο με έναν πολύ διαφορετικό τρόπο, ενώ αισθάνθηκαν ότι μπορούσαν να προσφέρουν στο πεδίο της εκπαίδευσης.

Τέλος, το συνολικό εγχείρημα αξιολογείται θετικά σε σχέση με την εμπειρία που αποκόμισαν μαθητές και εκπαιδευτικοί σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων στον κοινωνικό, γνωστικό, μεταγνωστικό και συναισθηματικό τομέα. Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί βίωσαν την πρακτική ενός μαθήματος τοπικής ιστορίας εκτός τάξης, το οποίο ήταν αποτελεσματικότερο από οποιαδήποτε άλλη θεωρητική επιμόρφωσή τους ενώ παράλληλα βοήθησε να αρθούν πιθανά εσωτερικά εμπόδια στη μάθηση (Τσιμπουκλή – Φίλιπς, 2010:17) τα οποία συνήθως αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι και αφορούν μεταξύ άλλων, προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες.

Ευχαριστίες

Ευχαριστούμε θερμά τους εκπαιδευτικούς και τους κατοίκους της πόλης της Αριδαίας που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Λιβάνης.

- Βαϊνά, Μ. (1997). *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βέικος, Θ. (1987). *Θεωρία και μεθοδολογία της Ιστορίας*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Braudel, F. (1987). *Μελέτες για την Ιστορία*. Μετ.Κ. Μιτσοτάκη. Αθήνα: ΕΜΝΕ-ΜΝΗΜΩΝ.
- Courau, S. (2000). *Τα Βασικά «Εργαλεία» του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Μετ. Ε. Μουτσοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Elliott, S., Kratochwill, Th. R., Littlefield, J., Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Μετ. Μ. Σόλμαν και Φ. Καλύβα. Αθήνα: Gutenberg.
- Κόκκινος, Γ. (1998). *Από την Ιστορία στις Ιστορίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων – Τόμος Α (Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2011). *Πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, τ.χ. Α΄*, Αθήνα: ΕΚΔΔΑ.
- Λεοντσίνης, Γ.Ν. (2003). *Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα διδακτικής της ιστορίας και του περιβάλλοντος*. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου-Α. Καρδαμίτσα.
- Lipman, M. (2006). *Η σκέψη στην εκπαίδευση*. Μετ. Γ. Σαλαμάς. Αθήνα: Πατάκης.
- Mattozzi, I. (2006). *Εκπαιδευόμενος αναγνώστης Ιστορίας*. Μετ. Π. Σκόνδρας. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νάκου, Ει. (2006). Διδακτική της Ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσεία. Στο: Κόκκινος, Γ. και Νάκου Ει. [επιμ.]. *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 279-311.
- Noyé, D. & J. Riveteau (1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*. Μετ. Ε. Ζέη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαδάκη, Α. (2006). *Προσωπικές ιστορίες και Ιστορία. Ο ιστορικός χώρος του Πόντου μέσα από την αυτοβιογραφία του Ιωάννη Αβρααμίδη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαδάκη, Α. (2014). *Η χρήση των φωτογραφιών και των γελοιογραφιών στο μάθημα της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Κ., Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Μετ. Μ. Παπαδοπούλου και Μ. Τόμπρου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Schunk, D. H. (2010). *Θεωρίες μάθησης. Μια εκπαιδευτική θεώρηση*. Μετ. Ε. Εκκεκάκη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τοκατλίδου, Β. (2003). *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

Τσιμπουκλή, Α. & Φίλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων 1^η & 4^η ενότητα*. Αθήνα: ΙΔΕΚΕ.

Ξενογλώσση

Fisher, A. (2008). *Critical Thinking. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kirkpatrick, D.L. (1998). *Evaluating Training Programs, The Four Levels*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Moon, J. (2008). *Critical Thinking. An exploration of theory and practice*. London & New York: Routledge.

Parsons, T. (1951). *The social system*. Chicago: The free press.

Stradling, R. (2001). *Teaching 20th Century European History*. Strasburg: Council of Europe Publishing.

Διδακτική Μεθοδολογία: Θετικές Επιστήμες

Εφαρμογή της δημιουργικής μάθησης στη διαδικτυακή εκπαίδευση ενηλίκων

Βαλκάνος Ευθύμιος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Μακεδονίας
evalkan@uom.edu.gr

Κιουλάνης Σπυρίδων, ΤΕΙ Ανατολικής Μακεδονίας Θράκης
spkioulanis@teiemt.gr

Περίληψη

Στην παρούσα ανακοίνωση παραθέτουμε δεδομένα από την υλοποίηση του διαδικτυακού project “building the school of the future” το οποίο υλοποιήθηκε στην πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας. Στο project συμμετείχαν τετρακόσιοι πενήντα επτά (457) εκπαιδευτικοί από σαράντα εννέα (49) περιοχές της Ελλάδας, οι οποίοι στη βάση ενός σεναρίου που κατηύθυνε τη διαδικασία, ανέλαβαν μία σειρά από πρωτοβουλίες προκειμένου να σχεδιάσουν και να προτείνουν το σχολείο του μέλλοντος. Από την αξιολόγηση της διαδικασίας, κατέστη σαφές ότι στα διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης ενηλίκων όπου οι συμμετέχοντες βρίσκονται σε απόσταση τόσο τοπικά, όσο και χρονικά, η εφαρμογή τεχνικών δημιουργικής μάθησης συμβάλλει ουσιαστικά και αποφασιστικά στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαίδευση Ενηλίκων, διαδικτυακή μάθηση, βιωματική και στοχαστική μάθηση

Abstract

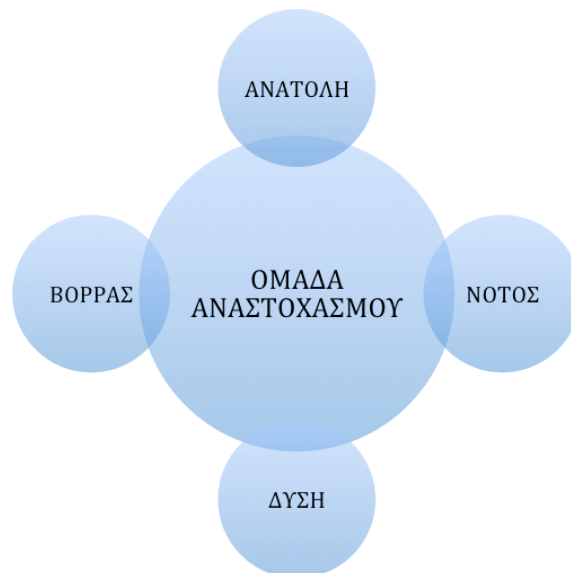
In this paper we present data on the design, implementation and evaluation of the online project “building the school of the future” which was implemented on the asynchronous learning platform in the Directorate of Secondary Education of Drama from October up to November 2015. Four hundred and fifty seven (457) teachers from forty-nine (49) regions of Greece were involved in the project. These teachers, on the basis of a scenario that guided the process, undertook a series of initiatives in order to design and propose the school of the future. The research project was a coordinated process by which the application of interactive stochastic models attempted to strengthen the interaction among the participating teachers. From the evaluation of the process, it became clear that in online environments of asynchronous learning where the participants are located in a distance of place and time, the reinforcement of their interaction must be a major part of the design of training as it contributes substantially and decisively to the achievement of the objectives initially set.

Keywords: adult education, online learning, project, experiential and reflective learning.

1. Θεωρητικά δεδομένα και περιγραφή της διαδικασίας

Θεωρητικά το project ακολούθησε το στοχαστικό μοντέλο των Boud, Keogh, Walker (2002), στο οποίο κυριαρχούν η επιστροφή στην εμπειρία, η προσέγγιση των συναισθημάτων και η επαναξιολόγηση της εμπειρίας. Η εργασία στις ομάδες καθώς και η αλληλεπίδραση που αναπτύχθηκε βασίστηκε στο στοχαστικό αλληλεπιδραστικό μοντέλο Reflective Interaction through Virtual Participants (Κιουλάνης, 2013). Οι παράλληλες δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης σχεδιάστηκαν με βάση το θεωρητικό πλαίσιο του project zero και της παλέτας (μοτίβα) του artful thinking (Artful Thinking, 2016).

Το project αναπτύχθηκε σε πέντε (5) ομάδες εργασίας, σύμφωνα με το στοχαστικό αλληλεπιδραστικό μοντέλο Reflective Interaction through Virtual Participants (Κιουλάνης, 2013). Οι ομάδες εργάζονταν χρησιμοποιώντας στοιχεία της στρατηγικής Jigsaw (Tuparova, Tuparov, 2009). Από τις πέντε ομάδες, τέσσερις ήταν οι περιφερειακές ομάδες (Ανατολή, Δύση, Βορράς, Νότος) και μία η κεντρική ομάδα αναστοχασμού (group of reflection) (Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Ομάδες εργασίας στο “building the school of the future”

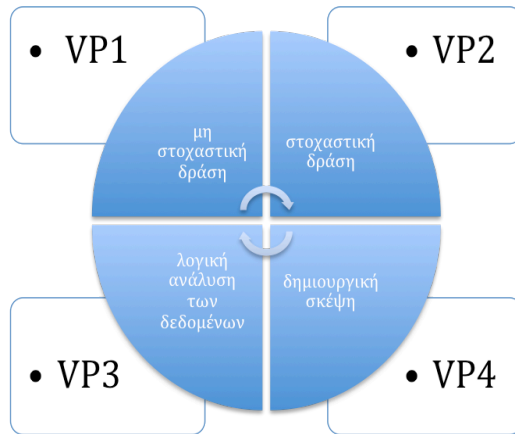
Οι ρόλοι που αναπτύχθηκαν στο project ήταν: (α) σχεδιαστές-διαχειριστές (administrators), (β) συμμετέχοντες (participants), (γ) εικονικά συμμετέχοντες (Virtual Participants) και (δ) συντονιστές (facilitators).

Οι Συμμετέχοντες (participants) εντάσσονταν από τους διαχειριστές του μαθήματος σε μία από τις περιφερειακές ομάδες με βάση τον τόπο από τον οποίο συμμετείχαν στην επιμόρφωση (γεωγραφικά κριτήρια) ενώ οι Virtual Participants ξεκίνησαν την διαδικασία από την κεντρική ομάδα αναστοχασμού (group of reflection).

Το βασικό σενάριο της διαδικασίας συνδέθηκε με τέσσερις (4) εικονικούς συμμετέχοντες (Virtual Participants – VPs) τους VP1, VP2, VP3, και VP4, οι οποίοι συναντήθηκαν σε ένα εικονικό διαδικτυακό ταξίδι επιμόρφωσης με αφετηρία την κεντρική ομάδα της επιμόρφωσης (group of reflection) και προορισμό τα τέσσερα σημεία (ομάδες) του ορίζοντα. Χαρακτηριστικό στοιχείο των VPs ήταν ότι κινούνταν

σε συγκεκριμένα θεωρητικά πλαίσια, γεγονός το οποίο σήμαινε ότι ερμήνευαν τις γνώσεις, τα γεγονότα, τις καταστάσεις και την πραγματικότητα που συναντούσαν στο ταξίδι τους κάτω από την οπτική αυτών των πλαισίων.

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των τεσσάρων Virtual Participants ήταν (Σχήμα 2)



Σχήμα 2. Χαρακτηριστικά των Virtual Participants

Ο Virtual Participant 1 (VP1) ενεργεί, χρησιμοποιώντας τις γνώσεις που διαθέτει στηριζόμενος/η στη συνήθεια δίχως διάθεση αιτιολόγησης ή κριτικής θεώρησης των γνώσεων, απόψεων και των πεποιθήσεων/παραδοχών που τον χαρακτηρίζουν. Απορρίπτει οτιδήποτε νέο και τον χαρακτηρίζει ο φόβος για οποιαδήποτε αλλαγή. Θεωρητικά προάγει τη μη στοχαστική (non reflective) μάθηση, τη μη μάθηση (non learning) και τη λελογισμένη δράση.

Σε θεωρητικό επίπεδο ο Jarvis (1997, στο Κόκκος, 2005).) διαχώρισε τη μάθηση των ενηλίκων σε στοχαστική (reflective) και μη στοχαστική μάθηση (non - reflective) ενώ εισήγαγε και την έννοια της μη μάθησης (non - learning) κατά την οποία οι εμπειρίες που βιώνει ένας ενήλικας δεν οδηγούν σε μάθηση για λόγους όπως ο φόβος για αλλαγή, η αλαζονεία ή και η απλή απόρριψη της μαθησιακής διάστασης της εμπειρίας. Η μη στοχαστική δράση περιλαμβάνει δύο είδη δράσεων: (α) τη δράση κατόπιν συνήθειας και (β) τη λελογισμένη δράση. Η πρώτη χαρακτηρίζεται από μία αλληλουχία ενεργειών, ενώ η δεύτερη βασίζεται στην προηγούμενη μάθηση η οποία δεν στοχεύει στην αιτιολόγηση των πεποιθήσεων παρά μόνο στη χρήση. Με την έννοια αυτή η σκέψη ενός ατόμου για την επίλυση ενός προβλήματος που βασίζεται σε πρότερες γνώσεις δεν είναι εξ ορισμού στοχασμός αλλά κυρίως λελογισμένη δράση.

Ο Virtual Participant 2 (VP2) χαρακτηρίζεται από έντονη κριτική και στοχαστική διάθεση. Δε μοιάζει διατεθειμένος να δεχθεί τίποτε άκριτα και μέσα από την επικοινωνία και την αλληλεπίδρασή του με τους συμμετέχοντες παρασύρει κι εκείνους σε μία στοχαστική δραστηριότητα. Με τον τρόπο αυτό προωθεί το στοχασμό (reflection), τη στοχαστική δράση (reflective action), τον κριτικό στοχασμό (critical reflection) και το στοχασμό κατά τη δράση (reflection in action).

Σύμφωνα με το στοχαστικό μοντέλο των Boud, Keogh, και Walker (2002), ο στοχασμός αναφέρεται ως ένα γενικό πλαίσιο δραστηριοτήτων στις οποίες το άτομο

εμπλέκεται προκειμένου να διερευνήσει τις εμπειρίες του και να οδηγηθεί σε μία νέα κατανόηση και εκτίμηση των φαινομένων. Στο πλαίσιο αυτών των δραστηριοτήτων κυριαρχούν: η επιστροφή στην εμπειρία, η προσέγγιση των συναισθημάτων και η επαναξιολόγηση της εμπειρίας.

Η επιστροφή στην εμπειρία, αναφέρεται στην ανάκληση στη μνήμη σημαντικών γεγονότων, την αναπαράσταση της αρχικής εμπειρίας στο νου και την αφήγηση σε άλλους βασικών σημείων της εμπειρίας. Η προσέγγιση των συναισθημάτων, έχει δύο διαστάσεις: την αξιοποίηση των θετικών συναισθημάτων και τον περιορισμό εκείνων που εμποδίζουν τη μάθηση. Η επαναξιολόγηση της εμπειρίας, περιέχει τη σύνδεση της νέας γνώσης με εκείνη που ήδη κατέχει ο εκπαιδευόμενος και την ενσωμάτωσή της στο αντιληπτικό του σύστημα (Boud, Keogh, Walker, 2002).

Η αφετηρία της στοχαστικής δράσης κατά τον Mezirow (1990) είναι η ανάληψη δράσης. Στο πλαίσιο αυτό ο Schon, (1991, 1994) ερμηνεύοντας το στοχασμό κατά τη δράση (reflection in action) χρησιμοποιεί το παράδειγμα της jazz μουσικής, καθώς αντιλαμβάνεται τον αυτοσχεδιασμό των μουσικών της jazz ως ένα είδος στοχασμού κατά τη δράση. Η επικοινωνία ανάμεσα στους μουσικούς της jazz δε θα πρέπει να είναι εντελώς προβλέψιμη γιατί θα είναι βαρετή, αλλά ούτε και απρόβλεπτη γιατί θα είναι άναρχη. Οι μουσικοί σε ένα κουαρτέτο jazz παίζουν μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ρυθμού και μελωδίας όπου όταν το ένα μέλος παίζει, το άλλο αντιδρά απαντώντας με το δικό του παίξιμο. Αυτή η αντίδραση είναι σχετική με αυτό που άκουσε και με τον τρόπο που το άκουσε. Έτσι, εξελίσσεται ένας διάλογος που βασίζεται στη διαφορετική αντίληψη με την οποία ο μουσικός λαμβάνει το μουσικό μήνυμα.

Γενικεύοντας την όλη διεργασία του στοχασμού κατά τη δράση ο Schon, (1991, 1994) αναφέρει ότι ο στοχασμός κατά τη δράση είναι σιωπηρός και τυχαίος, συμβαίνει χωρίς την παρεμβολή του λόγου και δεν αποτελεί μια συγκεκριμένη διανοητική διεργασία. Συγχρόνως, περιλαμβάνει την ικανότητα μιας νέας ερμηνείας των φαινομένων αλλά και της δημιουργίας νέων ιδεών. Η διαδικασία αυτή ενέχει τη διαρκή επαφή του εκπαιδευτή με αυτά που λένε και κάνουν οι εκπαιδευόμενοι. Περιλαμβάνει την πιθανότητα της έκπληξης για όσα συμβαίνουν, αλλά και του προβληματισμού και εν τέλει της αντίδρασης και της άμεσης δοκιμής νέων πραγμάτων (Schon, 1991, 1994).

Ο Virtual Participant 3 (VP3) σκέφτεται έντονα τους πιθανούς κινδύνους, τα προβλήματα, τις δυσκολίες, τα μειονεκτήματα και τις αρνητικές επιπτώσεις που ενδεχομένως να ανακύπτουν σε κάθε περίπτωση. Η σκέψη του κινείται σε καθιερωμένα σχήματα και στερεότυπα. Μέσα από την αλληλεπίδρασή του με τους συμμετέχοντες του μαθήματος, προωθεί την «κάθετη σκέψη», ενώ εστιάζει στη λογική ανάλυση των δεδομένων, στη συσχέτιση, την αποτίμηση και τέλος στην αναζήτηση της μίας και ορθής λύσης κάθε προβλήματος.

Ο Virtual Participant 4 (VP4) χαρακτηρίζεται από ευελιξία, θετική και δημιουργική σκέψη, τον ενδιαφέρει οτιδήποτε νέο δημιουργικό και εναλλακτικό. Σκέφτεται και λειτουργεί έξω από τους συμβατικούς κανόνες της καθημερινότητας καθώς βασίζεται σε ένα καινοτόμο τρόπο θεώρησης των πραγμάτων και προωθεί τη δημιουργική και πλάγια σκέψη (Lateral Thinking) (De Bono, 2015), με στοιχεία όπως η παραγωγή περισσότερων ιδεών, λύσεων και απαντήσεων.

Η πλάγια σκέψη, σε αντίθεση με την κάθετη σκέψη που καλλιεργεί την επιλογή ενός τρόπου λύσης, απαιτεί αμφισβήτηση, απόρριψη του προφανούς, απομάκρυνση από

τις προκαταλήψεις και τις έμμονες ιδέες, κατάργηση των στεγανών και επιλογή πολλαπλών εναλλακτικών λύσεων. Έτσι ενώ η κάθετη σκέψη ακολουθεί τον «συμβατικό» δρόμο, κινούμενη σε αναμενόμενες κατευθύνσεις με διαδοχικά βήματα και επιλέγει την ορθή λύση, η πλάγια σκέψη ακολουθεί τον «διαφορετικό» δρόμο, εξερευνά μη αναμενόμενες κατευθύνσεις, συχνά παραλείπει κάποια βήματα και οδηγεί σε πολλαπλές λύσεις (KEMEL, 2016).

2. Το βασικό σενάριο

Σύμφωνα με το κεντρικό σενάριο του project «μία ομάδα εκπαιδευτικών από όλα τα σημεία του ορίζοντα ανακαλύπτουν ένα μυστικό χάρτη ο οποίος τους οδηγεί στο ετήσιο βιωματικό project της ΔΔΕ Δράμας “Μαθαίνω βιωματικά, συνεργάζομαι και χτίζω το σχολείο του μέλλοντος”. Από εκεί ξεκινούν ένα συναρπαστικό διαδικτυακό ταξίδι με σκοπό να ξεκλειδώσουν το σχολείο του μέλλοντος». Η διαδικασία περιελάμβανε τέσσερα μέρη (σκηνές), οι οποίες εμφανίζονταν στην πλατφόρμα σταδιακά (Building the School of the Future, 2015).

Στην **Πρώτη σκηνή** οι εκπαιδευτικοί μίλησαν για τον εαυτό τους. Ανακάλεσαν στη μνήμη τους εμπειρίες και συναισθήματα θετικά ή αρνητικά που βίωσαν ως μαθητές/τριες, αφηγήθηκαν τις εμπειρίες τους ως εκπαιδευτικοί, εξέφρασαν τις πρώτες τους σκέψεις, παραδοχές και ανησυχίες για την εκπαίδευση σήμερα, αλλά και για το μέλλον της εκπαίδευσης. Ανάμεσά τους τέσσερις πρώην συμμαθητές, η Μάρθα (VP3), ο Ιάσωνας VP4), ο Δήμος (VP2) και ο Παρασκευάς (VP1), συναντήθηκαν μετά από χρόνια στο forum "Η συνάντηση", όπου "θυμούνται τα παλιά που τους ενώνουν και σχεδιάζουν το μέλλον που τους ανήκει". Οι συμμετέχοντες στη διαδικασία εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να μιλήσουν μαζί τους και να τους γνωρίσουν.

Σύμφωνα με τις οδηγίες που δόθηκαν: «Έχετε μπροστά σας το μυστικό χάρτη και ξεκινάτε τη διαδρομή για το σχολείο του μέλλοντος. Η πορεία είναι δύσκολη, ανηφορική και με εμπόδια. Ωστόσο το πιο σημαντικό εμπόδιο φαίνεται να προέρχεται από έξι (6) φύλακες, που κάνουν ότι περνάει από το χέρι τους προκειμένου να σας κάνουν τη ζωή δύσκολη και να μη φτάσετε στον προορισμό σας. Στην προσπάθειά σας αυτή θα έχετε ως βοηθούς τους τέσσερις συμμαθητές: τη Μάρθα, τον Ιάσωνα, τον Δήμο και τον Παρασκευά» (Building the School of the Future, 2015).

Οι έξι φύλακες του Πύργου συμμετείχαν και αυτοί στο project ως Virtual Participants ενσαρκώνοντας ουσιαστικά χαρακτήρες και καταστάσεις της καθημερινότητας και εκφράζοντας καταστάσεις, όπως, η ζήλια, ο φθόνος, το ψέμα, η υποκρισία, κ.ά. Ο σκοπός της παρουσίας τους ήταν η περαιτέρω παρακίνηση των συμμετεχόντων στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

Το κυρίως forum στο οποίο εργάστηκαν οι ομάδες στην πρώτη αυτή φάση ήταν το forum «Η συνάντηση», καθώς και το forum «Πώς μπορούμε να παρακάμψουμε τους φύλακες». Στο πρώτο κυριάρχησε η συνάντηση με τους «συμμαθητές» και η πρώτη αλληλεπίδραση μαζί τους, ενώ στο δεύτερο η πρώτη επαφή με τους φύλακες. Εκείνο το οποίο ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην επιμόρφωση ήταν να γράψουν μία πρόταση για το πώς μπορούμε να αποφύγουμε τους φύλακες. Ωστόσο, η πραγματική συνάντηση μαζί τους έγινε αργότερα στο forum: «Η τελική μάχη».

Στη **Δεύτερη σκηνή** οι συμμετέχοντες στην επιμόρφωση χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες προκειμένου να επεξεργαστούν και να συζητήσουν τέσσερις διαφορετικές

πτυχές του θέματος:
Η ομάδα Ανατολή ασχολήθηκε με θέματα που αφορούν στη διοίκηση της εκπαίδευσης, όπως μοντέλα διοίκησης και ηγεσίας, συμβατά με τη σύγχρονη πραγματικότητα. Η ομάδα Δύση εργάστηκε με ζητήματα διδακτικής, όπως μέθοδοι και τεχνικές που να αφορούν στα σύγχρονα κοινωνικά και τεχνολογικά δεδομένα και να καλύπτουν τις ανάγκες του σχολείου του μέλλοντος. Η ομάδα Βορράς μελέτησε την εσωτερική διάσταση της κουλτούρας του σχολείου, δηλαδή τις ανθρώπινες σχέσεις και τα συναισθήματα, την αίσθηση ικανοποίησης και τους κοινούς στόχους της σχολικής μονάδας και τέλος η ομάδα Νότος διερεύνησε την εξωτερική κουλτούρα του σχολείου, δηλαδή την αισθητική, τις ανέσεις και τις παροχές του χώρου όπως, αίθουσες, εξοπλισμός, διακόσμηση και γενικότερα το περιβάλλον της σχολικής μονάδας.

Οι ομάδες στη φάση αυτή εργάστηκαν στο forum «Χώρος συνάντησης όλων των ομάδων», το οποίο περιελάμβανε τέσσερα επιμέρους fora με τα αντίστοιχα ονόματα των τεσσάρων ομάδων εργασίας (Ανατολή, Δύση, Βορράς, Νότος). Από την εργασία των ομάδων προέκυψαν τα τελικά προϊόντα τα οποία αναρτήθηκαν στα αντίστοιχα fora, ως εξής:

- ΑΝΑΤΟΛΗ: "Τα Χαρακτηριστικά του Διευθυντή του Σχολείου του Μέλλοντος"
- ΔΥΣΗ: "Ζητήματα Διδακτικής στο Σχολείο του Μέλλοντος"
- ΒΟΡΡΑΣ: "Η Εσωτερική Κουλτούρα του Σχολείου του Μέλλοντος"
- ΝΟΤΟΣ: "Εξωτερική κουλτούρα του Σχολείου του Μέλλοντος"

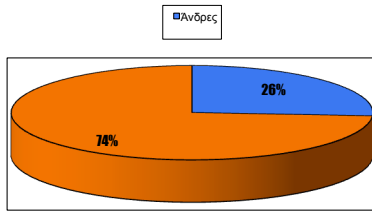
Στην **Τρίτη σκηνή** οι εκπαιδευτικοί μελέτησαν τα αποτελέσματα της εργασίας όλων των ομάδων. Στη συνέχεια συναντήθηκαν στο forum «Αναστοχασμός», όπου συζήτησαν σχετικά με την πρότερη εμπειρία τους και τη νέα γνώση που απέκτησαν αλληλεπιδρώντας με τους συναδέλφους τους, καθώς σκέφτονταν εάν οι γνώσεις αυτές είναι ή δεν είναι σημαντικές γι' αυτούς και εάν με αφορμή τις νέες αυτές γνώσεις θα αναθεωρήσουν ή όχι την αρχική τους οπτική.

Τέλος στην **Τέταρτη σκηνή** κάθε συμμετέχων στο project ανεξάρτητα από την ομάδα στην οποία εργάστηκε έγραψε μία σύντομη τοποθέτηση προτείνοντας το σχολείο του μέλλοντος, όπως αυτό ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του, αλλά και στις σύγχρονες προκλήσεις χρησιμοποιώντας στην τελική του κρίση τα ρήματα: «Συμπεραίνω», «Κρίνω», «Εφαρμόζω», «Αμφιβάλλω», «Αρνούμαι», και «Επιβεβαιώνω».

3. Η Έρευνα

Αντικείμενο της έρευνας υπήρξε η μελέτη της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων, καθώς και των τρόπων που αυτή μπορεί να ενισχυθεί σε εξ αποστάσεως διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης.

Στη διαδικασία της έρευνας συμμετείχαν 457 εκπαιδευτικοί (74% γυναίκες και 26% άνδρες) (Γράφημα 1).



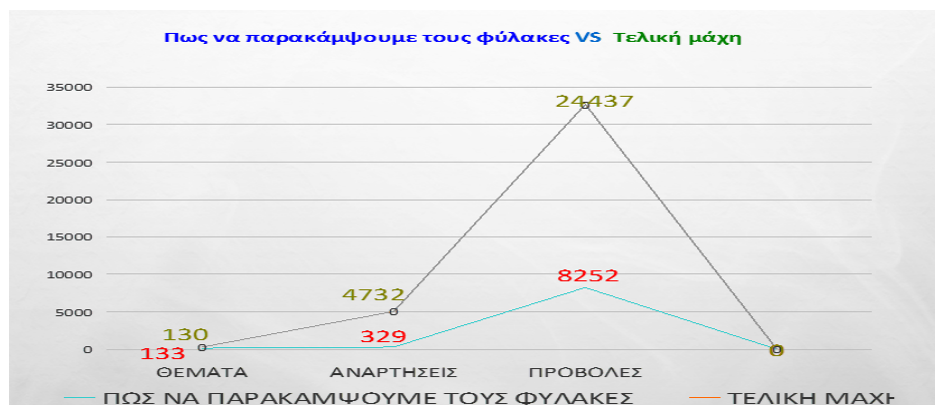
Γράφημα 1. Συμμετοχές κατά φύλο

Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν από 49 περιοχές της χώρας. Από αυτούς οι 138 συμμετείχαν από τη Δράμα, που ήταν και η βάση της επιμορφωτικής διαδικασίας και οι 319 από την υπόλοιπη Ελλάδα (Γράφημα 2).



Γράφημα 2. Συμμετοχές με βάση το επίκεντρο της επιμόρφωσης και την υπόλοιπη Ελλάδα

Ένα ενδιαφέρον σημείο της έρευνας αποτέλεσε η σύγκριση των συμμετοχών ανάμεσα στο forum «Πώς μπορούμε να παρακάμψουμε τους φύλακες» και στο forum «Η τελική μάχη». Στο πρώτο ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην επιμόρφωση να γράψουν μία πρόταση για το πώς μπορούμε να αποφύγουμε τους φύλακες, ενώ στο δεύτερο υπήρξε μία πραγματική συνάντηση μαζί τους, καθώς αυτοί εμφανίστηκαν υπό μορφή εικονικών συμμετεχόντων αλληλεπιδρώντας με τους συμμετέχοντες στην επιμόρφωση εκπαιδευτικούς (Γράφημα 3).

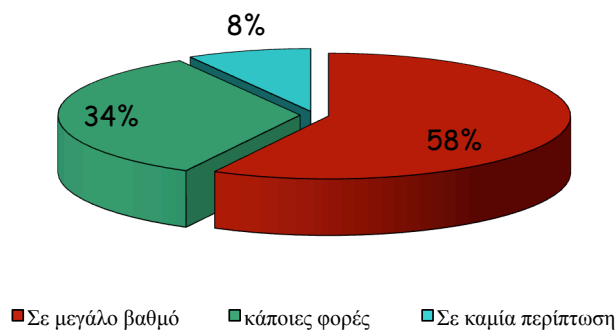


Γράφημα 3. Συγκριτικά δεδομένα ανάμεσα σε fora εργασίας

Από τη σύγκριση των δεδομένων διαπιστώνεται ότι και στα δύο fora ανοίχθηκαν περίπου τα ίδια θέματα (130 και 133), ωστόσο, το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων παρουσιάζεται ιδιαίτερα αυξημένο εκεί όπου η αλληλεπίδραση είναι αυξημένη λόγω

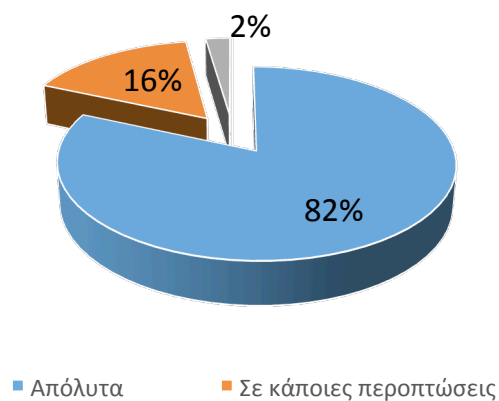
της παρουσίας των εικονικών συμμετεχόντων. Έτσι παρατηρούμε ότι ενώ στο forum «Πώς μπορούμε να παρακάμψουμε τους φύλακες» οι αναρτήσεις ανέρχονται σε 329, στο forum «Η τελική μάχη», φτάνουν στις 4732. Αντίστοιχα είναι τα νούμερα στις «προβολές», οι οποίες καταδεικνύουν και το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων για τη διαδικασία που εξελίσσεται. Ενώ, λοιπόν, στο forum «Πώς μπορούμε να παρακάμψουμε τους φύλακες» διαπιστώνουμε 8252 προβολές, στο forum «Η τελική μάχη», αυτές εκτοξεύονται στις 24.437.

Σε ότι αφορά στην αλληλεπίδραση που αναπτύχθηκε οι συμμετέχοντες στην διαδικασία εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό (58%) ότι συνέβαλε στην αμφισβήτηση της εγκυρότητας των παγιωμένων αντιλήψεων και των εσφαλμένων τους παραδοχών (Γράφημα 4).



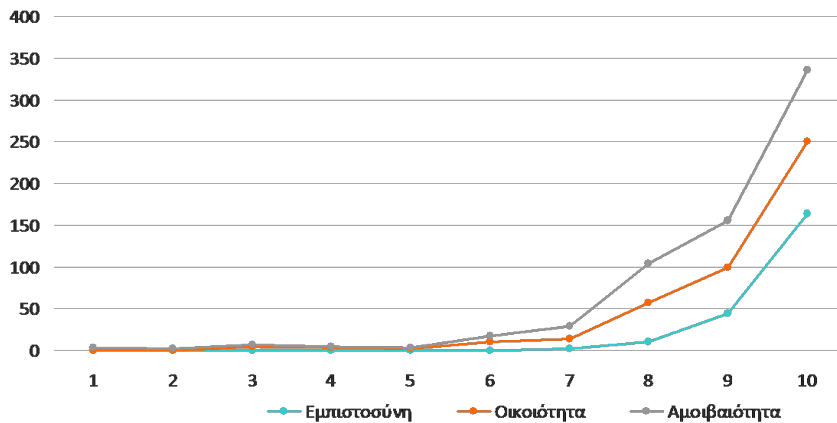
Γράφημα 4. Αμφισβήτηση της εγκυρότητας παγιωμένων αντιλήψεων και εσφαλμένων παραδοχών

Επίσης, η αλληλεπίδραση συνέβαλε σε σημαντικό βαθμό (82%) στην επανεξέταση παγιωμένων αντιλήψεων και αξιών με βάση τις οποίες κατανοούν και ερμηνεύουν την πραγματικότητα (Γράφημα 5).



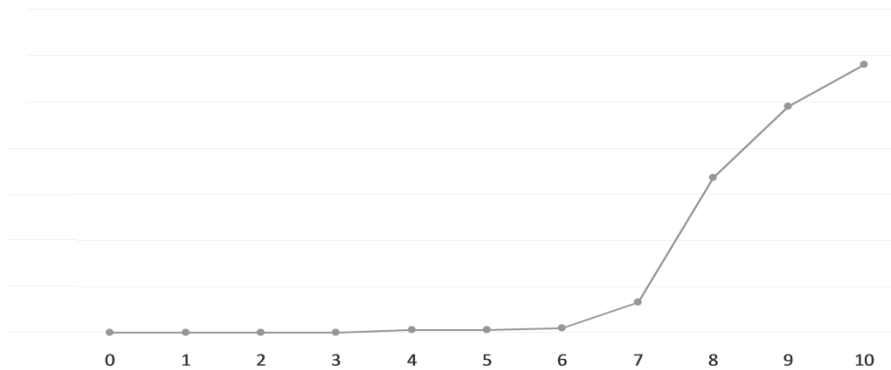
Γράφημα 5. Επανεξέταση αντιλήψεων και αξιών κατανόησης της πραγματικότητας

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων στη διαδικασία εκπαιδευτικών συνέβαλε σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας και οικειότητας (Γράφημα 6).



Γράφημα 6. Δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας και οικειότητας

Στο γράφημα 7 διακρίνεται η αξιολόγηση των συμμετεχόντων σχετικά με την επίδραση που είχαν στην επιμόρφωση οι δραστηριότητες που βασίστηκαν στη μάθηση μέσω τέχνης (artful thinking). Διαπιστώνεται ότι στην αξιολογική κλίμακα (0-10) αυτές καταλαμβάνουν την υψηλότερη βαθμολογία από τους περισσότερους συμμετέχοντες.



Γράφημα 7. Αξιολόγηση δραστηριοτήτων μάθησης μέσω τέχνης

Συμπεράσματα

Η αλληλεπίδραση μπορεί να οδηγήσει στην αμφισβήτηση της εγκυρότητας παγιωμένων αντιλήψεων και εσφαλμένων παραδοχών και μέσω αυτής της αμφισβήτησης στην ανάπτυξη της κριτικής και στοχαστικής σκέψης. Η ανάπτυξη της κριτικής και στοχαστικής σκέψης μπορεί με τη σειρά της να οδηγήσει στην επανεξέταση των παγιωμένων αντιλήψεων και αξιών με βάση τις οποίες κατανοούμε την πραγματικότητα.

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων στη διαδικασία της διαδικτυακής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, συμβάλλει και στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας και οικειότητας μεταξύ τους δεδομένα τα οποία οδηγούν στην εφαρμογή της προσωποκεντρικής θεωρίας, όπως αυτή διατυπώνεται από τον Carl Rogers.

Η παρουσία εικονικών συμμετεχόντων στη διαδικασία της ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης μπορεί να οδηγήσει στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων στη διαδικασία της μάθησης.

Οι παράλληλες δραστηριότητες οι οποίες σχεδιάστηκαν με βάση το θεωρητικό πλαίσιο του project zero και της παλέτας του artful thinking, φαίνεται πως έδωσαν έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα στην επιμορφωτική διαδικασία, καθώς αξιολογήθηκαν θετικά από τους περισσότερους συμμετέχοντες, γεγονός που επιβεβαιώνει τους σκοπούς του project zero και στη διαδικτυακή επιμόρφωση, σύμφωνα με τους οποίους το artful thinking αφενός μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να δημιουργήσουν πολλαπλές συνδέσεις ανάμεσα στα έργα τέχνης και τα θέματα της ύλης που διδάσκουν, αφετέρου τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν τους τρόπους σκέψης τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Artful Thinking, (2016). Project zero homepage <http://www.pz.harvard.edu/>
- Boud, D., Keogh, R., and Walker, D., (2002). Reflection: Turning Experience into Learning. Kogan page, New York. Μετάφραση: Δήμητρα Ανδριτσάκου
- Building the School of the Future, (2015). Πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης ΔΔΕ Δράμας (2016) (<http://elearning.didedra.gr>)
- De Bono, (2015). Lateral Thinking: Creativity Step by Step http://www.amazon.com/Lateral-Thinking-Creativity-Step/dp/0060903252/ref=la_B000AQ3GY6_1_1?s=books&ie=UTF8&qid=1461756626&sr=1-1
- Mezirow J (1990). “Fostering Critical Reflection in Adulthood”, Jossey-Bass, San Francisco Μετάφραση: Νέλλη Αποστολοπούλου-Γεωργία Μέγα
- Schon, D. A. (1991) The Reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice, New York: Teachers Press, Columbia University.
- Schon, D. A. (1994) Frame Reflection: Toward the Resolution of Intractable Controversies
- Tuparova, D, Tuparov, G. (2009). The “Jigsaw” Collaborative Method in Blended Learning Course “Computer Games and Education” – Realization in Moodle, http://www.icl-conference.org/dl/proceedings/2009/program/pdf/Contribution_071.pdf
- KEMEL (2016). Επιχειρηματικότητα, Δημιουργικότητα και Πλάγια Σκέψη, διαθέσιμο στο <http://www.kemel.gr/articles/epiheirimatikotita-dimioyrgikotita-kai-plagia-skepsi>
- Κιουλάνης, (2013). Στοχαστική αλληλεπίδραση μέσω εικονικών συμμετεχόντων (R.I.Vi.Ps): Ένα αλληλεπιδραστικό μοντέλο ανοικτής και εξ αποστάσεως διαδικτυακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, εκπ@ιδευτικός κύκλος, Τόμος 1 | Τεύχος 2 | Έτος 1 | 2013.
- Κόκκος, Α. (2005). Ανιχνεύοντας το πεδίο, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μετασχηματίζουσας μάθησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Παράδειγμα εφαρμογής, με τον Σχολικό Σύμβουλο ως επιμορφωτή και συντονιστή «κοινότητας μάθησης»

Βασιλεία (Λιάνα) Καλοκύρη
Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων
Καθηγήτρια-Σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

kalokyri@sch.gr

Περίληψη

Στην εργασία προτείνονται εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση των φιλολογικών μαθημάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με στόχο την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και τον μετασχηματισμό στερεοτύπων, στο θεωρητικό πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης και ευρύτερα της χειραφετητικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, παρουσιάζεται το παράδειγμα εκπαιδευτικής εσπερίδας (ως εκπαιδευτικής εκδήλωσης ανοικτής στην εκπαιδευτική και την ευρύτερη κοινότητα) με θέμα «Οι πρόσφυγες μέσα από την ιστορία, την τέχνη, το σχολείο. Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ευαισθητοποίησης και μετασχηματίζουσας μάθησης», που επιμελήθηκε η συγγραφέας ως Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων και Παιδαγωγικής Ευθύνης. Διατυπώνονται, επίσης, μεθοδολογικά βήματα στρατηγικού σχεδιασμού «εκπαιδευτικών παρεμβάσεων μετασχηματίζουσας μάθησης» στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, που συμβάλλουν στην ανανέωση του εκπαιδευτικού έργου. Υπό την προβληματική της εργασίας, οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μετασχηματίζουσας μάθησης, με τη συμβουλευτική και τον συντονισμό του Σχολικού Συμβούλου ως Εκπαιδευτή Ενηλίκων - πολιτισμικού ακτιβιστή, προτείνονται ως στρατηγική διαμόρφωσης του σχολείου σε «κοινότητα μάθησης» και άσκησης του ρόλου του ως «φορέα πολιτισμικής παρέμβασης».

Λέξεις-Κλειδιά εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μετασχηματίζουσας μάθησης, κοινότητα μάθησης

Abstract

Premised on an interdisciplinary teaching approach to secondary education language units, this paper puts forward educational initiatives aiming at the development of critical thinking and the transformation of stereotypes in the context of Transformative Learning and the emancipatory education. In particular, we present the paradigm of an educational conference entitled *Refugees in history, arts, and school. Educational initiatives of transformative learning* and organized by the author in her capacity as a School Advisor for Language and Pedagogy. Also, this work outlines the methodological stages of planning “educational initiatives of transformative learning” in secondary education with a view to enhancing educational outcomes. In our approach, the transformative learning educational initiatives, along with the coordination and leadership of the School Advisor as an Adult Educator – “cultural activist”, are suggested as a strategy of turning the school into a “learning community” and of fulfilling its role as an “entity of cultural activism”.

Keywords Educational initiatives of transformative learning, learning community

Θεωρητικό Υπόβαθρο

Οι προτάσεις της παρούσας εργασίας έχουν ως θεωρητικό υπόβαθρο την παραδοχή ότι η εκπαίδευση αποτελεί φορέα πολιτισμικής παρέμβασης (Καλοκύρη, 2015, 2016α), συμβάλλοντας στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, στην αμφισβήτηση στερεοτύπων, στην αναζήτηση αξιών και συνακόλουθα στην αναμόρφωση του πολιτισμικού προτύπου. Στη ρευστότητα των καιρών, η εκπαίδευση μπορεί να υποστηρίξει νέες αναζητήσεις, αξίες διανθρώπινες (ανθρωπιστικές), στον αντίποδα της λογικής του κέρδους και των δογματισμών, του φανατισμού και της βίας. Η θεώρηση αυτή της εκπαίδευσης «συναντάται» με τη θεωρία και πρακτική της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Mezirow 2000, 2009· Mezirow and Associates, 2000) και ευρύτερα της χειραφετητικής εκπαίδευσης (Κόκκος, 2017α:146-149, 157-164· 2017β). Στην προέκταση αυτής της προβληματικής, ο Σχολικός Σύμβουλος ως εκπαιδευτής ενηλίκων και επομένως ως «πολιτισμικός ακτιβιστής» (Mezirow, 2000:30· Καλοκύρη, 2016β) προωθεί εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, με στόχο την ανάπτυξη του σχολείου σε «κοινότητα» συνεργασίας, μάθησης και πολιτισμικών αναζητήσεων.

Ειδικότερα, ο θεμελιωτής της Μετασχηματίζουσας Μάθησης Jack Mezirow (εμπνεόμενος από τους Paulo Freire και Jurgen Habermas) θεωρεί ότι στόχος της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ο κριτικός στοχασμός των εκπαιδευομένων πάνω σε αντιλήψεις και παραδοχές δυσλειτουργικές που έχουν υιοθετήσει μέσω της κοινωνικοποίησης (Mezirow, 2000). Η πορεία προς τη χειραφέτηση περνά από την αμφισβήτηση και επανεξέταση των στερεοτυπικών παραδοχών και -επιπλέον- από την αναζήτηση των αιτιών που οδήγησαν σε αυτές. Ο μετασχηματισμός στερεοτύπων μπορεί να επιχειρείται και στην εκπαίδευση των μαθητών, χωρίς να παραγνωρίζεται ότι τουλάχιστον ως το τέλος της εφηβείας δεν αναπτύσσεται πλήρως η ικανότητα αφαιρετικής σκέψης ούτε διατίθεται ευρύ φάσμα εμπειριών ζωής, που είναι απαραίτητα για την εις βάθος ολιστική, κριτική επανεξέταση μιας νοητικής συνήθειας (Κόκκος, 2017α:146-147· 2017β:48). Οι μαθητές μπορούν να πραγματεύονται κριτικά ποικίλες απόψεις, ιδίως εκείνες που συνδέονται με τις εμπειρίες τους, όπως έχει ερευνητικά αποδειχθεί (Illeris, 2016· Haynes, 2009, στο Κόκκος, 2017β). Μάλιστα, ο Illeris (2016:240, Κόκκος 2017α:148) υποστηρίζει ότι οι μαθητές θεωρούν ανούσια και πληκτική τη σχολική εκπαίδευση, αν αυτή δεν ασχολείται με τα φλέγονται ζητήματα που τους απασχολούν (π.χ. ρόλοι των δύο φύλων, σχέσεις με άλλους/με εαυτό, ηθικά διλήμματα). Η ενσωμάτωση, λοιπόν, διλημμάτων και η ανίχνευση στερεοτύπων στο σχολείο αφενός μπορεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών για τη μάθηση και τα διδασκόμενα αντικείμενα μέσω των οποίων προσεγγίζονται τέτοια θέματα και αφετέρου καλλιεργεί την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, ώστε στη φάση της ενηλικιότητας να υπάρχει το υπόβαθρο για περαιτέρω μετασχηματισμούς δυσλειτουργικών αντιλήψεων (Κόκκος, ό.π.).

Για την επίτευξη μετασχηματίζουσας μάθησης στην εκπαίδευση των ενηλίκων έχουν προταθεί και εφαρμόζονται ποικίλες τεχνικές, όπως ιστορίες ζωής, αυτοβιογραφίες, τήρηση ημερολογίου με ερωτήσεις, παρατηρήσεις και εμπειρίες, μελέτη κειμένων που προκαλούν τις παραδοχές των εκπαιδευομένων ή εστιάζουν σε ερωτήσεις που τους κάνουν ικανούς να αναγνωρίζουν μια μετασχηματίζουσα εμπειρία όταν τη βλέπουν και να παίρνουν αποφάσεις, αναλύσεις κινηματογραφικών ταινιών, δημιουργία «αποπροσανατολιστικών διλημμάτων» (ερεθισμάτων που κλονίζουν τις δυσλειτουργικές παραδοχές αναδεικνύοντας τη σύγκρουσή τους με την

πραγματικότητα), καταιγισμός ιδεών, παιχνίδια ρόλων με αντιστροφή ρόλων, μελέτη περίπτωσης, προσομοιώσεις, ηθικά διλήμματα, λύση προβλήματος με πολλαπλές οπτικές και προσεγγίσεις, γραπτές εργασίες, επισκέψεις, συνεντεύξεις, χρήση διαδικτύου, βιντεοσκοπήσεις, δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης κ.ά. (Χασίδου, 2009:114-115).

Οι παραπάνω τεχνικές μπορούν να αξιοποιηθούν σε επιμορφώσεις εκπαιδευτικών με στόχους κριτικής επανεξέτασης και «ρήγματος» σε ενδεχόμενες στερεοτυπικές/δυσλειτουργικές παραδοχές τους (π.χ. για τον ρόλο του εκπαιδευτικού, για τις σχέσεις με τους μαθητές κ.ά.). Ακόμη, πολλές προαναφερόμενες τεχνικές μπορούν να αξιοποιηθούν στο σχολείο, στο πλαίσιο «εκπαιδευτικών παρεμβάσεων» με στόχους μετασχηματισμού προβληματικών παραδοχών των μαθητών. Εξάλλου, οι τεχνικές αυτές ανταποκρίνονται στο πνεύμα της σύγχρονης διδακτικής και των σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών τα οποία υποστηρίζουν την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και τη μέθοδο project, και γενικότερα τη διάδραση των μαθητών με την ύλη και τον/την εκπαιδευτικό (ΦΕΚ, 303 Β', 2003· ΦΕΚ 1562 Β', 2011).

Οι προαναφερόμενες τεχνικές ανάγονται σε δύο βασικούς άξονες: στην αφήγηση και στην αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας και της τέχνης. Στη δεύτερη περίπτωση, εντάσσεται η μέθοδος του Α. Κόκκου (2011) «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία».

Η πρότασή μας: Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μετασχηματίζουσας μάθησης στο σχολείο ως Στρατηγική διαμόρφωσης του σχολείου σε «κοινότητα μάθησης»-φορέα πολιτισμικής παρέμβασης

Υπό την προβληματική της μετασχηματίζουσας μάθησης προτείνουμε σχεδιασμό και υλοποίηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στο σχολείο ως Στρατηγική μετασχηματισμού στερεοτύπων και ανάδειξης του ρόλου του σχολείου σε φορέα πολιτισμικής παρέμβασης.

Με τον όρο «εκπαιδευτικές παρεμβάσεις» εννοούμε ποικίλες διδακτικές ή/και ευρύτερα εκπαιδευτικές (παιδαγωγικές) δράσεις στο σχολείο, με στόχους όχι απλώς γνωστικούς ή δεξιοτήτων ή στάσεων «θετικών προς το γνωστικό αντικείμενο» αλλά κυρίως στόχους στάσεων που σχετίζονται με τον μετασχηματισμό δυσλειτουργικών παραδοχών/στερεοτύπων (π.χ. βίας, ρατσισμού, διακρίσεων με βάση το φύλο κ.ά.).

- **Προτεινόμενες ενδεικτικές μορφές/είδη εκπαιδευτικών παρεμβάσεων:**
 - Αξιοποίηση διδακτικών ενοτήτων ως εκπαιδευτικών παρεμβάσεων μετασχηματίζουσας μάθησης. Σχεδιασμός διδακτικών ενοτήτων με άξονα τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση (και με αξιοποίηση της τέχνης)
 - Θεατρικά Δρώμενα - θέατρο
 - Αξιοποίηση ομιλίας [με ειδικά χαρακτηριστικά]/συνέντευξης 'με ειδικό' - ερωτήσεις-απαντήσεις, συζήτηση
 - Οργανωμένες δραστηριότητες ετήσιας/μεγάλης διάρκειας: Project (Σχέδια Δράσης), Ερευνητικές Εργασίες και Δημιουργικές Εργασίες (Λύκειο), δράσεις «Θεματικής εβδομάδας» (Γυμνάσιο).
 - Εκδήλωση παρουσίας, συνάντηση προβληματισμών μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, τοπικής κοινότητας, επικοινωνία με άλλα σχολεία/εκπαιδευτικούς άλλων περιοχών.

Προκειμένου ωστόσο οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις να επιτυγχάνουν στόχους μετασχηματίζουσας μάθησης είναι απαραίτητο να σχεδιάζονται και να εφαρμόζονται κατά το σχήμα:

ΠΡΙΝ <i>έναρξη</i> (διερεύνηση - έκφραση αρχικών απόψεων-αντιλήψεων)	vs. →	ΜΕΤΑ ολοκλήρωση (αναστοχασμός στην ολοκλήρωση της δράσης/εμπειρίας)
---	--------------	--

• **Η διδακτική ενότητα ως εκπαιδευτική παρέμβαση μετασχηματίζουσας μάθησης**

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας γίνεται με έμφαση στους στόχους στάσεων (καλλιέργεια κριτικής στάσης, ενσυναίσθησης, «ρήγματα» σε δυσλειτουργικές αντιλήψεις, αναθεώρηση δυσλειτουργικών παραδοχών υπό την προβληματική της μετασχηματίζουσας μάθησης). Η ύλη αξιοποιείται διαθεματικά.

Συνακόλουθα, η διδασκαλία σχεδιάζεται με κατάλληλη δομή και δραστηριότητες: δίδεται έμφαση στην αρχική και τελική ακολουθία διδακτικών ενεργειών και στη «μετασχηματιστική πορεία».

α) Δομή διδασκαλίας

Διερεύνηση στάσης μαθητών

αρχή / τέλος

διερεύνηση αρχικής τοποθέτησης, γνώμης → αναστοχασμός, διερεύνηση άποψης μετά τις εκπαιδευτικές δράσεις

β) δραστηριότητες

που προάγουν τη μετασχηματίζουσα μάθηση (αξιοποίηση τέχνης – ποικίλων εκπαιδευτικών τεχνικών με ειδικό σχεδιασμό).

Ως προς τη δομή, σχεδιάζεται «δράση ανίχνευσης παραδοχών ‘πριν/μετά’». Π.χ.

- καταιγισμός ιδεών [έναρξη] → συζήτηση [τέλος/αναστοχασμός]
- θέμα προς συζήτηση με «Εργασία σε ομάδες» → συζήτηση στην ολομέλεια
- Μέθοδος Α. Κόκκου (2011): «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία»
- «Εισαγωγική δραστηριότητα ως Αφόρμηση → επανάληψη δραστηριότητας ως καταληκτική δράση.» Π.χ. «Το θερμόμετρο των συναισθημάτων», στη διδακτική πρόταση-εκπαιδευτική παρέμβαση με βάση το ποίημα του Μπρεχτ «Μετανάστες», Β΄ Γυμνασίου (Παπαμαρινοπούλου και Πουλακάκη, στο Εκπαιδευτική Εσπερίδα, 2017). Σχεδιάζεται δράση με άξονα «πριν/μετά». Ειδικότερα, αναρτώνται από τον/την εκπαιδευτικό στην αίθουσα διδασκαλίας τρία χαρτόνια διαφορετικών χρωμάτων και δίδονται στους μαθητές χαρτάκια τύπου ‘post -it’: Πράσινο: αποδέχομαι πλήρως τους πρόσφυγες. Πορτοκαλί: τους αποδέχομαι μέτρια. Κόκκινο: δεν τους αποδέχομαι καθόλου. Οι μαθητές καλούνται να κολλήσουν το χαρτάκι που τους εκφράζει σε αντίστοιχο χαρτόνι, στην έναρξη της διδασκαλίας, κατά την έκφραση απόψεων πάνω στο θέμα, πριν τις δραστηριότητες μετασχηματίζουσας μάθησης. Στο τέλος, στον αναστοχασμό, καλούνται να επαναλάβουν τη διαδικασία έκφρασης γνώμης/στάσης με τα χαρτάκια των διαφορετικών χρωμάτων. Έτσι μπορούν να διαπιστωθούν ενδεχόμενοι μετασχηματισμοί και να συζητηθούν.
- Ερωτήσεις σε ομάδες εργασίας ή στην ολομέλεια, συζήτηση: «Τι άλλαξε ενδεχομένως στις αντιλήψεις σας για το θέμα, μετά από την συμμετοχή σας στη δράση/στο πρόγραμμα/ μετά την ενασχόλησή μας στην τάξη κλπ;»

Ως προς τις δραστηριότητες, στη διδακτική ενότητα-εκπαιδευτική παρέμβαση, μπορούν να αξιοποιηθούν με στόχους μετασχηματίζουσας μάθησης, ενδεικτικώς:

- Αξιοποίηση λογοτεχνικού κειμένου (ενεργοποίηση συναισθήματος διαμέσου της τέχνης)

- ο Ερωτήσεις, συζήτηση με αξιοποίηση συναισθήματος
- ο Δημιουργική γραφή με στόχους μετασχηματίζουσας μάθησης:
 - ◇ Άλλαγή οπτικής της αφήγησης (μέσα από το μάτια άλλου ήρωα-εκπροσώπου στερεοτύπου)
 - ◇ Ημερολόγιο (τι θα έγραφε ένα πρόσωπο, ένας ήρωας / ο μαθητής κλπ)
 - ◇ Άλλο τέλος
 - ◇ Αφόρμηση για άλλη ιστορία, δική τους
- ο Παιχνίδι ρόλων, φύλλα εργασίας με ερωτήσεις κριτικού (ανα-στοχασμού) για ομάδα
- ο Παραγωγή τέχνης (παίζουν ή και γράφουν το κείμενο)
- ο Βιωματική προσέγγιση, κινητοποίηση του συναισθήματος, σε συνδυασμό με εισαγωγική δράση καταγραφής παραδοχών/καταληκτική δράση επανατοποθέτησης
- ο Αξιοποίηση έργων τέχνης στο πλαίσιο διδακτικών ενοτήτων ή
- ο εφαρμογή της μεθόδου του Α. Κόκκου (ολοκληρωμένης μεθόδου Μετασχηματίζουσας Μάθησης)
- ο Συνδυασμός της διδακτικής ενότητας με διοργάνωση εκδήλωσης ως εκπαιδευτικής παρέμβασης μετασχηματίζουσας μάθησης, όπως στη συνέχεια θα αναφέρουμε.
- **Εκπαιδευτική εκδήλωση ως εκπαιδευτική παρέμβαση μετασχηματίζουσας μάθησης. Το παράδειγμα Εκπαιδευτικής Εσπερίδας με την καθοδήγηση και τον συντονισμό της Σχολικής Συμβούλου**

Με στόχους μετασχηματισμού στερεοτυπικών αντιλήψεων για τους πρόσφυγες και τη συνύπαρξή τους στις τοπικές κοινότητες και τα σχολεία, διαμορφώθηκε, με τη συμβουλευτική και τον συντονισμό της Σχολικής Συμβούλου και σε συνεργασία με σχολεία Παιδαγωγικής Ευθύνης της, εκπαιδευτική εκδήλωση ανοικτή στην εκπαιδευτική και την ευρύτερη κοινότητα (*Εκπαιδευτική Εσπερίδα: Οι πρόσφυγες μέσα από την ιστορία, την τέχνη, το σχολείο. Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ευαισθητοποίησης και μετασχηματίζουσας μάθησης*, στο Ηράκλειο Κρήτης, 2017). Η εκδήλωση αυτή σχεδιάστηκε ως η καταληκτική μιας σειράς εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στο σχολείο, διαμέσου των μαθημάτων και άλλων δραστηριοτήτων (θεατρικής ομάδας).

Στην περίπτωση του παραδείγματός μας, η τέχνη αξιοποιείται πολύτροπα. Στο πλαίσιο πολιτισμικού προγράμματος, οι μαθητές ως θεατρική ομάδα υλοποιούν θεατρικό δρώμενο (Κυριακάκη, στο Εκπαιδευτική Εσπερίδα, 2017), σε διασύνδεση με υλικό από τα μαθήματα Λογοτεχνία, Οδύσσεια, Ιστορία (μικρασιατικό/προσφυγικό ζήτημα), βιώνοντας μέσα από τεχνικές θεατρικού παιχνιδιού το διαχρονικό δράμα των προσφύγων και των στερεοτύπων για τους «ξένους». Επιπλέον, στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης των φιλολογικών μαθημάτων και της αξιοποίησης της ύλης και των στόχων των αναλυτικών προγραμμάτων για ανάπτυξη κριτικής σκέψης και πολιτισμικού γραμματισμού, εκπαιδευτικοί-Φιλολογοί (Λαζάρου· Παπαμαρινοπούλου και Πουλακάκη, στο Εκπαιδευτική Εσπερίδα, 2017) διαμορφώνουν με την καθοδήγηση της Σχολικής Συμβούλου διδακτικούς σχεδιασμούς αξιοποιώντας διάφορες μορφές τέχνης ως εργαλείου μετασχηματίζουσας μάθησης (Κόκκος και συνεργάτες, 2011). Στο πνεύμα αυτό, η λογοτεχνία ως μάθημα του αναλυτικού προγράμματος προτείνεται να αξιοποιείται με έμφαση για ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού, που συνάδει με τις θεωρητικές αρχές της καλλιέργειας κριτικού στοχασμού και κριτικής προσέγγισης με

γνώμονα τη μετασχηματίζουσα μάθηση (Mezirow et al., 2000). Κι ακόμη, στο παράδειγμά μας αξιοποιείται η ομιλία ειδικού (Τζεδάκη, στο Εκπαιδευτική Εσπερίδα, 2017) για το θέμα των προσφύγων στην τοπική ιστορία, ως μέθοδος καλλιέργειας ενσυναίσθησης, σε συνδυασμό με «συν-ομιλία»/διάδραση με τους μαθητές.

Ο διττός στόχος του παραδείγματος είναι: αφενός η ανάδειξη δημιουργικών-βιωματικών δραστηριοτήτων και διδακτικών προτάσεων, ως εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την καλλιέργεια κριτικής σκέψης και την αμφισβήτηση στερεοτυπικών παραδοχών (Mezirow 2000, Κόκκος, 2017α:146-149), στην προέκταση της ύλης των φιλολογικών μαθημάτων· αφετέρου η ανάδειξη της ίδιας της εκπαιδευτικής εκδήλωσης ως μίας ακόμη εκπαιδευτικής παρέμβασης ευαισθητοποίησης και μετασχηματίζουσας μάθησης, που απευθύνεται στη σχολική κοινότητα, ανοίγοντας διαύλους κριτικού στοχασμού με σχολεία και εκπαιδευτικούς, ακόμη και άλλων περιφερειών (στο παράδειγμά μας: διάδραση σχολείων Ηρακλείου με προσκεκλημένους επισκέπτες, καθηγητές και μαθητές Λυκείου Καρδίτσας) καθώς και με την ευρύτερη κοινωνία.

- **Στρατηγική διαμόρφωσης του σχολείου σε κοινότητα μάθησης και ανάδειξης του ρόλου του ως φορέα πολιτισμικής παρέμβασης**

Στη βάση όσων προαναφέρθηκαν, προτείνονται εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μετασχηματίζουσας μάθησης με τη συμβουλευτική και τον συντονισμό του Σχολικού Συμβούλου ως στρατηγική διαμόρφωσης του σχολείου σε «κοινότητα μάθησης» (Elliott, 2005· Παπαναούμ, 2005, 2014· Χατζηπαναγιώτου και Μαρμαρά, 2014) και άσκησης του ρόλου του σχολείου ως φορέα πολιτισμικής παρέμβασης (Καλοκύρη, 2015, 2016α, 2016β). Οι προτάσεις απηχούν επίσης τη θεωρητική παραδοχή για τον ρόλο του Σχολικού Συμβούλου ως Εκπαιδευτή Ενηλίκων (Καλοκύρη, 2010) και επομένως ως πολιτισμικού ακτιβιστή (Mezirow, 2000:30· Καλοκύρη, 2016β).

Ειδικότερα, προτείνονται τα ακόλουθα βήματα στρατηγικής, με τη συνεργασία, εμπύχωση και συμβουλευτική του Σχολικού Συμβούλου:

1. Γενικότερη επικοινωνία Σχολικού Συμβούλου με εκπαιδευτικούς, επιμόρφωση ως αφόρμηση για «έμπνευση και δημιουργία», εμπύχωση για πειραματισμό/ανανέωση πρακτικών, διαμόρφωση κλίματος συνεργασίας.
2. Ενδοσχολική επίσκεψη, διερεύνηση αναγκών, εντοπισμός προβλημάτων ή ανάγκη για πρόληψη-ευαισθητοποίηση. Απόφαση για ανάληψη δράσης. Προεργασία με άτομα ή μικρές ομάδες εκπαιδευτικών.
3. Συνεργασία με Δ/ση και Σύλλογο. Ενημέρωση, κινητοποίηση για ανάληψη «στρατηγικού σχεδίου δράσης» («συμβόλαιο συνεργασίας»). Διαμόρφωση «ετήσιου προγράμματος μετασχηματίζουσας μάθησης», με δράσεις επί θέματος που απασχολεί το σχολείο ή ευρύτερα την κοινωνία/τοπική κοινότητα. Συμμετοχή, ει δυνατό, όλων των ειδικοτήτων εκπαιδευτικών, αξιοποιώντας διεπιστημονική συνεργασία και διαθεματική προσέγγιση της ύλης.
4. Διαμόρφωση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (διδακτικών ενοτήτων ή θεατρικών ή άλλων δράσεων) με την επιστημονική καθοδήγηση και συνεργασία του Σχολ. Συμβούλου. Υλοποίηση σε στενή συνεργασία με Σχολικό Σύμβουλο.
5. Αποτίμηση-αναστοχασμός διαδικασιών και εμπειρίας, συμπεράσματα και νέος προγραμματισμός.

Συζήτηση

Ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (δημιουργικών δραστηριοτήτων και διδακτικών προτάσεων που αξιοποιούν δημιουργικά τη σχολική ύλη) για μετασχηματισμό στερεοτύπων προτείνεται ως καλή πρακτική συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τον Σχολικό Σύμβουλο. Δίδεται έτσι η δυνατότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διδακτικής (Ματσαγγούρας, 2007· Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2007), θεωρίας και εφαρμογής της μετασχηματίζουσας μάθησης στο σχολείο και, στο πλαίσιο αυτό, εξοικειώσής τους με μεθόδους αξιοποίησης της τέχνης στην εκπαίδευση (Κόκκος και συνεργάτες, 2011, Perkins, 1994). Παράλληλα, μέσα από τη διαμόρφωση διαδραστικών και βιωματικών δράσεων και διδακτικών σχεδιασμών που θα λειτουργήσουν ως εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μετασχηματισμού στερεοτύπων των μαθητών, δίδεται στους εκπαιδευτικούς το ερέθισμα για αναμόχλευση ενδεχόμενων δικών τους στερεοτύπων παραδοσιακής, δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας και για μετασχηματισμό παρωχημένων (δυσλειτουργικών) παιδαγωγικών αντιλήψεων.

Κομβικό στοιχείο της πρότασής μας για σχεδιασμό και υλοποίηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων μετασχηματίζουσας μάθησης αποτελεί η ενσωμάτωση δραστηριοτήτων που εστιάζουν σε στόχους στάσεων των μαθητών και προσφέρουν την ευκαιρία για διερεύνηση και σύγκριση αντιλήψεων «πριν/μετά» από την προσέγγιση του θέματος. Προτείνεται, δηλαδή, να δίνεται έμφαση στην αναζήτηση και εφαρμογή των κατάλληλων, κατά περίπτωση, εκπαιδευτικών τεχνικών/δράσεων/καλών πρακτικών, για ανάδειξη των αντιλήψεων των μαθητών «πριν/μετά» από τις δραστηριότητες καθώς και στην αρχή και στο τέλος των διδακτικών σχεδιασμών-εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Για παράδειγμα, διαδραστικοί και παιγνιώδεις τρόποι σύγκρισης αντιλήψεων των μαθητών, ενσωματώνονται σε διδακτικούς σχεδιασμούς (Παπαμαρινοπούλου και Πουλακάκη, στο Εκπαιδευτική Εσπερίδα, 2017) υποστηρίζοντας τους μεταγνωστικούς στόχους της διδασκαλίας-εκπαιδευτικής παρέμβασης. Μάλιστα, προτείνεται η διερεύνηση και ο αναστοχασμός, με βάση το σχήμα «πριν/μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση», ανεξάρτητα από το αν έχει χρησιμοποιηθεί η τέχνη ως εργαλείο μετασχηματίζουσας μάθησης.

Η πρότασή μας καταλήγει στη διατύπωση μεθοδολογικών βημάτων στρατηγικού σχεδιασμού εκπαιδευτικών παρεμβάσεων μετασχηματίζουσας μάθησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στο πλαίσιο μιας ολιστικής θεώρησης, με άξονες α) από την επιμόρφωση-συμβουλευτική των εκπαιδευτικών από τον Σχολικό Σύμβουλο έως την υλοποίηση του σχεδιασμού και τον κριτικό αναστοχασμό και β) από την εφαρμογή στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας έως τη διάχυση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και τη συνάντηση σχολείων-εκπαιδευτικών-μαθητών-γονέων και ευρύτερης κοινότητας.

Στην εποχή της κρίσης και της απογοήτευσης, οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μετασχηματίζουσας μάθησης, με παραμέτρους τη συστηματική εφαρμογή και την ποιότητα, χωρίς διολίσθηση σε λαϊκισμό ή σε διδακτισμό, μπορούν να συμβάλουν στην ανανέωση του εκπαιδευτικού έργου και στην ανάδειξη του ρόλου του σχολείου και των εκπαιδευτικών ως φορέα πολιτισμικής παρέμβασης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Elliott, J. (2005). Ο εκπαιδευτικός ως μέλος μιας δικτυωμένης κοινότητας μάθησης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Εκπαιδευτική Εσπερίδα: «Οι πρόσφυγες μέσα από την ιστορία, την τέχνη, το σχολείο. Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ευαισθητοποίησης και μετασχηματίζουσας μάθησης». (2017). [6-4-2017, Ηράκλειο Κρήτης] Υλικό διαθέσιμο στην ηλεκ δ/νση: <http://diktyofilologonkalokyri.weebly.com/laquoomicroniota-pirho972sigmaphiupsilongammaepsilonsigmaf-mu941sigmaalpha-alphapi972-tauctanu-iotasigmatauomicronrho943alpha-tauctanu-tau941chinueta-tauomicron-sigma.html>
- Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Καλοκύρη, Β. (2010). *Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τον ρόλο του Σχολικού Συμβούλου ως Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Καλοκύρη, Β. (2015). Η εκπαίδευση ως φορέας πολιτισμικής παρέμβασης: κριτικά ερωτήματα και «μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την τέχνη». Στο Σπ. Πανταζής, Ε. Μαράκη, Μ. Καδιανάκη, Εμμ. Μπελαδάκης (Επιμ.), *Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών: Από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική. 1^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο. Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (Ι.Α.Κ.Ε). Πρακτικά Συνεδρίου. Τόμος Β*. (σ. 449-557) Ηράκλειο: Ι.Α.Κ.Ε.
- Καλοκύρη, Β. (2016α). Διασχολικά Δίκτυα και κοινότητες μάθησης και συνεργασίας εκπαιδευτικών στην προοπτική ενός σύγχρονου και δημοκρατικού σχολείου. Η περίπτωση του «Δικτύου Συνεργασίας Φιλολόγων Ηρακλείου» με τον συντονισμό της Σχολικής Συμβούλου Φιλολόγων. Στο: *Προοπτικές για ένα σύγχρονο και δημοκρατικό σχολείο. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (ΠΕΣΣ)*. Τόμος Γ. (σ. 93-103). Αθήνα: ΠΕΣΣ.
- Καλοκύρη, Β. (2016β). Παρεμβάσεις πολιτισμού από Διασχολικά Δίκτυα Συνεργασίας με τον συντονισμό του Σχολικού Συμβούλου παιδαγωγικής ευθύνης. Στο: *Κοινωνία και Σχολείο: Μια σχέση υπό διαπραγμάτευση. 1ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης. Πρακτικά. Τόμος Α* (σ. 313-320). Ηράκλειο: ΠΔΕ Κρήτης.
- Κόκκος, Α. (2017α). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση. Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κόκκος, Α. (2017β). Μετασχηματισμός δυσλειτουργικών αντιλήψεων. Διδακτική Μέθοδος για το σχολείο και την εκπαίδευση ενηλίκων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Τετραμηνιαία έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης*, 39, 47-51. ISSN 1109-9941. Ανακτήθηκε από: <http://www.adulteduc.gr/images/teuxos-39.protected.pdf>
- Κόκκος, Α. (2011). «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία». Η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο Κόκκος, Α., και συνεργάτες. *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α., και συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. (5^η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult. In J. Mezirow & Associates, *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San

- Francisco: Jossey – Bass. Mezirow, J. (2007). // Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος: Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J.Mezirow & Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning* (pp. 90-105). London / New York: Routledge.
- Mezirow, J., & Associates (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey – Bass. // J.Mezirow και Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2007). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Β. Κουλαϊδής (Επιμ.). Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Γ. Μπαγάκη (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 82-91.
- Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Ανακτήθηκε από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12
- Perkins, A. (1994). *The intelligent Eye: Learning to think by looking at Art*. Harvard Graduate School of Education.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. και Μαρμαρά, Χ. (2014.) Πρακτικές δικτύωσης σχολείων: Τα δίκτυα μάθησης ως μηχανισμός για την ενθάρρυνση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και διευθυντών. Στο Ζ. Παπαναούμ και Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/xatzipanagiotou.pdf
- ΦΕΚ 303 Β΄ (2003) [13-03-2003]. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Δ.Ε.Π.Π.Σ.*
- ΦΕΚ 1562 Β΄ (2011) [27-6-2011]. *Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου.*
- Χασίδου, Μ.(2009). *Κριτικός Στοχασμός και Μετασχηματισμός στην Εκπαίδευση Ενηλίκων μέσω του Θεάτρου. Το παράδειγμα «Βρικόλακες» του Ίψεν*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

“Cinedessa”: Η περίπτωση “σύνδεσης” του Επιστημονικού
Γραμματισμού με τη Φιλοσοφία των Φυσικών Επιστημών μέσα από
κινηματογραφικές αφηγήσεις στο ΣΔΕ Έδεσσας

Άννα Τζαμπάζη, Ερευνητική ομάδα ATLAS (A Teaching and Learning Approach for
Science)

Ερευνητικό Εργαστήριο Ψηφιακής Ανάλυσης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού DIDES
Υποψήφια διδάκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ

atzampazi@eled.auth.gr

Δρ. Δήμητρα Β. Κατσαρού, Καθηγήτρια ΣΕΠ, Ειδικής Αγωγής, ΕΑΠ

dimkatsarou@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια διδακτική εφαρμογή εμπνευσμένη από τη φιλοσοφία και την ιστορία των φυσικών επιστημών και από τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία. Επιλέχθηκε η χρήση της σύγχρονης κινηματογραφικής κουλτούρας, γιατί διευκολύνει και καθιστά λειτουργική τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών, μέσα από κινηματογραφικά αφηγήματα άμεσα, ζωντανά και ενδιαφέροντα.

Οι ταινίες εισάγουν τους εκπαιδευόμενους σε σύνθετες φυσικές έννοιες και τους παρέχουν την ευκαιρία να εντοπίσουν και να επεξεργαστούν το κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο παγιωμένων αντιλήψεων. Προσφέρουν επίσης το υλικό για να ασχοληθούν οι εκπαιδευόμενοι με τη φύση των φυσικών επιστημών μέσα από τον τρόπο που δομείται η επιστημονική έρευνα, τη σχέση της επιστημονικής ανακάλυψης με το απρόβλεπτο και την ιδέα ότι η επιστήμη αποτελεί ένα σύνολο ουδέτερων και αντικειμενικών θεωριών.

Ο Δαρβίνος, ο Τούρινγκ και ο Κασσίνι συναντιούνται στην αίθουσα του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας, ανοίγουν ένα παράθυρο στον επιστημονικό γραμματισμό για μη καταρτισμένους ενήλικες και επαναπροσδιορίζουν τη σημασία της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Λέξεις – κλειδιά: Διδασκαλία των φυσικών επιστημών, φιλοσοφία των φυσικών επιστημών, φύση των φυσικών επιστημών, επιστημονικός γραμματισμός, σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, κινηματογραφικές αφηγήσεις.

Abstract

A case study inspired by philosophy and history of science and by the theory of transformative learning through aesthetic experience is presented in this paper. Contemporary film culture was chosen to be used, because science teaching becomes

easier and more effective through films, which are narratives, direct, vivid and interesting.

Films introduce adult students to difficult science concepts and provide them with the opportunity to identify and reflect on the social and cultural background of science related interpretations. They also offer the material to engage students with nature of science through the process and methodology of scientific research, the relation of scientific discovery with unpredictability and the image of science as a total of neutral and objective theories.

Darwin, Turing and Cassini meet in the classroom of second chance high to open a window for science learning to non-expert adults re-defining the importance of teaching science.

Keywords: Science education, philosophy of science, nature of science, scientific literature, second chance schools, cinema.

Εισαγωγή

Η εργασία αυτή επιδιώκει να αναδείξει τη δυναμική της αναπλαισίωσης της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών από τη Φιλοσοφία των Φυσικών Επιστημών μέσα από μια διδακτική εφαρμογή, που πραγματοποιήθηκε σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στο πλαίσιο του επιστημονικού γραμματισμού. Ως «όχημα» των διδακτικών δράσεων που εφαρμόστηκαν επιλέχθηκαν οι κινηματογραφικές αφηγήσεις. Η συνθήκη συνάντησης αυτών των πεδίων περιγράφεται ως εξής:

A) Οι βαθιές δομικές αλλαγές που συντελούνται την τελευταία τριακονταετία □παγκοσμιοποίηση, τεχνολογικοποίηση, άκρατος νεοφιλελευθερισμός, οικονομία της αγοράς□ σε συνδυασμό με την υφιστάμενη κοινωνικο-οικονομική κρίση της τελευταίας δεκαετίας, οδηγούν στην όξυνση της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Μέσα από αυτές τις συνθήκες αναδύεται η *κοινωνική ανάγκη για την εκπαίδευση ενηλίκων*, με στόχο τη βελτίωση της θέσης στο εργασιακό πεδίο ή/και την κοινωνική επανένταξη.

B) Η *αναγκαιότητα για ριζική αναδιαμόρφωση του περιεχομένου και των στόχων της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών* γίνεται εμφανής τόσο από την αρνητική στάση για τις φυσικές επιστήμες μεγάλου ποσοστού του μαθητικού δυναμικού και όσο και από τον επιστημονικό αναλφαβητισμό της συντριπτικής πλειοψηφίας των ενηλίκων πολιτών, οι οποίοι αγνοούν θέματα φυσικών επιστημών, που αφορούν την καθημερινή τους ζωή, επηρεάζουν την ποιότητα ζωής τους και καθορίζουν την αντίληψή τους για τον φυσικό κόσμο.

Αν συνυπολογίσουμε ότι τα παιδιά μέχρι το νηπιαγωγείο διακατέχονται από ανακαλυπτική διάθεση και περιέργεια για τα φυσικά φαινόμενα, τότε καταλαβαίνουμε ότι η διδασκαλία των φυσικών επιστημών κατά τη διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσης είναι αυτή που διαμορφώνει την αρνητική στάση για τις φυσικές επιστήμες. Έχει ανάγκη, επομένως, από έναν ριζικό επανασχεδιασμό στην κατεύθυνση «science for all».

Γ) Με βάση τα παραπάνω η διδασκαλία των φυσικών επιστημών στην εκπαίδευση ενηλίκων οφείλει να έχει τον χαρακτήρα του *επιστημονικού (εγ)γραμματισμού*. Ο

επιστημονικά εγγράμματος πολίτης, όταν αντιμετωπίζει θέματα φυσικών επιστημών, είτε στο πλαίσιο μιας μαθησιακής διαδικασίας, είτε στην καθημερινή του ζωή, μπορεί να διαμορφώσει άποψη για τη φύση της γνώσης αυτών των θεμάτων, για τον τρόπο που η κοινωνία διαχειρίζεται αυτή τη γνώση και για τις στάσεις που διαμορφώνει αυτή η γνώση (Σέρογλου, 2006).

Δ) Η φιλοσοφία των φυσικών επιστημών δημιουργεί το πλαίσιο για τον επιστημονικό γραμματισμό των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Σε συνθήκες ιδιαίτερα δύσκολες και απαιτητικές, που εδράζονται σε έννοιες, όπως αποδοτικότητα, εξειδίκευση και απασχολησιμότητα, η φιλοσοφία των φυσικών επιστημών μπορεί να αποτρέψει τη λειτουργία της εκπαίδευσης ενηλίκων σε μια αποκλειστικά εργαλειακή κατεύθυνση, που διαιώνίζει τα αδιέξοδα της παραδοσιακής διδασκαλίας των φυσικών επιστημών: στείρα απομνημόνευση, παθητική αποδοχή τυποποιημένης γνώσης, έλλειψη κινήτρων για μάθηση.

Επιπλέον, η φιλοσοφία των φυσικών επιστημών μπορεί να προσφέρει το έδαφος για μια προσπάθεια κατανόησης της επιστήμης, αλλά και μιας περισσότερο ποιοτικής προσέγγισης της επιστημονικής γνώσης (Σφενδόνη, 2004). Με την αλματώδη και ραγδαία επιστημονική εξέλιξη που συντελείται τις τελευταίες δεκαετίες, η διεύρυνση και εμπάθυνση της επιστημονικής γνώσης έχει σαν συνέπεια τον κατακερματισμό της γνώσης και την ενίσχυση της ποσοτικοποιημένης και φορμαλιστικής πλευράς της μέσα από την όλο και συνθετότερη και λεπτομερέστερη μαθηματική περιγραφή των φυσικών φαινομένων (Jeans, 1993; Ladyman, 2002; Losee, 1991). Η ολιστική προσέγγιση της Φιλοσοφίας της Επιστήμης αναπλαισιώνει την επιστημονική γνώση και βοηθά στον διδακτικό μετασχηματισμό της (Seroglou & Koumaras, 2001). Νοηματοδοτεί τις φυσικές θεωρίες, μετασχηματίζει την εικόνα για τη φύση της επιστήμης ως ένα σύστημα κοινωνικών πρακτικών αντί για μια αποστειρωμένη μεθοδολογία, αποστασιοποιημένη από επιλογές, αξίες και θεσμούς (Matthews, 1994). Αίρει την εσφαλμένη αντίθεση μεταξύ ενός κόσμου εξιδανικευμένου, ελέγξιμου και προβλέψιμου και του πραγματικού κόσμου του απρόβλεπτου, της απροσδιοριστίας και, εν τέλει, της καινοτομίας και της δημιουργίας (Prigogine, 2003). Προστατεύει την εκπαίδευση ενηλίκων από την αποκλειστική λειτουργία της ως στεγνή τεχνικο-επαγγελματική κατάρτιση, όπου η σημασία της μόρφωσης και της καλλιέργειας είναι αδρανοποιημένη και η κοινωνικοπολιτισμική διάσταση της επιστημονικής γνώσης τελείως υποβαθμισμένη.

Ο πληθυσμός

Η εφαρμογή υλοποιήθηκε στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας της Έδεσσας (παράρτημα ΣΔΕ Γιαννιτσών). Ο πληθυσμός των εκπαιδευομένων (συνολικά 25 άτομα) αποτελούνταν κυρίως από περιστασιακά εργαζόμενους (40%), σε αγροτικές και τεχνικές δουλειές, και άνεργους (28%), ηλικίας 20 – 45 ετών. Οι αγρότες με σταθερή απασχόληση ήταν σχετικά λίγοι (12%). Αρκετοί ήταν μετανάστες από την Αλβανία, χρόνια εγκαταστημένοι στην Ελλάδα (36%), οι περισσότερες νεαρές γυναίκες, που ήθελαν να βελτιωθούν στη γλώσσα για να μπορούν να βοηθούν τα παιδιά τους στο σχολείο. Στον πληθυσμό αυτόν οι γυναίκες ελαφρώς μειωνηφόσαν (44%), αλλά οι περισσότερες απολάμβαναν τη δεύτερη ευκαιρία τους για μόρφωση και έρχονταν με μεγάλη όρεξη στο σχολείο. Όλοι μπορούσαν να διαβάσουν και να γράψουν, πλην 3 μόνο, που είχαν σημαντικές ελλείψεις, αλλά βελτιώνονταν σταθερά παρακολουθώντας ενισχυτικά μαθήματα στη γλώσσα.

Η διδακτική στρατηγική

Η εφαρμογή που παρουσιάζεται στην εργασία αυτή προτείνει σαν διδακτικό μέσο στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών τη χρήση κινηματογραφικών αφηγήσεων. Η σύγχρονη κινηματογραφική κουλτούρα θεωρήθηκε κατάλληλη για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους που φοιτούν σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, γιατί οι κινηματογραφικές ταινίες:

- Είναι αφηγήματα άμεσα, ζωντανά και ενδιαφέροντα, που συχνά καταπιάνονται με την επιστήμη: ταινίες επιστημονικής φαντασίας, ταινίες για την ιστορία των φυσικών επιστημών, ταινίες για (ακραία και καταστροφικά) φυσικά φαινόμενα ή ταινίες για προβλήματα που πηγάζουν από τις φυσικές επιστήμες. Μπορούν να διεγείρουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων και να τους παρακινήσουν για περισσότερο κριτική παρατήρηση του κόσμου που τους περιβάλλει.
- Ως αισθητικές εμπειρίες, εισάγουν τους εκπαιδευόμενους σε ένα δημιουργικό μαθησιακό περιβάλλον (Κόκκος, 2011) και ανοίγουν τον δρόμο για κριτικό αναστοχασμό και, συγχρόνως, ανάληψη θέσης σε σύνθετα θέματα (Freire, 1973).
- Ως αισθητικές εμπειρίες, εμπλέκουν συναισθηματικά τους εκπαιδευόμενους με τους χαρακτήρες της ταινίας διευκολύνοντας την κατανόηση των όψεων της φύσης των φυσικών επιστημών (Tanis & Seroglou, 2011).
- Προσφέρουν τη δυνατότητα να αντιμετωπιστούν εσφαλμένες προϋπάρχουσες γνώσεις και παρανοήσεις (Efthimiou & Llewellyn, 2004) και να διερευνηθούν κριτικά μεταγνωσιακές και συναισθηματικές όψεις των φυσικών επιστημών.
- Καθιστούν εμφανή την αλληλοδιαμόρφωση και την αλληλεπίδραση των φυσικών επιστημών με την κοινωνία και τον πολιτισμό και αναδεικνύουν τη φιλοσοφική διάσταση επιστημονικών θεωριών και εφαρμογών (Αττοίο, 2007).

Η διδακτική εφαρμογή

Η εφαρμογή πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του επιστημονικού γραμματισμού σαν mini project με θέμα «Φυσικές επιστήμες στην οθόνη». Οι στόχοι που τέθηκαν ήταν οι εξής:

Σε γνωστικό επίπεδο: να προσεγγίσουν οι εκπαιδευόμενοι θέματα φυσικών επιστημών.

Σε μεταγνωστικό επίπεδο: να διαπιστώσουν ότι η επιστήμη δεν είναι για λίγους, δύσκολη και άσχετη με την καθημερινότητα. Αντίθετα, εμπλέκεται και επηρεάζει τη ζωή τους, αλληλεπιδρά επομένως με την κοινωνία και τον πολιτισμό.

Σε συναισθηματικό επίπεδο (στάσεις και αξίες): να ασχοληθούν με προβλήματα που πηγάζουν από την επιστήμη και να διαμορφώσουν άποψη για αυτά.

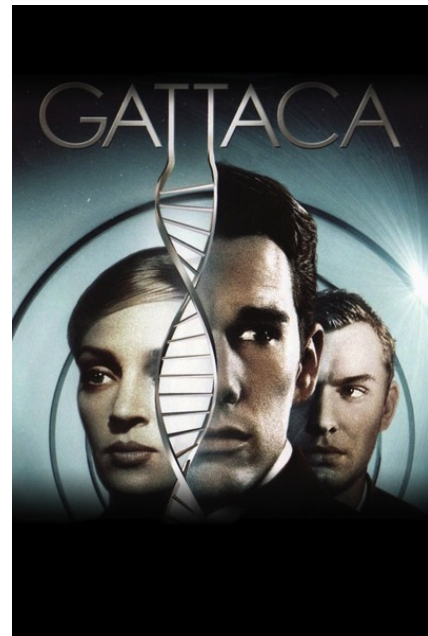
Χρησιμοποιήθηκαν τρεις κινηματογραφικές ταινίες που επιλέχθηκαν με κριτήριο τον βαθμό και την ποιότητα ενασχόλησης τους με: δύσκολες ή αφηρημένες φυσικές έννοιες (γενετικό υλικό, φυσική επιλογή), θέματα σχετικά με τη φύση της επιστήμης (επιστημονική ανακάλυψη, εικόνα επιστήμονα), προβλήματα κοινωνικά, ηθικά, φιλοσοφικά που πηγάζουν από την επιστήμη (βιοτεχνολογία, ευγονισμός).

Οι ταινίες αυτές εντάχθηκαν στη διδακτική πράξη, παρακολούθηθηκαν αποσπασματικά και πλαισιώθηκαν από μια σειρά δραστηριότητες. Μεταξύ των αποσπασμάτων της ταινίας παρεμβάλλονταν διατύπωση των σκέψεων των εκπαιδευόμενων υπό μορφή καταγισμού ιδεών. Πρόκειται για ελεύθερη και αυθόρμητη έκφραση των ιδεών των εκπαιδευομένων, που καταγράφονται στον πίνακα, χωρίς κριτική για την ορθότητά τους, και στη συνέχεια σχολιάζονται, προσφέροντας υλικό προς επεξεργασία, αλλά και προς ανίχνευση της σχετικής με το θέμα προϋπάρχουσας γνώσης. Τα πλεονεκτήματα αυτής της μεθόδου είναι η αξιοποίηση των εμπειριών των εκπαιδευομένων, η ανάπτυξη της ελεύθερης έκφρασης και η πολύπλευρη προσέγγιση ενός ζητήματος.

1^η ταινία: *Gattaca* (1997)

Υπόθεση:

Ταινία επιστημονικής φαντασίας, για μια δυστοπική και φασίζουσα κοινωνία, όπου η γενετική καθορίζει τη μοίρα και την κοινωνική τάξη των ανθρώπων. Οι συλλήψεις εμβρύων πραγματοποιούνται στο εργαστήριο, με στόχο τη δημιουργία "τέλειων" παιδιών. Οι ατελείς άνθρωποι, των οποίων η σύλληψη έγινε τυχαία και όχι με διαδικασίες τεχνητής γονιμοποίησης, είναι καταδικασμένοι να ζουν περιθωριοποιημένοι. Ένας από αυτούς, ο ήρωας της ταινίας, γεννήθηκε με αδύναμη καρδιά και ένα δυνατό όνειρο: να ταξιδέψει στο διάστημα. Η εταιρία (*Gattaca*) που οργανώνει τα διαστημικά ταξίδια, προσλαμβάνει αποκλειστικά μέλη της γενετικής ελίτ. Για να πετύχει τον στόχο του, ο πρωταγωνιστής «δανείζεται» την ταυτότητα ενός γενετικά «τέλειου» παράλυτου κολυμβητή.



Διδακτική προσέγγιση:

Η παρακολούθηση της ταινίας και οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη διήρκεσαν πέντε διδακτικές ώρες. Η διδακτική προσέγγιση μετά το τέλος της ταινίας εξελίχθηκε σε τέσσερα βήματα:

- Βιοτεχνολογία, βιοηθική, ευγονισμός, ποικιλότητα, πιθανότητα, DNA.

Οι εκπαιδευόμενοι σκιαγραφήσαν τις παραπάνω έννοιες με την τεχνική της χιονοστιβάδας: καθένας έγραψε τρεις λέξεις που του ήρθαν στο μυαλό σχετικά με τη δοθείσα έννοια χωρίς πολύ σκέψη, ανά τέσσερις συνέθεσαν κάποιες από τις λέξεις τους και συγκρότησαν τον ορισμό, συγκεντρώθηκαν οι ορισμοί των ομάδων και η ολομέλεια συνέθεσε έναν τελικό ορισμό.

- Αναζήτηση συμβολισμών: τίτλος ταινίας, σκάλα σπιτιού, ονόματα Eugene/ Cassini.
- Παιχνίδι ρόλων:



Οι εκπαιδευόμενοι ανέλαβαν ρόλους σε ομάδες και επεξεργάστηκαν: τις γενετικές διακρίσεις σε βάρος όσων δεν έχουν τροποποιημένο γενετικό υλικό, τις κοινωνικές και πολιτιστικές επιπτώσεις της γενετικής προφητείας και τις συνέπειες της εξάλειψης των «ανεπιθύμητων» χαρακτηριστικών και των ανθρώπινων «ατελειών».

- Παίρνω θέση/Μια άλλη έκβαση:

Κάθε εκπαιδευόμενος συμβούλεψε τον πρωταγωνιστή: να κυνηγήσει το όνειρό του κάνοντας τόσες θυσίες ή όχι; Αν όχι, σκέφτηκε πώς θα μπορούσε να εξελιχθεί η ιστορία.

Η άλλη έκβαση εισάγει τους εκπαιδευόμενους στη θεωρία του χάους: απειροελάχιστες αλλαγές φέρνουν μεγάλες ανατροπές σε βάθος χρόνου. Η αβεβαιότητα είναι στοιχείο εγγενές της φύσης, αλλά και το κλειδί που κρατά το μέλλον «ανοιχτό».

2^η ταινία: Το παιχνίδι της Μίμησης (2014)

Υπόθεση:

Ιστορική ταινία, για τον Άγγλο μαθηματικό Alan Turing, θεμελιωτή της επιστήμης των υπολογιστών και της τεχνητής νοημοσύνης. Αποκωδικοποιεί τον κώδικα Αίνιγμα των ναζί και αποκωδικοποιείται. Δεν αναγνωρίστηκε εν ζωή, λόγω του απόρρητου της αποστολής. Καταδικάστηκε σε χημικό ευνουχισμό λόγω της ομοφυλοφιλίας του και εξωθήθηκε στην αυτοκτονία.

Διδακτική προσέγγιση:

Η παρακολούθηση της ταινίας και οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη διήρκεσαν έξι διδακτικές ώρες. Η διδακτική προσέγγιση μετά το τέλος της ταινίας εξελίχθηκε σε τέσσερα βήματα:

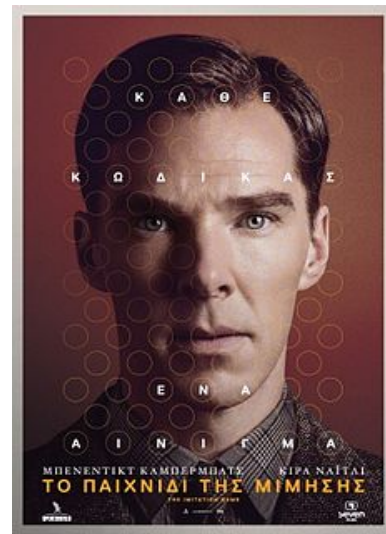
- Αλληλοσυμπλήρωση: οι εκπαιδευόμενοι κατέγραψαν την ερμηνεία τους για τις πέντε έννοιες και συμπλήρωσαν/σχολίασαν την ερμηνεία του διπλανού τους για τις υπόλοιπες πέντε.

Μίμηση, λογική, κρυπτογραφία, αλγόριθμος, αποκωδικοποίηση, τεχνητή νοημοσύνη, επιστημονική έρευνα (ομάδα, δομή, λειτουργία), επιστημονική ανακάλυψη, διαφορετικότητα, χημικός ευνουχισμός.

- Ρόλος στον τοίχο:

Οι εκπαιδευόμενοι ζωγράρισαν ένα πρόχειρο περίγραμμα προσώπου και διαδοχικά έγραψαν μια σκέψη του Turing εντός του περιγράμματος ή μια σκέψη του περιγύρου για τον Turing εκτός του περιγράμματος. Η ομαδική αυτή δουλειά συγκρότησε μια εικόνα του επιστήμονα και άνοιξε τον δρόμο για ουσιαστική συζήτηση. Ο ρόλος στον

τοίχο είναι μια τεχνική του εκπαιδευτικού δράματος με στόχο μεταγνωσιακές και συναισθηματικές δεξιότητες, που ενεργοποιεί την ενσυναίσθηση, ενθαρρύνει τον μετασχηματισμό στάσεων, διερευνά κίνητρα και αναδεικνύει



γεγονότα-κλειδιά για σημαντικά επεισόδια από την ιστορία των φυσικών επιστημών.

- Μια άλλη εκδοχή:
Οι εκπαιδευόμενοι φαντάστηκαν μια άλλη εκδοχή για το τι θα μπορούσε να συμβεί τη στιγμή που γεννιέται η ιδέα για την αποκωδικοποίηση και τις άμεσες συνέπειες αυτής της εκδοχής
Η άλλη εκδοχή εισάγει τους εκπαιδευόμενους στη θεωρία του χάους: απρόβλεπτο και τυχαίο.
- Κρυπτογραφώ και αποκωδικοποιώ:
Οι εκπαιδευόμενοι διάλεξαν μια από τις μεθόδους κρυπτογράφησης που τους παρατέθηκαν και έγραψαν ένα κωδικοποιημένο μήνυμα. Στη συνέχεια το αντάλλαξαν με τον διπλανό και αποκωδικοποίησαν το δικό του μήνυμα.

3^η ταινία: Creation (2009)

Υπόθεση:

Ιστορική ταινία, για τον Δαρβίνο, πατέρα της θεωρίας της εξέλιξης, μιας επαναστατικής ερμηνείας της ζωής, που οδηγεί σε κατάρρευση το κοσμοείδωλο του δημιουργισμού και σε δραματική αλλαγή την αυτοαντίληψη της ανθρωπότητας. Η ταινία παρακολουθεί τον Δαρβίνο, έχοντας καταλήξει στη θεωρία του, παγιδευμένο σε έναν κόσμο χριστιανικής κυριαρχίας, να βασανίζεται από βαθιές εσωτερικές συγκρούσεις και ηθικούς ενδοιασμούς σχετικά με τις επιπτώσεις της θεωρίας του, που χρειάστηκε 20 χρόνια για να ξεπεράσει και να εκδώσει τελικά το βιβλίο του *Η καταγωγή των ειδών*.



Διδακτική προσέγγιση:

Η παρακολούθηση της ταινίας και οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη διήρκεσαν έξι διδακτικές ώρες. Η διδακτική προσέγγιση μετά το τέλος της ταινίας εξελίχθηκε σε τέσσερα βήματα:

- Αλληλοσυμπλήρωση: οι εκπαιδευόμενοι κατέγραψαν την ερμηνεία τους για τις τέσσερις από τις παρακάτω έννοιες και συμπλήρωσαν/σχολίασαν την ερμηνεία του διπλανού τους για τις υπόλοιπες τέσσερις.
Εξέλιξη, φυσική επιλογή, δημιουργισμός, ποικιλομορφία, πολυπλοκότητα, βιοποικιλότητα, επιστημονική έρευνα (μέθοδος, λειτουργία), κοινωνικός δαρβινισμός.
- Παιχνίδι ρόλων:
Οι εκπαιδευόμενοι ανέλαβαν ρόλους σε ομάδες και επεξεργάστηκαν: τις συγκρούσεις με το θρησκευτικό κατεστημένο, τις οικογενειακές αγκυλώσεις, το βάρος των ενοχών και τον φόβο για τις συνέπειες μιας επαναστατικής ιδέας.
- Παίρνω θέση:
Οι εκπαιδευόμενοι αναρωτήθηκαν τι θα έκαναν στη θέση ενός ανθρώπου της επιστήμης και συμβούλεψαν τον Δαρβίνο: να εκδώσει το βιβλίο του ή να μην

το εκδώσει;

- Το κουτί με τις φράσεις:
Κάθε εκπαιδευόμενος τραβάει στην τύχη ένα χαρτάκι από το κουτί, που περιέχει φράσεις από την ταινία, διαβάζει σε όλους τη φράση και εκφράζει τη σκέψη και τη γνώμη του ή τη σχολιάζει. Οι υπόλοιποι συμπληρώνουν, διαφωνούν ή συμφωνούν. Μέσα από τη διαδικασία αυτή ενεργοποιείται η κριτική σκέψη και καλλιεργείται η σύνθεση απόψεων.



Cinedessa=cine+Edessa

Στη συνέχεια συζητήθηκε, συνοψίστηκε και αξιολογήθηκε στην ολομέλεια το όλο εγχείρημα: εντυπώσεις, σκέψεις και συμπεράσματα. Οι εκπαιδευόμενοι σε ομάδες επεξεργάστηκαν αυτό το υλικό, το οποίο τελικά δομήθηκε σε: περιεχόμενο, στόχους, μέσα, τεχνικές και αποτελέσματα. Με αυτό τον τρόπο σχεδιάστηκε και δημιουργήθηκε μια πρωτότυπη κινηματογραφική αφήγηση από τους εκπαιδευόμενους, που περιγράφει την εμπειρία τους. Πρόκειται για μια μικρού μήκους ταινία με τίτλο *Cinedessa*, που έχει χαρακτήρα ντοκυμαντέρ.

Απομαγνητοφώνηση ταινίας

Τι κάναμε;

Στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών κάναμε κάτι ασυνήθιστο: συνδύασαμε το σινεμά με την επιστήμη!

Αντί να δουλεύουμε καινούρια πράγματα με τους γνωστούς τρόπους, τα βλέπαμε στη «μεγάλη οθόνη»!

Γιατί χρησιμοποιήσαμε το σινεμά;

Οι κινηματογραφικές ταινίες είναι ιστορίες ζωντανές και ενδιαφέρουσες.

Πολλές ταινίες σχετίζονται με την επιστήμη: επιστημονικής φαντασίας, ταινίες για την ιστορία της επιστήμης ή για προβλήματα που πηγάζουν από την επιστήμη.

Η επιστήμη αλληλεπιδρά με την κοινωνία και τον πολιτισμό και επηρεάζει την καθημερινή μας ζωή. Η επιστήμη δεν είναι ουδέτερη ούτε αντικειμενική.

Μια ταινία μιλά εύκολα για δύσκολες έννοιες, ασχολείται με προβλήματα που σχετίζονται με την επιστήμη, μας βοηθά να βγάλουμε συμπεράσματα, να σταθούμε κριτικά και να πάρουμε θέση για θέματα επιστήμης.

Τι ταινίες είδαμε;

Το Gattaca: μας έδειξε τι είναι το dna και ο ευγονισμός και πώς η βιοτεχνολογία μπορεί να αναλάβει τον ρόλο της φύσης και να καθορίζει τα χαρακτηριστικά και τις ζωές των ανθρώπων.

Στο Παιχνίδι της Μίμησης είδαμε τι είναι η κρυπτογραφία και η τεχνητή νοημοσύνη και πώς στήθηκε μια επιστημονική έρευνα, πώς δηλαδή ο Άλαν Τούρινγκ έσπασε τον κώδικα των ναζί και έφτιαξε τον πρώτο υπολογιστή.

Στη Δημιουργία είδαμε τι είναι η εξέλιξη και η φυσική επιλογή. Παρακολουθήσαμε τον Δαρβίνο να παλεύει με τον εαυτό του μέχρι να καταφέρει τελικά να εκδώσει το βιβλίο του που άλλαξε την εικόνα του ανθρώπου για τον εαυτό του. Ήρθε σε σύγκρουση με τη θρησκεία, αλλά τελικά κατάφερε να βρει μια ισορροπία.

Πώς δουλέψαμε;

Βλέπαμε κομματάκι κομματάκι τις ταινίες, σχολιάζαμε και συζητούσαμε, ερευνήσαμε στο διαδίκτυο, συμπληρώσαμε ο ένας τον άλλο, αναζητήσαμε συμβολισμούς, πήραμε θέση και σκεφτήκαμε άλλες εκδοχές των ιστοριών, παίξαμε το κουτί με τις φράσεις και τον ρόλο στον τοίχο, γράψαμε κρυφά μηνύματα και σπάσαμε κωδικούς.

Τι μάθαμε; Τι κερδίσαμε;

(Gattaca:)

Η επιστήμη πολλές φορές χωρίζει τους ανθρώπους σε ικανούς κι ανίκανους, ανώτερους και κατώτερους, αντί να τους ενώνει και να τους βοηθά στη ζωή τους.

Τα όνειρα, όσο δύσκολα και να 'ναι, μπορούν να πραγματοποιηθούν, όταν έχουμε ισχυρή θέληση, επιμονή και καλή συνεργασία.

Το DNA δεν μπορεί να καθορίσει τις επιθυμίες και τα όνειρά μας.

Δεν υπάρχει το τέλειο. Είναι μάταιο να το αναζητάμε και να δίνουμε βάρος στα ελαττώματά μας. Τότε τα μεγενθύνουμε.

Υπάρχει εξέλιξη στη σκέψη, η επιστήμη προχωρά. Οι θεωρίες όμως που ανακαλύπτουμε μπορεί να είναι ωφέλιμες ή επικίνδυνες. Από μας εξαρτάται!

(Παιχνίδι Μίμησης:)

Ο Τούρινγκ οδηγήθηκε στον θάνατο από το σύστημα λόγω του μίσους για τη σεξουαλική του ταυτότητα και τη διαφορετικότητά του.

Πολλές φορές τυχαία περιστατικά μας ξεμπλοκάρουν για να βρούμε λύση σε προβλήματα που μας απασχολούσαν για καιρό.

Όταν η ομάδα δένεται, δουλεύει αποτελεσματικά κι έχει επιτυχία.

Η επιτυχία ενός ανθρώπου δεν αρέσει σε όλους. Τον ζηλεύουν και μπορεί να τον καταστρέψουν.

(Δημιουργία:)

Ο Δαρβίνος με την έρευνά του άγγιξε τα όριά του και τελικά κατάφερε να βρει μια ισορροπία στη ζωή του.

Ο Δαρβίνος προσπάθησε πολύ να κρατήσει στη ζωή την κόρη του και μετά, αφού την έχασε, προσπάθησε να την κρατήσει στη δική του ζωή.

Ο Δαρβίνος χρειαζόταν την κόρη του σαν δεύτερη σκέψη για να τα καταφέρει να εκδώσει το βιβλίο του.

Τα αγαπημένα πρόσωπα, ακόμα κι όταν χάνονται από τη ζωή, εξακολουθούν να μας εμπνέουν για δημιουργία και νέες ανακαλύψεις.

(Συνολικά:)

Όσο προχωράει η γνώση και η επιστήμη, τόσο καλύτερα γνωρίζουμε και τον εαυτό μας.

Για να πετύχει κάτι ο άνθρωπος, να εξελιχθεί και να γίνει πιο αποδοτικός, πρέπει κάτι να τον εμπνέει και να τον ωθεί, πρέπει να 'χει κίνητρο.

Όσο προσπαθούμε, μελετάμε και ερευνούμε, θα ανακαλύπτουμε καινούρια πράγματα για τη ζωή μας.

Συμπεράσματα

Τα ποιοτικά αποτελέσματα της εφαρμογής ήταν αρκετά ενθαρρυντικά. Οι κινηματογραφικές αφηγήσεις διευκόλυναν και παρακίνησαν μη ειδικούς ενήλικες στη μάθηση των φυσικών επιστημών.

Κατά τη διάρκεια των συζητήσεων, ιδιαίτερα στην ολομέλεια, διασαφηνίστηκαν σύνθετες έννοιες χωρίς να δοθούν α priori ορισμοί, βγήκαν στην επιφάνεια παρανοήσεις, αναδείχτηκε η κοινωνικο-πολιτισμική διάσταση της επιστήμης και διατυπώθηκαν αρκετά προωθημένες απόψεις για δύσκολα θέματα στάσεων και αξιών σχετικά με τη φύση της επιστήμης και την αλληλεπίδρασή της με την κοινωνία. Το σημαντικό είναι ότι προέκυψαν αβίαστα, μέσα από την αξιοποίηση της εκπαιδευτικής πράξης.

Η διδακτική προσέγγιση των φυσικών επιστημών με κινηματογραφικές αφηγήσεις φαίνεται να εισάγουν μέσα από τη γνωριμία με τη φύση των φυσικών επιστημών τους ενήλικες σε μία νέα θεώρηση των επιστημονικών θεμάτων που δεν τους βοηθά απλά να μάθουν στο συγκεκριμένο πλαίσιο αλλά θρέφει τη διάθεσή τους να συνεχίσουν να μαθαίνουν δίνοντας τους την αίσθηση ότι η γνώση των φυσικών επιστημών τους αφορά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Arroio, A. (2007). *The Role of Cinema into Science Education*. Problems of Education in the 21st Century, vol.1, 25-30.

Efthimiou, C.J., & R.A. Llewellyn (2004). *Cinema as a Tool for Science Literacy*. In the Selected Papers from the 15th International Conference on College Teaching and Learning, p. 53-72, edited by J.A. Chambers.

Freire, Paulo (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York: Seabury Press.

Jean, James (1993). *Φυσική και Φιλοσοφία*. Θεσσαλονίκη: εκδ.Βάνιας, μετάφραση-επιμέλεια Θ. Χρηστίδης.

Κόκκος, Α. και συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.

Ladyman, J. (2002). *Understanding Philosophy of Science*. London: ed.Routledge.

Losee, John (1991). *Φιλοσοφία της Επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: εκδ.Βάνιας.

Matthews, M.R. (1994). *Science Teaching: The Role of History and Philosophy of Science*. New York-London: ed.Routledge.

Prigogine, Ilya (1996). *La Fin de la Certitudes*. Paris: Ed.Odile Jacob.

Σέρογλου, Φ. (2006). *Φυσικές επιστήμες για την εκπαίδευση του πολίτη*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Επίκεντρο.

Seroglou, F. & Koumaras, P. (2001). *The Contribution of the History of Physics in Physics Education*. A review, *Science & Education* 10(1-2), 153-172.

Σφενδόνη-Μέντζου, Δ. (2004). *Φιλοσοφία της Επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Ζήτη.

Tanis, E. & Seroglou, Fanny (2011). *Cinema and science teaching: The use of science fiction films*. In Seroglou, F., Koulountzos, V. & Siatras, A.(Eds.), *Science and culture: Promise, challenge and demand-Proceedings of the 11th International IHPST and 6th Greek History, Philosophy and Science Teaching Joint Conference, 1-5 July 2011*. Thessaloniki: Epikentro publications, 726-729.

Τα πολυμέσα στην εκπαίδευση ενηλίκων

Γεώργιος Καψάλης (Ph.D., M.Ed.), Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης

edgk65@hotmail.com

Περίληψη

Κεντρική θέση στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης κατέχει ο κριτικός στοχασμός ο οποίος μπορεί να ενισχυθεί με την αισθητική εμπειρία. Αισθητικές εμπειρίες μπορούν να προσφέρουν και τα πολυμέσα καθώς ενεργοποιούν διαφορετικά κανάλια επεξεργασίας πληροφοριών, μειώνουν το γνωστικό φορτίο που καλούνται να διαχειριστούν οι μαθητές και προωθούν το ενδιαφέρον και τη συναισθηματική εμπλοκή τους.

Με σκοπό την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών ΠΕ70 στο φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας/εκφοβισμού υλοποιήθηκε ένα βιωματικό σεμινάριο που εισήγαγε τα πολυμέσα στην επιμορφωτική διαδικασία.

Τα αποτελέσματα του σεμιναρίου υποδεικνύουν πως τα πολυμέσα βοήθησαν τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τις συμπεριφορές θυτών, θυμάτων και παρατηρητών και να αναστοχαστούν σχετικά με τον ρόλο τους στην πρόληψη-αντιμετώπιση ανάλογων περιστατικών. Τα ευρήματα υποδηλώνουν πως τα πολυμέσα μπορούν να διευκολύνουν τις διαδικασίες του κριτικού στοχασμού.

Λέξεις-Κλειδιά: Αισθητική εμπειρία, κριτικός αναστοχασμός, πολυμέσα.

Abstract

Critical reflection holds central place in the theory of transformative learning and can be enhanced by aesthetic experience. Aesthetic experiences can be provided by multimedia as they activate various information processing channels, reduce the cognitive load and promote the interest and emotional engagement of learners.

In order to raise the awareness of Primary School teachers on bullying, multimedia was used during in-service training.

The outcomes of the seminar indicate that multimedia assisted trainees to understand the attitudes of bullies, victims and bystanders and to reflect upon their role in preventing bullying. The findings suggest that multimedia can facilitate the process of critical reflection.

Keywords: Aesthetic experiences, critical reflection, multimedia.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας/εκφοβισμού έχει λάβει μεγάλες διαστάσεις τόσο στα σχολεία της Ελλάδας όσο και στο εξωτερικό (Κωνσταντίνου & Κασάπη, 2012 Ψάλτη & Κασάπη, 2012 Τσιαντής & Ασημόπουλος, *χχ* Olweus, 2009). Έρευνες επισημαίνουν πως οι παράγοντες που δημιουργούν και εντείνουν το φαινόμενο είναι τα οικογενειακά προβλήματα, η ελλιπής συναισθηματική επαφή γονέα-παιδιού, η ιδιοσυγκρασία του παιδιού κ.ά. Αντίθετα, οι παράγοντες που τείνουν να το περιορίζουν είναι οι στάσεις των συμμαθητών και των γονέων και οι στάσεις-συμπεριφορές των εκπαιδευτικών. Η αλληλεπίδραση αυτών των παραγόντων διαφοροποιεί την έκταση εμφάνισης περιστατικών εκφοβισμού στα σχολεία (Olweus, 2009).

Φαίνεται επίσης πως η ενδοσχολική βία επιδρά καταλυτικά στην ψυχική υγεία των παιδιών καθώς η θυματοποίηση από συνομηλίκους υποσκάπτει την αυτοεκτίμησή τους και προκαλεί άγχος και κατάθλιψη. Όταν μάλιστα η βία/εκφοβισμός διαρκεί για μεγάλο χρονικό διάστημα, οι επιπτώσεις της συνεχίζουν να υφίστανται και στην ενήλικη ζωή προκαλώντας δυσκολίες στη σύναψη σχέσεων με το αντίθετο φύλο, χρόνιο άγχος και κατάθλιψη (Rigby, 2008). Από την άλλη πλευρά, αποτελέσματα ερευνών τονίζουν πως είναι πρωταρχικής σημασίας η στάση που τηρούν οι εκπαιδευτικοί και οι συμπεριφορές που υιοθετούν απέναντι σε περιστατικά εκφοβισμού για την αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων (Olweus, 2009).

Κριτικός στοχασμός και αισθητική εμπειρία.

Λαμβάνοντας υπόψη τη σοβαρότητα του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να είναι σωστά ενημερωμένοι και εκπαιδευμένοι στην αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών και να σκέπτονται κριτικά. Επομένως, είναι καίριας σημασίας η ενίσχυση του κριτικού στοχασμού τους προκειμένου να επαληθεύουν την ορθότητα των απόψεων και των αξιών τους, λαμβάνοντας υπόψη τα διαθέσιμα δεδομένα για να καταστούν οι ίδιοι ικανοί να δρουν «... αποτελεσματικά επάνω στις δικές τους (αλλά και των άλλων) πεποιθήσεις, ερμηνείες, αξίες, συναισθήματα και τρόπους σκέψης» (Mezirow, 2006: 64). Στο πλαίσιο αυτό, η αισθητική εμπειρία που προσφέρουν τα έργα τέχνης μπορεί να αποτελέσει το μέσο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, καθώς βοηθούν να αναπτυχθεί η φαντασία, που θεωρείται απαραίτητο στοιχείο της διαδικασίας μάθησης (Dewey, 1934/1980 στο Κόκκος, *χχ*).

Τα έργα τέχνης μπορούν να ενισχύσουν τον κριτικό στοχασμό, ιδιαίτερα αν οι εκπαιδευόμενοι εμπλακούν σε στοχαστικό διάλογο (Mezirow, 2009) καθώς τους παρέχουν τη δυνατότητα να σκεφθούν ελεύθερα, να αποκαλύψουν υφέρπουσες δομές και σχέσεις (Brookfield, 2006) και να αναγνωρίσουν τις προσεγγίσεις των άλλων υιοθετώντας εναλλακτικούς τρόπους κατανόησης (Taylor, 2006). Ωθούν, επομένως, τους ενήλικες να καταστούν υπεύθυνοι της διαμόρφωσης της δικής τους οπτικής.

Στο πλαίσιο αυτό, η επιλογή του έργου τέχνης είναι πρωταρχικής σημασίας και μπορούν «... να χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων έργα τέχνης που δεν δημιουργήθηκαν για να υπηρετήσουν κάποιον προδιαγεγραμμένο εκπαιδευτικό σκοπό, γιατί προσφέρουν εναύσματα για ευρύτερη διερεύνηση νοημάτων, καταστάσεων, πεποιθήσεων και συναισθημάτων» (Κόκκος, 2011β: 83-84). Επισημαίνεται επίσης

πως η επιλογή των έργων μπορεί να γίνει με κριτήριο τη δυνατότητα που παρέχουν για κριτικό στοχασμό, χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αισθητική τους αξία (Κόκκος, 2011β), αφού στην τέχνη δεν υπάρχουν στερεότυπα (Διαμάντη & Σαραβελάκη, 2013). Άλλωστε, έμφαση πρέπει να δίνεται στο μήνυμα και όχι στο μέσο (Κόκκος, 2011α), υπό την προϋπόθεση πως δεν θίγονται οι πεποιθήσεις των εκπαιδευόμενων ούτε καλλιεργούνται κάποιου είδους διακρίσεις, εξαρτήσεις ή φανατισμός. Τέλος, μορφές τέχνης που μπορούν, μέσω της αισθητικής εμπειρίας, να ενισχύσουν τον κριτικό στοχασμό είναι τα πολυμέσα.

Πολυμέσα και μάθηση.

Με τον όρο πολυμέσα εννοούνται τα «... πολλαπλά μέσα ή ο συνδυασμός μέσων όπως, φωτογραφίες, ήχος, βίντεο ή/και κείμενο σε ένα κοινό προϊόν με σκοπό την επικοινωνία πληροφοριών» (Roblyer & Doering, 2000: 2). Ακολουθώντας, η μάθηση με πολυμέσα έχει οριστεί «... ως μάθηση με λέξεις και εικόνες» (Mayer & Moreno, 2003: 43) όπου οι λέξεις μπορεί να είναι εκτυπωμένες, να προβάλλονται σε οθόνη ή να εκφέρονται προφορικά, ενώ οι εικόνες μπορεί να είναι στατικές (φωτογραφίες, χάρτες, γραφικά) ή δυναμικές (βίντεο, ανιμείσον Mayer & Moreno, 2003)⁴⁷.

Πώς όμως διαφοροποιούνται τα πολυμέσα από τα “παραδοσιακά” μέσα διδασκαλίας; Σε απάντηση η LoPiccolo (2010) αναφέρει πως οι άνθρωποι μαθαίνουν κατά 65% οπτικά, κατά 30% ακουστικά και κατά 5% κιναισθητικά. Τα πολυμέσα εστιάζουν σε αυτήν ακριβώς τη διάσταση της μάθησης βοηθώντας τους μαθητές να δομήσουν στο μυαλό τους νοητικές αναπαραστάσεις (Berk, 2009). Ο λόγος μάλιστα της ταυτόχρονης παρουσίασης εικόνας και ήχου έγκειται στη διαπίστωση πως η μάθηση που έχει νόημα για τον μαθητή συντελείται όταν είναι εφικτή η διασύνδεση στον νου οπτικών και ηχητικών ερεθισμάτων που, όμως, δεν επιβαρύνουν τις γνωστικές του λειτουργίες (Mayer, 2010).

Ο πλουραλιστικός τρόπος παρουσίασης των πληροφοριών “εκθέτει” τους μαθητές σε μεγάλο εύρος στρατηγικών μάθησης (Κοντογεωργίου, 2011). Για παράδειγμα, ο συνδυασμός κειμένου με διαγράμματα προωθεί τη μάθηση και ενισχύει τη μνήμη και τη βαθύτερη κατανόηση, σε σύγκριση με τη μάθηση που επιτυγχάνεται όταν κείμενο και διαγράμματα παρουσιάζονται μεμονωμένα (Mayer & Moreno, 2002 Gholsen, Coles & Craig, 2010).

Στην έρευνά τους οι Koehler, Yadav, Phillips & Cavazos-Kottke (2005) αναφέρουν πως τα βίντεο μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμα εργαλεία για την προώθηση του ενδιαφέροντος των ατόμων και της συναισθηματικής εμπλοκής τους. Τονίζουν βέβαια πως ο βαθμός εμπλοκής εξαρτάται από την αλληλεπίδραση με το περιεχόμενο, τον τρόπο παρουσίασης και το είδος των ιστοριών που εξελίσσονται στα βίντεο. Οι Yousef, Chatti & Schroeder (2014) επισημαίνουν πως μέσω των βίντεο βελτιώνεται η προσοχή των επιμορφούμενων, επιτυγχάνεται η συναισθηματική εμπλοκή τους και η θετική επίδραση στα κίνητρά τους. Άλλες έρευνες επισημαίνουν πως τα βίντεο αποτελούν ένα ελκυστικό μέσο που κινητοποιεί τη γνωστική εμπλοκή και διευκολύνει τον στοχασμό των εκπαιδευόμενων σχετικά με τις διαδικασίες

⁴⁷ Ως ανιμείσον ορίζεται η παρουσίαση μιας σειράς εικόνων με λογική αλληλουχία -που διαφέρουν ελαφρώς μεταξύ τους- και οι οποίες όταν προβάλλονται γρήγορα η μια μετά την άλλη προσομοιώνουν την κίνηση (συνδυαστικός ορισμός ανακτήθηκε από τα <http://www.webopedia.com/TERM/A/ανιμείσον.html> και <http://www.merriam-webster.com/dictionary/ανιμείσον>).

μάθησης, αναδεικνύοντας την πολυπλοκότητα των μαθησιακών καταστάσεων. Διευκολύνεται επίσης η σύνδεση θεωρίας και πράξης, αφού μέσω αυτών επιτυγχάνονται καλύτερα αποτελέσματα στο περιεχόμενο και στην αξιολόγηση δεξιοτήτων παρατήρησης σε σχέση με τη μελέτη γραπτών κειμένων (Blomberg, Renkl, Gamoran-Sherin, Borko & Seidel, 2013).

Επιπροσθέτως, τα βίντεοκλιπ⁴⁸ έχουν μεγάλη αξία γιατί εμπλέκουν και τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου και επιτρέπουν την ενσυναίσθητη αντίδραση στις προβαλλόμενες σκηνές και στη μουσική (Berk, 2009). Τέλος, εκπαιδευτικοί που εκπαιδεύτηκαν στη μελέτη περιπτώσεων με πολυμεσικό υλικό εφάρμοσαν τις γνώσεις που αποκόμισαν σε ανάλογα περιστατικά της τάξης τους (Kinzer & Risko, 1998).

Από την άλλη πλευρά, δεν πρέπει να ξεχνούμε ότι τα πολυμέσα είναι ένα μέσο για την επίτευξη ευνοϊκού μαθησιακού περιβάλλοντος και πως το μέσο δεν έχει τόσο σημασία όσο ο τρόπος με τον οποίο αυτό θα χρησιμοποιηθεί. Άλλωστε, η διδακτική προσέγγιση που θα υιοθετηθεί κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας είναι αυτή που παίζει τον καθοριστικό ρόλο (Swisher, 2007).

Συμπερασματικά, τα πολυμέσα μπορούν να μεταφέρουν πολλαπλά μηνύματα εμπλέκοντας συναισθηματικά τους θεατές. Μέσα από τη θέασή τους οι μαθητές αναδιατυπώνουν και αναπλαισιώνουν τις προσφερόμενες πληροφορίες και ενισχύουν την εις βάθος σκέψη τους, ώστε μέσω κριτικής επεξεργασίας οι πληροφορίες να μετατραπούν σε τεκμηριωμένη άποψη, εμπειρία και γνώση.

Μεθοδολογία της έρευνας.

Σκοπός-στόχοι.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανάπτυξη, η εφαρμογή και η αξιολόγηση ενός σεμιναρίου⁴⁹ για εκπαιδευτικούς ΠΕ70 (κλάδος δασκάλων) που θα στηρίζεται στη χρήση πολυμεσικού υλικού προκειμένου να ευαισθητοποιηθούν για το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας/εκφοβισμού και των συγκρούσεων μεταξύ των παιδιών.

Στόχοι της έρευνας είναι:

- α) Η αναγνώριση των διαφόρων μορφών συγκρούσεων και ενδοσχολικού εκφοβισμού.
- β) Η αναγνώριση των χαρακτηριστικών των θυμάτων, των θυτών και των παρατηρητών.
- γ) Η συνειδητοποίηση των επιπτώσεων του φαινομένου στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.
- δ) Η εκμάθηση κατάλληλων στρατηγικών παρέμβασης, ώστε να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις με παιδαγωγικά ορθό τρόπο.

⁴⁸ Ως βίντεοκλιπ ορίζεται το τμήμα ενός αρχείου πολυμέσων που περιέχει βίντεο, ήχο, γραφικά ή άλλο περιεχόμενο που λειτουργούν ταυτόχρονα και αλληλοσυμπληρούμενα ως ένα ενιαίο σύνολο (ανακτήθηκε από το <http://www.webopedia.com/TERM/C/clip.html>).

⁴⁹ Πληροφορίες σχετικά με τη διάρθρωση του σεμιναρίου μπορούν να αναζητηθούν στις ΑΔΑ: [ΩΑΥΧ465Φ03-ΟΧΤ](#), [74Γ1465Φ03-90Ν](#) & [ΩΝΚΩ465Φ03-866](#).

Μέθοδοι διερεύνησης-διαδικασία.

Η αποτελεσματικότητα της εμπλοκής των πολυμέσων στην επιμορφωτική διαδικασία για την ενδοσχολική βία/εκφοβισμό αξιολογήθηκε με:

- α) Ερωτηματολόγιο, που διερεύνησε την επίδραση των πολυμέσων στις απόψεις/στάσεις των επιμορφούμενων σχετικά με το φαινόμενο.
- β) Ημιδομημένες συνεντεύξεις, όπου τέθηκαν ερωτήσεις για τα πολυμέσα που προβλήθηκαν, αν ευαισθητοποίησαν τους επιμορφούμενους σε σχέση με το πρόβλημα του εκφοβισμού και αν τους παρείχαν πρακτικές λύσεις αντιμετώπισης του φαινομένου.

Τέλος, η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν έναν μήνα μετά το πέρας του σεμιναρίου, προκειμένου οι επιμορφούμενοι να έχουν αποκρυσταλλώσει απόψεις για την αποτελεσματικότητα των πολυμέσων.

Δείγμα.

Αφού λήφθηκαν υπόψη τα επιχειρήματα σχετικά με το μέγεθος του δείγματος (Simpson & Tuson, 1995), για τον σκοπό αυτής της έρευνας το δείγμα της διαμορφώθηκε ως εξής:

- α) 52 ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο σεμινάριο.
- β) 3 ημιδομημένες συνεντεύξεις που παραχωρήθηκαν από εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε αυτό.

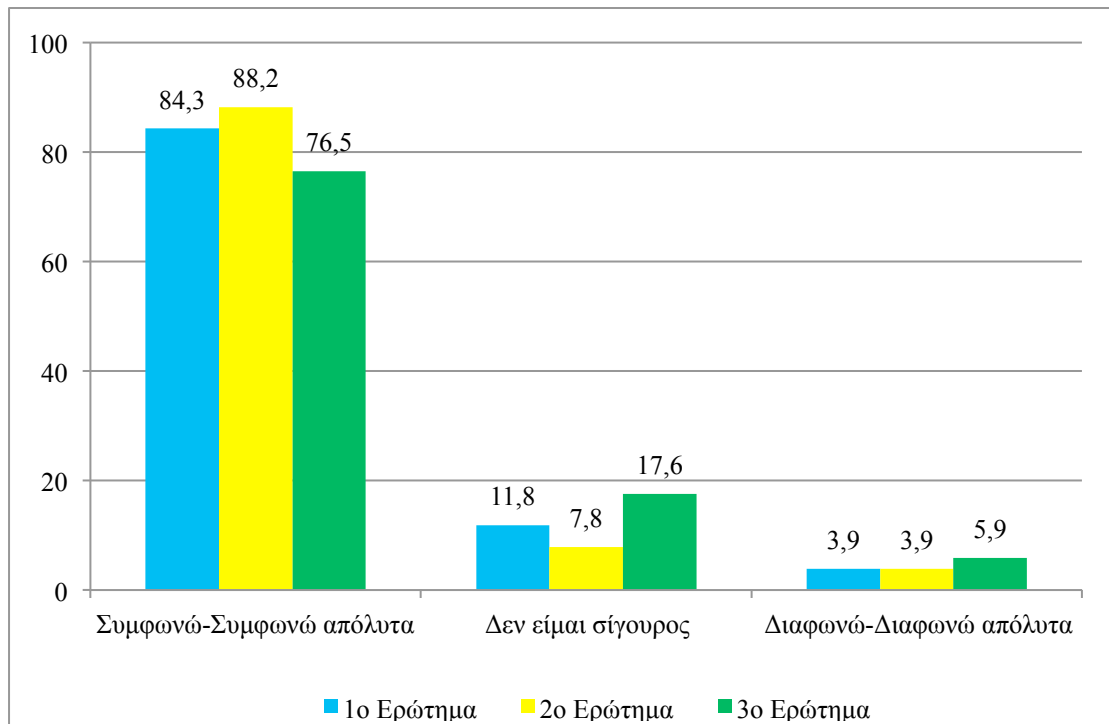
Πολυμέσα που χρησιμοποιήθηκαν.

- [Μίλα μη φοβάσαι!](#) Βίντεο που αναδεικνύει τη σοβαρότητα του φαινομένου.
- [The price of silence.](#) Βίντεο που επισημαίνει τον ρόλο των παρατηρητών στην υπεράσπιση των θυμάτων.
- [School bully.](#) Βίντεο που εστιάζει στην ψυχοσύνθεση των θυτών, υπογραμμίζοντας πως και αυτοί είναι θύματα.
- [Bully.](#) Ανιμέισον που υπογραμμίζει την ευκολία με την οποία ένα θύμα μετατρέπεται σε θύτη.
- [Η επίδραση της οικογένειας.](#) Βίντεοκλιπ από την ταινία *American sniper* (4.51'-6.20') που αναδεικνύει τη σημασία της οικογένειας στη “δημιουργία” θυτών και θυμάτων.
- [The power of union.](#) Ανιμέισον που δίνει έμφαση στη στήριξη των θυμάτων από τους παρατηρητές.
- [High Scope.](#) Σειρά βίντεο που επιδεικνύουν τη μέθοδο επίλυσης συγκρούσεων του HighScope.
- [Καρέκλες επίλυσης συγκρούσεων.](#) Σειρά βίντεο (μη διαθέσιμα στο διαδίκτυο) που παρουσιάζουν τη μέθοδο επίλυσης συγκρούσεων που ανέπτυξε η Σεβαστή Παΐδα.

Αποτελέσματα της έρευνας.

Η ανάλυση των ερωτηματολογίων υποδεικνύει πως τα πολυμέσα που προβλήθηκαν και έτυχαν επεξεργασίας στη διάρκεια του σεμιναρίου βοήθησαν τους επιμορφούμενους να κατανοήσουν τις συμπεριφορές των θυτών και των θυμάτων (Ερώτημα 1: Συμφωνώ-Συμφωνώ απόλυτα 84,3%) και τη σημασία της στάσης των παρατηρητών (Ερώτημα 2: Συμφωνώ-Συμφωνώ απόλυτα 88,2%). Συνέβαλλαν επίσης στον μετασχηματισμό των απόψεών τους σχετικά με τον ρόλο των εκπαιδευτικών στην πρόληψη και αντιμετώπιση φαινομένων ενδοσχολικής βίας/εκφοβισμού (Ερώτημα 3: Συμφωνώ-Συμφωνώ απόλυτα 76,5% βλ. Γράφημα 1). Πρέπει όμως να επισημανθεί πως δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευόμενων σχετικά με την επίδραση των πολυμέσων στην επιμορφωτική διαδικασία, όταν αυτές εξετάστηκαν υπό το πρίσμα της προϋπηρεσίας τους, των σπουδών τους και των προηγούμενων συμμετοχών τους σε σεμινάρια.

Γράφημα 1: Επίδραση των πολυμέσων στην επιμορφωτική διαδικασία.⁵⁰



Ωστόσο, οι επιμορφούμενοι αναφέρουν πως τα πολυμέσα υποστήριξαν την επιμορφωτική διαδικασία, αφού «... μια εικόνα ίσον χίλιες λέξεις» και λειτούργησαν «... προκλητικά για να βλέπουμε κάτι και να καταλαβαίνουμε κατευθείαν». Άλλωστε, «... θεωρητικά μπορεί να σου κάνει ολόκληρη εισήγηση ο ομιλητής. Όμως βλέποντας

⁵⁰ 1^ο Ερώτημα: Τα πολυμέσα που προβλήθηκαν με βοήθησαν να κατανοήσω τις συμπεριφορές των θυτών και των θυμάτων.

2^ο Ερώτημα: Τα πολυμέσα που προβλήθηκαν με βοήθησαν να κατανοήσω τη σημασία του ρόλου των παρατηρητών.

3^ο Ερώτημα: Τα πολυμέσα που προβλήθηκαν με βοήθησαν να μετασχηματίσω τις απόψεις μου για τον ρόλο μου στην πρόληψη και αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων

ένα βιντεάκι καταλαβαίνεις αμέσως» (εκπαιδευτικός Νο.30). Επισημαίνεται επίσης πως τα πολυμέσα που χρησιμοποιήθηκαν «... ήταν με τέτοιο τρόπο παρμένα (σ.σ. μαγνητοσκοπημένα) οπότε ήταν εμφανέστατα τα χαρακτηριστικά. Μπορούσες άνετα να κουβεντιάσεις πάνω σε αυτά και να διακρίνεις και το θύμα και τον θύτη και πιθανόν μερικές φορές και τους λόγους που οδηγούσαν σε αυτήν την κατάσταση» (εκπαιδευτικός Νο.6).

Συμπερασματικά, τα πολυμέσα συνέβαλλαν θετικά στην επιμόρφωση και «... λειτούργησαν σωρευτικά» (εκπαιδευτικός Νο.20). Συμπύκνωσαν τη θεωρία και οπτικοποίησαν τα χαρακτηριστικά θυτών, θυμάτων και παρατηρητών προσφέροντας παράλληλα απτά παραδείγματα/τρόπους επίλυσης συγκρούσεων (μέθοδοι HighScore & Καρέκλες επίλυσης συγκρούσεων).

Καταληκτικές επισημάνσεις-προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.

Η διερεύνηση της συμβολής των πολυμέσων στην επιμορφωτική διαδικασία ανάδειξε τη δυναμική τους καθώς οι επιμορφούμενοι αναγνώρισαν την ένταση/σοβαρότητα του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας/εκφοβισμού και τη σημασία του ρόλου τους στην πρόληψη και την αντιμετώπιση. Τα πολυμέσα αποδείχθηκαν πολύ χρήσιμα, γιατί τους ευαισθητοποίησαν και οπτικοποίησαν διαδικασίες επίλυσης συγκρούσεων. Επιπροσθέτως, ενισχύθηκε η συναισθηματική εμπλοκή και η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών για τα θύματα και τους θύτες και αισθάνθηκαν σιγουριά για τις ικανότητές τους γνωρίζοντας -πλέον- πώς να αντιμετωπίζουν τέτοιες καταστάσεις. Αύξησαν την προσοχή των επιμορφούμενων ενεργοποιώντας τη γνωστική τους εμπλοκή και διευκόλυναν τον στοχασμό τους αναδεικνύοντας με αμεσότητα την πολυπλοκότητα των καταστάσεων.

Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να διερευνήσει την επίδραση των πολυμέσων σε μεγαλύτερο δείγμα επιμορφούμενων για να τεκμηριωθεί περαιτέρω η δυνατότητα αναστοχασμού -μέσω των αισθητικών εμπειριών- που αυτά προσφέρουν. Τέλος, για να αναδειχθεί η δυναμική τους, σε επόμενα σεμινάρια μπορεί να καταγραφεί (ηχογράφηση/βιντεοσκόπηση) και να αναλυθεί η αλληλεπίδραση των επιμορφούμενων μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτή και να συσχετιστούν τα επιμέρους είδη των πολυμέσων (φωτογραφίες, βίντεο, βίντεοκλιπ, ανιμίσιον) με τις διαδικασίες αναστοχασμού και τις αλλαγές του τρόπου σκέψης των επιμορφούμενων.

Βιβλιογραφικές αναφορές.

- Berk, R.A. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(1), 1-21.
- Blomberg, G., Renkl, A., Gamoran-Sherin, M., Borko, H., & Seidel, T. (2013). Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. *Journal for Educational Research Online*, 5(1), 90-114.
- Brookfield, S. (2006). Η μετασχηματίζουσα μάθηση ως κριτική της ιδεολογίας. Στο J. Mezirow κ.συν. (Επ.), *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (157-177). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Gholson, B., Coles, R., & Craig, S.D. (2010). Features of computerized multimedia environments that support vicarious learning processes. In M. Swe-Khine, & I.M.

- Saleh (Eds), *New science of learning. Cognition, computers and collaboration in education* (53-77). New York: Springer.
- Kinzer, C.K., & Risko, V.J. (1998). Multimedia and enhanced learning: Transforming preservice education. In D. Reinking, M.C. McKenna, L.D. Labbo, & R.D. Kieffer (Eds), *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world* (185-202). New York: Routledge.
- Koehler, M.J., Yadav, A., Phillips, M.M., & Cavazos-Kottke, S. (2005). What is video good for? Examining how media and story genre interact. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 14(3), 249-272.
- LoPiccolo, O. (2010). Using supplemental videos to teach energy efficient construction systems: SIPs and ICF. *American Society for Engineering Education. 2010 Northeast Section Proceedings Archive (PDFs)*. Ανακτήθηκε από το <http://www.asee.org/documents/sections/northeast/2010/Using-Supplemental-Videos-to-Teach-Energy-Efficient-Construction.pdf>
- Mayer, R.E. (2010). Learning with technology. In H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Eds), *The nature of learning. Using research to inspire practice* (179-198). OECD. Ανακτήθηκε από το <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086487-10-en>
- Mayer, R.E., & Moreno, R. (2002). Animation as an aid to multimedia learning. *Educational Psychology Review*, 14(1), 87-99.
- Mayer, R.E., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 43-52.
- Mezirow, J. (2006). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow κ.συν. (Επ.), *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (43-72). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (2009). Μια επισκόπηση της μετασχηματίζουσας μάθησης. Στο K. Illeris (Επ.), *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης. 16 θεωρίες μάθησης ... με τα λόγια των δημιουργών τους* (126-146). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Olweus, B. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο Σχολείο*. Αθήνα: ΕΨΥΠΕ.
- Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός*. Αθήνα: Τόπος.
- Roblyer, M.D., & Doering, A.H. (2000). *Integrating educational technology into teaching, student value edition*. Boston: Pearson.
- Simpson, M., & Tuson, J. (1995). *Using observation in small-scale research: A beginner's guide. Practitioner Minipaper 16*. Glasgow: SCRE.
- Swisher, D.J. (2007). *Does multimedia truly enhance learning? Moving beyond the visual media bandwagon toward instructional effectiveness*. Ανακτήθηκε από το http://www.academia.edu/download/6395369/swisher_professionalday07_paper.pdf&hl=el&sa=T&oi=gsb-ggp&ct=res&cd=0&ei=EZ9nWd6QIZLDmAHB-KeABw&scisig=AAGBfm1YFSYzHBIGtjXW785gqd9KbssWXg
- Taylor, K. (2006). Διδάσκοντας με αναπτυξιακή πρόθεση. Στο J. Mezirow κ.συν. (Επ.), *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (183-209). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Yousef, A.M.F., Chatti, M.A., & Schroeder, U. (2014). Video-based learning: A critical analysis of the research published in 2003-2013 and future visions. In *eLmL*

- 2014, *The Sixth International Conference on Mobile, Hybrid, and On-line Learning* (112-119).
- Διαμάντη, Α., & Σαραβελάκη, Β. (2013). *Δια ζώσης επικοινωνία: Ο ρόλος της μέσα από την αισθητική εμπειρία* (Παράλληλα κείμενα της ΘΕ ΕΚΕ52 «Σύγχρονες Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων»). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (2011α). *Σύγχρονες προσεγγίσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων. Οδηγός μελέτης για τη ΘΕ ΕΚΕ52*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (2011β). Μετασηματιζόσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο Α. Κόκκος κ.συν. (Επ.), *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες* (71-120). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (χχ). *Η χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Ανακτήθηκε από το http://www.hcc.edu.gr/download/texni_stin_ekpaideysi_enilikon.pdf
- Κοντογεωργίου, Α.Μ. (2011). *Τα γνωσιολογικά εμπόδια και το μοντέλο των δυναμικών δικτύων. Η εφαρμογή του μοντέλου στην διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ*. Βόλος: Αυτοέκδοση. Ανακτήθηκε από το http://earthlab.uoi.gr/earthlab_files/kontogeorgiou/4_Kontogeorgiou_empodia_mon_telo_dynamikwn_diktiwn.pdf
- Κωνσταντίνου, Κ., & Κασάπη, Σ. (2012). Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας. Στο Α. Ψάλτη, Σ. Κασάπη, & Β. Δεληγιάννη-Κουιμιτζή (Επ.), *Σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα: Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία* (128-146). Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιαντής, Ι., & Ασημόπουλος, Χ. (χχ). Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός στο Δημοτικό Σχολείο: Το διακρατικό πρόγραμμα «Δάφνη» της ΕΨΥΠΕ. Στο Α. Μαραγκοπούλου-Γιωτοπούλου (Επ.), *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία* (111-128). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Ψάλτη, Α., & Κασάπη, Σ. (2012). Εισαγωγή: Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία. Στο Α. Ψάλτη, Σ. Κασάπη, & Β. Δεληγιάννη-Κουιμιτζή (Επ.), *Σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα: Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία* (61-69). Αθήνα: Gutenberg.

Ο ‘άχαρος’ ρόλος του αξιολογητή μπορεί να αποτελέσει αφετηρία κριτικού στοχασμού;

Φοιτητές του Τμήματος Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης Αξιολογούν τις Μικροδιδασκαλίες των συμφοιτητών τους

Κατερίνα Κεδράκα, Επικ. Καθηγήτρια ΔΠΘ

kkedraka@mbg.duth.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καταδείξει ότι η μικροδιδασκαλία, και ειδικότερα, ο ρόλος του αξιολογητή είναι μια αφορμή για μετασχηματιστική μάθηση, όπως την περιγράφουν οι Mezirow και Illeris. Διενεργήθηκε τον Ιούνιο του 2016 και αναφέρεται στην αξιολόγηση του ρόλου του αξιολογητή από φοιτητές του Τμήματος Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία των μικροδιδασκαλιών. Ακολουθεί την ποιοτική προσέγγιση και τα δεδομένα, που συγκεντρώθηκαν μέσα από γραπτές, ανοιχτές, συνειρμικού τύπου απαντήσεις, επεξεργάστηκαν με την μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Τα ευρήματα δείχνουν τη δυσκολία που βιώνουν οι φοιτητές ως αξιολογητές και αναδεικνύουν ενδιαφέρουσες πτυχές του στοχασμού και των προβληματισμών τους στην προσπάθειά τους να προετοιμαστούν καλύτερα για τον ρόλο του εκπαιδευτή.

Λέξεις-κλειδιά: Μικροδιδασκαλία, αξιολόγηση, κριτικός στοχασμός

Abstract

This research attempts to show that the Microteaching, and in particular the role of the evaluator, is an opportunity for transformative learning, as it is described by Mezirow and Illeris. The research was conducted in June 2016 and refers to the evaluation of the method by students of the Department of Molecular Biology and Genetics of the University of Thrace. It follows the qualitative approach and data was collected through written, open, associative type responses, processed by the method of content analysis. The findings show the difficulty experienced by students as evaluators and highlight interesting aspects of their critical thinking and concerns trying to get better prepared for the role of teacher.

Keywords: Microteaching, evaluation, critical reflection

Εισαγωγή: Σύγχρονες θεωρήσεις για την ενεργό μάθηση

Μια λειτουργία της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι να διδάξει στους φοιτητές πώς να σκέφτονται κριτικά και να αποκτούν κριτική σκέψη, (Roy και Macchiette, 2005). Οι σπουδές θα πρέπει να στοχεύουν (εκτός από την απόκτηση/ συσσώρευση γνώσεων) και σε χαρακτηριστικά που συνδέονται με την κριτική σκέψη, όπως είναι το «ανοικτό μυαλό», η θέληση για μάθηση, η διάθεση για αυτογνωσία και αλλαγή, η αναλυτική και συνθετική σκέψη, η δημιουργικότητα, η πρωτοτυπία, η επινοητικότητα, η ικανότητα για ομαδική δουλειά και η ενεργητικότητα (Stanovich και Stanovich, 2010). Αυτό που φαίνεται πως προάγει την κριτική σκέψη είναι η συμμετοχή των φοιτητών σε δραστηριότητες ενεργού μάθησης (Milenkova, 2015). Ωστόσο, οι Bissell και Lemons (2006) διαπιστώνουν ότι οι σπουδές στο Πανεπιστήμιο δεν ενθαρρύνουν πάντα τον φοιτητή να σκέφτεται κριτικά.

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow, καθώς και η Θεωρία της Ολοκληρωμένης Μάθησης του Illeris, θεωρούνται ότι προσφέρουν το κατάλληλο επιστημονικό πλαίσιο για να περιγράψουν τις διδακτικές-μαθησιακές διεργασίες που οφείλουν να λαμβάνουν χώρα, ώστε η παρεχόμενη εκπαίδευση στους φοιτητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, νεαρούς ενηλίκους, να οδηγεί προς την κριτικά στοχαστική και ενεργό μάθηση (Κόκκος, 2016).

Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης αναφέρεται σε τρία διαφορετικά είδη γνώσης: 1) την εργαλειακή, η απόκτηση «χρηστικών» γνώσεων, που συσσωρεύουν οι εκπαιδευόμενοι μέσα από τον παραδοσιακό τρόπο εκπαίδευσης, (2) την επικοινωνιακή γνώση, η οποία αφορά τις σχέσεις ανάμεσα στο άτομο και στον κόσμο που το περιβάλλει, 3) την μετασχηματιστική ή απελευθερωτική, που αποτελεί προϊόν κριτικού στοχασμού και οδηγεί στην επίγνωση του εαυτού και στην ορθή χρήση των επιστημονικών γνώσεων και των ευρύτερων γνώσεων του κάθε ατόμου (Κόκκος, 2016). Ο κριτικός στοχασμός για τον Mezirow (1998) αποτελεί ένα πεδίο επανεκτίμησης των παραδοχών μας γύρω από τις απόψεις και στάσεις μας, τις συναισθηματικές μας επενδύσεις και τον τρόπο που δρούμε. Η Cranton (2002) αναφέρει ότι ο κριτικός στοχασμός θα πρέπει να αποτελέσει σαφή στόχο όλων των μορφών εκπαίδευσης και κυρίως των ενηλίκων, καθώς με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευόμενος γίνεται ανοικτός απέναντι σε νέους τρόπους σκέψης.

Κατά τη θεωρία της Ολοκληρωμένης Μάθησης η ενεργός μάθηση αφορά όλο το φάσμα της εκπαίδευσης, και συνδέεται -κυρίως- με τη χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Ο Illeris (2016) προτείνει ότι η μάθηση πρέπει να είναι μετασχηματιστική, και την προσδιορίζει στο πλαίσιο τριών διαστάσεων:

- Στο Περιεχόμενο, το αντικείμενο της μάθησης, τις γνώσεις, τις δεξιότητες και ικανότητες, τις στάσεις και αξίες που αποκτώνται μέσω της μαθησιακής διεργασίας. Περιλαμβάνει, επίσης, τις εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές, καθώς και αναζητήσεις που αφορούν τη μετασχηματίζουσα μάθηση, δηλαδή την κριτική επαναξιολόγηση δυσλειτουργικών στερεοτυπικών παραδοχών και πεποιθήσεων.
- Στην Υποκίνηση, τη συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευομένων -ειδικά με τους διδάσκοντες- στη διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας και περιλαμβάνει στοιχεία όπως η υποκίνηση, τα κίνητρα, η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος, της διάθεσης και δέσμευσης για μάθηση.

- Στο Περιβάλλον, το πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η μάθηση. Περιλαμβάνει τόσο το άμεσο πλαίσιο, δηλαδή τον εκπαιδευτικό οργανισμό και κυρίως την κουλτούρα του, όσο και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί ο εκπαιδευτικός οργανισμός.

Η αξιολόγηση της μικροδιδασκαλίας ως αφετηρία κριτικής σκέψης

Η μικροδιδασκαλία αποτελεί μια εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία έχει ως στόχο την άσκηση μελλοντικών στη διδακτική πράξη. Πρόκειται για συστηματική και οργανωμένη προσομοιωτική εκπαιδευτική διαδικασία, και περιγράφεται σαν μία φέτα (slice) διδασκαλίας, ένα μικρομάθημα (Καψάλης και Βρεττός, 2010), το οποίο δίνει στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα –στο πλαίσιο ενός ασφαλούς περιβάλλοντος- να βιώσουν την εμπειρία μιας διδασκαλίας, αφού δεν έχουν αποκτήσει εμπειρία διδασκαλίας σε ρεαλιστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Η διαδικασία αξιολόγησης και ανατροφοδότησης σε μια μικροδιδασκαλία στηρίζεται στη συστηματική παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η παρατήρηση από τους συναδέλφους του εκπαιδευτή είναι συνήθως: α) δομημένη, καθώς γίνεται βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων που καθιστούν τη διαδικασία της παρατήρησης και της καταγραφής των κριτηρίων πιο εύκολη και β) μη συμμετοχική, διότι οι παρατηρητές δεν αναμειγνύονται στην εκπαιδευτική δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα (Wragg, 1994).

Η αξιολόγηση σε μια μικροδιδασκαλία δεν αποτελεί διαδικασία διαπιστωτικού και ελεγκτικού χαρακτήρα, αντίθετα, στοχεύει στην ανατροφοδότηση της διδακτικής πράξης, ώστε η μικροδιδασκαλία να βελτιώνεται και να προωθούνται αλλαγές, αναπροσαρμογές και καινοτομίες, ο αναστοχασμός και η αυτογνωσία, η ανάπτυξη υπευθυνότητας και πρωτοβουλίας αλλά και η επισήμανση τυχόν αδυναμιών των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών (Bouchamma, 2007). Η αξιολόγηση δεν μένει μόνο στην επιδοκιμασία, αλλά και στο τι δεν πήγε καλά συνοδευόμενη από προτάσεις για το πώς μπορεί να διορθωθεί, διότι παρέχει στοιχεία για τον επιδιωκόμενο στόχο, έχει γλώσσα περιγραφική, παρέχεται άμεσα και σε συνάρτηση με το στόχο και ενθαρρύνει την αυτοαξιολόγηση και την αναπροσαρμογή (Wiggins, 1998). Η μικροδιδασκαλία, μάλιστα, έχει το συγκριτικό πλεονέκτημα ότι χρησιμοποιεί ανατροφοδότηση από διαφορετικές πηγές: τη βιντεοσκόπηση του μικρο-μαθήματος, την αυτοαξιολόγηση του ίδιου του εκπαιδευτή, τις παρατηρήσεις αυτών που την παρακολουθούν, τα σχόλια και τις προτάσεις του επόπτη. Οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται από όλες αυτές τις πηγές έχουν ως απώτερο στόχο τη συνειδητοποίηση και τον αναστοχασμό, ώστε να τροποποιηθούν οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις για τη μάθηση, προερχόμενες συνήθως από τις εμπειρίες των εκπαιδευτών στη διάρκεια της μαθητικής τους ζωής, και να διαμορφώσουν μια νέα εκπαιδευτική ταυτότητα. Η ανατροφοδότηση της μικροδιδασκαλίας βοηθά τους αρχάριους εκπαιδευτές να «αποκτήσουν επίγνωση της διδασκαλίας τους και να μπορέσουν σταδιακά να μεταβούν στην αναστοχαστική διδασκαλία» (Γιαννακοπούλου, 2008:7).

Η μικροδιδασκαλία στο Τμήμα Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (Ν. 3848/2010, ΦΕΚ Α'/71), η πιστοποιημένη παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση διορισμού στη

δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση⁵¹. Το Τμήμα Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής (ΜΒΓ) του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης προσφέρει τη δυνατότητα για την εξασφάλιση παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας σε όσους φοιτητές του Τμήματος το επιθυμούν⁵². Μεταξύ των μαθημάτων που διδάσκονται για τον σκοπό αυτό, είναι και το μάθημα της Μικροδιδασκαλίας. Ο κάθε φοιτητής διδάσκει για 15' λεπτά μπροστά στους συμφοιτητές του και βιντεοσκοπείται, ενώ μια ομάδα άλλων φοιτητών (σε rotation) αξιολογεί, με ποσοτικούς δείκτες και ποιοτικά στοιχεία την προσπάθεια των συμφοιτητών τους, συμπληρώνοντας μια ειδικά διαμορφωμένη κλειδα αξιολόγησης. Μετά τη λήξη της μικροδιδασκαλίας οι φοιτητές παίρνουν την βιντεοσκοπημένη μικροδιδασκαλία τους, τις ποιοτικές αξιολογήσεις των συμφοιτητών-αξιολογητών και αφού τα μελετήσουν, αποστέλλουν στη διδάσκουσα, μαζί με το *Σχέδιο Μικροδιδασκαλίας* και το *Φύλλο Εργασίας* καθώς και κάθε υλικό που χρησιμοποίησαν, την προσωπική τους *Αυτοαξιολόγηση* σε ειδικά σχεδιασμένο για τον σκοπό αυτό έντυπο. Στο τέλος κάθε μαθήματος λαμβάνουν σύντομη ανατροφοδότηση της μικροδιδασκαλίας τους από την διδάσκουσα αλλά και τους υπόλοιπους φοιτητές, ωστόσο, η συνολική αποτίμηση κι ανατροφοδότηση γύρω από τη διεξαγωγή των μικροδιδασκαλιών γίνεται στο τέλος του εξαμήνου.

Ταυτότητα της Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αναζητηθούν και να καταγραφούν, οι απόψεις των φοιτητών του Τμήματος ΜΒΓ γύρω από πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο του αξιολογητή, καθώς δεν έχουν κάποια σχετική προηγούμενη εμπειρία.

Η **μεθοδολογία της έρευνας** ακολουθεί την ποιοτική προσέγγιση. Το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε ήταν: *Πώς βιώνουν οι φοιτητές τον ρόλο του αξιολογητή σε μια εκπαιδευτική διαδικασία μικροδιδασκαλίας;* Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν με την τεχνική της ελεύθερης, συνειρμικής καταγραφής των απόψεων των φοιτητών, η οποία επιτρέπει τη μεγαλύτερη δυνατή διεξόδυση στην προσωπική φιλοσοφία κάθε ατόμου, διότι οι ερωτώμενοι/ες επιλέγουν να πουν όσα –και τόσα- οι ίδιοι θεωρούν σημαντικά, τις «αλήθειες» που θέλουν να αναφέρουν (Atkinson, 1998).

Η **συλλογή των δεδομένων** έγινε τον Ιούνιο του 2016 κατά τη λήξη του μαθήματος επιλογής: «Διδακτική Πρακτική Άσκηση Ι (Μικροδιδασκαλία)» που διδάσκεται στο Στ' εξαμήνο σπουδών. Συνολικά, από τους 83 ενεργούς φοιτητές του Γ' έτους που φοιτούσαν στο Τμήμα ΜΒΓ κατά το ακαδημαϊκό έτος 2015-16, το μάθημα παρακολούθησαν οι 64⁵³. Έτσι, στην έρευνα **συμμετείχαν** 58 φοιτητές (52 κορίτσια και 6 αγόρια), ενώ 6 φοιτητές (αγόρια) δεν απάντησαν.

⁵¹ Είναι ενδιαφέρον να σημειώσουμε ότι το Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας εισήχθη για πρώτη φορά με τον Ν. 2525 το 1997, ωστόσο παρέμεινε ένας ανενεργός θεσμός μέχρι την υψίση του Ν. 3848 το 2010, όπως συμπληρώθηκε με τον Ν. 4186 το 2013. Έχει επανειλημμένα τονιστεί η σημασία της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των αποφοίτων των λεγόμενων «καθηγητικών» σχολών, καθώς μεγάλο ποσοστό τους εργάζονται ως εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Chatzidimou, 2011; Κασσωτάκης & Κουτούζης, 2002).

⁵² Σημειώνεται ότι το Τμήμα Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής βάσει του ΦΕΚ 199 (τ. Α) 1/10/2009 -ΠΔ 158, άρθρο 3, παράγραφος α (6631) έχει κατοχυρώσει τα επαγγελματικά δικαιώματα των αποφοίτων του, μεταξύ αυτών και το να εργάζονται στην Εκπαίδευση.

⁵³ Το στοιχείο αυτό δηλώνει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών του Τμήματος ενδιαφέρεται να κρατήσει «ανοιχτή» την πιθανότητα να σταδιοδρομήσει στην Εκπαίδευση!

Η διαδικασία επεξεργασίας του υλικού των γραπτών αφηγήσεων περιελάμβανε την καταγραφή των απόψεων των φοιτητών στην ανοιχτή ερώτηση: «Πώς σας φάνηκε ο ρόλος του αξιολογητή στις μικροδιδασκαλίες;». Το υλικό που συγκεντρώθηκε, επεξεργάστηκε με τη μέθοδο της Ανάλυσης Περιεχομένου, η οποία περιλαμβάνει την ταξινόμηση των απόψεων των ερωτώμενων σε θεματικές ενότητες (Κυριαζή, 1998). Στην παρούσα έρευνα, αφού μελετήθηκε εξαντλητικά το περιεχόμενο των απόψεων όλων των φοιτητών, κατανεμήθηκε σε κατηγορίες με σαφή εννοιολογικό προσδιορισμό.

Η συγκεκριμένη έρευνα είναι μιας μικρής κλίμακας μελέτη και επομένως **δεν μπορεί να γενικευτεί** για δύο –κυρίως- λόγους: α) αποτελεί μια μελέτη απόψεων των συγκεκριμένων φοιτητών, που εκπαιδεύτηκαν και βίωσαν τη μικροδιδασκαλία σε ορισμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο και β) η ποιοτική ανάλυση η οποία στηρίζεται στην περιγραφή και εμβάθυνση των απόψεων των ερωτηθέντων, δεν έχει ως σκοπό να οδηγήσει σε γενίκευση των ευρημάτων μιας έρευνας, αλλά να αναδείξει ενδιαφέρουσες πτυχές του υπό διερεύνηση θέματος.

Αποτελέσματα

Οι περισσότεροι φοιτητές βρήκαν **δύσκολο** τον ρόλο αυτό, κυρίως γιατί ήθελαν να είναι δίκαιοι κι αντικειμενικοί αλλά και γιατί, ορισμένες, φορές αισθάνονταν ότι τους έλειπαν στοιχεία, όπως η εμπειρία:

Ήταν μια δύσκολη διαδικασία, καθώς δεν ξέρω κατά πόσο κατάφερα να αξιολογήσω τους συμφοιτητές μου με τον καλύτερο τρόπο.

Ήταν δύσκολο να είσαι δίκαιος και αντικειμενικός, δεδομένου ότι η διαδικασία γινόταν πολύ γρήγορα.

Το πιο δύσκολο κομμάτι είναι το να βρεις τα δυνατά και αδύναμα σημεία, που δεν είναι πάντα προφανή.

Τελικά ήταν μια πολύ δύσκολη διαδικασία η αξιολόγηση και ο ρόλος του αξιολογητή. Για να βάλω τους βαθμούς κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης, απαιτήθηκε πολύ σκέψη για να μην αδικήσω κανέναν.

Ο ρόλος χαρακτηρίζεται όχι απλώς δύσκολος αλλά και **απαιτητικός, περιγράφοντας την ένταση των συναισθημάτων που βίωσαν:**

Ήταν αρκετά απαιτητικό και απαιτούσε συνεχή προσοχή και εξοικείωση με τα κομμάτια της αξιολόγησης.

Ιδιαίτερα δύσκολος και απαιτητικός, καθώς οφείλεις να αξιολογείς κάθε σημείο της μικροδιδασκαλίας και όχι τόσο τη γενική εικόνα του εξεταζόμενου.

Αρκετά απαιτητικός, φοβήθηκα να μην είμαι αυστηρός και προσπάθησα να είμαι αντικειμενικός για να βαθμολογήσω καλύτερα όσους το άξιζαν.

Καθώς μάλιστα, είχαν βιώσει ήδη την εμπειρία του διδάσκοντα στο πλαίσιο των μικροδιδασκαλιών που υλοποίησαν, τον σύγκριναν με εκείνον του αξιολογητή και τον χαρακτηρίζουν **δυσκολότερο από του δασκάλου:**

Ο ρόλος αυτός ήταν πιο δύσκολος και απαιτητικός από το ρόλο μου ως καθηγητή, γιατί έπρεπε να κοιτάω το σύνολο του αξιολογούμενου και σε σύγκριση με τους υπόλοιπους να βγάλω ένα πιο αντικειμενικό αποτέλεσμα.

Ο ρόλος του αξιολογητή με δυσκόλεψε περισσότερο από αυτόν του δασκάλου/καθηγητή, αλλά με άγχωσε λιγότερο.

Ήταν μια ενδιαφέρουσα εμπειρία η οποία όμως ήταν πολύ πιο δύσκολη από αυτήν του «δασκάλου-καθηγητή».

Ήταν πιο δύσκολος από αυτόν του διδάσκοντα. Έπρεπε να κριθούν οι συμφοιτητές με βάση μια σχάρα αξιολόγησης, πράγμα που έκανε τη διαδικασία δίκαιη και αξιοκρατική...

Ήταν πιο δύσκολος από τον ρόλο του διδάσκοντα. Έπρεπε να αξιολογήσουμε δίκαια όλους τους συμφοιτητές μας, σεβόμενοι την προσπάθειά τους και το άγχος τους.

Ορισμένοι δηλώνουν ότι ένιωσαν **πίεση ή και άγχος**, τόσο από την ταχύτητα της διαδικασίας όσο και από την προσπάθειά τους να είναι δίκαιοι κι αντικειμενικοί και μάλιστα με τους συμφοιτητές και φίλους τους:

Η υποκειμενικότητα της αξιολόγησης με έκανε να νιώσω ακόμη πιο πιεσμένη, καθώς οι 'παραξενιές' μου θα επηρέαζαν τη βαθμολογία ενός συμφοιτητή μου.

Τεταμένη διαδικασία.

Άγχος μην αδικήσω κάποιον.

Δε μου άρεσε που αξιολόγησα τους συμφοιτητές μου. Ήταν δύσκολος ρόλος.

Δύσκολος, υπεύθυνος και εξαιτίας αυτού, ψυχοφθόρος.

Κατά την αξιολόγηση υπήρχε το άγχος στο να αξιολογήσεις δίκαια το κάθε παιδί.

Σε κάθε περίπτωση, η ο ρόλος του αξιολογητή δηλώνουν πως απαιτούσε ιδιαίτερες ικανότητες **όπως η κριτική ικανότητα!**

Χρειάζεται παρακολούθηση και κριτική ικανότητα.

Έπρεπε να είσαι προσεκτικός, υπεύθυνος, αναλυτικός, παρατηρητικός.

Θα έλεγα πως ήταν αρκετά απαιτητικός. Χρειαζόταν να είσαι μονίμως σε εγρήγορση.

... απαιτούσε να προσέχει κάποιος συνεχώς, να είναι δίκαιος, έπρεπε να είσαι προσηλωμένος στην αξιολόγηση.

Η υπευθυνότητα:

Χρειάζεται υπευθυνότητα, καθώς αφορά κάτι σημαντικό για αυτόν που κρίνεται.

Μεγάλη ευθύνη. Νιώθεις ότι θα αδικήσεις κάποιον είτε είσαι ελαστικός είτε αυστηρός.

Ένιωσα πως είχα μεγάλη ευθύνη βαθμολογώντας τους συμφοιτητές μου

Αντικειμενικότητα στην κρίση τους:

Απαραίτητη η σύγκριση προκειμένου να υπάρχει αντικειμενικότητα. Πρόκληση.

Δύσκολα μπορεί να είναι κάποιος αντικειμενικός ως αξιολογητής

Είναι δύσκολο να είσαι αντικειμενικός προς συμφοιτητές και φίλους.

Πολλοί φοιτητές καταλήγουν σε μια **θετική αποτίμηση** της διαδικασίας αυτής:

Ωστόσο, είναι καλός, αφού βοηθάει στην αυτοαξιολόγηση.

... ήταν μια ευχάριστη πρόκληση.

Ήταν αρκετά ενδιαφέρουσα και σωστή διαδικασία.

Ήταν απαραίτητη η αξιολόγηση -αν και δύσκολη.

Για πρώτη φορά αξιολογητής δε μου φάνηκε δύσκολο, όσο δηλαδή το περίμενα, εφόσον υπήρχαν διαφανή κριτήρια.

Ο ρόλος του αξιολογητή οδήγησε ορισμένους σε περισσότερο **αναστοχαστικές σκέψεις**, φωτίζοντας ενδιαφέρουσες πτυχές, εστιασμένες στην ενσυναίσθηση, του ρόλου που κλήθηκαν να αναλάβουν:

Ήμουν αρκετά αυστηρή. Ομολογώ πως δεν το περίμενα από τον εαυτό μου.

...έπρεπε να κρίνεις τους συμφοιτητές σου για κάτι που δεν έχεις την απαραίτητη γνώση και εμπειρία να κάνεις ο ίδιος.

Αν σκεφτόσουν ότι με τον τρόπο που αξιολογείς θα αξιολογηθείς στην συνέχεια, είναι κάτι το οποίο σε κάνει να είσαι αρκετά επιεικής και επιβραβευτικός.

Μπαίνεις ουσιαστικά στην θέση του καθηγητή...

Δεν είχα καταλάβει πόσο δύσκολο είναι να αξιολογείς. Ήταν καλό, όμως, γιατί έβλεπες τα πράγματα από άλλη σκοπιά.

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα αναδεικνύονται ενδιαφέρουσες πλευρές της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε μια μικροδιδασκαλία, που σχετίζονται με τον ρόλο του αξιολογητή. Στην περίπτωση του Τμήματος ΜΒΓ είναι φανερό ότι οι φοιτητές τον βρήκαν απαιτητικό και 'άχαρο', γιατί χρειάστηκε να αξιολογήσουν τους συμφοιτητές τους, και σαφώς δυσκολότερο από εκείνο του διδάσκοντα! Παρόλο που ανέφεραν μεταγνωστικές ικανότητες που συνδέονται με τον ρόλο του αξιολογητή και εστίασαν στην αναγκαιότητα του ανατροφοδοτικού και βελτιωτικού χαρακτήρα της αξιολόγησης, βίωσαν μάλλον αμήχανα και αγχωτικά την ανάγκη για αντικειμενικότητα που έπρεπε να επιδείξουν.

Φαίνεται πως η θεωρία της Μετασηματιζουσας Μάθησης προωθεί την ενεργό μάθηση, μέσω της ανάθεσης στους φοιτητές ρόλου αξιολογητή, διότι βοηθά τους εκπαιδευομένους να εντρυφήσουν και να αναστοχαστούν κριτικά πάνω στον αντιθετικό (σε σχέση με τα μέχρι στιγμής βιώματά τους) ρόλο του αξιολογητή, στην επανεξέταση της στερεότυπης οπτικής τους γύρω από το έργο του διδάσκοντα, μια χαρακτηριστική διαδικασία κριτικού στοχασμού (Brookfield, 2012). Υπό τη συγκυρία της εμπειρίας της μικροδιδασκαλίας η ανάληψη ρόλου αξιολογητή από τους φοιτητές τους βοήθησε να συνειδητοποιήσουν την ανεπάρκεια των γνωστικών τους παρακαταθηκών που δεν ταίριαζε με τις παραδοχές τους, στο θεωρούμενο ως «δεδομένο» και «γνωστό» πλαίσιο αναφοράς τους, όπως περιγράφεται από τον Mezirow (2009).

Η εξοικείωση με τον ρόλο του αξιολογητή δείχνει να οδηγεί και στην Ολοκληρωμένη Μάθηση, διότι αποτελεί για τους φοιτητές μια ολιστική αλλά και προσωπική εμπειρία μάθησης, όπως προτείνει ο Illeris⁵⁴: *«Ο πιο αποτελεσματικός τρόπος είναι να δουλέψεις σε ένα πρότζεκτ με πολύ συγκεκριμένους ρόλους και σκοπούς, που θα αποτελέσει μια πλατφόρμα από την οποία όλοι θα μάθουν, αλλά ο καθένας το δικό του»*. Στην περίπτωση της μικροδιδασκαλίας η ανάθεση ρόλου αξιολογητή προήγαγε τη μάθηση ως συνάρτηση του περιεχομένου της μάθησης, δηλ των γνώσεων, των ικανοτήτων, καθώς και των αξιών ενός «καλού» αξιολογητή. Επίσης, κατεγράφη και η δεύτερη συνιστώσα μάθησης, η συναισθηματική εμπλοκή των φοιτητών στη διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας, ανάμεσα στους διδάσκοντες και τους αξιολογητές των μικροδιδασκαλιών, καθώς και ενδιαφέρον, διάθεση για μάθηση και ουσιαστικός προβληματισμός για τη συναισθηματική όψη της διεργασίας. Κι όλα αυτά μέσα στο κατάλληλο κι ασφαλές περιβάλλον, δηλαδή τον εκπαιδευτικό οργανισμό, το Τμήμα Μοριακής Βιολογίας & Γενετικής, το οποίο παρείχε το άμεσο πλαίσιο για να υλοποιηθούν όλα αυτά.

Τελικά, μπορούμε να πούμε ότι οι φοιτητές του Τμήματος Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής μέσα από την εφαρμογή της μικροδιδασκαλίας εμβάθυναν στις δυσκολίες του ρόλου του αξιολογητή. Αν και δεν ήταν εξοικειωμένοι, προσπάθησαν να αντεπεξέλθουν, προβληματίστηκαν, αναρωτήθηκαν, βίωσαν άγχος και ανασφάλεια. Το στίγμα όλης αυτής της διεργασίας αποτυπώνεται στην άποψη της φοιτήτριας, μέσα από την οποία διακρίνεται η αναστοχαστική σκέψη που προέκυψε μέσα από αυτήν τη διαδικασία:

Δεν είχα καταλάβει πόσο δύσκολο είναι να αξιολογείς. Ήταν καλό, όμως, γιατί έβλεπες τα πράγματα από άλλη σκοπιά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bissell, A N. & Lemons, P.P. (2006). A new method for assessing critical thinking in the classroom. *BioScience*, 56(1), 66-72
- Bouchamma, Y. (2007). Evaluating Teaching Personnel. Which Model of Supervision Do Canadian Teachers Prefer? *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18, 289-308.

⁵⁴ Απόσπασμα από την ομιλία του στο πλαίσιο παρουσίασης του βιβλίου του: «Ο τρόπος που μαθαίνουμε: Οι πολλαπλές διαστάσεις της Μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση» από τις εκδόσεις ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ στην Ελλάδα στις 4/11/2016. Πηγή: *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 38.

- Βρεττός, Ι. (2003). *Μη Λεκτική Συμπεριφορά Εκπαιδευτικού-Μαθητή: άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Brookfield, S. (2012). *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων: από την ανατροφοδότηση στον αναστοχασμό. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 14, 11-16.
- Cranton, P. (2002). Teaching for Transformation. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93, 63-71.
- Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε: Οι πολλαπλές διαστάσεις της Μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. (Μετάφραση: Ευφροσύνη Κωσταρά). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Illeris, K. (2003). Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. *International Journal of Lifelong Education*, 22(4), 396–406.
- Κασσωτάκης, Μ., & Κουτούζης, Μ. (2002). Ανάλυση των αποτελεσμάτων του πρώτου διαγωνισμού πρόσληψης εκπαιδευτικών. Στο Α. Βερέβη (επιμ.). *Το έργο «έρευνα» 1997-2000. Συνοπτική παρουσίαση*, 519-542. Αθήνα: Κ.Ε.Ε.
- Καψάλης, Γ. Α. & Βρεττός, Ε. Ι. (2010). *Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων* (β' έκδ). Αθήνα.
- Κόκκος, Α. (2016). Προς έναν πολυδιάστατο τρόπο μάθησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο: Κ. Κεδράκα (επιμ) (2016). *Πρακτικά του Συμποσίου: «Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική. Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια terra incognita?»*, 9-11 Σεπτεμβρίου 2016, Αλεξανδρούπολη. Οργάνωση: Δ.Π.Θ. Στο: <http://panepistimiaki-paidagogiki.gr/praktika/praktika2016.pdf> . Προσπελάστηκε στις 5/3/17.
- Κυριαζή, Ν. (1998). *Η κοινωνιολογική έρευνα – Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.
- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflexion, *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185-198.
- Mezirow, J. (2009). An Overview on Transformative Learning. Στο Κ. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning*. London and New York: Routledge, 90-105.
- Milenkova, V. (2015). University Education and Students' Integration to Research Activities. In the Conference Proceedings of the International Conference: *The Future of Education*. Florence, Italy, 11-12 June 2015. Pixel
- Roy, A., & Macchiette, B. (2005). Debating the issues: A tool for augmenting critical thinking skills of marketing students. *Journal of Marketing Education*, 27(3), 264-276.
- Stanovich, K. E. & Stanovich, P. J. (2010). A framework for critical thinking, rational thinking, and intelligence. In D. Preiss & R. J. Sternberg (Eds.), *Innovations in educational psychology: Perspectives on learning, teaching and human development*, 195-237. New York: Springer.

Wiggins, G. (1998). *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Wragg, C. M. (1994). *Classroom management in the primary school*. Basingstoke: Macmillan.

Η Εικόνα και η Ηλεκτρονική της Επεξεργασία
ως εφαλτήριο ανάπτυξης Κριτικής Σκέψης
και Δημιουργικότητας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων,
στο πλαίσιο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης

Λέλα Αικατερίνη

Αρχιτέκτονας Μηχανικός Ε.Μ.Π. - Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων

katerinalela@yahoo.gr

Περίληψη

Υπό την επιρροή της χρήσης των έργων τέχνης -και ειδικότερα των πινάκων ζωγραφικής- στην εκπαίδευση, επιδιώκεται η ευρύτερη προσέγγιση αυτού του τομέα και η ενασχόληση με τη χρήση της εικόνας ως εκπαιδευτικό μέσον, θεωρώντας πως η εικόνα αποτελεί πηγή συμπυκνωμένης πληροφορίας -έκφρασης στάσης -συναισθήματος. Στον προβληματισμό αυτό, συμπεριλήφθηκε και η άρρηκτη πλέον σύνδεση της σύγχρονης ζωής με την τεχνολογία. Έτσι, "σχεδιάστηκε" το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο (και εργαλείο), σκοπός του οποίου είναι τόσο η εξοικείωση των ενήλικων εκπαιδευόμενων με το εκάστοτε διδασκόμενο αντικείμενο και τις τεχνολογίες πληροφορίας κι επικοινωνίας, όσο και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας -αλλά και των οριζόντιων ικανοτήτων γενικότερα, στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Σημείο εκκίνησης αποτελεί σε πρώτο επίπεδο η ίδια η εικόνα και σε δεύτερο επίπεδο η εκμάθηση υπολογιστικού προγράμματος επεξεργασίας εικόνας. Γνώμονας είναι ο μετασχηματισμός των στερεότυπων παραδοχών των εκπαιδευόμενων, η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, η διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στη μάθηση κι η διεύρυνση του τρόπου σκέψης, μέσα από εκπαιδευτικές διαδικασίες αλληλεπίδρασης και συνεργασίας. Με δεδομένο ότι η ενεργητική συμμετοχή εξασφαλίζει το μεγαλύτερο ποσοστό συγκράτησης γνώσης, η προτεινόμενη εκπαιδευτική πρακτική προσδοκείται να βοηθήσει στην απορρόφηση και αφομοίωση πολύ μεγάλου ποσοστού πληροφορίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Δίπολα Εικόνων, Τεχνολογίες Πληροφορίας κι Επικοινωνίας, Εμπειρία-Κριτικός Στοχασμός-Μετασχηματισμός, Συνεργασία, Πρωτοβουλία, Δημιουργία (Σύνθεση)

Abstract

Under the influence of the use of works of art -and in particular of paintings- on education, a wider approach to this field and dealing with the use of the image as an educational means are being pursued, considering that the image is a source of

condensed information -attitude expression -feelings. The unbreakable connection of modern life with technology was also included in this reflection. Thus, the present educational scenario (and tool) was designed, aiming at the familiarization of adult learners with each subject and information-communication technologies, as well as the development of critical thinking and creativity -and of horizontal skills in general, within the context of transformative learning.

The starting point is at first level the image itself and on second level learning the image processing computer programm. The transformation of the stereotypical assumptions of trainees, the acquisition of knowledge and skills, the development of positive attitudes towards learning and the widening of the way of thinking are sought, through educational processes of interaction and cooperation. Given that active participation ensures the highest degree of knowledge restraint, the proposed educational practice is expected to help absorb and assimilate a great deal of information.

Keywords: Image Dipoles, Information and Communication Technologies, Experience-Critical Thinking-Transformation, Cooperation, Initiative, Creation (Synthesis)

Εισαγωγή

Ο Jack Mezirow υποστηρίζει ότι σε πρώτο χρόνο τα παιδιά, παραδεχόμενα ότι η εμπειρία τους είναι περιορισμένη, μαθαίνουν από πηγές εξουσίας (διαμορφωτική μάθηση)· ενώ αντίθετα οι ενήλικες έχουν περισσότερο την ανάγκη να αποκτήσουν νέες προοπτικές στα ήδη υπάρχοντα νοηματοδοτικά τους σχήματα με τα οποία ερμηνεύουν την πραγματικότητα (μετασχηματίζουσα μάθηση) (Κουλαουζίδης, 2007:37). Για την εφαρμογή της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης στην πράξη, υπάρχουν τρία βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν την προσέγγιση του Jack Mezirow: η εμπειρία (experience) ζωής των εκπαιδευόμενων αποτελεί το σημείο εκκίνησης, που θα οδηγήσει σε μετασχηματίζουσα μάθηση, ο κριτικός στοχασμός (critical reflection) κατέχει τον κεντρικό ρόλο κι αναφέρεται στην αμφισβήτηση της εγκυρότητας των προτέρων υποθέσεων της προαποκτηθείσας μάθησης και η ορθολογική συζήτηση (rational discourse) αποτελεί τον καταλύτη για το μετασχηματισμό, αφού μέσω αυτής, οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να αναζητήσουν το βάθος στο νόημα των απόψεών τους και να επιχειρηματολογήσουν απέναντι στους συνεκπαιδευμένους και τον/την εκπαιδευτή/εκπαιδευτριά τους (Mezirow, 1991:78).

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ και το ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς, οι οριζόντιες ικανότητες, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα, αφορούν στη δυνατότητα να ανταποκρινόμαστε σε σύνθετες απαιτήσεις, αξιοποιώντας γνώσεις, δεξιότητες και κοινωνικά χαρακτηριστικά (π.χ. συμπεριφορές, συναισθήματα, αξίες και κίνητρα), σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Ικανότητες όπως η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα διαδραματίζουν ρόλο στο σύνολο των βασικών ικανοτήτων που είναι αναγκαίες για την προσωπική ολοκλήρωση, την ιδιότητα του ενεργού πολίτη, την κοινωνική συνοχή και την απασχολησιμότητα σε μια κοινωνία της γνώσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007:3).

Ούσα, λοιπόν, επηρεασμένη από τη χρήση των έργων τέχνης -και ειδικότερα των πινάκων ζωγραφικής- στην εκπαίδευση, θέλησα να προσεγγίσω λίγο ευρύτερα αυτόν τον τομέα και να ασχοληθώ με τη χρήση της εικόνας ως εκπαιδευτικό μέσον, θεωρώντας πως η εικόνα αποτελεί πηγή συμπυκνωμένης πληροφορίας -έκφρασης στάσης -συναισθήματος. Στον προβληματισμό αυτό, συμπεριλήφθηκε και η άρρηκτη πλέον σύνδεση της σύγχρονης ζωής με την τεχνολογία. Έτσι, "σχεδιάστηκε" το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο (και εργαλείο), σκοπός του οποίου είναι, με σημείο εκκίνησης τα πολλαπλά νοήματα που ενσωματώνει μια εικόνα, να εξοικειωθούν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι με το εκάστοτε διδασκόμενο αντικείμενο και τις τεχνολογίες πληροφορίας κι επικοινωνίας, αναπτύσσοντας παράλληλα την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα -αλλά και τις οριζόντιες ικανότητες εν γένει, τόσο μέσω της ατομικής, όσο και μέσω της ομαδικής δουλειάς, στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Ο Roger Mucchielli υποστηρίζει, ότι ως ενήλικες συγκρατούμε 10% από όσα διαβάζουμε, 20% από όσα ακούμε, 30% από όσα βλέπουμε, 50% από όσα βλέπουμε κι ακούμε ταυτόχρονα, 80% από όσα λέμε σε άλλους, 90% από όσα λέμε ενώ ταυτόχρονα εκτελούμε πράξεις που απαιτούν σκέψη (Mucchielli,1998). Με δεδομένο, λοιπόν, ότι η ενεργητική συμμετοχή εξασφαλίζει το μεγαλύτερο ποσοστό συγκράτησης γνώσης, η ακόλουθη εκπαιδευτική πρακτική αναμένεται να βοηθήσει στην απορρόφηση και αφομοίωση πολύ μεγάλου ποσοστού πληροφορίας.

Η Εκπαιδευτική Μέθοδος

Στοχοθεσία της Εκπαιδευτικής Μεθόδου

Οι εκπαιδευόμενοι να:

Γνώσεις:

1. Αποκτούν γνώσεις επί του εκάστοτε εξεταζόμενου αντικειμένου (ορισμοί, περιγραφές, ερμηνείες, επιλογές, συσχετισμοί κ.λ.π.)
2. Επιλέγουν τις κατάλληλες εντολές του υπολογιστικού προγράμματος επεξεργασίας εικόνας, ώστε να παραχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα

Δεξιότητες/Ικανότητες:

1. Εφαρμόζουν στην πράξη όσα διδάχθηκαν στη θεωρία (με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού εργαλείου)
2. Χρησιμοποιούν το υπολογιστικό πρόγραμμα επεξεργασίας εικόνας και κατ' επέκταση το εκπαιδευτικό εργαλείο
3. Αναπτύσσουν ψηφιακή ικανότητα, κριτική σκέψη και δημιουργικότητα αλλά και οριζόντιες ικανότητες ευρύτερα (π.χ. ικανότητα λήψης αποφάσεων, ικανότητα

επίλυσης προβλημάτων, καινοτομία, επικοινωνία-αλληλεπίδραση, συνεργατικότητα, παρουσίαση, ανατροφοδότηση)

Στάσεις/Συμπεριφορές:

1. Αμφισβητούν προϋπάρχουσες γνώσεις-απόψεις επί του εξεταζόμενου αντικειμένου
2. Υιοθετούν τον νέο τρόπο σκέψης και πράξης που διδάχθηκαν
3. Εκτιμούν τη συνεισφορά του Η/Υ και των εφαρμογών του (και κατ' επέκταση των νέων τεχνολογιών ευρύτερα), στην αποτελεσματικότερη εκμάθηση του εκάστοτε διδασκόμενου αντικειμένου (και γενικότερα)
4. Παρωθούνται σε μάθηση, μέσω πρωτότυπων δραστηριοτήτων, που διεγείρουν το ενδιαφέρον, την περιέργεια και το συναίσθημα των εκπαιδευόμενων και ευνοούν παράλληλα την παραγωγή νέων ιδεών

Τα Στάδια της Εκπαιδευτικής Μεθόδου - Παράδειγμα Εφαρμογής

Η μέθοδος απαρτίζεται από τρία βασικά στάδια. Το πρώτο στάδιο είναι επηρεασμένο από την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στη μετασηματιστική μαθησιακή διεργασία και πιο συγκεκριμένα, από τη θεμελιακή προσέγγιση του Paulo Freire (Freire, 1970) και τη σύγχρονη προσέγγιση του Αλέξη Κόκκου (Κόκκος, 2009, 2011, 2015) για τη χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Έχει ως απώτερο στόχο, μέσω του κριτικού στοχασμού, την εξοικείωση των εκπαιδευόμενων με το διδασκόμενο αντικείμενο και το μετασηματισμό των στερεότυπων παραδοχών τους. Το δεύτερο στάδιο αφορά στην αφομοίωση κι εφαρμογή των συμπερασμάτων που εξήχθησαν κατά το πρώτο στάδιο της μεθόδου και στη σταδιακή χρήση του εκπαιδευτικού εργαλείου-εκμάθηση του υπολογιστικού προγράμματος επεξεργασίας εικόνας. Σε αυτή τη φάση, επιδιώκεται εντονότερη αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευόμενων κι ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας. Τέλος, το τρίτο στάδιο έχει να κάνει με την περαιτέρω εμβάθυνση στο διδακτικό αντικείμενο και στη χρήση του εκπαιδευτικού εργαλείου, μέσω της ώθησης για πιο αυτόνομη δράση, για ελεύθερη έκφραση κι αλληλεπίδραση-συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευόμενων, για παραγωγή καινοτόμων ιδεών και εντοπισμό διαφορετικών δυνατικών λύσεων· μέσω της παραπέρα ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας.

Στη συνέχεια, θα περιγραφούν συνοπτικά τα στάδια υλοποίησης της εκπαιδευτικής μεθόδου με παράλληλη εφαρμογή της επί συγκεκριμένου παραδείγματος, προκειμένου να καταστεί πιο κατανοητή. Η μέθοδος μπορεί να εφαρμοστεί απ' το πρώτο κιόλας εξάμηνο ενός προγράμματος σε Ι.Ε.Κ., καθώς και σε οποιαδήποτε άλλη δομή Διά Βίου Μάθησης, χωρίς ηλικιακό περιορισμό, με μόνη προϋπόθεση τις γνώσεις βασικού χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Σχεδιασμός Προγράμματος

Φορέας Εκπαίδευσης-Πρόγραμμα-Σκοπός:

Πρόκειται για το Α΄ εξάμηνο σπουδών στο τμήμα "Εσωτερικής Αρχιτεκτονικής, Διακόσμησης και Σχεδιασμού Αντικειμένων" ενός Ι.Ε.Κ.. Σκοπός του προγράμματος είναι η αρχική κατάρτιση των συμμετεχόντων στο χώρο της Εσωτερικής Αρχιτεκτονικής, της Διακόσμησης και του Σχεδιασμού Αντικειμένων, ώστε να διευκολυνθεί η είσοδός τους ή/και η παραμονή τους στην αγορά εργασίας. Το πρόγραμμα έχει συνολική διάρκεια 500 διδακτικών ωρών. Η συνολική διάρκεια της Διδακτικής Ενότητας "Εσωτερική Διάταξη Κτιρίων Ι" είναι 42 διδακτικές ώρες, ενώ διανύουμε την 4η (την 5η και 6η) ώρα της υποενότητας "Εσωτερική Διάταξη Κατοικίας".

01. Υποενότητες Διδακτικής Ενότητας "Εσωτερική Διάταξη Κτιρίων Ι"

Υποενότητες	Διδακτικές ώρες (κατά προσέγγιση)
1. Εσωτερική διάταξη κατοικίας	12
2. Εσωτερική διάταξη χώρων εκπαίδευσης	12
3. Εσωτερική διάταξη πολιτιστικών χώρων	6
4. Εσωτερική διάταξη χώρων αναψυχής	6
5. Εσωτερική διάταξη χώρων εστίασης	6

Προφίλ Εκπαιδευόμενων:

Το τμήμα αποτελείται από 12 γυναίκες και 8 άντρες από 18 έως 45 ετών, που έχουν ολοκληρώσει τη βασική εκπαίδευση, είναι γνώστες βασικού χειρισμού υπολογιστή και καταρτίζονται στο χώρο της Εσωτερικής Αρχιτεκτονικής, της Διακόσμησης και του Σχεδιασμού Αντικειμένων.

Στο παρόν διδακτικό τρίωρο θα προσεγγιστούν οι βασικές αρχές εσωτερικής χωροδιάταξης μιας κατοικίας και θα συσχετιστούν τα αντικείμενα εσωτερικού χώρου τόσο μεταξύ τους, όσο και με τους επιμέρους χώρους της κατοικίας. Θα εφαρμοσθεί η εκπαιδευτική μέθοδος και θα εκκινήσει η εκμάθηση και χρήση του εκπαιδευτικού εργαλείου.

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι του τριώρου απορρέουν από τους στόχους της μεθόδου και για λόγους οικονομίας κειμένου δε θα παρουσιαστούν στο παρόν σύγγραμμα.

Τα Στάδια της Μεθόδου

• 1ο Στάδιο: Εμπειρία-Κριτικός Στοχασμός-Μετασηματισμός

- Εφόσον διαγνωσθεί η ανάγκη για κριτική εξέταση των στερεότυπων παραδοχών των εκπαιδευόμενων επί του εξεταζόμενου θέματος (εν προκειμένω "εσωτερική διάταξη κατοικίας"), ο/η εκπαιδευτής/εκπαιδευτρια εντοπίζει τα επιμέρους θέματα και διαμορφώνει ορισμένα κριτικά ερωτήματα, που θα αποτελέσουν το έναυσμα για την προαναφερθείσα κριτική εξέταση.

Στην περίπτωση που αναλύεται, γνωρίζοντας πως οι εκπαιδευόμενοι σε μεγάλο ποσοστό έχουν ως πρότυπο κατοικίας την κατοικία στην οποία μεγάλωσαν ή διαμένουν (η οποία πολλές φορές αποτελεί κακό-στρεβλό παράδειγμα), είναι θεμιτό να εντοπιστεί-καταγραφεί η οπτική γωνία που έχουν επάνω σε διάφορα ζητήματα που αφορούν την κατοικία, παρακινώντας και τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους να εντοπίσουν και να αντιληφθούν παραδοχές τους, κάποιες από τις οποίες ενδεχομένως λειτουργούσαν μέχρι τώρα υποσυνείδητα. Τα ζητήματα που θα τεθούν σε αυτό το στάδιο, θα αφορούν:

- a) στον προσανατολισμό της κατοικίας,

βασικές αρχές εσωτερικής χωροδιάταξης

- β) στη διάταξη-γειτνίαση των χώρων της
- γ) στην εσωτερική διάταξη των στοιχείων επίπλωσης.

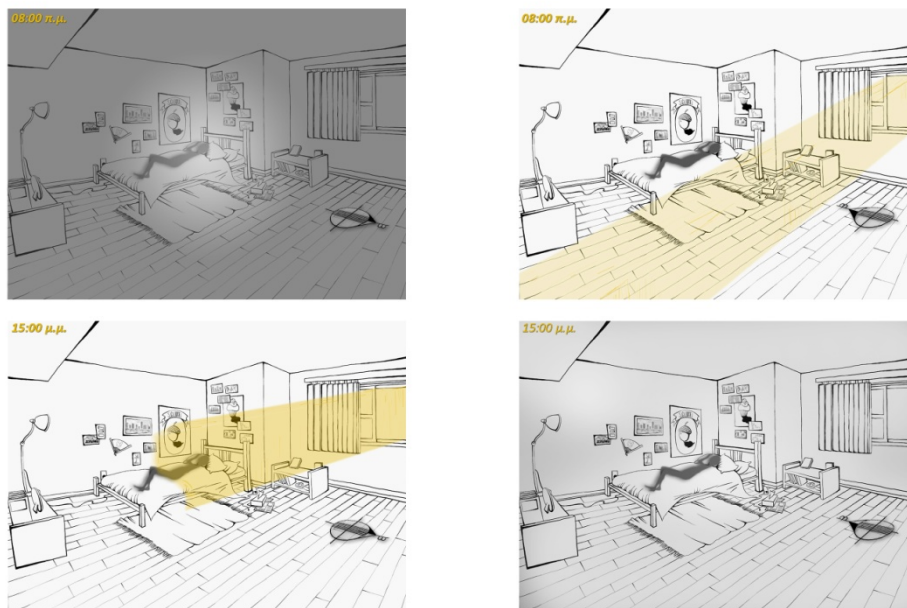
- Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτής/εκπαιδευτρια επιλέγει δίπολα εικόνων, η θεματολογία των οποίων είναι σχετική με τα εξεταζόμενα ζητήματα, ώστε να δοθεί το ερέθισμα προσέγγισης τους από διαφορετικές οπτικές γωνίες.
- Σε πρώτο χρόνο προβάλλεται στην ολομέλεια (ιδανικά μέσω υπολογιστή και προβολέα) μία εικόνα (φωτογραφία, σχέδιο, σκίτσο, πίνακας ζωγραφικής κ.λ.π.), βασισμένη σε πραγματικά δυσλειτουργικά παραδείγματα που συναντάμε στην καθημερινότητα και προτρέπονται οι εκπαιδευόμενοι να εκφράσουν ελεύθερα τις σκέψεις και τα συναισθήματα που υποκινούνται από αυτήν την εικόνα. Σε αυτό το στάδιο θα μπορούσαν κι οι εκπαιδευόμενοι να φέρουν εικόνες της επιλογής τους σχετικές με το αντικείμενο που θα τους δοθεί. Κατόπιν, δίπλα από την αρχική εικόνα, θα εμφανισθεί η εικόνα ενός ιδεατού παραδείγματος πάνω στο υπό διερεύνηση ζήτημα και θα εκκινήσει και πάλι η παραπάνω διαδικασία. Αφού ακουστούν όλες οι σκέψεις, θα τεθούν από τον/την εκπαιδευτή/εκπαιδευτρια κάποιες κριτικές ερωτήσεις, ώστε να διευκολυνθεί, μέσα από μια διαδικασία σύγκρισης των δύο εικόνων, η κριτική προσέγγιση του θέματος και να διεξαχθεί μια πρώτη συζήτηση. Αυτό θα συμβεί για όλα τα επιμέρους θέματα με ποικιλία διπόλων, οι εικόνες των οποίων θα παρουσιάζουν κλιμακωτές ή αμβλύνουσες αντιθέσεις. Ανάλογα με

το θέμα, τα υπο-θέματα και τις παραμέτρους που θα τεθούν, ο/η εκπαιδευτής/εκπαιδευτρια καλείται να αποφασίσει αν πρώτα θα παρουσιαστούν-σχολιαστούν όλα τα δίπολα που αφορούν ένα επιμέρους ζήτημα και μετά θα τεθούν τα κριτικά ερωτήματα, ή αν θα τίθενται ερωτήματα μετά την παρουσίαση-σχολιασμό κάθε διπόλου, καθώς και αν, εναλλακτικά, θα βλέπουμε αρχικά την 1η εικόνα, μετά τη 2η και μετά το δίπολο σαν σύνολο.

Στο παράδειγμα που εξετάζουμε:

α) Ξεκινώντας με το πρώτο ζήτημα που είναι "ο προσανατολισμός της κατοικίας", προβάλλεται αρχικά το σκίτσο ενός υπνοδωματίου με δυτικό προσανατολισμό σε πρωινή και μεσημεριανή ώρα. Κατόπιν, προτρέπονται οι εκπαιδευόμενοι να εκφράσουν ελεύθερα τις σκέψεις και τα συναισθήματα που υποκινούνται από αυτήν την εικόνα. Πιθανόν να ακουστούν σκέψεις όπως: "Φαίνεται σαν ένα συνηθισμένο υπνοδωμάτιο." ή "Δε μπαίνει καθόλου ήλιος το πρωί, πως θα ξυπνάνε;" ή "Το μεσημέρι θα βράζει το δωμάτιο, ποιος θα μπει εκεί μέσα να κοιμηθεί;". Αμέσως μετά, δίπλα από το αρχικό σκίτσο, θα εμφανιστεί το σκίτσο του ίδιου υπνοδωματίου, αλλά με ανατολικό προσανατολισμό και θα εκκινήσει και πάλι η παραπάνω διαδικασία. Μάλλον, θα ακουστούν σκέψεις όπως: "Κι αυτό φαίνεται σαν ένα συνηθισμένο υπνοδωμάτιο." ή ιδανικά: "Εδώ μάλιστα, μπορείς να ξυπνήσεις ευχάριστα!" ή "Αυτό, το δωμάτιο έχει πιο καλό προσανατολισμό σε σχέση με το άλλο" ή "Σ' αυτό το δωμάτιο μπορείς να κάτσεις όλες τις ώρες τις ημέρας, χωρίς να σε καίει ο ήλιος!".

02. Παράδειγμα διπόλου εικόνων για το α) εξεταζόμενο ζήτημα



Πηγή εικόνων: Προϊόντα προσωπικής επεξεργασίας πάνω σε σκίτσο από τον σύνδεσμο http://www.sarah-kujubu.com/2012_07_01_archive.html

Αφού ακουστούν όλες οι σκέψεις, θα τεθούν τα εξής ερωτήματα από τον/ην εκπαιδευτή/εκπαιδευτρια, ώστε να διευκολυνθεί η συγ-κριτική προσέγγιση του θέματος και να διεξαχθεί μια πρώτη συζήτηση:

- Ποια θεωρείτε πως είναι τα οφέλη και τα μειονεκτήματα του δυτικού προσανατολισμού για ένα υπνοδωμάτιο;
- Ποια θεωρείτε πως είναι τα οφέλη και τα μειονεκτήματα του ανατολικού προσανατολισμού για ένα υπνοδωμάτιο;
- Ποιος θεωρείτε πως είναι ο ιδανικός προσανατολισμός για ένα υπνοδωμάτιο;

Αυτή η διαδικασία θα εφαρμοστεί για όλους τους χώρους της κατοικίας με ποικιλία διπόλων.

β) Ακολούθως, θα εφαρμοστεί όλη η παραπάνω διαδικασία για το δεύτερο εξεταζόμενο ζήτημα που είναι "η διάταξη-γειτνίαση των χώρων της κατοικίας". Το δίπολο που θα προβάλλουμε είναι αυτό:

03. Παράδειγμα διπόλου εικόνων για το β) εξεταζόμενο ζήτημα



Πηγή εικόνων: Προϊόντα προσωπικής επεξεργασίας πάνω σε τρισδιάστατο σχέδιο από τον σύνδεσμο <http://www.pixarch.net/gallery/>

04. Παράδειγμα 1ης εικόνας διπόλου για το γ) εξεταζόμενο ζήτημα

Μπορούν να ακολουθήσουν κι άλλα δίπολα εικόνων, τα οποία θα πραγματευτούν το ζήτημα β).



γ) Τέλος, θα εφαρμοστεί η παραπάνω διαδικασία για το τρίτο εξεταζόμενο ζήτημα που είναι "η εσωτερική διάταξη των στοιχείων επίπλωσης". Ας εξετάσουμε τώρα ένα δίπολο, στο οποίο οι αντιθέσεις έχουν κλιμακωθεί κατά πολύ. Αφιερώστε ένα λεπτό, κι εκφράστε ελεύθερα τις σκέψεις και τα συναισθήματα που υποκινούνται από αυτή την εικόνα:

Πιθανόν κάποιοι να σκέφτεστε πως πρόκειται για ένα συνηθισμένο μεσοαστικό σπίτι. Άλλοι ίσως το θεωρείτε "παραφορτωμένο". Κάποιοι ίσως το θεωρούν βαρύ-παλιομοδίτικο...

Τώρα, επαναλάβετε τη διαδικασία για αυτή τη φωτογραφία:

05. Παράδειγμα 2ης εικόνας διπόλου για το γ) εξεταζόμενο ζήτημα



Πηγή εικόνας: Προϊόν προσωπικής επεξεργασίας πάνω σε φωτογραφία από τον σύνδεσμο <http://images.wisegeek.com/snail-on-green-leaf.jpg>

Πιθανόν κάποιοι να σκέφτονται "Μα καλά τι δουλειά έχει το σαλιγκάρι με την κατοικία;". Άλλοι ίσως να σκεφτήκατε "Το σαλιγκάρι κουβαλάει το σπίτι του πάντα μαζί του". Αυτή η σκέψη λοιπόν είναι που θα πρέπει να μας προβληματίσει περαιτέρω, ώστε να αντιληφθούμε ότι το σαλιγκάρι έχει την ελάχιστη κατοικία. Χρησιμοποιεί το κέλυφός του για να κοιμηθεί και να προστατευθεί από τις καιρικές συνθήκες και τους εξωτερικούς κινδύνους. Είναι αναγκασμένο να έχει στο σπίτι του τα απολύτως απαραίτητα, μιας και το κουβαλάει πάντα μαζί του. Έτσι, θα ξεκινήσουμε να σκεφτόμαστε κριτικά πάνω στον ουσιαστικό λόγο αναγκαιότητας ύπαρξης της κατοικίας και πάνω στην επιλεκτική τοποθέτηση των στοιχείων εσωτερικής αρχιτεκτονικής-διακόσμησης-επίπλωσής της.

Τα σχετικά ερωτήματα που θα μπορούσαν να τεθούν, ώστε να διευκολυνθεί η συγ-κριτική προσέγγιση του θέματος και να διεξαχθεί μια πρώτη συζήτηση είναι τα ακόλουθα:

- Τι σκοπό εξυπηρετεί η κατοικία;

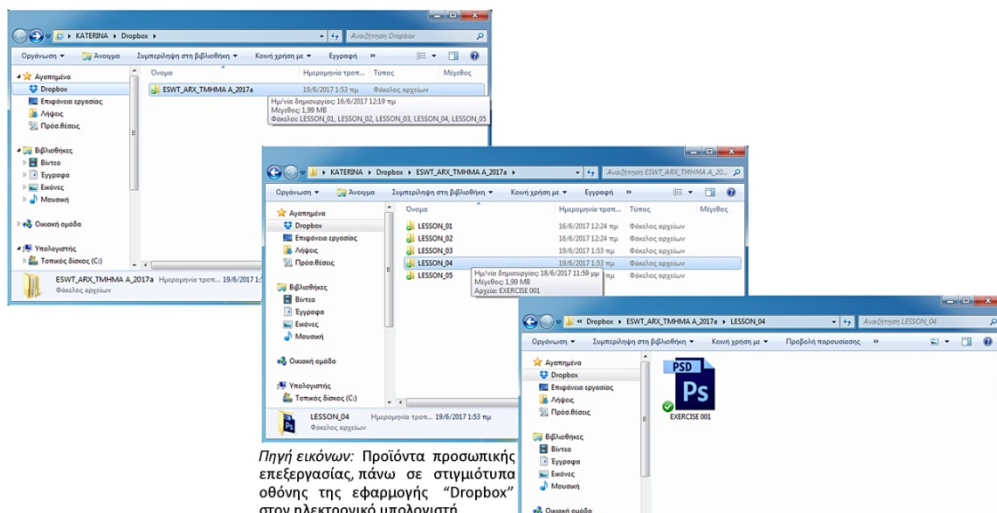
- Τι εννοούσε ο διεθνούς φήμης αρχιτέκτονας Ludwig Mies van der Rohe όταν έλεγε "less is more" (το λιγότερο είναι περισσότερο);
- Με ποιο γνώμονα πρέπει να διαμορφώνουμε αρχιτεκτονικά το εσωτερικό μιας κατοικίας;

Και για αυτό το ζήτημα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ποικιλία διπόλων και να τεθεί πληθώρα ερωτημάτων, διεισδύοντας σταδιακά σε περισσότερα υπο-ζήτηματα.

- Στο τέλος του πρώτου σταδίου, γίνεται σύνθεση των απόψεων, συνολικός αναστοχασμός κι εξαγωγή συμπερασμάτων.
- 2ο Στάδιο: Αφομοίωση-Εφαρμογή-Εκμάθηση Εργαλείου

- Σε δεύτερο επίπεδο, μεταβαίνουμε στο εργαστήριο υπολογιστών (ή διεξάγεται το μάθημα εκεί εξαρχής). Ο/Η εκπαιδευτής/εκπαιδευτρια, με τη βοήθεια μιας εφαρμογής "αποθηκευτικού νέφους" ("cloud storage" -διατίθενται αρκετές δωρεάν εφαρμογές του είδους, εν προκειμένω προτείνεται το "Dropbox" της "Dropbox Inc."), έχει δημιουργήσει μια αντίστοιχη "ηλεκτρονική τάξη" για κάθε τμήμα του. Μέσω αυτής, διαμοιράζεται στους εκπαιδευόμενους το αρχείο ενός δυσλειτουργικού παραδείγματος του διδασκόμενου αντικειμένου και με βάση τα συμπεράσματα που εξήχθησαν στο προηγούμενο στάδιο, διεξάγεται συζήτηση στην ολομέλεια, σχετικά με τις αλλαγές που είναι απαραίτητες, ώστε να γίνει αυτό το παράδειγμα λειτουργικό (αφομοίωση κι εφαρμογή των συμπερασμάτων που εξήχθησαν κατά το πρώτο στάδιο της μεθόδου).

06. Σύσταση "Ηλεκτρονικής Τάξης", μέσω της εφαρμογής "Dropbox"



Στην περίπτωση που μελετάμε:

Τη δεύτερη διδακτική ώρα του τριώρου, διαμοιράζεται στους εκπαιδευόμενους το αρχείο μιας κάτοψης μιας απλής δυσλειτουργικής κατοικίας και (με βάση τα συμπεράσματα που εξήχθησαν στο προηγούμενο στάδιο) διεξάγεται συζήτηση στην ολομέλεια, σχετικά με τις αλλαγές που είναι απαραίτητες, ώστε να γίνει αυτή η κατοικία λειτουργική.

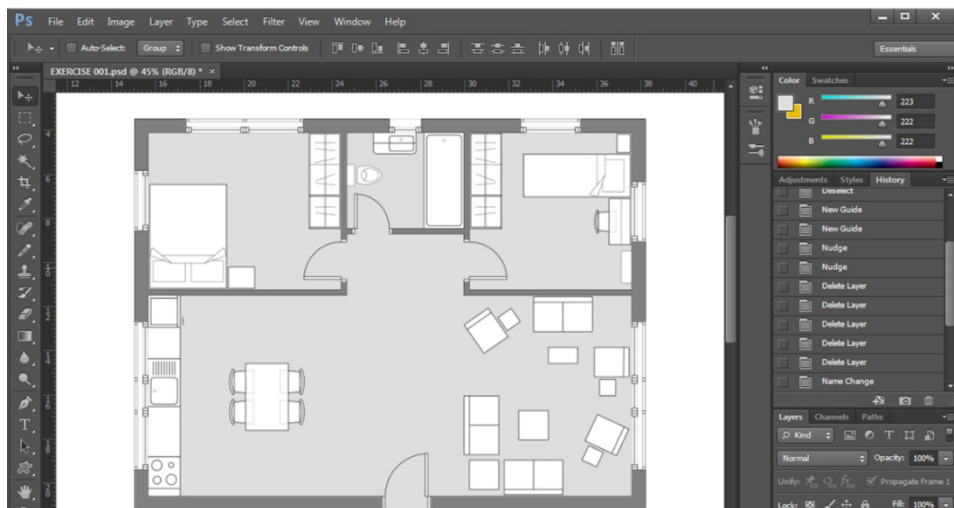
07. Τροποποίηση κάτοψης κατοικίας, με χρήση του εκπαιδευτικού εργαλείου



Πηγή εικόνων: Προϊόντα προσωπικής εργασίας

Κατόπιν, εκπαιδευτής/εκπαιδευτρια και εκπαιδευόμενοι (ο καθένας στον υπολογιστή του) εφαρμόζουν παράλληλα βήμα-βήμα τις αλλαγές που συμφωνήθηκαν στην κάτοψη, ενώ ταυτόχρονα εξοικειώνονται και με το πρόγραμμα επεξεργασίας εικόνας, -το Photoshop εν προκειμένω (βασικές εντολές, επιλογή-μετακίνηση-μορφοποίηση αντικειμένων, χρωματισμός τμημάτων της εικόνας/φωτεινότητα-αντιθέσεις κ.λ.π.).

08. Τροποποίηση κάτοψης κατοικίας, μέσω του προγράμματος “Photoshop”



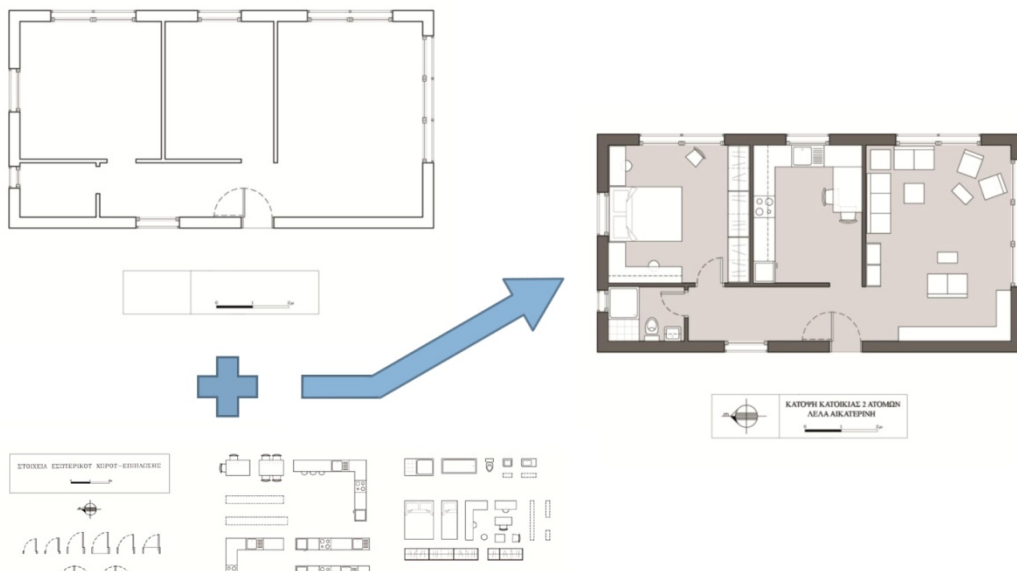
• 3ο Στάδιο: Εμβάθυνση-Πρωτοβουλία-Συνεργασία-Δημιουργία (Σύνθεση)

- Στο τρίτο στάδιο που διεξάγεται επίσης στο εργαστήριο υπολογιστών, οι εκπαιδευόμενοι χωρίζονται σε υποομάδες και τους δίνονται δύο αρχεία (και πάλι μέσω της "ηλεκτρονικής τάξης"). Ένα με το εξωτερικό περίγραμμα του πραγματευόμενου "αντικείμενου" (π.χ. περίγραμμα κατοικίας, περίγραμμα ανθρώπινου σώματος, περίγραμμα δίχρονου κινητήρα κ.ά.) κι ένα με τα επιμέρους στοιχεία που το απαρτίζουν (π.χ. εσωτερικά χωρίσματα, στοιχεία επίπλωσης, όργανα ανθρώπινου σώματος, εσωτερικά μηχανικά μέρη δίχρονου κινητήρα). Τα αρχεία, ανάλογα με το περιεχόμενο της άσκησης και τις πιθανές εναλλακτικές λύσεις, μπορούν να είναι ίδια για όλες τις υποομάδες ή διαφορετικά. Στόχος είναι, με συνεχή διάλογο των μελών της υποομάδας, να διαμορφωθεί εσωτερικά το υπό εξέταση αντικείμενο στο σύνολό του και να πάρει τελική μορφή, προκειμένου να παρουσιαστεί στην ολομέλεια και να διεξαχθεί εποικοδομητική συζήτηση.

Στο παράδειγμα που αναλύουμε:

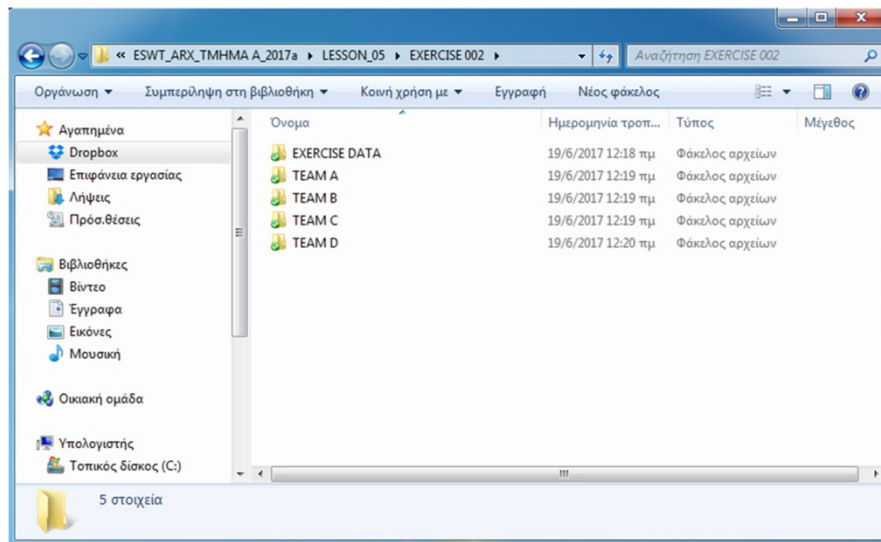
Κατά την 3η διδακτική ώρα του τριώρου, οι εκπαιδευόμενοι χωρίζονται σε 4 υποομάδες των 5 ατόμων η καθεμία και τους δίνονται δύο αρχεία: ένα με τους εξωτερικούς και εσωτερικούς τοίχους μιας κατοικίας και τη γραφική κλίμακά της κι ένα με στοιχεία επίπλωσης, πόρτες, παράθυρα και το στοιχείο του προσανατολισμού. Στόχος είναι, μέσω της αλληλεπίδρασης στην υποομάδα, να διαμορφωθεί εσωτερικά η κατοικία στο σύνολό της και να πάρει τελική μορφή προκειμένου, μέσω του Photoshop, να παρουσιαστεί στην ολομέλεια.

09. Εσωτερική διαμόρφωση κάτοψης κατοικίας, με χρήση του εκπαιδευτικού εργαλείου



Κάθε υποομάδα δημιουργεί το δικό της υποφάκελο μέσα στο φάκελο του παρόντος μαθήματος κι εκεί, αφού ολοκληρώσει ανεβάζει την εργασία της. Οπότε όλες οι εργασίες ανεβαίνουν στο cloud της ηλεκτρονικής τάξης και μπορούν να παρουσιαστούν μέσω του κεντρικού υπολογιστή, αλλά και να είναι διαθέσιμες σε όλους (μαζί με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό υλικό) ανά πάσα στιγμή κι εκτός εκπαιδευτικού ωραρίου, με τους περιορισμούς -ηλεκτρονικούς και μη- που θα επιλέξουμε φυσικά να θέσουμε.

10. Δημιουργία υποφακέλων των υποομάδων, στο φάκελο του μαθήματος, μέσα στην εφαρμογή "Dropbox"



Πηγή εικόνας: Προϊόν προσωπικής επεξεργασίας, πάνω σε στιγμιότυπο οθόνης της εφαρμογής "Dropbox" στον ηλεκτρονικό υπολογιστή

Κρίνοντας το επίπεδο των εκπαιδευόμενων μας, μπορούμε είτε να απλοποιήσουμε τη μέθοδο ή και να αυξήσουμε κατά πολύ το βαθμό δυσκολίας, με μέγιστη απαίτηση στο 3ο στάδιο (στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε προχωρημένο εξάμηνο σπουδών), να πρέπει οι εκπαιδευόμενοι να σχεδιάσουν οι ίδιοι την κατοικία σε ένα πρόγραμμα τύπου CAD (π.χ. Autocad) κι ύστερα να την εξάγουν στο Photoshop, προκειμένου να τη μορφοποιήσουν σε τελικό στάδιο.

Εφόσον μέσα από την προγενέστερη διαδικασία κριτικού στοχασμού έχει επέλθει ο μετασχηματισμός των απόψεων των εκπαιδευόμενων κι έχουν αναθεωρηθεί τυχόν λανθασμένες βιωματικές και μη αντιλήψεις· στο στάδιο αυτό στόχος είναι όχι μόνο να εξοικειωθούν οι εκπαιδευόμενοι περαιτέρω με το πρόγραμμα επεξεργασίας εικόνας, αλλά και να τους "εντυπωθεί" ο νέος

τρόπος αντίληψης καθώς τον εφαρμόζουν στην πράξη και μέσω της αλληλεπίδρασης στην υποομάδα να διευρυνθεί περαιτέρω ο τρόπος σκέψης τους, ώστε να μπορούν να "συλλαμβάνουν" τις διάφορες εναλλακτικές λύσεις που μπορούν να προκύψουν (στις περιπτώσεις που μπορούν να υπάρξουν εναλλακτικές λύσεις).

11. Μεγιστοποίηση του βαθμού δυσκολίας με ταυτόχρονο προσδιορισμό εναλλακτικών λύσεων για την εργασία του παραδείγματος



Όπως προαναφέρθηκε, προτείνεται, με τη βοήθεια μιας εφαρμογής "αποθηκευτικού νέφους", να συσταθεί εξ αρχής μια "ηλεκτρονική τάξη", με σκοπό να εξοικειωθούν οι εκπαιδευόμενοι με τη χρήση αυτής της "εκπαιδευτικής πλατφόρμας" και να επιδιώξουν να ενασχοληθούν-εξασκηθούν πάνω στο διδασκόμενο αντικείμενο και στη συνακόλουθη χρήση του εκπαιδευτικού εργαλείου εκτός ωραρίου και πλαισίου φυσικής τάξης. Μέσα από αυτή την εκπαιδευτική πλατφόρμα, οι εκπαιδευόμενοι θα αλληλεπιδρούν τόσο μεταξύ τους, όσο και με τον/την εκπαιδευτή/εκπαιδύτρια και θα έχουν πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό ανά πάσα στιγμή.

Διευκρινίσεις

1. Κατά την εφαρμογή αυτής της μεθόδου (στο δεύτερο και στο τρίτο στάδιο) μπορεί να χρησιμοποιηθεί οποιοδήποτε πρόγραμμα επεξεργασίας εικόνας (π.χ. το δωρεάν ελεύθερο λογισμικό "GIMP" της ομάδας "The GIMP Development Team"), γι' αυτό, παρ' ότι εν προκειμένω χρησιμοποιείται το "Photoshop" της "Adobe", στον τίτλο δε γίνεται συγκεκριμένη αναφορά σε κάποιο πρόγραμμα.
2. Απλοποιώντας τη μέθοδο, μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε οποιαδήποτε ηλικιακή-εκπαιδευτική βαθμίδα, με μόνη προϋπόθεση -κατά τη διεξαγωγή των σταδίων που

περιλαμβάνουν πρακτική εξάσκηση των εκπαιδευόμενων- τη γνώση βασικού χειρισμού υπολογιστή. Αυξάνοντας το βαθμό δυσκολίας, η μέθοδος μπορεί να εφαρμοσθεί σε οποιαδήποτε δομή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε προχωρημένο επίπεδο και σε συνδυασμό μ' άλλες εφαρμογές ηλεκτρονικού υπολογιστή.

3. Πρόκειται για ένα ιδιαίτερα ευέλικτο εκπαιδευτικό σενάριο, που βασίζεται στη σταδιακή οικοδόμηση της γνώσης και μπορεί να υλοποιηθεί τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και σε ομαδικό, με τα μέλη της ομάδας να χρησιμοποιούν το εκπαιδευτικό εργαλείο, δουλεύοντας εναλλάξ στον υπολογιστή ή δημιουργώντας ένα -τρόπον τινά- δίκτυο υπολογιστών, ώστε να δουλεύουν όλοι ταυτόχρονα στο ίδιο αρχείο, με τη βοήθεια κάποιας δωρεάν εφαρμογής "αποθηκευτικού νέφους" ("cloud storage"), η οποία θα επιτρέπει τη δικτυακή αποθήκευση, τον συγχρονισμό και την κοινή χρήση [αρχείων](#) μεταξύ διαφορετικών συσκευών-χρηστών (εκπαιδευτής/τρια

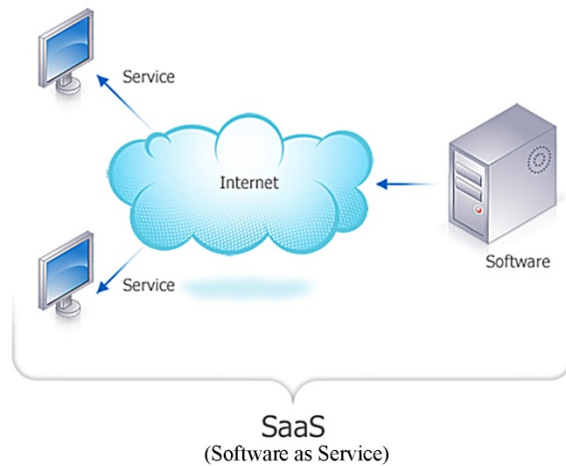
και εκπαιδευόμενοι/ες), μέσω απομακρυσμένων εξυπηρετητών (servers). Τέτοιες εφαρμογές είναι το "Dropbox" της "Dropbox Inc.", το "Google Drive" της "Google", το "OneDrive" της "Microsoft" και άλλες. Επιπροσθέτως, σε συνδυασμό με τις δυνατότητες επικοινωνίας-αλληλεπίδρασης που παρέχονται από αυτού του τύπου τις εφαρμογές, ή με τη βοήθεια κάποιας εφαρμογής που παρέχει δυνατότητα φωνητικών κλήσεων, βιντεοκλήσεων και αποστολής μηνυμάτων μέσω διαδικτύου (όπως είναι το "Skype" της "Skype Communications SARL") μπορεί η εκπαιδευτική μέθοδος και το παρεχόμενο εκπαιδευτικό εργαλείο να λειτουργήσουν -όπως προαναφέρθηκε- και στο πλαίσιο της απομακρυσμένης εκπαίδευσης. Εναλλακτικά, μπορούμε να δομήσουμε ένα δίκτυο υπολογιστών με τη βοήθεια κάποιας εφαρμογής, (διατίθενται αρκετές δωρεάν εφαρμογές του είδους), όπως είναι το "TeamViewer" της "TeamViewer" ή το "WebEx" της "Cisco WebEx" ή η απομακρυσμένη διαχείριση των "Windows".

4. Η εκπαιδευτική μέθοδος (και το εκπαιδευτικό εργαλείο) παρουσιάστηκαν πάνω σε αντικείμενο σχετικό με την ειδικότητα της εισηγήτριας (Αρχιτέκτονας Μηχανικός) και συγκεκριμένα στην Εσωτερική Διάταξη Κατοικίας, μιας κι η κατοικία είναι ένα κτίριο με το οποίο είμαστε όλοι εξοικειωμένοι κι έχουμε πολύ έντονα βιώματα. Αλλά μπορεί πανεύκολα να εφαρμοσθεί σε πολύ ευρύτερο φάσμα αντικειμένων-ειδικοτήτων, με γνώμονα τη χρήση κι επεξεργασία της εικόνας ως εκπαιδευτικό μέσο.

Επίλογος

Έχοντας διάθεση απόρριψης του αναχρονιστικού δασκαλοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας και λαμβάνοντας υπόψη την τάση των ενήλικων εκπαιδευόμενων για ενεργητική συμμετοχή και την ολοένα και εντονότερη διεϊσδυση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην καθημερινότητά μας, "σχεδιάστηκε" η

12. Απλουστευμένη απεικόνιση λειτουργίας "αποθηκευτικού νέφους"



Πηγή εικόνας: http://c.teamwox.com/articles/2010/4/SaaS_pic.png

ανωτέρω εκπαιδευτική πρακτική. Σκοπός της είναι, με αφετηρία τα πολυδιάστατα νοήματα που φέρει μία εικόνα, να προάγει την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, την αλληλεπίδραση και τη συνεργατικότητα, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας, την εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες, την αφομοίωση μεγαλύτερου ποσοστού πληροφορίας-γνώσης, τη μεταγνωστική διάθεση για παραπέρα μάθηση εκτός ορίων φυσικής τάξης.

Στο πλαίσιο εφαρμογής αυτής της μεθόδου, ο/η εκπαιδευτής/εκπαιδευτρια έχει την ευκαιρία να δράσει ως συντονιστής κι όχι ως αδιαμφισβήτητη αυθεντία-καθοδηγητής. Μπορεί να γίνει ο καταλύτης της μαθησιακής διεργασίας, αξιοποιώντας τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων, ενθαρρύνοντάς τους παράλληλα σε ευρετική πορεία προς τη γνώση κι αφήνοντάς τους περιθώριο πρωτοβουλίας και παραγωγής καινοτόμων ιδεών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007). *Βασικές Ικανότητες για τη Διά Βίου Μάθηση-Ένα Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Καλαμαρτζή, Α. (2010). *Η Αξιοποίηση της Θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Το Παράδειγμα "Ο Κύριος της Φτωχής Οικογένειας" του Cheri Samba*. Ανακτήθηκε 16 Ιουνίου, 2017, από http://kpe-kastor.kas.sch.gr/peekpe/proceedings/synedria_8_did_prot/Kalamartzi.pdf
- Κόκκος, Α. (2009). Μέθοδος αξιοποίησης της Τέχνης στην εκπαιδευτική πράξη. *1ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η Τέχνη ως εργαλείο Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον. Παιδαγωγικές/Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις για το Δάσος/Δέντρο & την Ανακύκλωση, 29-31 Μαΐου 2009* (σσ. 475-479). Ανακτήθηκε 16 Ιουνίου, 2017, από http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/Text_files/III_Paralliles_Sinedries/Ergastiria/Kokkos_ergastirio.pdf
- Κόκκος, Α. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2015). *Ανάπτυξη της δημιουργικότητας, κριτικής σκέψης και συνεργατικότητας*. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ανακτήθηκε 16 Ιουνίου, 2017, από http://www.adulteduc.gr/images/_Kokkos_Anaptyxi_tis_Dimiourgikotitas_Kritikis_Skepsis_Sunergatikotitas_.pdf
- Κόκκος, Α. *Η χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Ανακτήθηκε 16 Ιουνίου,

- 2017, από www.hcc.edu.gr/download/techni_stin_ekraideysi_enilikon.pdf
- Κουλαουζίδης, Γ. (2007). Jack Mezriow και Μετασχηματίζουσα Μάθηση: μια εκτεταμένη προσωπογραφία. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Τεύχος 10, σσ. 36-39. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- ΟΟΣΑ (2011). *Καλύτερες επιδόσεις και επιτυχείς μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*. ΟΟΣΑ.
- Τσαμαδιάς, Κ., Βεργίδης, Δ., Κόκκος, Α., Jarvis, P., Rogers, A., Τοδούλου-Πολέμη, Μ., Καγιαβή, Μ., Γανώση, Μ. & Σεντελέ Μ. (2008). *Οπτικοακουστικό υλικό στο πλαίσιο του προγράμματος διά βίου εκπαίδευσης από απόσταση "Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων"*. ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ. Ανακτήθηκε 16 Ιουνίου, 2017, από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1267>
- Χρήστου, Μ. (2015). *Ανάπτυξη οριζόντιων ικανοτήτων με την αξιοποίηση της τέχνης στο δημοτικό* (διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία). ΕΚΠΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.

Ξενόγλωσσες

- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- McClelland, D. -Απόδοση: Γκαγκάτσιου, Ε.- (2001). *Photoshop 6 Εικόνα & Πράξη*. Αθήνα: Εκδότης Μ. Γκιούρδας.
- Mezriow, J. (1991). *Transformative Dimension of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mucchielli, R. (1998). *Les Méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. ESF 9η έκδοση.

Διαδικτυακές Πηγές (Web Sites)

- Αποθηκευτικό νέφος (χ.χ.). Ανακτήθηκε 16 Ιουνίου, 2017, από τη Βικιπαιδεία την ελεύθερη εγκυκλοπαίδεια https://el.wikipedia.org/wiki/Αποθηκευτικό_νέφος
- Dropbox (χ.χ.). Ανακτήθηκε 16 Ιουνίου, 2017, από τη Βικιπαιδεία την ελεύθερη εγκυκλοπαίδεια <https://el.wikipedia.org/wiki/Dropbox>
- Αρχιμήδης (2013). *Τι είναι το cloud computing. Ανάλυση με απλά λόγια*. Ανακτήθηκε 16 Ιουνίου, 2017, από webapptester.com/ti-einai-cloud-computing/

Παράρτημα Εικόνων από Διαδικτυακές Πηγές

Εικόνα 02 http://www.sarah-kujubu.com/2012_07_01_archive.html

Εικόνα 03 <http://www.pixarch.net/gallery/>

Εικόνα 05 <http://images.wisegeek.com/snail-on-green-leaf.jpg>

Εικόνα 12 http://c.teamwox.com/articles/2010/4/SaaS_pic.png

Η διδασκαλία της Πληροφορικής με την υποστήριξη του κινηματογράφου

Αναστασία Μπεγέτη, Εκπαιδευτικός Δ/θμιας εκπαίδευσης κλ. ΠΕ19 ΜΕδ

abegeti@gmail.com

Περίληψη

Ο συνδυασμός των παιδαγωγικών τεχνικών με την τέχνη δίνει το ερέθισμα στο μαθητή να σκεφτεί με ποιοτικό τρόπο το επιστημονικό υλικό το οποίο καλείται να μελετήσει και να εφαρμόσει. Ενισχύεται με αυτό τον τρόπο η διάθεση του μαθητή για εμπέδωση των επιστημονικών εννοιών, αλλά και υποστηρίζεται η μάθηση μέσω της δραστηριοποίησης του μαθητή με στόχο την εφαρμογή στην πράξη της θεωρίας της Επιστήμης των Υπολογιστών.

Ο κινηματογράφος μπορεί να αποτελέσει το μέσο το οποίο να βοηθήσει θετικά το μαθητή του Γενικού Λυκείου στην κατανόηση και εμπέδωση των εννοιών της Επιστήμης της Πληροφορικής. Συγκεκριμένα να τον υποστηρίξει ώστε να ασχοληθεί εποικοδομητικά και με καλή διάθεση με το θέμα «Προγραμματισμός του ηλεκτρονικού υπολογιστή».

Λέξεις κλειδιά: Παιδαγωγικές τεχνικές , Επιστήμη των Υπολογιστών, τέχνη, κινηματογράφος.

Abstract

The combination of pedagogical techniques with art gives the stimulation, the invitation to the student to think about the scientific material he has to study and consolidate, in a qualitative way.

In this way, the student's mood is reinforced in the learning and consolidation of scientific concepts and learning is supported by the activation of the student.

The cinema could be the instrument that will help the student , of a high school of general education, positively in the consolidation and learning of computer science concepts. Specifically, this is to support him, so that he could deal constructively and in a good spirit with computer programming.

Keywords: Pedagogical techniques, Computer Science, art, cinema.

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική-σχολική μονάδα αποτελεί έναν οργανισμό ο οποίος προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα της προσαρμογής τους στον εργασιακό κοινωνικό χώρο τους, αλλά παράλληλα παρέχει ευκαιρίες βελτίωσης και προόδου

των επαγγελματιών εκπαιδευτικών (Μπεγέτη, 2016a). Οι παιδαγωγικές τεχνικές με την υποστήριξη της τεχνολογίας και της τέχνης, συμβάλλουν στην ενίσχυση της ενεργητικής μάθησης (Μπεγέτη, 2016b). Αποτελούν το μέσο το οποίο μπορεί να υποστηρίξει τον έφηβο εκπαιδευόμενο για να κατορθώσει να μελετήσει με ποιοτικό τρόπο τα μαθήματά του. Ιδιαίτερα στα μαθήματα της Πληροφορικής μπορεί να δράσει αποτελεσματικά ώστε ο έφηβος να κατανοήσει σε βάθος έννοιες της Επιστήμης της Πληροφορικής, αλλά και να ασχοληθεί εποικοδομητικά με τον προγραμματισμό του υπολογιστή.

Η τέχνη, και συγκεκριμένα ο κινηματογράφος, μπορούν να υποστηρίξουν την ενεργητική μάθηση αλλά παράλληλα να βοηθήσουν το μαθητή να αναπτύξει την κριτική και δημιουργική του ικανότητα ώστε να εμπεδώσει έννοιες και υλικό απαραίτητο στον μετέπειτα επαγγελματικό του χώρο.

Επομένως, με το σκεπτικό να αναπτύξει ο μαθητής την κριτική του σκέψη αλλά και τη δημιουργικότητά του σε θέματα Πληροφορικής που περιλαμβάνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και χωρίς ο υπολογιστής να αποτελέσει ένα απλό εργαλείο Τ.Π.Ε (Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνίας), προτείνεται η αξιοποίηση αξιολογών κινηματογραφικών έργων για τη διδασκαλία του μαθήματος της Πληροφορικής στο Γενικό Λύκειο (Μπεγέτη/Τσεφαλά, 2016). Η πρόταση αφορά τη διδασκαλία του μαθήματος Αρχές της Επιστήμης των Υπολογιστών στην Β' τάξη Γενικού Λυκείου στην ενότητα Προγραμματισμός του υπολογιστή στις σελίδες 19-41 του σχολικού βιβλίου «Εισαγωγή στις Αρχές της Επιστήμης των Η/Υ» (Δουκάκης κά, 2014).

Πληροφορική στην Β' ΓΕΛ με την υποστήριξη του κινηματογράφου

Το σχολικό έτος 2014-15, στα πλαίσια του μαθήματος Γενικής παιδείας της Β' τάξης ΓΕΛ «Εισαγωγή στις Αρχές της Επιστήμης των Η/Υ» (Δουκάκης κά, 2014) με αφορμή τον προβληματισμό των μαθητών σε σχέση με τη δυσκολία που παρουσιάζει το μάθημα στην κατανόηση των εννοιών αλλά κυρίως στην άρνηση των μαθητών να εφαρμόσουν τις έννοιες στο πρακτικό μέρος του μαθήματος, πραγματοποιήθηκε για πρώτη χρονιά έρευνα (Μπεγέτη, 2016b). Σε κάθε τμήμα χρειάστηκαν 5 διδακτικές ώρες (συνολικά 25 ώρες).

Η έρευνα ολοκληρώθηκε τα σχολικά διδακτικά έτη 2014-15 και 2015-16. Σε κάθε σχολικό έτος η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 5 τμήματα της Β' ΓΕΛ και είχαν προηγηθεί 7 περίπου διδακτικές ώρες στις οποίες είχαν δοθεί οι απαραίτητες γνώσεις για τον προγραμματισμό του υπολογιστή. Συγκεντρωτικά στην έρευνα μετείχαν περίπου 260 παιδιά και χρειάστηκαν για 10 τμήματα 14 ώρες προεργασίας.

Το σχολικό έτος 2015-16 και για δεύτερη χρονιά, υλοποιήθηκε σε τρεις (03) διδακτικές ώρες έρευνα με το ίδιο θέμα σε 5 τμήματα Γενικής Παιδείας της Β' τάξης.

Το χρονικό διάστημα 18/3/2016- και 11/4/2016 (συνολικά 15 ώρες). Για το σχολικό έτος 2015-16, το πλήθος των μαθητών/τριών ανά τμήμα και οι μαθητές/τριες που τελικά ήταν παρόντες/ούσες ανά τμήμα και ανά στάδιο καταγράφονται στον Πίνακα 1 (Μπεγέτη κά, 2017).

Πίνακας 1: Παρόντες μαθητές/τριες

	B1	B2	B3	B4	B5	ΣΥΝΟΛΟ	%	ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ
ΠΛΗΘΟΣ	19	25	21	19	21	105	100	
ΠΑΡΟΝΤΕΣ	17	20	21	16	15	89	85	1η
	17	21	21	17	17	93	89	2η
	16	21	18	18	17	90	86	3η

Οι άξονες της έρευνας (Cohen/Manion, 1994) και τις δύο σχολικές χρονιές, ήταν δύο. Ο πρώτος άξονας ήταν η θεωρία προγραμματισμού και ο δεύτερος η πρακτική εφαρμογή του προγραμματισμού στον υπολογιστή με την αντιμετώπιση συγκεκριμένων προβλημάτων. Το ερευνητικό ερώτημα ήταν : «Ο προγραμματισμός του υπολογιστή προϋποθέτει ιδιαίτερες ικανότητες ή ιδιαίτερες γνώσεις;».

Η εργασία εξ ολοκλήρου βασίστηκε στα βήματα της μεθόδου «Μετασηματίζουσα μάθηση μέσα από την Αισθητική εμπειρία» (Κόκκος και συνεργ, 2011). Προβλήθηκαν αποσπάσματα του έργου Modern Times του Charlie Chaplin σε συνδυασμό, με τη θεωρία του μαθήματος αλλά και της εργασίας των μαθητών στον Η/Υ με χρήση κατάλληλης γλώσσας προγραμματισμού. Παρουσιάστηκαν στους μαθητές 2 λυμένες εφαρμογές, τονίστηκε η απαραίτητη θεωρία από το σχολικό βιβλίο και συσχετίστηκαν με την ταινία. Επίσης ζητήθηκε η επίλυση ενός προβλήματος το οποίο δόθηκε άλυτο και χωρίς υπόδειξη της λύσης του. Η μελέτη των προβλημάτων-εφαρμογών έγινε σε ομάδες εργασίας (Jaques, 2001).

Αξιοποιώντας τον κινηματογράφο για τη διδασκαλία του Προγραμματισμού.

Από το κινηματογραφικό έργο “Modern Times” του Charlie Chaplin προβλήθηκαν τα αποσπάσματα: 3.01’ – 4.06’(Εργοστασιακή δουλειά) και 8.42’ – 12.56’ (Μηχανή ταΐσματος) (Chaplin, 1936), τα οποία ικανοποιούσαν τις απαιτήσεις της εργασίας. Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν τα τμήματα του έργου και συνδυάστηκε η παρουσίαση της θεωρίας αλλά και των πρακτικών εφαρμογών της αντίστοιχης ενότητας. Οι μαθητές αφού παρακολούθησαν με ιδιαίτερα καλή διάθεση τα αποσπάσματα και παρατήρησαν τα δρώμενα, περιέγραψαν τι κατανόησαν από τις σκηνές που παρακολούθησαν. Αφού κατέληξαν όλοι οι μαθητές στο τι είδαν ακολούθησε συζήτηση για το πώς η θεωρία του μαθήματος συνδέεται με όσα διαδραματίστηκαν στα αποσπάσματα της ταινίας (Ντιούι, 1990). Στη συνέχεια δόθηκαν 2 λυμένες εφαρμογές καθώς και η απαραίτητη θεωρία από το σχολικό βιβλίο που συσχετίστηκαν με την ταινία (καταγράφονται στο παράρτημα της παρούσης εργασίας). Στο τέλος δόθηκε 1 άλυτη εφαρμογή. Οι εργασίες των μαθητών έγιναν ανά ομάδες. Τελικά, είναι άξιο καταγραφής, ότι οι μαθητές με καλή διάθεση είδαν

τα αποσπάσματα της ταινίας, κατέγραψαν τις παρατηρήσεις τους σε όσα είδαν και προσπάθησαν να βρουν τη σχέση της ταινίας με τον προγραμματισμό αλλά και ασχολήθηκαν με ενδιαφέρον και χωρίς άγχος με τις λυμένες εφαρμογές αλλά και την άλυτη εφαρμογή (Μπεγέτη, 2016).

Αναλυτικά έγινε η παρακάτω εργασία σε βήματα:

Βήμα 1 : Ταινία 3.01' -4.06' -- Δομή ακολουθίας.

Οι μαθητές αφού παρακολούθησαν το συγκεκριμένο απόσπασμα της ταινίας, σκέφτηκαν τι είδαν και είδαν ακόμα το απόσπασμα το πολύ δύο φορές εφόσον το ζήτησαν. Στη συνέχεια περιέγραψαν προφορικά τι ακριβώς είδαν στην ταινία. Ακολούθησε αναφορά στη δομή ακολουθίας στον Προγραμματισμό. Συγκεκριμένα επανέλαβαν τι είναι η δομή αυτή, πώς λειτουργεί, πως είχαν κατανοήσει μέσα από εφαρμογές που ήδη είχαν επεξεργαστεί ότι λειτουργεί η συγκεκριμένη δομή. Ακολούθησε συσχέτιση του αποσπάσματος με τη δομή ακολουθίας. Τελικά κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η διαδοχική εκτέλεση των εντολών είναι το κοινό χαρακτηριστικό των εργασιών του αποσπάσματος της ταινίας και των εφαρμογών με τις οποίες είχαν ασχοληθεί σε άλλα μαθήματα. Κατά την διάρκεια της συζήτησης προσπάθησαν να κατανοήσουν τη λογική του προγραμματισμού στη δομή ακολουθίας με τη σειριακή εκτέλεση των εργασιών στην ταινία.

Βήμα 2 : Ταινία 8.42' – 12.56' -- Δομή επιλογής και δομή επανάληψης.

Οι μαθητές παρακολούθησαν δύο με τρεις φορές το απόσπασμα της ταινίας. Στη συνέχεια σημείωσαν ανά ομάδες εργασίας τι ακριβώς γινόταν με τη μηχανή ταΐσματος και τον πρωταγωνιστή. Σε δεύτερη φάση κατέγραψαν στον πίνακα, οι μαθητές που ήθελαν, τι είδη ταΐσματος είχε η μηχανή, και τι συνέβαινε ενδιάμεσα κατά το τάισμα του πρωταγωνιστή. Οι λεπτομέρειες στις οποίες έδινε σημασία κάθε μαθητής ήταν διαφορετικές και είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον το γεγονός ότι ενώ όλοι είδαν το ίδιο συμβάν δεν ήταν το ίδιο παρατηρητικοί όλοι οι μαθητές, αλλά και δεν είδαν όλοι τις ίδιες λεπτομέρειες. Στη συνέχεια συσχέτισαν τον τρόπο που εργαζόνταν με τη δομή επιλογής και τη δομή επανάληψης στον υπολογιστή με το απόσπασμα της ταινίας. Σύγκριναν τον τρόπο παράστασης της λειτουργίας της μηχανής από το σκηνοθέτη με το δικό τους τρόπο σκέψης στον προγραμματισμό όταν χρησιμοποιούσαν τη δομή επιλογής και τη δομή της επανάληψης. Διατύπωσαν τις ομοιότητες που διαπίστωσαν όταν εργαζόνταν στον υπολογιστή σε ένα προγραμματιστικό περιβάλλον από όταν αντιμετωπίζουν μια επαναληπτική διαδικασία στην πραγματικότητα ή όταν σχεδιάζουν τη λύση ενός προβλήματος στο χαρτί.

Βήμα 3 : Οι μαθητές αναζήτησαν τα δεδομένα και τα ζητούμενα στην λυμένη εφαρμογή 1, που ήταν πρόβλημα-εφαρμογή από το σχολικό τους βιβλίο. Εντόπισαν τις εντολές της θεωρίας που χρησιμοποιήθηκαν για την επίλυση του προβλήματος. Αφού ξεκαθάρισαν στο μυαλό τους τη θεωρία αλλά και τον τρόπο που χρησιμοποιήθηκε για την επίλυση του συγκεκριμένου προβλήματος, κατέγραψαν στο χαρτί και στη συνέχεια στον υπολογιστή, το αντίστοιχο πρόγραμμα. Παρατήρησαν τις εντολές που χρησιμοποίησαν και τα αποτελέσματα που έλαβαν στην οθόνη του υπολογιστή.

Βήμα 4 : Ταινία 8.42-12.56' - Δομή επανάληψης

Για να μπορέσουν να διακρίνουν σαφώς τις λεπτομέρειες στο συγκεκριμένο απόσπασμα, το παρακολούθησαν 2-3 φορές. Κατέγραψαν στο χαρτί και στον πίνακα τις εργασίες που επαναλαμβάνονται στο απόσπασμα της ταινίας σε σχέση με το τάισμα του πρωταγωνιστή. Έγιναν σχόλια και καταγράφηκαν τα συστατικά μέρη που αποτελούν την δομή επανάληψης στον προγραμματισμό του υπολογιστή. Συζητήθηκαν και οι τρεις δομές επανάληψης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Σημειώθηκαν οι ιδιαιτερότητες τους και ο τρόπος που μπορεί η καθεμιά να χρησιμοποιηθεί μέσα σε ένα πρόγραμμα.

Βήμα 5: Οι μαθητές αναζήτησαν τα δεδομένα και τα ζητούμενα στην λυμένη εφαρμογή 2 που ήταν πρόβλημα-εφαρμογή από το σχολικό τους βιβλίο. Εντόπισαν τις εντολές της θεωρίας που χρησιμοποιήθηκαν για την επίλυση του προβλήματος. Αφού ξεκαθάρισαν στο μυαλό τους τη θεωρία αλλά και τον τρόπο που χρησιμοποιήθηκε για την επίλυση του συγκεκριμένου προβλήματος κατέγραψαν στο χαρτί και στη συνέχεια στον υπολογιστή το αντίστοιχο πρόγραμμα. Παρατήρησαν τις εντολές που χρησιμοποίησαν και τα αποτελέσματα που έλαβαν στην οθόνη του υπολογιστή.

Βήμα 6. Οι μαθητές επίλυσαν πιο σύνθετη άλυτη εφαρμογή με την βοήθεια των λυμένων προβλημάτων, αλλά και την υποστήριξη του διδάσκοντος.

Τέθηκε και πάλι το ερώτημα που είχε τεθεί και σε προηγούμενα βήματα και συζητήθηκε από την ολομέλεια του τμήματος το οποίο ήταν (Χριστόπουλος, 2005):

Πώς η δομή ακολουθίας, η δομή επιλογής και η δομή επανάληψης σχετίζεται με τα αποσπάσματα της ταινίας που παρακολούθησαν;

Από την όλη εργασία εντοπίστηκαν και κατατέθηκαν τα παρακάτω θέματα-προβλήματα τα οποία είχαν εξαρχής οι μαθητές απλά τώρα δήλωσαν ότι τα αντιμετωπίζουν με λιγότερο στενοχώρια και άγχος (Κόκκος, 2017).

Τα προβλήματα αυτά ήταν:

-Το πότε χρησιμοποιείται η κάθε κωδικοποιημένη εντολή του προγραμματισμού, όπως και πώς συντάσσεται καθεμιά.

-Πώς γράφεται ένα πρόγραμμα όταν έχεις να αντιμετωπίσεις το σύνολο των εντολών,

-Η έλλειψη χρόνου κατά την εργασία στη διάρκεια του μαθήματος, και

-Οι δυσκολίες στην πράξη παρότι η ομαδική εργασία δίνει την ευχέρεια της ανταλλαγής απόψεων και της υποστήριξης των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και της υποστήριξης από το διδάσκοντα προς κάθε ομάδα μαθητών.

Μετά την ολοκλήρωση της ύλης αλλά και των πρακτικών εργασιών, καταγράφηκε η άποψη ότι απαιτούνται συγκεκριμένες θεωρητικές γνώσεις προκειμένου να γραφεί ο τρόπος επίλυσης ενός προβλήματος. Συγχρόνως οι μαθητές είπαν ότι τώρα έχουν λιγότερη αδυναμία στο να καταγράψουν την λογική για την επίλυση ενός προβλήματος. Η αδυναμία αυτή υπήρχε σε μεγαλύτερο βαθμό. Εξακολουθεί να υπάρχει διότι το πρόβλημά τους είναι ότι διαρκώς αποστηθίζουν θεωρίες και δεν καλούνται να αντιμετωπίσουν με την λογική και συνδυαστικά με την πράξη την θεωρία στα μαθήματά τους. Τελικά κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο μαθητής πρέπει να αποκτήσει την ικανότητα να καταγράφει τη λογική του με κωδικοποιημένο τρόπο δηλαδή να έχει την ευχέρεια να είναι κριτικά σκεπτόμενος μαθητής. Καλείται επομένως ο εκπαιδευτικός να υποστηρίξει το μαθητή ώστε να μην

είναι παθητικός αποδέκτης γνώσεων αλλά να μαθαίνει να εφαρμόζει τις θεωρητικές γνώσεις που του παρέχονται.

Στο τέλος της τελευταίας διδακτικής ώρας έγινε κριτικός αναστοχασμός στο σύνολο της εργασίας που πραγματοποιήθηκε. Οι μαθητές διαπίστωσαν ότι έχουν πλέον περισσότερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και ότι μπορούν ευκολότερα να χειριστούν τη θεωρία του μαθήματος. Μπορούν μόνοι τους να δημιουργήσουν προγράμματα για τον υπολογιστή, να τα βελτιώσουν και να αντιμετωπίσουν ευκολότερα τυχόν δυσκολίες, λάθη ή και παραλείψεις που μπορεί να προκύψουν. Επίσης δήλωσαν ότι είναι ευκολότερο πλέον με την βοήθεια του σχολικού βιβλίου να βελτιώσουν τις γνώσεις τους στον προγραμματισμό αλλά και να κατανοήσουν από μόνοι τους έννοιες και θεωρητικές γνώσεις που δεν τις έχουν μελετήσει ξανά.

Για το σχολικό έτος 2017-18 αναμένεται να εφαρμοστεί η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την Αισθητική εμπειρία» στη διδασκαλία της Πληροφορικής αξιοποιώντας αφενός την εμπειρία του διδάσκοντος από τις προηγούμενες έρευνες και αφετέρου αξιολόγησα έργα από το χώρο της ζωγραφικής.

Συμπεράσματα

Το σχολείο μπορεί να είναι χώρος συνεργασίας όπου θα συνδέεται η μάθηση με την πράξη (learning by doing). Ο χώρος στον οποίο υπάρχει σεβασμός της ατομικότητας του μαθητή αλλά και δίνεται η ευχέρεια για πειραματισμό και προβληματισμό στην διδακτέα ύλη αποτελεί ένα υγιές περιβάλλον μάθησης όπου ο μαθητής δεν πρέπει να είναι ένας παθητικός δέκτης γνώσεων, χωρίς ενδιαφέροντα και απόψεις, αλλά ένα δραστήριο και ενεργητικό μέλος της εκπαιδευτικής ομάδας.

Πρέπει να δίνονται στο μαθητή ερεθίσματα αλλά και αιτίες για έρευνα και περαιτέρω μάθηση. Τέτοια κίνητρα μπορούν να δοθούν από το διδάσκοντα εκπαιδευτικό μέσα από την τέχνη, οποιασδήποτε μορφής, με την επιλογή των κατάλληλων καταξιωμένων έργων τέχνης. Ο διδάσκων μπορεί να δημιουργήσει κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον μάθησης ώστε η διδασκαλία να υποστηρίζεται από την τέχνη και συγκεκριμένα από το σινεμά, να μην κουράζει το διδασκόμενο και να αξιοποιεί τις δυνατότητες αλλά και την υπάρχουσα εμπειρία του μαθητή κατά την διάρκεια του μαθήματος. Επίσης, θα ήταν σημαντικό οι εξειδικευμένες γνώσεις που δίνονται στους μαθητές, με την υποστήριξη του διδάσκοντος αλλά και μέσα από την ομαδική εργασία μεταξύ μαθητών, να εφαρμόζονται στην πράξη.

Μπορεί έτσι ο χώρος της αίθουσας να είναι χώρος εκπαίδευσης του μαθητή όπου να του παρέχονται τρόποι αντιμετώπισης αληθινών εργασιακών καταστάσεων.

Αναμένεται τα συμπεράσματα αυτά να αξιοποιηθούν για τη βελτίωση της διδασκαλίας των μαθημάτων της Πληροφορικής στο Γενικό Λύκειο και να συνδεθεί έτσι η αίθουσα διδασκαλίας με την μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Εκδόσεις Μεταίχμιο, 320-344.

Jaques D. (2001). *Μάθηση σε ομάδες. Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενήλικων εκπαιδευομένων*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο.

Ντιούι, Τ. (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδ. Γλάρος.

Δουκάκης, Σ., & Δουληγέρης, Χ., & Καρβουνίδης, Θ., & Κοίλιας, Χ., & Πέρδος, Α. (2014). *Εισαγωγή στις Αρχές της Επιστήμης των Η/Υ*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας και Υπολογιστών και εκδόσεων Διόφαντος.

Κόκκος Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση. Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα : Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

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

Μπεγέτη, Α. (2016α). Εκπαιδύοντας τους καθηγητές. Παιδαγωγικές τεχνικές διδασκαλίας. 16ο Πανελλήνιο συνέδριο Φυσικής. Αίγινα 17 -20 Μαρτίου 2016. Τόμος Γ σελ. 68.

Μπεγέτη, Α. (2016β). Η αξιοποίηση της Τέχνης για τη διδασκαλία της Πληροφορικής στο Γενικό Λύκειο. Πρακτικά Πανελλήνιου συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός». Αθήνα : 16-17 Απριλίου 2016.

Μπεγέτη, Α., & Τσεφαλά, Ε. (2016). Ο ρόλος των σύγχρονων τεχνικών διδασκαλίας στη μαθησιακή διαδικασία. Πανεπιστήμιο Πειραιά. Πρακτικά CIE2016, σελ 531. ISBN:978-960-578-023-4. Διαθέσιμο on : http://lefkimi.ionio.gr/cie/images/documents16/cie2016_cd_v1.0/new/custom/pdf/11.4%20531%20-%20543%20CIE2016_180.000_beg_final_p.pdf προσπελάστηκε στις 19/8/2017.

Μπεγέτη, Α., & Σκίκος, Ν., & Παπαλέξης, Σ. (2017). Συμπεράσματα από την εφαρμογή προτάσεων διδασκαλίας της Πληροφορικής στο Γενικό Λύκειο. Πρακτικά 11^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου καθηγητών Πληροφορικής, ΕΕ64. ISSN:1792-1511. Χαλκίδα: 5-7 Μαΐου 2017. Διαθέσιμο on: <http://pdkap.sch.gr/2017/erevnitikes-ergasies/> προσπελάστηκε στις 19/8/2017.

Χριστόπουλος, Κ. (2005). *Το νέο σχολείο και η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα Οι φιλοσοφικές - παιδαγωγικές απόψεις του John Dewey*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Αναφορές στο διαδίκτυο

Charlin, C. (1936). *Modern Times*. Ανακτήθηκε στις 19 Αυγούστου 2017 από <https://www.youtube.com/watch?v=DfGs2Y5WJ14> (Factory work – Εργοστασιακή δουλειά) και

https://www.youtube.com/watch?v=n_1apY06-Ow (Eating machine – Μηχανή ταΐσματος).

Παράρτημα

A. Κινηματογραφικό έργο

ΤΙΤΛΟΣ	Modern times
ΣΚΗΝΟΘΕΤΗΣ ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ	- Charlie Chaplin
Διεύθυνση στο διαδίκτυο(προσπελάστηκε 19/8/2017)	https://www.youtube.com/watch?v=8xmx6F4NeoY

Γ. Εφαρμογές

1. (Δουκάκης, Σ., κα, 2014). Λυμένη εφαρμογή 1. Παράδειγμα 2.10 σελ. 36. Εύρεση της απόλυτης τιμής ενός τυχαίου αριθμού.
2. (Δουκάκης, Σ., κα, 2014). Λυμένη εφαρμογή 2. Παράδειγμα 2.18 σελ. 41. Να βρεθεί το άθροισμα 5 τυχαίων αριθμών.
3. Άλυτη εφαρμογή. Να βρεθεί το άθροισμα 6 τυχαίων αριθμών, ο μέσος όρος τους καθώς και το πλήθος από τους αριθμούς αυτούς που είναι θετικοί.

Δ. Δομή αλγορίθμου σε Ψευδογλώσσα και σε Γλώσσα Προγραμματισμού.

ΨΕΥΔΟΓΛΩΣΣΑ	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
A. ΕΝΤΟΛΕΣ Διάβασε ← Εμφάνισε Αν...τότε...αλλιώς...τέλος_αν Γιατέλος_επανάληψης B. Αλγόριθμος όνομα_αλγορίθμου Εντολές Τέλος όνομα_αλγορίθμου	ΔΙΑΒΑΣΕ ← ΓΡΑΨΕ ΑΝ...ΤΟΤΕ...ΑΛΛΙΩΣ...ΤΕΛΟΣ_ΑΝ ΓΙΑ.....ΤΕΛΟΣ_ΕΠΑΝΑΛΗΨΗΣ Β.ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ όνομα_προγράμματος ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΑΡΧΗ ΕΝΤΟΛΕΣ ΤΕΛΟΣ_ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Εκπαίδευση μέσα από την τέχνη: Στιγμές Ιστορίας και Χημείας

Νίκα Κατερίνα, M.Ed., χημικός.

katnika@sch.gr

Περίληψη

Η τέχνη μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο εκπαίδευσης με στόχο τη δημιουργικότητα, την καινοτομία και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσα από την επαφή με εικαστικά, κινηματογραφικά, λογοτεχνικά κ.ά. έργα τέχνης. Στην εργασία αυτή η ακολουθούμενη μέθοδος είναι η «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την Τέχνη» την οποία διαμόρφωσε ο Α. Κόκκος. Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο οι εκπαιδευόμενοι παρατηρούν και επεξεργάζονται έργα τέχνης, σχετικά με το θέμα που μελετούν και με τον τρόπο αυτό προκύπτουν νέες ιδέες και εμπλουτίζεται η προσέγγιση του. Τα έργα που επελέγησαν είναι: το κείμενο του Λουκιανού «Φιλοψευδής ή απιστών», «ο μαθητευόμενος μάγος» από την ταινία του Disney «Φαντασία», ο πίνακας του Wright «Ο Αλχημιστής», ένα απόσπασμα από το βιβλίο της Σέλλεϋ «Φρανκενστάιν». Όλα τα έργα τέχνης είναι απλά, κατανοητά και ευχάριστα για τους μαθητευόμενους και βοηθούν να απαντηθούν τα κριτικά ερωτήματα

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση, αισθητική εμπειρία, κριτική σκέψη

Abstract

Art can be used as a training tool to creativity, innovation and the development of critical thinking through contact with the visual arts, films, literature and other artworks. In this paper the method followed is “Transformative learning through Aesthetic Experience”, presented by A. Kokkos. According to this method learners explore the meaning of artwork, they connect it with critical questions and that could contribute to the critical and creative approach of the topic. The projects chosen are: a Lucian’s text, Disney’s “The Sorcerer’s Apprentice”, Wright’s painting “Alchemist” and an excerpt from Shelley’s book “Frankenstein”. All the artworks are easy, understandable, friendly to learners and provide help to answer critical questions in order to achieve the objectives of teaching.

Keywords: education, aesthetic experience, critical thinking.

1. Εκπαίδευση μέσα από την τέχνη

Πρώτος ο Dewey, στο βιβλίο του «Art as Experience» (1934), ισχυρίστηκε ότι η αισθητική εμπειρία αποτελεί το κύριο μέσο για την ανάπτυξη της φαντασίας, την οποία θεωρεί θεμελιώδες στοιχείο της διαδικασίας της μάθησης, γιατί προσφέρει στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να επεξεργαστούν σύμβολα, να διερευνήσουν καταστάσεις που ανήκουν στη σφαίρα των συναισθημάτων και της φαντασίας, να χρησιμοποιήσουν μεταφορές και με αυτόν τον τρόπο να κατανοήσουν ζητήματα που πιθανόν να ήταν δύσκολο να αντιληφθούν μέσα από την ορθολογική επιχειρηματολογία (Κόκκος, 2010). Στα πλαίσια της μετασχηματίζουσας μάθησης

έχει γίνει πολύ συζήτηση για τη χρήση και αξιοποίηση της τέχνης για εκπαιδευτικούς σκοπούς γιατί βοηθά στην επαναξιολόγηση των πρότερων υποθέσεων πάνω στις οποίες βασίζονται οι πεποιθήσεις μας (Mezirow, 1990).

2. Η μέθοδος

Η μέθοδος πάνω στην οποία στηρίχτηκε η παρέμβαση μας είναι η «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Τέχνη», την οποία διαμόρφωσε ο Α. Κόκκος και αφορά στην συστηματική επεξεργασία έργων τέχνης με σκοπό την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού σχετικά με ένα διδασκόμενο θέμα (Κόκκος, 2010).

3. Σε ποιους απευθύνεται

Η προτεινόμενη δραστηριότητα αφορά στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών και σχολικών συμβούλων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διδασκόντων σε σχολεία δεύτερης ευκαιρίας και εκπαιδευτών ενηλίκων, ώστε στη συνέχεια αυτοί να εφαρμόσουν τον καινοτόμο αυτό τρόπο διδασκαλίας στους μαθητές τους, μαθητές ή ενήλικες.

4. Η πρόταση

Η πρότασή μας αφορά στο χώρο της Χημείας και πιο συγκεκριμένα στην ιστορία της, αλλά και στην εφαρμογή των επιτευγμάτων της επιστήμης (ιδιαίτερα της βιοτεχνολογίας) και της τεχνολογίας στη ζωή. Η ιστορία της Χημείας ξεκινά από την εποχή του προϊστορικού ανθρώπου και τα εξελικτικά της στάδια πέρασαν μέσα από τους πολιτισμούς των Σουμερίων, Αιγυπτίων, Αρχαίων Ελλήνων, Ινδών, Κινέζων, Μουσουλμάνων, όπου ανακαλύφθηκαν νέες χημικές ουσίες και πρακτικές παρασκευής τους. Στη Μεσαιωνική Ευρώπη οι πρώτες χημικές γνώσεις διαδόθηκαν από τους Αλχημιστές και μέσα από παρανοήσεις, λάθη, προκαταλήψεις, μυστικισμό κατάφερε να αναδειχθεί η Χημεία ως επιστήμη κάπου τον 17^ο αιώνα. (Βαλαβανίδης, Ευσταθίου, 2011).

Τα έργα τέχνης που επελέγησαν είναι:

- Λουκιανός, «Φιλοψευδής ή απιστών».
- «Ο μαθητευόμενος μάγος», από την ταινία «Φαντασία» (1940) του Walt Disney όπου ακούγεται το Συμφωνικό Ποίημα του Paul Dukas.
- The Alchemist, (Joseph Wright, 1771).
- Απόσπασμα από το βιβλίο της Μαίρης Σέλλεϋ «Φρανκενστάιν» (1818).
- Αποσπάσματα από τις ταινίες Frankenstein (1910) και Frankenstein (1931).

5. Η διδασκαλία

Η πρόταση αυτή εφαρμόστηκε σε 80 μαθητές της Β΄ Λυκείου, στην αρχή της σχολικής χρονιάς 2016-17 και διήρκεσε τέσσερις (4) διδακτικές ώρες, χρόνος που όπως αποδείχτηκε ήταν αρκετός για την επεξεργασία των έργων τέχνης. Στο ενδιάμεσο διάστημα από μάθημα σε μάθημα ανατέθηκαν στους μαθητές μικρές εργασίες με σκοπό να επιτευχθούν και οι γνωστικοί στόχοι της διδασκαλίας.

6. Σκοπός και στόχοι

Σκοπός είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των εκπαιδευόμενων μέσα από την επαφή τους με τα έργα τέχνης που έχουν επιλεγεί.

Κεντρικός στόχος της δραστηριότητας είναι η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τη χημεία.

Επιμέρους στόχοι είναι να κατανοήσουν οι μαθητές ότι:

- η ιστορία της Χημείας ξεκινά από τα προϊστορικά χρόνια και τα εξελικτικά της στάδια πέρασαν μέσα από τις φιλοσοφικές αναζητήσεις των αρχαίων φιλοσόφων, τις συνήθειες, τις παραδόσεις, τις δεισιδαιμονίες των λαών και τους πειραματισμούς των αλχημιστών.
- όνειρο των ανθρώπων ήταν πάντα η εημερία και η μακροζωία και ότι η δύναμη της μαγείας παλαιότερα και της επιστήμης και τεχνολογίας αργότερα, στρέφεται ενάντια σε αυτούς που χωρίς σοφία και σύνεση την χρησιμοποιούν.
- τα μυθιστορήματα και οι ταινίες επιστημονικής φαντασίας μπορούν να μας διδάξουν πολλά για την ιστορία των επιστημών και να μας προιδεάσουν για τα μελλοντικά επιτεύγματα της επιστήμης και της τεχνολογίας.

Οι επιμέρους αυτοί στόχοι εξυπηρετούν και τις ανάγκες του αναλυτικού προγράμματος, εάν η δραστηριότητα εφαρμοστεί σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

7. Εφαρμογή τους μεθόδου.

1^ο Στάδιο: προσδιορισμός τους ανάγκης για κριτική διερεύνηση του θέματος.

Σε αυτό το στάδιο εντοπίζονται οι λανθασμένες ή οι δυσλειτουργικές παραδοχές των εκπαιδευόμενων στο υπό μελέτη θέμα και προσδιορίζεται η ανάγκη για κριτική διερεύνηση του θέματος.

Οι μαθητές έχουν διδαχθεί χημεία στο Γυμνάσιο και στην Α΄ Λυκείου, έχουν αποκτήσει γνώση με απομνημόνευση πολλών πληροφοριών, που δε συνοδεύεται με εννοιολογική κατανόηση των φαινομένων (Βαλανίδης & Νικολάου, χ.χ.). Και οι ενήλικες αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τη μάθηση της Χημείας και έχουν διαμορφωμένες αντιλήψεις, οι οποίες δεν διαφέρουν ριζικά από αυτές των μαθητών του Δημοτικού σχολείου (Κουλαϊδής, 2001). Οι αναφορές των σχολικών βιβλίων στην ιστορία της Χημείας είναι λίγες και είναι συνήθως «εκτός ύλης».

2^ο Στάδιο: Έκφραση των απόψεων των εκπαιδευομένων.

Την 1^η διδακτική ώρα, ζητείται από τους εκπαιδευόμενους να χωριστούν σε μικρές ομάδες και να γράψουν τους σκέψεις τους όταν ακούν τις λέξεις «μαγεία», «αλχημεία» και «χημεία». Και αυτοί έγραψαν:

«*Μαγεία*»: Οι μαθητές ανακάλεσαν ιστορίες μαγείας από παραμύθια, σειρές που έχουν δει στην τηλεόραση και είπαν ότι μαγεία είναι οι νεράιδες, οι δράκοι, τα ξόρκια, οι μάγισσες, οι σκούπες, το μαγικό ραβδί. Θυμήθηκαν τα «μαγικά» κόλπα των ταχυδακτυλουργών και μίλησαν για κουνέλια που βγαίνουν από το καπέλο, για εξαφάνιση και εμφάνιση αντικειμένων και ανθρώπων. Βέβαια τα παιδιά δεν ξέχασαν τον Χάρυ Πότερ. Υπάρχει όμως και η άλλη «μαγεία» όπως τα μάτια μιας κοπέλας, το ηλιοβασίλεμα, ο έρωτας αλλά και κάποια πιο καθημερινά πράγματα, όπως αυτό που είπε μια μαθήτρια «*να τρως και να μην παχαίνεις*».

«*Αλχημεία*»: Αρκετοί μαθητές δεν είχαν ξανακούσει την λέξη, οι περισσότεροι όμως συνέδεσαν την αλχημεία με μια εκπομπή της τηλεόρασης με συνταγές ζαχαροπλαστικής, είπαν το όνομα του παρουσιαστή αλλά και λέξεις όπως γλυκά, σοκολάτα. Ακούστηκαν όμως και απόψεις όπως: «αποτυχημένοι χημικοί και μάγοι του 18^{ου} αιώνα», φιλοσοφική λίθος, μεσαίωνα, έρευνα, τέχνη, μαγεία, αίρεση.

«*Χημεία*»: Η Χημεία συνδέθηκε κατευθείαν με το μάθημα. Οι μαθητές ανέφεραν ονόματα καθηγητών, ανακάλεσαν γνώσεις της προηγούμενης σχολικής χρονιάς και αναφέρθηκαν στα άτομα, τα μόρια, τα πρωτόνια και τα νετρόνια, τις αντιδράσεις, τις χημικές ενώσεις, τον Περιοδικό Πίνακα, τα διαλύματα κ.ά. Ανέφεραν το εργαστήριο, θυμήθηκαν τα πειράματα που είχαν πραγματοποιηθεί σε αυτό. Για πολλούς η χημεία είναι δύσκολο μάθημα και αναφέρθηκαν στα τεστ και τα διαγωνίσματα που τους ταλαιπώρησαν και τους χαμηλούς βαθμούς. Υπάρχει όμως και η «άλλη» χημεία, όπως η χημεία στον έρωτα αλλά και τα ναρκωτικά, οι επιστήμες που βασίζονται στη χημεία όπως η βιοχημεία, η ιατρική και η έρευνα που κάνουν οι επιστήμονες στα ερευνητικά εργαστήρια.

3^ο στάδιο: Προσδιορισμός των υποθεμάτων και των κριτικών ερωτημάτων

Με αφορμή τους απόψεις των μαθητών προσδιορίζεται το υπόθεμα που θα συζητηθεί:

Η ιστορία της Χημείας, οι ανθρώπινες επιθυμίες και η προσπάθεια πραγματοποίησής τους.

Βάσει του υποθέματος διατυπώνονται τα κριτικά ερωτήματα:

1. Είχαν οι μάγοι και οι αλχημιστές γνώσεις Χημείας;
2. Τι αναζητούσαν οι αλχημιστές;
3. Ποιες ανθρώπινες επιθυμίες προσπαθούν να ικανοποιήσουν η επιστήμη και η τεχνολογία;
4. Μπορεί η μη συνετή χρήση της επιστήμης και της τεχνολογίας να δημιουργήσει προβλήματα στους ανθρώπους;

4^ο στάδιο: Επιλογή των έργων τέχνης και συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα.

Για την επεξεργασία των κριτικών ερωτημάτων που διατυπώθηκαν στο 3^ο στάδιο επιλέγονται έξι έργα τέχνης, τα οποία μπορούν να δώσουν ιδέες για την ανάπτυξη προβληματισμού και κριτικού αναστοχασμού.

- «Φιλοψευδής ή απιστών» του Λουκιανού γραμμένο γύρω στο 150 μ.Χ. Αναφέρεται στην ικανότητα του Παγκράτη να μετατρέπει σκούπες, γουδοκόπανους σε υπηρέτες και στην προσπάθεια του Ευκράτη να τον μιμηθεί. Ο Λουκιανός ήταν ένας αρνητής, ένας καταστροφέας ειδώλων είχε όμως ένα ελεύθερο πνεύμα και ανεξάντλητη φαντασία και τα φανταστικά του διηγήματα του δίνουν τον τίτλο του πρώτου συγγραφέα φανταστικών περιπετειών (Σφυρόερας, 1965). Παρόμοια θέματα (όπως η δύναμη της μαγείας ή της τεχνολογίας που στρέφεται κατά του προσώπου που τη χρησιμοποιεί χωρίς σοφία) βρίσκονται σε διάφορα έργα όπως το «Golem» και ο «Frankenstein».

- «Ο μαθητευόμενος μάγος», από την ταινία του Walt Disney, «Φαντασία», (1940). Η ιστορία βασίζεται στο ομότιτλο ποίημα του Goethe, “Der Zauberlehrling” (1797), το οποίο με τη σειρά του στηρίζεται σε ιστορία του Λουκιανού. Αναφέρεται στην προσπάθεια ενός μαθητευόμενου μάγου να βάλει σε τάξη με τα μαγικά του σκούπες που κουβαλούσαν νερό.

- «Ο Αλχημιστής», πίνακας του Joserh Wright (1771). Στον πίνακα αυτόν απεικονίζεται ένας αλχημιστής στο εργαστήριο του. Ο αλχημιστής πιθανόν να είναι ο Henning Brand (1630-1710) και ο Wright αποτυπώνει στον πίνακα αυτόν την ανακάλυψη του φωσφόρου το 1676 (Κλούρας, 2007). Ο Brand προκειμένου να βρει τη φιλοσοφική λίθο κατεργάστηκε ανθρώπινα ούρα, γιατί πίστευε ότι το χρώμα τους έχει σχέση με το χρυσό (το δόγμα των υπογραφών) (Βάρβογλης, 2001). Οι φορεσιές του αλχημιστή και των βοηθών του, η γοτθική διαρρύθμιση του χώρου απεικονίζουν το κλίμα της εποχής και σε αυτό βοήθησαν οι συμβουλές του Δρ. Matthew Turner (χειρουργός και λέκτορας στη χημεία). Να θυμίσουμε ότι την εποχή που φιλοτεχνήθηκε ο πίνακας η αρχαία πρακτική της αλχημείας είχε υποχωρήσει με την έλευση της επιστήμης της χημείας (Μουσείο Derby, Joserh Wright gallery, 2016).

- «Φρανκενστάιν», απόσπασμα από το διήγημα της Μαίρης Σέλλεϋ (1818). Στο διήγημα αυτό η Σέλλεϋ αναρωτιέται τι πρόκειται να συμβεί εάν οι «θείες» ή δημιουργικές δυνάμεις του ανθρώπου ενεργοποιηθούν από κάποιους ματαιόδοξους ή παρανοϊκούς επιστήμονες (Σακκέτας, 1995). Στο απόσπασμα που επιλέχθηκε βλέπουμε τον ένα καθηγητή (φυσικής) να απορρίπτει τελείως τις απόψεις των αλχημιστών χαρακτηρίζοντας τις ως «φαντασιοπληξίες» και ως ιδέες «σκουριασμένες και απαρχαιωμένες». Ο δεύτερος καθηγητής (χημείας), θεωρεί ότι οι παλαιότεροι δάσκαλοι (αλχημιστές) έχουν εισχωρήσει στα μυστικά της φύσης. Τα λόγια αυτά γεννούν στον Φρανκενστάιν την ιδέα να δημιουργήσει ζωή με στόχο να ξεδιπλώσει στα μάτια του κόσμου τα πιο βαθιά μυστήρια της δημιουργίας. Στο κείμενο αναφέρονται τα ονόματα δύο σπουδαιών αλχημιστών, του Κορνηλίου Αγρίππα και του Παράκελσου. Ο Κορνήλιος Αγρίππας (1486-1535), ήταν ιδιαίτερη προσωπικότητα και πίστευε ότι «η αποφασιστική φαντασία είναι η αρχή κάθε μαγικής ενέργειας» και θίγει ψυχολογικά και ψυχαναλυτικά ζητήματα τέσσερις αιώνες πριν τον Φρόντ (Γιαννουλάκης, 2010). Το 1530 με το έργο του «Περί της ματαιοδοξίας των επιστημών» αρνείται τη δυνατότητα γνώσης δια μέσου των επιστημών και σαν μόνη λύση θεωρεί την πίστη στη διδασκαλία της Αγίας Γραφή (Παγκόσμιο βιογραφικό λεξικό, 1983). Ο Παράκελσος (1493-1541), ήταν γιατρός, βοτανολόγος, αλχημιστής και αστρολόγος. Τα έργα του είναι δύσκολα να μελετηθούν, είναι αυτός όμως που δίνει θεραπευτικό προσανατολισμό στην αλχημεία. Σε αυτόν οφείλεται η έκφραση «η δόση κάνει το φάρμακο», αλλά και η θεραπεία της σύφιλης με τη χρήση ατμών υδραργύρου (Lafont, 2005• Lloyd Library, n.d.).

- Δύο ταινίες με τίτλο Frankenstein, η μια του βωβού κινηματογράφου (1910) και η άλλη του 1931. Και στις δύο ταινίες υπάρχει απόσπασμα και απεικονίζεται η γένεση του τέρατος. Στην ταινία του 1910, ο Φρανκενστάιν ρίχνει σε μια μεγάλη χύτρα που βράζει διάφορα υλικά και δημιουργεί ζωή, ενώ στην ταινία του 1931, το άψυχο σώμα εκτίθεται σε κεραυνούς και ζωντανεύει.

Η συσχέτιση των έργων με τα κριτικά ερωτήματα φαίνεται στον παρακάτω πίνακα συσχέτισης:

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ

ΕΡΓΑ ΤΕΧΝΗΣ	ΚΡΙΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ			
	1 ^ο	2 ^ο	3 ^ο	4 ^ο
«Φιλοψευδής ή απιστών»			✓	✓
«Ο μαθητευόμενος μάγος»	✓	✓	✓	✓
«Ο αλχημιστής»	✓	✓	✓	
«Φρανκενστάιν»			✓	✓
«Frankenstein» (1910)		✓	✓	✓
«Frankenstein» (1931)		✓	✓	✓

5^ο στάδιο: Επεξεργασία των έργων τέχνης

Στο στάδιο αυτό πρώτα παρουσιάζονται τα έργα τέχνης, οι μαθητές καλούνται να τα παρατηρήσουν σύμφωνα με το μοντέλο του Perkins και επιχειρείται σταδιακή εμβάθυνση.

Την 1^η διδακτική ώρα και αφού οι μαθητές έχουν γράψει τις σκέψεις τους για τη μαγεία, αλχημεία και χημεία, διαβάζεται το κείμενο του Λουκιανού, χωρίς όμως να γίνει ιδιαίτερη εμβάθυνση.

Τη 2^η διδακτική ώρα οι μαθητές παρακολουθούν το «μαθητευόμενο μάγο», όπου γοητεύονται από την μουσική αλλά και τα κινούμενα σχέδια. Υπάρχουν βέβαια και κάποιες διαμαρτυρίες όπως «δεν είμαστε μικρά παιδιά για να δούμε Μίκυ Μάους», αλλά πολύ γρήγορα παρασύρονται από την ταινία. Οι μαθητές θυμούνται το κείμενο του Λουκιανού και διαπιστώνουν τις ομοιότητες που υπάρχουν ανάμεσα στην ταινία και το κείμενο. Στο σημείο αυτό δίνονται πληροφορίες για την ταινία και αναφέρεται ότι ο Disney εμπνεύστηκε την ιστορία από το ποίημα του Goethe “Der Zauberlehrling” (1797) (μαθητευόμενοι μάγοι), οι ρίζες του οποίου βρίσκονται στο έργο του Λουκιανού. Οι περισσότεροι μαθητές δεν γνώριζαν τον Goethe, οπότε έγινε μια σύντομη αναφορά στο έργο του. Ακολουθεί σταδιακή εστίαση σε λεπτομέρειες. Οι μαθητές διαπιστώνουν ότι ο Μίκυ κλέβει τα «μαγικά μυστικά» του μάγου γιατί θέλει να κάνει τη ζωή του πιο εύκολη. Στη συνέχεια ονειρεύεται ότι με τη βοήθεια της μαγείας μπορεί να δαμάσει τα στοιχεία της φύσης και να κυριαρχήσει στον κόσμο, οι φιλοδοξίες του όμως αυτές τον εκθέτουν σε σοβαρούς κινδύνους. Μιλώντας για μάγους, οι μαθητές είπαν ότι την εποχή του Μεσαίωνα ήταν άνθρωποι που έκαναν «περίεργα» πράγματα και όταν τους συλλαμβάνανε τους τιμωρούσαν αυστηρά ή τους έριχναν στην πυρά. Υπήρχαν όμως και μάγοι (π.χ. στις ινδιάνικες φυλές) που είχαν πολλές γνώσεις, υψηλή θέση στη φυλή και στην ουσία ήταν οι γιατροί. Η συζήτηση επεκτείνεται και οι μαθητές διαπιστώνουν ότι το σκουπόξυλο σήμερα μπορεί να είναι μια μηχανή (π.χ. ένα ρομπότ), η μαγεία μπορεί να είναι η σημερινή επιστήμη και τεχνολογία, τα επιτεύγματα της οποίας είναι ιδιαίτερα

ωφέλιμα για τον άνθρωπο, όταν όμως χρησιμοποιείται χωρίς σύνεση και σοφία μπορεί να γίνει επικίνδυνη και καταστροφική, όπως για παράδειγμα η χρήση της ατομικής ενέργειας ή τα μεταλλαγμένα τρόφιμα. Στη συνέχεια τους δόθηκαν περισσότερες πληροφορίες για την ταινία και τη μουσική. Στο τέλος της διδακτικής ώρας, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και κάθε ομάδα αναλαμβάνει να ετοιμάσει μια μικρή εργασία για ένα από τα θέματα «αλχημεία, ανακάλυψη του φωσφόρου, Κορνήλιος Αγρίππας και Παράκελσος». Η εργασία αυτή κρίθηκε απαραίτητη γιατί από τη συζήτηση φάνηκε ότι οι μαθητές δεν είχαν ποτέ ακούσει για τους αλχημιστές και το έργο τους.

Την 3^η διδακτική ώρα οι μαθητές διαβάζουν τις εργασίες τους, έχουν πλέον αναθεωρήσει τις απόψεις τους για την αλχημεία και τους αλχημιστές και γελώντας λένε ότι αλχημεία δεν είναι τα γλυκά αλλά εάν ένας καλός ζαχαροπλάστης «ανακατέψει» τα κατάλληλα υλικά θα φτιάξει «μαγικά» γλυκά, που πιθανόν αυτά να είναι το «ελιξίριο της μακροζωίας».

Στο σημείο αυτό κρίθηκε σκόπιμο να γίνει η επεξεργασία του τρίτου έργου που είναι ο πίνακας ζωγραφικής. Οι μαθητές, που ήδη γνωρίζουν για τους αλχημιστές και την ανακάλυψη του φωσφόρου, παρατηρούν τον πίνακα, αναγνωρίζουν αμέσως ότι ο γέροντας είναι αλχημιστής, τα δύο νεαρά άτομα στο πίσω μέρος στον πίνακα πρέπει να είναι οι βοηθοί του. Παρατηρούν το χώρο, που είναι ένα σκοτεινό δωμάτιο, μάλλον υπόγειο, γεμάτο συσκευές και βιβλία, που είναι το εργαστήριο του, το οποίο δεν μοιάζει καθόλου με τα σύγχρονα χημικά εργαστήρια που είναι φωτεινά, καθαρά και τακτοποιημένα. Η φωτεινή φιάλη που βρίσκεται μπροστά από τον γέροντα φαίνεται να περιέχει φωσφόρο και συζητείται το πώς από τη φιλοσοφική λίθο που έψαχνε βρέθηκε στον φωσφόρο και αρχίζει μια συζήτηση για το «δόγμα των υπογραφών» και το ρόλο του φωσφόρου στον ανθρώπινο οργανισμό. Η συζήτηση κλείνει με κάποιες πληροφορίες για τον πίνακα, το ζωγράφο και τη σχέση χημείας-αλχημείας την εποχή που φιλοτεχνήθηκε ο πίνακας.

Την 4^η διδακτική ώρα διαβάζεται το κείμενο από τον «Φρανκενστάιν». Το κείμενο είναι απλό και φιλικό, οι μαθητές το διαβάζουν εύκολα και ευχάριστα και αρχίζουν να διατυπώνουν σκέψεις και προβληματισμούς που τους γεννιούνται, διαπιστώνουν ότι κάποιοι επιστήμονες θεωρούν ότι οι αλχημιστές δεν έχουν καμία σχέση με τους επιστήμονες και τους χαρακτηρίζουν ως «τσαρλατάνους», υπάρχουν όμως και επιστήμονες που δεν απορρίπτουν τους αλχημιστές και παραδέχονται ότι το έργο τους και οι ανακαλύψεις τους προσέφεραν στη σύγχρονη επιστήμη. Στο σημείο αυτό δίνονται πληροφορίες για το βιβλίο, για το οποίο όλοι έχουν ακούσει. Συζητείται το όνειρο του Φρανκενστάιν να δημιουργήσει ζωή και παρατηρούν ότι έχει επηρεαστεί βαθύτατα από τη φιλοσοφία των αλχημιστών και τη γνώση των χημικών και προκειμένου να πετύχει το σκοπό του δεν χρησιμοποιεί την μαγεία και το μυστικισμό, αλλά στηρίζεται στην επιστήμη και στην έρευνα. Στη συνέχεια προβάλλονται αποσπάσματα από δύο ταινίες όπου ο Φρανκενστάιν δίνει ζωή στο δημιούργημά του, αλλά ο κάθε σκηνοθέτης έχει τη δικιά του άποψη. Οι μαθητές θυμούνται ότι η συγγραφέας δεν αναφέρεται σε αυτή τη στιγμή, ίσως γιατί αυτό δεν την ενδιέφερε, οι σκηνοθέτες όμως θέλουν να εντυπωσιάσουν το κοινό τους, αναφέρονται στην στιγμή της δημιουργίας και χρησιμοποιούν πηγές ενέργειας γνωστές και αδιαμφισβήτητες, όπως η φωτιά στην «παλιά» ταινία (1910) και μια «πιο μοντέρνα», τον ηλεκτρισμό «εξ ουρανού» (κεραυνοί), στην πιο πρόσφατη (1931).

6^ο στάδιο: Κριτικός αναστοχασμός

Σε αυτό το στάδιο γίνεται σύγκριση των τελικών απόψεων με εκείνες που είχαν διατυπώσει στο δεύτερο στάδιο, αναθεωρούν τις απόψεις τους περί μαγείας, αλχημείας και χημείας και ο μαθησιακός στόχος επετεύχθη. Οι μαθητές έχουν πλέον καταλάβει ότι οι μάγοι ήταν οι «επιστήμονες» της εποχής και ότι είχαν γνώσεις σχετικές με το φυσικό κόσμο, την αστρολογία, την ιατρική ή τη φαρμακευτική. Γνώρισαν την αλχημεία, η οποία έχει τις ρίζες της σε ένα είδος απόκρυφης επιστήμης, που στο πέρασμα του χρόνου απέβαλλε τον μυστικιστικό της χαρακτήρα και εξελίχθηκε στη σημερινή επιστήμη. Στο όραμα του Φρανκενστάιν οι μαθητές είδαν την πανάρχαια αγωνία των ανθρώπων για ευημερία και μακροζωία και έκαναν αναφορές στα σημερινά επιτεύγματα της επιστήμης και της τεχνολογίας, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη βιοτεχνολογία και στην ιατρική. Στο ερώτημα «Σας άρεσε ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος;» όλοι απάντησαν θετικά και αυτό που τους εντυπωσίασε περισσότερο ήταν ότι παρόλο που το «μίκυ μάουζ» και τον «Φρανκενστάιν» τα γνώριζαν, δεν είχαν ποτέ προσέξει πόσα πολλά πράγματα «έκρυβαν».

8. Συμπεράσματα

Η εφαρμογή της μεθόδου διδασκαλίας έδειξε ότι με τα κατάλληλα ερεθίσματα μπορεί να διεγερθεί η σκέψη των εκπαιδευομένων και να οδηγηθεί σε κριτικό στοχασμό. Είναι γεγονός ότι οι μαθητές στην αρχή δυσκολεύτηκαν, γιατί δεν είχαν συνηθίσει σε ανάλογο τρόπο διδασκαλίας και ιδιαίτερα σε μαθήματα όπως η χημεία, όπου κυρίαρχο είναι το πείραμα και όχι ένα απόσπασμα από μια κινηματογραφική ταινία, η παρατήρηση μιας εικόνας ή η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου. Στην πορεία όμως προσαρμόστηκαν, βρήκαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην ιστορία των επιστημών και ζήτησαν να «κάνουμε και άλλα τέτοια μαθήματα, γιατί εκτός από τις γνώσεις που αποκτούμε για τη χημεία, που ίσως να είναι συμπαθητική, γνωρίζουμε πίνακες, ταινίες, βιβλία, τα οποία βλέπουμε με διαφορετική ματιά».

Τα έργα:

1. «Μαθητευόμενος μάγος»

Απόσπασμα από την «Φαντασία» του W. Disney (1940)

Διαθέσιμο στο διαδίκτυο:

<https://www.youtube.com/watch?v=2DX2yVucz24>



2. Το κείμενο του Λουκιανού:

Λουκιανού απάντα, φιλοψευδής ή απιστών, βιβλιοθήκη Φέξη Αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων. Μετάφραση Ιω. Κονδυλάκη. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://archive.org/stream/pgcommunitytexts27938gut/27938-0.txt>)

3. Ο Αλχημιστής, Joseph Wright, oil on canvas (1771)

Πηγή: <http://www.derbymuseums.org/joseph-wright-gallery/>



4. Φρανκενστάιν

Πηγή: Σέλλεϋ Μαίρη (1995), *Φρανκενστάιν*, μτφ. Θάνος Σακκέτας, σ.72-77, 87. Αθήνα: Στοχαστής

5. Ταινίες

Frankenstein, (1931), Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

<https://www.youtube.com/watch?v=zn6Ch1ZR3hc>

Frankenstein, (1910), , Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

<https://www.youtube.com/watch?v=w-fM9meqfQ4>

Βιβλιογραφικές παραπομπές

Βαλανίδης, Ν. & Νικολαΐδου, Α. (χ.χ.). *Αντιλήψεις Μαθητών/τριών Γ' Λυκείου για την Οξείδωση και την Καύση*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/labs/lab-fe/downloads/articles/VALANIDIS.pdf>

Βάρβογλης, Α. (2001). *Πορτρέτα των χημικών στοιχείων*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*, Minton, Balch & Company, New York
Kokkos, A. (2010). *Transformative learning through aesthetic experience*, Journal of Transforming Education, v8(3).

Κλούρας, Ν. (2007). *Η ταυτότητα των χημικών στοιχείων*. Αθήνα: Τραυλός.

Κόκκος, Α. (2010). Η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την Τέχνη». Υλικό σεμιναρίου «Εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη», ΙΒΕΠΕ-ΣΕΒ, 1/11/2014-9/1/2015.

Κουλαϊδής, Β. (2001). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών: Αντικείμενο και αναγκαιότητα*. Στο: *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*, Τόμος Α', Πάτρα: ΕΑΠ

Mezirow, J. (1990). *Πώς ο κριτικός στοχασμός ενεργοποιεί τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Μτφρ. Ν. Αποστολοπούλου & Γ. Μέγα, διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://users.uoa.gr/~ivrettos/alkokkos/stoxasmos%20kai%20metasxhmatizousa%20mathisi.pdf>

Βαλαβανίδης, Θ.& Ευσταθίου, Κ. (2011). *Σύντομη ιστορία της χημείας μερικοί από τους κυριότερους σταθμούς της εξέλιξης της επιστήμης της χημείας*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://195.134.76.37/chemicals/chem_history.htm#09.

Σφυρόερας, Ν. (1975). *Εισαγωγή στο «Λουκιανού Άπαντα»*, τ. Α' Αθήνα: Πάπυρος Μουσείο Derby, 2016. *Josereh Wright gallery*, διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.derbymuseums.org/joseph-wright-gallery/>

Σακκέτας, Θ. (1995). *Εισαγωγή στο Φρανκενστάιν*, σ.73-77, 87. Αθήνα: Στοχαστής

Γιαννουλάκης, Π. (2010). *Κορνήλιος Αγρίππας, ο περιπλανώμενος φιλόσοφος*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://aliartos-city.blogspot.gr/2010/01/1486-1535.html>

Αγρίππας, Κορνήλιος, Παγκόσμιο βιογραφικό λεξικό, (1983). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών

Lafond, O., (2005). *Από την αλχημεία στην χημεία*, μτφ. Ανδρέας Μιχαηλίδης, Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Lloyd Library (n.d.). *The alchemists*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.lloydlibrary.org/exhibits/alchemy/alchemists.html>

Οι θεωρίες μάθησης και η συμβολή τους στην εκπαίδευση ενηλίκων: η περίπτωση του e-learning

Παναγιώτα Ξανθοπούλου, Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών &
Πολιτικών Επιστημών

p.xanthopoulou@panteion.gr

Ματίνα Πέππα, Υπ.Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών & Πολιτικών
Επιστημών

tatpep@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται μια προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων υπό το πρίσμα των θεωριών μάθησης. Η μάθηση ως φαινόμενο, ως διαδικασία, ως βιολογική ανάγκη, ως αποτέλεσμα παρατήρησης και ερεθισμάτων ή ως «ικανότητα» πνευματική, επίκτητη και αποτέλεσμα εξάσκησης και διαίσθησης, γεννά προβληματισμούς και επιστημονικά δόγματα και καθιστά αναγκαίο τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων και μεθόδων. Η πολλαπλότητα του συγκεκριμένου πεδίου αποδίδεται στις ραγδαίες μεταβολές δύο βασικών επίπεδων των σύγχρονων κοινωνιών: του οικονομικού-τεχνολογικού αλλά και του κοινωνικού-πολιτισμικού. Επομένως, η αναμόρφωση των παραδοσιακών εκπαιδευτικών συστημάτων είναι το πρώτο στάδιο που πρέπει να διανυθεί ώστε οι ευκαιρίες της διαβίου μάθησης να καταστούν προσβάσιμες σε όλους. Την ευκαιρία αυτή προσφέρει αποδεδειγμένα η μέθοδος της εξ' αποστάσεως- ηλεκτρονικής εκπαίδευσης η φιλοσοφία της οποίας στηρίζεται στον κονστрукτιβισμό. Τέλος, το πρακτικό μέρος της παρούσης μελέτης, περιλαμβάνει την κατασκευή και μελέτη μιας πλατφόρμας εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης με θεματικό αντικείμενο την επιχειρηματικότητα, στην οποία συμμετείχε ο επιτρεπόμενος αριθμός σπουδαστών.

Λέξεις-Κλειδιά: Μάθηση, διδασκαλία, επιχειρηματικότητα, τεχνολογίες εκπαίδευσης, ηλεκτρονική εκπαίδευση

Abstract

The current paper makes an approach to the process of adult learning through the implementation of learning theories. Learning as a phenomenon, as a process, as a biological need, as a result of observation and stimuli, or as a "spiritual" skill, acquired and as the result of practice and intuition, raises concerns and scientific doctrines and makes it necessary to modernize educational systems and methods. The multiplicity of this field comes from the rapid changes of two basic levels of the contemporary societies, the economic-technological and the socio-cultural one. Therefore, the reform of traditional educational systems is the first step needed order to make opportunities for lifelong learning accessible to everyone. It's obvious that

this opportunity can be provided through the method of e-learning, the philosophy of which is based on constructivism. Finally, the practical part of this study involves the construction of an e-learning platform on the subject of entrepreneurship, which was attended by the allowed number of students.

Keywords: Learning, teaching, entrepreneurship, education technologies, e-learning

1. Εισαγωγή στην κοινωνία της πληροφορίας

Η Κοινωνία της Πληροφορίας αποτελεί το διάδοχο της βιομηχανικής κοινωνίας και ως όρος αναφέρεται στο πιο σύγχρονο στάδιο της κοινωνικής ιστορίας, έχοντας ως πυρήνα τις θεμελιώδεις κοινωνικές αλλαγές που έλαβαν χώρα στο δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα, εστιάζοντας στην ραγδαία εξέλιξη των νέων Τεχνολογιών Πληροφόρησης και Επικοινωνίας (ΤΠΕ).

Η ανάδυση των ΤΠΕ έχει επιφέρει ριζικές αλλαγές σε όλους τους τομείς της καθημερινής ζωής και της ανθρώπινης επικοινωνίας. Πρόσφατα παρατηρείται μια μετατόπιση από την κατ' ιδίαν ή πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία σε μια νέα μορφή επικοινωνίας, την Ηλεκτρονικά Διαμεσολαβημένη Επικοινωνία (Computer Mediated Communication / CMC), όπου τα νέα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας αποτελούν πλέον αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής μας (Castells, 2004)⁵⁵. Ο Castells (2004) αναφερόμενος στα νέα μέσα επικοινωνίας, επιλέγει να παραφράσει μια διατύπωση του Tim Berners Lee, εφευρέτη του Διαδικτύου, δηλώνοντας ότι «*το Διαδίκτυο είναι περισσότερο ένα φαινόμενο με σπουδαίες κοινωνιολογικές διαστάσεις και λιγότερο μια τεχνολογική καινοτομία*». Αυτό σημαίνει πως πρέπει να εστιάσουμε στις κοινωνικές αλλαγές που επιφέρει το Διαδίκτυο και οι εκάστοτε μελέτες να μην το αντιμετωπίζουν ως ένα τεχνολογικό επίτευγμα, δίχως κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές διαστάσεις. Οι Τεχνολογίες της Πληροφόρησης και της Επικοινωνίας αφορούν εκείνα τα τεχνολογικά επιτεύγματα που χρησιμοποιούνται για την πρόσβαση, την αναζήτηση, την συγκέντρωση, την παραγωγή, επεξεργασία και παρουσίαση πληροφοριών και σαφώς τη διακίνηση και την επικοινωνία της πληροφορίας. Οι τεχνολογίες αυτές περιλαμβάνουν τεχνικούς εξοπλισμούς (πχ ηλεκτρονικούς υπολογιστές και άλλα περιφερειακά συστήματα), λογισμικά προγράμματα και εφαρμογές και την έννοια της συνδεσιμότητας, με βασικό στοιχείο την πρόσβαση στο Διαδίκτυο (Toomey, 2001)⁵⁶.

Επιστρέφοντας στην έννοια της CMC επικοινωνίας, αυτή αναφέρεται στην επικοινωνία που πραγματοποιείται μέσω των νέων ΤΠΕ και κυρίως μέσω των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Στην σύγχρονη εποχή της πληροφορίας υπάρχουν διάφορα παραδείγματα καθημερινής αλληλεπίδρασης μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών. Χαρακτηριστικά αναφέρεται η δυνατότητα για φοίτηση εξ' αποστάσεως, η συνεργασία, σε επαγγελματικό επίπεδο, ανθρώπων που βρίσκονται διασκορπισμένοι σε διάφορα μέρη του πλανήτη, μέσω λόγου χάρη των

⁵⁵ Castells, M. (2004), *The Network Society: A Cross-Cultural Perspective*, Edward Edgar, Northampton, MA

⁵⁶ Toomey, R. (2001). Schooling Issues Digest No 2: *Information and Communication Technology for Teaching and Learning*, from <http://www.dest.gov.au/schools/publications/2001/digest/technology.htm>

τηλεδιασκέψεων, το διαδικτυακό «φλερτ» μέσω ψηφιακών πλατφόρμων και ούτω καθεξής. Στη συνέχεια, ο Spitzberg (2006)⁵⁷ προσδιορίζει τον όρο της Ηλεκτρονικά Διαμεσολαβημένης Επικοινωνίας ως «την οποιαδήποτε μορφή αλληλεπίδρασης, η οποία βασίζεται σε κείμενο και εκτελείται ή διευκολύνεται μέσω ψηφιακών τεχνολογιών», ενώ σε συμφωνία με τον Simpson (2002)⁵⁸, πρόκειται για έναν ευρύ όρο, για έναν όρο «ομπρέλα», ο οποίος σχετίζεται με περιπτώσεις όπου η ανθρώπινη επικοινωνία διεξάγεται μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Στην παρούσα μελέτη έμφαση δίνεται στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στο πεδίο της εκπαίδευσης, μέθοδος γνωστή και ως learning.

2. Θεωρίες μάθησης

Παρόλο που υπάρχουν ποικίλες προσεγγίσεις επί της μαθησιακής διαδικασίας, επικρατούν τρεις κύριες θεωρητικές σχολές μάθησης: ο συμπεριφορισμός, ο κονστρουκτιβισμός, ο γνωστικός και κοινωνικός κονστρουκτιβισμός. Η παρούσα ενότητα παρέχει μια σύντομη εισαγωγή σε κάθε τύπο εξ' αυτών. Οι θεωρίες μελετώνται και αναλύονται υπό το πρίσμα τεσσάρων παραγόντων: 1) γνώση που έχει αναληφθεί από τη θεωρία, 2) μια περιγραφή του τρόπου που η εκάστοτε θεωρία προωθεί τη μάθηση, 3) τα παρεχόμενα κίνητρα στους εκπαιδευομένους και, τέλος, 4) μια επισκόπηση ορισμένων από τις εκπαιδευτικές μεθόδους που προωθούνται από την εκάστοτε θεωρία. Στον κατωτέρω πίνακα (βλ. πίνακα 1) συνοψίζονται οι κύριες θεωρίες μάθησης λαμβάνοντας υπόψη τις προαναφερόμενες οπτικές.

Πίνακας 1. *Κύριες θεωρίες μάθησης*

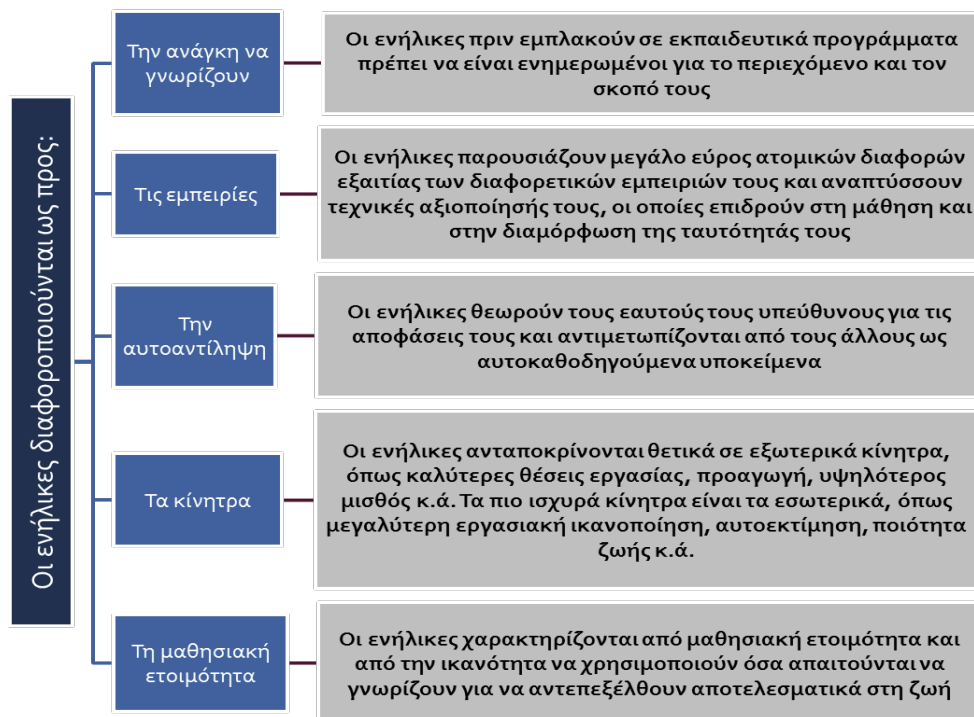
⁵⁷ Spitzberg, B. H. (2006). Preliminary development of a model and measure of computer-mediated communication (CMC) competence. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11:2. article 12.

⁵⁸ Simpson, J., (2002). Key concepts in ELT. Computer-mediated communication. *ELT Journal*. 56:4. Oxford University Press.

	Συμπεριφορισμός	Γνωστικός κονστрукτιβισμός	Κοινωνικός κονστрукτιβισμός
Οπτική γνώσης	Η γνώση είναι ένα «ρεπερτόριο» συμπεριφορικών ανταποκρίσεων σε περιβαλλοντικά ερεθίσματα.	Τα συστήματα γνώσης των γνωστικών δομών κατασκευάζονται ενεργά από τους εκπαιδευόμενους με βάση τις προϋπάρχουσες γνωστικές δομές.	Η γνώση κατασκευάζεται εντός κοινωνικών πλαισίων μέσω αλληλεπιδράσεων σε μια κοινότητα γνώσης.
Οπτική μάθησης	Παθητική απορρόφηση μιας προκαθορισμένης γνώσης από τον εκπαιδευόμενο. Προωθείται από την επανάληψη και τη θετική ενίσχυση.	Ενεργός αφομοίωση και στέγαση νέων πληροφοριών σε υπάρχουσες γνωστικές δομές. Ανακάλυψη από μαθητές.	Ενσωμάτωση των εκπαιδευομένων σε μια κοινότητα γνώσης. Συνδυαστική αφομοίωση και διατήρηση νέων πληροφοριών.
Οπτική κινήτρων	Εξωτερική, που περιλαμβάνει θετική και αρνητική ενίσχυση.	Εσωτερική, οι εκπαιδευόμενοι θέτουν τους δικούς τους στόχους και παρακινούνται να μάθουν.	Εσωτερική και εξωτερική. Οι μαθησιακοί στόχοι και τα κίνητρα καθορίζονται από τους εκπαιδευόμενους και από τις εξωτερικές ανταμοιβές που παρέχονται από την κοινότητα των γνώσεων.
Συνέπειες για τη διδασκαλία	Οι σωστές ανταποκρίσεις συμπεριφοράς μεταδίδονται από τον εκπαιδευτικό και απορροφώνται από τους εκπαιδευομένους.	Ο εκπαιδευτής διευκολύνει την εκμάθηση παρέχοντας ένα περιβάλλον που προάγει την ανακάλυψη και αφομοίωση / διατήρηση.	Η συνεργατική μάθηση διευκολύνεται και καθοδηγείται από τον εκπαιδευτή. Ομαδική εργασία.

Επιπροσθέτως, εστιάζοντας στην εκπαίδευση ενηλίκων, έμφαση δίνεται στο μοντέλο της ανδραγωγικής, το οποίο αναφέρεται στη διδασκαλία ενηλίκων, σε αντιδιαστολή με την παιδαγωγική που είναι η διδασκαλία των παιδιών – εφήβων. Τα βασικά χαρακτηριστικά της ανδραγωγικής παρουσιάζονται στην κάτωθι εικόνα (βλ. εικόνα 1).

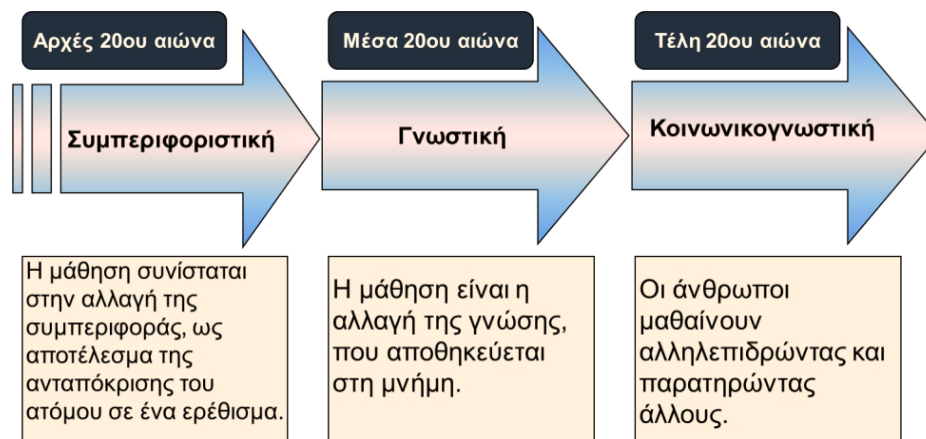
Εικόνα 1. Το μοντέλο της ανδραγωγικής



Συμπερασματικά, η σχολή της συμπεριφορικής σκέψης, επηρεασμένη από τους Thorndike, Pavlov και Skinner, υποθέτει ότι η μάθηση είναι μια αλλαγή στην

παρατηρήσιμη συμπεριφορά που προκαλείται από εξωτερικά ερεθίσματα στο περιβάλλον. Οι συμπεριφοριστές υποστηρίζουν ότι η παρατηρήσιμη συμπεριφορά δείχνει εάν ή όχι ο εκπαιδευόμενος έχει μάθει κάτι, και όχι ό, τι συμβαίνει στον εγκέφαλό του. Εν αντιθέσει, ορισμένοι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι η μάθηση δεν είναι συνολικά παρατηρήσιμη και ότι είναι πολλά περισσότερα από μια αλλαγή στη συμπεριφορά. Ως αποτέλεσμα, υπήρξε μια μετατόπιση από τις συμπεριφορικές στις γνωστικές θεωρίες μάθησης (βλ. εικόνα 2).

Εικόνα 2. Από τις συμπεριφορικές στις γνωστικές θεωρίες μάθησης



Η γνωστική ψυχολογία υποστηρίζει ότι η μάθηση περιλαμβάνει τη χρήση της μνήμης, τα κίνητρα και τη σκέψη, ενώ ο προβληματισμός διαδραματίζει εξέχοντα ρόλο. Γνωστικοί θεωρητικοί θεωρούν την εκπαίδευση ως μια εσωτερική διαδικασία και υποστηρίζουν ότι η «ποσότητα» των γνώσεων που απέκτησε το άτομο εξαρτάται από την ικανότητα επεξεργασίας του, το βαθμό της προσπάθειας που καταβλήθηκε κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, το βάθος της επεξεργασίας (Craik & Lockhart, 1972 και Craik & Tulving (1975)⁵⁹, καθώς και την υπάρχουσα δομή της γνώσης του μαθητή (Ausubel, 1974)⁶⁰.

2.1 Κονστрукτιβισμός και Η/Υ⁶¹

Οι αρχές του κονστрукτιβισμού αποτέλεσαν τη βάση για τη διδασκαλία μέσω υπολογιστή από τον Seymour Papert. Ο Papert είναι ο δημιουργός της γλώσσας προγραμματισμού LOGO, η οποία στοχεύει στη διδασκαλία μαθηματικών εννοιών μέσω του Η/Υ, έχει όμως χρησιμοποιηθεί στη δημιουργία προγραμμάτων για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων. Κατά τον Papert, είναι σημαντικό η εκπαίδευση να

⁵⁹ Craik, F. & Lockhart, R. (1972), Levels of processing: A framework for memory research, Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior, 11

⁶⁰ Ausubel, D. P. (1974), Educational psychology: A cognitive view, New York: Holt, Rinehart and Winston. και http://cde.athabasca.ca/online_book/ch1.html

⁶¹ Ευφροσύνη Δ. Χαραλαμποπούλου (2006), Διδακτορική Διατριβή με τίτλο «Αρχές Σχεδιασμού και Κριτήρια Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών Λογισμικών για την Αυτομάθηση της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλολογίας Τομέας Γλωσσολογίας

παρέχεται σε ένα συναφές πλαίσιο (context) με το προς εκμάθηση γνωστικό αντικείμενο. Αυτό που επεδίωκε ο ίδιος ήταν να προσφέρει μέσω του Η/Υ ένα περιβάλλον στο οποίο «οι μαθητές θα ένιωθαν σαν στο σπίτι τους και όπου το αφηρημένο θα καθίστατο γνώριμο, λειτουργικό και συγκεκριμένο.» (Ράπτης, 2001)⁶²

Ο σύγχρονος σπουδαστής μαθαίνει πλοηγούμενος σε μια πληθώρα διαδικτυακών πηγών γνώσης, επιλέγοντας μόνος του, το περιεχόμενο, τον τρόπο, τον χρόνο και τα εργαλεία που θα χρησιμοποιήσει για να επιτύχει προσωπικούς εκπαιδευτικούς στόχους. Κατά τον τρόπο αυτό η γνώση δεν αποτελεί προϊόν πρότασης ή εισήγησης από τον εκπαιδευτή αλλά ο εκπαιδευόμενος μόνος του από αλληλεπιδράσεις με διάφορα γνωστικά αντικείμενα ή/και ανθρώπους, καλείται να δομήσει ένα δικό του προσωπικό δίκτυο μάθησης αποτελούμενο από διαφορετικές, κατανεμημένες πηγές.

Στον κονστρουκτιβισμό ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων αποκτά νέα διάσταση. Οι εκπαιδευόμενοι είναι σε θέση να αυτο-ρυθμίζουν την μάθησή τους, μέσα σε ένα πλαίσιο αμφίδρομης επικοινωνίας προς άλλους συμεκπαιδευόμενους τους, εκπαιδευτές, ειδικούς, γονείς κτλ. Ο εκπαιδευτής λειτουργεί ως υποστηρικτής της όλης διαδικασίας και στόχο έχει να διευκολύνει τη μάθηση ενσωματώνοντας εκπαιδευτικά εργαλεία στην εκπαιδευτική διαδικασία, βοηθώντας τους εκπαιδευόμενους να αξιοποιήσουν σωστά τους σύγχρονους τρόπους μάθησης.

Εν συντομία, ο κονεκτιβισμός χαρακτηρίζεται από εννέα αρχές:

1. Η μάθηση και η γνώση απαιτούν ποικιλία απόψεων. Το άτομο έχει τη δυνατότητα να συνθέσει τη δική του πορεία μάθησης.
2. Η μάθηση είναι μια διαδικασία δημιουργίας δικτύου ή πηγών πληροφορίας.
3. Η γνώση παραμένει στα δίκτυα. Τα δίκτυα μάθησης είναι εσωτερικά, όπου η γνώση είναι κατανεμημένη εντός του εγκεφάλου, ή εξωτερικά, τα οποία δημιουργούνται μαθαίνοντας και ενσωματώνοντας τον κόσμο (Siemens, 2006)⁶³
4. Η γνώση μπορεί να βρίσκεται σε μη ανθρώπινες συσκευές και η μάθηση ενεργοποιείται και διευκολύνεται από την τεχνολογία. Μπορεί να αναζητηθεί σε ανθρώπους οργανώσεις, βιβλιοθήκες, ιστοχώρους, βιβλία, περιοδικά, βάσεις δεδομένων ή οποιαδήποτε άλλη πηγή πληροφοριών.
5. Η ικανότητα να μαθαίνει το άτομο περισσότερο είναι πιο κρίσιμη από το τι είναι τώρα γνωστό.
6. Η μάθηση και η γνώση είναι διαρκείς, σε εξέλιξη διαδικασίες.
7. Η ικανότητα να βλέπει κανείς τις συνδέσεις, να αναγνωρίζει πρότυπα και νοήματα στις ιδέες και στις αντιλήψεις είναι κρίσιμη για την μάθηση.
8. Η ακριβής και επίκαιρη γνώση αποτελεί βασικό στόχο όλων των κονεκτιβιστικών μαθησιακών δραστηριοτήτων.
9. Η λήψη απόφασης είναι από μόνη της μια διαδικασία μάθησης.

3. Η ηλεκτρονική εκπαίδευση ως συμπληρωματική μέθοδος διδασκαλίας

⁶² Cooper, P. A. (1993), Paradigm shifts in designing instruction: From behaviorism to cognitivism to constructivism, Educational Technology, 33(5) και Wilson, B. G. (1997), Reflections on constructivism and instructional design. In C. R. Dills & A. J. Romiszowski (Eds.), Instructional development paradigms. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

⁶³ Siemens, G. (2006a), Knowing knowledge. Electronic book, www.knowingknowledge.com - Siemens, G. (2006b, November 12), Connectivism: Learning theory or pastime of the self-amused?, at http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism_self-amused.htm

Το βασίλειο της εκπαίδευσης έχει επεκταθεί σε μεγάλο βαθμό με την εμφάνιση του Διαδικτύου και των Νέων Τεχνολογιών. Το Coursera, που ιδρύθηκε το 2009, είναι η πιο διαδεδομένη startup στην εκπαίδευση που επαναπροσδιορίζει την εξ' αποστάσεως μάθηση. Δεδομένου του χάσματος των παγκόσμιων δεξιοτήτων, φαινόμενο γνωστό και ως "skills gap", καθίσταται αναγκαία η παράλληλη απόκτηση πρακτικών δεξιοτήτων που θα παρέχουν ανταγωνιστικό πλεονέκτημα σε όσους επιθυμούν να συμμετάσχουν στον επιχειρηματικό κόσμο είτε ως εργαζόμενοι είτε ως ιδιοκτήτες. Σε αυτό το σημείο, τονίζεται η ανάγκη συνεργασίας του εκπαιδευτικού χώρου με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία αντικειμένων που σχετίζονται με το επιχειρείν.

Ωστόσο, η ηλεκτρονική μάθηση δεν είναι ευπρόσδεκτη από όλους. Πολλοί υποστηρίζουν ότι η φυσική παρουσία των καθηγητών και των σπουδαστών δεν μπορεί να αντικατασταθεί από υπολογιστές. Είναι προφανές ότι η διαπροσωπική επικοινωνία και η επαφή έχουν μεγαλύτερη σημασία όταν γίνονται σωστά. Η ηλεκτρονική μάθηση θα μπορούσε (και θα έπρεπε) να λειτουργεί και να θεωρείται όχι ως ανταγωνιστής αλλά ως «συνεργάτης / υποστηρικτής» της παραδοσιακής εκπαίδευσης.

Από την άλλη πλευρά του εκπαιδευτικού οικοσυστήματος, εκείνου των εκπαιδευομένων, η ηλεκτρονική μάθηση - σε συνδυασμό με την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία μπορεί να προσδώσει μεγάλη αξία στο μέλλον τους. Ειδικότερα, έχοντας τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν συμπληρωματικά μαθήματα της επιλογής τους μέσω μιας πλατφόρμας που προσφέρεται από το εκπαιδευτικό τους ίδρυμα, θα έχουν μια πιο ξεκάθαρη εικόνα των μετέπειτα σπουδών τους, αλλά και των στόχων σταδιοδρομίας τους, ενισχύοντας παράλληλα τις δεξιότητές τους και επομένως τις ευκαιρίες για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Οι απαιτήσεις της αγοράς δεν αρκούνται στην απόκτηση μεγάλου αριθμού πτυχίων ή διπλωμάτων. Αυτό που πραγματικά λείπει είναι οι ουσιαστικές γνώσεις σε βασικά θέματα του εκάστοτε επιστημονικού πεδίου. Επιπλέον, μια τέτοια κίνηση ενισχύει την εξωστρέφεια των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων καθώς επιτρέπει την άμεση σύνδεσή τους με την αγορά εργασίας και τα σημαντικά ζητήματα της σύγχρονης κοινωνίας. Η συνεργασία αυτή γεννά την καινοτομία και διοχετεύει στην αγορά άτομα με ισχυρές δεξιότητες.

Ένας κρίσιμος παράγοντας επιτυχίας του e-learning είναι η ηλεκτρονική ετοιμότητα των εκπαιδευομένων. Η εξέταση των εκπαιδευομένων στα online μαθήματα βασίζεται στην αξιολόγηση των απαντήσεών τους σε σχέση με τέσσερα μέτρα ετοιμότητας: ακαδημαϊκή ετοιμότητα, τεχνική ικανότητα, ικανότητα του τρόπου ζωής, και προτίμηση εκμάθησης.

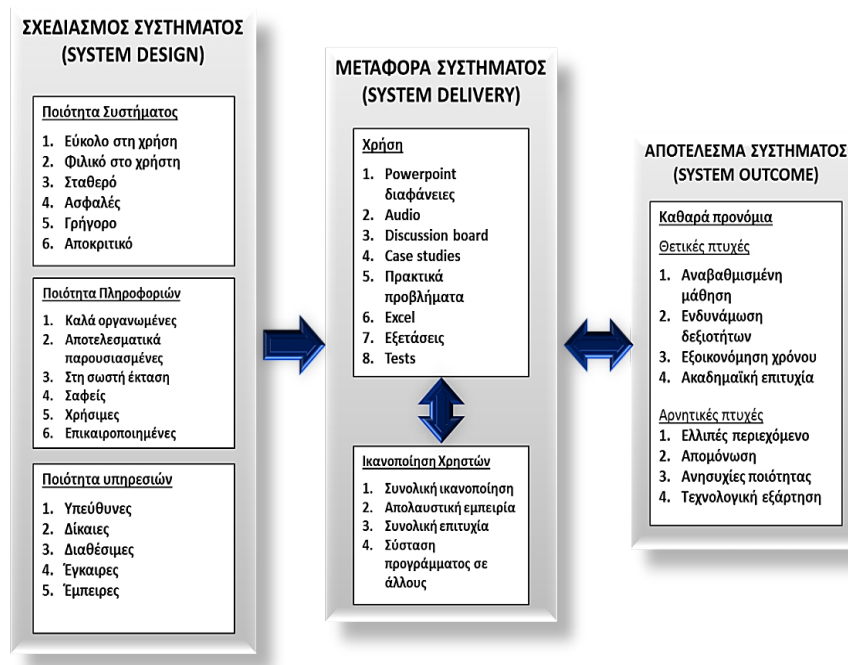
Το κίνητρο για μάθηση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα των επιλογών των ατόμων για να συμμετάσχουν, να παρακολουθήσουν, και να επιμένουν στις μαθησιακές δραστηριότητες. Επηρεάζεται από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευόμενου, τα εκπαιδευτικά του χαρακτηριστικά, τα εμπόδια που αντιλαμβάνεται και τις προϋποθέσεις (αντιλαμβανόμενα εμπόδια και προϋποθέσεις είναι περιβαλλοντικά γεγονότα ή συνθήκες που πιστεύεται ότι υπάρχουν ή συναντώνται για να διευκολύνουν ή να δυσκολεύουν την πρόοδο. Άλλα στοιχεία που χρήζουν εξέτασης είναι:

- Οι συμπεριφορές σπουδαστών συμπεριλαμβανομένων των ερωτήσεων που τέθηκαν στο φόρουμ, τα μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, τα διαδραστικά μοτίβα μέσα LMS, την αλληλεπίδραση με τους πόρους, κλπ .
- Οι αντιλήψεις των φοιτητών που αξιολογήθηκαν μέσω ερωτηματολογίων, σχολίων κλπ.
- Η δημιουργία και μετάδοση γνώσης στους φοιτητές που αξιολογούνται μέσω εξετάσεων, εργαλείων αξιολόγησης και έρευνας μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.
- Η χρήση της τρέχουσας τεχνολογίας, τα εργαλεία και οι πλατφόρμες.
- Η ποσότητα και ο τύπος αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτών.

Σημαντικό επίσης είναι να καθοριστεί το τι είναι αποτελεσματικότητα όσον αφορά τη διδασκαλία, καθώς και η σχέση της αποτελεσματικότητας με τις αξίες και τη διασφάλιση της ποιότητας. Οι έννοιες της αποτελεσματικότητας εξαρτώνται από τις αξίες, την κατάσταση, τους σκοπούς και το πλαίσιο του παρατηρητή. Προς αυτό, τα βασικά ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν είναι:

- Τι θέλετε οι μαθητές σας να μάθουν;
- Τι μαθαίνουν;
- Πώς διδάσκετε;
- Πώς το ξέρετε;

Εικόνα 3. Το Μοντέλο Επιτυχίας του E-learning (The E-learning Success Model⁶⁴)



⁶⁴ Ξανθοπούλου, Π. (2016), διδακτορική διατριβή με τίτλο ««Η διδασκαλία της επιχειρηματικότητας μέσω e-learning σε Σχολές Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Εμπειρική μελέτη και σχεδιασμός πλατφόρμας εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης στο Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών», Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών & Πολιτικών Επιστημών

Τέλος, η ηλεκτρονική μάθηση δεν είναι μια νέα διδασκαλία, αλλά ένα νέο εργαλείο, που όπως και όλα τα εργαλεία, αν χρησιμοποιηθεί λογικά, και εκ παραλλήλου σχεδιαστεί σωστά βάσει του μοντέλου επιτυχίας e-learning που προτείνεται ανωτέρω, δύναται να οδηγήσει σε θαυμαστά αποτελέσματα.

4. Στόχοι και μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα πρόταση αφορά το σχεδιασμό και υλοποίηση ενός προγράμματος συμπληρωματικής εκπαίδευσης πάνω σε θέματα διοίκησης επιχειρήσεων και επιχειρηματικότητας αρχικά για τα Τμήματα Οικονομίας και Διοίκησης των ΠΕΚ αλλά και μετέπειτα για όλες τις υπόλοιπες ειδικότητες. Ενδεικτικά τα επιθυμητά αποτελέσματα του Προγράμματος είναι τα εξής:

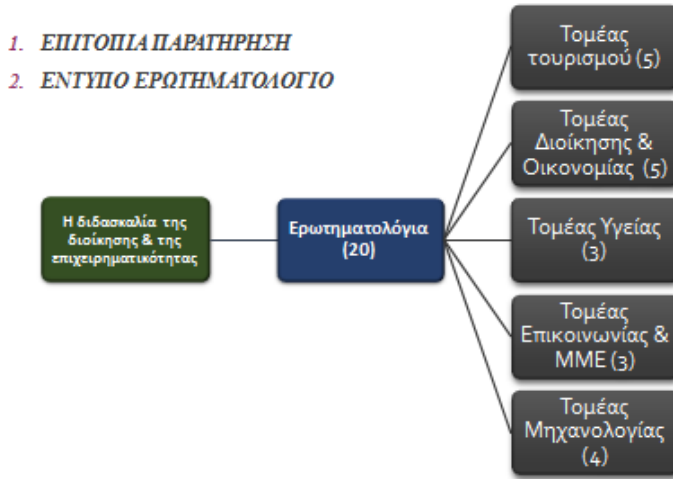
- Αποτελεσματικότερη κατάρτιση σπουδαστών
- Εντοπισμός Δυνατών/ Αδύνατων σημείων τους
- Ενίσχυση δεξιοτήτων
- Εντοπισμός επαγγελματικού/ εκπαιδευτικού προσανατολισμού
- Απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με τον επιθυμητό κλάδο απασχόλησης
- Εξατομικευμένη διδασκαλία
- Παρακίνηση φοιτητών μέσω καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας (videos, κλπ)
- Ενίσχυση της εξωστρέφειας του εκπαιδευτικού φορέα με φορείς του επιχειρηματικού κόσμου

4.1 Μεθοδολογία της έρευνας

Η πρακτική προσέγγιση του θέματος ολοκληρώθηκε μέσα από τη διεξαγωγή έρευνας σε πέντε διαφορετικά τμήματα Ιδιωτικού Ινστιτούτου Επαγγελματικής Κατάρτισης. Πραγματοποιήθηκε επιτόπια παρατήρηση με σκοπό την εμπειρική αξιολόγηση του προγράμματος από τους σπουδαστές και μετέπειτα διανομή ερωτηματολογίου που αφορούσε την αξιολόγηση της εμπειρίας τους στο Πρόγραμμα.

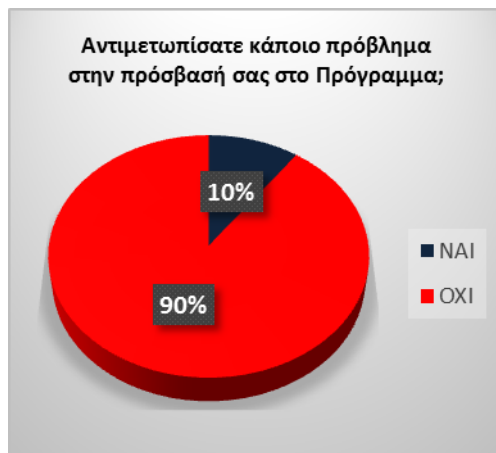
Ο συνολικός αριθμός της έρευνας, ήτοι τα είκοσι άτομα, θεωρήθηκε επαρκής για να αποτελέσει το τελικό μέγεθος του δείγματος. Το δείγμα της έρευνας διαμορφώνεται ως εξής:

Εικόνα 4. Το δείγμα της έρευνας



5. Αποτελέσματα έρευνας

Εικόνα 5. Ευκολία πρόσβασης



Εικόνα 6. Τοποθεσία πρόσβασης

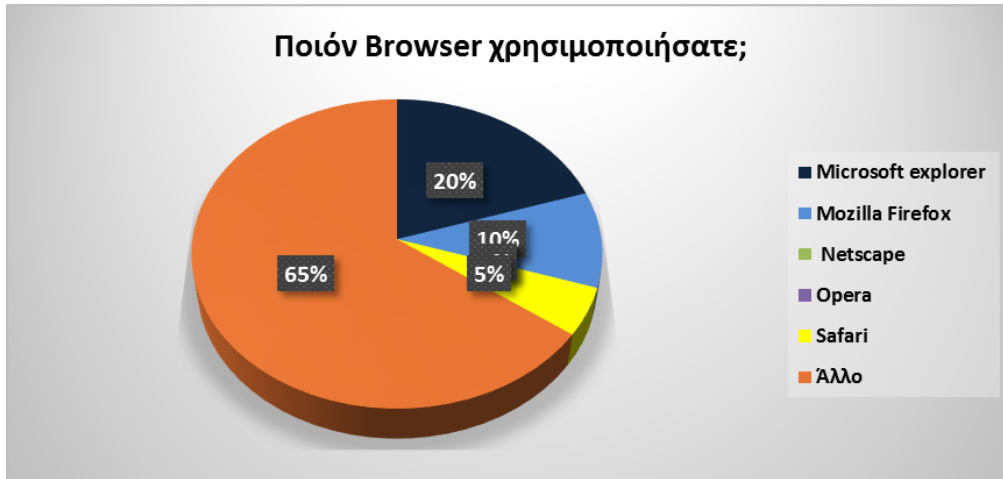


Εικόνα

7.

Πρόγραμμα

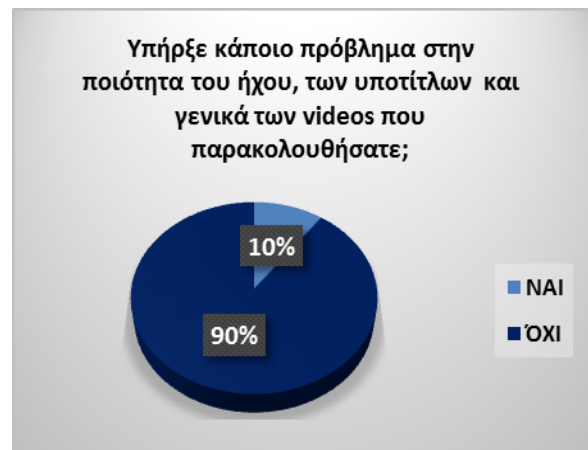
περίληψης



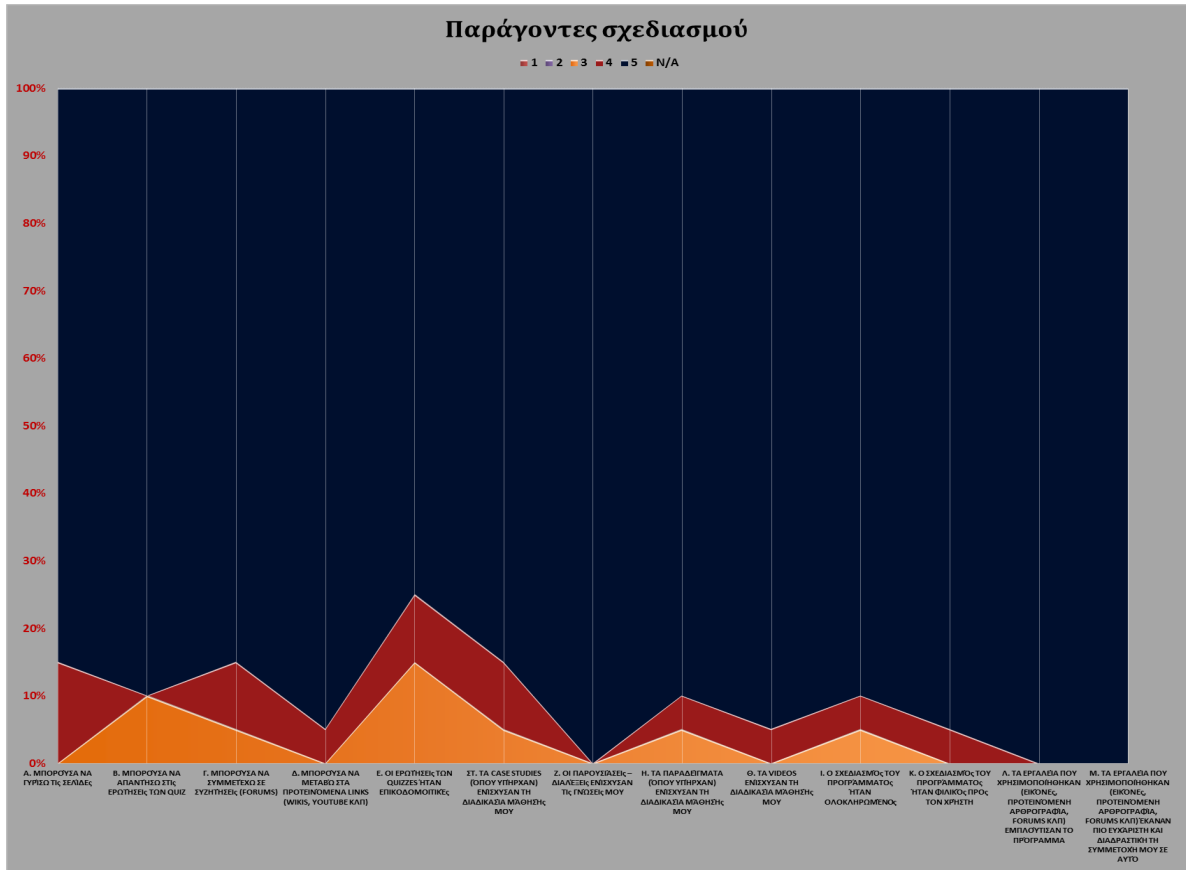
Εικόνα 8. Videos και διαλέξεις



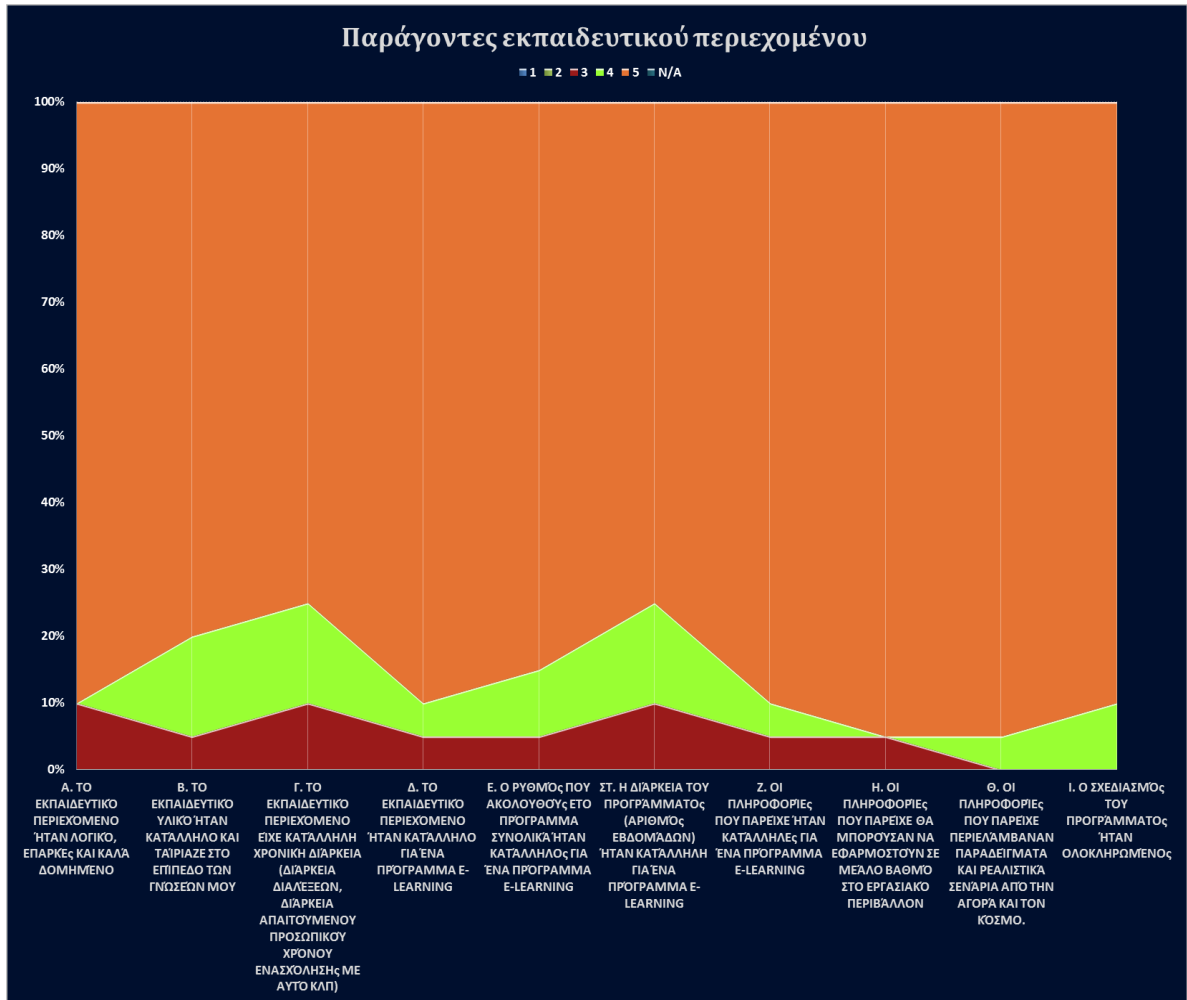
Εικόνα 9. Τεχνικές δυσκολίες



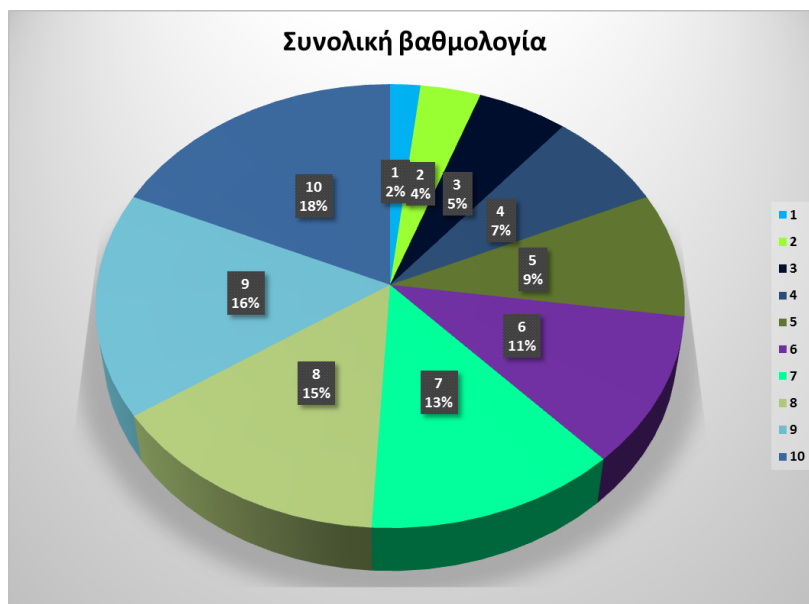
Εικόνα 10. Παράγοντες σχεδιασμού εκπαιδευτικού προγράμματος



Εικόνα 11. Παράγοντες εκπαιδευτικού περιεχομένου



Εικόνα 12. Συνολική αξιολόγηση εκπαιδευτικής πλατφόρμας



Με τη βοήθεια των ανωτέρω σχεδιαγραμμάτων συμπεραίνουμε τα εξής:

- Το 90% των σπουδαστών δεν αντιμετώπισε κάποιο πρόβλημα τεχνικής φύσεως όσον αφορά την πρόσβασή του στην πλατφόρμα (εικόνα 5)
- Το 75% των φοιτητών παρακολούθησε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στις εγκαταστάσεις της σχολής, ενώ η πλειοψηφία αυτών χρησιμοποίησε το πρόγραμμα περιήγησης Chrome (εικόνα 6)
- Το 90% μπορούσε να παρακολουθήσει το πρόγραμμα και τις διαλέξεις χωρίς να αντιμετωπίσει δυσκολίες, ενώ το 90% δήλωσε ότι δεν υπήρξαν προβλήματα ήχου και ποιότητας των ήχων ή των videos (εικόνες 7, 8).
- Αναφορικά με τους σχεδιαστικούς παράγοντες η πλειοψηφία δεν αντιμετώπισε προβλήματα περιήγησης, ενώ το 75% δήλωσε ότι οι ερωτήσεις ήταν σωστά δομημένες (εικόνα 10).
- Το 85% βοηθήθηκε από το πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό ενώ το 100% δήλωσε ότι οι παρουσιάσεις ενίσχυσαν τις γνώσεις τους (εικόνα 10).
- Το 90% βοηθήθηκε από τα παραδείγματα, το 95% από τα videos ενώ το 100% από τα επιπλέον εργαλεία (wikis, άρθρα, infographics) (εικόνα 10)
- Αναφορικά με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, το 90% υποστήριξε την εκπαιδευτική αλληλουχία, το 85% δήλωσε ότι οι ρυθμοί του προγράμματος είναι κατάλληλοι, το 95% ανέφερε ότι τα παραδείγματα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ρεαλιστικά, και εν γένει το 90% δήλωσε ότι ο σχεδιασμός ήταν επαρκής και ολοκληρωμένος (εικόνα 11).

6. Συμπεράσματα και προτεινόμενες πρακτικές εφαρμογές

Οι συμμετέχοντες στην τρέχουσα έρευνα επεσήμαναν την ανάγκη ενός τέτοιου προγράμματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, περιλαμβάνει τα ακόλουθα πλεονεκτήματα:

- Η φυσική παρουσία των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων δεν χρειάστηκε να ολοκληρώσει την πορεία.
- Εξασφαλίζει χρόνο.
- Το περιεχόμενο εξακολουθεί να είναι σχετικό και οι συμμετέχοντες μπορούν να το επαναχρησιμοποιήσουν.
- Οι μαθητές συμμετέχουν στη διαδικασία μάθησης μέσω καινοτόμων μεθόδων που καθιστούν πιο ευχάριστη τη διδασκαλία σύνθετων αντικειμένων.
- Οι φοιτητές αξιολογούν τον εαυτό τους, επιπλέον αξιολογούν την ομάδα τους ή / και τις άλλες ομάδες, αξιολογούν το μάθημα συνολικά και τα συστατικά του χωριστά.
- Αυτό το είδος εκπαίδευσης ενθαρρύνει την κριτική σκέψη.
- Όλα τα σφάλματα δεν αποκαλύπτονται σε όλη την αίθουσα αλλά σε κάθε μαθητή ξεχωριστά.
- Κάθε συμμετέχων μπορεί να συνεχίσει να παρακολουθεί μαθήματα ή προγράμματα ανάλογα με το πόσο έχει κατανοήσει το πρόγραμμα σπουδών (εξατομικευμένη μάθηση).
- Είναι ευέλικτη λαμβάνοντας υπόψη τα ζητήματα του χρόνου και του τόπου.
- Προσφέρει ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και κοινωνικοποίησης μεταξύ των εκπαιδευομένων με τη χρήση της συζήτησης στα φόρα.
- Το e-learning διευκολύνει την επικοινωνία και βελτιώνει επίσης τις σχέσεις που διατηρούν τη μάθηση.

- Το e-learning από άποψη κόστους είναι οικονομικά αποδοτικό με την έννοια ότι προσφέρει ευκαιρίες για μάθηση σε ένα μέγιστο αριθμό των εκπαιδευομένων, χωρίς να απαιτείται η χρήση μεγάλων χώρων, αιθουσών και εξοπλισμού.
- Το e-learning λαμβάνει υπόψη τις ατομικές διαφορές τους εκπαιδευόμενους.

Βιβλιογραφία

- Ausubel, D. P. (1960), The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material, *Journal of Educational Psychology*
- Ausubel, D. P. (1974), *Educational psychology: A cognitive view*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Castells, M. (2004), *The Network Society: A Cross-Cultural Perspective*, Edward Edgar, Northampton, MA
- Cooper, P. A. (1993), Paradigm shifts in designing instruction: From behaviorism to cognitivism to constructivism, *Educational Technology*, 33(5)
- Craik, F. & Lockhart, R. (1972), Levels of processing: A framework for memory research, *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 11
- Siemens, G. (2008), *Connectivism: A learning theory for today's learner*, <http://www.connectivism.ca/about.html>
- Siemens, G. (2008), *Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers*, Paper 105: University of Georgia IT Forum, <http://it.coe.uga.edu/itforum/Paper105/Siemens.pdf>
- Simpson, J., (2002). Key concepts in ELT. Computer-mediated communication. *ELT Journal*. 56:4. Oxford University Press.
- Spitzberg, B. H. (2006). Preliminary development of a model and measure of computer-mediated communication (CMC) competence. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11:2. article 12.
- Toomey, R. (2001). Schooling Issues Digest No 2: *Information and Communication Technology for Teaching and Learning*, from <http://www.dest.gov.au/schools/publications/2001/digest/technology.htm>
- Ξανθοπούλου, Π. (2016), διδακτορική διατριβή με τίτλο «*Η διδασκαλία της επιχειρηματικότητας μέσω e-learning σε Σχολές Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Εμπειρική μελέτη και σχεδιασμός πλατφόρμας εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης στο Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών*», Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών & Πολιτικών Επιστημών
- Χαραλαμποπούλου, Ε. (2006), Διδακτορική Διατριβή με τίτλο «*Αρχές*

Σχεδιασμού και Κριτήρια Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών Λογισμικών για την Αυτομάθηση της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας», Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλολογίας, Τομέας Γλωσσολογίας

Παράρτημα 1. Φόρμα αξιολόγησης της πλατφόρμας e-Panteion

Αξιολόγηση εκπαιδευτικής πλατφόρμας «Ζητήματα Επιχειρηματικότητας στις Κοινωνικές Επιστήμες- ΕπΚΕ»

ΟΔΗΓΙΕΣ: Παρακαλούμε να απαντήσετε στην έρευνα όσο πιο ολοκληρωμένα. Περιλαμβάνονται ερωτήσεις ανοιχτού τύπου οι οποίες ενδεχομένως ζητούν μια περαιτέρω επεξήγηση από εσάς, χωρίς να υπάρχει περιορισμός στον αριθμό λέξεων που θα χρησιμοποιήσετε. Για τις ερωτήσεις επιλογής, παρακαλούμε αξιολογήστε με βάση τη κλίμακα 1-5 όπου 1 είναι η χαμηλότερη και 5 η υψηλότερη βαθμολογία. **ΣΗΜΕΙΩΣΗ:** Τα σχόλιά σας είναι ευπρόσδεκτα καθώς θα βοηθήσουν στις προσπάθειες οικοδόμησης μιας αποτελεσματικής e-learning πλατφόρμας. Τα προσωπικά σας στοιχεία θα παραμείνουν απόρρητα.

1. ΣΥΝΟΛΙΚΑ

A. Αντιμετωπίσατε κάποιο πρόβλημα στην πρόσβασή σας στο Πρόγραμμα;
ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν ναι, παρακαλούμε αναφέρετε το πρόβλημα

B. Σημειώστε τις γενικές εντυπώσεις που αποκομίσατε από το Πρόγραμμα. Σας άρεσαν οι θεματικές ενότητες; Αποκτήσατε έστω και σε μικρό κάποιες επιπλέον γνώσεις πάνω στα αντικείμενα που παρακολουθήσατε;

2. ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ

A. Από πού είχατε πρόσβαση στην πλατφόρμα;

Εργασία Σπίτι Άλλο (παρακαλούμε σημειώστε)
.....

B. Ποιόν Browser χρησιμοποιήσατε;

Microsoft explorer Mozilla Firefox Netscape
Opera Safari Άλλο (παρακαλούμε
σημειώστε)

Γ. Τί είδους προβλήματα αντιμετωπίσατε (αν αντιμετωπίσατε) με τα κείμενα, τις εικόνες (πχ ήταν πολύ μικρά και δυσανάγνωστα, οι εικόνες ήταν πολύ μεγάλες ή πολύ μικρές, σε κακή τοποθεσία κλπ;)

Δ. Μπορούσατε να δείτε τα videos με τις διαλέξεις
ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν όχι, παρακαλούμε σημειώστε το λόγο ή τους λόγους που πιστεύετε ότι σας εμπόδισαν

Ε. Υπήρξε κάποιο πρόβλημα στην ποιότητα του ήχου, των υποτίτλων και γενικά των videos που παρακολουθήσατε;
ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν ναι, παρακαλούμε σημειώστε ποιό/ά

ΣΤ. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

	1	2	3	4	5	N/A
A. Μπορούσα να γυρίσω τις σελίδες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. Μπορούσα να απαντήσω στις ερωτήσεις των quiz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ. Μπορούσα να συμμετέχω σε συζητήσεις (forums)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δ. Μπορούσα να μεταβώ στα προτεινόμενα links (wikis, youtube κλπ)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E. Οι ερωτήσεις των quizzes ήταν επικοδομοιτικές	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ΣΤ. Τα case studies (όπου υπήρχαν) ενίσχυσαν τη διαδικασία μάθησής μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Z. Οι παρουσιάσεις – διαλέξεις ενίσχυσαν τις γνώσεις μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H. Τα παραδείγματα (όπου υπήρχαν) ενίσχυσαν τη διαδικασία μάθησής μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Θ. Τα videos ενίσχυσαν τη διαδικασία μάθησής μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I. Ο σχεδιασμός του προγράμματος ήταν ολοκληρωμένος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K. Ο σχεδιασμός του προγράμματος ήταν φιλικός προς τον χρήστη	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Λ. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν (εικόνες, προτεινόμενη αρθρογραφία, forums κλπ) εμπλούτισαν το πρόγραμμα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
M. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν (εικόνες, προτεινόμενη αρθρογραφία, forums κλπ) έκαναν πιο ευχάριστη και διαδραστική τη συμμετοχή μου σε αυτό	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Παρακαλούμε, προσθέστε όποιο σχόλιο-πρόταση θεωρείτε ότι θα βελτίωνε τον σχεδιασμό της πλατφόρμας

Προτεινόμενα σημεία εστίασης: περιεχόμενο μαθημάτων, τρόπος παρουσίασης, χρήση εικόνων, wikis, forums, συνατήσεις (BigBlueButton) κλπ.

Z. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

	1	2	3	4	5	N/A
A. Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο ήταν λογικό, επαρκές και καλά δομημένο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. Το εκπαιδευτικό υλικό ήταν κατάλληλο και ταίριαζε στο επίπεδο των γνώσεών μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ. Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο είχε κατάλληλη χρονική διάρκεια (διάρκεια διαλέξεων, διάρκεια απαιτούμενου προσωπικού χρόνου ενασχόλησης με αυτό κλπ)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δ. Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο ήταν κατάλληλο για ένα πρόγραμμα e-learning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E. Ο ρυθμός που ακολουθούς ετο πρόγραμμα συνολικά ήταν κατάλληλος για ένα πρόγραμμα e-learning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ΣΤ. Η διάρκεια του προγράμματος (αριθμός εβδομάδων) ήταν κατάλληλη για ένα πρόγραμμα e-learning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Z. Οι πληροφορίες που παρείχε ήταν κατάλληλες για ένα πρόγραμμα e-learning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H. Οι πληροφορίες που παρείχε θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σε μέγало	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

βαθμό στο εργασιακό περιβάλλον

Θ. Οι πληροφορίες που παρείχε
περιλάμβαναν παραδείγματα και
ρεαλιστικά σενάρια από την αγορά και τον
κόσμο.

Ι. Ο σχεδιασμός του προγράμματος ήταν
ολοκληρωμένος

Παρακαλούμε, προσθέστε όποιο σχόλιο-πρόταση θεωρείτε ότι θα βελτίωνε το περιεχόμενο των μαθημάτων

Προτεινόμενα σημεία εστίασης: ξεκαθαρίζονταν οι μαθησιακοί στόχοι, είχε το περιεχόμενο λογική δομή και σειρά, ήταν καλά δομημένο, υπήρξαν χρήσιμα για εσάς παραδείγματα, ήταν εφάμιλλο του επιπέδου των γνώσεών σας;

ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

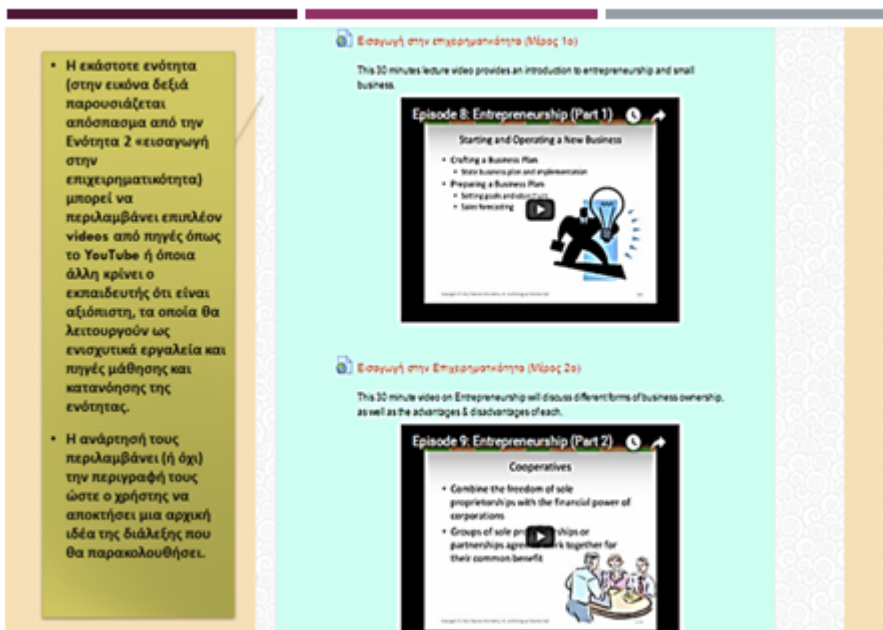
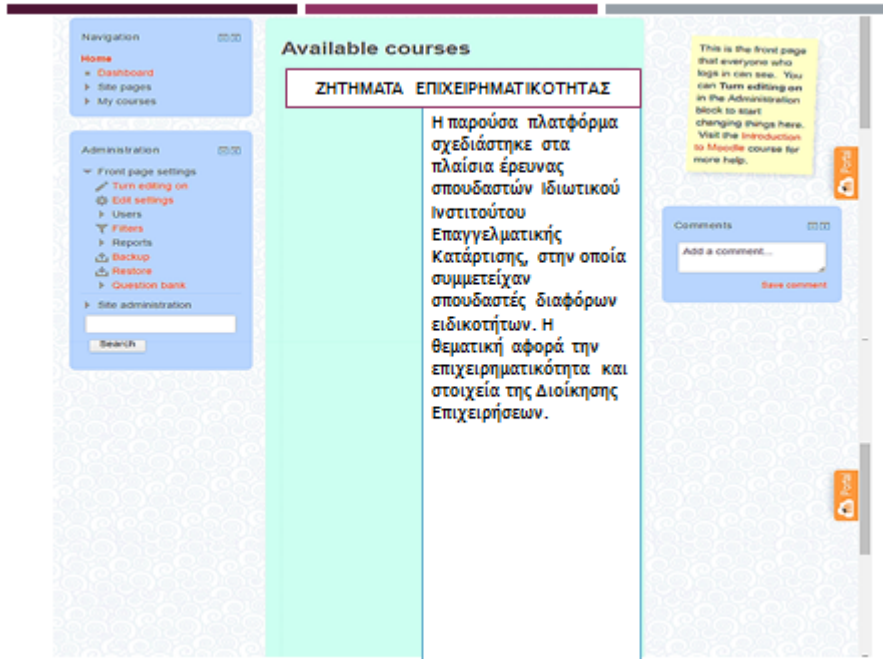
1. ΔΥΝΑΤΑ ΣΗΜΕΙΑ

2. ΑΔΥΝΑΤΑ ΣΗΜΕΙΑ

3. ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Παράρτημα 2. Εκπαιδευτική Πλατφόρμα «Εισαγωγή στην επιχειρηματικότητα»



The screenshot displays a Moodle quiz interface. At the top, the breadcrumb trail reads: Home > ΕΚΚΕ > Εισαγωγή στο Management > Ερωτήσεις ενότητας > Preview. The interface is divided into several sections:

- Quiz Navigation:** A blue box containing a progress bar with 10 numbered buttons (1-10). Buttons 1-5 are highlighted in red, and buttons 6-10 are in white. Below the progress bar, there is a 'Finish attempt...' button and a 'Start a new preview' button.
- Navigation:** A blue sidebar menu with a 'Home' link and a tree view of the course structure. The tree view includes: Dashboard, Site pages, Current course, ΕΚΚΕ, Participants, Badges, General, Εισαγωγή στο Management, ΟΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΕΡΙΕΣ ΤΟΥ MANAGEMENT, Welcome, and Αξ Γνωριμία...
- Question 1:** A light blue box with the text: 'Οι Μάνατζερ κινεζοποιούν και ασκούν επιρροή στους ανθρώπους που θέλουν να τους ακολουθήσουν εύκολα, για να επιτύχουν τους στόχους τους.' Below the text are 'Flag question' and 'Edit question' links, and a 'Select one:' section with radio buttons for 'True' and 'False'.
- Question 2:** A light blue box with the text: 'Το κεντρικό στην κερμαία στέλεχος (δενδύνην σύμβολο, κ.λπ.) είναι πάντα ένας εγγής.' Below the text are 'Flag question' and 'Edit question' links, and a 'Select one:' section with radio buttons for 'True' and 'False'.
- Question 3:** A light blue box with the text: 'Οι πελάτες είναι εκείνοι που αγοράζουν τα προϊόντα ή τις υπηρεσίες μας, χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα των προσφορών μας.' Below the text are 'Flag question' and 'Edit question' links, and a 'Select one:' section with radio buttons for 'True' and 'False'.
- Comments:** A blue box on the right side with an 'Add a comment...' text input field and a 'Save comment' button.

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων με την χρήση Πλατφόρμας Ηλεκτρονικής Μάθησης

(E -Learning): Ο ρόλος του Εκπαιδευτή

Ευγενία Παυλάκου, M.Sc. Marketing και Επικοινωνία, Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Διευθύντρια Κατάρτισης, Νέα Γνώση

epavlakou@gnosi.gr

Κωνσταντίνος Καλαχάνης, Δρ Φιλοσοφίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Επιστημονικός Συνεργάτης, Νέα Γνώση Εκπαίδευση και Κατάρτιση

kkalachan@phys.uoa.gr

Περίληψη

Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από την χρήση τεχνολογικών μέσων που υποκαθιστούν την φυσική παρουσία είτε του εκπαιδευτή είτε του εκπαιδευόμενου και έχει ευρεία χρήση και στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Βασικό χαρακτηριστικό των προγραμμάτων εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η χρήση συστήματος ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης (Moodle), το οποίο προάγει την κριτική σκέψη και την δημιουργικότητα του εκπαιδευόμενου μέσα από την σύνδεση της μάθησης με την πράξη, τον αναστοχασμό, την μελέτη περιπτώσεων και την εξερεύνηση. Ο εκπαιδευτής από πλευράς του προβαίνει στον σχεδιασμό ηλεκτρονικών μαθημάτων, έχοντας δυνατότητες αξιοποίησης του εκπαιδευτικού υλικού, όπως βίντεο, παρουσιάσεις, εικόνες κ.α. Επιπλέον η χρήση μίας ηλεκτρονικής πλατφόρμας (Moodle) προάγει την εξατομικευμένη πορεία του εκπαιδευόμενου προς την μάθηση, αλλά και την δυνατότητα αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων, αρχές που είναι συμβατές με τον κριτικό τρόπο σκέψης που διέπει τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Λέξεις Κλειδιά: εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, εκπαίδευση ενηλίκων, εκπαιδευτής

Abstract

Distance learning is characterized by the use of technological tools that substitute for the physical presence of either the trainer or trainee and is also widely used in the field of adult education. The main feature of distance learning programs is the use of an asynchronous platform system (Moodle), which promotes learner's critical thinking and creativity by linking learning to practice, reflection, case study and exploration. The trainer, for his part, designs e-courses with the capabilities of using educational material such as videos, presentations, images, etc. In addition, the use of an online platform (Moodle) promotes learner's individualized learning pathway, as well as the

ability of participants to interact, principles that are compatible with the critical thinking that governs the principles of adult education.

Keywords: distance learning, adult education, trainer

Εισαγωγή

Η εξέλιξη των νέων τεχνολογιών και ιδιαίτερα η ανάπτυξη του Διαδικτύου και των εφαρμογών που προκύπτουν από αυτό, ήταν λογικό να επηρεάσει και τα εκπαιδευτικά δρώμενα, καθώς πλέον έχει καθιερωθεί η χρήση της μεθόδου της Πλατφόρμας Ηλεκτρονικής Μάθησης (e-learning). Ιδιαίτερα μάλιστα ο θεσμός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, έχει εφαρμόσει τις πρακτικές της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης με χρήση ηλεκτρονικής πλατφόρμας, η οποία παρέχει πολλά πλεονεκτήματα στον διδάσκοντα και στους συμμετέχοντες. Στην παρούσα εργασία θα γίνει αρχικά λόγος για τα χαρακτηριστικά της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ ακολούθως θα μελετηθούν οι εφαρμογές της στην εκπαίδευση ενηλίκων, με έμφαση στην χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Moodle. Τέλος, θα εξετασθεί ο ρόλος του εκπαιδευτή, ο οποίος αποτελεί τον παράγοντα που σε μεγάλο βαθμό καθορίζει την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

1. Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση (e learning)

Η παραδοσιακή μορφή της διδασκαλίας χαρακτηριζόταν από την διαπροσωπική σχέση παιδαγωγού και παιδαγωγουμένου, όπου με την υποβοήθηση του δασκάλου ο μαθητής ανέπτυξε τις δεξιότητες και τον χαρακτήρα του, με κύριο μέσο αυτής της διαπροσωπικής επαφής τον λόγο (Κρουσταλλάκης, 2002, σελ. 53). Ωστόσο η τεχνολογική εξέλιξη ήταν λογικό να επηρεάσει και την παροχή της εκπαίδευσης, καθώς βαθμιαία τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας αναβαθμίζονται. Σημειωτέον ότι ως εποπτικά μέσα ορίζονται τα αντικείμενα αλλά και τεχνολογικές εφαρμογές (video, TV) που δημιουργούν νέα αισθητηριακά κανάλια, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εξέλιξη των εποπτικών μέσων διδασκαλίας ξεκίνησε από την μέθοδο της αλληλογραφίας και του εντύπου υλικού, ενώ στην συνέχεια άρχισε η χρήση συσκευών όπως video, τηλεόραση και ραδιόφωνο, για να φτάσουμε σήμερα στην αξιοποίηση του Internet που επιτρέπει την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου (Γεωργίου & Κιουλάνης, 2013, σελ. 135). Επομένως, η εκπαιδευτική διαδικασία συνεχώς αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες.

Η καινοτομία όμως την οποία επιφέρει η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση (distance learning) είναι η χρήση τεχνολογικών μέσων (υπολογιστής, τηλεόραση κλπ), που υποκαθιστούν την φυσική παρουσία του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου (Kaplan and Haenlein, 2016). Το γεγονός αυτό όμως δεν σημαίνει απαραίτητα ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή υποβαθμίζεται, αλλά αντιθέτως παρέχονται πολύ περισσότερες δυνατότητες σχεδιασμού της δραστηριότητάς του (Rossi, 2009).

Προκειμένου όμως η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση να είναι επιτυχής, θα πρέπει σύμφωνα με την Αμερικάνικη Ένωση για την εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση (American Distance Education Consortium (<http://www.adec.edu>) να εξυπηρετεί την επίτευξη των μαθησιακών στόχων αλλά και τις εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε εκπαιδευόμενου σύμφωνα πάντα με την φύση του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Τέλος, ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει να παροτρύνεται να συμμετέχει ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία συνδυάζοντας την *Μάθηση μέσα από την Πράξη* (Learning by Doing), την *Μάθηση με Αναστοχασμό* (Learning by Reflection), την *Μάθηση μέσα από την Μελέτη Περιπτώσεων* (Case – Based Learning), *Μάθηση μέσα από την Εξερεύνηση* (Learning by Exploring), αλλά και την αλληλεπίδραση με τους άλλους συμμετέχοντες (παρά Αναστασιάδης, 2013). Επομένως η ορθή χρήση της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης παρέχει σημαντικές δυνατότητες στον εκπαιδευτή αλλά και στον εκπαιδευόμενο.

Είναι χαρακτηριστικό επίσης πως η μέθοδος αυτή έχει υιοθετηθεί ευρέως και από πανεπιστημιακά ιδρύματα σε όλο τον κόσμο, καθώς παρέχει σημαντικές διευκολύνσεις στους σπουδαστές (Chow & Croxton, 2017). Ως εκ τούτου είναι απαραίτητη η εξοικείωση τόσο των εκπαιδευομένων, όσο και των εκπαιδευτών (Fischer et al 2015), ώστε όλες οι βαθμίδες της εκπαίδευσης να προσαρμόζονται πλέον στην νέα πραγματικότητα της εξ' αποστάσεως μάθησης. Ακόμη και στον Ελληνικό χώρο πανεπιστημιακά ιδρύματα (ΕΚΠΑ, ΑΠΘ, ΕΑΠ κ.α.) διαθέτουν εξ' αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα μέσω των κέντρων δια βίου μάθησης σε πλειάδα γνωστικών αντικειμένων, ακόμη και σε μεταπτυχιακό επίπεδο.

2. Η εφαρμογή της ηλεκτρονικής πλατφόρμας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Οι εξελίξεις στο πεδίο της οικονομίας και της κοινωνίας, αλλά και η επιστημονική πρόοδος ιδιαίτερα στους τομείς που σχετίζονται με την τεχνολογία έχουν καταστήσει απαραίτητη την απόκτηση δεξιοτήτων (ξένες γλώσσες, υπολογιστές κ.α.), οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις δεν καλύπτονται από την τυπική εκπαίδευση (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια). Στο πλαίσιο αυτό ο θεσμός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, η οποία αποτελεί κλάδο της Δια Βίου Μάθησης συμβάλλει ώστε οι ενήλικες να αποκτήσουν νέες δεξιότητες προκειμένου να διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες, ή και να αποκτήσουν επιπλέον δεξιότητες για τον εργασιακό τους χώρο.

Συγκεκριμένα μέσω της Εκπαίδευσης Ενηλίκων:

- α) Προσφέρονται στο άτομο νέες ευκαιρίες απασχόλησης και κοινωνικής ένταξης. Λαμβάνοντας υπόψη τον αυξημένο εργασιακό ανταγωνισμό και την κοινωνική καθίζηση, ο σύγχρονος άνθρωπος οφείλει να εντάξει την δια βίου εκπαίδευση στη ζωή του.
- β) Αναπτύσσεται η προσωπικότητα του ατόμου, καθώς γίνεται κοινωνός γνώσεων και πληροφοριών, ενώ αποκτά ικανότητα στη διαχείρισή τους και συνεπώς μπορεί να ανταποκριθεί ενεργά στις επαγγελματικές και κοινωνικές προκλήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας.
- γ) Η εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνει την βελτίωση και εξέλιξη των ήδη αποκτημένων δεξιοτήτων για να μπορούν να συμβαδίζουν με τις παρούσες εργασιακές απαιτήσεις, αλλά και την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και γνώσεων που πηγάζουν από τα νέα οικονομικά δεδομένα και τις τελευταίες εξελίξεις στην επιστήμη και την τεχνολογία (Dann-Messier, 2011).

Είναι προφανές από τα παραπάνω πως η εκπαίδευση ενηλίκων σε μεγάλο βαθμό απευθύνεται σε ανθρώπους που για διάφορους λόγους δεν μπόρεσαν να δείξουν τις ικανότητές τους στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος (Κόκκος, 2005, σελ.

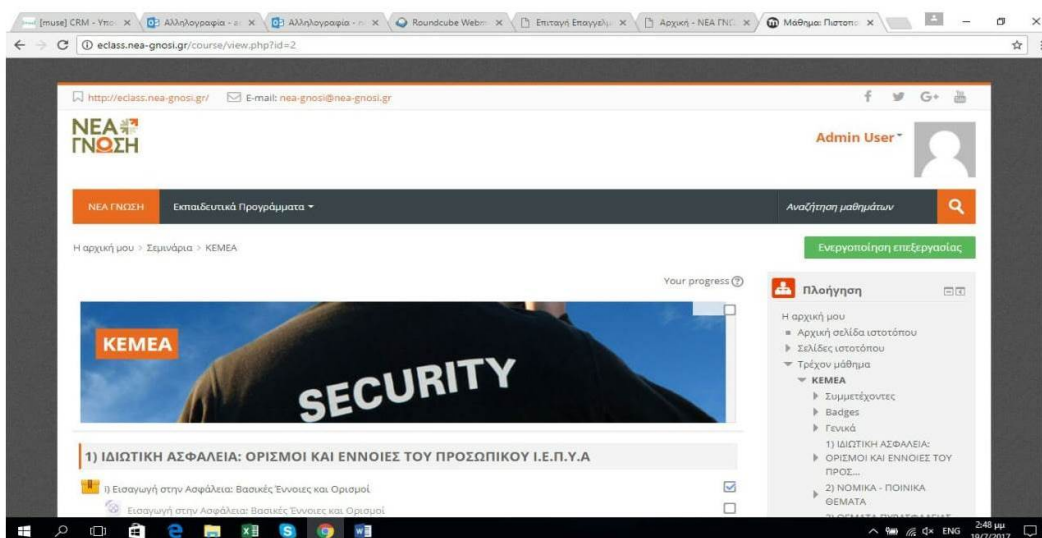
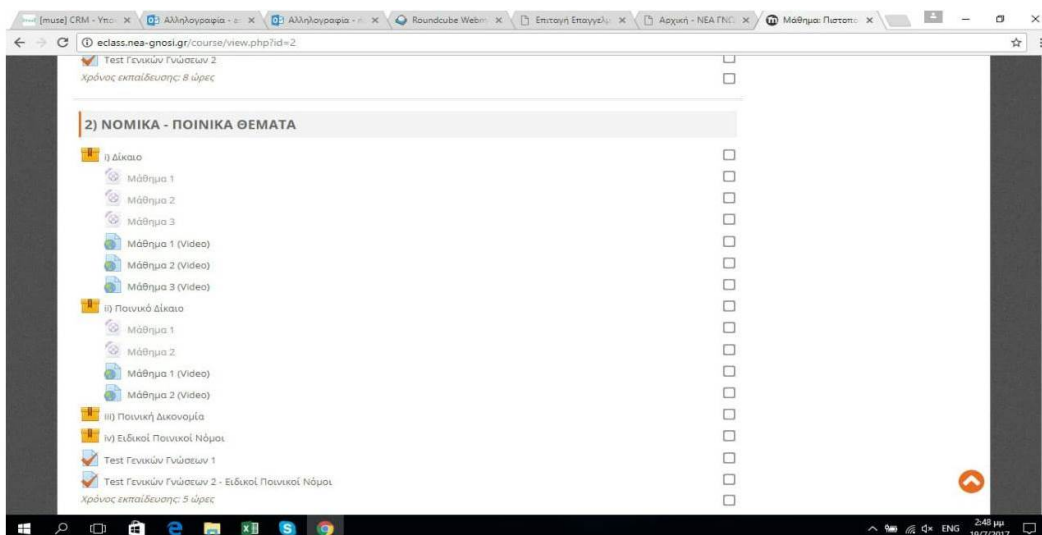
176), επομένως ουσιαστικά έχουν μία δεύτερη ευκαιρία να βελτιώσουν το γνωστικό τους υπόβαθρο. Στο σημείο αυτό υπεισέρχονται οι νέες τεχνολογίες και ιδιαίτερα η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία διαθέτει το πλεονέκτημα της σημαντικής εξοικονόμησης χρόνου, αλλά και την παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των πολιτών. Άλλωστε πολλοί ενήλικες οι οποίοι είναι εργαζόμενοι εκμεταλλεύονται το γεγονός ότι διαθέτουν πρόσβαση χωρίς γεωγραφικά ή χρονικά εμπόδια.

Η εξ' αποστάσεως Εκπαίδευση Ενηλίκων λαμβάνει χώρα με την χρήση συστημάτων ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης που είναι ευρέως γνωστά ως «πλατφόρμες» και περιλαμβάνουν ποικιλία εργαλείων διαχείρισης μαθημάτων, εργαλεία πρόσβασης σε πηγές εκπαιδευτικού υλικού και εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, τα πλεονεκτήματα της χρήσης πλατφόρμας ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης συνοψίζονται στα εξής: (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2006, σελ. 25).

- Ευκολία πρόσβασης στο εκπαιδευτικό υλικό μέσα από ιστοσελίδες.
- Υποστήριξη ενσωμάτωσης πολυμεσικής πληροφορίας μέσα από αρχεία εικόνων, ήχου και βίντεο.
- Ασύγχρονη επικοινωνία μέσα από υπηρεσίες όπως είναι το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, οι πίνακες ανακοινώσεων και οι ομάδες συζήτησης.
- Σύγχρονη επικοινωνία μέσα από υπηρεσίες όπως είναι τα εργαλεία συνομιλίας (Chat) και η τηλεδιάσκεψη με εικόνα και ήχο (video-conference).
- Υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας μέσα από εργαλεία παρακολούθησης της προόδου του μαθητή, αναζήτησης πληροφοριών και δραστηριοτήτων αυτό-αξιολόγησης.
- Διαχείριση του μαθήματος μέσα από εργαλεία διαχείρισης εγγραφών, on-line βαθμολόγησης καθώς και συλλογής και ταξινόμησης της βαθμολογίας των εκπαιδευομένων.
- Υπηρεσία help desk για την υποστήριξη του εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου για την παροχή διευκολύνσεων και την απάντηση σε ερωτήματα.

Μία από τις πλέον δημοφιλείς πλατφόρμες είναι το Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) το οποίο ορίζεται ως (*Moodle*: ανακτηθέν από: <https://el.wikipedia.org/wiki/Moodle>) (εικόνα 1):

- Σύστημα διαχείρισης μάθησης Learning Management System (LMS)
- Σύστημα εικονικής μάθησης Virtual Learning Environment (VLE)
- Ως πακέτο λογισμικού για τη διεξαγωγή ηλεκτρονικών μαθημάτων μέσω Διαδικτύου, που προσφέρει ολοκληρωμένες υπηρεσίες ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης.



Εικόνα 1: χαρακτηριστική εικόνα πλατφόρμας ηλεκτρονικής μάθησης που βασίζεται στο Moodle. Υπάρχει ευχέρεια στην πλοήγηση αλλά και δυνατότητα ανάρτησης αρχείων σε διάφορες μορφές (doc, pdf, jpeg), αλλά και video.

Βασικό πλεονέκτημα του Moodle είναι ότι εύκολα μπορεί να υποστεί τροποποιήσεις και παρεμβάσεις, ενώ λόγω της λειτουργικότητάς του διευκολύνει τον εκπαιδευτή στον σχεδιασμό των μαθημάτων. Επομένως πρόκειται για ένα αποτελεσματικό σύστημα που συμβάλλει στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, αν και παρατηρούνται και δυσχέρειες κυρίως σε άτομα που δεν είναι εξοικειωμένα με την χρήση υπολογιστών (Hirschel, 2012, σελ. 106).

3. Ο ρόλος του εκπαιδευτή

Καταλύτης της επιτυχίας του εκπαιδευτικού έργου στην εξ'αποστάσεως εκπαίδευση είναι ο εκπαιδευτής, ο οποίος θα αναλάβει το έργο της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος. Θα πρέπει εδώ να διευκρινιστεί ότι η παραδοσιακή διαδικασία της μάθησης ειδικά στην τυπική εκπαίδευση (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και

τριτοβάθμια) προτάσσει την παρουσία του εκπαιδευτικού αλλά και του διδακτικού εγχειριδίου σαν πρωταρχικές «πηγές» της γνώσης που μεταδίδεται στους μαθητές, με την χρήση εποπτικών μέσων διδασκαλίας να έχει υποστηρικτικό ρόλο. Αντιθέτως, υποστηρίζεται ότι η εξ' αποστάσεως μάθηση απομακρύνει τον εκπαιδευτή από το κέντρο της μάθησης, καθώς ο ρόλος του περιορίζεται από την διδασκαλία (lecturer) στην οργάνωση και ανάπτυξη της γνώσης (course developer) (Cohen & Malgorzata, 2006, σελ. 26). Ωστόσο ο ρόλος του εκπαιδευτή δεν έγκειται απλώς στο να προσαρμόσει και να υλοποιήσει ένα πρόγραμμα που απευθύνεται στην παραδοσιακή τάξη, αλλά να αναβαθμίσει την εκπαιδευτική διαδικασία και να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών του.

Στην πραγματικότητα όμως ο ρόλος του εκπαιδευτή –ακόμη και όταν η διαδικασία της μάθησης λαμβάνει χώρα εξ' αποστάσεως- εξακολουθεί να είναι ζωτικής σημασίας, καθώς είναι πλέον υπεύθυνος για τον σχεδιασμό και την διαχείριση ηλεκτρονικών μαθημάτων. Ο εκπαιδευτής μέσω τεχνολογικών εφαρμογών (video, παρουσιάσεις κ.α.) οφείλει να ενεργοποιήσει τον εκπαιδευόμενο σε μια ευρετική πορεία προς την γνώση (βλ. Βουζαξάκης & Γεωργιάδη, 2013) η οποία θα κινεί το ενδιαφέρον του. Προκειμένου όμως ο ρόλος του να είναι επιτυχής θα πρέπει να διαθέτει τις εξής δεξιότητες:

- Δυνατότητα γνώσης των κατάλληλων επιστημονικών πηγών που είναι προσβάσιμες, ιδιαίτερα μέσω διαδικτύου. Εν προκειμένω υπεισέρχεται και η επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτή, ο οποίος θα πρέπει να είναι γνώστης του αντικειμένου του.
- Ευελιξία για την τροποποίηση του υλικού του, σε περίπτωση που το επιβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στόχοι και οι ανάγκες των συμμετεχόντων.
- Διάδραση ώστε το μάθημα να μην χάνει το ενδιαφέρον του, αλλά και να προάγει την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων. Ο εκπαιδευτής μπορεί επίσης να χρησιμοποιήσει και εφαρμογές όπως skype, messenger κ.α. ώστε να βρίσκεται σε άμεση επικοινωνία με τους συμμετέχοντες. Επιπλέον οι πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης παρέχουν και την δυνατότητα δημιουργίας forum ανταλλαγής απόψεων μεταξύ των εκπαιδευομένων.
- Το μάθημα να είναι εξατομικευμένο για κάθε συμμετέχοντα και να καλύπτει αποτελεσματικά τις ανάγκες του.

Εκτός όμως από τον σχεδιασμό του μαθήματος και των μέσων που θα χρησιμοποιηθούν, ο εκπαιδευτής οφείλει να ενεργοποιήσει τον ενήλικο ώστε να επιτύχει τον στόχο της αυτοπραγμάτωσης. Σύμφωνα μάλιστα με την θεωρία της *Ανδραγωγικής*, η μάθηση αποτελεί εξ' ορισμού μία διαδικασία όπου τα βιώματα του ενήλικου συνεχώς μετασχηματίζονται και επηρεάζονται από τις εμπειρίες, με τον εκπαιδευτή να μαθαίνει στον ενήλικο «πώς να μαθαίνει» (βλ. αναλυτικά Knowles, 1978 στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2006, σ. 27). Η Ανδραγωγική επιπλέον, έχει ορισμένες παραμέτρους που ο εκπαιδευτής θα πρέπει να λάβει υπόψη όταν σχεδιάζει μία πλατφόρμα ηλεκτρονικής μάθησης. Συγκεκριμένα, ο ενήλικος πρέπει να γνωρίζει το γιατί πρέπει να μάθει, αλλά και να διαθέτει την δυνατότητα να κάνει ο ίδιος επιλογές που αφορούν την ζωή του. Επιπλέον οι ενήλικες επηρεάζονται από τα βιώματά τους, αλλά και την πληθώρα εμπειριών, γεγονός που τους διαφοροποιεί από τους μαθητές. Τέλος, ο σχεδιασμός των μαθημάτων από τον εκπαιδευτή δεν θα πρέπει να είναι προσανατολισμένος γύρω από την παροχή ακαδημαϊκών γνώσεων, αλλά να καλύπτει πρακτικές ανάγκες του εκπαιδευόμενου

(βλ. σχετικά Κόκκος, 2005, σσ. 48-49) που θα αξιοποιήσει στο εργασιακό του περιβάλλον.

Παράλληλα ο εκπαιδευτής θα πρέπει να είναι σε θέση να ξεπεράσει και ενδεχόμενες δυσχέρειες που δημιουργούνται από την εξ' αποστάσεως μάθηση. Συγκεκριμένα, ενίοτε χρειάζεται περισσότερο χρόνο για την προετοιμασία των ενοτήτων του, ενώ θα πρέπει να αντιμετωπίσει και την έλλειψη ευχέρειας ορισμένων εκπαιδευομένων να εξοικειωθούν με την χρήση νέας τεχνολογίας, η οποία μπορεί να δημιουργήσει ακόμη και άγχος (Dongsong et al. 2004). Επομένως η ηλεκτρονική πλατφόρμα θα πρέπει να είναι εύκολη στην χρήση, ώστε εκπαιδευόμενος και εκπαιδευτής να εκμεταλλευτούν στο έπακρο τις δυνατότητές της.

Είναι προφανές από τα παραπάνω πως ο ρόλος του εκπαιδευτή που κάνει χρήση ηλεκτρονικής πλατφόρμας, αφενός έγκειται στον σχεδιασμό και την διαχείριση του ηλεκτρονικού μαθήματος και αφετέρου στον να βοηθά τον ενήλικο να οδηγηθεί στην επίτευξη των στόχων του.

Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω είναι φανερό ότι η χρήση ηλεκτρονικής πλατφόρμας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και συγκεκριμένα το Moodle, παρέχει πολλά πλεονεκτήματα στον διδάσκοντα και αναβαθμίζει το εκπαιδευτικό του έργο, ενώ συνάμα ανταποκρίνεται στις εξατομικευμένες ανάγκες των εκπαιδευομένων. Ο εκπαιδευτής από πλευράς του θα πρέπει να διαθέτει τις κατάλληλες δεξιότητες όχι μόνο για να οργανώσει την εκπαιδευτική του ενότητα, αλλά παράλληλα να διατηρήσει το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων. Ζητούμενο είναι επίσης η εξατομικευμένη πορεία του εκπαιδευομένου προς την μάθηση, αλλά και η δυνατότητα αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων, από τα οποία χαρακτηρίζεται η χρήση μίας ηλεκτρονικής πλατφόρμας (Moodle), παράμετροι που είναι συμβατές με τον κριτικό τρόπο σκέψης που διέπει τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αναστασιάδης, Π., & Σπαντιδάκης, Ι. (2013). Διαδικτυακά Περιβάλλοντα για τους μαθητές της Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στη Διασπορά: Βασικές αρχές σχεδιασμού. *7th International Conference in Open & Distance Learning – November 2013, Athens, Greece – Proceedings*, σσ. 12-19.
- Βουζαξάκης, Γ., & Γεωργιάδη, Ε. (2013). Η χρήση της πλατφόρμας Moodle ως εργαλείο για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κρήτης”. *7th International Conference in Open & Distance Learning - November 2013, Athens, Greece – Proceedings*.
- Γεωργίου, Α., & Κιουλάνης, Σ. (2013). Εφαρμογή της μεθόδου της δημιουργικής μάθησης «Τα Έξι Καπέλα της Σκέψης» στην εκπαίδευση ενηλίκων μέσω της διαδικτυακής εξ' αποστάσεως επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών”. *Επιστημονικό*

- Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», τόμος 1, τεύχος 3.
- Chow, A., & Croxton, R. A. (2017). Designing a Responsive e-Learning Infrastructure: Systemic Change in Higher Education. *American Journal of Distance Education*, pp.1-21 Published online: 31 Jan 2017.
- Cohen, E. B., & Malgorzata, N. (2006). Learning Objects and E-Learning: an Informing Science Perspective. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*. Volume 2, pp. 23-34.
- Dongsong, Z., Zhao, Leon., Zhou, L., Nunamaker, Jay F. Jr. (2004). Can e-learning replace classroom learning? *Communications of the ACM* Volume 47, Number 5 pp.75-79.
- Hirschel, R. (2012). Moodle: Students' perspectives on forums, glossaries and Quizzes. *Jaltcalljournal*, Vol. 8, No.2 pp. 95–112.
- Kaplan, A. M., Haenlein, M. (2016). Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster. *Business Horizons*, vol. 59, issue 4, pages 441-450.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Μεταίχμιο,
- Knowles, M.S. (1978). *The Adult Learner: A Neglected Species*, 63rd Ed. Houston: Gulf.
- Κρουσταλλάκης, Γ. (2002). *Διαπαιδαγώγηση πορεία ζωής*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Moodle. (<https://el.wikipedia.org/wiki/Moodle> Τελευταία τροποποίηση: 7 Μαΐου 2017.
- Rossi, A. (2009). Learning Environment With Elements Of Artificial Intelligence. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, Vol. 5, n. 1, pp. 191 – 199.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2006). *ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ 8. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκπαίδευση ενηλίκων – Παραδείγματα και περιπτώσεις εφαρμογής*. Αθήνα.

Ειδική Αγωγή και Τ.Π.Ε.: Παραγωγή ταινίας μικρού μήκους από μαθητή με ΔΕΠ-Υ

Σιαμαντά Βασιλική, ΠΕ 60, ΜΑ ειδική αγωγή

vickysiam04@gmail.com

Περίληψη

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά πλαίσια, και ιδίως στην εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία. Τα τελευταία παρατηρείται ότι έχουν ανάγκη για έκφραση, χρησιμοποιώντας ποικιλία μέσων και τεχνικών, που να ξεπερνούν τον προφορικό και γραπτό λόγο. Η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, αναφέρεται στο συνδυασμό των ΤΠΕ με άλλες διαφοροποιημένες πρακτικές κατά τη μαθησιακή πράξη. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο ατομικών συνεδριών ψυχοπαιδαγωγικού κέντρου έγινε προσπάθεια ενίσχυσης του κοινωνικο-συναισθηματικού τομέα ανάπτυξης ενός μαθητή με ΔΕΠ-Υ. Με αφορμή το έντονο ενδιαφέρον του γύρω από το θέμα των πειρατών, παράχθηκε από το μαθητή σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό μια ταινία μικρού μήκους με τίτλο: «Ο θησαυρός του Κοκκινολαίμη και του Κάπτεν- Πάνεζ». Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι με εργαλείο τις ΤΠΕ ο μαθητής κατάφερε να ενισχυθεί ως προς την αυτοπεποίθησή του, διαμορφώνοντας μια πιο θετική εικόνα για τον εαυτό του, να αναλάβει πρωτοβουλίες κατά την εκπαιδευτική πράξη, όπως και να αναπτύξει συνεργατικές πρακτικές με την εκπαιδευτικό.

Λέξεις-Κλειδιά: Νέες Τεχνολογίες, Παραγωγή Ταινίας, ΔΕΠ-Υ

Abstract

Information and Communication Technologies are an integral part of the educational process in modern educational systems, particularly in the education of people with disabilities. These children are seen to need to express themselves, using a variety of means and techniques, which overcome oral and written speech. This case study refers to the combination of ICT with other differentiated practices during the learning process. More specifically, during individual sessions in a psychopedagogical center, an effort was made to strengthen the socio-emotional field of development of a student with ADHD. Due to his keen interest in pirates, the pupil, - in collaboration with the teacher-, produced a short film titled "The Treasure of Kokkinolaimis and Captain-Panez." The results showed that through ICT, the student managed to strengthen his self-confidence by creating a more positive image of him, to take initiatives in educational practice, and to develop cooperative practices with the teacher.

Keywords: New Technology, Movie Production, ADHD

Εισαγωγή

Οι ΤΠΕ πλέον συνδέονται άμεσα με την εκπαιδευτική πράξη και την καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό. Λειτουργούν καταλυτικά, επηρεάζουν τη δομή του σχολείου και κατ'ουσία συμβάλλουν στην τροποποίηση και αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία, φαίνεται ότι ενισχύουν σε μεγάλο βαθμό, τη χειραφέτηση τους και την προσωποποιημένη εκπαίδευση με βάση τους ατομικούς τους ρυθμούς (Ράπτης και Ράπτη, 2003). Η χρήση τους μετατρέπει τη διαδικασία της μάθησης σε πιο βιωματική, ενώ ο ρόλος του μαθητή αλλάζει από παθητικός σε ενεργητικός και περισσότερο αυτόνομος. Ουσιαστικά οδηγείται σε νέους δρόμους που εξερευνά ό,τι εμπίπτει στο προσωπικό του προφίλ, ανακαλύπτοντας νέες -τελείως διαφορετικές- προοπτικές, (Φύτρος, 2005).

Τα παιδιά με αναπηρία έχουν ανάγκη για έκφραση, χρησιμοποιώντας ποικιλία μέσων και τεχνικών, που να ξεπερνούν τον προφορικό και γραπτό λόγο. Η έκφραση είναι προσωπική γιατί το κάθε παιδί προσεγγίζει και διαχειρίζεται την κάθε δραστηριότητα με μοναδικό τρόπο. Όταν ένας μαθητής έχει την ευκαιρία να σχεδιάσει, να λάβει αποφάσεις και να συμμετέχει σε μια δημιουργική, ανοικτή διαδικασία, τότε κάθε ολοκληρωμένη δουλειά του είναι τόσο μοναδική και ατομική όσο και αυτός ο ίδιος που τη δημιουργεί. Η δημιουργικότητα, λοιπόν, είναι εφικτή όταν εφαρμόζει κάποιος μια ευχάριστη και πειραματική μέθοδο, η οποία βασίζεται στο παιχνίδι αλλά ταυτόχρονα έχει μελετηθεί και έχει την απαραίτητη σοβαρότητα, (Craft, A., Jeffrey, B., & Leibling, M., 2001).

Με βάση τα παραπάνω, ένα καλλιτεχνικό πρόγραμμα βασισμένο στις Νέες Τεχνολογίες προτρέπει τα παιδιά να εκφράσουν τον κόσμο τους, επιτρέποντας σε αυτά να διαλέξουν αυτό που θέλουν να φτιάξουν (περιεχόμενο), το πώς θα το φτιάξουν (διαδικασία) και το πώς θα είναι η τελική του μορφή/ φάση (αποτέλεσμα). Ένα παράδειγμα αυτού αποτελούν οι ταινίες μικρού μήκους. Μια ταινία -κατ'επέκταση- που έχει δημιουργηθεί από παιδιά, ως μια μορφή τέχνης, μπορεί να προβάλλει τα συναισθήματα και τις ιδέες ρεαλιστικά ή με πιο εξπρεσιονιστικούς και αφηρημένους τρόπους. Η εικόνα απεικονίζει και συμβολίζει τις βαθύτερες ιδέες τους. Ως μια μορφή επικοινωνίας, η ταινία επιτρέπει στα παιδιά, επιπλέον, να ανταλλάσουν απόψεις και να μοιράζονται όσα έχουν δημιουργήσει. Όπως, έχει επισημάνει ο Carl R. Rogers (Cox C., 1973, σελ.11): *«Είναι αμφίβολο αν κάποιος άνθρωπος μπορεί να δημιουργήσει, χωρίς να επιθυμεί να μοιραστεί τη δημιουργία του. Είναι ο μόνος τρόπος για να μετριάσει το άγχος της απομόνωσης/ του διαχωρισμού και να νιώσει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, ότι ανήκει στην ομάδα... Κανείς δεν δημιουργεί για να επικοινωνήσει αλλά επιθυμεί μέσω αυτού που έχει δημιουργήσει να μοιραστεί με τους άλλους μια νέα προοπτική του εαυτού του σε συσχέτισμό με το περιβάλλον του».*

Σημαντικό είναι, επίσης, αυτό που αναφέρει για αυτή την παράμετρο ο Norris I. Stein (Cox C., 1973: 12): *«Το γεγονός ότι ένα μεμονωμένο άτομο έχει ολοκληρώσει την εργασία του δεν σημαίνει ότι το σύνολο της δημιουργικής διαδικασίας έχει ολοκληρωθεί. Για να ολοκληρωθεί όλη η δημιουργική διαδικασία απαιτείται το τελικό προϊόν να παρουσιαστεί και να γίνει αποδεκτό από ένα αξιόλογο αριθμό άλλων ως εύλογο, χρήσιμο ή ικανοποιητικό...».* Μέσα από αυτή τη διαδικασία, έτσι η μονάδα

(του μαθητή) έρχεται σε αλληλεπίδραση με άλλα άτομα και αναπτύσσει κανάλια επικοινωνίας, (με συμμαθητές, εκπαιδευτικούς κ.).

Εκτίμηση κατάστασης- Θεματικό Ενδιαφέρον

Στο πλαίσιο ατομικών συνεδριών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα υποστήριξης κατ'οίκον μαθητών με αναπηρία πραγματοποιήθηκε το συγκεκριμένο σχέδιο μαθήματος. Ο μαθητής στον οποίο απευθύνθηκε φοιτούσε εκείνη την περίοδο στη Β' τάξη του Δημοτικού, ενδιαφέρεται για το ποδόσφαιρο και συμμετέχει σε ομάδα ποδοσφαίρου. Η τηλεόραση και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής του κινούν τον ενδιαφέρον, κυρίως για να βλέπει ποδοσφαιρικούς αγώνες. Επίσης, του αρέσουν τα playmobil, οι πειρατές, οι δράκοι, τα ζωτικά και γενικά ότι σχετίζεται με μαγεμένα τέρατα και τέτοιου είδους περιπέτειες. Τα στοιχεία αυτά έγιναν γνωστά μέσω της παρατήρησης και μετά από συζήτηση με τη μητέρα του. Οι υπόλοιποι τομείς ανάπτυξης αξιολογήθηκαν μετά από δραστηριότητες αντίχενωσης, αλλά στη συγκεκριμένη περίπτωση επιλέγεται να μην αναφερθούν για λόγους που θα γίνουν πιο εύκολα κατανοητοί παρακάτω. Ένα πολύ γενικό σχόλιο όσον αφορά τους άλλους τομείς ανάπτυξης θα μπορούσε να ήταν ότι ο μαθητής έχει αρκετές δυνατότητες, οι οποίες μπορούν να εξελιχθούν ακόμα περισσότερο. Φυσικά, αυτό μπορεί να τεκμηριωθεί και να αναλυθεί με πολλές λεπτομέρειες, αλλά δεν αποτελεί κομμάτι ενδιαφέροντος της συγκεκριμένης έρευνας, όπως ήδη αναφέρθηκε.

Από την πρώτη επαφή μαζί του η επικοινωνία ήταν ανύπαρκτη, ενώ η μητέρα χρησίμευε ως διαμεσολαβητής. Υπήρχε ανάγκη, λοιπόν, δημιουργίας κοινού κώδικα επικοινωνίας με το μαθητή. Δίνοντας έμφαση στα ενδιαφέροντα του, έγινε προσπάθεια να προσελκυστεί μέσω διαφόρων παιχνιδιών, αλλά το αποτέλεσμα και πάλι ήταν η διαλογική συνθήκη να χαρακτηρίζεται από μονολεκτικές προτάσεις και απαντήσεις, ενώ ο ίδιος δε λάμβανε καμία πρωτοβουλία για το μάθημα.

Στόχοι Παρέμβασης

Μέσω της παρακάτω δράσης ορίστηκε ως ευρύτερος στόχος η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή, ενώ ως ειδικοί στόχοι η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του, η ανάληψη πρωτοβουλιών κατά την εκπαιδευτική πράξη και η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών με την εκπαιδευτικό, δεδομένου της απουσίας άλλων μαθητών.

Γενικότερα, παρατηρείται ότι η μη αποδοχή του εαυτού, όπως και η χαμηλή αυτοπεποίθηση επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, ιδίως στις περιπτώσεις που υφίσταται και η διαχωριστική ταμπέλα της ιατρικής διάγνωσης. Η αυτοεκτίμηση αποτελεί μια πλευρά αυτής της έννοιας (Cast & Burke, 2002), ιδιαίτερα σημαντική για την ανθρώπινη συμπεριφορά. Εμπεριέχοντας δύο βασικές διαστάσεις, της ικανότητας και της αξίας, επηρεάζει αφενός το βαθμό που το άτομο βλέπει τον εαυτό του ικανό και αποτελεσματικό και αφετέρου το βαθμό που το άτομο αισθάνεται ότι είναι σημαντικό και αξίζει, (Hertz & Gullone, 1999).

Στην παιδική ηλικία βασικός παράγοντας που καθορίζει την αντίληψη του ατόμου σχετικά με τις δύο αυτές διαστάσεις είναι ο κοινωνικός περίγυρος, και κυρίως οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί. Τα παιδιά μέσα από τα μάτια τους αυτοαξιολογούνται και διαμορφώνουν μέσω της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν μια ακριβή εικόνα για τον εαυτό τους, (Robins & Trzesniewski, 2005, Robins et al., 2002). Είναι γενικά

διαδεδομένο ότι το γνωστικό και το συναισθηματικό κομμάτι συνεργάζονται για τη δημιουργία των εμπειριών ενός ατόμου, δηλαδή τη συνκατασκευάζουν.

Η συναισθηματική ανάπτυξη, επομένως, είναι ιδιαίτερα σημαντική και αυτό διότι όπως είναι πλέον ευρέως γνωστό τα συναισθήματα επηρεάζουν την ανάπτυξη του ατόμου αλλά και πιο συγκεκριμένα επιδρούν στη μάθηση, καθορίζουν τη συμπεριφορά και παίζουν καταλυτικό ρόλο στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην δημιουργία της αυτοεικόνας του ατόμου.

Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός

Αφόρμηση

Έχοντας ως βάση τη χρήση Νέων Τεχνολογιών, οι οποίες έχουν παρατηρηθεί ότι ελκύουν το ενδιαφέρον του μαθητή εισήχθη σε πρώτη φάση ένα λογισμικό, κατασκευασμένο για μαθητές Α-Γ Δημοτικού με τίτλο «Ο Ξεφτέρης και ο θησαυρός του Κοκκινομούτη». Η κινητοποίηση του παιδιού ήταν εμφανής, γεγονός που δημιούργησε θετικές συνθήκες για τη συνέχεια της δραστηριότητας. Ο μαθητής κλήθηκε να απαντήσει σε γλωσσικού τύπου ερωτήσεις, ενώ παρακολουθούσε την περιπέτεια του Ξεφτέρη, ο οποίος αναζητούσε τον κρυμμένο θησαυρό του πειρατή Κοκκινομούτη.

Προετοιμασία

Με την ολοκλήρωση της ιστορίας που προβαλλόταν στο λογισμικό δόθηκαν όλες οι πληροφορίες για τον τρόπο δημιουργίας των κινουμένων σχεδίων μέσω αναζήτησης στις διαδικτυακές μηχανές Google και youtube από τον ίδιο το μαθητή, σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό. Παραδείγματα ιστοσελίδων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι εξής: βίντεο- ΠΙΣΩ ΑΠΟ ΤΙΣ ΚΑΜΕΡΕΣ-ΜΕΡΟΣ 1/ MAX STEEL- You Tube, πώς να φτιάξετε κινούμενα σχέδια με απλό τρόπο- You Tube, Πως να φτιάξεις ένα animation με το goanimate - George Kot- You Tube Τεχνικές Κινούμενης Εικόνας- google κλπ. Αφού φάνηκε να γίνεται κατανοητό το τι χρειάζεται για τη δημιουργία του, αποφασίστηκε να δημιουργηθεί ένα κινούμενο σχέδιο με θέμα «Πειρατές και θησαυροί».

Υλοποίηση

Α' Επίπεδο

Μετά από την επιλογή του θέματος, έπρεπε να δημιουργηθεί η ιστορία, η οποία θα αποτελούσε τη βάση του κινουμένου σχεδίου. Μέσω μηχανών αναζήτησης ο μαθητής βρήκε εικόνες σχετικές με το θέμα, από τις οποίες δημιούργησε την ιστορία του. Κατέληξε σε έξι βασικές εικόνες, τις οποίες τις έβαλε σε σειρά, περιγράφοντας από κάτω τι απεικονίζουν.

Β' Επίπεδο

Στη συνέχεια η ιστορία δραματοποιήθηκε ώστε να ειπωθεί στην πράξη και να γίνουν προσθαφαιρέσεις. Μετά την ολοκλήρωση της δραματοποίησης, καταγράφηκε

από το μαθητή σε αρχείο Microsoft Word, οπότε έλαβε και την τελική μορφή της. Πραγματοποιήθηκε η ανάθεση ρόλων και ξεκίνησε η επιλογή των υλικών που θα χρησιμοποιούνταν τελικά.

Γ' Επίπεδο

Η ιστορία κόπηκε σε επιμέρους σκηνές, οι οποίες και εικονογραφήθηκαν από το μαθητή σε storyboard. Μετά την ολοκλήρωση του storyboard ξεκίνησε η δημιουργία των σκηνών με τα επιλεγμένα υλικά (κουκλάκια playmobil, λούτρινα αρκουδάκια). Κάθε σκηνή ετοιμαζόταν και φωτογραφιζόταν περισσότερες από μία φορές. Όλες οι σκηνές συγκεντρώθηκαν σε ένα αρχείο, μέσα από το οποίο επιλέχθηκαν οι καλύτερες φωτογραφίες από κάθε σκηνή. Αυτές συμπληρώθηκαν, στη συνέχεια, με μουσική υπόκρουση, όπως και με εικόνα εξωφύλλου από το μαθητή.

Δ' Επίπεδο

Σε αυτό το στάδιο πραγματοποιήθηκε η παραγωγή του κινουμένου σχεδίου μέσω του προγράμματος Windows Movie Maker. Με την ολοκλήρωση αυτού, το κινούμενο σχέδιο παρουσιάστηκε στην οικογένεια του μαθητή, όπως και στους συμμαθητές του στο πλαίσιο συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό Πληροφορικής του σχολείου όπου φοιτούσε.

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Κατά την ερευνητική διαδικασία, φυσικά, υπάρχει η ανάγκη συλλογής πληροφοριών και δεδομένων για να μπορεί στη συνέχεια να αξιολογηθεί η επίτευξη ή όχι των στόχων που τέθηκαν στο επίπεδο του σχεδιασμού. Πιο συγκεκριμένα, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αφορούν τη δράση του εκπαιδευτικού, τον αντίκτυπο αυτής της δράσης στην εκπαιδευτική πράξη και στο μαθητή, στο βαθμό συμμετοχής του τελευταίου στην όλη διαδικασία και την απόδοση προσωπικού νοήματος σε αυτές.

Για να είναι εφικτή η συγκέντρωση πληροφοριών που να περιλαμβάνουν τα παραπάνω αξιοποιήθηκε η μέθοδος της «τριγωνοποίησης». Καθώς μάλιστα, η εγκυρότητα των δεδομένων που συλλέγονται αποτελεί ένα ζητούμενο, η μέθοδος της τριγωνοποίησης μπορεί να την εξασφαλίσει, μέσα από την διασταύρωση ποικίλων δεδομένων (Elliott & Adelman, 1974, Somekh, 1983, Bassegy, 1986, Elliott, 1991, Altrichter, Posch & Somekh, 1991, Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Πρόκειται για την τριπλή διασταύρωση των στοιχείων, η οποία πραγματοποιήθηκε με τη χρήση τριών διαφορετικών μεθόδων συλλογής: προσωπικό ημερολόγιο, συνέντευξη με μαθητή, ηχογράφηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στόχος ήταν αφενός μέσα από τη διαπλοκή των στοιχείων να γίνουν αντιληπτές όλες οι παράμετροι που επηρέασαν την παρέμβαση, και αφετέρου να διασφαλιστεί πως τα καταγεγραμμένα λόγια/ διάλογοι των δρώντων προσώπων, εκπαιδευτικού και μαθητή, και η παρουσίαση των δράσεών τους θα αποτελέσουν ακριβή και έγκυρα στιγμιότυπα.

Αξιολόγηση Δράσης

Η παρούσα αξιολόγηση θα εστιαστεί στην ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από την πραγματοποίηση της παρέμβασης σε άμεση συσχέτιση με τους επιδιωκόμενους στόχους που έχουν οριστεί στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Φυσικά, τα δεδομένα αυτά δε συμπεριλαμβάνονται στο παρόν άρθρο για ευνότητους λόγους.

Ο πρώτος στόχος αφορούσε την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του μαθητή και μπορεί να ειδωθεί σε συνδυασμό με το δεύτερο στόχο, αυτόν που σχετίζεται με την ανάληψη πρωτοβουλιών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρατηρήθηκε μια διαφορετική στάση του μαθητή από την έναρξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη χρήση του λογισμικού. Το τελευταίο φαίνεται να τον κινητοποίησε έντονα, αφού παρέμεινε στο χώρο του μαθήματος χωρίς να παρεβληθούν διακοπές και διαλείμματα. Επίσης, η ύπαρξη ισχυρού κινήτρου για το συγκεκριμένο τρόπο μαθήματος ενίσχυσε την ανάληψη πρωτοβουλιών από τον ίδιο, ο οποίος ενεργά συμμετείχε σε όλη τη διαδικασία, έκανε ερωτήσεις και λάμβανε αποφάσεις. Ένα παράδειγμα από την ηχογράφηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να επιβεβαιώσει το παραπάνω:

«Εκπ/κος: Έφτασε η ώρα να ξεκινήσουμε να φτιάχνουμε το κινούμενο σχέδιο.

Μαθητής: (σιωπή- αρχίζει να στήνει τις φιγούρες για την πρώτη σκηνή)

Εκπ/κος: Πολύ καλή η επιλογή των υλικών σου. Μπράβο σου και πάλι!

Μαθητής: Τώρα κοίτα θα γίνει έτσι.

Εκπ/κος: Ωραία, ναι κατάλαβα. Από που θέλεις να το φωτογραφίσω;

Μαθητής: (σιωπή- πηγαίνει πρώτα μπροστά και μετά από το πλάι από το στημένο καράβι με τα κουκλάκια playmobil)

Μαθητής: Από το πλάι. Δε φαίνεται πιο καλό έτσι;

Εκπ/κος: Εντάξει. Ναι, συμφωνώ. Ωραία, ας ξεκινήσουμε, λοιπόν.

Μαθητής: (χαμογελά κοιτώντας τα κουκλάκια). Ναι, ας ξεκινήσουν οι φωτογραφίες».

Η δημιουργία αυτής της ανοικτής δραστηριότητας προς το παιδί φάνηκε να δημιουργεί συνθήκες ενεργής συμμετοχής του ίδιου, γεγονός στο οποίο συντέλεσε και η προσπάθεια της εκπαιδευτικού να αφήσει τον απαραίτητο χώρο και χρόνο στο μαθητή χωρίς η ίδια ουσιαστικά να οργανώνει την εξέλιξη της διαδικασίας. Ο μαθητής ρύθμιζε το τι γινόταν, έχοντας κοντά του την εκπαιδευτικό σε ρόλο συμβουλευτικό. Επίσης, πέρα από το γεγονός ότι η επικοινωνιακή συνθήκη αποτελούσε πια ευθύνη του μαθητή όσον αφορά την αρχή και τη λήξη της, σημαντικό στοιχείο αλληλεπίδρασης με την παιδαγωγό ήταν και το γεγονός ότι ζητήθηκε από το μαθητή να έχει το ρόλο του φωτογράφου και να μπει και το δικό της όνομα στην εικόνα έναρξης της ταινίας. Ο μαθητής μοιράστηκε κατά αυτόν τον τρόπο τη δημιουργία του μαζί της, γεγονός που αποτελεί στοιχείο σχετικό με τον τρίτο στόχο.

Όλα τα παραπάνω θεωρείται ότι ενισχύθηκαν και από το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιήθηκε η συγκεκριμένη έρευνα. Το γεγονός ότι έγιναν κατ'οίκον οι

συνεδρίες και ήταν ατομικές διευκόλυνε την οργάνωση κατά τέτοιο τρόπο ώστε ο μοναδικός ο οποίος θα λάμβανε τις αποφάσεις να είναι ο συγκεκριμένος μαθητής και αυτό να τον κάνει ξεχωριστό σε αυτό το πλαίσιο. Αυτό με τη σειρά του θα εμπλουτίσει με θετικούς χαρακτηρισμούς την εικόνα που έχει για τον εαυτό του και θα ενισχύσει σταδιακά την αυτοπεποίθησή του. Βέβαια, σε πλαίσιο ομαδικών συνεδριών θα ήταν πιο εύκολο να ειπωθεί κατά πόσο ο μαθητής όντως παίρνει πρωτοβουλίες και εκφράζεται ανοικτά, αλλά το σημαντικότερο είναι ότι φαίνεται ο ίδιος να «ξεκλειδώνεται». Σε επόμενο σχεδιασμό αυτό θα αποτελέσει το βασικό στόχο.

Συμπεράσματα

Η παραπάνω περιληπτική αναφορά στην παρούσα μελέτη περίπτωσης επιλέχθηκε καθώς θεωρείται ότι αναδεικνύει πολλά από τα πλεονεκτήματα της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τους Kent και McNergney (1999) οι νέες τεχνολογίες υπόσχονται την ολοκληρωτική αλλαγή στον τρόπο που οι μαθητές μαθαίνουν και οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν.

Στην περιγραφόμενη ερευνητική διαδικασία, ο υπολογιστής χρησιμοποιήθηκε ως μέσο πληροφόρησης, ως εποπτικό και επικοινωνιακό μέσο, ως γνωστικό εργαλείο, αναδεικνύοντας κάποιες από τις βασικές εκπαιδευτικές λειτουργίες του, (Ράπτη & Ράπτη, 2001). Το μάθημα έγινε πιο κατανοητό και ευχαριστό, επέτρεψε στο μαθητή να λειτουργήσει με το δικό του ρυθμό, τον ενίσχυσε και ενδυναμώσε τα κίνητρα του για μάθηση, δημιούργησε συνθήκες ενεργής συμμετοχής και ανάληψης πρωτοβουλιών από τον ίδιο, του έδωσε τη δυνατότητα να αναπτύξει μεθοδικό τρόπο σκέψης. Επίσης, ο μαθητής εξασκήθηκε στην «ανάγνωση και συγγραφή» εικόνων, ενισχύοντας τόσο τον προφορικό και γραπτό λόγο όσο και την αισθητική, ρυθμική, κινητική του ανάπτυξη. Η «συγγραφή εικόνων» αποτελεί, εξάλλου, ένα μέσο έκφρασης και επικοινωνίας, μέσω των σχημάτων, του ρυθμού, του χρόνου και της κίνησης, τα οποία λειτουργούν όλα μαζί. Εξάλλου, οι εικόνες από τις ταινίες animation και τα παιδικά προγράμματα είναι οι πιο οικείες εικόνες στα παιδιά, γεγονός που τα βοηθά να εμπλακούν περισσότερο στην όλη δράση (Salomon N., 1996).

Φυσικά, η χρήση των ΤΠΕ σε εκπαιδευτικές διαδικασίες συνοδεύεται και από μειονεκτήματα, τα οποία ωστόσο δεν έτυχαν προβολής μέσα από τη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία. Παραδείγματα αυτών αποτελούν η ακτινοβολία που εκπέμπεται από τον υπολογιστή, η επιβεβλημένη ακινησία, η αίσθηση εξάρτησης. Ο συνδυασμός της χρήσης του υπολογιστή με άλλες μεθόδους, όπως η δραματοποίηση, η ζωγραφική στο πλαίσιο του storyboard, η χρήση φωτογραφικής μηχανής συνέβαλε στη μείωση των μειονεκτημάτων αυτών και στην ανάδειξη τους ως εμπλουτιστικό μέσο της όλης διαδικασίας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση:

Bassegy, M. (1986), "Does Action Research Require Sophisticated Research Methods?" στο D. Hustler, Cassidy, A. & Cuff, E.C. (eds.), *Action Research in Classrooms and Schools*. London: Allen & Unwin.

Cast A.D. & Burke P.J., (2002), «A theory of self-esteem», *Social Forces*, Vol. 80 (3), pp 1041-1068

Cox, C. (1973). *Film Study and Filmmaking in the Elementary School*, Master of Arts Degree: University of Minnesota

Craft, A., Jeffrey, B., & Leibling, M. (2001). *Creativity in education*, New York: Continuum

Hertz L., & Gullone E., (1999), «The relation between self-esteem and parenting style. A cross-cultural comparison of Australian adolescents», *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 30 (6), pp 742-761

Elliott, J. & Adelman, C. (1974). *Ford Teaching Project: Classroom Action Research*. London: Center of Applied Research in Education.

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. London: Open University Press.

Kent T.W. & McNergney R.F. (1999), *Will Technology Really Change Education? From Blackboard to Web*, Thousand Oaks: Corwin Press, Inc., A Sage Publications Company

Robins R. N., Trzesniewski K.H. (2005), «Self-esteem development across the lifespan», *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 14 (3), pp 158-162

Robins R. N., Trzesniewski K.H., Tracy J.L., Gostling S.D. & Potter J., (2002), «Global self-esteem across the lifespan», *Psychology & Aging*, Vol. 3, pp423-434

Salomon, N. (1996), «25 Years Already!», *Animation World Magazine*, Issue 1.1

Somekh, B. (1983). «Triangulation methods in action: A practical example». *Cambridge Journal of Education*, Vol. 13, No. 2, pp. 31-37.

Ελληνική ή από μετάφραση:

Altrichter, H., Posch P. & Somekh, B. (2001), *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Ράπτης Α. & Ράπτη Α., (2001), *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική εκπαίδευση*, τμ. Α, Αθήνα: Εκδόσεις Α. Ράπτης

Ράπτης Α. & Ράπτη Α. (2003). *Πληροφορική και Εκπαίδευση: Συνολική προσέγγιση*. Αθήνα: Τελέθριον.

Φύτρος Κ. (2005), *Η Πληροφορική στην Ειδική Αγωγή*, Ανακτήθηκε από http://www.specialeducation.gr/files/fytros_corl.pdf

Η επαγγελματική ανάπτυξη και αλλαγή στην εκπαίδευση των Φυσικών Επιστημών υπό το πρίσμα της Cultural Historical Activity Theory

Λιάνα Στυλιανού, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Υπεύθυνη Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Νάουσας, MSc, Υποψήφια Διδάκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Stylianou01@gmail.com

Περίληψη

Το άρθρο αποτελεί βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ΦΕ οι οποίες χρησιμοποίησαν ως εργαλείο ανάλυσης την Cultural Historical Activity Theory (CHAT). Σε σύγκριση με τα γραμμικά μοντέλα που προσπαθούν να περιγράψουν και να εξηγήσουν την αλλαγή του σχολείου, η CHAT λαμβάνει υπόψη της και αναδεικνύει τα δομικά, πολιτιστικά και ιστορικά στοιχεία που διαμορφώνουν τη διδακτική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών και φωτίζει εκείνες οι πλευρές που επιτρέπουν ή περιορίζουν τη διδακτική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών προβάλλοντας ταυτόχρονα και τις δυνατότητες επεκτατικής μάθησης. Επιπλέον προσφέρει καλύτερη κατανόηση των διαφορετικών κινήτρων που έχουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Η ανασκόπηση των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης φανέρωσε την αδυναμία τους να αλλάξουν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών. Η αποτυχία οφείλεται στη μη κατανόηση του τρόπου που μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί μια νέα παιδαγωγική προσέγγιση και αλλάζουν τις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους. Δεν υπάρχει ένας ιδανικός τρόπος επαγγελματικής ανάπτυξης, υπάρχουν κατάλληλες στρατηγικές οι οποίες δίνουν έμφαση: (α) στη γνώση και στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σε όλα τα στάδια της μεταρρύθμισης, (β) στη συναδελφική συνεργασία ή ανταλλαγή απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών και στον (γ) απαραίτητο χρόνο για να επέλθουν οι αλλαγές.

Λέξεις- Κλειδιά: επαγγελματική ανάπτυξη, εκπαιδευτικοί Φυσικών Επιστημών, Θεωρία δραστηριοτήτων, εκπαιδευτική μεταρρύθμιση

Abstract

The article reviews studies that focus on science teachers' professional development by the lens of Cultural Historical Activity Theory. Teacher professional development is defined as teachers' learning: how they learn to learn and how they apply their knowledge in practice to support pupils' learning. The effectiveness of teachers is considered to be a determining factor for pupils' educational outcomes. Continuous professional development appears to be central to improving the quality of teaching. Current perspectives perceive change in teachers' instructional practices as an empirical learning process. From this point of view, knowledge is perceived as the construction of meaning and understanding within social interaction. The social

surroundings are seen as decisive for how the individual learns and develops. The CHAT Framework of analysis takes into account and highlights the structural, cultural and historical elements that shape teachers' instructional activity. It focuses on the contradictions of science teachers' activity instructional system by illuminating those aspects that allow or restrict their teaching activity while at the same time highlighting the possibilities of expansionary learning. In addition, provides a better understanding of the different incentives for teachers participating in professional development programs

Key-words: professional development, science teachers, Cultural – Historical Activity theory, science education reform

Εισαγωγή

Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών θεωρείται καθοριστικός παράγοντας για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μαθητών (Sammons et al., 2007). Η συνεχής επαγγελματική εκπαίδευση φαίνεται να είναι κεντρικής σημασίας για τη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας, παρόλο που δεν είναι μια σχέση απλή. Τα παραδοσιακά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης έχουν επικριθεί ως αναποτελεσματικά όσον αφορά στην παροχή πραγματικών και βιώσιμων βελτιώσεων, καθώς δε λαμβάνουν υπόψη τους την εμπειρία των εκπαιδευτικών (van Driel, Beijaard & Verloop, 2001), τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε τέτοια προγράμματα, τη διαδικασία με την οποία συμβαίνει συνήθως η αλλαγή στους εκπαιδευτικούς (Guskey, 2002), τη σχολική κουλτούρα, την καθοδήγηση ομότιμων, τη διερευνητική μάθηση, τη συνεργασία. Όταν τα κίνητρα και οι στόχοι των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα τέτοιου τύπου δεν ευθυγραμμίζονται με αυτά των φορέων που τα διαμορφώνουν και τα παρέχουν δημιουργούνται εντάσεις, που μπορεί να γίνουν εμπόδια στην επιθυμία των εκπαιδευτικών να βελτιώσουν τις διδακτικές πρακτικές τους. Η σύγκρουση πηγάζει από τις διαφορετικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών της πράξης και των θεωρητικών της εκπαίδευσης σχετικά με το τι θεωρείται αποδεκτό στη θεωρία και πράξη (Perry & Power, 2004). Η ανάλυση των γνώσεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για τον τρόπο διδασκαλίας τους θα φωτίσει τον σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Tobin & McRobbie, 1996). Η διάσταση της επαγγελματικής αυτενέργειας των εκπαιδευτικών, (Billett, 2014, Kayi-Aydar, 2015) όσο αφορά στην προσωπική τους εργασία, στη συμμετοχή τους με μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και στη διαπραγμάτευση της επαγγελματικής τους ταυτότητας συμπληρώνει την εικόνα της εκπαιδευτικής αλλαγής.

Μεταρρύθμιση στην Εκπαίδευση ΦΕ

Η σύγχρονη διδασκαλία των ΦΕ επιθυμεί (Southerland, Smith, Sowell & Kittleson, 2007), τη διασφάλιση του επιστημονικού γραμματισμού των μαθητών, την αξιοποίηση της διερευνητικής μάθησης, την αναγκαιότητα σεβασμού της γνώσης που φέρνουν οι μαθητές στην τάξη. Αυτά τα ιδεώδη αντιπροσωπεύουν ένα πολύ διαφορετικό πορτρέτο διδασκαλίας και μάθησης των ΦΕ από αυτό που υπάρχει σήμερα και δίνει έμφαση στη *ex cathedra* μετάδοση ενός άκαμπτου σώματος δεδομένων, θεωριών και κανόνων που πρέπει να απομνημονευτούν. Έχει διαπιστωθεί

ότι παρά το σημαντικό έργο που έχει γίνει, οι μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις σπάνια οδήγησαν σε αλλαγές στη διδακτική πρακτική, γιατί είναι δύσκολος ο σχεδιασμός εμπειριών επαγγελματικής ανάπτυξης που να εστιάζονται σε αλλαγές στις πεποιθήσεις σχετικά με το τι σημαίνει διδάσκω, μαθαίνω και ποιοι είναι οι στόχοι της διδασκαλίας των ΦΕ (Gess-Newsome, 2003). Οι εκπαιδευτικοί ΦΕ δυσκολεύονται να εφαρμόσουν διερευνητική διδασκαλία (Capps & Crawford, 2012) λόγω έλλειψης εμπειριών και γνώσεων (Asay & Orgill, 2010) αλλά και μιας απλοϊκής αντίληψης της «επιστημονικής μεθόδου» (McComas, Almazroa & Clough, 1998) επομένως χρειάζονται βοήθεια για να κατανοήσουν τις νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στις ΦΕ λόγω των σιωπηρών και πολιτιστικά κατασκευασμένων πεποιθήσεων που διαποτίζουν τις πρακτικές τους, τα επίσημα έγγραφα, την κουλτούρα της τάξης, τα σχολικά βιβλία, τα μέσα ενημέρωσης (Windschitl, 2004).

Η CHAT, ένα πολλά υποσχόμενο μέλος της οικογένειας των κοινωνικοπολιτιστικών θεωριών, έρχεται να συμπληρώσει και να τονώσει το πεδίο έρευνας της εκπαιδευτικής αλλαγής, η οποία χαρακτηρίζεται «μίζερη» (Sannino & Nocon, 2008) για την κακή πορεία της και τις πολλές αποτυχημένες προσπάθειες αλλαγής. Είναι μέθοδος ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων και μεθοδολογική προσέγγιση που βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν κατανόηση του δικού τους, και των άλλων, πλαισίου εργασίας προκειμένου να επιφέρουν αλλαγές. Το κοινωνικό πολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο ζούμε, μας διαμορφώνει αλλά δεν μας καθορίζει τελείως, έτσι, αν έχουμε επίγνωση των τρόπων με τους οποίους η γνώση είναι κοινωνικά δομημένη στο πλαίσιο μας, μπορούμε να κατανοήσουμε τη δραστηριότητα μέσω της εξέτασης και ανάλυσης των αλληλεπιδράσεων και σχέσεων στο συγκεκριμένο σύστημα δραστηριότητας. Η κατανόηση αυτή με τη σειρά της μπορεί να οδηγήσει σε αποφάσεις σχετικά με το πού και με ποιους τρόπους η αλλαγή μπορεί να είναι απαραίτητη. Αν και η αξιοποίηση της CHAT στην εκπαιδευτική έρευνα αυξάνει, η έρευνα που εστιάζεται στους εκπαιδευτικούς και τη διδασκαλία των ΦΕ είναι περιορισμένη. Η CHAT λαμβάνει υπόψη της και αναδεικνύει τα δομικά, πολιτιστικά και ιστορικά στοιχεία που διαμορφώνουν τη διδακτική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών των ΦΕ. Επιπλέον εστιάζεται στην ανάλυση των αντιφάσεων του συστήματος δραστηριότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών ΦΕ βοηθώντας να φωτιστούν εκείνες οι πλευρές που επιτρέπουν ή περιορίζουν τη διδακτική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών των ΦΕ.

Ανάλυση

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση περιλαμβάνει 3 μεταμελέτες και 32 άρθρα που αξιοποιούν την θεωρία δραστηριοτήτων για να διερευνήσουν και να φωτίσουν το σκοτεινό και ασαφές πεδίο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών των ΦΕ. Τα ευρήματα ομαδοποιήθηκαν σε θεματικά πεδία τα οποία αλληλοσυμπληρώνονται και κανένα δε λειτουργεί ανεξάρτητα από το άλλο: 1. Ο τρόπος που μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί 2. Εκπαιδευτικές κοινότητες μάθησης. 3. Ατομικοί παράγοντες ενίσχυσης μάθησης. 4. Εμπόδια και κίνητρα επαγγελματικής ανάπτυξης. 5. Σύνδεση θεωρίας και πράξης. 6. Η δυναμική της θεωρίας δραστηριοτήτων για την εκπαιδευτική αλλαγή.

Ευρήματα άρθρων

1. Ο τρόπος που μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί. Η αλλαγή είναι μια εμπειρική διαδικασία μάθησης, σταδιακή και δύσκολη και για να είναι βιώσιμη πρέπει οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν τακτικά ανατροφοδότηση της προόδου μάθησης των μαθητών τους και να έχουν συνεχή ενημέρωση, υποστήριξη και πίεση (Guskey, 2002). Το κίνητρο για να υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί νέες πρακτικές είναι η αποδοχή της μάθησης ως «αυτό που οι μαθητές επιδιώκουν» και όχι «αυτό που οι εκπαιδευτικοί προκαλούν». Ο τρόπος που υιοθετεί ένας εκπαιδευτικός τη νέα μέθοδο, περιλαμβάνει τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο, το σύστημα δραστηριότητας αλλαγής εισάγει τη νέα μέθοδο στο σύστημα δραστηριότητα της τάξης ως πρόσθετο αντικείμενο, προκαλώντας ένταση μεταξύ των συστημάτων. Ο εκπαιδευτικός για να επιλύσει αυτή την αντίφαση, είτε απορρίπτει τη μέθοδο ή μαθαίνει να την αξιοποιεί ως εργαλείο. Οι αντιφάσεις μεταξύ του νέου εργαλείου και άλλων στοιχείων του συστήματος οδηγούν τον εκπαιδευτικό σε μία από τρεις λύσεις: απόρριψη, διατήρηση, μετασχηματισμό. Αν το σύστημα δραστηριότητας κινείται προς το μετασχηματισμό, οι αντιφάσεις μεταξύ αυτού και άλλων συστημάτων δραστηριότητας του σχολείου μπορεί να οδηγήσουν σε περαιτέρω αλλαγή. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μια μόνιμη διαδικασία μάθησης με στόχο την επέκταση και ενημέρωση των επαγγελματικών γνώσεων και πεποιθήσεων τους στο πλαίσιο της δουλειά τους (van Driel, Beijaard & Verloop, 2001). Η έμφαση πρέπει να δίνεται στη γνώση και στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σε όλα τα στάδια της μεταρρύθμισης, να στηρίζεται η συναδελφική συνεργασία και η ανταλλαγή απόψεων και να παρέχεται ο απαραίτητος χρόνος για να επέλθουν οι αλλαγές. Η αλλαγή του σχολείου είναι φαινόμενο πολυεπίπεδο, πολυθεματικό, χρονικά και χωρικά κατανομημένο, σταδιακά αυξανόμενο και ριζοσπαστικό (Hubbard et al., 2006).

2. Εκπαιδευτικές κοινότητες μάθησης. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε συνεργαζόμενες κοινότητες επηρεάζει τις πρακτικές τους βελτιώνοντας τη μάθηση των μαθητών (Parise & Spillane, 2010). Οι ιδέες των εκπαιδευτικών για το ποια είναι καλή διδασκαλία για τους μαθητές τους και το τι, πως και γιατί μαθαίνουν στο σχολείο που εργάζονται επηρεάζονται από το πλαίσιο στο οποίο είναι ενταγμένοι, από το στάδιο που βρίσκεται η καριέρα τους, τις προηγούμενες πρακτικές και εμπειρίες τους και τους μαθητές που έχουν (James & McCormick, 2009). Σημαντικός παράγοντας θεωρείται η δυνατότητα του σχολείου να υποστηρίζει την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών και να τους εμπλέκει σε συνεργατικές δραστηριότητες (Opfer, Pedder & Lavicza, 2011). Για να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον μάθησης και πειραματισμού πρέπει οι εξωτερικές συνθήκες, όπως ο διαθέσιμος χρόνος, να σχετίζονται με εσωτερικές ή προσωπικές συνθήκες (προσδοκίες, προηγούμενες εμπειρίες). Η ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού είναι μακροχρόνια, οργανική και υπόκειται σε ειδικές καταστάσεις και διαδικασίες κοινωνικοποίησης *in situ* (Saka, Southerland & Brooks, 2009). Τα προγράμματα εκπαίδευσης θα πρέπει να τονίσουν τα κατάλληλα και παραγωγικά μοτίβα κοινωνικοποίησης και συμμετοχής σε επαγγελματικές κοινότητες και το πόσο σημαντικό είναι να μαθαίνουν από τα μέλη μιας κοινότητας (Gratch, 2001). Η συμμετοχή σε σχολικά δίκτυα προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους για την αξία της δικής τους πρακτικής γνώσης και η προθυμία τους να πειραματιστούν με τις ιδέες των συναδέλφων τους, ενώ μειώνεται η αντίστασή τους στην αλλαγή και στην καινοτομία (van Driel, Beijaard and Verloop, 2001). Η καθοδήγηση ομότιμων, είναι επίσης μια διαδικασία συνεργασίας μεταξύ δύο ή περισσότερων συναδέλφων. Η συναδελφική καθοδήγηση μπορεί να έχει μεγάλο αντίκτυπο στο πώς οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν στα σχολεία καθώς οι περισσότεροι δεν είναι συνηθισμένοι να μιλούν για τη δουλειά τους.

3. Ατομικοί παράγοντες ενίσχυσης μάθησης. Η αυτενέργεια των εκπαιδευτικών είναι παράγοντας εκπαιδευτικής αλλαγής και εκφράζεται μέσα από την προσωπική εργασία, τη συμμετοχή με μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, τη διαπραγμάτευση της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Vahasantanen, 2015). Τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης πρέπει να υποστηρίξουν την αυτενέργεια των εκπαιδευτικών με την παροχή ευκαιριών διαλόγου, χρόνου και ευκαιριών να επαναπροσδιορίσουν την ταυτότητά τους και τις θέσεις τους προς τη μεταρρύθμιση και να κάνουν τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες μέρος της εργασίας τους. Ένα σημαντικό στοιχείο της αυτενέργειας και της ικανότητας της να εξηγήει τη μάθηση σε συνθήκες συνεργασίας είναι η αξιοποίηση της γνώσης και εμπειρίας κάθε μέλους της ομάδας, η οποία διαδίδεται και κατανέμεται σε όλη την ομάδα και είναι διαθέσιμη σε όλους (Edwards & D'Arcy, 2004). Τα προγράμματα που κατεύθυναν τους εκπαιδευτικούς να ανακαλύψουν μόνοι τους τα κενά που ίσως είχαν χωρίς να επισημαίνονται οι ελλείψεις και να ασκείται κριτική τους έδωσαν την ευκαιρία να αναπτύξουν πιο εξελιγμένες αντιλήψεις της δικής τους πρακτικής (McNicholl, 2013).

4. Εμπόδια και κίνητρα επαγγελματικής ανάπτυξης. Η ανάπτυξη νέων διδακτικών πρακτικών είναι μια δύσκολη διαδικασία καθώς απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς ΦΕ αλλαγές στη ρουτίνα τους, στις δομές οργάνωσης, στις παιδαγωγικές διαδικασίες τους (Hartley, 2009). Τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οφείλονται στην εσωτερική ανισορροπία ανάμεσα στα σύγχρονα διδακτικά εργαλεία και την δασκαλοκεντρική διδασκαλία (Jaradat, Qablan, Barham, 2009). Ο διαμεσολαβητικός ρόλος των εκπαιδευτικών στη διερευνητική μάθηση συγκρούεται με τον παραδοσιακό τους ρόλο ως διανεμητές της πληροφορίας και ειδικοί της γνώσης (Beatty & Feldman, 2012). Εμπόδια είναι ο ανεπαρκής χρόνος για να εφαρμόσουν και να υιοθετήσουν τη μέθοδο, η προσπάθεια που απαιτεί η νέα μέθοδος, η αίσθηση απώλειας ελέγχου της τάξης, το στυλ διδασκαλίας που μπορεί να μην ταιριάζει με τη νέα μέθοδο, η έλλειψη χρόνου και ευκαιριών να ανταλλάξουν οι συνάδελφοι εμπειρίες και ιδέες, η ελλιπής στήριξη από την σχολική ηγεσία (Beatty & Feldman, 2012). Οι εκπαιδευτικοί για να υιοθετήσουν νέους τρόπους διδασκαλίας στην τάξη χρειάζονται κίνητρα (Sannino & Nocon, 2008). Αυτό που προσελκύει τους εκπαιδευτικούς σε πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η πεποίθησή τους ότι το πρόγραμμα θα επεκτείνει τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, θα συμβάλει στην ανάπτυξή τους και θα ενισχύσει την αποτελεσματικότητά τους στους στο μάθημα (Barma & Bader, 2012; Barma, 2011β).

5. Σύνδεση θεωρίας και πράξης. Τα κίνητρα και οι στόχοι των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης όταν δεν ευθυγραμμίζονται με τους φορείς που τα διαμορφώνουν και τα υλοποιούν μπορεί να μετατραπούν σε εμπόδια (Yamagata-Lynch, & Haudenschild, 2006). Για τη γεφύρωση του χάσματος θεωρίας και πράξης για τη διδασκαλία των ΦΕ, σημαντικά στοιχεία είναι η γνώση των εκπαιδευτικών (Keys & Bryan, 2001), η σχολική κουλτούρα και ο ρόλος των εκπαιδευτικών όσο αφορά στην ανάπτυξη της γνώσης και στη διευκόλυνση των αλλαγών (Groundwater-Smith & Mockler, 2011). Η σύγκρουση εκπαιδευτικών και θεωρητικών της εκπαίδευσης πηγάζει από τις διαφορετικές πεποιθήσεις τους σχετικά με το τι θεωρείται αποδεκτό στη θεωρία και πράξη (Perry & Power, 2004). Οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν ότι η έρευνα μπορεί να συμβάλει στο καθημερινό μάθημα ίσως γιατί η έρευνα δίνει στους εκπαιδευτικούς μεγάλες λίστες με το «τι θα έπρεπε να κάνουν». Η κινητήρια δύναμη για τη βιώσιμη αλλαγή είναι η συνεργασία εκπαιδευτικών και ερευνητών στον από κοινού σχεδιασμό μαθησιακών εργαλείων (Bjonness & Johansen, 2014). Τα διδακτικά εργαλεία συνδέουν αυτό που

ξέρουμε και εφαρμόζουμε, με την εκπαιδευτική θεωρία είναι επομένως φορείς αλλαγής στην τάξη.

6. Η έρευνα για την εκπαιδευτική αλλαγή και η δυναμική της θεωρίας δραστηριοτήτων. Η έρευνα για την εκπαιδευτική αλλαγή αποτυγχάνει να αναλύσει πλήρως το πλαίσιο αλλαγής, οδηγώντας σε αποσπασματικές αναλύσεις και στην παραμέληση των πολιτιστικών και ιστορικών συνθηκών που ενισχύουν ή αναστέλλουν την αλλαγή (Lee, 2011). Κυριαρχεί η τάση προς απλούστευση αντί της υιοθέτησης της πολυπλοκότητας. Η αποδοχή στερεοτυπικών γενικεύσεων, μοντέλων, ή θεωριών εστιάζεται σε ένα μέσο όρο που δεν κουβαλά καν μια καθολική αλήθεια. Δεν αναλύεται η επίδραση της εξουσίας και της πολιτικής. Αν και η διδασκαλία και η μάθηση είναι απόλυτα κοινωνικές προσπάθειες, τα ορθολογικά μοντέλα αποφεύγουν τη διάσταση των συναισθημάτων και της ταυτότητας (van Huizen et al. 2005). Δεν λαμβάνεται υπόψη η ταχύτητα με την οποία συχνά εισάγονται νέες καινοτομίες και μεταρρυθμίσεις. Η μεθοδολογία CHAT εμφανίζεται αρχικά πολύπλοκη, ακριβώς επειδή εξετάζει σύνθετα κοινωνικά συστήματα. Οι διαφορετικές οπτικές των συμμετεχόντων σε ένα σύστημα δραστηριότητας αναδύονται ξεκάθαρα και οι εντάσεις και αντιφάσεις γίνονται εμφανείς. Η εικόνα που παρέχεται προσφέρει ευκαιρίες για προβληματισμό έτσι διεγείρει την επαγγελματική εκπαίδευση (Yamagata-Lynch & Haudenschild, 2006). Οι ερευνητές για την εκπαίδευση στις ΦΕ δεν την έχουν ακόμη αξιοποιήσει για να κατανοήσουν τη μαθησιακή διαδικασία και να σχεδιάσουν πρακτικές αλλαγών (Roth, 2004).

Μεταμελέτες

Η Postholm (2012) διερεύνησε την επαγγελματική ανάπτυξη έμπειρων εκπαιδευτικών ΦΕ. Προϋπόθεση για να μάθουν και να αλλάξουν οι εκπαιδευτικοί είναι η αλλαγή της κουλτούρας και δομής του σχολείου, ενώ οι καινοτομίες αποτυγχάνουν γιατί δεν λαμβάνουν υπόψη τους τον τρόπο μάθησης των εκπαιδευτικών. Σημαντικοί προσωπικοί παράγοντες για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι οι γνωστικές, λειτουργικές, συναισθηματικές πτυχές τους και τα κίνητρα (Hoekstra & Korthagen, 2011, Vygotsky, 2000). Εξωτερικοί παράγοντες είναι το κοινό όραμα, το καλό σχολικό κλίμα και η βοήθεια της ηγεσίας του σχολείου (Buczynski & Hansen, 2010). Η συναδελφικότητα και η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ενισχύονται με τη συνεργασία (Lawrence & Chong, 2010). Η γνώση των εκπαιδευτών μετουσιώνεται σε πρακτική όταν μοιραστεί με τους εκπαιδευτικούς και ο καλύτερος τρόπος για να γίνει αυτό είναι να έχουμε εκπαιδευτές εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε διαδικασίες αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευτικούς (Opfer & Pedder, 2011). Το ιδανικότερο πεδίο κατάρτισης των εκπαιδευτικών είναι ο χώρος εργασίας τους (Sales et al., 2011).

Οι Timperley et al., (2007) διαπιστώνουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τον χρόνο που διατίθεται, την εμπλοκή εξωτερικών ειδικών, την ενεργή και συνειδητή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της μάθησης, τη συζήτηση και τον συλλογικό αναστοχασμό για προβληματικές καταστάσεις, την παροχή ευκαιριών αλληλεπίδρασης στην κοινότητα των επαγγελματιών, τη διευκόλυνση της επαγγελματικής μάθησης από τους διευθυντές. Η έλλειψη συλλογικής κατανόησης του σκοπού των δραστηριοτήτων ανάπτυξης είναι μια προβληματική πτυχή, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ένα καλό λόγο για να συμμετάσχουν για να σκάψουν βαθιά σε νέες γνώσεις έτσι ώστε να αλλάξουν την

πρακτική τους ή/και να τη βελτιώσουν. Η νέα μάθηση για να αξιοποιηθεί στην πράξη πρέπει να ξεκινά και να καταλήγει στη διδακτική πρακτική, να αναπτύσσει σχετικό εκπαιδευτικό υλικό, να εφαρμόζει διερευνητική διδασκαλία, με τις υπάρχουσες θεωρίες διδασκαλίας να λειτουργούν ως σημείο εκκίνησης για μια συνεχή διαδικασία διερεύνησης.

Οι Roth, Lee & Hsu (2009) παρουσιάζουν μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών για την εκπαίδευση στις ΦΕ καθώς και τις δυνατότητες ενοποίησης και επανεξέτασης των σχετικών εννοιών για την έρευνα και διδακτική στις ΦΕ. Χωρίζουν τις έρευνες σε πέντε κατηγορίες. Η πρώτη αφορά στη διαμεσολάβηση της τεχνολογίας και των ψυχολογικών εργαλείων σε διαφορετικά γεγονότα, επισημαίνοντας τη δυναμική της διαμεσολάβησης και των πιθανών εντάσεων μεταξύ των εργαλείων και των άλλων στοιχείων ενός συστήματος δραστηριότητας διδασκαλίας και μάθησης. Η δεύτερη περιλαμβάνει μελέτες που διερευνούν πως η δομή των σχολείων, σχολικών συστημάτων και της κοινωνίας μεσολαβεί τη μάθηση σε επίπεδο τάξης ή σε επίπεδο ατόμου. Η τρίτη αφορά στην κατανόηση πολύπλοκων εκπαιδευτικών ζητημάτων που σχετίζονται με διαφορετικά συστήματα δραστηριότητας. Στην τέταρτη εξετάζει τους ρόλους των μαθητών και τις δυνατότητες ενδυνάμωσης των μαθητών ώστε να συμμετέχουν σε μαθησιακές διαδικασίες με νόημα γι' αυτούς. Η πέμπτη αφορά στην αξιοποίηση της CHAT όχι απλά ως μια θεωρία για την πράξη της διδασκαλίας και μάθησης αλλά ως μια θεωρία για την πράξη, δηλαδή, ως ένα εργαλείο για την αλλαγή του κόσμου.

Συμπεράσματα

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι κεντρικής σημασίας για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας τους μια διαδικασία πολύπλοκη. Αντιμετωπίζοντας το σύστημα ανάπτυξης των εκπαιδευτικών των ΦΕ τη μικρότερη μονάδα ανάλυσης, δεν έχει νόημα να προσπαθήσουμε να αυξήσουμε τη δηλωτική και διαδικαστική γνώση. Η εκπαιδευτική αλλαγή είναι πρωτίστως μια εμπειρική διαδικασία μάθησης, ένα σύνολο αντιφάσεων που ζητούν κατανόηση ώστε να οδηγήσουν στην επεκτατική μάθηση. Οι προσπάθειες αποτυγχάνουν γιατί δεν λαμβάνουν υπόψη τους τον τρόπο μάθησης των εκπαιδευτικών, την κουλτούρα και δομή του σχολείου, τις κοινότητες μάθησης αλλά και παράγοντες προσωπικούς όπως τα κίνητρα, η επαγγελματική αυτενέργεια, οι πεποιθήσεις και αντιλήψεις. Η ανάλυση των αντιφάσεων φωτίζει τις πλευρές που επιτρέπουν ή περιορίζουν τη διδακτική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών των ΦΕ.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Asay, L. D., & Orgill, M. (2010). Analysis of essential features of inquiry found in articles published in *The Science Teacher*, 1998–2007. *Journal of Science Teacher Education*, 21 (1), 57-79.

Barma, S., & Bader, B. (2012). How one science teacher redefines a science teaching practice around a theme: A case study in the context of educational reform in Québec. *International Journal of Environmental & Science*, 8(1), 131-161

- Barma, S. (2011a). A sociocultural reading of reform in science teaching in a secondary biology class. *Cultural Studies of Science Education*, 6(3), 635-661.
- Beatty, I. D. & Feldman, A. (2012). Viewing teacher transformation through the lens of cultural-historical activity theory. *Education as Change*, 16(2), 283-300.
- Billett, S. (2014). The standing of vocational education: sources of its societal esteem and implications for its enactment. *Journal of Vocational Education and Training*, 66(1), 1-21.
- Bjonness, B & Johansen, G., (2014). Bridging the Gap between Teaching and Research on Science Inquiry: Reflections based on Two Action Research Projects. *Action Researcher in Education*, 5, 16-35
- Buczynski, S., & Hansen, C.B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: uncovering connections. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 599– 607
- Capps, D. K., & Crawford, B. A. (2012). Inquiry-based instruction and teaching about nature of science: Are they happening? *Journal of Science Teacher Education*, 1-30.
- Edwards, A., D'Arcy, C. (2004). Relational agency and disposition in socio-cultural accounts of learning to teach. *Educational Review*, 56(2), 147–55
- Gratch, A., (2001). The culture of teaching and beginning teacher development. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 121 – 136.
- Groundwater-Smith, S., & Mockler, N. (2011). Speaking of quality and research that counts: Making an impact on practice. *Action Researcher in Education*, 1(1), 10-18.
- Gess-Newsome, J. (2003). Implications of the definitions of knowledge and beliefs on research and practice in science teacher education. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Philadelphia, PA.
- Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391,
- Hartley, D. (2009). Education policy, distributed leadership and socio-cultural theory. *Educational Review*, 61(2), 139-150.
- Hoekstra, A., Korthagen, F. (2011). Teacher learning in a context of educational change: Informal learning versus systematically supported learning. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 76–92.
- Hubbard, L., Mehan, H., & Stein, M. K. (2006). Reform as learning: School reform, organizational culture, and community politics in San Diego. New York: Routledge.
- James, M., & McCormick, R. (2009). Teachers learning how to learn. *Teaching and Teacher Education*, 25(7), 973–82.
- Jaradat, S. Qablan, A., Barham, A., (2009). An activity theory approach to analyze barriers to a Virtual Management Information Systems (MIS) Curriculum. [*Journal of Interactive Online Learning*, 10\(1\), 15-35](#)
-

- Kayi-Aydar, H. (2015). Teacher agency, positioning, and English language learners: Voices of pre-service classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, 45, 94-103.
- Keys, C., W., & Bryan, L., A. (2001). Co-constructing inquiry-based science with teachers: Essential research for lasting reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 38 (6), 631-645.
- Lee, Y. (2011). More than just story-telling: cultural-historical activity theory as an under-utilized methodology for educational change research. *Journal of Curriculum Studies*, 43(3), 403-424
- Lawrence, C, A., Chong, W, H. (2010). Teacher collaborative learning through the lesson study: Identifying pathways for instructional success in a Singapore high school. *Asia Pacific Education Review*, 11(4), 565-72
- McComas, W., Almazroa, H., & Clough, M. (1998). The Nature of Science in Science Education: An Introduction. *Science and Education*, 7(6), 511-532
- McNickoll, J. (2013). Relational agency and teacher development: a CHAT analysis of a collaborative professional inquiry project with biology teachers. *European Journal of Teacher Education*, 13(2), 218-232
- Opfer, V.D., Pedder, D.G. (2011). The lost promise of teacher professional development in England. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), 3-23.
- Opfer, V. D., Pedder, D. G., & Lavicza, Z. (2011). The Role of Teachers' Orientation to Learning in Professional Development and Change: A National Study of Teachers in England. *Teaching and Teacher Education*, 27, 443-453.
- Parise, L.M., Spillane, J.P. (2010). Teacher learning and instructional change: How formal and on-the-job learning opportunities predict change in elementary school teachers' practice. *The Elementary School Journal*, 110(3), 323-46.
- Perry, C., & Power, B. M. (2004). Finding the truths in teacher preparation field experiences. *Teacher Education Quarterly*, 31(2), 125-136.
- Postholm, M., B. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review, *Educational Research*, 54(4), 405-429,
- Roth, W.-M. (2004). Activity theory in education: An introduction. *Mind, Culture, & Activity*, 11, 1-8.
- Roth, W-M., Lee, Y-J., & Hsu, P-L., (2009). A tool for changing the world: possibilities of cultural-historical activity theory to reinvigorate science education. *Studies in Science Education*, 45(2), 131-167
- Saka, Y., Southerland, S., and Brooks, J., (2009). Becoming a member of a school community while working toward science education reform: Teacher induction from a cultural historical activity theory (CHAT) perspective. *Science Education*, 93(6), 996-1025
- Sales, A., Traver, J.A., Garcia, R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 911-9
-

- Sammons, P. C., Day, A., Kington, Q. G., Stobart, G., Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: Key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681–701.
- Sannino, A., & Nocon, H. (2008). Special issue editors' introduction: Activity theory and school innovation. *Journal of Educational Change*, 9 (4), 325-328
- Southerland, S. A., Smith, L., Sowell, S., & Kittleson, J. M. (2007). Chapter 2: Resisting unlearning - Understanding science education's response to the United States' national accountability movement. *Review of Research in Education*, 31, 45-77.
- Timperley, H., A. Wilson, Barrar, H., and Fung, I. (2007). Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration. Wellington, New Zealand: Ministry of Education <http://www.oecd.org/edu/school/48727127.pdf>
- Tobin, K., & McRobbie, C., J. (1996). Cultural myths as constraints to the enacted science curriculum. *Science Education*, 80, 223 -241
- Vahasantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1-12
- van Driel, J., Beijaard, D., Verloop, N. (2001). Professional Development and Reform in Science Education: The Role of Teachers' Practical Knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137-158
- van Huizen, P., van Oers, B., Wubbels, T. (2005) A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 267–290
- Vygotsky, L.S. (2000). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press
- Windschitl, M. (2004). Folk theories of "inquiry": How preservice teachers reproduce the discourse and practices of an atheoretical scientific method. *Journal of Research in Science Teaching*, 41 (5): 481-512
- Yamagata-Lynch, L., & Haudenschild, M., (2006). Using activity theory to identify contradictions and tensions in teacher professional development. *American Educational Research Association. San Francisco, CA: ERIC*.
-

Εκπαιδευτική διεργασία «Subject - Object» του Robert Kegan για το πλαίσιο της διδασκαλίας δεξιοτήτων Η/Υ σε ενήλικους

Μαρίνη Χύμη, Καθηγήτρια Πληροφορικής, Εκπαιδύτρια Ενηλίκων
mariechymi@yahoo.com

Περίληψη

Η εκπαιδευτική διεργασία «Subject - Object» αφορά στη μετάβαση των ενήλικων εκπαιδευόμενων από το 3^ο στο 4^ο στάδιο συνειδητοποίησης του Robert Kegan, σύμφωνα με την οποία ενισχύεται η μετασχηματίζουσα μάθηση των εκπαιδευόμενων, επιτρέποντάς τους να εισέλθουν σε μία διαδικασία ψυχολογικής αλλαγής και ανάπτυξης. Μέσω αυτής της εκπαιδευτικής διεργασίας οι εκπαιδευόμενοι σταδιακά αποκτούν αυτογνωσία, ικανότητα για ανοικτή έκφραση συναισθημάτων, έμπρακτη βούληση για αλλαγή και άλλες ικανότητες. Πρόκειται για μία διεργασία που ενσωματώνεται κατάλληλα σε βιωματικό εργαστήριο και υλοποιείται αποτελεσματικά στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενηλίκων για τη διδασκαλία δεξιοτήτων Η/Υ.

Λέξεις-Κλειδιά: Μετασχηματίζουσα, μάθηση, ενηλίκων, εκπαιδευτική, υπολογιστών, Kegan

Abstract

The «Subject - Object» educational process concerns the transition of adult learners from Robert Kegan's 3rd to the 4th order of consciousness, according to which the transformative learning of trainees is enhanced, allowing them to enter into a process of psychological growth and change. Through this educational process trainees gradually acquire self-knowledge, ability to open expression of emotions, factual will for change and other abilities. It is a process that is appropriately integrated into an experiential workshop and is effectively implemented within the framework of adult education programs for computer skills teaching.

Keywords

Transformative, learning, adult, educational, computer, Kegan

Θεωρητική προσέγγιση

Η εκπαιδευτική διεργασία «Subject - Object» αφορά στη μετάβαση των ενήλικων εκπαιδευόμενων από το 3^ο στο 4^ο στάδιο συνειδητοποίησης του Robert Kegan, σύμφωνα με την οποία ενισχύεται η μετασχηματίζουσα μάθηση των εκπαιδευόμενων,

επιτρέποντάς τους να εισέλθουν σε μία διαδικασία ψυχολογικής αλλαγής και ανάπτυξης. Μέσω αυτής της μετάβασης οι εκπαιδευόμενοι σταδιακά αποκτούν αυτογνωσία, ικανότητα για ανοικτή έκφραση συναισθημάτων, έμπρακτη βούληση για αλλαγή και άλλες ικανότητες (Kegan, 1994).

Τα στάδια συνειδητοποίησης του Kegan είναι πέντε, ωστόσο η παρούσα διδασκαλία αφορά στη μετάβαση από το τρίτο στο τέταρτο στάδιο, όπου το άτομο μετασχηματίζει τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τα εσωτερικά του θέματα και αποκτά τη γνώση του, μεταβαίνοντας από την κοινωνικοποιημένη στην αυτοκαθοριζόμενη γνώση. Κατ' αυτό τον τρόπο η ανάγκη του ατόμου να είναι ενήμερο για τα θέματα τα οποία αντιμετωπίζει και για τον έλεγχό τους, καθώς και η ανάγκη για τη «διαμόρφωση του εαυτού του» ως δημιουργού μίας εσωτερικής ψυχολογικής ζωής, όπως παραδείγματος χάρη ως κριτικός, συγγραφέας, δημιουργός, και αναδημιουργός της εμπειρίας του, είναι στοιχεία που απαιτούνται στο τέταρτο στάδιο συνειδητοποίησης (Kegan, 1994, σσ. 133,312-317).

Κατά συνέπεια, η σχέση «Υποκειμένου - Αντικειμένου» είναι μία νοητική διεργασία η οποία παροτρύνει τα άτομα να μετασχηματίζουν τον τρόπο που αποκτούν τη γνώση τους και οργανώνουν τις εμπειρίες τους, να μετασχηματίζουν δηλαδή το σχήμα απόκτησης της γνώσης τους. Κατ' αυτό τον τρόπο ο Kegan υποστηρίζει ότι όταν το άτομο βγάζει την εκάστοτε γνώση «εκτός» και την επεξεργάζεται, τότε «κατέχει» αυτή τη γνώση ως αντικείμενο, σε αντίθεση με το να τον «διακατέχει» η γνώση ως υποκείμενο και να γίνεται υποχείριό της. Αυτή η νοητική διεργασία, κατά τον Kegan, είναι ο πιο ισχυρός τρόπος αντίληψης για την ανάπτυξη του μυαλού και δίνει τη δυνατότητα για την ενίσχυση της συνειδητότητας του ατόμου, ώστε να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής (Kegan, 1994, σ. 34; 2007, σ. 90).

Σύμφωνα με τον Mezirow, η επίλυση ενός προβλήματος μπορεί να διεκπεραιωθεί μέσα από τη μετασχηματίζουσα μάθηση ως επαναθεώρηση και επαναπλαισίωση του προβλήματος. Συνεπώς, η μετασχηματίζουσα μάθηση αφορά στο μετασχηματισμό ενός προβληματικού πεδίου αναφοράς το οποίο περιλαμβάνει προβληματικές πεποιθήσεις και το οποίο ενδέχεται να μετασχηματιστεί μέσω του κριτικού στοχασμού και του διαλόγου (Mezirow, 2007, σ. 58). Επίσης, σύμφωνα με τη μέθοδο Tavistock ισχύουν τα εξής: α) Τα μέλη της ομάδας είναι ελεύθερα να μιλήσουν όσο θέλουν και εάν θέλουν, και β) Ό,τι αναφέρουν τα μέλη εντός της ομάδας (μικρή ομάδα), δεν εμφανίζεται στην ολομέλεια (μεγάλη ομάδα). Στη μεγάλη ομάδα διατυπώνονται μόνο οι στόχοι και τα συμπεράσματα της ομάδας. Συνεπώς, οι ομάδες φέρνουν τη δική τους ταυτότητα και εμπειρία στην ολομέλεια, και όχι τις ξεχωριστές ταυτότητες των μελών τους (Πολέμη - Τοδούλου, 2003, σ. 216).

Βάσει των παραπάνω, έκρινα σκόπιμο να θέσω το πρόβλημα των εσωτερικών αντιστάσεων των εκπαιδευόμενων αναφορικά με τους Η/Υ σε επεξεργασία, ενσωματώνοντάς το σε μία εκπαιδευτική διεργασία η οποία θα αξιοποιούσε την παρότρυνση του Kegan σε ατομικό επίπεδο, αλλά και αυτή του Mezirow μέσω του κριτικού στοχασμού και του διαλόγου σε ομάδες εργασίας.

Η αφορμή για να ενσωματώσω τη διεργασία «Subject - Object» σε εκπαιδευτικό πλαίσιο δόθηκε όταν εργαζόμουν στα ΚΔΒΜ Ζωγράφου τα έτη 2014 και 2015 σε εκπαιδευτικά προγράμματα για τη διδασκαλία δεξιοτήτων ηλεκτρονικών υπολογιστών (Η/Υ). Εκεί διαπίστωσα ότι παρόλο που οι εκπαιδευόμενοι έρχονται στα προγράμματα αυτά για να διδαχθούν ορισμένες δεξιότητες στους Η/Υ, ωστόσο

αναφορικά με αυτές, αναπτύσσουν εσωτερικές αντιστάσεις. Συνεπώς, θεώρησα ορθό να εμβαθύνω κριτικά στην ασυνείδητη αυτή σχέση που έχουν αναπτύξει, παροτρύνοντάς τους να την επεξεργαστούν, ούτως ώστε να ξεπεράσουν σταδιακά τις αντιστάσεις τους και να καταστούν ικανοί να χειρίζονται τους Η/Υ με περισσότερη αυτοπεποίθηση. Πρόκειται για μία διεργασία η οποία δεν ξεπερνά τα όρια του εκπαιδευτικού πλαισίου, δεδομένου ότι δίνεται στους εκπαιδευόμενους συγκεκριμένο περιεχόμενο προς επεξεργασία και είναι δομημένη, καθώς επίσης ενσωματώνεται κατάλληλα σε βιωματικό εργαστήριο και υλοποιείται αποτελεσματικά στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενηλίκων για τη διδασκαλία δεξιοτήτων Η/Υ.

Παρακάτω δίνονται ο πίνακας χρονοδιαγράμματος, τα έντυπα πρακτικής άσκησης, και το σχεδιάγραμμα που χρησιμοποιήθηκαν.

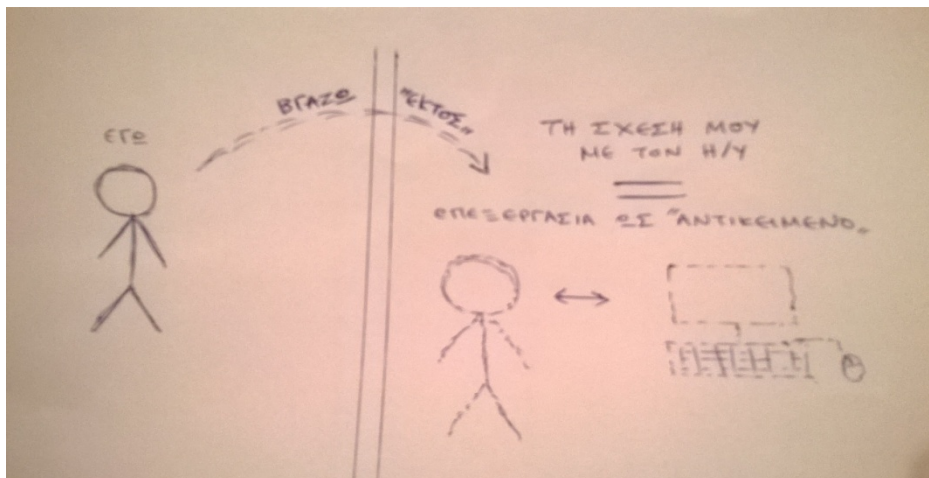
1. Πίνακας χρονοδιαγράμματος

Θέματα	Διάρκεια (λεπτά)	Εκπαιδευτικές Τεχνικές	Εκπαιδευτικά Μέσα
Παρουσίαση στόχου (διευκρινίσεις, κανόνες)	10	Εισήγηση	Πίνακας
Γνωριμία εκπαιδευόμενων μεταξύ τους	10	Δυάδες	
Διεργασία «Subject - Object» / Παρουσίαση ορισμένων απόψεων των εκπ/μενων από εκπ/τρια	20		Έντυπα πρακτικής άσκησης
Αντιστάσεις, λύσεις, αποτελέσματα εφαρμογής των λύσεων	30	Ομάδες εργασίας	
Παρουσίαση εκπροσώπων ομάδων / Σύνθεση / Εξαγωγή συμπερασμάτων	20		Πίνακας

2. Έντυπα πρακτικής άσκησης

Εργασία σε ομάδες:

1. «Για ποιους λόγους έχουμε αντιστάσεις σε ό,τι αφορά τη σχέση μας με τον Η/Υ;»
2. «Ποιες λύσεις μπορούμε να βρούμε για το ζεπέραςμα αυτών των αντιστάσεων;»
3. «Αν εφαρμόσουμε τις παραπάνω λύσεις, ποια θα είναι τα αποτελέσματα;»



Μέθοδος διεξαγωγής βιωματικού εργαστηρίου

Η εκπαιδευτική διεργασία είχε διάρκεια μίας ώρας και τριάντα λεπτών (90') στο σύνολό της. Κατά την εισήγησή μου ανέφερα στους εκπαιδευόμενους την αφορμή που με οδήγησε στο να ενσωματώσω παλαιότερα τη διεργασία «Subject - Object» στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των ΚΔΒΜ Ζωγράφου για τη διδασκαλία δεξιοτήτων Η/Υ. Ακόμα ανέφερα ορισμένα πράγματα για τον Robert Kegan, όπως το γεγονός ότι «τακτοποίησε» κατά την άποψή μου τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, μένοντας πιστός στη θεωρία του Jack Mezirow. Τέλος, εξήγησα τη θεωρητική μου προσέγγιση για τη συγκεκριμένη διδασκαλία, καθώς και τη μετάβαση από το 3^ο στο 4^ο στάδιο συνειδητοποίησης όπου τα άτομα μεταβαίνουν από την κοινωνικοποιημένη στην αυτοκαθοριζόμενη γνώση.

Ακολούθησε η γνωριμία των εκπαιδευόμενων μεταξύ τους και στη συνέχεια τους ζήτησα να γράψουν σε ένα κομμάτι χαρτί ατομικά και ανώνυμα το πώς αντιλαμβάνονται τη σχέση τους με τον Η/Υ, βγάζοντας τη συνειδητοποίηση αυτής της σχέσης «εκτός» για να την επεξεργαστούν ως αντικείμενο. Σχεδίασα ένα σχεδιάγραμμα στον πίνακα για να έχουν οι εκπαιδευόμενοι την εικόνα της διεργασίας που θα ακολουθούσαν και όταν την ολοκλήρωσαν παρουσίασα ορισμένες από τις απόψεις τους στην ολομέλεια, μερικές από τις οποίες αφορούσαν φοβίες αλλά και άρνηση αναφορικά με τους Η/Υ, έλλειψη αυτοπεποίθησης σε ό,τι αφορά τη χρήση τους, καθώς και αισθήματα κατωτερότητας σε σχέση με άλλους που χειρίζονται τους Η/Υ περισσότερο αποτελεσματικά.

Στη συνέχεια οι εκπαιδευόμενοι εργάστηκαν σε ομάδες και ανέλυσαν τις κριτικές ερωτήσεις που έχουν αναφερθεί παραπάνω. Δημιουργήθηκαν δύο ομάδες των τριών ατόμων, από τις οποίες ζήτησα να δώσουν υποστήριξη και συμβουλευτική στο μέλος που κάθε φορά θα είχε το λόγο, καθώς επίσης να αναφέρουν μόνο αυτά που θέλουν στην ολομέλεια, κρατώντας εντός της ομάδας τους τα δεδομένα που αποφάσισαν ως προσωπικά. Κατά συνέπεια εφαρμόστηκε η μέθοδος Tavistock.

Στην τελική φάση ακολούθησε η παρουσίαση των αποτελεσμάτων των ομάδων εργασίας στην ολομέλεια μέσω ενός εκπροσώπου, τα οποία έγραψα στον πίνακα και ήταν τα εξής:

1. *«Για ποιους λόγους έχουμε αντιστάσεις σε ό,τι αφορά τη σχέση μας με τον Η/Υ;»*

1η ομάδα:

- Φόβος για το άγνωστο και για αυτό που δεν μπορούμε να ελέγξουμε
- Ήρθε αργά στη ζωή μας και είναι ξένο στην κουλτούρα μας
- Ζούμε και χωρίς αυτόν
- Δεν έχουμε χρήματα για συντήρηση και διατήρηση

2η ομάδα:

- Λόγω ηλικίας είμαστε μεγάλοι για τους Η/Υ, αλλά θα μάθουμε
- Ως απειλή, επειδή άλλα άτομα μεγάλης ηλικίας ξέρουν

- Σημαντικός παράγοντας του φόβου: Η άγνοιά μας και ο «ρόλος» μας απέναντι στη χρήση του Η/Υ (πού πραγματικά χρειάζεται και πώς να τον χειριστούμε - εξελίξουμε)

- Ένας φόβος αλλαγής, καινούργιου

2. *«Ποιες λύσεις μπορούμε να βρούμε για το ζεπέραςμα αυτών των αντιστάσεων;»*

1η ομάδα:

- Τα μαθήματα να αφορούν ακριβώς στην ενότητα που χρειαζόμαστε (όχι άχρηστα πράγματα). Πάνω σε αυτά που χρειαζόμαστε μόνο

- Όχι πολλά, αλλά λίγα και με επαναλήψεις

- Εκπαιδευτής που να καταλαβαίνει

- Υποστηρικτής που να μας καθοδηγήσει όταν θα κολλήσουμε

- Ανοικτοί χώροι δωρεάν (χωρίς χρήματα)

- Με μέτριο κόστος διατηρείς τον Η/Υ

2η ομάδα:

- Ενθαρρύνεται από το κομμάτι της εκπαίδευσης και της υποστήριξης στα κίνητρα που έχουμε ως εργαζόμενοι. Η ηθική και η ψυχολογία είναι σημαντικά επειδή δεν πρέπει να φοβόμαστε τον Η/Υ, αλλά να αναρωτιόμαστε ποια είναι η συμπεριφορά μας απέναντι σε αυτόν

- Προσδιορισμός του «ρόλου» μας

- Συνεργασία με άλλους που έχουν παρόμοιους φόβους (πιο εύκολα ξεπερνιούνται)

3. *«Αν εφαρμόσουμε τις παραπάνω λύσεις, ποια θα είναι τα αποτελέσματα;»*

1η ομάδα:

- «Μαθαίνουμε πραγματικά»

- «Χρησιμοποιούμε»

- «Ξεπερνούμε φόβους»

2η ομάδα:

- Επιτάχυνση χρόνου διαδικασίας μάθησης (τεχνικό κομμάτι)

- 2^ο και βασικό: Αλλαγή στάσης απέναντι στην τεχνολογία

- Ικανοποίηση όσο θα προχωράμε. «Τρώγοντας ανοίγει η όρεξη!»

Μετά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων ακολούθησε η σύνθεση και η εξαγωγή συμπερασμάτων. Μία από τις ερωτήσεις των εκπαιδευόμενων, και συγκεκριμένα του Ανδρέα, ήταν το πώς θα μπορούσαμε να εφαρμόσουμε τη συγκεκριμένη διεργασία για πωλητές που θέλουν να προωθήσουν καινούργια είδη σε καταναλωτές. Η απάντηση δόθηκε από μία εκπαιδευόμενη, την Γιούλη, η οποία του εξήγησε ότι η

συγκεκριμένη διεργασία που είχα εφαρμόσει παλαιότερα στα ΚΔΒΜ Ζωγράφου πραγματοποιήθηκε όταν είχε ήδη γίνει η ανίχνευση των αναγκών των εκπαιδευόμενων και ότι όταν οι εκπαιδευόμενοι παροτρύνθηκαν να εφαρμόσουν τη διεργασία ήταν ήδη ενήμεροι της διεργασίας που θα ακολουθούσε.

Οι συγκεκριμένες παρεμβάσεις έδειξαν ότι οι εκπαιδευόμενοι είχαν αντιληφθεί το στόχο και το μετασχηματισμό που προσδοκούσε η συγκεκριμένη διδασκαλία, καθώς συνέχισαν σε ένα διάλογο μέσα από τον οποίο έβγαζαν συμπεράσματα, όπως παραδείγματος χάρη στην ερώτηση ενός εκπαιδευόμενου «Εμείς τι μπορούμε να κάνουμε;» η απάντηση ενός άλλου ήταν «Να γίνουμε λίγο περισσότερο αυτοκατευθυνόμενοι και να αναλάβουμε την ευθύνη. Αυτή είναι η λύση». Συνεπώς, φάνηκε από το διάλογο που αναπτύχθηκε στο τέλος του βιωματικού εργαστηρίου ότι οι εκπαιδευόμενοι συνειδητοποίησαν, όχι μόνο την πρόκληση του μετασχηματισμού των εκπαιδευόμενων των ΚΔΒΜ Ζωγράφου αλλά και τη δική τους, δεδομένου ότι οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι του εργαστηρίου μου αντιμετώπιζαν αντιστάσεις στο χειρισμό του Η/Υ και δεν ήταν εκπαιδευτές πληροφορικής όπως αρχικά είχα υποθέσει.

Βιβλιογραφία

Πολέμη - Τοδούλου, Μ. (2003). *Αξιοποίηση της διεργασίας της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων. Κεφ. 10 του εκπαιδευτικού υλικού για το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών του ΕΚΕΠΙΣ*. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Kegan, R. (1994). *In Over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kegan, R. (2000 [2007]). Ποιο «σχήμα» μετασχηματίζει; Μία δομο - αναπτυξιακή προσέγγιση στη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Στο: J. Mezirow & Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σσ. 73-105). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, J. (2000 [2007]). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο: J. Mezirow & Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σσ. 43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Μετασχηματισμός των αντιλήψεων των
εκπαιδευτικών**

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων και η σπουδαιότητα του
αναστοχασμού του, στην βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης.

Μία πρόταση καλής πρακτικής

Αθανασιάδης Κ. Αναστάσιος, Οικονομολόγος, Εκπαιδευτής Ενηλίκων

tasosathanasiadis@yahoo.gr

Περίληψη

Η διεξαγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων ειδικότερα στην συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση προϋποθέτει αφενός την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και αφετέρου συνεπάγεται την επένδυση σημαντικών κεφαλαίων, με αποτέλεσμα να προβάλλεται έντονο ενδιαφέρον για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ένας από τους σημαντικούς παράγοντες που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών είναι η ικανότητα των εκπαιδευτών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των ρόλων που καλούνται να ενσαρκώσουν. Οι ρόλοι αυτοί στη βιβλιογραφία εμφανίζονται να είναι πολυδιάστατοι και απαιτητικοί. Η επιτυχής υποστήριξή τους απαιτεί εκτός των άλλων έναν συνεχή αναστοχασμό του εκπαιδευτή ενηλίκων στη μεθόδευση της διαδικασίας που έχει ακολουθήσει. Μέσα από τον κριτικό αναστοχασμό, του δίνεται η δυνατότητα να επιβεβαιώσει ή να επαναπροσδιορίσει τις επιλογές που έχει υιοθετήσει κατά την εκπαιδευτική πρακτική. Η παρούσα εργασία προτείνει έναν τρόπο κριτικού αναστοχασμού με τη χρήση αντιληπτικών χαρτών η οποία εφαρμόστηκε σε προγράμματα επιμόρφωσης δημοσίων υπαλλήλων στο Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης. Οι πληροφορίες που συγκεντρώνει ο εκπαιδευτής μέσα από την προτεινόμενη διαδικασία, μπορούν να συμβάλουν στη ζητούμενη αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης.

Λέξεις Κλειδιά: Αναστοχασμός, Ρόλοι Εκπαιδευτή Ενηλίκων, Χάρτης Αντίληψης

Abstract

Adult training programs and particularly in continuing vocational education, presupposes firstly the achievement of specific objectives and secondly the investment of significant funds, that lead to a strong interest in controlling the efficiency of the educational process. One important factor related to the effectiveness of these programs is the ability of trainer to respond to the demands of the embodied roles. These roles in the literature appear to be multidimensional and demanding. Their successful support requires, among other things, continuous adult educator reflection on the educational process. Through critical reflection, he could confirm or redefine the choices he has adopted into educational practice. This paper proposes a critical reflection method with the use of perceptual maps. The method had applied to 20 educational programs for civil servants in Greece in National Centre for Public Administration and Local Government (EKDDA). The information given to the

trainer through the proposed procedure can contribute to achieve the optimal effectiveness of the educational approach.

Key Words: Reflection, Adult Trainer Roles, Conceptual Map

Εισαγωγή

Η διεξαγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων ειδικότερα στην συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση προϋποθέτει την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και συνεπάγεται την επένδυση σημαντικών κεφαλαίων, με αποτέλεσμα να προβάλλεται έντονο ενδιαφέρον για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων καλείται να επιλέξει την καταλληλότερη από μια σειρά υπάρχουσών στρατηγικών, προκειμένου να επιτύχει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων ([Arends,2014](#)) και κατ' επέκταση να χαρακτηριστεί η εκπαιδευτική πρακτική ως αποτελεσματική. Ο εκπαιδευτής αποτελεί το σημαντικότερο ίσως κρίκο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς σε αυτόν στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό η επιτυχία ενός προγράμματος. Είναι γνωστό πως «η καλή διδασκαλία δεν επαναπαύεται σε ένα σύνολο στατικών, προκαθορισμένων κανόνων και τεχνικών, αλλά οι μεταβαλλόμενες συνθήκες απαιτούν δασκάλους στοχαστικούς, οι οποίοι προβληματίζονται επάνω στις συνθήκες διδασκαλίας, δεν τις εκλαμβάνουν ως δεδομένες και προσεγγίζουν την κάθε περίπτωση ανοιχτά» ([Richert,1991,σ.113](#)). Επομένως κρίνουμε πως ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού θα πρέπει να λειτουργεί ως μία διαδικασία επαναπροσδιορισμού των ενεργειών που επιλέχθηκαν κατά τη μεθόδευση της διδασκαλίας, ώστε να επιβεβαιωθεί η αποτελεσματικότητά τους. Εξάλλου, με τον αναστοχασμό ο επαγγελματίας γίνεται ερευνητής της δράσης του ([Shön,1987](#)) συμβάλλοντας παράλληλα και στην προσωπική του ανάπτυξη.

Στην παρούσα εργασία ο αναστοχασμός του εκπαιδευτή προκύπτει μέσα από την διερεύνηση των τοποθετήσεων των εκπαιδευομένων μετά την ολοκλήρωση μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσα από την ανάλυση των τοποθετήσεων αυτών, με τη χρήση αντιληπτικών χαρτών επιδιώκεται ο αναστοχασμός πάνω στην εκπαιδευτική πρακτική που υιοθετήθηκε στη βάση των ρόλων που κάθε φορά χρειάστηκε να ενσαρκωθούν από τον εκπαιδευτή.

Ρόλοι του Εκπαιδευτή Ενηλίκων

Στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι πρωταρχικός και πολυδιάστατος ([Sisco,1984;Brookfield,1986;Courau,2000;Rogers,2002; Noye&Piveteau,2002;Jarvis,2004;Κόκκος,2005](#)). Οι βασικοί ρόλοι στους οποίους καλείται να ανταποκριθεί αποτελεσματικά, ώστε να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι και κατ' επέκταση ο σκοπός του προγράμματος στο οποίο εμπλέκεται, κινούνται σε πολλαπλά πεδία. Ειδικότερα, παρατηρούμε να αναλαμβάνει ρόλους αρχηγού, σχεδιαστή, συντονιστή, καθοδηγητή, εμπνευστή, διευκολυντή αλλά και αξιολογητή. Χρειάζεται να είναι ευέλικτος, να χρησιμοποιεί ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας, να βάζει τον εαυτό του στη θέση των εκπαιδευόμενων και να μη νιώθει αυθεντία([Rogers,1999](#)). Ο [Jarvis\(2006\)](#) προτείνει δεκαεπτά διαφορετικούς ρόλους για τον εκπαιδευτή ενηλίκων, γεγονός που καταδεικνύει το πολυσύνθετο ρόλο του.

Στα προγράμματα που υλοποιούνται από το ΕΚΔΔΑ στο πλαίσιο της επιμόρφωσης των δημοσίων υπαλλήλων ([ΕΚΔΔΑ,2014](#)) επιδιώκεται:

- Η ενεργοποίηση του ανθρώπινου παράγοντα σε όλα τα ιεραρχικά επίπεδα
- Η δέσμευση του προσωπικού στην υλοποίηση των προγραμματισμένων ενεργειών στις υπηρεσίες τους.
- Η καλλιέργεια της συλλογικότητας και του συνεργατικού πνεύματος, που αναβαθμίζει το σύνολο των εμπλεκόμενων στελεχών ή μονάδων.
- Η προώθηση της πρωτοβουλίας και της υπευθυνότητας των στελεχών

Από τους παραπάνω άξονες απορρέει το συμπέρασμα πως προτάσσεται η υιοθέτηση από τους εκπαιδευτές των επιμορφωτικών προγραμμάτων του ΕΚΔΔΑ, ρόλων όπως του «Διευκολυντή» και του «Καθοδηγητή», ως αυτοί οι οποίοι μπορούν να υποστηρίξουν και να ικανοποιήσουν αποτελεσματικά τις ανάγκες της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής ομάδας αλλά και του φορέα υλοποίησης. Ο λόγος που υποστηρίζεται η υιοθέτηση των ρόλων αυτών, έγκειται στη φύση των προγραμμάτων και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων του ΕΚΔΔΑ. Ειδικότερα, τα προγράμματα αποσκοπούν στην επικαιροποίηση ή την απόκτηση νέων γνώσεων από τους δημόσιους υπαλλήλους, ώστε να ανταποκρίνονται στις εξατομικευμένες ανάγκες, στους επιχειρησιακούς στόχους και τις οργανωσιακές αλλαγές του φορέα στον οποίο εργάζονται και επομένως απαιτούν καθοδήγηση για την επιλογή των καταλληλότερων στρατηγικών. Ο εκπαιδευτής ως «Καθοδηγητής της μάθησης» οφείλει να γνωρίζει το εκπαιδευτικό υλικό, ώστε να καθοδηγεί κατάλληλα τους εκπαιδευομένους, να διευκολύνει και να ενισχύει την αυτοδυναμία τους ([Γιαννακοπούλου,2006](#); [Gravani,2012](#)). Παράλληλα τα βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων δημοσίων υπαλλήλων είναι η συσσωρευμένη εμπειρία, η τάση για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και ο κριτικός τρόπος σκέψης ([Μπουρμπούλη,2016](#)). Τα χαρακτηριστικά αυτά απαιτούν από τους εκπαιδευτές να ενεργοποιήσουν τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων, πολλές φορές αμφισβητώντας τις, ώστε να αναπτύξουν κριτικό τρόπο σκέψης ([Garrison,1991](#)), δηλαδή να έχουν την ικανότητα να αναλύουν και να αξιολογούν την εγκυρότητά των προτάσεών τους συγκρίνοντας τις απόψεις τους με τις απόψεις του εκπαιδευτή και των συνεκπαιδευόμενων τους. Επιπλέον απαιτούν τη δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος όπου θα είναι έκδηλη η αίσθηση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης και της ισότιμης συμμετοχής. Ο διευκολυντικός ρόλος του εκπαιδευτή μπορεί να ικανοποιήσει τις παραπάνω συνθήκες. Ο Rogers ορίζει τον εκπαιδευτή «Διευκολυντή της μάθησης» ως αυτόν που απελευθερώνει την περιέργεια, επιτρέπει την κίνηση προς νέες κατευθύνσεις που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά του, αποδεσμεύει τη διάθεση για έρευνα, και εμπιστεύεται τη δημιουργική τάση του ατόμου ([Rogers,1983](#)).

Συμπερασματικά, ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτής ενηλίκων, ενθαρρύνει την ενεργητική μάθηση, εκμεταλλεύεται σωστά το χρόνο, στοχεύει στην ανατροφοδότηση, διατηρεί υψηλές προσδοκίες, είναι καινοτόμος, προωθεί την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευομένων και τέλος υιοθετεί ποικίλους τρόπους μάθησης. Προβαίνει σε ενέργειες επαναπροσδιορισμού των εκπαιδευτικών του στρατηγικών που ακολουθεί, ώστε να διερευνά συνεχώς την καταλληλότητά τους ([Zeichner&Liu,2010](#)). Ένας ενεργητικός τρόπος διερεύνησης είναι ο αναστοχασμός του πάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία που σχεδιάζει και υλοποιεί.

Ο Αναστοχασμός του Εκπαιδευτικού

Αναστοχασμός είναι η περιγραφή μιας κατάστασης, η διερεύνηση των αρχικών υποθέσεων και κατανοήσεων γύρω από αυτήν και η επιμονή σε μία ανοικτή και υπεύθυνη στάση κριτικής και επαναδόμησης της πρακτικής ([Schon,1983](#); [Zeicher&Liston,1996](#)). Από την τοποθέτηση αυτή γίνεται αντιληπτό πως πρόκειται για μια ενεργητική διαδικασία θεώρησης οποιασδήποτε πληροφορίας, με σκοπό την αναζήτηση των θεμελίων στα οποία στηρίζεται και των συνεπειών που εγείρονται από αυτήν ([Rodgers,2002](#)). Ο αναστοχασμός αποτελεί μία μορφή κριτικής σκέψης, καθώς η τελευταία προκύπτει, όταν προσπαθούμε να ανακαλύψουμε τις υποθέσεις που επηρεάζουν τον τρόπο που σκεφτόμαστε και ενεργούμε ([Brookfield,2011](#)). Κάθε ενέργειά μας βασίζεται σε υποθέσεις, η κριτική σκέψη λοιπόν, αφορά στην σκόπιμη αναζήτηση των υποθέσεων αυτών μέσα από μία παραγωγική διαδικασία, στην οποία αξία έχει η πορεία και όχι το αποτέλεσμα ([Brookfield,2012](#)). Ο αναστοχασμός ως τρόπος αυτοαξιολόγησης εκπληρώνει δυο βασικούς ρόλους αφενός δίνει έναυσμα για διάλογο πάνω στους στόχους, στις προτεραιότητες και στα κριτήρια ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αφετέρου συντελεί στην επίτευξη των στόχων μέσω της χρήσης κατάλληλων και εύχρηστων εργαλείων([Jakobsen,MacBeath,Meuret&Schratz, 2003](#)).

Ως αναστοχασμός στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας θα μπορούσε να οριστεί η ικανότητα των εκπαιδευτών ενηλίκων να σκεφτούν το παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό τους έργο σε μια προσπάθεια αναγνώρισης, επανεξέτασης και κριτικής των αντιλήψεων και πρακτικών τους με στόχο την αλλαγή. Αυτό οδηγεί στην βελτίωση του αποτελέσματος της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και στη βελτίωση του ίδιου του εκπαιδευτικού ([Avgitidou&Hatzoglou,2013](#)).

Ως μέσο για την υλοποίηση της αναστοχαστικής διαδικασίας προτείνεται η χρήση αντιληπτικών χαρτών καθώς οι χάρτες αντίληψης αποτυπώνουν τη θέση που καταλαμβάνει η εκπαιδευτική εμπειρία στο μυαλό των συμμετεχόντων ([Ekhlassi,Reshadi,& Anfeng,2016](#)). Επιτρέπουν την ξεχωριστή κωδικοποίηση μιας σειράς πληροφοριών μέσω οπτικής μορφής ([Davies,2010](#)) στη βάση συγκεκριμένων δίπολων μεταβλητών, για τις οποίες ο εκπαιδευτής ενδιαφέρεται να ενημερωθεί, προκειμένου μέσα από μία κριτική προσέγγιση να οδηγηθεί στον επαναπροσδιορισμό ή στη διατήρηση της στρατηγικής που ακολούθησε. Τα δίπολα των μεταβλητών προκύπτουν μέσα από τους ρόλους που καλείται ο ίδιος να υιοθετήσει και να υποστηρίξει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η πρόταση

Η πρόταση εφαρμόστηκε σε 20 εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιήθηκαν από το Περιφερειακό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης του ΕΚΔΔΑ σε πόλεις της Βορείου Ελλάδος. Τα γνωστικά αντικείμενα των επιμορφωτικών προγραμμάτων εντάσσονται στο θεματικό κύκλο της διοικητικής μεταρύθμισης και αποκέντρωσης. Ειδικότερα το προφίλ των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα οποία εφαρμόστηκε η εμπειρική προσέγγιση είναι:

Πίνακας 2: Γενικές Πληροφορίες Προγραμμάτων

Πρόγραμμα	Γνωστικό Αντικείμενο	Προφίλ Εκπαιδευομένων
1 ^ο – 14 ^ο	Εκπαίδευση Προϊσταμένων Τμημάτων	Υπαλλήλοι/Στελέχη της δημόσιας διοίκησης και της τοπικής αυτοδιοίκησης Α' και Β' βαθμού. Κατηγορίες: ΠΕ, ΤΕ, ΔΕ, με θέση ευθύνης: Προϊστάμενοι Τμήματος.
15 ^ο -20 ^ο	Διοίκηση Στόχων	Μέσω Υπάλληλοι Υπουργείων κεντρικής & περιφερειακής διοίκησης με καθήκοντα και προτεραιότητες που σχετίζονται με τον καθορισμό και την μέτρηση στόχων αποτελεσματικότητας των υπηρεσιών τους. Κατηγορίες: ΠΕ, ΤΕ, ΔΕ

Η μεθοδολογία που προτείνεται μπορεί να χωρισθεί σε πέντε επι μέρους στάδια. Ειδικότερα στο:

1^ο Στάδιο:

Οι επιμορφούμενοι δημόσιοι υπάλληλοι καλούνταν μετά το πέρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας να δώσουν γραπτή, ανώνυμη ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτή απαντώντας στο ερώτημα: *Τώρα που ολοκληρώθηκε η εκπαιδευτική διαδικασία, Τι συναισθήματα σας άφησε η εκπαιδευτική εμπειρία που μόλις βιώσατε;*

2^ο Στάδιο:

Οι πληροφορίες που συλλέγονταν αποτύπωναν την γενική αντιληπτική εικόνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που ακολούθησε ο εκπαιδευτής, ο οποίος αποκωδικοποιεί τις πληροφορίες και τις κατατάσσει σε ομάδες κοινών εννοιών, στη βάση συγκεκριμένων δίπολων μεταβλητών που συνδέονται με την αποτελεσματική ικανοποίηση των ρόλων που έχει υιοθετήσει. Στο πλαίσιο της τρεχουσας ανάλυσης τα δίπολα προκύπτουν μέσα από τους ρόλους που ο εκπαιδευτής ενηλίκων κλήθηκε να υποστηρίξει με σκοπό την αποτελεσματική διαχείριση της εκπαιδευτικής πρακτικής. Οι ρόλοι που θεωρούνται αποτελεσματικοί στα προγράμματα επιμόρφωσης του ΕΚΔΔΑ όπως αναφέρθηκαν παραπάνω είναι ο ρόλος του Διευκολυντή και του Καθοδηγητή. Από την περιγραφή των ρόλων αυτών προκύπτουν τα ακόλουθα δίπολα εννοιών.

Σχήμα 1: Δίπολο εννοιών ρόλου Διευκολυντή.



Σχήμα 2: Δίπολο εννοιών ρόλου Καθοδηγητή



3^ο Στάδιο:

Η επεξεργασία των πληροφοριών από τον εκπαιδευτή οδηγεί στη σχηματική απεικόνιση μέσω ενός χάρτη, της αντίληψης των εκπαιδευομένων δημοσίων υπάλληλων για τη μαθησιακή εμπειρία που ολοκλήρωσαν. Ο χάρτης αντίληψης απαιτεί τη χρήση συγκεκριμένων δίπολων εννοιών προκειμένου να σχεδιαστεί.

4^ο Στάδιο:

Ο εκπαιδευτής στοχάζεται στη βάση του χάρτη αντίληψης καθώς αυτός αποτυπώνει την θέση που καταλαμβάνει στο μυαλό των συμμετεχόντων η εκπαιδευτική εμπειρία.

5^ο Στάδιο:

Ο εκπαιδευτής είτε επιβεβαιώνεται για τις επιλογές του κατά τη μεθόδευση της διδασκαλίας, είτε εντοπίζει προβληματικές περιοχές οι οποίες χρήζουν βελτίωσης.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται αναλυτικά η διαδικασία αναστοχασμού του εκπαιδευτή ενηλίκων σε ένα από τα 20 προγράμματα στα οποία εφαρμόστηκε. Η ανατροφοδότηση που έδωσαν οι εκπαιδευόμενοι του 1^ο εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν η ακόλουθη. Στη πρώτη στήλη αναφέρονται οι τοποθετήσεις τους ενώ στη δεύτερη η συχνότητα εμφάνισής τους.

Πίνακας 3 Συχνότητες Εμφάνισης τοποθετήσεων Εκπαιδευομένων

Τοποθέτηση Εκπαιδευόμενου	% Εμφάνισης
Ενδιαφέρον	4,00%
Θετική Αλλαγή	24,00%

Μεταδοτικότητα	16,00%
Άριστα	20,00%
Καταιγισμός Πληροφοριών	12,00%
Κουλτούρα	4,00%
Γνώση	12,00%
Αποκοδομητική	4,00%
Αυτοαξιολόγηση	4,00%

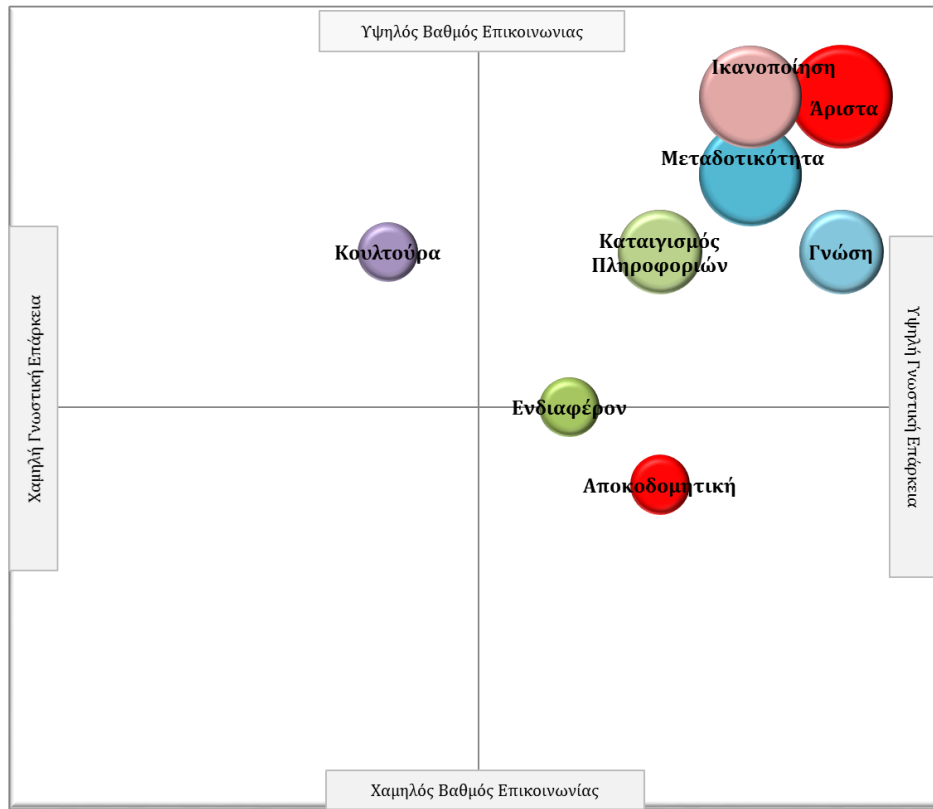
Το επόμενο βήμα αφορά την ομαδοποίηση αυτών των τοποθετήσεων και την κατάταξή τους στα παραπάνω δίπολα.

Πίνακας 4. Συσχέτιση Τοποθετήσεων με διάστάσεις των ρόλων του εκπαιδευτή

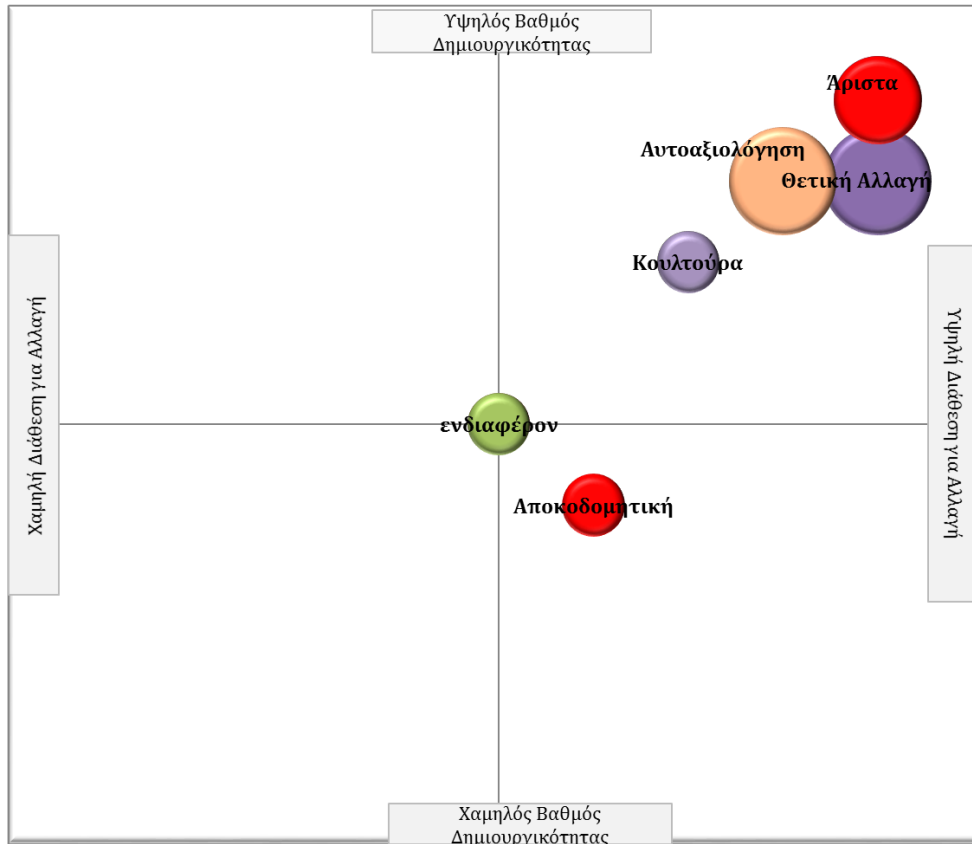
Τοποθέτηση Εκπαιδευόμενου	Διάθεση για Αλλαγή	Δημιουργικότητα	Γνωστική Επάρκεια	Επικοινωνία
Ενδιαφέρον	X	X	X	X
Θετική Αλλαγή	X			
Μεταδοτικότητα				X
Άριστα		X	X	
Καταιγισμός Πληροφοριών				X
Κουλτούρα		X		X
Γνώση			X	
Αποκοδομητική	X		X	
Αυτοαξιολόγηση		X		

Οι χάρτες αντίληψης που προέκυψαν από την παραπάνω ανάλυση είναι οι ακόλουθοι:

Εικόνα 11. Χάρτης Αντίληψης ρόλου Καθοδηγητή



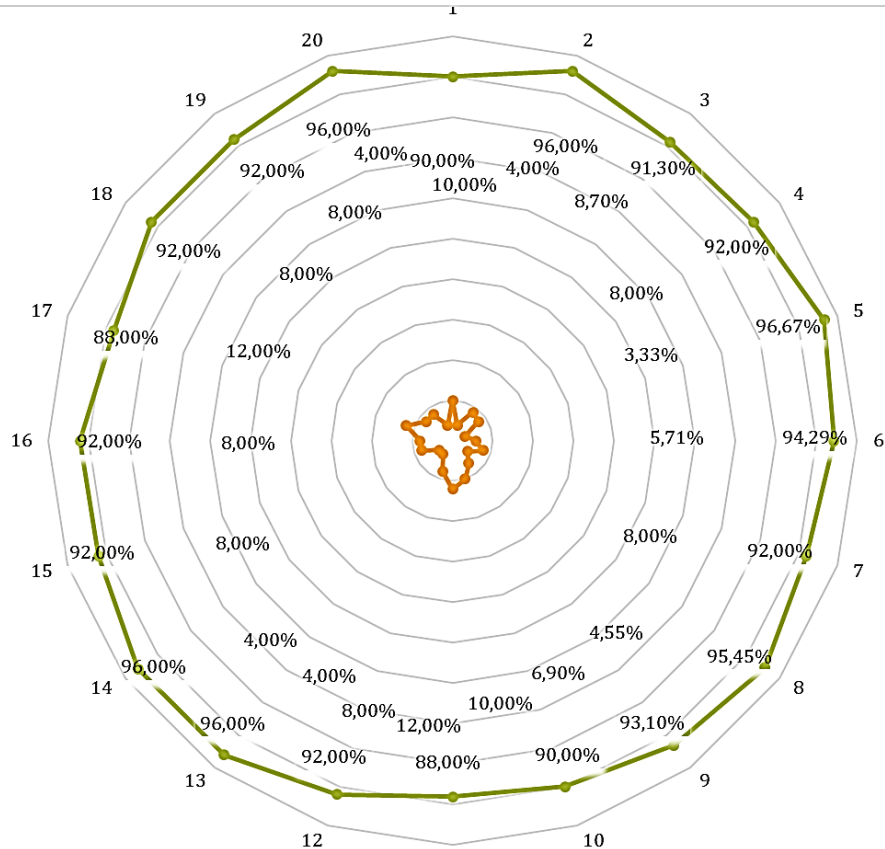
Εικόνα 12. Χάρτης Αντίληψης, ρόλου Διευκολυντή



Ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τους παραπάνω χάρτες οδηγεί σε συμπεράσματα αναφορικά με τις στρατηγικές τις οποίες επέλεξε να ακολουθήσει κατά την εκπαιδευτική πρακτική. Ειδικότερα από την ανάλυση των χαρτών του 1ο εκπαιδευτικού προγράμματος, προκύπτει πως ο εκπαιδευτής έχει υποστηρίξει αποτελεσματικά τους ρόλους του Καθοδηγητή και Διευκολυντή, καθώς οι τοποθετήσεις των εκπαιδευομένων συγκεντρώνονται κατά το πλείστον, στο πεδίο υψηλός βαθμός επικοινωνίας και γνωστικής επάρκειας και στο πεδίο υψηλός βαθμός δημιουργικότητας και διάθεσης για αλλαγή, αντίστοιχα. Το μέγεθος των κύκλων μέσα στους οποίους αποτυπώνονται οι απόψεις των συμμετεχόντων υποδηλώνει τη συχνότητα εμφάνισης της συγκεκριμένης άποψης. Αυτό επιβεβαιώνει την επιτυχία της εκπαιδευτικής παρέμβασης καθώς οι τοποθετήσεις «Αριστα», «Ικανοποίηση», «Μεταδοτικότητα», «Μπορούμε», «Θετική Αλλαγή», εμφανίζουν την υψηλότερη συχνότητα. Επιπλέον ο εκπαιδευτής μπορεί να εστιάσει την προσοχή του σε τοποθετήσεις οι οποίες δεν μπορούν ξεκάθαρα να ερμηνευτούν, υπονοώντας κάποια πιθανή παράληψη ή κενό στη μεθόδευση της διδασκαλίας. Στη περίπτωση του 1^ο προγράμματος τέτοιου είδους τοποθέτηση είναι η λέξη «Ενδιαφέρον». Η άποψη αυτή μπορεί να έχει θετική χροιά ωστόσο είναι σχετικά ασαφής καθώς δεν προκύπτει επιβεβαίωση της ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών των συμμετεχόντων. Γενικότερα η εικόνα ενός χάρτη αντίληψης όπου το μεγαλύτερο ποσοστό των τοποθετήσεων των επιμορφούμενων ανήκει στο πεδίο των υψηλών στοχεύσεων οδηγεί αυτόματα στην επιβεβαίωση των επιλογών του εκπαιδευτή ενηλίκων

υποδεικνύοντας μια ορθή εκπαιδευτική στρατηγική η οποία εναρμονίζεται με το προφίλ και τους εκπαιδευτικούς στόχους του προγράμματος.

Σχήμα 3. Αποτίμηση ικανοποίησης επιμορφούμενων



Στο σχήμα 3 επιβεβαιώνεται πως η συμβολή της προτεινόμενης καλής πρακτικής οδηγεί στην αποτελεσματική διαχείριση της εκπαιδευτικής πράξης καθώς στο 97% των προγραμμάτων που εφαρμόστηκε, η ικανοποίηση των επιμορφούμενων δημοσίων υπαλλήλων που συμμετείχαν ήταν υψηλή.

Επίλογος

Στις συστάσεις του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου προς τις εθνικές κυβερνήσεις των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης μεταξύ άλλων γίνεται λόγος για την ανάγκη αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης ενηλίκων ([Ευρωπαϊκό Συμβούλιο,2011](#)), με στόχο η τελευταία να συνεισφέρει στην επίτευξη των βασικών στόχων της στρατηγικής «ΕΚ 2020» ([Ευρωπαϊκή Επιτροπή,2015](#)). Η πρότασή καλής πρακτικής που αναπτύχθηκε, κινείται προς την κατεύθυνση αυτή, εφόσον ενεργοποιεί τους εκπαιδευτές μέσω μιας κριτικοσταχαστικής προσέγγισης, η οποία συμβάλει στην προσωπική τους ανάπτυξη, με επακόλουθο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου.

Βιβλιογραφία

- Arends, R. (2014). *Learning to teach*. McGraw-Hill Higher Education.
- Avgitidou, S., & Hatzoglou, V. (2013). Educating the reflective practitioner in the context of teaching practice: The contribution of journal entries. In A. Androusou & S. Avgitidou (Eds.) *Teaching Practice during Initial Teacher Education: Research perspectives*. Athens: Practice Network of Early Childhood Education Departments & Faculty of ECE, University of Athens [In Greek].
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning: A comprehensive analysis of principles and effective practices*. McGraw-Hill Education (UK).
- Brookfield, S. D. (2011). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. John Wiley & Sons.
- Brookfield, S. D. (2012). Critical theory and transformative learning. *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*, 131-146.
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Davies, M. (2010). Concept mapping, mind mapping and argument mapping: what are the differences and do they matter? *Higher education*, 62(3), 279-301.
- Ekhlassi, A., Reshadi, F., & Anfeng, W. (2016). Brand Perceptual Mapping by Text Mining Online Product Reviews. *International Journal Of Marketing & Business Communication*, 5(3), 26-36.
- ΕΚΔΑΑ(2014).Ετήσια Έκθεση Απολογισμού Δράσεων Έτους 2013. Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015). Κοινή έκθεση για το 2015 του Συμβουλίου και της Επιτροπής σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020). Νέες προτεραιότητες για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. *Επίσημη εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. 15.12.2015 (2015/C 417/04). [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&from=EL](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=EL)
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο(2011). Ψήφισμα του Συμβουλίου σχετικά με ένα ανανεωμένο ευρωπαϊκό θεματολόγιο για την εκπαίδευση των ενηλίκων. *Επίσημη εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. 20.12.2011 (2011/C 372/01). [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220\(01\)&from=EL](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220(01)&from=EL)
- Garrison, D. R. (1991). Critical thinking and adult education: A conceptual model for developing critical thinking in adult learners. *International Journal of Lifelong Education*, 10(4), 287-303.

- Gravani, N.M. (2012). Adult learning principles in designing learning activities for teacher development. *International Journal of Life Long Education*. vol.31 No 4 419-432.
- Jakobsen, L., MacBeath, J., Meuret, D., & Schratz, M. (2003). *Self-evaluation in European schools: a story of change*. Routledge.
- Jarvis P. (2004) *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μπουρμπούλη, Α. (2016, Αύγουστος). Η Βιωματική Προσέγγιση της Επιμόρφωσης στη Δημόσια Διοίκηση: Η περίπτωση της Εθνικής Σχολής Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης 20(6). Scientific Network for Adult Education in Crete, 23(6). Ανακτήθηκε από <http://cretaaduleduc.gr/blog/?p=1090>
- Noyé, D., & Piveteau, J. (2002). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*. Μεταίχμιο: Αθήνα
- RAIKOU, N. (2014). Promoting critical reflection through teacher's education. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*.
- Richert, A. E. (1991). Using teacher cases for reflection and enhanced understanding. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Staff development for Education in the '90s* (p. 113-132). New York: Teachers College Press.
- Rickert, R. K. (1967). Developing critical thinking. *Science Education*, 51(1), 24-27.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers college record*, 104(4), 842-866.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (2002). Learning and adult education. *Supporting lifelong learning*, 1, 8-24.
- Schon, D. (1983). The reflective practitioner.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Sisco, B. R. (1984). Facilitator's Role in Adult Education.
- Youngblood, N., & Beitz, J. M. (2001). Developing critical thinking with active learning strategies. *Nurse Educator*, 26(1), 39-42.
- Zeichner, K. & Liu, K. Y. (2010). A Critical Analysis of Reflection as a Goal for Teacher Education. In N. Lyons (ed.). *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry. Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry* (pp. 67-84). New York: Springer; <http://www.springerlink.com/content/978-0-387-85744-2#section=685933&page=1&locus=0>
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). Reflective teaching. An introduction. *Reflective teaching and the social conditions of schooling*.

Η συμβολή της βιογραφικής προσέγγισης στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών

Μαρία Βλαχάκη, Δρ. Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
mariavlachaki@yahoo.gr

Κώστας Μάγος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
magos@uth.gr

Περίληψη

Η βιογραφική προσέγγιση επιτρέπει την ανάδειξη των συνθηκών ζωής ενός ατόμου αλλά και των κοινωνικών, πολιτισμικών, οργανωσιακών σχέσεων του ίδιου ως δράντος υποκειμένου. Ενθαρρύνει την αξιοποίηση των υφιστάμενων βιωμάτων και έχει αναστοχαστική διάσταση, καθώς ενισχύει την κριτική συνειδητοποίηση και την επαναθεώρηση των οικείων παραδοχών, στάσεων και αντιλήψεων καθώς επίσης των γενεσιουργών πηγών τους.

Η αξιοποίηση των αφηγηματικών ιστοριών στο πλαίσιο ενδοσχολικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίησή τους ανέδειξε την επιρροή κυρίαρχων πολιτισμικών προτύπων και κοινωνικών κατασκευών τόσο κατά τη δική τους εκπαιδευτική βιογραφία όσο και στην οικεία καθημερινή διδακτική πράξη. Οι αυτοβιογραφικές αφηγήσεις επέτρεψαν τον κριτικό στοχασμό των εκπαιδευτικών στις διδακτικές μεθόδους, στα εκπαιδευτικά μέσα που ο καθένας αξιοποιεί αλλά και στο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, την ειδική νομοθεσία, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, τη σχολική κουλτούρα.

Στην εισήγηση παρουσιάζονται ζητήματα που ανέδειξε η αναστοχαστική αφηγηματική διαδικασία και οι δημιουργικές παρεμβάσεις οι οποίες σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως αποτέλεσμα αυτής, διανοίγοντας την προοπτική μίας κριτικής μετασχηματιστικής προσέγγισης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο.

Λέξεις-Κλειδιά: βιογραφική προσέγγιση, διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, διαπολιτισμική ικανότητα, ενδοσχολική επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Abstract

Biographical approach highlights individual living conditions as well as the social, cultural, organizational relationships of a person, as an active agent. It encourages the use of existing experiences and it provokes reflection, as it enhances critical awareness and reconsideration of relevant assumptions, attitudes and perceptions as well as their root sources.

During an in-school training program for teachers of primary and secondary education, autobiographical narrative stories were used with the aim to raise their intercultural awareness, sensitivity and understanding. They showed the influence of

dominant cultural models and social structure in the teachers' both educational biography and everyday educational role. The autobiographical narratives enabled the educators' critical reflection on the teaching methods and educational materials they use, as well as the institutional context within which the school operates, educational legislation, curricula and school culture.

This paper presents pedagogical issues which emerged from the reflective narrative process during the in-training program and the creative interventions that teachers designed and implemented in their class consequently, in the prospect of a critical transformative approach to ethnocultural diversity in school.

Keywords: biographical approach, intercultural sensitivity, intercultural competence, in-school training program for teachers

1. Αυτοβιογραφική αφήγηση και αναστοχαστικότητα

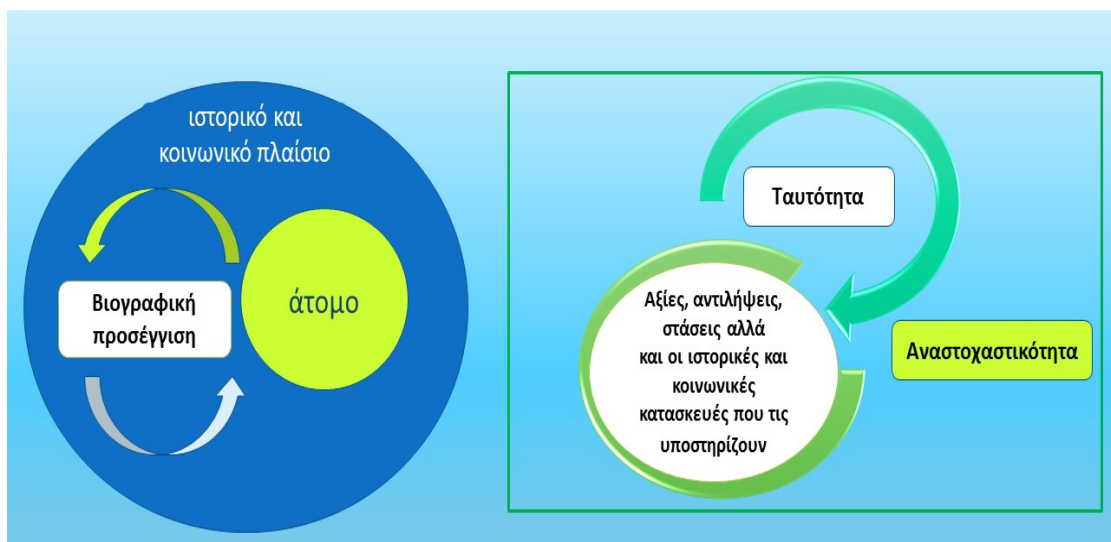
Η στροφή του ενδιαφέροντος των κοινωνικών επιστημών στη βιογραφική προσέγγιση παρατηρείται από τη δεκαετία του '70, καθώς αποδεικνύεται περισσότερο αποτελεσματική στην καταγραφή της πολυπλοκότητας της κοινωνικής ζωής σε αντίθεση προς τις ποσοτικές μεθόδους. Η αφήγηση ζωής (recit de vie) ειδικότερα αποτελεί την περιγραφή από ένα πρόσωπο της ιστορίας της ζωής του, όπως το ίδιο την έζησε, με τη δική του υποκειμενική ματιά (Bertaux, 1980, σ.200). Μέσω της βιογραφικής αφήγησης το υποκείμενο παρουσιάζει τον βιωματικό του κόσμο, τα γεγονότα, τα πρόσωπα, τις περιστάσεις που εκτιμά το ίδιο ότι ήταν καθοριστικά στην πορεία της ζωής του. Παράλληλα αναδεικνύεται ο τρόπος που νοηματοδοτεί την πραγματικότητα γύρω του, τα πρότυπα και τις αξίες που έχουν επηρεάσει τον τρόπο σκέψης και δράσης του (Πανταζής, 2004). Η ατομική ιστορία συνυφαίνεται με το κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο της εποχής του. Η βιογραφία συνιστά το πεδίο της κοινωνικά συγκροτημένης υποκειμενικότητας (Τσιώλης, 2006:56). Επιπρόσθετα σύμφωνα με τον Bruner (1986) μέσω της αυτοβιογραφικής του αφήγησης το άτομο διαμορφώνει την ταυτότητά του, διακρίνει ομοιότητες και διαφορές με τους άλλους και διαχειρίζεται πιο αποτελεσματικά την πολυπλοκότητα των σχέσεων του ανάμεσα στον ίδιο και τους συνανθρώπους του.

Κύριο γνώρισμα της αυτοβιογραφικής αφήγησης αποτελεί η αναστοχαστική διαδικασία στην οποία εμπλέκεται το αφηγούμενο υποκείμενο, καθώς κριτικά συνειδητοποιεί και επαναθεωρεί τις οικείες παραδοχές αντιλήψεις και στάσεις καθώς και τις γενεσιουργές πηγές τους. Στην εκπαιδευτική διαδικασία η αναστοχαστικότητα έχει μετασημασιωτική δυναμική. Οι εκπαιδευτικοί, χρησιμοποιώντας τις αφηγηματικές ιστορίες, συνειδητοποιούν τις διαστάσεις της πολιτισμικής τους ταυτότητας και τις επιδράσεις της στις διαδικασίες μάθησης των μαθητών τους (Dome et al, 2005· Vlachaki, 2015). Μπορούν να δουν πέρα από το συμβατικό πλαίσιο του ρόλου και του έργου τους, να κοιτάζουν «έξω από το κουτί» (Butcher, 2006, σ. 206), να έχουν μία διαφορετική οπτική του παρόντος (Παζιώνη-Καλλή, 2012). Έχουν τη δυνατότητα να επαναθεωρήσουν προηγούμενες δυσλειτουργικές απόψεις και στάσεις, στερεοτυπικές αντιλήψεις και μορφές συμπεριφοράς απέναντι σε όσους έχουν διαφορετική εθνοπολιτισμική καταγωγή (Σχήμα 1).

Τόσο σε επίπεδο της καθημερινής λειτουργίας της σχολικής μονάδας όσο και μακροπρόθεσμα, σε επίπεδο εκπαιδευτικών και κοινωνικών δομών η αναστοχαστική

διαδικασία συνιστά σημαντική κι αναγκαία συνθήκη για τη θετική πρόσληψη κι ενθάρρυνση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, τη διασφάλιση ισότιμων συνθηκών και ευκαιριών μάθησης για όλους και τη διαμόρφωση ενός ενταξιακού σχολικού περιβάλλοντος σύμφωνα με την προσέγγιση της «κοινωνικής δικαιοσύνης» και της κριτικής πολυπολιτισμικότητας (Zembylas & Iasonos, 2010). Συμβάλλει στη διαφορική αποτελεσματικότητα του σχολείου, με τον σχεδιασμό βιωματικών και συνεργατικών δράσεων που προάγουν τον σεβασμό, την αναγνώριση και την αξιοποίηση της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας κάθε μέλους της σχολικής κοινότητας στο πλαίσιο της κριτικής μετασχηματιστικής ηγεσίας κατά την οργάνωση και τον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας (Day et al., 2003). Το σχολείο μετεξελίσσεται σε ένα «ανοιχτό» σύστημα, το οποίο βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το εξωτερικό του περιβάλλον, αφουγκράζεται και ανατροφοδοτεί τους προβληματισμούς της τοπικής κοινωνίας. Υποστηρίζει πιο αποτελεσματικά τον πολιτισμικό πλουραλισμό και συμβάλλει στην αειφορία (Banks, 2008).

Σχήμα 1. Βιογραφική προσέγγιση και αναστοχαστικότητα



Η αυτοβιογραφική αφήγηση αποτέλεσε την κεντρική βιωματική δραστηριότητα στο πλαίσιο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε τρεις σχολικές μονάδες. Ειδικότερα στην παρούσα δημοσίευση ερευνώνται ως μελέτες περίπτωσης τα εξής σχολεία: 1. Το Δημοτικό Σχολείο στο Χέρσο Κιλκίς, μία αγροτική περιοχή από την οποία κατά τη δεκαετία του '70 μετανάστευσαν αρκετοί κάτοικοι σε βιομηχανικά κέντρα της δυτικής Ευρώπης. Το 2016 η περιοχή δέχτηκε σημαντικό αριθμό προσφύγων από τη Συρία. 2. Το Λύκειο της Τρίγλιας Χαλκιδικής με αρκετά παιδιά μεταναστών στο μαθητικό δυναμικό του σχολείου. 3. Το Γυμνάσιο της Αλεξάνδρειας Ημαθίας, στο οποίο υπάρχουν εγγεγραμμένοι μαθητές Ρομά. Επίσης αρκετοί από τους κατοίκους της περιοχής κατάγονται από οικογένειες που ήρθαν ως πρόσφυγες από τον Εύξεινο Πόντο.

Το επιμορφωτικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε κατά την περίοδο Ιανουαρίου – Νοεμβρίου 2015 στις παραπάνω σχολικές μονάδες με πρωτοβουλία των διευθυντών των σχολικών μονάδων σε συνεργασία με το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Κ.ΑΝ.Ε.Π) της ΓΣΕΕ και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) στο πλαίσιο υλοποίησης του έργου «Δράσεις ευαισθητοποίησης και επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών Α.Π.1,2» με θέμα «Σχολείο, ρατσισμός, ξενοφοβία και

δημοκρατική ευθύνη». Η επιμόρφωση σε κάθε σχολείο πραγματοποιούνταν σε διάστημα τριών μηνών περιλαμβάνοντας τόσο διά ζώσης συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς και εκπαίδευση σε θέματα διαχείρισης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο και την τάξη όσο και εξ αποστάσεως υποστήριξη για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Η αξιοποίηση της βιογραφικής προσέγγισης ειδικότερα στο πλαίσιο της επιμορφωτικής δράσης είχε ως στόχους:

α. τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών.

β. την ανάδειξη άγνωστων και διαφορετικών πτυχών της ταυτότητας των εκπαιδευτικών και τη βαθύτερη διερεύνηση της σχέσης «εαυτού» και «άλλου».

γ. την ανάπτυξη κριτικού αναστοχασμού για τα οικεία πρότυπα εκπαίδευσης και τα νοηματικά πλαίσια αναφοράς όσο και για τις μεθόδους και τα μέσα που αξιοποιούν στην καθημερινή διδακτική τους πράξη, την οργάνωση της σχολικής ζωής, την ειδική νομοθεσία, το τυπικό και το άτυπο πρόγραμμα του σχολείου, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, τη σχολική κουλτούρα.

2. Αυτοβιογραφική αφήγηση και μετασχηματισμός αντιλήψεων και προτύπων

Κύρια κοινή επιδίωξη στην αρχή κάθε επιμορφωτικού προγράμματος που υλοποιήθηκε στις σχολικές μονάδες ήταν η αλληλογνωριμία, η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών κάθε σχολείου. Ιδιαίτερη έμφαση σε αυτό το στάδιο δόθηκε στην αυτοπαρουσίαση κάθε εκπαιδευτικού και στην περιγραφή των σημαντικότερων χαρακτηριστικών της ταυτότητάς του και των προσδοκιών του σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Μέσω αυτής της δραστηριότητας κάθε εκπαιδευτικός διαπίστωνε διαφορετικές ανάγκες, πρότυπα, ενδιαφέροντα, επιθυμίες, αναγνωρίζοντας στον ίδιο έναν «άλλο» εαυτό. Επιπρόσθετα, η αναστοχαστική ανάκληση της βιογραφίας τους ανέδειξε εμπειρίες σε περιστάσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί είχαν περιέλθει και οι ίδιοι στη θέση του «άλλου» ή ένιωσαν να υφίστανται διάκριση σε σχέση με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας στην οποία ανήκαν, στην οικογένεια, στο σχολείο, στην τοπική κοινότητα.

Για την τεκμηρίωση και τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του επιμορφωτικού έργου τηρήθηκε ερευνητικό ημερολόγιο, στο οποίο καταγράφονταν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών κατά τη συμμετοχή τους στις υλοποιούμενες δραστηριότητες.

Η διαχείριση των βιωμένων εμπειριών, κάποιων μάλιστα τραυματικών, έγινε με ιδιαίτερη ευαισθησία με σκοπό να αναλυθούν οι συνθήκες και οι μορφές συμπεριφοράς στις οποίες οφειλόταν η μειονεκτική θέση των αφηγητών-θυμάτων ρατσισμού και διάκρισης. Η συζήτηση ευνοούσε την ανάπτυξη ενσυναίσθησης, καθώς και τη σύγκριση και παραλληλισμό με την τωρινή κατάσταση του υποκειμένου. Η αξιοποίηση προσωπικών τεκμηρίων της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής βιογραφίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπως σχολικά ενθύμια, φωτογραφίες, βιβλία, ημερολόγια τάξης και σχολικής ζωής διευκόλυνε την ανάκληση των βιωμένων εμπειριών κι ακόμη την ανάδειξη των υποκειμενικών ερμηνειών για διαφορετικά κοινωνικά ζητήματα, όπως η ισότητα των δικαιωμάτων, οι φυλετικές και κοινωνικές διακρίσεις, ο εκφοβισμός. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονταν να αναστοχαστούν κριτικά τις ιστορικές και κοινωνικές κατασκευές

που κρύβονται πίσω από τη διαμόρφωση των στερεοτυπικών αντιλήψεων κι ακόμη να συνειδητοποιήσουν την επίδρασή τους στη ζωή και το έργο τους. Η διαδικασία ήταν «απελευθερωτική» (McLaren, 1997) ως προς τους περιορισμούς που είχαν απομοιώσει στο παρελθόν, αλλά και τις αντιλήψεις που επηρεάζουν τις πρακτικές τους.

Ως προς τις εμπειρίες διάκρισης των εκπαιδευτικών στο οικογενειακό περιβάλλον, με μεγαλύτερη συχνότητα οι γυναίκες, αναφέρθηκαν στην έμφυλη διαφοροποίηση των εργασιών στο σπίτι, αλλά και στους περιορισμούς που βίωσαν ως κορίτσια σε σύγκριση με τα αγόρια-αδέρφια τους από την οικογένειά τους για τη διάρκεια και το επίπεδο σπουδών, τις επιλογές του ελεύθερου χρόνου, τις σχέσεις με το άλλο φύλο. Η συζήτηση που ακολούθησε ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ανέδειξε τις χαμηλές προσδοκίες που έχουν και οι ίδιοι ως εκπαιδευτικοί για ορισμένους μαθητές τους, όπως οι μαθήτριες και οι μαθητές Ρομά, καθώς επίσης τη διστακτικότητά τους να προτείνουν διαφορετικά πρότυπα κοινωνικής επιτυχίας από τα επιθυμητά στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον προέλευσης των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν ακόμη στην έλλειψη τακτικής επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια για την υπέρβαση των προβληματισμών των γονέων που αφορούν τη συνέχιση της εκπαίδευσης των παιδιών τους. Επιπρόσθετα, επεσήμαναν αυτοκριτικά τη μη αναγνώριση και συμπερίληψη των ιδιαίτερων προσδοκιών και των αξιών της οικογένειας καταγωγής και την απόκλιση της κουλτούρας του σχολείου από την κουλτούρα της οικογένειας, την έλλειψη εμπιστοσύνης από την πλευρά των γονέων στο σχολείο, παράγοντες που ερευνητικά έχουν καταγραφεί ότι συντελούν στη σχολική διαρροή και τη διακοπή της φοίτησης στους Ρομά μαθητές (Levinson, 2015 · Myers et al, 2010).

Μεγάλο μέρος των ανακαλούμενων εμπειριών των εκπαιδευτικών ως «άλλων» προέρχονταν από την περίοδο της σχολικής τους ζωής. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην αυστηρότητα των κανόνων συμπεριφοράς ιδιαίτερα κατά την περίοδο της Δικτατορίας 1967-1974 και έδωσαν έμφαση στη διάκριση και την περιθωριοποίηση που ένιωθαν ιδιαίτερα οι μαθητές των οποίων οι γονείς τους είχαν διαφορετικές από το κυρίαρχο καθεστώς πολιτικές πεποιθήσεις. Η πανομοιότυπη εμφάνιση και το κούρεμα των παιδιών, σύμφωνα με φωτογραφίες που έφερε μία εκπαιδευτικός από σχολικές εκδηλώσεις αυτής της περιόδου, κρίθηκαν ως απομοιωτικές πρακτικές που δεν επέτρεπαν την ανάδειξη της διαφορετικότητας της προσωπικότητας των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Η συζήτηση που ακολούθησε περιελάμβανε αρκετές αναστοχαστικές παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών για τη δική τους εκπαιδευτική πράξη. Οι επιρροές της εκπαιδευτικής βιογραφίας των εκπαιδευτικών είναι σημαντικές στο έργο τους (Καλαουζίδης, 2010). Ειδικότερα ανέφεραν ότι οι σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον είναι περισσότερο ιεραρχικές και οι μαθητές δεν συμμετέχουν συχνά στη λήψη αποφάσεων για τη διαμόρφωση κανόνων, για το περιεχόμενο των μαθημάτων και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Επιπρόσθετα, επεσήμαναν την ανελαστικότητα του ωρολογίου προγράμματος και την έλλειψη ευκαιριών διαλεκτικής επικοινωνίας και πλαισίων συνεργασίας με τους μαθητές και προώθησης συνακόλουθα μίας περισσότερο συμμετοχικής σχολικής κουλτούρας, που θα περιλαμβάνει το κεφάλαιο των γνώσεων και των εμπειριών όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Ο εμπλουτισμός του καθημερινού σχολικού προγράμματος με δράσεις που προάγουν δημοκρατικές διαδικασίες και αρχές κι ενθαρρύνουν την ενεργητική συμμετοχή και την ανάπτυξη υπευθυνότητας στους μαθητές συνδέεται με τη δημιουργία θετικών στάσεων και την αποδοχή της διαφορετικότητας (Kerr, 2008 · Μάγος, 2014).

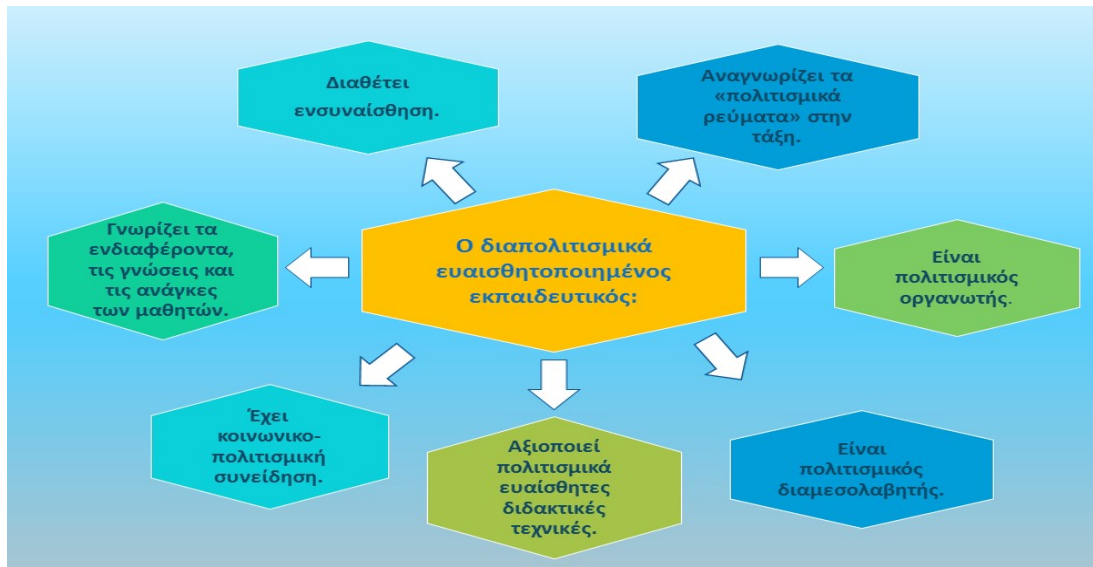
Ιδιαίτερη εντύπωση προκάλεσαν ακόμη οι εμπειρίες μετανάστευσης και παλιννόστησης που είχαν εκπαιδευτικοί αποκαλύπτοντας στον κύκλο των συναδέλφων τους μία άγνωστη πτυχή της ταυτότητάς τους. Αναφέρθηκαν ειδικότερα στις δυσκολίες προσαρμογής που βίωσε η οικογένειά τους στη χώρα υποδοχής, στην ανάγκη της επικοινωνίας με τα οικεία πρόσωπα στη χώρα καταγωγής αλλά και της διατήρησης στοιχείων της πολιτισμικής τους κληρονομιάς. Μία εκπαιδευτικός παρουσίασε με συγκίνηση ένα αλφαβητάρι με το οποίο «η μητέρα της στη Γερμανία φρόντιζε να μάθουν και τα ελληνικά, όταν το απόγευμα τέλειωνε τη δουλειά της». Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός περιέγραψε ακόμη τα προβλήματα που αντιμετώπισαν η ίδια και ο αδερφός της όταν παλιννόστησαν στην Ελλάδα. «Οι δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο θεωρήθηκαν μαθησιακές δυσκολίες. Κανένας δεν είχε προσπαθήσει να μας προσεγγίσει», ανέφερε χαρακτηριστικά. Η έλλειψη καλής γνώσης της ελληνικής γλώσσας έγινε αιτία περιθωριοποίησής τους στο σχολείο και στην ομάδα των συνομηλίκων. Μία ακόμη εκπαιδευτικός αφηγήθηκε τη δική της εμπειρία ως «άλλη», όταν ήρθε σε σχολείο της περιοχής της Αλεξάνδρειας Ημαθίας. Καταγόταν από βλάχικη οικογένεια και μιλούσε την αντίστοιχη διάλεκτο. Η γνώση μίας άλλης γλώσσας θεωρήθηκε τροχοπέδη για την εκμάθηση της επίσημης γλώσσας του σχολείου. «Έπρεπε να ξεχάσουμε ό,τι ξέραμε, προκειμένου να ενταχθούν στο σχολείο και στην κοινωνία καλύτερα», ανέφερε χαρακτηριστικά η εκπαιδευτικός. Επιπρόσθετα επεσήμανε ότι την αντιμετώπιζαν ως ξένη και επειδή συχνά γινόταν δέκτης ρατσιστικών χαρακτηρισμών, αντιδρούσε βίαια χτυπώντας τους συμμαθητές της.

Η συζήτηση που ακολούθησε τις αφηγήσεις των βιωμένων εμπειριών των εκπαιδευτικών αφορούσε στις πρακτικές οι οποίες υιοθετούνται στο σχολείο για την ένταξη των μαθητών με διαφορετική εθνοπολιτισμική καταγωγή, τη βαρύτητα που δίνεται στην εκμάθηση της κυρίαρχης, ελληνικής γλώσσας ως απαραίτητης προϋπόθεσης ένταξης στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, την αντιμετώπιση της διγλωσσίας ως έναν ανασταλτικό παράγοντα για τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών, την έλλειψη χρόνου και ευκαιριών, ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, για την προσέγγιση και κατανόηση των δυσκολιών προσαρμογής των μαθητών. Διαπίστωση του αναστοχαστικού διαλόγου αποτέλεσε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί διστάζουν να ενθαρρύνουν τον γλωσσικό και πολιτισμικό πλουραλισμό, τα διαφορετικά «πολιτισμικά ρεύματα» στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον (Bodycott, 2006).

3. Διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και δημιουργικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες

Οι εκπαιδευτικοί λειτουργώντας αναστοχαστικά ως προς την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη σχεδίασαν και υλοποίησαν στο σχολείο τους δραστηριότητες που δήλωναν την επίτευξη της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησής τους και την ανάπτυξη νέων ρόλων (Σχήμα 2). Η «ενδοσκόπηση των εκπαιδευτικών» (Hidalgo, 1994, σ.105) μέσω των αυτοβιογραφικών ιστοριών ειδικότερα συντέλεσε στην εφαρμογή περισσότερο διαπολιτισμικά ευαίσθητων διδακτικών προσεγγίσεων.

Σχήμα 2. Χαρακτηριστικά ενός διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένου εκπαιδευτικού



Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο του επιμορφωτικού προγράμματος συνέβαλαν ως πολιτισμικοί οργανωτές και διαμεσολαβητές στην υλοποίηση δράσεων που προάγουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία και γνωριμία με πρόσωπα, τα οποία προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, όπως συνεντεύξεις συμμαθητών τους και μελών της τοπικής κοινότητας που κατάγονται από διαφορετικές χώρες, σύγχρονη επικοινωνία μέσω skype με μαθητές σχολείων άλλων χωρών, ασύγχρονη επικοινωνία μέσω του blog του σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί στις δραστηριότητες που σχεδίασαν, επιχείρησαν ακόμη να διερευνήσουν και να αναδείξουν το πολυπολιτισμικό παρελθόν της περιοχής τους, να προσεγγίσουν την προσφυγικότητα και τη μετανάστευση ως διαχρονικά φαινόμενα στην τοπική κοινωνία, αξιοποιώντας υλικές και άυλες μαρτυρίες από το οικογενειακό πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών. Η «συνέκθεση» μεταναστευτικών εμπειριών ανθρώπων διαφορετικής καταγωγής, που έζησαν σε διαφορετικές χρονικές περιόδους συντέινε στην ανάδειξη αρκετών ομοιοτήτων μεταξύ τους και σε μία πιο ανοιχτή προσέγγιση της ταυτότητας (Βλαχάκη, 2016). Επιπρόσθετα μέσω της διασκευής και της δραματοποίησης των συλλεγόμενων ιστοριών κατέγραψαν και ανέδειξαν τη διαφορετικότητα της γλώσσας, των ηθών και των εθίμων προκαλώντας το αφήγημα της ομοιογένειας και της εντοπιότητας της περιοχής. Η καταγραφή μαρτυριών επέτρεψε τη διαπραγμάτευση και την άρση των ενδοιασμών των γηγενών για τους νεοεισερχόμενους στην κοινωνία με την ανάδειξη κοινά αποδεκτών, ανθρωπιστικών αξιών. Οι εκπαιδευτικοί συνέβαλαν ως φορείς αλλαγής στην πρόκληση των στερεοτυπικών αντιλήψεων για τους εθνοπολιτισμικά «άλλους», φυσικοποιώντας την ετερότητα και την απόκλιση από τα κυρίαρχα πολιτισμικά πρότυπα.

Αναγνωρίζοντας τη σημασία της παροχής ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές οι δραστηριότητες που υλοποίησαν οι εκπαιδευτικοί βασιζόνταν σε βιωματικές και συνεργατικές διδακτικές μεθόδους και προέκριναν την ανατροφοδοτική και αναστοχαστική σημασία της διαμορφωτικής και της μεταγνωστικής αξιολόγησης. Η συμμετοχή σε ερευνητικά projects, οι ομαδικές δημιουργίες όπως τα εικαστικά έργα, οι συνεντεύξεις, ο διάλογος για καθημερινά

ζητήματα ρατσισμού στην τοπική κοινότητα, η σχολική ταινιοθήκη ή/και βιβλιοθήκη με θέμα το ρατσισμό, οι επισκέψεις αποτέλεσαν δραστηριότητες που είχαν ως κοινή επιδίωξη την ενεργητική εμπλοκή όλων των μαθητών που φοιτούν στην τάξη ή το σχολείο τους, την αναγνώριση της ιδιαίτερης κουλτούρας τους και την καλλιέργεια δημοκρατικών αξιών. Οι εκπαιδευτικοί μέσω των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων συνέβαλαν έμπρακτα στην προώθηση μίας συμμετοχικής, πολυσυλλεκτικής κουλτούρας στο σχολείο τους.

Σημαντικό μέρος των δραστηριοτήτων που προτάθηκαν ήταν αποτέλεσμα κριτικού αναστοχασμού σε ζητήματα οργάνωσης και προγραμματισμού της σχολικής μονάδας, όπως η διαμόρφωση χώρων συνεργασίας, ο σχεδιασμός δράσεων και η παραγωγή παιδαγωγικού υλικού εστιάζοντας στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και στην ανάπτυξη ανθρωπιστικών αξιών, το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινότητα. Διατυπώθηκαν ακόμη προτάσεις για αλλαγές στη διάρθρωση και το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων όπως: ο εμπλουτισμός όλων των γνωστικών αντικειμένων όχι μόνο όσων έχουν ανθρωπιστικό προσανατολισμό «με αναφορές σε θέματα που ενθαρρύνουν τη δημοκρατική ευαισθησία, τον σεβασμό στην ετερότητα και τη διαπολιτισμικότητα»· η αναζήτηση και υπερεθνικών σημασιών στις σχολικές γιορτές όπως «στις σχολικές εκδηλώσεις της 25^{ης} Μαρτίου είναι σημαντικό να μην προβάλλεται εθνοκεντρικά μόνο η ελληνική αρετή και να ενισχύεται το στερεότυπο της εχθρότητας ανάμεσα σε Έλληνες και Τούρκους αλλά να υπάρχει το περιθώριο για μία πολυπολιτισμική προσέγγιση αναδεικνύοντας πτυχές της ιστορίας όπως η συνεργασία των βαλκανικών λαών, η υποστήριξη του αγώνα από τους Φιλέλληνες», η πρόβλεψη επαρκούς διδακτικού χρόνου «για τον αναστοχασμό των γνώσεων που προσφέρονται επί των θεμάτων αυτών στα σχολικά εγχειρίδια» (Κούρφαλη, Τασιοπούλου, Χαραλαμπίδη, 2015).

Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα «Σχολείο, ρατσισμός, ξеноφοβία, δημοκρατική ευθύνη» ανέδειξαν μέσω των αυτοβιογραφικών τους αφηγήσεων εμπειρίες των ίδιων ως «άλλων» σε διαφορετικές χρονικές περιόδους της οικογενειακής και κοινωνικής τους ζωής στο παρελθόν. Η ανάκληση των συγκεκριμένων βιωμάτων φάνηκε να ενισχύει την ενσυναισθητική κατανόηση των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους με διαφορετική εθνοπολιτισμική καταγωγή. Επιπρόσθετα προώθησε τον κριτικό αναστοχασμό, τον μετασχηματισμό των οικείων αντιλήψεων και προτύπων, καθώς και την ανάληψη δράσης σε ατομικό επίπεδο με σκοπό την λειτουργικότερη διαχείριση της ετερότητας στην σχολική τάξη και το σχολείο. Τέλος, η αυτοβιογραφική αφήγηση φάνηκε να ενισχύει την αναστοχαστική κριτική προσέγγιση και σε μακροεπίπεδο, προτείνοντας αλλαγές που οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεώρησαν αναγκαίες κι αφορούν στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, στα σχολικά εγχειρίδια, την ειδική εκπαιδευτική νομοθεσία και την αξιολόγηση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βλαχάκη, Μ. (2016). Η επίδραση των ιστοριών ζωής στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων παιδιών σχολικής ηλικίας για τους μετανάστες, *Museumedu*, 3, 73-100.

- Freire, P. & Shor, F. (2011). *Απελευθερωτική παιδαγωγική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κούρφαλη Χ. Τσιοπούλου Μ. και Χαραλαμπίδη Α. (2015). *Το ελληνικό Γενικό Λύκειο και η διαπολιτισμικότητα-Σύντομος κριτικός αναστοχασμός ως προς τη στάση του ελληνικού Γενικού Λυκείου στην προώθηση της διαπολιτισμικότητας*. Εργασία στο πλαίσιο της δράσης «Σχολείο, ρατσισμός, ξενοφοβία και δημοκρατική ευθύνη». Αθήνα- ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ.
- Καλαουζίδης, (2010). Η εκπαιδευτική βιογραφία ως τεκμήριο έρευνας στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Βεργίδης, Δ. Κόκκος, (επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. (σ.192-211) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μάγος, Κ. (2014). Εκπαιδευτικό υλικό για τον θεματικό άξονα «Σχολείο, ρατσισμός ξενοφοβία και δημοκρατική ευθύνη» στο πλαίσιο του προγράμματος «Δράσεις ευαισθητοποίησης και επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών. Α.Π. 1,2». ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ.
- Παζιώνη-Καλλή, Κ. (2012). Η βιογραφική ερμηνευτική μέθοδος ως εναλλακτική ερευνητική επιλογή στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 27, 21-30.
- Πανταζής, Π. (2004). *Από τα Υποκείμενα στο Υποκείμενο: Η βιογραφική προσέγγιση στην ψυχοκοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις, Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Αθήνα:Κριτική.

Ξενόγλωσση

- Banks, J., McGee Banks, C., Cortes, C., Hahn, C., Merryfield, M., Moodley, K., Murphy-Shigematsu, S., Osler, A., Park, C., Parker, W. (2008). *Democracy and Diversity*. Seattle: Center for Multicultural Education.

- Bertaux, D. (1980). L' approche Biographique: Savalidité methodologique, ses potentialités. Cahiers Internationaux de Sociologie Nouvelle serie, 69, Histores de vie et vie sociale (Juillet-Décembre 1980), p. 197-225.
- Bodycott, P. (2006). Cultural cross-currents in second language literacy education. *Intercultural Education* 17, (2), 207–220.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds. Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Butcher, S. (2006). Narrative as teaching strategy” *The journal of Correctional Education*, 57 (3), 195-208.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. & Beresford, J. (2003). *Leading Schools in Times of Change*. Buckingham: Open University Press.
- Dome, N., Prado-Olmos, P., Ulanoff, S., Garcia Ramos, R., Vega-Castaneda, L. & Quiocho, A. (2005). “I don’t like not knowing how the world works”: Examining preservice teachers’ narrative reflections, *Teacher Education Quarterly*, 32 (2), 63-83.
- Hidalgo, N. (1994). *Multicultural Teacher Introspection*. In T. Perry and J. Fraser (Eds), *Freedom’s Plow*. New York: Routledge.
- Kerr, D. (2008) Research on citizenship education in Europe. In V. Georgi (Ed). *The making of Citizens in Europe. New perspectives in citizenship education*. Bonn: Bundeszentrale fur Politische Bildung.
- Levinson, M. (2015). ‘What’s the plan? ‘What plan?’ Changing aspirations among Gypsy youngsters, and the implications for future cultural identities and group membership. *British Journal of Sociology of Education*, 36, 8, 1149-1169.
- Myers, M. McGhee & Bhopal, K. (2010). At the crossroads: Gypsy and Traveller parents’ perceptions of education, protection and social change, *Race Ethnicity and Education*, 13, 4, 533-548.
- McLaren, P. (1997). *Revolutionary Multiculturalism: Pedagogies for dissent for the new millennium*. Bloomfield: Westview Press.
- Vlachaki, M. (2015). Anti-racism intervention using oral history: our teacher had an experience of being the “other”. *Proceedings of the International Conference Cultural Diversity, Equity and Inclusion. Intercultural Education in 21st century and beyond, Conference Proceedings, 29/6-3/7/2015, International Association for Intercultural Education, Ioannina*.
- Zembylas, M & Iasonos, S. (2010). Leadership styles and multicultural education approaches: an exploration of their relationship, *International Journal of Leadership in Education: Theory & Practice*, 13, 2, 163-183.

Τι είναι «ανώτερο» στην Ανώτατη Εκπαίδευση;
Τεκμηρίωση της παιδαγωγικής επάρκειας του πανεπιστημιακού
δασκάλου (professional teaching portfolio)

Πέτρος Γουγουλάκης

Associate Professor, Stockholm University

petros.gougoulakis@edu.su.se

Περίληψη

Το εκπαιδευτικό χαρτοφυλάκιο (portfolio) αποτελεί την καταγεγραμμένη τεκμηρίωση των παιδαγωγικών και διδακτικών δεξιοτήτων του πανεπιστημιακού δασκάλου ή εκείνου/ης που ενδιαφέρεται να υποβάλλει αίτηση για να διδάξει σε Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα. Ένα εκπαιδευτικό χαρτοφυλάκιο παρέχει πληροφορίες για το επιστημολογικό και φιλοσοφικό υπόβαθρο του διδάσκοντα, τα μαθήματα που έχει διδάξει ή διατίθεται να διδάξει, τη διδακτική προσέγγιση και τις μεθόδους που επιλέγει όταν διδάσκει καθώς και την αναστοχαστική διεργασία μέσω της οποίας αυτοαξιολογεί και επαναξιολογεί τις διδακτικές του επιλογές. Το παρόν κείμενο εστιάζει στο περιεχόμενο και τη δομή της τεκμηρίωσης της διδακτικής επάρκειας του πανεπιστημιακού δασκάλου. Πρόθεση είναι η παρουσίαση του χαρτοφυλακίου ως εργαλείου καταγραφής των διδακτικών ικανοτήτων, των γνώσεων και δεξιοτήτων με τρόπο που να πληρεί βασικά κριτήρια αξιοπιστίας και εγκυρότητας, αποδεκτά από την πανεπιστημιακή κοινότητα. Μέσα από το πρίσμα της αποστολής της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και των διδακτικών καθηκόντων των καθηγητών παρουσιάζονται τα επιμέρους δομικά του στοιχεία του εκπαιδευτικού χαρτοφυλακίου ως α) μέσο και διαδικασία αυτενεργούς τεκμηρίωσης, μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης του πανεπιστημιακού δασκάλου, β) παρότρυνση για σχεδιασμό υποστηρικτικών δομών διδακτικής και παιδαγωγικής κατάρτισης των μελών ΔΕΠ σε κάθε ΑΕΙ της χώρας, γ) βάση για αξιολόγηση και ανατροφοδότηση σχετικά με την παιδαγωγική ικανότητα του διδάσκοντα.

Λέξεις κλειδιά: πανεπιστημιακή παιδαγωγική, διδακτικό χαρτοφυλάκιο/teaching portfolio, διδακτική δεξιοτεχνία/scholarship, αποστολή του πανεπιστημίου

Abstract

A teaching portfolio is the recorded documentation of a university teacher's pedagogical scholarship or of any other interested in applying for a teaching position at a Higher Education Institution. The teaching portfolio provides information about the philosophical and epistemological background of the teacher, the lessons he/she has taught or is about to teach, the didactical approach applied, and the reflective process through which teaching choices are evaluated and reconsidered. The present paper focuses on the content and structure of the portfolio as a record of a teacher's professional development and reflective practice of the own teaching. The intention is

to present the portfolio with its building blocks capable of functioning as a tool for recording teaching skills, knowledge and competences in a way that meets basic criteria of credibility and validity accepted by the academic community. From the perspective of the mission of higher education and the teaching duties of the faculty, the structural elements of the educational portfolio are presented as a) a means and practice of self-supporting documentation, learning and professional development of the university teacher, b) an encouragement of every HEI to maintain a structure of supporting the faculty members' teaching and pedagogical scholarship, c) a basis for evaluation and feedback of one's teaching achievements.

Keywords: university pedagogy, teaching portfolio, scholarship of teaching and learning, university tasks

Εισαγωγή

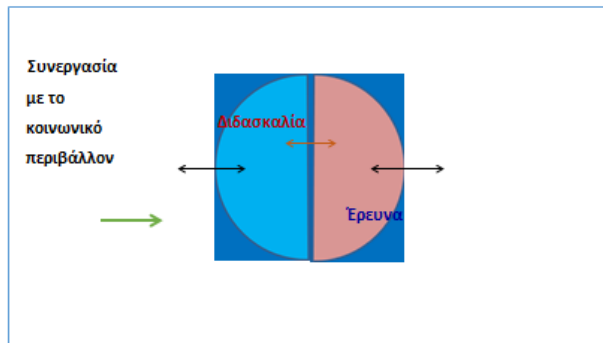
Η επιλογή τίτλου στο παρόν κείμενο δεν αποτελεί απλά ένα γλωσσικό παίγνιο αλλά σκόπιμη επιλογή για να προκαλέσει περίσκεψη γύρω από το χαρακτήρα και την ποιότητα της Τριτοβάθμιας Ανώτατης Εκπαίδευσης ή αλλιώς του Πανεπιστημίου, που χρησιμοποιείται στη συνέχεια εναλλακτικά ως ονομασία συνώνυμη της Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Το Πανεπιστήμιο ως δημόσιος θεσμός διαφέρει από άλλους κρατικούς θεσμούς. Ιστορικά κληροδοτούμενες παραδόσεις, αρχές και αξίες έχουν προσδώσει στις δραστηριότητές του ένα ιδιαίτερο επαγγελματικό έθος, το οποίο ενώ αντλεί την ικμάδα του από ιδεατά σχήματα και αναφορές διατρέχει, ωστόσο, τον κίνδυνο να εγκλωβιστεί στα πλαίσιά τους. Η ακαδημαϊκή κουλτούρα είναι μοναδική αλλά όχι απαραίτητως πάντοτε αγαθή. Ανάμεσα στο ρόλο του ως δημόσιου θεσμού παροχής υπηρεσιών και του ρόλου του ως αυτόνομου οργανισμού κριτικής έρευνας και παιδείας το Πανεπιστήμιο καλείται να προσδιορίσει το σκοπό και του στόχους του και να υπερασπιστεί τη βασική ιδέα της υπάρξης του ενσωματώνοντάς την στο ακαδημαϊκό του έθος ή κουλτούρα (Karlsohn ed., 2016). Ιδιαίτερα επιτακτική εμφανίζεται η ανάγκη ανάδειξης της *ιδέας* του Πανεπιστημίου ενόψει επιβεβλημένων μεταρρυθμίσεων ανανέωσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η υπέρβαση της στερείρας αντιπαράθεσης, που παρατηρείται ανάμεσα σε ορθόδοξους και μεταρρυθμιστές, σπάνια αφήνει έδαφος να καλλιεργηθεί ο νηφάλιος διάλογος στη βάση της συναδελφικότητας και της ακαδημαϊκής ελευθερίας. Χρειάζεται όμως ένας διάλογος για το παρόν και το μέλλον της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, με κριτική θεώρηση της παράδοσης και σοβαρή ανάλυση της πραγματικότητας. Το παρελθόν δεν ήταν πάντοτε καλύτερο και ούτε εξάλλου όλες οι «παλιές» ιδέες είναι άνευ σημασίας στις μέρες μας.

Η αποστολή του Πανεπιστημίου

Τα κύρια καθήκοντα του Πανεπιστημίου είναι να προσφέρει εκπαίδευση, να διεξάγει έρευνα και να αλληλεπιδρά με την ευρύτερη κοινωνία, συμβάλλοντας μέσω αξιοποίησης της έρευνας, στο κοινό όφελος, στη βελτίωση της ποιότητας ζωής και την εν γένει βιωσιμότητα του οικοσυστήματος, διασφαλίζοντας προϋποθέσεις για υγιές περιβάλλον και ευημερία για όλους (Εικόνα 1).

Εικόνα 1: Η αποστολή του Πανεπιστημίου



Στο άρθρο 4 του νόμου 4009/2011 αναφέρεται ότι η αποστολή των Α.Ε.Ι. είναι να (οι υπογραμμίζεις δικές μας):

- α) παράγουν και να μεταδίδουν τη γνώση με την έρευνα και τη διδασκαλία,*
- β) προσφέρουν ανώτατη εκπαίδευση και να συμβάλουν στη δια βίου μάθηση με σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, περιλαμβανομένης και της διδασκαλίας από απόσταση, με βάση την επιστημονική και τεχνολογική έρευνα στο ανώτερο επίπεδο ποιότητας κατά τα διεθνώς αναγνωρισμένα κριτήρια,*
- γ) αναπτύσσουν την κριτική ικανότητα και τις δεξιότητες των φοιτητών,*
- ε) προωθούν τη συνεργασία με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα και ερευνητικούς φορείς στην ημεδαπή και την αλλοδαπή, (...) συμβάλλοντας στην οικοδόμηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας (Ν. 4009-2011, άρθρο 4)*

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αποστολής των ιδρυμάτων κάθε τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης ο νομοθέτης προτρέπει τα Πανεπιστήμια να **δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην υψηλή και ολοκληρωμένη εκπαίδευση**, σύμφωνα με τις απαιτήσεις της επιστήμης, της τεχνολογίας και των τεχνών, καθώς και της διεθνούς επιστημονικής πρακτικής σε συνδυασμό με τα αντίστοιχα επαγγελματικά πεδία. (op.cit.)

Ενδιαφέρον παρουσιάζει για το θέμα που εξετάζεται εδώ η αναφορά του νόμου στο διδακτικό έργο και την δημιουργία απαραίτητης υποστηρικτικής δομής της διδασκαλίας. Διδακτικό έργο θεωρείται:

- α) η αυτοτελής διδασκαλία ενός μαθήματος,*
- β) η αυτοτελής διδασκαλία μαθημάτων εμβάθυνσης σε μικρές ομάδες φοιτητών,*
- γ) οι εργαστηριακές και κλινικές ασκήσεις και η εν γένει πρακτική εξάσκηση των φοιτητών, δ) η επίβλεψη εργασιών ή διπλωματικών εργασιών και*
- ε) η οργάνωση σεμιναρίων ή άλλων ανάλογων δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στην εμπέδωση των γνώσεων των φοιτητών. (Ν. 4009-2011, άρθρο 31)*

Αναγνωρίζοντας ο νομοθέτης την αναγκαιότητα έμπρακτης ενίσχυσης του διδακτικού έργου από τα ίδια τα Ιδρύματα συνιστά στο άρθρο 51 να προβλέπεται στον Οργανισμό κάθε ιδρύματος η *σύσταση και λειτουργία ενιαίου ή αυτοτελούς ανά σχολή γραφείου υποστήριξης διδασκαλίας*, ιδίως για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία.

Επιπλέον, στα καθήκοντα των πανεπιστημίων συμπεριλαμβάνεται και η αλληλεπίδραση με τον κοινωνικό τους περίγυρο, όπου ενημερώνουν δημόσια για τις δραστηριότητές τους και συμβάλλουν με την έρευνά τους στην εξυπηρέτηση του *κοινού καλού*. Προς επίρρωση του τρίτου αυτού καθήκοντος, που αφορά στην κοινωνική ευθύνη του Πανεπιστημίου, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη φαινόμενα που απασχολούν το δημόσιο διάλογο στις μέρες μας όπως διασπορά ψευδών ειδήσεων (fake news), η τάση άρνησης και αντίστασης σε γεγονότα και στοιχεία, η εμφάνιση «εναλλακτικών αληθειών» και η εξάπλωση αντιδημοκρατικών και λαϊκιστικών συμπεριφορών, που δυναμιτίζουν το αξιακό θεμέλιο της ευνομούμενης πολιτείας απαξιώνοντας, τελικά, τον ορθό λόγο. Ακριβώς, όταν πρόκειται για ψευδείς ειδήσεις και δυσπιστία σε γεγονότα, ο ρόλος των πανεπιστημιακών να ενημερώνουν και να εξηγούν θα πρέπει να είναι καθοριστικός και αυτονόητος. Ίσως να μην καταφέρουν να πείσουν τους πλέον φανατισμένους τrol, έμμισθους ή μη, του διαδικτύου. Για πολλούς, όμως, που άκριτα και ανυποψίαστα υποβάλλονται σε συντονισμένη διαστρέβλωση, η ενεργοποίηση των πανεπιστημιακών είναι επιβεβλημένη υποχρέωση απέναντι στους φορολογούμενους και στην *ιδέα* του Πανεπιστημίου. Σε τελική ανάλυση η αποτελεσματικότητα της όποιας παρέμβασης των πανεπιστημιακών στο δημόσιο διάλογο – όπως και στην αξίωση να ενσωματώνονται τα πορίσματα των ερευνών στις πολιτικές αποφάσεις – εξαρτάται από το βαθμό αξιοπιστίας της κοινωνίας προς τις γνώσεις τους, ως αποτέλεσμα σοβαρής και στιβαρής επιστημονικής έρευνας (πρβλ. UNESCO, 1991).

Οι «δεξιότητες» (Scholarships) του πανεπιστημιακού καθηγητή

Έρευνα και διδασκαλία αποτελούν αλληλένδετες δραστηριότητες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η σύνδεση έρευνας και διδασκαλίας αποτελεί τουλάχιστον αντικείμενο προβληματισμού στα δυτικά πανεπιστήμια από την εποχή τουλάχιστον που ο Wilhelm von Humboldt στις αρχές του 19^{ου} αιώνα διατύπωνε τις βασικές αρχές του νέου ανώτατου εκπαιδευτικού συστήματος (von Humboldt 1809/10). Ιδιαίτερο γνώρισμα του Πανεπιστημίου, υποστήριζε ο von Humboldt, είναι η αντιμετώπιση της επιστήμης και της γνώσης ως ακόμα άλυτου προβλήματος και γι' αυτό απαιτείται συνεχής διερεύνηση. Αυτό το γεγονός διαφοροποιεί την πανεπιστημιακή εκπαίδευση από την σχολική, η οποία στηρίζεται στην μετάδοση «έτοιμης και περατωμένης γνώσης», και επηρεάζει το χαρακτήρα της σχέσης ανάμεσα στον διδάσκοντα και τον διδασκόμενο. Στην περίπτωση της σχολικής εκπαίδευσης ο δάσκαλος υπάρχει εκεί για τον μαθητή ενώ στο Πανεπιστήμιο ο καθηγητής και ο φοιτητής συνυπάρχουν για την πρόοδο της επιστήμης.

Στον απόηχο της ιδέας του Πανεπιστημίου ως κατ' εξοχήν κέντρου έρευνας άρχισε να αξιολογείται η ερευνητική επίδοση σαν πιο σημαντική σε σχέση με τη διδασκαλία σε περιπτώσεις ακαδημαϊκής εξέλιξης ή πριμοδότησης των Ιδρυμάτων. Στη Σουηδία, για παράδειγμα, αποφασίστηκε το 1852 για πρώτη φορά επίσημα, οι καθηγητές των πανεπιστημίων να διεξάγουν έρευνα παράλληλα με τα διδακτικά τους καθήκοντα.

Τα τελευταία όμως χρόνια η ποιότητα της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης ελκύει το έντονο ενδιαφέρον της ακαδημαϊκής κοινότητας και άλλων ενδιαφερόμενων. Αναμφισβήτητα μεγάλο ρόλο στην επαναξιολόγηση και αναβάθμιση του διδακτικού έργου έχουν διαδραματίσει και οι επαναλαμβανόμενες αξιολογήσεις των ΑΕΙ όπου η ποιότητα πολλών προγραμμάτων κρίνεται και στη βάση της διδακτικής επάρκειας των διδασκόντων. Η σχέση διδασκαλίας και έρευνας εξακολουθεί να παραμένει ανοιχτό θέμα συζήτησης, ο χαρακτήρας της οποίας καθορίζει και τις απαιτούμενες ενέργειες διασφάλισης της ποιότητας της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο. Στη Λευκή Βίβλο *The Future of Higher Education* (Department for Education and Skills, 2003) η Βρετανική Κυβέρνηση προχώρησε σε μια σαφέστερη διάκριση μεταξύ πανεπιστημίων με εκπαιδευτικό προσανατολισμό και πανεπιστημίων με ερευνητικό προσανατολισμό. Εδώ και μερικά χρόνια υπάρχει έντονη διαφοροποίηση όσον αφορά τον όγκο της έρευνας στα πανεπιστήμια του Ηνωμένου Βασιλείου με αποτέλεσμα σε αρκετά από αυτά να μην διατίθενται πόροι για έρευνα. Εν τούτοις, αναμένεται από τα Ιδρύματα αυτά να παρέχουν υψηλής ποιότητας τριτοβάθμια εκπαίδευση σε επιστημονική βάση.

Εξίσου σοβαρά αντιμετωπίζεται το ζήτημα της σύνδεσης έρευνας-διδασκαλίας και πέραν του Ατλαντικού. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η κριτική που διατυπώθηκε και η οποία αμφισβητεί την δεδομένη αντίληψη ότι η ύπαρξη καλών ερευνητών σε ένα πανεπιστήμιο σημαίνει απαραίτητα και ανεβασμένο επίπεδο εκπαίδευσης. Δεν είναι δηλ. βέβαιο ότι κάποιο Ίδρυμα, που διακρίνεται για την ερευνητική του επίδοση (ποιοτικά και ποσοτικά), παρέχει αυτόματα και υψηλού επιπέδου εκπαίδευση και διδασκαλία (Hattie & Marsh, 1996). Αναγνωρίζεται όμως από τους επικριτές ότι περιβάλλοντα με έντονη ερευνητική δραστηριότητα ευνοούν κατά κανόνα την εμφάνιση δυναμικών μαθησιακών περιβαλλόντων. Και στη Σουηδία το θέμα της σύνδεσης διδασκαλίας και έρευνας (της διδασκαλίας που βασίζεται σε ερευνητικά δεδομένα) αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού κάθε μεγάλης μεταρρύθμισης από το 2^ο Παγκόσμιο Πόλεμο μέχρι σήμερα με επιπτώσεις στο χαρακτήρα των ανώτατων ιδρυμάτων της χώρας και το επαγγελματικό προφίλ του προσωπικού τους (Geschwind, 2008).

Δεδομένης της κατάστασης που επικρατεί στα ΑΕΙ σήμερα, η πρόσληψη παιδαγωγικά καταρτισμένων συνεργατών, ικανών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ετερογενών ομάδων φοιτητών, θα έπρεπε να θεωρείται βασική προϋπόθεση για αποτελεσματική και ποιοτική διδασκαλία και μάθηση. Τίθεται, επομένως, το ερώτημα αν οι διδάσκοντες και οι ερευνητές είναι δύο διαφορετικές κατηγορίες ή αν όσοι εντάσσονται στο προσωπικό ΔΕΠ θα πρέπει να διαθέτουν και διδακτικές και ερευνητικές δεξιότητες ως κριτήριο πρόσληψης και εξέλιξης. Αυθεντική απάντηση στο υποτιθέμενο αυτό δίλλημα διατύπωσε ήδη το 1990 ο Ernest Boyer, πρώην διευθυντής του Ιδρύματος Carnegie, στην έκθεσή του *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate* (Boyer, 1990) ως εξής:

Πιστεύουμε ότι έχει έρθει η στιγμή να προχωρήσουμε πέρα από την κουραστική παλιά συζήτηση περί «διδασκαλίας ή έρευνας» και να δώσουμε στον γνωστό και έντιμο όρο «scholarship» («επιστημονική δεξιοτεχνία») ένα ευρύτερο, πιο εκτενέστερο νόημα, που προσδίδει νομιμότητα σε όλο το φάσμα του ακαδημαϊκού έργου. Σίγουρα, δεξιοτεχνία σημαίνει συμμετοχή στην πρωτότυπη έρευνα. Αλλά το έργο του δεξιοτέχνη πανεπιστημιακού δασκάλου (scholar) σημαίνει επίσης να αποστασιοποιείται από την έρευνά του, να αναζητεί συσχετίσεις, να χτίζει γέφυρες μεταξύ θεωρίας και

πρακτικής και να επικοινωνεί αποτελεσματικά τις γνώσεις του στους φοιτητές. Συγκεκριμένα, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το έργο του διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού (the professoriate) μπορεί να θεωρηθεί ότι συνίσταται από τέσσερις ξεχωριστές, αλλά επικαλυπτόμενες, λειτουργίες. Αυτές είναι: η δεξιότητα ανίχνευσης (the scholarship of discovery)· η δεξιότητα ενσωμάτωσης (the scholarship of integration)· η δεξιότητα εφαρμογής (the scholarship of application) και η δεξιότητα του διδάσκειν (the scholarship of teaching). (σ. 16)

Η έκθεση του Boyer πυροδότησε συζητήσεις σε πολλούς πανεπιστημιακούς κύκλους και έχει επηρεάσει πολλά κολλέγια και πανεπιστήμια να προχωρήσουν σε αλλαγή της αξιολόγησης του διδακτικού και ερευνητικού τους προσωπικού. Δεδομένου ότι η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση θα πρέπει να στηρίζεται στην επιστημονική έρευνα και στην στοιχειοθετημένη εμπειρία, τότε συνάγεται ότι οι διδακτικές και ερευνητικές δεξιότητες είναι συνυφασμένες. Όμως, τότε ερχόμαστε αντιμέτωποι με ένα άλλο ζήτημα, δηλ. να ορίσουμε ποσοτικά και ποιοτικά αυτό που λέμε παιδαγωγική διδακτική κατάρτιση του υποψήφιου για πρόσληψη ή προαγωγή και να διερευνήσουμε τι εννοούμε με «διδασκαλία σε επιστημονική βάση». Αρκεί όσα διδάσκει κάποιος να είναι επιστημονικά τεκμηριωμένα, ή θα πρέπει να διδάσκει κανείς όσα ο ίδιος ή η ίδια έχει διερευνήσει;

Το ότι το διδακτικό προσωπικό θα πρέπει να είναι παιδαγωγικά καταρτισμένο, ισχύει ήδη σήμερα. Αυτό όμως που δεν είναι σαφές είναι το πώς πιστοποιείται η παιδαγωγική επάρκεια και δεξιότητα. Ίσως το «χαρτοφυλάκιο διδασκαλίας» (teaching portfolio) να αποτελεί μια λύση μιας και επινοήθηκε για να αποτυπώσει τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα του διδάσκοντα και των διδακτικών του επιτευγμάτων.

Το διδακτικό – παιδαγωγικό χαρτοφυλάκιο

Το διδακτικό χαρτοφυλάκιο αποτελεί βασικά ένα αρχείο τεκμηρίωσης της επαγγελματικής ανάπτυξης του πανεπιστημιακού δασκάλου. Περιέχει αναφορές και αποδεικτικά στοιχεία τα οποία συνολικά υποδηλώνουν το εύρος και την ποιότητα της διδακτικής ικανότητας του κατόχου του. Σ' αυτό καταγράφεται η παιδαγωγική και διδακτική φιλοσοφία και ο τρόπος που αντιλαμβάνεται και προσεγγίζει τη διδασκαλία καθώς και την εν γένει επαγγελματική του ανάπτυξη. Ουσιαστικά το παιδαγωγικό χαρτοφυλάκιο εκπληρώνει για τη διδασκαλία την ίδια λειτουργία που έχουν οι δημοσιεύσεις, τα ερευνητικά προγράμματα και τιμητικές διακρίσεις ως τεκμηρίωση του ερευνητικού έργου (Seldin, 2004).

Μέσα από έρευνες, εκθέσεις και κανονισμούς που αφορούν στην πρόσληψη και εξέλιξη μελών ΔΕΠ σε πανεπιστημιακά ιδρύματα προβάλλει μια συναινετική εικόνα για το τι πρέπει να χαρακτηρίζει τον πανεπιστημιακό δάσκαλο. Επιγραμματικά, μερικά από τα βασικότερα στοιχεία που συγκροτούν την επάρκεια ενός διδάσκοντα είναι:

- Γνώσεις στο επιστημονικό αντικείμενο που διδάσκει,
- Ικανότητα να σχεδιάζει διδακτικές διαδικασίες και να τις οργανώνει σε μαθησιακές ενότητες,
- Ικανότητα να διεγείρει το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό των φοιτητών για το μάθημα και τη μάθηση,

- Να κινητοποιεί και να εμπνέει τους φοιτητές ώστε να αυτο-μορφώνονται,
- Να επικοινωνεί αμφίδρομα και να ενθαρρύνει τη συμμετοχικότητα στη μάθηση,
- Να προσεγγίζει τα πράγματα ολιστικά και να ανανεώνεται.

Επιπλέον, η διδακτική δεξιοτεχνία (scholarship of teaching) αποδεικνύεται και μέσα από την συμβολή στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης ευρύτερα, την παραγωγή διδακτικού υλικού, την ενημέρωση σχετικά με την έρευνα που διεξάγεται γύρω από ζητήματα πανεπιστημιακής παιδαγωγικής, τη διάχυση ερευνητικών αποτελεσμάτων σε ακαδημαϊκά συνέδρια και σε μη-ακαδημαϊκά περιβάλλοντα, την επίβλεψη μεταπτυχιακών και υποψήφιων διδασκόντων, τη συμμετοχή σε εξεταστικές επιτροπές, εκλεκτορικά σώματα αξιολογήσεις και άλλες δραστηριότητες συναφείς προς τα ακαδημαϊκά καθήκοντα του πανεπιστημιακού.

Όλα τα προαναφερθέντα καταγράφονται και προβάλλονται στο παιδαγωγικό χαρτοφυλάκιο ως άριστα επιτεύγματα της διδακτικής ικανότητας και αποτελεσματικότητας του πανεπιστημιακού δασκάλου. Το διδακτικό χαρτοφυλάκιο αποτελείται κυρίως από δύο τμήματα. Στο πρώτο παρατίθενται αποδεικτικά στοιχεία των διδακτικών προσόντων, π.χ. απαρίθμηση των μαθημάτων τα οποία διδάσκει/έχει διδάξει ο κάτοχος του χαρτοφυλακίου και άλλες αρμοδιότητες εκπαιδευτικού χαρακτήρα, και στο δεύτερο κριτικά σχόλια και αναστοχασμός επ' αυτών των στοιχείων, όπου γίνεται προσπάθεια επεξεργασίας, ερμηνείας, αξιολόγησης και ενδεχομένως αναθεώρησης, πτυχών της παιδαγωγικής φιλοσοφίας και των επιστημολογικών και μεθοδολογικών αρχών του διδακτικού σχεδιασμού (Rodriguez-Farrar, 2006). Μεταφορικά το πρώτο τμήμα αποτελεί το σκελετό και το δεύτερο τη σάρκα του διδακτικού *corpus* του πανεπιστημιακού.

Ανακεφαλαιώνοντας σχετικά με το περιεχόμενο και το χαρακτήρα του εκπαιδευτικού-διδακτικού χαρτοφυλακίου θα πρέπει να τονιστεί ότι πρόκειται για ένα «ζωντανό» ντοκουμέντο αποτύπωσης του διδακτικού ήθους του δημιουργού του και υπόκειται σε διαρκή αναθεώρηση και εξέλιξη. Καταγράφει τη διδακτική πορεία τού κατόχου μέσα από συνεχή αυτοαξιολόγηση και αναστοχασμό της παιδαγωγικής του προσέγγισης. Αποτελεί αναγκαστικά «περίληψη» των σημαντικότερων διδακτικών επιτευγμάτων τού κατόχου με επιλεγμένα παραδείγματα που τεκμηριώνουν τις όποιες αξιολογικές κρίσεις. Δίνει, τέλος, έμφαση στις αλλαγές της διδακτικής πράξης και σε ποια βάση αυτές συντελούνται, όπως στη μελέτη βιβλιογραφίας, στις αξιολογήσεις των φοιτητών, στη διδακτική έρευνα, στη συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια κ.ο.κ.

Και το ερώτημα: γιατί χαρτοφυλάκιο με όλα όσα προτείνονται να περιέχει;

Μια απλή και φαινομενικά αυτονόητη απάντηση στο ερώτημα γιατί θα πρέπει ο πανεπιστημιακός δάσκαλος να τεκμηριώνει τη διδακτική του εμπειρία και κατάρτιση, υπό τη μορφή ενός «χαρτοφυλακίου» με τα χαρακτηριστικά που παρουσιάστηκαν παραπάνω, είναι ότι αυτό αρχίζει να αποτελεί έναν διεθνώς αποδεκτό και αναγνωρίσιμο τρόπο απόδειξης του επιπέδου και του χαρακτήρα της παιδαγωγικής και διδακτικής συγκρότησης του πανεπιστημιακού δασκάλου. Χρησιμοποιείται ως τεκμήριο επαγγελματικής αξιολόγησης και αντικατοπτρίζει την ποιότητα του πλέγματος σχέσεων και αντιλήψεων του κατόχου σε σχέση με τους φοιτητές, τους συναδέλφους και τον κοινωνικό περίγυρο, καθώς και πόσο αυτές οι σχέσεις επενεργούν στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής σκέψης του κατόχου και στο πώς η

διδασκαλία του έχει επηρεάσει τη μάθηση των φοιτητών ή έχει αφήσει άλλου είδους αποτύπωμα. Βασική προϋπόθεση, όμως, για να αποκτήσει νομιμοποίηση αυτού του είδους η τεκμηρίωση είναι να γίνεται με τρόπο ώστε είναι εφικτή η ποιοτική αξιολόγηση της παιδαγωγικής-διδασκτικής δεξιοτήτας. Με άλλα λόγια θα πρέπει να υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε ένα CV και σε ένα χαρτοφυλάκιο! Επιβάλλεται στο σημείο αυτό να γίνει και η εξής επισήμανση: όσο καλά ενημερωμένο κι αν είναι ένα εκπαιδευτικό χαρτοφυλάκιο δεν σημαίνει αυτόματα ότι ο κάτοχός του είναι και ικανός «δάσκαλος»!

Δομή περιεχομένων του διδακτικού χαρτοφυλακίου

Από τη σχετική βιβλιογραφία και την εμπειρία του γράφοντος, σχετικά με την ύπαρξη και τη χρηστική αξία του χαρτοφυλακίου διδασκαλίας στη σουηδική τριτοβάθμια εκπαίδευση, προκύπτει ότι το χαρτοφυλάκιο αποτελεί ένα λυσιτελές εργαλείο, που βοηθά πρωτίστως τον διδάσκοντα να αναπτύξει και αποσαφηνίσει τον προβληματισμό του γύρω από τη διδακτική του φιλοσοφία, τις μεθόδους που επιλέγει και το γενικότερο παιδαγωγικό του έθος. Επιπλέον, καθίσταται διαπιστευτήριο διδακτικής επάρκειας σε περιπτώσεις πρόσληψης και ακαδημαϊκής εξέλιξης και, εξίσου σημαντικό, προάγει την αυτογνωσία του διδάσκοντα, τη συναδελφική επικοινωνία και τη συνεχή του επαγγελματική βελτίωση. Ας σημειωθεί ότι η δημιουργία ενός χαρτοφυλακίου διδασκαλίας έχει νόημα σε περιβάλλοντα όπου κυριαρχεί συναίνεση για το περιεχόμενό του το οποίο αποτελεί βάση αξιολόγησης. Τέτοιου είδους συναίνεση δεν προδιαγράφει σε καμιά περίπτωση το τι επιλέγει να συμπεριλάβει στο χαρτοφυλάκιο του ο κάθε ενδιαφερόμενος – το χαρτοφυλάκιο και το περιεχόμενό του είναι ατομική και προσωπική υπόθεση του δημιουργού του και η αξιολόγησή του υπόκειται στους κανόνες της συναδελφικής κρίσης. Όμως, δεν μπορεί να παραβλεφτεί ότι ένα «αξιοπρεπές» χαρτοφυλάκιο διδασκαλίας θα πρέπει τουλάχιστον να περιέχει:

- 1. την παιδαγωγική φιλοσοφία του διδάσκοντα**
- 2. το πώς η συγκεκριμένη παιδαγωγική συμβάλλει στην μάθηση των φοιτητών**
- 3. τον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίνεται ο κάτοχος του χαρτοφυλακίου στις ανάγκες ποιοτικής βελτίωσης της διδασκαλίας, και**
- 4. ποια η συμβολή του διδάσκοντα στη συλλογική παιδαγωγική ανανέωση του Ιδρύματος στο οποίο εργάζεται**

«Το να γίνει κανείς αποτελεσματικός δάσκαλος ενηλίκων εξαρτάται από το αν καταφέρει να αποκτήσει μια ισορροπία ανάμεσα σε μια αρμόζουσα φιλοσοφική θεώρηση για τη διδασκαλία, και την κατανόηση και εφαρμογή αυτής της θεώρησης σε μια πρακτική εκπαιδευτική διαδικασία και τις παραμέτρους που σχετίζονται μ' αυτήν». (Galbraith, 2004, σ. 3-4)

Είναι ευνόητη η διαφορά ανάμεσα στον δάσκαλο που στοχάζεται (παιδεύεται!) πάνω στο έργο του και στον ...απαιδευτο. Ο πρώτος συνήθως γνωρίζει τι τον χαρακτηρίζει ως δάσκαλο και έχει επίγνωση όλων εκείνων των δοξασιών, αρχών, αξιών και στάσεων που εμποτίζουν το σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδακτικής διαδικασίας. Μάλλον δεν έχει άδικο η Cranton (βλ. Γουγουλάκης, 2016) όταν ισχυρίζεται ότι αν δεν γνωρίζουμε ποιοι είμαστε ως ανθρώπινα όντα, είναι παρά πολύ δύσκολο να γνωρίζουμε ποιοι είμαστε ως δάσκαλοι. Γίνεται, λοιπόν, καταληπτό ότι αν επιχειρήσουμε να υποδυθούμε κάποιον άλλον από αυτό που ουσιαστικά είμαστε,

παύουμε να είμαστε ο εαυτός μας και αδυνατούμε να δημιουργήσουμε και να διατηρήσουμε μια αυθεντική σχέση επικοινωνίας και αμοιβαίας μάθησης. Είναι ο συνδυασμός αυτογνωσίας και αξιακού υπόβαθρου, που πάνω τους θεμελιώνεται η φιλοσοφία και το προσωπικό όραμα για τη διδασκαλία. Ο διαρκής αναστοχασμός πάνω στις αρχές και στα χαρακτηριστικά, που πρέπει να διέπουν τον καλό Πανεπιστημιακό, και στις γνώσεις που συγκροτούν το ολοκληρωμένο επαγγελματικό έθος του ως δασκάλου και ερευνητή, δημιουργεί προϋποθέσεις στήριξης και ανάπτυξης της διδακτικής του δεξιοτεχνίας.

Πολλοί ακαδημαϊκοί, ιδιαίτερα στην αρχή της καριέρας τους στο Πανεπιστήμιο, ανησυχούν περισσότερο για το μάθημα που θα διδάξουν και δίνουν λιγότερη προσοχή στην φιλοσοφική τους θεώρηση για τη γνώση και την εκπαίδευση, καθώς και στους παράγοντες που επηρεάζουν το διδακτικό σχεδιασμό και τη μάθηση (Fitzmaurice & Coughlan, 2007).

Τα προαναφερθέντα τέσσερα σημεία-τμήματα του χαρτοφυλακίου αποτελούν ουσιαστικά όψεις της φιλοσοφικής θεώρησης για τη διδασκαλία. Μέσω της κριτικής περιγραφής διαφαίνεται η κατανόηση και υλοποίηση αυτής της φιλοσοφικής θεώρησης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο κάτοχος περιγράφει εμφατικά το ρόλο του ως ακαδημαϊκού δασκάλου και ουσιαστικά απαντά σε ερωτήματα όπως:

- *Πώς και γιατί διδάσκω όπως διδάσκω;*
- *Ποιοι οι στόχοι μου, οι μέθοδοί μου, οι στρατηγικές μου;*
- *Τί κάνω για να βελτιώσω το διδακτικό μου προφίλ ως δασκάλου και ποιο είναι αυτό; Του συμβούλου, του ειδικού, του εμπνευστή, του καθοδηγητή, του διευκολυντή ...;*
- *Ποια τα ισχυρά μου πλεονεκτήματα (εύρος και βάθος γνώσεων και δεξιοτήτων) και που χρειάζομαι βελτίωση;*
- *Στηρίζεται η διδασκαλία μου στην έρευνα και τη δοκιμασμένη εμπειρία;*
- *Πώς γνωρίζω αν κάποιο διδακτικό μοντέλο λειτούργησε ή απέτυχε και τι αποτελεί «καλή πρακτική» στο διδακτικό μου έργο; (Αναφορά συγκεκριμένων παραδειγμάτων)*
- *Ποια είναι η συμμετοχή μου σε σεμινάρια, συγγραφική δραστηριότητα ή ερευνητικές πρωτοβουλίες που με βελτιώνουν επαγγελματικά (με κάνουν καλύτερο δάσκαλο);*
- *Ποιοι παράγοντες ενισχύουν και ποιοι εμποδίζουν την ανάπτυξη και εφαρμογή νέων μεθόδων διδακτικής προσέγγισης στην εκπαίδευση;*

Πολλά είναι τα δυναμικά ερωτήματα που έχει αξία να απαντηθούν σε ένα διδακτικό χαρτοφυλάκιο γιατί μπορεί να αποτελέσουν τη βάση συναδελφικής κρίσης της ακαδημαϊκής παιδαγωγικής κατάρτισης και δεξιοτήτων του δημιουργού του σε συνδυασμό με την ερευνητική του επίδοση.

Η διατύπωση της διδακτικής ή παιδαγωγικής φιλοσοφίας, πέραν του ότι αποκαλύπτει τις πεποιθήσεις που ρητά ή άρρητα επηρεάζουν το διδακτικό στυλ, προσφέρει την ευκαιρία σ' αυτόν που τη διατυπώνει να κατανοήσει και να αντιμετωπίσει τυχόν αποκλίσεις, είτε αυτές αφορούν στις μαθησιακές ανάγκες των φοιτητών και τις σχέσεις καθηγητού – φοιτητών, είτε στο συγκεκριμένο διδακτικό προφίλ, συμβάλλοντας έτσι στη βελτίωσή του (βλ. Bartolome 2004, p. 14). Ενημερώνει επίσης τον αποδέκτη του χαρτοφυλακίου για την διδακτική κουλτούρα και τη συμβολή του διδάσκοντα στην εξέλιξη του εργασιακού του χώρου σε «οργανισμό

μάθησης». Η τεκμηρίωση, τέλος, δεν εστιάζει στο περιεχόμενο κάποιου ή κάποιων μαθημάτων αλλά στη μάθηση των φοιτητών (ενδεχομένως και σε σχέση με κάποιες ιδιαιτερότητες συγκεκριμένων επιστημονικών περιοχών) και στον τρόπο με τον οποίο ο διδάσκοντας τους βοηθά να πετύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους, μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων που επηρεάζουν την πανεπιστημιακή διδασκαλία.

Όλα καλά, αλλά...

Το διδακτικό χαρτοφυλάκιο μπορεί πράγματι να λειτουργήσει σαν ένα ισχυρό επαγγελματικό εργαλείο/προσόν αν εκπληρούνται κάποιες συνθήκες, διαφορετικά καταλήγει να συνιστά ακόμα ένα επινόημα γραφειοκρατικού ζήλου (Trevitt & Stocks 2011).

Συνθήκη 1^η: Τα ΑΕΙ και οι υπεύθυνες κρατικές αρχές θα πρέπει να αναγνωρίσουν την αναγκαιότητα δημιουργίας και στήριξης δομών πανεπιστημιακής παιδαγωγικής επενδύοντας στην αρχική παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των μελών ΔΕΠ, στην συνεχή επιμόρφωσή τους και την διεξαγωγή έρευνας σχετικής με τη μαθησιακή διαδικασία και την αξιολόγησή της.

Συνθήκη 2^η: Η διδασκαλία και η έρευνα θα πρέπει να αξιολογούνται ισοδύναμα κατά την πρόσληψη και εξέλιξη των μελών ΔΕΠ και να προσφέρεται από τα πανεπιστήμια δυνατότητα κατάρτισης στην πανεπιστημιακή παιδαγωγική σε όλους τους υποψήφιους διδάκτορες.

Συνθήκη 3^η: Ως όρος πρόσληψης στη θέση διδάσκοντα, ή για εξέλιξη σε ανώτερη βαθμίδα, θα πρέπει να θεωρείται είτε η παρακολούθηση σεμιναρίων πανεπιστημιακής παιδαγωγικής, είτε η αξιολόγηση ατομικού διδακτικού χαρτοφυλακίου, ως τεκμηρίου αντίστοιχων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων με αυτές που παρέχουν τα ειδικά μαθήματα/σεμινάρια. Σημειώνεται ότι κάθε Ίδρυμα αυτόνομο ή και σε συνεργασία με άλλα ΑΕΙ καθορίζουν το περιεχόμενο και τους μαθησιακούς στόχους των προσφερόμενων μαθημάτων/σεμιναρίων διδακτικής και παιδαγωγικής κατάρτισης, καθώς και τις κατευθυντήριες γραμμές για τη δομή και τα περιεχόμενα του ατομικού διδακτικού χαρτοφυλακίου. Με τον τρόπο αυτό διευκολύνεται η διασφάλιση της ποιότητας της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης.

Συνθήκη 4^η: Προσοχή! Πάντα εγκυμονεί ο κίνδυνος της σύγχυσης των σκοπών, αν το χαρτοφυλάκιο διδασκαλίας σχεδιάζεται για να χρησιμοποιείται αφενός ως μέσο επαγγελματικής διαμόρφωσης και ανάπτυξης του δημιουργού του και, αφετέρου, ως βάση αθροιστικής (δηλ. τελικής) αξιολόγησης (Fitzpatrick & Spiller 2010). Η σύγχυση ως γνωστόν δεν είναι πάντα εποικοδομητική από παιδαγωγικής σκοπιάς αν οι δάσκαλοι δεν έχουν τη δεξιότητα να την μετασχηματίσουν σε εμπειρία μάθησης, με έντονη την αίσθηση του ελέγχου και της ιδιοκτησίας από τους συντάκτες του περιεχομένου του διδακτικού χαρτοφυλακίου και της ακαδημαϊκής του χρήσης!

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bartolome, L.I. 2004, 'Critical pedagogy and teacher education: Radicalizing prospective teachers', *Teacher Education Quarterly*, vol. 31, no. 1, pp. 97–122, http://www.teqjournal.org/backvols/2004/31_1/bartolome.pmd.pdf , (2007-07-05).

- Boyer, E.L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. New York: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, www.hadinur.com/paper/BoyerScholarshipReconsidered.pdf (2017-07-05)
- Department for Education and Skills (2003). *The Future of Higher Education* www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2003-white-paper-higher-ed.pdf (2017-07-05)
- Fitzmaurice, M. & Coughlan, J. (2007). "Teaching Philosophy Statements: A Guide". Στο: O'Farrell C. (2007) *Teaching Portfolio Practice in Ireland: A Handbook*. Dublin, Ireland: Centre for Academic Practice and Student Learning, σ. 39-47, <http://www.aishe.org/readings/2007-2/aishe-readings-2007-2.pdf> (2017-07-05)
- Fitzpatrick, M-A. and Spiller, D. (2010). The teaching portfolio: institutional imperative or teacher's personal journey. *Higher Education Research & Development* 29: 167-178.
- Galbraith, M. W. (2004). *Adult Learning Methods. A guide for Effective Instruction*. Στο: Galbraith, M. W. (Ed) (2004). *Adult Learning Methods: A Guide for Effective Instruction*. Malabar, Florida: Krieger Publ. Co., σ. 3-22.
- Geschwind, L. (2008). *För kvalitetens skull. En studie av sambandet mellan forskning och utbildning*. Stockholm: SISTER – Swedish Institute for Studies in Education and Research (Arbetsrapport 2008-86)
- Karlsohn, Thomas, ed. (2016). *Universitetets idé. Sexton nyckeltexter*. Göteborg: Daidalos
- Rodriguez-Farrar, H. B. (2006). *The Teaching Portfolio. A Handbook for Faculty, Teaching Assistants and Teaching Fellows*. A Publication of The Harriet W. Sheridan Center for Teaching and Learning Brown University, <https://www.brown.edu/about/administration/sheridan-center/sites/brown.edu/about/administration/sheridan-center/files/uploads/TeachingPortfolio.pdf> (2017-07-05)
- Seldin, P. (2004). *The Teaching Portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions*, 3rd Ed., MA: Anker Publishing.
- Trevitt, C. and Stocks, C. (2011) Signifying authenticity in academic practice: a framework for better understanding and harnessing portfolio assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 37: 245-257.
- UNESCO (1991). *The Role of Higher Education in Society: Quality and Pertinence*. 2nd UNESCO- Non Governmental organizations Collective Consultation on Higher Education Paris, 8-11 April 1991, http://www.unesco.org/education/pdf/24_133.pdf (2017-07-05)
- Wilhelm von Humboldt (1809/10). *Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*, <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/5305/229.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (2017-07-05)
- Γουγουλάκης, Π. (2016). «Η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική στην πράξη. Οργάνωση, στήριξη και ανάπτυξη της διδακτικής κατάρτισης των Πανεπιστημιακών δασκάλων». Στο: Κεδράκα, Κ. (επιμ.). *Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η*

εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια terra incognita?
[ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΜΠΟΣΙΟΥ, Αλεξανδρούπολη 9-11 Σεπτεμβρίου 2016].
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Μοριακής Βιολογίας & Γενετικής,
Εργαστήριο Διδακτικών & Επαγγελματικών Δεξιοτήτων των Βιοεπιστημόνων,
σ. 55-73, <http://panepistimiaki-paidagogiki.gr/praktika/praktika2016-17.pdf?boxtype=pdf&g=false&s=false&s2=false&r=wide> (2017-07-05)

Ν. 4009/2011, «Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων». ΦΕΚ Α' 195/06-09-2011, <https://nomoi.info/ΦΕΚ-Α-195-2011-σελ-2.html>

Η αξία του κριτικού στοχασμού και η ανάγκη μετασχηματισμού των εκπαιδευτών ενηλίκων στα προγράμματα εκπαίδευσης των ενηλίκων μεταναστών

Θωμάιτσα Θεοδωρακοπούλου: Διδάκτωρ Παιδαγωγικής

t.thomaitsa@yahoo.com

Περίληψη

Αναμφισβήτητη θεωρείται η σπουδαιότητα, που διαδραματίζει ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στα προγράμματα των μεταναστών και η αξία που λαμβάνει η έννοια του κριτικού στοχασμού και της μετασχηματίζουσας μάθησης στο πλαίσιο υλοποίησης των προγραμμάτων αυτών. Ως εκ τούτου, ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτής αποκτά την ικανότητα να καθοδηγήσει και να παρακινήσει τους συμμετέχοντες, όταν πρώτα ο ίδιος έχει υπερβεί εαυτόν και έχει ξεπεράσει προσωπικές προκαταλήψεις που σχετίζονται και αφορούν πολιτισμικά πρίσματα. Γίνεται επομένως κατανοητό πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων, ο οποίος στηρίζει τις κοινωνικά ευάλωτες ή/και αποκλεισμένες ομάδες και επιδιώκει με κριτική σκέψη και με διάθεση προσωπικού ακόμη μετασχηματισμού να αυξήσει το ενδιαφέρον αυτών, να μειώσει τον φόβο αποτυχίας, την άρνηση ενεργούς συμμετοχής, την αργή κατανόηση των εισερχόμενων πληροφοριών και τον εν γένει χαμηλό ρυθμό ανταπόκρισης στη μαθησιακή διαδικασία.

Λέξεις Κλειδιά: μετασχηματισμός, εκπαιδευτής ενηλίκων, μετανάστες, μάθηση

Abstract

Undoubtedly, the importance of the adult educator's role immigrant programmes and the value of the concept of critical thinking and transforming learning in the context of implementing these programs are undoubtedly considered. As a result, an effective adult educator acquires the ability to guide and motivate participants when he first has overcome himself and has overcome personal prejudices related to cultural perspective. It is therefore understandable how important the role of the adult educator is to support socially vulnerable and / or excluded groups and seeks critical thinking and staffing of transformation to increase their interest, reduce fear of failure, denial of active participation. The slow understanding of incoming information and the generally low rate of response to the learning process.

Key words: transformstion, adult educator, immigrants, learning

Εισαγωγή

Είναι αναμφισβήτητο στις μέρες μας ότι οι απαιτήσεις στην επαγγελματική, κοινωνική και προσωπική ζωή έχουν αυξηθεί ραγδαία. Η δια Βίου Μάθηση αποτελεί βασικό πυλώνα διοχέτευσης γνώσης στην κοινωνία της μάθησης και γνώσης. Αποτελεί απάντηση στις ανερχόμενες απαιτήσεις που έχουν προκύψει από την έξαρση της τεχνολογίας, την διεύρυνση των επαγγελματικών πεδίων και αύξηση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών.

Ως δια βίου μάθηση πρέπει να νοηθεί κάθε δραστηριότητα μάθησης που αναλαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, με στόχο τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων σε μια προοπτική ανάπτυξης του ατόμου, του πολίτη, καθώς και σε κοινωνική ή/και συνδεδεμένη με την απασχόληση προοπτική. Στη δια βίου μάθηση ο σκοπός είναι γενικός και αρκετά «υποχρεωτικός».

Στην εκπαίδευση ενηλίκων ο σκοπός είναι πιο συγκεκριμένος και πιο εθελοντικός. Ενήλικα άτομα θέλουν να αντισταθμίσουν την περιορισμένη σχολική εκπαίδευση που είχαν λάβει, να δώσουν εξετάσεις, να αποκτήσουν βασικές τεχνικές ή επαγγελματικές δεξιότητες, ή να μάθουν καλά νέες λειτουργικές διεργασίες. Άλλοι επειδή επιθυμούν να γνωρίσουν καλύτερα τους εαυτούς τους και τον κόσμο, ή μπορεί να συμμετέχουν σε προγράμματα μόνο και μόνο για την ευχαρίστηση που αντλούν από την ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους.

Αν ανατρέξει κανείς στη σύγχρονη και διεθνή βιβλιογραφία αναζητώντας τον ορισμό της εκπαίδευσης των ενηλίκων, θα βρει πληθώρα. Πρέπει όμως να επισημάνουμε ότι για την καλύτερη κατανόηση και οριοθέτηση της έννοιας αυτής θεωρείται σκόπιμη η παράθεση ορισμών που οριοθετούν τον θεσμό αυτό και τον διαφοροποιούν από τις άλλες μορφές εκπαίδευσης.

Θέλοντας να δώσουμε τον ορισμό της εκπαίδευσης ενηλίκων και να κάνουμε μια σύντομη ιστορική ανάδρομη σε αυτή, μπορούμε να πούμε η εκπαίδευση ενηλίκων ότι είναι ένα πεδίο δραστηριοτήτων που εμφανίστηκε στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ στις αρχές του 20ού αιώνα και είχε στόχο τη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου των ευπαθών κοινωνικών τάξεων. Γρήγορα όμως προσέλαβε πολλές ακόμα μορφές, όπως επαγγελματική κατάρτιση, εκπαίδευση σε ζητήματα πολιτιστικά, κοινωνικά και πολιτικά και επεκτάθηκε σε όλες σχεδόν τις χώρες (Κόκκος, 2005). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων εμφανίστηκε επίσημα στο βάθρο της εκπαιδευτικής πολιτικής στα μέσα της δεκαετίας του 1970. Από τις αρχές της δεκαετίας του '80 παρατηρείται ραγδαία ανάπτυξη των δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης ενηλίκων και μάλιστα η Ευρωπαϊκή Ένωση τις υποστηρίζει και τις χρηματοδοτεί. Μέγιστη σημασία και αξία απέκτησε τη δεκαετία του 1990.

Χαρακτηριστικά του ενήλικα εκπαιδευόμενου

Η εκπαίδευση ενηλίκων διαφοροποιείται σημαντικά από την τυπική εκπαίδευση, γιατί αναφέρεται σε ενήλικα άτομα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και ανάγκες. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία περιγράφονται εν συντομία παρακάτω.. Σύμφωνα με τον Alan Rogers, τα γενικά χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων είναι τα εξής:

- Οι συμμετέχοντες είναι εξ ορισμού ενήλικοι.
- Βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης, όχι στο ξεκίνημα μιας διεργασίας

- Φέρνουν μαζί τους ένα σύνολο εμπειριών και αξιών.
- Έρχονται στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις.
- Έρχονται με προσδοκίες όσον αφορά τη μαθησιακή διεργασία.
- Έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα.
- Έχουν διαμορφώσει ήδη τα δικά τους μοντέλα μάθησης.

Οι ενήλικες όταν έρθουν στην εκπαίδευση το κάνουν διότι έχουν συγκεκριμένους στόχους. Επειδή οι συνθήκες ζωής και εργασίας αλλάζουν συχνά και με γρήγορη μορφή, δημιουργείται στους ενήλικες ένα «κενό» στις γνώσεις και τις ικανότητες που χρειάζονται. Έρχονται στην εκπαίδευση, εφόσον μπορούν, για να καλύψουν το κενό αυτό. Το κενό αυτό μπορεί να είναι επαγγελματικό, εκπλήρωσης κοινωνικού ρόλου, προσωπικής ανάπτυξης και τέλος απόκτησης κύρους (Κόκκος, 2005, σελ. 87).

Όλοι όσοι είναι ενήλικες κουβαλούν μαζί τους τις εμπειρίες από τη ζωή, την εργασία την οικογένεια κ.ά. Συνήθως στο πρόγραμμα που θέλουν να συμμετέχουν διαθέτουν ως κάποιο βαθμό γνώσεις σχετικές με αυτό (Rogers, 1999, σελ 94).

Κατά κάποιο τρόπο προτιμούν να εκπαιδεύονται σε εκείνο το είδος της εκπαίδευσης που σχετίζεται με όσα ήδη γνωρίζουν ή εφαρμόζουν στην καθημερινή τους ζωή. Έτσι οι προηγούμενες εμπειρίες γίνονται αφετηρία για νέα μάθηση (Κόκκος, 2005, σελ. 88). Οι εμπειρίες αυτές θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν το αντικείμενο της μάθησης πιο εύκολα.

Κάθε ενήλικας που εκπαιδεύεται έχει ήδη ένα δικό του τρόπο με τον οποίο μαθαίνει και τον έχει διαμορφώσει από πριν. Αυτός είναι ιδιαίτερος για τον καθένα. Μερικές φορές αυτός είναι δύσκολα μετατρέψιμος και υπάρχει κίνδυνος να αποτελέσει εμπόδιο στη μάθηση στο βαθμό που δεν αντιστοιχεί στη στρατηγική της νέας εκπαίδευσης (ΕΑΠ, 1999, σελ. 58). Φυσικά και ο ρυθμός που μαθαίνει κανείς δεν είναι ο ίδιος σε όλους.

Ο ενήλικας θέλει την ενεργητική συμμετοχή. Προτιμά να του ζητείται η γνώμη, να υπάρχει ανοικτός διάλογος και επικοινωνία. Αυτό το φαινόμενο της ενεργητικής συμμετοχής έχει και εξαιρέσεις. Υπάρχουν περιπτώσεις που οι εκπαιδευόμενοι απεμπολούν την ενηλικότητα τους και υιοθετούν ρόλους παθητικούς, υπεκφεύγουν, εκφράζουν αρνητισμό (Κόκκος, 2005, σελ. 88-89).

Ο ενήλικας έρχεται στα προγράμματα εκπαίδευσης σε μεγάλο ποσοστό επειδή ο ίδιος το επιθυμεί.

Σύμφωνα με την Cougau (2000) σελ. 26-29 για να μάθει ένας ενήλικας υπάρχουν κυρίως επτά προϋποθέσεις:

- Ο ενήλικας μαθαίνει όταν καταλαβαίνει.
- Ο ενήλικας μαθαίνει όταν η εκπαίδευση έχει άμεση σχέση με την καθημερινότητά του.
- Ο ενήλικας μαθαίνει όταν αντιλαμβάνεται, κατανοεί και αποδέχεται τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος.
- Ο ενήλικας μαθαίνει όταν ενεργεί και εμπλέκεται.

- Ο ενήλικας μαθαίνει όταν ο εκπαιδευτής ξέρει να αξιοποιεί τα αποτελέσματα της επιτυχίας και της αποτυχίας.
- Ο ενήλικας μαθαίνει όταν νιώθει ενταγμένος σε μια ομάδα.
- Ο ενήλικας μαθαίνει μέσα σε κλίμα που ευνοεί τη συμμετοχή.

Όπως αναφέρεται από τον Rogers J. στο Κόκκος (ΕΑΠ, 1999, σελ. 48) «Οι ενήλικες μαθαίνουν τόσο καλά όσο τα παιδιά, αλλά συχνά τα ξεπερνούν εφ' όσον ο τρόπος με τον οποίο καλούνται να μάθουν συνδέεται με τις ιδιαίτερες ανάγκες τους και τα ενδιαφέροντά τους».

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων

Για να μπορεί ο σύγχρονος εκπαιδευτής ενηλίκων να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις του ρόλου του, χρειάζεται να διαθέτει ένα σύνολο κατάλληλων γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων. Λαμβάνοντας υπόψη τη φιλοσοφία και τις βασικές αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και με δεδομένο τις ιδιαιτερότητες των ενηλίκων εκπαιδευομένων, το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο του διδάσκοντος που προσπαθεί να μεταδώσει γνώσεις (Regulator) αποδεικνύεται ανεπαρκές και μη ενδεδειγμένο για τους στόχους της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων θα διδάξει σε τμήματα με μεγάλη ανομοιογένεια, με άτομα διαφορετικού μορφωτικού επιπέδου, διαφορετικής κοινωνικής, οικονομικής ίσως και πολιτισμικής προέλευσης για τον λόγο αυτό χρειάζεται να έχει ορισμένες γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να υποστηρίξει αποτελεσματικά το ρόλο του. Ειδικότερα καλείται:

- Να προχωρήσει στη δημιουργία του εκπαιδευτικού συμβόλαιου με τη συνεισφορά όλων των μελών της ομάδας, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στην εύρεση αποδεκτών όρων και στην τήρησή τους από όλους τους συμμετέχοντες σε όλη τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος.
- Να έχει ενσυναίσθηση απέναντι στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και ο ρόλος του να είναι καθοδηγητικός και εμπνευστικός. Ο εμπνευστής εκπαιδευτής ενηλίκων, δεν είναι ο αναπαραγωγός γνώσεων, ο παραδοσιακός μεταδότης γνώσεων, αλλά ένα άτομο, που χρησιμοποιεί τα συναισθήματά του, τα προσωπικά του βιώματα και ιστορίες, στη διαδικασία της μάθησης.
- Να είναι ευέλικτος, εφευρετικός, ήρεμος και υπομονετικός.
- Να ανιχνεύσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες της ομάδας και να μπορέσει να τις ικανοποιήσει όσο γίνεται περισσότερο
- Πρέπει να προωθεί την ενεργητική συμμετοχή μέσα από μεθόδους οι οποίες να αναπτύσσουν την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένου, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευομένων και να ωθεί τους ίδιους στην αναζήτηση πληροφοριών και στην ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητα και του κριτικού στοχασμού. Ο Mezirow υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν είναι ποτέ ουδέτεροι. Είναι πολιτισμικοί ακτιβιστές δεσμευμένοι στη στοχαστική δράση και στην ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων
- Να λάβει ιδιαίτερα υπόψη του τα εξατομικευμένα χαρακτηριστικά του καθενός τη χώρα προέλευσης, το φύλο, την ηλικία. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων, χρειάζεται να

διαμορφώσει ένα σταθερό και έμπιστο περιβάλλον μάθησης, μέσα στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι θα δημιουργήσουν συναισθηματικές σχέσεις μεταξύ τους.

- Να καλλιεργήσει τις γνώσεις του σχετικά με τα εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών του.
- Να σεβαστεί τις θρησκευτικές και πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες.
- Να ενθαρρύνει το διαπολιτισμικό σεβασμό.
- Να μη δείξει υποτίμηση ή αντίθετα προτίμηση σε μια ιδιαίτερη κατηγορία αλλοδαπών.
- Να αποφύγει τις διακρίσεις μεταξύ των μελών της ομάδας.
- Να μην υποτιμήσει το επίπεδο των εκπαιδευομένων. Όπως επισημάνθηκε, ένα σημαντικό ποσοστό έχει ήδη αποκτήσει υψηλό μορφωτικό επίπεδο.
- Να οριοθετήσει τόσο τη δική του συμπεριφορά όσο και τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων. Η δυναμική της ομάδας αυξάνεται και η πορεία προς τη γνώση διαγράφεται όταν δημιουργηθεί ένα κλίμα αποδοχής, αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης.
- Να επιδείξει επαγγελματισμό, αποφεύγοντας πράξεις συμπόνιας και φιλανθρωπίας.
- Να υιοθετήσει διδακτικές μεθόδους και τεχνικές κινήτρων που θα προάγουν την ενεργητική συμμετοχή και θα αποφύγουν την τυπική δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Έτσι, αν ο εκπαιδευτής υιοθετήσει έναν παραδοσιακό ρόλο (του «καταθέτη» γνώσεων και της «αυθεντίας») είναι πιθανόν να λειτουργήσει ως «εισηγητής» και «ειδικός» και θα προσπαθήσει μέσα από μονόλογο να μεταδώσει τις σχετικές γνώσεις, χρησιμοποιώντας εποπτικά μέσα που θα ενισχύσουν την «καταθετική» του διάθεση. Οι εκπαιδευόμενοι με τη σειρά τους θα είναι παθητικοί αποδέκτες, απόλυτα εξαρτημένοι από αυτόν, κρατώντας αναλυτικές σημειώσεις των νέων γνώσεων που μεταδίδονται από τα διάφορα εποπτικά μέσα (Βεργίδης, 2003; Κόκκος, 2005). Η παραγωγή της γνώσης όμως προϋποθέτει τη βιωματική εμπλοκή. Η καταλληλότητα των τεχνικών που αφορούν στην «εργασία σε ομάδες», τη «μελέτη περίπτωσης», το «παιχνίδι ρόλων» και την «προσομοίωση» οφείλεται στο ότι δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να επεξεργαστούν σε βάθος και να αναλύσουν από διαφορετικές οπτικές γωνίες και μέσα από διάλογο, τα προς μελέτη θέματα (Courau, 2000; Κόκκος, 2005α; Πολέμη Τοδούλου, 2005). Οι τεχνικές αυτές υποκινούν διεργασίες όπως ο κριτικός στοχασμός και η μετασχηματίζουσα μάθηση. Οι βιωματικές μέθοδοι διδασκαλίας δίνουν την ευθύνη της μάθησης στους ίδιους τους εκπαιδευόμενους και η οικοδόμηση της γνώσης αποκτά μεγαλύτερο ενδιαφέρον.
- Να διαμορφώσει το εκπαιδευτικό του υλικό λαμβάνοντας υπόψη του την ανομοιογένεια της ομάδας (διαφορετικές εθνικότητες– διαφορετικό μορφωτικό (Αποστόλου, 2011)

Ο Jarvis (2004) ως θεμελιωτής των βασικών εννοιών της εκπαίδευσης ενηλίκων και συγκεκριμένα του εκπαιδευτή ενηλίκων, προτείνει 17 διαφορετικούς ρόλους για τους εκπαιδευτές:

1. εκπαιδευτικός-διευκολυντής
2. αρωγός στο διδακτικό έργο
3. επόπτης
4. εκπαιδευτής-προπονητής
5. καθοδηγητής
6. σύμβουλος
7. διαχειριστής
8. ελεγκτής- αποτιμητής
9. ερευνητής
10. εκπαιδευτής άλλων εκπαιδευτών

11. συγγραφέας μαθησιακού-διδακτικού υλικού 12. σχεδιαστής αναλυτικών προγραμμάτων 13. οργανωτής εκπαιδευτικής πολιτικής 14. Διαχειριστής εκπαιδευτικών προγραμμάτων 15. διαχειριστής τεχνικού προσωπικού 16. σύμβουλος, εμπειρογνώμων και αξιολογητής 17. πωλητής – μεταπράτης (Χαντζηεσταθίου, 2010).

Περνώντας στο σήμερα η ανάπτυξη της εκπαίδευσης ενηλίκων (σε εγχώριο επίπεδο αναφοράς) εμπεριέχει σε μεγάλο βαθμό την κατάρτιση πολιτισμικών μειονοτήτων. Ειδικότερα, αναφερόμαστε σε προγράμματα για την εκμάθηση της γλώσσας, ή/και συνδυαστικά προγράμματα εκμάθησης της γλώσσας και ένταξης στην αγορά εργασίας. Ως εκ τούτου γίνεται λόγος για προγράμματα στρατηγικής της κοινωνικής ένταξης και της αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού (Καραλής, 2006). Στην εισήγηση αυτή, θα εστιάσουμε στην σπουδαιότητα που έχει ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στα προγράμματα των μεταναστών και στην αξία που λαμβάνει η έννοια του κριτικού στοχασμού και της μετασχηματίζουσας μάθησης στο πλαίσιο υλοποίησης των προγραμμάτων αυτών. Εκτενέστερα, οι διδάσκοντες οι οποίοι έχουν εμπειρία σε ένα κοινό μονοπολιτιστικό αντιμετώπιζουν δυσκολία κατανόησης των πράξεων ή της στάσης των εκπαιδευόμενων λόγω έλλειψης πρακτικής επικοινωνιακής ικανότητας με άτομα διαφορετικού εθνικού ή φυλετικού γλωσσικού γραμματισμού (Roux, 2002). Ως εκ τούτου, ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτής αποκτά την ικανότητα να καθοδηγήσει και να παρακινήσει τους συμμετέχοντες, όταν πρώτα ο ίδιος έχει υπερβεί εαυτόν και έχει ξεπεράσει προσωπικές προκαταλήψεις που σχετίζονται και αφορούν πολιτισμικά πρίσματα. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτής μπορεί να είναι αποτελεσματικός και να παρακινεί τους μετανάστες να συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όταν ο ίδιος έχει καταφέρει να υπερβεί και να έρθει σε αντιδιαστολή με τις δικές του αντιλήψεις- προκαταλήψεις και στερεοτυπικά πρότυπα, τα οποία αντιμάχονται στην ισότητα της μάθησης και της ανάγκης για παιδεία των ατόμων κάθε εθνικότητας και πολιτιστικής προέλευσης (Papageorgiou, 2006). Όταν αυτό επιτευχθεί, ο εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να διερευνήσει τις συνθήκες διαβίωσης των μεταναστών, το λόγο- τους λόγους για τους οποίους η εκμάθηση της γλώσσας είναι απαραίτητη ή επιτακτική καθώς και να αφογκραστούν τη ψυχολογική αιχμαλωσία που βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι μη μπορώντας να εκφράσουν στοιχεία της κουλτούρας της χώρας τους. Στον αντίποδα, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτής είναι αυτός που με κριτική σκέψη και βαθύ στοχασμό θα στηριχτεί πάνω στο σημείο της διαφοροποίησης της κουλτούρας των εκπαιδευομένων και θα δημιουργήσει ένα πλαίσιο μάθησης, στο οποίο οι συμμετέχοντες θα έχουν περισσότερο κοινά παρά διαφορετικά στοιχεία. Με άλλα λόγια, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτής είναι αυτός ο οποίος έχοντας ξεπεράσει προσωπικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις είναι σε θέση να σχεδιάσει το εκπαιδευτικό πλαίσιο χρησιμοποιώντας όχι πολλά χρώματα αλλά ένα-την ομοιογένεια των στοιχείων που δένουν τους συμμετέχοντες και όχι αυτών που τους διαφοροποιεί (Papageorgiou, 2006). Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι καλούνται να χρησιμοποιήσουν την πρότερη γνώση τους και με τη βοήθεια της κριτικής διερεύνησης να μοιραστούν με τα υπόλοιπα μέλη τη διεργασία ανατροφοδότησης και αποδοχής της μαθησιακής εμπλοκής καθώς η προσωπική εμπειρία βρίσκει τελικά θέση και συσχέτιση με το περιεχόμενο και το σκοπό του μαθήματος. Με άλλα λόγια, δημιουργείται μια αλυσιδωτή μαθησιακή πορεία η οποία με αφετηρία τα σημεία ταύτισης παρακινεί τον εκπαιδευόμενο να εμπλακεί, να διερευνήσει κριτικά, να συσχετίσει το περιεχόμενο με προσωπικά του βιώματα και εμπειρίες καταλήγοντας στην αλληλεπίδραση των παρευρισκομένων διαμέσου συνεργατικής κριτικής επεξεργασίας εμπειριών και αντιλήψεων (Ρήγα & Αναγνωστοπούλου, 2005). Γίνεται επομένως κατανοητό πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων, ο

οποίος στηρίζει ότι τις κοινωνικά ευάλωτες ή/και αποκλεισμένες ομάδες και επιδιώκει με κριτική σκέψη και με διάθεση προσωπικού ακόμη μετασχηματισμού να αυξήσει το ενδιαφέρον των μεταναστών, να μειώσει τον φόβο αποτυχίας, τα ην άρνηση ενεργής συμμετοχής, την αργή κατανόηση των εισερχόμενων πληροφοριών και τον εν γένει ο χαμηλός ρυθμός ανταπόκρισης στη μαθησιακή διαδικασία.

Συμπέρασμα

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι μια σύνθετη λειτουργία, που απαιτεί από τον εκπαιδευτή ενηλίκων τη συνειδητή «εμπλοκή» του, με την ενεργοποίηση των απαραίτητων προσωπικών γνωρισμάτων, των γνώσεων, τεχνικών και της εμπειρίας του στην εκπαίδευση ενηλίκων, ώστε να πετύχει η εκπαιδευόμενη ομάδα τους στόχους της. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να είναι σε θέση ο ίδιος να μετασχηματιστεί και έπειτα να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους σε διαδικασία μετασχηματισμού μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφία

Αποστόλου Δ., (2011), Διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτών του προγράμματος «ΟΔΥΣΣΕΑΣ», στο πλαίσιο υλοποίησης του στο νομό Μαγνησίας, ΕΑΠ, Πάτρα

Βεργίδης, Δ. (1994). Κοινωνικό- οικονομικές εξελίξεις και στρατηγικές εκπαίδευσης/ κατάρτισης Ενηλίκων στην Ελλάδα, Νέα Κοινωνιολογία, Τεύχος 19

Κόκκος, Α. (2005) Χαρακτηριστικά των Ενηλίκων Εκπαιδευομένων και Προϋποθέσεις Αποτελεσματικής Μάθησης. Στο Κόκκος, Α. Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης, Τόμος Α. Πάτρα : Ε. Α. Π.

Καραλής Θ., (2006), Κοινωνικό- οικονομικές και πολιτικές διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο: Α. Κόκκος (επιμ.), Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης, Τόμος 1, Αθήνα: ΕΚεΠις

Παπαγεωργίου Η., (2006), Οι τάξεις ελληνικών για ενήλικες, ως χώρος για την κοινωνική ένταξη των μεταναστών. Πρακτικά του συνεδρίου μετανάστευση στην Ελλάδα, Εμπειρίες- Πολιτικές- Προσεγγίσεις, Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής, Αθήνα, 23-24 Νοεμβρίου 2006, Προσβάσιμο μέσω διαδικτύου στο: http://www.imepo.gr/documents/Papagewrgiou_231106_014.pdf

Ρήγα Β. και Αναγνωστοπούλου Α., (2005), Ενδοσχολική Επιμόρφωση και διαπολιτισμική αγωγή, στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), Επιμόρφωση και Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, Αθήνα: Μεταίχμιο

Ξηρού, Β. (2012), Η σημασία της εμψυχωτικής διάστασης του ρόλου του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων στη διδακτική διαδικασία, ΕΑΠ, Πάτρα

Χαντηευσταθίου, Ε (2010), Απ' την Παιδαγωγική στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συγκριτική μελέτη του ρόλου του Παιδαγωγού-Δασκάλου και του Εκπαιδευτή Ενηλίκων, ΕΑΠ, Πάτρα

Cross, P (1981), *Adult as learners* Q Increasing participation and facilitating learning. San Francisco Q Jossey-Bass.

Jarvis P.(2004), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Roux J., (2002), *Effective educators are culturally competent communicators*, *Intercultural Education*, 13/1

Οι απόψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη:

Από τη θεωρία στην πράξη

Νατάσσα Ράικου, ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Πατρών

arai kou@upatras.gr

Μαρία Καμπεζά, Επίκ. Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών

kampeza@upatras.gr

Θανάσης Καραλής, Αν. Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών

karalis@upatras.gr

Περίληψη

Η εργασία διερευνά το πώς αντιλαμβάνονται τις έννοιες της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί. Αρχικά επιχειρείται μια θεωρητική προσέγγιση της έννοιας της δημιουργικότητας και του τρόπου που αυτή συσχετίζεται, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, με την κριτική σκέψη και τον στοχασμό. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας σχετικά με τη διερεύνηση των απόψεων μελλοντικών εκπαιδευτικών για το πώς αντιλαμβάνονται και ορίζουν τις έννοιες αυτές, εστιάζοντας στην εμπειρία τους από την πρακτική άσκηση στο σχολείο στο πλαίσιο των σπουδών τους. Για τις ανάγκες της έρευνας διαμορφώθηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοικτού τύπου, το οποίο συμπληρώθηκε από φοιτήτριες/ες παιδαγωγικού τμήματος, που διανύουν το τελευταίο έτος σπουδών τους και παράλληλα πραγματοποιούν την πρακτική τους άσκηση. Η έρευνα έδειξε ότι οι αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη διαφοροποιείται σε ορισμένα σημεία από τη θεωρία στην πράξη.

Λέξεις-Κλειδιά: δημιουργικότητα, κριτική σκέψη, αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών, πρακτική άσκηση

Abstract

This study focuses on the way prospective teachers conceive the meaning of creativity and critical thinking. Initially, a theoretical approach of the meaning of creativity is proposed and the way that is connected, according to literature, to critical thinking and reflection. Then, the results of a research are presented that concern the examination of the perceptions of prospective teachers, with regard to how they conceive and determine these meanings, focusing on their experience from the practical exercise at school during their studies. For the purpose of this research a questionnaire with open questions was formed, which was filled out by senior students of a pedagogic department. The research showed that the perceptions of prospective teachers for creativity and critical thinking are differentiated in certain points from theory to practice.

Keywords: creativity, critical thinking, initial teacher education, practicum

Δημιουργικότητα: θεωρητικές προσεγγίσεις

Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης αποτελεί μια σημαντική αναγκαιότητα των σύγχρονων κοινωνιών αφενός λόγω των αλλαγών που έχουν προκύψει τα τελευταία χρόνια στο οικονομικό, τεχνολογικό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και αφετέρου λόγω των θετικών αποτελεσμάτων που έχει στην ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών (Gregoriadis et al. 2011, Kokkos, 2008). Οι σύγχρονες προσεγγίσεις για τη δημιουργικότητα εντοπίζονται από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα λόγω της ταχείας ανάπτυξης επιμέρους επιστημονικών πεδίων. Αυτή η ανάπτυξη έχει ως συνέπεια τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών διαφόρων εννοιών όπως η ευφυΐα, η επινόηση και η εφευρετικότητα που θεωρείται ότι συνδέονται στενά με την επιστημονική ανακάλυψη. Τις τελευταίες δεκαετίες μεγάλος αριθμός ερευνών στον χώρο της εκπαίδευσης στρέφεται ολοένα και περισσότερο στην έννοια, τα χαρακτηριστικά και τις προϋποθέσεις εκδήλωσης της δημιουργικότητας (Dacey, 1999). Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο φαίνεται να είναι σημαντικός ο ρόλος που μπορεί να παίξει ο εκπαιδευτικός στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των παιδιών καθώς διαμεσολαβεί ανάμεσα στο πρόγραμμα σπουδών και την καθημερινή πρακτική στην τάξη λειτουργώντας συχνά και ως μοντέλο συμπεριφοράς για τα μικρά παιδιά (Gregoriadis et al. 2011, σ. 121).

Στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής σημείο τομής συνιστά η σύσταση το 1998 της Εθνικής Συμβουλευτικής Επιτροπής για τη Δημιουργική και Πολιτιστική Εκπαίδευση στη Μ. Βρετανία. Στο πόρισμα της επιτροπής προσδιορίζονται αναλυτικά η έννοια και τα χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας και προτείνονται μέτρα πολιτικής για την προώθηση της δημιουργικής σκέψης σε επιμέρους τύπους και βαθμίδες της εκπαίδευσης. Για τον ορισμό της έννοιας της δημιουργικότητας αναφέρεται στην Έκθεση πως υπάρχουν τρεις διαφορετικές θεωρήσεις της, η *τομεακή* όπου η δημιουργικότητα θεωρείται πρωτίστως και στενά εντοπισμένη σε επιμέρους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας κυρίως τις τέχνες, η *ελιτίστικη* προσέγγιση όπου η δημιουργικότητα προσδιορίζεται ως προνόμιο λίγων ανθρώπων και η *δημοκρατική* με βάση την οποία όλοι οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να είναι δημιουργικοί (Robinson, 2001, σ. 28-29). Στη συνέχεια προσδιορίζονται τα τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας: η χρήση της φαντασίας, η επιδίωξη σκοπών, η πρωτοτυπία και η αξιολόγηση των εναλλακτικών ιδεών.

Στα επόμενα χρόνια ο Robinson προσανατόλισε ακόμη περισσότερο τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα στον τομέα της προώθησης της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση. Κατά τον Robinson για να προσδιοριστεί η πορεία της δημιουργικής διεργασίας είναι αναγκαίο να αναφερθούμε σε τρεις έννοιες. Η πρώτη είναι η *φαντασία*, δηλαδή η διαδικασία ανάδυσης στον νου πραγμάτων που δεν είναι παρόντα στις αισθήσεις. Η δεύτερη είναι η *δημιουργικότητα*, δηλαδή η διαδικασία ανάπτυξης πρωτογενών ιδεών που έχουν αξία, ενώ η διαδικασία που θέτει τις νέες ιδέες σε εφαρμογή είναι η *καινοτομία* (Robinson, 2011, σ. 19). Υπό μια έννοια η δημιουργικότητα είναι εφαρμοσμένη φαντασία, ενώ η καινοτομία είναι εφαρμοσμένη δημιουργικότητα (ο.π., σ. 167-168). Με βάση αυτή την προσέγγιση, βασικό στοιχείο της δημιουργικότητας είναι η παραγωγή νέων ιδεών, αλλά προκειμένου να επιλέξουμε εκείνες που έχουν αξία είναι απαραίτητη η κριτική αξιολόγηση. Όπως

αναφέρει χαρακτηριστικά «για να αποτιμήσει κανείς ποιες ιδέες λειτουργούν και ποιες όχι, απαιτείται αξιολόγηση και κριτική σκέψη. Αυτό ενδέχεται να συμβαίνει κατά τη διάρκεια της δημιουργικής διαδικασίας και μπορεί να σημαίνει μια αναδίπλωση, προκειμένου να δοθεί χώρος στον νηφάλιο αναστοχασμό. Η αποτίμηση μπορεί να είναι ατομική ή συλλογική, μπορεί να προϋποθέτει στιγμιαίες κρίσεις ή μακροπρόθεσμες δοκιμασίες» (ό.π. σ. 181).

Το γεγονός ότι η αποτίμηση ή η αξιολόγηση των αναδυομένων ιδεών και των εναλλακτικών λύσεων θεωρείται ως βασικό συστατικό της δημιουργικής διεργασίας μας οδηγεί σε μια ενδιαφέρουσα παρατήρηση του θεωρητικού της αξιολόγησης M. S. Scriven, αυτό που προσδιορίζει ως *παράδοξη κατάσταση της αξιολόγησης* (paradoxical status of evaluation): ενώ η αξιολόγηση καταγράφεται σε ταξινομίες εκπαιδευτικών στόχων και συνιστά μια οριζόντια δεξιότητα, υπό την έννοια πως είναι ίσως η μόνη κοινή διανοητική δεξιότητα που είναι απαραίτητη σε όλους τους επιστημονικούς κλάδους, εντούτοις δεν συναντάται στους καταλόγους δεξιοτήτων κατά τη δόμηση των αναλυτικών προγραμμάτων και δεν προωθείται η ανάπτυξή της με συστηματικό και επιστημονικό τρόπο στις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Scriven, 1991, σ. 9).

Η αξιολόγηση είναι βασικό στοιχείο της δημιουργικής διεργασίας και κατά τον Csikszentmihalyi (1996), ο οποίος εισήγαγε το Συστημικό Μοντέλο Δημιουργικότητας. Με βάση την προσέγγιση αυτή η δημιουργικότητα έχει έντονα κοινωνικό χαρακτήρα και η εκδήλωσή της περιλαμβάνει τρεις μορφοποιητικές δυνάμεις (shaping forces). Τον τομέα (domain), δηλαδή την περιοχή δραστηριότητας όπου εκδηλώνεται η δημιουργικότητα (λ.χ. κινηματογράφος, μαθηματικά) - η οποία δομείται στη βάση συμβολικών κανόνων και διαδικασιών, το πεδίο (field) που περιλαμβάνει τους θεματοφύλακες (gatekeepers) του τομέα, και, τέλος το άτομο (person) το οποίο προτείνει μια νέα προσέγγιση η οποία εντέλει επιλέγεται και επικυρώνεται στο αντίστοιχο πεδίο.

Η συσχέτιση της κριτικής σκέψης με τη δημιουργική διεργασία

Τη σύνδεση της δημιουργικότητας με την κριτική σκέψη στο πλαίσιο της μαθησιακής διεργασίας υπογραμμίζουν και οι James & Brookfield (2014). Σε μια μελέτη τους σχετικά με το πώς μπορούμε να βοηθήσουμε τους εκπαιδευόμενους να γίνουν δημιουργικοί και στοχαστικοί, επισημαίνουν ότι «η ικανότητα να φανταζόμαστε είναι μέρος της ανθρώπινης φύσης» (σ. 3). Πρόκειται ουσιαστικά για ένα «δημιουργικό ένστικτο» στο οποίο στηρίζονται οι άνθρωποι για να δομούν τον εαυτό τους, να διαμορφώνονται και να αναπτύσσονται, καθώς αντιλαμβάνονται και συνειδητοποιούν νέες κοινωνικές δομές και διαδικασίες.

Όσον αφορά τη μαθησιακή διεργασία, υπογραμμίζουν τη σύνδεση της φαντασίας με τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη. Ο κριτικός στοχασμός, όπως αναφέρουν, συνδέεται με τη φαντασία και τη δημιουργική σκέψη και αυτό αφορά τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους εκπαιδευόμενους. Για τους εκπαιδευτικούς, η σύνδεση γίνεται μέσα από την προσπάθειά τους να δουν τις παιδαγωγικές τους πρακτικές και την αιτιολόγησή τους με νέους και δημιουργικούς τρόπους. «Αυτό απαιτεί από αυτούς να προσέχουν τους μυριάδες τρόπους με τους οποίους διαφορετικοί εκπαιδευόμενοι κατανοούν, βιώνουν και ανταποκρίνονται στο ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα ή δραστηριότητα στην τάξη» (ό.π., σ.11-12). Για τους εκπαιδευόμενους, ο κριτικός στοχασμός συνδέεται με τη δημιουργική σκέψη μέσα από την προσπάθειά

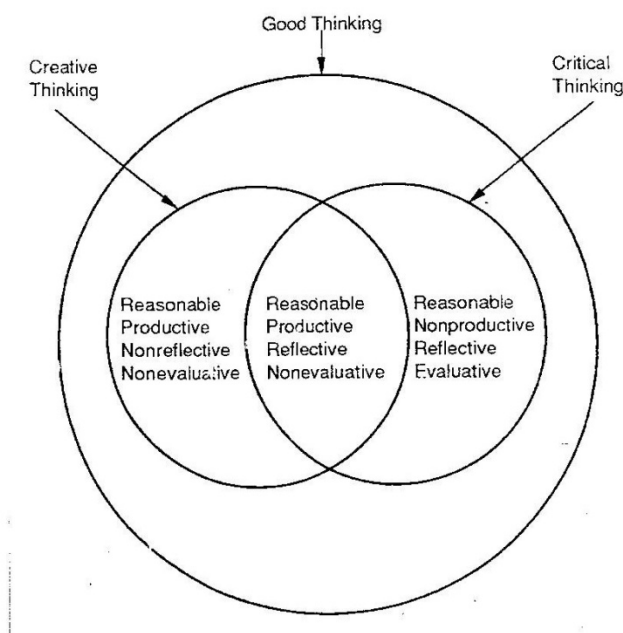
τους να δουν τα πράγματα από πολλαπλές, πολύ διαφορετικές, οπτικές, καθώς και να είναι ανοικτοί σε πολλαπλούς τρόπους μάθησης.

Η συσχέτιση, επομένως, της δημιουργικής με την κριτική σκέψη νοείται ως αναπόφευκτη. Πώς ορίζουμε όμως τον κριτικό στοχασμό; Πολλοί ορισμοί έχουν διατυπωθεί μέχρι τώρα. Ο Dewey αναφέρει ότι πρόκειται για την «ενεργή, επίμονη και προσεκτική θεώρηση κάθε πεποίθησης ή φερόμενης μορφής γνώσης με γνώμονα τους λόγους που το υποστηρίζουν και τα περαιτέρω συμπεράσματα προς τα οποία τείνει» (1910, σ.6). Χτίζουμε γνώση με το να υποβάλλουμε συνεχώς τις θεωρίες μας σε εμπειρική διερεύνηση, και αλλάζουμε αυτές τις θεωρίες όταν βρίσκουμε αποδεικτικά στοιχεία για να τις απορρίψουμε ή να τις τροποποιήσουμε.

Οι Norris & Ennis (1989) αναφέρουν ότι ένα άτομο σκέφτεται κριτικά όταν «συνειδητά και εσκεμμένα αναζητά και χρησιμοποιεί καλούς λόγους για να αποφασίσει τι να πιστέψει ή να κάνει» (σ.16). Είναι, δηλαδή, λογική και στοχαστική. Παράλληλα, η δημιουργική σκέψη εστιάζει σε πρωτότυπα και αποτελεσματικά προϊόντα, είναι, δηλαδή, λογική και παραγωγική.

Σύμφωνα με το σκεπτικό τους, η κριτική σκέψη μπορεί να διακριθεί σε αξιολογική και μη αξιολογική. Η παραγωγή, αλλά όχι ακόμα αξιολόγηση, εναλλακτικών υποθέσεων σχετικά με ένα φαινόμενο είναι παράδειγμα κριτικής σκέψης που εμπίπτει στη μη αξιολογική πλευρά. Όταν αξιολογούμε αυτές τις εναλλακτικές περνάμε στην αξιολογική πλευρά (ό.π., σ.16).

Η δημιουργική σκέψη διακρίνεται σε στοχαστική και μη στοχαστική σκέψη (ό.π., σ.17). Όταν, για παράδειγμα, θέλουμε να εξηγήσουμε ένα φαινόμενο, ενδέχεται να παράγουμε πιθανές εναλλακτικές σκέψεις, ως καταγιισμό ιδεών με λογική, χωρίς να στοχαζόμαστε παράλληλα επάνω σε αυτές. Από την άλλη πλευρά, είναι δυνατό να σκεφτόμαστε και να θέτουμε συνειδητά και σκόπιμα εναλλακτικές υποθέσεις.



Σχήμα 1: Η σχέση ανάμεσα στην κριτική, δημιουργική και καλή σκέψη (Norris & Ennis, 1989, σ.19).

Η δημιουργική σκέψη, όπως υποστηρίζουν οι Norris & Ennis, δεν είναι ποτέ επαρκής για να αποφασίσουμε ποια αποτελέσματα να δεχτούμε (ό.π., σ.18). Απαιτεί αξιολογική κριτική σκέψη προτού αποδεχτούμε τα αποτελέσματά της. Παρόμοια, η κριτική σκέψη συχνά απαιτεί την υποστήριξη της δημιουργικής σκέψης. Παρατηρείται, επομένως, ότι υπάρχει μια αλληλεξάρτηση μεταξύ τους σε πραγματικές στοχαστικές καταστάσεις, ενώ και τα δύο είδη σκέψης περιλαμβάνονται σε αυτό που ονομάζεται καλή σκέψη. Η κριτική και δημιουργική σκέψη είναι διαφορετικές αλλά σε ένα βαθμό αλληλοεπικαλυπτόμενες (βλ. Σχήμα 1). Τα κοινά χαρακτηριστικά των δύο αυτών σκέψεων είναι η λογική, παραγωγική, στοχαστική και μη αξιολογική σκέψη. Πρόκειται, δηλαδή, για τη λογική παραγωγή συνειδητών και σκόπιμων εναλλακτικών υποθέσεων, οι οποίες δεν έχουν ακόμα αξιολογηθεί. Εφόσον αξιολογηθούν, παύουν να εντάσσονται στη δημιουργική σκέψη (ό.π., σ.19).

Η άποψη αυτή των Norris & Ennis έρχεται σε αντίθεση με τα όσα υποστηρίζουν οι θεωρητικοί της δημιουργικής σκέψης, όπως είδαμε παραπάνω (Robinson, Scriven, Csikszentmihalyi), οι οποίοι θεωρούν την αξιολόγηση ως κομβικό σημείο και αναπόσπαστο μέρος της δημιουργικής διεργασίας. Αντίθετα, οι Norris & Ennis θεωρούν ότι η διεργασία της αξιολόγησης δεν μπορεί να ενταχθεί στη δημιουργική σκέψη και την κατατάσσουν στην κριτική σκέψη. Για τον λόγο αυτό, άλλωστε, όπως αναφέρθηκε, θεωρούν τις δύο αυτές σκέψεις αλληλοεξαρτώμενες.

Η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη αναφέρονται στα σύγχρονα προγράμματα εκπαίδευσης ως σημαντικές δεξιότητες που μπορούν να αναπτυχθούν μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, αξιοποιώντας συνθήκες όπως ενίσχυση εναλλακτικών τρόπων σκέψης, αποδοχή της διαφορετικότητας, υποστήριξη πρωτοβουλιών και πλουραλισμό ιδεών, σύνδεση με συγκεκριμένο πλαίσιο αποτελεσματικότητας/αξίας, έκφραση ιδεών και συναισθημάτων κ.λπ (Kokkos, 2008, σ. 5). Συνεπώς, οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη μπορεί να διευκολύνουν ή να περιορίσουν την αντίστοιχη συμπεριφορά των παιδιών καθώς η δική τους κατανόηση για τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική τους πρακτική (Gregoriadis et al., 2011).

Περιγραφή έρευνας

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας διερευνήθηκαν οι απόψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται και ορίζουν τις έννοιες της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης, εστιάζοντας στην εμπειρία τους από την πρακτική άσκηση στο σχολείο στο πλαίσιο των σπουδών τους. Η έρευνα διεξήχθη σε 100 φοιτήτριες Δ' έτους του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών, μέσα από τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου, το οποίο διαμορφώθηκε ειδικά για τις ανάγκες της έρευνας με ερωτήσεις ανοικτού τύπου.

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων που διαμορφώνουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί για τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη μέσα από τις πρακτικές τους. Καθώς οι εκπαιδευτικοί με τη στάση τους μπορεί να επηρεάσουν σημαντικά τη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που ενισχύει ή αποτρέπει την ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης, εξετάζονται οι απόψεις που

διαμορφώνει η νέα γενιά εκπαιδευτικών, στηριζόμενοι κυρίως στην εμπειρία τους μέσα από την πρακτική άσκηση στο σχολείο.

Στο συγκεκριμένο παιδαγωγικό τμήμα που υλοποιήθηκε η έρευνα, οι φοιτήτριες παρακολουθούν μαθήματα συνδεδεμένα με την πρακτική τους άσκηση και υλοποιούν το πρόγραμμα πρακτικής τους στο σχολείο κατά τη διάρκεια του 2^{ου}, 3^{ου} και 4^{ου} έτους σπουδών. Η έρευνα υλοποιήθηκε σε τελειόφοιτες φοιτήτριες κατά την ολοκλήρωση του κύκλου πρακτικής τους.

Ανάλυση ευρημάτων έρευνας

Από τους Πίνακες 1 και 2 είναι εμφανές ότι η πλειονότητα των φοιτητριών επισήμανε τη σύνδεση της έννοιας της δημιουργικότητας με τη φαντασία, η οποία, όπως είδαμε παραπάνω, αποτελεί σύμφωνα με τον Robinson (2001) ένα βασικό χαρακτηριστικό της, αλλά και η αρχική φάση της δημιουργικής διεργασίας (Robinson, 2011). Αντίθετα, όσον αφορά το δεύτερο βασικό χαρακτηριστικό της δημιουργικότητας που είναι η επιδίωξη σκοπών (2001), δεν αναφέρεται από καμία φοιτήτρια, ενώ μόνο 5 θεωρούν ότι η δημιουργικότητα οδηγεί σε ένα καλύτερο αποτέλεσμα.

Η δεύτερη φάση της δημιουργικής διεργασίας είναι η διαδικασία ανάπτυξης πρωτογενών ιδεών που έχουν αξία (ό.π.). Σύμφωνα με τις απαντήσεις των φοιτητριών (Πίνακας 2), σημαντικός αριθμός αναφέρει την ποικιλία ιδεών και την ελεύθερη σκέψη (42), ενώ πολύ λίγες εστιάζουν στη μοναδικότητα και την πρωτοτυπία (7) των ιδεών, στοιχείο το οποίο αποτελεί κατά τον Robinson (2001) ένα από τα τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας. Είναι εμφανές ότι δίνεται έμφαση στη δημιουργία ενός ευνοϊκού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που παρέχει ευκαιρίες για έκφραση και υλοποίηση ιδεών, ενώ δεν αναφέρεται κατά πόσο οι ιδέες αυτές είναι πρωτογενείς και η αξία που μπορεί να έχουν. Ορισμένες φοιτήτριες μάλιστα (13) συνδέουν τη δημιουργικότητα με τον αυθορμητισμό και τον αυτοσχεδιασμό, στοιχεία στα οποία απουσιάζει παντελώς η έννοια της αξιολόγησης των ιδεών. Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνει την *παράδοξη κατάσταση της αξιολόγησης* του Scriven (1991), δηλαδή, ότι παρόλο που η αξιολόγηση των αναδυόμενων ιδεών θεωρείται βασικό χαρακτηριστικό της δημιουργικής διεργασίας, ωστόσο, δεν καλλιεργείται από το υπάρχον εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Όσον αφορά την τρίτη φάση της δημιουργικής διεργασίας, όπως περιγράφεται παραπάνω, αυτή αναφέρεται στην καινοτομία, δηλαδή, το να τεθούν οι νέες ιδέες σε εφαρμογή (Robinson, 2011, σ.19). Πράγματι, παρατηρούμε ότι 40 φοιτήτριες αναφέρουν ως βασικό χαρακτηριστικό της δημιουργικότητας την καινοτομία και την ευελιξία της σκέψης και της πράξης, προκειμένου να υλοποιηθεί μια ιδέα (Πίνακας 2).

Με βάση τα παραπάνω, από τα τέσσερα χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας (χρήση της φαντασίας, επιδίωξη σκοπών, πρωτοτυπία και αξιολόγηση εναλλακτικών ιδεών) μόνο ένα επισημαίνεται ρητά από τις συμμετέχουσες φοιτήτριες: η φαντασία. Τα άλλα χαρακτηριστικά είτε δεν επισημαίνονται καθόλου είτε ελάχιστα στις απαντήσεις τους.

Όσον αφορά την πορεία της δημιουργικής διεργασίας, κι εκεί αναφέρεται σε μεγάλο ποσοστό η πρώτη φάση που είναι η φαντασία. Η δεύτερη φάση της δημιουργικότητας, με την ανάπτυξη πρωτογενών ιδεών που έχουν αξία, δεν αναδεικνύεται ξεκάθαρα από τις απαντήσεις των φοιτητριών. Επισημαίνεται η

έκφραση ποικιλίας ιδεών, χωρίς όμως να είναι απαραίτητο αυτές να χαρακτηρίζονται από πρωτοτυπία και να αξιολογούνται. Ωστόσο, η τρίτη φάση που αφορά την καινοτομία, δηλαδή, την εφαρμογή των νέων ιδεών, δηλώνεται σε μεγάλο μέρος των απαντήσεων των φοιτητριών.

Αξίζει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι 17 φοιτήτριες συνδέουν τη δημιουργική με την κριτική σκέψη (Πίνακας 2), γεγονός που επιβεβαιώνει την άποψη των Norris & Ennis, όπως αναπτύχθηκε παραπάνω, σχετικά με την αλληλεξάρτηση των δύο αυτών σκέψεων.

Πίνακας 1: Απόψεις Φοιτητριών για την έννοια της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία

Κατηγορίες	Συχνότητα
Σκέψη & φαντασία (προσθέτουν στοιχεία, προτείνουν αλλαγές)	34
Ποικιλία θεμάτων /δραστηριοτήτων/μεθόδων	21
Έκφραση διαφορετικών σκέψεων	15
Δυνατότητα υλοποίησης ιδεών - κατασκευές	11
Καινοτομία & εφευρετικότητα	8
Ευκαιρίες για συμμετοχή-συνεργασία	8
Χρήση διαφορετικών μέσων για να αποτυπώσει αυτό που αντιλαμβάνεται	8
Ανακάλυψη πτυχών εαυτού του παιδιού	5
Ενδιαφέρον	2

Πίνακας 2: Απόψεις φοιτητριών για τα χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας

Κατηγορίες	Συχνότητα
Φαντασία	75
Ποικιλία ιδεών-ελεύθερη σκέψη	42
Καινοτομία -ευελιξία σκέψης/πράξης	40
Ενδιαφέρον-διάθεση-ενεργή συμμετοχή	24

Εφευρετικότητα /συνεχής αναζήτηση/ υλοποίησης δραστηριότητας	Εναλλακτικοί τρόποι	20
Κριτική σκέψη –ανάπτυξη επιχειρημάτων		17
Αυθορμητισμός/αυτοσχεδιασμός		13
Διαφορετικοί τρόποι έκφρασης (κίνηση, λόγος)		7
Κατασκευή /τέχνες/υλικά		7
Μοναδικότητα -πρωτοτυπία		7
Καλύτερο αποτέλεσμα		5
Ψυχαγωγία /Ευχάριστο περιβάλλον		5
Ανακάλυψη εαυτού		4
Συνεργασία		4
Αισιοδοξία/αυτοπεποίθηση		2
Συνδυασμός γνωστικών αντικειμένων		2

Σχετικά με την κριτική σκέψη, μεγάλο ποσοστό των φοιτητριών (Πίνακας 3) τη συσχετίζει με την επεξεργασία των πληροφοριών (32) και την αιτιολόγηση (22) μέσα από ορθολογική διαδικασία (18), στοιχεία τα οποία συμφωνούν με τον ορισμό του Dewey (1910), όπως περιγράφηκε παραπάνω. Δώδεκα φοιτήτριες προχωρούν και περαιτέρω, συνδέοντας την κριτική σκέψη με τις εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών, προσδίδοντας, όπως και ο Dewey, έναν εμπειρικό χαρακτήρα στην κριτική σκέψη. Το ίδιο επιβεβαιώνεται και από τον Πίνακα 4 [Λογική επεξεργασία - Επιχειρηματολογία (35), Επεξεργασία γνώσεων (31), Αξιολόγηση - λήψη αποφάσεων (29)].

Πίνακας 3: Απόψεις Φοιτητριών για την έννοια της κριτικής σκέψης στην εκπαιδευτική διαδικασία

Κατηγορίες	Συχνότητα
Διαχωρισμός/επεξεργασία των πληροφοριών	32
Έκφραση άποψης και αιτιολόγηση	22
Ορθολογική σκέψη-σκέψη σε βάθος	18

Σύνδεση με βιώματα παιδιού	12
Πολλές οπτικές για ένα θέμα	10
Χρήση γνώσεων για να κρίνει/αμφισβήτηση	8
Κατανόηση περιβάλλοντος-άποψη για τον κόσμο	8
Στοιχεία που λαμβάνει υπόψη ο εκπ/κος (ενδιαφέροντα, προηγούμενες γνώσεις, υλικά, αξιολόγηση διδασκαλίας)	5
Απαλλαγή από στερεότυπα & προκαταλήψεις	3
Ενεργητική συμμετοχή	3

Πίνακας 4: Απόψεις φοιτητριών για τα χαρακτηριστικά της κριτικής σκέψης

Κατηγορίες	Συχνότητα
Λογική επεξεργασία - Επιχειρηματολογία	35
Επεξεργασία γνώσεων - Κατανόηση νοήματος	31
Ελευθερία σκέψης-διατύπωση νέων/ποικίλων ιδεών	30
Αξιολόγηση-λήψη αποφάσεων βασισμένη σε κριτήρια	29
Αναζήτηση –έκφραση αποριών	11
Σύνδεση/σύγκριση με άλλα γεγονότα/πληροφορίες	11
Αυτοπεποίθηση -πρωτοβουλία	9
Βιώματα	9
Αυτογνωσία	8
Αναστοχασμός	6
Απαλλαγή από στερεότυπα & προκαταλήψεις	6
Ευφυΐα –πρωτοπορία	5
Βελτίωση	2

Παρατήρηση/εξέταση σε βάθος	2
Φαντασία	2
Συνεργασία	1

Όσον αφορά τους παράγοντες που ευνοούν την ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης (Πίνακας 5), το μεγαλύτερο μέρος των φοιτητριών θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που επηρεάζει καθοριστικά την ανάπτυξή τους. Ορισμένες επισημαίνουν το ίδιο το πρόσωπο του εκπαιδευτικού (38), είτε αναπτύσσοντας ο ίδιος το είδος αυτής της σκέψης και λειτουργώντας ως πρότυπο στα παιδιά, είτε ενθαρρύνοντας με τη στάση του (διδασκαλία, μεθόδους, συμπεριφορά), είτε ενισχύοντας τις δεξιότητές του μέσα από τη συνεχή κατάρτιση. Άλλες αναφέρουν την εκπαιδευτική διαδικασία που σχεδιάζει ο εκπαιδευτικός (28), με την παροχή ποικιλίας μέσων (27), ευκαιρίας διαλόγου (26), εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών μεθόδων (15), παροχή κινήτρων (15), κ.ά. Οι απόψεις αυτές έρχονται σε συμφωνία με τα όσα αναφέρουν οι James & Brookfield (2014), ότι δηλαδή, η σύνδεση κριτικής και δημιουργικής σκέψης αφορά τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους εκπαιδευόμενους.

Επομένως, είναι εμφανές ότι οι φοιτήτριες δεν προσδίδουν έναν έμφυτο χαρακτήρα στην κριτική σκέψη αλλά ένα είδος σκέψης το οποίο μπορεί να αναπτυχθεί με το κατάλληλο υποστηρικτικό περιβάλλον (εκπαιδευτικός, δομή/μέθοδοι/μέσα εκπαιδευτικού προγράμματος, κ.λπ.). Ωστόσο, περιορίζονται στη διαμόρφωση ευνοϊκών συνθηκών, χωρίς να τις συνδέουν με τη διεργασία της κριτικής σκέψης. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο αναστοχασμός αναφέρεται μόνο από μια φοιτήτρια.

Πίνακας 5: Απόψεις φοιτητριών για τους παράγοντες ανάπτυξης της δημιουργικής & κριτικής σκέψης

Κατηγορίες	Συχνότητα
Εκπαιδευτικός (πρότυπο, στάση, κατάρτιση)	38
Εκπαίδευση –καλά σχεδιασμένες δραστηριότητες	28
Ποικιλία γνωστικών αντικειμένων & μέσων	27
Διάλογος /συζήτηση-ελευθερία έκφρασης	26
Βιώματα – ποικιλία ερεθισμάτων	19
Συνεργασία –εργασία σε ομάδες	15
Κίνητρα-ενδιαφέρον	15

Ευέλικτη δομή προγράμματος	10
Επέκταση θέματος – ενίσχυση ανακάλυψης/διερεύνησης	9
Ενίσχυση αυτονομίας των παιδιών	9
Παιδαγωγικές διαδικασίες (παιχνίδι, παραμύθι)	7
Οικογενειακό περιβάλλον	9
Φαντασία	3
Αναστοχασμός	1

Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και από τον Πίνακα 6, στον οποίο παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των εμποδίων που περιγράφουν οι φοιτήτριες αναφέρεται σε στοιχεία που διαμορφώνουν ένα αρνητικό εκπαιδευτικό περιβάλλον: δασκαλοκεντρική-κατευθυντική διδασκαλία (41), Έλλειψη χώρου-υλικών (23), Έλλειψη ευκαιριών για έκφραση σκέψης παιδιών (21), Έλλειψη προσαρμογής σε ανάγκες & ενδιαφέροντα παιδιών (21), Προκαταλήψεις & στερεότυπα (19), κ.ά. Αξίζει, ωστόσο, να επισημάνουμε εδώ ότι, εκτός από το εκπαιδευτικό πλαίσιο, με έμφαση στον ρόλο του εκπαιδευτικού, οι φοιτήτριες αναφέρουν και το οικογενειακό περιβάλλον (22) ως ένα δυνητικά επιβαρυντικό παράγοντα στην ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης των παιδιών.

Πίνακας 6: Απόψεις φοιτητριών για τα εμπόδια ανάπτυξης της κριτικής & δημιουργικής σκέψης

Κατηγορίες	Συχνότητα
Δασκαλοκεντρική - κατευθυντική διδασκαλία (καθορισμένη σειρά/αποτέλεσμα δραστηριοτήτων)	41
Έλλειψη χώρου-υλικών (χωρίς δυνατότητες & ερεθίσματα)	23
Επιβαρυντικό οικ. περιβάλλον/έλλειψη συνεργασίας σχολείου-οικογένειας	22
Έλλειψη έκφρασης σκέψης παιδιών-παροχή έτοιμων απαντήσεων	21
Έλλειψη προσαρμογής σε ανάγκες & ενδιαφέροντα παιδιών -Τάση για ομοιογένεια/συγκεκριμένο αποτέλεσμα	21
Προκαταλήψεις & στερεότυπα	19

Έλλειψη ευκαιριών & κινήτρων	16
Περιορισμός στο είδος των δραστηριοτήτων	12
Μονοδιάστατη προσέγγιση θέματος	9
Έλλειψη χρόνου για συζήτηση	8
Κούραση εκπ/κου-έλλειψη όρεξης-παθητικότητα	7
Χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη	7
Ανεπιθύμητη συμπεριφορά - επιθετικότητα	6
Έλλειψη προτύπου	6

Ως προς τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που προωθούν την κριτική και δημιουργική σκέψη (Πίνακας 7), έμφαση δίνεται στη συνεργατική διδασκαλία (33), στην επικοινωνία (27), στην ενθάρρυνση των παιδιών (19) και στην παροχή κινήτρων (18) κ.ά., αλλά και στη συνεχή επιμόρφωσή του σε νέες διδακτικές μεθόδους (21).

Θα πρέπει, ωστόσο, να αναφέρουμε ότι 10 φοιτήτριες θεωρούν την αγάπη για τα παιδιά και για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως ένα χαρακτηριστικό της δημιουργικής και κριτικής σκέψης, στοιχείο το οποίο δεν προσδιορίζει έναν ρόλο για το τι μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός.

Επιπλέον, οι απαντήσεις που συνδέουν τη δημιουργική με την κριτική σκέψη, εστιάζοντας σύμφωνα με τους Norris & Ennis (1989) στο σημείο της αξιολόγησης, είναι περιορισμένες [αξιολογεί το έργο του (7) & διευκολύνει τα παιδιά να διατυπώσουν συμπεράσματα (2)].

Πίνακας 7: Απόψεις φοιτητριών για τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που προωθεί τη δημιουργική και κριτική σκέψη

Κατηγορίες	Συχνότητα
Συνεργατικός/ενθαρρυντικός-δίνει ευκαιρία στα παιδιά να συμβάλλουν στις δραστηριότητες	33
Διαλλακτικός -επικοινωνιακός	27
Έχει σχετική ενημέρωση/επιμόρφωση & δοκιμάζει νέους τρόπους	21
Ενθαρρύνει κάθε προσπάθεια / πρωτοβουλία των παιδιών	19
Κεντρίζει ενδιαφέρον παιδιών-προσφέρει ποικιλία δράσεων- παρέχει	18

κίνητρα	
Ενεργητικός - Οργανωτικός	15
Προοδευτικός	13
Συν ερευνητικός- εμπάθунση, εμπλουτισμός, προσέγγιση από διαφορετικές πλευρές	13
Δεν δίνει έτοιμες απαντήσεις –δείχνει τον τρόπο που σκέφτεται	11
Αγάπη για παιδιά & επάγγελμα	10
Έχει φαντασία	10
Δημοκρατικός – ίσες ευκαιρίες	8
Αξιολογεί & βελτιώνει το έργο του (ανατροφοδότηση)	7
Διαθέτει ο ίδιος αυτά τα χαρακτηριστικά	5
Επιβραβεύει δημιουργική & κριτική σκέψη	5
Προσφέρει χρόνο στα παιδιά	5
Διευκολύνει τα παιδιά να διατυπώνουν συμπεράσματα	2

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά ενός παιδιού με δημιουργική και κριτική σκέψη (Πίνακας 8), η έκφραση ιδεών & αποριών (37), η αξιολόγηση των ερεθισμάτων (25), το ενδιαφέρον για ενεργή συμμετοχή (18), η πρωτοτυπία & αυθεντικότητα των ιδεών (18) κ.ά., είναι ορισμένα στοιχεία που αναφέρονται στις απαντήσεις των φοιτητριών και συμφωνούν με την περιγραφή των χαρακτηριστικών όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω στη βιβλιογραφία. Αντίθετα, η φαντασία, η οποία αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της δημιουργικότητας κι επισημάνθηκε από την πλειοψηφία των φοιτητριών στον Πίνακα 2, εδώ αναφέρεται μόνο από 8 φοιτήτριες.

Πίνακας 8: Απόψεις φοιτητριών για τα χαρακτηριστικά ενός παιδιού με δημιουργική & κριτική σκέψη

Κατηγορίες	Συχνότητα
Έχει ιδέες & απορίες, εκφράζει την άποψή του, θέτει ερωτήματα	37
Αξιολογεί τα ερεθίσματα που δέχεται-επιχειρηματολογεί	25

Δείχνει ενδιαφέρον, συμμετέχει ενεργά	18
Παρουσιάζει πρωτοτυπία & αυθεντικότητα	18
Εκφράζεται με διαφορετικούς τρόπους	10
Υλοποιεί τις ιδέες του	9
Έχει φαντασία	8
Παρουσιάζει διαφορετικές οπτικές για το ίδιο θέμα	7
Προσθέτει νέα στοιχεία ή διαμορφώνει τις δραστηριότητες	7
Αντιλαμβάνεται έννοιες	3

Ως προς τις ενέργειες των ίδιων των φοιτητριών προκειμένου να ενισχύσουν τη δημιουργική και κριτική σκέψη των παιδιών, έμφαση δίνεται στη διαμόρφωση ενός ενισχυτικού και ασφαλούς περιβάλλοντος, προκειμένου τα παιδιά να μπορέσουν να εκφράσουν τις προσωπικές απόψεις τους (39), να συμμετέχουν ενεργά σε διάλογο (17) και δραστηριότητες (5), με τεκμηρίωση και επεξήγηση, χωρίς, ωστόσο, ένα προδιαγεγραμμένο αποτέλεσμα (14). Κι εδώ τα στοιχεία αυτά συνδέονται με τις απόψεις των θεωρητικών όπως περιγράφηκαν παραπάνω, παρουσιάζοντας ωστόσο και πάλι περιορισμένη αναφορά στη φαντασία (12), σε σύγκριση με τον Πίνακα 2, ενώ ένας αριθμός φοιτητριών θεωρεί σημαντική απλά την παροχή υλικών (Πίνακας 2 & 6).

Πίνακας 9: Ενέργειες φοιτητριών στην τάξη για την ενίσχυση της δημιουργικής & κριτικής σκέψης των μικρών παιδιών

Κατηγορίες	Συχνότητα
Ενίσχυση έκφρασης προσωπικής άποψης	39
Διάλογος, αποδοχή διαφορετικών απόψεων	17
Διατύπωση ανοικτών ερωτήσεων	15
Σχεδιασμός δραστηριοτήτων με επιλογές για τα παιδιά & παροχή εξηγήσεων για τις επιλογές/απαντήσεις	14
Παροχή υλικών	12
Ενίσχυση φαντασίας	12

Προσέγγιση θέματος με πολλούς τρόπους	9
Απουσία προκαθορισμένου αποτελέσματος/μοντέλου	7
Παροχή χρόνου στα παιδιά	7
Παρατήρηση & καταγραφή ικανοτήτων & ενδιαφερόντων για σχεδιασμό δραστηριοτήτων	6
Ενεργός ρόλος παιδιών μέσα από παιχνίδι	5

Μέσα από τα καλά παραδείγματα που παραθέτουν, αναδεικνύεται η άποψη των φοιτητριών ότι η διαπραγμάτευση μεταξύ των παιδιών (32) και η απουσία παρέμβασης είναι σημαντικά στοιχεία στην προώθηση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης στο σχολείο, ενώ ένα μικρό ποσοστό αναφέρει τον προσανατολισμό της διδασκαλίας από την εκπαιδευτικό (5). Το στοιχείο αυτό διαφοροποιείται σε σχέση με τα δεδομένα του πίνακα 5 σχετικά με τους ευνοϊκούς παράγοντες για την ανάπτυξη δημιουργικής και κριτικής σκέψης και οι οποίοι ήταν κυρίως ο ρόλος του εκπαιδευτικού και ο διδακτικός σχεδιασμός.

Πίνακας 10: Καλό παράδειγμα δημιουργικότητας & κριτικής σκέψης από την έως τώρα εμπειρία των φοιτητριών στο σχολείο

Κατηγορίες	Συχνότητα
Διαπραγμάτευση μεταξύ παιδιών	32
Απουσία παρέμβασης στην αποτύπωση της σκέψης (π.χ. ζωγραφιά, πλαστελίνη, ιστορία, μακέτα)	21
Αποδοχή/αξιοποίηση ιδεών παιδιών για να γίνει πιο ενδιαφέρουσα η δραστηριότητα	20
Παιχνίδι ρόλων /δραματοποίηση	14
Διερεύνηση με αφορμή τα ενδιαφέροντα των παιδιών	9
Προσανατολισμός από τη νηπιαγωγό προς τη δ. & κ.σ.	5

Ενδεικτικά αναφέρουμε ένα παράδειγμα φοιτήτριας στο οποίο αναδύεται η αποδοχή και αξιοποίηση των ιδεών των παιδιών, προκειμένου να γίνει πιο ενδιαφέρουσα η δραστηριότητα: «καθώς εξηγούσα στα παιδιά πώς να κάνουν μια δραστηριότητα, τα παιδιά άρχισαν να μου προτείνουν ιδέες και να προσπαθούν να κάνουν επιλογές για

να γίνει πιο ενδιαφέρουσα η δραστηριότητα. Μου είπαν τη γνώμη τους, ήθελαν να συμμετάσχουν» (Φ7).

Αντίστοιχα, μια άλλη φοιτήτρια περιγράφει ένα παράδειγμα στο οποίο προχωρούν σε διερεύνηση με αφορμή τα ενδιαφέροντα των παιδιών: «Στο διάλειμμα τα παιδιά βρήκαν κουκούλι από τζιτζίκι. Αναρωτήθηκαν τι είναι, το φωτογράρισαν, αποφάσισαν πώς θα ψάξουν στο δίκτυο να βρουν εικόνες που ταιριάζουν» (Φ26).

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη είναι σύνθετες έννοιες και περιλαμβάνουν διαδικασίες στις οποίες συνδέονται γνωστικοί, ψυχολογικοί αλλά και κοινωνικοί παράγοντες (Κόκκος 2008). Από τη βιβλιογραφία φαίνεται ότι σημαντικά στοιχεία της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης είναι η φαντασία και η έκφραση πολλών και διαφορετικών ιδεών, η επίλυση προβλημάτων, η αυθεντικότητα, αλλά και η αξία που μπορεί να έχουν για το άτομο, εκφράζοντας εσωτερικά κίνητρα και προσφέροντας ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση (ό.π.). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και οι προσωπικές τους θεωρίες μπορούν να διευκολύνουν ή να περιορίσουν την ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης στην τάξη, διότι ο τρόπος που σχεδιάζουν και εφαρμόζουν την εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζεται σημαντικά από τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και εφαρμόζουν αυτές τις έννοιες.

Οι μελλοντικές εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, φαίνεται να αποδέχονται τη σημασία των παραπάνω εννοιών για τη μάθηση των παιδιών (δηλ. θεωρούν σημαντικό τα παιδιά να δοκιμάζουν νέες στρατηγικές, να επιλύουν προβλήματα, να παίρνουν αποφάσεις και να διατυπώνουν επιχειρήματα) και συνεπώς τη συμβολή τους στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους (γνωστικά, κοινωνικά, κ.λπ.). Επίσης, αναγνωρίζουν σημαντικές πτυχές της δημιουργικής και κριτικής σκέψης, αλλά από τα τέσσερα χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας (χρήση της φαντασίας, επιδίωξη σκοπών, πρωτοτυπία και αξιολόγηση εναλλακτικών ιδεών) αναδεικνύεται κυρίως η φαντασία και λιγότερο τα υπόλοιπα.

Παράλληλα, οι φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν σημαντική τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που θα επιτρέπει αλλά και θα ενισχύει την ανάπτυξη δημιουργικής και κριτικής σκέψης στα μικρά παιδιά με τον εκπαιδευτικό να παίζει κύριο ρόλο σε αυτό. Σχετικά με τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που μπορεί να προωθήσει τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη στην τάξη δίνεται έμφαση κυρίως στη συνεργατική διδασκαλία, την ενθάρρυνση των παιδιών, την παροχή κινήτρων και τη σχετική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, τα οποία σχετίζονται σε ένα βαθμό με τα χαρακτηριστικά που αναφέρει ο Κόκκος (2008) και αφορούν το σεβασμό των παιδιών, την υιοθέτηση διαφορετικών προσεγγίσεων για ένα πρόβλημα, τη διαχείριση ομαδικών δραστηριοτήτων, αλλά και το ενδιαφέρον για το αντικείμενο της διδασκαλίας τους.

Η έκφραση ιδεών και αποριών, η αξιολόγηση των ερεθισμάτων, το ενδιαφέρον και η ενεργή συμμετοχή, η πρωτοτυπία και η αυθεντικότητα των ιδεών φαίνεται, σύμφωνα με τις απαντήσεις των φοιτητριών, να είναι τα σημαντικά χαρακτηριστικά που συγκροτούν το προφίλ ενός παιδιού με δημιουργικότητα και κριτική σκέψη, τα οποία ενισχύουν τα ευρήματα της έρευνας των Gregoriadis et al. (2011) που συνδέουν τα παιδιά με τις παραπάνω δεξιότητες με χαρακτηριστικά όπως η αυτοπεποίθηση, η αυτονομία και η ανάληψη πρωτοβουλιών.

Ωστόσο, μπορούμε να διακρίνουμε κάποιες ασυμφωνίες ανάμεσα στο τι θεωρούν οι μελλοντικές εκπαιδευτικοί σημαντικό για την ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης και στο τι συμβαίνει στο πλαίσιο της τάξης (πίνακες 9 και 10). Παρά το γεγονός ότι φαίνεται να υποστηρίζουν την ανάγκη δημιουργίας υποστηρικτών περιβαλλόντων μάθησης, είναι ελάχιστες οι προτάσεις για την αξιοποίηση συγκεκριμένων στρατηγικών προς αυτή την κατεύθυνση (π.χ. παιχνίδι ρόλων, δραματοποίηση). Ενδεχομένως η συνθετότητα κάθε σχολικής τάξης, η ανάγκη προσαρμογής στις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών, οι δυσκολίες στη διαχείριση της τάξης να δημιουργούν ένα «κενό» ανάμεσα σε αυτά που θέλουν να εφαρμόσουν στην τάξη και αυτά που τελικά εφαρμόζονται. Προτείνουμε, συνεπώς, περισσότερες ευκαιρίες παρατήρησης, επεξεργασίας, εφαρμογής στρατηγικών και πρακτικών ενίσχυσης της δημιουργικής και κριτικής σκέψης στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης προκειμένου να αξιοποιηθούν εκπαιδευτικά και να ενισχύσουν τη σύνδεση θεωρίας και πράξης σχετικά με τη δημιουργική και κριτική σκέψη.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perennial.

Csikszentmihalyi, M. (2014). *The Systems Model of Creativity: The collected works of Mihalyi Csikszentmihalyi*. New York: Springer.

Dacey, J. (1999). Concepts of Creativity: A History, In M.A. Runco, & S.R. Pritzker, *Encyclopedia of Creativity (Vol. 1)*. San Diego: Academic Press, 309-322.

Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D.C. Heath & Co.

Gregoriadis A., Zachopoulou, E. & Konstantinidou E. (2011). Early Childhood Educators' Perceptions of Creativity in Education. In N. Stellakis & M. Efstathiadou, (eds), *Proceedings OMEP European Regional Conference Perspectives of Creativity and Learning in Early Childhood* (p. 120-128). Cyprus: Cypriot Comitee of OMEP.

James, A. & Brookfield, S.D. (2014). *Engaging Imagination: Helping Students Become Creative and Reflective Thinkers*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kokkos, A. (2008). Creativity in Adult Education. Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο του Οργανισμού Διαχείρισης Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων Διά Βίου Μάθησης Κύπρου 'Creativity and Innovation in Adult Education'. Λευκωσία, 6-9/11/2008.

Norris, S. P., & Ennis, R. H. (1989). *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.

Robinson, K. (2001). *All our futures: Creativity, culture and education*. Sudbury: DfEE.

Robinson, K. (2009). *The Element: How finding your passion changes everything*. New York: Penguin.

Robinson, K. (2011). *Άλλη Λογική: για μια επανάσταση δημιουργικότητας*. Αθήνα: Εν Πλω.

Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Thousand Oaks: Sage.

Κριτικός στοχασμός ελλήνων Τριτοβάθμιων διδασκόντων στην καθημερινή διδακτική πρακτική: Νέοι δείκτες της κριτικά στοχαστικής τους διεργασίας, σύμφωνα με το μοντέλο Kreber & Cranton, Scholarship of Teaching (SofT)

Γεωργία Ρωτίδη, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών-Μεταδιδακτορική ερευνήτρια
ΔΠΘ

georot@otenet.gr

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει δείκτες κριτικού στοχασμού επί της διεργασίας και επί των βασικών παραδοχών, συγκεκριμένες δηλαδή ενέργειες στις οποίες προβαίνουν οι διδάσκοντες στην τρέχουσα διδακτική τους πρακτική. Οι νέοι αυτοί δείκτες ανιχνεύθηκαν μέσω της εφαρμογής του μοντέλου SofT σε 26 συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με έλληνες Τριτοβάθμιους διδάσκοντες και αφορούν την Παιδαγωγική και τη Διδακτική τους γνώση, ενώ συσχετίζονται με: το επιστημονικό πεδίο/γνωστικό αντικείμενο, την οπτική για τη διδασκαλία και τη μάθηση, το βαθμό συνοχής των στοιχείων που απαρτίζουν τη διδακτική οπτική (αντιλήψεων, στόχων, διδακτικών ενεργειών), την πηγή της γνώσης (εμπειρική/θεωρητική/γνώση που πηγάζει από παιδαγωγική κατάρτιση), και τις ατομικές ιδιαιτερότητες, το πλαίσιο της διδασκαλίας και τις κοινωνικο-πολιτισμικές επιρροές.

Λέξεις-Κλειδιά: κριτικός στοχασμός, δείκτες, πανεπιστημιακοί διδάσκοντες

Abstract

This paper presents indicators of process and critical reflection of assumptions, meaning concrete actions of academic professors in their day to day teaching practices. These new indicators were detected through the SofT model during 26 interviews conducted with Greek academics, regarding their teaching and pedagogical knowledge, and they are related with: academics' discipline, their teaching perspective, the level of the congruence of their beliefs, intentions and actions that consist a teaching perspective, the source of the teaching knowledge (deriving either from their experience or the literature/pedagogical training), professors' personal characteristics, the teaching context, and the socio-cultural influences.

Keywords: critical reflection, indicators, academic professors

Εισαγωγή

Η μεταγνωστική διεργασία του στοχασμού προσεγγίζεται ως το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των διδακτικών ενεργειών και της γνώσης (σφραγίζεται μέσω του συνδυασμού της εκπαίδευσης και της εμπειρίας) του διδάσκοντα (Mc Alpine et al., 1999; 2000)

Ερευνητικά δεδομένα συσχετίζουν το επιστημονικό πεδίο/γνωστικό αντικείμενο με το επίπεδο της κριτικά στοχαστικής διεργασίας. Η Kreber (2006) ερευνήσε διδάσκοντες από τα Σκληρά θεωρητικά πεδία -για την ταξινόμια των πεδίων βλ. παρακάτω-, βασισμένη στο μοντέλο Soft και προχώρησε σε συγκριτική διερεύνηση με ομολόγους τους των Ήπιων θεωρητικών επιστημών (Kreber & Castleden, 2009). Για τους πρώτους, οι περισσότεροι δείκτες κριτικού στοχασμού (κ.σ.) επί της διεργασίας, εντοπίστηκαν στους τομείς της Διδακτικής και της Παιδαγωγικής γνώσης. Αντίθετα, στον κ.σ. επί των βασικών υποθέσεων σημειώθηκαν οι λιγότεροι δείκτες και στους τρεις τομείς γνώσης. Οι διδάσκοντες στα Ήπια θεωρητικά πεδία, παρουσίασαν περισσότερους δείκτες κ.σ. επί των βασικών υποθέσεων και για τους τρεις τομείς γνώσης. Συσχετισμός επίσης, βρέθηκε μεταξύ των αντιλήψεων για τη διδασκαλία και κ.σ. (Kreber, 2005). Οι Δασκαλοκεντρικοί διδάσκοντες είχαν λιγότερους δείκτες στον κ.σ. επί των βασικών υποθέσεων και στα τρία είδη γνώσης (σ.349), σε αντίθεση με τους Μαθητοκεντρικούς (βλ. και Mc Lean & Bullard, 2000; Badara, 2011). Ο κ.σ. βρέθηκε ότι απορρέει κυρίως, από την προσωπική εμπειρία του διδάσκοντα παρά από την επισκόπηση της έρευνας (Kreber, 2005).

Με δεδομένα: α) την επισήμανση της Kreber (2006) ότι είναι πιθανό να υπάρχουν και άλλοι δείκτες, εκτός αυτών που επιβεβαιώθηκαν μέσω των ερευνών με το μοντέλο Soft, καθώς και ότι αυτοί θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν σε οποιαδήποτε διεργασία αξιολόγησης ή παιδαγωγικής κατάρτισης των Τριτοβάθμιων διδασκόντων, β) το εγχείρημα της Πανεπιστημιακής παιδαγωγικής που πρόσφατα ξεκίνησε στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα (βλ. στον παρόντα τόμο: Γουγουλάκης κ.ά.), η παρούσα εισήγηση αποβλέπει στο να ενισχύσει τη συζήτηση περί της Παιδαγωγικής επάρκειας των ελλήνων Τριτοβάθμιων διδασκόντων, παρουσιάζοντας δείκτες κ.σ. σε σχέση με την Παιδαγωγική και τη Διδακτική τους γνώση.

Η ταυτότητα της έρευνας

Εκατόν δεκατέσσερα μέλη ΔΕΠ, προερχόμενα από 7 πανεπιστημιακά ιδρύματα της Ελλάδας και από τμήματα που αντιπροσώπευαν Ήπια και Σκληρά, Θεωρητικά και Εφαρμοσμένα πεδία αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας (2012-2013). Το είδος της διδακτικής τους οπτικής ανιχνεύθηκε μέσω του ερωτηματολογίου TPI των Pratt & Collins (Pratt et al., 2005). Το εκάστοτε διδακτικό προφίλ, όπως προκύπτει από τη βαθμολόγηση του TPI, συντίθεται από μια διαβαθμισμένη μίξη 5 διδακτικών οπτικών (Μεταβίβαση της γνώσης -Δασκαλοκεντρική-, Μαθητεία -ενδιάμεση μεταξύ Μαθητοκεντρισμού και Δασκαλοκεντρισμού-, Ανάπτυξη, Γαλούχηση, και Κοινωνικός Μετασχηματισμός -Μαθητοκεντρικές οπτικές- (Pratt, 2005), -με μία τουλάχιστον, εξ' αυτών, να είναι ορατά δεσπόζουσα (Κύρια οπτική) και μία τουλάχιστον να έπεται βαθμολογικά αυτής (Εφεδρική).

Η ταξινόμια των επιστημονικών πεδίων που ακολουθήθηκε τα διακρίνει σε: α) Σκληρά (Hard) και Ήπια (Soft) αναλόγως της ύπαρξης ή μη, ενός «επιστημονικού παραδείγματος». Επομένως, τα Σκληρά σε αντίθεση με τα Ήπια πεδία

χαρακτηρίζονται από μια ευρύτερη συναίνεση σχετικά με το περιεχόμενο και τη μέθοδο της επιστήμης, και β) Θεωρητικά (Pure) και Εφαρμοσμένα (Applied), αναλόγως της πρόθεσης για εφαρμογή ή μη της γνώσης (Biglan 1973a; 1973b).

Αναλύσεις του προφίλ των διδασκόντων ανέδειξαν τις εξής κατηγορίες: α) Μαθητοκεντρικό ή Δασκαλοκεντρικό προφίλ: κατανομή των υψηλότερων μετρήσεων στις προθέσεις, στις πρακτικές ή στις πεποιθήσεις ή συνδυασμού αυτών, κυρίως, στο πλαίσιο της κύριας και κατά δεύτερο λόγο, μεταξύ κύριας και εφεδρικής οπτικής, που συγκλίνει είτε προς Μαθητοκεντρισμό ή προς Δασκαλοκεντρισμό. β) Αποκλίνον προφίλ: κατανομή της υψηλότερης μέτρησης των συστατικών της οπτικής των διδασκόντων σε οπτικές είτε ασύμβατες μεταξύ τους (πχ. κύρια Δασκαλοκεντρική και Εφεδρική, ή άλλη οπτική, Μαθητοκεντρική), είτε σε άλλες (εκτός κύριας και εφεδρικής).

Επελέγησαν στη συνέχεια, 26 διδάσκοντες, που συμμετείχαν σε πρόσωπο με πρόσωπο συνέντευξη (μοντέλο SoFT), με βάση τα ακόλουθα κριτήρια: α) την κύρια οπτική τους, σε σχέση με αυτή που αναδείχτηκε ως οπτική με τους υψηλότερους μέσους όρους σε κάθε επιστημονικό πεδίο, β) το προσωπικό προφίλ τους.

Το μοντέλο SoFT εξετάζει το βαθμό εμπλοκής στους διαφορετικούς τύπους κ.σ. και διερευνά εμπειρικά, συγκεκριμένες ενέργειες (δείκτες) στις οποίες προβαίνουν οι διδάσκοντες (Kreber & Cranton, 2000; Kreber, 2005). Διακρίνει τρία επίπεδα διδακτικής γνώσης/μάθησης: 1) Γνώση για τη σκοποθέτηση της διδασκαλίας 2) Παιδαγωγική γνώση 3) Διδακτική γνώση, και εντάσσει τα τρία είδη κ.σ. (επί του περιεχομένου, επί της διεργασίας και επί των βασικών παραδοχών) στο καθένα από αυτά τα επίπεδα. Το εν λόγω μοντέλο, εφαρμόζεται μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Στις συνεντεύξεις συμμετείχαν 26 έλληνες Πανεπιστημιακοί (17 άνδρες και 9 γυναίκες). Ως προς τα έτη της διδακτικής εμπειρίας, 10 είχαν εμπειρία από 30-40 έτη, 6 από 15-20 έτη, 2 είχαν διδακτική εμπειρία 25 έτη, 4 από 10-15 έτη και 4 από 7-8 έτη. Η ανάλυση των συνεντεύξεων έγινε από την ερευνήτρια, με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου (Robson, 2007).

Γενική εικόνα των ευρημάτων για τους νέους δείκτες κ.σ. των ελλήνων Πανεπιστημιακών

Στην παρούσα έρευνα βρέθηκαν συνολικά **58 νέοι δείκτες** έναντι των 62 από τις έρευνες της Kreber. Οι **26** από αυτούς αφορούν τον τομέα της **Παιδαγωγικής γνώσης**, στον οποίο μάλιστα, όλοι οι δείκτες, που είναι βασισμένοι στην έρευνα, για τον κ.σ. επί των βασικών υποθέσεων, είναι νέοι δείκτες (βλ. πίνακα 1). Οι 19 αφορούν τον τομέα της Σκοποθέτησης, και 13 τον τομέα της Διδακτικής γνώσης. Επισημαίνουμε ότι 13 διδάσκοντες (50,0%) και από τα τέσσερα επιστημονικά πεδία παρουσίασαν αποκλειστικά νέους δείκτες. Οι περισσότεροι δείκτες ανιχνεύθηκαν, με φθίνουσα σειρά, στα Ήπια εφαρμοσμένα και θεωρητικά, με σαφή διαφορά σε σχέση με τα Σκληρά θεωρητικά και εφαρμοσμένα πεδία. Επί του συνόλου των δεικτών, η συντριπτική πλειοψηφία προέρχονταν από την εμπειρία των διδασκόντων. Σημαντικές διαφορές επισημάνθηκαν και για τα δύο είδη κ.σ. και στους τρεις τομείς γνώσης, αναλόγως του φύλου των διδασκόντων (περισσότεροι δείκτες από τις γυναίκες έναντι των ανδρών), ενώ δεν παρατηρήθηκε συσχετισμός μεταξύ ετών διδακτικής εμπειρίας και δεικτών.

Δείκτες και τομείς της γνώσης

Οι περισσότεροι δείκτες εντοπίστηκαν στον κ.σ. επί της Διεργασίας, στην Παιδαγωγική γνώση. Ήπια θεωρητικά και εφαρμοσμένα πεδία σημείωσαν τους περισσότερους δείκτες στον κ.σ. επί της διεργασίας και επί των παραδοχών και στους τρεις τομείς γνώσης. Στα Σκληρά θεωρητικά πεδία οι περισσότεροι δείκτες κ.σ. επί των βασικών υποθέσεων αφορούσαν τη Διδακτική γνώση, ενώ στα Σκληρά εφαρμοσμένα, την Παιδαγωγική.

Δείκτες και επιστημονικό πεδίο/γνωστικό αντικείμενο.

Ορισμένοι από τους νέους δείκτες ανιχνεύθηκαν αποκλειστικά σε κάποια ή κάποιο από τα τέσσερα επιστημονικά πεδία (πχ: *μόνο στα Ήπια εφαρμοσμένα* πεδία δείκτες όπως: «*Επιμορφώνοντας εκπαιδευτικούς άλλων βαθμίδων....πρακτικές*», και «*Παρακολουθώντας τρέχουσες εξελίξεις αναφορικά με τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης...*»).

Δείκτες και διδακτική οπτική

Στα Ήπια θεωρητικά και εφαρμοσμένα πεδία που κυριαρχούν Μαθητοκεντρικές διδακτικές οπτικές, σημειώθηκαν σαφώς περισσότεροι δείκτες και στα δύο είδη κ.σ. στην Παιδαγωγική και στη Διδακτική γνώση, σε σχέση με τα Σκληρά θεωρητικά και τα Σκληρά εφαρμοσμένα πεδία, στα οποία οι διδάσκοντες υιοθετούν, κατά κύριο λόγο, Δασκαλοκεντρική κύρια οπτική.

Δείκτες και επίπεδο συνοχής διδακτικής οπτικής

Διδάσκοντες με Μαθητοκεντρικά προφίλ (οι πρακτικές τους άπτονται, κατά βάση, των κύριων οπτικών τους και υπάρχει συνάφεια μεταξύ πεποιθήσεων, προθέσεων και πρακτικών -κατά κύριο λόγο, Μαθητοκεντρικών-), προερχόμενοι από τα Ήπια θεωρητικά και εφαρμοσμένα πεδία, παρουσίασαν τους περισσότερους δείκτες και στα δύο είδη κ.σ. και στους τρεις τομείς γνώσης, σε σχέση με όσους ανήκουν στα δύο λοιπά προφίλ.

Διδάσκοντες με Αποκλίνοντα προφίλ, σημείωσαν σαφώς λιγότερους δείκτες στον κ.σ. επί των βασικών παραδοχών στους δύο από τους τρεις τομείς γνώσης, αλλά εμφάνισαν περισσότερους δείκτες στη Διδακτική γνώση σε σχέση με τους Δασκαλοκεντρικούς. Αποκλίνοντα και Δασκαλοκεντρικά προφίλ, χαρακτηρίζονται από σύγκλιση μεταξύ των πεποιθήσεων και των πρακτικών τους (Δασκαλοκεντρικές). Στα Δασκαλοκεντρικά προφίλ ωστόσο, οι προθέσεις κατατείνουν προς τη Μαθητεία, ενώ οι πεποιθήσεις και οι πρακτικές παραμένουν, κατά βάση, Δασκαλοκεντρικές. Οι προθέσεις των διδασκόντων με Αποκλίνοντα προφίλ κατατείνουν κυρίως, προς τις Μαθητοκεντρικές οπτικές (Ανάπτυξη και Γαλούχηση).

Δείκτες, ατομικές ιδιαιτερότητες και πλαίσιο της διδασκαλίας

Οι δυνατότητες της κριτικά στοχαστικής διεργασίας βρέθηκε ότι σχετίζονται με τις ιδιαιτερότητες του πλαισίου της διδασκαλίας. Στις συνεντεύξεις επισημάνθηκαν σχετικά

τα ακόλουθα -ενδεικτική αναφορά-: η φύση του γνωστικού αντικειμένου, τα πολυπληθή αμφιθέατρα, ο περιορισμός του χρόνου για την κάλυψη συγκεκριμένης διδακτέας ύλης, η δυσανάλογη βαρύτητα μεταξύ διδακτικού και ερευνητικού έργου στη διαδικασία αξιολόγησης, προκειμένου για την εξέλιξη σε ανώτερες επιστημονικές βαθμίδες κ.α.).

Η διαφορετικότητα και η ιδιαιτερότητα/μοναδικότητα επίσης, του προφίλ κάθε διδάσκοντα ανέδειξε τη σημασία που αυτό έχει για τη διευκόλυνση ή μη της κριτικά στοχαστικής διεργασίας.

Η συζήτηση για τα ευρήματα

Ο συσχετισμός μεταξύ κύριας και εφεδρικής οπτικής, όπως και η ιδιαιτερότητα του προφίλ κάθε διδάσκοντα καταδεικνύει ότι, όπως δεν υφίσταται ένας και μοναδικός τρόπος μάθησης, το ίδιο ισχύει και για τη διδασκαλία (Huball et al., 2005; Pratt & Collins, 2000).

Η ποσοτική και ποιοτική προς τα άνω διαφοροποίηση των δεικτών κ.σ. στα Ήπια Εφαρμοσμένα πεδία κυρίως, πιθανόν ερμηνεύεται από το ότι οι παραδοχές μένουν αδιαμφισβήτητες ή θεωρούνται δεδομένες αναλόγως του επιστημονικού πεδίου (Kreber & Castleden, 2009). Θα μπορούσε επίσης, να συσχετισθεί και με το γεγονός ότι οι 4 από τους 6 διδάσκοντες σε αυτά τα πεδία, προέρχονταν από την Εκπαίδευση και είχαν λάβει και ειδική παιδαγωγική κατάρτιση, ή είχαν εμπειρία και από άλλα εκπαιδευτικά πλαίσια -π.χ. ΕΑΠ- (βλ. και Postareff & Lindblome-Ylänne, 2008; Mc Lean & Bullard, 2000).

Με δεδομένο επίσης, το μικρό αριθμό δεικτών κ.σ. κυρίως, επί των βασικών υποθέσεων στη Διδακτική γνώση, για τους Δασκαλοκεντρικούς και για τους διδάσκοντες με Αποκλίνοντα προφίλ, σε σχέση με τους Μαθητοκεντρικούς, θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για διαισθητική επιλογή των διδακτικών πρακτικών -αξιοποίηση συγκεκριμένων συνηθειών και παγιωμένων τρόπων σκέψης και δράσης- (Mc Alpine et al., 2000). Υπό το ίδιο σκεπτικό, το πλεόνασμα των δεικτών στην Παιδαγωγική γνώση στο στοχασμό επί της διεργασίας, για τα προαναφερόμενα προφίλ διδασκόντων, πιθανώς απορρέει από τη σωρευμένη εμπειρία τους ή από το επίπεδο των αντιλήψεων των Δασκαλοκεντρικών διδασκόντων. Αλλιώς, η ανεπαρκής εξοικείωσή τους με μια ποικιλία διδακτικών πρακτικών -κάτι που επισημάνθηκε από αυτούς στο πλαίσιο των συνεντεύξεων (βλ. Willcoxson, 1998), αλλά κυρίως, η αδυναμία τους να στοχαστούν κριτικά επί αυτών, τους εγκλωβίζει σε ένα περιορισμένο φάσμα επιλογής και τρόπου εφαρμογής των διδακτικών μεθόδων.

Για τους διδάσκοντες με Αποκλίνοντα προφίλ, το εύρημα ότι σημειώνουν σαφώς λιγότερους δείκτες στον κ.σ. επί των βασικών υποθέσεων στην Παιδαγωγική γνώση σε σχέση με τους Δασκαλοκεντρικούς, θα μπορούσαμε να το αποδώσουμε στην «ασυμβατότητα» που παρουσιάζεται μεταξύ των στόχων και των πεποιθήσεών τους. Το ότι αυτοί οι διδάσκοντες εμφανίζουν ωστόσο, περισσότερους δείκτες στον κ.σ. επί των βασικών υποθέσεων στη Διδακτική γνώση, μας οδηγεί στη σκέψη ότι η ανάπτυξη των διδακτικών πρακτικών και ο αναστοχασμός επί αυτών δύναται να συμβαίνει ταυτόχρονα και όχι με τη γραμμική ακολουθία (από τις πεποιθήσεις στις οποίες εδράζονται οι πρακτικές, προς τις πρακτικές) που προτείνεται συνήθως (Devlin, 2006). Συνεπώς, το είδος των προθέσεων αλλά κυρίως, η σύγκλιση μεταξύ αυτών και των εφαρμοζόμενων διδακτικών πρακτικών, καθώς και η συνάφεια μεταξύ πεποιθήσεων, προθέσεων και πρακτικών καθορίζει και το βαθμό εμπλοκής στον κ.σ.

επί των βασικών υποθέσεων στη Διδακτική γνώση. Το γνωστικό αντικείμενο, η πολυδιαστατικότητα και όχι τα έτη της διδακτικής εμπειρίας (βλ. Kreber, 2006) και η παιδαγωγική επάρκεια των διδασκόντων σχετίζεται σαφώς με την ικανότητά τους να στοχάζονται κριτικά για τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Τέλος, είναι προφανές ότι οι ειδικότερες (μοναδικότητα διδακτικού προφίλ) αλλά και ευρύτερες παράμετροι του πλαισίου της διδασκαλίας (κοινωνικές, πολιτισμικές και συνήθειες που απορρέουν από το πανεπιστημιακό τμήμα των διδασκόντων -βλ. δείκτες με έντονη γραφή-), επηρεάζουν την ποιότητα της κριτικής τους σκέψης.

Πίνακας 1. Νέοι δείκτες Κ.Σ.

Είδος Γνώσης	Επίπεδο Κριτικού Στοχασμού	ΝΕΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ
Διδακτική Γνώση	Επί της Διεργασίας	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Διαμορφώνοντας ένα δίκτυο επίσημης ή άτυπης επικοινωνίας με συναδέλφους για ζητήματα διδακτικής πρακτικής. ➤ Αντλώντας γνώση και επικύρωση περί αποτελεσματικότητας των πρακτικών από αυθεντικά πλαίσια εφαρμογής του διδακτικού μου αντικείμενου (μαθητεία). ➤ Συγκρίνοντας τις διδακτικές μου πρακτικές με τον τρόπο που εκτελούν τις παρουσιάσεις τους ομότιμοι σε συνέδρια. ➤ Αντλώντας ανατροφοδότηση για την αποτελεσματικότητα των διδακτικών πρακτικών από την αποδοχή και τη μαζική προσέλευση των φοιτητών στο μάθημά μου.
Διδακτική Γνώση	Επί των βασικών παραδοχών	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Απορρίπτοντας κατόπιν κριτικής αποτίμησης, κάποιες τεχνικές διδασκαλίας/ διδακτικά πρότυπα (πχ. μετωπική διδασκαλία) ➤ Συζητώντας για τις διδακτικές πρακτικές με φοιτητές ως σημαντικός παράγοντας βελτίωσης ή αλλαγής αυτών ➤ Επιμορφώνοντας

		<p>εκπαιδευτικούς άλλων βαθμίδων αντλώ εμπειρίες και ιδέες και αναπροσαρμόζω ανάλογα τις διδακτικές μου πρακτικές.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Παρακολουθώντας τρέχουσες εξελίξεις αναφορικά με τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης ➤ Συγκρίνοντας τις πρακτικές μου με αντίστοιχες συναδέλφων στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό ➤ Παρατήρηση της διδασκαλίας συναδέλφων κατά τη διαδικασία κρίσεώς τους ή παρουσίασης σε συνέδρια και αναπροσαρμογή της διδακτικής μου πρακτικής.
		<p><u>ΔΕΙΚΤΕΣ ΒΑΣΙΣΜΕΝΟΙ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Αναστοχαζόμενος επί των γνώσεων που κομίζουν προσωπικές μελέτες και η παρακολούθηση συνεδρίων και αναπροσαρμόζοντας ανάλογα τις διδακτικές μου πρακτικές.
<p>Παιδαγωγική Γνώση</p>	<p>Επί της Διεργασίας</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Συζητώντας με τους φοιτητές για θέματα που διευκολύνουν τη μάθησή τους με στόχο να κατανοήσουμε πώς μαθαίνουν. ➤ Αξιοποιώντας κάποιους συναδέλφους ή άλλους φοιτητές ως «ενδιάμεσους», που εκμαιεύουν τη γνώμη των φοιτητών για το μάθημά μου ➤ Λαμβάνοντας ανατροφοδότηση για την ποιότητα της μάθησης των φοιτητών από τους εμπυχωτές τους. ➤ Ακολουθώντας συμβουλές και παρακολουθώντας τη διδασκαλία εμπειρών εκπαιδευτικών άλλων βαθμίδων. ➤ Λαμβάνοντας ανάδραση από την αυταξιολόγηση του φοιτητή. ➤ Στηριζόμενος στην προσωπική εμπειρία και στην κατάρτιση περί διδασκαλίας επιβεβαιώνω

		<p>τις αντιλήψεις μου για τη μάθηση και τις πρακτικές μου.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Μελετώντας το έργο συναδέλφων, διαμορφώνω ανάλογα το διδακτικό μου περιεχόμενο. ➤ Επιβεβαιώνοντας τον τρόπο μάθησης των φοιτητών από την εφαρμογή της γνώσης σε αυθεντικά πλαίσια επαγγελματικής πρακτικής (από την πράξη στη γνώση).
		<p><u>ΔΕΙΚΤΕΣ ΒΑΣΙΣΜΕΝΟΙ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Μελετώντας τη βιβλιογραφία περί μάθησης σε σχέση με τις αντιλήψεις και τις πρακτικές μου
Παιδαγωγική Γνώση	Επί των βασικών παραδοχών	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Εσωτερικός διάλογος, ή διάλογος με κάποιο συνάδελφο, όταν παίρνω αρνητική ανάδραση από τους φοιτητές, οδηγεί σε αναθεώρηση αντιλήψεων /διδακτικών πρακτικών. ➤ Διαρκής διαδικασία αυτοεξέτασης, αυταξιολόγησης, αυτοκριτικής και επώδυνου αναστοχασμού που οδηγεί σε αναθεώρηση /αναζήτηση πεποιθήσεων και πρακτικών ➤ Αξιολογώντας/αξιοποιώντας την εμπειρία μου για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας άλλων συναδέλφων (συνδιδασκαλία, παρατήρηση) ➤ Συζητώντας με συναδέλφους και επιβεβαιώνοντας ή αναθεωρώντας αντιλήψεις ή πρακτικές. ➤ Αυτοσχεδιάζοντας ή μπαίνοντας σε μια διηνεκή διεργασία αλλαγών σε πρακτικές (δοκιμή και πλάνη) ➤ Αυτογνωσία, αυταξιολόγηση ή και αξιολόγηση από τους φοιτητές, συνείδηση των ελλείψεών μου ως διδάσκοντα οδηγεί σε αυτοβελτίωση.

		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Πειραματιζόμενος με εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης. ➤ Αναθεωρώντας τη διδακτική προσέγγιση ή και το διδακτικό περιεχόμενο αναλόγως της ανάδρασης που παίρνω από τις επιδόσεις και τα ενδιαφέροντα των φοιτητών μου (εξετάσεις, εργαστήρια, project κλπ). ➤ Λαμβάνοντας ανάδραση από εμπυχωτές/βοηθούς και επιβεβαιώνοντας ή αναθεωρώντας τον τρόπο με τον οποίο διευκολύνω τη μάθηση. ➤ Αναθεωρώντας σε τακτά χρονικά διαστήματα το διδακτικό υλικό και τη διδακτική προσέγγιση μέσω αξιοποίησης της προσωπικής μου εμπειρίας. ➤ Αξιολόγηση της διδασκαλίας μου από ειδήμονες και άντληση ανατροφοδότησης για τον τρόπο με τον οποίο επιχειρώ να διευκολύνω τη μάθηση
		<p><u>ΔΕΙΚΤΕΣ ΒΑΣΙΣΜΕΝΟΙ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Αναθεωρώντας αντιλήψεις, μεθόδους και πρακτικές μέσω διαρκούς επιμόρφωσης. ➤ Μελετώντας τη βιβλιογραφία και δοκιμάζοντας ακολούθως καινοτόμες μεθόδους/πρακτικές διδασκαλίας. ➤ Συγγράφοντας άρθρα και βιβλία για τη μάθηση και τις καινοτόμους στρατηγικές και πρακτικές που τη διευκολύνουν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Badara, I. A. (2011). *Using Transformative Learning Theory to Investigate Ways to Enrich University Teaching, Focus on the Implementation of Student-Centered Teaching in LargeI introductory Science Courses*. PhD diss., University of Tennessee,2011. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/945

- Biglan, A. (1973a). Characteristics of subject matter in different academic fields. *Journal of Applied Psychology*, 57(3), 195–203.
- Biglan, A. (1973b). Relationships between subject matter characteristics and the structure and output of University departments. *Journal of Applied Psychology* 57(3), 204-213.
- Devlin, M. (2006). Challenged wisdom about the place of conceptions of teaching in University teaching improvement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 18(2), 112–119.
- Hubball, H., Collins, J., & Pratt, D.D. (2005). Enhancing Reflective Teaching Practices, Implications for Faculty Development Programs. *The Canadian Journal of Higher Education*, XXXV (3), 57-81.
- Kreber, C. (2005). Reflection on teaching and the scholarship of teaching, Focus on science instructors. *Higher Education*, (50), 323-359.
- Kreber, C. (2006). Developing the Scholarship of teaching through Transformative Learning. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 88-109.
- Kreber, C., & Cranton, P.A. (2000). Exploring the scholarship of teaching. *Journal of Higher Education*, (71),476–496.
- Kreber, C., & Castleden, H. (2009). Reflection on teaching and epistemological structure reflective and critically reflective processes in pure/soft and pure/hard fields. *Higher Education*, 57, 509-531.
- McAlpine, L., Weston, C., Beauchamp, J., Wiseman, C., and Beauchamp, C. (1999). Building a metacognitive model of reflection. *Higher Education*, 37, 105-131.
- McAlpine, L., & Weston, C. (2000). Reflection, issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science*, 28(5), 363–385.
- McLean, M., & Bullard, J.E. (2000). Becoming a university teacher, evidence from teaching portfolios (how academics learn to teach). *Teacher Development*, 4(1), 79-101.
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching, Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18(2), 109–20.
- Pratt, D.D., & Collins, J.B. (2000). The teaching perspectives inventory: Developing and testing an instrument to assess teaching perspectives. *Proceedings of the 41st Adult Education Research Conference*. Vancouver: BC.
- Pratt, D.D. (2005). Alternative frames of understanding. In Pratt and Associates *Five perspectives on teaching in Adult and Higher Education*, (pp.33-53). Malabar: FL, Krieger.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Willcoxson, L. (1998). The impact of academics' learning and teaching preferences on their teaching practices, A pilot study. *Studies in Higher Education*, 23(1), 59-70.

Αντιλήψεις εκπ/κών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης

M.Ed. Ευάγγελος Τσάμπος, δάσκαλος στο 2^ο Δ.Σ. Νεάπολης Αργινίου

tsabosevag@hotmail.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης. Υιοθετήσαμε ερευνητικό σχεδιασμό μικτών μεθόδων και χρησιμοποιήσαμε βολική δειγματοληψία και δειγματοληψία χιονοστιβάδα. Το δείγμα αποτέλεσαν 70 εκπαιδευτικοί του δήμου Αργινίου. Επιλέξαμε τη χρήση του ερωτηματολογίου και της ημιδομημένης συνέντευξης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο-Απρίλιο του 2016. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι μια διδακτική προσέγγιση βασισμένη στις αρχές του εποικοδομισμού επιδρά θετικά στην προαγωγή της δημιουργικότητας. Όμως, μια σειρά από δομικά προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος και παγιωμένες αντιλήψεις στην ελληνική κοινωνία για το ρόλο του σχολείου επηρεάζουν τις παιδαγωγοδιδασκτικές στρατηγικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί προς μια «παραδοσιακή» κατεύθυνση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών. Θεωρούμε ότι η παρούσα εργασία καταδεικνύει σε σημαντικό βαθμό την ανάγκη άρσης των πολλών εμποδίων που υπάρχουν στο ελληνικό σχολείο και δρουν ανασταλτικά στην ανάπτυξή της.

Λέξεις-Κλειδιά: Δημιουργικότητα, καλλιέργεια δημιουργικής σκέψης, Ευέλικτη Ζώνη, εκπαιδευτικοί

Abstract

The present study explores the primary school teachers' views regarding the development of students' creativity related to Flexible Zone. We applied a mixed method research design and we chose the use of convenience sampling in order to conduct the quantitative research, while we used snowball sampling for the qualitative research. Seventy elementary school teachers, who serve in the broader area of the city of Agrinio in Greece, comprised the sample and at the same time five of them took part to the qualitative research as well. We have used the questionnaire and the semi-structured interview as research instruments. The research was conducted in period spanning from March to April 2016. The results indicate that the teachers are aware of the fact that a teaching approach based on the principals of constructivism has a positive impact on fostering students' creative thinking. Despite this, structural problems of the Greek educational system and conceptions fixed in Greek society

about school goals affect teaching methods, which teachers adopt, under a more “traditional” approach. This affects in a negative way the fostering of creativity. We deem that this study demonstrates the need to remove obstacles existing in the Greek educational system and prohibiting the development of creativity.

Keywords: Creativity, fostering of creative thinking, Flexible Zone, teachers

Εισαγωγή

Η έννοια της δημιουργικότητας, παρόλο που η επιστημονική κοινότητα έχει διανύσει αρκετές δεκαετίες σχετικής έρευνας, παραμένει ασαφής και ακαθόριστη (Kampylis, 2010). Αρχικά, οι θεωρητικές προσεγγίσεις επικέντρωσαν την προσοχή τους στο άτομο, στις νοητικές διαδικασίες και όχι στην αλληλεπίδραση του ατόμου με τον κοινωνικό περίγυρο και το περιβάλλον (Kozbelt, Beghetto, & Runco, 2010· Megalakaki, Craft, & Cremin, 2012· Simonton, 2000). Η μεγάλη τους συμβολή, όμως, στο πεδίο της δημιουργικότητας, που αφορά και την εκπαίδευση, είναι ο ισχυρισμός ότι η δημιουργική σκέψη αφορά συνηθισμένες διανοητικές λειτουργίες και για αυτό θα μπορούσε να καλλιεργηθεί μέσω της εκπαίδευσης (Beghetto & Kaufman, 2013· Simonton, 2000). Σταδιακά, οι θεωρήσεις και η έρευνα για την ανθρώπινη δημιουργικότητα υιοθέτησαν πολυπαραγοντικές προσεγγίσεις στην προσπάθειά τους να τη διερευνήσουν και να την κατανοήσουν σε βάθος και αναγνώρισαν ότι παράγοντες έξω από το άτομο, και συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτισμικοί, παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του δημιουργικού δυναμικού (Kozbelt et al, 2010).

Από το 1990 παρατηρείται ότι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας συμπεριλαμβάνεται ως εκπαιδευτικός στόχος στα επίσημα έγγραφα εκπαιδευτικής πολιτικής πολλών χωρών (Jeffrey, 2006· Shaheen, 2010). Βέβαια, η Craft (2006) υπογραμμίζει ότι η παραπάνω τάση έχει ευθεία αναφορά στο πλαίσιο αξιών του δυτικού κόσμου, το οποίο καθοδηγείται από μία καπιταλιστική και παγκοσμιοποιημένη αγορά. Μέσα, λοιπόν, σε αυτό το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο τα εκπαιδευτικά συστήματα, που παραδοσιακά είναι προσανατολισμένα στην απόκτηση γνώσεων από τους μαθητές-σπουδαστές (Shaheen, 2010), δέχονται πίεση να προσαρμοστούν στις ανάγκες της οικονομίας. Άλλωστε, η απόκτηση γνώσεων δε φαίνεται πια να είναι αρκετή, διότι είναι πολύ δύσκολο να ξέρουμε τι είδους γνώση θα χρειάζεται στο μέλλον (Parnes, 1970, *οπ. αναφ.* στο Shaheen, 2010, σ. 166). Η όποια προσπάθεια εισαγωγής της δημιουργικότητας στις σχολικές αίθουσες από εξωτερικό παράγοντα (π.χ. Υπουργείο Παιδείας), θα βοηθήσει ελάχιστα στο να ξεπεραστούν τα υφιστάμενα εμπόδια εντός των σχολικών αιθουσών (Beghetto, 2010).

Το πρώτο και μάλλον καθοριστικό εμπόδιο είναι ο τρόπος επικοινωνίας στην τάξη, που ακολουθούν αρκετοί εκπαιδευτικοί, γνωστό ως μοντέλο «IRE» (Initiate-Respond-Evaluate, δηλαδή εισάγω-απαντούν-αξιολογώ) (Cazden, 2001, *οπ. αναφ.* στο Beghetto, 2010, σ. 450). Με άλλα λόγια, τα παιδιά ολοκληρώνοντας τις πρώτες τάξεις σε ένα τυπικό σύστημα εκπαίδευσης μαθαίνουν τον παθητικό τους ρόλο σε ένα «σωστό» πλαίσιο επικοινωνίας μέσα στην τάξη. Αντίθετα λοιπόν με το παραπάνω μοντέλο, στη σχολική αίθουσα το κοινωνικοπεριβαλλοντικό πλαίσιο πρέπει να είναι υποστηρικτικό για την εκδήλωση της δημιουργικότητας. Δηλαδή, το παιδαγωγικό κλίμα που αναπτύσσεται στην τάξη καλό είναι να ευνοεί την ελεύθερη προσωπική

έκφραση, να δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας, να είναι ανεκτικό στις διαφορετικές προσεγγίσεις ενός θέματος και να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες (Κούσουλας, 2003).

Παρακάτω παρουσιάζουμε διάφορες προτάσεις που διευκολύνουν την ανάπτυξη και εκδήλωση της δημιουργικότητας, τις οποίες εντοπίσαμε σε σχετική βιβλιογραφία (Beghetto, 2005· Beghetto, 2010· Βιτούλης, 2005· Blamires & Peterson, 2014· Cheung & Leung, 2013· Craft, 2006· Kampylis, 2010· Kampylis & Berki, 2014· Konstantinidou, Gregoriadis, Grammatikopoulos & Michalopoulou, 2014· Κούσουλας, 2003· Smith & Smith, 2010· Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007):

- Ελαχιστοποίηση της κοινωνικής σύγκρισης. Οι μαθητές όταν δε νιώθουν την πίεση της σύγκρισης με τους άλλους μαθητές είναι πιο πιθανό να αναλάβουν ρίσκα και να απελευθερώσουν το δημιουργικό τους δυναμικό.
- Μείωση της πίεσης που ασκείται από την αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί καλό είναι να μειώνουν το άγχος και την ανησυχία των μαθητών για τους βαθμούς.
- Αξιολόγηση με στόχο την πληροφόρηση και όχι την σύγκριση.
- Δημιουργία περιβάλλοντος συνεργασίας εντός της αίθουσας.
- Ενθάρρυνση πρωτοβουλιών ανάληψης ρίσκου σε λογικά πλαίσια.
- Εξασφάλιση αρκετού σχολικού χρόνου για τη δημιουργική έκφραση των μαθητών.
- Επιβράβευση δημιουργικών προσπαθειών και ιδεών.
- Ελευθερία στους μαθητές να έχουν επιλογές.
- Οι εκπαιδευτικοί καλό είναι να δίνουν σημασία στις προτάσεις και ερωτήσεις των μαθητών.
- Ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών σε αντιδιαστολή με τα εξωτερικά (π.χ. βαθμούς).
- Ενεργοποίηση της περιέργειας των μαθητών.
- Μάθηση βασισμένη σε συνεργατικά σχέδια μάθησης (project).
- Ενθάρρυνση και καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης στους μαθητές.
- Ανοχή και ενθάρρυνση του χιούμορ.
- Διατύπωση ανοιχτών ερωτήσεων, δίνοντας έτσι δυνατότητες επιλογής στους μαθητές.
- Ενθάρρυνση της αυτοαξιολόγησης από την πλευρά των μαθητών.

Στη χώρα μας με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003), επιχειρήθηκε να εισαχθεί στο ελληνικό σχολείο μια νέα διδακτική προσέγγιση βασισμένη στη διαθεματικότητα και τη δημιουργική μάθηση μέσω της «Ευέλικτης Ζώνης (Ε.Ζ.) διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων» για το δημοτικό και της «Ευέλικτης Ζώνης (Ε.Ζ.) καινοτόμων δράσεων» για το γυμνάσιο (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2001). Η δημιουργικότητα αναφέρεται πολλές φορές στο αναθεωρημένο Δ.Ε.Π.Π.Σ. (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003), παρόλο που στο συγκεκριμένο κείμενο δεν δίνεται λειτουργικός ορισμός του όρου και κατ' επέκταση οδηγίες για το πώς μπορεί να εντοπιστεί και να αναπτυχθεί (Kampylis, Berki, & Saariluoma, 2009). Αρκετοί

ερευνητές ασχολήθηκαν με το θέμα της Ε.Ζ. τα τελευταία χρόνια (Π.Ι., 2002· Κουλουμπαρίτση, 2002· Ζαγανάς, 2002· Λουκόπουλος, 2008· Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010· Σπυροπούλου, 2010). Θεωρούμε σημαντικά τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών, καθώς με την εφαρμογή της Ε.Ζ. δημιουργείται το κατάλληλο παιδαγωγικό και διδακτικό πλαίσιο, παρά τα όποια προβλήματα, για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών σύμφωνα με τις προτάσεις για την ανάπτυξη της που περιγράψαμε παραπάνω. Ειδικότερα με το θέμα της δημιουργικής σκέψης ασχολήθηκαν οι έρευνες των Βιτούλη (2005), Kampylis (2010), Konstantinidou et al, (2014), Κούσουλα, (2003) και Cheung και Leung, (2013). Στις παραπάνω έρευνες τονίζεται το γεγονός ότι οι προσωπικές αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την έννοια της δημιουργικότητας επηρεάζουν το εκπαιδευτικό τους έργο και κατ'επέκταση την καλλιέργειά της. Ειδικότερα με το θέμα της προαγωγής της δημιουργικότητας στα πλαίσια της Ε.Ζ. δεν ασχολείται κάποια μελέτη από αυτές που εντοπίσαμε και προαναφέραμε.

Στόχος, ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις της έρευνας

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών στα πλαίσια της Ε.Ζ. μέσα στις νέες οικονομικές και εκπαιδευτικές συνθήκες. Η διερεύνηση γίνεται πάνω σε τρεις άξονες με βάση τα παρακάτω ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα;
2. Τι προτείνουν οι εκπαιδευτικοί για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας;
3. Τι επηρεάζει την επιθυμία ή την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών στα πλαίσια της Ε.Ζ.;

Επίσης ελέγχθηκε η παρακάτω υπόθεση:

Οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν τις προτάσεις που προκύπτουν από την επιστημονική έρευνα για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας.

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Για τις ανάγκες της μελέτης μας υιοθετήσαμε ερευνητικό σχεδιασμό «μικτών μεθόδων» (mixed method research design) (Creswell, 2011, σ. 591). Για τη διεξαγωγή της ποσοτικής έρευνας (1^ο, 2^ο και 3^ο ερευνητικό ερώτημα) επιλέξαμε τη χρήση «ευκαιριακής δειγματοληψίας» (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σ. 170). Σύμφωνα με τους Cohen et al. (2008) η βολική δειγματοληψία δεν οδηγεί σε γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό καθώς το δείγμα που επιλέγεται αντιπροσωπεύει τον εαυτό του και όχι κάποια άλλη ομάδα (σ. 170). Το δείγμα της ποσοτικής έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς έξι πολυθεσίων Δημοτικών σχολείων της ευρύτερης περιοχής του δήμου Αγρινίου. Το ερωτηματολόγιο επέστρεψαν συμπληρωμένο οι 58 από τους 70 εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά την ποιοτική έρευνα (3^ο ερευνητικό ερώτημα) χρησιμοποιήθηκε η «δειγματοληψία χιονοστιβάδα» (snowball sampling) (Creswell, 2011, σ. 247) και έλαβαν μέρος πέντε έμπειροι εκπαιδευτικοί. Στα πλαίσια της έρευνάς μας χρησιμοποιήθηκαν δύο ερευνητικά εργαλεία: α) «ερωτηματολόγιο», για τη διενέργεια της ποσοτικής έρευνας β) «ημιδομημένη συνέντευξη», για τη διεξαγωγή της

ποιοτικής έρευνας (Cohen et al., 2008· Creswell, 2011· Robson, 2010). Για τη διαμόρφωση των ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο βασιστήκαμε στα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στις έρευνες των Kampylis (2010) και Cheung και Leung (2013). Προχωρήσαμε στην εφαρμογή του συντελεστή Cronbach's alpha για τον έλεγχο αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας των μετρήσεων (τιμές 0,655 0,680 0,830 αντίστοιχα για τις τρεις ενότητες του ερωτηματολογίου). Στο ποιοτικό μέρος της έρευνας εφαρμόστηκε «άτυπος προ-έλεγχος» (Robson, 2010, σ. 302) στο πρωτόκολλο συνέντευξης και «έλεγχος από τα μέλη» (Robson, 2010, σ. 207) στις ερμηνείες που κάναμε. Η έρευνα έλαβε χώρα τον Μάρτιο και τον Απρίλιο του 2016.

Αποτελέσματα της έρευνας

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο

		<i>n</i>	%
Φύλο	Άντρας	17	29,3
	Γυναίκα	41	70,6
	Σύνολο	58	100
Ηλικία	20-30	16	27,6
	31-40	16	27,6
	41-50	18	31,0
	51 και άνω	8	13,8
Εκπαιδευτική εμπειρία σε έτη	0-5	5	8,6
	6-10	20	34,4
	11-15	12	20,6
	16-20	7	12,0
	21 και άνω	14	24,1
Σπουδές	Π.Τ.Δ.Ε.	46	79,3
	Παιδαγωγική ακαδημία	12	20,7

και εξομοίωση πτυχίου

Μετεκπαίδευση	7	12,1
Δεύτερο πτυχίο	2	3,4
Μεταπτυχιακό	4	6,8
Διδακτορικό	1	1,7

1ο ερευνητικό ερώτημα «Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα;»

Πίνακας 2: Απόψεις εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα

	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
	διαφωνώ απόλυτα	διαφωνώ	δεν ξέρω /δεν απαντώ	συμφωνώ	συμφωνώ απόλυτα
1. Οι άνθρωποι αναγνωρίζουν και συμφωνούν στο ότι κάτι είναι δημιουργικό	0(0)	7(12,1)	10(17,2)	36(62,1)	5(8,6)
2. Οι κοινωνικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας	0(0)	0(0)	1(1,7)	33(56,9)	24(41,4)
3. Υπάρχει θετική	1(1,7)	8(13,8)	8(13,8)	32(55,2)	9(15,5)

σύνδεση ανάμεσα στη δημιουργικότητα και την ευφυΐα						
4. Υπάρχει θετική σύνδεση ανάμεσα στη δημιουργικότητα και το χιούμορ	2(3,4)	11(19,0)	13(22,4)	29(50,0)	3(5,2)	
5. Ο δημιουργικός άνθρωπος δε φοβάται το λάθος	2(3,4)	14(24,1)	7(12,1)	24(41,7)	11(19,0)	
6. Χρειάζεται προηγούμενη γνώση σε ένα τομέα για να εκδηλώσει το άτομο δημιουργικότητα στον τομέα αυτό	2(3,4)	31(53,4)	6(10,3)	17(29,3)	2(3,4)	
7. Το δημιουργικό αποτέλεσμα είναι περισσότερο επακόλουθο σκληρής εργασίας και λιγότερο αποτέλεσμα στιγμιαίας έμπνευσης	3(5,2)	30(51,7)	9(15,5)	12(20,7)	4(6,9)	
8. Τα εσωτερικά κίνητρα είναι πιο	1(1,7)	9(15,5)	9(15,5)	33(56,9)	6(10,3)	

σημαντικά για την
εκδήλωση της

δημιουργικότητας
από τα

εξωτερικά

9. Η δημιουργικότητα 0(0) 5(8,6) 2(3,4) **36(62,1)** 15(25,9)
είναι

απαραίτητη για την
προσωπική

και κοινωνική εξέλιξη

10. Το δημιουργικό 0(0) 7(12,1) 11(19,0) **36(62,1)** 5(8,6)
αποτέλεσμα

είναι πρωτότυπο για
το δημιουργό

του

11. Το δημιουργικό 0(0) 19(32,8) **20(34,5)** 17(29,3) 2(3,4)
αποτέλεσμα είναι

πρωτότυπο για το
δημιουργό και

τον κοινωνικό
περίγυρο

12. Το δημιουργικό 2(3,4) 14(24,1) **21(36,2)** 16(27,6) 4(6,9)
αποτέλεσμα είναι

πρωτότυπο για το
δημιουργό, τον

κοινωνικό περίγυρο
και ολόκληρη

την κοινωνία

13. Το δημιουργικό αποτέλεσμα είναι πρωτότυπο και ταυτόχρονα κατάλληλο για μια συγκεκριμένη περίπτωση	2(3,4)	12(20,7)	18(31,0)	22(37,9)	4(6,9)
14. Η δημιουργικότητα είναι έμφυτη και δεν καλλιεργείται	3(5,2)	37(63,8)	4(6,9)	8(13,8)	6(10,3)
15. Η δημιουργικότητα μπορεί να καλλιεργηθεί στον καθένα	2(3,4)	10(17,2)	4(6,9)	37(63,8)	5(8,6)
16. Η δημιουργικότητα μπορεί να καλλιεργηθεί σε αυτούς που είναι από τη φύση τους δημιουργικοί	2(3,4)	18(31,0)	11(19,0)	21(36,2)	6(10,3)
17. Η δημιουργική σκέψη των μαθητών/τριών μπορεί να μετρηθεί	4(6,9)	12(20,7)	24(41,4)	16(27,6)	2(3,4)

2^ο ερευνητικό ερώτημα: «Τι προτείνουν οι εκπαιδευτικοί για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας;»

Πίνακας 3: Προτάσεις για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας

	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)
	καθόλου	ελάχιστα	σημαντική	αρκετά	πολύ
	σημαντική	σημαντική		σημαντική	σημαντική
Στην προσπάθεια ανάπτυξης της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών πιστεύω ότι:					
1. η ελαχιστοποίηση της σύγκρισης με τους άλλους μαθητές/τριες είναι	1(1,7)	2(3,4)	13(22,4)	18(31,0)	24(41,3)
2. η δημιουργία περιβάλλοντος συνεργασίας στη σχολική αίθουσα είναι	0(0)	0(0)	10(17,2)	12(20,7)	36(62,1)
3. η εξασφάλιση αρκετού χρόνου για την δημιουργική έκφραση των μαθητών είναι	0(0)	1(1,7)	9(15,5)	20(34,5)	29(50,0)
4. Η διατύπωση ανοιχτών ερωτήσεων είναι	0(0)	2(3,4)	11(19,0)	26(44,8)	19(32,8)
5. η ενθάρρυνση και η καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης	0(0)	1(1,7)	6(10,3)	14(24,1)	37(63,8)

είναι

6. η ενθάρρυνση της αυτοαξιολόγησης είναι	0(0)	1(1,7)	15(25,9)	23(39,7)	19(32,8)
7. η ενεργοποίηση της περιέργειας είναι	1(1,7)	3(5,2)	9(15,5)	21(36,2)	24(41,4)
8. η εξασφάλιση δυνατότητας επιλογής στους μαθητές/τριες είναι	1(1,7)	0(0)	9(15,5)	24(41,4)	25(43,1)
9. η μετωπική διδασκαλία είναι	10(17,2)	31(53,4)	14(24,1)	2(3,4)	1(1,7)
10. η έμφαση στην διερευνητική μάθηση είναι	0(0)	0(0)	11(19,0)	26(44,8)	21(36,2)
11. η έμφαση στο να ακολουθούν οδηγίες είναι	0(0)	18(31,0)	15(25,9)	21(36,2)	4(6,9)
12. η καλλιέργεια του ανταγωνισμού είναι	8(13,8)	28(48,3)	13(22,4)	8(13,8)	1(1,7)

Στη συνέχεια προχωρούμε σε μια συσχέτιση των προτάσεων που παρουσιάζονται στον πίνακα 3 με σκοπό τον έλεγχο της 1^{ης} υπόθεσης. Χρησιμοποιήθηκε συντελεστής συσχέτισης του Spearman (μη παραμετρικός συντελεστής), επειδή δεν ικανοποιούνται οι παραμετρικές προϋποθέσεις (ύπαρξη ισοδιαστημικής κλίμακας) με συνέπεια να κριθεί ακατάλληλη η χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson r (Εμβλωτής, Κατσή, & Σιδερίδης, 2006, σσ. 34-35).

Πίνακας 4: Συσχέτιση προτάσεων για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας

	Ερ. ¹ 1	Ερ. 2	Ερ. 3	Ερ. 4	Ερ. 5	Ερ. 6	Ερ. 7	Ερ. 8	Ερ. 9	Ερ.1 0	Ερ.1 1	Ερ.1 2
Ερ.1 1	1											
Ερ.2 *	.50*	1										
Ερ.3 *	.15	.43*	1									
Ερ.4 *	.23	.34*	.60*	1								
Ερ.5 *	.12	.32*	.53*	.57*	1							
Ερ.6 *	.22	.46*	.66*	.73*	.58*	1						
Ερ.7 *	.26*	.43*	.50*	.54*	.48*	.56*	1					
Ερ.8 *	.31*	.54*	.41*	.37*	.48*	.46*	.62*	1				
Ερ.9	.27*	.13	.09	.09	.11	.04	-.01	.13	1			
Ερ.1 0	.22	.36*	.41*	.60*	.56*	.54*	.53*	.46*	.13	1		
Ερ.1 1	.26*	.25	.11	.13	.28*	.27*	.01	.06	.59*	.11	1	
Ερ.1 2	.10	.05	.16	.15	.18	.21	.03	.01	.29*	.17	.54*	1

**=p<0.01 *=p<0.05

1. (όπου Ερ.=Ερώτηση)

Οι ερωτήσεις 9, 11 και 12 παραπέμπουν σε μια «παραδοσιακού» τύπου προσέγγιση της διδασκαλίας (μετωπική διδασκαλία, έμφαση στο να ακολουθούν οδηγίες, καλλιέργεια του ανταγωνισμού) και δε θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ιδιαίτερα σημαντικές για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας. Αντίθετα οι υπόλοιπες ερωτήσεις (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 και 10)

παραπέμπουν σε πιο σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και θεωρούνται από σημαντικές έως πολύ σημαντικές. Με βάση τα παραπάνω απορρίπτουμε την πρώτη ερευνητική υπόθεση και δεχόμαστε ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν σε σημαντικό βαθμό τις προτάσεις για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας.

3^ο ερευνητικό ερώτημα: «Τι επηρεάζει την επιθυμία ή την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών στα πλαίσια της Ε.Ζ.?»

Πίνακας 5: Παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών

	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
	διαφωνώ	διαφωνώ	δεν ξέρω	συμφωνώ	συμφωνώ
	απόλυτα		/δεν απαντώ		απόλυτα
1. Το σχολείο προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες πολλές ευκαιρίες για να εκδηλώσουν τη δημιουργικότητά τους	2(3,4)	32(55,2)	9(15,5)	15(25,9)	0(0)
2. Το σχολείο προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες πολλά μέσα για να εκδηλώσουν τη δημιουργικότητά τους	7(12,1)	34(58,6)	9(15,5)	8(13,8)	0(0)
3. Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης διευκολύνει τη ανάπτυξη της	0(0)	3(5,2)	7(12,1)	40(68,9)	8(13,8)

δημιουργικότητας
των
μαθητών/τριών

4. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία διευκολύνει την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών 0(0) 5(8,6) 4(6,9) **37(63,8)** 12(20,7)

5. Τα συνεργατικά σχέδια εργασίας (projects) διευκολύνουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών 0(0) 1(1,7) 6(10,3) **39(67,2)** 12(20,7)

6. Νιώθω κατάλληλα προετοιμασμένος ως εκπαιδευτικός για να καλλιεργήσω την δημιουργική σκέψη των μαθητών/τριών 2(3,4) **19(32,7)** **19(32,7)** 18(31,0) 0(0)

7. Ο τρόπος διδασκαλίας επηρεάζει την ανάπτυξη και εκδήλωση της

δημιουργικότητας
στους
μαθητές/τριες

8. Η Ευέλικτη Ζώνη διευκολύνει την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών	1(1,7)	5(8,6)	8(13,8)	39(67,2)	5(8,6)
9. Ο χρόνος που αφιερώνεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων για την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης είναι αρκετός	4(6,9)	31(53,4)	8(13,8)	12(20,7)	3(5,2)
10. Υπάρχει επαρκής παιδαγωγική καθοδήγηση από τα στελέχη της εκπ/σης (διευθυντές-σχ. σύμβουλοι) κατά τη διάρκεια εφαρμογής των προγραμμάτων στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης	8(13,8)	34(58,6)	13 (22,4)	3(5,2)	0(0)
11. Ο φόρτος εργασίας των εκπ/κών αυξάνεται με την εφαρμογή προγραμμάτων στα πλαίσια της Ε.Ζ.	1(1,7)	4(6,9)	7(12,1)	38(65,6)	8(13,8)

12. Οι οικονομικοί πόροι των σχολείων επαρκούν για την εφαρμογή των προγραμμάτων στα πλαίσια της Ε.Ζ.	20(34,5)	29(50,0)	5(8,6)	3(5,2)	1(1,7)
---	----------	-----------------	--------	--------	--------

Αποτελέσματα από τη διεξαγωγή ημιδομημένων συνεντεύξεων

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψαν επτά θέματα, τα οποία επηρεάζουν την επιθυμία ή την ικανότητα των εκπαιδευτικών να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα στα πλαίσια της Ε.Ζ. (εκπαιδευτική αξία Ε.Ζ., προγράμματα σπουδών, υλικοτεχνική υποδομή - οικονομικοί πόροι των σχολείων, επιμόρφωση-καθοδήγηση, φόρτος εργασίας-οικονομικά προβλήματα εκπαιδευτικών, εκπαιδευτική πολιτική, το γενικότερο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο). Παραθέτουμε κάποια χαρακτηριστικά αποσπάσματα (Δ=Δάσκαλος/α και αύξων αριθμός). Σχετικά με την εκπαιδευτική αξία της Ε.Ζ.:

«Σίγουρα βοηθά. Πιστεύω κυρίως λόγω του τρόπου διδασκαλίας που δίνει μεγαλύτερα περιθώρια ελευθερίας στους μαθητές» (Δ1).

Σχετικά με τα προγράμματα σπουδών:

«...Όπως είπα πριν, η ύλη στα υπόλοιπα μαθήματα είναι αρκετά μεγάλη και πολλές φορές αναγκάζομαι να παίρνω χρόνο από την Ε.Ζ. για τη γλώσσα και τα μαθηματικά» (Δ2).

Σχετικά με τα υπόλοιπα θέματα οι εκπ/κοί ανέφεραν χαρακτηριστικά:

«...Στα σχολεία που έχω δουλέψει εγώ τουλάχιστον, δεν υπήρχε βιβλιοθήκη, τα εργαστήρια πληροφορικής έχουν μηχανήματα της δεκαετίας του '90, δεν υπάρχουν βοηθητικοί χώροι, τα παιδιά πολλές φορές είναι στριμωγμένα σε μικρές τάξεις»(Δ1).

Επίσης:

«Ο σύμβουλος, όταν έχει υπό την επίβλεψή του τόσα σχολεία, δε νομίζω ότι μπορεί να βοηθήσει»(Δ3).

Ενώ για τους γονείς αναφέρθηκε ότι:

«Νομίζω ότι περισσότερο τους ενδιαφέρουν τα βασικά όπως λέμε μαθήματα. Να πάρουν δηλαδή τα παιδιά γερές βάσεις για να τα καταφέρουν αργότερα στο γυμνάσιο και το λύκειο[...]Η δημιουργικότητα δε μπορεί να αξιολογηθεί, δεν μετρά κάπου. Είναι μια έννοια αφηρημένη και ο καθένας μπορεί να πει ότι κάτι είναι δημιουργικό και κάποιος άλλος μπορεί να πει ότι δεν είναι» (Δ1).

Κυριότερα συμπεράσματα-συζήτηση

Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να θεωρεί ότι οι κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, υιοθετώντας, έτσι, την προσέγγιση των διευρυσμένων θεωρητικών προσεγγίσεων της έννοιας, σύμφωνα με τις οποίες εξετάζονται και αναζητούνται παράγοντες και εκτός των ατομικών χαρακτηριστικών, ώστε να εξηγηθεί η ανάπτυξή της (Kozbelt et al., 2010). Επίσης, οι προτάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών, φαίνεται να κινούνται στην ίδια κατεύθυνση με αυτές που συναντήσαμε στη σχετική βιβλιογραφία (Beghetto, 2005· Beghetto, 2010· Βιτούλης, 2005· Blamires & Peterson, 2014· Cheung & Leung, 2013· Craft, 2006· Kamylyis, 2010· Kamylyis & Berki, 2014· Konstantinidou et al., 2014· Κούσουλας, 2003· Smith & Smith, 2010· Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007). Έτσι, φαίνεται να θεωρούν σημαντικά για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας τα παρακάτω: ελαχιστοποίηση της σύγκρισης με τους άλλους μαθητές/τριες, δημιουργία περιβάλλοντος συνεργασίας στη σχολική αίθουσα, εξασφάλιση αρκετού χρόνου για την δημιουργική έκφραση των μαθητών/τριών, διατύπωση ανοιχτών ερωτήσεων, ενθάρρυνση και καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης, ενθάρρυνση της αυτοαξιολόγησης, ενεργοποίηση της περιέργειας, εξασφάλιση δυνατότητας επιλογής στους μαθητές/τριες, έμφαση στην διερευνητική μάθηση. Οι παραπάνω προτάσεις αφορούν, θα λέγαμε, τη παιδαγωγοδιδασκτική προσέγγιση που είναι καλό να ακολουθείται με σκοπό την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και είναι περισσότερο «συμβατές» με μια προσέγγιση που βασίζεται στις αρχές του α) εποικοδομισμού και την κατασκευή της γνώσης, β) του κοινωνικού εποικοδομισμού και την κοινωνική αλληλεπίδραση, σε αντιδιαστολή με τις αρχές του συμπεριφορισμού και τη μετάδοση της γνώσης (Plucker et al., 2004).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι οι εκπαιδευτικοί, χωρίς να έχουν εξειδικευμένη γνώση πάνω σε θέματα δημιουργικότητας, γνωρίζουν ότι μια διδακτική προσέγγιση βασισμένη στις αρχές του «εποικοδομισμού» (Piaget) και του «κοινωνικού εποικοδομισμού» (Vygotsky) επιδρά θετικά ανάμεσα σε άλλα και στην προαγωγή της δημιουργικής σκέψης των διδασκόμενων. Αυτό είναι ενθαρρυντικό, καθώς, όπως αναφέρεται και στη βιβλιογραφία (Hall & Thomson, 2005), δε χρειάζονται και ριζικά νέες παιδαγωγοδιδασκτικές στρατηγικές για την ανάπτυξή της. Από την άλλη, όμως, μια σειρά από δομικά προβλήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (προγράμματα σπουδών, τρόπος αξιολόγησης των μαθητών, υλικοτεχνική υποδομή, χρηματοδότηση σχολείων κ.α.), αλλά και παγιωμένες αντιλήψεις στην ελληνική κοινωνία σχετικά με το ρόλο του σχολείου (βαθμοθηρία, προετοιμασία για ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης κ.α.), επηρεάζουν τις παιδαγωγοδιδασκτικές στρατηγικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί προς μια πιο «παραδοσιακή» κατεύθυνση. Τα παραπάνω, αναπόφευκτα θεωρούμε ότι επηρεάζουν αρνητικά, πέρα από τα υπόλοιπα μαθήματα, και την Ε.Ζ., το θεσμό, δηλαδή, που σύμφωνα με το ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2001) δημιουργήθηκε με σκοπό ο/η εκπαιδευτικός να εγκαταλείψει την παραδοσιακή διδασκαλία και να εφαρμόσει πιο σύγχρονες μεθόδους (συνεργατική, ανακαλυπτική) και ο μαθητής να συμμετέχει πιο ενεργά στη διεργασία μάθησης και να μαθαίνει πώς να μαθαίνει, προάγοντας παράλληλα τη δημιουργικότητά του.

Θυμίζουμε ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας αποτελούν ένα μικρό και μη αντιπροσωπευτικό δείγμα, με συνέπεια να μην υπάρχει δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Επίσης, θεωρούμε ότι η παρούσα μελέτη μπορεί να φανεί χρήσιμη σε συναδέλφους εκπαιδευτικούς καθώς βοηθά στον αναστοχασμό σχετικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που υιοθετούν και εφαρμόζουν αφού η δημιουργικότητα δεν αποτελεί ένα ακόμη «μάθημα» του προγράμματος σπουδών, απλώς προϋποθέτει την

υιοθέτηση συγκεκριμένων διδακτικών προσεγγίσεων στα πλαίσια όλων των γνωστικών αντικειμένων για την ανάπτυξή της. Τέλος, για τη δημιουργικότητα, πιστεύουμε ότι χρειάζεται περαιτέρω έρευνα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σχετικά με τον εντοπισμό και την καλλιέργειά της σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Επίσης, θεωρούμε καλό να διερευνηθεί η δυνατότητα ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης στα πλαίσια των επιμέρους μαθημάτων (γλώσσα, μαθηματικά κ.λπ.), αλλά και η δυνατότητα προαγωγής της σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, ώστε να αναδειχθούν διαπολιτισμικές διαστάσεις και αντιλήψεις για την έννοια.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Beghetto, R. A. (2005). Does Assessment Kill Student Creativity? *The Educational Forum*, 69, 254-263.
- Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the Classroom. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 447-463). New York: Cambridge University Press.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2013). Fundamentals of Creativity. *Educational Leadership*, 70(5), 10-15.
- Βιτούλης, Μ. (2005). Δημιουργική σκέψη και χρήση Η/Υ. Διερεύνηση της επίδρασης που έχει η χρήση Η/Υ στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών Δ', Ε', ΣΤ' Δημοτικού & Α' Γυμνασίου (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας). Διαθέσιμο από τη βάση του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (κωδ. 14403).
- Blamires, M. & Peterson, A. (2014). Can creativity be assessed? Towards an evidence-informed framework for assessing and planning progress in creativity. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 147-162. doi: 10.1080/0305764X.2013.860081
- Chueng, R. H. P. & Leung, C. H. (2013). Preschool Teachers' Beliefs of creative Pedagogy: Important for fostering creativity. *Creativity Research Journal*, 25(4), 397-407. doi: 10.1080/10400419.2013.843334
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. (μτφ.: Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2000).
- Craft, A. (2006). Fostering creativity with wisdom. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 337-350. doi: 10.1080/03057640600865835
- Creswell, J. W. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και Αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας, Τσορμπατζούδης, Χ. (Επιμ.) (μτφ.: Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων/Ελλην. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008).
- Εμβλωτής, Α., Κατσής, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

- Ζαγανάς, Κ. (2006, Δεκέμβριος). Τα αποτελέσματα της υλοποίησης των Σχολικών Προγραμμάτων Περ. Εκπαίδευσης την τετραετία 2002-2006 στο 3ο Δ.Σ. Παλαμά. Ανακοίνωση στο 2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα. Ανακτήθηκε από: http://kpe-kastor.kas.sch.gr/kpe/yliko/sppe2/oral/PDFs/184-192_oral.pdf
- Hall, C., & Thomson, P. (2005). Creative tensions? Creativity and basic skills in recent educational policy. *English in Education*, 39(3), 5-18.
- Jeffrey, B. (2006). Creative teaching and learning: towards a common discourse and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 399-414. doi: 10.1080/03057640600866015
- Kampylis, P. (2010). Fostering creative thinking: the role of primary teachers. (Διδακτορική διατριβή, Ιδρύματα εξωτερικού, University of Jyväskylä). Διαθέσιμο από τη βάση του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (κωδ. 23545).
- Kampylis, P., & Berki, E. (2014). Nurturing creative thinking - Educational practices series, 25. Switzerland: International Bureau of Education. Ανακτήθηκε από: <http://www.iaoe.org>
- Kampylis, P., Berki, E., & Saariluoma, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 4, 15-29. doi: 10.1016/j.tsc.2008.10.001
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The four C Model of Creativity. *Creativity Research Journal*, 13(1), 1-12. doi: 10.1037/a0013688
- Konstantinidou, E., Gregoriadis, A., Grammatikopoulos, V., & Michalopoulou, M. (2014). Primary physical education perspective on creativity: the nature of creativity and creativity fostering classroom environment. *Early Child Development and Care*. 184(5), 766-782. doi: 10.1080/03004430.2013818989
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2002). Η ευέλικτη ζώνη αλλάζει το σχολείο: Μια μελέτη Περίπτωσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες και αμοιβαίες δεσμεύσεις. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 59-57.
- Κούσουλας, Φ. (2003). Η επίδραση της διαθεματικής διδασκαλίας στην αποκλίνουσα δημιουργική σκέψη των μαθητών του δημοτικού σχολείου. (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). Διαθέσιμο από τη βάση του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (κωδ. 19867).
- Kozbelt, A., Beghetto, R. A., & Runco, M. A. (2010). Theories of Creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 20-47). New York: Cambridge University Press.
- Λουκόπουλος, Α. (2008). Η εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο και ο ρόλος του Διευθυντή: η αποτελεσματικότητα της Ευέλικτης Ζώνης διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων. (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών) Διαθέσιμο στο ιδρυματικό καταθετήριο του Πανεπιστημίου Πατρών Νημερτής (κωδ. 1678).
- Megalakaki, O., Craft, A., & Cremin, T. (2012). The nature of creativity: cognitive

- and confluence perspectives. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1035-1056.
- Πατσάλης, Χ. & Παπουτσάκη, Κ. (2010) Ευέλικτη Ζώνη, θεωρία και πράξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 17, 144-154.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why Isn't Creativity More Important to Educational Psychologists? Potentials, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83-96.
- Plucker, J. A., & Makel, M. C. (2010). Assessment of Creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 48-73).
New York: Cambridge University Press.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001-2). Αξιολόγηση του Καινοτόμου Πιλοτικού Προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης στα σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αθήνα. Ανακτήθηκε από:
http://www.pi-schools.gr/download/programs/EuZin/ey_zein_assessment.pdf
- Robson, C. (2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς
Επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές (μτφ.: Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού).
Αθήνα : Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2000).
- Shaheen, R. (2010). Creativity and Education. *Creative Education*, 1(30), 166-169.
doi: 10.4236/ce2010.13026
- Simonton, D. K. (2000). Creativity: Cognitive, Personal, Developmental, and social Aspects. *American Psychologists*, 55(1), 151-158. doi:10.1037//0003-066X55.1.
- Smith, J. K., & Smith, L. F. (2010). Educational Creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 250-264).
New York: Cambridge University Press.
- Σπυροπούλου, Δ. (2010). Τα καινοτόμα Προγράμματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Λειτουργική Διεσδυτικότητα και Βιωσιμότητα, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 69-83.
- Τσακίρη, Δ., & Καπετανίδου, Μ. Μ. (2007). Θεωρίες μάθησης και δημιουργική-κριτική σκέψη. Στο Β. Κουλαϊδής (επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής - Δημιουργικής Σκέψης* (σσ. 21-59).
Αθήνα:
Ο.Ε.Π.Ε.Κ.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2001). Οδηγός για την εφαρμογή της Ε.Ζ., Αθήνα. Ανακτήθηκε από:
http://www.pi-schools.gr/download/programs/EuZin/books/odigos_eveliktis_daskalos.pdf
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003) Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

ⁱ Ο P. Jarvis (2004) διακρίνει δύο είδη εκπαιδευτικών εμπειριών: τις *πρωτογενείς* κατά τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι βιώνουν άμεσα με τις αισθήσεις τους μία κατάσταση, ένα γεγονός, ένα φαινόμενο και στοχάζονται γύρω από αυτή και *δευτερογενείς* εμπειρίες, οι οποίες μεταφέρονται από τον εκπαιδευτή ή τους εκπαιδευόμενους μέσω του λόγου τους ή κάποιου κειμένου ή άλλου οπτικοακουστικού υλικού και βιώνονται έμμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία (σ. 120-126).

ⁱⁱ Στην εκπαιδευτική δραστηριότητα «Μετεγγραφή τραγουδιού σε ιστορία» αξιοποιήθηκε το τραγούδι «Γυναίκα-Μάνα-Αδερφή», στίχοι Νίνα Ναχμία, μουσική: Verdi, σε διασκευή του Κώστα Χατζή. Στην εκπαιδευτική δραστηριότητα «Δημιουργία διαλόγων με αφορμή τα πρόσωπα ενός έργου ζωγραφικής» αξιοποιήθηκε εικόνα του πίνακα ζωγραφικής του Νίκου Φωτάκη «Γυναίκες στη βρύση».