ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΑΛΛΑΓΗ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ 8ΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΑΛΕΞΗΣ ΚΟΚΚΟΣ & ΣΥΝΕΡΓΑΤΕΣ

ΑΘΗΝΑ, 2024
ISBN 978-618-86329-8-1

Η διαδρομή των εκπαιδευομένων: Μια συμβολή στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων 5

Ευαίσθητα Ζητήματα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων την εποχή της τηλεκπαίδευσης και του metaverse και ο ρόλος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων 10

Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Κύπρο – Ιστορική Αναδρομή και Εξέλιξη 18

Η αλλαγή προτιμήσεων στη μάθηση των ενηλίκων λόγω έλλειψης εργατικού δυναμικού στον κλάδο της πληροφορικής 23

Κριτική μάθηση και μετασχηματιστική εκπαίδευση: παράδειγμα δημιουργικού εμπλουτισμού της Νεοελληνικής Γλώσσας Λυκείου 37

Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Μετασχηματίζουσα Μάθηση, Νεοελληνική Λογοτεχνία και Μάθηση στην καθημερινή ζωή: Ενδεικτική μελέτη περίπτωσης 44

Σχέδιο Αξιοποίησης τεχνικών ενσυναίσθησης στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας 52

Η αντιμετώπιση της ξαφνικής στροφής στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση λόγω της πανδημίας: Η περίπτωση του Λυκείου Αγίου Γεωργίου Λάρνακας 59

Ενδοεπιχειρησιακή επιμόρφωση στην Τράπεζα Πειραιώς και μετασχηματισμός οργανωσιακής κουλτούρας 65

Κινητικότητα ανθρώπινου δυναμικού στο χώρο των επιχειρήσεων: Σύγχρονα Μοντέλα Μεταβάσεων 71

Ο ρόλος της οργανωσιακής μάθησης στο πλαίσιο της ανάπτυξης των Οργανισμών που μαθαίνουν 76

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων ως παράγοντας ευημερίας, κοινωνικής συνοχής και ανάπτυξης σε στελέχη οργανισμών μάθησης 81

Η μάθηση ως υπαρξιακό γεγονός: η διαλεκτική της σχέσης στη σκέψη του Martin Buber 86

Αλλαγή και μετασχηματισμός στο έργο του Freire και του Mezirow: Επισημάνσεις και συγκρίσεις 90

Carl Rogers - Δημήτρης Κακαλίδης: Παιδαγωγικοί και Φιλοσοφικοί Διάλογοι Το φαινόμενο της μάθησης μέσα από δυο διαφορετικές προσεγγίσεις 95

Θεωρία Μετασχηματισμού: Η ανάδειξη των συναισθημάτων στο πλαίσιο της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» 100

Μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης σε θέματα ευάλωτων κοινωνικών ομάδων: Μία μετασχηματιστική μεθοδολογική προσέγγιση του πολιτισμικού τραύματος και των κοινωνικών πολιτικών 105

Το αναπηρικό κίνημα ως ένα παράδειγμα νοηματικών συσχετισμών και μετασχηματίζουσας μάθησης 111

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η περίπτωση των κρατουμένων μαθητών 116

Μαθαίνοντας μέσα από την συμμετοχή σε κοινωνικά κινήματα 122

Ποιοτική στάθμιση των προσδοκιών και του βαθμού ικανοποίησης μαθητών και μαθητριών Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου από την φοίτηση τους σε αυτό 127

Η Δια Βίου Μάθηση σε διαδικασία μετασχηματισμού: αναζητώντας ένα νέο όραμα ως απάντηση στις προκλήσεις του 21ου αιώνα..... 135

Μετασχηματισμός και αλλαγή σε τυπικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Η ατομική παρέμβαση και η συμβολή μαθητών που αποφοίτησαν από Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας 142

Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Τα κίνητρα και τα εμπόδια που συναντούν. Το παράδειγμα του ΣΔΕ ΛΑΡΙΣΑΣ 146

Η σημασία της επαυξημένης πραγματικότητας για τη συμπεριληπτική αξιολόγηση των νεοαφιχθέντων μεταναστών εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας 151

Μελέτη Περίπτωσης: Διενέργεια Εσωτερικού Προγράμματος Επιμόρφωσης των Εργαζομένων του Περιφερειακού Συνδέσμου Φορέων Διαχείρισης Στερεών Αποβλήτων Κεντρικής Μακεδονίας (ΠΣ ΦοΔΣΑ ΚΜ)..... 157

Δικαστικοί Υπάλληλοι: Η μεγάλη αλλαγή στην επιλογή, εκπαίδευση και επιμόρφωσή τους μετά τον Ν.5001/2022..... 164

Προφίλ παρακίνησης των γεωργών και συμμετοχή σε προγράμματα γεωργικής εκπαίδευσης: Μια εφαρμογή της Θεωρίας του Αυτο-Προσδιορισμού 169

Η αξιοποίηση της βιωματικής μάθησης στην τουριστική εκπαίδευση και κατάρτιση. Σχεδιασμός και ανάπτυξη δεικτών ποιότητας 175

Διαμόρφωση μιας διδακτικής ενότητας από τους μαθητές. Διδακτική Μέθοδος «Πυραμίδα» 180

Υποστηρίζοντας τους/τις μαθητές/τριες ως προς τη διαχείριση του θυμού τους 185

Τα νέα προγράμματα σπουδών ως οιωνός επερχόμενων εκπαιδευτικών αλλαγών 191

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων και η δημιουργική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. τον 21ο αιώνα με αφορμή την πανδημία του Covid 19. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων του Σ.Δ.Ε. Αγρινίου 196

Μετασχηματισμός αντιλήψεων μέσα από την Τέχνη: Το παράδειγμα μιας ολοκληρωμένης διαχρονικής διδακτικής παρέμβασης 206

Η συμβολή της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης και ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού στις οργανωσιακές αλλαγές..... 214

Αλλαγή πεδίου και εκπαιδευτικές πρακτικές: Η συμβολή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών 220

Ενηλικιότητα και συμμετοχή σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης..... 225

Ευέλικτες διαδικτυακές επιμορφώσεις για εκπαιδευτικούς με αφορμή την πανδημία Covid-19 231

Μελετώντας τα Κρίσιμα Γεγονότα σε μια Ομαδική Εκπαιδευτική Συμβουλευτική Συνάντηση 235

Το διδακτικό προσωπικό ως μοχλός αλλαγής στο ελληνικό πανεπιστήμιο 241

Μάθηση και αλλαγή μέσα από το πρίσμα της Πρακτικής Άσκησης..... 246

Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας στο συνεχώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι: Εστιάζοντας στον μείζονα ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας 252

Οργανωσιακή μάθηση και αλλαγή σε επίπεδο σχολικού οργανισμού: η συμβολή της θετικής ψυχολογίας 256

Ευρωπαϊκές πολιτικές για τη «διά βίου μάθηση»: εργαλεία πιστοποίησης προσόντων και οι επιπτώσεις τους στην εκπαιδευτική διαδικασία για την κοινωνική αλλαγή 263

Εργαζόμενη γυναίκα…με φοιτητικό πάσο: Επίδραση της κοινωνικής υποστήριξης στην επίτευξη μαθησιακών στόχων εργαζόμενων γυναικών που φοιτούν στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο 267

«Ακόμα κι αν φορέσω τη φούστα μου καπέλο, όταν λέω όχι σημαίνει πως δε θέλω!» Το κίνημα #MeToo ως δημόσια παιδαγωγική για τα δικαιώματα των γυναικών..... 273

Εκπαίδευση γυναικών προσφύγων στη δημοκρατική πολιτειότητα εν μέσω πανδημίας και ο ρόλος της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων..... 278

Εκπαίδευση Ενηλίκων και Ψυχοθεραπεία: Δύο πυλώνες υποστήριξης των ενηλίκων στη διεργασία αλλαγής..... 284

«Φωτογραφίζοντας πόρτες»: Δράση στα πλαίσια Εκπαιδευτικού Ομίλου Φωτογραφίας και Δημιουργικής έκφρασης 290

Το κοινωνικό αποτύπωμα της συνεχούς μαθησιακής διεργασίας, ως συνειδητή στάση ζωής και αλλαγή των όρων της, μέσα από ιστορικά παραδείγματα στον ευρωπαϊκό και ελλαδικό χώρο, κατά τον 19ο και 20ο αιώνα. Τα σύγχρονα προστάγματα. 295

«CINEκπαίδευση»: Η συμβολή της κινηματογραφοθεραπείας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση..... 300

Εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου «Η τέχνη του δρόμου» με αξιοποίηση ψηφιακών μέσων για την ανάπτυξη των πολυγραμματισμών στην εκπαίδευση ενηλίκων..... 306

Διαμορφώνοντας ένα τοπικό και συλλογικό σχέδιο δράσης για την Εκπαίδευση Ενηλίκων σε μια Πόλη που Μαθαίνει..... 311

Διερευνώντας την/τον κριτικοστοχαστική/ό εκπαιδεύτρια/τή στο πλαίσιο της κοινοτικής εκπαίδευσης ενηλίκων του Πανεπιστημίου των Πολιτών του Δήμου Λαρισαίων..... 316

Αλλαγή, μετασχηματισμός και χειραφέτηση μέσα σε αυταρχικό και καταπιεστικό πλαίσιο: Παραδείγματα κινητοποίησης πολιτών-Προϋποθέσεις, Δράσεις και αποτελέσματα..... 321

Η αξιοποίηση της εκπαιδευτικής βιογραφίας ως μετασχηματιστικού εργαλείου στον χώρο της τοπικής αυτοδιοίκησης..... 327

Προώθηση της ισότητας και συμπερίληψης μέσω της αποτελεσματικής εφαρμογής της θεωρίας του βιοπαιδαγωγισμού στη συμβουλευτική (mentoring) στην τουριστική εκπαίδευση ενηλίκων: πειραματική προσέγγιση 333

Αφήγηση ιστοριών (Story telling): ένα χρήσιμο μέσο μάθησης και αλλαγής για την ενίσχυση των δημοσίων υπαλλήλων στον χώρο εργασίας..... 339

Πολυπαραγοντική ανάλυση του τρόπου κατασκευής και ανάπτυξης μαθησιακών αποτελεσμάτων στην εκπαίδευση νέων ενηλίκων (18-29): η προσέγγιση του

Ευρωπαϊκού έργου CLEAR στο ζήτημα της εκπαιδευτικής ανεπάρκειας στην Ευρώπη 345

Μετασχηματιστική θεωρία μάθησης: Η περίπτωση των αποφοίτων της WIDE Training 355

Η οργάνωση και η εφαρμογή της Συμβουλευτικής πράξης σε μαθητές και μαθήτριες από εκπαιδευτικούς της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, εντός του σχολικού περιβάλλοντος 361

Ομάδα αυτομόρφωσης: Δημιουργικές συνδέσεις της ευριπίδειας Ηλέκτρας με άλλα έργα τέχνης. Ένα παράδειγμα μετασχηματίζουσας μάθησης. 367

Ο «Εμψυχωτής Μάθησης» ως αποτέλεσμα Τυπολογικής Σύγκλισης του Εκπαιδευτή και του Εκπαιδευτικού 372

Μαθαίνω εννοιολογώντας: Η εννοιολογική τέχνη ως διασημειωτική διαδικασία 377

Ο ρόλος των νέων τεχνολογιών και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη μάθηση των ενηλίκων (περιορισμοί και εξελίξεις) 382

Το εκπαιδευτικό σενάριο “Our School Party” στη Σχολική Εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση Ενηλίκων..... 392

Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση για την Αλλαγή: Οι προβληματισμοί στην αξιοποίησή της 398

Εκπαιδευτική Πρόταση στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων για τον μετασχηματισμό δυσλειτουργικών παραδοχών, σχετικών με τον ατομικό εγκλωβισμό και την απομόνωση 403

Βιωματικές παρεμβάσεις για την προσωπική ανάπτυξη εκπαιδευτικών και στελεχών της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης 412

Η διεκδίκηση της ποιότητας ως μέσο δραστικής βελτίωσης της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων 419

Ενεργή Ακρόαση: βιωματικό εργαστήριο καλλιέργειας της πιο βασικής επικοινωνιακής δεξιότητας 425

Το «θολό τοπίο» των Εσπερινών σχολείων: προβληματισμοί και προτάσεις 430

Το Doughnut ο ασφαλής και δίκαιος χώρος για την ανθρωπότητα 434

Βιωματικό Εργαστήριο: Εφαρμοσμένο Θέατρο και διαχείριση αλλαγής στο εργασιακό περιβάλλον: «Η αλλαγή δεν είναι απειλή. Το παράδειγμα του Οδυσσέα 440

Τα διακυβεύματα της ενεργητικής συμμετοχής με πιλοτική εφαρμογή στη Διάγνωση Εκπαιδευτικών Αναγκών 444

Η διαδρομή των εκπαιδευομένων: Μια συμβολή στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων

The progress of the trainees: Contribution to the sociology of adult education

Δημήτρης Κ. Βεργίδης, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Dimitris Vergidis, Professor Emeritus of the University of Patras

vergidis@upatras.gr

Εισαγωγή

Το θέμα του συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι ευρύτατο, αφορά τη μάθηση και την αλλαγή σε όλες τις ηλικίες και σε όλα τα είδη, επίπεδα, μορφές και τύπους εκπαίδευσης. Θα περιοριστώ στην μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων και στην εναλλακτική τυπική εκπαίδευση που απευθύνεται σε ενηλίκους, γιατί αυτό είναι το πεδίο μου.

Οι διάφορες βαθμίδες της τυπικής εκπαίδευσης (νηπιαγωγείο, δημοτικό σχολείο, πρώτος και δεύτερος κύκλος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πανεπιστήμιο) θεωρείται σχεδόν αυτονόητο ότι αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες ηλικίες και ότι για κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα υπάρχει ένα προκαθορισμένο βασικό σώμα γνώσεων και δεξιοτήτων/ικανοτήτων που πρέπει να διδαχθούν. Τι συμβαίνει, όμως, όταν οι απόφοιτοι των διαφόρων βαθμίδων της εκπαίδευσης ενηλικιώνονται, όσον αφορά τις μετέπειτα εκπαιδευτικές επιλογές και διαδρομές τους; Οι ενήλικοι άνθρωποι διαφοροποιούνται ανάλογα με τα δημογραφικά, εκπαιδευτικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους και όχι μόνο. Ωστόσο, τους αποδίδονται μερικά πολύ βασικά χαρακτηριστικά, στα οποία θα αναφερθούμε στη συνέχεια επιγραμματικά.

Τα βασικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων

α. Άρχισα την επαγγελματική μου σταδιοδρομία στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων τον Ιανουάριο του 1982, στην υπηρεσία λαϊκής επιμόρφωσης. Η θέση μας ήταν ότι οι ενήλικοι είναι φορείς ανεκτίμητης εμπειρίας που πρέπει να αξιοποιείται στην πορεία προς τη γνώση (βλ. ΦΕΚ 826/1982). Όπως υπογραμμίζει ο Jarvis: «Οι εκπαιδευόμενοι … κομίζουν ως ενήλικα άτομα μια τεράστια και μοναδική εμπειρία ζωής. Αυτή η εμπειρία είναι ένας σημαντικός μαθησιακός πόρος» (2022, σ. 241). Ως βασικό χαρακτηριστικό των ενηλίκων θεωρείται, λοιπόν, ότι είναι φορείς μιας ανεκτίμητης και μοναδικής εμπειρίας.

β. Ο Freire κατηγοριοποιεί τους ενηλίκους σε καταπιεστές/κυρίαρχους και σε καταπιεζόμενους/κυριαρχούμενους. Όπως επισημαίνει (Φρέιρε, 1977α), σε μια καταπιεστική πραγματικότητα οι άνθρωποι διαχωρίζονται σε καταπιεστές και καταπιεζόμενους, δεδομένου ότι: «άλλοι εργάζονται για τη διατήρηση των υφιστάμενων δομών κι άλλοι για να τις αλλάξουν» (ό.π., σ. 120). Διευκρινίζει, όμως, ότι οι καταπιεζόμενοι έχουν εσωτερικεύσει τα πρότυπα των καταπιεστών τους: «ο καταπιεστής φωλιάζει μέσα στους καταπιεζόμενους» (ό.π., σ. 209) και «οι κυρίαρχοι ζουν ‘μέσα’ στους κυριαρχούμενους» (Φρέιρε, 1997β, σ. 44).

γ. Ο Alan Rogers (1999) προσδιορίζει τα γενικά χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων κατά κύριο λόγο σε αντιδιαστολή με τους ανηλίκους (βλ. Βεργίδης, 2014). Διευκρινίζει, όμως, ότι «οι ενήλικοι διαφέρουν απείρως μεταξύ τους. Η ποικιλία είναι το κύριο χαρακτηριστικό των ενηλίκων εκπαιδευομένων» και συμπεραίνει: «Το να αναζητούμε ομοιότητες ανάμεσα στους ενηλίκους εκπαιδευόμενους, ίσως να σημαίνει ότι μελετάμε το θέμα με πολύ αναποτελεσματικό τρόπο» (Rogers, 2002, ανφρ. στο Βεργίδου, 2022, σ. 178).

δ. Ο Mezirow υποστηρίζει ότι: «Η διαβίωση στον σύγχρονο κόσμο περιλαμβάνει εγγενώς την αποδυνάμωση των παραδοσιακών δομών αυθεντίας, καθώς και μια αξιοσημείωτη επιτάχυνση του ρυθμού των αλλαγών που συμβαίνουν στη ζωή των ενηλίκων» (2022, σ. 65). Οι αλλαγές αυτές, κατά την άποψή του, συχνά καθιστούν τους ενηλίκους φορείς περιοριστικών, προβληματικών ή δυσλειτουργικών παραδοχών. Το κοινό χαρακτηριστικό των ενηλίκων, κατά τον Mezirow, είναι ότι οι αξίες και οι πεποιθήσεις που απέκτησαν μέσω της κοινωνικοποίησής τους δεν ανταποκρίνονται πλέον με επάρκεια στις αλλαγές που συμβαίνουν στη ζωή τους (ό.π.).

Οι δικές μου παραδοχές/επιλογές

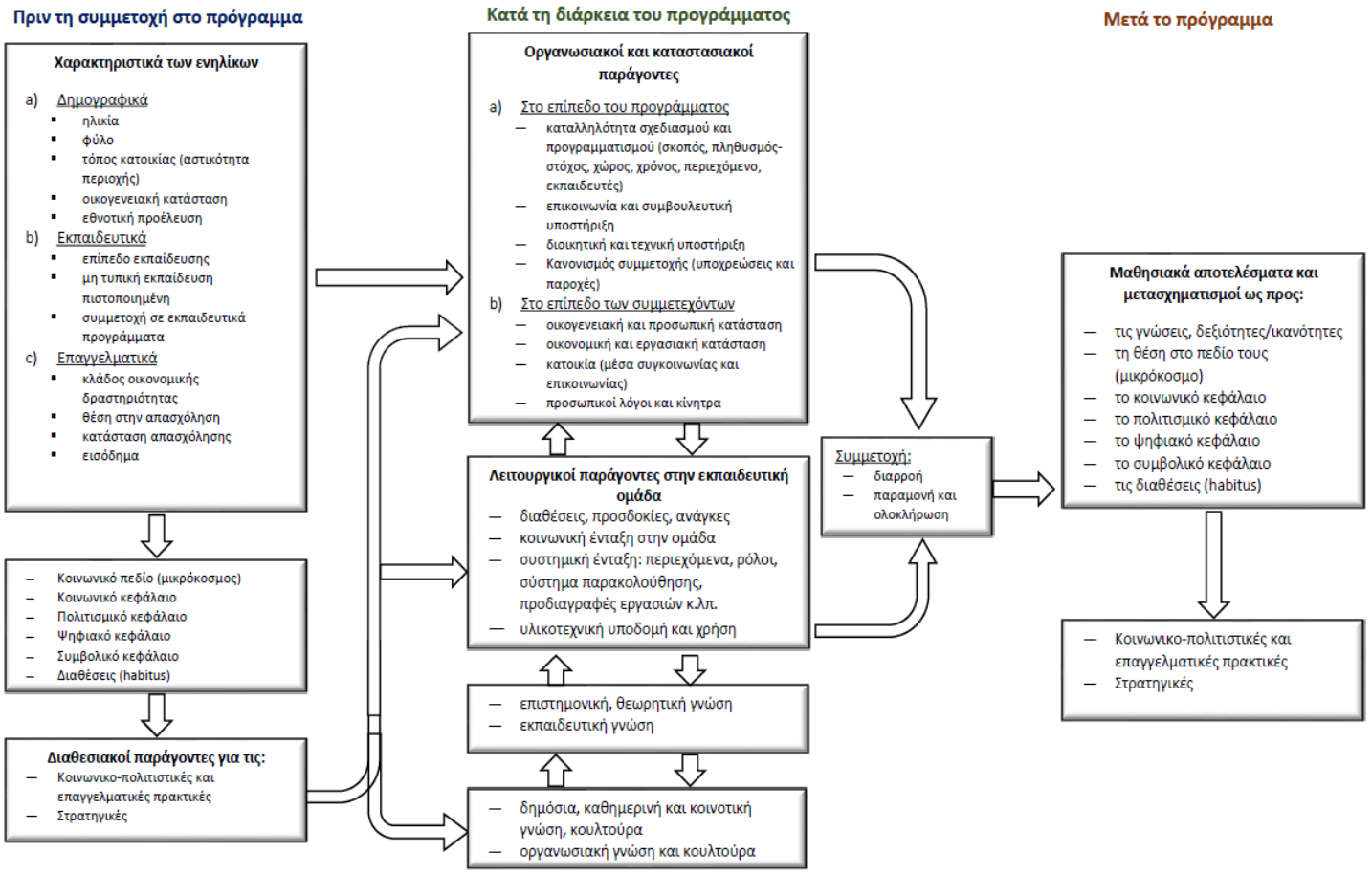
α. Σύμφωνα με τον Jarvis (1985), οι περισσότερες μελέτες για την εκπαίδευση ενηλίκων αντλούν το θεωρητικό τους πλαίσιο από την ψυχολογία. Απαιτείται να θέσουμε την εκπαίδευση/κατάρτιση ενηλίκων σε ένα ευρύ κοινωνιολογικό πλαίσιο (ό.π.).

β. Η συμμετοχή σε εμπειρίες εκπαίδευσης ενηλίκων με τη διαλογική μέθοδο, σύμφωνα με τον Donald Macedo και την Ana Maria Freire (2006), δεν πρέπει να εκλαμβάνεται μόνο με ψυχολογικούς όρους, αλλά στα πλαίσια της κοινωνικής πράξης.

γ. Προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ενηλίκων συμβάλλουν ουσιαστικά οι συνθετικές προσεγγίσεις του Μουζέλη (2000, 2010) και του Jarvis (1985, 1999, 2007).

δ. Το εννοιολογικό πλαίσιο του Bourdieu αποτελεί κατάλληλη θεωρητική προσέγγιση για τη μελέτη της διαδρομής των εκπαιδευομένων, με τη συμβολή του Μουζέλη (2010) και του Jarvis (1999), καθώς και την πρόσφατη θεωρητική επεξεργασία για το ψηφιακό κεφάλαιο (βλ. Δελημπέης & Βεργίδης, 2022). Στον «Οδηγό» που παραθέτουμε στη συνέχεια, σχηματοποιούμε τη διαδρομή ενηλίκων εκπαιδευομένων σε τρεις χρονικές περιόδους.

Οδηγός για τη διερεύνηση της διαδρομής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα



Α. Πριν τη συμμετοχή στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Οι έννοιες που συγκροτούν το θεωρητικό πλαίσιο του Bourdieu, με βάση τις οποίες μπορούμε να εξετάσουμε τα ειδικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων πριν τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι οι εξής:

- Κοινωνικό πεδίο ή μικρόκοσμος
- Κοινωνικό κεφάλαιο
- Πολιτισμικό κεφάλαιο, που διακρίνεται σε:
    - Αντικειμενοποιημένο
    - Θεσμοποιημένο
    - Ενσωματωμένο
- Ψηφιακό κεφάλαιο
- Συμβολικό κεφάλαιο
- Habitus (έξεις ή διαθέσεις), η έννοια του habitus είναι παρεμφερής με την έννοια habits of mind του Mezirow (Βεργίδης, 2011)

Οι πρακτικές μας κατά τον Bourdieu (2018), προσδιορίζονται σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο από το κεφάλαιο το οποίο κατέχουμε, το habitus που έχουμε διαμορφώσει κατά τις διαδοχικές μας κοινωνικοποιήσεις και από το πεδίο (μικρόκοσμο) της δράσης μας. Πιο συγκεκριμένα, ο Bourdieu προτείνει την παρακάτω ‘εξίσωση’: **[(κεφάλαιο) × (habitus)] + πεδίο = πρακτικές**

Με βάση την παραπάνω ‘εξίσωση’: όταν οι ενήλικοι αλλάζουν πεδίο, όταν αυξάνεται ή μειώνεται το κεφάλαιό τους ή όταν διαφοροποιείται το habitus που έχουν διαφοροποιούνται και οι πρακτικές τους.

Β. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος

Ο Μουζέλης (2010) υποστηρίζει ότι οι προσεγγίσεις του Bourdieu, του δομολειτουργισμού (μάκρο-κοινωνιολογία) και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (μίκρο-κοινωνιολογία) δεν μπορεί να αναχθούν σε μια εκ των τριών, αποτελούν συμπληρωματικές θεωρητικές προσεγγίσεις. Ειδικότερα:

- Ο Bourdieu δίνει έμφαση στη διαμόρφωση του τρόπου σκέψης και δράσης από τις διαδοχικές κοινωνικοποιήσεις των δρώντων υποκειμένων (habitus).
- Ο δομολειτουργισμός δίνει έμφαση στην δομή (κοινωνικές θέσεις και ρόλοι) και υποβαθμίζει την δράση των κοινωνικών υποκειμένων.
- Οι διάφορες μικρο-κοινωνιολογίες (όπως οι θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης του Goffman) δεν λαμβάνουν υπόψη τους την ισχύ και την ιεράρχηση των δρώντων υποκειμένων.

Σύμφωνα με τον Μουζέλη (ό.π.), όταν τα κοινωνικά υποκείμενα εντάσσονται σε έναν θεσμό, οι προδιαθέσεις τους (habitus) εντός του θεσμού αυτού ‘συναντώνται’ με τις δομές του (θεσμικές δομές, που εμπεριέχουν δυνατότητες και περιορισμούς και παράγουν ‘κοινωνικούς αυτοματισμούς’, δηλαδή συγκεκριμένες συμπεριφορές) και ταυτόχρονα αναπτύσσουν δια δράσεις με τα κοινωνικά υποκείμενα που δρουν στον ίδιο θεσμό (δομές αλληλεπίδρασης). Συνεπώς, η διαδρομή του εκπαιδευομένου μέσα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα συνδιαμορφώνεται α) από τις προδιαθέσεις του, β) από την ποιότητα των θεσμικών δομών του πεδίου και του συγκεκριμένου φορέα εκπαίδευσης (συστημική ένταξη), γ) από την ποιότητα των διαδράσεων με τους συν-εκπαιδευόμενους, με τους εκπαιδευτές, το διοικητικό και το τεχνικό προσωπικό και γενικά τους συντελεστές του προγράμματος (κοινωνική ένταξη).

Το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος

Ο Freire (2012) υπογραμμίζει επανειλημμένα ότι δεν υπάρχει εκπαιδευτική πρακτική χωρίς περιεχόμενο. Για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης ενηλίκων έχει διατυπωθεί ο

προβληματισμός (βλ. Λιντζέρης, 2021) κατά πόσο η επιστημονική, θεωρητική γνώση είναι συμβατή και υπάρχει η δυνατότητα σύνθεσης με την εμπειρική γνώση των εκπαιδευομένων και ευρύτερα με τη δημόσια, καθημερινή, οργανωσιακή πρακτικο-βιωματική γνώση και κουλτούρα. Παρεμφερής προβληματισμός έχει αναπτυχθεί για την ενστερνισμένη θεωρία και τη θεωρία σε χρήση σε έναν οργανισμό από τους Argyris και Shon (βλ. Βεργίδου, 2022).
Ο Jarvis (1985) αναφέρεται στην κοινωνιολογία του αναλυτικού προγράμματος, παραπέμποντας στο έργο του βρετανού κοινωνιολόγου Basil Berstein, το εννοιολογικό πλαίσιο του οποίου συμβάλλει σημαντικά στην ανάλυση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των πρακτικών.

Η συμβολή του Bernstein στην ανάλυση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Ο Bernstein (1989) έχει επεξεργασθεί μια θεωρητική προσέγγιση που περιλαμβάνει τις παρακάτω έννοιες:
α. εκπαιδευτικό πρόγραμμα ως κώδικας συλλογής
β. εκπαιδευτικό πρόγραμμα ως ενσωματωμένος κώδικας (συνάρθρωση γνωστικών αντικειμένων)
γ. πλαίσιο παραγωγής, αναπλαισίωσης και αναπαραγωγής του επιστημονικού λόγου:

- το πρωτογενές πλαίσιο παραγωγής επιστημονικού λόγου (γνώσης) αποτελούν συγκροτημένες ερευνητικές ομάδες και ανεξάρτητοι ερευνητές, που διαθέτουν τους αναγκαίους δημόσιους ή ιδιωτικούς πόρους,
- η πρωτογενής αναπλαισίωση του επιστημονικού λόγου συντελείται σε πανεπιστημιακά/εκπαιδευτικά συγγράμματα, άλλα βιβλία, εκπαιδευτικά υλικά, άρθρα, ιστοσελίδες, κ.λπ.
- η δευτερογενής αναπλαισίωση του επιστημονικού λόγου πραγματοποιείται στην εκπαίδευση με την κωδικοποίησή του για τις ανάγκες της διδασκαλίας και την αναγωγή σε απλουστεύσεις και γενικεύσεις (βλ. Σακκούλης, Ασημάκη & Βεργίδης, 2019).

Ο θεωρητικός, επιστημονικός λόγος (γνώση) φτάνει στην αίθουσα διδασκαλίας δευτερογενώς αναπλαισιωμένος, μετασχηματισμένος σε εκπαιδευτικό λόγο (ό.π.). Συνεπώς, στην αίθουσα διδασκαλίας ‘συναντάται’ ο εμπειρικός λόγος (δημόσια, καθημερινή, οργανωσιακή πρακτικο-βιωματική γνώση) των εκπαιδευομένων με τον δευτερογενώς αναπλαισιωμένο επιστημονικό θεωρητικό λόγο (γνώση) των διδασκόντων, δηλαδή με τον εκπαιδευτικό λόγο.
Η υπεροχή της εκπαιδευτικής γνώσης του διδάσκοντος έναντι της εμπειρικής γνώσης των εκπαιδευομένων δεν είναι πάντοτε δεδομένη, ιδιαίτερα όταν οι εκπαιδευόμενοι έχουν σημαντική εμπειρία στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Μάλιστα «Πολλοί εκπαιδευτές ενηλίκων αισθάνονται να απειλούνται από τους εκπαιδευομένους. Μερικοί από αυτούς γνωρίζουν περισσότερα από τον διδάσκοντα για το αντικείμενο ή για τμήματα του αντικειμένου» (Rogers, 1999, σ. 234).

Γ. Μετά το πρόγραμμα

Η συμμετοχή σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχει άμεσα και έμμεσα αποτελέσματα, αναμενόμενα και μη αναμενόμενα, βραχυπρόθεσμα και μεσοπρόθεσμα, ενδεχομένως παράπλευρα και στρεβλά. Τα μαθησιακά αποτελέσματα συνήθως εντοπίζονται στις γνώσεις και δεξιότητες/ικανότητες που απέκτησαν όσοι εκπαιδευόμενοι ολοκλήρωσαν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και – στην περίπτωση της επαγγελματικής κατάρτισης – στην αξία της ‘επένδυσής’ τους στον κόσμο της εργασίας. Όμως, οι αλλαγές που προκύπτουν από τα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι κατά πολύ ευρύτερες.
Το εννοιολογικό πλαίσιο του Bourdieu μας δίνει τη δυνατότητα να εξετάζουμε αλλαγές που έχει επιφέρει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα:
α. στη θέση των συμμετεχόντων στο πεδίο τους ή στο νέο πεδίο τους
β. στο κοινωνικό τους κεφάλαιο (ανέπτυξαν επωφελείς κοινωνικές σχέσεις κατά τη διάρκεια

του προγράμματος;)
γ. στο πολιτισμικό τους κεφάλαιο:
- το αντικειμενοποιημένο (βιβλία που απέκτησαν, εργαλεία, έργα τέχνης κ.ά)
- το θεσμοποιημένο (δίπλωμα, πιστοποίηση, απολυτήριος τίτλος)
- το ενσωματωμένο (μόρφωση, τεχνογνωσία)
δ. στο ψηφιακό τους κεφάλαιο (ψηφιακές γνώσεις και δεξιότητες, πρόσβαση στον ψηφιακό κόσμο)
ε. στο συμβολικό τους κεφάλαιο
στ. στο habitus (διαφοροποιήσεις στις έξεις/διαθέσεις τους).

Συνοψίζοντας

Ο άνθρωπος γενικά εξελίσσεται και αλλάζει από πολλές πλευρές: βιολογικά, πνευματικά, κοινωνικά, επαγγελματικά.
Όπως δείξαμε, η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα παρέχει δυνατότητες μάθησης και αλλαγής σε πολλαπλά επίπεδα. Το εύρος αυτών των δυνατοτήτων εξαρτάται από την ποιότητα του εκάστοτε θεσμικού πλαισίου και του εκπαιδευτικού φορέα, καθώς και από την εξειδίκευση και την ποιότητα του έργου των διδασκόντων. Οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν την συν-ευθύνη της αξιοποίησής τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βεργίδης, Δ. (2014). Δια βίου μάθηση και εκπαιδευτικές ανισότητες. Στο Α. Κυρίδης (Επιμ.), *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και δια βίου μάθηση* (σσ. 121-150). Αθήνα: Gutenberg.

Βεργίδου, Α. (2022). *Ηγεσία, σχολική κουλτούρα και κοινότητες μάθησης στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος* (μτφρ. Ι. Σολομών). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Bourdieu, P. (2018). *Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης.* Αθήνα: Εκδ. Πατάκη.

Δελημπέης, Γ., Βεργίδης, Δ. (2022). Από το πολιτισμικό στο ψηφιακό κεφάλαιο, ως εννοιολογικό πλαίσιο για τη μελέτη της τηλεκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19: Μία πρώτη προσέγγιση. Στα Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου *«Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»,* Πανεπιστήμιο Πατρών, 16-17 Σεπτεμβρίου 2022, (σ. 1235-1243).

Freire P. (2012). *Pedagogy of Hope*. London & New York: Continuum International Publishing Group.

Jarvis P. (2022). *Εκπαίδευση ενηλίκων και δια βίου μάθηση. Θεωρία και πράξη* (Επιστ. επιμ. και μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jarvis P. (2007). *Globalization, lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives.* Routledge

Jarvis P. (1999). *The practitioner – researcher. Developing theory from practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Jarvis P. (1985). The sociology of adult and continuing education. London: Croom Helm.

Λιντζέρης Π. (2021). Από αρχάριος,… ειδικός: Τροχιές απόκτησης δεξιοτήτων κατά την εργασία (σσ. 55-67). *Adult Education Critical Issues*, v. 1 nº 1.

Macedo D., Freire A.-M. (2006). Πρόλογος. Στο Freire P. *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν* (Επιμέλεια-θεώρηση Τ. Λιάμπας) (σσ. 33-55). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Mezirow J. (2022). *Θεωρία Μετασχηματισμού* (μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Μουζέλης Ν. (2000). *Η κρίση της κοινωνιολογικής θεωρίας. Τι πήγε λάθος; Διάγνωση και θεραπεία* (μτφ.: Β. Καπετανγιάννης). Αθήνα: Θεμέλιο.

Μουζέλης Ν. (2010). *Γέφυρες μεταξύ νεωτερικής και μετανεωτερικής κοινωνικής θεωρίας* (μτφ.: Β. Καπετανγιάννης). Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο.

Rogers A. (1999). *Η εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφ.: Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σακκούλης Δ., Ασημάκη Α., Βεργίδης Δ. (2019). Η επιμόρφωση ως παράγοντας συγκρότησης της ατομικής θεωρίας αγωγής του δασκάλου. Στο Ασημάκη Α., Κουστουράκης Γ., Βεργίδης Δ. (Επιμ.). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικές συμβολές*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση.

Φρέιρε Ρ. (1977α). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. (μτφ.: Γ. Κρητικός). Αθήνα: Ράππας.

Φρέιρε Ρ. (1977β). *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση τη ελευθερίας*. (μτφ.: Σ. Τσάμης). Αθήνα: Καστανιώτης.

Vergidis, D. (2011). From Bourdieu to Mezirow: a personal journey towards transformative learning. In Michel Alhadeff-Jones & Alexis Kokkos (Επιμ.), *Individual and Collective Challenges, International Transformative Learning Conference in Europe Proceedings* (pp. 352-358). New York & Athens, Greece: Teachers College, Columbia University & The Hellenic Open University.

Ευαίσθητα Ζητήματα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων την εποχή της τηλεκπαίδευσης και του metaverse και ο ρόλος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων

Sensitive Topics in Adult Education at the time of online training and metaverse and the role of Adult Educators

Άννα Τσιμπουκλή, Επικ. Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

Θωμάς Μπαμπάλης, Καθηγητής, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

Anna Tsiboukli, Assist. Professor, Department of Pedagogy and Primary Education, NKUA

Thomas Babalis, Professor, Department of Pedagogy and Primary Education, NKUA

atsiboukli@primedu.uoa.gr, tbabalis@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία θέτει ερωτήματα αναφορικά με τη δυνατότητα επεξεργασίας ευαίσθητων ζητημάτων που εστιάζουν στην αλλαγή ψυχικών δυσλειτουργικών στάσεων και παραδοχών στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων την εποχή της τηλεκπαίδευσης και του Metaverse. Συζητά το ρόλο του/της Εκπαιδευτή/τριας Ενηλίκων στο νέο περιβάλλον. Διερευνά το βαθμό στον οποίο ο κριτικός διάλογος είναι εφικτός μέσω του διαδικτύου και θέτει το ζήτημα της διαφύλαξης των προσωπικών δεδομένων. Η πρόσβαση και η αξιοποίηση της νέας τεχνολογίας, η αντίληψη περί εκπαίδευσης, η σχέση εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών στο διαδικτυακό περιβάλλον και η ανάγκη δημιουργίας θετικού συναισθηματικού κλίματος, παραμένουν ανοικτά ζητήματα. Το φαινόμενο του «νεκροταφείου» και η ανάδειξη αρνητικών συναισθημάτων στη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης επίσης γενούν ζητήματα ποιότητας της εκπαίδευσης. Τα παραπάνω διερευνώνται μέσω πιλοτικής μελέτης σε ομάδα μεταπτυχιακών φοιτητών, αναδεικνύοντας ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης παραμένει ζητούμενο την εποχής της τηλεκπαίδευσης και του metaverse.

Λέξεις-κλειδιά: Διαδίκτυο, Metaverse, Ψυχικές Στρεβλώσεις, Τραπεζική Εκπαίδευση, Ποιότητα

Abstract

This paper is concerned with the discussion of sensitive issues relevant to the transformation of psychic distortions at the era of online training and the Metaverse. It addresses the role of the adult educator in the new learning environment. The extent to which, a critical dialogue is possible in online training is discussed in the light of the expansion of metaverse in Adult Education. Issues such as the access for all and the proper use of the new technology are presented along with the new perspective on education, the relationship between trainees and trainers in an online environment and the need to create a positive classroom environment. The cemetery phenomenon observed in online training challenges the quality of the education provided. A pilot study with post-graduate students focusing on the above issues is presented. The study concludes that the quality in education remains an open issue for the online training.

Key-words: Internet, Metaverse, Psychic Distortions, Banking Education, Quality

Εισαγωγή

Η μαζική τηλεκπαίδευση, η οποία θα πρέπει να διαφοροποιηθεί από την Εξ Αποστάεως Εκπαίδευση, κυριάρχησε στην περίοδο της πανδημίας (Burell et.al., 2022; Hinterhuber, 2021), αφήνοντας ανοικτά ερωτήματα για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά της. Σύγχρονες μελέτες δείχνουν ότι μόνο το 2% των διαδικτυακών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων είχε κάποια αποτελεσματικότητα σε γνωστικό επίπεδο (WWC, 2021) καθώς απέτυχαν να δημιουργήσουν ένα θετικό περιβάλλον τηλεκπαίδευσης (Pham et.al., 2023), το οποίο προϋποθέτει την ύπαρξη παιδαγωγικής, κοινωνικής και τεχνολογικής χρησιμότητας. Το φαινόμενο του «νεκροταφείου», δηλαδή της κλειστής κάμερας από το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευόμενων, φαίνεται να κυριαρχεί (Moore, 2014). Σε αυτό ενδεχομένως το πλαίσιο, οι εταιρείες τεχνολογίας προσπαθούν να προτείνουν το Metaverse ως εναλλακτική διαδραστική λύση. Το metaverse λειτουργεί ως πεδίο αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον εικονικό και τον πραγματικό κόσμο και διαφέρει σημαντικά από την τηλεκπαίδευση ή τα MOOCs καθώς προσπαθεί να αλλάξει την ουσία των εκπαιδευτικών μεθόδων. Οι εκπαιδευόμενοι/ες αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και με τον/την εκπαιδευτή/τρια μέσα από avatar, διαμορφώνοντας ένα περιβάλλον αυτόνομης εξατομικευμένης μάθησης (Noguchi et.al., 2015; Singh, 2015). Ωστόσο τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων/ουσών είναι έκθετα καθώς δεν έχουν ακόμη επιλυθεί τα σχετικά νομικά ζητήματα. Στη διάρκεια της μαζικής τηλεκπαίδευσης, έγινε εξάλλου γνωστό ότι μόνο 3 από τις 42 κυβερνήσεις που την εφάρμοσαν, κατάφεραν να τα διασφαλίσουν. Παράλληλα, αναδείχθηκαν ζητήματα όπως η εκτεταμένη χρήση του επιθετικού ή ρατσιστικού λόγου, το cyber bullying και η διάδοση ψευδών ειδήσεων, που δε φαίνεται μέχρι σήμερα να έχουν αντιμετωπισθεί επαρκώς. Τέλος, ένα ιδιαίτερα σημαντικό πρόβλημα παραμένει ο κίνδυνος της εξάρτησης από το διαδίκτυο ("cyber-syndrome") (Ning et.al., 2018), που συνοδεύεται από σύνδρομο στέρησης (άγχος, εκνευρισμός, θυμός, βαρεμάρα) αντίστοιχο με αυτό των ναρκωτικών και συνοδεύεται από αυξημένο κίνδυνο εξάρτησης από την πορνογραφία, το τζόγο και άλλες ριψοκίνδυνες συμπεριφορές.

Ζητήματα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων

Τα ζητήματα που αναδύονται από τη μαζική χρήση της τηλεκπαίδευσης και αφορούν ιδιαίτερα το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων περιλαμβάνουν α) τις δυνατότητες πρόσβασης των ενηλίκων ιδιαίτερα μεγαλύτερης ηλικίας (55+) αλλά και άλλων κοινωνικών ευάλωτων ομάδων (Tlili et.al., 2022;Τσιμπουκλή, 2022) στην τηλεκπαίδευση, β) τη γενικότερη θεώρηση του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (De Souza Santos & Ralph, 2022; Stewart, & Shamdasani, 2017) και γ) τη δημιουργία συναισθηματικών δεσμών, απαραίτητων για την επίτευξη της μάθησης. Όσον αφορά στις δυνατότητες πρόσβασης των ενηλίκων ιδιαίτερα στην τηλεκπαίδευση, το ψηφιακό χάσμα και οι ηλικιακές διαφορές στη συχνότητα και στον τρόπο χρήσης του διαδικτύου, αναδεικνύουν τις υπάρχουσες ανισότητες. Ιδιαίτερα τα ενήλικα άτομα άνω των 55 ετών, που σε ποσοστό 69%, στερούνται βασικών ψηφιακών δεξιοτήτων (Τσιμπουκλή, 2021), είναι σχεδόν αδύνατο να συμμετέχουν σε προγράμματα εργασιακής επανένταξης ή ενεργούς γήρανσης που προσφέρονται μέσω του διαδικτύου. Καθίσταται όμως ακόμη δυσκολότερη και η πρόσβαση τους στη ηλεκτρονική διακυβέρνηση και υγεία, ιδιαίτερα όταν εκτός από το ψηφιακό χάσμα βιώνουν και εκπαιδευτικό και κοινωνικό χάσμα. Η πρόσβαση σημαντικού μέρους του ενήλικου πληθυσμού στις νέες τεχνολογίες, τόσο από πλευράς κόστους όσο και από πλευράς εξοικείωσης με την ορθή χρήση τους αφορά και ευρύτερες ομάδες του πληθυσμού. Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι η ύπαρξη του «διπλού αποκλεισμού», δηλαδή ψηφιακού και κοινωνικού, να κυριαρχεί (Cullen, et.al. 2015; Cullen, et.al., 2007). Το δεύτερο ζήτημα αφορά την κυρίαρχη αντίληψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Τα ζητήματα που συνήθως διαπραγματεύεται η Εκπαίδευση Ενηλίκων αφορούν τόσο την αλλαγή των δυσλειτουργικών παραδοχών των ενήλικων εκπαιδευόμενων (Mezirow, 2007) όσο και την ανάγκη κριτικής συνειδητοποίησης και μετάβασης από την τραπεζική εκπαίδευση

στον κριτικό αναστοχασμό και τη χειραφέτηση (Freire, 1993). Η τραπεζική αντίληψη περί εκπαίδευσης (banking education) στην οποία άσκησε δριμεία κριτική ο Paulo Freire (1993), φαίνεται να κυριαρχεί στην τηλεκπαίδευση. Επομένως, οι τρεις απαραίτητες συνθήκες για τη δημιουργία θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Pham et.al., 2023), δηλαδή η παιδαγωγική, η κοινωνική και η τεχνολογική χρησιμότητα, δε φαίνεται να εξυπηρετούνται. Ο κριτικός στοχασμός και αναστοχασμός επί των δυσλειτουργικών παραδοχών (Mezirow, 2007) είναι αμφίβολο κατά πόσο επιτυγχάνονται στο διαδικτυακό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτές/τριες καλούνται επίσης να αναλάβουν ένα νέο ρόλο που ειδικά στην περίπτωση του metaverse είναι ψυχαγωγικός παρά εμψυχωτικός καθώς μέσω aavatar καλούνται να υποδυθούν ρόλους που σε ορισμένες περιπτώσεις θα μπορούσαν να θεωρηθούν ακόμη και υποτιμητικοί. Σε κάθε περίπτωση είναι δύσκολο να είναι πολιτικός, όπως πρέσβευε ο Freire (1993) ή διευκολυντικός προς την κατεύθυνση της διεργασίας της προσωπικής αλλαγής όπως προτείνει ο Mezirow (2004) . Άρα εύκολα μπορεί να αντικατασταθεί από τις μηχανές. Ευαίσθητα ζητήματα, τα οποία σχετίζονται με την αλλαγή των δυσλειτουργικών παραδοχών είναι επίσης δύσκολο να διερευνηθούν στη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης στο βαθμό που δεν έχει ακόμη νομικά διασφαλισθεί το απόρρητο των πληροφοριών και η εχεμύθεια. Το τρίτο ζήτημα εστιάζει στη σχέση εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών και στην ανάγκη δημιουργίας εκπαιδευτικού «συναισθηματικού δεσμού» (Σακελλαρόπουλος, 2010) ως απαραίτητη συνθήκη μάθησης. Η δημιουργία εκπαιδευτικού «συναισθηματικού δεσμού», (Huffington & Halton, 2004; Hochschild, 1983), τίθεται σε αμφισβήτηση στο διαδικτυακό περιβάλλον. Παράλληλα όμως τα συναισθήματα κυριαρχούν (Pekrun, 2019) συνεχίζουν να αποτελούν κινητήριο δύναμη και επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο διαδικτυακό περιβάλλον φαίνεται να αναδεικνύονται κυρίως αρνητικά συναισθήματα τα οποία δε μπορεί παρά να σχετίζονται με το φαινόμενο του «νεκροταφείου» και τα ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης (Hochschild, 2012). Η έλλειψη εκπαιδευτικού «συναισθηματικού δεσμού» οδηγεί σε αρνητικά υποκείμενα συναισθήματα όπως είναι το άγχος, ο φόβος και ο θυμός και στη δημιουργία ενός ανοίκειου περιβάλλοντος (Freud, 1930; Winnicott, 1965).), σε απώλεια της εμπιστοσύνης (Wenge, 1998; Kaplan & Saddock, 1993; Jacques, 1976), σε πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης (Khan, 1996; Gilles, 2012) αλλά και στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτών/τριών (Maslach et.al., 2003; Schaufeli & Bunk, 2003). Στη διαδικτυακή εκπαίδευση εμφανίζεται το φαινόμενο της αποπροσωποποίησης (Totawar & Nambudiri, 2012) και άρα ο κίνδυνος η ουτοπία του ψηφιακού κόσμου να μετατραπεί σε δυστοπία, είναι ορατός. Σε αυτό το πλαίσιο διεξήχθη πιλοτική μελέτη για τη διερεύνηση των συναισθημάτων και αντιλήψεων 57 μεταπτυχιακών φοιτητών/τριων αναφορικά με την τηλεκπαίδευση.

Η πιλοτική μελέτη

Στόχος της μελέτης ήταν η διερεύνηση των συναισθημάτων που βίωναν μεταπτυχιακοί φοιτητές/τριες κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης αλλά και στις ερμηνείες που δίνουν αναφορικά με το φαινόμενο του νεκροταφείου. Παράλληλα, η μελέτη εστίασε στο βαθμό στον οποίο η τηλεκπαίδευση μπορεί να συνεισφέρει στην συζήτηση ευαίσθητων κοινωνικών ζητημάτων και να κριθεί αποτελεσματική στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην καλλιέργεια νέων γνώσεων. Στη μελέτη συμμετείχαν 57 μεταπτυχιακοί/ες φοιτητές/τριες στο ΔΠΜΣ Ποινικό Δίκαιο και Εξαρτήσεις της Νομικής Σχολής του ΑΠΘ, στους οποίους χορηγήθηκε ανώνυμο ερωτηματολόγιο, που κατασκευάστηκε για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας από τους ερευνητές. Οι συμμετέχοντες/ουσες στο ΔΠΜΣ ανέρχονται συνολικά στα 70 άτομα και άρα το ποσοστό ανταπόκρισης έφτασε το 81,4%. Η συγκεκριμένη ομάδα επιλέχθηκε ώστε να μην σχετίζεται με την Εκπαίδευση Ενηλίκων ή την Εκπαίδευση γενικότερα καθώς στο πεδίο αυτό υπάρχει ήδη συσσωρευμένη γνώση και άρα σημαντικός βαθμός προκατάληψης (bias) αναφορικά με τα οφέλη και τα εμπόδια της τηλεκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν

όλοι/ες ενήλικες άνω των 30 ετών, απόφοιτοι κατά κύριο λόγο σχολών ψυχολογίας, κοινωνικής εργασίας και νομικής και σχεδόν στο σύνολο τους εργαζόμενοι/ες. Οι βασικές ερευνητικές υποθέσεις ήταν οι τρεις: α) Η τηλεκπαίδευση προκαλεί περισσότερα αρνητικά συναισθήματα από τη Διά ζώσης εκπαίδευση, β) ευαίσθητα κοινωνικά ζητήματα αλλά και ανάπτυξη νέων γνώσεων και δεξιοτήτων είναι πιθανότερο να συμβεί στη διάρκεια της διά ζώσης εκπαίδευσης παρά στη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης και γ) το φαινόμενο του «νεκροταφείου» οφείλεται κατά κύριο λόγο στο γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι/ες παράλληλα με την τηλεκπαίδευση εμπλέκονται και σε άλλες δραστηριότητες. Στη βάση των παραπάνω ερευνητικών υποθέσεων, κατασκευάστηκε αυτοχορηγούμενο ανώνυμο ερωτηματολόγιο το οποίο διανεμήθηκε μέσω google forms. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 21 ερωτήσεις, εκ των οποίων οι οκτώ (8) δέχονται απαντήσεις πολλαπλών επιλογών και οι υπόλοιπες 13 απαντήσεις σε 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert. Οι ερωτήσεις διερευνούν την συνολική εμπειρία των εκπαιδευόμενων από την τηλεκπαίδευση, το βαθμό προετοιμασίας των εκπαιδευτών/τριών, τα εργαλεία που αξιοποιούνται στη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης, το ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας, τις απόψεις τους για το φαινόμενο του νεκροταφείου, τα συναισθήματα που βιώνουν κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης, την αποτελεσματικότητα της τηλεκπαίδευσης στην καλλιέργεια νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, το βαθμό στον οποίο η τηλεκπαίδευση ενισχύει την εξάρτηση από το διαδίκτυο, τις γνώσεις τους για το metaverse αλλά και τον προτιμώμενο τρόπο εκπαίδευσης.

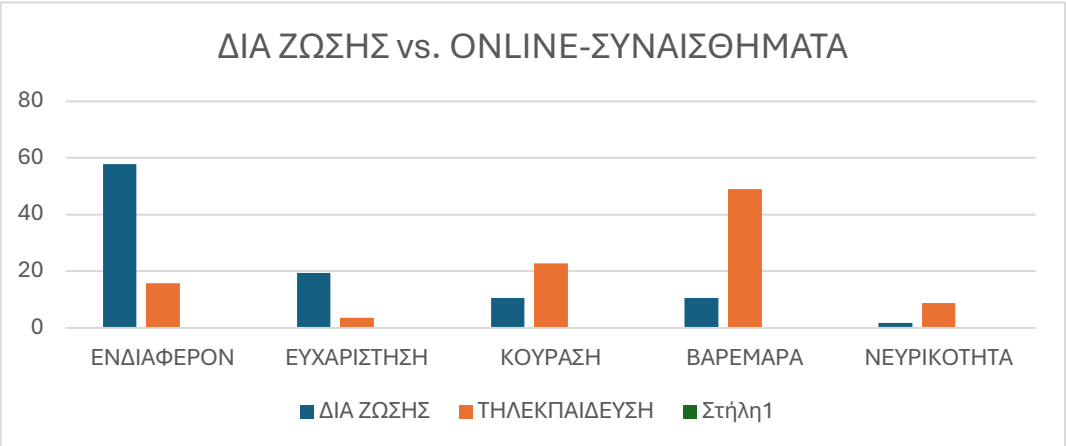
Αποτελέσματα

Η ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων για τους σκοπούς της παρούσας πιλοτικής μελέτης εστιάζει στις τρεις βασικές ερευνητικές υποθέσεις. Η πρώτη αφορά στα συναισθήματα που αναδύονται κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης, η δεύτερη, τη δυνατότητα συζήτησης ευαίσθητων κοινωνικών ζητημάτων που απαιτούν αλλαγή των δυσλειτουργικών παραδοχών (π.χ. θέματα φύλου, σεξουαλικού προσανατολισμού, διακρίσεων, ξενοφοβίας κλπ.) στη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης σε σχέση με τη διά ζώσης εκπαίδευση, και η τρίτη στο φαινόμενο του νεκροταφείου.

Συναισθήματα

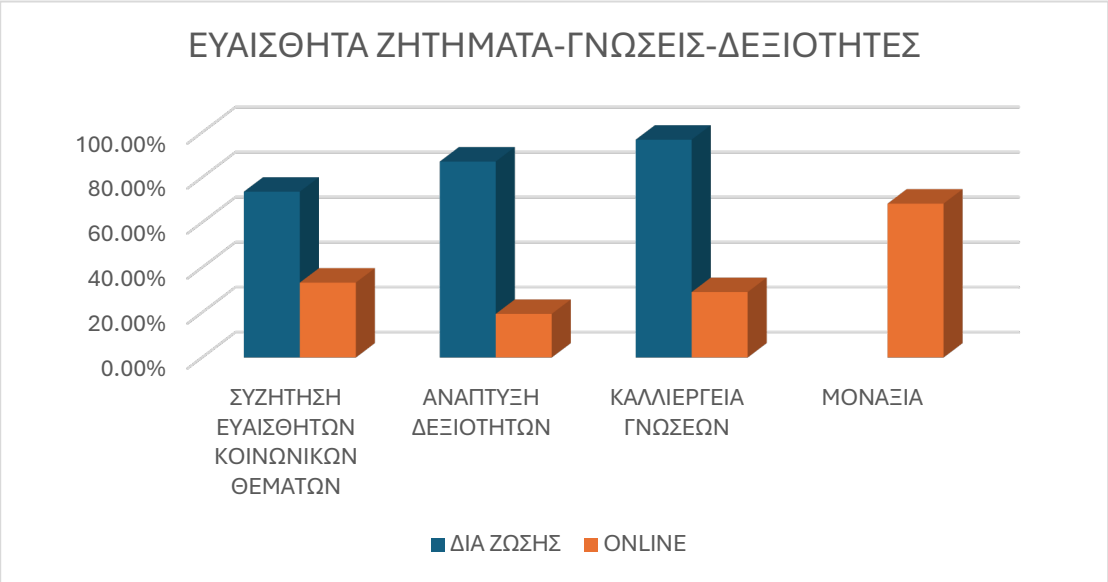
Στις ερωτήσεις που αφορούν στα συναισθήματα που αναδύονται στη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης, οι διαφορές φαίνεται να είναι σημαντικές, με αυτά που αναδύονται στη διάρκεια της διά ζώσης εκπαίδευσης. Είναι σαφές ότι το ενδιαφέρον και η ευχαρίστηση των εκπαιδευόμενων είναι μειωμένα ενώ η κούραση, η βαρεμάρα και η νευρικότητα ιδιαίτερα αυξημένα στη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης.

Γράφημα 1: Αναδυόμενα Συναισθήματα



Στις ερωτήσεις που αφορούν κατά πόσο στη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης σε σχέση με τη διά ζώσης διδασκαλία μπορούν να συζητηθούν σε βάθος ευαίσθητα κοινωνικά ζητήματα ώστε να επιτευχθεί η αλλαγή τυχόν δυσλειτουργικών παραδοχών, οι διαφορές που προκύπτουν είναι σημαντικές. Το ίδιο ισχύει και στις περιπτώσεις της καλλιέργειας περαιτέρω γνώσεων και δεξιοτήτων. Στο γράφημα 2 παρουσιάζεται σε συνδυασμό με τα ανωτέρω και το συναίσθημα της μοναξιάς που αναδεικνύεται στη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης, καθώς φάνηκε ότι τα εμπόδια ανοικτού διαλόγου επέτειναν το αίσθημα του ατόμου ότι παραμένει μόνο του.

Γράφημα 2: Ευαίσθητα Ζητήματα/Γνώσεις/Δεξιότητες



Τέλος, αναφορικά με το φαινόμενο του νεκροταφείου, οι συμμετέχοντες/ουσες δηλώνουν ότι σε μεγάλο ποσοστό αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης οι περισσότεροι/ες ασχολούνται παράλληλα και με άλλα θέματα (60%) ενώ σε σημαντικό ποσοστό που φτάνει το 30% δηλώνουν ότι κρατούν κλειστές τις κάμερες καθώς δε θέλουν να εμφανίζεται το πρόσωπο τους. Το φαινόμενο αυτό ενδεχομένως μπορεί να ερμηνευθεί από ψυχολογικές θεωρίες αναφορικά με θέματα αυτό-εικόνας και έκθεσης.

Γράφημα 3: Το φαινόμενο του νεκροταφείου



Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας πιλοτικής μελέτης αναδεικνύουν τη συναισθηματική δυσφορία που προκαλείται σε σημαντικό ποσοστό εκπαιδευόμενων στη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης. Επίσης, ανασύρει προβλήματα που αφορούν την ανοικτή διερεύνηση ευαίσθητων κοινωνικών ζητημάτων αλλά και θέματα που σχετίζονται με το φαινομένου του «νεκροταφείου». Η ενασχόληση των περισσοτέρων στη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης και με άλλες παράλληλες δραστηριότητες δε μπορεί παρά να συνδέεται με απόσπαση της προσοχής και ελλιπή παρακολούθηση. Το φαινόμενο του «νεκροταφείου» φαίνεται ότι δεν είναι εύκολο να αντιμετωπισθεί ενώ η τηλεκπαίδευση συνολικά για πληθυσμούς ευάλωτους όπως και για τον πληθυσμό των ενηλίκων άνω των 55 ετών έχει μάλλον πλήρως εγκαταλειφθεί (Pham et.al., 2023). Αναφορικά με τα αναδυόμενα συναισθήματα στη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης φαίνεται να κυριαρχεί η μοναξιά όπως και η έλλειψη ενδιαφέροντος, ενώ η δυνατότητα για καλλιέργεια νέων γνώσεων και δεξιοτήτων και για διερεύνηση ευαίσθητων κοινωνικών ζητημάτων αμφισβητείται. Συνεπώς, οι ενεργητικές τεχνικές μάθησης, η ανατροφοδότηση, η καλλιέργεια εκπαιδευτικού «συναισθηματικού δεσμού», η έμφαση στην ομαδική εργασία δε μπορεί παρά να αποτελούν προτεραιότητες για μία ποιοτική τηλεκπαίδευση καθώς η τηλεκπαίδευση έχει τη χρησιμότητά της στο βαθμό που δεν γίνεται αυτοσκοπός και εφόσον πληροί τις προϋποθέσεις που θέτει η Εξ' αποστάσεως εκπαίδευση αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτή/τριας, το εκπαιδευτικό υλικό, τον αριθμό των εκπαιδευόμενων και τις συνθήκες μάθησης. Εξάλλου, η Εκπαίδευση Ενηλίκων έχει αξιοποιήσει τις αρχές της Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης αρκετές δεκαετίες πριν από την πανδημία του Covid-19, με θετικά αποτελέσματα και προκειμένου να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των ενήλικων εργαζόμενων αλλά και να αυξήσει τις δυνατότητες πρόσβασής τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η έμφαση της μαζικής τηλεκπαίδευσης στην αύξηση της πρόσβασης και στη μείωση του κόστους, λειτούργησε εν μέρει στη διάρκεια της πανδημίας. Ωστόσο, η μαζική εξάπλωση της τηλεκπαίδευσης στην περίοδο της πανδημίας δεν ακολούθησε τις προδιαγραφές για ποιοτική εκπαίδευση, ενδεχομένως τοποθετώντας τη μείωση του κόστους πριν από την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της. Στην περίπτωση αυτή, η εξυπηρέτηση των τριών απαραίτητων συνθηκών για τη δημιουργία θετικού περιβάλλοντος τηλεκπαίδευσης (Pham et.al., 2023), δηλαδή η παιδαγωγική, η κοινωνική και η τεχνολογική χρησιμότητα, δεν επετεύχθη. Δεν είναι τυχαίο ότι η Unesco (2023) επισημαίνει πως απαιτείται προσεκτική αξιοποίηση της τεχνολογίας και έρευνα για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης στο

διαδικτυακό περιβάλλον. Επομένως η μαζική τηλεκπαίδευση δε μπορεί να αποτελεί μοντέλο ανάπτυξης και ποιότητας στην εκπαίδευση σήμερα. Ιδιαίτερα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, ο κίνδυνος να ολισθήσει σε πρακτικές του παρελθόντος και να καταστεί καθαρά τραπεζική, μέσω της κυριαρχίας της τηλεκπαίδευσης, είναι ορατός. Ευαίσθητα ζητήματα, τα οποία χρήζουν ανοικτού διαλόγου και περαιτέρω διερεύνησης και τα οποία σχετίζονται με την αλλαγή δυσλειτουργικών παραδοχών είναι δύσκολο να αναδειχθούν στη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης. Η εξυπηρέτηση των στόχων της θεωρίας μετασχηματισμών, η αλλαγή των δυσλειτουργικών παραδοχών και ο κριτικός διάλογος στο πλαίσιο της μαζικής τηλεκπαίδευσης και ακόμη περισσότερο του metaverse αφήνουν πολλά ανοικτά ερωτήματα. Ο ρόλος των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων φαίνεται να αμφισβητείται ενώ χρειάζεται να παραμείνει κεντρικός στη συν-διαμόρφωση ενός νέου εκπαιδευτικού πλαισίου, το οποίο θα θέσει τα απαραίτητα όρια και τις προϋποθέσεις επίτευξης θετικού μαθησιακού κλίματος για την προαγωγή της ανάπτυξης και της αλλαγής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Cullen, J., Cullen, C., Hamilton, T., Holloway, G., Paviotti, G., Maes, V. (2015). *Exploring the Role of ICT-enabled Social Innovation for the Active Inclusion of Young People*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Cullen, J., Hadjivassiliou, K., & Junge, K. (2007). *Status of e-inclusion measurement, analysis and approaches for improvement. Final Re- port*, CEC: Brussels.

De Souza Santos, R.E. & Ralph, P. (2022). Practices to Improve Teamwork in the Software Development During the COVID-19 Pandemic: An Ethnographic Study. In CHASE '22: *Proceedings of the 15th International Conference on Cooperative and Human Aspects of Software Engineering* (CHASE). May 21–22, 2022. Pittsburgh, PA, USA.

Freire, P. (1993). Chapter 2. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum Books,

Freud, S. (1930). *Civilization and its discontents (Standard Edition)*. London: Hogarth.

Gilles, A., (2012). The Contribution of Psychoanalysis to Organization Studies and Management: An Overview. *Organization Studies*, vol. 33 no. 9, 1121-1135, doi: 10.1177/0170840612448153.

Hirsh-Pasek, K., Zosh, J., Hadani, H. S., Golinkoff, R. M., Clark, K., Donohue, C., & Wartella, E. (2022). A whole new world: Education meets the metaverse. *Policy*, 1-13, Ανακτήθηκε από https://www.fenews.co.uk/wp-content/uploads/2022/02/A-whole-new-world-Education-meets-the-Metaverse-Feb-2022.pdf

Hochschild, A. (1983). *The managed heart*. Berkeley: University of California Press.

Hochshild, A. R. (2012). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling* (1st ed.). University of California Press.

Huffington, C. & Halton, W. (2004). Working Below the Surface: The Emotional Life of Contemporary Organizations. Tavistock Clinic Series.

Jacques E. (1976). *A General Theory of Bureaucracy*. Portsmouth, NH: Heinemann Gower.

Kahn, SR, (1996). *Ferenczi's Mutual Analysis: A Case Where the Messenger was Killed and his Treasure Buried. Retrieved from* http :// pandc. ca /? cat = sigmund _ freud & page = ferenczi _ mutual _ analysis

Kaplan, H. & Sadock, B. (1993). *Comprehensive group psychotherapy.* New York: Williams & Wilkins.Khassawneh, O., Mohammad, T., Ben-Abdallah, R., & Alabidi, S. (2022). The Relationship between Emotional Intelligence and Educators' Performance in Higher Education Sector. *Behavioral Sciences*, *12*(12), 511.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2003). Job Burnout. *Annual Review of Psychology, 52, 397-422.* Mendzheritskava, J. & Hansen, M. (2019). The role of emotions in higher education teaching and learning processes, *Studies in Higher Education, 4*4;10, 1709-

1711, https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665306

Mezirow, J. (2007). *Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Μεταίχμιο

Mystakidis, S. (2022). Metaverse. *Encyclopedia*, *2*(1), 486-497.

Pekrun, R. (2019). Inquiry on emotions in higher education: progress and open problems. *Studies in Higher Education*, *44*(10), 1806-1811.

Ning, H., Dhelim, S., Bouras, M. A., Khelloufi A. & Ullah, A. (2018). Cyber-Syndrome and its Formation, Classification, Recovery and Prevention, *IEEE Access*, vol. 6, pp. 35501-35511, 2018, doi: 10.1109/ACCESS.2018.2848286.

Noguchi, F., Guevara J. R. & Yorozu, R. (2015). *Communities in Action: Lifelong Learning for Sustainable Development*. ERIC.

Pham, M., Singh, K. & Jahnke, I. (2023). Socio-technical-pedagogical usability of online courses for older adult learners, *Interactive Learning Environments*, 31:5, 2855-2871, DOI: 10.1080/10494820.2021.1912784

Sakellaropoulos, P. (2010). Therapist-patient emotional bond as the foundation of psychiatry. Panagiotis Sakellaropoulos: A course of more than forty years of work parallel to the psychiatric reform in Greece. Papazisis Publications (In Greek).

Saritas, M. T., & Topraklikoglu, K. (2022). Systematic Literature Review on the Use of Metaverse in Education. *International Journal of Technology in Education*, *5*(4), 586-607.

Moore, R.L. (2014). Importance of Developing Community in Distance Education Courses. *Tech Trends*, Vol. 58, No. 2., 20-24.

Schaufeli, W.B, & Bunk, B.P. (2003). Burnout: An Overview of 25 Years of Research and Theorizing. The Handbook of Work and Health Psychology. John Wiley and Sons, Ltd.

Singh, M. (2015). Global perspectives on recognising non-formal and informal learning: Why recognition matters. Springer Nature.

Stewart, D. W. & Shamdasani, P. (2017). Online Focus Groups, *Journal of Advertising,* 46:1, 48-60, DOI: 10.1080/00913367.2016.1252288

Tlili, A., Huang, R., Shehata, B., Liu, D., Zhao, J., Metwally, A. H. S., Wang, H., Denden, M., Bozkurt, A. & Lee, L. H. Is metaverse in education a blessing or a curse: a combined content and bibliometric analysis, *Smart Learning Environments*, vol. 9, no. 1, pp. 1–31, 2022.

Τσιμπουκλή, Α. (2020). *Ψηφιακή Ένταξη Κοινωνικά Ευάλωτων ομάδων*. Ανακτήθηκε https://www.researchgate.net/publication/357173662_Psephiake_Entaxe_Koinonika_Eualoton_Omadon?channel=doi&linkId=61c03cde1d8847598101a462&showFulltext=true

Tsiboukli, A. (2020). Chapter 3. Mezirow and Gould: Their relationship and distinct routes. In A. Kokkos (Ed.). *1st Edition. Expanding Transformation Theory: Affinities between Jack Mezirow and Emancipatory Educationalists*. Routledge.

Totawar, A.K. & Nambudiri, R. (2012). An Overview of Depersonalization in the Organizational Context, *IMJ,* Volume 4 Issue 2 July-September, pp 64-72.

UNESCO (2023). *Technology in Education- A tool on whose terms. Global Education Monitoring Report*. https://www.unesco.org/gem-report/en/technology

Winnicott, D. W. (1965). The Maturational Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development. *The International Psycho-Analytical Library*, 64:1-276. London: The Hogarth Press and the Institute of Psychoanalysis.

Wenge, E., (1998). *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.

WWC Rapid Evidence Review of Distance Learning Programs

https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/ReferenceResources/Distance_Learning_RER_508c.pdf.

Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Κύπρο – Ιστορική Αναδρομή και Εξέλιξη

Adult Education in Cyprus – Historical Review and Evolution

Στυλιάνα Πηλείδη Κόνιζου, Υποψ. Διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής

Styliana Pileidi Konizou, PhD cand. In Education

stiliana01@hotmail.com

Περίληψη

Στόχος του κειμένου είναι η απεικόνιση της ιστορικής αναδρομής και εξέλιξης του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Το κείμενο χωρίζεται σε τρεις βασικές ιστορικές φάσεις κατά τις οποίες αναλύονται τα βήματα και οι εξελικτικές εκπαιδευτικές διαδικασίες που προέκυψαν σε κάθε φάση. Η κάθε φάση τεκμηριώνεται με ιστορικά ντοκουμέντα και βιβλιογραφικές πηγές. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται οι εκπαιδευτικές εξελίξεις κατά την Αγγλοκρατία (1950-1960), την Ανεξαρτησία (1960-1974) και την Τουρκοκρατία (1974 μέχρι σήμερα). Στη συνέχεια, γίνεται συνδυασμός των πρωτογενών ερευνητικών δεδομένων και της βιβλιογραφίας. Τα ερευνητικά δεδομένα αφορούν υλικό από το Κρατικό Αρχείο Κύπρου. Από την ιστορική αναδρομή αναδεικνύονται εκπαιδευτικές αλλαγές για την Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων Κύπρου, Νυκτερινά Ινστιτούτα, Κρατικά Ινστιτούτα Επιμόρφωσης, Κρατικό Αρχείο Κύπρου

Abstract

The aim of the article is to illustrate the historical review and revolution of the field of Adult Education. The article is divided into three main historical phases in which the steps and the evolutionary educational processes that emerged in each phase, are analysed. Each phase is documented with historical documentation and bibliography. More specifically, the educational revolution during the English Occupation (1950-1960), Independence (1960-1974) and Turkish Occupation (1974- to date) are discussed. The primary research data and the literature are then combined. Particularly, the research data include material from the Cyprus State Archive. The historical review highlights educational changes for Adult Education.

Key-words: Cyprus Adult Education, Night Institutes, State Institutes of Further Education, Night Institutes, Cyprus State Archives

Εισαγωγή

Η γεωγραφική θέση της Κύπρου, με δεσπόζουσα θέση στην ανατολική Μεσόγειο της προσέδιδε ανέκαθεν ιδιαίτερη στρατηγική σημασία, και είχε ως αποτέλεσμα να δέχεται στην ιστορική της πορεία την επίδραση διαφόρων πολιτιστικών ρευμάτων. Η γεωπολιτική διάσταση της Κύπρου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με πολλούς και διάφορους τομείς του νησιού, όπως η οικονομία, η πολιτισμική εξέλιξη αλλά και η εκπαίδευση. Το παρόν άρθρο έχει σκοπό την χαρτογράφηση της εκπαίδευσης του νησιού, και πιο συγκεκριμένα της εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία τις τελευταίες δεκαετίες απασχολεί ιδιαίτερα την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και τους πολίτες της Κύπρου, λόγω του ότι πλέον αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εξέλιξης

των πολιτών κυρίως στον εργασιακό τομέα. Το παρόν άρθρο έχει βασιστεί σε δεδομένα που προέκυψαν μετά από έρευνα στο Κρατικό Αρχείο Κύπρου.

Μεθοδολογία

Η έρευνα έχει βασιστεί κυρίως στην ανάλυση ντοκουμέντων, εγγράφων και φωτογραφιών που βρίσκονται στο Κρατικό Αρχείο Κύπρου. Το Κρατικό Αρχείο Κύπρου υπάγεται στο Υπουργείο Δικαιοσύνης και Δημοσίας Τάξεως, το οποίο είναι υπεύθυνο για την εποπτεία και τη λειτουργία του, και λειτουργεί από το 1972. Το Κρατικό Αρχείο Κύπρου έχει σκοπό την φύλαξη δημόσιων αρχείων τα οποία αποστέλλονται από κυβερνητικά τμήματα με βάσει τον περί Κρατικού Αρχείου Νόμο. Τα αρχεία είναι τοποθετημένα σε έντυπη πρωτογενή αρχειακή μορφή σε φακέλους, τους οποίους μπορεί να μελετήσει το κοινό μόνο στον χώρο του Αναγνωστηρίου του Κρατικού Αρχείου Κύπρου.

1.Ιστορική αναδρομή Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Κύπρο

1.1 Φάση Πρώτη: Αποικιοκρατία (1950-1960)

Η εκπαίδευση κατά την αποικιοκρατία είχε εύλογα βρετανικό χαρακτήρα. Ως εκ τούτου, κατά κύριο λόγο σε όλους τους φακέλους που ανέτρεξα εκείνης της εποχής, τα έγγραφα καταγράφονταν στην αγγλική γλώσσα. Η πρώτη μεγάλη αλλαγή έγινε το 1951, χρονιά κατά την οποία η βρετανική κυβέρνηση πρότεινε τη λειτουργία Νυχτερινών Ινστιτούτων (E1/377/48-50). Αυτά τα Ινστιτούτα σχεδιάστηκαν για εργαζόμενους εφήβους και για την εκπαίδευση των δασκάλων.

Τρία χρόνια μετά, αναδύθηκε η ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση αποφοίτων του Δημοτικού με αποτέλεσμα την απογευματινή απασχόληση νέων (αγοριών και κοριτσιών) μέχρι την ηλικία των 17 (E1/664/37). Στο αρχείο παρουσιάζονται έγγραφα για ανάγκη δημιουργίας περισσότερων ινστιτούτων για μεγαλύτερους μαθητές. Οι περισσότεροι μαθητές των Νυκτερινών Ινστιτούτων εργάζονταν. Την ίδια χρονιά που ξεκίνησαν πειραματικά τα Νυκτερινά Ινστιτούτα, υπήρξε ανάγκη νεότερων διδασκάλων αλλά και εκπαιδευόμενων μαθητών. Υπεύθυνος λειτουργίας των Ινστιτούτων ήταν ο κ. Συκαλίδης, ο οποίος πραγματοποιούσε διαλέξεις στους εκπαιδευτές σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας (E1/664/52). Είναι ο πρώτος εκπαιδευτικός που αναφέρεται σε επίσημα έγγραφα του αρχείου να έχει τον ρόλο εκπαιδευτή εκπαιδευτών.

Το 1955 αποφασίστηκε πως μόνο διπλωματούχοι Πανεπιστημίου ή Ανώτερων Σχολών θα εργάζονται ως καθηγητές Μέσης Εκπαίδευσης (E1/664/83). Μέχρι εκείνη την στιγμή, οι καθηγητές δεν είχαν ιδιαίτερα διδακτικά προσόντα πέρα από το γεγονός ότι μπορεί να διέθεταν εμπειρία στο αντικείμενο διδασκαλίας. Όπως ήδη αναφέρθηκε, τα περισσότερα μαθήματα εκτός από τα αγγλικά, ήταν πρακτικής φύσεως, όπως ραπτική, μαγειρική κτλ.

Το 1956 παρουσιάζονται γραπτές αξιολογήσεις δασκάλων, με κοινό συμπέρασμα την μη επαρκή εξειδίκευση (E1/377/87). Το 1957 η κυβέρνηση εξέφρασε την πεποίθηση ότι τα μαθήματα που διδάσκονταν στους εφήβους "μπορούν να αποτελέσουν τον πυρήνα ενός μελλοντικού Κολλεγίου Εκπαίδευσης Ενηλίκων" (Persianis, 1996). Η έλλειψη προσοντούχων δασκάλων συνεχιζόταν και γινόταν όλο και πιο αισθητή, για αυτό διάφορες επιστολές έφταναν στα χέρια αρμοδίων, ζητώντας προγράμματα κατάρτισης εντός Κύπρου (E1/377/253).

1.2 Φάση Δεύτερη: Ανεξαρτησία (1960-1974)

Η δεύτερη φάση καταγράφεται μετά την Ανεξαρτησία, περίοδος κατά την οποία αρμόδιοι για τις αποφάσεις της εκπαίδευσης ήταν οι Ελληνοκύπριοι. Παράλληλα, θεωρείται περίοδος κατά την οποία η Εκπαίδευση Ενηλίκων απασχόλησε περισσότερο την κοινωνία. (Gravani και Ioannidou, 2014), λόγω της οικονομικής άνθισης που παρουσιάστηκε το 1960. Το 1960 ιδρύθηκαν τα Κρατικά Ινστιτούτα Επιμόρφωσης, στα οποία διδάσκονταν μόνο ξένες γλώσσες,

ενώ το 1962 μετεξελίχθηκαν τα Νυκτερινά Ινστιτούτα σε «Επιμορφωτικά Κέντρα» (Ε11/454/42-45), με συμμετέχοντες ενήλικες, τα οποία λειτουργούν μέχρι σήμερα. Το 1963 χαρακτηρίζεται από την ίδρυση του Κέντρου Παραγωγικότητας (ΚΕΠΑ) (Κυπριακή Πύλη Δια Βίου Μάθησης, 2016), σκοπός του οποίου ήταν η κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού ιδιωτικών και δημόσιων επιχειρήσεων (Πηλείδη-Κόνιζου, 2023).
Ένα χρόνο αργότερα, το 1964, η ανάγκη για Εκπαίδευση Ενηλίκων γίνεται ακόμα πιο έντονη. Συνεχίζει να γίνεται αναφορά σε επίσημα κυβερνητικά έγγραφα ο όρος «Εκπαίδευση Ενηλίκων». Σκοπός των εγγράφων ήταν η Ίδρυση Νυκτερινών Επαγγελματικών Σχολών για να καταπολεμηθεί ο αναλφαβητισμός στους ηλικιωμένους. Πέραν των μισών ενηλίκων της εργατικής τάξης ήταν ελλιπώς καταρτισμένοι (Ε1/381/74-70).
Την ίδια χρονιά ξεκίνησε με πρωτοβουλία της UNESCO παγκόσμια εκστρατεία κατά του αναλφαβητισμού. Οι αρμόδιοι δεν θεωρούσαν πως στο νησί υφίσταται όντως αναλφαβητισμός (Ε12/215/3). Το συμπέρασμα πρόεκυψε μετά από έρευνα που διεξήχθη με τίτλο «αναλφαβητισμός μεταξύ Ελλήνων της Κύπρου», από όπου διαφάνηκε ότι στο γενικό ολικό ποσοστό, αναλφάβητοι ήταν το 16.08% του γενικού πληθυσμού από τον οποίο πιο συγκεκριμένα το 6.45% ήταν άρρενες ενώ το 25.22% θήλεις, ηλικίας 7 ετών και άνω. Μετά από προσεκτική μελέτη των ηλικιακών κριτηρίων, δεν αμφισβητείται το γεγονός ότι οι άνω των 30 ετών, άνδρες και γυναίκες χαρακτηρίζονταν από υψηλό αναλογικά ποσοστό αναλφαβητισμού, αφού το ποσοστό φτάνει στο 30.11% (12.14% άνδρες και 46.53% γυναίκες) (Ε12/215/8-7).
Τον Σεπτέμβριο του 1965, μετά από πρωτοβουλία του Σάχη της Περσίας, λαμβάνει χώρα παγκόσμιο συνέδριο στην Τεχεράνη, στο οποίο οι Υπουργοί Παιδείας κάθε κράτους μέλους της UNESCO αντιπροσώπευαν την χώρα τους. Σκοπός του συνεδρίου ήταν η κινητοποίηση για την εξάλειψη του Αναλφαβητισμού (Ε12/215/30-27), συνέδριο το οποίο στέλνει μήνυμα προβληματισμού αλλά και προϋποθέσεων για την επίσημη έναρξη και εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
Την ίδια χρονιά προστέθηκαν νέα Εκπαιδευτικά κέντρα, στα οποία ξεκίνησαν προγράμματα ενηλίκων, των οποίων το περιεχόμενο ήταν διαφορετικό από τα προγραμμάτων των νεότερων σε ηλικία εκπαιδευομένων (Ε1/381/171). Στα προγράμματα ενηλίκων διδάσκονταν κυρίως λογιστική, γλώσσες και γνώσεις που θα βοηθούσαν κάποιο ενήλικα να προοδεύσει σε προσωπικό ή και επαγγελματικό επίπεδο.
Το 1966 μετά από επιστολή από τον Τμηματάρχη Στοιχειώδους Εκπαίδευσης προς τον Διευθυντή Εκπαιδεύσεως έγινε προσπάθεια δημιουργίας τμημάτων επιμόρφωσης ενηλίκων για όλες τις δραστηριότητες των Επιμορφωτικών και Νυκτερινών Ινστιτούτων αλλά και το Ινστιτούτων Ξένων Γλωσσών.

1.3 Φάση Τρίτη: Τουρκική Εισβολή μέχρι σήμερα (1974-σήμερα)

Η τρίτη φάση ξεκινά μετά την τουρκική εισβολή, η οποία εύλογα είχε καταστροφικές συνέπειες, τόσο σε υλικό όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο. Οι ανάγκες των παθόντων αλλά και της κοινωνίας άλλαξαν. Βασικότερη αλλαγή η στροφή από την γεωργική οικονομία σε οικονομία βασισμένη στις υπηρεσίες. Το 1974 θεσπίστηκε ο Νόμος περί της Αρχής Βιομηχανικής Κατάρτισης, ο οποίος έφερε στο προσκήνιο νέες ανάγκες κατάρτισης ενηλίκων, ανάγκες οι οποίες οδήγησαν στην ίδρυση της ΑΒΙΚΑ (Αρχή Βιομηχανικής Κατάρτισης). Το 1999 τέθηκε σε ισχύ ο περί Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού Νόμος, ο οποίος έφερε στην επιφάνεια την ανάγκη για αναβάθμιση του υφιστάμενου ανθρώπινου δυναμικού (Ν. 125(Ι)/99). (Πηλείδη Κόνιζου, 2023).
Το διάστημα από το 1960 μέχρι το 2000, αποτελεί μια περίοδο κατά την οποία έχουν σημειωθεί αρκετές εξελίξεις για τις υποδομές. Η ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 1972, του Πανεπιστημίου Κύπρου το 1989 όπως και η Κυπριακή Ακαδημία Δημόσιας Διοίκησης (ΚΑΔΔ) το 1991 (Ioannidou, Katechi, Petrounakou, 2012) βοηθούν στην συνέχιση, εξέλιξη

και ενασχόληση περισσότερων ανθρώπων με την Εκπαίδευση Ενηλίκων (Πηλείδη Κόνιζου, 2023).

1.3.1 Περίοδος από το 2000 μέχρι σήμερα

Μετά το 2000, περίοδος κατά την οποία γίνεται η ένταξη της Κύπρου στη Ευρωπαϊκή Ένωση (2004), παρατηρούνται αρκετές εκπαιδευτικές αλλαγές, οι οποίες αριθμούνται χρονολογικά:

1) 2002: Ίδρυση του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου (ΑΠΚΥ)
2) 2003: Ίδρυση του Τεχνολογικού Πανεπιστημίου Κύπρου (ΤΕΠΑΚ)
3) 2007: Σύσταση του Ιδρύματος Διαχείρισης Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων (ΙΔΕΠ) Δια Βίου Μάθησης
4) 2013: Σύσταση επιτροπής για την επικύρωση μη τυπικής και άτυπης μάθησης
5) 2014: Δημιουργία συστήματος αξιολόγησης και πιστοποίησης παροχής Εκπαιδευτικής κατάρτισης, το οποίο προωθείται από την ΑνΑΔ (Gravani και Ioannidou, 2014)

Οι αλλαγές και οι μεταρρυθμίσεις που έγιναν στην Κύπρο οδήγησαν στην ανάπτυξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Συγκριτικά, η πρώτη με την τρίτη φάση διαφέρουν ουσιαστικά λόγω του ότι στην πρώτη φάση η εκπαίδευση αποτελούσε πολυτέλεια για λίγους νεαρούς ενήλικες και ταυτόχρονα το περιεχόμενο της εκπαίδευσης περιοριζόταν σε πολύ βασικές γνώσεις και δεξιότητες, χωρίς να υπάρχουν ιδιαίτερες επιλογές για τους εκπαιδευόμενους. Αντίθετα, στην τρίτη φάση, προωθήθηκαν αρκετά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, δημιουργήθηκαν περισσότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα και πλέον η κατάρτιση των ενηλίκων δεν αποτελούσε πολυτέλεια αλλά δικαίωμα. Συνέπεια ήταν η ανάγκη για περισσότερους εκπαιδευτές ενηλίκων, γεγονός που με την σειρά του ανοίγει παράθυρο συζήτησης για την ποιότητα και την παιδαγωγική τους επάρκεια (Χαννή, 2021).

Συμπεράσματα

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως έννοια και ως πράξη αρχίζει να εφαρμόζεται με την σύγχρονή της μορφή την περίοδο της Ανεξαρτησίας. Η εν λόγω όμως εκπαιδευτική εξέλιξη ήταν πάντα συνδεδεμένη με τα γεωπολιτικά χαρακτηριστικά της Κύπρου. Οι πολιτικές εξελίξεις στην Κύπρο επηρέασαν θετικά την πορεία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Το ίδιο και το φαινόμενο του αναλφαβητισμού αρκετών ενήλικων πολιτών αλλά και η έλλειψη διδακτικών δεξιοτήτων των πρώτων εκπαιδευτών του νησιού. Οι πολιτικές εξελίξεις, η έλλειψη παιδαγωγικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτών και ο αναλφαβητισμός των ενηλίκων συνεπικουρούσαν ούτως ώστε η Εκπαίδευση Ενηλίκων πλέον να θεωρείται αναγκαία για τους Κύπριους. Τα εντονότερα βήματα εξέλιξης έγιναν μετά την ανεξαρτησία, λόγω του ότι δημιουργήθηκαν νέες διοικητικές θέσεις, αφού η κυβέρνηση πέρασε στα χέρια των Ελληνοκυπρίων ολοκληρωτικά που στόχο είχαν την κοινωνικό-οικονομική πρόοδο. Έπειτα προέκυψε αλυσιδωτά η ανάγκη καταρτισμένων και προσοντούχων εκπαιδευτικών, οι οποίοι στόχευαν όχι μόνο στην εκπαιδευτική ανάπτυξη αλλά και στην προσωπική αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους, άρα η ανάγκη για Εκπαίδευση Ενηλίκων (Persianis, 1996). Σήμερα, η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Κύπρο εξελίσσεται με βάση τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Gravani, M., & Ioannidou, A. (2014). *Adult and continuing education in Cyprus.* W. Bertelsmann Verlag.

Ioannidou, A., Katechi, M., Petrounakou, A. (2012). Opening Higher Education to Adults. Country Report Cyprus. Final Project Report HEAD for the German Institute for Adult Education and the Humboldt University of Berlin.

Persianis, P. (1996). The British Colonial Education'Lending'Policy in Cyprus (1878-1960): An intriguing example of an elusive'adapted education'policy. *Comparative Education*, *32*(1), 45-68.

Κυπριακή Πύλη Διά Βίου Μάθησης. (2016). *Οργανισμοί*. Ανακτήθηκε 05/03/23 από: http://www.kepa.gov.cy/Mathisi/

Μιχαηλίδης, Ξ., Μουζουρίδης, Γ., Κορέλλη, Γ. (2011). *Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ευρώπη: Κύπρος 2011.* Ανακτήθηκε 10/01/23 από: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Information_resources/NationalVet/ Refernet.

Ν. 125(Ι)/99. (1999). *Ο περί Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού Νόμος*.

Πηλείδη- Κόνιζου, Σ. (2023). Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Κύπρο: Ιστορική αναδρομή και Κατάρτιση Εκπαιδευτών. *Νέος Παιδαγωγός online*, 34, σελ. 243-253.

Χαννή, Γ. (2021). Γ.Μουζουρίδης: *Χαμηλή η συμμετοχή σε προγράμματα ΑνΑΔ*. Stockwatch. Ανακτήθηκε 10/11/22 από: https://www.stockwatch.com.cy/el/article/synenteyxeis/g-moyroyzidis-hamili-i-symmetohi-se-programmata-anad

Κρατικό Αρχείο Κύπρου:

Ε11/454/42-45. (1962). Επιμορφωτικά Κέντρα.
Ε11/454/46. (1963). Επιμορφωτικά Κέντρα.
Ε1/370/143. (1953). Μετεκπαίδευσις.
Ε1/377/253. (1958). Νυκτερινά Ινστιτούτα.
Ε1/377/48-50. (1954). Νυκτερινά Ινστιτούτα.
Ε1/377/87. (1956). Νυκτερινά Ινστιτούτα.
Ε1/381/171. (1965). Νυκτερινά Επιμορφωτικά Κέντρα.
Ε1/381/74-70. (1964). Νυκτερινά Επιμορφωτικά Κέντρα.
Ε1/382/102-112. (1966). Νυκτερινά Επιμορφωτικά Κέντρα.
Ε1/664/52. (1954). Προσόντα Καθηγητών.
Ε1/664/83. (1995). Προσόντα Καθηγητών.
Ε12/215/3. (1964). Αναλφαβητισμός.
Ε12/215/30-27. (1965). Αναλφαβητισμός.
Ε12/215/8-7. (1964). Αναλφαβητισμός.

Η αλλαγή προτιμήσεων στη μάθηση των ενηλίκων λόγω έλλειψης εργατικού δυναμικού στον κλάδο της πληροφορικής

The change in adult learning preferences due to the shortage of workforce in the field of Computer Science

Σοφία Κάλλη, Αντώνιος Δάνδαρας

Sofia Kalli, Antonios Dandaras

Εκπαιδευτές Πληροφορικής, Informatics Teachers

sophiakallh@gmail.com, antoniosdandarasa@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εξετάζει την αλλαγή προτιμήσεων στη μάθηση των ενηλίκων λόγω έλλειψης εργατικού δυναμικού στον κλάδο της πληροφορικής και επιχειρεί να απαντήσει στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα τι μαθαίνουν, πώς και από ποιους. Οι ενήλικες λαμβάνοντας υπόψιν το έλλειμμα του εργατικού δυναμικού στον τομέα της Πληροφορικής, αλλάζουν τις προτιμήσεις τους και στρέφονται στη μάθηση μιας εξειδικευμένης ειδικότητας με σκοπό την αναβάθμιση δεξιοτήτων και την κατοχύρωση μιας καλύτερης θέσης εργασίας. Στο θεωρητικό μέρος χρησιμοποιήθηκαν διάφορες επιστημονικές πηγές, ώστε να παρουσιαστεί η σπουδαιότητα της μάθησης και εκπαίδευσης των ενηλίκων στον κλάδο της πληροφορικής, λόγω της αυξανόμενης ανάγκης για εξειδικευμένο προσωπικό, ενώ στο ερευνητικό, πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα 100 ατόμων που επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας στην περιοχή Ζωγράφου Αττικής, προκειμένου να διαπιστώσει την αλλαγή των προτιμήσεων στη μάθηση των ενηλίκων σε ειδικότητες του κλάδου, πληροφορικής.

Λέξεις-κλειδιά: μάθηση, πληροφορική, εργατικό δυναμικό, ενήλικες, αναβάθμιση δεξιοτήτων

Abstract

The present research investigates the change of preferences in adults' education due to the shortage of workforce in the Information Technology industry and attempts to answer the following research questions of what they learn, how and from whom. Adults, taking into account the shortage of workforce in the field of Information Technology, change their preferences and turn to learning a specialized specialty in order to upgrade skills and secure a better job. In the theoretical part, various scientific sources were used to present the importance of adult learning and education in the field of informatics due to the increasing need for specialized personnel.In the research part, a quantitative survey of 100 people selected by random sampling method was carried out in the area of Zografou, Attica, in order to ascertain the change in preferences in adult learning in specialties of the sector, information technology.

Key-words: learning, informatics, workforce, adults, upgrading of skills

Εισαγωγή

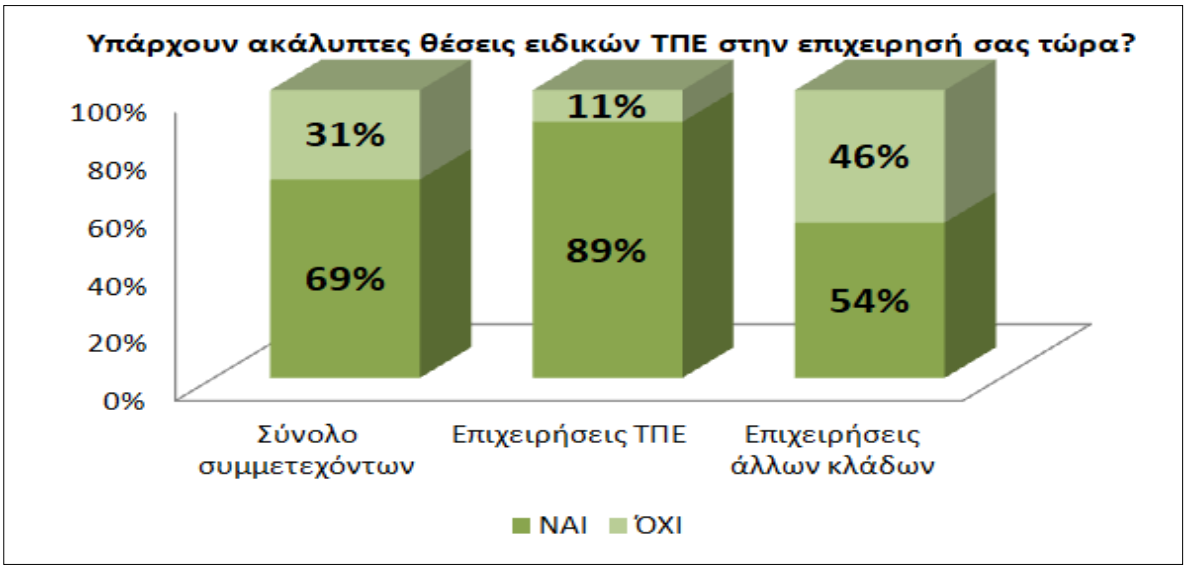
Η έλλειψη εργατικού δυναμικού στον τομέα της πληροφορικής επηρεάζει τις προτιμήσεις μάθησης των ενηλίκων.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τόσο στο θεωρητικό, όσο και στο

ερευνητικό μέρος την αλλαγή των προτιμήσεων στη μάθηση των ενηλίκων λόγω έλλειψης εργατικού δυναμικού στον κλάδο της πληροφορικής.
Οι επιλογές σπουδών επικεντρώνονται πλέον σε ειδικότητες που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Με ολοκληρωμένα προγράμματα σπουδών που παρέχουν διάφοροι φορείς εκπαίδευσης, όπως Πανεπιστήμια, ΕΑΠ, ΚΕΚ και άλλοι, οι ενήλικες έχουν πληθώρα επιλογών προσαρμοσμένων στις ανάγκες τους(Κόκκος, 2005·Νικολαΐδου & Τσάρπα, 2021).
Οι περισσότερες επιχειρήσεις επιθυμούν να επιμορφώσουν το προσωπικό τους (π.χ. οργάνωση σεμιναρίων), ενώ δεν είναι σπάνιο οι ίδιοι οι υπάλληλοι να αναγνωρίζουν τις αδυναμίες τους και να προτείνουν στους εργοδότες την συμμετοχή τους σε κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης που θα τους παγιώσει στο χώρο εργασίας τους (Ευρωπαική Επιτροπή, 2022·Farooque, 2020·Παπαρίδου 2023).

Επισκόπηση

Οι ενήλικες αλλάζουν τις προτιμήσεις τους στη μάθηση, σπεύδουν να εξειδικευτούν σε τομείς της πληροφορικής, λόγω της υψηλής ζήτησης εργατικού δυναμικού. Η εξειδίκευση είναι απαραίτητη για να υπάρξει παραγωγικός μετασχηματισμός (Βαγγελάτος & Παναγιωτόπουλος, 2017·ΣΕΒ 2023·Παπαρίδου,2023).
Πολυάριθμες έρευνες υπογραμμίζουν το έλλειμμα σε εργατικό δυναμικό στην πληροφορική. Συγκεκριμένα, έρευνες του ΣΕΒ το (2019) και το (2020), αναδεικνύουν την έλλειψη εξειδικευμένων σε διάφορες ειδικότητες στον τομέα, ενώ μελέτες του CEDEFOP (2020 & 2021) υποστηρίζουν τη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης για καλύτερες επαγγελματικές θέσεις με αυξημένα οικονομικά οφέλη και αναβαθμισμένη απόδοση στην εργασία. Επιπρόσθετα, έρευνες της Manpowergroup (2023), του ΣΕΠΕ (2022), του ΣΕΒ (2023), του Χριστοδούλου(2023), επιβεβαιώνουν την έντονη έλλειψη εξειδικευμένων δεξιοτήτων στην πληροφορική, η οποία δημιουργεί προβλήματα στην κάλυψη θέσεων εργασίας σε αυτόν τον τομέα.



Σχήμα 1: Ακάλυπτες θέσεις ειδικών ΤΠΕ
Πηγή: Πρωτογενής έρευνα ΣΕΠΕ/Deloite, 2022

Κυρίως μέρος

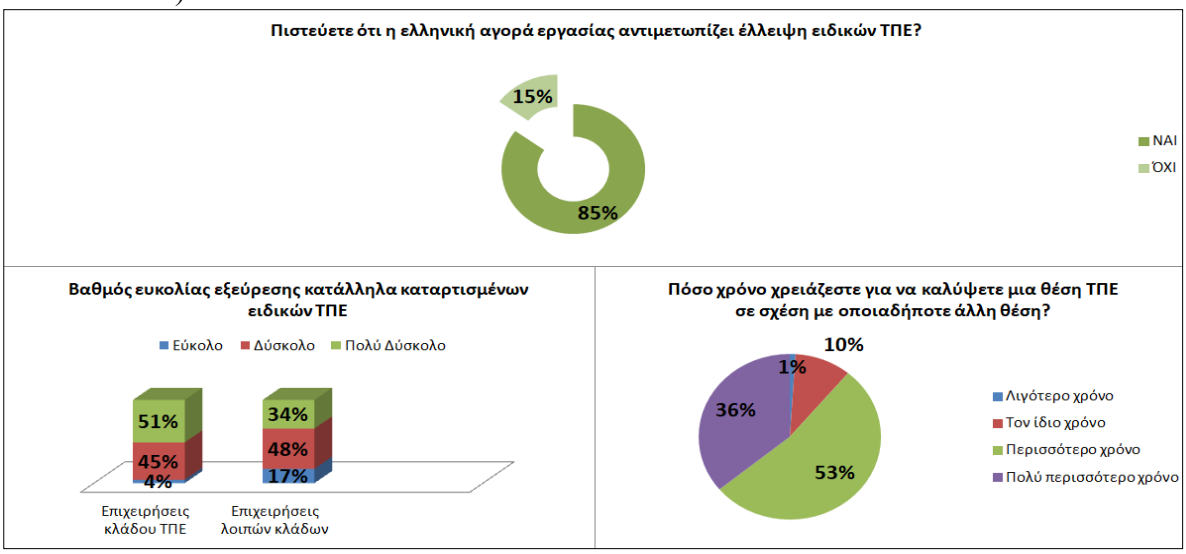
Η ζήτηση για εξειδικευμένες ειδικότητες πληροφορικής αυξάνεται σημαντικά στη νέα ψηφιακή εποχή **(Τζώρτζης & Χατζηγεωργίου,2021)**. Οι ενήλικες επιλέγουν προγράμματα

εκπαίδευσης σε αυτόν τον τομέα με βάση τις εμπειρίες τους, στοχεύοντας στην επαγγελματική τους εξέλιξη (Griffin, 2022).

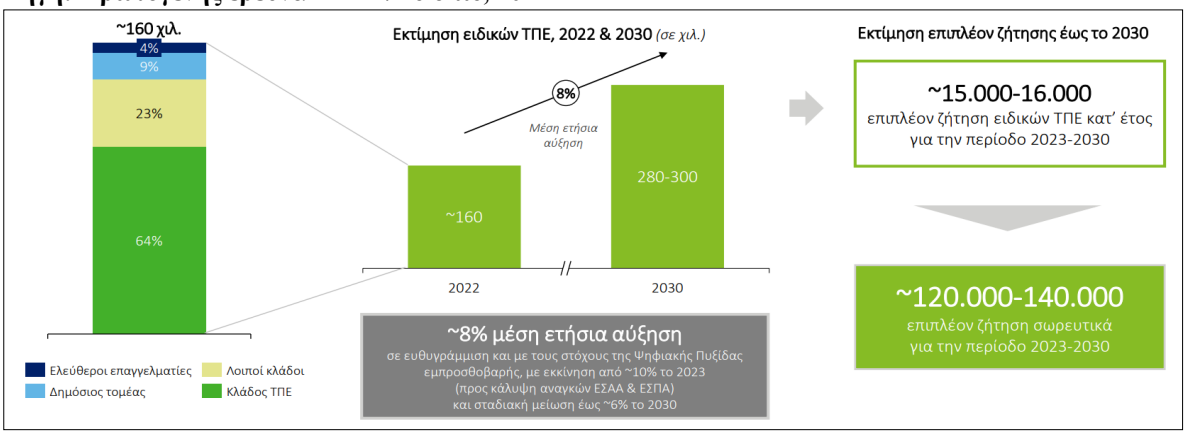
Για να είναι αποτελεσματικοί στα εκπαιδευτικά προγράμματα, οι ενήλικες πρέπει να αφιερώνουν χρόνο στα μαθήματα, επιδιώκοντας να ολοκληρώσουν το πρόγραμμα σπουδών και να ενταχθούν άμεσα στο εργατικό δυναμικό.

Στην Ελλάδα, υπάρχουν διάφορες επιλογές εκπαίδευσης πληροφορικής από διάφορους φορείς, προσφέροντας προγράμματα που καλύπτουν διάφορες ανάγκες και απαιτήσεις των σπουδαστών (Νόου & Ρετάλη, 2021).

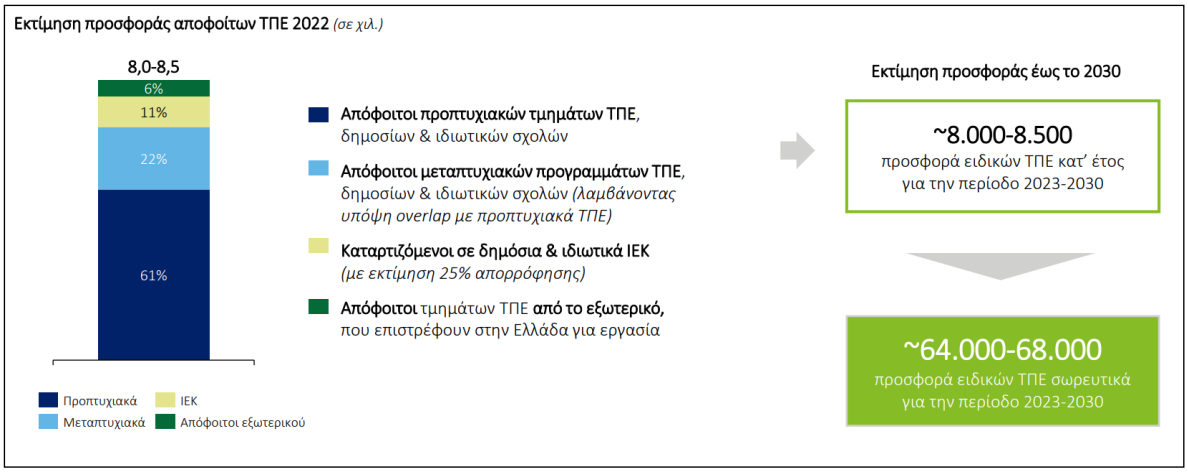
Ωστόσο, η έλλειψη εξειδικευμένου δυναμικού αποτελεί εμπόδιο στην υλοποίηση του ψηφιακού μετασχηματισμού, κάτι που απαιτεί επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες (ΣΕΠΕ, Deloitte 2022).



Σχήμα 2:Έλλειψη ειδικών ΤΠΕ και ο βαθμός δυσκολίας εξεύρεσης κατάλληλων καταρτισμένων ειδικών ΤΠΕ και χρόνος που χρειάζεται για να καλυφθεί μια θέση ΤΠΕ σε σχέση με μια οποιαδήποτε άλλη θέση
Πηγή: Πρωτογενής έρευνα ΣΕΠΕ/Deloitte, 2022

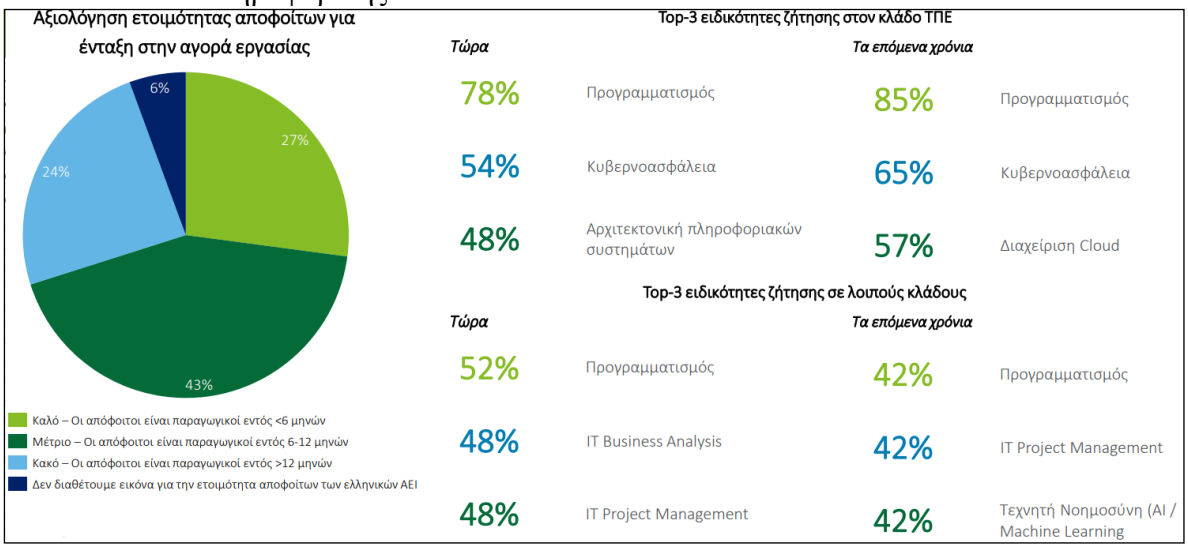


Σχήμα 3:Εκτίμηση ζήτησης ειδικών ΤΠΕ
Πηγή: Πρωτογενής έρευνα ΣΕΠΕ/Deloitte, 2022



Σχήμα 4:Εκτίμηση προσφοράς ειδικών ΤΠΕ
Πηγή: Πρωτογενής έρευνα ΣΕΠΕ/Deloitte, 2022

Σύμφωνα με τα παραπάνω σχήματα 2, 3 και 4 της έρευνας ΣΕΠΕ/Deloitte 2022, προκύπτει η αυξημένη ζήτηση ειδικών πληροφορικής, η οποία δεν θα καλυφθεί από την υπάρχουσα προσφορά για τα έτη 2023-2030. Αυτή τη στιγμή η ζήτηση ανέρχεται σε 15.000-16.000 ειδικούς ετησίως και η προσφορά σε 8000. Επομένως, μέχρι το 2030 θα χρειαστούν περίπου 120.000-140.000 ειδικοί ενώ μέχρι τότε, εκτιμάται ότι η προσφορά θα ανέρχεται σε 64.000-68.000 ειδικών πληροφορικής.



Σχήμα 5 :Αξιολόγηση ετιμότητας αποφοίτων για ένταξη στην αγορά εργασίας και οι Top ειδικότητες ζήτησης στον κλάδο ΤΠΕ και στους λοιπούς κλάδους
Πηγή: Πρωτογενής έρευνα ΣΕΠΕ/Deloitte, 2022

Στο παραπάνω σχήμα 5, περιγράφεται η αξιολόγηση ετοιμότητας των αποφοίτων εκπαιδευομένων για την ένταξη στην αγορά εργασίας. Παρατηρείται ότι ένα ποσοστό της τάξεως 43% των αποφοίτων είναι παραγωγικοί σε διάστημα 6 έως 12 μηνών. Όπως όλοι οι κλάδοι δραστηριοτήτων σε παγκόσμιο επίπεδο έτσι και ο κλάδος της πληροφορικής, επηρεάζεται από μελλοντικές τάσεις και προοπτικές οι οποίες έχουν την δυνατότητα να παρεμβαίνουν και να επηρεάζουν τη ζήτηση σε συγκεκριμένες ειδικότητες όπως:

- Η Κυβερνοασφάλεια
- Γλώσσες προγραμματισμού
- Τηλεπικοινωνίες και Δίκτυα
- Αρχιτεκτονική πληροφοριακών συστημάτων

- Τεχνητή νοημοσύνη
- Γλωσσική τεχνολογία
- 3D γραφικά και 3D Printing

Μεθοδολογία Ποσοτικής Έρευνας - Αποτελέσματα

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στην περιοχή του Ζωγράφου Αττικής τον Ιούνιο του 2023 με βασικό στόχο τη διερεύνηση της αλλαγής προτιμήσεων στη μάθηση των ενηλίκων λόγω έλλειψης εργατικού δυναμικού στον κλάδο της πληροφορικής.

Για την πραγματοποίηση της ποσοτικής έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο διανεμήθηκε σε 100 ενήλικες που σχετίζονται με τον τομέα της πληροφορικής. Η μέθοδος δειγματοληψίας που εφαρμόστηκε ήταν η τυχαία δειγματοληψία και η περαιτέρω στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του SPSS 25.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου, πολλές εκ των οποίων χρησιμοποίησαν την κλίμακα Likert. Οι ερωτήσεις που περιελήφθησαν στο ερωτηματολόγιο επιλέχθηκαν μέσω αναζήτησης παρόμοιων ερευνών στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, προσαρμοσμένες, ώστε να ανταποκρίνονται στα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα.

Η παρούσα έρευνα μπορεί να αποτελέσει έναν οδηγό σχετικά με μία επέκταση της έρευνας σε όλη την Ελλάδα.

Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται στις επιμέρους ενότητες:



Σχήμα 6 :Ενότητες Ερωτηματολογίου
Πηγή: Ιδία Επεξεργασία

Αποτελέσματα Έρευνας

Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων ανήκε στον ανδρικό πληθυσμό, ποσοστό 61%, ενώ το ποσοστό των γυναικών ήταν μικρότερο, συγκεκριμένα 39%.

1.Φύλο					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	61	61,00	61,00	61,00
	Γυναίκα	39	39,00	39,00	100,00
	Total	100	100,00	100,00	

Πίνακας 1: Συχνότητες Φύλο
Πηγή: Ιδία Επεξεργασία

Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων ήταν ηλικίας 31 έως 45 ετών.

2.Ηλικία συμμετεχόντων					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<30	25	25,00	25,00	25,00
	31-45	59	59,00	59,00	84,00
	46-60	13	13,00	13,00	97,00
	60+	3	3,00	3,00	100,00
	Total	100	100,00	100,00	

Πίνακας 2: Συχνότητες Ηλικία συμμετεχόντων
Πηγή: Ιδία Επεξεργασία

3.Επίπεδο εκπαίδευσης					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Απόφοιτος Λυκείου	27	27,00	27,00	27,00
	Απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	48	48,00	48,00	75,00
	Κάτοχος μεταπτυχιακού	25	25,00	25,00	100,00
	Total	100	100,00	100,00	

Πίνακας 3: Συχνότητες Επίπεδο εκπαίδευσης
Πηγή: Ιδία Επεξεργασία

Οι ερωτηθέντες είναι σε μεγαλύτερο ποσοστό 48% κάτοχοι πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε ποσοστό 27% είναι κάτοχοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το 25% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ενώ δεν υπάρχουν κάτοχοι διδακτορικού, κάτι που δηλώνει την ανάγκη για περαιτέρω μάθηση και ανάληψη νέων γνώσεων.
Οι περισσότεροι που εργάζονται στον κλάδο της πληροφορικής είναι ιδιωτικοί υπάλληλοι, ακολουθούν οι δημόσιοι υπάλληλοι, οι ελεύθεροι επαγγελματίες και ένα μικρό ποσοστό ανέργων.

4.Είδος εργασίας στον κλάδο της πληροφορικής					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ιδιωτικός Υπάλληλος	48	48,00	48,00	48,00
	Δημόσιος Υπάλληλος	31	31,00	31,00	79,00
	Ελεύθερος επαγγελματίας	13	13,00	13,00	92,00
	Άνεργος	8	8,00	8,00	100,00
	Total	100	100,00	100,00	

Πίνακας 4: Συχνότητες Είδος εργασίας στον κλάδο της πληροφορικής
Πηγή: Ιδία Επεξεργασία

Οι περισσότεροι εργάζονται έως 6 χρόνια, με λίγο μικρότερο ποσοστό να δηλώνει 7 έως 15

έτη εργασίας, ακολουθούμενο από 16 έως 26 και τέλος το μικρότερο ποσοστό να δηλώνει 27 ή περισσότερα έτη εργασίας.

5.Έτη εργασίας					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-6	36	36,00	36,00	36,00
	7--15	32	32,00	32,00	68,00
	16-26	21	21,00	21,00	89,00
	27+	11	11,00	11,00	100,00
	Total	100	100,00	100,00	

Πίνακας 5: Συχνότητες Έτη εργασίας
Πηγή: Ιδία Επεξεργασία

Σχετικά με το αντικείμενο γνώσης, οι ερωτηθέντες, ενδιαφέρονται σε μεγαλύτερο ποσοστό 71% στο αντικείμενο κάποιας μελλοντικής ειδικότητας του τομέα πληροφορικής με αυξημένη ζήτηση, ακολουθεί σε μικρότερο ποσοστό η γνώση στο γνωστικό αντικείμενο που σχετίζεται με την εργασία όπου σε πολλές περιπτώσεις έχει στόχο και την βελτίωση της εργασιακής θέσης.

Αναζητώ γνώσεις γύρω από:					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Το αντικείμενο εργασίας μου	29	29,00	29,00	29,00
	Το αντικείμενο κάποιας ειδικότητας του τομέα πληροφορικής που θα μου άρεσε να κάνω στο μέλλον με μεγάλη ζήτηση	71	71,00	71,00	100,00
	Total	100	100,00	100,00	

Πίνακας 6: Συχνότητες Αναζητώ γνώσεις
Πηγή: Ιδία Επεξεργασία

Οι ερωτηθέντες μαθαίνουν σε ποσοστό 29% **γλώσσες προγραμματισμού, 13% σχεδιασμό και ανάπτυξη ιστοσελίδων, 36%** τεχνική υποστήριξη – εγκατάσταση, 18% σχεδιασμό και διαχείριση βάσεων δεδομένων και 4% μαθαίνει mobile computing με στόχο να είναι πλήρως ενημερωμένοι, να αποδίδουν καλύτερα στην εργασία τους και να έχουν την ευκαιρία επαγγελματικής εξέλιξης.

Μαθαίνω :					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Software –Γλώσσες Προγραμματισμού	29	29,00	29,00	29,00
	Web Design-Σχεδιασμός & ανάπτυξη Ιστοσελίδων	13	13,00	13,00	42,00
	Engineer-Ειδικοί IT-Τεχνική Υποστήριξη	36	36,00	36,00	78,00
	Database Design &Management-Σχεδιασμός & Διαχείριση Βάσεων Δεδομένων	18	18,00	18,00	18,00
	Networking –Mobile Computing	4	4,00	4,00	100,00
	Total	100	100,00	100,00	

Πίνακας 7: Συχνότητες Μαθαίνω
Πηγή: Ιδία Επεξεργασία

Επιπλέον, λόγω των ραγδαίων τεχνολογικών εξελίξεων αναζητούν μελλοντική εξειδίκευση στις παρακάτω ειδικότητες, την τεχνητή νοημοσύνη σε ποσοστό 63%, τις Τηλεπικοινωνίες και τα Δίκτυα σε ποσοστό 57%, την κατασκευή 3D παιχνιδιών σε ποσοστό 41%, τα 3D γραφικά και 3D printing σε ποσοστό 60% και τέλος την Κυβερνοασφάλεια σε ποσοστό 70%. Όλες οι συγκεκριμένες ειδικότητες επιβεβαιώνουν την τάση της εποχής και είναι απαραίτητες, διότι συμβάλλουν στη μείωση της έλλειψης εργατικού δυναμικού.

Αναζητώ εξειδίκευση γύρω από την τεχνητή νοημοσύνη:					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σπάνια	2	2,00	2,00	2,00
	Μέτρια	12	12,00	12,00	14,00
	Συχνά	23	23,00	23,00	37,00
	Πολύ συχνά	63	63,00	63,00	100,00
	Total	100	100,00	100,00	

Πίνακας 8: Συχνότητες Αναζητώ εξειδίκευση γύρω από την τεχνητή νοημοσύνη
Πηγή: Ιδία Επεξεργασία

Αναζητώ εξειδίκευση γύρω από τις Τηλεπικοινωνίες και τα Δίκτυα:					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σπάνια	5	5,00	5,00	5,00
	Μέτρια	18	18,00	18,00	23,00
	Συχνά	20	20,00	20,00	43,00
	Πολύ συχνά	57	57,00	57,00	100,00
	Total	100	100,00	100,00	

Πίνακας 9: Συχνότητες Αναζητώ εξειδίκευση γύρω από τις τηλεπικοινωνίες και τα δίκτυα
Πηγή: Ιδία Επεξεργασία

Αναζητώ εξειδίκευση γύρω από την κατασκευή 3D παιχνιδιών :					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	3	3,00	3,00	3,00
	Σπάνια	16	16,00	16,00	19,00
	Μέτρια	18	18,00	18,00	37,00
	Συχνά	22	22,00	22,00	59,00
	Πολύ συχνά	41	41,00	41,00	100,00
	Total	100	100,00	100,00	

Πίνακας 10: Συχνότητες Αναζητώ εξειδίκευση γύρω από την κατασκευή 3D παιχνιδιών
Πηγή: Ιδία Επεξεργασία

Αναζητώ εξειδίκευση στα 3D γραφικά και 3D printing:					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σπάνια	5	5,00	5,00	5,00
	Μέτρια	35	35,00	35,00	40,00
	Συχνά	60	60,00	60,00	100,00
	Total	100	100,00	100,00	

Πίνακας 11: Συχνότητες Αναζητώ εξειδίκευση στα 3D γραφικά και 3D printing
Πηγή: Ιδία Επεξεργασία

Αναζητώ εξειδίκευση στην Κυβερνοασφάλεια:					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	7	7,00	7,00	7,00
	Συχνά	23	23,00	23,00	30,00
	Πολύ συχνά	70	70,00	70,00	100,00
	Total	100	100,00	100,00	

Πίνακας 12: Συχνότητες Αναζητώ εξειδίκευση στην Κυβερνοασφάλεια
Πηγή: Ιδία Επεξεργασία

Σχετικά με το πως επιθυμούν να μαθαίνουν οι ερωτηθέντες, δηλώνουν σε μεγάλο ποσοστό προτιμά την εξ αποστάσεως μάθηση σε ποσοστό 72%.

Προτιμώ να παρακολουθώ :					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δια ζώσης	10	10,00	10,00	10,00
	Μέσω μικτής μάθησης	18	18,00	18,00	28,00
	Εξ αποστάσεως	72	72,00	72,00	100,00
	Total	100	100,00	100,00	

Πίνακας 13: Συχνότητες προτιμώ να παρακολουθώ
Πηγή: Ιδία Επεξεργασία

Η πρακτική άσκηση αποτελεί την μέθοδο που προτιμούν οι περισσότεροι συμμετέχοντες ποσοστού 46% για να μάθουν, ενώ σημαντικό ποσοστό 28% δηλώνει ότι, μαθαίνει αποτελεσματικά ακολουθώντας μεθόδους και λυμένα παραδείγματα και το 18% αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες.

Με διευκολύνει να μαθαίνω:					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ακολουθώντας μεθόδους(λυμένα παραδείγματα κλπ)	28	28,00	28,00	28,00
	Μέσα από Πρακτική εξάσκηση	46	46,00	46,00	74,00
	Όταν δε νιώθω πίεση χρόνου	8	8,00	8,00	82,00
	Αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες	18	18,00	18,00	100,00
	Total	100	100,00	100,00	

Πίνακας 14: Συχνότητες με διευκολύνει να μαθαίνω
Πηγή: Ιδία Επεξεργασία

Οι συμμετέχοντες μαθαίνουν αποτελεσματικά από κάποιον εκπαιδευτή, ο οποίος παρακινεί και διαμορφώνει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον συνδέοντας το περιεχόμενο της

μάθησης με τις ανάγκες της αγοράς μέσα από την πρακτική εξάσκηση.

Μαθαίνω αποτελεσματικά από κάποιον εκπαιδευτή ο οποίος :					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Παρακινεί και διαμορφώνει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον συνδέοντας το περιεχόμενο της μάθησης με τις ανάγκες της αγοράς	77	77,00	77,00	77,00
	Κάποιος που πέρασε πρόσφατα από το εκπαιδευτικό στάδιο που βρίσκομαι εγώ	3	3,00	3,00	80,00
	Βαθιά καταρτισμένος καθοδηγητικόςυποστηρικτικός	20	20,00	20,00	100,00
	Total	100	100,00	100,00	

Πίνακας 15: Συχνότητες μαθαίνω αποτελεσματικά από κάποιον εκπαιδευτή
Πηγή: Ιδία Επεξεργασία

Η διαδικασία της μάθησης μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορες εκπαιδευτικές μορφές και διαδρομές καθώς η μάθηση των ενηλίκων υποστηρίζεται από διάφορους εκπαιδευτικούς φορείς. Πολλοί επιλέγουν σε ποσοστό 23% τα ΚΕΔΙΒΙΜ για την επιμόρφωση τους, ακολουθεί το ΕΑΠ, τα μεταπτυχιακά Πανεπιστημίων, τα προπτυχιακά Πανεπιστημίων και διάφοροι άλλοι φορείς.

Προτιμώ ο φορέας που θα με εκπαιδεύσει να είναι:					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΕΑΠ	14	14,00	14,00	14,00
	Πανεπιστήμιο Μεταπτυχιακά προγράμματα	13	13,00	13,00	27,00
	ΚΕΔΙΒΙΜ	23	23,00	23,00	50,00
	Προγράμματα Go Learn	10	10,00	10,00	60,00
	Πανεπιστήμιο προπτυχιακά	12	12,00	12,00	72,00
	ΚΕΚ	8	8,00	8,00	80,00
	ΔΙΕΚ	11	11,00	11,00	91,00
	Διάφοροι Φορείς	5	5,00	5,00	96,00
	ΟΑΕΔ	4	4,00	4,00	100,00
	Total	100	100,00	100,00	

Πίνακας 16: Συχνότητες φορείς εκπαίδευσης
Πηγή: Ιδία Επεξεργασία

Συμπεράσματα

Η πληροφορική είναι ένας τομέας με πολλές προοπτικές, προσελκύοντας όλο και περισσότερους ενήλικες που επιθυμούν να επενδύσουν στη μελλοντική τους καριέρα και εξέλιξη.

Ωστόσο, παρατηρείται έλλειψη ανθρώπινου δυναμικού. Όπως αναφέρει και ο κ. Μίχος, ιδρυτής και διευθύνων σύμβουλος του Ομίλου Epsilon Net και μέλος του ΣΕΠΕ, εκτός από τη μελέτη της έλλειψης ανθρώπινου δυναμικού, πρέπει να εξετάσουμε επίσης τις μεθόδους

εκπαίδευσης και την παροχή κινήτρων στους ενήλικες με σκοπό τη διατήρησή τους στην Ελλάδα.

Η εκπαίδευση των ενηλίκων στην πληροφορική είναι απαραίτητη για να μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτές τις προκλήσεις και να ευδοκιμήσουν επαγγελματικά.

Η αντιμετώπιση της έλλειψης εργατικού δυναμικού απαιτεί στρατηγικές δράσεις για την εκπαίδευση και επανεκπαίδευση των ενηλίκων, προσφέροντας τους έτσι καλύτερες επαγγελματικές και οικονομικές προοπτικές.

Το μέλλον της πληροφορικής βασίζεται σε νέα δεδομένα και τεχνολογίες που διαμορφώνουν τις επερχόμενες τάσεις και προοπτικές, όπως η Κυβερνοασφάλεια, οι Γλώσσες προγραμματισμού, οι τηλεπικοινωνίες και τα Δίκτυα. Η προώθηση των νέων τάσεων και προοπτικών στην πληροφορική απαιτεί δράσεις και από την πλευρά της πολιτείας. Η δημιουργία κινήτρων για την ενίσχυση της συμμετοχής γυναικών σε ειδικότητες της πληροφορικής, η προώθηση των ευκαιριών σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και η υποχρεωτική πρακτική άσκηση σε επιχειρήσεις για τη διευκόλυνση της ένταξης στην αγορά εργασίας. Η σύνδεση του ακαδημαϊκού χώρου με τον επιχειρηματικό περιβάλλον αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κάλυψη των θέσεων εργασίας.

Οι παραπάνω προτάσεις, αποτελούν βήματα προς μια εξελισσόμενη και ισότιμη αγορά εργασίας στον τομέα της πληροφορικής (ΣΕΒ,2023·ΣΕΠΕ,2022·Παπαρίδου,2023). Με αυτόν τον τρόπο, η εξέλιξη μπορεί να συμβάλει στη μετασχηματιστική διαδικασία της κοινωνίας, εκφράζοντας το όραμα του Freire για την αναβάθμιση και τον μετασχηματισμό της.

Ακρωνύμια

CEDEFOP	Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο
ΙΕΚ–ΔΙΕΚ	Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης – Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής
ΚΕΚ	Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΚΕΔΙΒΙΜ	Κέντρα Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης
LIKERT	Κλίμακα μέτρησης ερωτηματολογίου
ΟΑΕΔ–ΔΥΠΑ	Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού – Δημόσια Υπηρεσία Απασχόλησης
ΣΕΒ	Σύνδεσμος Επιχειρήσεων και Βιομηχάνων
ΣΕΠΕ	Σύνδεσμος Επιχειρήσεων Πληροφορικής και Επικοινωνιών Ελλάδας
ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών
SPSS	Λογισμικό στατιστικής ανάλυσης δεδομένων

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βαγγελάτος, Α., & Παναγιωτόπουλος, Γ. (2017). Ανοιχτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι και Εκπαίδευση Ενηλίκων: τι μας διδάσκει η μέχρι σήμερα πρακτική, τι πρέπει να προσέξουμε για το μέλλον. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, *9*(4Α), 97-105.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή(2022). *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση Δεξιότητες για το παρόν και το μέλλον*. Λουξεμβούργο https://op.europa.eu/webpub/empl/VET-skills-for-today-and future/pdf/KE0621179ELN.pdf

Κόκκος Α. (2005) *Εκπαιδευτικές Μέθοδοι,* ΕΑΠ, Πάτρα.

Μίχος, Ι. (30-5-2023). *Σε έλλειψη οι ειδικότητες Τεχνολογιών και Πληροφορικής στην Ελλάδα*.https://www.naftemporiki.gr/business/1477509/se-elleipsi-oi-eidikotites-technologion-kai-pliroforikis-stin-ellada/

Νικολαΐδου, Α., & Τσάρπα, Ι. (2021). Εκπαίδευση Ενηλίκων Προσφύγων και Εναλλακτικές μέθοδοι επιμόρφωσης. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες*, 608-617.

Νόου, Κ., & Ρετάλη, Ά. Κ. (2021). Ευρωπαϊκό Πλαίσιο για την Ψηφιακή Επάρκεια Εκπαιδευτών: Αυτο-αξιολόγηση της ψηφιακής επάρκειας εκπαιδευτών ενηλίκων σε Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 434-441.

Παπαρίδου, Γ. (23-7-2023). *Εξειδικευμένα στελέχη αναζητά ο κλάδος ψηφιακής τεχνολογίας*.https://www.capital.gr/technology/3728540/giota-paparidou-sepe-exeidikeumena-stelexi-anazita-o-klados-psifiakis-texnologias/

Σύνδεσμος Επιχειρήσεων και βιομηχάνων ΣΕΒ, (2019). *Εκπαίδευση εργαζομένων για την απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων: Μονόδρομος στην εποχή της 4ης βιομηχανικής επανάστασης* Αθήνα. https://www.sev.org.gr/Uploads/Documents/SR%20Endoepixeirisiaki_version%2028.pdf

Σύνδεσμος Επιχειρήσεων και βιομηχάνων ΣΕΒ, (2019). *Οι ελλείψεις σε παιδεία και δεξιότητες εμπόδιο για τον παραγωγικό μετασχηματισμό και την σύγχρονη ανταγωνιστική παραγωγή*. Αθήνα. https://www.sev.org.gr/Uploads/Documents/SR%20Endoepixeirisiaki_version%2028.pdf

Σύνδεσμος Επιχειρήσεων και βιομηχάνων ΣΕΒ, (2020). *Επανακατάρτιση και αναβάθμιση δεξιοτήτων ανθρωπίνου δυναμικού: Οι προκλήσεις για την ενίσχυση των εργαζομένων και την ανάπτυξη των επιχειρήσεων*. https://www.sev.org.gr/Uploads/Documents/53314/2020-10-12_SR_Reskilling_FINAL.pdf

ΣΕΒ, (2020). *Ποιες είναι οι ψηφιακές δεξιότητες και πώς συνδέονται με τα επαγγέλματα* https://www.capital.gr/oikonomia/3452501/seb-poies-einai-oi-psifiakes-dexiotites-kai-pos-sundeontai-me-ta-epaggelmata/

Σύνδεσμος Επιχειρήσεων Πληροφορικής & Επικοινωνιών Ελλάδας (ΣΕΠΕ) & deloitte (2022). *Μελέτη Αποτίμησης Επάρκειας Ειδικών ΤΠΕ στην Ελλάδα*, https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/gr/Documents/consulting/gr_assessment_study_on_the%20capacity_of_ict_specialists_noexp.pdf

REPORT_Psifiaki_Orimotita_Epixeirisewn_final.pdf

Σύνδεσμος Επιχειρήσεων και βιομηχάνων ΣΕΒ, (2022). *Skills4Jobs: Δεξιότητες για καλές θέσεις εργασίας*. https://www.sev.org.gr/wp-content/uploads/2022/06/FR_Skills4Jobs_2022_06_28.pdf

Σύνδεσμος Επιχειρήσεων και βιομηχάνων ΣΕΒ (2023). *Ψηφιακός μετασχηματισμός επιχειρήσεων: Η σταδιακή σύγκλιση με τις επιδόσεις της ΕΕ αυξάνει τα οφέλη για επιχειρήσεις, οικονομία και κοινωνία*. https://www.sev.org.gr/wp-content/uploads/2023/06/2023-06-30_SPECIAL-

ΣΕΒ & Deloite, (2023). *Ψηφιακός μετασχηματισμός των ελληνικών επιχειρήσεων Έρευνα Παρατηρητηρίου Ψηφιακού Μετασχηματισμού του ΣΕΒ*. https://www.sev.org.gr/wp-content/uploads/2023/06/SEV-DM-Survey_Results.pdf

Τζώρτζης, Χ. (20-10-2021). *Έρευνα για την ειδικότητα της Πληροφορικής: Οι περιζήτητοι απόφοιτοι και οι απαιτήσεις στην αγορά εργασίας*. https://www.makthes.gr/ereyna-gia-tin-eidikotita-tis-pliroforikis-oi-perizititoi-apofoitoi-kai-oi-apaitiseise-stin-agora-ergasias-458409

Χατζηγεωργίου, Α. (20-10-2021). *Έρευνα για την ειδικότητα της Πληροφορικής: Οι περιζήτητοι απόφοιτοι και οι απαιτήσεις στην αγορά εργασίας*. https://www.makthes.gr/ereyna-gia-tin-eidikotita-tis-pliroforikis-oi-perizititoi-apofoitoi-kai-oi-apaitiseise-stin-agora-ergasias-458409

Χριστοδούλου, Ν. (30-5-2023). *Σε έλλειψη οι ειδικότητες Τεχνολογιών και Πληροφορικής στην Ελλάδα*. https://www.naftemporiki.gr/business/1477509/se-elleipsi-oi-eidikotites-technologion-kai-pliroforikis-stin-ellada/

Cedefop (2020). *On the way to 2020: data for vocational education and training policies. Indicator overviews: 2019 update. Cedefop research paper; No 76*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Cedefop (2021). *Γιατί η Ελλάδα πρέπει να επενδύσει στην εκπαίδευση των ενηλίκων*. Θεσσαλονίκη, 3 Μαρτίου 2021

Farooque, M. S. M. (2020). *New trends in teaching and learning*. Orange Books Publication.

Freire, A. M. A., & Macedo, D. (1998). *The Paulo Freire Reader*. Cassell and Continuum, 370 Lexington Avenue, New York, NY 10017.

Griffin, C. (2022). *Adult education: As social policy*. Routledge.

ManpowerGroup, (2023). *Πλήρης οδηγός για την αναβάθμιση των δεξιοτήτων, με τίτλο «The IT Facelift for Digital Transformation».* Αθήνα https://www.manpowergroup.gr/enas-odigos-gia-tin-anavathmisi-ton-dexiotiton/

ManpowerGroup, (2023). *Έρευνα έλλειψης ταλέντου του ομίλου ManpowerGroup για το 2023*. https://www.manpowergroup.gr/ereyna-elleipsis-talentoy-toy-omiloy-manpowergroup-gia-to-2023/

UNESCO (2014). *ISCED fields of education and training 2013 (ISCED-F 2013). Manual to accompany the International Standard Classification of Education 2011*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced

Κριτική μάθηση και μετασχηματιστική εκπαίδευση: παράδειγμα δημιουργικού εμπλουτισμού της Νεοελληνικής Γλώσσας Λυκείου

Critical learning and transformative education: example of creative enrichment of the Greek Language lesson in High School

Αθηνά Χαρίση, Εκπαιδευτικός, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων, Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Athina Charissi, Teacher, Adult Educator, Tutor-Counselor HOU

ath.charissi@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι προοπτικές για κριτική μάθηση και μετασχηματιστική εκπαίδευση μέσα από τον δημιουργικό εμπλουτισμό της Νεοελληνικής Γλώσσας Λυκείου με τη συνδρομή ενός εκπαιδευτικού-πολιτιστικού προγράμματος για τα στερεότυπα και τις ανισότητες φύλου. Μέσω της συγκεκριμένης εφαρμογής ενισχύθηκε η σύνδεση, με κριτικό και δημιουργικό τρόπο, της κοινωνικής πραγματικότητας με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και η ενδυνάμωση των εμπλεκόμενων προς περισσότερο συνειδητές απόψεις και επιλογές.

Λέξεις-κλειδιά: κριτική μάθηση, μετασχηματιστική εκπαίδευση, νεοελληνική γλώσσα, εκπαιδευτικό-πολιτιστικό πρόγραμμα

Abstract

The purpose of this paper is to explore the perspectives for critical learning and transformative education through the creative enrichment of the Greek-Language lesson in High School with the assistance of an educational-cultural program on gender stereotypes and inequalities. Through this specific application, the connection in a critical and creative way of social reality with the official syllabus was strengthened as well as the empowerment towards more conscious views and choices of those involved.

Key-words: critical learning, transformative education, Greek-language lesson, educational-cultural program

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Freire (Freire & Shor, 2011), η συντήρηση της ‘τραπεζικής’ νοοτροπίας για την εκπαίδευση σχετίζεται άμεσα με το διαχωρισμό δύο αλληλένδετων διεργασιών, της παραγωγής της γνώσης και της μάθησης της υπάρχουσας γνώσης. Ο διαχωρισμός αυτός απομονώνει τη διδακτική πράξη από τα πραγματικά ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τα βιώματα των μαθητών/τριών στερώντας τους τη δυνατότητα να εμπλακούν ενεργητικά και δημιουργικά στην ίδια τη διεργασία της μάθησής τους. Η διεργασία της μάθησης υποβαθμίζεται σε απλή μεταφορά γνώσης από τους διδάσκοντες και παθητική υποδοχή της από τους διδασκόμενους ενισχύοντας την άκριτη αναπαραγωγή προδιαγεγραμμένων σχέσεων εξουσίας και περιεχομένου σπουδών που έχουν παραχθεί αλλού και από άλλους.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι προοπτικές για κριτική μάθηση και μετασχηματιστική εκπαίδευση (Freire & Shor, 2011) μέσα από τον δημιουργικό εμπλουτισμό της Νεοελληνικής Γλώσσας Λυκείου με τη συνδρομή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Για

το σκοπό αυτό αξιοποιείται η εμπειρία από την εφαρμογή πολιτιστικού προγράμματος για τα στερεότυπα και τις ανισότητες φύλου στο πλαίσιο της διδασκαλίας του ενιαίου γνωστικού αντικειμένου της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στην Α΄ Τάξη Γενικού Λυκείου. Η εφαρμογή αποτελεί μία προσπάθεια συνδυασμού: α) του προσανατολισμού των παλαιών και ιδιαιτέρως των νέων Προγραμμάτων Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στον κοινωνικό και κριτικό γραμματισμό, β) της ενίσχυσης της ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών στη διεργασία της μάθησης και της συμμετοχής τους στην παραγωγή γνώσης γ) της αντίληψης της μάθησης ως συνάντησης και επικοινωνίας διαφορετικών ερεθισμάτων και βιωμάτων.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Στην κριτική και απελευθερωτική μάθηση διδάσκων και διδασκόμενοι εμπλέκονται «σε μια διεργασία αμοιβαίας δημιουργίας και αναδημιουργίας της γνώσης» με απώτερο στόχο την κριτική επίγνωση και την κοινωνική αλλαγή (Freire & Shor, 2011, σ. 34). Στο πλαίσιο αυτό η κατανόηση ενός κειμένου απαιτεί την κατανόηση της ίδιας της πραγματικότητας που το διαμορφώνει και κατά συνέπεια την ανακάλυψη της διαλογικής σχέσης του με τις εκάστοτε συνθήκες αλλά και με το πλαίσιο/πραγματικότητα του αναγνώστη. Απαιτεί την αποστασιοποίηση από το κείμενο, την εκ νέου προσέγγισή του με διαλογικό και κριτικό τρόπο και με στόχο να αποκαλυφθούν οι κυρίαρχες στάσεις, οι ηγεμονικές παραδοχές και οι σχέσεις ισχύος που μπορεί να υποκρύπτει, συμβάλλοντας έτσι στην άκριτη αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας. Οι διδάσκοντες σταδιακά απεγκλωβίζονται από το ρόλο του κατόχου της γνώσης και αποποιούνται μέρος της εξουσίας τους. Οι διδασκόμενοι ενδυναμώνονται προς περισσότερο συνειδητές επιλογές καθώς μελετούν πολύπλευρα και σε βάθος διάφορα κοινωνικά ζητήματα. Σταδιακά γίνονται αυτοδύναμοι μανθάνοντες και εν δυνάμει φορείς κοινωνικού μετασχηματισμού (Freire & Shor, 2011).

Η επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας που έχει επικρατήσει στα προγράμματα σπουδών από το 2003 ευνοεί μία περισσότερο κειμενοκεντρική αντίληψη για τη μάθηση που αντιλαμβάνεται τη γλώσσα ολιστικά και ενταγμένη στις εκάστοτε συνθήκες επικοινωνίας (Γούτσος κ.ά. 2022). Συνδέεται με διαφορετική οργάνωση της διδασκαλίας που συμβάλλει στην κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων λειτουργικής-επικοινωνιακής αντίληψης και χρήσης της γλώσσας μέσα από την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών σε συνθήκες ελεύθερης και αυθόρμητης επικοινωνίας μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό. Με τον τρόπο αυτό επιτρέπει τη συνεργασία και ευνοεί την ανάπτυξη κριτικού διαλόγου με αφορμή τα κείμενα, την επεξεργασία και την παραγωγή τους. Οι μαθητές μπορούν να ενισχύονται, έτσι, προς ένα περισσότερο συμμετοχικό ρόλο στη μάθησή τους. Αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, ανταλλάσσουν απόψεις και αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις καθώς συμμετέχουν σε δραστηριότητες με νόημα για τους ίδιους. Ταυτόχρονα, διαμορφώνεται ένας διαφορετικός ρόλος για τον εκπαιδευτικό ο οποίος οφείλει να ενθαρρύνει, να υποστηρίζει και να δημιουργεί κίνητρα για τους μαθητές ώστε να αναλαμβάνουν σταδιακά την ευθύνη της μάθησής τους. Δεν θεωρείται αυθεντία ούτε κάτοχος της γνώσης αλλά συμμετέχει ως ισότιμο μέλος στη διεργασία της μάθησης (Χαραλαμπόπουλος, 1999).

Μεθοδολογία εφαρμογής

Αφορμή για τη συγκεκριμένη εφαρμογή στάθηκε η θεματική των στερεοτύπων φύλου που διατρέχει το ενιαίο γνωστικό αντικείμενο Γλώσσας-λογοτεχνίας της Α΄ Λυκείου και ο δημιουργικός εμπλουτισμός της με την υλοποίηση, στο πλαίσιο των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων, εκπαιδευτικού-πολιτιστικού προγράμματος για τα στερεότυπα και τις ανισότητες φύλου. Έλαβαν μέρος 30 μαθητές/τριες (17 μαθήτριες και 13 μαθητές) της Α' τάξης Γενικού Λυκείου Περιφερειακού Σχολείου του Ν. Θεσπρωτίας.

Βασικοί άξονες της εφαρμογής τέθηκαν η κειμενοκεντρική και επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας (Μήτσης 2004, 2015, 2019· Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης 1997), η κριτική

διάσταση της γλώσσας και της καλλιέργειας των πολλαπλών γραμματισμών (Kalantzis κ.ά. 2019· Τεντολούρης & Χατζησαββίδης 2014· Χατζησαββίδης, Κωστούλη & Τσιπλάκου, 2011), η συμμετοχή των μαθητών και των εμπειριών τους στη δημιουργία και αναδημιουργία της γνώσης με διαλεκτικό τρόπο (Freire & Shor, 2011). Παράλληλα, αξιοποιήθηκε εκπαιδευτικό υλικό για τα στερεότυπα και τις ανισότητες φύλου που μας παρείχε, στο πλαίσιο της συνεργασίας μας για την υλοποίηση του προγράμματος, το Ίδρυμα Λαμπράκη. Είχε τη μορφή οδηγού δραστηριοτήτων προς τον/την εκπαιδευτικό καθώς και φύλλων εργασίας για τις/τους μαθήτριες/τες (Ανθοπούλου, 2021).

Σκοπός των δραστηριοτήτων του οδηγού ήταν οι μαθητές/τριες: α) να ενημερωθούν αναφορικά με θέματα ισότητας φύλου στην Ελλάδα, β) να επεξεργαστούν καταστάσεις της καθημερινής πραγματικότητας που λαμβάνουν χαρακτηριστικά διακρίσεων και ανισοτήτων σε βάρος της γυναίκας, γ) να προσεγγίσουν κοινωνικές διαστάσεις των στερεοτύπων φύλου και να αναστοχαστούν ανάλογα στερεότυπα που διατηρούν οι ίδιοι ή ο περίγυρός τους και πώς τους/τις επηρεάζουν. Απώτερος στόχος, να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με υπαρκτές ανισότητες φύλου, να ασκηθούν στην κριτική αντιμετώπισή τους και ιδανικά να υιοθετήσουν στάσεις και συμπεριφορές που θα συμβάλλουν στην άρση τους (Ανθοπούλου, 2021).

Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής οι μαθητές/τριες είχαν την ευκαιρία να επεξεργαστούν, ατομικά και σε ομάδες, με τη συνδρομή ποικίλων πόρων, όπως επιστημονικά και στατιστικά δεδομένα, μελέτες περίπτωσης, δραστηριότητες και φύλλα εργασίας, οπτικοακουστικό υλικό, που συμπεριλαμβάνονταν στον οδηγό, 10 θεματικές ενότητες και να διαπραγματευτούν: τις επιλογές και τα όνειρά τους (μέρος Α' της αξιολόγησης του προγράμματος μέσω αναστοχασμού-ερωτηματολογίου στις/στους μαθήτριες/τες)· το χάσμα αμοιβής μεταξύ ανδρών – γυναικών· τα στερεότυπα, τη διάδοση και την επιρροή τους στον άνθρωπο και την κοινωνία μέσα από συζητήσεις ανάμεσα σε συμμετέχοντες του ίδιου βιολογικού φύλου και μεικτές ομάδες· το δικαίωμα κάθε ανθρώπου στην αρμονία μεταξύ προσωπικού και επαγγελματικού χρόνου καθώς και τι ισχύει για τη γυναίκα στην Ελλάδα σήμερα (με τη συνδρομή και στατιστικών δεδομένων)· τη σημασία της ενεργής συμμετοχής των γυναικών στην οικονομία, την πολιτική και την κοινωνία· τη θυματοποίηση της γυναίκας και τη βία (σε συνεργασία με τον συμβουλευτικό σταθμό «Αριάδνη»)· μέρος Β' της αξιολόγησης του προγράμματος μέσω αναστοχασμού-ερωτηματολογίου· ολοκλήρωση με προσδοκίες και δέσμευση για αλλαγή στάσεων-συμπεριφορών.

Παράλληλα, ενισχύθηκαν ώστε να αξιοποιούν σκέψεις, προβληματισμούς, συμπεράσματα που προέκυπταν από την επεξεργασία των παραπάνω ενοτήτων στις γλωσσικές δραστηριότητες και τη συζήτηση που πραγματοποιούνταν με αφορμή την ανάλυση κειμένων, λογοτεχνικών και μη, καθώς και το αντίστροφο. Με τον τρόπο αυτό επιχειρήθηκε μια δημιουργική διαπλοκή του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών με τα θέματα που θίγονται στο υλικό του οδηγού. Για παράδειγμα, η επεξεργασία της 2ης ενότητας του οδηγού συνδυάστηκε με την ανάλυση του λογοτεχνικού κειμένου με τίτλο «Κοιτάζει τα χέρια της» από τη συλλογή των σύντομων αφηγημάτων του Μιχάλη Γκανά «Γυναικών μικρές και πολύ μικρές ιστορίες». Η παράλληλη επεξεργασία οδήγησε σε δημιουργική συζήτηση-σχολιασμό και ανάπτυξη προβληματισμών σχετικά με το στερεότυπο της φροντίδας που ακολουθεί το γυναικείο φύλο διαχρονικά επηρεάζοντας τις προσωπικές και επαγγελματικές διαδρομές της γυναίκας και ενισχύοντας τις κοινωνικές ανισότητες. Επιπλέον, στο πλαίσιο της εξοικείωσης με πολυτροπικά κείμενα, οι μαθητές/τριες ενεπλάκησαν μέσω της αισθητικής, λεκτικής και ιδεολογικής επεξεργασίας διαφημιστικών αφισών (Παράρτημα, φώτο1) σε κριτική ανάλυση και ανίχνευση στερεοτυπικών-ηγεμονικών παραδοχών για το ρόλο της γυναίκας και σχέσεων ισχύος που αναπαράγονται ή καυτηριάζονται μέσω αυτών. Με την ολοκλήρωση του προγράμματος, πραγματοποιήθηκε επίσκεψη στο Ίδρυμα Θεοχαράκη στο πλαίσιο εκπαιδευτικής εκδρομής στην Αθήνα όπου οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να περιηγηθούν στην εικαστική έκθεση (Παράρτημα, φώτο2) και να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα του

Μουσείου με στόχο την ευαισθητοποίηση τους σε σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα τα οποία αφορούν στις ανθρώπινες σχέσεις και τις συνέπειες του στερεοτυπικού τρόπου σκέψης.

Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τα φύλλα εργασίας που συμπληρώθηκαν, κάποια στερεότυπα φύλου με τα οποία αναφέρουν ότι μεγάλωσαν οι μαθητές/τριες είναι τα εξής:
«*η γυναίκα είναι κατώτερη από τον άντρα*»
«*το να φοράς ρούχα 'για αγόρια' σε καθιστά αγοροκόριτσο και άρα ακόμη και οι επιλογές ενδυμασίας πρέπει να είναι ανάλογες με το φύλο σου*»
«*μία γυναίκα είναι ευαίσθητη και αρκετά 'ρομαντική' σε σχέση με έναν άντρα ο οποίος είναι ρεαλιστής και 'σκληρός'*»
«*τα κορίτσια ωριμάζουν πιο γρήγορα απ' ότι τα αγόρια*»
Δυσκολεύτηκαν, ωστόσο, να εντοπίσουν μία επιλογή που έκαναν, μία συμπεριφορά ή άποψη που έχουν η οποία είναι επηρεασμένη από στερεότυπα φύλου. Η μόνη άποψη που διατυπώθηκε ξεκάθαρα ήταν ότι «*οι γυναίκες τείνουν να είναι πιο ευαίσθητες και ευάλωτες από τους άντρες*».
Τα ζητήματα που επεξεργάστηκαν στη πορεία της εφαρμογής αφορούσαν το ρόλο που διαδραματίζουν τα στερεότυπα φύλου στη ζωή των ανθρώπων (προσωπική, επαγγελματική) και την κοινωνία αλλά και πώς καθορίζουν τη δική τους πορεία, τους τρόπους με τους οποίους διαχέονται, γιατί δημιουργούνται, τι θα μπορούσε να τα καταπολεμήσει και πώς μπορούν να αλλάξουν οι ίδιοι/ες τη στάση τους ώστε να συμβάλουν στην άρση των στερεοτύπων φύλου.
Οι μαθητές/τριες ενέταξαν τα στερεότυπα και τις ανισότητες φύλου με τα οποία μεγάλωσαν στην κυρίαρχη αντίληψη της πατριαρχίας και κατάφεραν να εντοπίσουν τις γλωσσικές και πολιτισμικές διαστάσεις της αναπαραγωγής και διάχυσής τους:
«*τα στερεότυπα φύλου διαχέονται μέσω της γλώσσας και της συμπεριφοράς των ανθρώπων μεταξύ τους*»
«*τα στερεότυπα διαχέονται από την οικογένεια, το σχολείο, τους φίλους, τα ΜΜΕ…εάν ένα κοινωνικό σύνολο υιοθετήσει μία άποψη μπορεί να την περάσει στην κοινωνία και το αντίστροφο*»
«*τα στερεότυπα διαχέονται μέσω των απόψεων και των πεποιθήσεων ορισμένων ανθρώπων. Μεταφέροντας αυτές τις απόψεις σε άλλους, αρχίζει να γίνεται κάτι φυσιολογικό και θεωρείται πώς αυτός είναι ο σωστός τρόπος θεώρησης του θέματος*»
Όσον αφορά στην καταπολέμηση των στερεοτύπων/ανισοτήτων φύλου και τη δική τους δέσμευση για δράση, κατά το τελευταίο στάδιο της εφαρμογής, οι μαθητές/τριες απέδωσαν ιδιαίτερη σημασία στο ρόλο της παιδείας «*με την οποία ο άνθρωπος υποδέχεται τα δεδομένα των αισθήσεων, υποβάλλοντάς τα, όμως, σε κριτική ανάλυση του νου προκειμένου να απομακρύνει τις ριζωμένες στερεοτυπικές αντιλήψεις*» και της ανάγκης ενίσχυσής της προς αυτή την κατεύθυνση· της ατομικής αλλαγής ως προϋπόθεσης της συλλογικής: «*ο τρόπος με τον οποίο μπορώ να συμβάλω είναι κατ' αρχήν να μην πιστέψω στις απόψεις αυτές εγώ ο ίδιος/α*»· της ανάπτυξης του διαλόγου «*για τα στερεότυπα και τις ανισότητες φύλου στα σχολεία και στο σπίτι ακόμη και σε παιδιά μικρής ηλικίας ώστε να διαμορφώσουν την αντίληψη της ισοτιμίας από νωρίς*» αλλά και της επικοινωνιακής μάθησης καθώς «*ο καθένας μπορεί να συμβάλει στην άρση τους εάν δεν τα υποστηρίζει και διατηρεί μία κριτική στάση ώστε να το επικοινωνήσει με τη συμπεριφορά του σε όσο το δυνατό περισσότερους ανθρώπους*». Προκειμένου, δε, να κάνουν τη δική τους παρέμβαση στην σχολική κοινότητα και την τοπική κοινωνία δημιούργησαν αφίσα (Παράρτημα, φώτο3) με σκοπό την ενίσχυση της συλλογικής ευαισθητοποίησης γύρω από το θέμα.

Συμπεράσματα

Η εφαρμογή αυτή ανέδειξε τη σημασία του δημιουργικού εμπλουτισμού της διδακτέας ύλης και τις δυνατότητες που προσφέρονται προς μία χειραφετητική διάσταση της εκπαιδευτικής

διεργασίας για μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών για την ενδυνάμωση της διαλεκτικής σχέσης της με την κοινωνία. Ειδικότερα, διαφάνηκε η δυναμική που διαθέτει προς την κατεύθυνση αυτή η παράλληλη αξιοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στόχο την κριτική ανάγνωση της κοινωνικής πραγματικότητας. Οι μαθητές/τριες ενισχύθηκαν προς την κριτική ανάγνωση ηγεμονικών παραδοχών και σχέσεων ισχύος που εμπεριέχουν τα στερεότυπα και αντανακλώνται στις ανισότητες φύλου καθώς και την συνειδητοποίηση της ανάγκης για αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών. Επιπλέον, προωθήθηκαν εναλλακτικές διεργασίες και πρακτικές μάθησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (2021). Έλα στη θέση μου! Οδηγός ενημέρωσης των μαθητών/τριών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις ανισότητες φύλου (Εκπαιδευτικό Υλικό Εγκεκριμένο από το Υπουργείο Παιδείας). Ίδρυμα Λαμπράκη.

Γούτσος, Δ., Αδαμόπουλος, Β., Αλέφαντος, Ν., Αστάρα, Β., Γκούφας, Κ., Κουτίδου, Ε., Κουτσιμπέλη, Ό., Παππά, Κ., Σαχινίδου, Π. & Χριστόπουλος, Ι. (2022). *Οδηγός Εκπαιδευτικού Νεοελληνική Γλώσσα Λυκείου* (2η Έκδοση). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Freire, P. & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική Παιδαγωγική: Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση* (Μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης). Μεταίχμιο.

Kalantzis, M., Cope, B., Στελλάκης, Ν. & Αρβανίτη, Ε. (2019). *Γραμματισμοί. Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων* (μτφρ. Γ. Χρηστίδης). Κριτική.

Μήτσης, Ν. (2004). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Gutenberg.

Μήτσης, Ν. (2015*). Γραμματική και επικοινωνία. Η γραμματική ως θεωρία και πρακτική στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας*. Gutenberg.

Μήτσης, Ν. (2019). *Γλώσσα, γλωσσολογία και γλωσσική διδασκαλία. Η διδακτική της γλώσσας ως αυτόνομος επιστημονικός κλάδος της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας*. Γρηγόρη.

Τεντολούρης, Φ. & Χατζησαββίδης, Σ. (2014). *Διδασκαλία της γλώσσας. Ιστορία-επιστημολογία- αναστοχαστικότητα*. Νεφέλη.

Χαραλαμπόπουλος, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Κώδικας.

Χαραλαμπόπουλος, Α. (1999). Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής, 1*, 1-8. Διαθέσιμο στις 17/06/2023 από http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/articles/print/charalabopoulos/index.htm

Χατζησαββίδης, Σ., Κωστούλη Τ. & Τσιπλάκου Σ. (2011). *Η Πρόταση για τη διδακτική της Γλώσσας: Κριτικός Γραμματισμός και Νέες Κειμενικές Πρακτικές στο Σχολείο*. Επιμόρφωση Συμβούλων Ελληνικών. Π.Ι. Λευκωσία.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



Φώτο1: Αντλήθηκε από βοηθητικό υλικό των νέων προγραμμάτων σπουδών



Φώτο2: Επίσκεψη των μαθητών/τριών στο Ίδρυμα Θεοχαράκη
Εικαστική έκθεση: «Η ουσία του απρόσωπου» (έργα Γιάννη Γαΐτη και Γαβριέλλας Σίμωσι).



Φώτο3: Αφίσα μαθητών/τριών

Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Μετασχηματίζουσα Μάθηση, Νεοελληνική Λογοτεχνία και Μάθηση στην καθημερινή ζωή: Ενδεικτική μελέτη περίπτωσης

Adult Education Methodology: Transformative Learning, Modern Greek Literature and Learning in everyday life: An illustrative case study

Ιωάννα Ραμουτσάκη, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών Περιφέρειας Κρήτης

Ioanna Ramoutsaki, Teacher Education Advisor of Crete

iramouts@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της συγκεκριμένης Εργασίας είναι να αναδείξει, μέσα από συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης από το έργο του Νίκου Καζαντζάκη, Αναφορά στον Γκρέκο, αφενός τη σημασία της Μάθησης στην καθημερινή ζωή, η οποία μπορεί να συμβάλει στην αλλαγή της κοινωνικής συμπεριφοράς του ανθρώπου . αφετέρου, το πώς η περίπτωση αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων για μετασχηματισμό δυσλειτουργικών παραδοχών και για ενδυνάμωση των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Για τον λόγο αυτό σε διαθεματικό Εργαστήρι προτείνεται η συνθετική και καινοτόμος Μέθοδος Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Fre-Me-Broo-Kok) (Ραμουτσάκη, 2021), η οποία συνδυάζει και εμπλουτίζει τη Μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» (Κόκκος, 2017) με στοιχεία των τεχνικών των P.Freire, J.Mezirow και St.Brookfield. Επεξηγείται το είδος, το περιεχόμενο και το πλαίσιο της Μάθησης ως μετασχηματιστικής διαδικασίας στο κειμενικό περιβάλλον, αλλά και το πώς μπορεί η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης να αξιοποιηθεί στην Εκπαίδευση Ενηλίκων για το προσδοκώμενο μαθησιακό και παιδαγωγικό αποτέλεσμα. Το λογοτεχνικό κείμενο συνδυάζεται με άλλες μορφές Τέχνης και με ανάλογη μελέτη περιπτώσεων από την καθημερινή ζωή. Από την όλη προσέγγιση συνάγεται ότι ο άνθρωπος είναι δυνατό να μάθει από τους απλούς, αλλά βαθιά καλλιεργημένους -όχι αναγκαστικά μορφωμένους- ανθρώπους, στο πλαίσιο της καθημερινής επικοινωνίας. Η αξιοποίηση αντίστοιχων Παραδειγμάτων ως μελέτη ενδεικτικών περιπτώσεων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων μπορεί να συμβάλει στην παραπάνω προσπάθεια, ενισχύοντας την ατομική και επαγγελματική ανάπτυξη των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

Λέξεις-κλειδιά: μετασχηματισμός, Λογοτεχνία, καθημερινή ζωή

Abstract

The purpose of this proposition is to highlight, through a specific case study from the work of Nikos Kazantzakis, Reference to Greco, on the one hand, the importance of Learning in everyday life, which can contribute to changing human social behavior. on the other hand, how this case can be used in the context of Adult Education Methodology to transform dysfunctional assumptions and to empower adult learners. For this reason, the synthetic and innovative Method of Adult Education (Fre-Me-Broo-Kok) is proposed in an interdisciplinary Workshop (Ramoutsaki, 2021), which combines and enriches the Method "Transformative Learning through aesthetic experience"(Kokkos, 2017) with elements of the techniques of P.Freire, J.Mezirow and St.Brookfield. It explains the type, content and context of Learning as a transformative process in the textual environment, but also how the specific case study can be utilized in Adult Education for the expected learning and pedagogical result. The literary text

is combined with other forms of Art and with an analogous study of cases from everyday life. It follows from the whole approach that it is possible for man to learn from ordinary, but deeply cultured - not necessarily educated - people, in the context of everyday communication. The utilization of corresponding Examples as case studies in Adult Education can contribute to the above effort, strengthening the individual and professional development of adult learners.

Key-words: transformation, Literature, everyday life

Εισαγωγή στην προβληματική

Μπορούμε, στ' αλήθεια, να μάθουμε μόνο μέσα από την τυπική Εκπαίδευση; Υπάρχουν περιπτώσεις στην καθημερινή ζωή, στις οποίες ο άνθρωπος μαθαίνει, αλλάζοντας, σταδιακά, τη συμπεριφορά και τον τρόπο σκέψης του, μετασχηματίζοντας τυχόν δυσλειτουργικές παραδοχές και στερεοτυπικές αντιλήψεις (Freire, 1977 · Mezirow, 2007 · Μάνθου, 2007 · Brookfield, 2007 · Brookfield, 2011), μέσα από την επικοινωνία με τους άλλους και την αλληλεπίδραση; Αυτή η πεποίθηση στάθηκε και η αφορμή του προβληματισμού μας για την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας.

Στην Πρόταση που ακολουθεί, αρχικά, αξιοποιείται μία σκηνή από το έργο του Νίκου Καζαντζάκη, *Αναφορά στον Γκρέκο*, η οποία αποτελεί μια μη τυπική περίπτωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αναλύεται ο χαρακτήρας της βιωματικής Μάθησης στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής για ζητήματα κοινωνικής συμπεριφοράς και, ειδικότερα, ανθρωπιστικής προσφοράς στον συνάνθρωπο. Ο χαρακτήρας αυτός συνδέεται με τον αυτο-αναφορικό λόγο του συγγραφέα στο συγκεκριμένο έργο, το οποίο αποτελεί μια μορφή λογοτεχνικής αυτο-βιογραφίας για τον ίδιο. Εξετάζεται το περιεχόμενο της Μάθησης, η οποία είναι ικανή να οδηγήσει σε αλλαγή συμπεριφοράς και οι συνθήκες, υπό τις οποίες συντελείται η Μάθηση αυτή.

Στο πλαίσιο της τυπικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων, με αφορμή τη συγκεκριμένη σκηνή, αναπτύσσεται ένα διαθεματικό Εργαστήρι για τον μετασχηματισμό δυσλειτουργικών παραδοχών των ενηλίκων εκπαιδευομένων, οι οποίες σχετίζονται με την απροθυμία εκδήλωσης ανθρωπιστικής προσφοράς σε ξένους, σε αγνώστους, αλλά και με την πεποίθηση ότι δεν μαθαίνουμε από τους ηλικιωμένους.

Ειδικότερα, συνδυάζοντας την μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» (Κόκκος, 2017) με στοιχεία των τεχνικών των μεγάλων στοχαστών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, P.Freire (Freire,1977), J.Mezirow (Mezirow,2007) και St.Brookfield (Brookfield, 2001 · Brookfield, 2007 · Brookfield, 2011 · Brookfield, n.d.), διατυπώνουμε μία συνθετική και καινοτόμο Πρόταση Μεθοδολογίας Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ραμουτσάκη, 2021), την οποία συνοπτικά ονομάζουμε«Fre.-Me.-Broo.-Kok.» από τα αρχικά των ονομάτων των τεσσάρων Θεωρητικών,P.Freire, J.Mezirow, St.Brookfield και Α.Κόκκος.

Ακολουθούνται τα έξι (6) στάδια της ελληνικής εκδοχής της Μεθόδου (Κόκκος, 2017), τα οποία επεκτείνονται και εμπλουτίζονται με κατεξοχήν ενεργητικές τεχνικές συνεργατικής, διερευνητικής και ανακαλυπτικής Μάθησης, με σκοπό την προαγωγή του κριτικού στοχασμού και αναστοχασμού (Brookfield, 2007 · Brookfield, 2011· Καραλής & Βεργίδης, 2004 · Κόκκος, 2005 · Βαϊκούση & Κόκκος, 2019, Κόκκος και συνεργάτες, 2020), της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής ευαισθησίας.

Στη συνέχεια, το περιεχόμενο της συγκεκριμένης σκηνής συνδυάζεται με ανάλογη μελέτη περιπτώσεων από την καθημερινή ζωή και με άλλες μορφές Τέχνης (Καλαμπάκας, χ.χ.). Επεκτείνεται, δε, με αναγωγή στην σύγχρονη εποχή, για να αναδειχτεί η αναγκαιότητα και η σημασία της Μάθησης που προκύπτει μέσα από τη βιωματική εμπειρία και το Παράδειγμα απλών, καθημερινών ανθρώπων, που υπερασπίζονται την ανθρωπιά με την ανθρωπιστική προσφορά τους, η οποία δεν ζητά ανταλλάγματα.

Κυρίως Μέρος

Περιγραφή του πλαισίου εφαρμογής της συγκεκριμένης Πρότασης

Ο/Η Εκπαιδευτής/Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων καλείται στο Β΄ Μέρος ενός Σεμιναρίου Επαγγελματικής Ανάπτυξης Επαγγελματιών του Δήμου Ηρακλείου να εκπαιδεύσει μία μικτή ομάδα 30 ενηλίκων εκπαιδευομένων, ηλικίας 35-60 ετών. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν ήδη μελετήσει στο Α΄ Μέρος του Σεμιναρίου το θεωρητικό πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και ειδικότερα τις Θεωρίες των 3 βασικών θεωρητικών, P.Freire, J.Mezirow και St.Brookfield. Ως εκ τούτου, προσδοκούν στο Β΄ Μέρος και πρακτική εφαρμογή.

***Τίτλος Σεμιναρίου*:** Επαγγελματική ανάπτυξη των ενηλίκων εκπαιδευομένων

Σκοπός: Ο σταδιακός μετασχηματισμός δυσλειτουργικών παραδοχών των ενηλίκων εκπαιδευομένων, οι οποίες σχετίζονται με στάσεις ζωής και συμπεριφορές. Η αξιοποίηση της Τέχνης και συγκεκριμένα της Λογοτεχνίας και, στη συνέχεια, της Φωτογραφίας και του Κινηματογράφου, παρέχει πρόσθετα εναύσματα για κριτικό στοχασμό (Κόκκος, 2017).

Διάρκεια: Το Σεμινάριο παρέχεται δωρεάν και διαρκεί 20 ώρες.

Τρόπος Διεξαγωγής: Είναι, επίσης, προαιρετικό και θα πραγματοποιηθεί με δια ζώσης συναντήσεις σε χώρους του Δήμου, κατά τις απογευματινές ώρες.

Εφαρμογή στην διδακτική Πράξη

Στάδιο 1. Διαμόρφωση του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος- Διερεύνηση της ανάγκης για κριτικό στοχασμό γύρω από το θέμα, για το οποίο παρατηρούνται στερεοτυπικές παραδοχές των εκπαιδευομένων:

Έχουμε διαμορφώσει το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα για την εφαρμογή της Μεθόδου και των επιμέρους δραστηριοτήτων (Ραμουτσάκη, 2021).

Έχουμε, επίσης, διαπιστώσει ότι στο Τμήμα των ενηλίκων εκπαιδευομένων εκφράζονται δυσλειτουργικές παραδοχές, οι οποίες συνδέονται με μια υποτιμητική αντίληψη α) για το τι μπορεί να μάθει κανείς από τους ηλικιωμένους και β) με την πεποίθηση ότι η αφιλοκερδής προσφορά δεν μπορεί να γίνεται και σε άγνωστα προς εμάς πρόσωπα.

Εξασφαλίζουμε τη συναίνεση των εκπαιδευομένων μας, ώστε να συζητηθούν τα θέματα και να διερευνηθούν οι αρχικές τους απόψεις γι' αυτά. Στη συνέχεια, υποβάλλουμε ερωτήματα του τύπου:

- Ποια είναι η άποψή σας για τα παρακάτω θέματα:
- Μπορούμε να μάθουμε από έναν ηλικιωμένο;
- Θα προσφέρατε κάτι σε έναν άγνωστο; Ναι ή όχι και γιατί;

Στάδιο 2: Ενθάρρυνση εκπαιδευομένων για έκφραση των απόψεών τους -Προσδιορισμός υπο-θεμάτων που θα εξεταστούν:

Στο 2ο Στάδιο της Μεθόδου ενθαρρύνουμε τους εκπαιδευομένους μας να εκφράσουν τις απόψεις τους για τα εξεταζόμενα θέματα. Ο προσδιορισμός των απόψεων αυτών μπορεί να γίνει είτε μέσω της καθημερινής επικοινωνίας με τους εκπαιδευομένους στο χώρο της εκπαίδευσης, είτε με μια συστηματικότερη καταγραφή των αρχικών απόψεών τους για το θέμα, με ερωτήματα του τύπου:

- Ποια είναι η άποψή σας για την αφιλοκερδή προσφορά απέναντι στους συνανθρώπους μας;
- Πιστεύετε ότι μπορούμε να μάθουμε από έναν ηλικιωμένο;

Επεξεργαζόμαστε τις απαντήσεις και, στη συνέχεια, προσδιορίζουμε και ιεραρχούμε τα

στοιχεία, τις συμπεριφορές, τις αντιλήψεις που θα εξεταστούν.
Στο τέλος της όλης διαδικασίας μπορούμε να ζητήσουμε ξανά από τους εκπαιδευομένους να γράψουν την τελική άποψή τους για τα θέματα, μετά την εφαρμογή των μετασχηματιστικών Πρακτικών, τον αναστοχασμό και την τελική αποτίμηση, ώστε να διαφανεί ο βαθμός του μετασχηματισμού, μέσα από την σύγκριση αρχικής και τελικής καταγραφής.

Στάδιο 3: Προσδιορισμός των απόψεων που θα εξεταστούν -Σχεδιασμός Δράσεων και διαμόρφωση των κυρίως κριτικών ερωτημάτων
Κατά το Στάδιο αυτό προσδιορίζονται οι απόψεις (υπο-θέματα) που θα εξεταστούν, με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων. Πιθανές απαντήσεις, τις οποίες μπορούμε να λάβουμε είναι οι εξής:
-Από έναν ηλικιωμένο δεν μπορείς να μάθεις.
-Μόνο στους γνωστούς σου μπορείς να προσφέρεις με ασφάλεια.

Στάδιο 4: Επιλογή έργων Τέχνης ως εναυσμάτων για τη διαδοχική επεξεργασία των υπο-θεμάτων
Στη συνέχεια, επιλέγουμε, σε συνεργασία με τους εκπαιδευομένους μας, τα έργα Τέχνης που θα λειτουργήσουν ως εναύσματα για τη διαδοχική επεξεργασία των υπο-θεμάτων (Κόκκος, 2017 · Κόκκος,2021).
Έχουμε αποφασίσει να αξιοποιήσουμε ως έργο Τέχνης ένα απόσπασμα από την μυθιστορηματική αυτοβιογραφία του Ν. Καζαντζάκη, *Αναφορά στον Γκρέκο* (Καζαντζάκης, 1962). Στην συγκεκριμένη σκηνή, ο Καζαντζάκης επισκέπτεται την Κνωσό και στον δρόμο συναντά μία γριούλα, η οποία τον φιλεύει, χωρίς να τον γνωρίζει, δύο σύκα. Το κείμενο, απλό και κατανοητό, κερδίζει αμέσως το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων.
Ο/Η εκπαιδευτής/εκπαιδεύτρια ενηλίκων, αξιοποιώντας την συγκεκριμένη σκηνή ως μελέτη περίπτωσης στο Τμήμα των ενηλίκων εκπαιδευομένων, τους οδηγεί να συνειδητοποιήσουν ότι η από καρδιάς προσφορά της γυναίκας σε έναν άγνωστο συνιστά το «αποπροσανατολιστικό», κατά Mezirow (Mezirow, 2007) δίλημμα για τον Καζαντζάκη.

Στάδιο 5: Διαδοχική επεξεργασία έργων Τέχνης-κριτική προσέγγιση των υπο-θεμάτων και σύνδεση με τα κριτικά ερωτήματα
Στο Στάδιο αυτό διαδοχικής επεξεργασίας έργων Τέχνης-κριτικής προσέγγισης των υπο-θεμάτων και σύνδεσης με τα κριτικά ερωτήματα, αξιοποιείται η ομαδοσυνεργατική τεχνική και η συνεργατική επίλυση προβλήματος, με κριτική ανάγνωση και ανάλυση του κειμένου, σύμφωνα με τον Brookfield (Brookfield, 2001 . Brookfield, 2007 . Brookfield, 2011 . Brookfield, n.d.).
Με το αρχικό ερώτημα:
-Ποιος μαθαίνει, τι, από ποιον, πώς, πού και πότε μαθαίνει;
αναδεικνύουμε τ**ο πλαίσιο της Μάθησης.**
- Ποιος μαθαίνει και από ποιον; Προφανώς ο Καζαντζάκης μαθαίνει από μια ηλικιωμένη, αλλά βαθιά καλλιεργημένη γυναίκα.
- Τι μαθαίνει; (**Περιεχόμενο της Μάθησης**): την αφιλοκερδή προσφορά προς όλους, ανεξαρτήτως αν είναι γνωστοί ή άγνωστοι προς εμάς, η οποία συμπυκνώνεται στην έννοια του ανθρωπισμού.
Η απάντησή της στο ερώτημα του συγγραφέα:
- «Με γνωρίζεις κυρά μου;» ήταν καταλυτική:
-«*Όχι παιδί μου! Είναι ανάγκη να σε γνωρίζω, για να σε φιλέψω; Άνθρωπος είσαι. Άνθρωπος κι εγώ, δε φτάνει*; »
εκφράζει τον ανθρωπισμό, που πρέπει να είναι το περιεχόμενο της ίδιας της Παιδαγωγικής. Συνοψίζεται, δε, στην δοτικότητα του ανθρώπου. Αυτό πρέπει να είναι το περιεχόμενο της

Αγωγής και της Παιδείας, η αναζήτηση του Ανθρώπου με Α κεφαλαίο.
Η ταύτιση με τους χαρακτήρες και η αναπλαισίωση της σκηνής με προβολή της στην σύγχρονη εποχή και στη ζωή των εκπαιδευομένων συμβάλλει στη συνεχή ενεργοποίησή τους ως προς το εκπαιδευτικό υλικό (Ραμουτσάκη, 2021). Ως εκ τούτου, οι ομάδες εργασίας επεξεργάζονται το συγκεκριμένο έργο Τέχνης και προσεγγίζουν τα υπο-θέματα, απαντώντας σε **κριτικά ερωτήματα του τύπου**:
-Για ποιον λόγο η γριούλα προσφέρει σε έναν άγνωστο τα δύο σύκα; Ποιες *φαίνεται να είναι οι αρχές και οι αξίες της;*
-Πώς δικαιολογείτε την αντίδραση του Καζαντζάκη; Σε ποιες κοινωνικές παραδοχές ή στερεότυπα εδράζεται αυτή η στάση ζωής;
-Εσείς, αν ήσασταν στη θέση του Καζαντζάκη ή στη θέση της γριούλας πώς θα αντιδρούσατε;
-Με ποιον τρόπο εκφράζεται η Μάθηση στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής; Πώς φαίνεται ότι μαθαίνει ο Καζαντζάκης στη συγκεκριμένη σκηνή;
-Ποιοι ωφελούνται από μια τέτοια συμπεριφορά;
Στη συνέχεια, αξιοποιώντας **την τεχνική του Freire (κωδικοποίηση-αποκωδικοποίηση-ανάδειξη των «παραγωγικών λέξεων»**) (Freire, 1978) ο/η εκπαιδευτής/εκπαιδεύτρια μπορεί να αναδείξει τις κωδικοποιημένες έννοιες της ανθρωπιάς, του ανθρωπισμού, της αφιλοκερδούς προσφοράς, οδηγώντας τους εκπαιδευομένους να αποκωδικοποιήσουν την από καρδιάς προσφορά των δύο σύκων και σε γλωσσικό επίπεδο.
Ο διάλογος εκπαιδευτή/εκπαιδεύτριας – εκπαιδευομένων εξελίσσεται γύρω από την κωδικοποιημένη με την ποιητική λειτουργία της Γλώσσας αναπαράσταση των εννοιών στο λογοτεχνικό κείμενο. Οι έννοιες και οι σημασίες τους αποκωδικοποιούνται, με αναπλαισίωσή τους στη σημερινή εποχή.
Με τον τρόπο αυτό, οι εκπαιδευόμενοι οδηγούνται στην βαθύτερη κατανόηση της σημασίας και των διαφορετικών εκφάνσεών τους (Βαϊκούση, & Κόκκος, 2019), με παράλληλη ανάδειξη των διαφορετικών οπτικών.
Ολοκληρώνοντας το Α΄ Μέρος του Εργαστηρίου και την ανάδειξη του πλαισίου της Μάθησης, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν, επίσης, να παρατηρήσουν ότι η Μάθηση συντελείται μέσα στη Φύση, το πρωϊ (**Πού και πότε μαθαίνει;)**:
«Δεξόζερβά μου αμπέλια κι ελιές, ακόμα δεν είχαν τρυγήσει, και τα σταφύλια κρέμουνταν βαριά κι ακουμπούσαν στη γης. Μύριζε ο αγέρας συκόφυλλο».
Το περιβάλλον της Φύσης λειτουργεί λυτρωτικά, απελευθερωτικά και δημιουργεί το απαραίτητο πλαίσιο Μάθησης για την ανταποκρισιμότητα των εκπαιδευομένων.
- Τι είδους Μάθηση είναι αυτή; Η Μάθηση αυτή είναι μη τυπική, βιωματική, συντελείται στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής και της αλληλεπίδρασης και ως **μετασχηματιστική διαδικασία αφορά, στην συγκεκριμένη περίπτωση, πεποιθήσεις και στάσεις ζωής.**
Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ανώτερου επιπέδου (β΄, γ΄ ή και δ΄ επιπέδου), καθώς ο εκπαιδευόμενος Καζαντζάκης, έμμεσα, μέσα από το ερώτημά του «*Με γνωρίζεις κυρά μου*;» και τον μετέπειτα αναστοχασμό αυτού του αναπάντεχου βιώματος, αναζητά το γιατί και το πώς, αναλύει, ερμηνεύει, αξιολογεί.
Σε αυτό στοχεύει και ο εκπαιδευτής/η εκπαιδεύτρια ενηλίκων, ωθώντας τους εκπαιδευομένους σε κριτική ανάγνωση και ανάλυση του κειμένου, ώστε να προβληματιστούν, αναλογιζόμενοι το «γιατί» και το «πώς» των λόγων και της πράξης της γριούλας και αντίστοιχα του Καζαντζάκη, αλλά και το «γιατί» και το «πώς» της Μάθησης στο πλαίσιο της καθημερινής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης.
Έχοντας μια πρώτη εικόνα του θεωρητικού πλαισίου, οι εκπαιδευόμενοι παρακινούνται, στη συνέχεια, να εντοπίσουν **τα επίπεδα συνειδητότητας κατά Freire.** Ως εκ τούτου, μπορούν να εντοπίσουν α) το επίπεδο της «απλοϊκής μεταβατικότητας», στο οποίο τα άτομα θέτουν *ερωτήματα (-«Με γνωρίζεις κυρά μου;»)* και αντιλαμβάνονται την κοινωνικο-πολιτισμική πραγματικότητα ως κοινωνικό δημιούργημα (Βαϊκούση, 2020).

Η καταλυτική απάντηση της γυναίκας:
-«*Όχι παιδί μου! Είναι ανάγκη να σε γνωρίζω, για να σε φιλέψω; Άνθρωπος είσαι. Άνθρωπος κι εγώ, δε φτάνει*; »
φαίνεται πως ήταν αρκετή, για να περάσει ο Καζαντζάκης στο τελικό επίπεδο συνειδητότητας, την κριτική συνειδητοποίηση.
Πράγματι, ο συγγραφέας αναστοχάζεται την συγκεκριμένη βιωματική εμπειρία. Μέσα από αυτήν και την αμφισβήτηση της εγκυρότητας των κοινωνικών και πολιτισμικών κωδίκων και ιδεολογιών που ως τότε είχε ενστερνιστεί και μέσα από τη σύγκριση, καταλήγει στην συγκεκριμένη παραδοχή:
«…***ποτέ θαρρώ δε γεύτηκα πιο νόστιμα**· τα 'τρωγα **και με δρόσιζαν τα λόγια της γριάς**· άνθρωπος είσαι, άνθρωπος κι εγώ, φτάνει!*», μετασχηματίζοντας σταδιακά αρνητικές, δυσλειτουργικές παραδοχές, φτάνοντας στο τελικό επίπεδο της κριτικής συνειδητοποίησης, αποδεχόμενος τη στάση ζωής της γριούλας.
Η διαπίστωση αυτή πως «***ποτέ δε γεύτηκε πιο νόστιμα σύκα***», πως «*καθώς τα' τρωγε **τον δρόσιζαν τα λόγια της γριάς***» σηματοδοτεί την ικανοποίησή του από την ανέλπιστη προσφορά της, που αν και μικρή, εντούτοις παρείχε μια μεγάλη διδασκαλία, την οποία έλαβε από μια ηλικιωμένη, γνήσια λαϊκή, ενδεχομένως, αγράμματη, μα βαθιά καλλιεργημένη γυναίκα της Κρήτης, γαλουχημένη με τις αξίες και τις αρχές της ανθρωπιάς και της αλληλεγγύης.
Το γέλιο της γυναίκας δηλώνει και τη δική της ικανοποίηση, την καλοσύνη, την ψυχική πληρότητα και ευτυχία από την από καρδιάς προσφορά της. Επομένως, αι οι δύο ωφελούνται από αυτή την ανθρωπιστική προσφορά.

Στάδιο 6: Γίνεται σύνθεση, Αναστοχασμός και κριτική αποτίμηση των ιδεών που προέκυψαν, με σχεδιασμό των επόμενων βημάτων (επέκταση με δραστηριότητες).
Μετά την τελική σύνθεση και τον αναστοχασμό, ακολουθεί η αποτίμηση της διαδικασίας και ο σχεδιασμός των επόμενων Βημάτων. Επεκτείνοντας τις δραστηριότητες, ο/η εκπαιδευτής/εκπαιδεύτρια θα μπορούσε να αξιοποιήσει την φωτογραφία που πριν από λίγα χρόνια έκανε τον γύρο του κόσμου, όταν έφτασαν οι πρώτοι πρόσφυγες από τη Συρία στην Μυτιλήνη. Παρουσιάζει τη γιαγιά Μηλίτσα με τις φίλες της να βοηθούν ένα μωρό προσφυγόπουλο, τραγουδώντας του, για να πιει το γάλα του.
Οι ίδιες, απόγονοι Ελλήνων Μικρασιατών, ήξεραν τι θα πει ξεριζωμός και προσφυγιά και θεωρούσαν χρέος τους να βοηθήσουν τους ταλαιπωρημένους αυτούς ανθρώπους. Η απάντηση της γιαγιάς Μηλίτσας θυμίζει πολύ την απάντηση της γριούλας του Καζαντζάκη: **«Δεν έκανα κάτι σπουδαίο, να βοηθήσω το κορίτσι ήθελα, που ήταν βρεγμένο και ταλαιπωρημένο…»(Ριτζαλέου,** 2015).
Ο/Η εκπαιδευτής/εκπαιδεύτρια μπορεί να ζητήσει από τους εκπαιδευομένους να προσεγγίσουν την φωτογραφία με την μέθοδο Perkins και το αντίστοιχο video με την μέθοδο Καλαμπάκα (Καλαμπάκας, χ.χ.) και να τους οδηγήσει, με νέα κριτικά ερωτήματα, σε επανακαθορισμό των αρχικών τους αντιλήψεων.
Στη συνέχεια, τους ζητάει να αναδείξουν τα κοινά στοιχεία στις πράξεις και στα λόγια των ανθρώπων ανάμεσα στο κείμενο του Καζαντζάκη, στην καταγεγραμμένη συνέντευξη της γιαγιάς Μηλίτσας, σε συνδυασμό με την φωτογραφία και το video, ενισχύοντας περαιτέρω τον προβληματισμό τους και τον επιδιωκόμενο μετασχηματισμό.



Εικόνα 1. Οι γιαγιάδες της Λέσβου και το μωράκι
(Ανακτήθηκε τη 26η -9-2023 από:
https://www.google.com/search)

Τέλος, η επίσκεψη του Καζαντζάκη στην Κνωσό, ως επίσκεψη ενός ενήλικα σε ένα αρχαιολογικό χώρο, του προσφέρει μοναδικές εμπειρίες, δίνοντάς του άλλα μαθήματα, ώστε να συνειδητοποιήσει τη συμβολή της Κρήτης στην παγκόσμια Ιστορία και στον παγκόσμιο Πολιτισμό μέσα από τη βιωματική εμπειρία. Μπορεί να γίνει αφορμή για μια εκπαιδευτική επίσκεψη στην Κνωσό ή για άλλες ερευνητικού τύπου δραστηριότητες με αξιοποίηση της δυναμικής της ομάδας.

Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι ο άνθρωπος μέσα από την καθημερινή αλληλεπίδραση είναι δυνατό να μάθει από τους άλλους, ανεξαρτήτως μόρφωσης, ηλικίας και φύλου, σημαντικά πράγματα, χρήσιμα για τη μετέπειτα ζωή του, τα οποία συμβάλλουν, μεταξύ άλλων, στην αυτο-βελτίωσή του. Η αξιοποίηση αντίστοιχων Παραδειγμάτων ως μελέτη ενδεικτικών περιπτώσεων και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων μπορεί να υποστηρίξει τον μετασχηματισμό δυσλειτουργικών παραδοχών και, παράλληλα, την ενδυνάμωση των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

Τέλος, η συναίρεση των 6 σταδίων της Μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» (Κόκκος, 2017) με στοιχεία των ενεργητικών τεχνικών συνεργατικής, διερευνητικής, ανακαλυπτικής Μάθησης και κυρίως των τριών στοχαστών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, P.Freire, J.Mezirow και St. Brookfield, στην Μέθοδο Εκπαίδευσης Ενηλίκων **(Fre-Me-Broo-Kok)** (Ραμουτσάκη, 2021) συνιστά μία συνθετική και ταυτόχρονα δημιουργική Πρόταση Μεθοδολογίας Εκπαίδευσης Ενηλίκων, η οποία μπορεί να ενισχύσει την ατομική και επαγγελματική τους ανάπτυξη, συμβάλλοντας στην υγιή κοινωνική τους συμπεριφορά ως Ανθρώπων και ως Συνανθρώπων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βαϊκούση, Δ. & Κόκκος, Α. (2019). *Οδηγός μελέτης για τη Θ.Ε. ΕΚΕ 52*. (Εμμ. Κουτούζης, Κριτική Ανάγνωση). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.).

Brookfield, S. (2001). Repositioning ideology critique in a critical theory of adult learning. *Adult Education Quarterly, 52*(1), 7-22. New York.

Brookfield, S. (2007). Η μετασχηματίζουσα μάθηση ως κριτική της ιδεολογίας. Στο J. Mezirow & συν., *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (μτφ: Γ. Κουλαουζίδης) (σελ.157-179). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Brookfield, S. (2011). *Discussion as a Way of Teaching.* Ανακτήθηκε από: https://study.eap.gr/

Brookfield, S. (n.d.). http://www.stephenbrookfield.com

Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. (μτφρ. Γιάννης Κρητικός). Αθήνα: Κέδρος.

Καζαντζάκης, Ν. (1962). *Αναφορά στον Γκρέκο,* Αθήνα: *Ελ.* Καζαντζάκη.

Καλαμπάκας, Β. (χ.χ.). Αξιοποίηση του κινηματογράφου στο πλαίσιο της μεθόδου. Εναλλακτικό Διδακτικό Υλικό (ΕΔΥ). http://study.eap.gr Πάτρα: Ε.Α.Π.

Καραλής, Θ., & Βεργίδης, Δ. (2004). Τυπολογίες και στρατηγικές στην εκπαίδευση ενηλίκων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων, 2*, σελ. 11-16. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ε.Ε.Ε.Ε.).

Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων (Τόμος Β΄: Εκπαιδευτικές μέθοδοι).* Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κόκκος, Α.(2017). Μετασχηματισμός δυσλειτουργικών αντιλήψεων. Διδακτική Μέθοδος για το σχολείο και την Εκπαίδευση Ενηλίκων, τεύχος 39, Μάϊος-Αύγουστος 2017. Αθήνα: Ε.Ε.Ε.Ε.

Κόκκος, Α. και συνεργάτες. (2020). *Διευρύνοντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών.* (2η Έκδοση). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κόκκος, Α. (χ.χ.). *Η χρήση της Τέχνης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.*Ανακτήθηκεαπό: https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1472/Kokkos_2.pdf Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μάνθου, Χ. (2007). Το παιδαγωγικό πρόγραμμα του Freire. *Εκπαίδευση Ενηλίκων, τ.10,* 22-26. Αθήνα: Ε.Ε.Ε.Ε.

Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow & συν., *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (μτφ: Γ. Κουλαουζίδης) (σελ.43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ραμουτσάκη, Α. Ι. (2021). Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: *Διδακτική Μεθοδολογία για το μάθημα της Ιστορίας – Η Μεθοδολογία κριτικής προσέγγισης των ιστορικών πηγών στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο.* Ηράκλειο: Π.Δ.Ε. Κρήτης ISBN: 978-618-84828-9-0.

Διαδικτυακές πηγές

Ριτζαλέου, Μ. (2015).*Οι γιαγιάδες της Λέσβου για το μωράκι*…(2015). Ανακτήθηκε, 26/09/2023 από https://lefterianews.wordpress**.**

Εικονογραφία

Οι γιαγιάδες της Λέσβου και το μωράκι (Ανακτήθηκε, 26 -9-2023 από: *https://www.google.com/search*)

Σχέδιο Αξιοποίησης τεχνικών ενσυναίσθησης στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

Plan for Employing Empathy Techniques in the Course of Modern Greek Literature

Παρθένα Κυριακίδου, PhD Κλασικής Φιλολογίας, Δασκάλα, Ψυχολόγος, Φιλόλογος ΠΕΙΣ Λυκείου Κιλκίς

Parthena Kyriakidou, PhD in Classical Philology, Experimental School Philologist of Lyceum Kilkis

nenakiriakidoy@yahoo.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση είναι μια πρόταση διδασκαλίας στο μάθημα της λογοτεχνίας που αξιοποιεί τεχνικές ενσυναίσθησης, όπως την παράφραση, την αντανάκλαση, την αξιοποίηση έργων τέχνης. Με τις συγκεκριμένες τεχνικές ο μαθητής/ η μαθήτρια γίνεται συμμέτοχος στη μαθησιακή διαδικασία, λαμβάνει ενεργό και δυναμικό ρόλο στη διεξαγωγή του μαθήματος γεγονός που τον/την καθιστά κεντρικό πυλώνα μάθησης και αλλαγής στη σχολική τάξη.

Λέξεις-κλειδιά: Ενσυναίσθηση, Πίνακες ζωγραφικής, Τέχνη, Λογοτεχνία

Abstract

This presentation is a teaching proposal in the literature course that utilizes empathic techniques, such as paraphrasing, reflection, and the use of works of art. With the specific techniques, the student becomes a participant in the learning process, takes an active and dynamic role in the conduct of the lesson, which makes him/her a central pillar of learning and change in the classroom.

Key-words: Empathy, Paintings, Art, Literature

Εισαγωγή

Σκοπός της έρευνάς μου θα είναι η ανάδειξη της σημασίας της ενσυναίσθησης στη σχολική τάξη μέσα από συγκεκριμένη μεθοδολογία που στόχο θέτει την προαγωγή του μαθησιακού αποτελέσματος καθώς και την επίτευξη θετικού κλίματος ενισχυτικού για τη μάθηση.

Σε μια εποχή που βασικό κίνητρο μάθησης είναι η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού καθώς και η ύπαρξη θετικού κλίματος αλληλοκατανόησης, γνησιότητας, εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας, κατανοούμε απόλυτα τους λόγους για τους οποίους η εφαρμογή της ενσυναίσθησης στο πλαίσιο της τάξης αποτελεί επιτακτικό αίτημα. Ειδικότερα, η επιλογή της εφαρμογής στρατηγικών ενσυναίσθησης στα θεωρητικά μαθήματα στόχο έχει την καλύτερη εμβάθυνση στους τομείς αυτούς, με στόχο μέσω της παράθεσης συγκεκριμένων παραδειγμάτων, να γίνει καλύτερη κατανόηση των στρατηγικών και της μεθόδου που χρησιμοποιείται.

I.Βασικές Αρχές Ενσυναίσθησης

Ως ενσυναίσθητη κατανόηση ο Rogers (1967: 114), ορίζει την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τον κόσμο του Άλλου έτσι όπως εκείνος τον αντιλαμβάνεται. Το άτομο οφείλει να ακούει με προσοχή, κατανόηση και σεβασμό το συνάνθρωπό του σε ένα κλίμα ζεστασιάς και

εμπιστοσύνης χωρίς να κάνει βιαστικούς και πρόχειρους συνειρμούς, διαγνώσεις και να βάζει ταμπέλες στα λεγόμενά του (Μαλικιώση-Λοΐζου, 1999:153). Απαραίτητη στην όλη διαδικασία είναι η οπτική επαφή καθώς και άλλες τεχνικές αποδοχής, εκτίμησης και κατανόησης (Αθανασιάδου, 2011:56).

Το άτομο οφείλει να επιδεικνύει «ενσυναίσθητη κατανόηση», «αυθεντικότητα», καθώς και μια «άνευ όρων αποδοχή», για να μπορέσει έτσι να προχωρήσει στην αλλαγή της συμπεριφοράς του (Mearns & Thorne, 1999:64).

Εξίσου σημαντική είναι και η ενεργητική ακρόαση, η προσπάθεια του ατόμου είναι να κατανοήσει, χρησιμοποιώντας όλες του τις αισθήσεις το συνομιλητή του. Ο Schulz von Thun (1998:23) αναφέρεται σε «ακρόαση με τέσσερα αυτιά». Η ενεργητική ακρόαση συντελείται με το συντονισμό της γλώσσας του σώματος, με τη μη λεκτική συμπεριφορά, με την εναρμόνιση της οπτικής επαφής των δύο συνομιλητών, τον συντονισμό με την ταχύτητα της ομιλίας και τον τόνο της φωνής τους (Geldard & Geldard, 2011:116).

Μια γνωστή μέθοδος κατά τη διαδικασία της ενεργητικής ακρόασης είναι η λεγόμενη αντανάκλαση περιεχομένου ή παράφραση. Πρόκειται για μια αναδιατύπωση των πιο σημαντικών λεπτομερειών από το περιεχόμενο της αφήγησης και η αναδιατύπωσή τους με σαφή τρόπο (Geldard & Geldard, 2011:119). Εκτός από την αντανάκλαση περιεχομένου, μπορεί να πραγματοποιηθεί και αντανάκλαση συναισθημάτων (Geldard & Geldard, 2011:120).

ΙΙ.Η ενσυναίσθηση στη σχολική τάξη

Πρωταρχικής σημασίας είναι το αίτημα για ύπαρξη κλίματος εμπιστοσύνης και απουσία αμοιβαίας καχυποψίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2008:1). Ο εκπαιδευτικός οφείλει πρωτίστως να είναι σε επαφή με τον εαυτό του, να γνωρίζει τα όρια και τις επιθυμίες του (Geldard & Geldard, 2011:113).

Η ενσυναισθητική, ενεργητική ακρόαση είναι κάτι που απαιτείται στο πλαίσιο της τάξης, προκειμένου η μαθησιακή διαδικασία να συντελείται με επιτυχία. Ο εκπαιδευτικός, πριν από την εφαρμογή της ενεργητικής ακρόασης οφείλει να παρατηρεί από την πρώτη κιόλας προσέγγιση το παιδί, την αλληλεπίδραση με τους γονείς και τους δασκάλους (Geldard & Geldard, 2011:109). Στοιχεία τα οποία είναι δυνατόν να χρήζουν παρατήρησης είναι το παρουσιαστικό του παιδιού, η συμπεριφορά του, η διάθεση ή το συναίσθημά του, οι διανοητικές του λειτουργίες και οι διεργασίες σκέψης, ο τρόπος ομιλίας του, οι κινητικές του δεξιότητες, το πόσο πρόθυμο είναι να συνάψει σχέσεις τόσο με τους συμμαθητές όσο και με το δάσκαλο (Geldard & Geldard, 2011:110).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποφεύγει να νοηματοδοτεί με το δικό του προσωπικό τρόπο συναισθήματα και απόψεις του μαθητή, αλλά να «βλέπει» μέσα από τα μάτια του μαθητή και να «ακούει» όσα υποστηρίζει ο μαθητής, χωρίς να προσπαθεί να εξάγει αυθαίρετα προσωπικά συμπεράσματα, βασισμένα σε πρόχειρες, βεβιασμένες και αστήρικτες εκτιμήσεις (Αρχοντάκη-Φιλίππου, 2003:34).

Εξίσου σημαντική είναι η αποφυγή αξιολογικής ή κριτικής στάσης ή σύγκρισης με τον ίδιο ως εμπειρότερο, ή η παρουσίασή του ως αυθεντίας. Αντίθετα, η αποδοχή των λόγων του άλλου στο πλαίσιο αποδοχής του άλλου ως διαφορετικού και ιδιαίτερου ατόμου, είναι βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία γνήσιας, αυθεντικής και ειλικρινούς σχέσης (Αρχοντάκη-Φιλίππου, 2003:30).

Ουσιαστικό μέρος της ευθύνης για την επίτευξη αποτελεσματικής μάθησης δε φέρει όμως μόνο ο εκπαιδευτικός αλλά και οι γονείς του μαθητή (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2011: 267). Ως ενσυναίσθηση στην περίπτωση αυτή, περιγράφεται η ικανότητα του γονιού να κατανοεί τον κόσμο μέσα από τα μάτια του παιδιού του -γνωστική διάσταση-, και να μπορεί να βιώνει τα συναισθήματα που το ίδιο το παιδί βιώνει -συναισθηματική διάσταση (Strayer & Roberts, 2004:135).

ΙΙΙ.Αξιοποίηση ενσυναίσθησης στα θεωρητικά μαθήματα

Στα θεωρητικά μαθήματα, κατά βάση γλωσσικά και με ανθρωπιστικό προσανατολισμό, μπορεί να γίνει αξιοποίηση τεχνικών ενσυναίσθησης. Η ενσυναίσθηση δεν θα πρέπει να αξιολογείται στατικά, αλλά δυναμικά με συναισθηματική και διανοητική λειτουργικότητα υπό την επίδραση της οποίας μπορούν να διαμορφωθούν στάσεις, αξίες, συμπεριφορές (Levine, 2005:160). Η κατανόηση των συναισθημάτων και σκέψεων των άλλων, αναπτύσσει πληρέστερα την ώριμη κριτική σκέψη (Levine, 2005:163).

Μέσω του θετικού κλίματος ασφάλειας, εμπιστοσύνης και αμοιβαίας αποδοχής είναι δυνατόν να ενσωματωθούν δράσεις που προάγουν την ενσυναίσθηση μέσα στο πλαίσιο της τάξης (Levine, 2005:23). Η ενσυναίσθηση είναι μια ενεργητική διαδικασία η οποία μπορεί να αναπτύσσεται παράλληλα τόσο μεταξύ μαθητή-δασκάλου όσο και μεταξύ των μαθητών (Riddett-Moore, 2009:9).

Ενδεικτικά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει τεχνικές ενσυναίσθησης, είτε αυτούσιες είτε να αυτοσχεδιάσει, είτε να τις εμπλουτίσει, προκειμένου να ενισχυθεί η συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών αλλά και να τονωθούν θετικά οι σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές (Γκότοβος, 2002:16).

Ενδεικτικά, οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν ένα ποίημα, ένα άρθρο, ένα κείμενο και να στοχαστούν πάνω σε διάφορες ιδέες που αφορούν τη σχολική και οικογενειακή, κοινωνική τους πραγματικότητα. Η συγκεκριμένη τεχνική θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και για τη συγγραφή κάποιας σχολικής εφημερίδας. Τα θεωρητικά μαθήματα, Ιστορία, Νεοελληνική Γλώσσα, Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνικά, προσφέρονται για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, την ανάπτυξη συναισθηματικών, κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της γραπτής και προφορικής επικοινωνίας (Αυγέρη, 2010).

Παράλληλα, μια ακόμη τεχνική είναι οι συζητήσεις που στόχο έχουν να ενθαρρύνουν τους μαθητές στην έκφραση της γνώμης τους αναφορικά με ένα υποθετικό πρόβλημα, ερώτημα, ηθικό δίλημμα (Levine, 2005:23, 166). Οι συζητήσεις αυτές μπορούν να διεξαχθούν τόσο σε γλωσσικά μαθήματα, αλλά και γενικότερα σε όλα τα μαθήματα που μπορούν να εφαρμόσουν τη διασύνδεση με την κοινωνική πραγματικότητα (Αυγέρη, 2010).

Τα υποθετικά σενάρια στόχο έχουν να προκαλέσουν τους μαθητές σε συζήτηση στην τάξη και να προτείνουν προτάσεις που βασίζονται στην ενσυναισθητική ανταπόκρισή τους (Stradling, 2001:36). Αρχικά παρουσιάζεται στους μαθητές μια δύσκολη και προβληματική κατάσταση και στη συνέχεια, ζητείται από τους μαθητές να αναστοχαστούν πάνω σε συγκεκριμένα ερωτήματα (Olsen, 1998:205). Το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας μπορούν να προσφέρουν πολλαπλές ευκαιρίες αναστοχασμού σε συγκεκριμένα θέματα.

Στο ίδιο πλαίσιο ανήκουν και οι αντιθετικές στρατηγικές, που αφορούν στην παρουσίαση μιας στερεοτυπικής άποψης την οποία μέσω διαλόγου και αντίθετων επιχειρημάτων καλούνται να καταρρίψουν και ακολούθως να υιοθετήσουν τη νέα, ορθή προοπτική (Stradling, 2001: 102). Στην κατεύθυνση αυτή χρησιμοποιούνται και τα παιχνίδια ρόλων, τα οποία συμβάλλουν στην παρακίνηση των μαθητών να συμπάσχουν και να αναπτύξουν τον συναισθηματικό τους κόσμο (Stradling, 2001:64).

Το παιχνίδι υπόδυσης ρόλων μπορεί να εφαρμοσθεί όταν η διδασκαλία αφορά σε ένα ζήτημα bullying, διακρίσεων, στιγματισμού, περιθωριοποίησης κ.ά (Αυγέρη, 2010). Με μια δραματοποίηση θα μπορούσαν να υποδυθούν πρόσωπα που βρίσκονται σε μια μειονεκτική θέση, να απαλλαγούν από φόβους, επικρίσεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις. Η προσομοίωση, ανάλογη με την ηλικία και τις γνωστικές και συναισθηματικές ικανότητες του μαθητή είναι απαραίτητη για την επιτυχία αυτής της πρακτικής (Stradling, 2001, 85).

Παράλληλα, ως τεχνική καλλιέργειας της ενσυναίσθησης προτείνεται και η αξιοποίηση ενός έργου τέχνης, όπως τα κεφάλαια για την Τέχνη στη Νεοελληνική Γλώσσα, στην Ιστορία, οι εικόνες Τέχνης στα Φιλολογικά μαθήματα αλλά και στα Εικαστικά. Ο Heidegger (1971:11)

επισημαίνει πως οι Τέχνες μέσω της αισθητικής απόλαυσης μπορούν να ανασκευάσουν σχήματα των μαθητών τόσο για τον κόσμο όσο και τον εαυτό τους. Μέσα από την παρατήρηση ενός καλλιτεχνήματος οι μαθητές αναστοχάζονται, προβαίνουν σε εικασίες αναφορικά με το πώς μπορεί να νιώθουν τα εικονιζόμενα πρόσωπα (Riddett-Moore, 2009:111).
Εξίσου δραστική στρατηγική για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στη σχολική τάξη είναι η ενθάρρυνση των μαθητών να δημιουργήσουν πρόσωπα που θα παρουσιάζονται σε μια συγκεκριμένη συναισθηματική κατάσταση (Αυγέρη, 2010). Με τη διαδικασία αυτή, την εκφραστική απόδοση της ζητούμενης ψυχικής κατάστασης, οι μαθητές ουσιαστικά τίθενται στη θέση του Άλλου και έτσι αναπτύσσουν την ενσυναισθητικές τους δεξιότητες (Olsen,1998:163-205).

Σχέδιο επί χάρτου με αξιοποίηση πινάκων ζωγραφικής

- Προφίλ εκπαιδευομένων: Το δείγμα μου θα αποτελούν 19 Μαθητές Μέσης Εκπαίδευσης της Γ΄ τάξης του 2ου Πειραματικού Λυκείου Κιλκίς, ηλικίας 17-18 ετών, οι οποίοι προετοιμάζονται για τις πανελλήνιες εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Στόχοι διδακτικής ενότητας:
Μετά το πέρας της διδασκαλίας οι μαθητές/τριες αναμένεται να είναι σε θέση να:

- Γνώσεις: Να προσδιορίζουν την ενσυναίσθηση ως βασικό παράγοντα αντιμετώπισης και διαχείρισης κρίσεων, συναισθημάτων, συγκρούσεων, κατανόησης και αντίηψης.
- Ικανότητες: Να εφαρμόζουν σωστά τεχνικές ενσυναίσθησης στο μάθημα της λογοτεχνίας.
- Στάσεις: Να αποδεχτούν τη χρησιμότητα των τεχνικών ενσυναίσθησης, και πιο συγκεκριμένα της ενεργητικής ακρόασης, ως τρόπου έκφρασης, δημιουργικότητας, ανταλλαγής ιδεών, εντοπισμού, καταγραφής, αποτίμησης συναισθημάτων.

Αρχικά ζητούμε από τους μαθητές να καταγράψουν τις υποθέσεις τους αναφορικά με το τι προσδιορίζουν ως ενσυναίσθηση.
Καταγράφουμε τις θέσεις τους στον πίνακα και ακολούθως προσδιορίζουμε σύντομα βασικές θεματικές του όρου όπως Άνευ όρων αποδοχή, αυθεντικότητα, ενσυναίσθητη κατανόηση, ενεργητική ακρόαση.
Στη συνέχεια προβάλλουμε στους μαθητές ένα βίντεο από τις συνεδρίες του Carl Rogers, επινοητή της ενσυναίσθησης και των μεθόδων που αυτός χρησιμοποιούσε κατά την εφαρμογή της.
Ακολούθως καταγράφουμε τις βασικές τεχνικές ενσυναίσθησης στο πλαίσιο της τάξης:

- Προκειμένου να δημιουργείται κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης μέσα στην τάξη πρέπει να προσέχουμε ιδιαιτέρως τέσσερις τομείς. (Plummer, 2016:38).
- α) Ρόλοι, κανόνες, όρια. Η εμπιστοσύνη δημιουργείται πιο εύκολα εάν οι ρόλοι, οι κανόνες και τα όρια είναι σαφή από την αρχή της σύστασης μιας ομάδας. Ο δάσκαλος-συντονιστής μπορεί να αναλάβει διάφορους ρόλους, σύμβουλος, εμψυχωτής, διευκολυντής, υποστηρικτής βοηθός, διαμεσολαβητής διαιτητής, παρατηρητής, συμμέτοχος, ερευνητής, συλλέκτης πληροφοριών, αξιολογητής, επόπτης, διασκεδαστής, πάροχος ιδεών (Plummer, 2016:40). Οι ρόλοι εναλλάσσονται.
- β) Κατανόηση και αποτίμηση συναισθημάτων. Πρέπει να αποφύγει να ερμηνεύσει τις πράξεις του, αλλά να έρθει σε διάλογο με αυτόν (Plummer, 2016:41).
- γ) Έπαινοι, επιβράβευση. Η πιο αποτελεσματική προσέγγιση είναι η χρήση αυθεντικού, συγκεκριμένου και περιγραφικού επαίνου, όποτε αυτό είναι εφικτό (Plummer,

2016:45). Οι Adele Faber και Elaine Mazlish (1982:176), επισημαίνουν το γεγονός ότι η διατύπωση ενός επιτυχημένου επαίνου αποτελείται από δύο μέρη (Faber, Mazlish, 1982:184).

- δ) Αναστοχασμός. Μερικές ομάδες ενδέχεται να επωφεληθούν από τη συμμετοχή τουλάχιστον δύο συντονιστών. (Plummer, 2016:42).
- Οι συζητήσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μελών της ομάδας συμβάλλουν στην επίτευξη θετικού μαθησιακού αποτελέσματος μέσα από ρεαλιστικές αυτοαξιολογήσεις, οι οποίες βοηθούν στην ενδυνάμωση τόσο της προσωπικής όσο και της ομαδικής αυτοεκτίμησης (Plummer, 2016:138).
- Ο εκπαιδευτικός μετά την ολοκλήρωση κάθε δραστηριότητας αφιερώνει χρόνο προσπαθώντας να απαντήσει σε ερωτήματα που σχετίζονται με το αν ανταποκρίθηκε μερικώς ή πλήρως στους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους.
- Ο αναστοχασμός σχετίζεται με την κατανόηση των ικανοτήτων μας, των αδυναμιών μας, των σκέψεων σχετικά με τις δεξιότητες και τις γνώσεις, καθώς και με τον τρόπο με τον οποίο διαχειριζόμαστε οποιαδήποτε δυσκολία προκύψει (μεταγνωστικές δεξιότητες) (Robinson et al., 1991: 35).
- Μέσα από την καθημερινή συμμετοχή στη σφαίρα της συλλογικότητας, το υποκείμενο αποκτά συνείδηση και κριτική κατανόηση των δυνατοτήτων και αδυναμιών του (Αρκαδιανός & Βασιλειάδης, 2010:23).

Στη συνέχεια δίνουμε στους μαθητές/τριες μια μελέτη περίπτωσης προκειμένου να μπουν και πρακτικά στη θέση του άλλου.

- Αφού προσδιορίσουμε και τις στρατηγικές ενσυναίσθησης των θεωρητικών μαθημάτων (συγγραφή, πρόζα, υποθετικά σενάρια, συζητήσεις, αξιοποίηση έργων τέχνης κ.ά) θέτουμε στους μαθητές την ερώτηση «Ποιο είναι το συναίσθημα που πιστεύετε ότι αποδίδεται στους παρακάτω διάσημους πίνακες;».
- Παρουσιάζουμε στους μαθητές διάφορους πίνακες διάσημων ζωγράφων και ακολούθως καταγράφουμε το κυρίαρχο συναίσθημά τους.
- Ενδεικτικά λαμβάνουμε δύο πίνακες (Το φιλί του Γκουστάβ Κλίμτ, και την Κραυγή του Μούνκ) και τα συσχετίζουμε με τα ποιήματα του Καβάφη Δεκέμβρης του 1903 και Τάσου Λειβαδίτη Την πόρτα ανοίγω το βράδυ αντίστοιχα.
- Για το κάθε ποίημα σε φύλλο εργασίας οι μαθητές εργάζονται ομαδοσυνεργατικά αξιοποιώντας τις ακόλουθες ερωτήσεις.
- Για το πρώτο ποίημα και πίνακα:
- Ποια στοιχεία (γλωσσικά, υφολογικά, αφηγηματικά) αποτυπώνουν τη συναισθηματική κατάσταση του ποιητή;
- Στη β΄ φάση της ποιητικής δημιουργίας του Καβάφη ((± 1900/03 – 1933), κατά τον Γ.Π. Σαββίδη, ο ποιητής αξιοποιεί τη σιωπή ως μέσο έκφρασης. Με βάση τη θεωρία της ενεργητικής ακρόασης, που έχει παρουσιαστεί, ο ποιητής εφαρμόζει τεχνικές ενσυναίσθησης στο συγκεκριμένο ποίημα;
- Πώς νιώθει ποιητής για το αντικείμενο του πόθου του; Μπορείτε να εξηγήσετε τα συναισθήματα αυτά; Έχετε βιώσει ανάλογα συναισθήματα;

- Τι κατά τη γνώμη σας θα έλεγε ο ποιητής, αν κατάφερνε να εξωτερικεύσει τα συναισθήματά του; Γιατί πιστεύετε ότι διστάζει;
- Για το δεύτερο ποίημα και πίνακα:
- Να παρουσιάσετε τη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται το ποιητικό Υποκείμενο σε μια παράγραφο 60-70 λέξεων.
- Ποια είναι τα πρόσωπα του ποιήματος; Ποιος μιλά, σε ποιον απευθύνεται και ποιον σκοπό έχει;
- Με ποιους τρόπους το ποιητικό Υποκείμενο προσπαθεί να προσεγγίσει το άλλο πρόσωπο;
- Στο ποίημα συνυπάρχουν ρεαλιστικές και λυρικές εικόνες. Να εντοπίσετε μια ρεαλιστική και μια λυρική εικόνα, να τις παρουσιάσετε και να εξηγήσετε σε τι αποσκοπεί η εναλλαγή τους;
- Το ποίημα διακρίνεται για τον εξομολογητικό του τόνο. Να εντοπίσετε δύο σημεία του ποιήματος που επαληθεύουν την άποψη αυτή και να τεκμηριώσετε την επιλογή σας.
- Στο ποίημα τονίζεται το συναίσθημα της ανθρωπιάς. Γιατί ο Λειβαδίτης περιβάλλει με ανθρωπιστική διάθεση το ποιητικό Υποκείμενο; Τι επιδιώκει; Πιστεύετε ότι η ανθρωπιστική διάθεση είναι μια ρεαλιστική στάση ζωής στην εποχή μας; Να οργανώσετε την απάντησή σας σε 100-200 λέξεις.

Οι μαθητές μέσα στην ομάδα λειτουργούν με διάφορους ρόλους τους οποίους οι ίδιοι αναθέτουν μετά από τις διευκρινίσεις που δίνει ο καθηγητής: εμψυχωτής, εργάτης, διαμορφωτής, υποκινητής, δημιουργικός, άνθρωπος των αποτελεσμάτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αθανασιάδου Χ. (2011). Η συμβουλευτική ψυχολογία στο σχολικό πλαίσιο. *Hellenic Journal of Psychology*, 8, 289-308.

Αρχοντάκη Ζ., Φιλίππου Δ. (2003). 205 βιωματικές ασκήσεις για εμψύχωση ομάδων, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.

Αυγέρη Σ. (2010). Ανάπτυξη των ενσυναισθητικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσα από το μάθημα της Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου., Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων του ΠΙ, τ. 2011.

Γκότοβος Α. (2002). Εκπαίδευση και ετερότητα, ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Μαλικιώση-Λοΐζου Μ. (1999). Συμβουλευτική Ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαλικιώση-Λοΐζου Μ. (2008). Η πολυπολιτισμική διάσταση της ενσυναίσθησης. *Ψυχολογία*, 15(1) 1-15.

Μαλικιώση-Λοΐζου Μ. (2011). Η συμβουλευτική ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα. *Hellenic Journal of Psychology*, 8 266-288.

Μαλικιώση-Λοΐζου Μ. (2011). Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση. Αθήνα: Πεδίο.

Geldard K. & Geldard D. (2011). Η συμβουλευτική ψυχολογία στα παιδιά. Αθήνα: Πεδίο.

Heidegger M. (1971). Poetry, language, thought (A. Hofstadler, μετ.). NewYork: Harper & Row.

Levine D.A., (2005). Teaching Empathy: A Blueprint for Caring, Compassion, and Community, Solution tree Press.

Mearns D. & Thorne B. (1999). Person centred counselling in action. (2nded.) London: Sage.

Olsen J. L. (1998). Encouraging visual storytelling. In Judith W. Simpson, et al. Creating meaning through art: Teacher as choice maker, Upper Saddle River, N.J.: Merrell: 163-205.

Riddett-Moore K. (2009). Encouraging Empathy through Aesthetic Engagement: An Art Lesson in Living Compositions, *International Journal of Education & the Arts*, V/10:111-114.

Rogers C.R., Stevens B. (1967). Person to Person: The problem of being human. Lafayette, CA: Real People Press.

Schulz von Thun (1998). Das innere Team und situationsgerechte Kommunikation, Rowohlt, Reinbek.

Stradling, R. (2001). Enseigner l' Histoire de l' Europe du 20e siècle, Strasbourg: Edition du Conseil de l' Europe.

Strayer J. & Roberts W. (2004). "Children's Anger, Emotional Expressiveness, and Empathy: Relations with Parents' Empathy, Emotional Expressiveness, and Parenting Practices", *Social Development*, Volume 13, 2 229-254.

Η αντιμετώπιση της ξαφνικής στροφής στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση λόγω της πανδημίας: Η περίπτωση του Λυκείου Αγίου Γεωργίου Λάρνακας

Tackling the sudden shift to Distance Education due to the pandemic: The case of Agios Georgios High School in Larnaca

Δρ Ιωάννης Ζένιος, Πρόεδρος Τμήματος Επιστημών Αγωγής, Larnaca College

Ρέα Καπιτανή, Εκπαιδευτικός Πληροφορικής, Larnaca College

Dr Ioannis Zenios, Head of Education Science Department, Larnaca College

Rea Kapitani, Computer Science Teacher, Larnaca College

i.zenios@gmail.com , i.zenios@lca.ac.cy, kapitanisr@hotmail.com

Περίληψη

Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στηρίζεται στις θεωρητικές αρχές της «ανοικτής μάθησης» και χρησιμοποιείται εδώ και αρκετές δεκαετίες σε πολλές χώρες του εξωτερικού και ως μεθοδολογία και ως φιλοσοφία εκπαίδευσης. Η παρούσα εργασία διερευνά τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εν καιρώ πανδημίας καθώς και επιμέρους ζητήματα που αφορούν τον τεχνολογικό εξοπλισμό και τις ψηφιακές δεξιότητες. Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας ακολουθήθηκε μικτή ερευνητική μέθοδος (ποιοτική σε συνδυασμό με ήπια ποσοτικά δεδομένα) με τη χρήση ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στους εκπαιδευτικούς του Λυκείου Αγίου Γεωργίου Λάρνακας. Η έρευνα συμβάλλει περαιτέρω στη βιβλιογραφία, επιχειρώντας να απαντήσει σε ερωτήματα που αφορούν την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν διαδικτυακά, τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν, τους τρόπους με τους οποίους βοηθήθηκαν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα και τον βαθμό επίτευξης των μαθησιακών στόχων.

Λέξεις-κλειδιά: Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Πανδημία Κορωνοϊού, Λύκειο Αγίου Γεωργίου Λάρνακας

Abstract

Distance Education is based on the theoretical principles of "open learning" and has been used for several decades in many foreign countries both as a methodology and as an educational philosophy. This paper explores teachers' experiences of implementing distance education during a pandemic as well as individual issues related to technological equipment and digital skills. For the purposes of this research, a mixed research method (qualitative combined with mild quantitative data) was followed using a questionnaire with closed and open-ended questions. The questionnaire was given to the teachers of the Lyceum of Agios Georgios in Larnaca. The research further contributes to the literature by attempting to answer questions regarding the readiness of teachers to teach online, the challenges they faced, the ways in which they were helped to deal with the problems and the extent to which the learning objectives were achieved.

Key words: Distance learning, Covid-19, Agios Georgios Lycium

Θεωρητικό πλαίσιο

Η εκπαίδευση ως ένας από τους βασικούς πυλώνες στήριξης και εξέλιξης της κοινωνίας δεν δύναται να μην επηρεάζεται από τις ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις. Μέσω αυτών των εξελίξεων αλλάζει και ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού που καλείται να επιμορφώνεται συνεχώς έτσι ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί επιτυχώς στις ανάγκες της ιδιότητας του καθηγητή.

Η πανδημία του Covid-19 ανάγκασε τους εκπαιδευτικούς να προχωρήσουν σε μια ξαφνική και πρωτόγνωρη για τους περισσότερους στροφή από την παραδοσιακή δια ζώσης διδασκαλία στη διαδικτυακή εξ αποστάσεως. Για να αναπληρωθεί αυτό το κενό της απόστασης η τεχνολογία κλήθηκε προσφέροντας δυνατότητες διάδρασης και διατήρησης της επικοινωνίας. Με αφορμή την καθολική εφαρμογή της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης κατά την αναστολή της φυσικής λειτουργίας η παρούσα έρευνα επιχειρεί να παρουσιάσει πώς οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου Αγίου Γεωργίου στη Λάρνακα αντιμετώπισαν τη ξαφνική στροφή προς στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ΕξΑΕ) λόγω της πανδημίας Covid-19.

Οι περισσότερες έρευνες για την ΕξΑΕ αφορούν την Τριτοβάθμια εκπαίδευση και λίγες από αυτές έχουν επεκταθεί και στην Δευτεροβάθμια. Δυστυχώς μόνο τον τελευταίο χρόνο εμφανίστηκαν αρκετές έρευνες που αφορούν αποκλειστικά την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μερικές αναφέρονται σε εκπαιδευτικούς όπως για παράδειγμα την ηλεκτρονική τους ετοιμότητα, άλλες σε φοιτητές και μαθητές/τριες ενώ αρκετές μελετούν τις σχέσεις τόσο μεταξύ των εμπλεκομένων όσο και την σχέση τους με το εκπαιδευτικό αντικείμενο και τον τρόπο μάθησης και αξιολόγησης. Βέβαια πολλά από τα ευρήματα των ερευνών που αφορούν την τριτοβάθμια εκπαίδευση, μπορούν να επεκταθούν και στην δευτεροβάθμια. Αυτός ο λόγος καθιστά απαραίτητη την μελέτη τους.

Ερευνητική μεθοδολογία

Χρησιμοποιήθηκε μικτή ερευνητική μέθοδος: Ποιοτική μέθοδος και ποσοτική με ήπια ποσοτικά δεδομένα. Το ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων στηρίχθηκε στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία και διανεμήθηκε σε δείγμα 45 εκπαιδευτικών (34 γυναίκες, οι οποίες αποτελούν το 75,6% των ερωτηθέντων και 11 άντρες, οι οποίοι αποτελούν το 24,4% των ερωτηθέντων). Το ερωτηματολόγιο αποτελείτο από ερωτήσεις σχετιζόμενες με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, την τεχνολογία που χρησιμοποιείται στο συγκεκριμένο είδος εκπαίδευσης, τον βαθμό ετοιμότητας των εκπαιδευτικού και τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν κατά τη εφαρμογή της ΕξΑΕ.

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου με προκαθορισμένες απαντήσεις όπως ‘Διαφωνώ απόλυτα’, ‘Διαφωνώ’, ‘Συμφωνώ’ ‘Συμφωνώ απόλυτα’ καθώς και σε μερικές ερωτήσεις ‘καθόλου’, ‘λίγο’, ‘πολύ’, ‘πάρα πολύ’ ώστε να διευκολυνθεί η ανάλυση των δεδομένων, να αποφευχθεί ο κίνδυνος αγνόησης συγκεκριμένων παραγόντων και να υποστηριχθεί η δυνατότητα γρήγορης ολοκλήρωσης του ερωτηματολογίου σε χρόνο μεταξύ 10 και 12 λεπτών προς αποφυγή εγκατάλειψης της συμπλήρωσης του. Η ετοιμασία του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με την χρήση της εφαρμογής Google Forms και η συμπλήρωση ορίστηκε ως ανώνυμη με στόχο την ενθάρρυνση της ειλικρίνειας των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται να εναρμονίζονται με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Verma και Priyamvada (2020)) όπου γίνεται λόγος για μη ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αυτό το πρωτόγνωρο τρόπου διδασκαλίας. Στην παρούσα έρευνα ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών θεώρησαν δύσκολη τη μετάβαση από τη δια ζώσης διδασκαλία στην ΕξΑΕ και τη μεταφορά της διδασκαλίας τους σε online περιβάλλον. Επίσης η πλειοψηφία υποστηρίζει πως απαιτούσε περισσότερο χρόνο για προετοιμασία της

διδασκαλίας τους και έπρεπε να προσαρμόσουν το υλικό τους έτσι ώστε να υποστηρίζει την ΕξΑΕ.

Ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών ένοιωσε **άγχος** ίσως γιατί οι γνώσεις τους για να εφαρμόσουν την ΕξΑΕ ήταν περιορισμένες εφόσον δεν είχαν ξαναδιδάξει μέσω διαδικτύου και δεν ήταν καθόλου εξοικειωμένοι ούτε με την σύγχρονη αλλά ούτε και με την ασύγχρονη ΕξΑΕ. Αυτό συνάδει με τα ευρήματα άλλων ερευνών όπως των Flack, Walker, Bickerstaff, Earle & Margetts (2020) η οποία έδειξε πως στους εκπαιδευτικούς παρατηρήθηκε εργασιακή πίεση και άγχος, λόγω του νέου πλαισίου εργασίας.

Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι περισσότερο **ενήμεροι για εργαλεία** και συστήματα επικοινωνίας όπως το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, και εφαρμογές επικοινωνίας όπως viber, whatsapp και messenger. Η γνώση τους προς την επίσημη πλατφόρμα συνεργασίας Microsoft Teams έδειξε πολύ χαμηλά αποτελέσματα με 37 από τους 45 να απαντούν ότι την γνώριζαν λίγο ή καθόλου. Μια πιθανή εξήγηση θα μπορούσε να είναι ότι οι εκπαιδευτικοί στην προσωπική τους ζωή χρησιμοποιούν συχνότερα αυτές τις εφαρμογές όπως viber, whatsapp και messenger με τις οποίες είναι ήδη εξοικειωμένοι και νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια να τις εφαρμόσουν και στην εξ αποστάσεως διδασκαλία τους. Ευρήματα από τους Naeem & Khan (2019) αποκαλύπτουν ότι διάφορες εφαρμογές κοινωνικής δικτύωσης όπως το WhatsApp, το Viber, το Skype, το Facebook, το Research-gate, το YouTube και τα προσωπικά ιστολόγια είναι πιο παραγωγικά στην υποστήριξη της εξΑΕ.

Περαιτέρω η έρευνα έδειξε ότι οι ερωτηθέντες πιστεύουν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση βοηθά στη πρόσβαση στα εξ αποστάσεως μαθήματα στα **παιδιά με προβλήματα** κινητικότητας αλλά έχουν αντίθετη άποψη όσο αναφορά τα παιδιά με δυσκολίες όπως όραση, ελλειμματική προσοχή και ακοή. Οι απόψεις τους είναι αντίθετες με τις απόψεις των Μιμίνου και Σπανακά (2016) που υποστήριξαν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ευνοεί την εξάλειψη των περιορισμών προσβασιμότητας στην εκπαιδευτική πράξη εκπαιδευόμενων που αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αθανάτου, Μ., & Υφαντόπουλος, Ν.(2021). Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19 και οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από:
http://dx.doi.org/10.12681/online-edu.3250

Βαμιαδάκη, Μ. (2016). Η ανάπτυξη και χρήση των νέων μέσων ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning) στην εκπαίδευση και η επίδραση της σε εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους. Ανακτήθηκε από: https://apothesis.lib.hmu.gr/bitstream/handle/20.500.12688/7615/VamiadakiMaria2016.pdf?sequence=1

Γεωργουλάκου, Ι., (2021). Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας: απόψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στο γυμνάσιο. Ανακτήθηκε από: https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/22562

Γεωργουλάκου, Ι. & Απόστολος Κ. (2022). Εμπόδια στην εφαρμογή της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης την περίοδο της Πανδημίας Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στο Γυμνάσιο. Ανοικτή Εκπαίδευση: Το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. 18(1), 129-150. Ανακτήθηκε από:
https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/26340

Γιάκας, Ι., (2021). Επαγγελματικό άγχος και ποιότητα ζωής των διευθυντών μέσης εκπαίδευσης της περιφέρειας κεντρικής Μακεδονίας την περιοδο της πανδημίας Covid 19. Ανακτήθηκε από: https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/25984

Ζένιος, Ι. (2010). Η επίδραση ηλεκτρονικών παραλλαγών του Παγοθραύστη «Αυτόγραφο» σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης, στο Βαλανίδης Ν. και Αγγελή-Βαλανίδη Χ. (επιμ.). Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση, Τόμος Ι, Πρακτικά του 1ου Παγκύπριου Συνεδρίου της ΚΕΤΠΕΕ. Λευκωσία. Πρόσβαση από https://bit.ly/34jR2so

Ζένιος, Ι. (2011). «Πράγματα και Θαύματα»: Η Τέχνη και η Τεχνολογία στην Υπηρεσία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης σε σχέση με το δίπολο «Εμείς και οι Άλλοι». Πρακτικά, 6th International Conference in Open & Distance Learning, November 2011, Loutraki, Greece, pp. 231-239. Πρόσβαση από https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/viewFile/823/855.

Ζένιος, Ι. (2012). «Παιδεία Τέχνας Κατεργάζεται»: Καινοτομικές Προσεγγίσεις σε Βιωματικά Εργαστήρια Νέων με Θέμα «Ευρώπη και Ελληνισμός», στο Βαλανίδης Ν. και Αγγελή-Βαλανίδη Χ. (επιμ.). Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση, Τόμος ΙΙ, Πρακτικά του 2ου Παγκύπριου Συνεδρίου της ΚΕΤΠΕΕ. Λευκωσία. Πρόσβαση από https://bit.ly/3IKjOBg.

Ζένιος, Ι. (2018). Συγκριτική Ανάλυση του Εκπαιδευτή και του Εκπαιδευτικού από Επαγγελματική Σκοπιά. Διδακτορική Διατριβή. Λευκωσία: Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Πρόσβαση από https://repo.euc.ac.cy/bitstream/handle/123456789/2187/Ioannis%20Zenios.pdf?sequence=1.

Καλαμπίχης, Ε. (2021).Ευρωπαϊκές πολιτικές Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης στην Εκπαίδευση. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την αποτελεσματικότητά της κατά την πανδημία COVID-19. Ανακτήθηκε από: http://hephaestus.nup.ac.cy/bitstream/handle/11728/11963/Download%20full%20text.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Κανούλας, Β. (2021). Σύγχρονη ή ασύγχρονη τηλεκπαίδευση. Ανακτήθηκε από: https://www.aplan.gr/el/blog/1706-

Καρδίμη, Μ. (2021). Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της

Κύπρου σε σχέση με την εφαρμογή της Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην τυπική

εκπαίδευση και με τον ρόλο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας σε αυτό. Ανακτήθηκε από: https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/21970

Κυριαζίδου, Κ. (2021). Οι συνέπειες της Πανδημίας στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών

Ανακτήθηκε από:

https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/13407/1/KyriazidouK_2021.pdf

Λιοναράκης, Α.,(Ν/Α). Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μία ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Ανακτήθηκε από: http://newtutor.pbworks.com/f/qualityDesignOfTeachingMaterial.pdf

Μαλαμά, Σ., (2021). Η αποτίμηση της διδασκαλίας στην πανδημία Covid-19 ως αφορμή αναστοχασμού αναφορικά με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση των προκλήσεων της τάξης του 21ου αιώνα. Ανακτήθηκε από: https://apothesis.eap.gr/archive/item/154174

Μαρμαρά, Σ., (2022). Ο αντίκτυπος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική

κοινότητα. Ανακτήθηκε από: https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/14140?locale-attribute=en

Μαυροειδής, Η., Γκιόσος, Ι., Κουτσούμπα, Μ.(2014). Επισκόπηση θεωρητικών εννοιών στην εκπαίδευση από απόσταση. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 10(1), 88-100. doi:

10.12681/jode.9814. Ανακτήθηκε από: https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9814

Νικολαΐδου, Ν., (2021). Ετοιμότητα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για εξ αποστάσεως εκπαίδευση εν μέσω πανδημίας (Covid-19): Απόψεις εκπαιδευτικών νομού Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από:

https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/3735

Μυλόρδου, Γ. (2020) Η εκπαίδευση στην Κύπρο στα χρόνια του κορωνοϊού. Ανακτήθηκε

από:https://dimosiografia.com/i-ekpedefsi-stin-kypro-sta-chronia-tou-koronoiou/

Ντάντου, Α., «Οι δυσκολίες, οι προκλήσεις και οι προοπτικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη τριτοβάθμια και μεταδευτεροβάθμια. Μελέτη περίπτωσης φοιτητές – σπουδαστές» Ανακτήθηκε από: http://repository.library.teiwest.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/10003

Οικονόμου, Β. (2021). Εξ αποστάσεως σύγχρονη & ασύγχρονη διδασκαλία. Διευρύνοντας ακόμη περισσότερο τον ορίζοντα της εκπαίδευσης; Ανακτήθηκε από:

https://economu.wordpress.com/2020/04/20/%CE%B5%CE%BE-%CE%B1%CF%80%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B5%CF%89%CF%82

Παπαγεωργίου, Γ. (2014). Ποσοτική έρευνα. Ανακτήθηκε από: https://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-___Papageorgiou_DEIGMATOLHPTIKH1.pdf

Σγατζή, Μ.Ν.(2021). Τριτοβάθμια μουσική εκπαίδευση και covid-19. Διερεύνηση των απόψεων φοιτητών και διδασκόντων του ΤΜΕΤ για την εκπαιδευτική εμπειρία τους κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Ανακτήθηκε από:

https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/25667/4/SgatziMariaNefeliPe2021.pdf

Στρίφα, Α., (2020). Το εκπαιδευτικό «πείραμα» της απομακρυσμένης διδασκαλίας έκτακτης ανάγκης λόγω της πανδημίας Covid-19: Αφηγήσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από:

https://www.google.com/search?q=%CE%A3%CF%84%CF%81%CE%AF%CF%86%CE%B1%2C+%CE%91.%2C+(2020).

Τριανταφυλλοπούλου, Β. (2021). «Απόψεις και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19». Ανακτήθηκε από:

https://apothesis.eap.gr/archive/download/891c1cf1-43eb-4032-b824-26212a4ae49d.pdf

Χαντόγλου, Π.,(2021). Βαθμός ετοιμότητας των εκπαιδευτικών – διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά την διάρκεια της εξέλιξης της πανδημίας.

Ανακτήθηκε από: https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/2040

Alhumaid, K., Waheed, S.A., Zahid,E., & Habes, (2020). M. COVID -19 & Elearning: Perceptions &Attitudes Of Teachers: Towards E-Learning Acceptance in The Developing Countries. *Multicultural Education*, 6(2), 100-115. DOI: 10.5281/zenodo.406012. Ανακτήθηκε από: http://www.ijdri.com/me/wp-content/uploads/2020/04/13.pdf

Guadagno, L. (2020). Migrants and the COVID-19 pandemic: An initial analysis. Ανακτήθηκε από: https://publications.iom.int/books/mrs-no-60-migrants-and-covid-19-pandemic-initial-analysis

Hrastinski, S. (2007). Participating in synchronous online education. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/242544867_Participating_in_Synchronous_Online_Education/link/54afc2d60cf2b48e8ed692d4/download

Marilyn Domas White και Emily E. Marsh, ‘Content Analysis: A Flexible Methodology.
https://www.researchgate.net/publication/32957977_Content_Analysis_A_Flexible_Methodology
Morgan, H. (2020) Best practices for implementing remote learning during a pandemic. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 93(3), 135-141. DOI: https://doi.org/10.1080/00098655.2020.1751480.
White, M.D. και Marsh, E., ‘Content Analysis: A Flexible Methodology. Ανακτήθηκε από:https://www.researchgate.net/publication/32957977_Content_Analysis_A_Flexible_Methodology
Yang X. (2020). Teachers’ Perceptions of Large-Scale Online Teaching as an Epidemic Prevention and Control Strategy in China. ECNU Review of Education, Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.1177/2096531120922244.
Zhang, T. (2020). Learning from the emergency remote teaching learning in China when primary and secondary schools were disrupted by COVID-19 pandemic. ResearchSquare, 3 (4), 739-744. doi: https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-40889/v1
Zenios, I. (2008). The impact of asynchronous e-icebreakers on adult face-to-face learning. Thesis. London: University of Westminster.
Zenios, I. (2009). The impact of asynchronous (distance) e-icebreakers on adult face-to-face learning. Proceedings, 5th International Conference in Open & Distance Learning, November 2009, Athens, Greece, pp.27-37. Access from https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/433/396.
Zenios, I. (2012). Using technology and art for bridging the gap between “Us” and the “Others”. In CySEA Board (Eds), Proceedings of 11th InSEA European Congress 'Arts Education at the crossroads of cultures' (140-146). Lemesos: CySEA Board. Access from https://www.insea.org/wp-content/uploads/2021/09/cyprusproceeedings.pdf

Ενδοεπιχειρησιακή επιμόρφωση στην Τράπεζα Πειραιώς και μετασχηματισμός οργανωσιακής κουλτούρας

In-service training at Piraeus Bank and transformation of organizational culture

Χρυσούλα Μυλωνά, Msc στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Άγγελος Καβασακάλης, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών, ΣΕΠ στο ΕΑΠ

Mylona Chrysoula, MSc in Adult Education

Kavasakalis Angelos, Assistant Professor - University of Patras, PCT at EAP

chrysamylona@gmail.com, agkav@upatras.gr

Περίληψη

Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση στο χώρο εργασίας και η επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού αποτελούν πρωτεύοντα στόχο σε όλους τους οργανισμούς στην εποχή της «κοινωνίας της γνώσης» και της δια βίου μάθησης. Στην κατεύθυνση αυτή, πολλοί οργανισμοί διαμορφώνουν δομές και προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης, προκειμένου να διασφαλιστεί η βιωσιμότητα και η ανάπτυξή τους. Στην παρούσα εισήγηση εστιάζουμε στη διερεύνηση της πιθανής προαγωγής του μετασχηματισμού της οργανωσιακής κουλτούρας των εργαζομένων ενός ελληνικού τραπεζικού ιδρύματος, μέσω της συμμετοχής τους σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής επιμόρφωσης. Ειδικότερα, προσδιορίζουμε τις έννοιες και τα βασικά χαρακτηριστικά της μάθησης στους ενήλικες, παρουσιάζουμε το μεθοδολογικό πλαίσιο και διερευνούμε, μέσω ερωτήσεων κλειστού τύπου πενταβάθμιας κλίμακας Likert, τις αντιλήψεις εργαζομένων σε σχέση με τα εκπαιδευτικά προγράμματα και την αλλαγή στην οργανωσιακή κουλτούρα, καθώς και τη σημασία της συνεχιζόμενης ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού και του ανθρωποκεντρικού της χαρακτήρα.

Λέξεις-κλειδιά: Οργανωσιακή κουλτούρα, Ενδοεπιχειρησιακή επιμόρφωση, Οργανωσιακή μάθηση

Abstract

Continuing vocational education and training of human resources are a primary objective in all organizations in the era of the "knowledge society" and lifelong learning. In this direction, many organizations form structures and professional training programs, in order to ensure their sustainability and development. In this paper we focus on exploring the possible promotion of the organizational culture transformation of a Greek banking institution's employees, through their participation in in-service training programs. In particular, we identify the concepts and key features of adult learning, we present the methodological framework and we examine, through closed-ended questions on a five-point Likert scale, the perceptions of employees in relation to training programs and the change in the organizational culture, as well as the importance of continuing development of human resources and its human-centered nature.

Key-words: Organizational culture, In-service training, Organizational learning

Εισαγωγή

«Η ικανότητα ενός οργανισμού να μαθαίνει μπορεί να αποτελεί τη διαφορά ανάμεσα στο να διακριθεί ή να χαθεί στο μέλλον» (Senge, 1996). Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, οι τεχνολογικές εξελίξεις και οι ανάγκες της παγκόσμιας αγοράς, καθιστούν επιτακτική την ενίσχυση της αποδοτικότητας των εργαζομένων, προκειμένου οι επιχειρήσεις να επιβιώσουν και να εξελιχθούν σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον.

Με την παρούσα εισήγηση, παρουσιάζουμε έναν συγκεκριμένο άξονα μιας ευρύτερης έρευνας με αντικείμενο τη διερεύνηση των αντιλήψεων εργαζομένων ενός πιστωτικού ιδρύματος, και συγκεκριμένα της Τράπεζας Πειραιώς, σε σχέση με την οργανωσιακή μάθηση και την κουλτούρα του οργανισμού. Ειδικότερα, διερευνούμε τις αντιλήψεις εργαζομένων σε σχέση με τα προγράμματα επιμόρφωσης και τη δυνατότητα μετασχηματισμού της οργανωσιακής κουλτούρας, αναλύοντας τις διαστάσεις και τα χαρακτηριστικά της οργανωσιακής μάθησης, της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και της κουλτούρας του οργανισμού.

Μάθηση – Οργανωσιακή Μάθηση - Οργανισμοί Μάθησης (ΟΜ)

Από τις αρχές του 20ού αιώνα έχουν αναπτυχθεί διαφορετικές θεωρίες, τυπολογίες και προσεγγίσεις, σχετικά με την ενήλικη μάθηση, καθώς αποτελεί ένα πολυσύνθετο φαινόμενο. Ο Kolb (1984) αποτυπώνει σχηματικά τα τέσσερα διαφορετικά στάδια της εμπειρικής μάθησης, το λεγόμενο «κύκλο της μάθησης», ενώ στη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρούμε να γίνεται συχνά αναφορά στον όρο της «οργανωσιακής μάθησης» (Argyris, 1977, σελ.116 · Kolb, 1984 · Senge, 1990, σελ.220), καθώς στο χώρο εργασίας ολοένα και περισσότερο είναι αναγκαία η απόκτηση νέων ικανοτήτων, η αλλαγή και η ανάγκη προσαρμοστικότητας σε νέες καταστάσεις και δεδομένα (Illeris, 2007, σελ.262). Ένας οργανισμός, μία επιχείρηση, ένα χρηματοπιστωτικό ίδρυμα, που επιδιώκει τη συνεχή ανάπτυξη μέσα σε ένα ιδιαίτερα ανταγωνιστικό περιβάλλον, αναμφίβολα θα πρέπει να υποστηρίζει και την οργανωσιακή μάθηση. Ο Senge (1990) διατυπώνει τη συστημική θεώρηση για τους μανθάνοντες οργανισμούς και *αναλύει τις πέντε βασικές αρχές που καθορίζουν τη δημιουργία ενός ΟΜ: την Προσωπική Αριστεία, τα Νοητικά Μοντέλα, το Κοινό Όραμα, τη Μάθηση σε Ομάδες, τη Συστημική Σκέψη.*

Ο Schein (1992) επισήμανε ότι η οργανωσιακή μάθηση δεν αποτελεί επιλογή, αλλά αναγκαιότητα, που θα πρέπει να συντελείται ολοένα και με ταχύτερους ρυθμούς. Οι Argyris και Schön (1978) όρισαν την οργανωσιακή μάθηση ως το μέσο και τη διαδικασία εντοπισμού και διόρθωσης προβλημάτων και λαθών που αντιμετωπίζει ένας οργανισμός ή μια επιχείρηση και που μπορεί να εμφανιστούν σε όλες τις παραμέτρους της λειτουργίας του. Ανέπτυξαν το διαχωρισμό των θεωριών, που διέπουν και χαρακτηρίζουν τους ενήλικες εκπαιδευόμενους και του οργανισμούς, σε «ενστερνισμένη θεωρία και θεωρία σε χρήση» (Argyris & Schön, 1978). Μεταξύ τους υπάρχει συνήθως αναντιστοιχία και η διαφοροποίηση αυτή δημιουργεί ευκαιρία για διάλογο και αναστοχασμό. Συνεπώς, στην προσπάθεια των εκπαιδευόμενων να επιλύσουν προβλήματα ή να διορθώσουν λάθη, επιχειρείται αυτό που ονομάζεται *«μάθηση απλού και διπλού βρόχου»*.

Οργανωσιακή Κουλτούρα - Ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση κι επιμόρφωση

Ο Schein (1986) προσδιορίζει την κουλτούρα ως το σύνολο των παραδοχών που έχει υιοθετήσει μια ομάδα και τις οποίες διδάσκει στα νέα μέλη της, καθώς έχουν δοκιμαστεί και αποδειχθεί ως ορθές, έγκυρες κι αποτελεσματικές για την αντιμετώπιση προβλημάτων. Προχώρησε σε έναν διαχωρισμό τριών επιπέδων: *τα πρότυπα, τις ενστερνισμένες πεποιθήσεις-αξίες και τις υποβόσκουσες παραδοχές του οργανισμού*. Σε πραγματικές συνθήκες, κατά τον Argyris, οι θεωρίες σε χρήση είναι εκείνες που καθορίζουν τη συμπεριφορά των οργανισμών και των μελών τους, ή αλλιώς, κατά τον Schein, οι υποβόσκουσες παραδοχές. Ενώ εξελίσσεται η μαθησιακή διεργασία διπλού βρόχου, λοιπόν, αυτές είναι που αμφισβητούνται και σε αυτό

το σημείο έγκειται και η μεγαλύτερη δυσκολία (Watkins & Marsick, 1992).
Ο Mezirow (2007, σελ.351), αναφέρεται στο *μετασχηματισμό* της οπτικής ενός ατόμου και στην αξία της κριτικής σκέψης στους χώρους εργασίας, ενώ ο Senge (1990) υποστηρίζει ότι συχνά η μάθηση των ατόμων δε συνεπάγεται απαραίτητα και τη μάθηση του οργανισμού ως συνόλου. Πολλές φορές η νοητική διεργασία της ατομικής μάθησης διαφοροποιείται από εκείνη της μάθησης σε επίπεδο οργανισμού (Marsick & Watkins, 2001). Επιπλέον, ο τρόπος που λειτουργεί η διοίκηση των οργανισμών, ο συγκεντρωτισμός, η γραφειοκρατία, η έλλειψη ηθικών και οικονομικών κινήτρων, η αναξιοκρατία οδηγούν σε άρνηση των εργαζομένων να ενταχθούν σε μια διαδικασία αναθεώρησης των πεποιθήσεών τους και αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες στην προοπτική μετασχηματισμού του οργανισμού (Κουτούζης, 1999). Τέλος, η έλλειψη σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ εργαζομένων και ηγετικών στελεχών, αποδυναμώνει την ισχύ του συλλογικού οράματος και παρεμποδίζει τελικά την πορεία του οργανισμού προς το μετασχηματισμό. Είναι σημαντικό να αποδέχονται όλα τα μέλη του οργανισμού την ανάγκη αναθεώρησης των πρότερων εμπειριών του και τη δημιουργία μιας δυναμικής που θα τον μετατρέψει μακροπρόθεσμα σε ΟΜ.

Σκοπός - Ερευνητικά ερωτήματα - Μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εργαζομένων του τραπεζικού ιδρύματος σχετικά με:

- Τη σημασία της οργανωσιακής κουλτούρας και τους τρόπους κατά τους οποίους αυτή επηρεάζεται από την ενδοεπιχειρησιακή επιμόρφωση
- Τη δυνατότητα μετασχηματισμού του οργανισμού σε ΟΜ
- Την ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ των αντιλήψεων των εργαζομένων με συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο σε 5βάθμια κλίμακα τύπου Likert. Ως πληθυσμός-στόχος ορίστηκε τμήμα των εργαζομένων της Τράπεζας, από την ευρύτερη Περιφέρεια Αττικής. Η δειγματοληψία βασίστηκε στην προσέγγιση της ευκολίας, και στη μέθοδο «της χιονοστιβάδας» και το χρονικό διάστημα κατά το οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα ήταν από το Μάρτιο έως το Μάιο του 2021. Διατυπώθηκαν συνολικά 24 ερωτήσεις-δηλώσεις κλειστού τύπου, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν ως προς την επεξεργασία των απαντήσεών τους σε επτά νέες ξεχωριστές διαστάσεις-μεταβλητές σε σχέση με τα προγράμματα επιμόρφωσης και τη διαμόρφωση της εταιρικής κουλτούρας. Η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου ελέγχθηκε με χρήση του στατιστικού ελέγχου Cronbach's alpha (Cho & Kim, 2015), όχι μόνο για κάθε επιμέρους μεταβλητή (βλ. Πίνακα 1), αλλά και συνολικά σε όλο το ερευνητικό εργαλείο (τιμές ελέγχου > 0,7 = αποδεκτό στατιστικά).

Πίνακας 1: Έλεγχος αξιοπιστίας Cronbach's alpha

Μεταβλητές	Διαστάσεις	Cronbach's alpha
Επιμόρφωση & Οργανωσιακή κουλτούρα	Συνεχής Μάθηση - Επιμόρφωση	0,796
	Κοινό Όραμα	0,778
	Επικοινωνία - Συνεργασία	0,818
	Πρότυπα - Καθοδήγηση	0,767
	Στοχοθεσία - Αποδοτικότητα	0,882

	Πρωτοβουλία - Καινοτομία	0,753
	Επαγγελματική Ικανοποίηση	0,706
Συνολικά		**0,964**

Τα αποτελέσματα της έρευνας

Η βασικότερη διάσταση της επιμόρφωσης που αναδείχθηκε σημαντική για την ενίσχυση της οργανωσιακής κουλτούρας, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εργαζομένων, ήταν το κοινό όραμα, με μέση τιμή συμφωνίας 4,07 (±0,8). Εξίσου σημαντικό χαρακτηριστικό αναδείχθηκε η στοχοθεσία και η αποδοτικότητα, ενώ στην κλίμακα του μέτριου παράγοντα κατατάχθηκαν, η πρωτοβουλία και καινοτομία, η επικοινωνία και συνεργασία και η συνεχής μάθηση κι επιμόρφωση (βλ. Πίνακα 2). Ως λιγότερο σημαντικά χαρακτηριστικά προέκυψαν η επαγγελματική ικανοποίηση και τα πρότυπα καθοδήγησης.

Πίνακας 2: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για τις διαστάσεις της επιμόρφωσης και της οργανωσιακής κουλτούρας (N=153)

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	Μ.Ο.	Τ.Α.
Πρότυπα - Καθοδήγηση	2,73	0,90
Επαγγελματική Ικανοποίηση	2,96	0,89
Συνεχής Μάθηση - Επιμόρφωση	3,20	0,68
Επικοινωνία - Συνεργασία	3,84	0,84
Πρωτοβουλία - Καινοτομία	3,93	0,86
Στοχοθεσία - Αποδοτικότητα	4,00	0,80
Κοινό Όραμα	4,07	0,80

Διαπιστώνεται ότι θεωρείται σημαντική η προαγωγή του μετασχηματισμού της κουλτούρας του τραπεζικού οργανισμού, μέσα από την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων επαγγελματικής επιμόρφωσης, ενώ διαφαίνεται ανάγκη παροχής πρόσθετων κινήτρων, ηθικών και οικονομικών, για τη συμμετοχή στη συνεχή μάθηση.

Ως προς τα βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος:

- Το μεγαλύτερο ποσοστό των εργαζομένων που απάντησαν ήταν γυναίκες με ποσοστό 74,5% και το υπόλοιπο 24,5% ήταν άνδρες.
- Το ηλικιακό εύρος των εργαζομένων διακυμάνθηκε από 36 ετών έως και άνω των 51 ετών, ενώ ο μέσος όρος ηλικίας κυμαίνεται στα 41 έτη.

- Το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων ήταν αρκετά υψηλό, πάνω από ένας στους δύο (53,5%) δήλωσε απόφοιτος ΑΕΙ / ΤΕΙ.
- Σε σχέση με τα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας, ο μέσος όρος κυμαίνεται από 16-20 έτη.

Συσχετίζοντας τα ευρήματα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εργαζόμενων που συμμετείχαν στην έρευνα διαπιστώθηκε ότι:

- Σε μεγάλο βαθμό διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας και τη θέση ευθύνης των συμμετεχόντων. Ενδεικτικά, οι εργαζόμενοι που ανήκουν στο ηλικιακό εύρος 51 ετών και άνω εμφανίζονται πιο αρνητικοί ως προς τη μάθηση (Mezirow, 2007) και τη σημαντικότητα του κοινού οράματος σε σχέση με τα άτομα μικρότερης ηλικίας.
- Επιπλέον, φαίνεται ότι οι εργαζόμενοι με θέση ευθύνης δηλώνουν ότι είναι πιο θετικοί στην διάσταση «Πρότυπα Καθοδήγησης» από ότι οι υπάλληλοι. Η διαφοροποίηση αυτή είναι κατανοητή, εάν αναλογιστεί κανείς ότι σε μία τράπεζα – όπως και στις περισσότερες επιχειρήσεις και εκπαιδευτικούς οργανισμούς –τα αρχαιότερα στελέχη ασκούν το ρόλο του εκπαιδευτή, του μέντορα, του καθοδηγητή και συνεπώς αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα των προτύπων στο χώρο εργασίας ως προς την ενίσχυση της οργανωσιακής κουλτούρας.
- Στον αντίποδα, ωστόσο, οι εργαζόμενοι σε χαμηλόβαθμες ιεραρχικά θέσεις, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, φαίνεται πως αποστασιοποιούνται από τους προϊσταμένους τους και δε συμφωνούν ότι οι τελευταίοι λειτουργούν ως πρότυπα, καταδεικνύοντας περιθώρια βελτίωσης στο επίπεδο επικοινωνίας μεταξύ τους.

Συζήτηση επί των αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα

Συχνά η οργανωσιακή μάθηση μπορεί να αλληλεξαρτάται από τους στρατηγικούς στόχους των επιχειρήσεων, αλλά και από την ατομική επιθυμία για μάθηση. Η δια βίου ανάπτυξη των εργαζομένων αποτελεί προτεραιότητα για κάθε οργανισμό, καθώς μέσω αυτής εξυπηρετούνται αποτελεσματικότερα οι στρατηγικές του επιδιώξεις. Από την ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα φαίνεται να επιβεβαιώνεται η παραπάνω άποψη και αναδεικνύεται η αξία που έχει για τα μέλη του οργανισμού η συνεχιζόμενη επαγγελματική επιμόρφωση και η ενίσχυση της κουλτούρας του.

Σημαντικές κρίθηκαν επίσης, η επικοινωνία, η ομαδικότητα και η καινοτομία, διαπίστωση που συσχετίζεται και με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, για τη δυνατότητα του οργανισμού να μετασχηματισθεί σε ΟΜ, ενώ το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των εργαζομένων φαίνεται να ενισχύει τη βούληση για συνεχιζόμενη μάθηση στον εργασιακό χώρο.

Αντίθετα, καταγράφεται έλλειμμα όσον αφορά στην υποστήριξη της μάθησης και της καλλιέργειας σχέσεων εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας, που θα ενισχύσουν τη συνοχή και την ανάπτυξη συλλογικής συνείδησης των εργαζομένων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συνάδελφοι είναι περισσότερο αμυντικοί στην αναδιαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τη σχετική βιβλιογραφία (Λευθεριώτου, 2014 · Schein, 1986). Η ηλικία συχνά αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα ως προς τη μετασχηματίζουσα μάθηση.

Από την άλλη πλευρά, αναδεικνύεται σε πολλές περιπτώσεις η έλλειψη ικανού επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών/ντριών, καθώς και ίσως κάποιο κενό στην αμφίδρομη επικοινωνία με τους υφισταμένους τους, χαρακτηριστικά απαραίτητα για την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας και την ενίσχυση της οργανωσιακής κουλτούρας. Προκύπτει, τέλος, ότι η προσπάθεια των επιχειρήσεων να μετασχηματιστούν σε ΟΜ συσχετίζεται άμεσα με την οικονομική τους ευημερία, άποψη που συμπίπτει με τη βιβλιογραφία. Ωστόσο, συχνά η ιστορικότητα και το μέγεθος των οργανισμών μπορεί να επιδρά αρνητικά στην οργανωσιακή μάθηση (Mullins, 2005).

Η ανάγκη ενδυνάμωσης κι εμβάθυνσης των δεξιοτήτων και των γνώσεων των εργαζομένων, που διαπιστώθηκε από την επεξεργασία των συνολικών αποτελεσμάτων της έρευνας, προκειμένου να ενισχυθεί η κουλτούρα του οργανισμού, φαίνεται να είναι αρκετά σημαντική, στοιχείο που συγκλίνει με την άποψη ότι η επιμόρφωση είναι ακόμη πιο σημαντική σε επιχειρήσεις και κλάδους όπου παρατηρείται υψηλός ανταγωνισμός. Η διάθεση των ηγετικών στελεχών να ενισχύουν τη συλλογική μάθηση μπορεί να δρα καταλυτικά στον οργανισμό. Οι έννοιες της αλληλοβοήθειας, των σχέσεων εμπιστοσύνης, το κλίμα ασφάλειας και η προσφορά επιβράβευσης και εμψύχωσης για τη μάθηση των εργαζομένων, με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη μεγιστοποίηση της αποδοτικότητάς τους, αποτελούν χαρακτηριστικά των οργανισμών που μαθαίνουν. Το περιβάλλον της παγκόσμιας αγοράς χαρακτηρίζεται από ταχείες οργανωσιακές και οικονομικές αλλαγές. Το γεγονός αυτό καθιστά απαραίτητη για τους οργανισμούς και τις επιχειρήσεις την εκμάθηση νέων πρακτικών και την αφομοίωση νέων γνώσεων για την αποτελεσματική αντιμετώπιση νέων προβλημάτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Argyris, C. (1977). *Organization of a bank*. New York: Arno Press.

Argyris, C. and Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective.* Reading, MA: Addison-Wesley.

Cho, E., & Kim, S. (2015). Cronbach's coefficient alpha: Well known but poorly understood. *Organizational Research Methods, 18*(2), 207–230.

Illeris, K. (2007). *How we learn*. London: Routledge.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Λευθεριώτου, Π. (2014). *Σχεδιασμός Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα: Η περίπτωση της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης*. Διδακτορική Διατριβή. Πάτρα: ΕΑΠ.

Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (2001). Informal and incidential learning. In Merriam, S. B. (ed.). *The New Update on Adult Learning Theory*, *89*(89), 25–34.

Mezirow, J. και συν. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση (μτφ. Κουλαουζίδης, Γ., επιστ. επιμ. - εισαγωγή Κόκκος, Α.)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mullins, L. (2005). *Management and organisational behaviour by Laurie J. Mullins*. Pearson Education Limited.

Schein, E. H. (1986). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass

Schein, E. H. (1992). How Can Organizations Learn Faster: The Problem of Entering the Green Room, *invited address to the World Economic Forum,* 6 February.

Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York, NY: Doubleday.

Watkins, K. & Marsick, V. (1992). Building the learning organisation: a new role for human resource developers. *Studies In Continuing Education*, *14*(2), 115-129.

Κινητικότητα ανθρώπινου δυναμικού στο χώρο των επιχειρήσεων: Σύγχρονα Μοντέλα Μεταβάσεων

Human Resources Mobility: Transition Models

Μπάτιου Βασιλική, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας

Batiou Vasiliki, Career Counselor

vasilikibatiou@gmail.com

Περίληψη

Διαχρονικά οι εργαζόμενοι και οι επιχειρήσεις συνδέονταν με σταθερούς και μακροπρόθεσμους εργασιακούς δεσμούς. Σήμερα, οι νέοι όροι που έχουν διαμορφωθεί στην αγορά εργασίας έχουν οδηγήσει σε μεταστροφή από τον παραδοσιακό τρόπο αντίληψής της σταδιοδρομίας, ο οποίος χαρακτηρίζονταν από γραμμικότητα, στη σύγχρονη σταδιοδρομία, η οποία χαρακτηρίζεται από πιο δυναμικά και σύνθετα μοντέλα σταδιοδρομίας, τα οποία εμπεριέχουν την οπτική της κινητικότητας. Ο όρος της κινητικότητας έχει συνδεθεί με δύο σύγχρονες έννοιες σταδιοδρομίας, την «πρωτεϊκή ή ευμετάβλητη» σταδιοδρομία (Hall, 1996) και την «χωρίς όρια» σταδιοδρομία (Arthur & Rousseau, 1996). Στο πλαίσιο της μελέτης των παραπάνω εννοιών και της διερεύνησης πιθανής σύνδεσής τους με την κινητικότητα σταδιοδρομίας, οι Briscoe, Hall, & DeMuth (2006) κατασκεύασαν δύο εργαλεία, τα οποία αποτέλεσαν το σημείο εκκίνησης ερευνών σχετικών με τη μελέτη των μεταβάσεων. Οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις και τα εργαλεία που παρουσιάζονται συμβάλουν στη διαμόρφωση μοντέλων και πρακτικών προετοιμασίας μεταβάσεων που καλούνται να διαχειριστούν οι σύγχρονοι εργαζόμενοι.

Λέξεις-κλειδιά: κινητικότητα σταδιοδρομίας, εργασιακές μεταβάσεις, μοντέλα μεταβάσεων σταδιοδρομίας.

Abstract

Throughout time, employees and businesses have been linked by stable and long-term work ties. Nowadays, new labor terms that have been implemented in the labor market have led to a shift from traditional, linear careers, to modern, non-linear careers, which are characterized by more dynamic and complex career models, that include the perspective of mobility. Career mobility has been linked to “protean” careers (Hall, 1996) and “boundaryless” careers (Arthur & Rousseau, 1996). In 2006, Briscoe, Hall, & DeMuth developed the Protean and Boundaryless Career Attitude Scales as frameworks for research and practice. Contemporary theoretical approaches presented contribute to the introduction of career models, that can be implemented in case of employment transitions.

Key-words: career mobility, employment transitions, career transition models.

Διαχρονικά οι εργαζόμενοι και οι επιχειρήσεις συνδέονταν με σταθερούς και μακροπρόθεσμους εργασιακούς δεσμούς. Σήμερα, οι νέοι όροι που έχουν διαμορφωθεί στην αγορά εργασίας έχουν οδηγήσει σε μεταστροφή από τον παραδοσιακό τρόπο αντίληψής της σταδιοδρομίας, ο οποίος χαρακτηρίζονταν από γραμμικότητα, στη σύγχρονη σταδιοδρομία, η οποία χαρακτηρίζεται από πιο δυναμικά και σύνθετα μοντέλα σταδιοδρομίας, τα οποία

εμπεριέχουν την οπτική της κινητικότητας.

Στις μέρες μας, στις αποκαλούμενες σταδιοδρομίες της νέας οικονομίας (new economy careers), οι εργαζόμενοι προσαρμόζονται στις αλλαγές της αγοράς εργασίας, μετασχηματίζοντας τις εργασιακές τους αξίες και τις συμπεριφορές, χωρίς πλέον να περιμένουν να παραμείνουν εφ' όρου ζωής στην ίδια εργασία (Hall, 2004· Platman, 2004). Αυτή η μεταβαλλόμενη φύσης της εργασίας, έχει συντελέσει στη διαμόρφωση νέων μοντέλων σταδιοδρομίας τα οποία εμπεριέχουν την οπτική της κινητικότητας ως μία νέα διάσταση στην έννοια της σταδιοδρομίας (Arthur, 1994· Hall & Mirvis, 1995).
Η κινητικότητα σταδιοδρομίας, περικλείει, σύμφωνα με διεθνείς βιβλιογραφικές πηγές, είδη αλλαγών που σχετίζονται με την εργασία, από την ενδοεταιρική αλλαγή θέσης εργασίας μέχρι την αλλαγή εργοδότη και την αλλαγή επαγγέλματος (Μπάτιου, 2017).
Ειδικότερα, κατά τους Kondratuk, Hausdorf, Korabik & Rosin (2004), η κινητικότητα σταδιοδρομίας μπορεί να μετρηθεί με βάση τη συχνότητα των εσωτερικών ή εξωτερικών εργασιακών αλλαγών κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του ατόμου. Ως εσωτερική αλλαγή ορίζουν την αλλαγή θέσης εργασίας, την οποία διαχωρίζουν από την αλλαγή εταιρίας. Επιπλέον, οι Kondratuk et al., (2004), θεωρούν ότι η κινητικότητα σταδιοδρομίας μπορεί να μελετηθεί είτε εστιάζοντας σε μία μόνο μετακίνηση/αλλαγή στη σταδιοδρομία (εσωτερική ή εξωτερική) είτε μέσα από πολλές μετακινήσεις/αλλαγές (π.χ. τον αριθμό των εσωτερικών ή εξωτερικών αλλαγών). Αναφορικά με τις μεμονωμένες περιπτώσεις κινητικότητας σταδιοδρομίας μελετώνται συνήθως ιδωμένες ως προαγωγές (ανοδικές μεταβάσεις στην ιεραρχία ενός οργανισμού ή μιας επιχείρησης), ή ως μετακινήσεις σε χαμηλότερη ιεραρχική βαθμίδα (καθοδικές μεταβάσεις), ή ως μετακινήσεις στα ίδια επίπεδα ιεραρχικής βαθμίδας (οριζόντιες μεταβάσεις) και ως περιστατικά διαφυγής (εγκατάλειψης μίας θέσης εργασίας) (Arthur & Rousseau, 1996b· Nicholson & West, 1989).
Για τη μελέτη των μεταβάσεων και της κινητικότητας στη σταδιοδρομία, έχει τις τελευταίες δεκαετίες διαμορφωθεί ένα θεωρητικό υπόβαθρο, το οποίο προέκυψε μέσα από σύγχρονες έννοιες και μοντέλα σταδιοδρομίας. Δύο έννοιες που συνδέθηκαν με την κινητικότητα σταδιοδρομίας, είναι η «πρωτεϊκή» σταδιοδρομία (Hall, 1996) και η «χωρίς όρια» σταδιοδρομία (Arthur & Rousseau, 1996a), οι οποίες προσφέρουν πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα μπορούν να προσεγγίσουν τη σταδιοδρομία τους. Ειδικότερα, οι πρωτεϊκοί εργαζόμενοι είναι αυτοκαθοδηγούμενοι σε θέματα που σχετίζονται με την επαγγελματική τους πορεία και τις επαγγελματικές τους επιλογές, επιδεικνύοντας συνέπεια ως προς τους στόχους που θέτουν και ως προς τις εργασιακές τους αξίες και πεποιθήσεις. (Briscoe & Hall, 2006). Οι «χωρίς όρια» εργαζόμενοι διαχειρίζονται τη σταδιοδρομία τους πέρα από τα στενά όρια ενός μόνο οργανισμού ή επιχείρησης, επιδιώκοντας ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και ανάπτυξης επαγγελματικών σχέσεων, διατηρώντας έναν πιο ανοιχτό προσανατολισμό (Sullivan & Arthur, 2006).
Η μελέτη των παραπάνω εννοιών και η σύνδεσή τους με την κινητικότητα σταδιοδρομίας ξεκινά από τους Briscoe, Hall, & DeMuth (2006) με την κατασκευή δύο εργαλείων, τα οποία αποτελούνται από δύο κλίμακες αντίστοιχα. Η πρώτη κλίμακα της ευμετάβλητης σταδιοδρομίας μετρά την «αυτοκαθοδηγούμενη διαχείριση σταδιοδρομίας» (Self-Directed Career Management), ενώ η δεύτερη τις «προσωπικές αξίες του ατόμου σε σχέση με τη σταδιοδρομία του» (Values-Driven). Αντίστοιχα, οι κλίμακες που εξετάζουν τη σταδιοδρομία χωρίς όρια μετρούν την «χωρίς όρια νοοτροπία» (boundaryless mindset) και την «προτίμηση κινητικότητας» (mobility preference)[1]. Σύμφωνα με τους Briscoe et al., (2006), η πρωτεϊκή σταδιοδρομία δεν συνεπάγεται συγκεκριμένες συμπεριφορές, αλλά αντίθετα έναν τρόπο σκέψης απέναντι στη σταδιοδρομία, ο οποίος έγκειται στην ελευθερία και την αυτοδιαχείριση.

[1] Όπως έχουν αποδοθεί στα ελληνικά από την Μπάτιου (2017).

Από την άλλη, η χωρίς όρια σταδιοδρομία ταυτίζεται με την κινητικότητα και όχι αποκλειστικά με εκείνη που συμβαίνει εντός του οργανισμού, αλλά και με εκείνη που υπερβαίνει τα όρια ενός μόνο οργανισμού.

Σε μία προσπάθεια σύγκρισης και διερεύνησης των παραπάνω εννοιών, ο Inkson (2006) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι δύο έννοιες είναι παραπλήσιες και ότι τα δύο προαναφερόμενα μοντέλα αλληλοσυμπληρώνονται, με τη διαφορά ότι η έννοια της πρωτεϊκής σταδιοδρομίας επικεντρώνεται σε ψυχολογικές παραμέτρους και χαρακτηριστικά προσωπικότητας, τα οποία με έμμεσο τρόπο συνθέτουν συμπεριφορές που μπορούν να συνδεθούν και να ερμηνεύσουν μία τάση για κινητικότητα, ενώ αντιθέτως, στη χωρίς όρια σταδιοδρομία, η μελέτη της συμπεριφοράς με θετικό πρόσημο απέναντι σε οποιονδήποτε τύπο μετάβασης, αποτελεί το σημείο εκκίνησης μέσω της αξιοποίησης των δεξιοτήτων σταδιοδρομίας. Κατά τον Inkson (2006), η έννοια της κινητικότητας αποτελεί τη λέξη κλειδί για την χωρίς όρια σταδιοδρομία, την οποία αντιλαμβάνεται με πολλαπλούς τρόπους (π.χ. οργανωσιακή ή επαγγελματική ή ενδοεταιρική κινητικότητα), ενώ οι αντίστοιχες λέξεις για την πρωτεϊκή σταδιοδρομία είναι η αυτονομία και η προσαρμοστικότητα. Με άλλα λόγια, η πρωτεϊκή σταδιοδρομία σχετίζεται έμμεσα με τις μεταβάσεις, ενώ η χωρίς όρια σταδιοδρομία εμφανίζει άμεση σύνδεση με την έννοια της κινητικότητας και μπορεί να συσχετιστεί με οποιονδήποτε τύπο μετάβασης.

Με τα παραπάνω συμπεράσματα έρχονται να συμφωνήσουν σε μεταγενέστερη έρευνα οι Hong, Romans, Koch, & Ramakrishnan (2022), οι οποίοι θεωρούν ότι οι θεωρίες της πρωτεϊκής και της χωρίς όρια σταδιοδρομίας είναι συνώνυμες, με τα εμπειρικά όμως αποτελέσματα να καταδεικνύουν διακριτές διαφορές σε συνάρτηση με την έννοια της οργανωσιακής κινητικότητας. Θεωρούν ότι παρόλο που η πρωτεϊκή σταδιοδρομία θα μπορούσε να οδηγήσει σε μία σταδιοδρομία με περισσότερες μεταβάσεις, μία σταδιοδρομία που χαρακτηρίζεται από κινητικότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια και τη θεωρία της χωρίς όρια σταδιοδρομίας. Οι Hong et al., (2022), προτείνουν τη θεωρία της χωρίς όρια σταδιοδρομίας για τη διερεύνηση των μεταβάσεων και της κινητικότητας σταδιοδρομίας σε μελλοντικές έρευνες.

Συνοψίζοντας, οι δύο προαναφερόμενες θεωρίες και τα αντίστοιχα εργαλεία τους έχουν αποτελέσει το σημείο εκκίνησης σχετικών ερευνών, οι οποίες μελετούν ανάλογες συμπεριφορές (συμπεριφορά πρωτεϊκής /χωρίς όρια σταδιοδρομίας) (Porter, Woo, & Tak, 2016· Kundi, Hollet-Haudebert, & Peterson, 2021), προσωπικά χαρακτηριστικά (προορατικότητα και ψυχική ανθεκτικότητα) (Lyons, Schweitzer, & Ng, 2015· Kundi, et al., 2021) και εργασιακές αξίες και πεποιθήσεις (ατομισμός/ομαδικότητα, επιτυχία) (Hong et al., 2022), συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μοντέλων σταδιοδρομίας τα οποία μπορούν να εφαρμοστούν τόσο στη θεωρία όσο και στο πεδίο της διαχείρισης των οργανωσιακών αλλαγών.

Η αξιοποίηση των εν λόγω θεωριών και των προσεγγίσεων τους, καθώς και η εφαρμογή των αντίστοιχων εργαλείων για την προετοιμασία μία μετάβασης, θα μπορούσε να γίνει μέσω της συμπλήρωσης των εργαλείων, της μέτρησης των αποτελεσμάτων που δίνουν οι επιμέρους κλίμακες (σκορ) και της διεξαγωγής συμπερασμάτων σε σχέση με την τάση για κινητικότητα, τα οποία όμως κατά τους Briscoe et al., (2006), δεν μπορούν να προβλέψουν με ασφάλεια την απόφαση μίας μετάβασης ενός πρωτεϊκού εργαζόμενου ή ενός εργαζόμενου που αντιλαμβάνεται τη σταδιοδρομία του ως μία χωρίς όρια σταδιοδρομία. Στην πρακτική εφαρμογή θα μπορούσε επίσης να αξιοποιηθεί μία άλλη προσέγγιση που έρχεται από το χώρο της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας, αυτή της αφηγηματικής προσέγγισης, όπου μέσω της αφήγησης, του αναστοχασμού και της αναδόμησης προηγούμενων προσωπικών εμπειριών (Savickas, 2013), τα άτομα καλούνται αποτυπώνοντας την προσωπική τους ιστορία να λάβουν αποφάσεις σε σχέση με μία επικείμενη μετάβαση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: A new perspective for organizational inquiry. *Journal of Organizational Behavior, 15*, 295–306.

Arthur, M. B., & Rousseau, D. M. (1996a). A career lexicon for the 21st century. *Academy of Management Executive, 10*, 28-39.

Arthur, M. B., & Rousseau, D. M. (1996b). Introduction: The boundaryless career as a new employment principle. In M. B. Arthur & D.M Rousseau (Eds.), *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era* (pp. 3 – 20). New York: Oxford University Press.

Briscoe, J. P., & Hall, D. T. (2006). The interplay of boundaryless and protean careers: Combinations and implications. *Journal of Vocational Behavior, 69*, 4–18.

Briscoe, J. P., Hall, D. T., & DeMuth, R. L. F. (2006). Protean and boundaryless careers: An empirical exploration. *Journal of Vocational Behavior, 69*, 30–47.

Eby, L. T. (2001). The boundaryless career experiences of mobile spouses in dual-earner marriages. *Group & Organization Management, 26*, 343-368.

Feldman, D. C. (2002). Stability in the midst of change: A developmental perspective on the study of careers. In D. C. Feldman (Eds.), *Work careers: A developmental perspective* (pp. 3-26). San Francisco: Jossey-Bass.

Feldman, D. C., & Ng, T. W. H. (2007). Careers: Mobility, embeddedness, and success. *Journal of Management, 33*, 350−377.

Hall, D. T. (1996). Long live the career: A relational approach. In D. T. Hall et al. (Eds.), *The career is dead—Long live the career: A relational approach to careers* (pp. 1-12). San Francisco: Jossey-Bass.

Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior, 65*, 1-13.

Hall, D. T., & Mirvis, P. H. (1995). The new career contract: developing the whole person at midlife and beyond. *Journal of Vocational Behavior, 47*(3), 269-89.

Hong, R., Romans, J. S. C., Koch, J. M., & Ramakrishnan, N. (2022). Impact of Cultural Individualism and Collectivism on Protean and Boundaryless Career Attitudes and Job Satisfaction. *Journal of Career Development, 49*(1) 218–231.

Inkson, K. (2006). Protean and boundaryless careers as metaphors. *Journal of Vocational Behavior, 69*, 48-63.

Kondratuk, T., Hausdorf, P.A., Korabik, K., & Rosin, H. M. (2004). Linking career mobility with corporate loyalty: How does job change relate to affective, normative, and continuance commitment? *Journal of Vocational Behavior, 65*, 332-349.

Kundi, Y. M., Hollet-Haudebert, S., & Peterson, J. (2021). Linking Protean and Boundaryless Career Attitudes to Subjective Career Success: A Serial Mediation Model. *Journal of Career Assessment, 29*(2) 263-282.

Lyons, S. T., Schweitzer, L., & Ng E. S.W. (2015). Resilience in the modern career. *Career Development International 20*(4), 363-383.

Μπάτιου, Β. (2017). *Επαγγελματική Κινητικότητα: Παράγοντες Επίδρασης και Διαστάσεις Διαμόρφωσης του φαινομένου στην Ελλάδα* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονία, Θεσσαλονίκη.

Nicholson, N., & West, M. A. (1988*). Managerial job change: Men and women in transition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Platman, K. (2004). ‘‘Portfolio careers’’ and the search for flexibility in later life. *Work, Employment and Society, 18*(3), 573-599.

Porter, C., Woo, S. E., & Tak, J. (2016). Developing and validating short form protean and boundaryless career attitudes scales. *Journal of Career Assessment, 24*(1), 162–181.

Savickas, M. (2013). Career Construction Theory and Practice. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (2nd ed.; pp. 144-180). Hoboken, NJ: Wiley

Sullivan, S. E., & Arthur, M. B. (2006). The evolution of the boundaryless career concept: Examining physical and psychological mobility. *Journal of Vocational Behavior, 69*, 19-29.

Ο ρόλος της οργανωσιακής μάθησης στο πλαίσιο της ανάπτυξης των Οργανισμών που μαθαίνουν

The role of organisational learning in the context of the development of learning organisations

Ζυγούρης Φώτιος, Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Βαλκάνος Ευθύμιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Σταμπουλής Μιλτιάδης, Αν. Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

zygourisfotis@yahoo.gr,evalkan@uom.edu.gr, staboulis@uom.edu.gr

Περίληψη

Η οργανωσιακή μάθηση αποτελεί ένα βασικό παράγοντα στους οργανισμούς για την ανάπτυξη τους αλλά και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Η διαδικασία της μάθησης σε ένα οργανισμό είναι καθοριστική για την λειτουργία του οργανισμού. Ο οργανισμός μέσω της εκπαίδευσης του ανθρώπινου δυναμικού ενισχύει τη δυνατότητα επίτευξης των στόχων του. Παράλληλα η εκπαίδευση αναπτύσσει τις γνώσεις και δεξιότητες του ανθρώπινου δυναμικού και καλύπτει τις ανάγκες του οργανισμού σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Ο σκοπός αυτής της εργασίας είναι να αναπτύξει την σημασία της οργανωσιακής μάθησης και τον σημαντικό ρόλο τον οποίο αναπτύσσουν οι οργανισμοί που μαθαίνουν Στα συμπεράσματα αναδεικνύονται τα σημαντικά πλεονεκτήματα της οργανωσιακής μάθησης και των οργανισμών που μαθαίνουν στις αλλαγές τις οποίες υπάρχουν στο πεδίο της οικονομίας.

Λέξεις-κλειδιά: Οργανωσιακή μάθηση, οργανισμοί που μαθαίνουν, διαχείριση της γνώσης, ανθρώπινο δυναμικό

Abstract

Organizational learning is a key factor in organizations for their development and human resource development. The process of learning in an organization is crucial to the functioning of the organization. The organization through human resource training enhances its ability to achieve its objectives. At the same time training develops the knowledge and skills of the human resources and meets the needs of the organization in an ever changing environment. The purpose of this paper is to develop the importance of organizational learning and the important role that learning organizations develop The conclusions highlight the important advantages of organizational learning and learning organizations in the changes that exist in the field of economy.

Key-words: Organizational learning, learning organizations, knowledge management, human resources

Οργανωσιακή μάθηση στους Οργανισμούς που μαθαίνουν

Η μάθηση και η γνώση συνδέονται μεταξύ τους. Επιπλέον η διαδικασία της μάθησης παράγει νέες γνώσεις και αυτές οι γνώσεις επηρεάζουν το μέλλον της μάθησης (Vera & Crossan, 2003). Η οργανωσιακή μάθηση αποτελεί μία διαδικασία κατά την οποία μέσω της ατομικής και

συλλογικής μάθησης δημιουργείται νέα γνώση. Αυτή η γνώση σχετίζεται με την οργανωτική ενίσχυση και καταλήγει σε οργανωσιακή γνώση (Nonaka, 1995). Η οργανωσιακή μάθηση είναι η σκόπιμη χρήση των μεμονωμένων και συλλογικών διαδικασιών μάθησης προκειμένου να μετουσιώσουν την οργανωτική συμπεριφορά μέχρι το σημείο στο οποίο να υφίσταται ικανοποίηση από το σύνολο των εμπλεκόμενων μερών του οργανισμού. (Britton, 2002). Υπάρχουν αρκετά πλεονεκτήματα από την εφαρμογή της οργνωσιακής μάθησης στους οργανισμούς. Πιο συγκεκριμένα αναπτύσσει την ικανότητα των οργανισμών να εντοπίζουν και να τροποποιούν τα λάθη τους και να αλλάζουν τις γνώσεις και τις αξίες τους(Stata, 1989). Στο πλαίσιο της οργανωσιακής μάθησης είναι σημαντικό να αναπτύσσονται οι βέλτιστες πρακτικές και η ανταλλαγή εμπειριών, καθώς και η ενεργοποίηση των πρακτικών μάθησης μεταξύ των μελών του οργανισμού (Stylianou & Savva, 2016).

Η διαδικασία της μάθησης σε ένα οργανισμό είναι πολύ σημαντική καθώς μέσω της εκπαίδευσης των ικανών εργαζομένων του έχει τη δυνατότητα πραγματοποίησης των στόχων του. Επίσης, η εκπαίδευση αναπτύσσει τις γνώσεις και δεξιότητες του ανθρώπινου δυναμικού και καλύπτει τις ανάγκες του οργανισμού σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον (Asderaki, & Samul, 2015). Η ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων βοηθά στην ανάπτυξη της υπάρχουσας γνώσης αλλά και την ενίσχυση των κινήτρων για την επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού (Romero-Hidalgo et al., 2021). Σύμφωνα με τον Senge (1993) οι οργανισμοί που μαθαίνουν αποτελούν χώρους στους οποίους οι άνθρωποι διευρύνουν συνέχεια την ικανότητά τους προκειμένου να δημιουργήσουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Επίσης, έχουν τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν νέα πρότυπα σκέψης και να αφομοιώνουν σε διαρκή βάση τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν μαζί. Οι οργανισμοί, μέσω του ανθρώπινου δυναμικού τους, μαθαίνουν είτε ακούσια είτε από πρόθεση και επιπλέον η επιβίωση τους εξαρτάται από την μάθηση (Garvin, 1994)

Έτσι η οργανωσιακή μάθηση προωθεί την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα των οργανισμών. Η ατομική και συλλογική μάθηση αποτελούν κομβικά στοιχεία για την επιτυχή ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού των οργανισμών (Nyhan et al., 2004).Η αποτελεσματική οργανωσιακή μάθηση και η ανταλλαγή των γνώσεων ενισχύει τη δυνατότητα για την οργάνωση και τη βελτίωση των οργανωσιακών συμπεριφορών. Αυτά τα χαρακτηριστικά δημιουργούν τις νέες γνώσεις οι οποίες είναι ανταγωνιστικές και καινοτόμες (King, 2009· Yang, 2007). Η οργανωσιακή μάθηση επιχειρεί τη βελτιστοποίηση των εσωτερικών πόρων των οργανισμών προκειμένου να επιτευχθούν οι οργανωσιακοί στόχοι. Επίσης επιχειρεί, μέσω της συνεχούς μάθησης και της δημιουργίας της γνώσης, την ανάπτυξη του συνόλου του ανθρώπινου δυναμικού (Pokharel, 2007).

Η οργανωσιακή μάθηση έχει ένα ιδιαίτερο ρόλο και στη δημόσια διοίκηση. Βασικό στοιχείο αποτελεί η μεταμόρφωση της γραφειοκρατικής οργάνωσης σε αντίστοιχη που αξιοποιεί την οργανωσιακή μάθηση. Οι δημόσιοι οργανισμοί πρέπει να αναπτύσσουν τις δυνατότητες προσαρμογής τους στις νέες συνθήκες, να παράγουν γνώση. (Michalopoulos & Psychogios, 2004). Η αποτύπωση και η συσσώρευση των δεξιοτήτων και γνώσεων του ανθρώπινου δυναμικού στους οργανισμούς δίνει τη δυνατότητα στον διαμοιρασμό τους και στον εντοπισμό του πνευματικού κεφαλαίου το οποίο αποκόμισαν μέσω της εργασίας τους(Ζυγούρης & Βαλκάνος, 2019). Η έρευνα των Ravapykar et al. (2014), αποτύπωσε ότι, όταν το ανθρώπινο δυναμικό των οργανισμών αναπτύσσει την μαθησιακή τους δυνατότητα προκειμένου να επιλυθούν κοινά προβλήματα σε οργανωτικό επίπεδο, τότε δημιουργείται η οργανωσιακή μάθηση.

Η μάθηση αποτελεί μία διαδικασία η οποία πραγματοποιείται δια βίου και δημιουργείται τόσο σε συμπεριφορικό όσο και σε γνωστικό επίπεδο (Rush, 2011). Η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση(μάθηση που στηρίζεται στη διερεύνηση των αναγκών ενός οργανισμού) βοηθά τους οργανισμούς στην αύξηση της αποτελεσματικότητας τους αλλά και την προσαρμογή των δεξιοτήτων των εργαζομένων στις τρέχουσες εξελίξεις (Σταμπουλής, 2017). Η επαγγελματική

εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελεί ένα βασικό παράγοντα για την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου αλλά και για την ανταγωνιστικότητα και παραγωγικότητα. Η οργανωσιακή μάθηση ενισχύει την αποδοτικότητα του ανθρώπινου δυναμικού (Kianto et al., 2016· Mohrman et al., 2002).Οι τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών (ΤΠΕ) και το διαδίκτυο βοηθούν τους δημόσιους οργανισμούς, να βελτιώσουν και να εκσυγχρονίσουν τις βασικές διαδικασίες με τη διαχείριση πληροφοριών και γνώσης και να αναπτύξουν μια ανοιχτή διακυβέρνηση (Denhardt & Denhardt, 2003). Η ανταλλαγή της γνώσης βασίζεται στο ανθρώπινο κεφάλαιο την οργανωσιακή κουλτούρα την οργανωσιακή μάθηση και τον τεχνολογικό παράγοντα Lartey, Shi, Santosh, Afriyie, Gumah, Husein & Bah, 2022). Η αποτελεσματική διαχείριση της γνώσης απαιτεί και τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνίας για την υποστήριξη της δημιουργίας, αποθήκευσης, μεταφοράς, ανάκτησης, και εφαρμογής της γνώσης στους οργανισμούς(Fullwood, Rowley & Delbridge, 2013· Stankosky, 2005).

Οργανισμός που μαθαίνει- Οργανισμός μάθησης

Η μάθηση σε ομάδες βοηθά τα μέλη τους να αλληλοϋποστηρίζονται, να συμμετέχουν ενεργά και να επικοινωνούν. Επίσης αυξάνεται η δημιουργικότητα και αναπτύσσεται ομαδικό πνεύμα (Ζυγούρης & Μαυροειδής, 2016). Παράλληλα οι οργανισμοί απαιτείται να αναπτύξουν πρωτοβουλίες οι οποίες ενθαρρύνουν την εμπιστοσύνη και μειώνουν τις αντιστάσεις στις αλλαγές (O'Riordan, 2020).Ο Senge (1990) προσδιόρισε τον οργανισμό που μαθαίνει ως ένα οργανισμό στον οποίο οι άνθρωποι αναπτύσσουν διαρκώς την ικανότητά τους να δημιουργούν τα αποτελέσματα τα οποία επιθυμούν πραγματικά. Επίσης αναπτύσσονται νέα πρότυπα σκέψης, η συλλογική φιλοδοξία απελευθερώνεται και οι άνθρωποι μαθαίνουν διαρκώς πώς να μαθαίνουν όλοι μαζί. Ο ΄΄οργανισμός που μαθαίνει΄΄ αναπτύσσεται σε ένα δυναμικό περιβάλλον. Σε αυτό τον οργανισμό οι εργαζόμενοι του συμμετέχουν σε μία συνεχή διαδικασία η οποία αφορά στη δημιουργία, την απόκτηση και την μεταφορά γνώσης (Antonovici, 2020).

Συμπεράσματα

Η οργανωσιακή μάθηση αποτελεί μία διαδικασία η οποία μέσω της ατομικής και συλλογικής μάθησης δημιουργεί νέα γνώση. Ο σκοπός της μάθησης είναι να βοηθήσει στην επίλυση προβλημάτων και στην επιλογή των κατάλληλων γνώσεων οι οποίες θα είναι χρήσιμες σε συγκεκριμένες καταστάσεις εντός των οργανισμών. Η οργανωσιακή μάθηση είναι η σκόπιμη χρήση των μεμονωμένων και συλλογικών διαδικασιών μάθησης προκειμένου να μετουσιώσουν την οργανωτική συμπεριφορά. Επιπρόσθετα, η οργανωσιακή μάθηση επιχειρεί την βελτιστοποίηση των εσωτερικών πόρων των οργανισμών προκειμένου να επιτευχθούν οι οργανωσιακοί στόχοι. Η ενίσχυση των ομάδων εργασίας εντός των οργανισμών θα έχει ως αποτέλεσμα την ανταλλαγή των εμπειριών και γνώσεων μεταξύ των εργαζομένων. Η οργανωσιακή μάθηση βοηθά τους δημόσιους οργανισμούς να εξαλείψουν τις γραφειοκρατικές διαδικασίες και τους βοηθά να μαθαίνουν μέσα από τα λάθη και τις επιτυχίες και παράλληλα ενισχύει την αποδοτικότητα του ανθρώπινου δυναμικού. Επίσης είναι καθοριστική για την λειτουργία του οργανισμού. Ο οργανισμός μέσω της ανάπτυξης εκπαιδευτικών προγραμμάτων του ανθρώπινου δυναμικού αναπτύσσει τις γνώσεις και δεξιότητες του και καλύπτει τις ανάγκες του οργανισμού σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον με αποτέλεσμα να ενισχύει τη δυνατότητα επίτευξης των στόχων του. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες αυξάνουν την αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα των οργανισμών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Antonovici, C. G. (2020). Learning organization and knowledge management in the public sector. Case study. *Academic Journal of Law and Governance, 8*(2), 76-91.

Asderaki, F., & Samul, G. (2015). The acquisition of knowledge in public organizations: the perspective of employees. *International Journal of Contemporary Management, 14(*2), 23-32.

Britton, B. (2002). Learning for change: Principles and practices of learning organizations. *swedish mission council,* 5. Retrieved from http://www.wageningenportals.nl/sites/default/files/resource/learning_for_change_-_bruce_britton_smc_2002.pdf

Denhardt, R. B., & Denhardt, J. V. (2003). The New Public Service: An Approach to Reform. *International Review of Public Administration, Taylor & Francis Journals, 8*(1), 3-10

Fullwood, R., Rowley, J., & Delbridge, R. (2013). Knowledge sharing amongst academics in UK universities *Journal of Knowledge Management, 17*(1), 123-136. https://doi.org/10.1108/13673271311300831

Ζυγούρης, Φ., & Μαυροειδής, Η. (2016). Η μάθηση σε ομάδες και η ανάπτυξη κοινοτήτων μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά εισηγήσεων 7ου Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: «Μεθοδολογίες Μάθησης»,* Αθήνα 8-10 Νοεμβρίου 2013 (Τόμος 5(Β), σσ.66-74). doi: http://dx.doi.org/10.12681/icodl.553

Ζυγούρης, Φ., Βαλκάνος, Ε., & Μαλέτσκος, Α. (2019).Η συμβολή της διαχείρισης γνώσης στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών οργανισμών και των υπηρεσιών του δημοσίου τομέα. Στο *Πρακτικά Εργασιών 5ου Διεθνούς Συνεδρίου, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας,* Λάρισα 11-13 Οκτωβρίου 2019 (Τόμος Α΄, σσ.592-598). http://synedrio.eepek.gr

Garvin, D. A. (1994). Building a learning organization. *Business Credit, 96*(1), 19-28.

Kianto, A., Vanhala, M., & Heilmann, P. (2016). The impact of knowledge management on job satisfaction. *Journal of Knowledge Management, 20*(4), 621-636. https://doi.org/10.1108/JKM-10-2015-0398

King, W. R. (2009). Knowledge Management and Organizational Learning. In W. R. King (Eds.), *Knowledge Management and Organizational Learning* (*Annals of Information Systems, 4,* (3–13). Boston, MA: Springer (ebook). doi: 10.1007/978-1-4419-0011-1_1

Lartey, P. Y., Shi, J., Santosh, R. J., Afriyie, S. O., Gumah, I. A., Husein, M., & Bah, F. B. M. (2022). Importance of Organizational Tacit Knowledge: Barriers to Knowledge Sharing. In M.Mohiuddin, M.A.Moyeen, S.Al Azad, S.Ahmed (Eds.), Recent Advances in Knowledge Management. IntechOpen. doi: 10.5772/intecopen.101997

Michalopoulos, N., & Psychogios, A. (2003). Knowledge Management and Public Organizations: How well does the coat fit. The case of Greece. *Chinese Public Administration Review, 2*(1-2), 64-80. doi:10.22140/cpar.v2i1.2.41

Mohrman, S., Finegold, D., & Klein, J. (2002). Designing the knowledge enterprise: beyond programs and tools. *Organizational Dynamics, 31*(2), 134-150.

Nonaka, I., & Takeouchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation.* New York: Oxford University Press, Inc.

Nyhan, B., Cressey, P., Tommasini, M., & Kelleher, M. (2004). European Perspectives on the Learning Organisation. *Journal of European Industrial Training, 28*(1), 67-92.

O'Riordan, J. (2020). Knowledge Management: Lessons for local government. IRAAn foras riaracháin institute of public administration. Retrieved from https://www.ipa.ie/_fileUpload/Documents/Knowledge_Management_Lesson_%20for_Local_Government.pdf

Pokharel, M. P. (2007). *Gauging Learning in Public Sector Organizations: A Case Study of the Penetration Rate Enhancement Program (PREP) of the Virginia Department of Social Services* (Doctoral dissertations). Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.

Ravanpykar, Y., Fyzi, J., &Pashazadh, Y. (2014). Examine the relationship between knowledge management and employee empowerment in national companies of south oil producing (case study: oil welfare service companies). *Indian Journal Science Research, 5*(1), 284-295.

Romero-Hidalgo, J. A., Isiordia-Lachica, P. C., Valenzuela, A., & Rodríguez-Carvajal, R. A. (2021). Knowledge and innovation management model in the organizational environment. *Information*, *12*(6), 225.

Rush, R. B. (2011). *Learning organization principles: The impact on a Midwest state government as perceived by its employees* (Doctoral dissertations). Western Michigan University Kalamazoo, Michigan.

Σταμπουλής, Μ. Γ. (2017). *Αρχιτεκτονική σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.* Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Senge, P. M. (1993). Transforming the practice of management. *Human Resource Development Quarterly, 4*(1), 5–32. https://doi.org/10.1002/hrdq.3920040103

Stata, R. (1989). Organizational learning: The key to management innovation. *Sloan management Review, 30*(3), 63-74.

Stylianou, V., & Savva, A. (2016). Investigating the Knowledge Management Culture. *Universal Journal of educational research*, *4*(7), 1515-1521.

Vera, D., & Crossan, M. (2003). Organizational learning and knowledge management: Toward an integrative framework. In M.Easterby-Smith, M.Lyles (Eds.), *Handbook of organizational learning* (pp. 122–141). Oxford: Blackwell.

Yang, J. T. (2007). The impact of knowledge sharing on organizational learning and effectiveness. *Journal of knowledge management*, *11*(2), 83-90. doi: 10.1108/13673270710738933

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων ως παράγοντας ευημερίας, κοινωνικής συνοχής και ανάπτυξης σε στελέχη οργανισμών μάθησης

The development of skills as a factor of well-being, social cohesion and development in executives of learning organizations

Θεοδώρα Παπαγεωργίου, Εργαστηριακός Συνεργάτης στην Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ)

Ιωσήφ Φραγκούλης, Καθηγητής στην Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ)

Theodora Papageorgiou, Lab. Staff in the School of Pedagogical and Technological Education (ASPETE)

Iosif Fragkoulis, Professor in the School of Pedagogical and Technological Education (ASPETE)

tpapageorgiou@aspete.gr, *ifragkoulis@aspete.gr*

Περίληψη

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων αποτελεί στόχευση πολιτικών τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, που μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην κοινωνική προσαρμογή και στην επαγγελματική εξέλιξη των εργαζομένων (OECD/ILO, 2017: 21). Στην παρούσα εργασία περιγράφονται εκείνες οι δεξιότητες τις οποίες πρέπει να έχουν αναπτύξει τα στελέχη οργανισμών μάθησης, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν με επιτυχία στις ανάγκες και στις προκλήσεις της σύγχρονης αγοράς εργασίας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις «ήπιες» δεξιότητες και περιγράφονται μέτρα που πρέπει να λαμβάνονται σε επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισης για την επαγγελματική αποκατάσταση και ανάπτυξη των εργαζομένων γενικότερα και των στελεχών σε οργανισμούς μάθησης ειδικότερα, καθώς η κατοχή δεξιοτήτων χαρακτηρίζεται ως ύψιστη προτεραιότητα από τους εργοδότες (Sutton, 2002). Ενδεικτικά μέτρα που προτείνονται είναι ο σχεδιασμός και η προσφορά σχετικών μαθημάτων και προγραμμάτων σπουδών τόσο στο πεδίο της τυπικής όσο και της μη τυπικής εκπαίδευσης για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, η εφαρμογή ενός συστήματος διάγνωσης δεξιοτήτων, η βελτίωση του συστήματος της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων, η αντιστοίχιση των δεξιοτήτων με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, δράσεις ανάπτυξης δεξιοτήτων σε μετανάστες και παιδιά μεταναστών κ.α (Λαλιώτη, 2019).

Λέξεις – κλειδιά: δεξιότητες, ήπιες δεξιότητες, οργανισμός μάθησης, κοινωνική συνοχή

Abstract

The development of skills is a policy objective both at national and international level, which can contribute decisively to the social adaptation and professional development of workers (OECD/ILO, 2017: 21). In this work, those skills are described that the executives of learning organizations must have developed, so that they are able to respond successfully to the needs and challenges of the modern labor market. Particular emphasis is placed on "soft" skills and measures are described that must be taken at the level of education and training for the professional rehabilitation and development of employees in general and executives in learning

organizations in particular, as the possession of skills is characterized as the highest priority by employers (Sutton, 2002). Indicative measures proposed are the design and offering of relevant courses and curricula in both formal and non-formal education for skills development, the implementation of a skills diagnosis system, the improvement of the adult education and training system, the matching of skills with the needs of the labor market, skills development actions for immigrants and children of immigrants, etc. (Lalioti, 2019).

Key-words: skills, soft skills, learning organization, social cohesion

1.Εννοιολογική περιγραφή των όρων «δεξιότητα» και «ήπιες δεξιότητες»

Στην Κοινωνία της Γνώσης στόχος είναι όχι μόνο η διδασκαλία γνώσεων αλλά και η ανάπτυξη δεξιοτήτων, που θα συμβάλλουν ενεργά ώστε κάθε εκπαιδευόμενος να μετασχηματιστεί σ' έναν σκεπτόμενο και ενεργό πολίτη, ικανό να διαχειρίζεται την πληροφορία, να παράγει τη γνώση, να επιλύει προβλήματα και να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις προκλήσεις. Σε αυτό θα συμβάλλουν, εκτός από τις επιστημονικές γνώσεις, οι ικανότητες και οι δεξιότητες που οι εκπαιδευόμενοι συνεχώς πρέπει να καλλιεργούν (Watts, 1983; Watts&VanEsbroeck, 1998).

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία (OECD, 2014) η ανάπτυξη δεξιοτήτων μπορεί να αποτελέσει παράγοντα ενίσχυσης της παραγωγικότητας, μείωσης της κοινωνικής ανισότητας και καταπολέμησης της ανεργίας, εξασφαλίζοντας την ένταξη και παραμονή των ατόμων στην αγορά εργασίας, διασφαλίζοντας την κοινωνική συνοχή.

Στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σημαντικός είναι ο ρόλος τόσο της τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης όσο και της μη τυπικής. Στις δομές εκπαίδευσης και κατάρτισης οι εκπαιδευόμενοι ως μελλοντικοί εργαζόμενοι θα πρέπει να εφοδιάζονται με ποικιλία δεξιοτήτων, στις οποίες θα περιλαμβάνονται εκτός από τις λεγόμενες «σκληρές» δεξιότητες, όπως οι δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης, θετικών επιστημών και ξένων γλωσσών, και δεξιότητες, όπως οι ψηφιακές, η κριτική σκέψη, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η ικανότητα για δια βίου μάθηση. Η διαδικασία ανάπτυξής τους πρέπει να αρχίζει από πολύ νωρίς και να ενισχύεται δια βίου.

Στο Νέο Θεματολόγιο Δεξιοτήτων (Λιντζέρης, 2017) για την Ευρώπη ο όρος «δεξιότητες» αναφέρεται για να περιγράψει τι γνωρίζει, τι κατανοεί και τι μπορεί να κάνει ένα άτομο. Οι δεξιότητες μπορούν να διακριθούν περαιτέρω σε πλήθος διαφορετικών ειδών δεξιοτήτων, όπως βασικές, μεταβιβάσιμες, εγκάρσιες, τεχνικές, οριζόντιες, γνωστικές, ήπιες, κοινωνικές κ.ά Στη βιβλιογραφία συναντάμε και τον όρο «δεξιότητες του 21ου αιώνα» για να περιγράψουμε ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων, πρακτικών εργασίας και χαρακτηριστικών που είναι καθοριστικά για την επιτυχία σε προγράμματα, χώρους εργασίας, οργανισμούς καθώς και την επαγγελματική σταδιοδρομία. Οι δεξιότητες του 21ου αιώνα μπορούν να αναπτυχθούν και να εφαρμοστούν σε όλες τις γνωστικές περιοχές και σε κάθε εκπαιδευτικό, επαγγελματικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια μεγάλη σημασία αποδίδεται στην ανάπτυξη των λεγόμενων «ήπιων» δεξιοτήτων, οι οποίες αποτελούν ουσιαστικό εφόδιο για κάθε εκπαιδευόμενο και μελλοντικό εργαζόμενο. Οι James και James (2004) υποστηρίζουν πως οι ήπιες δεξιότητες είναι ένας τρόπος για να περιγραφούν οι ικανότητες ή τα ταλέντα που ένα άτομο μπορεί να επιδείξει στον επαγγελματικό του χώρο. Τέτοια χαρακτηριστικά μπορεί να είναι η συνεργατικότητα, η επικοινωνία, η ηγεσία, η επίλυση προβλημάτων, η διαχείριση συγκρούσεων κα. Για τον Perreault (2004) ως ήπιες δεξιότητες ορίζονται οι προσωπικές ποιότητες ή το επίπεδο της δέσμευσης που ξεχωρίζει ένα άτομο από άλλα άτομα που μπορεί να έχουν παρόμοια προσόντα ή εμπειρία. Οι ήπιες δεξιότητες περιγράφονται ως «μικρο-κοινωνικές» δεξιότητες και κατηγοριοποιούνται σε: 1) ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές δεξιότητες, 2) προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες και 3) γνωστικές δεξιότητες (Φραγκούλης & Παπαδάκης, 2005).

2. Εννοιολογική περιγραφή του όρου «Οργανισμός Μάθησης»

Σε επίπεδο Οργανισμού Μάθησης καθοριστική είναι η ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων. Ως οργανισμός μάθησης ορίζεται «ο οργανισμός στον οποίο τα άτομα αναπτύσσουν διαρκώς την ικανότητά τους να δημιουργούν τα επιθυμητά αποτελέσματα, καλλιεργούνται νέες και διευρυμένες μορφές σκέψης και οι άνθρωποι συνεχώς μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν μαζί» (Senge 1990:3). Σύμφωνα με τον Rowley (1998) είναι ο οργανισμός που προωθεί τη μάθηση για όλα τα μέλη του και συνεχώς μεταβάλλει τον εαυτό του. Στο πλαίσιο ενός οργανισμού μάθησης η έμφαση επικεντρώνεται στη δημιουργία κουλτούρας μάθησης, το εργασιακό περιβάλλον, τον εργαζόμενο και τη συνεχή ανάπτυξη και εξέλιξη.

Επιπλέον, το ενδιαφέρον εστιάζεται στην ατομική μάθηση και εξέλιξη των μελών του οργανισμού μάθησης, η οποία επιτυγχάνεται με την ύπαρξη κουλτούρας μάθησης και τη δημιουργία θετικού κλίματος, στο οποίο ο εργαζόμενος θα έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει τις δεξιότητες που θα βοηθήσουν στην εύρυθμη λειτουργία και εξέλιξη του οργανισμού. Αναμφισβήτητα, ωστόσο, η μάθηση δεν πρέπει να είναι μόνο ατομική, αλλά μέσα από αυτή να μαθαίνει και ο οργανισμός στο σύνολό του και μέσα από τη διαδικασία αυτή να εξελίσσεται (οργανωσιακή μάθηση). Για να συμβεί αυτό η μαθησιακή διαδικασία πρέπει να σχεδιάζεται και να υλοποιείται βάσει συγκεκριμένων σκοπών και στόχων. Στο πλαίσιο αυτό θα πρέπει να εφαρμόζονται μέθοδοι και στρατηγικές διαχείρισης της γνώσης από τους εκπαιδευόμενους. Το αποτέλεσμα θα είναι η απόκτηση γνώσης από τους εργαζόμενους, η οποία θα πρέπει στη συνέχεια να μεταδίδεται σε ολόκληρο τον οργανισμό.

3. Ενδεικτικά μέτρα σε επίπεδο οργανισμού μάθησης

Στόχος όλων των μέτρων που αφορούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων και μελλοντικών εργαζομένων καθώς και αυτών που ήδη βρίσκονται στην αγορά εργασίας σε επίπεδο οργανισμού μάθησης είναι να διασφαλιστεί ότι όλοι έχουν πρόσβαση σε κατάλληλες ευκαιρίες ανάπτυξης δεξιοτήτων, οι οποίες είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες τους σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Κάθε μέτρο και πρωτοβουλία που αναλαμβάνεται αναφορικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων θα πρέπει να έχει ως γνώμονα και πρωταρχική στόχευση την κατοχύρωση των κοινωνικών δικαιωμάτων, η οποία μπορεί να επιτευχθεί, όταν όλοι οι άνθρωποι έχουν συνεχή πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση και κατάρτιση και σε επιλεγμένες ευκαιρίες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Για να επιτευχθούν τα ανωτέρω, κρίνεται σκόπιμο να δημιουργηθούν περιβάλλοντα μάθησης στα οποία οι εργαζόμενοι θα έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν δεξιότητες και να διαχειριστούν τη γνώση, καθώς και κοινότητες μάθησης και πρακτικής, όπου οι εργαζόμενοι θα μπορούν να επικοινωνούν, να αλληλεπιδρούν και ανταλλάσσουν πρακτικές που θα βελτιώσουν και θα εξελίξουν τον οργανισμό. Εντός του οργανισμού μάθησης κρίνεται σκόπιμο να υλοποιηθούν σεμινάρια και προγράμματα εκπαίδευσης των εργαζομένων για την ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων. Σε όποια μέτρα ληφθούν χρειάζεται να υπολογιστούν τα εμπόδια εκείνα που δυσχεραίνουν την πρόσβαση των ατόμων σε δομές εκπαίδευσης και κατάρτισης και προκαλούν κοινωνικές ανισότητες, όπως η έλλειψη κινήτρων, ο χρόνος, η ελλιπής χρηματοδότηση, η έλλειψη οικονομικών πόρων κ.α

4. Οφέλη από την ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων σε οργανισμούς μάθησης

Ο Wilhelm (2004) υποστηρίζει πως οι ήπιες δεξιότητες αξιολογούνται από τους εργοδότες ως το πιο σημαντικό κριτήριο για επιτυχία στην αγορά εργασίας, όταν τα άτομα εντάσσονται στην αγορά εργασίας. Με τα ανωτέρω συμφωνεί και η έρευνα των Murray, Jordan και Ashkanasy (2006), η οποία δείχνει τη δυνατότητα βελτίωσης της απόδοσης των εργαζομένων μέσω της ανάπτυξης διαπροσωπικών δεξιοτήτων και συναισθηματικής νοημοσύνης.

Έρευνα του 21ου αιώνα δείχνει ότι η απόκτηση των ήπιων δεξιοτήτων είναι πολύ πιο σημαντική για την εκπαίδευση, τις επιχειρήσεις και τα επαγγελματικά περιβάλλοντα σε σχέση με το παρελθόν (Truonga&Laura, 2015). Όπως υποστηρίζει ο Sutton (2002), οι ήπιες δεξιότητες

έχουν τόσο μεγάλη σημασία για τους εργοδότες που τις χαρακτηρίζουν ως «το νούμερο ένα κριτήριο διαφοροποίησης» για όσους διεκδικούν μία θέση σε όλους του τύπους απασχόλησης. Με τα ανωτέρω συμφωνεί και η έρευνα των Murray, Jordan και Ashkanasy (2006), η οποία δείχνει τη δυνατότητα βελτίωσης της απόδοσης των εργαζομένων μέσω της ανάπτυξης διαπροσωπικών δεξιοτήτων και συναισθηματικής νοημοσύνης.

Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με την άποψη πως η ανάπτυξη δεξιοτήτων των εργαζομένων μπορεί να αποφέρει σημαντικά οφέλη για τους ίδιους τους εργαζομένους, τις επιχειρήσεις και συνολικά την κοινωνία (OECD/ILO, 2017:21). Σύμφωνα με έρευνες (Martinez-Fernandez&Sharpe, 2010·OECD, 2015a) η ανάπτυξη δεξιοτήτων μπορεί να αυξήσει την ικανοποίηση των εργαζομένων από την εργασία τους και να ενισχύσει την ευημερία τους. Επιπλέον, μπορεί να αυξήσει την παραγωγικότητα, να οδηγήσει σε οικονομική ανάπτυξη, να συμβάλει στη μείωση της κοινωνικής ανισότητας και στην καταπολέμηση της ανεργίας μέσα από την ένταξη των ατόμων στην αγορά εργασίας (Keating, 2008).

5. Συμπεράσματα

Από τα ανωτέρω αναδεικνύεται η ανάγκη σχεδιασμού και λήψης μέτρων που θα εναρμονίζονται με τις στοχεύσεις σε διεθνές επίπεδο και θα καλύπτουν τις ανάγκες σε επίπεδο εθνικό. Ενδεικτικά μέτρα που προτείνονται και θα μπορούσαν να ληφθούν για να μειώσουν τις κοινωνικές ανισότητες και να επιτευχθεί η κοινωνική συνοχή είναι ο σχεδιασμός και η προσφορά σχετικών μαθημάτων και προγραμμάτων σπουδών τόσο στο πεδίο της τυπικής όσο και της μη τυπικής εκπαίδευσης, η εφαρμογή ενός συστήματος διάγνωσης δεξιοτήτων, η βελτίωση του συστήματος της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων, η αντιστοίχιση των δεξιοτήτων με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, δράσεις ανάπτυξης δεξιοτήτων σε μετανάστες και παιδιά μεταναστών κ.α (Λαλιώτη, 2019).

Στόχος όλων των μέτρων που αφορούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων και μελλοντικών εργαζομένων καθώς και αυτών που ήδη βρίσκονται στην αγορά εργασίας είναι να διασφαλιστεί ότι όλοι έχουν πρόσβαση σε κατάλληλες ευκαιρίες ανάπτυξης δεξιοτήτων, οι οποίες είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες τους σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Κάθε μέτρο και πρωτοβουλία που αναλαμβάνεται αναφορικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων θα πρέπει να έχει ως γνώμονα και πρωταρχική στόχευση την κατοχύρωση των κοινωνικών δικαιωμάτων, η οποία μπορεί να επιτευχθεί, όταν όλοι οι άνθρωποι έχουν συνεχή πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση και κατάρτιση και σε επιλεγμένες ευκαιρίες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

James R. F., & James. M. L. (2004). Teaching career and technical skills in a "mini" business world. *Buisness Education Forum, 59*(2), 39-41.

Keating, J. (2008). Matching supply for and demand for skills: International perspectives. Adelaide: NCVER.

Martinez-Fernandez, C., & Sharpe S. (2010). 'Leveraging Training and Skills Development in Small and Medium Enterprises (SMES): Preliminary Cross-Country Analysis of the TSME Survey', OECD Local Economic and Employment Development (LEED) Programme, General document CFE/LEED, (2010)14, OECD Publishing.

Murray, J., Jordan, P., & Ashkanasy, N. (2006). Emotional Intelligence & Team Performance: Does Training Matter? *In Proceedings of the 20th ANZAM Conference: "Management: Pragmatism, Philosophy, Priorities.* http://hdl.handle.net/10072/11947

OECD (2014), *OECD Skills Outlook 2015: Youth, Skills and Employability*, OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264234178-en

OECD (2014a). *Science, Technology and Industry Outlook 2014*, Paris: OECD Publishing.

OECD (2015a). The G20 *Skills Strategy for Developing and Using Skills for the 21st Century,* prepared for the Third G20 Employment Working Group Meeting 23-24 July 2015, Turkey.

OECD (2015b). OECD Compendium of Productivity Indicators, OECD Publishing, forthcoming.

OECD/ILO (2017). *Better Use of Skills in the Workplace: Why It Matters for Productivity and Local Jobs*, Paris: OECD Publishing.

OECD (2017b). *Economic Surveys: Spain 2017*, Paris: OECD Publishing.

OECD (2017c). *How's Life 2017, Measuring well-being*, Paris: OECD Publishing.

OECD (2018). OECD *Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, Paris: OECD Publishing, https://doi.org/10.1787/9789264304444-en.

Perreault, H. (2004). "Business Educators Can Take a Leadership Role in Character Education." *Business Education Forum 59(1)*:23-24.

Rowley., J. (1998). Creating a learning organization in Higher Education, Industrial and *Commercial Training, 30*(1): 16-19.

Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Age and Practice of the Learning Organization*. London: Century Business.

Sutton, J. (2002). Market structure and performance. In Smelser, J. Neil., & P. B Baltes (eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, Amsterdam: Elsevier Science.

Truonga, H., & Laura, R. (2015). Essential Soft Skills for Successful Business Graduates in Vietnam. *Sociology Study, 5*(10), 759-763 doi: 10.17265/2159-5526/2015.10.001.

Watts, A.G. (1983). *Education, unemployment and the future of work*. Milton Keynes: Open University.

Watts, A.G., & Van Esbroeck, R. (1998). *New Skills for New Futures*. Belgium: FEDORA – VUBPRESS.

Wilhelm, W. J. (2004). Determinants of moral reasoning: Academic factors, gender, richness of life experiences and religious preferences. *The Delta Pi Epsilon Journal, XLVI*(2), 105-121.

Ελληνόγλωσσες

Καραλής, Θ., & Λιντζέρης, Π. (Επιμ.) (2022). *Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Λαλιώτη, Β. (2019). *Στρατηγικές Δεξιοτήτων: Αναζητώντας τις Βασικές Αρχές και τα Δομικά Συστατικά τους*. Αθήνα: Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού.

Φραγκούλης, Ι., Παπαδάκης, Σ. (2005). Η ανάπτυξη Κοινωνικών Ικανοτήτων και η απόκτηση Κοινωνικών Δεξιοτήτων στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, στην Κοινωνία της Πληροφορίας:Διαμόρφωση Δεικτών Ποιότητας για την αξιολόγησή τους. Στα Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων «*Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες»,* Αθήνα, 16-18 Δεκεμβρίου 2005, ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ «ΔΗΜΟΚΡΙΤΟΣ».

Η μάθηση ως υπαρξιακό γεγονός: η διαλεκτική της σχέσης στη σκέψη του Martin Buber

Learning as an existential event: the dialectic of relation in the thought of Martin Buber

Κωνσταντίνος Μαντζανάρης, ΣΕΠ ΕΑΠ

Konstantinos Mantzanaris, Tutor at Hellenic Open University

mantzanaris@gmail.com

Abstract

In the present study we attempt to approach learning as an existential event in accordance with Martin Buber's view by projecting change as a discovery of those theoretical levels that constitute knowledge. It is specifically about a process that takes place at the moment when beingness perceives the process conditions of consciousness as a discovery and the consciousness attempts to develop structural intersections with beingness by constructing theory. The existential event, in this way, constitutes a continuous manifestation of change (a continuous course of failures and reconstructions), since both the environment, to which the potential learner is exposed, and the noesis, as a spiritual abundance, shape the conditions on the basis of which the formations of the learner' s experiences are categorized.

Key-words: learning, existence, spirituality, Between.

Εισαγωγικά

Στην παρούσα μελέτη επιχειρούμε να προσεγγίσουμε τη μάθηση ως ένα υπαρξιακό γεγονός προβάλλοντας την αλλαγή ως μια ανακάλυψη εκείνων των θεωρητικών αναβαθμών που συγκροτούν τη γνώση. Ο νους δηλαδή λειτουργεί ως ένας προβολέας ανάγνωσης του εαυτού αναπτύσσοντας σε βάθος τις διαλεκτικές που υιοθετεί, προκειμένου να πορεύεται μέσω των έγκυρων κατηγοριακών μορφών που κατακτά διευρύνοντας, έτι περαιτέρω, τη γνωστική παρακαταθήκη του. Η μαθητεία άρα ορίζεται ως μια πνευματική διεργασία προς το καινόν, δηλαδή ως μια διαρκή αποπειρατικότητα διεκδικώντας διαρκώς την ακεραιότητα της γνώσης. Ο Martin Buber (1878-1965), ειδικότερα, ισχυριζόμαστε ότι αποτελεί έναν υπαρξιστή του διαλόγου ή έναν «αναρχικό της θρησκείας» (παρατίθεται στο Marin, 2010, p. 52). Σύμφωνα με την θεώρησή του η μάθηση δύναται να προσεγγιστεί ως ένα αντιθεμελιωτικό γεγονός (Mouzelis, 2010), δηλαδή ως μια ανακάλυψη της ύπαρξης κατά τη μετάβαση από τη διαλεκτική στη διαλογική συνθήκη. Το συνείναι δηλαδή προάγει το συνειδέναι επί των κατακτήσεων της αληθείας του κόσμου. Η περιπέτεια ούτως ειπείν του εαυτού στον κόσμο και στην ιστορία αποτελεί μια διαρκής ναυσιπλοΐα στο πεδίο της γνώσης, αφού κατ' αυτόν τον τρόπο προβάλλεται και ο τρόπος κατανόησής του. Η κατάκτηση της μάθησης δηλαδή δεν άπτεται μιας κατ' εντολήν συλλογής συνθήκης (*Erziehung*), αλλά υπάγεται στον τρόπο του υπάρχειν «μέσα από το κοινό γεγονός από τη σκοπιά του άλλου» (Buber, 2002, σ. 115). Ως εκ των ανωτέρω εξετάζουμε, περισσότερο συγκεκριμένα, τον τρόπο κατά τον οποίο η σχέση κατά τον Buber διαμορφώνει τους όρους ανάγνωσης της μάθησης ως ένα υπαρξιακό γεγονός-συμβάν.

Ασύμμετρες αναζητήσεις της αλήθειας.

Ο διά-λογος, δηλαδή «η δυνατή και αναπόφευκτη συνάντηση του ανθρώπου με τον εαυτό

του…, θα μπορέσει να πραγματοποιηθεί μόνο ως συνάντηση του μεμονωμένου ατόμου με τον συνάνθρωπο» (Buber, 1987, σ. 134). Με άλλους λόγους ο αυστριακός στοχαστής προβάλλει την ενότητα της ανοικτότητας του Εμείς απέναντι στο τείχος που κτίζεται από τις υπόδουλες προσαρμογές του ανθρώπου στις εξουσιαστικές προσταγές της αντικειμενικοποίησής του (αντικειμενικοποιημένο Αυτό). (Buber, 2022).

Ο άλλος επιπροσθέτως αποτελεί μια ξεχωριστή εμπειρία που με οδηγεί στο *εξαίφνης* της σχέσης και της ιστορίας μας, αφού συναντιέμαι με το Είναι του άλλου όχι εντός μιας απρόσωπης δομής ενός ανώνυμου πλήθους αλλά στο ανεπανάληπτο της ύπαρξής του (οντολογικώ τω τρόπω-η σχέση του Είναι), εκεί που φανερώνονται οι έτεροι τρόποι συνάντησης μαζί του. Κατ' αυτή τη δυναμική, η αλληλοδιείσδυση των κύκλων του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου, εν προκειμένω, δημιουργούν ένα νέο πεδίο ανακάλυψης… μια νέα χώρα του Είναι (οι τρόποι με τους οποίους συλλαμβάνεται και κατανοείται το Είναι) στην οποία κατονομάζουν τον κόσμο μέσα από το αναφυέν νέο πεδίο αποδίδοντας νόημα στην πραγματικότητα, ειδάλλως «δεν μπορούν να γίνουν διάλογοι μεταξύ εκείνων που θέλουν να ονομάσουν τον κόσμο και εκείνων που δεν επιθυμούν αυτή την ονομασία» (Freire, 2000, p. 88).

Ως άλλος Σωκράτης ο εκπαιδευτής αναζητά μέσω του διαλόγου τη σχέση με το Συ προκειμένου να πραγματωθεί το Εγώ μέσα από τη συνάντηση. Όταν για παράδειγμα στον διάλογο με τον *Αλκιβιάδη* ο Σωκράτης αναφέρεται στον τρόπο συγκρότησης της σχέσης, ορίζει ταυτόχρονα και την οντολογική διάσταση του προσώπου (Πλάτων, 1901, 132d). Μια συνάντηση που συνεχίζει να υπάρχει ακόμα και στη μοναξιά του όταν το μόνο που του μιλάει στον Σωκράτη είναι το δαιμόνιό «να του λέει Εσύ» (Buber, 2022, σ. 82). Σε αυτό το πλαίσιο συνάντησης, ο εκπαιδευόμενος δεν αποτελεί «στο παγκόσμιο δίκτυο από χώρο και χρόνο ένα καταχωρισμένο σημείο» (Buber, 2022, σ. 28), αλλά εκφράζει τον τρόπο με τον οποίο «υπάρχει μαζί του, κρυφά και ντροπαλά παρακολουθεί ένα Ναι που του επιτρέπει να είναι και που μπορεί να του έρθει μόνο από τον ένα άνθρωπο στον άλλο» (Buber, 1951, p. 108). Κατασκευάζεται ως εκ τούτου ένα νέο *δωμάτιο σχέσης*, εντός του οποίου ανακαλύπτονται από κοινού οι όροι της εμπειρίας μας δηλαδή στη ζώνη-περιοχή του *Μεταξύ* (Zwischen). Σε αυτή τη ζώνη εγκαινιάζονται εκείνες οι ασυμμετρίες οι οποίες προσδίδουν μια ροή αλληλεπιδράσεων με τον κόσμο.

Ωστόσο, ο Buber επιμένει στην υπέρβαση της διαλεκτικής ως μιας νοητικής στοχαστικής διεργασίας μέσω του διαλόγου που συνέχει το ανεπανάληπτο της ανθρώπινης ύπαρξης, στον βαθμό κατά τον οποίο διασώζεται η συνάντηση του ανθρώπου με τον Θεό. Σε αυτή λοιπόν την υπαρξιακή συνθήκη καθίσταται δυνατή η ανακάλυψη του εαυτού-προσώπου, αφού η αληθινή σχέση πραγματώνεται όταν «έχει στην οντότητά του ένα παραπάνω, ένα επαυξημένο, το οποίο προηγουμένως δεν το ήξερε και του οποίου την προέλευση δεν δύναται να την χαρακτηρίσει δικαίως» (Buber, 2022, σ. 119).

Η υπαρξιακή διάσταση της μάθησης όθεν διέρχεται από την περιπέτεια-μεταστροφή της ύπαρξης να ανακαλύπτει τη διαλογική σχέση ως μια αφήγηση για έναν καινούργιο κόσμο. Κατ' αυτόν τον τρόπο και η εκπαιδευτική πράξη δεν λαμβάνει χώρα σε μια άδεια σκηνή αλλά στο κέντρο της συνείδησης εκφράζοντας τη «αβέβαιη βεβαιότητα» (Jospe, 2013, p. 150) κατά τη διαλεκτική του προσώπου, εκεί όπου ο διά-λογος συστήνει την εκπαιδευτική πράξη. Αναζητούμε άλλοις λόγοις τον τρόπο να μετασχηματίσουμε τους όρους της σχέσης παράγοντας ασύμμετρες παρεμβάσεις με τον κόσμο του εγώ προκειμένου να παράξουμε έναν διάλογο ως ουσία της ανθρώπινης ύπαρξης (Mouzelis, 2010).

Το *Μεταξύ* ως όρος του Είναι

Ο Buber μετέχοντας στην εβραϊκή εμπειρία βιώνει το ενοχικό τραύμα του προπατορικού αμαρτήματος ανάγοντας τον κόσμο ως μια βαθιά ρήξη με τον Θεό. Το μόνο που απομένει είναι η εσχατολογική ελπίδα ενός φευγαλέου νοήματος που δύναται να προκύψει εξαίφνης και

απρόβλεπτα εντός της αμοιβαιότητας όπως αυτή προκύπτει στο *Μεταξύ* των ανθρώπων (Buber, 2002). Και αυτή η φευγαλέα νοηματοδότηση καθίσταται εφικτή μέσω της σχέσης, διότι «σχέση είναι αμοιβαιότητα» (Buber, 2002, σ. 35). Μια ρέουσα αμοιβαιότητα που βιώνεται κατά τρόπο ανεξερεύνητο κατά τον τρόπο ανάγνωσης του Είναι, στη διαλογικότητα δηλαδή των ανθρώπινων σχέσεων. Αυτή είναι η οντολογία του *Μεταξύ.*

Σε αυτήν την διαλογικότητα του *Μεταξύ* δύναται να ανακαλυφθεί η αλήθεια της πίστης και της ειλικρίνειας, να συναντηθείς δηλαδή με έναν τρόπο συνύπαρξης· εκεί όπου ανακαλύπτεις «την οντική διάσταση των διανθρώπινων σχέσεων» (Αποστολοπούλου, 1978-1979, σσ. 438-439). Και αυτός ο διά-λογος έχει μια αμεσότητα, αφού «Μεταξύ Εγώ και Εσύ δεν βρίσκεται καμιά εννοιολογικότητα, καμιά προυπάρχουσα γνώση και καμιά φαντασία» (Buber, 2022, σ. 31). Και με αυτόν τον τρόπο λαμβάνει χώρα το πλατωνικό *εξαίφνης* (Πλάτων, 1901, 156e), δηλαδή χωρίς καμία προεξόφληση της γνώσης ή του σκοπού ο άνθρωπος μετέχει αιφνιδίως της ιστορίας του ανάγοντας την αλλαγή, την περιπέτεια σε ύψιστο πεδίο διαλεκτικής μέσω του κοινωνείν.

Ο άνθρωπος λοιπόν δεν είναι ένα ον «δι' εαυτό» δηλαδή ένα εγωκεντρικό ον, «το οποίο υφίσταται και δεν ξέρει τον εαυτό του» (Buber, 2022, σ. 83) αλλά ένα εν σχέσει πρόσωπο· είναι που εν ευθύνει του θα υπερβεί «τη μαζοποίηση άσχετων ανθρώπων» (Buber, 2022, σ. 117) και θα μεταβεί στο Εαυτόν-Είναι. Ο άνθρωπος άρα είναι άνθρωπος μόνο με τον άνθρωπο, τη σχέση του Εγώ με το Εσύ. Προτάσσεται με άλλους λόγους μια κοινωνική οντολογία, στο πλαίσιο της οποίας «η διαλογική διάσταση… συνιστά την περιοχή όπου εκάστοτε πραγματώνεται και γίνεται συνειδητή η συνάντηση του Ενός με τον άλλο» (Buber, 1987, σ. 140).

Ζητούμενο ως εκ τούτου είναι να υπερβούμε τον εαυτό μας ως ένα έσχατο έρεισμα «για να συναντήσουμε το κατ' ουσίαν Άλλο» (Buber, 1987, σ. 102). Να συγκροτήσουμε δηλαδή μια εαυτότητα ως συνάρθρωση αλληλοπεριχωρήσεων προβάλλοντας μέσω του Εγώ και Συ την προοπτική μιας συλλογικής συνείδησης. Απέναντι λοιπόν στις αυτοσυγκροτήσεις του υποκειμένου… στην φαντασιώδη ύπαρξη ή άλλως στην ύπαρξη του μονολόγου, «το απέναντι έχει ανθίσει στην πλήρη πραγματικότητα του Εσύ» (Buber, 2022, σ. 113).

Η σχέση Εγώ-Αυτό ειδικότερα εκφράζει μια σχέση κυριαρχίας του Εγώ στον κόσμο, αφού θέτει ως αντικείμενό του το κατιτί, την επικράτεια του Αυτό αποπραγματοποιώντας την ίδια την σχέση (ο άλλος θεωρείται ως ξένος, ως μη πραγματικότητα, ως μη νόημα, ως ένα επεξεργάσιμο εννοιολογικό κατασκεύασμα ή με βεμπεριανούς όρους ως μια εργαλειακή ορθολογικότητα) (Mouzelis, 2010) ή με την μπουμπεριανή διατύπωση ως «Ένα δικό μου γίγνεσθαι χρησιμοποιείν» (Buber, 2022, σ. 75). Στερείται δηλαδή της πραγματικότητας, αφού μεταβαίνει από τη σφαίρα του Συ στη σφαίρα του Αυτό. Ή για να το διατυπώσουμε με τους όρους του Marcuse, ο άλλος καθίσταται ένα χεγκελιανό κατηγόρημα, αφού «αυτό που συμβαίνει είναι ότι το θέμα 'goes under'…» (Marcuse, 1955, p. 101). Σε αυτήν λοιπόν τη συνθήκη ο εκπαιδευόμενος αποτελεί ένα είδος «δοχείου, ένα αντικείμενο που πρέπει να γεμίσει με πληροφορίες και όχι με εμπειρίες» (Adkins, 1999, p. 178).

Συμπεράσματα

Μολονότι ο χαρακτήρας του μπουμπεριανού διαλόγου είναι θρησκευτικός, η εμπειρία της κοινωνίας των ανθρώπων αποτελεί την πραγμάτωση του Είναι. Σε αυτό το πλαίσιο η μετάβαση από τη διαλεκτική στη διαλογική πραγματικότητα αποτελεί μια δυναμοκρατική πορεία του όντος, στο πλαίσιο της οποίας λαμβάνουν χώρα οι κριτικές απέναντι στην αυτονόμηση του ανθρώπου και του περιορισμού του στο σιδερένιο κλουβί της τεχνοεπιστήμης. Ζητούμενο ως εκ τούτου αποτελεί το *μάθημα* ως ένα υπαρξιακό γεγονός που διέρχεται από τη διαλογική κατάσταση του Εγώ-Συ. Μαθαίνω δηλαδή δεν σημαίνει μόνο κατανοώ, αλλά αλλάζω τρόπο υπαρξιακής προοπτικής, εμβαθύνω το νόημα του πραγματικού, μεταβάλλω το νόημα της αλήθειας προκειμένου να ανταποκριθώ στο γνήσιο της ύπαρξης.

Το γεγονός της μάθησης ως εκ τούτου δεν αποτελεί μια γραμμική πορεία ντετερμινιστικής υφής, η οποία μεταφράζεται ή αναγιγνώσκεται υπό το πρίσμα μιας θεώρησης ή μιας θεωρίας και μόνο, αλλά διέρχεται από τις εκείνες τις ασύμμετρες αναζητήσεις των θεάσεων του κόσμου, εκεί όπου το παρμενίδειο «κρῖναι δὲ λόγῳ» (Παρμενίδης, 1903, 7,5) συναντάται με τη διαλεκτική του Merleau-Ponty «ως ένα προκατηγοριακό υπερβατολογικό υπόβαθρο των γνωστικών δομών» (Δεληγιώργη, 2002, σ. 337) ή ως έναν «προγλωσσικό λόγο» (Buber, 2022, σ. 56) αναζητώντας διαρκώς τη *μεταστροφή* προς έναν άλλον τρόπο κίνησης, που γεννά «αμοιβαίες εκπλήξεις» (Buber, 1987, σ. 137).

Κατ' αυτόν τον τρόπο, η οπτική του Buber θέτει ένα νέο αίτημα στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής περί μιας μετατόπισης των μαθησιακών διεργασιών από τη διαλεκτική του συλλογίζεσθαι στη διαλογική συνθήκη των ασύμμετρων υπαρξιακών συγκροτήσεών της, εκεί όπου οι μεταβάσεις από το Εγώ-Εσύ στο Εγώ-Αυτό συγκροτούν νέα πεδία μοναδικών και ανεπανάληπτων συναντήσεων, εκεί, όπου διαμορφώνονται οι όροι για τον αντι-θεμελιωτισμό της, εκεί, όπου τελικά «οι μεν ψυχές σταματούν, ο δε κόσμος δεν έχει αρχίζει ακόμα…» (Buber, 1987, σ. 137).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Buber, M. (1951). Distance and Relation. *The Hibbert Journal*, *49*(2), 105-113.

Buber, M. (1965). *The Knowledge of Man*: *Selected essays.* New York: Harper.

Buber, M. (1987). *Το πρόβλημα του ανθρώπου*. Αθήνα: Γνώση.

Buber, M. (2002). *Between Man and Man*. London and New York: Routledge.

Buber, M. (2022). *Εγώ και Εσύ*, μτφρ. από τα Γερμανικά, Π. Σιδερά, Ά. Σιδεράς. Αθήνα: Ένεκεν.

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary edition). London and New York: Continuum.

Jospe, E. (2013). Encounter: The thought of Martin Buber. In Raphael Jospe, and Dov Schwartz (Eds.). *Encounters in Modern Jewish Thought: Encounters in Modern Jewish Thought: the Works of Eva Jospe* (pp. 134-151). Boston: Academic Studies Press.

Marcuse, H. (1955). *Reason and revolution: Hegel and the rise of social theory*. London: Routlege & Kegan Paul Ltd.

Marin, L. (2010). *Can we save true dialogue in an Age of Mistrust? The encounter of Dag Hammarskjöld and Martin Buber*. Upsala: Dag Hammarskjöld Foundation.

Mouzelis, N. (2010). Ethical and Spiritual anti-Foundationalism: Buber, Levinas, and Krishnamurti. Social Theory: *An International Journal of Social and Political Theory*, 1, 9-31.

Δεληγιώργη, Αλ. (2007). *Ο μοντερνισμός στη σύγχρονη φιλοσοφία. Η αναζήτηση της χαμένης ενότητας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Παρμενίδης, (1903). *Περί Φύσεως*, Diels, H., Kranz, W. (Eds.). Die Fragmente der Vorsokratiker. Berlin: Weidmannsche Buchhandung.

Πλάτων, (1901). *Παρμενίδης*, vol. 2, J. Burnet (Ed.). Oxford: Clarendon Press.

Αλλαγή και μετασχηματισμός στο έργο του Freire και του Mezirow: Επισημάνσεις και συγκρίσεις

Change and transformation in the theory of Freire and of Mezirow: remarks and comparisons

Δανάη Βαϊκούση, Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ

Αφροδίτη Βεργίδου, Καθηγήτρια-σύμβουλος στο ΕΑΠ

Danae Vaikousi, Professor at ASPETE

Aphrodite Vergidou, Member of the teaching staff at the Hellenic Open University

dvaik@aspete.gr, vergidou.afroditi@ac.eap.gr

Περίληψη

Θεμελιώδεις έννοιες στο έργο του Freire είναι ο μετασχηματισμός της πραγματικότητας και του κόσμου και η μετασχηματιστική δράση. Στο έργο του Mezirow θεμελιώδεις έννοιες είναι η μετασχηματίζουσα μάθηση και ο μετασχηματισμός θεώρησης. Οι δύο στοχαστές χρησιμοποιούν επίσης τον όρο 'αλλαγή'. Το θέμα της εργασίας μας είναι η νοηματοδότηση των εννοιών αυτών στο έργο τους.

Λέξεις-κλειδιά: αλλαγή, μετασχηματισμός, μετασχηματιστική δράση, μετασχηματίζουσα μάθηση, θεωρία μετασχηματισμού

Abstract

Fundamental concepts in the theory of Freire are the transformation of the reality and of the world and the transforming action. In the theory of Mezirow fundamental concepts are the transformative learning and the perspective transformation. In addition, the two thinkers use the term 'change'. The objective of our paper is to give the definitions of these concepts, in the context of the theories of Freire and of Mezirow.

Key-words: change, transformation, transforming action, transformative learning, transformation theory

Εισαγωγή

Οι δύο στοχαστές, ο Freire και ο Mezirow, γεννήθηκαν, μεγάλωσαν και εργάσθηκαν σε διαφορετικά πολιτισμικά, πολιτικά και κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα. Οι προσεγγίσεις τους σε σημαντικό βαθμό διαμορφώθηκαν από τα συγκείμενα της δράσης τους και από τις προσωπικές τους εμπειρίες (Βαϊκούση, 2019). Το θεωρητικό τους έργο, αλλά και οι πρακτικές τους συνδέονται με τις προσωπικές τους βιογραφικές διαδρομές (ό.π.).

Ο Freire στο βασικό θεωρητικό του έργο (Freire 1973. 1985) χρησιμοποιεί τις έννοιες 'μετασχηματισμός' (transformation) και μετασχηματιστική δράση (transforming action). Στις ελληνικές μεταφράσεις των κυριότερων βιβλίων του Freire (Φρέιρε, 1977α, 1977β), ή έννοια 'transformation' αποδόθηκε κάποιες φορές με τον όρο 'μετασχηματισμός'. Τις περισσότερες φορές, όμως, μεταφράσθηκε ως αλλαγή, μεταμόρφωση, μετάπλαση ή μεταλλαγή, με

αποτέλεσμα οι Έλληνες μελετητές να μην αναδείξουν τις θεμελιώδεις αυτές έννοιες του Freire. Το βασικό θεωρητικό βιβλίο του Mezirow εκδόθηκε το 1991 με τίτλο «Transformative dimensions of adult learning». Η έκδοση του στην ελληνική γλώσσα είναι πρόσφατη. Πραγματοποιήθηκε μόλις το 2022, με τίτλο: «Θεωρία Μετασχηματισμού».

Η αλλαγή στο έργο του Freire

Ο Freire όταν χρησιμοποιεί τον όρο αλλαγή (change) δεν παραθέτει περαιτέρω διευκρινίσεις συνδηλώσεις και συγκείμενα, για την οριοθέτησή του από παρεμφερείς όρους. Ειδικότερα, δεν επισημάνθηκε κάποια ιδιαίτερα νοηματοδότηση του όρου 'αλλαγή' που να τον διαφοροποιεί από τον όρο 'μετασχηματισμός'. Στις περιπτώσεις που αναφέρεται στην 'αλλαγή' χρησιμοποιεί τον όρο αυτό σαν συνώνυμο του μετασχηματισμού.

Στη συνέχεια, παραθέτουμε ενδεικτικά παραθέματα (σε δική μας μετάφραση):

«Για να υπάρχουμε ως άνθρωποι πρέπει να ονοματίζουμε τον κόσμο, να τον αλλάζουμε» (Freire, 1973, σ. 37).

«… οι άνθρωποι ονοματίζοντας τον κόσμο, τον μετασχηματίζουν» (Freire, 1973, σ. 77).

«… ο φόβος της αλλαγής, ο φόβος ότι ο άδικος κόσμος θα μετασχηματισθεί ριζικά» (Freire, 1985, σ. 127).

Σε κάθε περίπτωση, η αλλαγή για τον Freire έχει θετικό νόημα. Αρνητικό νόημα έχει η στατικότητα και η ακινησία. Γράφει χαρακτηριστικά:

«[Η προβληματίζουσα εκπαίδευση] επιβεβαιώνει τους ανθρώπους ως υπάρξεις που ξεπερνούν τον εαυτό τους, που προχωρούν μπροστά, που κοιτάζουν προς τα εμπρός, για τις οποίες η ακινησία αποτελεί ολέθρια απειλή» (Freire. 1973, σ. 72).

«με την προβληματίζουσα εκπαίδευση οι άνθρωποι αναπτύσσουν την ικανότητά τους να βλέπουν τον κόσμο όχι σαν μια στατική πραγματικότητα, αλλά ως μια πραγματικότητα σε διεργασία, σε μετασχηματισμό» (Freire, 1973, σ. 71).

Ο 'μετασχηματισμός' αποτελεί τον βασικό όρο που χρησιμοποιεί ο Freire. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε ειδικότερα στις έννοιες: μετασχηματιστική δράση, μετασχηματισμός της πραγματικότητας και μετασχηματισμός του κόσμου.

Freire: μετασχηματιστική δράση και μετασχηματισμός

α. Μετασχηματιστική δράση

Η μετασχηματιστική δράση στα δυο βασικά θεωρητικά βιβλία του Freire που μελετήσαμε αποτελεί έννοια κλειδί για την θεωρητική του προσέγγιση. Ενδεικτικά είναι τα παραθέματα που ακολουθούν:

«Για να υπερνικήσουν την καταπιεστική κατάσταση, οι άνθρωποι πρέπει πρώτα να αναγνωρίσουν κριτικά τις αιτίες της και μέσω της μετασχηματιστικής δράσης να δημιουργήσουν μια νέα κατάσταση» (Freire, 1973, σ. 32).

«Η αναστοχαστικότητα καταλήγει… στην άσκηση μιας βαθιάς μετασχηματιστικής δράσης επί της συγκεκριμένης πραγματικότητας. Η 'συνειδητοποίηση' και η 'δράση επί' της πραγματικότητας είναι αναπόσπαστα συστατικά του μετασχηματισμού» (Freire, 1985, σ. 68).

«… η κριτική συνειδητοποίηση δεν μπορεί να αγνοεί τη μετασχηματιστική δράση» (Freire, 1985, σ. 107).

Ο Freire, όπως φαίνεται, συνδέει τη μετασχηματιστική δράση με την αναγνώριση των αιτιών της καταπίεσης, αλλά και με την αναστοχαστικότητα και τη συνειδητοποίηση.

Η εκπαίδευση και ειδικότερα η προβληματίζουσα εκπαίδευση κατά τον Freire αποτελεί εργαλείο της μετασχηματιστικής δράσης. Γράφει χαρακτηριστικά:

«Η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι εργαλείο της μετασχηματιστικής δράσης, μια πολιτική πράξη (praxis) στην υπηρεσία της διαρκούς απελευθέρωσης του ανθρώπου» (Freire, 1985, σ. 140).

«Ο κόσμος [με την προβληματίζουσα εκπαίδευση] καθίσταται από τους ανθρώπους το

αντικείμενο της μετασχηματιστικής δράσης τους, η οποία καταλήγει στον εξανθρωπισμό τους» (Freire, 1973, σ. 74).
Εν κατακλείδι, ο Freire υποστηρίζει ότι «Δεν υπάρχει μετασχηματισμός χωρίς δράση» (1973, σ. 76).

β. Μετασχηματισμός της πραγματικότητας
Ο Freire αναφέρεται επανειλημμένα στον μετασχηματισμό της πραγματικότητας. Υπογραμμίζει ότι «[ο άνθρωπος] αντιλαμβάνεται την πραγματικότητά του και την κατανοεί για να τη μετασχηματίσει» (Freire, 1973, σ. 38). Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα παραθέματα:
«Ο μετασχηματισμός της καταπιεστικής πραγματικότητας αποτελεί ιστορικό καθήκον του ανθρώπου» (Freire, 1973, σ. 36).
«Η βαθιά συνειδητοποίηση της κατάστασής τους οδηγεί τους ανθρώπους στην κατανόηση της κατάστασης αυτής ως μιας ιστορικής πραγματικότητας που επιδέχεται μετασχηματισμό» (Freire, 1973, σ. 73).
Διευκρινίζει με έμφαση ότι:
«Η κριτική συνειδητοποίηση δεν σταματάει στο στάδιο της αποκάλυψης της πραγματικότητας. Γίνεται αυθεντική όταν η εμπειρία της αποκάλυψης του πραγματικού κόσμου συνδέεται δυναμικά και διαλεκτικά με τον μετασχηματισμό της πραγματικότητας» (Freire, 1985, σ. 169).
γ. Μετασχηματισμός του κόσμου
Ο ‘κόσμος’ φαίνεται να είναι για τον Freire ευρύτερος από την ‘πραγματικότητα’. Γράφει χαρακτηριστικά:
«Οι άνθρωποι αναδύονται από τον κόσμο, τον αντικειμενοποιούν για να μπορούν να τον κατανοήσουν και να τον μετασχηματίσουν με την εργασία τους» (Freire, 1973, σ. 119).
«Οι άνθρωποι μετασχηματίζοντας τον τρόπο εργασίας τους, δημιουργούν τον κόσμο τους» (Freire, 1985, σ. 30).
Με ιδιαίτερη έμφαση ο Freire συνδέει την πράξη (praxis) με τον μετασχηματισμό του κόσμου. Ενδεικτικές είναι οι παρακάτω αναφορές:
«Η απελευθέρωση είναι μια πράξη (praxis): η δράση και ο στοχασμός των ανθρώπων επί του κόσμου τους για να τον μετασχηματίσουν» (Freire, 1973, σ. 66).
«Οι άνδρες και οι γυναίκες είναι ανθρώπινες υπάρξεις επειδή ιστορικά συγκροτήθηκαν ως υπάρξεις της πράξης (praxis) και μέσα σ’ αυτή τη διεργασία έγιναν ικανοί να μετασχηματίσουν τον κόσμο, δίνοντάς του νόημα» (Freire, 1985, σ. 155).

Αλλαγή: μια διφορούμενη έννοια στο έργο του Mezirow

Για τον Mezirow, ο όρος ‘αλλαγή’ δεν έχει πάντα θετικό νόημα, υποστηρίζει ότι:
«Οι αντιφάσεις που γεννιούνται από τη ραγδαία δραματική αλλαγή, καθώς και η ποικιλομορφία των πεποιθήσεων, αξιών και κοινωνικών πρακτικών αποτελούν τα χαρακτηριστικά σημεία της σύγχρονης κοινωνίας. Οι ενήλικοι που ζουν σε μια τέτοια κοινωνία αντιμετωπίζουν την άμεση ανάγκη να προστατευθούν από το να κατακλυσθούν από την αλλαγή» (Mezirow, 2022, σ. 36).
Στο παραπάνω παράθεμα, η αλλαγή στη σύγχρονη κοινωνία έχει αρνητικό πρόσημο, επιφέρει αντιφάσεις και δημιουργεί την ανάγκη προστασίας των ενηλίκων από τις συνέπειές της. Ο Mezirow διευκρινίζει σε μεταγενέστερο κείμενο του ότι:
«αντιμετωπίζοντας συχνές και ραγδαίες αλλαγές των συνθηκών, δεν μπορούμε να εμπιστευθούμε πλήρως αυτά που γνωρίζουμε ή πιστεύουμε» (Mezirow, 2007, σ. 44).
Άμεση συνέπεια αυτών των παραδοχών είναι ότι:
«από τη στιγμή που οι πληροφορίες, οι ιδέες και τα πλαίσια αλλάζουν, οι τωρινές μας ερμηνείες για την πραγματικότητα είναι πάντα υποκείμενες σε αναθεώρηση και αντικατάσταση» (Mezirow, 2022, σ. 30).

«Η νεωτερικότητα δημιουργεί μια επιτακτική ανάγκη για μετασχηματισμούς στη μάθηση» (Mezirow, 2022, σ. 37).

Ο Mezirow δεν δίνει έμφαση στην ανάγκη εμπλουτισμού των γνώσεων και των δεξιοτήτων/ικανοτήτων για την αντιμετώπιση των ραγδαίων αλλαγών, αλλά στην ανάγκη μετασχηματισμού του τρόπου μάθησης. Στη Θεωρία Μετασχηματισμού που έχει επεξεργασθεί θέτει ως σκοπό της εκπαίδευσης ενηλίκων τον μετασχηματισμό νοηματικών θεωρήσεων/νοητικών συνηθειών μέσω της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Όπως φαίνεται, κατά τον Mezirow, στη σύγχρονη κοινωνία:

α. παρατηρούνται ραγδαίες και δραματικές αλλαγές που δημιουργούν την ανάγκη μετασχηματισμού της μάθησης των ενηλίκων

β. η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να συμβάλλει στον μετασχηματισμό των νοηματικών θεωρήσεων των ενηλίκων με την ανάπτυξη της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Ο μετασχηματισμός στη … Θεωρία Μετασχηματισμού του Mezirow

Ο Mezirow ανέπτυξε τη Θεωρία Μετασχηματισμού εστιάζοντας στον μετασχηματισμό των νοηματικών θεωρήσεων (meaning perspectives) ή νοητικών συνηθειών (habits of mind), καθώς και στον μετασχηματισμό των νοηματικών σχημάτων (meaning schemes) ή απόψεων (points of view). Παρεμφερή νοηματικά σχήματα ή απόψεις συγκροτούν μια νοηματική θεώρηση, ενώ συνολικά οι νοηματικές θεωρήσεις ενός ενηλίκου συγκροτούν το πλαίσιο αναφοράς του. Σύμφωνα με τον Mezirow:

«Οι ενήλικοι μπορούν να μετασχηματίσουν τα θεωρούμενα ως δεδομένα πλαίσια αναφοράς τους, όταν αυτά γίνονται προβληματικά» (Mezirow, 2003, σ. 3).

«Οι μετασχηματισμοί στα πλαίσια αναφοράς πραγματοποιούνται μέσω του κριτικού στοχασμού και του μετασχηματισμού των νοητικών συνηθειών» (Mezirow, 1997, σ. 7).

Ο Mezirow προσδιορίζει διάφορους τύπους νοηματικών θεωρήσεων: τον επιστημολογικό, κοινωνιογλωσσικό, ψυχολογικό, φιλοσοφικό, ηθικό κ.ά. Επίσης, υπογραμμίζει ότι:

«Ο μετασχηματισμός θεώρησης δεν είναι ποτέ πλήρης πριν αναληφθεί δράση στη βάση της μετασχηματισμένης επίγνωσης» (Mezirow, 2022, σ. 85).

Ιδιαίτερες αναφορές κάνει ο Mezirow στις κοινωνιογλωσσικές νοηματικές θεωρήσεις, διευκρινίζοντας ότι:

«Ο μετασχηματισμός θεώρησης που περιλαμβάνει κοινωνιογλωσσικές διαστρεβλώσεις, θα πρέπει ιδανικά να περιλαμβάνει την αναγνώριση ότι εκείνο που αρχικά θεωρήθηκε ως ιδιωτικό δίλημμα αφορά και άλλους και μπορεί να είναι δημόσιο θέμα» (Mezirow, 2022, σ. 224).

Σύμφωνα με τον Mezirow:

«Η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι μια διεργασία αλλαγής σε ένα πλαίσιο αναφοράς» (Mezirow, 1997).

Στο παράθεμα αυτό, η ‘αλλαγή’ έχει θετικό πρόσημο και σημαίνει τη διεργασία μετασχηματισμού.

Συζήτηση και συμπερασματικές παρατηρήσεις

Ο Freire αναφέρεται στην αλλαγή πάντοτε με θετικό πρόσημο, ως το αντίθετο της μονιμότητας/στατικότητας/ακινησίας που θεωρεί ότι αποτελεί ολέθρια απειλή. Ο Mezirow θεωρεί ότι οι αλλαγές είναι ραγδαίες και δραματικές στις σύγχρονες κοινωνίες και επιβάλλουν την ανάγκη αντιμετώπισής τους. Ειδικότερα, οι κοινωνικο-οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις, οι πολιτικές αλλαγές, η οικονομική κρίση και η αποδυνάμωση των παραδοσιακών κοινωνικών δομών, η οικονομία της γνώσης και οι μεταβολές στην κουλτούρα δημιουργούν την ανάγκη οι ενήλικοι να συνεχίζουν να μαθαίνουν. «Η εκπαίδευση … βοηθά τα άτομα να ανταποκριθούν στις γρήγορες κοινωνικές αλλαγές» (Jarvis, 2022, σ. 45).

Ο Freire δίνει πρωταρχική έμφαση στην πολιτική και κοινωνική αλλαγή (βλ. Βεργίδου, 2022). Αναφέρεται στις πολιτικο-παιδαγωγικές αρχές στις οποίες βάσισε το έργο του, σε συνδυασμό

με επιστημολογικές αρχές, στο πολιτικο-παιδαγωγικό του έργο και στην πολιτικο-παιδαγωγική πρακτική του (Freire, 1996, σσ. 122, 129, 136). Κατά τον Freire, σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων θα πρέπει να είναι η αποτροπή της διατήρησης των καταπιεστικών δομών και ο μετασχηματισμός του κοινωνικο-πολιτιστικού περιβάλλοντος.

Για τον Mezirow, η κοινωνική αλλαγή είναι το αποτέλεσμα του μετασχηματισμού θεώρησης των ενηλίκων. Διευκρινίζει ότι «Η μάθηση στην ενηλικιότητα μετασχηματίζει τις νοηματικές θεωρήσεις [των ατόμων] όχι την κοινωνία» (Mezirow, 2022, σ. 223). Στη συνέχεια, προσθέτει: «Με λίγα λόγια, η εκπαίδευση είναι υπηρέτης της μάθησης και όχι της πολιτικής, αλλά η σημαντική μάθηση που περιλαμβάνει προσωπικούς μετασχηματισμούς είναι μια κοινωνική διεργασία με σημαντικές επιπτώσεις στην κοινωνική δράση» (ό.π., σ. 224).

Σε μεταγενέστερο κείμενό του, ο Mezirow (1998) γίνεται ακόμη πιο σαφής. Υπογραμμίζει ότι αν είχε να διαλέξει ανάμεσα στο να αλλάξει τον κόσμο και στο να βοηθήσει ενηλίκους μανθάνοντες να μετασχηματίσουν τις παραδοχές και τα πλαίσια αναφοράς τους για τον κόσμο τους ώστε να μπορέσουν να τον αλλάξουν αυτοί οι ίδιοι, χωρίς δισταγμό θα διάλεγε το δεύτερο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βαϊκούση, Δ. (2019). Freire και Mezirow: Βίοι παράλληλοι, ιδέες επάλληλες. Στο Α. Κόκκος και συν. *Διευρύνοντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού. Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (σσ. 61-78). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Βεργίδου Α. (2022). *Ηγεσία, κουλτούρα και κοινότητες μάθησης στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: ο ρόλος των εκπαιδευτικών*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Freire, P. (1996). *Letters to Cristina. Reflections on My Life and Work.* New York and London: Routledge.

Freire, P. (1985). *The Politics of Education. Culture, Power and Liberation*. London: MacMillan Publishers LTD.

Freire, P. (1973). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Seabury Press.

Jarvis P. (2022). *Εκπαίδευση ενηλίκων και δια βίου μάθηση* (επιμ. – μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, J. (2022). *Θεωρία Μετασχηματισμού* (μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

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. (2003). *Epistemology of transformative learning* (pp. 1-5). Retrieved 12/10/2017 from https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.116.8014&rep=rep1&type=pdf.

Mezirow, J. (1998). Transformative learning and social action: A response to Inglis. *Adult Education Quarterly, 49,* (1), 70-72. Doi: 10.1177/074171369804900109.

Mezirow, J. (1997). *Transformative learning: Theory to Practice. New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12. Jossey-Bass Publisher. Doi: 10.1002/ace.7401.

Mezirow, J. (1994). Understanding Transformation Theory. *Adult Education Quarterly, 44* (4), 222-232. Doi: 10.1177/074171369404400403.

Φρέιρε, Π. (1977α). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. (μτφ.: Γ. Κρητικός). Αθήνα: Ράππας.

Φρέιρε, Π. (1977β). *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση τη ελευθερίας*. (μτφ.: Σ. Τσάμης). Αθήνα: Καστανιώτης.

Carl Rogers - Δημήτρης Κακαλίδης: Παιδαγωγικοί και Φιλοσοφικοί Διάλογοι Το φαινόμενο της μάθησης μέσα από δυο διαφορετικές προσεγγίσεις

Carl Rogers - Dimitris Kakalidis: Pedagogical and Philosophical Dialogues

The phenomenon of learning through two different approaches

Κουμεντάκης Λάζαρος, Διευθυντής στο Ειδικό Γυμνάσιο Άνω Λιοσίων, Ελλάδα, MSc Επιστήμες Αγωγής, ΕΑΠ., Ελλάδα

Γκιόλιας Λάμπρος, 2Υποδιευθυντής στο Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Θήβας, Ελλάδα, Med Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Θήβας

Koumentakis Lazaros,Director of Special High School, Ano Liosia, Greece, MSc Educational Sciences, H.O.U., Greece

Gkiolias Lampros, PE86, IT teacher, M.Ed- Adult Education, E.E.E.EK. Thivas

lkoymentakis@hotmail.com, lgkiolias@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιχειρεί μια ακροθιγή καταγραφή των βασικών θέσεων που εξέφρασαν οι Carl Rogers και Δημήτρης Κακαλίδης αναφορικά με τη διεργασία της μάθησης. Ο Carl Rogers εξισώνει τον εκπαιδευόμενο με έναν ενεργό και δυναμικό συμμετέχοντα στη διαδικασία της μάθησης, ο οποίος καλείται να ανακαλύψει τον πραγματικό του εαυτό και να αναπτύξει τη δική του ταυτότητα. Η μέθοδος ανάλυσης του Δημήτρη Κακαλίδη αποτελεί μια συναρπαστική προσέγγιση στην ανάλυση της τέχνης και της φιλοσοφίας, που εμβαθύνει στην ανθρώπινη εμπειρία και τη σχέση του ανθρώπου με τον κόσμο. Μέσα από μια πορεία στοχαστική και χειμαρρώδη, ο Κακαλίδης δημιουργεί τη μέθοδο ανάλυσης, προσφέροντας μια πρωτοποριακή προσέγγιση στη μάθηση και την εκπαίδευση ενηλίκων.

Λέξεις-κλειδιά: Carl Rogers, Δημήτρης Κακαλίδης, Προσωποκεντρική διδασκαλία, Μέθοδος ανάλυσης Κακαλίδη, Διεργασία Μάθησης

Abstract

The present work attempts a thorough recording of the main views expressed by Carl Rogers and Dimitris Kakalidis regarding the learning process. Carl Rogers equates the learner with an active and dynamic participant in the learning process who is called upon to discover his true self and develop his own identity. Dimitris Kakalidis' method of analysis constitutes a fascinating approach to the analysis of art and philosophy, which delves into the human experience and the relationship between man and the world. Through a reflective and torrential process, Kakalidis creates the method of analysis, offering a pioneering approach to adult learning and education.

Key-words: Carl Rogers, Dimitris Kakalidis, Person-centered teaching, Kakalidis' analysis method, Learning process

Εισαγωγή

Στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους, οι ενήλικες, διανύουν ένα συνεχές μονοπάτι μάθησης και αυτογνωσίας, με το οποίο εμπλουτίζουν τον εσωτερικό τους κόσμο και τις δυνατότητες για αυτοπροσδιορισμό και αυτοεξέλιξη.

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται μια πρωτότυπη διασύνδεση της θεωρίας του Carl Rogers αναφορικά με τη διεργασία της μάθησης και του έργου του Δημήτρη Κακαλίδη, μέσα από μια ανάλυση, αξιοποιώντας τα πορίσματα της προσωποκεντρικής θεωρίας και της μεθόδου ανάλυσης, με στόχο να οδηγήσει τον αναγνώστη σε μια βαθιά αναδίφηση των απαντήσεων που κάθε άνθρωπος κρύβει μέσα του, απότοκα της άγνοιας του.

Η διεργασία της μάθησης και ο ρόλος της εμπειρίας στην εκπαίδευση ενηλίκων σύμφωνα με τον Carl Rogers

Ο Carl Rogers, Αμερικανός ανθρωπιστής (1902-1987) και κλινικός ψυχολόγος ανέπτυξε μια ολόκληρη θεωρία σχετικά με την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά (Rogers, 1951), θεμελιώνοντας την ανθρωπιστική του σκέψη στην παραδοχή ότι «τα βαθύτερα στρώματα της προσωπικότητας, είναι θετικά εκ φύσεως, είναι θεμελιωδώς κοινωνικά, κατευθυνόμενα προς τα εμπρός με λογική και ρεαλισμό» (Rogers, 1961).

Αναφορικά με τη διεργασία της μάθησης, σε αντίθεση με άλλους στοχαστές, ο Rogers (2006) δεν την απομόνωσε από την ευρύτερη συλλογιστική του, αλλά την ενσωμάτωσε απόλυτα κάνοντας εκτεταμένες αναφορές εντός της προσωποκεντρικής θεωρίας. Η παιδαγωγική του προσέγγιση για τον προσδιορισμό του μαθησιακού φαινομένου επικεντρώνεται στην εμπειρική μάθηση (Rogers & Freiberg, 1994), καθώς η αυτοανακαλυπτόμενη μάθηση αφομοιώνεται με την εμπειρία και δεν μπορεί να μεταδοθεί κατευθείαν σε άλλον (Rogers, 1986).

Ταυτόχρονα, στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διεργασίας θέτει την εμπιστοσύνη προς τον εκπαιδευόμενο, τις δυνατότητες και τις θετικές του στάσεις (Bertrand & Valois, 2000· Μουλαδούδης, 2006). Ο τρόπος με τον οποίο αναφέρεται στον εκπαιδευόμενο, στον διδάσκοντα και στην εκπαίδευση συνολικά[2] αποκαλύπτει τη βαθιά ανθρωπιστική θεωρητική του προσέγγιση, αναγνωρίζοντας στον άνθρωπο τη δυνατότητα να ενσωματώνει στη διεργασία της αλλαγής τις ίδιες του τις εμπειρίες και να παραμένει ανοικτός σε νέα ερεθίσματα μάθησης (Rogers, 1961).

Παρά το ότι οι ιδέες του είναι ιδεαλιστικές και βαθιά ανθρωπιστικές, η εμπειρία του δείχνει ότι όταν δημιουργείται διευκολυντικό κλίμα, τότε οι άνθρωποι μπορούν να απελευθερώνονται και να αναπτύσσουν ικανότητες που εστιάζουν το άτομο στην κατεύθυνση που οδηγεί στον πραγματικό Εαυτό.

Οι διεργασίες μάθησης όπως συντελούνται στη μέθοδο ανάλυσης Κακαλίδη, τα επίπεδα ανάλυσής και η εφαρμογή της στην εκπαίδευση ενηλίκων

Ο Δημήτρης Κακαλίδης ποιητής και φιλόσοφος (1943-1995), υπήρξε ακαταπόνητος εργάτης του πνεύματος, των τεχνών και της εσωτερικής γνώσης που ανακαλύπτεται ως εναρμόνιση της επιστήμης με τη φιλοσοφία. Η μέθοδος Ανάλυσής του χρησιμοποιεί τρία επίπεδα ανάλυσης. Στο πρώτο η ανάλυση επικεντρώνεται μέσα στον άνθρωπο όπως βιώνει την ατομικότητά του, στο δεύτερο επικεντρώνεται σε ό,τι συμβαίνει μέσα σ' ένα πανανθρώπινο πεδίο από καταβολής της ανθρωπότητας και στο τρίτο επικεντρώνεται σε ό,τι συμβαίνει στην πορεία του

[2] Αναφέρεται στον μεν εκπαιδευόμενο ενθαρρύνοντας την εμπλοκή του, στον δε εκπαιδευτή αναθέτοντάς του ένα ρόλο περισσότερο διευκολυντικό και λιγότερο διδακτικό με στόχο την αυτοπραγμάτωση του μαθητή (Κουλαουζίδης, 2006· Μπακιρτζής, 2006· Rogers, 1969 όπως αναφέρεται στο Κουλαϊδής, 2007). Επιπλέον, κάνει λόγο και για την αποτελεσματική εκπαίδευση, η οποία, θα πρέπει να βοηθά τους ανθρώπους να εξελίσσονται μέσω της αναζήτησης της γνώσης και της συνειδητοποίησης των γνώσεων που πρέπει να αποκτηθούν, αλλά και των προβλημάτων που πρέπει να ρυθμιστούν (Bertrand & Valois, 2000· Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003).

Όντος μέσα σ' ένα σύνολο που περιλαμβάνει όλο τον κόσμο. Στο στάδιο αυτό τα διαλαμβανόμενα επεξεργάζονται νομοτελειακά σ' ένα σύνολο εξέλιξης, στο οποίο η μετασχηματιστική πορεία του ανθρώπου αποκαλύπτεται σ' ένα διαρκώς εξελισσόμενο σύμπαν (Koumentakis & Skalomenos, υπό έκδοση; Κωστοπέτρου, χ.χ.).

Η ανάλυση κάθε έργου τέχνης όπως αποτυπώθηκε στα τρία επίπεδα συνδέει τον άνθρωπο ως ολότητα με την ανθρωπότητα (ομάδα) και τον παρουσιάζει να βιώνει ψυχικά και υπαρξιακά τα ίδια φαινόμενα που βιώνει όλη η ανθρωπότητα (Κουμεντάκης, 2021).

Η μέθοδος ανάλυσης Κακαλίδη προσεγγίζει το υπο εξέταση έργο, μέσω κριτικών ερωτημάτων τα οποία τίθενται και από τον εκπαιδευτή και από τους εκπαιδευομένους καθώς βαθαίνουν τα νοήματα. Η διαλεκτική και ο κριτικός στοχασμός εγείρουν στους συμμετέχοντες το ενδιαφέρον να ψάξουν τις απαντήσεις ακολουθώντας την τριαδική αμφίδρομη σχέση Ανθρώπου-Ανθρωπότητας-Οντότητας, χωρίς να θέτουν τους εαυτούς τούς εκτός της ενότητας αυτών των υποστάσεων. Γίνονται μέρος της τέχνης με την προσωπική τους συμβολή στην ερμηνεία του βαθυστόχαστου Λόγου των Δημιουργών και συμμετέχουν στη λύση των κριτικών ερωτημάτων με τρόπο τέτοιο, που από παθητικοί θεατές αναλαμβάνουν πρωταγωνιστικό ρόλο (Κακαλίδης, 1992; Christodoulidi & Kostopetrou, 2014).

Η μέθοδος Κακαλίδη και ο Carl Rogers, δίνουν τις απαντήσεις: Η διεργασία της Μάθησης μέσω της Τέχνης

Αντλώντας ερμηνευτικά σχόλια από αναλύσεις λογοτεχνικών έργων, σύμφωνα με τη μέθοδο, σε συνδυασμό με τις θεωρητικές τοποθετήσεις του Rogers, οι συγγραφείς διαπίστωσαν εμπειρικά ότι, εφόσον το επίκεντρο των δύο στοχαστών είναι ο άνθρωπος, οι δυο ανθρωπολογικές προσεγγίσεις (Rogers, 1989; Κακαλίδης, 1992, 1994), συμπλέκονται σ' ένα φιλοσοφικό ψηφιδωτό με κοινές συνιστώσες, οι οποίες προσδοκούν αφενός να εξηγήσουν τις συνισταμένες των ανθρώπινων καταστάσεων και αφετέρου να ερμηνεύσουν *αφηγήσεις* και να προτείνουν την άρση των περιορισμών.

Στο σημείο αυτό, τίθεται ένα υποθετικό ερώτημα· Γιατί ο άνθρωπος αμφιταλαντεύεται κατά τη διάρκεια της ζωής του μεταξύ δύο πόλων, το άσχημο ή το όμορφο, το καλό ή το κακό, την ευκολία ή τη δυσκολία; Αναλύοντας, σύμφωνα με τα βήματα της μεθόδου, στο πρώτο επίπεδο (Άνθρωπος) η ανάλυση επικεντρώνεται στον κάθε άνθρωπο, ο οποίος βιώνει τη χωριστικότητα, ζει έναν εσωτερικό πόλεμο καθώς δεν δέχεται εξίσου τις δύο αντίρροπες δυνάμεις και δεν είναι λίγες οι φορές που οδηγείται στη φυγή και στην απομόνωση. Είναι μια φυγή από το ζωοφόρο ρεύμα της Ζωής, επειδή ταυτίζεται σ' ένα εξωτερικό επίπεδο με μια προσκόλλησή του, αρνούμενος πεισματικά να ενοποιήσει τα αντίθετα και να δει το πραγματικό αίτιο που τον οδήγησε εκεί που βρίσκεται. «Ο άνθρωπος, καταδυναστευμένος από το χρόνο του, εγκλωβισμένος στο Υπάρχειν, σε άγνοια από την ίδια του την περιορισμένη γνώση καταδικάζεται» (Κακαλίδης, 1994).

Αυτή η στάση τον δυσκολεύει, ακριβώς όπως δυσκόλεψε τον Αντώνιο στο ποίημα του Κ. Π. Καβάφη «Απολείπειν ο Θεός Αντώνιον», να αποδεχτεί τους κύκλους ζωής που μέχρι τώρα έζησε, ανεξάρτητα από το αν ήταν καλοί ή κακοί, και να προχωρήσει σε νέους, πιο διευρυμένους συνειδησιακά, αξιοποιώντας τις εμπειρίες που αποκόμισε από τους προηγούμενους (Κακαλίδης, 1994· Κουμεντάκης, 2021), «Κατά τη διαδικασία των εξελικτικών κύκλων της ύπαρξής του αφυπνίζεται και, πορευόμενος στο είναι του, τα δικαιώματα της παντοδυναμίας του από το κράτος της ίδιας της αδυναμίας του απαιτεί» (Κακαλίδης, 1994). Ο Ποιητής αντιπροτείνει στην απογοήτευση και το αδιέξοδο, τη *Γνώση*. Παρωθεί τον κάθε άνθρωπο να ανοίξει τα μάτια και τα αυτιά του συνειδητά και να ακούσει τις *εξαίσιες μουσικές*, *τις εξαίσιες φωνές*, *τα εξαίσια όργανα του μυστικού θιάσου* και να τις ακολουθήσει.

Εμβαθύνοντας στο επόμενο επίπεδο (Ανθρωπότητα), η μέθοδος προσδίδει πανανθρώπινο χαρακτήρα, κοιτώντας όλη την ανθρωπότητα που βρίσκεται απομονωμένη και αντιμέτωπη με

όλα εκείνα που θέλει να αποφύγει, ενώ στη συνέχεια εξηγεί ότι πρόκειται για έναν παιχνίδι. Η ίδια η ζωή είναι ένα παιχνίδι στο οποίο προσκαλείται ο άνθρωπος όπως ο Αναγνώστου προσκαλεί σε μια παρτίδα «Σκάκι» όλους τους ανθρώπους (Κακαλίδης, 1994). Η περίπτωση όμως της παρτίδας αυτής ξεκινά διαφορετικά. Ενώ προετοιμάζει τον αναγνώστη για μια μάχη, ο Ποιητής παραδίδει όλα του τα πιόνια στον αντίπαλο, ακόμα και τη Βασίλισσά του. Πρόκειται για μια άνευ όρων παράδοση. *Ποιος άνθρωπος παραδίδει τους φόβους του, τις ανασφάλειές του, τις αγαπημένες του ιδέες, τις μάσκες του;* Δεν είναι εύκολη η παράδοση της *Αλεξάνδρειας* για τον κάθε άνθρωπο, δεν είναι εύκολο το άτομο να αντικαθιστά την ακαμψία του με την ανοιχτοσύνη προς την αληθινή βίωση της εμπειρίας του (Rogers, 2006α) ή να θεωρεί ότι ένα προσωπείο του είναι η μοναδική του πραγματικότητα καθώς βασανίζεται από μια «Ασυγκράτητη κοσμική επιθυμία, η οποία αέναα εκδηλώνει το αίτημα της επικράτησής της στον κόσμο» (Κακαλίδης, 1994). Και ενώ φαίνεται ότι είναι χαμένος όποιος παραδώσει όλες του τις πανοπλίες, η ανάλυση έχει ήδη εισέλθει στο τρίτο επίπεδο (Οντότητα), με τον Ποιητή, που το έχει ο ίδιος πραγματώσει να προσκαλεί να το πράξουν όλοι, και να διαβεβαιώνει ότι είναι μια πράξη απελευθέρωσης, με την οποία βγαίνει κερδισμένος όποιος την αποτολμήσει. «Δείξε το μεγαλείο σου, αποχαιρέτα την, την Αλεξάνδρεια. Αποδέξου να χάσεις την πόλη». Ο Κακαλίδης απαντά το εναγώνιο και βαθιά υπαρξιακό ερώτημα *Ποιος Είμαι;* στο ποίημα του Μπουκάλα «Η Καταγωγή». Είναι ο άνθρωπος που δεν φοβάται να χάσει, ακόμα και την προσωπικότητα του, το Εγώ του και να περάσει στην ουσία που είναι η αποδοχή της πραγματικής φύσης, της πνευματικής (Κακαλίδης, 1994).

Συμπεράσματα

Οι δύο στοχαστές αντλούν το περιεχόμενό τους από διαφορετικά περιβάλλοντα και καθορίζουν τον σκοπό τους μέσα από διαφορετικές αφετηρίες και βήματα. Στην παιδαγωγική του προσέγγιση, ο Rogers, δίνει έμφαση στην εμπιστοσύνη προς τον εκπαιδευόμενο και στην αναγνώριση των ικανοτήτων και των θετικών στάσεων του.

Η μέθοδος ανάλυσης Κακαλίδη αποτελούμενη από τρία επίπεδα ανάλυσης, επικεντρώνεται στον άνθρωπο, την ανθρωπότητα και την πορεία του Όντος. Η ανάλυση αφορά την κρυμμένη σοφία για τη φανέρωση της οποίας, οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργά, αντλώντας ουσία και κρυφές αλήθειες από την τέχνη, καθώς γίνονται συνδημιουργοί του βαθυστόχαστου Λόγου των Δημιουργών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bertrand, Y., & Valois, P. (2000). Carl Rogers (μτφ: Δέσποινα Καρακατσάνη). Στο J. Houssaye (Επιμ.). *Δεκαπέντε Παιδαγωγοί-Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης* (σσ. 311-325). Μεταίχμιο.

Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning: A comprehensive analysis of principles and effective practices*. The Open University Press.

Christodoulidi, F. & Kostopetrou, P. (2014). The 'Kakalidis Method' for literature analysis: a Synthesis approach, Athens Journal of Philology, 1(3), 161-172. http: //www.atiner.gr/journals/philology/2014-1-3-1-Kostopetrou.pdf.

Κακαλίδης, Δ. (1992). *Η Σοφία του Διηγήματος*. Μέγας Σείριος.

Κακαλίδης, Δ. (1994). *Η Σοφία του Ποιήματος.* Μέγας Σείριος.

Κοσμόπουλος, Α., & Μουλαδούδης, Γ. (2003). *Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*. Ελληνικά Γράμματα.

Κουλαϊδής, Β. (2007). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής – Δημιουργικής Σκέψης για τη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ο.ΕΠΕ.Κ. http: //www.oepek.gr/download/Sygxrones_Didaktikes_B.pdf.

Κουλαουζίδης, Γ. (2006). Η εκπαίδευση ενηλίκων ως 'αποστολή': Επανεξετάζοντας το ρόλο της εκπαίδευσης ενηλίκων στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης τοπικότητας

(glocalisation). *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 41*, 55-68. https: //ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6932/6961.

Κωστοπέτρου, Π. (χ.χ.). *Τι Είναι, «Μέθοδος Κακαλίδη»: μια πρωτοποριακή μέθοδος ανάλυσης της ποίησης, της λογοτεχνίας, κάθε μορφής Τέχνης, όλης της Ζωής.* http://www.megas-seirios.com/index.php?dispatch=pages.view&page_id=170.

Koumentakis, L., & Skalomenos, K. (υπό έκδοση). The Kakalidis Method of Analysis as a transformative practice for adult students: an experiential workshop. *Reimagining transformative and emancipatory adult education for a world to come* (pp. xx-xx). Patra: HOU.

Μπακιρτζής, Κ. (2006). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Gutenberg.

Μουλαδούδης, Γ. (2006). Προσωπογραφίες: Carl Rogers 1902-1987. Εκπαίδευση Ενηλίκων, 7, 36-38.

Rogers, C.R. (1951). *Client-Centered Therapy*: *Its Current Practice, Implications, and Theory*. Houghton-Mifflin.

Rogers, C.R. (1961). *On Becoming a Person*. Houghton-Mifflin.

Rogers, C.R. (1986). Προσωπικές σκέψεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση (μτφ: Μ. Χριστοδούλου). Στο Χ. Φράγκος (Επιμ.). Η σύγχρονη διδασκαλία, Συνθετική θεώρηση για τη διδασκαλία. Σχόλια – Βασικά κείμενα για τη διδασκαλία (σσ. 83-87). Gutenberg.

Rogers, C.R. (1989). Reflection of feelings and Transference. In H. Kirschenbaum & V.L. Henderson (Eds). *The Carl Rogers Reader- Selections from the Lifetime Work of America's Preeminent Psychologist author of On Becoming a Person and A Way of Being* (pp.127-134). Houghton-Mifflin.

Θεωρία Μετασχηματισμού: Η ανάδειξη των συναισθημάτων στο πλαίσιο της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία»

Transformative Learning Theory: The emergence of emotions in the context of the "Transformative Learning through Aesthetic Experience" method

Καρακού Μαρία,Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών

Λογοθέτου Μάρθα,Υποψήφια Διδάκτωρ Σχολής Ψυχολογίας Παντείου Πανεπιστημίου

Παπαδοπούλου Μαρία, Υποψήφια Διδάκτωρ Ανθρωπιστικών Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

Karakou Maria, PhD candidate, University of Patras

Logothetou Martha, PhD candidate, School of Psychology, Panteion University

Papadopoulou Maria, PhD candidate in Humanities at Hellenic Open University

marykk@hotmail.gr, *mlogothetou@star.gr*, *grafpap@gmail.com*

Περίληψη

Η παρούσα συλλογική παρουσίαση στοχεύει στην ανάδειξη της συναισθηματικής διάστασης της Θεωρίας Μετασχηματισμού (ΘΜ) του Mezirow, μέσα από την αξιοποίηση της σπουδαίας τέχνης. Τα ερευνητικά δεδομένα, στα οποία εδράζεται προέκυψαν από τρεις διδακτορικές διατριβές με θέμα: τα συναισθήματα στη ΘΜ (Καρακού, 2023), τη μετασχηματιστική δύναμη της σπουδαίας τέχνης (Παπαδοπούλου, 2023) και τη συμβολή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» (ΜΜΑΕ) (Kokkos, 2021), σχετικά με την κατανόηση των συναισθημάτων και του εαυτού (Λογοθέτου, 2023).

Λέξεις-κλειδιά: Μέθοδος Κόκκου, στοχασμός, συναισθήματα, σπουδαία τέχνη

Abstract

This collective presentation aims to highlight the emotional dimension of Mezirow's Transformation Theory (TT), through the utilization of great art. The research data, on which it is based, emerged from three doctoral theses on the subject: the emotions in the TT (Karakou, 2023), the transformative power of great art (Papadopoulou, 2023) and the contribution of the method "Transformative Learning through Aesthetic Experience" (Kokkos, 2021), regarding the understanding of emotions and the self (Logothetou, 2023).

Key-words: Kokkos method, reflection, emotions, meaningful art

Θεωρητικό πλαίσιο

Η Θεωρία Μετασχηματισμού (ΘΜ) του J. Mezirow κερδίζει τη μεγαλύτερη προσοχή από οποιαδήποτε άλλη θεωρία για την αλλαγή τα τελευταία 30 χρόνια στο διεθνές πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Nicolaides & Eschenbacher, 2022; Hoggan, 2016). Ένα εγγενές γνώρισμά της είναι η κριτική αυτοστοχαστικότητά της (Κόκκος, 2019:29), γεγονός που την καθιστά μια ζωντανή θεωρία σε εξέλιξη (Fleming, 2022). Στο πλαίσιο αυτό, ο ίδιος ο

Αμερικάνος στοχαστής σταδιακά μετακινήθηκε από την αντίληψη ότι η αποκλειστική οδός για την αλλαγή είναι η ορθολογική διερεύνηση των δυσλειτουργικών παραδοχών, στην υιοθέτηση της άποψης ότι όντως μη ορθολογικοί παράγοντες, όπως το συναίσθημα, μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στο μετασχηματισμό θεώρησης. Ως εκ τούτου, ανέδειξε τη συναισθηματική διάσταση των κύριων συστατικών στοιχείων της θεωρίας του: του αντικειμένου του μετασχηματισμού, των μέσων (κριτικός στοχασμός, στοχαστικός διάλογος), των φάσεων μιας μετασχηματιστικής διεργασίας, της ανάληψης δράσης υπό το φως των αναθεωρημένων αντιλήψεων και του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων σχετικά με τη διαχείριση του συναισθήματος στη μετασχηματίζουσα μάθηση (Καρακού, 2023).

Ακολούθως, στοιχεία, που διαμορφώθηκαν από πολύ νωρίς, παρέμειναν σταθερά ή/και διαχρονικά ενισχύθηκαν στην αντίληψη του Αμερικανού στοχαστή, ήταν: η αναγνώριση συναισθηματικών φραγμών που σχετίζονται με ψυχολογική διάσταση των νοητικών συνηθειών και απόψεων, η ανάπτυξη μηχανισμών άμυνας, τα παιδικά τραύματα, τα συμβολικά πρότυπα, τα συναισθηματικά φορτισμένα αποπροσανατολιστικά διλήμματα, η ανάληψη δράσης εξαιτίας συναισθηματικών φραγμών, η αναγνώριση της ανάγκης διαχείρισης των έντονων, αρνητικών συναισθημάτων στη δεύτερη φάση του μετασχηματισμού και κυρίως η οριοθέτηση του ρόλου του εκπαιδευτή σε σχέση με τη διαχείριση του συναισθήματος (Καρακού, 2023).

Ωστόσο, ο Mezirow δεν προχώρησε σε μια εις βάθος ανάλυση τρόπων διαχείρισης των συναισθημάτων στην εκπαιδευτική πράξη (Καρακού, 2023). Σε αυτό το σημείο συνέβαλαν άλλοι στοχαστές, όπως για παράδειγμα ο Κόκκος, ο οποίος αξιοποιεί στη μαθησιακή διεργασία έργα τέχνης με υψηλή αισθητική αξία, ώστε παράλληλα με τον κριτικό στοχασμό, να ενδυναμώνονται, τα συναισθήματα και η φαντασία (Καρακού, 2023; Λογοθέτου, 2023; Παπαδοπούλου, 2023). Ο ίδιος (Κόκκος, 2022:16), σημειώνει ότι ένα από τα σημεία που δεν έχουν αναπτυχθεί επαρκώς στο έργο του Mezirow είναι η μετασχηματιστική λειτουργία της τέχνης, ενώ συνδέει τη μέθοδό του «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» (Kokkos, 2021) με την κατανόηση των συναισθημάτων και του εαυτού. Με τις δύο αυτές σημαντικές διαστάσεις διευρύνει περαιτέρω την εφαρμογή της, ενώ προχωρά και σε σαφή διάκριση των ορίων μεταξύ εκπαιδευτικής και ψυχοθεραπευτικής παρέμβασης (Λογοθέτου, 2023).

Εξάλλου, λαμβάνοντας υπόψη συνδυαστικά τη βιβλιογραφία των Αριστοτέλη (όπως προσεγγίστηκε από τους Belfiore, (1992), Nussbaum (2001), Kokkos (2021) κ.ά), Adorno & Horkheimer (1947/1996), Greene (1995), Kokkos (2021) κ.ά., συμπεραίνεται ότι ένα σπουδαίο έργο τέχνης προκαλεί ιδιαίτερα συναισθήματα, μέσα από την εμπειρία της ευμετάβλητης ζωής ενός ήρωα όμοιου με τον δέκτη, με στόχο την πρόκληση του κριτικού στοχασμού στο πλαίσιο του μετασχηματισμού τυχόν εσφαλμένων αντιλήψεων. Επιπλέον, ένα τέτοιο έργο επιτρέπει πολλαπλές οπτικές και αναγνώσεις πάνω σε ένα θέμα, ενισχύοντας την πολλαπλότητα ερμηνειών και προσεγγίσεων. Τέλος, διαπιστώνεται, ότι η ποιοτική αισθητική εμπειρία είναι απαραίτητη για την βελτίωση των αντιλήψεων των ατόμων για μια ποιοτική ζωή (Παπαδοπούλου, 2023).

Προς την κατεύθυνση αυτή, επισημαίνεται ότι, τα έργα τέχνης, τα οποία επιλέχθηκαν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της συμμετοχικής εισήγησης, πληρούν τα κριτήρια αυτά, που καθιστούν τον δέκτη ικανό να ενδυναμώσει τον κριτικό στοχασμό του (Παπαδοπούλου, 2023). Ειδικότερα, ορισμένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των επιλεχθέντων έργων, που αναφέρονται παρακάτω, ωθούν το δέκτη σε βαθυστόχαστο διάλογο με αυτά. Ένα σημαντικό στοιχείο αποτελεί η ηθική διάσταση των έργων, δηλαδή η παρουσίαση του ευμετάβλητου στοιχείου της ζωής, εγείροντας στους δέκτες έντονα και ιδιαίτερα συναισθήματα. Επίσης, ως κύρια κριτήρια αναφέρονται η προβαλλόμενη αλήθεια της ύπαρξης στην ατομική και κοινωνική της διάσταση, η ολιστικότητα, η αντισυμβατικότητα κ.ά. (Παπαδοπούλου, 2023). Τέλος, η αξιοποίηση των σπουδαίων έργων τέχνης μέσω των κατάλληλων ερωτήσεων στην εν

λόγω εισήγηση συνέβαλε σημαντικά στον πιθανό μετασχηματισμό τυχόν εσφαλμένων αντιλήψεων πολλών συμμετεχόντων, αναφορικά με το υπό συζήτηση θέμα «το ευμετάβλητο της ζωής απέναντι στην αλλαγή».

Παρουσίαση

Σύμφωνα με τα προλεγόμενα, στόχος αυτής της παρουσίασης ήταν η ανάδειξη της συναισθηματικής διάστασης της ΘΜ, μέσα από την αξιοποίηση έργων τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας. Για το σκοπό αυτό, η συμμετοχική εισήγηση αξιοποίησε ως έναυσμα το μουσικό έργο «Eine Kleine Nachtmusik» του Mozart, ένα μουσικό κομμάτι με πολλές μορφολογικές εναλλαγές.

Ακολούθησαν δύο σύντομες εισηγήσεις, μέσα από τις οποίες αναδύθηκαν ποια κενά εντοπίζονται βιβλιογραφικά στη ΘΜ σχετικά με την ανάδειξη του συναισθήματος (Καρακού, 2023) και πώς η μέθοδος ΜΜΑΕ (Kokkos, 2021) έρχεται να τα καλύψει (Λογοθέτου, 2023).

Εν συνεχεία, προκειμένου να αντιληφθούν οι συμμετέχοντες βιωματικά πώς λειτουργεί η μέθοδος, επιχειρήθηκε να προσεγγιστεί κριτικά η νοητική συνήθεια «Η σχέση μου με το ευμετάβλητο της ζωής». Αξιοποιήθηκε το έργο «The Silent Evolution» του Jason deCaires Taylor, μια υποθαλάσσια εγκατάσταση. Το υπό συσχέτιση με το έργο τέχνης κριτικό ερώτημα, αφορούσε το βαθμό ετοιμότητας του ατόμου να αντιμετωπίσει τις ποικίλες και αναπάντεχες μεταβάσεις στη ζωή του. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στα αναδυόμενα συναισθήματα των συμμετεχόντων μέσα από την ουσιαστική διαλογική συζήτηση με το έργο. Για το λόγο αυτό τέθηκαν, στην τελευταία φάση της παρατήρησης, και κάποιες ερωτήσεις από ψυχοδυναμική σκοπιά (Λογοθέτου, 2023). Ενδεικτικά παραθέτουμε: «Αν ήσασταν εσείς το πλάσμα της εγκατάστασης, πώς θα νιώθατε; Τι ηλικία θα είχατε; Τι φύλο; Από τι υλικό θα ήσασταν πλασμένοι; Τι θα μπορούσε να έχει επικολληθεί επάνω σας; Πώς το αισθάνεστε, ως φορτίο ή ως απόκτημα; Τι θα μπορούσε να έχει αποκολληθεί από επάνω σας; Πώς το αισθάνεστε, ως απώλεια ή ως λύτρωση; Πώς βλέπετε το έργο υπό αυτό το νέο πρίσμα;» (ό.π.). Το έργο αποτέλεσε έναυσμα για να ακολουθήσει μια εισήγηση με θέμα πώς λειτουργεί η ουσιαστική επαφή με σπουδαία έργα τέχνης στην καλλιέργεια κριτικού στοχασμού και παράλληλα στην ανάδυση βαθιών συναισθημάτων (Παπαδοπούλου, 2023).

Μετά την ανάλυση του έργου, ο αρχικός σχεδιασμός ήταν να γίνει μια διασύνδεση του με άλλα έργα από διάφορες μορφές τέχνης, που είχαν επιλεγεί και παρουσιάστηκαν στους συμμετέχοντες. Σύμφωνα με το σχεδιασμό αυτό, θα ζητείτο από τους συμμετέχοντες να επιλέξουν το έργο εκείνο που οι ίδιοι θεωρούσαν ότι συσχετίζεται με προσωπικό τους βίωμα σε συνάρτηση με τη διαχείριση μιας αλλαγής, ή ακόμα και να προτείνουν ένα άλλο έργο πέρα από τις συγκεκριμένες προτάσεις. Δεδομένου όμως ότι οι συμμετέχοντες είχαν πολλά να πουν σε σχέση με την υποθαλάσσια εγκατάσταση, το σκέλος αυτό περιορίστηκε στην απλή επίδειξη των έργων. Η παρουσίαση ολοκληρώθηκε στο πλαίσιο μιας αναστοχαστικής συζήτησης και διασύνδεση με τα ζητήματα, που τέθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο.

Κλείνοντας, προκειμένου να εφαρμοστεί το έβδομο βήμα της ΜΜΑΕ, έγινε ανταλλαγή στοιχείων επικοινωνίας, ώστε να συντονιστεί μια επόμενη συνάντηση με θέμα: «Το δικό μου έργο για την αλλαγή».

Αναστοχασμός

Αρχικά θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η νέα μορφή Συμμετοχικής Παρουσίασης, που αποτελεί και καινοτομία του Συνεδρίου, δίνει τη δυνατότητα παρουσίασης με φαντασία και ευελιξία, ώστε να επιτευχθεί μια πρωτότυπη, συμμετοχική, βιωματική επεξεργασία του θέματος. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας μορφής παρουσίασης, η παρούσα συλλογική παρουσίαση εξελίχθηκε με εναλλαγές -εκκίνηση με μουσικό έργο τέχνης, δύο εισηγήσεις, ανάλυση εικαστικού έργου, εισήγηση, παρουσίαση μιας σειράς έργων τέχνης, αναστοχασμό- με αποτέλεσμα να διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον χωρίς να κουράζει.

Αναφορικά με τη συγκεκριμένη παρουσίαση, η αίσθηση που αποκομίσαμε ήταν απόλυτα θετική. Κατά την έναρξη, το «Eine Kleine Nachtmusik» του Mozart αποτέλεσε έκπληξη για τους συμμετέχοντες και λειτούργησε ως εφόρμηση για την καταγραφή αυθόρμητων σκέψεων και συναισθημάτων. Ενδεικτικά, αναφέρονται ορισμένες απόψεις των συμμετεχόντων:
«Το έργο ανάλογα με το τέμπο, μου δημιούργησε πολλά διαφορετικά συναισθήματα ηρεμίας και ευχαρίστησης, άγχους και φόβου.»,
«Είναι ένα πολύ γνώριμο, αγαπημένο, κλασσικό κομμάτι, που ανάλογα με τη διάθεσή μου, μου γεννά κάθε φορά διαφορετικά συναισθήματα.», και
«Θεωρώ ότι τέτοιου είδους κομμάτια μας βοηθούν να κατανοήσουμε καλύτερα το εαυτό μας.».
Εν συνεχεία, οι τρεις εισηγήσεις (Καρακού, 2023, Λογοθέτου, 2023, Παπαδοπούλου, 2023), θεωρούμε ότι τοποθετήθηκαν σε καίρια σημεία της παρουσίασης και έδωσαν με σαφήνεια και συντομία το θεωρητικό πλαίσιο, ώστε ο περισσότερος χρόνος να αφιερωθεί στο βιωματικό μέρος, που αφορούσε στην ανάλυση ενός έργου τέχνης. Η επιλογή του συγκεκριμένου έργου δε, διαφάνηκε ότι ήταν εύστοχη, διότι είναι ένα έργο υψηλής αισθητικής αξίας, το οποίο κέντρισε το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων και έδωσε εναύσματα για ανάπτυξη κριτικού στοχασμού και συναισθηματική έκφραση. Πράγματι, οι συμμετέχοντες διερεύνησαν μέσω του έργου την αντίληψή τους απέναντι στην αλλαγή, ενώ βίωσαν έντονα και αντιφατικά συναισθήματα, όπως για παράδειγμα άγχος και φόβο, αισιοδοξία και προσμονή. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες -μέσα από μια διασύνδεση του προσωπικού βιώματος με το έργο, η οποία ενθαρρύνθηκε από τα ερωτήματα που έθεσε η Λογοθέτου - ανέφεραν δύσκολες αλλαγές που έχουν βιώσει ή αλλαγές που θα επιθυμούσαν να συμβούν στη ζωή τους. Χαρακτηριστικά, μια συμμετέχουσα ανέφερε: «Το έργο μού δημιούργησε την αίσθηση μιας αγκαλιάς και αμέσως σκέφτηκα ότι θα ήθελα μια αγκαλιά στη ζωή μου. Έχω ανάγκη από μια τέτοια αλλαγή».
Αναστοχαζόμενοι τη συνέχεια της παρουσίασης, αποδεχόμαστε ότι εκείνο που έλειψε ήταν να αφιερωθεί περισσότερος χρόνος στην ανάλυση των υπολοίπων έργων. Από την άλλη μεριά, θεωρούμε ότι ακόμα και η δυνατότητα απλής επίδειξης των έργων στα στενά χρονικά πλαίσια μιας συνεδριακής παρουσίασης ήταν σημαντική, διότι έδωσε «τροφή» για σκέψη. Μάλιστα, όπως αναδείχθηκε σε συνάντηση, που ακολούθησε δύο εβδομάδες μετά, στο πλαίσιο του εβδόμου σταδίου της ΜΜΑΕ, τα έργα αυτά συζητήθηκαν από τους συμμετέχοντες και ακολούθως φάνηκε ότι τους δημιούργησαν προβληματισμούς. Ολοκληρώνοντας, θα πρέπει να τονίσουμε τη σημασία του εβδόμου σταδίου, σύμφωνα με το οποίο θα πρέπει να σχεδιάζονται και να συνδιαμορφώνονται, με όσους το επιθυμούν, ορισμένες επόμενες ενέργειες που θα αποβλέπουν στη συνέχιση της προσέγγισης του στόχου, ώστε η διεργασία της αξιοποίησης της τέχνης να μην γίνεται αποσπασματικά, αντιθέτως να έχει διάρκεια και συνέχεια (Kokkos, 2021).
Ολοκληρώνοντας, παραθέτουμε τις απόψεις για την παρουσίαση δύο συμμετεχόντων οι οποίες εκφράστηκαν δύο μήνες μετά, στα πλαίσια της Ομάδας Αυτομόρφωσης που λειτουργεί υπό την αιγίδα της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων:
«Η παρουσίαση μου δημιούργησε έντονο ενδιαφέρον το οποίο παρέμεινε αμείωτο ακόμα και μετά τη συνάντηση. Η ίδια τολμώ να πω ότι αλλαγές στον εαυτό μου και αυτός ήταν ένας βασικός λόγος να αναζητήσω μια παρόμοια εμπειρία στην Ομάδα Αυτομόρφωσης» και
«Η συγκεκριμένη παρουσίαση ήταν για μένα ένα χτύπημα στην εσωστρέφεια, μια ευκαιρία να επικοινωνώ και να ονειρευτώ».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Adorno, T. & Horkheimer, M. (1947/1996). *Διαλεκτική του Διαφωτισμού: Φιλοσοφικά αποσπάσματα* (Λ. Αναγνώστου, μετ.). Αθήνα: Νήσος.

Belfiore, E. (1992). *Aristotle on plot and emotion*. New Jersey: Princeton University Press.

Dirkx, J., Mezirow, J., & Cranton, P. (2006). Musings and Reflections on Meaning, Context, and Process of Transformative Learning: A Dialogue between John M. Dirkx and Jack Mezirow. *Journal of Transformative Education, 4* (2), 123-139.

Greene, M. (1995). Releasing the imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change. San Francisco: Jossey-Bass.

Hoggan, C. (2016). Transformative learning as a metatheory: Definition, criteria, and typology. *Adult Education Quarterly*, 66, 57-75.

Fleming T. (2022). Transformative Learning and Critical Theory: Making Connections with Habermas, Honneth, and Negt. In A. Nicolaides, S. Eschenbacher, P.T. Buergelt, Y. Gilpin-Jackson, M. Welch, & M. Misawa, (Eds.), *The Palgrave Handbook of Learning for Transformation* (pp. 25-43). New York: Palgrave Macmillan.

Καρακού, Μ. (2023). *Η συναισθηματική διάσταση στη Θεωρία Μετασχηματισμού του J. Mezirow*. Διδακτορική διατριβή υπο έκδοση.

Κόκκος, Α. (2022). Εισαγωγή: Η Θεωρία Μετασχηματισμού ως πλαίσιο κατανόησης της μετασχηματίζουσας μάθησης. Στο Α. Κόκκος επιμ. *Θεωρία Μετασχηματισμού* (μτφ. του Transformative Dimensions of Adult Learning), σ. 9-21. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Kokkos, A. (2021). *Exploring Art for Perspective Transformation.* Netherlands: Brill.

Κόκκος, Α. (2019). Εισαγωγή. Στο *Διευρύνοντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού*. Στο σ. Α. Κόκκος και συν. σ. 13-39. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Λογοθέτου, Μ. (2023). *Η διαμόρφωση της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» από τον Αλέξη Κόκκο.* Διδακτορική διατριβή υπο έκδοση.

Nicolaides, A. & Eschenbacher, S. (2022). The Many Turns of Transformation Creating New Vocabularies for Transformative Learning. In The Palgrave Handbook of Learning for Transformation, (pp.90-105). Switzerland: Palgrave Macmillan.

Nussbaum, M. C. (2001). *The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy.* U.K: Cambridge University Press.

Παπαδοπούλου, Μ. (2023). *Εκπαίδευση και Αισθητική εμπειρία: κριτήρια επιλογής έργων τέχνης για την ενδυνάμωση του κριτικού στοχασμού*. Διδακτορική διατριβή υπό έκδοση.

Μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης σε θέματα ευάλωτων κοινωνικών ομάδων: Μία μετασχηματιστική μεθοδολογική προσέγγιση του πολιτισμικού τραύματος και των κοινωνικών πολιτικών

Methods of teaching and learning for vulnerable social groups: A transformative methodological approach to cultural trauma and social policies

Μιχάλης Ταστσόγλου, Δρ. Επικοινωνίας και ΜΜΕ, ΕΚΠΑ

Σαββατού Τσολακίδου, ΕΔΙΠ, Τμήμα Επικοινωνίας και ΜΜΕ, ΕΚΠΑ

Michalis Tastsoglou, PhD, Communication and Media Studies Department, NKUA

Savvatou Tsolakidou, Laboratory Teaching Staff, Communication and Media Studies Department, NKUA

tastsog@media.uoa.gr, stsolakidou@media.uoa.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρουσίασης είναι να αναλύσει και αναδείξει τρόπους αποτελεσματικής διδασκαλίας δύο γνωστικών αντικειμένων, του πολιτιστικού τραύματος και των κοινωνικών πολιτικών ένταξης ευάλωτων ομάδων στο πλαίσιο δυνητικού μεταπτυχιακού προγράμματος Erasmus Mundus. Με την εργασία υπογραμμίζεται η σημασία της βιωματικής μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων εν γένει και των εκπαιδευτικών τεχνικών που αξιοποιούνται στην διδασκαλία των ως άνω θεματικών ενοτήτων. Η ανάδειξη και ενσωμάτωση διδακτικών τεχνικών και πρακτικών εκπαίδευσης ενηλίκων στην μεταπτυχιακή τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί βασικό στόχο της παρουσίασης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία επιχειρείται ενσωμάτωση διδακτικών πρακτικών και στρατηγικών εκπαίδευσης ενηλίκων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Κίνητρο για την παρούσα έρευνα ήταν το γεγονός ότι οι φοιτητές μεταπτυχιακού επιπέδου μοιάζουν περισσότερο με τους ενήλικες εκπαιδευόμενους ως προς τα χαρακτηριστικά, την προσωπικότητα κ.λπ. Οι κύριοι άξονες γύρω από τους οποίους δομείται η έρευνα είναι η ομότιμη βιωματική μάθηση και η μάθηση με βάση τη γνώση.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαίδευση ενηλίκων, ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, κοινωνικές πολιτικές ένταξης, πολιτισμική διαμεσολάβηση, μετασχηματίζουσα μάθηση, αναπαραστάσεις των ΜΜΕ

Abstract

The purpose of the presentation is to analyze and highlight ways of effectively teaching two subjects, “cultural trauma” and “social inclusion policies” of vulnerable groups in the context of a potential Erasmus Mundus postgraduate program. The presentation emphasizes on the importance of experiential learning and adult education in general building on selected educational techniques, different in each module, for teaching and understanding the relevant academic concepts. The highlighting and integration of teaching techniques and practices of adult education in postgraduate higher education is the main objective of the presentation. Through this process, an integration of teaching practices and strategies of adult education in higher education is attempted. The motivation for the present research was the fact that graduate level students more closely resemble adult learners in terms of characteristics, personality etc. The main axes around which the research is structured are peer-to-peer

experiential learning and knowledge-based learning.

Key-words: Adult education, vulnerable groups, social inclusion policies, cultural mediation, transformative learning, media representations

Εισαγωγή

Η παρουσίαση βασίζεται σε εκπαιδευτικό υλικό που παρήχθη από ερευνητές στο πλαίσιο διακρατικού προγράμματος με τίτλο «Κοινό Πρόγραμμα για την Πολυμορφία: Εκπαίδευση στα Μέσα Επικοινωνίας και την Ένταξη Ευάλωτων Ομάδων» με την συνεργασία πέντε ευρωπαϊκών πανεπιστημίων υπό τον συντονισμό του τμήματος Επικοινωνίας και ΜΜΕ του Παν. Αθηνών. Σκοπός του προγράμματος ήταν να δημιουργήσει εκπαιδευτικό υλικό για ένα κοινό μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Erasmus mundus» για την εκπαίδευση στα μέσα επικοινωνίας και την κοινωνική ένταξη ευάλωτων ομάδων και ταυτόχρονα να αναδείξει εκπαιδευτικές μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας των θεματικών ενοτήτων που αναπτύχθηκαν.

Με την συγκεκριμένη παρουσίαση επιχειρήθηκε να αναδειχτούν οι τρόποι διδασκαλίας δύο διαφορετικών επιστημονικών αντικειμένων, του πολιτισμικού τραύματος και των κοινωνικών πολιτικών ένταξης ευάλωτων ομάδων με αξιοποίηση των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς οι φοιτητές/φοιτήτριες μεταπτυχιακού επιπέδου παρουσιάζουν αρκετά από τα στοιχεία που διέπουν τους/τις ενήλικες εκπαιδευόμενους/ες, παρά τη διάσταση μεταξύ τυπικής και μη-τυπικής εκπαίδευσης (Coombs & Ahmed, 1974). Οι φοιτητές/φοιτήτριες μεταπτυχιακού επιπέδου συμμετέχουν συνειδητά σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα, γνωρίζουν τις εκπαιδευτικές του ανάγκες, έχουν συγκεκριμένους στόχους και η συμμετοχή τους απαιτεί μεταξύ άλλων και τα απαραίτητα κίνητρα(Kapur, 2015). Επιπλέον, αποσκοπεί να αναδείξει την σημασία και την αναγκαιότητα για πολυμορφία στην εκπαίδευση (Jackson, 2018). Είναι γεγονός ότι στο ελληνικό πανεπιστήμιο οι διαλέξεις βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στην εισήγηση, κάτι που καθιστά το μάθημα συχνά μονότονο, γραμμικό και μονής κατεύθυνσης. Η χρήση πολλαπλών εκπαιδευτικών τεχνικών από τους διδάσκοντες είναι αναγκαία προκειμένου να δοθούν κίνητρα συμμετοχής στους μανθάνοντες (Καραλής, 2013, Kapur, 2015) και σε φοιτητές/φοιτήτριες που αρέσκονται να λαμβάνουν την πληροφορία από διαφορετικά κανάλια επικοινωνίας και όχι μόνο διά της ακοής (McPheat, 2010). Στην ίδια κατεύθυνση, επιχειρείται η ανανέωση και ανατροφοδότηση της προσοχής των φοιτητών/τριών, ούτως ώστε να μπορούν να αποκομίζουν περισσότερα σε γνώσεις, ικανότητες/δεξιότητες και στάσεις από το μάθημα.

Ως εκ τούτου, τα υπό παρουσίαση στοιχεία επιχειρούν να επιλύσουν συνήθη προβλήματα που εμφανίζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως είναι η γραμμική επικοινωνία καθηγητή/τριας και φοιτητών/τριών που φείδεται ανατροφοδότησης και διαντίδρασης, οι περιορισμένες δυνατότητες προσοχής των φοιτητών/τριών που συνήθως αποσπώνται από την μαθησιακή διαδικασία, η αδυναμία αξιολόγησης του τι τελικά αποκομίζουν, καθώς απουσιάζουν τεχνικές πρόγνωσης και πρόληψης παρανοήσεων, αλλά και γιατί υπερισχύει το μοντέλο της αυταρχικής ηγεσίας με τον/την καθηγητή/τρια που κατευθύνει το μάθημα εκεί που θέλει στηριζόμενος/η σχεδόν αποκλειστικά στην εισήγηση.

Τα δύο γνωστικά αντικείμενα: το πολιτισμικό τραύμα και οι κοινωνικές πολιτικές ένταξης ευάλωτων ομάδων

Στο πλαίσιο του προγράμματος Ermiscom[3] αναπτύχθηκαν επτά συλλογικοί τόμοι με γνωστικά αντικείμενα που άπτονται των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Στο συγκεκριμένο κείμενο γίνεται αναφορά σε επιλεγμένες εκπαιδευτικές τεχνικές που αξιοποιούνται σε δύο τόμους όπου δίδεται έμφαση στην ανάπτυξη και τον

[3] https://ermiscom.media.uoa.gr/, REF. PROJECT: 2020-1-EL01-KA203-078981

μετασχηματισμό γνώσεων, ικανοτήτων/ δεξιοτήτων και στάσεων της ομάδας στόχου των εκπαιδευομένων (Baartman & de Bruijn, 2011).
Ο ένας τόμος «Vulnerable groups and trauma» (επιμ. Σαββατού Τσολακίδου), επιχειρεί να αναδείξει σε επίπεδο γνώσεων τον ρόλο του τραύματος και της ευαλωτότητας στην κατασκευή ταυτοτήτων και την ανάγκη για πολιτισμική διαμεσολάβηση. Ως προς τις ικανότητες/δεξιότητες, οι φοιτητές/φοιτήτριες καλούνται να μάθουν να εφαρμόζουν καλές πρακτικές κοινωνικής ένταξης και συμπερίληψης, να αναπτύσσουν επικοινωνιακές τεχνικές και να διαγιγνώσκουν πολιτισμικά τραύματα. Αναφορικά με τον μετασχηματισμό στάσεων των εκπαιδευομένων το εκπαιδευτικό υλικό βασίζεται σε δύο αρχές: την ανοικτή πρόσβαση σε καλές πρακτικές και την έμφαση στη σχέση ευαλωτότητας/τρωτότητας και οικονομικής κατάστασης ως απαραίτητο υπόβαθρο.
Ο έτερος τόμος τιτλοφορείται «*Social policies for vulnerable groups and the media»* (επιμ. Δημήτρης Χαραλάμπης, Σαββατού Τσολακίδου). Ως προς τις γνώσεις, οι φοιτητές/φοιτήτριες μαθαίνουν το θεωρητικό πλαίσιο γύρω από το οποίο δομούνται οι κοινωνικές πολιτικές ένταξης σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης και κράτους μέλους. Αναπτύσσουν δεξιότητες καθώς εκπαιδεύονται ώστε να εφαρμόζουν πρακτικές αντιμετώπισης της φτώχειας, της ανεργίας, των υγειονομικών κρίσεων, της ευαλωτότητας της τρίτης ηλικίας και λοιπών προβλημάτων ενσωμάτωσης, ενώ σε επίπεδο στάσεων καταβάλλεται προάγεται η ανάδειξη των κοινωνικών πολιτικών στα ΜΜΕ και η ενθάρρυνση της ευρωπαϊκής/διεθνούς συλλογικής δράσης.

Καινοτόμες προσεγγίσεις για την διδασκαλία του πολιτισμικού τραύματος

Ο κεντρικός πυλώνας για τη διδασκαλία του πολιτισμικού τραύματος είναι το ενδιαφέρον για το άτομο. Το άτομο, μάλιστα, έχει διπλή σημασία εν προκειμένω: αναφέρεται τόσο σε εκπαιδευόμενους/ες, όσο και στα μέλη των κοινωνικών ομάδων. Το ενδιαφέρον για το άτομο εκδηλώνεται μέσω κυρίως τριών πρακτικών: με τη συναισθηματική νοημοσύνη (Gardner, 1983, Goleman, 1998) που ουσιαστικά, το άτομο εκπαιδεύεται ώστε να διαχειρίζεται το συναίσθημά του σε τρεις φάσεις (Burgoon & Bacue, 2008), ήτοι την αναγνώριση, να ξέρει δηλαδή να εντοπίζει τι είναι χαρά, λύπη, πόνος, αγάπη, πίκρα, έρωτας ,κ.ά, την ένταση, να μπορεί να ρυθμίζει τις απεικονίσεις του συναισθήματός του ανάλογα με αυτό που πράγματι νιώθει ή με αυτό που θέλει να προσποιηθεί πως νιώθει και την αναγνώριση του συναισθήματος σε άλλους ανθρώπους, να μπορεί δηλαδή να καταλαβαίνει τι νιώθει ο/η άλλος/η. Η δεύτερη πρακτική της ενσυναίσθησης (Windahl, Signitzer & Olson, 1998) εστιάζει στην ικανότητα όχι μόνο να μπαίνει κάποιος/α στη θέση του/της άλλου/ης, αλλά να μπορεί ταυτόχρονα να εκφράσει τις σκέψεις, τα κίνητρα, τα θέλω και τους προσωπικούς στόχους του/της (Rogers, 1980). Η τρίτη πρακτική αφορά στην εξάσκηση στην ενεργητική ακρόαση η οποία και φαινομενικά είναι η πιο εύκολη εκ των τριών, ωστόσο, στην εποχή του web2.0 όπου οι άνθρωποι συνεχώς παράγουν περιεχόμενο, ίσως σε μεγαλύτερο βαθμό κι από όσο καταναλώνουν, η ειλικρινής και λειτουργική ακρόαση δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένη (Kuhnke, 2016).
Ορισμένες εκπαιδευτικές τεχνικές που ενεργοποιούν τη βιωματική μάθηση και παράλληλα οικοδομούν μία παιδαγωγική προσέγγιση βασισμένη στο τραύμα είναι μεταξύ άλλων ασκήσεις σε ομάδες , ασκήσεις προσομοίωσης και παιχνίδι ρόλων (Tsolakidou & Tastsoglou, 2023). Ενδεικτικά προτείνονται:
Α. Άσκηση σε Ομάδες (ΑΟ). Συζήτηση και παρουσίαση πορισμάτων στην ολομέλεια πάνω στα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα συγκεκριμένων πρακτικών για την ενσωμάτωση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.
Β. (ΑΟ). Ενδεικτικό επιχειρησιακό σχέδιο δημιουργίας κοινωνικής επιχείρησης
Γ. (ΑΟ). Ανάλυση θετικών και αρνητικών αναπαραστάσεων της τρωτότητας στα ΜΜΕ.
Δ. (ΑΟ). Τρόποι ανάδειξης του τραύματος μίας μειονότητας σε συλλογικό τραύμα μέσω των ΜΜΕ.

Ε. Προσομοίωση: Πρόσφυγας/Μετανάστης αιτών άσυλο στην χώρα πρώτης υποδοχής. Ποια βήματα πρέπει να ακολουθήσει για να επιτύχει τον στόχο του;
ΣΤ. Παιχνίδι ρόλων: Πολιτισμικός/ή διαμεσολαβητής/τρια προσπαθεί να επιλύσει πρόβλημα μεταξύ δύο μελών μίας κοινότητας προσφύγων.
Ζ. Παιχνίδι ρόλων: Έλλειψη φαγητού, έλλειψη στέγασης, μη πρόσβαση σε εκπαίδευση, χωρισμός από τις οικογένειες και επικοινωνία μαζί τους. Ανάπτυξη ενσυναίσθησης σε παιχνίδι ρόλων όπου οι εκπαιδευόμενοι/ες θα υποδύονται ανθρώπους που αντιμετωπίζουν σχετικά προβλήματα και πρέπει να τα λύσουν.
Η διδασκαλία των κοινωνικών πολιτικών ένταξης για τις ευάλωτες ομάδες
Η ουσία των κοινωνικών πολιτικών ένταξης είναι να μετασχηματίσουν την κοινωνία και να προσπαθήσουν για μία πιο δίκαιη εκδοχή της υπό όρους ισότητας (Mezirow, 2007). Για να υποστηριχθούν αυτές οι πολιτικές, θα πρέπει να υπάρχει κι ένα σχετικό υπόστρωμα στάσεων και πεποιθήσεων στην κοινή γνώμη. Με δύο επιμέρους εκπαιδευτικές στρατηγικές, την μάθηση από ομοτίμους και την μάθηση με βάση τη γνώση, επιδιώκεται ο μετασχηματισμός γνώσεων, στάσεων και συμπεριφορών των εκπαιδευομένων (Protopapas & Tsolakidou, 2023).
Η μάθηση από ομότιμους βασίζεται στην αλληλεπιδραστική και συνεργατική μάθηση, στην κριτική σκέψη και αναστοχαστική πρακτική. Η κριτική σκέψη είναι μία διαδικασία που μπορεί να θεωρηθεί ως τρόπος εκπαίδευσης (Murawski, 2014) μιας και η κριτική και η αμφιβολία είναι διαχρονικά κίνητρα της επιστήμης και της φιλοσοφίας. Την ίδια στιγμή, η κριτική σκέψη στην αίθουσα μπορεί να επιτευχθεί μέσω αυτοκριτικής, κριτικής από πλευράς διδάσκοντος/ουσας, αλλά και μεταξύ των ομοτίμων εκπαιδευομένων (Biggs, 2003 με αποτέλεσμα να διευρύνει το γνωστικό πεδίο και να εμπλουτίζει τις οπτικές προσέγγισης ενός θέματος.
Η μάθηση με βάση τη γνώση (Rao, 2002) είναι ιδιαιτέρως επίκαιρη λόγω του τεράστιου όγκου πληροφοριών στις οποίες εκτίθεται ο σύγχρονος άνθρωπος, ο οποίος καλείται να φιλτράρει την αχρείαστη πλειονότητα αυτών για να μην αποπροσανατολιστεί. Στο εγχείρημα αυτό, η μάθηση με βάση τη γνώση σχηματοποιείται σε μία διαδικασία τριών βημάτων. Αρχικά, οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να γνωρίσουν τη βασική βιβλιογραφία και τις θεμελιώδεις έννοιες γύρω από τις κοινωνικές πολιτικές ένταξης και στην συνέχεια να εκτεθούν σε επίσημα στατιστικά στοιχεία ούτως ώστε να αντιληφθούν ποιες πρακτικές αποδίδουν, ποιες όχι και γιατί, γνωρίζοντας και πτυχές της εφαρμοσμένης πρακτικής. Τέλος, προβλέπεται η έκθεσή τους σε ένα σώμα κειμένων μέσα στην αίθουσα, είτε ομαδικά, είτε κατά μόνας, ούτως ώστε να αναλύσουν οι ίδιοι/ες τα κείμενα αυτά και να αναπτύξουν μίας μορφής δημόσιο διάλογο μέσα στο αμφιθέατρο.
Με βάση τα ως άνω προτείνονται οι ακόλουθες εκπαιδευτικές τεχνικές:
Α. Καταιγισμός ιδεών: Προβλήματα προς επίλυση που απαιτούν κοινωνικές πολιτικές ένταξης. Ο/Η διδάσκων/διδάσκουσα έτσι θα καταλάβει σε ποια προβλήματα αποδίδεται μεγαλύτερη σημασία, ποια υποτιμώνται και ποιοι/ες εκπαιδευόμενοι/ες έχουν κατανοήσει το θέμα σωστά.
Β. Ανακεφαλαίωση και ερωτήσεις: Προσπάθεια κατανόησης του τι έμαθαν οι φοιτητές/φοιτήτριες και πρόληψη εσφαλμένων γνώσεων με ερωτήσεις διπλής κατεύθυνσης.
Γ. Μελέτη περίπτωσης: Η κοινωνική πολιτική ένταξης κατά την πρόσφατη πανδημία του κορωνοϊού με παραδείγματα από διαφορετικές χώρες.

Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2017) μπορούν να εφαρμοστούν υπό προϋποθέσεις και στην τυπική εκπαίδευση, προκειμένου να ενισχύσουν την πολυμορφία στην εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, ανακαλύπτουν έναν πολύτιμο θησαυρό: τη βιωματική μάθηση. Η βιωματική μάθηση έχει τόσα οφέλη που δε μπορεί να αγνοείται, ιδίως στο δεύτερο τη τάξει επίπεδο σπουδών, που είναι η μεταπτυχιακή εξειδίκευση. Εκ

παραλλήλου, με τις τεχνικές αυτές ενεργοποιούνται υπάρχοντα χαρακτηριστικά που τελούσαν εν υπνώσει, αλλά και αναπτύσσονται ικανότητες και δεξιότητες (Doorn & Kroesen, 2011). Με τις ως άνω πρακτικές στο επίκεντρο τίθεται ο/η εκπαιδευόμενος/η και όχι η παραδοσιακή αυθεντία του/της διδάσκοντος/ουσας. Η ενσωμάτωση της κριτικής σκέψης και του αναστοχασμού στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι απαραίτητα στοιχεία μετασχηματισμού δυσλειτουργικών αντιλήψεων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Baartman, L. K. J., & de Bruijn, E. (2011). Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualising learning processes towards vocational competence. *Educational Research Review, 6(2),* 125-134.

Biggs, J. (2003). Aligning teaching for constructing learning. Ανακτημένο από https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/aligning-teaching-constructing-learning.

Burgoon, J., & Bacue, A. (2008). Nonverbal communication skills. Στο J. Greene & B. Burleson (επιμ.), *Handbook of communication and social interaction skills* (σελ. 179-220). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Charalambis, D., & Tsolakidou, S. (2023, επιμ.). *Social policies for vulnerable groups and the media.* Ανακτημένο από https://ermiscom.media.uoa.gr/fileadmin/depts/media.uoa.gr/ermiscom/uploads/IO5_Book_ISBN_978-960-466-308-8_Social_Policies_and_Vulnerable_groups.pdf.

Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: How non-formal education can help.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Doorn, N., & Kroesen, J. O. (2011). Using and developing role plays in teaching aimed at preparing for social responsibility. *Science and Engineering Ethics, 19,* 1513–1527.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* Basic Books, New York.

Goleman, D. (1998). *The emotional intelligence*. Ellinika Grammata, Athens.

Jackson, D. (2018). Shades of multiformity: Student perception of the utility of diversity in a doctoral program. *Diversity in Education, 18(2),* 33-46.

Kapur, S. (2015). Understanding the characteristics of an adult learner. *Jamia Journal of Education, 2(1),* 111-121.

Καραλής, Θ. (2013). Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση. Αθήνα: ΙΜΕ-ΓΣΕΕΒΕ.

Κόκκος, Α.(2017). Εκπαιδευτικές Τεχνικές για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, στο https://blogs.sch.gr/politism/files/2017/10/%CE%95%CE%BD%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82-%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82-%CE%A4%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82-%CE%91.-%CE%9A%CF%8C%CE%BA%CE%BA%CE%BF%CF%82.pdf

Kuhnke, E. (2016). *Body language: Learn how to read others and communicate with confidence.* West Sussex: Capstone.

McPheat, S. (2010). *Advanced communication skills*. Ventus Publishing Aps.

Mezirow, J. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Murawski, L. M. (2014). Critical thinking in the classroom… and beyond. *Journal of Learning in Higher Education, 10(1),* 25-30.

Tsolakidou, S., & Protopapas, S. (2023). Teaching and learning methods applied on the module "Social policies for vulnerable groups and the media". Στο A. Kaarivuo & S. Huohvanainen (επιμ.), *Transformative methodological approach: Teaching, Training, Learning* (σελ. 57-66). Ανακτημένο από

https://ermiscom.media.uoa.gr/fileadmin/depts/media.uoa.gr/ermiscom/uploads/IO7_book_ISBN_Transformative_Methodological_Aproach_TTL_rz.pdf.

Rao, A. (2002). Process of knowledge building in educational departments. *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology, 28(6),* 16-17.

Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. New York: Houghton Mifflin Company.

Tsolakidou, S. (2023, επιμ.). *Vulnerable groups and trauma*. Ανακτημένο από https://ermiscom.media.uoa.gr/fileadmin/depts/media.uoa.gr/ermiscom/uploads/IO4_Book_ISBN_978-960-466-281-4_Vulnerables_Groups_and_Trauma_1.1.pdf.

Tsolakidou, S., & Tastsoglou, M. (2023). Teaching and learning methods applied on the module 'Vulnerable groups and trauma'. Στο A. Kaarivuo & S. Huohvanainen (επιμ.), *Transformative methodological approach: Teaching, training, learning* (σελ. 47-56). Ανακτημένο από https://ermiscom.media.uoa.gr/fileadmin/depts/media.uoa.gr/ermiscom/uploads/IO7_book_ISBN_Transformative_Methodological_Aproach_TTL_rz.pdf.

Windahl, S., Signitzer, B., & Olson, J. T. (1998). *Εφαρμοσμένη επικοινωνία: Μια εισαγωγή στον επικοινωνιακό σχεδιασμό.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Το αναπηρικό κίνημα ως ένα παράδειγμα νοηματικών συσχετισμών και μετασχηματίζουσας μάθησης

The disability movement as an example of meaningful associations and transformative learning

Ανθή Χατζηπέτρου, Διδάκτωρ Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

Anthi Chatzipetrou, PhD Sociology of Education

achatzipetrou@yahoo.com

Περίληψη

Το αναπηρικό κίνημα μπορεί να θεωρηθεί ως ένα παράδειγμα νοηματικών συσχετισμών και μετασχηματίζουσας μάθησης. Ενώ η αναπηρική ταυτότητα διαμορφώνεται με βάση την «κανονικότητα», το αναπηρικό κίνημα ενθαρρύνει τον στοχασμό γύρω από το ζήτημα της αναπηρίας. Εστιάζοντας σε μη-τυπικές μορφές επιμόρφωσης ακτιβιστ(ρι)ών με αναπηρία, αναζητούνται οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτές/-τριες μπορούν να συμβάλλουν στη χειραφέτηση των ατόμων με αναπηρία και στον μετασχηματισμό της αναπηρικής ταυτότητας.

Λέξεις-κλειδιά: αναπηρία, αναπηρικό κίνημα, μετασχηματίζουσα μάθηση, αγώνας για αναγνώριση, χειραφέτηση

Abstract

The disability movement can be seen as an example of meaningful associations and transformative learning. While disability identity is shaped by 'normality', the disability movement encourages reflection around the issue of disability. Focusing on non-formal forms of disability activist training, the ways in which educators can contribute to the emancipation of disabled people and the transformation of disability identity are sought.

Key-words: disability, disability movement, transformation learning, struggle for recognition, emancipation

Εισαγωγή

Η βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων δεν έχει συμπεριλάβει την αναπηρία, ως αναλυτική κατηγορία, ούτε σε θεωρητικό αλλά ούτε σε επίπεδο πρακτικής. Ακόμη και η προσέγγιση της κριτικής εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία ιστορικά εργάζεται για την υπέρβαση των ανισοτήτων, παραλείπει από τη θεωρητική συζήτηση το ζήτημα της αναπηρίας και τη δυσμενή κοινωνικο-οικονομική πραγματικότητα που βιώνουν τα άτομα με αναπηρία. Την τελευταία εικοσαετία, καταβάλλεται προσπάθεια για την αξιοποίηση των σπουδών αναπηρίας στον τομέα της εκπαίδευσης. Οι σπουδές αναπηρίας και η εκπαίδευση ενηλίκων - ειδικά η κριτική προσέγγιση αυτής - έχουν κοινό ενδιαφέρον σε θέματα μάθησης, ασύμμετρων σχέσεων εξουσίας, τάξης, φυλής, φύλου, σεξουαλικού προσανατολισμού, (ανα)κατασκευής ταυτότητας, αμφισβήτησης, εκπροσώπησης, κοινωνικής αλλαγής (Clark, 2006). Η κριτική εκπαίδευση ενηλίκων δύναται να αναγνωρίσει τη μάθηση που πηγάζει από την εμπειρία της αναπηρίας. Ως εκ τούτου, προκύπτει το ερώτημα «*Ποια μορφή θα μπορούσε να πάρει μία κριτική εκπαίδευση με εστίαση στην αναπηρία;*» (Beckett, 2015).

Μετασχηματίζουσα μάθηση και αναπηρία

Στη θεωρία μετασχηματισμού, ο Mezirow (1981) χρησιμοποιεί τον όρο «αποπροσανατολιστικό δίλημμα» για να ορίσει μία εμπειρία ή μία κατάσταση που λειτουργεί ως καταλύτης και ενεργοποιεί τη διεργασία του μετασχηματισμού. Η αναπηρία, στη σχετική με τη μετασχηματίζουσα μάθηση βιβλιογραφία, προσεγγίζεται ως βιοϊατρική κατάσταση που δύναται να ενεργοποιήσει τον αναστοχασμό. Για να το θέσουμε διαφορετικά, η εμπειρία της αναπηρίας ενεργοποιεί μια νέα εμπειρία μάθησης, έναν επαναπροσδιορισμό του νοήματος της ζωής, ή/και μια δράση για αυτοδιάθεση (Rager, 2003).

Θεωρητικοί των σπουδών αναπηρίας υποστηρίζουν ότι, αν και είναι σημαντικό να κατανοήσουμε πώς η απόκτηση αναπηρίας μπορεί να προκαλέσει μια μετασχηματιστική εμπειρία, αυτό που απουσιάζει σε αυτές τις συζητήσεις είναι τα θέματα εξουσίας που ενυπάρχουν μέσα στην κοινωνικοπολιτική κουλτούρα των «φυσιολογικών» (Clark, 2006). Η επισήμανση αυτή έχει τη ρίζα της στη κριτική που ασκείται στον Mezirow ότι εστιάζει, καταρχάς, σε πτυχές προσωπικής αλλαγής, με την προσωπική εμπειρία να είναι σχεδόν αποκομμένη από το κοινωνικό πλαίσιο (Collard & Law, 1989· Inglis, 1997) και, δεύτερον, σε άτομα με υψηλό βαθμό ωριμότητας και δεν ασχολείται με το θέμα της ανισότητας (Belenky & Stanton, 2007[2000]).

Στη θεωρία του Mezirow (2007[2000]) αντικείμενο του μετασχηματισμού είναι τα πλαίσια αναφοράς, τα οποία αντιπροσωπεύουν πολιτισμικά παραδείγματα αλλά και προσωπικές απόψεις που εκκινούν από τη διαδικασία της αναγνώρισης από «σημαντικούς άλλους» (οικογένεια, σχολείο, κοινωνία). Εν προκειμένω, τα άτομα με αναπηρίες κοινωνικοποιούνται με συγκεκριμένους τρόπους προβολής της αναπηρίας, που βασίζονται σε εξατομικευμένες και ιατροκεντρικές συμπεριφορές. Οι παραδειγματικές παραδοχές (Brookfield, 1995) που δομούν τον κόσμο σε θεμελιώδεις κατηγορίες, στην περίπτωση της αναπηρίας ο διαχωρισμός στις κατηγορίες «φυσιολογικός - ανάπηρος», αποτελεί το ιεραρχικό δίπολο με βάση το οποίο, τόσο τα άτομα χωρίς αναπηρία όσο και τα ίδια τα άτομα με αναπηρία, μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα. Η έμφαση στο ζήτημα της αυτογνωσίας σχετίζεται άμεσα με τη διαπίστωση ότι οι μηχανισμοί εξουσίας παράγουν γνώση, που με τη σειρά της επηρεάζει τις αντιλήψεις μας για το πώς βλέπουμε τον εαυτό μας και τον κόσμο (Foucault, 1983).

Το παρόν κείμενο συνιστά μία προσπάθεια σύνδεσης της μετασχηματίζουσας μάθησης με το αναπηρικό κίνημα, αναδεικνύοντας την αμοιβαία επωφελή συνάντηση ανάμεσα στη γνώση και στη δράση (Chatzipetrou, 2018). Ο μετασχηματισμός, ο οποίος συχνά είναι κατανοητός ως ένα μοναχικό γεγονός, δεν αποκλείεται να απορρέει από ένα υποστηρικτικό σύστημα (Daloz, 2007[2000]). Όπως άλλωστε αναφέρει ο Mezirow (1989, σ.170), η διεργασία του μετασχηματισμού θεώρησης *«μπορεί να είναι ατομική (όπως στην ψυχοθεραπεία), ομαδική (όπως στον Freire ή στη λαϊκή εκπαίδευση στη Λατινική Αμερική) ή συλλογική (όπως στην περίπτωση των ατομικών δικαιωμάτων ή άλλων κοινωνικών κινημάτων)*».

Το αναπηρικό κίνημα προσεγγίζεται ως μαθησιακή κοινότητα που οικοδομεί δεσμούς κοινωνικού κεφαλαίου και ενθαρρύνει τον διάλογο και τον κριτικό στοχασμό. Η μάθηση στο αναπηρικό κίνημα μπορεί να ορισθεί τόσο ως άτυπη μάθηση (μέσα από γεγονότα, ομάδες εργασίας, διαδικασίες διαβούλευσης) όσο και ως μη-τυπική εκπαίδευση (μέσα από επιμορφώσεις) των μελών των αναπηρικών οργανώσεων. Μέσω του διαλόγου και του κριτικού στοχασμού, οι ακτιβιστές/-τριες με αναπηρία δύναται να συνειδητοποιήσουν το πώς και το γιατί οι νοητικές συνήθειες και απόψεις έχουν διαστρεβλώσει τον τρόπο με τον οποίο ορίζεται το ζήτημα της αναπηρίας, να αναθεωρήσουν σχήματα με τα οποία προσέγγιζαν όχι μόνο τον εαυτό τους αλλά και τον κόσμο και να δράσουν συλλογικά. Η απόφαση για δράση για να έχει χειραφετητικό χαρακτήρα θα πρέπει να πηγάζει από τη συνειδητή, αυτοκατευθυνόμενη σκέψη και βούληση των υποκειμένων. Η αυτοδυναμία ενισχύεται και συνακόλουθα η δράση γίνεται ουσιώδης μόνο εάν «*δραστηριοποιείται αποτελεσματικά στο καταστάλαγμα της στοχαστικής*

μαθησιακής διεργασίας» (Mezirow, 2007[2000], σ.67).

Μέθοδος

Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν η *ημι-δομημένη συνέντευξη* με εκπαιδευτές/-τριες σε τμήματα συνδικαλιστικής επιμόρφωσης[4] αιρετών στελεχών του αναπηρικού κινήματος αλλά και η *άμεση παρατήρηση*. *Στόχος* της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικοί παράγοντες που ενισχύουν τη χειραφέτηση των εκπαιδευόμενων με αναπηρία.

Εκπαιδευτικοί παράγοντες που ενισχύουν τη χειραφέτηση των ατόμων με αναπηρία

Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτές/-τριες καλούνται να εργαστούν προς όφελος της χειραφέτησης των ατόμων με αναπηρία, διερευνήσαμε το κατά πόσο η μαθησιακή προσέγγιση αλλά και η διδακτική πρακτική που ακολούθησαν συνάδουν με αυτήν την πολιτική επιλογή. Τα αποτελέσματα σε σχέση με αυτό το ερώτημα κατηγοριοποιούνται ως ακολούθως:

Επίδραση από την κυρίαρχη μαθησιακή προσέγγιση

Οι εκπαιδευτές/-τριες που εργάστηκαν στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αν και στην πλειονότητά τους προέρχονται από τον χώρο της τυπικής εκπαίδευσης, προβάλλουν στην πρακτική τους, και κυρίως στον λόγο τους, στοιχεία των βασικών αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Τα στοιχεία αυτά προέρχονται, κυρίως, από την προσέγγιση της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων ενώ περιορισμένη εντοπίζεται η επιρροή της κριτικής προσέγγισης.

Όσον αφορά την εκτεταμένη επιρροή της προσέγγισης της γενικής εκπαίδευσης, μπορεί να αποδοθεί στο ότι τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα γίνονται προσπάθειες για την επιστημονική συγκρότηση και την αναβάθμιση του τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Από την άλλη, η περιορισμένη επιρροή της κριτικής προσέγγισης, παρά το γεγονός ότι η προσέγγιση αυτή συνάδει με τις επιδιώξεις του αναπηρικού κινήματος, μπορεί να αποδοθεί στο ότι στην Ελλάδα η εκπαίδευση ενηλίκων δεν έχει αναπτυχθεί ως κοινωνικό κίνημα. Οι εκπαιδευτές/-τριες, στην πλειονότητά τους, δεν αξιοποίησαν την ελευθερία δράσης για την εφαρμογή μεθόδων κριτικής εκπαίδευσης που δίνεται στο πλαίσιο ενός κοινωνικού κινήματος σε σχέση με την τυπική εκπαίδευση, πιθανότατα γιατί η επαγγελματική εκπαίδευσή τους δεν περιλαμβάνει τη συμμετοχή σε αντιπολιτευτικές πολιτικές δράσεις (Freire & Shor, 2011[1987]), καθώς και γιατί για να επιτελέσουν ριζοσπαστικό έργο οι εκπαιδευτές/-τριες θα πρέπει να αισθάνονται αλληλέγγυοι προς τους στόχους του κινήματος που εργάζονται (Mezirow, 2007[2000]). Στην περίπτωση της αναπηρίας, η περιορισμένη επιρροή της κριτικής προσέγγισης ενισχύεται από το γεγονός ότι η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία προσεγγίζεται κυρίως ως διαδικασία απόκτησης δεξιοτήτων με σκοπό την κοινωνική ενσωμάτωσή τους. Προς την ίδια κατεύθυνση λειτουργεί και το γεγονός ότι η θεωρία των σπουδών αναπηρίας συνδέθηκε πρόσφατα με τον τομέα της εκπαίδευσης.

Χειραφέτηση μέσω της θεματολογίας

Το πρόγραμμα σπουδών στο σύνολό του περιλάμβανε θέματα με στόχο τα άτομα με αναπηρία να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους. Στο πρόγραμμα σπουδών είναι εμφανής η επιρροή του κοινωνικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας όσον αφορά τον διεκδικητικό λόγο, τη διατύπωση επιχειρημάτων και την ανάπτυξη αισθήματος κοινωνικού δρώντος υποκειμένου. Δεδομένου, λοιπόν, ότι η συμπερίληψη της κοινωνικο-πολιτικής θεματολογίας ήταν καθορισμένη, και όχι επιλογή του εκπαιδευτή/-τριας, δεν εκπλήσσει η διαπίστωση από την

[4] Τα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι: 1) «*Πρόγραμμα εκπαίδευσης στελεχών του αναπηρικού κινήματος στο σχεδιασμό πολιτικής για θέματα αναπηρίας*» διάρκειας 250 ωρών, στο πλαίσιο του Ε.Π. «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση» 2000-2006, 2) «*Εκπαίδευση αιρετών στελεχών ή και εργαζομένων του αναπηρικού κινήματος στον σχεδιασμό πολιτικής σε θέματα αναπηρίας*», διάρκειας 200 ωρών, στο πλαίσιο του Ε.Π. «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» 2007-2013.

πρωτογενή έρευνα ότι οι εκπαιδευτές/-τριες δεν αιτιολογούν την ένταξη των θεμάτων αυτών στο μάθημά τους. Ο τρόπος αξιοποίησης όμως της θεματολογίας αυτής ποικίλει. Εκπαιδευτές/-τριες με κοινωνικο-πολιτικό ενδιαφέρον για το έργο τους ασχολήθηκαν με την άμεση συσχέτιση της αναπηρίας με την οικονομία και την ανάλυση του ευρύτερου φαινομένου της καταπίεσης, επιχειρώντας ουσιαστικά μία διευρυμένη εφαρμογή της μαρξιστικής ανάλυσης. Από την πλειονότητα όμως των εκπαιδευτών, η θεματολογία, αντιμετωπίστηκε μάλλον περιοριστικά επικεντρώνοντας κυρίως στην παρουσίαση της λειτουργίας της δημόσιας διοίκησης και εξαντλήθηκε σε συνδικαλιστικές πρακτικές, χωρίς να επεκτείνεται στην κριτική διερεύνηση των βαθύτερων αιτιών του κοινωνικού αποκλεισμού και των μηχανισμών λειτουργίας του συστήματος. Ωστόσο, και στις δύο περιπτώσεις, η αποκτηθείσα γνώση επιχειρήθηκε να επενδυθεί σε πράξη, προτείνοντας βελτιωμένους τρόπους δράσης για το αναπηρικό κίνημα. Βιώνοντας μια τέτοια εμπειρία οι εκπαιδευόμενοι, αλλά και οι εκπαιδευτές/-τριες, αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι η εκπαίδευση έχει άμεση σχέση με την πολιτική (Freire & Shor, (2011[1987]).

Χειραφέτηση μέσω των διδακτικών τεχνικών

Οι εκπαιδευτές/τριες, οι οποίοι/-ες αντιλαμβάνονται τη χειραφέτηση των εκπαιδευομένων ως μέρος του ρόλου τους, αναγνωρίζουν την αξία της χρήσης συμμετοχικών τεχνικών. Ωστόσο, αναφέρουν τη χρήση τους σε μεγαλύτερο βαθμό στις συνεντεύξεις τους σε σχέση με αυτό που παρατηρήθηκε στην πράξη. Η ένδειξη αυτή ενισχύεται και από τη δυσκολία που αναφέρουν ορισμένοι/-ες ότι αντιμετωπίζουν με τη δουλειά σε ομάδες, αποδίδοντάς την στην ιδιαιτερότητα της εκπαιδευτικής ομάδας, στην ανομοιογένεια των εκπαιδευομένων ως προς την κατηγορία αναπηρίας αλλά και στη στάση των ίδιων των εκπαιδευομένων, αιτιολογώντας με αυτόν τον τρόπο την πρακτική τους. Η πρωτογενής έρευνα ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτές/-τριες χρησιμοποιούν σε πολύ μεγάλο βαθμό την εισήγηση. Εντούτοις, στις περιπτώσεις που η εισήγηση συνοδεύτηκε από διάλογο, επιτέχθηκε η διατύπωση προβλημάτων που θέτουν σε αμφισβήτηση την κυρίαρχη γνώση για την αναπηρία.

Χειραφέτηση μέσω του ρόλου του εκπαιδευτή

Ο εκπαιδευτές/-τριες, στην πλειονότητά τους, συμπεριφέρονται στους εκπαιδευόμενους ως κοινωνικά υποκείμενα· τους ζητούν να εκφράσουν τη γνώμη τους, θέτουν ανοιχτές ερωτήσεις και γίνεται διάλογος. Οι εκπαιδευτές/-τριες, οι οποίοι/-ες αντιλαμβάνονται τη χειραφέτηση των εκπαιδευομένων ως μέρος του ρόλου τους, αναγνωρίζουν την αξία της μετατόπισής τους από το γνωστικό αντικείμενο στον/-ην εκπαιδευόμενο/-η. Ωστόσο, αναφέρουν τη μαθητοκεντρική προσέγγιση σε μεγαλύτερο βαθμό στις συνεντεύξεις τους σε σχέση με αυτό που παρατηρήθηκε στην πράξη. Στις περιπτώσεις που εφαρμόσθηκε μαθητοκεντρική προσέγγιση, δόθηκε η δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να μοιραστούν τις προσωπικές τους ιστορίες. Για τους εκπαιδευτές/-τριες με κοινωνικο-πολιτικό ενδιαφέρον για το έργο τους, η προσωπική εμπειρία της αναπηρίας αποτέλεσε αφετηρία για γενίκευση, συζήτηση και δράση. Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις, η προσέγγιση των εμπειριών των εκπαιδευομένων παρέμεινε σε προσωπικό επίπεδο ως μία ψυχολογική, θεραπευτική διαδικασία η οποία, αν και μπορεί να φέρει τους ανθρώπους πιο κοντά, έχει περιορισμένες δυνατότητες για την οικοδόμηση της αλληλεγγύης μεταξύ της ομάδας.

Καταληκτικά

Τα ευρήματα της έρευνας τροφοδοτούν τη θεωρητική συζήτηση σχετικά με τη μάθηση. Επανερχόμαστε, λοιπόν, στο ερώτημα που θέσαμε στην αρχή «Ποια μορφή θα μπορούσε να πάρει μία κριτική εκπαίδευση με εστίαση στην αναπηρία;» καθώς και στο πλαίσιο που αξιοποιήσαμε ως «μέσο θεωρητικής ευαισθητοποίησης». Υιοθετώντας τη θέση του Fleming (2016), ο οποίος προτείνει μια νέα κατανόηση του «αποπροσανατολιστικού διλήμματος» ως

«αγώνα για την αναγνώριση» (Honneth, 1995), καταλήγουμε στη διαπίστωση ότι το «αποπροσανατολιστικό δίλημμα» που ενεργοποιεί τη μάθηση δεν είναι η αναπηρία αλλά ο «αγώνας για αναγνώριση». Η συνάντηση του Mezirow και του Honneth, είναι εξαιρετικά χρήσιμη για τη μελέτη της μάθησης στο πλαίσιο του αναπηρικού κινήματος. Η σύνδεση αυτή αναμορφώνει τη σχέση κοινωνικού-ατομικού και επανεξετάζει τον τρόπο με τον οποίο σχετίζονται δομή και δρών υποκείμενο. Επίσης, προσφέρει τη δυνατότητα κατανόησης της προσωπικής και κοινωνικής αλλαγής, που καθοδηγείται από ανεπαρκείς μορφές αναγνώρισης, από εμπειρίες έλλειψης σεβασμού και από την ανάγκη για αυτοσεβασμό, αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση. Η κατανόηση του «αγώνα για αναγνώριση» των ατόμων (με ή χωρίς αναπηρία), είναι χρήσιμη προκειμένου να διαμορφωθεί ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών στόχων, εκπαιδευτικού περιεχομένου και διδακτικών πρακτικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Beckett, A. (2015) Anti-oppressive pedagogy and disability: possibilities and challenges. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 17(1), 76-94.

Belenky, M., & Stanton, A. (2007[2000]). «Ανισότητα, ανάπτυξη και σχεσιακή γνώση». Στο Mezirow, J. και συν. (επιμ.). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Brookfield, S., (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Jossey-Bass. Smn Francisco.

Chatzipetrou A. (2018). "Change orientated Learning and the Greek Disability Movement. A mutually beneficial encounter between Knowledge and Action". *European Journal for Research on the Education and Learning of* Adults, 9(1).

Clark, M., (2006). Adult education and disabilities studies, an interdisciplinary relationship: Research implications for adult education. *Adult Education Quarterly*, 56(4), 308-322.

Collard, S., Law, M. (1989). The Limits of Perspective Transformation: A Critique of Mezirow's Theory. *Adult Education Quarterly*. 39(2). 99-107.

Daloz, L. (2007[2000]). Μετασχηματίζουσα μάθηση για το κοινό καλό. Στο Mezirow, J. και Συν. (Επιμ.). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Fleming, T. (2016). "Reclaiming the emancipatory potential of adult education: Honneth's critical theory and the struggle for recognition". *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 7(1), 2016, pp. 13-24.

Foucault, M. (1983) "The Subject and Power". Στο H. L. Dreyfus & P. Rabinow. *Michel Foucault, Beyond structuralism and hermeneutics.* Chicago, IL. The University of Chicago Press.

Freire, P., Shor, I. (2011[1987]). *Απελευθερωτική παιδαγωγική. Διάλογοι για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Inglis, T. (1997). Empowerment and emancipation. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 3-17.

Mezirow, J. (2007[2000]). «Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες του μετασχηματισμού». Στο Mezirow, J. & Συνεργάτες. *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, J. (1989). "Transformative Theory and Social Action: A response to Collard and Law". *Adult Education Quarterly*. 39, 169-175.

Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly,* 32(1), 3-24.

Rager, K. B. (2003). The self-directed learning of women with breast cancer. *Adult Education Quarterly*, *53*, 277-293.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η περίπτωση των κρατουμένων μαθητών

Differentiated teaching in adult education. The case of the imprisoned students

Ορφανάκη Καλλιόπη, Διδ. Εγκληματολογίας, Δ/ντρια Εκπ. Δομών Σ.Κ.Κορυδαλλού Ι, ΣΕΠ ΕΑΠ

Orfanaki Kalliopi, Phd in Criminology, Principal of Educational Units in Athens Prison of Korydallos, CEP HOU

orfanaki.kalliopi@ac.eap.gr

Περίληψη

Μελετώντας κανείς το επιστημονικό πεδίο της Διδακτικής διαπιστώνει ότι υπάρχει ένα μεγάλο χάσμα ανάμεσα σ' αυτό που θεωρείται κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον και αυτού που συμβαίνει στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Επίκεντρο της παιδαγωγικής προσέγγισης σήμερα αποτελεί η έμφαση στις εμπειρίες και στα ενδιαφέροντα των ατόμων, η αποκέντρωση της διδακτικής διαδικασίας ώστε να συμπεριληφθούν όλοι κι όλες, σ' αυτήν. Στην εκπαίδευση ενηλίκων, η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί οργανικό στοιχείο και θεμελιώδες συστατικό της μαθησιακής διαδικασίας. Πόσο αληθής είναι αυτή η διδακτική συνθήκη στη σημερινή σχολική πραγματικότητα μιας φυλακής; Τι συμβαίνει όταν το μαθησιακό περιβάλλον διαμορφώνεται στο πλαίσιο ενός καταστήματος κράτησης; Ποια εμπόδια καλείται να υπερπηδήσει ο/η εκπαιδευτικός ώστε να εφαρμόσει ένα συνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας όπως αυτό, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας;

Λέξεις-κλειδιά: διαφοροποιημένη διδασκαλία, εκπαίδευση ενηλίκων, εκπαιδευόμενοι κρατούμενοι, φυλακή, εκπαιδευτές/τριες

Abstract

Studying the scientific field of learning, one finds that there is a big gap between what is considered a suitable environment and what happens in everyday school reality. The focus of the pedagogical approach today is the emphasis on the experiences of individuals, the decentralization of the teaching process so as to include everyone in it. In adult education, differentiated instruction is an organic element and a fundamental component of the learning process. How true is this teaching condition in today's school reality of a prison? What happens when the learning environment is configured within a prison? What obstacles does the teacher have to overcome in order to implement a collaborative teaching model like of differentiated teaching?

Key-words: differentiated teaching, adult education, prisoners, prison, trainers

Εισαγωγή

Οι εξελίξεις στην επιστήμη της Παιδαγωγικής έχουν μετατοπίσει το επίκεντρο από τις θέσεις που προσέγγιζαν την μάθηση ως μια καθαρά ατομική διαδικασία στη θέση η οποία υποστηρίζει ότι η μάθηση εμπεριέχει κοινωνικές και πολιτισμικές διεργασίες. Το σύγχρονο ωστόσο αίτημα διδασκαλίας για την επικράτηση των κοινωνικο-πολιτισμικών προσεγγίσεων στο πλαίσιο μιας σχολικής τάξης για τη μείωση του αναλφαβητισμού, απαιτεί τη διαμόρφωση κατάλληλων

συνθηκών για την κοινωνική διαπραγμάτευση της γνώσης. Το ζήτημα αυτό αποτέλεσε το έναυσμα για τη διερεύνηση της διδακτικής συνθήκης στο πλαίσιο ενός σχολείου φυλακής στο βαθμό όπου η εκπαιδευτική διαδικασία είναι άμεσα εξαρτημένη από το χώρο στον οποίο λαμβάνει χώρα η μαθησιακή και διδακτική διαδικασία (Lave & Wenger 1991) .
Στο παρόν άρθρο επιχειρείται η συνοπτική παρουσίαση των βασικών αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η χαρτογράφηση της εκπαίδευσης στις ελληνικές φυλακές και ειδικότερα των εκπαιδευτικών δομών στο μεγαλύτερο κατάστημα κράτησης της χώρας, του Σ.Κ.Κορυδαλλού Ι (ανδρικό Τμήμα), καθώς και ο προβληματισμός γύρω από τον τρόπο εφαρμογής της συνεργατικών μορφών διδασκαλίας στα σχολεία των φυλακών στην παρούσα ιστορική και κοινωνική συγκυρία.

1.1 Βασικές αρχές και θεωρητικές αποσαφηνίσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Αν στρέφαμε το βλέμμα μας στην σύγχρονες μεθόδους μάθησης και πρακτικής στην εκπαίδευση ενηλίκων, θα διαπιστώναμε τις συνεργατικές πρακτικές διδασκαλίας, την οργάνωση της «ύλης» μέσα από θεματικές ενότητες, τις διαφοροποιημένες τεχνικές μάθησης. Το νέο επιστημονικό «παράδειγμα» απαιτεί η γνώση να προκύπτει ως αποτέλεσμα της ενεργητικής συμμετοχής, της συνεργασίας και αλληλεπίδρασης όλων των εμπλεκόμενων μερών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με τρόπο ώστε η μαθησιακή διαδικασία να μεταφέρεται από το άτομο στην ομάδα. Κεντρικός στόχος αποτελεί η ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων, η αύξηση του ενδιαφέροντός τους μέσα από τη διεύρυνση του περιεχομένου της διδασκαλίας, η αξιοποίηση της εμπειρίας τους. Η ικανοποίηση αυτό του στόχου μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Τι είναι όμως διαφοροποιημένη διδασκαλία;
Η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας περιλαμβάνεται σε κάθε σύγχρονη θεωρία κοινωνικά εμπλαισιωμένης μάθησης. Πρόκειται για ένα μαθητο-κεντρικό μοντέλο στο οποίο δεν υπάρχει η έννοια του μέσου μαθητή/τριας αλλά ο/η κάθε εκπαιδευόμενος/η είναι μια ξεχωριστή οντότητα και πρέπει να αντιμετωπίζεται ανάλογα. «Διαφοροποιημένη Διδασκαλία είναι μια φιλοσοφία διδασκαλίας η οποία βασίζεται στην αρχή ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσαρμόζουν την διδασκαλία τους στις διαφορετικότητες των μαθητών/τριών…. οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να τροποποιούν την διδασκαλία τους ώστε να ανταποκρίνονται στα διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας των μαθητών/τριών, στους διαφορετικούς τρόπους που μαθαίνουν και στα διαφορετικά τους ενδιαφέροντα. Επομένως, ο/η εκπαιδευτικός σχεδιάζει εκ των προτέρων διαφορετικούς τρόπους για να βοηθήσει τον μαθητή να κατανοεί και να παρουσιάζει ότι έμαθε» (Tomlinson, 2004). Ως φιλοσοφική θεωρία, η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι ένας συνολικός τρόπος σκέψης για τους μαθητές/τριες, τη διδασκαλία και τη μάθηση καθώς σημείο εκκίνησης θεωρείται ότι το σύνολο των εκπαιδευομένων κατακτά τη γνώση μέσα από την ενεργητική μάθηση και την επίλυση προβλημάτων μέσα από την εκ των προτέρων σχεδιαζόμενη διδασκαλία. Το διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από την ενσωμάτωση πολλαπλών μέσων διδασκαλίας και τη διαχείριση της τάξης με ευέλικτες ρουτίνες. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαφοροποιήσουν α) το περιεχόμενο, β) τη διαδικασία, και γ) τα προϊόντα (Renzulli & Reis, 2008). Αυτή η ευελιξία δε σημαίνει ότι κατά τη μαθησιακή διαδικασία τίθενται χαμηλότεροι στόχοι αλλά ότι διαμορφώνεται ένα πλαίσιο συνθηκών που θα επιτρέψουν στους μαθητές/τριες να εξελιχθούν (Καραγεώργου, 2013). Κατά συνέπεια, οι παράγοντες που επιδρούν στην ικανοποίηση των μαθησιακών στόχων κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας λειτουργούν τόσο σε επίπεδο ατομικών διαφορών όσο και σε μικρο-επίπεδο τάξης αλλά και σε μακρο–επίπεδο (π.χ κοινωνικο- πολιτισμικοί παράγοντες).
Συστατικά της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η συνεχής αξιολόγηση και η ευέλικτη ομαδοποίηση (Tomlinson, 2000). Βασικές προϋποθέσεις για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πράξη αποτελούν, εκτός από το πλαίσιο της συνεχούς παρακολούθησης, στήριξης και ανατροφοδότησης του τρόπου εφαρμογής της, η διδασκαλία

να δομείται στη βάση ενός ολοκληρωμένου θεωρητικο-πρακτικού σχεδίου. Ο/η εκπαιδευτικός ομαδοποιεί τους/τις μαθητές/τριες και εργάζεται ατομικά ή ομαδικά, με τρόπο ώστε η συμμετοχή και η ενεργοποίηση να διαχέονται σ' όλα τα στάδια της διδασκαλίας. Μέσα από τις διαβαθμισμένες δραστηριότητες, διαμορφώνονται επίπεδα υποστήριξης, δυσκολίας ή πολυπλοκότητας, αναπτύσσονται κέντρα ενδιαφέροντος, κατάλογοι εργασιών, ατζέντες με εργασίες κοινές για όλη την τάξη αλλά και που αντιστοιχούν στις ατομικές ανάγκες μαθητών/τριών. Για τη επιτυχή εφαρμογή της διδακτικής αξιολόγησης, η οποία πρέπει να είναι συνεχής καθ' όλη τη διάρκεια της διαφοροποίησης (Βαστάκη, 2010), θα πρέπει να πραγματοποιείται η καταγραφή του ιστορικού του εκπαιδευόμενου/ης, η ανάλυση του έργου, των στόχων και των επιλογών στρατηγικής (Σαλβαράς, 2013). Επομένως, βασικές παράμετροι για την επιτυχή διαμόρφωση ενός συγκροτημένου διαφοροποιημένου προγράμματος, αποτελούν η ύπαρξη μιας παιδαγωγικής φιλοσοφίας, η οποία θα χαρακτηρίζεται από τη σαφή διατύπωση αρχών και στόχων, τον ακριβή προσδιορισμό των κριτηρίων διαφοροποίησης του μαθητικού δυναμικού, την ευελιξία στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, τη διαρκή αξιολόγηση του προγράμματος, τον ικανοποιητικό αριθμό μαθητών/τριών σε κάθε τάξη, τη διαρκή και ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και τη δημιουργία κατάλληλου υποστηρικτικού υλικού, δραστηριοτήτων, βιβλίων, εργασιών και λοιπών διδακτικών μέσων (Βαλιαντή 2017, Tomlinson 2010).

Εν κατακλείδι, η διαφοροποιημένη διδασκαλία επικεντρώνεται στη διαδικασία της μάθησης μέσα από το μαθητή/τρια για τον/την οποία οικοδομείται μια μαθησιακή πορεία μέσα από την αξιοποίηση της εμπειρίας αλλά και της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης. Μακριά από τον ακαδημαϊσμό και τη μετωπική διδασκαλία, η διαφοροποιημένη διδασκαλία στοχεύει στη δημιουργία μιας εκπαιδευτικής συνθήκης όπου θα εμπλέκει τους μαθητές/τριες σε διαδικασίες δράσης και αναστοχασμού. Πρόκειται για μετασχηματιστική εκπαίδευση όπου τα παιδιά καλούνται να γίνουν ενεργά υποκείμενα παραγωγής γνώσης με κυρίαρχο στόχο την κριτική συνείδηση και στοχασμό.

1.2 Η εκπαίδευση στο Σωφρονιστικό Κατάστημα Κορυδαλλού Ι (ανδρικό Τμήμα)

Παρόλο που η εκπαίδευση αποτελεί προστατευτικό παράγοντα για τη μείωση του φαινομένου της περιστρεφόμενης πόρτας, μόνο ένα ποσοστό του 10% του γενικού πληθυσμού των κρατουμένων, φοιτά σε κάποια εκπαιδευτική δομή κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού του. Ειδικότερα, σε 8 καταστήματα κράτησης λειτουργούν μονάδες πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε 13 καταστήματα κράτησης λειτουργούν Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και σε 3 καταστήματα κράτησης λειτουργούν δομές μετα-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στα καταστήματα κράτησης χωρίς εκπαιδευτικές μονάδες, οι αυτοδίδακτοι κρατούμενοι συνολικά είναι 198, ενώ οι κρατούμενοι που φοιτούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αγγίζουν τους 71, εκ των οποίων οι 35, φοιτούν στο Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Από την επεξεργασία πρωτογενών δεδομένων που έχουν καταχωριστεί στο μεγαλύτερο σωφρονιστικό κατάστημα των Βαλκανίων, στο Σωφρονιστικό Κατάστημα Κορυδαλλού Ι, κατά τη σχολική χρονιά 2023-2024 από τους 1720 κρατούμενους δήλωσαν κατά την εισαγωγή τους επίπεδο εκπαίδευσης, οι 1650. Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, το 47,7% δεν έχει ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, ενώ το 69,8% δεν έχει απολυτήριο Λυκείου.

Πίνακας 1. Δηλωθέν επίπεδο εκπαίδευσης Κρατουμένων στο Σ.Κ.Κορυδαλλού Ι (Ιανουάριος 2024)

	ΚΡΑΤΟΥΜΕΝΟΙ Σ.Κ.ΚΟΡΥΔΑΛΛΟΥ Ι	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
Αναλφάβητοι	319	18,5
Κάποιες τάξεις του δημοτικού	67	3,9
Απολυτήριο Δημοτικού	389	22,6

Μαθητής Γυμνασίου/ κάποιες τάξεις Γ/σίου	46	2,7
Απολυτήριο Γυμνασίου	360	20,9
Κάποιες τάξεις Λυκείου	20	1,2
Απολυτήριο Λυκείου	366	21,3
Φοιτητής ΑΕΙ/	4	0,2
Πτυχίο ΑΕΙ	79	4,6
Δε δήλωσαν	70	4,1
ΣΥΝΟΛΟ	1720	100,0

Στο Σ.Κ.Κορυδαλλού Ι σήμερα λειτουργούν α) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το μονοθέσιο 19ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΟΡΥΔΑΛΛΟΥ στο οποίο φοιτούν 36 κρατούμενοι, β) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το 2ο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Κορυδαλλού στο οποίο φοιτούν 105 κρατούμενοι και γ) στην μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η 2η Δημόσια Σχολή Ανώτερης Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.ΣΑΕΚ) Κορυδαλλού, στην οποία φοιτούν 102 κρατούμενοι. Καθώς δεν υπάρχει μετα-γυμνασιακή δομή, οι εκπαιδευτικές ανάγκες των κρατουμένων αυτής της βαθμίδας ικανοποιούνται μέσα από τη νομοθετική ρύθμιση της κατ' ιδίαν διδασκαλίας. Σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο Σ.Κ.Κορυδαλλού Ι φοιτούν 12 περίπου φοιτητές με τη μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή λαμβάνοντας εκπαιδευτικές άδειες στην περίπτωση όπου η σχολή φοίτησης διαθέτει εργαστηριακά μαθήματα.

1.3 Η εφαρμογή της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα σχολεία των φυλακών

Η τάξη στη φυλακή είναι μικτής δυναμικότητας, δηλαδή διαθέτει πολιτισμική και γλωσσική ποικιλία, διαφορετικές καταβολές, ηλικιακές διαφορές και μαθησιακές δυσκολίες. Μεγάλο ποσοστό εκπαιδευομένων αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες και άλλου τύπου διαταραχές (ΔΕΠΥ, φάσμα αυτισμού, δυσλεξία) οι οποίες ενδέχεται να αποτέλεσαν και αίτιο προηγούμενης σχολικής αποτυχίας. Επιπρόσθετα, πολλοί μαθητές δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία αφηρημένων εννοιών, να κατανοήσουν τις εκφωνήσεις ασκήσεων, να αφομοιώσουν διδακτικά εγχειρίδια που περιέχουν δυσνόητες έννοιες και προϋποθέτουν καλή προηγούμενη γνώση και σε γενικές γραμμές να ανταποκριθούν στην παραγωγή γραπτού λόγου. Γνωρίζοντας ότι ο μαθητικός πληθυσμός των φυλακών προέρχεται από διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας, διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ή οικογενειακά περιβάλλοντα τα οποία χαρακτηρίζονται από αποδιοργάνωση, έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα και ποικίλα προφίλ μάθησης, οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από εμπνευσμένα διαφοροποιημένα μαθήματα που θα τους επιτρέψουν να αναδείξουν τις μαθησιακές ικανότητες των εκπαιδευομένων (Heacox, 2002). Κατά πόσο εφαρμόζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία στα σχολεία των φυλακών;

Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί είναι θετικά διακείμενοι στην εφαρμογή συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας, ωστόσο φαίνεται ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν έχει ενσωματωθεί στην καθημερινή πρακτική και εφαρμόζεται μερικώς. «..Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να ταυτίζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία με την απλή τροποποίηση ενός ή περισσότερων στοιχείων της διδασκαλίας, ή να θεωρούν ότι εφαρμόζουν ήδη τη διαφοροποιημένη διδασκαλία κάθε φορά που δίνουν διαφορετικό υλικό ή εξετάζουν μόνο προφορικά έναν μαθητή» (Tomlinson, 2004). Παρόλο που τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας αποτελούν δομές εκπαίδευσης ενηλίκων στις οποίες επικρατεί ένα διαφορετικό μαθησιακό περιβάλλον, καλό επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, ιδανικός αριθμός μαθητών σε κάθε τάξη, παρατηρείται συχνά οι εκπαιδευτικοί να επιστρέφουν σε ένα δικό τους αναλυτικό πρόγραμμα που τις περισσότερες φορές βασίζεται στις επαγγελματικές ρουτίνες. Φαίνεται ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτές/τριες στα καταστήματα κράτησης λειτουργούν στη βάση μιας εκπαιδευτικής νόρμας που τους εγκλωβίζει και δε τους αφήνει περιθώρια για νέες πρακτικές.

Η μέθοδος διδασκαλίας σε ολόκληρη την τάξη ενός σχολείου φυλακής αποτελεί την πιο συνηθισμένη μέθοδο και πραγματοποιείται, συνήθως, μία ομοιόμορφη διδασκαλία που απευθύνεται στην καλύτερη των περιπτώσεων, στο "μέσο όρο" της τάξης αφήνοντας εκτός της μαθησιακής διαδικασίας, πληθώρα μαθητών.

Οι παράγοντες που επιδρούν στην υιοθέτηση αυτού του μοντέλου διδασκαλίας φαίνεται να είναι η έλλειψη θεωρητικής συγκρότησης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η ανεπαρκής εμπειρία διδασκαλίας με ευάλωτες ομάδες - συνήθως είναι πρωτόπειροι εκπαιδευτικοί ή επαγγελματίες άλλου είδους, η συνεχής εναλλαγή των εκπαιδευτικών καθώς πρόκειται στην συντριπτική πλειοψηφία τους για ωρομίσθιο εκπαιδευτικό προσωπικό το οποίο δεν έχει μια σταθερή σχέση με το σχολείο, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής αλλά και αδυναμίας χρήσης ΤΠΕ λόγω απαγόρευσης χρήσης διαδικτύου για λόγους ασφαλείας, ο χρονικός περιορισμός καθώς το ωρολόγιο πρόγραμμα των εκπαιδευτικών δομών προσαρμόζεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα του Καταστήματος, η έλλειψη χώρου καθώς ο χωροταξικός σχεδιασμός δεν ευνοεί τη δημιουργία ομάδων εργασίας, η έλλειψη βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού, ενίοτε η άρνηση των μαθητών οι οποίοι έχουν μια παραδοσιακή στάση ως προς τον τρόπο διδασκαλίας (response to intervention) και η ανεπαρκής αξιολόγηση, η οποία αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της διαφοροποιημένης μάθησης. Όλοι αυτοί οι παράγοντες αποτελούν εμπόδια που δεν ευνοούν τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης μέσα από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Συμπεράσματα

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα των καταστημάτων κράτησης, είναι ιδιαίτερα έντονη η πολυεμφατική διαφορετικότητα του μαθητικού δυναμικού γεγονός το οποίο καθιστά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία επαρκή συνθήκη της αποτελεσματικής μάθησης. Η θετική αντιμετώπιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων των φυλακών ωστόσο δε φαίνεται ότι συνεπάγεται αυτόματα και την υιοθέτησή της. Οι εκπαιδευτικοί συναντούν δυσκολίες που περιορίζουν το πέρασμα της εφαρμογής στην πράξη. Καθώς απαραίτητη προϋπόθεση για να ανταποκριθεί ο/η σύγχρονος/η εκπαιδευτικός στις απαιτούμενες συνθήκες άσκησης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η από μέρους του διαρκής αναζήτηση εναλλακτικών τεχνικών, το ερώτημα είναι κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση ώστε να γνωρίζουν τις ανάλογες πρακτικές, τα κριτήρια επιλογής και τους τρόπους αξιοποίησης (Παντελιάδου, 2008). Σημαντικό επίσης, θεωρείται το πλαίσιο συνθηκών κάτω από το οποίο καλούνται οι εκπαιδευτικοί να διαμορφώσουν μια μαθησιακή διαδικασία η οποία στοχεύει στην κοινωνική επανένταξη μέσα από το μετασχηματισμό του πλαισίου αναφοράς. Καθώς η αποτελεσματική διδασκαλία συγκροτείται από πολλαπλές διαστάσεις και παράγοντες είναι σημαντικό να αναλογιστούμε αν τα προαναφερθέντα εμπόδια που συναντώνται στα σχολεία της φυλακής συνδέονται με το κυρίαρχο μοντέλο άσκησης της αντεγκληματικής πολιτικής. Η αύξηση της τιμωρητικότητας, η ύπαρξη συνθηκών ανταγωνισμού και οι ηγεμονικές παραδοχές περί επικινδυνότητας των κρατουμένων συμβάλλουν στην απουσία κοινωνικής αναγνώρισης της εκπαίδευσης ενηλίκων ως μέσου για την κοινωνική επανένταξη και στην απομάκρυνση από την επικράτηση ενός δημοκρατικού μοντέλου εκπαίδευσης το οποίο θα επικεντρώνεται στα ανθρώπινα δικαιώματα και στον κριτικό στοχασμό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Βαλιαντή, Σ., & Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. Στο Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου, & Μ. Σωκράτους (Επιμ.), Ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα και

διδασκαλία, Πρακτικά 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου (σσ. 121-134). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2017). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή. Αθήνα: Πεδίο.

Καραγεώργου Η, (2013) Διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος και της διδασκαλίας της Γλώσσας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού στο Παντελιάδου Σ. & Φιλιππάτου Δ. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές, Αθήνα: Πεδίο, σελ 184-225

Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (σσ. 7-17). Βόλος: Γράφημα.

Σαλβαράς, Γ. (2013). Μεντωρική: Παιδαγωγική και Διδακτική Καθοδήγηση. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Tomlinson, C. A. (2004). Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ξενόγλωσση

Heacox, D. (2002). Differentiating Instruction in the Regular Classroom. Minneapolis Free Spirit Publishing.

Lave, J., & Wenger, E. (1991) Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press. http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511815355

Tomlinson, C. A., (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms. Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? Theory into Practice, 44(3), 262-269.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2008). Enriching curriculum for all students (2nd ed.). Corwin Press.

Μαθαίνοντας μέσα από την συμμετοχή σε κοινωνικά κινήματα

Learning by participating in social movements

Κατσιγιάννη Μαρία, Phd, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Πατρών

Βεργίδης Δημήτρης, Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών

Katsigianni Maria, Phd, Laboratory and Teaching Staff, University of Patras

Vergidis Dimitris, Professor Emeritus, University of Patras

katsi@upatras.gr, vergidis@upatras.gr

Περίληψη

Η μάθηση μέσα από την συμμετοχή σε κοινωνικά κινήματα αποτελεί ένα δυναμικό πεδίο διερεύνησης της σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης ενηλίκων, διά βίου μάθησης και κοινωνικών αλλαγών. Στην παρούσα εργασία διερευνάται η μάθηση σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που αποκτάται μέσα από τη συμμετοχή σε κοινωνικά κινήματα. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα εμπειρικά αποτελέσματα που αφορούν στις διεργασίες μάθησης που αναδείχθηκαν μέσα από την συμμετοχή στο αντιδικτατορικό φοιτητικό κίνημα του Πανεπιστημίου Πατρών (1967-1974). Χρησιμοποιήσαμε θεωρητικά εργαλεία από την θεωρία των Νέων Κοινωνικών Κινημάτων (ΝΚΚ) και εφαρμόσαμε ένα αναλυτικό εννοιολογικό πλαίσιο που επιτρέπει τη δημιουργία συνδέσεων μεταξύ μάθησης, εκπαίδευσης και δράσης. Μεθοδολογικά συνδυάσαμε συνεντεύξεις προφορικής ιστορίας με γραπτά τεκμήρια. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι η συμμετοχή στο αντιδικτατορικό φοιτητικό κίνημα: α) εμπλούτισε το γνωστικό απόθεμα των δρώντων αναφορικά με τους σκοπούς, τα μέσα και το πεδίο δράσης, β) ενίσχυσε τις κριτικές, οργανωτικές, διαπραγματευτικές και ηγετικές ικανότητές τους, γ) διαμόρφωσε το ηθικό και αξιακό τους σύστημα.

Λέξεις-κλειδιά: Κοινωνικά κινήματα, Μάθηση, Εκπαίδευση ενηλίκων

Abstract

Social Movement Learning is a dynamic field for exploring the relationship between adult education, lifelong learning and social change. In this paper, we examine the learning occured through participation in social movements. Specifically, we present the empirical results concerning the learning processes in terms of knowledge, skills and attributes that emerged through participation in the anti-dictatorship student movement of University of Patras (1967-1974). We used theoretical tools from New Social Movement Theory, and we applied an analytical conceptual framework that stresses the interlink between learning education and action. Methodologically, we blended oral history interviews with archival and published sources. The results indicate that the participation in the anti-dictatorship student movement: a) enriched the recurrent cognitive definitions of the actors concerning the ends, means, and the field of action b) strengthened their critical, organizational, negotiation and leadership skills, c) shaped their moral principles and values.

Key-words: Social movements, Learning, Adult Education

Εισαγωγή

Η μάθηση μέσα από τη συμμετοχή σε κοινωνικά κινήματα (Social Movement Learning) αποτελεί ένα δυναμικό πεδίο διερεύνησης της σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης ενηλίκων, διά βίου μάθησης και κοινωνικής αλλαγής. Η μελέτη της μάθησης μέσα από τη συμμετοχή σε συλλογικές δράσεις και κοινωνικά κινήματα βοηθά να κατανοήσουμε τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα και οι ομάδες μέσα από την αλληλεπίδραση αναπτύσσουν ή/ και μετασχηματίζουν γνώσεις και δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές. Πρόκειται για μία οπτική η οποία απομακρύνεται από τη θεώρηση της εκπαίδευσης και μάθησης ενηλίκων ως τεχνικών και αξιακά ουδέτερων διεργασιών που λαμβάνουν χώρα μόνο σε θεσμοποιημένα περιβάλλοντα και στοχεύουν κυρίως στην επίτευξη ατομικών μαθησιακών αποτελεσμάτων (Foley, 1999).

Ανασκόπηση βιβλιογραφίας και ερευνητική μέθοδος

Στη σχετική βιβλιογραφία η μάθηση μέσα από τη συμμετοχή σε κοινωνικά κινήματα συνδέθηκε διαχρονικά με τα συγγενή πεδία της Κριτικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων (*Critical Adult Education*) (Brookfield, 2018), της Ριζοσπαστικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων (*Radical Adult Education*) (Holst 2002), της Λαϊκής Εκπαίδευσης (*Popular Education*) (Freire, 1971), της Κριτικής Παιδαγωγικής (*Critical Pedagogy*) (Giroux, 1983), της Εκπαίδευσης για την Κοινωνική Δικαιοσύνη *(Social Justice Education*) (Bell, 1997) και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων για την Πολιτειότητα (Adult Citizenship Education), (Hopkins, 2014).

Παράλληλα με την ανάπτυξη των παραπάνω ερευνητικών πεδίων, η μάθηση μέσω κοινωνικών κινημάτων αναδείχθηκε ως διακριτό υποπεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Όμως, παρά το αυξανόμενο ενδιαφέρον των ερευνητών, η συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση των Atta & Holst (2023) αναδεικνύει απουσία σύνδεσης μεταξύ θεωρίας και έρευνας καθώς: α) οι περισσότερες μελέτες ασχολούνται αποσπασματικά με συγκεκριμένες εννοιολογήσεις του πεδίου, β) υπάρχει έλλειψη εμπειρικών μελετών, και γ) παρατηρείται απουσία συνδέσεων μεταξύ της βιβλιογραφίας των κοινωνικών κινημάτων και των θεωριών μάθησης της εκπαίδευσης ενηλίκων.

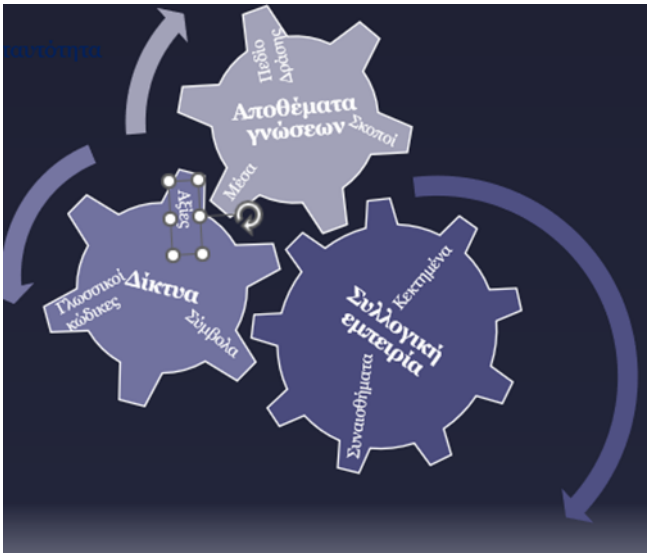
Στα πλαίσια αυτού του προβληματισμού, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει εμπειρικά αποτελέσματα για την μάθηση εντός των κοινωνικών κινημάτων δημιουργώντας τις απαραίτητες συνδέσεις με το θεωρητικού πλαίσιο των νέων κοινωνικών κινημάτων (Βεργίδης & Κατσιγιάννη 2021). Συγκεκριμένα εστιάζει στις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις και συμπεριφορές που αποκτήθηκαν μέσα από την συμμετοχή στο αντιδικτατορικό φοιτητικό κίνημα που αναπτύχθηκε στο Πανεπιστήμιο Πατρών την περίοδο 1967-1974. Για το σκοπό αυτό επιλέξαμε την μέθοδο της προφορικής ιστορίας συνδυάζοντας αρχειακές πηγές και προφορικές μαρτυρίες. Για τις προφορικές μαρτυρίες διεξήχθησαν μη δομημένες συνεντεύξεις ιστοριών ζωής σε δείγμα εννέα συμμετεχόντων στο κίνημα. Και για τις δύο πηγές ερευνητικών δεδομένων, ακολουθήσαμε θεματική ανάλυση περιεχομένου.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η γενική σύλληψη της θεωρίας των Νέων Κοινωνικών Κινημάτων έχει ως αφετηρία την παραδοχή ότι τα κινήματα, ως φορείς ιδιαιτέρων αξιών, δε στοχεύουν μόνο στην αλλαγή της πολιτικής αλλά σε ευρύτερες μεταβολές της κοινωνικής πραγματικότητας, σε αλλαγές βασικών μηχανισμών με τους οποίους λειτουργεί μία κοινωνία (Κατσιγιάννη, 2018) στην βάση δημιουργίας συλλογικών ταυτοτήτων. Το όραμα των κοινωνικών υποκειμένων για ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές αναδεικνύει τη σύνδεση ουσιαστικής μάθησης και δράσης, μέσα από ατομικές και συλλογικές διεργασίες μετασχηματισμού. Αυτή την σύνδεση υπογραμμίζει και ο Freire (1977) επισημαίνοντας ότι η πλήρης και ουσιαστική μάθηση αφορά στην απόκτηση ενός βαθύτερου επιπέδου γνώσης που θα επιτρέπει την αυτόνομη κριτική σκέψη, την ορθολογική και δημοκρατική πράξη με σκοπό τον προσωπικό και συλλογικό μετασχηματισμό και την

κοινωνική χειραφέτηση. Επομένως, η μάθηση που συντελείται εντός των κοινωνικών κινημάτων αποτελεί προνομιακό «χώρο» μετασχηματίζουσας μάθησης και πράξη χειραφέτησης (Welton, 1993). Επίσης, οι πιο πολλές διεργασίες μάθησης που αναδεικνύονται μέσα από τις δράσεις των κοινωνικών κινημάτων συνιστούν διεργασίες εμπρόθετης ή απρόθετης, συνειδητής ή μη συνειδητής μη τυπικής και άτυπης μάθησης (Atta & Holst, 2023, Hall & Clover, 2005).

Το γνωστικό στοιχείο της συλλογικής δράσης, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάληψη κινηματικής δράσης. Ενδυναμώνει και ενδυναμώνεται από δύο ακόμη στοιχεία: την συγκρότηση δικτύων και την ύπαρξη συναισθημάτων (Melucci 1996). Και τα τρία συστατικά (γνωστικοί προσδιορισμοί, δίκτυα και συναισθήματα) αλληλοτροφοδοτούμενα συγκροτούν τις συλλογικές ταυτότητες των κινημάτων (Βλ. Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Η συλλογική ταυτότητα κατά τον Alberto Melucci

Αποτελέσματα

Ενδεικτικά παρουσιάζονται ερευνητικά αποτελέσματα που αναδεικνύουν ότι σε επίπεδο γνώσεων οι συμμετέχοντες του δείγματος απέκτησαν κυρίως:

- Γνώσεις που αφορούν στο πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο:

«Σιγά σιγά άρχισα βέβαια να αντιλαμβάνομαι, άρχισα να διαβάζω άρχισα να ξέρω γιατί υπήρχε μία δίψα να δούμε τι γίνεται σε όλο τον κόσμο. Που ήταν φοβερό, έπρεπε να μάθουμε τι γίνεται στην Κύπρο, τι γίνεται στον Αλιέντε κάτω στη Χιλή, τι γίνεται εδώ τι γίνεται εκεί δηλαδή υπήρχε μία φοβερή δίψα για γνώση. Που δεν είχαμε τίποτα, δεν ξέραμε τίποτα…» Άννα

- Γνώσεις για τις διαδικασίες και για τεχνικά- οργανωτικά ζητήματα όπως η σύνταξη καταστατικών, εσωτερικών κανονισμών, εξωδίκων, καταγγελιών, ψηφισμάτων κ.ά.:

«Κάναμε και εξώδικο απαιτώντας να είναι και δικαστικοί αντιπρόσωποι μαζί με ένα συνυποψήφιο …. Στείλαμε δικαστικό αντιπρόσωπο, με δικηγόρους δηλαδή, κάναμε εξώδικο όχληση».

Δημήτρης

- Γνώσεις για τον τρόπο λειτουργίας των θεσμών και τη διαμόρφωση αξιακού συστήματος:

«Μέσα στο πανεπιστήμιο όταν κάναμε τις συνελεύσεις πέρα από τα καθημερινά, δηλαδή να δούμε τι θα κάνουμε πως θα το κάνουμε, που θα πάμε, πώς θα κάνουμε τη συγκέντρωση, τη διαδήλωση και όλα αυτά που λέγαμε, βάζαμε και αξίες κοινωνίας, βάζαμε και αξίες πανεπιστημίων». Άννα

Σε επίπεδο δεξιοτήτων ανέπτυξαν :

- Επικοινωνιακές και διαπραγματευτικές δεξιότητες

Επίσης δημοσιεύθηκε στο τοπικό Τύπο καταγγελία των φοιτητών για όσα διαδραματίστηκαν στη λέσχη και υπογράφεται από δεκατρείς φοιτητές κείμενο συμπαράστασής προς τους 14 συλληφθέντες για τα γεγονότα της λέσχης. Εφημερία «Ημέρα»

- Οργανωτικές δεξιότητες

«Στις 16 αυτές ώρες, [της γενικής συνέλευσης] αρχικά προτάθηκε και έγινε δεκτό σχέδιο εσωτερικού κανονισμού με 17 άρθρα που ρύθμιζαν τη δημοκρατική λειτουργία της συνέλευσης. Επίσης έγινε δεκτή πρόταση συμμετοχής φοιτητών στην επεξεργασία του καταστατικού χάρτη του Πανεπιστημίου και εκλέχθηκε επιτροπή που θα προωθούσε το θέμα. Για το επικείμενο Πανσπουδαστικό συνέδριο συνέταξαν ψήφισμα σύμφωνα με το οποίο θα συμμετείχαν μόνο μέσω εκλεγμένων αντιπροσώπων και εφόσον αυτή η διαδικασία τηρούνταν και από τα υπόλοιπα ιδρύματα.» Όνειρο ήταν .. (Αγγελής, & Δαφέρμος, 2005:107)

- Οριζόντιες ηγετικές δεξιότητες:

«Και αποφασίζαμε μετά από ολονύκτιες συνεδριάσεις με ψηφοφορία κανονικά και λειτουργούσαμε χωρίς κανείς να μας το έχει πει γιατί καταλαβαίναμε ότι μόνο έτσι μπορεί να λειτουργήσει το κίνημα με δημοκρατικό συγκεντρωτισμό. Δηλαδή ενώ είχαμε όλοι τις απόψεις τελικά η πλειοψηφία αποφάσιζε και βγαίναμε προς τα έξω όλοι και υποστηρίζαμε την άποψη αυτή που είχαμε αποφασίσει. Ακόμα και αυτοί που είχαν διαφωνήσει». Τζόγια

Επίσης υιοθέτησαν τις ακόλουθες στάσεις:

- Στάση ενάντια στο φόβο

«Με σημάδεψε και ταυτόχρονα έμαθα και κάτι που το θεωρώ πάλι από αυτήν την εμπειρία που το λέω και στα παιδιά μου. Μην επιτρέψετε στον εαυτό σας, στη ζωή σας να φοβηθεί κανέναν άνθρωπο». Τζόγια

- Θετική στάση απέναντι στις συλλογικές διεργασίες

«Πιστεύω ότι πάντα μπορεί να φέρει αποτελέσματα η συλλογική δράση. Μόνο που αν μιλάμε για τη σημερινή κοινωνία στην Ελλάδα σήμερα, έχει χαθεί η συλλογικότητα έχει χαθεί η κατανόηση του ενός προς το διπλανό». Λεωνίδας

- Ενσυναίσθηση, διαμόρφωση αξιακού πλαισίου

«Εγώ κέρδισα μία συντροφικότητα με όλους τους ανθρώπους γύρω μας. Αγαπήσαμε εκείνους οι οποίοι είχαν αγάπη για τη ζωή καταλάβαμε τον πόνο του διπλανού μας, είχαμε αναπτύξει μία ευαισθησία μέσα μας. Είχαμε συναισθήματα τα οποία τα ανοίγαμε και νιώθαμε ότι έχουμε ανθρώπους γύρω μας που μας καταλαβαίνουν και μας βοηθάνε. Δεν υπάρχει σημαντικότερο πράγμα από το νιώθεις ότι δεν είσαι μόνος στην ζωή». Λεωνίδας

Συμπεράσματα

Η μάθηση μέσα από την συμμετοχή στα κοινωνικά κινήματα αποτελεί ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον πεδίο που ακουμπά στον πυρήνα των βασικών αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων και ενισχύει τη θέση του Freire (1993) ότι η σχέση εκπαίδευσης και συλλογικής μάθησης είναι διαλεκτική. Η συμμετοχή στο αντιδικτατορικό φοιτητικό κίνημα:α) εμπλούτισε το γνωστικό απόθεμα των δρώντων β) ενίσχυσε τις κριτικές, οργανωτικές, διαπραγματευτικές και ηγετικές ικανότητές τους και γ) διαμόρφωσε το ηθικό και αξιακό τους σύστημα

Η μάθηση μέσα από τα κοινωνικά κινήματα εμπνέει τους μελετητές της εκπαίδευσης ενηλίκων και οι οργανώσεις των κινημάτων εμπνέονται από τις πρακτικές των εκπαιδευτών ενηλίκων. Η δημιουργία μιας συλλογικής ταυτότητας μάθησης με την συμμετοχή σε κοινωνικά κινήματα μπορεί να αποτελέσει μία πειστική απάντηση στον κίνδυνο της χειραγώγησης αντί της χειραφέτησης και να εμπλουτίσει τις πρακτικές των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αγγελής, Β. & Δαφέρμος, Ο. (2005) *Όνειρο Ήταν…Το αντιδικτατορικό φοιτητικό κίνημα και το πολυτεχνείο με το βλέμμα των πρωτεργατών*, Αθήνα: ΕΔΙΑ – ΟΔΥΣΣΕΑΣ

Bell, L. A. (1997). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. A. Bell, & P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook* (pp. 3-15). New York: Routledge.

Βεργίδης & Κατσιγιάννη (2021). Η συγκρότηση της συλλογικής ταυτότητας ως ερμηνευτικό εργαλείο της δράσης των κοινωνικών κινημάτων – η περίπτωση του αντιδικτατορικού φοιτητικού κινήματος στο Πανεπιστήμιο Πατρών. Στο Ζάγκος , Χ. & Θάνος, Θ. (επιμ.). *Κοινωνία, πολιτική και εκπαίδευση. Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και εκπαιδευτική πολιτική: ερευνητικές τομές.* σ.σ. 455-469. Αθήνα: Πεδίο.

Brookfield, S. (2018). Critical Adult Education Theory: Traditions and Influence. In: Milana, M., Webb, S., Holford, J., Waller, R., Jarvis, P. (eds) *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55783-4_4

Foley, G. (1999). *Learning in Social Action: A Contribution to Understanding Informal Education (Global Perspectives on Adult Education and Training).* Leicester UK: NIACE.

Freire, P. (1971). *Pedagogy of the Oppressed* New York: Seabury.

Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. Westport: Bergin & Garvey.

Hall, B. and Clover, D. (2005). Social Movement Learning in L. English (ed) *International Encyclopedia of Adult Education* London: Palgrave Macmillan. pp

Holst, J. D. (2002). *Social Movements, Civil Society and Radical Adult Education* Westport Conn: Bergin and Garvey.

Hopkins, N. (2014*). Citizenship and Democracy in Further and Adult Education*. Springer Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7229-8

Κατσιγιάννη, Μ. (2018). *Η εκπαιδευτική πολιτική της δικτατορίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (1967-1974): θεσμικές ρυθμίσεις και στρατηγικές νομιμοποίησης στο Πανεπιστήμιο Πατρών. Οι αντιστάσεις των φοιτητών και η συλλογική μνήμη.* Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών

Melucci, A. (1996) *Challenging Codes_ Collective Action in the Information Age* Cambridge: Cambridge University Press.

Tarrow, S. (2011). *Power in Movement. Social Movements and Contentious Politics* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Tilly, C. (1978). *From Mobilization to Revolution.* New York: Random House.

Welton, M. (1993). Social Revolutionary Learning: The new social movements as learning sites. *Adult Education Quarterly,* 43 (3) pp.152-164.

Ποιοτική στάθμιση των προσδοκιών και του βαθμού ικανοποίησης μαθητών και μαθητριών Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου από την φοίτηση τους σε αυτό

Qualitative assessment of the expectations and degree of satisfaction of Evening Vocational High School students from their studies

Δρ. Κοτσιφάκος Δημήτριος, Διευθυντής 1ου Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου, Ηλεκτρονικός Μηχανικός, (Α-ΤΕΙ Αθηνών), Απόφοιτος ΕΠΠΑΙΚ & ΠΕΣΥΠ, της ΑΣΠΑΙΤΕ Αθηνών, Post-Doc, PhD, MSc, Τμήματος Πληροφορικής, Πανεπιστημίου Πειραιώς

Dr. Kotsifakos Dimitrios, Director of the 1st Laboratory Center of Agios Dimitrios, Electronic Engineer, (A-TEI of Athens), Graduate of EPPAIK & PESYP, of ASPAITE of Athens, Post-Doc, PhD, MSc, Department of Informatics, University of Piraeus

kotsifakos@unipi.gr

Περίληψη

Με το παρόν άρθρο επιχειρούμε να καταγράψουμε τις προσδοκίες και να αποτυπώσουμε τον βαθμό ικανοποίησης των μαθητών και μαθητριών από την φοίτηση σε ένα Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο. Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε την σχολική περίοδο 2022 – 2023 και είχε ως πρωταρχική πρόθεση να προσημειώσει τους όρους και τις προϋποθέσεις για την εφαρμογή μιας συμβουλευτικής στο χώρο των Εσπερινών Επαγγελματικών Λυκείων ειδικά για τους/τις ενήλικες μαθητές και μαθήτριες. Αξιοποιώντας την ηλεκτρονική τάξη του μαθήματος (e-class) αναρτήσαμε ένα σταθμισμένο ερωτηματολόγιο και καλέσαμε τους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετείχαν στο μάθημα να απαντήσουν σε ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν τις προσδοκίες από την φοίτηση τους στο Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο, αλλά και τον βαθμό ικανοποίησης που αντλούσαν από την καθημερινότητα αυτής της φοίτησης. Τα αποτελέσματα από την διερεύνηση σχετικά με το κατά πόσο μια ειδική συμβουλευτική πράξη μπορεί να συνδεθεί με τις αξίες της δια βίου μάθησης ενηλίκων στα Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια αποτελούν τόσο την προστιθέμενη αξία της έρευνας, όσο και το καινοτόμο εύρημά της.

Λέξεις-κλειδιά: Μέθοδοι και τεχνικές μάθησης/εκπαίδευσης που αποσκοπούν στην αλλαγή, ποιοτική στάθμιση, προσδοκίες από την φοίτηση, βαθμός ικανοποίησης από την συμμετοχή σε εκπαίδευση ενηλίκων, Επαγγελματική εκπαίδευσης και κατάρτιση, Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια.

Abstract

With this article, we attempt to record the expectations and capture the degree of satisfaction of students from studying at an Evening Vocational High School. This research was carried out in the 2022-2023 school year and had as its primary intention to note the terms and conditions for implementing a consultation in the field of Evening Vocational High Schools, especially for adult students. Utilizing the course's electronic classroom (e-class), we posted a weighted questionnaire. We ask the students who participated in the course to answer questions regarding their expectations from studying at the Evening Vocational High School, as well as the degree of satisfaction they drew from the everyday life of this study. The results from the investigation on whether a special counseling act can be linked to the values of lifelong learning of adults in

Evening Vocational High Schools are both the added value of the research and its innovative finding.

Key-words: Methods and techniques of learning/training aimed at change, quality weighting, expectations from schooling, degree of satisfaction from participation in adult education, Vocational education, and training, Evening Vocational High Schools.

Εισαγωγή: Εμπεριστατωμένο Θεωρητικό Πλαίσιο

Το παρόν άρθρο εφαρμόζει μεθοδολογίες της εκπαιδευτικής έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2000), και εντάσσεται στα πλαίσια της εκπαιδευτικής έρευνας για τις δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) στην Ελλάδα (Κοτσιφάκος, 2018). Ειδικότερα, η έρευνα εστιάζει στα Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ), τα οποία παρόλο που εντάσσονται στην τυπική εκπαίδευση, θεωρούνται πρακτικά σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, αφού σε αυτά φοιτούν ενήλικοι μαθητές και μαθήτριες. Μέσω ερωτηματολογίων καλέσαμε τους μαθητές και τις μαθήτριες να απαντήσουν σε ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν τις προσδοκίες τους και τον βαθμό ικανοποίησης που αντλούν από την καθημερινότητα της φοίτησης τους στο Εσπερινό ΕΠΑΛ. Στους/-στις συγκεκριμένους/-ες μαθητές/-τριες, πέρα από την διαδικασία ολοκλήρωσης της φοίτησης τους στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρέχεται η δυνατότητα είτε να ειδικευτούν σε μία δεύτερη ειδικότητα από αυτήν που ασκούν, είτε να αναβαθμίσουν τις γνώσεις τους και να μετεξελιχθούν επαγγελματικά και γνωσιακά σε κάποιο ειδικό αντικείμενο που τους/τις ενδιαφέρει (Κοτσιφάκος, 2020). Ένα Εσπερινό ΕΠΑΛ παρέχει στους μαθητές και στις μαθήτριες που φοιτούν σε αυτό όλες τις τεχνικές, αλλά και όλες τις σύνθετες επαγγελματικές γνώσεις που απαιτούνται από τα σημερινά στελέχη παραγωγής, αναπτύσσοντας παράλληλα πολλαπλές δεξιότητες για να σταθούν με επαγγελματική επάρκεια και αξιοπιστία ως μεσαία στελέχη (Κοτσιφάκος, 2023).

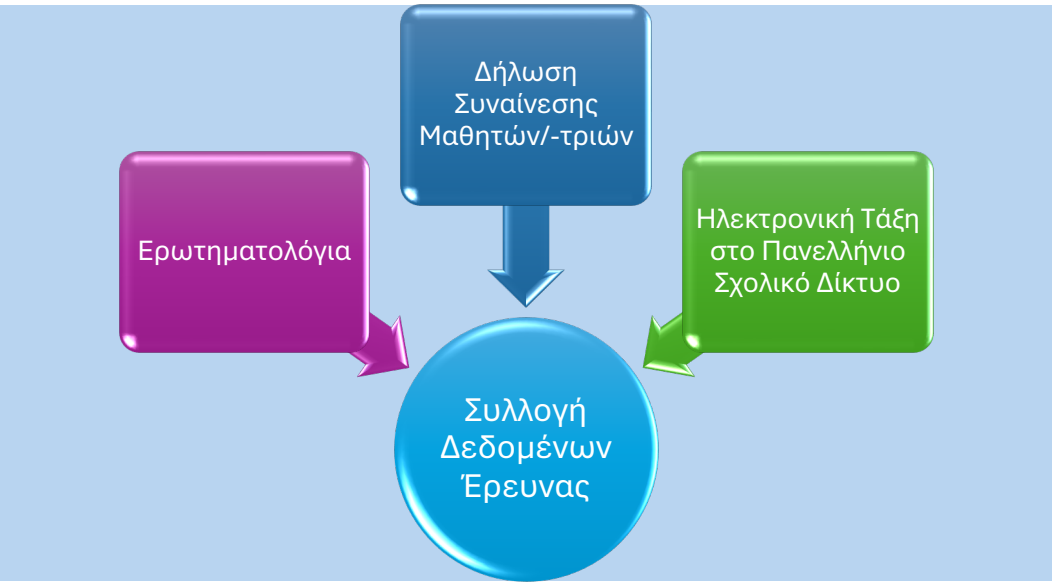
Στην παρούσα έρευνα ο διερευνητικός στόχος της αφορά το κατά πόσο είναι χρήσιμη και αναγκαία η εφαρμογή συμβουλευτικών τεχνικών στην συγκεκριμένου τύπου δομή εκπαίδευσης, η οποία διαφοροποιείται από την τυπική άσκηση Συμβουλευτικής. Η Συμβουλευτική ως επιστήμη βασίζεται κυρίως στις θεωρίες της προσωπικότητας και για αυτό ουσιαστικά αποτελεί πεδίο έρευνας και εφαρμογών των κύριων ρευμάτων της ψυχολογίας (Blustein, et al., 2019). Η αφετηριακή λειτουργία της Συμβουλευτικής αναφέρεται σε μία διαδικασία επικοινωνίας και υπονοεί ότι κάποιος δίνει ή δέχεται συμβουλή, παρόλο που σήμερα δεν είναι αυτή η σημασία της (Maree, 2020). Τα τελευταία χρόνια στα σχολεία της ΕΕΚ, κυρίως μέσα από προγράμματα Εταιρικών Συμφωνιών για Πλαίσια Ανάπτυξης (ΕΣΠΑ) έχει «ανοίξει» το θέμα της ψυχικής υγείας των μελών των εκπαιδευτικών κοινοτήτων και της προώθησης της θετικής ψυχολογίας (positive emotion), ως κριτήρια για την συναισθηματική ολοκλήρωση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Savickas, 2019). Το «ευ ζην», οι ολοκληρωμένοι κοινωνικοί δεσμοί, το αίσθημα της ικανοποίησης και οι αξίες χαράς και νοήματος αποτελούν σύγχρονες εκπαιδευτικές στοχοθεσίες.

Σε σχολικά περιβάλλοντα και σε δομές εκπαίδευσης η άσκηση Συμβουλευτικής αναφέρεται τόσο σε μία επιφανειακή, όσο και στη βαθύτερη αλλαγή της προσωπικότητας του ατόμου που δέχεται Συμβουλευτική προς μία κατεύθυνση, η οποία τον οδηγεί στη συγκρότηση και στη μείωση των εσωτερικών του συγκρούσεων, με σκοπό να κατευθυνθεί προς την αυτοβελτίωση (Cervone & Pervin, 2022). Οι συγκεκριμένες προκείμενες εμφανίζουν αρκετές δυσκολίες στο εφαρμοστικό τους πλαίσιο σε μια δομή εκπαίδευσης, καθώς οι σχολικές μονάδες δεν συνιστούν χώρους άσκησης συμβουλευτικής, οι εκπαιδευτικοί δεν ασκούν κλινικό συμβουλευτικό έργο, και οι μαθητές/-τριες δεν χαρακτηρίζονται και δεν λειτουργούν μόνο ως «συμβουλευόμενοι». Παρόλα αυτά, εφαρμόζοντας ποικίλες ερευνητικές μεθόδους συλλογής δεδομένων, και μελετώντας την ποιοτική στάθμιση των προσδοκιών και του βαθμού ικανοποίησης από την συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, αλλά και παρατηρώντας

το συνολικό βίωμα από την αποτύπωση των ανθρώπινων συμπεριφορών μέσα στις σχολικές μονάδες, εντοπίσαμε πολλά κοινά σημεία τα οποία προσεγγίζουν μεθοδολογίες, αρχές και αξίες της Συμβουλευτικής.
Αυτή η «σύγκλιση» συμβαίνει γιατί τα Εσπερινά ΕΠΑΛ πραγματώνουν πλήρως το όραμα για την δια βίου εκπαίδευση, όπως αυτή περιγράφεται από την θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης (Mezirow, 2007). Για την ποιοτική στάθμιση των προσδοκιών και του βαθμού ικανοποίησης μαθητών και μαθητριών των Εσπερινών ΕΠΑΛ εφαρμόσαμε ως ερευνητική μέθοδο την κειμενική ανάλυση των επιμέρους εξατομικευμένων απαντήσεων των ερωτηματολογίων – συνεντεύξεων (Jain, 2021), καθώς σε αυτά τα παραδοτέα καταγράφεται αδιαμεσολάβητος ο «λόγος» των ίδιων των μαθητών και των μαθητριών του 1ου Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου Ταύρου, την σχολική περίοδο 2022 – 2023. Η προστιθέμενη αξία της έρευνας και τα συνολικά αποτελέσματα εντάσσουν την έρευνας στις στρατηγικές για την αναζήτηση μεθόδων και τεχνικών μάθησης/εκπαίδευσης που αποσκοπούν στην χειραφέτηση των μελών μιας εκπαιδευτικής κοινότητας και τον εμπλουτισμό των δομών εκπαίδευσης στην δια βίου εκπαίδευση (Kokkos, (Ed.), 2020).
Πέραν της παρούσης Εισαγωγής, στο Κεφάλαιο δύο (2) αναφερόμαστε στην προετοιμασία της έρευνας, την παρουσίαση των ερωτηματολογίων, στα πρωτόκολλα συμμετοχής, και την πρόσβαση στην Ηλεκτρονική τάξη του μαθήματος. Στο Κεφάλαιο τρία (3) αναφερόμαστε στην αποδελτίωση των δεδομένων όπως αυτά προέκυψαν από την επεξεργασία των απαντήσεων των μαθητών και των μαθητριών του τμήματος, και τέλος, στο Κεφάλαιο τέσσερα (4) αναφερόμαστε στα Συμπεράσματα της έρευνας.

Συλλογή και Επεξεργασία Δεδομένων της Έρευνας

Η μεθοδολογία της έρευνας εφάρμοσε μια συστηματική και οργανωμένη καταγραφή, παρατήρηση και επεξεργασία ατομικών ή ομαδικών συμπεριφορών από αφηγήσεις – κείμενα των ίδιων των μαθητών/-τριών, σε σχέση με την επιλογή τους να φοιτήσουν σε ένα Εσπερινό ΕΠΑΛ. Η προετοιμασία της έρευνας αφορούσε την αρχική στάθμιση των ερωτηματολογίων, τα πρωτόκολλα συμμετοχής των μαθητών/-τριών του Εσπερινού ΕΠΑΛ, και, τέλος, την πρόσβαση σε Ηλεκτρονική Σχολική Τάξη του μαθήματος, η οποία λειτουργεί στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ) (e-class) (Εικόνα 1).
Η καταγραφή των τεκμηρίων μέσω των εξατομικευμένων απαντήσεων αφορούσε επιμέρους επώνυμες ατομικές συνδηλώσεις και αξιολογήσεις, προτεινόμενες συμπεριφορές, αφηγήσεις και αλληλεπιδράσεις των μαθητών και των μαθητριών των Εσπερινών Επαγγελματικών Λυκείων, σχετικά με την συμμετοχή τους στην σχολική ζωή και την οργάνωση των μαθημάτων. Όλα αυτά τα δεδομένα, ως προσωπικά βιώματα ενηλίκων σχετίζονται με τις επιπτώσεις στην απόδοση της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης τους.



Εικόνα 1: Δομή και σχεδίαση ενεργημάτων της έρευνας

Αρχικά στους/στις μαθητές/-τριες παρουσιάστηκε το συνολικό πλαίσιο της οργάνωσης της έρευνας και τους ζητήθηκε να υπογράψουν το κείμενο δήλωσης κα συναίνεσης της συμμετοχής τους σε αυτήν (Εικόνα 2). Στους/στις μαθητές/-τριες που συμμετείχαν στην έρευνα παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν οι ερωτήσεις της έρευνας και δόθηκαν οδηγίες για το πώς έπρεπε να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο. Όλοι/-ες οι μαθητές/-τριες διέθεταν κωδικούς για την ηλεκτρονική τάξη του μαθήματος.

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΟΥ ΕΤΕΘΗ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ

ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ:

ΜΑΘΗΤΗΣ:

ΤΟΜΕΑΣ ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΙΑΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΜΑΤΙΣΜΟΥ

ΤΑΞΗ:

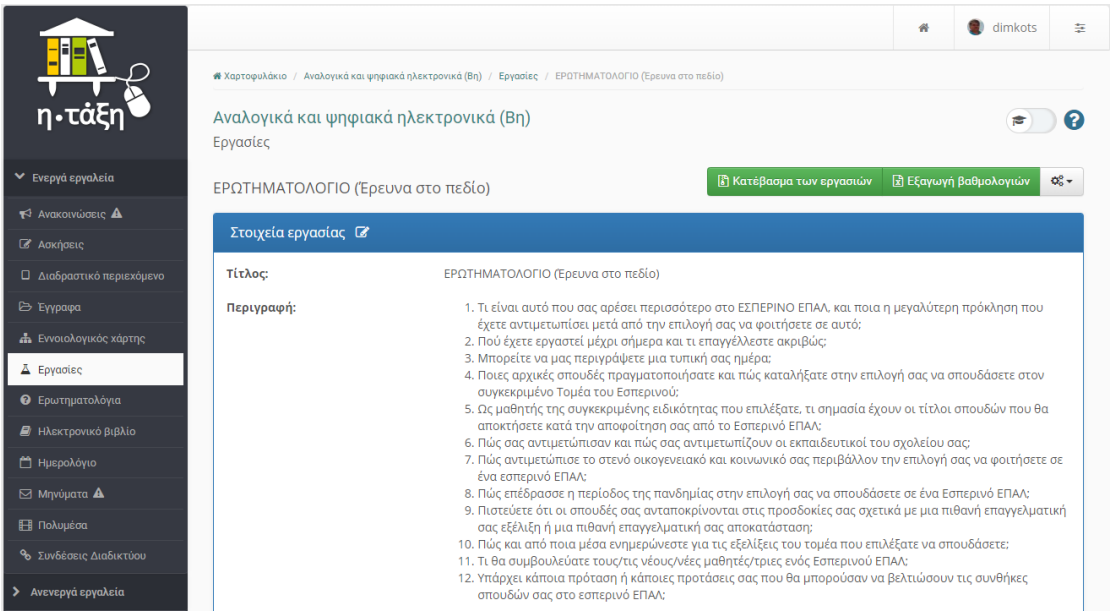
ΗΜ/ΝΙΑ: 29/04/2023

ΔΗΛΩΣΗ: Δια της παρούσης δηλώνω ότι στα πλαίσια του κανονισμού ΓΚΠΔ (GDPR) παρέχω την συναίνεση μου στον Δρ. Κοτσιφάκο Δημήτριο να επεξεργάζεται για όσο χρόνο απαιτεί η έρευνα του τα ανωτέρω ΚΑΙ κατωτέρω δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα.

Εικόνα 2: Κείμενο συμμετοχής και συναίνεσης στην έρευνα

Η υπηρεσία Ηλεκτρονική Σχολική Τάξη (η-Τάξη) είναι διαθέσιμη στη διεύθυνση http://eclass.sch.gr και απευθύνεται σε όλους τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/-τριες της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Η Ηλεκτρονική Σχολική Τάξη διανύει φέτος (2023) το 10ο χρόνο παραγωγικής λειτουργίας της, εμπλουτίζοντας καθημερινά την κλασική διδασκαλία που πραγματοποιείται μέσα στο σχολείο, με σύγχρονα εκπαιδευτικά εργαλεία του

Παγκόσμιου Ιστού, τα οποία ενδυναμώνουν τη διαδικασία της μάθησης και τις δράσεις της σχολικής ζωής. Η αξιοποίηση της υπηρεσίας κρίθηκε ως απολύτως λειτουργική για την οργάνωση της έρευνας. Για τη χρήση και αξιοποίηση της υπηρεσίας η-Τάξη από τους εκπαιδευτικούς απαιτείται μόνο η σύνδεση με τα στοιχεία λογαριασμού του/της εκπαιδευτικού στο ΠΣΔ. Ο/η εκπαιδευτικός με την είσοδο του/της στην υπηρεσία μπορεί να δημιουργήσει μαθήματα τα οποία θα ανήκουν στην σχολική μονάδα με την οποία είναι συνδεδεμένος ο λογαριασμός του στο ΠΣΔ. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο λήφθηκαν με ατομικές αναρτήσεις των μαθητών/-τριών. Για την υλοποίηση και την εγκυρότητα της έρευνας βοήθησε σημαντικά ότι η συγκεκριμένη υπηρεσία παρέχεται με προσωποποιημένη πρόσβαση στους/στις εκπαιδευτικούς και ελεύθερα στους/στις μαθητές/-τριες. Αξίζει να σημειωθεί ότι όλοι οι μαθητές και μαθήτριες των τμημάτων στα οποία οργανώθηκε η έρευνα συμμετείχαν σε αυτήν με μεγάλο ενθουσιασμό, καθώς ένιωσαν ότι το αντικείμενο της έρευνας τους αφορά άμεσα.



Εικόνα 3: Η ανάρτηση των ερωτηματολογίων στην ηλεκτρονική τάξη του μαθήματος

Η Αποδελτίωση των Δεδομένων από τις Απαντήσεις των Μαθητών/ -τριων

Οι απαντήσεις που επεξεργαστήκαμε και αναλύσαμε προερχόντουσαν αποκλειστικά από μαθητές και μαθήτριες Εσπερινού ΕΠΑΛ. Τα Εσπερινά ΕΠΑΛ λειτουργούν πρακτικά ως «περιβάλλοντα» δεύτερης ευκαιρίας γιατί απευθύνονται σε:

- ήδη διαμορφωμένους επαγγελματίες με πιεσμένο πρόγραμμα,
- κατέχοντες πτυχίου πρώτου επιπέδου στην ίδια ειδικότητα,
- παράλληλα εργαζόμενους ενήλικες,
- πιθανότατα οικογενειάρχες.

Προσδοκίες από τη φοίτηση

Αφού εντοπίσαμε τα βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών /-τριών που φοιτούν σε ένα Εσπερινό ΕΠΑΛ, προχωρήσαμε ένα βήμα ακόμα και οριοθετήσαμε τις προσδοκίες από τη φοίτησή τους, δημιουργώντας επιμέρους θεματικές υποκατηγορίες που διευκόλυναν την ανάλυσή μας. Πιο συγκεκριμένα από τις απαντήσεις διακρίναμε:

- προσδοκίες ως προς την ανταπόκριση σε σχέση με:

την παράλληλη εργασία και

την οικογένεια και τους/τις φίλους/-ες

- προσδοκίες ως προς την ατομική εξέλιξη

- προσδοκίες ως προς την επαγγελματική εξέλιξη

Η επαγγελματική εξέλιξη έφερε στην επιφάνεια τα ζητήματα:

- της απόκτησης ειδικότητας,
- της αύξησης των απολαβών,
- της επέκτασης άδειας εργασίας.

Από τις απαντήσεις διακρίναμε ότι η επιλογή φοίτησης σε ένα Εσπερινό ΕΠΑΛ για έναν/μια μαθητή/-τρια εμπεριέχει προσδοκίες διεύρυνσης γνώσεων πάνω σε ένα αντικείμενο ήδη γνωστό. Οι μαθητές/-τριες που παραχώρησαν απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο δήλωσαν ότι ασχολούνται με Ειδικότητες στις οποίες απασχολούνται ήδη επαγγελματικά, και επιθυμούν είτε να επεκτείνουν την άδεια εργασίας τους, είτε να επικαιροποιήσουν την υπάρχουσα γνώση και τεχνογνωσία τους, είτε ακόμη και να κατοχυρώσουν πιστοποιημένους τίτλους σπουδών, οι οποίοι θα ενισχύσουν άμεσα και καθοριστικά το επαγγελματικό τους προφίλ στην αγορά εργασίας.

Βαθμός Ικανοποίησης από τη φοίτηση

Με βάση τις απαντήσεις στα αναρτημένα ερωτηματολόγια ο βαθμός ικανοποίησης από τη φοίτηση στο Εσπερινό ΕΠΑΛ παρουσίασε σαφείς διαφοροποιήσεις ανάλογα με τις επιδιώξεις του εκάστοτε ατόμου. Αναλυτικά διακρίναμε,

Μεγάλο βαθμό ικανοποίησης από τη φοίτηση σε ΕΠΑΛ ως προς:

- την απόκτηση τυπικών προσόντων,
- την κατοχύρωση πιστοποίησης τίτλου σπουδών,
- την εξαιρετική σχέση με το διδακτικό προσωπικό.

Μικρός βαθμός ικανοποίησης από τη φοίτηση σε ΕΠΑΛ, σε συνδυασμό με προτεινόμενες αλλαγές, οι οποίες έχουν ως στόχο τη βελτίωση της φοίτησης, αφορούσαν:

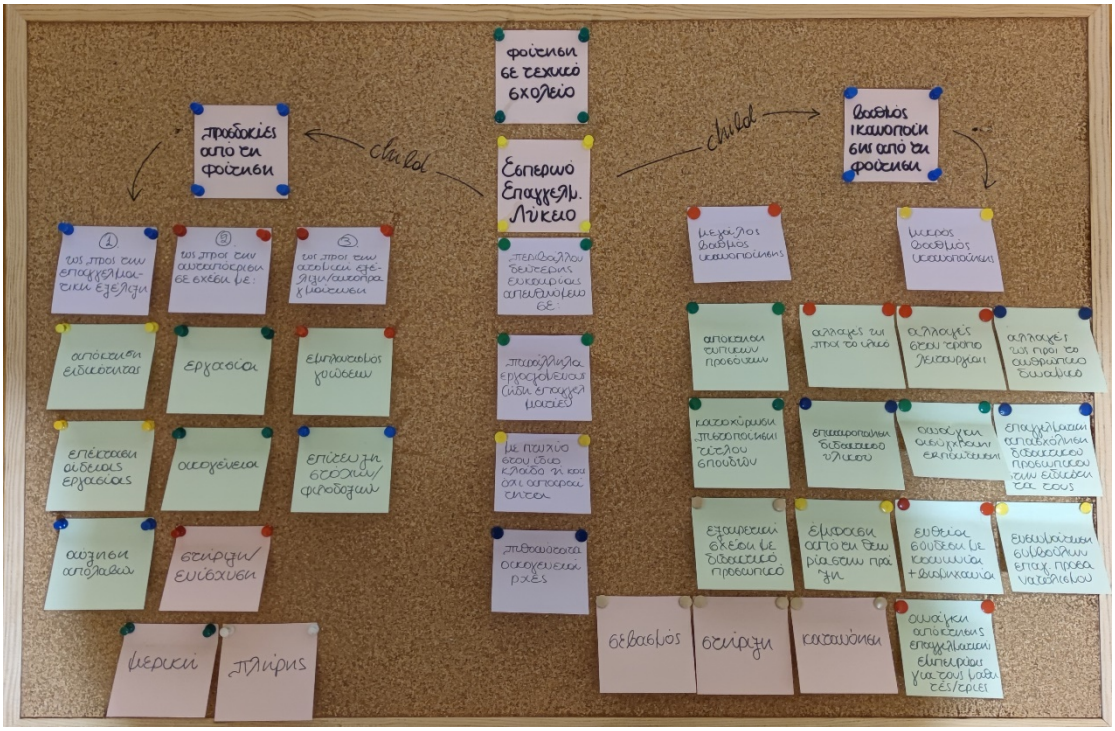
- το ανθρώπινο δυναμικό,
- το καθαυτό μαθησιακό περιεχόμενο σπουδών (το αναλυτικό πρόγραμμα, τα βιβλία Ειδικότητας κ.λπ.)

Οι μαθητές και οι μαθήτριες του 1ου Εσπερινού ΕΠΑΛ επιθυμούν την άμεση επικαιροποίηση ενός υλικού σύγχρονου με τις τελευταίες τάσεις/εξελίξεις στην αγορά εργασίας ως προς:

- τον τρόπο λειτουργίας της διδασκαλίας και της μάθησης,
- την άμεση σύνδεση σχολείου με την κοινωνία και τη βιομηχανία
- την απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας πάνω στο αντικείμενο σπουδών τους,
- την επέκταση μεθόδων ασύγχρονης εκπαίδευσης

Συμπεράσματα

Με την παρούσα έρευνα καταγράψαμε τις προσδοκίες και αποτυπώσαμε τον βαθμό ικανοποίησης των μαθητών και μαθητριών από την φοίτηση τους σε ένα Εσπερινό ΕΠΑΛ (Εικόνα 4).



Εικόνα 4: Η τελική αποτύπωση των δεδομένων της έρευνας

Εφαρμόσαμε την μέθοδο ενός σταθμισμένου ερωτηματολογίου, το οποίο αναρτήσαμε στην ηλεκτρονική τάξη ενός μαθήματος. Οι συσχετίσεις των θεμάτων που έθεσε η έρευνα και οι απαντήσεις των μαθητών/-τριων διαμόρφωσαν μια τελικά θετική αναφορά από την φοίτηση τους στο Εσπερινό ΕΠΑΛ, και ανέδειξαν ένα θετικό βαθμό ικανοποίησης που αντλούσαν από την καθημερινότητα αυτής της φοίτησης. Σε αυτό ακριβώς το σημείο η επέκταση της έρευνας και τα μελλοντικά έργα αφορούν μια αναλυτικότερη επεξεργασία των δεδομένων με προηγμένα εργαλεία ποιοτικής στάθμισης και ταυτόχρονα, την διερεύνηση ενός ειδικού πλαισίου στο οποίο θα τεθεί η σχεδίαση για μια ειδική Συμβουλευτική πράξη που θα συνδέει συνειδητά τις αξίες της δια βίου μάθησης ενηλίκων στα Εσπερινά ΕΠΑΛ.

Ευχαριστίες

Για την πραγματοποίηση της έρευνας ευχαριστούμε την διεύθυνση, τα στελέχη, αλλά και τους/τις συναδέλφους εκπαιδευτικούς του 1ου Εσπερινού ΕΠΑΛ Ταύρου, και του 8ου Εργαστηριακού Κέντρου Αθηνών, οι οποίοι/-ες υποστήριξαν την έρευνα και επενδύουν συνειδητά και διαχρονικά στις αξίες της δια βίου μάθησης.

Επίσης, ευχαριστούμε την κυρία Ιωάννα Τσακαρέλου, ερευνήτρια, απόφοιτο του Τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, με ειδίκευση στην Αρχαιολογία και Ιστορία της Τέχνης και απόφοιτο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών, «Ψηφιακός Πολιτισμός» - «Digital Culture», του Τμήματος Πληροφορικής, του Πανεπιστημίου Πειραιώς, για την συμβολή της στην αποδελτίωση των δεδομένων των απαντήσεων των μαθητών/-τριών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Blustein, D. L., Kenny, M. E., Autin, K., & Duffy, R. (2019). The psychology of working in practice: A theory of change for a new era. *The Career Development Quarterly*, *67*(3), 236-254.

Cervone, D., & Pervin, L. A. (2022). *Personality: Theory and research*. John Wiley & Sons.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. Routledge Faimer. Ελληνική Έκδοση Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο

Jain, N. (2021). Survey versus interviews: Comparing data collection tools for exploratory research. *The Qualitative Report*, *26*(2), 541-554.

Καλτσάς Α., Κοτσιφάκος Δ. (2020). Προσδοκίες και Επαγγελματικές Επιδιώξεις των Μαθητών και των Μαθητριών των Απογευματινών Επαγγελματικών Λυκείων. Μελέτη Περίπτωσης: Η Ειδικότητα Τεχνικός Οχημάτων στο 1ο Εργαστηριακό Κέντρο Πειραιά. *Διαδικτυακό Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο 4ου ΠΕΚΕΣ Αττικής*. http://4pekesat.sites.sch.gr/, ISBN-SET: 978-618-85219-3-3

Kokkos, A. (Ed.). (2020). *Expanding transformation theory: Affinities between Jack Mezirow and emancipatory educationalists*. Routledge.

Κοτσιφάκος Δ. (2023). Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση στα Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια κατά την Περίοδο της Πανδημίας. *Διεθνές Συνέδριο «Διά Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων την Εποχή της Αβεβαιότητας: Δρόμοι για την Κοινωνική Ένταξη και την Κοινωνική Συνοχή», Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ) και Κέντρο Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης (Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ.) του ΕΚΠΑ,* 30 Μαρτίου - 1 Απριλίου 2023, Πολεμικό Μουσείο

Κοτσιφάκος Δ. (2018). Επισκόπηση των γενικών όρων που συγκροτούν την ταυτότητα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Ελλάδα σήμερα. *Περιοδικό Physics News* 2018, Τρίμηνη έκδοση της Ένωσης Ελλήνων Φυσικών, *Οι εκπαιδευτικοί στο προσκήνιο. Οι ερευνητικές εργασίες στο χώρο της εκπαίδευσης.* Ειδικό Τεύχος 23Δ – Ιούνιος 2018, (σελ. 13 – 15), ISSN: 2241-1127

Maree, J. (2020). *Innovating Counseling for Self-and Career Construction*. Springer International Publishing.

Mezirow, J. (1997). Η μετασχηματίζουσα μάθηση. Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο, ISBN 9789604552269

Savickas, M. (2019). *Career counseling* (pp. xvi-194). Washington, DC: American Psychological Association.

Η Δια Βίου Μάθηση σε διαδικασία μετασχηματισμού: αναζητώντας ένα νέο όραμα ως απάντηση στις προκλήσεις του 21ου αιώνα

Lifelong Learning in transformation: seeking a new vision in response to the challenges of the 21st century

Μαρία Σπυροπούλου, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (Κ.Δ.Β.Μ.), Μ.Ed Εκπαίδευση Ενηλίκων

Maria Spyropoulou, Adult Educator in Centers for Lifelong Training (CFLL), M.Ed. in Adult Education, Hellenic Open University

mariasspyropoulou@gmail.com

Περίληψη

Οι πολιτικές διαμόρφωσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στα πλαίσια της Δια Βίου Μάθησης, τις τελευταίες δεκαετίες εστιάζουν στην οικονομική διάσταση της κοινωνικής ζωής, καθώς υπαγορεύονται από τις επιταγές της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας για ανάπτυξη και κερδοφορία. Ωστόσο, ο σύγχρονος κόσμος του 21ου αιώνα αντιμετωπίζει μεγάλα και ποικίλα προβλήματα, που σχετίζονται, μεταξύ άλλων, με την οικονομική και κοινωνική ανισότητα, την υποβάθμιση του περιβάλλοντος και της καθημερινής ζωής, την παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την μεγέθυνση της βίας. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον πολυπλοκότητας, ετερογένειας και διακινδύνευσης, η Εκπαίδευση Ενηλίκων καλείται να αρθεί στο ύψος των περιστάσεων και να αναζητήσει ένα νέο όραμα και νέες πρακτικές. Η παρούσα εισήγηση επιχειρεί να αναδείξει κάποιες προτάσεις σύγχρονων θεωρητικών του πεδίου για την δημιουργία ενός «ηθικού» χώρου, απαλλαγμένου από προκαταλήψεις και προαποφασισμένες πολιτικές, στοχεύοντας στην εδραίωση ενός ελεύθερου, συμμετοχικού και συμπεριληπτικού διαλόγου, που θα επιτρέπει τον οραματισμό ενός νέου, καλύτερου κόσμου με στόχο την ενδυνάμωση της δημοκρατίας.

Λέξεις-κλειδιά: ενήλικες, εκπαίδευση, δεξιότητες, μετασχηματισμός, εμπειρία

Abstract

In recent decades educational program policies in the context of Lifelong Learning have focused on the economic dimension of social life as they are dictated by the demands of free economy for growth and profitability. However, the problems facing the modern world of the 21st century are varied and complex – related, among others, to economic and social inequality, degradation of the environment and daily life, violation of human rights, as well as the rise of violence. In such an environment of complexity, heterogeneity and risk Adult Education is called upon to rise to the occasion and seek a new vision and new practices. This presentation attempts to highlight the proposals made by modern adult education scholars regarding the creation of an "ethical" space based on equal terms – without tight agendas – aiming at establishing a free, participatory and inclusive dialogue, thus fostering the vision for a new, more democratic world.

Key-words: adult, education, skills, transformation, experience

Εισαγωγή

Η Δια Βίου Μάθηση θεωρείται εδώ και δεκαετίες το «ιερό δισκοπότηρο» που μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της οικονομίας και να επιλύσει διάφορα προβλήματα της σύγχρονης κοινωνίας (Kinnari & Silvennoinen, 2023).

Μια ιστορική αναδρομή στη Δια Βίου Μάθηση αναδεικνύει την «ανθρωπιστική» διάστασή της, καθώς το καταστατικό του Εκπαιδευτικού, Επιστημονικού και Πολιτιστικού Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών (UNESCO), μετά το τέλος του 2ου Παγκοσμίου Πολέμου, αναφέρει ότι στόχος της εκπαίδευσης είναι να εξαλείψει την άγνοια και τον αναλφαβητισμό, ώστε να βελτιώσει το μορφωτικό επίπεδο των ευπαθών κοινωνικά ομάδων και να προάγει την ειρήνη και την κατανόηση μεταξύ των λαών (UNESCO, 1945). Ωστόσο, οι στόχοι της εκπαίδευσης γρήγορα επεκτάθηκαν και σε άλλους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, όπως η επαγγελματική κατάρτιση, η κοινωνική, πολιτική και πολιτιστική επιμόρφωση (Κόκκος, 2005), ενώ η ρητορική των κυρίαρχων ηγεμονικών τάξεων συμπεριέλαβε την οικονομική διάσταση στην εκπαίδευση ενηλίκων ήδη από τη δεκαετία του 1980 (Kinnari & Silvennoinen, 2023), οπότε και οι δραστηριότητες της εκπαίδευσης ενηλίκων αναπτύχθηκαν ραγδαία (Κόκκος, 2005).

Οι γρήγορες και ποικίλες αλλαγές στις κοινωνίες του 21ου αιώνα δημιουργούν ένα κλίμα αβεβαιότητας, επισφάλειας και υπαρξιακής αγωνίας για τον σύγχρονο άνθρωπο, καθώς κάθε έκφανση του βίου του υπόκειται σε μετασχηματισμούς, οι οποίοι εξελίσσονται τόσο ραγδαία, ώστε «η φαντασία σαστίζει στην προσπάθειά της να τους συλλάβει» (Dewey, 2019, σ. 175). Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα θολής αβεβαιότητας, το ερώτημα που τίθεται είναι αν μπορεί η Δια Βίου Μάθηση να δώσει μια εκπαιδευτική απάντηση στα περίπλοκα ζητήματα που συνθέτουν τις πολλαπλές και διαφορετικές κρίσεις που πλήττουν τον σύγχρονο κόσμο.

Ανάλυση

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων (Ε.Ε.) στην Ελλάδα εξελίχθηκε πάντα σε συνάρτηση με το πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο επέβαλλε την αναγκαιότητά της και διαμόρφωνε το περιεχόμενό της. Στη δεκαετία του ΄80, με την ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (ΕΟΚ), οι εξελίξεις ήταν ραγδαίες και η εισροή χρηματικών πόρων μεγάλη, με αποτέλεσμα την κατακόρυφη και άναρχη αύξηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης, χωρίς τον προηγούμενο στρατηγικό σχεδιασμό και συντονισμό τους (Κόκκος, 2005).

Η δεκαετία τους ’90 φέρνει κοσμογονικές αλλαγές στην παγκόσμια σκηνή, τόσο σε πολιτικό, όσο και σε οικονομικό επίπεδο, και η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα υφίσταται μια σειρά από θεσμικές αλλαγές που αποσκοπούν στον σταδιακό εξορθολογισμό του πεδίου και την ευθυγράμμιση της Ε.Ε. με τη στρατηγική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη δια βίου μάθηση. Έτσι, το πλέγμα υποστήριξης και υλοποίησης των δράσεων στόχευε στην ενίσχυση της Συνεχιζόμενης Κατάρτισης ως τον κύριο πυλώνα της Ε.Ε., απορροφώντας το μεγαλύτερο μέρος των διαθέσιμων πόρων, ενώ οι δομές μάθησης που αποσκοπούσαν στην εκπλήρωση των στόχων της δια βίου μάθησης για κοινωνικο-πολιτιστική ολοκλήρωση και διατήρηση της κοινωνικής συνοχής, είχαν περιορισμένη συμμετοχή στη χρηματοδότηση (Βεργίδης, 2005).

Το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης και της ταχύτατης ανάπτυξης της τεχνολογίας της πληροφορίας (με αποτέλεσμα την απελευθέρωση του εμπορίου και την όξυνση του ανταγωνισμού (ό.π.), οδήγησαν τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) και την Ευρωπαϊκή Ένωση στον προσδιορισμό της Δια Βίου Εκπαίδευσης ως ένα μέσο ανταγωνιστικότητας, οικονομικής ανάπτυξης και συσχέτισης με την αγορά εργασίας (Kinnari & Silvennoinen, 2023˙ Πρόκου, 2005). Ο σχεδιασμός των πολιτικών για την εκπαίδευση ενηλίκων, στις αρχές της δεκαετίας του ’90, υπαγορεύονταν από οικονομικούς δείκτες ανάπτυξης και κερδοφορίας των επιχειρήσεων (Πρόκου, 2005).

Στην σύγχρονη πραγματικότητα του 21ου αιώνα, και στα πλαίσια του Εθνικού Σχεδίου

Ανάκαμψης και Ανθεκτικότητας "Ελλάδα 2.0", με τη χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης - NextGenerationEU, τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων που υλοποιούνται αφορούν την αναβάθμιση δεξιοτήτων και την επανακατάρτιση σε κλάδους υψηλής ζήτησης, με έμφαση στις ψηφιακές και πράσινες δεξιότητες [δράση 16913 «SUB 2: Οριζόντια Προγράμματα αναβάθμισης δεξιοτήτων για στοχευμένες πληθυσμιακές ομάδες (Horizontal upskilling/reskilling programs to targeted populations)»]. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει ότι η πολιτικές στην εκπαίδευση ενηλίκων, στα πλαίσια της Δια Βίου Μάθησης, εξακολουθούν να ευθυγραμμίζονται με τις επιταγές της παγκόσμιας οικονομίας για κερδοφορία και ανάπτυξη.
Ωστόσο, η πολυπλοκότητα, οι αντιφάσεις και η ετερογένεια του σύγχρονου κόσμου απαιτούν την επανεξέταση και τον επαναπροσδιορισμό των στόχων της δια βίου μάθησης, απομακρύνοντάς τους από την ανταγωνιστικότητα και την απόκτηση δεξιοτήτων με στόχο την κερδοφορία (Πρόκου, 2005˙ Eschenbacher & Fleming, 2020). Η κοινωνία του 21ου αιώνα έχει μετατραπεί σε μια κοινωνία φόβου και κρίσης, ο συνεκτικός ιστός μεταξύ ατόμου και κοινωνίας έχει διαρραγεί και όλες οι αξίες του ανθρωπισμού δοκιμάζονται (Θεοδωρίδης, 2004), καθώς οι δημοκρατικοί θεσμοί απειλούνται από την έξαρση της ξενοφοβίας, των ρατσιστικών αντιλήψεων και του λαϊκισμού (Bauman, 2002˙ Δραγώνα, 1997).
Μέσα σε αυτό το διαρκώς διαμορφούμενο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό τοπίο, η διεθνής κοινότητα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων μοιάζει να βρίσκεται σε μια κομβική ιστορική στιγμή, ενώ οι διαφαινόμενες αλλαγές είναι μεγάλες. Ενδεικτικά αναφέρονται:

> *«οι εκπαιδευτικές επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής, της περιβαλλοντικής υποβάθμισης και του μη βιώσιμου τρόπου ζωής, η διεύρυνση των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων, η αποδυνάμωση των δημοκρατικών θεσμών και διαδικασιών, οι πολεμικές συγκρούσεις και τα εγκλήματα μίσους, οι τεράστιες αλλαγές στην τεχνολογία, την παγκοσμιοποίηση και τις εργασιακές σχέσεις, τα μεταναστευτικά κινήματα και οι διαγενεαλογικές δημογραφικές τάσεις».* (Benavot, Odora Hoppers, Stepanek Lockhart & Hinzen, 2022, σ. 165).

Το ερώτημα που τίθεται, επομένως, διαμορφώνεται ως εξής:

«Μπορεί η εκπαίδευση ενηλίκων να επαναπροσδιορίσει τον εαυτό της σε αυτή την κρίσιμη στιγμή της ανθρώπινης ιστορίας;»

Διαμορφώνονται, σίγουρα, πολύ σημαντικές καταστάσεις που αναδεικνύουν την αξία και την αναγκαιότητα της Ε.Ε. στον σύγχρονο κόσμο. Παρακάτω αναφέρονται μερικές:

- ✓ Το προσδόκιμο του βίου έχει αυξηθεί, με αποτέλεσμα να υπάρχει περισσότερη ζήτηση για μάθηση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ενήλικα, και σε διάφορα περιβάλλοντα και μορφές.
- ✓ Οι νέες τεχνολογίες, η αυξανόμενη αυτοματοποίηση και η μεταφορά των εγκαταστάσεων παραγωγής σε χώρες με χαμηλό κόστος εργασίας, επηρεάζουν τις απαιτούμενες δεξιότητες, αλλά και την πορεία της σταδιοδρομίας των εργαζομένων στις χώρες αυτές.
- ✓ Οι εθνικοί πληθυσμοί αυξάνονται και διαφοροποιούνται, εν μέρει λόγω της εντατικοποίησης των μεταναστευτικών ροών, τονίζοντας έτσι τον ρόλο της εκπαίδευσης ενηλίκων στην προώθηση της κοινωνικής συμπερίληψης, συνοχής και αλληλεγγύης.
- ✓ Πολλοί νέοι ενήλικες έχουν εγκαταλείψει την επίσημη εκπαίδευση λόγω των επιπτώσεων του υψηλότερου κόστους και της χαμηλότερης ποιότητας σπουδών, αλλά και της δυνατότητας για εξ αποστάσεως διδασκαλία, και θα χρειαστεί να αναζητήσουν καινούριους δρόμους στη μάθηση ως ενήλικες.

- ✓ Ο αυξανόμενος αριθμός προσφύγων, εκτοπισμένων από τη χώρα τους, λόγω ένοπλων συγκρούσεων, έχει αυξήσει την ανάγκη για εκπαίδευση ενηλίκων με στόχο την επανακατάρτιση και απόκτηση νέων δεξιοτήτων στη χώρα διαμονής τους.
- ✓ Η εκπαίδευση αναμένεται να συμβάλλει στη μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση σχετικά με την κλιματική αλλαγή και να προωθήσει την ανθεκτικότητα στις επερχόμενες αλλαγές, μέσω σχεδιασμού στρατηγικών για μετριασμό των επιπτώσεων και προσαρμογή στις νέες συνθήκες.
- ✓ Οι δημοκρατικοί θεσμοί στην σύγχρονη εποχή μοιάζει να απειλούνται από την έκρηξη της ξενοφοβίας και του λαϊκισμού, δημιουργώντας αυξανόμενο ενδιαφέρον για προγράμματα σπουδών πάνω σε θέματα δικαιωμάτων του πολίτη και παγκόσμιας πολιτειότητας, σε όλες τις ηλικίες (Benavot κ.ά., 2022).

Γίνεται κατανοητό ότι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονες κοινωνίες είναι εξίσου αποθαρρυντικές (αν και όχι πάντα ορατές) σε συνάρτηση με τις προκλήσεις της ανθρωπότητας μετά τον 2ο Παγκόσμιο πόλεμο, και ως εκ τούτου, τόσο οι κυβερνήσεις, οι μη κυβερνητικές οργανώσεις, αλλά και ο ιδιωτικός τομέας καλούνται να επενδύσουν στην εκπαίδευση ενηλίκων (ό.π.). Οι οργανισμοί που διαμορφώνουν πολιτικές εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως ο ΟΟΣΑ και η Ευρωπαϊκή Ένωση, οφείλουν να διενεργήσουν διεργασίες διαμόρφωσης ενός νέου οράματος για την Δια Βίου Μάθηση, αλλά και ενός νέου «λεξιλογίου» όρων και ορισμών (Eschenbacher & Fleming, 2020).

Το επιστημονικό πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων υποχρεούται να αναθεωρήσει την έως τώρα πολιτική του, σύμφωνα με την οποία βασικοί πυλώνες του σχεδιασμού της είναι η αύξηση των υψηλών τεχνικών δεξιοτήτων των εργαζόμενων, και να συμπεριλάβει στον σχεδιασμό του περιεχομένου των προγραμμάτων σημαντικά θέματα που άπτονται κοινωνικών, πολιτισμικών και περιβαλλοντικών προβλημάτων και προβληματισμών. Οι ωφελούμενοι κατ' αυτόν τον τρόπο θα αποκτούν οριζόντιες δεξιότητες, όπως ευρύτερες κοινωνικές δεξιότητες, διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, ανησυχία για την περιβαλλοντική κρίση, ανάγκη προστασίας και σεβασμού των προσωπικών δεδομένων, κ.ά. (Λιντζέρης, 2020 & 2021).

Με την επαναξιολόγηση των όρων «δεξιότητες ζωής» και «ενεργός πολιτειότητα», αυτός ο μετασχηματισμός στην φιλοσοφία της Δια Βίου Μάθησης – σε ευθυγράμμιση με τους στόχους των Ηνωμένων Εθνών για βιώσιμη ανάπτυξη έως το 2030 (UN, 2015) – θα πρέπει, επίσης, να ενσωματώνει στον σχεδιασμό των προγραμμάτων την υπάρχουσα γνώση διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, αλλά και την σοφία της παραδοσιακής γνώσης (Odora Hoppers, 2022), δημιουργώντας έναν «ηθικό χώρο» συνάντησης (Ermine, 2007), ελεύθερο στερεοτυπικών προκαταλήψεων και προαποφασισμένων επιδιώξεων (Odora Hoppers, 2022). Η έννοια του χώρου προσδιορίζεται από την αταλάντευτη κατασκευή της διαφορετικότητας μεταξύ των ανθρώπινων κοινωνιών. Όταν δύο οντότητες, που η κάθε μια έχει διαμορφωθεί μέσα σε ξεχωριστά ιστορικά πλαίσια, διαφορετική γνωσιακή παράδοση και φιλοσοφία και διαφορετική κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα, αντιπαρατίθενται, εμμένοντας στη μοναδικότητά τους, τότε ανοίγεται ένας διαφορετικός χώρος ανάμεσά τους. Ο προσδιορισμός «ηθικός» αναφέρεται στην ικανότητα των ανθρώπων να γνωρίζουν τι είναι αυτό που βλάπτει και τι αυτό που ωφελεί τον «άλλο», υπερασπιζόμενοι τις δικές τους αρχές και αξίες, ενώ ταυτόχρονα σέβονται τις αρχές και αξίες του άλλου πολιτισμού (Ermine, 2007).

Σε ανάλογο μήκος κύματος κινείται η άποψη του Ted Fleming (2023α & 2023β), σύμφωνα με τον οποίο, όταν η εμπειρία, ως ανθρώπινη κατάσταση, εκφράζεται στη δημόσια σφαίρα, μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για κοινωνική και πολιτική αλλαγή. Ο ίδιος, αντλώντας από το έργο των Dewey, Mezirow, Freire και Negt, διατυπώνει την άποψη ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ της εμπειρίας, της δημόσιας σφαίρας και της δημοκρατίας, ενώ η εκπαίδευση εκλαμβάνεται ως η ανακατασκευή ή ο μετασχηματισμός της ανθρώπινης εμπειρίας. Ως εκ

τούτου, προτείνει την επαναξιολόγηση της αξιοποίησης της εμπειρίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η ελεύθερη, χωρίς κανέναν εξαναγκασμό, έκφραση της εμπειρίας είναι το πρώτο βήμα για την εδραίωση μιας δημόσιας σφαίρας που πάλλεται από ζωή και δράση, όπου ως δημόσια σφαίρα ορίζεται ο ελεύθερος, ανοιχτός διάλογος πάνω σε θέματα που μπορούν να επηρεάσουν τον σχεδιασμό των κυβερνητικών πολιτικών. Αναγνωρίζοντας την αναγκαιότητα μιας ζώσας και δρώσας δημόσιας σφαίρας για την δημοκρατία, επισημαίνει, ωστόσο, ότι στην εποχή μας ο χώρος αυτός αποικιοκρατείται από τους έχοντες και κατέχοντες στους χώρους της επικοινωνίας, των κοινωνικών δικτύων, της οικονομίας και της πολιτικής και, ως εκ τούτου, κινδυνεύει (ό.π.). Ο Fleming (2023α) καλεί προς μια *παιδαγωγική της κοινωνικής φαντασίας* (σ. 8), σαν ανταπόκριση στα προβλήματα του καιρού μας, δίνοντας έναν νέο περιεχόμενο στην έννοια της μετασχηματίζουσας μάθησης, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν να διαχειρίζονται τα πραγματικά διλήμματα που αντιμετωπίζει η σύγχρονη κοινωνία, χρησιμοποιώντας την φαντασία τους, για να ξεπερνούν τους οικείους και ασφαλείς τρόπους με τους οποίους ερμηνεύουν αυτόν τον αλλόκοτο κόσμο, την περιέργειά τους για την πολυπλοκότητά του και την ενσυναίσθηση στην προσέγγιση του «άλλου» – με πλήρη επίγνωση των κινδύνων που ελλοχεύουν.

Μέσα σε έναν τέτοιο χώρο, η Δια Βίου Μάθηση μπορεί να αποτελέσει γέφυρα ανοιχτού διαλόγου με σεβασμό και ευγένεια στη διαφορετικότητα, και αναγνώριση και αξιοποίηση της νέας γνώσης (Odora Hoppers, 2022). Τέτοιοι χώροι μπορεί να λειτουργήσουν ως καταλύτες στη βαθύτερη κατανόηση των σύγχρονων προκλήσεων και απειλών, οδηγώντας στην αλλαγή παραδείγματος – μια θεμελιώδη, δηλαδή, επανεξέταση των αξιών, αντιλήψεων και πεποιθήσεων ως προς το πώς λειτουργεί ο κόσμος, τόσο σε ατομικό, όσο και σε επίπεδο οργανισμών (Imel, 2000). Η γνώση δεν θα εκλαμβάνεται μόνο ως απόκτηση χρήσιμων, λειτουργικών δεξιοτήτων, αλλά και ως ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης της αβεβαιότητας και των αντιφάσεων του σύγχρονου κόσμου, και μαθητεία ελεύθερης και αυτόνομης σκέψης και δράσης (Dewey, 2019˙ Mezirow, 2007).

Επίλογος

Η εκπαίδευση και η Δια Βίου Μάθηση θεωρούνται κινητήριος δύναμη για έναν ευρύ κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό και περιβαλλοντικό μετασχηματισμό. Η εκπαίδευση ενηλίκων, ωστόσο, υπήρξε ανέκαθεν εστιασμένη – εν πολλοίς – στην ικανοποίηση των αναγκών της οικονομίας για εργαλειακή μάθηση, με στόχο την απόκτηση δεξιοτήτων στον εργασιακό χώρο, την αναβάθμιση των ήδη υπαρχόντων ή την επανακατάρτιση των εργαζομένων (skilling / upskilling / reskilling).

Οι σύγχρονες κοινωνίες στον 21ο αιώνα χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα στη σύνθεσή τους, αβεβαιότητα και διακινδύνευση, καθώς απειλούνται από τις επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης και της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας, και την ενδυνάμωση των ακροδεξιών ιδεολογιών. Αναδεικνύεται, επομένως, η ανάγκη για την επαναξιολόγηση του όρου «δεξιότητες ζωής», ώστε να ανταποκρίνονται σε όλο το φάσμα των στόχων της κοινωνίας και σε όλα τα περιβάλλοντα μάθησης (τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης), μέσω της διαλεκτικής έκφρασης της ανθρώπινης εμπειρίας σ' έναν δημόσιο χώρο ελεύθερο και ακηδεμόνευτο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bauman, Z. (2002). *Η μετανεωτερικότητα και τα δεινά της* (μτφ.– προλ. Γ.-Ι. Μπαμπασάκης). Αθήνα: Ψυχογιός.

Benavot, Odora Hoppers, Stepanek Lockhart & Hinzen. (2022). Reimagining adult education and lifelong learning for all: Historical and critical perspectives. *International Review of Education*, (68),165–194. Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.1007/s11159-022-09955-9

Βεργίδης, Δ. (2005). Κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Βεργίδης Δ. & Πρόκου, Ε. (Επιμ.) *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Τόμος Α΄ Στοιχεία Κοινωνικό-Οικονομικής Λειτουργίας και Θεσμικού Πλαισίου* (σελ. 129 – 165). Πάτρα: ΕΑΠ.

Dewey, J. (2019). *Φιλελευθερισμός και Κοινωνική Δράση*. (μτφ. Μ. Τσεβρένη). Αθήνα: Πόλις. (1987).

Δραγώνα, Θ. (1997). Όταν η ελληνική ταυτότητα απειλείται: ψυχολογικές στρατηγικέω αντιμετώπισης. Στο Ά. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (επιμ.) «*Τι ειν' η πατρίδα μας;»: Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση* (σελ. 72-105). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ermine, W. (2007). The ethical space of engagement. *Indigenous Law Journal*, *6* (1), 193–203. Ανακτήθηκε από: https://jps.library.utoronto.ca/index.php/ilj/article/view/27669/20400

Eschenbacher, S. & Fleming, T. (2020). Transformative dimensions of lifelong learning: Mezirow, Rorty and COVID-19. *International Review of Education*, (66), 657 – 672. Ανακτήθηκε από: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11159-020-09859-6.pdf

Fleming, T. (2023α). Transformative Learning and Experience: Forging New Learning Links Between the Personal and Political. *International Journal of Adult Education and Technology*, *14*, (1), 1-13. DOI:10.4018/IJAET.324930 Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/371663322_Transformative_learning_and_experience_Fostering_new_learning_links_between_the_personal_and_political

Fleming, T. (2023β). Education and democracy: The public sphere reclaimed for educational study. Στο M. Pulsford, R. Morris and R. Purves (Επιμ.), *Understanding Education Studies: Critical Issues and New Directions*. Έκδοση 1η, Κεφάλαιο 14. London: Routledge. DOI: 10.4324/9781003296935-17 Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/369967654_Education_and_democracy_The_public_sphere_reclaimed_for_educational_study

Θεοδωρίδης, Π. (2004). *Οι μεταμορφώσεις της ταυτότητας. Έθνος, νεωτερικότητα και εθνικιστικός λόγος*. Θεσσαλονίκη: Αντιγόνη.

Imel, S. (2000). Change: Connections to Adult Learning and Education. *ERIC Digest,* No. 221. Ανακτήθηκε από: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446252.pdf

Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης*. Τόμος Α΄. Πάτρα: ΕΑΠ

Kinnari, H. & Silvennoinen, H., (2023). Subjectivities of the lifelong learner in 'humanistic generation' - Critical policy analysis of lifelong learning policies among discourses of UNESCO, the Council of Europe and the OECD. *International Journal of Lifelong Education*, *42* (4), 424-440.
DOI: 10.1080/02601370.2023.2234089
Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.1080/02601370.2023.2234089

Λιντζέρης, Π. (2020) (Ιανουάριος-Απρίλιος 2020). Από τη συσσώρευση πληροφοριών στην απόκτηση γνώσης, προσβλέποντας στη χειραφετητική μάθηση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, (46), 3-13.

Λιντζέρης, Π. (2021). *Διάγνωση αναγκών δεξιοτήτων: Μια ερευνητική προσέγγιση*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων ΓΣΕΒΕΕ.

Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεπτόμαστε όπως ένας ενήλικος: Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο Jack Mezirow και Συνεργάτες (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σελ. 43-71) (μτφ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο. (2000).

Odora Hoppers, C. A. (2020). Knowledge production, access and governance: A song from the South. *Background paper for the UNESCO Futures of Education report 2022.* Ανακτήθηκε από: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374033

Πρόκου, Ε. (2005). Παγκοσμιοποίηση, Κοινωνία της γνώσης και Δια Βίου Μάθηση: Τάσεις στις πολιτικές της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης στην Ευρώπη. Στο Βεργίδης Δ. & Πρόκου, Ε. (Επιμ.) *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Τόμος Α΄ Στοιχεία Κοινωνικό-Οικονομικής Λειτουργίας και Θεσμικού Πλαισίου* (σελ. 129 – 165). Πάτρα: ΕΑΠ.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) (1945). *Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation* (UNESCO), 16 November 1945. London: UNESCO. Ανακτήθηκε από: https://www.refworld.org/pdfid/3ddb73094.pdf

UN (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September*. New York: United Nations. Ανακτήθηκε από: https://sdgs.un.org/2030agenda

Μετασχηματισμός και αλλαγή σε τυπικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Η ατομική παρέμβαση και η συμβολή μαθητών που αποφοίτησαν από Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας

Transformation and change in formal educational contexts. The individual intervention and contribution of students who graduated from a Second Chance School

Χρύσα Μάνθου, Εκπ/τρια Ενηλίκων, Δρ. Παιδαγωγικής

Chrysa Manthou, Adults Education, PhD Pedagogy

xmanthou@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η παρουσίαση έρευνας σε εξέλιξη η οποία διερευνά το κατά πόσο η ενήλικη μάθηση όπως συμβαίνει στα ΣΔΕ μπορεί να συμβάλει σε μετασχηματισμούς στην τυπική εκπαίδευση. Αναδεικνύονται οι ατομικές παρεμβάσεις που επιχειρούν να επιλέγουν οι μαθητές που αποφοίτησαν από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Ιωαννίνων, στην Εσπερινή μεταϋποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Εσπερινό Λύκειο και Εσπερινό ΕΠΑΛ) στην οποία συνεχίζουν τις σπουδές τους, καθώς και τα αποτελέσματα τους στο βαθμό που τις επιτυγχάνουν.

Λέξεις-κλειδιά: Μετασχηματισμός και αλλαγή, Εσπερινή Μεταϋποχρεωτική Εκπαίδευση, Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας.

Abstact

The purpose of this paper is to present research in progress that explores whether adult learning as it occurs in Second Chance School can contribute to transformations in formal education. It highlights the individual interventions that students who have graduated from the Second Chance School of Ioannina choose, in the Evening post-compulsory Secondary Education where they continue their studies, as well as their results when they achieve them.

Key-words: transformation and change, Evening Post Compulsory Education, Second Chance School.

Εισαγωγή –Θεωρητικό πλαίσιο

Η συνέχιση σπουδών ενός αρκετά μεγάλου αριθμού μαθητών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σε επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης αποτελεί μια πραγματικότητα (Παπαδοπούλου, 2011, Τόλη, 2011, Μάνθου, 2016, Σταμέλου, 2017, Φιλίππου, 2017, Αφένδρα, 2020). Σημαντικό αριθμό υποδέχεται η Εσπερινή μεταυποχρεωτική Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα το Εσπερινό Λύκειο και το Εσπερινό ΕΠΑΛ στα οποία εστιάζει έρευνα σε εξέλιξη η οποία διερευνά ατομικές τους παρεμβάσεις για αλλαγές και τα αποτελέσματά τους, με βάση την εμπειρία τους από την ενήλικη μάθηση όπως συμβαίνει στο ΣΔΕ.

Για την ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων αξιοποιείται η θεωρία της δράσης για τους οργανισμούς των Schon-Argyris (1978) σε συνδυασμό με την θεωρία του Illeris (2016) για τη μάθηση καθώς και η φαινομενολογική ανάλυση μάθησης της Baren- Stein (1987) ως μια διεργασία βίωσης του ανοίκειου, μέσα από το μοντέλο της, των πέντε φάσεων -απόκτηση επίγνωσης, παρατήρηση, ανάληψη δράσης, αντιπαράθεση και εμπλοκή- τόσο για τους μαθητές όσο και για τους διδάσκοντες που αφορά σε στοχασμό και αφετηρία προβληματισμού

για υιοθέτηση νέων πρακτικών, όπως προκύπτουν από την συμβιωτική σχέση μαζί τους, και είναι μια πρόκληση στο έργο τους (Mezirow 2022, σ. 110). Συνεπικουρεί η θεωρία του Φρέιρε (1976) με τους διδάσκοντες να υιοθετούν το διάλογο με τους μαθητές οι οποίοι με ενσωματωμένη στη βιογραφία τους την εμπειρία της μαθησιακής διεργασίας όπως συνέβαινε στο ΣΔΕ, γίνονται φορείς κατά τον Φρέιρε, (1977, σ.109) ικανοί να ενεργήσουν στο νέο περιβάλλον προσπαθώντας να αλλάξουν κάποιες όψεις του (όπ.αναφ στον Jarvis, 2004, σ. 134). Ενισχύονται τα παραπάνω από τις απόψεις του Goleman (1998) για το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολικό πλαίσιο, του Fleming (2014) με την εμπειρία της αναγνώρισης ως καθοριστικό παράγοντα στην έκβαση της μετασχηματιστικής διεργασίας του Mezirow (2022) ο οποίος υποστηρίζει ότι και από ατομικές πρωτοβουλίες δράσης μπορούν να επέλθουν αλλαγές (Mezirow 2022, Κόκκος, 2019), κάτι που επιχειρεί να υποστηρίξει και η παρούσα μελέτη.

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να αναδείξει: πρωτοβουλίες για αλλαγές που παίρνουν οι μαθητές που αποφοίτησαν από το ΣΔΕ Ιωαννίνων στα συγκεκριμένα τυπικά πλαίσια, σε ποιους τομείς θεωρούν ότι οι παρεμβάσεις τους συμβάλλουν σε αλλαγές και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτές επιφέρουν αλλαγές τόσο στους ίδιους όσο και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο που εργάζονται. Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν 20 μαθητές (10 Εσπερινό Λύκειο και 10 ΕΠΑΛ) αποφοιτήσαντες από το 2010-2020, 6 μόνιμοι εκπαιδευτικοί με αρκετά χρόνια εμπειρίας στο χώρο, 2 διευθυντές των σχολείων αντίστοιχα. Για την επιλογή των εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων αξιοποιήθηκε η μέθοδος της βολικής δειγματοληψίας. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχτηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Η ανάλυση των συνεντεύξεων και η επεξεργασία των πληροφοριών τους έγινε με ανάλυση περιεχομένου (Cohen&Manion, 2000, Ιωσηφίδης 2008, Τσιώλης, 2014).

Παρουσίαση- ανάλυση των δεδομένων

Συγκρίνοντας οι μαθητές τα δύο εκπαιδευτικά πλαίσια μιλούν για πλαίσια πολύ διαφορετικά μεταξύ τους. «Καμία σχέση τα δύο σχολεία» (Σ3,Σ5)). Το στοιχείο που αναγνωρίζουν από το ΣΔΕ αφορά στο ρόλο των Διευθυντών και των καθηγητών τους ο οποίος είναι «σχετικά» υποστηρικτικός τα πρώτα χρόνια « όχι βέβαια όπως στο ΣΔΕ»(Σ1) « …και όχι με όλους»(Σ2) και ο οποίος με το πέρασμα των χρόνων γίνεται πολύ υποστηρικτικός. «Με υποδέχτηκε η Διευθύντρια με χαμόγελο και με καθησύχασε στο άγχος μου…» (Σ13). «Οι καθηγητές ευαίσθητοι, προσπαθούν να μας καταλάβουν, σ' αυτό ήταν η συνέχεια του ΣΔΕ …»(Σ15). Ενισχυτικό επίσης είναι ότι διευκολύνονται, κι αυτό από τα πρώτα χρόνια, να συνεχίσουν τη συνεργασία όπως είχε δομηθεί στο ΣΔΕ, όμως με δική τους παρέμβαση**.** «Είμαστε στο τμήμα όλοι μαζί όπως ήρθαμε από το τμήμα μου από το ΣΔΕ … είναι πολύ σημαντικό γιατί βοηθάμε ο ένας τον άλλον»(Σ6), «… το θέσαμε ως προϋπόθεση με ην εγγραφή μας» (Σ2)

Εστιάζουν σε δυσκολίες που αφορούν κυρίως στον τρόπο διδασκαλίας, ιδίως οι μαθητές που αποφοίτησαν τα πρώτα χρόνια. «Στο μάθημα κανένα κοινό σημείο»(Σ5). «Τα μαθήματα παπαγαλία…»(Σ1), «ο καθηγητής στην έδρα…»(Σ9) «Δεν βρήκαμε κλίμα που να μας βοηθάει, δεν υπάρχουν ομάδες…»(Σ8), «…ούτε εξατομικευμένο μάθημα όπως στο ΣΔΕ…»(Σ2). «Δεν αξιοποιείται η γνώση και η εμπειρία μας»(Σ10).

Αναφορικά με τις αλλαγές που προτείνουν και τα εμπόδια που συναντούν, απαντούν ότι συναντούν μεγάλη αντίσταση τα πρώτα χρόνια. Στη συνέχεια τα πράγματα κάπως διαφοροποιούνται. «Έφυγα από το σχολείο (ΕΠΑΛ) και δεν καταφέραμε ούτε τον περίπατο να τον κάνουμε εκπαιδευτική επίσκεψη όπως στο ΣΔΕ. Προτείναμε να πάμε να δούμε ένα θέατρο, κι αυτό να συνδυαστεί με το μάθημα… δεν τα καταφέραμε (Σ2)). «Λέγαμε συνέχεια, εμείς το κάναμε έτσι στο ΣΔΕ, κανείς δεν άκουγε…» (Σ3).

Σιγά-σιγά υιοθετούνται κάποιες ιδέες τους και από τα δύο πλαίσια κυρίως στις εξωδιδακτικές

δραστηριότητες ή την κοινωνική ευθύνη που αναλαμβάνουν, είτε υποστηρίζοντας τα μικρά παιδιά στη μαθησιακή διαδικασία και παρεμβαίνοντας στις συμπεριφορές τους είτε στο να κάνουν πιο φιλικό το χώρο. «…σε θέματα δραστηριοτήτων άκουγαν τις ιδέες μας, γράψαμε και παίξαμε θέατρο, κάναμε γιορτές» (Σ15) «…τη γιορτή σαν μάθημα και όχι να χάσουμε το μάθημα… »(Σ13) «…Βρήκαμε τον περίπατο για καφέ. Αυτό το αλλάξαμε...και έγινε κάτι σαν μάθημα έξω από το σχολείο, στην πινακοθήκη, στο πνευματικό κέντρο, σε εκθέσεις ζωγραφικής…»(12) «Τώρα πια είναι ευαισθητοποιημένοι σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια» (Σ19). Ενδιαφέρον παρουσιάζουν κάποιες ατομικές πρωτοβουλίες οι οποίες συνέβαλαν σε αλλαγές. « Είχα το απουσιολόγιο… Παίρνω την πρωτοβουλία… μερικά παιδιά ήταν πολύ βρώμικα όπως έρχονταν από τη δουλειά. Πήγα στη Διευθύντρια και της είπα ας τους δώσουμε την ευκαιρία να έρχονται λίγο αργότερα, να μην βάζω την πρώτη ώρα απουσία… και αυτό υιοθετήθηκε, με ευθύνη της » (Σ 5) «Έτριζαν τα παράθυρα… Πήρα από το σπίτι το κατσαβίδι για να τα βιδώσω. Είχα ανεβεί στο θρανίο μεγάλη γυναίκα 50 χρονών… Βγήκε ο Διευθυντής και μου είπε τι κάνεις εκεί; Και του είπα εδώ θα μείνουμε 4 χρόνια … Πρέπει να σεβόμαστε το χώρο. Το μάθαμε στο ΣΔΕ αυτό… τους επηρέασα, γιατί στη συνέχεια και άλλοι φρόντιζαν το χώρο »(Σ4). Μικρές αλλαγές παρατηρούνται με το πέρασμα των χρόνων και στη διδασκαλία. «Δεν μπορώ να πω, μας δίνουν φωτοτυπίες…, προσπαθούν να κάνουν συχνά επανάληψη όταν τους λέμε ότι δεν καταλαβαίνουμε… και αυτό διευκολύνει και τα μικρότερα παιδιά»(Σ19). Εκεί που το σχολείο αντιστέκεται προβάλλοντας έλλειψη χρόνου και μη πρόβλεψη από το ωρολόγιο πρόγραμμα είναι στις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές που προτείνουν, όπως εργασία σε ομάδες, πρότζιεκτς ως μέθοδο διδασκαλίας, μάθημα εκτός τάξης «...Στα μαθήματα δεν τα κατάφερα δυστυχώς, παρόλο που τους επισήμανα, να κάνουμε περισσότερο συζήτηση, να εργαζόμαστε σε ομάδες, να επιλέγουμε χώρους και θέματα που μας ενδιαφέρουν, χρήσιμα στη ζωή μας…» (Σ8). Ήταν ελάχιστες οι φορές που συνέβαινε, «ο καθηγητής που μας έκανε Χημεία- Βιολογία μας χώριζε σε ομάδες…, αυτός κάτι περισσότερο έκανε (Σ18). Ωστόσο θεωρούν εμφανή τη συνεισφορά τους στο τυπικό πλαίσιο «…στην ομαδικότητα… πιο οικογενειακό το περιβάλλον**…** προβληματίστηκαν και οι καθηγητές λίγο στον τρόπο που διδάσκουν… (Σ20). Πιστεύουν ότι οι ατομικές πρωτοβουλίες μπορούν να βοηθήσουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα να γίνει καλύτερο. «Κύρια όταν ο Διευθυντής κάνει αποδεκτή την πρόταση ή τις πρωτοβουλίες και εισηγηθεί στους εκπαιδευτικούς ή και όταν οι εκπαιδευτικοί ενθουσιάζονται με τα καινούργια πράγματα» (Σ1)

Τα παραπάνω ευρήματα συγκλίνουν και με τις απόψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού των δύο τυπικών πλαισίων το οποίο διαφαίνεται να αναγνωρίζει ότι μπορούν να συμβούν αλλαγές στα συστήματα και στους οργανισμούς από ατομικές πρωτοβουλίες, όπως στην περίπτωσή μας από τους μαθητές του ΣΔΕ. Κάποιες από αυτές τις διαχειρίζονται και διαφοροποιούν τις πρακτικές τους ακόμα και στον τρόπο διδασκαλίας αποκομίζοντας ως άτομα και ως σχολείο θετικά οφέλη. «…φέρνουν καινούργια πράγματα αυτοί οι μαθητές …από τη συζήτηση μαζί τους βλέπουμε πράγματα που δεν τα είχαμε σκεφτεί» (ΕΓ). «…Ωφεληθήκαμε όλοι. Μας έδωσε άλλο χρώμα η είσοδος στο τυπικό πρόγραμμα εναλλακτικών δράσεων»(ΕΓ). «…Μας ενεργοποίησαν να συνδέσουμε περισσότερο το σχολείο με την κοινωνία» (ΕΕ).

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Τα σχολικά πλαίσια της μεταϋποχρεωτικής Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρόλες τις αντιστάσεις εξαιτίας του πλαισίου διαφαίνεται να είναι δεκτικά, με αργούς ρυθμούς, σε ατομικές παρεμβάσεις για αλλαγές κυρίως σε εξωδιδακτικές δραστηριότητες και κοινωνικής ευθύνης, όμως εκμεταλλεύονται και ευκαιρίες που τους προτείνονται για βελτίωση της μαθησιακής διεργασίας. Αυτό κυρίως, από τα πρώτα αποτελέσματα της έρευνας, φαίνεται να οφείλεται α) στην επιμονή των ενήλικων μαθητών που αποφοίτησαν από το ΣΔΕ β) στους Διευθυντές οι οποίοι ξεπερνούν τη νοοτροπία, ότι αφού δεν το λέει το αναλυτικό πρόγραμμα δεν το κάνουμε γ) στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι προστατευμένοι από τους διευθυντές

αναφορικά με το τυπικό μέρος, επηρεάζονται σε τέτοιου τύπου προτάσεις για αλλαγές οι οποίες τους βοηθάνε και στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Οι παραπάνω απόψεις συνάδουν και με τις θέσεις της Ann Brooks (1989) (όπ.αναφ. στον Mezirow, 2022, 199-200) η οποία μελέτησε το μετασχηματισμό θεώρησης στο χώρο εργασίας που όπως επισημαίνει και ο Κόκκος (2017) «τότε το όλον προκύπτει ως κάτι καινούργιο επειδή έχουν μετακινηθεί τα μέρη. Αυτό είναι πολύ σημαντικό για την εκπαίδευση».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Argyris, C. και Schon, D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective.* Addison-Wesley. Reading: MA.

Αφένδρα, Μ. (2020). *Ενήλικοι μαθητές στο Εσπερινό Γενικό Λύκειο: Εκπαιδευτικές ανάγκες, προσδοκίες και σχολική πραγματικότητα*. Διπλωματική διατριβή. Πάτρα: ΕΑΠ.

Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Fleming T. (2014). Axel Honneth and the Struggle for Recognition: Implications for Transformative Learning. In Nicolaides, A. & Holt, D. (Eds.). *Spaces of Transformation and Transformation of Space. Proceedings of the XI International Transformative Learning Conference*, (pp. 318-324). New York: Teachers College, Columbia University.

Freire, P. (1976). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου (μτφ Γ. Κρητικός).* Αθήνα: Ράππας.

Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Illeris, K. (2016). *Ο ΤΡΟΠΟΣ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΟΥΜΕ. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jarvis, P. (επιμ.) (2007). *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη. (μτφ. Α. Θεοδωρακάκου).* Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

Κόκκος, Α. (2919) Εκπαίδευση Ενηλίκων και κοινωνική δράση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων,* 44, 93-94.

Μάνθου, Χρ. (2016). Σύνδεση, αποσύνδεση και ανασύνδεση με την εκπαίδευση: μετασχηματισμοί και προοπτικές των αποφοίτων του ΣΔΕ Ιωαννίνων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 37, 7-22.

Mezirow, J. (2022). *Θεωρία Μετασχηματισμού.* Αθήνα: ΕΕΕΕ.

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

Παπαδοπούλου, Ε. (2011). *Οι μετέπειτα διαδρομές των πρώτων αποφοίτων (2005) του ΣΔΕ Μυτιλήνης. Μια μελέτη περίπτωσης.* Διπλωματική διατριβή. Πάτρα: ΕΑΠ.

Σταμέλου, Μ. (2017). *Από το ΣΔΕ στο Εσπερινό ΕΠΑΛ. Εκπαιδευτικές βιογραφίες ενηλίκων σπουδαστών.* Διπλωματική διατριβή. Πάτρα: ΕΑΠ.

Τόλη, Α. (2011). *Το σχολείο δεύτερης ευκαιρίας ως φορέας κοινωνικής επαγγελματικής και εκπαιδευτικής ένταξης του ενήλικα: μύθος ή πραγματικότητα: η περίπτωση του ΣΔΕ Ιωαννίνων*. Διπλωματική διατριβή. Πάτρα: ΕΑΠ.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα.* Αθήνα: Κριτική.

Φιλίππου, Σ. (2017). *Ενήλικες μαθήτριες του νυχτερινού σχολείου. Βιωμένες εμπειρίες, μνήμες και πολιτισμικές ταυτότητες*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Τα κίνητρα και τα εμπόδια που συναντούν. Το παράδειγμα του ΣΔΕ ΛΑΡΙΣΑΣ

The characteristics of the trainees in the Second Chance School. The motivations and obstacles they face. The case of Second Chance School of LARISSA

Γεωργία Κουτσομάρκου, Ιστορικός, ΜΑ

Θωμαΐτσα Θεοδωρακοπούλου, Καθηγήτρια Σύμβουλος ΕΑΠ

Georgia Koutsomarkou, , Historian MA

Thomaitsa Theodorakopoulou, Tutor of Hellenic Open University

gkoutsomarkou@gmail.com, theodorakopoulou.thomaitsa@ac.eap.gr

Περίληψη

Σκοπός της έρευνας είναι ο προσδιορισμός των χαρακτηριστικών των εκπαιδευόμενων σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, τα κίνητρα συμμετοχής και τα εμπόδια που συναντούν. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή φοιτούντων σε σχολείο δεύτερης ευκαιρίας. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα είναι η διερεύνηση των χαρακτηριστικών, των κινήτρων αλλά και των εμποδίων που οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν σχετικά με τη φοίτησή τους σε σχολεία δεύτερης ευκαιρίας. Η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε στο ΣΔΕ Λάρισας και ακολουθήθηκε η ποιοτική μέθοδος. Ως ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημι – δομημένη συνέντευξη. Με την ανάλυση των αποτελεσμάτων αναδύθηκαν τα κίνητρα που σχετίζονται με τον τίτλο σπουδών και την επαγγελματική εξέλιξη, από την άλλη πλευρά τα εμπόδια τα οποία αφορούν στην απουσία ελεύθερου χρόνου και στην έλλειψη ψυχολογικής στήριξης από την οικογένεια και τον ευρύτερο επαγγελματικό και κοινωνικό περίγυρο.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, ενήλικες εκπαιδευόμενοι

Abstract

The purpose of the survey is to identify the characteristics of learners in Second Chance Schools, their motivations to participate, and the obstacles they face. In the first part, the theory is presented through a literature review. In the second part, come up with the results of the qualitative research. The research questions are to investigate the characteristics, motivations, and obstacles that adult learners face regarding their attendance at second-chance schools. The research process took place at the School of Management of Larissa and the qualitative method was followed. The semi-structured interview was used as a research tool for data collection. The analysis of the results revealed the motivations related to the acquisition of a degree and professional development, on the other hand, the obstacles concern the lack of free time and in many cases the lack of psychological support from the family and the wider professional and social environment.

Key-words: Second Chance School, adult learners

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση και η διαρκής σύνδεση του ατόμου με την εκπαιδευτική κοινότητα αποτελεί όχημα εξέλιξης για την προσωπικό και εργασιακό στίβο. Υπό αυτό το πρίσμα, η λειτουργία δομών Δεύτερης Ευκαιρίας για όσους έχουν εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο κρίνεται επιβεβλημένη. Η παρακολούθηση ενός Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας προσφέρει γνώσεις, βοηθά το άτομο να επαναπροσδιοριστεί αναγνωρίζοντας τα λάθη του, διορθώνοντας τα και προχωρώντας παρακάτω. Βασική επιδίωξη της συγκεκριμένης έρευνας είναι ο προσδιορισμός των χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων, των κίνητρων και των εμπόδιων που συναντούν.

1.1. Εμπειρική έρευνα

Ο λόγος που επιλέχθηκε η διερεύνηση των χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων, των κινήτρων και των εμποδίων που συναντούν στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας σχετίζεται με την εμπειρία που αποκόμισε η ερευνήτρια ως εκπαιδεύτρια γλωσσικού γραμματισμού σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας και τη γοητεία που άσκησε σε αυτή η συναναστροφή με τους ενηλίκους εκπαιδευόμενους και συνολικά η εκπαιδευτική διαδικασία.

1.2 Σκοπός της Έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι ο προσδιορισμός των χαρακτηριστικών των εκπαιδευόμενων στα ΣΔΕ, όπως επίσης και ο προσδιορισμός των κινήτρων και των εμποδίων, που αυτοί συναντούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Για το λόγο αυτό τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

1. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας;
2. Ποια είναι τα κίνητρα, εσωτερικά και εξωτερικά που ωθούν τους ενήλικες στη παρακολούθηση του ΣΔΕ;
3. Ποια είναι τα εμπόδια, εσωτερικά και εξωτερικά που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι τόσο για να αποφασίσουν την παρακολούθηση του προγράμματος του ΣΔΕ όσο και κατά τη διάρκεια της φοίτησή τους;

1.3 Μεθοδολογία Έρευνας

Για τη μελέτη κοινωνικών και ψυχολογικών φαινομένων, όπως η εγκατάλειψη του σχολείου, η έρευνα είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί με δύο μεθόδους. Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την ποιοτική ή την ποσοτική έρευνα. Σκοπός της είναι μέσω αυτών να ανακαλύψει τις αιτίες της αλλαγής των κοινωνικών φαινομένων (Παπαγεωργίου, 2014). Στην ποιοτική έρευνα, οι ερωτηθέντες υποβάλλονται και πάλι σε ένα πλήθος ερωτήσεων, που κατά περίπτωση μπορεί να διαφοροποιηθεί. Σε αυτή τη περίπτωση, η προσέγγιση του ερευνητή βασίζεται σε γενικές συνεντεύξεις ή παρατηρήσεις έτσι ώστε να μην περιορίζονται οι απόψεις των συμμετεχόντων (Creswell, 2016). Καθώς στην παρούσα εργασία, μας ενδιαφέρει η σε βάθος μελέτη της ψυχολογίας των εκπαιδευόμενων στα ΣΔΕ, τα κίνητρα και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, ως μέσο διεξαγωγής συμπερασμάτων χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα και ειδικότερα η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης (Οικονόμου, 2011).

1.4 Το δείγμα

Από τον διευθυντή του σχολείου ζητήθηκε να συμμετάσχουν στην έρευνα εκπαιδευόμενοι και από τους δύο κύκλους σπουδών του ΣΔΕ ώστε να σχηματιστεί μια πλήρης εικόνα, τόσο από αυτούς που ολοκληρώνουν τις σπουδές τους όσο και από αυτούς που μόλις εισέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τελικά, στην έρευνα δέχτηκαν να συμμετάσχουν 14 εκπαιδευόμενοι.

2. Συμπεράσματα Έρευνας

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών των ενήλικων εκπαιδευόμενων, προκύπτει πως τα χαρακτηριστικά τους ποικίλουν ως προς το φύλο, αν και το ποσοστό των γυναικών είναι υψηλότερο. Η Μέση ηλικία των 45-55 φαίνεται να καταφεύγει συχνότερα στην επιστροφή στην εκπαίδευση, προσπαθώντας να ξεπεράσουν ένα άλλο κοινό χαρακτηριστικό, που είναι ο υψηλός δείκτης ανεργίας. Συνολικά, τα συμπεράσματα που προέκυψαν για τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων επιβεβαιώνουν εν τω συνόλω τον κατάλογο με τα γενικά χαρακτηριστικά που παρατήρησε ο Rogers.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά τα κίνητρα φοίτησης στο ΣΔΕ προκύπτει ότι το σημαντικότερο κίνητρο αφορά την εύρεση εργασίας ή τη βελτίωση της εργασιακής θέσης. Επίσης, ένα ισχυρό κίνητρο επανασύνδεσης με την εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί και η επιθυμία ολοκλήρωσης της εκπαίδευσης, καθώς οι εκπαιδευόμενοι κατά πλειοψηφία θεωρούν λάθος επιλογή την εγκατάλειψη του σχολείου πριν τη λήξη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η επανένταξη στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει θετικό αποτύπωμα στην ψυχολογία των συμμετεχόντων, πρόκειται για διαδικασία που τους γεμίζει αυτοπεποίθηση και τους εφοδιάζει με την δύναμη που χρειάζονται για να συνεχίσουν και να ανταπεξέλθουν στην καθημερινότητά τους. Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων προκύπτει το αρνητικό ψυχολογικό αποτύπωμα που δημιουργεί η εγκατάλειψη του σχολείου σε νεαρή ηλικία, το οποίο ταυτόχρονα αποτελεί ισχυρό κίνητρο επανένταξης.

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τις δυσκολίες και τα εμπόδια που οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν, επαληθεύεται η επικρατούσα αντίληψη πως η προχωρημένη ηλικία δεν βοηθά τη μάθηση και λειτουργεί αποτρεπτικά.. Τα όποια εμπόδια συναντούν, σχετίζονται με γνωστικά ελλείμματα που έρχονται από το παρελθόν.

Επιπλέον, βασικό εμπόδιο συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα γραμματισμού και επιμόρφωσης και ταυτόχρονης εργασίας, αποτελεί η έλλειψη χρόνου. Αρκετοί από τους συμμετέχοντες χρειάστηκε να αλλάξουν εργασία, καθώς τα ωράρια τους ήταν άκαμπτα και δεσμευτικά, αν και τα μαθήματα γίνονται απογευματινές ώρες.

Επίσης, εμπόδιο συμμετοχής απορρέει και από το εργασιακό περιβάλλον, καθώς αρκετοί από τους συμμετέχοντες εκφράζουν τη δυσαρέσκεια που αντιμετώπισαν, ενώ αρκετοί δεν αποκαλύπτουν την εγγραφή τους στο ΣΔΕ στο εργασιακό περιβάλλον τους, προσπαθώντας με αυτόν τον τρόπο να αποφύγουν τα αρνητικά και επικριτικά σχόλια. Μας δημιουργείται το ερώτημα αν η εργασιακή κοινότητα επιθυμεί πραγματικά την εκπαιδευτική αναβάθμιση του εργατικού της δυναμικού. Επιπρόσθετα, ένα εμπόδιο, το οποίο αφορά τις γυναίκες εκπαιδευόμενες είναι η παγιωμένη αντίληψη για τη θέση της γυναίκας συζύγου, νοικοκυράς και μητέρας που προκαλεί ερωτήματα για το κατά πόσο η γυναίκα ακόμα και στη σύγχρονη εποχή, είναι αποδεκτό να συμμετέχει σε τέτοιες δραστηριότητες. Ερωτήματα διατυπώνονται από την πλευρά της οικογένειας για το ποιος θα φροντίζει τα παιδιά, θεωρώντας δεδομένο ότι αυτό είναι δουλειά μόνο της μητέρας. Τα παραπάνω είναι δηλωτικά των αποκρυσταλλωμένων αντιλήψεων σχετικά με τη θέση της γυναίκας, όταν αυτή γίνεται μητέρα και σύζυγος.

Τέλος στα εμπόδια πρέπει να προσθέσουμε και το πρόβλημα των υποδομών, της έλλειψης σχολικών κτιρίων αλλά και σωστά διαμορφωμένων αιθουσών και εργαστηρίων ώστε να επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και οι εκπαιδευόμενοι να έχουν το βέλτιστο αποτέλεσμα από την εκπαιδευτική διαδικασία.

3.1. Περιορισμοί της Έρευνας

Στο σημείο αυτό, πρέπει να αναφέρουμε τον περιορισμό στην επιλογή του δείγματος, καθώς η έρευνα διεξήχθη σε καιρό πανδημίας, επομένως υπήρχαν ούτως ή άλλως πολλοί φυσικοί περιορισμοί όσον αφορά την επικοινωνία μιας και όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας παράμεναν κλειστά. Ο περιορισμός αυτός ήταν καθοριστικός στον εντοπισμό εθελοντών,

καθώς και στην προθυμία των φοιτούντων να συμμετέχουν στην έρευνα. Παρ' όλα αυτά, και αν και οι εκπαιδευόμενοι είχαν όλη τη διάθεση να μιλήσουν και να καταθέσουν τις σκέψεις τους και τις εμπειρίες τους υπήρξαν περιορισμοί που δυσχέραιναν την διενέργεια των συνεντεύξεων. Ο σημαντικότερος περιορισμός ήταν χρονικός. Η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων εργάζονταν σε πρωινό ωράριο προκειμένου να έχουν χρόνο το απόγευμα για το σχολείο. Βέβαια, λόγω της ιδιαιτερότητας στο καιρό της πανδημίας και των μαθημάτων τα οποία γίνονταν με την μέθοδο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας ο χρόνος τους ήταν πιο ευέλικτος. Επίσης, σε αρκετές περιπτώσεις οι οικογενειακές υποχρεώσεις όπως οι δραστηριότητες των παιδιών τους περιόριζαν χρονικά και δημιουργούσαν αίσθημα άγχους για το αν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν.

Περιορισμό αποτέλεσε και ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις, καθώς πραγματοποιήθηκαν με την μέθοδο της τηλεφωνικής επικοινωνίας και η ερευνήτρια επέλεξε να μην επιμένει απόλυτα στη δομή των απαντήσεων, σεβόμενη τον χρόνο, τη δυστοκία που πιθανά έπρεπε να ξεπεράσουν οι εκπαιδευόμενοι ώστε να συμμετέχουν στην έρευνα, αλλά και την απρόσωπη τηλεφωνική επικοινωνία. Για το λόγο αυτό σε δύο περιπτώσεις εκπαιδευομένων αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα και στην αρχική τηλεφωνική επικοινωνία που είχε η ερευνήτρια μαζί τους ο δισταγμός και η καχυποψία ήταν διάχυτοι.

Ένας ακόμη περιορισμός της έρευνας που σχετίζεται με τη συγκεκριμένη περίοδο της πανδημίας, είναι το γεγονός πως οι εκπαιδευόμενοι και από τους δύο κύκλους σπουδών δεν είχαν την ευκαιρία να βιώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τη φιλοσοφία του σχολείου δεύτερης ευκαιρίας ολιστικά. Για να γίνει κατανοητό, εννοείται πως λόγω της πανδημίας, το σχολείο λειτούργησε για μεγάλα χρονικά διαστήματα με την μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

3.2. Προτάσεις

Η πρώτη πρόταση απορρέει από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ όσον αφορά το ωράριο, τόσο στον ιδιωτικό όσο και στον δημόσιο τομέα. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευόμενων, γίνονται αντιληπτές οι αλλαγές που πρέπει να γίνουν στην εργασιακή νομοθεσία, ώστε να διευκολύνεται με κάθε τρόπο η πρωτοβουλία των εκπαιδευόμενων να παρακολουθούν το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, αλλά και άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Τέλος, μια ενδιαφέρουσα σκέψη θα ήταν να πραγματοποιηθεί μια εκτενέστερη έρευνα στο συγκεκριμένο θέμα που θα περιλαμβάνει δείγμα από όλα τα σχολεία της περιφέρειας, ή και ακόμα από πολλές περιοχές στην Ελλάδα, ώστε να εξαχθούν ευρύτερα συμπεράσματα και να εξεταστεί κατά πόσο ο γεωγραφικός παράγοντας επηρεάζει τους εκπαιδευομένους στα ΣΔΕ, τα κίνητρα και τα εμπόδια που συναντούν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ανάγνου Ε. Ανάγνου Ε., Βεργίδης Δ., (2019): Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ποσοτική αύξηση και εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική. Έρευνα με βάση τις απόψεις διευθυντών ΣΔΕ και στελεχών του φορέα υλοποίησης του προγράμματος.

Αριστείδου Α. (2014): Ανεργία: Νέοι ή μεσήλικες…προβληματισμοί, Η σημερινή, Δημοτικός Σύμβουλος ΔΗΣΥ, Δήμου Λεμεσού.

Βεκρής, Λ., (2003): *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένα Ευρωπαϊκό Πειραματικό Πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού – Η ελληνική εκδοχή στο: Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (επιμ. Βεκρής Λ. – Χοντολίδου Ε.), Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ

Creswell J.(2016): *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και αξιολόγηση Ποσοτικής και ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα, Εκδοτικός Όμιλος Ίων Cross K.P. (1981) : Οι ενήλικες ως εκπαιδευόμενοι San Francisco: Jossey – Bass

Κάραλης Θ. (2013): Κίνητρα και εμπόδια για την συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση ΙΝΕ – ΓΣΕΕ

Κασσωτάκη Μ. (2003): *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Μέσα – Μέθοδοι – Προβλήματα – Προοπτικές & πρακτικές εφαρμογές* (11η έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης

Οικονόμου Α., (2012): *Ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης, Ένα σχολείο για όλους*, ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ Ι, ΑΣΠΑΙΤΕ

Παπαγεωργίου. Γ., (2014) Microsoft Word - Papageorgiou_DEIGMATOLHPTIKH.doc (uoc.gr)

Paul R., (1993): Critical Thinking, What every person needs in a rapidly changing world, Tomales, CA: Foundation for Critical Thinking

Rogers A.,(1998). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, Αθήνα, ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ

Ryan R. & Deci E. (2000): Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions, *Contemporary educational psychology* 25.1(2000):54-67

Η σημασία της επαυξημένης πραγματικότητας για τη συμπεριληπτική αξιολόγηση των νεοαφιχθέντων μεταναστών εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

The significance of augmented reality for the inclusive assessment of newly arrived immigrant learners in Second Chance Schools

Ισμήνη Καβαλλάρη, Υποδιευθύντρια ΣΔΕ Πρέβεζας, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων στον Αγγλικό Γραμματισμό

Πέτρος Πετρούσης, Εκπαιδευτής Πληροφορικής, ΣΔΕ Πρέβεζας

Ismini Kavallari, Deputy Principal at Second Chance School of Preveza, Adult Education Trainer on English Literacy

Petros Petrousis, Adult Education Trainer on Computing, Second Chance School of Preveza

ikaval@gmail.com, *petros_petrousis@yahoo.gr*

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να ανταποκριθεί στις προκλήσεις για συμπεριληπτική αξιολόγηση των νεοαφιχθέντων μεταναστών εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) μέσα από την προσέγγιση της επαυξημένης αξιολόγησης, η οποία συνδυάζει τις οπτικές αναπαραστάσεις, την πολυτροπικότητα και τις εμβυθιστικές τεχνολογίες επαυξημένης πραγματικότητας. Στην πράξη, μια επαυξημένη γέφυρα αξιολόγησης είναι μια επαύξηση μιας οπτικής αναπαράστασης σε πολυτροπική μορφή μιας έννοιας στον Αγγλικό και τον Πληροφορικό γραμματισμό που ξεπερνά την ανάγκη για λεκτική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτών και μεταναστών εκπαιδευομένων και ανοίγει ένα κανάλι για να εκφραστούν με αμοιβαία κατανοητό τρόπο. Η σύνδεση της δύναμης των οπτικών αναπαραστάσεων στους δύο παραπάνω γραμματισμούς και της δύναμης της επαυξημένης πραγματικότητας (ΕΠ) θα μπορούσε να προσφέρει στους εκπαιδευτές μια λύση στην προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν, να συμπεριλάβουν και να αξιολογήσουν τις γνώσεις των νεοαφιχθέντων μεταναστών εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ. Η επαυξημένη αξιολόγηση αποτελεί μια προσέγγιση που προωθεί την αξιολόγηση για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς (ενιαία εκπαίδευση/συμπερίληψη), συνδυάζοντας οπτικές αναπαραστάσεις, πολυτροπική αξιολόγηση και εμβυθιστικές τεχνολογίες.

Λέξεις-κλειδιά: επαυξημένη αξιολόγηση, εμβυθιστικές τεχνολογίες επαυξημένης πραγματικότητας, πολυτροπικότητα, οπτικές αναπαραστάσεις, συμπεριληπτική εκπαίδευση

Abstract

The purpose of this study is to address the challenges of inclusive assessment of newly arrived immigrant learners in Second Chance Schools (SCS) through the approach of augmented assessment, which combines visual representations, multimodality and immersive augmented reality technologies. In practice, an augmented assessment bridge is an augmentation of a visual representation in a multimodal form of a concept in both English and Computer literacy that goes beyond the need for verbal communication between adult educators and immigrant learners and opens a channel to express themselves in a mutually understandable way. The connection of the power of visual representations in the two afore-mentioned literacies and the

power of Augmented Reality (AR) could provide educators with a solution in their efforts to communicate, include and assess the knowledge of newly arrived immigrant learners in SCS. Augmented assessment is an approach that promotes assessment for education without exclusions (inclusive education), combining visual representations, multimodal assessment and immersive technologies.

Key-words: augmented assessment, immersive augmented reality technologies, multimodality, visual representations, inclusive education

Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στην αντιμετώπιση του κενού που υπάρχει στην αξιολόγηση των προηγούμενων γνώσεων των νεοαφιχθέντων μεταναστών εκπαιδευομένων στον Αγγλικό και τον Πληροφορικό γραμματισμό σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, χρησιμοποιώντας την επαυξημένη πραγματικότητα (ΕΠ) για την αξιολόγηση. Αυτό θα επιτευχθεί με την πιλοτική εφαρμογή μιας καινοτόμου εργαλειοθήκης επαυξημένης πραγματικότητας για την αξιολόγηση των προηγούμενων γνώσεων των νεοαφιχθέντων μεταναστών εκπαιδευομένων.
Στο πλαίσιο του παραπάνω στόχου, τα βασικά θέματα είναι:

- εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και αξιολόγηση των εκπαιδευομένων
- νεοαφιχθέντες μετανάστες εκπαιδευόμενοι
- επαυξημένη πραγματικότητα (εμβυθιστικές τεχνολογίες)

Η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων (διαμορφωτική και τελική) αποτελεί σημαντικό και αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και ευθυγραμμίζεται με την πολιτική της UNESCO (2017) σχετικά με την "*αξιολόγηση της μάθησης: διασφάλιση αποτελεσματικής και συναφούς μάθησης για όλους*" (βλ. Εκπαίδευση 2030, Στόχος 4 για τη βιώσιμη ανάπτυξη). *«Ανεξάρτητα από τον σκοπό, το πεδίο εφαρμογής, το αντικείμενο ή τη φύση της, διεξάγεται με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ισότητας και της μάθησης για τα άτομα, τις κοινότητες και την κοινωνία"* (UNESCO, 2017, σ. 3). Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων πρέπει να αντικατοπτρίζει τις αρχές της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Ωστόσο, ειδικά όταν η εστίαση αφορά νεοαφιχθέντες μετανάστες, υπάρχουν εμπόδια για την υλοποίηση της αξιολόγησης χωρίς αποκλεισμούς. Ένα από τα βασικά εμπόδια είναι η μη ετοιμότητα των εκπαιδευτών να χτίσουν γέφυρες επικοινωνίας για να αξιολογήσουν τις γνώσεις των νεοαφιχθέντων (και άλλων) μεταναστών εκπαιδευομένων και να τους εντάξουν στην καθημερινή ζωή της τάξης. Αν οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι είχαν την ευκαιρία να ξεπεράσουν αυτή την έλλειψη επικοινωνίας, οι γνώσεις των εκπαιδευομένων θα αξιολογούνταν με μεγαλύτερη ακρίβεια από τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης και θα τοποθετούνταν σε ένα επίπεδο τάξης που αντιστοιχεί στο πραγματικό επίπεδο ικανοτήτων τους.
Η επαυξημένη αξιολόγηση (Augmented Assessment) προσφέρει τη λύση διότι είναι μια προσέγγιση που προωθεί την αξιολόγηση για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς (ενιαία εκπαίδευση/συμπερίληψη), συνδυάζοντας:

- οπτικές αναπαραστάσεις,
- πολυτροπική αξιολόγηση και
- εμβυθιστικές τεχνολογίες

Πιο συγκεκριμένα, η επαυξημένη αξιολόγηση έρχεται να αντιμετωπίσει την παραπάνω πρόκληση συνδυάζοντας το σημαντικό ρόλο της οπτικής αναπαράστασης στην κατανόηση και τη μάθηση με μια ποικιλία πολυτροπικών μέσων που μπορούν να καλύψουν τις διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, όσον αφορά τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ, τα κίνητρα, το φύλο, τη γλώσσα, τον πολιτισμό, τις αναπηρίες (New London Group, 1996). Επομένως, η

σύνδεση της δύναμης των οπτικών αναπαραστάσεων για τη μάθηση και της δύναμης της ΕΠ θα μπορούσε να προσφέρει στους εκπαιδευτές μια λύση στην προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν, να συμπεριλάβουν και να αξιολογήσουν τις γνώσεις των νεοαφιχθέντων (και άλλων) μεταναστών εκπαιδευομένων.

Αναστοχασμός εφαρμογής επαυξημένης αξιολόγησης στο ΣΔΕ Πρέβεζας

Σε αυτή την ενότητα υιοθετούμε το αναστοχαστικό πλαίσιο των Rolfe et al (2001), το οποίο εστιάζει στα τρία ερωτήματα «Τι;» «Επομένως τι;» «Και τώρα τι;», προκειμένου να σκιαγραφήσουμε και να συσχετίσουμε την εμπειρία με την ευρύτερη γνώση αλλά και να προσδιορίσουμε τις συνέπειες για την πρακτική μας.

1) Επαυξημένη Διαγνωστική Αξιολόγηση στον Αγγλικό Γραμματισμό

Χρονική διάρκεια εφαρμογής: 15/3/2023 – 12/5/2023
Αριθμός συμμετεχόντων εκπαιδευομένων: 15

- *Τι;*

Πέντε (5) δραστηριότητες επαυξημένης αξιολόγησης πάνω στο θέμα: «Αναγνωρίζοντας Θεματικό Λεξιλόγιο στη Αγγλική Γλώσσα με αφορμή αυθεντικά πολυτροπικά κείμενα εικόνας: Διαγνωστική αξιολόγηση για κατάταξη σε επίπεδο γλωσσομάθειας (ή/και για Αυτο-αξιολόγηση)». Βασικός σκοπός των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων επαυξημένης αξιολόγησης είναι η ανίχνευση ή επιβεβαίωση του επιπέδου γλωσσομάθειας των νεοαφιχθέντων/νεοαφιχθεισών μεταναστών/μεταναστριών εκπαιδευομένων με τη χρήση ενός διαγνωστικού τεστ επαυξημένης πραγματικότητας που λειτουργεί ως κατατακτήρια εξέταση έτσι ώστε να μπορέσει η εκπαιδεύτρια του Αγγλικού Γραμματισμού να προχωρήσει με σωστό προγραμματισμό και να καταφέρει να φτάσουν οι εκπαιδευόμενοι στο επιθυμητό επίπεδο γλωσσομάθειας, χωρίς αποκλεισμούς. Αυτό συνεπάγεται την προσέγγιση όλων των εκπαιδευομένων και την άρση όλων των εμποδίων που θα μπορούσαν να περιορίσουν τη συμμετοχή και την επιτυχία.
Η συγκεκριμένη διαγνωστική αξιολόγηση είναι καθαρά διερευνητική, δεν περιλαμβάνει βαθμολόγηση, αλλά βοηθά την εκπαιδεύτρια να διαμορφώσει άποψη για το επίπεδο κάθε εκπαιδευόμενου ώστε να σχεδιάσει διαφοροποιημένα το curriculum για μία τάξη.
Το προαναφερθέν εκπαιδευτικό υλικό επαυξημένης αξιολόγησης στον Αγγλικό Γραμματισμό μαζί με το αναστοχαστικό ημερολόγιο της εκπαιδεύτριας μπορείτε να το βρείτε στον παρακάτω σύνδεσμο:

https://drive.google.com/drive/folders/1bXP4hrtabXg3fq4GChkKTkgmI-UBCaxe?usp=sharing

- *Επομένως τι;*

Στόχοι που ικανοποιήθηκαν:
Η υιοθέτηση αυτής της εναλλακτικής μορφής αξιολόγησης στην ενιαία εκπαίδευση ενηλίκων, δηλαδή της χρήσης των δοκιμασιών επιπέδου γλωσσομάθειας (placement tests) με εργαλεία επαυξημένης πραγματικότητας που επιτρέπουν την κατάταξη των μαθητών σε ορισμένο επίπεδο ανάλογα με τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους στο συγκεκριμένο γραμματισμό, συμβάλλει στο να:
α. προσφέρει εκτός από την εικόνα των γλωσσικών δυνατοτήτων και πληροφορίες για μαθησιακά κίνητρα, ευελιξία, την αυτοπεποίθηση, στρατηγικές μάθησης σε έναν κόσμο που

εξελίσσεται διαρκώς
β. αναπαράγει πραγματικά περιβάλλοντα της χρήσης μια γλώσσας πολύ κοντά στις συνήθειες και πρακτικές των ενηλίκων εκπαιδευομένων,
γ. συνθέτει ένα αποτύπωμα σχετικά με το προϋπάρχον γνωστικό επίπεδο του εκπαιδευόμενου στην κατάκτηση της γλώσσας στόχου που είναι εύκολο προσβάσιμο ανά πάσα στιγμή
δ. εμπλέκει τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο σε μια διαδικασία αποτίμησης με ευχάριστο τρόπο
ε. λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις νέες θεωρίες μάθησης, εντάσσει καινοτόμα ψηφιακά εργαλεία, και κυρίως εναρμονίζεται πλήρως με το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες για την υποχρεωτική εκπαίδευση (ΕΠΣ-ΞΓ) του ΙΕΠ (2016) το οποίο είναι στοχοκεντρικό και μαθητοκεντρικό. Προτεραιότητα δεν είναι τι ύλη θα καλυφθεί στην τάξη μετά το τεστ κατάταξης αλλά τι πληροφορίες και τι εργαλεία μπορούμε να δώσουμε στους εκπαιδευόμενους προκειμένου να διευκολύνουμε τη μάθηση και τη γνωστική τους ανάπτυξη.

- *Και τώρα τι;*

Προτάσεις για το συστηματική αξιοποίηση της επαυξημένης διαγνωστικής αξιολόγησης για κατάταξη σε επίπεδο γλωσσομάθειας των νεοαφιχθέντων μεταναστών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας:
Μετά από αυτή την εμπειρία επαυξημένης αξιολόγησης, προτείνω ανεπιφύλακτα να δημιουργηθεί μια Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας η οποία θα αποτελέσει ένα προσεκτικά σχεδιασμένο «αποθετήριο» δοκιμασιών (θεμάτων) για την κατάταξη σε επίπεδα γλωσσομάθειας στις ξένες γλώσσες που θα επιτρέπει την καταχώριση, αποθήκευση και ανάκληση κάθε δοκιμασίας με βάση συγκεκριμένες δομημένες πληροφορίες (μεταδεδομένα). Ως μια δυναμική και εξελισσόμενη διαδικασία, η δημιουργία και η λειτουργία της θα αποτελέσουν σημαντικό εργαλείο οργάνωσης και διαχείρισης της διαδικασίας διαγνωστικής αξιολόγησης των νεοαφιχθέντων μεταναστών εκπαιδευομένων ως αναπόσπαστης συνιστώσας του εκπαιδευτικού έργου.

2) *Επαυξημένη Διαγνωστική Αξιολόγηση στον Πληροφορικό Γραμματισμό*

Χρονική διάρκεια εφαρμογής: 15/3/2023 – 12/5/2023
Αριθμός συμμετεχόντων εκπαιδευομένων: 15

- *Τι;*

Πέντε (5) δραστηριότητες επαυξημένης αξιολόγησης πάνω στο θέμα: *«Γνωριμία με τις ηλεκτρονικές συσκευές και το τεχνικό υλικό των ηλεκτρονικών συσκευών».*_Στόχος της υλοποίησης των παρακάτω δραστηριοτήτων είναι η γνωριμία με τις ηλεκτρονικές συσκευές και το υλικό τους, με τη χρήση ενός διαγνωστικού τεστ επαυξημένης πραγματικότητας. Αυτό επιτρέπει στον εκπαιδευτή να δείξει τόσο εσωτερικά όσο και με συγκεκριμένα βήματα το hardware των συσκευών. Αυτό προϋποθέτει τη συμμετοχή όλων των μαθητών και την αντιμετώπιση όλων των εμποδίων που μπορεί να περιορίζουν την επιτυχία και τη συμμετοχή τους.
Όλο το εκπαιδευτικό υλικό επαυξημένης αξιολόγησης στον Πληροφορικό Γραμματισμό μαζί με το αναστοχαστικό ημερολόγιο του εκπαιδευτή μπορείτε να το βρείτε στον παρακάτω σύνδεσμο:
https://drive.google.com/drive/folders/1XZ6pA54wbIkLA61fn7b6RC5MrLNuMlSH?usp=sharing

- *Επομένως τι;*

Στόχοι που ικανοποιήθηκαν:
α. Δημιουργούνται περιβάλλοντα που αναπαράγουν πραγματικές καταστάσεις προσαρμοσμένα στις συνήθειες και τις πρακτικές των εκπαιδευομένων.
β. Δημιουργείται ένα αποτύπωμα του προϋπάρχοντος γνωστικού επιπέδου του κάθε εκπαιδευόμενου.
γ. Εμπλέκεται ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος σε μια ευχάριστη διαδικασία εκπαίδευσης.
Οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν ενθουσιασμό για τη δυνατότητα να ανακαλύπτουν εικονικά αντικείμενα που δεν μπορούν να προσεγγίσουν με τις συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας. Η δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία εκπαίδευσης και να αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον της επαυξημένης πραγματικότητας καθιστά την αξιολόγηση πιο διασκεδαστική και ενδιαφέρουσα. Επιπλέον, αισθάνονται περισσότερο εμπλεκόμενοι και δραστήριοι κατά τη διαδικασία αξιολόγησης όταν αξιοποιούν την επαυξημένη πραγματικότητα, καθώς έχουν την ευκαιρία να εξερευνήσουν, να δημιουργήσουν και να αλληλεπιδράσουν με το περιβάλλον, προσφέροντας μια πιο ενεργητική διαδικασία αξιολόγησης.

- *Και τώρα τι;*

Μετά την εμπειρία που αποκόμισα από την αξιολόγηση, προτείνω τη δημιουργία μιας βάσης δεδομένων ώστε το περιεχόμενο που δημιουργείται να είναι εγκεκριμένο. Η βάση δεδομένων θα λειτουργεί ως ένα καλά σχεδιασμένο αποθετήριο, στο οποίο θα καταχωρούνται, αποθηκεύονται και ανακαλούνται τα περιεχόμενα με βάση συγκεκριμένες δομημένες πληροφορίες.

Συμπεράσματα

Αυτή η μελέτη εξέτασε τις επαυξημένες πολυτροπικές αναπαραστάσεις που δύνανται να εφαρμοστούν στη γενική εκπαίδευση ενηλίκων λαμβάνοντας υπόψη μια συμπεριληπτική παιδαγωγική ως Επαυξημένη Αξιολόγηση. Συγκεκριμένα, πρόκειται για τη σύνδεση των οπτικών αναπαραστάσεων, της πολυτροπικότητας και των εφαρμογών επαυξημένης πραγματικότητας στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής παιδαγωγικής. Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι οι οπτικές αναπαραστάσεις θα μπορούσαν να ενισχυθούν με τη χρήση επαυξημένης πραγματικότητας, ώστε να αποκτήσουν δυναμική και να γίνουν συμπεριληπτικές, καθώς η επαυξημένη πραγματικότητα μπορεί να υποστηρίξει τη διδασκαλία κάθε γραμματισμού, οδηγώντας σε επαυξημένες πολυτροπικές αναπαραστάσεις. Είναι σημαντικό όμως να βρεθούν τρόποι συνδυασμού της αξιολόγησης των εκπαιδευομένων, της επαυξημένης αξιολόγησης και του παιδαγωγικού πλαισίου που εστιάζει στην ένταξή τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Κάτι τέτοιο θα συμβάλλει στην αύξηση της συμμετοχής όλων των εκπαιδευομένων.
Η επαυξημένη πραγματικότητα αποτελεί ένα εργαλείο που παρέχει ευκαιρίες και κίνητρα στους μετανάστες εκπαιδευόμενους, ώστε να εκφράσουν τις υφιστάμενες γνώσεις τους με κατανοητό τρόπο. Στην παρούσα μελέτη, πρόκειται για μια επαυξημένη πολυτροπική αναπαράσταση (τρισδιάστατο μοντέλο, βίντεο κλπ.) που περιγράφει μια έννοια, μια διαδικασία ή μια ιδέα στον Αγγλικό και Πληροφορικό Γραμματισμό, χωρίς να χρειάζεται λεκτική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Βοηθά τους εκπαιδευόμενους να απολαύσουν το μάθημα, βελτιώνει τις πρακτικές δεξιότητες και συμβάλλει στην καλλιέργεια θετικής αντιμετώπισης των γραμματισμών.
Παρ΄όλα αυτά, η επαυξημένη πραγματικότητα παρουσιάζει και κάποιες προκλήσεις αλλά και προϋποθέσεις: α) οικονομικοί πόροι, β) οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται εξοικείωση με την τεχνολογία επαυξημένης πραγματικότητας, γ) απογοήτευση των εκπαιδευομένων στις περιπτώσεις που δεν είναι εύκολη ή δυνατή η χρήση μιας εφαρμογής επαυξημένης πραγματικότητας, δ) έλλειψη ευκαιριών επαγγελματικής κατάρτισης και υποστήριξης των

εκπαιδευτικών, ε) αναγκαίος εξοπλισμός (π.χ., σύνδεση στο διαδίκτυο, καλή ταχύτητα διαδικτύου, κινητές συσκευές).

Η Επαυξημένη Αξιολόγηση βοηθά τους εκπαιδευτές να αξιολογήσουν τις υφιστάμενες γνώσεις των μεταναστών εκπαιδευομένων, ώστε να τις αξιοποιήσουν κατά τη διδασκαλία ενός νέου φαινομένου ή έννοιας με βάση τις ήδη υπάρχουσες αναπαραστάσεις. Επιτυγχάνονται διανοητικοί στόχοι που διευκολύνουν την κατανόηση των εκπαιδευομένων για συγκεκριμένες έννοιες (εννοιολογικές αντιλήψεις), αναπτύσσοντας τις μεταγνωστικές και τις συνεργατικές τους δεξιότητες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Abedi, J.,Hofstetter,C.,&Lord, C. (2004).Assessment accommodations for English language learners: Implications for policy based empirical research. *Review of Educational Research, 74*(1), 1–28.

European Commission/EACEA/Eurydice (2019*). Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe.* National Policies and Measures. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Evagorou, M., Erduran, S., & Mäntylä, T. (2015). The role of visual representations in scientific practices: From conceptual understanding and knowledge generation to ‘seeing’how science works. International *Journal of STEM Education, 2(1), 1*–13.

IOM/UNICEF/UNHCR (2019). Access to education for refugee and migrant children in Europe. Retrieved May 13, 2023, from: https://reliefweb.int/report/world/access-education-refugee-and-migrant-children-europe-september-2019

IRIS Center Peabody. (2021). *Visual Representations*. College Vanderbilt University Nashville. Retrieved May 13, 2023, from: https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/math/cresource /q2/p05/

New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, *66*(1), 60–92.

Rolfe, G., Freshwater, D. & Jasper, M. (2001). Critical Reflection for Nursing and the Helping Professions, a User's Guide. Palgrave Macmillan, Hampshire.

UNESCO (2017). *Learning Assessment at UNESCO: Ensuring effective and relevant learning for all.* Retrieved May 13, 2023, from: *https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260325*

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. Paris: UNESCO. Yeo, J., Wong, W. L., Tan, D. K. C., Ong, Y. S., & Delserieys Pedregosa, A. (2020). Using visual representations to realise the concept of “heat. Learning: Research and Practice, 6(1), 34–5*

Δικτυογραφία

http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf

Μελέτη Περίπτωσης: Διενέργεια Εσωτερικού Προγράμματος Επιμόρφωσης των Εργαζομένων του Περιφερειακού Συνδέσμου Φορέων Διαχείρισης Στερεών Αποβλήτων Κεντρικής Μακεδονίας (ΠΣ ΦοΔΣΑ ΚΜ)

Case study: Implementation of an Internal Training Program for the Employees of the Regional Association of Solid Waste Management Agencies of Central Macedonia (PS FoDSA KM)

Δρ. Σταύρος Ψωμάς, Προϊστάμενος Διεύθυνσης Προγραμματισμού, Παρακολούθησης, Οργάνωσης και Πληροφορικής (ΠΣ ΦοΔΣΑ ΚΜ)

Dr. Stavros Psomas, Head of Planning, Monitoring, Organization and IT Directorate (PS FoDSA KM)

s.psomas@fodsakm.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία μελετάται η περίπτωση της διενέργειας Εσωτερικού Προγράμματος Επιμόρφωσης των εργαζομένων του ΠΣ ΦοΔΣΑ ΚΜ, το οποίο:

- αξιολογήθηκε / αποτιμήθηκε ιδιαίτερα θετικά από τους συμμετέχοντες
- συνεισέφερε θετικά στην υιοθέτηση από τους υπαλλήλους του Φορέα, του Κώδικα Ηθικής και Επαγγελματικής Συμπεριφοράς Υπαλλήλων του Δημόσιου Τομέα
- δημιούργησε άμεσα οφέλη για τον φορέα και έθεσε τις βάσεις για νέες δράσεις
- εξοικονόμησε χρήματα για το Φορέα

Λέξεις – κλειδιά: Ενδο-επιχειρησιακά Προγράμματα Επιμόρφωσης, Δημόσιος Τομέας, Οργανισμός που Μαθαίνει

Abstract

The case of the implementation of an Internal Training Program for the employees of the FoDSA KM is studied in this paper, which:

- evaluated / valued particularly positively by the participants
- contributed positively to the adoption by the Agency's employees of the Code of Ethics and Professional Conduct for Public Sector Employees
- created immediate benefits for the Agency and laid the foundations for new actions
- saved money for the Agency

Key-words: In-Business Training Programs, Public Sector, Learning Organization

Εισαγωγή

Ο Περιφερειακός Σύνδεσμος Φορέων Διαχείρισης Στερεών Αποβλήτων Κεντρικής Μακεδονίας (ΠΣ ΦοΔΣΑ ΚΜ) είναι Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου και έχει την ευθύνη διαχείρισης των απορριμμάτων των 38 Δήμων της Κεντρικής Μακεδονίας (Περιφερειακές Ενότητες: Θεσσαλονίκης, Πιερίας, Χαλκιδικής, Σερρών, Ημαθίας, Πέλλας και Κιλκίς) (*Ιστορικό. Ο Φο.Δ.Σ.Α.*, 2023).

Στο πλαίσιο της στρατηγικής επιλογής του να μετασχηματιστεί σταδιακά σε έναν «**Οργανισμό**

που Μαθαίνει», δηλαδή σε έναν οργανισμό που θα:

- γνωρίζει / μαθαίνει (ως διακριτή οντότητα) περισσότερα από το άθροισμα της μάθησης των εργαζομένων του (Illeris, 2016)
- παρέχει στους εργαζομένους του, το συνεργατικό πλαίσιο μαθησιακών ευκαιριών, που θα τους βοηθάει «…να εξελίσσονται, να αναπτύσσουν νέες ιδέες, να μετασχηματίζουν τις αντιλήψεις τους και να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες» (Κόκκος, 2021)

διενήργησε ένα **Εσωτερικό Πρόγραμμα Επιμόρφωσης** (ΕΠΕ) των εργαζομένων του, το οποίο και αναλύεται στη συγκεκριμένη εργασία. Πιο συγκεκριμένα παρουσιάζονται:

1. η ταυτότητα της συγκεκριμένης δράσης
2. τα κύρια χαρακτηριστικά επιτυχίας της
3. οι διαστάσεις της θετικής επίδρασης της στο Φορέα

1) Ταυτότητα της Δράσης

Ο σκοπός του ΕΠΕ ήταν οι εκπαιδευόμενοι να:

A. κατανοήσουν τις βασικές αρχές, της ομαδικής και ποιοτικής εργασίας, καθώς και της ορθής διαχείρισης των αστικών αποβλήτων στο πλαίσιο της κυκλικής οικονομίας
B. αναπτύξουν τις ικανότητες τους, ως προς τη δημιουργία αποτελεσματικών ομάδων εργασίας και ως προς την εξασφάλιση της παραγωγής ποιοτικού προϊόντος ή υπηρεσίας, προς όφελος της βιώσιμης ανάπτυξης του χώρου ευθύνης του Φορέα

ενώ, οι εκπαιδευτικοί στόχοι ήταν οι εκπαιδευόμενοι να είναι σε θέση να:

(ως προς τις Γνώσεις)

1. ορίζουν τις βασικές έννοιες που σχετίζονται με την ομαδική και ποιοτική εργασία καθώς και με το περιβάλλον και τη διαχείριση αποβλήτων στο πλαίσιο της κυκλικής οικονομίας
2. αναγνωρίζουν τα οφέλη συνεργασίας, της προσήλωσης στην ποιότητα και στην ορθολογική διαχείριση των αποβλήτων
3. διακρίνουν τα συνήθη προβλήματα που προκύπτουν κατά την εργασία σε ομάδες
4. προσδιορίζουν παράγοντες που εξασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα μιας ομάδας
5. γνωρίζουν τα βασικά εργαλεία που θα τους βοηθήσουν στην παραγωγή ενός ποιοτικού προϊόντος / υπηρεσίας

(ως προς τις Ικανότητες)

a. πραγματοποιούν δράσεις που συμβάλουν στην ανάπτυξη του ομαδικού πνεύματος συνεργασίας
b. διορθώνουν «ἐν τῇ γενέσει» τους ενδεχόμενες καταστάσεις που μπορεί να οδηγήσουν σε προβλήματα συνεργασίας
c. χρησιμοποιούν τα βασικά εργαλεία με σκοπό την εξασφάλιση της ποιότητας του παραγόμενου αποτελέσματος της εργασίας τους
d. σχεδιάζουν τις συνολικές ενέργειες τους στο πλαίσιο της ορθολογικής διαχείρισης των αποβλήτων

(ως προς τις Στάσεις)

i. υποστηρίζουν την αξία της ομαδικής και ποιοτικής εργασίας καθώς και της ορθολογικής διαχείρισης των αποβλήτων στο πλαίσιο της κυκλικής οικονομίας

Το ΕΠΕ υλοποιήθηκε κατά τα έτη 2021 και 2022 και οι **θεματικές Ενότητες** των σεμιναρίων / εργαστηρίων που πραγματοποιήθηκαν ήταν οι ακόλουθες**:**

1. Εισαγωγή στην Ομαδικότητα (διάρκεια: 16 ώρες)
2. Εισαγωγή στην Ποιότητα (διάρκεια: 8 ώρες)
3. Οργάνωση και Λειτουργία του ΠΣ ΦοΔΣΑ ΚΜ / Θέματα Διαχείρισης Αποβλήτων – Κυκλικής Οικονομίας (διάρκεια: 4 ώρες)

2) Κύρια Χαρακτηριστικά Επιτυχίας της Δράσης

Η εξασφάλιση της επιτυχίας του συγκεκριμένου προγράμματος, επετεύχθη αφού:

[στάδιο σχεδιασμού]

- διαμορφώθηκε με συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σκοπό και στόχους όπως ορίζει η θεωρία και η πρακτική της επιμόρφωσης ενηλίκων και
- βασίστηκε στην συγκεκριμένη κουλτούρα, εμπειρίες και ανάγκες του ΦοΔΣΑ ΚΜ, μιας και σχεδιάστηκε (και στη συνέχεια οργανώθηκε και υλοποιήθηκε) από εργαζόμενο του Φορέα (εξειδικευμένο σε θέματα Μηχανικής, Διοίκησης και Εκπαίδευσης Ενηλίκων), για εργαζόμενους του φορέα

[στάδιο οργάνωσης]

- η συμμετοχή των υπαλλήλων ήταν εθελοντική
- σχηματιζόταν μικρές ομάδες εκπαιδευομένων (άρα ευελιξία στην υλοποίηση)
- υπήρχε μεγάλο χρονικό διάστημα δυνατότητας συμμετοχής στα σεμινάρια / εργαστήρια
- τα σεμινάρια / εργαστήρια ολοκληρωνόταν σπονδυλωτά (σε διαφορετικές ημέρες)
- υπήρχε ελεύθερη επιλογή ημερομηνιών συμμετοχής από τους ενδιαφερόμενους
  οπότε και:
  1. δεν επηρεάστηκε η καθημερινή λειτουργία (άρα οι υποχρεώσεις) των οργανικών μονάδων
  2. εξασφαλίστηκε ο μέγιστος δυνατός αριθμό συμμετεχόντων

[στάδιο υλοποίησης]

- προηγήθηκαν πιλοτικές εφαρμογές των σεμιναρίων / εργαστηρίων
- τα σεμινάρια / εργαστήρια πραγματοποιήθηκαν με φυσική παρουσία (δια ζώσης)
- η ύλη τους περιλάμβανε την παρουσίαση επιλεγμένης θεωρίας, την εφαρμογή κατάλληλων βιωματικών δραστηριοτήτων και τη χρήση εργαλείων ανίχνευσης ενδεχόμενων δυσλειτουργιών και (αυτό)βελτίωσης

3) Διαστάσεις της θετικής επίδρασης του ΕΠΕ στο Φορέα

Στη βάση όλων των παραπάνω, η θετική επίδραση που είχε το παραπάνω ΕΠΕ για τον ΦοΔΣΑ ΚΜ αναλύεται στις ακόλουθες τέσσερις (4) διαστάσεις:

{Α}. Αξιολογήθηκε / Αποτιμήθηκε ιδιαίτερα θετικά από τους συμμετέχοντες

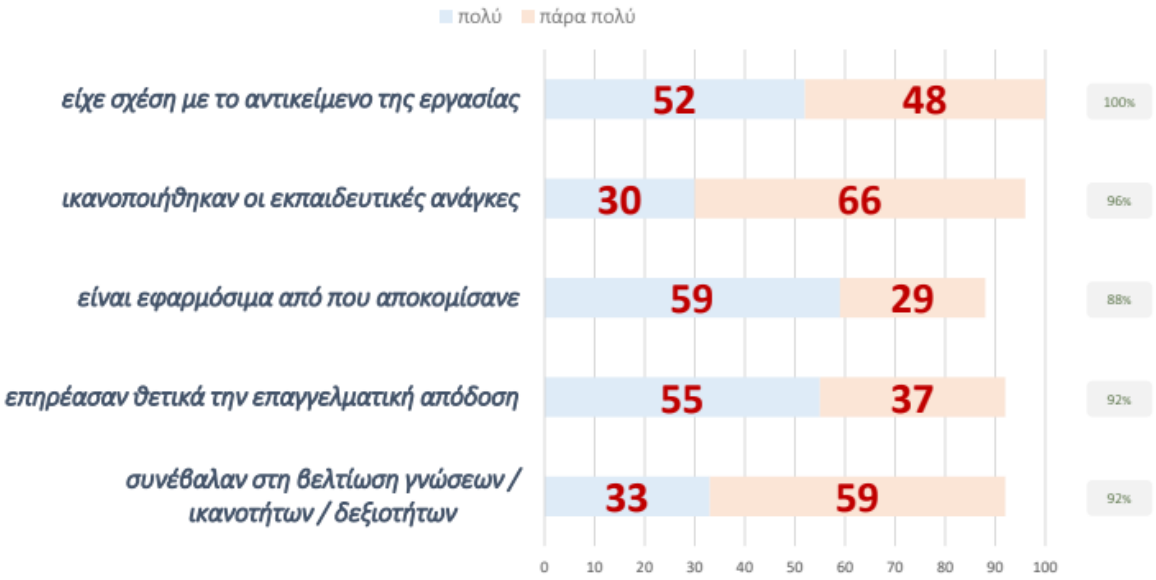
Η αξιολόγηση / αποτίμηση βασίστηκε σε ερωτηματολόγια που καταρτίστηκαν με ερωτήσεις που χρησιμοποιούνται από το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης για την αξιολόγηση / αποτίμηση των εκπαιδευτικών του προγραμμάτων (*Αξιολόγηση-Αποτίμηση Επιμόρφωσης*, 2023).

Σύμφωνα λοιπόν με τις ανώνυμες απαντήσεις τους, οι συμμετέχοντες στο τέλος κάθε σεμιναρίου / εργαστηρίου, τα **αξιολόγησαν ιδιαιτέρως θετικά**, ως προς τα ακόλουθα (μέγιστο το 10):



Διάγραμμα 1. Αξιολόγηση των σεμιναρίων / εργαστηρίων

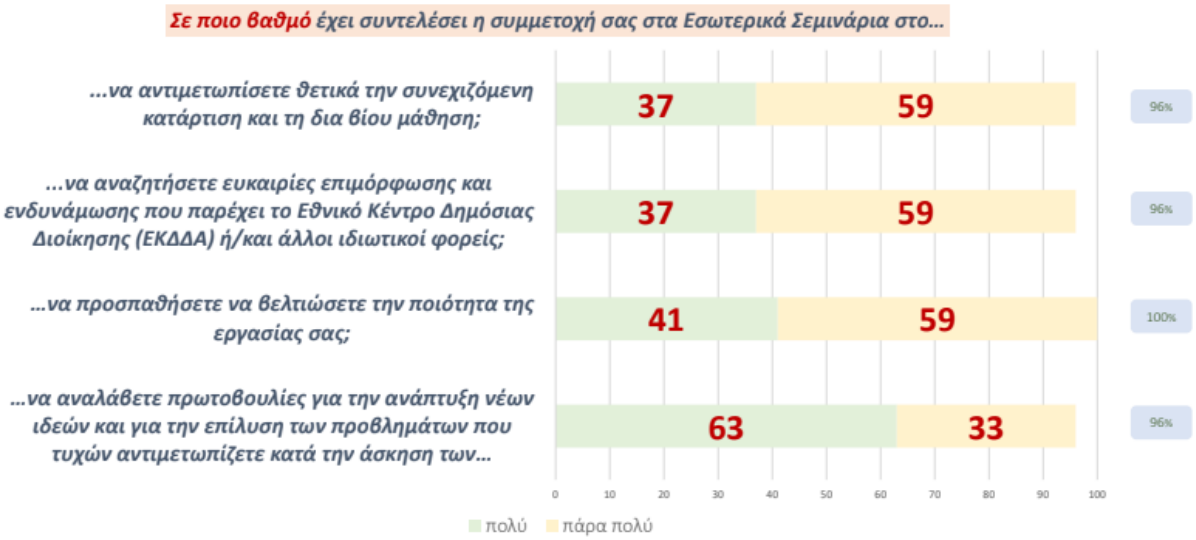
Επιπλέον, οι **27 υπάλληλοι** που παρακολούθησαν όλες τις θεματικές ενότητες, απάντησαν σε ανώνυμα ερωτηματολόγια ότι **οι 21 (78%)** έχουν εφαρμόσει ήδη κάποια αλλαγή στην υπηρεσία τους με βάση τις γνώσεις και δεξιότητες που αποκομίσανε από τα σεμινάρια / εργαστήρια, ενώ **τα αποτίμησαν και ιδιαίτερα θετικά** όπως φαίνεται στη συνέχεια:



Διάγραμμα 2. Αποτίμηση των σεμιναρίων / εργαστηρίων

{Β}. Συνεισέφερε θετικά στην υιοθέτηση από τους υπαλλήλους του Φορέα, του Κώδικα Ηθικής και Επαγγελματικής Συμπεριφοράς Υπαλλήλων του Δημόσιου Τομέα

Με βάση τις ανώνυμες απαντήσεις των υπαλλήλων που παρακολούθησαν όλες τις θεματικές ενότητες σε αντίστοιχα ερωτηματολόγια, τεκμηριώθηκε και η **θετική επίδραση** που άσκησε το ΕΠΕ στους συμμετέχοντες, **ως προς την υιοθέτηση** από τη μεριά τους, του **Κώδικα Ηθικής και Επαγγελματικής Συμπεριφοράς Υπαλλήλων του Δημόσιου Τομέα** (ΚΗΕΣΥΔΤ) (*Κώδικας Ηθικής*, 2023) και κυρίως ως προς το θέμα της Επάρκειας των Δημοσίων Υπαλλήλων, όπως αναδεικνύεται παρακάτω:



Διάγραμμα 3. Βαθμός επίδρασης στην υιοθέτηση του ΚΗΕΣΥΔΤ (μέρος 1 από 2)



Διάγραμμα 4. Βαθμός επίδρασης στην υιοθέτηση του ΚΗΕΣΥΔΤ (μέρος 2 από 2)

{3}. Δημιούργησε άμεσα οφέλη για τον Φορέα και έθεσε τις βάσεις για νέες Δράσεις

Σε συνέχεια (και επιπροσθέτως όλων όσων αναφέρθηκαν μέχρι τώρα), **τα άμεσα οφέλη** για το Φορέα, συμπληρώνονται με το γεγονός πως ωφελήθηκε ένας μεγάλος αριθμός εργαζομένων του, αφού τη θεματική:

- «Εισαγωγή στην Ομαδικότητα», παρακολούθησαν **36** υπάλληλοι (το 78% των οποίων δεν είχε παρακολουθήσει ξανά σεμινάριο με αντίστοιχη θεματολογία)
- «Εισαγωγή στην Ποιοτική Εργασία», παρακολούθησαν **41** υπάλληλοι (το 45% των οποίων δεν είχε παρακολουθήσει ξανά σεμινάριο με αντίστοιχη θεματολογία)
- «Οργάνωση και Λειτουργία ΠΣ ΦοΔΣΑ ΚΜ / Θέματα Διαχείρισης Αποβλήτων-Κυκλικής Οικονομίας», παρακολούθησαν **50** υπάλληλοι (το 70% των οποίων δεν είχε παρακολουθήσει ξανά σεμινάριο με αντίστοιχη θεματολογία)

Επιπλέον, κατά τη διάρκεια την υλοποίησης της 3ης θεματικής ενότητας «Οργάνωση και Λειτουργία…», αναδείχθηκε η ανάγκη των υπαλλήλων που εργάζονται στις κεντρικές υπηρεσίες να επισκεφτούν τις εργοταξιακές μονάδες, και ακολούθως αυτό πραγματοποιήθηκε από δεκατρείς (13) υπαλλήλους, οι οποίοι απάντησαν σε ανώνυμα ερωτηματολόγια:

- (με 9,6 / 10) ότι τους βοήθησε η θεωρητική παρουσίαση που παρακολούθησαν στο σεμινάριο στο να αντιληφθούν / κατανοήσουν καλύτερα τον σκοπό και τον τρόπο λειτουργίας των εργοταξίων / εγκαταστάσεων και
- (με 8,9 / 10) πως έπειτα από τη θεωρητική παρουσίαση και τη βιωματική τους επίσκεψη στους χώρους, θα αποδώσουν καλύτερα κατά την εργασία τους, στο πλαίσιο της συνεργασίας της οργανικής τους μονάδας με τις αντίστοιχες εργοταξιακές

Έτσι, **οι νέες δράσεις που προέκυψαν** από το συγκεκριμένο ΕΠΕ (και υλοποιήθηκαν το 2023) είναι:

(α) Η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού εισαγωγικού προγράμματος (εντός του ΠΣ ΦοΔΣΑ ΚΜ) [κατ' αντιστοιχία με το πρόγραμμα εκπαίδευσης των νεοδιοριζόμενων δημοσίων υπαλλήλων (Εισαγωγική Εκπαίδευση) του ΕΚΔΔΑ] με το οποίο (μεταξύ άλλων) θα ενημερώνονται οι νεοεισερχόμενοι υπάλληλοι

- για τον σκοπό και τρόπο λειτουργίας του
- το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτός λειτουργεί

με στόχο την όσο το δυνατόν πιο ομαλή και αποδοτική / αποτελεσματική ενσωμάτωση τους στον Φορέα

Πράγματι, έπειτα από το σχετικό πιλοτικό πρόγραμμα που έλαβε χώρα και στο οποίο δέκα (10) υπάλληλοι με σύμβαση εργασίας ορισμένου χρόνου που παρακολούθησαν την 3η θεματική ενότητα «Οργάνωση και Λειτουργία …» δήλωσαν σε ανώνυμο ερωτηματολόγιο πως:

- (με 9,7 /10) θεωρούν ότι αν παρακολουθούσανε τα όσα παρουσιάστηκαν στο συγκεκριμένο σεμινάριο, από την πρώτη μέρα που ήρθανε στον φορέα, θα τους βοηθούσε να ενσωματωθούν καλύτερα στο νέο εργασιακό τους περιβάλλον

υλοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Φορέα σχετική ημερίδα με τίτλο «Υποδοχή-Ενημέρωση [**92**] νεοπροσληφθέντων υπαλλήλων ορισμένου χρόνου του ΠΣ ΦοΔΣΑ ΚΜ» (*Δελτία Τύπου. Υλοποίηση Ημερίδας*, 2023)

(β) Η υλοποίηση επιμορφωτικού σεμιναρίου / εργαστηρίου με θέμα «Ποιότητα στην Εργασία» για δεκαπέντε (**15**) νεοπροσληφθέντες υπαλλήλους, οι οποίοι δεν είχαν συμμετάσχει ξανά σε σεμινάριο με αντίστοιχη θεματολογία.

(γ) Η διενέργεια εκπαιδευτικής επίσκεψης σε δύο από τις μεγαλύτερες εγκαταστάσεις του Φορέα, εικοσιπέντε (**25**) υπαλλήλων των κεντρικών υπηρεσιών, οι οποίοι ξεναγήθηκαν στους χώρους και ενημερώθηκαν αναλυτικά για τον τρόπο λειτουργίας, τις ανάγκες τους κτλ από συναδέλφους τους που εργάζονται σε αυτούς.

{4}. Εξοικονόμησε χρήματα για το Φορέα

Τέλος, και με δεδομένο πως συνολικά 127 υπάλληλοι του Φορέα επιμορφώθηκαν στις τρεις θεματικές ενότητες του ΕΠΕ, είναι προφανές πως ο ΦΟΔΣΑ ΚΜ εξοικονόμησε τα χρήματα που θα έδινε σε ιδιωτικό φορέα για να υλοποιηθούν τα παραπάνω σεμινάρια / εργαστήρια.
Σημειώνεται πως το παραπάνω όφελος είναι ακόμα μεγαλύτερο, αφού δεν έχουν συνυπολογιστεί μεταξύ άλλων τουλάχιστον οι παρακάτω σημαντικές παράμετροι όπως:

- **το κόστος ανθρωποωρών** Σχεδιασμού / Οργάνωσης / Υλοποίησης τόσο των αρχικών όσο και των νέων δράσεων
- **τα οφέλη** από την υλοποίηση των νέων δράσεων
- **το όφελος** από τη μη διατάραξη της λειτουργίας των οργανικών μονάδων

- **το όφελος** από τη σύσφιξη σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων

Συμπεράσματα

Στην συγκεκριμένη εργασία παρουσιάστηκε το Εσωτερικό Πρόγραμμα Επιμόρφωσης των εργαζομένων του ΦοΔΣΑ ΚΜ που έλαβε χώρα κατά τα έτη 2021 και 2022, στο πλαίσιο της στρατηγικής του επιλογής να μετασχηματιστεί σε έναν Οργανισμό που Μαθαίνει, δηλαδή στην στόχευση του μεταξύ άλλων για:

- την ανάπτυξη κουλτούρας διαμοιρασμού και διάχυσης της γνώσης μεταξύ των στελεχών του
- τον πολλαπλασιασμό της ήδη υπάρχουσας γνώσης σε όσο το δυνατόν περισσότερους εργαζομένους του και
- την αξιοποίηση / θετική επίδραση της διαχεόμενης γνώσης στην επαγγελματική απόδοση των συμμετεχόντων (και κατ' επέκταση στην καλύτερη άσκηση των αρμοδιοτήτων του για την προστασία του περιβάλλοντος)

<u>Αναλυτικότερα, για τη συγκεκριμένη Δράση παρουσιάστηκαν:</u>

1. Η **ταυτότητα** της, δηλαδή:
    a. ο σκοπός και οι εκπαιδευτικοί στόχοι του προγράμματος
    b. οι θεματικές ενότητες των σεμιναρίων / εργαστηρίων
2. Τα **κύρια χαρακτηριστικά επιτυχίας** της, όπως ανιχνεύονται στα στάδια:
    a. του σχεδιασμού,
    b. της οργάνωσης και
    c. της υλοποίησης της
3. Οι **διαστάσεις της θετικής επίδρασης** της στο ΦοΔΣΑ ΚΜ αφού:
    a. αξιολογήθηκε / αποτιμήθηκε ιδιαίτερα θετικά από τους συμμετέχοντες
    b. συνεισέφερε θετικά στην υιοθέτηση από τους υπαλλήλους του Φορέα, του Κώδικα Ηθικής και Επαγγελματικής Συμπεριφοράς Υπαλλήλων του Δημόσιου Τομέα
    c. δημιούργησε άμεσα οφέλη για το Φορέα και έθεσε τις βάσεις για νέες δράσεις
    d. εξοικονόμησε χρήματα για το Φορέα

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αξιολόγηση-Αποτίμηση Επιμόρφωσης (2023) Ανακτήθηκε στις 14 Δεκεμβρίου 2023, από https://www.ekdd.gr/επιμόρφωση/αξιολόγηση-αποτίμηση-επιμόρφωσης/

Δελτία Τύπου. Υλοποίηση Ημερίδας (2023) Ανακτήθηκε στις 14 Δεκεμβρίου 2023, από https://fodsakm.gr/υλοποίηση-ημερίδας-με-τίτλο-υποδοχ/

Illeris, K. (2016). *Ο Τρόπος που Μαθαίνουμε: Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. Μεταίχμιο.

Ιστορικό. Ο Φο.Δ.Σ.Α. (2023) Ανακτήθηκε στις 14 Δεκεμβρίου 2023, από https://fodsakm.gr/foreas/istoriko/

Κόκκος, Α. (2021). *Η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων στην Ελλάδα*. διαΝΕΟσις.

Κώδικας Ηθικής (2023) Ανακτήθηκε στις 14 Δεκεμβρίου 2023, από https://www.ypes.gr/kodikas-ithikis-kai-epangelmatikis-syberiforas-ypallilon-tou-dimosiou-tomea-2/

Δικαστικοί Υπάλληλοι: Η μεγάλη αλλαγή στην επιλογή, εκπαίδευση και επιμόρφωσή τους μετά τον Ν.5001/2022

Judicial Clerks: The big change in their recruitment, education and training after implementation of Law 5001/2022

Αικατερίνη Θ. Ταχματζίδου, Δικαστική Υπάλληλος της Εισαγγελίας Πρωτοδικών Βέροιας
Διδάσκουσα στην Εθνική Σχολή Δικαστικών Λειτουργών (τομέας Δικαστικών Υπάλληλων)
Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων στις Τ.Π.Ε. και στην «Ποινική Δίκη Ι»

Aikaterini Th. Tachmatzidou, Judicial Clerk of Veria's First Instance Prosecutor's Office,
Educator at the National School of Judicial Officers (Judicial Clerks sector), Adult Trainer in ICT and in "Criminal Trial I"

tahmatzidou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση, ασχολείται με τις αλλαγές που εισήγαγε τον Δεκέμβριο του 2022, ο Ν.5001/2022 σχετικά αφενός με την επιλογή των νέων δικαστικών υπαλλήλων που θα προσλαμβάνονται ως δόκιμοι δικαστικοί υπάλληλοι και ταυτόχρονα θα εισάγονται προς επιμόρφωση στην Εθνική Σχολή Δικαστικών Λειτουργών (Ε.Σ.Δι.), κατά τα πρότυπα της μέχρι τώρα επιλογής και εκπαίδευσης των Δικαστικών Λειτουργών και αφετέρου με την θεσμοθέτηση στην Ε.Σ.Δι., διεύθυνσης κατάρτισης και επιμόρφωσης των ήδη υπηρετούντων υπαλλήλων, που ικανοποίησε ένα πάγιο αίτημα του κλάδου των Δικαστικών Υπαλλήλων συμβαδίζοντας με τις σύγχρονες απαιτήσεις για την δια βίου επαγγελματική επιμόρφωση στον εξελισσόμενο δημόσιο τομέα.

Λέξεις-κλειδιά: Δια βίου μάθηση, κατάρτιση, Ε.Σ.Δι., Δικαστικοί Υπάλληλοι, Ανθρώπινο Δυναμικό

Abstract

This document deals with the changes introduced in December 2022, after implementation of Law 5001/2022 regarding on the one hand, the recruitment of new judicial clerks who will be hired as probationary judicial clerks and at the same time will be admitted for training at the National School of Judiciary (NSJ), according to the standards of the up to now selection and training of Judicial Officers, and on the other hand with the establishment at NSJ of a training and education department for already serving judicial clerks, which satisfied a standing request of Judicial Clerks keeping up with the modern requirements for lifelong professional training in an evolving public sector.

Key-words: Lifelong learning, training, NSJ, Judicial Clerks, Human Resources

Επιμόρφωση στο δημόσιο τομέα: η περίπτωση των δικαστικών υπαλλήλων

Η επιμόρφωση και εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού ενός οργανισμού «συμβάλει στην προώθηση ενός αφοσιωμένου και παραγωγικού εργατικού δυναμικού, αυξάνει την οργανωσιακή ελαστικότητα και ποιότητα, μειώνει το κόστος και αναπτύσσει μια γρήγορη και πρωτοποριακή αντίδραση στις αυξανόμενες αλλαγές του οργανωσιακού περιβάλλοντος». (Βούζας, 2017). Στην περίπτωση όμως των δικαστικών υπαλλήλων, η υπηρεσιακή επιμόρφωση δεν είχε την θέση που αρμόζει σε ένα σύγχρονο κλάδο.

Οι δικαστικοί υπάλληλοι, περίπου 5.600 όλων των κατηγοριών και κλάδων, αποτελούν για το ελληνικό δημόσιο τομέα ένα αυτόνομο κομμάτι του ανθρώπινου δυναμικού που διαφοροποιείται τόσο στο Σύνταγμα της Ελλάδος[5] όσο και στον Κώδικα των Δικαστικών Υπαλλήλων και μέχρι και το 2021, η υπηρεσιακή τους επιμόρφωση, περιοριζόταν σε κάποιες γενικές αναφορές στον Κώδικά τους.[6]

Για δεκαετίες, οι δικαστικοί υπάλληλοι επιμορφώνονταν μόνο όταν οι ίδιοι το επιθυμούσαν ή μόνο όταν υπήρχε η υπηρεσιακή ανάγκη για την εφαρμογή κάποιας νέας υπηρεσίας όπως για παράδειγμα η εγκατάσταση και λειτουργία του Εθνικού Ποινικού Μητρώου, (Ταχματζίδου, 2018, σσ. 61-62) ενώ οι νεοδιόριστοι δικαστικοί υπάλληλοι, τα τελευταία χρόνια μόνο, παρακολουθούσαν στο Ε.Κ.Δ.Δ.Α. το σχετικό πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης, το οποίο όμως αφορά όλο τον δημόσιο τομέα και δεν εξειδικεύεται στην ιδιαιτερότητα της εργασίας των δικαστικών υπαλλήλων.

Διάφορες έρευνες που ασχολήθηκαν με το θέμα αυτό από το 2009 έως και το 2021 (Καρυπίδου & Κωφίδου, 2022, σσ. 339-344) κατέδειξαν ότι οι δικαστικοί υπάλληλοι δεν έχουν παρακολουθήσει στην συντριπτική τους πλειοψηφία <u>κανένα ή ελάχιστα</u> επιμορφωτικά προγράμματα, και <u>δεν έχουν ερωτηθεί</u> σχετικά με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες αν και έχουν την επιθυμία να επιμορφωθούν σε μία μεγάλη ποικιλία αντικειμένων και προγραμμάτων που αφορούν τις νέες τεχνολογίες, την διοίκηση (Management), νομικά ζητήματα, ξένες γλώσσες κ.α.

Το 2021 λοιπόν, μία σημαντική αλλαγή θεσμοθετήθηκε με τον Νέο Κώδικα Δικαστικών Υπαλλήλων[7] (ΝΚΔΥ) ο οποίος στο άρθρο 125 βάζει νέες βάσεις στην **εισαγωγική – τουλάχιστον- επιμόρφωση** των νεοδιόριστων δικαστικών υπαλλήλων, ορίζει υπεύθυνους για την επιμόρφωση δικαστικούς λειτουργούς, καταγράφει περιληπτικά τα γνωστικά αντικείμενα στα οποία θα επιμορφωθούν και ορίζει τρόπους αξιολόγησής τους. Αναφέρει δε, ότι μπορεί να ζητηθεί και η συνδρομή του Ε.Κ.Δ.Δ.Α. για την εισαγωγική αυτή εκπαίδευση.

Βέβαια, για την επιμόρφωση των <u>ήδη υπηρετούντων δικαστικών υπαλλήλων</u> δεν υπάρχει καμία συγκεκριμένη πρόβλεψη, παρά μόνο μία γενική αναφορά στο άρθρο 126 του ΝΚΔΥ ότι «η υπηρεσία μεριμνά για τη μετεκπαίδευση και επιμόρφωση των δικαστικών υπαλλήλων καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους…..».

Τέλος να σημειώσουμε εδώ, ότι η πρόσληψη νέων δικαστικών υπαλλήλων γινόταν μέχρι και το 2022, μέσω του Α.Σ.Ε.Π. είτε με γραπτό διαγωνισμό είτε με πίνακες μοριοδότησης, όπως ίσχυε και για τις προσλήψεις οποιουδήποτε προσωπικού για το δημόσιο τομέα.

Η μεγάλη αλλαγή στην επιλογή, κατάρτιση και επιμόρφωση των δικαστικών υπαλλήλων μετά τον Ν.5001/2022

1η μεγάλη αλλαγή: Νέος τρόπος επιλογής των νεοπροσλαμβανόμενων δικαστικών υπαλλήλων

Στις 9-12-2022, δημοσιεύτηκε σε ΦΕΚ ο Ν.5001/22 ο οποίος άλλαξε το τοπίο των προσλήψεων των νέων δικαστικών υπαλλήλων αλλά και έβαλε σε άλλες βάσεις την επιμόρφωση των ήδη υπηρετούντων.

Με τον νέο νόμο, αλλάζει ο τρόπος **πρόσληψης** δικαστικών υπαλλήλων και καθιερώνονται εξετάσεις (γραπτές και προφορικές) που διενεργούνται από την Ε.Σ.Δι που εδρεύει στην Θεσσαλονίκη, με την συμμετοχή δύο συμβούλων του Α.Σ.Ε.Π. και στη συνέχεια οι επιτυχόντες εισάγονται στην Ε.Σ.Δι. για τρίμηνη εκπαίδευση και επιμόρφωση, ως δόκιμοι δικαστικοί υπάλληλοι.

[5] Άρθρο 92 του Συντάγματος της Ελλάδος

[6] Υπ' αριθμ. 37/1994 Προεδρικό Διάταγμα και Ν.2812/2002 (Παλιός Κώδικας Δικαστικών Υπαλλήλων)

[7] Ν.4798/2021 (Νέος Κώδικας Δικαστικών Υπαλλήλων)

Μάλιστα, μέσα στο 2023, όχι μόνο εφαρμόστηκε ο νέος νόμος αλλά κατέστη δυνατό να γίνει διαγωνισμός για **δύο εκπαιδευτικές σειρές** δικαστικών υπαλλήλων οι οποίοι όταν τοποθετηθούν θα δώσουν μία μικρή -έστω- ανάσα στις εξαιρετικά υποστελεχωμένες δικαστικές υπηρεσίες της χώρας[8]. Στον **πίνακα 1** φαίνονται στατιστικά στοιχεία για τους δύο πρώτους διαγωνισμούς πρόσληψης των δικαστικών υπαλλήλων[9].

Α΄ Σειρά (έκτακτη):	**Β΄ Σειρά:**
09/03/2023 η προκήρυξη 03/07/2023 η ορκωμοσία των εισακτέων 02/01/2024 προβλέπεται η μόνιμη τοποθέτηση σε υπηρεσία.	30/08/2023 η προκήρυξη 02/01/2024 προβλέπεται η ορκωμοσία των εισακτέων 01/07/2024 προβλέπεται η μόνιμη τοποθέτηση σε υπηρεσία
Κατατέθηκαν: • 1809 αιτήσεις για 193 θέσεις ΠΕ • 164 αιτήσεις για 10 θέσεις ΤΕ • 1773 αιτήσεις για 108 θέσεις ΔΕ Σύνολο 3746 αιτήσεις για συνολικά 311 θέσεις	Κατατέθηκαν: • 1141 αιτήσεις για 162 θέσεις ΠΕ • 192 αιτήσεις για 62 θέσεις ΤΕ • Δεν προκηρύχθηκαν θέσεις ΔΕ Σύνολο 1333 αιτήσεις για συνολικά 244 θέσεις

Πίνακας 1

2η μεγάλη αλλαγή: Εισαγωγική εκπαίδευση των επιτυχόντων

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, μέχρι το 2021 δεν γινόταν καν αναφορά σε εισαγωγική εκπαίδευση των νέων δικαστικων υπαλλήλων, ενώ και από το 2021 και μετά αυτή η επιμόρφωση ήταν ευθύνη του εκάστοτε εφετείου για το πως (και εάν) θα πραγματοποιηθεί.
Με τον Ν.5001/22, η οργανωμένη εισαγωγική εκπαίδευση παίρνει σάρκα και οστά: δημιουργείται **Διεύθυνση Κατάρτισης και Επιμόρφωσης Δικαστικών Υπαλλήλων** εντός της Ε.Σ.Δι. καθώς και αρμόδιο **Τμήμα Προεισαγωγικής Εκπαίδευσης Δικαστικών Υπαλλήλων**. Η επιμόρφωση των νέων υπάλληλων θα είναι αμειβόμενη, θα διαρκεί έξι μήνες, τρεις μήνες μαθημάτων και τρεις μήνες πρακτικής άσκησης σε δικαστικά καταστήματα της Αθήνας, του Πειραιά και της Θεσσαλονίκης, οι δε επιμορφωτές τους θα είναι δικαστικοί λειτουργοί, δικηγόροι, καθηγητές ΑΕΙ αλλά και έμπειροι δικαστικοί υπάλληλοι[10].
Και τα δύο στάδια της εκπαίδευσης προβλέπουν αξιολόγηση και βαθμολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευόμενων και είναι αξιοσημείωτο το ότι η τελική τοποθέτηση των νέων υπαλλήλων σε υπηρεσίες, θα πραγματοποιηθεί με πρόσθεση του βαθμού εισαγωγής τους στην Ε.Σ.Δι. με τον τελικό βαθμό αξιολόγησης της εκπαίδευσής τους.

3η μεγάλη αλλαγή: Συνεχής επιμόρφωση των υπηρετούντων δικαστικών υπαλλήλων

Όπως προαναφέρθηκε, δημιουργήθηκε στην Ε.Σ.Δι. **Διεύθυνση Κατάρτισης και Επιμόρφωσης Δικαστικών Υπαλλήλων**, με ένα από τα αντικείμενά της, την διαρκή επιμόρφωση των υπηρετούντων δικαστικών υπαλλήλων. Για πρώτη φορά στη χώρα μας, οργανωμένα και προγραμματισμένα, ξεκίνησε η καταγραφή των εκπαιδευτικών αναγκών των δικαστικών υπαλλήλων με αποστολή **έγγραφης πρόσκλησης υποβολής προτάσεων** σε όλες τις δικαστικές υπηρεσίες της χώρας, γεγονός που ικανοποίησε τους υπαλλήλους, οι οποίοι επιθυμούν να συμμετέχουν ενεργά στον εντοπισμό των εκπαιδευτικών τους αναγκών αλλά και στα προτεινόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως έχουν δείξει και σχετικές έρευνες (Μπέη, 2021, σ. 28) (Σίββα, 2020, σ. 89) και (Ταχματζίδου, 2018, σ. 66).

[8] Σύμφωνα με την Ο.Δ.Υ.Ε. (https://odye.gr) υπάρχει ανάγκη για άμεση πρόσληψη 1000 δικαστικών υπαλλήλων!
[9] Στοιχεία από την επίσημη ιστοσελίδα της Ε.Σ.Δι.: https://www.esdi.gr/
[10] Για όλους αυτούς θέτει κριτήρια και προβλέπει την δημιουργία πίνακα διδασκόντων με τριετή ισχύ

Στην ιστοσελίδα Ε.Σ.Δι.[11] στο μέρος που αφορά τους δικαστικούς υπαλλήλους, αναφέρεται ότι «η ανάγκη της διαρκούς επιμόρφωσης, αποσκοπεί αφενός στον εμπλουτισμό των γνώσεών τους (σσ των δικαστικών υπαλλήλων) και αφετέρου στη συνεχή ενημέρωση τους σε συναφή προς την άσκηση του έργου τους θέματα όπως η οργάνωση και διαχείριση της υπηρεσίας, οι κανόνες δεοντολογίας, η διαχείριση χρόνου κατά την άσκηση των καθηκόντων τους, η επικοινωνιακή ικανότητα και οι ψηφιακές δεξιότητες».
Και προς τον σκοπό αυτό, πραγματοποιήθηκαν ήδη τρία επιμορφωτικά σεμινάρια με φυσική παρουσία και με την πρόβλεψη πλήρους κάλυψης των εξόδων μετακίνησης και διαμονής για τους εκτός Θεσσαλονίκης υπαλλήλους! Οι τίτλοι των τριών αυτών σεμιναρίων ήταν οι εξής:

1. **Κώδικας Δικαστικών Υπαλλήλων, όπως ισχύει σήμερα** (19-20/10/2023)
2. **Στοιχεία Ποινικής Δικονομίας και Ποινικού Δικαίου** (15-16/11/2023)
3. **Γενικός κανονισμός προστασίας προσωπικών δεδομένων – Ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα** (04-12-2023)

Συνολικά σε αυτά τα τρία σεμινάρια, συμμετείχαν περίπου 710 υπάλληλοι από όλη την Ελλάδα και υπάρχει πρόβλεψη ώστε να μην επιλέγονται όλο οι ίδιοι αλλά να γίνεται επιλογή πρώτα από όσους δηλώνουν να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό σεμινάριο για πρώτη φορά. Αυτό διασφαλίζεται με την ηλεκτρονική δήλωση συμμετοχής σε **ειδική διαδικτυακή πλατφόρμα**[12] που δημιουργήθηκε για τον σκοπό αυτό.

Είναι εξαιρετικά ευχάριστο και ενθαρρυντικό ότι ήδη ανακοινώθηκαν επίσημα και τα επιμορφωτικά σεμινάρια που ετοιμάζονται για όλο το 2024 και αυτά είναι:

1. **Βασικές ψηφιακές γνώσεις και δεξιότητες (01-02/02/2024)**
2. **Κώδικας Δικαστικών Υπαλλήλων, όπως ισχύει σήμερα (15-16/02/2024)**
3. **Εργασιακή εξουθένωση - αντιμετώπιση άγχους στο χώρο της εργασίας - επικοινωνία/ προσωπικές και εργασιακές σχέσεις στο χώρο της εργασίας - Εκπαίδευση δικαστικών υπαλλήλων στην παροχή πρώτων βοηθειών στο χώρο της εργασίας τους (11-12/03/2024)**
4. **Κανόνες Δεοντολογίας Δικαστικών υπαλλήλων - Γενικός κανονισμός προστασίας προσωπικών δεδομένων - ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα (28-29/03/2024)**
5. **Δημόσια διοίκηση και ευπαθείς κοινωνικές ομάδες/ποιότητα παρεχόμενων υπηρεσιών - τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία στην έννομη τάξη (12/04/2024)**
6. **Θέματα πολιτικής δικονομίας στα Ειρηνοδικεία - Εισαγωγικά θέματα για τις Πτωχεύσεις (30-31/05/2024)**
7. **Κατάρτιση Δημοσίων συμβάσεων και χρήση ηλεκτρονικών πλατφορμών (20-21/06/2024)**
8. **Βασικές αρχές ποινικής δικονομίας και ποινικού δικαίου - Ειδικά θέματα ποινικής διαδικασίας (27-28/06/2024)**
9. **Απογραφή - Μητρώο Ανθρωπίνου Δυναμικού του Ελληνικού Δημοσίου - Διοίκηση ανθρωπίνου δυναμικού (7-8/10/2024)**
10. **Ανάλυση καθηκόντων των γραμματέων των δικαστηρίων (31/10-01/11/2024)**
11. **Διοικητική δικαιοσύνη – Συμβούλιο της Επικρατείας (21-22/11/2024)**
12. **Θέματα Ευρωπαϊκής Ένωσης (12-13/12/2024)**

Τα παραπάνω θέματα καλύπτουν την μεγάλη πλειοψηφία των θεμάτων στα οποία έχει καταγραφεί ότι επιθυμούν να επιμορφωθούν οι δικαστικού υπάλληλοι (Αλβανού, 2021, σ. 46), (Σίββα, 2020, σ. 117), (Ταχματζίδου, 2018, σ. 126).

Συμπέρασμα

Οι προαναφερόμενες 3 αλλαγές που σχετίζονται με τον κλάδο των δικαστικών υπαλλήλων, σηματοδοτούν την ολιστικά μεγάλη αλλαγή κουλτούρας και αντίληψης σχετικά με την επιμόρφωση των δικαστικών υπαλλήλων.Της δίνουν την αξία που της αρμόζει και

[11] https://clerks.esdi.gr/διαρκής-επιμόρφωση/
[12] https://educlerks.esdi.gr:4435/

αναβαθμίζουν το κύρος του κλάδου, ικανοποιώντας ένα αίτημα πολλών ετών όπως αποτυπώνεται και στις αναφερόμενες εργασίες. Θα συμβάλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των υπαλλήλων ενδυναμώνοντας την οργανωσιακή τους δέσμευση και όλα αυτά μέσα από την ανάπτυξη και μετεξέλιξη μίας σύγχρονης ΕΣΔι που θα αφορά συνολικά τους εμπλεκόμενους στην διαδικασία απονομής της δικαιοσύνης.

Η χρονιά που φεύγει ήταν καθοριστική και έφερε την μεγάλη αλλαγή. Στα επόμενα έτη, μελέτες και έρευνες μένουν να αποδείξουν:

- Τα οφέλη της μεγάλης αυτής αλλαγής
- Το αν θα παγιωθεί και θα αναπτυχθεί το πλήθος των σεμιναρίων της Ε.Σ.Δι. (όπως π.χ. το Ε.Κ.Δ.Δ.Α.)
- Το αν θα επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί από την Ε.Σ.Δι. και όχι μόνο!

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αλβανού, Χ. (2021, Ιανουάριος). Το ανθρώπινο δυναμικό των δικαστηρίων: διερευνώντας τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα κριτήρια αξιολόγησης των δικαστικών υπαλλήλων. *Μεταπτυχιακή Διπλωματική Διατριβή, ΠΑΜΑΚ*. Θεσσαλονίκη. Ανάκτηση από http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/27127

Βούζας, Φ. (2017). Εκπαίδευση – Επιμόρφωση – Ανάπτυξη Εργαζομένων. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ: Μεταπτυχιακές Σημειώσεις - ΠΑΜΑΚ.

Καρυπίδου, Μ., & Κωφίδου, Χ. (2022, Νοέμβριος). Ο ρόλος της εκπαίδευσης-επιμόρφωσης των Δικαστικών Υπαλλήλων της Ελλάδας. *ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ*, σσ. 333-346.

Μπέη, Ά. (2021, Σεπτέμβριος). Επιμορφωτικό σεμινάριο e-learning για Δικαστικούς Υπαλλήλους: Ανάλυση εκπαιδευτικών αναγκών και Προτάσεις Υλοποίησης με βάση τον νέο Κώδικα Δικαστικών Υπαλλήλων (Ν.4798/2021). *Μεταπτυχιακή Διπλωματική Διατριβή, ΕΑΠ*. Κέρκυρα. Ανάκτηση από https://apothesis.eap.gr/archive/item/87087

Σίββα, Χ. (2020, Αύγουστος). Εκπαίδευση δικαστικών υπαλλήλων και μεταρρύθμιση της δικαιοσύνης: προς μία ολοκληρωμένη εκπαιδευτική παρέμβαση. *Μεταπτυχιακή Διπλωματική Διατριβή, ΕΑΠ*. Θεσσαλονίκη. Ανάκτηση από https://apothesis.eap.gr/archive/item/86827

Ταχματζίδου, Α. (2018, Φεβρουάριος). Επιμόρφωση και εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού στον δημόσιο τομέα: η περίπτωση των δικαστικών υπαλλήλων και η ανάγκη δημιουργίας εθνικής σχολής δικαιοσύνης. *Μεταπτυχιακή Διπλωματική Διατριβή, ΠΑ.ΜΑΚ*. Θεσσαλονίκη, Ελλάδα. Ανάκτηση από http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/21789

Προφίλ παρακίνησης των γεωργών και συμμετοχή σε προγράμματα γεωργικής εκπαίδευσης: Μια εφαρμογή της Θεωρίας του Αυτο-Προσδιορισμού

Farmers' motivational profiles and participation in agricultural education programs: An application of Self-Determination Theory

Χρυσάνθη Χαρατσάρη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Γεωπονίας & Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών

Ιωσήφ Φραγκούλης, Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα & Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών

Ευάγγελος Δ. Λιούτας, Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδας, Τμήμα Διοίκησης Εφοδιαστικής Αλυσίδας & Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών

Chrysanthi Charatsari,Aristotle University of Thessaloniki, School of Agriculture & Hellenic Open University, School of Humanities

Iosif Fragkoulis, School of Pedagogical and Technological Education (ASPAITE), & Hellenic Open University, School of Humanities

Evagelos D. Lioutas, International Hellenic University, Department of Supply Chain Management & Hellenic Open University, School of Social Sciences

chcharat@agro.auth.gr, sfaka@otenet.gr, evagelos@agro.auth.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αναζήτηση των μορφών παρακίνησης που επηρεάζουν τη συμμετοχή των γεωργών σε προγράμματα γεωργικής εκπαίδευσης και την προθυμία τους να παρακολουθήσουν τέτοιου είδους προγράμματα. Αξιοποιώντας το πλαίσιο της Θεωρίας του Αυτο-Προσδιορισμού και ακολουθώντας έναν ποσοτικό ερευνητικό σχεδιασμό, η έρευνα ανέδειξε τη σημαντική συμβολή της εσωτερικής και αυτόνομης εξωτερικής παρακίνησης στην προθυμία παρακολούθησης προγραμμάτων γεωργικής εκπαίδευσης, αποκαλύπτοντας ωστόσο ότι η πιθανότητα παρακολούθησής τους σχετίζεται με ελεγχόμενες μορφές παρακίνησης. Τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν την ανάγκη σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων ικανών να ενεργοποιήσουν την αυτόνομη παρακίνηση των δυνητικών συμμετεχόντων, δείχνοντας επίσης ότι ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της γεωργικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα περιορίζει την εσωτερική παρακίνηση των γεωργών.

Λέξεις-κλειδιά: γεωργική εκπαίδευση, αυτόνομη παρακίνηση, κίνητρα, προθυμία συμμετοχής, εκπαίδευση ενηλίκων

Abstract

In the present study, we aimed to uncover the types of motivation determining farmers' participation in and willingness to attend agricultural education programs. Building upon the premises of Self-Determination Theory and following a quantitative research design, our work revealed the high contribution of intrinsic and autonomous external motivation to farmers' willingness to participate in agricultural education activities. However, we discovered that

participation in previous programs was associated with controlled forms of motivation. These findings underscore the need to design educational programs that can activate potential participants' autonomous motivation, also indicating that the compulsory character of agricultural education in Greece undermines farmers' intrinsic motivation.

Key-words: agricultural education, autonomous motivation, motives, willingness to participate, adult education

Εισαγωγή

Η γεωργική εκπαίδευση αφορά τη δομημένη διαδικασία προσφοράς γνώσεων σε ενήλικα άτομα που ασκούν το επάγγελμα του γεωργού. Όπως επισημαίνει ο Alan Rogers (1993), οι προσπάθειες παροχής γνώσεων στους γεωργούς αποτελούν μια μορφή εκπαίδευσης ενηλίκων, που υιοθετούν προσεγγίσεις και κατακτούν επιδιώξεις που αφορούν τόσο την ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων όσο και την επίτευξη κοινωνικών στόχων. Ωστόσο, παρά τα θετικά αποτελέσματα της παρακολούθησης εκπαιδευτικών δράσεων από τους γεωργούς για τους ίδιους και τις αγροτικές κοινότητες, η συμμετοχή των Ελλήνων γεωργών σε προγράμματα γεωργικής εκπαίδευσης είναι εξαιρετικά περιορισμένη (OECD, 2015). Σε αυτό το πλαίσιο, η διερεύνηση των παραγόντων που ωθούν ή αναστέλλουν την προθυμία συμμετοχής των γεωργών σε εκπαιδευτικά προγράμματα παρουσιάζει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον. Η παρούσα έρευνα, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον της στα κίνητρα που καταλύουν την απόφαση συμμετοχής σε διαδικασίες εκπαίδευσης ενηλίκων, εξετάζει αν και κατά πόσο οι διαφορετικές μορφές παρακίνησης των γεωργών σχετίζονται με τη συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης που έχουν υλοποιηθεί και διαμορφώνουν την προθυμία συμμετοχής τους σε μελλοντικά εκπαιδευτικά προγράμματα.

Το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας στηρίζεται στη Θεωρία του Αυτο-Προσδιορισμού (Ryan and Deci, 2000· Deci and Ryan, 2012), με βάση την οποία οι άνθρωποι παρακινούνται να συμμετέχουν σε δραστηριότητες από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Με βάση τη Θεωρία του Αυτο-Προσδιορισμού, οι μορφές παρακίνησης ποικίλουν, από την πλήρη έλλειψη κινήτρων, στην παρακίνηση που ρυθμίζεται από την τάση για παθητική συμμόρφωση με εξωτερικές απαιτήσεις και, τέλος, στην παρακίνηση που οδηγεί στην ενεργητική δέσμευση του ατόμου με κάποια συμπεριφορά (Ryan and Deci, 2000).

Οι τύποι παρακίνησης μπορούν να ταξινομηθούν σε ένα συνεχές, στο αριστερό άκρο του οποίου υπάρχει η έλλειψη παρακίνησης. Στην αμέσως επόμενη θέση τοποθετείται η εξωτερική ρύθμιση της συμπεριφοράς, όπου το άτομο παρακινείται να αναμιχθεί με μία δραστηριότητα στοχεύοντας να συμμορφωθεί με εξωτερικές απαιτήσεις, δηλαδή επιδιώκοντας κάποια εξωτερική ανταμοιβή ή προσπαθώντας να αποφύγει κάποια τιμωρία. Παρακάτω συναντάται η ενδοσκοπική παρακίνηση, όπου το άτομο συμμορφώνεται με εξωτερικές απαιτήσεις που δημιουργούν εσωτερικές πιέσεις. Στις επόμενες θέσεις βρίσκονται η ταυτοποιημένη και ολοκληρωμένη ρύθμιση της συμπεριφοράς, όπου το άτομο συμμετέχει σε κάποια δραστηριότητα επειδή αντιλαμβάνεται την αξία της ή διότι θεωρεί ότι αποτελεί τμήμα της ταυτότητάς του, αντίστοιχα. Τέλος, στο δεξί άκρο του συνεχούς εντοπίζεται η εσωτερική ρύθμιση της συμπεριφοράς, στην οποία το άτομο εκτελεί κάποια συμπεριφορά προσδοκώντας ως ανταμοιβή την ευχαρίστηση που αναμένεται να προκύψει από αυτή (Ryan and Deci, 2020· Sheldon et al., 2017). Η εξωτερική και ενδοσκοπική ρύθμιση οδηγούν σε ελεγχόμενες μορφές παρακίνησης, ενώ η ταυτοποιημένη, ολοκληρωμένη και εσωτερική ρύθμιση αποτελούν αυτόνομες μορφές, καθώς οδηγούν σε παρακίνηση που περιλαμβάνει υψηλό βαθμό αυτονομίας (Howard et al., 2017). Η εφαρμογή της θεωρίας στο πεδίο της γεωργικής εκπαίδευσης έχει αποδείξει ότι οι περισσότερο αυτόνομες μορφές παρακίνησης αυξάνουν σημαντικά την πιθανότητα συμμετοχής γεωργών σε εκπαιδευτικά προγράμματα (Charatsari et al., 2017) και τα μαθησιακά τους αποτελέσματα (Kalule et al., 2023).

Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

Η παρούσα εργασία ακολούθησε ποσοτικό ερευνητικό σχεδιασμό, χρησιμοποιώντας δεδομένα από δείγμα 87 γεωργών (66,7% άνδρες· μέση ηλικία=36,5 έτη· 51,7% απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Από τους γεωργούς ζητήθηκε να απαντήσουν εάν έχουν συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα γεωργικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν την προθυμία συμμετοχής τους σε προγράμματα γεωργικής εκπαίδευσης με τη χρήση μιας τετράβαθμης κλίμακας (καθόλου πρόθυμη/ος, μάλλον πρόθυμη/ος, πρόθυμη/ος, πολύ πρόθυμη/ος).

Προκειμένου να απεικονιστούν οι μορφές παρακίνησης συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα, κατασκευάστηκε μια κλίμακα στηριζόμενη στο συνεχές της Θεωρίας του Αυτο-Προσδιορισμού (Deci and Ryan, 2000). Τα θέματα που χρησιμοποιήθηκαν αντλήθηκαν από προηγούμενη έρευνα που πραγματοποιήθηκε με σκοπό να μετρηθούν οι διαφορετικές μορφές εσωτερικής και εξωτερικής παρακίνησης των γεωργών (Charatsari et al., 2017). Σε όλες τις περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκε μια επτάβαθμη κλίμακα Likert, με επιλογές απάντησης από «Διαφωνώ απόλυτα» έως «Συμφωνώ απόλυτα». Μετά από μια διαδικασία ανάλυσης σε κύριους παράγοντες, προέκυψαν οι έξι υποκλίμακες που παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Υποκλίμακες της κλίμακας παρακίνησης συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα

Υποκλίμακα	**Ενδεικτικό θέμα***	**Αριθμός θεμάτων**
Έλλειψη παρακίνησης	Δεν βρίσκω κάποιον συγκεκριμένο λόγο συμμετοχής	3
Εξωτερική παρακίνηση	Για να δείξω στους άλλους ότι είμαι καλός γεωργός	3
Ενδοσκοπική παρακίνηση	Διότι θα αισθανόμουν άσχημα αν δεν συμμετείχα σε τέτοια προγράμματα	4
Ταυτοποιημένη παρακίνηση	Επειδή πιστεύω ότι είναι σημαντικό για την προσωπική μου ανάπτυξη	4
Ολοκληρωμένη παρακίνηση	Διότι το να μαθαίνω καινούρια πράγματα είναι ένα αναπόσπαστο τμήμα της ζωής μου	3
Εσωτερική παρακίνηση	Για την ικανοποίηση που αισθάνομαι όταν ανακαλύπτω νέα γνώση	3

** Τα θέματα των υποκλιμάκων που δηλώνουν παρακίνηση συμπληρώνουν την πρόταση: «Θα συμμετείχα σε ένα πρόγραμμα γεωργικής εκπαίδευσης…»*

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικά στατιστικά μέτρα. Επιπλέον, αναπτύχθηκαν δύο μοντέλα γραμμικής παλινδρόμησης για να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι μορφές παρακίνησης σχετίζονται με τη συμμετοχή των γεωργών σε εκπαιδευτικά προγράμματα και διαμορφώνουν την προθυμία συμμετοχής τους σε δράσεις γεωργικής εκπαίδευσης.

Αποτελέσματα

Η ανάλυση έδειξε ότι περισσότεροι από τέσσερεις στους δέκα γεωργούς (44,8%) έχουν συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα γεωργικής εκπαίδευσης. Ο μέσος όρος της προθυμίας συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα είναι 2,87 (τυπική απόκλιση=0,89). Όσον αφορά τις μορφές παρακίνησης, εκείνες που υποδηλώνουν υψηλό βαθμό αυτονομίας, συγκέντρωσαν τους υψηλότερους μέσους όρους. Συγκεκριμένα, οι μέσοι όροι για την εσωτερική, ολοκληρωμένη και ταυτοποιημένη παρακίνηση είναι 4,45 (τυπική απόκλιση=1,34), 4,97 (τυπική απόκλιση=1,23) και 4,26 (τυπική απόκλιση=0,97), αντίστοιχα. Οι ελεγχόμενες μορφές παρακίνησης διαπιστώθηκε ότι έχουν μέσους όρους μεταξύ 3,32

(τυπική απόκλιση=1,00) για την εξωτερική και 3,97 (τυπική απόκλιση=1,10) για την ενδοσκοπική ρύθμιση. Τέλος, η έλλειψη παρακίνησης έλαβε τον χαμηλότερο μέσο όρο (2,96· τυπική απόκλιση=1,31).

Το υπόδειγμα γραμμικής παλινδρόμησης (Πίνακας 2) για τη διερεύνηση της επίδρασης των έξι μορφών παρακίνησης στη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα (R^2=0,22· F=3,76· p=0,002) έδειξε ότι η πιθανότητα παρακολούθησης δράσεων γεωργικής εκπαίδευσης επηρεάζεται από την εξωτερική (β=-0,41· p=0,028) και ενδοσκοπική παρακίνηση (β=-0,23· p=0,029). Το αρνητικό πρόσημο των συντελεστών β επιβεβαιώνει ότι η πιθανότητα συμμετοχής επηρεάζεται θετικά από την αύξηση των δύο παραπάνω τύπων ρύθμισης.

Αντίθετα, όταν ως εξαρτημένη μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε η προθυμία συμμετοχής σε προγράμματα γεωργικής εκπαίδευσης, η παλινδρόμηση (R^2=0,85· F=73,03· p<0,001) ανέδειξε ως σημαντικούς προγνωστικούς παράγοντες τις τρεις μορφές αυτόνομης ρύθμισης. Τη μεγαλύτερη συμβολή στο μοντέλο έχει η εσωτερική παρακίνηση (β=0,49· p<0,001), ακολουθούμενη από την ολοκληρωμένη και ταυτοποιημένη παρακίνηση (β=0,19· p=0,032 και β=0,16· p=0,029, αντίστοιχα). Ο συντελεστής β για την ενδοσκοπική παρακίνηση διαπιστώθηκε ότι είναι οριακά μη σημαντικός.

Πίνακας 2. Υποδείγματα γραμμικών παλινδρομήσεων

Υποκλίμακα	**Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα**		**Προθυμία συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα**	
	β	**p**	**β**	**p**
Έλλειψη παρακίνησης	0,14	0,561	-0,14	0,198
Εξωτερική παρακίνηση	-0,41	0,028	-0,02	0,848
Ενδοσκοπική παρακίνηση	-0,23	0,029	0,09	0,059
Ταυτοποιημένη παρακίνηση	0,06	0,706	0,16	0,029
Ολοκληρωμένη παρακίνηση	0,26	0,176	0,19	0,032
Εσωτερική παρακίνηση	-0,14	0,449	0,49	0,000

Συμπεράσματα και συζήτηση

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε με στόχο να εξετάσει αν και πώς οι διαφορετικές μορφές παρακίνησης επηρεάζουν την πιθανότητα συμμετοχής των γεωργών σε εκπαιδευτικά προγράμματα και την προθυμία παρακολούθησης μελλοντικών προγραμμάτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συμμετοχή σε προηγούμενα προγράμματα γεωργικής εκπαίδευσης σχετίζεται με μορφές εξωτερικής παρακίνησης, επιβεβαιώνοντας ότι, στον αγροτικό χώρο, η απόφαση συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες είναι συχνά αποτέλεσμα επιδίωξης εξωτερικών ωφελειών (Flannery et al., 2023). Ιδιαίτερα στην Ελλάδα, όπου η συμμετοχή σε προγράμματα γεωργικής εκπαίδευσης είναι υποχρεωτική για όσους γεωργούς επιθυμούν να ενταχθούν σε αναπτυξιακές δράσεις (Kaberis and Koutsouris, 2012), η σύνδεση της παρακολούθησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων με την προσδοκία εξωτερικών ανταμοιβών είναι έντονη.

Όσον αφορά την προθυμία συμμετοχής σε τέτοια προγράμματα, η παλινδρόμηση ανέδειξε τη σημασία τόσο της εσωτερικής παρακίνησης όσο και αυτόνομων μορφών εξωτερικής παρακίνησης, υποστηρίζοντας ευρήματα παρόμοιων ερευνών στην Ελλάδα (Charatsari et al., 2017) και άλλες χώρες (Kalule et al., 2023· Twase et al., 2022). Δεδομένου ότι η αυτόνομη παρακίνηση επιδρά θετικά στην απόκτηση γνώσεων μέσω προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων και στην εφαρμογή αυτών των γνώσεων στο πλαίσιο της καθημερινής εργασίας των

εκπαιδευόμενων (Tafvelin and Stenling, 2021· Dysvik and Kuvaas, 2014), οι σχεδιαστές των δραστηριοτήτων γεωργικής εκπαίδευσης θα πρέπει να αναπτύξουν προγράμματα που προσφέρουν ευκαιρίες προσωπικής ανάπτυξης στους γεωργούς, προωθούν την ενεργό ανάμιξή τους με την εκπαιδευτική διαδικασία και ταιριάζουν στις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντά τους ώστε να ενεργοποιήσουν την ταυτοποιημένη, ολοκληρωμένη και εσωτερική παρακίνηση των δυνητικών συμμετεχόντων.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα αποδεικνύουν ότι η γεωργική εκπαίδευση στην Ελλάδα, προσελκύοντας εκπαιδευόμενους μέσω της υποχρεωτικής σύνδεσης των προσφερόμενων προγραμμάτων με ευκαιρίες χρηματοδότησης ή ένταξης σε αναπτυξιακές δράσεις, αντλεί το κοινό της κυρίως από τον πληθυσμό των εξωτερικώς παρακινούμενων γεωργών. Αντίθετα, η εσωτερική παρακίνηση των γεωργών, που αποτελεί σημαντικό προγνωστικό παράγοντα της προθυμίας συμμετοχής τους σε προγράμματα γεωργικής εκπαίδευσης, δεν έχει αξιοποιηθεί στο πλαίσιο σχεδιασμού ελκυστικών και αποτελεσματικών προγραμμάτων εκπαίδευσης γεωργών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Charatsari, C., Lioutas, E. D., & Koutsouris, A. (2017). Farmers' motivational orientation toward participation in competence development projects: A self-determination theory perspective. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, *23*(2), 105-120. https://doi.org/10.1080/1389224X.2016.1261717

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The" what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology - Volume 1* (pp. 416-436). London: Sage. https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21

Dysvik, A. and Kuvaas, B. (2014). SDT and training and development. In Gagné, M. (Ed.), *Oxford handbook of employee engagement, motivation, and self-determination theory* (pp. 218-230). New York: Oxford University Press.

Flannery, S., Keaveney, K., & Murphy, F. (2023). 'It's solely for the "Green Cert"': Understanding young peoples' motivation for engaging in agricultural education. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, In press. https://doi.org/10.1080/1389224X.2022.2138928

Howard, J. L., Gagné, M., & Bureau, J. S. (2017). Testing a continuum structure of self-determined motivation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *143*(12), 1346-1377. https://doi.org/10.1037/bul0000125

Kalule, S. W., Sseguya, H., Karubanga, G., & Ongeng, D. (2023). Motivational pathways for farmer learning behaviour in the student-to-farmer university outreach. *International Journal of Training and Development*, In press. https://doi.org/10.1111/ijtd.12298

Kaberis, N., & Koutsouris, A. (2012, July). Reflections on the 'expert syndrome': A Greek case study on extension education. *Proceedings of the 10th European IFSA Symposium "Producing and reproducing farming systems: New modes of organisation for sustainable food systems of tomorrow"*. Retrieved from https://ifsa.boku.ac.at/cms/fileadmin/Proceeding2012/IFSA2012_WS1.1_Kaberis.pdf

OECD (2015). *Fostering Green Growth in Agriculture: The Role of Training, Advisory Services and Extension Initiatives*. Report (No. JT03369796). Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. https://doi.org/10.1787/9789264232198-en

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Rogers, A. (1993). Adult education and agricultural extension: Some comparisons. *International Journal of Lifelong Education*, *12*(3), 165-176. https://doi.org/10.1080/0260137930120302

Sheldon, K. M., Osin, E. N., Gordeeva, T. O., Suchkov, D. D., & Sychev, O. A. (2017). Evaluating the dimensionality of self-determination theory's relative autonomy continuum. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *43*(9), 1215-1238. https://doi.org/10.1177/0146167217711915

Tafvelin, S., & Stenling, A. (2021). A self-determination theory perspective on transfer of leadership training: The role of leader motivation. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, *28*(1), 60-75. https://doi.org/10.1177/1548051820962504

Twase, I., Miiro, R. F., Matsiko, F., Ndaula, S., & Ssamula, M. (2022). Mediation of perceived content validity on motivation and training transfer among smallholder farmers in Central Uganda. *International Journal of Training and Development*, *26*(1), 55-68. https://doi.org/10.1111/ijtd.12236

Η αξιοποίηση της βιωματικής μάθησης στην τουριστική εκπαίδευση και κατάρτιση. Σχεδιασμός και ανάπτυξη δεικτών ποιότητας

The use of experiential learning in tourism education and training. Design and development of quality indicators

Ιωσήφ Φραγκούλης, Καθηγητής, Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

Εμμανουήλ Τσιμητάκης, Υποψήφιος Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Πατρών

Iosof Fragkoulis, Professor, School of Pedagogical and Technological Education

Emmanouil Tsimitakis, Doctoral Candidate, University of Patras

ifragkoulis@aspete.gr, etsimitakis@upatras.gr

Περίληψη

Στην εργασία παρουσιάζεται το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο αξιοποίησης της βιωματικής μάθησης στην αρχική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτισης στελεχών στο πεδίο του τουρισμού και της φιλοξενίας. Ειδικότερα, παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικές τεχνικές που μπορούν να αξιοποιηθούν, οι προϋποθέσεις εφαρμογής τους, τα κριτήρια επιλογής τους με βάση το περιεχόμενο της επιμόρφωσης. Παράλληλα, στην εργασία αναλύεται η έννοια της ποιότητας και παρουσιάζονται αναλυτικά οι δείκτες ποιότητας που μπορούν να αξιοποιηθούν για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της βιωματικής μάθησης στο πεδίο της τουριστικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Λέξεις κλειδιά: βιωματική μάθηση, τουριστική εκπαίδευση, δείκτες ποιότητας

Abstract

The paper presents the theoretical and methodological framework for the utilization of experiential learning in the initial and continuing education and training of executives in the field of tourism and hospitality. In particular, the educational techniques that can be used, the conditions for their application, the criteria for their selection based on the content of the training are presented. Furthermore, the work analyzes the concept of quality and presents in detail the quality indicators that can be used to assess the effectiveness of experiential learning in the field of tourism education and training.

Key words: experiential learning, tourism education, quality indicators

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και των σύγχρονων διεθνών κοινωνικών και οικονομικών εξελίξεων, η δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση προσαρμόζεται στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες, τόσο της αγοράς εργασίας όσο και των επιχειρήσεων. Τα στελέχη των επιχειρήσεων αντιλαμβάνονται το σημαίνοντα ρόλο της προϋπάρχουσας εμπειρίας κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Moon, 2004). Η βίωση της εμπειρίας οδηγεί σε αναστοχασμό, εμβάθυνση και καλύτερη κατανόηση την νέας γνώσης, ενώ οι πληροφορίες που διαμοιράζονται μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής ομάδας αποτυπώνονται και αξιοποιούνται από τους ενήλικες

εκπαιδευόμενους για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (Kompf & Bond, 2001).
Η πράξη στην εκπαίδευση λαμβάνει τη μορφή ενός πεδίου αναστοχασμού και δράσεων που μεταμορφώνουν τον κόσμο, μία εκπαιδευτική διαδικασία που περιλαμβάνει κριτικές συζητήσεις γύρω από το πως αντιλαμβάνεται ο άνθρωπος την πραγματικότητα (Freire, 2018). Η αρχή της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι το σημείο εκείνο όπου ο άνθρωπος αμφιβάλλει για τις πράξεις του, βλέποντας τον εαυτό και το περιβάλλον του με κριτική ματιά (Argyris & Schön, 1996). Η αμφιβολία αυτή οδηγεί σε ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης μέσα από τον οποίο οι καταστάσεις αμφισβητούνται και πλαισιώνονται ως «προβλήματα». Ο προσεκτικός σχεδιασμός και η συστηματική εξάλειψη άλλων πιθανών προβλημάτων, δίνει στον άνθρωπο τη δυνατότητα να διαχειριστεί την αμφιβολία και να επιβεβαιώσει ότι γνωρίζει σε βάθος την κατάσταση. Κατά συνέπεια, είναι σε θέση να αναλογιστεί πιθανές καταστάσεις και τα αποτελέσματά τους, και να σκεφτεί κατά πόσον ενήργησε ορθά (Shapiro, 2010).

1. Η βιωματική μάθηση

Η αποτελεσματική εφαρμογή της βιωματικής μάθησης θέτει ως απαραίτητη προϋπόθεση την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στο σύνολο της μαθησιακής διαδικασίας, ούτως ώστε αυτοί να οδηγηθούν στην πράξη και εν συνεχεία στον κριτικό στοχασμό και αναστοχασμό όσων έπραξαν (Jackson & Caffarella, 1994). Η βιωματική μάθηση, εν αντιθέσει με τις συμβατικές μεθόδους, επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν «επαγγελματικές δεξιότητες», αξιοποιήσιμες στο εργασιακό τους περιβάλλον (Loo, 2002). Στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, αξιοποιούνται τεχνικές βιωματικής μάθησης για την εκπαίδευση των εργαζομένων σε όλα τα επίπεδα της επαγγελματικής τους ενασχόλησης (Stavenga de Jong et al., 2006; Φραγκούλης, 2022). Επιπροσθέτως, προϋποθέτει τη γνώση των στάσεων, αναγκών, ενδιαφερόντων και ικανοτήτων των εκπαιδευόμενων (εσωτερικές συνθήκες). Παράλληλα, απαιτείται η γνώση των αντικειμενικών συνθηκών (το μαθησιακό περιβάλλον, τα σχήματα γνώσης από την εμπειρία του παρελθόντος, και οι εκπαιδευτικοί πόροι) οι οποίες μπορούν να είναι παραγωγικές, ικανοποιώντας τις εσωτερικές συνθήκες και κατ' επέκταση να οδηγήσουν τους εκπαιδευόμενους στην ανάπτυξη (Dewey, 2011).
Η εφαρμογή της βιωματικής μάθησης μέσω ασκήσεων και προσομοιώσεων ενθαρρύνει τη δημιουργία κοινών εμπειριών μεταξύ των συμμετεχόντων, καθώς αυτές οι αλληλεπιδράσεις αποτελούν τη βάση για μελλοντική μάθηση. Σε διάφορες δραστηριότητες όπως τα παιχνίδια ρόλων, η συμμετοχή σε αυτοσχεδιασμό, η παρακολούθηση οπτικοακουστικού υλικού, η συμμετοχή σε μια δραστηριότητα ή η ανάγνωση μιας μελέτης περίπτωσης, οι συμμετέχοντες μοιράζονται τις αντιδράσεις τους από τα ερεθίσματα και τα βιώματα και αναλύουν πώς αυτά επηρεάζουν ή δεν επηρεάζουν την καθημερινότητα τους συνολικά (Clark & Kayes, 2019). Η βιωματική μάθηση αξιοποιείται διεθνώς και στην ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση, μέσα σε ένα οργανωμένο πλαίσιο ατομικής και ομαδικής εξέλιξης, όπου διάφορες προσεγγίσεις αναδεικνύουν τη σημασία της μάθησης μέσα από την επαγγελματική εμπειρία. Η βιωματική μάθηση δεν επηρεάζει απλώς τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, αλλά και ποικίλες οργανωτικές και επιχειρησιακές διαδικασίες (Kayes & Kayes, 2021).

2. Οι δείκτες ποιότητας

Σύμφωνα με τους Παπαδάκη και Φραγκούλη (2005), η χρήση προτύπων και η διαχείριση ολικής ποιότητας αποτελούν παράγοντες για τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας των καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η διασφάλιση της ποιότητας μπορεί να επιτευχθεί με την κατάλληλη αξιοποίηση μεθοδολογιών εξασφάλισης ποιότητας και της διαχείρισης ολικής ποιότητας, ωστόσο, η έλλειψη ενός πλαισίου με αυστηρά καθορισμένα κριτήρια και μεθόδους μέτρησης δυσχεραίνουν τη διαδικασία αυτή. Η διασφάλιση της ποιότητας βασίζεται στα ακόλουθα διακριτά μεθοδολογικά συστατικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας: α) το έμψυχο υλικό, β) τα εκπαιδευτικά μέσα, γ) τα αναλυτικά προγράμματα, δ) οι εκπαιδευτικές διαδικασίες

και ε) οι εκροές-αποτελέσματα (Seyfried, Kohlmeyer & Furth-Riedesser, 1999). Επιπροσθέτως, η διαχείριση της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση βασίζεται σε παράγοντες όπως: α) η εστίαση στις ανάγκες των ατόμων, β) η βελτίωση των διαδικασιών, και γ) η συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων με στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών δράσεων (Ζαβλανός, 2003).

Οι δείκτες ποιότητας συνθέτουν μία βασική εργαλειοθήκη για την επίτευξη της διασφάλισης ποιότητας στην εκπαίδευση, καθώς η ποιότητα στην εκπαίδευση διαμορφώνεται μέσα από ποικίλες μεταβαλλόμενες παραμέτρους με διαρκή αλληλεπίδραση (Βλάχος κ.α., 2007). Αποτελούν δε μία απλή ή σύνθετη, συνήθως ποσοτική, έκφραση των παραμέτρων αυτών και διαδραματίζουν αναπόσπαστο κομμάτι για τη διασφάλιση της ποιότητας για το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι δείκτες ποιότητας σχετίζονται με διάφορες διαδικασίες, όπως: α) η προετοιμασία και η σχεδίαση του εκπαιδευτικού προγράμματος, β) το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος, γ) οι εκπαιδευτικές μέθοδοι, οι τεχνικές και τα εποπτικά μέσα, δ) το εκπαιδευτικό υλικό, ε) η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων, ε) η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, και στ) η αξιολόγηση της διαδικασίας αξιολόγησης (Φραγκούλης & Μητρούλια, 2020).

3. Η εφαρμογή της βιωματικής μάθησης στην τουριστική εκπαίδευση και κατάρτιση

Σχετικές μελέτες διεθνώς διαπιστώνουν την έλλειψη διασύνδεσης μεταξύ των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων και των επιχειρήσεων (NDC, 2016, OECD, 2016). Ως αποτέλεσμα, τίθενται υπό αμφισβήτηση οι δεσμοί ανάμεσα στα δύο αυτά μέρη, και μάλιστα σε μία περίοδο διαρκών αλλαγών στον κλάδο του τουρισμού και της φιλοξενίας (Nhuta et al., 2015). Οι ερευνητές προτείνουν την εφαρμογή ενός σχεδίου ανταπόκρισης στις ανάγκες της αγοράς, ώστε τα ακαδημαϊκά ιδρύματα να είναι σε θέση να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην παραγωγή εργατικού δυναμικού υψηλής ειδίκευσης (Pater, et al., 2019, Sarin, 2019). Βασική προϋπόθεση αποτελεί η προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών στις μεταβαλλόμενες επαγγελματικές ανάγκες (Pejic-Bach et al., 2020).

Η αυξανόμενη ζήτηση στελεχών τουριστικών επιχειρήσεων με επαρκές ψηφιακό υπόβαθρο σε συνάρτηση με την έλλειψη προγραμμάτων τουριστικής εκπαίδευσης και κατάρτισης προσαρμοζόμενων στις ανάγκες της αγοράς, ο κατακερματισμός στα προγράμματα εξειδίκευσης και μετεκπαίδευσης στελεχών τουριστικών επιχειρήσεων, οι δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία, η έλλειψη προγραμματισμού ως προς τον αναγκαίο αριθμό εκπαιδευόμενων για τις ανάγκες της αγοράς και οι μη ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας, αποτελούν παράγοντες που διαμορφώνουν ένα προβληματικό πεδίο στις σπουδές τουρισμού και φιλοξενίας (Kim & Yeong, 2018).

Διεθνώς, νέες προσεγγίσεις και μοντέλα γνωστικής εμπειρίας στην τυπική και δια βίου τουριστική εκπαίδευση και κατάρτιση, προκρίνουν την εφαρμογή της βιωματικής μάθησης ως βέλτιστο μέσο εκπαίδευσης και εξειδίκευσης των επαγγελματιών τουρισμού και φιλοξενίας (Arcodia et al., 2020; Cavlek, 2015). Η εφαρμογή της βιωματικής εκπαίδευσης στην τουριστική εκπαίδευση και κατάρτιση έχει αποδειχθεί αποτελεσματική, καθώς οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν πιο αποτελεσματικά επαγγελματικές δεξιότητες, την κριτική σκέψη και ανάληψη πρωτοβουλιών σε ατομικό και ομαδικό περιβάλλον (Wang et al., 2023), σε σύγκριση με εκείνους που δεν έχουν συμμετάσχει σε δραστηριότητες γνωστικής εμπειρίας. Επιπροσθέτως, η βιωματική μάθηση αποδεικνύεται αποτελεσματική τόσο στην τυπική όσο και στη δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση, αποτελώντας ουσιαστικό μέσο διασύνδεσης των φορέων εκπαίδευσης και κατάρτισης με τους επαγγελματικούς φορείς (Guachalla & Gledhill, 2019, Schreck et al., 2019).

Συμπεράσματα

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις τείνουν να αναδεικνύουν τη σημασία της εφαρμογής

της βιωματικής μάθησης στην εκπαίδευση και κατάρτιση σπουδαστών και επιχειρησιακών στελεχών στους τομείς του τουρισμού και της φιλοξενίας. Μέσα από τη βιωματική μάθηση οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν δεξιότητες, να στοχαστούν, να αποκτήσουν και να μεταδώσουν την γνώση σε ένα διευρυμένο περιβάλλον αναζήτησης, πράξης και διεύρυνσης, υπό την εποπτεία εκπαιδευτών και στελεχών. Η εφαρμογή των κατάλληλων δεικτών ποιότητας σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διασφαλίζει την εν γένει παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, με κύριο άξονα την ενσωμάτωση της μάθησης στον πραγματικό κόσμο, και τη ουσιαστική ενεργητική εμπλοκή των εκπαιδευόμενων. Ως αποτέλεσμα, επιτυγχάνεται η αδιάκοπη συνδιαλλαγή των επιχειρηματικών και εκπαιδευτικών φορέων, στη βάση της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης εκπαιδευόμενων και στελεχών τουριστικών επιχειρήσεων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Arcodia, C., Novais, M. A., Cavlek, N. & Humpe, A. (2020). Educational Tourism and Experiential Learning: Students' Perceptions of Field Trips. *Tourism Review, 76*, 241-254. https://doi.org/10.1108/TR-05-2019-0155

Argyris, C. and Schön, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, MA: Addison Wesley.

Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι., & Βαβουράκη, Α. (2007). Διερεύνηση της ποιότητας της εκπαίδευσης: Βασικές αρχές και σχεδιασμός της έρευνας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 13*, 5-9.

Cavlek, N. (2015). Experiential Learning in Tourism Education: The Case of ITHAS. In P. J. Sheldon, & C. H. C. Hsu (Eds.), *Tourism Education: Global Issues and Trends* (Vol. 21, pp. 101-113). Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S1571-504320150000021005.

Clark, R.M., & Kayes, A.B. (2019). Building leadership storytelling skills: A collaboration between management and theater students. *Management Teaching Review*. Advance online publication.

Dewey, J. (2011). *Democracy and Education*. Hollywood, FL: Simon & Brown. (Original work published 1916).

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλης.

Freire, P. (2018). *Pedagogy of the Oppressed (4th ed.)*. New York, NY: Bloomsbury Academic.

Guachalla, A., & Gledhill, M. (2019). Co-Creating Learning Experiences to Support Student Employability in Travel and Tourism. *Journal of Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Education, 25*, Article ID: 100210. https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2019.100210

Jackson, L. & Caffarella, R. (Eds.) (1994). *Experiential learning: A new approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kayes, C. D. & Kayes A. B. (2021). Experiential Learning and Education in Management. Oxford *Research Encyclopedias, Business and Management*. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190224851.013.294

Kim, H. J. & Jeong, M. (2018). Research on Hospitality and Tourism Education: Now and Future. T*ourism Management Perspectives, 25*, 119-122. https://doi.org/10.1016/j.tmp.2017.11.025

Kompf, M., & Bond, R. (2001). Critical Reflection in Adult Education. In T. Barer-Stein, & M. Kompf (Eds.), *The Craft of Teaching Adults* (pp. 21-38). Toronto, ON: Irwin.

Loo, R. (2002). A Meta-Analytic Examination of Kolb's Learning Style Preferences Among Business Majors. *Journal of Education for Business, Vol 77*(5), 252-256. https://doi.org/10.1080/08832320209599673

Moon, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. London: Routledge.

NDC (2016). *Research-Education-Innovation. Dimensions of the Knowledge Triangle in Greece*. Athens: National Documentation Centre.

Nhuta, S., Tawanda, M., Regina, M., & Abednigo, C. (2015). The Disparity between the Tourism Education/Training and the Needs of the Tourism and Hospitality Industry Manpower Needs. *Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research, 2*, 65-83.

OECD (2016). *Knowledge Triangle Project*. Report on Greece. Athens: National Documentation Centre.

Pater, R., Szkola, J. and Kozak, M. (2019). A Method for Measuring Detailed Demand for Workers' Competences. *Economics*, *13*, 2019-2027. https://doi.org/10.5018/economics-ejournal.ja.2019-27

Pejic-Bach, M., Bertoncel, T., Meško, M. and Krstić, Ž. (2020). Text Mining of Industry 4.0 Job Advertisements. *International Journal of Information Management, 50*, 416–431. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2019.07.014

Sarin, C. (2019). Analyzing Skill Gap between Higher Education and Employability. *Research Journal of Humanities and Social Sciences, 10*(3), 941-948. https://doi.org/10.5958/2321-5828.2019.00154.2

Schreck, C. M., Weilbach, J. T. & Reitsma, G. M. (2019). Improving Graduate Attributes by Implementing an Experiential Learning Teaching Approach: A Case Study in Recreation Education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Education, 26*, Article ID: 100214. https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2019.100214

Seyfried, E., Kohlmeyer, K., & Furth-Riedesser, R. (1999). *Supporting Quality in Vocational Training through Networking. CEDEFOP Panorama*. Thessaloniki: European Centre for the Development of Vocational Training.

Shapiro, H. D (2010). John Dewey's reception in 'Schönian' reflective practice. *Philosophy of Education Archive*, 311–319.

Stavenga de Jong, J. A., Wierstra, R. F. A. & Hermanussen, J. (2006). An exploration of the relationship between academic and experiential learning approaches in vocational education. *British Journal of Educational Psychology, 76*(1), 155–169. https://doi.org/10.1348/000709905X42932

Wang, M., Luo, Q. X., Xu, C. P. & Zhang, Y. Y. (2023). Research on the Factors Influencing the Effectiveness of Field Practice Courses from the Perspective of Embodied Learning. Vocational Education, 12, 118-127. https://doi.org/10.12677/VE.2023.121019

Φραγκούλης, Ι. & Μητρούλια, Α. (2020). Σχεδιασμός και ανάπτυξη δεικτών ποιότητας για την αποτίμηση της συμβολής των εκπαιδευτικών ομίλων στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. *Εκπ@ιδευτικός κυκλος, 8*(1), 78-88.

Φραγκούλης, Ι. (2022). Κύκλος μάθησης του Kolb. Στο Θ. Καραλής & Π. Λιντζέρης (Επιμ.), *Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (σ. 198-203). Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Διαμόρφωση μιας διδακτικής ενότητας από τους μαθητές. Διδακτική Μέθοδος «Πυραμίδα»

Designing a Teaching unit from Students. Teaching Method «Pyramid»

Κέιζερ Μανταλένα, Φιλόλογος, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ. Ειδίκευση στην Εκπαίδευση ενηλίκων και στη βρεφονηπιοκομία

Keizer Mandalena, Philologist, Department of Pedagogical Philosophy and Psychology, EKPA. Specialization in Adult Education and Infant Care.

mandkeizer@gmail.com

Περίληψη

Η πρότασή μου για την αντιμετώπιση της έλλειψης κοινωνικής συνοχής και την κοινωνική παθογένεια ως αποτέλεσμα μειωμένης ανταπόκρισης στα ερεθίσματα της γνώσης και της μάθησης είναι η δημιουργία ενός Project, μιας διδακτικής ενότητας από τους ίδιους τους μαθητές που θα ανταποκρίνεται στη δική τους αυτοβιογραφία η οποία θα εμφανίζεται στα θέματα που θα επεξεργάζονται. Παράλληλα, θα καλλιεργούνται οι στερεοτυπικές λανθασμένες αντιλήψεις τους μέσα από την έρευνα που θα διεξάγουν για τη συγκρότηση της ενότητας είτε με το διαδίκτυο είτε με τις συνεντεύξεις από τους συμμαθητές τους ή τους συναδέλφους τους ανάλογα με το ηλικιακό επίπεδο εφαρμογής της. Σε σχήμα πυραμίδας όλοι οι μαθητές ανάλογα με τα γνωστικά κενά τους θα καλύπτουν παράλληλα τις ελλείψεις στο γνωστικό τους και στο συναισθηματικό τους υπόβαθρο.

Λέξεις-κλειδιά: διδακτική ενότητα, αυτοβιογραφία, στερεοτυπικές αντιλήψεις, σχήμα πυραμίδας

Abstract

My proposal to address the lack of social cohesion and social pathogenesis as a result of reduced response to the stimuli of knowledge and learning is the creation of a Project, a teaching unit by the students themselves that will respond to their own autobiography which will appear in the subjects they will work on. At the same time, their stereotypical misconceptions will be cultivated through the research they will carry out to construct the module either through the internet or through interviews with their peers or colleagues depending on the age level of its application. In a pyramid shape, all students according to their knowledge gaps will also cover the gaps in their knowledge and emotional background at the same time.

Key-words: teaching unit, autobiography, stereotypical misconceptions, pyramid shape

Εισαγωγή

Η εποχή μας δεν ευνοεί τον μετασχηματισμό των διαστρεβλωμένων αντιλήψεων εκπαιδευτικών και μαθητών, λόγω της αποδόμησης του θεσμού της οικογένειας και των φορέων κοινωνικοποίησης από τα Μ.Μ.Ε. που προβάλλουν λανθασμένα πρότυπα και της δημιουργίας κλίματος ανασφάλειας στις χαμηλού κοινωνικοπολιτισμικού επιπέδου ομάδες ή στις ομάδες με μεταναστευτικό υπόβαθρο ή στις οικογένειες που οι σχέσεις των μελών είναι συγκρουσιακές ή που υπάρχει διαζύγιο ή απώλεια αγαπημένου προσώπου ή στιγματισμός των

μελών από τα πρόσωπα του περιβάλλοντός τους, λόγω των ειδικών συνθηκών που έχουν διαμορφωθεί σε αυτές τις περιπτώσεις. Είναι αναγκαίο, λοιπόν, η εκπαίδευση είτε στο πλαίσιο των θεσμών είτε άτυπα να οδηγεί τα μέλη της στην αυτονομία και στην αυτοπραγμάτωση.

Είναι απαραίτητη επομένως η αναδιαμόρφωση της ακαδημαϊκής γνώσης στο χώρο της εκπαίδευσης με τρόπο που να απορροφά την υποκειμενική θέση των μαθητών με την εισαγωγή πτυχών της κοινωνικής ζωής τους στο μάθημα. Με αυτόν τον τρόπο η διδασκαλία γίνεται έντονα βιωματική και οι εκπαιδευτικοί παύουν να αναπαράγουν τα στερεότυπα για το επίπεδο συμπεριφοράς και γνώσης των μαθητών τους σεβόμενοι την αυτοβιογραφία, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή τους. Διαφορετικά, όταν κυριαρχούν οι στερεοτυπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών οι οποίες είναι νοητικές συνήθειες που εκφράζονται ως άποψη και λειτουργούν ασυνείδητα, δημιουργούνται προσδοκίες για τους μαθητές που έχουν τη μορφή έξεων (Mezirow, 1991: 34-35). Έτσι οι μαθητές αφομοιώνουν την αξιολόγησή τους από τον εκπαιδευτικό χωρίς να αντιδρούν με αποτέλεσμα την αρνητική πορεία τους εντός και εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος.

Διδακτική μέθοδος Πυραμίδα

1. Σκοπός της μεθόδου

Η μέθοδος «Πυραμίδα» με την οποία οι μαθητές διαμορφώνουν μόνοι τους μια διδακτική ενότητα έχει ως σκοπό την ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού που στελεχώνει ένα σχολείο καθώς και τη βελτίωση των αναλυτικών προγραμμάτων.

Η πρότασή μου για τη διαμόρφωση διδακτικής ενότητας από τους μαθητές στηρίζεται στη δική τους επιλογή για τα κείμενα της ενότητας, για να προκαλείται ο δυναμικός στοχασμός τους. Ακόμα, πολύ σημαντική είναι η συμμετοχή τους στην εξαγωγή ερευνητικών αποτελεσμάτων με ερωτηματολόγια ή συνεντεύξεις για θέματα που τους ενδιαφέρουν και βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με το περιεχόμενο της καινούργιας διδακτικής ενότητας. Επιπλέον, με συλλογική μορφή δράσης, οι συνεργαζόμενοι μαθητές βρίσκουν φωτογραφικό υλικό πάνω στα θέματα που τους ενδιαφέρουν με σκοπό να εμπλουτίσουν την ενότητα με σπουδαία έργα τέχνης τα οποία θα τους βοηθήσουν στην στοχαστική και κριτική επίγνωση της ενότητας και στην εμπέδωση της προϋπάρχουσας γνώσης. Τέλος, η κατάκτηση της γνώσης επιτυγχάνεται με ασκήσεις και σταυρόλεξα που προτείνουν οι ίδιοι οι μαθητές στο τέλος κάθε υποενότητας.

2. Περιγραφή της μεθόδου

Η επαναπροσέγγιση της υπάρχουσας ύλης από τους μαθητές με κριτικό στοχασμό πάνω στις προσωπικές τους παραδοχές και η εναλλαγή των ρόλων τους κατά τη διαμόρφωση της ενότητας με βάση τους βαθμιαία αυξητικούς μετασχηματισμούς τους κατά την παραγωγή της γνώσης στις συνεργατικές ομάδες, αφήνει αμείωτο το ενδιαφέρον τους για το μάθημα καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς. Οι μαθητές σε σχήμα πυραμίδας θα μπορούν ανάλογα με τις επιδόσεις τους και το βαθμό κάλυψης των γνωστικών κενών τους και ανάλογα με τη συμπεριφορά τους που έχει άμεση συσχέτιση με τα γνωστικά ελλείμματά τους, να ανεβαίνουν προς την κορυφή της πυραμίδας εμπλεκόμενοι με όλο και πιο σύνθετες νοητικές διεργασίες όπως ανάλυση ερευνητικών αποτελεσμάτων, διαμόρφωση θεωριών κα. Η διεργασία της μάθησης θα επιτευχθεί στη βάση της ισότιμης αντιμετώπισης όλων των μαθητών η οποία προϋποθέτει τον ίδιο χρόνο εργασίας για όλους τους μαθητές. Άλλωστε αυτός είναι ο σκοπός της εκπαίδευσης κατά τον Mezirow (1972), να μπορούν οι μαθητές να εντοπίζουν τα προβλήματά τους, τις επιπτώσεις τους αναφορικά με την κατάστασή τους και να τα αντιμετωπίζουν με δική τους πρωτοβουλία, εξετάζοντας λύσεις με βάση τους πόρους που διαθέτουν, εκτιμώντας τις συνέπειες και αναλαμβάνοντας δράση με ορθολογικά κριτήρια επιλογής με αποτέλεσμα την αξιολόγηση των δράσεων για τη βελτίωση της αποδοτικότητάς τους. Μέχρι το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος των μαθητών όλο το περιεχόμενο της

διδακτέας ύλης θα έχει αναδιαμορφωθεί με τρόπο δημιουργικό από τους μαθητές με δικές τους ασκήσεις και κείμενα σε μια επαναληπτική ενότητα. Η παραγωγή διδακτικής ενότητας από τους ίδιους τους μαθητές, τους οδηγεί στην υπευθυνότητα για κοινωνική συνοχή και ευημερία και στην παραγωγή του πολιτισμού με κριτικό τρόπο.

3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και ο ρόλος του μαθητή

Ο μαθητής είναι ο συνεργατικός μανθάνων που αναδιαμορφώνει τις πεποιθήσεις του και τον τρόπο που γνωρίζει και μαθαίνει μαζί με τον εκπαιδευτικό του. Ο εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές να συμμετέχουν σε συζητήσεις οδηγώντας τους στη δημιουργία της γνώσης μέσα από τον εποικοδομητικό διάλογο. Είναι ο «διευκολυντής» που δεν επιβάλλει τη θέλησή του αλλά μετέχει στην κριτική διερεύνηση από τον εκπαιδευόμενο. Είναι ο «πολιτισμικός ακτιβιστής» που μετέχει στο μετασχηματισμό των διαστρεβλωμένων αντιλήψεων των μαθητών του. Ο εκπαιδευτικός προγραμματίζει τη διδασκαλία του με ευέλικτο και ανοικτό τρόπο παρέχοντας διαφοροποιημένη διδασκαλία στους μαθητές του που είναι ανάλογη με τα χαρακτηριστικά και την προσωπικότητά τους. Με αυτόν τον τρόπο διακρίνεται καλύτερα η φύση των αναγκών των μαθητών που χρειάζονται μετασχηματίζουσα μάθηση. Η μέθοδος «Πυραμίδα» ευνοείται από το ρυθμιστικό στυλ ή συμμετοχικό στυλ ελέγχου της διδακτικής διαδικασίας κατά το οποίο ο εκπαιδευτικός εξηγεί τους λόγους πίσω από τους κανόνες, εκπαιδεύει στην κριτική σκέψη, ανεξαρτησία, αυτοπεποίθηση και συμμετέχει στην επίλυση των προβλημάτων. Η μάθηση είναι επικοινωνιακή και επιτυγχάνεται από τον εκπαιδευτικό που προάγει τον κριτικό διάλογο. Ο εκπαιδευτικός κατανοεί τις προθέσεις, τις αξίες και τα συναισθήματα των μαθητών του, γίνεται διευκολυντής της μάθησης που είναι μαθητοκεντρική.

4. Η εφαρμογή της μεθόδου

Η μέθοδος μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα μαθήματα που αφορούν την εκπαίδευση ενηλίκων και τα αποτελέσματά της μπορούν να φανούν στους μαθητές των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών στο σχολείο, οι οποίοι θα λειτουργούν με περισσότερο δημιουργική και αυτοδύναμη σκέψη. Ακόμα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας για τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σαν πρόταση για απαλλαγή από διαγώνισμα.

5. Θεωρητικό υπόβαθρο

Η πρότασή μου στηρίζεται στη θεωρία μετασχηματισμού του Mezirow. Η μετασχηματίζουσα μάθηση του Mezirow είναι ένας όρος που περιγράφει μια μαθησιακή διαδικασία κατά την οποία «κάποιος συνειδητοποιεί κριτικά τις δικές του παγιωμένες θέσεις και παραδοχές καθώς και των άλλων και στη συνέχεια αξιολογεί τη σχετικότητά τους με σκοπό την κατασκευή μιας ερμηνείας» (Mezirow, 2004:4). Όταν το άτομο νιώσει ότι η καταφυγή σε αναγνωρίσιμα και γνωστά σχήματα για σιγουριά και ασφάλεια αποδεικνύεται δυσλειτουργική, αυτό μπορεί να αποτελέσει την αφορμή για μετασχηματιστική διεργασία (Mezirow, 1991). Δηλαδή, οι μαθητές μετέχοντας στη μέθοδο «Πυραμίδα» βιώνουν ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα βλέποντας ότι δεν επαρκούν οι γνώσεις και οι στάσεις τους, για να ανταπεξέλθουν στον επαγγελματικό τους ρόλο που απαιτεί τον σχεδιασμό από τους ίδιους μιας διδακτικής ενότητας. Έτσι αποτιμώντας κριτικά τις παραδοχές τους για το περιεχόμενο της μάθησης και των πεποιθήσεών τους για τη μάθηση και τα αποτελέσματά της, αναγνωρίζουν την πηγή της δυσαρέσκειάς τους και μοιράζονται το μετασχηματισμό με άλλα άτομα. Προβαίνουν, λοιπόν, στην κατασκευή ενός προγράμματος δράσης για την απόκτηση των γνώσεων και δεξιοτήτων για την εφαρμογή του προγράμματος και την οικοδόμηση αυτοπεποίθησης πάνω στους νέους ρόλους που προϋποθέτει αυτή η εργασία. Έτσι η κατάληξη είναι «η επανένταξη στη ζωή με τις συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί από τις νέες προοπτικές» (Mezirow, 2007: 60). Η μετασχηματίζουσα μάθηση μετασχηματίζει προβληματικά πλαίσια αναφοράς, παρωχημένες

παραδοχές, ώστε αυτά να γίνουν περιεκτικά, στοχαστικά, ανοικτά και έτοιμα συναισθηματικά για αλλαγή. Αυτό το είδος μάθησης προϋποθέτει ανάληψη κινδύνων και προθυμία από τους ενήλικες να αμφισβητούν τις αντιλήψεις τους και τη νοοτροπία τους (Mezirow, 2007).
Η πρότασή μου στηρίζεται παράλληλα στη μέθοδο μετασχηματισμού μέσα από την αισθητική εμπειρία του κ. Κόκκου που θεωρεί απαραίτητο οι μαθητές να συσχετίζουν το μάθημα με καταστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας (Κόκκος, 2017). Ο ίδιος γράφει: «Πιστεύω ότι ένας από τους προνομιακούς δρόμους για την πραγματοποίηση μετασχηματίζουσας μάθησης είναι η αξιοποίηση έργων σπουδαίας τέχνης ως εναυσμάτων για την ανάδυση κριτικού στοχασμού, συναισθημάτων και φαντασίας» (Κόκκος, 2017: 13). Με την εύρεση επομένως των κατάλληλων για τη συγκρότηση της διδακτικής ενότητας έργων τέχνης θα πραγματοποιηθεί η καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των πηγών αυτών για την υλοποίηση της μετασχηματίζουσας μάθησης, πρώτα των ίδιων των μαθητών που θα τις επιλέξουν στοχαζόμενοι κριτικά πάνω σε αυτές κι έπειτα όσων θα διαβάσουν και θα επωφεληθούν από τη νέα διδακτική ενότητα.
Η προβληματίζουσα παιδεία απελευθερωτική και ανθρωπιστική βοηθά δασκάλους και μαθητές να είναι τα Υποκείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αγωγή στηρίζεται στην άρση της αντίφασης εκπαιδευτικού-μαθητή, ώστε και οι δύο να είναι εκπαιδευτικοί και μαθητές. Ο διάλογος θεωρείται απαραίτητος για την αποκάλυψη της πραγματικότητας και κάνει εκπαιδευτικούς και μαθητές κριτικούς στοχαστές. Με τον διάλογο οι μαθητές κατανοούν κριτικά την κατάστασή τους, συλλαμβάνοντας ολόκληρη την πραγματικότητα και όχι μόνο κομμάτια της (Φρέιρε, 1977). Είναι απαραίτητη επομένως η δημιουργία δημοκρατικής ατμόσφαιρας στην τάξη με κλίμα συναγωνιστικό και η συνένωση από τον εκπαιδευτικό των μελών των ομάδων για την επίτευξη του αντικειμενικού σκοπού.

6. Τα οφέλη από την εφαρμογή της μεθόδου

Τα οφέλη από την εφαρμογή της μεθόδου είναι ότι:
Παρέχει ευκαιρίες για δέσμευση και δράση στους εκπαιδευόμενους λειτουργώντας συμπεριληπτικά. Παρέχει νέες μαθησιακές εμπειρίες που οδηγούν σε αυτοδύναμη σκέψη τους μαθητές, μέσα από την κατανόηση των συναισθημάτων και των παραδοχών τους από τον εκπαιδευτικό τους. Αξιοποιούνται τα ενδιαφέροντα και οι ικανότητες όλων των μαθητών. Πραγματοποιείται συλλογική επεξεργασία εμπειριών και απόψεων και καλλιεργείται η ελευθερία στην έκφραση των συναισθημάτων και των απόψεων των μαθητών που τους οδηγεί στην αυτοπραγμάτωση. Οι μαθητές αποκτούν το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης, συνδέοντας την προσωπική αίσθηση του εγώ με το ευ ζην του συνόλου. Αναπτύσσεται η αυτονομία, η αυτοαξιολόγηση, η αυτοδιόρθωση μέσα από την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, του κριτικού αυτοστοχασμού και του διαλόγου. Ο μαθητής καλλιεργείται σφαιρικά, δηλαδή γνωστικά, κοινωνικοσυναισθηματικά. Οι απομονωμένοι μαθητές ξεπερνούν το αίσθημα αποξένωσης που νιώθουν. Οι μαθητές αποκτούν θάρρος και αυτοπεποίθηση στην επίλυση των προβλημάτων που τους απασχολούν και τέλος οι ίδιοι παύουν να έχουν στερεοτυπικές αντιλήψεις που τους δημιουργούν συγκεκριμένες προσδοκίες οι οποίες τους οδηγούν στη ματαίωση, όταν δεν πραγματοποιούνται

Επίλογος

Η ορθή διαχείριση των κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον απαιτεί έναν τρόπο διδασκαλίας που να κάνει τους μαθητές υπεύθυνους για τον τρόπο που σκέφτονται και εκφράζονται. Να τους εντάσσει υποχρεωτικά σε ομάδες εργασίας δίνοντας και στους πιο αδιάφορους μαθητές την ευκαιρία να δρέψουν τον καρπό της εκπαίδευσης. Με τη διαμόρφωση των ενοτήτων από τους μαθητές, με μέθοδο Project, φαίνονται οι ελλείψεις στο γνωστικό τους υπόβαθρο. Θέτοντας επομένως στόχους με βάση τις ελλείψεις τους καλύπτονται τα κενά σταδιακά.
Επομένως, ένας δημιουργικός και ωφέλιμος τρόπος είναι οι εκπαιδευτικοί να πειραματιστούν,

βάζοντας τους ίδιους τους μαθητές τους να προβληματιστούν πάνω στα θέματα που τους ενδιαφέρουν συγκροτώντας μια διδακτική ενότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Dreikurs R. & Dinkmeyer D. (2012). *Ενθαρρύνοντας τα παιδιά στο Σπίτι και στο Σχολείο.* Αθήνα: Θυμάρι.

Ζενάκου, *Ε*. (*2011*). *Τρόποι Μάθησης και Προσωπικότητας: διερεύνηση της μεταξύ τους σχέσης* [Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή]. Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Κόκκος, Α. και 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: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Ρογδάκη Α. (2012) *Κριτικός γραμματισμός και διδασκαλία της γλώσσας στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας: Μια μελέτη περίπτωσης* [Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή]. Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Υποστηρίζοντας τους/τις μαθητές/τριες ως προς τη διαχείριση του θυμού τους

Supporting pupils to manage their anger

Μαρία Χρήστου, Εκπαιδευτικός Π.Ε., ΣΕΠ Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Maria Christou, Teacher in Primary Education, Tutor Hellenic Open University

xristou273@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η παρουσίαση ενός σχεδιασμού διδασκαλίας που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με στόχο τη διαχείριση του θυμού των μαθητών/τριών και την αλλαγή της συμπεριφοράς τους, ώστε να μπορούν να λειτουργούν περισσότερο αποτελεσματικά στο σχολικό περιβάλλον. Αφού προηγηθεί μια σύντομη αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο, παρουσιάζεται ο σχεδιασμός διδασκαλίας ο οποίος βασίζεται στη μέθοδο του Αλέξη Κόκκου «Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων» (Κόκκος, 2017). Ακολουθεί σύνοψη συμπερασμάτων.

Λέξεις-κλειδιά: διαχείριση θυμού, μετασχηματισμός δυσλειτουργικών απόψεων, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Abstact

This paper presents a teaching plan for teachers of Primary Education, with the aim of managing pupils' anger and changing their behavior, so that they can function more effectively in the school environment. After a brief reference to the theoretical framework, the teaching plan based on the method of Alexis Kokkos "Transforming Dysfunctional Perceptions" (Kokkos, 2017) is presented. A summary of conclusions follows.

Key-words: anger management, transformation of dysfunctional point of views, Primary Education

Εισαγωγή

Η διαχείριση του θυμού των μαθητών/τριών είναι ένα θέμα που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, καθώς σχετίζεται με την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών, με την εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους και με τις σχέσεις που αναπτύσσουν με άλλα άτομα εντός και εκτός σχολείου (Baumeister, Schmeichel&Vohs 2007). Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διενεργηθεί στη χώρα μας, η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών, μέρος της οποίας είναι και η διαχείριση του θυμού τους, αποτελεί μια από τις διαχρονικές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Παπαναούμ, 2003· Βεργίδης&Βαλμάς, 2011· Κόκκος&Παυλάκης, 2014).

Σε ό,τι αφορά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η διαχείριση του θυμού αποτελεί μέρος του κρυφού αναλυτικού προγράμματος και επηρεάζει τόσο την εμπλοκή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διεργασία, όσο και την ομαλή προσαρμογή τους στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο (Βρεττός&Καψάλης, 2009). Και αυτό γιατί σε αρκετές περιπτώσεις η εξωτερίκευση ακραίων συναισθημάτων, όπως ο θυμός, σχετίζεται με τις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις και απόψεις των μαθητών/τριών οι οποίες για κάποιο λόγο τίθενται υπό αμφισβήτηση (Mälkki, 2019). Προκειμένου οι μαθητές/τριες να μάθουν να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τον θυμό

και γενικότερα τη συμπεριφορά τους χρειάζεται να υποστηριχτούν κατάλληλα από τους/τις εκπαιδευτικούς ώστε να καλλιεργήσουν οριζόντιες ικανότητες που σχετίζονται με τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, όπως η ενσυναίσθηση, η αυτοεπίγνωση, η ενεργητική ακρόαση (Goleman, 2011), αλλά και τον κριτικό τους στοχασμό ώστε να μπορέσουν να εμπλακούν σε διεργασίες μετασχηματισμού των ενδεχομένως δυσλειτουργικών τους απόψεων (Kegan, 1994· Kokkos, 2021).

Σύμφωνα με έρευνες των τελευταίων ετών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Χρήστου, 2015, 2020· Μέγα, 2018· Μπόνου, 2018) διαφαίνεται ότι η αξιοποίηση βιωματικών μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας και με τη χρήση της τέχνης ενδείκνυνται για την αλλαγή στάσης των μαθητών/τριών και τον μετασχηματισμό συγκεκριμένων δυσλειτουργικών απόψεών τους σε θέματα που έχουν εμπειρία.

Στα σχολικά εγχειρίδια όλων των τάξεων δίνονται ευκαιρίες ανάδειξης του θέματος της διαχείρισης των συναισθημάτων.

Επίσης, σε συγκεκριμένες θεματικές των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού, δύναται να προσεγγιστεί το ζήτημα της διαχείρισης συναισθημάτων, επομένως και του θυμού. Ενδεικτικά αναφέρουμε τάξεις και θεματικές ενότητες:

Α΄, Δ΄ Δημοτικού: «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ – Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη», στον τομέα «Ανθρώπινα δικαιώματα».

Β΄ , Ε΄ Δημοτικού: «Ζω καλύτερα – Ευ ζην», στον τομέα «Ψυχική και Συναισθηματική Υγεία - Πρόληψη».

Γ΄, ΣΤ΄ Δημοτικού: «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ – Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη», «Συμπερίληψη: Αλληλοσεβασμός, διαφορετικότητα».

Μιλώντας για πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας, κρίνεται απαραίτητο για τους/τις εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν κατάλληλα τη διδασκαλία τους σε βάθος χρόνου, λαμβάνοντας υπόψη τον διδακτικό χρόνο που χρειάζεται να διατεθεί, την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, την ηλικία και τις προϋπάρχουσες εμπειρίες των μαθητών/τριών, ακόμα και την κουλτούρα της σχολικής μονάδας ως προς τον τρόπο που διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί περιστατικά έκφρασης του θυμού των μαθητών/τριών (Χρήστου, 2020).

Ακολουθεί η παρουσίαση ενός σχεδιασμού διδασκαλίας ο οποίος στοχεύει στον μετασχηματισμό δυσλειτουργικών απόψεων των εκπαιδευομένων, μπορεί να εφαρμοστεί με μικρές αλλαγές σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού και βασίζεται στη μέθοδο του Αλέξη Κόκκου «Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων» (Κόκκος, 2017). Στόχος είναι η διαχείριση του θυμού των μαθητών και κατ' επέκταση η αλλαγή της συμπεριφοράς τους, ώστε να μπορούν να λειτουργούν περισσότερο αποτελεσματικά στο σχολικό περιβάλλον.

Παρουσίαση σχεδιασμού διδασκαλίας

Στάδιο 1: Εντοπισμός ή πρόληψη των στερεοτυπικών/δυσλειτουργικών αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων

Σε αυτό το στάδιο ο/η εκπαιδευτικός εντοπίζει τις δυσλειτουργικές αντιλήψεις των μαθητών/τριών σχετικά με τον τρόπο που διαχειρίζονται τον θυμό τους. Σύμφωνα με εμπειρικές έρευνες της τελευταίας δεκαετίας, τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν κυρίως μέσω παρατήρησης κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, τη δυσκολία πολλών μαθητών/τριών να διαχειριστούν τον θυμό τους, με αποτέλεσμα να καταλήγουν σε άσκηση λεκτικής ή και σωματικής βίας με τους/τις συμμαθητές/τριές τους (Κόκκος&Χρήστου, 2018· Χρήστου, 2020).

Στάδιο 2: Νοηματοδότηση και ιεράρχηση των αντικειμένων του μετασχηματισμού

2α : Προσδιορισμός των αντικειμένων του μετασχηματισμού

2β: Ιεράρχηση των αντικειμένων του μετασχηματισμού

Σε αυτό το στάδιο ο/η εκπαιδευτικός προσδιορίζει και ιεραρχεί τα αντικείμενα του μετασχηματισμού. Προκειμένου να εκμαιεύσει τις απόψεις των μαθητών/τριών για το ζήτημα της διαχείρισης του θυμού, τους θέτει ένα ανοικτού τύπου ερώτημα, το οποίο και απαντούν οι μαθητές/τριες ανά ομάδα. Ενδεικτικά παραθέτουμε το εξής ερώτημα: «Πώς θέλω να μου συμπεριφέρονται οι άλλοι;»
Για μαθητές/τριες μικρότερων τάξεων, ο/η εκπαιδευτικός προκειμένου να εισάγει τους/τις μαθητές/τριες στο θέμα της διαχείρισης του θυμού, μπορεί να τους παρουσιάσει ένα έργο τέχνης, όπως το εικαστικό έργο του Paul Gauguin "Aline Gauguin and one of her brothers" (1883) και είτε να συντονίσει μια ανοικτή συζήτηση σχετικά με τα συναισθήματα των παιδιών που απεικονίζονται, είτε μέσω ζωγραφικής και σύνδεσης με τα βιώματα των μαθητών/τριών.
Κατόπιν, ανάλογα με τις απαντήσεις των μαθητών/τριών ιεραρχεί ποια άποψη θα επιχειρήσει να προσεγγίσει πρώτη, ποια δεύτερη κ.ο.κ.

Στάδιο 3 : Σχεδιασμός και εφαρμογή διδακτικών δραστηριοτήτων /Σύνδεση της μετασχηματιστικής διεργασίας με τη διδακτέα ύλη
Στο στάδιο αυτό προτείνεται η αξιοποίηση συγκεκριμένων κεφαλαίων των γνωστικών αντικειμένων κάθε τάξης, τα οποία δίνουν εναύσματα για μετασχηματισμό των απόψεων που εξέφρασαν οι μαθητές/τριες στο στάδιο 2, μέσω των δραστηριοτήτων που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια και συμπληρωματικών δραστηριοτήτων που θα διαμορφώσει ο/η εκπαιδευτικός.

Στάδιο 3α: Αξιοποίηση θετικών στοιχείων του περιεχομένου της διδασκαλίας
Στα γνωστικά αντικείμενα όλων των τάξεων του Δημοτικού, υπάρχουν συγκεκριμένα κεφάλαια που δίνουν εναύσματα για την κριτική προσέγγιση του συγκεκριμένου ζητήματος. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα παρακάτω:
Μελέτη Περιβάλλοντος Α΄ Δημοτικού: «Οι ανάγκες του ανθρώπου»
Νεοελληνική Γλώσσα Β΄ Δημοτικού: Ενότητα 16 «Νιώθω»
Ιστορία Γ΄ Δημοτικού: «Ο θυμός του Αχιλλέα»
Νεοελληνική Γλώσσα Δ΄ Δημοτικού: Ενότητα 13 «Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίδιοι»
Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε΄ Δημοτικού: «Γνωρίζουμε τα δικαιώματά μας, αναλαμβάνουμε τις υποχρεώσεις μας»
Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή ΣΤ΄ Δημοτικού: «Δυσκολίες που αντιμετωπίζει η οικογένεια»

Στάδιο 3β: Ανάπλαση και εμπλουτισμός του υπάρχοντος περιεχομένου της διδακτέας ύλης
Στο συγκεκριμένο στάδιο ο/η εκπαιδευτικός αναπλάθει δημιουργικά το υπάρχον περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, ώστε να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να εμβαθύνουν το ζήτημα της διαχείρισης του θυμού. Για παράδειγμα, στη Μελέτη Περιβάλλοντος Α΄ Δημοτικού, στο κεφάλαιο «Ποιες είναι οι ανάγκες του ανθρώπου;», οι ερωτήσεις: «Ποια πράγματα συνηθίζουμε να κάνουμε κάθε μέρα; Ποια άλλα πράγματα μας δίνουν χαρά και ευχαρίστηση;», μπορούν να εμπλουτιστούν με ακόμα μία ερώτηση: «Ποια πράγματα μας δημιουργούν θυμό; Τι κάνουμε όταν νιώθουμε έτσι;».

Στάδιο 3γ: Εφαρμογή εναλλακτικής δραστηριότητας προς το υπάρχον περιεχόμενο της διδακτέας ύλης
Στο παρόν στάδιο ο/η εκπαιδευτικός σχεδιάζει και εφαρμόζει εναλλακτικές δραστηριότητες κυρίως βιωματικού χαρακτήρα και με την αξιοποίηση της τέχνης. Το συγκεκριμένο στάδιο απαιτεί τη διάθεση αρκετού διδακτικού χρόνου και ως εκ τούτου, θα μπορούσε να συνδεθεί με κάποια θεματική από τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων για κάθε τάξη, όπως προαναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος. Παραδείγματα βιωματικών δραστηριοτήτων είναι η εφαρμογή προσομοίωσης κατάστασης, παιχνιδιού ρόλων, μελέτης περίπτωσης (Κόκκος, 2005), αλλά και τεχνικές από το εκπαιδευτικό δράμα (Γκόβας, 2003). Επίσης, στο συγκεκριμένο στάδιο μπορεί

να αξιοποιηθεί και η μέθοδος του Αλέξη Κόκκου «Μετασχηματίζουσα Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» (Kokkos, 2021), η οποία στοχεύει στον μετασχηματισμό δυσλειτουργικών απόψεων με την αξιοποίηση έργων τέχνης. Ενδεικτικά έργα τέχνης που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν είναι τα παρακάτω:
"Newcomer at School", Emily Shanks, 1892
Paul Gauguin "Human misery" (1889)
Paul Gauguin "Aline Gauguin and one of her brothers" (1883)
Νικηφόρου Λύτρα «Δεν θέλει το σχολείον»
«Παιδιά που παίζουν μπάλα», Auguste Renoir, 1900
The naughty school children, Theophile-Emmanuel Duverger
Two solutions for one problem, Abbas Kiarostiami, 1975
Happy Feet 1, George Miller, 2006

Προτείνεται η επεξεργασία των έργων τέχνης να γίνει είτε με τις τεχνικές του D. Perkins (Perkins, 1994), είτε με τεχνικές του Artful Thinking (2023), καθώς είναι ειδικά σχεδιασμένες για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παρατηρητών και είναι πολύ προσφιλείς στους/στις μαθητές/τριες.

Στάδιο 4: Αποτίμηση της μετασχηματιστικής διεργασίας

Σε αυτό το στάδιο ο/η εκπαιδευτικός αποτιμά το κατά πόσο υπήρξε αναθεώρηση κάποιων απόψεων των μαθητών/τριών, έχοντας ως μέσο σύγκρισης τις αρχικές απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές/τριες στο 2ο στάδιο της μεθόδου.

Στάδιο 5 : Προσδιορισμός επόμενων "βημάτων" και συνεργειών

Με δεδομένο το ότι η μετασχηματιστική διεργασία στο ζήτημα του θυμού είναι συνεχής και επηρεάζεται από πολλαπλούς παράγοντες που σχετίζονται με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών/τριών, ο/η εκπαιδευτικός είναι σκόπιμο να σχεδιάσει ορισμένες επόμενες ενέργειες, που θα αποβλέπουν στη συνέχιση της προσέγγισης του ζητήματος της διαχείρισης του θυμού.

Συζήτηση

Έχει διαπιστωθεί μέσω εμπειρικών ερευνών ότι παρόλο που οι μαθητές/τριες έχουν την πρόθεση να αλλάξουν συμπεριφορά, δυσκολεύονται να κάνουν πράξη τις υποσχέσεις τους, ειδικά για ένα τόσο σημαντικό ζήτημα, όπως η διαχείριση του θυμού τους. Χρειάζονται συνεχή υποστήριξη από τον/την δάσκαλο/α αλλά και από όλους τους/τις εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στο τμήμα (Ζεργιώτης, 2014· Χρήστου, 2020).

Η διαχείριση του θυμού των μαθητών/τριών στη σχολική μονάδα χρειάζεται συνεχή προσπάθεια από τους εκπαιδευτικούς, συχνή και καλή επικοινωνία μεταξύ τους και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών, κατάλληλη υποστήριξη των εκπαιδευτικών με στόχο τον μετασχηματισμό των δυσλειτουργικών τους αντιλήψεων σχετικά με τη μάθηση και τον εκπαιδευτικό τους ρόλο και την ενδυνάμωσή τους, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του ρόλου τους (Kegan, 1994).

Επισημαίνουμε τη σημασία αξιοποίησης των εμπειριών τόσο των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε μια σχολική μονάδα σε σχέση με το συγκεκριμένο ζήτημα, όσο και των μαθητών που φοιτούν σε αυτήν. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω ενδοσχολικών επιμορφώσεων, με την ενίσχυση της συνεχούς μάθησης των εκπαιδευτικών, τη δημιουργία ευκαιριών και κινήτρων για τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση, την ανάπτυξη προγραμμάτων μάθησης μέσω της δράσης και τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία. Με λίγα λόγια, με τη μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό μάθησης (Κουτούζης&Παπάζογλου, 2017)

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Dewey «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» (Dewey, 1938/1980, σ. 18).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Artful Thinking (2023). *Thinking Palette.* http://pzartfulthinking.org/?page_id=2

Βεργίδης, Δ., & Βαλμάς Θ. (2011). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων δασκάλων. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πεδίο.

Βρεττός. Ι. & Καψάλης, Α. (2009). *Αναλυτικά προγράμματα. Θεωρία, έρευνα και πράξη.* Αθήνα: Διάδραση.

Baumeister, R. F., Schmeichel, B. J., & Vohs, K. D. (2007). Self-regulation and the executive function: The self as controlling agent. In A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (516–539). The Guilford Press.

Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο.* Ασκήσεις Παιχνίδια Τεχνικές – Ένα πρακτικό βοήθημα για εμψυχωτές θεατρικών ομάδων και εκπαιδευτικούς. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Dewey, J. (1938/ 1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση.* Αθήνα: Γλάρος.

Ζεργιώτης Α. (2014). Η παιδική επιθετικότητα και η αντιμετώπισή της στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο: Η περίπτωση της 49ης Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 7*, 181–217. https://doi.org/10.12681/jret.852

Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας.* Αθήνα: Πεδίο.

Kegan, R. (1994). *In over our heads.* London: Harvard University Press.

Κόκκος, Α. (2005). *«Εκπαιδευτικές Τεχνικές»,* κεφ.5 του διδακτικού υλικού του προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών. ΕΚΕΠΙΣ. Αθήνα.

Κόκκος, Α. (2017). Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων: Διδακτική Μέθοδος για το σχολείο και την εκπαίδευση ενηλίκων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων, 37,* 47-51. Αθήνα.

Κόκκος, Α. & Παυλάκης, Μ. (2014). *Οι οριζόντιες ικανότητες στις επιχειρήσεις (Business Skills).* Αθήνα: ΣΕΒ.

Κόκκος. Α. & Χρήστου, Μ. (2018). Αποτελέσματα εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία». *Εκπαίδευση Ενηλίκων, 41*, 3-13.

Kokkos, A. (2021). Exploring Art for Perspective Transformation. Leiden: Brill/Sense. https://brill.com/view/title/59804

Κουτούζης, Μ. & Παπάζογλου, Α. (2017). Τα σχολεία ως οργανισμοί μάθησης. Λόγοι, προϋποθέσεις και πρακτικές μετασχηματισμού. Στο Σ. Γκίωση, Ε. Βαλκάνος & Α. Οικονόμου (Επιμ.). *Σχολική Ηγεσία και Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες» (Θεσσαλονίκη, 24 - 26 Νοεμβρίου 2017).* Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Mälkki K. (2019) Coming to Grips with Edge-Emotions: The Gateway to Critical Reflection and Transformative Learning. In: Fleming T., Kokkos A., Finnegan F. (eds) *European Perspectives on Transformation Theory.* Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-19159-7_5

Μέγα, Γ. (2018). *Τρόποι εκφοράς του στοχασμού των ανηλίκων και ενηλίκων: Παράλληλοι δρόμοι ή τεμνόμενες διαδρομές;* Μετα-διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μπόνου, Α. (2018). *Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων στην ΣΤ' τάξη του Δημοτικού σχολείου, με την αξιοποίηση μεθόδων εκπαίδευσης ενηλίκων.* Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

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

Χρήστου, Μ. (2015). *Ανάπτυξη οριζόντιων ικανοτήτων με τη χρήση της Τέχνης στο Δημοτικό.* Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Χρήστου, Μ. (2020). *Αποτίμηση της εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.* Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Τα νέα προγράμματα σπουδών ως οιωνός επερχόμενων εκπαιδευτικών αλλαγών

The new curricula as a sign of upcoming educational change

Αγγελική Ι. Καραγγέλου, Εκπαιδευτικός ΠΕ02/ ΤΕ16, MEd, MA

Angeliki I. Karangelou, Tutor of Greek/ Music, MEd, MA

akarangelou@gmail.com

Περίληψη

Οι αναδυόμενες ανάγκες της σύγχρονης εποχής προοιωνίζονται επερχόμενες εκπαιδευτικές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα (στοχοθεσία, περιεχόμενο, φιλοσοφία). Τα νέα προγράμματα σπουδών του ΙΕΠ, αντικατοπτρίζοντας αυτή την τάση, αποσκοπούν στην κάλυψη βασικών αναγκών των εκπαιδευομένων. Για τον σκοπό αυτόν, αξιοποιούν πρακτικές όπως η διαθεματική σύνδεση της γνώσης, η ολιστική αξιοποίηση των ατομικών νοητικών δυνατοτήτων, η υιοθέτηση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, η ανάπτυξη κριτικής διερευνητικής σκέψης και η μελέτη της γλώσσας, ως συνιστώσας των διαφόρων μορφών γραμματισμού, εφόδια με τα οποία οι έφηβοι καθίστανται μάχιμοι πολίτες του 21ου αιώνα, λειτουργικοί και ανταγωνιστικοί στην αγορά εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο αυτό, αναπτύσσονται επαγγελματικά, ενώ η εκπαιδευτική μονάδα μεταβάλλεται σε μανθάνοντα οργανισμό και ανάγεται σε φορέα κοινωνικής αλλαγής, μέσα από διαδικασίες μετασχηματισμού και ενσωμάτωσης νέων κοινωνικών σχημάτων.

Λέξεις – κλειδιά: νέα προγράμματα σπουδών, εκπαιδευτική αλλαγή, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Abstract

The emerging needs of our times foreshadow upcoming educational changes at all levels (goals, content, philosophy). The new curricula of IEP, reflecting this trend, aim to meet the basic needs of learners. To this end, they utilize practices such as the interdisciplinary connection of knowledge, the holistic utilization of individual cognitive abilities, the adoption of innovation and creativity, the development of critical exploratory thinking and the study of language, as a component of various forms of literacy, with which adolescents become active citizens of the 21st century, functional and competitive in the labor market. In this context, teachers manage to develop professionally, while the educational unit is transformed into a learning organism and becomes an agent of social change, through processes of transformation and integration of new social schemes.

Key – words: new curricula, educational change, Institute of Educational Policy

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση στην εποχή μας ακολουθεί με ταχύ βηματισμό τις καταιγιστικές μεταβολές της περιρρέουσας ατμόσφαιρας. Αν και το σχολείο παραμένει βασικός θεσμός κοινωνικής ανάπτυξης και προόδου (Θερμός, 1993), η εξασφάλιση της πρόσβασης στην πληροφορία αναθεωρεί κάποιους από τους διαχρονικούς του ρόλους. Παράλληλα, η σύνδεση εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας θέτει διαφορετικές προσδοκίες από τους εκπαιδευόμενους: κύριο ζητούμενο, ως πλεονέκτημα ανταγωνιστικότητας, αποτελεί η ανάπτυξη παραγωγικής σκέψης,

με αποτέλεσμα τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τη γνώση στις δεξιότητες, από το τι γνωρίζει κανείς στο τι είναι ικανός να κάνει με αυτό που γνωρίζει. Σ' αυτό το πλαίσιο, τίθεται στο στόχαστρο της χάραξης της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μας η αναθεώρηση των προγραμμάτων σπουδών από το ΙΕΠ.

Τα νέα προγράμματα σπουδών

Τα νέα προγράμματα σπουδών (ΝΠΣ) επιβεβαιώνουν την ανάγκη για ευρύτερες μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση (αναδιάρθρωση και επικαιροποίηση περιεχομένου και διδακτικών μεθόδων). Εστιάζοντας στην κάλυψη βασικών αναγκών των εκπαιδευομένων, αποβλέπουν στην ποιοτική αναβάθμιση και τον αναπροσανατολισμό της σχολικής εκπαίδευσης, μέσα από ένα ευέλικτο και υποστηρικτικό σύστημα δράσεων. Ως εργαλεία, χρησιμοποιούν νέα εγχειρίδια, τα οποία συγγράφονται εξ αρχής προσαρμοσμένα στη φιλοσοφία αυτή, καθώς και πολυμορφικό συμπληρωματικό υλικό, διαθέσιμο ως επί το πλείστον ψηφιακά. Επιπρόσθετα, δίνουν έμφαση στην ενίσχυση βασικών δεξιοτήτων (μάθησης, ζωής, τεχνολογίας και επιστήμης, δεξιοτήτων του νου), λειτουργώντας ως γέφυρα διαμεσολάβησης ανάμεσα στην παραδοσιακή παιδαγωγική και τη νέα πραγματικότητα (Γρόλλιος, 2023).

Οι βασικές αρχές των προγραμμάτων (ΙΕΠ, χ.χ.) συνοψίζονται στα ακόλουθα:

- Ευελιξία και προσαρμογή στην προσωπικότητα και την ηλικία κάθε μαθητή/τριας, τη δυναμική κάθε τάξης συνολικά και τη βαθμίδα εκπαίδευσης
- Λειτουργική σύνδεση μεταξύ διακριτών γνωστικών πεδίων, σύμφωνα με τις αρχές της διεπιστημονικότητας
- Ενσωμάτωση στοιχείων της σύγχρονης καθημερινότητας, νοηματοδότηση της μάθησης μέσα από τη βιωματική σύνδεση με την κοινότητα
- Συμπερίληψη, καλλιέργεια κουλτούρας αποδοχής, κατανόησης και συλλογικότητας
- Ενεργός συνεργασία σε περιβάλλοντα καθοδηγούμενης μάθησης, ομαδοσυνεργατικής δράσης, μετασχηματιστικής λογικής
- Έμφαση στις μεταγνωστικές δεξιότητες («Μαθαίνω πώς να μαθαίνω») και στον αναστοχασμό σχετικά με τις αξιοποιούμενες μαθησιακές στρατηγικές

Η μάθηση ακολουθεί αντίστροφη πορεία, με αφετηρία τον μαθητή και όχι τον δάσκαλο, (μαθητοκεντρική προσέγγιση). Βασικό άξονα σχεδιασμού αποτελεί το προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα (αντί του διδακτικού αντικειμένου), η κατάκτηση της γνώσης και η ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγικής εφαρμογής της, με τελικό ζητούμενο τη διερευνητική κριτική σκέψη και την αυτόνομη μάθηση. Ιδιαίτερα δε επιδιώκεται η μελέτη της γλώσσας, ως συνιστώσας πολλαπλών μορφών γραμματισμού, οι οποίοι διατρέχουν τα προγράμματα συνολικά. Τέλος, η σταδιακή αξιοποίηση των ΤΠΕ διευκολύνει την καθιέρωσή τους ως εργαλείων μάθησης. Θεμελιώδεις πρακτικές αποτελούν η συνολική ενεργοποίηση μαθητών/τριών, σε ένα περιβάλλον εκπαιδευτικής ισότητας, η ανοικτότητα στην κοινωνία και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο πλαίσιο του εφικτού, η οποία αναγνωρίζει, αναδεικνύει και αξιοποιεί ολιστικά τις νοητικές ικανότητες κάθε ατόμου, ξεχωριστά αλλά και εν συνόλω (Γούτσος κ.συν., 2022). Η συνάρθρωση της γνώσης στο μοντέλο του δικτύου εξασφαλίζει τη λειτουργικότητα και τη συνοχή μεταξύ των πεδίων και των βαθμίδων εκπαίδευσης, διευκολύνοντας τη συσχέτιση θεωρίας και πράξης, με μεθοδικότητα και αποτελεσματικότητα. Οι προσφερόμενες γνώσεις καθίστανται απτές και άμεσα αξιοποιήσιμες, ενώ η στείρα απομνημόνευση και η ατέρμονη θεωρητικολογία καταργούνται. Η μάθηση αποκτά έτσι νόημα, καθώς αντανακλάται αναστοχαστικά και βιωματικά στην καθημερινή ζωή.

Τέλος, δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη ήπιων και κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η πρωτοβουλία, η αυτονομία, η αυτοεκτίμηση, η ανθεκτικότητα, η υπευθυνότητα, μέσα από τη διερεύνηση εννοιών όπως η αειφορία, η πολιτειότητα, η πολυπολιτισμικότητα. Παράλληλα, αναδεικνύονται διαχρονικές οικουμενικές αξίες και αρχές, με τις οποίες οι έφηβοι μαθαίνουν

να δρουν αυτόβουλα, με ενσυναίσθηση και αυτοπεποίθηση, ως ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες, για την αντιμετώπιση σύγχρονων κοινωνικών και οικολογικών προβλημάτων (ΙΕΠ, χ.χ.).
Η αξιολόγηση λειτουργεί κυρίως διαμορφωτικά, ως μέσο διαρκούς ελέγχου επίτευξης των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων (αξιολόγηση για τη μάθηση). Με τον τρόπο αυτόν, κατεθύνει τους μαθητές/ τις μαθήτριες προς την αυτορρύθμιση, υποδεικνύει τις εξατομικευμένες βελτιωτικές παρεμβάσεις που οφείλουν να ακολουθήσουν, ενώ ταυτόχρονα ανάγεται σε παιδαγωγικό εργαλείο ανατροφοδότησης για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ως προς το παιδαγωγικό και διδακτικό πλάνο που ακολουθεί (Γρόλλιος, 2022˙ Ζάγκα & Ηλιοπούλου, 2016).

1. ΝΠΣ και εκπαιδευτική αλλαγή

Από την αποτύπωση των βασικών χαρακτηριστικών των ΝΠΣ, διαγράφεται ανάγλυφα η έλευση μιας εποχής, η οποία εγείρει διαφορετικές απαιτήσεις, για εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες. Υπό τον όρο αυτόν, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι η εφαρμογή τους προοιωνίζεται ευρύτερες αλλαγές στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης συνολικά.

1.1.Η έννοια της εκπαιδευτικής αλλαγής

Ως εκπαιδευτική αλλαγή περιγράφεται οποιαδήποτε απαιτούμενη τροποποίηση, σύμφωνα με τις εκάστοτε συνθήκες και με βάση βελτιωτικές παρεμβάσεις· πρόκειται για οποιονδήποτε εκπαιδευτικό μετασχηματισμό, θεσμοθετημένο ή μη, για την αλλαγή προσανατολισμού, που συνοδεύεται από ευρύτητα ρυθμίσεων, με στόχο την επίτευξη βελτιωμένων αποτελεσμάτων (Fullan, 2001). Ο βαθμός εφαρμογής και η έκταση μιας αλλαγής ποικίλλουν, ανάλογα με τον συνδυασμό των παραμέτρων και των χαρακτηριστικών που τη συνθέτουν (εύρος, προέλευση, ρυθμός): έτσι, μπορεί να θεωρείται εσωτερική ή εξωτερική, σύμφωνα με την προέλευσή της, σταδιακή, συνεχής ή αιφνίδια, ανάλογα με τον χρόνο και τον ρυθμό εφαρμογής της, εκούσια ή ακούσια στη φύση της, καθολική ή μερική ως προς την έκταση, εθελοντική ή επιβεβλημένη, με βάση την επιθυμία των εμπλεκόμενων να συμμετάσχουν σε αυτήν (Δακοπούλου, 2008).
Για την ευόδωση μιας εκπαιδευτικής αλλαγής, απαιτείται η συνδρομή προϋποθέσεων, όπως οι προσδοκίες των συμμετεχόντων, ρεαλιστικές και συναρτημένες με τις πραγματικές τους ανάγκες, η προώθηση της διά βίου μάθησης, μέσα από τη συνεχή επιμόρφωση (Μαυρογιώργος, 2016), με κορωνίδα τη μετασχηματιστική – συμμετοχική ηγεσία της σχολικής μονάδας, η οποία εμπνέει τους εκπαιδευτικούς να ενστερνιστούν την κουλτούρα της αλλαγής (Αθανασίου, 2016). Στον αντίποδα, παρελκυστικούς παράγοντες αποτελούν το πνεύμα συντηρητισμού και αντίστασης, που συχνά εντοπίζεται στα σχολεία, η έλλειψη πόρων και εξοπλισμού, οι επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την προσωπική τους εμπλοκή στην υλοποίηση της αλλαγής, καθώς και ευρύτερα ζητήματα διαχείρισης και σχεδιασμού.

1.2.Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Ένα σημαντικό βάρος του όλου εγχειρήματος το επωμίζονται οι εκπαιδευτικοί (Vandeyar, 2016). Τα ΝΠΣ, απαιτώντας εκ μέρους τους μεγαλύτερη ετοιμότητα, ταχύτερα αντανακλαστικά, ανοικτό πνεύμα και δεκτικότητα, τους προ(σ)καλούν να επικαιροποιήσουν τις γνώσεις τους και να ευθυγραμμιστούν με αυτά, ως προς τις διδακτικές μεθόδους τους, διαδρομή μέσα από την οποία οι ίδιοι, ως σύγχρονοι αναπτυσσόμενοι επαγγελματίες (Postholm, 2012), συμβάλλουν στον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε μανθάνοντα οργανισμό (Παπάζογλου, 2021).
Συνολικά, ο ρόλος τον οποίο καλούνται να υπηρετήσουν, συνίσταται στα ακόλουθα:

- δημιουργία υποστηρικτικού πλαισίου μάθησης, ενεργοποίηση των μαθητών, ενθάρρυνση της εμπλοκής τους στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι
- διαθεματική αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, διασύνδεση και ενσωμάτωση με τη νέα

- ανάπτυξη και ενίσχυση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών και ήπιων δεξιοτήτων
- χρήση καινοτόμων εργαλείων και εναλλακτικών μεθόδων, δημιουργική ένταξη των ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία

Τα ΝΠΣ, εμφορούμενα από την κουλτούρα της διά βίου μάθησης, προωθούν τη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σύγχρονα ή ασύγχρονα, είτε ενδοσχολικά, είτε σε συνεργασία με εξωτερικούς φορείς, με διαδικασίες αυτοαξιολόγησης. Ήδη, στη διάρκεια του 2023 ολοκληρώθηκε ο πρώτος κύκλος διαδικτυακών επιμορφωτικών προγραμμάτων του ΙΕΠ για όλες τις βαθμίδες και ειδικότητες, κατά τον οποίο οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να εκπονήσουν διδακτικά σενάρια, αναπτύσσοντας δεξιότητες συνεργασίας και συμμετέχοντας ενεργητικά σε διερευνητικές δράσεις.

Η διάχυση των προγραμμάτων υλοποιείται μέσω της ψηφιακής αποτύπωσής τους στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ. Η εφαρμογή τους έχει ξεκινήσει ήδη από διετίας στα πρότυπα και πειραματικά σχολεία της χώρας, ενώ αναμένεται η συγγραφή νέων διδακτικών εγχειριδίων και η καθιέρωσή τους στο σύνολο των σχολικών μονάδων της χώρας.

2. Αναστοχασμός

Αν και, κατά κοινή ομολογία, κάθε αλλαγή έχει θετικές όψεις, δεν παύουν να καταγράφονται και αρκετές επιφυλάξεις. Εν προκειμένω, εγείρονται ερωτήματα σχετικά με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις μεθοδολογικές και ψηφιακές απαιτήσεις των ΝΠΣ, με τις διαθέσιμες υποδομές και τον απαιτούμενο χρόνο προετοιμασίας και εφαρμογής των σεναρίων στην τάξη (Μπουλούκος, 2023). Η ύπαρξη της διαθεματικότητας κρίνεται γενικά ως θετική˙ ωστόσο, η δυνατότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας φαίνεται να απασχολεί, σε σχέση με τη σχολική πραγματικότητα στο σύνολο της ελληνικής επικράτειας, ιδίως σε συνάρτηση με τα επιμέρους φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων (Ταμπάκη, 2023). Αρκετοί ενδοιασμοί, τέλος, αφορούν τη συμβατότητα των προγραμμάτων με τον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα του Λυκείου, ερώτημα που αφορά γενικότερα τη δομή και τη στόχευση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Στην πραγματικότητα, δεν υπάρχουν ακόμη επαρκή ερευνητικά δεδομένα από εκπαιδευτικούς που είτε εφάρμοσαν πιλοτικά τα ΝΠΣ, είτε επιμορφώθηκαν σε αυτά, ώστε να διασταυρωθούν οι απόψεις αυτές. Ωστόσο, είναι βέβαιο ότι τα αναμενόμενα προγράμματα αντανακλούν τη δυνατότητα του σχολείου να αποτελέσει φορέα κοινωνικής αλλαγής, μέσα από διαδικασίες μετασχηματισμού της γνώσης και ενσωμάτωσης νέων κοινωνικών σχημάτων, από τις οποίες μαθητές και εκπαιδευτικοί, με συνεργασία, επικοινωνία και υπευθυνότητα, θα διανύσουν επιτυχημένη πορεία στη νέα εποχή της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αθανασίου Ι. (2016). Σχολική ηγεσία και εκπαιδευτική αλλαγή. Δυνάμεις επιρροής και παιχνίδια πολιτικής. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, Αθήνα, 19-21 Ιουνίου 2015 (τόμ. 1, σ.125–140). Διαθέσιμο στο https://doi.org/10.12681/edusc.126

Γούτσος, Δ., Αδαμόπουλος, Β., Αλέφαντος, Ν., Αστάρα, Β., Γκούφας, Κ., Κουτίδου, Ε., Κουτσιμπέλη, Ό.,Παππά, Κ., Σαχινίδου, Π. & Χριστόπουλος, Ι. (2022). *Οδηγός εκπαιδευτικού Νεοελληνική Γλώσσα Λυκείου*. 2η Έκδοση, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Διαθέσιμο στο https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli

Γρόλλιος, Γ. (2022). Αξιολόγηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία στα νέα Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 73,* 11-24.

Γρόλλιος, Γ. (2023). Στόχοι και τρόποι διδασκαλίας στα νέα Προγράμματα Σπουδών. *Κριτική Εκπαίδευση*, *4*(2023), 24-45.

Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή - Μεταρρύθμιση - Καινοτομία. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τομ. Α΄(σ.165-211). Πάτρα: ΕΑΠ.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: College Press.

Ζάγκα, Ε. & Ηλιοπούλου, Κ. (2016). Αναζητώντας κριτήρια αξιολόγησης του προφορικού λόγου με βάση το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα του Γυμνασίου. *Selected Papers of the 21st International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics* (ISTAL 21), Θεσσαλονίκη, 5-7 Απριλίου 2013 (σ.569-587).

Θερμός, Η. (1993). Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και κοινωνική αλλαγή: Η περίπτωση των ΗΠΑ. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, *3*(10).

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (χ.χ.). *Προγράμματα Σπουδών*. http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida

Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο: Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος και Π. Παπακωνσταντίνου (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* (σ.85-103). Αθήνα: Gutenberg.

Μπουλούκος, Δ. (2023). *Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών για τα νέα Προγράμματα Σπουδών Μαθηματικών Γυμνασίου, μετά την πιλοτική εφαρμογή τους σε πρότυπα και πειραματικά σχολεία* (Μεταπτυχιακή εργασία). Διαθέσιμη στο https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/7243/Bouloukos_303220210 2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Παπάζογλου, Α. (2021). *Schools as learning organizations: the impact to school effectiveness and the role of educational leadership* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από https://didaktorika.gr/eadd/handle/10442/4919

Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational Research*, *54*(4), 405-429.

Ταμπάκη, Γ. (2023). *Απόψεις εκπαιδευτικών για το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας κατά την πιλοτική εισαγωγή του στο Δημοτικό* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/7335/Tabaki_303220210202 7.pdf?sequence=2

Vandeyar, S. (2016). The Teacher as an Agent of Meaningful Educational Change. *Educational Sciences: Theory & Practice, 17*(2), 373 – 393.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων και η δημιουργική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. τον 21ο αιώνα με αφορμή την πανδημία του Covid 19. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων του Σ.Δ.Ε. Αγρινίου

The Role of Adult Educators and the Creative Utilization of ICT in the 21st Century in Light of the Covid-19 Pandemic: Attitudes and Perspectives of Educators and Learners in Adult Education in Agrinio

Γεωργία Τσακίρη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70.50 ΕΑΕ, Med Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, Med Εκπαίδευση Ενηλίκων

Georgia Tsakiri, Special Education Teacher, Med Special Education and Education, Med Adult Education

zeta.tskr@gmail.com

Περίληψη

Η αιφνίδια είσοδος της τεχνολογίας ως συνέπεια της πανδημίας του Covid19 επέφερε τη συθέμελη αναδιάρθρωση παγιωμένων εκπαιδευτικών δομών όπως και του ρόλου της εκπαίδευσης. Η είσοδος και ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. αποτέλεσε και αποτελεί πρόκληση για την εκπαιδευτική κοινότητα, προκαλώντας αντιστάσεις και θέτοντας τους εκπαιδευτές σε διαρκή επανεξέταση του ρόλου τους. Πλήθος καινοτόμων διδακτικών μεθόδων που βασίζονται στις Τ.Π.Ε., όπως το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης έχουν αναδειχθεί με πολλά οφέλη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Η μελέτη αποσκοπεί να αναδείξει το βαθμό ετοιμότητας εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων των Σ.Δ.Ε., καθώς και τις στάσεις και απόψεις τους για την εισαγωγή και εφικτή υιοθέτηση νέων μεθόδων διδασκαλίας βάσει της αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στα πλαίσια του οργανισμού τους.

Abstract

The sudden introduction of technology as a consequence of the Covid-19 pandemic has brought about a profound restructuring of established educational structures and the role of education. The integration of Information and Communication Technologies (ICT) has posed a challenge for the educational community, eliciting resistance and placing educators in a constant reevaluation of their roles. Numerous innovative teaching methods based on ICT, such as the flipped classroom model, have proven to be beneficial for Adult Education.This study aims to highlight the readiness of educators and learners in Adult Education, as well as their attitudes and opinions regarding the introduction and feasible adoption of new teaching methods based on the utilization of ICT within their organizations.

Εισαγωγή

Ο ρόλος της εκπαίδευσης όπως και άλλων συνθηκών, οι οποίες είχαν εδραιωθεί ως δεδομένες, τέθηκαν υπό σοβαρή αμφισβήτηση, με την απειλή της πλήρους αλλοτρίωσης του βασικού τους χαρακτήρα ως αποτέλεσμα της τεχνολογικής έκρηξης του Covid19 που εξακολουθεί να υφίσταται μέχρι σήμερα. Οι Τ.Π.Ε. κατέχουν πλέον δυναμική θέση στο βάθρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία ενισχύθηκε ιδιαίτερα από την έναρξη της υγειονομικής κρίσης της πανδημίας, με την απρόβλεπτη και ταχύτατη εισαγωγή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας σε παγκόσμιο επίπεδο ως επιτακτική ανάγκη για την συνέχιση της παροχής εκπαίδευσης. Δεδομένου όμως ότι η αλλαγή και η εξέλιξη αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της

ανάπτυξης των κοινωνιών, ένας πολίτης του 21ου αιώνα οφείλει να είναι ευέλικτος, κριτικά σκεπτόμενος και να εναρμονίζεται ειρηνικά με τις νέες συνθήκες. (Fadel, 2008; Φίλιογλου, 2021)

Η συμβολή του εκπαιδευτή ενηλίκων κρίνεται κομβικής σημασίας για την εισαγωγή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας που εμπεριέχουν την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. και συμβάλλουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα καθώς και άλλων δεξιοτήτων ζωής. Ένα παράδειγμα καινοτόμου διδακτικής προσέγγισης η οποία είναι άμεσα συνυφασμένη με την χρήση των Τ.Π.Ε. κατά τη διδασκαλία, αναδεικνύοντας εφαρμοζόμενη κατάλληλα τον παιδαγωγικό τους ρόλο ενώ παράλληλα δύναται να συνδυαστεί και με άλλες μεθόδους ενεργής μάθησης, όπως η συνεργατική μάθηση και η διαφοροποιημένη διδασκαλία, αποτελεί το μοντέλο της ανεστραμμένης διδασκαλίας. Η ανεστραμμένη διδασκαλία αποτελεί μια αντιστροφή του παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας και διακρίνεται από τη μεταφορά του θεωρητικού πλαισίου του μαθήματος εκτός του σχολικού περιβάλλοντος και την εφαρμογή βιωματικών και ομαδοσυνεργατικών τεχνικών εντός της διδακτικής αίθουσας, ανάγοντας τους εκπαιδευτές σε συντονιστές και διευκολυντές του μαθήματος, .

Ωστόσο παρά τα οφέλη που προσφέρει το παραπάνω μοντέλο στο χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευόμενοι παρά την τεχνολογική έκρηξη που έχει σημειωθεί τα τελευταία έτη εξακολουθούν να μην έχουν ενσωματώσει την τεχνολογία στην καθημερινότητα τους διατηρώντας αρνητική στάση απέναντι στα τεχνολιγικά προιόντα κάθε είδους, προκαλεί προβληματισμούς και προκλήσεις για το βαθμό ετοιμότητας ορισμένων Οργανισμών Εκπαίδευσης Ενηλίκων, όπως των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, για την υιοθέτηση και την επιτυχή εφαρμογή της ανεστραμμένης διδασκαλίας στο πλαίσιο μάθησης τους.

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να αναδείξει το επίπεδο ετοιμότητας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας συμπεριλαμβανομένων των στάσεων και των απόψεων εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων για την εισαγωγή νέων διδακτικών μεθόδων και τεχνικών που προάγουν την αλλαγή και την καινοτομία εντάσσοντας παράλληλα την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στο πλαίσιο τους βάσει του νέου παιδαγωγικού τους ρόλου.

Επίδραση της πανδημίας του Covid 19 και συνέπειες του ψηφιακού αποκλεισμού

Η πανδημία και η αιφνίδια εισχώρηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτέλεσε μια εξ ολοκλήρου μετασχηματιστική εμπειρία για όλη την ανθρωπότητα, η οποία άφησε κατά κύριο λόγο αρνητικό συναισθηματικό αντίκτυπο στην πλειοψηφία εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. (Koulaouzides, 2021) Ωστόσο παρά τις δυσχέρειες και τα εμπόδια που προκλήθηκαν με συνέπεια να παρεμποδιστεί η ομαλή εκπαιδευτική λειτουργία και η διατήρηση της μάθησης εφαρμόστηκε μια συνθήκη αιφνίδιας και επείγουσας ηλεκτρονικής εκπαίδευσης, η οποία κρίνεται ως η καταλληλότερη εναλλακτική διέξοδος σε περιπτώσεις κρίσεων και η οποία δεν είναι προκαθορισμένη. (Πιτσικάλης & Ουασίτσα, 2022) Κατά το διάστημα αυτό σημειώθηκε όπως ήταν αναμενόμενο ταχύτατη τεχνολογική έκρηξη η οποία είχε ως αποτέλεσμα την διείσδυση των Τ.Π.Ε. και την σταδιακή ενσωμάτωση του ψηφιακού μετασχηματισμού στον εκπαιδευτικό χώρο.

Το σύνολο των εκπαιδευτών αν και αιφνιδιάστηκε, είτε σε μεγαλύτερο είτε σε μικρότερο βαθμό ωφελήθηκε από την παραπάνω συνθήκη δεδομένου ότι όλοι εξοικειώθηκαν με την εκπαιδευτική χρήση του Η/Υ και διάφορων ψηφιακών εργαλείων. Ωστόσο παρότι η τεχνολογία πλέον αποτελεί σημαντικό κομμάτι της ανθρώπινης καθημερινότητας, δεν έχει υιοθετηθεί ακόμη από σημαντικό τμήμα του πληθυσμού τόσο των εκπαιδευομένων όσο και των εκπαιδευτών, όπως αναδείχθηκε από τα ευρήματα της μελέτης γεγονός το οποίο λειτουργεί ανασταλτικά στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ και στην δημιουργική ενσωμάτωση του ψηφιακού μετασχηματισμού εντός της αίθουσας διδασκαλίας. Μάλιστα στο πλαίσιο των ΣΔΕ η επίτευξη αυτή φαντάζει ακόμη πιο ουτοπική λόγω ποικίλων παραγόντων

και περιορισμών που αφορούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, ζητήματα όπως ο ψηφιακός και ο ευρύτερος αναλφαβητισμός τους, παγιωμένες πεποιθήσεις και δασκαλοκεντρικές αντιλήψεις, προσωπικά, οικογενειακά, οικονομικά, επαγγελματικά και ψυχολογικά προβλήματα παράλληλα με ζητήματα τεχνικής φύσεως όπως ανεπαρκείς υποδομές, ελλιπής τεχνολογικός εξοπλισμός.
Επιπλέον η στάση των εκπαιδευτών και ο βαθμός προθυμοποίησης τους για εισαγωγή και ενσωμάτωση της καινοτομίας στη διδασκαλία αποτελεί έναν ακόμη κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχία ή την αποτυχία μεταλαμπάδευσης θετικών συναισθημάτων στους εκπαιδευομένους για τις Τ.Π.Ε. ως εργαλεία πολύτιμα για τη ζωή τους και μακροπρόθεσμα για τον ψηφιακό μετασχηματισμό. Όπως αναδείχθηκε οι εκπαιδευτές είναι δεκτικοί σε κάθε είδους καινοτομία που αφορά την ψυχολογική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων, όπως λόγου χάρην η ενίσχυση των 4 C'S δεξιοτήτων και η εφαρμογή μαθητοκεντρικών και συνεργατικών διδακτικών πρακτικών, ωστόσο δεν διαθέτουν την ίδια προθυμία όσον αφορά τις τεχνολογικές καινοτομίες.
Οι προκλήσεις αυτές ενίσχυσαν την αποξένωση των μαθητών, αλλά ταυτόχρονα ανέδειξαν τη σημασία της εκπαίδευσης και της τεχνολογίας. Η ανεπαρκής υποδομή και η έλλειψη ψηφιακού εξοπλισμού αποτέλεσαν πρόκληση για την εξ αποστάσεως διδασκαλία στα ΣΔΕ, επηρεάζοντας την πρόσβαση των εκπαιδευομένων και τη διδασκαλία των εκπαιδευτών.
Η ανεπαρκής υποστήριξη από δημόσιους φορείς αποτέλεσε ένα ακόμη εμπόδιο. Η διαδικασία όμως του ψηφιακού μετασχηματισμού οφείλει να είναι ευέλικτη και να συνδυάζει υπάρχουσες πρακτικές με νέες τεχνολογίες, κάτι το οποίο ήρθε σε αντίθεση με τον τρόπο που αξιοποιήθηκε από τα ΣΔΕ.
Ο ψηφιακός αποκλεισμός που ακολούθησε είχε σημαντικές επιπτώσεις στην οικονομική, προσωπική και επαγγελματική ζωή των ατόμων επηρεάζοντας αναπόφευκτα την ψυχική και σωματική υγεία εντείνοντας παράλληλα την ανεργία και την οικονομική ανασφάλεια των πολιτών. (CEDEFOP, 2019)
Προβάλλεται επομένως η ανάγκη για δράση και πρωτοβουλίες με σκοπό την καταπολέμηση του ψηφιακού αποκλεισμού, ενισχύοντας τη σημασία της ψηφιακής συμπερίληψης ως ζήτημα που αφορά την ποιότητα ζωής και τις ευκαιρίες των πολιτών. (CEDEFOP, 2019) Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων δύναται να κινητοποιήσει τον μετασχηματισμό παγιωμένων νοητικών συνηθειών και πεποιθήσεων με απώτερο στόχο τη χειραφέτηση των εκπαιδευομένων, ώστε να είναι σε θέση να εξετάζουν πολυπρισματικά και με κριτική διάθεση τις πολλαπλές εξελίξεις τις οποίες καλούνται να αντιμετωπίσουν και να ενσωματώσουν στην καθημερινή τους ζωή για να ενταχθούν αποτελεσματικά στη σύγχρονη Κοινωνία της Μάθησης. (Rogers, 1999; Koulaouzides, 2021; Fadel, 2008)

Το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης

Η ανεστραμμένη τάξη, η ιδέα της οποίας προήλθε από το Κολοράντο και συγκεκριμένα από τους χημικούς Bergmann and Sams (2012), αποτελεί μια καινοτόμο, εκπαιδευτική μέθοδο μαθητοκεντρικού χαρακτήρα η οποία ουσιαστικά στηρίζεται στην αντιστροφή των ρόλων καθώς και των έργων και της συνολικής νοοτροπίας που συνθέτουν το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας.(eprl.korinthos.uop.gr/BlogsPortal/mus2017/tag/ανεστραμμένη.τάξη/,2017)
Η μέθοδος της ανεστραμμένης τάξης εκτυλίσσεται σε τρία στάδια σύμφωνα με την άποψη του Παπαδάκη και τα οποία κατηγοριοποιούνται ως εξής: α) το στάδιο πριν την τάξη, β) το στάδιο εντός της τάξης, γ) το στάδιο μετά την τάξη. Τα στάδια εφαρμογής του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης είναι αλληλένδετα μεταξύ τους και διέπονται από μια φυσική ροή, η οποία ακολουθεί το εξής διδακτικό μοτίβο: διερεύνηση προυπαρχουσών γνώσεων για την υπό μελέτη διδακτική ενότητα και συνακόλουθη μελέτη της ενότητας κατά το στάδιο Α, δόμηση διδακτικού μαθησιακού πλάνου με στόχο την προαγωγή της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία μέσω της αξιοποίησης των διδακτικών προσεγγίσεων

της συνεργατικής και διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο Β στάδιο και ολοκήρωση της διαδικασίας μέσω της εφαρμογής αναστοχαστικών πρακτικών κατά το Δ στάδιο για την καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων στην εκπαιδευόμενη ομάδα. (Παπαδάκης, 2022)
Τα τρία στάδια που απαρτίζουν το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης δεν αποτελούν ένα τυχαίο συνονθύλλευμα αυτοτελών μαθησιακών ενεργειών. Αντιθέτως κάθε δραστηριότητα και διδακτική μέθοδος έχει επιλεγεί και δομηθεί προσεκτικά από τον εκπαιδευτή στο πλαίσιο ενός λεπτομερούς στρατηγικού σχεδιασμού διδασκαλίας ώστε να παρουσιάζει απόλυτη συνοχή τόσο με την προηγούμενη όσο και με την επόμενη δραστηριότητα, με απώτερο στόχο το σύνολο των ενεργειών που υλοποιούνται σε κάθε φάση του μοντέλου να αλληλοεπικαλύπτει και να συμπληρώνει τα υπόλοιπα στο όραμα μια ποιοτικής μαθησιακής διαδικασίας. (Κόσυβας,2022) Το γεγονός ότι η αξία του κάθε διδακτικού στοιχείου, ψηφιακής η μη μορφής, προσδιορίζεται από το είδος και τον βαθμό συνοχής, σύμπραξης και ευθυγράμμισης με όλα τα υπόλοιπα, αποτελεί μια μαθησιακή πρόκληση για τον εκπαιδευτικό ο οποίος καλείται να σχεδιάσει και να υλοποιήσει επιτυχώς διδακτικές αποτελεσματικές δραστηριότητες με άφθονο και ελκυστικό περιεχόμενο που συνάδει με τα μαθησιακά στυλ και τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευομένων, όντας άμεσα συνυφασμένες με το διδακτικό αντικείμενο, στα στάδια πριν, εντός της τάξης αλλά και μετά την τάξη. (Κόσυβας, 2022)

Οφέλη για μαθητές και εκπαιδευτικούς

Το μοντέλο της ανεστραμμένης διδασκαλίας δύναται να προσφέρει πολλαπλά οφέλη στη μαθησιακή διαδικασία, τόσο στους εκπαιδευτές όσο και στους εκπαιδευομένους. Εν αντιθέσει με το παραδοσιακό διδακτικό σύστημα το οποίο ευνοεί κατά κύριο λόγο την ανάπτυξη δεξιοτήτων χαμηλής γνωστικής σπουδαιότητας, σύμφωνα με την ταξινομία του Bloom, όπως η αποστήθιση και η μνημονική ανάκληση, η ανεστραμμένη διδασκαλία δίνει έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων υψηλού γνωστικού επιπέδου, βάσει της ίδιας ταξινομίας, εντός της αίθουσας διδασκαλίας, όπως η αφαιρετική ικανότητα, η επεξήγηση, η εμβάθυνση στην εννοιολογική κατανόηση, η συνεργασία, η επικοινωνία, η επίλυση προβλήματος, η δημιουργικότητα, μέσω δραστηριοτήτων συνεργατικού και βιωματικού χαρακτήρα, δεδομένου ότι το στάδιο καλλιέργειας των δεξιοτήτων χαμηλότερου επιπέδου σύμφωνα με την ταξινομία του Bloom, διενεργείται αυτόνομα από τον κάθε μαθητή εκτός του σχολικού χώρου. (Κόσυβας, 2022)
Επίσης μέσω της επιτυχούς εφαρμογής της ανεστραμμένης διδασκαλίας οι μαθητές αναθεωρούν την φιλοσοφία τους σχετικά με τη χρήση των εργαλείων Τ.Π.Ε. κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, η οποία πιθανόν να είναι / ήταν και αρνητική μέχρι πρότινος, καλλιεργώντας παράλληλα και τον ψηφιακό τους εγγραματισμό και ασχολούνται ενεργά με την πορεία της μάθησής τους αναπτύσσοντας αίσθημα υπευθυνότητας, ενδυναμώνοντας την αλληλενέργεια και την μεταξύ τους επικοινωνία στα πλαίσια ενός συνεργατικού διδακτικού κλίματος μεταξύ "ομοτίμων". (Παπαδάκης, 2022; Γαριού - Παπαλεξίου, 2022) Επιπλέον διαχειρίζονται ποιοτικότερα την ταχύτητα και τον τρόπο με τον οποίο μελετούν, αμβλύνοντας αρνητικά συναισθήματα όπως το άγχος και η ματαίωση, μέσω της άμεσης ανατροφοδότησης και επίλυσης των αποριών αναζωογονόντας το βαθμό εμπιστοσύνης στις δυνατότητές τους. (Παπαδάκης, 2022)
Αναφορικά με την κοινότητα των εκπαιδευτικών, η απόπειρα εφαρμογής και υιοθέτησης του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης κατά τη διδασκαλία τους συνεπάγεται τον μετασχηματισμό του ρόλου τους σε διευκολυντή και ενορχηστρωτή της μάθησης ο οποίος είναι ιδιαίτερα επωφελής τόσο για τους εκπαιδευομένους όπως προαναφέρθηκε, αλλά και για τους ίδιους. (Γαριού – Παπαλεξίου, 2022) Η ανεστραμμένη διδασκαλία συμβάλλει στην αποδοτικότερη οργάνωση και εκμετάλλευση του χρόνου διδασκαλίας μέσα στην τάξη επιτρέποντας τους τη δόμηση και υλοποίηση του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης σε συνδυασμό με άλλες βιωματικές και συνεργατικές διδακτικές μεθόδους όπως η

διαφοροποιημένη διδασκαλία και η μάθηση που στηρίζεται στη συνεργασία. (Παπαδάκης, 2022; Γαριού-Παπαλεξίου, 2022) Επιτυγχάνουν έτσι την ποιοτικότερη διευθέτηση των ποικίλων μαθησιακών στυλ των εκπαιδευομένων τους, έχοντας τη δυνατότητα πρόβλεψης των μαθητικών αποκρίσεων και των προκαθορισμένων στάσεων τους. (Γαριού-Παπαλεξίου, 2022) Όντας επιπλέον πιο ελεύθεροι στον καθορισμό του διδακτικού χρόνου που οφείλει να δαπανηθεί για κάθε εκπαιδευόμενο και μέρος της διδακτικής ύλης, οργανώνουν με καλύτερο τρόπο το μαθημά τους. (Γαριού-Παπαλεξίου, 2022)

Τέλος η αξιοποίηση του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης από τους εκπαιδευτικούς εξυπηρετεί σκοπούς επαγγελματικής ανάπτυξης και ανέλιξης. Εκμεταλλευόμενοι τα ψηφιακά εργαλεία Τ.Π.Ε. τόσο κατά την πρώτη φάση του μοντέλου όσο και στα υπόλοιπα στάδια στο πλαίσια της μικτής μάθησης, ενισχύουν και εμπλουτίζουν τον ψηφιακό εγγραματισμό τους, υιοθετώντας μια νέα φιλοσοφία ως προς την εκπαιδευτική αξιοποίηση της τεχνολογίας. Επίσης δύνανται να χρησιμοποιήσουν το διδακτικό λογισμικό τους όσες φορές επιθυμούν καθώς και να το διαμοιραστούν με άλλους συναδέλφους τους τόσο εντός της σχολικής μονάδας όσο και σε ευρύτερο εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο ως μέλη των ποικίλων κοινοτήτων μάθησης που έχουν αναπτυχθεί διαδικτυακά για τον σκοπό της διάχυσης και της ανταλλαγής μαθησιακών αγαθών ανοικτού χαρακτήρα. (Γαριού-Παπαλεξίου, 2022)

Προκλήσεις και Προβληματισμοί

Ωστόσο η εισαγωγή και εφαρμογή κάθε καινοτόμου εκπαιδευτικής προσέγγισης ως είθισται εκτός από πληθώρα εκπληκτικών πλεονεκτημάτων συνοδεύεται παράλληλα και από ένα σύνολο προκλήσεων και προβληματισμών, κάτι το οποίο ισχύει και για το μοντέλο της ανεστραμμένης διδασκαλίας. (ResourcEd.,2020) Ένας βασικός προβληματισμός σύμφωνα με την Γαριού όπως αναδεικνύεται από τη διεθνή βιβλιογραφία αποτελεί το ψηφιακό χάσμα που διέπει μεγάλο αριθμό ενηλίκων εκπαιδευομένων καθώς παρά την ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και παράλληλα των μορφών της ηλεκτρονικής διδασκαλίας, μεγάλη μερίδα του πληθυσμού εξακολουθεί να μην έχει ενσωματώσει την τεχνολογία ως αναπόσπαστο μέρος της ρουτίνας του καθημερινού βίου της. (Easy-LMS, 2020; Γαριού, 2022) Το γεγονός ότι κατά την ανεστραμμένη διδασκαλία μεγάλο τμήμα του μαθησιακού υλικού έχει ψηφιακή μορφή και συγκεντρώνεται κατά κύριο λόγο σε αποθετήρια του διαδικτύου, χωρίς να βρίσκεται υπό τον έλεγχο του εκπαιδευτή, αποκλείει την πρόσβαση και επεξεργασία του από εκπαιδευομένους, τους οποίους δυσχεραίνει η αξιοποίηση της τεχνολογίας. (Easy-LMS, 2020) Επομένως ένας δεύτερος προβληματισμός αποτελεί η συναρμογή του μοντέλου με την τεχνολογία καθώς εκτός της δυσκολίας ως προς την τεχνολογική χρήση, αρκετοί εκπαιδευόμενοι πιθανόν να μην έχουν στη διάθεση τους τις ενδεδειγμένες ρυθμίσεις ή λογισμικά που απαιτούνται για την ψηφιακή μάθηση. Επίσης η περιορισμένη ή και αδύνατη δίοδος σε διάφορους ηλεκτρονικούς μηχανισμούς, σε λειτουργικά ηχεία ή σταθερή διαδικτυακή σύνδεση, διαστρεβλώνει την ποιότητα των βιντεοδιαλέξεων και καθιστά ακόμη πιο δύσκολη την συμμετοχή των εκπαιδευομένων στο μάθημα, τείνοντας στον αποκλεισμό τους από την εκπαιδευτική διαδικασία. (Easy-LMS, 2020)

Ένας ακόμη προβληματισμός που συναντάται κατά την εφαρμογή της αντίστροφης τάξης αφορά την γενικότερη τάση των ανθρώπων να αντιστέκονται σε κάθε είδους καινοτομία και αλλαγή των παγιωμένων προτύπων, συνθήκη από την οποία φυσικά δεν εξαιρείται και ο εκπαιδευτικός χώρος. Παρόλο που η ανεστραμμένη μάθηση είναι ένας τρόπος εξοικονόμησης διδακτικού χρόνου τόσο για τους εκπαιδευτές όσο και για τους εκπαιδευομένους, η οργάνωση και ο σχεδιασμός ενός μαθήματος βάσει του μοντέλου αυτού συνιστά μια διαδικασία αρκετά χρονοβόρα που απαιτεί μεγάλη ενέργεια εκ μέρους του δασκάλου πριν την υλοποίηση της συγκριτικά με το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας. Χρειάζεται χρόνος έως ότου οι εκπαιδευομένοι εισαχθούν στη νέα διδακτική μεθοδολογία, κάτι το οποίο έχει επωμιστεί ο εκπαιδευτής ενηλίκων και οφείλει να είναι προετοιμασμένος για κάθε είδους αντίδραση και

συμπεριφορά ως προς τα μαθησιακά δεδομένα. Που πιθανώς θα εκδηλωθεί απο πλευράς εκπαιδευομένων, οι οποίοι όπως είναι φυσικό θα χρειαστούν αρκετό διάστημα να εξοικειωθούν και να αποδεχθούν τα νέα μαθησιακά δεδομένα και να μεταβούν από την παθητική στην ενεργό μαθησιακή διαδικασία. (Easy-LMS, 2020; Γαριού, 2022) Το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης συνιστά μια μέθοδο άκρως μαθητοκεντρική, γεγονός το οποίο δύναται να λειτουργεί ως εμπόδιο για αρκετό αριθμό εκπαιδευομένων οι οποίοι αντιμετωπίζουν προβλήματα αυτοπειθαρχίας, διότι η επιτυχής εφαρμογή του απαιτεί υψηλότερο βαθμό αυτοοργάνωσης λόγω της αύξησης των αρμοδιοτήτων μελέτης, σε σχέση με τα συμβατικά διδακτικά μοτίβα. (Easy-LMS, 2020; ResourcEd.,2020; Γαριού, 2022) Οι εκπαιδευόμενοι που διδάσκονται με το συγκεκριμένο μοντέλο οφείλουν να παρακινούνται αυτόνομα ως προς την δαπάνηση του κατάλληλου προσωπικού χρόνου για την αποδοτική ενασχόληση τους με το διδακτικό υλικό που τους έχει διαμοιράσει ο εκπαιδευτής, κάτι το οποίο όμως δυσχεραίνει ιδιαίτερα πλήθος εκπαιδευομένων οι οποίοι θα προτιμούσαν να παρακολουθούν παθητικά μια εισήγηση βάσει του παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας. Επομένως η έλλειψη ικανότητας για αυτοπειθαρχία αποτελεί τροχοπέδη για τη συμμετοχή και ποιοτική εμπλοκή τους σε μαθήματα που βασίζονται στην ανεστραμμένη διδασκαλία. (Easy-LMS, 2020; ResourcEd.,2020; Γαριού, 2022)

Ερευνητική μεθοδολογία

Προκειμένου να διερευνηθούν τα ανωτέρω ερευνητικά ερωτήματα υιοθετήθηκε μια ποιοτική ερευνητική προσέγγιση και συγκεκριμένα η στρατηγική της ερμηνευτικής φαινομενολογικής ανάλυσης, η οποία στηρίζεται κατά κύριο λόγο στην σημασία της εμπειρίας και της ερμηνείας του πληθυσμού στόχου της έρευνας (Πουρκός, 2010; Τσιώλης, 2015) και αναδεικνύεται ως η πλέον κατάλληλη, σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1997), για την βαθύτερη αποτύπωση και ερμηνεία ενδότερων προσωπικών στάσεων και απόψεων των υπό εξέταση μελών του εκπαιδευτικού δυναμικού των δομών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων σε ζητήματα Ανοικτής και Ευέλικτης Εκπαίδευσης και της εισόδου των ΤΠΕ στην διδακτική πράξη κατά την πανδημία, αξιοποιώντας ποιοτικά δεδομένα για την ανίχνευση των υφιστάμενων συνθηκών που επικρατούν στους οργανισμούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων και τον προσδιορισμό της επίδρασης των παραπάνω παραγόντων στην διαμόρφωση και αποτελεσματική άσκηση του ρόλου των εκπαιδευτών και στην παροχή ποιοτικής μάθησης σύμφωνα τις απαιτήσεις της Κοινωνίας του 21ου αιώνα. (Γαλατά κ. συν. 2017; Cohen & Manion, 1997)

Ως προς τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκαν κατά κύριο λόγο ερμηνευτικές τεχνικές για την ανάδειξη μη ρητών ή λανθανουσών αναγκών του πληθυσμού του ερευνητικού πλαισίου αναφοράς, οι οποίες λήφθηκαν υπόψη κατά την ανίχνευση και αποτύπωση των στάσεων και παραδοχών σε ζητήματα διδακτικής μεικτής και εξ αποστάσεως μεθοδολογίας μέσω της χρήσης των Τ.Π.Ε., εκπαιδευτικών αναγκών σε σχέση με τις ΤΠΕ και του σύγχρονου ρόλου που καλούνται να αναλάβουν στη σύγχρονη εποχή του 21ου αιώνα. (Καραλής, 2012; Cohen & Manion, 1997)

Επιχειρήθηκε η εξέταση του επιπέδου ετοιμότητας των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων των ΣΔΕ όπως και των στάσεων τους για την εισαγωγή νέων καινοτόμων διδακτικών που αξιοποιούν ψηφιακά εργαλεία Τ.Π.Ε. για την εφαρμογή τους βάσει του νέου παιδαγωγικού τους ρόλου.

Τα ευρήματα της εν λόγω μελέτης αντλήθηκαν από ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας της Δυτικής Ελλάδος μέσω της μεθόδου της σκόπιμης δειγματοληψίας για τη συλλογή δεδομένων. Η επιλογή αυτή έγινε με σκοπό τη βαθύτερη κατανόηση του θέματος με τη συμμετοχή εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων με περιορισμένο ωστόσο αριθμό συμμετοχής όπως αρμόζει στην στρατηγικής της ερμηνευτικής φαινομενολογικής ανάλυσης και συγκεκριμένα δέκα εκπαιδευτές και τέσσερις εκπαιδευόμενοι με σκοπό την εξασφάλιση βαθιάς ερμηνείας των υποκειμενικών εμπειριών τους. (Πουρκός, 2010; Τσιώλης, 2015)

Αποτελέσματα

Στο παρόν κεφάλαιο πραγματοποιείται συζήτηση των ουσιαστικότερων ερευνητικών ευρημάτων, διαμερισμένα σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες ή αλλίως υπερκείμενα θέματα όπως ορίζει η στρατηγική της ερμηνευτικής φαινομενολογικής ανάλυσης, σε αντιπαραβολή με τα ερευνητικά στοιχεία που παρέχει η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ως απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης ως εξής (Πουρκός, 2010; Τσιώλης, 2015) :

Υπερκείμενο θέμα 1: Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων τον 21ο αιώνα

Οι εκπαιδευτές στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας αναγνωρίζουν πως αναλαμβάνουν πολυσχιδή ρόλο στην εκπαίδευση ενηλίκων, επικεντρώνοντας στη δια βίου μάθηση και τη μεταλαμπάδευση στους εκπαιδευομένους της δεξιότητας του "μαθαίνω πως να μαθαίνω". (Rogers, 1999) Παρά τις προκλήσεις, αναδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτές απολαμβάνουν αυτόν τον ρόλο, ωστόσο, ορισμένοι εξακολουθούν να υποστηρίζουν δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις. Ο ρόλος τους επικεντρώνεται στην αμφίδρομη αγάπη, τον σεβασμό, και τη συμβουλευτική υποστήριξη, ενθαρρύνοντας την αυτονομία, την ενδυνάμωση και τη συνεργασία των εκπαιδευομένων. (Rogers, 1999)

Υπερκείμενο θέμα 2: Στάσεις εκπαιδευτών Σ.Δ.Ε. για τις Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση

Οι εκπαιδευτές στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας διακρίνονται σε δύο κατηγορίες ως προς τη χρήση των τεχνολογιών στη διδασκαλία.

Οι "υστερούντες καινοτόμοι" είναι θετικά διακείμενοι απέναντι στην τεχνολογία, αλλά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην πρακτική εφαρμογή της. Η ελλιπής επιμόρφωσή τους αποτελεί πιθανή αιτία. Επιπλέον, το πλαίσιο των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ δυσχεραίνει την ενσωμάτωση της τεχνολογίας.

Ωστόσο, υπάρχουν και εκπαιδευτές που είναι πιο προοδευτικοί, οι ενεργοί καινοτόμοι οι οποίοι αναζητούν ενεργά νέες τεχνολογίες και εκπαιδευτικές πρακτικές, αναγνωρίζοντας την ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση. Η επιτυχία στη χρήση των τεχνολογιών εξαρτάται από τη συνεργασία, την προσαρμογή στις ανάγκες των εκπαιδευομένων και τη σωστή ισορροπία μεταξύ τεχνολογίας και ανθρώπινης παρουσίας στη διδασκαλία.

Τέλος υπάρχει και η κατηγορία των “σκεπτικιστών αλλά υποχρεωμένων” οι οποίοι διάκεινται αρνητικά προς τις Τ.Π.Ε. αλλά παρόλα αυτά ενσωματώνουν πρωτοποριακές και καινοτόμες πρακτικές στη διδασκαλία τους. Η στάση τους αυτή απορρέει βάσει των ευρημάτων της μελέτης πιθανόν από παράγοντες όπως η ηλικία, δεδομένου ότι έχει αποδειχθεί ερευνητικά πως οι εκπαιδευτές μεγαλύτερης ηλικίας οι οποίοι δεν ενηλικιώθηκαν με τις Τ.Π.Ε. και τον Η/Υ ως αναπόσπαστο τμήμα της καθημερινής τους ζωής διαθέτουν διαφορετικές νοητικές συνήθειες και απόψεις ως προς τη ψηφιακή ενσωμάτωση συγκριτικά με νεότερους ηλικιακά εκπαιδευτές, η οποία ενισχύεται από το πλαίσιο των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ οι οποίοι εκτός του ελλιπού τους ψηφιακού εγγραμματισμού αντιμετωπίζουν κατά τη μάθηση τους ένα συννονθύλευμα προσωπικών – οικογενειακών και επαγγελματικών ζητημάτων. (Πιτσικάλης & Ουασίτσα, 2022)

Συνολικά, οι εκπαιδευτές αναγνωρίζουν τον σημαντικό ρόλο που οι ίδιοι διαδραματίζουν στην ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση και την προετοιμασία των εκπαιδευομένων για τον ψηφιακό κόσμο. Υπογραμμίζουν επίσης ωστόσο την σημασία της δια ζώσης διδασκαλίας και της φυσικής παρουσίας των εκπαιδευτών, συνδυάζοντας την τεχνολογία με την ανθρώπινη διάσταση της μάθησης.

Υπερκείμενο θέμα 3: Ο ρόλος του εκπαιδευομένου τον 21ο αιώνα

Στον 21ο αιώνα, ο ρόλος του εκπαιδευομένου είναι προκλητικός και απαιτητικός καθώς εκτός από την απόκτηση γνώσεων, απαιτούνται παράλληλα δεξιότητες κοινωνικής προσαρμογής. Οι οικονομικές, προσωπικές, και κοινωνικές προκλήσεις επηρεάζουν τον ρόλο του εκπαιδευομένου, καθιστώντας την μάθηση πολύπλοκη. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές επομένως οφείλουν να προσαρμοστούν κατάλληλα για να υποστηρίξουν τους εκπαιδευόμενους σε αυτό το πλαίσιο.
Οι εκπαιδευόμενοι στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας αντιπροσωπεύουν μια ποικιλόμορφη και πολυδιάστατη ομάδα ανθρώπων. Περιλαμβάνουν ενήλικες με διαφορετικά επίπεδα γνώσεων και εμπειρίες, καθώς και διάφορες κοινωνικές και επαγγελματικές προεκτάσεις. Το γνωστικό χάσμα ανάμεσα σε αυτούς είναι εμφανές, και είναι απαραίτητο να υποστηρίζονται αποτελεσματικά από τους εκπαιδευτές τους. Συνολικά, επισημαίνεται η ανάγκη η εκπαίδευση ενηλίκων να είναι ευαίσθητη και προσαρμοσμένη στις παραπάνω προκλήσεις. (Rogers, 1999)

Υπερκείμενο θέμα 3: Στάσεις εκπαιδευομένων για τις Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία

Η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων βάσει των ερευνητικών ευρημάτων αναγνωρίζουν το γεγονός πως οι ίδιοι οφείλουν να δεσμευτούν στην μαθησιακή τους πορεία καταβάλλοντας προσωπική προσπάθεια και αφιερώνοντας πολύτιμο χρόνο από την καθημερινότητα τους προκειμένου εκείνη να είναι ποιοτική και αποδοτική.
Αναγνωρίζουν επίσης την αξία της τεχνολογίας και των ψηφιακών εργαλείων στο σύγχρονο κοινωνικό γίγνεσθαι καθώς και την σημασία του ψηφιακού μετασχηματισμού στην εκπαίδευση. Επιπλέον αναγνωρίζουν την ανάγκη για αποκτηθείσες δεξιότητες στον τομέα της τεχνολογίας και της ψηφιακής επικοινωνίας. Ωστόσο επισημαίνουν πως το πλαίσιο των Σ.Δ.Ε. απαιτεί τη φυσική παρουσία και την ανθρώπινη αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπινων πόρων, ανάγοντας τον ρόλο των ψηφιακών εργαλείων ως δευτερεύοντα κατά τη διδασκαλία. Αυτό πιθανώς απορρέει από παράγοντες όπως η ηλικία, το επίπεδο του ψηφιακού τους εγγραματισμού, η οικονομική τους κατάσταση που συνδέεται αναπόφευκτα και με την κατοχή τεχνολογικού εξοπλισμού, όπως και δυσλειτουργικές στάσεις και αντιλήψεις τους για την εισχώρηση της τεχνολογίας τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην ευρύτερη ανθρώπινη ζωή συνολικά.
Εντούτοις το γεγονός πως η συνθήκη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για κάποιους εκπαιδευομένους του επέτρεψε σε αρκετούς εκπαιδευομένους τη διατηρήση της σύνδεσής τους με την εκπαιδευτική διεργασία αναγνωρίζεται ως εναλλακτική λύση σε κρίσιμες περιόδους για την ανθρωπότητα όπως η εμφάνιση της πανδημίας του Covid 19.

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Τα παραπάνω ευρήματα σε αντιπαραβολή με την ερευνητική βιβλιογραφία συγκλίνουν στο γεγονός πως τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας η δια ζώσης διδασκαλία αποτελεί μια αναντικατάστατη διαλεκτική διεργασία η οποία είναι αδύνατον να υποκατασταθεί πλήρως από τις ψηφιακές εφαρμογές και τον Η/Υ καθώς, ιδιαίτερα στο πλαίσιο των ΣΔΕ, ο ρόλος της φυσικής παρουσίας του εκπαιδευτή, ο οποίος αποτελεί διευκολυντή, καθοδηγητή και σύμβουλο για τους ενήλικες εκπαιδευομένους συνιστά στοιχείο ουσιώδους σημασίας για την επιτυχή και ποιοτική μαθησιακή διεργασία.
Για αρκετούς όπως διαφαίνεται δεν έχει γίνει αντιληπτός ο νέος ρόλος που δύνανται να λάβουν οι Τ.Π.Ε. κατά τη διδασκαλία, ως παιδαγωγικά εργαλεία και βοηθοί του εκπαιδευτή, με αποτέλεσμα να συνδέουν τις Τ.Π.Ε. αποκλειστικά με τον Πληροφορικό Γραμματισμό και την εκτέλεση γραφειοκρατικών διαδικασιών απλής επίδειξης οπτικοακουστικού υλικού και αναζήτησης πληροφοριών.
Επιπλέον το ιδιόμορφο πλαίσιο των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ χρήζει ειδικής μνείας και αποθαρρύνει την ανάληψη ατομικών πρωτοβουλιών εκ μέρους των εκπαιδευτών για ενίσχυση

του ψηφιακού τους εγγραματισμού δεδομένου ότι η οποιαδήποτε προσπάθεια τους πρόκειται να αναιρεθεί από τους περιορισμούς που προκύπτουν από την ένταξη των ψηφιακών εργαλείων Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία στον εκπαιδευτικό χώρο των ΣΔΕ.

Η ενσωμάτωση ωστόσο της τεχνολογίας στα ΣΔΕ βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο όπως αναδεικνύεται από τα ευρήματα των συνεντεύξεων και χρήζει πολλών ενεργειών εκ μέρους όλων των ανθρώπινων πόρων του οργανισμού για την επιτυχή ένταξη της σε όλα τα μαθήματα βάσει του παιδαγωγικού της ρόλου και όχι μόνο στο πλαίσιο του Πληορφορικού Γραμματισμού. Ωστόσο έχουν πραγματοποιηθεί πολλά σημαντικά βήματα προόδου συγκριτικά με την περίοδο της καραντίνας και εφόσον πλέον όλοι εκπαιδευτές και εκπαιδυεόμενοι έχουν μεγαλύτερη εξοικείωση μετά την περίοδο της εξ ασποστάσεως εκπαίδευσης με την αξιοποίηση του Η/Υ και των ψηφιακών εργαλείων σταδιακά θα βελτιωθεί περαιτέρω η κατάσταση.

Επίλογος

Εν κατακλείδι για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την προετοιμασία των εκπαιδευομένων για την ένταξη και επιβίωση στην μεταβαλλόμενη ψηφιακή κοινωνία του 21ου αιώνα η εκπαιδευτική κοινότητα οφείλει να ενσωματώσει την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στο εκπαιδευτικό διακύβευμα επικεντρώνοντας την προσοχή της στη διαρκή επιμόρφωση, στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων και στην κριτική αντιμετώπιση όλων των μεταβολών όπως της εισχώρησης των ψηφιακών εργαλείων και της τεχνολογίας στην αίθουσα διδασκαλίας.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή αποτελεί στοιχείο κλειδί για την επιτυχή ενσωμάτωση του ψηφιακού μετασχηματισμού στην εκπαίδευση κάτι το οποίο οφείλει να γίνει συνείδηση όλων των εκπαιδευτών και επομένως οφείλουν να επανεξετάσουν τη στάση τους απέναντι στην συγκεκριμένη συνθήκη στα πλαίσια της διδασκαλίας τους αναπροσαρμόζοντας διδακτικά στυλ και πρακτικές ώστε να αρμόζουν στις απαιτήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας και στις ανάγκες των εκπαιδευομένων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Γαλατά κ. συν. (2017). *Η διεξαγωγή της έρευνας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.* Πάτρα: ΕΑΠ

Καραλής Θ. & Παπαγεωργίου Η. (2012) Σχεδιασμός και Οργάνωση Προγραμμάτων

Κόσυβας, Γ. (2022). "Εισαγωγή: Μικτή Μάθηση και Ανεστραμμένη Τάξη". Connect: SUPPORT ONLINE EDUCATION. Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής: Α΄Έκδοση, Αθήνα

Πιτσικάλης, Σ. & Ουασίτσα, Ι. (2022) "Εκπαιδευτικός στον 21ο αιώνα: Πως να ξεχωρίσω". *Αναγκαιότητα για εξέλιξη | Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στον Ψηφιακό Μετασχηματισμό της Εκπαίδευσης -Εκπαιδευτικοί και προγράμματα επιμόρφωσης.* Κέντρο Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης. Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ. (2010), "Η ποιοτική μεθοδολογία στην Ψυχολογία και το ερμηνευτικό "παράδειγμα": η Ψυχολογία ως ανθρωπιστική επιστήμη". Σε: Πουρκός Μ. & Δαφέρμος Μ. (επιμ.), "Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα", Εκδόσεις: Τόπος, Αθήνα.

Φιλιόγλου, Μ. (2021). Μεθοδολογία εμψύχωσης δεξιοτήτων: Βασικές δεξιότητες για τους πολίτες του 21ου αιώνα. *ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ: ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩ – ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ. ΙΕΠ. ΑΘΗΝΑ:2021*

CEDEFOP. (2019). *Ψηφιακό χάσμα κατά τη διάρκεια του COVID-19 για τους εκπαιδευόμενους που διατρέχουν κίνδυνο πρόωρης αποχώρησης από την ΕΕΚ στην Ευρώπη* Διαθέσιμο στο:

Cohen, L., Manion, L., & Morrison K., (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη δημοσίευση, 2007).

Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In Dillenbourg, P. (Ed), Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches (pp.1-19). Oxford: Elsevier Chapter 1 (Introduction).

Easy-LMS. (2020). Flipped Classroom Advantages and Disadvantages. Ανακτήθηκε από:https://www.easy-lms.com/knowledge-center/about-flipped-classroom/flipped-classroom-advantages-and-disadvantages/item10610

Koulaouzides, G. (2021). The COVID-19 Crisis as a Collective Biographical Disjuncture: Understanding the Pandemic as a Learning Experience. Andragogical Studies. Journal for the Study of Adult Education and Learning. No. 1. Institute for Pedagogy and Andragogy, University of Belgrade, Faculty of Philosophy.

ResourcEd. (2020). Obstacles to flipped learning and how to overcome them on Promethean Blog. Ανακτήθηκε από: https://resourced.prometheanworld.com/obstacles-flipped-learning-overcome/

Rogers, A., Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 1999

Tsiolis, Giorgos. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες..
https://www.researchgate.net/publication/296014223_Analyse_poiotikon_dedomenon_dilemmata_dynatotetes_diadikasies/citation/download

Fadel, C. (2008). 21st Century skills: How can you prepare students for the new Global Economy? In Partnerships for 21st century skills. https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf

Πηγές στο διαδίκτυο

Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (www.adulteduc.gr)

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (http://portal.unesco.org)

The European Centre for the Development of Vocational Training (http://www.cedefop.europa.eu)

Sherida, S. (17 Ιουλίου, 2017). THE INNOVATIVE EDUCATOR. Ανακτήθηκε 11 Ιανουαρίου, 2023, από https://theinnovativeeducator.weebly.com/about-shegraverida.html. https://theinnovativeeducator.weebly.com/characteristics-of-an-innovative-educator.html

Διαδικτυακό μάθημα της DIGITAL για Εκπαιδευτές Ενηλίκων https://elearning-s-school-1785.thinkific.com/courses/take/GreekDigitalCourse/downloads/27680238-1-6

Digital Educator. (n.d.) *Διαδικτυακό Μάθημα της Digital για Εκπαιδευτές Ενηλίκων. https://elearning-s-school 1785.thinkific.com/courses/take/GreekDigitalCourse/downloads/27680238-1-6*

ΠΕΚΕΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ – ΠΕΡΙΦΕΡΙΑΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ https://blogs.sch.gr/pekesde/archives/2683

Μετασχηματισμός αντιλήψεων μέσα από την Τέχνη: Το παράδειγμα μιας ολοκληρωμένης διαχρονικής διδακτικής παρέμβασης

Transforming perceptions through Art: The example of an integrated longitudinal teaching intervention

Αλέξης Κόκκος, Ομότιμος Καθηγητής Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Γεωργία Μέγα, Καθηγήτρια Σύμβουλος στο ΕΑΠ

Νατάσσα Ράικου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Alexis Kokkos, Emeritus Professor of Adult Education, Hellenic Open University

Georgia Mega, Tutor at the Hellenic Open University

Natassa Raikou, Assistant Professor, University of Thessaly

kokkosalexsi@gmail.com, *georgiamega@gmail.com*, *araikou@uth.gr*

Περίληψη

Το παρόν κείμενο πραγματεύεται τις διεργασίες με τις οποίες η αισθητική εμπειρία μπορεί να γίνεται πηγή ουσιώδους μάθησης. Στην πρώτη ενότητα, παρουσιάζονται σχετικά επιχειρήματα που έχουν διατυπώσει κορυφαίοι στοχαστές (Dewey, Gardner), καθώς και λογοτέχνες (Proust, Sartre). Η δεύτερη ενότητα αναφέρεται στη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», η οποία αποβλέπει στη συστηματική επεξεργασία έργων τέχνης και στη συσχέτιση των ιδεών που προκύπτουν με την κριτική προσέγγιση και αμφισβήτηση στερεοτυπικών αντιλήψεων. Στην τρίτη ενότητα παρουσιάζεται το παράδειγμα μιας διαχρονικής διδακτικής παρέμβασης που πραγματοποιήθηκε με τη χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου και αποσκοπούσε στην κριτική επανεξέταση των στερεοτυπικών αντιλήψεων φοιτητριών Προσχολικής Εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού. Στην τέταρτη ενότητα παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο η προσέγγιση ενός έργου τέχνης είναι δυνατόν να συμβάλει στην αμφισβήτηση αυτών των αντιλήψεων.

Λέξεις-κλειδιά: Αισθητική Εμπειρία, Μετασχηματίζουσα Μάθηση, Διαχρονική Εφαρμογή

Abstract

This paper deals with the processes by which aesthetic experience can become a source of essential learning. In the first section, relevant arguments made by leading thinkers (Dewey, Gardner) as well as writers (Proust, Sartre) are presented. The second section refers to the "Transformative Learning through Aesthetic Experience" method, which aims at the systematic processing of works of art and the association of the resulting ideas with the critical approach and questioning of stereotypical perceptions. The third section presents the example of a long-term teaching intervention that was carried out using the specific method and aimed at the critical review of the stereotypical perceptions of Preschool Education students regarding the role of the teacher. The fourth section shows how the approach of a work of art can contribute to questioning these perceptions.

Key-words: Aesthetic Experience, Transformative Learning, Longitudinal Application

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες αναπτύσσεται ραγδαία μια μορφή εκπαίδευσης, η οποία βασίζεται στην αξιοποίηση των τεχνών για μαθησιακούς σκοπούς. Συγκεκριμένα, η μάθηση μέσα από την τέχνη συνίσταται στο ότι, ενώ μελετάται ένα ζήτημα, παρεμβάλλεται η ανάλυση έργων τέχνης, το περιεχόμενο των οποίων σχετίζεται με αυτό. Τα νοήματα των έργων διερευνώνται και στη συνέχεια αξιοποιούνται ως εναύσματα, προκειμένου να πραγματοποιείται μια περισσότερο εμπλουτισμένη και ανοικτή σε ερμηνείες προσέγγιση του εξεταζόμενου ζητήματος. Με άλλα λόγια, επεξεργαζόμαστε έργα τέχνης αξιοποιώντας τα ως έναυσμα για περισσότερη εμβάθυνση στα μελετώμενα ζητήματα, για έκφραση συναισθημάτων, ανάπτυξη της φαντασίας και της κριτικής σκέψης. Η σημασία αυτής της προσέγγισης έχει επισημανθεί από κορυφαίους στοχαστές και καλλιτέχνες, οι θεωρήσεις ορισμένων από τους οποίους παρουσιάζονται, ενδεικτικά, στις επόμενες παραγράφους.

1. Θεωρήσεις στοχαστών και καλλιτεχνών

Η συμβολή του Dewey

Ο Dewey, στο έργο του *Art as Experience* (1980) ισχυρίστηκε ότι η αισθητική εμπειρία αποτελεί το κατεξοχήν μέσο για την ανάπτυξη της φαντασίας, την οποία θεώρησε θεμελιώδες στοιχείο της διεργασίας της μάθησης. Ένα έργο τέχνης, από τη μία, διαποτίζεται από τη φιλοσοφική θεώρηση του καλλιτέχνη, τον τρόπο που συλλαμβάνει την κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα, καθώς και τη φαντασιακή διάσταση που ενσωματώνει στο έργο. Από την άλλη, για να συλλάβουμε τα νοήματα ενός έργου τέχνης χρειάζεται με τη σειρά μας να επιστρατεύουμε στο έπακρο τη φαντασία και τις διανοητικές και συναισθηματικές μας δυνάμεις. Γι' αυτούς τους λόγους, η αισθητική εμπειρία είναι ευρύτερη και βαθύτερη από τις συνήθεις εμπειρίες που αποκτούμε από την πραγματικότητα και αποτελεί σημαντική «πρόκληση για σκέψη» (Dewey, 1980, σ. 285). Ταυτόχρονα, η συνάντηση των παλιών μας αντιλήψεων με τις νέες, που αναδύονται μέσα από την επαφή με την τέχνη, «έχει ως αποτέλεσμα την ανακατασκευή του παρελθόντος» (σ. 284) και έτσι ενισχύεται η ικανότητά μας να κατανοούμε την πραγματικότητα με κριτικό, εναλλακτικό τρόπο.

Η θεώρηση του Proust και του Sartre

Παρεμφερείς ιδέες διατύπωσε ο Proust σε δοκίμιό του στο οποίο πραγματεύτηκε τη σχέση ανάμεσα στη λογοτεχνική δημιουργία και τον αναγνώστη. Στο αυτοβιογραφικό κείμενό του *Ημέρες Ανάγνωσης* (1905) περιέγραψε πώς το διάβασμα της λογοτεχνίας ενεργοποιούσε τη φαντασία του και του επέτρεπε να αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο ή να ανακαλύπτει περιοχές της εσωτερικής του ζωής.

Ο Sartre, στο δοκίμιο *Τι είναι λογοτεχνία* (1971), επισήμανε ότι για να γίνει κατανοητό ένα λογοτεχνικό έργο χρειάζεται ο αναγνώστης να ανακαλύψει ο ίδιος και να νοηματοδοτήσει τα εμπεριεχόμενα νοήματα. Μέσα από αυτή τη διεργασία ενεργοποιείται στο έπακρο η φαντασία και η στοχαστική ικανότητα του αναγνώστη. Γίνεται συν-δημιουργός του έργου, καθώς καλείται να ανακαλύψει το περιεχόμενό του και να το ανασυνθέσει πέρα από τα χνάρια που άφησε ο συγγραφέας: «Ο αναγνώστης πρέπει να εφευρίσκει τα πάντα ξεπερνώντας συνεχώς τα γραφόμενα. Ο συγγραφέας τον οδηγεί. Τα στοιχεία που δίνει ο συγγραφέας χωρίζονται από ένα κενό˙ πρέπει να τα συναντήσει κανείς και να πάει πέρα από αυτά. Με δύο λόγια, η ανάγνωση είναι κατευθυνόμενη δημιουργία» (Sartre, 1971, σ. 57-58). Και ο Sartre καταλήγει ότι όταν η ανάγνωση γίνεται πράξη ελευθερίας και δημιουργίας μάς προσφέρει εναύσματα για να διαμορφώνουμε μια διάθεση υπέρβασης και μετασχηματισμού των στερεοτυπικών αντιλήψεων.

Η τέχνη και οι πολλαπλές νοημοσύνες

Βαθμιαία, η άποψη ότι η αισθητική εμπειρία είναι σημαντική για τη γνωστική ανάπτυξη τεκμηριώθηκε από θεωρητικές προσεγγίσεις και έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στα πεδία της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής. Θεμελιώδης ήταν η συνεισφορά του Gardner (1990), που υποστήριξε ότι ο άνθρωπος διαθέτει πολλά είδη νοημοσύνης και είναι σκόπιμο να τα καλλιεργεί στο σύνολό τους προκειμένου να αναπτύσσεται ολοκληρωμένα η προσωπικότητα. Ωστόσο, στην καθημερινή πρακτική χρησιμοποιούμε σχεδόν μονομερώς τη γλωσσική και μαθηματική νοημοσύνη. Παραμελείται η ενίσχυση των άλλων μορφών νοημοσύνης, όπως είναι η μουσική, η εικονική, η χωροχρονική, η διαπροσωπική (επικοινωνία), η ενδοπροσωπική (αυτογνωσία) κ.ά. Για να επιτευχθεί, λοιπόν, η πολύπλευρη ενδυνάμωση της νοημοσύνης χρειάζεται μια περισσότερο διευρυμένη προσέγγιση. Η αισθητική εμπειρία εξυπηρετεί αυτόν το σκοπό, γιατί προσφέρει στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να επεξεργάζονται πλήθος συμβόλων μέσω των οποίων γίνεται δυνατή η έκφραση ολιστικών και λεπτοφυών νοημάτων, η σκιαγράφηση συναισθηματικών καταστάσεων, η χρήση μεταφορών, και γενικά η σύλληψη διαφόρων όψεων της πραγματικότητας που δεν γίνονται εύκολα κατανοητές μέσω των ορθολογικών προσεγγίσεων.

2. Η διαμόρφωση μιας μεθόδου

Έχοντας κατά νου αυτές τις θεωρήσεις, όπως και τις παρεμφερείς της Σχολής της Φραγκφούρτης, της Greene (2000), του Perkins (2010) κ.ά., ο πρώτος εκ των συγγραφέων του παρόντος κειμένου διαμόρφωσε τη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» (Κόκκος, 2011·Kokkos, 2021). Η μέθοδος περιλαμβάνει επτά στάδια.

Στο πρώτο στάδιο, προσδιορίζεται η ανάγκη ενεργοποίησης της μετασχηματίζουσας μάθησης με στόχο την επανεξέταση αντιλήψεων που οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ορθές και δεδομένες, ενώ πιθανόν είναι δυσλειτουργικές. Στο δεύτερο στάδιο, γίνεται διάγνωση του ποιες ακριβώς είναι αυτές οι αντιλήψεις μιας ομάδας εκπαιδευομένων. Στο τρίτο στάδιο, διαμορφώνονται κριτικά ερωτήματα ως όχημα για την προσέγγιση των εκφρασμένων αντιλήψεων. Στο τέταρτο στάδιο, επιλέγονται έργα τέχνης, που θα αξιοποιηθούν ως εναύσματα για την επεξεργασία των κριτικών ερωτημάτων. Στο πέμπτο στάδιο, πρώτα γίνεται ανάλυση των έργων τέχνης από την εκπαιδευόμενη ομάδα, και στη συνέχεια οι ιδέες που προκύπτουν συσχετίζονται με τα κριτικά ερωτήματα. Στο έκτο στάδιο, συντελείται μια διεργασία κριτικού αναστοχασμού επάνω στην εμπειρία των σταδίων που προηγήθηκαν. Τέλος, στο έβδομο στάδιο συζητούνται οι τρόποι με τους οποίους οι συμμετέχοντες σκοπεύουν να πράξουν σύμφωνα με τις εμπλουτισμένες ή αναθεωρημένες αντιλήψεις τους (σχέδια δράσης, δημιουργία δικτύων, νέες λειτουργικές συμπεριφορές).

Η μέθοδος αυτή έχει εφαρμοστεί σε πάνω από 3.000 εκπαιδευτικούς, πολιτιστικούς και κοινωνικούς οργανισμούς. Ίσως όμως η πιο μακροχρόνια παρέμβαση, με σημαντικά αποτελέσματα, ήταν αυτή της Νατάσσας Ράικου, που παρουσιάζεται στην επόμενη Ενότητα.

3.Το παράδειγμα μιας διαχρονικής διδακτικής παρέμβασης

Η διαχρονική εκπαιδευτική/ερευνητική παρέμβαση (Ράικου, 2016) αφορά σε τρία χρόνια εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» (ΜΜΑΕ) σε ομάδα 15 φοιτητριών προσχολικής αγωγής του Πανεπιστημίου Πατρών, στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης και σε μια συμπληρωματική έρευνα (follow up) έξι χρόνια μετά. Η περίοδος εφαρμογής της αρχικής έρευνας κάλυψε το Β', Γ' και Δ' έτος σπουδών, περιλαμβάνοντας εργαστήρια με τη μέθοδο ΜΜΑΕ, ασκήσεις ελέγχου και τελικές συνεντεύξεις, ενώ η συμπληρωματική έρευνα αφορούσε σε συνεντεύξεις των ίδιων νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην αρχική έρευνα. Κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων συζητήθηκαν κριτικά εκπαιδευτικές αντιλήψεις με έναυσμα την επεξεργασία έργων τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας από το χώρο των εικαστικών τεχνών, του κινηματογράφου, της

ποίησης και της λογοτεχνίας. Η διδακτική/ερευνητική προσέγγιση έγινε με ποιοτικές μεθόδους και τεχνικές και με χρήση πολλαπλών μεθόδων συλλογής δεδομένων (ερωτηματολόγια, παρατήρηση, συνεντεύξεις).

Η επιλογή μιας διαχρονικής μελέτης έγινε γιατί σύμφωνα με τον Goleman (2000) η συναισθηματική ικανότητα και ωριμότητα χρειάζεται χρόνο για να διευρυνθεί και ανασυγκροτηθεί. Στόχος ήταν να συντελεστεί, σύμφωνα με τις προδιαγραφές της μεθόδου, μια διεργασία κριτικής προσέγγισης των αρχικών στερεοτυπικών παραδοχών των εκπαιδευόμενων φοιτητριών σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού. Λαμβάνοντας υπόψη ότι είναι εξαιρετικά δύσκολο να συντελεστεί ο μετασχηματισμός του πλαισίου αναφοράς των εκπαιδευομένων κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος εκπαίδευσης (Mezirow, 1990), εξετάστηκε το ενδεχόμενο να επιχειρηθεί η αλλαγή της νοητικής συνήθειας για το ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα από μια διεργασία βαθμιαία αυξητικών μετασχηματισμών των επιμέρους απόψεων.

Από τα ευρήματα της αρχικής έρευνας διαπιστώθηκε ότι ο σταδιακός μετασχηματισμός αρκετών απόψεων μπορεί πράγματι να οδηγήσει σε μετασχηματισμό μιας νοητικής συνήθειας. Ταυτόχρονα, αναδύθηκε ως σημαντικό να υπάρχει ένας σχεδιασμός και ένα μοντέλο μεθοδολογίας, όπως η μέθοδος ΜΜΑΕ, γιατί φαίνεται ότι αυτή η διεργασία προσφέρει ένα αίσθημα ασφάλειας και οικειότητας στους συμμετέχοντες (Brookfield, 2005). Όσον αφορά στον κριτικό στοχασμό, αυτός συντελείται καλύτερα όταν βασίζεται σε συγκεκριμένα γεγονότα ή εμπειρίες σχετικά με το θέμα (Brookfield, 2012), ενώ η αξιοποίηση έργων τέχνης διευκολύνει σε σημαντικό βαθμό το εγχείρημα, γιατί υποθάλπει την ανάδυση νέων ιδεών, την ενεργητική συμμετοχή και την ομαδική μάθηση (Kokkos, 2021).

Στο τέλος του 4ου έτους σπουδών, σε σύγκριση με ομάδες ελέγχου, οι συμμετέχουσες παρουσίασαν πιο αναλυτικές, σαφείς και σφαιρικές αντιλήψεις, καθώς και ευρύτητα σκέψης και βαθύτερη κατανόηση των διαστάσεων που συναπαρτίζουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Παράλληλα, εμφάνισαν στοιχεία καλύτερης επαγγελματικής προετοιμασίας ως εκπαιδευτικοί. Με άλλα λόγια, παρουσίασαν αυξημένο βαθμό ενσυναίσθησης και κατανόησης, επιχειρούσαν μέσα από το σχεδιασμό εκπαιδευτικών δράσεων να καλύψουν σφαιρικά τις ανάγκες των εκπαιδευομένων (σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο), ενώ δεν διαχώριζαν θεωρία και πράξη, εξετάζοντας την πρακτική χρησιμότητα του θέματος και την κατανόησή του μέσα από βιωματικές εφαρμογές.

Η συμπληρωματική έρευνα που πραγματοποιήθηκε έξι χρόνια αργότερα έδειξε ότι οι αλλαγές που εντοπίστηκαν στο τέλος των σπουδών των νηπιαγωγών είχαν έναν ευρύτερο και μονιμότερο χαρακτήρα. Αναδείχθηκε η σταθεροποίηση του μετασχηματισμού της νοητικής συνήθειας, κυρίως ως προς την επιστημολογική της διάσταση, καθώς και μια μεγαλύτερη εμβάθυνση στην ενδοπροσωπική αναζήτηση και ταυτόχρονα στην ευαισθητοποίηση αναφορικά με το κοινωνικό πλαίσιο. Διαπιστώθηκε επίσης ότι τα χαρακτηριστικά της αλλαγής αυτής (το είδος, η ένταση και ο βαθμός) συνδέονται άμεσα με τις επαγγελματικές εμπειρίες που απέκτησαν τα άτομα και οι οποίες επέδρασαν στη δόμηση νοήματος. Ακόμα, διαπιστώθηκε μια αυξημένη ευαισθητοποίηση απέναντι στην τέχνη και στην αξιοποίησή της στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Λαμβάνοντας υπόψη συνολικά τα ευρήματα της έρευνας, θα λέγαμε ότι αναδύθηκαν ορισμένες διαστάσεις της διεργασίας μετασχηματισμού:

α) Πρόκειται για μια *δυναμική αλλαγή* σε πολλά επίπεδα. Αφορά σε διαφοροποίηση τόσο κάθετη (αλλαγή στις κριτικά εξεταζόμενες απόψεις) όσο και οριζόντια (αλλαγή και σε άλλες απόψεις, πέρα από εκείνες που αρχικά τέθηκαν υπό αμφισβήτηση). Ταυτόχρονα, φαίνεται ότι υπάρχει ισχυρή αλληλοσυσχέτιση και αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων επιμέρους απόψεων, αφού η αλλαγή σε μία από αυτές δημιουργεί μεταβολές σε άλλες.

β) Η *εμπειρία* συμβάλει καθοριστικά στο μετασχηματισμό των απόψεων (στο παράδειγμά μας, μέσα από τη διδακτική εμπειρία, ο επαγγελματικός ρόλος των νηπιαγωγών έγινε πιο σαφής και ουσιαστικός για τις ίδιες). Φαίνεται επομένως *η σταδιακή εμβάθυνση, μέσα από την*

απόκτηση εμπειρίας, ως μια μορφή αλλαγής που δεν έχει έως τώρα εξεταστεί επαρκώς από τους θεωρητικούς της μετασχηματίζουσας μάθησης.
γ)Μια μετασχηματιστική εκπαιδευτική εμπειρία μπορεί να αλλάξει καθοριστικά τις επιστημολογικές παραδοχές των εκπαιδευομένων.
δ) Παράλληλα, αναδύεται η σημασία ενός *διά βίου υποστηρικτικού πλαισίου,* που θα μπορούσε να παρέχει στους μανθάνοντες συνεχείς δυνατότητες για κριτικό στοχασμό και ανατροφοδότηση. Στο παράδειγμά μας, η συνεχής συμμετοχή σε κριτικά στοχαστικές ομάδες τονίστηκε από τις συμμετέχουσες ως εκ των ων ουκ άνευ για την επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη.

4. Παράδειγμα διδακτικής αξιοποίησης ενός έργου τέχνης

Ένα από τα έργα τέχνης που αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο της αναφερθείσας διδακτικής παρέμβασης (στο 5ο στάδιο της μεθόδου ΜΜΑΕ) ήταν η *Σχολή των Αθηνών* του Ραφαήλ. Στις επόμενες παραγράφους θα συζητηθεί ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίστηκε αυτό το έργο με στόχο οι προκύπτουσες ιδέες να θέσουν σε αμφισβήτηση στερεοτυπικές απόψεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού.
Η Σχολή των Αθηνών (https://www.museivaticani.va*)* ένα εμβληματικό έργο τέχνης που βρίσκεται στο Βατικανό. Το συγκεκριμένο έργο δημιούργησε αίσθηση στις νηπιαγωγούς στη διάρκεια των σπουδών τους και χαράκτηκε στη μνήμη τους γιατί σχετίζεται με σαφή μαθησιακά μηνύματα, συνδέεται άμεσα με τις εμπειρίες και τα βιώματά τους και είναι αρκετά γνωστό-οικείο καθώς εναρμονίζεται με την κουλτούρα τους και το γνωστικό τους υπόβαθρο (ελληνικός πολιτισμός- αναγέννηση), επιβεβαιώνοντας κατά κάποιον τρόπο τις σχετικές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις τουBourdieu (2002).
Έτσι, στο πλαίσιο του παρόντος κειμένου θα διεισδύσουμε στη δυναμική που φέρει το συγκεκριμένο έργο τέχνης σε σχέση με τα θεμελιώδη ερωτήματα της διαχρονικής μελέτης της Ράικου (2019). Σύμφωνα με το πλάνο της διαχρονικής έρευνάς της, σχεδόν έξι χρόνια μετά την εφαρμογή της μεθόδου του Α. Κόκκου, προσεγγίστηκε εκ νέου η νοητική συνήθεια του ρόλου του εκπαιδευτικού, στο πλαίσιο της οποίας κομβική θέση έχουν δύο νοητικές απόψεις: *τι σημαίνει χρήσιμη γνώση, και ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουμε.*
Παρατηρώντας, λοιπόν, προσεκτικά τη *Σχολή των Αθηνών* αντιλαμβάνεται κάποιος ότι στο έργο αντανακλώνται τα προαναφερθέντα στοιχεία που συνθέτουν τη νοητική συνήθεια για το ρόλο του/της εκπαιδευτικού. Αυτά τα στοιχεία πρόκειται να διερευνηθούν παρακάτω.
Κατ' αρχάς, η προσεκτική παρατήρηση της *Σχολής των Αθηνών* αναδύει τουλάχιστον τέσσερα βασικά αντικείμενα: τη φιλοσοφία, τη ρητορική, την ιστοριογραφία και τα μαθηματικά. Κάθε ένα από αυτά εκπροσωπείται από αντίστοιχους στοχαστές. Έχοντας ως κέντρο του νοητού κύκλου το χέρι του Αριστοτέλη, η περιφέρειά του ενώνει τα αντίθετα (ρητορική-ιστορία) ή τα μη συμβατά (γήινα-μαθηματικά, επέκεινα φιλοσοφία). Μάλιστα όσο διευρύνει κανείς τη νοητή ακτίνα του κυκλικού δίσκου με τους αντίστοιχους στοχαστές να γίνονται όλο και περισσότεροι στην επιφάνεια του δίσκου, τόσο εντονότερα νιώθει τη συμπερίληψη και αλληλοσυμπλήρωση των περιοχών της γνώσης ως στοιχείο που οδηγεί σε μια ολοκληρωμένη κατανόηση της πραγματικότητας.
Η συνοπτική αυτή αναφορά είναι αρκετή για να νιώσουμε την ολιστική διάσταση της γνώσης. Από την έρευνα δε της Ράικου προέκυψε ότι η επεξεργασία του συγκεκριμένου έργου τέχνης συνέβαλε καταλυτικά ώστε να διευρυνθεί η άποψη των νηπιαγωγών για την έννοια της χρήσιμης γνώσης. Διαπίστωσαν ότι η αρχική περιοριστική αντίληψή τους που χωρίζει τη γνώση σε στεγανές περιοχές και επικεντρώνεται αποκλειστικά στις 'ειδικές για το επάγγελμα γνώσεις' δεν είναι λειτουργική (Ράικου, 2019, σ.69-71). Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί αντιλήφθηκαν ότι η *χρήσιμη γνώση* δεν υφίσταται μόνο ως αυτόνομη, περιχαρακωμένη περιοχή μάθησης, που προσεγγίζεται μέσα από εξειδικευμένες πηγές γνώσης, αλλά αναδύεται και διευρύνεται διαρκώς μέσα από τη συναναστροφή με συναδέλφους και μέντορες, καθώς

και μέσα από την αλληλοσυμπλήρωση των επιστημονικών προσεγγίσεων (ο.π.,σ. 107).
Επιστρέφοντας στη *Σχολή των Αθηνών*, σε ό,τι αφορά στην αλληλοσυμπλήρωση των γνωστικών πεδίων, διαπιστώνουμε ότι αυτό αναδεικνύεται όχι μόνο μέσα από το τέχνασμα του νοητού κύκλου που συνεχώς διευρύνεται, αλλά και μέσα από την επιλογή των χρωμάτων. Τα γήινα–ζεστά χρώματα - μάς γειώνουν, κάνοντάς μας να ψάξουμε την αλήθεια στα επί της γης, ενώ, τα ψυχρά χρώματα δίνουν διέξοδο στη φαντασία και τη σκέψη 'έξω από το κουτί'. Δεν είναι τυχαία, άλλωστε, η σύλληψη του Ραφαήλ να τοποθετήσει αυτή την ομάδα φιλοσόφων και επιστημόνων σε ανοικτό χώρο, κάνοντάς μας να νιώθουμε τον ανανεωτικό αέρα που προσφέρει στη νόηση η διάχυση των απόψεων.
Μια άλλη νοητική άποψη που είχαν οι φοιτήτριες της Σχολής Νηπιαγωγών στην έναρξη των σπουδών τους αφορούσε στον *τρόπο που μαθαίνουμε.* Μια πτυχή αυτής της νοητικής άποψης ήταν ότι η γνώση κατακτάται αποκλειστικά με ατομικό τρόπο. Προφανώς, αυτό αποτελεί συνέπεια του τρόπου που ο έφηβος δομεί τη σκέψη του προκειμένου να εισέλθεις την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μια σκέψη ανταγωνιστική, με αποκορύφωμα την ατομική του γνωστική επίδοση ως του μοναδικού παράγοντα που ανοίγει τις πύλες σε ανώτατες σπουδές. Όμως στην πορεία των σπουδών τους, και εν πολλοίς μέσα από την επίδραση της *Σχολής των Αθηνών* όπου η ομαδικότητα και η αλληλεπίδραση στην προσέγγιση της γνώσης κυριαρχούν, αλλά και μέσα από τις μετέπειτα εργασιακές εμπειρίες τους, οι νηπιαγωγοί διαπίστωσαν πόσο σημαντική είναι η οικοδόμηση της γνώσης όχι μόνο με ατομικό τρόπο, αλλά και μέσα από τις ευρύτερα διανθρώπινες, ή στενότερα επαγγελματικές, σχέσεις (Ράικου, 2019 σ. 62-63).
Μια άλλη πτυχή της αρχικής νοητικής άποψης των σπουδαστριών σχετικά με τον τρόπο που μαθαίνουμε ήταν η πειθαρχία στην 'αυθεντία' της γνώσης (ο.π.,σ. 61-62). Ωστόσο, στη *Σχολή των Αθηνών*, η προσεκτική παρατήρηση των μορφών οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο κάθε 'μαθητής' δεν αποδέχεται άκριτα την αξία της όποιας αυθεντίας, αλλά θα πρέπει πρώτα να πειστεί για αυτήν. Κάθε μορφή στην *Σχολή των Αθηνών* δοκιμάζει διαρκώς. Οι 'μαθητές' ψάχνουν, ερευνούν, αναστοχάζονται, συζητούν και μετά-ίσως- 'πειθαρχήσουν'. Σκόπιμα, αναφέρθηκε η λέξη 'ίσως' πλάι στην έννοια της πειθαρχίας γιατί, όπως παρατηρούμε στη συγκεκριμένη σύνθεση, όλες οι μορφές βρίσκονται εν κινήσει, σε αναζήτηση. Άρα σε πραγματικό χρόνο κάποιοι θα παραμείνουν και κάποιοι θα φύγουν από τον καμβά. Ακόμα κι ο Πλάτωνας ή ο Αριστοτέλης. Εν κατακλείδι, στη *Σχολή των Αθηνών* η πειθαρχία δεν ταυτίζεται με την τυφλή και αέναη υπακοή στην Αρχή της γνώσης. Συνάδει όμως με την τάση να εμπιστευόμαστε την 'αυθεντία' –ή να την αμφισβητούμε- επειδή αναζητήσαμε και ερευνήσαμε τα δεδομένα με τις δικές μας δυνάμεις (βλ. Ηράκλειτος και Διογένης) ή και με άλλους μαζί (βλ. Υπατία, Σωκράτης, Αισχίνης) και οδηγηθήκαμε σε τεκμηριωμένα συμπεράσματα για την αξία της ή την ανάγκη αμφισβήτησής της.
Το έργο του Ραφαήλ λοιπόν επηρέασε βαθειά τα υποκείμενα της έρευνας στο ζήτημα της στάσης απέναντι στην αυθεντία, και στο διάβα του χρόνου, σε συνδυασμό με άλλες μαθησιακές και επαγγελματικές εμπειρίες, έμαθαν να την αποδομούν ή/και να την αποδέχονται εκ νέου με προϋποθέσεις παρόμοιες με αυτές που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο. Η βαθιά αλλαγή που υπέστησαν έγκειται στο ότι εντάσσουν πλέον στον τρόπο που μαθαίνουν μια πειθαρχία εσωτερική, αυτορυθμιζόμενη, λειτουργική (Ράικου,2019, σ. 62).
Μια ακόμα πτυχή της νοητικής άποψης των νηπιαγωγών για τον τρόπο που μαθαίνουμε σχετίζεται στενά με το αν είναι αξιοποιήσιμοι ποικίλοι τρόποι μάθησης. Όπως σχολιάστηκε προηγουμένως, η *Σχολή των Αθηνών* υποδηλώνει ότι η αποδοχή μιας 'αλήθειας' προκύπτει κατόπιν συστηματικής διερεύνησης. Και διακρίνουμε στο έργο αυτό ποικίλους τρόπους διερεύνησης/μάθησης, όπως το στοχαστικό διάλογο, τον αναστοχασμό, την εμπειρική μάθηση, την αναδίφηση στη βιβλιογραφία, τη δοκιμή και την πλάνη, τη χρήση πολλαπλών πηγών, την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας, την ομαδική εργασία, την ενεργητική ακρόαση. Για παράδειγμα, αφουγκραζόμαστε τους πολλαπλούς τρόπους μάθησης αν παρατηρήσουμε τα ανοικτά βιβλία του Πυθαγόρα ή του Παρμενίδη, τις ανοικτές σημειώσεις του Επίκουρου, του

Διογένη και του Ευκλείδη, ή τον τρόπο εργασίας των ομάδων. Γενικά, το κλίμα ελεύθερης αναζήτησης της μάθησης κυριαρχεί σε όλο το έργο της *Σχολής των Αθηνών* και καταγράφεται τόσο στη χαλαρότητα των σωμάτων, όσο και στη φωτεινότητα που μάλλον είναι εσωτερική, αφού δεν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη πηγή φωτός.

Σαφή ίχνη από την επίδραση του συγκεκριμένου έργου τέχνης στις νηπιαγωγούς, σε ό,τι αφορά στην πολλαπλότητα των τρόπων μάθησης, διαπιστώθηκαν έξι χρόνια μετά την αποφοίτησή τους. Αναφέρθηκαν στους τρόπους μάθησης με πνεύμα ανοικτότητας, καταδεικνύοντας τη μετακίνηση από την αρχικά περιοριστική τους αντίληψη. Έτσι, η αντίληψη για μια κλασική σχολική αίθουσα γεμάτη από μαθητές που με πανομοιότυπο τρόπο υπακούουν στην Αρχή (δάσκαλος) αποδομήθηκε, δίνοντας τη θέση της σε μια θεώρηση που είναι ευνοϊκή για τη μάθηση μέσα από την ομαδική εργασία, τη συνεργασία, τη χρήση πολλαπλών πηγών, την ελευθερία της έκφρασης, την πρωτοβουλία, την ενθάρρυνση, την αναγνώριση των ατομικών αναγκών ή/και των αναγκών της ομάδας, αλλά και την τήρηση λειτουργικών κανόνων (Ράικου, 2019, σ. 60). Τελικά, οι νηπιαγωγοί, στους εκ των υστέρων σχολιασμούς τους, επιλέγουν κατόπιν στοχαστικής διερεύνησης εκείνους τους τρόπους μάθησης που θα ωφελήσουν τους μαθητές τους ανάλογα με την κάθε περίπτωση.

Τέλος, διαπιστώθηκε ότι η αλλαγή στις δύο αναφερθείσες νοητικές απόψεις (χρήσιμη γνώση και τρόπος που μαθαίνουμε) σχετίζονται με την ευρύτερη αντίληψη για τις αξίες της ζωής. Με άλλα λόγια, η διευρυμένη αντίληψη για τη μάθηση οδήγησε εκ των πραγμάτων τις νηπιαγωγούς σε μια διευρυμένη αντίληψη για τις αξίες ζωής, που αντανακλάται στις δημιουργικές και γεμάτες ενσυναίσθηση συμπεριφορές τους όταν επιτελούν το εκπαιδευτικό έργο τους (Ράικου, 2019, σ. 63-64).

Στην προσπάθειά μας λοιπόν να κατανοήσουμε πώς εμφανίζεται η υφή αυτών των αξιών στη *Σχολή των Αθηνών,* και πώς αυτό το έργο συνέβαλε στην αναδιαμόρφωση των αξιών ζωής των νηπιαγωγών, ας εστιάσουμε στο παράδειγμα της απεικόνισης του Ευκλείδη. Αρχικά, ας παρατηρήσουμε τη στάση του σώματός του σε σχέση με αυτή των μαθητών του. Μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι ο Ευκλείδης: α) επικεντρώνεται στο λειτούργημά του, β) σέβεται τις αντιληπτικές ανάγκες των μαθητών του - έχει σκύψει για να σχεδιάσει παρά την ηλικία του, γ) προσαρμόζει τη διδασκαλία του στις ανάγκες τους, δ) υπηρετεί τους μαθητές του, καθώς δεν μεταφέρει απλά τη γνώση αλλά προσελκύσει κοντά του τους μαθητές, καθιστώντας τους συμμέτοχους και πλήρως αφοσιωμένους στη μαθησιακή περιπέτεια. Αυτή η στάση διδακτικής του Ευκλείδη, είναι διαμορφωτική των αξιών που σιγά-σιγά, μέρα με τη μέρα θα αποκτήσουν οι μαθητές του. Η αφοσίωση σε έναν σκοπό και ο σεβασμός στις ανάγκες των άλλων πιθανόν να αποτελέσουν πυξίδα ζωής για την πορεία των μαθητών, εντός και εκτός *της Σχολής των Αθηνών* και εν γένει κάθε εκπαιδευτικού πλαισίου.

Η Σχολή των Αθηνών είναι γεμάτη από τέτοιου είδους παραδείγματα και αναγωγές, αν ο φακός της παρατήρησης εστιάσει κάθε φορά και σε άλλον «δάσκαλο». Αξίζει, έστω εν συντομία, να αναφερθούμε στον Σωκράτη, αναγνωρίζοντας από τη στάση του σώματος την ανοικτότητά του, την αμεσότητά του και την αλληλεπίδραση με τους μαθητές του (ας σημειωθεί ότι δεν κρατά κάποιο ενδιάμεσο αντικείμενο για να μεταφέρει τη γνώση, όπως ο Ευκλείδης). Πρόκειται για μια στάση διδακτικής που οδηγεί σε αξίες ζωής, όπως ο σεβασμός στην άποψη του άλλου, και η διαρκής αναζήτηση της αλήθειας μέσα από την ανθρώπινη αλληλεπίδραση.

Σύμφωνα λοιπόν με το σύνολο των παραπάνω ερευνητικών ευρημάτων, η επεξεργασία της *Σχολής των Αθηνών* συνέβαλε αισθητά στο να επανεξεταστούν και διευρυνθούν οι απόψεις των νηπιαγωγών για τη διεργασία της μάθησης. Αρχικά, επικρατούσαν στο αντιληπτικό τους σύστημα αξίες όπως η ανταγωνιστικότητα, η εργαλειακή μάθηση, η επίτευξη προσωπικών στόχων. Σταδιακά όμως, στη διάρκεια των σπουδών τους και αργότερα, μέσα από την εμπειρία της διδακτικής πράξης, αναδύθηκαν νέα κρίσιμα στοιχεία στο αντιληπτικό τους σύμπαν, όπως ο ανθρωποκεντρισμός, η ενσυναίσθηση, το εσωτερικό κίνητρο, η στοχαστικότητα, η εσωτερική πληρότητα, η αλληλεπίδραση, ο σεβασμός στην προσωπικότητα

του άλλου (Ράικου, 2019, σ. 86).

Ολοκληρώνοντας την παράλληλη διαδρομή των νηπιαγωγών που πήραν μέρος στην έρευνα και των υποκειμένων που εμφανίζονται στη *Σχολή των Αθηνών,* ας επιτραπεί να σχολιάσουμε ότι η παρατήρηση των έργων τέχνης μέσα στο πλαίσιο μεθόδων μετασχηματίζουσας μάθησης, μπορεί να προκαλέσει τον κριτικό στοχασμό και κατά συνέπεια τη χειραφετητική διάθεση, με στόχο την αναζήτηση του βέλτιστου εαυτού μας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Brookfield, S. D. (2005). *The power of critical theory for adult learning and teaching*. McGraw-Hill Education, Open University Press.

Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking*. Jossey-Bass.

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

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

Goleman, D. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Ελληνικά Γράμματα.

Greene, M. (2000). *Releasing the Imagination*. San Francisco: Jossey-Bass.

Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Η Διαμόρφωση μιας Μεθόδου. Στο Α. Κόκκος και Συνεργάτες (επιμ.), *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες* . Μεταίχμιο.

Kokkos, A. (2021). *Exploring Art for Perspective Transformation*. Brill.

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* (pp. 1–20). Jossey-Bass.

Ράικου, Ν. (2016). Ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα από την αισθητική εμπειρία: Η περίπτωση των φοιτητών παιδαγωγικού τμήματος. *Εκπαίδευση Ενηλίκων, 36*, 12-26. [Ελληνική απόδοση του Raikou, N. (2016). Development of critical thinking through aesthetic experience: the case of students of an educational department. *Journal of Transformative Education, 14* (1), 53-70.]

Bourdieu, P. (2002). *Η διάκριση: Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης*. Εκδόσεις Πατάκη.

Ράικου, Ν. (2019). *Διερεύνηση των μακροχρόνιων επιδράσεων της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στις αντιλήψεις εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών*. Επιβλέπων Α. Κόκκος, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Μεταδιδακτορική Έρευνα.

Proust, M. (1905 [2008]). Ημέρες Ανάγνωσης. Στο Κορομηλά, Ε. (Επιμ.), *Σκιές στο Φως*. Αθήνα: Νεφέλη.

Sartre, J.P (1949 [1971]). *Τι είναι η Λογοτεχνία;* Αθήνα: Εκδόσεις ’70.

Πηγές από το διαδίκτυο

Η Σχολή των Αθηνών:
https://www.museivaticani.va/content/museivaticani/it/collezioni/musei/stanze-di-raffaello/stanza-della-segnatura/scuola-di-atene.html

Η συμβολή της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης και ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού στις οργανωσιακές αλλαγές

The contribution of internal training and human resources development to organizational changes

Ιωσήφ Φραγκούλης, Καθηγητής Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

Ευθύμιος Βαλκάνος, Καθηγητής Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Μαρία Συτζιούκη, Επ. Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Νικόλαος Δουκάκης, Υπ. Δρ. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Iosif Fragkoulis, Professor, School of Pedagogical and Technological Education

Efthymios Balkanos, Professor, University of Makedonia

Maria Sitziouki, As. Professor, University of Makedonia

Nikolaos Doukakis, Candidate Dr. University of Makedonia

ifragkoulis@aspete.gr, evalkan@uom.edu.gr, sitziouki@uom.edu.gr, dukakisnick@yahoo.com

Περίληψη

Στις σύγχρονες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, λόγω των ταχύτατα συντελούμενων αλλαγών οι επιχειρήσεις συχνά δυσχεραίνονται να παραμείνουν ανταγωνιστικές και να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στις ποικίλες προκλήσεις της εποχής. Όσες επενδύουν στην αποτελεσματική κατάρτιση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού επιτυγχάνουν βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα ανταγωνιστικά οφέλη (Valkanos & Fragoulis, 2007). Σημαντική στο πεδίο της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης και ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού είναι η συμβολή της βιωματικής μάθησης, καθώς και η αξιοποίηση σύγχρονων υποστηρικτικών εργαλείων όπως του mentoring και του coaching. Στην εργασία παρουσιάζεται το πλαίσιο μετασχηματισμού των επιχειρήσεων σε «οργανισμούς ανάπτυξης δεξιοτήτων» και αναλύονται επιμέρους λειτουργικοί- οργανωσιακοί στόχοι όπως: της ευελιξίας (agility), της καινοτομίας, της ανάπτυξης, της δικαιοσύνης, της συμπεριληπτικότητας, της διαφορετικότητας καθώς της διαμόρφωσης περιβάλλοντος θετικής εργασιακής εμπειρίας. Ειδικότερα, σκιαγραφούνται οι οργανωσιακές αλλαγές που συντελούνται στις επιχειρήσεις και αποτυπώνονται με βάση την ανάλυση διεθνών επισκοπήσεων οι κύριες τάσεις για τη μάθηση και την ανάπτυξη του ανθρωπίνου δυναμικού στο χώρο εργασίας.

Λέξεις κλειδιά: επιχειρήσεις, βιωματική μάθηση, ανθρώπινο δυναμικό, οργανωσιακές αλλαγές, mentoring, coaching

Abstract

Companies today often struggle to stay on top of rapid industry changes and worldwide trends and remain competitive, but it is observed that those who invest in effective human resource training and development can achieve short-term and long-term competitive benefits (Valkanos & Fragoulis, 2007). This is particularly noted with a company's use of employee support and development tools such as mentoring and coaching, and utilizing experiential learning in in-house employee training, an important contribution to the field of Human Resource Development. This paper presents a framework that can help companies adopt processes which lead to becoming a "skills development organization". It analyzes how to align HR strategies to specific organizational goals such as agility, innovation, development, justice, inclusivity, and diversity while maintaining employee satisfaction and a positive work environment. In particular, key organizational changes taking place in companies, based upon the analysis of international surveys, are discussed. The main trends in organizational learning are highlighted, and the development of human potential in the workplace is captured.

Key-words: business, experiential learning, human resources, organizational change, mentoring, coaching

Εισαγωγή

Σημαντική στο πεδίο της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης και ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού είναι η συμβολή της βιωματικής μάθησης η οποία στηρίζεται στην αρχή της μάθησης μέσω δράσης (Φραγκούλης & Φραντζή,2010). Στο πλαίσιο της βιωματικής μάθησης οι εκπαιδευόμενοι πρώτα εκτίθενται σε μια εμπειρία και μετά ενθαρρύνονται να αναστοχαστούν πάνω σε αυτή και να αναπτύξουν νέες γνώσεις, νέες ικανότητες, νέες δεξιότητες, νέες στάσεις και συμπεριφορές (Φίλλιπς,2004:4). Σε αυτή την περίπτωση οι εκπαιδευόμενοι απαιτείται περισσότερο να πράττουν παρά να ακούν και μάλιστα καλούνται να σκεφτούν και να αναστοχαστούν σχετικά με όσα έκαναν (Jackson &Caffarela,1994).

1.Η βιωματική μάθηση στην ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση

Η βιωματική μάθηση αξιοποιείται συστηματικά στο πλαίσιο της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Fragoulis & Phillips,(2008). Σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο του D. Kolb, (Kolb, 1984), η διαδικασία της βιωματικής μάθησης μπορεί να περιγραφεί ως ένας κύκλος τεσσάρων σταδίων που περιλαμβάνει τέσσερις μαθησιακές λειτουργίες – *την εμπειρία*, *τη στοχαστική παρατήρηση*, *τη γενίκευση* και *τον πειραματισμό*. Κάθε φάση της κυκλικής αυτής διαδικασίας συνδέεται άμεσα με την προηγούμενη και την επόμενη, αν κάποια από αυτές δεν υλοποιηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό, θα επηρεάσει αρνητικά τη συνολική διαδικασία μάθησης που στηρίζεται στο βίωμα. Κάθε μαθησιακή διαδικασία ξεκινάει από μία συγκεκριμένη εμπειρία επάνω στην οποία οι εκπαιδευόμενοι, αφού τη ζήσουν, καλούνται να αναστοχαστούν. Από τα συμπεράσματα που θα βγουν θα προκύψουν θεωρητικές αρχές και γενικεύσεις για το τι τελικά έχει επιτευχθεί ως μάθηση. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι εκπαιδευόμενοι με τον πειραματισμό θα δοκιμάσουν ότι έμαθαν στην πράξη. Έτσι δημιουργείται μια νέα εμπειρία, και άρα με την ολοκλήρωση ενός πρώτου κύκλου βιωματικής μάθησης δίνεται το έναυσμα για έναν καινούριο κύκλο.

Το μοντέλο του Kolb αξιοποιείται με ιδιαίτερη επιτυχία στο πεδίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και αποτελεί το βασικό θεωρητικό εργαλείο για το σχεδιασμό, την οργάνωση, την υλοποίηση και την αξιολόγηση μαθησιακών δραστηριοτήτων σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης και κατάρτισης. (Φραγκούλης, 2022).

2.Η συμβολή της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης στην ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού στο χώρο των επιχειρήσεων

Στις μέρες μας η ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση αποτελεί μοχλό ανάπτυξης των επιχειρήσεων προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις της οικονομίας και της αγοράς εργασίας. Όσες επιχειρήσεις επενδύουν στην αποτελεσματική κατάρτιση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού τους, επιτυγχάνουν βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα ανταγωνιστικά οφέλη. Προς τούτο ενεργοποιούνται μέσω των διατιθέμενων σε κάθε περίπτωση μέσων και προγραμμάτων οι οργανωμένες δραστηριότητες αποτελεσματικής μετάδοσης πληροφοριών, στην κατεύθυνση της βελτίωσης της απόδοσης, τόσο σε ατομικό, όσο και σε επιχειρησιακό επίπεδο, επιτυγχάνοντας τα κατάλληλα αποτελέσματα, ως προς την απόκτηση των απαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων, με στόχο την προσαρμογή στις αναπόφευκτες οργανωσιακές αλλαγές.

Σύμφωνα με τους Katcher & Snyder (2003 ό.α.. στο Dang Kum, Cowden & Karodia, 2014:74) οι τρεις λόγοι για συνεχή κατάρτιση (training) και ανάπτυξη (development) στο χώρο των επιχειρήσεων είναι:

- *Βελτίωση κεφαλαίου*. Οι επιχειρήσεις ξοδεύουν τεράστιους πόρους για την αναβάθμισή των εγκαταστάσεων και του εξοπλισμού τους, αλλά ελάχιστα όσον αφορά την αναβάθμιση του ανθρώπινου κεφαλαίου μέσω της κατάρτισης και ανάπτυξης. Οι εργαζόμενοι είναι ένα περιουσιακό στοιχείο για τις επιχειρήσεις.

- *Βελτίωση ηθικού*. Οι εργαζόμενοι που αναβαθμίζουν συνεχώς τις εργασιακές τους δεξιότητες βελτιώνουν επίσης την απόδοσή τους και κατ' επέκταση την παραγωγικότητά τους. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εργαζομένων δεν παίζει μόνο ρόλο στο χώρο εργασίας, αλλά και στον εξωτερικό κόσμο.

- *Ικανότητα προσαρμογής στην αλλαγή*. Όσο πιο εξειδικευμένο είναι το ανθρώπινο δυναμικό μιας επιχείρησης, τόσο πιο εύκολο θα είναι για την επιχείρηση να προσαρμοστεί στις αλλαγές που μπορεί να προκύψουν στην εγχώρια αλλά και στην παγκόσμια αγορά στη ζήτηση των προϊόντων και των υπηρεσιών της. Μερικές φορές οι εργαζόμενοι είναι απρόθυμοι να προσαρμοστούν στην αλλαγή λόγω της αβεβαιότητας που υπάρχει. Αυτό το πρόβλημα δεν υπάρχει σε εταιρίες που επενδύουν στην κατάρτιση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού τους.

Σύμφωνα με το Business Dictionary η κατάρτιση (*training*) είναι μια «οργανωμένη δραστηριότητα που αποσκοπεί στη μετάδοση πληροφοριών ή/και οδηγιών για τη βελτίωση της απόδοσης του ανθρώπινου δυναμικού ή για να το βοηθήσει να επιτύχει ένα απαιτούμενο επίπεδο γνώσεων ή δεξιοτήτων» (ό α. στο Rodrigez & Walters, 2017: 206).

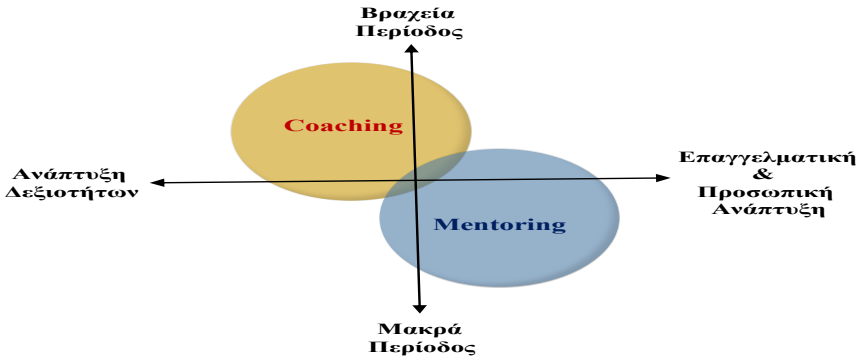


Διάγραμμα 1: Κατάρτιση & Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού
Πηγή: (Rohan, S. & Madhumita, M. (2012)

Η ανάπτυξη (development) αναφέρεται σε δραστηριότητες που οδηγούν στην απόκτηση νέων γνώσεων ή δεξιοτήτων για σκοπούς ανάπτυξης (Διάγραμμα 1). Οι οργανισμοί παρέχουν στο ανθρώπινο δυναμικό τους προγράμματα ανάπτυξης προκειμένου να ενισχύσουν τις δυνατότητές τους. Στη σημερινή εποχή η ανάπτυξη αποκτά μια ολοένα και πιο κρίσιμη και στρατηγική επιταγή στις επιχειρήσεις. Σύμφωνα με τους (Khawaja & Nadeem, 2013 ό. α στο Nda & Fard, 2013: 91) οι επιχειρήσεις πρέπει να επενδύουν στη συνεχή ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού τους αν θέλουν να διατηρήσουν αλλά και να επιτύχουν την επιβίωσή τους.

3.Η συμβολή του mentoring στην ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση και ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού

Το Mentoring, μια σύνθετη κοινωνικο - ψυχολογική δραστηριότητα μακράς πνοής, υπερβαίνει τη μεταφορά γνώσεων και την άσκηση δεξιοτήτων στοχεύοντας στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, ενώ το Coaching εστιάζει στην ταχεία ενίσχυση των εργασιακών αποδόσεων αναπτύσσοντας δεξιότητες σε συγκεκριμένες πτυχές της επιχειρησιακής πρακτικής (Διάγραμμα 2). Παρά τους διαφορετικούς τους ρόλους, τα δύο εργαλεία ακολουθούν παρόμοιες αφηγήσεις περιγράφοντας την ίδια φυσική δραστηριότητα και επιδρώντας στην εργασιακή προσαρμογή των δυνατοτήτων και των εμπειριών των καταρτιζόμενων (mentees/coachees) εντός κλίματος αμοιβαιότητας (Neupane, 2015· Garvey κ.ά., 2014 στο Coller-Peter & Cronjé, 2020).



Διάγραμμα 2: Σχέση Mentoring & Coaching
Πηγή: "Objectives of Coaching & Mentoring", 2014

Ειδικότερα στο πλαίσιο της ανάπτυξης διοικητικών στελεχών, η συμβολή του Mentoring και του Coaching διαπιστώνεται μέσω της διαμόρφωσης νέων προοπτικών, κινήτρων, έκθεσης, προβολής, δικτυακής επέκτασης, καθώς και βελτίωσης της ικανότητας εντοπισμού ευκαιριών και αντιμετώπισης απειλών, ενώ στο ευρύτερο επιχειρησιακό πλαίσιο, μέσω της διατήρησης του Ανθρώπινου Δυναμικού, της βελτίωσης των εργασιακών συνθηκών και του οργανωσιακού κλίματος, της αύξησης της παραγωγικότητας και της αποδοτικότητας, καθώς και της ενδυνάμωσης της ανταγωνιστικότητας (Zomorrodian, όπ.π. · Susanto & Sawitri, 2022).

4.Ο μετασχηματισμός των οργανισμών σε «οργανισμούς δεξιοτήτων»: αλλαγές και προοπτικές για τη μάθηση και την ανάπτυξη του ανθρωπίνου δυναμικού

Η τέταρτη βιομηχανική επανάσταση με την επικράτηση της τεχνολογίας έχει επιφέρει οργανωσιακές αλλαγές, στις οποίες συμπεριλαμβάνεται και ο μετασχηματισμός των οργανώσεων σε «οργανισμούς δεξιοτήτων» (skills based organisations) και η ανάγκη της επικέντρωσής τους στους οργανωσιακούς στόχους της ευελιξίας (agility), της καινοτομίας, της ανάπτυξης, της δικαιοσύνης, της συμπεριληπτικότητας, της διαφορετικότητας, καθώς της διαμόρφωσης ενός περιβάλλοντος θετικής εργασιακής εμπειρίας (Cantell et al 2022).

Η μετάβαση των οργανισμών σε οργανισμούς δεξιοτήτων φαίνεται να αποτυπώνεται με τρεις κύριες τάσεις. Η πρώτη τάση αφορά τη μετάβαση από τα προσόντα-πιστοποιητικά στις δεξιότητες. Η τάση αυτή αντιμετωπίζει τις δεξιότητες ως ένα εναλλακτικό κριτήριο τοποθέτησης του ανθρωπίνου δυναμικού στην αγορά εργασίας, αντί των παραδοσιακών πτυχίων-πιστοποιητικών. Οι δεξιότητες αποτελούν τη βάση για τη διερεύνηση ταλέντων με πρακτική εμπειρία και γνώσεις για την επιτέλεση της εργασίας και παραδείγματα οργανισμών που έχουν υιοθετήσει αυτή την τάση περιλαμβάνουν τις Bank of America, Accenture και IBM. Η δεύτερη τάση εστιάζει στην ανάλυση των θέσεων εργασίας σε έργο που πρέπει να επιτελεστεί (performance) και επιτρέπει την κατανόηση των δεξιοτήτων ως απαραίτητων για την επιτέλεση του είδους της εργασίας. Η τρίτη τάση, των ευφυών τεχνολογικά συστημάτων δεξιοτήτων, δημιουργεί μια 'ορατή αρχιτεκτονική' της προσφοράς των δεξιοτήτων μέσα στον οργανισμό, ώστε αυτές (οι δεξιότητες) να είναι ορατές σε μια εσωτερική αγορά ευκαιριών για ταλέντα.

Στο παραπάνω πλαίσιο διεξάγονται έρευνες, οι οποίες αποτυπώνουν τις τάσεις στη διοίκηση και ανάπτυξη του ανθρωπίνου δυναμικού σε οργανισμούς υψηλής απόδοσης (HPO), οι οποίοι αποτελεσματικά πλοηγούνται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες του εσωτερικού και του εξωτερικού περιβάλλοντος. Συνοπτικά, διαπιστώνονται πέντε πρακτικές που συμβάλλουν την οικοδόμηση μιας νέας προσέγγισης για τις δεξιότητες στη μάθηση και την ανάπτυξη ανθρωπίνου δυναμικού:

I. Η καταγραφή των δεξιοτήτων στο παρόν — και δημιουργία μοντέλων πρόβλεψης δεξιοτήτων για το μέλλον.
II. Η πρόβλεψη των κενών σε δεξιότητες και εντοπισμός των συγγενών-σχετικών δεξιοτήτων.
III. Η μάθηση μπορεί να απευθύνεται σε επαγγελματικούς ρόλους όσο και στην ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων, συνεπώς να συνδυάζει τις τεχνικές δεξιότητες με τις ανθρώπινες δεξιότητες.
IV. Η διαφοροποίηση των μεθόδων μάθησης είναι απαραίτητη για να ανταποκριθεί η εκπαίδευση και η ανάπτυξη στις ατομικές ανάγκες και στα κενά δεξιοτήτων.
V. Η αξιοποίηση των τεχνολογιών μάθησης και των μεγάλων δεδομένων είναι απαραίτητη για την καταγραφή αναγκών σε δεξιότητες, την παρακολούθηση της προόδου και της ανάπτυξης των γνώσεων και των δεξιοτήτων και την μέτρηση του αποτελέσματος (Cornerstone People Research Lab 2023, Nisar 2002).

Σε αυτό το συγκείμενο η δια βίου μάθηση αποκτά ένα στρατηγικό ρόλο στους οργανισμούς επαναοριοθετώντας τη σχέση «άνθρωποι-οργάνωση» και «οργανωσιακή ανάπτυξη» και επαναθέτοντας στη συζήτηση μοντέλα συνεχιζόμενη επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Cantrell, S. et al (2022). *The skills-based organization: A new operating model for work and the workforce.* Deloitte.

Coller-Peter, V., & Cronjé, J. P. (2020). The contribution of coaching and mentoring to the development of participants in entrepreneurial development programs. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, 18*(2), 51-67.

Cornerstone & Edcast (2023). *People and Workplace Trends for the Year Ahead.*

Neupane, R. (2015). Effects of coaching and mentoring on employee performance in the UK hotel industry. *International Journal of Social Sciences and Management, 2*(2), 123-138.

Objectives of Coaching and Mentoring (article on the internet) (2014, Mar 19th). Adapted from Objectives of Coaching and Mentoring - Management Guru

Dan Kum, F., Cowden, R., & Mahomed Karodia, A. (2014). The Impact of Training and Development on Employee Performance: A Case Study of Escon Consulting, *Singaporean Journal of Business Economics and Management Studies*, *3* (3), p.p.72 – 105.

McDowall, & Saunders, (2010). UK managers' conceptions of employee training and development, *Journal of European Industrial Training*, 34 (7), 609-630.

Fragoulis I., Valkanos E., Florou, V. (2011). Research of executives' perceptions in companies and organizations on the importance of mentoring in the frame of in-house education and training, *International Education Studies*, Vol. 4, N. 3, pp. 109-118.

Fragoulis I., Phillips, N. (2008). The benefits of experiential learning in corporate training: trainees attitudes and beliefs, *Training and Management Development Methods*, vol. 22, N.5, pp. 107-119.

Nda, M. M., & Fard, R. Y. (2013). The impact of employee training and development on employee pro.ductivity. *Global Journal of Commerce and Management Perspective*, 2 (6), 91-93.

Nisar, T.M. (2002). "Organisational determinants of e-learning", Industrial and Commercial Training, Vol. 34 No. 7, pp. 256-262. https://doi.org/10.1108/00197850210447246

Rodrigez, J., & Walters, K. (2017). The Importance of Training and Development in Employee Performance and Evaluation. *World Wide Journal of Multidisciplinary Research and Development, 3* (10), 206-212.

Rohan, S. & Madhumita, M. (2012). Impact of Training Practices on Employee Productivity: A Comparative Study, *Interscience Management Review, 3* (1) 51-56.

Susanto, P. C., & Sawitri, N. N. (2022). Coaching, Mentoring, Leadership Transformation and Employee Engagement: A Review of the Literature. *Dinasti International Journal of Education Management and Social Science, 4*(2), 297-308.

Valkanos E., Fragoulis I. (2007). The Contribution of Experiential Learning in In-House Education and Training, *Training and Management Development Methods*, Vol.21 No.4, pp. 21-31.

Φίλλιπς, N. (2004). Η βιωματική μάθηση: Ορισμοί, προβληματισμοί, προϋποθέσεις, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*,τ.3, σ.4-10.

Φραγκούλης, Ι. (2022). Κύκλος Μάθησης του Kolb. Στο Θ. Καραλής & Π. Λιντζέρης (Επιμ.), *Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (σ.198-203). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Φραγκούλης, Ι., Φραντζή Φ. (2010). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις της Τοπικής Ιστορίας στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Εκδόσεις Ι. Πικραμένος, Πάτρα.

Αλλαγή πεδίου και εκπαιδευτικές πρακτικές: Η συμβολή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Field change and educational practices: The contribution of teacher education

Ανάγνου Ευάγγελος, Μέλος Συνεργαζόμενου Εκπαιδευτικού Προσωπικού ΕΑΠ

Βεργίδης Δημήτρης, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Νικολοπούλου Βάσω, Δρ. ΑΠΘ, Διευθύντρια Τεκμηρίωσης και Επικοινωνίας στη Γ.Γ.Ε.Ε.Κ.Δ.Β.Μ. (Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.)

Anagnou Evaggelos, Tutor in Hellenic Open University

Vergidis Dimitris, Professor Emeritus. University of Patras

Nikolopoulou Vasso, Dr. Aristotle University of Thessaloniki, Director of Documentation and Communication, General Secretariat for Vocational Education, Training and Lifelong Learning.

anagnouev@yahoo.gr, vergidis@upatras.gr, vnicol10@gmail.com

Περίληψη

Στην εργασία παρουσιάζονται αποτελέσματα της αξιολόγησης των επιμορφωτικών σεμιναρίων της Γενικής Γραμματείας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης (ΓΓΕΕΔΒΜ) για τους εκπαιδευτικούς των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) που πραγματοποιήθηκαν στο Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ). Η αλλαγή πεδίου, από τη συμβατική εκπαίδευση στα ΣΔΕ, απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς προσαρμογές τόσο στην ενσωματωμένη μορφή του πολιτισμικού τους κεφαλαίου, όσο και στο habitus, καθώς και στις πρακτικές τους, με τη συμβολή της επιμόρφωσης να είναι κομβικής σημασίας.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαιδευτικές πρακτικές, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών.

Abstract

The paper presents the results of the evaluation of the training seminars of General Secretariat for Vocational Education, Training and Lifelong Learning (GSVETLL) for the teachers of Second Chance Schools (SCS) that took place at the National Centre for Public Administration and Local Government (NCPALG). The change of field, from conventional education to SCSs, requires from the educators adaptations both in the embodied form of their cultural capital and in their habitus, as well as in their practices, with the contribution of training being of pivotal importance.

Key-words: Educational practices, teachers' training, Second Chance Schools, teachers' professional development.

Εισαγωγή

Βασικό πρόταγμα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η ανάπτυξη πολυποίκιλων και σύνθετων δεξιοτήτων/ικανοτήτων στους εκπαιδευτικούς μέσα από μια διαδικασία

διαρκούς και ποιοτικής επιμόρφωσης (Βεργίδης, Ανάγνου, Καραντζής, 2010). Η ανάπτυξη του πεδίου της δια βίου εκπαίδευσης έδωσε νέα διάσταση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς άρχισε να καλλιεργείται η αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να αντεπεξέρχονται στις απαιτήσεις του έργου τους, όταν η επαγγελματική τους μάθηση θα υποστηρίζεται καθ' όλη την επαγγελματική τους πορεία (Βεργίδης, Υφαντή, Ανάγνου, κ.ά., 2011, σ. 26-27). Σ' αυτό το πλαίσιο, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντική συνιστώσα στο συνεχές αρχική εκπαίδευση – ένταξη στο επάγγελμα - επαγγελματική ανάπτυξη (Σακκούλης, Βεργίδης, 2017).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται με την παραδοχή ότι οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται αντιμέτωποι με ποικίλες αλλαγές κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής και προσωπικής τους ζωής (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2011). Είναι μια διεργασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζουν συνεχώς την πρακτική τους μέσα από την εμπειρία, καθώς και από τη συμμετοχή τους σε τυπικές και άτυπες μορφές επιμόρφωσης (Σακκούλης, Ασημάκη, Βεργίδης, 2017).

Θεωρητικό πλαίσιο

Σύμφωνα με τη θεωρία του Bourdieu (Bourdieu, 2000 ·Bourdieu, 2006 · Ασημάκη & Βεργίδης, 2019), οι «κοινωνικοί κόσμοι», ή «μικρόκοσμοι» ή, όπως είναι πιο γνωστοί, τα «πεδία» αποτελούν δομημένους χώρους θέσεων και απαιτούν συγκεκριμένο είδος κεφαλαίου (κοινωνικό, πολιτισμικό, συμβολικό), το οποίο θα πρέπει να διαθέτουν όσοι θέλουν να εισέλθουν σε αυτά. Για να λειτουργήσει ένα πεδίο απαιτείται η ύπαρξη δρώντων υποκειμένων που έχουν το κατάλληλο habitus (προδιάθεση) και είναι έτοιμα να «παίξουν το παιχνίδι» και να μάθουν τις αρχές και τον τρόπο λειτουργίας του παιχνιδιού, δηλαδή να μάθουν πώς πρέπει να δρουν μέσα στο πεδίο. Το habitus αποτελεί προϊόν ενσωματωμένης ιστορίας που προσομοιάζει με μεταλλαγμένη φύση η οποία έχει ενσταλαχτεί στο δρων υποκείμενο μέσω των αντικειμενικών συνθηκών της ύπαρξής του και μέσω μιας παιδαγωγικής διαμόρφωσης πλήρως εναρμονισμένης με τις συνθήκες αυτές.

Οι εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ χρειάζεται να μετακινηθούν από το πεδίο της συμβατικής εκπαίδευσης στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, στο οποίο θα πρέπει να διαφοροποιηθούν οι πρακτικές τους. Για να γίνει αυτό απαιτούνται κατάλληλες προσαρμογές και τροποποιήσεις, τόσο στο habitus, όσο και στο πολιτισμικό τους κεφάλαιο, και μάλιστα στην ενσωματωμένη του μορφή, η οποία περιλαμβάνει ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες και ικανότητες, πνευματική καλλιέργεια, κοινωνικές γνώσεις κ.λπ.

Για τη διευκόλυνση της μετακίνησης αυτής και την επιτυχή εκτέλεση του έργου τους, κρίσιμη είναι η συμβολή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ.

Η Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης, στην προσπάθειά της να αντιμετωπίσει το πρόβλημα που δημιούργησε η χρόνια απουσία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα ΣΔΕ - οι οποίοι καλούνται να ανταποκριθούν στις ανάγκες της εκπαίδευσης των ενήλικων εκπαιδευομένων, χωρίς σε πολλές περιπτώσεις να γνωρίζουν τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, καθώς και τα στοιχεία που διαφοροποιούν τη Φιλοσοφία του Προγράμματος Σπουδών και την εκπαιδευτική διεργασία στα ΣΔΕ από τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση- συνεργάζεται από το 2017 με το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ), με στόχο τον σχεδιασμό και την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς των ΣΔΕ.

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Σκοπός της εργασίας είναι η παρουσίαση πτυχών της αξιολόγησης, ειδικότερα των προσδοκιών των συμμετεχόντων στα επιμορφωτικά προγράμματα που πραγματοποιήθηκαν το 2020 στη Θεσσαλονίκη, την Πάτρα και την Κοζάνη. Η έρευνα έγινε με στόχο την αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων τα οποία πραγματοποιούνται από το ΕΚΔΔΑ

και απευθύνονται σε μόνιμους εκπαιδευτικούς που είχαν αποσπαστεί στα ΣΔΕ ή επιθυμούσαν να αποσπαστούν σε αυτά.
Για τις ανάγκες της αξιολόγησης κατασκευάστηκε ειδικό ερωτηματολόγιο. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από το σύνολο των επιμορφωθέντων (συνεπώς το δείγμα συμπίπτει με τον πληθυσμό της έρευνας). Για την ανάλυση των απαντήσεων στις ανοικτές ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση περιεχομένου.
Από τους 49 επιμορφωθέντες 25 ήταν άντρες και 24 γυναίκες.
Όσον αφορά την απασχόληση σε ΣΔΕ:
α) Είχαν εργαστεί στο παρελθόν 8 συμμετέχοντες.
β) Εργάζονταν κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας 30 συμμετέχοντες.
γ) Δεν είχαν εργαστεί, αλλά επιθυμούσαν να εργαστούν 11 συμμετέχοντες.

Προσδοκίες από το επιμορφωτικό πρόγραμμα

Οι περισσότερες αναφορές (26/49) των συμμετεχόντων για τις προσδοκίες τους από το επιμορφωτικό πρόγραμμα ήταν για την ενημέρωσή τους σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας των ΣΔΕ (σημειώνεται ότι αρκετοί/-ες συμμετέχοντες/-ουσες ανέφεραν περισσότερες από μία κατηγορίες προσδοκιών).
«Να ενημερωθώ όσο το δυνατόν πληρέστερα για τα ΣΔΕ» (Ε22).
Στη δεύτερη θέση (22/49) βρίσκονται οι αναφορές για απόκτηση γνώσεων και εκμάθηση τεχνικών όσον αφορά τη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθείται στα ΣΔΕ.
«Να αποκτήσω περισσότερες γνώσεις σχετικά με τη διδασκαλία και τη μεθοδολογία των ΣΔΕ» (Ε9).
Ακολουθούν οι αναφορές (14/49) για ανταλλαγή απόψεων/εμπειριών με συναδέλφους.
«Να συναντήσω συναδέλφους που εργάζονται ή εργαστήκαν στα ίδια σχολεία , να ανταλλάξουμε απόψεις και εμπειρίες» (Ε1).
Στην τέταρτη θέση (10/49) είναι οι αναφορές σε γνώσεις και τεχνικές για την εκπαίδευση ενηλίκων.
«Να αποκτήσω γνώσεις και τεχνικές της εκπαίδευσης ενηλίκων» (Ε17).
Ακολουθούν οι αναφορές (8/49) για απόκτηση/επικαιροποίηση γνώσεων (γενικά).
«Να μάθω κάτι νέο. Να ξανακούσω κάτι ίσως που έχω ξεχάσει» (Ε15).
Με 5 αναφορές (5/49) είναι οι προσδοκίες για καλές πρακτικές.
«Καλές πρακτικές (στην ειδικότητα μου)» (Ε10).
Στην έβδομη θέση είναι οι αναφορές (4/49) για απόκτηση γνώσεων όσον αφορά την αξιολόγηση εκπαιδευομένων σε ΣΔΕ.
«Να μάθω περισσότερα για […] τον τρόπο αξιολόγησης […]» (Ε24).
Ακολουθούν οι αναφορές (2/49) για γνώσεις σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων/αντιμετώπιση προβλημάτων:
«Διαχείριση κρίσεων» (Ε10).
Με τον ίδιο αριθμό αναφορών (2/49) είναι οι προσδοκίες για δημιουργία δικτύου συνεργασίας:
«Δημιουργία δικτύου συνεργασίας» (Ε41).
Τον ίδιο αριθμό αναφορών (2/49) συγκέντρωσαν οι προσδοκίες για πρακτικές συμβουλές:
«Πρακτικές συμβουλές» (Ε43).
Με τον ίδιο αριθμό αναφορών (2/49) προσδιορίζονται οι προσδοκίες για γνώσεις όσον αφορά τους εκπαιδευόμενους σε ΣΔΕ:
«Να αποκτήσω γνώσεις […] κυρίως για εκπαιδευόμενους σε ΣΔΕ» (Ε17).
Άλλες δύο αναφορές ήταν για γνώσεις όσον αφορά το πρόγραμμα σπουδών ΣΔΕ.
«Ενημέρωση για το πρόγραμμα σπουδών» (Ε21).
Υπήρξε μία αναφορά για συμμετοχή σε βιωματικές δραστηριότητες.
«Συμμετοχή σε βιωματικές δραστηριότητες» (Ε6).

Συμπεράσματα

Όπως έχει διαπιστωθεί (Ανάγνου, 2011· Νικολοπούλου, 2017) πολλά από τα καινοτόμα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούσαν το ΣΔΕ από το γυμνάσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τείνουν να χαθούν ή έχουν χαθεί. Ιδιαίτερα σημαντικά ανάμεσα σε αυτά είναι οι εκπαιδευτικές και διδακτικές πρακτικές. Η συρρίκνωσή τους τείνει να αλλάζει ολοένα και περισσότερο τη φιλοσοφία λειτουργίας των ΣΔΕ, φέρνοντάς τα πιο κοντά στις πρακτικές των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γεγονός που τα απομακρύνει από τον βασικό σκοπό τους και μπορεί συγχρόνως να λειτουργεί αποτρεπτικά για την ομάδα-στόχο τους.

Οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να διδάξουν στα ΣΔΕ αλλάζουν πεδίο, μετακινούμενοι από το πεδίο των πρακτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε αυτό της εκπαίδευσης ενηλίκων, χωρίς να είναι επαρκώς προετοιμασμένοι. Η ανάγκη για ενημέρωση όσον αφορά τον τρόπο λειτουργίας ενός, σχετικά ή εντελώς άγνωστου για αυτούς θεσμού εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και για τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται σε αυτόν προκύπτει εμφατικά μέσα από τις προσδοκίες που αναφέρουν από το σεμινάριο, ακόμη και εκπαιδευτών με κάποια-μικρότερη ή μεγαλύτερη διδακτική προϋπηρεσία στα ΣΔΕ.

Συγκεκριμένα, όπως διαπιστώσαμε από τα ερευνητικά δεδομένα μας, οι περισσότεροι συμμετέχοντες στα τρία προγράμματα επιμόρφωσης που αξιολογήσαμε είχαν εργασθεί ή εργάζονταν σε ΣΔΕ (38/49). Ωστόσο, οι περισσότεροι είχαν την προσδοκία να ενημερωθούν για τον τρόπο λειτουργίας τους (28/49)- προφανώς δεν είχαν ενημερωθεί κατά την έναρξη του σχολικού έτους-και να μάθουν τις διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στα ΣΔΕ (22/49). Προσθέτουμε ότι ορισμένοι συμμετέχοντες δήλωσαν πως έχουν την προσδοκία να μάθουν για την εκπαίδευση ενηλίκων (10/49). Είναι, επίσης, σημαντικό ότι αρκετοί (14/49)-σχεδόν ένας στους τρεις-έχουν την προσδοκία να ανταλλάξουν απόψεις και εμπειρίες με τους συναδέλφους τους.

Όπως συνάγεται από τα παραπάνω, η καλά σχεδιασμένη, περιοδική, συνεχής και στοχευμένη στα βασικά χαρακτηριστικά των ΣΔΕ και στις εκπαιδευτικές πρακτικές της εκπαίδευσης ενηλίκων επιμόρφωση, που απαντά στις προσδοκίες και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ αποτελεί αδήριτη ανάγκη, προκειμένου αυτοί να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του νέου πεδίου στο οποίο μετακινήθηκαν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ανάγνου, Ε. (2011). *Εκπαιδευτική Πολιτική στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η αναπαραγωγή και ο μετασχηματισμός των βασικών αρχών και χαρακτηριστικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας μέσα από τις πρακτικές των διευθυντών τους. Εμπειρική έρευνα.* Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών.

Ασημάκη, Ά., Βεργίδης, Δ. (2019). Ανιχνεύοντας την έμφυλη διάσταση της επιλογής του διδασκαλικού επαγγέλματος πριν από την οικονομική κρίση στην Ελλάδα και το Μνημόνιο. Μελέτη περίπτωσης. Στο Ασημάκη, Ά., Κουστουράκης, Γ., Βεργίδης, Δ. (επιμ.) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικές συμβολές*, σσ.49-76. Αθήνα:Παπαζήσης.

Βεργίδης, Δ., Σακκούλης, Δ. (2019). Εισαγωγή. Στο Ασημάκη, Ά., Κουστουράκης, Γ., Βεργίδης, Δ. (επιμ.) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικές συμβολές*, σσ.11-23 Αθήνα:Παπαζήσης.

Βεργίδης, Δ., Ανάγνου, Ε. και Καραντζής, Ι. (2010). Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων. Στο Αναστασιάδης, Π. (επιμ). «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών». Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebooks/ap_anagk/pdf/8_sysxetisi.pdf (ανακτήθηκε στις 10/12/2010).

Βεργίδης, Δ., Υφαντή, Α., Ανάγνου, Ε. κ. ά. (2011). *Εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος «Εισαγωγική επιμόρφωση για νεοδιόριστους και προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχολικού έτους 2010-2011. Τελική Συνολική Έκθεση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ. Διαθέσιμη στο http://pek-patras.ach.sch.gr/docs/aksiologisi_eisag_epimrf-2010-11.pdf (ανακτήθηκε στις 5-11-2013).

Βεργίδης, Δ., Ανάγνου, Ε., Νικολοπούλου, Β. (2020). Έκθεση αξιολόγησης της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ΣΔΕ που πραγματοποιείται στο ΕΚΔΔΑ, στα πλαίσια του ΠΕ: «ΟΕΠΕΚ:ΕΞΑΞΕΕΝ. ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ». Αδημοσίευτη μελέτη. Πάτρα: ΟΕΠΕΚ/Πανεπιστήμιο Πατρών.

Bourdieu, P. (2006). *Η αίσθηση της πρακτικής* (Θ. Παραδέλλης, μτφρ). Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Bourdieu, P. (2000). *Πρακτικοί λόγοι για τη θεωρία της δράσης* (Ρ. Τουτουντζή, μτφρ). Αθήνα: Πλέθρον.

Νικολοπούλου, Β. (2017). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: ένας καινοτόμος θεσμός εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Πώς η θεωρία έγινε πράξη και η καινοτομία βίωμα. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τμήμα Φιλοσοφίας –Παιδαγωγικής.

Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Ά., Βεργίδης, Δ. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. Η ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*. 5(1), 104-126.

Σακκούλης, Δ., Βεργίδης, Δ. (2017). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ειδικότητας που εργάζονται σε Δημοτικά Σχολεία του νομού Αχαΐας. *Εκπαίδευση Ενηλίκων,* 39, 71-83.

Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ. (2011). Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Βεργίδης, Δ. & Υφαντή, Α. (επιμ.), *Θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Θεωρητικές αφετηρίες και εκπαιδευτικά προγράμματα για τη βελτίωση του σχολείου* (σελ. 95–116). Αθήνα: Ύψιλον / βιβλία.

Ενηλικιότητα και συμμετοχή σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης

Adulthood and participation in professional learning communities

Αφροδίτη Βεργίδου, Καθηγήτρια – σύμβουλος στο ΕΑΠ

Aphrodite Vergidou, Member of the teaching staff at the Hellenic Open University

vergidou.afroditi@ac.eap.gr

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας μας είναι να αναδείξουμε τη σχέση της ενηλικιότητας, όπως ορίζεται από τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων, με τον ατομικό προσανατολισμό των διδασκόντων που είναι μέλη μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης. Ο ατομικός προσανατολισμός των μελών μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης διαμορφώνεται από τη δέσμευσή τους στη μάθηση, από την προηγούμενη μαθησιακή εμπειρία και από τον αναστοχασμό επί των πρακτικών τους. Η ενηλικιότητα αναφέρεται στη διεργασία απόκτησης μεγαλύτερης ωριμότητας από τους ενήλικους ανθρώπους, με την έννοια της πλήρους ανάπτυξής τους. Αξιοποιώντας επιλεγμένη σχετική βιβλιογραφία θα εξετάσουμε τις επαλληλότητες και τις διαφορές της ενηλικιότητας με τον ατομικό προσανατολισμό των διδασκόντων/μελών μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης.

Λέξεις – κλειδιά: επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, ενηλικιότητα, επαγγελματική ανάπτυξη διδασκόντων, εκπαίδευση ενηλίκων

Abstract

The aim of our paper is to compare the concept of the adulthood, as defined from the theorists of adult education, with the personal orientation of teachers who are members of a professional learning community. The personal orientation of the members of a professional learning community is shaped according to their commitment to learn from their experience and from their reflection about their practice. The adulthood concerns the process of coming to maturity. Using selected relevant bibliography, we will study the similarities and the differences of the adulthood with the personal orientation of the teachers, who are members of a professional learning community.

Key-words: professional learning communities, adulthood, professional development of teachers, adult education

Εισαγωγή

Στην εργασία μας θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε βιβλιογραφικά την ενηλικιότητα ως ιδανικό προς επίτευξη (Rogers, 1999) και ως διεργασία επίτευξης της ωριμότητας που εξελίσσεται και ολοκληρώνεται στην ώριμη ενηλικιότητα (Illeris, 2014). Στην περίπτωση των διδασκόντων θα εξετάσουμε αν η διεργασία της ενηλικιότητας ενισχύει τη συμμετοχή τους σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι ομάδες διδασκόντων που συγκροτούν επαγγελματικές κοινότητες μάθησης αναπτύσσουν σχέσεις αλληλεπίδρασης και δεσμεύσεις, που προϋποθέτουν αλλά και συνεπάγονται τον ατομικό προσανατολισμό των συμμετεχόντων προς τον αναστοχασμό των πρακτικών τους και την

αξιοποίηση της καθημερινής εμπειρίας. Θα αναδείξουμε τις επαλληλότητες και τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στη διεργασία ενηλικιότητας και στον ατομικό προσανατολισμό των διδασκόντων που είναι μέλη επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης.

Η ενηλικιότητα

Ο Mezirow στο βασικό του βιβλίο για τη θεωρία του μετασχηματισμού, γράφει: «Ανάπτυξη στην ενηλικιότητα θεωρείται η συνεχώς ενισχυόμενη δυνατότητα του ενηλίκου να αξιολογεί την πρότερη μάθηση μέσα από στοχαστικό διάλογο και να δρα με βάση τις συνεπαγωγές που προκύπτουν από αυτή τη διεργασία» (2022, σ. 40).

Επίσης, ο Mezirow διευκρινίζει ότι: « Η διεργασία της μάθησης στην ενηλικιότητα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπική ιστορία κάθε ατόμου … όλοι έχουμε ως σημείο αφετηρίας όσα έχουμε μάθει στο παρελθόν» (ό.π., σ. 35).

Όπως φαίνεται, θεωρεί ότι η ενηλικιότητα είναι μια περίοδος μάθησης και αλλαγών στη ζωή των ανθρώπων, κατά την οποία υπάρχει η δυνατότητα ενίσχυσης της διεργασίας ανάπτυξής τους. Σε άλλο σημείο του βιβλίου του, οι εκφράσεις: «Η μάθηση στην ενηλικιότητα» και η «μάθηση των ενηλίκων» (ό.π., σ. 114) χρησιμοποιούνται εναλλακτικά. Ο Illeris (2014), επιπροσθέτως, υποστηρίζει ότι η ενηλικιότητα είναι η χρυσή ηλικία για τη μετασχηματίζουσα μάθηση.

Σύμφωνα με τον A. Rogers (1999), σε όλες τις απόψεις για την ενηλικιότητα ενυπάρχουν τρεις βασικές ομάδες ιδεών:

α. Ενηλικιότητα σημαίνει την πλήρη ανάπτυξη, την ωριμότητα του ατόμου. «Η ωριμότητα δεν αποτελεί απλώς κατάσταση (αν και μπορούμε να αναγνωρίσουμε τα χαρακτηριστικά του ώριμου ατόμου), αλλά και ιδανικό που επιδιώκεται μάλλον παρά πραγματώνεται απόλυτα» (Rogers, 1999, σ. 61). Η ενηλικιότητα υποδηλώνει διεργασία/κίνηση/πρόοδο του ατόμου προς μεγαλύτερη ωριμότητα (ό.π.).

β. Στην ενηλικιότητά τους τα άτομα διαθέτουν σαφέστερη και ίσως ρεαλιστικότερη αίσθηση και αντίληψη των μελλοντικών τους προοπτικών, δεδομένου ότι έχουν συσσωρεύσει εμπειρίες που μπορούν να τις αξιοποιούν, ώστε να επεξεργάζονται σωστότερες κρίσεις για τον εαυτό τους και τους άλλους (ό.π.).

γ. Το τρίτο στοιχείο της ενηλικιότητας είναι η υπευθυνότητα. Ο ενήλικος αναλαμβάνει την ευθύνη για τον εαυτό του, για τις πράξεις του, για την εξέλιξή του και αναπτύσσει την αυτοπεποίθησή του. «Η ενηλικιότητα υποδηλώνει κάποιο βαθμό αυτονομίας, υπεύθυνη λήψη αποφάσεων, εκούσια και όχι ακούσια συμπεριφορά» (ό.π., σ. 62).

Ο Mezirow (2007) διευκρινίζει ότι στις δημοκρατικές κοινωνίες ενηλικιότητα σημαίνει ότι τα άτομα είναι σε θέση να κατανοήσουν τα διάφορα ζητήματα, να κάνουν ορθολογικές επιλογές ως κοινωνικά υπεύθυνοι και αυτοδύναμοι φορείς δράσης, αξιοποιώντας την ελευθερία που έχουν. Η πιο σημαντική μάθηση στην ενηλικιότητα εμπεριέχει κριτικό αυτοστοχασμό (Mezirow, 1990).

Κατά τον Dominicé (2000), μπορούμε να δούμε την ενηλικιότητα ως μια διεργασία επίτευξης της αυτονομίας μας, ενώ ο Knowles υποστηρίζει ότι η ενηλικιότητα επιτυγχάνεται όταν ο ενήλικος αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως αυτομορφωνόμενο άτομο (ανφρ. στο Rogers, 1999).

Ο Illeris (2014) προτείνει τη διαφοροποίηση της ενηλικιότητας σε πρώιμη και ώριμη. Επισημαίνει ότι η ώριμη ενηλικιότητα διαφοροποιείται από την ενηλικιότητα γενικά. Διαδέχεται την προηγούμενη φάση της ενηλικιότητας περίπου στις ηλικίες 45 έως 65 ετών και διαρκεί την υπόλοιπη ζωή. Η μάθηση στην ώριμη ενηλικιότητα χαρακτηρίζεται από προσωπική κινητροδότηση, χωρίς την υποχρεωτικότητα και τα εξωτερικά κίνητρα που συχνά αποτελούν τη βάση της μάθησης στην πρώιμη ενηλικιότητα.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η ενηλικιότητα αφενός αποτελεί μια περίοδο και μια κατάσταση στη ζωή των ενηλίκων ανθρώπων, αφετέρου μια διεργασία προσωπικής

ανάπτυξης, βελτίωσης της αίσθησης/αντίληψης για τις υπάρχουσες προοπτικές ανάπτυξης της αυτονομίας και καλλιέργειας της αυτοπεποίθησης και της υπευθυνότητας, με την αξιοποίηση της σχετικής ελευθερίας που έχουν οι κάθε φορά συγκεκριμένοι ενήλικοι στην κοινωνική τους πραγματικότητα.

Επαγγελματικές κοινότητες μάθησης

Ο Brookfield αναφέρει ότι στα Πανεπιστήμια «Τα τελευταία χρόνια, η ιδέα των κοινοτήτων μάθησης του διδακτικού προσωπικού (faculty learning communities) έχει γίνει δημοφιλής» (2023, σ. 156). Ευρύτερα, έχει επισημανθεί ότι η επαγγελματική μάθηση είναι μέρος της δουλειάς των διδασκόντων (Southworth, 2011) και η επαγγελματική τους ανάπτυξη αποτελεί μέρος του καθημερινού επαγγελματικού τους έργου (Βεργίδου, 2022).

Οι Vescio, Ross και Adams (2008) υποστηρίζουν ότι τη δεκαετία του 1980 άλλαξε το παράδειγμα επαγγελματικής ανάπτυξης των διδασκόντων, που έως τότε περιοριζόταν στην προσφορά και εκμάθηση νέων γνώσεων και ικανοτήτων. Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (ΕΚΜ) αποσκοπούν στη στήριξη αυτής της αλλαγής παραδείγματος.

Οι ΕΚΜ είναι γενικά συστήματα δράσης, τα οποία περιλαμβάνουν τα εξής συστήματα (βλ. Κελπανίδης, 2002):

α. το σύστημα της προσωπικότητας των δρώντων υποκειμένων (με γνωστικές, αξιολογικές κ.ά. συνιστώσες)

β. το πολιτιστικό σύστημα (με στοιχεία – αξίες, πεποιθήσεις κ.λπ. – μεταβιβάσιμα και σε άλλα κοινωνικά συστήματα)

γ. το κοινωνικό σύστημα (οι σχετικά σταθερές, θεσμοποιημένες σχέσεις αλληλεπίδρασης των δρώντων υποκειμένων).

Το μοντέλο του Steyn (2013) για τις ΕΚΜ περιλαμβάνει τρία επάλληλα επίπεδα:

1. Το επίπεδο της εκπαιδευτικής δομής, στην οποία απαιτείται να υπάρχουν κατάλληλες διαδικασίες, υποστήριξη, διαθέσιμος χρόνος, δυναμική ηγεσία και ανατροφοδότηση.
2. Το επίπεδο της συνεργασίας των διδασκόντων (πολιτιστικό σύστημα), με κουλτούρα που να προάγει:
   - τον συναδελφικό διάλογο, τη συλλογική διερεύνηση και συν-ευθύνη,
   - τη δέσμευση στη μάθηση και σε αξίες
   - την ανταλλαγή ιδεών και κοινούς στόχους
   - τον αναστοχασμό και τον πειραματισμό
3. Το επίπεδο του ατομικού προσανατολισμού των διδασκόντων, όπου είναι σημαντικά:
   - η δέσμευση στη μάθηση
   - η προηγούμενη μαθησιακή εμπειρία τους
   - ο αναστοχασμός για τις πρακτικές τους

Οι διδάσκοντες που συμμετέχουν σε ΕΚΜ δεσμεύονται να ανταλλάσσουν εμπειρίες, να προσπαθούν να τις νοηματοδοτήσουν και να αναπτύσσουν διαλογικές σχέσεις. Η βασική παραδοχή τους είναι ότι η μάθηση δεν αποτελεί μόνο ατομική δραστηριότητα, αλλά και κοινωνική διεργασία κατά την οποία οι ενήλικοι μαθαίνουν με τους άλλους και για τους άλλους (Fresco & Naser-Abu Alhija, 2015).

Μια επίσης βασική παραδοχή για τις ΕΚΜ είναι ότι η ενσωμάτωση της ζωντανής εμπειρίας στη γνώση των διδασκόντων – δηλαδή η επαγγελματική μάθηση – προκύπτει ως αποτέλεσμα της ενεργητικής δέσμευσής τους στον αναστοχασμό για τις επαγγελματικές γνώσεις και πρακτικές τους (Jones, κ.ά., 2013).

Συζήτηση – συμπεράσματα

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η έννοια της ενηλικιότητας έχει επαλληλότητες αλλά και διαφορές με τον ατομικό προσανατολισμό διδασκόντων – μελών

ΕΚΜ. Όπως διαπιστώνεται (βλ. Πίνακα 1), οι επαλληλότητες είναι πολύ σημαντικές.

Πίνακας 1
Ενηλικιότητα και ατομικός προσανατολισμός διδασκόντων που είναι μέλη επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (ΕΚΜ)
– Επαλληλότητες –

Ενηλικιότητα	*Ατομικός προσανατολισμός διδασκόντων -μελών ΕΚΜ*
- Ολόπλευρη προσωπική ανάπτυξη με την αξιοποίηση ικανοτήτων και ενδιαφερόντων	- Επαγγελματική ανάπτυξη
- Προσωπικά κίνητρα για μάθηση χωρίς υποχρεωτικότητα	- Δέσμευση στη μάθηση
- Αξιοποίηση εμπειριών	- Νοηματοδότηση και αξιοποίηση της καθημερινής εμπειρίας στην εκπαίδευση
- Κριτικός αυτοστοχασμός για τον τρόπο σκέψης και δράσης μας	- Αναστοχασμός επί των επαγγελματικών γνώσεων και πρακτικών μας
- Αίσθηση/αντίληψη των μελλοντικών προοπτικών μας με επανεκτίμηση του τρόπου σκέψης και δράσης μας (σωστότερες κρίσεις και ορθολογικές επιλογές)	- Βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου
- Υπευθυνότητα για τις πράξεις μας	- Συν-ευθύνη για το εκπαιδευτικό έργο
- Καλλιέργεια αυτοπεποίθησης	- Αυτοπεποίθηση για πειραματισμό
- Αφετηρία η προσωπική ιστορία του ατόμου	- Επίδραση της προηγούμενης μαθησιακής εμπειρίας
- Μετασχηματίζουσα μάθηση για την αλλαγή νοηματικών θεωρήσεων	- Επαγγελματική μάθηση για την αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών

Και στις δύο έννοιες που εξετάσαμε τονίζονται με ιδιαίτερη έμφαση τα προσωπικά κίνητρα για μάθηση και η δέσμευση στη μάθηση, η αξιοποίηση της εμπειρίας, ο κριτικός αυτοστοχασμός και ο αναστοχασμός, η υπευθυνότητα και η συν-ευθύνη, η καλλιέργεια αυτοπεποίθησης, οι ορθολογικές επιλογές καθώς και η σημασία της προσωπικής ιστορίας και της προηγούμενης μαθησιακής εμπειρίας.
Επισημάναμε και ορισμένες βασικές διαφορές ανάμεσα στην έννοια της ενηλικιότητας και τον ατομικό προσανατολισμό των διδασκόντων-μελών ΕΚΠ (βλ. Πίνακα 2). Η ενηλικιότητα αποτελεί ιδανικό προς το οποίο εξελίσσεται ο ενήλικος άνθρωπος με την αξιοποίηση της προσωπικής του ελευθερίας. Στις ΕΚΜ ο ατομικός προσανατολισμός των μελών τους οφείλει να είναι προς τη μάθηση για όλους: διδάσκοντες και διδασκομένους.

Πίνακας 2
Ενηλικιότητα και ατομικός προσανατολισμός διδασκόντων που είναι μέλη επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (ΕΚΜ)
- Διαφορές -

Ενηλικιότητα	*Ατομικός προσανατολισμός διδασκόντων-μελών ΕΚΜ*
- Προσωπική διεργασία, προς μεγαλύτερη ωριμότητα (από την πρώιμη στην ώριμη ενηλικιότητα)	- Μάθηση για όλους (υποστήριξη της μάθησης των εκπαιδευομένων) μέσω της συλλογικής δράσης
- Αξιοποίηση της προσωπικής ελευθερίας	- Κουλτούρα συνεργασίας, ήτοι: - σχέσεις αλληλεπίδρασης - διάλογος (ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών, διαπραγμάτευση) - κοινές αξίες - αλληλεγγύη - αμοιβαία εμπιστοσύνη - συλλογικότητα
- Έμφαση στην ατομική αυτομόρφωση	Έμφαση στη συλλογική αυτομόρφωση

Όπως υπογραμμίζει ο Brookfield, στις κοινότητες μάθησης του διδακτικού προσωπικού: «Οι συνάδελφοι μπορούν να προτείνουν οπτικές που μπορεί να έχουμε αγνοήσει και αντιδράσεις σε καταστάσεις τις οποίες δεν έχουμε ιδέα πως να αντιμετωπίσουμε» (2023, σ. 34). Πυλώνα της επαγγελματικής ανάπτυξης στο πλαίσιο της κουλτούρας της κάθε ΕΚΜ αποτελεί, λοιπόν, η συλλογική συναδελφική αξιοποίηση της εμπειρίας των διδασκόντων, δηλαδή η συλλογική επαγγελματική αυτομόρφωση, ενώ η ενηλικιότητα αποτελεί διεργασία και ιδανικό ολόπλευρης προσωπικής ανάπτυξης, με την αξιοποίηση της ατομικής μας ελευθερίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βεργίδου, Α. (2022). *Ηγεσία, σχολική κουλτούρα και κοινότητες μάθησης στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: ο ρόλος των εκπαιδευτικών*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Brookfield, S. (2023). *Προς μια κριτικά στοχαστική διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Dominicé, P. (2000). *Learning from our lives. Using educational biographies with adults.* San Francisco: Jossey-Bass.

Fresco, B. & Nasser-Abu Alhija, F. (2015). Induction seminars as professional learning communities for beginning teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *43*(1), 36-48. Doi: 10.1080/1359866X.2014.928267.

Jones, M.G., Gardner G.E., Robertson L. & Robert S. (2013). Science Professional Learning Communities: Beyond a singular view of teacher professional development. *International Journal of Science Education*, *35*(10), 1756-1774. Doi: 10.1080/09500693.2013.791957.

Illeris, K. (2014). Transformative learning and identity. New York: Routledge.

Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες και πραγματικότητα.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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. (2022). *Θεωρία Μετασχηματισμού*. (μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Mezirow, J. (1990). How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Fostering Critical Reflection in Adulthood* (pp. 1-20). San Francisco: Jossey-Bass.

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφ.: Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Southworth, G. (2011). Learning-centered leadership. In B. Davies (Edit.), *The Essentials of School Leadership* (2nd Ed.) (pp. 91-111). London: Sage.

Steyn, G. (2013). Building Professional Learning Communities to Enhance Continuing Professional Development in South African Schools. *The Anthropologist, 15*(3), 277-289. Doi:10.1080/09720073.2013.11891318.

Vescio, V., Ross D., & Adams A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, *24,* 80-91. Doi: 10.1016/j.tate.2007.01.004.

Ευέλικτες διαδικτυακές επιμορφώσεις για εκπαιδευτικούς με αφορμή την πανδημία Covid-19

Flexible online trainings for teachers during the Covid-19 pandemic

Γιώργος Κόσυβας, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Μαθηματικών Δ.Δ.Ε. Β΄ Αθήνας

Georgios Kosyvas,Education Advisor for Mathematics (B΄ Athens)

gkosyvas@gmail.com

Περίληψη

Η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής (ΠΔΕ) διοργάνωσε 38 διαδικτυακές επιμορφωτικές εκδηλώσεις, σε ποικίλα εκπαιδευτικά θέματα, οι οποίες συνδέονταν με το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων και της μικτής διαδικτυακής μάθησης. Οι επιμορφώσεις ήταν ευέλικτες, οργανώνονταν μετά από διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών και αποσκοπούσαν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών. Η πολύτιμη προσφορά τους έχει αναγνωριστεί. Τα βίντεο των επιμορφώσεων είναι διαθέσιμα στο YouTube.

Λέξεις-κλειδιά: διαδικτυακή επιμόρφωση εκπαιδευτικών, μικτή διαδικτυακή μάθηση, εκπαίδευση ενηλίκων, πανδημία Covid-19

Abstract

The Regional Directorate of Primary and Secondary Education of Attica organized 38 online training events, on various educational topics, which were connected to the theoretical framework of adult education and blended online learning. The trainings were flexible, organized after investigating the teachers' needs and aimed at their professional development and the improvement of the students' learning outcomes. Their valuable contribution has been recognized. Training videos are available on YouTube.

Key-words: online teacher training, blended online learning, adult education, Covid-19 pandemic

Εισαγωγή

Η πανδημία COVID-19 είχε σημαντικές επιπτώσεις στις εκ του σύνεγγυς επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών. Οι αυξημένες απαιτήσεις αυτής της περιόδου δημιούργησαν την ανάγκη επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσα από ευέλικτες εξ αποστάσεως επιμορφώσεις. Με τη διακοπή των δια ζώσης συναντήσεων οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε εξ αποστάσεως επιμορφώσεις (Hodges et al., 2020). Με αφετηρία την πανδημία Covid-19 κατά την τριετία 2020-2023 η ΠΔΕ Αττικής διοργάνωσε 38 διαδικτυακές επιμορφωτικές εκδηλώσεις. Τις εν λόγω δράσεις εκτός από εκπαιδευτικούς τις παρακολούθησαν γονείς και μαθητές.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η εργασία αυτή συνδέεται με το θεωρητικό πλαίσιο της μικτής διαδικτυακής μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 1999).

Ο όρος «μικτή διαδικτυακή μάθηση» αναφέρεται στη χρήση ποικιλίας μεθόδων διδασκαλίας

και μάθησης. Στις περισσότερες περιπτώσεις, η μικτή μάθηση εφαρμόζεται ως συνδυασμός εκ του σύνεγγυς διδασκαλίας και διαδικτυακής εκπαίδευσης, ομόχρονης ή/και ετερόχρονης (Κόσυβας, 2023). Η διαδικτυακή εκπαίδευση, γνωστή και ως τηλεκπαίδευση ή ηλεκτρονική μάθηση, αναφέρεται σε ένα ψηφιακό περιβάλλον μάθησης στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι λαμβάνουν υλικό μαθημάτων και αλληλεπιδρούν με εκπαιδευτικούς και ομοτίμους εξ αποστάσεως, συνήθως μέσω του διαδικτύου. Ο συνδυασμός ομόχρονης και ετερόχρονης διαδικτυακής μάθησης παραπέμπει στο συνδυαστικό μοντέλο της μικτής ή της διχρόνιας διαδικτυακής μάθησης (Blended Asynchronous and Synchronous Online Learning or Bichronous Online Learning) (Martin et al., 2023).

Η ομόχρονη (σύγχρονη) διαδικτυακή μάθηση διεξάγεται μέσω ταυτόχρονων διαδικτυακών συζητήσεων και επιμορφώσεων που παραδίδονται σε πραγματικό χρόνο. Οι επιμορφωτές και οι επιμορφούμενοι χωρίζονται μόνο ως προς τον τόπο, αλλά όχι ως προς το χρόνο (Sana et al., 2018). Τα ομόχρονα ψηφιακά εργαλεία μπορούν να εμπλουτίσουν την ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Οι ομόχρονες διαδικτυακές τεχνολογίες παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση και επιτρέπουν την πολυτροπική επικοινωνία.

Κατά την ετερόχρονη (ασύγχρονη) διαδικτυακή μάθηση οι επιμορφούμενοι μπορούν να μαθαίνουν στον δικό τους χρόνο. Έχουν πρόσβαση σε αναρτημένο διδακτικό υλικό 24 ώρες το 24άωρο (π.χ. βίντεο, κείμενα, αφηγήσεις). Η ετερόχρονη διαδικτυακή μάθηση συντελείται με αυτοδιδασκαλία ή συνεργασία μέσω πρόσφορων ψηφιακών εργαλείων. Το κύριο χαρακτηριστικό της μικτής διαδικτυακής μάθησης επικεντρώνεται στη δημιουργία μιας κοινότητας διερεύνησης, βασισμένης στην επικοινωνία, τον ελεύθερο διάλογο, την ανταλλαγή ιδεών και την ενσυναίσθηση.

Τα χρόνια της πανδημίας COVID-19, η διαδικτυακή μάθηση, ομόχρονη και ετερόχρονη βρέθηκε στο επίκεντρο της εκπαίδευσης ενηλίκων και τα επιτεύγματα της τεχνολογίας παρείχαν πολύτιμη στήριξη στους εκπαιδευτικούς. Η εκπαίδευση ενηλίκων αποσκοπεί στην συμμετοχή των επιμορφούμενων και της μάθησης για την αλλαγή και τη χειραφέτηση (Κόκκος, 2021; Cross, 1981). Η συμμετοχή των ενηλίκων στην επιμόρφωση και η επαγγελματική τους ανάπτυξη είναι ένα σύνθετο ζήτημα που απασχολεί τους ερευνητές του επιστημονικού πεδίου. Στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης και της ανανέωσης των γνώσεων και δεξιοτήτων και της ανάπτυξης νέων στάσεων από τους εκπαιδευτικούς, με τις διαδικτυακές επιμορφώσεις, επιδιώκονται επίκαιρες εκπαιδευτικές πρακτικές για τη βελτίωση των επιτευγμάτων της διδασκαλίας και της μάθησης των μαθητών και την προετοιμασία τους για τις προκλήσεις του επαγγέλματός τους στην ψηφιακή εποχή (Sun, Chen, 2016). Αποτελούν έναυσμα για προσωπική προσπάθεια αυτορρύθμισης, αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης.

Σύντομη περιγραφή των επιμορφώσεων

Υπό το πρίσμα της εκπαίδευσης ενηλίκων οι 38 επιμορφώσεις της ΠΔΕ Αττικής αποτελούν μία εφαρμογή του μοντέλου της μικτής διαδικτυακής μάθησης. Στόχος αυτών ήταν να συμβάλουν στη βελτίωση της επαγγελματικής πρακτικής των εκπαιδευτικών, να εμπλουτίσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητές τους και ικανότητές τους, έτσι ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις ατομικές τους ανάγκες και να προετοιμαστούν κατάλληλα για τη σύγχρονη σχολική τάξη, και κατ' επέκταση για μια ποιοτική εκπαίδευση. Ο νέος τους ρόλος σχετίζεται με την υποστήριξη της νέας γενιάς των μαθητών, της λεγόμενης ψηφιακής γενιάς, οι οποίοι συχνά αισθάνονται άνετα με την ψηφιακή τεχνολογία. Δόθηκε βαρύνουσα σημασία στην ποικιλομορφία των διαφορετικών ελλείψεων των εκπαιδευτικών, αλλά και τις νέες εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές ανάγκες που αναδύθηκαν κατά την πανδημία, οι οποίες διαφέρουν ανάλογα με τις ειδικότητες, τις γνώσεις και τις ιδιαίτερες σχολικές απαιτήσεις.

Ενδεικτική θεματολογία των εσπερίδων επιμόρφωσης: παιδιά και έφηβοι κατά την πανδημία Covid-19, καλές πρακτικές στην ειδική εκπαίδευση, ψηφιακός μετασχηματισμός, Erasmus Days, ενδοσχολικός εκφοβισμός στις μέρες Covid-19, διαφοροποιημένη μάθηση, κακοποίηση

και παραμέληση ανηλίκων, κλιματική κρίση, συμπεριληπτική σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, δικαιώματα του παιδιού, εκπαίδευση STEM, ο ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο, διαχείριση σχολικής τάξης, κ.λπ.

Τα διαδικτυακά σεμινάρια (webinars) αποσκοπούσαν στην επιστημονική ενημέρωση και τον διάλογο της εκπαιδευτικής κοινότητας στην προσπάθεια βελτίωσης και διασφάλισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Εισηγητές ήταν μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας και στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτικοί από το πεδίο. Βασικά χαρακτηριστικά των επιμορφώσεων ήταν: ευελιξία οργάνωσης, αξιοποίηση των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων, ποιότητα εισηγήσεων από τους προσκεκλημένους ομιλητές, διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών μέσω ερωτηματολογίων.

Εφαρμόστηκε η μέθοδος της μικτής μάθησης με χρήση του διαδικτύου, και συγκεκριμένα η ομόχρονη και ετερόχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η ομόχρονη τηλεκπαίδευση συντελέστηκε στην πλατφόρμα Zoom. Η ομάδα των 4-6 εισηγητών κατά τη διάρκεια κάθε επιμορφωτικής εκδήλωσης βρισκόταν στο Zoom. Κατά τον ίδιο χρόνο οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούσαν την εκδήλωση ζωντανά από το YouTube και μπορούσαν να υποβάλλουν ερωτήσεις σύμφωνα με τη ροή της επιμορφωτικής διαδικασίας. Η αλληλεπίδραση αποτέλεσε ένα σημαντικό χαρακτηριστικό των επιμορφώσεων.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις εξ αποστάσεως επιμορφώσεις δεν απαιτούσε ιδιαίτερες γνώσεις στην ψηφιακή τεχνολογία. Η ετερόχρονη τηλεκπαίδευση είναι διαρκής και πραγματοποιείται σε βάθος χρόνου με την αξιοποίηση του αναρτημένου ψηφιακού υλικού και των εισηγήσεων στην ιστοσελίδα της ΠΔΕ Αττικής όσο και των βίντεο στο κανάλι της ΠΔΕ Αττικής. Τα βίντεο των 38 επιμορφώσεων είναι διαθέσιμα στο YouTube. Τις έχουν παρακολουθήσει μέχρι τώρα από 4000 μέχρι και 50.000 διαδικτυακοί θεατές. Καθένας μπορεί να παρακολουθήσει τα θέματα που τον ενδιαφέρουν και να τα κρίνει. Διαμορφώθηκε μια ευρύτατη πανελλαδική διαδικτυακή κοινότητα μάθησης κυρίως εκπαιδευτικών, με 7.250 εγγεγραμμένα μέλη στο κανάλι της ΠΔΕ Αττικής. Καλό θα ήταν το επιτυχημένο εγχείρημα να έχει συνέχεια.

Συμπεράσματα

Οι 38 διαδικτυακές επιμορφώσεις της ΠΔΕ Αττικής οι οποίες υλοποιήθηκαν κατά την πανδημία συνιστούν μια εκτεταμένη εκπαιδευτική δράση που συνυφαίνεται με το πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, την αλλαγή και τη χειραφέτηση.

Οι εν λόγω επιμορφώσεις αποδείχθηκαν πολλαπλά ωφέλιμες για τους εκπαιδευτικούς. Κέντρισαν το ενδιαφέρον τους, τους οποίους υποστήριξαν κατά την περίοδο των περιοριστικών μέτρων που συνόδευαν την πανδημία. Οι παρατηρήσεις μας δείχνουν ότι υπήρξε θετική αξιολόγηση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση και τη μετέπειτα αξιοποίηση του πλούσιου επιμορφωτικού υλικού το οποίο διατέθηκε. Επιπλέον αναδείχτηκαν τα οφέλη της αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευομένων μέσω του υλικού, όπως είναι η δημιουργία του αισθήματος κοινότητας μάθησης, η ανάπτυξη του κλίματος συνεργασίας και δημιουργικότητας, η δυνατότητα εξατομικευμένης ή και συνεργατικής μάθησης, καθώς και η ικανότητα αναδιαμόρφωσης του επιμορφωτικού υλικού σύμφωνα με τις συνθήκες των τάξεών τους. Αναγνώρισαν ότι οι πολλαπλές διαδικτυακές επιμορφώσεις ήταν καλά οργανωμένες, το αναρτημένο ψηφιακό υλικό ήταν κατάλληλο και αποτέλεσε μια αφορμή για τη διαμόρφωση δικών τους δραστηριοτήτων και σεναρίων, δια ζώσης ή ψηφιακών, για το δικό τους γνωστικό αντικείμενο. Εκτίμησαν, επίσης, τον σημαντικό υποστηρικτικό ρόλο των εισηγητών και των επιμορφωτών σε όλες τις φάσεις και συνολικά αποτίμησαν θετικά το συνολικό επιμορφωτικό εγχείρημα. Ακόμη, πρότειναν τέτοιου τύπου σεμινάρια να γίνονται συμπληρωματικά με εκ του σύνεγγυς βιωματικές επιμορφώσεις.

Μέσα από περαιτέρω κριτική αποτίμηση των 38 επιμορφωτικών δράσεων της ΠΔΕ Αττικής μπορούν να διερευνηθούν διάφορες πλευρές όπως η ποιότητα του επιμορφωτικού υλικού σε

σχέση με την παιδαγωγική και διδακτική καταλληλότητα, την οργάνωση, τη συμμετοχή, την εγκυρότητα και την αισθητική του.

Εν κατακλείδι, οι διαδικτυακές επιμορφώσεις προσέφεραν ευκαιρίες αυτοβελτίωσης και μετασχηματιστικές πρακτικές στην προοπτική της μάθησης για την αλλαγή. Άνοιξαν δυνατότητες για την πραγμάτωση ενός εκπαιδευτικού οράματος σύμφωνα με το οποίο η πρόσβαση στη γνώση και την επιστήμη είναι ανοιχτή και υπηρετεί έναν δικαιότερο κόσμο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: Increasing Participation and Facilitating Lea rning*. San Fransisco: Jossey – Bass.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, *27*, 1-12.

Kosyvas, G. (2022). Outlining the educational achievement of a Greek online school during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Engineering and Technology Research*, Special Issue: CIE 2022, 43-48.

Martin, F., Kumar, S., Ritzhaupt, A. D., & Polly, D. (2023). Bichronous online learning: Award-winning online instructor practices of blending asynchronous and synchronous online modalities. *The Internet and Higher Education*, *56*, 100879.

Sana, S., Adhikary, C., & Chattopadhyay, K.N. (2018). Synchronous Vis-a-Vis Asynchronous Learning: A Blended Approach. *Inquisitive teacher*, *5*(2), 31-39.

Sun, A., & Chen, X. (2016). Online education and its effective practice: A research review. *Journal of Information Technology Education*, *15*.

Κόκκος, Α. (1999). Εκπαίδευση ενηλίκων. Το πεδίο, οι αρχές μάθησης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2021). Η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων στην Ελλάδα.

Κόσυβας, Γ. (2023). Η ομόχρονη και ετερόχρονη διαδικτυακή μάθηση κατά την πανδημία COVID19: το Διαδικτυακό Σχολείο ευπαθών μαθητών και εκπαιδευτικών της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Αττικής. *Μέντορας*, *20*, 239-275.

Κατάλογος επιμορφώσεων:

https://dipe-v-ath.att.sch.gr/Mar2023/17/%CE%95%CE%A0%CE%99%CE%9C%CE%9F%CE%A1%CE%A6%CE%A9%CE%A3%CE%95%CE%99%CE%A3_%CE%9B%CE%99%CE%9D%CE%9A%CE%A3_17-3-2023.pdf

Μελετώντας τα Κρίσιμα Γεγονότα σε μια Ομαδική Εκπαιδευτική Συμβουλευτική Συνάντηση

Studying the Critical Events in a Educational Group Counseling Session

Δρ. Παναγιώτης Κουτρουβίδης , Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ

Dr. Panagiotis Koutrouvidis , Adviser Professor Hellenic Open University

pkoutrouv@kethea.gr

Περίληψη

Σκοπός της εισήγησης είναι να παρουσιαστούν στοιχεία που μελετήθηκαν από την συμπλήρωση εκ μέρους φοιτητών του ΕΑΠ, του εντύπου Κρίσιμων Γεγονότων στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις μιας Θεματικής Ενότητας ενός έτους. Από την μελέτη των στοιχείων αναδεικνύονται τα συναισθηματικά στοιχεία που διαμείβονται σε τέτοιες συναντήσεις και επηρεάζουν την ποιότητά τους, αλλά και την νοηματοδότησή τους από τους ίδιους του συμμετέχοντες φοιτητές. Από τα αποτελέσματα της μελέτης διαφαίνονται τα στοιχεία εκείνα που δημιουργούν θετικό κλίμα και συναισθήματα κατά την διάρκεια των ομαδικών διαδικτυακών συναντήσεων (Jaques, 2004) , τα στοιχεία που οι εκπαιδευόμενοι χαρακτηρίζουν ιδιαίτερα χρήσιμα , τα στοιχεία που τους δημιουργούν συναισθήματα απομάκρυνσης και απόσυρσης από τη διαδικασία, πιθανής δυσαρέσκειας και τέλος τα στοιχεία που τους δημιουργούν έκπληξη δίνοντάς μια νέα προοπτική στην κατεύθυνση του μετασχηματισμού τους δια μέσου μιας εσωτερικής «ψυχοδυναμικής μάχης» (Brookfield, 1986). Ταυτόχρονα διαφαίνεται να ζουν μια νέα εμπειρία, σχετικά με το πως μπορεί να οργανωθεί μια διαδικτυακή εκπαιδευτική συνάντηση ενηλίκων.

Λέξεις Κλειδιά: Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις, συναισθήματα, Κρίσιμα Γεγονότα

Abstract

The purpose of the presentation is to present data studied from the completion by EAP students of the Critical Events form in the Group Counseling Meetings of a Thematic Unit of a year. From the study of the data, the emotional elements that are distributed in such meetings are highlighted and affect their quality, but also their meaning by the participating students themselves. The results of the study show the elements that create a positive atmosphere and emotions during online group meetings the elements that the trainees characterize as particularly useful, the elements that create feelings of detachment and withdrawal from the process, of possible dissatisfaction and finally the elements that create surprise for them giving a new perspective in the direction of their transformation through an internal "psychodynamic battle". At the same time, it appears that they are living a new experience, regarding how an online educational meeting for adults can be organized.

Key-words: Group Counseling Meetings, emotions, Critical Events

Γενικά

Οι ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις στο ΕΑΠ (Κόκκος και Λιοναράκης, 1998: 161-181) αποτελούν ίσως τις σημαντικότερες στιγμές στην εκπαιδευτική πορεία των φοιτητών. Η

μελέτη που θα παρουσιαστεί βασίζεται σε στοιχεία από τη συμπλήρωση εκ μέρους των συμμετεχόντων του εντύπου Κρίσιμων Γεγονότων ΟΣΣ. Τα στοιχεία συγκεντρώθηκαν την ακαδημαϊκή χρονιά 2021-2022 από όλες τις συναντήσεις και αφορούν την Θεματική Ενότητα ΕΚΕ 50 (Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων) του αντίστοιχου Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του ΕΑΠ . Πραγματοποιούνται 5 διαδικτυακές τέτοιες στην διάρκεια μιας χρονιάς (περίπου κάθε 1,5-2 μήνες) για κάθε εκπαιδευτική ενότητα , έχουν τετράωρη διάρκεια, με εθελοντική συμμετοχή για τους φοιτητές. Δίνουν την δυνατότητα να χτιστεί η εκπαιδευτική ομάδα, να γνωριστούν οι φοιτητές με τον Σύμβουλο Καθηγητή και μεταξύ τους, να προσεγγιστούν σημαντικές πτυχές της ύλης, να επιλυθούν απορίες και να διευκρινιστούν θέματα των εργασιών, που αποτελούν τον δεύτερο σημαντικό πυλώνα των σπουδών μέσα στη χρονιά. Πρόκειται για συναντήσεις από την φύση τους απρόσωπες, καθώς και η συχνότητα τους δεν διευκολύνει την καλλιέργεια κλίματος ομάδας. Οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν εξαιρετική ποικιλία ηλικιών (συνήθως 23-63 ετών), εμπειρίες ζωής, εμπειρίες στην εκπαίδευση και την Εκπαίδευση Ενηλίκων και κινήτρων για την συμμετοχή τους στο συγκεκριμένο ΜΠΣ. Για τους παραπάνω λόγους η οικοδόμηση κλίματος εκπαιδευτικής ομάδας εκ μέρους όλων αποτελεί μια συνεχή «περιπέτεια».

Το έντυπο Κρίσιμων (Critical) Γεγονότων βασίζεται σε πρόταση του S.Brookfield (1990) για την ανίχνευση των συναισθηματικών δονήσεων που δημιουργούνται στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής συνάντησης, αλλά και της νοηματοδότησης των γεγονότων που συνέβησαν από την οπτική των εκπαιδευόμενων. Συμπληρώνεται μετά το πέρας των συναντήσεων ανώνυμα από τους συμμετέχοντες, αποστέλλεται στον Διδάσκοντα, ο οποίος με τη σειρά του συντάσσει κείμενο ανατροφοδότησης βασισμένο στα στοιχεία των απαντήσεων , το αποστέλλει σε όλα τα μέλη της ομάδας, ενώ θέματα που ανέκυψαν μπορούν να συζητηθούν στην επόμενη συνάντηση.

Οι ερωτήσεις είναι διατυπωμένες με τέτοιο τρόπο που να οδηγούν εμμέσως σε αποκάλυψη συναισθημάτων και νοημάτων που δημιουργούνται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής συνάντησης και θα ήταν ίσως πιο δύσκολο να απαντηθούν εάν η ερώτηση ήταν ευθεία, όπως «τι αισθάνθηκες όταν …» ή «Τι σκεφτηκες όταν …»

Η αποτύπωση των συναισθημάτων και των νοημάτων που αναπτύσσονται σε μια τέτοιας συνάντηση μπορεί να είναι ιδιαιτέρως χρήσιμα, καθώς όλο και συχνότερα αναπτύσσονται διαδικτυακά προγράμματα εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτές πολλές φορές διατυπώνουν τις δυσκολίες τους για την οικοδόμηση σχέσεων εκπαιδευτικής ομάδας στις περιπτώσεις αυτές.

Η σύγχρονη , εναλλακτική θεώρηση της Θεωρίας του Μετασχηματισμού (Mezirow, 2022), όπως την προσεγγίζουν μελετητές όπως ο Brookfield (2001, 2005) , ο Taylor (2000) , ο Dirkx (2008) , ο Boyd (1989), η Cranton (2006), ο Κόκκος (1998) , υποστηρίζει τον θεμελιώδη ρόλο των συναισθημάτων και μη ορθολογικών δυνάμεων, καθιστώντας τον Μετασχηματισμό μια βαθιά συναισθηματική και όχι μόνο ορθολογική διαδικασία (Καραφωτιά , 2019). Με την χρήση του ερωτηματολογίου Κρίσιμων Γεγονότων δίνεται η ευκαιρία στους συμμετέχοντες μιας εκπαιδευτικής συνάντησης, να περιγράψουν το δικό τους νοηματικό σχήμα που διαμορφώθηκε μέσα στη συνάντηση, με την δυνατότητα να λάβουν ως ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτή την πληροφορία αυτή, , ώστε να διαμορφωθεί η συνισταμένη του σχήματος αυτού που αφορά ολόκληρη την ομάδα , τον εκπαιδευτή και το ρόλο του, αλλά και την συνάντηση καθαυτή.

Στο πλαίσιο αυτό πραγματοποιήθηκε ποιοτική και ποσοτική μελέτη των στοιχείων από έντυπα που συλλέχθηκαν την ακαδημαϊκή χρονιά 2021-22 από όλες τις ΟΣΣ, τμήματος της εισαγωγικής ενότητας ΕΚΕ50 του Μεταπτυχιακού προγράμματος Σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων».

Τα ποσοστά ανταπόκρισης των φοιτητών στην πρόσκληση για την συμπλήρωση του εντύπου ήταν υψηλά, παρότι μια μερίδα φοιτητών/τριών που ήταν συνήθως οι ίδιοι/ες που δεν το απέστειλαν. Συλλέχθηκαν 84 έντυπα απαντήσεων σε σύνολο 98 συμμετεχόντων (85%) στις 5

συναντήσεις.

Ασκήσεις ανάπτυξης ομάδας

Οι ασκήσεις αυτές που σύντομα παρατίθενται παρακάτω πραγματοποιούνται στην έναρξη των συναντήσεων με στόχο την χαλάρωση των συμμετεχόντων την αλληλογνωριμία τους και την καλλιέργεια κλίματος ομάδας. Στις ασκήσεις αυτές δίνεται ο λόγος με τη σειρά σε όλα τα μέλη της ομάδας, ενώ ξεκινά πρώτος ο σύμβουλος-καθηγητής, δίνοντας το παράδειγμα, αλλά και το συναισθηματικό στίγμα. Είναι φανερό ότι οι ασκήσεις εστιάζουν στα συναισθήματα , που δρουν καταλυτικά στην δυναμική και διεργασία της ομάδας, διευκολύνοντας την επίτευξη των στόχων των συναντήσεων. Κάποιες από αυτές είναι :

- *«Μια παράξενη πληροφορία για μένα»*
- *«Δείξε μου τι φοράς/ Δείξε μου το χώρο σου»*
- *«Αυτό δεν είναι τίποτα…» Διηγούμαι ένα παράξενο/ δύσκολο/αστείο εκπαιδευτικό περιστατικό.*
- *«Τι θέλω να γίνω όταν μεγαλώσω…»*

Κρίσιμα Γεγονότα ΟΣΣ, οι απαντήσεις

Σε ποια στιγμή κατά την διάρκεια της ΟΣΣ αισθανθήκατε μεγαλύτερη οικειότητα από όσα συνέβαιναν στην διαδικτυακή αίθουσα ;

Η ερώτηση αυτή προσπαθεί να ανιχνεύσει συναισθήματα οικειότητας , χαράς, συναισθηματικής ικανοποίησης, χαλάρωσης κατά την διάρκεια της συνάντησης συναισθήματα που προφανώς διευκολύνουν τη συμμετοχή και την αίσθηση του «ανήκειν» στην ομάδα, αλλά και σε όσα γίνονται στην διαδικτυακή αίθουσα. Μπορούμε να ξεχωρίσουμε τις ασκήσεις ανάπτυξης ομάδας, αλλά και το γενικό κλίμα όπως διαμορφώθηκε σε όλη τη συνάντηση. Η προσπάθεια μη κριτικής στις διαφορετικές απόψεις και ισότιμου διαλόγου ενισχύουν αυτό το κλίμα.

Κατά τις ασκήσεις ανάπτυξης ομάδας και την διαδικτυακή κοπή της πίτας , **58/84, ποσοστό 70%**

«Μας ένωσε», «αποκαλύψαμε τον εαυτό μας» , «μας ξεδίπλωσε» , «όμορφη κίνηση», «έσπασε ο πάγος», «…που ξεκίνησε ο εκπαιδευτής…», «το περιστατικό που μοιράστηκε ο καθηγητής»

Σε όλη τη συνάντηση (7)

Συζητώντας για την επόμενη εργασία (4)

Προσομοίωση θεμάτων εξετάσεων , χωρίς αντιπαράθεση και κριτική (3)

Η ανατροφοδότηση στο τέλος της χρονιάς (3)

Σε ποια στιγμή κατά την διάρκεια της ΟΣΣ αισθανθήκατε πιο απόμακρα σε σχέση με όσα συνέβαιναν στην διαδικτυακή αίθουσα;

Η ερώτηση αυτή προσπαθεί να ανιχνεύσει συναισθήματα αποξένωσης δυσαρέσκειας, αδιαφορίας θυμού απόσυρσης, φόβου. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες δεν φαίνεται να νιώθουν εύκολα κάτι τέτοιο , ωστόσο η έναρξη των συναντήσεων φαίνεται να δημιουργεί αμηχανία , το άγχος για την αντιμετώπιση τεχνικών προβλημάτων, αλλά και η «ώθηση» του εκπαιδευτή για συμμετοχή.

*«Δεν ένιωσα κάτι τέτοιο», **50/84, ποσοστό 60%.***

«Κατά την αναμονή έναρξης της συνάντησης και στην αρχή της» (9).

«Όταν είχα να αντιμετωπίσω τεχνικά προβλήματα» (5).

«Κατά τη συζήτηση για τις απαιτήσεις των γραπτών εργασιών» (5).

«Όταν ζητήθηκαν συμμετοχές στην άσκηση Debate» (4).

«Κατά τη συζήτηση για την προηγούμενη εργασία» (3)

Ποια δραστηριότητα ή παρέμβαση του καθηγητή ή κάποιου συναδέλφου σας βρήκατε ιδιαίτερα χρήσιμη;

Οι οδηγίες για τις εργασίες και η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων σε βιωματικές ασκήσεις ξεχωρίζουν αναφορικά με την χρησιμότητα τους. Γενικά φαίνεται οι συμμετέχοντες να εκτιμούν συνολικά την συμμετοχή τους στην ΟΣΣ, ενώ για μια ακόμη φορά αναφέρονται οι ασκήσεις ανάπτυξης ομάδας.

Οδηγίες για την συγγραφή εργασιών και διευκρινήσεις για την επόμενη εργασία (20) «ένιωσα ασφάλεια…»
Η χρήση πινάκων ζωγραφικής στο μάθημα και άλλες βιωματικές τεχνικές, παιχνίδι ρόλων , μελέτη περίπτωσης και διαχείριση περιστατικού (17)
«Όλες οι δραστηριότητες και οι πληροφορίες»(15)
Οι ασκήσεις ανάπτυξης ομάδας (10), «πολύ ευρηματικές !»
«Το χιούμορ και προσωπικές εμπειρίες που μοιράστηκε ο καθηγητής» (5)
«Θεωρητικά κομμάτια της ύλης που παρουσίασε ο καθηγητής» (5).
«Τεχνικά θέματα σχετικά με την διενέργεια των εξετάσεων» (13)

Ποια δραστηριότητα ή παρέμβαση είτε του καθηγητή, είτε κάποιου συναδέλφου, σας δημιούργησε ερωτηματικά ή σύγχυση;

Η ερώτηση αυτή προσπαθεί να προσεγγίσει «δυσάρεστα» συναισθήματα που αναπτύχθηκαν κατά την ΟΣΣ, όπως δυσαρέσκεια, άγχος, θυμός , φόβος. Δεν κυριαρχούν τέτοια συναισθήματα , ενώ όταν αναπτύσσονται αφορούν τις απαιτήσεις εργασιών και εξετάσεων.

«Δεν αισθάνθηκα κάτι από αυτά» ***61/84, ποσοστό 72%***
«Κατά τη συζήτηση για την εγκυρότητά των βιβλιογραφικών αναφορών» (3)
«Με το θέμα κάποιας εργασίας (2), οι εργασίες δυσκολεύουν…»
«Αφιερώθηκε λίγος χρόνος για την επόμενη εργασία», «οι ασκήσεις δεν σχετίζονταν με αυτή» (3)
«Άγχος για τις εξετάσεις, δυσκολία από την προσομοίωση θεμάτων» (2)
«Δεν κατάφερα να συμμετάσχω γιατί ετοίμαζα το φαγητό των παιδιών» (1)

Υπήρξε κάτι στη συνάντηση που σας δημιούργησε έκπληξη (θα μπορούσε να αφορά κάτι που κάνετε εσείς, ο καθηγητής κάποιος/α συνάδελφος ή οτιδήποτε άλλο

Πρόκειται για μια ανοικτή ερώτηση που προσπαθεί να ανιχνεύσει ποικίλα συναισθήματα με θετική ή και αρνητική φόρτιση, ενώ πολλές από τις απαντήσεις εμπεριέχουν στοιχεία για την νοηματοδότηση της συνάντησης από τους φοιτητές.

«Δεν αισθάνθηκαν κάτι τέτοιο» (13)
«Στις ασκήσεις ανάπτυξης ομάδας και την κοπή της πίτας» ***(39/84, ποσοστό 46%)***
«Με ενθουσίασε», «βοήθησε τη δυναμική της ομάδας», «δείξαμε εμπιστοσύνη», «πάντα δημιουργούν έκπληξη», «Είχα αγωνία ποια θα είναι η επόμενη…»
«Έντονα συναισθήματα από την χρήση εικαστικών έργων» (3)
«Το να δίνει ο καθηγητής το λόγο «με τον κατάλογο» βοήθησε την συμμετοχή» (2)
«Το τηλεφώνημα καλοσωρίσματος που λάβαμε από τον καθηγητή πριν την πρώτη συνάντηση» (2)
«Τη συνολική «όμορφη» προσέγγισή του» (του καθηγητή) (1)
«Το πηγαίο ενδιαφέρον του καθηγητή για προσωπικές μας πληροφορίες»(1)
Η ερώτηση του καθηγητή για να προτείνουμε τη θεματολογία της επόμενης ΟΣΣ (1)
«Πόσο η μη δασκαλοκεντρική διδασκαλία βοηθά τη συμμετοχή» (1)
«Πόσο το πρόγραμμα ξεπέρασε τις ανάγκες και τις προσδοκίες μου» (1)

Συνοψίζοντας

Συμπερασματικά ανατρέχοντας και μελετώντας τις απαντήσεις που προηγήθηκαν θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε ορισμένες προτάσεις που θα μπορούσαν να συμβάλουν σε μια συναισθηματικά αποδοτική διαδικτυακή εκπαιδευτική συνάντηση. Η έναρξη των συναντήσεων με ασκήσεις ανάπτυξης ομάδας διευκολύνουν την σύνδεση και επανασύνδεση των συμμετεχόντων, ιδιαίτερα την πρώτη «αμήχανη» ώρα. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να χρησιμοποιεί μεθόδους που ενθαρρύνουν και διευκολύνουν την συμμετοχή, ακόμη κι αν δυσαρεστούν μια μερίδα συμμετεχόντων. Οργανωμένη πληροφορία , στοιχεία θεωριών και καθοδήγηση για όποια θέματα ζητείται δημιουργεί κλίμα και συναισθήματα ασφάλειας. Η ενασχόληση με τα θέματα των γραπτών εργασιών επίσης. Η ενδεχόμενη τεχνική υποστήριξη των συναντήσεων μέσω ειδικευμένου προσωπικού θα μείωνε σημαντικά το άγχος αλλά και θα επίλυε σχετικά προβλήματα. Στο πεδίο του ρόλου του εκπαιδευτή, είναι σημαντικό αυτός/ή να έχει στοιχεία αυθεντικότητας και όχι αυθεντίας, να χρησιμοποιεί την αυτοαποκάλυψη δίνοντας το συναισθηματικό τόνο στη συνάντηση και διαμορφώνοντας το κλίμα στην ομάδα. Δίνοντας χώρο και σεβόμενος τις διαφορετικές απόψεις και οριοθετώντας παράλληλα τη συζήτηση όταν ξεφεύγει. Ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευόμενους να εκφραστούν συναισθηματικά (ενώ το ίδιο θα κάνει και ο ίδιος/α. Εξαιρετικά βοηθητική είναι η χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών μεθόδων, ενώ η χρήση μέσω τέχνης είναι μια σημαντική εμπειρία για τους εκπαιδευόμενους. Δια μέσου των παραπάνω ο Σύμβουλος Καθηγητής μπορεί να ενδυναμωθεί στην κατεύθυνση της «Ηθικής στη Διδασκαλία»,(Jarvis, 2020 :212-217).

Η εκπαιδευτική ομάδα στην πλειοψηφία της αναγνωρίζει την χρησιμότητα ενασχόλησής της με ασκήσεις και δραστηριότητες που βοηθούν και εξελίσσουν την διεργασία της (Τσιμπουκλή) . με γνώμονα την συναισθηματική ικανοποίησης των συμμετεχόντων. Εμπεδώνει σταδιακά αξίες και κανόνες στη λειτουργία της και στο κανονιστικό πλαίσιο των συναντήσεων (ανοικτές κάμερες, ενθάρρυνση για συμμετοχή, ελευθερία του λόγου, χωρίς κριτική, σεβασμός στην διαφορετική άποψη, αυτό αποκάλυψη, βιωματική προσέγγιση των θεμάτων, δημιουργία «χώρου» ανάδειξη των συναισθημάτων.

Σταδιακά επίσης η ομάδα διαμορφώνει μια νέα εικόνα για το ρόλο του Συμβούλου –Καθηγητή, που δεν συνάδει με τα ήδη εμπεδωμένα πρότυπα (μακριά από πρακτικές αυθεντίας, με ενσυναίσθηση, ενδιαφέρον για την ομάδα και τα συναισθήματά της, έμφαση στην διεργασία και αποκάλυψη των στοιχείων της σε κρίσιμες στιγμές, διδασκαλία μέσω προσωπικών βιωμάτων και του παραδείγματος. Εν κατακλείδι οι εκπαιδευόμενοι διαμορφώνουν μια άλλη εικόνα για το πως μπορεί να είναι μια τέτοια εκπαιδευτική συνάντηση και πώς και οι ίδιοι μπορεί να είναι συναισθηματικά και λειτουργικά αποδοτικοί μέσα σε αυτή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Boyd, R.D. (1989). Facilitating transformation in small groups: Part 1, *Small Group Behavior*, 20(4), pp. 459-474.

Brookfield, D.S.(1990). “Using critical incidents to explore learner’ assumptions” . In Mezirow, J. & Associates. *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*, pp.177-193. San Francisco: Jossey-Bass.

Brookfield, S. (2005). *The Power of Critical Theory Liberating Adult Learning and Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.

Brookfield, S. (2001). Repositioning ideology critique in a critical theory of adult learning. *Adult Education Quarterly*, 52,(1), pp. 7-22.

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

Dirkx , J.M. (2008). The Meaning and the Role of Emotions in Adult Learning. *New directions for Adult and Continuing Education.*120, pp.7-18. San Francisco: Jossey Bass.

Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jarvis, P. (2020). Εκπαίδευση Ενηλίκων και δια Βίου Μάθηση. Αθήνα Μεταιχμιο.

Καραφωτιά, Θ. (2019). *Η σημασία των Συναισθημάτων στην εκπαιδευτική διεργασία των ενηλίκων. Μία εναλλακτική θεώρηση της Μετασχηματίζουσας Μάθησης*, διπλωματική εργασία . Πάτρα : ΕΑΠ.

Κόκκος, Α. (1998). Η σημασία της Επικοινωνίας. Στο Βεργίδης, Δ. Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α., Μαρκάκης, Β., Ματράλης χ., (Επιμ.), *Ανοικτή εξ΄ αποστάσεως εκπαίδευση, Σχέσεις Διδασκόντων-Διδασκομένων* , Τομος Β΄, σελ. 55-59. Πάτρα :ΕΑΠ

Κόκκος, Α. και Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ΄αποστάσεως εκπαίδευση*, Τόμος Β. Πάτρα : ΕΑΠ.

Meziow, J. (2022). *Θεωρία Μετασχηματισμού*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Taylor, K. (2000). Teaching with Developmental Intention. In *Mezirow, J. and Associates : Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress,* pp. 151-180. San Francisco: Jossey-Bass.

Τσιμπουκλή, Α. (2012) .Δυναμική Ομάδας και Επικοινωνία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων . Αθήνα : ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

Το διδακτικό προσωπικό ως μοχλός αλλαγής στο ελληνικό πανεπιστήμιο

Teaching staff as a lever for change in the Greek university

Νατάσσα Ράικου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Θανάσης Καραλής, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών

Κατερίνα Κεδράκα, Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Natassa Raikou, Assistant Professor, University of Thessaly

Thanassis Karalis, Professor, University of Patras

Katerina Kedraka, Professor, Democritus University of Thrace

araikou@uth.gr, karalis@upatras.gr, kkedraka@mbg.duth.gr

Περίληψη

Στο κείμενο διερευνάται η συμβολή του διδακτικού προσωπικού στην ανάπτυξη του πανεπιστημίου, αλλά και γενικότερα στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη. Στο πλαίσιο αυτό, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας μικρής κλίμακας σε μέλη του διδακτικού προσωπικού του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης και του Πανεπιστημίου Πατρών που διεξήχθη από τα αντίστοιχα Κέντρα Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης, αναφορικά με τον ρόλο του διδακτικού προσωπικού ως μοχλού αλλαγής σε σχέση με τους φοιτητές, το πανεπιστήμιο ως θεσμό και ευρύτερα την κοινωνία, την οικονομία και τον πολιτισμό. Από την ανάλυση φαίνεται ότι οι πανεπιστημιακοί διδάσκοντες θεωρούν τον ρόλο τους ως σημαντικό μοχλό αλλαγής και για τους τρεις άξονες, ωστόσο, αμφιταλαντεύονται και εκφράζουν επιφυλάξεις για συγκεκριμένους άξονες. Από την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας αναδύεται ότι το σημερινό πανεπιστήμιο αναζητά τις αναγκαίες αλλαγές και μετασχηματισμούς προκειμένου αυτό να ανταποκριθεί στις διαστάσεις του νέου τοπίου, στο οποίο οι μελλοντικοί απόφοιτοι θα επηρεάζουν καθοριστικά τις εξελίξεις.

Λέξεις-κλειδιά: πανεπιστημιακοί διδάσκοντες, πανεπιστημιακή παιδαγωγική, διδασκαλία και μάθηση στην ανώτατη εκπαίδευση

Abstract

In this paper, the contribution of teaching staff to the development of the university, but also to social and economic development in general is explored. In this context, the results of a small-scale qualitative survey on members of the teaching staff of the Democritus University of Thrace and the University of Patras, conducted by the respective Teaching and Learning Centers are presented, regarding the role of teaching staff as a lever for change in relation to students, the university as an institution and society, economy, and culture in general. The analysis shows that university teachers see their role as an important lever of change for all three axes, but they waver and express reservations about certain axes. From the analysis of the research findings, it emerges that today's university is looking for the necessary changes and transformations in order to respond to the dimensions of the new landscape, in which graduates will decisively influence future developments.

Key-words: university teachers, university pedagogy, teaching and learning in higher education

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Boyer, 1990; Macfarlane, 2005, 2007; Culum & Ledic, 2010), ο ρόλος των πανεπιστημίων δεν περιορίζεται μόνο στην έρευνα και τη διδασκαλία, αλλά παράλληλα τα τριτοβάθμια ιδρύματα έχουν έναν κοινωνικό και οικονομικό ρόλο, συμβάλλοντας στην τοπική, περιφερειακή και εθνική ανάπτυξη, καθώς και στην οικονομική ανάπτυξη των κοινωνιών. Ο Βεργίδης (2016, σ. 83), αναλύοντας το έργο των πανεπιστημιακών που προκύπτει από τη θέση και τον ρόλο τους, το εντάσσει στις εξής κατηγορίες:

- Διοικητικό
- Ερευνητικό - επιστημονικό
- Διδακτικό
- Κρισιακό / αξιολογικό *(εισηγητικές επιτροπές, εκλεκτορικά, κριτές σε επιστημονικά περιοδικά και συνέδρια κ.λπ.)*
- Δημόσιες παρεμβάσεις και δημόσια λογοδοσία *(εκλαϊκευτικά άρθρα, δημόσιες γνωμοδοτήσεις και ενημερώσεις, διαλέξεις, απολογιστικές δράσεις κ.ά.)*
- Επιχειρησιακό / διαχειριστικό *(εκπόνηση ερευνητικών προτάσεων, διαχείριση ερευνητικών προγραμμάτων, επιστημονικές συνεργασίες με δημόσιους ή/και ιδιωτικούς φορείς κ.λπ.)*

Αν και το θέμα της συμβολής του διδακτικού προσωπικού στην ανάπτυξη του πανεπιστημίου, αλλά και γενικότερα στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη, τίθεται διαρκώς στη βιβλιογραφία (Kreber, 2013), κατά τη μεταπανδημική περίοδο αποκτά μια ιδιαίτερη βαρύτητα και σημασία. Η εμπειρία της πανδημίας έδρασε ως καταλύτης για τον συντονισμό όλων των μείζονων αλλαγών, που από καιρό ήταν παρούσες αλλά αντιμετωπίζονταν ως περιστασιακές ή παροδικές συνθήκες. Οι νέες τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών, οι δυνατότητες για διαδικτυακή εκπαίδευση (σύγχρονης ή/και ασύγχρονης μορφής), η επίδραση της μαζικοποίησης του πανεπιστημίου στην εκπαιδευτική διαδικασία, η διασύνδεση του περιεχομένου των σπουδών με τις κοινωνικές και οικονομικές ανάγκες, η θεώρηση του θεσμού στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης (Kedraka, Kaltsidis, Raikou, & Karalis, 2022), δεν αφήνουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση ανεπηρέαστη. Αντίθετα, οι παράγοντες αυτοί θέτουν το πανεπιστήμιο, παγκόσμια και προφανώς και στη χώρα μας, σε μια πορεία διαρκούς αναζήτησης των αναγκαίων αλλαγών και μετασχηματισμών ως προς τον σκοπό, την αποστολή και εντέλει τη μορφή του, προκειμένου αυτό να ανταποκριθεί στις διαστάσεις του νέου τοπίου (Raikou & Karalis, 2021; Raikou, 2022).

Οι εξελίξεις αυτές οδήγησαν στην ανάπτυξη της πανεπιστημιακής παιδαγωγικής ως ένα νέο πεδίο που εστιάζει στις παιδαγωγικές και διδακτικές γνώσεις, δεξιότητες και αντιλήψεις, τις οποίες χρειάζεται ο ακαδημαϊκός δάσκαλος, προκειμένου να βελτιωθεί ο τρόπος με τον οποίο οι φοιτητές/τριες προσεγγίζουν τη μάθησή τους (Gibbs & Coffey 2004; Trigwell et al., 1999; Raikou & Karalis, 2016). Παράλληλα, στην ελληνική περίπτωση, η έξοδος από την πανδημία συνέπεσε με τη θεσμοθέτηση των Κέντρων Διδασκαλίας και Μάθησης (ΚΕΔΙΜΑ), που αυτονόητα μπορούν να διαδραματίσουν κεντρικό ρόλο στις παραπάνω αναζητήσεις, μέσω της λειτουργίας κοινοτήτων μάθησης και της εδραίωσης ποικίλων μορφών και διαδικασιών διαλόγου στο εσωτερικό της πανεπιστημιακής κοινότητας.

Περιγραφή έρευνας

Το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ) και το Πανεπιστήμιο Πατρών (ΠΠ) ενέταξαν τις διερωτήσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω στη θεματική προβληματική των Κύκλων Μάθησης που υλοποιούν για περισσότερα από τέσσερα χρόνια. Στην παρούσα έρευνα παρουσιάζονται οι απόψεις μελών του διδακτικού προσωπικού των δύο ΚΕΔΙΜΑ, που κατά το παρελθόν παρακολούθησαν επιμορφωτικά προγράμματα σε θέματα Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, όπως αυτές διατυπώθηκαν σε μικρής έκτασης έρευνα. Οι συμμετέχοντες

κλήθηκαν να διατυπώσουν τις απόψεις τους με τη συμπλήρωση ενός ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου με ανοικτού τύπου ερωτήσεις αναφορικά με τον ρόλο τους ως μοχλό αλλαγής (α) σε σχέση με τους φοιτητές τους, (β) του ίδιου του πανεπιστημίου ως θεσμού, και (γ) της κοινωνίας, της οικονομίας και του πολιτισμού. Στην έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε μεταξύ Ιανουαρίου-Μαρτίου 2023, από τους 111 διδάσκοντες που είχαν συμμετάσχει στα παραπάνω επιμορφωτικά προγράμματα, έλαβαν μέρος 52 διδάσκοντες των δύο πανεπιστημίων (30 από το ΔΠΘ και 22 από το ΠΠ), στους οποίους περιλαμβάνονταν μέλη ΔΕΠ νεοδιοριζόμενα και μη, μέλη ΕΕΠ/ΕΔΙΠ/ΕΤΕΠ και διδακτικό προσωπικό με σύμβαση, διαφόρων Τμημάτων και ειδικοτήτων, καθώς και διαφόρων ηλικιών.

Τα ευρήματα οδηγούν στα ακόλουθα συμπεράσματα σε σχέση με τους παραπάνω άξονες:
(α) Ως προς τον ρόλο τους ως μοχλό αλλαγής για φοιτητές, οι πανεπιστημιακοί διδάσκοντες, σχεδόν στο σύνολό τους, τον αναφέρουν ως πολύ σημαντικό, έως και καθοριστικό, καθώς βλέπουν τον εαυτό τους ως παράδειγμα και πρότυπο επιστημοσύνης και ήθους. Αναφέρουν χαρακτηριστικά:

- *Πολύ σημαντικό, καταλυτικό. Θεωρώ ότι, παράλληλα με τη μετάδοση γνώσεων, συμβάλλουμε αποφασιστικά στην καλλιέργεια δεξιοτήτων μέσω της αλλαγής στην εκπαίδευση των νέων επιστημόνων.*
- *Με το παράδειγμά μας ως πρότυπα επιστημοσύνης, ήθους και ως μέντορες μπορούμε να καθοδηγήσουμε, να εμπνεύσουμε, να υποστηρίξουμε και να φέρουμε τους νέους επιστήμονες σε επαφή με την επιστήμη που σπουδάζουν αλλά και να ανατρέψουμε μαζί με αυτούς παλιές αντιλήψεις και πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης.*

Ωστόσο, ορισμένοι από αυτούς καταθέτουν και επιφυλάξεις:

- *Δεν θεωρώ τον εαυτό μου "μοχλό αλλαγής" στην εκπαίδευση των νέων επιστημόνων. Είμαι αρωγός της επιθυμίας των φοιτητών και φοιτητριών να συνταξιδέψουν στον κόσμο της γνώσης και προσπαθώ να αφουγκράζομαι τις αγωνίες και τις ανάγκες τους και να τους εμπνέω να αναπτύσσουν κριτική σκέψη.*
- *Ελπίζω να είναι καθοριστικός, αν και διατηρώ αμφιβολίες. Παρατηρώ ότι καθώς τα χρόνια περνούν, ολοένα και λιγότερη είναι η δική μου (και γενικώς των μελών ΔΕΠ) επίδραση σε αλλαγές που τις θεωρώ απαραίτητες αλλά όχι και οι νέοι φοιτητές, οι οποίοι συνεχώς νομίζω πως είναι πιο προσκολλημένοι σε παλιότερα μοντέλα σκέψης και δράσεις + στερεότυπα.*

(β) Ως προς τον ρόλο τους ως μοχλό αλλαγής του σύγχρονου πανεπιστημίου, οι απόψεις του διδακτικού προσωπικού μοιάζουν να αμφιταλαντεύονται ανάμεσα στην ευθύνη, την επιθυμία και το προνόμιο του να συμβάλλουν στον καθορισμό και τη διαμόρφωση του σύγχρονου πανεπιστημίου, μέσα από τόσο την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και τη συμμετοχή τους σε θεσμικά όργανα, ακολουθώντας τις τάσεις και τις διεθνείς πρακτικές:

- *Ο ρόλος μας είναι σημαντικός καθώς εμείς, το έμψυχο δυναμικό δηλαδή, είμαστε αυτοί που μπορούμε να αλλάξουμε τα κακώς κείμενα ή να τα διαιωνίσουμε.*
- *Τα μέλη ΔΕΠ είναι κατά κύριο λόγο συν-υπεύθυνα να συμβάλλουν στον καθορισμό και την κατεύθυνση της στρατηγικής του πανεπιστημίου τους -κι όχι μέσα από την ασφάλεια της προσωπικής τους καριέρας, να κάνουν στείρα (και εκ του ασφαλούς) κριτική στις εκάστοτε διοικήσεις των ΑΕΙ!*
- *Η προσωπική συμβολή του καθενός θεωρώ πως είναι πολύ σημαντική, εφόσον κάποιος είναι διατεθειμένος να έχει ενεργό ρόλο!*
- *Σχετικά αδύναμο, δεν έχω θεσμική εξουσία*

(γ) Ως προς τον τελευταίο άξονα, παρότι τον περιγράφουν ως σημαντική πτυχή του θεσμικού τους ρόλου, εκφράζουν αμφιβολίες κατά πόσον η ίδια η κοινωνία μπορεί να αποδεχθεί και να ενισχύσει αυτή τους την προσπάθεια.

- *Ο ρόλος μας είναι σημαντικός, καθώς λειτουργούμε μέσα στην κοινωνία προς όφελος της κοινωνίας. Τα αποτελέσματα της διδασκαλίας και της έρευνάς μας συνδέονται με την κοινωνία, την οικονομία και τον πολιτισμό καθώς συμβάλλουν στην καταπολέμηση ανισοτήτων μέσα από την εκπαίδευση όλων, χωρίς διακρίσεις, στην εξειδίκευση των επιστημόνων σε αντικείμενα αιχμής, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και των χρήσιμων δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων για τη σημερινή εποχή, στη δημιουργία νέας γνώσης, κ.α.*
- *Αν οι πανεπιστημιακοί δεν έχουν λόγο και ρόλο στις αλλαγές κι εξελίξεις της οικονομίας, της κοινωνίας και του πολιτισμού τότε ποιοι πρέπει να έχουν;*
- *Με βάση το ήθος, τη γνώση και τον τρόπο χρήσης της τεχνολογίας πιστεύω ότι προσθέτω και εγώ ένα λιθαράκι σε αυτούς τους τομείς.*
- *Είναι μέρος του θεσμικού ρόλου των πανεπιστημιακών δασκάλων και κορυφαίων επιστημόνων (που είναι ή θα έπρεπε να είναι) να συμβάλλουν με την έρευνα, τη δράση, τη στάση και την προσωπική τους σφραγίδα στα τρέχοντα δρώμενα, ανάλογα και με το γνωστικό αντικείμενο που υπηρετούν.*

Ωστόσο, δεν συμφωνούν όλοι:

- *Πολύ περιορισμένο*
- *Αδύναμο*
- *Φαίνεται αρκετά έμμεση η σχέση, αλλά είναι σημαντικός ο ρόλος*

Συμπεράσματα

Από τα ευρήματα της έρευνας φαίνεται ότι οι πανεπιστημιακοί διδάσκοντες θεωρούν τον ρόλο τους ως σημαντικό μοχλό αλλαγής σε σχέση με τους φοιτητές, το πανεπιστήμιο ως θεσμό και ευρύτερα την κοινωνία, την οικονομία και τον πολιτισμό. Ωστόσο, αμφιταλαντεύονται και εκφράζουν επιφυλάξεις για το αν ο ρόλος τους είναι πράγματι καθοριστικός ως προς τις επιθυμητές αλλαγές στην κοινωνία, την οικονομία, τον πολιτισμό. Καταληκτικά, θα λέγαμε ότι το πανεπιστήμιο, διεθνώς και προφανώς και στη χώρα μας, βρίσκεται σε μια πορεία διαρκούς αναζήτησης των αναγκαίων αλλαγών και μετασχηματισμών ως προς τον σκοπό, την αποστολή και εντέλει τη μορφή του, προκειμένου αυτό να ανταποκριθεί στις διαστάσεις του νέου τοπίου. Στο πλαίσιο αυτό και λαμβάνοντας υπόψη ότι οι φοιτητές μας είναι αυτοί που θα επηρεάσουν τις μελλοντικές εξελίξεις, θα λέγαμε ότι, αλλάζοντας τις καθημερινές πρακτικές και βελτιώνοντας το περιβάλλον, την ηθική, καθώς και τη διδασκαλία και έρευνα εντός του πανεπιστημίου, επηρεάζουμε έμμεσα και ίσως και άμεσα τα παραπάνω.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βεργίδης, Δ. (2016). Η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, η διασφάλιση ποιότητας και ο ρόλος του Πανεπιστημιακού δασκάλου. Στο Κ. Κεδράκα (επιμ.), *Πρακτικά 1ου Συμπόσιο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής 'Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση – μια terra incognita?'*, 9-11 Σεπτεμβρίου 2016, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 74-89.

Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsider: priorities of the professoriate.* Stanford, CA: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Culum, B., & Ledic, J. (2010). Service-learning--the integration of higher education and the community in the process of the education of socially responsible and active citizens/Ucenje zalaganjem u zajednici--integracija visokoskolske nastave i zajednice u

procesu obrazovanja drustveno odgovornih i aktivnih gradana. *Revija za Socijalnu Politiku, 17*(1),
71+. https://link.gale.com/apps/doc/A225792473/AONE?u=anon~5fe38e43&sid=googleScholar&xid=052c3711

Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The Impact of Training of University Teachers on Their Teaching Skills, Their Approach to Teaching and the Approach to Learning of Their Students. *Active Learning in Higher Education, 5*, 87-100. https://doi.org/10.1177/1469787404040463

Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education, 37,* 57–70. https://doi.org/10.1023/A:1003548313194

Kedraka, K., Kaltsidis, C., Raikou, N., & Karalis, T., (2022). Considerations for University Pedagogy: Distance Learning One Year After the Covid-19 Pandemic Outbreak. *Journal of Education and Training Studies, 10*(3). doi:10.11114/jets.v10i3.5445

Kreber, C. (2013). *Authenticity In and Through Teaching in Higher Education*. London: Routledge.

Macfarlane, B. (2005). The Disengaged Academic: The Retreat from Citizenship. *Higher Education Quarterly, 59*(4), 296-312.

Macfarlane, B. (2007). Defining and Rewarding Academic Citizenship: The implications for university promotions policy. *Journal of Higher Education and Policy and Management, 29*(3), 261-273.

Raikou, N. (2022). Emerging adulthood and university students: The case of an Educational Greek Department. *Mediterranean Journal of Education, 2*(1), 1-12.

Raikou, N. & Karalis, T. (2021). Teaching Higher Education Pedagogy in a Department of Education: An assessment based on students' views and opinions. *Higher Education Studies, 11*(4), 48-58. DOI:10.5539/hes.v11n4p48.

Raikou, N., & Karalis, T. (2016). Adult Education and Higher Education - A focus on Transformative Learning in Universities. *International Education and Research Journal, 2*(4), 19-22.

Μάθηση και αλλαγή μέσα από το πρίσμα της Πρακτικής Άσκησης

Transformative Learning through Internship Placement

Δέσποινα Γαβρίλη-Αλεξανδρή, MSc στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Κατερίνα Κεδράκα, Καθηγήτρια ΔΠΘ/ ΣΕΠ στο ΕΑΠ

dgavrili@acg.edu, aikaterini.kedraka@ac.eap.gr

Περίληψη

Σε αυτό το άρθρο γίνεται σύντομη παρουσίαση των αποτελεσμάτων βιβλιογραφικής ανασκόπησης και πρωτογενούς έρευνας, με τη μέθοδο των εις βάθος συνεντεύξεων, πάνω στη νοηματοδότηση της εργασιακής εμπειρίας υπό το πρίσμα της Πρακτικής Άσκησης (ΠΑ). Ο στόχος της έρευνας είναι μια πρώτη προσπάθεια σύνδεσης της Πρακτικής Άσκησης με την Μετασχηματίζουσα Μάθηση στον ξενοδοχειακό τομέα. Ως αφετηρία επιλέγεται ο κύκλος μάθησης του Kolb, όπου επιχειρείται σύνδεση με την Πρακτική Άσκηση. Ως εργαλείο που επιτρέπει στους φοιτητές-ασκούμενους να αφομοιώσουν την εμπειρία της Πρακτικής Άσκησης και να τη συνδέσουν με τη θεωρία επιλέγεται ο κριτικός αναστοχασμός. Εξετάζεται η σημασία της αναστοχαστικής εργασίας για την επαναπλαισίωση των νοητικών συνηθειών και απόψεων των φοιτητών-ακουμένων. Η ανάλυση εστιάζει στη μελέτη περίπτωσης Πρακτικής Άσκησης ενηλίκων εκπαιδευομένων στα πλαίσια προγράμματος διοίκησης τουριστικών και ξενοδοχειακών επιχειρήσεων.

Λέξεις-κλειδιά:Πρακτική Άσκηση, Μετασχηματίζουσα Μάθηση, Κύκλος Μάθησης,

Εμπειρική Μάθηση, Τουρισμός, Ξενοδοχεία

Εισαγωγή

Εδώ και πολλά χρόνια ο Τουρισμός θεωρείται η ναυαρχίδα της ελληνικής οικονομίας. Όμως, πέρα από όμορφες θάλασσες και ιστορικά μνημεία, ο Τουρισμός είναι παροχή υπηρεσιών, οι οποίες, με τη σειρά τους, απαιτούν εκπαίδευση, ίσως κάποιο ταλέντο, μα πάνω απ' όλα αγάπη και αφοσίωση στο αντικείμενο. Από την άλλη πλευρά, ο Τουρισμός είναι ένα αντικείμενο, κατά γενική ομολογία, δύσκολο. Πολλές ώρες εργασίας, συχνά σε αντίξοες συνθήκες, όπως η ορθοστασία και η ζέστη, που απαιτούν μεγάλη προσπάθεια από τους υπαλλήλους, ώστε το τελικό αποτέλεσμα να είναι το επιθυμητό. Λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις ιδιαιτερότητες, σε αντίθεση με τη διδασκαλία σε άλλους τομείς, τα ακαδημαϊκά προγράμματα στον Τουρισμό, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό συμπεριλαμβάνουν Πρακτική Άσκηση σε ξενοδοχείο ή τουριστικό πρακτορείο, ως υποχρεωτικό μάθημα, προσμετρούμενο στο γενικό μέσο όρο του πτυχίου.

Η ΠΑ στην Τουριστική Εκπαίδευση έχει συζητηθεί ευρύτατα, τόσο στη διεθνή (Lockwood, Baker, και Ghillyer, 1996, Hayes και Ninemeier, 2007, Rutherford και O'Fallon, 2007, Barrows, και Powers, 2009) όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία (Ζαχαράτος και Τσάρτας, 1999, όπ. αναφ. στο Χαρδαλούπα, 2020, Τσιμπουκλή 2005), και ειδικότερα στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος του ΕΑΠ στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, [βλ ενδεικτικά: Μπράβου (2021), Γαβριώτου (2021), Μόρφη (2021), Αντωνοπούλου (2020), Χαρδαλούπα (2020), Κατσίπης (2019), Σταυρόπουλος (2016), Λαμπριτζή (2013)]. Η διαφορά της παρούσας με τις προηγούμενες μελέτες έγκειται στο ότι προσπαθεί να εξετάσει την επίδραση

της βιωματικής μάθησης, όπως αυτή πραγματοποιείται μέσα από την ΠΑ, στην αντίληψη των φοιτητών για τις επαγγελματικές τους ικανότητες και δυνατότητες.
Στην παρούσα εισήγηση επιχειρείται μια προσέγγιση ανάμεσα στη μετασχηματίζουσα μάθηση, όπως έχει αναλυθεί από τον Mezirow (2007) και στην συνέχεια έχει αναπτυχθεί από πληθώρα στοχαστών, (ενδεικτικά, Illeris, 2016, Rogers, 1999, Κόκκος, 2017) και στην εργασιακή εμπειρία, και στον τρόπο που επιδρά στο πλαίσιο αναφοράς του μανθάνοντα (ενδεικτικά, Kolb 1984, όπ. αναφ. στον Rogers, 1999, Argyris 1994, όπ. αναφ. στον Παυλάκη, Κόκκος και συν. 2019). Με αφετηρία το διάγραμμα του Kolb για την εκπαίδευση (Rogers, 1999, Zopiatis & Constanti, 2012), γίνεται μια διερευνητική προσπάθεια προσαρμογής του στη διαδικασία προετοιμασίας και πραγματοποίησης της Πρακτικής Άσκησης (ΠΑ) στο πεδίο της Τουριστικής Εκπαίδευσης. Η παρουσίαση αυτή βασίζεται στην έρευνα της Γαβρίλη (2022) σχετικά με τη σημασία της μετασχηματίζουσας μάθησης για την Πρακτική Άσκηση σπουδαστών στο πεδίο του Τουρισμού και της Φιλοξενίας. Η έρευνα ήταν ποιοτική, με εις βάθος συνεντεύξεις σε δείγμα φοιτητών του Προγράμματος Σπουδών Τουρισμού και Φιλοξενίας ιδιωτικού κολλεγίου, με στόχο όχι τη γενίκευση των αποτελεσμάτων αλλά την ανάδειξη ποιοτικών στοιχείων που αφορούν στην εκπαιδευτική διεργασία της ΠΑ. Η Κεδράκα (2017, σελ. 68), αναφερόμενη σε μικρής κλίμακας έρευνα σημειώνει ότι "η ποιοτική ανάλυση η οποία στηρίζεται στην περιγραφή και εμβάθυνση των απόψεων κι εμπειριών των ερωτηθέντων, δεν έχει ως σκοπό να οδηγήσει σε γενίκευση των ευρημάτων της έρευνας, αλλά να αναδείξει ενδιαφέρουσες πτυχές του υπό διερεύνηση θέματος."

Η προσέγγιση του Kolb

Ο Kolb, ήδη από το 1984 διατύπωσε το μοντέλο του κύκλου της μάθησης, (Kolb, Rubin και McIntire, 1984, Rogers, 1999, Baker, Jensen και Kolb, 2002, Κόκκος, 2005, Zopiatis και συν. 2012) καταδεικνύοντας ότι η μάθηση είναι μια διαρκής διαδικασία αναπροσδιορισμού των δεδομένων που έχουν καταγραφεί στο μυαλό ενός ατόμου με τη μορφή εμπειριών και εξωτερικών ερεθισμάτων, η οποία συμβαίνει συνεχώς, καθώς το άτομο συμμετέχει σε εμπειρίες. Η διαδικασία της ΠΑ θυμίζει αρκετά τον Κύκλο Μάθησης του Kolb, καθώς αποτελεί σύνδεση μεταξύ θεωρίας και εφαρμογής, εμπλουτίζοντας την πρότερη γνώση μέσω της επανεκτίμησης της νεοαποκτηθείσας εμπειρίας. Προηγούμενη βιβλιογραφική έρευνα στη συσχέτιση των λέξεων-κλειδιών "Πρακτική Άσκηση-ακαδημαϊκή ακεραιότητα (Gavrili-Alexandris, 2016), καθώς και η σχετική ανασκόπηση βιβλιογραφικών αναφορών σχετικά με την επίδραση της ΠΑ στην αίσθηση αυταξίας των φοιτητών έδειξε ότι η ΠΑ επηρεάζει θετικά τις πρακτικές ικανότητες των φοιτητών, και συνεισφέρει προς την αίσθηση αυταξίας τους (ό.π.). Έχοντας εκτεθεί στις εργασιακές συνθήκες του τουρισμού και της φιλοξενίας, οι φοιτητές τείνουν να γίνονται πιο υπεύθυνοι και επιμελείς κατά τη διάρκεια της ΠΑ, και να αναλαμβάνουν την ευθύνη της δικής τους μάθησης. Αυτό ισχύει ακόμα περισσότερο όταν η ΠΑ γίνεται σε ένα δομημένο εργασιακό πλαίσιο, όπως αυτό των ξενοδοχείων.

Ο Alan Rogers, και η απομάθηση

Ο Alan Rogers (1999) αναλύει την έννοια της μάθησης, δίνοντας ιδιαίτερο βάρος στο μετασχηματιστικό της ρόλο, και στέκεται περισσότερο στο ρόλο του πλαισίου αναφοράς και του κριτικού στοχασμού. Επιπλέον, ο Rogers (ό.π.) κάνει ιδιαίτερη αναφορά στον Κύκλο Μάθησης του Kolb, τον οποίο επεκτείνει και επαυξάνει, προσθέτοντας νέα βήματα στη διαδικασία μάθησης. Αναφέρει, δε, πως για να επιτευχθεί ο επιθυμητός μετασχηματισμός μέσω της γνώσης πρέπει να προηγηθεί απομάθηση όσων θεωρούνταν γνωστά και δεδομένα.
Κατά μία έννοια, η ΠΑ θα μπορούσε να αποτελέσει μια διαδικασία απομάθησης, καθώς, μέρα με τη μέρα οι φοιτητές συνειδητοποιούν ότι κάποιες από τις προϋπάρχουσες νοητικές απόψεις για τον εαυτό τους, τις ικανότητές τους και το χώρο του τουρισμού εν γένει είναι δυσλειτουργικές. Η συνειδητοποίηση αυτή, συνήθως, είναι αποτέλεσμα της καθημερινής

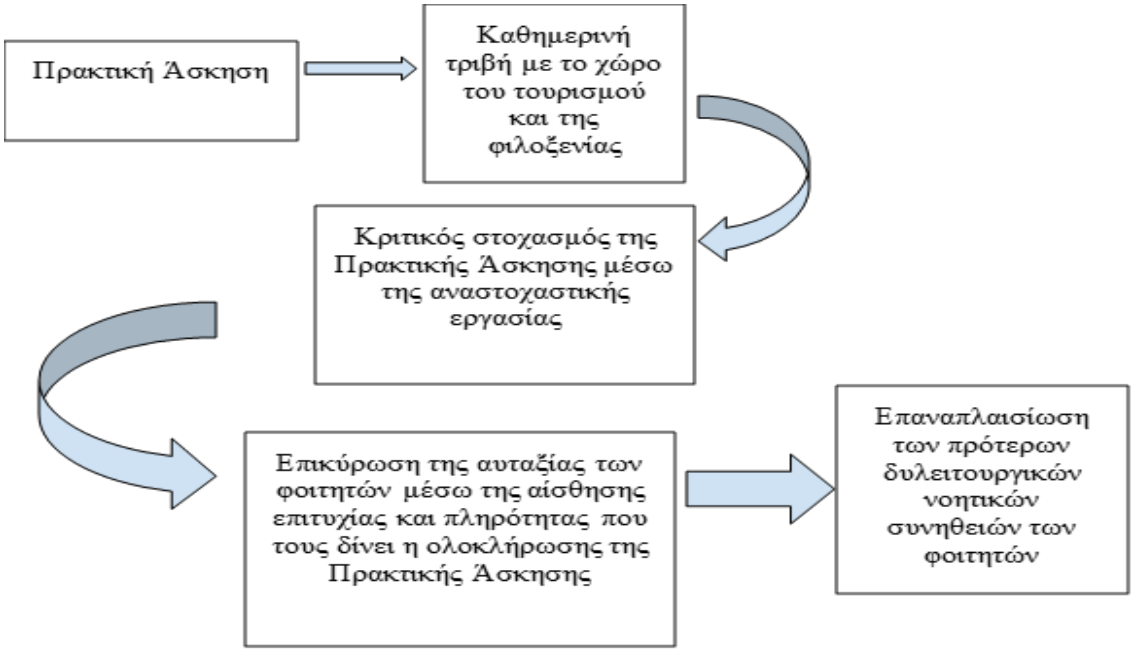
τριβής τους με τον επαγγελματικό τους χώρο, για ένα διάστημα τεσσάρων μηνών κατά μέσο όρο. Έτσι δημιουργείται η ευκαιρία για να τις επανεξετάσουν και να τις αλλάξουν. Επιπλέον, οι φοιτητές είναι αυτοί που αποφασίζουν σε ποιο βαθμό θέλουν να δεχτούν τις αλλαγές στις νοητικές τους απόψεις. Επιβεβαιώνεται, έτσι, ο Rogers (1999), που θεωρεί την μακρύτερη οδό πιο αποτελεσματική για το μετασχηματισμό.

Κριτικός στοχασμός, πλαίσιο αναφοράς και αναστοχαστική εργασία

Σύμφωνα με τον Mezirow (1990), ο κριτικός στοχασμός αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της μετασχηματίζουσας μάθησης, και ορίζεται ως μια εσωτερική διαδικασία επαναπροσδιορισμού και επανεξέτασης των ήδη διαμορφωμένων αντιλήψεων του ατόμου για τον εαυτό του και τον κόσμο γύρω του. Έτσι, έχει ενδιαφέρον να προσεγγιστεί ο ρόλος του κριτικού στοχασμού στην επανεκτίμηση των φοιτητών-ασκουμένων για τις ικανότητές τους και τις επαγγελματικές τους δυνατότητες στο πεδίο του Τουρισμού και της Φιλοξενίας, καθώς και ο ρόλος που παίζει η επιλογή του ακαδημαϊκού και επαγγελματικού τους αντικειμένου στη επαναδιαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Μέσα από την έρευνα της Γαβρίλη (2022) φάνηκε ότι η κρίσιμη διαδικασία, που οδηγεί τους φοιτητές σε μια καλύτερη κατανόηση του αντικειμένου που σπουδάζουν, αλλά και των ελλείψεων και των περιορισμών που οι ίδιοι βάζουν στον εαυτό τους για την εξέλιξή τους, είναι η επιτυχής υποβολή της αναστοχαστικής εργασίας που αποτελεί προϋπόθεση για την ολοκλήρωση της ΠΑ.

Συνδέοντας τη θεωρητική προσέγγιση του Kolb με την Πρακτική Άσκηση

Ξεκινώντας από την εμπειρική διαπίστωση ότι η η συμπεριφορά των φοιτητών κατά τη διάρκεια της ΠΑ ακολουθεί το μοτίβο αρχικής επιφυλακτικότητας και συγκαλυμμένου φόβου, που οδηγεί στο αποπροσανατολιστικό δίλημμα, και τελικά στην εσωτερική μεταστροφή για την πρότερη αυτοεκτίμησή τους, το διάγραμμα του Kolb (Rogers, 1999), θα μπορούσε να δώσει μια πρώτη ερμηνεία σε αυτή τη διαδικασία μετασχηματισμού: Φεύγοντας από ένα ακαδημαϊκό περιβάλλον, θέτουν τις γνώσεις τους στην πράξη, επαληθεύοντάς τες, και ταυτόχρονα εμπλουτίζοντάς τες με την καθημερινή εφαρμογή αυτών που έχουν μάθει στη σχολή. Ο Rogers (1999) ανασυνθέτει το διάγραμμα του Kolb, αναγνωρίζοντας ότι κατά τη διάρκεια του κύκλου της μάθησης, και ως αποτέλεσμα του κριτικού στοχασμού πάνω στις νέες εμπειρίες, οι μανθάνοντες αναζητούν νέα γνώση που θα εδραιώσει καλύτερα την προσπάθεια επαναπλαισίωσης των προϋπαρχουσών, συχνά δυσλειτουργικών, νοητικών τους συνηθειών. Στη συνέχεια, περαιτέρω κριτικός στοχασμός και αναζήτηση νέων εμπειριών θα οδηγήσουν στην σύλληψη αφηρημένων εννοιών και στην επαναπροσέγγιση των νέων εμπειριών μέσα από ένα νέο πρίσμα. Στην ουσία, ο Kolb, έτσι όπως αναλύεται και διευρύνεται από τον Rogers (1999), αναγνωρίζει την επίδραση των εμπειριών στη διαδικασία, αλλά και στο περιεχόμενο της μάθησης. Σε μια προσπάθεια εφαρμογής του Κύκλου Μάθησης Του Kolb στην ΠΑ των φοιτητών του Τμήματος Διοίκησης Τουρισμού και Φιλοξενίας, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η αρχική επαφή των φοιτητών με το χώρο του τουρισμού, μέσω της ΠΑ, η οποία οδηγεί σε συσσώρευση νέων εμπειριών, λειτουργεί όπως το πρώτο στάδιο του κύκλου μάθησης του Kolb (Rogers, 1999, σελ. 152), το οποίο σχηματικά, θα μπορούσε να παρουσιαστεί ως εξής:



Ο Κύκλος Μάθησης του Kolb στην Πρακτική Άσκηση του Τμήματος Διοίκησης Τουρισμού και Φιλοξενίας

Καταληκτικές σκέψεις

Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, ο Τουρισμός θεωρείται η ναυαρχίδα της ελληνικής οικονομίας. Είναι όμως ένα δύσκολο αντικείμενο, που απαιτεί από τους υπαλλήλους, εκτός από εκπαίδευση και ταλέντο, να είναι σίγουροι για τον εαυτό τους και για την επιλογή τους να ακολουθήσουν επαγγελματική σταδιοδρομία στο χώρο. Τίθεται συχνά το ερώτημα αν οι φοιτητές είναι ικανοί να αντεπεξέλθουν στην πίεση του εργασιακού αυτού χώρου. Ως απάντηση, η πλειονότητα των προγραμμάτων τουρισμού και φιλοξενίας, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό έχει εισάγει εδώ και χρόνια το μάθημα της ΠΑ ως υποχρεωτικό και προσμετρούμενο στο βαθμό του πτυχίου, ώστε να γεφυρώνει τις ακαδημαϊκές σπουδές με την εργασιακή πραγματικότητα.

Όμως, πολύ συχνά οι φοιτητές δεν βρίσκονται αντιμέτωποι μόνο με τις εγγενείς δυσκολίες του κλάδου του τουρισμού, αλλά και με τις δικές τους προϋπάρχουσες, συχνά δυσλειτουργικές αντιλήψεις σχετικά με το χώρο, ή/και τις δικές τους ικανότητες, που τους οδηγούν στο να πιστεύουν ότι δεν θα αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της ΠΑ. Η πρόκληση, λοιπόν, είναι να μπορέσουν οι ίδιοι οι φοιτητές να συνειδητοποιήσουν ότι έχουν τις ικανότητες να τα βγάλουν πέρα σε αυτό το χώρο. Η διαδικασία της ΠΑ θα μπορούσε να προσομοιωθεί με τον Κύκλο Μάθησης του Kolb (1984, Kolb, Rubin και McIntire, 1984, Baker, Jensen και Kolb, 2002, Κόκκος, 2005, Zopiatis και συν. 2012) καθώς, τόσο κατά την προετοιμασία της, όσο και κατά τη διεξαγωγή της απαιτείται δράση από τους ίδιους τους φοιτητές-ασκουμένους, συμμετοχή στην εμπειρία, επεξεργασία, γενίκευση και θεωρητικοποίηση της νέας μάθησης μέσω αναστοχαστικής εργασίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Αντωνοπούλου, Μ. (2020). *Η τουριστική εκπαίδευση στην Ελλάδα,* (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ.

Γαβρίλη, Δ. (2022). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση στην Πρακτική Άσκηση: Μελέτη Περίπτωσης στο πρόγραμμα σπουδών Διοίκησης Τουριστικών και Ξενοδοχειακών Επιχειρήσεων,* (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ.

Γαβριώτου, Ε. (2021). *Σχεδιασμός, περιγραφή και αξιολόγηση ενός προγράμματος σπουδών επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: η περίπτωση του Ιδιωτικού ΙΕΚ LE MONDE.* (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ.

Ζαχαράτος, Γ. & Τσάρτας, Π. (1999). *Πολιτική και κοινωνιολογία της τουριστικής ανάπτυξης.* Πάτρα: ΕΑΠ.

Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κατσίπης, Μ. (2019). *Οι απόψεις των σύγχρονων Εκπαιδευτών Ενηλίκων για την επαγγελματική ανάπτυξή τους και οι τρόποι αντιμετώπισης των σύγχρονων προκλήσεων.* (Διπλωματική Εργασία). ΕΑΠ: Πάτρα.

Κεδράκα, Κ. (2017). *Εκπαιδευτές Ενηλίκων: Η επαγγελματική τους ανάπτυξη.* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση.* Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Λαμπριτζή, Ε. (2013). *Εκπαίδευση ενηλίκων, πρακτική άσκηση και προώθηση στην απασχόληση ανέργων εκπαιδευομένων σε ΚΕΚ των κοινωνικών εταίρων.* (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ.

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

Μόρφη, Κ. (2021). *Αξιολόγηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων που υλοποιούνται σε ΚΕΚ και ΚΔΒΜ της νήσου Ρόδου αναφορικά με τις προσφερόμενες δεξιότητες και τη συσχέτισή τους με την τοπική αγορά εργασίας* (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ.

Μπράβου, Β. (2021). *Εκπαίδευση Ενηλίκων εργαζομένων στον ξενοδοχειακό τομέα: Η συμβολή της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης στην αποτελεσματικότητα των υπαλλήλων υποδοχής μίας ξενοδοχειακής επιχείρησης.* (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ.

Παυλάκης, Μ. (2020). Argyris και Mezirow: Αποκάλυψη μιας σχέσης. Στο Α. Κόκκος και Συνεργάτες, *Διευρύνοντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσιμπουκλή, Α. (2005). *Η βιωματική εκπαίδευση σε οργανισμούς. Μελέτη περίπτωσης στη δικτύωση οργανισμών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσιμπουκλή, Α., Φίλλιπς, Ν., Κόκκος, Α., & Κουτρούμπα, Κ. (2008). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων*. Κόκκος και Κων/να Κουτρούμπα, έκδοση του ΙΔΕΚΕ.

Σταυρόπουλος, Π. (2016). *Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του θεσμού της πρακτικής άσκησης των Δημοσίων ΙΕΚ στον τομέα της απασχολησιμότητας. Η περίπτωση του ΔΙΕΚ Πάτρας.* (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ.

Χαρδαλούπα, Ι. (2020). *Ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευόμενων από τις παρεχόμενες υπηρεσίες των Δημόσιων ΙΕΚ Τουριστικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Τουρισμού* (Διπλωματική Εργασία). ΕΑΠ: Πάτρα.

Ξενόγλωσσες

Baker, A. C., Jensen, P. J., & Kolb, D. A. (2002). *Conversational learning: an experiential approach to knowledge creation*. Quorum Books.

Barrows, C.W. and Powers, T. (2009). *Introduction to Management in the Hospitality Industry.* New Jersey: Wiley.

Gavrili-Alexandris, D. (2016, Σεπτέμβριος). *Vocational Internships and Academic Integrity.* Αναρτημένη Ανακοίνωση στο Integrity as a Way Forward, Αθήνα.

Hayes, D. and Ninemeier, J. (2007). *Hotel Operations Management*, New Jersey: Pearson.

Holloway, JC & Humphreys, C (2012). *The Business of Tourism*, London: Pearson.

King, J.H., and Cichy, R.F. (2006). *Managing for Quality in the Hospitality Industry.* New Jersey: Pearson Education.

Kolb, D. A., Rubin, I. M., & McIntyre, J. M. (1984). *Organizational psychology : readings on human behavior in organizations* (4th ed., Ser. Behavioral sciences in business series). Prentice-Hall.

Lockwood, A., Baker, M., and Ghillyer, A. (1996). *Quality Management in Hospitality; best practice in action.* London: Cassell.

Pine II, B. J. and Gilmore, J. H. (1998). Welcome to the experience economy. *Harvard Business Review, 76*(4), 97-105.

Rutherford, D.G., and O'Fallon, M.J. (2007). *Hotel Management and Operations.* New Jersey: Wiley.

Zeithaml, V.A., Bitner, M.J. and Gremler, D.D. (2013). *Services Marketing: Integrating Customer Focus Across the Firm.* McGraw-Hill: New York.

Zopiatis, A., & Constanti, P. (2012). Managing Hospitality Internship Practices: A Conceptual Framework. *Journal Of Hospitality & Tourism Education, 24*(1), 44-51.

Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας στο συνεχώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι: Εστιάζοντας στον μείζονα ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας

Factors of school effectiveness in the ever-changing educational landscape: Focusing on the major role of educational leadership

Δρ Ιωάννης Ζένιος, Πρόεδρος Τμήματος Επιστημών Αγωγής, Larnaca College

Έλενα Στυλιανού, Εκπαιδευτικός, Larnaca College

Dr Ioannis Zenios, Head of Education Science Department, Larnaca College

Elena Stylianou, Teacher, Larnaca College

i.zenios@gmail.com και *i.zenios@lca.ac.cy, emountoukou@yahoo.com*

Περίληψη

Το συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον των τελευταίων δεκαετιών, με τις ραγδαίες επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις, επηρεάζει την εικόνα της εκπαίδευσης σε παγκόσμια κλίμακα. Η ερευνητική αυτή εργασία προβαίνει σε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σε σχέση με τους παράγοντες που συμβάλλουν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας μιας σχολικής μονάδας, συμπεραίνοντας ότι τα αποτελεσματικά σχολεία έχουν πάνω απ' όλα, ικανούς και αποτελεσματικούς σχολικούς ηγέτες. Η μελέτη επιδιώκει τη συνεισφορά στη διεθνή έρευνα για τους παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική αποτελεσματικότητα στο συνεχώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι και επικεντρώνεται στον κομβικό ρόλο και στην επιρροή της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Εξετάζει σε βάθος και αναλύει τους παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας, επιδιώκοντας να δώσει απαντήσεις σε ερωτήματα που αναφέρονται στους παράγοντες που καθιστούν ένα σχολείο αποτελεσματικό, στην πολυδιάστατη έννοια της «σχολικής αποτελεσματικότητας», στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του διευθυντή-ηγέτη, στη σημασία του κατάλληλου σχολικού κλίματος, στη σημασία της αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών και την επαγγελματική ανάπτυξη/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας, διευθυντής, στυλ ηγεσίας.

Abstract

The constantly changing environment of the last decades, with the rapid scientific and technological developments, affects the image of education on a global scale. This research work reviews the literature in relation to the factors that contribute to the improvement of the effectiveness of a school unit, concluding that effective schools have, above all, competent and effective school leaders. The study seeks to contribute to international research on the factors that contribute to school effectiveness in the ever-changing educational landscape and focuses on the pivotal role and influence of educational leadership. It examines in depth and analyzes the factors of school effectiveness, seeking to provide answers to questions related to the factors that make a school effective, the multidimensional concept of "school effectiveness", the characteristics of the principal-leader, the importance of the appropriate school climate, on the importance of student performance assessment and teacher professional development/training.

Key-words: Factors of school effectiveness, principal, leadership styles.

Μεθοδολογία έρευνας

Ο τρόπος συλλογής δεδομένων και πληροφοριών γίνεται μέσα από τη συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, δηλαδή μέσα από τη μελέτη επιστημονικών άρθρων που αναφέρονται στους παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας, βιβλίων, μεταπτυχιακών και διδακτορικών διατριβών, ιστοσελίδων και διαδικτυακών βάσεων δεδομένων, εισηγήσεων και παρουσιάσεων από εκπαιδευτικά συνέδρια κλπ.

Η σπουδαιότητα της εργασίας

Η σπουδαιότητα της εργασίας έγκειται στο γεγονός ότι, αποτελεί ένα χρήσιμο οδηγό για τον κάθε διευθυντή σχολείου αλλά και εκπαιδευτικό, οποιασδήποτε βαθμίδας, ο οποίος αξιολογεί καθημερινά το διδακτικό του έργο στο σχολείο, επιθυμεί την επαγγελματική του βελτίωση και κατ' επέκταση την αναβάθμιση της ποιότητας. Το θέμα με το οποίο καταπιάνεται η εργασία, αποτελεί ερευνητικό πεδίο, το οποίο χρήζει τεράστιας προσοχής, αφού καθημερινά βλέπουμε το κομμάτι της παιδείας στη χώρα μας να κλονίζεται και αρκετά προβλήματα να διογκώνονται, παρά να επιλύονται. Αποτελεί ενδιαφέρον, αφού αναλύονται οι παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας, μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, συμβάλλοντας στη συνεισφορά στην προϋπάρχουσα έρευνα.

Αποτελεσματικότητα

Στην εποχή των έντονων κοινωνικοπολιτικών, οικονομικών, επιστημονικών και τεχνολογικών αλλαγών, οι οποίες συντείνουν στην αύξηση της πολυπλοκότητας και της αβεβαιότητας της σύγχρονης ζωής, οι σχολικοί ηγέτες καλούνται να χειριστούν ολοένα και πιο δυσχερή ζητήματα στην εκπαιδευτική αρένα, για την ομαλή λειτουργία της μονάδας τους. Η έρευνα αποτελεί ένα χρήσιμο εγχειρίδιο-οδηγό, για τους διευθυντές αλλά και εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αξιολογούν καθημερινά τις διδακτικές τους πρακτικές και τεχνικές, επιθυμώντας την επαγγελματική τους βελτίωση και κατ' επέκταση την αναβάθμιση της ποιότητας.

Αλλά τι εννοούμε όταν μιλάμε για «αποτελεσματικό σχολείο»; Υπάρχουν διάφοροι ορισμοί από τους μελετητές αλλά θα εστιάσουμε στον εξής ορισμό: «Αποτελεσματικό σχολείο θεωρείται εκείνο που μπορεί να επιδεικνύει, μέσω των μαθητικών επιτευγμάτων, την κοινή παρουσία της ποιότητας και της ισότητας». (Ryan&Telfer, 2011).

Γενικότερα υπάρχει μια ομοφωνία, ότι τα αποτελεσματικά σχολεία προάγουν τη μάθηση και τα υψηλά επίπεδα επιτυχίας, όλων των εμπλεκομένων μέσα από τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση. Με προσεκτική μελέτη των ερευνών που διενεργούνται σε παγκόσμια κλίμακα σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα στο περιβάλλον του σχολείου, παρατηρείται μια σειρά ενδοσχολικών παραγόντων, οι οποίοι συμβάλλουν στην αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου.

Σύμφωνα και με τους Πασιαρδής & Πασιαρδή (2000) η σχολική μονάδα, ως ανοικτό σύστημα αποτελείται από ποικίλα υποσυστήματα (π.χ. τυπική δομή του σχολείου, διδακτικοί χώροι, εκπαιδευτικοί, μαθητές κ.α.), τα οποία πρέπει να επιτελούν αρμονικά και μεθοδικά τη λειτουργία τους, έτσι ώστε να υπάρξει μια αποτελεσματική σχολική μονάδα. Η σημερινή τάση είναι η αποτελεσματικότητα να συνδέεται όλο και περισσότερο με τις επιδόσεις.

Στις περισσότερες έρευνες που έγιναν σχετικά με το αποτελεσματικό σχολείο και τους παράγοντες που διέπουν τη λειτουργία του, υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που έχουν επισημανθεί πολλάκις σε διεθνείς έρευνες (Edmonds, 1979· Θεοφιλίδης, 2012· MacBeath & Mortimore, 2001· Mortimore, 1995· Πασιαρδή, 2001· Sammons κ.ά., 1995· Teddlie & Reynolds, 2003). η έννοια της αποτελεσματικότητας έχει βασική θέση στο χώρο της Διοίκησης. Οι κυριότεροι από αυτούς τους κοινούς παράγοντες είναι οι εξής: Εκπαιδευτική ηγεσία, Ποιότητα της διδασκαλίας μέσω αξιολόγησης των μαθητών, Υιοθέτηση στόχων και

δημιουργία κοινού οράματος για βελτίωση, ανάπτυξη και αλλαγή, Επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Σχολικό κλίμα, κλπ.

Συμπεράσματα

Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα αποτελεσματικά σχολεία έχουν πάνω απ' όλα, ικανούς και αποτελεσματικούς σχολικούς ηγέτες! Η μορφή ηγεσίας και το όραμα του διευθυντή μπορεί να επηρεάσει διάφορα στοιχεία του σχολικού περιβάλλοντος, συμπεριλαμβανομένων των στάσεων των εκπαιδευτικών και του προσωπικού, καθώς και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Το σχολικό κλίμα, η αξιολόγηση μαθητών, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η συνεργασία και η ενεργός εμπλοκή των γονέων/κηδεμόνων, η αλληλεπίδραση μεταξύ σχολείου-κοινωνίας και τέλος ο χωριστός προϋπολογισμός για κάθε σχολείο μέσω του οποίου μπορεί να επιτευχθεί η αποκέντρωση του συστήματος αποτελούν παράγοντες για μια ζωντανή, υγιή, παραγωγική και πετυχημένη σχολική μονάδα. Το σύγχρονο σχολείο, λοιπόν, έχει ανάγκη από ανθρώπους που θα υιοθετήσουν καινοτομικές προσεγγίσεις ώστε να πραγματοποιηθεί ουσιαστική και μετασχηματιστική αλλαγή. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες καλούνται να εργαστούν σε μία εκπαιδευτική αρένα που τα τελευταία τριάντα χρόνια έχει αλλάξει άρδην και εξακολουθεί να αλλάζει λόγω των πολιτικών και οικονομικών συγκυριών (Pashiardis, 2009). Πλέον στον εκπαιδευτικό χώρο η μόνη σταθερά είναι η επικράτηση του παράδοξου, της αμφιβολίας και της αβεβαιότητας, καθιστώντας το ηγετικό καθήκον όλο και πιο περίπλοκο και απαιτητικό (Pashiardis και Brauckman, 2009). Μέσα σ' έναν κόσμο που συνεχώς μεταβάλλεται, το σχολείο αποτελώντας το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στον άνθρωπο, στην κοινωνία και στην παγκόσμια κοινότητα χρειάζεται να αποδεσμευτεί από τις παραδοσιακές δομές, αποβάλλοντας παρωχημένες τακτικές και να γίνει φορέας αλλαγών, επαναπροσδιορίζοντας το ρόλο του, διασφαλίζοντας το μέλλον των νέων ανθρώπων, για μια καλύτερη και κυρίως πιο… ανθρώπινη κοινωνία!

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αντωνίου, Π. (2022). *Διασφάλιση Ποιότητας στην εκπαίδευση και αξιολόγηση*. Larnaca College.

Γεράρης Η. & Σταυριανουδάκη Α. (2016). *Ο ρόλος της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.* 3ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων – Β΄ Τόμος 36

Ζένιος Ι. (2018). *Συγκριτική Ανάλυση του Εκπαιδευτή και του Εκπαιδευτικού από Επαγγελματική Σκοπιά.* Διδακτορική Διατριβή, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Θεοδοσίου Β. (2018). *Σχολική ηγεσία και σχολική βελτίωση.* Παρουσίαση, Διήμερο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου

Καραγεώργος Χ. (2019) *Σχεδιασμός και Εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Η περίπτωση της Κύπρου.* Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Κοκκινέλλη Κ. (2019). *Το σχολικό κλίμα και η αξιολόγηση του: αντιλήψεις, ενδοιασμοί, αντιστάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό Εκπαιδευτικός Κύκλος, Τόμος 7, τεύχος 1.

Κοζιώρη Κ. Β. και Αλεξανδρόπουλος Γ. (2020). *Η επίδραση του σχολικού κλίματος στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1).

Λαζάρου Μ. (2018). *Η σχολική αποτελεσματικότητα και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας.* Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Λαζαρίδης Ε. (2021). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας και αποτελεσματικότητα: Διερεύνηση της σχέσης στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.* Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Λιανός Α. (2021). *Η επικοινωνία ως βασική διευθυντική λειτουργία σχολικών μονάδων.* Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Μπίμπα Ε. (2022). *«Συναισθηματική Νοημοσύνη & Ηγεσία στη Σχολική Μονάδα»* Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών

Μπουραντάς Δ. (2005) *«Ηγεσία- Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας».* Εκδόσεις Κριτική.

Νικολάου Κ. (2019). *Στυλ ηγεσίας: Νέες προοπτικές και προκλήσεις.* Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Πηλίκα Π. (2019). *Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωση κατάλληλου σχολικού κλίματος.* Διπλωματική εργασία. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ραδουνισλή Α. (2020). *Επικοινωνιακές δεξιότητες στην εκπαίδευση και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως ηγέτη της εκπαιδευτικής ομάδας.* Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Ρέντζη Α. 2020. *Η σχολική ηγεσία ως πηγή ενδυνάμωσης του σχολικού οργανισμού για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων: το παράδειγμα του νηπιαγωγείου.* Τα Εκπαιδευτικά, τεύχος 107-108

Σαμαρά Α. (2020). *Εκπαιδευτικοί και δια βίου μάθηση: Πέρα από τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη.* Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση Ν 24

Σταύρου Δ. (2019). *Μοντέλα Ηγεσίας στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο.* 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης Τόμος 9

Σταύρου Δ. (2020). *Το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ στην εκπαίδευση και ο ρόλος του Διευθυντή*. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση Ν 24

Τσομπασίδου Π. (2021). *Οι αντιλήψεις των μαθητών για τις προσδοκίες και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη μαθησιακή τους πορεία: Μια εμπειρική έρευνα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο .

Χρυσός Μ. (2017). *Δεξιότητες του Αποτελεσματικού Εκπαιδευτικού για ένα Αποτελεσματικό Σχολείο*. Εκδόσεις Μπόνια

Brauckmann,S., & Pashiardis,P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. International journal of educational management, 25(1), 11-32.

Pashiardis, P. & Brauckman, S. (2009). Professional development needs of school principal, Commonwealth Education Partnership, 120-124.

York-Barr, J. & Duke, K. (2004) What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. Review of Educational Research p. 6.

Οργανωσιακή μάθηση και αλλαγή σε επίπεδο σχολικού οργανισμού: η συμβολή της θετικής ψυχολογίας

Organisational learning and change at the school organisation level: the contribution of positive psychology

Δήμητρα Καυκά, Ε.ΔΙ.Π., Παιδαγωγικό Τμήμα Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Dimitra Kauka, Laboratory Teaching Staff, Department of Pedagogy, A.S.P.A.I.T.E.

dimitrakauka@gmail.com, *dkafka@aspete.gr*

Περίληψη

Κάθε σχολικός οργανισμός αποτελεί μία διακριτή οντότητα, η οποία συγκροτείται από άτομα που είναι, εκ των προτέρων ενσωματωμένα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, που επιδρά στις αντιλήψεις, τις συμπεριφορές και τις ερμηνείες τους. Στη βάση αυτών των απαιτήσεων, οι ετεροκαθορισμοί που απορρέουν από διαφορετικές προσωπικές θεωρίες, κοινωνικές θέσεις και απόψεις, θα πρέπει να συντεθούν δημιουργικά, στον αναγκαίο βαθμό και να διαμορφώσουν το ανάλογο πλαίσιο για τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στην παρούσα εργασία, ο σχολικός οργανισμός, εξετάζεται ως ένα σύστημα, που λειτουργεί στη βάση των συγκλίσεων και συνεπαγωγών της Θετικής Ψυχολογίας (Θ.Ψ.) και της οργανωσιακής του λειτουργίας. Σε αυτό το πλαίσιο, επιχειρείται η ανάλυση των παραμέτρων που μπορούν να διαμορφώσουν περιβάλλοντα συνεχούς μάθησης εντός του οργανισμού και να βελτιώσουν τη λειτουργία του. Η χαρτογράφηση αυτών των παραμέτρων προσδοκούμε να αναδείξει δομές και πρακτικές που μπορούν να οδηγήσουν τον σχολικό οργανισμό σε μετασχηματισμούς, ώστε να ανταποκρίνεται στις εκάστοτε ανάγκες.

Λέξεις-κλειδιά: Οργανωσιακή μάθηση, οργανωσιακή αλλαγή, θετική ψυχολογία

Abstract

Every school organisation is a distinct entity, made up of individuals who are, a priori, embedded in a particular social context that influences their perceptions, behaviours and interpretations. On the basis of these requirements, the heterodoxies arising from different personal theories, social positions and opinions should be creatively synthesized to the necessary extent and form the appropriate framework for the functioning and effectiveness of the school organization. In this paper, the school organization, is considered as a system, which operates on the basis of the convergences and implications of positive psychology and its organizational functioning. In this context, an attempt is made to analyze the parameters that can form continuous learning environments within the organization and improve its functioning. The mapping of these parameters is expected to highlight structures and practices that can lead the school organization to transformations to meet the needs at hand.

Key-words: Organizational learning, organizational change, positive psychology

Οργανωσιακή μάθηση και αλλαγή σε επίπεδο σχολικού οργανισμού

Θεωρητική πλαισίωση

Η πολυπλοκότητα των δομών και των σχέσεων που αναπτύσσονται στο εσωτερικό του σχολικού οργανισμού, επιβάλλει την υιοθέτηση πρακτικών αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης, προκειμένου τα άτομα να κατανοήσουν τη φιλοσοφία, τις αρχές και τους στόχους του οργανισμού. Πρόκειται, για μια μάθηση εντός του οργανισμού με αποδέκτη τον ίδιο τον οργανισμό.

Στο πλαίσιο αυτό το σχολείο, ως οργανισμός που μαθαίνει (learning organisation) (Μπουραντάς, 2005), δεν αποτελεί νέα τάση, αλλά το ζητούμενο. Πρόκειται για μια μάθηση που αναπτύσσει κοινά μοντέλα αρχών και αξιών, που βελτιώνουν τη δράση, την επικοινωνία και την αποτελεσματικότητα των εργαζομένων στον οργανισμό.

Είναι το χτίσιμο της γνώσης του ενός πάνω στη γνώση του άλλου και των άλλων. Οι Knowles, Rogers, Freire, Dewey, Colb, Mezirow και Jarvis (Κόκκος, 2005), επισημαίνουν εμφατικά τη σημασία της εμπειρίας στην ενήλικη μάθηση και ως εκ τούτου θεωρούν ότι η μάθηση με βάση την εμπειρία, ευνοεί την εκπαιδευτική διαδικασία (Knowles, 1980). Έτσι, η οργανωσιακή μάθηση (Ο.Μ.) ανάγεται σε μέσο οργανωσιακής αλλαγής, καθώς κινητοποιεί τις τάσεις, μεταλλάσσει ρουτίνες και συνήθειες, ενισχύει κοινωνικούς δεσμούς και κυρίως προκαλεί εργασιακή δέσμευση.

Σε ένα τέτοιο περιβάλλον οι εργαζόμενοι συμμετέχουν και συνεργάζονται εποικοδομητικά και εκτιμούν τα αποτελέσματα της συνεργασίας και του ομαδικού πνεύματος (Κόκκος, 2007).

Οι οργανώσεις μαθαίνουν μόνο μέσα από τα άτομα που μαθαίνουν, επισημαίνει ο Peter Senge (1990). Οι οργανισμοί μάθησης είναι οι οργανισμοί στους οποίους τα άτομα επεκτείνουν συνεχώς την ικανότητά τους και οι οργανισμοί δημιουργούν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν.

Στον παράλληλο της οργανωσιακής μάθησης του οργανισμού κινείται και η έννοια της οργανωσιακής αλλαγής, η οποία ορίζεται ως η μετάβαση από μια κατάσταση σε άλλη, ή διαφορετικά, η μετάβαση από ένα δεδομένο σύνολο συνθηκών σε ένα διαφορετικό. Αυτή η μετάβαση δεν είναι τίποτε άλλο παρά μια διαδικασία προσαρμογής και επανατοποθέτησης του ατόμου ή των οργανωμένων ομάδων σε ένα νέο περιβάλλον, το οποίο διευκολύνει την αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού (Χυτήρης, 2001,σ. 326).

Οι οργανωσιακές αλλαγές σχετίζονται και αφορούν αλλαγές σε επίπεδο δομών, συστημάτων, διαδικασιών, κανονισμών, πολιτικών , κουλτούρας, συμπεριφορών κ. ά. και διαφέρουν ως προς τον σκοπό και το περιεχόμενό τους, την έκταση και τις συνέπειές τους (Παπαλεξανδρή-Μπουραντάς, 2003, σ. 442).

Δεδομένου ότι ανάμεσα στο δίπολο οργανωσιακή μάθηση και αλλαγή εντοπίζονται οργανωσιακοί μετασχηματισμοί και εξελίξεις, στο πλαίσιο της εργασίας, αναζητάμε τους διευκολυντικούς μηχανισμούς της Θετικής Ψυχολογίας που διευκολύνουν την πορεία προς την αλλαγή.

Συνεπώς η πορεία προς την αλλαγή συνιστά διεργασία μετασχηματισμού του τρόπου με τον οποίο ενεργεί ένα άτομο ή ένας οργανισμός (Montana & Charnov 2002).

Το ερώτημα όμως που προκύπτει είναι ποιοι παράγοντες διευκολύνουν την οργανωσιακή μάθηση, ώστε να επιφέρει τις ανάλογες αλλαγές;

Απαντήσεις στο ερώτημα αυτό μάς δίνει η Θετική Ψυχολογία, καθώς, σύμφωνα με έρευνες, συγκαταλέγεται στα πεδία που μπορούν να κινητοποιήσουν και να μετασχηματίσουν άτομα και οργανισμούς, αξιοποιώντας τον *θετικό φακό*.

Οι διαστάσεις και το περιεχόμενο της Θετικής Ψυχολογίας

Η εστίαση στο θετικό

Η Θετική Ψυχολογία, πεδίο της Ψυχολογίας, εστιάζει στην ανάλυση της συμπεριφοράς και μετακινεί την εστίαση από το αρνητικό στο θετικό, από το τι είναι λανθασμένο στο τι είναι ορθό.

Οι Seligman & Csikszentmihalyi (2000), την περιγράφουν ως μια επιστήμη ΄΄θετικότητας΄΄ που μπορεί, σε επίπεδο οργανισμών, να βελτιώσει την ποιότητα ζωής και να αποτρέψει τις παθολογίες που προκύπτουν σε περιβάλλοντα χωρίς νόημα. Η Θετική Ψυχολογία εστιάζει στην εσωτερική δύναμη και στο ενδιαφέρον για ενέργεια και δράση (Peterson, 2006; Seligman, 2002; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Το ερώτημα που προκύπτει είναι ποια είναι τα εργαλεία της Θετικής Ψυχολογίας, τα οποία μπορούν να οδηγήσουν στην οργανωσιακή μάθηση και να την αναγάγουν σε φορέα αλλαγής. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αυτά είναι: τα θετικά συναισθήματα, τα θετικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα και οι θετικές σχέσεις, τα οποία καλλιεργώντας τα και αναδεικνύοντάς τα θετικά, οδηγούν σε σημαντικά επιτεύγματα. Τα θετικά συναισθήματα

Όσον αφορά τα θετικά συναισθήματα αρκετές μελέτες καταδεικνύουν ότι «[…]ενθαρρύνουν τη δημιουργική σκέψη στην επίλυση διαπροσωπικών προβλημάτων, προωθούν τη γνωστική ευελιξία, επιτρέπουν την αποφασιστική λήψη αποφάσεων, αναπτύσσουν αλτρουιστικές τάσεις, αυξάνουν τους πνευματικούς πόρους και εξουδετερώνουν καταθλιπτικές τάσεις» (Greco, Morelato & Ison, 2006).

Ο Westling (2002), καθώς και οι Sutton και Wheatley (2003) παρομοιάζουν τα θετικά συναισθήματα με μια ανοδική *σπείρα θετικότητας* από την οποία εκπορεύονται δυνάμεις, που ευνοούν τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος, ικανού να οδηγήσει σε βέλτιστες συμπεριφορές, στη μεγιστοποίηση της μάθησης, καθώς και στη μείωση δυσλειτουργικών ενεργειών και πρακτικών.

Όσον αφορά τα θετικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, σύμφωνα με τους Peterson & Seligman (2004), αναδεικνύονται σε σημαντικό παράγοντα ευημερίας, καθώς αυτά διαπερνούν τις θετικές σχέσεις, τις πιστοποιούν και τις διαμορφώνουν.

Όπως καταδεικνύουν έρευνες, η επιμονή, η αισιοδοξία, η ελπίδα, η ενσυναίσθηση, η περιέργεια και η ανοικτότητα, ανοίγουν διαύλους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, οδηγώντας σε σημαντικά αποτελέσματα (Kashdan & Yuen, 2007).

Σύμφωνα με τη Θετική Ψυχολογία, οι άνθρωποι που αντιλαμβάνονται τις δυνατότητές τους, μπορούν να χρησιμοποιούν τα δυνατά τους σημεία, τα οποία εν τέλει λειτουργούν ως όχημα για την προσωπική και την επαγγελματική τους επιτυχία (Jiménez, Alvarado & Puente, 2013).

Σύμφωνα με τους Ryan, Deci & Seligman (2000), σε σχετικά αποτελέσματα οδηγούν επίσης, τα χαρακτηριστικά της γενναιοδωρίας, της προσφοράς, της ακεραιότητας και της ομαδικής εργασίας, τα οποία συνδεόμενα με την ενσυναίσθηση, οδηγούν στη διαμόρφωση θετικών κοινωνικών σχέσεων, οι οποίες αποτελούν βασικό παράγοντα ικανοποίησης στο πλαίσιο της ζωής του ατόμου.

Παράλληλα, και το χαρακτηριστικό της αυτορρύθμισης, με την έννοια της επίδειξης προσοχής, συγκέντρωσης και μείωσης της παρορμητικότητας, σύμφωνα με τους Cillessen & Rose (2005), σχετίζονται με την υπεύθυνη ατομική εξέλιξη και προσαρμογή.

Έρευνες, επίσης, σε επίπεδο Θετικής Οργανωσιακής Ψυχολογίας καταδεικνύουν ότι η θετική συναισθηματική κατάσταση, όταν μοιράζεται σε μια ομάδα, οδηγεί στη βελτίωση της συνεργασίας, στη μείωση της σύγκρουσης και κυρίως σε καλύτερη απόδοσή της (Barsade, 2002).

Η έννοια του ανοδικού σπειροειδούς αποτελέσματος και των θετικών συναισθημάτων, όπως ορίστηκε από την Barbara Fredrickson (2012), έδειξε ότι οι θετικές αλληλεπιδράσεις είναι αυτές που δίνουν στους ανθρώπους την αίσθηση ελπίδας και αισιοδοξίας.

Οι θετικές συνδέσεις και η οικοδόμηση θετικών διαπροσωπικών συνδέσεων είναι βασικά στοιχεία ενός ακμάζοντος περιβάλλοντος στον χώρο εργασίας.
Από τους Javaloy, Páez και Rodríguez (2009), επισημαίνεται ότι, «οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις δημιουργούν ευτυχία», επομένως, «δεν φαίνεται να είναι σύμπτωση ότι η ευημερία είναι σχεδόν πάντα συνδεδεμένη με ένα κοινωνικό πλαίσιο» (Avia & Vázquez, 1998).
Η διαρκής επίδραση των συνδέσεων ποιότητας γίνεται εμφανής στο πλαίσιο της επικοινωνιακής ροής, της εμπλοκής, της αμοιβαιότητας, της ομαδικής συνοχής, της ατομικής ανθεκτικότητας, αλλά και στο πλαίσιο της οργανωσιακής προσκόλλησης και δέσμευσης (Baker & Dutton, 2007).
Ποιά όμως είναι τα οφέλη από τη δημιουργία συνδέσεων ποιότητας; Κατ΄αρχάς, τα άτομα που έχουν σχέσεις ποιότητας είναι σωματικά και ψυχολογικά πιο υγιή, επειδή οι συγκεκριμένες συνδέσεις ενισχύουν τους ψυχολογικούς πόρους του ατόμου.
Οι άνθρωποι σε αυτούς τους τύπους συνδέσεων τείνουν να έχουν μεγαλύτερη γνωστική λειτουργία, να παρουσιάζουν περισσότερες μαθησιακές συμπεριφορές και επίσης, έχουν την ικανότητα να σκέφτονται ευρύτερα.
Θα λέγαμε ότι σε οργανωσιακό επίπεδο, οι υψηλότερης ποιότητας συνδέσεις επιτρέπουν μεγαλύτερη συνολική συμμετοχή στην εργασία και οδηγούν σε σχεσιακό συντονισμό.
Παράλληλα, η ανάπτυξη των πόρων αυτής της μορφής, σχετίζεται με μεγαλύτερη οργανωσιακή αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα επειδή οι άνθρωποι σε συνδέσεις υψηλής ποιότητας λειτουργούν και συμπεριφέρονται κάτω από την ασφάλεια των θετικών σχέσεων (Dutton & Spreitzer, 2014; Baker & Dutton, 2007).
Επομένως, η δυναμική αυτών των εννοιών, των πυλώνων της Θετικής Ψυχολογίας, διευκολύνουν πτυχές που σχετίζονται με την οργανωσιακή μάθηση, όπως η επικοινωνία, η αλληλεπίδραση και η ενεργοποίηση.
Συνεπώς, σε επίπεδο οργανισμών ο *θετικός φακός,* η εστίαση στη θετικότητα, στην αποδοχή, στον σεβασμό, στην ανάδειξη των δυνατών σημείων, σε ατομικό και οργανωσιακό επίπεδο, διευκολύνει τη μάθηση και την υιοθέτηση κοινών αρχών και αξιών.
Αυτός ο *νέος φακός* , η νέα αυτή οπτική στη διαχειριστική λειτουργία των οργανισμών, μπορεί να δημιουργήσει νέες εκκινήσεις στη λειτουργία τους.
Τα εργασιακά περιβάλλοντα, έχουν ανάγκη από θετικά περιβάλλοντα έτσι ώστε να διευκολύνεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων, για την αντιμετώπιση μελλοντικών εμποδίων και αποτυχιών (Luthans, Youssef &Avolio, 2007).

Ως εκ τούτου, μια θετική προσέγγιση και οπτική μπορεί:
↳ να αναπτύξει τις εσωτερικές ψυχικές δυνάμεις των εργαζομένων,
↳να ενισχύσει την ανθεκτικότητα,
↳ να δημιουργήσει θετικούς συνδέσμους,
↳ να δημιουργήσει νησίδες δημιουργικότητας,
↳ να αναδιατάξει κάθε αρνητικό εργασιακό περιβάλλον και
↳να οδηγήσει στην οργανωσιακή μάθηση.

Κλείνοντας θα επισημάνουμε ότι η ενσωμάτωση και διασφάλιση της βιώσιμης θετικότητας αποτελεί σημαντική παράμετρο για την οργανωσιακή μάθηση και την ανοδική κίνηση κάθε οργανισμού στην πορεία προς την αλλαγή. Επομένως, η δυναμική και τα θετικά αποτελέσματα που απορρέουν από τους πυλώνες αυτούς, επιβάλλουν την ενεργοποίησή τους, έτσι ώστε το ζητούμενο για ατομική, κοινωνική ευημερία και πρόοδο να μην αποτελεί απλά μια διακήρυξη, αλλά στοχοθεσία κάθε οργανισμού. Όπως βιβλιογραφικά αναφέρεται, φαίνεται πως ο *νέος φακός* , η νέα οπτική στη διαχειριστική λειτουργία των οργανισμών μπορεί να δημιουργήσει νέες εκκινήσεις στη λειτουργία τους.

Οι επιδράσεις της Θετικής Ψυχολογίας στις Οργανωσιακές Σπουδές

Θεωρητική πλαισίωση

Οι συνεχείς αλλαγές και η μεταβλητότητα που παρατηρείται στα εργασιακά περιβάλλοντα έχει αναδείξει τον ρόλο και τη σημασία της Θετικής Ψυχολογίας για τους οργανισμούς.
Οι Cameron and Caza (2004), ορίζουν τη θετική οργανωσιακή ψυχολογία ως τη μελέτη αυτού που είναι θετικό, ακμάζον και ζωογόνο σε οργανισμούς, και εστιάζουν στις πτυχές των οργανισμών που βοηθούν τα άτομα να ευδοκιμήσουν.
Το πεδίο της Οργανωσιακής Ψυχολογίας, έχει αναδείξει θετικά χαρακτηριστικά τα οποία μπορούν να βοηθήσουν τους οργανισμούς να καταστούν παραγωγικοί και αποτελεσματικοί. Όπως διαφαίνεται από τη βιβλιογραφία, στοιχεία που έχουν προσελκύσει το ενδιαφέρον των θετικών οργανωσιακών ψυχολόγων είναι:

- το ψυχολογικό κεφάλαιο,
- τα κίνητρα και
- οι θετικές ταυτότητες που σχετίζονται με την εργασία.

Το ψυχολογικό κεφάλαιο ως *έννοια ομπρέλα* περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις:

- την αυτοπεποίθηση ή αυτο-αποτελεσματικότητα με την έννοια ότι το άτομο φθάνει στον στόχο του αντιμετωπίζοντας μεθοδικά δυσκολίες και εμπόδια.
- την αισιοδοξία, η οποία κινητοποιεί το άτομο και αυξάνει την ενεργητικότητά του εξασφαλίζοντας την επιτυχία στο παρόν και στο μέλλον.
- την ελπίδα, η οποία τοποθετείται στον παράλληλο της αισιοδοξίας και λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη μπροστά στις αντιξοότητες, και
- την ανθεκτικότητα, η οποία εξοπλίζει το άτομο και τους οργανισμούς με την αναγκαία δύναμη για την αντιμετώπιση προβλημάτων και την *αναπήδηση* από τις αντιξοότητες (Spreitzer,2012).

Στα εργασιακά περιβάλλοντα, σειρά παρεμβάσεων μπορούν να αυξήσουν τη θετικότητα. Οι Luthans, Youssef & Avolio (2007), εστιάζουν σε πρακτικές εκπαίδευσης στην ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων, στη θέσπιση στόχων, στην αντιμετώπιση μελλοντικών εμποδίων και αποτυχιών. Εξίσου σημαντικές είναι και οι πρακτικές εκπαίδευσης στην συνειδητοποίηση των δυνατών ατομικών στοιχείων, των θετικών συναισθημάτων, του νοήματος ζωής, των θετικών σχέσεων, της ευγνωμοσύνης και ενσυνειδητότητας (Σταλίκας, κ. συν., 2020). Τα συγκεκριμένα στοιχεία αυξάνουν την εσωτερική δύναμη των ατόμων και του οργανισμού και όπως εύστοχα παρατηρεί ο Peter Drucker (2006), το να μετατρέπει ένας οργανισμός τη δύναμή του σε παραγωγική αποτελεί ουσιαστικό σκοπό ενός οργανισμού.

Συμπερασματικά

Όπως προκύπτει από την αναφορά μας, τα εργασιακά περιβάλλοντα, έχουν ανάγκη από θετικά περιβάλλοντα έτσι ώστε να διευκολύνεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων, για την αντιμετώπιση μελλοντικών εμποδίων και αποτυχιών (Luthans, Youssef, &Avolio, 2007). Με βάση τα παραπάνω, στόχος κάθε οργανισμού θα πρέπει να είναι η εστίαση στους θετικούς ψυχολογικούς πόρους προκειμένου να λειτουργούν ως αποκαταστατική δύναμη, που οδηγεί το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού στη μάθηση και την αλλαγή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Avia, M. D.,& Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente* [Intelligent optimism]. Madrid: Alianza Editorial.

Baker, W., & Dutton, J. E. (2007). Enabling Positive Social Capital in Organizations. In J. E. Dutton & B. R. Ragins (Eds.), *Exploring positive relationships at work: Building a theoretical and research foundation,* 325–345. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Barsade, S. G. (2002). The Ripple Effect: Emotional Contagion and Its Influence on Group Behavior. *Administrative Science Quarterly*, 47.

Cameron, K. S.,& Caza, A. (2004). Contributions to the discipline of positive organizational scholarship. *American Behavioral Scientist, 47*(6), 731–739. https://doi.org/10.1177/0002764203260207.

Cillessen, A. & Rose, A. (2005). Understanding popularity in the peer system. *Current directions in Psychological Science*, 14.

Dutton, J. E.,& Spreitzer, G. M. (2014). *How to be a positive leader: Small actions, big impact*. Berrett-Koehler Publishers.

Drucker, P.F.,& J.A. Maciariello. (2006). *The effective executive in action.* New York: HarperCollins.

Javaloy, F., Páez, D., Rodríguez Carballeira, A. (2009). *Felicidad y relaciones interpersonales*. En E. G. Fernández-Abascal (Coord.), Emociones positivas. Madrid: Pirámide

Jiménez Rodríguez, V., Alvarado Izquierdo, J.M.,& Puente Ferreras, A. (2013). Una aproximación al trabajo social desde la óptica de la psicología positiva (virtudes y fortalezas) [An approach to social work from the perspective of positive psychology (virtues and strengths)]. *Cuadernos de Trabajo Social,* 26(2).

Greco, C., Morelato, G.,& Ison, M. (2006). Emociones Positivas: Una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil. *Psicodebate,* 7.

Kashdan, T.B.,& Yuen, M. (2007). Whether highly curious students thrive academically depends on the learning environment of their school: A study of Hong Kong adolescents. *Motivation and Emotion,* 31.

Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.

Luthans F, Youssef CM, Avolio BJ. (2007). *Psychological capital*. New York: Oxford University Press.

Peterson, C.,& Seligman, M.E.P. (2004). *Character Strengths and Virtues. A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.

Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology.* New York, NY: Oxford University Press.

Ryan, R. M.,& Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist,* 55(1).

Ryan, R. M.,& Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist,* 55(1).

Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness.* New York, NY: Free Press.

Sutton, R. E.,& Wheatley, K. F. (2003). Teacher's emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review,* 15(4).

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 25.

Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*, New York: Doubleday.

Westling, M. (2002). A two level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition and organization of special support. *Learning EnvironmentsResearch*, 5.

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

Κόκκος, Α. (2007). «Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης». Στο *Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης*, τ. 1ος, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία*. Αθήνα: Κριτική.

Μπουραντάς, Δ. και Παπαλεξανδρή, Ν.(2003). *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.

Σταλίκας, Α., Γιωτσίδη, Β.,& Καρακασίδου Ε. (2020),(Επιμ*.), Κατακτώντας την Ευημερία: Θετικές παρεμβάσεις, τεχνικές και βιωματικές ασκήσεις*. Αθήνα: Τόπος.

Χυτήρης, Λ.Σ. (2001). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά*, Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις. Αθήνα: Εκδόσεις Interbooks.

Χυτήρης, Λ.Σ. (2006). *Μάνατζμεντ Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων*.Αθήνα: Εκδόσεις Interbooks.

Ευρωπαϊκές πολιτικές για τη «διά βίου μάθηση»: εργαλεία πιστοποίησης προσόντων και οι επιπτώσεις τους στην εκπαιδευτική διαδικασία για την κοινωνική αλλαγή

European policies for "lifelong learning": qualifications tools and their implications for the educational process for social change

Ελένη Πρόκου, Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο Πάντειο Πανεπιστήμιο - Μέλος ΣΕΠ στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Ανδρέας Βασιλόπουλος, Επίκουρος Καθηγητής Συγκριτικής Εκπαίδευσης: Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών Θεσμών και Προγραμμάτων στο Πανεπιστήμιο Πατρών - Μέλος ΣΕΠ στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Γεώργιος Δουργκούνας, Διδάσκων στο Πανεπιστήμιο Πατρών – Μέλος ΣΕΠ στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Eleni Prokou, Professor of Education Policy at Panteion University of Social and Political Sciences - Member of the Collaborating Teaching Staff of the Hellenic Open University

Andreas Vassilopoulos, Assistant Professor of Comparative Education: Evaluation of Educational Institutions and Programmes at the University of Patras - Member of the Collaborating Teaching Staff of the Hellenic Open University

Georgios Dourgkounas, Member of the Teaching Staff of the University of Patras - Member of the Collaborating Teaching Staff of the Hellenic Open University

eprokou@panteion.gr, *andreasv@upatras.gr*, *dourgkounas.georgios@ac.eap.gr*

Περίληψη

Ως σκοπός αυτής της συμμετοχικής παρουσίασης τέθηκε η συζήτηση γύρω από τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει στην εκπαιδευτική διαδικασία (εάν αυτή στοχεύει στην κοινωνική αλλαγή), η εφαρμογή των εργαλείων πιστοποίησης προσόντων (π.χ. ECTS, ECVET, EQF, microcredentials) τόσο στην τυπική εκπαίδευση (κυρίως στην ανώτατη εκπαίδευση) όσο και στη μη-τυπική εκπαίδευση (στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων). Παράλληλα, συζητήθηκε η προώθηση μορφών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως είναι το e-learning στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και η επέκταση διαφόρων μορφών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων, τα τελευταία χρόνια.

Λέξεις – κλειδιά: Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, πιστοποίηση προσόντων, εξατομίκευση της ευθύνης, διά βίου μάθηση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Abstract

The purpose of this participative presentation was to discuss the effects it may have on the educational process (if this aims at social change), the application of qualifications - certification tools (e.g. ECTS, ECVET, EQF, microcredentials) both in formal education (mainly in higher education) and non-formal education (in adult education and training). At the same time, the promotion of forms of distance education, such as e-learning in higher education, was discussed, but also the expansion of various forms of distance education and adult training in recent years.

Key-words: European Education Policy, qualifications tools, individualisation of responsibility, lifelong learning, distance education

Εισαγωγή

Το παρόν κείμενο επιχειρεί να αποτυπώσει τη συζήτηση που διεξήχθη στο πλαίσιο συμμετοχικής παρουσίασης στο 8ο Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων με θέμα «Μάθηση και Αλλαγή» (30 Σεπτεμβρίου και 1 Οκτωβρίου 2023, διαδικτυακά).

Ως σκοπός της συμμετοχικής αυτής παρουσίασης τέθηκε η διερεύνηση των επιπτώσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία για την κοινωνική αλλαγή που έχει η προώθηση τόσο στην τυπική εκπαίδευση (με αναφορά κυρίως στην ανώτατη εκπαίδευση) όσο και στη μη-τυπική εκπαίδευση (με αναφορά στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων) των εργαλείων πιστοποίησης προσόντων (π.χ. Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων - EQF, μικροδιαπιστευτήρια), τα οποία δίνουν έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς και των νέων μορφών εκπαίδευσης και μάθησης (*e-learning*).

Τα εργαλεία πιστοποίησης προσόντων και οι εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης και μάθησης, στο πλαίσιο προώθησης της «εξατομίκευσης» της ευθύνης για «διά βίου μάθηση» για την ανταπόκριση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην «αγορά»

Όσον αφορά στην ανώτατη εκπαίδευση, οι πολιτικές πιστοποίησης των προσόντων (παράλληλα με τις πολιτικές διασφάλισης της ποιότητας των ευρωπαϊκών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης), έδωσαν έμφαση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των φοιτητών/φοιτητριών για την απασχολησιμότητά τους, εκφράζοντας ως εκ τούτου τις τάσεις «επαγγελματοποίησης» (*vocationalisation*) της ανώτατης εκπαίδευσης για την ανταπόκρισή της στις ανάγκες της «αγοράς» (Prokou, 2008). Εργαλεία πολιτικής (π.χ. το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων - EQF) συνέβαλαν στην επιχειρούμενη διάρρηξη των συνόρων μεταξύ πανεπιστημίων και λοιπών ιδρυμάτων μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ συνδέθηκαν με την προώθηση της «διά βίου μάθησης» (Prokou, 2014). Τα μαθησιακά αποτελέσματα απέκτησαν σταδιακά κεντρικό ρόλο στην ευρωπαϊκή μεταρρυθμιστική ατζέντα και έγιναν η *κόλλα* που συνδέει και ενεργοποιεί ένα ευρύ φάσμα εργαλείων που προέκυψαν από διάφορες πρωτοβουλίες πολιτικής και διαδικασίες συνεργασίας στο πλαίσιο της Μπολώνιας (για τη διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης) αλλά και ευρύτερα (CEDEFOP, 2016) - ECTS, EQF, Diploma Supplement, Digital Certificate κλπ. Μέσω της υιοθέτησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, τα προγράμματα σπουδών, στο επίπεδο της ανώτατης εκπαίδευσης, επιχείρησαν να προσφέρουν ένα πλαίσιο για την καθοδήγηση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας με στόχο την αντανάκλαση των αξιών και των ρόλων για τους οποίους προετοιμάζονται οι εκπαιδευόμενοι μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης - κάτι που μπορεί να σημαίνει, τελικά, καλύτερη αντιστοίχιση των προσόντων με τις προσδοκίες της αγοράς εργασίας (https://www.cedefop.europa.eu/en/projects/learning-outcomes, ημ/νία πρόσβασης: 17.08.2023). Ως κεντρικός στόχος των εν λόγω πολιτικών τέθηκε η «απασχολησιμότητα» του ανθρώπινου δυναμικού, η οποία, ωστόσο, παραπέμπει σε ελαστικές εργασιακές σχέσεις, ενώ παραβλέπεται και η αναγκαιότητα ευρύτερων διαρθρωτικών αλλαγών ως προϋπόθεση σύνδεσης της ανώτατης εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας. Παράλληλα και αναπόφευκτα, ασκήθηκαν πιέσεις να αλλάξει το Πανεπιστήμιο, του οποίου κεντρικός ρόλος αποτέλεσε ιστορικά η προώθηση της επιστήμης μέσω της «ενότητας της έρευνας και της διδασκαλίας» και η μόρφωση του πολίτη (Πρόκου, 2020).

Η ανάγκη για ανταπόκριση σε εφήμερες ανάγκες της αγοράς εργασίας ήταν ακόμη πιο έντονη

βέβαια στο πεδίο της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων, όπου επίσης προωθήθηκαν τα εργαλεία πιστοποίησης προσόντων (π.χ. το EQF) και σηματοδότησαν τη μετατόπιση της ευθύνης από τα ιδρύματα (ως παρόχους υπηρεσιών διά βίου μάθησης) στα άτομα. Η οικονομική λειτουργία της «διά βίου μάθησης» κατέστη κυρίαρχη όχι μόνο λόγω της έμφασης που αποδόθηκε στον στόχο της απασχολησιμότητας, αλλά και γιατί μετατοπίστηκε η ευθύνη από το κράτος προς τον ιδιωτικό τομέα. Με την υποχώρηση των κρατών πρόνοιας, τα άτομα ενθαρρύνθηκαν να χρησιμοποιήσουν τις δεξιότητές τους για να βελτιώσουν το επίπεδο διαβίωσής τους, ελαχιστοποιώντας το κόστος τους για το κράτος. Έτσι, ο ρόλος του κράτους για τη διασφάλιση αποτελεσμάτων ισότητας περιορίστηκε και συνδέθηκε με τη μετατόπιση από τη δημόσια εκπαιδευτική πολιτική προς τη «διά βίου μάθηση». Παραγνωρίστηκε, ωστόσο, το γεγονός ότι είναι στα καθεστώτα κοινωνικής πρόνοιας που δίνονται περισσότερες ευκαιρίες για συμμετοχή στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και σε άλλες μορφές εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ οι δομικές ανισότητες μπορεί να παραμένουν στην αγορά εργασίας παρά την κατοχή από τα άτομα υψηλά ανεπτυγμένων δεξιοτήτων. Η έμφαση στη πιστοποίηση της μάθησης σήμαινε ότι την ευθύνη για μάθηση και κατ' επέκταση την ένταξη στην απασχόληση την έχει το άτομο, αποσπώντας έτσι την προσοχή από τη ζήτηση στην αγορά εργασίας. Επιπροσθέτως, η εστίαση των πολιτικών πιστοποίησης προσόντων στα μαθησιακά αποτελέσματα και στους προκαθορισμένους στόχους, με κεντρικό αυτόν της απασχολησιμότητας, οδήγησε στην υποχώρηση του ενδιαφέροντος για τους στόχους της κοινωνικής ένταξης, της ενεργού ιδιότητας του πολίτη και της προσωπικής ανάπτυξης. Ως αποτέλεσμα, περιθωριοποιήθηκαν οι παραδόσεις της λαϊκής επιμόρφωσης στην Ευρώπη, με τις ιδέες τους για κοινωνικό μετασχηματισμό μέσω της ανάπτυξης της «κριτικής συνειδητοποίησης», η οποία προϋποθέτει διάλογο και επομένως ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο ανοικτό όσον αφορά στην έκβαση των αποτελεσμάτων της μάθησης (Prokou, 2018).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, συν τω χρόνω εντάθηκε το ενδιαφέρον διεθνών οργανισμών και κυβερνήσεων για τις ευέλικτες μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης. Τα τελευταία χρόνια, η Ευρωπαϊκή Ένωση προσέθεσε στην ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής την ανάπτυξη των ατομικών λογαριασμών μάθησης και των μικροδιαπιστευτηρίων (*microcredentials*). Τα μικροδιαπιστευτήρια αποτελούν μία βασική διάσταση για την απασχολησιμότητα του εργατικού δυναμικού, την αναβάθμιση των δεξιοτήτων και την επανειδίκευση. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι η συζήτηση για τα μικροδιαπιστευτήρια συνοδεύεται από τη δημιουργία ατομικών λογαριασμών μάθησης για την αποτελεσματικότερη σύνδεση της εκπαίδευσης και κατάρτισης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Η προώθηση των λογαριασμών αυτών είναι συνδεδεμένη με την εδραίωση κατάλληλων μηχανισμών αναγνώρισης και πιστοποίησης προσόντων (European Commission, 2020). Και καθώς όσο περνούν τα χρόνια η ανώτατη εκπαίδευση καλείται όλο και πιο επιτακτικά να προωθήσει τη «διά βίου μάθηση», παρατηρείται το 2018 να ξεκινάει η συζήτηση για τη διασφάλιση της ποιότητας της ηλεκτρονικής μάθησης (*e-learning*) στην ανώτατη εκπαίδευση (ENQA, 2018) και η οποία έγινε εντονότερη την περίοδο της πανδημίας.

Το γόνιμο έδαφος της συζήτησης για τη διασφάλιση της ποιότητας της ηλεκτρονικής μάθησης αποτέλεσε το εφαλτήριο για την εντατικοποίηση του ενδιαφέροντος για διασφάλιση της ποιότητας των ευέλικτων μορφών εκπαίδευσης και κατάρτισης, στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, όπως αυτά προσφέρονται με τη μορφή μικροδιαπιστευτηρίων από τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο, υπερτονίζεται η ανάγκη αναγνώρισης και συγκρισιμότητας των μαθησιακών αποτελεσμάτων στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης και η εφαρμογή των Ευρωπαϊκών Προτύπων και Κατευθυντήριων Γραμμών (ESG) για τη διασφάλιση της ποιότητας των μικροδιαπιστευτηρίων (Greere, 2022).

Συμπεράσματα

Καταληκτικά, το βασικό επιχείρημα που αναπτύχθηκε είναι ότι: α) Οι πολιτικές πιστοποίησης

των προσόντων και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των φοιτητών/φοιτητριών εκφράζουν την «επαγγελματοποίηση» της ανώτατης εκπαίδευσης για την ανταπόκρισή της στην «αγορά». β) Οι ευρωπαϊκές πολιτικές για τη «διά βίου μάθηση», με ειδική αναφορά στις πολιτικές πιστοποίησης των προσόντων, στο πεδίο της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων, προωθούν ακόμη πιο έντονα την «εξατομίκευση» της ευθύνης για μάθηση. γ) Η προώθηση νέων μορφών εκπαίδευσης και μάθησης (π.χ. *e-learning*), τόσο στην τυπική εκπαίδευση (ανώτατη εκπαίδευση) όσο και στη μη τυπική εκπαίδευση / εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων συνδέονται με τις προαναφερθείσες τάσεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

CEDEFOP. (2016). *Application of learning outcomes approaches across Europe: A comparative study*. Cedefop reference series; No 105; Publications Office of the European Union.

ENQA. (2018). *Considerations for quality assurance of e-learning provision*. Brussels: European Association for Quality Assurance in Higher Education.

European Commission (2020). *European skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Greere, A. (2022). *Quality assurance of micro-credentials. Expectations within the context of European standards and guidelines*. Brussels: European Association for Quality Assurance in Higher Education.

https://www.cedefop.europa.eu/en/projects/learning-outcomes (ημ/νία πρόσβασης: 17.08.2023).

Prokou, E. (2008). The emphasis on employability and the changing role of the university in Europe. *Higher Education in Europe*, 33*(4)*, 387-394.

Prokou, E. (2014). Accreditation policies and changing patterns of higher education in Europe. *The International Journal of Learning in Higher Education*, 20*(4)*, 87-96.

Prokou, E. (2018). The European Qualifications Framework as an EU policy instrument for the marketisation of adult and lifelong education. In S. Carney & Schweisfurth, M. (eds.), *Equity in and through education: Changing contexts, consequences and contestations* (pp. 80-96). Rotterdam: Sense Publishers.

Πρόκου, Ελ. (2020). Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, πιστοποίηση προσόντων και εξατομίκευση της ευθύνης για ‘διά βίου μάθηση’. Στο Δ. Τσακίρη & Φωτόπουλος, Ν. (επιμ.), *Η εκπαιδευτική πολιτική στα σταυροδρόμια των κοινωνικών και πολιτικών επιστημών* (σσ. 179-198). Χαλάνδρι: 24 Γράμματα.

Εργαζόμενη γυναίκα...με φοιτητικό πάσο: Επίδραση της κοινωνικής υποστήριξης στην επίτευξη μαθησιακών στόχων εργαζόμενων γυναικών που φοιτούν στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Working woman…with a student pass: The impact of social support on achieving the learning goals of working women studying at the Hellenic Open University

Λασκαρώ-Ειρήνη Πατσαρού, Κοινωνιολόγος, Msc Επιστήμες της Αγωγής, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων

Laskaro-Eirini Patsarou, Sociologist, Msc Educational Sciences, Adult trainer

patsarou@otenet.gr

Περίληψη

Το παρόν κείμενο αναφέρεται σε έρευνα που διεξήχθη το 2022 σε 230 εργαζόμενες γυναίκες που φοιτούσαν σε πρόγραμμα σπουδών του Ε.Α.Π, με στόχο να αναδείξει με ποιους τρόπους και σε ποιο βαθμό η κοινωνική υποστήριξη που απολάμβαναν επίδρασε στην ακαδημαϊκή τους επίδοση. Ο συνδυασμός των ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων ανέδειξε πως οι γυναίκες φοιτήτριες λαμβάνουν από το κοινωνικό τους περιβάλλον χαμηλότερα επίπεδα στήριξης από τα προσδοκώμενα και πως οι κοινωνικές σχέσεις όντως ασκούν - σε κάποιο βαθμό - θετική επίδραση στην ακαδημαϊκή τους επίδοση. Επιπλέον, η ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητριών επηρεάζεται από τη διαθεσιμότητα χρόνου, οικονομικών και τεχνολογικών πόρων. Οι φοιτήτριες φαίνεται να αναγνωρίζουν το διευκολυντικό ρόλο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της υποστήριξης που λαμβάνουν από την οικογένεια και τους φίλους. Η απόκτηση πτυχίου νοηματοδοτεί εκ νέου και θετικότερα την εικόνα του εαυτού τους και συνηγορεί στην ακαδημαϊκή τους αυτό-αποτελεσματικότητα.

Λέξεις – κλειδιά: Κοινωνική υποστήριξη, γυναίκες εργαζόμενες φοιτήτριες, ανώτατη εκπαίδευση, ακαδημαϊκή επίδοση

Abstract

The present text refers to a research that was conducted in 2022 among 230 female working students of Hellenic Open University (HOU) with the aim to highlight in which ways and to what extent the social support they enjoyed affected their academic performance. The combination of the quantitative and qualitative results revealed that women students receive lower levels of support than those they expect from their social environment, and that social relationships do have - to an extent - a positive impact on their academic achievement. In addition, female students' academic performance is influenced by the availability of time, financial, and technological resources. The students seem to recognize the facilitating role of distance education and the support they receive from family and friends. Obtaining a degree gives new and more positive meaning to their self-image and supports their academic self-efficacy.

Key-words: Social support, female working students, higher education, academic performance.

Εισαγωγή

Οι γυναίκες αναλαμβάνουν πολλαπλούς ρόλους (κοινωνικός, συζυγικός, επαγγελματικός ή γονεϊκός) που μπορούν να αποτελούν συγχρόνως παράγοντες που γεννούν όχι μόνο άγχος αλλά και υποστήριξη. Όσον αφορά τις φοιτήτριες, η ακαδημαϊκή επιτυχία δεν αποτελεί συνάρτηση μόνο των προσωπικών τους χαρακτηριστικών αλλά και του περιβάλλοντος, που, από κοινού, συνθέτουν ένα σύστημα αλληλοεξαρτώμενων δομών (Muuss, 1996). Μητέρες φοιτήτριες αντιλαμβάνονται πως οι απαιτήσεις της οικογένειας και του πανεπιστημίου δεν τελειώνουν ποτέ (Home, 1998), ενώ παράλληλα αναγνωρίζουν το διευκολυντικό ρόλο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της υποστήριξης που απολαμβάνουν από την οικογένεια και τους φίλους (Home, 1997). Η εξάρτηση της επιτυχούς άσκησης κάθε ρόλου από τον προς διάθεση σε αυτό χρόνο, γεννά σε ορισμένες γυναίκες σκέψεις εγκατάλειψης των σπουδών τους όταν αδυνατούν να αφιερώσουν επαρκή χρόνο στις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις. Την ίδια στιγμή, η απόκτηση πτυχίου νοηματοδοτεί εκ νέου και θετικότερα την εικόνα του εαυτού (Markle, 2015) αποτρέποντας πιθανή διαρροή φοίτησης. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας η έννοια γυναίκα φοιτήτρια προσεγγίζεται μέσω του πλαισίου ρόλων και των ευθυνών της ως συντρόφου, μητέρας, συγγενή, φίλης, συναδέλφου και υφισταμένης. Εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο οι προσδοκίες και οι μορφές στήριξης του κοινωνικού της περιβάλλοντος επηρέασαν την ικανότητά της να συνεχίσει το ακαδημαϊκό της ταξίδι μέχρι την απόκτηση του πτυχίου.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν προκειμένου να επιτευχθεί ο κύριος στόχος της έρευνας είναι τα εξής:

Πώς σχετίζεται η επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων των εργαζόμενων φοιτητριών:
α. με την υποστήριξη που δέχονται από το οικογενειακό περιβάλλον τους;
β. με την υποστήριξη που δέχονται από συμφοιτητές-τριες;
γ. με την υποστήριξη που δέχονται από το φιλικό τους περιβάλλον;
δ. με την υποστήριξη που δέχονται από σύμβουλους-καθηγητές;
ε. με την υποστήριξη που δέχονται από το εργασιακό τους περιβάλλον;
στ. με την επάρκεια πόρων (οικονομικοί πόροι, εξοπλισμός, χρόνος) που κατέχουν;

Μεθοδολογία της έρευνας

Υιοθετήθηκε η μεικτή χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων ώστε να επιτευχθεί η συμπληρωματικότητα των αποτελεσμάτων. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου που κάλυπταν έξι βασικούς άξονες: α) προφίλ συμμετεχουσών, β) προβλήματα φοίτησης, γ) προσδοκώμενη και ληφθείσα κοινωνική στήριξη ανά πηγή, δ) τρόποι λήψης στήριξης, ε) μαθησιακά αποτελέσματα και στ) δέσμευση-προσαρμογή-απόδοση στη φοίτηση. Για τη διαμόρφωσή του ελήφθησαν στοιχεία από την ελληνική έκδοση της κλίμακας "Multidimensional Scale of Perceived Social Support" (MSPSS) (Zimet et al, 1988) και το ερωτηματολόγιο "Student Adjustment to College Questionnaire" (SACQ) (Baker & Siryk, 1984· Baker & Siryk, 1989· Dahmus & Bernardin, 1992) κατόπιν τροποποιήσεων για τις ανάγκες της έρευνας. Αναρτήθηκε σε ηλεκτρονικά μέσα κοινωνικής δικτύωσης φοιτητών του Ε.Α.Π. και απεστάλη στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο φοιτητριών. Η έρευνα είχε σύντομη διάρκεια (12-14/03/2022) καθώς πολύ άμεσα συγκεντρώθηκε ικανοποιητικός αριθμός απαντήσεων. Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 28 (υπολογισμός του συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's alpha, περιγραφικές στατιστικές αναλύσεις, διμεταβλητή ανάλυση και δημιουργία νέων). Τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν από απαντήσεις του ερωτηματολογίου, αναλύθηκαν με χρήση θεματικής ανάλυσης, σύμφωνα με τις αρχές που πρότειναν οι Braun and Clarke (2006).

Προφίλ συμμετεχουσών με χαρακτηριστικά «μη παραδοσιακής» φοιτήτριας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν διακόσιες τριάντα (230) φοιτήτριες Προγραμμάτων Σπουδών του Ε.Α.Π κατά το ακαδημαϊκό έτος 2021-2022. Στην πλειοψηφία τους (60%) ήταν φοιτήτριες Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών (ΕΚΠ 18,1%) και εργάζονταν στον δημόσιο τομέα (52,2%). Κατατάχθηκαν στην ηλικιακή κατηγορία 36 έως 45 ετών (44,3%), είχαν συνάψει γάμο ή σύμφωνο συμβίωσης ή κάποια άλλη μορφή καταχωρισμένης συμβίωσης (64,8%) και είχαν αποκτήσει παιδιά (66,1%). Ο μέσος όρος βαθμολογίας τους αντιστοιχεί στο 7,84 και χαρακτηρίζεται ως «Λίαν Καλώς». Σκιαγραφείται το **προφίλ της «μη παραδοσιακής» φοιτήτριας** (Horn και Carrol , 1996) που αποκλίνει ηλικιακά από την τυπική φοιτήτρια καθώς είτε έχει εισαχθεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε μεγαλύτερη ηλικία από αυτή που θεωρείται συνηθισμένη είτε κατέχει ήδη πτυχίο πανεπιστημίου. Επίσης, εργάζεται με πλήρη απασχόληση και έχει εξαρτώμενα μέλη. Καταβάλει προσπάθειες για να ανταποκριθεί στους πολλαπλούς τις ρόλους και να ολοκληρώσει τις σπουδές της. Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, οι ερωτώμενες αναγνώρισαν πως η φοίτησή τους στο Ε.Α.Π. δημιουργεί **προβλήματα** που επηρεάζουν κυρίως την κοινωνική τους ζωή και αντιστρόφως αυτή δέχεται επιρροές από προβλήματα που προκύπτουν πρωτίστως στην επαγγελματική και έπειτα στην οικογενειακή τους ζωή

Πηγές κοινωνικής στήριξης και ακαδημαϊκή επιτυχία

Οι προσδοκίες των φοιτητριών να λάβουν υποστήριξη από τα άτομα του περιβάλλοντος τους είναι σημαντικά υψηλότερες από τη στήριξη που πράγματι δέχονται. Η στήριξη που έλαβαν **από μέλη του οικογενειακού τους περιβάλλοντος** ήταν είτε ψυχολογική είτε πρακτική για να εξασφαλίσουν τους απαραίτητους πόρους (π.χ. οικονομικοί, χρόνος, τεχνογνωσία κ.α) προς περάτωση των σπουδών τους. Φοιτήτριες δεν έλαβαν κάποια μορφή στήριξης είτε δεν επικοινώνησαν την ανάγκη τους να την λάβουν είτε δεν αντιλήφθηκαν ότι όντως την έλαβαν. Η ληφθείσα κοινωνική στήριξη **από συμφοιτητές και συμφοιτήτριες** σχετίζεται θετικά με την επίτευξη των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων. Καθώς αντιμετωπίζουν κοινά προβλήματα, συσπειρώνονται σε δίκτυα συνεργασίας για την λήψη και προσφορά ψυχολογικής στήριξης αλλά και αντιμετώπιση ζητημάτων σπουδών. Η *ψυχολογική στήριξη που έλαβαν από το φιλικό τους περιβάλλον τις ενθάρρυνε να περατώσουν τις σπουδές τους. Επίσης δέχτηκαν βοήθεια σε ζητήματά γνωστικού αντικειμένου. Ωστόσο, δεν έλειψαν και απαντήσεις σύμφωνα με τις οποίες φίλοι δεν προσέφεραν στήριξη λόγω αδιάφορης είτε επικριτικής στάσης ως προς την απόφασή τους να σπουδάσουν σε μεγαλύτερη ηλικία από αυτή που θεωρείται συνηθισμένη στην ελληνική κοινωνία είτε ως απόρροια της χαλάρωσης των φιλικών δεσμών λόγω της πανδημικής κρίσης που έχει μειώσει την άμεση αλληλεπίδραση των ατόμων. Οι σύμβουλοι καθηγητές φάνηκε να στηρίζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τις φοιτήτριες όσον αφορά στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες καθώς επικοινωνούσαν άμεσα και αποτελεσματικά μαζί τους με τρόπο που εξέφραζαν παράλληλα και συναισθηματική στήριξη, αναγνωρίζοντας την προσπάθεια που κατέβαλαν να ανταποκριθούν στη φοιτητική τους ιδιότητα πέραν των υπολοίπων ρόλων που είχαν αναλάβει. Η στήριξη που έλαβαν από τους συναδέλφους στον εργασιακό τους χώρο ήταν πρακτικής κυρίως αλλά και ψυχολογικής φύσης. Δέχτηκαν από εκείνους συμβουλές και βιβλιογραφικό υλικό αλλά πολύ πιο σημαντική υπήρξε η συνεισφορά τους στην εξασφάλιση απαιτούμενου χρόνου μελέτης ή συμμετοχής σε ομαδικές συναντήσεις ή εξετάσεις. Κάποιες διατήρησαν κρυφή τη φοιτητική τους ιδιότητα λόγω εκδηλώσεων ζήλειας ή ακόμη και επιθετικής συμπεριφοράς που δεν συνάδει με το περιεχόμενο της λέξης «συνάδελφος». Σε αντίστοιχα επίπεδα κυμαίνεται και η στήριξη που έλαβαν από τον εργοδότη/προϊστάμενο με έκφραση ενδιαφέροντος και παροχής οικονομικών πόρων και χρόνου προς διάθεση για τις ανάγκες των σπουδών τους. Εκτός από διευκόλυνση σε εργασιακά ζητήματα (ευελιξία ωραρίου, επιμερισμός ευθυνών, λήψη άδειας κ.α.) υπήρχαν περιπτώσεις που τις ενίσχυσαν περαιτέρω οικονομικά αντιλαμβανόμενοι την αξία της δια βίου μάθησης και την αναβάθμιση των επαγγελματικών τους*

δεξιοτήτων. Δυστυχώς, περιπτώσεις εργοδοτών που επέδειξαν ακριβώς αντίθετη συμπεριφορά καθιστούν επιτακτικότερη την ανάγκη υλοποίησης προγραμμάτων για την προαγωγή της αξίας της δια βίου μάθησης από τον εργοδότη.

Επάρκεια πόρων και ακαδημαϊκή επιτυχία

Εκφράστηκε ανησυχία για τα έξοδα φοίτησης και επιδείνωσης της οικονομικής κατάστασης λόγω των επιδράσεων της πανδημίας COVID-19. Η **ανεπάρκεια οικονομικών πόρων** που κατέχουν οι εργαζόμενες φοιτήτριες σχετίζεται αρνητικά με την επίτευξη των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων. Οι φοιτήτριες επιβεβαίωσαν πως έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο για να αναζητήσουν βιβλιογραφικές πηγές και πως διαθέτουν τον αναγκαίο **τεχνολογικό εξοπλισμό** (υπολογιστής, εκτυπωτής) για να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες των σπουδών τους. Οι τεχνολογικοί πόροι που διαθέτουν οι εργαζόμενες φοιτήτριες σχετίζονται θετικά με την επίτευξη των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων. Ο **χρόνος** που δύνανται να αφιερώσουν για τις σπουδές τους είναι πολύ περιορισμένος και φαίνεται να σχετίζεται αρνητικά με την επίτευξη των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων. Όλοι οι φορείς του κοινωνικού τους περιβάλλοντος τις στηρίζουν με τρόπους που θα τους εξασφαλίσουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο προς διάθεση στη διεκπεραίωση των ακαδημαϊκών τους υποχρεώσεων.

Συζήτηση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι φοιτήτριες που έχουν προσαρμοστεί καλά στις σπουδές τους, είναι προσηλωμένες στο στόχο τους και σημειώνουν υψηλές αποδόσεις είναι λιγότερο πιθανόν να αισθανθούν την έλλειψη κοινωνικής στήριξης από άτομα του περιβάλλοντος τους. Επιβεβαιώνονται προηγούμενα ευρήματα σχετικά με την επίδραση της αντιληπτής κοινωνικής υποστήριξης στην ακαδημαϊκή επίδοση φοιτητριών πανεπιστημίου και συνάδουν με την υπόθεση ότι οι διάφορες πηγές υποστήριξης καλύπτουν διαφορετικές ανάγκες και δύνανται να επιφέρουν διαφορετικές συνέπειες (Cutrona & Russell, 1987). Σε μια απόπειρα χαρτογράφησης των παραμέτρων που συνδράμουν στην επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων των εργαζόμενων φοιτητριών, αυτοί διακρίνονται σε κοινωνικούς και ατομικούς. Πιο συγκεκριμένα, σε κοινωνικό πλαίσιο αποτυπώνονται οι μορφές υποστήριξης (συναισθηματική, ακαδημαϊκή, πρακτική, τεχνολογική) που έλαβαν από πηγές του περιβάλλοντός τους. Ωστόσο, πολύ σημαντικές παράμετροι καθίστανται η προσωπική αίσθηση του σκοπού που έχουν καλλιεργήσει οι ίδιες και η αυτοπειθαρχία τους. Ως ατομικά χαρακτηριστικά, έδρασαν ενισχυτικά προκειμένου να νοηματοδοτηθεί θετικά η εμπειρία των σπουδών τους – ανεξαρτήτως προβλημάτων που αντιμετώπισαν -και να σημειωθούν ικανοποιητικά μορφωτικά επιτεύγματα. Σύμφωνα με τον Bandura (1997) η πεποίθηση ενός ατόμου για το ότι επιτυγχάνει σε μια συγκεκριμένη εργασία ή έναν στόχο δύναται να επηρεάσει και την απόδοση του σε αυτό το έργο. Συγκεκριμένα, η πεποίθηση των φοιτητριών να επιτύχουν το επιθυμητό επίπεδο απόδοσης σε ακαδημαϊκές εργασίες ορίζεται ως **ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα** (Sharma & Nasa, 2014). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, φαίνονται να έχουν πίστη στις ικανότητες τους προς επίτευξη των ακαδημαϊκών του στόχων και οραματίζονται την επιτυχία τους. Αυτές οι αντιλήψεις βοηθούν τις φοιτήτριες να ενισχύσουν την προσπάθειά τους να εκτελούν με επιτυχία ακαδημαϊκές εργασίες και επηρεάζουν θετικά την απόδοση τους.

Οικολογική θεώρηση της εκπαίδευσης

Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες γενικά παίζουν ρόλο μέσω επιμέρους εσωτερικών παραγόντων (Bronfenbrenner, 1979) έτσι, η κοινωνική υποστήριξη που αντιλαμβάνεται ένα άτομο μπορεί να διαδραματίσει θετικό ρόλο στην προώθηση της αυτοανάπτυξης μόνο όταν αυτό το άτομο τη μετατρέπει σε ενέργεια. Στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό οικοσύστημα εντοπίζονται δυο επίπεδα: το εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον της εκπαίδευσης. Στο πρώτο, εκτός από τις φοιτήτριες μετέχουν ακόμη οι συμφοιτητές-τριες και οι σύμβουλοι-

καθηγητές τους ενώ το δεύτερο απαρτίζεται από τα υπόλοιπα μέλη του περιβάλλοντός τους όπως οικογένεια, φίλοι, συνάδελφοι εργασιακού χώρου κ.λ.π. Στους πόρους του εσωτερικού οικοσυστήματος συγκαταλέγονται κυρίως το ακαδημαϊκό υλικό, τα τεχνολογικά μέσα, η δικτύωση και η ανάπτυξη συνεργασίας με τα υπόλοιπα μέλη ενώ η διαθεσιμότητα χρόνου προς διεκπεραίωση πολλαπλών υποχρεώσεων και η οικονομική κατάσταση - μεταξύ άλλων - μπορούν να περιληφθούν στο εξωτερικό οικοσύστημα. Κάποιοι από αυτούς εμφανίζουν ενισχυτική δράση προς την παραγωγικότητα του οικοσυστήματος ενώ κάποιο άλλοι δρουν περιοριστικά. Οι φοιτήτριες αισθάνονται την ενθάρρυνση της κοινωνικής υποστήριξης που δέχονται από το περιβάλλον τους και αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία να θέσουν κατάλληλους στόχους για την προώθηση της αυτο-ανάπτυξης. Ως εκ τούτου, στην παρούσα μελέτη, προκύπτει ότι η πρωτοβουλία προσωπικής ανάπτυξης διαμεσολαβεί τον αντίκτυπο της κοινωνικής υποστήριξης στην αίσθηση του σκοπού. Σε κάθε περίπτωση, η φροντίδα και η ενθάρρυνση που λαμβάνουν πολλές προβληματισμένες φοιτήτριες από τους ανθρώπους του περιβάλλοντος τους είναι ζωτικής σημασίας. Με τους τρόπους αυτούς ενισχύεται η πίστη στην ικανότητά τους να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους, να διατηρήσουν την κατάλληλη αίσθηση του σκοπού και να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευσή τους. Ως προς τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις μέσα στις κοινωνικές ομάδες η αντίληψη της κοινωνικής υποστήριξης είναι πιο σημαντική από την πραγματική που δέχονται τα άτομα (Bhochhibhoya, Dong, & Branscum, 2017).

Μεταφορά πόρων από κάποιον ρόλο σε άλλον

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν πως οι ψυχολογικοί και φυσικοί πόροι που αναπτύσσονται ή καλλιεργούνται σε έναν ρόλο μπορούν να αυξήσουν την απόδοση σε έναν άλλο ρόλο. Είναι πιθανό ότι η αυτοεκτίμηση, η αυτο-αποτελεσματικότητα και η αυτοπεποίθηση δρουν ενισχυτικά στην απόδοση σε έναν άλλο ρόλο επειδή διεγείρουν τα κίνητρα, την προσπάθεια, την επιμονή και τον καθορισμό στόχων (DiPaula & Campbell, 2002· Erez & Judge, 2001· Murray, Holmes, & Griffin, 2000). Επιπλέον, τα άτομα μπορούν να εφαρμόσουν τις πληροφορίες που αποκτήθηκαν ως αποτέλεσμα του κοινωνικού κεφαλαίου σε έναν ρόλο για την επίλυση προβλημάτων σε έναν άλλο ρόλο. Οι υλικοί πόροι που συγκεντρώνονται σε έναν ρόλο μπορούν επίσης να προωθήσουν την απόδοση στον άλλο ρόλο. Μέσα από παραδείγματα που και οι ίδιες οι ερωτώμενες ανέφεραν: τα χρήματα που προέρχονται από την απασχόληση μπορούν να χρηματοδοτήσουν τις σπουδές, η ευελιξία στον εργασιακό ρόλο επιτρέπει την διάθεση περισσότερου χρόνου στις σπουδές, η ευελιξία στις οικογενειακές ευθύνες (επειδή οι σύντροφοί αφιερώνουν μεγάλο χρόνο σε δραστηριότητες οικιακής και παιδικής φροντίδας) μειώνει τις προσαρμογές στο πρόγραμμα σπουδών για οικογενειακούς λόγους και αυξάνει την απόδοση. Η συσσώρευση ρόλων (υπάλληλος, σύζυγος, γονέας κ.λ.π) δύναται να επιφέρει διττά αποτελέσματα στις φοιτήτριες (Sieber, 1974). Η ευημερία του ατόμου μπορεί να κλονιστεί λόγω της επιβάρυνσης της φροντίδας του νοικοκυριού και των παιδιών, της αμειβόμενης εργασίας και των φοιτητικών υποχρεώσεων. Ωστόσο, αυτή ακριβώς η συσσώρευση ρόλων (και η νοηματοδότηση που τους αποδίδει το ίδιο το άτομο) είναι που μπορεί να δράσει και ως ενισχυτικός παράγοντας της ευημερίας του.

Προτάσεις

Προτάσεις για βελτίωση εκπαιδευτικής πολιτικής του Ε.Α.Π

Παροχή προγραμμάτων συμβουλευτικής προς ανάπτυξη θετικής αυτοπεποίθησης, ανταποκρινόμενα στις ιδιαίτερες ανάγκες.

Σχηματισμός δικτύων ροής υποστήριξης και κοινωνικών πόρων.

Ανάγκη προαγωγής της δια βίου μάθησης στον εργασιακό χώρο (υποτροφίες, ευέλικτο ωράριο, λήψη αδειών, πρόσβαση στη χρήση υπολογιστών για εκπαιδευτικούς σκοπούς).

Διευρυμένη διεξαγωγή της έρευνας με την προσθήκη και ανδρών φοιτητών στον υπό έρευνα πληθυσμό.

Συσχέτιση μεταξύ κοινωνικής υποστήριξης και των πιο συναφών στοιχείων στη ζωή εργαζόμενων γυναικών και ανδρών που σπουδάζουν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology, 31*(2), 179–189. https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.2.179

Baker, R. W., & Siryk, B. (1989). Student Adaptation to College Questionnaire Manual. Los Angeles: *Western Psychological Services.*

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Bhochhibhoya, Amir & Dong, Yue & Branscum, Paul. (2017). Sources of Social Support Among International College Students in the United States. *Journal of International Students.* 7. 671-686. 10.5281/zenodo.570032.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology,* 3, 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa

Bronfenbrenner, U. (1979). Toward an ecology of human development. *Am. Psychol.* 32, 515–531.

Cutrona, C. E., & Russell, D. W. (1987). The provisions of social relationships and adaptation to stress. *Advances in personal relationships*, *1*(1), 37-67.

Dahmus, S., & Bernardin, H. J. (1992). Student adaptation to college questionnaire.

Di Paula, A., & Campbell, J. D. (2002). Self-esteem and persistence in the face of failure. *Journal of personality and social psychology*, 83, 711. http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.83.3.711

Erez, A., & Judge, T. (2002). Relationship of Core Self-Evaluations to Goal Setting, Motivation, and Performance. *The Journal of applied psychology*. 86. 1270-9. 10.1037/0021-9010.86.6.1270.

Home, A. (1997). Learning the hard way: Role strain, stress, role demands, and support in multiple-role women students. *Journal of Social Work Education*, *33*, 335-347.

Home, A. (1998). Predicting role conflict, overload and contagion in adult women university students with families and jobs. *Adult Education Quarterly*, *48*(2), 85-97. doi: 10.1177/074171369804800204.

Horn, L., & Carroll, C. D. (1996). Nontraditional undergraduates:Trends in enrollment from 1986 to 1992 and persistence and attainment among 1989-1990 beginning postsecondary students. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (NCES 97-578). Retrieved January 7, 2022 from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED402857.pdf

Markle, G. (2015). Factors Influencing Persistence Among Nontraditional University Students. *Adult Education Quarterly*, *65*(3), 267-285. doi:10.1177/0741713615583085.

Murray, S. L., Holmes, J. G., & Griffin, D. W. (2000). Self-esteem and the quest for felt security: how perceived regard regulates attachment processes. *Journal of personality and social psychology*, *78*(3), 478.

Muuss, R. (1996). *Theories of adolescence* (6th ed.). New York: McGraw-Hill

Sharma, H., & Nasa, G. (2014). Academic Self Efficacy: A reliable Predictor of Educational Performaces. *British Journal of Education* (2054-6351). 2. 57-64.

Sieber, S. D. (1974). Toward a Theory of Role Accumulation. American Sociological Review, 39, 567-578. https://doi.org/10.2307/2094422

Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment, 52*(1), 30–41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2**.**

«Ακόμα κι αν φορέσω τη φούστα μου καπέλο, όταν λέω όχι σημαίνει πως δε θέλω!» Το κίνημα #MeToo ως δημόσια παιδαγωγική για τα δικαιώματα των γυναικών

"Even if I'm wearing my skirt as hat, when I say no, it means no!" The #MeToo movement as public pedagogy for the rights of women

Ελένη Γιαννακοπούλου, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Eleni Giannakopoulou, Hellenic Open University

giannakopoulou.eleni@ac.eap.g

Περίληψη

Το κίνημα #MeToo ξεκίνησε με ένα κύμα αποκαλύψεων και αφηγήσεων βιωμένων εμπειριών θυμάτων σεξουαλικών εγκλημάτων. Παράλληλα, πυροδότησε (αντι)δράσεις και δυναμικές κινητοποιήσεις ενάντια σε κατεστημένα στερεότυπα και αμφισβήτησε εμπεδωμένες πεποιθήσεις για τις έμφυλες διακρίσεις. Στην εισήγηση παρουσιάζονται διαπιστώσεις μιας έρευνας με συνεντεύξεις σε ενήλικες γυναίκες, για τον αντίκτυπο του #MeToo στις απόψεις τους, την επίδρασή του στις κοινωνικές τους σχέσεις και τις εκτιμήσεις τους για όψεις της έμφυλης βίας και του σεξισμού στη κοινωνία μας. Με την παραδοχή ότι αξίες και πεποιθήσεις είναι κοινωνικά κατασκευασμένες, η έρευνα εστιάζεται στον αναστοχασμό των κοινωνικών φαινομένων για την κατανόηση των εμπειριών πατριαρχίας και έμφυλων ανισοτήτων. Από αυτή την οπτική, το κίνημα #MeToo λειτούργησε ως μορφή «δημόσιας παιδαγωγικής», μιας άτυπης δηλαδή, εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία αναπτύσσεται εκτός των θεσμοθετημένων εκπαιδευτικών δομών. Με αυτή την έννοια διαφαίνονται κοινοί τόποι της δημόσιας παιδαγωγικής με τις συναφείς θεωρίες μάθησης και των κοινωνικών προσεγγίσεων της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Δημόσια Παιδαγωγική, Έμφυλη Βία, #MeToo

Abstract

The #MeToo movement started with narratives of the lived experiences of female survivors of sexual assaults and at the same time, it provoked public protests against established stereotypes and embedded beliefs about gender discrimination. This research explores findings come out from interviews with adult women about the impact of #MeToo on their views, its effect on their social relationships, and their judgment of gender-based violence and sexism in our society. Recognizing that values and beliefs are socially constructed, our research focuses on social phenomena to understand lived experiences of patriarchy and gender inequalities. The #MeToo movement is seen as a form of "public pedagogy", an informal educational process, developed from non-institutional educational structures. In this sense, common areas of learning theories related to public pedagogy and sociological approaches to adult education are identified

Key-words: Adult Education, Public Pedagogy, Gender-Based Violence, #MeToo

Το κίνημα του #MeToo, η δημόσια παιδαγωγική και η εκπαίδευση ενηλίκων

Είναι σημαντικό, να αναρωτηθούμε κατά πόσο κοινωνικά κινήματα και δημόσιες (αντι)δράσεις μπορούν να υπερβαίνουν την εμβέλεια του προσωπικού, να διαταράσσουν τα

όρια μεταξύ ορατού και αόρατου και να φέρνουν στο προσκήνιο υπαρκτά, αλλά συγκαλυμμένα ζητήματα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το κίνημα #MeToo, που ξεκίνησε με ένα κύμα αποκαλύψεων εμπειριών και αφήγησης αναμνήσεων σεξουαλικών εγκλημάτων από καταγγέλλουσες.

Η φράση «MeToo», αρχικά διατυπώθηκε από την αφροαμερικανή ακτιβίστρια Tarana Burke (αναλυτικά, https://www.taranaburke.com) το 2006 και στη συνέχεια σηματοδότησε ένα κίνημα για την αντιμετώπιση του σεξισμού στη ζωή των γυναικών. Στην Ελλάδα, οι πρώτες αποκαλύψεις το 2020 και το κύμα καταγγελιών θυμάτων σεξουαλικής βίας σε χώρους δουλειάς, εκπαίδευσης και αθλητισμού πλημμύρισαν τα μέσα ενημέρωσης και κοινωνικής δικτύωσης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Αθανασίου (2021) το σύνθημα, όπως *«…Ακόμη κι αν φορέσω τη φούστα μου καπέλο, όταν λέω όχι σημαίνει πως δεν θέλω…»,* ενθάρρυνε εκατοντάδες γυναίκες να αποενοχοποιηθούν, να μιλήσουν και να ζητήσουν ενημέρωση ή υποστήριξη. Μέσα από το κίνημα #MeToo δημιουργήθηκαν ευνοϊκές συνθήκες ανάπτυξης διεργασιών χειραφέτησης, οι οποίες αμφισβητήσαν κοινωνικά εμπεδωμένες πεποιθήσεις, στερεότυπα και διακρίσεις. Από αυτή την οπτική πρόκειται για ένα «δημόσιο μάθημα», το οποίο «διδάσκει» με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους ως μορφή «δημόσιας παιδαγωγικής». Με τον όρο «δημόσια παιδαγωγική» ορίζεται μια άτυπη εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς προσδιορισμένους εκπαιδευτικούς στόχους, η οποία αναπτύσσεται εκτός των θεσμοθετημένων εκπαιδευτικών δομών σε πεδία όπως είναι τα μέσα ενημέρωσης και κοινωνικής δικτύωσης, οι κοινωνικές δράσεις και τα κοινωνικά κινήματα, ακόμα και οι διαφημιστικές εκστρατείες.

Πολλοί θεωρητικοί της ριζοσπαστικής εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν περιγράψει τη δημόσια παιδαγωγική και ως πολιτική πρακτική, η οποία αναδεικνύει περιθωριοποιημένες φωνές, αμφισβητεί κατεστημένες αφηγήσεις και τελικά δημιουργεί «κοινότητες συμπαράστασης και αλληλεγγύης», πρόθυμες να εμπλακούν σε μια συλλογική δράση υποκινούμενη από τη συναίσθηση ότι «οι ζωές των άλλων μας ενδιαφέρουν», εξίσου με τη δική μας (Giroux, 2004, Brookfield & Holst, 2011).

Στους τόπους συνάντησης των προσωπικών εμπειριών των καταγγελλουσών θυμάτων της βίας με τις δημόσιες αφηγήσεις τους δημιουργούνται οι όροι ανάδειξης προσωπικών διλημμάτων που ίσως τελικά οδηγήσουν σε μετασχηματισμούς συνειδήσεων (Mezirow, 2007, Koulaouzides, 2020).

Όπως συμβαίνει σε όλες τις περιπτώσεις που μια «κρυμμένη εμπειρία» γίνεται ορατή μέσα από τις αφηγήσεις-μαρτυρίες που εκφράζονται δημόσια, η πρόκληση βρίσκεται στην αντιπαράθεση μεταξύ της ατομικής εμπειρίας και των κυρίαρχων ορισμών της «αλήθειας», που αφορούν στην ουσία της σεξουαλικής βίας.

Στην εισήγησή μας παρουσιάζονται διαπιστώσεις μιας έρευνας για την ανίχνευση του αντίκτυπου του κινήματος #MeToo στις απόψεις ενηλίκων γυναικών, την επίδρασή του στις κοινωνικές τους σχέσεις και τις εκτιμήσεις τους για όψεις της έμφυλης βίας και του απροκάλυπτου ή συγκαλυμμένου σεξισμού στη κοινωνία μας. Μέσα από τη διερεύνηση αυτή αναζητήθηκαν σημεία σύμπτωσης του αναστοχασμού για φαινόμενα έμφυλης βίας, των αναλύσεων της δημόσιας παιδαγωγικής και της εκπαίδευσης ενηλίκων για τις έμφυλες διακρίσεις.

Μεθοδολογία της έρευνας

Η φεμινιστική έρευνα επικεντρώνεται στις βιωμένες εμπειρίες, αναδεικνύει θέματα γυναικών και επιδιώκει να αντιμετωπίσει την έμφυλη ανισορροπία εστιάζοντας ρητά στη μετακίνηση των φωνών των γυναικών από το περιθώριο στο κέντρο της έρευνας (Ζαββού, 2021). Για τη φεμινιστική έρευνα, τόσο οι εμπειρίες των γυναικών, όσο και οι συνθήκες ζωής τους, αλλά και η ανάκτηση ενός συγκαλυμμένου παρελθόντος, θεωρούνται σημαντικοί παράγοντες απεικόνισης της κοινωνικής πραγματικότητας και εμπλουτίζουν την κοινωνική έρευνα. Με άλλα λόγια η φεμινιστική έρευνα μελετά τις πρακτικές που δημιουργούν και αναπαράγουν

έμφυλες ανισότητες και διακρίσεις (Αθανασίου 2006).
Στη έρευνα μας καταγράφηκαν με ημι-δομημένες συνεντεύξεις απόψεις δώδεκα επιλεγμένων γυναικών, οι οποίες ήταν αποδέκτες των μηνυμάτων του κινήματος #MeToo. Η ερευνήτρια περιορίστηκε στο συντονισμό της συζήτησης και όχι στη καθοδήγηση της με αποτέλεσμα πολλές φορές οι ερωτώμενες να μεταπηδούν από θέμα σε θέμα, αλλά ακόμα και να αναφέρονται σε ζητήματα που δεν περιλαμβανόταν στα ερωτήματα της έρευνας. Το εμπειρικό υλικό των συνεντεύξεων οργανώθηκε και ταξινομήθηκε με στόχο την αναζήτηση ομοιοτήτων, διαφορών, αντιστοιχιών, προκειμένου να αποκτηθεί μια καθαρή εικόνα για την «φύση των δεδομένων» (Mertens, 2009). Η συστηματική και προσεκτική μελέτη των δεδομένων διασφάλισε ότι τα πορίσματα της έρευνας αντικατοπτρίζουν το «λόγο των γυναικών» για όψεις του #MeToo.
Τέλος, ενώ οι μεθοδολογικοί περιορισμοί της έρευνας μας και οι αυτονόητες αδυναμίες γενίκευσης παραμένουν, καταβλήθηκε κάθε προσπάθεια να διασφαλιστούν η φερεγγυότητα και η αυθεντικότητα στη ανάλυση των απόψεων των συμμετεχουσών. Η ανάλυση του εμπειρικού υλικού έγινε με σεβασμό και αμεροληψία και η διαδικασία σύνθεσης των συμπερασμάτων βασίστηκε στην κατά το δυνατόν τεκμηριωμένη ερμηνεία τους.

Ευρήματα της έρευνας και συζήτηση

Οι απόψεις τις οποίες οι γυναίκες της έρευνας μας εξέφρασαν για το κίνημα #MeToo ταξινομούνται στις ακόλουθες τρεις ομάδες. Η πρώτη ομάδα αναφέρεται σε εκτιμήσεις για την ανάδυση του κινήματος #MeToo και τη σημασία του για την δημοσιοποίηση περιπτώσεων έμφυλης βίας. Οι γυναίκες δηλώνουν ότι ενώ παρόμοια φαινόμενα παρέμεναν συγκαλυμμένα από φόβο και τη ντροπή που θα συνόδευαν τις καταγγέλλουσες, τώρα πλέον αρκετές περιπτώσεις βλέπουν το φως της δημοσιότητας και αντιμετωπίζονται ως ποινικά αδικήματα. Παράλληλα, επισημαίνουν τις αισιόδοξες προοπτικές που δημιούργησε το #MeToo για την μελλοντική αντιμετώπιση της σεξουαλικής παρενόχλησης των γυναικών. Τα ευρήματα της έρευνας μας παρέχουν ενδείξεις υποστήριξης του κινήματος #MeToo, τουλάχιστον από γυναίκες και το γεγονός αυτό, αν μπορεί να γενικευθεί, φαίνεται να αποτελεί πρόσφορο έδαφος για κριτικό αναστοχασμό στις σχέσεις των φύλων. Αν και οι επιπτώσεις του κινήματος #MeToo στις απόψεις και στις κοινωνικές σχέσεις των γυναικών θα πρέπει να εξεταστούν σε βάθος χρόνου, φαίνεται ότι όσες ευαισθητοποιούνται δεν είναι πρόθυμες να αποδεχτούν την έλλειψη δράσης και αντιμετώπισης των φαινομένων σεξουαλικής προσβολής, μια διαπίστωση η οποία υποστηρίζεται από τα συμπεράσματα πλήθους ερευνών (μια εμπεριστατωμένη ανάλυση με στοιχεία από 31 χώρες στο Levy & Mattsson, 2023).
Η δεύτερη ομάδα διαπιστώσεων αφορά στις παραδοχές των γυναικών της έρευνας μας ότι πέρα από τις συγκεκριμένες καταγγελίες κακοποίησης των γυναικών το κίνημα αυτό ευαισθητοποίησε ομάδες ενηλίκων για τις συνέπειες των έμφυλων ανισοτήτων και τα αντίστοιχα στερεότυπα που κυριαρχούν στις κοινωνίες μας και νομιμοποιούν έμμεσα τη σεξουαλική βία σε βάρος των γυναικών. Παράλληλα, διαφαίνεται στα ευρήματα μας μια τάση αφύπνισης και ενδυνάμωσης των γυναικών απέναντι σε περιστατικά κακοποίησης τους. Στη διαπίστωση αυτή συμπίπτει και μια σειρά ερευνών για τις επιπτώσεις του #MeToo στην κοινή γνώμη, όπως για παράδειγμα των Brunner & Partlow-Lefevre (2020).
Μια τρίτη τέλος ομάδα απόψεων περιλαμβάνει «αυθόρμητες» ερμηνείες των γυναικών για τις αιτίες του φαινομένου της σεξουαλικής κακοποίησης και κυριαρχίας του σεξισμού στην κοινωνία μας. Στο λόγο των γυναικών της έρευνας μας, η έννοια του σεξισμού είναι σχετικά ασαφής, αναγνωρίζεται όμως ως βασική αιτία σεξουαλικής κακοποίησης των γυναικών και αποδίδεται, αν και αόριστα, σε κοινωνικές δομές και πολιτικές πρακτικές. Ο σεξισμός μπορεί να οριστεί ως ένα σύνολο «στάσεων, πεποιθήσεων και συμπεριφορών ατόμων και οργανωτικών, θεσμικών και πολιτισμικών πρακτικών, οι οποίες είτε αντανακλούν αρνητικές εκτιμήσεις ατόμων με βάση το φύλο τους είτε υποστηρίζουν την ανισότητα γυναικών και

ανδρών» (Swim & Hyers, 2009, σελ. 407).
Συμπερασματικά, το κίνημα #MeToo αποτέλεσε σημαντικό ορόσημο στην αντιμετώπιση των σεξουαλικών αδικημάτων και γενικότερα της έμφυλης βίας. Συνέβαλε στην κατανόηση ότι τα φαινόμενα που καταγγέλθηκαν είναι διαδεδομένα και ένα μεγάλο μέρος του γυναικείου πληθυσμού έδειξε ότι δεν είναι πλέον διατεθειμένο να τα συγκαλύψει ή να τα περιορίσει σε ιδιωτικές συνομιλίες και συνεδρίες ψυχολόγων.
Οι διαπιστώσεις της έρευνας μας παρέχουν στοιχεία για τους κοινούς τόπους της δημόσιας παιδαγωγικής και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Κοινοί τόποι στους οποίους περιλαμβάνονται οι πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις μεταξύ του ατομικού εαυτού, των μέσων ενημέρωσης και των κοινωνικών προτύπων και στους οποίους αναδύονται ενδεχόμενα αμφισβήτησης κατεστημένων στερεότυπων, κυρίαρχων λόγων και κοινών εκδοχών της πραγματικότητας (English, & Irving, 2015).
Μορφές «δημόσιας παιδαγωγικής», όπως αυτή που προκλήθηκε από το #MeToo μπορούν να δημιουργήσουν δυνατότητες ανατροπής πατριαρχικών, σεξιστικών, και υπερσυντηρητικών απόψεων και αντιλήψεων για την έμφυλη βία, μιας βίας που παρά την στρέβλωση της πραγματικότητας της και την μονοσήμαντη κατανόηση και ερμηνεία της δεν γίνεται (πάντα και διαρκώς) αποδεκτή. Όπως γράφει ο Giroux (2004, σ. 497) *«Η σχέση μεταξύ γνώσης και εξουσίας, από τη μια πλευρά, και της επιστήμης και της πολιτικής, από την άλλη, θα πρέπει πάντα να είναι αυτο-ανασχοταστική για το ποιες είναι οι επιπτώσεις της, πώς σχετίζεται με τον ευρύτερο κόσμο, είτε είναι ανοιχτός είτε όχι σε νέες αντιλήψεις και τι μπορεί να σημαίνει παιδαγωγικά να παίρνουμε σοβαρά θέματα ατομικής και κοινωνικής ευθύνης».*
Ανοικτά ερωτήματα για διερεύνηση
Η έρευνα μπορεί να διευρυνθεί σε πληθυσμιακές ομάδες ανδρών και γυναικών, επιλεγμένες με διάφορα κριτήρια (εθνοτικά, θρησκευτικά, ηλικιακά, μορφωτικά) ή άλλα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά. Παράλληλα, μπορεί να περιλάβει μεγαλύτερο εύρος ερωτημάτων που θα προσεγγίζουν το κίνημα του #MeToo από διαφορετικές οπτικές, όπως επίσης διαφορετικές, ερευνητικές μεθοδολογίες θα μπορούσαν να ισχυροποιήσουν τις αναλύσεις και να εντοπίσουν ενδεχόμενες σχέσεις με άλλα κοινωνικά φαινόμενα τα οποία συμβάλλουν στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας και τις επιδράσεις τους στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αθανασίου, Α. (2006). Φύλο, εξουσία και υποκειμενικότητα μετά το «δεύτερο κύμα». Στο Α.Αθανασίου (Επιμ.). *Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική* (σ. 13-138). Νήσος.

Αθανασίου Α, (2021). Το φεμινιστικό εμείς είναι έκκεντρο διαθεματικό και διατομικό. https://www.epohi.gr/article/40303/ 25 Ιουλίου 2021.

Brookfield, S. D., & Holst, J. D. (2011). *Radicalizing learning: Adult education for a just world*. Jossey-Bass.

Brunner E. & Partlow-Lefevre, S. (2020): #MeToo as networked collective: examining consciousness-raising on wild public networks. *Communication and Critical/ Cultural Studies*. https://doi.org/10.1080/14791420.2020.1750043.

English, L. & Irving, C. J. (2015). *Feminism in Community-Adult Education for Transformation*. Sense Publishers.

Giroux, Henry. (2004). Public Pedagogy and the Politics of Neo-Liberalism: Making the Political More Pedagogical. *Policy Futures in Education,* 2 (3-4). https://doi.org/10.2304/pfie.2004.2.3.5.

Levy, Ro'ee and Mattsson, Martin, The Effects of Social Movements: Evidence from #MeToo (April 27, 2023). Διαθέσιμο στο SSRN: https://ssrn.com/abstract=3496903 or http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3496903

Mertens, D.M. (2009). Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία. Μεταίχμιο.

Mezirow J και συνεργάτες. (2007). Η μετασχηματίζουσα μάθηση. Μεταιχμιο.

Koulaouzides, G. (2020). Learning as an individual and social developmental process: Thoughts on the intellectual quests of Jarvis and Mezirow. In A. Kokkos (Ed.). *Expanding Transformative Learning Theory: Affinities between Jack Mezirow and Emancipatory Educationalists* (pp.177-193). Routledge

Swim, J. K., & Hyers, L. L. (2009). Sexism. Στο T. D. Nelson (Ed.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (pp. 407–430). Psychology Press.

Ζαββού Α. (2021). Η φεμινιστική προβληματική της διαθεματικότητας. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 156*, 55-86. doi: https://doi.org/10.12681/grsr.25947

Εκπαίδευση γυναικών προσφύγων στη δημοκρατική πολιτειότητα εν μέσω πανδημίας και ο ρόλος της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων

Democratic Citizenship Education for refugee women in Greece amidst the pandemic and its role on the professional development of the trainees

Αγάπη Χουζουράκη, υπ. Διδ. Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Agapi Chouzouraki, PhD can., Department of Educational and Social Policy, University of Macedonia

a.chouzouraki@uom.edu.gr

Περίληψη

Στο πλαίσιο εκπονούμενης διδακτορικής διατριβής στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη δημοκρατική πολιτειότητα γυναικών προσφύγων, με σκοπό τη διερεύνηση του ρόλου αυτής στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων. Οι συμμετέχουσες, σύμφωνα με τις ίδιες, ενδυναμώθηκαν όσον αφορά στην ετοιμότητά τους για αναζήτηση, εύρεση και διατήρηση της εργασίας, ενώ παράλληλα απέκτησαν την πεποίθηση ότι μπορούν εις το εξής να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα τυχόν αντιξοότητες που προκύπτουν στο πεδίο της απασχόλησης.

Λέξεις – κλειδιά: γυναίκες πρόσφυγες, εκπαίδευση στη δημοκρατική πολιτειότητα, επαγγελματική ανάπτυξη, εκπαιδευτική έρευνα – δράση, εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία

Abstract

In the framework of a PhD thesis at the University of Macedonia, Greece an innovative educational programme on democratic citizenship education of refugee women was designed and implemented, in order to investigate its role on the career development of the trainees. The participants, in their view, were empowered in terms of their readiness to seek, find and maintain employment, while they gained the confidence that they can henceforth deal more effectively with adversities arising in the field of employment.

Key –words: refugee women, education for democratic citizenship, career development, educational action-research, grounded theory

1. Εισαγωγή

Η ένταξη των γυναικών προσφύγων στις κοινωνίες υποδοχής, ιδίως όσον αφορά την επαγγελματική τους ανάπτυξη, παραμένει ένα κρίσιμο ζήτημα εν μέσω της συνεχιζόμενης παγκόσμιας προσφυγικής κινητικότητας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η Ελλάδα αποτελεί κομβικό κράτος πρώτης υποδοχής που αντιμετωπίζει, σε συνέργεια με την Ευρωπαϊκή Ένωση, τις πολύπλευρες προκλήσεις της ένταξης των προσφύγων. Παρά τις διάφορες πρωτοβουλίες που αποσκοπούν στην προώθηση της ένταξης, οι γυναίκες πρόσφυγες αντιμετωπίζουν σημαντικά εμπόδια που δυσχεραίνουν την επαγγελματική τους ανέλιξη, τη αυτονομία τους και την κοινωνική τους ένταξη. Με το παρουσιαζόμενο ερευνητικό εγχείρημα επιδιώκεται να καλυφθεί εν μέρει αυτό το κενό, διερευνώντας τη συσχέτιση μεταξύ της συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης των γυναικών προσφύγων στη δημοκρατικής πολιτειότητας και της

επαγγελματικής τους ανάπτυξης στην Ελλάδα.

2. Το ερευνητικό πρόβλημα

Σχεδόν το *ήμισυ* του πληθυσμού των αιτούντων άσυλο και των προσφύγων στην Ευρώπη είναι *εκτοπισμένες γυναίκες και κορίτσια* (Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης, 2022). Αν και στην Ελλάδα συχνά διακηρύσσεται η υλοποίηση έργων κοινωνικής ένταξης πολιτών τρίτων χωρών (Υπουργείο Μτανάστευσης & Ασύλου, 2021), όταν σχεδιάστηκε αυτή η μελέτη (2020), δεν υπήρχε ούτε ένα κρατικό πρόγραμμα εκπαίδευσης στη δημοκρατική πολιτειότητα ή κοινωνικού προσανατολισμού για πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο –και, εξ όσων γνωρίζουμε, τη στιγμή που γράφονται αυτές οι λέξεις, ακόμα δεν υπάρχει σε οριζόντιο επίπεδο. Το κενό αυτό είναι ακόμη πιο ηχηρό, αν λάβει κανείς υπόψιν του ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που σχετίζονται με την εκπαίδευση του πολίτη είναι απαραίτητες για την απόκτηση της ελληνικής ιθαγένειας (η λεγόμενη «κορωνίδα» της ένταξης) σύμφωνα με το πρόσφατα αναμορφωμένο σύστημα γραπτών εξετάσεων για την απόκτησή της.

Όπως είναι γνωστό, στο πλαίσιο της αναγκαστικής μετακίνησης οι γυναίκες είναι συχνά πολύ πιο ευάλωτες από τους άνδρες και η ενσωμάτωση στην αγορά εργασίας είναι ακόμη λιγότερο ελπιδοφόρα (Sarzin, 2021), ενώ συχνά το ταξίδι τους προς την χώρα υποδοχής περιλαμβάνει τραυματικές εμπειρίες που δυσκολεύουν την ένταξή τους σε αυτή (OECD, 2019).

Με βάση τα παραπάνω, σχεδιάστηκε ένα καινοτόμο πρόγραμμα βιωματικής μάθησης για μια ομάδα γυναικών προσφύγων και αιτούντων άσυλο που διαμένουν στην Ελλάδα, με στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευόμενων για το ρόλο της εκπαίδευσης στη δημοκρατική πολιτειότητα (EDC) και της εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα (HRE) στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, εστιάζοντας στην εργασιακή ενδυνάμωση και την επαγγελματική ανθεκτικότητα.

3. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Βασικός στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου της βιωματικής/συμμετοχικής διδασκαλίας της εκπαίδευσης για τη δημοκρατική πολιτειότητα στην ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης γυναικών προσφύγων. Κάποια από τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που μας καθοδήγησαν ειδικότερα καθ' όλο το ερευνητικό εγχείρημα είναι τα εξής:

- Ποιες είναι οι *ειδικές δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις* που αναπτύχθηκαν μέσω της βιωματικής εκπαίδευσης για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και επιτρέπουν στις γυναίκες πρόσφυγες, σύμφωνα με τις ίδιες, να *ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στις προκλήσεις και τις αντιξοότητες στην επαγγελματική τους ζωή* στη χώρα υποδοχής;

- Πώς οι γυναίκες πρόσφυγες που συμμετείχαν στην εκπαιδευτική παρέμβαση *οικοδομούν και διαπραγματεύονται τις αντιλήψεις τους για την αυτενέργεια και την ενδυνάμωση* στο πλαίσιο της ανάπτυξης της σταδιοδρομίας τους, και πώς η εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη συμβάλλει σε αυτήν την κατασκευή;

- Πώς *μετασχηματίζονται οι αντιλήψεις των γυναικών προσφύγων για το αίσθημα του ανήκειν, την ένταξη στην κοινωνία υποδοχής και την ενεργό συμμετοχή* τους στις έννομες σχέσεις που τις αφορούν ως αποτέλεσμα της συμμετοχικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, κατά τις ίδιες, και πώς αυτοί οι μετασχηματισμοί σχετίζονται με τις αφηγήσεις τους για την εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους;

4. Η ερευνητική διαδικασία

4.1. Μεθοδολογικό πλαίσιο και επιλογές

Όπως είναι αναμενόμενο ενόψει του σκοπού της συγκεκριμένης έρευνας, ακολουθήθηκε το ποιοτικό επιστημολογικό παράδειγμα, δεδομένου ότι μας ενδιέφερε να διερευνήσουμε τις συσχετίσεις μεταξύ της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη δημοκρατική πολιτειότητα και πτυχών της επαγγελματικής ανάπτυξης γυναικών προσφύγων με έμφαση στην εργασιακή ανθεκτικότητα και ενδυνάμωση, όπως τις κατανοούν και τυχόν μετασχηματίζουν μετά την παρέμβαση οι συμμετέχουσες εκτοπισμένες γυναίκες.

Πέρα, όμως, από αυτό, ήταν κρίσιμο για τη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια να αναζητηθούν και να δοκιμαστούν *στην πράξη* προτάσεις και λύσεις στο ερευνητικό πρόβλημα που μας απασχολεί (βλ. υπό 2) και, κατά συνέπεια, το μεθοδολογικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής *έρευνας – δράσης* (educational action research) κρίθηκε κατάλληλο για την εκπλήρωση του σκοπού αυτού, δεδομένου ότι αυτό επιτρέπει την πρακτική εφαρμογή λύσεων και προτάσεων, την αναθεώρησή τους και την επαναδοκιμή τους (μεταξύ άλλων, Carr & Kemmis, 2005).

Από την άλλη πλευρά, η *εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία* (grounded theory) υπό την κονστρουβιστική της κυρίως εκδοχή (Charmaz, 2006) μέσω της συνεχούς σύγκρισης των προς ανάλυση δεδομένων, προσφέρει τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να προσδιορίσει εννοιολογικά, να αποσαφηνίσει και να εντοπίσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά το προς μελέτη πρόβλημα/φαινόμενο (Τσιώλης, 2014), δημιουργώντας έτσι ένα θεωρητικό πλαίσιο που περιλαμβάνει τα εκάστοτε ευρήματα και λαμβάνει σοβαρά υπόψιν τις οπτικές των υποκειμένων της έρευνας (Τσιώλης, οπ.π.).

Η συμβατότητα των δύο αυτών μεθοδολογικών πλαισίων έχει τεκμηριωθεί βιβλιογραφικά (ενδεικτικά: Dick, 2007, Simmons & Gregory, 2003), ενώ όπως προέκυψε και από την παρούσα έρευνα, έχουν αλληλοσυμπληρωματικό χαρακτήρα. Εξάλλου, έχει διαπιστωθεί όπως αναφέρεται από την Κατσαρού (2016) ότι η εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία *μπορεί να προσφέρει ένα πρίσμα ανάλυσης που ταιριάζει και μπορεί να ανταποκριθεί στις ιδιαιτερότητες της έρευνας-δράσης*, τουλάχιστον σε ότι αφορά τα δεδομένα από συνεντεύξεις και παρατηρήσεις, ενώ οι διαδικασίες της έρευνας-δράσης μπορούν να εμπλουτιστούν στην πράξη από ένα βαθύτερο και διευρυμένο ερευνητικό αναστοχασμό (Κατσαρού & Τσιώλης, 2019).

4.2. Σύντομη περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας

Τα υποκείμενα της έρευνας προέκυψαν μετά από τη δημοσιοποίηση της πρόσκλησης εκδήλωσης ενδιαφέροντος που μοιράστηκε η ερευνήτρια με επαγγελματίες του πεδίου που δραστηριοποιούνται στην Κεντρική Μακεδονία και ιδίως στη Θεσσαλονίκη. Περίπου 40 γυναίκες επικοινώνησαν με την ερευνήτρια και τελικά 32 προσήλθαν στις συναντήσεις για την αρχική γνωριμία με το ερευνητικό εγχείρημα (σκοπός, περίγραμμα, συναίνεση για χρήση προσωπικών δεδομένων κ.λπ.). Με τις 27 από τις γυναίκες αυτές, δημιουργήθηκαν δύο ομάδες, μία που θα παρακολουθούσε το πρότυπο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (14 υποκείμενα) και μία που δε θα το παρακολουθούσε (13 υποκείμενα).

Τα εργαλεία συλλογής / παραγωγής δεδομένων αποτελούνταν από 53 ημιδομημένες συνεντεύξεις (1 υποκείμενο εγκατέλειψε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για λόγους υγείας), τη (συμμετοχική) παρατήρηση κατά τα μαθήματα και το υλικό μαγνητοσκόπησης, από την καταγραφή της δραστηριότητας της ομάδας των εκπαιδευόμενων γυναικών στο WhatsApp group που δημιουργήθηκε, το γραπτό και ηχητικό Ημερολόγιο της ερευνήτριας και τα σχόλια κριτικής φίλης, Καθηγήτριας του Πανεπιστημίου Μακεδονίας που επέβλεπε την όλη ερευνητική προσπάθεια.

Η υλοποίηση της έρευνας-δράσης έλαβε χώρα σε 3 διαδοχικούς και επάλληλους κύκλους εφαρμογής, αναστοχασμού, αναθεωρημένης εφαρμογής: ο πρώτος κύκλος εφαρμογής της εκπαιδευτικής παρέμβασης, πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των δια ζώσης μαθημάτων

στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, ο δεύτερος κύκλος εφαρμογής ξεκίνησε όταν άλλαξε το εκπαιδευτικό πλαίσιο ένεκα εξωγενών παραγόντων (τα μέτρα κατά της πανδημίας) με τη μετάβαση σε ψηφιακό περιβάλλον μάθησης και συνεργασίας και ο τρίτος κύκλος εφαρμογής υλοποιήθηκε στη συνέχεια των σύγχρονων εξ αποστάσεως μαθημάτων προκειμένου να ενσωματωθούν στην πράξη οι βελτιωτικές προτάσεις (κυρίως ως προς τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες) των συμμετεχουσών.

Με το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης, και τα 26 υποκείμενα της έρευνας έλαβαν εκ νέου μέρος σε ημιδομημένες συνεντεύξεις, με σκοπό να καταγραφούν οι απόψεις και οι εμπειρίες τους σε σχέση με την αντιμετώπιση τυχόν δυσκολιών στο χώρο εργασίας, την αίσθηση του ανήκειν, τα σχέδια για το εργασιακό τους μέλλον. Η ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις με βάση την εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία (ανοικτή κωδικοποίηση/κατ'άξονα/επιλεκτική) με τη χρήση του λογισμικού MAXQDA 2022.

4.3. Σύντομη περιγραφή του πρότυπου προγράμματος εκπαίδευσης στη δημοκρατική πολιτειότητα για γυναίκες πρόσφυγες και αιτούσες άσυλο

Το πρότυπο πρόγραμμα εκπαίδευσης στη δημοκρατική πολιτειότητα για γυναίκες πρόσφυγες και αιτούσες άσυλο σχεδιάστηκε για δια ζώσης διδασκαλία και στη συνέχεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης επανασχεδιάστηκε προκειμένου να μπορεί να συνεχιστεί εξ αποστάσεως (υβριδικός τύπος μαθημάτων) κατά τη διάρκεια των μέτρων της πολιτείας για τον περιορισμό της διασποράς του covid-19. Η εκπαιδευτική παρέμβαση είχε διάρκεια 45 διδακτικών ωρών και πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του χειμερινού εξαμήνου 2020-2021 (Οκτώβριο έως Μάρτιο). Επίσης, το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος σχεδιάστηκε με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες των γυναικών που συμμετείχαν στην έρευνα, όπως αυτές εκφράστηκαν κατά τη διάρκεια των αρχικών συνεντεύξεων.

Επιπλέον, προκειμένου να μην χρειαστεί η επικοινωνία να υποστεί τη μεσολάβηση της διερμηνείας, το σύνολο της εκπαιδευτικής παρέμβασης έλαβε χώρα στην αγγλική γλώσσα. Η επιλογή αυτή κατά το σχεδιασμό του προγράμματος υποδείχθηκε και από το χαρακτήρα της εκπαίδευσης, η οποία σκοπείτο και είχε έντονα συμμετοχικό και βιωματικό χαρακτήρα, αξιοποιώντας θεατροπαιδαγωικά εργαλεία και τεχνικές. Άλλο χαρακτηριστικό της εν λόγω εκπαιδευτικής παρέμβασης για τη δημοκρατική πολιτειότητα είναι ότι είχε συμπεριληπτικό χαρακτήρα και καταβλήθηκε προσπάθεια τα μαθήματα να είναι πολιτισμικά ενημερωμένα (culturally sensitive, Cummins, 2015, Αποστολίδου 2019), λαμβάνοντας υπόψιν το φύλο στο πλαίσιο του αναγκαστικού εκτοπισμού (gender & trauma informed). Τέλος, ένα άλλο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής παρέμβασης ήταν ο έντονα συμμετοχικός, διαδραστικός και βιωματικός χαρακτήρας της: επί τη βάση της παραδοχής ότι η διδασκαλία για τη δημοκρατία και τους θεσμούς της δε μπορεί παρά να είναι δημοκρατική, καταβλήθηκε προσπάθεια έτσι ώστε όλες οι εκπαιδευόμενες να συμμετέχουν επί ίσοις όροις στο μάθημα, μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο ασφάλειας και συνεργασίας που δημιουργήθηκε από κοινού.

5. Βασικά Ευρήματα, προσωρινά συμπεράσματα και προτάσεις για το μέλλον

Νέες δεξιότητες που, σύμφωνα με τις συμμετέχουσες, αναπτύχθηκαν κατά τα μαθήματα και τις βοηθούν να αντιμετωπίσουν τις αντιξοότητες στο χώρο εργασίας αποτελούν, ιδίως η *προσαρμοστικότητα, οι νέες τεχνολογικές δεξιότητες, η αυξημένη συνεργατικότητα, η διαπολιτισμική επικοινωνία και σημαντικά βελτιωμένες δεξιότητες παρουσίασης.*

Όπως προέκυψε από την ανάλυση των συνεντεύξεων, οι συμμετέχουσες στην εκπαίδευση *παρουσίασαν περισσότερους τρόπους αυτοδύναμης αντιμετώπισης αντιξοοτήτων στο χώρο εργασίας* (ενδεικτικά: απεύθυνση στον αρμόδιο φορέα, διασύνδεση με συναδέλφους, πρακτικές αυτοφροντίδας) απ' ό,τι πριν από την εκπαιδευτική παρέμβαση - μια εξέλιξη που δεν σημειώθηκε στην ομάδα που δεν συμμετείχε στην εκπαίδευση. Ακόμη, η συντριπτική

πλειοψηφία των εκπαιδευόμενων ανέφερε ότι μετά τη συμμετοχή στο πρότυπο αυτό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αισθάνονται ότι μπορούν να κάνουν *ενημερωμένες επιλογές, ότι έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση* να διεκδικήσουν μια θέση εργασίας και *ότι μπορούν να συμβουλέψουν ή να υποστηρίξουν άλλες γυναίκες* σε περίπτωση που αντιμετωπίσουν προβλήματα στην εργασία τους (παράγοντας εργασιακής αυτοαποτελεσματικότητας).

Προς το παρόν είναι σαφές, σύμφωνα με τις δικές τους μαρτυρίες, ότι στην πλειοψηφία των συμμετεχουσών *αναπτύχθηκε περαιτέρω ή για πρώτη φορά η αίσθηση του ανήκειν στη χώρα υποδοχής* σε αντίθεση με όσες δεν συμμετείχαν στην εκπαίδευση και δεν ανέφεραν καμία τέτοια εξέλιξη.

Κατά τούτο, επιβεβαιώνεται η σχετική βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων είναι μέσο ένταξης των προσφύγων στην κοινωνία υποδοχής και τη σχετική αγορά εργασίας (Fejes, 2019, UNESCO, 2016). Δεδομένου ότι είναι ελάχιστες οι μελέτες που συνδέουν την εκπαίδευση στη δημοκρατική πολιτειότητα με την επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών προσφύγων και αιτουσών ασύλο, περαιτέρω και μεγαλύτερης κλίμακας παρόμοια ερευνητικά έργα είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθούν στο μέλλον, προκειμένου να διερευνηθούν οι οπτικές και οι αντιλήψεις μεγαλύτερου πληθυσμού και να σχεδιαστούν πολιτικές και προγράμματα υλοποίησής τους που θα ικανοποιούν τις ανάγκες της ευάλωτης αυτής πληθυσμιακής ομάδας με σκοπό την ενσωμάτωσή τους στις κοινωνίες υποδοχής της Ευρώπης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αποστολίδου, Α. (2019). Ψηφιακή Μάθηση για Ενήλικες Πρόσφυγες. Το μοντέλο CAROL. Αθήνα: Βιβλιόραμα

Dick, B. (2007). What can grounded theorists and action researchers learn from each other? In A. Bryant and K. Charmaz (Eds.), The Sage handbook of grounded theory (pp. 370–388). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Carr, W. & Kemmis, S. (2005) Staying Critical, Educational Action Research, 13:3, 347-358, DOI: 10.1080/09650790500200296

Charmaz, K. (2006). Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis. London: Sage Publications.

Cummins, J.D. (2015). Identities in motion: Rethinking teacher-student identity negotiation in multilingual school contexts. Australian Review of Applied Linguistics, v. 38, p. 99–105. DOI:10.1075/ARAL.38.3.01CUM

Fejes, A. Adult education and the fostering of asylum seekers as "full" citizens. *Int Rev Educ* 65, 233–250 (2019). https://doi.org/10.1007/s11159-019-09769-2

Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης (ΔΟΜ), Site Factsheet, Site Management Support in Mainland Open Accommodation Sites, March 2022, available at: https://bit.ly/3Pws4bv (2022-10-07)·

Κατσαρού, Ε. (2016). Εκπαιδευτική Έρευνα – Δράση, Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης. Αθήνα: Κριτική·

Κατσαρού, Ε. & Τσιώλης, Γ. (2019). Εκλεκτικές συγγένειες και ανταλλαγές μεταξύ Έρευνας-Δράσης και Εμπειρικά Θεμελιωμένης Θεωρίας. Στο Σ. Αυγητίδου, Ε. Κατσαρού & Β. Τσάφος (επιμ.). Πρακτικά του 2ου Πανελλήνιου Συμποσίου για την Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση, Ζητούμενα-Συγκρούσεις-Προοπτικές (σσ. 308-325)

OECD (2019), *Ready to Help?: Improving Resilience of Integration Systems for Refugees and other Vulnerable Migrants*, OECD Publishing: Paris. https://doi.org/10.1787/9789264311312-en.

Sarzin, Z. (2021) The impact of forced migration on the labor market outcomes and welfare of host communities, Reference Paper for the 70th Anniversary of the 1951 Refugee Convention available at: https://bit.ly/3Wwd4hU (2022-10-29) ·

Simmons, O.E. & Gregory, T.A. (2003). Grounded action: Achieving optimal and sustainable change. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum for Qualitative Social Research*, 4 (3) ·

Τσιώλης, Γ. (2014). Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Έρευνα. Αθήνα: Κριτική·

Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη, διαθέσιμη στο: https://migration.gov.gr/migration-policy/integration/politiki-entaxis-se-ethniko-epipedo/ethniki-stratigiki/ in Greek (2022-10-30)·

UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization). (2016). *Recommendation on adult learning and education 2015*. Paris/Hamburg: UNESCO/UNESCO Institute for Lifelong Learning. Retrieved 11 September 2023 from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179.

Εκπαίδευση Ενηλίκων και Ψυχοθεραπεία: Δύο πυλώνες υποστήριξης των ενηλίκων στη διεργασία αλλαγής

Adult Learning and Psychotherapy: Two support pillars for adults in their transformation process

Αθανασία Κακάρογλου, Ψυχολόγος-Υπαρξιακή Συστημική Ψυχοθεραπεύτρια, MSc στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Athanasia Kakaroglou, Psychologist-Existential Systemic Psychotherapist, MSc in Adult Education

nkakaroglou@gmail.com

Περίληψη

Η διεργασία αλλαγής αποτελεί προϋπόθεση και ταυτόχρονα δυνατότητα του ενηλίκου για την αντιμετώπιση των προκλήσεων της ζωής και το συνεχές προχώρημά του. Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στη σύνδεση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της Ψυχοθεραπείας στην υποστήριξη της διεργασίας αλλαγής. Βασίζεται σε μια ποιοτική έρευνα που διερευνά τη σύγκλιση των δύο πεδίων μέσα από τις απόψεις οκτώ θεραπευτριών υπαρξιακής συστημικής προσέγγισης σχετικά με τους λόγους που οι ενήλικοι αναζητούν σήμερα ψυχοθεραπεία. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν συγκλίσεις με τη Θεωρία Μετασχηματισμού του Mezirow και εντοπίζουν θέματα για τα οποία θα ήταν ωφέλιμη η παραπομπή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα που επιδιώκουν τον μετασχηματισμό οπτικής.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Θεωρία Μετασχηματισμού, Υπαρξιακή Συστημική Ψυχοθεραπεία

Abstract

The transformation process constitutes both a prerequisite and a capacity of an adult in order to face the challenges of life and constantly move forward. The present proposition focuses on the connection between Adult Learning and Psychotherapy in the support of the transformation process. It is based on qualitative research investigating the convergence of the two fields through the views of eight systemic-existential psychotherapists regarding the reasons why adults seek psychotherapy in present times. The results of the research show convergence with Mezirow's Transformative Learning Theory and detect issues for which, referring adults to educational programs aiming towards perspective transformation, would be highly beneficial.

Key-words: Adult Learning, Transformative Learning Theory, Existential Systemic Psychotherapy

Αναλυτική παρουσίαση

Έρευνες έχουν καταδείξει τη σύνδεση και αλληλοσυμπλήρωση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της Ψυχοθεραπείας στην αντιμετώπιση ποικίλων και κρίσιμων ζητημάτων στη ζωή του ανθρώπου (Αραβανή, 2021; Azimian, et al., 2021; Γώγου, 2018; Day, et al., 2013; Feinstein, et al., 2008; Mok, et al., 2012; Nehen & Hermann, 2015; Παπαχαραλάμπους, 2018; Σταμοκώστα, 2018; Steffen & Bartlett, 2022). Σύμφωνα και με τα δύο πεδία η διεργασία αλλαγής αποτελεί προϋπόθεση και ταυτόχρονα δυνατότητα του ενηλίκου για την

αντιμετώπιση των προκλήσεων της ζωής και το συνεχές προχώρημά του (Ανδρουτσοπούλου, 2004; Βασιλείου, 1987; Cranton, 2002; Deurzen, 2006; Ignelzi, 2003; Illeris, 2015; Jarvis, 2012; Καραγιάννης, 2022; Κατάκη, 2012; Κόκκος, 2005; Κουλαουζίδης, 2008; Lieberman & Havens, 2002; Λιντζέρης, 2007α; May, 2016; Mezirow 2003, 2007, 2022; Νέστορος & Βαλλιανάτου, 1996; Rogers, 1999; Yalom, 2020). Κοινός τους τόπος αναδεικνύεται η ενηλικιότητα ως μια συνεχής επιδίωξη του ανθρώπου (Baltes, et al., 1999; Rogers, 1999) και η μάθηση ως αναπόσπαστο μέρος της ανάπτυξης (Illeris, 2015; Κόκκος, 2005) που, και τα δύο, εκτείνονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής (Illeris, 2015; Κόκκος, 2005; Rogers, 1999).

Η παρούσα εισήγηση εκκινεί από τους λόγους που οι ενήλικοι αναζητούν ψυχοθεραπεία κατά την οποία επιδιώκεται μια αλλαγή μέσα από τη θεραπευτική διεργασία (Lambert, 2015; Νέστορος & Βαλλιανάτου, 1996) για να εστιάσει στην αλλαγή μέσα από τη μαθησιακή διεργασία και πιο συγκεκριμένα μέσα από τη μετασχηματίζουσα μάθηση (Mezirow, 2007). Βασίζεται σε μια ποιοτική έρευνα που διερευνά τη σύγκλιση της εκπαίδευσης ενηλίκων και της ψυχοθεραπείας μέσα από τις απόψεις των θεραπευτών υπαρξιακής συστημικής προσέγγισης σχετικά με τους λόγους που οι άνθρωποι αναζητούν σήμερα ψυχοθεραπεία13. Σκοπός της έρευνας είναι να κατανοήσει σε βάθος αυτές τις απόψεις και να αναδείξει σημεία σύγκλισης και αλληλοσυμπλήρωσης των δύο πεδίων και πιο συγκεκριμένα της ψυχοθεραπείας με τη Θεωρία Μετασχηματισμού του Mezirow. Επιπλέον, επιδιώκει να εντοπίσει θέματα που θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενα μετασχηματίζουσας μάθησης σε προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Η Θεωρία Μετασχηματισμού του Mezirow, θεμελιώδης θεωρία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, εξηγεί τον τρόπο που οι ενήλικοι επιτυγχάνουν νέα κατανόηση του κόσμου μέσα από μια μαθησιακή διεργασία αξιολόγησης και αναμόρφωσης του νοήματος της εμπειρίας τους (Imel, 1998). Πρόκειται για μια αλλαγή που επιτυγχάνεται μέσα από τη μαθησιακή διεργασία που, στην περίπτωση της μετασχηματίζουσας μάθησης, οδηγεί στον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς μας. Ο μετασχηματισμός αυτός εκκινεί από ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα που δημιουργείται όταν οι προηγούμενες ερμηνείες δεν επαρκούν για την κατανόηση της εμπειρίας (Mezirow, 2007), εμποδίζουν ή δυσχεραίνουν την ένταξη στην πραγματικότητα (Κόκκος, 2005), μας εγκλωβίζουν στα αποπροσανατολιστικά διλήμματα του εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου (Κόκκος, 2007) ή/και προκαλούν έντονα συναισθήματα που εμποδίζουν την αποτελεσματική ανταπόκριση στα υπαρξιακά διλήμματα της ζωής (Τσιμπουκλή, 2020). Πρόκειται για μια αλλαγή στη συνολική οπτική του ανθρώπου που γίνεται απελευθερωτική (Λιντζέρης, 2007β).

Η Υπαρξιακή Συστημική προσέγγιση στην ψυχοθεραπεία αναδεικνύει τη μοναδικότητα της ύπαρξης και των ερωτημάτων που την απασχολούν καθώς και τα ανθρώπινα συστήματα με τις δυναμικές διεργασίες τους (Αντίστιξη, 2019). Κανείς δεν υπάρχει έξω από τις σχέσεις και ταυτόχρονα φέρουμε την ευθύνη των επιλογών του σχετίζεσθαι (Καραγιάννης, 2022). Στην υπαρξιακή συστημική προσέγγιση η ανάληψη της προσωπικής ευθύνης στο παρόν προσβλέπει στο μέλλον και την υπεράσπιση του προσωπικού νοήματος ενώ ταυτόχρονα επιτρέπει την ανατροπή των δεδομένων του παρελθόντος (Καραγιάννης, 2018). Στόχος της Υπαρξιακής Συστημικής προσέγγισης στην ψυχοθεραπεία είναι η ανάδειξη της δύναμης και της υγείας των ζωντανών συστημάτων και η ανάληψη της προσωπικής ευθύνης για την υπεράσπιση του αυθεντικού τρόπου ζωής και των λειτουργικών σχέσεων (Αντίστιξη, 2019).

Η έρευνα αντλεί τα δεδομένα της διενεργώντας ημιδομημένες συνεντεύξεις σε οκτώ ψυχοθεραπεύτριες, ηλικίας 39 έως 49 χρονών, υπαρξιακής συστημικής προσέγγισης, με

[13]Η έρευνα διεξήχθη κατά το ακαδ. έτος 2022-2023 στο πλαίσιο ολοκλήρωσης των μεταπτυχιακών σπουδών της γράφουσας στην «Εκπαίδευση Ενηλίκων» στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο με α΄ επιβλέπουσα την κα Ήρα Παπαγεωργίου και β' επιβλέπουσα την κα Άννα Τσιμπουκλή.

εμπειρία από 7 έως 22 χρόνια, αξιοποιώντας την εμπειρία και την ψυχοθεραπευτική οπτική τους όπως αυτή αποτυπώνεται στη νοηματοδότηση των λόγων που οι ενήλικοι αναζητούν σήμερα ψυχοθεραπεία. Επικεντρώνεται στη διερεύνηση της σύνδεσης των λόγων αυτών με τα αποπροσανατολιστικά διλήμματα της θεωρίας του Mezirow και στην ανάδειξη θεμάτων στα οποία θα ήταν ωφέλιμος ο μετασχηματισμός οπτικής, συνδέοντας τους λόγους αναζήτησης ψυχοθεραπείας με τη Θεωρία Μετασχηματισμού. Επιπλέον, διερευνά τις απόψεις των ψυχοθεραπευτριών που συμμετέχουν στην έρευνα σχετικά με τη συμμετοχή των ενηλίκων που αναζητούν ψυχοθεραπεία σε εκπαιδευτικά προγράμματα μετασχηματίζουσας μάθησης.

Τα ευρήματα προέκυψαν εφαρμόζοντας τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης και καταδεικνύουν ότι οι αναπτυξιακές μεταβάσεις, τα γεγονότα ζωής και οι κοινωνικο-οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες στις οποίες ζουν οι ενήλικοι λειτουργούν για αυτούς αποσταθεροποιητικά και τους ενεργοποιούν στην αναζήτηση υποστήριξης. Η αποσταθεροποίηση αυτή συνδέεται, σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα, με τα αποπροσανατολιστικά διλήμματα της Θεωρίας Μετασχηματισμού του Mezirow τα οποία παράγονται όταν οι παγιωμένες ερμηνείες και απόψεις δεν επαρκούν για την απόδοση νοήματος στην εμπειρία (Mezirow, 1990, όπ. αναφ. στο Λιντζέρης, 2007). Η νοηματοδότηση της εμπειρίας, άλλωστε, αποτελεί καθοριστική συνθήκη και στα δύο πεδία καθώς αποτελεί ανάγκη της ανθρώπινης ύπαρξης (Mezirow, 2007, 2022), είναι εγγενής στον άνθρωπο (Yalom, 2020) και μπορεί να τη βρει στην εμπειρία της ζωής συνδεόμενος με τον εαυτό του, τον κόσμο και τους άλλους (Φρομ, 1971).

Καταδεικνύεται, επίσης, ότι οι ενήλικοι που αναζητούν ψυχοθεραπεία αντιμετωπίζουν -μεταξύ άλλων- θέματα στα οποία η επιδίωξη του μετασχηματισμού οπτικής, όπως αυτή διατυπώνεται στη Θεωρία Μετασχηματισμού του Mezirow, θα ήταν ωφέλιμη για το περαιτέρω προχώρημά τους. Όπως καταδείχτηκε από τις συμμετέχουσες, πρόκειται για θέματα κοινά στους ενηλίκους που αφορούν ζητήματα σχέσεων, υπαρξιακά, αναπτυξιακά και διαχείρισης συναισθημάτων και στα οποία οι πρότερα διαμορφωμένες παγιωμένες αντιλήψεις παρεμβαίνουν περιοριστικά. Όπως αναφέρει και ο Mezirow (2022) κατά την ενήλικη ζωή απαιτούνται νέες στάσεις και συμπεριφορές που συχνά δημιουργούν εσωτερικές συγκρούσεις οι οποίες πρέπει να επιλυθούν μετασχηματίζοντας τις πρότερα διαμορφωμένες αντιλήψεις για να μπορέσει ο ενήλικος να ανταποκριθεί επαρκώς στις νέες απαιτήσεις.

Επίσης, τα ευρήματα υποστηρίζουν ότι οι ψυχοθεραπευτές υπαρξιακής συστημικής προσέγγισης είναι ανοικτοί στο ενδεχόμενο παραπομπής των ενηλίκων που αναζητούν ψυχοθεραπεία σε εκπαιδευτικά προγράμματα που επιδιώκουν τον μετασχηματισμό δυσλειτουργικών παραδοχών αρκεί οι παραπομπές αυτές να γίνονται σύμφωνα με συγκεκριμένες προϋποθέσεις και περιορισμούς, προκειμένου να είναι ωφέλιμες για τους ενηλίκους. Η Υπαρξιακή Ψυχοθεραπεία υποστηρίζει τον άνθρωπο να στραφεί στον εαυτό του και να δει καθαρά τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις κρίσεις του στο παρόν, το παρελθόν και το μέλλον διευρύνοντας την οπτική του και κατανοώντας το παράδοξο της ζωής (Deurzen, 2006), η Συστημική Ψυχοθεραπεία τον υποστηρίζει στην κατανόηση της πολυπλοκότητας και την αποδοχή ότι ανήκουμε σε ένα ΟΛΟ (Παπαδιώτη, 2022) και η προσέγγιση του ανθρώπου στην «πεμπτουσία του σχεσιακού» συμπυκνώνει τις δύο προσεγγίσεις στην Υπαρξιακή Συστημική προσέγγιση (Καραγιάννης, 2022). Αντίστοιχα, η Μετασχηματίζουσα Μάθηση της Θεωρίας Μετασχηματισμού υποστηρίζει τον ενήλικο στην κριτική αξιολόγηση πρότερων, διαστρεβλωτικών ή μη έγκυρων πλαισίων αναφοράς και στον μετασχηματισμό αυτών των πλαισίων σε περισσότερο αξιόπιστα, ανοικτά και διευρυμένα που να επιτρέπουν την υπέρβαση των περιορισμών και την αυτοεξουσιοδότηση των ενηλίκων (Mezirow, 2007, 2022).

Συμπληρωματικά προς τα διερευνώμενα ερευνητικά ερωτήματα, από τους αναστοχασμούς των συμμετεχουσών στην έρευνα, αποτυπώθηκε ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων που επιδιώκει τον μετασχηματισμό δυσλειτουργικών αντιλήψεων και οπτικής αποτελεί ελπιδοφόρο μήνυμα, αυξάνει την ευχαρίστηση και την ομαδικότητα, αναδεικνύει τη συλλογική-κοινή μοίρα και, εν

τέλει, εμφανίζει συγκλίσεις με την Υπαρξιακή Συστημική Ψυχοθεραπεία.
Υποστηρίζεται, λοιπόν, ότι η ανάπτυξη προγραμμάτων Γενικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων με μαθησιακό αντικείμενο τα κοινά θέματα -δηλαδή θέματα σχέσεων, υπαρξιακά, αναπτυξιακά και διαχείρισης συναισθημάτων- εφαρμόζοντας τη μετασχηματίζουσα μάθηση, μπορεί να αναδείξει την Εκπαίδευση Ενηλίκων σε πυλώνα αλλαγής και ένα πλαίσιο όπου θα μπορούν να παραπέμπονται οι ενήλικοι, σε μια κατεύθυνση αλληλοσυμπλήρωσης των δύο πεδίων στη διευκόλυνση και υποστήριξη της διεργασίας αλλαγής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ανδρουτσοπούλου, Α. (2004). Συστημική και οικογενειακή θεραπεία: Κριτική ανασκόπηση των μετανεωτερικών εξελίξεων. *Ψυχολογία*, *11* (4), 512-528. http://pandemos.panteion.gr/index.php?op=record&lang=el&pid=iid:11279

Αντίστιξη (2019). Θεραπευτικό και Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο Υπαρξιακής Συστημικής Κατεύθυνσης. Ανακτήθηκε 18 Νοεμβρίου 2022 από https://antistixi.gr/

Αραβανή, Ε. (2021). Μετασχηματίζουσα Μάθηση και συστημική ψυχοθεραπεία. Διερεύνηση του μετασχηματισμού των παραδοχών στην προσωπική και επαγγελματική ζωή των εκπαιδευομένων. [Μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. https://apothesis.eap.gr/archive/item/87060

Azimian, M., Arian, M., Shojaei, S.F., Doostian, Y., Barmi, B.E., & Khanjani, M.S. (2021). The effectiveness of group hope therapy training on the quality of life and meaning of life in patients with multiple sclerosis and their family caregivers. *Iranian Journal of Psychiatry, 16* (3), 260-270. https://doi: 10.18502/ijps.v16i3.6251

Baltes, B.P., Staudinger, M.U., & Lindenberger, U. (1999). Lifespan Psychology: Theory and Application to Intellectual Functioning. *Annual Reviews Psychology. 50,* 471-507. https://pure.mpg.de/rest/items/item_2102963/component/file_2102962/content

Βασιλείου, Γ. (1987). Ο Άνθρωπος ως Σύστημα: Μία παρουσίαση για τον Παιδοψυχίατρο. *Σειρά Επικοινωνιών του Α.Κ.Μ.Α. – Επικοινωνία, 22* (β), 1-9. https://55xronia.akma.gr/keimena/5.%20%CE%91%CE%9A%CE%9C%CE%91-%CE%95%20221%CE%B2%20%CE%92%CE%B1%CF%83%CE%B9%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF%CF%85%20%CE%93%2083%20%CE%86%CE%BD%CE%B8%CF%81%CF%89%CF%80%CE%BF%CF%82%20%CF%89%CF%82%20%CE%A3%CF%8D%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%B1.pdf

Γώγου, Χ. (2018). *Προγράμματα Πρωτογενούς Πρόληψης και Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων των στελεχών πρόληψης της τοξικοεξάρτησης σε σχέση με τις αρχές και τις μεθόδους της θεωρίας της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το παράδειγμα του Δικτύου Υπηρεσιών Πρόληψης και Έγκαιρης Παρέμβασης ΚΕΘΕΑ*. [Μεταπτυχιακή εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]. https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2778656

Cranton, P. (2002). Teaching for Transformation. *New Directions for Adult and Continuing Education, 93*, 63-71. https://learn.edu/wp-content/uploads/2020/11/Cranston-transformative-education.pdf

Day, A., Kozar,C., & Davey, L. (2013). Treatment approaches and offending behavior programs: Some critical issues. *Aggression and Violent Behavior, 18* (6), 630-635. https://doi.org/10.1016/j.avb.2013.07.019

Deurzen, E. van (2006). *Existential Therapy*. Emmy van Deurzen about Emmy's life and writings. https://www.emmyvandeurzen.com/

Feinstein, L., Budge, D., Vorhaus, J., & Duckworth, K. (2008). *The social and personal benefits of learning: A summary of key research findings.* Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education. https://www.researchgate.net/publication/268054320_The_Social_and_Personal_Benefits_of_Learning_a_summary_of_key_research_findings/link/5922b351a6fdcc4443f61c79/downloa

d

Ignelzi, M. (2003). Meaning-Making in the Learning and Teaching Process. *EBSCO,*5-14. https://pressbooks.uiowa.edu/app/uploads/sites/215/2021/06/Ignelzi-Meaning-Making.pdf

Illeris, K. (2015). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε*. Μεταίχμιο.

Imel, S. (1998). Transformative learning in adulthood. *ERIC Digest, 200*, 1-7. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED423426.pdf

Jarvis, P. (2012). Learning from everyday life. *HSSRP, I,* 1, 1-19. https://dl.icdst.org/pdfs/files1/d3b034f587fbbecbbb6c17ba81136e04.pdf

Καραγιάννης, Δ. (2018). *Αλλάζει ο άνθρωπος;* Αρμός.

Καραγιάννης, Δ. (2022). Η κρίση και ο εμπλουτισμός του νοήματος. Στο Η. Γκότσης (Επιμ.), *Κρίση και μετασχηματισμοί* (σ.σ. 95-121). Αρμός.

Κατάκη, Χ. (2012). *Το μωβ υγρό*. Πεδίο.

Κόκκος, Α. (2005). *Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης*. Τόμος Α'. Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (2007). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως διακριτό θεσμικό και επιστημονικό πεδίο. *Δια βίου/Επιστημονική Επιθεώρηση, 1,* 45-48. https://docplayer.gr/114765-Dimosieytike-sto-periodiko-dia-vioy-epistimoniki-epitheorisi-gia-ti-dia-vioy-mathisi-t-1-2007-s-45-48.html

Κουλαουζίδης, Γ. (2008). Μετασχηματίζουσα μάθηση: μια μαθησιακή θεωρία για την εκπαίδευση ενηλίκων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 46,* 21-32.

Lambert, M.J. (2015). Effectiveness of Psychotherapeutic Treatment. Resonanzen. E-Journal für biopsychosoziale Dialoge in Psychotherapie, Supervision und Beratung, 3(2), 87-100.
https://www.resonanzen-journal.org › article › view

Lieberman, P. & Havens, L.L (2002). Existential Psychotherapy. In M. Hersen & W. Sledge (Eds.) *Encyclopedia of Psychotherapy*. https://www.academia.edu/8122546/Encyclopedia_of_Psychotherapy

Λιντζέρης, Π. (2007α). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Λιντζέρης, Π. (2007β). Η διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, *12,* 6-8. https://www.academia.edu/29682293/%CE%97_

May, R. (2016). *Να θέλεις και να ερωτεύεσαι.* Αρμός.

Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, *1,* (1), 58-63. https://doi.org/10.1177/1541344603252172

Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow & Συνεργάτες (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σ. 43-71). Μεταίχμιο.

Mezirow, J. (2022). *Θεωρία Μετασχηματισμού*. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Mok, E., Lau, K.-P., Lai, T., & Ching, S. (2012). The meaning of life intervention for patients with advanced-stage cancer: Development and pilot study. *Oncology Nursing Forum, 39* (6), E480-E488. DOI: 10.1188/12.ONF.E480-E488

Nehen, H.-G., & Hermann, D.M. (2015). Supporting dementia patients and their caregivers in daily life challenges: Review of physical, cognitive and psychosocial intervention studies. *European Journal of Neurology, 22* (2), 246-252. https://doi.org/10.1111/ene.12535

Νέστορος, Ι, & Βαλλιανάτου, Γ.Ν. (1996). *Συνθετική Ψυχοθεραπεία. Με στοιχεία Ψυχοπαθολογίας.* Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδιώτη, Β. (2022). Πρόλογος. Ένας οδηγός ανάγνωσης. Στο Η. Γκότσης (Επιμ.), *Κρίση και μετασχηματισμοί* (σσ. 9-16). Αρμός.

Παπαχαραλάμπους, Φ. (2018). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση των εκπαιδευόμενων στο χώρο της ψυχικής υγείας*. [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου]. https://hellanicus.lib.aegean.gr ›

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Μεταίχμιο.

Σταμοκώστα, Μ. (2018). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία και η Εκπαίδευση Ενηλίκων: κοινές συνιστώσες στη χρήση και εφαρμογή θεωριών και προσεγγίσεων που αφορούν στους ενήλικους τόσο στην εκπαιδευτική όσο και στη θεραπευτική διαδικασία*. [Μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39366

Steffen, P.R., & Bartlett, D. (2022). Increasing Stress Resilience in Difficult Times: Integrating Proven Practices from Biofeedback and Psychotherapy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 9* (2), pp. 164-170. https://doi.org/10.1177/23727322221118936

Τσιμπουκλή, Α. (2020). Mezirow και Gould: Η σχέση και οι διακριτές διαδρομές. Στο Α. Κόκκος & Συνεργάτες: *Διευρύνοντας τη θεωρία Μετασχηματισμού. Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (σσ. 79-99). Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Yalom, D.I. (2020). *Υπαρξιακή ψυχοθεραπεία*. Άγρα.

Φρομ, Ε. (1971). *Ο φόβος μπροστά στην ελευθερία*. Μπουκουμάνη.

«Φωτογραφίζοντας πόρτες»: Δράση στα πλαίσια Εκπαιδευτικού Ομίλου Φωτογραφίας και Δημιουργικής έκφρασης

"Photographing doors": an activity within the framework of a Photography and Creative Expression Educational Group

Λιάκου Ελένη, φιλόλογος

Liakou Helen, philologist

eliacou15@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση έχει ως στόχο να παρουσιάσει μια εκπαιδευτική δράση που έγινε στο πλαίσιο του Εκπαιδευτικού Ομίλου Φωτογραφίας και Δημιουργικής έκφρασης του 50ου ΓΕΛ Αθήνας κατά τη σχολική χρονιά 2022-2023. Το θέμα των φωτογραφιών ήταν «Πόρτες…μιας άλλης εποχής – Σεπόλια, Λόφος Σκουζέ, Κολωνός». Φωτογραφίζοντας τις παλιές πόρτες θελήσαμε να διασώσουμε την ιστορική μνήμη, την ταυτότητα και το πολιτισμικό αφήγημα μιας πολύ παλιάς συνοικίας του κέντρου της Αθήνας, πριν μεταμορφωθεί εντελώς. Στόχος ήταν επιπλέον να επηρεάσουμε σταδιακά τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τον περιβάλλοντα αστικό χώρο οι νεότερες γενιές, όπως και τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν και κρίνουν το παλιό και το καινούριο, το ωραίο και το άσχημο. Σε συνδυασμό με την ανάγνωση ομόθεμου ποιητικού κειμένου η φωτογραφική δραστηριότητα εμπλουτίστηκε με κείμενα των μαθητών και μαθητριών.

Λέξεις-κλειδιά: Βιωματική, ομαδοσυνεργατική μάθηση, γραμματισμός, δημιουργική γραφή

Abstract

This presentation aims to present an educational activity that took place in the context of the Photography and Creative Expression Educational Group of the 50th High School of Athens during the school year 2022-2023. The theme of the photos was "Doors...of another era - Sepolia, Skouse Hill, Kolonos". By photographing the old doors, we wanted to preserve the historical memory, the identity and the cultural narrative of a very old district of central Athens, before its total transformation. An additional aim was also to gradually influence the way in which younger generations see the surrounding urban space, as well as the way in which they see and judge the old and the new, the beautiful and the ugly. In combination with the reading of a poem of the same theme, the photographic activity was enriched with texts written by the students.

Key-words: Experiential, collaborative learning, literacy, creative writing

Σκεπτικό επιλογής θέματος

Οι Εκπαιδευτικοί Όμιλοι θεσμοθετήθηκαν το 2022[14] με σκοπό την προσφορά δράσεων, όπως η δημιουργική απασχόληση, η ελεύθερη έκφραση και ψυχαγωγία, και με αντικείμενα που σχετίζονται -μεταξύ πολλών άλλων- με τις εικαστικές τέχνες και τη δημιουργική γραφή, ενώ προβλέπουν και την οργάνωση εκδηλώσεων διαφόρων τύπων.

[14] ΦΕΚ 4509/τ. Β΄/25-8-2022, «1. Λειτουργία Εκπαιδευτικών Ομίλων – Υπεύθυνοι Εκπαιδευτικών Ομίλων»

Πέρα από τα πολλαπλά πρακτικά προβλήματα τα οποία συνοδεύουν την λειτουργία των Ομίλων σε σχέση με τα δημόσια γενικά σχολεία, το βασικό στοιχείο στο οποίο μπορούμε να εστιάσουμε είναι η διεύρυνση της έννοιας της μάθησης στα πλαίσια του σχολικού θεσμού. Η σχολική μάθηση, ιεραρχημένη και αυστηρά πλαισιωμένη, στοχεύει στη γλωσσική και μαθηματική νοημοσύνη, ενώ δεν προσφέρει πολλά ερεθίσματα ανάπτυξης άλλων τύπων νοημοσύνης (Gardner). Ιδιαιτέρως στα Γενικά Λύκεια, η έλλειψη καλλιτεχνικών μαθημάτων από το ωρολόγιο πρόγραμμα αποτελεί ένα παράδοξο αλλά και αντιφατικό στοιχείο, αν σκεφτούμε π.χ. ότι το μάθημα του σχεδίου εξετάζεται στις πανελλαδικές εξετάσεις αλλά δεν διδάσκεται στα σχολεία. Το μοναδικό μάθημα που έχει σχέση με τέχνη είναι το μάθημα της Λογοτεχνίας, το οποίο ωστόσο οι μαθητές -κατά γενική ομολογία- δεν αντιλαμβάνονται ως μορφή τέχνης, αλλά ως ένα ακόμα μάθημα με τις ανάλογες απαιτήσεις και προδιαγραφές που υπαγορεύει η διδασκαλία και η εξέτασή του.
Ο ιδιαίτερος εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας του Λυκείου υπήρξε, λοιπόν, το πρώτο δεδομένο που μας παρακίνησε στη δημιουργία Ομίλου. Το δεύτερο δεδομένο στηρίχθηκε στον γενικότερο προβληματισμό που προέκυψε μετά την εξ αποστάσεως διδασκαλία, λόγω της πανδημίας, και την επιστροφή των μαθητών/τριών στις σχολικές τάξεις, όπου αναδείχτηκε η έντονη ενασχόληση-προσκόλληση στο κινητό τηλέφωνο, καθώς και η προσφιλέστερη δραστηριότητά τους να ανεβάζουν φωτογραφίες (κυρίως selfies) στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.
Το τρίτο δεδομένο σχετίζεται με την ιδιαίτερη φυσιογνωμία της ευρύτερης περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο μας (Σεπόλια-Λόφος Σκουζέ-Κολωνός), η οποία αποτελεί μια από τις παλαιότερες συνοικίες της Αθήνας, όπου συνυπάρχουν νεόδμητες και παλαιότερες πολυκατοικίες αλλά και πολλές παλιές μονοκατοικίες, διαφόρων αρχιτεκτονικών ρυθμών. Τα κτίρια αυτά συνθέτουν ένα μωσαϊκό που αφηγείται την αρχιτεκτονική ιστορία της περιοχής, και των λαϊκών συνοικιών της Αθήνας γενικότερα, και σε ένα άλλο επίπεδο τις συνήθειες και τον μικρόκοσμο της καθημερινής ζωής των ανθρώπων (Βατόπουλος, 2019).

Στοιχεία της ομάδας

Η ομάδα μας, πολυπολιτισμικού χαρακτήρα, αποτελείτο αρχικά από δώδεκα μαθητές και μαθήτριες της Α΄ και Β΄ τάξης του Λυκείου της περιοχής μας, ωστόσο στην πορεία συρρικνώθηκε, επειδή η δραστηριοποίησή μας μετά το πέρας του ωρολογίου προγράμματος (όπως προβλέπεται) συνέπιπτε με φροντιστηριακές υποχρεώσεις των μαθητών/τριών[15]. Βασικό κίνητρο των συμμετεχόντων αποτελούσε το ενδιαφέρον τους για την τέχνη της φωτογραφίας και ο ευχάριστος χαρακτήρας της δράσης και δευτερευόντως το ενδιαφέρον να περιηγηθούν σε μια περιοχή που ήδη γνώριζαν.
Το θέμα (οι πόρτες των παλαιοτέρων σπιτιών της περιοχής των Σεπολίων, του Λόφου Σκουζέ και του Κολωνού) αρχικά προβλημάτισε και θεωρήθηκε αδιάφορο, με το σκεπτικό ότι τα παλιά σπίτια είναι «άσχημα και απωθητικά».

Στόχοι (γνωστικοί, στάσεων και δεξιοτήτων)

Οι στόχοι που θέσαμε παρουσιάστηκαν κλιμακωτά, αφενός γιατί δεν είχαν σκοπό να μεταβάλλουν μια ευχάριστη δραστηριότητα σε καταναγκαστικό έργο και, αφετέρου, για να δοθεί το περιθώριο ενεργοποίησης της ίδιας της ομάδας. Συνολικά ήταν οι εξής:

- Να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες την τέχνη της φωτογραφίας και να αποκτήσουν βασικές γνώσεις για μια σωστή και ενδιαφέρουσα φωτογραφική λήψη, χρησιμοποιώντας ως εργαλείο το κινητό τους.

[15] Οι εργασίες του Ομίλου γίνονταν κάθε Πέμπτη μετά τη λήξη του ωρολογίου προγράμματος, από τον Οκτώβριο του 2022 μέχρι και τον Μάιο του 2023, οπότε οργανώθηκε Έκθεση φωτογραφίας και κειμένων στο χώρο του σχολείου, ανοικτή στο κοινό.

- Να διασώσουμε την ιστορική μνήμη, την ταυτότητα και το πολιτισμικό αφήγημα μιας πολύ παλιάς συνοικίας του κέντρου της Αθήνας, πριν μεταμορφωθεί εντελώς.
- Να συνεργαστούν ως ομάδα πάνω σε ένα κοινό σκοπό, τη δημιουργία ενός λευκώματος και την οργάνωση μιας έκθεσης ανοικτής στο κοινό.
- Να κρίνουν και να επιλέξουν φωτογραφίες με βάση αισθητικά κριτήρια.
- Η δράση προσδοκούσε να συντελέσει σε επανεξέταση των αντιλήψεων και αναδόμηση των εμπειριών που σχετίζονται με:
    - τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες βλέπουν την δραστηριότητα της φωτογράφισης με το κινητό,
    - τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν και κρίνουν το παλιό και το καινούριο, το ωραίο και το άσχημο στη γειτονιά τους. Να κοιτάξουν με διαφορετικό βλέμμα τον περιβάλλοντα αστικό χώρο, να μεταβληθεί -ει δυνατόν- η οπτική τους απέναντι στο παλιό, το φθαρμένο, το ξεπερασμένο,
    - πτυχές της ιστορίας της γειτονιάς τους που ίσως αγνοούν, καθώς πολλοί από τους μαθητές είναι παιδιά μεταναστών,
    - τις διαφορές που έχει μια πόρτα κατασκευασμένη πριν από κάποιες δεκαετίες σε σχέση με μια σημερινή, την αναγνώριση της πολιτισμικής αξίας που υπάρχει στη χειροποίητη κατασκευή σε σχέση με τη μαζική μηχανική κατασκευή,
    - τα στερεότυπα για το «παλιό», το οποίο θεωρούν άσχημο, μη λειτουργικό, απωθητικό σε σχέση με το μοντέρνο, αυτόματο, άνετο, ασφαλές,
    - τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούμε κάτι ως όμορφο ή άσχημο,
    - τον συνήθη τρόπο με τον οποίο επεξεργάζονται ένα ποίημα και την αντίληψή τους για τη μοναδική-σωστή ερμηνεία,
    - τη δυνατότητα δημιουργίας ενός δικού τους κειμένου με αφορμή την όλη εμπειρία.

Μέθοδος – στάδια

Η μεθοδολογία της δράσης βασίστηκε στην εποικοδομιστική θεωρία μάθησης (Vygotsky), σύμφωνα με την οποία η γνώση οικοδομείται πάνω σε εμπειρίες που αξιοποιούνται εντός ενός κοινωνικού περιβάλλοντος μάθησης, μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η διαδικασία είχε εμπειρικό, βιωματικό και ομαδοσυνεργατικό χαρακτήρα, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού, πέραν της τοποθέτησης του κεντρικού στόχου, περιορίστηκε στην διαμεσολάβηση και την παροχή ενός πλαισίου στήριξης.

Σε πρώτο στάδιο, μετά την ενημέρωση των μαθητών/τριών για τους στόχους δράσης του ομίλου, παρουσιάστηκαν βασικοί σταθμοί στην ιστορία της τέχνης της φωτογραφίας όπως και αναγνωρισμένης αισθητικής αξίας φωτογραφίες, κυρίως του Henri Cartier-Bresson, για να διαμορφωθεί ένα αισθητικό κριτήριο μέσω παραδείγματος. Δόθηκαν, επίσης, κάποιες βασικές τεχνικές οδηγίες για μια σωστή φωτογραφική λήψη, με αφορμή την παρατήρηση των δικών τους φωτογραφιών και την σύγκριση με επαγγελματικές φωτογραφίες. Με βάση τα δεδομένα της ομάδας μας (ερασιτεχνισμός, απειρία και ηλικία), η στατική φωτογραφία δρόμου με την χρήση των κινητών ήταν η συνεπέστερη και ευκολότερη δράση.

Σε επόμενο στάδιο η ομάδα έκανε τις πρώτες λήψεις, οι οποίες συγκεντρώθηκαν και έγιναν αντικείμενο συζήτησης, ώστε να επιλεγούν οι καλύτερες. Η ίδια διαδικασία επαναλήφθηκε ανά τακτά διαστήματα μετά τις λήψεις φωτογραφιών. Κατά τη διαδικασία επιλογής συνεισέφεραν ερωτήσεις της μεθόδου Perkins, όπως «Τι μπορεί να μας λέει η φωτογραφία της συγκεκριμένης πόρτας; Γιατί έχει ενδιαφέρον; Γιατί μας αρέσει; Τι δεν μας αρέσει; Γιατί να την επιλέξουμε;», οι οποίες έδωσαν ώθηση στην κριτική ματιά των μαθητών/τριών απέναντι σε ό,τι θεωρούσαν οικείο αλλά και αδιάφορο ή και απεχθές. Ο κριτικός διάλογος και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας διαμόρφωσε και τον τελικό στόχο, την πραγματοποίηση έκθεσης στο χώρο του σχολείου, στην οποία παρουσιάστηκαν οι 90

καλύτερες φωτογραφίες από τις 900 περίπου που συγκεντρώθηκαν συνολικά.
Η σύνδεση με τη λογοτεχνία έγινε στην πορεία, ως μεταφορά της φωτογραφικής δράσης σε ένα στοχαστικό επίπεδο και ως επέκταση της δημιουργικής δραστηριότητας σε άλλο πεδίο. Ως έναυσμα δόθηκε προς επεξεργασία το ποίημα του Μ. Χόλουμπ *Η πόρτα*. Η διαδικασία στηρίχθηκε στις θεωρητικές αρχές της Συναλλακτικής θεωρίας της L.M. Rosenblatt (θεωρία αναγνωστικής ανταπόκρισης). Σύμφωνα με τη θεωρητικό, η διαδικασία της συναλλαγής σημαίνει την αντίδραση του αναγνώστη στις δυνάμεις που εξασκούνται από το κείμενο μέσω του γλωσσικού ερεθίσματος και ταυτόχρονα την αναζήτηση και συνεισφορά του δικού του αποθέματος εμπειριών, ιδεών και ευαισθησίας, ώστε να οργανωθεί η δική του αντίδραση-αναδημιουργία του κειμένου (Rosenblatt, 1978). Στην προκειμένη περίπτωση το θέμα της πόρτας αποτελούσε μια βιωμένη εμπειρία σε επίπεδο οπτικής αναπαράστασης και στοχασμού και μορφοποιήθηκε σε γραπτό κείμενο. Οι μαθητές/τριες εμπνεύστηκαν τα δικά τους κείμενα (συνολικά 9) με αφορμή το ποίημα και τις φωτογραφίες, τα οποία μετά τις απαραίτητες διορθώσεις αναρτήθηκαν στην έκθεση.

Αποτελέσματα - Συμπεράσματα

Στη συγκεκριμένη δράση η μάθηση νέων στοιχείων αφορούσε κάποιες βασικές γνώσεις της τεχνικής της φωτογραφίας και της ιστορίας της. Κατά μία έννοια επανα-ανακαλύφθηκε η φωτογραφία με την οποία η συγκεκριμένη γενιά ασχολείται κατά κόρον (ωστόσο αυτοαναφορικά, προσφέροντας στον βωμό των likes), ενώ το οικείο μοτίβο της αυτοφωτογράφισης (selfies) κρίθηκε ως «πολύ εύκολο και επιπόλαιο».
Πέραν αυτού, οι δράσεις συνδέθηκαν με προσαρμοστική και δημιουργική μάθηση, όπως αυτή περιγράφεται στον κύκλο του Kolb (Illeris, 2016), που αφορούσε: α) την κινητοποίηση και προσαρμογή των προϋπαρχουσών γνώσεων σε σχέση με το συγκεκριμένο σχέδιο, τις δομές και τις απαιτήσεις του, β) τον στοχασμό και τις νέες ιδέες πάνω στη βιωμένη, νέα εμπειρία, και γ) την ανάπτυξη αισθητικού και οπτικού γραμματισμού.
Η διαδικασία πειραματισμού, πολλαπλών λήψεων του ίδιου αντικειμένου από διαφορετική οπτική γωνία, σύγκρισης και επιλογής της καλύτερης φωτογραφίας όξυνε την ικανότητα δημιουργίας και αποτίμησης ενός οπτικού μηνύματος και συνέβαλε στην ανάπτυξη οπτικού γραμματισμού.
Παράλληλα, ανασκευάστηκε η αρχικά απορριπτική στάση προς την παλαιά, ερειπωμένη οικία-απομεινάρι μιας άλλης εποχής, δεδομένο που λειτούργησε ως έναυσμα σκέψεων, υποθέσεων και σύγκρισης σχετικά με την ποιότητα ατομικής και κοινωνικής ζωής διαμέσου των δεκαετιών. Έγινε, επιπλέον, αντιληπτή η διαφορά ανάμεσα στο αντικείμενο που κατασκευάστηκε με μαστοριά και τέχνη και το σύγχρονο βιομηχανικό και τυποποιημένο προϊόν, ενώ προέκυψαν ερωτήματα και διαπιστώσεις για την αισθητική πλευρά των πραγμάτων. Υπό αυτό το πρίσμα, η συνολική διαδικασία και ενασχόληση συνέβαλε στον αισθητικό γραμματισμό, στην κατασκευή νοήματος μέσω της τέχνης (Barton, 2013).

Η ομάδα λειτούργησε ως κοινότητα αναγνωστών για να επεξεργαστεί ένα ποίημα και κινήθηκε στα πλαίσια της αισθητικής-βιωμένης ανάγνωσης. Ο συνδυασμός με τη δράση της φωτογράφισης συγκρότησε μια διπλά βιωμένη εμπειρία που κινητοποίησε την προσωπική δημιουργική έκφραση. Παράλληλα, ο συνδυασμός ενός φιλολογικού (υπό στενή έννοια) μαθήματος με μια μορφή τέχνης ανέδειξε εντονότερα την καλλιτεχνική διάσταση της λογοτεχνίας, οδήγησε σε μια συνθήκη όπου οι στόχοι και τα νοήματα των δύο δραστηριοτήτων επαναπροσδιορίζονταν, επαναδιατυπώνονταν και συνομιλούσαν μεταξύ τους. Η κατασκευή νοήματος, όπως αποτυπώθηκε στη δημιουργία προσωπικών κειμένων, απεγκλωβίστηκε από τη συνθήκη του σωστού ή λάθους η οποία πλαισιώνει τη σχολική μάθηση.
Τέλος, ο στόχος της δημοσιοποίησης-έκθεσης των φωτογραφιών και των κειμένων

κινητοποίησε κοινωνικές δεξιότητες υπευθυνότητας, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης με στόχο την αποτελεσματική οργάνωση και διεκπεραίωση της έκθεσης, όπως και μεταγνωστικές δεξιότητες που σχετίστηκαν με τον αναστοχασμό πάνω σε ό,τι έγινε συνολικά, την αποτίμηση του υλικού, την στρατηγική καλής απαγγελίας κειμένων, την επίλυση του νέου προβλήματος (ανοικτή έκθεση). Λειτούργησε υποστηρικτικά στον περιορισμό της προσωπικής ανασφάλειας και συστολής που παρουσίαζαν κάποιοι μαθητές, αλλά και συμπεριληπτικά εντάσσοντας μαθητές-συνεργάτες για την οργάνωση και πλαισίωση της έκθεσης. Η έκθεση-παρουσίαση έτυχε θερμής ανταπόκρισης από τους γονείς των μαθητών /τριών και την τοπική κοινωνία. Κατά τη διάρκειά της οι μαθητές/τριες ήρθαν αντιμέτωποι με τα συναισθήματα και τις αναμνήσεις άγνωστων ανθρώπων-κατοίκων της γειτονιάς, κατάσταση που αποτέλεσε απρόσμενη και γνήσια συναισθηματική και κοινωνική εμπειρία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Barton, G. (2013, December 16). The Arts and Literacy : what does it mean to be arts literate. *International Journal of Education & the Arts*.

Cartier-Bresson, H. (2013). *Η αποφασιστική στιγμή - Λόγος για τη φωτογραφία.* Αθήνα : Άγρα.

Dewey, J. (1934). *Art as experience.* New York: Penguin group.

Eisner, E. (2002). *The Arts and the creation of mind.* Virginia: Yale University Press.

Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε.* (Α. Κόκκος, Επιμ., & Ε. Κωσταρά, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye : Learning to Think by Looking at Art.* California: The J. Paul Getty Trust.

Rosenblatt, L. M. (1970). *Literature as exploration.* London: Heinemann.

Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem.* Southern Illinois University Press.

Vygotsky, L. (1930). *Mind and society.* Harvard University Press.

Βατόπουλος , Ν. (2019). *Μικροί δρόμοι της Αθήνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

Το κοινωνικό αποτύπωμα της συνεχούς μαθησιακής διεργασίας, ως συνειδητή στάση ζωής και αλλαγή των όρων της, μέσα από ιστορικά παραδείγματα στον ευρωπαϊκό και ελλαδικό χώρο, κατά τον 19ο και 20ο αιώνα. Τα σύγχρονα προστάγματα.

The social imprint of the continuous learning process, as a conscious life attitude and change of its terms, through

historical examples in the European and Greek area, during the 19th and 20th centuries. The modern imperatives.

Dr.Κυριακή Καμαρινού, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ)

Dr. Kyriaki Kamarinou, Hellenic Open University (HOU)

kyriakam@gmail.com

Περίληψη

Η Εισήγηση πραγματεύεται το βαθύτερο περιεχόμενο της συνεχιζόμενης επιμορφωτικής δραστηριοποίησης του ανθρώπου, ως κομβική λειτουργία για τη ζωή του και ως νομοτελειακή διεργασία, που αναδύθηκε για λόγους κοινωνικής αναγκαιότητας και προσαρμογής στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες, αλλά και της αλλαγής τους. Η απελευθερωτική της διάσταση βρίσκει πληρότητα όταν η ατομική χειραφέτηση συναντιέται με την οργανωμένη συλλογικότητα και η μόρφωση αποτελεί στάση ζωής.

Λέξεις-κλειδιά: κοινωνική αλλαγή, κοινωνική χειραφέτηση, αυτομόρφωση, ανάπτυξη προσωπικότητας.

Abstract

The Report deals with the deeper content of man's continuous learning activity, as a key function for their life and as a deterministic process, which emerged for reasons of social necessity and adaptation to the constantly changing conditions, but also for their change. Its liberating dimension finds its completion when individual emancipation meets the organized collective and learning becomes an attitude of life.

Key-words: social change, social emancipation, self-directing learning, personality development

Η σύνθετη διεργασία της γνωστικής εσωτερίκευσης στον άνθρωπο είναι συνυφασμένη με την κοινωνική και πρακτική φύση της δραστηριότητας του , με σκοπό όχι απλώς την αντανακλαστική προσαρμογή του στις συνθήκες της ζωής , αλλά ταυτόχρονα και την αλλαγή των όρων για τη βελτίωσή της γενικότερα. Όταν η κοινωνική διάσταση αυτής της διεργασίας δεν περιορίζεται στην επίλυση ατομικών, αλλά κυρίως συλλογικών αναζητήσεων, το θέμα της μόρφωσης και της συνεχιζόμενης εκπαιδευτικής διαδικασίας αποκτά μεγαλύτερη δυναμική.
Αυτό δείχνει η ιστορική διαδρομή του διακριτού εκπαιδευτικού πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ε.Ε) από τα πρώτα κιόλας σκιρτήματα τής Βιομηχανικής επανάστασης, όταν δηλαδή τα όρια της αναζήτησης του μορφωτικού αγαθού ολοένα διευρύνονταν μέσα από τη συνειδητοποίηση για αλλαγή των κοινωνικών όρων ζωής και, τελικά, την αναζήτηση του

πραγματικού περιεχομένου της έννοιας της κοινωνικής χειραφέτησης.
Αξίζει να σταθούμε στην περίοδο του 19ου αιώνα των επαναστάσεων, όταν πρωτοπόρα τμήματα της διανόησης, της αστικής τάξης, αλλά και της εργατικής στη συνέχεια , μέσα από διαφορετικές βεβαίως αφετηρίες, πρόβαλαν την αναγκαιότητα εκσυγχρονισμού των κατεστημένων εκπαιδευτικών δομών μέσα από αιτήματα

- επέκτασης των δικτύων στοιχειώδους εκπαίδευσης για το λαό,
- καταπολέμησης του αναλφαβητισμού,
- διεύρυνσης του προσανατολισμού της Ανώτατης Εκπαίδευσης σε παραγωγική
- βάση,
- δημιουργίας ανώτερων και μέσων επαγγελματικών σχολών κτλ.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι στο χωνευτήρι αυτό των ραγδαίων κοινωνικοοικονομικών αλλαγών μπόρεσαν να υλοποιηθούν, έστω στοιχειωδώς, ό,τι ο διαφωτισμός και η Γαλλική Επανάσταση διακήρυτταν σε επίπεδο αρχών. Στο «Διάταγμα για την Παιδεία», της 1ης Κυβέρνησης της Γαλλικής Επανάστασης, στις 15/9/1793, είναι χαρακτηριστική η εισήγηση του εγκυκλοπαιδιστή A. Condorcet :
Συνεχίζοντας τη μάθηση σε όλη τη διάρκεια της ζωής, θα αποφύγουμε τον κίνδυνο να ξεχαστούν πολύ γρήγορα οι γνώσεις που αποκτήθηκαν στο σχολείο, θα διατηρηθεί το πνεύμα σε μια χρήσιμη δραστηριότητα, θα μάθει ο λαός τους νέους νόμους, τις παρατηρήσεις στον τομέα της γεωργίας, τις οικονομικές μεθόδους… (Leon, 1985)
Η ανερχόμενη αστική τάξη των προηγμένων βιομηχανικών χωρών της Ευρώπης, στο πλαίσιο της οριστικής εδραίωσής της, κατέβαλε μεγάλες προσπάθειες για τη δημοκρατικοποίηση των εκπαιδευτικών θεσμών, φροντίζοντας ταυτόχρονα όμως και για τον έλεγχο και τον περιορισμό της πρόσβασης στις ανώτερες σπουδές των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων.(Τσουκαλάς,1997). Σ΄αυτή την αντιφατική τάση προσπάθησαν να απαντήσουν οι αρχικά περιορισμένες και στη συνέχεια πολύ διευρυμένες πρωτοβουλίες επιμόρφωσης και εκπαίδευσης τα μεσαία και λαϊκά στρώματα.
Χαρακτηριστικές ήταν οι πρωτοβουλίες των επιμορφωτικών ενώσεων της Αγγλίας, όπως το Royal Institute (1799), το London Institute (1805), το Philomatic Institute (1807) και το Russel Institute (1808), ενάντια στον αποκλεισμό των τεχνιτών από τη παραγωγική διαδικασία, οι οποίες συνέβαλαν στο να λειτουργήσουν οι πρώτες τεχνικές σχολές - τα Mechanics' Institutes.(M.I) (Kelly, 1970). Τα γνωστότερα M.I λειτούργησαν αρχικά στη «μητρόπολη» των εργατικών οργανώσεων, τη Σκωτία, όπως το School of Arts, του Εδιμβούργου (1823) και το Glasgow Mechanics' Institutes (1823) και στη συνέχεια εξαπλώθηκαν σ' ολόκληρη τη Βρετανική επικράτεια, αριθμώντας στα τέλη του 19ου αιώνα πάνω από 700 άτυπες αυτοδιαχειριζόμενες σχολές. Στις Συνόδους για την Τεχνική Εκπαίδευση (1848 και 1868), διαπιστώνονταν πως τα οφέλη της επιστημονικής προόδου και της βιομηχανικής επανάστασης θα πρέπει να αφορούν όλους τους ανθρώπους και αν οι εργαζόμενοι δε θέλουν να μείνουν στο περιθώριο, θα πρέπει να εντείνουν τις προσπάθειές τους για περισσότερη και υψηλότερη μόρφωση , μέσω των συλλογικών τους οργάνων. (Harrow, 1987). Τα Ινστιτούτα αυτά στη συνέχεια ενσωματώθηκαν στην τυπική εκπαίδευση αποτελώντας τα γνωστά σήμερα Τεχνικά Κολλέγια της Αγγλίας.
Η τάση αυτή της διεύρυνσης των δυνατοτήτων για παροχή υψηλού επιπέδου επιστημονική γνώση ενέπνευσε πρωτοβουλίες πανεπιστημιακών δασκάλων για την εξάπλωση επιμορφωτικών Πανεπιστημιακών Τμημάτων (Extension Movement), μια κίνηση που από το 1875 συνέβαλε στην αναγνώριση της συμμετοχής σ΄αυτά και στις γυναίκες. Στη λογική αυτή στηρίχθηκε αργότερα η ανάπτυξη του Open University.
Παράλληλα, για τα εργατικά στρώματα, που δεν μπορούσαν να ανταπεξέλθουν στα υψηλά δίδακτρα αναπτύχθηκαν τα περιφερειακά τους παραρτήματα, τα Settlements. Ορισμένα εξελίχθηκαν σε εργατικά κολλέγια, τα Labor Colleges', με περισσότερο πολιτικά χαρακτηριστικά. Το 1898 στη Βρετανική επικράτεια λειτουργούσαν 20 Settlements. (Harrow,

1987). Η δράση των εργατικών κολλεγίων συνεχίστηκε μέχρι τις αρχές της τρίτης δεκαετίας του 20ου αιώνα και στη συνέχεια τα περισσότερα ενσωματώθηκαν σε κρατικές δομές άτυπης εκπαίδευσης, όπως, το επιμορφωτικό δημοφιλέστατο σήμερα δίκτυο Workers' Educational Association(WEA) στη Σκωτία.

Παρόμοιες αφετηρίες είχε και στη Γαλλία η ιδέα των «Λαϊκών Πανεπιστημίων», ιδιαίτερα την περίοδο 1898-1905, μέσα από ένα φιλοπρόοδο κίνημα κυρίως των μεσαίων στρωμάτων και των φοιτητών με τους επιμορφωτικούς κύκλους

«Συνδικαλιστικών συσκέψεων» (1892-1914) και τα «Κέντρα Εργατικής Εκπαίδευσης» (1920) . Στο πλαίσιο της μορφωτικής εργατικής χειραφέτησης και αυτονομίας, τα μεθοδολογικά εργαλεία των πρωτεργατών τους στηρίχθηκαν στις μεθόδους αλληλοδιδασκαλίας και αυτοκατευθυνόμενης μάθησης (αυτομόρφωσης),. Οι άτυπες επιμορφωτικές δομές αποτελούν και σήμερα στη Γαλλία ένα ευρύτατο και πολύ δημοφιλές δίκτυο «κοινωνικοπολιτιστικής εμψύχωσης».

Με ίδιους όρους αυτοδιαχείρισης και μάλιστα ως οικοτροφεία, λειτούργησαν από το 1844 τα «Λαϊκά Πανεπιστήμια» στη Δανία (Folkenjskole). Στη Γερμανία , το 1905, κοντά στα Λαϊκά Πανεπιστήμια (Volkshochshulen) λειτούργησαν και νυκτερινές «Γεωργικές Σχολές». Η καινοτόμος για την εποχή εκείνη προσέγγιση των ιδρυτών της , ήταν η διδασκαλία σε ομάδες και οι συλλογικές αποφάσεις των εκπαιδευόμενων για το περιεχόμενο των μαθημάτων.(Leon,1985)

Με τη σύντομη αυτή αναδρομή στην εξελικτική πορεία των επιμορφωτικών πρωτοβουλιών, βλέπουμε πως από τα μέσα του 19ου μέχρι και τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα στον Δυτικό Ευρωπαϊκό χώρο τα οργανωμένα λαϊκά στρώματα διαδραμάτιζαν ήδη ενεργό ρόλο στην ευνοϊκότερη γι αυτά διευθέτηση των κοινωνικών σχέσεων, παρεμβαίνοντας αποφασιστικά στην εκλαΐκευση των εκπαιδευτικών θεσμών σ΄όλη τους την έκταση, με στόχο την ανατροπή των ανισοτήτων στις κοινωνικές σχέσεις και την εναρμόνισή τους με τις νέες παραγωγικές δυνάμεις , που απελευθέρωνε η επιστημονικοτεχνική επανάσταση.(Τσουκαλάς, 1997)

Οι παρακαταθήκες αυτές σε ιδεολογικό, οργανωτικό και μεθοδολογικό επίπεδο θα μορφοποιηθούν στη συνέχεια σε ένα είδος κινημάτων μάθησης παράλληλης και ταυτόχρονα αντιπαραθετικής προς τους επίσημους κρατικούς εκπαιδευτικούς θεσμούς. Η κριτική στάση απέναντι στα καθιερωμένα νοηματοδοτικά σχήματα της αστικής εξουσίας , καθώς και η αμφισβήτησή τους, με τους σημερινούς όρους, θα λέγαμε ότι βρίσκονταν σε τροχιά μετασχηματιστικής μάθησης.

Στη χώρα μας, η πορεία αυτού του άτυπου λαϊκού θεσμού και εκπαιδευτικού πεδίου, παρά τις ευοίωνες αρχικές προθέσεις για δημοκρατικοποίηση των εκπαιδευτικών της δομών, ως κομβικό αίτημα της Εθνικοαπελευθερωτικής Επανάστασης του 1821(νεοελληνικός διαφωτισμός, «δράξασθαι παιδείας» του Κοραή) και τις σημαντικές πρωτοβουλίες ανθρώπων των γραμμάτων και πολιτικών , όπως ο Αλ. Σούτσος και ο Ν. Μαυροκορδάτος- ιδρυτικών μελών των επιμορφωτικών ενώσεων

«Εταιρία των Φίλων του Λαού» (1865) και «Σύλλογος προς διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων (1869), αντίστοιχα. Παρά τις φιλανθρωπικές πρωτοβουλίες του Φιλολογικού Συλλόγου «Παρνασσός, με την ίδρυση της «Σχολής Απόρων Παίδων» (1874) και τις νομοθετικές ρυθμίσεις του Ν.2243/1920 για την ίδρυση «Ανωτέρας Γυναικείας Σχολής», στην οποία δίδαξε το απάνθισμα της προοδευτικής και ακαδημαϊκής τότε διανόησης, όπως οι Δ. Γληνός, Α. Σβώλος, Ζ. Παπαντωνίου κ.α, παρέμειναν είτε στο επίπεδο μιας φιλανθρωπικής χειρονομίας , είτε πολιτικών προθέσεων χωρίς προοπτική κινηματικής μετεξέλιξης. (Δημαράς, 1982)

Η εξασφάλιση του πολιτικού/ιδεολογικού ελέγχου υπονόμευσε επίσης, τις τόσο αναγκαίες για την ανασυγκρότηση της χώρας πρωτοβουλίες στο πεδίο της καταπολέμησης του αναλφαβητισμού, που το 1929 ξεπερνούσε το 40%, και της οργάνωσης δομών

τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης, αφήνοντας ουσιαστικά μετέωρες εκείνη την εποχή σημαντικές νομοθετικές πρωτοβουλίες της κυβέρνησης Ε. Βενιζέλου για οργάνωση «Νυκτερινών Σχολών» και των «Κυριακάτικων Γεωργικών Σχολών». Ο ασφυκτικός , βαθιά προπαγανδιστικός έλεγχος των επίσημων δομών επιμόρφωσης συνεχίστηκε στο μεγαλύτερο μέρος του 20ου αιώνα , μέχρι το 1982, οπότε, αναδιοργανώθηκε σε τελείως διαφορετικές αρχές και βάσεις, μέσα από τη λειτουργία της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης.(Λ.Ε).(Βεργίδης, 1995)

Θα πρέπει να σημειωθεί πως υπόβαθρο της αναδιοργάνωσης της Λ.Ε αποτέλεσε τόσο η διεθνής πείρα του διακριτού πλέον πεδίου της Ε.Ε, όσο και η ελληνική, που παρά τις δυσκολίες και τις στρεβλότητες, στάθηκε στο επιθυμητό ιστορικό ύψος μιας αγωνιστικής μορφωτικής παράδοσης , που στηριζόταν κατά κύριο λόγο στην ανάπτυξη της κοινωνικής και κριτικής συνείδησης των επιμορφούμενων. Αξίζει να αναφερθούμε στα βραδινά μαθήματα της «Λέσχης Εργατών» της οργάνωσης Federation, της Θεσσαλονίκης (1909), τα «Κυριακά σχολεία» των Εργατικών Κέντρων Αθήνας (1911) και Βόλου (1909).(Βεργίδης, 1995)

Παρά τις απαγορεύσεις και τις διώξεις κάθε επιμορφωτικής πρωτοβουλίας, που συγκρούονταν με την καθεστηκυία τάξη, η μορφωτική δραστηριοποίηση μπόρεσε να βρει τη συνέχειά της ακόμη και σε δυσμενέστατες συνθήκες εγκλεισμού και εκτοπίσεων των πολιτικών αντιπάλων του καθεστώτος στη διάρκεια του μεσοπολέμου.(Καμαρινού, 2005).

Στη συνέχεια, στο καμίνι του Εθνικοαπελευθερωτικού αγώνα διαμορφώθηκαν οι όροι για την ανάπτυξη μιας πρωτοφανούς για τον τόπο μας συλλογικής μαζικής επιμορφωτικής δραστηριοποίησης των οργανώσεων της Εθνικής Αντίστασης (ΕΑΜ, ΕΠΟΝ) , που συμπύκνωνε στο σύνθημα «Ένας λαός, μια Παιδεία» τον αγώνα για την καταπολέμηση του βραχνά της υποεκπαίδευσης και την άνοδο του μορφωτικού επιπέδου του λαού. (Βεργίδης, 1995). Η ορμητικότητα της κινητοποίησης αυτής αν και αναχαιτίστηκε στη συνέχεια από το μετεμφυλιακό κράτος, συνεχίστηκε μέχρι το 1974, στις συμβιωτικές ομάδες των πολιτικών κρατουμένων, όπου στάθηκε δυνατό να λειτουργήσει ένα καθ΄ όλα οργανωμένο επιμορφωτικό εκπαιδευτικό αντισύστημα, με στοιχεία υψηλής πολιτισμικής και επαγγελματικής κατάρτισης, αντίβαρο στη τραγικότητα των στιγμών και ταυτόχρονα ένα παράθυρο πραγματικής ελευθερίας.(Καμαρινού, 2005)

Στη σύντομη αναδρομή για τις καταβολές της συνεχούς μορφωτικής δραστηριοποίησης στην Ε.Ε μπορούν να αναζητηθούν οι απαντήσεις σε ορισμένα κρίσιμα ερωτήματα, που τίθενται στο σημερινό συνέδριο, πάνω στο πλέγμα «μάθηση και αλλαγή» - αν δηλαδή η ανάγκη για μάθηση υπαγορεύεται μονομερώς από την τάση προσαρμογής στις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες και επιφέρει αλλαγές ατομικής και κοινωνικής υφής ή αν το αποτέλεσμα της μάθησης επιφέρει αυτές τις αλλαγές;

Θα μπορούσε να ειπωθεί πως από την ιστορική ανασκόπηση φάνηκε ότι οι δυο αυτές έννοιες βρίσκονται σε σχέση διαλεκτική. Η κατάκτηση της γνώσης έχει απελευθερωτική διάσταση και σπουδαιότητα αυταξιακή και ταυτόχρονα ηθική, γιατί βρίσκει πληρότητα όταν η ατομική χειραφέτηση συναντιέται με την οργανωμένη συλλογικότητα και ως δύναμη πολλαπλασιαστική συντελεί στην αλλαγή των όρων ζωής του κοινωνικού συνόλου. (Mezirow, 2007). Η αντανάκλαση της συλλογικής αυτής συνείδησης απέναντι στο μορφωτικό αγαθό βρήκε και τη μεθοδολογική της έκφραση στη συνεργατική ομαδική διδασκαλία- μια αποδεκτή και καινοτόμα σήμερα διδακτική προσέγγιση στην Ε.Ε.- όπως και στην καλλιέργεια της ικανότητας αυτομόρφωσης και μορφωτικής εγρήγορσης .(Κόκκος, 2017)

Στην εποχή μας το αγαθό της εκπαίδευσης έχει γενικευτεί και χάρις στη τεχνολογία υπάρχει θα λέγαμε πλημμυρίδα γνωστικών πηγών και ερεθισμάτων. Ταυτόχρονα , οι μορφωτικές απαιτήσεις για το σύγχρονο άνθρωπο ολοένα αυξάνονται, τόσο στην παραγωγή, όσο και στην κοινωνία. Είναι περισσότερο απαιτήσεις οργανωτικού χαρακτήρα, που απαιτούν ένα υψηλό πνευματικό και πολιτιστικό επίπεδο προκειμένου να μπορέσει ο σκεπτόμενος άνθρωπος να έχει επαρκή γνώση για να διαχειριστεί και να αξιοποιήσει λειτουργικά το απόθεμα των

συσσωρευμένων γνώσεων μέσα από διαδικασίες επιμορφώσεων. Στο σημείο αυτό διαφαίνεται η αναγκαιότητα του όσο το δυνατό πιο ισχυρού αρχικού εκπαιδευτικού υπόβαθρου του ανθρώπου - ένα ζητούμενο, που μας κληροδοτείται από τους αγώνες για τη δημοκρατικοποίηση και γενίκευση της βασικής γενικής 12χρονης εκπαίδευσης.

Το θεμέλιο μιας επιστημονικά θεμελιωμένης και ολοκληρωμένης γενικής παιδείας είναι ίσως η πιο αναγκαία συνθήκη σήμερα για την επιτυχία των προγραμμάτων συνεχιζόμενης τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, που μπορεί να αποτρέψει τον κίνδυνο να επωφελούνται προνομιακά ή να αποκλείονται απ αυτά συγκεκριμένες μερίδες του πληθυσμού. (Σαρρής,1985). Η επιμορφωτική διεργασία θα μπορεί να θεωρείται ουσιαστική, όταν δε θα υπηρετεί στενά τις λογικές μιας πρόσκαιρης μονόπλευρης και στενής κατάρτισης για την απορρόφηση των κοινωνικών κραδασμών και της ανεργίας, όταν θα αποτελεί παράγοντα ολοκλήρωσης της ανθρώπινης προσωπικότητας. (Jarvis,1985)

Κάπως έτσι η διαρκής αναζήτηση της μόρφωσης θα μπορεί να αποτελεί ένα ανθρωπιστικό καθήκον και στάση ζωής!

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βεργίδης, Δ. (1995). *Υποεκπαίδευση- Κοινωνικές, Πολιτικές και Πολιτισμικές Διαστάσεις*. Ύψιλον

Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (Επιμ) (2010). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές*. Μεταίχμιο.

Δημαράς, Α. (1982). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. 1ος και 2ος τόμος. Ερμής.

Harrow, J.R. (1987). *The Development of University Settlement in England, 18841939*.London: School of Economics.

Καμαρινού, Κ. (2005). *Τα «Πέτρινα» Πανεπιστήμια. Ο Αγώνας για τη Μόρφωση στις Φυλακές και τις Εξορίες, 1924-1974*. Σύγχρονη Εποχή.

Kelly, T. (1970). *A history of Adult Education in Britain*. University Press

Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης (1986). *Για μια Λαϊκή Παιδεία. Εναλλακτικοί θεσμοί και πολιτικές*. ΓΓΛΕ.

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

Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και χειραφέτηση. Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Μεταίχμιο.

Leon, Α. και συνεργάτες (1985). *Διαρκής Εκπαίδευση και Κοινωνικοπολιτισμική Εμψύχωση. Εγκυκλοπαίδεια Παιδαγωγικές Επιστήμες*. Δίπτυχο.

Jarvis, P. (1985). *The Sociology of Adult Education and Continuing Education*. Crom Helm

Mezirow, J &Συνεργάτες (2007). *Η Μετασχηματίζουσα μάθηση*. Μεταίχμιο.

Σαρρής, Ν. (1985). *Φιλοσοφία της Κοινωνίας και της Πολιτείας*. Γραμμή.

Τσουκαλάς, Κ. (1997). *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή- Ο Κοινωνικός Ρόλος των Εκπαιδευτικών Μηχανισμών στην Ελλάδα 1830-1922*. Θεμέλιο.

«CINEκπαίδευση»: Η συμβολή της κινηματογραφοθεραπείας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

"CINEducation": The contribution of cinematherapy in intercultural education

Χριστίνα Ρούμπου, Ψυχολόγος, Κοινωνική Ανθρωπολόγος, M.A., M.Ed., Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Κώστας Μάγος, Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Christina Roumpou

Psychologist, Social Anthropologist, M.A., M.Ed., Ph.D. Candicate of University of Thessaly

Kostas Magos

Professor at the Department of Early Childhood Education, University of Thessaly

chrisroum@gmail.com, magos@uth.gr

Περίληψη

Το πρόγραμμα «CINEκπαίδευση» πλαισιώνεται θεωρητικά από τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής του Freinet, τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της έρευνας δράσης, τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και ειδικότερα της μετασχηματίζουσας μάθησης και της προσωποκεντρικής εκπαίδευσης, της βιωματικής μάθησης, της εκπαίδευσης μέσω της τέχνης και συγκεκριμένα της κινηματογραφικής τέχνης, τοποθετώντας στο επίκεντρο την ατομική και υποκειμενική εμπειρία, την ετερότητα και τη μετασχηματιστική δυνατότητα της εκπαίδευσης και της κινηματογραφοθεραπείας. Σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής με αντικείμενο τη συμβολή του κινηματογράφου και της κινηματογραφοθεραπείας στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας. Αποσκοπεί να συμβάλλει στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ανταποκρινόμενο στην αυξανόμενη ζήτηση για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με νέα εργαλεία και σε νέα εργαλεία, με τη χρήση κινηματογραφικών ταινιών ως μέσο προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, μέσω της σταδιακής, μη παρεμβατικά κατευθυνόμενης ανακάλυψης της γνώσης και ανάπτυξης δεξιοτήτων και στάσεων που προάγουν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το παρόν άρθρο αναδεικνύει τις μετασχηματιστικές ιδιότητες και δυνατότητες της κινηματογραφοθεραπείας, που την καθιστούν κατάλληλο και καινοτόμο παιδαγωγικό μέσο, καθώς από τη σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι όσον αφορά στην κινηματογραφοθεραπεία στην εκπαίδευση -τόσο ενηλίκων όσο και ανηλίκων- η διεθνής έρευνα είναι περιορισμένη και η εγχώρια ανύπαρκτη.

Λέξεις-κλειδιά: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, διαπολιτισμική εκπαίδευση, Τέχνη, κινηματογραφοθεραπεία, προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη

Abstract

The programme is theoretically framed by critical pedagogy, the principles of intercultural education, action research, adult education and specifically transformative learning and person-centred education, experiential learning, education through art and especially film education,

focusing on individual and subjective experience, diversity and the transformative potential of education and cinematherapy. It was designed and implemented as part of a doctoral thesis on the contribution of film and cinematherapy in educator training for the development of intercultural competence. It aims to contribute to the field of intercultural education, responding to the growing demand for training educators with new tools and in new tools, using film as a means of personal and professional development through the gradual, non-interventionist directed discovery of knowledge and development of skills and attitudes that promote the principles of intercultural education. The present article focuses on the transformative properties and potential of cinematherapy, which make it an appropriate and innovative pedagogical tool.

Key-words: Educator training, intercultural education, Art, cinematherapy, personal and professional development

Εισαγωγή

Η σύγχρονη πολυπολιτισμική και ταυτόχρονα πλουραλιστική πραγματικότητα της ελληνικής κοινωνίας, έχει φέρει στο προσκήνιο ζητήματα διαχείρισης της ετερότητας σε επίπεδο εκπαίδευσης και κοινωνίας γενικότερα. Το πρόγραμμα «CINEκπαίδευση», αναγνωρίζοντας την ανάγκη διαχείρισης της ετερότητας σε επίπεδο κοινωνίας, κράτους και εκπαίδευσης, καθώς και ότι οι διαπολιτισμικές δεξιότητες «…δεδομένου ότι δεν είναι έμφυτες, χρειάζεται να διδαχθούν ή να ενισχυθούν» (Huber, 2012: 2), αποσκοπεί να συμβάλλει στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αξιοποιώντας ως μέσο τις κινηματογραφικές ταινίες και την κινηματογραφοθεραπεία. Αφετηρία και κεντρική ιδέα στον σχεδιασμό της παρέμβασης αποτέλεσε η διαπίστωση ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η κινηματογραφοθεραπεία μοιράζονται κοινή στοχοθεσία όσον αφορά στην ανάπτυξη και στην πορεία του κάθε προσώπου προς την αυτοπραγμάτωση. Ειδικότερα, όσον αφορά στη μετασχηματιστική δύναμη του κινηματογράφου και της κινηματογραφοθεραπείας, θεωρείται ότι υπάρχουν εκείνες οι αλλαγές που βασίζονται στη δημιουργία έντονων συναισθημάτων, ενσυναίσθησης και ταύτισης, καθώς τα άτομα ανταποκρίνονται συναισθηματικά στις ταινίες και οι αντιδράσεις τους αντανακλούν τον εσωτερικό τους κόσμο. Οι ταινίες παρασύρουν το άτομο στην εμπειρία της θέασης, αλλά ταυτόχρονα -συχνά πιο εύκολα από ό,τι στην πραγματική ζωή- παρέχουν μια μοναδική ευκαιρία να διατηρηθεί μια προοπτική και πέρα από την εμπειρία της θέασης.

Το πρόγραμμα «CINEκπαίδευση»

Το πρόγραμμα «CINEκπαίδευση» σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής με αντικείμενο τη συμβολή του κινηματογράφου στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας, η οποία ορίζεται ως «το σύνολο των κοινωνικών δεξιοτήτων που επιτρέπει στα άτομα να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται την ετερότητα και να διαχειρίζονται δημιουργικά τα διάφορα στοιχεία που συνδέονται με αυτήν» (Μάγος, 2005:2). Στο πλαίσιο αυτό, η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας δεν περιορίζεται στη διαχείριση της ετερότητας που συνδέεται με εθνοπολιτισμικές διαφορές, αλλά αποσκοπεί στη διαχείριση μορφών ετερότητας, που συνδέονται και με άλλες πτυχές της ταυτότητας του ατόμου, όπως το φύλο, η τάξη, η μόρφωση, το επάγγελμα, η αναπηρία και ο τρόπος ζωής.

Πρόκειται για ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών στο πλαίσιο του οποίου αξιοποιούνται κινηματογραφικές ταινίες, καθώς και η κινηματογραφοθεραπεία ως βασική μέθοδος πρόσληψης και επεξεργασίας τους. Το πρόγραμμα πλαισιώνεται θεωρητικά από τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής του Freinet, τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Council of Europe, 2018), της έρευνας δράσης

(Altrichter, H., Posch, A., & Somekh B., 2001) τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και ειδικότερα της μετασχηματίζουσας μάθησης (Mezirow, 2007) και της προσωποκεντρικής εκπαίδευσης (Rogers, 1961), της βιωματικής μάθησης (Jaques, 2004· Rogers, 1999), της εκπαίδευσης μέσω της τέχνης (Κόκκος, 2017) και συγκεκριμένα της κινηματογραφικής τέχνης (μοντέλο 3Cs – 3Ss, British Film Institute), τοποθετώντας στο επίκεντρο την ατομική και υποκειμενική εμπειρία, την ετερότητα και τη μετασχηματιστική δυνατότητα της εκπαίδευσης και της κινηματογραφοθεραπείας (Wolz, 2005). Η λογική διάρθρωσης της παρέμβασης είναι αυτή της σταδιακής, παρεμβαίνουσας μη κατευθυνόμενης ανακάλυψης της γνώσης και της ανάπτυξης δεξιοτήτων και στάσεων (Lobrot, 2015), που προάγουν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με τη χρήση ταινιών. Στόχος είναι οι συμμετέχοντες/ουσες στο πρόγραμμα να μπορούν να επιτελούν τον ρόλο τους, υιοθετώντας πρώτα οι ίδιοι και προωθώντας μέσα από το εκπαιδευτικό έργο τους στη συνέχεια, τις αρχές και τις αξίες της διαπολιτισμικής, αλλά και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο του προγράμματος η κινηματογραφική ταινία προσεγγίζεται ως έργο τέχνης και χρησιμοποιείται ως προβολικό μέσο / προβολική μέθοδος/τεχνική, βάσει της έννοιας της «προβολής». Στο πλαίσιο της ψυχολογίας και ειδικότερα της ψυχανάλυσης, η προβολή είναι ένας αμυντικός μηχανισμός, ο οποίος συνίσταται στην ασυνείδητη απόδοση από το άτομο, σε ένα άλλο πρόσωπο, δικών του ανεπιθύμητων ιδιοτήτων, ποιοτήτων, κινήτρων, σκέψεων και συναισθημάτων, ενώ στην ψυχοδιαγνωστική, η προβολή νοείται ως η διαδικασία και το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του υποκειμένου με αντικειμενικά ουδέτερο αδόμητο υλικό. Η χρήση της τέχνης εξυπηρετεί τους σκοπούς ενός επιμορφωτικού προγράμματος εκπαιδευτικών σχετικού με θέματα διαπολιτισμικότητας, καθώς η ενασχόληση με την τέχνη και ειδικότερα η ανάλυση έργων τέχνης καλλιεργεί τον κριτικό στοχασμό και μπορεί να οδηγήσει στον μετασχηματισμό στερεοτυπικών, προβληματικών αντιλήψεων και στάσεων (Κόκκος, 2017). Ειδικότερα, αναφορικά με την κινηματογραφική τέχνη, ο Giroux (2002) έχει υποστηρίξει ότι οι κινηματογραφικές ταινίες με μεγάλη απήχηση έχουν μεγαλύτερη δύναμη να διδάσκουν ρόλους, αξίες και ιδανικά από παραδοσιακούς τρόπους μάθησης, όπως το σχολείο, την εκκλησία και την οικογένεια, και καθορίζουν την παραγωγή νοήματος, τις υποκειμενικές θέσεις, τις ταυτότητες και τις εμπειρίες, συνδυάζοντας ψυχαγωγία και πολιτική. Κατά τους Kadeangadi και Mudigunda (2019), ο κινηματογράφος είναι η οπτικοακουστική εκδοχή της αφήγησης και, ως εκ τούτου, οι κινηματογραφικές ταινίες παρέχουν ένα αφηγηματικό μοντέλο πλαισιωμένο με συναισθήματα και εικόνες που βασίζονται στην καθημερινή ζωή. Οι συγγραφείς διαπιστώνουν ότι ο κινηματογράφος είναι χρήσιμος στη διδασκαλία, επειδή είναι οικείος, υποβλητικός και μη απειλητικός και σημειώνουν ότι η κινηματογραφική εκπαίδευση σε ομαδικό περιβάλλον είναι χρήσιμη στον καταιγισμό ιδεών, στη δημιουργία χρήσιμων ιδεών και στην ανταλλαγή απόψεων σχετικά με σκηνές και με χαρακτήρες της ταινίας από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Η συναισθηματική δύναμη των ταινιών, ειδικότερα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία/προώθηση ενσυναίσθησης, αυτοαναστοχασμού, συμπόνιας, αλτρουισμού, και επαγγελματισμού (Kadeangadi & Mudigunda, 2019).

Ο κινηματογράφος στο πλαίσιο της κινηματογραφοθεραπείας αποτελεί μέσο που συνδυάζει την ψυχαγωγία με την επιστημονικότητα και μπορεί να αποτυπώνει παραστατικά τις περισσότερες ψυχικές διεργασίες, καθιστώντας το άτομο συμμέτοχο πανανθρώπινων εμπειριών και κινητοποιώντας αυτό και σε προσωπικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιείται η εικόνα ή/και η αφήγηση για να επιχειρούνται δοκιμαστικές ταυτίσεις σε ασφαλές περιβάλλον, στο κινηματογραφικό περιβάλλον. Η επιλογή κατάλληλων ρόλων ή αφηγήσεων συντελεί στον πειραματισμό με εναλλακτικά σενάρια ζωής, επιτρέπει την αποστασιοποίηση του ατόμου από τα προσωπικά του ζητήματα και προσφέρει μια ευκαιρία εναλλακτικής θέασης του κόσμου, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση νέων ταυτοτήτων (Sinetar, 1993). Γενικότερα, θεωρείται ότι μέσω των ταινιών και ειδικότερα μέσω των «προβολών» και

των ταυτίσεων με τους χαρακτήρες-ήρωες, προάγεται η ανάπτυξη της αυτογνωσίας του ατόμου και, εν γένει, η προσωπική ανάπτυξη του, με κύριο στόχο τη βελτίωση των διαπροσωπικών του σχέσεων στην προσωπική και επαγγελματική ζωή (Worlz, 2005).

Η κινηματογραφοθεραπεία στην (μετασχηματιστική) εκπαίδευση

Καινοτομία του προγράμματος «CINEκπαίδευση» αποτελεί η συστηματοποίηση της χρήσης κινηματογραφικών ταινιών και τεχνικών της κινηματογραφικής εκπαίδευσης, με βασική μέθοδο πρόσληψης και επεξεργασίας των ταινιών την κινηματογραφοθεραπεία, για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων.

Σύμφωνα με τον Smieszek (2019), η κινηματογραφοθεραπεία είναι μια συναρπαστική, σύγχρονη μέθοδος θεραπείας ή εκπαίδευσης που μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο. Ο ίδιος, σε σχετική ανασκόπηση, αναφέρει ότι οι ερευνητές του πεδίου συμφωνούν ότι η κινηματογραφοθεραπεία θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε διάφορους τομείς της προσωπικής ανάπτυξης (εκπαίδευση, ψυχολογία, κοινωνιολογία, θεραπεία ζεύγους). Οι Alexander και Waxmann (2000) υποστηρίζουν ότι η κινηματογραφοθεραπεία μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στη σχολική εκπαίδευση και ότι η χρήση ταινιών μπορεί να βοηθήσει στην απόκτηση γνώσεων σε διαφορετικούς τομείς της εκπαίδευσης, καθώς και στη μεταφορά αξιών. Ο Lessing (2005, όπ. αν. στο Smieszek, 2019: 31) τονίζει ότι η κινηματογραφοθεραπεία μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην αυτοέκφραση των μαθητών. Από έρευνα των Khusumadewi και Juliantika (2018), διαπιστώθηκε ότι η κινηματογραφοθεραπεία μπορεί να βελτιώσει την ενσυναίσθηση μαθητών επαγγελματικού λυκείου.

Σύμφωνα με το μοντέλο της Worlz (2005), από το οποίο αντλεί και η μέθοδος που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος «CINEκπαίδευση», μέσα από την ενεργητική παρακολούθηση (conscious awareness) ταινιών, οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία έχουν την ευκαιρία να παρατηρήσουν τον εαυτό σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο και να οδηγηθούν, μέσω του αναστοχασμού, στον μετασχηματισμό ή/και στον εμπλουτισμό αντιλήψεων, ερμηνευτικών εκδοχών και συμπερασμάτων που αφορούν στην αυτογνωσία. Η διαδικασία ανάπτυξης του ατόμου στο πλαίσιο της κινηματογραφοθεραπείας, σύμφωνα με την Worlz, καθίσταται δυνατή μέσω της ταύτισης/προβολής, της αφομοίωσης των ιδιοτήτων και των χαρακτηριστικών του άλλου και της πλήρους ή μερικής μεταμόρφωσης του ατόμου. Επιπρόσθετα, οι διάφορες και διαφορετικές οπτικές για την ίδια σκηνή ή τον ίδιο ρόλο, στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής ομάδας που χρησιμοποιεί ταινίες και εργαλεία της κινηματογραφοθεραπείας, μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση του τρόπου που σχετίζεται το άτομο με τον εαυτό και με τους άλλους, θέτοντας υγιή όρια (Worlz, 2005).

Οι ερευνητές έχουν αποδείξει ότι οι ταινίες μας δίνουν την ευκαιρία να ασχοληθούμε με ζωές που διαφέρουν ριζικά από τη δική μας και με ανθρώπους που μπορεί να βρίσκονται στο περιθώριο του κοινωνικού μας κόσμου ή ακόμη και να θεωρούνται απειλές ή εχθροί. Αυτό, όχι μόνο δημιουργεί κατανόηση και ενσυναίσθηση για εκείνους που είναι διαφορετικοί από εμάς, αλλά μας επιτρέπει να φανταστούμε εναλλακτικά σενάρια για τον τρόπο ζωής μας (Wolz, 2005). Συνεπώς, η μετασχηματιστική μάθηση που επικεντρώνεται στην κοινωνική μεταρρύθμιση εξυπηρετείται από αυτές τις διαδικασίες (Jarvis, 2012).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ορισμένες ταινίες μπορούν να αποτελέσουν στην πραγματικότητα «κριτικούς παιδαγωγούς» ή «ισχυρές μηχανές διδασκαλίας» κατά Giroux (2002). Επιπλέον, οι απόψεις του Giroux, αναδεικνύουν και μια άλλη σημαντική πτυχή της συμβολής του κινηματογράφου στη μετασχηματιστική μάθηση, η οποία σχετίζεται με τον ρόλο του θεατή. Ο θεατής διαδραματίζει τον σημαντικότερο ρόλο, καθώς συμμετέχει στη διαδικασία της δημιουργίας νοήματος κατά την προβολή μιας ταινίας και αντιμετωπίζεται ως ενεργός δημιουργός της γνώσης και όχι ως παθητικός αποδέκτης αυτής. Σύμφωνα με Bordwell και Thompson (2017), το νόημα σε μια κινηματογραφική ταινία κατασκευάζεται από τον

θεατή με βάση τα αισθητηριακά υλικά της ταινίας και τις κειμενικές ενδείξεις. Η κατανόηση της ταινίας από τον θεατή, οι «προβολές» του στην ταινία και στους χαρακτήρες της, τα συμπεράσματα και οι υποθέσεις που κάνει ο θεατής, και ο βαθμός «ανοιχτότητάς» του στην ταινία, αποτελούν όλα στοιχεία, τα οποία επηρεάζουν την επίδραση που θα έχει η ταινία στον θεατή.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, όπως προκύπτει και από το πρόγραμμα «CINEκπαίδευση», η χρήση της κινηματογραφοθεραπείας στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής ομάδας, μπορεί να διευκολύνει, αλλά και να προωθήσει την αλλαγή και τον μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών σε επίπεδο νοητικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό, και, ταυτόχρονα, σε προσωπικό, επαγγελματικό και κοινωνικό (Jarvis, 2012· Wolz, 2005).

Ειδικότερα, θεωρείται ότι σε ψυχικό επίπεδο, οι ταινίες μπορούν να προωθήσουν την ανάπτυξη αυτογνωσίας, να μας επιτρέψουν να αναγνωρίσουμε και να αμφισβητήσουμε κρυφές πτυχές του εαυτού μας, που μπορεί να περιορίζουν την ανάπτυξή μας. Σε κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο, θεωρείται ότι οι ταινίες μπορούν να μας βοηθήσουν να κατανοούμε την εγκυρότητα και την πολυπλοκότητα άλλων υποκειμενικών θέσεων, βιώνοντας (μέσα από) τις εμπειρίες των άλλων. Επίσης, ότι συμβάλλουν στη διεύρυνση των επιστημολογικών απόψεων και οπτικών («προσωπικής θεωρίας»), αναδεικνύοντας τις πολλές διαφορετικές εκδοχές που υπάρχουν για αυτό που φαίνεται ως μια κοινή πραγματικότητα. Με τη χρήση ταινιών στην εκπαίδευση αναδεικνύεται ο τρόπος (το πώς) που κατασκευάζουμε τη ζωή μας και διατυπώνουμε τις εμπειρίες μας σε μοτίβα και αφηγήσεις- καθώς ανακαλύπτουμε μέσα από τις ταινίες τις τεράστιες δυνατότητες αναδιατύπωσης, ώστε να αφηγούμαστε τις προσωπικές μας ιστορίες διαφορετικά και να διαμορφώνουμε, εν τέλει, και τις προσωπικές μας θεωρίες (και ως εκπαιδευτικοί) διαφορετικά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alexander, M., & Waxman, D. (2000). Cinemeducation: Teaching family systems through the movies. *Families, Systems, & Health, 18*(4), 455–466. https://doi.org/10.1037/h0091869. Ανακτήθηκε από: https://psycnet.apa.org/record/2001-16210-007.

Altrichter, H., Posch, A., & Somekh B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους έρευνας δράσης* (μτφ.: Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1993).

Bordwell, D. & Thompson, K. (2017). Εισαγωγή στην τέχνη του κινηματογράφου (μτφ. Κ. Κοκκινίδη). Αθήνα: MIET. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1997)

Council of the Europe (2018). *T-Kit 4 Intercultural learning. The training kits series*. (2nd ed.). Strasbourg: Council of Europe Publishing. Ανακτήθηκε από: https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47262514/PREMS+042218+T-kit4+WEB.pdf/37396481-d543-88c6-dccc-d81719537b32?t=1522062157000.

Giroux, H. (2002). *Breaking In to the Movies: Film and the Culture of Politics*. Oxford, UK: Basil Blackwell Press.

Huber, J. (2012). Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους: Προετοιμασία για τη ζωή μέσα σ' έναν ετερογενή κόσμο: Εισαγωγή. Στο J. Huber (Επιμ.), *Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους: Προετοιμασία για τη ζωή μέσα σ' έναν ετερογενή κόσμο* (μτφ. Π. Χιονά & Β. Καραβασίλης) (σσ. 1-5). Στρασβούργο: Εκδόσεις Συμβουλίου της Ευρώπης.

Jarvis, C. (2012). Fiction, Film and Transformative Learning. In E. Taylor, & P. Cranton (Eds), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research and Practice* (pp. 486-502). San Fransisco: Jossey Bass. Ανακτήθηκε από:

https://www.researchgate.net/publication/319203837_Fiction_Film_and_Transformative_Learning.

Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες. Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενήλικων εκπαιδευομένων* (μτφ.: Ν. Φίλλιπς). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kadeangadi, D., & Mudigunda, S.(2019). Cinemeducation: Using films to teach medical students, *Journal of Science Society*, *46*, 73-4. DOI: 10.4103/jss.JSS_1_20. Ανακτήθηκε από: http://www.jscisociety.com.

Khusumadewi, A. & Juliantika, Y. (2018). The Effectiveness of Cinema Therapy To Improve Student Empathy. Στο *Proceedings of the 2nd International Conference on Education Innovation* (ICEI 2018). DOI: 10.2991/icei-18.2018.124. Ανακτήθηκε από: (PDF) The Effectiveness Of Cinema Therapy To Improve Student Empathy (researchgate.net).

Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Lobrot, M. (2015). *Ζώντας μαζί: Η παρεμβαίνουσα μη-κατευθυντικότητα στη ζωή μας*. Αθήνα: Αρμός.

Μάγος, Κ. (2005). Προσεγγίζοντας τον Άλλον: Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Στο Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες* (σσ. 199-208). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο: J. Mezirow & Συνεργάτες (μτφ.: Γ. Κουλαουζίδης), *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (σελ. 43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (1999*). Η εκπαίδευση ενηλίκων* (μτφ.: Μ. Παπαδοπούλου, Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1996)

Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.

Sinetar, M. (1993). *Reel Power & Spiritual Growth Through Film*. Ligouri, MO: Triumph Books.

Smieszek, M. (2019). Cinematherapy as a Part of the Education and Therapy of People with Intellectual Disabilities, Mental Disorders and as a Tool for Personal Development. *International Research Journal for Quality in Education*, *6*(1), 30-34.

Wolz, B. (2005). *E-Motion Picture Magic. A movie lover's guide to healing and transformation*. Colorado: Glenbridge Publishing Ltd.

Εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου «Η τέχνη του δρόμου» με αξιοποίηση ψηφιακών μέσων για την ανάπτυξη των πολυγραμματισμών στην εκπαίδευση ενηλίκων

Implementation of the teaching scenario "Street Art" utilizing digital media for the development of multiliteracies in adult education

Ισμήνη Καβαλλάρη, Υποδιευθύντρια ΣΔΕ Πρέβεζας, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων στον Αγγλικό Γραμματισμό

Γεωργία Γιαννακοπούλου, Υποδιευθύντρια, Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας, 1ο Δημοτικό Σχολείο Βριλησσίων, Αττική

Κωνσταντίνα Ανδρούτσου, Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας, Δ.Δ.Ε. Θεσπρωτίας

Ismini Kavallari, Deputy Principal at Second Chance School of Preveza

Adult Education Trainer on English Literacy

Georgia Giannakopoulou, Deputy Director, English Language Teacher, 1st Primary School of Vrilissia, Attica

Konstantina Androutsou, State School English Language Teacher, Thesprotia-Directorate of Secondary Education

ikaval@gmail.com , ggiannakop@sch.gr , androutsou@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα συλλογική εργασία αφορά στη βιωματική εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου «Η τέχνη του δρόμου» με τη χρήση ψηφιακών μέσων για την ανάπτυξη των πολυγραμματισμών. Η έμφαση δίνεται στις δυνατότητες παιδαγωγικής αξιοποίησης πολυτροπικών και πολυμεσικών κειμενικών ειδών στη διδακτική πράξη, ώστε οι εκπαιδευτές να διαχειρίζονται τα ψηφιακά μέσα, οδηγώντας τους εκπαιδευόμενους μέσω ποικίλων γραμματισμών και ενεργητικής ομαδοσυνεργατικότητας σε αλληλεπίδραση, δημιουργικότητα και κριτική σκέψη. Η συγκεκριμένη τεχνο-παιδαγωγική προσέγγιση συμβάλλει στην απόκτηση «νέων ταυτοτήτων» από τους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους. Σε αυτή τη λογική, οι μεν εκπαιδευτές καλούνται να σχεδιάζουν, να διερευνούν και να αναστοχάζονται αξιοποιώντας τα ψηφιακά περιβάλλοντα και συμμετέχοντας σε ψηφιακές κοινότητες μάθησης και πρακτικής, οι δε εκπαιδευόμενοι να προσεγγίζουν διερευνητικά και να επεξεργάζονται κριτικά την πληροφορία και τη νέα γνώση, να (δια)μοιράζονται και να (συν)δημιουργούν (συν)εργαζόμενοι σε ψηφιακά online περιβάλλοντα, να καλλιεργούν δεξιότητες πολυγραμματισμού και να συμμετέχουν ενεργά στην οικοδόμηση της «νέας ψηφιακής συλλογικής» γνώσης.

Λέξεις-κλειδιά: διδακτικό σενάριο, ψηφιακά μέσα, πολυγραμματισμοί, τέχνη του δρόμου, εκπαίδευση ενηλίκων

Abstract

The present collective work concerns the experiential implementation of the teaching scenario

"Street Art" utilizing digital media for the development of multiliteracies. Emphasis is placed on the pedagogical possibilities of using multimodal and multimedia textual genres in teaching practice, allowing adult educators to manage digital media, guiding adult learners through various literacies and active collaboration in interaction, creativity, and critical thinking. This techno-pedagogical approach contributes to the acquisition of "new identities" by adult educators and learners. In this context, educators are called upon to design, explore, and reflect by using digital environments and participating in digital learning and practice communities, while learners are encouraged to approach information and new knowledge in an exploratory and critical manner, to share and co-create while working together in digital online environments, to cultivate multiliteracy skills, and to actively participate in the construction of the "new digital collective" knowledge.

Key-words: teaching scenario, digital media, multiliteracies, street art, adult education

Εισαγωγή

Το περιεχόμενο αυτής της μελέτης βασίζεται στην επίκαιρη παιδαγωγική προσέγγιση του Paulo Freire. Στόχος της θεωρητικής πλαισίωσης είναι να εξετάσει πώς η τέχνη του δρόμου μπορεί να συμβάλλει σε εκπαιδευτικές μεθοδολογίες που προωθούν την κοινωνική αλλαγή και την ανθρωπιστική ενδυνάμωση, όπως αυτή που προωθούσε ο Paulo Freire. Ο Freire εισήγαγε μια πρωτοπόρα προσέγγιση στη μάθηση που προάγει την πολιτική ευαισθητοποίηση, διεγείρει την κοινωνική συνείδηση και απελευθερώνει τη σκέψη. Χρησιμοποίησε σκίτσα προκειμένου να διδάξει τους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τη βασική γλώσσα, την ανάγνωση και τη γραφή, αλλά και να αντιληφθούν την πηγή της καταπίεσής τους και τα δικαιώματά τους.

Η παρούσα εργασία εξετάζει εάν μπορεί να συμβεί το ίδιο σήμερα και εάν η σύγχρονη τέχνη του δρόμου μπορεί να επηρεάσει τη συνείδηση των σύγχρονων πολιτών, προκαλώντας τη σκέψη τους. Στο πλαίσιο της θέσης της τέχνης του δρόμου στη μάθηση σύμφωνα με τη φρεϊρική προσέγγιση καθώς και της κριτικής ανάγνωσης έργων τέχνης με σκοπό την απελευθέρωση, αναλύεται η πρακτική εφαρμογή της παιδαγωγικής χρήσης πολυμεσικών κειμενικών ειδών, όπως και η χρήση ψηφιακών μέσων, με σκοπό να προωθηθεί η κριτική σκέψη και η ενεργητική συνεργασία των εκπαιδευομένων.

Θεωρητική τοποθέτηση

Ο Paulo Freire αποτελεί πηγή έμπνευσης για πολλούς εκπαιδευτές, γνωστούς ως "Critical Art Educators", που ενσωματώνουν τις τέχνες στη διαδικασία μάθησης με κριτικό τρόπο, με στόχο να αντιληφθούν την εκπαιδευτική διαδικασία ως πολιτική πράξη (Landkammer, 2019).

Δεν είναι μόνο ο Freire που αναγνωρίζει τη σημασία της τέχνης στη διαδικασία μάθησης. Η θέση της τέχνης στην εκπαίδευση έχει εδραιωθεί μέσω ερευνών, μελετών, θεωρητικών απόψεων, μοντέλων μάθησης και τεχνικών. Έχει τεκμηριωθεί ότι η μεθοδευμένη παρατήρηση έργων τέχνης ενθαρρύνει τον στοχασμό, ενώ υπάρχουν μεθοδολογίες παρατήρησης έργων τέχνης για διάφορους εκπαιδευτικούς σκοπούς. Επίσης, η εξειδικευμένη παρατήρηση έργων τέχνης μπορεί να επηρεάσει την αναθεώρηση παλαιών πεποιθήσεων ή να απελευθερώσει τη σκέψη, ερμηνεύοντας τον κοινωνικό και πολιτικό κόσμο. Βάσει αυτών των αρχών, η εργασία αυτή εξετάζει τον ρόλο της τέχνης του δρόμου στην ενθάρρυνση του στοχασμού ενηλίκων μαθητών και στην κριτική αντίληψη της ύπαρξής τους στον σύγχρονο κόσμο.

Ο Freire προτιμά να χρησιμοποιεί οπτικά στοιχεία που αναδεικνύουν την πραγματικότητα που βιώνουν οι μαθητές του στην καθημερινή ζωή τους, είτε αυτή είναι συνδεδεμένη με την εργασία τους είτε με τις κοινωνικές και οικογενειακές συνθήκες τους. Ονομάζει αυτά τα οπτικά στοιχεία «παραγωγικές εικόνες» (generative images). Για τον Freire, είναι σημαντικό να βοηθήσει τους μαθητές να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους στο έργο τέχνης, προκειμένου να αναπτύξουν τις σκέψεις τους, να περιγράψουν και να αναλύσουν τις προσωπικές τους

εμπειρίες με προοδευτικό τρόπο μέσα από στοχαστικό διάλογο, ενισχύοντας, έτσι, τη συνειδητοποίηση και την κατανόηση του εαυτού τους. Επομένως, η προσέγγιση αυτή προάγει τη μετάβαση από τα συγκεκριμένα γεγονότα στις αφηρημένες έννοιες και ενισχύει τις γνωστικές ικανότητες των εκπαιδευομένων, επιτρέποντάς τους να κατανοήσουν τη θέση τους στον κόσμο, να ερμηνεύσουν κοινωνικά και πολιτικά μοτίβα, και να αντιμετωπίσουν την καταπίεση.

Περιγραφή Εργαστηριακής Παρουσίασης

Προαπαιτούμενα
Το εργαστήριο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και στους εκπαιδευτές ενηλίκων. Η διάρκειά του είναι δύο ώρες. Σε διαδικτυακή εφαρμογή με εικονικά δωμάτια, μπορούν να συμμετάσχουν μέχρι 20 άτομα (5 ανά δωμάτιο). Στις προϋποθέσεις περιλαμβάνεται πρότερη εμπειρία χρήσης πλατφόρμας σύγχρονης τηλεκπαίδευσης (π.χ. Webex, Zoom), εξοικείωση με φυλλομετρητές (π.χ. Google, Firefox, Mozilla), απλή πληκτρολόγηση ηλεκτρονικού κειμένου.

Εργαστηριακά μέσα
Διαδικτυακά: πλατφόρμα σύγχρονης τηλεδιάσκεψης με δυνατότητα διαχωρισμού των συμμετεχόντων σε εικονικά δωμάτια, προσωπικός υπολογιστής/ταμπλέτα/έξυπνο κινητό.

Στόχοι
Οι στόχοι αυτής της επιμορφωτικής δράσης περιλαμβάνουν τα εξής σημεία:
1. Ευαισθητοποίηση αναφορικά με τον ρόλο των εκπαιδευτών ως συμβούλων και διευκολυντών των εκπαιδευομένων.
2. Αναγνώριση της ανάγκης για ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη διαδικασία κατασκευής γνώσης μέσω βιωματικών εκπαιδευτικών εμπειριών.
3. Χρήση εργαλείων τεχνολογίας της πληροφορίας και των επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) για τη δημιουργία πολυτροπικών εκπαιδευτικών περιεχομένων.
4. Εφαρμογή τεχνο-παιδαγωγικής προσέγγισης, με την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων προσαρμοσμένων στα χαρακτηριστικά και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο των εκπαιδευομένων.
5. Εξοικείωση με τις δυνατότητες που προσφέρει το ψηφιακό εργαλείο WEB 2.0 padlet.
6. Ενίσχυση της ομαδικής συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευομένων, καθώς και της διάδρασης με κείμενα και εφαρμογές.
7. Έμφαση στη σημασία της ανατροφοδότησης μέσω προφορικής συζήτησης και συμπλήρωσης ανώνυμου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, με σκοπό την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Δραστηριότητες
Στην εξ αποστάσεως συνεδρία οι συμμετέχοντες παρακολουθούν όλοι μαζί ταυτόχρονα σε πλατφόρμα σύγχρονης τηλεδιάσκεψης. Όλο το υλικό αναφοράς, τα φύλλα εργασίας, αναλυτικές οδηγίες για τα ψηφιακά εργαλεία, σύνδεσμοι και όλες γενικά οι πληροφορίες που είναι απαραίτητες για την εξέλιξη του σεναρίου και του εργαστηρίου βρίσκονται στο https://padlet.com/georgiay/8thConference.

Α΄ Μέρος (διάρκεια 40΄)
Στην 1η δραστηριότητα οι επιμορφούμενοι κάνουν χρήση του διαδικτυακού συνεργατικού εργαλείου Lino για να συστηθούν στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας μέσα από τη δική τους

ατομική ανάρτηση. Επιτυγχάνεται έτσι η αλληλογνωριμία και η δημιουργία οικείου κλίματος. Στη συνέχεια, καλούνται να αντιστοιχίσουν λέξεις/φράσεις και εικόνες σχετικές με την τέχνη του δρόμου μέσα από το LearningApps, κάνοντας έτσι μία σύντομη γνωριμία με την συγκεκριμένη εφαρμογή και ταυτόχρονα αποκτώντας μια πρώτη επαφή με αυτό που ονομάζουμε τέχνη του δρόμου. Ακολούθως, οι συμμετέχοντες επισκέπτονται το Jamboard, επιλέγουν ένα από τα έργα τέχνης του δρόμου που παρουσιάζονται, δημιουργούν μία σημείωση καταγράφοντας τα σχόλιά τους και απαντούν στο σχόλιο κάποιου άλλου συμμετέχοντα. Στόχος είναι η εστιασμένη παρατήρηση και η αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων μέσα από τη χρήση του ψηφιακού εργαλείου.

Β΄ Μέρος (διάρκεια 70΄)

Η επόμενη δραστηριότητα αφορά στην κατανόηση κειμένου. Οι συμμετέχοντες καλούνται να μελετήσουν αρχικά ένα κείμενο (προσαρμοσμένο άρθρο) και στη συνέχεια να απαντήσουν στις ερωτήσεις που ακολουθούν στο συνεργατικό έγγραφο Google Slides. Με τον τρόπο αυτό, προσεγγίζουν διερευνητικά και αξιοποιούν κριτικά τη νέα γνώση, συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν. Αν ο αριθμός των συμμετεχόντων το επιτρέπει, μπορούν να εργαστούν σε ομάδες σε εικονικά δωμάτια.

Η δραστηριότητα που ακολουθεί στοχεύει στην παρατήρηση με σκοπό την εμβάθυνση. Οι συμμετέχοντες, ύστερα από στοχαστική παρατήρηση συγκεκριμένου έργου τέχνης του δρόμου («Η περιέργεια τροφοδοτεί τη φαντασία» του Mantra) και προσεκτική μελέτη του συνοδευτικού κειμένου (προσαρμοσμένο άρθρο) καλούνται να καταγράψουν τα συναισθήματα που εγείρονται στο συνεργατικό εργαλείο Menti. Ενισχύεται έτσι, μέσα από αναστοχαστικές διαδικασίες, η απελευθέρωση της σκέψης, η ανάδυση προσωπικών εμπειριών, η συναισθηματική εμπλοκή, η κατανόηση του εαυτού αλλά και η ενίσχυση της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι μετά το πέρας κάθε δραστηριότητας διεξάγεται διαλογική συζήτηση με στόχο την ανατροφοδότηση και την ανταλλαγή απόψεων αλλά και τη διατύπωση ερωτημάτων που αφορούν τόσο στη διερεύνηση και την οικοδόμηση της νέας γνώσης όσο και στην εποικοδομητική αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων.

Γ΄ Μέρος (διάρκεια 10΄)

Η διαδικασία ολοκληρώνεται με τη συμπλήρωση ενός ανώνυμου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, προκειμένου να συλλεχθούν στοιχεία ανατροφοδότησης, τα οποία αφορούν στο επιμορφωτικό υλικό, τις δραστηριότητες, την ποιότητα της συνεργασίας, τα αποτελέσματα, ακόμη και τους ίδιους τους επιμορφωτές. Αυτά τα δεδομένα χρησιμεύουν στην κριτική αξιολόγηση του αποτελέσματος και την αναθεώρηση. Για τους συμμετέχοντες, παρέχεται η ευκαιρία να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες που σχετίζονται με τις «νέες ταυτότητες» που μπορεί να προκύψουν μέσω της τεχνο-παιδαγωγικής προσέγγισης.

Συμπεράσματα

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί/εκπαιδευτές σε αυτή την εργαστηριακή παρουσίαση δεν αρκούνται απλώς στην εξοικείωση με κάποια ψηφιακά εργαλεία που θα μπορούσαν να τους καταστήσουν «παθητικούς χρήστες» ενός διδακτικού σεναρίου που ενσωματώνει τα εργαλεία αυτά στη διδασκαλία. Αντίθετα, είναι σε θέση ολοκληρώνοντας αυτή την επιμορφωτική δράση, να κρίνουν και να αξιολογήσουν την κάθε προσπάθεια αξιοποίησης των εργαλείων αυτών με παιδαγωγικά και διδακτικά κριτήρια, αντιλαμβανόμενοι α) την πολυπλοκότητα του εγχειρήματος αξιοποίησης της τεχνολογίας στο σχολικό περιβάλλον, β) την πολύπλευρη πραγματικότητα της διδασκαλίας μέσα σε ψηφιακά περιβάλλοντα, γ) τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας, δ) τις οικονομικο-κοινωνικές συνθήκες σε τοπικό επίπεδο, ε) την αναγκαιότητα ανάπτυξης πολυγραμματισμών πέρα από την απόκτηση γλωσσικών και

επικοινωνιακών δεξιοτήτων.
Σε ένα τέτοιο πλαίσιο φιλοσοφίας αποφεύγεται ο κίνδυνος της αποσπασματικότητας και της επιφανειακής ένταξης της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οι συμμετέχοντες οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας με ψηφιακά εργαλεία, η μάθηση μέσα από βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και η εξ αποστάσεως υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας απαιτούν ένα άλλο Σχολείο, άλλους «ρόλους» για εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους, άλλα μαθησιακά περιεχόμενα.
Στην υλοποίηση αυτού του διδακτικού σεναρίου υιοθετείται και προωθείται η επικοινωνιακή διδασκαλία και μάθηση κοινωνικά προσδιορισμένης χρήσης της γλώσσας με σκοπό την ανάπτυξη ικανοτήτων κατανόησης και παραγωγής νοημάτων. Συγχρόνως, προκρίνεται η κατάκτηση νέας γνώσης μέσω του μετασχηματισμού και εμπλουτισμού των προηγούμενων γνώσεων σε άμεση σύνδεση με τις εμπειρίες, τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων.
Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί/εκπαιδευτές, με την καθοδήγηση των επιμορφωτριών, παρακολουθούν την εργαλειακή και την τεχνο-παιδαγωγική προσέγγιση χρήσης των παρουσιαζόμενων ψηφιακών εργαλείων. Στη συνέχεια, εμπλέκονται δυναμικά, επεξεργαζόμενοι το υλικό, συνθέτοντας, αναλύοντας και δημιουργώντας τα δικά τους ψηφιακά έργα, αναγνωρίζοντας την προστιθέμενη αξία των ψηφιακών εργαλείων στη διδακτική πράξη. Στο τέλος, απαντώντας σε ερωτηματολόγιο αποτίμησης, αποτυπώνουν την όποια ικανοποίηση για τη νέα γνώση, τις αποκτηθείσες δεξιότητες και την ευρύτερη στάση τους προς την εκπαιδευτική διαδικασία εφεξής. Με αυτήν την ενέργεια, αφήνουν να διαφανεί το μέγεθος κατανόησης της συμβολής των εργαλείων Τ.Π.Ε. και της αναγκαιότητας αλλαγής ταυτοτήτων όλων των πλευρών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.

Επιμόρφωση Β2 Επιπέδου Τ.Π.Ε. (2022). Επιμορφωτικό υλικό – Συστάδα Β2.7 Ξένες Γλώσσες. Συνεδρία 1. Η ελληνική εκπαιδευτική εμπειρία στο δρόμο της νέας ψηφιακής εποχής. Υποενότητα 1.3. Βαδίζοντας με νέες «ταυτότητες» στο σχολείο των ψηφιακών περιβαλλόντων. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων Διόφαντος.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. Continuum.

Freire, P. (1976). *Education: The Practice of Freedom*. Writers and Readers Publishing Cooperative.

Kokkos, A. (2021). Exploring Art for Perspective Transformation (International Issues in Adult Education). Brill Sense.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

Landkammer, N. (2019). Reengaging Freire: Decoding and Re-coding Freire's "Generative Images" and Critical Arts Education/Another Road Map School: Interviewing Histories. Learning Unit. (Διαθέσιμο στο https://another-roadmap.net/another-roadmap, προσπελάστηκε στις 13/5/2023)

The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies. Harvard Educational Review, 66 (1). (Διαθέσιμο στο https://pdfs.semanticscholar.org/0010/cd89f05537f036c50f57a27eb74dfef3f5b4.pdf, προσπελάστηκε στις 13/5/2023).

Διαμορφώνοντας ένα τοπικό και συλλογικό σχέδιο δράσης για την Εκπαίδευση Ενηλίκων σε μια Πόλη που Μαθαίνει

Forming a local and collective action plan for Adult Education in a Learning City

Δεληγιάννης Δημήτριος, Αντιδήμαρχος Διοίκησης, Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης Δήμου Λαρισαίων, Καθηγητής Σύμβουλος, Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο

Γεροστέργιου Καλλιόπη, Προϊσταμένη Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης & ΒΝΣ ΔΥΠΑ Θεσσαλίας, Υπ. Διδάκτωρ Εκπαίδευσης Ενηλίκων ΠΤΔΕ ΑΠΘ, Μέλος Επιστημονικής Ομάδας Πανεπιστημίου των Πολιτών Δήμου Λαρισαίων

Deligiannis Dimitrios, Vice Mayor of Administration, Education and Lifelong Learning Municipality of Larissa, Professor - Consultant, Hellenic Open University

Gerostergiou Kalliopi, Head of Vocational Education & Training PES Thessaly, PhDc of Adult Education PTDE AUTH, Member of the Scientific Team of the Citizens University of the Municipality of Larissa

ddeliyiannis@gmail.com, kgerost@yahoo.gr, k.gerostergiou@dypa.gov.gr

Περίληψη

Η παρουσίαση αφορά στην ανάδειξη της φιλοσοφίας και των διαδικασιών που μια Πόλη που Μαθαίνει μπορεί να πετυχαίνει την υλοποίηση πρωτοβουλιών μέσα από ένα τοπικό και συλλογικό σχέδιο δράσης στη βάση αρχών του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Μια ελληνική πόλη του δικτύου Learning Cities της UNESCO, η Λάρισα, επιχειρεί να διαμορφώσει σταδιακά τους όρους για μια συμμετοχική και βιωματική επεξεργασία των τοπικών θεμάτων, αναδεικνύοντας εκπαιδευτικές ανάγκες και κοινούς στόχους. Νέοι και μεγαλύτεροι σε ηλικία πολίτες και τοπικοί φορείς συνεργάζονται και αναστοχάζονται, αναγνωρίζοντας την παραμελημένη δυναμική της ενεργούς πολιτειότητας για την ενίσχυση των δημοκρατικών θεσμών μιας τοπικής κοινωνίας. Στο κείμενο παρουσιάζονται οι πρωτοβουλίες της περιόδου 2022-2023 στη βάση 3 αλληλοσυμπληρούμενων αξόνων: α) ο σχεδιασμός δράσεων με τη ενεργοποίηση των πολιτών και των φορέων της πόλης που σχεδιάζουν συλλογικά, δημιουργώντας συνέργειες, β) η υλοποίηση και αποτίμηση κύκλων μάθησης από το Πανεπιστήμιο των Πολιτών, γ) η διαμόρφωση ενός συλλογικού οράματος ως απόρροια αναστοχασμού.

Λέξεις-κλειδιά: Πόλεις που Μαθαίνουν, Διά Βίου Μάθηση, εκπαίδευση στην ενεργό πολιτειότητα

Abstract

The presentation is about highlighting the philosophy and processes that a Learning City can achieve in the implementation of initiatives through a local and collective action plan based on the principles of the field of Adult Education. A Greek city of the UNESCO Learning Cities network, Larissa, attempts to gradually shape the conditions for a participatory and experiential processing of local issues, highlighting educational needs and common goals. Young and older

citizens and local actors collaborate and reflect, recognizing the neglected potential of active citizenship to strengthen the democratic institutions of a local society. The text presents the initiatives of the period 2022-2023 on the basis of 3 mutually complementary axes: a) the planning of actions with the activation of citizens and city agencies that plan collectively, creating synergies, b) the implementation and evaluation of learning cycles by the University of Citizens, c) the formation of a collective vision as a result of reflection.

Key-words:Learning Cities, lifelong learning, Citizenship Education

Πόλεις που Μαθαίνουν και συλλογική δράση

Το 2013 το Ινστιτούτο Διά Βίου Μάθησης (UIL) της UNESCO διαμορφώνει τις συνθήκες για την ενεργοποίηση του παγκόσμιου δικτύου των Πόλεων που Μαθαίνουν (Learning Cities). Το δίκτυο των Learning Cities, που γρήγορα διευρύνθηκε και 10 χρόνια μετά φτάνει να περιλαμβάνει 356 πόλεις από 79 χώρες, φιλοδοξεί να προωθήσει την ανταλλαγή καλών πρακτικών μεταξύ των μελών του και την ανάπτυξη ικανοτήτων, για να βελτιώσουν τις λειτουργίες τους. Στα κείμενα της UNESCO (2015) γίνεται λόγος για αξιοποίηση των πόρων μιας τοπικής κοινωνίας και για αλλαγή στο πλαίσιο διαλόγου και αλληλεπίδρασης ενός δικτύου τοπικών φορέων και ενεργών πολιτών στη βάση των αρχών του πεδίου της διά βίου μάθησης. Προσεγγίζοντας με τρόπο ουσιαστικό την έννοια της «κοινοτικής μάθησης» οι Πόλεις που Μαθαίνουν φτάνουν να αντιπροσωπεύουν ένα νέο είδος συλλογικότητας που διαμορφώνει όρους συλλογικής δράσης. Η Popovic (2019, σελ. 9-10) αναφέρεται σε μια *δημόσια παιδαγωγική*, που περιέχει την ενεργό συμμετοχή των πολιτών και την ανάπτυξη δράσεων στο δημόσιο χώρο, καθώς στην ουσία ξεπερνά την έννοια της μάθησης ως μία διεργασία που αφορά το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα και τους τυπικούς χώρους εκπαίδευσης, τα σχολεία και τα πανεπιστήμια. Παραπέμπει σε μια δυναμική διαδικασία που αγκαλιάζει το δημόσιο χώρο, τα μουσεία, τα θέατρα, τις άτυπες μορφές μάθησης. Οι Πόλεις που Μαθαίνουν επενδύουν με αυτόν τον τρόπο στην εκπαίδευση και την μάθηση σε μια πορεία αλλαγής και μετασχηματισμού για τη διαμόρφωση μιας συλλογικής κουλτούρας Διά Βίου Μάθησης σε βιώσιμες και ανθεκτικές πόλεις. Φιλοδοξώντας ουσιαστικά να διαμορφώσουν συνεκτικές κοινότητες, συνδέουν ηλικίες και γενιές, διάφορα επίπεδα μόρφωσης, την τυπική με την μη τυπική και την άτυπη μάθηση, φορείς και πολίτες. Αφετηρία του σχεδιασμού και επίκεντρο αυτής της διαφορετικής μαθησιακής διαδικασίας γίνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι, οι πολίτες.

Λάρισα, το παράδειγμα μιας ελληνικής Πόλης που Μαθαίνει

Σύντομο ιστορικό (2015-2023)

Το 2015 θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια χρονιά - ορόσημο για το Δήμο Λαρισαίων. Μια νέα Δημοτική Αρχή έθεσε ως βασική πολιτική επιλογή τη διαμόρφωση μιας κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των τοπικών φορέων και των ενεργών πολιτών, με τον πολλαπλασιασμό των κοινών δράσεων στη βάση των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων (Δεληγιάννης, 2019, σ. 68-69). Ο κεντρικός τίτλος της πρωτοβουλίας είναι «Λάρισα- Πόλη που Μαθαίνει». Κάτω από αυτή την εννοιολογική ομπρέλα διαμορφώθηκαν σταδιακά το όραμα και η στρατηγική του Δήμου Λαρισαίων στο πεδίο ιδιαίτερα της στήριξης των ευπαθών ομάδων και της νεολαίας, με τη δημιουργία μιας καινοτόμας δομής μη τυπικής εκπαίδευσης, του Πανεπιστημίου των Πολιτών (2018) και νέων θεσμικών οργάνων, όπως η επιτροπή φορέων του Δημοτικού Συμβουλίου (2017), το Δημοτικό Συμβούλιο Νεολαίας (2020) και το Συμβούλιο Ένταξης Προσφύγων και Μεταναστών (2020).

Οι δράσεις της πόλης, που πραγματοποιούνται με την επιστημονική στήριξη της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, μοιάζει να έχουν προσανατολισμό προς ένα

φρεϊρικό πλαίσιο εκπαίδευσης (Freire, 1997), με επιρροές από τη μετασχηματίζουσα μάθηση του Mezirow (1991) και τον Jarvis (2010). Με πρωτοβουλίες της Επιτροπής «Λάρισα- Πόλη που Μαθαίνει» και του Πανεπιστημίου των Πολιτών(ΠτΠ) και με την ολοένα μεγαλύτερη συμμετοχή πολιτών και φορέων συνδιαμορφώνονται σταδιακά σημαντικές συλλογικές δράσεις (όπως η Κατασκήνωση στην Πόλη, το Κοινωνικό Φροντιστήριο, το εγχείρημα της δημιουργίας εκπαιδευτικής κοινότητας ΡΟΜΑ) και κύκλοι μάθησης του ΠτΠ (όπως οι Σχολές Γονέων και τα μαθήματα Η/Υ για την 3η ηλικία). Στο επίκεντρο είναι η έννοια του μετασχηματισμού των αντιλήψεων των πολιτών, εστιάζοντας στη μάθηση του εκπαιδευόμενου ως πολίτη και μέλους της τοπικής κοινότητας.

Η στρατηγική που διαμορφώθηκε με αφετηρία συχνά νέους ανθρώπους της τοπικής κοινωνίας, παρά τις πολλές και υπαρκτές δυσκολίες, που πηγάζουν από την ίδια την κουλτούρα της ελληνικής κοινωνίας, αλλά και από χρόνιες παθογένειες της Δημόσιας Διοίκησης (Deligiannis, Kokkos & Fleming, 2022), μοιάζει να αναπτύσσει δυναμικά ένα νέο συλλογικό όραμα για τα δεδομένα της τοπικής αυτοδιοίκησης. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι πλέον αυτή η «πρόταση», με έντονα τα πολιτικά χαρακτηριστικά της, έφτασε να χαρακτηρίζει πια τον Δήμο Λαρισαίων σε πανελλαδικό και διεθνές επίπεδο.\

Ένας ελληνικός δήμος επιχειρεί σε μια περίοδο πολλαπλών κρίσεων να διαμορφώσει μια συλλογική πορεία που συνιστά αλλαγή παραδείγματος. Παράδειγμα μιας τέτοιας διαδικασίας ήταν η διαμόρφωση του τοπικού Σχεδίου Δράσης 2022-2023.

Το Σχέδιο Δράσης του 2022-2023: ένα συλλογικό εγχείρημα

Η πορεία 7 χρόνων (2015-2022) ανέδειξε σταδιακά σε όλους τους εμπλεκόμενους στο εγχείρημα Λάρισα–Πόλη που Μαθαίνει την κομβική σημασία της θεσμοθέτησης ουσιαστικών διαδικασιών για τη συμμετοχή φορέων, πολιτών και επιστημόνων του πεδίου στη διαμόρφωση ενός ετήσιου συλλογικού σχεδίου δράσης. Συμμετοχικές διαδικασίες που παραπέμπουν στις αντίστοιχες αναφορές του Mezirow για ιδανικές συνθήκες διαλόγου και μάθησης, που μπορεί να υπάρχουν μόνο σε μια δημοκρατική κοινωνία, και μολονότι δεν επιτυγχάνονται ακριβώς στην πραγματική ζωή, συγκροτούν, ωστόσο «*μια πολιτική φιλοσοφία που υπονοεί ότι η ανοχή, η ισότητα, η εκπαίδευσης και η δημοκρατική συμμετοχή είναι ουσιαστικές συνθήκες της ανθρώπινης κοινωνίας*» (Mezirow, 1994, σ. 226).

Ο σχεδιασμός των ενεργειών για τη διαμόρφωση ενός συλλογικού τοπικού σχεδίου δράσης για την περίοδο 2022-2023, περιλάμβανε την οργάνωση δύο συναντήσεων, μία τον Ιούνιο για την συγκέντρωση των προτάσεων φορέων και πολιτών και μια δεύτερη τον Οκτώβριο, για μια τελική επεξεργασία του σχεδίου. Η παρουσία σημαντικών επιστημόνων της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως ο Αλέξης Κόκκος, ομότιμος καθηγητής του ΕΑΠ και ο Ted Fleming, καθηγητής του Columbia University, αποτελούσε την αναγκαία συνθήκη για τη θεωρητική τεκμηρίωση της προσπάθειας.

Η πρώτη συνάντηση για τη συνδιαμόρφωση του σχεδίου δράσης πραγματοποιήθηκε στο Κέντρο Καινοτομίας JOIST τον Ιούνιο του 2022. Πάνω από 100 εκπρόσωποι φορέων της πόλης είχαν τη δυνατότητα μετά από δυο χρόνια πανδημίας να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά εργαστήρια, να προτείνουν προγράμματα και κοινές παρεμβάσεις με βάση τις ανάγκες των πολιτών. Λίγους μήνες μετά, τον Οκτώβριο του 2022, στη Δημοτική Πινακοθήκη στα πλαίσια μιας εκδήλωσης - συνάντησης του Δήμου Λαρισαίων με δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς και τα μέλη της επιστημονικής επιτροπής του ΠτΠ συζητήθηκε και διαμορφώθηκε το τελικό σχέδιο δράσης, που στηριζόταν σε 10 θεματικές.

Αποτέλεσμα αυτής της δημιουργικής διαδικασίας ήταν η οργάνωση και υλοποίηση 23 κύκλων μάθησης από το Πανεπιστήμιο των Πολιτών στα οποία συμμετείχαν 3430 πολίτες, που αποτελούσε σημαντική αύξηση συγκριτικά με τις περιόδους 2020-2021 και 2021-2022, όπου υλοποιήθηκαν 12 προγράμματα με 501 και 723 αντίστοιχα συμμετέχοντες. Οι κύκλοι μάθησης της περιόδου 2022-2023 αφορούσαν ποικίλα θέματα, όπως τεχνικές διαχείρισης άγχους,

σχολές γονέων, μουσειακή εκπαίδευση, εκπαίδευση στις φυλακές, αλλά και κοπτική-ραπτική, Ασφάλεια και Υγιεινή στο χώρο εργασίας και εκπαίδευση εκπαιδευτικών και μαθητών σε ΚΑΡΠΑ/ απινιδωτές.
Αντίστοιχη είναι η εικόνα και με τα δεδομένα από την υλοποίηση προγραμμάτων του Κέντρου Διά Βίου Μάθησης του Δήμου, που οργανώθηκαν σε συνεργασία με το Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας. Το 2023 υλοποιήθηκαν 41 προγράμματα με τη συμμετοχή 1166 πολιτών, ενώ το 2022 είχαν υλοποιηθεί 28 προγράμματα με 669 εκπαιδευόμενους και το 2020 18 προγράμματα με 400 εκπαιδευόμενους. Να σημειωθεί εδώ ότι με στόχο τη διαμόρφωση μιας ενιαίας κατά το δυνατόν φιλοσοφίας των προγραμμάτων επιμόρφωση σε βασικά ζητήματα του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, πραγματοποιήθηκε για τους εκπαιδευτές του ΠτΠ, αλλά και για την πλειονότητα των εκπαιδευτών των προγραμμάτων του ΙΝΕΔΙΒΙΜ.

Αξιολόγηση των προγραμμάτων της περιόδου 2022-2023

Για την αποτίμηση των δράσεων που υλοποιήθηκαν κατά την εκπαιδευτική περίοδο 2022-2023 πραγματοποιήθηκε από μέλη της επιστημονικής ομάδας του ΠτΠ ποιοτική έρευνα με μέθοδο συλλογής δεδομένων τις «ομάδες εστίασης» (Bryman, 2016) και συμμετέχοντες τουλάχιστον πέντε (5) εκπαιδευόμενους από αντιπροσωπευτικούς κύκλους μάθησης της περιόδου. Οι ομάδες εστίασης διενεργήθηκαν ως μία μορφή ημιδομημένης συνέντευξης με βάση το πρωτόκολλο συζήτησης που αναπτύχθηκε για τον σκοπό της μελέτης.
Από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού διαπιστώθηκε ότι αναδεικνύεται η ανάγκη προώθησης της ενεργού πολιτειότητας, καθώς οι συμμετέχοντες περιγράφουν το πρότυπο μιας βιώσιμης κοινωνίας, που δίνει ευκαιρίες στους πολίτες, και ιδιαίτερα στους νέους και τις ευάλωτες ομάδες. Η υλοποίηση των κύκλων μάθησης του ΠτΠ έχει θετικό πρόσημο στη συνείδηση των πολιτών, ενώ αναγνωρίζεται ο καταλυτικός ρόλος των εκπαιδευτών.
Ανάμεσα στις καλές πρακτικές των εκπαιδευτών ενηλίκων που περιγράφονται στις στοχευμένες συζητήσεις, είναι η απουσία ελέγχου των εκπαιδευομένων. Οι εκπαιδευτές, παραπέμποντας κάποιες στιγμές στους *πολιτισμικούς ακτιβιστές* του Mezirow, δεν ενδιαφέρονται για την απλή μεταφορά γνώσεων, αλλά με τη χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών, προσπαθούν να ενεργοποιήσουν την εκπαιδευτική ομάδα στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αξιοποιούν προηγούμενες εμπειρίες της καθημερινής ή επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευόμενων και παρουσιάζουν τη θεματική τους παραστατικά. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, διαφαίνεται συχνά μια διάσταση ανάπτυξης της ιδιότητας του πολίτη, καθώς οι εκπαιδευτές επιδιώκουν σε σημαντικό βαθμό να προωθηθεί η υπεύθυνη συμμετοχή των πολιτών στην κοινωνία.
Οι πολίτες φαίνονται να είναι ικανοποιημένοι και ζητούν την οργάνωση επιπλέον προγραμμάτων. Θέτουν τα δικά τους πλαίσια, τα οποία σχετίζονται με τις ανάγκες τους και κυρίως με τη βελτίωση της καθημερινότητας. Διαφαίνεται, δηλαδή, η ανάγκη της ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων και της συμμετοχής των πολιτών σε κοινοτικές διαδικασίες εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, ως πρώτο βήμα, διότι επιτρέπει στους θεσμούς αυτούς σταδιακά να συμβάλλουν σε κοινωνικές αλλαγές (Jarvis, 2010).

Συμπερασματικά…

Σίγουρα, οι διαπιστώσεις αυτές αποτελούν σοβαρούς λόγους για τους εκάστοτε υπεύθυνους για την πορεία της Λάρισας ως Πόλη που Μαθαίνει να κάνουν το επόμενο βήμα. Αυτό δεν εξαντλείται στο σχεδιασμό νέων κύκλων μάθησης. Πάει βαθύτερα, ενισχύοντας τις προδιαγραφές μιας «άλλης» κοινωνίας, που επιδιώκει πολιτικές, κοινωνικές ή και οικονομικές αλλαγές, με πολίτες που έχουν πάρει το δρόμο της χειραφέτησης, αντιμετωπίζοντας τη δημοκρατία ως μία βιωμένη πραγματικότητα (Freire, 1994).
Τα συμπεράσματα, ωστόσο, υπερβαίνουν τα στενά όρια μιας ελληνικής επαρχιακής πόλης. Σε

περιόδους κρίσεων παρόμοιες επιλογές για την κάθε τοπική κοινωνία δεν είναι εύκολες. Ούτε δεδομένες. Η αλλαγή παραδείγματος με την ενεργό συμμετοχή των πολιτών και των φορέων στη χάραξη μιας τοπικής στρατηγικής, με τρόπους που αναδεικνύουν τις ιδιαιτερότητες κάθε τόπου, θα δοκιμάζεται διαρκώς. Ωστόσο, η έκφραση μιας ισχυρής πολιτικής βούλησης για τη διαμόρφωση ενός συλλογικού σχεδίου δράσης μιας τοπικής κοινωνίας, παραπέμπει -και μόνο αυτή- σε μία πραγματική κοινωνία μάθησης, όπου οι ενεργοί πολίτες, και ιδιαίτερα οι νέοι, αποτελούν μία από τις σημαντικές προϋποθέσεις για να «εκπαιδεύσουμε την έξοδό μας» από τις πολλαπλές κρίσεις του παρόντος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Δεληγιάννης, Δ. (2019). Δημοκρατία και Πόλεις που Μαθαίνουν στα χρόνια της κρίσης: η περίπτωση της Λάρισας. Στο Μπαγάκης Γ., Δεληγιάννης. Δ., Κουλαουζίδης Γ. και Ηλιοπούλου Μ. *Πόλεις που Μαθαίνουν. Καλές πρακτικές, μεθοδολογίες και πολιτικές στην Αθήνα, Θέρμη, Κόρινθο και Λάρισα.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, 59-92.

Deligiannis D., Kokkos A., Fleming T. (2022). Larissa – Learning City: From Local Learning to Global Actions. ADULT EDUCATION: Critical Issues. Athens: Hellenic Adult Education Association, 2, 20-32 (eISSN: 2732-964x)

Freire, P. (1997). *Pedagogy of the hear pedagogy of the heart*. New York, Continuum, 141 York, Continuum, 141 pp., ISBN 0 8264 1039 1.

Jarvis, P. (2010). *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and practice*. Routledge.

Mezirow, J. (1994). *Understanding Transformation Theory. Adult Education Quarterly.* Vol 44, 222-232. American Association for Adult and Continuing Education: Sage Publications

Popovic, K. (2019). Διά Βίου Μάθηση- ο πυρήνας των Πόλεων που Μαθαίνουν. Στο Μπαγάκης Γ., Δεληγιάννης. Δ., Κουλαουζίδης Γ. και Ηλιοπούλου Μ. *Πόλεις που Μαθαίνουν. Καλές πρακτικές, μεθοδολογίες και πολιτικές στην Αθήνα, Θέρμη, Κόρινθο και Λάρισα.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, 7-10.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization –UNESCO (2015). The Beijing Declaration on Building Learning Cities https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/learning-cities/en-unesco-global-network-of-learning-cities-guiding-documents.pdf

Διερευνώντας την/τον κριτικοστοχαστική/ό εκπαιδεύτρια/τή στο πλαίσιο της κοινοτικής εκπαίδευσης ενηλίκων του Πανεπιστημίου των Πολιτών του Δήμου Λαρισαίων

Exploring the critical reflective teacher in the context of the adult community education of the Citizens University of the Municipality of Larissa

Γεροστέργιου Καλλιόπη, Υποψήφια Διδάκτωρ Εκπαίδευσης Ενηλίκων ΠΤΔΕ ΑΠΘ

Γιώτη Λαμπρίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαίδευσης Ενηλίκων ΠΤΔΕ ΑΠΘ

Gerostergiou Kalliopi, Ph.D. candidate, PDPE AUTH

Gioti Labrina, Assistant Professor, PDPE AUTH

kgeroste@eled.auth.gr, lgioti@eled.auth.gr

Περίληψη

Στην εργασία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα εμπειρικής έρευνας που αποσκοπούσε να διαπιστωθεί πώς κατανοείται και εφαρμόζεται ο κριτικός στοχασμός στην πρακτική των εκπαιδευτριών/ών ενηλίκων του Πανεπιστημίου των Πολιτών της Λάρισας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με μία ομάδα εστιασμένης συζήτησης στην οποία συμμετείχαν πέντε εκπαιδεύτριες/τές κοινοτικής εκπαίδευσης ενηλίκων που διδάσκουν στο Πανεπιστήμιο των Πολιτών. Για τη θεωρητική πλαισίωση του κριτικού στοχασμού βασιστήκαμε στο έργο των Freire, Brookfield και Mezirow. Παράλληλα, συνεξετάζουμε τον κριτικό στοχασμό και σε συνάρτηση με τη θεωρητική ρητορική που περιγράφεται στις προγραμματικές δηλώσεις του συγκεκριμένου θεσμού. Από τα ευρήματα προέκυψε ότι οι ρητές αναφορές των εκπαιδευτριών/τών αντλούν επιρροές από το έργο και των τριών παραπάνω θεωρητικών, ωστόσο στην πρακτική τους ο κριτικός στοχασμός εφαρμόζεται εκλεκτικά, καθότι επηρεάζεται από εξωγενείς παράγοντες (πλαίσιο, χρόνος, υποχρεώσεις εκπαιδευομένων) και τείνει να υιοθετεί έναν προσαρμοστικό ανθρωπιστικό χαρακτήρα.

Λέξεις-κλειδιά: Κριτικός στοχασμός, κριτική συνειδητοποίηση, ενδυνάμωση, συλλογική μετασχηματιστική δράση

Abstract

The paper presents the results of an empirical research that aimed to establish how critical reflection is understood and applied in the practice of adult educators of the Citizens University of Larissa. The research was conducted with a focus group discussion involving five community adult education educators who teach at Citizens University. For the theoretical framing of critical reflection, we drew on the work of Freire, Brookfield and Mezirow. At the same time, we examine critical reflection in relation to the theoretical rhetoric described in the programmatic statements of the specific institution. From the findings it emerged that the explicit reports of the educators draw influences from the work of all three above theorists, however in their practice it is applied selectively, as it is influenced by external factors (context, time, trainees' obligations) and tends to adopt an adaptive humanistic character.

Key-words: Critical reflection, critical consciousness, empowerment, collective transformative action

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις πέντε εκπαιδευτριών/τών κοινοτικής εκπαίδευσης ενηλίκων για τον τρόπο που εννοιολογούν, κατανοούν και εφαρμόζουν τον κριτικό στοχασμό στην πρακτική τους. Συγκεκριμένα, αν και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδεύτριες/τές επιδιώκουν να οδηγήσουν τους εκπαιδευόμενούς τους σε χειραφέτηση και μετασχηματισμό των πεποιθήσεών τους που θα εστιάζει στην προσωπική ενδυνάμωση (Mezirow, 1991; Merriam & Heuer, 1996; Ζαρίφης, 2009) ή σε κριτική συνειδητοποίηση και ανάληψη συλλογικής μετασχηματιστικής δράσης (Freire, 1970; Brookfield, 1995). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2023 στο πλαίσιο Κύκλου Μάθησης του Πανεπιστήμιου των Πολιτών (ΠτΠ) του Δήμου Λαρισαίων, το οποίο εντάσσεται στο Σχέδιο Δράσης «Λάρισα, η Πόλη που Μαθαίνει». Ο θεσμός έχει προγραμματικά πλαισιωθεί μέσα από μία κριτικοπαιδαγωγική προσέγγιση σκέψης και πράξης για την κοινοτική εκπαίδευση (Δεληγιάννης, 2020), εγχείρημα το οποίο αποσκοπεί να αποτελέσει μία μορφή αντίστασης στην πολιορκία των νεοφιλελεύθερων πολιτικών και των αναδιαρθρώσεων που αυτές επιφέρουν στις κοινότητες.
Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνάς μας αντλεί κυρίως από το έργο του Freire (1994, 1977, 1997, 2009, 2021), αλλά και των Mezirow (1991) και Brookfield (2005, 2007), οι οποίοι ασχολήθηκαν ενδελεχώς με τον κριτικό στοχασμό ως δυνητικό παράγοντα μετασχηματισμού κοινοτήτων. Οι δύο τελευταίοι έχουν αξιοποιήσει το έργο του Freire και της Σχολής Φρανκφούρτης εμπλουτίζοντάς το τόσο με νεότερες συμβολές όσο και με βάση την προσωπική και επαγγελματική εμπειρία τους από το κοινωνικοπολιτικό και πολιτιστικό πλαίσιο των ΗΠΑ και γενικότερα της καπιταλιστικής δύσης. Και οι τρεις θεωρητικοί έχουν δώσει έμφαση στη σύνδεση του κριτικού στοχασμού με τον μετασχηματισμό και την ανάληψη δράσης για την αλλαγή των καταπιεστικών και ασύμμετρων σχέσεων εξουσίας και προνομίων στην κοινωνία. Οι διαφορετικές ιδεολογικές, θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις του κριτικού στοχασμού των τριών θεωρητικών εκκινούν από τα διαφορετικά ιστορικά, γεωγραφικά και κοινωνικοπολιτικά περιβάλλοντα στα οποία έζησαν και ανέπτυξαν το έργο τους. Ωστόσο εντοπίζουμε σε αυτό κοινούς παρονομαστές, όπως: η κριτική στα δεινά και καταπιεστικά κοινωνικοπολιτικά και οικονομικά πλαίσια, τα αντικρουόμενα και ασύμμετρα συμφέροντα και προνόμια και οι άνισες σχέσεις εξουσίας που τα εξυπηρετούν. Οι κοινοί αυτοί παρονομαστές διαπιστώνονται και στις τρέχουσες συνθήκες της σημερινής εποχής, καθότι οι δομικές παράμετροι της καπιταλιστικής ανάπτυξης όχι μόνον δεν άλλαξαν αλλά απεμπόλησαν αστικές φιλελεύθερες δημοκρατικές αξίες, προκαλώντας διαδοχικές οικονομικές και άλλες μορφές κρίσεων και επιδεινώνοντας τις κοινωνικές συνθήκες διαβίωσης μεγάλου μέρους πληθυσμού ανά τον κόσμο. Επομένως, εστιάζουμε στις διαστάσεις του έργου των παραπάνω θεωρητικών, τις οποίες οι εκπαιδεύτριες/τές της έρευνάς μας έχουν υιοθετήσει συνειδητά και ρητά ή ασυνείδητα και υπόρρητα στην πρακτική τους.
Υλοποιήσαμε ποιοτική έρευνα με μέθοδο συλλογής δεδομένων την «ομάδα εστίασης» (Bryman, 2016) και συμμετέχοντες τις/τους πέντε (5) εκπαιδεύτριες/τές ενός από τους Κύκλους Μάθησης του ΠτΠ που πραγματοποιήθηκαν κατά την εκπαιδευτική περίοδο 2022-2023. Ο Κύκλος Μάθησης είχε ως θέμα: «*Αναζητώντας Εργασιακές Διαδρομές με όχημα τις Δεξιότητες*», συνολικής διάρκειας 30 διδακτικών ωρών. Η ομάδα εστίασης διενεργήθηκε ως μία μορφή ημιδομημένης συνέντευξης με βάση το πρωτόκολλο συζήτησης που αναπτύξαμε για τον σκοπό της μελέτης μας.
Όπως προέκυψε από την εστιασμένη συζήτηση, ο κριτικοστοχαστικός ρόλος των εκπαιδευτριών/τών ενηλίκων στο συγκεκριμένο θεσμό κοινοτικής εκπαίδευσης, βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τις θεωρητικές, επιστημολογικές και ιδεολογικές παραδοχές και το όραμα τόσο των θεσμικών παραγόντων του θεσμού όσο και των εκπαιδευτριών/ών που συμμετέχουν σε αυτόν, οι οποίες ενημερώνουν και καθοδηγούν το πώς κατανοεί και εφαρμόζει

η/ο καθεμιά/ας τους τον κριτικό στοχασμό: Είτε ως μέσο αλληλεπίδρασης μόνο εντός της τάξης και ως εργαλείο προσωπικής ενδυνάμωσης και βελτίωσης είτε ως μέσο για την κριτική συνειδητοποίηση των ηγεμονικών παραδοχών και των υφιστάμενων σχέσεων γνώσης – εξουσίας που λειτουργούν σε βάρος των συμφερόντων τους, ώστε να αναλάβουν δράση για τον μετασχηματισμό των ασύμμετρων και άδικων θεσμικών, κοινοτικών και κοινωνικοπολιτισμικών εμποδίων εκτός τάξης, με απώτερο στόχο την εξανθρώπιση και την απελευθέρωσή τους (Freire, 1994, 1997; Freire & Shor, 2011; Γρόλλιος & Γούναρη, 2016; Γιώτη, 2022).

Από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού διαπιστώνεται ότι:

α) Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτριών/τών για τον κριτικό στοχασμό χαρακτηρίζονται από επιλεκτικότητα, καθώς διακρίνονται παράλληλες επιρροές από το έργο των τριών στοχαστών Freire, Brookfield, Mezirow, οι οποίες εδραιώνονται, αλλά και ενισχύονται από τις προηγούμενες εμπειρίες τους ως εκπαιδεύτριες/τές ενηλίκων και ως ενήλικες εκπαιδευόμενες/οι.

β) Φάνηκε έντονα η επιρροή από τον Brookfield ως προς τις παραδοχές που υιοθετούν οι εκπαιδεύτριες/τές για την κριτικά στοχαστική διδασκαλία. Οι περισσότερες από αυτές είναι υπόρρητες, προέρχονται και ελέγχονται από τους φακούς του κριτικού στοχασμού του Brookfield (2023): την προηγούμενη εμπειρία τους ως ενήλικες εκπαιδευόμενοι, από το θεωρητικό τους υπόβαθρο, από την αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους. Επιπλέον, πρόκειται κυρίως για κανονιστικές παραδοχές, στις οποίες ενυπάρχει μεν η προσέγγιση του Freire ως προς το τι πιστεύουν οι εκπαιδεύτριες/ές ότι πρέπει να συμβαίνει μέσα στην τάξη, αλλά και έξω από αυτή σε σχέση με το αντικείμενο διδασκαλίας ή ως προς το πώς πρέπει να κινείται η πρακτική τους, προκειμένου να οδηγήσει στην αφύπνιση της συνείδησης και σε ανάληψη συλλογικής μετασχηματιστικής δράσης από τους εκπαιδευόμενους ενάντια στις καταπιεστικές ανισότητες. Ωστόσο, ο τρόπος που διαμορφώνουν τη διδασκαλία τους για να πετύχουν αυτές τις παραδοχές δεν είναι πάντα προς τη φρεϊρική κατεύθυνση, καθώς επηρεάζονται από παράγοντες, όπως ο σύντομος διαθέσιμος χρόνος αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευόμενους, αλλά και από το βαθμό ετοιμότητας της ομάδας των εκπαιδευομένων να περάσει σε αυτό το στάδιο της απελευθέρωσης (Freire,1970, Brookfield, 2005).

γ) Αντίθετα, η χειραφέτηση και ο μετασχηματισμός των πεποιθήσεων των εκπαιδευομένων που εστιάζει στην προσωπική ενδυνάμωση (Mezirow, 1991; Merriam & Heuer, 1996; Ζαρίφης, 2009) μοιάζει πιο προσιτός εκπαιδευτικός στόχος και αποκαλύπτει τις αιτιώδεις παραδοχές των εκπαιδευτριών/τών (Brookfield, 2023). Αυτό όμως νοείται ως η αρχή της στοχαστικής διεργασίας. Είναι ένας τρόπος να ξεκινήσει μια εκπαιδευτική ομάδα από την προσωπική ενδυνάμωση, προκειμένου να φτάσει στη χειραφέτηση και στην κριτική συνειδητοποίηση, υπό προϋποθέσεις που σχετίζονται κάθε φορά με το θεωρητικό και ιδεολογικό υπόβαθρο των εκπαιδευτριών/των και κυρίως με τις προηγούμενες εμπειρίες και την ετοιμότητα της ομάδας των εκπαιδευομένων. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, αξιοποιείται το έργο του Mezirow (1991), ο οποίος συνδέει τον κριτικό στοχασμό με την αμφισβήτηση στερεοτυπικών παραδοχών, καθώς και ορισμένα έργα τέχνης ως μέσω για την αντιμετώπιση των στερεοτυπικών αντιλήψεων (Κόκκος, 2019).

δ) Η ανθρωπιστική προσέγγιση είναι κυρίαρχη, ιδιαίτερα μέσα από την επιδίωξη της προσωπικής ανάπτυξης και ωρίμανσης, αλλά και της διευκόλυνσης των συμμετεχόντων να αυτενεργούν και να εκφράζονται ελεύθερα. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στην προοδευτική διάσταση του ρόλου της/του εκπαιδεύτριας/τή, η/ο οποία/ος μέσα από το έργο που υλοποιεί προσπαθεί να προωθήσει την υπεύθυνη συμμετοχή των πολιτών στην κοινωνία (Elias & Merriam 2005). Παράλληλα, αποδίδουν στην/στον εκπαιδεύτρια/τή ρόλο δημοκρατικό και τον θεωρούν ισότιμο με τα μέλη της ομάδας (Freire, 2009, Mezirow, 1991).

ε) Οι ίδιες/οι είναι ανοιχτές/οί να αναλογιστούν τι πήγε καλά και τι όχι, να αλληλεπιδράσουν επάνω σε αυτό με άλλες/ους συναδέλφισσες/ους από άλλους Κύκλους Μάθησης του ΠτΠ και

να ανακαλύψουν τρόπους να εξελιχθούν υπό το πρίσμα του κριτικού στοχασμού, ώστε να βελτιώσουν την πρακτική τους (Brookfield, 2023).
Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις εκτιμούμε ότι ο κριτικός στοχασμός δεν είναι μόνο μέσο αλληλεπίδρασης εντός της τάξης, αλλά πρέπει να συνδέεται με την ανάληψη δράσης έξω από αυτή. Αποτελεί δηλαδή διαδικασία απελευθερωτική (Freire & Shor, 2011, Γρόλλιος & Γούναρη 2016) και μέσο για την κριτική συνειδητοποίηση της «αλήθειας» από τους εκπαιδευόμενους, αποκτώντας επίγνωση της σχέσης γνώσης – εξουσίας (Γιώτη, 2022) και ωθώντας τους εαυτούς τους σε δράση ενάντια στα εμπόδια προς την «*εξανθρώπισή*» τους (Freire, 1994, 1997). Για να συμβεί αυτό είναι αναγκαία μια πιο συστηματική προσέγγιση του ρόλου των εκπαιδευτριών/των ενηλίκων από την επιστημονική ομάδα του ΠτΠ, ώστε να καταστεί σαφές το όραμα που τελικά υιοθετείται και προτείνεται για την κοινοτική εκπαίδευση, ώστε να συνειδητοποιηθούν και να μετασχηματιστούν οι δυσλειτουργικές παραδοχές τους, αλλά και να αποκτηθεί επίγνωση για τους εξωγενείς παράγοντες που παρεμβαίνουν και εμποδίζουν την εκπλήρωσή του.
Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να συμβεί μέσω μίας εκπαίδευσης βασισμένης στην κοινότητα, με μεγαλύτερους σε διάρκεια ή επαναλαμβανόμενους Κύκλους Μάθησης, με ειδική επιμόρφωση των εκπαιδευτριών/των, ώστε να οραματιστούν το μέλλον, να προβληματιστούν επάνω στο πώς κατανοούν την εξουσία και την ηγεμονία (Brookfield, 2023), να εμπνέουν την πίστη σε δράσεις που προωθούν μια νέα ηθική και κοινωνική δικαιοσύνη, τέτοια που για να επιτευχθεί απαιτεί κάτι περισσότερο από την ανάπτυξη ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Απαιτεί τη διαμόρφωση τρόπων που μπορούν να συμβάλουν στην ενημερότητα των πολιτών, στην ενδυνάμωση, χειραφέτηση και απελευθέρωσή τους, έτσι ώστε να νιώθουν ότι έχουν φωνή και αυτή ακούγεται (Freire 2009). Μίας εκπαίδευσης που θα αναδείξει τον κοινωνικό και πολιτικό χαρακτήρα της μάθησης, αλλά και θα εμπνεύσει τα μέλη της κοινότητας, ώστε να αποκτήσουν την ικανότητα να δράσουν πολιτικά αναζητώντας μεθόδους αποδόμησης και μετασχηματισμού αυτής της πραγματικότητας και ενισχύοντας τις προδιαγραφές μιας «άλλης» κοινωνίας (Γιώτη, 2019). Μίας ριζοσπαστικής κοινοτικής εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση ανάληψης ενός συλλογικού πολιτικού αγώνα, που θα δημιουργήσει τις βάσεις για να εδραιωθεί μια κοινωνία, η οποία προωθεί τη συμμετοχική και δίκαιη δημοκρατία, πολεμώντας κάθε μορφή κοινωνικού αποκλεισμού.
Παρόλα αυτά, η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού ικανοποιώντας πνευματικές και μορφωτικές αναζητήσεις των πολιτών, αποτελεί το πρώτο και αναγκαίο βήμα υπέρ της κοινωνικής και πολιτικής αξιοποίησης του νέου αυτού εγχειρήματος στην κοινότητα, τη στιγμή μάλιστα που τέτοιου είδους πρακτικές σπανίζουν στη χώρα μας. Στη Λάρισα φαίνεται ότι υπάρχει η βάση για εξέλιξη αυτού του εγχειρήματος. Γι’ αυτό, θα είχε νόημα παρόμοια μελέτη να πραγματοποιηθεί και σε άλλους Κύκλους Μάθησης του ΠτΠ.
Με αυτούς τους τρόπους θα καταστεί σαφές το όραμα της ΠτΠ, το οποίο εξάλλου καθοδηγείται προγραμματικά από μία απελευθερωτική προοπτική, τέτοια που μπορεί να οδηγήσει όλους τους συντελεστές να εστιάσουν σε θέματα όπως, η καταπίεση, η αφύπνιση της συνείδησης, η πολιτική και κοινωνική δράση για την κοινότητα, η ανάπτυξη ειρηνικών και άλλων κινημάτων (Γιώτη 2019). Ο στόχος των εκπαιδευτριών/ών τότε θα είναι πιο σαφής: η διαμόρφωση κριτικής στάσης και συνειδητοποίησης των πολιτών, ώστε αυτοί να εισχωρούν στην πραγματικότητα και να στοχάζονται κριτικά επάνω στα προβλήματα που βιώνουν, διερευνώντας τα αίτια τους (Freire 2009), αποκτώντας βαθιά επίγνωση των κοινωνικών δυνάμεων που δρουν πάνω τους, δημιουργώντας νέα γνώση και νέα διάσταση στην ήδη σχηματισμένη αντίληψη της πραγματικότητας που έχουν, προκειμένου να επέλθει η αλλαγή.
Συνεπώς, ο κριτικοστοχαστικός ρόλος των εκπαιδευτριών/τών ενηλίκων, σε ένα πλαίσιο κοινοτικής εκπαίδευσης ενηλίκων, βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται, υιοθετεί και εφαρμόζει η/ο καθεμιά/νας από αυτές/ούς τον εννοιολογικό προσδιορισμό των συστατικών στοιχείων του κριτικού στοχασμού και του πεδίου της

εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και από τον τρόπο που διαχειρίζονται το πλαίσιο μέσα στο οποίο ζουν και εργάζονται.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Brookfield, S. D. (2005). The power of critical theory for adult learning and teaching. *The adult learner*, *85*(1), 43-48.

Brookfield, S. (2007). Η μετασχηματίζουσα μάθηση ως κριτική της ιδεολογίας. Στο J. Mezirow, & και συν., *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης). Μεταίχμιο.

Brookfield, S. (2023). *Προς μια κριτικά στοχαστική διδασκαλία*. (Επιμ. Λ. Γιώτη & Θ. Κάραλης, μτφρ. Κ. Τόκα). Gutenberg.

Bryman, A. (2016). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας.* Gutenberg.

Γιώτη, Λ. (2019). *Η διαμόρφωση του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων.* Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ.

Γιώτη, Λ. (2022). Κριτική παιδαγωγική. Θ. Καραλής, & Π. Λιντζέρης, (Επιμ.) (2022). *Λεξικό εκπαίδευσης ενηλίκων*. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Γρόλλιος, Γ. & Γούναρη, Π. (2016). *Απελευθερωτική και κριτική παιδαγωγική στην Ελλάδα. Ιστορικές διαδρομές και προοπτική*. Gutenberg.

Δεληγιάννης, Δ. (2020)**.** Πανεπιστήμιο των πολιτών του Δήμου Λαρισαίων: ένας νέος θεσμός μάθησης για μία Πόλη που Μαθαίνει. *Εκπαίδευση Ενηλίκων, 47,* 20-29.

Ζαρίφης, Γ. (2009). *Ο κριτικός στοχασμός στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές προεκτάσεις*. Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ.

Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope*. Continuum.

Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Ράππας.

Freire, P. (1997) P. (1997). *Pedagogy of the hear pedagogy of the heart*. Continuum.

Freire, P. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Επίκεντρο.

Freire, P. & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική παιδαγωγική: Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση.* Μεταίχμιο.

Freire, P. (2021). *Παιδαγωγική της αλληλεγγύης*. Επίκεντρο.

ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, (2013). *ΝΕΟΙ και NEETs: Τι αποτυπώνει πρόσφατη έρευνα του Eurofound για το «μέλλον» της Ευρώπης*. Σεμινάριο Neets, ΕΟΠΠΕΠ, Θεσσαλονίκη, Νοέμβριος 2016.

Κάλφας, Β. (2015). *Η Φιλοσοφία του Αριστοτέλη*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Κόκκος, Α. & Συνεργάτες. (2019). *Διευρύνοντας τη θεωρία μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών.* Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Merriam, S. B. Heuer, B. (1996). Meaning-making, adult learning and development: A model with implications for practice. *International Journal of Lifelong Education, 15*(3), 243-255.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco. Jossey – Bass.

Αλλαγή, μετασχηματισμός και χειραφέτηση μέσα σε αυταρχικό και καταπιεστικό πλαίσιο: Παραδείγματα κινητοποίησης πολιτών-Προϋποθέσεις, Δράσεις και αποτελέσματα

Change, transformation and emancipation in an authoritarian and oppressive context: Examples of Citizen Mobilization-Conditions, Actions and Results

Αλκίνοος Νάτσης, Φιλόλογος, μεταπτυχιακός φοιτητής Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Alkinoos Natsis Philologist, postgraduate student of Adult Education

alkinoos.n@gmail.com

Περίληψη

Μετά από μία σύντομη αναφορά σε σημαντικές Εκπαιδευτικές – Παιδαγωγικές προσεγγίσεις αναφορικά με την μάθηση και την αλλαγή σε καταπιεστικά, αυταρχικά καθεστώτα, ζήτημα που έχει απασχολήσει αρκετούς σημαντικούς σύγχρονους προοδευτικούς διανοητές και παιδαγωγούς, το κείμενο εστιάζει στην αυθόρμητη, χωρίς δηλαδή την παρέμβαση παιδαγωγικών διεργασιών, κινητοποίηση των πολιτών με σκοπό την αλλαγή και την χειραφέτηση. Βάσει, συνεπώς, της αιτίας της γέννησης τους, αλλά και των προαναφερθέντων στόχων τους, οι κινητοποιήσεις των πολιτών και τα κοινωνικά κινήματα ευρύτερα εκλαμβάνονται ως ένας «ζωντανός», πολυεπίπεδος τόπος μάθησης. Σε αυτό το πλαίσιο, εξετάζονται τα χαρακτηριστικά, οι προϋποθέσεις άνθισης και εξάπλωσης χειραφετικών κινητοποιήσεων εντός τέτοιων καθεστώτων και συνθηκών και η πιθανή έκβασή τους, ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τους στόχους και το κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο εντός του οποίου αναπτύχθηκε κάθε μία. Τέλος, παρουσιάζονται συνοπτικά δύο αντιπροσωπευτικά παραδείγματα επιτυχημένων κινητοποιήσεων, το San Isidro Movement που έλαβε χώρα στην Κούβα το 2018 και το Jasic Incident που συνέβη στην Κίνα, επίσης, το 2018.

Λέξεις-κλειδιά: κινητοποίηση πολιτών, αυταρχισμός, αλλαγή, μάθηση, χειραφέτηση

Abstract

After a brief reference to important Educational - Pedagogical approaches to learning and change in oppressive, authoritarian regimes, an issue that has concerned many important progressive thinkers and pedagogues, the text focuses on the spontaneous, i.e. without the intervention of pedagogical processes, mobilization of citizens for change and emancipation. Therefore, based on the reason for their emergence and their objectives, citizen mobilizations and social movements in general are perceived as a 'living', multi-layered place of learning. In this context, the characteristics, conditions for the emergence and spread of emancipatory mobilizations within such regimes and their possible outcomes, depending on the specific characteristics, objectives and socio-political context in which each one developed, are examined. Finally, two representative examples of successful mobilizations are briefly presented, the San Isidro Movement that took place in Cuba in 2018 and the Jasic Incident that occurred in China, also in 2018.

Key-words: civic mobilization, authoritarianism, change, learning, emancipation

Εκπαιδευτικές-Παιδαγωγικές προσεγγίσεις

Φυσικά σε αυτό το πλαίσιο, είναι αδύνατο να γίνει ειδική αναφορά σε όλους τους σημαντικούς στοχαστές και παιδαγωγούς τους οποίους έχουν απασχολήσει, θεωρητικά και πρακτικά, οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, που μπορούν να δράσουν ως έναυσμα εκκίνησης μετασχηματιστικών και χειραφετικών διεργασιών μέσα σε συνθήκες καταπίεσης και αυταρχισμού, καθώς πρόκειται για μία θεματική, την οποία επεξεργάστηκαν, άμεσα ή έμμεσα, οι περισσότεροι από τους ριζοσπαστικούς και προοδευτικούς παιδαγωγούς. Αξίζει, όμως, να αναφερθούν οι σκέψεις ορισμένων στοχαστών-ορόσημα ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα, με πρώτο τον σπουδαίο Paulo Freire, ο οποίος αφιέρωσε την ζωή και το έργο του στην απελευθέρωση από την καταπίεση. Η βασικότερη, ίσως, έννοια στην Παιδαγωγική της Απελευθέρωσης είναι η «κριτική συνειδητοποίηση», μέσω της οποίας οι άνθρωποι κατανοούν τις πολιτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές αιτίες της καταπίεσής τους, που πλέον τη θεωρούν πεπερασμένη και ενωμένοι μπορούν να δράσουν με σκοπό την κοινωνική αλλαγή. Η εκπαιδευτική διεργασία, βάσει της οποίας πραγματοποιείται η μετάβαση ανάμεσα στα στάδια συνειδητότητας είναι ο Διάλογος, μια έννοια αρκετά πολυεπίπεδη στην σκέψη του Freire, που μπορεί να μετατρέψει την Εκπαίδευση σε μία πραγματική άσκηση της ελευθερίας. Ο Λόγος, η ουσία του Διαλόγου, αποτελείται από δύο ισότιμα μέρη, την σκέψη και την δράση (Πράξις), μέσω των οποίων οι άνθρωποι μπορούν να «ονοματίζουν» τον κόσμο, προβαίνοντας, με αυτόν τον τρόπο, σε μία πράξη δημιουργίας και μετασχηματισμού, με τελικό σκοπό να ξεπεραστούν οι οριακές καταστάσεις και έτσι η αδοκίμαστη εφικτότητα να μετατραπεί σε δοκιμαστική δράση με σκοπό την κοινωνική αλλαγή.

Σημαντικότατη επιρροή στην θέαση τους ζητήματος άσκησε η εκπαιδευτική φιλόσοφος και ακτιβίστρια Maxine Greene, η οποία τοποθέτησε στον πυρήνα της Εκπαιδευτικής πράξης την κοινωνική δικαιοσύνη, την κριτική σκέψη και την αντίστοιχη δράση. Ως βασικά μέσα της εκπαιδευτικής της προσέγγισης έθεσε την Φαντασία, την Αισθητική, τις Τέχνες, την δημιουργική έκφραση και την ενσυναισθητική κατανόηση, καθώς αποτελούν σημαντικά «εργαλεία» για να καλλιεργήσουν την ικανότητα των ανθρώπων να οραματίζονται ένα εναλλακτικό, πιο δίκαιο μέλλον.

Στην διαπραγμάτευση αυτής της θεματικής είναι αδύνατο να παραλειφθεί η Κριτική Παιδαγωγική, τόσο η μεταμοντέρνα έκφανσή της (π.χ. Henry Giroux), όσο και η μαρξιστική της τάση (π.χ. Peter McLaren). Στόχος της είναι να θέσει υπό αμφισβήτηση τις κυρίαρχες αφηγήσεις, μέσω της κριτικής συνείδησης, που θα επιφέρει ενδυνάμωση των καταπιεσμένων ομάδων και κοινοτήτων. Καθώς η κριτική παιδαγωγική δεν εξαντλείται σε μια απλή κριτική στην κοινωνία αλλά οραματίζεται ένα κόσμο δικαιότερο, λιγότερο αλλοτριωμένο, εκ προοιμίου ενέχει το στοιχείο της κοινωνικής παρέμβασης και της πολιτικής δράσης, συνδεόμενη, επομένως, άμεσα με τις έννοιες της χειραφέτησης και του μετασχηματισμού. Έτσι, ο Εκπαιδευτής έχει χρέος να δράσει ως διευκολυντής της δημοκρατικής εκπαίδευσης μέσα σε απολυταρχικές δομές, βοηθώντας στην διείσδυση στην ιδεολογία και στη συλλογική εναντίωση στην ηγεμονία.

Τέλος, είναι σημαντικό να γίνει αναφορά στην θεωρία του Μετασχηματισμού, καθώς αποτελεί ίσως την πιο δυναμικά αναπτυσσόμενη θεωρία μάθησης, τουλάχιστον στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ο Mezirow δεν αναφέρθηκε εξ αρχής στην δυνατότητα ή μη της εφαρμογής της θεωρίας του σε καταπιεστικά καθεστώτα και δεδομένα το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας και της βιβλιογραφίας σχετικά με τις εφαρμογές της θεωρίας του Μετασχηματισμού έχουν προκύψει εντός του λεγόμενου «δυτικού κόσμου». Έτσι, αναδύεται η ανάγκη εξέτασης της δυνατότητας πραγμάτωσης των μετασχηματιστικών διεργασιών, σε διαφορετικά πλαίσια, δηλαδή σε συνθήκες έντονης και χρόνιας ανασφάλειας, βίας, στερήσεων και καταπίεσης. Σχετική έρευνα (John Vaughn, 2016) έδειξε πως άτομα προερχόμενα από «ζώνες» σύγκρουσης, πολέμων και καταπίεσης παρουσιάζουν αντιστάσεις σε μία «ανοιχτή» μάθηση μέσω κριτικής σκέψης, καθώς εσωτερικά κυριαρχεί ο φόβος και το άγχος του

τραύματος, θέτοντας σημαντικούς περιορισμούς στην ελευθερία εξέτασης και διερεύνησης των νοητικών μοτίβων και συνηθειών. Ο Mezirow, σε επόμενες παρεμβάσεις του, ξεκαθαρίζει πως όταν το άτομο υφίσταται οποιουδήποτε είδους καταπίεση, η οποία προσδίδει διαφορετική υφή στο αποπροσανατολιστικό δίλημμα, μπορεί να αναλάβει δράση, μετασχηματιστικής προοπτικής, ενάντια στον καταπιεστή, η οποία ενδέχεται να πυροδοτήσει, μια γενικευμένη, συλλογική αντίδραση κατά του αυταρχισμού. Ακόμα, υποστήριξε ότι μπορεί το άτομο να είναι κριτικά στοχαστικό και με αυτόν τον τρόπο να εκκινήσουν οι μετασχηματιστικές διεργασίες, είτε βρίσκεται εντός δημοκρατικού πλαισίου, είτε όχι. Φυσικά, στο πλαίσιο μίας αυθεντικής Δημοκρατίας η Μετασχηματίζουσα μάθηση μπορεί να συμβεί καλύτερα και ποιοτικότερα, όμως όποια και αν είναι συνθήκη, αυτό που έχει την κύρια σημασία είναι η δυνατότητα καθαρής, κριτικής σκέψης, η οποία μπορεί να αναδυθεί ακόμα και σε καταπιεστικά περιβάλλοντα.

Μάθηση και αλλαγή σε καταπιεστικά αυταρχικά καθεστώτα, χωρίς εκπαιδευτική παρέμβαση

Η Ιστορία έχει αποδείξει πως, όταν η εκπαιδευτική παρέμβαση δεν είναι εφικτή, οι καταπιεσμένοι πολίτες μπορούν να οργανωθούν, αναλαμβάνοντας χειραφετική δράση, μέσω της ανάπτυξης συλλογικών κινητοποιήσεων. Παράλληλα, αυτές οι κινητοποιήσεις, εκτός από την στόχευση σε κοινωνικούς μετασχηματισμούς, λειτουργούν και ως «τόπος» μάθησης, παρέχοντας την ευκαιρία και για ατομική, προσωπική αλλαγή, δημιουργώντας, μάλιστα, γόνιμες συνθήκες για πιθανά, μελλοντικά εκπαιδευτικά εγχειρήματα.

Κινητοποίηση πολιτών

Η κινητοποίηση των πολιτών αναφέρεται σε μη θεσμικές συλλογικές συμπεριφορές που αρχίζουν αυθόρμητα, μέσα από ανεπίσημη επικοινωνία και περιλαμβάνουν μαζική δράση, που μπορεί να εξελιχθεί σε μεγαλύτερα κοινωνικά κινήματα. Πρόκειται για μία δυναμική διαδικασία, οργανωμένης και συλλογικής εμπλοκής πολιτών, που προβαίνουν σε πολιτικές και κοινωνικές δραστηριότητες (εν προκειμένω μη βίαιες) με σκοπό την κοινωνική αλλαγή, υποκινούμενοι από αίσθημα κοινής δέσμευσης. Συνήθως, και ιδιαίτερα στις περιπτώσεις αυταρχικών καθεστώτων, αυτές οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν απεργίες, διαδηλώσεις, μποϋκοτάζ, πολιτική ανυπακοή, κυρίως ως αντίδραση στην καταπάτηση ελευθεριών, ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ως προσπάθεια αμφισβήτησης και αποδόμησης της αυταρχικής εξουσίας.

Φυσικά, κάθε κινητοποίηση φέρει την δικιά της ιδιαίτερη υφή, καθώς συνδέεται απόλυτα με το ευρύτερο πλαίσιο, τον τόπο και τον χρόνο που συμβαίνει, όμως ανάμεσα τους εντοπίζονται και ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά. Αρχικά, η συλλογική αμφισβήτηση των υφιστάμενων δομών της κοινωνίας, δημιουργεί μία κοινή «ταυτότητα», κανονιστική, αντανακλώντας ένα κοινό αξιακό σύστημα. Παρατηρείται, επιπλέον, ποικιλομορφία στην βάση των συμμετεχόντων, μεγάλο ποσοστό των οποίων δεν προέρχεται από πολιτικές/ακτιβιστικές οργανώσεις, δεδομένου πως εντοπίζονται πολίτες διαφορετικού υποβάθρου και ποικίλων δημογραφικών στοιχείων. Τα παραπάνω δομούν ένα άλλο κοινό χαρακτηριστικό των κινητοποιήσεων, την μη ιεραρχική φύση τους, με την συνεπαγόμενη δημοκρατική, «αποκεντρωμένη» λήψη αποφάσεων. Σαφώς, στις επιδιώξεις των περισσότερων κινητοποιήσεων περιλαμβάνεται η δημιουργία δικτύων υποστήριξης, με σκοπό το κίνημα να «μεγαλώσει» και να διατηρηθεί στον χρόνο, επιδίωξη στην οποία, η τεχνολογία μπορεί να συμβάλλει τα μέγιστα, τόσο στην οργάνωση των συμμετεχόντων, όσο και στην διάδοση των δραστηριοτήτων. Μάλιστα, σε κάποιες περιπτώσεις οι κινητοποιήσεις και τα κινήματα αποκτούν παγκόσμια εμβέλεια, εμπνέοντας παρόμοιες δραστηριότητες σε άλλες χώρες. Τέλος, συνήθως οι επιτυχημένες κινητοποιήσεις είναι προσαρμόσιμες, έχοντας οικοδομήσει την ικανότητα να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες, εξελίσσοντας τις στρατηγικές

τους ανάλογα με τις ανάγκες επίτευξης των στόχων τους.

Οι κινητοποιήσεις ως «τόπος» μάθησης

Οι κινητοποιήσεις των πολιτών αποτελούν πηγή νέας γνώσης, από την οποία προκύπτουν κοσμοθεωρίες και ιδεολογίες και κατ' επέκταση οι έννοιες της αλλαγής και της μάθησης είναι συνυφασμένες με αυτές, καθώς στον πυρήνα τους υπάρχουν ο δυνητικός μετασχηματισμός του εαυτού και ο επιθυμητός μετασχηματισμός του κόσμου. Αυτή η μάθηση, που αφορά και τους συμμετέχοντες και τα έξω από την κινητοποίηση άτομα, που μαθαίνουν μέσω του αντικτύπου, είναι πολύπλοκη, απρόβλεπτη, άτυπη, μη γραμμική, σιωπηρή, δεν είναι πάντα αναγνωρίσιμη και συνήθως οικοδομείται συλλογικά, προκρίνοντας σχεσιακά και συλλογικά στοιχεία, και δημιουργώντας την ανάγκη να αναλυθεί η μάθηση από μια συλλογική σκοπιά. Σε αυτές τις συνθήκες, η μάθηση επέρχεται με δύο τρόπους. Ο πρώτος είναι η Πράξις, με την φρεϊρική διάσταση της έννοιας, που συνδυάζει την παρατήρηση, τον πειραματισμό, την δράση και τον στοχασμό επί αυτής και ο δεύτερος αφορά στην δημιουργία και την αποδόμηση νοημάτων, από την στιγμή που εντός των κινητοποιήσεων συνεχώς μεταδίδονται νέες ιδέες, ενώ παράλληλα αμφισβητούνται τα υφιστάμενα νοήματα.

Προϋποθέσεις ανάπτυξης κινητοποιήσεων σε αυταρχικά καθεστώτα

Σημαντικότατος παράγοντας στην ανάπτυξη και εξάπλωση αυτού του είδους τις κινητοποιήσεις είναι το μέγεθος της λαϊκής συμμετοχής, που κρίνεται επαρκές, όχι βάσει ενός συγκεκριμένου ορίου συμμετεχόντων, αλλά σε σχέση με το επίπεδο συμμετοχής που ήταν συνηθισμένο στην πρόσφατη ιστορία της εκάστοτε χώρας. Απαραίτητη, επίσης, για την επιτυχία της κινητοποίησης φαίνεται πως είναι η ανάδυση νέας ηγεσίας στην θέση της εδραιωμένης πολιτικής αντιπολίτευσης, καθώς αυτοί οι νέοι φορείς παρεμποδίζονται (και συνεπώς καταστέλλονται) λιγότερο, είναι καινοτόμοι και ο λαός ταυτίζεται μαζί τους ευκολότερα. Αυτή η ηγεσία, συχνά, χρησιμοποιεί και ανανεωμένη πλαισίωση, σε σχέση με αυτήν που η αυταρχική κυβέρνηση χρησιμοποιεί για να ερμηνεύσει ζητήματα που συνδέονται με σύνολο αξιών και ομαδικών ταυτοτήτων. Έτσι φαίνεται ότι οι νέοι ηγέτες πλαισιώνουν τα παράπονά τους με τη ρητορική που είχε υιοθετήσει νωρίτερα το καθεστώς, την οποία εμπλέκουν με τα αιτήματά τους και την επανεξετάζουν. Καθίσταται, επομένως, ευκολότερη η υπονόμευση της νομιμότητας του καθεστώτος, καθώς απευθύνονται απευθείας στην διακηρυγμένη ατζέντα του. Επίσης, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η υποστήριξη από το εξωτερικό, μέσω της διασποράς και των διεθνών οργανισμών, που μπορούν να προσφέρουν βοήθεια τόσο στο εσωτερικό της χώρας, με ανταλλαγή τεχνογνωσίας και υλική υποστήριξη, όσο και εκτός, με απεύθυνση σε διεθνή ακροατήρια. Φυσικά, θετικά για την ανάπτυξη αυτών των κινητοποιήσεων μπορούν να δράσουν το διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για την διάχυση πληροφοριών και την οργάνωση δράσεων, αλλά και η Τεχνολογία γενικότερα για την παράκαμψη της κυβερνητικής λογοκρισίας. Τέλος, βασικότατο σημείο αποτελεί η χρονική στιγμή της καταστολής, καθώς η, εν τη γενέσει της κινητοποίησης, κρατική παρέμβαση μπορεί να την αποτρέψει, ενώ ετεροχρονισμένα απαιτεί πόρους και συχνά ξεσηκώνει ηθική οργή.

Πιθανή έκβαση κινητοποιήσεων

Αναπόφευκτα κάθε κινητοποίηση θα φτάσει στην παρακμή, χωρίς αυτό να σημαίνει πως απέτυχε. Αρχικά, είναι πιθανή η καταστολή, η βίαιη διάλυση της κινητοποίησης από τις Αρχές, ενώ στην περίπτωση που η ηγεσία της κινητοποίησης διαπραγματεύεται τους στόχους της με αυτές, γίνεται λόγος για συνδιαλλαγή. Έπειτα, η επιτυχής έκβαση της κινητοποίησης δηλώνει την επίτευξη των στόχων της και την μη ύπαρξη λόγου περαιτέρω διαμαρτυρίας, ενώ η αποτυχία της υποδηλώνει το «σβήσιμό» της, με κύρια αιτία την αδυναμία διαχείρισης της ταχείας επέκτασής της, χωρίς την επίτευξη των στόχων της. Τέλος, μια κινητοποίηση ενδέχεται να ενσωματωθεί στο κύριο ρεύμα της κοινωνίας, δηλαδή οι στόχοι ή ιδεολογία της

υιοθετούνται από τις κύριες τάσεις της κοινωνίας και δεν υπάρχει πλέον ανάγκη για μια ξεχωριστή κινητοποίηση.

Παραδείγματα κινητοποιήσεων σε απολυταρχικά καθεστώτα

Ως παραδείγματα επιλέχθηκαν γεγονότα διαμαρτυρίας και κινητοποιήσεων που έλαβαν χώρα μετά τη λεγόμενη Αραβική Άνοιξη, η οποία μετέβαλε σημαντικά την δυναμική τους, καθώς πολλά αυταρχικά καθεστώτα προσαρμόστηκαν περισσότερο στο πρόβλημα της μαζικής κινητοποίησης, υπό τον φόβο μιας πιθανής δικής τους αραβικής άνοιξης.

San Isidro – Κούβα 2018

Το 2018 η κυβέρνηση της Κούβας ψήφισε νόμους, που περιόριζαν την ελεύθερη καλλιτεχνική έκφραση και προκάλεσαν μια κινητοποίηση, με ηγετικές μορφές μια ομάδα κουβανών καλλιτεχνών, μουσικών, ακτιβιστών και φοιτητών. Ως απάντηση, στους χιλιάδες πολίτες που κατέκλυσαν τους δρόμους διαμαρτυρόμενοι για πολιτικές ελευθερίες, ελευθερία έκφρασης και απελευθέρωση πολιτικών κρατουμένων, η κυβέρνηση της Κούβας προέβη σε βίαιη καταστολή με εκατοντάδες συλλήψεις βαριά στρατιωτικοποίηση των δρόμων. Η κινητοποίηση φέρει πολλά από τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά, καθώς εμφανίστηκαν νέοι ηγέτες, χρησιμοποιήθηκαν ανάπλαισιωμένες κυβερνητικές αφηγήσεις, η συμμετοχή ήταν πραγματικά εντυπωσιακή, μέσω του διαδικτύου κυκλοφορούσαν βίντεο και στοιχεία από τα γεγονότα και υπήρξε και σημαντική εξωτερική υποστήριξη από τη διασπορά.

Jasic incident – Κίνα 2018

Στις 27/07/2018 μια ομάδα εργαζομένων της Jasic Technology δυσαρεστημένοι από τις κακές συνθήκες εργασίες και τις αμοιβές προσπάθησαν να δημιουργήσουν ένα συνδικάτο. Η εταιρεία απέλυσε τους εργαζόμενους, γεγονός που προκάλεσε εβδομάδες διαμαρτυριών από τους εργάτες, σχετικά με τα εργασιακά δικαιώματα, η οποία υποστηρίχθηκε από φοιτητές, ακτιβιστές και πολλούς συμπαθούντες. Η κυβερνητική καταστολή ήταν έντονη και περιελάμβανε χρήση βίας και σημαντική λογοκρισία αναφορικά με τα τεκταινόμενα. Και στην συγκεκριμένη περίπτωση αναδείχθηκε νέα ηγεσία (εργάτες, ακτιβιστές, φοιτητές), η λαϊκή συμμετοχή ήταν πολύ μεγάλη, η βοήθεια από εξωτερικό διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο και η χρήση του διαδικτύου αποδείχθηκε κομβική για την διάδοση των αιτημάτων στο εξωτερικό, παρά την έντονη λογοκρισία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Adams, L., Forrat, N., Medow, Z. (2022). *How Civic Mobilizations grow in Authoritarian contexts* (Report). Freedom House. Ανακτήθηκε από: https://freedomhouse.org/report/special-report/2022/civic-mobilizations-authoritarian-contexts

Beer, A. M. (2021). *Civil Resistance Tactics in the 21st Century*. Washington D C. ICNC Monograph series.

Caren, N., Ghoshal R.P., and V. Ribas (2011). A Social Movement Generation: Cohort and Period Trends in Protest Attendance and Petition Signing. *American Sociological Review*, *76* (1), 125-151. https://doi.org/10.1177/0003122410395369

Fernández, M. (2023). Decolonizing La Revolución: Cuban Artistic Practice in a Liminal Space. In T. Flores, F. San Martin & C.V. Black (Eds.), *The Routledge Companion to Decolonizing Art History* (pp. 127-138). New York: Routledge

Finkel, E.S. (2002). Civic Education and the Mobilization of Political Participation in Developing Democracies. *The Journal of Politics, 64* (4), 994-1020. https://doi.org/10.1111/1468-2508.00160

Freire, P. (1997). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Γ. Κρητικός, Μετ.). Αθήνα: Κέδρος.

Giroux, H. (2020). *On Critical Pedagogy* (2nd ed.). New York: Bloomsbury Academic.

Green, M. (2000). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change.* California: Jossey-Bass

Loong Yu, A. (2018). The jasic mobilization: A high tide for the Chinese labour movement? *Made in China Journal, 3*(4), 12–16. Ανακτήθηκε από: https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.035508775654447

McLaren, P., & Farahmandpur, R., (2013). *Για μια παιδαγωγική της αντίστασης. Διδάσκοντας ενάντια στον παγκόσμιο καπιταλισμό και τον νέο ιμπεριαλισμό* (Κ. Θεριανός, Μετ.). Αθήνα: Τόπος.

Mezirow, J. (2022). *Θεωρία Μετασχηματισμού* (Γ. Κουλαουζίδης, Μετ.). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Rosenstone S.J. and J.M. Hansen (2003), Mobilization, Participation, and Democracy in America, New York: Macmillan.

Vaughn, M. J. (2016). Transformative learning challenges in a context of trauma and fear: an educator's story. *Australian Journal of Adult Learning*, *56*(2), 268-289. Ανακτήθηκε από: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1107590.pdf

Η αξιοποίηση της εκπαιδευτικής βιογραφίας ως μετασχηματιστικού εργαλείου στον χώρο της τοπικής αυτοδιοίκησης

The use of educational biography as a transformative tool in the field of local government

Δρ Αθανάσιος Τσοχατζής, Εκπαιδευτής Ενηλίκων, Προϊστάμενος Διεύθυνσης Κοινωνικών Πολιτικών Δήμου Κομοτηνής

Dr Athanasios Tsochatzis, Adult Educator, Head of the Social Policies Department of the Municipality of Komotini

tsohatgis@yahoo.gr

Περίληψη

Στόχος της ανακοίνωσης είναι να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε στον χώρο της τοπικής αυτοδιοίκησης και ειδικότερα στα ανώτερα στελέχη του Δήμου Κομοτηνής, τα οποία αναδεικνύουν την ανεκτίμητη αξία της μετασχηματίζουσας μάθησης, αλλά και της εκπαιδευτικής βιογραφίας ως ενός σπουδαίου μετασχηματιστικού εργαλείου, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί πέρα από τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και στον χώρο της τοπικής αυτοδιοίκησης για τη βελτίωση του εργασιακού κλίματος και τη χειραφέτηση από παρωχημένα στερεότυπα και δυσλειτουργικές παραδοχές, οδηγώντας στον πολυπόθητο εκσυγχρονισμό της, και θα μπορούσε να υιοθετηθεί και από άλλους δημόσιους φορείς.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαιδευτική βιογραφία, ηγεσία, δημόσιος εκσυγχρονισμός

Abstract

The aim of this study is to present the results of a survey conducted in the field of local government and in particular among senior executives of the Municipality of Komotini, which highlight both the immense value of transformative learning and the educational biography as a great transformative tool, which can be used beyond the educational environment in the field of local government for the improvement of the climate in the workplace and the emancipation from outdated stereotypes and dysfunctional assumptions, thus leading to its much-needed modernisation, and could be adopted by other public entities.

Key-words: Educational biography, leadership, public modernisation

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες επισημαίνεται ολοένα και περισσότερο η αναγκαιότητα μετασχηματισμού της δημόσιας διοίκησης με στόχο την παροχή ποιοτικών υπηρεσιών στους πολίτες (Κουστέλιος κ.ά., 2021), και ιδιαίτερα σήμερα που το κύρος της δημόσιας διοίκησης πλήττεται, δημιουργώντας χαμηλό ηθικό στους δημοσίους υπαλλήλους, ενώ παράλληλα περιορίζονται οι διαθέσιμοι πόροι και αυξάνονται οι πιέσεις (Μπουρμπούλη κ.ά., 2020). Συνεπώς, το σύγχρονο ασταθές περιβάλλον καθιστά περισσότερο από κάθε άλλη φορά αναγκαία την ανάδειξη και υιοθέτηση νέων, καινοτόμων ηγετικών προσεγγίσεων και συμπεριφορών, ικανών για την εισαγωγή βελτιωτικών αλλαγών, που θα αξιοποιούν τη μάθηση

ως μέσο ανάπτυξης και προσαρμογής των ατόμων, των ομάδων, αλλά και των οργανισμών (Πουλόπουλος & Τσιμπουκλή, 2016). Επιπρόσθετα, διαπιστώνεται η αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού του ρόλου των σύγχρονων κρατικών λειτουργών, προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά και να προσαρμοστούν στις σύγχρονες απαιτητικές συνθήκες της ελληνικής πραγματικότητας (Ραμματά, 2016), γεγονός που προϋποθέτει αλλαγές στο εσωτερικό των οργανισμών και στον μετασχηματισμό τους σε «ανοικτά συστήματα», τα οποία θα ευνοούν **την επικοινωνία, την κριτική σκέψη, τον διάλογο, την ανατροφοδότηση και τη μάθηση** (Daft & Marcic, 2007).

Η προβληματική και τα δεδομένα

Αφετηρία για την εκπόνηση της έρευνας αποτέλεσε η δημοσιοϋπαλληλική μου διαδρομή και η ενασχόλησή μου με το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπου πέρα από τις ήδη γνωστές παθογένειες της ελληνικής δημόσιας διοίκησης, διαπίστωσα την ύπαρξη πολλών δυσλειτουργικών παραδοχών σε δημόσιους λειτουργούς, που παρακωλύουν τον δημόσιο εκσυγχρονισμό και σχετίζονται κυρίως με τη **λανθασμένη κατανόηση του λειτουργικού τους ρόλου και της επαγγελματικής τους ταυτότητας.**

Επιπλέον, με δεδομένα ότι τα τελευταία χρόνια δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο ανθρώπινο δυναμικό της δημόσιας διοίκησης (Ραμματά, 2016), το μεγάλο ενδιαφέρον μελετητών για τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης (Κόκκος, 2005· Λιντζέρης, 2007), αλλά και τα συμπεράσματα ποσοτικής έρευνας στο σύνολο των ανώτερων στελεχών του Δήμου Κομοτηνής, όπου επισημαίνεται ο καθοριστικός ρόλος τους και η αναγκαιότητα εκπαίδευσης και συνεχούς επιμόρφωσής τους, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα και στις σύγχρονες απαιτήσεις (Τσοχατζής, 2017), εκπονήθηκε μελέτη για τη διερεύνηση του μετασχηματισμού της οπτικής και των παραδοχών των προϊσταμένων του Δήμου Κομοτηνής αναφορικά με τον ρόλο τους μέσω εκπαίδευσης κατά την ενήλικη ζωή.

Τα ερευνητικά ερωτήματα και η μεθοδολογία

Τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώθηκαν ως εξής: Πρώτον, πώς τα εκπαιδευτικά βιώματα συνέβαλαν στη διαμόρφωση της οπτικής και των παραδοχών των προϊσταμένων αναφορικά με τον σημερινό ρόλο και τη λειτουργία τους και δεύτερον, πώς τα επαγγελματικά τους βιώματα διαμόρφωσαν τη σημερινή επαγγελματική τους ταυτότητα, και το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στη διερεύνηση του μετασχηματισμού των «νοητικών τους σχημάτων», σύμφωνα με την θεωρία του Mezirow (1978), που ενδεχομένως να οδήγησε στον οργανωσιακό ή και λειτουργικό μετασχηματισμό του Δήμου Κομοτηνής.

Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας επιλέχθηκε η διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας, καθώς σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αναδεικνύει με μοναδικό τρόπο τις εμπειρίες, απόψεις, αντιλήψεις και οπτικές των πληροφορητών/τριών στην έρευνα, και ειδικότερα η **εκπαιδευτική βιογραφική αφήγηση**. Το πρωτόκολλο της συνέντευξης συντάχθηκε σε τρία διακριτά στάδια: 1) της κύριας αφήγησης, 2) των παρεπόμενων ερωτήσεων και 3) των ελεύθερων ερωτήσεων και του απολογισμού (Τσιώλης, 2006), και πραγματοποιήθηκε **σκόπιμη δειγματοληψία,** σύμφωνα με την οποία επιλέχθηκαν οχτώ προϊστάμενοι, τέσσερις άνδρες και τέσσερις γυναίκες, με συμμετοχή σε ενήλικες μαθησιακές διεργασίες, και με επιπλέον κριτήριο την παλαιότητά τους, για να διερευνηθούν ενδεχόμενες ομοιότητες και διαφορές μεταξύ «παλαιών» και «νέων». Για την καλύτερη ταξινόμηση και οργάνωση των συλλεχθέντων δεδομένων αξιοποιήθηκε η **ανάλυση περιεχομένου**, όπου καθορίστηκαν τρεις ευρύτερες κατηγορίες – ενότητες, οι οποίες κρίθηκε απαραίτητο, *«να είναι ομοιογενείς, αντικειμενικές, εξαντλητικές και αλληλοαποκλειόμενες»* (Κεδράκα, 2017, σ. 69), μέσα στις οποίες εντάχθηκαν τα τρία βασικά ερευνητικά ερωτήματα και οι επιμέρους άξονες – υποερωτήματα της έρευνας. Σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό, προέκυψαν οι παρακάτω ευρύτερες ενότητες: Πρώτον, **εκπαιδευτικά βιώματα** και δεύτερον **επαγγελματικά βιώματα,** κατηγορίες μέσω των οποίων

διαπιστώθηκε ποιοι τελικά παράγοντες επέδρασαν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των προϊσταμένων, και τρίτον ο ενδεχόμενος **μετασχηματισμός** τους, βάσει των οποίων υπεβλήθησαν προτάσεις βελτίωσης μέσω στοχευμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.



Αποτελέσματα – γενικά συμπεράσματα

Και για τις δυο κατηγορίες των προϊσταμένων επιβεβαιώνονται ήδη διατυπωμένες θέσεις μελετητών, όπως:

- ✓ Η ανεκτίμητη μοναδικότητα κάθε βιογραφίας και η σπουδαιότητα των πρώτων εκπαιδευτικών, οικογενειακών, κοινωνικοπολιτιστικών κλπ. βιωμάτων,
- ✓ η καθοριστική επίδραση της οργανωσιακής κουλτούρας και της μόνιμης σχέσης εργασίας στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των προϊσταμένων,
- ✓ η σημαντικότητα της επαγγελματικής διαδρομής στη διαμόρφωση του «πλαισίου αναφοράς» τους και η μεταβλητή «φύλο», που παρακωλύει την περαιτέρω εμπλοκή των γυναικών σε μαθησιακές διεργασίες,
- ✓ η ανάγκη εφαρμογής των βασικών αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων στην επιμόρφωση των κρατικών λειτουργών.

Συζήτηση και σχολιασμός για το προφίλ των προϊσταμένων

Τα αποτελέσματα της έρευνας οδήγησαν στη διαπίστωση ότι απουσιάζει η κριτική σκέψη, ο στοχαστικός διάλογος και η μετασχηματίζουσα μάθηση από την εκπαίδευση των ανώτερων στελεχών. Οι «παλαιοί» προϊστάμενοι κατέχουν βασικά τυπικά προσόντα και δεν επιμορφώνονται, καθώς θεωρούν ότι δεν μπορεί να αλλάξει κάτι μέσω της μάθησης, αντίθετα από τους «νέους», που έχουν αυξημένα τυπικά προσόντα και επιμορφώνονται περιστασιακά, αλλά για ωφελιμιστικούς και μόνο λόγους και για τη διεκδίκηση μίας θέσης ευθύνης, η οποία συνεπάγεται αύξηση των οικονομικών τους απολαβών.

Και οι δύο κατηγορίες προϊσταμένων ακολούθησαν λανθασμένο επαγγελματικό προσανατολισμό, ο οποίος σήμερα παρεμποδίζει την αυτοολοκλήρωση και την επαγγελματική τους ικανοποίηση, κινητοποιούνται αποκλειστικά από εξωτερικά κίνητρα και επιμορφώνονται περιστασιακά με αποτέλεσμα να αδυνατούν να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις. Αν και έχουν πλήρη επίγνωση των παθογενειών της δημόσιας διοίκησης, απουσιάζει το ομαδικό πνεύμα και η συλλογικότητα, δεν καινοτομούν και δεν κάνουν αλλαγές, συντηρούν στερεοτυπικές αντιλήψεις και επιρρίπτουν ευθύνες σε «άλλους», δεν έχουν αυτογνωσία και δεν αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα του επιτελικού τους ρόλου, συνεπώς διαπιστώνεται ένας λανθασμένος αυτοπροσδιορισμός και κανένας μετασχηματισμός. Περαιτέρω ευρήματα, όπως επισημαίνεται και από τη Γαβριηλίδου (2022), εγείρουν σημαντικούς προβληματισμούς

για την ποιότητα της εκπαίδευσης και τη διασύνδεσή της με την αγορά εργασίας. Ωστόσο, **θετική κρίνεται η άμεση ανταπόκρισή τους στην έρευνα και ο μεγάλος ενθουσιασμός τους κατά την αφήγηση της προσωπικής τους ιστορίας.**

Προτάσεις

Η περιστασιακή πενθήμερη επιμόρφωση και οι σχεδιαστικές αδυναμίες των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα οποία συμμετέχουν οι προϊστάμενοι, καταδεικνύουν την υποχρεωτική επιμόρφωση όλων μέσω στοχευμένων μαθησιακών παρεμβάσεων, για την κατανόηση της δυναμικής των ομάδων, την ανάπτυξη αυτογνωσίας και των κοινωνικών τους δεξιοτήτων με έμφαση στην ενσυναίσθηση, την ενθάρρυνση για την πρακτική εφαρμογή των γνώσεών τους, τη διάχυση βέλτιστων πρακτικών, αλλά και την επιμόρφωση εντός του εργασιακού χώρου, η οποία θα οδηγούσε στην ανάπτυξη και βελτίωση των διαπροσωπικών και επαγγελματικών σχέσεων των στελεχών του Δήμου.

Επίσης, αφού διαπιστώθηκε ότι οι ατομικές και μεμονωμένες δράσεις δεν είναι αποτελεσματικές, προτείνεται η δημιουργία ομάδων εργασίας, οι οποίες θα ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση των στελεχών, θα ευνοούν τη μάθηση και την καλύτερη κατανόηση των παραδοχών των «άλλων».

Το σημαντικότερο όμως εύρημα είναι η ανάδειξη και η αξιοποίηση της **εκπαιδευτικής βιογραφικής συνέντευξης ως ενός σημαντικού μετασχηματιστικού εργαλείου,** καθώς αποκαλύπτει το «βιογραφικό υπόβαθρο» και το «πλαίσιο αναφοράς» των ανώτερων στελεχών του Δήμου Κομοτηνής, τα οποία υιοθετώντας **το προφίλ ενός σύγχρονου εκπαιδευτή ενηλίκων** μπορούν να λειτουργούν προς τους υφισταμένους τους ως σύμβουλοι, εμψυχωτές, υποστηρικτές και συμπορευτές στη γνώση (Mezirow, 2007), διευκολύνοντας τον δημόσιο εκσυγχρονισμό.

Τελικά συμπεράσματα

Η έρευνα καταδεικνύει **την αδιαμφισβήτητη αξία της εκπαιδευτικής βιογραφικής συνέντευξης,** η οποία **μπορεί να αξιοποιηθεί** και στον χώρο των επιχειρήσεων και οργανισμών, και εν προκειμένω **στον χώρο της τοπικής αυτοδιοίκησης,** καθώς μέσω του κριτικού στοχασμού και του διαλόγου αναγνωρίζονται εσφαλμένες αντιλήψεις, απόψεις, στάσεις, πεποιθήσεις και συναισθήματα, που άκριτα υιοθετήθηκαν κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης από το οικογενειακό περιβάλλον ή και από τις εκπαιδευτικές δομές (O' Neil & Marsick, 2007).

Με άλλα λόγια, πέρα από την **κατανόηση της διεργασίας νοηματοδότησης** των πληροφορητών/τριών, του τρόπου δηλαδή με τον οποίο ερμηνεύουν την πραγματικότητα και δρουν (Τσιώλης, 2006), αποκαλύπτονται αλήθειες και για **άλλα περιφερειακά βιώματα** και παράγοντες που καθόρισαν τη ζωή τους, τον σημερινό λειτουργικό τους ρόλο και τις επαγγελματικές τους επιλογές, π.χ. τις οικογενειακές τους επιρροές, τα κοινωνικά πρότυπα, τις αξίες τους κλπ. (Κουλαουζίδης, 2013), επιτρέποντας την **αμφισβήτηση και επανεξέταση** παγιωμένων δυσλειτουργικών συμπεριφορών, αλλά και των υφιστάμενων οργανωσιακών δομών, διαδικασιών και πρακτικών από διαφορετικές οπτικές, συμβάλλοντας στην **οικοδόμηση μιας νέας οργανωσιακής κουλτούρας** (Marsick, 2008).

Επίσης, **επιτρέπει να ακουστούν οι φωνές των εργαζομένων** που μπορεί να είναι καταπιεσμένες από τις δομές εξουσίας και ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων τους, συμβάλλοντας στη δημιουργία αυθεντικών συναδελφικών σχέσεων, στην εργασιακή ικανοποίηση, ασφάλεια και στη δημιουργία ενός ευχάριστου εργασιακού κλίματος. Την αξία του διαλόγου πολύ εύστοχα επισήμανε και ο Ted Fleming (2023) σε πρόσφατη ομιλία του, λέγοντας χαρακτηριστικά: ***«Τις απαντήσεις δεν θα τις βρείτε στην ομιλία μου. Οι απαντήσεις εμπεριέχονται μέσα στις συζητήσεις!».***

Αν και η αλλαγή είναι μία διαδικασία δύσκολη και επίπονη, καθώς «ξεβολεύει» εργαζομένους,

χρόνιες συνήθειες και παγιωμένες καταστάσεις, προτείνεται η συνέχεια της έρευνας και σε άλλους Δήμους, προκειμένου να εφαρμοστεί η συγκεκριμένη πρόταση στον χώρο της τοπικής αυτοδιοίκησης έστω και πιλοτικά, άσχετα από τις καθημερινές δυσκολίες που παρεμποδίζουν το έργο των δημόσιων κρατικών λειτουργών. Εξάλλου, η εργασιακή ικανοποίηση έστω και κάποιων λίγων αρχικά ευχαριστημένων υπαλλήλων, οι οποίοι θα βιώνουν έναν πιο οικείο, ανθρώπινο και προσιτό εργασιακό χώρο, που θα ενθαρρύνει την αλλαγή και την καινοτομία, θα αντανακλάται στα πρόσωπά τους με ένα αυθεντικό και καθαρό χαμόγελο προς τους πολίτες, προσδίδοντας σαφέστατα μια προστιθέμενη αξία στις παρεχόμενες δημόσιες υπηρεσίες και συμβάλλοντας σταδιακά στην παροχή ποιοτικότερων υπηρεσιών και στον δημόσιο εκσυγχρονισμό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Γαβριηλίδου, Ζ. (2022). Διδασκαλία και μάθηση ως παράγοντες διασφάλισης ποιότητας. Στο: Ζ. Γαβριηλίδου, Σ. Μαρσίδου, & Σ. Γκαβάκη (Επιμ.), *2005-2021. Διασφάλιση ποιότητας στα ελληνικά ΑΕΙ. Από την αξιολόγηση στις συμφωνίες προγραμματικού σχεδιασμού: προκλήσεις και προοπτικές* (σσ. 250-270). Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης.

Daft, R., & Marcic, D. (2007). *Management: The New Workplace*. Thomson.

Fleming, T. (2023, 11 Ιανουαρίου). Η διασύνδεση της Μετασχηματίζουσας Μάθησης με την προσέγγιση του Freire. [Webinar] Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα. https://adulteduc.gr/simantiko-webinar-me-ton-t-fleming-i-diasyndesi-tis-metaschimatizousas-mathisis-me-tin-prosengisi-tou-freire-tetarti-11-01-23-18-00-20-00/ (πρόσβαση 12 Ιανουαρίου 2023).

Κεδράκα, Κ. (2017). *Εκπαιδευτές Ενηλίκων. Η Επαγγελματική τους Ανάπτυξη.* Κυριακίδης.

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

Κουλαουζίδης, Γ. (2013). Αναζητώντας εκπαιδευτικά «τραύματα»: η χρήση της βιογραφικής μεθόδου στην προσπάθεια αναγνώρισης αποπροσανατολιστικών εκπαιδευτικών βιωμάτων στο πλαίσιο της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, *1*(1), 56-76.

Κουστέλιος, Α., Μπελιάς, Δ., & Ζουρνατζή, Ε. (2021). Ηγεσία στον Ελληνικό Δημόσιο Τομέα. *Επιθεώρηση Δημόσιας Διοίκησης*, *1*(1), 43-55.

Λιντζέρης, Π. (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση.* Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Marsick, V. (2008). Developing a culture of creativity & innovation. *Journal of Organization and Management Development*, *1*(1), 1-24.

Mezirow, J. (1978). *Education for Perspective Transformation. Women's Re-entry Programs in Community Colleges.* Centre for Adult Education, Teachers College. Columbia University.

Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος: Κεντρικές έννοιες της θεωρίας μετασχηματισμού. Στο: J. Mezirow και Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (μτφ. Γ. Α. Κουλαουζίδης, επιμ. Α. Κόκκος) (σσ. 43-71). Μεταίχμιο.

Μπουρμπούλη, Α., Νιφόρου, Α., & Χαμάκος, Γ. (2020). Ο ρόλος του προϊσταμένου οργανικής μονάδας στο δημόσιο τομέα ως coach στο πλαίσιο της "μετα"-εκπαιδευτικής διαδικασίας της ομάδας του στο επιμορφωτικό πρόγραμμα του Ε.Κ.Δ.Δ.Α.: "Χτίζοντας την αποτελεσματική ομάδα". Στο: Σ. Χ. Πανταζής, Ε. Π. Μαράκη, κ.ά. (Επιμ.), *Επικοινωνία, πληροφόρηση, ενημέρωση και εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα, 6ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο, Πρακτικά Συνεδρίου*, Τόμος Α (σσ. 705-713). Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Ανακτήθηκε από

https://iake.weebly.com/uploads/1/5/0/4/15045854/%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC_%CE%99%CE%91%CE%9A%CE%952020_%CE%A4%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82_%CE%91__black_white__ver9_compressed__1_.pdf (πρόσβαση 10 Απριλίου 2022).

O' Neil, J., & Marsick, V. J. (2007). *Understanding action learning.* American Management Association.

Πουλόπουλος, Χ., & Τσιμπουκλή, Ά. (2016). *Δυναμική των ομάδων και αλλαγή στους οργανισμούς*. Τόπος.

Ραμματά, Μ. (2016). Ανάπτυξη εργαζομένων μέσα από τη μάθηση στη σύγχρονη ελληνική δημόσια διοίκηση. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία, 1*, 228-240.

Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Κριτική.

Τσοχατζής, Α. (2017). *Η εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στο Δήμο Κομοτηνής – Αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης και προτάσεις βελτίωσης* [Αδημοσίευτη Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία]. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου/Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Διεθνών Σχέσεων, κ.ά., Κόρινθος.

Προώθηση της ισότητας και συμπερίληψης μέσω της αποτελεσματικής εφαρμογής της θεωρίας του βιοπαιδαγωγισμού στη συμβουλευτική (mentoring) στην τουριστική εκπαίδευση ενηλίκων: πειραματική προσέγγιση

Equity promotion through the effective application of Biopedagogy through Mentoring in Tourism Education for adults: Experimental approach

Παναγιώτα Βάθη-Σαράβα, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήματος Διοίκησης Τουρισμού Πανεπιστημίου Πατρών

Εμμανουήλ Τσιμητάκης, Υποψήφιος Διδάκτορας Τμήματος Διοίκησης Τουρισμού Πανεπιστημίου Πατρών

Θεοδώρα Παπαγεωργίου, Υποψήφια Διδάκτορας Τμήματος Διοίκησης Τουρισμού Πανεπιστημίου Πατρών

pvathi@upatras.gr, e.tsimitakis@gmail.com, dorafred@gmail.com

Περίληψη

Η προώθηση της ισότητας και της συμπερίληψης και στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελεί χαρακτηριστικό της σύγχρονης εκπαίδευσης προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες της κοινωνίας μας. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της βιοπαιδαγωγικής θεωρίας στη μάθηση, σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, μέσω της αξιοποίησης πρακτικών συμβουλευτικής (Mentoring) στην εκπαίδευση ενηλίκων στην τουριστική εκπαίδευση. Η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της θεωρίας του βιοπαιδαγωγισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει ελεγχθεί σε διαφορετικές ηλικίες με πολύ ενθαρρυντικά αποτελέσματα (Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2013: 1-22). Ο έλεγχος, ωστόσο, των αποτελεσμάτων της θεωρίας του βιοπαιδαγωγισμού αναφορικά με την επίτευξη της ισότητας και συμπερίληψης στην εκπαιδευτική διαδικασία, όταν συνδέεται με μεθόδους Mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων, δεν έχει πραγματοποιηθεί επαρκώς. Ο σχεδιασμός έγκειται στη διαμόρφωση δύο ομάδων εκπαιδευομένων, πειραματικής και ελέγχου, στη δημιουργία κατάλληλων εκπαιδευτικών εργαλείων και τεχνικών αξιολόγησης, με έμφαση στην επίτευξη των στόχων της ισότητας και συμπερίληψης. Οι επιδόσεις των δύο ομάδων αναλύονται και συγκρίνονται ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναμένεται να συνεισφέρουν θετικά όχι μόνο στο πεδίο της τουριστικής εκπαίδευσης αλλά και σε άλλα πεδία της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Λέξεις-κλειδιά: Βιοπαιδαγωγισμός, συμβουλευτική (Mentoring), τουριστική εκπαίδευση ενηλίκων, ισότητα και συμπερίληψη

Abstract

The aim of the suggested research program is to investigate whether the application of the Biopedagogism learning theory of learning utilizing mentoring adult education techniques in Tourism Education is more effective in promoting equity issues, as related to the "traditional" instruction. The instructional effectiveness of the application of Biopedagogy (the pedagogy that is based on the relevant theory) has been tested in various ages (Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2013: 1-22) and the comments received by the international research community were very positive. The whole planning is based on the formation of experimental and control groups

of Tourism Education learners; special instructional tools are also created, as well as assessment techniques for both groups with emphasis to the equity goals set. The analysis of the results in both (experimental and control groups) are brough together and compared to achieve the proposal goal of how effective the method applied to the experimental group is in relation to the "traditional" one. The results of the suggested research are expected to be of immediate instructional assistance, not only for the betterment of Tourism Education, but other adult education subjects as well.

Key-words: biopedagogy, mentoring, adult tourism education, equity

Εισαγωγή

Ο *βιοπαιδαγωγισμός* αποτελεί μια καινοτόμα θεωρία, η οποία προτάθηκε από τους Αλαχιώτη και Καρατζιά-Σταυλιώτη (Alahiotis&Karatzia-Stavlioti, 2008: 323-330) και βασίζεται στην αξιοποίηση και συντονισμό τριών κύριων αξόνων οι οποίοι αφορούν την εξέλιξη του εγκεφάλου του ανθρώπινου είδους (φυλογένεση), την ανάπτυξη του εγκεφάλου (οντογένεση) και την κατάλληλη παιδαγωγική επένδυση. Η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της θεωρίας του βιοπαιδαγωγισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει ελεγχθεί σε διαφορετικές ηλικίες με πολύ ενθαρρυντικά αποτελέσματα (Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2013: 1-22).

Ο έλεγχος, ωστόσο, των αποτελεσμάτων της θεωρίας του βιοπαιδαγωγισμού αναφορικά με την επίτευξη της ισότητας και συμπερίληψης στην εκπαιδευτική διαδικασία, όταν συνδέεται με μεθόδους Mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων, δεν έχει πραγματοποιηθεί επαρκώς. Η έρευνά μας ελέγχει τα αποτελέσματα της εφαρμογής της θεωρίας σε θέματα όπως: α) η βελτίωση της επικοινωνίας και της συνεργασίας (κοινωνικές δεξιότητες) μεταξύ ενήλικων εκπαιδευόμενων με διαφορετικό εκπαιδευτικό, γλωσσικό και πολιτιστικό υπόβαθρο, β) η αποτελεσματικότερη κατάκτηση της γνώσης (γνωσιακές δεξιότητες) στο σύγχρονο κοινωνικό, περιβαλλοντικό, νεοτεχνολογικό συγκείμενο, γ) η βελτίωση των ευκαιριών επαγγελματικής αποκατάστασης και δ) η γενικότερη αναβάθμιση της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων μέσω των οριζόντιων προσωπικών δεξιοτήτων (ήπιες δεξιότητες), οι οποίες αποτελούν προτεραιότητα της εκπαίδευσης στη βάση του βιοπαιδαγωγισμού, καθώς πρόκειται για διαθεματικές δεξιότητες, που αυξάνουν την πολυπρισματική και πολυδιάστατη προσέγγιση της γνώσης και της μάθησης.

Η πειραματική μέθοδος που θα εφαρμόσουμε προτείνεται από τους θεμελιωτές της Θεωρίας, έχει εφαρμοστεί στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και έχει αποδειχθεί ότι αποτελεί ένα χρήσιμο και αποτελεσματικό εργαλείο.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο, ο σχεδιασμός και τα αναμενόμενα αποτελέσματα της πειραματικής εφαρμογής της θεωρίας του Βιοπαιδαγωγισμού στην τουριστική εκπαίδευση.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η έρευνα στην εκπαίδευση θεωρείται διεπιστημονική προσέγγιση και διερεύνηση των αντικειμένων και των τρόπων μάθησης των ανθρώπων (Vathi-Sarava and Karatzia-Stavlioti, 2021· Kalantzis and Cope, 2008). Η καλύτερη κατανόηση της εκπαίδευσης και της μάθησης συγκεκριμένα, απαιτεί τη διαμόρφωση νέων εννοιολογικών προσεγγίσεων και ιδεών οι οποίες θα μπορούσαν να συμβάλουν σε καινοτόμες κατασκευές της υπάρχουσας γνώσης, η οποία αντλείται από διάφορα σχετιζόμενα με την εκπαίδευση επιστημονικά πεδία, όπως τη βιολογία μαζί με τις γνωστικές επιστήμες και, προσφάτως, τις νευροεπιστήμες κ.λπ. Ως αποτέλεσμα, έχει καταστεί αναγκαία η σύνθεση σύγχρονων και αποτελεσματικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στους εξέχοντες στόχους κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, συμπεριλαμβανομένων των ιδιαίτερα σημαντικών στόχων της κοινωνικής ισότητας και συμπερίληψης , διαπερνώντας εγκάρσια τα επίπεδα (Alahiotis and

Karatzia-Stavlioti , 2008· Ananiadou and Claro, 2009). Η θεαματική άνοδος της βιολογίας της μάθησης αξιοποιείται προς επίτευξη αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικά και κοινωνικά διδασκαλίας (η οποία περιλαμβάνει τις τρεις αλληλένδετες έννοιες της Διδασκαλίας, της Μάθησης και της Αξιολόγησης, ήτοι Δ-Μ-Α) (Alahiotis and Karatzia-Stavlioti, 2008). Βάσει αυτής διατυπώθηκε και θεμελιώθηκε η καινοτόμος θεωρία του Βιοπαιδαγωγισμού. Πρόκειται για θεωρία με διττή διάσταση: αφενός τη βιολογική, η οποία βασίζεται στα εξελικτικά και αναπτυξιακά «δυναμικά χαρακτηριστικά» των τεσσάρων βασικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων, των λεγόμενων βιοπαιδαγωγικών δεξιοτήτων, αφετέρου τη διάσταση που εστιάζει στη σχετική και κατάλληλη παιδαγωγική-εκπαιδευτική παρέμβαση (Alahiotis and Karatzia-Stavlioti, 2008). Χάρη στη χρήση τεχνικών νευροαπεικόνισης, πλέον γνωρίζουμε ότι κατά την εξέλιξη του είδους μας, του Homo Sapiens, εμφανίστηκαν ιεραρχικά τέσσερις δεξιότητες: Τεχνολογική (Τ), Κοινωνική (Κ), Γλωσσική (Γ), Θεωρητική/Αριθμητική (Θ/Α), οι ονομαζόμενες «βασικές βιοπαιδαγωγικές δεξιότητες». Έχει υποστηριχθεί (Alahiotis and Karatzia-Stavlioti, 2008·Αλαχιώτης & Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2021) ότι η εμφάνιση και αλληλεπίδραση μεταξύ των τεσσάρων αυτών δεξιοτήτων πριν από 50.000-40.000 χρόνια οδήγησε στη δημιουργία αναδυόμενων γνωστικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων. Η περίοδος αυτή είναι γνωστή ως η «Ευαίσθητη Γνωστική Περίοδος» και έχει συνδεθεί με «εκτίναξη» της γνωστικής ικανότητας του ανθρώπινου εγκεφάλου- αυτό είχε ως αποτέλεσμα μια τεράστια εκθετική βελτίωση της νοημοσύνης, πέρα από τη γραμμική εξέλιξη της ιεραρχικής αρχής των βιοπαιδαγωγικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων. Η ιεραρχική εμφάνιση και ανάδυση αυτών των ικανοτήτων/δεξιοτήτων θεωρείται επίσης ότι συμβαίνει εν τάχει κατά την ανάπτυξη του ανθρώπου από νεογέννητο μέχρι την εφηβεία, την ενηλικίωση και εφ' όρου ζωής.

Χάρη στη θεωρητική παραδοχή αυτή, έχει εμπλουτιστεί η γνώση μας για τη φυσική εξέλιξη της διανοητικής μας ανάπτυξης συνολικά. Σχετίζεται επίσης με την εφαρμογή κατάλληλων παιδαγωγικών-εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, οι οποίες πρέπει να τελούν σε αρμονία με τη φυσική δυναμική του εγκεφάλου μας. Με βάση τη Βιοπαιδαγωγική Θεωρία (Alahiotis and Karatzia-Stavlioti, 2008) μπορεί να οικοδομηθεί ένα νέο, καινοτόμο παιδαγωγικό μοντέλο που δίνει έμφαση στις διάφορες πτυχές και των τεσσάρων βιοπαιδαγωγικών δεξιοτήτων, δηλαδή της γνωστικής, της συμπεριφορικής-κιναισθητικής και της συναισθηματικής. Ένα νέο διδακτικό-παιδαγωγικό μοντέλο θα μπορούσε να αναδυθεί, αξιοποιώντας τις υποστηρικτικές τεχνικές και μεθοδολογίες (όπως αυτές του mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων), προς μια ολιστική θεώρηση της μάθησης, πράγμα που καθίσταται απαραίτητο στο πολύπλοκο κοινωνικά και νεο-τεχνολογικό περιβάλλον όπου ζούμε. Αναφορικά με την υιοθέτηση της Βιοπαιδαγωγικής στο mentoring, θα μπορούσε να ειπωθεί (Λαμπρόπουλος και Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2006) πως για την περαιτέρω κοινωνική αποτελεσματικότητα (η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με θέματα ισότητας και συμπερίληψης), είναι χρήσιμος βιοπαιδαγωγικά ο ηγετικός και υποστηρικτικός ρόλος του καθοδηγητή για τους καθοδηγούμενους καθώς προωθεί την απόκτηση γνώσεων και την καλλιέργεια απαραίτητων δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών για μια πιο δίκαιη κοινωνία. Ειδικότερα, η καθοδήγηση όταν προσαρμόζεται στη Βιοπαιδαγωγική λειτουργεί ως δίαυλος κοινωνικής, ανθρωπιστικής και πολιτισμικής γνώσης ενώ προσφέρει βιωματικές συνεργασίες και επικοινωνία, η οποία θέτει τα θεμέλια για μια πιο δίκαιη κοινωνία. Οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές προεκτάσεις της σύγχρονης γνώσης και βιώνουν ποικιλία συλλογικών δραστηριοτήτων σε μια παιδαγωγική ιεραρχία η οποία συμβάλλει σε υψηλότερα επίπεδα μάθησης μέσω αναδυόμενων διανοητικών δυναμικών (Alahiotis and Karatzia-Stavlioti, 2013·Fragoulis, 2019).

Πειραματική εφαρμογή της Θεωρίας του Βιοπαιδαγωγισμού στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Οι θεμελιωτές της Θεωρίας σχεδίασαν και εφάρμοσαν ένα παιδαγωγικό πείραμα με τη συμμετοχή τριών τάξεων νηπιαγωγείου (δύο πειραματικές τάξεις στις οποίες εφαρμόστηκε ο Βιοπαιδαγωγισμός και μια σε ένα από τα εν λόγω σχολεία όπου εφαρμόστηκε το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας) (Alahiotis and Karatzia-Stavlioti 2012). Οι εκπαιδευτικοί (οι οποίοι είχαν λάβει ενημέρωση για τη θεωρία και την εφαρμογή της) αξιολογούσαν τακτικά τους μαθητές σε σχέση με τις τέσσερις βασικές βιοπαιδαγωγικές ικανότητες/δεξιότητες με τη χρήση ποσοτικών και περιγραφικών μεθόδων. Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την έρευνα, οι μαθητές και των δύο πειραματικών τάξεων άρχισαν σταδιακά να βελτιώνουν τις επιδόσεις τους, εξελισσόμενοι προς τις υψηλότερες πτυχές/εκφάνσεις των ικανοτήτων/δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα- το αποτέλεσμα αυτό αποδίδεται στη διδακτική χρήση του Βιοπαιδαγωγισμού. Οι ίδιοι μαθητές συμμετείχαν σε σχετικό πείραμα όταν φοιτούσαν πλέον στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου, όπου έγινε αντιληπτή η προστιθέμενη μαθησιακή αξία της Βιοπαιδαγωγικής. Η σχετική εμπειρική έρευνα των Nikita, Karatzia-Stavlioti and Alahiotis (2015), εστίασε στη διδασκαλία της Βιολογίας στη δεύτερη τάξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνάσιο). Το πόρισμα της έρευνας πιστοποιεί τη θετική επιρροή του Βιοπαιδαγωγισμού στη διδασκαλία παιδιών ηλικιακής ομάδας μεγαλύτερης από το δημοτικό. Οι Vardalou και Karatzia-Stavlioti (2018) διερεύνησαν τη διδακτική αποτελεσματικότητα της διαθεματικής προσέγγισης στο μάθημα της Οικιακής Οικονομίας στο Γυμνάσιο, όπου έγινε προσπάθεια καλλιέργειας των τεσσάρων βιοπαιδαγωγικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων και κατεύθυνσης της μάθησης προς τη δημιουργικότητα και την ανάπτυξη των χαρακτηριστικών του δημοκρατικού πολίτη, ζητήματα άμεσα συνδεδεμένα με την κοινωνική ισότητα. Η έρευνα αυτή υπέδειξε χρήσιμους τρόπους με τους οποίους μπορεί να συνδυαστεί ο Βιοπαιδαγωγισμός με διαθεματικές δημιουργικές δραστηριότητες που προωθούν την ολιστική, σε βάθος μάθηση.

Τα αποτελέσματα τόσο της θεωρητικής ανάλυσης του Βιοπαιδαγωγισμού όσο και της εμπειρικά δοκιμασμένης εφαρμογής του δείχνουν πως η διδακτική του αποτελεσματικότητα συνίσταται στις γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές πτυχές που εντοπίζονται στις απόψεις των φοιτητών πανεπιστημίου σχετικά με τις διδακτικές και παιδαγωγικές στρατηγικές και πρακτικές τους (Spinthourakis, Karatzia-Stavlioti and Roussakis, 2009). Τα γνωστικά ζητήματα συνδέονται με το βαθμό κατάκτησης της σχετικής θεωρίας και την χρήση της στην παιδαγωγική- η συναισθηματική πτυχή της διδακτικής τους αποτελεσματικότητας εντοπίζεται στις συναισθηματικές στάσεις και απόψεις τους απέναντι στην εφαρμογή και πρακτική του Βιοπαιδαγωγισμού, δηλαδή στο βαθμό που τα άτομα εξέφρασαν την επιθυμία να αναγνωρίσουν, αποδεχθούν και εκτιμήσουν τις παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών (Chen and Starosta 1998, 231). Η συμπεριφορική πτυχή της διδακτικής τους αποτελεσματικότητας καταδεικνύεται από το βαθμό πολυτροπικότητας της διδακτικής τους ετοιμότητας και τις σχετικές αποτελεσματικές πρακτικές (Spinthourakis, Karatzia-Stavlioti and Roussakis ,2009).

Μεθοδολογία της προτεινόμενης έρευνας

Ο κύριος στόχος της ερευνητικής πρότασης εστιάζει στην εξαγωγή συμπερασμάτων τα οποία ενδέχεται να ρίξουν φως στα ζητήματα που σχετίζονται με την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του Βιοπαιδαγωγισμού μέσω του mentoring στην Τουριστική Εκπαίδευση. Η ερευνητική πρόταση ελέγχει τις ακόλουθες υποθέσεις:

1) Ο αρμονικός συντονισμός της προσφερόμενης διδακτικής παρέμβασης με τη βιοπαιδαγωγική δυναμική του εγκεφάλου αναμένεται να βελτιώσει την ποιότητα και τα αποτελέσματα της δια βίου εκπαίδευσης/μάθησης ενηλίκων.
2) Το mentoring αποτελεί χρήσιμο εργαλείο στην εκπαίδευση ενηλίκων για την προώθηση της Τουριστικής Εκπαίδευσης και θα μπορούσε να προσφέρει συμπληρωματική

δυναμική στη μοντελοποίηση και δημιουργία καλών εκπαιδευτικών πρακτικών με εστίαση σε θέματα ισότητας.

Στο πλαίσιο της υλοποίησης της έρευνας θα διαμορφωθεί κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτές καθώς και φύλλα εργασίας σε ποικιλία θεμάτων και περιπτώσεων σχετικών με τον Τουρισμό. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτές, οι οποίοι, αρχικά, θα εκπαιδευτούν τις αρχές της Βιοπαιδαγωγικής, θα έχουν τη συνεχή επίβλεψη και καθοδήγηση από τους ερευνητές. Τα μαθήματα στις πειραματικές ομάδες θα προετοιμαστούν κατάλληλα από τους συνεργαζόμενους εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με τους ερευνητές και άλλους επιστήμονες-συνεργάτες εξειδικευμένους στα εξεταζόμενα θέματα (π.χ. Ιστορικούς, Περιβαλλοντολόγους, Μουσειοπαιδαγωγούς κ.λπ.), έτσι ώστε να αποκτήσουν εμπειρία δημιουργία σεναρίων. Τα αποτελέσματα της διδασκαλίας στις δυο αμάδες, πειραματικές και ελέγχου, θα αξιολογηθούν, θα συγκριθούν και θα διερευνηθούν τυχόν αποκλίσεις. Μετά την ολοκλήρωση του πειράματος θα διερευνηθούν οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την αποτελεσματικότητα της πειραματικής διδασκαλίας στη μάθησή τους, καθώς και στα συναισθήματα, τις γνώσεις, τη στάση και τη συμπεριφορά τους απέναντι στην ισότητα και στις δυνατότητες συμμετοχής τους στην κοινωνία και τον πολιτισμό.

Συμπεράσματα

Η προτεινόμενη έρευνα αναμένεται να συμβάλει στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς θα ενισχύσει τον αντίκτυπο της εκπαίδευσης στην κοινωνία και την ισότητα. Ειδικότερα, μέσω μιας διεπιστημονικής προσέγγισης στο πιο θεμελιώδες επίπεδό της, το βιολογικό, θα υπάρξει αποτελεσματικότερη πρόσληψη της της μαθησιακής διαδικασίας και θα μπορούσε να εφαρμοστεί στη συνέχεια στην εκπαίδευση ενηλίκων και ιδίως στους φοιτητές των πανεπιστημίων, διαμορφώνοντας ένα νέο παιδαγωγικό μοντέλο, στοχεύοντας πάντα στην τρέχουσα και δια βίου μάθηση με όφελος τόσο ατομικά όσο και κοινωνικά. Επιπλέον, τα θεωρητικά πορίσματα της προτεινόμενης έρευνας ενδέχεται να δώσουν το έναυσμα για τη δρομολόγηση νέων, σύμφωνων θεωρητικών και πρακτικών εργασιών στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσεις

Αλαχιώτης, Σ.Ν. & Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2021). *Βιοπαιδαγωγική, Διαθεματικότητα , Αξιολόγηση*. Πεδίο.

Λαμπρόπουλος, Χ. & Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην εκπαίδευση.* Πολιτεία.

Φραγκούλης, Ι. (2019). Η αξιοποίηση του Mentoring στο πλαίσιο του θεσμού της μαθητείας.

Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Ελλάδα-Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα, Νέες Τεχνολογίες, Καινοτομία και Οικονομία»

Ξενόγλωσσες

Alahiotis, S.N., & Karatzia-Stavlioti, E. (2008). Biopedagogism: A New Theory for Learning, *International Journal of Learning, 15*(3), 323-330.

Alahiotis, S.N., & Karatzia-Stavlioti, E. (2013). A basic competences assessment through a multimodal biopedagogic classroom design: empirical comparative study, *International Journal of assessment and evaluation, 19*(4), 1-22

Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers*, 41, OECD Publishing.

Chen, Guo M., and William J. Starosta. 1998. *Foundations of intercultural communication. Boston*: Allyn &Bacon.

Kalantzis, M., & Cope, B.. (2008). *New Learning: Elements of a Science of Education*. Cambridge University Press.

Nikita, V., Karatzia-Stavlioti, E. & Alahiotis. Σ.N. (2015). Evaluating the Pedagogical Effectiveness of the New Learning Theory of "Biopedagogism. *International Journal of Assessment and Evaluation* 22(4): 45-60.

Spinthourakis, J. A. , Karatzia-Stavlioti, E. & Roussakis, Y. (2009). Pre-service teacher intercultural sensitivity assessment as a basis for addressing multiculturalism. *Intercultural Education* 20(3): 267 — 276.

Vardalou, E. & Karatzia-Stavlioti, E. (2018). Evaluation of the degree of cross-curricular connections between citizenship education and home economics: A way towards effective citizenship in the contemporary era. *International Conference Proceedings-Children's Identity and Citizenship in Europe Association* CiCea, Warsaw, Poland.

Vathi-Sarava, P., & Karatzia-Stavlioti, E. (2021). Instructional Effectiveness of Elementary Education University Students: Innovative Approaches to Learning through the Learning Theory of Biopedagogism, *Journal of learning in higher education, 28*(1), https://doi.org/10.18848/2327-7955/CGP/v28i01/113-126

Αφήγηση ιστοριών (Story telling): ένα χρήσιμο μέσο μάθησης και αλλαγής για την ενίσχυση των δημοσίων υπαλλήλων στον χώρο εργασίας

Story telling: a useful learning tool as an agency of change and empowerment of civil servants in the workplace

Δρ. Φανή (Φωτεινή) Κομσέλη, επιστημονικό προσωπικό ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ, μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ/ΕΚΕ53

Δρ Αγγελική Μπουρμπούλη, Αναπληρώτρια διευθύντρια ΙΝΕΠ

Δρ. Σαββατού Τσολακίδου, ΕΔΙΠ, Τμήμα Επικοινωνίας και ΜΜΕ, ΕΚΠΑ

Dr. Fani (Foteini) Komseli, scientific personnel EKDDA/INEP, Collaborative personnel Hellenic Open University

Dr Angela Mpourmpouli, Alternate Director INEP/EKDDA

Dr. Savvatou Tsolakidou, Laboratory Teaching Staff, Communication & Media Studies Department, NKUA

fanikomseli@gmail.com, abourbouli@ekdd.gr, stsolakidou@media.uoa.gr

Περίληψη

Σκοπός της συγκεκριμένης παρουσίασής είναι η αναφορά στη χρήση και την επίδραση των τεχνικών της αφήγησης ως μέσου ανάπτυξης του ανθρώπινου κεφαλαίου στη Δημόσια Διοίκηση (ΔΔ). Πρόσφατες βιβλιογραφικές αναφορές επικεντρώνονται στη σημασία της αφήγησης στη διακυβέρνηση και στη χρήση των τεχνικών αφήγησης ως μια ιδιαίτερα καινοτόμο τεχνική προσέγγιση στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού με στόχο τη βελτίωση της απόδοσης των διοικητικών εργασιών. Η διήγηση ιστοριών αποτελεί ένα βασικό εργαλείο μάθησης μέσω του οποίου τα άτομα αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν με άλλους δημιουργώντας κώδικες κατανόησης που οδηγούν στη λήψη αποφάσεων. Επιπρόσθετα, η αφηγηματική τεχνική μπορεί να συμβάλλει στην διαχείριση της αλλαγής, ιδιαίτερα στη ΔΔ, με την κινητοποίηση και την παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού στην υιοθέτηση καινοτομιών, στον μετασχηματισμό στερεοτυπικών δυσλειτουργικών αγκυλώσεων και να οδηγήσει σε δράση όπως αναδεικνύεται από τις αξιολογήσεις των επιμορφωτικών προγραμμάτων που υλοποιούνται από το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (ΙΝΕΠ) του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης (ΕΚΔΔΑ).

Λέξεις-κλειδιά: Αφηγηματική τεχνική, αποτελεσματική επικοινωνία, λήψη απόφασης, ηγετική ικανότητα

Abstract

The purpose of this article is to present and comment on the use and impact of storytelling techniques as a tool for human resources development in Public Administration (PA). Recent literature focuses on the importance of storytelling in governance and the use of storytelling techniques as a highly innovative approach and methodology to human resources management for improving the implementation of administrative work. Storytelling is a key learning tool through which civil servants interact and communicate with others creating codes of

understanding that lead to decision making. Moreover, storytelling can contribute to change management, particularly in PA by mobilizing and motivating civil servants to adopt innovations, transforming stereotypical dysfunctional anchors and leading to action as is highlighted by comments in the evaluation of training programs implemented by the Training Institute (INEP) of the National Centre for Public Administration & Local Government (EKDDA).

Key-words: Storytelling (Narrative techniques), effective communication, decision making, leadership

Εισαγωγή

Στην σύγχρονη εποχή της ψηφιοποίησης και των ραγδαίων αλλαγών οι δημόσιοι οργανισμοί, άσχετα με το μέγεθος ή τις παρεχόμενες υπηρεσίες, καλούνται να λειτουργούν αποτελεσματικά και αποδοτικά ενισχύοντας το ανθρώπινο δυναμικό τους μέσα από τη συνεχή μάθηση (Κομσέλη, 2020). Η αξιοποίηση των διαφόρων τεχνικών επικοινωνίας για αποτελεσματική λήψη αποφάσεων, συντονισμό δραστηριοτήτων και διαμόρφωση κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για την λειτουργία τους. Η αφηγηματική τεχνική είναι χρήσιμο εργαλείο για τη διαμόρφωση αυτού του κλίματος και η επιμόρφωση, όπως φαίνεται από τη μελέτη σε σχετική επιμόρφωση του ΙΝΕΠ, αξιοποιώντας βιωματική μάθηση δίνει την δυνατότητα ανάπτυξης δεξιοτήτων συνεργασίας, αμοιβαίας δέσμευσης και ανάληψης πρωτοβουλίας για τη διαχείριση των αλλαγών στην εποχή του ψηφιακού μετασχηματισμού. Οι τεχνικές της αφήγησης δίνουν την ευκαιρία στους/στις εκπαιδευομένους/ες να αλληλεπιδρούν, να επικοινωνούν αποτελεσματικά, να δημιουργούν κώδικες κατανόησης και επίλυσης σύνθετων προβλημάτων με την ομαδική λήψη αποφάσεων.

Η αφηγηματική τεχνική ως εργαλείο αλλαγής στην σύγχρονη Δημόσια Διοίκηση

Στο πλαίσιο των σύγχρονων και πολύπλοκων αλλαγών ο αφηγηματικός λόγος και η διήγηση ιστοριών μπορούν να λειτουργήσουν ως οργανωτικοί παράγοντες της ανθρώπινης συμπεριφοράς και δράσης, να αποκαλύψουν την ευκαιρία μέσω της εμπειρίας, να εκπροσωπήσουν τη συλλογική κουλτούρα και να αναπτύξουν ένα μοντέλο κατανόησης που οδηγεί στη λήψη αποφάσεων με αναστοχασμό και κριτική σκέψη. Πρόκειται για ένα καινοτόμο και δημιουργικό εργαλείο χρήσιμο στους σύγχρονους οργανισμούς όπου ποικίλοι παράγοντες και τάσεις επηρεάζουν τη φύση τους (Borgatti, 2001, όπ. αν. στο Adams & al., 2008). Με τον τρόπο αυτό, οι δημόσιοι υπάλληλοι συνειδητοποιούν την κατάσταση τους στην συγκεκριμένη στιγμή, δημιουργούν μια αίσθηση νοήματος, συνεργάζονται με άλλους και επιλέγουν την κατάλληλη μέθοδο δράσης με διορατικότητα και προβλεψιμότητα. (Sole, D., & Wilson, D. G., 2002).

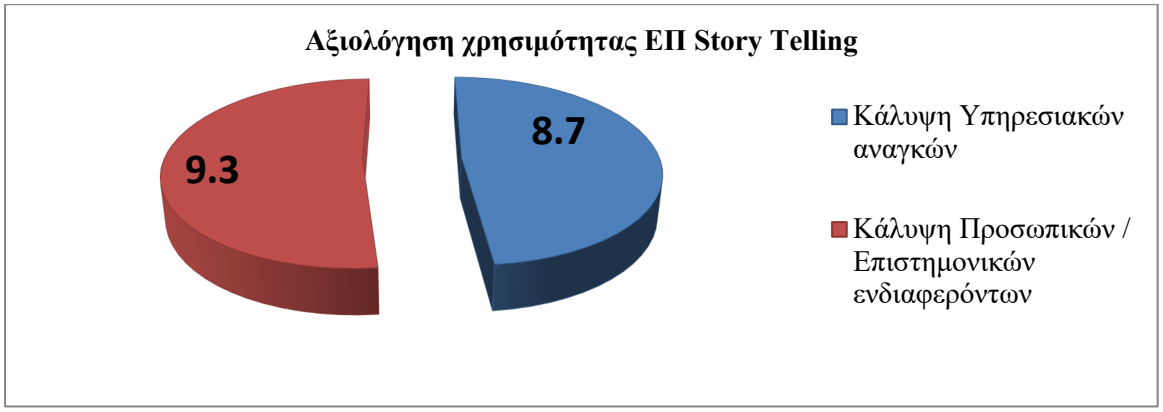
Η αφηγηματική τεχνική αποτελεί και εργαλείο μάθησης καθώς ενισχύει την πειθώ αναδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό ηγετικές ικανότητες στην οργανωσιακή επικοινωνία (Barker, R. T., & Gower, K., 2010. «Κάθε σπουδαίος ηγέτης είναι ένας σπουδαίος αφηγητής» (Gardner, 2011) και αυτό φαίνεται να έχει εφαρμογή στην εποχή του ψηφιακού μετασχηματισμού. Η δύναμη των ιστοριών έγκειται στο γεγονός ότι καλύπτονται από το μυστήριο του μύθου και ταυτόχρονα οι μύθοι αυτοί είναι απρόσωποι και όχι συνηθισμένοι. Επιτρέπουν στα ηγετικά στελέχη να κινητοποιούν αποτελεσματικά τους εαυτούς τους και τα άτομα που συνεργάζονται μαζί τους μετατοπίζοντας την εστίαση από το λογικό επιχείρημα στην ανάληψη δράσης με ενθουσιασμό, οδηγώντας σε ουσιαστική προσωπική συμμετοχή όλων των μελών μιας ομάδας. Δίνουν έμφαση στην κατανόηση των ιστοριών μέσω "παραδειγμάτων" και διευκολύνουν την ολιστική προσέγγιση των δυσλειτουργικών καταστάσεων και στερεοτυπικών αντιλήψεων που εμποδίζουν την αποτελεσματική επικοινωνία στην ΔΔ. Αποτελούν εργαλείο πειθούς για αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών

των λειτουργών και ενισχύουν την υιοθέτηση καινοτόμων προσεγγίσεων (Sole, D., & Wilson, D. G., 2002).
Η αφηγηματική τεχνική στον δημόσιο τομέα, θέτει στο επίκεντρο της αφήγησης τον αποδέκτη (δημόσιο λειτουργό ή πολίτη) επηρεάζει τις σκέψεις, στάσεις, συμπεριφορές και οδηγεί στη λήψη αποφάσεων σε ένα πλαίσιο που ενεργοποιεί το σύνολο των αισθήσεων και αφήνει χώρο για ευελιξία, προσαρμογή και εμβάθυνση πριν την τελική απόφαση (Bourbouli A., Tsolakidou S., 2018). Η πλήρης αξιοποίηση μιας ιστορίας που αρχικά οδηγεί σε προβολή του εαυτού και στη συνέχεια ταυτίζεται με τους ήρωες ή τους αντι-ήρωες και η εναρμόνιση των συναισθημάτων με αυτά του αφηγητή/τριας, η αξιολόγηση της ιστορίας και της πλοκής με βάση τις προσωπικές εμπειρίες, αξίες και πεποιθήσεις, η αξιοποίηση της φαντασίας και η σύνδεση με τις σύγχρονες καταστάσεις οδηγούν σε λήψη απόφασης, αλλαγής και προσαρμογής (Genette G., 1972). Η αφηγηματική τεχνική στον δημόσιο τομέα εμφανίζεται με τρεις διαφορετικές μορφές: ως οργανωσιακή/εταιρική (corporate), ως διοικητική (managerial) και ως διαπροσωπική (peer) (Reissner & Pagan, 2012). Η συνεισφορά των μορφών αυτών εφαρμόζεται στην εν γένει λειτουργία των οργανισμών και στην προώθηση του οράματος, του σκοπού και των επιχειρησιακών στόχων του οργανισμού καθώς και σε προσωπικό επίπεδο των υπαλλήλων στην ενίσχυση τεχνικών, διοικητικών, κοινωνικών ικανοτήτων και άλλων οριζόντιων δεξιοτήτων.
Τα παραδείγματα ιστοριών, είτε αυτά προέρχονται από την πραγματική καθημερινή λειτουργία ενός οργανισμού είτε έχουν συμβολικό χαρακτήρα, έχουν εφαρμογή στη στρατηγική διοίκηση για την ενδυνάμωση μετάδοσης του οράματος, την κατανόηση και αποδοχή της στρατηγικής στο σύνολο του οργανισμού, στη δόμηση οργανωσιακής κουλτούρας και ταυτότητας με επιλογή ιστοριών με τις οποίες οι οργανισμοί ενσταλάζουν στο προσωπικό τους οργανωσιακές αξίες και πολιτικές, εξηγούν «ποιοι είναι» και σε «τι αποσκοπούν». Με αυτό τον τρόπο, δομείται η οργανωσιακή ταυτότητα (Stuart, B. & al. 2008) και τίθενται τα θεμέλια της επιδιωκόμενης οργανωσιακής κουλτούρας εφαρμόσιμης από το σύνολο των μελών οποιουδήποτε δημόσιου ή ιδιωτικού οργανισμού.
Η διαχείριση γνώσης και η εκπαίδευση των εργαζομένων, η παρακίνηση και ομαδική συνεργασία, η αμοιβαία δέσμευση των μελών, η διαχείριση συγκρούσεων και η διοίκηση αλλαγών αποτελούν τομείς προτεραιότητας για την εφαρμογή αφηγηματικών τεχνικών οι οποίες ενεργοποιούν δυναμικά και μετασχηματίζουν στάσεις και συμπεριφορές (Γκέκας και άλ., 2017). Επιπλέον, η αφηγηματική τεχνική ως προσωπική διοικητική ικανότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη των υφιστάμενων ατομικών διοικητικών ικανοτήτων (Silverman & Dietz, 2014).

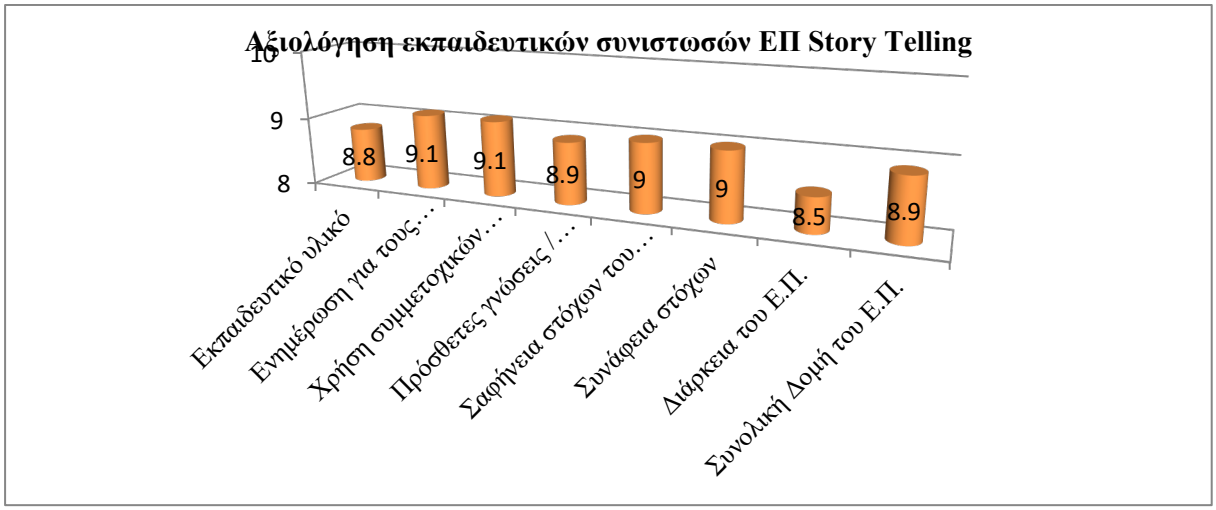
Η επιμόρφωση δημοσίων υπαλλήλων στην αφηγηματική τεχνική

Η επιμόρφωση στην αφηγηματική τεχνική ως μορφή διδασκαλίας και βιωματική πρακτική για την ενίσχυση των διοικητικών ικανοτήτων εισήχθη στο Ι.Ν.ΕΠ. το 2017. Πρόκειται για επιμορφωτικό πρόγραμμα 21 ωρών που επιχειρεί να εισάγει τα στελέχη της ΔΔ στην αφηγηματική τεχνική, στις εφαρμογές της και στην εξοικείωση του προσωπικού στη λήψη αποφάσεων και στην προώθηση της ευελιξίας, προσαρμογής και αλλαγής που απαιτείται στους σύγχρονους οργανισμούς.
Η επιμόρφωση έχει στόχο την αξιοποίηση της αφηγηματικής τεχνικής ως εργαλείο ουσιαστικής παρακίνησης των εργαζομένων και τη μετατόπιση της εστίασης από το λογικό επιχείρημα στην ανάληψη δράσης με ενθουσιασμό και ουσιαστική προσωπική εμπλοκή. Η ικανότητα της αφήγησης είναι ικανότητα της ηγεσίας και αποτελεί έναν από τους στόχους των εκπαιδευτών/τριών αυτής της επιμόρφωσης ώστε οι εκπαιδευόμενοι/ες να εξοικειώνονται με διακριτούς τύπους ιστοριών και αποτελεσματικές αφηγηματικές τεχνικές. Παρουσιάζονται οι βασικές διαστάσεις της αφήγησης και δίνονται ιδέες αφηγηματικών τεχνικών, που μπορούν να

αξιοποιηθούν από τα ηγετικά στελέχη προκειμένου να επιτύχουν συγκεκριμένους στόχους. Μέσω της αφήγησης μπορούν να προσανατολιστούν στη δράση, την ενδυνάμωση των υπαλλήλων και, εν τέλει, στα αποτελέσματα.
Στα Γραφήματα 1 & 2 εμφανίζονται αποτελέσματα από τη μελέτη της αξιολόγησης των προγραμμάτων από τους/τις συμμετέχοντες/χουσες. Η μελέτη έγινε σε 824 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια αξιολόγησης σε 42 προγράμματα επιμόρφωσης.



Γράφημα 1. Αξιολόγηση χρησιμότητας του ΕΠ.



Γράφημα 2. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών συνιστωσών ΕΠ.

Από την μελέτη των σχολίων και προτάσεων των συμμετεχόντων/χουσών σταχυολογήθηκαν προτάσεις που αφορούσαν κυρίως την οργάνωση, τις τεχνικές αλλά και το περιεχόμενο του προγράμματος. Καταγράφηκε πλήθος θετικών σχολίων για τους/τις εισηγητές/-τριες και ενδεικτικά αναφέρονται ορισμένα από τα θετικά σχόλια για το πρόγραμμα όπως:

- Χρήσιμο, ενδιαφέρον, καινοτόμο, εφαρμόσιμο, συναρπαστικό, πρωτότυπο που προσφέρει γνώσεις και καλλιεργεί συνεργατική κουλτούρα
- Βοηθάει στην καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης
- Θα έπρεπε να το παρακολουθήσουν όλοι/-ες οι δημόσιο υπάλληλοι
- Έδωσε προστιθέμενη αξία για καλύτερη συμμετοχή σε υπηρεσιακές ομάδες
- Μέσο επίτευξης διοικητικών στόχων αλλά και καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων για τους υπαλλήλους και τους πολίτες

- Μας δόθηκε το έναυσμα να αξιοποιήσουμε μια πλευρά του εαυτού μας, τη φαντασία,
- Ως μέθοδος και τεχνική βοήθησε στον εμπλουτισμό της επικοινωνίας, στην άλλη οπτική της ΔΔ, στη σύσφιγξη συναδελφικών σχέσεων, στη γνωριμία με συναδέλφους, στη βελτίωση έκφρασης του προφορικού λόγου, και
- Η εμπνευσμένη στοχοθεσία σε συνδυασμό με επιμελώς οργανωμένη υλοποίηση και άριστη επιλογή εισηγητών/τριών βοήθησε την ομάδα να εργαστεί με τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων και κατάφερε να μεταλαμπαδεύσει το μήνυμα της αλλαγής νοοτροπίας στην εκπαίδευση των εργαζομένων και να σηματοδοτήσει την αρχή διαφορετικής προσέγγισης πακτωμένων και παλαιωμένων αδιέξοδων τεχνικών και στερεοτύπων…...

Συμπεράσματα

Διαπιστώνεται ότι η έννοια της αλλαγής, γίνεται κατανοητή με την συμβολή της αφηγηματικής τεχνικής και παρακινεί το ανθρώπινο δυναμικό της ΔΔ στην υιοθέτηση καινοτόμων προσεγγίσεων, στην υπέρβαση δυσλειτουργικών καταστάσεων και στην ανάληψη πρωτοβουλιών με στόχο την αποτελεσματική λειτουργία της ΔΔ. Η παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού μέσα από την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων βασίζεται σε ένα συνδυασμό τεχνικών, διοικητικών, κοινωνικών ικανοτήτων που συνδέονται με την θέση εργασίας και οριζόντιων ικανοτήτων και δεξιοτήτων οι οποίες αποκτώνται δια βίου και είναι προσαρμόσιμες ανάλογα με την περίσταση και με τις ανάγκες του οργανισμού της ΔΔ. Η επιμόρφωση φαίνεται ότι ενίσχυσε την έμπνευση, τη συνεργασία, την επικοινωνία και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Παραδείγματα προσαρμοσμένα σε εργασιακές καταστάσεις και προβλήματα που σχετίζονται με την σύγχρονη πραγματικότητα και την λειτουργία των οργανισμών, η ανάδειξη καλών πρακτικών και η μάθηση από αποτυχίες και λάθη, αποτελούν ένα πεδίο που μπορεί να αναπτυχθεί περισσότερο στον τομέα της εκπαίδευσης στελεχών για αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη διοίκηση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Γκέγκας, Α, Κοσεγιάν, Χ, Μαντζαρίδου, Α, Μαρκιανίδου, Ε. (2017). Βελτίωση κοινωνικών ικανοτήτων: Η αφηγηματική τεχνική ως διοικητική πρακτική, ΕΚΔΔΑ.

Κομσέλη Φ., 2020. Προκλήσεις για τους δημόσιους φορείς κατάρτισης / επιμόρφωσης στην 4η βιομηχανική επανάσταση, Πρακτικά 6ου Διεθνούς Επιστημονικού συνεδρίου του ΙΑΚΕ, Ηράκλειο 10-12 Ιουλίου 2020, σ.σ. 210-221. ISBN: 978-618-5506-02-5 (Α΄ ΤΟΜΟΣ).

Τερζή, Κ. Τσολακίδου, Σ.,Γκέγκας, Α., Παυλάκης, Μ. (2016). Η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού βασισμένη στην ενίσχυση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων: παράδειγμα εμπειρικής έρευνας στο δημόσιο τομέα, e-jst, τεύχος 49.

Τσολακίδου, Σ.(Νοεμβ.2017). Πλαίσιο Ικανοτήτων: προς μια ανθρωποκεντρική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στον Δημόσιο τομέα. Newsletter no 5 του ΤΟΜΔΔΑ της ΕΕΔΕ.

Χυτήρης, Λ.(1994). Οργανωσιακή Συμπεριφορά, Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις. Αθήνα, εκδ. Interbooks.

Adams B., Thomson M., Brown A., Sartori J., Taylor T., & Waldherr S., (2008). Organisational Trust in the Canadian Forces, Humansystems® Incorporated, 111 Farquhar St., Guelph, ON N1H 3N4 on behalf of Department of National Defense.

Barker, R. T., & Gower, K. (2010, July). Strategic Application of Storytelling in Organization : Toward Effective Communication in a Diverse World. *Journal of Business Communication, 47* (3), pp. 295-312.

Bourbouli A., Tsolakidou S. (2018). Storytelling in Public Administration: A useful means for developing the civil servant's potential in the workplace» International Conference «The creative contagion. Media, industries, storytelling, communities, Creativity, Storytelling

and the Media», 5, Volume 13, p.p..1-14. ISSN 17905613 και στα πρακτικά του συνεδρίου που εκδόθηκαν τον Οκτώβριο 2019. ISBN 978-2-9552946-2-8 / EAN 9782955294628.

Collins, F. (2006). *The use of traditional storytelling in education to the learning of literacy skills* (Vol. Early Child Development and Care). Singapore: Gordon and Breach Publishers.

Culler Jonathan. (1981). Story and discourse in the analyse of Narrative. In *The Pursuit of Signs: Semiotics, Literrature, Deconstruction* (pp. 169-187). Ithaca: Cornell University Press.

Denning, S. (2006). Effective Storytelling: strategic business narrative techniques. *Strategy & Leadership, 34* (1), pp. 42-48.

Eck, J. E. (2006). An Analysis of the Effectiveness of Storytelling with Adult Learners in Supervisory Management. University of Wisconsin-Stout.

Fion, L. (2015). *The Seven Pillars of Storytelling.* Bristol, UK: Sparkol Books.

Franklin, K. J. (2006). A Storytelling Manual: Course Outline and Facilitator Notes. Dallas, Texas: SIL International.

Gardner H. Laskin E. (2011). Leading Minds: An Anatomy of Leadership. Basic Books, E-book ISBN: 978-0-465-02777-4

Genette G. (1972) Discours du récit: essai de méthode», που καλύπτει το μεγαλύτερο μέρος του τόμου Figures III, Paris, Seuil.

Silverman L., Dietz K. (2014). Business Storytelling for Dummies Paperback. Wiley, 1st edition, January 1, 2014. ISBN-13 978-8126546657.

Sole, D., & Wilson, D. G. (2002). Storytelling in Organizations: The power and traps of using stories to share knowledge in organizations.

Stuart, B., Sarow M., Stuart, L. (2008). Αποτελεσματική επικοινωνία στις σύγχρονες επιχειρήσεις. Αθήνα: Κριτική

Πολυπαραγοντική ανάλυση του τρόπου κατασκευής και ανάπτυξης μαθησιακών αποτελεσμάτων στην εκπαίδευση νέων ενηλίκων (18-29): η προσέγγιση του Ευρωπαϊκού έργου CLEAR στο ζήτημα της εκπαιδευτικής ανεπάρκειας στην Ευρώπη

Multivariate analysis of how learning outcomes are constructed and developed in the education of young adults (18-29): the CLEAR project approach to the issue of educational underachievement in Europe

Ζαρίφης Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής Α.Π.Θ

Παπαδημητρίου Αχιλλέας, Μέλος ΣΕΠ ΑΠΚΥ

George Zarifis, Associate Professor, AUTH

Papadimitriou Achilleas, Adjunct Faculty, OUC

gkzarifis@yahoo.com, axilleas_pap@yahoo.gr

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης του έργου CLEAR τα οποία αποτυπώνουν –και εν μέρει παγιώνουν– την αντίληψη ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα τα οποία αφορούν στην εκπαίδευση και κατάρτιση κυρίως νέων ενηλίκων (18-29 ετών) είναι στην πραγματικότητα ένα περίπλοκο κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο. Με γνώμονα την εις βάθος κατανόηση των διαδικασιών κατασκευής των Μαθησιακών Αποτελεσμάτων, στο έργο εξετάζεται ο αντίκτυπος συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πολιτικών σε εθνικό αλλά και σε τοπικό επίπεδο με συγκριτικές, πολυπαραγοντικές αναλύσεις σε οκτώ χώρες μέλη της ΕΕ – Αυστρία, Βουλγαρία, Φινλανδία, Γερμανία, Ελλάδα, Ιταλία, Πορτογαλία, Ισπανία – με σχεδιασμό μικτής μεθόδου.

Λέξεις-κλειδιά: Μαθησιακά Αποτελέσματα, ανάλυση τρόπου κατασκευής, εκπαιδευτική ανεπάρκεια, CLEAR

Abstract

This paper presents the results of the first phase of the CLEAR project which capture – and partly consolidate – the notion that the learning outcomes which concern the education and training of mainly young adults (18-29 years old) are in fact a complex social and political phenomenon. Aimed at an in-depth understanding of the processes of construction of Learning Outcomes, the project examines the impact of specific educational policies at national as well as local level with comparative, multivariate analyzes in eight EU member countries – Austria, Bulgaria, Finland, Germany, Greece, Italy, Portugal, Spain – with a mixed method design.

Key-words: Learning Outcomes, construction mode analysis, educational underachievement, CLEAR

Εισαγωγή

Οι πολιτικές που αφορούν στην εκπαίδευση "δίνουν μεγάλη έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα" (Harris & Clayton, 2019, σ. 93). Είναι φανερό το ενδιαφέρον των φορέων χάραξης πολιτικής των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτών, των φοιτητών και των μαθητών για

τη βελτίωση του επιπέδου των μαθησιακών επιδόσεων. Σε παγκόσμιο επίπεδο, οι Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης (SDG) που εστιάζουν στην εκπαίδευση επιδιώκουν να εξασφαλίσουν ποιοτική και ισότιμη εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και να προωθήσουν ευκαιρίες δια βίου μάθησης για όλους. Οι στόχοι που τίθενται είτε επιδιώκουν ξεκάθαρα την ενίσχυση της αποδοτικότητας των μαθησιακών αποτελεσμάτων είτε ευθυγραμμίζονται με τη φιλοδοξία να εξαλειφθούν οι ανισότητες στην εκπαίδευση (Pritchett & Viarengo, 2021). Ομοίως, οι χώρες του ΟΟΣΑ δίνουν ολοένα και μεγαλύτερη έμφαση σε μέτρα για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης αλλά και των εκπαιδευτικών εγκαταστάσεων (ΟΟΣΑ, 2008). Τέλος, η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) εισήγαγε και προώθησε συστηματικά την αρχή των μαθησιακών αποτελεσμάτων στην ατζέντα για την εκπαιδευτική πολιτική, την κατάρτιση και την απασχόληση (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2017), με πιο αξιοσημείωτο παράδειγμα το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF). Οι λόγοι για τους οποίος δίνεται ολοένα και μεγαλύτερη σημασία στα μαθησιακά αποτελέσματα ποικίλουν.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης του έργου CLEA[16]R. Το συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα διεξάγεται σε οκτώ χώρες της ΕΕ – Αυστρία, Βουλγαρία, Φινλανδία, Γερμανία, Ελλάδα, Ιταλία, Πορτογαλία, Ισπανία – που αντιπροσωπεύουν περισσότερο από το μισό του πληθυσμού της ΕΕ με διαφορετικά κυβερνητικά και εκπαιδευτικά συστήματα, οικονομικές δομές και δομές αγοράς εργασίας αλλά και κοινωνικο-πολιτισμικές παραδόσεις. Με τη διεξαγωγή συγκριτικής έρευνας στις χώρες που μελετώνται, το έργο φιλοδοξεί να δημιουργήσει νέες αναφορές σχετικά με τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές πολιτικές οι οποίες στοχεύουν στα μαθησιακά αποτελέσματα νέων ενηλίκων ηλικίας 18–29 ετών και στην επίτευξη δευτεροβάθμιας και μετα-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και κατάρτισης. Το έργο εστιάζει κυρίως σε ομάδες οι οποίες βρίσκονται σε ευάλωτες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες.

Η συζήτηση για τα μαθησιακά αποτελέσματα

Το θέμα της εκπαιδευτικής ανεπάρκειας των νέων είναι ένα δύσκολο και σύνθετο πρόβλημα που έχει τύχει περιορισμένης προσοχής στην ευρωπαϊκή κοινωνική πολιτική, κυρίως λόγω της έλλειψης ολοκληρωμένης μελέτης, ιδίως από την οπτική γωνία των βιωματικών εμπειριών. Σε αντίθεση με διάφορους τομείς πολιτικής, όπως οι οικονομικές επενδύσεις στην εκπαίδευση, οι πρωτοβουλίες επανακατάρτισης, η εμπλοκή των ενηλίκων στην εκπαίδευση και η ατζέντα για τους NEETs (Not in Education, Employment, or Training), το ζήτημα της χαμηλής επίδοσης μεταξύ των νέων ενηλίκων ηλικίας 18-29 ετών παραμένει σε μεγάλο βαθμό αδιάφορο στα πλαίσια της κοινωνικής πολιτικής στην Ευρώπη. Παρόλο που οι ευρωπαϊκές πολιτικές αναγνωρίζουν τις κοινωνικοοικονομικές συνέπειες της εκπαιδευτικής ανεπάρκειας, δίνεται έμφαση κυρίως γύρω από την χαμηλή επίδοση των ατόμων ηλικίας 15 ετών που παρουσιάζουν ανεπάρκεια στην ανάγνωση, τα μαθηματικά ή τις φυσικές επιστήμες, εμποδίζοντας την ικανότητά τους να συμμετέχουν αποτελεσματικά στις κοινωνικές δραστηριότητες. Ωστόσο, στο συγκεκριμένο σενάριο, η πολιτική προσέγγιση βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στα ευρήματα του Προγράμματος για τη Διεθνή Αξιολόγηση των Μαθητών (PISA) και δεν έχει βάθος όσον αφορά την πρόταση στρατηγικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Αυτό δημιουργεί περιθώρια για πιθανές παρερμηνείες των δεδομένων και κυρίως μεταθέτει την ευθύνη της αντιμετώπισης του ζητήματος στους εκπαιδευτικούς. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί με ακρίβεια ότι η αποτυχία επίτευξης ενός θεμελιώδους επιπέδου επάρκειας έχει αρνητικές

[16] Το ερευνητικό έργο CLEAR (2022-2025) ανταποκρίνεται στην πρόσκληση του Horizon Europe *HORIZON-CL2-2021-TRANSFORMATIONS-01-04: Αντιμετώπιση ανεπαρκών μαθησιακών αποτελεσμάτων σε βασικές δεξιότητες και πρώιμα εγκατάλειψη του σχολείου σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο στην Ευρώπη* και επιδιώκει να κατανοήσει καλύτερα τους παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα και την κατασκευή των μαθησιακών αποτελεσμάτων στην Ευρώπη. Το ερευνητικό έργο CLEAR υλοποιείται στο πλαίσιο του προγράμματος χρηματοδότησης έρευνας και καινοτομίας Horizon Europe της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο της Συμφωνίας Επιχορήγησης Αρ. 101061155. Πληροφορίες για το έργο είναι διαθέσιμες στον ιστοχώρο https://clear-horizon.eu/.

επιπτώσεις στις μελλοντικές προοπτικές ενός μαθητή, τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Είναι αξιοσημείωτο ότι ο στόχος της Ευρωπαϊκής Ένωσης για ποσοστό ανεπάρκειας μικρότερου του 15%, δεν επιτεύχθηκε σε κανέναν από τους τρεις τομείς που αξιολογήθηκαν στην εξέταση PISA 2018. Το έτος 2018, τα ποσοστά ανεπάρκειας καταγράφηκαν σε 22,5% στον τομέα της ανάγνωσης, 22,9% στον τομέα των μαθηματικών και 22,3% στον τομέα των θετικών επιστημών. Παρόλο που πολλά έθνη σημείωσαν πρόοδο στις φυσικές επιστήμες και την ανάγνωση μεταξύ των ετών 2009 και 2018, οι συνολικές επιδόσεις και στους δύο τομείς μειώθηκαν σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αντίθετα, οι επιδόσεις στα μαθηματικά παρέμειναν σχετικά σταθερές κατά την ίδια περίοδο. Τα ευρήματα από το Πρόγραμμα για τη Διεθνή Αξιολόγηση των Μαθητών (PISA) δείχνουν ότι υπάρχει μια τάση για τις χώρες να επιτυγχάνουν συγκρίσιμα αποτελέσματα στις τρεις διαστάσεις.

Η αξία της μέτρησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων

Πολλές έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης επισημαίνουν ότι η μέτρηση των μαθησιακών επιδόσεων (τα μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα) μπορεί να βοηθήσει στον εντοπισμό των αδύναμων σημείων του εκπαιδευτικού συστήματος και στη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης και της διδασκαλίας (Caspersen et al., 2017- Ure, 2018). Άλλες έρευνες ωστόσο εντοπίζουν την ιστορία των μαθησιακών αποτελεσμάτων στο ‘μοντέλο αξιολόγησης με βάση τα αποτελέσματα’ που προέρχεται από το "κίνημα της αξιολόγησης" στα μέσα της δεκαετίας του 1980 στις ΗΠΑ (Mwangi, Mutwiri &Muthima, 2022, σ. 409). Άλλοι πάλι βλέπουν την επιτυχία και την επικράτηση του όρου στον διάλογο της ευρωπαϊκής πολιτικής για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ΕΕΚ), λόγω της "αξιοσημείωτης πολυεπίπεδης λειτουργικότητας, προσαρμοστικότητας και χρησιμότητάς του" (Stanley, 2015, σ. 404). Η κοινή ιδέα είναι ότι ο όρος μπορεί να αποτυπώσει τη δυναμική των μαθησιακών επιδόσεων ώστε να παρέχονται έγκυρα και μετρήσιμα στοιχεία, να γίνεται καλύτερη ενημέρωση για την ανάπτυξη πολιτικών και να ενθαρρύνεται η διαρκής αξιολόγηση.

Μεθοδολογία του CLEAR

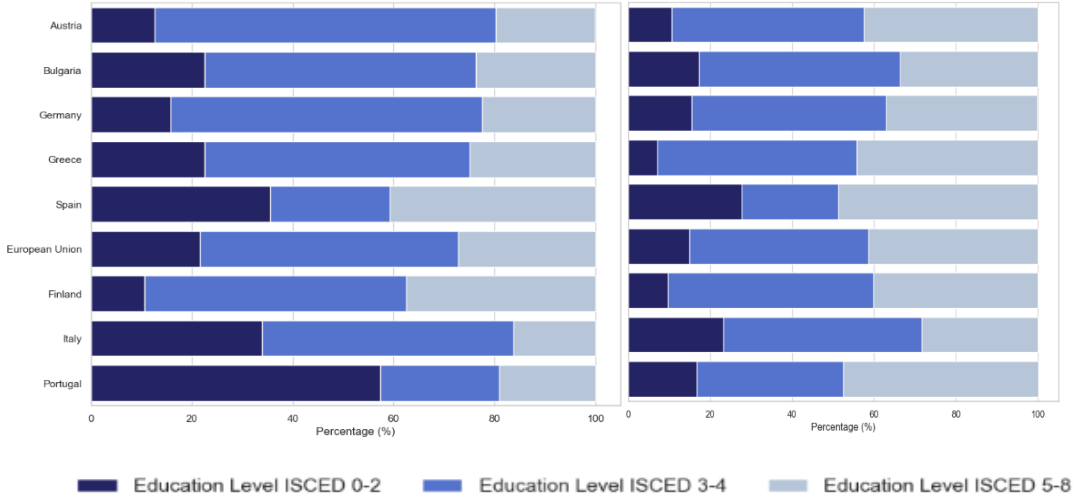
Μεθοδολογικά, το CLEAR βασίζεται σε αποδεδειγμένη και ελεγμένη στο πεδίο συγκριτική έρευνα και συνδυάζει καθιερωμένους σχεδιασμούς αναλύσεων μεικτής μεθόδου, πολλαπλών επιπέδων με νέες συμμετοχικές στρατηγικές, διευκολύνοντας έτσι τη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων για την υποστήριξη του σχεδιασμού και της εφαρμογής σχετικών πολιτικών. Στο έργο αξιοποιούνται διαφορετικές μέθοδοι με ποσοτικές αναλύσεις (big data), έρευνες εμπειρογνωμόνων, και ποιοτικές και συγκριτικές αναλύσεις. Στο CLEAR εφαρμόζουμε επίσης καινοτόμες συμμετοχικές στρατηγικές και διοργανώνουμε Φόρουμ Καινοτομίας με διάφορα ακροατήρια και τοπικούς/περιφερειακούς παράγοντες. Η μεθοδολογική συμβολή του έργου περιλαμβάνει επίσης τον εντοπισμό ανεπαρκών δεδομένων σε διάφορα επίπεδα διακυβέρνησης και τη βελτίωση της ποιότητας των δεδομένων των σχετικών περιφερειακών και εθνικών φορέων, κάτι που θα συμβάλει στην ανάδειξη καινοτόμων λύσεων στην ανάπτυξη πολιτικών. Εστιάζοντας στην αλληλεπίδραση παραγόντων που διαμορφώνουν την ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων, το έργο επιδιώκει να εντοπίσει και να στοχεύσει καλύτερα τις εκπαιδευτικές προκλήσεις σε διάφορα επίπεδα διακυβέρνησης, ώστε να μπορεί να παρέχει εστιασμένες συγκριτικές αναλύσεις.

Οι εκπαιδευτικές αδυναμίες της νεολαίας στην Ευρώπη

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται η κατάσταση των νέων στην Ευρώπη στο δείγμα των οκτώ χωρών που συμμετείχαν στο ερευνητικό πρόγραμμα CLEAR. Στο γράφημα 1 βλέπουμε το εκπαιδευτικό επίπεδο (στις 8 χώρες - CLEAR) κατά τα έτη 2005 και 2021. Το επίπεδο αυτό είναι δομημένο σύμφωνα με τη Διεθνή Τυποποιημένη Ταξινόμηση της Εκπαίδευσης (ISCED), ξεκινώντας από το επίπεδο 0 (Εκπαίδευση στην Προσχολική Ηλικία) και φτάνοντας στο

επίπεδο 8 (Διδακτορική Εκπαίδευση). Στη σύγκρισή μας, οι επιλεγμένες χώρες συγκρίνονται σύμφωνα με τα επίπεδα πρωτοβάθμιας (ISCED 0-2), δευτεροβάθμιας (ISCED 3-4) και τριτοβάθμιας (ISCED 5-8) εκπαίδευσης.
Τα δεδομένα για τα έτη 2005 και 2021 απεικονίζουν μια αξιοσημείωτη πρόοδο στο επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 5-8) σε όλες τις χώρες που παρατηρούμε. Η πορεία της Ιταλίας μεταξύ 2005 και 2021 είναι ιδιαίτερα εντυπωσιακή, καθώς χαρακτηρίζεται από μια έντονη αύξηση στο επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε αντιδιαστολή με τη μείωση των κατώτερων εκπαιδευτικών επιπέδων. Το 2005, χώρες με κυρίως διττά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως η Αυστρία και η Γερμανία, παρουσίαζαν ένα σημαντικό ποσοστό του πληθυσμού τους στο ανώτερο δευτεροβάθμιο επίπεδο (ISCED 3-4). Ωστόσο, μέχρι το 2021, η Αυστρία είχε μια μεταστροφή προς το επίπεδο ISCED 5-8. Η Πορτογαλία είχε μία παρόμοια μεταστροφή, παρατηρώντας σημαντική μείωση του πληθυσμού της με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης (ISCED 0-2) και ταυτόχρονη αύξηση του επιπέδου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αντίθετα, η Γερμανία ήταν η μόνη χώρα που κατέγραψε μείωση του αριθμού των ατόμων με τριτοβάθμια εκπαίδευση κατά την περίοδο αυτή. Τόσο η Ισπανία όσο και η Πορτογαλία παρουσίασαν πενιχρά ποσοστά του πληθυσμού τους στο ανώτερο επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η Ελλάδα αποτελεί μια ενδιαφέρουσα περίπτωση: Από το 2005 έως το 2021, υπήρξε μια αναλογική εξέλιξη στα επίπεδα πρωτοβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία χαρακτηρίζεται από μια διακριτή αύξηση στην τελευταία.

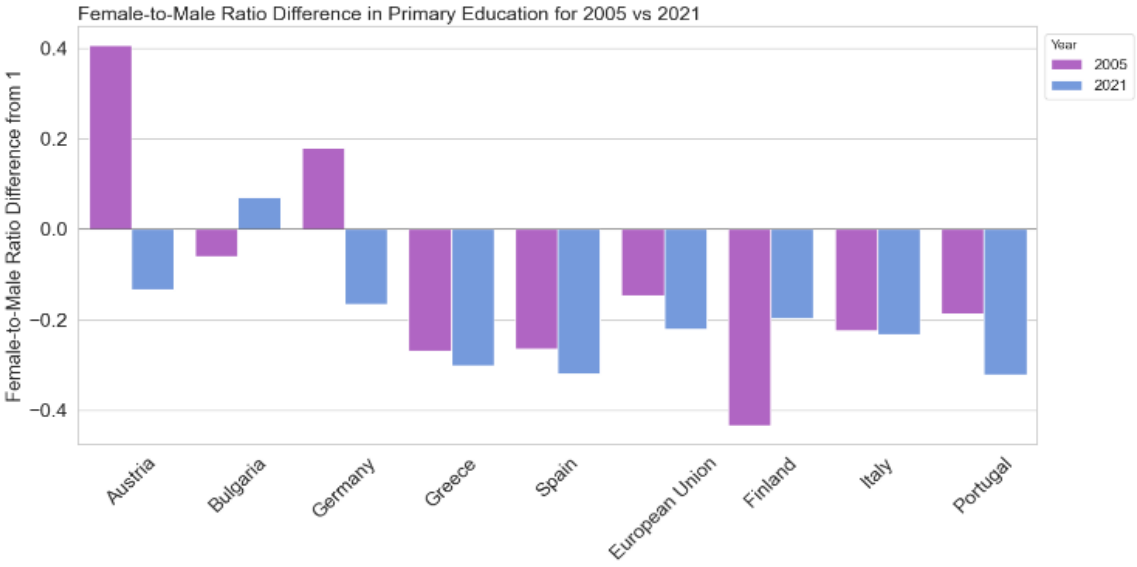
Γράφημα 1: Εκπαιδευτικό επίπεδο το 2005 και το 2021



Πηγή: CLEAR

Όταν εξετάζονται οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Γράφημα 2), παρατηρείται μια κυρίως αρνητική τάση για τις νεαρές γυναίκες στις περισσότερες χώρες. Μόνο η Βουλγαρία παρουσιάζει θετική πορεία για τις γυναίκες μέχρι το 2021. Αυτό το πρότυπο υπογραμμίζει τις αυξημένες αδυναμίες που αντιμετωπίζουν οι νεαρές γυναίκες με χαμηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο.

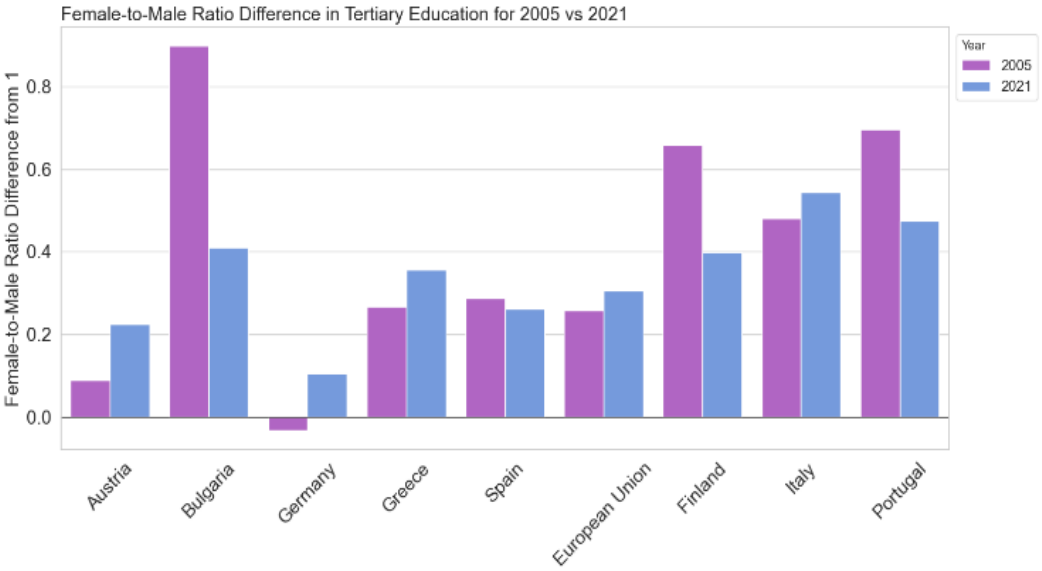
Γράφημα 2



Πηγή: CLEAR

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι γυναίκες είναι περισσότερες από τους άνδρες. Ωστόσο, αυτό το αριθμητικό πλεονέκτημα μειώνεται με την πάροδο του χρόνου, υποδηλώνοντας ένα μελλοντικό ισοζύγιο ανδρών και γυναικών. Αναφορικά με αυτό, η Αυστρία και η Γερμανία παρουσιάζουν την μικρότερη θετική ανάπτυξη. Η τάση αυτή μπορεί πιθανότατα να αποδίδεται στην σταθερά παγιωμένη ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευσή με έμφαση στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ΕΕΚ) (Busemeyer& Trampusch, 2012- Cefalo, 2022- Graf et al., 2012).

Γράφημα 3

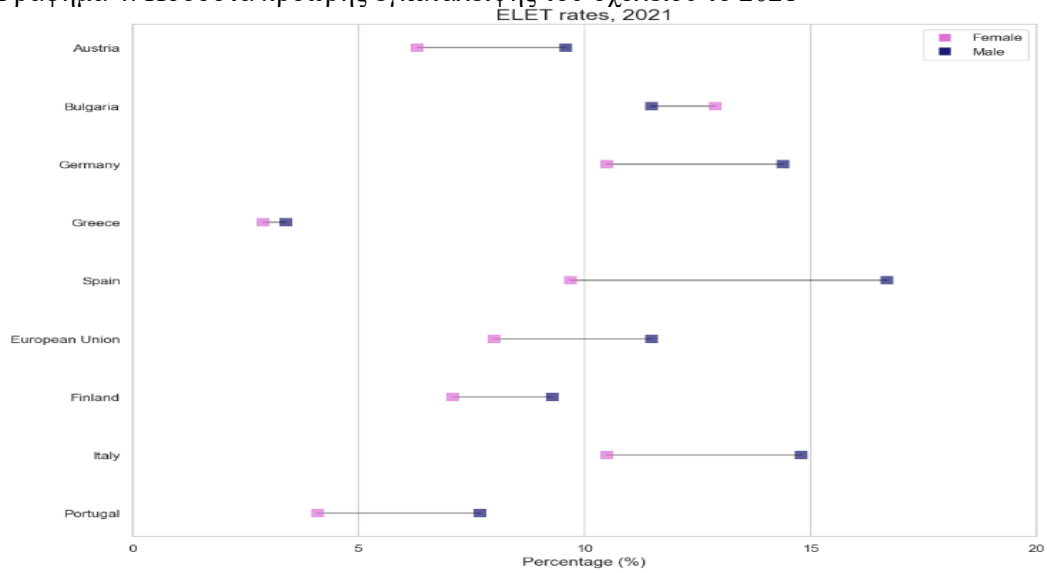


Πηγή: CLEAR

Το 2021, η Αυστρία, η Φινλανδία και η Πορτογαλία κατέγραψαν ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου κάτω από το μέσο όρο της ΕΕ (Γράφημα 4). Η Βουλγαρία είναι η μόνη χώρα όπου οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερο ποσοστό πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου από τους άνδρες. Η Ιταλία και η Γερμανία, εμφανίζουν παράλληλες τάσεις. Σε αυτές τις δύο χώρες, η απόκλιση των ποσοστών των γυναικών από τον μέσο όρο της ΕΕ είναι η πιο μεγάλη, γεγονός που ενδεχομένως υποδεικνύει την επίδραση της δυναμικής που έχει η

μετανάστευση.

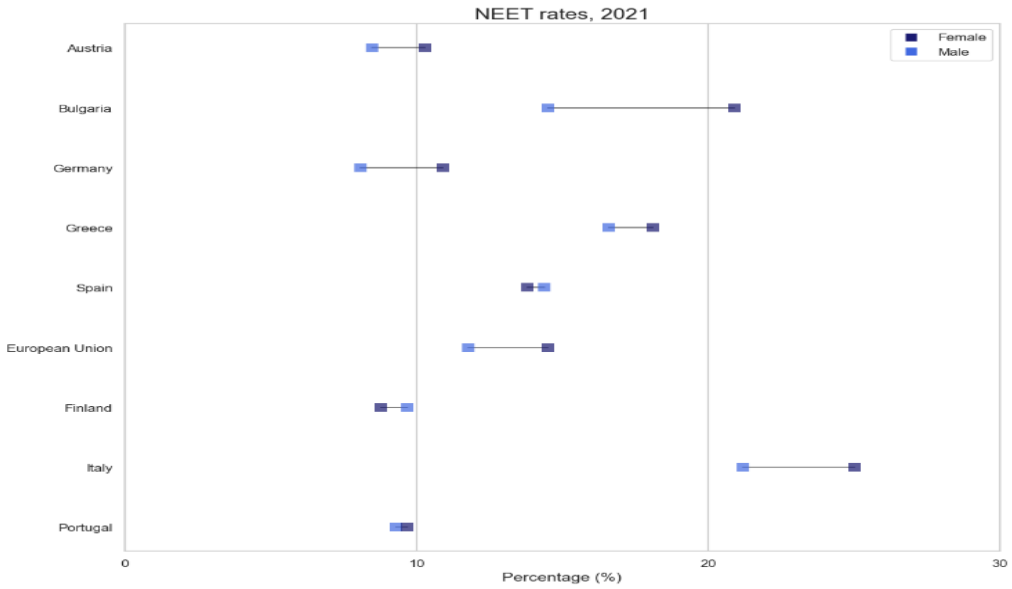
Γράφημα 4: Ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου το 2021



Πηγή: CLEAR

Τα άτομα που ανήκουν στην κατηγορία NEET αντιμετωπίζουν σημαντικές αδυναμίες, με αυξημένο τον κίνδυνο περιθωριοποίησης και αποκλεισμού από το εργατικό δυναμικό (Γράφημα 5). Ο δείκτης NEET θεωρείται συχνά ως μια αξιόπιστη μέτρηση για τον κοινωνικό αποκλεισμό από ό,τι το ποσοστό ανεργίας. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι περιλαμβάνει τον μη ενεργό πληθυσμό, ο οποίος μπορεί να διατρέχει υψηλότερο κίνδυνο αποκλεισμού από ό,τι οι άνεργοι (Larja, 2013).
Σε πολλές χώρες, το ποσοστό NEET αποκαλύπτει έντονες ανισότητες μεταξύ των δύο φύλων, συχνά σε βάρος των γυναικών. Το υψηλότερο ποσοστό των γυναικών στην κατηγορία των NEET μπορεί να αποδοθεί, εν μέρει, στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν κατά την εξισορρόπηση της επαγγελματικής και της οικογενειακής ζωής. Ωστόσο, υπάρχουν εξαιρέσεις σε αυτή την τάση. Το 2021, η Ισπανία και η Φινλανδία ανέφεραν χαμηλότερα ποσοστά NEET για τις γυναίκες από ό,τι για τους άνδρες. Είναι αξιοσημείωτο ότι το 2021, το ποσοστό NEET για τους Φινλανδούς και τους Ισπανούς άνδρες ξεπέρασε εκείνο των γυναικών.

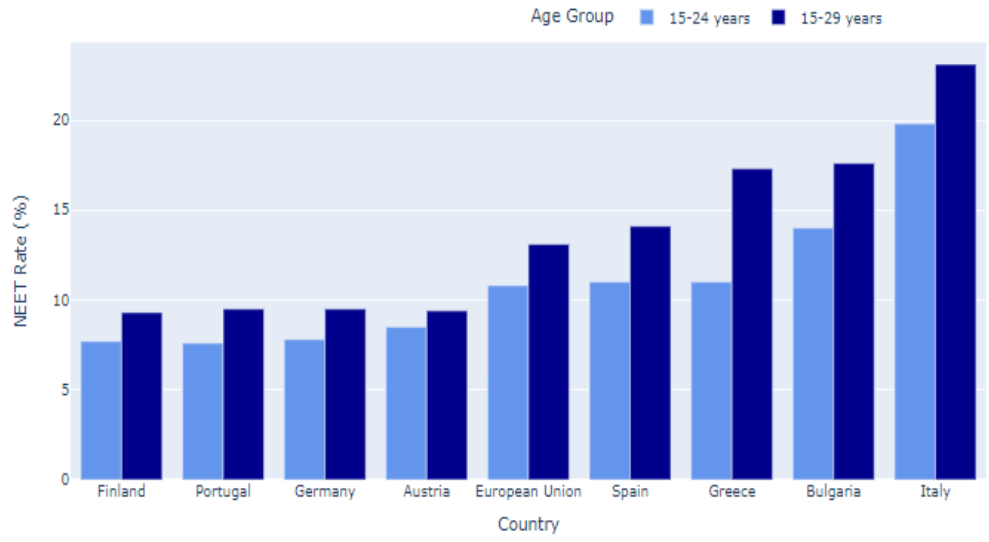
Γράφημα 5: Ποσοστά NEET το 2021



Πηγή: CLEAR

Ενδεικτική είναι η αξιοσημείωτη αύξηση του ποσοστού των NEET καθώς το ηλικιακό εύρος προχωρά από τα 15-24 στα 15-29 έτη (Γράφημα 6). Μια τέτοια τάση υπογραμμίζει ότι ένα σημαντικό τμήμα της τελευταίας ηλικιακής ομάδας, ιδίως των ηλικιών 25-29, δεν ενδιαφέρεται για την απασχόληση και την οργανωμένη κατάρτιση. Το φαινόμενο αυτό ενδεχομένως αναδεικνύει την έλλειψη ευκαιριών για τριτοβάθμια εκπαίδευση, εξειδικευμένη κατάρτιση και άλλα μεταδευτεροβάθμια εκπαιδευτικά εγχειρήματα.
Ένα κλιμακούμενο ποσοστό NEET στην ανώτερη ηλικιακή κατηγορία θα μπορούσε να σημαίνει μια ασυμφωνία μεταξύ των ικανοτήτων που διαθέτουν οι νέοι ενήλικες και των προσόντων που αναζητούν οι υποψήφιοι εργοδότες. Τέτοιες διαφορές μπορεί να καταλήξουν σε παρατεταμένες περιόδους ανεργίας ή υποαπασχόλησης.

Γράφημα 6: Ποσοστά NEET ανά χώρα και ηλικιακή ομάδα το 2021



Πηγή: CLEAR

Η αναγνώριση των συνεπειών ενός αυξημένου ποσοστού NEET είναι επιτακτική ανάγκη, ιδίως στην ηλικιακή ομάδα 25-29 ετών. Ένα παρατεταμένο διάστημα χωρίς απασχόληση ή οργανωμένη κατάρτιση κατά τη διάρκεια αυτών των κομβικών ετών που διαμορφώνουν τη

σταδιοδρομία μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τις επαγγελματικές ευκαιρίες και την ευημερία. Το Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν (ΑΕΠ) μιας χώρας είναι στενά συνδεδεμένο με τα ποσοστά ΝΕΕΤ. Μια αύξηση του ΑΕΠ συνήθως συσχετίζεται με μειωμένες πιθανότητες να ανήκουν τα νεαρά άτομα στην πληθυσμιακή ομάδα των ΝΕΕΤ.

Γράφημα 7: Σύγκριση μεταξύ ΑΕΠ και ποσοστού ΝΕΕΤ το 2021



Πηγή: CLEAR

Το μοτίβο αυτό είναι εμφανές στην Αυστρία και τη Γερμανία, όπου το αρμονικό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον δίνει μια εικόνα περιφερειών με ελάχιστες διαφορές. Οι χώρες με υψηλά ρεκόρ ΑΕΠ μείωσαν τα ποσοστά ΝΕΕΤ και εκδήλωσαν μεγαλύτερη κοινωνικοοικονομική ισότητα. Το εύρωστο σύστημα διπλής επαγγελματικής εκπαίδευσης που υιοθετούν η Αυστρία και η Γερμανία προστατεύει περαιτέρω τις μειωμένες στατιστικές τους για τα ΝΕΕΤ.

Ωστόσο, δεν πρόκειται μόνο για την οικονομική υπεροχή: οι περιφερειακές ανισότητες στις οικονομικές επιδόσεις δεν μεταφράζονται πάντα άμεσα σε αυξημένες στατιστικές για τους ΝΕΕΤ. Χώρες όπως η Βουλγαρία, η Ελλάδα και η Ιταλία παρουσιάζουν έντονες οικονομικές διαφορές μεταξύ των περιφερειών. Σε αυτά τα μέρη, ο κοινωνικοοικονομικός ιστός επηρεάζει βαθιά τη δυναμική των ΝΕΕΤ. Για παράδειγμα, η Βουλγαρία και η Ελλάδα - εμφανίζουν τιμή - οι περιοχές με τις πιο εύρωστες οικονομίες εμφανίζουν μειωμένα ποσοστά ΝΕΕΤ. Η Ιταλία, από την άλλη πλευρά, χρησιμεύει ως παράδειγμα έντονων αποκλίσεων στις περιφερειακές οικονομίες και τους ΝΕΕΤ.

Η πρόκληση ΝΕΕΤ εντείνεται. Υπάρχει μια προφανής σχέση μεταξύ του ΑΕΠ και των ποσοστών ΝΕΕΤ, ιδίως μεταξύ των νεότερων ηλικιών. Αυτά τα συσσωρευμένα μειονεκτήματα υποδηλώνουν τις παρατεταμένες προσπάθειες επανένταξης και τον κυκλικό χαρακτήρα της ανισότητας. Η Ελλάδα καταδεικνύει μια ενδιαφέρουσα διαφοροποίηση: οι κοινωνικοοικονομικοί φορείς της μειώνουν τις ανισότητες που προκαλούνται από τους ΝΕΕΤ σε μεταγενέστερες φάσεις της ζωής. Αντίθετα, χώρες όπως η Ιταλία και η Ισπανία εμφανίζουν μια έντονη αρνητική συσχέτιση, γεγονός που σημαίνει ότι η κοινωνικοοικονομική πολυπλοκότητα ενισχύει τις προκλήσεις της μετάβασης από το σχολείο στην εργασία, καθιστώντας τη διαδικασία πιο επίπονη από ό,τι σε άλλες χώρες του CLEAR. Στην Αυστρία, η συνέργεια ενός διπλού εκπαιδευτικού πλαισίου, η συνεργατική συμμετοχή των ενδιαφερομένων μερών και οι περιφερειακές κοινωνικοοικονομικές εκτιμήσεις διευκολύνουν την επιτυχή ένταξη των νέων της στο εργατικό δυναμικό (Lassnigg, 2011). Αυτό ισχύει ακόμη

και για όσους έχουν σχετικά χαμηλότερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Πρώιμα συμπεράσματα

Με βάση την μέχρι στιγμής ποσοτική ανάλυση του ερευνητικού υλικού και την πιο πρόσφατη ανάλυση βασικών Ευρωπαϊκών πολιτικών στο πλαίσιο του έργου, φαίνεται ότι υπάρχουν συγκεκριμένες μεταβλητές οι οποίες αφορούν στην εκπαιδευτική ανεπάρκεια, αλλά και στην επακόλουθη ανατροπή της οι οποίες ερευνώνται αυτή την περίοδο από την ομάδα έργου. Πολλές από αυτές τις μεταβλητές φαίνεται επίσης ότι σχετίζονται αποκλειστικά με την **ανεπάρκεια σε αμιγώς ακαδημαϊκά περιβάλλοντα** (π.χ. Πανεπιστήμια). Το κοινωνικο-οικονομικό και μεταναστευτικό συγκείμενο, το φύλο, η αναπηρία, το οικογενειακό υπόβαθρο, οι εκπαιδευτικές προσδοκίες και οι ομάδες συνομηλίκων είναι μόνο μερικές από αυτές τις μεταβλητές. Πιο συγκεκριμένα:

1. Τα **κίνητρα** και η μαθησιακή εμπλοκή αναγνωρίζονται ευρέως ως κρίσιμα στοιχεία που συμβάλλουν στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των νέων ενηλίκων.
2. Η σημασία **της γονεϊκής εμπλοκής** στην εκπαίδευση ως κρίσιμου παράγοντα της ακαδημαϊκής επίδοσης.
3. Η γεωγραφική προέλευση (**ο τόπος κατοικίας**) μπορεί ενδεχομένως να επηρεάσει την πιθανότητα πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης ή της κατάρτισης.
4. Οι θετικές αντιλήψεις για τη σχολική ζωή (**η προηγούμενη θετική εμπειρία στο σχολείο**) μπορούν επίσης να λειτουργήσουν ως προληπτικό μέτρο κατά των ποσοστών εγκατάλειψης της εκπαίδευσης και κατάρτισης.
5. Η εκπαιδευτική επίδοση μπορεί να επηρεαστεί σημαντικά από δομικούς παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης, των στάσεων, των κινήτρων και του ενθουσιασμού των εκπαιδευτικών, καθώς και της υποστήριξης που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί.
6. Η χρήση ποικίλων διδακτικών προσεγγίσεων, όπως η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση, η μάθηση στο χώρο εργασίας και η καθοδήγηση, στο πλαίσιο των προγραμμάτων σπουδών έχει επιδείξει θετικά αποτελέσματα όσον αφορά την εκ νέου συμμετοχή (**εμπλοκή**) και την έμπνευση των νέων ενηλίκων να επιμείνουν στις εκπαιδευτικές και μαθησιακές τους επιδιώξεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Busemeyer, M. R., & Trampusch, C. (2012). The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation. In Busemeyer, M. R., & Trampusch, C. (Eds.), The Political Economy of Collective Skill Formation (pp. 1-24). Oxford, Oxford University Press.

Caspersen, J., Smeby, J.-Ch., & Aamodt. P. Μέτρηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. *European Journal of Education*, *52*(1), 20-30.

Cefalo, R. (2022). Πολυεπίπεδες δομές παροχής Vet και αποτελέσματα κοινωνικών επενδύσεων: μια εθνική-περιφερειακή σύγκριση μεταξύ Ιταλίας και Αυστρίας. Autonomielocali e servizisociali, 45(3), 557-575.

Graf, L., Lassnigg, L., & Powell, J. J. (2012). Αυστριακός κορπορατισμός και θεσμική αλλαγή στη σχέση μεταξύ της κατάρτισης μαθητείας και της σχολικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Στο Busemeyer, M. R., & Trampusch, C. (Eds.), The Political Economy of Collective Skill Formation (σελ. 150- 178). Oxford, Oxford University Press.

Harris, R., & Clayton, B. (2019). The current emphasison learning outcomes.*International Journal of Training Research*, *17*(2), 93-97,https://doi.org/10.1080/14480220.2019.1644777

Larja, L. (2013): Nuorten elinolojaeivoikuvatapelkäntyöttömyysasteenavulla. Hyvinvointikatsaus 1/2013. https://www.stat.fi/artikkelit/2013/art_2013-03- 11_002.html

Lassnigg, L. (2011). Η "δυαδικότητα" της ΕΕΚ στην Αυστρία: θεσμικός ανταγωνισμός μεταξύ σχολείου και μαθητείας. Journal of Vocational Education & Training, 63(3), 417-438.

Mwangi, S. K., Mutwiri, C., &Muthima, P. (2022). Προς μια αυθεντική διαδικτυακή αξιολόγηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: COVID-19: Μαθήματα που αντλήθηκαν κατά την περίοδο

COVID-19. In: U. G. Singh, Ch. S. Nair, C. Blewett&T. Shea (Eds.), Academic Voices. A Conversation on New Approaches to Teaching and Learning in the post-COVID World (Μια συζήτηση για νέες προσεγγίσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση στον κόσμο μετά το COVID) (σσ. 405-415). Elsevier.

ΟΟΣΑ (2008). Μέτρηση της βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Βέλτιστες πρακτικές για την αξιολόγηση της προστιθέμενης αξίας των σχολείων. Εκδόσεις ΟΟΣΑ, Παρίσι.

Pritchett, L., & Viarengo, M. (2021). Learning Outcomes inDeveloping Countries: RISE Working Paper Series. 21/069. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2021/069

Stanley, J. (2015). Μαθησιακά Αποτελέσματα - Από τον πολιτικό διάλογο στην πράξη. *European Journal of Education*, *50*(4), 404-419.

SWD/2021/62 τελικό. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=SWD%3A2021%3A62%3AFIN

Μετασχηματιστική θεωρία μάθησης: Η περίπτωση των αποφοίτων της WIDE Training

Transformative learning theory: The case of WIDE Training graduates

Παλίλης Βασίλειος, Διευθύνων της WIDE Training Academy, Πιστοποιημένος Διευκολυντής (Facilitator) του Moodle MEC, Πιστοποιημένος εκπαιδευτής ενηλίκων, Πτυχιούχος του Φυσικού και Παιδαγωγικού τμήματος του ΕΚΠΑ

Κολαϊνή Κυριακή, Φιλόλογος-Εκπαιδευτικός Σχεδιαστής, Κάτοχος Μεταπτυχιακού, Διπλώματος του ΠΜΣ «Ηλεκτρονική Μάθηση» του Τμήματος Ψηφιακών Συστημάτων του Πανεπιστημίου Πειραιά

Πλωτάρχης (Ε) Π.Φιλόπουλος ΠΝ, Τμηματάρχης Τηλεκπαίδευσης ΚΕ ΠΑΛΑΣΚΑΣ, Προιστάμενος σχολής ΣΕΕΠΝ ΚΕ ΠΑΛΑΣΚΑΣ, Εκπαιδευτής ΣΕΕΠΝ, Πιστοποιημένος Moodle Course Creator (MCC), Πιστοποιημένος Moodle Educator (MEC), Πτυχιούχος τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, Πιστοποιημένος Εκπαιδευτής Ενηλίκων

Vasilis Palilis, Director of the Widetraining Academy, Certified MEC facilitator/ assessor, Certified Adult Educator, Physicist – Teacher

Kolaini Kyriaki, Classical Philologist-Instructional Designer, Graduate of the Postgraduate Studies Program "E-Learning" of the Department of Digital Systems of the University of Piraeus

palilis.v@wideservices.gr , *vasilispalilis@gmail.com* , *kyriaki.kolaini@gmail.com*, panosfilopoulos@gmail.com

Περίληψη

Η μετασχηματιστική μάθηση αναδεικνύεται ως σημαντική προσέγγιση στον τομέα της εκπαίδευσης. Αντίθετα με παραδοσιακές μεθόδους, που επικεντρώνονται στην απλή μετάδοση γνώσεων, η μετασχηματιστική προσέγγιση επιδιώκει τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ενθαρρύνει τους μαθητές να εξερευνήσουν, να αναρωτηθούν, και να χτίσουν τη νέα γνώση στη βάση προηγούμενων, προκειμένου είτε να αναθεωρήσουν τα υπάρχοντα είτε να οδηγηθούν σε νέα νοήματα. Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η ανάδειξη της μετασχηματιστικής θεωρίας, ως προσέγγισης που βασίζεται στον εποικοδομητισμό και δύναται να πραγματωθεί σε πλαίσια εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ειδικότερα, εξετάζεται η μελέτη περίπτωσης των αποφοίτων της Ακαδημίας WIDE Training και τα σχόλια αυτών αναφορικά με το αν τα εκπαιδευτικά προγράμματα που παρακολούθησαν επιτυγχάνουν τον μετασχηματισμό της θεώρησής τους κι όχι απλώς τον εμπλουτισμό γνώσεών.

Λέξεις- κλειδιά: μετασχηματιστική μάθηση, εποικοδομητισμός, Moodle, ηλεκτρονική μάθηση, Mezirow

Abstract

Transformative learning emerges as a significant approach in the field of education, fostering an experiential and engaging process for students. In contrast to traditional methods, centered on the mere transmission of knowledge, the transformative approach seeks to create an environment that encourages students to explore, question, and construct new knowledge based on prior understanding, leading to either a revision or the development of new perspectives. The purpose of this article is to highlight transformative theory as an approach grounded in Constructivism and applicable in the context of distance education. Specifically, it examines a case study involving graduates of WIDE Training Academy, exploring their feedback on whether the educational programs they participated achieve transformation in their perspectives, rather than merely enriching their knowledge.

Key-words: transformative learning theory, constructivism, Moodle, e-learning, Mezirow

Μετασχηματιστική μάθηση, Εποικοδομητισμός και Θεωρία Ενηλίκων

Σύμφωνα με τον Jack Mezirow, η μάθηση είναι μια διαδικασία, μέσω της οποίας υπάρχουσες εμπειρίες αξιοποιούνται και επαναπροσδιορίζονται ή σημασιοδοτούνται εκ νέου (1990), γεγονός που επιτελείται σκόπιμα, τυχαία ή ασυνείδητα. Με δεδομένο αυτό, η μετασχηματιστική μάθηση περιγράφεται ως κονστρουκτιβιστική, με την έννοια ότι επικεντρώνεται στη διαδικασία μετασχηματισμού των πλαισίων, μέσω των οποίων οι ενήλικες ερμηνεύουν αποκτηθείσες εμπειρίες, αξίες, και συναισθήματα και διαμορφώνουν τη δράση και τις συνθήκες ζωής τους, σε συνδυασμό με το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κοινωνικοποιούνται (Κόκκος, 2005). Έτσι, τόσο στον κονστρουκτιβισμό, όσο και στη θεωρία μετασχηματιστικής μάθησης, γνώση είναι αυτό που δημιουργεί ή κατασκευάζει στο μυαλό του το άτομο, σε σχέση με αυτό που μπορεί να μετρηθεί επιστημονικά ή με αυτό που οι άλλοι ορίζουν ως σωστό και λάθος (Fosnot & Perry, 2005). Με αυτόν τον τρόπο, η μετασχηματιστική μάθηση μελετά ουσιαστικά τη δημιουργία ή την αναδιαμόρφωση του ατομικού νοήματος (Dirkx, 2012). Πρόκειται για τη «διαδικασία με την οποία οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν επίγνωση και περισσότερο έλεγχο των συνηθειών αντίληψης, έρευνας, μάθησης και ανάπτυξης που έχουν εσωτερικευθεί» (Mezirow, 1981). Στην πραγματικότητα, βέβαια, αυτό σημαίνει ότι πρέπει να φτάσουν στην αυτογνωσία και στη συνέχεια να μετασχηματίσουν την οποία εμπειρία τους (Jarvis, 2004). Ο Mezirow μάλιστα δηλώνει ότι «ο αναστοχασμός περιλαμβάνει μια διαδικασία κριτικής των υποθέσεων, προκειμένου να καθοριστεί αν η πεποίθηση, που συχνά αποκτάται μέσω της πολιτισμικής αφομοίωσης στην παιδική ηλικία, παραμένει λειτουργική και κατά την ενήλικη ζωή» (1991). Γι' αυτό και οι Taylor et al. (1998) θεωρεί τη διαδικασία του μετασχηματισμού ως μια διά βίου διαδικασία κατανόησης μέσα από την αντανάκλαση των ψυχικών δομών (εγώ, προσωπικότητα κ.λπ.) που συνθέτουν την ταυτότητα του ατόμου.

Μετασχηματιστική μάθηση και E-learning

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δύναται να συμβάλλει καθοριστικά στον μετασχηματισμό της μάθησης, καθώς έχει τα ακόλουθα πλεονεκτήματα:

- Προωθεί μια μαθητοκεντρική προοπτική, προσαρμοσμένη στις ανάγκες κάθε εκπαιδευόμενου, και δεδομένης της δυνατότητας του εκπαιδευτή να προσαρμόζει το υλικό του/της ανά πάσα στιγμή. Πρέπει να σημειωθεί ότι δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευόμενοι τις ίδιες ικανότητες, ούτε και τους ίδιους τρόπους αντίληψης της μάθησης (π.χ. κάποιοι προτιμούν την ακρόαση ενώ άλλοι την ανάγνωση).
- Κινητοποιεί το ενδιαφέρον του εκπαιδευόμενου, καθώς τον προτρέπει να ξανασκεφτεί τις αντιλήψεις που ήδη έχει και ενδεχομένως να τις αλλάξει.
- Η γνώση που αποκτάται εφαρμόζεται.
- Προωθείται η συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη διαμόρφωση του μαθήματος, στο

οποίο περιλαμβάνονται στιγμές προβληματισμού και αναστοχασμού. Κατά τη διαδικασία αυτή, ο εκπαιδευόμενος μπορεί να ερωτηθεί για το πώς αξιολογεί το περιεχόμενο του μαθήματος, αλλά και να εμπλακεί νοητικά και συναισθηματικά. Μόνο με αυτού του είδους τη βαθιά και ουσιαστική δέσμευση μπορεί να προκύψει κάποια μόνιμη αλλαγή.

- Καλλιέργεια του αισθήματος κοινότητας και ομαδική εργασία (Gutierrez, 2013).

Καταλυτικός παράγοντας για την επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ο εκπαιδευτής, ο οποίος θα αναλάβει το έργο της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η επιτυχής χρήση των εκπαιδευτικών πλατφορμών στο πλαίσιο της διδασκαλίας και της μάθησης εξαρτάται πρωτίστως από τις δεξιότητες και τις γνώσεις του εκπαιδευτή, ο οποίος θα πρέπει να είναι σε θέση να οργανώσει κατάλληλα όλα τα στοιχεία που θα απαρτίσουν τη μαθησιακή διαδρομή (Costa, Alvelos, & Teixeira, 2012). Θα πρέπει να διευκρινιστεί στο σημείο αυτό ότι η καινοτομία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έγκειται μεταξύ άλλων στην αξιοποίηση τεχνολογικών εργαλείων (ηλεκτρονικός υπολογιστής, tablet κλπ.) που υποκαθιστούν τη φυσική παρουσία τόσο του εκπαιδευτή όσο και του εκπαιδευόμενου (Kaplan & Haenlein, 2016), χωρίς ωστόσο, αυτό να σημαίνει απαραίτητα ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή υποβαθμίζεται, αλλά μάλλον απαιτεί περισσότερες δυνατότητες σχεδιασμού (Rossi, 2009). Έτσι, ο ρόλος του εκπαιδευτή δεν περιλαμβάνει απλώς την παραμετροποίηση και ανάπτυξη της μαθησιακής διαδικασίας που διενεργείται διά ζώσης, αλλά την αναβάθμιση αυτής, προκειμένου να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών.

Το Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης Moodle

Σε αδρές γραμμές το Moodle LMS βασίζεται στη θεωρία του Πρακτικού Εποικοδομιτισμού (Constructionism), όπως αναλύθηκε από τον Seymour Papert (1991). Η κεντρική ιδέα είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν μέσω δημιουργικών πειραματισμών (learning by doing).

Ο Martin Dougiamas, ο ιδρυτής του Moodle, επεκτείνει το παραπάνω πλαίσιο, τονίζοντας τη σημασία της αναστοχαστικής και κοινωνικής δέσμευσης. Οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργά σε ουσιαστική δημιουργία, ανάλυση, εξερεύνηση, συνεργασία και διαμοιρασμό. Για να διευκολυνθεί αυτή η διαδικασία, οι εκπαιδευτές πρέπει να δρουν σαν εκπαιδευόμενοι και ερευνητές που αγωνίζονται για μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση του περιβάλλοντος. Ως εκ τούτου, πρέπει να προσαρμόζουν συνεχώς τις ενέργειές τους, για την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευομένων (Moodle Pedagogy, 2018).

Οι Schettini et al. (2020) αναφέρουν ότι το Moodle είναι ένα λογισμικό που παρέχει μια μοναδική δομή, εντός της οποίας οι χρήστες μπορούν να έχουν πρόσβαση σε ευρύ φάσμα πόρων (resources) και δραστηριοτήτων (activities), επιτρέποντάς τους να αλληλεπιδρούν, χρησιμοποιώντας ποικίλα εργαλεία.

Πιο συγκεκριμένα, το Moodle δίνει τη δυνατότητα για:

- Ανάρτηση υλικού (Πόροι, SCORM)
- Παροχή απλού Φόρουμ (μη καθοδηγούμενο)
- Χρήση εργαλείων αυτοαξιολόγησης- διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης –Κουίζ, Εργασία
- Χρήση των εργαλείων Wiki, Γλωσσάριου και Βάσης Δεδομένων (διαδραστικό συνεργατικό περιεχόμενο)
- Καθοδήγηση συζητήσεων στα φόρουμ, κατάθεση ερωτήσεων, καθοδήγηση προς παραγωγή ομαδικού έργου
- Συνδυασμός δραστηριοτήτων σε ακολουθίες, όπου τα αποτελέσματα επηρεάζουν μεταγενέστερες δραστηριότητες

- Εισαγωγή εξωτερικών δραστηριοτήτων και παιχνιδιών (διαδικτυακοί πόροι)
- Χρήση εργαλείου Έρευνας για διερεύνηση στάσεων και τρόπων μελέτης των μαθητών
- Χρήση εργαλείων αξιολόγησης από τους συμμαθητές, όπως το Εργαστήριο, παρέχοντας στους μαθητές μεγαλύτερο έλεγχο στην αξιολόγηση και ακόμα και στη δομή του μαθήματος
- Διεξαγωγή έρευνας επί του μαθήματος, κοινοποίηση ιδεών σε μια κοινότητα συναδέλφων

Η περίπτωση των αποφοίτων της Ακαδημίας WIDE Training

Όλο και περισσότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα λειτουργούν αποκλειστικά μέσω του διαδικτύου, προσφέροντας είτε έναν πλήρη κύκλο εκπαίδευσης, είτε εξειδικευμένα μαθήματα, που απευθύνονται σε ένα πολύ μεγάλο φάσμα χρηστών. Μία τέτοια περίπτωση είναι και η Ακαδημία WIDE Training, στην οποία παρέχονται πιστοποιημένα Moodle μαθήματα για το Moodle LMS και ποικίλα άλλα πεδία του E-learning.

Η εκπαιδευτική μέθοδος που ακολουθείται είναι η ασύγχρονη εκπαίδευση με την υποστήριξη πιστοποιημένων από το Moodle διευκολυντών (εκπαιδευτή- facilitator). Σε κάθε πρόγραμμα οι εκπαιδευόμενοι:

- Μελετούν το περιεχόμενο
- Συμμετέχουν στις επεξηγηματικές δραστηριότητες ως «Μαθητές»
- Συμμετέχουν σε δραστηριότητες (αυτό)αξιολόγησης λαμβάνοντας κατάλληλη ανατροφοδότηση από τους πιστοποιημένους εκπαιδευτές των προγραμμάτων
- Δημιουργούν το δικό τους περιεχόμενο σε ατομικό Moodle μάθημα ως «Δάσκαλοι»
- Συμμετέχουν, ως «Μαθητές» στα μαθήματα που δημιουργούν οι συμμαθητές τους ως «Δάσκαλοι» (διπλός ρόλος Δασκάλου/Μαθητή)
- Συνεργάζονται σε Γλωσσάρια για την παραγωγή νέου περιεχομένου
- Εκθέτουν και μοιράζονται αξιόλογο περιεχόμενο που έχουν δημιουργήσει ως «Δάσκαλοι» ενώ παράλληλα ενημερώνονται και αξιολογούν αντίστοιχο περιεχόμενο συμμαθητών τους.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί η περίπτωση των μαθημάτων που παρουσιάστηκαν στο πλαίσιο του 8ου Συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων από τον Τμηματάρχη Τηλεκπαίδευσης-Προϊστάμενο της Σχολής Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Πολεμικού Ναυτικού Παναγιώτη Φιλόπουλο. Πρόκειται για περιπτώσεις, στις οποίες αξιοποιήθηκε ποικιλία Moodle και H5P εργαλείων, τα οποία έδιναν μεταξύ άλλων δυνατότητα για συνεργασία, επικοινωνία και αναστοχασμό.

Στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών αυτών προγραμμάτων ζητάται από τους αποφοίτους ανατροφοδότηση, σχετικά με τη μαθησιακή τους εμπειρία. Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης, επιλέχθηκαν τυχαία τα σχόλια 9 αποφοίτων, μέσω των οποίων επιχειρείται να απαντηθεί το εξής ερώτημα:

Ο κριτικός αναστοχασμός (μετά την ολοκλήρωση προγραμμάτων της Ακαδημίας WIDE Training, και ιδίως του προγράμματος MEC) επιφέρει μετασχηματισμό της θεώρησής τους, ή

περιορίζεται αποκλειστικά στην αλλαγή (εμπλουτισμό) πρότερων γνώσεων;

Συμπεράσματα

Προχωρώντας στην ανάλυση των σχολίων των 9 αποφοίτων, προέκυψαν τα παρακάτω συμπεράσματα:

- Εντοπίζεται σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις ο εμπλουτισμός των γνώσεων των εκπαιδευομένων.
- Εντοπίζονται αρκετές περιπτώσεις μετασχηματισμός της θεώρησης των χρηστών που αφορά:
    - την οικειοποίηση του ρόλου του μαθητή
    - την καλλιέργεια και την αναγκαιότητα «σεβασμού» των αναγκών και των δυνατοτήτων που έχει κάθε μαθητής (προσβασιμότητα, μαθητοκεντρική προσέγγιση, εξατομίκευση)
    - την ενεργό εμπλοκή των μαθητών (σε αντιδιαστολή με τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση) και την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση.
    - την αξιοποίηση της συνεργασίας εκπαιδευτικών
- Ως περιορισμός καταγράφεται ο χρόνος που πρέπει να ασχοληθεί κάποιος για να εμβαθύνει. Βέβαια την ίδια στιγμή σημειώνεται και η αξία αυτής της δαπάνης!

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η κατάλληλη αξιοποίηση του Moodle LMS και των δυνατοτήτων που αυτό παρέχει στον τομέα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, μπορεί να οδηγήσει στον μετασχηματισμό της θεώρησης των εκπαιδευομένων σε ποικίλες κατευθύνσεις. Εξάγεται λοιπόν το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδεύσεις που διενεργούνται εξ αποστάσεως, εφόσον υλοποιούνται με τα κατάλληλα εργαλεία και από κατάλληλα καταρτισμένα άτομα, έχουν όλες τις προϋποθέσεις για να εξυπηρετήσουν τους σκοπούς της μετασχηματιστικής μάθησης, οδηγώντας τους εκπαιδευόμενους σε αναθεώρηση και επαναπροσδιορισμό των μαθησιακών αντιλήψεων και εμπειριών τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Costa, C., Alvelos, H., & Teixeira, L. (2012). The use of Moodle e-learning platform: a study in a Portuguese. *Procedia Technology, 5*. doi:https://doi.org/10.1016/j.protcy.2012.09.037

Dirkx, J. (2012). Self-Formation and Transformative Learning: A Response to "Calling Transformative Learning Into Question: Some Mutinous Thoughts," by Michael Newman. *Adult Education Quarterly, 62*(4). doi:https://doi.org/10.1177/0741713612456420

Fosnot, C., & Perry, R. (2005). *Constructivism: A psychological theory of learning.* New York: NY: Teachers College, Columbia University.

Gutierrez, K. (2013). *E-Learning: Six Key Ingredients of Learner-centered eLearning Courses.*

Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning, 3rd edition,.* London & New York. doi:https://doi.org/10.4324/9780203561560

Kaplan, A., & Haenlein, M. (2016). Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster. *Business Horizons, 59*(4).

Mezirow , J., & Associates . (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning.* San Francisco: CA: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly, 32*(1), σσ. 3–24. doi:doi:10.1177/074171368103200101

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

Moodle Pedagogy. (2018, Ιανουάριος 5). Ανάκτηση από Moodle Documentation: https://docs.moodle.org/403/en/Pedagogy

Papert, S., & Harel, I. (1991). Situating constructionism. Στο S. Papert, & I. Harel, *Constructionism.* Ablex Publishing Corporation. Ανάκτηση από https://pirun.ku.ac.th/~btun/papert/sitcons.pdf

Rossi, A. (2009). Learning Environment With Elements Of Artificial Intelligence. *Journal of e-Learning and Knowledge Society, 5*(1).

Schettini, C., Amendola, D., Borsini, I., & Galassi, R. (2020). Un enfoque de aprendizaje combinado para módulos de química general usando una plataforma Moodle para estudiantes académicos de primer año. *E-learning y sociedad del conocimiento*. doi:https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135197

Taylor, E., & Snyder, M. (1998). The theory and practice of transformative learning: critical review. *Information Series*(374). Ανάκτηση από https://calpro-online.org/eric/docs/taylor/taylor_00.pdf

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

Η οργάνωση και η εφαρμογή της Συμβουλευτικής πράξης σε μαθητές και μαθήτριες από εκπαιδευτικούς της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, εντός του σχολικού περιβάλλοντος

The organization and implementation of Counseling for students and teachers in Vocational Education and Training, within the school environment

Δρ. Κοτσιφάκος Δημήτριος, Διευθυντής 1ου Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου, Ηλεκτρονικός Μηχανικός, Εκπαιδευτικός, Απόφοιτος ΕΠΠΑΙΚ & ΠΕΣΥΠ, της ΑΣΠΑΙΤΕ Αθηνών, Post-Doc, PhD, MSc, Τμήματος Πληροφορικής, Πανεπιστημίου Πειραιώς

Ιωαννίδου Κωνσταντίνα, Διευθύντρια του 1ου Επαγγελματικού Λυκείου Αγίου Δημητρίου Med, MSc

Dr. Kotsifakos Dimitrios, Director of the 1st Laboratory Center of Agios Dimitrios, Electronic Engineer, (A-TEI of Athens), Graduate of EPPAIK & PESYP, of ASPAITE of Athens, Post-Doc, PhD, MSc, Department of Informatics, University of Piraeus,

Constantine Ioannidou, Director of the 1st Vocational Lyceum of Agios Dimitrios, Med, MSc

kotsifakos@unipi.gr , *ioannidou.konstantina1@gmail*

Περίληψη

Με την παρούσα εισήγηση μελετάμε τους όρους και τις προϋποθέσεις για την εφαρμογή και την τυποποίηση μιας Συμβουλευτικής στο χώρο των Επαγγελματικών Λυκείων. Ο ουσιαστικός στόχος της μελέτης αφορά την σχεδίαση παρεμβάσεων οι οποίες θα οικοδομήσουν θετικό κλίμα και υγιείς σχέσεις ανάμεσα στους/στις μαθητές/-τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, μέσα από ομαδική συνειδητή αλληλεπίδραση και σε συνδυασμό με δεξιότητες Συμβουλευτικής εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Στο παρόν άρθρο καταγράφονται οι κοινές δεξιότητες εκπαιδευτικού και συμβούλου, τα κοινά συμπτώματα αναφοράς και τέλος, οι δυσκολίες από την διαπροσωπική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ μαθητή/-τριας – εκπαιδευτικού, πάντα σε συνάρτηση με ό,τι αντιμετωπίζουν στο σχολικό περιβάλλον. Η προστιθέμενη αξία της ανάλυσης είναι να διερευνηθεί το πώς και κατά πόσο μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά η άσκηση της Συμβουλευτικής εντός των σχολικών ορίων.

Λέξεις-κλειδιά: Μέθοδοι και τεχνικές αλληλεπίδρασης στην σχολική κοινότητα, πρακτικές που αποσκοπούν στην αλλαγή, εφαρμοσμένη συμβουλευτική, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Επαγγελματικά Λύκεια.

Abstract

With this proposal, we study the terms and conditions for implementing and standardizing Counseling in Vocational High Schools. The essential objective of the study concerns the design of interventions that will build a positive climate and healthy relationships between students and teachers of Vocational Education and Training, through conscious group interaction and combined counseling skills within the school environment. In this article, the common skills of teacher and counselor are recorded, the common symptoms of reference, and finally, the difficulties from the student-teacher interpersonal relationship, always concerning

the school environment. The added value of the analysis is to investigate how and to what extent Counseling within school boundaries can work beneficially.

Key-words: Methods and techniques of interaction in the school community, practices aimed at change, applied counseling, Vocational Education and Training, Vocational High Schools.

Εισαγωγή: Εμπεριστατωμένο θεωρητικό πλαίσιο

Η παρούσα δημοσίευση δομείται με βάση προγνωστικές αναλύσεις και εκτιμήσεις σχετικά με τους όρους και τις προϋποθέσεις που θα βοηθήσουν στην τυποποίηση και την εφαρμογή μιας Συμβουλευτικής στο χώρο των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑΛ). Ταυτόχρονα, αποτελεί και μια καταγραφή ποιοτικής κυρίως αποτίμησης για έναν συλλογικό σχεδιασμό δράσης εντός των σχολικών μονάδων της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ). Το συνολικό πλαίσιο των αναφορών μας εντάσσεται στα όρια του κριτικού στοχασμού και, μέσα από αυτόν, στην ίδια την χειραφέτηση των εκπαιδευτικών (Κόκκος, 2017). Ο ουσιαστικός στόχος της Συμμετοχικής μας Παρουσίασης στο Συνέδριο, αλλά και της παρούσας δημοσίευσης, είναι η σχεδίαση παρεμβάσεων, οι οποίες θα οικοδομήσουν θετικό κλίμα και υγιείς σχέσεις ανάμεσα στους/στις μαθητές/-τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς της ΕΕΚ, μέσα από συνειδητή αλληλεπίδραση, και σε συνδυασμό με την κατάκτηση δεξιοτήτων Συμβουλευτικής εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Στα περιεχόμενα του παρόντος άρθρου καταγράφονται οι κοινές δεξιότητες εκπαιδευτικού και συμβούλου, τα κοινά συμπτώματα αναφοράς αλλά και οι δυσκολίες από τις διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών, πάντα σε σχέση με το σχολικό περιβάλλον. Τα επιστημονικά ερωτήματα της δημοσίευσης εστιάζουν στα παρακάτω σημεία:

- Ποια θα μπορούσαν να είναι τα οφέλη από την εφαρμογή ενός προγράμματος σχολικής Συμβουλευτικής για μαθητές/-τριες;
- Ποιοι θα μπορούσαν να είναι οι τομείς εργασίας των μελλοντικών σχολικών συμβούλων, πέρα από τα ζητήματα του επαγγελματικού προσανατολισμού, ο οποίος ήδη εφαρμόζεται στα ΕΠΑΛ;
- Ποιοι θα έπρεπε να είναι οι στόχοι κατά την εφαρμογή ενός προγράμματος Συμβουλευτικής στα τεχνικά σχολεία;
- Ποιος θα μπορούσε να είναι ο ρόλος από την εφαρμογή και την άσκηση Συμβουλευτικών παρεμβάσεων στους μαθητές/-τριες της ΕΕΚ;
- Ποιες είναι οι προοπτικές ενεργούς σύνδεσης της αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης με την εφαρμογή ενός προγράμματος Συμβουλευτικής;

Η προστιθέμενη αξία της ανάλυσης έγκειται στην δυνατότητα διερεύνησης σχετικά με το πώς, και κατά πόσο, μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά η άσκηση της Συμβουλευτικής εντός των σχολικών ορίων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η Συμμετοχική Παρουσίαση μας στο 8ο Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων (2023), η οποία αποτέλεσε μια πραγματικά καινοτόμα δράση του, μας έδωσε την δυνατότητα να αποδελτιώσουμε συγκροτημένα και να κουβεντιάσουμε με τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες τις προτάσεις μας, οι οποίες κωδικοποιούνται, πέραν της παρούσης Εισαγωγής σε δύο επόμενα μέρη:

α) στο δεύτερο Κεφάλαιο αναφερόμαστε στην οριοθέτηση του θέματος σχετικά με το τι μπορεί να σημαίνει η άσκηση μιας ειδικής Συμβουλευτικής στα σχολεία της ΕΕΚ, και,

β) στο τρίτο Κεφάλαιο, όπου αναφερόμαστε στις δυσκολίες και στα προβλήματα, τα οποία θα πρέπει να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να οργανωθεί αυτή η παρέμβαση στις σχολικές δομές ΕΕΚ.

Τι είναι και τι μπορεί να σημαίνει η άσκηση μιας ειδικής Συμβουλευτικής στην Τεχνική Εκπαίδευση;

Η Συμβουλευτική ως επιστήμη, αλλά και ως τέχνη, βασίζεται κυρίως στις θεωρίες της προσωπικότητας και για αυτό ουσιαστικά αποτελεί πεδίο έρευνας και εφαρμογών των κύριων ρευμάτων της ψυχολογίας (Nystul, 2015). Η αφετηριακή λειτουργία της Συμβουλευτικής αναφέρεται σε μία διαδικασία επικοινωνίας και υπονοεί ότι κάποιος δίνει ή δέχεται συμβουλή, παρόλο που σήμερα η σημασία της είναι αρκετά διαφοροποιημένη και έχει πολύτροπες διαστάσεις (Ziberi & Macedonia, 2020). Τα τελευταία χρόνια στα σχολεία της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) μέσω διαφόρων πολιτικών και ειδικών επιμορφώσεων (Παρατηρητήρια, Προγράμματα Εταιρικών Συμφωνιών για το Πλαίσιο Ανάπτυξης, Προγράμματα επιμορφώσεων τοπικών Κέντρων Διεπιστημονικής Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης, Ειδικές εξατομικευμένες Επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής για τον Σύμβουλο καθηγητή κ.λπ.), έχουν «ανοίξει» τόσο τα θέματα της ψυχικής υγείας των μελών των εκπαιδευτικών κοινοτήτων (Leiva et al., 2021), όσο και ζητήματα ανάπτυξης θετικής ψυχολογίας εντός των δομών μιας σχολικής μονάδας (Snyder et al., 2020), ως κριτήρια για την συναισθηματική ολοκλήρωση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Winship, 2021). Το «ευ ζην», οι ολοκληρωμένοι κοινωνικοί δεσμοί, το αίσθημα της ικανοποίησης και οι αξίες χαράς και νοήματος αποτελούν στις ημέρες μας σύγχρονες εκπαιδευτικές στοχοθεσίες (Wood, 2018), όπως οι μαθησιακοί στόχοι και η υλοποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Σε ανάλογη τροχιά κινούνται εδώ και αρκετά χρόνια τόσο τα καταγεγραμμένα αιτήματα των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των φαινομένων πολιτικών αποπαιδαγωγικοποίησης των εκπαιδευτικών δομών (Hodges, 2020), όσο και έρευνες που συσχετίζουν την εφαρμογή Συμβουλευτικών προγραμμάτων με το σχολικό ήθος, και την νοηματοδότηση κοινωνικών εμπειριών των μαθητών/-τριών με την φοίτηση και την επίδοση τους (Banerjee, Weare & Farr, 2014).

Παρ' όλα αυτά, επιχειρώντας μια πρώτη βιβλιογραφικά επισκόπηση του πεδίου παρατηρούμε ότι πέραν ορισμένων πετυχημένων, ειδικά στοχευμένων ακαδημαϊκών εργασιών (Αντωνιάδου, 2021), δεν υπάρχει ικανοποιητικός αριθμός βιβλιογραφικών αναφορών στην Ελλάδα, σχετικά με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι για τον θεσμό της Συμβουλευτικής, και τα πιθανά πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα μιας ανάλογης εφαρμογής εντός των σχολικών δομών. Από την προηγούμενη δεκαετία η Μαλικιώση-Λοΐζου (2011), παρατηρώντας την έλλειψη σχετικών εμπειρικών ερευνών που εντοπίζεται δυστυχώς ακόμη στην ελληνική βιβλιογραφία, καθιστούσε υψηλής σημασίας την αναγκαιότητα για περαιτέρω διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτών ενηλίκων σε ζητήματα Συμβουλευτικής, καθώς η Συμβουλευτική στην εκπαίδευση έχει πολλά πεδία εφαρμογής και μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων και ενός ευνοϊκού κλίματος για τη μάθηση διευκολύνοντας, υποστηρίζοντας, και, υλοποιώντας εν τέλει, τους στόχους της εκπαίδευσης. Στην σχετική αρθρογραφία αναφοράς, τόσο παλαιότερα (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996), όσο και στα νεότερα χρόνια (Camadan, Topsakal & Sadıkoğlu, 2021), έχει επισημανθεί η έλλειψη οργανωμένων συμβουλευτικών παρεμβάσεων εντός των εκπαιδευτικών δομών. Κατ' επέκταση, δεν υπάρχουν αναφορές για την σημαντικότητα της σύνδεσης της παιδαγωγικής πράξης με τις ικανότητες ή τις δεξιότητες σχετικές με την ανάληψη του ρόλου των εκπαιδευτικών ως Σύμβουλοι. Παρ' όλο που η άσκηση Συμβουλευτικής ως καθαυτό αντικείμενο είναι αυτοσκοπός, εδώ επισημαίνεται ότι η χρήση της θα μπορούσε πέρα από την διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης (Θεοδοσάκης 2010), να υποστηρίξει συνολικά τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, ακόμη και την ίδια την διαδικασία της μάθησης.

Δυσκολίες και προβλήματα από μια επιχειρούμενη άσκηση μιας ειδικής Συμβουλευτικής στα τεχνικά σχολεία.

Η άσκηση Συμβουλευτικής μέσα στα σχολικά περιβάλλοντα και σε όλες τις δομές εκπαίδευσης, όπως εννοείται σήμερα, μεταφράζεται κυρίως στην υποστήριξη των μαθητών και των μαθητριών σχετικά με τις βαθύτερες αλλαγές της προσωπικότητας τους, σχετικά με την συμφιλίωση των ηλικιακών μεταβάσεων, στην προσπάθεια για μείωση των εσωτερικών συγκρούσεων, και κυρίως, σε προσανατολισμούς και κατευθύνσεις προς κατάκτηση αυτογνωσίας και αυτοβελτίωσης. Οι σχολικές μονάδες δεν είναι τυπικοί χώροι άσκησης Συμβουλευτικής, οι εκπαιδευτικοί δεν ασκούν κλινικό Συμβουλευτικό έργο, αλλά και οι μαθητές/-τριες δεν χαρακτηρίζονται Συμβουλευόμενοι. Ο/Η εκπαιδευτικός της ΕΕΚ παρακολουθεί την μετάβαση των μαθητών/-τριών του από την άγνοια στην γνώση, και από την ημιμάθεια στην ολοκληρωμένη προσέγγιση μιας ενιαίας και στην επιτυχημένη εισαγωγή στο περιβάλλον μιας Ειδικότητας. Για το περιβάλλον του σχολείου ιδιαίτερα, οι «σημαντικοί άλλοι» καθορίζουν την αυτοαντίληψη του ατόμου σχετικά με τις σχέσεις που διαμορφώνει με τον εαυτό του/της, και αποτελεί το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον ενός/μίας εφήβου. Σε αυτό το στάδιο, και άσχετα με τη δεδομένη αντικειμενικότητα κάποιου προβλήματος, η υποκειμενική θεώρηση του/της καθορίζει σημαντικά τον βαθμό της ψυχικής του/της υγείας.
Μελετώντας και παρατηρώντας το βίωμα από την αποτύπωση των ανθρώπινων συμπεριφορών μέσα στις σχολικές μονάδες, εντοπίζουμε πολλά κοινά σημεία ανάμεσα στις προσεγγίσεις της εκπαίδευσης και της τυπικής άσκησης μιας Συμβουλευτικής πρακτικής. Όπως σε κάθε διαδικασία Συμβουλευτικής, αναπτύσσεται μία σχέση ανάμεσα στον/στην σύμβουλο και στο άτομο που ζητάει βοήθεια με σκοπό την ανάπτυξη της αυτογνωσίας του, έτσι και στο σχολείο ο/η εκπαιδευτικός δρα καταλυτικά, εφόσον δημιουργεί τις συνθήκες που διευκολύνουν την εκούσια αλλαγή στον τρόπο συμπεριφοράς και στις αντιλήψεις των μαθητών και των μαθητριών, σχετικά με ένα ζήτημα, ένα θέμα ή μια γνωστική περιοχή. Σε όλες τις περιπτώσεις μία διαδικασία της Συμβουλευτικής αφορά όχι μόνο τη συμπεριφορά ή τον τρόπο σκέψης, αλλά μια συνολική αναδόμηση των εσωτερικών νοητικών και συναισθηματικών σχημάτων που χρησιμοποιεί ο Συμβουλευόμενος.
Κλείνοντας την παρούσα εισήγηση θα επισημαίναμε τους λόγους για τους οποίους σήμερα η οργάνωση Συμβουλευτικών δομών μέσα στο τεχνικό σχολείο κρίνεται ως αναγκαία και σημαντική.

- Υποστήριξη Συμπεριφοράς και Κοινωνικής Ενσωμάτωσης: Οι Σύμβουλοι μπορούν να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/-τριες στην ανάπτυξη θετικών συμπεριφορικών προτύπων και να προωθήσουν την κοινωνική ενσωμάτωση τους.
- Προσανατολισμός και Στήριξη Επιλογών: Οι Σύμβουλοι μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες ενός τεχνικού σχολείου στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που τους ενδιαφέρει, να τους παρέχουν εξειδικευμένες στρατηγικές μάθησης, και να τους καθοδηγήσουν στην επιλογή ομαδικών εργασιών και επαγγελματικών προορισμών.
- Στήριξη Συναισθηματικής Ευημερίας: Οι μαθητές/-τριες αντιμετωπίζουν συναισθηματικά προβλήματα μεγάλης ποικιλίας, όπως άγχος, κατάθλιψη ή προβλήματα στις σχέσεις τους. Οι Σύμβουλοι είναι σε θέση να παρέχουν στοχευμένες συμβουλές και υποστήριξη.
- Καθοδήγηση στην Επαγγελματική Κατεύθυνση: Οι Σύμβουλοι μπορούν να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/-τριες να εξερευνήσουν ακόμη περισσότερο τις επαγγελματικές επιλογές τους και να λάβουν εξειδικευμένες αποφάσεις σχετικά με την καριέρα τους.

- Αντιμετώπιση Συγκρούσεων: Οι Σύμβουλοι μέσα στην σχολική μονάδα, (ΕΠΑΛ ή ΕΚ) μπορούν να βοηθήσουν στη διευθέτηση συγκρούσεων μεταξύ μαθητών/-τριών) ή ακόμα και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών.
- Προώθηση της Σχολικής Κοινότητας: Οι Σύμβουλοι μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία μιας θετικής σχολικής κουλτούρας και κοινότητας, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία και τον αμοιβαίο σεβασμό.

Συνολικά, η ανάπτυξη συμβουλευτικών δομών και η παροχή υπηρεσιών Συμβουλευτικής εντός της σχολικής ζωής ενισχύουν τη συνολική εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών/-τριών, βοηθώντας τους/τις σε πολλές πτυχές της ανάπτυξης της προσωπικότητας τους, αλλά και στη διαμόρφωση ενός υγιούς και ισορροπημένου εκπαιδευτικού συνόλου. Με βάση τις παραπάνω αναγκαιότητες τίθεται ως μελλοντικός στόχος η αναγκαιότητα οργάνωσης εξειδικευμένων επιμορφώσεων, προκειμένου να συγκροτηθεί ένα επιμορφωμένο σώμα Συμβούλων και να διαμορφωθούν επιστημονικά και με συνέπεια οι όροι για την συγκρότηση εξειδικευμένων Συμβουλευτικών δομών εντός των σχολικών μονάδων.

Ευχαριστίες

Για την πραγματοποίηση και την δημοσιοποίηση της παρέμβασης ευχαριστούμε την Επιστημονική και Οργανωτική Επιτροπή του 8ου Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων που μας επέτρεψαν να μοιραστούμε με άλλους/-ες τους/τις εκπαιδευτικούς τις απόψεις μας. Επιπρόσθετα, ευχαριστούμε τους/τις συναδέλφους εκπαιδευτικούς του 1ου Ημερήσιου ΕΠΑΛ Αγίου Δημητρίου και του 2ου Εσπερινού ΕΠΑΛ Αγίου Δημητρίου, αλλά και τα στελέχη του 1ου Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου, τα οποία υποστήριξαν και υποστηρίζουν ενεργά τις καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις με την καθημερινή ενεργή τους παρουσία μέσα στις τάξεις, και επενδύουν συνειδητά και διαχρονικά στις αξίες της δια βίου μάθησης, εντός των εκπαιδευτικών δομών της ΕΕΚ.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ziberi, F., & Macedonia, N. (2020). Between Theory and Practice: The Importance and Function of School Counseling. *International journal of education i philology, 1 (1)*, 64-78.

Banerjee, R., Weare, K., & Farr, W. (2014). Working with 'Social and Emotional Aspects of Learning' (SEAL): Associations with school ethos, pupil social experiences, attendance and attainment. *British Education Research Journal*, 40(4), 718–742.

Camadan, F., Topsakal, C., & Sadıkoğlu, İ. (2021). An examination of the ethical dilemmas of school counsellors: opinions and solution recommendations. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, *31*(1), 76-93.

Hodges, R., Payne, E. M., McConnell, M. C., Lollar, J., Guckert, D. A., Owens, S., ... & Shinn, H. B. (2020). Developmental education policy and reforms: A 50-state snapshot. *Journal of Developmental Education*, 2-17.

Leiva, L., Zavala-Villalón, G., Antivilo-Bruna, A., Torres, B., & Ganga-León, C. (2021). Implementation of a national mental health intervention in educational communities: What do successful teams do differently? *Journal of Community Psychology*, *49*(1), 133-151.

Nystul, M. S. (2015). *Introduction to counseling: An art and science perspective*. Sage Publications.

Snyder, C. R., Lopez, S. J., Edwards, L. M., & Marques, S. C. (Eds.). (2020). *The Oxford handbook of positive psychology*. Oxford university press.

Winship, G. (2021). The evolution of mental health in schools: where from, where next? *Cambridge Journal of Education*, *51*(5), 589-606.

Wood, P. (2018). 'We are trying to make them good citizens': The utilisation of SEAL to develop 'appropriate' social, emotional and behavioural skills amongst pupils attending disadvantaged primary schools. *Education, 3-13*, 46(7), 741–754.

Αντωνιάδου, Γ. (2021). *Συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού: διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Λάρισας σε ζητήματα συμβουλευτικής* (Master's thesis).

Θεοδοσάκης Δ. (2010). Συμβουλευτική εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικά προγράμματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης: οι στάσεις τους στην εφαρμογή της συναισθηματικής αγωγής στη σχολική πράξη. *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Συμβουλευτικής Ψυχολογίας «Συμβουλευτική Ψυχολογία: Εφαρμογές -Προκλήσεις»,* Ρέθυμνο, 6-9 Μάϊου 2010.

Κόκκος Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων,* Αθήνα: εκδ. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ISBN: 978-960-89531-6-1

Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2011). Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα. *Hellenic Journal of Psychology, 8*, σ. 266-288. https://pseve.org/wp-content/uploads/2018/03/Volume08_Issue3_Malikiosi-Loizou.pdf

8ο Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων (2023). *Μάθηση & Αλλαγή.* Ανάκτηση από https://adulteduc.gr/8o-synedrio-tis-eeee-me-titlo-mathisi-allagi-30-09-23-01-10-23/

Ομάδα αυτομόρφωσης: Δημιουργικές συνδέσεις της ευριπίδειας Ηλέκτρας με άλλα έργα τέχνης. Ένα παράδειγμα μετασχηματίζουσας μάθησης.

Self-Learning Group: Creative Connections of Euripides' Electra with other Works of Art. An example of Transformative Learning

Βασιλεία (Λιάνα) Καλοκύρη, Δρ, M.Ed., Σύμβουλος Εκπαίδευσης Φιλολόγων, Σύμβουλος-Καθηγήτρια Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Μαρία Καρακού, Υποψήφια Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Πατρών

Μάρθα Λογοθέτου,Υποψήφια Διδάκτωρ Σχολής Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο

Ασημίνα Κατσούδα, Εκπαιδευτικός Προσχολικής Εκπαίδευσης, MEd Εκπαίδευση Ενηλίκων, MEd εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Μαρία Παπαδοπούλου, Υποψήφια Διδάκτωρ Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Κάλλι Τρεμπέλα, Προσωποκεντρική Ψυχοθεραπεύτρια ECP, M.Sc. Δημιουργική γραφή, M.Sc. Εκπαίδευση Ενηλίκων

Δέσποινα Ξομπλαράκη, Εκπ/κός Δ/θμιας Εκπ/σης ΠΕ78, MSc Εκπαιδευτική Ψυχολογία

kalokyri@sch.gr , marykk@hotmail.gr , mlogothetou@star.gr, asiminakatsouda7@gmail.com , grafpap@gmail.com , kalitr@gmail.com , despoinaepal@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα πρόταση εστιάζει σε ένα παράδειγμα μετασχηματίζουσας μάθησης από την Ομάδα Αυτομόρφωσης της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, με αξιοποίηση του έργου του Ευριπίδη *Ηλέκτρα* και άλλων έργων τέχνης, στον άξονα προβληματικής "συμβίωση". Βάσει των συμπερασμάτων από την συνολική διαδικασία, επισημαίνεται η συμβολή της αισθητικής εμπειρίας και του συναισθηματικού παράγοντα στην ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού και την αναβίωση προσωπικών βιωμάτων και, μέσα από αυτές τις διεργασίες, στον επαναπροσδιορισμό παραδοχών και στάσεων.

Λέξεις-κλειδιά: Μετασχηματίζουσα μάθηση, αισθητική εμπειρία, συναισθήματα

Abstract

The present proposal focuses on an example of transformative learning from the Self-Education Group of the Scientific Association of Adult Education, using the work of Euripides Electra and other works of art, in the axis of the problematic "coexistence". Based on the conclusions from the overall process, the contribution of the aesthetic experience and the emotional factor to the activation of critical reflection and the revival of personal experiences and, through these processes, to the redefinition of assumptions and attitudes are highlighted.

Key-words: Transformative learning, aesthetic experience, emotions

Θεωρητικό πλαίσιο

Κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων της ομάδας αυτομόρφωσης της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων υπό την καθοδήγηση των Κόκκου[17] και Πάσχου[18], στο ακαδημαϊκό έτος 2022 – 2023, αξιοποιήθηκε το έργο του Ευριπίδη «Ηλέκτρα», ως ένα υψηλής αισθητικής αξίας έργο τέχνης. Το εν λόγω έργο τέχνης προσεγγίστηκε εις βάθος, σε διασύνδεση με την προβληματική της «συμβίωσης», με υπόβαθρο την μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» (Kokkos, 2021), αλλά με ελευθερία στην εφαρμογή της, με νέα στοιχεία και εκδοχές μεθοδολογικής διερεύνησης, σε πνεύμα ανιχνεύσεων του πολυσήμαντου τραγικού πυρήνα του έργου καθώς και της απήχησης των συγκρούσεων και αντιφάσεών του στα προσωπικά βιώματα και συναισθήματα των μελών της ομάδας. Στο πλαίσιο της μεθόδου, ο Κόκκος (2021) υποστηρίζει την αξιοποίηση σπουδαίων έργων τέχνης για την προαγωγή του κριτικού στοχασμού και την ανάδυση συναισθημάτων, με στόχο τον μετασχηματισμό τυχόν δυσλειτουργικών αντιλήψεων.

Υπό το πρίσμα αυτό, η σπουδαία τέχνη αποτελεί τον καταλύτη για την ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού, ο οποίος με τη σειρά του συνιστά την πιο σημαντική διεργασία για να επέλθει ο μετασχηματισμός. Προς την κατεύθυνση αυτή, σημαντικοί θεωρητικοί και στοχαστές (Αριστοτέλης, στο Belfiore, 1992; Nussbaum, 2001; Kokkos, 2021; Freire, 1971; Greene, 1995; Marcuse, 1978/1998) επισημαίνουν με το έργο τους την συμβολή της αισθητικής εμπειρίας στον μετασχηματισμό δυσλειτουργικών παραδοχών. Τέλος, ο Αμερικανός κοινωνιολόγος και εκπαιδευτής ενηλίκων Mezirow, αν και δεν προσανατολίζεται στην τέχνη, εντούτοις υποστηρίζει πως η επαφή με έργα τέχνης δύναται να προκαλέσει στον δέκτη το «*αποπροσανατολιστικό δίλημμα*», το οποίο αποτελεί το σημείο εκκίνησης της διεργασίας μετασχηματισμού (Mezirow στο Mezirow & Associates, 1990, σ. 14· Mezirow, 1991, σ. 168).

Σημειώνεται ότι τα μέλη της ομάδας προσέγγισαν την «Ηλέκτρα» στο πλαίσιο της μεθόδου Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία (ΜΜΑΕ) (Kokkos, 2021), με καινοτόμο τρόπο, μέσα από άλλα έργα τέχνης, τα οποία επέλεξαν ως άμεσα συνδεδεμένα με το προσωπικό τους βίωμα, γεγονός που έδωσε εναύσματα για συναισθηματική έκφραση. Ο συναισθηματικός παράγοντας είναι ζωτικός στη διαδικασία της μετασχηματίζουσας μάθησης, καθώς οι συναισθηματικές αντιδράσεις και η αισθητική εμπειρία αποτελούν την κινητήρια δύναμη για βαθύτερο αναστοχασμό και κατανόηση (Kokkos, 2021. Mezirow, 1999). Οι εμπειρίες που προκύπτουν από την αναγνώριση και την επεξεργασία των συναισθημάτων μπορούν να διεγείρουν νέες ιδέες, να προωθούν την αυτο-εξέταση και να αναδείξουν την ανάγκη για αλλαγή (Greene, 2000. Kokkos, 2021). Τα έργα τέχνης, όπως η «Ηλέκτρα» του Ευριπίδη, λειτουργούν ως καταλύτης, μεταδίδοντας ισχυρά συναισθήματα που κινούν τους εκπαιδευόμενους προς την αναζήτηση νέων ή επαναπροσδιοριζόμενων κατανοήσεων (Greene, 2007). Η αναγνώριση της στενής ή αδιάσπαστης ή άρρηκτης συνύπαρξης μεταξύ συναισθηματικών και νοητικών διαδικασιών στη μάθηση μπορεί να οδηγήσει σε πιο ολοκληρωμένες πρακτικές, οι οποίες αναγνωρίζουν την πλήρη ανθρώπινη εμπειρία.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω, η τραγωδία του Ευριπίδη «Ηλέκτρα» εκτιμάται ότι

[17] Ομότιμος Καθηγητής Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πρόεδρος της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, μέλος της Ηγετικής Ομάδας της International Transformative Learning Association.

[18] Ψυχίατρος – Ψυχαναλύτρια. Η ίδια έχει οργανώσει τις «Ανοιχτές Ομάδες με Αφορμή ένα Έργο Τέχνης», που έχουν στόχο την ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων σε θέματα ψυχικής ζωής και απευθύνονται στο γενικό πληθυσμό και το «Εικαστικό Εργαστήριο», που αφορά ανθρώπους που επιθυμούν να διεγείρουν την εγκλωβισμένη τους δημιουργικότητα, ανεξάρτητα από το αν δέχονται ψυχοθεραπευτική βοήθεια ή όχι.

συνέβαλε στην ενδυνάμωση του κριτικού στοχασμού και στην ενεργοποίηση της συναισθηματικής διάστασης των μελών της ομάδας. Η μέθοδος του Κόκκου, σε συνδυασμό με την συμβολή της Πάσχου και με νέα στοιχεία μεθοδολογικής προσέγγισης αποτέλεσε το καταλληλότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο εξετάστηκαν κριτικά διάφορα μείζονος σημασίας ζητήματα στην ομάδα αυτομόρφωσης. Στο εργαστήριο θα παρουσιαστεί η εμπειρία της ομάδας με βιωματικό τρόπο, εστιάζοντας στον τραγικό διάλογο μεταξύ Κλυταιμνήστρας και Ηλέκτρας.

Παρουσίαση

Το βιωματικό εργαστήριο εκκίνησε με την παρουσίαση του θέματος και την προβολή μιας φωτογραφίας που απεικόνιζε την Κλυταιμνήστρα και την Ηλέκτρα (σκηνή από θεατρική παράσταση*)*. Βάσει των παραπάνω, διεξήχθη άσκηση δημιουργικής γραφής, κατά τη διάρκεια της οποίας οι συμμετέχοντες κατέγραψαν ορισμένες αυθόρμητες σκέψεις ή/και συναισθήματα.

Οι συμμετέχοντες εστιάζοντας κυρίως στη φωτογραφία εντόπισαν ότι αναδύεται το συναίσθημα του θυμού και ότι η σχέση των δύο γυναικών χαρακτηρίζεται από αποξένωση. Ενδεικτικά, αναφέρονται κάποιες σκέψεις: *"πάνω σε όλα που έχουν γίνει βάζω μηδέν", "κοίτα με"* και *"κλεισμένη στον κόσμο της η μάνα". «Η άδεια αγκαλιά της μάνας έγινε αυτο-αγκαλιά», «η έκρυθμη συμβίωση καταστρέφει και τις δύο», «δεν υπάρχει οπτική επαφή, αποφεύγουν ακόμα και να κοιταχτούν».* Έτσι, μέσα από τη συζήτηση αναδείχθηκε το θέμα «Συμβίωση: σχέση μάνας-κόρης».

Εν συνεχεία, παρουσιάστηκε εκτενώς η υπόθεση της τραγωδίας της Ηλέκτρας του Ευριπίδη και το ιστορικό πλαίσιο και προβλήθηκε βίντεο, ο «Αγώνας λόγων Ηλέκτρας - Κλυταιμνήστρας» [Ηλέκτρα, Τέταρτο επεισόδιο (στ.998-1141)], προκειμένου οι συμμετέχοντες να έρθουν σε επαφή με το υπό επεξεργασία έργο.

Με βάση το έργο, πραγματοποιήθηκε συζήτηση, διαμέσου της οποίας εξήχθησαν τα εξής κριτικά ερωτήματα:

- Ποιες πτυχές σχέσεων θα μπορούσαμε να ανακαλύψουμε μεταξύ μάνας-κόρης;
- Σε ποιο βαθμό ταυτίζονται μία μάνα με μία κόρη;
- Τι παρατηρούμε στη συμβίωση μάνας-κόρης;
- Ο θάνατος (η φυσική εξόντωση) αποτελεί τρόπο επίλυσης της σύγκρουσης;

Στη συνέχεια, θέλοντας να γίνει μία δημιουργική σύνδεση της *Ηλέκτρας* με άλλα έργα τέχνης, παρουσιάστηκαν με συντομία τα παρακάτω έργα τέχνης:

1. Η εμμονή της μνήμης, Dali Salvador (1931)
2. The key in the hand, Chiharu Shiota (2021)
3. Πέτρες με κόκκινο πανί, Σόρογκας Σ.
4. Ηλέκτρες του Κόσμου, Μελίνα Βλάχου (2022)
5. The false mirror, Rene Magritte (1928)
6. Teoría, Basualdo Eduardo (2013)
7. «Lamentation», Martha Graham (1930)

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αντλήσουν συνδυασμούς από την "δεξαμενή" των κριτικών ερωτημάτων και των έργων τέχνης, με την παρότρυνση να βασιστούν στο προσωπικό τους βίωμα και να μοιραστούν ανοικτά τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Όσα ειπώθηκαν καταγράφηκαν σε Padlet. Ενδεικτικά: *"μόνο μία από εμάς μπορεί να υπάρξει", "κάθε μία έχει το κλειδί της σχέσης στο χέρι", "αντικατοπτρισμός του έξω ή αντανάκλαση του μέσα;", "διαφορετικές πτυχές στη σύγκρουση μάνας-κόρης", "είναι τρόπος επίλυσης;" "να ζω με τον*

φόνο;", "ο θάνατος δεν επιλύει, η μνήμη είναι ζωντανή και παραμένει".
Ολοκληρώνοντας, ακολούθησε ανοικτή συζήτηση, κάνοντας έναν συνολικό αναστοχασμό όσων συζητήθηκαν, αξιοποιώντας και όσα καταγράφηκαν στο Padlet, τις αρχικές απόψεις και σκέψεις των συμμετεχόντων και τις μεταγενέστερες, μετά την επεξεργασία των έργων τέχνης. Ως προς την κόρη, η ομάδα αναγνώρισε συναισθήματα που κυμαίνονται από την οργή έως την αυταπάρνηση. Ως προς τη μητέρα, ανιχνεύτηκαν συναισθήματα που φτάνουν από τον εγωισμό ως την συντριβή. Έτσι, προέκυψε το συμπέρασμα ότι εντός της κάθε μίας γυναίκας συνυπάρχει το δίπολο «λογική – συναίσθημα»· ειδικότερα, η Κλυταιμνήστρα μιλάει λογικά κι επικαλείται το συναίσθημα, ενώ η Ηλέκτρα μιλάει συναισθηματικά κι επικαλείται τη λογική. Αυτό αποκαλύπτει ταυτόχρονα πως η μία αποτελεί την αντίθεση της άλλης, ή, όπως ειπώθηκε χαρακτηριστικά, *«η μία εμπεριέχει την άλλη», «δεν υπάρχει η μία χωρίς την άλλη».* Καταληκτικά, αναγνωρίστηκε ότι σε δύο διαφορετικές γενιές, που αρνούνται ή αδυνατούν να επικοινωνήσουν, η αλήθεια είναι δύσκολο να εντοπιστεί και το πρόβλημα διαιωνίζεται *«στέλνοντας λυγμούς».*
Μέσα από την συζήτηση, επίσης, ανέκυψαν στοιχεία μεθοδολογικής προσέγγισης από την ομάδα αυτομόρφωσης, στην προέκταση της δημιουργικής αξιοποίησης της μεθόδου ΜΜΑΕ, όπως η εξεργασία σημαντικών έργων τέχνης μεγάλου όγκου – ανάλυση των πολλαπλών διαστάσεων του έργου σε βάθος κατά τη διάρκεια ενός ακαδημαϊκού έτους, η εξαγωγή κριτικών ερωτημάτων μέσα από το έργο, αντί ανάλυσης έργου βάσει προκαθορισμένων κριτικών ερωτημάτων, οι δημιουργικές διασυνδέσεις του κεντρικού έργου τέχνης με άλλα έργα τέχνης, η έμφαση στο συναίσθημα.

Αναστοχασμός

Μετά το πέρας του συνεδρίου, η ομάδα αυτομόρφωσης αφιέρωσε μια συνάντηση στον αναστοχασμό της εμπειρίας που αποκόμισε από τη συγκεκριμένη παρουσίαση. Μέσα από ανοικτή συζήτηση αναδύθηκαν οι δυσκολίες που ανέκυψαν κατά την εφαρμογή ενός σχετικά δύσκολου εγχειρήματος, την παρουσίαση της σε βάθος προσέγγισης ενός μεγάλου σε όγκο έργου, η οποία διήρκησε ένα ολόκληρο έτος, από μια ομάδα ατόμων.
Πρώτον, εντοπίστηκε μια δυσκολία παρουσίασης έργων με σχετικά μεγάλη έκταση σε ένα βιωματικό εργαστήριο στα πλαίσια συνεδρίου, δεδομένων των χρονικών περιορισμών που τίθενται. Συγκεκριμένα σχολιάστηκε ότι αφιερώθηκε χρόνος περίπου 35 λεπτών, ο οποίος κρίθηκε απαραίτητος μεν για να έρθουν οι συμμετέχοντες σε επαφή με το έργο, από την άλλη, ο χρόνος αυτός θα μπορούσε να αφιερωθεί στη δημιουργική ανάλυση του έργου, δεδομένης και της δυναμικής της ομάδας, η οποία διαφάνηκε ότι είχε τη διάθεση να εκφραστεί και να συνεισφέρει με ιδέες και συναισθήματα. Εν τέλει, αναδείχθηκε ότι η παρουσίαση θα μπορούσε να περιοριστεί σε αδρές γραμμές ή εάν υπήρχε η δυνατότητα να έχει δοθεί το κείμενο στους συμμετέχοντες πριν την παρουσίαση, ώστε να έχουν το χρόνο να το μελετήσουν. Δεύτερον, συζητήθηκαν οι δυσκολίες συντονισμού μιας παρουσίασης όταν οι εισηγητές υπερβαίνουν τους τρεις.
Στον αντίποδα, εντοπίστηκαν αρκετά θετικά σημεία. Καταρχάς, η ανάλυση του έργου προχώρησε ακόμα βαθύτερα μέσα από τις συζητήσεις της ομάδας που προηγήθηκαν, για τον συντονισμό της παρουσίασης. Επιπλέον, η δημιουργική συνεργασία έγινε στα πλαίσια διαλόγου -αυτού που ο Mezirow (1991, 2000) ονομάζει στοχαστικό διάλογο- και είχε ως αποτέλεσμα την ενίσχυση των σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Αναπτύχθηκε δηλαδή αυτό που η Belenky (1986, στο Mezirow 2000) αποκαλεί "σχεσιακή γνώση", μέσα από την συμμετοχή σε ένα διάλογο όπου δίνεται έμφαση στην ενεργητική ακρόαση, την απουσία της αίσθησης κυριαρχίας και την συναισθηματική κατανόηση του άλλου. Οι συνθήκες ενός τέτοιου διαλόγου διασφαλίστηκαν και κατά την διάρκεια της παρουσίασης, μέσα από την αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας και των συμμετεχόντων, η οποία άφησε την αίσθηση ότι υπήρξε πραγματική διασύνδεση των συνδιαλεγόμενων και κατανόηση των διαφορετικών

εμπειριών και συναισθημάτων.
Όπως διαφάνηκε, οι συμμετέχοντες, με παρεμβάσεις ενθάρρυνσης από τα μέλη της ομάδας αισθάνθηκαν άνετα να εκφράσουν ιδέες και συναισθήματα. Προς την κατεύθυνση αυτή θεωρούμε ότι συνέβαλαν τα ερωτήματα που τέθηκαν κατά την ανάλυση του έργου, όπως: Τι σημαίνει το έργο τέχνης για εσάς προσωπικά; Με ποιες εμπειρίες σας το συσχετίζετε; Ποια συναισθήματα σας γεννά; Μπορείτε να φανταστείτε τον εαυτό σας μέσα στο έργο τέχνης; Ποιο πρόσωπο στο έργο θα επιλέγατε να είστε και γιατί; Οι ερωτήσεις αυτές διαπιστώθηκε ότι απελευθέρωσαν τους συμμετέχοντες οι οποίοι εκφράστηκαν και άκουσαν με τη σειρά τους τους άλλους, χωρίς κρίσεις. Εξαιρετικά δημιουργικό δε, θα ήταν να δοθεί η δυνατότητα στον καθένα ξεχωριστά να εκφραστεί μέσα από ένα από τα προτεινόμενα έργα τέχνης, το οποίο επέλεξε διότι σχετίζεται με την προσωπική του εμπειρία και ακολούθως του αποδίδει ιδιαίτερο νόημα ή, να φέρει προς συζήτηση ένα έργο δικής του επιλογής. Κάτι τέτοιο βέβαια αντιλαμβανόμαστε ότι είναι απαγορευτικό από τα χρονικά πλαίσια ενός συνεδρίου. Παρόλα αυτά, θεωρούμε ότι η σύντομη παρουσίαση - προτάσεις έργων λειτούργησε ως έναυσμα σκέψεων, μετά το συνέδριο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Belfiore, E. (1992). *Aristotle on plot and emotion*. New Jersey: Princeton University Press.

Freire, P. (1971). *L' éducation pratique de la liberté.* Paris: Cerf.

Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Greene, M. (2000). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. Jossey-Bass.

Greene, M. (2007). *Imagination and the healing arts*. Retrieved May 15, 2023 from https://maxinegreene.org

Kokkos, A. (2021). *Exploring Art for Perspective Transformation.* Netherlands: Brill.

Marcuse, H. (1978/1998). *Η Αισθητική Διάσταση*. (Μτφρ. Β. Τομανάς). Αθήνα: Νησίδες.

Mezirow, J. (1990). How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. In: Mezirow, J. & Associates (Eds.), *Fostering Critical Reflection in Adulthood* (pp. 1-20). San Francisco: Jossey-Bass.

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

Mezirow, J. (2000). Learning to Think like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow, & Associates (Eds.), *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress* (pp. 3-33). San Francisco: Jossey-Bass.

Nussbaum, M. C. (2001). *The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*. U.K: Cambridge University Press

Ο «Εμψυχωτής Μάθησης» ως αποτέλεσμα Τυπολογικής Σύγκλισης του Εκπαιδευτή και του Εκπαιδευτικού

The "Learning Facilitator" as an outcome of a Typological Convergence of the Trainer and the Teacher

Δρ Ιωάννης Ζένιος, Πρόεδρος Τμήματος Επιστημών Αγωγής, Larnaca College

Dr Ioannis Zenios, Head of Education Science Department, Larnaca College

i.zenios@gmail.com και *i.zenios@lca.ac.cy*

Περίληψη

Η ερευνητική εργασία εξετάζει ενδελεχώς τη σχέση μεταξύ του Εκπαιδευτή του μη τυπικού συστήματος μάθησης και του Εκπαιδευτικού του τυπικού συστήματος, εστιάζοντας στην εννοιολογική οριοθέτησή τους, αναζητώντας ομοιότητες και ενδεχόμενες διαφορές και διερευνώντας τη δυνατότητα τυπολογικής σύγκλισής τους σε ένα κοινό επάγγελμα. Μέσω της δελφικής ερευνητικής τεχνικής, επιτυγχάνεται η μέγιστη δυνατή συναίνεση ομάδας ειδικών σε συγκεκριμένα ζητήματα που βασίζονται στα ερευνητικά ερωτήματα. Η συμβολή της εργασίας έγκειται στο γεγονός ότι αυτή αναδεικνύει την τυπολογική σύγκλιση Εκπαιδευτή και Εκπαιδευτικού από επαγγελματική σκοπιά, προτείνοντας τη χρήση του όρου «Εμψυχωτής Μάθησης» ως κοινής ονομασίας όλων των επαγγελματιών που δραστηριοποιούνται σε ολόκληρο το φάσμα της δια βίου μάθησης.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαιδευτής, Εκπαιδευτικός, Εμψυχωτής Μάθησης, Τυπολογική σύγκλιση, Δελφική τεχνική.

Abstract

The research work thoroughly examines the relationship between the Trainer of the non-formal learning system and the Teacher of the formal system, focusing on their conceptual delimitation, looking for similarities and potential differences and exploring the possibility of a typological convergence in a common profession. Through the Delphi research technique, the maximum possible consensus of a group of experts on specific issues based on the research questions is achieved. The contribution of the paper lies in the fact that it highlights the typological convergence of the Trainer and the Teacher from a professional point of view, proposing the use of the term "Learning Facilitator" as a common name for all professionals activated in the entire spectrum of lifelong learning.

Key-words: Trainer, Teacher, Learning Facilitator, Typological convergence, Delphi technique.

Το επάγγελμα και τα παράγωγά του και οι Επαγγελματίες της Εκπαίδευσης

Αρκετοί ερευνητές ασχολήθηκαν με θέματα που αναφέρονται στους Εκπαιδευτικούς, όπως τον επαγγελματισμό, την επαγγελματικότητα, την επαγγελματική ανάπτυξη και τον εξεπαγγελματισμό τους. Λιγότεροι ασχολήθηκαν με θέματα που αφορούν τους Εκπαιδευτές, όπως τον εξεπαγγελματισμό, το επαγγελματικό προφίλ και τις επαγγελματικές τους ικανότητες. Ωστόσο, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας κατέδειξε την ύπαρξη ερευνητικού κενού όσον αφορά τη συσχέτιση των εν λόγω όρων από τη σκοπιά του επαγγέλματος.

Ο Millerson (Jarvis, 1983; Picciotto, 2011) αναφέρεται σε 23 χαρακτηριστικά της έννοιας «επάγγελμα», από τα οποία τα 6 επικρατέστερα είναι τα ακόλουθα: κατοχή δεξιότητας και θεωρητικής γνώσης, παροχή εκπαίδευσης, έλεγχος ικανότητας μελών, επαγγελματική οργάνωση, κώδικας δεοντολογίας και αλτρουιστική υπηρεσία.

Οι έννοιες «επαγγελματισμός» και «επαγγελματικότητα» συνδέονται άρρηκτα. Η πρώτη εκφράζει το πώς θα πρέπει να συμπεριφέρεται ένας επαγγελματίας και η δεύτερη το πώς πραγματικά συμπεριφέρεται. Ο *επαγγελματισμός αναφέρεται σε επαγγελματικό σώμα ενώ η επαγγελματικότητα στα μέλη του. Ενδιαφέρουσα είναι η άποψη ότι η επαγγελματικότητα αποτελεί τον ενικό αριθμό του επαγγελματισμού, με την έννοια ότι πολλές «επαγγελματικότητες» απαρτίζουν τον επαγγελματισμό, οπότε ο «επαγγελματισμός» δεν εκπροσωπεί μια ιδανική επαγγελματική πρακτική αλλά τη «ρεαλιστική» συνισταμένη της επαγγελματικότητας του κάθε μέλους ενός επαγγελματικού σώματος (Evans, 2008).*

Ο όρος «professionalisation» κατά τον Hoyle (1982) κατανοείται ως η διαδικασία μέσω της οποίας μια «ασχολία» («occupation») βαθμιαία ικανοποιεί τα κριτήρια που αποδίδονται σε ένα «επάγγελμα» («profession»). Ο όρος απαντάται στα ελληνικά ως «επαγγελματοποίηση» (Ζαρίφης & Νικολοπούλου, 2010) ή ως «επαγγελματικοποίηση» (Νικολαΐδου *& Καραγιώργη, 2012). Με* βάση την ετυμολογία των λέξεων, «επαγγελματο-ποίηση» σημαίνει την πραγματοποίηση ή ολοκλήρωση της διαδικασίας δημιουργίας ενός επαγγέλματος ενώ η «επαγγελματικο-ποίηση» αναφέρεται στην πραγματοποίηση ή ολοκλήρωση της διαδικασίας μέσω της οποίας κάποιος αποκτά «επαγγελματικότητα». Συνεπώς, από τους εν λόγω δύο όρους, τον πιο πάνω ορισμό του Hoyle αποδίδει ο όρος «επαγγελματοποίηση». Ωστόσο, ο γράφων, υιοθετεί και προτείνει τον όρο «εξεπαγγελματισμός» αντί του μεταφραστικού δανείου «επαγγελματοποίηση», κατά το «εκδημοκρατισμός», αντί του «δημοκρατικοποίηση».

Ο Jarvis (1983) αναφέρεται στον Αμερικανό Εκπαιδευτικό Houle, ο οποίος καταγράφει δεκατέσσερα στοιχεία που συνδέονται με την έννοια του «εξεπαγγελματισμού»: ορισμός λειτουργιών του επαγγέλματος, κατοχή θεωρητικών γνώσεων, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, χρήση πρακτικών γνώσεων, αυτοενδυνάμωση/αυτοβελτίωση, τυπική κατάρτιση, διαπίστευση, δημιουργία ιδιαίτερης κουλτούρας, νομική ενίσχυση, δημόσια αποδοχή, ηθική πρακτική, κυρώσεις, σχέσεις με άλλα επαγγέλματα και σχέσεις με τους χρήστες της υπηρεσίας.

Η Χατζηπαναγιώτου (2001) συνδέει την αναβάθμιση του κύρους του Εκπαιδευτικού με την επιμόρφωσή του. Οι Ζαρίφης και Νικολοπούλου (2010) *συνδέουν τον εξεπαγγελματισμό των Εκπαιδευτών με την εκπαίδευση και την πιστοποίηση των προσόντων τους και με κώδικα δεοντολογίας.* Η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Κύπρο ο Εκπαιδευτικός ανήκει στα νομοθετικά ρυθμιζόμενα επαγγέλματα (European Commission, 1995-2023; Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, 2023), σε αντίθεση με τον Εκπαιδευτή που (με ελάχιστες εξαιρέσεις) δεν ανήκει στα νομοθετικά ρυθμιζόμενα επαγγέλματα και συνεπώς η διαδικασία πιστοποίησης κρίνεται απαραίτητη για τον εξεπαγγελματισμό του (Ζένιος, 2018 και 2014; Zenios, 2013).

Μεθοδολογία

Κατά την εφαρμογή της Δελφικής τεχνικής για διερεύνηση της δυνατότητας τυπολογικής σύγκλισης Εκπαιδευτή και Εκπαιδευτικού, δόθηκαν σε 50 ειδικούς από Κύπρο, Ελλάδα και λοιπή Ευρώπη κείμενα, πίνακες και διαγράμματα ως υποθετικά σενάρια (Hughes, 1998) για να τοποθετηθούν. Οι ειδικοί ανήκαν σε μια ή περισσότερες από τις ακόλουθες 3 κατηγορίες στον εκπαιδευτικό τομέα: Διαμορφωτές Πολιτικής, Ερευνητές και Μάχιμοι Εκπαιδευτές/Εκπαιδευτικοί. Σε 2 διαδοχικούς γύρους υπήρξε έμμεση αλληλεπίδραση μεταξύ τους, με τον ερευνητή σε ρόλο διευκολυντή να καταγράφει τις απόψεις και να επεξεργάζεται και να επανυποβάλλει τα σενάρια ώστε να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή συναίνεση στο τέλος

του δεύτερου γύρου. Οι διαφορετικές ή ακραίες απόψεις αξιοποιούνταν για εμπλουτισμό των σεναρίων (Στυλιανίδης, 2008).

Συμπεράσματα

Με βάση τα πορίσματα της έρευνας δεν παρατηρείται απόκλιση μεταξύ Εκπαιδευτή και Εκπαιδευτικού ως προς τους επαγγελματικούς ρόλους, τις λειτουργίες που αναλαμβάνουν, τα περιβάλλοντα παροχής των υπηρεσιών τους και τους τύπους απασχόλησής τους. Συγκεκριμένα, προκύπτει ότι και οι δύο είναι δυνατόν να αναλαμβάνουν τους ίδιους ή παρόμοιους ρόλους και να διεκπεραιώνουν τις ίδιες ή παρόμοιες λειτουργίες, όπως η διάγνωση ομαδικών και ατομικών εκπαιδευτικών αναγκών, ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, ο σχεδιασμός ή/και η επιλογή εκπαιδευτικών μεθόδων, τεχνικών, μέσων και υλικών, η προετοιμασία και η διαρρύθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, η εμψύχωση των εκπαιδευομένων, η προαγωγή διανοητικής και συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευομένων, η καλλιέργεια κριτικής και δημιουργικής σκέψης, η χρήση διαδραστικών και συμμετοχικών προσεγγίσεων, η δημιουργία ευχάριστου κλίματος μάθησης και η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων.

Ως προς τα περιβάλλοντα παροχής των υπηρεσιών τους, προκύπτει ότι τόσο ο Εκπαιδευτής όσο και ο Εκπαιδευτικός είναι δυνατόν να παρέχουν τις υπηρεσίες τους σε όλα τα υπό διερεύνηση περιβάλλοντα, δηλαδή σε Ιδρύματα Εκπαίδευσης ή Κατάρτισης, πχ σχολεία, πανεπιστήμια και Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης, σε επαγγελματικά προσανατολισμένα Ιδρύματα, πχ Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές, Στρατιωτικές Σχολές, Ακαδημίες Δημόσιας Διοίκησης, Κέντρα Παραγωγικότητας και Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης, σε μη επαγγελματικά προσανατολισμένα Ιδρύματα, πχ Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια, Επιμορφωτικά Κέντρα Υπουργείου Παιδείας, Ελεύθερα ή Λαϊκά Πανεπιστήμια και Σχολές Γονέων, καθώς και σε εργασιακούς χώρους.

Τέλος, ως προς τους τύπους απασχόλησής τους προκύπτει ότι τόσο ο Εκπαιδευτής όσο και ο Εκπαιδευτικός είναι δυνατόν να απασχολούνται με όλους τους υπό διερεύνηση τύπους απασχόλησης, δηλαδή με μόνιμη ή/και περιστασιακή απασχόληση και μ πλήρη ή/και μερική απασχόληση.

Εξάλλου, από την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας αναδεικνύεται η τυπολογική σύγκλιση του Εκπαιδευτή και του Εκπαιδευτικού, ώστε να είναι δυνατή η αναφορά σε ένα επάγγελμα. Συγκεκριμένα, προκύπτει ότι δέκα κύρια χαρακτηριστικά του επαγγέλματος μπορούν να συμπεριληφθούν στην τυπολογία ενός κοινού επαγγέλματος του Εκπαιδευτή και του Εκπαιδευτικού: κατοχή θεωρητικών γνώσεων και δεξιοτήτων, τήρηση κώδικα δεοντολογίας, επαγγελματική ανάπτυξη και ανέλιξη, αξιολόγηση και πιστοποίηση ικανότητας, νομική κατοχύρωση, ορισμός των λειτουργιών του επαγγέλματος, περίοδος δοκιμασίας για σκοπούς προσαρμογής και εξοικείωσης και οριστικοποίησης της ένταξης στο επάγγελμα, δημόσια αποδοχή, σχέσεις με τους χρήστες/αποδέκτες της υπηρεσίας και δημιουργία επαγγελματικής οργάνωσης.

Ως κοινή ονομασία του επαγγέλματος γίνεται αποδεκτός ο όρος «Εκπαιδεύων» («Educator»), τον οποίο προκρίνει η σχετική πλειοψηφία των ειδικών. Ωστόσο, προτιμάται και προτείνεται η καθιέρωση ως κοινής ονομασίας για τον Εκπαιδευτή και τον Εκπαιδευτικό του όρου «Εμψυχωτής Μάθησης» («Learning Facilitator»), σε πλήρη ευθυγράμμιση με τις θεωρίες του γράφοντος για τον κύκλο του κλίματος μάθησης και για τον εναγκαλισμό του εκπαιδεύοντος από τον εμψυχωτή μάθησης, όπως αυτές παίρνουν την οριστική τους μορφή κατά την ερευνητική διαδικασία (Ζένιος, 2018). Ο όρος αυτός προσεγγίζει περισσότερο τον επιθυμητό «χαρακτήρα» του «Εκπαιδεύοντος». Ο «Εκπαιδεύων» καλείται να μετακινηθεί από τον ρόλο του απλού μεταδότη γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και στάσεων, στον ρόλο του «Εμψυχωτή της μάθησης» (Knowles et al., 2005), να διαθέτει ενσυναίσθηση και διαπροσωπικές δεξιότητες (Βρεττός, 2013) και να διαδραματίζει ρόλο διευκολυντή της

μάθησης, να δρα, δηλαδή, ως ο καταλύτης για την ανακάλυψη της γνώσης, την κατάκτηση δεξιοτήτων, την απόκτηση ικανοτήτων και την υιοθέτηση στάσεων. Η μετάβαση από την παραδοσιακή διδασκαλία στη διαδραστική, ενεργητική και συμμετοχική μάθηση και τους πολλαπλούς ρόλους του εκπαιδεύοντος (Τρανταλλίδη, 2007; Downes, 2010) ουσιαστικά αναφέρεται σε «εναγκαλισμό» του «εκπαιδεύοντος» από τον «εμψυχωτή μάθησης», και σε «εμβολιασμό» της εκπαίδευσης εν γένει, με αρχές, προσεγγίσεις και τεχνικές, που στο νηπιαγωγείο και την εκπαίδευση ενηλίκων είναι καθιερωμένες (Ζένιος, 2018).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ζένιος, Ι. & Παπαευσταθίου, Κ. (2008). Προετοιμάζοντας τον Εκπαιδευτή Επαγγελματικής Κατάρτισης στην Κύπρο. Στα Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αθήνα. Ανάκτηση από https://www.academia.edu/3594741

Βρεττός, Ι. (2013). Η 'Σωκρατική Ειρωνεία' στους Πλατωνικούς Διαλόγους και η 'Έπαρση του Εκπαιδευτή' στον Paulo Freire. Στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 29(10-16).

Γεμτού, Π. (2004). *Μεθοδολογία των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Παπαζήση.

Ζαρίφης, Γ. και Νικολοπούλου, Β. (2010). Ο Ρόλος και τα Χαρακτηριστικά του Εκπαιδευτή σε Προγράμματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Στο Μ. Γραβάνη (Επιμ.). *Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση* (σσ. 371-409). *Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.*

Ζένιος, Ι. (2018). *Συγκριτική Ανάλυση του Εκπαιδευτή και του Εκπαιδευτικού από επαγγελματική σκοπιά.* Διδακτορική Διατριβή. Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανάκτηση από https://repo.euc.ac.cy/bitstream/handle/123456789/2187/Ioannis%20Zenios.pdf?sequence=1

Ζένιος, Ι. (2014). Αξιολόγηση και Πιστοποίηση Εκπαιδευτών Επαγγελματικής Κατάρτισης από την Αρχή Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού. Συνέδριο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων 25-26 Ιουνίου 2014. Λευκωσία, Συνεδριακό Κέντρο Φιλοξενία. *Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.* Ανάκτηση από http://www.moec.gov.cy/aethee/synedria/2014_teliko/2014_06_25_ioannis_zenios.pdf

Κουλαουζίδης, Γ. (2010). Η Δελφική Μέθοδος ως Εργαλείο Διαμόρφωσης Πολιτικής στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ζητήματα Εφαρμογής, Σχεδιασμού και ένα Παράδειγμα. Στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τεύχος 21, σελ. 13-21.

Νικολαΐδου*, Μ & Καραγιώργη, Γ. (2012). Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Ηγετών και Ηγεσία – Προγράμματα Κατάρτισης και Επιμόρφωσης. Στο Μ. Νικολαϊδου (Επιμ.). Εκπαιδευτική Ηγεσία. Ε, και; Χαρτογραφώντας το Πεδίο της Ηγεσίας στην Εκπαίδευση: Από τη Θεωρία στην Έρευνα και την Πρακτική (σσ. 147-166). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.*

Στυλιανίδης, Μ. (2008). *Το Σχολείο του Μέλλοντος. Στρατηγική, Πρόγνωση και Σχεδιασμός.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Τρανταλλίδη, Μ. (2007). *Το Μεταβαλλόμενο Επαγγελματικό Προφίλ του Εκπαιδευτή Ενηλίκων.* Ανάκτηση από https://slideplayer.gr/slide/2002466/

Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων (2023). Ρυθμιζόμενα Επαγγέλματα / Αναγνώριση Προσόντων. Ανάκτηση από.
https://www.mlsi.gov.cy/mlsi/dl/dl.nsf/page4c_gr/page4c_gr?OpenDocument

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης.* Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος

Ξενόγλωσσες

Cedefop (2013). *Trainers in continuing VET: emerging competence profile.* Luxembourg: Publications Office. Retrieved from http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4126_en.pdf

Dalkey, N. (1969). *The Delphi Method: An Experimental Study of Group Opinion. RM-5888-PR.* Santa Monica, California: Rand. Retrieved from http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_memoranda/2005/RM5888.pdf

Downes, S. (2010). *The Role of the Educator.* Retrieved from http://www.huffingtonpost.com/stephen-downes/the-role-of-the-educator_b_790937.html

European Commission (1995-2023). *Regulated Professions Database.* Retrieved from http://ec.europa.eu/internal_market/qualifications/regprof/index.cfm?action=regprofs

Evans, L. (2008). Professionalism, professionality and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.

Hoyle, E. (1982). The Professionalization of Teachers: A paradox. *British Journal of Educational Studies,* 30 (2), 161-171.

Hughes, R. (1998). Considering the vignette technique and its application to a study of drug injecting and HIV risk and safer behaviour. *Sociology of Health and Illness,* 20 (3), 381-400. Retrieved from http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9566.00107/pdf

Jarvis, P. (1983). *Professional Education.* London: Croom Helm.

Knowles, M. et al. (2005). *The Adult Learner.* Elsevier

Linstone, H. A. & Turoff M. (2002). Introduction. In H. A. Linstone & M. Turoff (*Eds*) *The Delphi Method Techniques and Applications. (p.p. 3-12).* Retrieved from http://is.njit.edu/pubs/delphibook/delphibook.pdf

Picciotto, R. (2011). *The logic of evaluation professionalism.* In Evaluation, 17(2) 165–180. London: Kings College. Retrieved from http://www.europeanevaluation.org/sites/default/files/twgs/Evaluation_Professionalization.pdf

Tan, A. (2012). *Teacher or educator?* Retrieved from http://ashleytan.wordpress.com/2012/09/18/teacher-or-educator-2/

Whitty, G. (2000). Teacher professionalism in new times, *Journal of In-Service Education*, 26:2, 281-295 Retrieved from http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13674580000200121

Zarifis, G.K. and Papadimitriou, A. (2014). Identification of key comparable professional competences for adult educators in the European context. A proposed model framework. In Lattke, S. and Wolfgang J. (Eds), *Professionalisation of Adult Educators. International and Comparative Perspectives.* Retrieved from https://www.academia.edu/10261645/Identification_of_key_comparable_professional_competences_for_adult_educators_in_the_European_context

Zenios, I. (2013). The Trainer of Vocational Training as part of the two HRDA Certification Systems: The Certification of Training Providers and the Certification of Vocational Qualifications. *Peer Learning Activity in Cyprus "Challenges faced by Adult Teaching Staff Working in Second Chance Schools". Pedagogical Institute of Cyprus.* Retrieved from http://www.moec.gov.cy/aethee/omadiki_mathisi/dek_2013/ioannis_zenios_human_resource_development_authority_cyprus.pdf

Μαθαίνω εννοιολογώντας: Η εννοιολογική τέχνη ως διασημειωτική διαδικασία

Learning through conceptualizing: Conceptual art as an intersemiotic process

Χριστίνα Κάλφογλου, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Σπύρος Πολυμέρης, Πάντειο Πανεπιστήμιο

Christine Calfoglou, Hellenic Open University

Spiros Polymeris, Panteion University

xkalfog@gmail.com, spolimer@panteion.gr

Περίληψη

Η συζήτηση που ακολουθεί εστιάζει στο διάλογο εικαστικού έργου και λόγου στη σύγχρονη, εννοιολογική τέχνη, ως σημειολογικά φορτισμένου εργαλείου μάθησης. Εκκινώντας από την παραδοχή ότι το εννοιολογικό έργο τέχνης υφίσταται περισσότερο ως σκέψη παρά ως συγκεκριμένο σημείο αναφοράς, ανιχνεύουμε τη σημειολογικά πολύπλοκη αλλά και ενδιαφέρουσα σχέση που προκύπτει μέσα από το διάλογο μεταξύ του έργου τέχνης, του κειμένου που το συνοδεύει και του θεατή. Η σχέση αυτή θεωρούμε ότι μπορεί να αξιοποιηθεί μαθησιακά και να συμβάλει στην αλλαγή θεώρησης των πραγμάτων και τη συμφιλίωση με το ανοίκειο, λειτουργώντας συμπεριληπτικά. Συγκεκριμένα, αναλύοντας λόγο με σημείο αναφοράς έργα εννοιολογικής τέχνης, υποστηρίζουμε ότι, μέσα από τη συνομιλία με την εννοιολογική τέχνη, μπορεί να επιτευχθεί μάθηση που σηματοδοτεί αλλαγή, μια ολιστική, μετασχηματίζουσα μάθηση, η οποία συνδέει το «μη βάρβαρο» Εγώ με το «βάρβαρο» Εσύ, όπως υπαγορεύουν οι σύγχρονες πολυγλωσσικές κοινωνίες.

Λέξεις-κλειδιά: εννοιολογική τέχνη, διασημειωτικότητα, ετερότητα, μετασχηματίζουσα μάθηση

Abstract

The discussion that follows focuses on the dialogue between the work of art and the text that accompanies it in conceptual art as a semiotically loaded learning tool. Based on the assumption that the conceptual artwork is more like a thought than a concrete point of reference, we explore the semiotically complex yet engaging relationship arising out of the dialogue among the artwork, the text and the viewer. This relationship can be made use of in learning and contribute to a change of outlook and reconciliation with the unfamiliar, acting inclusively. More specifically, through analysis of text drawing on conceptual artworks, we argue that discussion with conceptual art can lead to learning indicative of change, a holistic, transformative kind of learning, which connects the 'non-barbarian' Ego with the 'barbarian' Other, as mandated by contemporary plurilingual communities.

Key-words: conceptual art, intersemiosis, alterity, transformative learning

Εισαγωγικά

Ο ρόλος της τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία έχει συζητηθεί επανειλημμένα και, όπως επισημαίνει ο Κόκκος (βλ., μεταξύ άλλων, 2009, 2011, 2021), είναι ευεργετικός, εφόσον η

αισθητική εμπειρία μας εμπλέκει σε μια διεργασία κριτικού στοχασμού, δημιουργεί προϋποθέσεις για τη μετασχηματίζουσα μάθηση (Mezirow, 2009) και «ενισχύει την αυτοδυναμία της σκέψης» (2011, σελ. 72), διευκολύνοντας την επανανοηματοδότηση στερεοτυπικών πλαισίων αναφοράς. Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στην εννοιολογική τέχνη, ανιχνεύοντας τον διάλογο μεταξύ του έργου τέχνης, του κειμένου που το πλαισιώνει και του θεατή και την επίδραση αυτής της διασημειωτικής διαδικασίας στη μάθηση. Υιοθετεί επομένως μια σημειολογική προσέγγιση, με στόχο την ανάδειξη του μετασχηματισμού των αντιλήψεων του θεατή για το Άλλο, το ανοίκειο, την ετερότητα.

Εννοιολογική τέχνη: Σημειολογικοί προβληματισμοί

Σύμφωνα με τον Lawrence Weiner, εννοιολογικό καλλιτέχνη, «δεν χρειάζεται να αγοράσει κάποιος τα έργα μου για να τα έχει στην κατοχή του – μπορεί απλώς να τα κατέχει, κατά κάποιον τρόπο, γνωρίζοντάς τα». Πρόκειται, επομένως, για μια τέχνη υπό διαμόρφωση, που υφίσταται κυρίως ως σκέψη. Κατά συνέπεια, εμπεριέχει μεγάλο βαθμό υποκειμενικότητας και επιτρέπει την ενεργό διάδραση με τον θεατή, ο οποίος μετατρέπεται με τη σειρά του σε έργο υπό διαμόρφωση. Μία ενήλικη θεατής, μετανάστρια από το Κογκό, που συμμετείχε σε μουσειακό πρόγραμμα εξοικείωσης με εννοιολογικά έργα τέχνης, καταθέτει χαρακτηριστικά: «Εδώ στο Μουσείο ένιωσα για πρώτη φορά στη ζωή μου πως ως ανθρώπινο ον είμαι κι εγώ έργο τέχνης – πως ο καθένας μας είναι έργο τέχνης, με τη δική του προσωπική ιστορία και τα προσωπικά του μηνύματα». Με σημειολογικούς όρους, το έργο τέχνης και ο θεατής αλληλοπροσδιορίζονται ως σημεία (βλ. Calfoglou & Polymeris, 2019).

Ας δούμε τώρα τη σχέση του έργου τέχνης με το κείμενο που το συναποτελεί. Ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα της αναγκαιότητας του κειμένου στην εννοιολογική τέχνη είναι η περίπτωση της εγκατάστασης του Αμερικανού καλλιτέχνη Kosuth με τίτλο «Μία και τρεις καρέκλες», το οποίο εκτίθεται στο Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης της Νέας Υόρκης (MoMA) και αποτελεί μια αναπαράσταση καρέκλας σε τρεις μορφές: ως ξύλινη κατασκευή, ως φωτογραφία και ως φωτογραφική μεγέθυνση του ορισμού της λέξης-έννοιας καρέκλα. Η εγκατάσταση αποτελείται από ένα αντικείμενο, μια εικόνα και λέξεις (MoMA|Joseph Kosuth. One and Three Chairs. 1965). Η φωτογραφική αποτύπωση είναι σημειολογικά η «απόδειξη» της ύπαρξης του αντικειμένου, ενώ το κείμενο το προσδιορίζει εννοιολογικά.

Εστιάζοντας στο ρόλο του κειμένου ειδικότερα, φαίνεται ότι, ακόμη και στην πιο στοιχειώδη συμβολικά μορφή του, το αντικείμενο στερείται αυτοπροσδιορισμού και ταυτοποιείται μέσω του λεκτικού προσδιορισμού του. Βρισκόμαστε ίσως αντιμέτωποι με την περίπτωση της «αποποίησης της ιδιότητας (του έργου τέχνης) ως αντικειμένου» και της λειτουργίας του κειμένου ως προσδιοριστικού του «πνεύματος» του έργου (Adorno, 1984, σ. 39). Αντλώντας από την ρήση του Μπαχτίν (Todorov, 1984, σ. 96) «ανακαλύπτω τον εαυτό μου στον άλλον, ανακαλύπτοντας τον άλλον σε μένα», θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι είναι ορατή η έλλειψη αυθυπαρξίας της εικόνας και του κειμένου.

Πρόκειται, λοιπόν, για μια ιδιαίτερα σύνθετη αλλά και ενδιαφέρουσα διασημειωτική διαδικασία. Το έργο τέχνης νοηματοδοτείται μέσω του κειμένου και το κείμενο νοηματοδοτείται ενδεχομένως μέσω του έργου τέχνης, ενώ στη διαδικασία νοηματοδότησης εμπλέκεται και ο θεατής (βλ. Calfoglou & Polymeris, 2019 για μια λεπτομερή συζήτηση της διασημειωτικότητας). Όπως έχει ειπωθεί σε σχέση με το έργο του Γερμανού εννοιολογικού καλλιτέχνη Bernd Lohaus, στη σύγχρονη κουλτούρα ο καλλιτέχνης καλλιτέχνης αίρει το τεχνητό φράγμα μεταξύ της γλώσσας της εικόνας και του λόγου.

Εννοιολογική τέχνη και μάθηση: Παραδείγματα

Ας εξετάσουμε τώρα τη σχέση της διασημειωτικής αυτής διαδικασίας με τη μάθηση. Σημειώνουμε, πρώτον, ότι, λόγω της φύσης της εννοιολογικής τέχνης, όπως προαναφέρθηκε, βρισκόμαστε μπροστά σε μια άυλη διεργασία, η οποία προσομοιάζει στην αϋλότητα του

σημερινού κόσμου και γι'αυτό μπορεί και να είναι πιο οικεία για το σύγχρονο άνθρωπο. Ένα πρόγραμμα του Εθνικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης, το οποίο ενέπλεξε πρόσφυγες, κατέδειξε την «ανάγνωση» του εαυτού στα έργα τέχνης μέσω της παραγωγής αφηγήσεων. Ως σημεία, οι θεατές-πρόσφυγες νοηματοδοτούν το έργο και η ύπαρξή τους νοηματοδοτείται από αυτό, και, συγκεκριμένα, από το έργο και το λόγο που το συνοδεύει και, κατά έναν πολύ ενδιαφέροντα τρόπο, προκύπτει λόγος που επικυρώνει τη συνέργεια του θεατή και του έργου τέχνης, με ό,τι το συναποτελεί.

Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα (Fast forward … into my home) προέβλεπε, μεταξύ άλλων, την έκθεση μιας ομάδας προσφύγων, στην πλειοψηφία τους ενηλίκων, σε έργα εννοιολογικής τέχνης και, στη συνέχεια, την παραγωγή αφηγήσεων οι οποίες ενέπλεκαν την προσωπική εμπειρία με κάποια από τα έργα αυτά. Το πρόγραμμα που εκπονήθηκε σε σχολείο, με εφήβους, περιλάμβανε επίσης την παραγωγή αφηγήσεων με αφόρμηση τα ίδια έργα. Ο τελικός στόχος ήταν η σύγκριση του λόγου των αφηγήσεων των δύο ομάδων θεατών και η διερεύνηση της απόκλισης ή της σύγκλισης των φωνών. Η ενδεχόμενη σύγκλιση, παρά τη διαφορετικότητα των εμπειριών, θα μπορούσε να απορρέει από την επανανοηματοδότηση στερεοτυπικών πλαισίων αναφοράς σε σχέση με την ετερότητα.[19]

Παρουσιάζουμε κάποια χαρακτηριστικά παραδείγματα. Η αναφορά στο έργο-βιντεοεγκατάσταση του Bill Viola (2004) *The Raft (Η Σχεδία),* που απεικονίζει τη μάχη του ανθρώπου με μια κοσμογονική τρικυμία, ένα έργο εμποτισμένο με τα βιώματα των προσφύγων, δείχνει ότι η φωνή των μεταναστών συλλαμβάνει τη βιαιότητα της σκηνής, η οποία όμως λειτουργεί και ως πηγή ενεργοποίησης. Εστιάζει επίσης στο βαθιά υπαρξιακό, την ανάγκη για επικοινωνία και στήριξη. Παραδείγματος χάριν, ο 26χρονος Σύριος Beshr μας λέει:

(1)Στην αρχή δεν ήταν ενωμένοι αλλά όταν τους σκεπάζει το νερό προσπαθούν να σταθούν και να βοηθήσουν ο ένας τον άλλον και να φτιάξουν κάτι για το μέλλον τους. Ακριβώς όπως κι εγώ άφησα πίσω συγγενείς και φίλους για να ξεκινήσω μια καινούργια ζωή από την αρχή.

Ο 18χρονος Hassan αφηγείται:

(2)Το δικό μου ταξίδι κράτησε 5 ώρες, παρόλο που είχαν πει ότι θα διαρκούσε μιάμισυ. Ήμουν μόνος και δεν γνώριζα κανέναν. Ήταν χειμώνας και είχε κακό καιρό και δεν ήξερα καλό κολύμπι. Νόμιζα πως θα πεθάνω αλλά ευτυχώς είμαι ζωντανός. Αλλά ο φόβος έχει φωλιάσει μέσα μου …

Η φωνή των Ελλήνων μαθητών/μαθητριών στερείται του βιωματικού υπόβαθρου και της συναισθηματικής εμπλοκής της φωνής των μεταναστών, όπως αναμενόταν, αλλά διακρίνεται από ενσυναίσθηση και ευαισθησία, καθώς και στοχασμό:

(1) Σαν να πλάθουν όσοι στέκονται πάνω από τον πεσμένο άνδρα ένα όνειρο για κείνον!
(2) Είναι, επιτέλους, ίσοι!
(3) Είμαστε διαφορετικοί αλλά έχουμε έναν κοινό σκοπό, να κυνηγήσουμε όχι το χρήμα αλλά τις χαρές της ζωής και την αγάπη του ενός για τον άλλον.

Στην περίπτωση του έργου του Κωστή Βελώνη *Swedish flying carpet (Ιπτάμενο Σουηδικό χαλί)* (2001), ενός ξύλινου χαλιού με κυματισμό, η φωνή των Ελλήνων εφήβων είναι υπαρξιακή, όπως και των προσφύγων:

(4) Το χαλί συμβολίζει τα όνειρα αλλά η ξύλινη υφή του σημαίνει ότι τα όνειρα δεν είναι ρομαντικά … αλλά και πάλι, το χαλί έχει κυματισμό, άρα υπάρχει ελπίδα

και ο Mahdi:

[19]Η σύγκριση δεδομένων από ηλικιακά διαφοροποιημένες ομάδες βασίστηκε στις αρχές της ανδροπαιδαγωγικής (βλ. Τσιάπαλη, 2020).

(5) Ο κυματισμός του μου θυμίζει γλάρο, που φεύγει από μια κρύα χώρα για να πάει σε μία ζεστή.

Η μερική σύγκλιση των αφηγήσεων υποδηλώνει ότι οι αφηγήσεις των προσφύγων έχουν «περάσει τα σύνορα» και αποτελούν κείμενα με την σημειολογική έννοια του «ανήκειν» (Sonesson, 1998, 2010). Οι ελληνικές φωνές όμως κάνουν επίσης βήματα προς το Άλλο, όπως υποδηλώνει, π.χ., η φράση «Είμαστε διαφορετικοί αλλά έχουμε έναν κοινό σκοπό ...». Αν η κουλτούρα υποδοχής ταυτοποιείται μέσα από τη διαφοροποίησή της από την 'ξένη' κουλτούρα, αυτό που αποκαλεί χάος, βαρβαρότητα, πρωτόγονο, ανοίκειο, ακατανόητο, και η 'ξένη' κουλτούρα αυτοπροσδιορίζεται ως Άλλη μέσω της αντίθεσης με την κυρίαρχη κουλτούρα, σύμφωνα με τη σημειολογική προσέγγιση του Sonesson (2000), η διαμεσολάβηση της τέχνης μοιάζει να αμβλύνει τις διαφορές. Όπως καταγράφει η φωνή μιας μετανάστριας, «η τέχνη φωτίζει τις σκοτεινές γωνιές του μυαλού, τις σκοτεινές αναμνήσεις, και μας κάνει να νιώθουμε άνθρωποι».

Όμως η συμβολή της εννοιολογικής τέχνης σ'αυτή την «αλλαγή συνείδησης» (Crookes, 2020, σελ. 1) δεν περιορίζεται σε προγράμματα όπως το παραπάνω, τα οποία άπτονται θεματολογικά της αποδοχής της διαφορετικότητας. Όταν κλήθηκαν θεατές να λειτουργήσουν ως επιμελητές μουσείου, επανανοηματοδότησαν το έργο του Κώστα Τσόκλη «Ουρανός» (1971), το οποίο αποτελείται από καθημερινά αντικείμενα, σωλήνες, ένα βαρέλι στο οποίο καταλήγει ένας σωλήνας και μια οφθαλμαπάτη νερού γύρω από το βαρέλι, ως έκφραση ελευθερίας με τα λόγια «Οι σωλήνες υπαγορεύουν την πορεία του νερού προς το βαρέλι – τη φυλακή του. Όμως το νερό δραπετεύει προς την ελευθερία». Λειτούργησαν επομένως ανοικτά, χωρίς τους περιορισμούς παγιωμένων αντιλήψεων και νοηματοδοτήσεων.

Συμπερασματικά

Η πολλαπλότητα των «φωνών» στην διάδραση με την τέχνη και, ιδιαίτερα, την εννοιολογική, η αμφισβήτηση της μοναδικότητας μιας συγκεκριμένης οπτικής φαίνεται ότι προάγουν τον κριτικό στοχασμό και τον αναστοχασμό. Η συνομιλία με την εννοιολογική τέχνη συγκεκριμένα μπορεί να οδηγήσει σε μάθηση που σηματοδοτεί αλλαγή, μια ολιστική (Baumgartner, 2019), μετασχηματίζουσα μάθηση, που συνδέει το μη βάρβαρο «Εγώ» με το βάρβαρο «Εσύ» (Sonesson, 2000), το οικείο με το ανοίκειο, λειτουργώντας συμπεριληπτικά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Adorno, T. W. (1984). *Aesthetic Theory.* London: Routledge and Kegan Paul.

Baumgartner, L. (2019). Fostering Transformative Learning in Educational Settings. *Adult Literacy Education*, 69-74.

Calfoglou, C. & Polymeris, S. (2023). Teaching through Conceptual Art: Seeking Convergence in Diversity. Στο B. Muszynska & H. Hansen Thomas, H. (Eds.), *Putting Critical Language Pedagogy into Practice* (70-86). Oxford, NY: Routledge.

Calfoglou, C., & Polymeris, S. (2019). Conceptual art: The visual and verbal semiosis interplay. *Adaptation*, 12(3), 284–297.

Crookes, G. V. (2020). Critical Pedagogy in Language Teaching. In C.A. Chapelle (Ed.) *The Encyclopedia of Applied* Linguistics (pp. 1-5). NJ: John Wiley & Sons.

Κόκκος, Α. (2021). *Exploring Art forPerspective Transformation.* Leiden: Brill.

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

Κόκκος, Α. (2009). Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής. 8η Διεθνής Συνδιάσκεψη για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Βερμούδες, 18-20/11/ 2009.

Mezirow, J. (2009). An Overview on Transformative Learning. In K. Illeris (Ed.), Contemporary Theories of Learning (pp. 90-105). London/ New York: Routledge.

Sonesson, G. (2010). Semiosis and the elusive final interpretant of understanding, *Semiotica,* 179(1/4), 145–258.

Sonesson, G. (2000). Ego meets Alter: The meaning of otherness in cultural semiotics, *Semiotica*, 128 (3/4), 537-559.

Sonesson, G. (1998). The notion of text in cultural semiotics. *Sign System Studies*, 26, 83-114.

Todorov, T. (1984). *Mikhail Bakhtin: The Dialogical Principle*. Manchester: Manchester University Press.

Τσιάπαλη, Σ. (2021). *Adult Education principles in HOU MA TESOL face-to face and online contact sessions and connection with trainee teachers' classroom practices*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Ο ρόλος των νέων τεχνολογιών και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη μάθηση των ενηλίκων (περιορισμοί και εξελίξεις)

The role of new technologies and distance learning in adult learning (limitations and developments)

Σοφία Κάλλη, Εκπαιδεύτρια Πληροφορικής

Αντώνιος Δάνδαρας, Εκπαιδευτής Πληροφορικής

Sofia Kalli, Informatics Teacher

Antonios Dandaras, Informatics Teachers

sophiakallh@gmail.com, antoniosdandarasa@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εξετάζει το ρόλο των νέων τεχνολογιών και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη μάθηση των ενηλίκων. Αρκετοί ενήλικες προτιμούν την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση αξιοποιώντας τα οφέλη των νέων τεχνολογιών με σκοπό να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για να ανταποκριθούν στη νέα ψηφιακή πραγματικότητα. Καθώς οι νέες τεχνολογίες εξελίσσονται με ταχείς ρυθμούς, ενσωματώνονται ολοένα και περισσότερο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση των ενηλίκων προσφέροντας χρήσιμα εργαλεία τα οποία οδηγούν στην ενθάρρυνση της μάθησης. Στο θεωρητικό μέρος χρησιμοποιήθηκαν διάφορες επιστημονικές έρευνες βιβλία και άρθρα έτσι ώστε να παρουσιαστεί μια γενική εικόνα του ρόλου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως προς τις δυνατότητες και τους περιορισμούς, ενώ στο ερευνητικό, πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα 15 (δομημένων συνεντεύξεων), όπου καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευομένων από διάφορα γεωγραφικά διαμερίσματα της Ελλάδας.

Λέξεις-κλειδιά: νέες τεχνολογίες, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ψηφιακές δεξιότητες

Abstract

The present research examines the role of new technologies and distance learning in adults' education. Several adults prefer distance learning, taking advantage of the benefits of new technologies, in order to acquire knowledge and skills necessary for responding to the new digital reality. As digital technologies are rapidly developing, they are becoming more and more integrated into adults' distance learning, offering useful tools which encourage learning. In the theoretical part, a number of scientific studies, books and articles have been used so that a general image of the role of distance learning will be presented, regarding its capabilities and limitations. In the research part, a qualitative study of fifteen structured interviews has been conducted, in which there is a record of the opinions of trainees from different geographical regions of Greece.

Key-words: new technologies, distance learning, digital skills

Εισαγωγή

Οι νέες τεχνολογίες εξελίσσονται συνεχώς, δημιουργώντας την ανάγκη στους ενήλικες να

αποκτήσουν δεξιότητες, με σκοπό να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της νέας ψηφιακής εποχής (Καριπίδης & Πρλεντζας, 2015·Κορδάκη,2010·Unesco, 2017·Van Laar E.,et al. 2017). Αναλυτικότερα στο θεωρητικό μέρος, χρησιμοποιήθηκαν διάφορες επιστημονικές πηγές, ώστε να παρουσιαστεί μια γενική εικόνα του ρόλου των νέων τεχνολογιών και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη μάθηση των ενηλίκων ως προς τις δυνατότητες και τους περιορισμούς. Αντίστοιχα στο ερευνητικό, πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα 15 δομημένων συνεντεύξεων, όπου καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευομένων από διάφορα γεωγραφικά διαμερίσματα της Ελλάδας, προκειμένου να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα και να εξαχθούν τα αντίστοιχα συμπεράσματα.

Μεγάλο μέρος των ενηλίκων, επιλέγουν την εξ αποστάσεως διδασκαλία για να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους και παράλληλα το βιογραφικό τους (Daveedu et al.2019·Μανωλάς, 2015·Van,et al. 2017). Μέσα από τη χρήση ενός ψηφιακού εργαλείου (όπως τάμπλετ, φορητός υπολογιστής) δημιουργείται μια εναλλακτική μορφή μάθησης, ξεπερνώντας τα στεγανά της φυσικής παρουσίας στις αίθουσες διδασκαλίας.

Οι μελλοντικές τάσεις και προοπτικές που πρόκειται να παίξουν κρίσιμο ρόλο στον τομέα των νέων τεχνολογιών και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη μάθηση των ενηλίκων είναι: το Διαδίκτυο των Πραγμάτων (IoT), η Τεχνητή Νοημοσύνη (AI) , το Mobile Learning κ.α

Επισκόπηση

Στην Ελλάδα η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έκανε την εμφάνιση της μέσω του ΕΑΠ τον Σεπτέμβριο του 1992 (Νόμος 2083/1992) ενώ το 1997 ξεκίνησε να λειτουργεί πλήρως ως αυτόνομο τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό ίδρυμα βάσει του νόμου 2552/1997. Από τότε, και συγκεκριμένα στην πανδημία (COVID19), η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εδραιώθηκε ως αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτή η μέθοδος εκπαίδευσης υιοθετήθηκε από διάφορους φορείς όπως πανεπιστήμια, ΚΕΚ, ΚΕΔΙΒΙΜ, ΙΕΚ-ΔΙΕΚ. (Κονδύλη, 2020).

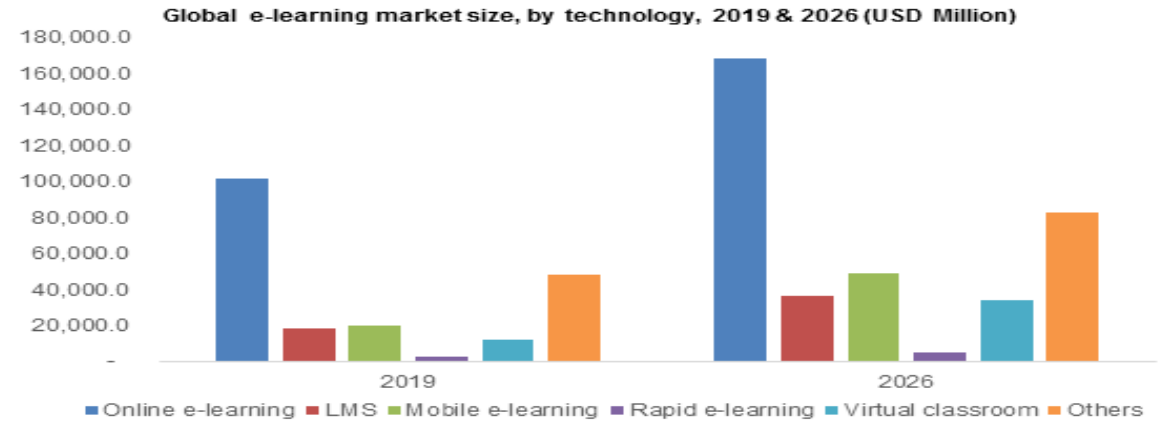
Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ένας τρόπος μάθησης με διαδραστικές μορφές αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευόμενου και υπολογιστή. Κάθε ενήλικας εκπαιδευόμενος έχει έναν εκπαιδευτή-σύμβουλο (όπως στο ΕΑΠ), ο οποίος παρέχει συμβουλευτική υποστήριξη.



Σχήμα 1: Τετραδική σχέση συντελεστών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Πηγή: Σοφός & Kron, 2010

Στο συγκεκριμένο πεδίο των νέων τεχνολογιών και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης υπάρχουν πολλές μελέτες και προβλέψεις οι οποίες καταγράφουν τη μεγάλη αύξηση της ηλεκτρονικής μάθησης. Οι 2ZFame Extensive Experience & Experties (2023), τονίζει ότι η ανάπτυξη ψηφιακού περιεχομένου στην εκπαίδευση και η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής τεχνολογίας αυξάνουν τη ζήτηση e-learning. Εκτιμάται ότι η αγορά διεθνώς μέχρι το 2025 θα σημειώσει τεράστια αύξηση μεγέθους 350 δισεκατομμύρια δολαρίων.

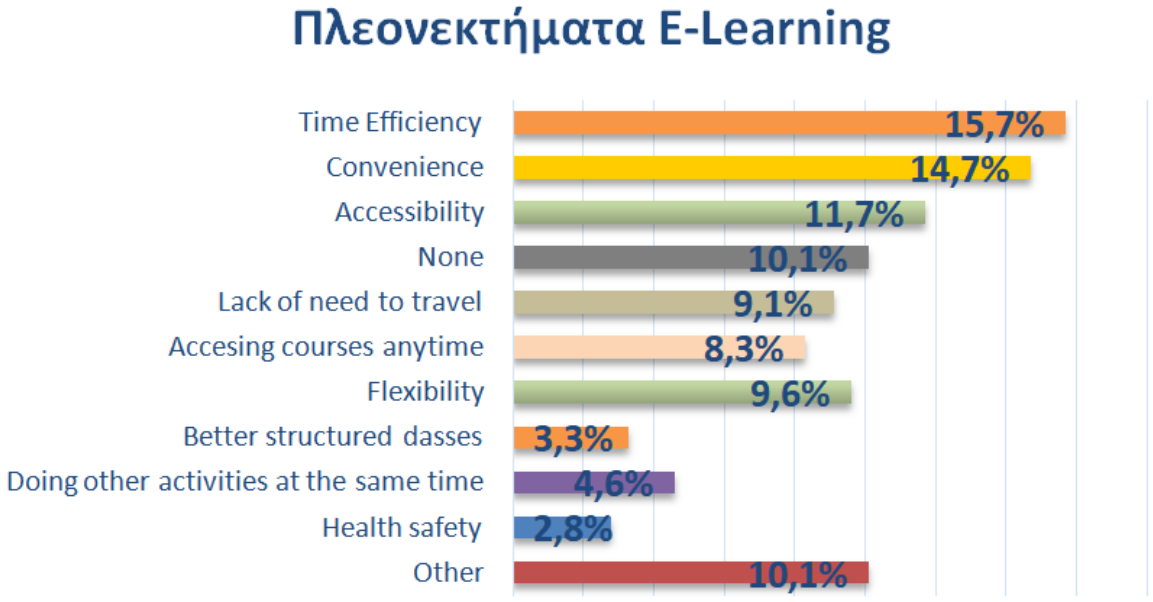


Σχήμα 2: Global e-learning Market size by technology 2019&2026
Πηγή: https://www.a2zfame.com/why-e-learning-platforms-have-good-future-scope/

Κυρίως Μέρος

Με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι ενήλικες έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν σεμινάρια ή προγράμματα ψηφιακών δεξιοτήτων χωρίς χρονικούς και χωρικούς περιορισμούς. Επίσης, έχουν τη δυνατότητα να προσαρμόσουν το ψηφιακό υλικό και τον τρόπο παρακολούθησης ενός προγράμματος σύμφωνα με τις δικές τους προτιμήσεις, ώστε να εξειδικευτούν στις σύγχρονες απαιτήσεις της ψηφιακής εποχής (Krouska et al, 2017·Daveedu Raju et al.2019·Gunnars et al., 2021·Κυρίτση, 2022).

Επιβεβαιώνεται η θετική στάση των ενηλίκων στην εξ΄ αποστάσεως εκπαίδευση και από έρευνες της Μελά (2021), της Gherhes,.et al (2021) της ΓΡΑ.ΔΙ.Μ. Πολυτεχνείου Κρήτης (2022) και του Oxford Learning College (2022).



Σχήμα 3: Πλεονεκτήματα e-learning

Πηγή: Gherhes, V.et al,. 2021

Ένας ακόμη συχνός λόγος που οι ενήλικες επιλέγουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η ευκολία προσαρμογής και ο συνδυασμός της μάθησης με την εργασιακή και οικογενειακή τους ζωή (Lee et al.,2019).

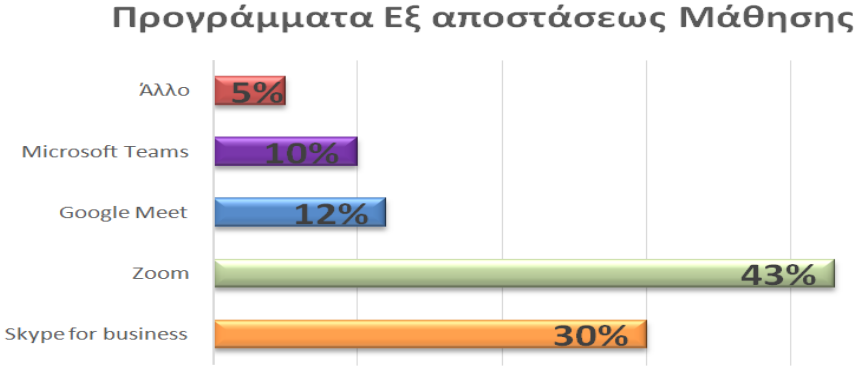
Οι ενήλικες γνωρίζουν το λόγο που χρειάζονται την εξειδίκευση, έχουν διαμορφωμένα κίνητρα για τη μάθηση. Εξειδικεύονται μόνο σε αυτό που πραγματικά χρειάζονται και η ίδια η διαδικασία μάθησης βασίζεται σε πρακτικά παραδείγματα και πραγματικές επαγγελματικές περιστάσεις (Gunawardena & McIsaac, 2013·Daveedu et al.,2019).

Τα προγράμματα τόσο της σύγχρονης όσο και της ασύγχρονης, αλλά και της μικτής μάθησης είναι ιδιαίτερα ολοκληρωμένα και προσφέρουν μια εναλλακτική για τους ενήλικες, η οποία προτιμάται λόγω της συγκέντρωσης πολλών πλεονεκτημάτων. Έρευνα της έρευνας της interview (2020), υποστηρίζει ότι η μικτή μάθηση θα είναι το μέλλον.



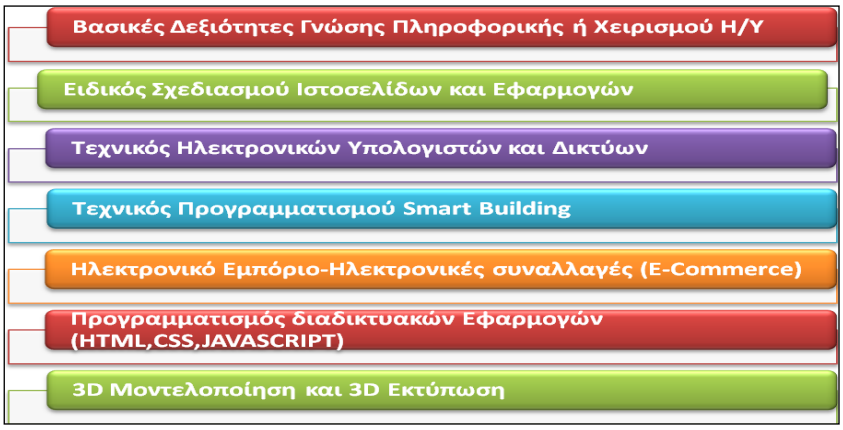
Σχήμα 4: Μελλοντική μορφή μάθησης.
Πηγή: Interview, 2020

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σε συνεχή βάση προσθέτει νέες τεχνολογίες, οι οποίες διευκολύνουν τη μάθηση των ενηλίκων και τους δίνει τη δυνατότητα να αποκτήσουν και πιστοποιητικό παρακολούθησης στοχεύοντας στην ενίσχυση των δεξιοτήτων τους. Σύμφωνα με έρευνα που διενήργησε η εταιρεία δημοσκοπήσεων Interview το Νοέμβριο του 2020, καταγράφηκαν οι πλατφόρμες που χρησιμοποιήθηκαν για την εξ αποστάσεως μάθηση. Το υψηλότερο ποσοστό, της τάξεως 43%, χρησιμοποιεί την πλατφόρμα Zoom.



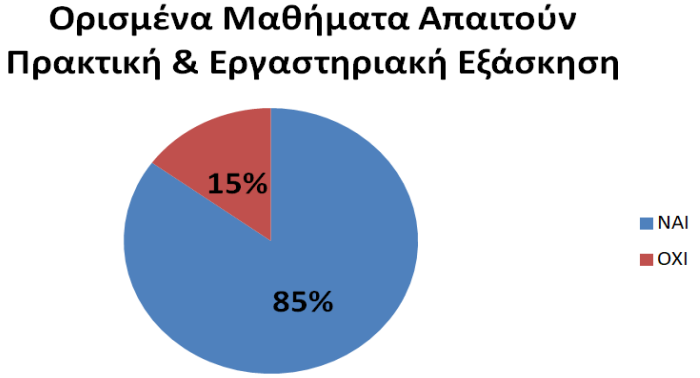
Σχήμα 5: Προγράμματα που χρησιμοποιούνται για την εξ αποστάσεως μάθηση.
Πηγή: Interview, 2020

Στη χώρα μας η διεξαγωγή προγραμμάτων Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. και άλλων φορέων μάθησης σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο πραγματοποιείται με τη μορφή σύγχρονης, ή ασύγχρονης ή μικτής μάθησης. Όλοι οι πιστοποιημένοι φορείς σε συνεργασία με τη ΔΥΠΑ με σκοπό να ανταποκριθούν στις τεράστιες ανάγκες για εξειδίκευση οργανώνουν και υλοποιούν προγράμματα ψηφιακών δεξιοτήτων με αυξημένη ζήτηση για εργαζομένους, ανέργους(ΦΕΚ5961/Β΄22-11-2022 &ΦΕΚ1446/Β΄24-03-2022) με σκοπό να αναβαθμιστούν οι γνώσεις και οι δεξιότητες τους στις παρακάτω θεματικές ενότητες (Δράση ΔΥΠΑ 16913/2-2-2023):



Σχήμα 6: Θεματικές Ενότητες Ψηφιακών δεξιοτήτων με αυξημένη ζήτηση
Πηγή: Δράση ΔΥΠΑ 16913/2-2-2023 Ιδία Επεξεργασία

Από την άλλη πλευρά όμως η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων δύναται να επιφέρει και κάποιους περιορισμούς. Συγκεκριμένα, οι ενήλικες μπορεί να μην διαθέτουν τον απαραίτητο εξοπλισμό καθώς και τις απαραίτητες γνώσεις για να διαχειριστούν τις λειτουργίες της πλατφόρμας. Γίνεται αμέσως κατανοητό πως μπορούν να προκύψουν ζητήματα ανισοτήτων μεταξύ των όσων έχουν και όσων όχι τα απαραίτητα μέσα (Κονδύλη, 2020·Gherhes et al., 2021).
Επιπλέον, οι ενήλικες δεν είναι εξοικειωμένοι με την νέα τεχνολογία και την αντιμετώπιση τεχνικών προβλημάτων (Λιοναράκης,2006·Gherhes et al.,2021). Ορισμένα μαθήματα που απαιτούν πρακτική και εργαστηριακή εξάσκηση, κάποιες φορές δεν μπορούν να υποστηριχτούν μέσω της τηλεκπαίδευσης (Interview, 2020).



Σχήμα 7:Μαθήματα Πρακτικά ή εργαστήρια που δεν μπορούν να υποστηριχτούν μέσω της τηλεκπαίδευσης
Πηγή:Interview, 2020

Ωστόσο αξίζει να σημειωθεί πως με την κατάλληλη ανατροφοδότηση και την σύγχρονη και ασύγχρονη βοήθεια που παρέχεται, μπορούν να ξεπεραστούν πολλά εμπόδια και να τα αντιμετωπίσουν αξιοποιώντας τα σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία (Mystakidis et al, 2019).

Ποιοτική Έρευνα, Ερευνητικά Ερωτήματα και Αποτελέσματα

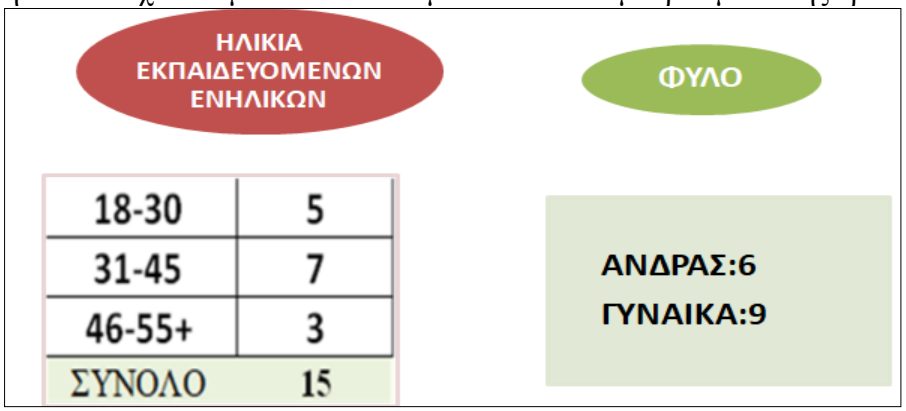
Η ποιοτική έρευνα επικεντρώνεται στο ρόλο των νέων τεχνολογιών και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη μάθηση των ενηλίκων με σκοπό την ανάδειξη των πλεονεκτημάτων και περιορισμών. Αρχικό βήμα αυτής της ερμηνευτικής έρευνας είναι η διατύπωση συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία αποτελούν το θεμέλιο για την περαιτέρω ανάλυση του θέματος.
Αναλυτικότερα, η έρευνα βασίστηκε στα κάτωθεν ερευνητικά ερωτήματα:
1)Ποια είναι τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενήλικων;

2)Ποιους περιορισμούς προκαλεί η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση στους ενήλικες;
3)Για ποιόν λόγο κάποιος ενήλικας να συμμετάσχει σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενήλικων;
4)Ποιες είναι οι απόψεις για την εισαγωγή νέων τεχνολογιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση των ενηλίκων;
Τα ερωτήματα αυτά απαντήθηκαν τόσο μέσα από τη βιβλιογραφική έρευνα όσο και από τις συνεντεύξεις.
Διεξήχθησαν δομημένες συνεντεύξεις, τον Ιούνιο του 2023 στις οποίες συμμετείχαν 15 εκπαιδευόμενοι ενήλικες από διαφορετικά γεωγραφικά διαμερίσματα της Ελλάδος, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν τόσο στα ερευνητικά ερωτήματα όσο και σε μερικά ακόμα, τα οποία ως σύνολο θα αποδώσουν μια πιο ολοκληρωμένη οπτική. Η παρούσα έρευνα μπορεί να αποτελέσει έναν οδηγό σχετικά με μία επέκτασή της σε όλη την Ελλάδα.

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΔΗΜΟΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΚΩΔΙΚΟΣ
ΑΤΤΙΚΗΣ	ΑΘΗΝΑΙΩΝ	1	Σ1
	ΠΕΙΡΑΙΩΣ	1	Σ2
	ΜΕΓΑΡΕΩΝ	1	Σ3
ΗΠΕΙΡΟΥ	ΙΩΑΝΝΙΤΩΝ	1	Σ4
	ΗΓΟΥΜΕΝΙΤΣΑΣ	1	Σ5
	ΠΡΕΒΕΖΑΣ	1	Σ6
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	1	Σ7
	ΒΕΡΟΙΑΣ	1	Σ8
	ΣΕΡΡΩΝ	1	Σ9
ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΛΑΜΙΕΩΝ	1	Σ10
	ΧΑΛΚΙΔΕΩΝ	1	Σ11
	ΔΕΛΦΩΝ	1	Σ12
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΠΡΕΣΠΩΝ	1	Σ13
	ΦΛΩΡΙΝΗΣ	1	Σ14
	ΓΡΕΒΕΝΩΝ	1	Σ15

Σχήμα 8: Περιφέρειες και Δήμοι συνεντευξιαζομένων που έλαβαν μέρος στην έρευνα
Πηγή Ιδία Επεξεργασία

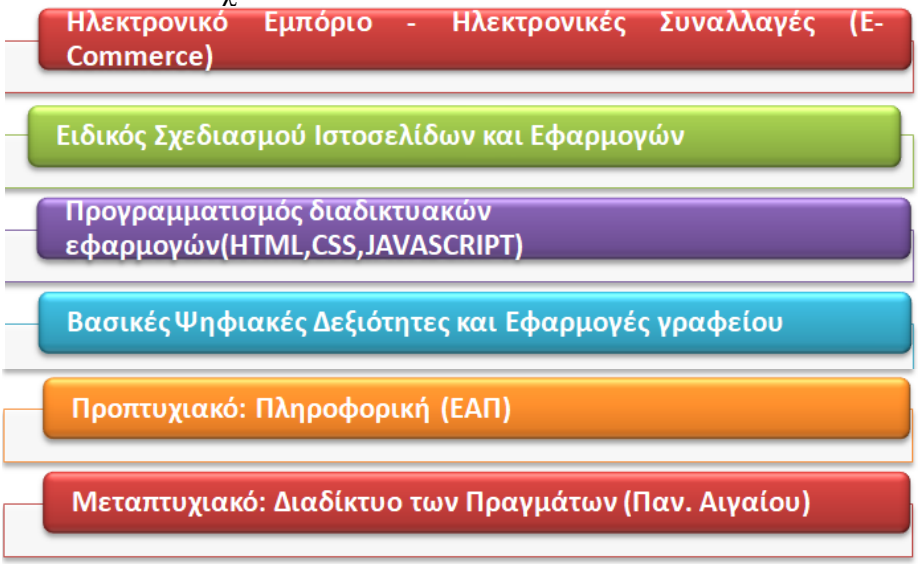
Ο λόγος επιλογής των διαφορετικών περιφερειών είναι η πληρέστερη κατανόηση της αντίληψης που έχουν οι εκπαιδευόμενοι ανά τις περιοχές της Ελλάδος και να αποκτήσουμε μια σφαιρική εικόνα σχετικά με τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας.



Σχήμα 9: Ηλικία και Φύλο συνεντευξιαζομένων
Πηγή Ιδία Επεξεργασία

Η πλειονότητα των εκπαιδευομένων (10 ατόμων) παρακολουθεί προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ψηφιακών δεξιοτήτων, τα οποία τους παρέχουν μια εξειδίκευση και μικρότερος αριθμός (5 ατόμων) παρακολουθεί προγράμματα προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών.
Συγκεκριμένα, οι ενήλικες έχουν επιλέξει τις παρακάτω θεματικές ενότητες σεμιναρίων,

Προπτυχιακού και Μεταπτυχιακού :



Σχήμα 10: Σεμινάρια που έχουν επιλέξει οι εκπαιδευόμενοι – συνεντευξιαζόμενοι.
Πηγή Ιδία Επεξεργασία

Οι συνεντευξιαζόμενοι επεσήμαναν τα θετικά αποτελέσματα για τις δυνατότητες που προσφέρει η χρήση των σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων καθώς και την ευελιξία και προσαρμοστικότητα που παρέχει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η πλειονότητα συνομολογεί πως ένα εξ' αποστάσεως πρόγραμμα προσφέρει πολλές δυνατότητες με σημαντικότερη αυτή της παρακολούθησης από τον χώρο τους χωρίς μετακινήσεις γεγονός που επιτρέπει σε πολλούς εργαζομένους ή ανθρώπους με αλληλοσυγκρουόμενους ρόλους να λάβουν μέρος. Έτσι, δύνανται να συμμετέχουν άνθρωποι από απομακρυσμένες περιοχές ή γυναίκες με πολλαπλές υποχρεώσεις αλλά και σκληρά εργαζόμενοι άνθρωποι που υπό άλλες συνθήκες δεν θα είχαν την δυνατότητα να το κατορθώσουν. Κίνητρο για τη συμμετοχή σ' ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα καθίσταται, είτε η απόκτηση μιας νέας ειδίκευσης, που μπορεί να τους ανοίξει νέους επαγγελματικούς ορίζοντες, είτε η εξειδίκευση στον τομέα τους που κατά πάσα πιθανότατα θα τους οδηγήσει στην επαγγελματική ανέλιξη.

Οι συνεντευξιαζόμενοι αναγνωρίζουν την ανάγκη ανάπτυξης ψηφιακών δεξιοτήτων στον κλάδο των νέων τεχνολογιών και εκφράζουν θετικές απόψεις σχετικά με την εισαγωγή νέων τεχνολογιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Υποστηρίζουν ότι η χρήση νέων τεχνολογιών βελτιώνει τη διαδικασία μάθησης, με τις online πλατφόρμες, τα διαδραστικά εργαλεία και τις διαδικτυακές διαλέξεις να ενισχύουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Από την άλλη πλευρά, παρουσιάζονται και κάποιοι περιορισμοί, οι οποίοι στο σύνολό τους μπορούν να ξεπεραστούν με την αξιοποίηση των σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων.

Σε κάθε περίπτωση όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι τάχθηκαν υπέρ της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Ανέδειξαν τη σημασία των νέων τεχνολογιών και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως ισχυρά εργαλεία για την προαγωγή της ανάπτυξης και της βελτίωσης δεξιοτήτων, οδηγώντας τους ενήλικες στη δια βίου μάθηση.

Συμπεράσματα

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων βρίσκεται σε ανοδική πορεία, λόγω των ραγδαίων εξελίξεων. Οι ενήλικες αποκτούν νέες γνώσεις, επιδιώκουν να επιμορφώνονται εξ αποστάσεως για να έχουν νέες επαγγελματικές ευκαιρίες και προοπτικές χρησιμοποιώντας τα σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία.

Στο ερευνητικό μέρος τα αποτελέσματα που προέκυψαν αποδεικνύουν τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι νέες τεχνολογίες και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη μάθηση των ενηλίκων.

Η χρήση των σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων επιτρέπει στους ενήλικες να έχουν πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση, να ξεπεράσουν πολλά εμπόδια και να επιτύχουν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους.
Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση φαίνεται να έχει θετικό αντίκτυπο και να προσφέρει πλούσιες ευκαιρίες για την απόκτηση γνώσης και την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων σε ειδικότητες που ζητούνται στην σύγχρονη αγορά εργασίας.
Οι μελλοντικές τάσεις και προοπτικές που πρόκειται να παίξουν σημαντικό ρόλο στον τομέα των νέων τεχνολογιών και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη μάθηση των ενηλίκων είναι: το Online Learning, το IoT και AI, μπορούν να ενθαρρύνουν τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ ενηλίκων που μαθαίνουν από απόσταση. Οι ψηφιακές πιστοποιήσεις και διπλώματα μπορούν να βελτιώσουν την αναγνώριση των δεξιοτήτων και των επιδόσεων των ενηλίκων, κάνοντας τον εκπαιδευτικό τους προσανατολισμό πιο προσβάσιμο στην αγορά εργασίας.
Όλα τα παραπάνω για να εφαρμοστούν η πολιτεία θα πρέπει να ακολουθήσει συγκεκριμένες δράσεις και στρατηγικές για να υιοθετηθούν και να ενσωματωθούν οι νέες τεχνολογίες στο εκπαιδευτικό σύστημα στο άμεσο μέλλον.

Ακρωνύμια

AI	Artificial Intelligence
ΓΡΑΔΙΜ ΠΟΛ.ΚΡΗΤΗΣ	Γραφείο Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης Πολυτεχνείου Κρήτης
ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο
ΙΕΚ–ΔΙΕΚ	Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης – Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης
IoT	Διαδίκτυο των Πραγμάτων
ΚΕΚ	Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΚΕΔΙΒΙΜ	Κέντρα Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης
ΟΑΕΔ–ΔΥΠΑ	Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού – Δημόσια Υπηρεσία Απασχόλησης

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

ΓΡΑ.ΔΙ.Μ. Πολυτεχνείου Κρήτης, (2022).

ΔΥΠΑ (22-12-2022). *Πρόγραμμα «Πάω Μπροστά» για την κατάρτιση 150.000 εργαζομένων στις ψηφιακές και πράσινες δεξιότητες*. https://www.dypa.gov.gr/proghramma-pao-mprosta

ΔΥΠΑ (28-12-2022). *Προγράμματα αναβάθμισης δεξιοτήτων και επανακατάρτισης σε κλάδους υψηλής ζήτησης με έμφαση στις ψηφιακές και πράσινες δεξιότητες*. https://www.dypa.gov.gr/storage/katartisi/tamio-anakampsis/22-12-2022-prosklhsis/sikhnes-erotiseis-epikairopiisi-28-12-2022-2.pdf

Καριπίδης, Ν. & Πρλεντζας, Δ. (2015). Βιβλιογραφική Ανασκόπηση των Παραγόντων που επηρεάζουν την επιτυχή Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση. *Πρακτικά του 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*. Θεσσαλονίκη, 30/10-1/11 2015 https://www.etpe.gr/

Κονδύλη, Κ. (2020). *Η ετοιμότητα των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εν μέσω της πανδημίας του COVID–19 στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα*. Μεταπτυχιακή διατριβή.

Κορδάκη, Μ. (2010). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία και Διδακτική της Πληροφορικής, Students are the future teachers and computers are the key*.

Κυρίτση, Ε. (2022). *Σχέσεις διδασκόντων - διδασκομένων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενήλικων. ο ρόλος του εκπαιδευτή*. Μεταπτυχιακή διατριβή.

Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (σελ.. 13-38). Πάτρα: ΕΑΠ.

Λιοναράκης, Α. (2006). *Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης*. Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης– Στοιχεία θεωρίας και πράξης (σελ. 7-41). Αθήνα : Προπομπός

Μανωλάς, Μ. (2015). *Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η δια βίου μάθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων στις νέες τεχνολογίες*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).Ανακτήθηκε από: https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/41675?lang=el#page/182/mode/2up

Μελά, Α. (2021). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση: Απόψεις φοιτητών/φοιτητριών για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2018-2020*. Μεταπτυχιακή διατριβή.

ΝΟΜΟΣ 2083/1992 (1992). *ΦΕΚ Α 159/21.09.1992. Ίδρυση ΕΑΠ*. https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/227162/nomos-2083-1992

ΝΟΜΟΣ 2552/1997 (1997). *ΦΕΚ Α 266/24.12.97. ΕΑΠ Ίδρυση Έναρξη Λειτουργίας*. https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/203204/nomos-2552-1997

Σοφός, Α., & Kron, F. (2010). *Αποδοτική Διδασκαλία με τη Χρήση Μέσων. Από τα πρωτογενή και προσωπικά στα τεταρτογενή και ψηφιακά Μέσα*. Αθήνα: Γρηγόρης.

ΦΕΚ 1446/τεύχος Β΄ 24-03-2022 (2022). *Προγράμματα αναβάθμισης δεξιοτήτων και επανακατάρτισης σε κλάδους υψηλής ζήτησης με έμφαση στις ψηφιακές και πράσινες δεξιότητες*.

ΦΕΚ 5961/τεύχος Β΄ 22-11-2022 (2022). *Αναβάθμιση ψηφιακών δεξιοτήτων & επανακατάρτιση εργαζομένων σε όλους τους κλάδους της οικονομίας με έμφαση στις ψηφιακές και πράσινες δεξιότητες*.

Ξενόγλωσσες

Gherhes, V., Stoian, C.E., Farcasiu, M.A., Stanici, M. (2021). E-Learning vs. Face-To-Face Learning: Analyzing Students' Preferences and Behaviors. *Sustainability, 13*, 4381. https:// doi.org/10.3390/su13084381

Gunnars, F. G., Palmquist, A. P., & Sundgren, M. (2021). Adult education teacher's perception of gamification implemented in distance education. *ICERI2021 Proceedings* (pp. 3049-3056). IATED.

Gunawardena, C. N., & McIsaac, M. S. (2013). Distance education. In *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 361-401). Routledge.

Interview.com, (2020). *Καταγραφή των απόψεων των φοιτητών για την τηλεκπαίδευση*,.pdf

Lee, K., Choi, H., & Cho, Y. H. (2019). Becoming a competent self: A developmental process of adult distance learning. *The Internet and Higher Education*, *41*, 25-33.

Krouska, A., Troussas, C., & Virvou, M. (2017, August*)*. Comparing LMS and CMS platforms supporting social e-learning in higher education. 2017 8th International Conference on Information, Intelligence, Systems & Applications (IISA) (pp. 1-6). IEEE. Doi: 10.1109/IISA.2017.8316408

Mystakidis, S., Berki, E., & Valtanen, J. (2019 , July). The Patras blended strategy model for deep and meaningful learning in quality life-long distance education. *Electronic Journal of E-Learning*, *17*(2), 66-78.

Oxford Learning College (2022). *Online Education & E-Learning Statistics UK*, https://www.oxfordcollege.ac/news/online-education-statistics/

Raju, Dr. A. D., Rithanya, S., Vegesna, G. M., Ivaturi, P. A., & Gudanti, G. (2019). The Scope of e-Learning – A Research. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*, *9*(2), 4655–4659. https://doi.org/10.35940/ijeat.b5122.129219

UNESCO, (2017). *E2030: Education and Skills for the 21st Century*. Retrieved from: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250117_eng on 11/03/2022https://www.linkedin.com/pulse/how-technology-prepare-students-future-anuradha-balasundaram

Van Laar E., Deursen A. J.A.M., van Dijk J. A.G.M., de Haan J. (2017), The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior, 72*, 577-588.

2ZFame Extensive Experience & Experties, (2023). *Why E-Learning Platforms Have Good Future Scope*. https://www.a2zfame.com/why-e-learning-platforms-have-good-future-scope/

Το εκπαιδευτικό σενάριο “Our School Party” στη Σχολική Εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση Ενηλίκων

The educational scenario "Our School Party" in Distance Multiform Education for Adults

Ισμήνη Καβαλλάρη, Υποδιευθύντρια ΣΔΕ Πρέβεζας, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων στον Αγγλικό Γραμματισμό

Ismini Kavallari, Deputy Principal at Second Chance School of Preveza, Adult Education Trainer on English Literacy

ikaval@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο απευθύνεται σε εκπαιδευόμενους του Β΄ κύκλου σπουδών σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας και αναπτύσσεται σε τρία φύλλα εργασίας που αποτελούν τις 3 φάσεις υλοποίησης του σεναρίου. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες σχεδιάστηκαν για να εφαρμοστούν στο πλαίσιο της σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αξιοποιούνται βασικά εργαλεία της e-class σε συνδυασμό με τα βασικά εργαλεία της Webex προκειμένου να επιτευχθεί αφενός μεν η εμπέδωση της νέας γνώσης, αφετέρου δε, η διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους στο περιβάλλον της εικονικής τάξης. Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να έρθουν σε επαφή με ποικίλα κειμενικά είδη, αναπτύσσοντας όχι μόνο γλωσσικό αλλά και οπτικό, συναισθηματικό, ψηφιακό και κριτικό γραμματισμό.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτικό σενάριο, Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση, πολυμορφικότητα, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Abstract

This educational scenario is addressed to learners of the Second Cycle of studies in a Second Chance School and is developed in three worksheets that constitute the three phases of scenario implementation. The proposed activities are designed to be implemented within the framework of both synchronous and asynchronous distance education. They make use of basic E-class tools in combination with the essential tools of Webex to achieve, on the one hand, the consolidation of new knowledge, and on the other hand, formative and final assessment by the learners themselves in the virtual classroom environment. Learners are called upon to engage with various textual genres, developing not only linguistic but also visual, emotional, digital and critical literacy.

Key-words: educational scenario, distance school education, multiformality, adult education.

Εισαγωγή

Το σενάριο αυτό επιχειρεί να συνδέσει τη σύγχρονη με την ασύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία και αναπτύσσεται σε τρία φύλλα εργασίας. Αξιοποιούνται βασικά εργαλεία της e-class για την ασύγχρονη διδασκαλία και στις 3 φάσεις του μαθήματος ακολουθώντας σε μεγάλο βαθμό το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης, σε συνδυασμό με τα βασικά εργαλεία της Webex για τη σύγχρονη διδασκαλία κυρίως στην 1η και στην 3η φάση προκειμένου να επιτευχθεί αφενός μεν η εμπέδωση της νέας γνώσης, αφετέρου δε, η διαμορφωτική και τελική

αξιολόγηση από τους ίδιους τους μαθητές μέσα από εργαλεία σύγχρονης ανατροφοδότησης στο περιβάλλον της εικονικής τάξης. Οι φάσεις σύγχρονης και ασύγχρονης εναλλάσσονται με τη μορφή «σάντουιτς».
Ο συνδυασμός Σύγχρονης και Ασύγχρονης διδασκαλίας στοχεύει α) στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε ατομικές και ομαδικές εργασίες, β) στην επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ τους αλλά και με την εκπαιδεύτριά τους, γ) στην εξατομικευμένη μάθηση (με διάδραση μεταξύ εκπαιδευομένων και τεχνολογικού εργαλείου).
Δραστηριότητες που οδηγούν στην ενεργητική εμπλοκή των εκπαιδευομένων:
1η Δραστηριότητα – Δημιουργία συννεφόλεξου
2η Δραστηριότητα – Κατανόηση βίντεο
3η Δραστηριότητα – Καταγραφή σημειώσεων
4η Δραστηριότητα – Επίλυση πάζλ και συμπλήρωση πίνακα συναισθημάτων
5η Δραστηριότητα – Χρήση εικονογραφημένου λεξικού
6η Δραστηριότητα – Άσκηση στην e-class
7η Δραστηριότητα – Μελέτη πληροφοριογραφήματος
8η Δραστηριότητα – Συγγραφή ενός e-mail και μιας πρόσκλησης
9η Δραστηριότητα – Παρουσίαση αποτελεσμάτων και ετεροαξιολόγηση

Θεωρητική τοποθέτηση

Το παρόν σενάριο δημιουργήθηκε έχοντας κατά νου ότι ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού είναι ένα από τα πιο σημαντικά βήματα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση καθώς το εκπαιδευτικό υλικό αποτελεί τον κύριο μοχλό της διαδικασίας της διδασκαλίας (Λιοναράκης, 2001). Η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού υλικού και εκπαιδευομένου αποκτά ιδιαίτερη σημασία και αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ποιοτική και αποτελεσματική εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το εκπαιδευτικό υλικό χρειάζεται να είναι φιλικό, προσιτό, κατανοητό, να διευκολύνει τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του, να τον παρακινήσει και να τον εμπλέξει ενεργά στη διαδικασία της μάθησης (Μανούσου κ.α., 2017). Όταν η τεχνολογία επιτρέπει την αμφίδρομη επικοινωνία, τότε διασφαλίζεται η διάδραση ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη και υποστηρίζεται η μεταξύ τους συνεργατικότητα. Όσον αφορά στην ασύγχρονη επικοινωνία, αυτή προσφέρει ευελιξία τόσο στον εκπαιδευτή όσο και στον εκπαιδευόμενο απαλλάσσοντάς τους από χωροχρονικούς περιορισμούς. Από την άλλη, οι παράγοντες χώρος και χρόνος είναι σημαντικοί στη σύγχρονη επικοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται από την αμεσότητα της διδασκαλίας και της διάδρασης των εμπλεκόμενων μερών σε πραγματικό χρόνο (Σοφός κ.α., 2015)
Το εκπαιδευτικό σενάριο σχεδιάστηκε έχοντας ως αφετηρία τους στόχους που έχουν τεθεί αφήνοντας στον εκπαιδευόμενο περιθώρια κριτικής σκέψης και αυτονομίας. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ο εκπαιδευόμενος έχει ανάγκη να γνωρίζει τι πρέπει να κάνει, γιατί το κάνει, πότε πρέπει να το κάνει, πώς να το κάνει, και τέλος, αν το έκανε σωστά (Λιοναράκης, 2001). Έμφαση δίνεται στη σημασία του προσδιορισμού εκπαιδευτικών στόχων σε συνδυασμό με τα μαθησιακά αποτελέσματα που αναμένονται από το διδακτικό αντικείμενο. Επίσης, το σενάριο εστιάζει στην επιδίωξη της ανακαλυπτικής μάθησης ώστε οι εκπαιδευόμενοι να ανακαλύψουν τη γνώση βήμα προς βήμα, και στην επίτευξη οπτικής απεικόνισης των αφηρημένων εννοιών μέσα από τη χρήση εικόνων, βίντεο, πληροφοριογραφημάτων και γενικά οπτικού και εποπτικού υλικού.

Ταυτότητα σεναρίου

Τάξη: Β΄ κύκλος σπουδών Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας
Μάθημα/Γνωστικό Αντικείμενο: Αγγλικός Γραμματισμός / “Our school party”, Θεματική Ενότητα “School life and the world around us”, Επίπεδο γλωσσομάθειας A1+

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:
α) σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο αναμένεται από τους εκπαιδευόμενους:
- να ενεργοποιήσουν προϋπάρχον λεξιλόγιο σχετικά με το θέμα του σεναρίου "Our School Party".
- να κατανοήσουν το περιεχόμενο ενός διαδικτυακού βίντεο γύρω από το ίδιο θέμα.
- να ενεργοποιήσουν προϋπάρχον λεξιλόγιο σε σχέση με το πώς νιώθουμε σε ένα πάρτι.
- να έρθουν σε επαφή με νέο λεξιλόγιο του ίδιου θέματος.
- να χρησιμοποιήσουν το λεξιλόγιο αυτό για να εκφράσουν δικά τους συναισθήματα ή να προσδιορίσουν συναισθήματα άλλων.
- να ενημερωθούν για τα στοιχεία που είναι καλό να συμπεριλαμβάνονται στη συγγραφή ενός e-mail και μιας πρόσκλησης για ένα σχολικό πάρτι.
- να παράγουν γραπτό λόγο χρησιμοποιώντας τις παραπάνω πληροφορίες.

β) σε σχέση με τη χρήση της τεχνολογίας αναμένεται από τους εκπαιδευόμενους:
- να αναπτύξουν δεξιότητες χρήσης και αξιοποίησης των ψηφιακών περιβαλλόντων, εργαλείων και πόρων που προσφέρονται ώστε να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες του σεναρίου.
- να αναπτύξουν δεξιότητες εξοικείωσης με τα είδη ψηφιακών κειμένων στα οποία εκτίθενται.

γ) σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία αναμένεται από τους εκπαιδευόμενους:
- να αναπτύξουν γλωσσικό, οπτικό, ψηφιακό, πληροφοριακό, συναισθηματικό και κριτικό γραμματισμό.
- να ενεργοποιήσουν προσωπικές εμπειρίες και γνώσεις σχετικές με το θέμα του σεναρίου.
- να χρησιμοποιήσουν αυτές τις προσωπικές εμπειρίες και γνώσεις προκειμένου να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες του σεναρίου και να φτάσουν στο τελικό προϊόν.
- να συνεργαστούν από απόσταση με τρόπο σύγχρονο και ασύγχρονο.
- να αποκτήσουν δεξιότητες οργάνωσης μιας σχολικής εκδήλωσης.

Προαπαιτούμενες γνώσεις των εκπαιδευομένων για την υλοποίηση του σεναρίου:
Οι εκπαιδευόμενοι στην προηγούμενη θεματική ενότητα "School life and feelings" έχουν ήδη μάθει να περιγράφουν σε Present Simple την καθημερινή τους ρουτίνα στο σχολείο, δηλαδή τις συνήθειές τους στη σχολική ζωή, τις καλές και κακές συνήθειές τους γενικά καθώς και να εκφράζουν συναισθήματα. Σχετικά με τον ψηφιακό γραμματισμό, ως προαπαιτούμενη γνώση θεωρούνται τυπικές γνώσεις πλοήγησης και χρήσης εφαρμογών Webex και e-class, καθώς επίσης η εξοικείωσή τους με το περιβάλλον του ψηφιακού πόρου «Φωτόδεντρο» και με τα ψηφιακά εργαλεία Mentimeter, iSLCollective, Jigsaw Planet, Google Docs, Google Jamboard και αρχείο παρουσίασης ppt. Τέλος, θεωρείται δεδομένο ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν εργαστεί ξανά στο συγκεκριμένο μάθημα στις πλατφόρμες και είναι εξοικειωμένοι με τα περισσότερα εργαλεία μάθησης από προηγούμενες εμπειρίες μάθησης στον Α΄ κύκλο σπουδών τους.

Χρόνος υλοποίησης:
Το σενάριο περιλαμβάνει εναλλασσόμενες φάσεις σύγχρονης-ασύγχρονης μάθησης, οι οποίες καλύπτουν ενδεικτικό χρόνο 120΄ λεπτά διδασκαλίας (2 διδακτικές ώρες στην ψηφιακή τάξη). Αναλυτικά, τα 60΄ λεπτά (30΄+30΄) θα είναι σύγχρονη διδασκαλία μέσω Webex και ο υπόλοιπος χρόνος των 60΄ λεπτών (εκτιμώμενος χρόνος φόρτου εργασίας) θα είναι δραστηριότητες για ευαισθητοποίηση, πρόσβαση στη νέα γνώση, μελέτη, εφαρμογή, συζήτηση, συνεργασία και αξιολόγηση-ανατροφοδότηση με ασύγχρονη διδασκαλία μέσω e-class.

Σύντομη περιγραφή σεναρίου
Το σενάριο υλοποιείται σπονδυλωτά στις εξής τρεις (3) φάσεις:

Α΄ φάση (45΄λεπτά): Ασύγχρονη και Σύγχρονη (δραστηριότητες 1ου φύλλου εργασίας για ευαισθητοποίηση και έναυσμα ενδιαφέροντος, πρόσβαση στη νέα γνώση, εξάσκηση και εμπέδωση της νέας γνώσης, επικοινωνία και συνεργασία)
Β΄ φάση (30΄ λεπτά): Ασύγχρονη (δραστηριότητες 2ου φύλλου εργασίας για περισσότερη μελέτη, εξάσκηση και εφαρμογή της νέας γνώσης)
Γ΄ φάση (45΄ λεπτά): Ασύγχρονη και Σύγχρονη (δραστηριότητες 3ου φύλλου εργασίας για μελέτη, παραγωγή γραπτού λόγου και ετεροαξιολόγηση)
Όπως είναι εμφανές, αξιοποιούνται λειτουργίες της e-class και της Webex που στοχεύουν:

- στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων με ατομικές και ομαδικές εργασίες,
- στην επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ τους αλλά και με την εκπαιδεύτριά τους,
- στην εξατομικευμένη μάθηση (με διάδραση μεταξύ εκπαιδευομένων και τεχνολογικού εργαλείου)

Επιλογή της δημιουργού αυτού του σεναρίου είναι:

α) Να δοθεί έμφαση στον συνδυασμό της Σύγχρονης και Ασύγχρονης διδασκαλίας, και συγκεκριμένα:

- στην Α΄ φάση (Ασύγχρονη και Σύγχρονη) στην πρόκληση ενδιαφέροντος του εκπαιδευομένου, στη μετάδοση της νέας γνώσης με εναλλακτικό τρόπο (διαδραστικό βίντεο), στις «κλειστές» ασκήσεις αλλά και περισσότερο δημιουργικές δραστηριότητες υπό την καθοδήγηση και υποστήριξη της εκπαιδεύτριας.
- στη Β΄ φάση (Ασύγχρονη) στις «κλειστές» ατομικές και ομαδικές ασκήσεις για εξάσκηση και εμπέδωση της νέας γνώσης
- στη Γ΄ φάση (Ασύγχρονη και Σύγχρονη) στις «ανοικτές» ομαδικές ασκήσεις και δραστηριότητες εφαρμογής της νέας γνώσης και στην ετεροαξιολόγηση

β) Να αξιοποιηθούν κυρίως τα ψηφιακά εργαλεία που προσφέρονται δωρεάν (χωρίς χρέωση δεδομένων πρόσβασης για τον χρήστη), δηλαδή η e-class και η Webex, χωρίς ωστόσο να αποκλείεται και η αξιοποίηση άλλων ψηφιακών μέσων και περιβαλλόντων σύμφωνα με το προφίλ, τις ανάγκες και τις δυνατότητες του σχολείου δεύτερης ευκαιρίας και των συγκεκριμένων εκπαιδευομένων.
γ) Να μπορεί να υλοποιηθεί με αξιοποίηση των απλούστερων δυνατών ψηφιακών εργαλείων της e-class.
δ) Να μπορεί να αξιοποιηθεί ως παράδειγμα εμπλουτισμού της δια ζώσης διδασκαλίας (ανάπτυξη του σεναρίου σε 3 φύλλα εργασίας που μπορούν να υλοποιηθούν εν μέρει και στη δια ζώσης διδασκαλία) και να μην είναι εφαρμόσιμο, αποκλειστικά και μόνο, σε περίπτωση εξ αποστάσεως σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας.

Συμπεράσματα

Εκτιμώμενος αντίκτυπος και πιθανοί περιορισμοί στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού σεναρίου
Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο εκτιμώ ότι θα έχει συνολικά έναν θετικό αντίκτυπο στους εκπαιδευόμενους, όσον αφορά το ποσοστό συμμετοχής των εκπαιδευομένων στις δραστηριότητες και την ολοκλήρωσή τους με θετικά αποτελέσματα. Πιστεύω ότι θα επιτευχθεί η κινητοποίηση των εκπαιδευομένων και η ενεργός εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από αυτό το σύνολο δραστηριοτήτων στις οποίες η γνώση προσεγγίζεται βιωματικά και οι οποίες καλλιεργούν την ανάληψη πρωτοβουλίας και ευθύνης της δικής τους μάθησης. Ο εκπαιδευόμενος έρχεται σε επαφή με ποικίλα κειμενικά είδη (ψηφιακά, προφορικά, οπτικά, πολυτροπικά). Τόσο η κατανόηση όσο και η παραγωγή λόγου μεταφέρεται σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα και σε αυτό συμβάλλει σημαντικά η αξιοποίηση της ηλεκτρονικής τάξης (e-class) και ενός συνόλου ψηφιακών πόρων και εργαλείων. Γίνεται προσπάθεια να συνδεθεί η γλώσσα με τη ζωή και τις

εμπειρίες του εκπαιδευόμενου και μέσα από όλη αυτή τη μαθησιακή διαδικασία, ο εκπαιδευόμενος καλείται να αναπτύξει γλωσσικό, οπτικό, πληροφοριακό, συναισθηματικό, ψηφιακό και κριτικό γραμματισμό.

Οι περιορισμοί που ενδεχομένως να προκύψουν κατά τη διάρκεια υλοποίησης του σεναρίου αφορούν σε θέματα ηλεκτρονικού εξοπλισμού. Συγκεκριμένα, η μη ύπαρξη τεχνικού εξοπλισμού από μεριάς ενός αριθμού εκπαιδευομένων θα έχει ως αποτέλεσμα την απουσία τους από το σύνολο των δραστηριοτήτων. Η έλλειψη σύνδεσης στο ίντερνετ και η ύπαρξη μίας μόνο συσκευής στην οικογένεια με αποτέλεσμα να δίνεται προτεραιότητα σε αδέρφια μεγαλύτερων τάξεων μπορεί να αποτελέσουν παράγοντες αποκλεισμού των εκπαιδευομένων από τη συμμετοχή τους στην ηλεκτρονική τάξη και στις εξ αποστάσεως δραστηριότητες. Προκειμένου να επιλυθεί το ζήτημα αυτό, μπορούν να δημιουργηθούν αντίστοιχες δραστηριότητες σε εκτυπώσιμη μορφή οι οποίες θα προωθηθούν στη σχολική μονάδα για να τις παραλάβει ο εκπαιδευόμενος. Επίσης, ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευομένων εργάζεται με κινητό τηλέφωνο ή ταμπλέτα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

DigComp (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Kalantzis, M. and Cope, B. (2004). Designs for Learning. E-Learning 1(1), 38-93

Mitsikopoulou, B. (2022). Digital media in foreign language education. Athens: Pedio.

Αναστασιάδης, Π. (2014). Η έρευνα για την ΕξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ (elearning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 10, 5-32.

Βασάλα, Π. Γκιόσος, Ι. Κουτσούμπα, Μ. Λιοναράκης, Α. Ξένος, Μ. & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2005). Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές. Πάτρα: ΕΑΠ

Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση. Προβληματισμοί για την ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), Απόψεις και προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Αθήνα: Προπομπός.

Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.) *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.

Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Διαδικασίες Μάθησης στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές (σελ. 13-38). Εκδόσεις ΕΑΠ

Μανούσου, Ε., Κοντογεωργάκου, Β., Γεωργιάδη, Ε. & Κόκκαλη, Ά. (2017). Παιδαγωγικό υλικό στην σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μελέτη Περίπτωσης: το εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό κέντρο της Βικτώρια στην Αυστραλία. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 13(1), 5-25.

Σοφός, Α., Κώστας, Α. & Παράσχου, Β. (2015). *Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 13/5/2023 από: https://www.openbook.gr/online-ex-apostasews-ekpaideysi/

Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση για την Αλλαγή: Οι προβληματισμοί στην αξιοποίησή της

Distance Education for Change: Concerns about its utilization

Κυριακή Ρασσιά, Εκπαιδευτικός Ιταλικής και Ισπανικής Γλώσσας

Kyriaki Rassia, Italian and Spanish Language Teacher

rassiakyriaki@gmail.com

Περίληψη

Η επιμόρφωση πολιτών και επαγγελματιών ως φορέας αλλαγής σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο επαγγελματικό και οικονομικό περιβάλλον βρίσκει στο πεδίο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης ένα ιδανικό περιβάλλον για απόκτηση δεξιοτήτων του σύγχρονου πολίτη, ευχέρεια στις ξένες γλώσσες και εξειδικευμένη επιμορφωτική δραστηριότητα. Παρέχει προσβασιμότητα, καινοτομία και ευελιξία, χαρακτηριστικά απαραίτητα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, ωστόσο, η αξιοποίησή της παρουσιάζεται περιορισμένη. Οι περιοχές όπου εντοπίζονται οι προβληματισμοί που οδηγούν στην έλλειψη εκτενούς εφαρμογής είναι τεχνικά ζητήματα, προβλήματα οργάνωσης της μελέτης, ακαταλληλότητα υλικού και ελλιπής επικοινωνία με τον εκπαιδευτή αλλά και εκπαιδευόμενων μεταξύ τους. Το πεδίο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, ως διακριτό επιστημονικό πεδίο προτείνει μια σειρά αρχών και μια μεθοδολογία στοχευμένη που στηρίζεται στην αρχική διάγνωση των αναγκών των εκπαιδευομένων, στο επίπεδο υποστήριξης που τους παρέχεται, καθώς και στο περιεχόμενο και τα μέσα διάχυσης των πληροφοριών. Με τον τρόπο αυτό κάθε πρόγραμμα αποκτά τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά που το καθορίζουν ως εξΑΕ και το διαφοροποιούν από τα συμβατικά συστήματα εκπαίδευσης.

Λέξεις- κλειδιά: Επιμόρφωση, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Εγκάρσιες δεξιότητες, Εμπόδια

Abstract

Training citizens and professionals as a change factor in an instable professional and economic environment, finds in the field of distance education an ideal environment for modern citizen skills, discretion in foreign languages and specialized training activity. It provides accessibility, innovation and flexibility, essential elements in adult education. However, its utilization is limited. The areas where concerns that lead to the lack of extensive application are identified are technical issues, organization of the studying problems, inadequacy of material and incomplete communication between trainer and trainees. The field of distance education, as a distinct scientific field, proposes a series of principles and a targeted methodology based on the initial diagnosis of trainees' needs, the level of support provided to them, as well as the content and means of disseminating information. In this way, each program acquires the required features that determine it as Distance Education and differentiate it from conventional education systems.

Key-words: Training, Adult Education, Distance Education, Transverse Skills, Obstacles

Το μεταβαλλόμενο διεθνές περιβάλλον επιτάσσει στους πολίτες την ενίσχυση της παροχής εγκάρσιων δεξιοτήτων που ενισχύουν την απασχολησιμότητα, όπως η επιχειρηματική

πρωτοβουλία, η ψηφιακές γνώσεις και η εκμάθηση ξένων γλωσσών. Καθίσταται αναγκαία η υλοποίηση προγραμμάτων με στόχο τη διαρκή επικαιροποίηση των γνώσεων των πολιτών και η ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων όπως οι στρατηγικές διαπραγμάτευσης και η επίλυση προβλημάτων. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στη χώρα μας ως διακριτή επιστημονική περιοχή (Καραλής, 2010) είναι μια απάντηση στην ανάγκη αυτή για αλλαγή είτε μέσα από το πλαίσιο της Τυπικής Εκπαίδευσης είτε σε περιβάλλοντα Μη Τυπικής Εκπαίδευσης, όπως είναι η διαρκής επιμόρφωση των πολιτών ή η επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων (Χιονάς & Σπανακά, 2016).

Έτσι, ενώ η επιμόρφωση φαίνεται ότι συμβάλλει αποφασιστικά στην αύξηση της παραγωγικότητας των εταιριών, στη βελτίωση της λειτουργίας των οργανισμών, αλλά αποτελεί και παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης (Γκάτζουλας & Μανούσου, 2015), εμφανίζονται εμπόδια και περιορισμοί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία όπως οι στάσεις που έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευόμενοι απέναντι στη μάθηση, η κατάσταση στην οποία αυτοί βρίσκονται στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, αλλά και η ελλιπή οργάνωση των προγραμμάτων (Rogers, 1999).

Προς την κατεύθυνση αυτή η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση αποτελεί μία ιδανική λύση καθώς χαρακτηρίζεται ως μια ευέλικτη εκπαιδευτική πρόταση. Τα κυριότερα πλεονεκτήματα της εξΑΕ σε προγράμματα Ενηλίκων μπορούν να θεωρηθούν: η Προσβασιμότητα, η Καινοτομία και η Ευελιξία: Πώς όμως μπορεί αξιοποιηθεί η εξΑΕ όταν οι παγιωμένες αντιλήψεις επικρατούν και απαξιώνουν τη συμμετοχή σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

Αρχικά, θα πρέπει να καταστεί σαφές ότι η εξΑΕ δεν περιγράφει μια απλή μεταφορά περιεχομένου αλλά εμπεριέχει μια πολυεπίπεδη διαδικασία που διδάσκει και ενεργοποιεί τον μαθητή πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης (Λιοναράκης, 2001). Αυτό σημαίνει ότι δεν εξαντλείται στη χρήση μιας πλατφόρμας τηλεδιάσκεψης αλλά επεκτείνεται στη χρήση των τεχνολογικών μέσων για την αναζήτηση- εμπλουτισμό του ειδικά διαμορφωμένου πολυμορφικό υλικού που αναδύει κίνητρα στη μελέτη και προϋποθέτει την εμπλοκή του σπουδαστή, αλλά και για την αναγκαία αλληλεπίδραση εκπαιδευτή - εκπαιδευόμενων και μεταξύ συνεκπαιδευόμενων (Keegan, 2001).

Τα ευρήματα στα οποία έχει καταλήξει πλήθος ερευνών στο πεδίο συγκλίνουν σε συγκεκριμένους προβληματισμούς που εκφράζονται κατά τη χρήση της εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα προβάλλονται: η μη εξοικείωση με τα τεχνολογικά μέσα, προβλήματα οργάνωσης της μελέτης, θέματα διαδικαστικά όπως ο τόπος και ο χρόνος διεξαγωγής των συναντήσεων. Ανασταλτικά, επίσης, λειτουργούν, η παρουσία εκπαιδευόμενων με διαφορετική εμπειρία και η ελλιπής επικοινωνία με τον εκπαιδευτή αλλά και των φοιτητών μεταξύ τους στα ενδιάμεσα διαστήματα (Κουστουράκης, Παναγιωτακόπουλος & Λιοναράκης, 2003).

Η πηγή ενός από τους μεγαλύτερους προβληματισμούς προκύπτει από την ταύτιση της εξΑΕ με το Διαδίκτυο και με την τεχνολογία γενικότερα. Ωστόσο, ακόμη και η προσφερόμενη ποικιλία διαδικτυακών εργαλείων και πλατφορμών, παρά την υποστηρικτική της λειτουργία δεν αποτελεί από μόνη της περιβάλλον εξΑΕ. Τα συστήματα αυτά, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Λιοναράκης (2001), βοηθούν ουσιαστικά τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, ωστόσο για να γίνουν εκπαιδευτικά εργαλεία θα πρέπει να πληρούν καθορισμένες ποιοτικές προϋποθέσεις. Πράγματι, η απλή μεταφορά περιεχομένου σε περιβάλλον διαδικτύου είναι αυτό που ο Tony Bates περιγράφει σαν «παλιό κρασί σε νέο μπουκάλι». Το κλειδί απέναντι στην εξάντληση στη χρήση τους είναι η υιοθέτηση μοντέλων σχεδιασμού που θα στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Μοντέλα απλά και ευέλικτα που εστιάζουν στη διαχείριση της γνώσης αντί για την απομνημόνευση του περιεχομένου (Γκιόσος & Παναγιωτακόπουλος, 2020).

Στη συνέχεια, ένας από τους λόγους που μια μερίδα πληθυσμού απαξιώνει την εξΑΕ είναι η απουσία φυσικής παρουσίας του εκπαιδευτή και επομένως η έλλειψη ελέγχου. Αυτό προκύπτει

συχνά από τη έλλειψη κατανόησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών του νέου ρόλου που η μορφή αυτή εκπαίδευσης αναδύει. Συχνά, οι εκπαιδευτές υιοθετούν έναν παραδοσιακό διδακτικό ρόλο και εμφανίζονται σαν αποκλειστικοί φορείς της γνώσης. Συνηθίζουν να διαμορφώνουν συμπεριφορές με στόχο την ομοιογένεια καθώς ενθαρρύνουν την προσαρμογή στο σύστημα. Αντίθετα, ο εκπαιδευτής οφείλει να καθοδηγεί προς την αναζήτηση της γνώσης, να σέβεται τη διαφορετικότητα και να προσαρμόζεται στις ανάγκες της ομάδας, ενώ έχει καθήκον να παρέχει αναλυτική ανατροφοδότηση και να ενθαρρύνει τη συνεργατική μάθηση. Δεν παραλείπει να υποστηρίζει σε θέματα πρακτικά και διοικητικά ενώ παράλληλα τίθεται υπό συνεχή αυτοβελτίωση. Συνεπώς, αν γίνει πράξη η μετατόπιση από την αυθεντία στην ανάληψη της ευθύνης της καθοδήγησης και της υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας, οι προβληματισμοί που οι ίδιοι οι συμμετέχοντες εκφράζουν σχετικά με την επάρκειά τους, μπορούν να αρθούν (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010).

Επίσης, σαν προβληματισμός προβάλλεται η έλλειψη κινήτρου κατά τη διάρκεια επαγγελματικών επιμορφώσεων. Τα ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα και τα εμπόδια στη μάθηση των ενηλίκων εκπαιδευόμενων φαίνεται να γιγαντώνονται σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επιπροσθέτως, επικρατεί η άποψη ότι η ευελιξία και η αυτονομία που η μορφή αυτή εκπαίδευσης προσφέρει, οδηγεί σε αδυναμία τήρησης ενός αυστηρού πλάνου μελέτης. Το γεγονός ότι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ο εκπαιδευόμενος είναι ανεξάρτητος από τη συνεχή παρουσία του διδάσκοντα δε συνεπάγεται αυτόματα την ύπαρξη αυτονομίας στη μάθησή του. Απαιτείται, συνεπώς, η διαρκής υποστήριξη του εκπαιδευόμενου σε πολλά πεδία: στην ψυχολογική στήριξη, άρση εμποδίων αλλά και στη διαχείριση χρόνου και περιβάλλοντος μελέτης. Έτσι, ένα από τα πιο κεντρικά ζητήματα για την επιτυχή ολοκλήρωση των προγραμμάτων είναι η σημασία της επικοινωνίας και οι διαδικασίες σχηματισμού ομαδικότητας και αίσθησης κοινότητας. Η συνεχής αλληλεπίδραση εκπαιδευτή - εκπαιδευόμενων αλλά και εκπαιδευόμενων μεταξύ τους, εκτός από το ότι υπηρετεί τους μαθησιακούς και διδακτικούς στόχους ενός προγράμματος σπουδών, συμβάλλει και στη δυναμική υποστήριξη των εκπαιδευόμενων. Προσθετικά μπορεί να λειτουργεί και η απαραίτητη προσβασιμότητα και ευχρηστία των διοικητικών συστημάτων, η ευκολία στην επικοινωνία και η προσήνεια του διοικητικού προσωπικού, καθώς και η αντιμετώπιση ζητημάτων ψυχοκοινωνικής υγείας που σχετίζονται με την απομόνωση και την αίσθηση του «ανήκειν» σε μια κοινότητα (Σπανακά & Θεοδοσίου, 2013).

Ένας ακόμα παράγων που προβάλλεται ως ανασταλτικός στην εφαρμογή της εξΑΕ είναι η καινοτομία και ο ριζοσπαστικός χαρακτήρας της προτεινόμενης μεθοδολογίας. Οι τεχνικές της ενεργητικής συμμετοχής και της καθοδήγησης που η Εκπαίδευση Ενηλίκων και η εξΑΕ προϋποθέτουν, ζητούν ουσιαστικά από τους εκπαιδευόμενους να απομάθουν τις μέχρι τώρα οικείες πρακτικές και να εφαρμόσουν νέες προσεγγίσεις (Κόκκος, 1999). Οι θεωρίες μάθησης που επικεντρώνονται σε γραμμικές διδακτικές διαδικασίες, όπως εκείνη του Συμπεριφορισμού, αξιολογούνται ως μη κατάλληλες για την προσφορά προγραμμάτων ενηλίκων, ιδιαίτερα με στόχο την αλλαγή. Η εκπαίδευση αυτού του είδους στηρίζεται σε εποικοδομητικά και κονεκτιβιστικά μοντέλα μάθησης. Αυτό πρακτικά περιλαμβάνει την αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των εκπαιδευόμενων και τη δημιουργία γνώσης μέσα από τη δικτύωση των πηγών και των επαφών τους (Latchem, 2018).

Ωστόσο, η αντίσταση που οι εκπαιδευόμενοι εκδηλώνουν απέναντι στην εκπαιδευτική αλλαγή, είναι συχνά σθεναρή και καθιστά τα προγράμματα εξ ΑΕ μη εφαρμόσιμα. Τόσο εκπαιδευτές όσο και εκπαιδευόμενοι προέρχονται από ένα αυστηρά δασκαλοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα με προσανατολισμό καθαρά ατομικό. Η αποκλειστική χρήση της εισήγησης, η προσκόλληση στο έντυπο υλικό και η παθητική και μηχανιστική εφαρμογή των κανόνων ενισχύουν το συντηρητικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης και αντιμετωπίζουν με φόβο την καινοτομία. Εκφράζεται, επομένως η ανάγκη να ανατραπεί η πρακτική του παραδοσιακού εκπαιδευτικού συστήματος, όπου οι στόχοι και το περιεχόμενο διδασκαλίας

είναι προκαθορισμένα και η μετωπική διδασκαλία είναι αυτή που εξασφαλίζει την τήρηση του χρονοδιαγράμματος και την «κάλυψη της ύλης». Επομένως, απαραίτητη προϋπόθεση για την αντιμετώπιση των συμπτωμάτων αντίστασης στην αλλαγή αποτελεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτών και ο συνεχής τους επαγγελματικός αναστοχασμός, προκειμένου να έρθουν οι ίδιοι αντιμέτωποι με τις παγιωμένες αντιλήψεις τους και να αναδειχθούν στη συνέχεια οι ίδιοι ως φορείς αλλαγής και καινοτομίας (Αργυροπούλου & Μάγκλαρη, 2015).

Συνοψίζοντας, αξίζει να αναφερθεί για άλλη μια φορά ότι η επιτυχία του εγχειρήματος της αλλαγής σε οποιαδήποτε μορφή και πεδίο, είναι άρρηκτα δεμένη με τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τα βιώματα των υλοποιητών της. Οι οργανισμοί και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα πρέπει να επανεξετάσουν τις στρατηγικές τους ως προς τη διάρθρωση των προσφερόμενων προγραμμάτων, τις τεχνικές υπηρεσίες και την εμπλοκή περισσότερων φορέων στο σχεδιασμό των προγραμμάτων ώστε να ανταποκρίνονται και στη σύγχρονη αγορά και στις ανάγκες των συμμετεχόντων.

Με τον τρόπο αυτό κάθε πρόγραμμα αποκτά τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά που το καθορίζουν ως εξΑΕ και το διαφοροποιούν από τα συμβατικά συστήματα εκπαίδευσης. Και εννοείται πως για να αξιοποιηθούν στο έπακρο τα οφέλη της εξΑΕ θα πρέπει η αξιολόγηση της μαθησιακής εμπειρίας να είναι διαρκής και να διασφαλίζεται το ποιοτικό της σχήμα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αργυροπούλου Ε., & Μάγκλαρη Μ. (2015). Επιμόρφωση και Μέθοδος Project: Διερεύνηση των Απόψεων των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Education Sciences*, *2015*(2), 140–153. https://doi.org/10.26248/edusci.v2015i2.1717

Γκάτζουλας, Ν., & Μανούσου, Ε. (2015). Εξ αποστάσεως επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματική ικανοποίηση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, *11*(1), 72-87.

Γκιόσος Ι. & Παναγιωτακόπουλος Χρ. (Επιμ.) (2020). *Κατανοώντας το ρόλο των τεχνολογιών στην εκπαίδευση.* Θεματική ενότητα ΕΤΑ 51: Καινοτομία στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Εκπαίδευση και Τεχνολογίες σε συστήματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης – Επιστήμες της Αγωγής, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Keegan, D. (2001). *Οι βασικές αρχές της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Αθήνα:Μεταίχμιο.

Κόκκος Α. (1999), *Εκπαίδευση Ενηλίκων – Το Πεδίο, οι Αρχές Μάθησης, οι Συντελεστές*, τ. Α', εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.

Κουστουράκης, Γ., Παναγιωτακόπουλος, Χ. & Λιοναράκης, Α. (2003) «Διερεύνηση των Εμποδίων στην Εφαρμογή της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και Προτάσεις για την Αντιμετώπισή τους» Στο Λιοναράκης, Α. (επιμ.), 2ο *Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. *Πρακτικά Εισηγήσεων*.(σελ.307-316). Πάτρα: Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών.

Latchem, C. (2018). *Open and Distance Non-formal Education in Developing Countries.* 10.1007/978-981-10-6741-9.

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 τηνΑξιοποίηση του Εκπαιδευτικού Υλικού.* Αθήνα: Προπομπός.

Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, (2010). *Ο Ρόλος του Καθηγητή - Συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξής του στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 6(1,2), 106-122. doi:https://doi.org/10.12681/jode.9754

Rogers A. (1999), *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σπανακά, & Θεοδοσίου (2013). *Χαρακτηριστικά Επιτυχίας Εκπαιδευομένων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Πρόταση πρακτικής εφαρμογής στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ)*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7.

Χιονάς Γ. & Σπανακά Α. (2016). *Εργασία για Θεματική Ενότητα ΕΚΠ 65 ΠΜΣ Επιστήμες της Αγωγής*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Εκπαιδευτική Πρόταση στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων για τον μετασχηματισμό δυσλειτουργικών παραδοχών, σχετικών με τον ατομικό εγκλωβισμό και την απομόνωση

Educational Proposal in the context of Adult Education to transform dysfunctional assumptions, relating to solitary confinement and isolation

Γεράσιμος Μελισσαράτος, Διαιτολόγος-Διατροφολόγος, MSc Εκπαίδευση Ενηλίκων

Gerasimos Melissaratos, Dietician-Nutritionist, MSc in Adult Education

Όλγα Πλαγίσου, Καθ. Αγγλικής, MSc Εκπαίδευση Ενηλίκων

Olga Plagisou, English Teacher, MSc in Adult Education

Αναστασία Τσιρίδη, Φιλόλογος, MSc Εκπαίδευση Ενηλίκων

Anastasia Tsiridi, Philologist, MSc in Adult Education

Ιωάννα Α. Ραμουτσάκη, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών Κρήτης

Ioanna A. Ramoutsaki, Teacher Education Advisor of Crete

melissaratos@gmail.com, olgagly@hotmail.com, anastasiatsiridi3@gmail.com, iramouts@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της συγκεκριμένης εισήγησης είναι η παρουσίαση μιας εκπαιδευτικής Πρότασης, η οποία συνιστά καινοτόμο Μέθοδο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συνδυάζει την Νεοελληνική Λογοτεχνία, με την Μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» (Κόκκος, 2017) και στοιχεία από τις τεχνικές των τριών Θεωρητικών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, P.Freire, J. Mezirow και St. Brookfield **(Fre-Me-Broo-Kok**) (Ραμουτσάκη, 2021). Στο διαθεματικό Εργαστήρι, στο οποίο εφαρμόζεται η συνθετική αυτή Μέθοδος, μέσα από την προσέγγιση του θέματος «ατομικός εγκλωβισμός και απομόνωση» επιχειρείται ο μετασχηματισμός αντίστοιχων δυσλειτουργικών παραδοχών. Η συγκεκριμένη Μέθοδος και η επιλογή κατάλληλων λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να αποτελέσει «έναυσμα» (Κόκκος, 2017, σελ. 120) για κριτική επεξεργασία των παραδοχών, για αναστοχασμό πάνω στις εμπειρίες των ενηλίκων εκπαιδευομένων και για την επίτευξη του τελικού μετασχηματισμού, σε ένα μαθησιακό περιβάλλον αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης.

Λέξεις-κλειδιά: μετασχηματισμός, δυσλειτουργία, ατομικότητα, απομόνωση

Abstract

The purpose of this proposition is to present an educational Proposal, which constitutes an innovative Method for Adult Education. It combines Modern Greek Literature with the "Transformative Learning through Aesthetic Experience" Method (Kokkos, 2017) and elements from the techniques of the three Theoreticians of Adult Education, P. Freire, J. Mezirow and St. Brookfield (**Fre-Me-Broo-Kok**) (Ramoutsaki, 2021). In the interdisciplinary Workshop, in which this synthetic Method is applied, through the approach of the topic

"individual confinement and isolation" the transformation of corresponding dysfunctional assumptions is attempted. The specific Method and the selection of appropriate literary texts can be a "trigger" (Kokkos, 2017, σελ. 120) for critical processing of assumptions, for reflection on the experiences of adult learners and for achieving the final transformation, in a learning environment mutual respect and trust.

Key-words: transformation, dysfunction, individuality, isolation

Εισαγωγή στην προβληματική

Οι Θεωρητικοί στοχαστές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων πιστεύουν ότι η αξιοποίηση των έργων Τέχνης υποστηρίζει την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, καλλιεργεί τον τρόπο σκέψης, συμβάλλει στην αμφισβήτηση των δυσλειτουργικών παραδοχών (Κόκκος, 2017) και στην απελευθέρωση από αυτές. Καθώς ο κριτικός στοχασμός είναι η βασική οδός της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, η επαφή με έργα Τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας μπορεί να ενεργοποιήσει σε μέγιστο βαθμό τον κριτικό στοχασμό (ό.π.).

Στο διαθεματικό Εργαστήρι που περιγράφεται παρακάτω, το οποίο σχεδιάστηκε για ευάλωτη κοινωνική ομάδα αξιοποιούνται δύο ποιήματα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, τα οποία σχετίζονται με τον εγκλωβισμό και την απομόνωση του ανθρώπου, καταστάσεις, οι οποίες οφείλονται όχι μόνο σε εσωτερικά εμπόδια, αλλά και σε εμπόδια και καταστάσεις που άλλοι δημιουργούν γύρω του, πιέζοντάς τον. Η Λογοτεχνία, επειδή στοχεύει και στη λογική και στο συναίσθημα, μπορεί να αποτελέσει ένα ασφαλές μέσο για την εφαρμογή της Μεθόδου ου αναπτύσσεται παρακάτω και για την έναρξη της μετασχηματιστικής διαδικασίας στη διδακτική Πράξη (Ραμουτσάκη, 2021). Η πεποίθηση αυτή αποτέλεσε και την αφετηρία του προβληματισμού μας για την διατύπωση της συγκεκριμένης Πρότασης.

Αξιοποιείται, επίσης, η καινοτόμος Μέθοδος **«Fre-Me-Broo-Kok»** από τα αρχικά των Θεωρητικών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων: P. Freire, J. Mezirow, St. Brookfield και Α. Κόκκος (Ραμουτσάκη, 2021). Η Μέθοδος βασίζεται στην αντίστοιχη της «Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», ωστόσο αποτελεί εμπλουτισμένη μορφή της, καθώς συναιρεί τα 6 στάδια της ελληνικής εκδοχής της Μεθόδου (Κόκκος, 2017) με στοιχεία των τεχνικών των τριών Θεωρητικών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, P. Freire, J. Mezirow και St. Brookfield.

Τέλος, για μεταγνωστική εφαρμογή κρίνεται απαραίτητο να δοθεί ένα απόσπασμα από ένα βίντεο της ΕΡΤ Α.Ε (2023, 3':21") στο οποίο ο αείμνηστος μουσικοσυνθέτης, Γ. Μαρκόπουλος, μιλάει για την προσωπική ερήμωση του ανθρώπου και την ανάγκη να μεγαλώσουν οι «οάσεις», ώστε ο άνθρωπος, ατομικά και συλλογικά να μπορέσει να ζήσει μία καλύτερη ζωή, επιβεβαιώνοντας τον καταλυτικό ρόλο της Τέχνης σε αυτή την προσπάθεια (Καλαμπάκας, χ.χ.· Κόκκος και συν., 2020· Πλαγίσου, 2019· Ραμουτσάκη, 2021).

Η παρουσίαση του υποθετικού σεναρίου

Στο υποθετικό σενάριο που ακολουθεί, στο πλαίσιο της Δια βίου Εκπαίδευσης και Μάθησης η αρμόδια Περιφέρεια προχώρησε στον σχεδιασμό, την οργάνωση και τη χρηματοδότηση ενός σεμιναρίου για ενήλικες.

Τίτλος Σεμιναρίου: Απεγκλωβισμός - κοινωνικοποίηση - συνύπαρξη - εξωστρέφεια.

Σκοπός: Η ψυχολογική ενδυνάμωση, ο απεγκλωβισμός, η κοινωνικοποίηση και η εξωστρέφεια των εκπαιδευομένων. Μέσα από την καταγραφή και τον εντοπισμό των εκπαιδευτικών αναγκών των συμμετεχόντων, κύριο μέλημα αναδεικνύεται ο προσδιορισμός του προβλήματος και η προσπάθεια επίλυσής του. Για την καλύτερη κατανόηση του θέματος θα γίνει εμπλουτισμός του εκπαιδευτικού υλικού (Ραμουτσάκη, 2021) και θα ακολουθηθεί η μέθοδος της ΜΜΑΕ (Κόκκος, 2017) με αξιοποίηση ποιητικών έργων.

Ομάδα-στόχος: Δεκατέσσερις (14) εργαζόμενες γυναίκες που ασκούν κατ' αποκλειστικότητα

τη γονική μέριμνα των παιδιών τους, ηλικίας 23-59 ετών.
Κόστος και Διάρκεια: Το Σεμινάριο παρέχεται δωρεάν και διαρκεί εικοσιπέντε (25) ώρες.
Τρόπος και τόπος διεξαγωγής: Το Σεμινάριο θα πραγματοποιηθεί συνδυαστικά με δια ζώσης εκπαιδευτικές συναντήσεις στους χώρους συνεδριάσεων των Δημαρχείων της Περιφέρειας τις απογευματινές ώρες και παρακολούθηση ψηφιακού υλικού σε κατάλληλα διαμορφωμένη ηλεκτρονική πλατφόρμα (ασύγχρονη εξ αποστάσεως Εκπαίδευση).
Οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες πρέπει να προσεγγίζονται με ευαισθησία και διακριτικότητα (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010). Τα απαραίτητα δεδομένα συλλέγονται με αξιοποίηση της ποιοτικής μεθόδου (πώς νιώθουν και τι επιθυμούν να αλλάξουν), η οποία συμβάλλει στην ανάλυση και την εμβάθυνση όχι μόνο των εμπειριών, αλλά και των παραδοχών και στάσεών τους (Γαλατά, 2017, σελ. 110-111· Cohen, Manion & Morrison, 2007).
Η μέθοδος της Μετασχηματίζουσας Μάθησης δηλαδή η κριτική επανεξέταση των δυσλειτουργικών παραδοχών επιλέχθηκε επειδή έχει ως στόχο την κατανόηση της πραγματικότητας και τη δυνατότητα δράσης, σύμφωνα με τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευομένων (Κόκκος, 2020). Η αξιοποίηση της Αισθητικής Εμπειρίας - και στο συγκεκριμένο υποθετικό σενάριο η επιλογή λογοτεχνικών έργων – παρέχει πρόσθετα εναύσματα για κριτικό στοχασμό (Κόκκος, 2017).

Εφαρμογή στη διδακτική Πράξη

Καθώς γνωρίζουμε τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων μας και έχουμε ενδείξεις για πιθανά συναισθήματα που σχετίζονται με εσωτερική απομόνωση και εσωστρέφεια, σχεδιάζουμε το διαθεματικό Εργαστήρι με τον συνδυασμό τεχνικών, εμπλουτίζοντας και το εκπαιδευτικό υλικό (Ραμουτσάκη, 2021), με σκοπό τον μετασχηματισμό αντίστοιχων δυσλειτουργικών παραδοχών.
Στάδιο 1. Διερεύνηση της ανάγκης για κριτικό στοχασμό γύρω από ένα θέμα, για το οποίο παρατηρούνται στερεοτυπικές παραδοχές των εκπαιδευομένων:
Η εκπαιδεύτρια έχει διαμορφώσει το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα, ώστε οι εκπαιδευόμενες να αισθάνονται συναισθηματικά ασφαλείς, για να συζητηθεί το θέμα και να πραγματοποιηθούν οι απαραίτητες δραστηριότητες μετασχηματισμού.
Πιθανές παραδοχές, που ενδέχεται να εντοπιστούν και σχετίζονται με το συγκεκριμένο θέμα είναι ότι οι συμμετέχουσες θεωρούν πως:
α) τα αισθήματα ενοχής και θυμού είναι έντονα για αρκετές ώρες κατά τη διάρκεια της μέρας,
β) η στέρηση της δυνατότητας να επιλέγουν -σε κάποιες περιπτώσεις- να δρουν ελεύθερα χωρίς περιορισμό και έλεγχο από το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον- δημιουργεί ατομικό εγκλωβισμό και πίεση,
γ) η καθημερινή μέριμνα και φροντίδα ανατροφής των παιδιών δημιουργεί υπαρξιακούς προβληματισμούς και έλλειψη επικοινωνίας με τα πραγματικά «*θέλω»* και τις ουσιαστικές ανάγκες σε ατομικό επίπεδο.
Στάδιο 2. Ενθάρρυνση εκπαιδευομένων για έκφραση των απόψεών τους - Προσδιορισμός υπο-θεμάτων που θα εξεταστούν:
Σε αυτό το στάδιο προβλέπεται α) εξασφάλιση της συναίνεσης των εκπαιδευομένων, για να συζητηθεί το θέμα και β) διερεύνηση των αρχικών απόψεών τους.
Ωστόσο, για να μην φέρει σε δύσκολη θέση τις εκπαιδευόμενες, αναφέροντας ευθέως το θέμα της απομόνωσης που ίσως εκείνες βιώνουν, η εκπαιδεύτρια επιλέγει μια παραλλαγή: ως αφόρμηση, αρχικά, αξιοποιεί δύο ποιήματα του Κ. Π. Καβάφη, *«Τείχη»* (1896, 1897) και *«Τα Παράθυρα»* (Ψηφίδες για την Ελληνική Γλώσσα, χ.χ.), προτρέποντας τις εκπαιδευόμενες να τα επεξεργαστούν σε ομάδες εργασίας βάσει αρχικών κριτικών ερωτημάτων, με σκοπό την ανάδειξη και την αντιμετώπιση του προβλήματος σε κάθε περίπτωση, καθώς και των πιθανών αιτιών του:

Τείχη	Τα Παράθυρα
Χωρίς περίσκεψιν, χωρίς λύπην, χωρίς αιδώ μεγάλα κι 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 είχον. Α όταν έκτιζαν τα τείχη πώς να μην προσέξω. Αλλά δεν άκουσα ποτέ κρότον κτιστών ή ήχον. Ανεπαισθήτως μ' έκλεισαν από τον κόσμον έξω. Κ. Π. Καβάφης	Σ' αυτές τες σκοτεινές κάμαρες, που περνώ μέρες βαριές, επάνω κάτω τριγυρνώ για νά βρω τα παράθυρα. - Όταν ανοίξει ένα παράθυρο θα 'ναι παρηγορία.- Μα τα παράθυρα δεν βρίσκονται, ή δεν μπορώ να τα 'βρω. Και καλύτερα ίσως να μην τα βρω. Ίσως το φως θα 'ναι μια νέα τυραννία. Ποιός ξέρει τί καινούρια πράγματα θα δείξει. Κ. Π. Καβάφης

Εικόνα 1. Τα δύο ποιήματα του Κ. Π. Καβάφη, *«Τείχη»*(1896, 1897) και *«Τα Παράθυρα»* (Ψηφίδες για την Ελληνική Γλώσσα, χ.χ.)

Πιθανά κριτικά ερωτήματα:
Στο ποίημα *Τείχη,* πώς πιστεύετε ότι το ποιητικό υποκείμενο βιώνει το γεγονός ότι "υψηλά τριγύρω [του] έκτισαν τείχη" χωρίς να το καταλάβει;
Στο ποίημα *Παράθυρα,* το ποιητικό υποκείμενο ψάχνει να βρει μία διέξοδο να ανοίξει "*ένα παράθυρο".* Πιστεύετε ότι αρκεί μία διέξοδος, για να νιώσει καλύτερα; Γιατί το ποιητικό υποκείμενο έχει δεύτερες σκέψεις σε σχέση με το να βρει *παράθυρα*;
Πόσο εύκολο είναι κάποιος να αναγνωρίσει τους λόγους, για τους οποίους δεν ζει τη ζωή που θα ήθελε;
Ο ποιητής *στα Τείχη* αναφέρεται στην απομόνωση και στον εγκλωβισμό του μέσα σε *υψηλά τείχη*, τα οποία χτίστηκαν γύρω του και, χωρίς να το καταλάβει, τον απομόνωσαν. Μέσα από τον αυτο-αναφορικό του λόγο, ο Καβάφης απευθύνεται σε όλους εμάς που, ίσως, βιώνουμε αντίστοιχους περιορισμούς (Πλαγίσου, 2019) στην καθημερινή μας ζωή.
Και στα *Παράθυρα* ο εγκλωβισμός των ανθρώπων είναι το κεντρικό θέμα. Το ποιητικό υποκείμενο αναζητά επίμονα όχι μόνο τους λόγους που το οδήγησαν σε αυτήν την κατάσταση, αλλά και πώς οδηγήθηκε να βιώνει στη ζωή του τόσους περιορισμούς. Αυτή η περιπλάνησή του στα σκοτάδια ταυτίζεται με τους φόβους πολλών ανθρώπων που ίσως τελικά απομακρύνθηκαν από τους αρχικούς τους στόχους. Έτσι τελικά οδηγήθηκαν να ζήσουν μία ζωή που καθορίστηκε γι' αυτούς, αλλά χωρίς αυτούς.
Τα δύο ποιήματα λειτουργούν για τις εκπαιδευόμενες ως «αποπροσανατολιστικό δίλημμα», σύμφωνα με τον Mezirow (2007).
Λόγω της θεματικής συνάφειας με το εξεταζόμενο θέμα, τα ποιήματα δίνουν τη δυνατότητα στην εκπαιδεύτρια ενηλίκων να οδηγήσει τις εκπαιδευόμενες σε αναστοχασμό και αναγωγή, πιθανότατα, σε ατομικά βιώματα, μέσα από μια πλούσια, διαθεματική προσέγγιση (Βλαβιανού, χ.χ.). Με την αναπλαισίωση, το Υποκείμενο της Μάθησης ενεργοποιείται ως προς το εκπαιδευτικό υλικό (Ραμουτσάκη, 2021).
Θέλοντας να κινητοποιήσει περαιτέρω τις εκπαιδευόμενες, η εκπαιδεύτρια τους ζητάει να εκφράσουν το πώς θα αντιδρούσαν σε μιαν ανάλογη περίπτωση και να προτείνουν λύσεις (Αν ήσασταν εσείς στη θέση του ποιητικού Υποκειμένου πώς θα αντιδρούσατε;). Στο πλαίσιο αυτό αξιοποιεί την κατά Brookfield ομαδοσυνεργατική τεχνική και την συνεργατική επίλυση προβλήματος, με κριτική ανάγνωση και ανάλυση των κειμένων (Brookfield, 2011, n.d.).

Με αφορμή τα δύο ποιήματα η εκπαιδεύτρια αξιοποιεί την τεχνική του Freire (κωδικοποίηση - αποκωδικοποίηση - ανάδειξη των «παραγωγικών λέξεων») (Freire, 1977). Για να βοηθήσει τις εκπαιδευόμενες να αποκωδικοποιήσουν τις κωδικοποιημένες στο λογοτεχνικό κείμενο αναπαραστάσεις της ατομικής απομόνωσης και του εγκλωβισμού, οδηγώντας τις σε μεγαλύτερο βαθμό κατανόησης, συνδυάζει τα ποιήματα με άλλα ομόθεμα έργα Τέχνης (π.χ. πίνακες Ζωγραφικής) (Ραμουτσάκη, 2021).

Οι αναπαραστάσεις αυτές παρουσιάζονται μέσα από την εικόνα των Τειχών και των Παραθύρων και οι εκπαιδευόμενες, σε ομάδες εργασίας, καλούνται να τις αποκωδικοποιήσουν, συνδυάζοντάς τις με επιλεγμένα έργα Τέχνης. Με αυτήν την δευτέρου τύπου οπτικοποίηση, οι εκπαιδευόμενες κατανοούν περισσότερο τις έννοιες και τις σημασίες τους και μπορούν τώρα να κάνουν, με ασφαλέστερο τρόπο, αναγωγή σε ατομικά βιώματα, αναπλαισίωση και ενεργοποίησή τους με ανάληψη πρωτοβουλιών.

Στην συνέχεια, στην ιδανική περίπτωση που το τμήμα είναι ενήμερο και έχει ήδη ασχοληθεί με το θεωρητικό πλαίσιο, μπορεί να αναδείξει τη σχέση των ποιημάτων, και ειδικότερα του β΄ ποιήματος, με τα επίπεδα συνειδητότητας του Freire, τα οποία στην συγκεκριμένη περίπτωση δεν φτάνουν ως την κριτική συνειδητοποίηση. Διαφορετικά, θα πρέπει το τμήμα να ενημερωθεί για το εν λόγω θεωρητικό πλαίσιο και ακολούθως να γίνει η αντίστοιχη εφαρμογή:

Στάδιο της «ημι-μεταβατικής συνείδησης»:

« Χωρίς περίσκεψιν, χωρίς λύπην, χωρίς αιδώ
μεγάλα κι υψηλά τριγύρω μου έκτισαν τείχη.
Και κάθομαι και απελπίζομαι τώρα εδώ.
Άλλο δεν σκέπτομαι: τον νουν μου τρώγει αυτή η τύχη…

Οι άνθρωποι θεωρούν δεδομένη την υπάρχουσα κοινωνικο-πολιτισμική πραγματικότητα, την οποία αποδέχονται μοιρολατρικά (Βαϊκούση, 2020).

Στάδιο της «απλοϊκής μεταβατικότητας»:

« …διότι πράγματα πολλά έξω να κάμω είχον.
Α όταν έκτιζαν τα τείχη πώς να μην προσέξω.
Αλλά δεν άκουσα ποτέ κρότον κτιστών ή ήχον.
Ανεπαισθήτως μ' έκλεισαν από τον κόσμον έξω….».

Θέτουν ερωτήματα: *(…Α όταν έκτιζαν τα τείχη πώς να μην προσέξω…)* και αντιλαμβάνονται την κοινωνικο-πολιτισμική πραγματικότητα ως κοινωνικό δημιούργημα

Η κοινωνική πραγματικότητα προκαλεί αγωνία, ανασφάλεια, φόβο και δεν είναι επιθυμητή. Το ποιητικό Υποκείμενο δεν τολμά να σπάσει την «κουλτούρα της σιωπής» (Freire, 1977) και έτσι αντί της λύτρωσης, ίσως, οδηγείται σε ακούσιο εγκλεισμό, απομόνωση και μεγαλύτερη αγωνία.

Εικόνα 2. Πίνακας αντιστοίχισης του ποιήματος του Κ. Π. Καβάφη, *«Τείχη»*(1896, 1897) με τα επίπεδα συνειδητότητας του P.Freire.

Στάδιο της «ημι-μεταβατικής συνείδησης»:

«Μα τα παράθυρα δεν βρίσκονται, ή δεν μπορώ να τα ’βρω. Και καλύτερα ίσως να μην τα βρω.»

Οι άνθρωποι θεωρούν δεδομένη την υπάρχουσα κοινωνικο-πολιτισμική πραγματικότητα, την οποία αποδέχονται μοιρολατρικά (Βαϊκούση, 2020).

Στάδιο της «απλοϊκής μεταβατικότητας»:

«Ίσως το φως θα ’ναι μια νέα τυραννία.
Ποιος ξέρει τι καινούρια πράγματα θα δείξει».

Θέτουν ερωτήματα και αντιλαμβάνονται την κοινωνικο-πολιτισμική πραγματικότητα ως κοινωνικό δημιούργημα (Βαϊκούση, 2020).

Έμμεσα, ο τελευταίος στίχος παραπέμπει σε μία κοινωνική πραγματικότητα που προκαλεί αγωνία, ανασφάλεια, φόβο, Επομένως δεν είναι επιθυμητή, όσο το ποιητικό Υποκείμενο δεν τολμά να σπάσει την «κουλτούρα της σιωπής» (Freire, 1977) και έτσι αντί της λύτρωσης, ίσως, οδηγείται σε μεγαλύτερη αναστάτωση και αγωνία.

Εικόνα 3. Πίνακας αντιστοίχισης του ποιήματος του Κ. Π. Καβάφη, *«Τα Παράθυρα»* με τα επίπεδα συνειδητότητας του P.Freire.

Η επεξεργασία των απαντήσεων αυτών από την εκπαιδεύτρια μπορεί να οδηγήσει σε νοηματοδότηση και ιεράρχηση των στοιχείων, των συμπεριφορών και των αντιλήψεων που θα πρέπει να μετασχηματιστούν. Έτσι οι εκπαιδευόμενες θα εξωτερικεύσουν την άποψή τους για τον κόσμο και μέσα από την έκφραση αυτή θα διαφανεί και ο τρόπος με τον οποίο σκέπτονται, ο οποίος μπορεί να είναι μοιρολατρικός, στατικός ή δυναμικός (Landkammer, 2019· Τσιρίδη 2022).

Στάδιο 3. Σχεδιασμός Δράσεων και διαμόρφωση των κυρίως κριτικών ερωτημάτων:
Η εκπαιδεύτρια θέτει σε εφαρμογή το 2ο Μέρος του Εργαστηρίου. Ως εκ τούτου, θα ευαισθητοποιήσει και θα ενεργοποιήσει περαιτέρω τις εκπαιδευόμενες, στοχεύοντας στην ανάδειξη του σταδίου της κριτικής συνειδητοποίησης του Freire, υποβάλλοντας, επίσης, ερωτήματα, τα οποία θα προκαλέσουν αναστοχασμό, αυτο-κριτική και την απαραίτητη μετασχηματιστική διεργασία.
Στάδιο 4. Επιλογή έργων Τέχνης (εδώ έχει αποφασίσει να αξιοποιήσει ως έργο Τέχνης μια φωτογραφία)**:**
Ειδικότερα, επιλέγεται μια φωτογραφία (εικόνα 1) από το επαναστατικό κίνημα των εργατριών τον Μάρτιο του 1857 στη Νέα Υόρκη, το οποίο υποδηλώνει το στάδιο της κριτικής συνειδητοποίησης για τις εικονιζόμενες αγωνίστριες/ ακτιβίστριες.
Καθώς η εκπαιδεύτρια διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευόμενες δεν τολμούν, ενδεχομένως, να

δράσουν, για να αλλάξουν την κατάσταση, την οποία βιώνουν, επιλέγει τη συγκεκριμένη φωτογραφία, η οποία λειτουργεί καταλυτικά. Η επεξεργασία της σε συνδυασμό με τα κριτικά ερωτήματα θα βοηθήσει τις εκπαιδευόμενες να έρθουν και εκείνες πιο κοντά στο προσδοκώμενο επίπεδο της κριτικής συνειδητοποίησης.



Εικόνα 4.[‘‘Striking’’] [Φωτογραφία] (χ.χ.) Στoleft.gr από Καραβία, Κ, Μάρτιος 8, 2021.Ανακτήθηκε, 25 Οκτωβρίου 2022, από: https://left.gr/news/i-istoria-tis-pagkosmias-imeras-tis-gynaikas-o-agonas-gia-tin-gynaikeia-heirafetisi

Στάδιο 5. Επεξεργασία έργου Τέχνης:

Ακολουθεί:

5α) η σύνδεση με τα κριτικά ερωτήματα και

5β) η επεξεργασία τους.

Αρχικά, οι εκπαιδευόμενες ενημερώνονται για τη θέση της γυναίκας διαχρονικά και προτρέπονται σε περαιτέρω αναζήτηση πληροφοριών. Ως σημείο αναφοράς επιλέγεται η διαμαρτυρία της 8ης Μαρτίου 1857 από εργάτριες του τομέα του ιματισμού και της κλωστοϋφαντουργίας στη Νέα Υόρκη. Αποκωδικοποιώντας το ανάλογο φωτογραφικό υλικό (εικόνα 1), οι εκπαιδευόμενες όχι μόνο κατανοούν την ιστορική πραγματικότητα, αλλά και εξετάζουν διεξοδικά τα γεγονότα (Freire, 1977· Μελισσαράτος, 2022).

Ως εκ τούτου, καθίστανται ικανές να αντιληφθούν τις συνθήκες, οι οποίες οδήγησαν τις εργάτριες στη διεκδίκηση της χειραφέτησής τους (εκφράζοντας δυναμικά την αντίθεσή τους στις απάνθρωπες συνθήκες εργασίας και τους πενιχρούς μισθούς) και να ερμηνεύσουν τόσο τα αίτια όσο και τον αντίκτυπο της κινητοποίησής τους (Brookfield, 2001).

Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι ικανό να πυροδοτήσει τον προβληματισμό και τον κριτικό στοχασμό των εκπαιδευομένων (Βαϊκούση, 2020· Mezirow, 2007) προκειμένου να διεκδικήσουν τη θέση τους εντός του κοινωνικού συνόλου, να αναθεωρήσουν απόψεις και να επιδιώξουν ενεργά την κοινωνική αλλαγή (Mezirow, 2007· Μελισσαράτος, 2022), την εξωστρέφεια, τον ατομικό απεγκλωβισμό, αλλά και την εντονότερη κοινωνικοποίησή τους.

Η φωτογραφία θα συνοδεύεται από κριτικά ερωτήματα του τύπου:

Ποιοι λόγοι μπορεί να ωθήσουν το εργατικό δυναμικό σε απεργιακές κινητοποιήσεις;

Ποιοι ωφελούνται και ποιοι βλάπτονται από τέτοιες κινητοποιήσεις;

Εσείς θα απεργούσατε σε αντίστοιχες συνθήκες;

Η προβολή της φωτογραφίας και η συζήτηση που ακολουθεί οδηγεί σε ταύτιση με τους ρόλους, σε αναπλαισίωση της δικής τους περίπτωσης και σε πιθανή ανάληψη δράσης για αποτίναξη του εγκλωβισμού και της απομόνωσης. Έτσι οι εκπαιδευόμενες θα δουν τον εαυτό

τους ως ενεργά υποκείμενα και όχι ως αντικείμενα της Ιστορίας (Τσιρίδη, 2022).

Στάδιο 6. Αποτίμηση μετασχηματιστικής διεργασίας και σχεδιασμός επόμενων βημάτων: Μετά τη σύνθεση και τον τελικό αναστοχασμό, η κατά Freire «κριτική συνειδητοποίηση» ολοκληρώνεται με την αναζήτηση περαιτέρω πληροφοριών (από άρθρα, ντοκιμαντέρ, ταινίες, κτλ.). Οι εκπαιδευόμενες, σε ομάδες εργασίας, αναζητούν πληροφορίες σχετικά με τις ριζικές αλλαγές που επήλθαν στον κοινωνικό ρόλο και στη θέση της γυναίκας τα επόμενα χρόνια (Μελισσαράτος, 2022), καθώς και άλλα έργα Τέχνης που εκφράζουν τη θετική οπτική του απεγκλωβισμού, της ανάληψης δράσης, της κοινωνικοποίησης, της συνύπαρξης και της υγιούς κοινωνικής συμπεριφοράς.

Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η δυναμική της προτεινόμενης, καινοτόμου Μεθόδου **«Fre-Me-Broo-Kok»** (Ραμουτσάκη, 2021) ενεργοποιεί τους εκπαιδευομένους από την πρώτη στιγμή, τόσο ως προς την προσέγγιση των έργων Τέχνης όσο και ως προς την ίδια τη μαθησιακή και μετασχηματιστική διαδικασία.

Μέσα από κωδικοποιήσεις και αποκωδικοποιήσεις, αναγωγές και αναπλαισιώσεις, συγκρίσεις, ομαδοποιήσεις, και συνεργατική επίλυση προβλημάτων, οι εκπαιδευόμενοι/-ες προβληματίζονται, ευαισθητοποιούνται και μπορούν να φτάσουν με διακριτικό, ασφαλή, γρήγορο και ομαλό τρόπο στον επιδιωκόμενο στόχο, που δεν είναι άλλος από τον μετασχηματισμό των δυσλειτουργικών τους παραδοχών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βαϊκούση, Δ. (2020). Freire και Mezirow: Βίοι παράλληλοι, ιδέες επάλληλες. Στο Α. Κόκκος και συν., *Διευρύνοντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (2η έκδ.) (σελ. 61-78). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Βλαβιανού, Α. (χ.χ.). *Αξιοποίηση της λογοτεχνίας στο πλαίσιο της μεθόδου.* Εναλλακτικό Διδακτικό Υλικό (ΕΔΥ). http://study.eap.gr Πάτρα: Ε.Α.Π.

Brookfield, S. (2001). Repositioning ideology critique in a critical theory of adult learning. *Adult Education Quarterly, 52*(1), 7-22.

Brookfield, S. (2011). *Discussion as a Way of Teaching.* Ανακτήθηκε από: https://study.eap.gr/

Brookfield, S. (n.d.). http://www.stephenbrookfield.com

Γαλατά, Π. (Επιμ.) (2017). *Η διεξαγωγή της έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων - Εγχειρίδιο μεθοδολογίας*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.

Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μτφ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Ράππα.

Καλαμπάκας, Β. (χ.χ.). *Αξιοποίηση του κινηματογράφου στο πλαίσιο της μεθόδου*. Εναλλακτικό Διδακτικό Υλικό (ΕΔΥ). http://study.eap.gr Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κόκκος, Α. (2017). Μετασχηματισμός δυσλειτουργικών αντιλήψεων. Διδακτική Μέθοδος για το σχολείο και την Εκπαίδευση Ενηλίκων, τεύχος 39, Μάϊος-Αύγουστος 2017. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ε.Ε.Ε.Ε.).

Κόκκος, Α. (επιμ.) (2020). *Διευρύνοντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (2η έκδ.). Αθήνα: Ε.Ε.Ε.Ε.

Κόκκος, Α. (χ.χ.). *Η χρήση της Τέχνης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.* https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1472/Kokkos_2.pdf Πάτρα: Ε.Α.Π.

Landkammer, N. (2019). Learning Unit: Reengaging Freire: decoding and recoding Freire's generative images and critical arts education. Another Roadmap school:

intertwining histories. Geneva-Zurich. Retrieved by https://another-roadmap.net/articles/0003/4709/learning-unit-zürich.pdf

Μελισσαράτος, Γ. (2022). *Η κριτική παιδαγωγική του Paulo Freire και η κοινωνική αλλαγή*. http://study.eap.gr Πάτρα: Ε.Α.Π.

Mezirow, J. και συν. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning* (pp. 90-105). New York: Routledge.

Πλαγίσου, Ο. (2019). *Γράμματα ΙΙ: Νεοελληνική Φιλολογία (19ος και 20ος αιώνας.)*. http://study.eap.gr Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ραμουτσάκη, Α. Ι. (2021). Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: *Διδακτική Μεθοδολογία για το μάθημα της Ιστορίας – Η Μεθοδολογία κριτικής προσέγγισης των ιστορικών πηγών στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο.* Ηράκλειο: Π.Δ.Ε. Κρήτης ISBN: 978-618-84828-9-0.

Τσιμπουκλή, Α. & Φίλλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης από Απόσταση Διάρκειας 100 ωρών. 2η Διδακτική Ενότητα. Διεργασία Ομάδας - Εκπαίδευση και Υποστήριξη Κοινωνικά Ευπαθών Ομάδων*. Αθήνα: Ι.Δ.ΕΚ.Ε.: ISBN: 978-960-98697-4-4.

Τσιρίδη, Α. (2022). *Η κριτική συνειδητοποίηση του Paulo Freire*. http://study.eap.gr Πάτρα: Ε.Α.Π.

Διαδικτυακές Πηγές

ΕΡΤ Α.Ε. *Home* [Youtube channel]. Ανακτήθηκε 11/06/2023. https://youtu.be/RFAO9ervaKQ

Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα. Κωνσταντίνος Π. Καβάφης (1863-1933). https://www.greeklanguage.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/browse.html?cnd_id=9&text_id=803

Εικονογραφία

[‘’Striking’’] [Φωτογραφία] (χ.χ). Στο *left.gr* από Καραβία. Κ., Μάρτιος 8, 2021. Ανακτήθηκε, 25 Οκτωβρίου 2022, από: https://left.gr/news/i-istoria-tis-pagkosmias-imeras-tis-gynaikas-o-agonas-gia-tin-gynaikeia-heirafetisi

Βιωματικές παρεμβάσεις για την προσωπική ανάπτυξη εκπαιδευτικών και στελεχών της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

Experiential interventions for the personal development of teachers and executives of Vocational Education and Training

Λαρεντζάκη Αικατερίνη († 2023), Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα, Λέκτορας-Καθηγήτρια Εφαρμογών, Εκπαιδευτική Ψυχολογία, University of Manchester, Τμήμα Εκπαιδευτικής Καθοδήγησης και Ειδικής Αγωγής

Ιωαννίδου Κωνσταντίνα, Διευθύντρια του 1ου Επαγγελματικού Λυκείου Αγίου Δημητρίου Med, MSc

Δρ. Κοτσιφάκος Δημήτριος, Διευθυντής 1ου Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου, Ηλεκτρονικός Μηχανικός, Εκπαιδευτικός, Απόφοιτος ΕΠΠΑΙΚ & ΠΕΣΥΠ, της ΑΣΠΑΙΤΕ Αθηνών, Post-Doc, PhD, MSc, Τμήματος Πληροφορικής, Πανεπιστημίου Πειραιώς

Larentzaki Aikaterini († 2023), Higher School of Pedagogical and Technological Education, Pedagogical Department, Lecturer-Professor of Applications, Educational Psychology University of Manchester, Department of Educational Guidance and Special Education

Constantine Ioannidou, Director of the 1st Vocational Lyceum of Agios Dimitrios Med, MSc,

Dr. Kotsifakos Dimitrios, Director of the 1st Laboratory Center of Agios Dimitrios, Electronic Engineer, (A-TEI of Athens), Graduate of EPPAIK & PESYP, of ASPAITE of Athens, Post-Doc, PhD, MSc, Department of Informatics, University of Piraeus

alarentzaki@aspete.gr , *ioannidou.konstantina1@gmail*, *kotsifakos@unipi.gr*

Περίληψη

Με την παρούσα εισήγηση προτείνουμε την μεθόδευση μίας σειράς βιωματικών παρεμβάσεων στο χώρο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, οι οποίες έχουν ως στόχο την προσωπική ανάπτυξη και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών/-τριών που εργάζονται σε αυτήν. Ο σκοπός της πρότασης έγκειται αφενός στην ανάδειξη καλύτερης γνώσης του εαυτού του/της εκπαιδευτικού, και αφετέρου στην βελτίωση των σχέσεων με τους μαθητές και τις μαθήτριες της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Τα μέσα για την επίτευξη αυτών των σκοπών δίνονται μέσα από την σχεδίαση, οργάνωση και υλοποίηση παρεμβάσεων συνειδητής αλληλεπίδρασης ομαδοσυνεργατικών πρακτικών εντός της σχολικής τάξης. Μέσα από αυτές τις παρεμβάσεις σχεδιάζουμε, οργανώνουμε και εφαρμόζουμε με ομαδοσυνεργατικούς όρους, την ενεργητική ακρόαση, την ενσυναίσθηση και την ανάδειξη των θετικών προτύπων εντός του σχολικού περιβάλλοντος του τεχνικού σχολείου.

Λέξεις-κλειδιά: Μέθοδοι και τεχνικές μάθησης/εκπαίδευσης που αποσκοπούν στην αλλαγή, ομαδοσυνεργατικές πρακτικές, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Επαγγελματικά Λύκεια

Abstract

With this proposal, we propose the method of a series of experiential interventions in the field of Vocational Education and Training, which aim at the personal development and professional development of the teachers who work in it. The purpose of the proposal lies on the one hand in highlighting a better knowledge of teacher personality, and on the other hand in improving relations with the students of Vocational Education and Training. The means to achieve these goals are given through the design, organization, and implementation of interventions of conscious interaction of cooperative practices within the school classroom. Through these interventions, we design, organize, and implement teamwork terms active listening, empathy, and the promotion of positive role models within the school environment of the technical school.

Key-words: Methods and techniques of learning/training aimed at change, teamwork practices, Vocational Education and Training, Vocational High Schools

Εισαγωγή: Θεωρητικό Πλαίσιο

Για τις Ευρωπαϊκές κοινωνίες η κυριότερη μορφή κεφαλαίου είναι το πνευματικό κεφάλαιο (Asderaki, 2022), και το κυριότερο όχημα για αυτή τη μορφή είναι η εκπαίδευση, καθώς οι άνθρωποι και οι πνευματικοί πόροι που αναπτύσσονται και αξιοποιούνται στο πλαίσιο αυτής, εμπλουτίζονται διαρκώς (Neave, 1998). Ειδικότερα για τα τεχνικά σχολεία και τις δομές Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ), τα πιο σημαντικά και αποτελεσματικά εφόδια (εργαλεία και γνώση) δίνονται στους μαθητές και στις μαθήτριες νωρίς, κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της εκπαίδευσης τους (Κοτσιφάκος, 2014). Πέρα από τις Εργαστηριακές Ασκήσεις, οι οποίες υποστηρίζονται από τα Εργαστηριακά Κέντρα (ΕΚ), στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της ΕΕΚ διακρίνουμε τα θεωρητικά μαθήματα των Τομέων και των Ειδικοτήτων, αλλά και τα μαθήματα Γενικής Παιδείας (Φυσικές Επιστήμες, Γλώσσα, Μαθηματικά, Θρησκευτικά), τα οποία διδάσκονται στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ), με βάση τα Αναλυτικά Προγράμματα της ΕΕΚ. Τα διαχρονικά ερωτήματα τα οποία τίθενται σε όλες τις φάσεις μιας αποτελεσματικής διαδικασίας για τον/την εκπαιδευτικό της ΕΕΚ, (Λαρεντζάκη & Παύλου, 2008), είναι τα εξής:

- Τι είναι αυτό που χρειάζεται να γνωρίζει ο/η εκπαιδευτικός όταν μπαίνει σε μια τάξη για να οργανώσει ένα μάθημα, είτε θεωρητικό, είτε εργαστηριακό σε ένα Επαγγελματικό Λύκειο;
- Πώς θα σφυρηλατήσει αποτελεσματικότερα ως προς τους παιδαγωγικούς του στόχους τη σχέση του με τους/τις μαθητές/-τριες;
- Με ποιο τρόπο θα οργανώσει το μάθημά του/της ώστε να εμπλέξει με τον πιο γόνιμο και δημιουργικό τρόπο τους μαθητές/-τριες του;
- Πώς θα διαχειριστεί τις συγκρούσεις στην ομάδα-τάξη, αλλά και στο σχολείο;

Με την παρούσα εισήγηση προτείνουμε μία σειρά βιωματικών παρεμβάσεων στο χώρο της ΕΕΚ οι οποίες, πέρα από την μερική απάντηση στα παραπάνω επιστημονικά και παιδαγωγικά ερωτήματα, έχει ως στόχο την προσωπική ανάπτυξη και την επαγγελματική εξέλιξη των ίδιων των εκπαιδευτικών/-τριών και των στελεχών που εργάζονται σε αυτήν. Ο σκοπός της πρότασης έγκειται στον εμπλουτισμό της εικόνας του εαυτού των καθηγητών/-τριών (Κοτσιφάκος, 2019), αλλά και μακροδομικότερα, στην ανάδειξη της καλύτερης γνώσης του εαυτού των εκπαιδευτικών για το λειτούργημα τους. Για να γίνει αυτό, ως προς την υλοποίηση των διδακτικών του/της καθηκόντων προτείνουμε, εμπλουτίζοντας τις παιδαγωγικές μεθόδους του/της εκπαιδευτικού, ένα συνδυασμό συνειδητής αλληλεπίδρασης με δεξιότητες ομαδοσυνεργατικών πρακτικών (Jaques, 2000). Η τεκμηρίωση της παρούσας εισήγησης βασίζεται στην θέση ότι για την ανάπτυξη των κοινωνιο-γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/-

τριών της ΕΕΚ, παίζει σημαντικό ρόλο ο σχηματισμός και η παραγωγικότητα των ομάδων εργασίας οι οποίες δομούνται εντός των μαθημάτων (Κυπριανίδου, 2013). Επομένως, το κομμάτι της ομαδοσυνεργατικής πράξης αποτελεί γενεσιουργό και προωθητική ιδέα της ίδιας της καθαυτό παιδαγωγικής διαδικασίας για το τεχνικό σχολείο (Κοτσιφάκος, 2021).

Η πρόταση μας αποτελεί τον αφετηριακό πυρήνα ενός μοντέλου μάθησης στο οποίο μπορούν να οργανωθούν βιωματικές ασκήσεις, συμμετοχικά παιχνίδια, ατομικά ερωτηματολόγια, ασκήσεις αυτοέκφρασης, μοίρασμα εμπειριών στην ομάδα, αυτοαξιολόγηση, και παιχνίδια ρόλων. Ένα από τα πιο αποτελεσματικά εργαλεία εμπλοκής των μαθητών/-τριών στο μάθημα είναι η ομαδοσυνεργατική πρακτική, καθώς αρκετές εργαστηριακές ασκήσεις, θα μπορούσαν να οργανωθούν με αυτόν τον τρόπο από τον/την καθηγητή/-τρια του εργαστηρίου. Η συγκεκριμένη πρόταση παρουσιάστηκε με εκτεταμένη συζήτηση με τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην συνεδρία.

Μέσα από τις βιωματικές παρεμβάσεις για την προσωπική ανάπτυξη εκπαιδευτικών και στελεχών της ΕΕΚ, σχεδιάσαμε, οργανώσαμε και εφαρμόσαμε με ομαδοσυνεργατικούς όρους μια πρόταση η οποία εμπεριέχει την ενεργητική ακρόαση, την ενσυναίσθηση και την ανάδειξη των θετικών προτύπων εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Η μεθοδολογική ποιοτική αποτίμηση της παρέμβασης μας βασίζεται στον κριτικό αναστοχασμό και την αποτύπωση της εμπειρίας των ίδιων των εκπαιδευτικών, όπως αυτή προκύπτει από την εργασία τους σε ομάδες μαθητών/-τριων μέσα στο περιβάλλον του τεχνικού σχολείου (Λαρεντζάκη, 2022).

Η παρούσα δημοσίευση αποτελεί μια ποιοτική αποτίμηση, ένα συνολικό αποτέλεσμα της συλλογικής συμμετοχικής παρουσίασης μας στο 8ο Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων (2023). Στο παρόν κείμενο αποτυπώνονται η μεθοδολογία των προτεινόμενων βιωματικών δραστηριοτήτων (Κοσμίδου & Γαλανουδάκη, 1996) και καταγράφονται οι επιμέρους ενότητες τις οποίες παρουσιάσαμε με εκτεταμένη συζήτηση με τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην συνεδρία. Η καινοτόμα αυτή δράση του συνεδρίου μας έδωσε την δυνατότητα να αποδελτιώσουμε συγκροτημένα και να κουβεντιάσουμε τις προτάσεις μας, οι οποίες κωδικοποιούνται, πέραν της παρούσης Εισαγωγής σε δύο επόμενα μέρη: α) στο δεύτερο Κεφάλαιο αναφερόμαστε στην ακριβή μεθοδολογική οριοθέτηση της ομαδοσυνεργατικής πρακτικής, και β) στο τρίτο Κεφάλαιο αναφερόμαστε συγκεκριμένα στο πώς θα εφαρμοστούν τα παραπάνω εντός μιας σχολικής δομής ΕΕΚ.

Η Μεθοδολογική Οριοθέτηση των Ομαδοσυνεργατικών Πρακτικών στην Τεχνική Εκπαίδευση

Οι βιωματικές δράσεις (Κοσμίδου - Hardy, 2001), και ειδικότερα οι ομαδοσυνεργατικές πρακτικές εντός των δομών εκπαίδευσης υπέρ της μάθησης, έχουν εδώ και αρκετές δεκαετίες αναγνωριστεί ως προς την αναγκαιότητα και τις τεράστιες δυνατότητες που παρέχουν (Rogers, 1991). Ξεκινώντας από τα ΕΚ, τα οποία υποστηρίζουν τις Εργαστηριακές Ασκήσεις των Τομέων και των Ειδικοτήτων της ΕΕΚ, οφείλουμε να υποστηρίξουμε ότι από τα πρώτα κιόλας χρόνια φοίτησης των μαθητών/-τριών της ΕΕΚ δίνεται έμφαση σε μια ειδικού τύπου συμβουλευτική πράξη, εν είδη Επαγγελματικού Προσανατολισμού, η οποία εφαρμόζεται στους/στις μαθητές/-τριες ως εργαστηριακή κουλτούρα τα επόμενα χρόνια της φοίτησης τους, και στην συνέχεια εμμένει συνειδησιακά στους/στις απόφοιτους ως κουλτούρα οργανισμού. Η νοοτροπία αυτή αφορά κυρίως την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής πράξης στα Εργαστήρια (Κοτσιφάκος & Κυπριανίδου, 2012) με τους εξής τρόπους:

- στην ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας – τα στάδια – τις λειτουργίες – τους ρόλους, και τους μηχανισμούς αλληλεπίδρασης μέσα σε αυτήν,
- στην γνώση του τρόπου και του σχεδιασμού διεξαγωγής ομαδικών έργων και κατεύθυνσης της ομάδας,

- στην αποτελεσματική διαχείριση διαπροσωπικών συγκρούσεων και στην απόκτηση τρόπων εμβάθυνσης σε αυτά,
- στην απόκτηση καλύτερων γνώσεων για τον εαυτό μέσα από τους άλλους,
- στην βοήθεια άλλων μελών της ομάδας για την μείωση αυτό-καταστροφικών μορφών συμπεριφοράς,
- στην καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτοδιερεύνησης, αυτογνωσίας και αυτοβελτίωσης σε συνδυασμό πάντα με τις γνώσεις του Τομέα ή της Ειδικότητας που έχουν επιλέξει,
- στην άσκηση ενεργητικής ακρόασης και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων συμβουλευτικής μέσα στην ομάδα,
- στον εντοπισμό λαθεμένων πεποιθήσεων και γνωστικών σφαλμάτων στο πεδίο εφαρμογής,
- στην κατανόηση της λειτουργίας και των μηχανισμών αλληλεπίδρασης εντός ομάδας,
- στην αναγνώριση της μη λεκτικής επικοινωνίας – τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις – την ανάδυση αυθεντικών συναισθημάτων,
- στην αντίδραση απέναντι στο «διαφορετικό» και στην διερεύνηση των τυφλών σημείων θυμού.

Η ανωτέρω αποτύπωση των οριοθετήσεων για την ομαδοσυνεργατική εφαρμογή της διδακτικής πράξης σε ένα εργαστηριακό μάθημα της ΕΕΚ καθιστά κατανοητό ότι το συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών της ΕΕΚ είναι σχεδιασμένο ώστε να παρέχει μία κατεξοχήν βιωματική εκπαίδευση για τους/τις μαθητές/-τριες στο πλαίσιο της φοίτησής τους. Για το λόγο αυτό, η εργαστηριακή πρακτική στην ΕΕΚ απαιτεί την φυσική επαφή των μελών της ομάδας, την οικειότητα, και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους ώστε να επιτευχθεί η πλήρης εμβάθυνση και επίτευξη των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος (Makrygiannis, et al., 2019).

Ο παραπάνω κατάλογος είναι ενδεικτικός και όχι εξαντλητικός καθώς ο κύριος στόχος της παρουσίασης του είναι να αναδειχθεί ότι η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας δεν χρειάζεται να έχει πάντα την ίδια μορφή. Επιπλέον πολλές διαφορετικές μέθοδοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μια εκπαιδευτική συνάντηση. Αυτό όμως που θεωρούμε ότι είναι προαπαιτούμενο για αυτήν την διαδικασία είναι ότι ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να μπορεί να εφαρμόζει και να χρησιμοποιεί ποικίλες μεθόδους προκειμένου να προσφέρει ερεθίσματα στους/στις μαθητές/-τριες του και έτσι να τους διευκολύνει να μαθαίνουν με τους τρόπους που τους ταιριάζουν περισσότερο (Jarvis, 2004).

Από τα παραπάνω είναι φανερό ότι δεν περιχαρακωνόμαστε μόνο σε έναν Τομέα ή μία Ειδικότητα, ή σε ένα μόνο Εργαστήριο, αλλά αναφερόμαστε σε όλους τους Τομείς και όλες τις Ειδικότητες που λειτουργούν σε ένα ΕΠΑΛ και σε όλα τα Εργαστήρια: από τον Τομέα Υγείας Πρόνοιας και Ευεξίας, μέχρι τους Ηλεκτρολογικούς και Μηχανολογικούς Τομείς, και από τους Τομείς Εφαρμοσμένων Τεχνών, μέχρι τους Τομείς Ναυτιλιακών Επαγγελμάτων και μέχρι τα θεωρητικά μαθήματα και τα μαθήματα Γενικής Παιδείας.

Ο Τρόπος και οι Διαδικασίες Εφαρμογής Ομαδοσυνεργατικών Πρακτικών εντός της Σχολικής Μονάδας

Οι παιδαγωγικές αξίες και οι διδακτικές μεθοδολογίες που εφαρμόζουμε σε ένα τεχνικό σχολείο σχεδιάζονται για να λειτουργούν κυρίως ως μοντέλα δράσης (action plan – αποβλεπτική γνώση) ατόμων σε κάποιες περιπτώσεις, αλλά κυρίως ομάδων, αν θεωρήσουμε ότι κάθε Τομέας και κάθε Ειδικότητα αποτελεί μια ξεχωριστή μαθησιακή ομάδα (Jarvis & Griffin, (Eds), 2003). Για τον αποτελεσματικότερο προγραμματισμό και την εφαρμογή κοινής δράσης της ομάδας απαιτείται μια πρότερη γνώση τόσο για το καθαυτό περιεχόμενο της κάθε εργαστηριακής άσκησης, όσο και για τις μεθόδους ομαδοσυνεργατικών πρακτικών τις οποίες

ο/η καθηγητής/-τρια θα μπορούσε να αξιοποιήσει εμπλέκοντας τους/τις μαθητές/-τριες στην μαθησιακή διαδικασία, και οικοδομώντας την ομαδική συνεργασία διασφαλίζοντας την ενεργό συμμετοχή στο μάθημα. Μετά από το τέλος των παρεμβάσεων θα πρέπει να ανακοινώνεται η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων ανάλογα με τον βαθμό αλληλεπίδρασης, εμπλοκής και αποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων.

Σε μία προέκταση της βιωματικής μεθοδολογίας, κατά τη διεξαγωγή μιας άσκησης στο Εργαστήριο, ή ακόμη και σε ένα θεωρητικό μάθημα, είναι εφικτό να δοθεί προτεραιότητα από τον/την εκπαιδευτικό στη διαδικασία της εμψύχωσης, ως ένας άλλος τρόπος διδασκαλίας που φωτίζει το ανθρώπινο στοιχείο παράλληλα με κάθε νέα γνώση. Αυτό προϋποθέτει αφενός την κατάκτηση βαθμών αυτογνωσίας από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού, και αφετέρου, την έμμεση αποσιώπηση των σχέσεων «σωφρονισμού» και «πειθάρχησης» μεταξύ εκπαιδευτή – εκπαιδευομένων στην σχολική τάξη με έναν νέο τρόπο προσέγγισης της διατομικότητας (Μπαρτσίδης, 2014), με παράλληλη επανασύσταση της βιωματικότητας της ομάδας στην εκμάθηση του σχετίζεσθαι (Μπενετή, 2020).

Τέλος, τα μελλοντικά σχέδια αυτής της παρέμβασης, όπως τέθηκαν και στο συνέδριο, αφορούν την σχεδίαση και την υλοποίηση μιας εκτεταμένης περιόδου επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών εντός της σχολικής μονάδας, πάντα με προσανατολισμό τα ζητήματα οργάνωσης ομαδοσυνεργατικών διδασκαλιών. Οι συμμετέχοντες/-ουσες στην συνεδρία ζήτησαν για την σχεδίαση της επιμόρφωσης να τους δοθούν οδηγίες και πληροφορίες σχετικά με τους τρόπους που μπορεί να αναπτυχθεί και να λειτουργήσει προωθητικά μια ομάδα εκπαιδευομένων, αλλά και πώς θα αναπτύξουν περαιτέρω τις ικανότητές τους σε ό,τι αφορά το συντονισμό και την εμψύχωση της ομάδας – τάξης τους.

Ευχαριστίες

Για την πραγματοποίηση και την δημοσιοποίηση της παρέμβασης ευχαριστούμε την Επιστημονική και Οργανωτική Επιτροπή του 8ου Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων που μας επέτρεψαν να μοιραστούμε με άλλους/-ες τους/τις εκπαιδευτικούς τις απόψεις μας. Επιπρόσθετα, ευχαριστούμε τους/τις συναδέλφους εκπαιδευτικούς του 1ου Ημερήσιου ΕΠΑΛ Αγίου Δημητρίου και του 2ου Εσπερινού ΕΠΑΛ Αγίου Δημητρίου, αλλά και τα στελέχη του 1ου Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου, τα οποία υποστήριξαν και υποστηρίζουν ενεργά τις καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις με την καθημερινή ενεργή τους παρουσία μέσα στις τάξεις, και επενδύουν συνειδητά και διαχρονικά στις αξίες της δια βίου μάθησης, εντός των εκπαιδευτικών δομών της ΕΕΚ.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Asderaki, F. (2022). The European Education Area (s): Towards a New Governance Architecture in Education and Training. In *Higher Education and Research in the European Union: Mobility Schemes, Social Rights and Youth Policies* (pp. 125-147). Cham: Springer International Publishing.

Jaques, D. (2000). *Learning in groups: A handbook for improving group work*. Psychology Press. Ελληνική έκδοση. Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες. Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενήλικων εκπαιδευομένων.* Αθήνα: εκδ Μεταίχμιο.

Jarvis, P., & Griffin, C. (Eds.). (2003). *Adult and Continuing Education: Vocational education* (Vol. 3). Taylor & Francis.

Jarvis, P. (2004). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη. Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο, Επιστημονική επιμέλεια Κόκκος Α.

Κοσμίδου- Hardy, Χ. (2001). Η βιωματική εκπαίδευση καθηγητών-συμβούλων ΣΕΠ: Αξιολογώντας ένα παράδειγμα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 56-57*, σσ. 13-18.

Κοσμίδου – Hardy Χ., & Γαλανουδάκη – Ράπτη Α. (1996). *Συμβουλευτική, Θεωρία και πρακτική*. Αθήνα: Ινστιτούτο Προσωπικής Ανάπτυξης, ISBN 960-85454-6-3.

Κοτσιφάκος Δ. (2021). Η εργαστηριακή κατανομή των μαθητών και των μαθητριών στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση ως μελέτη και εφαρμογή της Παιδαγωγικής της Συμπερίληψης. *Το Σχολείο της Συμπερίληψης: Πραγματικότητα και Προοπτικές, 6 & 7 Νοεμβρίου 2020, Διαδικτυακό Επιστημονικό Συνέδριο, 3ο ΠΕΚΕΣ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής*, ISBN: 978-9925-588-64-0, Ανάκτηση Πρακτικών 1ο Τόμος: https://3pekes-edutech.uniwa.gr/wp-content/uploads/sites/412/2021/09/Tomos1.pdf

Κοτσιφάκος Δ. (2019) Η μελέτη της εικόνας του εαυτού των καθηγητών ειδικότητας ως μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση. *1ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο με θέμα: «Συμβουλευτική, και Επαγγελματικός Προσανατολισμός Εκπαιδευτικές Πολιτιστικές Δραστηριότητες». Οργάνωση Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής, σε συνεργασία με την Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού.* ISBN 978-960-9552-59-2. http://tinyurl.com/4sdtn33y

Κοτσιφάκος Δ., Καρβουνίδης Θ., Δουληγέρης Χ. (2014). Χρήση Διαδικτύου στο Μάθημα του ΣΕΠ για τους Μαθητές και Μαθήτριες των ΕΠΑΛ: Διδακτικά Αποτελέσματα και Συμπεράσματα. *6th Conference on Informatics in Education - Η Πληροφορική στην εκπαίδευση. Κέρκυρα, 6th CIE 2014.* (Σελίδες 219-227). ISBN: 978-960-578-005-0. http://195.130.124.90/cie/

Κοτσιφάκος, Δ. & Κυπριανίδου, Μ. (2012). Κατανομή ομάδων με βάση το εργαλείο Pegasus. *4th Conference on Informatics in Education - Η Πληροφορική στην εκπαίδευση*.

Κυπριανίδου Μ. (2013). Η τεχνολογία στην υπηρεσία της ομαδοσυνεργατικότητας. *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο Καθηγητών Πληροφορικής (ΠΕΚΑΠ),* Θεσσαλονίκη, http://synedrio.pekap.gr/praktika/7o/ergasies/4Kyprianidou1.pdf

Λαζαράκη, Φ., Λαμπίρη, Μ., & Λαρεντζάκη, Α. (2021). Εκπαιδεύοντας εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε βιωματικές δράσεις για τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Εισήγηση στο *7ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο, Κοινωνική ευαλωτότητα και ανάπτυξη: Προκλήσεις στην εκπαίδευση, την οικονομία και τον πολιτισμό. Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (Ι.Α.Κ.Ε.).*

Λαρεντζάκη, Α. Α. (2022). Η εξ αποστάσεως εμπειρία διεξαγωγής εργαστηρίου βιωματικής εκπαίδευσης ενηλίκων συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, *11*(8Β), 64-74.

Λαρεντζάκη, Α. Α. & Παύλου Ε., (2008). *Τα ερωτήματα του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Στοιχεία ψυχοπαιδαγωγικής επιμόρφωσης και γενικής διδακτικής κατάρτισης για δασκάλους, νηπιαγωγούς, καθηγητές όλων των ειδικοτήτων και υποψηφίους ΑΣΕΠ.* Αθήνα: εκδ. Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός ISBN: 978-960-01-1215-3

Makrygiannis, P. S., Piromalis, D., Papoutsidakis, M., Tseles, D., & Papakitsos, E. C. (2019, September). Epistemologies for Technology and its Teaching: Untying the Knot of a Three-level Technological Problem. In *2019 4th South-East Europe Design Automation, Computer Engineering, Computer Networks and Social Media Conference (SEEDA-CECNSM)* (pp. 1-5). IEEE.

Μπαρτσίδης, Μ. (2014). *Διατομικότητα. Κείμενα για μια οντολογία της σχέσης*. Αθήνα: εκδ. Νήσος, ISBN 978-960-9535-87-8.

Μπενετή, Φ. (2020). Εμψύχωση ομάδας με τη συνθετική παιγνιόδραση. Α΄ Τόμος, Η εμψύχωση. 411 παιχνίδια και ασκήσεις για παιδιά και ενήλικες. Ένας ολοκληρωμένος οδηγός θεωρίας και πρακτικής εφαρμογής για όσους εργάζονται με ομάδες. Αθήνα: Εκδόσεις Εμψύχωσις

Neave, G. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί: Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*. Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.

Rogers, C. (1991). *Ομάδες συνάντησης.* Αθήνα: Δίοδος.

8ο Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων (2023). *Μάθηση & Αλλαγή*. Ανάκτηση από https://adulteduc.gr/8o-synedrio-tis-eeee-me-titlo-mathisi-allagi-30-09-23-01-10-23/

Η διεκδίκηση της ποιότητας ως μέσο δραστικής βελτίωσης της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων[20]

Θανάσης Καραλής, Αλέξης Κόκκος, Παρασκευάς Λιντζέρης

Περίληψη

Στο παρόν κείμενο αποτυπώνεται μια κριτική αποτίμηση των επιμέρους φάσεων του σχεδιασμού, της προετοιμασίας, της υλοποίησης, της διαχείρισης, της πιστοποίησης των αποκτώμενων προσόντων, και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δράσεων της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης (ΣΕΚ) που συντελούνται στη χώρα μας. Ειδικότερα, διερευνώνται τα προβληματικά σημεία της ροής των πρακτικών που εφαρμόζονται πριν, στη διάρκεια, και μετά τη λήξη των προγραμμάτων ΣΕΚ, καθώς και του σχετικού νομοθετικού πλαισίου. Επιπλέον, παρουσιάζεται ένα παράδειγμα απόκλισης ανάμεσα στα οριζόμενα από το νομοθετικό πλαίσιο και τα εφαρμοζόμενα στην πράξη. Τέλος, αντί συμπεράσματος εξετάζεται η σχέση μεταξύ ποιότητας και αξιολόγησης, με βάση τα όσα εξετάστηκαν στο κείμενο.

Λέξεις-Κλειδιά: Κύκλος ποιότητας, σχεδιασμός, παρακολούθηση, πιστοποίηση, αξιολόγηση.

1.Προβλήματα του 'κύκλου της κατάρτισης'

Οι ραγδαία μεταβαλλόμενες ανάγκες και το αυξημένο ενδιαφέρον για την επαγγελματική κατάρτιση των ενηλίκων επηρεάζει έντονα τις πολιτικές εκπαίδευσης και απασχόλησης τα τελευταία χρόνια. Ταυτοχρόνως ποικίλες χρηματοδοτικές πηγές, όπως το ΕΣΠΑ και το Ταμείο Ανάκαμψης και Ανθεκτικότητας (ΤΑΑ), ευνοούν και διευκολύνουν το σχεδιασμό και την εφαρμογή μαζικών προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης ανέργων και εργαζομένων. Αυτά τα χρόνια υλοποιούνται στη χώρα μας, κυρίως στο πλαίσιο δράσεων της ΔΥΠΑ, εκατοντάδες σεμινάρια επαγγελματικής κατάρτισης σε ψηφιακές και «πράσινες» δεξιότητες και όχι μόνο. Ωστόσο, οι αυξημένες ευκαιρίες συμμετοχής σε ενέργειες κατάρτισης για άνεργους και εργαζόμενους δεν εγγυώνται αυτομάτως το επιθυμητό αποτέλεσμα ως προς το ζητούμενο του εκσυγχρονισμού των υφιστάμενων ή της απόκτησης νέων -και χρήσιμων για τα άτομα και την αγορά εργασίας- δεξιοτήτων. Αντιθέτως, αυξάνονται οι ενδείξεις και τα ερευνητικά πορίσματα που δείχνουν ότι η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση στην Ελλάδα -παρά τις επιβεβαιωμένα αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες του ανθρώπινου δυναμικού όπως και παρά τις διαπιστωμένες αναντιστοιχίες δεξιοτήτων- πάσχει από σοβαρά προβλήματα ποιότητας και αναποτελεσματικότητας.

Η φροντίδα για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την ουσιαστική μαθησιακή αποτελεσματικότητα της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Ενηλίκων (ΕΚΕ) που πρέπει να χαρακτηρίζει κάθε ώριμο σύστημα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης δεν φαίνεται να αποτελεί -στην πράξη και όχι στις νομοθετικές ή φραστικές διατυπώσεις- προτεραιότητα τόσο αυτών που λαμβάνουν τις κεντρικές πολιτικές αποφάσεις, όσο και των άμεσα εμπλεκόμενων φορέων παροχής ΣΕΚ, σχεδιαστών προγραμμάτων, εκπαιδευτών, ακόμη και των ίδιων των συμμετεχόντων. Η όλη δόμηση του συστήματος ΣΕΚ στην Ελλάδα φαίνεται να παράγει σοβαρές αδυναμίες στο θεσμικό, σχεδιαστικό και πρακτικό εφαρμοστικό επίπεδο. Χρειάζεται να εξετάσουμε το θέμα με μεγαλύτερη λεπτομέρεια. Καταρχάς ας κάνουμε την (εύλογη) υπόθεση ότι η ΕΚΕ έχει τρείς κύριες φάσεις: σχεδιασμός – εφαρμογή (δηλ.

[20] Μέρη του παρόντος κειμένου περιλαμβάνονται στη μελέτη *Προβληματικές όψεις της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα, Μια νέα θεώρηση της ποιότητας,* ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ & Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 2023.

οργάνωση, υλοποίηση, διαχείριση) – αξιολόγηση. Παρομοίως και το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Διασφάλισης της Ποιότητας στην ΕΕΚ(EQAVET), βασισμένο στον κύκλο του Deming, προβλέπει τις ακόλουθες φάσεις: σχεδιασμός – εφαρμογή – έλεγχος – ανατροφοδότηση.
Παράλληλα, αυτές οι φάσεις της κατάρτισης λαμβάνουν χώρα μέσα σε διαφοροποιημένες και πολύμορφες συγκυρίες και πλαίσια, ενώ ταυτοχρόνως διασταυρώνουν τις βλέψεις και τις επιθυμίες πολλών διαφορετικών συντελεστών (εκπαιδευόμενοι, σχεδιαστές προγραμμάτων, πάροχοι κατάρτισης, εκπαιδευτές, διοικητικές αρχές, ευρύτερη κοινωνία και αγορά εργασίας). Έτσι, κανείς δεν μπορεί να σχεδιάσει ένα εκπαιδευτικό έργο στο κενό, ελεύθερος από περιορισμούς, απλά εφαρμόζοντας ανεμπόδιστα τις αρχές και τις συστάσεις κάποιας «ιδανικής θεωρίας σχεδιασμού εκπαιδευτικών έργων». Αντιθέτως, μόλις κάποιος μεταβαίνει από τις θεωρητικές αρχές στην πράξη του σχεδιασμού και της υλοποίησης, αρχίζουν τα εμπόδια.
Το πώς το «*περιβάλλον»* (δηλ. τυχόν ειδικές συνθήκες, διαφορετικές οπτικές και ανταγωνισμοί συμφερόντων, διοικητική γραφειοκρατία, περιοριστικό θεσμικό πλαίσιο, αναντιστοιχία στόχου και κινήτρων των ατόμων κοκ) μπορεί να επηρεάσει την ποιότητα της ΕΚΕ αποτελεί ένα ιδιαίτερο θέμα, που συχνά υποτιμάται στις σχετικές αναλύσεις περί της εκπαιδευτικής ποιότητας.
Το ερώτημα που τίθεται λοιπόν είναι πώς και γιατί είναι δυνατόν οι *πριν*, οι *κατά τη διάρκεια* και *μετά* την ΕΚΕ ενέργειες να δυσχεραίνουν, να περιορίζουν ή να διαστρέφουν τις προδιαγραφές και τα αποτελέσματα των βασικών φάσεων του κύκλου ποιότητας; Πως γίνεται όλοι οι εμπλεκόμενοι να έχουν καλές προθέσεις για τη διασφάλιση της ποιότητας, το θεσμικό πλαίσιο να έχει λάβει κάποιες βασικές πρόνοιες και παρόλα αυτά το ποιοτικό επίπεδο των δράσεων ΕΚΕ να παραμένει χαμηλό ή και να μειώνεται ακόμη περισσότερο; [Βλ. στην Ενότητα 2 ένα παράδειγμα της απόκλισης του νομοθετικού πλαισίου από τα ισχύοντα στην πράξη.]
Στη συνέχεια θα επιχειρηθεί να παρουσιαστούν, μέσω συγκεκριμένων παραδειγμάτων, κάποιοι μηχανισμοί που επενεργούν πριν και μετά την καθαυτό εκπαιδευτική δράση και η λειτουργία τους υπονομεύει την επίτευξη της υψηλής εκπαιδευτικής ποιότητας. Επιπλέον, με τον τρόπο αυτό εκτιμούμε ότι θα φανεί η απόσταση ανάμεσα στην ρητορική περί διασφάλισης ποιότητας και στην καθημερινή πρακτική, ανάμεσα στο γράμμα των κειμένων της νομοθεσίας και στην πραγματικότητα που βιώνουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτές.
Π*ριν την υλοποίηση της κατάρτισης*: Τι προηγείται της ανάληψης ενός προγράμματος κατάρτισης από έναν πάροχο και πως αυτό πιθανόν αντενεργεί με βασικές αρχές ποιοτικού σχεδιασμού και υλοποίησης ΕΚΕ;
Εάν περιοριστούμε στα συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης ενηλίκων (ΕΣΠΑ + ΤΑΑ) βλέπουμε δύο πρότυπα ανάθεσης έργων ΣΕΚ, επομένως δύο μοτίβα σχεδιασμού και υλοποίησης: (α) ΕΣΠΑ ανάθεση από το κράτος μέσω δικαιούχων φορέων στους παρόχους κατάρτισης (ΚΔΒΜ) και (β) ΤΑΑ προγράμματα ΔΥΠΑ μέσω διαδικασίας υποβολής προγραμμάτων από παρόχους κατάρτισης, σύστασης νέου Μητρώου παρόχων (ΚΔΒΜ και ΚΕΔΙΒΙΜ) και υλοποίηση έργων μέσω επιταγών κατάρτισης (vouchers) δηλ. επιλογή από τα άτομα εκπαιδευτικού προγράμματος και παρόχου κατάρτισης.
Στην πρώτη περίπτωση (συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα κατάρτισης ΕΣΠΑ), ο σχεδιασμός όλου το εκπαιδευτικού έργου σε βαθμό λεπτομέρειας γίνεται πολύ πριν την έναρξη των προγραμμάτων και όχι από τον πάροχο κατάρτισης, αλλά από την αναθέτουσα αρχή και τον δικαιούχο φορέα. Για τον πάροχο όλα είναι δεδομένα και οριακά αμετάβλητα όταν κληθεί να υλοποιήσει την κατάρτιση. Καμία ουσιαστική διαπραγμάτευση με την εκπαιδευόμενη ομάδα δεν θα μπορούσε να τροποποιήσει το περιεχόμενο, όπως επίσης και η σύνθεση των εκπαιδευτικών τμημάτων είναι συνήθως οριοθετημένη από αυστηρά κριτήρια. Όλα σχεδόν τα στοιχεία ουσιαστικού σχεδιασμού είναι προκαθορισμένα. Η επιλογή των θεματικών αντικειμένων και το αναλυτικό τους περιεχόμενο είναι προαποφασισμένο και αναφέρεται στο γενικό επίπεδο μιας Περιφέρειας (RIS) ή συνολικά της χώρας ή ενός κλάδου στο σύνολό του

και έχει -στην καλύτερη περίπτωση- προκύψει από διερεύνηση αναγκών όχι της εκπαιδευόμενης ομάδας, αλλά ενός επαγγέλματος γενικά.
Η σύνδεση των προγραμμάτων ΣΕΚ με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας έχει δύο (τουλάχιστον) διαστάσεις: (α) σύνδεση στο επίπεδο του τίτλου του προγράμματος κατάρτισης (γενικό επίπεδο) και (β) σύνδεση στο επίπεδο του αναλυτικού περιεχομένου του εκπαιδευτικού προγράμματος (ειδικό και συγκεκριμένο επίπεδο). Η εύστοχη σύνδεση στο γενικό επίπεδο δεν εξασφαλίζει αυτομάτως την επαρκή σύνδεση στο ειδικό επίπεδο. Για το λόγο αυτό, χρειάζεται κατά την υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού έργου να υπάρχει δυνατότητα διευθέτησης και προσαρμογής του εκπαιδευτικού περιεχομένου στις ανάγκες και δυνατότητες της συγκεκριμένης εκπαιδευόμενης ομάδας (πρώτη μέρα υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, διαπραγμάτευση περιεχομένου, «μαθησιακό συμβόλαιο») σε συνδυασμό με την ευελιξία στην συγκρότηση της εκπαιδευόμενης ομάδας (ισορροπία ομοιομορφίας και διαφοροποίησης των συμμετεχόντων κατά την δόμηση των σεμιναρίων)
Όλα αυτά είναι βεβαίως βολικά για έναν «από τα πάνω» σχεδιασμό διότι έτσι μπορούν να απλοποιηθούν οι διάφορες διοικητικές ενέργειες, οι προϋπολογισμοί κτλ, αλλά το αποτέλεσμα είναι ότι απέναντι στους καταρτιζόμενους προβάλλεται ένα καθολικά προαποφασισμένο περιεχόμενο, η συνολική διάρκεια της εκπαίδευσης, η σχέση θεωρίας – πρακτικής κοκ είναι της μορφής “take it or leave it”, προσαρμογές δεν προβλέπονται.
Επίσης, αξίζει να σημειωθεί πως παρότι ειδικά οι εργαζόμενοι και οι επαγγελματίες επιθυμούν να συμμετάσχουν σε προγράμματα εξειδικευμένης τεχνικής επαγγελματικής κατάρτισης, το δίκαιο του ανταγωνισμού της ΕΕ και οι μονάδες που το υπηρετούν (Μονάδες Κρατικών Ενισχύσεων) δεν επιτρέπουν τα θεματικά αντικείμενα της κατάρτισης να είναι εξειδικευμένα σε βαθμό που να τεκμαίρεται ότι ένας επαγγελματικός κλάδος αποκτά έμμεσο οικονομικό πλεονέκτημα δια της ανάπτυξης ειδικών δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού. Αυτό αποτελεί άμεσο πλήγμα στην ικανοποίηση των αναγκών κατάρτισης από τα άτομα και διαστρέφει τα εκπαιδευτικά περιεχόμενα με δύο τρόπους: (1) τα μετατρέπει συχνά σε «οριζόντια», άρα τους στερεί την χρησιμότητα που παρέχει η εξειδικευμένη επαγγελματική κατάρτιση και (2) εμποδίζει την συγκρότηση ομοιογενών τμημάτων κατάρτισης επιβάλλοντας τον αποκλεισμό εξαιρέσεων στην συμμετοχή ατόμων που δεν έχουν τις αναγκαίες πρότερες γνώσεις. Τα διοικητικά έγγραφα που απαιτούνται στη φάση της προετοιμασίας του δικαιούχου ρυθμίζουν κάθε λεπτομέρεια. Για παράδειγμα εξασφαλίζουν αναλυτική περιγραφή και λεπτομερές χρονοδιάγραμμα όλων των ενεργειών από την προσέλκυση και επιλογή καταρτιζόμενων μέχρι την πιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, χωρίς περιθώρια αξιοσημείωτων μεταβολών.
Ως προς το διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό, πολλές φορές δεν απαιτείται καθόλου από την Πρόσκληση (αρχική δημόσια ανακοίνωση των προδιαγραφών) ενός έργου. Κατά συνέπεια υποτίθεται ότι οφείλει να επιληφθεί αυτού ο πάροχος, ο οποίος συχνά «μεταφέρει» απλά την ευθύνη στον εκπαιδευτή, ο οποίος συνήθως προετοιμάζει ένα αρχείο της διδακτικής του παρουσίασης.
Άλλη σημαντική παράμετρος ποιότητας των προγραμμάτων κατάρτισης είναι ο χρόνος που μεσολαβεί μεταξύ της διάγνωσης της ανάγκης κατάρτισης και της ικανοποίησης της ανάγκης μέσω υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Όσο μεγαλύτερος είναι ο χρόνος αυτός τόσο αυξάνει ο κίνδυνος να χάνεται ή να εξασθενεί η επιθυμητή σύνδεση. Επίσης, σημαντική διάσταση είναι η εποχικότητα που χαρακτηρίζει κάποιους τομείς της οικονομίας και της απασχόλησης, η οποία συχνά δεν συμβαδίζει χρονικά με την υλοποίηση των προγραμμάτων καθώς και το γεγονός ότι τα προγράμματα ΣΕΚ προκηρύσσονται «κατά κύματα» σύμφωνα με πολιτικές – επιχειρησιακές προτεραιότητες και διοικητικές αποφάσεις και δεν είναι συνεχώς ανοιχτά και «ρευστά στον χρόνο» ώστε να μπορούν να ταιριάξουν με τις χρονικά και τοπικά εντοπισμένες ανάγκες της παραγωγικής και εργασιακής ζωής (π.χ. εποχικότητα επιχειρήσεων, συνάφεια με επενδυτικά σχέδια κοκ).

Στη δεύτερη περίπτωση (προγράμματα της ΔΥΠΑ με χρηματοδότηση του ΤΑΑ), οι πάροχοι σχεδιάζουν ένα θεματικό αντικείμενο και το υποβάλλουν προς έγκριση στην ΔΥΠΑ και κατά την υλοποίηση ένας υποψήφιος καταρτιζόμενος λαμβάνει την επιταγή κατάρτισης και στη συνέχεια επιλέγει θεματικό αντικείμενο κατάρτισης και ταυτοχρόνως πάροχο. Τα προβλήματα είναι και εδώ πολλά: (α) Οι πάροχοι (ΚΔΒΜ) έχουν την τάση να υποβάλλουν προγράμματα κατάρτισης η διάρκεια των οποίων προκύπτει από το συνολικό οικονομικό τους αντικείμενο και όχι από ορθολογική χρονική εκτίμηση του περιεχομένου. Έτσι, όλοι υποβάλλουν προγράμματα στη μέγιστη επιτρεπόμενη διάρκεια για να ανεβάσουν τον προϋπολογισμό. Ταυτοχρόνως οι καταρτιζόμενοι που ενδιαφέρονται πρωτίστως για το επίδομα κατάρτισης επιλέγουν τα προγράμματα υπολογίζοντας ιδιαιτέρως αυτό το κριτήριο. (β) Συνήθως η σχετική Πρόσκληση της ΔΥΠΑ (π.χ. 503791/21.6.2022) οριοθετεί τα βασικά στοιχεία των προσφερόμενων προγραμμάτων με αδικαιολόγητα υπερβολικό φορμαλιστικό τρόπο (blended learning, δια ζώσης 35% των ωρών, σύγχρονη τηλεκατάρτιση 35% και ασύγχρονη τελεκατάρτιση 30%, αποκλειστικά θεωρητικά κατάρτιση, αναλυτικό προφίλ, μορφοποίηση και μέγεθος του εκπαιδευτικού υλικού)

Κ*ατά την υλοποίηση της κατάρτισης*: Τι μπορεί να συμβεί κατά τη διάρκεια ενός σεμιναρίου που να υπονομεύσει την ποιοτική υλοποίηση;

- Δείκτες και διαδικασίες παρακολούθησης του έργου. Οι πάροχοι «αναγκαστικά» δίνουν προτεραιότητα στην ικανοποίηση των ποσοτικών δεικτών, όπως αριθμός καταρτιζόμενων, ταχύτητα υλοποίησης των δράσεων ώστε να λάβουν τις χρηματικές προκαταβολές, απορρόφηση προϋπολογισμού κοκ, καθώς και στην πολύπλοκη τήρηση των διαδικασιών παρακολούθησης και ελέγχου των εκπαιδευτικών έργων (έγγραφα, δελτία, επικοινωνίες με την αναθέτουσα αρχή, παρουσιολόγια, μηχανογραφικά συστήματα κτλ, ώστε να διαπιστώνονται, αποδεικνύονται και επικυρώνονται όλες οι καθημερινές ενέργειες)
- Το θεσμικό πλαίσιο και οι διοικητικές πράξεις των Υπουργείων ευνοούν τη θεωρητική κατάρτιση έναντι της πρακτικής άσκησης ακόμη και στις περιπτώσεις εξειδικευμένης τεχνικής επαγγελματικής κατάρτισης, μάλλον λόγω κόστους, με αποτέλεσμα οι πάροχοι να μην εξειδικεύονται θεματικά και να μην επενδύουν σε εξειδικευμένους εργαστηριακούς χώρους. Αντιθέτως, επινοούν «καινοτόμες εφαρμογές», όπως η πρακτική άσκηση μέσω μελετών περίπτωσης στην εκπαιδευτική αίθουσα. Έτσι, το *μαθαίνω τι* αποκτά όχι απλώς πλεονέκτημα αλλά σχεδόν πλήρη επικράτηση έναντι του *μαθαίνω πως*.
- Η οπτική της εξοικονόμησης πόρων οδηγεί πολλούς παρόχους στο να συρρικνώνουν τις αμοιβές των εκπαιδευτών με σαφή επίπτωση στην ποιότητα των εκπαιδευτικών υλικών και της διαδικασίας εκπαίδευσης.
- Τέλος, τι σημαντικό δεν γίνεται κατά την υλοποίηση της κατάρτισης; Τακτικοί απροειδοποίητοι έλεγχοι των παρόχων και ουσιαστική ενδιάμεση διαμορφωτική αξιολόγηση για τη διόρθωση τυχόν προβλημάτων.

Μ*ετά την υλοποίηση της κατάρτισης*: Παράμετροι αρνητικής επιρροής της ποιότητας της διεργασίας εκπαίδευσης, οι οποίοι προκύπτουν από ρυθμίσεις που αφορούν στόχους και ενέργειες που λαμβάνουν χώρα μετά τη λήξη της κατάρτισης

- Όταν ο βασικός στόχος μιας εκπαιδευτικής δράσης είναι η επιτυχία στις εξετάσεις πιστοποίησης (είτε το πιστοποιητικό που θα αποκτήσει κάποιος είναι αναγνωρισμένο και πρακτικά χρήσιμο, είτε όχι), τότε πολύ συχνά η ύλη διδασκαλίας, το περιεχόμενο και όλα τα άλλα συστατικά της μαθησιακής διεργασίας συρρικνώνονται στην προετοιμασία για την επιτυχία στις εξετάσεις πιστοποίησης. Το επιθυμητό *μετρήσιμο* αποτέλεσμα καθορίζει περιοριστικά όλες τις πρότερες φάσεις. Η πιστοποίηση επιβάλλεται της εκπαίδευσης. Μάλιστα, η πρόσφατη νομοθεσία, εκτός από την υποχρεωτικότητα της πιστοποίησης σε όλα τα συγχρηματοδοτούμενα σεμινάρια (με

εξετάσεις πιστοποίησης κατά ISO 17024 συνήθως με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής), επέβαλε την «τιμωρητική» ρήτρα ότι ο συμμετέχων που δεν θα επιτύχει στην πιστοποίηση λαμβάνει μέρος (70%) του επιδόματος, επομένως τόσο οι καταρτιζόμενοι όσο και οι πάροχοι αναπτύσσουν ισχυρό κίνητρο να μετατοπίσουν το ενδιαφέρον τους από την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στην εξασφάλιση επιτυχούς συμμετοχής στις εξετάσεις (βλ. και το γενικότερο πρόβλημα παθητικοποίησης της κατάρτισης ως υποκατάστατο του επιδόματος ανεργίας).

- Τα επίκεντρα του απολογιστικού ελέγχου των εκπαιδευτικών έργων από τις διάφορες ελεγκτικές αρχές εστιάζουν σχεδόν αποκλειστικά σε διοικητικο-λογιστικούς παράγοντες και δείκτες (με παράλληλη απουσία ελέγχων των ΚΔΒΜ ως προς την συνεχή διατήρηση της ικανότητας παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης). Έτσι, οι πάροχοι κατάρτισης έχουν την τάση να καταναλώνουν σχεδόν όλη τους την ενέργεια όχι στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διεργασίας αλλά στην τήρηση των ποικίλων γραφειοκρατικών υποχρεώσεων που απαιτούνται για την επίτευξη ενός θετικού ελέγχου.
- Τέλος, τι εξόχως σημαντικό δεν έχει εξασφαλιστεί μετά την ολοκλήρωση της κατάρτισης και την λήψη του πιστοποιητικού; Κατά κανόνα δεν αναγνωρίζεται θεσμικά το αποτέλεσμα του προγράμματος επαγγελματικής κατάρτισης (δεν συνδέεται με επαγγελματικά δικαιώματα), οπότε αφαιρείται ένα ουσιαστικό, προσωπικό και εσωτερικό κίνητρο που θα μπορούσε (και θα έπρεπε) να έχει ένας καταρτιζόμενος για να συμμετάσχει ενεργά σε μια μαθησιακή διεργασία.

2. Παράδειγμα απόκλισης νομοθετικού πλαισίου-πρακτικής εφαρμογής

Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο για την ΣΕΚ περιλαμβάνει μια σειρά από διατάξεις που εάν εφαρμόζονταν –πράγμα που δεν συμβαίνει- θα μπορούσαν να συμβάλουν αποφασιστικά στην αναβάθμιση της ποιότητας του πεδίου αυτού. Ανάμεσα σε αυτές τις μη εφαρμοζόμενες διατάξεις θα μπορούσαν να αναφερθούν, ενδεικτικά, η σύνδεση της κατάρτισης με επαγγελματικά δικαιώματα, η πιστοποίηση των προγραμμάτων κατάρτισης, η αξιολόγηση του συστήματος ΣΕΚ, η συνεχιζόμενη επιμόρφωση και αξιολόγηση των εκπαιδευτών ενηλίκων. Σε άλλες δε περιπτώσεις παρατηρείται, μέσα στο ίδιο νομοθέτημα, απόκλιση ανάμεσα σε ορισμένες θετικές προβλέψεις που συμπεριλαμβάνει και σε άλλες, πολύ υποδεέστερες ποιοτικά προβλέψεις για το ίδιο ζήτημα, με αποτέλεσμα οι θετικές να ακυρώνονται. Παρακάτω παρουσιάζεται ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα.

Η Κοινή Υπουργική Απόφαση 82759/2022, στο άρθρο 3, παρ. 5.3α, αναφέρει τις εξής οκτώ *προδιαγραφές σχεδιασμού προγραμμάτων ΣΕΚ*:

- Ανταπόκριση των προγραμμάτων στις ανάγκες της αγοράς εργασίας
- Διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των καταρτιζομένων
- Προσδιορισμός του σκοπού, των στόχων, και των θεματικών αντικειμένων του προγράμματος με βάση το σχετικό επαγγελματικό περίγραμμα.
- Επιλογή κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων, τεχνικών και μέσων
- Επιλογή κατάλληλων εκπαιδευτών
- Διαφανής και λειτουργική επιλογή των καταρτιζομένων και ενίσχυση της ισότητας των ευκαιριών
- Πρόβλεψη κατάλληλης αξιολόγησης των προγραμμάτων
- Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης προηγούμενων προγραμμάτων

Ωστόσο, στην ίδια Κοινή Υπουργική Απόφαση (ΚΥΑ), στο άρθρο 3, παρ. 3.3.1, το οποίο αναφέρεται στο *τι θα πρέπει να περιλαμβάνει ο σχεδιασμός των προγραμμάτων ΣΕΚ που υποβάλλονται προς χρηματοδότηση,* παρατηρείται ότι από τα οκτώ προαναφερθέντα στοιχεία απαιτείται μόνο το έκτο. Ας προστεθεί δε ότι, αφού πραγματοποιηθούν τα προγράμματα, *αξιολογούνται με κριτήρια εντελώς διαφορετικά* από τα οκτώ εκείνα με τα οποία, σύμφωνα με

την ΚΥΑ 82759, θα πρέπει να σχεδιάζονται (Ν. 4921/2022, άρθρο 38). Συνεπώς, στην πράξη, οι πάροχοι ΣΕΚ δεν έχουν κανένα λόγο ή κίνητρο προκειμένου να εφαρμόζουν τις θετικές προδιαγραφές της ΚΥΑ σχετικά με τον τρόπο σχεδιασμού των προγραμμάτων.

3. Αντί συμπεράσματος: Η σχέση ποιότητας και αξιολόγησης

Συχνά, τόσο στον δημόσιο όσο και στον επιστημονικό λόγο ποιότητα και αξιολόγηση θεωρούνται συγγενείς αλλά διακριτές έννοιες, ενώ επίσης πολύ συχνά οι σχετικές διαδικασίες διαχωρίζονται μεταξύ τους. Στις περισσότερες των περιπτώσεων, στον λόγο περί ποιότητας η διασφάλιση θεωρείται γενικότερος επιχειρησιακός στόχος και υπερκείμενη διαδικασία, ενώ η αξιολόγηση είτε εξορίζεται εντελώς είτε περιορίζεται στο μικροεπίπεδο μιας παρέμβασης (λ.χ. αξιολόγηση προγράμματος ή φορέα). Όλα όσα αναφέρθηκαν σε σχέση με τη διεκδίκηση ενός ποιοτικότερο πλαισίου για την ΕΚΕ, διατυπώθηκαν με βάση δύο παραδοχές: (α) ότι η ποιότητα συνιστά περιοχή της αξιολόγησης και όχι το αντίθετο, και (β) όπως και η αξιολόγηση, έτσι και η ποιότητα δεν μπορεί να οριστεί με αντικειμενικούς όρους – ακριβώς γιατί και στις δύο περιπτώσεις το διακύβευμα είναι η έννοια της *αξίας*, η οποία νοηματοδοτείται σε συνάρτηση με τους εμπλεκόμενους φορείς και τις συγκειμενικές συνθήκες. Στις διαπιστώσεις και προτάσεις αυτού του κειμένου, προσεγγίσαμε την ποιότητα όχι ως αμετάβλητη ιδιότητα μιας πολιτικής ή ενός προγράμματος (όπως πολλές φορές τίθεται από τα κείμενα διαμόρφωσης πολιτικής), αλλά, αντίθετα, ως μια διαρκώς διαπραγματεύσιμη και μεταβαλλόμενη εννοιολογική κατασκευή, τα επιμέρους χαρακτηριστικά της οποίας προκύπτουν από την εμπειρία των κοινωνικών υποκειμένων με την αξιολογούμενη δράση (πολιτική, πρόγραμμα, κ.ο.κ). Αυτή ακριβώς η επιλογή είχε ως αποτέλεσμα την πραγμάτευση του ζητήματος από μια ιδιαίτερη οπτική, εκείνη των βασικών αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων και της κάλυψης των αναγκών των εκπαιδευομένων, δύο αρχές τις οποίες θεωρούμε ότι είναι αναγκαίο να υπηρετούν κατά προτεραιότητα οι πολιτικές διασφάλισης ποιότητας.

Ενεργή Ακρόαση: βιωματικό εργαστήριο καλλιέργειας της πιο βασικής επικοινωνιακής δεξιότητας

Active Listening: Experiential Workshop to cultivate the most basic communication skill

Δρ. Μαρία Μπακατσάκη, Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό (Ε.ΔΙ.Π.) Σχολής Μηχανικών Παραγωγής και Διοίκησης, Πολυτεχνείο Κρήτης

Maria Bakatsaki, PhD, Laboratory Teaching and Research Staff, School of Production Engineering and Management, Technical University of Crete

mbakatsaki@tuc.gr

Περίληψη

Η ενεργή ακρόαση αφορά την τέχνη της ακρόασης όχι μόνο του περιεχόμενου των λέξεων αλλά και των συναισθημάτων. Αποτελεί τη βασικότερη και πιο επιδραστική επικοινωνιακή δεξιότητα για την οποία δυστυχώς εκπαιδευόμαστε ελάχιστα σε αυτήν. Οι περισσότεροι άνθρωποι ακούνε με την πρόθεση να απαντήσουν και όχι για να κατανοήσουν τον ακροατή τους. Το προτεινόμενο βιωματικό εργαστήριο έχει ως σκοπό να καλλιεργήσει την ήπια δεξιότητα της ενεργής ακρόασης και μπορεί να διεξαχθεί τόσο διαζώσης, όσο και εξ' αποστάσεως με χρήση ηλεκτρονικής πλατφόρμας που διαθέτει όμως τη δυνατότητα διαμοιρασμού των συμμετεχόντων σε ομάδες 3 ατόμων.

Λέξεις-κλειδιά: Ενεργή ακρόαση, Βιωματικό Εργαστήριο, Ήπιες Δεξιότητες, Επικοινωνιακές Δεξιότητες

Abstract

Active listening is the art of listening to words and emotions. It's the most powerful and influential communication skill, in which we unfortunately receive almost no training. Most people listen with the intention of responding, not to understand their co-speaker. The proposed experiential workshop aims to cultivate the soft skill of active listening. It can be conducted with physical presence or better using an online platform that has the ability to automatically share participants into groups of 3 people.

Key-words: Active Listening, Workshop, Soft Skills, Communication Skills

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η αποτελεσματική επικοινωνία είναι σημαντική για επιτυχημένες επαγγελματικές, αλλά και προσωπικές σχέσεις. Η ενεργή ακρόαση ως σημαντική παράμετρος της επικοινωνίας αναπτύχθηκε το 1967 από τον αμερικανό ψυχολόγο Karl Rogers, ο οποίος στα πλαίσια θεραπειών που εφάρμοζε διαπίστωσε ότι αποτελεί σημαντική θεραπευτική παράμετρος. Όταν παρέχουμε σε κάποιον την ευκαιρία να μοιραστεί τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ιδέες του για το τι συνέβη, τότε αποτελεί το πρώτο βήμα για να αλλάξει τις σκέψεις του και τη συμπεριφορά του (Tuhovsky, 2018). Σήμερα είναι χρήσιμη εκτός από τη συμβουλευτική ψυχολογία, στη διοίκηση, στην εκπαίδευση και στην υγεία (Διαμαντίδου, 2014). Όταν οι προσπάθειες και οι απόψεις των ανθρώπων λαμβάνονται υπόψη, αισθάνονται περισσότεροι ασφαλείς και σημαντικοί, αυξάνεται η αίσθηση της αποδοχής που έχουν από τους άλλους και

κατά συνέπεια η αυτοεκτίμησή τους. Αποκομίζεται περισσότερη πληροφόρηση και κατανόηση των απόψεων ή μίας κατάστασης. Οι παρεξηγήσεις μειώνονται, διευκολύνεται η διαχείριση των συγκρούσεων, προάγοντας μία περισσότερο συνεργατική ατμόσφαιρα, όπου επικρατεί ο σεβασμός και η εμπιστοσύνη. Μπορεί να διευκολυνθεί ο διάλογος για αλλαγή των επικρατουσών κανόνων και συμπεριφορών, δρομολογώντας καινοτόμες λύσεις και μετασχηματιστικές δράσεις (Noe, 1988). Επιπλέον, εάν συνοδευτεί από ενσυναίσθηση και συμπόνοια και με μια ανοικτή συμπεριφορά, τότε αυξάνεται, η ενσυναίσθηση, η συμπόνοια, η αίσθηση του «ανήκειν» και γενικότερα η κοινωνική συνοχή και η ανθεκτικότητα.
Ενώ εκπαιδευόμαστε συνολικά περίπου 14 χρόνια στη γραφή, 8 χρόνια στην ανάγνωση και 1 χρόνο στην ομιλία, δεν εκπαιδευόμαστε καθόλου στην ακρόαση, την οποία και χρησιμοποιούμε συνεχώς στην ενήλικη ζωή μας (Hersey, 2001). Οι περισσότεροι άνθρωποι ακούνε με σκοπό να απαντήσουν και όχι για να κατανοήσουν το συνομιλητή τους (Covey, 1990). Η επικοινωνία δυσχεραίνεται επιπλέον από την ανθρώπινη φυσιολογία, καθώς κατά τη διάρκεια μιας συνομιλίας κατανοούμε συνήθως μόνο το 25% ενός τυπικού λεκτικού μηνύματος, επειδή το μυαλό μας μπορεί να επεξεργαστεί πολύ περισσότερη πληροφορία (500 λέξεις το λεπτό) από ότι ένας μέσος ομιλητής μπορεί να εκφράσει (125 λέξεις κατά μέσο όρο το λεπτό) (Kreitner & Kinicki, 1998). Οπότε είναι ευκολότερο να παρασυρθούμε για να βυθιστούμε στις εσωτερικές μας σκέψεις, αδιαφορώντας για το περιεχόμενο και το μήνυμα ή για να προετοιμαστούμε για τις επόμενες δηλώσεις μας.

Η ενεργή ακρόαση αφορά την ακρόαση όχι μόνο του περιεχόμενου και του νοήματος πίσω από τις λέξεις, αλλά και των συναισθημάτων. Για να επιτευχθεί θα πρέπει να μάθουμε να χρησιμοποιούμε ταυτόχρονα τα αυτιά μας, τα μάτια μας, το μυαλό μας και την καρδιά μας (Noe, 1988). Κατά τη διάρκεια της συζήτησης είναι σημαντικό (Noe, 1988; Goetsch & Davis, 2003):

- Να είμαστε υπομονετικοί, να μην διακόπτουμε ή να τελειώνουμε τις προτάσεις του συνομιλητή μας ή γενικότερα να προσπαθούμε να επιβάλουμε τις δικές μας απόψεις
- να είμαστε ανοιχτόμυαλοι και να μην επικρίνουμε, κρατώντας μακριά τον εγωισμό μας, τις προσωπικές μας πεποιθήσεις και υποθέσεις, τα στερεότυπα, και τις χειριστικές ενέργειες
- να ελέγχουμε τα συναισθήματά μας, και να αποφεύγουμε ανώφελες εκρήξεις θυμού
- να παρατηρούμε τις λεκτικές και τις μη λεκτικές εκφράσεις του
- να ακούμε με περιέργεια και ενδιαφέρον τα λεγόμενα του, παρέχοντας ενθαρρυντικά σχόλια ή χρησιμοποιώντας θετική γλώσσα του σώματος (διατήρηση οπτικής επαφής, συγκαταβατικά νεύματα, καθησυχαστικός τόνος φωνής)
- να προσπαθούμε να ΈΡΘΟΥΜΕ ΣΤΗ ΘΕΣΗ ΤΟΥ, για να κατανοήσουμε καλύτερα την κατάστασή του
- να διερευνούμε τους λόγους που αντιδρά ή συμπεριφέρεται με έναν συγκεκριμένο τρόπο κάνοντας ερωτήσεις κατανόησης ή παραφράζοντας με άλλα λόγια ή συνοψίζοντας όσα έχουν ειπωθεί μέχρι τότε για να αποφευχθούν οι παρερμηνείες.

Η ενεργή ακρόαση είναι μια δεξιότητα που μπορεί να καλλιεργηθεί με καθημερινή εξάσκηση. Στα πλαίσια του συνεδρίου εφαρμόστηκε στους συμμετέχοντες ένα βιωματικό εργαστήριο παιχνιδιού ρόλων (role playing) διάρκειας 2 ωρών για τη βελτίωση αυτής της πολύ σημαντικής δεξιότητας της ενεργής ακρόασης.

Διαδικασία Υλοποίησης του Βιωματικού Εργαστηρίου

Το workshop αποτελεί μία προσαρμογή σε online έκδοση της ομαδικής άσκησης των Bateman and Snell (2017) που εφαρμοζόταν σε φοιτητές μέσα στην τάξη. Η διάρκεια του μπορεί να είναι από 90’ έως 2 ώρες. Οι συμμετέχοντες έλαβαν κατά την έναρξη του εργαστηρίου μέσω

του chat της ηλεκτρονικής πλατφόρμας δύο αρχεία:

α) την παρουσίαση με τη σχετική θεωρία και τεχνικές εξάσκησης της ενεργής ακρόασης

β) τις οδηγίες για τον τρόπο διεξαγωγής της άσκησης.

Αρχικά έγινε μία παρουσίαση σε κοινή συνεδρία όλων των συμμετεχόντων (διάρκεια 25') σχετικά με τη θεωρία της Ενεργής Ακρόασης και στη συνέχεια παρουσιάστηκε η διαδικασία της άσκησης (διάρκεια 5'). Αφού δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινίσεις όλοι οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν τυχαία και αυτόματα σε ομάδες 3 ατόμων κάνοντας χρήση της λειτουργίας break-out rooms του zoom. Γενικότερα η διαδικασία είναι η ακόλουθη:

Σε κάθε ομάδα το κάθε μέλος παίρνει έναν αριθμό 1, 2 ή 3 (σύμφωνα με την αλφαβητική σειρά του ονόματος κάθε μέλους της ομάδας). Στον 1ο γύρο σε όλες τις ομάδες το 1 αντιστοιχούσε στη θέση ΥΠΕΡ, το 2 στη θέση ΚΑΤΑ και το 3 έπαιζε το ρόλο του ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗ.

Οι συμμετέχοντες συμφωνούν στην επιλογή ενός θέματος από μία προτεινόμενη λίστα ή ένα οποιοδήποτε θέμα της αρεσκείας τους, το οποίο είναι δυνατόν να προκαλέσει έντονη αντιπαράθεση. Π.χ. :

1. Η διαφυλετική υιοθεσία
2. Η θανατική ποινή
3. Η αναμόρφωση των σωφρονιστικών ιδρυμάτων
4. Η νομιμοποίηση της μαριχουάνας
5. Η υποχρεωτική θητεία στις ένοπλες δυνάμεις στα 18

Τα άτομα που υποστηρίζουν τις διαφορετικές απόψεις έχουν ένα λεπτό διορία για να συγκεντρωθούν και να σκεφτούν και κατόπιν 5΄ για να καταλήξουν σε μία κοινά αποδεκτή θέση πάνω σε αυτό το θέμα. Ο παρατηρητής κρατάει το χρόνο και καταγράφει τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τις πληροφορίες που του παρέχονται στον Πίνακα 1, δίνοντας πραγματικά παραδείγματα από αυτά που είπαν ή έκαναν τα άτομα, σύμφωνα με τη λίστα ενδείξεων ενεργής ή λιγότερο ενεργής ακρόασης, που του έχει δοθεί. Μόλις λήξει ο χρόνος μοιράζονται τις παρατηρήσεις σχετικά με το ποιες συμπεριφορές εκτέλεσαν καλά και ποιες χρειάζονται βελτίωση. Συνεχίζουν σε δεύτερο γύρο, όπου επιλέγουν διαφορετικό θέμα και αλλάζουν κυκλικά το ρόλο από παρατηρητή, θέση ΥΠΕΡ ή θέση ΚΑΤΑ. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται εάν είναι χρονικά εφικτό άλλη μία φορά, μέχρι να περάσουν όλοι από όλους τους ρόλους. Δηλαδή στο 2ο γύρο 1=ΚΑΤΑ, 2=ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΣ, 3=ΥΠΕΡ και στον 3ο γύρο 1=ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΣ, 2=ΥΠΕΡ και 3=ΚΑΤΑ.

Πίνακας 1. Πληροφορίες Ακρόασης

Ενδείξεις Ενεργής Ακρόασης
1. Έκανε ερωτήσεις για επεξήγηση
2. Παρέφρασε την αντίθετη άποψη
3. Αντέδρασε σε μη-λεκτικές ενδείξεις (π.χ. στάση του σώματος, τόνος της φωνής)
4. Φάνηκε να κινείται προς μία κοινά αποδεκτή λύση
Ενδείξεις Μη-Ενεργής Ακρόασης
1. Διέκοψε το άλλο άτομο αντί να το αφήσει να ολοκληρώσει
2. Ήταν αμυντικός/ή σχετικά με τη θέση του
3. Φάνηκε να κυριαρχεί δεσποτικά στη συζήτηση
4. Αγνόησε τις μη-λεκτικές ενδείξεις

Μετά από 30'-45' (εξαρτάται από τη διαθέσιμη ώρα) επιστρέφουν όλοι στο κοινό session, όπου οι συμμετέχοντες απαντάνε σε συγκεκριμένες ερωτήσεις:

1. Καταλήξατε σε μια κοινά αποδεκτή λύση; Τι σας βοήθησε να φτάσετε εκεί;
2. Ποιοι ήταν μερικοί από τους παράγοντες που παρεμπόδισαν αυτήν τη διαδικασία;

3. Πόσο άνετα νιώσατε με το να υποστηρίζετε τη θέση που σας δόθηκε; Πώς επηρέασε αυτό το γεγονός την ικανότητά σας να ακούτε ενεργά;
4. Αν η θέση που σας δόθηκε ήταν ακριβώς αντίθετη από τις αξίες και τις πεποιθήσεις σας, είδατε αυτό το θέμα διαφορετικά απ' ότι πριν από την άσκηση;
5. Ποια μέτρα μπορείτε να πάρετε για να βελτιώσετε την ικανότητά σας να ακούτε ενεργά τους φίλους ή τους συνεργάτες σας, ειδικά όταν δε συμφωνείτε με τις απόψεις τους;

Εάν υπάρχει διαθέσιμος χρόνος ανταλλάσουν τις εμπειρίες τους από το workshop, και συνοψίζονται τα συμπεράσματα ώστε να επιτευχθεί περαιτέρω καλλιέργεια της ενεργής ακρόασης.

Β1.1 Τα αποτελέσματα εφαρμογής του Workshop της Ενεργής Ακρόασης

Το workshop αυτό το έχω εφαρμόσει αρκετές φορές κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε προπτυχιακούς φοιτητές τόσο διαζώσης όσο και εξ' αποστάσεως αποκομώντας πολύ θετικά σχόλια για την αποτελεσματικότητα του εργαλείου. Στα πλαίσια του 8ου συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων (30/9-1/10/2023) διεξάχθηκε εξ' αποστάσεως σε εκπαιδευτές ενηλίκων. Απρόβλεπτο αποτέλεσμα για όλους τους συμμετέχοντες, -άσχετα με τον τρόπο (είτε εξ' αποστάσεως είτε διαζώσης) και την ηλικία των συμμετεχόντων (φοιτητές ή ενήλικες εκπαιδευτές)- αποτελούσε «η σύνδεση που επιτεύχθη μεταξύ των μελών της ομάδας, παρόλο που η διάρκεια ήταν πολύ σύντομη, μέγιστο 45'» και η διαπίστωση ότι «όλοι λίγο πολύ έχουμε τα ίδια προβλήματα και κοινές ανησυχίες».
Θεωρώ αυτή τη μέθοδο ένα από τα πιο αποτελεσματικά εργαλεία που έχω δοκιμάσει μέχρι τώρα για τους ακόλουθους λόγους:

i) Αποτελεί επιπροσθέτως μια καλή πρακτική για διαχείριση συγκρούσεων (conflict management), καθώς αναγκάζει δύο άτομα με αντίπαλες απόψεις (ΥΠΕΡ και ΚΑΤΑ) να καταλήξουν σε μία κοινά αποδεκτή λύση σε πολύ σύντομο χρόνο (5'-7')
ii) Κατά τη διάρκεια της ομαδικής συνεδρίας, οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν τεχνικές αυτό-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης για να βελτιώσουνε την αυτογνωσία και τη δεξιότητα της ενεργής ακρόασης
iii) Οι συμμετέχοντες τυχαίνει να αναγκαστούν να υποστηρίξουν μία γνώμη ενάντια στις πεποιθήσεις τους, θέτοντας τον εαυτό τους στη θέση της αντίπαλης οπτικής. Το μυαλό μας συνήθως προσπαθεί να δικαιολογήσει τις πράξεις μας, με αποτέλεσμα να αγνοούμε κάποιους σημαντικούς παράγοντες. Όταν βρεθεί κάποιος στην αντίθετη πλευρά, τότε μπορεί να αντιληφθεί προβλήματα που είχαν παραβλεφθεί, οπότε έχει τη δυνατότητα να προετοιμαστεί καλύτερα για μελλοντικές ενέργειες.
iv) Ο παρατηρητής από την άλλη πλευρά αναγκάζεται να εκτελεί ασυνείδητα την πρακτική της ενεργής ακρόασης, καθώς πρέπει να ακούει πολύ προσεκτικά τα άλλα δύο μέλη της ομάδας χωρίς να διακόπτει και να παρεμβαίνει, ώστε να κρατάει σημειώσεις σύμφωνα με τις οδηγίες του Πίνακα 1. Επιπλέον, η παρατήρηση θέτει το μυαλό του σε μία διαφορετική νοητική κατάσταση, σε μία πιο πλεονεκτική θέση όπου βλέπει όλη τη διαδικασία από απόσταση, από μία πιο αντικειμενική οπτική. Αυτή η μορφή της πρακτικής της ενεργής ακρόασης θέτει τον παρατηρητή σε μία λιγότερο στρεσογόνο κατάσταση, προάγοντας τη γνωστική του διαύγεια και μειώνοντας την αρνητική επίδραση που δημιουργεί το άγχος στον εγκέφαλο. Ο παρατηρητής που ωθείται να παρατηρεί τις τακτικές ενεργής και λιγότερο ενεργής ακρόασης των άλλων δύο μελών της ομάδας μπορεί να αντιληφθεί περισσότερο τα σωστά και λάθος όλης της διαδικασίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bateman, T., & Snell, S. (2017). *Διοίκηση Επιχειρήσεων* (11η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τζιόλα.

Covey, S. R. (1990). *The 7 habits of highly effective people*. New York: Simon & Schuster.

Διαμαντίδου Κ. (2014). *Διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική τάξη και δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους μαθητές. Στο Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο* (Επιμ. Κατσαρού Ε. & Λιακοπούλου Μ.) Ενότητα Γ. (465-480) Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.

Goetsch, D. L. and Davis, S.B. (2003). *Quality Management: Introduction to Total Quality Management for Production, Processing and Services* (4th ed.). New Jersey: Pearson Education.

Hersey, P., Blanchard, K., and Johnson, D. (2001). *Management of Organizational Behavior. Leading Human Resources* (8th ed.). New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Kreitner, R., & Kinicki, A. (1998). *Organizational Behavior* (4th ed.). Boston: McGraw-Hill.

Noe, J. R. (1988). *People Power*. New York: Berkley.

Tuhovsky, I. (2018). 21 Days of Effective Communication: Everyday Habits and Exercises to Improve your Communication Skills and Social Intelligence, Positive Psychology Coaching Series.

Το «θολό τοπίο» των Εσπερινών σχολείων: προβληματισμοί και προτάσεις

The difficult case of the night schools: questionings and suggestions

Παπαμανώλη Ελευθερία, Φιλόλογος Δ.Ε, Δρ. Επιστημών της Αγωγής

Τριπουλά Ιωάννα, Φιλόλογος, Δρ. Φιλοσοφίας

Papamanoli Eleftheria, Philologist, Dr. Education Sciences

Ioanna Tripoulas, Philologist, Dr. Philosophy

epapamano@gmail.com, itripoula@ppp.uoa.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση επιχειρείται μια εκ των έσω εξέταση του θεσμού των Εσπερινών Γυμνασίων και Λυκείων, μέσα από την περίπτωση του Εσπερινού Γυμνασίου με Λυκειακές Τάξεις Λαυρίου. Τα σχολεία αυτά τυπικά υπάγονται στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ουσιαστικά ανήκουν στην περιοχή της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από το πρώτο μέρος της εισήγησης, όπου παρουσιάζονται δεδομένα που αφορούν στα χαρακτηριστικά των μαθητών και μαθητριών του, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, τις ανάγκες τους και τους τρόπους μάθησης που αξιοποιούνται.. Στο δεύτερο μέρος διατυπώνονται προτάσεις που αφορούν σε αλλαγές αναγκαίες σε επίπεδο προγραμμάτων σπουδών, κατάρτισης εκπαιδευτικού προσωπικού, εκπαιδευτικών μεθόδων, εκπαιδευτικού υλικού, ωρολογίου προγράμματος, κανονισμού στην περίπτωση αυτή, οι οποίες θα επιτρέψουν την επαναπλαισίωση και επιτυχέστερη λειτουργία του θεσμού.

Λέξεις – κλειδιά: Εσπερινά σχολεία**,** έρευνα

Abstract

This presentation, aims at an internal examination of the institution of night schools through the case of the night school of Lavrio. These types of schools are subject to the Secondary Education, but they essentially belong to the area of the Adult Education. This results from the first part of the presentation, where data are presented regarding the characteristics of the students, the problems they face, their needs and the learning methods used. The second part includes suggestions regarding changes concerning the study program, the training of the educators, the teaching methods, the educational material, the program timetable, suggestions which will allow the reframing and more successful operation of the institution.

Key-words: Night schools**,** research

Τα Εσπερινά Γυμνάσια και Λύκεια αποτελούν δομές της τυπικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και για αυτό έχουν τα ίδια Προγράμματα Σπουδών, τους ίδιους εκπαιδευτικούς, τα ίδια βιβλία, την ίδια νομοθεσία. Οι μικρές διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται στο ωρολόγιο πρόγραμμα, στο όριο των απουσιών, στον τρόπο εγγραφής και στην εισαγωγή στα ΑΕΙ είναι οι μόνες που λαμβάνουν υπόψη τους το διαφορετικό πλαίσιο αυτών των δομών, παρόλο που σε καμία περίπτωση δεν επαρκούν για τη θεσμική στήριξή τους. Μετά τις τελευταίες αλλαγές μάλιστα (ΥΑ79942/ΓΔ4/21-5-2019) η φοίτηση ανήλικων εργαζόμενων

μαθητών/τριών στα Εσπερινά είναι σχεδόν απαγορευτική, ενώ και η ύπαρξη της Ελάχιστης Βάσης Εισαγωγής, η οποία διαμορφώνεται σχεδόν αποκλειστικά από τις επιδόσεις των μαθητών/τριών των Ημερήσιων Λυκείων (Ν. 4777/2021), υπονομεύει τη δυνατότητα πρόσβασης στα ΑΕΙ, ακόμα κι αν εξακολουθεί να ισχύει το ειδικό ποσοστό εισαγωγής 1% . Ουσιαστικά, η Πολιτεία θεσμοθετεί για τα Εσπερινά παραγνωρίζοντας δύο βασικές παραμέτρους τους: τον στόχο που έχουν και το ενήλικο μαθητικό δυναμικό τους. Το γιατί θα έπρεπε να έχουν πιο ανοικτά Αναλυτικά Προγράμματα και μεγαλύτερη ευελιξία στην οργάνωση της σχολικής ζωής ελπίζουμε να διαφανεί από την έρευνα που παρουσιάζουμε στη συνέχεια.

Α. Η Έρευνα[21]

Στόχος της έρευνας ήταν να εντοπιστούν τα χαρακτηριστικά των μαθητών και μαθητριών του Εσπερινού Γυμνασίου Λαυρίου με Λυκειακές τάξεις, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, οι ανάγκες τους και οι τρόποι μάθησης που αξιοποιούνται, ώστε να αναμορφωθεί κριτικά το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Τα δεδομένα της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης συγκεντρώθηκαν σε βάθος έξι χρόνων (από το σχολικό έτος 2017-18 έως το σχολικό έτος 2022-2023) και οι πηγές είναι γραπτές βιογραφικές αφηγήσεις μαθητών/τριών, ομαδικές συνεντεύξεις, ημερολογιακές καταγραφές, βιντεοσκοπήσεις και ηχογραφήσεις μαθημάτων.

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ξεκάθαρη εικόνα των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτοί και τα οποία δυσχεραίνουν τόσο την απόφαση εγγραφής στο σχολείο, όσο και την ολοκλήρωση των σπουδών τους. Ως προβλήματα αναφέρονται:

- η έλλειψη χρόνου,
- η πληθώρα οικογενειακών υποχρεώσεων,
- οι επαγγελματικές δυσκολίες,
- η έλλειψη κατανόησης από τους δικούς τους ανθρώπους,
- οι απουσίες και το άγχος της μη υπέρβασής τους,
- η δυσκολία κατανόησης κάποιου μαθησιακού αντικειμένου,
- οι απαιτήσεις των εξετάσεων (κυρίως η συχνότητά τους, η ύλη και ο χρόνος προετοιμασίας) και το άγχος ανταπόκρισης σε αυτές,
- τα ακατάλληλα για το μαθησιακό προφίλ τους διδακτικά εγχειρίδια,
- οι λίγες ώρες ή η παντελής απουσία από το ΑΠ μαθημάτων που θα ήταν γι' αυτούς πιο ενδιαφέροντα, όπως η πληροφορική και τα καλλιτεχνικά αντιστοίχως, και
- η διδακτική προσέγγιση κάποιων εκπαιδευτικών κ.ά.

Η συμμετοχή τους στην μαθησιακή διαδικασία σχετίζεται με τα κίνητρά τους. Έτσι, από τη μία υπάρχουν εκείνοι που έρχονται στο σχολείο για να μάθουν, για να αξιοποιήσουν ουσιαστικά αυτή τη δεύτερη ευκαιρία που τους δόθηκε. Αυτοί είναι οι πιο ενθουσιώδεις και συνειδητοποιημένοι. Από την άλλη, υπάρχουν και οι μαθητές/τριες που έρχονται απλά για το απολυτήριο, για να αναβαθμιστούν στην αγορά εργασίας. Αυτοί συνήθως δεν έχουν ενδιαφέρον για τη μαθησιακή διαδικασία.

Πέραν των διαφορετικών κινήτρων και του διαφορετικού βαθμού εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, αυτό που καθίσταται εμπειρικά εμφανές για τους εκπαιδευτικούς των Εσπερινών είναι ότι το ΑΠ δεν μπορεί να λειτουργήσει, γιατί είναι σχεδιασμένο για ανήλικους μαθητές με διαφορετικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα και ανάγκες. Αντιθέτως, η πρόκληση ενδιαφέροντος και η συμμετοχή διασφαλίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό, όταν στόχοι και περιεχόμενο του διδακτικού αντικειμένου προσαρμόζονται στα δικά τους ενδιαφέροντα και στις δικές τους ανάγκες. Με το σκεπτικό αυτό μέσα στο διάστημα των έξι ετών που διήρκεσε η έρευνα, δοκιμάστηκαν πολλές και διαφορετικές πρακτικές. Ουσιαστικά, στις

[21] Η έρευνα διεξήχθη αποκλειστικά από την Ε. Παπαμανώλη, αποτελεί προσωπικό της πόνημα και πνευματική ιδιοκτησία και όλα τα στοιχεία υπάρχουν και παραμένουν στο προσωπικό της αρχείο.

διδακτικές αυτές δοκιμές οι στόχοι του ΑΠ αναμορφώθηκαν, ώστε να προσιδιάζουν περισσότερο σε ενήλικες μαθητές/τριες. Οι μαθητές/τριες των Εσπερινών φαίνεται πως μαθαίνουν κυρίως με ενεργητικούς τρόπους και σε περιβάλλον που σέβεται τις ιδιαιτερότητές τους και δίνει χώρο στη δική τους φωνή. Θεατρικές τεχνικές, βιωματική προσέγγιση ιστορικών γεγονότων, επισκέψεις σε μουσεία και θέατρα, ομαδικές εργασίες, επίλυση πρακτικών προβλημάτων, αντιστροφή ρόλων, μάθηση στην αυλή και στην πόλη, εμπλούτισαν το Αναλυτικό Πρόγραμμα και αξιολογήθηκαν στα πλαίσια της έρευνας δράσης.

Β. Προβληματισμοί και Προτάσεις

Από τα αποτελέσματα της έρευνας έχει ήδη καταστεί εμφανές ότι τα Εσπερινά σχολεία αν και τύποις υπάγονται στην τυπική εκπαίδευση, ουσιαστικά κινούνται στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Προφανώς σε αυτό συνηγορεί το γεγονός ότι οι μαθητές θεωρούνται ηλικιακά και κοινωνικά ενήλικες. Πέραν του προφανούς, όμως, από την μεμονωμένη, έστω, αυτή έρευνα, φάνηκε ότι πληρούν επίσης και άλλα χαρακτηριστικά, όπως ότι

- Διακρίνονται από αυτοδιάθεση και τάση αυτοκαθορισμού,
- Προσέρχονται στην εκπαίδευση εκούσια λόγω συνειδητών και ρητών ή και άρρητων αναγκών,
- Έχουν ορισμένα κίνητρα μάθησης, συγκεκριμένους στόχους και μια εικόνα για τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από τη φοίτησή τους,
- Έχουν προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες και παγιωμένους τρόπους μάθησης,
- Αντιμετωπίζουν ποικίλα εμπόδια ή περιορισμούς,
- Δείχνουν προτίμηση στις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι επιβάλλεται η λήψη μιας σειράς από αλλαγές, και κυρίως στο πρόγραμμα σπουδών, καθότι δε μοιάζει ελκυστικό, ενώ επίσης είναι δύσκολο να τηρηθούν και οι προβλεπόμενοι ρυθμοί και χρόνοι. Αυτές οι διαπιστώσεις καθιστούν σαφή την επιτακτική
α) αλλαγή στην ύλη,
β) ανανέωση ή έστω διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού υλικού.
γ) τροποποίηση του ωρολογίου προγράμματος και του προγράμματος σπουδών.
δ) ανανέωση και τον εμπλουτισμό των εκπαιδευτικών μεθόδων.
ε) κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Σαφώς και θα ήταν βοηθητικό αν θεσπιζόταν ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης εστιασμένο στην προσέγγιση των ενηλίκων εκπαιδευομένων.
στ) ενίσχυση του προσωπικού με σχολικούς ψυχολόγους.

Κλείνοντας, θα θέλαμε να υπερτονίσουμε ότι τα Εσπερινά σχολεία υπάγονται τυπικά μεν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ως προς αυτό είναι δεδομένο ότι δε θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά. Ουσιαστικά, ωστόσο, δε μπορεί πια να παραγνωρίζεται ότι πρόκειται για δομές εκπαίδευσης ενηλίκων, όχι πολύ διαφορετικές από τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, τα οποία σε ορισμένα σημεία θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως ένα σημείο αναφοράς για δομικές αλλαγές. Επιβάλλεται να τεθεί το ζήτημα προς σοβαρή συζήτηση, ώστε να προταθούν τρόποι, προκειμένου να αρθούν τα εμπόδια που θέτει το θεσμικό πλαίσιο. Ασφαλώς η μείωση των Εσπερινών συνδέεται με την γενικευμένη καταπολέμηση του αναλφαβητισμού, ωστόσο η αλλαγή παραδείγματος γι' αυτά θα μπορούσε να προσφέρει κάτι πολύ σημαντικότερο στην ελληνική κοινωνία, τη δημιουργία ενός θεσμού που θα καθιστά ελκυστική και ευχάριστη την επιστροφή στα θρανία, για όσους δεν είχαν εγκαίρως την ευκαιρία αυτή, και που θα συμβάλλει στη δημιουργία ανθρώπων με μια εγκύκλιο παιδεία και με κριτική σκέψη, που έχουν σαφή εικόνα τι θέλουν από τη ζωή τους και έχουν όλα τα αναγκαία εφόδια για να το επιτύχουν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Rogers, Al. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αυγητίδου, Σ. (2014).Οι *εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες*. Αθήνα: Gutenberg.

Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση*, Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ Ινστιτούτο Εργασίας Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας & ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2018). *Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα. Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών*. Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συμποσίου (Ρέθυμνο, 27-06-2015).

Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.

Κόκκος, Αλ. (2005α). Μ*εθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος, Αλ. (2005β). Μ*εθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Εκπαιδευτικές Μέθοδοι*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Τσιμπουκλή, Α. & Φίλλιπς. Ν. (2007). «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων». Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.).

Το Doughnut ο ασφαλής και δίκαιος χώρος για την ανθρωπότητα

Doughnut-The safe and just space for humanity

Βαλλιανάτου-Βουτσινά Ελένη, MEd στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Πατεράκη Ελένη, Μεταπτυχιακό στη Τραπεζική, Μεταπτυχιακό στην Επιχειρησιακή Έρενα και Λήψη Αποφάσεων

Σαρρή Χριστίνα, Εκπαίδευση ενηλίκων στον κλιματικό και περιβαλλοντικό εγγραματισμό, εξειδίκευση στην Επιχειρηματική Αειφορία

Vallianatou-Voutsina Eleni, Med in Adult Education

Pateraki Eleni, Master in Banking, Master in Operational Research and Decision Making

Sarri Cristina, Adult education in climate and environmental literacy, expertise in Business Sustainability

evallianatou@outlook.com, eleni_astratigos@yahoo.gr, cristina@resilientplanet.info

Περίληψη

Θεωρώντας τη μάθηση ως υπαρξιακό φαινόμενο βασιζόμενο στην αλληλεπίδρασή των μελών των ανθρώπινων κοινωνιών, τόσο με το φυσικό, όσο και το ανθρωπογενές περιβάλλον, η πρόταση «Το **Doughnut – ο ασφαλής και δίκαιος χώρος για την ανθρωπότητα»** έχει ως στόχο να συμβάλει στην αναθεώρηση και αναδιαμόρφωση των ατομικών και συλλογικών πεποιθήσεων του ενήλικου κοινού. Το Βιωματικό Εργαστήριο του Doughnut θέλει να αναδείξει εκείνα τα εργαλεία, που στα χέρια των Εκπαιδευτών Ενηλίκων, μπορούν να αξιοποιηθούν άμεσα και να αποτελέσουν την απαρχή για τον περιβαλλοντικό εγγραμματισμό των τοπικών κοινοτήτων της χώρας, όπως ήδη λειτουργούν σε πολλές άλλες κοινότητες παγκοσμίως. Προκειμένου να αποτελέσει αφετηρία μετασχηματιστικών διαδικασιών στις κοινότητες, το Doughnut αναλύεται και εξετάζεται τοπικά, μέσα από 4 οπτικές της αλληλεπίδρασης της ανθρώπινης συμπεριφοράς ώστε να ικανοποιούνται συγχρόνως οι τοπικές προσδοκίες των πολιτών, με τις παγκόσμιες ευθύνες που τις ακολουθούν - τόσο σε κοινωνικό όσο και σε οικολογικό επίπεδο.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Περιβαλλοντικός Εγγραμματισμός, Βιωματικό Εργαστήριο, Βιώσιμη Ανάπτυξη

Abstract

"The Doughnut - the safe and just space for humanity" is a framework and set of tools that reimagine and reshape the individual and collective beliefs about society. The Doughnut Experiential Workshop aims to highlight tools that, in the hands of adult educators, can be leveraged to offer a starting point for environmental literacy in local communities nationwide, just as they are currently being utilised globally. The Doughnut analyses and examines human behavioural interactions through four lenses; the social and ecological dimensions from both local and global perspectives - in order to meet local citizen expectations while taking into account the associated global responsibilities.

Key-words: Lifelong Learning, Environmental literacy, Experiential Workshop, Sustainable

Development

Θεωρητικό πλαίσιο

Αυτός ο αιώνας ξεκίνησε με επανειλημμένους παγκόσμιους κλυδωνισμούς, δοκιμάζοντας τα όρια του ανθρώπου, με αρχή την οικονομική κατάρρευση και την εκτόξευση των τιμών των τροφίμων το 2008, συνεχίζοντας επανειλημμένα με το ενδεχόμενο μιας επερχόμενης κλιματικής επίσης κατάρρευσης και καταλήγοντας στην απόγνωση, με το lockdown του COVID 19. Καταλαβαίνει κανείς ότι αυτού του μεγέθους οι επιπτώσεις, πλήττουν πρωτίστως ανθρώπους με έντονες ανισότητες, φυλής και φύλου, πλούτου και εξουσίας, Βορρά και Νότου. Και αυτό επίσης που σηματοδοτούν, αυτές οι επαναλαμβανόμενες κρίσεις είναι το γεγονός ότι η ανθρωπότητα είναι βαθιά συνδεδεμένη με ολόκληρο τον πλανήτη στον οποίο κατοικεί, καθώς και ότι οι κρίσεις που αναδύονται, προκύπτουν στην πραγματικότητα από τα ίδια τα συστήματα που έχει δημιουργήσει ο σύγχρονος άνθρωπος.
Ο όρος “Doughnut” έγινε δημοφιλής από την οικονομολόγο Kate Raworth και το βιβλίο που εξέδωσε το 2017, με τίτλο "Doughnut economics: 7 ways to think like a 21st century economist". Το βιβλίο παρουσιάζει ένα νέο οικονομικό μοντέλο που στοχεύει στην ισορροπία μεταξύ των αναγκών του ανθρώπου και του πλανήτη, προκαλώντας τις παραδοσιακές οικονομικές θεωρίες που επικεντρώνονται κυρίως στην ανάπτυξη και το Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν (ΑΕΠ).
Οι βασικές αρχές που ακολουθεί η θεωρεία του Doughnut είναι:

- Η ανάγκη εύρεσης ισορροπίας μεταξύ της ενδεδειγμένης κοινωνικής βάσης και του περιορισμού των πλανητικών περιβαλλοντικών ορίων.
- Η αναθεώρηση της κλασικής αρχής της οικονομίας όσον αφορά τη συνεχή ανάπτυξη
- Οι ανάδειξη νέων οικονομικών πολιτικών και πρακτικών, που δίνουν προτεραιότητα στην κοινωνική ευημερία, την ισότητα και την περιβαλλοντική βιωσιμότητα.

Μέσα από άτυπες εκπαιδευτικές διαδικασίες Δια Βίου Μάθησης (είτε δια ζώσης είτε με ψηφιακά μέσα) που εμπεριέχονται στη θεωρία του **Doughnut** (Rauworth, 2017), η κοινωνία, οργανωμένη σε τοπικές συλλογικότητες, αφυπνίζεται και αποφασίζει να ενσωματώσει βιώσιμες λύσεις στην καθημερινότητά της (Βαλλιανάτου-Βουτσινά, 2022). Η μετάβαση αυτή είναι σταδιακή και αδιάκοπη, με απώτερο στόχο να μην υπερβαίνονται τόσο τα επιδιωκόμενα περιβαλλοντικά όρια του πλανήτη, όσο και τα ελάχιστα ασφαλή κοινωνικά όρια, εντός των οποίων, ο καθένας επάνω στη γη να απολαμβάνει τα βασικά αγαθά της ζωής.
Θέλοντας να αναδείξει τον ασφαλή και δίκαιο χώρο εντός του οποίου θα πρέπει να ευημερεί η ανθρωπότητα αλλά και ολόκληρος ο πλανήτης, το **Doughnut** οριοθετείται εντός δύο δακτυλίων:



Ο στόχος είναι κανένας στον κόσμο να μην υπολείπεται στο κενό που δημιουργείται στο κέντρο του Doughnut, δηλαδή να μην στερείται τα βασικά αγαθά της ζωής, όπως την τροφή, το νερό, την υγειονομική περίθαλψη, τη στέγαση, την πολιτική φωνή, την κοινωνική ισότητα. Να εισέλθουν όλοι μέσα από τα κοινωνικά θεμέλια που ορίζει ο πράσινος δακτύλιος του Doughnut, αλλά, ταυτόχρονα, η ανθρώπινη δραστηριότητα να μετριάσει την πίεση που ασκεί στα συστήματα που υποστηρίζουν την επιβίωση του πλανήτη, θέτοντάς τον εκτός ισορροπίας. Αυτόν τον επισφαλή χώρο έρχεται να εγκαθιδρύσει η θεωρία του Doughnut, έχοντας προαγάγει τα τελευταία χρόνια το παγκόσμιο διαδικτυακό εργαστήριο του DEAL (Doughnut Economics Action Lab, 2018). Μέσα από τα εργαλεία που έχει αναπτύξει και που συνεχώς εξελίσσει με την αλληλεπίδραση των μελών, έχει ως στόχο να δραστηριοποιήσει ποικίλες κοινότητες και οργανισμούς ώστε να επιφέρουν τις αναγκαίες βιώσιμες αλλαγές στον τόπο τους.

Βιωματικό Εργαστήριο

Το Δίκτυο “DoughnutEconomicsGreece” που δραστηριοποιείται από το 2022, είχε την ευκαιρία να παρουσιάσει στην Ακαδημαϊκή Κοινότητα, ένα Βιωματικό Εργαστήριο που αναδεικνύει το εργαλείο του DEAL “City Portrait”(…..), σχεδιασμένο για την περιβαλλοντική και κοινωνική αφύπνιση των πολιτών, ώστε να είναι σε θέση να απαντούν στο ερώτημα:
"Πώς μπορεί η πόλη μας να γίνει το σπίτι ευημερούντων ανθρώπων σε έναν ευημερούντα τόπο, σεβόμενοι παράλληλα την ευημερία όλων των ανθρώπων και την ισορροπία ολόκληρου του πλανήτη;"
Το Βιωματικό Εργαστήριο περιλάμβανε μια προσομοιωτική άσκηση που βασιζόταν σε μια πλασματική εικόνα της κεντρικής πλατείας της πόλης των Αθηνών, να καλύπτεται στο μεγαλύτερο μέρος της με γιγάντιους στύλους που συγκρατούσαν φωτοβολταϊκά πάνελ.



Πηγή: David Davis, (14) Post | Feed | LinkedIn

Οι συμμετέχοντες, καλούνταν να εμβαθύνουν στις εναλλακτικές αναγνώσεις της καθημερινότητας ως πολίτες, και να αντιληφθούν τις τέσσερεις διαφορετικές όψεις αυτών:

α) μέσω του τοπικού οικολογικού φακού, που επικεντρώνεται στο πώς οι περιοχές μπορούν να στοχεύουν στο να παράγουν τόσα οικολογικά οφέλη όσα τους προσφέρει ο πιο υγιής φυσικός βιότοπος που τις περιβάλλει. Η επίσκεψη στον πιο υγιή φυσικό βιότοπο της κάθε περιοχής, θα αποκαλύψει πώς η φύση έχει μάθει να επιβιώνει, να ευδοκιμεί και να είναι γενναιόδωρη. Τι θα σήμαινε για την πόλη, να ανήκει πραγματικά στο φυσικό της περιβάλλον; Πώς θα μπορούσε η πόλη αυτή να ήταν τόσο γενναιόδωρη και ανθεκτική όσο και ο γειτονικός βιότοπος; Πώς θα μπορούσαν τα τοπία και οι χώροι πρασίνου της πόλης, τα πεζοδρόμια και οι στέγες να σχεδιαστούν ώστε να δεσμεύουν τόσο διοξείδιο του άνθρακα όσο τα γειτονικά δάση;

β) μέσω του τοπικού κοινωνικού φακού, που επικεντρώνεται στον προσδιορισμό των βασικών στοιχείων μιας τοπικά ευοίωνης ζωής, ώστε να εξασφαλιστεί το θεμελιώδες επίπεδο ευημερίας για όλους. Ο τοπικός-κοινωνικός φακός αντικατοπτρίζει τη δια βίου εμπειρία των κατοίκων ενός τόπου - αναγνωρίζοντας την πλήρη ποικιλομορφία της ιστορίας, της κουλτούρας, των ευκαιριών και των προσδοκιών τους. Κάθε άτομο έχει δικαίωμα στα βασικά αγαθά που υποστηρίζουν μια ευημερούσα ζωή, αφήνοντας τις φωνές όλων να εισακούγονται και τις ανάγκες όλων να ικανοποιούνται. Το τι συνιστά η "ευημερία", διαφέρει από τόπο σε τόπο, καθώς και από γενιά σε γενιά. Συνάμα, κάθε τόπος χρειάζεται να μετασχηματιστεί, για να καταστήσει την ευημερία εφικτή για όλους.

Τι θα σήμαινε λοιπόν, πρώτα για τους κατοίκους που ζουν στην πόλη, να ευημερούν; Πώς νοείται μια καλή ζωή; Πόσο απέχουμε σήμερα σε σχέση με το όραμα των ανθρώπων της πόλης;

γ) μέσω του παγκόσμιου οικολογικού φακού, που επικεντρώνεται στον εντοπισμό των πολλαπλών τρόπων με τους οποίους η δραστηριότητα και ο τρόπος διαβίωσης τοπικά, μπορούν να επηρεάσουν τα συστήματα υποστήριξης κάθε μορφής ζωής, παγκοσμίως. Ο παγκόσμιος-οικολογικός φακός αποκαλύπτει πώς κάθε τόπος συνδέεται με ολόκληρο τον πλανήτη μέσω της ενέργειας που χρησιμοποιεί, των προϊόντων που εισάγει και του όγκου των αποβλήτων που εξάγει. Για παράδειγμα, ας αναλογιστεί κανείς όλα τα τρόφιμα, τα ρούχα, τα ηλεκτρονικά είδη, τα καταναλωτικά αγαθά και τα οικοδομικά υλικά που εισρέουν καθημερινά σε έναν τόπο και την ποσότητα των αποβλήτων που εκρέει από αυτόν. Αυτή η χρήση πόρων δημιουργεί ένα παγκόσμιο αποτύπωμα που αυξάνει την πίεση της ανθρωπότητας στον πλανήτη.

Πώς μπορεί κάθε τόπος να ενεργήσει με βάση την παγκόσμια ευθύνη, τού να ζει εντός των πλανητικών ορίων; Πώς μπορούν να ελαχιστοποιηθούν οι εκπομπές CO_2 στις μεταφορές και

τη θέρμανση; Πώς μπορούν να μειωθούν τα απόβλητα και να λειτουργήσει μια κυκλική οικονομία; Πώς μπορούν οι πολίτες να παράγουν περισσότερο τοπικά, για να μειώσουν τον παγκόσμιο αντίκτυπο; Πώς ο τρόπος ζωής του κάθε ανθρώπου, επιβαρύνει τον πλανήτη;
δ) μέσω του παγκόσμιου κοινωνικού φακού που επικεντρώνεται στους ποικίλους τρόπους με τους οποίους οι δράσεις που αναλαμβάνονται σε τοπικό επίπεδο, έχουν αντίκτυπο σε κατοίκους και κοινότητες σε όλο τον κόσμο. Ο παγκόσμιος-κοινωνικός φακός διερευνά πώς οι δράσεις και οι αποφάσεις που λαμβάνονται σε κάθε τόπο μπορούν να έχουν επιπτώσεις - θετικές και αρνητικές - στη ζωή των ανθρώπων σε όλο τον κόσμο. Οι παγκόσμιες αλυσίδες εφοδιασμού συνδέουν τους τοπικούς αγοραστές με τους εργαζόμενους σε όλο τον κόσμο. Οι πολιτισμικοί δεσμοί οικοδομούν την αλληλεγγύη μέσω της εκπαίδευσης, των τεχνών και του αθλητισμού. Οι τοπικές πολιτικές και στάσεις διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο οι πρόσφυγες και οι μετανάστες γίνονται αντιληπτοί και εν συνεχεία καλωσορίζονται. Με αυτούς και πολλούς άλλους τρόπους, δίνονται ευκαιρίες για ανάληψη δράσης σε κάθε τόπο οι οποίες συμβάλλουν στο σεβασμό των δικαιωμάτων και των ευκαιριών των άλλων.
Ποιανού η εργασία δημιούργησε τα προϊόντα που πωλούνται στην πόλη; Πώς μπορούν οι πολιτισμικές συνδέσεις να δημιουργήσουν ευκαιρίες και αλληλεγγύη; Πώς επηρεάζει ο πολυδάπανος τρόπος ζωής αυτής της πόλης, τους ανθρώπους παγκοσμίως; Πώς υποδεχόμαστε αυτούς που αναζητούν ασφάλεια και καταφύγιο; Τι μπορούν να κάνουν οι φορείς της πόλης, για να διασφαλίσουν ότι ο τρόπος προμήθειας και αγοράς σέβεται το εργατικό δυναμικό και τις κοινότητες;
Μέσα από την διερεύνηση των τεσσάρων φακών του εργαλείου του «City Portrait" οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να διερευνήσουν τις διαφορετικές όψεις που κρύβονται πίσω από τις επιλογές και τις αποφάσεις που λαμβάνονται στην πόλη τους και να τις σκεφτούν κριτικά. Με τον τρόπο αυτό, προσπαθώντας να δώσουν απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα, συνειδητοποίησαν την πολυπλοκότητα που τις περισσότερες φορές, δεν επισημαίνεται, στην ανάληψη τόσο των προσωπικών όσο και των συλλογικών επιλογών από το σύνολο των εμπλεκομένων.

Συμπεράσματα

Η εφαρμογή του εργαλείου του "City Portrait", όπως και άλλων παρόμοιων εργαλείων που διατίθενται από την ομάδα του DEAL, δίνουν λύσεις στα προβλήματα κατανόησης των αναγκαίων αλλαγών που απαιτεί η βιωσιμότητα του πλανήτη. Η σύνδεσή της με τις υπεύθυνες επιλογές που χρειάζεται να λαμβάνουν στην καθημερινότητά τους οι πολίτες, δεν είναι εύκολα κατανοητή. Η οργάνωση και παρακολούθηση προγραμμάτων με στόχο την αφύπνιση όχι μόνο των φορέων αλλά και όλων των συμμετεχόντων σε μια κοινωνία, δίνει τη δυνατότητα να εκφραστούν όλες οι απόψεις στην προσπάθεια εξεύρεσης των πιο αποτελεσματικών λύσεων.
Μόνο με τον τρόπο αυτό, με επίγνωση και αλληλοκατανόηση, θα καταφέρουν όλοι να μετακινηθούν σε μια οπτική πιο καθολική για τον κόσμο, αναγνωρίζοντας τα κοινά προβλήματα και τις αμοιβαίες υποχωρήσεις που θα πρέπει να γίνουν από τον καθένα, ώστε να πετύχει η ανθρωπότητα ένα βιώσιμο μέλλον.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βαλλιανάτου-Βουτσινά Ε. (2022). «Διαδικτυακές & Δια ζώσης Τοπικές Κοινότητες Δια Βίου Μάθησης Ενηλίκων, για ένα Βιώσιμο Μέλλον», Διπλωματική Εργασία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, ΕΑΠ.

DEAL. (2019). About DEAL | DEAL (doughnuteconomics.org)

DEAL. (2020). A City Portrait Canvas for Workshops. A City Portrait Canvas for Workshops | DEAL (doughnuteconomics.org)

DEAL. ((2022). Doughnut Unrolled – Community Portrait of Place. Doughnut Unrolled – Community Portrait of Place - Παρουσιάσεις Google

Raworth, K. (2017). *Doughnut Economics – Seven Ways to Think Like a 21st -Century Economist*. Penguin Random House. UK.

Βιωματικό Εργαστήριο: Εφαρμοσμένο Θέατρο και διαχείριση αλλαγής στο εργασιακό περιβάλλον: «Η αλλαγή δεν είναι απειλή. Το παράδειγμα του Οδυσσέα

Experiential Workshop: Applied Theatre and change management in work environments. "Change is not a threat. The example of Odysseus"

Αγγελική Τομαρά, Θεατρολόγος, HR specialist

Αναστασία Τομαρά, Training & Development Specialist

Aggeliki Tomara, Theatrologist, HR Specialist

Anastasia Tomara, Training & Development Specialist

Περίληψη

Το εργαστήριο με τον τίτλο «Η Αλλαγή δεν είναι απειλή. Το παράδειγμα του Οδυσσέα», αφορμάται από τη ραψωδία κ΄ της Οδύσσειας και τον Ασκό του Αιόλου. Στοχεύει στη διαχείριση αλλαγής και στην αντιμετώπιση κρίσεων στο εργασιακό περιβάλλον. Στηρίζεται σε τεχνικές του θεάτρου στην εκπαίδευση καθώς και σε τεχνικές του νευρογλωσσικού προγραμματισμού. Οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν διαφορετικούς ρόλους και διαμορφώνουν μια διαφορετική εξέλιξη στην ιστορία του Οδυσσέα, όταν αυτός και οι σύντροφοι του αναγκάζονται ν' αλλάξουν πλεύση. Μέσα από αυτή τη διαδικασία προάγεται η βιωματική μάθηση καθώς το άτομο μαθαίνει να παρατηρεί, πρώτα τον εαυτό του και μετά τους άλλους ώστε να αποκομίσει εκείνα τα εργαλεία τα οποία χρειάζεται για την αντιμετώπιση κρίσεων. Καταφέρνει να αποσαφηνίζει τη στρατηγική της λήψης των αποφάσεων, ν' αποκωδικοποιεί αυτό που θεωρεί απειλή, ν' αλλάζει την εστίαση του, δημιουργώντας ένα ευρύ πεδίο επιλογών διαχείρισης και αντιμετώπισης μεταβαλλόμενων καταστάσεων.

Λέξεις-κλειδιά: Θέατρο στην Εκπαίδευση, Εκπαίδευση μέσω της Τέχνης, management training, Δράμα, Διαχείριση αλλαγής

Abstract

The workshop, "Change is not a threat. The example of Odysseus", is inspired by the Rhapsody K of the Odyssey and particularly Aeolus' sack. It aims at change and crisis management in the work environment. It is designed based on techniques of Theatre In Education as well as on neuro-linguistic programming techniques. Participants take on varius roles and shape a different development in the story of Odysseus when he and his companions were forced to change the ship's course. Through this process, experiential learning is promoted as the individual learns to observe, first himself and then others in order to gain the tools he needs to deal with crises. The participants will be competent to clarify the strategy of decision-making, decode what they perceive as a threat, and change their focus, creating a wide range of options for managing and coping with changing situations.

Key-words: Theatre in Education, art-based method, management training, drama, change management

Το σημερινό μας βιωματικό εργαστήριο εστιάζει στην αποτελεσματική ένταξη του εφαρμοσμένου θεάτρου στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού

μιας εταιρίας διερευνώντας τα οφέλη, που προκύπτουν τόσο για τους εργαζόμενους όσο και για τον εκάστοτε οργανισμό. Εστιάζει στη διαδικασία της βιωματικής μάθησης, στοχεύοντας να καταδείξει το πώς μπορούν οι εργαζόμενοι να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις αλλαγές στο εργασιακό τους περιβάλλον, με σκοπό την εξάλειψη του στρες και της ανασφάλειας.
Τις τελευταίες δεκαετίες, που ο ρόλος διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού προσανατολίζεται σταθερά, ως προς την κοινωνική ευθύνη, την οργανωσιακή συμπεριφορά (organization behavior), την παρότρυνση του προσωπικού, ως πρακτικές που βελτιώνουν την ανταγωνιστικότητα των οργανισμών στις αγορές, το εφαρμοσμένο θέατρο βρίσκει ολοένα και περισσότερο την πρακτική του στον επιχειρηματικό κόσμο.
Ένας προβληματισμός, που ανακύπτει είναι αν τα εκπαιδευτικά προγράμματα, πετυχαίνουν τη σύγκλιση των στόχων που θέτει η Διοίκηση με τους προσωπικούς στόχους του κάθε εργαζόμενου**.** (Rotich, 2015) Της σύνδεσης δηλαδή του ρόλου τους μέσα στην εταιρία, με τους υποκειμενικούς τους στόχους. Η συνάντηση των δύο αυτών στόχων είναι κρίσιμη, ώστε το ανθρώπινο δυναμικό ενός οργανισμού, να εργάζεται αρμονικά μέσα σ' ένα απαιτητικό περιβάλλον, με υψηλές προσδοκίες. Για να είναι βιώσιμη μια εταιρία χρειάζεται ένα συγκροτημένο σύνολο στόχων, που να αντιστοιχούν, με την ανταγωνιστικότητα της στις αγορές και με την κοινωνία στην οποία δραστηριοποιείται. (Peter Boxall, 2007)
Το περιβάλλον μιας επιχείρησης είναι ένα κοινωνικό σύνολο, βάσει του οποίου ο Έρβιν Γκόφμαν (Goffman, 2006) έχει φτιάξει το μοντέλο του για τους κοινωνικούς ρόλους, υιοθετώντας την οπτική μιας θεατρικής παράστασης και τις συναγόμενες εξ αυτού αρχές που είναι δραματουργικές. Επομένως, στον κόσμο των επιχειρήσεων μπορούμε να μιλάμε για ρόλους και δραματουργία, (Lichte, 2012) όπου ο ρόλος των εργαζομένων, διακρίνεται από κώδικες λεκτικούς και μη λεκτικούς όπως για παράδειγμα η σωματικότητα που υιοθετούν. έτσι ώστε ο ρόλος τους να γίνεται πιο πειστικός. (Πεφάνης, 2007).
Στα μέσα περίπου του 20ου αιώνα προσδιορίστηκε, ένας διαχωρισμός μεταξύ του «αισθητικού δράματος» και του «κοινωνικού δράματος», ειδικότερα με τη συμβολή των ανθρωπιστικών επιστημών και τις μελέτες των ανθρωπολόγων. Ένας εξ' αυτών ήταν ο Victor Turner, στον οποίο ανήκει ο όρος «κοινωνικά δράματα» και υποστηρίζει πως τα κοινωνικά δράματα πυροδοτούνται από γεγονότα της πραγματικής ζωής και στηρίζονται στην έννοια της ρήξης, ειδικά όταν οι ομάδες προσπαθούν να καταλάβουν μια νέα θέση στο κοινωνικό σύστημα (Turner, 2015). Στο κοινωνικό δράμα, δεν υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ ηθοποιών και θεατών. Και τα δύο μέρη μεταβάλλονται στη διαδικασία και σε αυτή την περίπτωση μπορεί να επιτευχθεί μια αλλαγή που να είναι μόνιμη. (Mally, 2000). Το θέατρο ως πολιτιστική και ιστορική απεικόνιση των κοινωνιών, λειτουργεί και ως μέσο καταγραφής των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων αλλά και ως ένα εργαλείο κατανόησης των κοινωνικών λειτουργιών. (Carlson, 2003). Ποιο συγκεκριμένα ο Σίμος Παπαδόπουλος αναφέρει πως βρίσκουμε τις ρίζες του θεάτρου στην αρχέγονη ανάγκη του ανθρώπου να καταλάβει τον κόσμο και τη θέση του μέσα σε αυτόν. Έτσι δημιούργησε την τέχνη όπως και την επιστήμη που τον βοηθούν να εξερευνήσει την εμπειρία του και να αναδημιουργήσει την κατανόησή του κόσμου. (Παπαδόπουλος, 2010).
Ως ένα κοινωνικό επακόλουθο της διεύρυνσης του θεάτρου πέρα από τους συμβατικούς όρους, που το διέπουν, δημιουργήθηκε το εφαρμοσμένο θέατρο, που βρίσκει τις απαρχές του στα μέσα του 20ου αι., όπου μέσω αυτού μπορούν να συντελεστούν σημαντικές αλλαγές σε κοινότητες ή συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες. Είναι μια μορφή θεάτρου, όπου οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν, τον ρόλο του ηθοποιού εναλλάξ με αυτόν του θεατή. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται και το θέατρο στην εκπαίδευση. (Preston & Prentki, 2009). Αυτή η εναλλαγή επιτρέπει στους συμμετέχοντες να αποστασιοποιηθούν από την εξέλιξη του δράματος να διερευνήσουν τον τρόπο σκέψης και τα συναισθήματα των ηρώων, προκειμένου να προτείνουν πιθανές λύσεις στον μύθο και να ενταχθούν πάλι στη δράση αυτοσχεδιαστικά προτείνοντας τη δική τους οπτική.

Ο Augusto Boal, επισημαίνει ότι κατακτώντας τη σκηνή ο Θεατής-ηθοποιός Spect-Actor, εκτελεί συνειδητά μια υπεύθυνη πράξη. Η σκηνή είναι μια αναπαράσταση της πραγματικότητας, μια μυθοπλασία.. Ανεβαίνοντας στη σκηνή του θεάτρου δρά, όχι μόνο στη μυθοπλασία αλλά και στην κοινωνική του πραγματικότητα. Μεταμορφώνοντας τη μυθοπλασία μεταμορφώνει τον ίδιο του τον εαυτό. (Boal, 2000).
Αντίστοιχα ο Mezirow σημειώνει πως οι μετασχηματισμοί διακρίνονται σε καθοριστικούς, με σημαντικές ή δραματικές αλλαγές (Mezirow, 2011), και σε βαθμιαίους όπου σημειώνονται μικρότερες και σταδιακές τροποποιήσεις. Αυτούς τους μετασχηματισμούς μπορούμε να τους ορίσουμε ως αντικειμενικούς ή υποκειμενικούς και η αντικειμενική αναπλαισίωση συμβαίνει όταν αναλογιζόμαστε κριτικά το περιεχόμενο ή τη διαδικασία ενός προβλήματος και στη συνέχεια το επαναπροσδιορίζουμε. Από την άλλη πλευρά, η υποκειμενική αναπλαισίωση περιλαμβάνει την ενεργή συμμετοχή ως συν-συγγραφείς στις πολιτιστικές αφηγήσεις που μας έχουν διαμορφώσει. Το θέατρο ως μια μορφή τέχνης συμβάλλει θετικά σε αυτή τη διαδικασία και για το σημερινό βιωματικό εργαστήριο δανειζόμαστε τεχνικές από το θεατρικό παιχνίδι και το Δράμα στην Εκπαίδευση. (Άβρα Αυδή, 2007).

Δομή Εργαστηρίου

Επιλέξαμε να πραγματευτούμε την ιστορία του Οδυσσέα, τη στιγμή που έχει φύγει από το νησί του Αίολου και οι σύντροφοί του ανοίγουν τον ασκό με τους ανέμους, επιφέροντας μια μεγάλη ανατροπή στο ταξίδι τους αλλά και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.
Στην έναρξη του εργαστηρίου αφού συστηθήκαμε μεταξύ μας και κάναμε κάποιες ασκήσεις ώστε να δημιουργήσουμε συνθήκες εμπιστοσύνης κι ένα ασφαλές περιβάλλον, περάσαμε στη φάση της ευαισθητοποίησης εφαρμόζοντας την τεχνική του καταιγισμού ιδεών. Θέσαμε το ερώτημα «Τι σας έρχεται στο μυαλό όταν ακούτε τη φράση: Άνοιξε ο ασκός του Αιόλου;». Μερικές από τις απαντήσεις τους, μας έδωσαν το έναυσμα να αφηγηθούμε την ιστορία του Οδυσσέα στο νησί της Αιολίας και τι ακριβώς συνέβη όταν ξεκίνησαν για την Ιθάκη. Στη συνέχεια μπήκαμε στη φάση του αυτοσχεδιασμού, δραματοποιώντας τη σκηνή που οι σύντροφοι ανοίγουν τον ασκό με τους ανέμους και το καράβι βρίσκεται στη δίνη τους. Τι συζήτηση προηγήθηκε μεταξύ τους; Τι τους οδήγησε σε αυτήν την απόφαση; Που βρισκόταν ο Οδυσσέας; Το καράβι διέφυγε τον κίνδυνο αλλά απομακρύνθηκε από την Ιθάκη.
Οι συμμετέχοντες, στη συνέχεια χωρίζονται σε δύο ομάδες. Η μία ομάδα είναι ο «Οδυσσέας» και η άλλη είναι οι «Σύντροφοι». Η κάθε ομάδα ξεχωριστά προετοιμάζει τι θα πει στην άλλη. Πώς θα αντιμετωπίσουν οι Σύντροφοι τον Οδυσσέα; Θα αναλάβουν άραγε την ευθύνη; Και ο Οδυσσέας; Τι θα πει στους συντρόφους; Ποιος έχει δίκιο και ποιος άδικο; Και πώς θα συνεχίσουν τώρα το ταξίδι τους; Έχει επέλθει μια σημαντική αλλαγή τόσο στην πορεία του καραβιού όσο και στη μεταξύ τους σχέση. Η συνέχεια ανήκει στις δύο ομάδες, οι οποίες έρχονται σε ένα debate, αναλογιζόμενες την παρούσα κατάστασή τους.
Οι ομάδες, χωρίς την παρέμβαση των εισηγητριών ήρθαν σε μεταξύ τους συμφωνία και αφού ανέλαβε η καθεμία το μερίδιο της ευθύνης που της αναλογούσε, συμφώνησαν τους όρους για να συνεχίσουν το ταξίδι τους αρμονικά.
Η τελευταία φάση του δράματος ανήκει στον αναστοχασμό. Οι συμμετέχοντες μοιράστηκαν τις σκέψεις τους, τα συναισθήματά τους και τον τρόπο με τον οποίο συνεργάστηκαν μεταξύ τους. Πώς θα μπορούσαμε άραγε να εφαρμόσουμε την παραπάνω διαδικασία στο εργασιακό μας περιβάλλον;

Συμπεράσματα

Εκκινώντας από την αναγνώριση του Δράματος στις εκπαιδευτικές βαθμίδες, ως ένα μέσο που βελτιώνει τη μάθηση με βιωματικό τρόπο, την αποδοτικότητα, τα εκφραστικά μέσα του μαθητή, τις ψυχοπνευματικές δυνάμεις, αλλά και την κοινωνική ευθύνη του μαθητή, (Άβρα Αυδή, 2007) μελετάμε τους τρόπους εφαρμογής τους στο εργασιακό περιβάλλον και την

ενσωμάτωση του στις διαδικασίες διοίκησης. Στόχος είναι να αναδείξουμε πώς το θέατρο ως παιδαγωγικό μέσο μπορεί να συμβάλλει θετικά στις εργασιακές σχέσεις.
Μέσω αυτής της διαδικασίας τα οφέλη που αποκομίζουν οι συμμετέχοντες είναι μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον, να μπορούν να διακρίνουν αποστασιοποιημένα, τι αφορά ή ποιον αφορά ένα μήνυμα που λαμβάνουν. Να αναλάβουν την κοινωνική τους ευθύνη έναντι των υπολοίπων συναδέλφων τους και να λειτουργούν συλλογικά ως προς την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Ο τρόπος αυτός, ωφελεί στην ανάλυση δεδομένων, στην ιεράρχηση αναγκών, στην εστίαση των αιτιών του προβλήματος και τέλος της επίλυσης τού. Οι συμμετέχοντες, μέσα από μια ευχαρίστηση διαδικασία και χωρίς να πραγματεύονται ορολογίες του επαγγέλματος τους, μπορούν να διευρύνουν τον ορίζοντα των επιλογών τους και να μπορούν να βρουν κοινούς κώδικες επικοινωνίας με ανθρώπους διαφορετικής κουλτούρας, εδραιώνοντας μια ειλικρινή βάση στην επικοινωνία τους- προερχόμενη από εσωτερικές διεργασίες.
Μέσα από τη διαδικασία του Δράματος μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα ενώ ενισχύεται η συνεργατικότητα μεταξύ τους και η αποτελεσματική επικοινωνία. Τέλος είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως το Θεατρικό Παιχνίδι βοηθάει στο να απαλείφεται ο ανταγωνισμός μεταξύ των εργαζομένων καθώς λειτουργούν αποστασιοποιημένοι και χωρίς να αναφέρονται σε εργασιακά ζητήματα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Abraham, N. (2020). Applied Theatre: An Introduction. In T. P. Nicola Abraham (Ed.), *The Applied Theatre Reader* (2nd Edition ed.). London: Routledge.

Auslander, P. (2003). *Performance, Critical concepts in Literary and Cultural Studies.* Oxon: Routledge.

Boal, A. (2000). *Theater of the Oppressed.* (C. A.-O. Fryer, Trans.) London: Pluto Press.

Carlson, M. (2003). *The Haunted Stage: The Theatre as Memory Machine.* University of Michigan Press.

Goffman, E. (2006). *Η παρουσίαση του εαυτού.* (Μ. Γκόφρα, Trans.) Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Lichte, E. F. (2012). *Θέατρο και Μεταμόρφωση.* (Π. Μαυρομούστακος, Ed., & N. Σιουζουλή, Trans.) Αθήνα: Πατάκη.

Mally, L. (2000). *Revolutionary Acts: Amateur Theater and the Soviet State, 1917-1938* . Ithaca and London: Cornell University Press.

Mezirow , J., Taylor, E. W., & et al. (2011). *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education.* John Wiley & Sons.

Peter Boxall, J. P. (2007). Strategic Management and Human resources: the pursuit of productivity, flexibility and legitimacy. In R. M. Ashly Pinnington (Ed.), *Human Resource Management. Ethics and Employment.* Oxford, UK: Oxford University Press.

Prentki, P. (n.d.). *The Applied Theatre Reader.*

Preston, S., & Prentki, T. (2009). Applied Theatre, an Introduction. In S. P. Tim Prentki (Ed.), *The Applied Theatre Reader* (pp. 9-11). London and NY: Routledge.

Rotich, K. J. (2015, May). History, Evolution and Development of Human Resource management: A contemporary perspective. *Global journal of Human Resource Management, (Vol.3, No.3) 2015*.

Schechner, R. (2011). *Θεωρία της Επιτέλεσης.* Αθήνα: Τελέθριον.

Άβρα Αυδή, Μ. Χ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση, 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής.* Μεταίχμιο.

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου.* Αθήνα.

Πεφάνης, Γ. (2007). *Σκηνές της Θεωρίας.* Αθήνα: Παπαζήσης.

Πούχνερ, Β. (2010). Το θέατρο των επιχειρήσεων Γνωστές τεχνικές σε νέες εφαρμογές. (Ε. π. Αθηνών, Ed.) *Παράβασις, 10*, pp. 295-307.

Τα διακυβεύματα της ενεργητικής συμμετοχής με πιλοτική εφαρμογή στη Διάγνωση Εκπαιδευτικών Αναγκών

The main challenges of active participation in VET and a pilot application in Educational Needs Identification

Βιβή Κ. Σιδηρά, Επιστημονική Συνεργάτης ΙΝΕ ΓΣΕΕ

Νίκος Ι. Ναγόπουλος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίο

Vivi K. Sidira, Scientific Collaborator of INE GSEE

Nikos I. Nagopoulos, Professor at the University of the Aegean

bsidir@inegsee.gr, n.nagopoulos@soc.aegean.gr

Περίληψη

Στο συγκεκριμένο κείμενο εστιάζουμε κριτικά, ολιστικά, στοχαστικά και αναστοχαστικά στη φιλοσοφία της συμμετοχής στην εκπαιδευτική διεργασία και στη διάγνωση εκπαιδευτικών αναγκών (καλή πρακτική). Στο πεδίο της εκπαίδευσης-κατάρτισης ενηλίκων(ΕΚΕ) επιλέγεται η ολιστική (εάν είναι δυνατό αναμορφωτική) ενεργητική συμμετοχή. Προσεγγίζονται η σημασία, οι θετικές επιρροές, οι επιπτώσεις, οι δυνατότητες και οι περιορισμοί υιοθέτησης, εφαρμογής και προώθησης της φιλοσοφίας της συμμετοχής. Κρίσιμα ζητήματα αποτελούν η κουλτούρα και η ποιότητα συμμετοχής, η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική των οργανισμών εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων (ΟΕΚΕ) και το κατάλληλα καταρτισμένο ανθρώπινο δυναμικό, η ολιστική υιοθέτηση των αρχών μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων, η συστηματική συνεχή συμμετοχική αξιολόγηση, η δικτύωση και η από τη βάση προς τα πάνω θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση. Θέση μας είναι η παράλληλη συμβολή στον γενικότερο οραματικό στόχο για την ανάπτυξη μιας κοινωνίας ενεργών πολιτών, η οποία συνυφαίνεται με την υιοθέτηση και εφαρμογή συμμετοχικών δημοκρατικών διεργασιών/προγραμμάτων στο εκπαιδευτικό έργο.

Λέξεις κλειδιά: φιλοσοφία της συμμετοχής, ολιστική ενεργητική συμμετοχή

Abstract

In this text, we focus critically, holistically and reflectively on the main challenges of active participation philosophy in the educational process in adult education-training (VET). Holistic reformative active participation is chosen. The significance, positive influences, consequences, effects, and the capacity for the adoption, implementation and promotion of participatory philosophy are approached. In this context, the kind and effectiveness of involvement, the internal educational policy of vocational education and training (VET) organizations and the appropriately trained workforce, a holistic adoption of adult learning and education principles, a systematic and continuous participatory evaluation, networking and a bottom-up theoretical and methodological approach are considered to be crucial. Our position is the contribution to the overall visionary objective of developing an active civil society, which fully conforms with the adoption and implementation of democratic participation projects in education. As a good

practice we choose the identification of educational needs in the educational process in the context of participatory philosophy.

Key-words: participatory Philosophy, holistic active participation

1.Εισαγωγή - Προιμιακές Παρατηρήσεις[22]:

Στο ευρύτερο πλαίσιο της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων (ΕΚΕ) εντείνεται η αναγκαιότητα ανάπτυξης αποτελεσματικών και ποιοτικών δράσεων και παρεμβάσεων (Καραλής 2020**).** Η ΕΚΕ επηρεάζεται από ένα πλήθος νέων δεδομένων. Επίσης, χαρακτηρίζεται από διάφορα προβλήματα, ανάγκες και αδυναμίες με συνέπεια να ενισχύεται η αναγκαιότητα για μια ολιστική, πολυπρισματική προσέγγιση. Στη βάση αυτή οι στόχοι, το περιεχόμενο και τα επιθυμητά αποτελέσματα της προτεινόμενης παρέμβασης υιοθέτησης, εφαρμογής και προώθησης της φιλοσοφίας της συμμετοχής στην ΕΚΕ και στη ΔΒΜ συνδέεται αναπόσπαστα με τους συλλογικούς τρόπους δράσης και παρέμβασης για την πρόληψη και την αντιμετώπιση προβλημάτων. Αλληλένδετα διαπιστώνεται η αναγκαιότητα για δυναμικές, ριζοσπαστικές, διαρθρωτικές αλλαγές σε πολλαπλά επίπεδα.

Μεθοδολογικά κατά τη συγγραφή του κειμένου αξιοποιούμε τόσο την κριτική ανάλυση προσωπικών εμπειριών και βιωμάτων με προσέγγιση «από το ειδικό στο γενικό» και «από τη βάση προς πάνω» (εκπαιδευτική διεργασία → εκπαιδευτικό έργο → ΕΚΕ) όσο και τη θεματική ανάλυση υφιστάμενου πρωτογενούς και δευτερογενούς υλικού (Τσιώλης,2014). Επιλέγουμε την ολιστική (αναμορφωτική) προσέγγιση της ενεργητικής συμμετοχής, διότι είναι πιο συμβατή με τους στόχους μας, καθώς και με το πλαίσιο και τις αρχές της φιλοσοφίας της συμμετοχής, η οποία διαπιστώνεται ότι συμβάλλει σε πολλαπλά επίπεδα και πεδία. Η υιοθέτηση της φιλοσοφίας της συμμετοχής αναγνωρίζεται στην εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική, στην κουλτούρα και στην αποστολή ορισμένων οργανισμών ΕΚΕ (ΟΕΚΕ).

Υποστηρικτικά στο θεωρητικό, εμπειρικό και αναστοχαστικό προβληματισμό παρουσιάζουμε ως καλή πρακτική την εφαρμογή της φιλοσοφίας της συμμετοχής στη διάγνωση εκπαιδευτικών αναγκών (ΔΕΑ) στην εκπαιδευτική διεργασία (Σιδηρά, 2015·Ναγόπουλος, Σιδηρά,2007β). Υπό αυτό το πρίσμα αναδεικνύεται η συνθετότητα, η πολυπρισματικότητα και η πολλαπλότητα του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων και του στελέχους σε ΟΔΒΜ.

2.Η φιλοσοφία της συμμετοχής και η συμμετοχή στη φιλοσοφία

Η υιοθέτηση, η εφαρμογή και η προώθηση της φιλοσοφίας της συμμετοχής στην εκπαιδευτική διεργασία, στην ΕΚΕ και στην κοινωνία είναι συμβατή με την προσέγγιση Freire(1977).

Κατά τον Freire η εκπαίδευση ενηλίκων στοχεύει στη δημιουργία κριτικής συνειδητοποίησης των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών αντιφάσεων μεταξύ ατόμων και ομάδων παράλληλα με την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στο πλαίσιο αυτό ο Freire πρότεινε μια σημαντική διάκριση μεταξύ της σχολικής διαδικασίας και της εκπαίδευσης. Θεώρησε ότι ενώ η σχολική διαδικασία λειτουργεί ως τρόπος κοινωνικού ελέγχου, η εκπαίδευση ενηλίκων είναι μια ενεργή *κοινωνική-χειραφετητική διαδικασία* που χαρακτηρίζεται από τη δυνατότητα μετασχηματισμού της κοινωνίας και των πολιτικών, πολιτιστικών και οικονομικών πλαισίων που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη ζωή τους.

Η έννοια της συμμετοχής ως δράση, συνεργασία και συναπόφαση προσδιορίζει νέες πτυχές και διανοίγει νέες προοπτικές στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, καθώς όλο και περισσότεροι πολίτες συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνικοπολιτική ζωή (Stange, 2002). Στην ουσία πρόκειται για έναν από τους **βασικότερους πυλώνες μιας πολιτικοκοινωνικής**

[22] Ευχαριστούμε θερμά τους συναδέλφους και φίλους: την Πένυ Γεωργιάδου (Επιστημονικός Συνεργάτης ΙΝΕ ΓΣΕΕ) και την Πόπη Γραμματικοπούλου (Εργασιακός σύμβουλος ΔΥΠΑ) για την ενεργητική συμβολή στην εφαρμογή της μεθοδολογίας της Συμμετοχικής Παρουσίασης. Επιπλέον τους Κώστα Μπουκουβάλα (Επιστημονικός Συνεργάτης ΙΝΕ ΓΣΕΕ) και τη Βάσια Βαρουτσή για τη μετάφραση.

διαδικασίας εκδημοκρατισμού και ενίσχυσης της δημοκρατικής κουλτούρας και διακυβέρνησης μέσα από ευρύτερους μετασχηματισμούς που δεν περιορίζονται στο τυπικό πολιτικό σκέλος**,** αλλά επεκτείνονται σε ζητήματα που αφορούν συνειδήσεις, συνέχονται με πεποιθήσεις και οράματα μιας ποιοτικής συμβιωτικής προοπτικής με όρους εμπέδωσης της αξίας της δημοκρατίας μέσα από την ενεργητική συμμετοχή στους διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής.

Η δημοκρατία ως πολιτική αρχή δεν έχει μόνο καθοριστική λειτουργία στο πολιτικό πλαίσιο, αλλά πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και σε κοινωνικές διαστάσεις και ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Εάν η δημοκρατική δράση είναι δυνατή σε κοινωνικό επίπεδο, τότε είναι ευκολότερο να εφαρμοστεί σε πολιτικό επίπεδο. Ειδικότερα, **η συμμετοχή σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων,** υποδηλώνει πρόσθετη προσπάθεια προετοιμασίας και υλοποίησης και επιπλέον διευρύνει το περιεχόμενό τους με δεδομένα, γεγονότα, προτάσεις δράσης, ιδέες, απόψεις, αξιολογήσεις των συμμετεχόντων και των ομάδων συμφερόντων τους. Περαιτέρω, η υιοθέτηση, η εφαρμογή και η προώθηση της φιλοσοφίας της συμμετοχής, αξιοποιώντας καινοτόμες εναλλακτικές ή και συμπληρωματικές θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις, συμβάλλει στην στοχευμένη ολιστική δημιουργική αλλαγή στο εκάστοτε πεδίο παρέμβασης και στις αντίστοιχες πολιτικές σε οριζόντιο και κάθετο επίπεδο. Διέπει τους στόχους, το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία και το σύνολο των λειτουργιών, διεργασιών, εργασιών που περιγράφουν και συνθέτουν το πεδίο παρέμβασης. Ενισχύει τις συνέργειες και συμβάλλει στην προώθηση στρατηγικών δικτύωσης αξιοποιώντας πολλαπλές –νέες και υφιστάμενες-μορφές συλλογικότητας (Ναγόπουλος·Σιδηρά,2005). Αποτελεί προϋπόθεση για τη συνεργασία, την ανάπτυξη συλλογικών έργων, αλλά και την ενίσχυση των ικανοτήτων διαβούλευσης και επιρροής πολιτικών(Σιδηρά· Ναγόπουλος,2007α).

Σε αυτό το πλαίσιο εκτιμάμε ως εξαιρετικά σημαντική η ολιστική εφαρμογή όλων των αρχών μάθησης ενηλίκων, όχι μόνο στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά και σε συναφή, αλληλένδετα και ευρύτερα κοινωνικά πεδία όπως: η σύνδεση κατάρτισης-απασχόλησης, η επαγγελματική/ψυχοκοινωνική συμβουλευτική, η δικτύωση κ.λπ (Σιδηρά·Ναγόπουλος·Γεωργίου,2005).

3. Κριτική προσέγγιση της υφιστάμενης κατάστασης

Μέσα από την προσέγγιση της υφιστάμενης κατάστασης στην ΕΚΕ και στη ΔΒΜ διαπιστώνεται η έλλειψη κουλτούρας και ποιότητας συμμετοχής, καθώς και η ανάγκη δημιουργίας νέων κινήτρων βάσει της εξέλιξης των εκπαιδευτικών αναγκών, αλλά και ευρύτερα (Βεργίδης·&Κόκκος·,2010·Καραλής,2020·).

Η υιοθέτηση της φιλοσοφίας της συμμετοχής προϋποθέτει την αξιοποίηση της χειραφετητικής, της μετασχηματίζουσας και της κριτικής μάθησης (Κόκκος,2017· Κόκκος κ.ά,2019·Λιντζερης,2020·Mezirow,κ.ά,2007·). Με συλλογικές ή και με μεμονωμένες επιμέρους εκπαιδευτικές εφαρμογές μετουσιώνονται οι θεωρίες σε εκπαιδευτική πράξη. Η δικτύωση στο εσωτερικό και στο εξωτερικό περιβάλλον της εκπαιδευτικής διεργασίας συμβάλλει στην προώθηση της αντίστοιχης στρατηγικής και στη δημιουργία της επιδιωκόμενης αλλαγής. Υπό αυτό το πρίσμα αναπτύσσονται τα κατάλληλα σχήματα συνεργασίας που μπορεί να προωθούν τη φιλοσοφία της συμμετοχής στην εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική των οργανισμών, αλλά και σε ευρύτερες πολιτικές. Η ενεργητική συμμετοχή στο πλαίσιο της φιλοσοφίας της συμβάλλει στο να διαμορφώνονται από κοινού αποδεκτά πλέγματα κριτηρίων, διεργασιών, διαδικασιών και λειτουργιών **ολιστικού προσανατολισμού της ΕΚΕ και της ΔΒΜ**. Ενισχυτικό και βελτιωτικό ρόλο έχουν οι δυναμικές που σχετίζονται με την **ενίσχυση της ενσυναίσθησης, της δημιουργικότητας, της κριτικής ικανότητας, του κριτικού στοχασμού και αναστοχασμού, της ανάπτυξης της δικτύωσης ή και νέων μορφών συλλογικότητας, κ.λπ.**

Η ολιστική ποιοτική προσέγγιση της ενεργητικής συμμετοχής **έχει** πολλαπλές, πολύμορφες,

θετικές επιπτώσεις: ▫στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής διεργασίας, του εκπαιδευτικού έργου και της ΕΚΕ, ▫στα μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, μέρος των οποίων αποτελούν συστατικά στοιχεία του οριζόντιου και κάθετου mainstreaming, ▫στη σύνδεση της ΕΚΕ με την απασχόληση, ▫στην ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου στην πορεία και στα αποτελέσματα κ.λπ. Θετικές επιδράσεις και συγκριτικά πλεονεκτήματα επιφέρει η φιλοσοφία της συμμετοχής σε επίπεδο φορέων, δομών, δικτύων, ομάδων και σε επίπεδο πολιτικών εκπαίδευσης-κατάρτισης, απασχόλησης, κοινωνικοοικονομικής ένταξης, επανένταξης, εξέλιξης, ανάπτυξης και κοινωνικής συνοχής. Για αυτό το σκοπό, αλλά και ευρύτερα εκτιμάται ότι επιτυγχάνεται η διαμόρφωση των αναγκαίων αλλαγών σε αντιληπτικά σχήματα, στάσεις και συμπεριφορές αυτών που επηρεάζουν πολιτικές αλλά και αυτών που τις εφαρμόζουν.

4. Η διάγνωση εκπαιδευτικών αναγκών στο πλαίσιο της φιλοσοφίας της συμμετοχής

Η διενέργεια της ΔΕΑ στο πλαίσιο της φιλοσοφίας της συμμετοχής καθιστά αναγκαία τη διαμόρφωση μιας ανοικτής, δυναμικής, ευέλικτης εκπαιδευτικής διεργασίας, η οποία μπορεί να προσαρμόζεται στις εξελίξεις των διαπιστωμένων, ρητά και μη ρητά διατυπωμένων, εκπαιδευτικών αναγκών, όπως αυτές προκύπτουν με την άμεση και έμμεση ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτών.

Η ΔΕΑ καθορίζει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διεργασίας, του εκπαιδευτικού έργου και της ΕΚΕ (Καραλής, Παπαγεωργίου 2012). Αναπτύσσεται σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο με προϋποθέσεις την ενεργητική συμμετοχή και τη συνεργασία των άμεσα εμπλεκόμενων στις φάσεις σχεδιασμού, υλοποίησης, αξιολόγησης, επανασχεδιασμού/ επαναπρογραμματισμού της εκπαιδευτικής διεργασίας. Κρίσιμα σημεία αποτελούν: η ολιστική και από τη βάση ανάπτυξη, το ενιαίο και σαφές πλαίσιο αρχών, σκοπών, στόχων, κριτηρίων και προδιαγραφών, οι αλληλένδετες, αλληλεπιδραστικές, συμπληρωματικές ή εναλλακτικές επιμέρους διεργασίες, διαδικασίες και λειτουργίες, η κριτική προσέγγιση χαρακτηριστικών, ορίων, περιορισμών και δυνατοτήτων των διαφόρων μεθόδων/τεχνικών ΔΕΑ, η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική των ΟΕΚΕ και το κατάλληλα καταρτισμένο ανθρώπινο δυναμικό. Επιπλέον η αξιοποίηση της διεπιστημονικότητας συνδυάζοντας νέα, καινοτόμα ή και υφιστάμενα σχήματα συνεργασίας. Η συμβολή όσο το δυνατό περισσότερων συντελεστών και δυνάμεων μπορεί να προλαμβάνει προβλήματα, να καλύπτει ρητά και να ανιχνεύει μη ρητά διατυπωμένες εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, να αποσαφηνίζει λανθάνουσες ανάγκες και να αναγνωρίζει αθέατες και μη δηλωτικές πτυχές προβλημάτων κ.λπ.

Γενικότερα, η σημαντικότητα της ΔΕΑ κρίνεται ιδιαίτερα ως προς την ανάπτυξη και εφαρμογή καινοτομικών μεθοδολογικών στοιχείων στην εκπαιδευτική πράξη και στον ανατροφοδοτικό χαρακτήρα που αποκτά η συμμετοχική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Με τη ΔΕΑ διαπιστώνονται και αναγνωρίζονται οι πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διαγνωσμένες ρεαλιστικά, με σαφήνεια και ακρίβεια, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνονται θετικές επιδράσεις στο εκπαιδευτικό έργο και ευρύτερα στη ΕΚΕ όσον αφορά την αποτελεσματικότητα και την ποιότητά της. Οι εκπαιδευόμενοι ωφελούνται στο μέγιστο εφικτό από την εκπαιδευτική διεργασία όταν αυτή ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, όπως διατυπώνονται ρητά και μη ρητά, είτε είναι κρυφές είτε εκφράζονται σε λανθάνουσα μορφή. Επιπλέον, η ΔΕΑ συμβάλλει στη σύνδεση της εκπαίδευσης–κατάρτισης-απασχόλησης και αποτελεί επιδίωξη, άξονα/κριτήριο αξιολόγησης και αποτέλεσμα της ΕΚΕ. Με βάση την αξιοποίηση της υφιστάμενης τεχνογνωσίας προτείνεται η υιοθέτηση και η προώθηση ενός συνεκτικού, ανοικτού και ευέλικτου, από τη βάση διαμορφωμένου και συστηματικά ανατροφοδοτούμενου θεωρητικού και μεθοδολογικού πλαισίου ΔΕΑ (Σιδηρά·Ναγόπουλος·Γεωργίου,2005·). Υπό αυτό το πρίσμα: ▫προσδιορίζονται και διαμορφώνονται κίνητρα, ανάγκες και στόχοι, ▫εφαρμόζονται εναλλακτικά ή συνδυαστικά μέθοδοι, τεχνικές και μέσα ΔΕΑ, ▫οριοθετούνται ρόλοι και σχέσεις, ▫ενισχύονται συνέργειες

όπως μεταξύ της ΔΕΑ και της διαμορφωτικής αξιολόγησης, ▪υιοθετούνται καινοτομίες, ▪προωθείται η δικτύωση στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον της ΔΕΑ κ.λπ.
Στο προαναφερόμενο πλαίσιο προωθούνται εναλλακτικές ή συμπληρωματικές μέθοδοι και τεχνικές. Ενδεικτικά αναφέρονται: Ομαδική συζήτηση/συνάντηση εκπαιδευτών-εκπαιδευομένων· Συνέντευξη (ατομική ή ομαδική, δομημένη, ημιδομημένη, ανοιχτή)· Ερωτηματολόγιο (κλειστό, ανοιχτό ή μεικτό)·Βαρόμετρα, κλίμακες χρωμάτων, γραφήματα, φωτογραφίες κ.ά.· Συμμετοχική παρατήρηση· Μελέτη περίπτωσης· Παιχνίδι ρόλων· Project work· Μελλοντικό εργαστήρι.

5. Επίλογος Συμπεράσματα

Κατά την υλοποίηση της συμμετοχικής παρουσίασης εφαρμόστηκε η φιλοσοφία της συμμετοχής στην πράξη. Αναπτύχθηκαν νέοι προβληματισμοί και προτάσεις, παρουσιάστηκαν εμπειρίες, ενώ η ενεργητική συμμετοχή προσανατόλιζε την πορεία και τα αποτελέσματα. Με πνεύμα συλλογικότητας αξιοποιήθηκαν παραδείγματα, μια μελέτη περίπτωσης, μια εναλλακτική συνδυαστική εφαρμογή παιχνιδιού ρόλων, καταιγισμού ιδεών και συζήτησης στην ολομέλεια. Στο πλαίσιο εφαρμογής των αρχών μάθησης ενηλίκων δοθήκαν εναύσματα δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Επίσης αναπτύχθηκαν προβληματισμοί που ενδεχομένως προσελκύσουν τους συμμετέχοντες να υιοθετήσουν και να πειραματιστούν με τη φιλοσοφία της συμμετοχής.
Η έλλειψη εμπιστοσύνης σε θεσμούς και οργανισμούς, η έλλειψη πνεύματος ομαδικότητας, η απουσία κουλτούρας και ποιότητας της συμμετοχής αποτέλεσαν ορισμένες μόνο από τις πολλές αιτίες αλλά και τις επιπτώσεις της αποδυνάμωσης/αναποτελεσματικότητας ρόλων και σχέσεων, διεργασιών και αποτελεσμάτων, υφιστάμενων συλλογικοτήτων, καθώς και άλλων τυπικών και άτυπων –συλλογικών και μη– μορφών έκφρασης και διεκδίκησης. Παρ' όλα αυτά υπάρχουν ακόμα - αν και πιο αποσπασματικά, μεμονωμένα και ασυντόνιστα - οι ίδιοι οι άνθρωποι που με το όραμα και την προσδοκία τους μπορούν και συγκροτούν μια κοινωνία ενεργών πολιτών[23] και είναι συνοδοιπόροι μιας ευρύτερης αντίληψης συμμετοχής σε εκπαιδευτικές διαδικασίες που προάγουν παράλληλα και κοινωνικά οράματα χειραφέτησης. Σημειώνεται ότι μια τέτοια κοινωνία που θα εξελισσόταν με βάση **τη συμμετοχή, την εμπιστοσύνη, την ισότητα, τη συνεργασία, την αλληλοσυμπληρωματικότητα, τη συλλογικότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη και την αξιοπρέπεια προϋποθέτει την ενεργητική και ισότιμη συμμετοχή των πολιτών σε όλα τα επίπεδα, τα πεδία, τις διαδικασίες και τις λειτουργίες.**
Εν κατακλείδι, η κοινωνικοοικονομική ωφέλεια των διαφόρων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και πρωτοβουλιών μεγιστοποιείται μέσα από το συλλογικό μετασχηματισμό των πολυεπίπεδων εκροών/αποτελεσμάτων σε προτάσεις επιρροής πολιτικών. Σε μια τέτοια προσπάθεια οριζόντιου και κάθετου mainstreaming καθίσταται αναγκαία η ποιοτική αναβάθμιση της διαπραγματευτικής ικανότητας των άμεσα και έμμεσα εμπλεκομένων στο εκάστοτε πεδίο παρέμβασης. Η συσπείρωση δυνάμενων προς αυτή την εκπαιδευτική και κοινωνική προοπτική προϋποθέτει την τυπική ή και άτυπη δικτύωση σε σαφές πλαίσιο αρχών και στόχων.

[23] Για παράδειγμα, άνθρωποι που δραστηριοποιούνται ενισχύοντας και συλλογικότητες τουλάχιστον 30 χρόνια π.χ. εργαζόμενοι, στελέχη, εκπαιδευτές, διευθυντές στους κοινωνικούς εταίρους και σε δομές/δίκτυα της τοπικής αυτοδιοίκησης, στη ΔΙΟΤΙΜΑ, στη ΓΣΕΒΕΕ, στο ΕΑΠ, στην Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, στο Δίκτυο για τη μετασχηματίζουσα μάθηση, σε τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα, που ανέπτυξαν πλούσια δράση στην ΑεξΑΕ, σε ιδιωτικούς φορείς εκπαίδευσης-κατάρτισης κ.λπ.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βεργίδης, Δ.& Κόκκος, Α. (επιμ.)(2010). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές.* Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου.* Ράππα.

Καραλής, Θ.,& Παπαγεωργίου, Η. (2012). *Εκπαιδευτικό Υλικό. Θεματική Ενότητα. Σχεδιασμός, Υλοποίηση & Αξιολόγηση Προγραμμάτων Δια Βίου Εκπαίδευσης.* ΙΝΕ ΓΣΕΕ. www.inegsee.gr

Καραλής Θ.(2020). *Μελέτη ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΒΕ. Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση* (2011-2019).ΙΜΕ ΓΣΕΒΒΕ.

Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και χειραφέτηση. Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων.* Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. κ.ά. (2019).*Διευρύνοντας τη θεωρία μετασχηματισμού. Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών.* Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. http://www.adulteduc.gr.

Λιντζέρης, Π.(2020).Από τη συσσώρευση πληροφοριών στην απόκτηση γνώσης, προσβλέποντας στη χειραφετητική μάθηση.τ.46, σελ.3-13.Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. https://www.adulteduc.gr.

Mezirow, J. κ.ά.(2007).*Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση.* Μεταίχμιο.

Ναγόπουλος, Ν., & Σιδηρά, Β. (2005). *Συντονισμένες και Συμπληρωματικές Ενέργειες Ολοκληρωμένης Παρέμβασης για την Ενίσχυση της Απασχόλησης: Εφαρμογές και μελέτες περίπτωσης στο πλαίσιο των έργων EQUAL*. Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας.

Σιδηρά, Β.·Ναγόπουλος, Ν. & Γεωργίου, Δ.(2005).*Σύστημα Ποιότητας Υπηρεσιών Συμβουλευτικής στήριξης και Απασχόλησης.* ΕΥΔ της Κ.Π. EQUAL. Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Ασφάλισης. Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ.

Σιδηρά, Β., & Ναγόπουλος, Ν. (2007α). *Η Διαφορετικότητα στον κοινωνικό και εργασιακό χώρο.* Εθνικό Θεματικό Δίκτυο Διαχείριση της Διαφορετικότητας στον εργασιακό χώρο. Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας.

Σιδηρά, Β., & Ναγόπουλος, Ν. (2007β). *Μελέτη καλών πρακτικών: μεθοδολογία και κριτήρια επιλογής.* Εθνικό Θεματικό Δίκτυο Διαχείριση της Διαφορετικότητας στο χώρο εργασίας. Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας.

Σιδηρά, Β.(2015).Η συμμετοχική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο πεδίο της Δια Βίου Μάθησης. διαπιστώσεις και προβληματισμοί. *ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ,*τεύχος222,Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ:2-29.

Stange W.(2002).Was ist Partizipation? Definitionen – Systematisierungen, Lüneburg/Berlin

Τσιώλης, Γ.(2014). Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική έρευνα, Κριτική.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Μελέτη Περίπτωσης

«Στο πλαίσιο της φιλοσοφίας της συμμετοχής υλοποιείται εκπαιδευτική διεργασία η οποία αφορά τη διαχείριση συγκρούσεων. Στην ομάδα των εκπαιδευομένων διαπιστώνουμε ότι: Ο Χάρης, ο Κώστας κι ο Πάρης (δηλαδή 3 άτομα) δεν συμμετέχουν αν και είναι υπερκινητικοί. Η Μαρία και η Μάρθα (2 άτομα) ενοχλούνται και τους παρακολουθούν επικριτικά. Ο Νίκος, ο Πάνος, ο Μιχάλης, ο Χρήστος και η Αγγελική (5 άτομα) κρατούν σημειώσεις. Η Κατερίνα και η Θάλεια (2 άτομα) ζητούν επεξηγήσεις. Η Νίκη, η Πόπη και ο Χάρης (3 άτομα) αναρωτιούνται ποια είναι η σχέση όσων λέγονται με την πραγματικότητα. Η Αμαλία, η Ντίνα, η Αλεξία κι ο Μάνος (4 άτομα) δίνουν ψευδή εντύπωση παρακολούθησης ομιλητή/ών (glass eyes). Ποιος κατά τη γνώμη σας είναι ο καλύτερος εφικτός τρόπος ενδυνάμωσης και διάγνωσης εκπαιδευτικών αναγκών στην ομάδα. Αλληλένδετα με τις εργασίες σας καλείστε να προετοιμαστείτε, ώστε να συμμετέχετε στη συζήτηση στην ολομέλεια και να προτείνετε μία – την καλύτερη δυνατή (κατά τη γνώμη σας) – λύση /πρόταση.

Σημείωση: Πώς επιλέγετε να προσελκύσετε τους συμμετέχοντες να δραστηριοποιηθούν ώστε να επιτευχθεί η διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών τους στο πλαίσιο της φιλοσοφίας της συμμετοχής? Ποια κρίσιμα ερωτήματα θέτετε στους άλλους συμμετέχοντες ή και στον εαυτό σας?

Δυνητικές ερωτήσεις συνδυαστικά με τη μελέτη περίπτωσης (case study):

Ποια είδη εκπαιδευτικών αναγκών θέλετε να προσδιορίσετε?

Ποια η σχέση τους με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων?

Ποιες αρχές και προδιαγραφές θα διέπουν την υλοποίηση της διεργασίας που θα αναπτύξετε?

Τί χωροχρονοπλαίσιο θέτετε?

Ποιες μεθόδους, τεχνικές και μέσα θα χρησιμοποιήσετε?

Πως θα επιτύχετε την αξιοποίηση της δυναμικής της ομάδας?

Ποια προβλήματα αδυναμίες προβλέπετε ότι ίσως αντιμετωπίσετε στην πορεία της διεργασίας?

Ποια κίνητρα θα παρέχετε και πως θα αξιοποιήσετε δυναμικά τις προσδοκίες και τις επιθυμίες των συμμετεχόντων?

Με ποιους δυνητικούς τρόπους θα προβλέψετε ή και θα αντιμετωπίσετε τα δυνητικά προβλήματα/αδυναμίες κατά την υλοποίηση/εφαρμογή?

Ποιο το καλύτερο (ένα) εκπαιδευτικό πλάνο για την επίτευξη των στόχων σας?