

Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων



4<sup>ο</sup> Συνέδριο

*Καλές Πρακτικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*

27-29 Απριλίου 2012

**ΠΡΑΚΤΙΚΑ**

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΙΣΗΓΗΤΩΝ

Αϊβαλιώτης Μιχάλης	31	Καραμούζης Σταμάτης	158
Αλπάνης Ανδρέας	345	Καραντζή Αναστασία	110
Αναστασοπούλου Βασιλική	345	Καυκά Δήμητρα	135
Αρμάος Ρέμος	407	Κεραμίδα Μαριάννα	332
Βαγενά Αγγέλα	20	Κόκκος Αλέξης	12, 321
Βαλκάνος Ευθύμιος	280	Κουτεντάκη Ξένια	407
Βαργιάμη Δήμητρα	332	Κυριάκης Κώστας	82
Βεργίδης Δημήτρης	6	Κυρίτσης Γιώργος	210
Γιαννακογεώργου Όλγα	389	Μανεσιώτης Πέτρος	417
Γιαννακοπούλου Ελένη	442	Μάνθου Χρύσα	121
Γώγου Βάσω	428	Μαργαρώνη Μαίρη	110, 173
Γώγου Χριστίνα	454	Μαυρίδου Μάρθα	58
Δακοπούλου Αθανασία	540	Μορτάκη Σαπφώ	360
Δασκαλάκη Βενετία	524	Μπάρλος Αποστόλης	428
Δεληγιάννης Δημήτρης	210, 407	Μπάτιου Βασιλική	280
Δημητρίου Αστέρης	210	Μποέμη Νάγια	225
Δημητρούλη Καλλιόπη	295	Μπούρατζη Βασιλική	31
Δρακάκη Μαρία	524	Μπρεντάνου Κατερίνα	479
Ζώνιου Χριστίνα	225	Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα	466
Θεμελή Όλγα	295	Παπαδοπούλου Ιωάννα	225
Ισαριώτη Κωνσταντίνα	454	Παπαλαζάρου Χρύσα	417
Καγιαβή Μαρία	311, 417	Παυλάκης Μάνος	146
Καλέμης Κώστας	173	Πέτρου Γιώργος	345
Καλογρίδη Σοφία	311, 540	Ράγκου Πολυξένη	389
Κάνδιας Αριστείδης	417	Ράικου Νατάσα	377
Καραγεωργόπουλος Χρήστος	497	Ρηγούτσου Ελένη	295
Καραδημητρίου Αχιλλέας	479	Ρουμπής Νίκος	479
Καράμηνas Ιγνάτιος	512	Σιδηρά Βιβή	254

Πρακτικά 4<sup>ου</sup> Συνεδρίου ΕΕΕΕ – Καλές Πρακτικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Σμηλιτιάνου Φωτεινή	210	Χαδουλίτση Βασιλική	497
Σταγάκη Φερενίκη	192	Χασάπης Δημήτρης	442
Τερεζάκη Χρύσα	82, 540	Χατζηευσταθίου Ευθύμης	240
Τσακιρίδης Χρήστος	360	Χριστοπούλου Ελένη	135
Τσεντούρου Γιούλη	46	Χρυσοστομίδης Πέτρος	68
Τσιμπουκλή Άννα	321	Doyle Sandra	31
Φίλιπς Νίκη	98		

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Προσυνεδριακές διαδικασίες και δια βίου μάθηση.....	7
Επισκόπηση των προτάσεων που εγκρίθηκαν στο Συνεδριο “Καλές Πρακτικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων”: Θέματα, Μέθοδοι, Θεωρητικές Αναφορές.....	13
Εργαστήριο 1: Ελληνικές αρχαιότητες της κλασικής εποχής στα μουσεία της Ευρώπης .....	21
Εργαστήριο 2: Το «Peer – mentoring» (τεχνική ομότιμης μάθησης) ως καλή πρακτική εκπαίδευσης ενηλίκων: η περίπτωση δύο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σε Ιρλανδία και Ελλάδα.....	32
Εργαστήριο 3: «Προσωπική και επαγγελματική ζωή. Η αντιπαράθεση.» Η τέχνη διδάσκει την ισορροπία; Βιωματικό εργαστήριο-προσέγγιση μέσω της μεθόδου ARTIT .....	47
Εργαστήριο 4: ΑΙΣΩΠΟΠΑΙΧΝΙΔΙΣΜΑΤΑ: Ας διασκεδάσουμε διασκευάζοντας τον Αίσωπο .....	59
Εργαστήριο 5: Η δημιουργικότητα των εκπαιδευτών ενηλίκων ως μέσο και διαδικασία για τη στοχαστική ανατροφοδότησή τους .....	69
Εργαστήριο 6: Η θεωρία της ποικιλότητας, η τεχνική ‘Α-Β-Γ’ και η ‘εκπαίδευση ενηλίκων στην πολιτελιότητα’ .....	83
Εργαστήριο 7: Το παιχνίδι στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.....	99
Εργαστήριο 8: Μοιάζει θρανίο τρομερό, μα έχει τόση χάρη! Μήπως εγώ αν δεν το φοβηθώ, να φτάσω στο φεγγάρι; Η Δραματοθεραπεία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων .....	111
Εργαστήριο 9: Από το δάσος... στην κοινωνική συνοχή. Ένα παράδειγμα εφαρμογής στην εκπαίδευση μέσω της τέχνης .....	122
Εργαστήριο 10: Η μελέτη περίπτωσης (case study) ως πρακτική εκπαίδευσης ενηλίκων για την προσέγγιση της οργανωσιακής συμπεριφοράς .....	136
Εργαστήριο 11: Καινοτομία & 'Σχέδιο Δράσης': αξιοποίηση διαδικτυακών εργαλείων ελεύθερου λογισμικού στη μέθοδο Project.....	147
Εργαστήριο 12: Η αφήγηση παραμυθιού ως καλή πρακτική στην εκπαίδευση ενηλίκων .....	159
Εργαστήριο 13: Συναξάρι Αντρέα Κορδοπάτη. Βιβλίο πρώτο: Αμερική. Μετανάστευση, Μετάβαση, και Μετασχηματίζουσα Μάθηση.....	174
Εργαστήριο 14: Εκπαίδευση ενηλίκων και αναπηρία: Καλές πρακτικές για την ενδυνάμωση και τη πολιτελιότητα ανάπηρων ενηλίκων .....	193
Εργαστήριο 15: Εκπαιδεύοντας με τη δύναμη της Τέχνης στο Εναλλακτικό Σχολείο Ενηλίκων του ΚΕΘΕΑ ΕΞΟΔΟΣ: «Ο Ρατσισμός, Εμείς και οι Άλλοι» .....	211
Εργαστήριο 16: Το Θέατρο του Εαυτού .....	226
Εργαστήριο 17: Αντικοτοπρισμοί και Μεταμφιέσεις: ένα ταξίδι ενσυναίσθησης με όχημα το κείμενο «Το παιχνίδι της Μεταμφίεσης», απόσπασμα του μυθιστορήματος «Παρασκευάς ή στις μονές του Ειρηνικού» του Μισέλ Τουρνιέ.....	241

Εργαστήριο 18: Ανάπτυξη και προώθηση εναλλακτικών ή αλληλοσυμπληρούμενων μορφών κατάρτισης στο πεδίο της διά βίου μάθησης: Η περίπτωση της ειδικού τύπου κατάρτισης συμβούλων/στελεχών σε επιλεγμένα πεδία του Συστήματος Ποιότητας των Υπηρεσιών Συμβουλευτικής Στήριξης και Απασχόλησης .....	255
Εργαστήριο 19: «Η Δυναμική της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Επίλυση Προβλημάτων και Λήψη Αποφάσεων μέσω της Επικοινωνίας».....	281
Εργαστήριο 20: Φωτίζοντας τις σκοτεινές κάμαρες: Εργαστήριο Ευαισθητοποίησης για την εκπαίδευση στη φυλακή.....	296
Εργαστήριο 21: Διερευνώντας την κρίση και τα συναισθήματα μέσω της βιωματικής εμπειρίας.....	312
Εργαστήριο 22: Ο Ρόλος των Συναισθημάτων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Προκλήσεις και Οριοθετήσεις για τους Εκπαιδευτές.....	322
Εργαστήριο 23: Η ενδοοικογενειακή βία-σπάω τη σιωπή.....	333
Εργαστήριο 24: DigEm: Μια μεθοδολογία ψηφιακής εξιστόρησης για την ενδυνάμωση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.....	346
Εργαστήριο 25: Η εικονική μουσειακή επίσκεψη ως καλή πρακτική εκπαίδευσης ενηλίκων .....	361
Εργαστήριο 26: Η αυτο-αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως στοχαστική διαδικασία μέσα από την τέχνη" .....	378
Εργαστήριο 27: Κριτική ανάλυση των χαρακτηριστικών της περιβαλλοντικής πληροφορίας που παρέχεται από τα ΜΜΕ .....	390
Εργαστήριο 28: Ο εκπαιδευτής ενηλίκων σήμερα: Ρόλοι και ταυτότητες σε μια κοινωνία σε κρίση.....	408
Εργαστήριο 29: Ανακαλύπτοντας τον Van Gogh μέσα από την ταινία "Όνειρα" του Ακίρα Κουροσάβα» .....	418
Εργαστήριο 30: Η συνάντηση με τον άλλο.....	429
Εργαστήριο 32: Η Συνεργατική Διδασκαλία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.....	443
Εργαστήριο 33: Διερευνώντας το Εκπαιδευτικό Τρίγωνο: Εκπαιδευτής- Εκπαιδευόμενος- Στερεότυπες Στάσεις .....	455
Εργαστήριο 34: Εφαρμογές για Μάθηση, σε τοπικές κοινωνίες, μέσω Δικτύου Εκπαιδευτικής Βιογραφίας.....	467
Εργαστήριο 35: Η εξοικείωση με το γραπτό λόγο στα Νέα Μέσα Επικοινωνίας: Τα ψηφιακά περιβάλλοντα στην εκπαίδευση ενηλίκων.....	480
Εργαστήριο 36: «Ανάμεσα στους τοίχους»: μια μετασχηματιστική μαθησιακή εμπειρία αξιοποίησης της κινηματογραφικής τέχνης στην εκπαίδευση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.....	498
Εργαστήριο 37: Επίλυση Συγκρούσεων στον Εργασιακό Χώρο των Εκπαιδευτικών με την Αξιοποίηση της Εκπαιδευτικής Τεχνικής Παιχνίδι Ρόλων.....	513

Εργαστήριο 38: ΤΥΠΟΣ Α-ΤΥΠΟΣ: Αξιοποίηση Μουσειοσκευής σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Χανίων.....	525
Εργαστήριο 39: Ο Αναστοχασμός στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Ένα παράδειγμα από το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης.....	541

## Προσυνεδριακές διαδικασίες και δια βίου μάθηση

**Δημήτρης Κ. Βεργίδης, Πανεπιστήμιο Πατρών**

Όπως κάθε μέλος της επιστημονικής και ακαδημαϊκής κοινότητας εδώ και πολλά χρόνια κρίνω και κρίνομαι για επιστημονικές εργασίες που υποβάλλονται σε επιστημονικά περιοδικά και σε επιστημονικά συνέδρια.

Συχνά οι κρίσεις και τα σχόλια των κριτών είναι επιφανειακά ή στηρίζονται σε διαφορετικές επιστημολογικές ή/και θεωρητικές αφετηρίες, συνεπώς ο συγγραφέας το μόνο που μπορεί να κάνει είναι να υπερασπιστεί την επιστημολογική ή/και τη θεωρητική του επιλογή.

Ως κρινόμενος πολλές φορές αγανάκτησα με τους κριτές, γιατί πίσω από τα σχόλια και τις αρνητικές κρίσεις τους διέκρινα μια συγκεκριμένη υπόρρητη επιστημολογική και θεωρητική προσέγγιση. Όπως υπογραμμίζει ο Bourdieu «Υπάρχει πάντα μια υπόρρητη, σιωπηρή διάσταση, μια συμβατική σοφία που εμπλέκεται στην αξιολόγηση του επιστημονικού έργου... και η οποία δε διαφέρει τόσο από την ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς έναν ωραίο πίνακα ή την εποχή και τον καλλιτέχνη, χωρίς απαραίτητως να μπορεί να αρθρώσει κατά ρητό τρόπο τα κριτήρια που χρησιμοποιεί.» (2007: 94). Υποψιάζομαι, όμως, ότι στην περίπτωση της κρίσης επιστημονικών εργασιών, το ζήτημα δεν είναι η αδυναμία ρητής διατύπωσης των κριτηρίων που χρησιμοποιούνται από τους κριτές, αλλά η συμβολική τους εξουσία που παραμένει στο απυρόβλητο, όταν οι κρίσεις τους διατυπώνονται από το ύψος της συμβατικής τους σοφίας.

Το πρόβλημα είναι, ότι αν δεν γνωρίζουμε πως κρίνονται ουσιαστικά οι προτάσεις που υποβάλλουμε σε επιστημονικά περιοδικά και συνέδρια, πώς μπορούμε να οργανώσουμε το θέμα μας έτσι ώστε να δημοσιευθεί στο περιοδικό ή να παρουσιαστεί στο συνέδριο που μας ενδιαφέρει; Το ζητούμενο γίνεται πιο περίπλοκο από τη θέση του κριτικά σκεπτόμενου κριτή. Αν πράγματι, «προσπαθούμε να δώσουμε αξία σε κείμενα που παραδοσιακά δεν λαμβάνονται σοβαρά υπόψη, όπως η πολιτική κριτική του εκπαιδευτικού συστήματος της Βραζιλίας από έναν χωρικό...» (Freire & Shor, 2011: 141), πώς θα κρίνουμε τα κείμενα για παράδειγμα εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών που θέλουν να μοιραστούν τις εμπειρίες τους σε ένα συνέδριο;

Θα επιχειρήσω να καταθέσω την προσωπική μου ερμηνεία για το ρόλο του κριτή των προτάσεων που υποβλήθηκαν στο συνέδριο στο οποίο παρευρισκόμαστε με θέμα «καλές πρακτικές εκπαίδευσης ενηλίκων». Το υλικό που θα χρησιμοποιήσω είναι οι αποτιμήσεις

για τις προτάσεις που κρίθηκε ότι πρέπει να επαναδιατυπωθούν. Όπως για κάθε ρόλο, από τη θέση του κριτή προκύπτουν δικαιώματα/δυνατότητες και καθήκοντα/ευθύνες για τις προβλεπόμενες δραστηριότητες. Απορρίψαμε το δικαίωμα/δυνατότητα να αποτιμήσουμε τις προτάσεις από το ύψος της συμβατικής μας σοφίας και θεωρήσαμε ότι συμβάλλοντας στη προσυνοδριακή διαδικασία, στην πραγματικότητα συμμετέχουμε σ' ένα διάλογο για τον τρόπο παρουσίασης καλών πρακτικών στην εκπαίδευση ενηλίκων. Εφόσον «Ο διάλογος είναι μια στιγμή κατά την οποία οι άνθρωποι συναντιούνται για να στοχαστούν πάνω στην πραγματικότητά τους...» (Freire & Shor, 2011: 157), η «συνάντηση» κριτών και συγγραφέων των προτάσεων θεωρήσαμε ότι είναι μια στιγμή διαλόγου που μπορεί να αξιοποιηθεί για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού.

Το δείγμα των κρίσεων στις οποίες θα αναφερθούμε είναι οι 19 προτάσεις για τις οποίες ο ένας ή και οι δύο κριτές ζήτησαν «επαναδιατύπωσή» τους.

Το πρώτο ερώτημα που θέσαμε, είναι σε ποιά κριτήρια που έθεσε η επιστημονική επιτροπή του συνεδρίου εντοπίστηκαν αδυναμίες στις προτάσεις, για τις οποίες ζητήθηκε «επαναδιατύπωση».

### Πίνακας 1

#### Οι κρίσεις των προτάσεων (N=19) για τις οποίες ζητήθηκε «επαναδιατύπωση»

Κριτήρια	Άριστα/πολύ καλά		Καλά/ αρκετά καλά		Όχι καλά	
	Κριτές	Προτάσεις	Κριτές	Προτάσεις	Κριτές	Προτάσεις
1. Έκταση της πρότασης	17	12	10	8	8	7
2. Θεωρητική προσέγγιση στην οποία βασίζεται	11	10	19	15	5	5
3. Μεθοδολογία βιωματικού εργαστηρίου	9	7	20	17	6	6
4. Βιβλιογραφικές αναφορές	11	10	21	16	3	3

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 1, ορισμένοι συγγραφείς δεν έλαβαν υπόψη τους την προβλεπόμενη έκταση της πρότασης, σε αντίθεση με την πλειονότητα των προτάσεων του



δείγματος που βαθμολογήθηκαν με άριστα/πολύ καλά. Το ερώτημα που προκύπτει είναι κατά πόσο, πέρα από παράκαμψη των οδηγιών των διοργανωτών του συνεδρίου, αποτελεί και αδυναμία η μεγαλύτερη έκταση μιας πρότασης. Θεωρούμε ότι κατ' αρχήν η διανοητική/πνευματική πειθαρχία είναι ήδη μια καλή πρακτική στην εκπαίδευση ενηλίκων «Χωρίς πειθαρχία δεν δημιουργεί κανείς πνευματικό έργο, δεν διαβάζει σοβαρά τα κείμενα, δεν γράφει προσεκτικά...» (Freire, 2006: 247). Κατά κύριο λόγο σε μια συλλογική προσπάθεια: το σχεδιασμό, την οργάνωση και την πραγματοποίηση ενός συνεδρίου, χρειάζεται «Πειθαρχία στον αμοιβαίο σεβασμό.» (στο ίδιο: 251). Για την υποβολή προτάσεων στο συνέδριο είχαν εκπονηθεί σχετικές οδηγίες και απαιτείται ο αμοιβαίος σεβασμός κριτών και συγγραφέων ώστε να διεκπεραιωθεί ο φόρτος εργασίας που επωμίζονται οι κριτές. Οι 10 στις 19 προτάσεις είτε είχαν έκταση μεγαλύτερη από τις οδηγίες, είτε απροσεξίες ή/και ελλείψεις στη σύνταξη της βιβλιογραφίας. Τα δυο αυτά κριτήρια είναι πολύ σαφή και δεν επιδέχονται υποκειμενικές κρίσεις.

Μήπως, όμως, η μεγαλύτερη έκταση μιας πρότασης συνέβαλε στην καλύτερη θεωρητική τεκμηρίωσή της; Κάθε άλλο, μάλλον το αντίθετο συμβαίνει. Όπως επισημαίνεται από τους κριτές:

- «το θεωρητικό μέρος α) είναι ιδιαίτερα εκτενές (εκτός οδηγιών συνεδρίου)» παρ' όλα αυτά: «Η ελλιπής ωστόσο ανάπτυξη της θεωρητικής προσέγγισης αποδυναμώνει την πρόταση.» (κρίση 1α),
- «Το κείμενο ξεπερνάει τις 1000 λέξεις... απαιτείται η σύνδεση της θεωρητικής προσέγγισης με το βιωματικό εργαστήριο.» (κρίση 1β).

Ενώ, λοιπόν, η έκταση της πρότασης υπερβαίνει τον προκαθορισμένο αριθμό λέξεων:

- «Υπάρχει ελάχιστο θεωρητικό μέρος και αυτό είναι διατυπωμένο πολύ γενικά...» (κρίση 12α),
- «Οι προθέσεις είναι προς τη σωστή κατεύθυνση αλλά απαιτείται καλύτερη ανάλυση της πρότασης...» (κρίση 13β).
- «Το θεωρητικό μέρος είναι ελλιπές και αναπτύσσει σχεδόν αποκλειστικά το πεδίο των νέων τεχνολογιών...» (κρίση 17β).

Αναφερθήκαμε στην έκταση των προτάσεων του δείγματος γιατί είναι μετρήσιμο μέγεθος και εύκολα διαπιστώνεται αν το κριτήριο αυτό έγινε σεβαστό. Ένα άλλο κριτήριο που προσδιορίζεται αντικειμενικά είναι κατά πόσο το θεωρητικό πλαίσιο μιας πρότασης και οι βιβλιογραφικές αναφορές συνδέονται με το θέμα του συνεδρίου. Υπογραμμίζουμε, παρ' όλο που είναι απολύτως σαφές, ότι το θέμα του συνεδρίου είναι

«Καλές πρακτικές στην εκπαίδευση ενηλίκων» και συνεπώς το πεδίο του συνεδρίου είναι ρητά οριοθετημένο στην εκπαίδευση ενηλίκων. Και σ' αυτό το κριτήριο διαπιστώνεται ελλιπής διανοητική πειθαρχία στον αμοιβαίο σεβασμό. Παραθέτουμε χαρακτηριστικά σχόλια των κριτών:

- «Χρειάζονται περισσότερες πηγές από την εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς αυτό είναι συνέδριο πάνω στο συγκεκριμένο πεδίο» (κρίση 2α).
- «...θα μπορούσε να εμπλουτισθεί η βιβλιογραφία που αναφέρεται στην εκπαίδευση ενηλίκων» (κρίση 3α).
- «Χρειάζεται (δεδομένου ότι το Συνέδριο εντάσσεται στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων) να εξηγηθεί σαφέστερα ο τρόπος με τον οποίο η πρόταση είναι προσανατολισμένη στα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων...» (κρίση 3β).
- «Δεν διευκρινίζεται ο σχεδιασμός του εργαστηρίου με τρόπο ώστε να είναι σαφές ότι απευθύνεται σε ενηλίκους. Η βιβλιογραφία εν μέρει αναφέρεται στην τυπική εκπαίδευση.» (κρίση 3γ).
- «Η πρόταση είναι καλά δομημένη και ενδιαφέρουσα, όμως θεωρούμε ότι δεν έχει σχέση με την εκπαίδευση ενηλίκων...» (κρίση 10α).
- «...όλη η βιβλιογραφία αναφέρεται στην προσχολική (και παιδική) ηλικία, δεν υπάρχουν αναφορές άρα και σαφής σύνδεση με το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων» (κρίση 10β).

Η έκταση μιας πρότασης και η θεωρητική προσέγγιση σε συνδυασμό με τη βιβλιογραφία αποτελούν κριτήρια που επιδέχονται αντικειμενική κρίση. Συνεπώς, η ανταπόκριση μιας πρότασης στο θεματικό περιεχόμενο και στις προδιαγραφές του συνεδρίου διαπιστώνεται με βάση το ρητό περιεχόμενο της πρότασης. Ωστόσο, οι κριτές σε ορισμένες περιπτώσεις προσπάθησαν να επισημάνουν στις κρίσεις τους για τη μεθοδολογία του βιωματικού εργαστηρίου ένα καίριο ζήτημα διανοητικής πειθαρχίας που αφορά το **χρόνο**, τη διάρκεια του εργαστηρίου χωρίς τις περισσότερες φορές να διευκρινίζεται ρητά από τους συγγραφείς.

Ο χειρισμός του χρόνου που διαθέτουν οι εισηγητές σ' ένα συνέδριο, σε συνδυασμό με την οργάνωση του υλικού τους καθορίζουν το χαρακτήρα του συνεδρίου. Αν η αντίληψη των διοργανωτών του συνεδρίου είναι προσανατολισμένη στην ανακοίνωση ερευνητικών συμπερασμάτων, οι εισηγητές παρουσιάζουν την εργασία τους αφήνοντας ελάχιστο ή και

καθόλου χρόνο για διάλογο. Αν οι διοργανωτές δίνουν προτεραιότητα στο διάλογο και έχουν υιοθετήσει τα βιωματικά εργαστήρια περιορίζοντας το μονόλογο των εισηγήσεων, η οργάνωση του χρόνου και του υλικού αποκτά καθοριστική σημασία. Ορισμένοι κριτές προσπάθησαν να επισημάνουν τη σημασία της διανοητικής πειθαρχίας στην οργάνωση του χρόνου και του υλικού. Στη συνέχεια παραθέτουμε χαρακτηριστικές επισημάνσεις των κριτών για το χρόνο:

- «Για τις 2 ώρες του εργαστηρίου εντάσσονται πάρα πολλές δραστηριότητες. Είναι δύσκολο να γίνουν όλα αυτά με συμμετέχοντες που δεν γνωρίζονται μεταξύ τους και δεν έχουν εμπειρία στις δραστηριότητες αυτές.» (κρίση 2α).
- «Στο χρόνο που διατίθεται για το εργαστήριο, οι συμμετέχοντες δεν έχουν αρκετό χρόνο να «βγάλουν» συναισθήματα, να αιτιολογήσουν επιλογές, να αναστοχασθούν...» (κρίση 5α).
- «Κατά τη γνώμη μου είναι δύσκολο να πραγματοποιηθεί σε δύο ώρες, σύμφωνα με το διαθέσιμο χρόνο...» (κρίση 6β).

Πώς έμαθαν οι κριτές να υπολογίζουν τη χρονική διάρκεια δραστηριοτήτων που περιγράφονται σε ένα σύντομο κείμενο; Πώς οι συγγραφείς των προτάσεων του δείγματος σχεδίασαν το προτεινόμενο εργαστήριο δημιουργώντας στους κριτές την αίσθηση της χρονικής ασφυξίας; Που μαθαίνεται η οργάνωση του χρόνου ενός βιωματικού εργαστηρίου; Πως αναπτύσσεται η πειθαρχία στον αμοιβαίο σεβασμό διοργανωτών ενός συνεδρίου και συμμετεχόντων; Τελικά, με βάση ποιες παραδοχές οι συγγραφείς συντάσσουν και καταθέτουν τις προτάσεις τους και οι κριτές επωμίζονται την ευθύνη να τις κρίνουν; Πόσο λειτουργικές είναι οι παραδοχές μας για την επίτευξη του κοινού στόχου;

Φαίνεται ότι η προσυνεδριακή διαδικασία δεν περιλαμβάνει μόνο οργανωτικές και διαχειριστικές δραστηριότητες. Πρόκειται για μια διεργασία διαλόγου, μια διεργασία άτυπης μάθησης στο πλαίσιο της οποίας οι κριτές μαθαίνουν να εμβαθύνουν τις κρίσεις τους με βάση σύντομες προτάσεις, με περιορισμένες πληροφορίες για τις προθέσεις των συγγραφέων τους, ενώ οι κρινόμενοι μαθαίνουν να επανασχεδιάζουν το βιωματικό εργαστήριο που προτείνουν παίρνοντας υπόψη τους τα σχόλια κριτών, που έχουν υποβληθεί και εξακολουθούν να υποβάλλονται σε ανάλογες διαδικασίες. Ίσως αυτού του είδους η άτυπη μάθηση στο πλαίσιο του προσυνεδριακού διαλόγου κριτών και κρινομένων να είναι εξίσου σημαντικός με το ίδιο το συνέδριο. Εξάλλου, το συνέδριο είναι η «αρένα»

στην οποία θα δοκιμαστούν οι συγγραφείς των προτάσεων και οι κρίσεις και τα σχόλια των κριτών. Αλλά αυτό είναι το θέμα του μετασυνεδριακού διαλόγου...

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

#### **Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία**

Bourdieu, P. (2007). Επιστήμη της επιστήμης και αναστοχασμός. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Freire, P. (2006). Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν τα διδάσκουν. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Freire, P.& Shor, I. (2011). Απελευθερωτική παιδαγωγική. Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

## **Επισκόπηση των προτάσεων που εγκρίθηκαν στο Συνεδριο “Καλές Πρακτικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων”: Θέματα, Μέθοδοι, Θεωρητικές Αναφορές**

**Αλέξης Κόκκος**, Καθηγητής Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

### **Εισαγωγή**

Οι 39 προτάσεις παρουσιάσεων Εργαστηρίων, οι οποίες υποβλήθηκαν για το Συνέδριο και εγκρίθηκαν από την Επιστημονική Επιτροπή, μπορούν να δώσουν αφορμή για σκέψεις αναφορικά με τα χαρακτηριστικά και τις ιδέες των ανθρώπων που ασχολούνται συστηματικά με την εκπαίδευση ενηλίκων στη χώρα μας.

Η προκήρυξη του Συνεδρίου απευθύνθηκε σε έναν μεγάλο αριθμό αποδεκτών, οι οποίοι κατά τεκμήριο θα ενδιαφέρονταν να παρουσιάσουν κάποια εργασία τους (1.000 μέλη της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, πανεπιστημιακοί και φοιτητές που μετέχουν σε μεταπτυχιακά προγράμματα δια βίου μάθησης, κοινωνικοί εταίροι, φορείς αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, εκπαιδευτικοί κ.ο.κ.). Επίσης, το θέμα του Συνεδρίου, λόγω του γενικού του χαρακτήρα, αποτελούσε μια ανοικτή δυνατότητα συμμετοχής για κάθε ενδιαφερόμενο. Επομένως, όσοι ανταποκρίθηκαν - και ιδιαίτερα εκείνοι των οποίων οι προτάσεις έγιναν αποδεκτές από τους κριτές - εικάζεται κατά τεκμήριο ότι ανήκουν στο σώμα εκείνων που έχουν ενεργή και ποιοτική παρουσία στο Ελληνικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και μπορούν, στην παρούσα φάση, να καταθέσουν δημόσια κάποια καλή ιδέα και μέθοδο.

Ασφαλώς, δεν είναι οι μόνοι. Είναι πιθανόν ορισμένοι συνάδελφοι που έχουν παρεμφερή χαρακτηριστικά με τους εισηγητές στο Συνέδριο να μην ενημερώθηκαν σχετικά ή να θέλησαν, για οποιοδήποτε λόγο, να προτείνουν κάποια εργασία τους. Παρόλα αυτά, οι 39 εγκριθείσες προτάσεις αποτελούν ένα αρκετά αντιπροσωπευτικό δείγμα των ιδεών εκείνων που βρίσκονται στην “αιχμή του δόρατος” της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Σκέφτηκα λοιπόν πως θα είχε ενδιαφέρον να γίνει μια ανάλυση του περιεχομένου των προτάσεων που εγκρίθηκαν, ώστε να προκύψουν ενδείξεις για το προφίλ των εισηγητών τους, για τους φορείς στους οποίους δραστηριοποιούνται και, κυρίως, για τις μεθόδους που χρησιμοποιούν και το θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τις εντάσσουν. Η επισκόπηση αυτή εστιάζεται στα εξής: α) τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εισηγητών, β) το πεδίο εφαρμογής της πρότασης (οργανισμός, εκπαιδευτικό πρόγραμμα, κοινωνική ομάδα), γ) οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που αξιοποιούν οι εισηγητές, δ) το θεωρητικό πλαίσιο που χρησιμοποιούν και τα ρεύματα της εκπαίδευσης ενηλίκων που επηρεάζουν τη σκέψη τους.

### **α. Επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εισηγητών**

Οι 39 προτάσεις παρουσιάστηκαν από 66 συνολικά εισηγητές, οι οποίοι κατανέμονται ως εξής αναφορικά με την επαγγελματική ιδιότητα που δήλωσαν.

**Πίνακας 1: Επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εισηγητών**

	<u>Αριθμός προτάσεων</u>
Εκπαιδευτικοί, Σχολικοί Σύμβουλοι	13
Εκπαιδευτές Ενηλίκων	12
Εκπαιδευτικοί / Εκπαιδευτές Ενηλίκων σε ΣΔΕ	11
Εκπαιδευτές και στελέχη σε φορείς αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού	10
Πανεπιστημιακοί	9
Ψυχολόγοι, Ψυχοπαιδαγωγοί	3
Εκπαιδευτικοί / Καθηγητές – σύμβουλοι στο ΕΑΠ	3
Εκπαιδευτές Πληροφορικής (ΤΠΕ)	2
Στελέχη Επιχειρήσεων	2
Θεατροπαιδαγωγοί	2
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>66</b>

Σχόλια: Η μεγαλύτερη κατηγορία των εισηγητών (13) αποτελείται από εκπαιδευτικούς (εκπαιδευτικοί, σχολικοί σύμβουλοι, εκπαιδευτικοί που είναι ταυτόχρονα καθηγητές – σύμβουλοι στο ΕΑΠ). Σε αυτούς θα μπορούσαν να προστεθούν άλλοι 11, που δραστηριοποιούνται σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Η ισχυρή αυτή εκπροσώπηση των εκπαιδευτικών στους εισηγητές του Συνεδρίου δεν συνιστά έκπληξη, εάν ληφθεί υπόψη ότι αποτελούν το 40% των εκπαιδευτών επαγγελματικής κατάρτισης της χώρας<sup>1</sup>, καθώς και ότι αποτελούν την πλειοψηφία των φοιτητών στα μεταπτυχιακά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων που πραγματοποιούνται στο ΕΑΠ και στα Πανεπιστήμια Αθηνών, Θεσσαλονίκης, Μακεδονίας και Πατρών. Προκύπτει το συμπέρασμα ότι ένα αρκετά μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών της χώρας ενδιαφέρεται ενεργά για το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, συμβάλει στην ανάπτυξή του και ταυτόχρονα αντλεί από τις θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές του. Η όσμωση αυτή των δύο χώρων επισημοποιήθηκε εξάλλου πρόσφατα μέσω του Μειζονος Προγράμματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, το οποίο ρητά υιοθέτησε μεθόδους εκπαίδευσης ενηλίκων. Συνεπώς, φαίνεται ότι κερδίζει έδαφος η αντίληψη ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελεί τομέα του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων και είναι σκόπιμο να αξιοποιεί τις αντίστοιχες θεωρίες και πρακτικές.

Ένα άλλο ενδιαφέρον δεδομένο που φαίνεται στον Πίνακα είναι ότι 12 εισηγητές δήλωσαν σαν επαγγελματική ιδιότητα “εκπαιδευτής ενηλίκων”. Πρόκειται για συναδέλφους που απασχολούνται σε διάφορες υπηρεσίες, είναι υπεύθυνοι Ευρωπαϊκών προγραμμάτων, υποψήφιοι διδάκτορες, κ.ά. Το γεγονός ότι επέλεξαν να αυτοπροσδιοριστούν με αυτόν τρόπο δείχνει ότι αναπτύσσεται στην Ελλάδα η συνείδηση του ανήκειν σε ένα διακριτό επαγγελματικό πεδίο, αυτό του εκπαιδευτή ενηλίκων, το οποίο θεμελιώνεται σε ένα οριοθετημένο σώμα γνώσεων και ικανοτήτων, διακριτό από εκείνα άλλων επαγγελματικών

<sup>1</sup> Βλ. Κόκκος, Α. (2008). *Εκπαιδεύοντας τους εκπαιδευτές ενηλίκων: Μελέτη αξιολόγησης*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σ. 125.

κλάδων, πράγμα που επιτρέπει στους κατόχους του να ασκούν με επάρκεια τα καθήκοντά τους<sup>2</sup>.

Ενδιαφέρον έχει επίσης να εξεταστεί κατά πόσο οι διδάσκοντες στα ΣΔΕ υιοθετούν αυτή την επαγγελματική ταυτότητα. Τα στοιχεία που έδωσαν οι 11 εισηγητές δίνουν μια ανάμεικτη εικόνα. Άλλοι αυτοπροσδιορίζονται ως “εκπαιδευτικός σε ΣΔΕ”, άλλοι ως “διευθυντής ΣΔΕ” και άλλοι ως “εκπαιδευτής ενηλίκων – διευθυντής σε ΣΔΕ”. Μένει λοιπόν να διερευνηθεί περαιτέρω εάν οι ενεργοποιημένοι στα ΣΔΕ έχουν την επαγγελματική συνείδηση του εκπαιδευτή ενηλίκων ή του εκπαιδευτικού, που αισθάνεται ότι ανήκει στο χώρο της σχολικής εκπαίδευσης αλλά συμβαίνει για ένα χρονικό διάστημα να εργάζεται σε ΣΔΕ.

Ένα ακόμα δεδομένο που προκύπτει από τον Πίνακα είναι η αρκετά ισχυρή εκπροσώπηση των εκπαιδευτών και στελεχών που δραστηριοποιούνται σε φορείς αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού (10), καθώς και των πανεπιστημιακών (9). Από την άλλη, είναι πολύ μικρή η εκπροσώπηση των ασχολουμένων με την ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση (2 άτομα). Το τελευταίο εύρημα επιτρέπει να διατυπωθεί η υπόθεση ότι οι υπεύθυνοι αυτού του τομέα ακολουθούν τις δικές τους διαδρομές και δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα – ή δεν φροντίζουν να ενημερώνονται – για Συνέδριο σαν και το παρόν, που επιχειρεί να εμβαθύνει στη σύνδεση της εκπαιδευτικής πράξης με τη θεωρία.

## β. Πεδίο εφαρμογής

Πολλές από τις προτάσεις περιέχουν στοιχεία σχετικά με τον οργανισμό ή το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή την κοινωνική ομάδα, που αποτελούν το πεδίο μέσα στο οποίο εφαρμόζονται ή πρόκειται να εφαρμοστούν:

**Πίνακας 2: Πλαίσιο, πρόγραμμα ή κοινωνική ομάδα αναφοράς**

	<u>Αριθμός προτάσεων</u>
Εκπαίδευση εκπαιδευτικών	5
Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας	4
Ευρωπαϊκά προγράμματα δια βίου μάθησης	4
Ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (φυλακισμένοι, π. χρήστες)	3
Οργανισμοί / Επιχειρήσεις	3
Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων	3
Μουσειακή εκπαίδευση	2
Φορείς ξενόγλωσσης εκπαίδευσης	2
Πανεπιστήμια	1
Μαζικά Μέσα Ενημέρωσης	1
Η εισήγηση αναφέρεται μόνο στη μεθοδολογία κάποιας εκπαιδευτικής πρακτικής	11
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>39</b>

<sup>2</sup> Σχετικά με το ζήτημα της επαγγελματικής συνειδητοποίησης βλ. Jarvis P. και Griffin, C. (2003). *Adult and Continuing Education: Major Themes in Education*. London, U.K.: Routledge.

Σχόλια: Λόγω του θέματος του Συνεδρίου, αρκετές προτάσεις (11) αναφέρθηκαν μόνο στη μεθοδολογία μιας εκπαιδευτικής πρακτικής, χωρίς να περιλαμβάνουν πληροφορίες για τον οργανισμό ή το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή την κοινωνική ομάδα όπου έχει (ή σκοπεύει) να εφαρμοστεί αυτή η πρακτική. Από τις υπόλοιπες προτάσεις αρκετές (7) αφορούν στο πεδίο της τυπικής εκπαίδευσης (εκπαίδευση εκπαιδευτικών, φορείς ξενόγλωσσης εκπαίδευσης), πράγμα που σχετίζεται με όσα προαναφέραμε για την ισχυρή αντιπροσώπευση των εκπαιδευτικών στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Σε αυτούς, θα μπορούσαν να προστεθούν οι 4 προτάσεις που αναφέρονται στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

Από την άλλη, αν και όπως είδαμε υπάρχουν 12 πανεπιστημιακοί και καθηγητές-σύμβουλοι του ΕΑΠ μεταξύ των εισηγητών, εντούτοις το Πανεπιστήμιο αποτελεί πεδίο εφαρμογής μόνο για μία πρόταση, πράγμα που δείχνει ότι, αντίθετα με ότι συμβάλει σε πολλές άλλες χώρες<sup>3</sup> η Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ελλάδα, αν και περιλαμβάνει αρκετά προγράμματα δια βίου μάθησης, δεν μπορεί να θεωρηθεί χώρος όπου αναπτύσσονται εντατικά η έρευνα και η πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων.

### γ. Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι

Στη συνέχεια διενεργήσαμε μια επισκόπηση στις μεθόδους που πρότειναν οι εισηγητές. Εάν μια πρόταση αναφερόταν σε περισσότερες της μιας μεθόδους, τις καταγράψαμε όλες.

**Πίνακας 3: Εκπαιδευτικές μέθοδοι που αξιοποιούνται**

	<u>Αριθμός αναφορών</u>
Ομάδες εργασίας	22
Επεξεργασία έργων τέχνης	17
Εκπαιδευτικό Δράμα, “Θέατρο του Καταπιεσμένου”	5
Μελέτη Περίπτωσης	4
Παιχνίδι Ρόλων	4
Ανάλυση Κειμένου	4
Καταιγισμός Ιδεών	3
Αφήγηση (παραμυθιού, ιστορίας)	2
Project	1
Peer Mentoring	1
Μουσειακή Περιήγηση	1
Συνεργατική Διδασκαλία	1
Εκπαιδευτική Βιογραφία	1
Παιχνίδι	1
Ερωτήσεις – Απαντήσεις	1
Μικροδιδασκαλία	1
Συμμετοχική Εισήγηση	1
Εναλλάξ Ομιλίες	1
“RAFT”	1
“TIC-TAC-TOC”	1
“Α-Β-Γ”	1
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>74</b>

<sup>3</sup> Taylor, E. (2007). An update of transformative learning theory: a critical review of the empirical research (1999-2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26, 173-191.



Σχόλια: Η εργασία σε ομάδες ήταν, όπως είναι φυσικό για ένα Συνέδριο βιωματικής μάθησης, η μέθοδος που αναφέρθηκε περισσότερο στις προτάσεις (22 φορές). Είναι πολύ πιθανόν να περιλαμβάνόταν και στον σχεδιασμό αρκετών άλλων προτάσεων, όμως αυτό δεν αποτυπώνεται με σαφήνεια στα υπόλοιπα κείμενα των εισηγητών. Από την άλλη, η επισκόπηση των μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν επιφύλαξε ευχάριστες εκπλήξεις. Οι “κλασικές” βιωματικές μέθοδοι (μελέτη περίπτωσης, παιχνίδι ρόλων, καταγισμός ιδεών, project, μικροδιδασκαλία κ.ά.) έχουν αισθητή παρουσία, ωστόσο παραχωρούν την πρωταγωνιστική θέση σε μεθόδους που θα μπορούσαν να θεωρηθούν καινοτομικές, τουλάχιστον στο πλαίσιο της Ελληνικής πραγματικότητας (επεξεργασία έργων τέχνης, “Θέατρο του Καταπιεσμένου”, αφήγηση, peer mentoring, συνεργατική διδασκαλία, εναλλάξ ομιλίες, κ.ά.). Επιπλέον, προτάθηκαν μέθοδοι που έχουν επινοήσει οι ίδιοι οι εισηγητές, όπως το “TIC-TAC-TOC” και το “Α-Β-Γ”.

Αξίζει δε να υπογραμμιστεί το γεγονός ότι δόθηκε μεγάλη έμφαση στην επεξεργασία έργων τέχνης, η οποία αξιοποιήθηκε σαν μέθοδος από τους μισούς περίπου (17) εισηγητές. Πρόκειται για ένα πρωτόγνωρο γεγονός στις δραστηριότητες της εκπαίδευσης ακόμα και σε διεθνές επίπεδο, που υποδηλώνει ότι στη χώρα μας συντελείται μια ενδιαφέρουσα διεργασία: Οι εκπαιδευτές ενηλίκων δείχνουν ότι κατανοούν έμπρακτα τη σημασία που έχει η αισθητική εμπειρία προκειμένου να πραγματοποιείται ολοκληρωμένη εκπαίδευση, η οποία συμπεριλαμβάνει την ανάπτυξη των γνώσεων, την έμφαση των συναισθημάτων και την αξιοποίηση της φαντασίας<sup>4</sup>.

#### **δ. Βιβλιογραφικές πηγές / Θεωρητικές προσεγγίσεις**

Μια βασική προδιαγραφή που έθεσε η Επιστημονική Επιτροπή του Συνεδρίου για την υποβολή των προτάσεων ήταν αυτές να περιέχουν ένα σαφές θεωρητικό μέρος, επάνω στο οποίο να θεμελιώνεται η προτεινόμενη καλή πρακτική. Έτσι, η ποσοτική και ποιοτική επισκόπηση των βιβλιογραφικών πηγών που χρησιμοποίησαν οι εισηγητές επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων για το είδος του θεωρητικού πλαισίου που υιοθετούν.

##### *Ποσοτική επισκόπηση των πηγών*

Οι 39 προτάσεις χρησιμοποίησαν, όπως ήταν αναμενόμενο, πλήθος από βιβλιογραφικές πηγές (βιβλία, κεφάλαια σε βιβλία, άρθρα, δημοσιεύσεις στο διαδίκτυο κ.ά.). Οι περισσότερες προτάσεις (26) συμπεριέλαβαν ικανό αριθμό πηγών (περισσότερες από 10), 9 περιείχαν 6-10 πηγές και μόνο 4 περιείχαν 1-5 πηγές. Αυτά τα δεδομένα διαμορφώνουν μια θετική εικόνα, ακόμα περισσότερο γιατί στα τελικά κείμενα οι προτάσεις συμπεριέλαβαν πιο εκτενή βιβλιογραφία.

<sup>4</sup> Βλ. Κόκκος, Α. (2010). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 19, 9-13. Βλ. επίσης: Αφιέρωμα στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα ARTIT. *Εκπαίδευση Ενηλίκων* (2012), 25, 3-14.

Από την άλλη, δεν ισχύει ακριβώς το ίδιο σε ό,τι αφορά στον αριθμό των πηγών που θεωρούνται βασικές στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων<sup>5</sup>: Μόνο 16 προτάσεις περιείχαν περισσότερες από 6 τέτοιες πηγές 13 περιείχαν 4-6, ενώ αρκετές προτάσεις (10) περιείχαν 0-3 βασικές πηγές. Το τελευταίο δεδομένο επιτρέπει να διατυπώνεται η υπόθεση ότι το ¼ των εισηγητών δεν θεμελιώνουν την εκπαιδευτική πρακτική τους σε ένα ευρύ θεωρητικό υπόβαθρο.

#### *Ελληνόγλωσσες και ξενόγλωσσες πηγές για την εκπαίδευση ενηλίκων*

Συνολικά, οι χρησιμοποιηθείσες βιβλιογραφικές πηγές που αφορούν στην εκπαίδευση ενηλίκων ήταν 223. Αυτές κατανέμονται ως εξής:

**Πίνακας 4: Ελληνόγλωσσες και ξενόγλωσσες πηγές**

• Κείμενα Ελλήνων συγγραφέων	92 (41%)
• Ελληνόγλωσσα κείμενα ξένων συγγραφέων	40 (18%)
• Ξενόγλωσσα κείμενα	91 (41%)
	_____
ΣΥΝΟΛΟ	223 (100%)

Σχόλια: Το γεγονός ότι οι ξενόγλωσσες πηγές δεν υπερβαίνουν το 4/10 του συνόλου σχετίζεται με το σχόλιο που διατυπώθηκε πιο πάνω, ότι δηλαδή αρκετοί εισηγητές δεν φαίνεται να αξιοποιούν ένα ευρύ φάσμα προσεγγίσεων της διεθνούς παραδεδεγμένης βιβλιογραφίας της εκπαίδευσης ενηλίκων. Βασίζονται κυρίως σε κείμενα Ελλήνων συγγραφέων, τα οποία επιλεκτικά εμπλουτίζουν με ορισμένα μεταφρασμένα στην Ελληνική γλώσσα.

Αξίζει να επισημανθεί ότι η πολύ μεγάλη πλειοψηφία των ελληνόγλωσσων κειμένων (94%) προέρχεται από δύο εκδοτικές πηγές: Τις εκδόσεις *Μεταίχμιο* και, το περιοδικό της Ένωσης *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, που αναπληρώνουν την έλλειψη αντιστοίχων δραστηριοτήτων των

<sup>5</sup> Σαν πηγές “που θεωρούνται βασικές” εννοώ τα κείμενα που αποτελούν συχνά πόλο αναφοράς στη διεθνή βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Έτσι, δεν ένταξα στην κατηγορία αυτή κάποια κείμενα που ενδεχομένως πραγματεύονται ζητήματα εκπαίδευσης ενηλίκων, όμως δεν αποτελούν βιβλιογραφική πηγή ευρέως χρησιμοποιούμενη (άρα παραδεδεγμένη) από την επιστημονική κοινότητα.

αρμόδιων δημόσιων φορέων. Πράγματι, οι εκδόσεις που προέρχονται από κριτικούς φορείς και Πανεπιστήμια είναι ελάχιστες (πέντε μόνο από τα ελληνόγλωσσα κείμενα που αναφέρονται έχουν εκδοθεί από το ΕΚΕΠΙΣ, το ΙΔΕΚΕ και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, και τρία άλλα έχουν εκδοθεί από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο).

#### *Το θεωρητικό υπόβαθρο*

Οι αναφορές (ξενόγλωσσες και ελληνόγλωσσες) που έγιναν σε κείμενα ξένων συγγραφέων, το έργο των οποίων είναι διεθνώς παραδεδεγμένο, δίνουν μια ένδειξη του θεωρητικού υπόβαθρου επάνω στο οποίο οι εισηγητές θεμελιώνουν τις ιδέες τους.

Οι γνωστοί λοιπόν συγγραφείς, στους οποίους αναφέρθηκαν οι εισηγητές (μια ή περισσότερες φορές ο καθένας) είναι οι εξής.

**Πίνακας 6: Αναφορές σε διεθνώς γνωστούς συγγραφείς**

	Αριθμός εισηγητών που αναφέρθηκαν σε έναν ή περισσότερους διεθνώς γνωστούς συγγραφείς
Mezirow	19+1 Mezirow και Taylor = 20
Freire	10+2 Freire και Shor = 12
Jarvis	9
Rogers (Alan)	7
Dewey	6
Taylor (Ed)	4+2 με Mezirow, Tisdell = 6
Brookfield	4
Knowles	4
Cranton	3
Green	3
Illeris	2
Merriam και Caffarella	2
Άλλοι (από μία αναφορά, λ.χ. Kegan, Dirkx, Boyd και Myers, Tennant, Kolb, Lindeman, Tisdell, Shor, Thompson κ.ά)	20

Σχόλια: Είναι φανερό ότι η πλειοψηφία των εισηγητών υιοθετούν σαν θεωρητικό πλαίσιο αναφοράς τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Ο Mezirow, θεμελιωτής αυτής της θεωρίας, αναφέρεται από τους μισούς (20) εισηγητές, ενώ οι συνεργάτες του, όπως είναι οι Brookfield, Taylor, Cranton, Greene, Dirkx, Kegan, Tisdell κ.ά., αναφέρονται από 19. Εάν προσθέσουμε και τους συγγραφείς που αναφέρονται στον Freire και στον Shor (13), καθώς και στον Dewey (6), προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των θεωριών που επηρεάζουν τους εισηγητές του Συνεδρίου έχουν σαν πρόταγμα τον κριτικό στοχασμό και την κριτική συνειδητοποίηση.

Το παραπάνω συμπέρασμα έχει μεγάλη σημασία. Σε ένα Συνέδριο που ήταν ανοικτό σε όλους τους εκπαιδευτές ενηλίκων, εκείνοι που συμμετέχουν με εισηγήσεις και καθορίζουν τη φυσιογνωμία του έχουν ως εγκάρσιο στόχο – ανεξάρτητα που το συγκεκριμένο θέμα που

χειρίζονται – την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Αυτό εξάλλου επιβεβαιώθηκε από τη συμμετοχή των συνέδρων στο 9<sup>ο</sup> Παγκόσμιο Συνέδριο Μετασχηματίζουσας Μάθησης που διοργάνωσε η Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Αθήνα, το Μάιο του 2011. Μεταξύ των 350 συνέδρων, οι 205 ήταν Έλληνες, εμπράκτως ενδιαφερόμενοι για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ας σημειωθεί ότι, συγκριτικά, το σύνολο των συμμετεχόντων στα προηγούμενα αντίστοιχα Συνέδρια, που έγιναν στις Η.Π.Α. και σε γύρω χώρες, δεν ξεπερνούσε τους 150-200. Με άλλα λόγια, ο αριθμός των Ελλήνων ήταν μεγαλύτερος από οποιονδήποτε άλλο αριθμό συμμετεχόντων που υπήρξε ποτέ από άλλη χώρα.

Ωστόσο, χρειάζεται να επισημανθεί ότι οι αναφορές των εισηγητών σε άλλους “κλασικούς” θεωρητικούς, όπως οι Jarvis, Rogers, Knowles ήταν, ολιγάριθμες, ενώ απουσίασαν αναφορές σε άλλους σημαντικούς στοχαστές όπως οι Argyris, Shön, Griffin, Cross, McLaren κ.ά. Αυτό δείχνει ότι ο ενθουσιασμός για τους στοχαστές που εστιάζουν στην κριτική σκέψη δεν εναρμονίζεται με μια μεγαλύτερου βήθους ενημερότητα για θεωρητικούς που έχουν συνεισφέρει στην εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων.

### **Συμπεράσματα**

Θα λέγαμε ότι το Συνέδριο της Ένωσης αντανακλά αρκετά καθαρά ποιο είναι το στίγμα της πρωτοπορίας των εκπαιδευτών ενηλίκων στη χώρα. Βασίζονται σε μεγάλο βαθμό σε σύγχρονες και ποιοτικές θεωρητικές προσεγγίσεις, ιδιαίτερα σε εκείνες που σχετίζονται με κριτικά στοχαστικές μαθησιακές διεργασίες. Αξιοποιούν πλήθος από βιωματικές μεθόδους, πολλές από τις οποίες είναι καινοτόμες. Πεδίο εφαρμογής τους έχουν κυρίως τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, ενώ αναλαμβάνουν πολύ λιγότερες πρωτοβουλίες μέσα σε επιχειρήσεις ή πανεπιστήμια. Ακόμα, ολοένα περισσότεροι αναγνωρίζουν τον εαυτό τους μέσα στην επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων, που κατανοεί ποιο είναι το θεωρητικό υπόβαθρο της τέχνης του και μπορεί να την ασκεί με επάρκεια.

Από την άλλη, υπάρχουν βήματα που χρειάζεται να γίνουν στην πορεία που ακολουθούμε: Να εμβαθύνουμε περισσότερο στη θεωρητική αναζήτηση και στην έρευνα, να επεκτείνουμε τη δράση μας και σε άλλους χώρους εκπαίδευσης ενηλίκων, να εδραιώσουμε ακόμα περισσότερο την ταυτότητά μας. Αν, ωστόσο, αναλογιστεί κανείς που βρισκόμασταν πριν δέκα χρόνια, σίγουρα θα έχει την αίσθηση ότι τώρα αρχίζουμε και πορευόμαστε καλά, μέσα στο μακρύ ταξίδι.

## Εργαστήριο 1: Ελληνικές αρχαιότητες της κλασικής εποχής στα μουσεία της Ευρώπης

Αγγέλα Βαγενά, Καθηγήτρια Αγγλικών, Πιστοποιημένη Εκπαιδεύτρια Ενήλικων

### Περίληψη

Το παρόν κείμενο στοχεύει στην ανάδειξη των στόχων και της λειτουργίας ενός υποθετικού βιωματικού εργαστηρίου για ενήλικες. Η μάθηση των ενηλίκων οφείλει να είναι ενεργητική και επικεντρωμένη δόμηση της γνώσης, συμπεριλαμβάνοντας ένα ευρύτερο φάσμα προσεγγίσεων, διδασκαλιών και συνδυασμού μεθόδων, με στόχο την αφύπνιση της ομαδικότητας, την προσωπική ανάπτυξη, την προαγωγή αυτογνωσίας και την αξιοποίηση των γνώσεων. Στο συγκεκριμένο βιωματικό εργαστήριο, ο στόχος είναι διττός: αφενός η εξάσκηση στην αγγλική γλώσσα σε επίπεδο επεξεργασίας και κατανόησης γραπτού και προφορικού λόγου και αφετέρου η εξάσκηση στην κατασκευή και αντίκρουση επιχειρημάτων. Με τις μεθόδους της συγκέντρωσης και αξιολόγησης των πληροφοριών, της συζήτησης των ευρημάτων και της διεξαγωγής διαλόγου (debate) κατά το οποίο θέτονται ερωτήματα και προάγεται ο εποικοδομητικός διάλογος μεταξύ των συμμετεχόντων, επιτυγχάνεται η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευόμενων, ενισχύονται οι γνώσεις τους και προωθείται η αφύπνιση της ομαδικής συνείδησης.

### Greek antiquities of classic period in the museums of Europe

Angela Vagena, English Language Teacher, Certified Adult Trainer

### Abstract

The following text focuses on the objectives and function of a hypothetical adult trainees' experiential workshop. Adults' learning should be active and focused on the knowledge process, coupled with a substantial huge vision of educational methods. Its result must be the awaking of team-work, personal development, self-knowledge and the use of knowledge. In the specific hypothetical workshop, there are two objectives: the English language practice during text understanding and the practice of arguments' construction and rebuttal. Using the methods of information collection and appraisal, the dialogue and debate method, trainee awareness, knowledge confirmation and team consciousness is achieved.

### Εισαγωγή

Η εκπαίδευση του ανθρώπου, σε οποιαδήποτε μορφή, θεωρείται, εδώ και αρκετούς αιώνες, αναγκαία και εξαιρετικά ωφέλιμη σε πνευματικό, αλλά και ψυχικό επίπεδο. Για την καθιέρωση των εκπαιδευτικών θεσμών έχουν γίνει και εξακολουθούν να γίνονται πολλές οργανωμένες προσπάθειες, ώστε να αποτελέσουν αυτοί αναπόσπαστο κομμάτι των σύγχρονων κοινωνιών.

Από τη Βιομηχανική Επανάσταση και έπειτα, η οποία συνοδεύτηκε από ραγδαίες κοινωνικές αλλαγές, η διαδικασία της μάθησης και της εκπαίδευσης έλαβε νέες διαστάσεις και έπαψε, σταδιακά, να περιορίζεται στην παιδική και εφηβική ηλικία. Στη σημερινή, συνεχώς μεταβαλλόμενη εποχή, οι εξελίξεις στους τομείς της τεχνολογίας, της οικονομίας, της εκπαίδευσης και του πολιτισμού είναι ραγδαίες, και οι επιπτώσεις τους για το μέλλον σε παγκόσμια κλίμακα, καθοριστικές. Η ταχεία ανάπτυξη όλων των επιστημών, συμπεριλαμβανομένης και της παιδαγωγικής επιστήμης, καθιστά αναγκαία και απαραίτητη τη συνεχή επιμόρφωση των ειδικών όλων των βαθμίδων, για την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν με επιτυχία στο διευρυμένο και διαφοροποιημένο ρόλο τους.

### **Θεωρητική προσέγγιση**

#### *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα των κοινωνιών του 20ού αι. και έπειτα, τόσο στην Ευρώπη, όσο και την Αμερική (Κόκκος, 2008: 9). Με την πάροδο των χρόνων, η μορφή και οι επιμέρους σκοποί της Εκπαίδευσης Ενηλίκων έχουν εμπλουτιστεί και αναπτυχθεί, με αποτέλεσμα να εμπíπτουν σε διάφορους τομείς και δραστηριότητες, όπως η επαγγελματική κατάρτιση, η εκπαίδευση σε κοινωνικά, πολιτισμικά και πολιτικά ζητήματα, αλλά και θέματα αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου (Κόκκος, 2008: 9).

Την τελευταία δεκαετία, το ζήτημα της εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελεί αντικείμενο συζήτησης σε διεθνές επίπεδο, και αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης θα πρέπει στο εξής να στηριχτεί στη βελτίωση και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Σε μία γενικότερη προσπάθεια βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης, τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και διεθνώς, καλούνται, αρχικά, να παράσχουν στους εκπαιδευόμενους τα απαραίτητα εφόδια, τα οποία θα τους επιτρέψουν να επιτελέσουν πιο αποτελεσματικά το έργο τους. Τα μεγάλα Ευρωπαϊκά κέντρα ωθούν τις πολιτικές ηγεσίες των κρατών μελών α προβούν σε μεταρρυθμίσεις με σκοπό το μετασχηματισμό και την εξέλιξη των εκπαιδευτικών τους συστημάτων.

Στον ελλαδικό χώρο, η πρώτη μορφή Εκπαίδευσης Ενηλίκων περιλάμβανε μαθήματα στο πλαίσιο συλλόγων ή εργατικών οργανώσεων με στόχο την εξάλειψη του αναλφαβητισμού. Σταδιακά, και ειδικά μετά την είσοδο της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, πληθώρα εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ενήλικες προσφέρεται από πολλούς δημόσιους, αλλά

και ιδιωτικούς φορείς, με τον αριθμό των συμμετεχόντων να αυξάνεται ολοένα και περισσότερο (Κόκκος, 2008: 9).

Η εκπαίδευση ενηλίκων έχει αποτελέσει αντικείμενο μακροχρόνιων ερευνών, από τις οποίες προέκυψαν ορισμένες βασικές αρχές που τη διέπουν, οι οποίες θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση οποιουδήποτε εκπαιδευτικού προγράμματος για ενήλικες. Οι αρχές αυτές δομούνται με βάση τις κοινές παραδοχές μεταξύ των θεωριών για τη μάθηση ενηλίκων και θεωρούν πρωταρχικής σημασίας το γεγονός ότι οι ενήλικες εισέρχονται στη μαθησιακή διαδικασία διαθέτοντας συγκεκριμένους και προσανατολισμένους ως προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση στόχους. Οι στόχοι αυτοί μπορεί να είναι είτε επαγγελματικοί, είτε να σχετίζονται με την εκπλήρωση κοινωνικών ρόλων, είτε να έχουν ως απώτερο σκοπό την προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη, αλλά και την απόκτηση κύρους. Ακόμη, οι ενήλικες διαθέτουν, τις περισσότερες φορές, ένα ευρύ φάσμα εμπειριών, τις οποίες είναι σε θέση να αξιοποιήσουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Συνεπώς, το περιεχόμενο της εκπαίδευσης που επιλέγουν σχετίζεται, συνήθως, με τις εμπειρίες αυτές, τις οποίες θεωρούν ότι μπορούν να συνδέσουν άμεσα με αυτό. Επιπρόσθετα, οι ενήλικες θεωρείται πως έχουν αναπτύξει και αποκρυσταλλώσει ορισμένους προτιμώμενους τρόπους μάθησης, τους οποίους είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Για το λόγο αυτό, έχουν την τάση να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ επιθυμούν να αντιμετωπίζονται ως υπεύθυνοι άνθρωποι. Σε πολλές περιπτώσεις, οι ενήλικες διεκδικούν μια μη τυποποιημένη, προκατασκευασμένη διδακτέα ύλη, ενώ απαιτούν το περιεχόμενο της διδασκαλίας να ανταποκρίνεται στις γνώσεις, τις ικανότητες, της ανάγκης και τους στόχους τους. Εντέλει, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν αισθητά εμπόδια στην κατάκτηση της γνώσης. Τα εμπόδια αυτά είναι πιθανόν να οφείλονται είτε σε απουσία οργάνωσης τη εκπαιδευτικής δραστηριότητας, είτε στις διάφορες υποχρεώσεις και καθήκοντα που είναι πιθανόν να τους δεσμεύουν, είτε σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως το αίσθημα ανεπάρκειας και χαμηλής αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης (Κόκκος, 2005).

### *Η Βιωματική Μάθηση*

Όσον αφορά τη διαδικασία της διδασκαλίας των ενηλίκων έχουν προταθεί διάφορες μέθοδοι, οι οποίες είναι δυνατόν να επικεντρώνονται είτε στον εκπαιδευτή, όπως η εισήγηση ή η επίδειξη, είτε στην εκπαιδευόμενη ομάδα ενηλίκων, όπως ο καταγισμός

ιδεών και το παίξιμο ρόλων, είτε στο κάθε άτομο ξεχωριστά, όπως οι ατομικές εργασίες και η βιωματική μάθηση. Όσον αφορά συγκεκριμένα τη βιωματική μάθηση, αυτή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί όχι, απλώς, ως μέθοδος διδασκαλίας, αλλά ως ένα ευρύ φάσμα προσεγγίσεων της διδασκαλίας και της μάθησης.

Η θεωρία της βιωματικής μάθησης εστιάζεται στο σημαντικό ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης, καθώς και τους δεσμούς μεταξύ μαθησιακού περιβάλλοντος, καθημερινής ζωής και κοινωνικής πραγματικότητας.

Ο σχηματισμός και η διαμόρφωση των θεωριών της βιωματικής μάθησης υπέστησαν έντονες επιρροές από τρεις, κυρίως, θεωρητικούς-επιστήμονες, όπως καταγράφεται στον Kolb (1984: 12), τον Dewey, τον Lewin και τον Piaget. Συγκεκριμένα, ο Dewey, εκπρόσωπος της φιλοσοφικής προοπτικής του πραγματισμού, επεσήμανε από το 1938 τη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την εμπειρία και διακήρυξε την πεποίθησή του ότι κάθε γνήσια μορφή εκπαίδευσης γεννιέται μέσα από την εμπειρία. Ο Lewin, από το χώρο της δυναμικής της ομάδας, έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη σύνδεση θεωρίας και πράξης. Η εργασία του στη δυναμική των ομάδων, αλλά και η μεθοδολογία της έρευνας-δράσης ανέδειξαν τη σημασία της υποκειμενικής προσωπικής εμπειρίας στη μάθηση. Τέλος, η συνεισφορά του Piaget στη βιωματική μάθηση έγκειται, κατά κύριο λόγο, στην περιγραφή της μάθησης ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος.

Οι κυριότερες αρχές της βιωματικής μάθησης θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής:

1. Η βιωματική μάθηση αξιοποιεί τα βιώματα των εκπαιδευόμενων ή προκαλεί νέα βιώματα.
2. Η βιωματική μάθηση ενθαρρύνει τον εκπαιδευόμενο να συμμετάσχει ενεργητικά στη διαδικασία της μάθησης και να οικειοποιείται το θέμα που προσεγγίζει μέσω της επένδυσης προσωπικού ενδιαφέροντος σε αυτό.
3. Η βιωματική μάθηση προτρέπει τον εκπαιδευόμενο να ερευνά, να ανακαλύπτει, να ενεργοποιεί τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του.
4. Η βιωματική μάθηση προτείνει την αναζήτηση ή τη δημιουργία νοήματος αντί της απομνημόνευσης πληροφοριών.
5. Η βιωματική μάθηση στοχεύει στην απαρτίωση της νοητικής και συγκινησιακής διαδικασίας, κινητοποιώντας τον εκπαιδευόμενο διανοητικά και συναισθηματικά, εφόσον



είναι παραδεκτό ότι η μάθηση βασίζεται στη σχέση και την αλληλεπίδραση γνώσεων και συναισθηματικών διεργασιών.

6. Η βιωματική μάθηση βοηθά τον εκπαιδευόμενο να αντιληφθεί το ρόλο των κοινωνικών, οικονομικών, ιστορικών και πολιτισμικών παραγόντων στη διαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι και να συνειδητοποιήσει τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικές συνιστώσες συναντώνται με την προσωπική του ιστορία (Postle, 1993: 36).

7. Η βιωματική μάθηση προωθεί την αυτογνωσία του εκπαιδευόμενου.

Κατά το σχεδιασμό οποιασδήποτε μαθησιακής διαδικασίας με βάση τις αρχές της βιωματικής μάθησης θα πρέπει να επιλέγονται επιτυχώς οι εμπειρίες οι οποίες έχουν θετική παιδευτική αξία για τους εκπαιδευόμενους. Ο Dewey προτείνει ως κριτήρια επιλογής τις δύο αρχές του εμπειρικού συνεχούς: την αρχή της συνέχειας και την αρχή της αλληλεπίδρασης. Η αρχή της συνέχειας των εμπειριών αναφέρεται στο γεγονός ότι κάθε εμπειρία αντλεί κάποια στοιχεία από τις προηγούμενες εμπειρίες και επιδρά, με κάποιο τρόπο, στην ποιότητα των επερχόμενων εμπειριών. Η αρχή της αλληλεπίδρασης, από την άλλη, αναφέρεται στη σημασία των εσωτερικών, αλλά και των αντικειμενικών συνθηκών κατά τη διαδικασία της διαμόρφωσης της εμπειρίας.

Συνεπώς, οι βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες που επιλέγονται κατά το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων θα πρέπει, αφενός, να διευκολύνουν την ανάκληση στοιχείων από εμπειρίες που προηγήθηκαν, ώστε να αναδεικνύεται ο ρόλος των προηγούμενων εμπειριών στην αντιμετώπιση και κατανόηση τρεχουσών καταστάσεων, και αφετέρου να τονίζουν τη σχέση των εσωτερικών με τους εξωτερικούς παράγοντες σε κάθε εμπειρία. Τέλος, όπως αναφέρει ο Mulligan (1993: 93), οι βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες θα πρέπει να αξιοποιούν εκτός από τη νόηση, την αίσθηση, τη μνήμη και τη φαντασία.

Σύμφωνα με τους Weil & McGill (1989: 3), έχουν διακριθεί τέσσερις στόχοι-πεδία της βιωματικής μάθησης (όπως αναφέρεται στον Jarvis, 2004: 196):

1. Αξιολόγηση και πιστοποίηση της μάθησης που πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της ζωής.
2. Αλλαγές στις δομές, τους σκοπούς και τα αναλυτικά προγράμματα μετασχολικής εκπαίδευσης.
3. Αφύπνιση της ομαδικής συνείδησης.

#### 4. Προσωπική ανάπτυξη, προαγωγή της αυτογνωσίας και της αποτελεσματικότητας της ομάδας.

Από την προσεκτική μελέτη των παραπάνω στόχων, θα μπορούσε να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι ολόκληρη η μάθηση είναι δυνατόν να χαρακτηριστεί ως μια βιωματική διαδικασία. Συνεπώς, σε πολλές περιπτώσεις η βιωματική εμπειρία πραγματοποιείται μέσα από ποικίλες εκπαιδευτικές μεθόδους, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν. Όσον αφορά τον επιμέρους τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων, η μέθοδος του εργαστηρίου θεωρείται ιδιαίτερα επιτυχή. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διεξαγωγή ενός εργαστηριακού προγράμματος εκπαίδευσης, οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να εφαρμόσουν τη θεωρία στην πράξη σε κάποιον τομέα των ενδιαφερόντων τους. Οι επιλογές που διαθέτουν είναι είτε να σχεδιάσουν ένα προσωπικό πρόγραμμα εργασίας, είτε να ακολουθήσουν αυτό που θα τους υποδείξει ο εκπαιδευτής. Ο σκοπός της διεξαγωγής του εργαστηρίου μπορεί να είναι η βελτίωση των ικανοτήτων των συμμετεχόντων, η απόκτηση πρακτικής επαγγελματικής εμπειρίας ή η απόκτηση επιπλέον γνώσεων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Jarvis (2004: 191), «Η μέθοδος του βιωματικού εργαστηρίου παρέχει ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών εμπειριών και αποτελεί μέθοδο ελκυστική για τους ενήλικες, ιδιαίτερα εκείνους που διαθέτουν κάποια προγενέστερη εμπειρία σε ένα θέμα».

Όπως αναφέρει ο Rogers (1999: 170), οι στόχοι οποιουδήποτε εκπαιδευτικού προγράμματος είναι δυνατόν να διακριθούν σε επιμέρους κατηγορίες, ώστε να είναι πιο εύκολη η βήμα προς βήμα υλοποίησή τους. Οι γενικοί στόχοι ενός προγράμματος προκύπτουν ανάλογα με τις ανάγκες του εκάστοτε πλαισίου για βελτίωση, αλλά και το προσωπικό σύστημα αξιών του ατόμου ή των ατόμων που αναλαμβάνουν το σχεδιασμό και την υλοποίησή τους.

Το μάθημα «Ελληνικές Αρχαιότητες της Κλασικής Εποχής στα μουσεία της Ευρώπης», το οποίο ανήκει στη διδακτική ενότητα Διδασκαλία Ευρωπαϊκών Τεχνών στα Αγγλικά, έχει πολλαπλούς στόχους κατά την εκπαίδευση ενηλίκων, και διεξάγεται με τη μέθοδο του βιωματικού εργαστηρίου. Ο γενικός στόχος του προγράμματος είναι η εξάσκηση των ενηλίκων στην αγγλική γλώσσα, σε επίπεδο επεξεργασίας και κατανόησης κειμένου και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί ότι οι γενικοί στόχοι ενός εκπαιδευτικού προγράμματος δεν είναι πάντοτε ρητοί και δεν γίνονται κατανοητοί και αποδεκτοί στον ίδιο βαθμό από το σύνολο των συμμετεχόντων. Για το λόγο αυτό, είναι απαραίτητο να τονιστούν από την αρχή της εφαρμογής του προγράμματος, και

η πραγματοποίησή τους να βρίσκεται υπό διαρκή αξιολόγηση, καθ' όλη τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος.

Οι ειδικοί στόχοι ενός εκπαιδευτικού προγράμματος τίθενται, συνήθως, ρητά και γίνονται σαφείς τόσο κατά το σχεδιασμό του προγράμματος, όσο και κατά τη δημοσίευση της έναρξής του. Είναι, συνήθως, ξεκάθαρο το ότι αφορούν προσδοκώμενες αλλαγές σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων, κατανόησης και στάσεων, τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να υιοθετήσουν (Rogers, 1999: 170) Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, οι ειδικοί, βραχυπρόθεσμοι εκπαιδευτικοί στόχοι αφορούν την από μέρους των εκπαιδευόμενων εξάσκηση στην κατασκευή και αντίκρουση επιχειρημάτων, αλλά και την ενίσχυση των γνώσεών τους πάνω σε ένα θέμα κοινού ενδιαφέροντος. Επιπρόσθετα, η συμμετοχή στο εργαστήριο αυτό αναμένεται να ευαισθητοποιήσει και να ενεργοποιήσει τους συμμετέχοντες σχετικά με το θέμα της επιστροφής των γλυπτών του Παρθενώνα στην Ελλάδα.

#### *Το παρόν βιωματικό εργαστήριο*

Το βιωματικό εργαστήριο που διεξάγεται στα πλαίσια του μαθήματος «Ελληνικές Αρχαιότητες της Κλασικής Εποχής στα μουσεία της Ευρώπης» διεξάγεται και ολοκληρώνεται σε τρία βήματα, τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω:

Το πρώτο βήμα της διδασκαλίας του εργαστηρίου περιλαμβάνει την από μέρους των συμμετεχόντων περιήγηση στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.damon.gr/marmara>, με στόχο τη λήψη επαρκών πληροφοριών σχετικά με το θέμα της επιστροφής των γλυπτών του Παρθενώνα στην Ελλάδα, στην αγγλική γλώσσα. Πέραν τούτου, οι συμμετέχοντες στο εργαστήριο μπορούν να επισκεφτούν και άλλες σελίδες σχετικά με το θέμα, όπως οι εξής: Υπουργείο Πολιτισμού: Η Επιστροφή των μαρμάρων του Παρθενώνα - Ίδρυμα Μελίνα Μερκούρη <http://www.culture.gr>, Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού: Η Ελληνική Ιστορία στο Διαδίκτυο – Κλασική Περίοδος [http://www.ime.gr/chronos/index\\_gr.html](http://www.ime.gr/chronos/index_gr.html), Indiana University: The Acropolis: General Views (Πανεπιστήμιο Ιντιάνα: Η Ακρόπολη: Γενική Άποψη) <http://www.indiana.edu/~kglowack/athens/acropolis.html>.

Κατά την περιήγησή τους στους παραπάνω διαδικτυακούς τόπους, οι συμμετέχοντες στο βιωματικό εργαστήριο καλούνται να αποκτήσουν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το θέμα των μαρμάρων του Παρθενώνα και της επιστροφής αυτών

στην Ελλάδα, τις οποίες θα πρέπει να συνδυάσουν με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις που διαθέτουν. Στις σχετικές με το θέμα ιστοσελίδες, εκφράζονται και αναπτύσσονται ποικίλες απόψεις, είτε αρνητικές, είτε θετικές, είτε ουδέτερες. Οι συμμετέχοντες θα πρέπει να κρίνουν το περιεχόμενο των κειμένων, να σχολιάσουν και να απορρίψουν ή να αποδεχτούν τις απόψεις που διαβάζουν.

Οι ιστοσελίδες περιλαμβάνουν πληθώρα πληροφοριών σχετικά με τα μάρμαρα του Παρθενώνα, την ιστορία τους, την επίσημη θέση τόσο της Ελληνικής, όσο και της Βρετανικής κυβέρνησης, του Βρετανικού Συντηρητικού Κόμματος, της Βουλής των Λόρδων, καθώς και του Βρετανικού Μουσείου. Επιπλέον, στην ιστοσελίδα <http://www.damon.gr/marmara> οι συμμετέχοντες μπορούν να βρουν την ομιλία της Μελίνας Μερκούρη στην Oxford Union, από την οποία μπορούν να αντλήσουν ποικίλες πληροφορίες σχετικά με τα ιστορικά γεγονότα και τις ακριβείς συνθήκες κάτω από τις οποίες τα μάρμαρα του Παρθενώνα πάρθηκαν από την Ελλάδα, αλλά και τεκμηριωμένα επιχειρήματα υπέρ της επιστροφής τους σε αυτή. Στην ίδια ιστοσελίδα εκτίθενται απόψεις υπέρ της επιστροφής των μαρμάρων από διακεκριμένους ακαδημαϊκούς, αλλά και εκπροσώπους της πολιτικής και της τέχνης. Ακόμη, περιλαμβάνονται επιχειρήματα υπέρ της παραμονής των μαρμάρων στη Βρετανία, αλλά και αντίστοιχα αντεπιχειρήματα.

Το δεύτερο βήμα της διεξαγωγής του βιωματικού εργαστηρίου είναι ο σχηματισμός δύο επιμέρους ομάδων, η μια εκ των οποίων θα κληθεί να διατυπώσει επιχειρήματα υπέρ της επιστροφής των μαρμάρων του Παρθενώνα στην Ελλάδα (στα αγγλικά) και η άλλη κατά. Συνεπώς, οι εκπαιδευόμενοι που έχουν επιλεγεί να συμμετάσχουν στην πρώτη ομάδα θα πρέπει να έχουν συγκεντρώσει επιχειρήματα υπέρ της επιστροφής των μαρμάρων, ενώ τα μέλη της δεύτερης ομάδας θα πρέπει να έχουν συγκεντρώσει αρκετά επιχειρήματα, ώστε να αντικρούσουν την άποψη αυτή. Μέρος της επιτυχούς ολοκλήρωσης του βήματος αυτού είναι αφενός η από μέρους των συμμετεχόντων επαρκής κατανόηση των πληροφοριών που διατίθενται στο σχετικό ηλεκτρονικό υλικό στην αγγλική γλώσσα, και αφετέρου η επιτυχής διατύπωση των επιχειρημάτων επίσης στην αγγλική γλώσσα. Συνεπώς, με τα δύο πρώτα βήματα διεξαγωγής του σεμιναρίου θεωρείται ότι επιτυγχάνονται οι γενικοί στόχοι του εκπαιδευτικού αυτού προγράμματος, δηλαδή η εξάσκηση των ενηλίκων στην αγγλική γλώσσα, σε επίπεδο επεξεργασίας και κατανόησης κειμένου και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου.

Το βιωματικό εργαστήριο ολοκληρώνεται με τη διεξαγωγή του τρίτου και πιο ουσιαστικού βήματος, το οποίο θεωρείται και το πιο ουσιαστικό. Συγκεκριμένα, οι δυο ομάδες που

έχουν σχηματιστεί για την έκφραση επιχειρημάτων υπέρ και κατά της επιστροφής των μαρμάρων του Παρθενώνα στην Ελλάδα -οι οποίες αποτελούνται από τους εκπαιδευόμενους- καλούνται, αρχικά, να συζητήσουν και να ανταλλάξουν τις πληροφορίες που έχουν συγκεντρώσει. Στη συνέχεια, οι δύο ομάδες καλούνται να πραγματοποιήσουν ένα διάλογο (debate), τον οποίο συντονίζει ο εκπαιδευτής, και στα πλαίσια του οποίου κάθε ομάδα θα κληθεί να εκφράσει στα αγγλικά τα επιχειρήματα που διατύπωσε, αλλά και να τα υποστηρίξει. Κατά τη διεξαγωγή του debate, κάθε ομάδα θέτει ερωτήματα στην άλλη, ώστε να προαχθεί η ενεργητική συμμετοχή του συνόλου των εκπαιδευόμενων στα πλαίσια του επικοινωνιακού διαλόγου.

Το παρόν βιωματικό εργαστήριο, όπως και κάθε βιωματική μαθησιακή δραστηριότητα, θα πρέπει να συνοδεύεται από μια διαδικασία κριτικού στοχασμού. Συγκεκριμένα, είναι απαραίτητο μετά από κάθε δραστηριότητα να δίνεται στους συμμετέχοντες ο χρόνος, αλλά και το έναυσμα, να σκεφτούν σχετικά με τη δραστηριότητα, με το πώς την πραγματοποίησαν, ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν, τι αποκόμισαν και πώς πρόκειται να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησαν, με ποιους τρόπους συνεργάστηκαν με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες, τι θα μπορούσαν να είχαν κάνει διαφορετικά κλπ. Όπως αναφέρει ο Postle (1993), ο εντοπισμός και η κινητοποίηση σκέψεων, συναισθημάτων και γνώσεων βοηθά τους εκπαιδευόμενους να οργανώσουν την εμπειρία τους στο σύνολό της.

Η συνολική διάρκεια της δραστηριότητας εκτιμάται γύρω στις δύο ώρες, ώστε να πραγματοποιηθούν οι γενικοί και ειδικοί στόχοι που έχουν τεθεί. Συγκεκριμένα, το βιωματικό εργαστήριο θεωρείται ότι προάγει τις γενικές γνώσεις των εκπαιδευόμενων για το θέμα, καθώς και την ανάπτυξη δεξιοτήτων χειρισμού της αγγλικής γλώσσας, σε επίπεδο προφορικού και γραπτού λόγου. Επιπλέον, οι επιμέρους εκπαιδευτικοί στόχοι αφορούν την από μέρους των εκπαιδευόμενων εξάσκηση στην κατασκευή και αντίκρουση επιχειρημάτων, καθώς και τον εμπλουτισμό των γνώσεών τους και τον προβληματισμό σχετικά με ένα θέμα κοινού ενδιαφέροντος.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι κατά το σχεδιασμό του βιωματικού αυτού εργαστηρίου θα πρέπει να ληφθούν υπόψη ορισμένες επιπλέον βασικές αρχές που χαρακτηρίζουν τη μάθηση των ενηλίκων. Σύμφωνα με τις θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων, κάθε εκπαιδευόμενος ενήλικας θεωρείται ότι μαθαίνει, και επιλέγει να μαθαίνει, μέσα από συγκεκριμένους τρόπους και διαδικασίες, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, τις ικανότητες και το δυναμικό του. Ακόμη, η

μάθηση ενηλίκων αποτελείται από επεξεργασία των εμπειριών, τη δημιουργία νοημάτων και την εκμάθηση από αυτή. Επιπρόσθετα, κάθε ενήλικας εισέρχεται στη μαθησιακή διαδικασία διαθέτοντας ήδη ορισμένες γνώσεις σχετικά με το θέμα στο οποίο θα εκπαιδευτεί, ενώ διαθέτει ένα ευρύ φάσμα εμπειριών, τις οποίες είναι σε θέση να αξιοποιήσει κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Rogers, 1999; Κόκκος, 2008). Συνεπώς, ο εκπαιδευτής που θα αναλάβει να υλοποιήσει το βιωματικό αυτό εργαστήριο θα πρέπει να λάβει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων, ώστε να σχεδιάσει και να πραγματοποιήσει ένα βιωματικό εργαστήριο αποτελεσματικό και ιδιαίτερα χρήσιμο στην εκπαίδευση των ενηλίκων.

### **Επίλογος**

Η εκπαιδευτική δραστηριότητα που διεξάγεται στα πλαίσια του μαθήματος «Ελληνικές Αρχαιότητες της Κλασικής Εποχής στα μουσεία της Ευρώπης» έχει χαρακτήρα βιωματικού σεμιναρίου και ολοκληρώνεται σε τρεις φάσεις-βήματα. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες καλούνται να συγκεντρώσουν πληροφορίες από ηλεκτρονικές πηγές σχετικά με τα μάρμαρα του Παρθενώνα, να χωριστούν σε δύο ομάδες, εκ των οποίων η μια αναζητά επιχειρήματα υπέρ της επιστροφής τους στην Ελλάδα και η άλλη κατά, ενώ στη συνέχεια θα πρέπει να αναπτύξουν τα επιχειρήματα αυτά μέσα από μια διαδικασία λόγου-αντίλογου (debate). Η δραστηριότητα αυτή δομείται με βάση τις αρχές της βιωματικής μάθησης και της μάθησης ενηλίκων, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά, τους τρόπους μάθησης και τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των συμμετεχόντων. Οι στόχοι του βιωματικού εργαστηρίου ποικίλουν και περιλαμβάνουν την εξάσκηση στην κατανόηση και παραγωγή λόγου στην αγγλική γλώσσα, αλλά και στο σχηματισμό και την αντίκρουση επιχειρημάτων, ενώ παράλληλα εμπλουτίζουν τις γενικές γνώσεις και προωθούν τον προβληματισμό των συμμετεχόντων σχετικά με ένα θέμα κοινού ενδιαφέροντος.

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

#### **Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία**

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

Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Τόμος Α'. Πάτρα: Εκδόσεις Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Weil, S., & McGill, I. (επιμ.) (1989). *Making Sense of Experiential Learning*. Buckingham: Open University Press. Στο: Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Pentice Hall.

Mulligan, J. (1993). *Activating internal processes in experiential learning*. Στο: Boud, D., Cohen, R., & Walker, D. (Eds) *Using experience for learning*.

Postle, D. (1993). Putting the heart back into learning. Στο: Boud, D., Cohen, R., & Walker, D. (Eds) *Using experience for learning*.

### **Ηλεκτρονικές πηγές:**

<http://www.culture.gr>

<http://www.damon.gr/marmara>

[http://www.ime.gr/chronos/index\\_gr.html](http://www.ime.gr/chronos/index_gr.html)

<http://www.indiana.edu/~kglowack/athens/acropolis.html>

## **Εργαστήριο 2: Το «Peer – mentoring» (τεχνική ομότιμης μάθησης) ως καλή πρακτική εκπαίδευσης ενηλίκων: η περίπτωση δύο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σε Ιρλανδία και Ελλάδα**

**Αϊβαλιώτης Μιχάλης**, M.Sc. Εκπαιδευτής Ενηλίκων, Διευθυντής ΣΔΕ Μυτιλήνης  
[maiv@sch.gr](mailto:maiv@sch.gr)

**Doyle Sandra**, Adult Learning Centre, Co. Laois Vocational Education Committee  
[sdoyle@laoisalc.ie](mailto:sdoyle@laoisalc.ie)

**Μπούρατζη Βασιλική**, Υποψήφια Διδάκτορας, Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας Παν/μιου Αιγαίου, Εκπαιδύτρια Αγγλικού Γραμματισμού, ΣΔΕ Μυτιλήνης  
[vasbour2002@yahoo.gr](mailto:vasbour2002@yahoo.gr), [sam00108@sa.aegean.gr](mailto:sam00108@sa.aegean.gr)

### **Περίληψη**

Η συγκεκριμένη παρουσίαση αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία της ομότιμης μάθησης (peer – mentoring). Επιχειρείται η ανάλυση του περιεχομένου της, του θεωρητικού πλαισίου, και των κυριότερων μορφών της στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων, μέσα από μία παράλληλη παρουσίαση του τρόπου εφαρμογής της σε δύο Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, σε Ελλάδα και Ιρλανδία. Ειδικότερα, στα πλαίσια του βιωματικού εργαστηρίου, γίνεται εκτενής αναφορά στους στόχους και στα στάδια που ακολουθήθηκαν, κατά την εφαρμογή του peer – mentoring στο πρόγραμμα του ΣΔΕ Μυτιλήνης. Πρόκειται για μία ‘μελέτη περίπτωσης’, βάσει της οποίας δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αναστοχαστούν κριτικά και να επεξεργαστούν σε βιωματικό επίπεδο, μέσα από την συγκρότηση ομάδων και την παρακολούθηση σχετικού βιντεοσκοπημένου και άλλου εθνογραφικού υλικού, τα βασικά σημεία εφαρμογής της μεθόδου, τη σχέση της με άλλες τεχνικές μάθησης (π.χ. σχέδια μακράς διάρκειας), καθώς επίσης τις δυνατότητες εφαρμογής της, σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

### **Peer Mentoring as a “Best Practice” in Adult Education: the case of two Second Chance Schools in Ireland and Greece**

**Aivaliotis Mihalis**, MSc Adult Education, Principal at the Second Chance School of Mytilene

**Doyle Sandra**, Adult Learning Centre, Co. Laois Vocational Education Committee  
[sdoyle@laoisalc.ie](mailto:sdoyle@laoisalc.ie)



**Bouratzi Vasiliki**, M.A Social and Historic Anthropology, Ph D student (Anthropology of Education) Department of Social Anthropology and History University of the Aegean

## **Abstract**

This article explores the educative process of “Peer – Mentoring”. It offers an analysis of its content, theoretical framework and basic realizations in the area of Adult Education, through a parallel discussion of the way it was applied in two Second Chance Schools, both in Greece and Ireland. More specifically, the experiential workshop will focus on the aims and stages followed, during the integration of “Peer-Mentoring” in the S. C. S. of Mitilene’s programme. The above case study will be presented at an experiential level, through videos and other ethnographic materials, thus enabling participants to reflect critically in groups on the educative technique of “Peer – Mentoring”, its relation to other methodologies (e.g. the Project approach), as well as its implementation possibilities in various educative environments.

## **A. Θεωρητική προσέγγιση**

### **Εισαγωγή**

Η συγκεκριμένη εισήγηση αναφέρεται στο περιεχόμενο και στην εφαρμογή από δύο σχολεία εκπαίδευσης ενηλίκων, της εκπαιδευτικής τεχνικής της “ομότιμης μάθησης” ή “μάθησης συνομηλίκων” - γνωστής στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία ως “peer-mentoring” - κατά την οποία ένα άτομο (‘μέντορας’- ‘mentor’) καθοδηγεί, ενθαρρύνει και βοηθάει, ένα ή περισσότερα άτομα (‘mentees’- protégés), να αναπτύξουν δεξιότητες σε ένα πεδίο που τους ενδιαφέρει. Πρόκειται για μια αμοιβαία, δυναμική σχέση, μέσω της οποίας τα δύο μέρη, έχουν εξίσου δυνατότητα για προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη, καθώς πέρα από την εμπειρία της ίδιας της παιδαγωγικής σχέσης που καλλιεργείται, το πρόσωπο το οποίο καθοδηγεί και βοηθάει (μέντορας), επιδέχεται συχνά το ίδιο κατάλληλης καθοδήγησης από άλλο εκπαιδευτή, έτσι ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί επαρκέστερα στο ρόλο του. Κι αυτό διότι, στην τεχνική της ‘ομότιμης μάθησης’, τα άτομα που συμμετέχουν (mentor – mentees), βρίσκονται αρκετά κοντά ηλικιακά, χωρίς μεγάλες διαφορές στο μορφωτικό τους κεφάλαιο. Στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα και ειδικότερα στα ΣΔΕ, η συγκεκριμένη εκπαιδευτική τεχνική δεν φαίνεται να είναι ευρέως εφαρμοσμένη, ενώ οι

πλησιέστερες σε αυτήν - και ήδη σε εφαρμογή - μορφές μάθησης και εκπαιδευτικές μέθοδοι, είναι η μέθοδος project, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η βιωματική μάθηση κτλ.

Το Σ.Δ.Ε. Μυτιλήνης ήρθε σε επαφή με την τεχνική του “peer-mentoring”, μέσα από τη συνεργασία του με το Κέντρο Εκμάθησης Ενηλίκων της επαρχίας Laois (Adult Learning Centre Co Laois VEC) της Ιρλανδίας, ύστερα από παρουσία εκπροσώπων τους σε σεμινάριο εύρεσης εταίρων, τον περασμένο Οκτώβριο. Εκεί, βασικός τους στόχος ήταν η συγκρότηση πρότασης, για συμμετοχή στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό πρόγραμμα Grundtvig. Στα πλαίσια μιας προετοιμασίας για το εν λόγω ευρωπαϊκό πρόγραμμα, καθώς δεν υπήρχε προϋπάρχουσα σχετική εμπειρία από το ΣΔΕ Μυτιλήνης, αποφασίστηκε η οργάνωση και εφαρμογή ενός προγράμματος “peer – mentoring” σε αυτό, κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, για μια αποτελεσματική, πειραματική εφαρμογή και αξιολόγηση της εν λόγω εκπαιδευτικής τεχνικής στο ΣΔΕ Μυτιλήνης - λαμβάνοντας υπόψη τον ενεργά ερευνητικό και συμμετοχικό ρόλο των εκπαιδευτών (Κατσαρού & Τσάφος, 2003) (Βεργίδης, 2003) και των εκπαιδευομένων σε αυτήν - αποφασίστηκε η συγκέντρωση υλικού και η προσέγγιση της διαδικασίας ως “μελέτης περίπτωσης” (case study), στόχος της οποίας τίθεται η συγκριτική προσέγγιση των διαδικασιών και πρακτικών μέσω των οποίων, τα συγκεκριμένα σχολεία σε Ελλάδα και Ιρλανδία, έχοντας άνιση εμπειρία στην “μάθηση συνομηλίκων” και λειτουργώντας σε διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια, εφαρμόζουν τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική τεχνική. Μέσα από συνδυαστική χρήση διαφόρων μεθοδολογιών έρευνας<sup>6</sup>, και μέσα από την εθνογραφική προσέγγιση του

---

<sup>6</sup> Για τις ανάγκες διεξαγωγής της έρευνας έγινε χρήση διαφόρων ερευνητικών μεθόδων. Για το Σ.Δ.Ε. Μυτιλήνης, επιλέχθηκε η διεξαγωγή συμμετοχικής παρατήρησης, η οποία και συνεχίζεται από τον Ιανουάριο που ξεκίνησε το πρόγραμμα, μέχρι και σήμερα. Η παράλληλη θέση των ερευνητών ως εκπαιδευτών στο συγκεκριμένο σχολείο, έκανε ακόμη πιο επιτακτική την χρήση του αναστοχασμού και της αυτοαναφορικότητας, ιδίως με αφορμή την εφαρμογή ενός προγράμματος που στηρίζεται εξολοκλήρου στην διαρκή εναλλαγή ρόλων μεταξύ εκπαιδευόμενων – εκπαιδευτών.

Παράλληλα διενεργήθηκαν ανοικτού τύπου συζητήσεις με τους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτικούς, κρατήθηκε εθνογραφικό ημερολόγιο, και βιντεοσκοπήθηκαν αρκετές από τις προγραμματισμένες συναντήσεις, μεταξύ των εκάστοτε «μεντόρων – εκπαιδευομένων» και των υπόλοιπων μελών της ομάδας τους, φυσικά με τη σύμφωνη γνώμη αυτών και την θετική συγκατάθεση τους για την προβολή αποσπασμάτων στο παρόν συνέδριο. Τέλος, τα φύλλα

προγράμματος στο ΣΔΕ Μυτιλήνης, επιχειρείται μία όσο το δυνατόν “από τα κάτω” αναφορά στον λόγο των υποκειμένων (εκπαιδευτών-εκπαιδευομένων) και στις πρακτικές, μέσα από τις οποίες δρουν και εννοιολογούν τις ταυτότητές τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα (Cain, 1994), στην προσπάθειά τους να το οικειοποιηθούν ή να προβάλλουν τυχών αντιστάσεις σε αυτό.

Η συγκεκριμένη προσέγγιση επιτρέπει στους εκπαιδευτές και στους συμμετέχοντες στο σεμινάριο, να αναστοχαστούν κριτικά γύρω από τις εκπαιδευτικές δυνατότητες της συγκεκριμένης τεχνικής, τη σχέση της με άλλες, καθώς και τις τυχών δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εφαρμογή της, μέσα από την ανάλυση συγκεκριμένων σκηνών από την εκπαιδευτική πράξη.

### **“Peer-mentoring”:** θεωρητικό πλαίσιο, πεδία εφαρμογής

Η αναζήτηση των θεωρητικών καταβολών της “τεχνικής της ομότιμης μάθησης” οδηγεί στις “γνωστικές θεωρίες” της εκπαίδευσης και ακόμη περισσότερο, στις πιο πρόσφατες “κοινωνικο-πολιτισμικές”. Από τις πρώτες, αντλεί ως προς τα βασικά χαρακτηριστικά της, το σημείο αναγνώρισης της σημασίας της προϋπάρχουσας γνώσης και την έμφαση στην ατομική διαδικασία οικοδόμησης νοημάτων, μέσω εμπειριών και όχι διαμέσου της απομνημόνευσης εννοιών, γεγονότων και καθολικών αληθειών. Αντίστοιχα, συμπλέοντας με το σύνολο των κοινωνικο – πολιτισμικών θεωριών, ως εκπαιδευτική τεχνική επισημαίνει την ιδιαίτερη θέση των κοινωνικών, ιστορικών και πολιτισμικών πλαισίων, μέσα στα οποία οικοδομείται η γνώση, υπογραμμίζει την μάθηση ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης

---

αξιολόγησης που συμπληρώνονται συστηματικά από όλους τους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτές οι οποίοι εμπλέκονται στην διαδικασία της ομότιμης μάθησης, αποτέλεσαν σημαντική πηγή πληροφοριών.

Αναφορικά με το Κέντρο Μάθησης Ενηλίκων CA Laois, η συμμετοχική παρατήρηση για λόγους πρακτικούς ήταν αδύνατη. Εντούτοις, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτές η αποστολή πληροφοριών και αναφορών σχετικών με όλα τα προγράμματα που έχουν οργανωθεί από το συγκεκριμένο φορέα με την εκπαιδευτική τεχνική της “μάθησης συνομηλίκων”. Ακόμη, στάλθηκε έντυπο υλικό το οποίο, είτε έδινε πληροφορίες για το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό κέντρο, είτε αποτελούσε τελικό προϊόν της δράσης των εκπαιδευομένων. Το τελευταίο ήταν ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς σε αυτό εμφανιζόταν ο λόγος των εκπαιδευομένων ως προς συγκεκριμένες μαθησιακές εμπειρίες τους.

μεταξύ ομοτίμων προσώπων που συνεργάζονται για την υλοποίηση ενός έργου ή την επίλυση ενός προβλήματος και δίνει προτεραιότητα στις μεταγνωστικές και σε άλλες, κοινωνικές δεξιότητες επικοινωνίας.

Από τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης μπορούν να αναφερθούν ως πηγές διαμόρφωσης της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής τεχνικής μέσα στο χρόνο, ο Dewey, ο οποίος υπερασπίστηκε τη διασύνδεση θεωρίας – πράξης (Dewey, 1933) και μίλησε για τη σημασία των κινήτρων, του ενδιαφέροντος και της καθοδήγησης, ως σημαντικού παράγοντα στην αυτενεργό μάθηση των μαθητών (Δανασσής-Αφεντάκης, 1993, σ. 103-107). Επίσης ο Vygotski, υποστήριξε την ιδέα της μάθησης ως αποτέλεσμα της κοινωνικής ζωής του ατόμου, καθώς τον γοήτευε ο δομικός ρόλος των άλλων και κυρίως των ατόμων τα οποία γνώριζαν περισσότερο και μπορούσαν να συνεισφέρουν στη διάχυση της μάθησης. Ο ίδιος θεωρούσε ότι το μεγαλύτερο μέρος της μάθησης αναπτύσσεται ως μία σειρά εμπειριών που υποβοηθούνται από τους άλλους και οι οποίες έχουν την δυνατότητα να οδηγήσουν σε νέα περιεχόμενα μάθησης υπό αντίστοιχες συνθήκες (Falk & Dierking, 2002: 51).

Περνώντας ειδικότερα στην εκπαίδευση ενηλίκων διαφαίνεται η σημαντική συμβολή της στην διαμόρφωση του περιεχομένου της “ομότιμης μάθησης”, τόσο διαμέσου των βασικών θεωριών της, όσο και επ’ αφορμή της ιδιαιτερότητας της σχέσης ενήλικων εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Συγκεκριμένα, τόσο στα πλαίσια της θεωρίας της “ανδραγωγικής”, όσο και της “θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης”, δίνεται έμφαση στην ανάγκη για βιωματικές μεθόδους μάθησης, συνεργατικές σχέσεις εκπαιδευτικών – εκπαιδευομένων και ανάπτυξης δια μέσου του κριτικού στοχασμού, της δυνατότητας αυτονομίας και αυτοκαθορισμού των εκπαιδευομένων. Ο Knowles (1998), τόνισε ότι οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να έχουν σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση των εκπαιδευτικών στόχων, ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες τους, τα ενδιαφέροντα, τις αξίες και το δικό τους ρυθμό μάθησης και υπογράμμισε την ανάγκη για αμφίδρομο διάλογο εκπαιδευτών - εκπαιδευομένων, μέσω του οποίου ανταλλάσσονται γνώσεις και εμπειρίες, ενισχύοντας την αυτοδυναμία των τελευταίων (Falk & Dierking, 2002, σ. 114), (Knowles, 1998) (Κόκκος, 2005<sup>α</sup>). Το περιεχόμενο των ρόλων και η σύνθετη σχέση εκπαιδευτή ενηλίκων / εκπαιδευομένων, έτσι όπως αυτή καθορίζεται από την ανάγκη και των δύο μερών για μια ώριμη αντιμετώπιση, η οποία προωθεί την αυτονομία και την υπευθυνότητα (Rogers A., 2003 α, β), μετατρέπει την προαναφερθείσα σχέση σε μία εν δυνάμει σχέση ομοτίμων, μέσα στην οποία ο εκπαιδευτής, ξεφεύγοντας από τον ρόλο του ατόμου που διδάσκει γνώσεις και δεξιότητες, μπορεί να παίξει τον ρόλο του “ομότιμου” ή του “μέντορα”, βοηθώντας τον εκπαιδευόμενο

να προσδιορίσει, κατανοήσει και πραγματοποιήσει τους μαθησιακούς στόχους και τις ανάγκες του. Χαρακτηριστική είναι ως προς αυτό, η παρότρυνση του Freire (1997), ο οποίος ήδη από την δεκαετία του 1960, μίλησε για την ανάγκη υπέρβασης από τους εκπαιδευτές ενηλίκων του διδασκαλικού τους ρόλου, και της λειτουργίας τους ως ‘μέντορες’, προωθώντας την αυτονομία, την προσωπική ανάπτυξη και ελευθερία των εκπαιδευομένων. Για τον Thompson (1980), η εκπαίδευση ενηλίκων είναι μια δραστηριότητα στην οποία οι συμμετέχοντες «εναλλάσσονται στους ρόλους του εκπαιδευόμενου, του εκπαιδευτή και του ατόμου» (Thompson, 1980, σ. 67), ενώ και ο Rogers (1998) αναφέρει ότι «κάθε ενήλικος εκπαιδευόμενος πρέπει να ασκήσει διδακτικό έργο» (Rogers, 1998, σ. 230).

Αναλυτικότερα, η “μάθηση ομοτίμων” αποτέλεσε σταδιακά, μία διακριτή εκπαιδευτική τεχνική, η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη, όσο το δυνατόν μη – ιεραρχικών και άνισων σχέσεων ανάμεσα στα πρόσωπα που εμπλέκονται σε αυτή. Κάτι ανάλογο επιτυγχάνεται δύσκολα στο κλασικό “mentoring”, όπου εμφανίζεται μεγαλύτερη ηλικιακή και μορφωτική διαφορά ανάμεσα στον «μέντορα» και τους εκπαιδευόμενους του. Για παράδειγμα, μια ιδιαίτερα οικεία στον ελληνικό χώρο, αντίστοιχη σχέση «εξουσίας», ήταν και αυτή ανάμεσα στους ‘μαστόρους’ και τους νεαρότερους εκπαιδευόμενους τεχνίτες τους, όπως έχει αναλυθεί εθνογραφικά από τον Herzfeld, στην περίπτωση των τεχνιτών και των σιναφιών τους στο Ρέθυμνο Κρήτης (2004). Επομένως, σε αντίθεση με την “τεχνική της ομότιμης μάθησης”, η οποία αφορά προγράμματα τα οποία λειτουργούν μέσα σε ημι-δομημένα, καθοδηγητικά πλαίσια και συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα συναντήσεων, ανάμεσα σε εκπαιδευόμενους ή μαθητές, το “mentoring” είναι λιγότερο δομημένο, καθώς κατά μία έννοια μία μεγάλη μερίδα της μάθησης στους ενήλικες, λαμβάνει χώρα μέσα από ανεπίσημες, καθημερινές επαφές με φίλους, συγγενείς, συναδέλφους κτλ. (Falk & Dierking, 2002, σ. 120-121) (Holbeche, 1996).

Δύο χώρες όπου το ‘mentoring’ έγινε γνωστό και καθιερώθηκε στη διεθνή βιβλιογραφία, είναι η Αμερική και δευτερευόντως η Αγγλία. Αρχικά ταυτίστηκε με το χώρο των επιχειρήσεων, καθώς από τη δεκαετία του 1970 και μετέπειτα, με τη δημοσίευση άρθρων ορόσημων όπως του Roche (1979), ξεκίνησε ένας μεγάλος διάλογος γύρω από το κατά πόσο η ύπαρξη ‘μεντόρων’ στον επαγγελματικό χώρο ευνοούσε την αποδοτικότητα και την ταχύτερη επαγγελματική ανέλιξη των εργαζομένων.

Στη συνέχεια, πέρα από τον χώρο των επιχειρήσεων και της υγείας, αναπτύχθηκαν προγράμματα ‘ομότιμης μάθησης’ για τους νέους και τους ενήλικες σε διάφορα μαθησιακά περιβάλλοντα και κοινωνικά πεδία. Ειδικότερα, οι σχετικές εκπαιδευτικές πολιτικές στην

Αγγλία, επηρεασμένες αρχικά από προσεγγίσεις θεωρητικών όπως του Coleman (1961) από τον χώρο της κοινωνιολογίας και το θεωρητικό ρεύμα του λειτουργισμού, καθώς επίσης και από εθνογραφικές προσεγγίσεις του σχολείου όπως του Willis (1977), αναγνώρισαν στην τεχνική της ομότιμης μάθησης και στη δράση των συνομηλίκων, την δυνατότητα να αποτελέσουν αντισταθμιστικό παράγοντα στη λειτουργία θεσμών, όπως η οικογένεια και το σχολείο. Από την δεκαετία του 1980 και μετέπειτα, τα περισσότερα προγράμματα “ομότιμης μάθησης”, άρχισαν να μετατοπίζουν την έμφαση από τον ρόλο του ‘μέντορα’, στη δράση όλων των εκπαιδευομένων και συγκεκριμένα στις πρακτικές μέσα από τις οποίες οι τελευταίοι εμπλέκονται ενεργά στις διαδικασίες μάθησης, στοχαζόμενοι κριτικά γύρω από αυτές. Έτσι, στην τυπική εκπαίδευση, το peer mentoring εφαρμόστηκε κυρίως ως μέσο ομαλής προσαρμογής και στήριξης νέων μαθητών, από μεγαλύτερους σε ηλικία συμμαθητές τους, κατά το δύσκολο πέρασμα τους από τη μία σχολική βαθμίδα στην άλλη (Wright & Cowen 1985) (Cowie, & Wallace, 2001), ενώ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση χρησιμοποιείται κυρίως στην στήριξη γυναικών, μειονοτήτων και γενικότερα των εθνοτικά διαφορετικών από την κυρίαρχη ομάδα φοιτητών (Thile & Matt, 1995), (Bizzari, 1995). Τέλος, εφαρμόζεται με επιτυχία σε κέντρα εκπαίδευσης ενηλίκων, αθλητικούς συλλόγους, κοινοτικά προγράμματα και οργανισμούς, συλλόγους που ασχολούνται με άτομα με ειδικές ανάγκες, κέντρα πρόληψης κτλ.

## **B. Βιωματικό εργαστήριο**

Όπως διαφαίνεται από το αναλυτικό επίμετρο - σχεδιάγραμμα των δραστηριοτήτων τις οποίες το συγκεκριμένο σεμινάριο περιλαμβάνει (βλ. σ.11), αφού συγκροτηθούν ομάδες, οι συμμετέχοντες θα κληθούν να επεξεργαστούν διάφορες θεματικές, οι οποίες προκύπτουν μέσα από την εφαρμογή των προγραμμάτων “ομότιμης μάθησης”, σε δύο φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ θα προβληθούν διάφορα βιντεοσκοπημένα ή εθνογραφικά καταγεγραμμένα περιστατικά από την σχολική τάξη.

Η 3<sup>η</sup> εργασία των ομάδων, στην οποία θα δοθεί και μεγαλύτερη έμφαση, δίνει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να αναστοχαστούν κριτικά γύρω από συγκεκριμένες θεματικές, έχοντας ως αφετηρία την ίδια την πραγματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης, καθώς είναι γενικότερα αποδεκτό ότι μέσα από την θέαση από απόσταση σκηνών από την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, μπορεί κανείς να την κατανοήσει καλύτερα, να διαπραγματευτεί τα ‘δυνατά’ και τα ‘αδύνατα’ σημεία της και να προετοιμαστεί καλύτερα για να εφαρμόσει ο ίδιος αντίστοιχες εκπαιδευτικές μεθόδους.

Επειδή η μεγαλύτερη έμφαση του βιωματικού σεμιναρίου δίνεται στο θέμα της εκπαιδευτικής πράξης, γίνεται αναφορά στη συνέχεια στην σχετική εμπειρία των δύο εκπαιδευτικών κέντρων.

*Εφαρμογή της εκπαιδευτικής τεχνικής της ‘ομότιμης μάθησης’ στο “Adult Learning Centre, της επαρχίας Laois”:*

*«Εκτιμώ αυτή τη μέρα, γιατί μίλησα σε όλους τους συν-εκπαιδευόμενούς μου στο λεωφορείο για την ιστορία του μνημείου Mochua» (Manuel . G. στο “Ourspace Newsletter”. Εκπαιδευόμενος, “Adult Learning Centre, Laois”).*

Το Εκπαιδευτικό Κέντρο Ενηλίκων της επαρχίας του Laois, παρέχει προγράμματα σε ενήλικες, οι οποίοι είτε δεν έχουν καμία εκπαιδευτική πιστοποίηση, είτε έχουν ολοκληρώσει, μόνο κάποιους κύκλους γυμνασιακών σπουδών. Οι κύκλοι μαθημάτων προσφέρουν ολοκληρωμένη υποστήριξη, αναπτύσσοντας μία γκάμα κοινωνικών δεξιοτήτων και γνώσεων γύρω από μια πληθώρα πεδίων, όπως τον χώρο εργασίας και της οικογένειας, ενώ ειδικά προγράμματα επικεντρώνονται σε άλλες βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως στα μαθηματικά, στην γραφή και ανάγνωση, στους Η/Υ. Τέλος, λειτουργεί ιδιαίτερο πρόγραμμα για εκπαιδευόμενους διαφόρων εθνοτικών ομάδων (ESOL), στο οποίο αναπτύσσονται δεξιότητες στην επικοινωνιακή χρήση της αγγλικής γλώσσας, προωθείται η ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνείδησης, ανοχής στην ετερότητα και ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων – στοιχεία σημαντικά για την ομαλή προσαρμογή τους στην Ιρλανδική κοινωνία.

Στα πλαίσια του τελευταίου αυτού προγράμματος, έγινε η πρώτη εφαρμογή του “peer-mentoring” το 2009. Το πρόγραμμα είχε τίτλο “Getting to grips with the English language” και βραβεύτηκε με το Ευρωπαϊκό Σήμα Γλωσσών, το 2010. Σε αυτό, εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι εργάζονταν σαν ομάδα, ενώ οι δράσεις - οι οποίες προτείνονταν και σχεδιάζονταν από τους εκπαιδευόμενους, με τη διαρκή στήριξη από τους εκπαιδευτές τους - περιελάμβαναν δραστηριότητες, όπως επίσκεψη σε βιβλιοθήκες, παραγωγή ενός ραδιοφωνικού ντοκουμέντ με τίτλο “Πώς να μάθεις αγγλικά στην Ιρλανδία”, διαπολιτισμικές δραστηριότητες και ένα ιδιαίτερο πρόγραμμα “ομότιμης μάθησης”, όπου οι πιο προχωρημένοι στην αγγλική γλώσσα αλλοδαποί εκπαιδευόμενοι, προσέφεραν δίκτυο υποστήριξης σε νεοεισερχόμενους στο πρόγραμμα ή στη χώρα συμμαθητές τους, βοηθώντας στη λειτουργία των επικοινωνιακών, γλωσσικών μαθημάτων.

Κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά, το κέντρο ενηλίκων, εκμεταλλευόμενο την προηγούμενη εμπειρία του στην τεχνική της ομότιμης μάθησης, εφαρμόζει το “peer-mentoring” σε διάφορα αντίστοιχα προγράμματα επικοινωνιακής διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας, κάνοντας χρήση ενός δικτύου εθελοντών “peer – mentors”<sup>7</sup>. Για παράδειγμα σε ένα από αυτά, ένας εθελοντής εκπαιδευτής γλωσσικού γραμματισμού, μαζί με δύο εκπαιδευόμενους – προχωρημένους ομιλητές της αγγλικής γλώσσας – εργάζονται με ομάδες οχτώ εκπαιδευόμενων. Στους ‘ομότιμους μέντορες’ πέρα από την διαρκή καθοδήγηση, προτείνεται ένα σχεδιάγραμμα χρήσης της αγγλικής σε διάφορα πρακτικά, επικοινωνιακά περιβάλλοντα πάνω στο οποίο εργάζονται, κατά τις συνεδρίες τους με τους συν-εκπαιδευομένους τους.

Η τεχνική της ομότιμης μάθησης εφαρμόστηκε σε μια πληθώρα άλλων προγραμμάτων, όπου ορισμένοι εκπαιδευόμενοι, είτε επειδή είχαν περισσότερη εμπειρία και γνώσεις σε συγκεκριμένους τομείς, είτε λόγω προχωρημένης γνώσης της αγγλικής γλώσσας, καθοδηγούσαν και στήριζαν ομάδες εκπαιδευομένων. Ενδεικτικά, γίνεται αναφορά στο πρόγραμμα «δημιουργικής γραφής», όπου περισσότερο έμπειροι στη συγγραφή εκπαιδευόμενοι βοηθούσαν τους υπολοίπους συμμαθητές τους, στο πρόγραμμα «ελάτε να δειπνήσετε μαζί μας», όπου εκπαιδευόμενοι παρασκεύασαν και παρουσίασαν φαγητό από τις χώρες καταγωγής τους στην ευρύτερη κοινότητα, ή ακόμη στο πρόγραμμα “Give maths a go!”, όπου η “ομότιμη μάθηση” εφαρμόζεται σε ζεύγη εκπαιδευομένων.

Τέλος, κατά τη διάρκεια του προγράμματος “Adult Refugee Programme Communications” και στα πλαίσια ενός σχεδίου δράσης με τίτλο «‘Ourspace’ Newsletter», εφαρμόστηκε η εκπαιδευτική τεχνική της ομότιμης μάθησης: εν πρώτοις μέσα από την επικοινωνιακή βοήθεια που παρείχαν οι πιο προχωρημένοι ομιλητές της αγγλικής, στα μέλη της ομάδας που δυσκολεύονταν περισσότερο και σε ένα δεύτερο επίπεδο, μέσα από την διαδικασία ανάληψης ρόλων, όπως του εκδότη, του δημοσιογράφου, του ξεναγού κτλ, από μία ομάδα επτά εκπαιδευομένων, στην προσπάθειά τους, μέσα από ομαδική εργασία τύπου “Project”, να λειτουργήσουν ανάμεσα σε ένα εικονικό γραφείο εφημερίδας στο σχολείο τους και στον ‘αληθινό’ κόσμο πέρα από αυτό. Μέρος της μικρής εφημερίδας που ετοιμάστηκε, ως τελικό προϊόν από τους ίδιους, ήταν πέρα από την περιγραφή των δράσεών τους στο συγκεκριμένο project, η αφήγηση εμπειριών τους (σταθμών ζωής ) από τις χώρες

---

<sup>7</sup> Πολλοί από αυτούς συμμετέχουν και σε ένα εθελοντικό πρόγραμμα της κοινότητας του Partlois, στο οποίο διδάσκεται η αγγλική γλώσσα σε μετανάστες από μεγαλύτερους σε ηλικία εθελοντές (Fáilte Isteach Third Age Foundation Project).



καταγωγής τους. Η εκπαιδευτριά τους Margaret Linston αναφέρει σχετικά: «Τα χαρακτηριστικά της ομότιμης μάθησης που εμπειρείχε το project, δημιούργησαν ένα ολοκληρωμένο, μαθητοκεντρικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο οι μαθητές μοιράστηκαν προηγούμενες εμπειρίες και ποικίλες ικανότητές τους - στοιχείο που διευκόλυνε τη μαθησιακή διαδικασία. Η χρήση της “ομότιμης μάθησης” σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, ενίσχυσε την βαθύτερη κατανόηση εννοιών και των διασυνδέσεων μεταξύ τους. (...) Το “peer – mentoring” βοήθησε τους μαθητές να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και αυτοσεβασμό» (M. Linston, προσωπική επικοινωνία, 31 Μαρτίου, 2012).

*Εφαρμογή της εκπαιδευτικής τεχνικής της ‘ομότιμης μάθησης’ στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Μυτιλήνης:*

*«Ήταν ωραία εμπειρία, σε κάνει να αισθάνεσαι σημαντικός. Την άλλη φορά θα ξέρω ακριβώς τι να κάνω». (Δημήτρης, 35 ετών. Εκπαιδευόμενος ΣΔΕ Μυτιλήνης).*

Το ΣΔΕ Μυτιλήνης λειτουργεί από το 2003 στην πόλη της Μυτιλήνης, ενώ από το 2011 διατηρεί δύο παραρτήματα στην Καλλονή Λέσβου και στην Μύρινα Λήμνου. Κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά, λειτουργούν στο σχολείο της Μυτιλήνης, μία τάξη στον Α κύκλο και μία στον Β, ενώ τα παραρτήματα έχουν από μία τάξη του Β κύκλου αντίστοιχα. Η εκπαιδευτική τεχνική εφαρμόστηκε σε όλους τους εκπαιδευόμενους (50 περίπου άτομα). Αντίστοιχα οι εκπαιδευτές ανέρχονται στους 26. Τρεις από αυτούς έχουν πολυετή εμπειρία στη διδασκαλία σε ΣΔΕ, ενώ οι υπόλοιποι στην πλειοψηφία τους προέρχονται κυρίως από την τυπική εκπαίδευση.

Η ιδέα και τα στάδια εφαρμογής της τεχνικής του “peer-mentoring” στο ΣΔΕ, άρχισαν να διαμορφώνονται σταδιακά, μέσα από συζητήσεις με συναδέλφους και εκπαιδευόμενους. Αναλυτικότερα, αποφασίστηκε να γίνει προσπάθεια ενσωμάτωσης της τεχνικής της ομότιμης μάθησης στο τρίωρο, εβδομαδιαίο πρόγραμμα των project. Σε αυτό το πλαίσιο, οργανώθηκε παιδαγωγική συνεδρία, ενώ διανεμήθηκε στους εκπαιδευτικούς ένα πρώτο σχέδιο, όπου επισημαίνονταν ορισμένα καίρια ζητήματα όπως, ο βαθμός, η μορφή και το περιεχόμενο που μπορούσε να πάρει η παρέμβαση των εκπαιδευτικών. Μερικοί από τους στόχους της δράσης ορίστηκαν γύρω από την ενεργοποίηση και την ενθάρρυνση της αυτενέργειας των εκπαιδευόμενων, τη διασύνδεση της μάθησης με την καθημερινή πράξη και την υποστήριξη των εκπαιδευόμενων με στόχο τη διδασκαλία δεξιοτήτων - κυρίως

επικοινωνιακών και μεταγνωστικών. Τα παραπάνω συζητήθηκαν και με τους εκπαιδευόμενους, σε αρκετές συναντήσεις μαζί τους, με στόχο να αποκτήσουν προσωπικό νόημα και για τους ίδιους - δράσεις όπως η έρευνα και η αξιολόγηση που θα ακολουθούσαν.

Οι προαναφερθέντες συναντήσεις ενημέρωσης εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων κρίθηκαν αναγκαίες, καθώς ο μεγάλος βαθμός αυτονομίας και αυτενέργειας των τελευταίων κατά την εφαρμογή του “peer-mentoring” και την ευρύτερη αλλαγή των ρόλων που επέτρεπε, αποτελούσε πηγή εντύπωσης και ταυτόχρονα προβληματισμού και για τις δύο μεριές. Ακολουθούν δύο παραδείγματα από τη σχολική τάξη:

A. Στην τάξη, αρκετές μέρες μετά από την αρχική ενημέρωση των εκπαιδευομένων Καλλονής, ως προς τον φετινό τρόπο υλοποίησης των Project. Σχόλιο εκπαιδευτριας:

«Τους ρώτησα αν κατάλαβαν τι θα κάνουμε. Κάποιοι όπως ο Σίμος, ο πιο αδύναμος μαθησιακά εκπαιδευόμενος, εξέφρασαν μια σχετική απορία, με εκφράσεις του τύπου “δάσκαλοι θα γίνουμε;” “τι ξέρουμε εμείς;”. Αυτός ήταν αρκετά αρνητικός. Δεν έχει επιλέξει ακόμη θέμα. Τους εξήγησα τι εννοούμε με το μέντορας, είπαμε λίγα πράγματα γύρω από την ιστορία του όρου και ότι θα υπάρξει στενή επικοινωνία μεταξύ καθηγητή και εκπαιδευόμενου. “Δεν θα είστε μόνοι σας”, τους τόνισα».

B: πρώτη συνάντηση ενημέρωσης εκπαιδευομένων στη Μυτιλήνη.

«Ο Γιάννης, μιλάει στους εκπαιδευομένους. Τονίζει ότι φέτος τα πράγματα θα γίνουν διαφορετικά, ότι “θέλουμε εσείς να’ ρθείτε εδώ και να μας δείξετε κάτι”. Μία συνάδελφος παρεμβαίνει, ίσως γιατί αισθάνεται ότι αυτό ακούγεται πολύ αγχωτικό για τους μαθητές, τονίζοντας ότι σκοπός δεν είναι να δείξουνε κάτι σε εμάς τους καθηγητές, δεν το κάνουν αυτό για εμάς, αλλά για τους ίδιους τους συμμαθητές τους».

Από κάθε εκπαιδευόμενο/η ζητήθηκε να εντοπίσει ένα ή δύο θέματα τα οποία, είτε τον / την ενδιέφεραν να μελετήσει περισσότερο, είτε τα γνώριζε βιωματικά μέσα από την εργασία του, τα ενδιαφέροντά του, την ζωή του γενικότερα. Οι περισσότεροι επέλεξαν θέματα βιωματικά γνωστά τους, με εξαίρεση του πιο δυνατούς μαθησιακά, οι οποίοι ‘τόλμησαν’ να διερευνήσουν κάτι καινούριο. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν τα θέματα που μπορούσε ο καθένας να υποστηρίξει, καθώς με την καθοδήγησή τους θα

γινόταν μία μικρή έρευνα γύρω από την επιλεγμένη θεματική, με στόχο την οργάνωση του περιεχομένου μιας ή περισσότερων συναντήσεων του 'εκπαιδευτή- μέντορα' με μια ομάδα εκπαιδευομένων. Οι ομάδες συγκροτήθηκαν ανάλογα με την πλειοψηφία των θεμάτων που επέλεξε ο κάθε εκπαιδευόμενος να παρακολουθήσει και τα οποία αφορούσαν θεματικές, όπως 'ο εθελοντισμός', 'οξυμέτρηση λαδιού', 'παρασκευή ανακυκλωμένου χαρτιού' κτλ. Βασικός στόχος της ύπαρξής των ομάδων ήταν η δημιουργία μικρών κοινοτήτων μάθησης. Εντούτοις, κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος, λόγω του μικρού αριθμού των εκπαιδευομένων και κυρίως εξαιτίας της μεγάλης επιθυμίας τους να παρακολουθούσαν όλες τις παρουσιάσεις – συναντήσεις με τους συμμαθητές τους, οι ομάδες ατόνησαν και η όλη δραστηριότητα γενικεύτηκε σε επίπεδο ολομέλειας σχολείου.

Οι εκπαιδευόμενοι συναντιούνται κατά την διάρκεια των ωρών του project, στο εργαστήριο υπολογιστών, όπου προετοιμάζονται. Μερικές εκπαιδευόμενες, δουλεύουν περισσότερες ώρες στο σπίτι κατά βούληση. Οι συναντήσεις των ομοτίμων γίνονται αβίαστα, μόνο όταν κάποιος είναι έτοιμος να συνομιλήσει με τους συμμαθητές του. Κατά την διάρκεια των συναντήσεων – παρουσιάσεων, οι εκπαιδευόμενοι εντυπωσιάζουν με πολλές από τις δεξιότητές τους (πχ. τις επικοινωνιακές). Κυρίως όμως, παρατηρείται μεγάλος βαθμός ενσυναίσθησης, ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους 'mentees' και τον 'εκπαιδευόμενο - μέντορα', η οποία εκφράζεται και στα φύλλα αξιολόγησης τα οποία συμπληρώνονται στο τέλος κάθε συνάντησης, από τον 'εκπαιδευόμενο - μέντορα', τον εκπαιδευτή, και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους. Ακόμη, η έως τώρα εφαρμογή έδειξε ότι ενεργοποιήθηκε το ενδιαφέρον 'δύσκολων' εκπαιδευομένων. Όπως δήλωσε ένας από αυτούς: «κυρία, τι ωραία πράγματα, από τη ζωή βγαλμένα, τέτοια έπρεπε να γίνονται και στα πρωινά σχολειά, στα παιδιά μας». Τα τελικά προϊόντα της δράσης είναι εξίσου ευέλικτα. Μία εκπαιδευόμενη, με μεγάλες μαθησιακές δυνατότητες έχει ήδη δημιουργήσει ένα σχετικό με το θέμα της φυλλάδιο, ενώ οι περισσότεροι καταλήγουν σε ένα power point. Γενικότερα, προβλέπεται η δημιουργία από τους εκπαιδευόμενους ενός δίφυλλου αφιερώματος, όπου θα περιλαμβάνονται αναφορές και υλικό από κάθε παρουσίαση. Εντούτοις ένα πρόβλημα που παρουσιάστηκε, είναι η αίσθηση που δίνει η ολοκλήρωση του δίπτυχου 'έρευνα – παρουσίαση' στους εκπαιδευόμενους, ότι εκεί ολοκληρώνεται η προσπάθειά τους. Ο βαθμός εμπλοκής τους ξανά, ως προς τη δημιουργία των τελικών προϊόντων της δράσης, έγκειται στην επαναδραστηριοποίηση τους, από τους εκπαιδευτές.

#### **Επίμετρο: σχεδιασμός βιωματικού εργαστηρίου:**

**A.**

- Δραστηριότητες γνωριμίας. Συγκρότηση ομάδων.

**Β.**

- Η έννοια της “ομότιμης μάθησης”, το πλαίσιο εφαρμογής της, οι στόχοι και η μεθοδολογία συγκέντρωσης του προς παρουσίαση υλικού.
- 1<sup>η</sup> εργασία ομάδων. Οι ομάδες διερευνούν και παρουσιάζουν περιπτώσεις προηγούμενων εμπειριών “ομότιμης μάθησης” των μελών τους.

**Γ.**

- Θεωρητικό πλαίσιο και πεδία εφαρμογής της “ομότιμης μάθησης”.
- 2η εργασία ομάδων. Οι ομάδες παρουσιάζουν περιπτώσεις πιθανής εφαρμογής της “τεχνικής της ομότιμης μάθησης” σε έναν από τους χώρους εργασίας των μελών τους. Αναφορά στα βασικά στάδια και στους στόχους.

**Δ.**

- Παρουσίαση της εφαρμογής του “Peer-mentoring” στο Adult Learning Centre Laois και στο ΣΔΕ Μυτιλήνης. Προβολή βιντεοσκοπημένων σκηνών και φωτογραφιών από τις τάξεις. Μια εθνογραφική προσέγγιση.
- 3<sup>η</sup> εργασία ομάδων: Συγκριτική προσέγγιση και κριτικός στοχασμός ανά ομάδες, γύρω από τις παρακάτω θεματικές:
  - Ομοιότητες και διαφορές στον τρόπο ενσωμάτωσης, από τα δύο κέντρα ενηλίκων, της τεχνικής της “ομότιμης μάθησης” στην μέθοδο “Project”. Προβληματισμοί και διαπιστώσεις.
  - Πώς θα συνοψίζατε τα βασικά θετικά σημεία της εφαρμογής της εκπαιδευτικής τεχνικής της ομότιμης μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων;
  - Με βάση το υλικό που παρουσιάστηκε, διαπιστώσατε τυχών ‘αδυναμίες’, ‘δυσκολίες’ ή ‘προβλήματα’ στην εφαρμογή της συγκεκριμένης τεχνικής στα συγκεκριμένα πλαίσια; Πού μπορεί να οφείλονται, πώς αντιμετωπίστηκαν ή πώς θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν;

**Ε.**

- Συμπεράσματα.
- Αξιολόγηση εργαστηρίου.

**Βιβλιογραφικές Αναφορές**

**Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία**

Βεργίδης, Δ. (2003). Οι εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας – Το περίγραμμα της θέσης εργασίας τους. Αθήνα: ΙΔΕΚΕ, ΓΓΕΕ.

Δανασσής - Αφεντάκης, Α. Κ. (1993). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης (17<sup>ος</sup> -18<sup>ος</sup> αιώνας). Παιδαγωγικά συστήματα. Αθήνα, Φιλοσοφική σχολή.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). Από την έρευνα στη διδασκαλία – Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Αθήνα: Σαββάλας.

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

Rogers, A. (1998). Η εκπαίδευση ενηλίκων. Αθήνα. Εκδόσεις Μεταίχμιο.

### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

Bizzari, J.C. (1995). Women, role models, mentors, and career. *Educational Horizons*, 73:3, 145-152.

Cain, M. (1994). Mentoring as identity exchange: conflicts and connections. *Feminist Teacher*, 8 (3),112-118.

Coleman J. S. (1961). *The Adolescent society. The social life of the teenager and its impact on education*, New York: Free Press of Glencoe

Cowie. H & Wallace, P. (2001). *Peer Support in Action: From Bystanding to Standing By*. Sage Publications Ltd.

Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago: Regnery.

Falk, J. H. & Dierking, L. D. (2002). *Lessons without limit: How free-choice learning is transforming education*. Walnut Creek, U.S.A. : Altamira Press.

Freire, P. (1997). Mentoring the mentor: a critical dialogue with Paulo Freire. *Counterpoints: Studies in the Postmodern Theory of Education*, Vol 60.

Herzfeld, M. (2004). *The body impolitic: artisans and artifice in the global hierarchy of value*. Chicago: University of Chicago Press.

Holbeche, L. (1996). Peer-mentoring: the challenges and opportunities. *Carreer Development International*. Vol. 1. No7. 24-27).

Knowles, M. (1998). *The Adult Learner*. Houston, Texas: Gulf Publishing Company.

Roche, G. R. (1979). Much Ado About Mentors. *Harvard Business Review*, January/February 1979, 14-28.

Rogers A. (2003α). What is the difference? A new critique of adult learning and teaching, NIACE, Leicester.

Rogers A. (2003β). What' s the difference?. *Adults Learning*, October, 15-17.

Thile E. & Matt. G.E. (1995). The Ethnic Mentor Undergraduate Program: A Brief Description and Preliminary Findings. *Journal of Multicultural Counseling and Development* 23(2), 116-26.

Willis. P. (1977). *Learning to Labour*. Farnborough: Saxon House.

Wright, S. & Cowen, E. L. (1985). The effects of peer teaching on student perceptions of class environment, adjustment and academic performance. *American Journal of Community Psychology*, 13(4), 417-433.

### Εργαστήριο 3: «Προσωπική και επαγγελματική ζωή. Η αντιπαράθεση.» Η τέχνη διδάσκει την ισορροπία; Βιωματικό εργαστήριο-προσέγγιση μέσω της μεθόδου ARTiT

**Παναγιώτα Τσεντούρου**, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων στην Εθνική Τράπεζα

[tsentourou.pan@nbg.gr](mailto:tsentourou.pan@nbg.gr)

**Δημήτρης Πατρώνας**, Εκπαιδευτής Ενηλίκων στην Εθνική Τράπεζα (συμμετοχή)

[dpatro@nbg.gr](mailto:dpatro@nbg.gr)

#### Περίληψη

Η μέθοδος ARTiT «Κριτική και δημιουργική μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία», στοχεύει στην εκπαίδευση εκπαιδευτών, ώστε να αξιοποιούν τη συστηματική παρατήρηση έργων τέχνης για να προάγουν τον κριτικό στοχασμό και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευόμενων.

Βασίζεται στις απόψεις επιστημόνων, οι οποίοι έχουν τονίσει τη σημασία της αισθητικής εμπειρίας για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και έχουν συνδέσει τη μάθηση με τον κριτικό στοχασμό μέσω της παρατήρησης έργων τέχνης. Ως εργαλείο προσέγγισης χρησιμοποιείται η τεχνική του Perkins για τη συστηματική ανάλυση-παρατήρηση έργων τέχνης και παραλλαγές της, με στόχο να φτάσει κανείς πιο βαθιά από την επιδερμική παρατήρηση και να αντλήσει το δικό του νόημα από το έργο.

Στο βιωματικό εργαστήριο θα προσεγγιστεί το θέμα «Ισορροπία προσωπικής-επαγγελματικής ζωής» με ανάλυση διαφόρων έργων τέχνης, θα γίνει συνοπτική παρουσίαση της μεθόδου και της πιλοτικής εφαρμογής της στην επαγγελματική εκπαίδευση σε προγράμματα διαχείρισης άγχους και το εργαστήριο θα κλείσει με συζήτηση.

#### **"Work-life controversy". Could art teach balance? Experiential workshop- approach through ARTiT methodology**

**Panagiota Tsentourou**, Adult Trainer (National Bank of Greece)

**Dimitris Patronas**, Adult Trainer (National Bank of Greece)

#### **Abstract**

ARTiT methodology "Critical and creative learning through aesthetic experience", aims to train adult trainers to use systematic observation of works of art to foster learners critical thinking and creativity.

It is based on views of scholars who have emphasized the importance of aesthetic experience in development of creativity and who have linked learning with critical thinking through observation of works of art. Perkins' technique on the systematic exploration of works of art (and its variations), is used as a tool for observation. The goal is to go beyond superficial observation and draw ones' own conclusions from the works of art.

The experiential workshop will approach the topic "Work-life balance " by analysing several works of art. There will be a short presentation of ARTiT methodology and of a pilot implementation in vocational education programs on stress management. The workshop will conclude with discussion on presented topics.

### **Θεωρητική προσέγγιση**

Η μέθοδος ARTiT «Κριτική και δημιουργική μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» βασίζεται εκπαιδευτικά στις πεποιθήσεις ότι:

- η αισθητική εμπειρία είναι ιδιαιτέρως σημαντική και ως εκ τούτου θα πρέπει να είναι βασικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας.
- οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα πρέπει να προσπαθούν με κάθε τρόπο να δημιουργούν ένα μαθησιακό περιβάλλον το οποίο δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να έρθουν σε επαφή με έργα τέχνης και να τα προσεγγίσουν συναισθηματικά, διανοητικά και κριτικά.

Το ζητούμενο από την εκπαιδευτική πλευρά είναι οι εκπαιδευόμενοι ως παρατηρητές να εισέλθουν σταδιακά στη βαθύτερη κατανόηση των έργων τέχνης με στόχο την ενεργοποίηση της στοχαστικής και κριτικής λειτουργίας.

Από τα διάφορα «μοντέλα» παρατήρησης - ανάλυσης έργων τέχνης, στη μέθοδο ARTiT χρησιμοποιείται ως εργαλείο προσέγγισης των έργων που εντάσσονται στη μαθησιακή διαδικασία, η διεργασία μεθοδικής παρατήρησης των έργων τέχνης του Perkins. Ο D.Perkins, ερευνητής και φιλόσοφος, με επιστημονικό υπόβαθρο από τα πεδία των μαθηματικών, της τεχνητής νοημοσύνης και των επιστημών της αγωγής, έχει καταθέσει σημαντικό επιστημονικό έργο, όσον αφορά τη χρήση των τεχνών στην εκπαίδευση.

Στο βιβλίο του *The Intelligent Eye* (1994) περιγράφει μια διεργασία μέσω της οποίας ο παρατηρητής, εντοπίζοντας συγκεκριμένα στοιχεία του έργου τέχνης αναπτύσσει μεθοδευμένα μια επιχειρηματολογία που σχηματοποιεί και ενδυναμώνει την άποψή του για το συγκεκριμένο έργο τέχνης. Με τον τρόπο αυτό καλλιεργεί μια κριτική - στοχαστική διάθεση απέναντι στα γεγονότα εντός ή εκτός του εκπαιδευτικού πλαισίου. Ο ίδιος ο Perkins θεωρεί ότι η διεργασία αυτή μπορεί να ακολουθηθεί και σε οποιαδήποτε στιγμή



της καθημερινής ζωής χρειάζεται η στοχαστική διάθεση για τη λήψη απόφασης, από την περίπτωση επίλυσης μιας σύγκρουσης μέχρι τη λήψη μιας κρίσιμης απόφασης με σοβαρές συνέπειες. Η διεργασία περιλαμβάνει τέσσερις διαδοχικές φάσεις παρατήρησης: Χρόνο για παρατήρηση, ανοικτή και περιπετειώδη παρατήρηση, αναλυτική και εις βάθος παρατήρηση και ανασκόπηση.

Στο πλαίσιο της μεθοδολογίας ARTiT αναπτύχθηκαν παραλλαγές της προσέγγισης αυτής προσαρμοσμένες στις ιδιαιτερότητες άλλων μορφών τέχνης όπως ο κινηματογράφος, η μουσική και η λογοτεχνία. Στις παραλλαγές αυτές η βασική μέθοδος παραμένει η ίδια. Αρχικά δίνεται αρκετός χρόνος ώστε να ενεργοποιηθεί η παρατηρητικότητα και να αναδυθούν όσο το δυνατόν περισσότερα ερωτήματα. Στη συνέχεια μέσω καθοδηγητικών ερωτήσεων από τον εκπαιδευτή οι εκπαιδευόμενοι εμβαθύνουν στην παρατήρηση και στα σημεία που δεν εντοπίστηκαν με την πρώτη προσέγγιση. Ακολουθούν συμπεράσματα τεκμηριωμένα στις δύο προηγούμενες φάσεις παρατήρησης τα οποία μπορεί να εκφραστούν προφορικά, να αποτυπωθούν γραπτά τόσο με τη μορφή μιας άσκησης όσο και μιας δραστηριότητας, ενώ τελικά οι παρατηρητές οργανώνουν τα στοιχεία που αποκαλύφθηκαν στις τρεις προηγούμενες φάσεις για να προσεγγίσουν το έργο ως ολότητα.

Την ίδια φιλοσοφία, χωρίς να εισέρχονται σε τέτοια έκταση και βάθος, αντικατοπτρίζουν και οι τεχνικές Visible και Artful Thinking από εκπαιδευτικές δράσεις που υποστηρίζονται από το Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου του Harvard όπως το Project Visible Thinking και Artful Thinking (βλ. σχετική ιστοσελίδα). Οι παραπάνω τεχνικές βοηθούν στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης με τη χρήση τρόπων προσέγγισης εικαστικών, λογοτεχνικών κινηματογραφικών και άλλων έργων που έχουν τη μορφή σύντομων μοντέλων με συγκεκριμένα βήματα (“learning routines”). Για παράδειγμα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί μια σειρά ερωτήσεων για το έργο τέχνης που ενεργοποιεί το ενδιαφέρον και εισάγει στη βαθύτερη παρατήρηση, ασκεί στην ερμηνεία με ταυτόχρονη τεκμηρίωση ή ενθαρρύνει την έκφραση και εξερευνά διαφορετικές οπτικές γωνίες. Δύο παραδείγματα τέτοιων μοντέλων θα χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια του βιωματικού μέρους του εργαστηρίου και αποτυπώνονται στην περιγραφή του.

Συμπερασματικά, ο στόχος της παρατήρησης είναι το πέρασμα από την επιδερμική αντίληψη σε πιο βαθιές ερμηνείες και η ενθάρρυνση των εκπαιδευόμενων να αντλήσουν το δικό τους νόημα από το έργο (Perkins, 1994). Είναι τελικά μια περιπέτεια κατανόησης των

ιδεών, των αντιλήψεων, των αξιών, των συναισθημάτων και καταστάσεων που δημιουργούνται στον αποδέκτη (Κόκκος και Συνεργάτες, 2011).

Τα θεμέλια της μεθόδου ARTiT είναι οι απόψεις επιστημόνων και μελετητών όπως ο Dewey (1934 [1980]), ο Efland (2002), ο Eisner (2002), ο Gardner (1983, 1990) οι οποίοι έχουν τονίσει τη σημασία της αισθητικής εμπειρίας για τη γνωστική ανάπτυξη, την καλλιέργεια της πολλαπλής νοημοσύνης, την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας.

Εξάλλου ενσωματώνεται το σκεπτικό του Freire (1978) που χρησιμοποίησε την ολιστική προσέγγιση από εκπαιδευόμενους εικαστικών «κωδικοποιήσεων» - σκίτσων (ζωγραφισμένων από σημαντικούς ζωγράφους της εποχής), με σκηνές οικείες στις δικές τους εμπειρίες ώστε να καταστούν αφορμές για κριτική ανάλυση της κοινωνικής τους πραγματικότητας. Επιπλέον, οι θεωρητικοί της μετασχηματίζουσας μάθησης όπως ο Mezirow (Mezirow και Συνεργάτες, 2007), ο Greene (2000), ο Kegan (2000) και ο Jarvis (2006) συνδέουν τον κριτικό στοχασμό με τη γνωστική, συναισθηματική και δημιουργική διάσταση της μάθησης όταν αυτή εμπλουτίζεται με συχνή παρατήρηση και ανάλυση σημαντικών έργων τέχνης.

Η μέθοδος ARTiT στην ολοκληρωμένη της μορφή περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια:

1<sup>ο</sup> στάδιο: Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική και δημιουργική διερεύνηση ενός θέματος.

Ο εκπαιδευτής ερευνά την ανάγκη για κριτική και δημιουργική εξέταση ενός θέματος που αφορά σε στερεοτυπικές αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων. Στη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών πριν από το σχεδιασμό ενός προγράμματος ή στα πρώτα στάδια της υλοποίησής του, μπορεί να διαπιστώσει ότι οι συμμετέχοντες έχουν κάποιες απόψεις οι οποίες στην πραγματικότητα είναι στερεότυπα προσωπικά ή κοινωνικά. Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτής συζητά με τους εκπαιδευόμενους, τους ενθαρρύνει να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους και τους υποκινεί να συμφωνήσουν να εξετάσουν κριτικά τις πεποιθήσεις τους.

2<sup>ο</sup> στάδιο: Έκφραση των απόψεων των συμμετεχόντων για το θέμα.

Ο εκπαιδευτής ζητά, με τη μορφή ανοιχτών ερωτήσεων, από όλους τους συμμετέχοντες να εκφράσουν γραπτά τις απόψεις τους για το υπό συζήτηση γενικό θέμα. Οι καταγεγραμμένες απόψεις θα βοηθήσουν στην αποτελεσματικότερη

διαμόρφωση της στρατηγικής για την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής προσέγγισης του θέματος ώστε στα τελευταία στάδια της εφαρμογής της μεθόδου οι απόψεις να είναι δυνατόν να συγκριθούν με αυτές που θα διαμορφωθούν στη συνέχεια της παρατήρησης. Ο εκπαιδευτής προτείνει να συζητηθούν οι ιδέες σε μικρές υποομάδες και στη συνέχεια στην ολομέλεια της εκπαιδευτικής ομάδας.

3<sup>ο</sup> στάδιο: Προσδιορισμός των επί μέρους θεμάτων που θα προσεγγιστούν.

Ο εκπαιδευτής, αφού εξετάσει τις προτάσεις της ομάδας που προέκυψαν από τη σύνθεση του προηγούμενου σταδίου, διαπραγματεύεται μαζί τους τα επιμέρους θέματα που θα συζητηθούν και τη σειρά με που θα τα επεξεργαστεί η ομάδα.

4<sup>ο</sup> στάδιο: Προσδιορισμός έργων τέχνης ως εναυσμάτων επεξεργασίας των επί μέρους θεμάτων.

Ο εκπαιδευτής επιλέγει σε συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους έργα τέχνης, διαφορετικών μορφών, τα οποία έχουν θεματολογία σχετική με το υπό συζήτηση επί μέρους θέμα. Η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στη διαδικασία επιλογής των έργων τέχνης μπορεί να έχει τις παρακάτω μορφές:

α. Ο εκπαιδευτής προτείνει στους εκπαιδευόμενους κάποια έργα τέχνης που ο ίδιος θεωρεί κατάλληλα για κριτικό στοχασμό και οι εκπαιδευόμενοι επιλέγουν ποια από αυτά προτιμούν και με ποια σειρά θα γίνει η παρατήρηση και η ανάλυσή τους.

β. Ο εκπαιδευτής προτείνει πηγές στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να αναζητήσουν κατάλληλα για παρατήρηση και κριτική ανάλυση, έργα τέχνης και οι εκπαιδευόμενοι εντοπίζουν και επιλέγουν έργα της προτίμησής τους

γ. Ο εκπαιδευτής ορίζει κριτήρια για την αναζήτηση και την επιλογή έργων τέχνης.

δ. Οι εκπαιδευόμενοι προτείνουν τα έργα τέχνης που προτιμούν και στη συνέχεια συζητούν με τον εκπαιδευτή και επιλέγουν από κοινού.

ε. Συνδυασμός των παραπάνω αναφερόμενων επιλογών.

5<sup>ο</sup> στάδιο: Παρατήρηση - ανάλυση των έργων τέχνης

Ο εκπαιδευτής υποκινεί την ομάδα να εκφράσει τις απόψεις - πεποιθήσεις της για το επί μέρους θέμα. Στη συνέχεια γίνεται η συστηματική παρατήρηση και ανάλυση των έργων τέχνης, Για το σκοπό αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος του Perkins, παραλλαγές της όπως η μέθοδος ARTIT for films, for literature, for music, ή οι Visible and Artful Thinking Techniques. Η φάση αυτή και οι εναλλακτικές της προσεγγίσεις, έχουν παρουσιαστεί τόσο στην ανάλυση του θεωρητικού μέρους που προηγήθηκε, όσο και στην περιγραφή του βιωματικού εργαστηρίου που ακολουθεί.

Εάν έχουν επιλεγεί περισσότερα από ένα έργα τέχνης, η διεργασία επαναλαμβάνεται για κάθε ένα από αυτά.

6<sup>ο</sup> στάδιο: Αναστοχασμός

Συζητούνται και αποτυπώνονται γραπτά οι απόψεις - πεποιθήσεις των εκπαιδευόμενων όσον αφορά το πρώτο επί μέρους θέμα. Στο σημείο αυτό μπορεί να συγκριθούν με τις αντίστοιχες απόψεις - πεποιθήσεις τους πριν από την εκπαιδευτική χρήση της αισθητικής εμπειρίας.

Τέλος, γίνεται επανεξέταση και εμπλουτισμός των αρχικών απόψεων πεποιθήσεων των εκπαιδευόμενων, σύνθεση, εξάγονται συμπεράσματα και γίνεται η σύνδεση με τα υπόλοιπα προς συζήτηση θέματα ή την υπόλοιπη ύλη του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Η ίδια η μέθοδος προβλέπει ευελιξία στη χρήση της, με έναρξη απευθείας από το τρίτο ή τέταρτο στάδιο και άλλες παραλλαγές, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, ανάγκες, τις συνθήκες, το διαθέσιμο χρόνο, την εμπειρία του εκπαιδευτή, τη συγκεκριμένη ομάδα των εκπαιδευόμενων, το πόσο γνωρίζει ο εκπαιδευτής την ομάδα και τις ιδιαιτερότητές της κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού της εκπαίδευσης, το βαθμό εξοικείωσης των εκπαιδευόμενων με την τέχνη, κ.α.

Η μέθοδος διαμορφώθηκε στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος Grundvig, ARTiT: «Ανάπτυξη καινοτομικών μεθόδων για την εκπαίδευση εκπαιδευτών». Το πρόγραμμα στοχεύει στην ανάπτυξη μιας μεθοδολογίας εκπαίδευσης εκπαιδευτών που θα τους επιτρέψει να ασκούν εκπαιδευτικό έργο αξιοποιώντας τη συστηματική παρατήρηση έργων τέχνης ώστε να προάγουν τον κριτικό στοχασμό και τη δημιουργικότητα των ενηλικων εκπαιδευόμενων.

Σχεδιάστηκε με βάση ερευνητικά δεδομένα και παρέχει στους εκπαιδευτές, εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στα θέματα: «Σχέσεις των Φύλων», «Εργασία και κοινωνική ζωή στη σύγχρονη εποχή», «Παγκοσμιοποίηση και διαπολιτισμική μάθηση», «Βιώσιμη ανάπτυξη» και «Εκπαιδύοντας δημιουργικούς και κριτικά σκεπτόμενους εκπαιδευτές ενηλίκων». Για κάθε θέμα έχει αναπτυχθεί ένα εκπαιδευτικό πακέτο που περιλαμβάνει κριτικά ερωτήματα και επιλεγμένα έργα τέχνης σε σχέση με το θέμα, οδηγίες για τη χρήση των έργων τέχνης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ενότητας, εργαλεία για την αυτο-αξιολόγηση των

εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων καθώς και οδηγίες για τη χρήση των παραπάνω εργαλείων.

Η ενότητα που παρουσιάζεται στο εργαστήριο αναπτύχθηκε σαν μέρος του εκπαιδευτικού πακέτου με γενικό θέμα «Εργασία και κοινωνική ζωή στη σύγχρονη εποχή». Με βάση τη μέθοδο είναι δυνατόν να σχεδιαστούν και να αναπτυχθούν παρόμοιες εκπαιδευτικές ενότητες και εργαλεία για να καλύψουν μια πληθώρα εκπαιδευτικών αντικειμένων.

Το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα συντονίζεται στην ολότητά του από την Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων και υλοποιείται από Πανεπιστήμια και Εκπαιδευτικούς φορείς στην Ελλάδα (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο), τη Δανία (Roskilde University, VUCFYN Ringen Glamsberg), τη Ρουμανία (Pitesti University) και τη Σουηδία (Arbetarnas Bildningsforbund – ABF, Workers' Educational Association), με τη συνεργασία Μουσείων και άλλων Εκπαιδευτικών οργανισμών στις χώρες αυτές (βλ. σχετική ιστοσελίδα).

### **Βιωματικό εργαστήριο**

Το εργαστήριο θα υλοποιηθεί σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος οι συμμετέχοντες θα λάβουν μέρος ως εκπαιδευόμενοι σε ενότητα με θέμα «Ισορροπία προσωπικής-επαγγελματικής ζωής», στην οποία θα γίνει χρήση της μεθόδου ARTiT και εξοικείωση τους με την εφαρμογή της. Στο δεύτερο μέρος που ορίζεται ως «θεωρητική προσέγγιση» θα παρουσιαστεί με σύντομο και περιεκτικό τρόπο η μέθοδος καθώς και μια πιλοτική εφαρμογή της στην πραγματικότητα της αίθουσας σε σεμινάριο επαγγελματικής κατάρτισης. Το εργαστήριο θα κλείσει με το τρίτο μέρος, με διάλογο και επισήμανση συμπερασμάτων χρήσιμων για τη διδακτική πρακτική των συμμετεχόντων.

*Α Μέρος: Προσέγγιση του θέματος "Ισορροπία προσωπικής-επαγγελματικής ζωής» μέσω της μεθόδου ARTiT «Κριτική και δημιουργική μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» από τους συμμετέχοντες στο συνέδριο*

Για την εκπαιδευτική προσέγγιση του θέματος επιλέγεται η πιο συντομευμένη χρήση της μεθόδου ARTiT. Σε αυτή, η έναρξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας γίνεται από το 4<sup>ο</sup> στάδιο (όπως αυτό περιγράφηκε στο θεωρητικό μέρος), δηλαδή απευθείας από την επιλογή και επεξεργασία των έργων τέχνης. Ωστόσο στην περίπτωση μας η επιλογή γίνεται από τον εκπαιδευτή για δύο λόγους:

1. Λόγω του περιορισμένου χρόνου, προτιμάται να δοθεί έμφαση στο βιωματικό μέρος της παρατήρησης των έργων τέχνης και της διαμόρφωσης και επεξεργασίας των κριτικών ερωτημάτων, παρά στη διάγνωση της ανάγκης εξέτασης του θέματος και στην επιλογή των έργων τέχνης
2. Μπορεί να γίνει καλύτερη σύγκριση των τάσεων που θα διαμορφωθούν κατά την υλοποίησή του στο συνέδριο, με συμπεράσματα - τάσεις από την εφαρμογή του μοντέλου της μεθόδου στο χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στην εκπαίδευση εργαζόμενων στη διαχείριση άγχους, όπως αυτό περιγράφεται στο τελευταίο μέρος της παρουσίασης.

Θα ακολουθήσει η συστηματική παρατήρηση - ανάλυση των έργων τέχνης (5<sup>ο</sup> στάδιο, όπως περιγράφηκε στη θεωρητική προσέγγιση) είναι και ο αναστοχασμός ( 6<sup>ο</sup> στάδιο, όπως περιγράφηκε στη θεωρητική προσέγγιση) όπου θα γίνει η σύνδεσή τους με το υπό συζήτηση θέμα και τα κριτικά ερωτήματα που προκύπτουν από αυτό.

#### Βήματα υλοποίησης του βιωματικού εργαστηρίου

1. Παρατήρηση/ανάλυση ενός έργου τέχνης (Φωτογραφία) για ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων.  
Θα χρησιμοποιηθεί μια απλή προσέγγιση της κριτικής παρατήρησης όπως αυτή παρουσιάζεται στα Visible and Artful Thinking Projects του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου του Harvard, με τον τίτλο “What makes you say that?” – «Τι σε κάνει να το λες αυτό;» η οποία βασίζεται σε δύο βασικά ερωτήματα τα οποία προάγουν την αιτιολόγηση με δομημένα επιχειρήματα.
  - Τι συμβαίνει εδώ; (Το πρώτο ερώτημα ζητά μια ερμηνεία)
  - Τι σε κάνει να το λες αυτό; (Το δεύτερο ερώτημα ζητά τεκμηρίωση)Παράλληλα, επειδή οι εκπαιδευόμενοι παροτρύνονται να μοιραστούν με τους υπόλοιπους τις δικές τους ερμηνείες, τους δίνεται η δυνατότητα να κατανοήσουν ότι υπάρχουν διαφορετικές οπτικές γωνίες και εναλλακτικές ερμηνείες.
2. Πρόταση προσέγγισης του θέματος «Ισορροπία προσωπικής-επαγγελματικής ζωής» και εισαγωγή στο θέμα. Έκφραση των απόψεων των συμμετεχόντων ως προς το θέμα με τη μορφή του καταγισμού ιδεών και καταγραφή τους σε πίνακα – Διαμόρφωση ερωτημάτων – Διατύπωση κριτικών ερωτημάτων
3. Παρατήρηση/ανάλυση ενός δεύτερου έργου τέχνης (Φωτογραφία). Για το έργο αυτό θα χρησιμοποιηθεί ακόμη μια απλή προσέγγιση της κριτικής παρατήρησης όπως αυτή

παρουσιάζεται στα Visible and Artful Thinking Projects του Harvard με τον τίτλο “See Think Wonder” και έχει ως βασικό κορμό τα ερωτήματα:

- Τι βλέπεις; (παρατήρηση, ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος)
- Τι σκέφτεσαι γι’ αυτό; (ερμηνεία, τεκμηρίωση και κριτική σκέψη)
- Τι ερωτήματα σου δημιουργεί;

4. Παρατήρηση/ανάλυση πίνακα ζωγραφικής “Room in New York” του Edward Hopper (1932) με υποκίνηση των συμμετεχόντων για έκφραση των απόψεών τους μέσω εργασίας σε ομάδες, με τη βοήθεια ερωτηματολογίου που βασίζεται στη στοχαστική προσέγγιση ενός έργου τέχνης σύμφωνα με τον Perkins και περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις:

- Πρώτη φάση: Χρόνος για παρατήρηση  
Οι παρατηρητές καλούνται να παρατηρήσουν το έργο τέχνης προσεκτικά, βαθμιαία αργά, χωρίς ακόμα να το ερμηνεύουν ή να το κρίνουν. Παραδείγματα καθοδηγητικών ερωτήσεων που θα χρησιμοποιηθούν σε αυτή τη φάση: Τι βλέπετε, τι συμβαίνει εδώ, ποιο γεγονός ή ιστορία υπάρχει;
- Δεύτερη φάση: Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση  
Το έργο εδώ παρατηρείται με ανοιχτό πνεύμα και δημιουργική διάθεση. Γίνεται ενεργοποίηση της σκέψης όχι για να ερμηνεύσει αλλά για να παρατηρήσει καλύτερα, χωρίς να παίρνει τίποτα ως δεδομένο. Παραδείγματα καθοδηγητικών ερωτήσεων: Ποια είναι η ατμόσφαιρα; Ποια συναισθήματα σας δημιουργούνται; Τι παρατηρείτε όσον αφορά τεχνικά χαρακτηριστικά (χρώματα, σχήματα, μεγέθη κλπ);
- Τρίτη φάση: Ξεκάθαρη, αναλυτική και βαθιά παρατήρηση  
Οι παρατηρητές ξεκαθαρίζουν, συγκρίνουν, εμβαθύνουν ερμηνεύουν και εξηγούν. Προσπαθούν να δώσουν απαντήσεις στα ερωτήματά τους. Παραδείγματα καθοδηγητικών ερωτήσεων: Υπάρχει ένα χαρακτηριστικό που σας έκανε εντύπωση; Γιατί ο καλλιτέχνης το έκανε αυτό; Ποια αλλαγή θα κάνατε στον πίνακα για να δώσετε μια απάντηση στα ερωτήματα που τέθηκαν;
- Τέταρτη φάση: Ανασκόπηση της διεργασίας- ολιστική προσέγγιση του έργου  
Οι παρατηρητές βλέπουν το έργο στην ολότητά του, συνθετικά, λαμβάνοντας υπόψη τις εμπειρίες των προηγούμενων φάσεων. Αξιοποιείται η οργανωτική τους σκέψη, ξαναζούν την εμπειρία και αναστοχάζονται τι τους προσέφερε συνολικά. Παραδείγματα καθοδηγητικών ερωτήσεων: Δείτε πάλι τον πίνακα ως σύνολο και σκεφτείτε τι προσφέρει στο θεατή; Τι προσφέρει στο θεατή όσον

αφορά τον προβληματισμό για το θέμα «Ισορροπία προσωπικής – επαγγελματικής ζωής»;

Μετά την παρατήρηση σε ομάδες, θα γίνει διάλογος ώστε να αξιοποιηθεί η δυναμική της ευρύτερης ομάδας (ολομέλεια) και να καταγραφούν τα βασικά συμπεράσματα και ερωτήματα.

5. Προβολή αποσπάσματος της κινηματογραφικής ταινίας «Πολίτης Kane» του Orson Welles (1941). Παρατήρηση/Ανάλυση του έργου με βάση παραλλαγή της μεθοδολογίας του Perkins προσαρμοσμένης σε κινηματογραφικά έργα. Ομαδική άσκηση εφαρμογής της στοχαστικής προσέγγισης της συγκεκριμένης ταινίας, διαμόρφωσης εισαγωγικών ερωτημάτων και κριτικών ερωτημάτων εστιασμένων στο θέμα «Ισορροπία προσωπικής-επαγγελματικής ζωής». Οι συμμετέχοντες θα κληθούν να χειριστούν το θέμα από εκπαιδευτική άποψη και συνεργαζόμενοι στις ομάδες τους να φτιάξουν το εκπαιδευτικό πλάνο με βάση το οποίο θα έθεταν ερωτήματα σε εκπαιδευόμενους για να παρατηρήσουν σταδιακά και να εμβαθύνουν στο περιεχόμενο της κινηματογραφικής ταινίας και μετά να σχεδιάσουν τα βασικά βήματα της συζήτησης ώστε (να διατυπωθούν και να απαντηθούν κάποια εισαγωγικά και κριτικά ερωτήματα.
6. Σύνδεση με την παρατήρηση και τα συμπεράσματα από τον πίνακα ζωγραφικής “Room in New York”. Κλείσιμο της ενότητας - Συζήτηση – Αναστοχασμός – Προτάσεις για απαντήσεις στα ερωτήματα που τέθηκαν, περεταίρω επεξεργασία των έργων τέχνης, εκπαιδευτικές εφαρμογές όσων προέκυψαν από τις συζητήσεις και την υλοποίηση των ομαδικών δραστηριοτήτων.

#### *Β Μέρος: Θεωρητική προσέγγιση*

Στο μέρος αυτό θα γίνει συνοπτική παρουσίαση της μεθοδολογίας του ARTiT «Κριτική και δημιουργική μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία», των σταδίων που αυτή περιλαμβάνει και των μεθόδων με τις οποίες μπορεί να γίνει η συστηματική παρατήρηση και η κριτική προσέγγιση ενός έργου τέχνης. Η παρουσίαση θα γίνει με χρήση των παραδειγμάτων που οι συμμετέχοντες επεξεργάστηκαν κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου. Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί η προσέγγιση του θέματος “Ισορροπία προσωπικής-επαγγελματικής ζωής» μέσω της μεθόδου ARTiT στους εργαζόμενους της Εθνικής Τράπεζας.



Η πιλοτική εφαρμογή της μεθόδου στην εκπαίδευση των εργαζόμενων της ΕΤΕ, (η οποία) πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα με θέμα «Τεχνικές διαχείρισης εργασιακού άγχους». Στο πρόγραμμα αυτό, οι εργαζόμενοι συμμετέχουν σε εθελοντική βάση. Ανάμεσα στα υπόλοιπα θέματα, περιλαμβάνει την ενότητα που αφορά στην ισορροπία προσωπικής - επαγγελματικής ζωής. Οι στόχοι της ενότητας ήταν σε επίπεδο στάσεων οι εκπαιδευόμενοι να ευαισθητοποιηθούν στη σημασία της ισορροπίας της προσωπικής και της επαγγελματικής ζωής ως μεθόδου διαχείρισης του άγχους και σε επίπεδο δεξιοτήτων να αρχίσουν να αναπτύσσουν ή να αναπτύξουν περαιτέρω την κριτική σκέψη στα ζητήματα της καθημερινής ζωής.

Οι συμμετέχοντες θα έχουν την ευκαιρία να δουν στοιχεία από τρεις πλευρές.

- την οπτική γωνία των εκπαιδευόμενων μέσω συμπερασμάτων από τα γραπτά ερωτηματολόγια που οι ίδιοι συμπλήρωσαν πριν και στο τέλος της εκπαιδευτικής ενότητας
- από την πλευρά της εκπαιδύτριας η οποία εκπαιδεύτηκε στη μέθοδο, σχεδίασε και υλοποίησε την ενότητα και θα δώσει στοιχεία αξιολόγησης του προγράμματος και αυτοαξιολόγησης
- καθώς και την οπτική του εκπαιδευτή- παρατηρητή, ο οποίος ήταν γνώστης της μεθόδου, δεν είχε ενεργή συμμετοχή στην εφαρμογή του προγράμματος και θα προσφέρει μια επιπλέον κριτική ερμηνεία.

Θα παρουσιαστούν στοιχεία όπως: τα κύρια συμπεράσματα, οι βασικές τάσεις, η ανταπόκριση της ομάδας των συμμετεχόντων και προτάσεις για μελλοντικές εφαρμογές. Τα στοιχεία θα συγκριθούν με αυτά που θα προκύψουν από την ομάδα των συμμετεχόντων στο συνέδριο, ώστε να αναδειχθούν ομοιότητες και διαφορές.

#### *Γ Μέρος: Συζήτηση – συμπεράσματα*

Το εργαστήριο θα κλείσει με σύνοψη, επισήμανση των βασικών συμπερασμάτων, επίλυση πιθανών αποριών και συζήτηση των ευρημάτων.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

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

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

### Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

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

Efland, A. (2002). *Art and Cognition*. New York: Teachers College Press.

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

Freire, P. (1978). *Letters á Guinée-Bissau sur l'alphabétisation*. Paris: Maspéro.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

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

Greene, M. (2000). *Releasing the Imagination*. San Francisco: Jossey-Bass.

Jarvis, C. (2006). Using Fiction for Transformation. In E. Taylor (Ed.), *Teaching for Change*. New Directions for Adult and Continuing Education, no 109. San Francisco: Jossey-Bass.

Kegan, R. (2000). What «Form» Transforms? A Constructive-Developmental Approach to Transformative Learning. In J. Mezirow and Associates, *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.

Perkins, D. (1994). *The intelligent Eye*. Harvard Graduate School of Education.

### Δικτυογραφία

<http://www.artit.eu/en/index.html> Ιστοσελίδα με πληροφορίες για όλα τα επί μέρους στοιχεία του ARTIT

[http://pzweb.harvard.edu/vt/VisibleThinking\\_html\\_files/VisibleThinking1.html](http://pzweb.harvard.edu/vt/VisibleThinking_html_files/VisibleThinking1.html)

<http://www.pz.harvard.edu>

Ιστοσελίδες με πληροφορίες για τα Project Visible Thinking, Artful Thinking και τα παιδαγωγικά προγράμματα που υποστηρίζονται από το Harvard.

## Εργαστήριο 4: ΑΙΣΩΠΟΠΑΙΧΝΙΔΙΣΜΑΤΑ: Ας διασκεδάσουμε διασκευάζοντας τον Αίσωπο

**Μάρθα Μαυρίδου**, Εμφυχώτρια Θεατρικού Παιχνιδιού, υπ. Διδ. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, [marthanoire@gmail.com](mailto:marthanoire@gmail.com)

### Περίληψη

Οι αισώπειοι μύθοι αποτελούν ένα κατεξοχήν παιδαγωγικό αντικείμενο του οποίου η αξία είναι αδιαμφισβήτητη. Η χρήση των μύθων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια από τις πιο συχνές εκπαιδευτικές πρακτικές. Ωστόσο, σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων, τα αισωπικά κείμενα είναι μάλλον «άγνωστο πεδίο». Τα ΑΙΣΩΠΟΠΑΙΧΝΙΔΙΣΜΑΤΑ, είναι ένα παιδαγωγικό παιχνίδι προσαρμοσμένο στις ανάγκες και των ενήλικων εκπαιδευόμενων, όπου μέσα από εκπαιδευτικές τεχνικές όπως η εργασία σε ομάδες, ο καταγισμός ιδεών και το παιχνίδι ρόλων, οι συμμετέχοντες θα κληθούν να διασκεύσουν γνωστούς μύθους του Αισώπου με έναν δημιουργικό και ευφάνταστο τρόπο. Στην περίπτωση του εργαστηρίου τα ΑΙΣΩΠΟΠΑΙΧΝΙΔΙΣΜΑΤΑ θα λειτουργήσουν ως εφαλτήριο για την ανακάλυψη νέων τρόπων χρήσης των κειμένων αυτών τόσο σε σχετικά (π.χ. λογοτεχνία) όσο και σε άσχετα φαινομενικά αντικείμενα (π.χ. νομικά θέματα).

### Abstract

#### **AESOP'S CARDS: Let's play adapting Aesop**

**Martha Mavridou**, Drama teacher, Phd student- University of Thessaly

Aesopian fables are traditionally considered a pedagogical course of an undoubtedly great value. The use of fables as part of the educational process is one of the commonest educational practices. However, as far as the teaching of adults is concerned, Aesopian texts is probably “an unknown field”. “Aesopopaichnidismata” (i.e. Aesop's Cards) is a pedagogical game adapted also to the adult students' needs, where, the participants, through educational techniques-such as teamwork or brainstorming ideas and role-play- are asked to adapt famous Aesopian myths in a creative and imaginative way. In the case of workshop use, Aesop's Cards will function as a motive power for the discovery of new ways of using these texts both in relevant fields (e.g. literature) and in apparently non-related ones (e.g. legal matters).

### Θεωρητική Προσέγγιση

Ζούμε σε μια πραγματικότητα όπου οι εξελίξεις προλαβαίνουν τις σκέψεις σε όλα τα επίπεδα της καθημερινής μας ζωής. Η «εργήγορση» αυτή επηρεάζει σαφώς και την

εκπαιδευτική κοινότητα σε όλο το εύρος της. Από την προσχολική αγωγή, έως την εκπαίδευση ενηλίκων, οι απαιτήσεις καθημερινά αυξάνονται και η καινοτομία στην προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων αποτελεί πλέον ένα απαραίτητο στοιχείο της εκπαιδευτικής πράξης.

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Knowles ο τρόπος που μαθαίνουν οι ενήλικες διαφοροποιείται από τον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά και οι διαφορές αυτές εντοπίζονται σε τέσσερις βασικές παραδοχές οι οποίες καθιστούν την παιδαγωγική και την ανδραγωγική<sup>8</sup> επιστήμη, δυο ετερόκλητους όρους και αφορούν την αυτοαντίληψη, την πείρα των ενηλίκων που αποτελεί μια πλούσια πηγή μάθησης, την ετοιμότητα για μάθηση, αφού οι ενήλικες χρειάζονται συγκεκριμένες γνώσεις αναφορικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, αλλά και τον προσανατολισμό προς τη μάθηση (Jarvis, 2003, σ.140). Παρ' όλ' αυτά, τόσο τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης των παιδιών όσο και της εκπαίδευσης ενηλίκων απαιτούν προσαρμογή των μεθόδων στην νέα πραγματικότητα. Η εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών τεχνικών, οι οποίες στοχεύουν στην εμβάθυνση απόψεων και συναισθημάτων, στην αυτεπίγνωση της συναισθηματικής κατάστασης, στην ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων, στην ενίσχυση της συμμετοχικότητας, την κατ' αναλογία εφαρμογή και παράλληλα στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, στην αξιοποίηση της τέχνης και στην εκτίμηση του «ωραίου», αφορά τόσο τους ανήλικους όσο και τους ενήλικους εκπαιδευόμενους, εμπλέκοντάς τους ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο την κατάκτηση της γνώσης μέσω πράξης.

Ο Αίσωπος και οι μύθοι του απασχολούν την ανθρωπότητα εδώ και 2500 χρόνια. Η ευρύτατη θεματολογία, το μικρό και ευσύνοπτο μέγεθος, ο συμβολικός τους χαρακτήρας, ο διδακτισμός, είναι από τα κυριότερα χαρακτηριστικά τους που ενισχύουν την παιδαγωγικότητά τους και τους καθιστούν από τα πιο σημαντικά αναγνώσματα της λαϊκής λογοτεχνίας σε παγκόσμιο επίπεδο, αφού οι αισώπειοι μύθοι έχουν μεταφραστεί στις περισσότερες γλώσσες του κόσμου και διαβάζονται καθημερινά από χιλιάδες παιδιά. Ωστόσο, το κοινό στο οποίο απευθύνονταν αρχικά οι μύθοι αυτοί δεν ήταν το παιδικό, αλλά αυτό των ενηλίκων. Ο Αίσωπος θίγει θέματα της καθημερινότητας με τρόπο σκωπτικό. Η χρήση των ζώων ως βασικών πρωταγωνιστών, οι τυποποιημένοι χαρακτήρες, οι συμβολισμοί, η ύπαρξη των επιμυθίων, είναι χαρακτηριστικά που άπτονται των

<sup>8</sup> Ο όρος ανδραγωγική επιστήμη προέρχεται από τη λέξη ανήρ και χρησιμοποιείται για πρώτη φορά σε εκπαιδευτικό πλαίσιο στην Ευρώπη, τον 19<sup>ο</sup> αιώνα. Χωρίς να είναι εισηγητής του όρου ο Knowles, θεωρείται ωστόσο «πατέρας» της επιστήμης αυτής αφού ήταν αυτός που εκλαΐκευσε τη χρήση του, ορίζοντας την ως «την τέχνη και επιστήμη του να βοηθάς τους ενήλικους να μάθουν» (Jarvis, 2003:140)

ενδιαφερόντων των ενηλίκων, καθιστώντας τον έναν διαχρονικό μυθοποιό (Μαυρόπουλος, 2005).

Μέσα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλλά και λογοτεχνικής αξίας των αισωπικών κειμένων, σχεδιάστηκε το παιχνίδι ΑΙΣΩΠΟΠΑΙΧΝΙΔΙΣΜΑΤΑ. Πρόκειται στην ουσία για μια παιδαγωγική πρόταση, που βασίζεται σε αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη τον τρόπο που αναπτύσσονται και μαθαίνουν τα παιδιά αλλά και οι ενήλικες, ποια είναι τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες τους και ποιο το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζουν. Οι πρακτικές αυτές προωθούν τη μάθηση μέσα από την ενεργητική – βιωματική επαφή, με αποτέλεσμα την αξιοποίηση της φυσικής περιέργειας, την αφύπνιση του ενδιαφέροντος, την ενεργοποίηση της σκέψης και την ανάπτυξη όλου του δυναμικού του κάθε συμμετέχοντος.

Σύμφωνα με τις βασικές αρχές που διέπουν τις αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές μεθόδους «το παιχνίδι αποτελεί ένα βασικό μέσο για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, καθώς τους δίνει ευκαιρίες να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, να εκφράσουν και να ελέγξουν τα συναισθήματά τους, να αναπτύξουν συμβολικές λειτουργίες και να κατανοήσουν τον κόσμο». (Ντολιοπούλου, 1999, σ.132). «Ο όρος «παιχνίδι» στην ετερογενή και πολυσημική διάστασή του εκφράζει ένα σύνολο δραστηριοτήτων που σχετίζονται ποικιλότροπα με τη βιολογική, ψυχοπνευματική, συναισθηματική και κοινωνική διάσταση της ανάπτυξης του παιδιού» (Γραμματάς, 1996, σ.17). Κατά συνέπεια, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, ο συμμετέχων βρίσκεται σε εγρήγορση και ενεργοποιούνται αυτόματα όλες οι λειτουργίες του σε γνωστικό και κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο. Ομοίως και στους ενήλικες, όπου πολλές φορές παρουσιάζεται ένα είδος «φρένου» στην προσπάθεια να απελευθερωθούν και να παρασυρθούν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

Παράλληλα, είναι απαραίτητο να ληφθεί υπόψη πως οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, μέσα στο πλαίσιο των διαφορών που υπάρχουν ανάμεσα στα μέλη μια εκπαιδευόμενης ομάδας, έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά, όπως το γεγονός πως είναι εξ ορισμού ενήλικες, η εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης στην οποία βρίσκονται, το σύνολο των εμπειριών και αξιών που φέρουν, οι δεδομένες προθέσεις με τις οποίες έρχονται στην εκπαίδευση, οι προσδοκίες που έχουν από την μαθησιακή διεργασία, τα ενδιαφέροντα τους, που είναι ανταγωνιστικά καθώς και το γεγονός πως έχουν ήδη διαμορφώσει τα δικά τους μοντέλα μάθησης (Rogers, 1999, σ. 92).

Σύμφωνα με τον Rogers, η μάθηση είναι, μεταξύ άλλων η δυναμική και όχι παθητική απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων (Rogers, 1999, σ. 113). Οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων το πιστοποιούν. Κατά τον σχεδιασμό του παιδαγωγικού παιχνιδιού ΑΙΣΩΠΟΠΑΙΧΝΙΔΙΣΜΑΤΑ λάβαμε υπόψη τόσο τα χαρακτηριστικά όσο και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων και μπήκαμε στη διαδικασία να προσεγγίσουμε τη γνώση μέσα από επίδειξη, παιχνίδι ρόλων, εργασίες σε ομάδες, καταγισμό ιδεών, ώστε οι ενήλικες να μπουν στη διαδικασία να ενεργοποιήσουν τον κριτικό στοχασμό τους, έχοντας ως στόχο την επαναξιολόγηση των στερεοτυπικών πεποιθήσεών τους (Κόκκος, 2012, σ.8) οι οποίες είναι ήδη διαμορφωμένες σε ό,τι αφορά τον Αίσωπο, τους μύθους, τους συμβολισμούς, αλλά και τους στερεότυπους χαρακτήρες (Μαυρίδου, 2012).

Έχοντας σαν αντικείμενο τους αισώπειους μύθους, τα ΑΙΣΩΠΟΠΑΙΧΝΙΔΙΣΜΑΤΑ, μπορούν να θεωρηθούν ως ένα είδος τέχνης το οποίο εντάσσουμε στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ως τέχνη, μπορούμε να θεωρήσουμε ό,τι μιλάει για ουσιαστικές ανθρώπινες αλήθειες, δημιουργεί εικόνες και σύμβολα και έχει μια ολιστική αντιμετώπιση των πραγμάτων, αλλά και αυτό που μας βάζει στη διαδικασία να σκεφτούμε.(Κόκκος, 2012) Τα χαρακτηριστικά αυτά πληρούν οι μύθοι του Αισώπου, των οποίων η θεματολογία αφορά την ουσία των ανθρωπίνων σχέσεων, αλλά και στηρίζονται στους συμβολισμούς, μας δημιουργούν προβληματισμούς όχι μόνο μέσα από το διδακτικό τους περιεχόμενο, αλλά και από το πόσο πολύ είναι σύγχρονοι και προσαρμοσμένοι στις σημερινές ανάγκες, παρ' ότι γράφτηκαν 2500 χρόνια πριν.

Η εισαγωγή της τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων έχει σαν στόχο να μπουν οι εκπαιδευόμενοι στη διαδικασία να παράγουν τέχνη, να μπορούν να την αναλύουν, αλλά και να την ενσωματώσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κόκκος, 2012). Με αυτό σαν δεδομένο σχεδιάστηκε ένα υλικό κατάλληλο να δώσει στους εκπαιδευόμενους τα ανάλογα ερεθίσματα και τις δυνατότητες να το εκμεταλλευτούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και να το προσαρμόσουν στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Τα αισωπικά κείμενα άλλωστε δίνουν την ευκαιρία στους ενήλικες εκπαιδευόμενους να αξιοποιήσουν την τεχνική του Perkins, αντλώντας το δικό τους νόημα από το έργο (Κόκκος, 2012, σ.8), που στην περίπτωση που μελετάμε είναι οι μύθοι του Αισώπου.

Τα ΑΙΣΩΠΟΠΑΙΧΝΙΔΙΣΜΑΤΑ έχουν σαν στόχο, την βιωματική επαφή των εκπαιδευόμενων με τους μύθους του Αισώπου, την αναγνώρισή τους, ως εργαλείο μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, την αναθεώρηση της άποψης πως αφορούν μόνο τους ανήλικους, την

ανάπτυξη της φαντασίας, την απελευθέρωση μέσα από ένα παιχνίδι ρόλων και δημιουργίας που παράλληλα εξελίσσει τη σκέψη και εντάσσει τη δημιουργική άσκηση μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης. Παράλληλα ένα από τους κύριους στόχους για τους οποίους σχεδιάστηκαν είναι η διασκευή των αισώπειων μύθων σε δραματικά κείμενα, τραγούδια αλλά και άλλα είδη για τη εξυπηρέτηση των εκπαιδευτικών αναγκών,

Η διασκευή είναι ένα ζήτημα που απασχολεί την τέχνη γενικότερα. Οι διασκευές λογοτεχνικών κειμένων, αποτελούν ένα «αγκάθι» που τις περισσότερες φορές ματώνει αυτούς που ασχολούνται συστηματικά και σοβαρά με την μελέτη της λογοτεχνίας και όχι μόνο. Το πέρασμα από το ένα είδος στο άλλο –για οποιοδήποτε είδος διασκευής μιλάμε - ακολουθεί δύο βασικές μεθόδους οι οποίες είναι η παράλειψη και η προσθήκη (Ζερβού, 1997: 123). Η επιτυχία ή όχι μιας διασκευής βασίζεται κατά ένα μεγάλο μέρος στην επαρκή γνώση του πρωτότυπου από τον διασκευαστή, στην ικανότητά του να διαχειρίζεται τη γλώσσα, τους εκφραστικούς κώδικες, καθώς επίσης και τη γενικότερη παιδαγωγική αντίληψη και ευαισθησία του, τα βιώματα και την κουλτούρα του<sup>9</sup>, τα οποία επηρεάζουν τον τρόπο μετάστασης του πρωτογενούς κειμένου. Ο διασκευαστής χρειάζεται να είναι γνώστης και κυρίως ένας ταλαντούχος άνθρωπος ώστε το νέο προϊόν να μην υπολείπεται ποιότητας του πρωτογενούς (Γραμματάς, 2006: 17, 23).

Σε ό, τι αφορά τη διασκευή κι αναπροσαρμογή θεατρικών έργων πρόκειται για ένα «έθιμο», όπως το χαρακτηρίζει ο Αλέξης Σολομός, το οποίο χρονολογείται από την αρχαιότητα και συνέβαινε κυρίως για πρακτικούς λόγους ιδιαίτερα σε περιόδους δραματουργικής στειρότητας. Από το τέλος του 4<sup>ου</sup> π. Χ. αιώνα, όπου οι Έλληνες θεράποντες του Διονύσου ανέβαζαν τα έργα των μεγάλων τραγικών περικόπτοντας όλους τους ρόλους και κόβοντας όλα τα χωρικά, και την περίοδο της Αναγέννησης όπου οι δραματουργοί της περιόδου διασκεύαζαν εγχώρια και ξενόγλωσσα έργα πιο ελεύθερα προκειμένου να τα παρουσιάσουν στον τοπικό πληθυσμό, μέχρι την εποχή 50 χρόνια μετά το θάνατο του Σαίξπηρ, όπου τα έργα του παρουσιάζονται άλλοτε εκσυγχρονισμένα ποιητικά από τον Ντράουντεν και άλλοτε σαν φαντασμαγορικά μιούζικαλ απ' τον Ντ' Άβεναντ και τη σύγχρονη εποχή όπου στο βωμό της τέχνης και της πρωτοτυπίας έργα κλασσικά τοποθετούνται στη σύγχρονη εποχή αλλά και μεταβάλλονται εξ' ολοκλήρου αφού

<sup>9</sup> Κάθε κείμενο αντικατοπτρίζει την κουλτούρα όχι μόνο του συγγραφέα του, αλλά και της χώρας και της εποχής, από την οποία προέρχεται. Ο διασκευαστής ενός κειμένου σαφώς και αντιμετωπίζει διλήμματα που αφορούν τον τρόπο που θα προσαρμόσει τα δεδομένα του πρωτογενούς κειμένου σε αυτό της ειδολογικής μετάστασης, αλλά η παιδεία και ο τρόπος σκέψης τον ευνοούν ώστε το νέο κείμενο να μη χάσει τη φρεσκάδα, τον ρυθμό και την ιδιαιτερότητά του, καθιστώντας το οικείο στους νεαρούς αναγνώστες της ανάλογης εποχής στην οποία απευθύνεται (Κανατσούλη, 2000: 221, 1997: 129).

το κείμενο δεν εξυπηρετεί ορισμένους σκηνοθέτες, η διασκευή αποτελεί μια πραγματικότητα, όποιοι και αν είναι οι λόγοι για τους οποίους συμβαίνει, και το διασκευασμένο κείμενο αποτελεί ένα νέο προϊόν (Σολομός, 1989: 104-105)<sup>10</sup>.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό σχεδιάστηκε η νέα πρόταση ΑΙΣΩΠΟΠΑΙΧΝΙΔΙΣΜΑΤΑ και πρόκειται για ένα παιχνίδι, που στην πιλοτική του μορφή αποτελείται από 15 κάρτες οι οποίες είναι χωρισμένες σε 3 κατηγορίες (από πέντε κάρτες σε κάθε κατηγορία). Οι τρεις κατηγορίες καρτών είναι οι εξής:

#### A) ΚΑΡΤΕΣ ΔΡΑΣΗΣ

Η πρώτη κατηγορία αποτελείται από κάρτες που από τη μια πλευρά απεικονίζουν τη δράση ενός μύθου του Αισώπου, χωρίς όμως να υπάρχουν οι πρωταγωνιστές, εκτός από κάποια στοιχεία που ενεργοποιούν τη σκέψη και δίνουν σε όποιον τη βλέπει να καταλάβει σε ποιον μύθο αναφέρεται. Στην πίσω πλευρά υπάρχει ο μύθος, γραμμένος έτσι ώστε να μπορεί κάποιος να τον αφηγηθεί χωρίς να γίνεται αναφορά στους πρωταγωνιστές. Γι' αυτούς, χρησιμοποιούνται οι λέξεις: ήρωες, πρωταγωνιστές κ.α., ενώ για γεγονότα και καταστάσεις αόριστες αντωνυμίες, όπως: κάποιος, κάτι, με κάποιον τρόπο κ.α. Παράλληλα μέσα στο κείμενο φράσεις που είναι σημαντικές για την εξέλιξη του μύθου, είναι γραμμένες με τονισμένα γράμματα, ώστε να μπορέσει ο χρήστης να τις αξιοποιήσει δημιουργικά κατά τη διάρκεια της διασκευής και της μετεγγραφής του σε δραματικό κείμενο, χωρίς αυτό να είναι περιοριστικό.

Το κείμενο της αφήγησης ακολουθούν δύο ενότητες «δημιουργικών προτάσεων» μέσα από τις οποίες μπορεί να εξελιχθεί η ιστορία, με την τοποθέτηση σε διαφορετικό χωροχρόνο, τη δημιουργία κατασκευών, ποιημάτων κ.α. Οι ενότητες είναι οι εξής:

α) «Αισωποπαιχνιδίσματα»: Στο σημείο αυτό, προτείνονται λύσεις για τον «τόπο», την «εποχή» που μπορεί να τοποθετηθεί εναλλακτικά η ιστορία, καθώς και «λέξεις για να παίζεις», όπου προτείνονται τέσσερις λέξεις που ομοιοκαταληκτούν ανά ζεύγη προκειμένου να μπουν στη διαδικασία οι συμμετέχοντες να δημιουργήσουν ένα τετράστιχο, ώστε να επενδύσουν μουσικά τον νέο μύθο που θα δημιουργήσουν .

<sup>10</sup> Στην ιστορία της παγκόσμιας λογοτεχνίας εμφανίζονται επίσης διασκευές από μυθιστορήματα που κάποιες κατέχουν πλέον θέση στη θεατρική ιστορία. Ενδεικτικά αναφέρουμε τους Αδερφούς Καραμαζόφ απ' τον Ζίντ και τον Κοπώ, τον Πύργο και τη Δίκη απ' τον Μαξ Μπρόντ και άλλους, τον Πόλεμο κα Ειρήνη απ' τον Πισκάτορ κλπ.(Σολομός Α., 1989:105).



β) «Έτσι για πλάκα», όπου ανάλογα με το μύθο προτείνεται μια κατασκευή, ή μια άλλη δημιουργική δραστηριότητα. (5 κάρτες)

### *Β) ΚΑΡΤΕΣ ΔΙΩΝΥΜΩΝ*

Οι κάρτες που περιλαμβάνονται στην κατηγορία αυτή, απεικονίζουν τα διώνυμα των συγκεκριμένων μύθων του Αισώπου που απεικονίζουν οι κάρτες της πρώτης κατηγορίας και αναγράφουν το λεκτικό τους (5 κάρτες).

### *Γ) ΚΑΡΤΕΣ ΕΠΙΜΥΘΙΩΝ*

Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει κάρτες οι οποίες αναγράφουν το επιμύθιο με τρόπο χιουμοριστικό. Πρόκειται για σκωπτικά τετράστιχα τα οποία ο μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. (5 κάρτες)

## **Βιωματικό Εργαστήριο**

Κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου, οι συμμετέχοντες θα έρθουν σε επαφή με το υλικό και μέσα από το παιχνίδι θα δημιουργήσουν τους δικούς τους μύθους, δραματικά κείμενα, τηλεοπτικές εκπομπές κ.α. Στόχος του εργαστηρίου είναι να γνωρίσουν οι εκπαιδευόμενοι το πρωτότυπο παιδαγωγικό παιχνίδι ΑΙΣΩΠΟΠΑΙΧΝΙΔΙΣΜΑΤΑ, να δημιουργήσουν μέσα από γνωστούς μύθους νέα κείμενα, πεζά και δραματικά, αλλά και να διασκεύσουν σε άλλα είδη, όπως τηλεοπτικές εκπομπές, τραγούδια, ποιήματα κ.α.

### *Α' φάση - Εισαγωγή.*

Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης θα πραγματοποιηθεί γνωριμία και διερεύνηση των χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτικών αναγκών. Στη συνέχεια θα γίνει ο προσδιορισμός αναφορικά με το περιεχόμενο και την πορεία του εργαστηρίου.

### *Β' φάση - Γνωριμία και εφαρμογή του παιχνιδιού.*

Οι εκπαιδευόμενοι θα πάρουν μέρος σ' ένα παιχνίδι γνωριμίας και ενεργοποίησης και στη συνέχεια μέσα από την διαδικασία της επίδειξης οι συμμετέχοντες θα έρθουν σε επαφή με τις κάρτες του παιχνιδιού. Στη συνέχεια και αφού χωριστούν σε ομάδες θα επιλέξουν από μια κάρτα των ΑΙΣΩΠΟΠΑΙΧΝΙΔΙΣΜΑΤΩΝ και αφού αναγνωρίσουν ποιος είναι ο κλασικός μύθος στον οποίο αναφέρεται η κάρτα, θα μας τον αφηγηθούν με λίγα λόγια. Κατόπιν, οι κάρτες συγκεντρώνονται ξανά, και αυτή τη φορά επιλέγουν μία κάρτα από κάθε κατηγορία, ώστε να «μπερδέψουν» τους μύθους του Αισώπου και να δημιουργήσουν νέες ιστορίες μέσα από τη δυνατότητα που τους δίνει ο νέος συνδυασμός δράσης και πρωταγωνιστών, και σ' ένα επόμενο επίπεδο, επιμυθίων. Στην συνέχεια μέσα από παιχνίδι ρόλων, και αφού προσαρμόσουν το κείμενο στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες θα το παρουσιάσουν στις υπόλοιπες ομάδες.

#### *Γ' φάση - Αξιολόγηση-Συζήτηση.*

Τα εργαστήρια θα ολοκληρωθεί με συζήτηση για τον τρόπο μέσα από τον οποίο έγινε η προσέγγιση των αισωπικών κειμένων, την διαδικασία η οποία ακολουθήθηκε για τη δημιουργία του νέου πρωτότυπου κειμένου, καθώς και για όσα παρουσιάστηκαν από τις ομάδες. Θα ακολουθήσει συζήτηση και προτάσεις μέσα από τις οποίες μπορεί να χρησιμοποιηθούν τα ΑΙΣΩΠΟΠΑΙΧΝΙΔΙΣΜΑΤΑ κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Το διδακτικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί αφορά τις κάρτες από τα ΑΙΣΩΠΟΠΑΙΧΝΙΔΙΣΜΑΤΑ αλλά και άλλα έντυπα όπως μύθους του Αισώπου, σε κόμικς, τραγούδια, κ.α., καθώς και την πορεία εργασίας του εργαστηρίου

Τα παιχνίδια με κάρτες είναι πολύ διαδεδομένα στο χώρο την προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Στην εκπαίδευση ενηλίκων η χρήση τους δεν είναι τόσο διαδεδομένη, ωστόσο, αποτελούν ένα πολύ χρήσιμο υλικό του οποίου ο σχεδιασμός αν γίνει μελετημένα μπορούν να αποδειχθούν πολύ χρήσιμα και αποτελεσματικά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και να γίνουν αφορμή για τη χρήση καινοτόμων εκπαιδευτικών τεχνικών.

## **Βιβλιογραφικές αναφορές**

### **Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία**

Άλκηστης. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Γραμματάς, Θ. (1996). *Fantasyland – Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*,

Αθήνα: Τυπωθήτω ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ

Γραμματάς, Θ. (2006). *Διασκευές έργων του Σαίξπηρ για παιδιά και νέους. Θέατρο-Λογοτεχνία*, Αθήνα: Εκδόσεις ΙΜΠ

Ζερβού, Α. (1997). *Στη χώρα των θαυμάτων-Το παιδικό βιβλίο ως σημείο συνάντησης παιδιών-ενηλίκων*, Αθήνα: Πατάκη

Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*, Αθήνα: Γρηγόρης

Κανατσούλη, Μ. (1997). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*, Θεσσαλονίκη: university studio press

Κανατσούλη, Μ. (2000). *Ιδεολογικές διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα: τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός

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

Κόκκος, Α. (2012). Εκπαίδευση Ενηλίκων. *Η διαμόρφωση της μεθοδολογίας του ARTIT: Μια αλληλεπίδραση προσωπικών ιδεών και συλλογικού σχεδίου δράσης*, 25, 8-11.

Κόκκος, Α. (2012). Σημειώσεις στο «Σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτών με έμφαση στην καινοτομία». Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Μαυρίδου, Μ. Ο. (2012). Αισώπειοι μύθοι – Ειδολογική μετάσταση και κουκλοθεατρική αξιοποίησή τους. Παιδαγωγική πρόταση ΑΙΣΩΠΟΠΑΙΧΝΙΔΙΣΜΑΤΑ. Διδακτορική διατριβή. Υπό έκδοση

Μαυρόπουλος, Θ. Γ. (2005). *Αισώπειοι Μύθοι*, Θεσσαλονίκη: Ζήτρος

Μουδατσάκης, Τ. Ε. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη*, Αθήνα: Καρδαμίτσα

Ντολιοπούλου, Ε. (1999). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*, Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός

Σάλλα – Δοκουμετζίδη, Τ. (1996). *Δημιουργική Φαντασία και Παιδική Τέχνη*, Αθήνα: Εξάντας

Σολομός, Α. (1989). *Θεατρικό λεξικό*, Αθήνα: Κέδρος

Χρυσοφίδης, Κ. (2006). *Βιωματική – Επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg

Πρακτικά 4<sup>ου</sup> Συνεδρίου ΕΕΕΕ – Καλές Πρακτικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Jarvis, P. (2003). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση – Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Jarvis, P. (2007). *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο

### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

Knowles, M. (1998). *The Adult Learner*, Gulf Publishing Company, Houston, Texas.

## Εργαστήριο 5: Η δημιουργικότητα των εκπαιδευτών ενηλίκων ως μέσο και διαδικασία για τη στοχαστική ανατροφοδότησή τους

**Χρυσοστομίδης Πέτρος**, Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής (Α/θμια Εκπαίδευση), Msc «Εκπ/ση και Ανθρώπινα Δικαιώματα- Ειδική Αγωγή» (ΤΕΑΠΗ-Πανεπιστήμιο Αθηνών), Msc «Σπουδές στην Εκπαίδευση» (ΕΑΠ) [chrisospetros@yahoo.gr](mailto:chrisospetros@yahoo.gr)

### Περίληψη

Η εκπαιδευτική μας πρόταση αφορά ένα Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων, που θα εστιάζει σε δύο άξονες: ο πρώτος έγκειται στην ανάδειξη της δημιουργικότητας τους και ο δεύτερος στη συνειδητοποίηση του ρόλου τους ως διευκολυντών της προσωπικής προσπάθειας του εκπαιδευόμενου για μάθηση στο πλαίσιο του ορθολογικού διαλόγου. Μία μέθοδος η οποία μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και να οδηγήσει στην υιοθέτηση μιας πιο αναστοχαστικής αντίληψης και στάσης για την εκπαίδευση ενηλίκων, είναι η αξιοποίηση της τέχνης ως αισθητικής εμπειρίας. Η πρότασή μας έχει ως αφετηρία το παραμύθι «Το Κομμάτι που Λείπει Συναντά το Μεγάλο Ο» του Σελ Σιλβερστάιν. Προσαρμόζοντας το τέλος της παραπάνω ιστορίας στα δικά τους πρότυπα οι εκπαιδευόμενοι επιμηκύνουν τον αφηγηματικό χρόνο με μονάδα μέτρησης το δικό τους προσωπικό χρόνο αφήγησης. Η κύρια ιδέα είναι ότι ένα λογοτεχνικό κείμενο (ως τέτοιο θεωρούμε το παραμύθι) μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο για κριτικό στοχασμό πάνω στις προσωπικές δυσλειτουργικές παραδοχές, οι οποίες έχουν την ευκαιρία να αναδυθούν μέσα από την αλληλεπίδραση του αναγνώστη με το κείμενο και ως ώθηση για απελευθέρωση από αυτές.

### ***The creativity of adult educators as a tool and process for their reflective feedback***

**Chrysostomidis Petros**, Special Educator in Primary School, Master of Science “Education and Human Rights-Special Education” (University of Athens), Master of Science “Studies in Education” (Open Hellenic University) [chrisospetros@yahoo.gr](mailto:chrisospetros@yahoo.gr)

### **Abstract**

Our educational proposal considers a Training Program of educators, which focuses on two parameters: the first lies on the emergence of their creativity and the other on the awareness of their role as facilitators in learner’s personal effort for learning in the frame of equivalent dialogue. A method which can assist in the development of creativity and lead to

the adaption of a more reflective perception and attitude towards adults' education is the use of art as an aesthetic experience. Our suggestion has as a starting point the fairytale "The Missing Part Meets the Big O" of Shel Silverstein. By adjusting the end of the above story to their models, adults trainees elongate the narrative time using as a standard their personal narrative time. The main idea is that literature (the fairytale is considered as such) may work as a motive for critical thinking on personal dysfunctional assumptions, which have the chance to come to surface through the interaction of the reader and the text as well as an impetus to release of them.

## **Θεωρητική Προσέγγιση**

### **Λέξεις κλειδιά**

Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων, Προσωποκεντρική-Σχεσιοδυναμική Προσέγγιση, Δημιουργικότητα Εκπαιδευτών, Στοχαστική Ανατροφοδότηση

### **Εισαγωγή**

Η εκπαιδευτική μας πρόταση αφορά ένα Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων, που θα εστιάζει σε δύο άξονες: ο πρώτος έγκειται στην ανάδειξη της δημιουργικότητας τους και ο έτερος στη συνειδητοποίηση του ρόλου τους ως διευκολυντών της προσωπικής προσπάθειας του εκπαιδευόμενου για μάθηση στο πλαίσιο του ισότιμου διαλόγου (Κοσμόπουλος, 2000).

Μία μέθοδος η οποία μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και να οδηγήσει στην υιοθέτηση μιας πιο προσωποκεντρικής αντίληψης και στάσης στην εκπαίδευση ενηλίκων, είναι η αξιοποίηση της τέχνης ως αισθητικής εμπειρίας (Κόκκος, 2009). Η πρότασή μας έχει ως αφητηρία το παραμύθι «Το Κομμάτι που Λείπει Συναντά το Μεγάλο Ο» του Σελ Σιλβεροστάιν (Silverstein, 1999). Προσαρμόζοντας το τέλος της παραπάνω ιστορίας στα δικά τους πρότυπα οι εκπαιδευτές ενηλίκων επιμηκύνουν τον αφηγηματικό χρόνο με μονάδα μέτρησης το δικό τους προσωπικό χρόνο αφήγησης. Καθώς οι δύο αυτές υποστάσεις του χρόνου συνδυάζονται, το αποτέλεσμα έχει διττή όψη: ο εκπαιδευτής ανάγεται, ως χρόνος, μέσα σε έναν άλλο χρόνο, αυτόν της ιστορίας και δυναμικά αναπροσαρμόζει την εξέλιξη της καθοδηγώντας την με το δικό του προσωπικό ρυθμό (Παπαδοπούλου, 2000, σελ. 176).

Η κύρια ιδέα είναι ότι ένα λογοτεχνικό κείμενο (ως τέτοιο θεωρούμε το παραμύθι) μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο για κριτικό στοχασμό πάνω στις προσωπικές δυσλειτουργικές

παραδοχές, οι οποίες έχουν την ευκαιρία να αναδυθούν μέσα από την αλληλεπίδραση του αναγνώστη με το κείμενο και ως ώθηση για απελευθέρωση από αυτές. Όταν ο αναγνώστης μπορέσει να διαμεσολαβήσει ανάμεσα στις φανταστικές ιστορίες (που του προσφέρει η Λογοτεχνία) και στη δική του πραγματική ζωή και καταφέρει να ξεφύγει από το καθιερωμένο, το συνηθισμένο, το δεδομένο, τότε θα μπορέσει να ανακαλύψει διαφορετικές και εναλλακτικές μορφές της πραγματικότητας (Mezirow & Associates, 1990).

## **Βιβλιογραφική Ανασκόπηση**

### *Η Δημιουργικότητα ως Αντικείμενο Μάθησης*

Ο ανθρώπινος εγκέφαλος συνδυάζοντας συγκεκριμένες, απτές πληροφορίες με προϊόντα της πνευματικής του δραστηριότητας, δημιουργεί καινούργιες ιδέες, εικόνες και παραστάσεις που αφενός μεν αντανακλούν την πραγματικότητα και αφετέρου εκφράζουν το δέον γενέσθαι και τις προσδοκίες του ατόμου για το μέλλον (Κάτσιου-Ζαφρανά, 1982). Η δημιουργική δραστηριότητα έγκειται στην ικανότητα του ατόμου να βιώσει ένα συναίσθημα και ζώντας το με κινήσεις, γραμμές, χρώματα, μορφές, εκφραστικά λόγια, να μεταδώσει αυτό το συναίσθημα, έτσι που να το δοκιμάσουν και οι άλλοι (Μπουρνέλλη, 2002). Ο Carl Jung χρησιμοποιούσε σκόπιμα το δημιουργικό δυναμικό του μυαλού ως μέθοδο θεραπείας. Ενδιαφέρον είναι ότι με τη μέθοδό του αυτή εκμεταλλευόταν πλήρως την κινητοποίηση της δημιουργικότητας. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι δεν τον ενδιέφερε να παράγουν οι ασθενείς του «έργα τέχνης», όμως νοιαζόταν πολύ να μπορέσουν να αξιοποιήσουν τη φαντασία τους με το γράψιμο, τη ζωγραφική ή οποιαδήποτε τεχνική ήθελαν να χρησιμοποιήσουν. Αυτή η μέθοδος ονομάστηκε τελικά «ενεργός φαντασία». Ο Jung πίστευε ότι το μυαλό, όπως και το σώμα, είναι μια αυτορρυθμιζόμενη οντότητα, ένα εξισορροπημένο σύστημα αντιθέτων και έκανε την υπόθεση ενθαρρύνοντάς τους ασθενείς του να ακολουθήσουν τη δημιουργική φαντασία τους μέσα από την τεχνική της ενεργούς φαντασίας τους έφερνε σε επαφή με την «άλλη πλευρά» του εαυτού τους, με τον εσωτερικό τους κόσμο, κι έτσι ενθάρρυνε τη διαδικασία της αυτορρύθμισης (Storr, 1991, σ. 328-329).

Γενικά η δημιουργικότητα είναι μια συμπεριφορά που μπορεί να γίνει αντικείμενο μάθησης (Torrance & Myers, 1970). Καλλιεργείται μέσα στην εκπαίδευση, όταν οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται να εκδηλώσουν τον αυθορμητισμό τους και να προβάλουν την προσωπικότητά τους, όταν δε διοικούνται αυταρχικά ή δεν πιέζονται από

επιβαλλόμενες απαγορεύσεις ή απαιτήσεις, όταν διαθέτουν ελευθερία ανάπτυξης πρωτοβουλιών, ελευθερία επικοινωνίας με κάποιο σκοπό, όταν έχουν τη δυνατότητα επιλογής δραστηριοτήτων ή μαθημάτων (Kraus, 1980, σελ. 418). Σε αυτή την παιδευτική διαδικασία, ο εκπαιδευτής, για να εφαρμόσει την αρχή της δημιουργικότητας, οφείλει (Φράγκος, 1984 & Κόκκος, 2008): α) να δίνει πρωτότυπες και δημιουργικές απαντήσεις, β) να σέβεται τις ασυνήθεις και πρωτότυπες ιδέες και απαντήσεις, γ) να δίνει ευκαιρίες και χρόνο για έκφραση αυθόρμητων ιδεών και απαντήσεων, δ) να παρωθεί τους εκπαιδευόμενους να εκφράζονται κάθε στιγμή ελεύθερα έστω κι αν κάποτε λένε, κατά τη γνώμη του, παράλογα πράγματα, ε) να ενισχύει πρωτοβουλίες για παρουσίαση νέων πραγμάτων ή ομαδικών δραστηριοτήτων.

Σημείο αναφοράς της πρότασής μας για ένα Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων είναι πως δεν μπορεί να εμπεδωθεί η καλλιέργεια της δημιουργικότητας των εκπαιδευομένων, αν δεν έχει δοθεί η ευκαιρία να εκφραστεί και να βιώσει την έννοια «δημιουργικότητα» ο ίδιος ο εκπαιδευτής. Προϋπόθεση της ολόπλευρης ανάπτυξης του Προσώπου του εκπαιδευόμενου είναι να βιώσουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτές τη δημιουργική διαδικασία με θέματα που να προσεγγίζουν το δικό τους ψυχικό κόσμο και να εκφράσουν δημιουργικά σκέψεις, συναισθήματα, προβληματισμούς που αφορούν το εκπαιδευτικό τους έργο.

#### *Προϋπόθεση της δημιουργικότητας η δυναμική των σχέσεων των Προσώπων*

Κάθε άνθρωπος έχει πολύ μεγάλες δυνατότητες για μάθηση, για επιτυχία, για δημιουργική λύση προβλημάτων, για πειθαρχημένη προσπάθεια προς ένα σκοπό, αρκεί να υπάρχει ένα κατάλληλο διευκολυντικό κλίμα (Μπρούζος, 2004). Αυτές οι συνθήκες διαμορφώνονται σε μια προσωποκεντρική εκπαίδευση που αντιλαμβάνεται την αγωγή ως σχέση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, ως διευκολυντική σχέση Προσώπων (Κοσμόπουλος, 2000). Ο εκπαιδευόμενος που ζει μέσα σε αυτό το κλίμα θα εκδηλώσει και θα αναπτύξει όλες τις χαρακτηριστικές του ιδιότητες, θα ανακαλύψει βαθμιαία την ταυτότητά του, το πρόσωπο που είναι και που επιλέγει να είναι (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003). Σύμφωνα με το Γιανναρά (1976), ο τρόπος της συγκρότησης και της ωρίμανσης του εγώ «δεν είναι άλλος από τη σχέση, την αναφορά. Είναι η δυνατότητα που συνιστά τον άνθρωπο να βρίσκεται απέναντι σε κάποιον ή σε κάτι, να είναι Πρόσωπο. Με τη λέξη Πρόσωπο προσδιορίζουμε μια αναφορική πραγματικότητα». Βάσει αυτών, η αυτοσυνειδησία και η ετερότητα του Προσώπου δεν μπορούν να ερμηνευθούν έξω από την αναφορά, από την πορεία και την κίνηση προς κάποιο άλλο πρόσωπο (Βλάχος, 2005).



Στην Προσωποκεντρική αγωγή η αντιμετώπιση πραγματικών προβλημάτων είναι ιδιαίτερα σημαντική για την αληθινή μάθηση. Ο εκπαιδευόμενος πρέπει να έρθει αντιμέτωπος με θέματα τα οποία έχουν σημασία για τον ίδιο και συνιστούν προβληματικά πλαίσια αναφοράς. Στο πλαίσιο αυτής της αναγκαιότητας, ο διευκολυντής είναι αυτός που θα δώσει το έναυσμα για την έρευνα θέτοντας προβλήματα, και είναι αυτός που θα δημιουργήσει ένα περιβάλλον το οποίο ανταποκρίνεται στις ανάγκες του εκπαιδευόμενου και θα τον βοηθήσει στα ερευνητικά του εγχειρήματα. Σε αυτές τις συνθήκες ο εκπαιδευόμενος θα αυτενεργήσει και θα ανακαλύψει μόνος του τη γνώση. Σύμφωνα με τον Rogers (1961, σελ. 276-278, όπως αναφέρεται στο Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003, σελ. 115-116), τα στοιχεία που καθιστούν σημαντική για το υποκείμενο την εμπειρική μάθηση είναι: α)η ποιότητα της προσωπικής εμπλοκής (διανόηση και συναίσθημα, το όλο πρόσωπο), β)η πρωτοβουλία του ίδιου του ατόμου για εμπλοκή στη διαδικασία της μάθησης: όλα πηγάζουν από μέσα του, έστω κι αν το ερέθισμα είναι εξωτερικό, γ)η διεισδυτικότητα της μάθησης και οι παρεπόμενοι μετασηματισμοί στάσεων και συμπεριφορών, δ)η αυτοαξιολόγηση από εκείνον που μαθαίνει, εφόσον αυτός γνωρίζει αν η διαδικασία ανταποκρίθηκε στις ανάγκες του.

Σε κάθε περίπτωση για να αποτελεί η εμπειρία κάτι περισσότερο από μια απλή σχέση, για να γίνει δηλαδή δημιουργική σχέση, πρέπει να διαμορφωθεί ένα είδος συναισθηματικού δεσμού μεταξύ των υποκειμένων. Προαπαιτούμενο για να ωριμάσει το νόημα της εμπειρίας και να αποκτήσει πραγματική ισχύ είναι όχι μόνο να αναγνωριστούν οι διαφορές και τα κοινά σημεία των Προσώπων, αλλά και το πώς αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

#### *Ο Στοχαστικός Διάλογος ως αξιωματική αρχή για μια σχέση Προσώπων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτής να αποκτήσει κριτική συνειδητοποίηση των σιωπηρών παραδοχών και προσδοκιών του ίδιου και των άλλων και να αξιολογήσει τη σχέση που έχουν αυτά με τις εκπαιδευτικές του παρεμβάσεις (Mezirow, 2006, σελ. 44). Βέβαια, οι πολιτισμικοί κανόνες, οι κοινωνικο-οικονομικές δομές, οι ιδεολογίες και οι πεποιθήσεις μας καθώς και οι πρακτικές που υποστηρίζονται από όλα αυτά συχνά συνωμοτούν, ενθαρρύνοντας το συμβιβασμό και παρακωλύοντας την ανάπτυξη του αισθήματος για δράση (Mezirow, 2006, σελ. 48).

Η προσωποκεντρική εκπαίδευση ενηλίκων δεν αποτελεί μια μέθοδο, αλλά μια στάση ζωής για τον εκπαιδευτή. Εφόσον στόχος της αγωγής είναι η προαγωγή της εμπειρίας, σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία της αποστολής του διευκολυντή είναι το Πρόσωπό

του εκπαιδευόμενου (όλες οι συνιστώσες του: σωματικές, συναισθηματικές, ψυχοκινητικές) και όχι απλά η γνώση των τεχνικών διδασκαλίας (Patterson, 1973, p. 103). Ο διευκολυντής χρειάζεται να διατηρεί σε ακμή και ενέργεια τη δική του αξιολογική κρίση για κάθε κατάσταση (Rogers, 1983, p. 53) και συνάμα να συνειδητοποιεί κάθε στιγμή τις δυνατότητές του, να γίνεται πιο χειραφετημένος, κοινωνικά υπεύθυνος και αυτοδύναμος «μανθάνων» (Mezirow & Associates, 2007). Με βάση αυτό το περίγραμμα του ρόλου του, ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να δομήσει την ελευθερία και να εξασφαλίσει την αληθινή μάθηση μέσα στη σχέση του με τον εκπαιδευόμενο με διάφορους τρόπους (Rogers & Freiberg, 1994, p. 186-206). Προϋπόθεση για την παγίωση του κλίματος που θα ευνοεί τη μάθηση είναι ο εκπαιδευτής να διαθέτει απέναντι στους εκπαιδευόμενους του γνησιότητα, ενσυναισθητική κατανόηση ασκούμενη με ακρίβεια και ευαισθησία και ανεπιφύλακτη θετική αναγνώριση, κάτι που σημαίνει εκτίμηση, αποδοχή και σεβασμό προς όλες τις συνιστώσες του Προσώπου (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003).

Προκειμένου οι εκπαιδευτές να δημιουργήσουν κατάλληλες συνθήκες και κλίμα, ώστε να αναπτυχθεί πλήρως το λειτουργικό πρόσωπο του εκπαιδευόμενου, πρέπει να αποθησαυρίσουν τις δικές τους εμπειρίες, να εντοπίσουν τις δικές τους δυσλειτουργικές παραδοχές και τα αποπροσανατολιστικά διλήμματα. Αναγκαία προϋπόθεση για τον προσωπικό τους μετασχηματισμό είναι η συμμετοχή σε ένα στοχαστικό διάλογο που θα οδηγήσει σε πιο ξεκάθαρη κατανόηση, αντλώντας στοιχεία από τη συλλογική εμπειρία με στόχο τη διατύπωση της καλύτερης δυνατής κρίσης και, εν τέλει, την υιοθέτηση μιας πιο υπεύθυνης και δημιουργικής στάσης έναντι όλων των εκπαιδευόμενων.

Η μετασχηματίζουσα μάθηση αναφέρεται στη διεργασία κατά την οποία μετασχηματίζουμε προβληματικά πλαίσια αναφοράς (δομές σκέψεων, νοητικές συνήθειες, νοηματικές προοπτικές) έτσι ώστε αυτά να γίνουν πιο ανοικτά, συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή και στοχαστικά, προκειμένου να παραγάγουν πεποιθήσεις και απόψεις που θα αποδειχθούν αληθινές ή πιο ικανές να δικαιολογήσουν την παρώθηση σε δράση (Mezirow, 2007, σελ. 46)

Καταλύτης για την οικοδόμηση αυθεντικών σχέσεων των εκπαιδευτών με όλους ανεξαιρέτως τους εκπαιδευόμενους τους είναι πρώτα η δική τους μύηση στο πραγματικό διάλογο, κυρίαρχα στοιχεία του οποίου είναι η ενεργητική ακρόαση, η ανταποδοτικότητα και η συνεργασία (Belenky, 1986, p. 143-146).

Στο πολιτισμικό πλαίσιο που συνωμοτεί σε βάρος της συνεργατικής σκέψης και της ανάπτυξης κοινωνικών ικανοτήτων, συνηθίζοντας τους εκπαιδευτές ενηλίκων να σκέφτονται ανταγωνιστικά με όρους νίκης ή ήττας και να προσπαθούν να αποδείξουν ότι

είναι έξυπνοι, άξιοι ή σοφοί (Tannen, 1998), η ύπαρξη συναισθημάτων όπως η εμπιστοσύνη, η αλληλεγγύη, η ασφάλεια και η συναισθηματική κατανόηση αποτελεί αναγκαία συνθήκη για τον πλήρη συμμετοχή στο διάλογο. Ο διάλογος δε βασίζεται σε νικηφόρα επιχειρήματα. Κεντρικό σημείο του είναι η επιδίωξη συμφωνίας, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η δοκιμή άλλων απόψεων, η αναγνώριση του κοινού μέσα στο αντιφατικό, η αναζήτηση της σύνθεσης και η επαναπλαισίωση.

### **Βιωματικό Εργαστήριο**

*Η Προσωποκεντρική προοπτική στην εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων: σκοποί και μέθοδος*

Η Προσωποκεντρική κατεύθυνση στην εκπαίδευση του εκπαιδευτή ενηλίκων στοχεύει να τον βοηθήσει, ώστε να συνειδητοποιήσει τον εαυτό του, τις δυνατότητες και ελλείψεις του, να του καταστήσει σαφή τα συστήματα σχέσεων μέσα στα οποία υπάρχει και επιπλέον, να ενδυναμώσει την κουλτούρα της «μάθησης μέσω της ψυχής» που εμπεριέχει την έμφαση στο σημείο αλληλεπίδρασης, όπου ο κοινωνικό-συναισθηματικός και ο διανοητικός κόσμος συναντιούνται, όπου ο εσωτερικός κόσμος συγκλίνει με τον εξωτερικό (Mezirow & Συνεργάτες, 2007, σελ. 46).

Η εκπαιδευτική μας πρόταση έχει διττό σκοπό: αφενός τη διερεύνηση των παραδοχών που υπαγορεύουν τη στάση των εκπαιδευτών ενηλίκων απέναντι στο Πρόσωπο του εκπαιδευόμενου (ως ολότητα σωματικών, συναισθηματικών, νοητικών, ψυχοκινητικών αναγκών) και των συνεπειών αυτής της στάσης και αφετέρου την κριτική συνειδητοποίηση πως οι δικές τους πρωτότυπες-αυθόρμητες-δημιουργικές ιδέες λειτουργούν ως καταλύτης για την εναργέστερη αντίληψη της πραγματικότητας και το μετασχηματισμό της. Αναλύοντας τους επιμέρους στόχους του προγράμματος εκπαίδευσης των εκπαιδευτών ενηλίκων, θα μπορούσαμε να πούμε πως οι εκπαιδευόμενοι (εκπαιδευτές) μετά το πέρας αυτής: α)θα διακρίνουν τις διάφορες εκφάνσεις των προβλημάτων τα οποία ενσκήπτουν στις υπάρχουσες δεδομένες σχέσεις των με τους εκπαιδευόμενους, β) θα επικεντρώνουν στο Πρόσωπο του ενήλικα και όχι στο ρόλο (εκπαιδευόμενος) και τα χαρακτηριστικά του, στη μορφωτική διαδικασία και όχι αποκλειστικά στα μαθησιακά αποτελέσματα γ)θα γνωρίζουν πως ο εκπαιδευτής «διδάσκει» μέσα από τη σχεσιοδυναμική επικοινωνία και για να οικειοποιηθεί ο εκπαιδευόμενος του το προσφερόμενο μορφωτικό αγαθό χρειάζεται προηγουμένως να περάσει (ο εκπαιδευτής) στην κατανόηση και αναγνώριση του

μορφωτικού και ψυχοκοινωνικού πλαισίου στο οποίο βρίσκεται και ζει ο εκπαιδευόμενός του και δ) θα υιοθετήσουν νέες στάσεις που θα προάγουν την έκφραση αυθόρμητων ιδεών και απαντήσεων των εκπαιδευόμενων τους, την ανάληψη πρωτότυπων και δημιουργικών πρωτοβουλιών.

Το ανωτέρω εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαρθρώνεται σε τέσσερις φάσεις με επιμέρους στάδια. Στην πρώτη φάση, μοιράζεται σε όλους τους εκπαιδευόμενους το αρχικό μέρος (σελ.1-24) του παραμυθιού «Το Κομμάτι που λείπει συναντά το Μεγάλο Ο» σε φωτοτυπημένα αντίτυπα (αποκρύπτονται ο πρωτότυπος τίτλος του παραμυθιού, όπως επίσης και οι σελίδες 25-48). Ο εκπαιδευτής ανακοινώνει στους εκπαιδευόμενους (εκπαιδευτές), πως καλούνται (ατομικά) να παρατηρήσουν την προαναφερθείσα ημιτελή ιστορία προσεκτικά, βαθμιαία, χωρίς να βιαστούν να την ερμηνεύσουν και να απαντήσουν σε μια σειρά από κατευθυντήριες ερωτήσεις, όπως, ενδεικτικά:

α)Καταγράψτε τις πρώτες σκέψεις/αντιδράσεις σας, τα πρώτα συναισθήματα/ερωτήματά σας.

β)Σημειώστε ό,τι ενδιαφέρον βλέπετε.

Στο επόμενο στάδιο το ημιτελές παραμύθι παρατηρείται με ανοικτό πνεύμα και δημιουργική διάθεση. Οι συμμετέχοντες δεν αναζητούν ακόμη οριστικά συμπεράσματα. Με αφετηρία το απόσπασμα του παραμυθιού στοχάζονται βάσει της υπόθεσης «εάν ήμουν εγώ ο συγγραφέας...» και καλούνται να αποκριθούν γραπτά σε ερωτήματα, όπως:

α)Σε ποια ζητήματα θα θέλατε να δώσετε οπωσδήποτε μια απάντηση;

β)Υπάρχουν γεγονότα που χρήζουν περαιτέρω ανάδειξης και ανάλυσης στη ροή του παραμυθιού;

γ)Ποιες εκπλήξεις υπάρχουν στο παραμύθι; (π.χ. παράξενα αντικείμενα, σχέσεις αντικειμένων, χρωματικοί συνδυασμοί, κίνηση, ένα στοιχείο «κλειδί», χρήση του χώρου, ένταξη των προσώπων στο χώρο, κ.λπ.).

Στη δεύτερη φάση οι συμμετέχοντες, με βάση τα στοιχεία που συγκέντρωσαν στην προηγούμενη φάση, επιχειρούν να περατώσουν την ημιτελή ιστορία, αξιοποιώντας την προσωπική τους φαντασία και διαίσθηση. Η οδηγία είναι πως αυτοβούλως οι εκπαιδευόμενοι, χρησιμοποιώντας σχέδια ή/και διαλόγους ή/και πεζό κείμενο πρέπει να ολοκληρώσουν τη συγκεκριμένη ιστορία, συμπληρώνοντας συνάμα το επίσης ημιτελή τίτλο που τους δίνεται: «Το κομμάτι που λείπει...». Στο επόμενο στάδιο διατυπώνεται από τον εκπαιδευτή μία ερώτηση-ένανσμα για προβληματισμό και κριτικό αυτο-στοχασμό: «Ποια είναι τα κεντρικά Πρόσωπα της ιστορίας;», όπου οι εκπαιδευόμενοι καταγράφουν τις

απαντήσεις τους. Η «μεταφορά» από το ένα πλαίσιο αναφοράς στο άλλο (εκπαίδευση-παραμύθι-εκπαίδευση) αναμένεται να αναπτύξει την ικανότητα των εκπαιδευόμενων (εκπαιδευτών) να μεταφέρουν την αποκτηθείσα γνώση και στάση σε ποικίλα περιβάλλοντα. Στην τρίτη φάση του εκπαιδευτικού προγράμματος συγκροτούνται ομάδες των τεσσάρων-πέντε μελών. Πραγματοποιούνται επιμέρους ομαδικές συζητήσεις με θεματικό περίγραμμα «Τα Πρόσωπα που δρουν σε ένα Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Ενηλίκων». Οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι παρουσιάζουν τις δικές τους προεκτάσεις στην ημιτελή ιστορία που τους δόθηκε. Ουσιαστικά γίνεται μια εκ νέου αφήγηση των πρωτότυπων ιστοριών που παρήχθησαν από τους εκπαιδευόμενους και επισημαίνονται συναισθήματα, χαρακτήρες και καταστάσεις που σχετίζονται με το υπό συζήτηση θέμα. Οι ομάδες ενθαρρύνονται να ανασυνθέσουν τις μεμονωμένες ιστορίες σε μία που να εκφράζει και να συμπυκνώνει τα επιμέρους νοήματα.

Ακολουθεί η παρουσίαση στην ολομέλεια των διαφορετικών εκδοχών του παραμυθιού. Ο εκπαιδευτής εντοπίζει τα υπο-θέματα, που ενδείκνυνται να προσεγγιστούν ολιστικά και κριτικά προκειμένου να επανεξεταστούν οι απόψεις που διατυπώθηκαν. Ενδεικτικά αναφέρονται τα εξής υποθέματα:

- α) Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των Προσώπων που εμπλέκονται στην ιστορία;
- β) Ποια είναι τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των σχέσεων που δημιουργούνται μεταξύ των ανωτέρω Προσώπων;
- γ) Ποιος είναι ο προορισμός για το Κομμάτι που λείπει;
- δ) Τι συμβολίζει το ταξίδι για το Κομμάτι που λείπει;
- ε) Τι νιώθουν οι συμμετέχοντες για το Κομμάτι που λείπει;

Τα προρρηθέντα υποθέματα προσεγγίζονται μέσω της ιστορίας της κάθε ομάδας. Με τη χρήση βιντεοπρωτόκολλα προβάλλονται ολόκληρα τα παραμύθια, τα οποία χρησιμοποιούνται πλέον ως ερεθίσματα για την επεξεργασία των υποθεμάτων. Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις εμπειρίες, τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους. Ο εκπαιδευτής διευκολύνει τη διεργασία, ώστε να προσεγγιστούν τα διάφορα υπο-θέματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, προκειμένου να αποκαλυφθούν στους συμμετέχοντες όσο το δυνατόν περισσότερες διαστάσεις και να τους προσφερθεί η ευκαιρία να επανεξετάσουν τις αρχικές τους παραδοχές. Ο εκπαιδευτής φροντίζει ώστε οι διαφορετικές απαντήσεις των συμμετεχόντων να καταγράφονται και να ομαδοποιούνται, βάσει της προαναφερθείσας κατηγοριοποίησης, στον «πίνακα ευρημάτων».

Κατά τη διεργασία της συζήτησης γίνεται διερεύνηση γεγονότων παρμένων από τις ιστορίες των εκπαιδευομένων για να διευκολυνθεί ένα πέρασμα στα συναισθήματα και τις σχέσεις των συμμετεχόντων κάνοντας έτσι την ταύτιση πιο εύκολη και ζωντανή. Ενθαρρύνεται η ομάδα να αναζητήσει παρόμοιες καταστάσεις στην πραγματική ζωή, έτσι ώστε να γίνει εμφανές το πώς τα «δικά τους παραμύθια» σχετίζονται με τη ζώσα πραγματικότητά τους. Ακολούθως δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους (εκπαιδευτές ενηλίκων) να εξερευνήσουν τις συνέπειες ορισμένων συμπεριφορών και συναισθημάτων και να εξετάσουν τι συνέβη ως αποτέλεσμα των συναισθημάτων και των ενεργειών. Συνεπακόλουθα, η ομάδα εξαγάγει συμπεράσματα ως προς το αν κάποιες συγκεκριμένες ενέργειες σε δεδομένες καταστάσεις είχαν θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα. Καταληκτικά, δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να προσδιορίσουν ένα εύρος ενδεδειγμένων ενεργειών σε συγκεκριμένες καταστάσεις που συνιστούν προβληματικά πλαίσια αναφοράς στην εφαρμοσμένη εκπαίδευση ενηλίκων και λειτουργούν αποπροσανατολιστικά στο έργο του εκπαιδευτή για την ισόρροπη ανάπτυξη του Προσώπου του εκπαιδευόμενου. Σε αυτή τη φάση του εκπαιδευτικού προγράμματος οι εκπαιδευόμενοι έχουν την ευκαιρία να αποστασιοποιηθούν από τις δικές τους δημιουργικές προεκτάσεις στο παραμύθι, βασιζόμενοι στα σχόλια και τις ερωτήσεις της ομάδας. Έχουν επίσης την ευκαιρία να θέσουν ερωτήματα επάνω στις αφηγήσεις των άλλων και να αντιπαραθέσουν τις παραδοχές τους. Σκοπός δεν είναι να επικρίνουν τις πρακτικές και προσεγγίσεις των άλλων, αλλά, αντίθετα, να δώσουν ερμηνείες προκειμένου να τις κατανοήσουν από εκπαιδευτική σκοπιά.

Στην τέταρτη και τελευταία φάση του εκπαιδευτικού προγράμματος οι συμμετέχοντες αναστοχάζονται επάνω στο θέμα και τα υποθέματα που ανεδείχθησαν, βάσει του «πίνακα των ευρημάτων», αλλά και της διεργασίας που ακολουθήθηκε (κριτικός αυτοστοχασμός, εστιασμένη παρατήρηση, στοχαστικός διάλογος). Κατόπιν, γράφουν ατομικά σε μια κόλλα χαρτί μία πρόταση-αξιολογική κρίση, ένα συναίσθημα ή ζωγραφίζουν ένα σκίτσο αναφορικά με όσα βίωσαν στη διάρκεια των προηγούμενων φάσεων. Με τη χρήση κατάλληλου υλικού (blu-tack), οι εκπαιδευόμενοι κολλάνε στον τοίχο τα καταληκτικά τους έργα και ο εκπαιδευτής τα συναρθώνει σε μια προσπάθεια συνολικής αποτίμησης της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

### **Συμπεράσματα**

*Προϋποθέσεις και Περιορισμοί για την Προσωποκεντρική Εκπαίδευση των Εκπαιδευτών ενηλίκων*

Το ανωτέρω εκπαιδευτικό πρόγραμμα υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς ως προς τα συναγόμενα μαθησιακά οφέλη. Οι συμμετέχοντες μπορεί μέσω της ταύτισής τους με κάποιους χαρακτήρες να ενισχύσουν μια αντιπαραγωγική συμπεριφορά. Ή να μην έχουν τη συναισθηματική ωριμότητα (Goleman, 1998) να προσπορίσουν κάτι ουσιαστικό από τη μέθοδο που έχει περιγραφεί. Σε αυτές τις περιπτώσεις, ο εκπαιδευτής ενηλίκων συναρθρώνει τις «αυτοτελείς, προσωπικές ιστορίες» των εκπαιδευομένων με έτερες συμμετοχικές τεχνικές όπως, τις προσομοιώσεις, τις μελέτες περίπτωσης, τη δομημένη συζήτηση, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι με βιωματικό τρόπο να παραγάγουν πεποιθήσεις και απόψεις που θα αποδειχθούν περισσότερο αληθινές ή πιο ικανές να δικαιολογήσουν την παρώθηση σε δράση. Ένας άλλος περιορισμός αφορά τους εκπαιδευτές ενηλίκων, οι οποίοι μπορεί να μην έχουν επαρκή γνώση των βασικών αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων ή την ικανότητα της ανάδειξης της δυναμικής της ομάδας των εκπαιδευομένων. Σε αυτή την περίπτωση είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτών ενηλίκων. Ο τελευταίος περιορισμός αφορά τη διαδικασία η οποία μπορεί να μην προχωρά γιατί δεν τη θέλουν οι εκπαιδευόμενοι ή διότι την εξελίσσει με τρόπο μη ελκυστικό ή και αντιδεοντολογικό (π.χ. αξιολογεί τη συνέχιση των ιστοριών, υποτιμά ή παραγνωρίζει τα βιώματα των εκπαιδευομένων). Σε αυτή τη συγκυρία χρειάζεται να σταματήσει ο εκπαιδευτής ενηλίκων τη διαδικασία, να διερευνήσει το τι γίνεται και να το συζητήσει με όλα τα εμπλεκόμενα μέρη.

Για την άμβλυνση ή και άρση των προορηθέντων εμποδίων, αλλά και για την επίτευξη της σκοποθεσίας του Προγράμματος Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτών Ενηλίκων, αναγκαία προϋπόθεση είναι η συμμετοχή όλων σε έναν γόνιμο διάλογο, που θα οδηγήσει σε πιο ξεκάθαρη κατανόηση των παραδοχών εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων, αντλώντας στοιχεία από τη συλλογική εμπειρία με στόχο τη διατύπωση της καλύτερης δυνατής κρίσης. Στην ιδανική περίπτωση, η καλύτερη κρίση βασίζεται στην ευρύτερη δυνατή συναίνεση, αλλά η συναίνεση δεν είναι πάντα εφικτή (Mezirow & Συνεργάτες, 2007, σελ. 52). Στην προσπάθεια για συναίνεση είναι σημαντικό όχι μόνο να αναζητηθεί ένα ευρύ πεδίο απόψεων, αλλά να επιτραπεί και η διάσταση των απόψεων. Σε όλες τις φάσεις του Προγράμματος η ύπαρξη συναισθημάτων όπως η εμπιστοσύνη, η αλληλεγγύη, η ασφάλεια και η συναισθηματική κατανόηση αποτελούν αναγκαίες συνθήκες για την πλήρη συμμετοχή σε ένα διάλογο που δε βασίζεται σε νικηφόρα επιχειρήματα. Κεντρικά σημεία του είναι η επιδίωξη συμφωνίας, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η «δοκιμή» άλλων απόψεων, η αναζήτηση της σύνθεσης και η επαναπλαισίωση (Mezirow, 2007, σελ. 52). Στον πραγματικό διάλογο οι συμμετέχοι υπερβαίνουν τον ατομοκεντρισμό τους και απευθύνονται στους

άλλους με την πρόθεση να δημιουργήσουν μαζί τους αμοιβαίες σχέσεις (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003).

Στην εκπαιδευτική μας παρέμβαση ο εκπαιδευτής ενηλίκων διαμορφώνει εκείνο το μαθησιακό κλίμα, όπου η αίσθηση της κυριαρχίας είναι απύσχα, δίνεται έμφαση στην ενεργητική ακρόαση, η ανταποδοτικότητα και η συνεργασία είναι χαρακτηριστικά στοιχεία και οι κρίσεις δεν εκφράζονται μέχρις ότου ο καθένας κατανοήσει συναισθηματικά την άποψη του άλλου.

Προκειμένου ο διάλογος να είναι μια ενεργή διαδικασία συζήτησης με τους άλλους, ώστε να κατανοηθεί το νόημα των εμπειριών τους, που συμπυκνώνονται ουσιαστικά στις προσωπικές ιστορίες που παρήγαγαν, απαιτείται οι συμμετέχοντες να έχουν (Mezirow, 2006):

- ακριβείς και ολοκληρωμένες πληροφορίες,
- ανεξαρτησία από πειθαναγκασμούς και διαστρεβλωτικές αυταπάτες,
- ανοικτή διάθεση σε εναλλακτικές απόψεις,
- ικανότητα εκτίμησης των ενδείξεων και αντικειμενικής αξιολόγησης των επιχειρημάτων,
- συνειδητοποίηση του πλαισίου των ιδεών και κριτικό στοχασμό των παραδοχών (συμπεριλαμβανομένων και των δικών τους),
- ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στους διάφορους ρόλους που αναδύονται μέσα από το διάλογο,
- θέληση να επιτευχθεί κατανόηση και συμφωνία και να γίνει αποδεκτή η καλύτερη αποδεκτή κρίση ως δοκιμαστικά έγκυρη μέχρι νέες οπτικές, ενδείξεις και επιχειρήματα να αποκτήσουν εγκυρότητα μέσω του διαλόγου και να αναδειχθεί μια καλύτερη κρίση.

## **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

### **Ελληνόγλωσσα Βιβλιογραφία**

Βλάχος, Ιερόθεος (Μητροπολίτης Ναυπάκτου) (2005). *Το Πρόσωπο στην Ορθόδοξη Παράδοση*. Ι.Μ. Γενέθλιου Θεοτόκου.

Γιανναράς, Χ. (1976). *Το Πρόσωπο κι ο Έρωτας*. Αθήνα: Παπαζήση.

Κάτσιου-Ζαφρανά, Μ. (1982). Ανθρώπινος Εγκέφαλος και Δημιουργικότητα. *Επιστημονική Σκέψη*, 7, 38-42.



- Κόκκος, Α. (2010). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Θεωρητικό Πλαίσιο και Μέθοδος Εφαρμογής. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 19,12-15.
- Κοσμόπουλος, Α., Μουλαδούδης, Γρ. (2003). *Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσμόπουλος, Α. (2000). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου* (4η Εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κοσμόπουλος, Α. (1994). *Ψυχολογία και οδηγητική της παιδικής και νεανικής ηλικίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπουρνέλλη, Ν. (2002). *Κινητική Δημιουργικότητα*. Αθήνα: Alpha Status Α.Ε.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική συμβουλευτική - Θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2000). *Η Ολική Γλώσσα*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Φράγκος, Χ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Kraus, R. (1980). *Ιστορία του χορού* (μτφ. Σιδηρόπουλος, Γ.-Κακαβούλια, Μ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Mezirow, J. & Συνεργάτες. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. (μτφ. Κουλαουζίδης, Γ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. & Συνεργάτες. (1990). Πώς ο Κριτικός Στοχασμός Ενεργοποιεί τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Στο: *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco, Jossey-Bass. (μτφ. Αποστολοπούλου, Ν.-Μέγα, Γ.). Στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 4, 22-25.
- Silverstein, S. (1999). *Το κομμάτι που λείπει συναντά το μεγάλο Ο* (μτφ. Στεφάν, Α.-Μ.). Αθήνα: Δωρικός.
- Storr, A. (1991). *Η δυναμική της δημιουργίας* (μτφ. Ξένου, Β.-Στουπάκη, Α.). Αθήνα: Κάλβος.

### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing*. New York, NY: Basic Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Kokkos, A. (2008). *Creativity in Adult Education*. International seminar Creativity and Innovation in Adult Education. Nicosia, 6-9/11/2008.
- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection, *Adult Education Quarterly*, 48, 185-198.
- Patterson, C. (1973). *Humanistic Education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Rogers, C. R., & Freiberg, J. (1994). *Freedom to Learn* (3rd ed.). New York: Merrill.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton-Mifflin.

Rogers, C. & Freiberg, J. (1994). *Freedom to learn* (3rd edition). New York: Merrill.

Tannen, D. (1998). *The argument culture: Moving from debate to dialogue*. New York: Ballentine.

Torrance, E.P. & Myers, R.E. (1970). *Creative learning and teaching*. New York: Dodd, Mead and Co.

## Εργαστήριο 6: Η θεωρία της ποικιλότητας, η τεχνική ‘Α-Β-Γ’ και η ‘εκπαίδευση ενηλίκων στην πολιτειότητα’

**Κυριάκης Κωνσταντίνος**, MEd Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ιστορικός

[Kostas.Kyriakis@gmail.com](mailto:Kostas.Kyriakis@gmail.com)

**Τερεζάκη Χρύσα**, Εκπαιδευτικός (MSc), Υπ. Διδάκτορας Ελληνικό Ανοικτό

Πανεπιστήμιο [xterezaki@yahoo.gr](mailto:xterezaki@yahoo.gr)

### Περίληψη

Η θεωρία της ποικιλότητας είναι μια εμπειρική μορφή μάθησης, η οποία έχει στόχο να περιγράψει και αναλύσει τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους τα υποκείμενα βιώνουν το ‘αντικείμενο της μάθησης’. Το ‘αντικείμενο της μάθησης’ συγκροτείται σταδιακά, καθώς τα υποκείμενα σκέφτονται και δρουν σε σχέση με αυτό, έτσι ώστε να ‘διακρίνουν’ πλευρές του ‘αντικειμένου’, οι οποίες τροποποιούν λιγότερο ή περισσότερο την προηγούμενη εμπειρία τους και τις παραδοχές τους σε σχέση με το μαθησιακό ‘αντικείμενο’.

Σκοπός του βιωματικού εργαστηρίου ‘Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Πολιτειότητα’ είναι να αναδείξει, μέσα από τον μαιευτικό διάλογο και την τεχνική ‘Α-Β-Γ’, την ποικιλότητα των τρόπων βίωσης του φαινομένου της πολιτειότητας, ώστε μέσα από την πληροφόρηση, ευαισθητοποίηση, ενεργοποίηση και τη συλλογικότητα να αναπτυχθούν η αίσθηση της κοινότητας και το κίνητρο της ενεργητικής παρέμβασης, οι οποίοι είναι βασικοί στόχοι καλών πρακτικών για την πολιτειότητα.

**Λέξεις Κλειδιά:** Θεωρία της Ποικιλότητας, Φαινομενογραφία, Διάλογος, Τεχνική ‘Α-Β-Γ’, Πολιτειότητα, ‘Μέσα – έξω’ κύκλος

### Variation theory, ‘A-B-Ψ’ technique and ‘adult education in citizenship’

**Kyriakis Constantinos**, MEd Adult Education, Historian [Kostas.Kyriakis@gmail.com](mailto:Kostas.Kyriakis@gmail.com)

**Terezaki Chrisa**, Primary Teacher (MSc), Phd Cand. Hellenic Open University

[xterezaki@yahoo.gr](mailto:xterezaki@yahoo.gr)

### Abstract

The variation theory is a form of experiential learning, aiming to describe and analyze the different ways in which the subjects experience the 'object of learning'. The 'object of learning' is formed gradually as the subjects think and act in relation to it, in order to 'discernment' sides of the 'object', that change their previous experience and assumptions more or less in accordance with the learning 'object'.

The purpose of the experiential workshop "Adult Education in Citizenship" is to demonstrate, through the obstetric method and the 'A-B-C' technique, the diversity of ways of experiencing the phenomenon of citizenship, so as, through information, awareness, mobilization and collectivity, to develop a sense of community and the motivation of active intervention, which are key objectives of good practice in citizenship.

**Key Words:** Variation Theory, Phenomenography, Dialogue, 'A-B-C' technique, Citizenship,

## Εισαγωγή

Αντικείμενο μάθησης του βιωματικού εργαστηρίου «Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Πολιτειότητα» είναι η 'διάκριση'(discern) τρόπων βίωσης, κατανόησης, αντίληψης, συνάρθρωσης και διαχείρισης του φαινομένου της ενεργού πολιτειότητας, με σκοπό την ενδυνάμωση στους συμμετέχοντες του αισθήματος της ιδιότητας του πολίτη, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Για να διερευνήσουμε το φαινόμενο της ενεργού πολιτειότητας εφαρμόζουμε τη θεωρία της ποικιλότητας, ώστε να επισημάνουμε τις ποικίλες απόψεις, στη βάση της διαφοράς, της απόκλισης αλλά και της ταυτότητας, των συμμετεχόντων για το φαινόμενο της πολιτειότητας, και τη φαινομενογραφική μεθοδολογία, ώστε να εντοπίσουμε τις έννοιες κλειδιά που διακρίνουν τα υποκείμενα της μάθησης στην περιγραφή του φαινομένου. Τέλος, ως ερευνητικές τεχνικές χρησιμοποιούμε τον διάλογο, με σκοπό να αναδυθούν τα κρίσιμα χαρακτηριστικά της έννοιας της πολιτειότητας και την τεχνική 'Α-Β-Γ', με σκοπό να καταγράψουμε την ποικιλία των τρόπων με τους οποίους 'συλλαμβάνεται' αυτή η έννοια.

Χωρίζουμε το κείμενο σε δύο μέρη. Στο πρώτο, αναφερόμαστε στη θεωρία της ποικιλότητας και στη φαινομενογραφική μέθοδο, δηλαδή στη θεωρητική προσέγγιση του προτεινόμενου βιωματικού εργαστηρίου, το οποίο και περιγράφουμε στο δεύτερο μέρος. Στο πρώτο μέρος, επίσης, εξετάζουμε ένα κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τον ενεργό πολίτη, το οποίο και χρησιμοποιούμε ως πλαίσιο αναφοράς για την προσέγγιση των διαστάσεων της έννοιας της πολιτειότητας. Στο δεύτερο μέρος, αναλύουμε το αντικείμενο,

τη μέθοδο, καθώς και τα στάδια του βιωματικού εργαστηρίου με θέμα «Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Πολιτειότητα».

## 1. Θεωρητική Προσέγγιση

### 1.1 Η θεωρία της Ποικιλότητας και η μέθοδος της Φαινομενογραφίας

Η θεωρία της ποικιλότητας είναι μια εμπειρική μορφή μάθησης (Marton & Booth, 1997), η οποία, ως υποστηρικτικό και καθοδηγητικό εκπαιδευτικό εργαλείο (Eckerdal & Thune, 2005), αναφέρεται στη σχέση ανάμεσα στο αντικείμενο της μάθησης και στον εκπαιδευόμενο (Runesson, 2006). Ως αντικείμενο της μάθησης οι Marton και Booth ορίζουν «ένα σύμπλεγμα ποικίλων εμπειρικών απόψεων που υπάρχουν για ένα 'φαινόμενο' για το οποίο κάποιος καλείται να μάθει κάτι για αυτό» (Marton & Booth, 1997, σ. 162). Επομένως, στο επίκεντρο της θεωρίας της ποικιλότητας τοποθετείται το αντικείμενο της μάθησης και πώς αυτό αντιμετωπίζεται από έναν δεδομένο αριθμό ανθρώπων, ώστε να αναδυθούν οι διαφορετικές αντιλήψεις, παραδοχές, προκαταλήψεις κ.ά. με τα οποία οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται αυτό το αντικείμενο (Stamouli & Haggard, 2007). Ωστόσο, δεν είναι όλες οι ποικιλίες των απόψεων μαθησιακά γεγονότα (Cheng & Ho, 2008). Μόνο οι ποικιλίες εκείνες που διανθίζονται από 'κριτικό στοχασμό'<sup>11</sup> γύρω από το αντικείμενο της μάθησης διαμορφώνουν μια ικανή συνθήκη μάθησης (Holmqvist, Gustavsson, & Wernberg, 2007). Επομένως, η θεμελιακή θεωρητική πλατφόρμα της θεωρίας της ποικιλότητας οικοδομείται στη βάση ότι η μάθηση συμβαίνει όταν ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος διακρίνει κριτικά τις κρίσιμες όψεις και πτυχές ενός φαινομένου (Pang, 2003). Η έννοια της 'διάκρισης' όψεων και πτυχών του φαινομένου βρίσκεται στην καρδιά της θεωρίας της ποικιλότητας και σημαίνει ότι κάποιες χαρακτηριστικές όψεις του αντικειμένου της μάθησης γίνονται αντιληπτές από το υποκείμενο της μάθησης (τόσο με την ορθολογική λειτουργία της κρίσης/νόησης, όσο και με τις λειτουργίες της αισθητηριακής αντίληψης και της διαίσθησης), τροποποιώντας λιγότερο ή περισσότερο την προηγούμενη εμπειρία του και τις παραδοχές του, σε σχέση με το αντικείμενο της μάθησης (Oliver & Trigwell, 2005).

Η θεωρία της ποικιλότητας, σύμφωνα με τα παραπάνω, υποστηρίζει τη θέση ότι η γνώση δομείται στην εσωτερική σχέση ανάμεσα στο υποκείμενο και στο αντικείμενο της μάθησης

<sup>11</sup> Για μια φαινομενογραφική προσέγγιση του κριτικού στοχασμού σε μια ομάδα εκπαιδευτών ενηλίκων, βλ. Brookfield, 1994.

(Δούμα, 2001) και, συνεπώς, επιστημολογικά εκφράζει μια κριτική θεωρία της γνώσης, η οποία έχει την καταγωγική της ρίζα στην αριστοτελική γνωσιολογία, σύμφωνα με την οποία η γέννηση της γνώσης είναι απότοκο δύο παραγόντων: του υποκειμένου (Λόγος) και του αντικειμένου (εξωτερική πραγματικότητα). Σημειώνουμε, επιπρόσθετα, ότι η θεωρία της ποικιλότητας δεν εστιάζει ιδιαίτερα στην εξέταση των κοινωνικών δομών, αλλά επιλέγει να δίνει έμφαση στο συγκεκριμένο μαθησιακό αντικείμενο και στους τρόπους πλαisiώσής του (Booth, 2008). Το μεθοδολογικό πλαίσιο της εφαρμογής επιμέρους μεθόδων και τεχνικών (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010, σ. 32) έλκει την καταγωγή του από την ποιοτική ερευνητική μέθοδο της φαινομενογραφίας (Marton, 1986· Bowden & Walsh, 1994· Smith, Harre & VanLagenhore, 1995). Η φαινομενογραφία διερευνά πώς οι άνθρωποι προσλαμβάνουν, αντιλαμβάνονται, κατανοούν, αλλά και παρουσιάζουν, απόψεις και όψεις για τον κόσμο που τους περιβάλλει (Marton & Booth, 1997), χωρίς, ωστόσο, αυτές να θεωρούνται ατομικές εκφράσεις, αλλά υποδηλώνοντας ένα είδος συλλογικού νου σε διαρκή ανάπτυξη (Δούμα, 2001), αφού η ανάλυση των περιγραφικών προσλήψεων του κόσμου διαμορφώνεται από όλους και όχι από έναν ή μερικούς (Booth, 2008).

Ο συνδυασμός της θεωρίας της ποικιλότητας με τη φαινομενογραφική μέθοδο μπορεί να ενισχύσει τα αποτελέσματα της μάθησης. Η φαινομενογραφία προσδιορίζει ποιες έννοιες κλειδιά του αντικειμένου της μάθησης αντιλαμβάνονται τα υποκείμενα της μάθησης, ενώ η θεωρία της ποικιλότητας επισημαίνει την ποικιλία των τρόπων με τους οποίους τα υποκείμενα της μάθησης δίνουν νόημα στο αντικείμενο της μάθησης, με σκοπό να αποκτήσουν μια βαθύτερη και πληρέστερη κατανόησή του (Stamouli & Haggard, 2007).

## *1.2 Το κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τον Ενεργό Πολίτη και την Ευρώπη της Γνώσης*

Θα επιχειρήσουμε να εφαρμόσουμε τη θεωρία της ποικιλότητας και τη φαινομενογραφική μέθοδο στο πλαίσιο ενός δίωρου βιωματικού εργαστηρίου με θέμα «Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Πολιτειότητα», εννοώντας με την έννοια 'πολιτειότητα' την ιδιότητα του να είναι κανείς πολίτης (Lucio-Villegas, 2009. Marshall & Bottomore, 2001), στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης (Istance, 2003· Καραλής, 2008). Η πολιτειότητα είναι μια έννοια που έχει συνδεθεί με «διαφορετικά και δυνάμει αντιφατικά περιεχόμενα, όπως είναι η πολιτική αρετή, τα ατομικά συμφέροντα, το κοινό καλό, το εθνικό συμφέρον και η αξία της πολιτικής συμμετοχής» (Μπάλιας, 2008, σ. 305). Η ιδιότητα του πολίτη, ιδιαίτερα από τη δεκαετία

του 1990, συνδέεται με μια σειρά κοινωνικο-πολιτικών γεγονότων (ένταση της μετανάστευσης, πτώση των κομμουνιστικών καθεστώτων, ανάδυση περιφερειακών εθνικισμών, εμφάνιση νέων κοινωνικών κινημάτων, υποχώρηση κράτους πρόνοιας, νεοφιλελευθερισμός κ.ά) και αρχίζει να αποτελεί αντικείμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Για παράδειγμα, το 1998 δημοσιεύεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή το κείμενο *Education and active citizenship in the European Union*<sup>12</sup>, το οποίο αφορά στην ανάλυση της σχέσης ανάμεσα στον πολίτη της Ευρώπης και στην οικοδόμηση της Ευρώπης της γνώσης. Στο κείμενο επισημαίνεται ότι η ενθάρρυνση της ενεργού συμμετοχής του πολίτη και η μάθηση με στόχο τη συμμετοχή του θεωρείται ως μια από τις σημαντικότερες συνιστώσες για την αντιμετώπιση των αλληλένδετων κοινωνικο-οικονομικών προκλήσεων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000, σ. 5). Το κείμενο εστιάζεται ιδιαίτερα στις μεταβολές που παρουσιάζουν οι ευρωπαϊκές κοινωνίες, μεταβολές που οφείλονται κατά κύριο λόγο στη μετάβαση από την εθνοπολιτισμική ομοιογένεια και την κυριαρχία της εθνικής ταυτότητας στην κοινωνική και πολιτισμική ετερογένεια, με κύριο χαρακτηριστικό το «δικαίωμα στη διαφορά» και τη διεύρυνση των στοιχείων που συγκροτούν την ταυτότητα και την ιδιότητα του πολίτη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000, σσ. 9 – 10). Έτσι, οι βασικές διαστάσεις της ιδιότητας του πολίτη διακρίνονται στη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000, σ. 9 και 11):

- νομική διάσταση, ήτοι ένα δίκτυο πολιτειακών, κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων,
- συναισθηματική διάσταση, η οποία συναρθρώνεται με την έννοια της κοινωνικής ένταξης και συνοχής, καθώς και με θέματα αξιών και ταυτότητας,
- γνωστική διάσταση, η οποία συνδέεται με θέματα πληροφόρησης και γνώσης και
- πρακτική διάσταση, δηλαδή τη δραστηριοποίηση και τη συμμετοχή στα κοινά.

Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο των διαστάσεων της έννοιας της πολιτειότητας θα οργανώσουμε το βιωματικό εργαστήριο, με σκοπό να αναδυθούν οι διαφορές, οι αποκλίσεις, αλλά και οι ταυτότητες στον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται την έννοια της πολιτειότητας, ώστε να καταδειχτούν επιπρόσθετα κρίσιμα χαρακτηριστικά του φαινομένου και να διαφανούν ευρύτερες όψεις του. Για τον σκοπό αυτό, θα προσπαθήσουμε, αξιοποιώντας δεδομένα από τις τρεις πρώτες διαστάσεις του «ευρωπαϊού πολίτη», να εκμαιεύσουμε από τους συμμετέχοντες τρόπους συμμετοχής στα κοινά, δηλαδή την πρακτική διάσταση της πολιτειότητας, θεωρώντας την έναν από τους

<sup>12</sup> Το κείμενο μεταφράστηκε στα ελληνικά το 2000. Οι παραπομπές αφορούν σε αυτή την έκδοση.

κεντρικούς στόχους της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (HMSO, 1919, όπως αναφέρεται στο Jarvis, 2007, σσ. 416 - 417).

## 2. Βιωματικό Εργαστήριο

### 2.1 Το αντικείμενο μάθησης και η μεθοδολογία του βιωματικού εργαστηρίου

Σκοπός του βιωματικού εργαστηρίου «Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Πολιτειότητα» είναι η ενδυνάμωση στους συμμετέχοντες του αισθήματος της ιδιότητας του πολίτη, μέσα από την περιγραφή της εξερεύνησης και απεικόνισης των τρόπων που τα υποκείμενα της μάθησης 'βιώνουν' το αντικείμενο της πολιτειότητας και των τρόπων που δίνουν νόημα σε αυτό το φαινόμενο. Στόχος μας είναι η ανάδειξη πλευρών, όψεων και απόψεων σχετικά με το φαινόμενο σε πλαίσιο τοπικό, εθνικό-κρατικό και διεθνές, ώστε μέσα από την πληροφόρηση, ευαισθητοποίηση, ενεργοποίηση και τη συλλογικότητα να αναπτυχθούν προϋποθέσεις ενεργού κοινωνίας πολιτών (Jarvis, 2002). Συνεπώς, τα ερευνητικά μας ερωτήματα είναι:

- Πώς αντιλαμβάνονται/βιώνουν οι συμμετέχοντες την έννοια της ενεργού πολιτειότητας;
- Ποιους τρόπους ενεργού πολιτειότητας έχουν 'διακρίνει' (discern);
- Πώς έφτασαν να διακρίνουν αυτούς τους τρόπους ενεργού πολιτειότητας;
- Πώς μπορεί η εκπαίδευση ενηλίκων να την ενθαρρύνει/ενισχύσει;
- Οι συμμετέχοντες μπορούν να τροποποιήσουν ή όχι τις αρχικές τους 'παραδοχές', διακρίνοντας νέες πτυχές του φαινομένου της πολιτειότητας;

Το εργαστήριο αποβλέπει μέσα από τον διάλογο να αναπτυχθούν, πέρα από την ενεργό συμμετοχή και δράση των υποκειμένων της μάθησης (Freire, 1970), η αίσθηση της κοινότητας και το κίνητρο της ενεργητικής παρέμβασης. Στοιχεία τα οποία με τη σειρά τους αποτελούν βασικούς στόχους καλών πρακτικών για την πολιτειότητα (Καλογρίδη, 2005). Άλλωστε, όπως τονίζει και ένας από τους θεμελιωτές του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, ο Lindeman, κάθε επιτυχημένη ομάδα εκπαίδευσης ενηλίκων καταλήγει, αργά ή γρήγορα, σε κοινωνικά ενεργή ομάδα (Cranton, 1994, σ. 137). Συνεπώς, το βιωματικό εργαστήριο στοχεύει σε:

- Επίπεδο γνώσεων → να μάθουμε την εκπαιδευτική τεχνική 'Α-Β-Γ', η οποία μπορεί να μεταφερθεί σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, και να απαριθμούμε ζητήματα που αφορούν στην εκπαίδευση για την πολιτειότητα.



- Επίπεδο δεξιοτήτων → να αποκτήσουμε δεξιότητες χειρισμού και εφαρμογής της προτεινόμενης ‘καλής πρακτικής’, αλλά και να αναπτύξουμε κοινωνικές δεξιότητες για την ενεργό ‘πολιτειότητα’.
- Επίπεδο στάσεων → να ευαισθητοποιηθούμε ως προς την κατεύθυνση της διαμόρφωσης ενός νέου κώδικα δράσης, ώστε να μάθουμε να ενεργούμε μαζί με τους άλλους και να μαθαίνουμε από τους άλλους.

Φυσικά, δεν είναι δυνατόν μέσα από ένα δίωρο εργαστήριο να επιτευχθεί η πλήρης ανάπτυξη της έννοιας της ενεργού πολιτειότητας. Ωστόσο, το εργαστήριο προσπαθεί να παρουσιάσει την ικανότητα των συμμετεχόντων να διερευνήσουν/βιώσουν το φαινόμενο με διαφορετικούς τρόπους και έτσι να καταδειχτούν οι διαφορετικές προσεγγίσεις τους σε σχέση με αυτό. Θεωρούμε ότι οι συμμετέχοντες προσέρχονται με κάποιες δεδομένες αντιλήψεις για το φαινόμενο της πολιτειότητας (πρώτης τάξης κατηγορίες, Marton & Booth, 1997), τις οποίες μέσα από τον διάλογο και την τεχνική ‘Α-Β-Γ’ επιχειρούμε να τις μεταγράψουμε σε δευτέρου επιπέδου κατηγορίες περιγραφής, οι οποίες περιγράφουν την πολλαπλότητα των τρόπων με τους οποίους βιώνεται το αντικείμενο της μάθησης (Marton & Booth, 1997, σ. 121-122), δηλαδή η έννοια της πολιτειότητας, στην πρακτική της διάσταση. Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι ο τρόπος που βιώνουμε το φαινόμενο δεν συνιστά το ίδιο το φαινόμενο, αλλά μια όψη του φαινομένου ιδωμένη στην προοπτική του ατόμου και της ομάδας. Στο τέλος του εργαστηρίου θα έχουμε πάλι μια τμηματική οργάνωση του φαινομένου μερικώς μεροληπτική, αλλά σαφώς πιο διευρυμένη από την αρχική (Marton & Booth, 1997), πράγμα που θα αποτελεί την περιγραφή της ομάδας του συγκεκριμένου εργαστηρίου σε δεδομένο τόπο και χρόνο.

Για την επίτευξη του σκοπού του εργαστηρίου θα χρησιμοποιήσουμε στο πλαίσιο της φαινομενογραφίας την τεχνική του διαλόγου, έτσι ώστε μέσα από τη συζήτηση να καταδειχτούν τα κρίσιμα εκείνα χαρακτηριστικά του φαινομένου που εξετάζουμε. Υπάρχουν ορισμένα πρότυπα<sup>13</sup>, τα οποία διευκολύνουν να αντιληφθεί κανείς τα κρίσιμα εκείνα χαρακτηριστικά του αντικειμένου της μάθησης (Marton, Runesson, & Tsui, 2004). Η εφαρμογή των προτύπων θα μας επιτρέψει να κατατάξουμε το υλικό που θα προκύψει από τον διάλογο και την εφαρμογή της τεχνικής ‘Α-Β-Γ’ σε περιγραφικές κατηγορίες, οι οποίες

<sup>13</sup> Τα πρότυπα αυτά είναι (Cheng & Ho, 2008; Stamouli & Haggard, 2007):

- Αντίθεση: το σημείο αναφοράς που χρειάζεται κάποιος για να συγκρίνει κάτι με κάτι άλλο.
- Γενίκευση: η ποικιλία των τρόπων εμφάνισης του φαινομένου.
- Διαχωρισμός: η επικέντρωση σε μια από τις διαστάσεις του φαινομένου, με σκοπό τον εντοπισμό των διαφορών και αποκλίσεων της πρόσληψής του ανάμεσα στα υποκείμενα της μάθησης, όταν οι άλλες πλευρές του φαινομένου παραμένουν αμετάβλητες.
- Σύντηξη: η ταυτόχρονη διερεύνηση ικανού αριθμού κρίσιμων διαστάσεων του φαινομένου.

θα αναδείξουν τα κρίσιμα χαρακτηριστικά της έννοιας. Και αυτό, επειδή, η διάκριση ουσιαστών (critical) χαρακτηριστικών του αντικειμένου της μάθησης ενισχύει την ανάπτυξη της μαθησιακής ικανότητας (Brante, 2010). Οι περιγραφικές κατηγορίες δεν είναι ούτε νοητικές ούτε φυσικές οντότητες (Δούμα, 2001), αλλά εμπειρίες βίωσης που περιγράφουν την εσωτερική σχέση ανάμεσα στο άτομο και στο φαινόμενο. Οι τρόποι βίωσης του εκάστοτε φαινομένου θεωρούνται ποιοτικά πεπερασμένοι (Marton & Säljö, 1976) και συνοψίζονται σε περιγραφικές κατηγορίες, οι οποίες είναι ιεραρχικά προσδιορισμένες, από βασικές σε σύνθετες, χωρίς, όμως, αυτό να αποτελεί και αξιολογικό στοιχείο. Ωστόσο, στο προτεινόμενο βιωματικό εργαστήριο θεωρούμε ως περιγραφική κατηγορία κάθε λέξη – κλειδί που αντιστοιχεί σε κάποιο γράμμα της τεχνικής ‘Α-Β-Γ’ και δηλώνει τρόπους συμμετοχής στην πολιτειότητα.

### *2.1.1 Οι ερευνητικές στρατηγικές του διάλογου και της εκπαιδευτικής τεχνικής ‘Α-Β-Γ’*

Στο πλαίσιο της θεωρίας της ποικιλότητας σημαντική θέση καταλαμβάνει ο διάλογος<sup>14</sup> (Marton & Booth, 1997), καθώς σημείο αναφοράς της μαθησιακής διεργασίας είναι να αναδειχτούν οι μη επεξεργασμένες αντιλήψεις των υποκειμένων της μάθησης, οι πρωταρχικές τους παραδοχές. Μέσα από τη διαλογική συζήτηση των πτυχών του αντικειμένου της μάθησης συγκροτούνται σταδιακά και αναδεικνύονται νέες εκφάνσεις του φαινομένου, νέες κατηγορίες σκέψης, οι οποίες ερμηνεύουν διαφορετικές όψεις του αντικειμένου (Marton, 1981) και πλουτίζουν ‘κριτικά’ την επίγνωση (awareness) των υποκειμένων της μάθησης. Σε αυτή τη γραμμή, μάθηση θεωρείται η ικανότητα κάποιου να βλέπει τα πράγματα από διαφορετικές οπτικές, και κυρίως από την οπτική του άλλου, έτσι ώστε διακρίνοντας τη διαφορετικότητα να κερδίζει σε επίγνωση (Marton, Runesson, & Tsui 2004), δηλαδή σε εμπειρία. Επομένως, η θεωρία της ποικιλότητας υπογραμμίζει την κοινωνική διάσταση του ‘λόγου’ (discourse) (Säljö, 1997, όπως αναφέρεται στη Δούμα, 2001).

Στο βιβλίο *365 ways to change the world* ο Norton προτείνει ως καλή πρακτική την τεχνική ‘Α-Β-Γ’,<sup>15</sup> με σκοπό να προσδιορίσει κανείς διαφορετικές όψεις ενός αντικειμένου, κάθε μια από τις οποίες συνδέεται ή αναπαρίσταται με κάθε ένα γράμμα του αλφάβητου. Για το

<sup>14</sup> Θα μπορούσαμε να δούμε τη σχέση του διαλόγου στη θεωρία της ποικιλότητας αναλογικά με τη θέση του διαλόγου στη θεωρία της μετασηματιζουσας μάθησης του J. Mezirow, ειδικότερα εκείνες τις πλευρές που εστιάζουν στη διαφορά των απόψεων ως την ουσιαστική πλευρά της μάθησης (Λιντζέρης, 2007).

<sup>15</sup> Για μια εφαρμογή αυτής της τεχνικής, βλ. <http://www.english-in-particular.info/abc/ab-index.html>

προτεινόμενο βιωματικό σεμινάριο υιοθετούμε ως καλή πρακτική αυτή την εκπαιδευτική τεχνική, έτσι ώστε να διερευνήσουμε τη πολλαπλότητα των πτυχών της έννοιας της πολιτειότητας, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα και τη διαφορετικότητα των προσεγγίσεων της από τα υποκείμενα της μάθησης, αφού ο καθένας μπορεί να προτείνει για κάθε γράμμα τη λέξη που νομίζει ότι αντιπροσωπεύει καλύτερα την εξεταζόμενη έννοια, και, τελικά, μέσα από τη διαλογική συζήτηση οι συμμετέχοντες να καταλήξουν στην αντιπροσωπευτικότερη λέξη ή λέξεις.

### *2.1.2 Τα στάδια του εργαστηρίου*

#### *2.1.2.1 Πριν το εργαστήριο*

Οι εκπαιδευτές αποστέλλουν e-mail στους συμμετέχοντες στο βιωματικό εργαστήριο «Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Πολιτειότητα», ζητώντας τους να εντοπίσουν ένα κείμενο-απόσπασμα, μία φωτογραφία, ένα έργο τέχνης κλπ, τα οποία να αφορούν στην ενεργό πολιτειότητα, προκειμένου να 'σφραγίσουν' με αυτό την επιλογή της συμμετοχής τους στο εργαστήριο. Με την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού δηλώνουν τυπικά και ουσιαστικά 'παρόντες' στο εργαστήριο (Τερεζάκη, 2008).

Στο πλαίσιο της εφαρμογής του βιωματικού εργαστηρίου προτείνουμε την αξιοποίηση της τεχνικής «μέσα κύκλος-έξω κύκλος» (Κόκκος, 2005), ώστε να ενθαρρύνουμε την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους, πράγμα που συμβάλλει στην αύξηση της προσωπικής ενόρασης των συμμετεχόντων (Jaques, 2004, σ. 43). Στον «μέσα» κύκλο σχηματίζεται μία ομάδα (5 ατόμων), η οποία εθελοντικά επιθυμεί να ασχοληθεί ενεργά με το (εκπαιδευτικό) θέμα (Rogers, 1999, σ. 195).

#### *2.1.2.2 Κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου*

Α) Αλληλογνωριμία και σύντομη εμπλουτισμένη εισήγηση με σκοπό οι συμμετέχοντες να ενημερωθούν για τη θεωρία της ποικιλότητας, τη φαινομενογραφική μεθοδολογία και την εκπαιδευτική τεχνική 'Α-Β-Γ'.

Β) Μαιευτικός διάλογος-μέσω παρατήρησης έργου τέχνης<sup>16</sup>/ερέθισμα διαλόγου, ώστε μέσα από ερωτοαπαντήσεις να αναδειχθούν οι βασικές διαστάσεις της έννοιας της πολιτειότητας (πώς ορίζεται, πώς αναπτύσσεται, τρόποι συμμετοχής των πολιτών κτό).

Γ) Οι εκπαιδευόμενοι (5 άτομα) του «μέσα κύκλου» μέσω του μαιευτικού διαλόγου θα προσπαθήσουν να απαντήσουν στα ερευνητικά ερωτήματα των εκπαιδευτών (βλ. εδώ ενότητα 2.1.), ώστε να προκύψουν οι βασικές έννοιες κλειδιά που έχουν διακρίνει σχετικά με το φαινόμενο της ενεργού πολιτειότητας. Σε αυτό το πλαίσιο, ο διάλογος «οδηγεί σε πιο ξεκάθαρη κατανόηση, αντλώντας στοιχεία από τη συλλογική εμπειρία με στόχο τη διατύπωση της καλύτερης δυνατής κρίσης» (Mezirow, 2007, σ. 50). Σύμφωνα με τη θεωρία της ποικιλότητας, ο διάλογος διαμορφώνει ένα είδος 'συλλογικού νου', ο οποίος προωθεί τη συνεργατική μάθηση (Brookfield, 2007, σ. 177).

Ο «έξω κύκλος», στο στάδιο αυτό, παρατηρεί σε ατομικό επίπεδο και καταγράφει υπό μορφή σημειώσεων πεδίου τη διαδικασία στοχασμού και διαλόγου.

Δ) Προτείνουμε την τεχνική 'Α-Β-Γ' ως καλή πρακτική, ειδικότερα στο πλαίσιο της θεωρίας της ποικιλότητας. Επειδή, όμως, ο χρόνος του εργαστηρίου είναι περιορισμένος, δεν είναι δυνατόν η τεχνική να αναπτυχθεί πλήρως, αλλά μόνο μερικώς. Επομένως, αποφασίζουμε να επικεντρωθούμε σε 5-6 γράμματα του αλφαβήτου (βάσει κριτηρίου που θέτει η ομάδα του «μέσα κύκλου»), για τα οποία ο καθένας θα προτείνει τη λέξη, τη φράση ή την εικόνα που πιστεύει ότι αντιπροσωπεύει καλύτερα την έννοια της ενεργού πολιτειότητας (καταιγισμός ιδεών). Κάθε λέξη, η οποία προτείνεται τουλάχιστον από δύο από τους συμμετέχοντες, θα καταγράφεται ώστε να αποτελέσει την ποιοτική περιγραφική κατηγορία του φαινομένου της ενεργού πολιτειότητας.

Την ίδια στιγμή τα άτομα του «έξω κύκλου» καταγράφουν σε ζεύγη μια λέξη ή μία φράση με την οποία αποδίδουν το συναίσθημα ή την αίσθηση που τους προκαλεί ό,τι λαμβάνει χώρα στον «μέσα κύκλο», αλλά και μία λέξη ή φράση, η οποία εκφράζει τη δική τους εκδοχή της έννοιας της ενεργού πολιτειότητας .

---

<sup>16</sup> Για το συγκεκριμένο εργαστήριο προτείνουμε το ποίημα του M. Nielmöller (1892 – 1984) "First they came", όπως οπτικοποιήθηκε από την ελληνική ομάδα USB στο πλαίσιο του Young voices of Europe project (<http://www.youngvoice.eu>).

Διαθέσιμο και στη διεύθυνση: <http://www.youtube.com/watch?v=3qthxN4gB0E>.

Ε) Το τελικό αποτέλεσμα-προϊόν του «μέσα κύκλου» εκφράζεται μέσω της δημιουργίας μιας αφίσας με τις λέξεις που επιλέχτηκαν για κάθε ένα από τα γράμματα και ενός συνοδευτικού slogan.

Τα άτομα του «έξω κύκλου» γίνονται πεντάδες, που η κάθε μια δημιουργεί τη δική της αφίσα και το δικό της συνοδευτικό slogan, με βάση τις λέξεις-φράσεις του προηγούμενου σταδίου (συναισθήματα, εκδοχή της ενεργού πολιτειότητας).

ΣΤ) Παρουσίαση των αφισών των ομάδων «μέσα» και «έξω» κύκλου από τους εκπροσώπους τους στην ολομέλεια. Αξίζει να σημειωθεί ότι, αν και για την ομάδα των εκπαιδευόμενων του «μέσα κύκλου» το θέμα «εκπαίδευση ενηλίκων στην πολιτειότητα» αποτελεί ορατή παράμετρο του εργαστηρίου, ωστόσο και οι ομάδες (των πέντε ατόμων) του «έξω κύκλου» ασκούνται στην έννοια της πολιτειότητας, όμως με ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, της παρατήρησης και της ανάδειξης της αθέατης σχεσιακής διάστασης της σύγχρονης εκπαιδευτικής πράξης, υπό την έννοια της άσκησης του εαυτού σε γνήσια δημοκρατικές συνθήκες συμμετοχής, ανάληψης πρωτοβουλίας και διαλόγου. Λειτουργούν επομένως οι ομάδες του «έξω κύκλου» ως εγγυητές της δημοκρατίας και της ισοτιμίας της συνεισφοράς των μελών της ομάδας του «μέσα κύκλου» στο πλαίσιο της υλοποίησης-δημιουργίας του έργου τους.

Ζ) Αναστοχασμός και αξιολόγηση του βιωματικού εργαστηρίου στην ολομέλεια, ώστε τα μαθησιακά υποκείμενα να 'αναστοχαστούν' τη διαδρομή εξερεύνησης της έννοιας της πολιτειότητας και πώς έδωσαν νόημα σε αυτή την εξερεύνηση (Marton, 1986). Οι εκπαιδευόμενοι του «μέσα κύκλου» περιγράφουν τι τους άρεσε, τι δεν τους άρεσε από τη συμμετοχή τους σε αυτόν, οι εκπαιδευόμενοι του «έξω κύκλου» εξηγούν πώς ένωσαν στο ρόλο του παρατηρητή - εγγυητή και αξιοποιούν μέρος των καταγραφών τους για την τεκμηρίωση της θέσης τους. Οι εκπαιδευτές ερωτούν τους συμμετέχοντες αν θα επέλεγαν και πάλι τα αρχικά 'τεκμήρια' που προσκόμισαν κατά την είσοδό τους στο εργαστήριο ή θα επέλεγαν κάτι διαφορετικό και αποκαλύπτουν τις δικές τους σκέψεις για την έναρξη-λήξη της διαδικασίας/διεργασίας, ενώ το σύνολο των συμμετεχόντων αποχωρεί, αφού αφουγκραστούν/μοιραστούν ένα ηχητικό άκουσμα.

#### 2.1.2.3 Μετά το εργαστήριο

Τέλος, μετά το εργαστήριο οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να απαντήσουν σε e-mail των εκπαιδευτών «τι βλέπουν τώρα στο αρχικό έργο τέχνης-ερέθισμα του διαλόγου», αλλά και αν επιθυμούν να ολοκληρώσουν την τεχνική 'Α-Β-Γ', προτείνοντας για όλα τα γράμματα του

αλφαβήτου μια λέξη ή φράση που να αποδίδει το φαινόμενο της ενεργού πολιτειότητας<sup>17</sup>. Εάν η σύντομης διάρκειας ομάδα του εργαστηρίου πετύχει να αναδειχθεί μία πρωτοβουλία, την οποία θα ασπαστούν και θα υπηρετήσουν όλα τα μέλη της σε μέλλοντα χρόνο, θα έχει επιτευχθεί επί της ουσίας ό,τι επιδιώχθηκε ως προστιθέμενη αξία στο πλαίσιο του εργαστηρίου, δηλαδή, η «ενεργός πολιτειότητα».

## Επίλογος

Το εργαστήριο στόχευε μέσα από τον διάλογο στην ενεργό συμμετοχή και δράση των υποκειμένων της μάθησης, ώστε να αναπτυχθούν η αίσθηση της κοινότητας και το κίνητρο της ενεργητικής παρέμβασης. Στοιχεία τα οποία με τη σειρά τους αποτελούν βασικούς στόχους καλών πρακτικών για την πολιτειότητα. Αν ο σκοπός και οι στόχοι μας ευοδώθηκαν θεωρούμε ότι έχει απαντηθεί από τον καθένα και την καθεμία ξεχωριστά, οι οποίοι συνεισέφεραν στη συλλογική αντίληψη για το πώς βιώθηκε το συγκεκριμένο εργαστήριο στο πλαίσιο της δια ζώσης επικοινωνίας μας, αλλά και σε εκείνο της εξ αποστάσεως αλληλεπίδρασής μας, πριν και μετά τη «συνάντηση».

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Δούμα, Κ. (2001). Φαινομενογραφία: Μια νέα πρόταση στη σύγχρονη παιδαγωγική έρευνα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 183 – 193.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2000). *Προς μια ευρωπαϊκή διάσταση εκπαίδευσης και ενεργού συμμετοχής του πολίτη*. Λουξεμβούργο: Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Καλογρίδη, Σ. (2005). Καλές πρακτικές για την εκπαίδευση στην πολιτειότητα. Στο ΕΕΕΕ 2<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο. *Πρακτικά Εισηγήσεων. Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες* (σσ. 185 – 197). Αθήνα: ΕΕΕΕ.

Καραλής, Θ. (2008). Διά Βίου Μάθηση, Εκπαίδευση Ενηλίκων και Ενεργός Πολίτης. Στο Σ. Μπάλας (Επιμ.) *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση* (σσ. 125 – 150) Αθήνα: Παπαζήσης.

<sup>17</sup> Από την πλευρά μας θα επεξεργαστούμε όλες τις απαντήσεις και θα προτείνουμε την τελική αφίσα του εργαστηρίου, την οποία θα την αποστείλουμε σε όλους τους συμμετέχοντες.

Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Εκπαιδευτικές Μέθοδοι* (τ. Β' ). Πάτρα: ΕΑΠ.

Λιντζέρης, Π. (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: ΕΕΕΕ.

Μπάλιας, Σ. (2008). Ανθρώπινα δικαιώματα, ιδιότητα του πολίτη και εκπαίδευση. Στο Σ. Μπάλιας (Επιμ.) *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση* (σσ. 302 – 336) Αθήνα: Παπαζήσης.

Πουρκός, Μ., & Δαφέρμος, Μ. (2010). *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος.

Τερεζάκη, Χ. (2008). Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός: Η Μελέτη Περίπτωσης Βιωματικού Εργαστηρίου με τη Μέθοδο Project. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 15, 19 – 25.

Brookfield, S. (2007). Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση ως Κριτική της Ιδεολογίας. Στο J. Mezirow και Συνεργάτες *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σσ. 157 – 179). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες. Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jarvis, P. (2007). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων σήμερα. Στο P. Jarvis (Επιμ.) *Οι θεμελιωτές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (σσ. 411 – 422). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Marshall, T. H., & Bottomore, T. (2001). *Ιδιότητα του πολίτη και κοινωνική τάξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow και Συνεργάτες *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σσ. 43 – 71). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

Booth, S. (2008). Researching learning in networked learning- Phenomenography and Variation theory as empirical and theoretical approaches. Paper presented at the 6<sup>th</sup> *International Conference on Networked Learning*. Retrieved

from [http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2008/abstracts/PDFs/Booth\\_450-455.pdf](http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2008/abstracts/PDFs/Booth_450-455.pdf) [29/02/2012].

Brante, W. E. (2010). Identifying critical aspects from learners' perspective. Paper presented at the 4th International Multi-Conference on Society, Cybernetics and Informatics. Retrieved from [http://www.iiis.org/CDs2010/CD2010SCI/EISTA\\_2010/PapersPdf/EA375NW.pdf](http://www.iiis.org/CDs2010/CD2010SCI/EISTA_2010/PapersPdf/EA375NW.pdf) [13/03/2012]

Bowden, J. A., & Walsh, E. (Eds.) (1994). *Phenomenographic research: variation in method. The Warbuton Symposium*. Melbourne: Royal Melbourne Institute of Technology.

Brookfield, S. (1990). *The Skillful Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

Brookfield, S. (1994). Tales from the dark side: a phenomenography of adult critical reflection. *International Journal of Lifelong Education*, 13 (3), 203 – 216.

Cheg, M., & Ho, C. (2008). A study of applying the variation theory to Chinese communicative writing. *Asian Social Science*, 10 (4), 14 – 29.

Cranton, P. (1994). *Understanding and promoting transformative learning: A Guide for educators of adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

Eckedal, A, & Thune, M. (2005). Novice Java Programmers' Conceptions of "Object" and "Class", and the Variation Theory. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu> [27/11/2011]

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herter & Herter.

HMSO (1919). *The Final Report of the Adult Education Committee of the Ministry of the Reconstruction*. Nottingham: University of Nottingham (Department of Adult Education).

Holmqvist, M., Gustavsson, L., & Wernberg, A. (2007). Generative learning: learning beyond the learning situation. *Educational Action Research*, 15 (2), 181-208.

Jarvis, P. (2002). Globalization, Citizenship and the Education of Adults in Contemporary European Society. *Compare*, 32 (1), 5 – 19.

Istance, D. (2003). Lifelong Learning and Citizenship. In M. Williams & G. Humphys (Eds.) *Citizenship Education and Lifelong Learning. Power and Place*. New York: Nova Sciences Publishers, Inc.



Lucio-Villegas, E. (Ed.) (2009). *Citizenship as Politics. International Perspectives from Adult Education*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publications.

Marton, F. (1981). Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Sciences*, 10, 177 – 200.

Marton, F. (1986). Phenomenography - A research approach investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21 (2), 28-49.

Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Education Psychology*, 46, 4 – 11.

Marton, F., Runesson, U., & Tsui, A. B. M. (2004). The space of learning. In F. Marton & A. B. M. Tsui (Eds.) *Classroom Discourse and the Space of Learning* (pp. 3 – 40). Mahwan, NJ: Erlbaum.

Norton, M. (2006). *365 Ways to Change the World. How to make a better world every day*. London, N. York, Toronto & Sydney: Happer Perennial.

Oliver, M., & Trigwell, K. (2005). Can 'Blended Learning' be redeemed? *E-Learning*, 2 (1), 17 – 26.

Pang, M. F. (2003). Two faces of variation: on continuity in the phenomenographic movement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47 (2), 145 – 156.

Runesson, U. (2006). What is it possible to learn? On variation as a necessary condition for learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (4), 397-410.

Säljö, R. (1997). Talk as data and practice- a critical look at phenomenography inquiry and the appeal to experience. *Higher Education Research and Development*, 16 (2), 173 – 190.

Smith, J. A., Harre, R., & Van Langenhore, L. (1995). *Rethinking Methods in Psychology*. Thousands Oaks, CA: Sage.

Stamouli, I., & Huggard, M. (2007). Phenomenography as a tool for understanding our students. In Brabazon, D., & Olabi, A. G. (Eds.). *Proceedings of the International Symposium for Engineering Education. ISEE-07*. (pp. 181 – 186). Dublin: Dublin City University.

**Δικτυακοί τόποι**

<http://www.english-in-particular.info/abc/ab-index.html>

<http://www.youngvoice.eu>

<http://www.youtube.com/watch?v=3qthxN4qB0E>

## Εργαστήριο 7: Το παιχνίδι στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

**Νίκη Φίλλιπς, Καθηγήτρια Σύμβουλος Ε.Α.Π, Προϊσταμένη Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού, Τράπεζα Κύπρου, Ελλάδα**

### Περίληψη

Στο προτεινόμενο εργαστήριο θα αξιοποιηθεί η θεωρία της Εμπειρικής/Βιωματικής Μάθησης του D. Kolb (1984) και τα ακόλουθα τέσσερα μαθησιακά στάδια του Κύκλου της Μάθησης.

1<sup>ο</sup> στάδιο: Προετοιμασία για Δράση

2<sup>ο</sup> στάδιο: Συμμετοχή σε Εμπειρία

3<sup>ο</sup> στάδιο: Επεξεργασία της Εμπειρίας

4<sup>ο</sup> στάδιο: Γενίκευση/ Θεωρητικοποίηση,

Ο Τίτλος της δραστηριότητας/παιχνιδιού: είναι «Ζωγραφίζοντας στα τυφλά». Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα τα μέλη των υποομάδων «τυφλώνονται» με ένα μαντήλι. Ο «αρχηγός» της ομάδας ο οποίος δεν είναι τυφλός, αναλαμβάνει να καθοδηγήσει αποκλειστικά και μόνο με λεκτική επικοινωνία τα «τυφλά» μέλη. Στόχος της ομάδας είναι να ζωγραφίσουν αξιοποιώντας συγκεκριμένα υλικά (κηρομπογιές, φύλλο χαρτί από χαρτοπίνακα), την εικόνα που έχει δοθεί στον «αρχηγό».

Με την ολοκλήρωση της δραστηριότητας οι συμμετέχοντες (εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτές ενηλίκων) θα επεξεργαστούν την εμπειρία που βίωσαν και θα αποφασίσουν τρόπους με τους οποίους οι ίδιοι θα μπορούσαν να την αξιοποιήσουν εκπαιδευτικά κατά τη διάρκεια δικών τους εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

### Abstract

#### “GAMES” IN ADULT TRAINING

**Niki Phillips**, Tutor, Hellenic Open University, Head, Human Resourced Development, Bank of Cyprus, Greece

The workshop is based on D. Kolb’s (1984) Experiential Learning Theory and the following four-stage Learning Cycle (Κόκκος, 2005, σ. 69):

1. Concrete experience
2. Reflective observation
3. Abstract conceptualization
4. Active experimentation

The activity/game that will take place is called “Blind Drawing”. The participants are divided into subgroups. Each member of the subgroup wears a blind fold. Each team leader (who is

not blind) should verbally guide the members of their team, in order to draw (with the use of crayons) on a flip chart paper, the picture that has been given to them.

After the completion of the activity, the plenary is divided into new groups in order to reflect upon the experience they had, and to find ways of exploiting the particular game into their own training sessions.

### **A: Θεωρητική Προσέγγιση**

Πολλοί μελετητές της εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν υπογραμμίσει τον πρωταγωνιστικό ρόλο που παίζουν οι εμπειρίες και τα βιώματα στη μάθηση. Ο Lindeman (1961, σ. 6), για παράδειγμα, επισημαίνει στις τέσσερις βασικές του αρχές για την εκπαίδευση ενηλίκων ότι η μεγαλύτερης αξίας πηγή γνώσεων είναι οι εμπειρίες των εκπαιδευομένων. Το ίδιο ακριβώς υποστηρίζει και ο Knowles (1980, σ. 44), ο οποίος αναφέρει πως οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν την τάση να ορίζουν τους εαυτούς τους από τις εμπειρίες και τα βιώματα που έχουν αποκτήσει. Τη σημασία του ρόλου της εμπειρίας αναγνωρίζουν και πολλοί ακόμη, όπως οι Boud & Miller, Usher, Bryant & Johnston (Merriam & Caffarella, 1999, σ. 222), οι οποίοι μάλιστα τονίζουν πως η εκπαίδευση μέσα από τα βιώματα επηρεάζεται από κοινωνικο-πολιτισμικούς και ιστορικούς παράγοντες. Την αναγκαιότητα της *πράξης (praxis)* στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία επισήμανε και ο Freire, σύμφωνα με τον οποίο η πράξη αφορά το στοχασμό και τη δράση στον πραγματικό κόσμο με στόχο το μετασχηματισμό του (Kolb, 1984, σ. 29). Η μάθηση και ο μετασχηματισμός αυτός δεν μπορεί να επιτευχθεί παρά μόνο με τη δράση (Merriam & Caffarella, 1999, σ. 326).

Στην απλούστερη μορφή της, Βιωματική Εκπαίδευση είναι η μάθηση μέσα από την εμπειρία<sup>18</sup> ή αλλιώς η μάθηση μέσα από την πράξη. Εκπαίδευση μέσα από την εμπειρία σημαίνει ότι οι εκπαιδευόμενοι πρώτα εκτίθενται σε μια εμπειρία και μετά ενθαρρύνονται να αναστοχαστούν και να αναπτύξουν νέες ικανότητες, νέες συμπεριφορές ή νέους τρόπους σκέψης (Jackson & Caffarella, 1994, σ. 5). Σε αυτή την περίπτωση λοιπόν, οι εκπαιδευόμενοι απαιτείται περισσότερο να πράττουν παρά να ακούν και μάλιστα καλούνται να σκεφτούν σχετικά με όσα έκαναν (Jackson & Caffarella, 1994, σ. 8).

Σύμφωνα με τον Dewey (1997, σ. 43-44), τον πρώτο μελετητή που ασχολήθηκε συστηματικά με τη σημασία της εμπειρίας στη μάθηση, μια *εμπειρία* (ένα βίωμα)

---

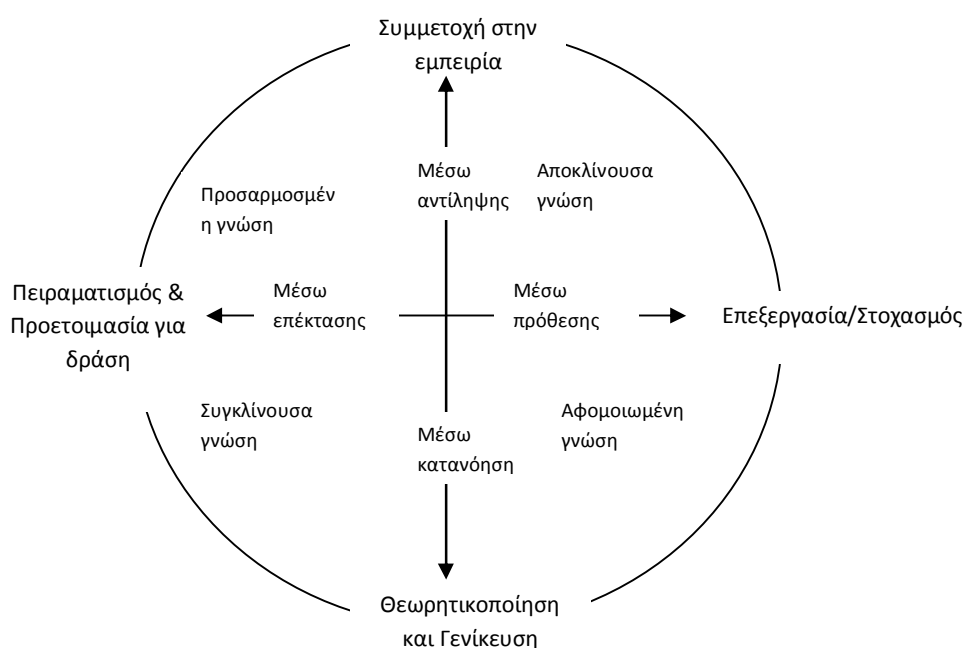
<sup>18</sup> «*Εμπειρία*, σύμφωνα με τον Jarvis (2004, σ. 109), είναι “η υποκειμενική επίγνωση μιας τωρινής κατάστασης, η οποία (επίγνωση) επέρχεται μόνο υπό το φως προγενέστερων εμπειριών”» Κόκκος, Α. 2005, σελ. 4.

δημιουργείται μέσα από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον – στο οποίο κάθε φορά βρίσκεται και μπορεί να αποτελείται από άτομα με τα οποία συνομιλεί, από το ίδιο το αντικείμενο συζήτησης, από τα παιχνίδια που παίζει ή το βιβλίο που διαβάζει ή τα υλικά που χρησιμοποιεί σε ένα πείραμα. Η βιωματική εμπειρία που αποκτά το άτομο διαμορφώνει τον ψυχικό του κόσμο, τον εμπλουτίζει, τον επανατοποθετεί. Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία στην περίπτωση αυτή είναι ότι, σύμφωνα με τον Dewey, η εκπαίδευση βασίζεται στην αξιοποίηση των εμπειριών και γίνεται κινητήρια δύναμη συνεχούς μάθησης, προετοιμάζοντας τα άτομα για αναζήτηση και αξιοποίηση νέων εμπειριών που θα τους προσδίδουν γνώσεις και ικανότητες σε βαθύτερο επίπεδο (Κόκκος, 2005). Πρόκειται για εμπειρία δημιουργίας, μάθησης και ανάπτυξης, προσωπικής και κοινωνικής (Μπακιρτζής, 2002, σ. 71). Ο Μπακιρτζής (2002, σ. 146-147), τονίζει επίσης ότι το συγκινησιακό βίωμα είναι αυτό που συνδέει όλες τις ανθρώπινες λειτουργίες σε ένα ενιαίο υπόβαθρο και εκφράζει τις ανάγκες του ψυχοσωματικού οργανισμού του εκπαιδευομένου και την ικανοποίησή τους ή μη. Με αυτό το κριτήριο, τα βιώματα διαχωρίζονται σε θετικά (όταν ικανοποιούνται τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες και οι επιθυμίες και όταν δημιουργούνται νέες) και αρνητικά (όταν δεν ανταποκρίνεται η εμπειρία στις ανάγκες και τις επιθυμίες του μαθητή ή τις αντιστρατεύεται). Σύμφωνα με τον ίδιο, κριτήριο για την ανάπτυξη πρέπει να αποτελεί το θετικό συγκινησιακό βίωμα και άρα οι διδακτικοί σκοποί, οι τύποι και οι μέθοδοι διδασκαλίας πρέπει να λαμβάνουν υπόψη αυτή τη διάσταση της ψυχοσωματικής ανάπτυξης.

Οι Keeton & Tate αναφέρουν πως ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει καλύτερα όταν είναι σε άμεση επαφή με την πραγματικότητα ή το φαινόμενο που μελετάται παρά όταν απλώς το αναλύει και το σκέφτεται ή σκέφτεται την πιθανότητα να το υλοποιήσει (Kolb, 1984, σ. 5). Ο Kolb (1984, σ. 11) υποστηρίζει ότι το κοινό σημείο όλων των καταστάσεων που θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν «εκπαίδευση μέσω πράξης» είναι το γεγονός ότι ο σχεδιασμός που έχει γίνει για το περιστατικό της μάθησης είναι τέτοιος ώστε να δημιουργεί προσωπικές εμπειρίες για τους εκπαιδευόμενους οι οποίες εξυπηρετούν έναν σκοπό: να ενθαρρύνουν την προσωπική διαδικασία αναζήτησης και κατανόησης.

Σύμφωνα με τον Kolb, (1984, σ. 40-42), η διαδικασία της Εμπειρικής Εκπαίδευσης μπορεί να περιγραφεί ως ένα κύκλος τεσσάρων σταδίων (ο Κύκλος της Μάθησης - Experiential Learning Cycle) που περιλαμβάνει τέσσερις μαθησιακές λειτουργίες – τη συμμετοχή στην εμπειρία, την επεξεργασία/στοχασμό της εμπειρίας, τη γενίκευση και τον

πειραματισμό/προετοιμασία για δράση. Το μοντέλο γραφικά απεικονίζεται στο παρακάτω σχήμα:



*Το μοντέλο Εμπειρικής Εκπαίδευσης του Kolb*

Κάθε φάση της κυκλικής αυτής διαδικασίας συνδέεται άμεσα με την προηγούμενη και την επόμενη και, αν κάποια από αυτές δεν υλοποιηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό, θα επηρεαστεί αρνητικά η συνολική διαδικασία της μάθησης από το βίωμα. Κάθε μαθησιακή διαδικασία, λοιπόν, «χτίζεται» πάνω σε μια συγκεκριμένη εμπειρία, την οποία οι εκπαιδευόμενοι, αφού τη ζήσουν, καλούνται να αναστοχαστούν. Τα συμπεράσματα από το προηγούμενο στάδιο θα τροφοδοτήσουν με ιδέες το επόμενο, από το οποίο θα προκύψουν θεωρητικές αρχές και γενικεύσεις για το τι τελικά έχει επιτευχθεί ως μάθηση. Μετά από αυτή τη διαδικασία, θα πρέπει οι εκπαιδευόμενοι με τον πειραματισμό να δοκιμάσουν στην πράξη ό,τι έμαθαν. Με την πράξη όμως αυτή δημιουργείται και μια νέα εμπειρία, και άρα, με την ολοκλήρωση ενός πρώτου κύκλου Βιωματικής Εκπαίδευσης, δίνεται έναυσμα για έναν καινούριο κύκλο.

Το μοντέλο του Kolb βασίζεται σε τέσσερα είδη ικανοτήτων, τα οποία απαιτούνται για την εκπαίδευση μέσα από την εμπειρία (Merriam & Caffarella, 1999, σ. 224):

- Επιδεκτικότητα και επιθυμία να εμπλακεί το άτομο σε νέες εμπειρίες.

- Παρατηρητικότητα και ανταπόκριση ώστε οι νέες εμπειρίες να μπορούν να διερευνηθούν από πολλές οπτικές γωνίες.
- Αναλυτικές ικανότητες ώστε να μπορούν να προκύψουν από τις παρατηρήσεις θεωρητικές αρχές και γενικεύσεις.
- Ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων έτσι ώστε οι νέες ιδέες να μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη.

Πέρα από την προσπάθεια εντοπισμού της σύγκλισης των διαφόρων θεωρητικών προσεγγίσεων που αφορούν τους όρους «Βιωματική Εκπαίδευση» και «εμπειρία», όπως προαναφέρθηκε, είναι απαραίτητο να εξεταστεί ποιες μορφές διδασκαλίας μπορούν να χαρακτηριστούν βιωματικές. Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση προκύπτει ότι βιωματικές εκπαιδευτικές μέθοδοι θεωρούνται εκείνες κατά τις οποίες οι συμμετέχοντες εμπλέκονται ενεργά στην όλη μαθησιακή διαδικασία, δηλαδή οδηγούνται στην πράξη και έπειτα στο στοχασμό όσων έπραξαν (Jackson & Caffarella, 1994, σ. 8). Επομένως, τόσο η *ενεργητική εμπλοκή* των εκπαιδευομένων μέσα από τη χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών όσο και η διαδικασία του *στοχασμού της εμπειρίας* που βιώνουν αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία της εκπαίδευσης που καλείται βιωματική και που καταφέρει να επιφέρει μάθηση. Για να μπορέσει ο εκπαιδευτής να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο ρόλο του μέσα στα πλαίσια της Βιωματικής Εκπαίδευσης, υπάρχει ένα πλήθος ενεργητικών μεθόδων και τεχνικών που του επιτρέπουν να προκαλέσει τις κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες στους εκπαιδευόμενους και, στη συνέχεια, να τους βοηθήσει να στοχαστούν πάνω σε αυτές.

Τρεις φαίνεται να είναι οι κύριες κατηγορίες των εκπαιδευτικών τεχνικών που προωθούν την Βιωματική Εκπαίδευση:

**Εκπαιδευτικές δραστηριότητες που διεξάγονται μέσα στην τάξη:** Οι τεχνικές αυτές ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων με διάφορους τρόπους, δίνοντας τη δυνατότητα να παράγονται άμεσα εμπειρίες. Στη βιβλιογραφία (Κόκκος, 1999, σ. 31) της Εκπαίδευσης Ενηλίκων συγκλίνουν οι απόψεις ότι η ενεργητική συμμετοχή προωθείται με μεθόδους και τεχνικές που αναπτύσσουν την αλληλεπίδραση του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων (αλλά και των εκπαιδευομένων μεταξύ τους) και που δίνουν στους τελευταίους πηγές ώστε να αναζητούν πληροφορίες, να αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα, να επεξεργάζονται λύσεις, να μαθαίνουν πράττοντας. Μερικά παραδείγματα τέτοιων τεχνικών που συναντά κανείς στη βιβλιογραφία είναι:

- Ο καταγισμός ιδεών
- Το παιχνίδι ρόλων
- Οι προσομοιώσεις
- Η ομαδική συζήτηση
- Η εργασία σε ομάδες
- Οι μελέτες περίπτωσης

Πολλοί ερευνητές<sup>19</sup> έχουν ασχοληθεί εκτενώς με τις τεχνικές αυτές σε μια προσπάθεια να προδιαγραφούν οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή τους. Οι τεχνικές αυτές διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τη φύση της αλληλεπίδρασης που επιφέρουν. Το κοινό χαρακτηριστικό όλων είναι η προσπάθεια να εμπλακεί ο εκπαιδευόμενος με διαφορετικούς τρόπους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Καθώς μάλιστα είναι επικεντρωμένες στους εκπαιδευόμενους, εκείνοι έχουν την ευκαιρία να αξιοποιήσουν την προηγούμενη εμπειρία και γνώση τους και να τη μοιραστούν σε ομάδες για να λύσουν προβλήματα και να συνεργαστούν (Jarvis, 1999, σ. 122). Οι τεχνικές αυτές μπορεί να τοποθετηθούν στην αρχή του εκπαιδευτικού προγράμματος, για να ενεργοποιήσουν τους εκπαιδευόμενους, ή στη μέση του προγράμματος, για να ανακαλύψουν οι εκπαιδευόμενοι τη νέα γνώση, ή ακόμη και στο τέλος, προκειμένου να δοκιμάσουν το επίπεδο επίτευξης των στόχων τους. Για όποια περίπτωση και αν έχουν επιλεγεί, η επιτυχημένη εφαρμογή τους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον εκπαιδευτή, ο οποίος όχι μόνο θα πρέπει να μπορεί να εφαρμόζει την κατάλληλη τεχνική για την κάθε περίπτωση, το κατάλληλο υλικό για κάθε τεχνική, αλλά και να είναι σε θέση να δημιουργήσει και να υποστηρίξει ένα μαθησιακό κλίμα που να χαρακτηρίζεται από καλή επικοινωνία, συνεργατικότητα και διάθεση για αλληλεπίδραση (Κόκκος, 1999, σ. 53-54).

**Εκπαιδευτικές δραστηριότητες που διεξάγονται έξω από την τάξη (outdoor training):**

Πρόκειται για την εκπαίδευση που επικεντρώνεται στις περισσότερες περιπτώσεις στην ενίσχυση της ομαδικότητας, την ανάπτυξη ηγεσίας και τη διαχείριση των αλλαγών (Jackson & Caffarella, 1994, σ. 13, σελ. 80). Οι δραστηριότητες αυτές προκαλούν τους εκπαιδευόμενους να χρησιμοποιήσουν ή να αναπτύξουν ικανότητες όπως η επίλυση προβλημάτων, η ηγεσία, η συνεργασία, η αποτελεσματική επικοινωνία, με δεδομένη την υπόθεση ότι οι ικανότητες αυτές θα γενικευθούν και θα χρησιμοποιηθούν και στο εργασιακό περιβάλλον. Αυτή η μορφή εκπαίδευσης, στο βαθμό μάλιστα που ενισχύεται

<sup>19</sup> Όπως για παράδειγμα: Κόκκος, 1999, σ. 32-68, Κόκκος, 2003, σ. 39-104, Jaques., 2004, σ. 107-150, Jarvis, 1999, σ. 122-132, Silberman, 1998, σ. 119-147, Noyé & Piveteau, 1999, σ. 43-53.



από την προηγούμενη πείρα και γνώση και τους ιδιαίτερους τρόπους μάθησης που έχει το άτομο, δημιουργεί μια έντονη διεργασία μάθησης που είναι πλούσια σε ευκαιρίες ανάπτυξης (Jackson & Caffarella, 1994, σ. 80). Για παράδειγμα, μια δραστηριότητα επίλυσης προβλημάτων μπορεί να σχετίζεται άμεσα με την ισχυροποίηση του ομαδικού πνεύματος (απαραίτητο για την παραγωγικότητα στο χώρο εργασίας), ειδικά εάν το πρόβλημα που πρέπει να επιλυθεί χρειάζεται ομαδική συνεργασία, βασιζόμενη στις σχέσεις που έχουν ήδη δημιουργηθεί στον εργασιακό χώρο. Οι Jackson & Caffarella (1994, σ. 13) υποστηρίζουν πως, δεδομένου ότι τα άτομα και οι ομάδες συχνά συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο είτε βρίσκονται στη φύση είτε στο γραφείο, η εκπαίδευση έξω από την τάξη αποτελεί ευκαιρία για μεταφορά των συμπερασμάτων σχετικά με τη συμπεριφορά των ατόμων στον οργανισμό. Έτσι, αναλύοντας τι δεν πήγε καλά κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, οι εργαζόμενοι κερδίζουν γνώση για το τι ακριβώς επιδέχεται βελτίωση όταν επιστρέφουν στο γραφείο. Καθοδηγούμενοι από έναν έμπειρο εκπαιδευτή, οι συμμετέχοντες αναλύουν κριτικά, επεξεργάζονται συστηματικά, ερμηνεύουν και κερδίζουν νέους τρόπους κατανόησης από έντονες συγκινησιακές καταστάσεις μέσω δραστηριοτήτων που τις προκαλούν. Σύμφωνα με έρευνες, αυτό που τελικά πετυχαίνουν οι δραστηριότητες αυτές δεν είναι τόσο η αλλαγή στην προσωπικότητα του ατόμου όσο η αλλαγή στη συνολική εικόνα της ομάδας και στον τρόπο που συνεργάζεται σαν ενιαίο σύνολο (Jackson & Caffarella, 1994, σ. 14).

**Εκπαιδευτικές ασκήσεις:** Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται ασκήσεις, δραστηριότητες, εκπαιδευτικά παιχνίδια κ.ά., που έχουν ως κύριο στόχο τους τη δημιουργία βιωμάτων στους εκπαιδευόμενους, επάνω στα οποία θα έχουν την ευκαιρία να αναστοχαστούν αργότερα και να τα ερμηνεύσουν. Οι Jackson & Caffarella αναφέρονται στα εκπαιδευτικά παιχνίδια ως δραστηριότητες που χαρακτηρίζονται από σχεδιασμένο ανταγωνισμό ή συνεργασία για να δώσουν στους εκπαιδευόμενους την ευκαιρία να εξασκήσουν συγκεκριμένες ικανότητες, όπως είναι, για παράδειγμα, η λήψη αποφάσεων (1994, σ. 47). Ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα των δραστηριοτήτων αυτών είναι ότι επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να αντιμετωπίσουν την προσωπική τους συμπεριφορά και τις αξίες τους.

Ο Jaques (2004) αναφέρει πως:

“Ο όρος παιχνίδια συνήθως χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια ομαδική άσκηση κατά την οποία οι παίκτες συνεργάζονται ή συναγωνίζονται για έναν δεδομένο σκοπό μέσα σε ένα σύστημα ρητών κανόνων. Οι παίκτες

συμπεριφέρονται φυσιολογικά και αυθόρμητα (ακόμα κι αν μερικές φορές επιδεικνύουν ασυνήθιστη συμπεριφορά). [...] Μερικά από τα πιο γνωστά εκπαιδευτικά παιχνίδια είναι «Το παιχνίδι των χρωμάτων» (έξι παίκτες με κρυφούς στόχους πρέπει να συμφωνήσουν για ένα χρώμα), το «Πλάτη με Πλάτη» (δύο εκπαιδευόμενοι ακουμπούν πλάτη με πλάτη, ο ένας περιγράφει ένα σχήμα και ο άλλος πρέπει να το σχεδιάσει) και η «Δύναμη των Άστρων» (οι παίκτες ανταλλάσσουν κουπόνια για να αποκτήσουν δύναμη). Σε γενικές γραμμές, τα παιχνίδια εντάσσονται σε ένα πλαίσιο που παραπέμπει στην πραγματική ζωή και οι παίκτες συμπεριφέρονται όπως αισθάνονται”.

(σ. 200)

Ο Jaques σημειώνει ότι «τα εκπαιδευτικά παιχνίδια επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να αναπαραστήσουν τα υπό συζήτηση προβλήματα και θέματα και να λάβουν αποφάσεις σχετικά με αυτά, βασιζόμενοι σε μια περισσότερο προσωπική κατανόηση της φύσης τους και των επιπτώσεών τους» (2004, σ. 199), ενώ εντοπίζει την αξία των εκπαιδευτικών παιχνιδιών στο γεγονός ότι, μέσα από τη χρήση τους και την αναπαράσταση των διαφόρων θεμάτων, είναι δυνατόν ακόμα και η πιο πεζή ή ανιαρή γνώση να αφομοιωθεί στο σύστημα αξιών, πεποιθήσεων και συμπεριφορών των εκπαιδευομένων (2004, σ. 199). Ο Jaques θεωρεί τα εκπαιδευτικά παιχνίδια εξαιρετικό παράδειγμα εφαρμογής και αξιοποίησης του κύκλου της μάθησης, ενώ τονίζει ότι ο κριτικός αναστοχασμός είναι από εκπαιδευτικής πλευράς το πιο σημαντικό μέρος της διεργασίας (2004, σ. 200).

Τέτοιες δραστηριότητες, σύμφωνα με τον Silberman (1998, σ. 127-128), μπορούν να πραγματοποιηθούν στην αρχή ενός προγράμματος, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να δουν το πρόγραμμα στην ολότητά του, ή μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να ελέγξει κανείς το επίπεδο των όσων αποκόμισαν οι εκπαιδευόμενοι όσον αφορά στάσεις και συμπεριφορές. Υποστηρίζει μάλιστα ότι μια διασκεδαστική διαδικασία, όπως αυτή ενός παιχνιδιού, μπορεί να ακολουθείται από μια σοβαρότερη διαδικασία που θα βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να επικεντρωθούν στους μαθησιακούς και αναπτυξιακούς τους στόχους. Όπως τονίζει και ο Jarvis (1999, σ. 129), αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία σε τέτοιου τύπου δραστηριότητες είναι η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους συμμετέχοντες, από την οποία προκύπτουν τελικά τα συμπεράσματα και η μάθηση.

Αν και οι συνηθέστερες εκπαιδευτικές τεχνικές που συναντά κανείς μέσα στα πλαίσια της Βιωματικής Εκπαίδευσης είναι αυτές που έχουν χαρακτήρα ενεργητικής πράξης (όπως οι

τεχνικές που μόλις προαναφέρθηκαν), ορισμένοι μελετητές θεωρούν ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν και τεχνικές λιγότερο συμμετοχικές, όπως για παράδειγμα η εισήγηση, με την προϋπόθεση όμως ότι οπωσδήποτε θα εφαρμοστεί το στάδιο του κριτικού στοχασμού της εμπειρίας. Ο Jarvis, για παράδειγμα, (όπως είδαμε σε προηγούμενες σελίδες αυτού του κεφαλαίου), αναφέρει ότι μπορεί κανείς να μάθει βιωματικά και με έμμεσο τρόπο μέσα από *δευτερογενείς* εμπειρίες, όπως είναι η συζήτηση ή μια εισήγηση, αρκεί στη συνέχεια να επεξεργαστεί κριτικά την εμπειρία για μαθησιακούς σκοπούς (1999, σ. 75-80).

Προκύπτει, λοιπόν, ότι η ειδοποιός διαφορά της Βιωματικής Εκπαίδευσης από οποιαδήποτε άλλη παιδαγωγική είναι η διαδικασία του κριτικού στοχασμού πάνω στην εμπειρία, είτε αυτή είναι *άμεση/πρωτογενής* και άκρως ενεργητική είτε είναι *έμμεση/δευτερογενής* και λιγότερο ενεργητικής φύσεως. Διαπιστώνεται επομένως ότι, ακόμα και η εκπαίδευση που είναι άκρως συμμετοχική αλλά οι εκπαιδευόμενοι δεν προχωρούν στην κριτική επεξεργασία του βιώματος, δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελεί Βιωματική Εκπαίδευση.

## **B: Βιωματικό Εργαστήριο**

### **Τρόπος Διεξαγωγής Εργαστηρίου:**

ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ: Το «Παιχνίδι» στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

ΣΚΟΠΟΣ: Να αναδειχθεί η αποτελεσματική χρήση και αξιοποίηση των εκπαιδευτικών παιχνιδιών/δραστηριοτήτων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 2 ώρες

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ/ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ: Ο σχεδιασμός του περιεχομένου του εργαστηρίου βασίζεται στο μοντέλο των 4 μαθησιακών σταδίων του Κύκλου της Μάθησης (Κόκκος, 2005, σ. 69) του Kolb, έτσι όπως αυτό περιγράφεται σε προηγούμενο σημεία της παρούσας πρότασης:

1<sup>ο</sup> στάδιο: Προετοιμασία για Δράση

2<sup>ο</sup> στάδιο: Συμμετοχή σε Εμπειρία

3<sup>ο</sup> στάδιο: Επεξεργασία της Εμπειρίας

4<sup>ο</sup> στάδιο: Γενίκευση/ Θεωρητικοποίηση,

Ο Τίτλος της δραστηριότητας/παιχνιδιού: είναι «Ζωγραφίζοντας στα τυφλά». Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα τα μέλη των υποομάδων «τυφλώνονται» με ένα μαντήλι που φορούν στα μάτια. Ο «αρχηγός» της ομάδας ο οποίος δεν είναι τυφλός, αναλαμβάνει να καθοδηγήσει αποκλειστικά και μόνο με λεκτική επικοινωνία τα «τυφλά» μέλη. Στόχος των μελών της ομάδας είναι να ζωγραφίσουν αξιοποιώντας τα υλικά που θα τους δοθούν (κερομπογιές, φύλλο χαρτί από χαρτοπίνακα), την εικόνα που έχει παραλάβει ο «αρχηγός» από τον εκπαιδευτή.

### 1<sup>ο</sup> ΣΤΑΔΙΟ: ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΓΙΑ ΔΡΑΣΗ

- 0:0-0:15:** Γνωριμία μελών, προσδοκίες, στόχος εργαστηρίου
- 0:15-0:20** Καταιγισμός Ιδεών («τι σας έρχεται στο νου όταν ακούτε εκπαιδευτικά παιχνίδια στην εκπαίδευση ενηλίκων»;) )
- 0:20-0:30** Ερωτήσεις-Απαντήσεις:
- 1<sup>η</sup> ερώτηση: «είχατε ποτέ την εμπειρία συμμετοχής σε κάποιο εκπαιδευτικό παιχνίδι είτε ως εκπαιδευόμενοι είτε ως εκπαιδευτές»;
- 2<sup>η</sup> ερώτηση: Εάν ναι, μπορεί κάποιος να περιγράψει ένα από αυτά τα παιχνίδια/δραστηριότητες;
- 3<sup>η</sup> ερώτηση: «Ποια πιστεύετε είναι τα οφέλη από την αξιοποίηση των παιχνιδιών στην μαθησιακή διεργασία κατά την εκπαίδευση ενηλίκων;»)
- 0:30-0:35** Χωρισμός της ολομέλειας σε τρεις ομάδες και περιγραφή της δραστηριότητας/παιχνιδιού που θα διεξαχθεί «Ζωγραφίζοντας στα Τυφλά».

### 2<sup>ο</sup> ΣΤΑΔΙΟ: ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗΝ ΕΜΠΕΙΡΙΑ

- 0:35 – 0:45** Οι υποομάδες υλοποιούν τη δραστηριότητα «Ζωγραφίζοντας στα Τυφλά»
- 0:45 – 0:55** Τα μέλη επεξεργάζονται στο πλαίσιο των υποομάδων την εμπειρία της «τυφλής ζωγραφικής». Τρία ερωτήματα δίνονται ως αντικείμενο συζήτησης στις υποομάδες (ένα ερώτημα για κάθε υποομάδα).
- A ερώτημα:* «Τι μας βοήθησε – σε σχέση με την Επικοινωνία – στην υλοποίηση αυτού του παιχνιδιού;»
- B ερώτημα:* «Τι μας δυσκόλεψε – σε σχέση με την Επικοινωνία – στην υλοποίηση αυτού του παιχνιδιού;»

*Γ ε ρ ώ τ η μ α:* «Τι συμπεράσματα προκύπτουν – σε σχέση με την Επικοινωνία – από την υλοποίηση αυτού του παιχνιδιού;»

**0:55 – 01:05** Εκπρόσωποι των ομάδων παρουσιάζουν τις απόψεις της ομάδας

**01:05- 01:10** Σύνθεση από Εκπαιδευτή για τα βασικά μηνύματα Επικοινωνίας που προκύπτουν από την συγκεκριμένη δραστηριότητα/παιχνίδι

### *3<sup>ο</sup> ΣΤΑΔΙΟ: ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ*

**01:10 – 01:20** Η ολομέλεια χωρίζεται σε τρεις νέες υποομάδες προκειμένου να συζητήσουν α) τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να αξιοποιήσουν αυτή τη δραστηριότητα παιχνίδι σε πραγματικό εκπαιδευτικό πλαίσιο του δικού τους εργασιακού πεδίου. β) τις δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν κατά την εφαρμογή αυτής της δραστηριότητας

**01:20-01:35** Εκπρόσωποι των ομάδων παρουσιάζουν τις απόψεις τους

### *4<sup>ο</sup> ΣΤΑΔΙΟ: ΓΕΝΙΚΕΥΣΗ / ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΠΟΙΗΣΗ*

**01:35- 01:40** Η ολομέλεια εργάζεται σε ατομικό επίπεδο. Κάθε ένας συμμετέχοντας καταγράφει τα προσωπικά του συμπεράσματα όσον αφορά α) τα οφέλη από την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών παιχνιδιών στην εκπαίδευση ενηλίκων β) τα εμπόδια/δυσκολίες που πιστεύει ότι προσωπικά θα αντιμετωπίσει κατά την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών παιχνιδιών και γ) τους τρόπους που θα εφαρμόσει για να ξεπεράσει αυτά τα εμπόδια/δυσκολίες

**01:40-01:50** Η ολομέλεια χωρίζεται σε 3 ομάδες. Κάθε ομάδα συζητά ένα από τα παραπάνω 3 θέματα και ομαδοποιεί τα συμπεράσματα.

**01:50-2:00** Οι εκπρόσωποι παρουσιάζουν τις απόψεις των ομάδων.

Τελική σύνθεση από εκπαιδευτή

## **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

### **Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία**

Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (2003). «*Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα: Προσδιορισμός του πεδίου, τάσεις, πολιτικές*». Ανακοίνωση στη Διεθνή Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2005). «Αφιέρωμα στην εμπειρική εκπαίδευση ενηλίκων», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. 4, σελ. 4 -13, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππα.

Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νογέ, D., & Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

Dewey, J. (1997). *Experience and education*. NewYork: Macmillan.

Jackson, L., & Caffarella, R. ed. (1994). *Experiential learning: A new approach*. San Francisco: Jossey-Bass.

Jarvis, P. (1999). *Adult & continuing education*. (2<sup>nd</sup> ed.). London: Routledge

Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education*, New York: Adult Education.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Lindeman, E. (1961). *The meaning of adult education*. Montreal, Canada: Harvest House.

Merriam, S. & Caffarella, R. (1999). *Learning in adulthood. A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey Bass.

Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey Bass.

Silberman, M. (1998). *Active training: A handbook of techniques, designs, case examples, and tips*, (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

## Εργαστήριο 8: Μοιάζει θρανίο τρομερό, μα έχει τόση χάρη! Μήπως εγώ αν δεν το φοβηθώ, να φτάσω στο φεγγάρι; Η Δραματοθεραπεία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

**Αναστασία Καραντζή**, Εκπαιδευτικός Med, Θεατρολόγος, Τελειόφοιτη Εκπαίδευσης Δραματοθεραπείας Ινστιτούτο Δραματοθεραπείας ΑΙΩΝ, ΥΔ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης, Υπότροφος Επιχειρησιακού Προγράμματος 'Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση-Ηράκλειτος II: Ενίσχυση του Ανθρώπινου Ερευνητικού Δυναμικού Μέσω της Υλοποίησης Διδακτορικής Έρευνας', Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης- Ευρωπαϊκή Ένωση-Συγχρηματοδότηση Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, ΕΣΠΑ 2007-2013 [akarantzi@hotmail.gr](mailto:akarantzi@hotmail.gr)

**Μαίρη Μαργαρώνη**, Εκπαιδευτικός Ελληνικής και Γερμανικής Φιλολογίας, Κοινωνική Ανθρωπολόγος Μ.Δ.Σ., Ειδική Παιδαγωγός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ε.Α.Π., ΥΔ Ιστορίας, Βερολίνο [mary.margaroni@hotmail.com](mailto:mary.margaroni@hotmail.com)

### Περίληψη

Το εργαστήριο εγγράφεται στο πεδίο της Συμβουλευτικής Μέσω Τέχνης και ειδικότερα της Δραματοθεραπείας. Βασίζεται στο αναπτυξιακό μοντέλο του Δράματος μέσω των σταδίων *Ενσωμάτωση-Προβολή-Ρόλος* και στόχο έχει την ανίχνευση της χρησιμότητας της Δραματοθεραπευτικής παρέμβασης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και Δια Βίου Μάθηση. Αποπειράται να ανιχνεύσει τις πιθανές δυσκολίες που οι εκπαιδευτές ενηλίκων θεωρούν ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι παρουσιάζουν και να συμβάλει ως προς την αναζήτηση τρόπων αντιμετώπισης τους μέσα από την ομαδική διαδικασία. Προτείνει ως θέμα τη διερεύνηση της σχέσης του ατόμου με την εκπαίδευση και ειδικότερα τα συναισθήματα που σχετίζονται με την παραμονή στη Δια Βίου Μάθηση. Τα δημιουργικά εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν είναι η κίνηση, το παιχνίδι, τα εικαστικά, η δραματοποίηση το παίξιμο ρόλων, και θα υπάρξει εστίαση στη σωματικότητα, τη δημιουργική έκφραση και σε μια πρώτη γνωριμία με τη Δραματοθεραπεία.

### Abstract

*It looks such a daunting desk but full of charms too! If I don't let it scare me could I reach the moon? Drama therapy and Adult Education*

**Anastasia Karantzi**, Teacher of English Language Med, Theatrolgist, Final-year Drama therapy student , PhD candidate, Department of Social Administration, Democritus University of Thrace

**Mary Margaroni**, Philologist, Social Anthropologist, Candidate in PhD History

The workshop is related to the field of Counseling with the use of Creative Arts and more particularly to the field of Drama therapy. It is based on the developmental model of Drama through the stages of *Embodiment-Projection-Role* and aims at exploring the usefulness of a Dramatherapeutic intervention in Adult Education and Life- Long Learning. It attempts to trace the possible difficulties faced by adult learners according to their educators and contribute towards finding ways of dealing with them within the group process. It introduces the issue of exploring one's personal involvement with education and continuing education and especially the personal feelings associated with ongoing attendance in Lifelong Learning. The creative tools that will be used are, amongst others, movement, play, drawing, improvisation and role-playing and there will be a focus on body-involvement, creative expression as well as an introductory acquaintance with Drama therapy.

## **A. Θεωρητική Προσέγγιση**

### **1. Η δραματοθεραπευτική προσέγγιση**

#### *1.1 Τι είναι δραματοθεραπεία*

Ο όρος Δραματοθεραπεία χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον P. Slade (1959), ο οποίος ισχυρίστηκε ότι το παιχνίδι των παιδιών είναι μια φυσική μέθοδος μάθησης αλλά και θεραπείας. Η Δραματοθεραπεία είναι μια ομαδική και ατομική θεραπευτική προσέγγιση και ανήκει στην Ομάδα των Θεραπειών μέσω Τέχνης, όπως είναι η Χοροθεραπεία, η Μουσικοθεραπεία, η Παιγνιοθεραπεία και η Εικαστική Θεραπεία. Ορίζεται ως η δημιουργική-θεραπευτική μέθοδος, το αποτέλεσμα της οποίας επιτυγχάνεται με την *δραματική μεταφορά*, βασική προϋπόθεση της καλλιτεχνικής δημιουργίας και της ανάπτυξης της ομαλής ψυχικής λειτουργίας (Jennings, 2005). Κεντρικό χαρακτηριστικό της Δραματοθεραπείας που την διαφοροποιεί από τις υπόλοιπες θεραπευτικές προσεγγίσεις είναι η θεώρηση της δραματικής φύσης της ανθρώπινης ύπαρξης και του ανθρώπινου νου, καθώς, επίσης, και η έμφαση στην δραματική πραγματικότητα, κατά την οποία οι συμμετέχοντες επεξεργάζονται επινοημένες φανταστικές δομές και χρησιμοποιούν την δύναμη της μεταφοράς με αισθητική αναπαράσταση μέσω προβολικού παιχνιδιού, *body images*, και θεατρικού/δραματικού παιχνιδιού ρόλων. Η έννοια της αισθητικής απόστασης και η επικέντρωση στο *εδώ-και-τώρα* είναι τα κύρια χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν την Δραματοθεραπεία από το Ψυχόδραμα (Tselikas-Portmann, 1999). Ο Jones (2003), τονίζει ότι η Δραματοθεραπεία δεν είναι κάποια ομαδική ψυχοθεραπεία στην οποία προστέθηκαν κάποιες δραματικές δραστηριότητες και δεν είναι το δράμα που εξυπηρετεί την θεραπεία. Αντιθέτως είναι η ίδια η δραματική διαδικασία που εμπεριέχει όλη την θεραπεία.

Κατά την Δραματοθεραπευτική συνεδρία, δημιουργείται ένας μεταβατικός χώρος, όπου η



διαμεσολάβηση των σχέσεων γίνεται διαμέσου του υλικού τέχνης, όπως –μεταξύ πολλών άλλων– των θεατρικών ρόλων, της λογοτεχνίας και των μύθων. Η αισθητική απόσταση μεταξύ των μελών της ομάδας και του καλλιτεχνικού δημιουργήματος δημιουργεί τις προϋποθέσεις, ώστε το άτομο να έρθει σε επαφή και να επεξεργαστεί βαθύτερα συναισθήματα με έναν συμβολικό και, για τον λόγο αυτό, ασφαλή τρόπο. Έτσι, η Δραματοθεραπεία, εκτός από θεραπευτικό, αποτελεί και πολιτιστικό γεγονός, καθώς λειτουργεί και σε άλλα επίπεδα, όπως είναι εκείνα της δημιουργικότητας, της εμψύχωσης και της επίτευξης στόχων. Απευθύνεται σε ένα σύνολο διαφορετικών πληθυσμών. Οι τεχνικές που χρησιμοποιεί, περιλαμβάνουν παίξιμο ρόλων, δημιουργία και αφήγηση ιστοριών και παραμυθιού, τεχνικές γλυπτών, ζωγραφική, μάσκες και κατασκευές, αναδεικνύοντας τον ρόλο του σώματος στο πλαίσιο της ψυχοσωματικής θεώρησης (Ρηγοπούλου, 2008). Ανάλογα με την θεωρητική κατεύθυνση των πρωτοπόρων του χώρου, έως τώρα έχουν διαμορφωθεί τα εξής δραματοθεραπευτικά μοντέλα: το *ανθρωπολογικό* της S. Jennings (1990), το *τελετουργικό* του S. Mitchell (1996), το μοντέλο *παράστασης* της R. Emmunah (1994), το *αφηγηματικό* της A. Gershie (1991) και το μοντέλο του *ρόλου* του R. Landy (1996).

### 1.2 Ιστορικά στοιχεία

Οι ιστορικές ρίζες της Δραματοθεραπείας μπορούν να ανιχνευτούν στην Αρχαία Ελλάδα, όπου η σύνδεση ανάμεσα στην δραματική έκφραση και την θεραπευτική αποκατάσταση, ήταν κοινώς αποδεκτή (Landy, 2001), αλλά και στις θεωρήσεις μεγάλων καινοτόμων προσωπικοτήτων από τα πεδία της Ψυχιατρικής και της Τέχνης, οι οποίες, μέσα σε κλίμα μεγάλων ανακατατάξεων, συνέβαλλαν στην προσέγγιση του θεάτρου στην ζωή και στην αλλαγή της αντίληψης για τον ασθενή και την αντιμετώπισή του, όπως συνέβη μεταξύ άλλων με τους S. Freud, J. Moreno, C. Stanislavski, N. Evreinov, V. Iljine, A. Artaud, J. Grotovski και B. Brecht. Η ανάπτυξη της ξεχωριστής ταυτότητας της Δραματοθεραπείας, όπως αυτή διαφοροποιήθηκε από τις άλλες θεραπευτικές ή εκπαιδευτικές χρήσεις του θεάτρου, πραγματοποιήθηκε σταδιακά και σε αυτό συνέβαλλαν διάφοροι πρωτοπόροι οι οποίοι εργάζονταν σε διαφορετικούς τόπους και χώρους (Jones, 1996).

## 2. Δραματοθεραπεία και Εκπαίδευση

Ο συσχετισμός μεταξύ Δραματοθεραπείας και Εκπαίδευσης είναι άμεσος. Ο Slade τονίζει πως οποιαδήποτε δραματική δραστηριότητα στην εκπαίδευση που αναπόφευκτα οδηγεί στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της ελπίδας, της αίσθησης της ασφάλειας, της

κατανόησης και συμπόνιας, της αύξησης της συγκέντρωσης και της επιμέλειας, καλείται *δραματοθεραπευτική* (Johnson & Emmunah, 2009). Σύμφωνα με τον R. Landy (1986), οι στόχοι της Δραματοθεραπείας μοιάζουν ιδιαίτερα με τους εκπαιδευτικούς στόχους και σχετίζονται με πολλές ψυχοθεραπευτικές θεωρίες, που θεωρούν ότι το άτομο ενσωματώνει συνειδητές και ασυνείδητες διαδικασίες μυαλού, σώματος, συναισθήματος και διαίσθησης. Με αυτόν τον τρόπο, καθίσταται εφικτό οι εκπαιδευόμενοι να υιοθετήσουν τον αυθορμητισμό και να εξαλείψουν τις αντιστάσεις τους, δυο βασικές προϋποθέσεις για την διαδικασία της μάθησης και την ομαλή ένταξη και λειτουργία στον εκπαιδευτικό χώρο. Η αυθόρμητη δραματική δράση, μπορεί να θεωρηθεί ως ένας τρόπος φυσικής θεραπείας μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αφού διευκολύνει την συναισθηματική ανάπτυξη και κινητοποίηση και την ανακάλυψη του εαυτού (Jarvis, 2009).

### **3. Δραματοθεραπεία, Εκπαίδευση Ενηλίκων και Δια Βίου Μάθηση**

Η νοηματοδότηση της Διά Βίου Μάθησης, όχι μόνο ως ένα είδος κλίμακας που πρέπει να διατρέξει κανείς, για να «προχωρήσει μπροστά» ή ως μέσο οικονομικής ανόδου και, κατ' επέκταση, ως εργαλείο για την είσοδο και την ενσωμάτωσή του σε μια «ανώτερη» κοινωνική κατηγορία, αλλά, πολύ περισσότερο, ως εξέχουσα ευκαιρία ενδοσκόπησης, εσωτερικής διεύρυνσης, αυτοπραγμάτωσης και καλύτερης κατανόησης του κόσμου (Jarvis, 1985: 57-58), είναι αρωγοί παράγοντες για την παραμονή ή την επιστροφή των ενηλίκων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με το τελευταίο σημείο, φαίνεται να συμφωνεί και η νεώτερη, φιλοσοφική-υπαρξιακή θεωρία για την μάθηση που έχει διατυπώσει ο Jarvis, σύμφωνα με την οποία η μάθηση αποτελεί απόδοση νοήματος στις εμπειρίες ενός ατόμου, με στόχο την επίλυση δυσαρμονιών του με τον περιβάλλοντα κόσμο του, του εαυτού συμπεριλαμβανομένου (Jarvis, 2011: 28-29· Κόκκος, 2011: 22). Δηλαδή, το ανθρώπινο ον όχι μόνο έχει ανάγκη για μάθηση (Jarvis, 2003: 38-42), αλλά η μάθηση είναι ο ίδιος ο πυρήνας της ύπαρξής του (Jarvis, 2011: 24). Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι αυτή που βοηθά το άτομο στον αναστοχασμό πάνω στην κοινωνικά δομημένη εμπειρία, γεγονός που με την σειρά του οδηγεί στην προσωπική αλλαγή και τον μετασχηματισμό (Jarvis, 2011: 28-29, Κόκκος, 2003: 15-16).

Αναφορικά με την συνεχιζόμενη μη τυπική και με την άτυπη εκπαίδευση, άλλοι θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως, κυρίως, ο Freire, εστίασε στην μαθησιακή διαδικασία ως μέσο απελευθέρωσης του ατόμου (Smith, 2002) και ως μέσο ανάπτυξης της κριτικής του συνείδησης και της πολιτικής του δράσης για την ειρήνη (Fritze, χ.χ.: 2). Με άλλα λόγια, υποστήριξε ότι η εμπλοκή του ατόμου στην μαθησιακή διαδικασία αποτελεί το κατώφλι

και, εν συνεχεία, την κλίμακα εκείνη που θα το οδηγήσει στην δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας (Φρέιρε, 1977: 17) και την κοινωνική αλλαγή, μέσα από την καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού και του εν δυνάμει μετασχηματισμού του, που θα υπηρετήσει την αλλαγή των δυνάμεων της κοινωνικής δομής (Μάνθου, 2007: 22-26).

Άλλοι θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων, εστίασαν στον σημαντικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η παραμονή των ενηλίκων στον χώρο αυτό για τον προσωπικό τους μετασχηματισμό. Συγκεκριμένα, ο J. Mezirow διατύπωσε την ευρείας αποδοχής θεωρία για την μετασχηματίζουσα μάθηση, βασική στοχοθεσία της οποίας είναι η επανεκτίμηση των επιχειρημάτων των εκπαιδευομένων, τα οποία υποστηρίζουν προβληματικές νοηματοδοτικές προοπτικές ή λανθασμένα πλαίσια αναφοράς, συμπεριλαμβανομένων αυτών που αντιπροσωπεύουν πολιτισμικούς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες. Τοιουτοτρόπως, τα αρχικά, υπό αμφισβήτηση πλαίσια αναφοράς δύνανται να γίνουν πιο περιεκτικά, ανοικτά, στοχαστικά και εν δυνάμει μετασχηματιστικά (Mezirow, 2007: 47· Mezirow, 2009: 126-146). Σε αντίθεση, λοιπόν, με τις προαναφερθείσες θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων, δηλαδή με την θεωρία του Jarvis, που κάνει λόγο για τον μετασχηματισμό του ανθρώπου (μέσα από την συνεχή μαθησιακή διαδικασία), ο οποίος συμβάλλει στην εναρμόνισή του με τον περιβάλλοντα κόσμο, και ακόμη περισσότερο με την θεωρία του Freire, που κάνει λόγο για μετασχηματισμό (επίσης μέσα από την συνεχή μαθησιακή διαδικασία), ο οποίος οδηγεί απαραίτητως στην αναγκαία (πιο δίκαια) κοινωνική αναδιάρθρωση, ο Mezirow «περιορίζεται» στον προσωπικό μετασχηματισμό, που δεν λαμβάνει απαραίτητα κοινωνικές διαστάσεις και συλλογικές αλλαγές. Αυτός ο –σε πρώτη φάση αμιγώς προσωπικός– μετασχηματισμός, που ενισχύεται με την συμμετοχή του ενήλικου υποκειμένου σε διά βίου μαθησιακές διαδικασίες, αποτελεί ουσιαστική αλλαγή, αν σκεφτεί κανείς ότι οι προσωπικές αλλαγές αποτελούν τον θεμέλιο λίθο για τυχόν ευρύτερες.

Σε κάθε περίπτωση, καθίσταται σαφές ότι το ξεπέραςμα των οποιωνδήποτε πραγματικών (οικονομικών, κοινωνικών), και κατασκευασμένων σε νοητικό επίπεδο εμποδίων, είναι αναγκαίο για την παραμονή ή την επιστροφή των ενηλίκων στον χώρο της διά βίου εκπαίδευσης. Αν και δεν είναι πάντα αυτονόητο, οι εκπαιδευτές ενηλίκων μπορούν να λειτουργήσουν ενθαρρυντικά προς αυτήν την κατεύθυνση, να γίνουν εμπνευστές και προτρεπτικά παραδείγματα, απορρίπτοντας τον ρόλο της αυθεντίας, και υιοθετώντας μια βαθιά δημοκρατική σχέση, που θα συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτική στάσης των ενηλίκων εκπαιδευομένων (Μάνθου, 2007: 24· Κόκκος, 2003: 16-17· Jarvis, 1995: 24-36).

H S.Katz (2000), θεωρεί ότι το η θεραπευτική χρήση του Δράματος λειτουργεί σαν ένα

είδος διπλού καθρέφτη στον χώρο της εκπαίδευσης: προσφέρει νόημα στους συμμετέχοντες τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Ισχυρίζεται ότι το Δράμα, το οποίο προετοιμάζει τους εκπαιδευομένους για τον κόσμο της εργασίας μέσα από το role-playing και την ομαδική συνεργασία, μπορεί να γίνει ένα σημαντικό βοηθητικό μέσο στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Ο Lieb (1991), μιλώντας για την Εκπαίδευση όρισε τις αρχές που διέπουν την φυσιολογία των ενήλικων εκπαιδευόμενων. Οι ενήλικοι είναι αυτοκαθοριζόμενοι, διαθέτουν εμπειρία ζωής και γνώση, έχουν στόχους οι οποίοι αναδιαμορφώνονται ανάλογα με την σχετική κατάσταση, διαθέτουν πρακτικότητα και νιώθουν έντονα την ανάγκη να τους σέβονται. Η κινητοποίηση τους εξαρτάται από παράγοντες όπως, οι κοινωνικές σχέσεις, προσδοκίες των άλλων για αυτούς, προσφορά στο κοινό καλό, προσωπική πρόοδος, αποφυγή της πραγματικότητας ή προσπάθεια ανεύρεσης ερεθισμάτων, γνωστικό ενδιαφέρον για ένα συγκεκριμένο τομέα. Τα εμπόδια που μπορεί να παρακωλύουν την κινητοποίηση μπορεί να είναι διάφορες ευθύνες των ενηλίκων, η έλλειψη χρόνου, χρημάτων, εμπιστοσύνης και αυτοεκτίμησης, ενδιαφέροντος ή πληροφοριών για τις υπάρχουσες ευκαιρίες μάθησης και εκπαίδευσης, προβλήματα με τα παιδιά τους ή και προβλήματα μετακίνησης λόγω αποστάσεων. Ο καλύτερος τρόπος για την κινητοποίηση των ενηλίκων κατά τον Lieb (1991), είναι να δοθεί έμφαση και να ενισχυθούν οι λόγοι για τους οποίους προσεγγίζει κάποιος ενήλικος την εκπαίδευση και να μειωθούν τα εμπόδια που παρεμβαίνουν.

Ο Wlodkowski (2008), θεωρεί ότι υπάρχουν πολύ συγκεκριμένοι λόγοι που κάνουν την έννοια της κινητοποίησης τόσο σημαντική. Εξαρχής ισχυρίζεται ότι εάν δεν υπάρχει κίνητρο δεν υπάρχει και μάθηση και ότι τα κινητοποιημένα άτομα υπερέχουν όσων δεν είναι. Επίσης διαπιστώνει ότι η διδασκαλία κινητοποιημένων εκπαιδευόμενων είναι πολύ πιο ευχάριστη και επιπροσθέτως ότι όταν οι εκπαιδευόμενοι διαθέτουν κινητοποίηση, από την στιγμή που θα ολοκληρώσουν ένα κύκλο εκπαίδευσης κι απομακρυνθούν από το εκπαιδευτικό περιβάλλον, έχουν την τάση να επιστρέφουν αργότερα για να επανεμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Περιγράφει την επιμονή, ως τον πιο χαρακτηριστικό δείκτη κινητοποίησης και τονίζει, ότι, όπου είναι αυτή παρούσα, οι άνθρωποι δουλεύουν πιο πολύ και πιο έντονα. Η εσωτερική κινητοποίηση (*intrinsic motivation*), και ο τρόπος διοχέτευσης μεγαλύτερης ενέργειας και διάθεσης για μάθηση, καταλήγει, επιτυγχάνεται ως εξής: οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να θεωρούνται ως μοναδικοί και να ενθαρρύνεται η ενεργητικότητά τους, να δίνεται έμφαση στην επικοινωνία σκέψεων και συναισθημάτων, να υπάρχει άφθονος σεβασμός στο πρόσωπό τους και να υπάρξει ενίσχυση του μοιράσματος και της δημιουργίας.

Η Δραματοθεραπεία ως μια δημιουργική θεραπεία μέσω Τέχνης στο πεδίο της Συμβουλευτικής, και σε ένα ρόλο πρόληψης και υποστήριξης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, μοιάζει ικανή να προσφέρει πολλά στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και την Δια Βίου Μάθηση, ιδίως στο πεδίο της εσωτερικής κινητοποίησης τους και εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, με την ενίσχυση των λόγων για τους οποίους προσεγγίζουν την εκπαίδευση και με την διευκόλυνση της προσωπικής ανάπτυξης με έναν δημιουργικό και ευχάριστο τρόπο.

## **B. Βιωματικό Εργαστήριο**

Το βιωματικό εργαστήριο Δραματοθεραπείας βασίζεται στο αναπτυξιακό μοντέλο του Δράματος μέσω των σταδίων *Ενσωμάτωση-Προβολή-Ρόλος (Embodiment-Projection-Role)* (Jennings, Cattnach, Mitchell, Chesner & Meldrum, 1994) έχει συνολική διάρκεια δυο ώρες και μπορεί να έχει έως τριάντα συμμετέχοντες με άνετα ρούχα, χωρίς παπούτσια σε έναν μεγάλο άδειο και ασφαλή χώρο. Δεν υπάρχουν παρατηρητές.

Η αρχική φάση του ζεστάματος είναι ο χρόνος προετοιμασίας που θα δώσει τον τόνο για το υπόλοιπο μέρος της συνεδρίας. Οι συμμετέχοντες προετοιμάζονται όχι μόνο για την δουλειά που θα ακολουθήσει και για την μεταξύ τους γνωριμία, αλλά και για την εξοικείωση με τα δραματικά εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν. Τα πέντε πρώτα λεπτά αφιερώνονται σε μια σύντομη παρουσίαση των συντονιστριών στην ομάδα, της γενικής δομής της συνεδρίας και των κανόνων και ορίων που θα την διέπουν. Τα επόμενα δέκα λεπτά θα αφιερωθούν σε σωματικές ασκήσεις με σκοπό την ενεργοποίηση του σώματος, τη διευκόλυνση της ροής ενέργειας και την απομάκρυνση της σωματικής έντασης.

Στο πρώτο στάδιο, την *Ενσωμάτωση*, η έμφαση δίνεται στην σωματικότητα και στο συγκεκριμένο εργαστήριο διαρκεί μισή ώρα. Οι συμμετέχοντες καλούνται σωματικά και μη λεκτικά να έρθουν στο εδώ και τώρα, προκειμένου να διευκολυνθεί η συγκέντρωσή τους, η γνωριμία και εξοικείωση με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, η ενθάρρυνση της εμπιστοσύνης και η διευκόλυνση της βαθύτερης επαφής με το προσωπικό υλικό του καθενός. Αυτό επιτυγχάνεται με την χρήση μουσικής και παιχνιδιών που ευνοούν την κινητικότητα αλλά και την χαλάρωση, σε ζευγάρια, σε μικρές ομάδες και με όλη την ομάδα μαζί.

Στο δεύτερο στάδιο, την *Προβολή*, η έμφαση δίνεται στα υλικά, θεατρικά ή δραματικά, με την χρήση των οποίων οι συμμετέχοντες μπορούν να προβάλουν, μέσω της ασφάλειας της δραματικής απόστασης, όψεις και εμπειρίες του εαυτού τους, και να δημιουργήσουν καινούργιες αναπαραστάσεις. Δουλεύουν ατομικά και σε μικρές ομάδες των τριών έως

πέντε ατόμων και χρησιμοποιούν τα εικαστικά, την αφήγηση και το παιχνίδι προκειμένου να εκφραστούν και να μοιραστούν το υλικό τους. Η χρονική διάρκεια αυτού του σταδίου είναι μισή ώρα.

Στο τρίτο στάδιο, του *Ρόλου*, οι συμμετέχοντες υιοθετούν οι ίδιοι ρόλους και εμπλέκονται πλήρως στο δραματικό παιχνίδι, παίζοντας σαν να ήταν ο χαρακτήρας ή το αντικείμενο της επιλογής τους. Η κάθε μικρή ομάδα οργανώνει και σκηνοθετεί μια μικρή παράσταση, επιλέγει σκηνικά αντικείμενα, κοστούμια και μουσική επένδυση, αξιοποιώντας αν επιθυμεί την πρακτική βοήθεια των συντονιστριών και παρουσιάζει την δουλειά της στην υπόλοιπη ομάδα. Τα συγκεκριμένο στάδιο διαρκεί επίσης μισή ώρα.

Στην τελευταία φάση, το *Κλείσιμο*, που σε αυτό το εργαστήριο διαρκεί δεκαπέντε λεπτά, οι συμμετέχοντες αφού έχουν απεκδυθεί τους ρόλους τους, επιστρέφουν στο παρόν, επανέρχονται στην μεγάλη ομάδα, και μοιράζονται σύντομα την εμπειρία τους, προετοιμαζόμενοι για την λήξη της ομάδας (Jenkins, 1996).

Το συγκεκριμένο εργαστήριο Δραματοθεραπείας, λαμβάνοντας υπόψη του τα βασικά χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων (Jarvis, 1995· Rogers, 2001), και αξιοποιώντας τις πολλαπλές δυναμικές που αναπτύσσονται σε μια ομάδα στα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων (Πολέμη-Τοδούλου, 2005), προτείνει ως θέμα την προσωπική σχέση του ατόμου με την εκπαίδευση και την συνεχιζόμενη κατάρτιση, όπως αυτή αποκαλύπτεται με τον συμβολισμό με το *προσωπικό θρανίο* του καθενός. Στόχο έχει να διερευνήσει τα διαφορετικά ενίοτε και αλληλοσυγκρουόμενα συναισθήματα που σχετίζονται με την παραμονή και συνέχεια στην Δια Βίου Μάθηση. Τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται είναι – μεταξύ άλλων– το παιχνίδι, η δραματοποίηση και το παίξιμο ρόλων, και η διαδικασία εστιάζει στην δημιουργική έκφραση.

Το προτεινόμενο εργαστήριο εγγράφεται στο ευρύτερο πεδίο της Συμβουλευτικής μέσω Τέχνης, και ειδικότερα της Δραματοθεραπείας, και δεν είναι εκπαιδευτικό. Αποπειράται να διερευνήσει την χρησιμότητα της Δραματοθεραπευτικής παρέμβασης στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, αποσκοπώντας στην εμπύχωση και την ενίσχυση των συμμετεχόντων σε αυτήν. Εστιάζει στην απόπειρα κατανόησης και ευαισθητοποίησης από την πλευρά των εκπαιδευτών σχετικά με τα τυχόν προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και την Δια Βίου Μάθηση αλλά και στην επαφή με την δική τους προσωπική σχέση με την εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα του εργαστηρίου μπορούν να αποτελέσουν αφόρμηση για αναστοχασμό σχετικά με την Εκπαίδευση Ενηλίκων, και, κυρίως, σχετικά με τα συναισθήματα που δημιουργούνται στους εκπαιδευομένους, τα διλήμματα και τις δυσκολίες που προκύπτουν,

αλλά και τους τρόπους διαχείρισής τους.

Στο συγκεκριμένο πλαίσιο του Συνεδρίου το προτεινόμενο βιωματικό εργαστήριο αποπειράται μια πρώτη γνωριμία με την Δραματοθεραπεία, με έναν ιδιαίτερα ευχάριστο, ανάλαφρο και παιγνιώδη τρόπο, όπως άλλωστε αρμόζει στην συγκεκριμένη προσέγγιση και όχι σε απάντηση συγκεκριμένου θεραπευτικού αιτήματος.

## **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

### **Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία**

Κόκκος, Α. (2003). Πρόλογος. Στο Ρ. Jarvis (2003). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη* (Εκπαίδευση Ενηλίκων) (μτφρ. Α. Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μάνθου, Χ. (2007). Το παιδαγωγικό πρόγραμμα του Φρέιρε. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 10, 22-26.

Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2005). *Η αξιοποίηση της ομάδας στην εκπαίδευση Ενηλίκων*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ρηγοπούλου, Π. (2008). *Το Σώμα: από την Ικεσία στην Απειλή*. Αθήνα: Πλέθρον.

Freire, P. (1977). *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας* (μτφρ. Σ. Τσάμης / επιμ. Ν. Μπαλής). Αθήνα: Καστανιώτης. Απόσπασμα στον διαδικτυακό τόπο <http://www.adulteduc.gr>

Jarvis, P. (2011). Η ανθρώπινη μάθηση: ένα υπαρξιακό φαινόμενο. Λόγος του κατά την αναγόρευσή του ως επίτιμου διδάκτορος του ΕΑΠ. Στο Ε.Α.Π. (επιμ.), *Παράλληλα Κείμενα για τη Θεματική Ενότητα 'Σύγχρονες Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων'* ΕΚΕ 52. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Jarvis, P. (2009). *Μαθαίνοντας τι σημαίνει να είμαι άτομο στην κοινωνία: Μαθαίνοντας τον εαυτό μου*, στο Κ. Illeris (επιμ.), *16 θεωρίες μάθησης... με τα λόγια των δημιουργών τους* Αθήνα: Μεταίχμιο, 38-54.

Jarvis, P. (2003). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη* (Εκπαίδευση Ενηλίκων) (μτφρ. Α. Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jennings, S. (2005). *Εισαγωγή στη Δραματοθεραπεία: Θεραπευτικό Θέατρο. Ο μίτος της Αριάδνης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Jones, P. (2003). *Δραματοθεραπεία. Το Θέατρο ως Τρόπος Ζωής και Θεραπείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της Θεωρίας του Μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow & συνεργάτες (επιμ.). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (Εκπαίδευση Ενηλίκων) (μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο, 43-71.

### Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Emmunah, R. (1994). *Acting For Real*. New York: Brunner/Mazel.
- Gershie, A. (1991). *Storymaking in Bereavement*. London: Jessica Kingsley.
- Jarvis, P. (1995<sup>2</sup>). *Adult and Continuing Education. Theory and Practice*. London & New York: Routledge.
- Jarvis, P. (1995). Teachers and Learners in Adult Education: Transaction or moral Interaction? *Studies in the Education of Adults*, 27 (1), 24-36. Ανακτήθηκε στον διαδικτυακό τόπο <http://www.adulteduc.gr>
- Jarvis, P. (1985). *The Sociology of Adult and Continuing Education*. London: Routledge.
- Jenkins, M. (1996). *The Play's the Thing: Exploring Text in Drama and Therapy*. London: Routledge.
- Jennings, S., Cattanach, A., Mitchell, S. Chesner, A. & Meldrum, B. (1994). *The Handbook of Dramatherapy*. London: Routledge.
- Jennings, S. (1990). *Dramatherapy with Families, Groups and Individuals*. London: Jessica Kingsley.
- Johnson, D. & Emmunah, R. (2009). *Current Approaches in Dramatherapy*. Springfield/IL: Charles Thomas.
- Jones, P. (1996). *Drama as Therapy. Theatre as Living*. London: Routledge.
- Katz, S. (2000). *Drama as a Therapeutic Medium in an Educational Context: The Double Mirror*. Thesis in Ontario Institute of Studies in Education, University of Toronto.
- Landy, R. (1986). *Drama Therapy*. Springfield/IL: Charles Thomas Publisher.
- Landy, R. (1996). *Persona and Performance. The Meaning of Role in Drama Therapy and Everyday Life*. New York: Guilford Press.
- Landy, R. (2001). *New essays in Drama Therapy. Unfinished Business*. Springfield/IL: Charles Thomas.
- Lieb, S. (1991). *Principles of Adult Learning*. Vision, Fall. Retrieved from <http://honolulu.hawaii.edu>
- Mitchell, S. (1996). *Drama Therapy and Clinical Studies*. London: Jessica Kingsley.
- Rogers, J. (2001<sup>4</sup>). *Adults Learning*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Slade, P. (1959). *Child Drama*. London: Hodder and Stoughton.
- Smith, M. K. (2002). Paulo Freire and Informal Education. *The Encyclopedia of Informal Education*. Ανακτήθηκε στον διαδικτυακό τόπο <http://www.infed.org/thinkers/et-freir.htm>



Tselikas-Portmann, E. (Ed.) (1999). *Supervision and Dramatherapy*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Wlodkowski, R. J. (2008<sup>3</sup>). *Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults*. San Francisco/CA: Jossey-Bass Publishers.

## Εργαστήριο 9: Από το δάσος... στην κοινωνική συνοχή. Ένα παράδειγμα εφαρμογής στην εκπαίδευση μέσω της τέχνης

Χρύσα Μάνθου, Εκπ/κός Μέσης εκπ/σης, Καθηγήτρια Σύμβουλος στο ΕΑΠ,  
[xmanthou@yahoo.gr](mailto:xmanthou@yahoo.gr)

### Περίληψη

Στόχος αυτού του εργαστηρίου είναι να αναδειχθεί η τεχνική που αφορά στην παρατήρηση και στη χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων, με ενεργητικές τεχνικές μάθησης για την αποτελεσματικότερη αφομοίωση της γνώσης αλλά και την ευαισθητοποίηση, την αυτογνωσία, την αυτοέκφραση και τον αναστοχασμό. Πιο συγκεκριμένα θα εξεταστούν συμβολισμοί και αξίες που εμπεριέχονται σε ένα δάσος, όπως το αίσθημα της κοινωνικής συνοχής, μέσα από πίνακες ζωγραφικής και λογοτεχνικά κείμενα .

Η θεωρητική θεμελίωση της όλης διαδικασίας εστιάζει στη μέθοδο «Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία και τα στάδια εφαρμογής της( Κόκκος, 2011) και θα γίνει προσπάθεια να αξιοποιηθεί η οπτική ματιά σύγχρονων στοχαστών (Ράμφος, Αξελός) σχετικά με την τέχνη και την έννοια της κοινωνικής συνοχής και αυτό σε σχέση με τη σημερινή πραγματικότητα.

### Abstract

**“From the forest... to the social cohesion” An example of application in education through art.**

**Manthou Chrysa**, secondary education teacher, Hellenic Open University Tutor

The aim of this workshop is to highlight the technique of the observation and use of art in the education of adults which coupled with active learning techniques enhances effective assimilation of knowledge, awareness, self-consciousness, self-expression and reflection as well. The symbolisms and values contained in a forest, such as the feeling of social cohesion, will be examined with a specific approach through paintings and literary texts.

The theoretical foundation of the process focuses on the method “learning through aesthetic experience and the stages of its application” (by Kokkos, 2011). An effort will be made to incorporate the observation of modern scholars (Ramfos, Axelos) relevant to the arts and the concept of social cohesion productively under the scope of current reality.

### **A Μέρος: Θεωρητική Προσέγγιση**

Το «δάσος» στην προκειμένη περίπτωση είναι το κέντρο εστίασης, ένας τρόπος να φέρουμε μέσα στο οπτικό μας πεδίο την κοινωνία και να την παρατηρήσουμε, εστιάζοντας το βλέμμα στους ανθρώπους και στη δράση τους.

Η διαπραγμάτευση της έννοιας «κοινωνική συνοχή» θεωρείται περισσότερο αναγκαία από ποτέ σήμερα εν μέσω κρίσης που όπως επισημαίνει ο Ράμφος (2011, σ.391) «περνούμε κρίση εμπιστοσύνης η οποία δοκιμάζει την οργανική συνοχή του κοινωνικού μας συστήματος» και η οποία κρίση επηρεάζει όλα τα επίπεδα κοινωνικής, πολιτικής, πολιτιστικής και οικονομικής ζωής στη χώρα μας αλλά και όλους μας σε επίπεδο σχέσεων.

Σε μια προσπάθεια επαναπροσδιορισμού του πλαισίου με τους γύρω μας αλλά και με τον εαυτό μας, θα προσπαθήσουμε να δούμε βιωματικά, πως μπορούν οι θεωρίες του κριτικού στοχασμού αλλά και η τέχνη να μας δώσουν εργαλεία ανάλυσης ερμηνείας και σύνθεσης. Ταυτόχρονα θα διερευνήσουμε τη διαμόρφωση κινήτρων με δημιουργικό πνεύμα για να στοχαστούμε και να οραματιστούμε την κοινωνική συνοχή. Η κοινωνική συνοχή προϋποθέτει αλληλεγγύη, ενότητα, πειθαρχία, εμπιστοσύνη, εντιμότητα, ευθύνη, συλλογικότητα, ώριμες ατομικότητες.

Προς αυτή την κατεύθυνση γίνεται μια προσπάθεια με το παρόν εργαστήριο.

Το συγκεκριμένο θέμα αποτέλεσε διδακτική ενότητα η οποία διδάχτηκε σε μια άτυπη ομάδα 15 ενηλίκων γυναικών αποφοίτων του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Ιωαννίνων. Η ιδέα αναδύθηκε στο πλαίσιο μιας οργανωμένης επίσκεψης αυτής της ομάδας σε έκθεση ζωγραφικής με θέμα «το δάσος», της κ. Νίτσας Σινίκη -Παπακώστα, το Νοέμβριο του 2011. Η διαδικασία της διδακτικής παρέμβασης διήρκησε 6 ώρες και πραγματοποιήθηκε σε 3 συναντήσεις. Με την ομάδα συνεργάζονται ψυχολόγος και φιλόλογος που εργάστηκαν στο ΣΔΕ Ιωαννίνων.

Η δημιουργία της συγκεκριμένης ομάδας προέκυψε από την εκφρασμένη ανάγκη δικτύωσης των ατόμων της μετά την αποφοίτησή τους από το ΣΔΕ. Προγραμματίζονται

συναντήσεις με σκοπό την παρακολούθηση και ερμηνεία τέχνης με επισκέψεις κύρια σε εκθέσεις ζωγραφικής ή φωτογραφίας, ή και παρακολούθηση κινηματογραφικού έργου, ή θεατρικής παράστασης. Βλέπουν τέχνη, προχωρούν στην ανάλυσή της, στοχάζονται σε θέματα της καθημερινότητάς τους και τους δίνεται η δυνατότητα να ενισχύσουν τον κριτικό στοχασμό. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο σύνολό τους τα άτομα αυτής της ομάδας δεν έχουν συνεχίσει σπουδές μετά το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας και οι ηλικίες τους είναι άνω των 50 ετών. Είναι άτομα κατά κάποιο τρόπο εξοικειωμένα με την αισθητική εμπειρία (από το ΣΔΕ) όμως και πολύ πρόθυμα να συμμετέχουν σ' αυτού του είδους τις δραστηριότητες που απαιτούν λίγο χρόνο αλλά είναι δημιουργικές και τις ενεργοποιούν.

### *Θεωρητικές προσεγγίσεις για την τέχνη*

Η βιβλιογραφία, οι θεωρητικές προσεγγίσεις, οι συζητήσεις περί έργων τέχνης, αισθητικής και γούστου είναι μεγάλη. Από όλη αυτή την παραγωγή επιλέγουμε κάποιες σκέψεις και στοχασμούς οι οποίοι θα μας βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση του εγχειρήματός μας.

Η άποψη του Πυθαγόρα για την αισθητική αντίληψη και εμπειρία φαίνεται να συνδέει την εμπειρία του θεατή με ένα ιδιαίτερο είδος αντίληψης και παρατήρησης. Η άποψη αυτή θα μπορούσε να ερμηνευθεί, ως διαδικασία με την οποία αντιλαμβανόμαστε το ωραίο στη φύση και την τέχνη, όταν συγκεντρώνουμε την προσοχή μας σ' αυτό και το παρατηρούμε προσεκτικά με τα μάτια μας (Γλυκοφρύδη- Λεοντίτση, 2008, σ.75).

Για τον Χέγκελ «ο σκοπός της τέχνης, η πρωταρχική της ανάγκη, είναι να δημιουργεί στα βλέμματα μια αναπαράσταση. Όπως και με το γλωσσικό ιδίωμα. Μεταδίδει σκέψεις και κάνει να τις καταλάβουν οι συνάνθρωποί του» (χ,χ, σ. 37). Κύρια όμως η τέχνη πρέπει να διδάσκει. «Το έργο τέχνης προσφερόμενο στις αισθήσεις οφείλει να περικλείει μέσα του κάποιο περιεχόμενο, να αφυπνίζει και να ζωογονεί τα αποκοιμισμένα αισθήματα, να γεμίζει την καρδιά, να αφήσει τη φαντασία να παραδοθεί στα παιχνίδια της δημιουργικής της δύναμης...»(Hegel, 2000, σ.130).

Αλλά και ο Dewey ισχυρίζεται ότι η τέχνη μπορεί να είναι πηγή γνώσης ακριβώς στον ίδιο βαθμό που είναι και η επιστήμη και δίνει έμφαση στην τέχνη ως διορατική γνώση που χρησιμοποιεί μία δομή όπως η γλώσσα (Freeland, 2005, σ. 127). Ο Τολστόι (1994, σ. 74) τονίζει τον επικοινωνιακό ρόλο της τέχνης και την καθιστά μια «γλώσσα μεταβίβασης συναισθημάτων».

Κατά τον Beardsley η τέχνη αξίζει μια υψηλή θέση μεταξύ των αγαθών του πολιτισμού και της εκπαίδευσης και η αισθητική εμπειρία, που προκύπτει από τα έργα τέχνης, έχει αξία επειδή αυτά έχουν εγγενώς την ικανότητα να προκαλούν θετικές επιδράσεις στο κοινό και να καθιστούν τη ζωή μας πιο πλούσια (Γλυκοφρύδη- Λεοντίση, 2008, σ. 48). Η συγκρότηση της αισθητικής εμπειρίας περιλαμβάνει δύο επίπεδα. Το επίπεδο της αισθητικής αντίληψης, επαφής δηλαδή με το αντικείμενο, το οποίο διαμορφώνει τις συνθήκες για την παραγωγή της αισθητικής μορφής και το επίπεδο της στοχαστικής διεξόδου, δηλαδή της αναμέτρησης του ατόμου, του αποδέκτη του έργου τέχνης, με τις ίδιες του τις δυνάμεις (Γεωργίου, 1989, σ. 85).

Στο πλαίσιο της γλωσσικής ανάλυσης σε μια προσπάθεια επαναπροσδιορισμού του αισθητικού πεδίου και αντιμετώπισης της τέχνης ως συμβολικής γλώσσας, ο Αμερικανός φιλόσοφος N. Goodman αντικατέστησε το ερώτημα τι είναι τέχνη με το ερώτημα πότε έχουμε τέχνη; Το πλαίσιο αυστηρότητας είναι αυτό που εξασφαλίζει τα ποιοτικά όρια μέσα στα οποία κινείται ο δημιουργός. Η τεχνική δυσκολία και η μακρά παράδοση θωρακίζουν αποτελεσματικότερα και τον αυτοσεβασμό του καλλιτέχνη ((Γλυκοφρύδη- Λεοντίση, 2008, σ. 209). Η απάντηση στο ζήτημα της τέχνης και ειδικότερα στη διάκρισή της σε υψηλή και μη-υψηλή τέχνη είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα από την σκοπιά της σκέψης του Καστοριάδη, όπως αυτή αναλύεται στο έργο του «Παράθυρο στο Χάος». «Η σημαντική τέχνη διαρρηγνύει τις προφανείς καθημερινές αλήθειες με το ξεσκέπασμα του Χάους μέσω μιας μορφοποίησης που σημαίνει δημιουργία ενός «Κόσμου» που επιτυγχάνεται με αυτή τη μορφοποίηση» (Καστοριάδης, (2007, σ. 137). Γιατί «η τέχνη αφυπνίζει,...ρίχνει φως δεν είναι ποτέ απλώς περιγραφή της πραγματικότητας. Λειτουργημά της είναι πάντοτε να συγκινεί ολόκληρο τον άνθρωπο, να κάμει ικανό το «Εγώ» να ταυτιστεί με τη ζωή κάποιου άλλου, να κάμει δικό του εκείνο που δεν είναι δικό του μα που ωστόσο, μπορεί να γίνει δικό του» (Φίσερ, χ.χ, σ. 14 ).

Κατά το Ράμφο (2011, σ. 231) ο στοχασμός και η τέχνη αποτελούν τους καθρέφτες μέσα από τους οποίους μπορείς να κοιταχτείς. Έτσι βοηθείται και προάγεται κάθε σοβαρός πολιτισμός .

#### *Θεωρητική θεμελίωση της εκπαιδευτικής εφαρμογής*

Για τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική εφαρμογή από τη βιβλιογραφία αξιοποιείται η μέθοδος που διαμόρφωσε ο Freire για τη μαθησιακή διαδικασία των αναλφάβητων ανθρώπων και

η οποία στηριζόταν στην παρατήρηση έργων σημαντικών ζωγράφων μέσα από μια προσέγγιση κριτικού στοχασμού. Το έργο τέχνης διαμεσολαβεί στη διεργασία της μάθησης και αναπτύσσει ένα πραγματικό διάλογο με τους παρατηρητές ή τους αναγνώστες. Ο διάλογος γίνεται στους εκπαιδευόμενους και το έργο γίνεται αντικείμενο μελέτης, το αντικείμενο γνώσης, όχι μόνο πηγή γνώσης, αλλά επίσης ένα μέσον κατανόησης πολλών θεμάτων που σχετίζονται με αυτήν, ένα νέο-άλλο περιεχόμενο στην εκπαίδευσή τους. Η διαλογική ανάλυση, η αποκωδικοποίηση των στοιχείων που περιέχονται σε κάθε κωδικοποίηση, κάνει δυνατή την κριτική κατανόηση του κάθε υποθέματος από τους συμμετέχοντες. Πρόκειται για μια κατάσταση-πρόκληση, όπως τη χαρακτήριζε ο Freire, μέσα από την οποία οι εκπαιδευόμενοι γίνονται οι ίδιοι υποκείμενα στη διαδικασία της γνώσης. Η μέθοδος αυτή διαμεσολαβεί στην απόκτηση γνώσης, κριτικής και δημιουργικής σκέψης και θέτει τον άνθρωπο «σαν υποκείμενο στον κόσμο και με τον κόσμο» ( Freire, 1976, σ. 46).

Αξιοποιείται επίσης η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow στην οποία υπάρχουν αναφορές ότι ανάμεσα στις μεθόδους με τις οποίες καλλιεργείται και αναπτύσσεται ο κριτικός στοχασμός συγκαταλέγεται και η παρατήρηση- ανάλυση έργων τέχνης ( Κόκκος, Μέγα, 2007, σ. 17). Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από τις διαφορετικές διαστάσεις που παίρνει κατά τη διάρκεια της εξελικτικής της πορείας στρέφεται περισσότερο προς τον άνθρωπο και τον εσώτερο εαυτό του και στοχεύει μέσα από την εκπαίδευση, στη συνειδητοποίηση των δυνάμεών του, στην ανάπτυξη και καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού που θα τον οδηγήσει σε συνειδητές επιλογές και στην απόκτηση αυτοδυναμίας και χειραφέτησης (Χασίδου, 2009. σ. 21). Αλλά και η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε όλο το φάσμα της μαθησιακής διεργασίας από τον προσδιορισμό του περιεχομένου μέχρι την αξιολόγηση είναι μια από τις βασικές αρχές της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Αξιοποιείται επίσης η διαδικασία παρατήρησης για την προσέγγιση έργων τέχνης ως μεθοδολογικό εργαλείο όπως την περιγράφει ο Perkins (1994), μέσα από συγκεκριμένες φάσεις από τις οποίες υιοθετείται μια πιο τεκμηριωμένη ματιά απέναντι στο έργο τέχνης (Μέγα, 2011). Για τον Gardner (1983) το μοντέλο του Perkins για την παρατήρηση έργων τέχνης, κυρίως αυτών που ενεργοποιούν την οπτική νοημοσύνη, μπορεί να αποτελέσει βασική διδακτική διεργασία μέσω της οποίας ο εκπαιδευτής μπορεί να ενεργοποιήσει το στοχασμό των εκπαιδευόμενων.

Στο συγκεκριμένο εργαστήριο κύρια εφαρμόζεται η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την Αισθητική εμπειρία» την οποία εισηγείται ο Κόκκος (2011, σ. 97) με ευελιξία στην εφαρμογή των σταδίων (Κόκκος, 2011, σ. 113). Πρόκειται για μέθοδο παρατήρησης των τεχνών που επιτρέπει όχι μόνο την ανάδυση συναισθημάτων και φαντασίας -διεργασία απαραίτητη στην εκπαίδευση και συνυφασμένη με την αισθητική εμπειρία- αλλά και ταυτόχρονα την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού γύρω από ζητήματα που σχετίζονται με το νόημα των έργων τέχνης, μια μέθοδο που ενισχύει την αυτοδυναμία της σκέψης(2011, σ. 72).

## **Β Μέρος: Βιωματικό Εργαστήριο**

### *Η μέθοδος*

Η μέθοδος που θα εφαρμοστεί στο βιωματικό εργαστήριο είναι η «μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της αισθητικής εμπειρίας». Η μέθοδος αυτή προσδιορίστηκε και αναπτύχθηκε από τον Αλέξη Κόκκο (Κόκκος και συν, 2011, σ. 97-100) και εφαρμόζεται μέσα από 6 στάδια.

- Το πρώτο στάδιο αφορά στη διερεύνηση της ανάγκης για κριτικό στοχασμό ενός θέματος.
- Στο δεύτερο στάδιο οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους για το θέμα
- Το τρίτο στάδιο αφορά στον προσδιορισμό των απόψεων που θα εξεταστούν (υποθέματα ή κριτικά ερωτήματα)
- Στο τέταρτο στάδιο γίνεται η επιλογή των έργων τέχνης (ζωγραφική, λογοτεχνία, μουσική).
- Το πέμπτο στάδιο αφορά στον κριτικό στοχασμό μέσω της αισθητικής εμπειρίας (επεξεργασία των έργων τέχνης) και
- στο έκτο στάδιο γίνεται ο αναστοχασμός και η επαναξιολόγηση των παραδοχών

Η συγκεκριμένη μέθοδος προσφέρει εναύσματα σκέψης και διακίνησης συναισθημάτων, που ίσως δεν μπορούν να αναδυθούν με τέτοια ένταση μέσα από άλλες εκπαιδευτικές πρακτικές. Πέρα από την κριτική προσέγγιση κάποιων θεμάτων μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη ικανοτήτων για κατανόηση πολύπλοκων καταστάσεων, σύλληψη εναλλακτικών λύσεων, ενσυναίσθηση των διαφορών, αναγνώριση πολιτισμικής ποικιλότητας,

διαμόρφωση αισθητικών κριτηρίων και κατανόηση του πολιτισμικού πλούτου. Ακόμα ωθεί και τους εκπαιδευτές ενηλίκων να γίνονται περισσότερο δημιουργικοί (Κόκκος 2011, σ.116).

Στο συγκεκριμένο εργαστήριο θα υπάρξει ευελιξία στην εφαρμογή των σταδίων όσον αφορά στη σειρά, ξεκινώντας από το τέταρτο στάδιο με επιλογή έργου τέχνης, το οποίο θα αποτελέσει το ερέθισμα και την αφορμή για την επεξεργασία του θέματος που εξετάζεται. Κατόπιν η ομάδα θα αναρωτηθεί, με αφορμή τα ερεθίσματα που θα της δώσει το έργο, σχετικά με τις απόψεις που θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο κριτικής αξιολόγησης (πρώτο, δεύτερο και τρίτο στάδιο) και στη συνέχεια θα εφαρμοστούν το πέμπτο και έκτο στάδιο.

### *Εφαρμογή της μεθόδου*

- **Πρώτο στάδιο (4ο της μεθόδου).** Χρησιμοποιούνται έργα τέχνης για παρατήρηση. Η εκπαιδεύτρια προβάλλει έργα που έχουν εκτεθεί στην έκθεση ζωγραφικής με θέμα το «δάσος» της γλύπτριας και ζωγράφου κ. Σινίκη –Παπακώστα. Επιλέγεται να αξιοποιηθεί ένα από αυτά. Οι συμμετέχοντες καλούνται να παρατηρήσουν τον πίνακα και η εκπαιδεύτρια συντονίζει τη διεργασία παρατήρησης σύμφωνα με το μοντέλο του Πέρκινς.

Σε πρώτη φάση το έργο εξετάζεται προσεκτικά, αργά χωρίς να ερμηνεύεται. Οι συμμετέχοντες παρατηρούν για λίγα λεπτά το έργο χωρίς να σχολιάζουν. Στη συνέχεια ζητείται από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν στην ερώτηση «ποιες είναι οι πρώτες σκέψεις σας, τα πρώτα συναισθήματα» (έκφραση των πρώτων ερωτημάτων) και καταγράφονται στο χαρτοπίνακα (5').

Σε δεύτερη φάση ζητείται να διευρυνθεί η παρατήρηση και να γίνει πιο προσεκτική. Η εκπαιδεύτρια ζητάει να εξετάσουν πολύ προσεκτικά όλα τα στοιχεία και τις λεπτομέρειες του πίνακα και να εντοπίσουν σημεία του που μέχρι τότε δεν είχαν προσέξει με ερωτήματα του τύπου: Τι αποτελεί έκπληξη στον πίνακα; Η καλλιτέχνης με ποιο τρόπο συνδυάζει τα στοιχεία του έργου ώστε να μας μεταδώσει τα μηνύματα που θέλει; Γιατί πιστεύετε ότι έκαμε αυτή την επιλογή η ζωγράφος; Στο σημείο αυτό δίνονται στοιχεία για τη ζωγράφο και την οπτική της (10').

Σε τρίτη φάση γίνεται προσπάθεια για μια πιο βαθιά και αναλυτική παρατήρηση με αναστοχασμό πάνω στο έργο. Η εκπαιδεύτρια κατευθύνει τη συζήτηση με ερωτήματα



όπως: Τι μπορεί να συμβολίζει αυτό το έργο; τι σημαίνει για σας; Από τι διαπνέεται; Κι αυτό με στόχο την ανακάλυψη νοηματοδοτήσεων (10').

Στην τέταρτη φάση ζητείται να αναστοχαστούν συνθετικά επάνω στο έργο με βάση την εμπειρία των προηγούμενων φάσεων (5').

Για να εμβαθύνουν περισσότερο στο θέμα οι συμμετέχοντες, μετά την ολοκλήρωση της παρατήρησης του ανωτέρω πίνακα ζωγραφικής καλούνται να παρατηρήσουν δύο πίνακες ζωγραφικής του Rene Magritte (the threshold of the forest, 1926-, και almayer's folly). Στη συνέχεια καλούνται να επιλέξουν ποιόν θέλουν να παρατηρήσουν με τον ίδιο τρόπο και να εστιάσουν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και βαθύτερα νοήματά του (10').

Από την εκπαιδύτρια επιλέγεται ο Μαγκρίτ ως ένας σουρεαλιστής που η ζωγραφική του χαρακτηρίζεται από το παράδοξο, προκαλεί μυστήριο και παραπέμπει σε σκέψεις, ανησυχία αλλά και προβληματισμό θέτοντας ερωτήματα (Meuris,1998). Ο ίδιος περιέγραψε τα έργα του λέγοντας: Η ζωγραφική μου είναι ορατές εικόνες που δεν κρύβουν κάτι προκαλούν μυστήριο και, πράγματι, όταν κάποιος βλέπει έναν από τους πίνακές μου, θέτει στον εαυτό του αυτήν την απλή ερώτηση: «Τι σημαίνει αυτό»; «Ο Μαγκρίτ με την τέχνη του δηλώνει ρητά ότι στοχεύει στην ανάδειξη των πτυχών εκείνων που η ίδια η πραγματικότητα κρατάει κρυμμένα. Αυτά που οι άνθρωποι καλούνται να ανασυνθέσουν με τη βοήθεια της σκέψης τους, των συνειρμών που ενεργοποιούν για να κατανοήσουν τον κόσμο» (Σπυριδάκη, 2009).

- **2<sup>ο</sup> στάδιο (1<sup>ο</sup> της μεθόδου).** Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική και δημιουργική διερεύνηση ενός θέματος.

Η εκπαιδύτρια διερευνά την ανάγκη, υποκινώντας το ενδιαφέρον της ομάδας με βάση όσα προηγήθηκαν, να μελετηθεί η έννοια της κοινωνικής συνοχής και η αναγκαιότητά της στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία σε περίοδο κρίσης συσχετίζοντάς την με τη συνοχή τους δάσους. Είναι ένα θέμα επίκαιρο που αφορά όλους μας και μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο στοχασμού και κριτικής αξιολόγησης. Στη συνέχεια συντονίζει τη συζήτηση (5').

- **3<sup>ο</sup> στάδιο (2ο της μεθόδου ).** Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους για το θέμα

Ζητείται από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν στα παρακάτω ερωτήματα: «Πως αντιλαμβάνεστε εσείς την έννοια της κοινωνικής συνοχής» «από τι απειλείται»; Οι

συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους και η εκπαιδεύτρια τις καταγράφει. Στη συνέχεια τους προτείνει να συζητήσουν τις απόψεις τους σε μικρές ομάδες για την ιεράρχηση θεμάτων για κριτική επεξεργασία και ύστερα να τις παρουσιάσουν στην ολομέλεια (5').

- **4<sup>ο</sup> στάδιο (3ο της μεθόδου).** Προσδιορίζονται υποθέματα

Η εκπαιδεύτρια, αφού μελετήσει τις απόψεις των συμμετεχόντων, διαπραγματεύεται μαζί τους για το ποιες τελικά θα τεθούν σε κριτική επεξεργασία. Προσδιορίζονται τα υποθέματα τα οποία θα αποτελέσουν αντικείμενο κριτικού στοχασμού σε συνδυασμό με προτάσεις-απόψεις του Ράμφου. Μετά την έκφραση των δικών τους απόψεων στα παρακάτω ερωτήματα θα παρουσιαστούν και οι σχετικές απόψεις –προτάσεις του Ράμφου.

Ενδεικτικά:

1. Η κοινωνική συνοχή παράγοντας κοινωνικοποίησης του ανθρώπου  
«Για να υπάρξει κοινωνική συνοχή το πρώτο ζητούμενο είναι η ένωση» (Ράμφος, Καθημερινή, 3-7-2011)
2. Παράγοντες που απειλούν την κοινωνική συνοχή  
Ο φθόνος, ο φόβος ευθυνών, η αναξιοκρατία, η απέχθεια προς την προσπάθεια, την οργάνωση, την έρευνα, ο ισοπεδωτικός ομαδισμός, η εξόντωση των αξιών, ο διωγμός κάθε προικισμένου ανθρώπου (Ράμφος, 2011)
3. Η έλλειψη κοινωνικής συνοχής που οδηγεί;  
Με όρους Ράμφου «Κρίση θα πει: απώλεια του ορίζοντα νοήματος της πίστεως στις δυνάμεις μας και της ευθύνης μας ως πολιτών» (Ράμφος, 2011, σ. 201).
4. Σήμερα μπορεί να επέλθει κοινωνική συνοχή; Τι μπορεί να βοηθήσει σ' αυτό; Η κοινωνική συνοχή μπορεί να λειτουργήσει θετικά στην αντιμετώπιση της κρίσης;  
«Κάθε κρίση σου ζητάει να σκεφτείς περισσότερο από ότι σκεφτόσουν. Κάθε κρίση είναι μια ευκαιρία, αλλά εξαρτάται από σένα, το άτομο» (Ράμφος 2011, σ. 385).
5. Μπορεί η χρήση της μεθόδου της αισθητικής εμπειρίας (τέχνης) να συμβάλλει στην κριτική προσέγγιση των ανωτέρω θεμάτων;

Σε όλη τη διαδικασία θα ζητηθεί από τους συμμετέχοντες να προσπαθήσουν να συνεργαστούν για την ανεύρεση πρακτικών ιδεών για την αντιμετώπιση του φαινομένου συρρίκνωσης της κοινωνικής συνοχής. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί από την εκπαιδεύτρια

στις ιδέες που θα προκύψουν από την ανάληψη ατομικής ευθύνης και πρωτοβουλίας των συμμετεχόντων. Είναι η αρχή της αλλαγής της στάσης των συμμετεχόντων αναφορικά με τις δυνατότητες που έχουν οι ίδιοι σαν άτομα. «Η αφετηρία της αλλαγής, να αρχίσουμε από τον εαυτό μας. Να αρχίσουμε να σκεφτόμαστε ποιοι είμαστε; (Ράμφος, 2011, σ. 389). Θα δοθεί επίσης έμφαση και στη σημασία της συμμετοχικής και συνεργατικής διαδικασίας για θέματα που τους αφορούν. «Και πρώτα απ' όλα χρειάζεται μια αποκατάσταση της εμπιστοσύνης»(Ράμφος, Καθημερινή, 3-7-2011).

Επί πλέον θα αξιοποιηθούν και οι θέσεις του Αξελού (2010, σ. 19) «Οι νεοέλληνες αφομοιώνουν λίγο πολύ την Ευρωπαϊκή σκέψη. Συλλογίζονται και δεν σκέπτονται.».

«Η Σύγχρονη Ελλάδα δέχεται τους καρπούς που καλλιεργούνται αλλού. Αυτό που της λείπει είναι το σύνολο: οι ρίζες, ο κορμός και τα κλαδιά του δέντρου. Υπάρχουν θάμνοι αλλά δεν είναι αρκετά ισχυροί για να δημιουργήσουν σκιά» (Αξελός, 2010,σ. 49). Σκέψεις που σήμερα επιβεβαιώνονται και μας παρακινούν σε αναστοχασμό και αυτοκριτική και όχι στη συνηθισμένη μετατόπιση των ευθυνών (20').

- **5<sup>ο</sup> στάδιο (4ο της μεθόδου)** Επεξεργασία έργων τέχνης

Στο στάδιο αυτό αξιοποιούνται έργα και από άλλες μορφές τέχνης (λογοτεχνία-μουσική) για την ενίσχυση της κυρίαρχης πρότασης που τέθηκε για κριτική επεξεργασία «κοινωνική συνοχή και κρίση».

Η εκπαιδεύτρια επιλέγει λογοτεχνικά κείμενα.

«*Το δάσος*» ποίημα της Ελένης Βακαλό (Βακαλό, 1951)

«*Θεσσαλονίκη, Μέρες του 1969 μ.Χ.,*» ποίημα του Μ. Αναγνωστάκη (Η Ελληνική Ποίηση, τόμος 5, σ. 223)

«*Δάσος και σπήλαιο*» απόσπασμα από το «*Φάουστ*» του Γκαίτε (Γκαίτε, 1996, σ. 118)

Αυτό γίνεται γιατί η εκπαιδεύτρια πιστεύει ότι τα νοήματά τους σχετίζονται με τα προς επεξεργασία θέματα και είναι ικανά να βοηθήσουν τα άτομα να προχωρήσουν, να πάνε ένα βήμα παραπέρα σε στοχασμό και κριτική επεξεργασία του εξεταζόμενου θέματος

Οι συμμετέχοντες μοιράζονται σε 3 ομάδες. Σε κάθε ομάδα δίνεται για ανάγνωση ένα λογοτεχνικό κείμενο από τα παραπάνω συνοδευόμενο από το ερώτημα; Ποιοι είναι οι

συμβολισμοί του κειμένου που σχετίζονται με τη σημερινή πραγματικότητα; Στη συνέχεια οι ιδέες κάθε ομάδας παρουσιάζονται στην ολομέλεια και γίνεται η σύνθεση των απόψεων. Και οι συμμετέχοντες εκφράζουν εμπειρίες, συναισθήματα και σκέψεις (15').

- **6<sup>ο</sup> στάδιο.** Αναστοχασμός

Η εκπαιδεύτρια ζητά να εργαστούν οι συμμετέχοντες (6-7 λεπτά) ατομικά αναλογιζόμενοι όσα προηγήθηκαν, συζητήθηκαν και καταγράφηκαν στον πίνακα και τους ζητείται να τα συγκρίνουν με όσα αρχικά έχουν καταγράψει.

«Τι κάναμε σήμερα. Αυτό που κάναμε σήμερα αναδεικνύει μια δυναμική; Θέσαμε ένα πρόβλημα; Η συζήτηση σας βοήθησε να καταλάβετε ότι υπάρχουν προϋποθέσεις να σκεφτούμε σοβαρά το πρόβλημα και να προχωρήσουμε πιο μπροστά προς τη λύση του;

«Μετά τις συζητήσεις που κάνατε πως ενδεχομένως θα μετασχηματίζατε ή θα εμπλουτίζατε όσα είχατε γράψει»

Οι εκπαιδευόμενοι επιστρέφουν στο βασικό θέμα (κοινωνική συνοχή) που έχουν διατυπώσει στην αρχή, επανεξετάζουν και εμπλουτίζουν τις αρχικές τους απόψεις και διαπιστώνουν μόνοι τους πια την πορεία που έχουν κάμει μέσα από αυτή τη διαδικασία. Επισημαίνονται ίσως και κάποιοι προβληματισμοί σχετικά με το πώς μπορεί να λειτουργήσει η τέχνη στον μετασχηματισμό και την αλλαγή της καθημερινότητάς τους σε σχέση με την κρίση και την κοινωνική συνοχή.

Στο τέλος τους προτείνετε να γράψουν ένα μικρό κείμενο για το δάσος, πεζό ή ποιητικό με ανθρωποκεντρικό πλαίσιο. Τους δίνονται οδηγίες ώστε να δώσουν στο φυτικό κόσμο ανθρώπινες ιδιότητες να προβληματιστούν και να εκτιμήσουν καθημερινές εικόνες που περνούν απαρατήρητες. Να δημιουργήσουν μια νέα σχέση με την πραγματικότητα, η οποία θα θεμελιώνεται στην ανάδειξη νέων νοημάτων που τροφοδοτούνται όχι μόνο από τη σκέψη αλλά και από τα αισθήματα που αναδύονται από καθημερινά οπτικά ερεθίσματα, στοχεύοντας στο μήνυμα για επαγρύπνηση από όλους, στους δύσκολους καιρούς, όπου η αλήθεια το ψέμα έγιναν δυσδιάκριτα, η συναλλαγή και η εκμετάλλευση κυριαρχούν, το γέλιο και η εμπιστοσύνη χάθηκαν και τα «παιδιά δεν γνώρισαν τις καλύτερες μέρες για τις οποίες μιλούσαν οι πατέρες». Ο φυτικός κόσμος, ταπεινός, ωστόσο σοφός δίνει το έναυσμα για κινητοποίηση -μηχανισμών μνήμης επαναφορά του στις φυσικές του ρίζες σαν μια οδός απολύτρωσης από το κοινωνικό ψεύδος (Φρανζή, 2005. σ. 38). (10').

Και τέλος με μία λέξη να περιγράψουν όλο αυτό που έζησαν ενώ ταυτόχρονα ακούγεται μουσική (Νυχτερινό Α', δάσος, Χατζηδάκις) μελοποιημένο ποίημα του Ντ. Χριστιανόπουλου.

Η εκπαιδεύτρια συνοψίζει με λόγια του Ράμφου:

«τα όνειρα είναι δικά μας, δεν μας τα δανείζει κανείς» (Ράμφος, 2011, σ.189). Και το δικό της σχόλιο. Δες το δάσος...έχεις τόπο για να ανακτήσεις την αυτοπεποίθησή σου. Η ζωγράφος Νίτσα Σινίκη- Παπακώστα, μας παροτρύνει με τα λόγια της «πιστεύω, μέσα από τα δικά μου μάτια, να μπορέσει να δει κανείς το δάσος που άλλοτε περνούσε βιαστικά, να προσέξει πράγματα που δεν έδινε σημασία».

## **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

### **Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία**

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

Αναγνωστάκης, Μ. (1970). Θεσσαλονίκη, Μέρη του 1969 μ.Χ., στο *Η Ελληνική ποίηση*, (1990). τόμος 5<sup>ος</sup> Αθήνα: Σοκόλη. σ.223

Βακαλό Ε. (1951). *Το δάσος*. Αθήνα

Γεωργίου, Θ. (1989). *Σε τι χρησιμεύει η αισθητική*. Αθήνα : Σμίλη

Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, Α. (2008). *Εισαγωγή στην αισθητική*. Αθήνα: Συμμετρία

Γκαίτε, Β. (1996). *Φάουστ* (μετ. Χατζόπουλου). Αθήνα : Εστία

Καστοριάδης, Κ. (2007). *Παράθυρο στο χάος*. Αθήνα: Ύψιλον

Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: η Διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο Κόκκος, Α., και συν., *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Κόκκος, Α. Μέγα, Γ. (2007). Κριτικός στοχασμός και τέχνη στην εκπαίδευση. *Εκπαίδευση ενηλίκων*, 12,16-21.

Μέγα, Γ.(2011). Η Τέχνη στο Σχολικό Σύστημα ως Στοχαστική Διεργασία. Στο Κόκκος, Α., και συν., *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Ράμφος, Σ. (2011). *Η λογική της παράνοιας*. Αθήνα: Μούσες

Ράμφος, (2001) Συνέντευξη στην Όλγα Σελλά. Εφημερίδα, Καθημερινή, 3-7-2011

Φρανζή, Α. (2005). *Έμνε ποιήμα. Μια περιδιάβαση στο ποιητικό «Δάσος» της Ελένης Βακαλό*. Αθήνα: Νεφέλη.

Χασίδου, Μ.(2009). *Κριτικός στοχασμός και μετασχηματισμός στην Εκπαίδευση Ενηλίκων μέσω θεάτρου. Το παράδειγμα «Βρικόλακες» του Ερ. Ίψεν*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Hegel, G. W. F. (2000). *Εισαγωγή στην αισθητική*. Αθήνα: ΠΟΛΙΣ.

Hegel, G. W. F. (χ.χ). *Αισθητική, επιλογή κειμένων*. Αθήνα: Αναγνωστίδη.

Freeland, C.(2005).*Μα είναι τέχνη αυτό;* Αθήνα: Printa.

Fisher, E.(χ.χ). *Τέχνη και ανθρωπισμός*. Ηριδανός: Αθήνα

Tolstoi, L. (1994). *Τι είναι τέχνη;* Αθήνα:Printa

### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

Freire, P. (1976). *Education: The Practice of Freedom*, London: Writers and Readers Publishing.

Meuris, J. (1998). *Rene Magritte*, Taschen: Koln

### **Πηγές από διαδίκτυο**

Σπυριδάκη, Ει. (2009) Η οπτικοποίηση της σκέψης από το ζωγράφο Ρενέ Μαγκρίτ  
[www.artmag.gr/art-articles/.../958-rene-magritte](http://www.artmag.gr/art-articles/.../958-rene-magritte)

Rene Magritte

Το κατώφλι του δάσους (1926)

[http://www.WikiPaintings.org/en/rene-magritte\\_the\\_threshold\\_of\\_the\\_forest\\_1926](http://www.WikiPaintings.org/en/rene-magritte_the_threshold_of_the_forest_1926)

Rene Magritte

Πρακτικά 4<sup>ου</sup> Συνεδρίου ΕΕΕΕ – Καλές Πρακτικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Η τρέλλα του Almayer (1951)

[http://www.WikiPaintings.org/en/rene-magritte\\_almayer's\\_folly\\_1951](http://www.WikiPaintings.org/en/rene-magritte_almayer's_folly_1951)

<http://nathanabels.blogspot.com/2009/01/magritte-prints>.

## Εργαστήριο 10: Η μελέτη περίπτωσης (case study) ως πρακτική εκπαίδευσης ενηλίκων για την προσέγγιση της οργανωσιακής συμπεριφοράς

**Δήμητρα Καυκά**, Δρ. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Σχολική Σύμβουλος

**Ελένη Χριστοπούλου**, MSc, Μάρκετινγκ και Επικοινωνία, Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών

### Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στην αξιοποίηση της μελέτης περίπτωσης, ως πρακτική και μέσο εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο πλαίσιο της εργασίας, αξιοποιούνται συγκεκριμένες και δομημένες μελέτες περίπτωσης για την προσέγγιση των θεωρητικών ζητημάτων και των εννοιών που σχετίζονται με την οργανωσιακή συμπεριφορά και ειδικότερα με την παρακίνηση.

Αξιοποιώντας τις εμπειρίες των ενηλίκων από τους χώρους εργασίας, τις θεωρητικές παραδοχές για την επίδραση που ασκούν τα άτομα, οι ομάδες και η δομή ενός οργανισμού στη συμπεριφορά των εργαζομένων, προσδοκούμε να αποσαφηνίσουμε έννοιες και παραδοχές, με στόχο την ενίσχυση και το μετασχηματισμό της μαθησιακής διαδικασίας και εμπειρίας, τη δημιουργία αναγωγών και το μετασχηματισμό στάσεων και παγιωμένων αντιλήψεων για ζητήματα που σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον.

### Abstract

#### The “case study” as an organizational behavior teaching tool

**Dr. Dimitra Kafka**. University of Thessaly, School Director

**Elena Christopoulou MSc**, Marketing and Communication, Athens University of Economics and Business



This paper focuses on the “case study” as a tool for teaching organisational behavior to adults. Theoretical issues and themes related to organisational behavior and specifically with employee motivation of are analysed through case studies.

Utilising adults’ workplace experience, the theoretical assumptions about the individual’s, the groups’ and the organizational structure’s influence on the employees’ behavior we expect to clarify issues and assumptions in order to strengthen and transform the learning process. Furthermore, we expect to create links and alter the entrenched attitudes and perceptions on issues related to the work environment.

### **Θεωρητική Προσέγγιση**

Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς, στον χώρο των οργανώσεων, αποτελεί ενδιαφέρον πεδίο μελέτης και έρευνας του ευρύτερου επιστημονικού πεδίου που ορίζεται ως οργανωσιακή συμπεριφορά. Το συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο διακρίνεται για τον διεπιστημονικό του χαρακτήρα, δεδομένου ότι, συνθέτει τη γνώση της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας και της ανθρωπολογίας με απώτερο στόχο την αναζήτηση των συνιστωσών που διαμορφώνουν συγκεκριμένες συμπεριφορές στον χώρο των οργανώσεων.

Αποδεχόμενοι την άποψη ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά αποτελεί συναρμογή ποικίλων παραγόντων και εξαρτάται από μια σειρά παραμέτρων, όπως το εξωτερικό και το εσωτερικό περιβάλλον, συνιστώσες όπως, οι στάσεις και οι αντιλήψεις, η προσωπικότητα, τα συναισθήματα και οι αξίες καθώς, επίσης, η παρακίνηση, η διαπροσωπική επικοινωνία και η ηγεσία μπορούν να διαμορφώσουν, να τροποποιήσουν ή και να δημιουργήσουν συμπεριφορές.

Στο πλέγμα των σχέσεων και των αλληλεξαρτήσεων ενός οργανισμού εντοπίζεται το άτομο ως μονάδα, αλλά και οι εργασιακές ομάδες που διαμορφώνουν το περίγραμμα του εργασιακού περιβάλλοντος. Στο εσωτερικό αυτών των σχέσεων συνυπάρχουν με σχέσεις συμπληρωματικές, ατομικές παποιθήσεις και ομαδικές παραδοχές που σχετίζονται και αφορούν στη λειτουργία του οργανισμού.

Η φιλοσοφία και οι παραδοχές σχετικά με το τι κάνει τους ανθρώπους να ταυτίζονται με την εργασία τους, να νιώθουν ικανοποιημένοι και να γίνονται αποτελεσματικοί σε έναν οργανισμό αποτελεί θεμελιώδες ζήτημα, αφού αντανακλά τον τρόπο με τον οποίο οι επιχειρήσεις διοικούν, μεταχειρίζονται και συμπεριφέρονται στους εργαζόμενους,

δεδομένου ότι, από το συγκεκριμένο πλαίσιο εξαρτάται και η συμπεριφορά των εργαζομένων.

Οι στάσεις, ως αξιολογικές δηλώσεις, ασκούν στο άτομο σημαντική επιρροή, αφού προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις συμπεριφορές στον χώρο των οργανώσεων. Η εργασιακή ικανοποίηση, η εργασιακή ταύτιση και η οργανωσιακή δέσμευση δηλώνουν τη σχέση του ατόμου με την εργασία του. Οι συγκεκριμένες αξιολογικές δηλώσεις λειτουργούν σε συνδυασμό με την αντίληψη του ατόμου και συνδιαμορφώνουν το πλαίσιο οργάνωσης και ερμηνείας των πληροφοριών του περιβάλλοντος. Στον παράλληλο αυτών των συσχετισμών κινούνται οι διαθέσεις και η προσωπικότητα που σε έναν πολύ μεγάλο βαθμό, οδηγούν σε συγκλίσεις ή αποκλίσεις από αυτό που ορίζεται ως συναισθηματική εργασία ( emotional labor), στην έκφραση από τον εργαζόμενο, επιθυμητών εργασιακών συναισθημάτων( Robins & Judge, 2011, pp. 95).

Στο πλαίσιο των παραμέτρων που σχετίζονται και καθορίζουν την οργανωσιακή συμπεριφορά, η προσωπικότητα συνιστά παράμετρο καθορισμού της συμπεριφοράς του ατόμου, αφού προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται και αξιολογεί τον έξω από αυτόν κόσμο. Παρά τη γενικότητα της ερμηνευτικής προσέγγισης του όρου, η προσωπικότητα ορίζεται ως ο συνδυασμός των διακριτών χαρακτηριστικών ενός ατόμου που διαμορφώνουν και καθορίζουν τον τύπο της συμπεριφοράς του. Οι διαστάσεις της προσωπικότητας είναι εκείνες που καθορίζουν τον τρόπο που ένα άτομο θα αποδεχθεί ή θα αντιδράσει σε συγκεκριμένες εργασιακές δομές, αλλαγές ή τροποποιήσεις του εργασιακού περιβάλλοντος.

Βασικό όμως στοιχείο το οποίο συγκροτεί και εδραιώνει στάσεις, αντιλήψεις και απόψεις σε έναν οργανισμό αποτελεί η δυναμική της ομάδας. Εξάλλου, η φύση μιας οργανωμένης συλλογικής δράσης προϋποθέτει την ομάδα ως βασική συνιστώσα της λειτουργίας του οργανισμού. Η συνέργεια και ο συντονισμός, σε συνδυασμό με τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ατόμων μπορούν να συμβάλλουν στην καλύτερη συναίνεση και αφοσίωση των ατόμων στον οργανισμό, στη διάχυση των πληροφοριών, στην παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα (Μπουραντάς, 2002, σς.392-425)

Θεωρητικές παραδοχές για τη συμπεριφορά των εργαζομένων στον οργανισμό στρέφουν το ενδιαφέρον τους, κυρίως, στις οικονομικές θεωρίες. Στο πλαίσιό τους, η συμπεριφορά των

εργαζομένων διασυνδέεται απόλυτα και σταθερά με την οικονομική απολαβή τους και καθορίζεται από αυτήν.

Τι κάνει όμως τους εργαζόμενους να συμβάλλουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού, όταν απουσιάζει η συγκεκριμένη συνθήκη; Από πού αντλούν δυνάμεις οι εργαζόμενοι για να συμπεριφερθούν με τον τρόπο που απαιτεί η στοχοθεσία για τη βελτιστοποίηση του οργανισμού; Ποια στοιχεία μπορούν να δημιουργήσουν το κατάλληλο περιβάλλον, ώστε οι εργαζόμενοι να ταυτίζονται με τη στοχοθεσία του οργανισμού;

Στα παραπάνω ερωτήματα οι πρώιμες επιστημονικές θέσεις των Maslow, F. Herzberg κ. ά. διασυνδέουν την προσφορά των εργαζομένων με τις ανάγκες τους, εστάζοντας παράλληλα στους παράγοντες διατήρησης και στα κίνητρα. Στον παράλληλο αυτών των προσεγγίσεων αναπτύχθηκαν και οι σύγχρονες θεωρίες, στοχοθέτησης (Hollenbeck, Williams & Klein, 1989, pp. 18-23) και αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1997), η θεωρία της οργανωσιακής δικαιοσύνης (Leung & Tong, 2004, pp. 405-415) και η θεωρία της προσδοκίας (Vroom, 1964, p.331), που επιχειρούν, η κάθε μια από τη δική της οπτική να διαμορφώσει μια συγκροτημένη θέση για την οργανωσιακή συμπεριφορά και την παρακίνηση ειδικότερα.

Ο Maslow εστιάζοντας σε πέντε κατηγορίες αναγκών, τις ανάγκες ασφάλειας, τις κοινωνικές, τις ανάγκες εκτίμησης και τις ανάγκες ολοκλήρωσης, επεχείρησε να διαμορφώσει το θεωρητικό του πλαίσιο, διασυνδέοντας κάθε επίπεδο με τις επιχειρησιακές πρακτικές που σε αντιστοιχία με τα αναφερόμενα επίπεδα είναι οι καλές εργασιακές συνθήκες, οι ασφαλείς συνθήκες εργασίας, οι εκδηλώσεις της εταιρίας, το πλαίσιο των προαγωγών, η πρόσβαση στις πληροφορίες, ο σχεδιασμός του εργασιακού χώρου και η προκλητικότητα της εργασίας.

Ο F. Herzberg, η θεωρία του οποίου αποτελεί συνέχεια της θεωρίας του Maslow, αναπτύσσει τη θεωρητική του πρόταση, προτείνοντας την ανάγκη εξασφάλισης και διαμόρφωσης, από την πλευρά της επιχείρησης ενός πλαισίου κάθετου εμπλουτισμού, που αφορά στη συμμετοχή του εργαζόμενου στην οργάνωση και προγραμματισμό της δουλειάς του, αλλά και οριζόντιου, μέσα από άνα πλέγμα αλλαγής καθηκόντων και αρμοδιοτήτων (job rotation).

Εξετάζοντας το πλαίσιο των σύγχρονων θεωριών, η θεωρία της στοχοθέτησης επικεντρώνεται στη δυναμική που ασκεί η εξειδίκευση και η ταύτιση του εργαζομένου με τον στόχο, μέσα από εργασιακές συνθήκες που ευνοούν τη δημιουργία αλληλεξαρτήσεων

(Robins & Judge, 2011, pp. 197-198), ενώ η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας, εστιάζει στην πεποίθηση του ατόμου, ότι είναι ικανό να διεκπεραιώσει μια ανάθεση (Robins & Judge, 2011, pp. 202). Ο Vroom, στο πλαίσιο της θεωρητικής του προσέγγισης, αντιμετωπίζει την απόδοση, την προσφορά και την παρακίνηση του εργαζομένου ως μια "διαπραγμάτευση" μεταξύ εργαζομένου και επιχείρησης διασυνδέοντας τη σχέση του εργαζομένου με την επιχείρηση με την προσδοκία της αμοιβαίας προσφοράς (Μπουραντάς, 2002). Ο Stacy Adams, επικεντρώνοντας τη βάση της θεωρίας του στη δικαιοσύνη, εστιάει στους δείκτες συνεισφορά ατόμου-συνεισφορά άλλων ατόμων, απολαβές ατόμου- απολαβές άλλων ατόμων, αναδεικνύοντας το ενδιαφέρον που αναπτύσσεται σε κάθε εργαζόμενο στο πλαίσιο της αντίληψής του για την εργασιακή δικαιοσύνη.

Στο πλαίσιο των παραμέτρων που διαμορφώνουν τη βάση της οργανωσιακής συμπεριφοράς, η παρακίνηση συνιστά πολύπλοκο και πολυσύνθετο φαινόμενο. Για τον λόγο αυτό δεν μπορεί να προσεγγισθεί με μονοσήμαντες αναγωγές. Η ερμηνεία της απαιτεί σύνθετες ερμηνευτικές συνάψεις, δεδομένου ότι, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ένα πολυεπίπεδο σχήμα παραγόντων όπως οι ανάγκες, και το περιβάλλον. Οι σχέσεις αναγκών, κινήτρων, στόχων, συμπεριφοράς, υλοποίησης στόχων και ικανοποίησης, απαιτούν τις αναγκαίες προσεγγίσεις για να ερμηνευτούν.

Στον εργασιακό χώρο η παρακίνηση σχετίζεται και εξαρτάται και από το σύνολο των συνθηκών, των ενεργειών και των δράσεων της ηγεσίας για τη δημιουργία καταστάσεων βελτίωσης της ποιότητας και του αποτελέσματος μέσω των εργαζομένων. Η αναφορά στην ηγεσία αναδεικνύει τις αλληλεξαρτήσεις και τις συσχετίσεις.

Στη βάση αυτής της πραγματικότητας, οι παρακινούμενοι εργαζόμενοι γίνονται πιο παραγωγικοί, όταν υπάρχει το κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο. Η δέσμευση των εργαζομένων σε ένα όραμα, με την καθοδήγηση του ηγετικού στελέχους, είναι αυτό που δίνει νόημα σε συστήματα, σε πολιτικές, σε λειτουργίες και ευθύνες, αποτελεί, θα λέγαμε, το πλαίσιο το οποίο διευκολύνει τη λειτουργία παραγόντων παρακίνησης.

Οι Gooper και Lock επισημαίνουν την ανάγκη συσχέτισης της οργάνωσης των οργανισμών με την ηγεσία (Gooper & Lock, 2000), αφού περιλαμβάνεται στους παράγοντες εκείνους που συμβάλλουν σημαντικά στην αποτελεσματικότητα των οργανισμών.

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις που καταγράφονται στην ελληνική και στην ξένη βιβλιογραφία, επισημαίνουν ότι, ηγέτης αναδεικνύεται το στέλεχος εκείνο, που έχει τη δυνατότητα να

εμπνέει, να ενθαρρύνει, να παρακινεί τους συνεργάτες του με ιδέες και στόχους που διασφαλίζουν τους αντικειμενικούς στόχους του οργανισμού (Stogdill, et al 1948) . Ο ηγέτης κατευθύνει, κινητοποιεί, δραστηριοποιεί και ελέγχει το ανθρώπινο δυναμικό, είναι φορέας συγκεκριμένων αξιών, αλλά και φορέας χαρακτηριστικών ως επαγγελματική οντότητα. Η αυτοπεποίθηση, η αυτογνωσία, η αυτοδιαχείριση, η αυτοπειθαρχία (Golman, Boyatzis & McKee, et al, 2002, pp. 41,61-65) η κοινωνική επίγνωση, η ενσυναίσθηση, η οργανωτική επίγνωση, αλλά και η καθοδήγηση των εργαζομένων προς το προδιαγεγραμμένο όραμα (Γουλιέλμος, 2002, σς. 207-212), αποτελούν υποστηρικτούς παράγοντες και αναγκαία συνθήκη που συμβάλλει στην παρακίνηση των εργαζομένων (Γουλιέλμος,1999).

Ηγέτης αναδεικνύεται το στέλεχος εκείνο, που διαθέτει συνθετική και αναλυτική σκέψη, που αναδεικνύει προτάσεις, στόχους και ιδέες, που τεκμηριώνει και αναλύει τους στόχους του οργανισμού, που συνδυάζει άριστα την ανθρώπινη οντότητα με την επαγγελματική δεξιότητα (Koontz & O'Donnel, pp. 89-95).

Υπό τη καθοδήγηση του ευφυούς ηγέτη οι άνθρωποι ενεργούν σε ένα επίπεδο άνεσης χωρίς το άγχος και τον φόβο της αποτυχίας, μοιράζονται ιδέες, μαθαίνουν ο ένας τον άλλο, αποφασίζουν από κοινού, κάνουν πράξη τους στόχους τους σε αντίθεση με το πλαίσιο του δυσαρμονικού ηγέτη, οι ενέργειες του οποίου οδηγούν την ομάδα και κάθε εργαζόμενο σε συναισθηματικό αποσυντονισμό. (Golman, Boyatzis & McKee,2002, pp.11-16).

Τόσο οι προσωπικές, όσο και οι κοινωνικές δεξιότητες του ηγετικού στελέχους ενισχύουν, βελτιώνουν και διαμορφώνουν το αναγκαίο συναισθηματικό κλίμα που ευνοεί την εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού και την εξυπηρέτηση όσων προσέρχονται σ' αυτόν. Επιπλέον, δίνουν τη δυνατότητα παρακολούθησης του τρόπου επικοινωνίας του οργανισμού με το εξωτερικό περιβάλλον, καθοδήγησης των εργαζομένων προς το προδιαγεγραμμένο όραμα. Συμβάλλουν, επίσης, στο να μπορεί το ηγετικό στέλεχος να ασκεί επιρροή, να εφαρμόζει ένα ευρύ φάσμα τακτικών πειθούς. Να στηρίζει και να καθοδηγεί τους άλλους μέσω της ανατροφοδότησης και καθοδήγησης, να γίνεται καταλύτης αλλαγών και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες. Να καθοδηγεί προς νέες κατευθύνσεις, να διαχειρίζεται συγκρούσεις, να επιλύει τις διαφωνίες, να οικοδομεί δεσμούς, να καλλιεργεί και συντηρεί ένα δίκτυο σχέσεων (Golman, et al, 2002 pp. 41,61-65).

Το πλέγμα των συγκεκριμένων δεξιοτήτων-ικανοτήτων του ηγετικού στελέχους συνιστά σημαντικό πλεονέκτημα για έναν οργανισμό, προκειμένου να διαμορφώσει τους

κανονισμούς και να χειριστεί τους ανθρώπινους πόρους κατά τέτοιον τρόπο ώστε να βρίσκονται σε συγχρονισμό με το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα.

Δεδομένων των μέσων και των συστημάτων οργάνωσης των οργανισμών, η απόδοση του έργου των εργαζομένων εξαρτάται από δύο κατηγορίες παραγόντων. Η πρώτη περιλαμβάνει τις γνώσεις και τις ικανότητες που είναι απαραίτητες για την απόδοση έργου και η δεύτερη περιλαμβάνει τους παράγοντες εκείνους που προσδιορίζουν τη διάθεση του ατόμου να αποδώσει. Η αναγκαιότητα λοιπόν παρακίνησης των εργαζομένων από το ηγετικό στέλεχος καθίσταται σημαντική και αναγκαία.

Κεντρική έννοια του όρου παρακίνηση είναι το κίνητρο. Οι B. Berelson G. Steiner, ορίζουν την έννοια του κινήτρου σαν μια εσωτερική κατάσταση που ενεργοποιεί, δραστηριοποιεί και κατευθύνει τη συμπεριφορά προς τους στόχους. Η ενεργοποίηση (activation), η παρακίνηση (motivation) και η επικοινωνία (communication), συνιστούν το τρίπτυχο με βάση το οποίο θα πρέπει να λειτουργεί κάθε ηγετικό στέλεχος. Οι συγκεκριμένοι πυλώνες στηρίζουν και υποστηρίζουν το οικοδόμημα του οργανισμού. Για να έχουμε, ωστόσο, δημιουργικές, λειτουργικές και αποτελεσματικές δομές σε έναν οργανισμό, απαιτούνται δημιουργικά άτομα και δημιουργικές ομάδες ατόμων, τα οποία σε συνδυασμό με το κατάλληλα περιβάλλον θα ενισχύουν την καινοτομία, προκειμένου να επιτευχθεί η συνεργασία και αλληλεπίδραση των μελών. Εξαρτάται ακόμη από την κουλτούρα και τις πρακτικές αξιοποίησης των ανθρωπίνων πόρων, μέσα από διαδικασίες που ενισχύουν και προάγουν την επιμόρφωση και την ανάπτυξη/βελτίωση των εργαζομένων, ώστε η γνώση να παραμένει τρέχουσα.

Κάθε οργανισμός και ειδικότερα κάθε ηγετικό στέλεχος μπορεί να επηρεάσει θετικά τη συγκεκριμένη πορεία, αναγνωρίζοντας τα συναισθήματα και τις πεποιθήσεις των ανθρώπων του οργανισμού και ταυτόχρονα εξαιρώντας σταθερά τα οφέλη που θα προκύψουν από τη συνέχιση της πορείας προς τον επιδιωκόμενο στόχο (Γουλιέλμος, 2002, σς. 235-238).

Έτσι, απαιτείται, εκκίνηση από την κορυφή με στρατηγική από κάτω προς τα πάνω. Ο ηγέτης θα πρέπει να δίνει νόημα στην ομάδα να τη συντονίζει, έτσι ώστε, όλοι να εναρμονίζονται με την αλλαγή, με τη νέα πορεία, με τον κοινό στόχο. Να συντονίζει την ομάδα, ώστε τα μέλη της να επιδεικνύουν νόρμες που υποστηρίζουν, την αφοσίωση, τη συμμετοχή, την ενεργητική επιδίωξη του οράματος, τις παραγωγικές εργασιακές σχέσεις. Οι ηγέτες θα πρέπει να αποτελέσουν οι ίδιοι το όχημα της ανακάλυψης και της αλλαγής, να

διευθύνουν με αίσθημα διαλλακτικότητας και σεβασμού τους ανθρώπους που τους περιβάλλουν, να δημιουργούν συστήματα που υποστηρίζουν τις πρακτικές της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Εκτός από τη στάση του ηγέτη απαιτούνται οι αναγκαίες συνθήκες για τη μετατροπή του οράματος σε δράση.

- Αλλαγή των οργανωτικών δομών και του σχεδιασμού των έργων
- Μεταβολή των κανόνων που αφορούν τις σχέσεις
- Αναδιαμόρφωση συστημάτων
- Ανάληψη κάθε αναγκαίας ενέργειας για την αξιοποίηση της δουλειάς των εργαζομένων που θα συμβάλλει στην αποστολή του οργανισμού.
- Διαχείριση των μύθων περί ηγεσίας

Οι ηγέτες ασκούν τεράστια επίδραση στο συλλογικό συναίσθημα ενός οργανισμού.

Έχουν τη δυνατότητα να παρακινήσουν και να υποκινήσουν το δυναμικό των οργανισμών, να χρησιμοποιήσουν τη συμβολική ισχύ του ρόλου τους, να δημιουργήσουν νέες κατευθύνσεις και εργασικά οράματα που θα αφορούν όλους. (Golman, et al, 2002, pp. 236-241).

Έχουν ακόμη τη δυνατότητα να εξερευνήσουν το ιδανικό όραμα για το μέλλον και να διευκολύνουν τους εργαζόμενους να ανακαλύψουν το δικό τους ρόλο. Να συντονίσουν τον οργανισμό με στόχο την αλλαγή.

### **Βιωματικό Εργαστήριο**

Ποια στοιχεία, ωστόσο, από το πλαίσιο των παραμέτρων που καθορίζουν την οργανωσιακή συμπεριφορά εντοπίζουν οι εργαζόμενοι στον εργασιακό τους χώρο; Πώς έχουν αντιμετωπίσει καταστάσεις μη ενδιαφέρουσας εργασίας; Που αποδίδουν τα αίτια; Πώς σχετίζονται οι προσωπικές τους θεωρίες και εμπειρίες με τις επιστημονικές παραδοχές; Το corpus των παραπάνων ερωτημάτων με τις ανάλογες προεκτάσεις, ενταγμένο στο μεθοδολογικό πλαίσιο των μελετών περίπτωσης, αποτελεί στοχοθεσία πεδίου, που αναμένεται να ικανοποιηθεί μέσα από την προτεινόμενη πρακτική.

Δεδομένου ότι η μάθηση αποτελεί συναρμογή ποικίλων παραγόντων, όπως το ενδιαφέρον και η συμμετοχή του εκπαιδευόμενου στη διαδικασία μάθησης (Bonwell & Eison, 1991), η μελέτη περίπτωσης επιλέχθηκε ως εκπαιδευτική πρακτική για την προσέγγιση του ζητήματος της οργανωσιακής συμπεριφοράς, αφού συμπυκνώνει στοιχεία σύνθετης πρακτικής άσκησης και μπορεί να συμβάλλει στη βαθύτερη ανάλυση και διερεύνηση επιμέρους πτυχών του εξεταζόμενου θέματος.

Οι Fry και συνεργάτες του περιγράφουν τις περιπτώσιολογικές μελέτες ως πλαίσια, που δίνουν την εικόνα και το σημείο εστίασης του θέματος (Fry, Ketteridge & Marshall, 1999, pp 408). Αξιοποιώντας ένα πραγματικό ή υποθετικό παράδειγμα, που αντανακλά μια ευρύτερη κατάσταση, οι διδασκόμενοι καλούνται να αναζητήσουν εναλλακτικές λύσεις στα προβλήματα που αναδύονται.

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης πρακτικής εξετάζονται μελέτες περίπτωσης σχετικές με το θέμα της οργανωσιακής συμπεριφοράς. Στόχος είναι, οι εκπαιδευόμενοι να διεισδύσουν στο ζήτημα της παρακίνησης μέσα από την πράξη, να ενεργοποιηθεί η συμμετοχή τους, καθώς, επίσης, η κριτική και η αναλυτική τους σκέψη. Να οδηγηθούν σε αναγωγές και σε μετασχηματισμό των στάσεων και των παγιωμένων αντιλήψεών τους.

Στο πλαίσιο του εργαστηρίου επιχειρούμε να καλύψουμε επιμορφωτικές ανάγκες των ενηλίκων, ως ηγετικά στελέχη αλλά και ως εργαζομένων σε οργανισμό και να στηρίξουμε τις εμπειρικές τους προσεγγίσεις σε επίσημες θεωρητικές παραδοχές. Να γεφυρώσουμε το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης, να ενθαρρύνουμε τη μάθηση μέσα από ενεργητικές διαδικασίες, να ενισχύσουμε τον ομαδικό τρόπο εργασίας, συνδέοντας τη συγκεκριμένη πρακτική με την οργανωσιακή συμπεριφορά. Να αναδείξουμε και να αναλύσουμε δεδομένα και πληροφορίες σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια.

Η διδακτική πρακτική της συγκεκριμένης θεματικής, ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια και μεθοδολογία. Σε ένα πρώτο επίπεδο δίδεται το γενικό πλαίσιο της θεματικής ενότητας, σχετικά με την οργανωσιακή συμπεριφορά, το οποίο λειτουργεί ως προκαταβολικός οργανωτής για την ανάπτυξη των επιμέρους πτυχών της θεματικής ενότητας που εξετάζεται.

Στο εκπαιδευτικό αυτό πλαίσιο, η καθοδηγούμενη διερεύνηση, η συζήτηση, η ανταλλαγή απόψεων, με την υποστήριξη των ομάδων, διαμορφώνουν το περίγραμμα της έννοιας. Παράλληλα, η παρουσίαση των εμπειρικών αναφορών, υποστηρίζει την εστίαση της διδακτικής πρακτικής στα δομικά χαρακτηριστικά της οργανωσιακής συμπεριφοράς. Στη



βάση αυτού του μεθοδολογικού πλαισίου, ο προβληματισμός, η συζήτηση σε επίπεδο ομάδων και στη συνέχεια στην ολομέλεια, συμβάλλουν στην επίτευξη του στόχου για τη θεωρητική παραδοχή, θεμελίωση και ανάλυση των δομικών στοιχείων της συγκεκριμένης έννοιας. Το κλείσιμο της πρώτης ενότητας δίδει το περίγραμμα του εξεταζόμενου θέματος και οδηγεί στις θεωρητικές παραδοχές (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998).

Σε ένα δεύτερο επίπεδο δίδεται έμφαση στο ζήτημα της παρακίνησης. Ο διάλογος, οι ερωτήσεις και τα παραδείγματα από την εργασιακή καθημερινότητα των επιμορφούμενων δίδουν μία πρώτη προσέγγιση της έννοιας παρακίνηση, και οδηγούν στον εντοπισμό, και ανίχνευση της συγκεκριμένης έννοιας στα δικά τους εργασιακά περιβάλλοντα.

Εξετάζοντας το περιεχόμενο μελετών περίπτωσης, επιχειρούμε να εστιάσουμε σε συγκεκριμένα εργασιακά περιβάλλοντα και να αναδείξουμε τα δεδομένα, ώστε να ορίσουμε τα στοιχεία εκείνα που δίνουν το περίγραμμα του όρου παρακίνηση.

Η εργασία σε ομάδες και στη συνέχεια στην ολομέλεια κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να εξασφαλίσουμε τη σφαιρική προσέγγιση του εξεταζόμενου θέματος.

Μέσα από τον διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων, ευελπιστούμε να διαμορφώσουμε και να οδηγηθούμε σε ένα πλαίσιο γενικών παραδοχών, στη θεμελίωση εννοιών, στην κατανόηση των εσωτερικών δομικών στοιχείων ενός οργανισμού και να αποτυπώσουμε τις εστιάσεις και τις θέσεις της συγκεκριμένης θεματικής.

## **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

### **Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία**

Γουλιέλμος, Α. Μ. Μ. (2002). *Διοίκηση Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλης.

Γουλιέλμος, Α. Μ. Μ. (1999). *Management Ναυτιλιακών Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλης.

Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α., (1998), *Ανοικτή και εξ'αποστάσεως εκπαίδευση*, τόμος Β'.

Μπουραντάς, Δ, (2002), *Μανατζμεντ*. Αθήνα: Γ. Μπενέκου, pp.392-425.

Golman, D., Boyatzis, R. & Mckee, A. (2002). *Ο νέος Ηγέτης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Koontz, H. & O' Donnell, G. (1984). *Οργάνωση και διοίκηση*, τόμος 3. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Robins, S. P. & Judge, T. A., (2011), *Οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Κριτική, σς. 95, 197-198, 202.

Rogers, A., (1999), *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

*Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. New York: Freeman.*

*Batt, C. (1998). Information Technology in Public Libraries (6th ed.). London: Library Association Publishing.*

*Bonwell, C.C. & Eison, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. ASHE-ERIC Higher Education Report. Washington, D.C.: School of Education and Human Development, George Washington University.*

*Chemers, M.M. (2000). Leadership research and theory: A functional integration*

*Druker, P. (1971). The effective Executive. New York: Harper Business.*

*Fiedler, F.E. & Chemers, M. M. (1974). Leadership and Effective Management. CA, USA: Pearson Scott Foresman.*

*Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (1999). A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Glasgow: Kogan Page.*

*Gooper, G.L.& Lock, E.A. (2000). Industrial and Organizational Psychology: Linking theorywith practice. Massachusetts, U.S.A: Blackwel Publishers.*

*Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 4(1), 27-43.*

*Hollenbeck, J. R., Williams, C. R. & Klein, H. J. (1989). An empirical examination of the antecedents of commitment to difficult goals. Journal of Applied Psychology, 18-23.*

*House, R. (1971). A path-goal Theory of Leader Effectiveness, Administrative Science Quarterly, 36(3), 364-396.*

*Leung, K., Tong, K. & S S. (2004). Effects of Interactional Justice on Egocentric Bias in Resource Allocation Decisions. Journal of Applied Psychology, 89(3), 405-415.*

*Stogdill, R. (1948). Personal factors associated with leadership: a survey of the literature. Journal of Psychology, 25, 35-71.*

*Vroom, V. H. (1964). Work and motivation. New York: Wiley.*

## Εργαστήριο 11: Καινοτομία & 'Σχέδιο Δράσης': αξιοποίηση διαδικτυακών εργαλείων ελεύθερου λογισμικού στη μέθοδο Project

Μάνος Παυλάκης, Εκπαιδευτής Ενηλίκων, [manospavlakis@yahoo.gr](mailto:manospavlakis@yahoo.gr)

### Περίληψη

Το Project αποτελεί μια εκπαιδευτική μέθοδο που προϋποθέτει την ενεργητική συμμετοχή, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και τη συνεργασία των εκπαιδευομένων για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός 'Σχεδίου Δράσης'. Οι Εκπαιδευτές που χρησιμοποιούν τη μέθοδο Project εξαρχής επικεντρώνονται στην ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων προς την επίτευξη ενός συγκεκριμένου αποτελέσματος δίνοντας μεγάλη βαρύτητα στη φυσική παρουσία και αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων. Με αυτόν τον τρόπο, όμως, φαίνεται ότι αγνοούν τις δυνατότητες των σύγχρονων τεχνολογιών, οι οποίες μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων από απόσταση, στη βελτίωση της μεταξύ τους επικοινωνίας και συνεργατικότητας, καθώς και στην αξιολόγησή τους. Σκοπός αυτού του βιωματικού εργαστηρίου είναι η αξιοποίηση διαδικτυακών εργαλείων ελεύθερου (δωρεάν και ανοικτού) λογισμικού από Εκπαιδευτές τόσο κατά τον σχεδιασμό, όσο και κατά την υλοποίηση ενός 'Σχεδίου Δράσης'.

### Abstract

#### Innovation & 'Action Plan: using online free and open software in the Project Method

Manos Pavlakis, Adult Educator

The Project Method is an educational enterprise that presupposes active participation, development of initiatives and cooperation between trainees for designing and implementing an 'Action Plan'. Adult educators who use the Project Method primary focus on the activation of learners towards a particular goal by giving great importance to the physical presence and interaction of the participants. However, educators seem to ignore the possibilities of new technologies which can contribute to strengthening the active participation of distance learners, improve their communication and collaboration, as well as their evaluation. The purpose of this experiential workshop is the usage of online free and open software by educators both in designing, and in implementing an 'Action Plan'.

### Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η Εκπαίδευση Ενηλίκων έχει αρχίσει να καθιερώνεται ως ένα αυτόνομο επιστημονικό πεδίο και στην Ελλάδα και ήδη αποτελεί διακριτό τμήμα Σπουδών σε Πανεπιστημιακά Ιδρύματα. Κατά τον ίδιο τρόπο η Εκπαίδευση από Απόσταση, που βασίζεται κυρίως στην αξιοποίηση τεχνολογικών μέσων και τη δυνατότητα του εκπαιδευομένου για ατομικά καθορισμένη μελέτη, εξελίσσεται συνεχώς, αποδεικνύοντας ότι τα δύο πεδία μπορούν να 'αποτελούν «συγκοινωνούντα δοχεία» σε ότι αφορά τόσο το

θεωρητικό τους πλαίσιο όσο και τις εφαρμογές τους στην πράξη' (Κόκκος, 2005). Με την παρουσίαση του βιωματικού αυτού εργαστηρίου υποστηρίζεται ότι μια κατεξοχήν μέθοδος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, το Project, αποτελεί ένα καλό παράδειγμα τέτοιας πρακτικής εφαρμογής, όταν οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων αξιοποιούν κάποιες από τις δυνατότητες που προσφέρονται από τις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), επιδιώκοντας τη μεγιστοποίηση του βαθμού συμμετοχής των εκπαιδευομένων, συνεργασίας μεταξύ τους και επικοινωνίας από απόσταση.

## **Θεωρητική προσέγγιση**

### *Η μέθοδος Project*

Η μέθοδος Project παραπέμπει στον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός Σχεδίου Δράσης, που απαιτεί τη συμμετοχή πολλών παραγόντων για την επιτυχή υλοποίησή του. Ειδικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, η μέθοδος Project θεωρείται ως ο τρόπος της 'ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι και η ίδια η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσοι συμμετέχουν' (Frey, 1998: 9). Με τον όρο 'όλοι' είναι σαφής ο εκπαιδευτικός στόχος της εμπλοκής και ανάμειξης όσο το δυνατόν περισσότερο και εις βάθος στην εκπαιδευτική διαδικασία των ίδιων των εκπαιδευομένων, οι οποίοι αποκτούν με αυτόν τον τρόπο και μερίδιο από την ευθύνη της τελικής υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η μεθοδολογία ενός Σχεδίου Δράσης μπορεί να διαφοροποιείται ελαφρώς ανάλογα με τους στόχους κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος, ωστόσο στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία αναγνωρίζονται τέσσερα βασικά στάδια:

1. Αναζήτηση και διερεύνηση του θέματος
2. Σχεδιασμός της δράσης
3. Διεξαγωγή των δραστηριοτήτων
4. Αξιολόγηση (Θεοφανέλλης και Καραγεωργίου, 2009).

Παραδείγματα εφαρμογής της μεθόδου Project στην Ελλάδα υπάρχουν πολλά από τον χώρο της τυπικής εκπαίδευσης (Χρυσ αφίδης, 2003), της μη τυπικής (Τερεζάκη, 2008), της επαγγελματικής κατάρτισης (Μπρίνια, 2011) κ.α. Το κοινό σημείο από τις περισσότερες εργασίες που χρησιμοποιούν τη μέθοδο Project είναι ότι θεωρούν δεδομένη τη φυσική παρουσία και συνύπαρξη των συμμετεχόντων τόσο κατά τη φάση του σχεδιασμού όσο κατά τη διάρκεια της εφαρμογής και αξιολόγησης ενός Σχεδίου Δράσης. Χωρίς να παραγνωρίζεται η σημασία της φυσικής παρουσίας για την αλληλεπίδραση των μελών μιας ομάδας, είναι γεγονός ότι η προσέγγιση αυτή συναντά συχνά δυσκολίες χρονικές, χωρικές

ακόμα και οικονομικής φύσης. Μία απάντηση σε αυτές τις δυσκολίες μπορεί να είναι η αξιοποίηση των δυνατοτήτων που δίνει το διαδίκτυο και τα εργαλεία ελεύθερου λογισμικού, ώστε η μέθοδος Project να αποτελέσει ένα ουσιαστικό εκπαιδευτικό εργαλείο και στην Εκπαίδευση από Απόσταση.

#### *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*

Ο Keegan υποστηρίζει ότι η ιστορία της Εκπαίδευσης από Απόσταση έχει αφετηρία κάπου 150 χρόνια πριν με τις τεχνολογικές αλλαγές που έφερε η Βιομηχανική Επανάσταση, μετατρέποντας τη διαπροσωπική επικοινωνία της συμβατικής μέχρι τότε εκπαίδευσης σε μια 'απρόσωπη μορφή επικοινωνίας την οποία διεκπεραιώνει η τεχνολογία' (2000: 28-29). Βέβαια, οι μεγάλες αλλαγές που έχουν συντελεστεί ειδικά τις τελευταίες δύο δεκαετίες στον τομέα των ΤΠΕ, έχουν διαμορφώσει μια διαφορετική πραγματικότητα, καθώς η ανάπτυξη του διαδικτύου και μιας σειράς εργαλείων, όπως ηλεκτρονικές πλατφόρμες και δίκτυα, ουσιαστικά έχουν δημιουργήσει ένα νέο περιβάλλον σε διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής, συμπεριλαμβανομένων της εκπαίδευσης και της εργασίας (Αναστασιάδης, 2006).

Λόγω περιορισμένου χώρου, η εργασία αυτή δεν θα επιμείνει περισσότερο στη γενικότερη εξέλιξη των ΤΠΕ και στις πολύ σημαντικές δυνατότητες που αυτές προσφέρουν στη σημερινή εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες. Αντίθετα, επίκεντρο της εργασίας θα αποτελέσει η παρουσίαση μερικών από τα σύγχρονα διαδικτυακά εργαλεία, τα οποία προσφέρονται δωρεάν και ελεύθερα προς χρήση, ενώ μπορούν να αξιοποιηθούν και για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Πριν τη συζήτηση για τη μορφή και τη χρησιμότητα αυτών των εργαλείων, είναι χρήσιμο να γίνει μια αποσαφήνιση του όρου ελεύθερο ή ανοικτό, όταν αναφερόμαστε σε λογισμικό. Σύμφωνα με τον διαδικτυακό τόπο του Ελεύθερου Λογισμικού / Λογισμικού Ανοικτού Κώδικα ([www.ellak.gr](http://www.ellak.gr)) *ελεύθερο λογισμικό και λογισμικό ανοικτού κώδικα* (free and open software), περιγράφεται ως σύνολο το λογισμικό που διατίθεται με ειδικές άδειες οι οποίες επιτρέπουν στους χρήστες να μελετήσουν, να τροποποιήσουν και να το βελτιώσουν. Με λίγα λόγια, πρόκειται για λογισμικό, το οποίο προσφέρεται δωρεάν, είναι ελεύθερο για χρήση και αλλαγές ανάλογα με το προσωπικό προφίλ του χρήστη. Ειδικά στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, ο σύγχρονος Εκπαιδευτής φαίνεται ότι έχει πολλές δυνατότητες μέσα από τις οποίες μπορεί να επιλέγει το ύφος της τεχνολογίας που θα χρησιμοποιεί, αξιοποιώντας κάθε φορά τα κατάλληλα εργαλεία ελεύθερου ή και ανοικτού λογισμικού, προκειμένου να καταφέρει να προσελκύει το ενδιαφέρον ευρύτερων εκπαιδευτικών ομάδων (Αναστασιάδης, 2006).

### *Διαδικτυακά εργαλεία και μέθοδος Project*

Η σημασία της χρήσης διαδικτύου και ηλεκτρονικών υπολογιστών επισημαίνεται σε ελληνικές μελέτες και εργασίες για τη μέθοδο Project (Θεοφανέλλης και Καραγεωργίου, 2009; Αποστολίδης 2008), ωστόσο από την ελληνική βιβλιογραφία φαίνεται ότι απουσιάζει η σύνδεση της θεωρητικής αυτής ιδέας με πρακτικές εφαρμογές. Αντίθετα, σε διεθνές επίπεδο, τα πλεονεκτήματα της αξιοποίησης διαδικτυακών εργαλείων ως προς την ασύγχρονη επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ μελών της ίδιας εκπαιδευτικής ομάδας αναγνωρίζονται ήδη από διάφορες μελέτες (Kreijns et al., 2002; Muirhead, 2000), ενώ σημαντική φαίνεται ότι είναι και η συνεισφορά που μπορεί να έχει -πέρα του εκπαιδευτή- και ο εκπαιδευόμενος στον σχεδιασμό, αλλά και την τελική εφαρμογή της διαδικασίας σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Collis and Moonen, 2002). Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνονται και από συγκεκριμένη μελέτη στο πανεπιστήμιο του Aalborg της Δανίας, που λαμβάνει χώρα ένα επιτυχημένο παράδειγμα αξιοποίησης της μεθόδου Project στην Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και μάλιστα σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών (Knudsen et al., 2000).

Τα διαδικτυακά εργαλεία ελεύθερου λογισμικού, τα οποία έχουν εφαρμογή σε μια εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία είναι αρκετά και ποικίλουν ανάλογα με τους ιδιαίτερους στόχους κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος. Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης παρουσίασης θα επικεντρωθούμε σε τρία από αυτά, το καθένα από τα οποία επιλέχθηκε, εκτός του γεγονότος ότι προσφέρονται δωρεάν και ελεύθερα, στη βάση δύο ακόμη σημαντικών κριτηρίων: την ευκολία στη χρήση του και τη δυνατότητα αξιοποίησής του στη μέθοδο Project. Πρόκειται για το Doodle, το Skype και τα Έγγραφα Google (Google docs). Στο σημείο αυτό είναι ανάγκη να τονιστεί ότι οι συγκεκριμένες διαδικτυακές πλατφόρμες δεν είναι μοναδικές στο είδος τους, καθώς οι ταχείες αλλαγές στον τομέα των ΤΠΕ έχουν οδηγήσει εταιρείες και οργανισμούς να εξελίσσουν διαρκούν τα λογισμικά τους και να παρέχουν συνεχώς νέα, συναφή με τα προαναφερθέντα, διαδικτυακά εργαλεία.

Μια από τις σημαντικότερες διαδικασίες μιας ομάδας συμμετεχόντων σε ένα 'Σχέδιο Δράσης' είναι ο προγραμματισμός συγκεκριμένων συναντήσεων για εργασία σε ομάδες, συζήτηση και ανατροφοδότηση, καθώς και αξιολόγηση. Είναι απαραίτητη, επομένως, η λειτουργία και τήρηση ενός ημερολογίου συναντήσεων, κάτι που συχνά απαιτεί αρκετή επικοινωνία, μέχρι να οριστικοποιηθεί. Το Doodle ([www.doodle.com](http://www.doodle.com)) αποτελεί μια διαδικτυακή πλατφόρμα με τις βασικές λειτουργίες ενός ηλεκτρονικού ημερολογίου, που δίνει τη δυνατότητα εύκολου προγραμματισμού μιας συνάντησης (διαδικτυακής ή και δια

ζώσης) σε μια ομάδα συμμετεχόντων. Οι τελευταίοι ουσιαστικά καλούνται να δηλώνουν ηλεκτρονικά τη διαθεσιμότητά τους με βάση τις προτεινόμενες ημερομηνίες και ώρες που έχει δηλώσει ο συντονιστής της συνάντησης. Η καινοτομία του Doodle και το πλεονέκτημα ταυτόχρονα που έχουν οι χρήστες είναι ότι μπορούν ανά πάσα στιγμή να παρακολουθούν ηλεκτρονικά τις επιλογές όσων έχουν ήδη δηλώσει τη διαθεσιμότητά τους και να αναπροσαρμόζουν έτσι και τις επιλογές τους, διευκολύνοντας τις επιλογές της ομάδας. Το Doodle, με απλά λόγια, είναι ένα πολύ εύχρηστο διαδικτυακό εργαλείο, το οποίο συμβάλλει σημαντικά στην εξοικονόμηση σημαντικού χρόνου που απαιτείται για τον προγραμματισμό μιας συνάντησης, συγκριτικά με άλλα περισσότερο παραδοσιακά ή γνωστά μέσα επικοινωνίας, όπως το τηλέφωνο ή το E-Mail.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η εργασία πάνω σε ένα 'Σχέδιο Δράσης' απαιτεί τη φυσική επαφή και επικοινωνία των συμμετεχόντων. Σε περιπτώσεις, στις οποίες τα μέλη μιας ομάδας δυσκολεύονται ή αδυνατούν να συμμετέχουν σε μια δια ζώσης συνάντηση, η τεχνολογία μπορεί να δώσει μια ικανοποιητική απάντηση μέσα από την αξιοποίηση ειδικών πλατφορμών τηλεδιάσκεψης. Η πρώτη που εμφανίστηκε ποτέ και πιο διαδεδομένη από αυτές σήμερα είναι το Skype ([www.skype.com](http://www.skype.com)), το οποίο προσφέρει τη δυνατότητα συνομιλίας μέσω διαδικτύου, καθώς και τη δυνατότητα ανταλλαγής αρχείων και γραπτών μηνυμάτων μεταξύ δύο ή περισσότερων χρηστών που βρίσκονται σε διαφορετικά γεωγραφικά σημεία.

Τέλος, μια ανάγκη που προκύπτει συχνά σε μέλη μιας ομάδας εργασίας συνδέεται με την από κοινού δημιουργία, διαμόρφωση και επεξεργασία ενός συγκεκριμένου έργου, κυρίως όταν πρόκειται για κείμενο ή παρουσίαση. Την ανάγκη αυτή καλύπτουν τα τελευταία χρόνια με μεγάλη επιτυχία τα Έγγραφα Google (<http://docs.google.com>), τα οποία παρέχουν τη δυνατότητα διαδικτυακής δημιουργίας, εισαγωγής, επεξεργασίας, δημοσίευσης και διαμοιρασμού των πιο συνηθισμένων τύπων εγγράφων, όπως κείμενα, λογιστικά φύλλα κ.α. (Pitner et al, 2007 στο Θεοφανέλλης και Σωτηρίου, 2011). Το σημαντικότερο στοιχείο σε όλη αυτή τη διαδικασία είναι ότι προωθείται σε μέγιστο βαθμό η συνεργατικότητα μεταξύ των μελών μιας ομάδας, οι οποίοι παρακολουθούν διαδικτυακά και σε πραγματικό χρόνο την εξέλιξη της εργασίας τους σε όλα τα στάδιά της, από τη σύλληψη μιας ιδέας, τον προγραμματισμό και την υλοποίηση των δράσεων, μέχρι και την τελική αξιολόγηση του έργου.

## **Βιωματικό εργαστήριο**

### *Η ιδέα*

Η ιδέα για το βιωματικό εργαστήριο που παρουσιάζεται παρακάτω, προήλθε από την υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με τίτλο 'Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού'. Συμμετέχοντες σε αυτό το σεμινάριο ήταν υψηλόβαθμα στελέχη οργανισμών και υπηρεσιών του δημόσιου τομέα. Η διάρθρωση του συγκεκριμένου 40ωρου εκπαιδευτικού προγράμματος περιλάμβανε τέσσερις ημέρες δια ζώσης εκπαίδευσης, ένα ενδιάμεσο διάστημα και μία πέμπτη ημέρα δια ζώσης πάλι εκπαίδευσης ένα μήνα μετά το πρώτο τετραήμερο για την παρουσίαση των εργασιών και την αξιολόγηση του προγράμματος. Το ενδιάμεσο διάστημα ήταν αφιερωμένο για τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού, την επικοινωνία των εκπαιδευομένων μεταξύ τους, τη συνεργασία σε ομάδες και την εκπόνηση της γραπτής εργασίας, την οποία και έπρεπε να παρουσιάσουν την πέμπτη και τελευταία ημέρα του προγράμματος.

Ειδικοί στόχοι του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν να μπορέσουν οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν γνώσεις και ικανότητες που θα τους επιτρέψουν να αναθεωρήσουν συμπεριφορές και πρακτικές διοίκησης που είχαν αποδειχτεί αναποτελεσματικές, με νέες καινοτόμες που προωθούν κίνητρα για τη βελτίωση της απόδοσης, προάγουν την ανάληψη πρωτοβουλιών, το πνεύμα ομαδικής συνεργασίας και την επίτευξη αποτελεσμάτων. Όπως είναι εύκολα αντιληπτό από τη χρονική διάρθρωση του εκπαιδευτικού προγράμματος, βασική προϋπόθεση για την υλοποίησή του ήταν η υιοθέτηση και εφαρμογή μιας εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία θα ευνοούσε την επικοινωνία και τη συνεργασία των εκπαιδευομένων μεταξύ τους, καθώς και την επικοινωνία και ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτή. Για την επίτευξη αυτού του στόχου κρίθηκε αναγκαία η εξοικείωση και η αξιοποίηση από τους συμμετέχοντες διάφορων διαδικτυακών εργαλείων ελεύθερου λογισμικού, εύκολων στη χρήση και στην πρακτική εφαρμογή.

#### *Σε ποιους απευθύνεται*

Το βιωματικό εργαστήριο, που παρουσιάζεται εδώ, έχει πολλά κοινά με το προαναφερθέν εκπαιδευτικό πρόγραμμα, καθώς παρά το γεγονός ότι διαφέρει ως προς τη χρονική του διάσταση, μιας και υλοποιείται αποκλειστικά κατά τη διάρκεια μιας δίωρης δια ζώσης συνάντησης, διατηρεί δύο τουλάχιστον από τις βασικές αρχές του εκπαιδευτικού προγράμματος 'Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού': πρώτα απ' όλα, η λογική της εργασίας με τη μέθοδο Project στην Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι πολύ κοντά στη λογική ενός προγράμματος Management, το οποίο επιδιώκει την επικοινωνία, συνεργασία και αλληλεπίδραση μιας ομάδας συμμετεχόντων. Κατά δεύτερο, στο βιωματικό εργαστήριο



παρουσιάζονται κάποια βασικά διαδικτυακά εργαλεία που μπορούν να αξιοποιηθούν σε μια μέθοδο Project, ιδίως όταν οι συμμετέχοντες δουλεύουν από απόσταση.

Με λίγα λόγια, το εργαστήριο έχει σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να ευνοεί την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων και να προωθεί την επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ τους σε εργασίες που απαιτείται να γίνουν από απόσταση. Παράλληλα, όμως, μέσω του συγκεκριμένου βιωματικού εργαστηρίου επιδιώκεται οι συμμετέχοντες να έρθουν σε επαφή με νέους τρόπους και εργαλεία, με τα οποία μπορούν να κάνουν πιο ελκυστική την εκπαιδευτική διαδικασία, ιδίως όταν, ως Εκπαιδευτές Ενηλίκων, απευθύνονται σε εκπαιδευόμενους που αναζητούν την αλληλεπίδραση μέσα από νέες και καινοτόμες πρακτικές, εστιάζοντας παράλληλα σε πραγματικά ενδιαφέροντα και ανάγκες τους.

Το εργαστήριο ουσιαστικά απευθύνεται σε Εκπαιδευτές Ενηλίκων που χρησιμοποιούν ήδη στο εκπαιδευτικό τους πλαίσιο τη μέθοδο Project ή έστω είναι εξοικειωμένοι με τις βασικές της αρχές. Παράλληλα, σημαντική προϋπόθεση για μια ουσιαστικά ενεργητική συμμετοχή στο βιωματικό αυτό εργαστήριο είναι η βασική γνώση χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών, ιδίως προγραμμάτων περιήγησης στο διαδίκτυο, καθώς και των βασικότερων εφαρμογών του Microsoft Office (Word, Excel, PowerPoint). Επίσης, καθώς ένα μεγάλο μέρος της διαδικασίας περιλαμβάνει εργασία μέσω της πλατφόρμας των Εγγράφων Google, προτείνεται για λόγους συμβατότητας όλοι οι συμμετέχοντες στο εργαστήριο να έχουν ή να αποκτήσουν λογαριασμό ηλεκτρονικής διεύθυνσης από το Gmail. Τέλος, λόγω οικονομίας χώρου και χρόνου ο αριθμός των συμμετεχόντων προτείνεται να μην υπερβαίνει τα 15 άτομα.

Συνοψίζοντας, βασικός σκοπός του εργαστηρίου είναι οι συμμετέχοντες έρθουν σε επαφή και να μπορέσουν να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν στην πράξη τις δυνατότητες που προσφέρουν τα σύγχρονα διαδικτυακά εργαλεία κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός Σχεδίου Δράσης. Επιμέρους στόχοι του εργαστηρίου συνδέονται με πρακτικές που συμβάλουν στην ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων να:

- ▲ εστιάζουν στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων από τον προσωπικό ή επαγγελματικό τους χώρο, ανταλλάσσοντας και αξιοποιώντας εμπειρίες μεταξύ τους,
- ▲ συμμετέχουν ενεργητικά με όλους τους δυνατούς τρόπους (ατομικές παρουσιάσεις, ομαδικές δραστηριότητες, ασκήσεις, εργασίες από απόσταση κ.α.),

- ▲ επικοινωνούν τη δουλειά τους και με άλλα μέσα -πλην των πιο παραδοσιακών-, όπως ηλεκτρονικές πλατφόρμες που ευνοούν την εργασία, τη συνεργατικότητα και την αξιολόγηση από απόσταση.

### *Η Μεθοδολογία*

Έχοντας ως δεδομένη, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τη γνώση ή και εξοικείωση των συμμετεχόντων με τη μέθοδο Project αναφορικά με το θεωρητικό μέρος, αλλά και των νέων τεχνολογιών για το καθαρά πρακτικό, το βιωματικό εργαστήριο σχεδιάστηκε πάνω στη λογική του χρονικού περιορισμού των δύο ωρών. Πιο συγκεκριμένα, μέσα 120' παρουσιάζονται κάποιες από τις δυνατότητες διάφορων διαδικτυακών εργαλείων και η αξιοποίησή τους στη μέθοδο Project, ενώ παράλληλα επιδιώκεται μια προσπάθεια να τηρηθούν στο μέγιστο δυνατόν μερικές βασικές αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, όπως η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων και η ενθάρρυνση για συνεχή επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Η δομή του δίωρου εργαστηρίου διαρθρώνεται, επομένως, σε συνάρτηση με τα παραπάνω στα ακόλουθα στάδια:

#### *1. Εισαγωγή, γνωριμία των συμμετεχόντων και δημιουργία ομάδων (10')*

Στο εισαγωγικό αυτό στάδιο λόγω χρόνου δεν δίνεται μεγάλη έμφαση στο χτίσιμο ομαδικού κλίματος. Για αυτόν τον λόγο αποφεύγονται τεχνικές γνωριμίας, όπως η αλληλογνωριμία και παρουσίαση σε дуάδες, καθώς επίσης δεν επιδιώκεται να γίνει αναφορά σε εκπαιδευτικό συμβόλαιο. Αντίθετα, οι συμμετέχοντες κάνουν σύντομες αυτοπαρουσιάσεις και σχηματίζουν επιτόπου ομάδες των 4-6 ατόμων. Η διάταξη της αίθουσας είναι τέτοια, ώστε εύκολα και γρήγορα οι συμμετέχοντες να μπορούν να σχηματίζουν μικρές ομάδες, αλλά και να έχουν πρόσβαση σε ηλεκτρονικό υπολογιστή ο καθένας. Στη συνέχεια ο συντονιστής διατυπώνει με σαφήνεια τους στόχους του εργαστηρίου. Στο σημείο αυτό γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στη σημασία της διαδικασίας και όχι στο αποτέλεσμα αυτό καθ' εαυτό κατά το πρότυπο της μεθοδολογίας Project (Μπρίνια, 2011).

#### *2. Αναζήτηση και διερεύνηση της θεματικής ενότητας (15')*

Στο επόμενο στάδιο ζητείται από τους συμμετέχοντες να καταγράψουν θέματα ή και προβλήματα που διαχειρίζονται στον εργασιακό τους χώρο και τα οποία θα τους ενδιέφερε να αντιμετωπίσουν μέσα από τον σχεδιασμό και εφαρμογή ενός Σχεδίου Δράσης. Ο συντονιστής δίνει σαφείς οδηγίες τόσο για το περιεχόμενο του θέματος ή προβλήματος, όσο και για την πιθανή αντιμετώπισή του. Δίνεται,

δηλαδή, ιδιαίτερη έμφαση, ώστε αφενός τα προτεινόμενα θέματα ή προβλήματα να αφορούν σημεία που μπορούν να βελτιωθούν μέσα από τις προτάσεις και την παρέμβαση των συμμετεχόντων και αφετέρου οι πιθανοί τρόποι και οι μέθοδοι αντιμετώπισής τους να είναι ρεαλιστικοί και βιώσιμοι. Στη συνέχεια, αφού κάθε συμμετέχοντας καταγράψει ένα τουλάχιστον θέμα ή πρόβλημα από το εργασιακό του περιβάλλον, ακολουθεί μια συζήτηση σε επίπεδο ομάδων για την επιλογή ενός από αυτά, το οποίο θα επεξεργαστούν ομαδικά ως Σχέδιο Δράσης.

### 3. Σχεδιασμός της δράσης (30')

Για τα επόμενα 30' το επιλεγμένο Σχέδιο Δράσης συζητείται σε επίπεδο ομάδας, ενώ, επίσης, συμφωνούνται στόχοι, χρονοδιαγράμματα, πεδία ευθύνης και αρμοδιότητες για κάθε μέλος της ομάδας, καθώς και τρόποι μέτρησης και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων των δράσεων. Για λόγους οικονομίας χρόνου, δίνεται σε κάθε ομάδα συμμετεχόντων ένα ειδικό φύλλο Α4, με τους ενδεικτικούς άξονες ενός Σχεδίου Δράσης. Επίσης, δίνοντας και πάλι βαρύτητα στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα, επισημαίνεται από τον συντονιστή ότι η αδυναμία ολοκλήρωσης του συγκεκριμένου σταδίου στον προβλεπόμενο χρόνο δεν αποτελεί πρόβλημα.

### 4. Διεξαγωγή της δραστηριότητας (40')

Ο συντονιστής κάνει μια σύντομη επίδειξη των διαθέσιμων διαδικτυακών εργαλείων που χρησιμοποιούνται (περίπου 10'). Τα εργαλεία αυτά, τα οποία θα είναι ήδη εγκατεστημένα στους υπολογιστές και έτοιμα προς χρήση, είναι τα εξής:

- doodle (για οργάνωση διαδικτυακών συναντήσεων)
- skype (για τηλεδιασκέψεις ή συνομιλία από απόσταση)
- google docs (για ομαδική επεξεργασία ενός εγγράφου, μιας παρουσίασης κ.α.).

Ακολούθως, μένει ικανός χρόνος περίπου 30', ώστε τα μέλη κάθε ομάδας να έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με αυτά τα εργαλεία, να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και να διαπιστώσουν πώς μπορούν να αξιοποιήσουν τα πλεονεκτήματα που προσφέρουν.

### 5. Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (10')

Στο στάδιο αυτό, γίνεται από τον συντονιστή και πάλι μια σύντομη επίδειξη του τρόπου με τον οποίο μπορεί να γίνει αξιολόγηση των αποτελεσμάτων ενός Σχεδίου Δράσης διαδικτυακά, καθώς και στατιστική επεξεργασία και αξιολόγηση ερωτηματολογίων των εκπαιδευομένων, διασφαλίζοντας μάλιστα την ανωνυμία

των χρηστών. Για τη διαδικασία αυτή ειδικά θα αξιοποιηθούν οι Φόρμες των Εγγράφων Google.

6. *Ανακεφαλαίωση – σύνδεση με τη θεωρία (15')*

Στο τελευταίο στάδιο συζητώνται ερωτήματα και πρακτικά ζητήματα που προκύπτουν από την όλη διαδικασία. Στη συνέχεια ακολουθεί μια σύνοψη της διαδικασίας και σύνδεσή της με τη θεωρία του Project και των πλεονεκτημάτων της εκπαίδευσης από απόσταση μέσω της χρήσης διαδικτυακών εργαλείων ελεύθερου λογισμικού.

### **Σύνοψη**

Ο σύγχρονος Εκπαιδευτής Ενηλίκων καλείται συχνά να διαγνώσει και να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις ιδιαίτερες απαιτήσεις διαφορετικών εκπαιδευτικών ομάδων. Τα τελευταία χρόνια φαίνεται ότι οι απαιτήσεις αυτές σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό και με την εξέλιξη των ΤΠΕ και των δυνατοτήτων που ανοίγουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Χωρίς να απαιτείται σε καμία περίπτωση ο σημερινός Εκπαιδευτής Ενηλίκων να μετατραπεί σε Πληροφορικό Επιστήμονα, φαίνεται, ωστόσο, ότι είναι σημαντικό να γνωρίζει τις δυνατότητες των ΤΠΕ και ιδιαίτερα των διαδικτυακών εργαλείων που προσφέρονται δωρεάν και ελεύθερα προς χρήση, τις ευκαιρίες που του παρέχουν για να προάγει την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά βέβαια και τους περιορισμούς και τα όριά τους. Πάνω απ' όλα, όμως, φαίνεται ότι είναι σημαντικό ο Εκπαιδευτής να εκπληρώνει στο έπακρο μια από τις βασικές αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, να είναι δηλαδή δεκτικός και συνεχώς ανοικτός σε νέες ιδέες και προτάσεις.

Η μέθοδος Project αποτελεί ένα καλό παράδειγμα εφαρμογής των παραπάνω διαπιστώσεων. Όπως φάνηκε και από την παρουσίαση της μεθοδολογίας του βιωματικού εργαστηρίου, τα σύγχρονα διαδικτυακά εργαλεία ελεύθερου λογισμικού περισσότερο μπορούν να λειτουργήσουν επικουρικά και συνοδευτικά ενός συνολικού εκπαιδευτικού προγραμματισμού που περιλαμβάνει και δια ζώσης συναντήσεις, παρά ως μια αυτόνομη διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο είναι εφικτή η εισαγωγή καινοτόμων πρακτικών, μέσω των οποίων επιδιώκεται η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων, ενώ παράλληλα αίρονται και σημαντικοί περιορισμοί μιας αποκλειστικά εξ αποστάσεως διαδικασίας, ειδικά αναφορικά με τη δημιουργία ομαδικού κλίματος και αισθήματος εμπιστοσύνης, κάτι το οποίο δύσκολα επιτυγχάνεται μακριά από τη διαπροσωπική επαφή.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αναστασιάδης Π. (2006). 'Ο ρόλος των νέων τεχνολογιών και η ανάδειξη των ψηφιακών κοινωνικών δεξιοτήτων (e-social skills) στην κοινωνία της γνώσης'. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τ. 8, σ. 25-32.

Αποστολίδης Γ. (2008). *Η μέθοδος project*. Διαθέσιμο online στο [http://esperinoserron.blogspot.com/2008/02/project\\_622.html](http://esperinoserron.blogspot.com/2008/02/project_622.html).

Θεοφανέλλης Τ. και Σωτηρίου Σ. (2011). 'Τα Έγγραφα Google και η αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση'. *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ*, Σύρος 6-8 Μαΐου 2011. Διαθέσιμο online στο [http://194.63.195.130/agialama/synedrio\\_syros\\_6/eishghseis/web2/294-theofanellis.pdf](http://194.63.195.130/agialama/synedrio_syros_6/eishghseis/web2/294-theofanellis.pdf).

Θεοφανέλλης Τ. και Καραγεωργίου Ε. (2009). 'Η μέθοδος Project ως μια προσέγγιση μάθησης για τους ενήλικους'. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τ. 17, σ. 11-16.

Κόκκος Α. (2005). 'Σχέσεις ανάμεσα στη δια βίου μάθηση, την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων'. *3d International Conference on Open and Distance Learning*, Αθήνα: Προπομπός, Α' τομ., σ. 368-379.

Μπρίνια Β. (2011). 'Management και εκπαίδευση ανθρώπινου δυναμικού με τη μέθοδο Project'. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τ. 23, σ. 11-17.

Τερεζάκη Χ. (2008). 'Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός: η μελέτη περίπτωσης ενός βιωματικού εργαστηρίου με τη μέθοδο Project'. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τ. 15, σ. 19-25.

Χρυσοφίδης Κ. (2003). *Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία: η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Frey, K. (1998). *Η μέθοδος Project*. Μτφ. Μάλλιος Κ., Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη.

Google (2012). *Google Έγγραφα*. Διαθέσιμο online στο <http://www.google.com/google-d-s/intl/el/whatsnew.html>.

Keegan D. (2000). *Οι βασικές αρχές της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Μτφ. Μελίστα Α., Αθήνα: Μεταίχμιο.

Muirhead B. (2000). 'Enhancing Social Interaction in Computer-Mediated Distance Education' *Educational Technology & Society* 3 (4). Available online at [http://ifets.ieee.org/periodical/vol\\_4\\_2000/v\\_4\\_2000.html](http://ifets.ieee.org/periodical/vol_4_2000/v_4_2000.html).

### Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Collis B., Moonen J. (2002). 'Flexible Learning in the Digital World', *The Journal of Open and Distance Learning*, 17 (3). Available online at [http://portal.ou.nl/documents/89037/89380/Collis +%26%20Moonen+%282001%29.pdf](http://portal.ou.nl/documents/89037/89380/Collis+%26%20Moonen+%282001%29.pdf).

Knudsen M., Helbo J., Jensen L.P., Rokkjær O., Borch O., Østergaard J. (2000). 'Project Work in Networked Distance Education', *CiteSeer*. Available online at <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.25.7892>.

Kreijns K., Kirschner P.A., Jochems W. (2002). 'The Sociability of Computer-Supported Collaborative Learning Environments'. *Educational Technology & Society* 5 (1). Available online at [http://www.ifets.info/journals/5\\_1/kreijns.html](http://www.ifets.info/journals/5_1/kreijns.html).

## Εργαστήριο 12: Η αφήγηση παραμυθιού ως καλή πρακτική στην εκπαίδευση ενηλίκων

Σταμάτης Καραμούζης, Εκπαιδευτής Ενηλίκων M.Sc. [stamoskar@yahoo.gr](mailto:stamoskar@yahoo.gr)

### Περίληψη

Η πρόταση αποβλέπει στην ενίσχυση του κριτικού στοχασμού-αναστοχασμού μέσω της αισθητικής εμπειρίας και της ενεργητικής –δημιουργικής συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Προσέγγιση της πρακτικής αυτής στηρίζεται αποκλειστικά στην «αισθητική ορθολογικότητα», μέσω της οποίας επιδιώκεται να προκληθεί ο μετασχηματισμός των αξιών-στάσεων των εκπαιδευομένων. Η αισθητική εμπειρία διανύει ένα ταξίδι από διάφορα μορφολογικά στοιχεία που προσφέρει η αφήγηση του παραμυθιού και το μουσικό έργο της 6<sup>ης</sup> συμφωνίας του Μπετόβεν. Η προσλαμβανόμενη αισθητική εμπειρία των εκπαιδευομένων αποτυπώνεται δημιουργικά με άλλα μορφολογικά στοιχεία, τα οποία η εικαστική δημιουργία προσφέρει με την συνέργεια των μελών της ομάδας. Παράλληλα η ενίσχυση της αισθητικής εμπειρίας των εκπαιδευομένων πραγματοποιείται με την παρατήρηση του εικαστικού έργου μεταξύ των ομάδων, με την αλληλεπίδραση— ανατροφοδότησή τους. Επιλογικά, η πρόταση αυτή φιλοδοξεί να μπορεί να υποστηρίξει την παραδοχή, ότι μπορεί να προκληθεί μετασχηματισμός αξιών- στάσεων αποκλειστικά με συγκινησιακές, διαισθητικές και φαντασιακές διαστάσεις.

### Abstract

#### Story telling as good practice in adult education

Stamatis Karamouzis, Adult Educator M.Sc.

This proposal aims to critical thinking/rethinking enhancement through aesthetic experience and the active/creative participation of adult students. The approach of this practice relies upon “aesthetic rationalism”, through which the transformation of student values – attitudes is sought. Aesthetic experience is offered through various morphological elements provided by storytelling and Beethoven Symphony No. 6. The students’ aesthetic experience is depicted creatively along with other morphological elements, provided by artistic creation, as part of teamwork. At the same time, the enhancement of the students’ aesthetic experience is realised by means of artwork observation within groups through their

interaction/feedback. In conclusion, this proposal aspires to support the statement that a transformation of values-attitudes could be solely triggered by emotional, intuitive and imaginary dimensions.

## **Θεωρητική προσέγγιση**

### **Εισαγωγή**

Οι τρόποι, που μπορούν να προκαλέσουν τον κριτικό αναστοχασμό μέσα από εννοιολογικές ερμηνείες και συζητήσεις σχολών και ρευμάτων, αποτελούν το πιο δημοφιλές πεδίο μελέτης της διεθνούς βιβλιογραφίας για την εκπαίδευση ενηλίκων και τη μετασχηματιστική διεργασία. Ενδεικτικά, ο Mezirow (όπως αναφέρεται στον Κόκκο, 2009, σ. 11), υποστηρίζει ότι η μετασχηματίζουσα διεργασία χρειάζεται κυρίως τον ορθολογισμό, χωρίς όμως να αγνοείται η συγκινησιακή, διαισθητική και φαντασιακή διάσταση. Ο Freire (όπως αναφέρεται στον Κόκκο, 2009, σ. 11) υποστηρίζει ότι ενισχύεται η μετασχηματιστική μάθηση, όταν συνεργούν πολλαπλές αισθητικές εμπειρίες. Αυτό όμως που απουσιάζει από τη διερεύνηση, σύμφωνα με τον Brookfield (1994), είναι η ικανότητα του ενήλικα να προκαλεί τον κριτικό στοχασμό με αυστηρά ανταντακλαστικά επεισόδια, δηλαδή με την κατανόηση των σπλαχνικών και συγκινησιακών διαστάσεων μιας ανάλογης διαδικασίας.

Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να ανιχνεύσουμε τον τρόπο που ένας εκπαιδευόμενος μέσα από μία διαφορετική μαθησιακή διαδρομή, την ανορθολογική, και με εργαλεία τη φαντασία και τις συγκινησιακές καταστάσεις, θα μπορούσε να οδηγηθεί σε μία δημιουργική και απελευθερωτική μετασχηματιστική διεργασία.

### **Ανιχνεύοντας τον τρόπο με τον οποίο η αισθητική εμπειρία επιφέρει τη μετασχηματιστική διεργασία**

Ένας από τους σημαντικούς μελετητές της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσω της αισθητικής εμπειρίας, ο Dirkx (2000), προσανατολίζεται στις βαθύτερες συναισθηματικές και πνευματικές διαστάσεις της μάθησης συζητώντας το ρόλο της εικόνας, του σύμβολου, του τελετουργικού και της φαντασίας στο μετασχηματισμό. Η οπτική του είναι βασισμένη στη θεμελιώδη πίστη του ισχυρού ρόλου που διαμορφώνουν τα δυναμικά ασυναίσθητα «παιχνίδια» ως προς τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ενέργειές μας σε καθημερινή βάση. Σύμφωνα με τον Dirkx (2000), αρκετοί συγγραφείς προσεγγίζουν την ψυχή στην



εκπαίδευση έμμεσα, δηλαδή με ό,τι γίνεται αισθητό με τη βοήθεια εικόνων κι' όχι άμεσα, δηλαδή με τη βοήθεια εννοιών ή παραδοσιακών μορφών ορθολογισμού. Η ασυναίσθητη λειτουργία του εαυτού, προκειμένου να απεγκλωβιστεί από ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα, χρησιμοποιεί τις εικόνες, οι οποίες μεταβιβάζουν τους τρόπους με τους οποίους επενδύουμε ή αποσύρουμε την έννοια από τον κοινωνικό κόσμο. Με βάση αυτή την προοπτική, η εστίαση στις εικόνες εκλαμβάνεται ως ισχυρό μοτίβο αντιπροσώπευσης, σε ασυναίσθητο επίπεδο, των ενδόμυχων συναισθηματικών ή πνευματικών ανησυχιών.

Ποιοί λόγοι ωθούν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους σε εκπαιδευτικά προγράμματα με πρωταγωνιστή την αισθητική εμπειρία; Ο Brookfield (1994), σε μία ερευνητική προσπάθεια, κατέληξε στα συμπεράσματα ότι τους οδηγεί : α) η ανάγκη τους για ένταξη σε συμμετοχικές στοχαστικές διεργασίες ως αποτέλεσμα μιας δυσπιστίας, β) η αναγνώριση των κρίσιμων υποθέσεων, όταν προσκρούουν σε πολιτισμικές αντιθέσεις και ιδιαίτερα σε πολιτισμικά σημεία αναφοράς που καθόρισαν την ζωή τους γ) η «κίνηση τους» από τη διπολική βεβαιότητα σε πιο διαλεκτικούς και πολυπρισματικούς τρόπους, δ) η αυξανόμενη έλξη τους με τους νέους τρόπους σκέψης και ύπαρξης και ε) η ανάγκη τους να ανήκουν σε μία κοινότητα υποστήριξης, σε μία κρίσιμη περίπτωση γι' αυτούς.

Είναι προφανές ότι σε περιόδους κρίσεων των κοινωνικό-πολιτισμικών και πολιτικό-οικονομικών αξιών, η προσέγγιση μιας μετασχηματιστικής εκπαιδευτικής δράσης μέσω της αισθητικής εμπειρίας, σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας μπορεί να δώσει τη δυναμική για υπέρβαση αυτών των περιόδων. Αρκεί, σύμφωνα με τον Dirkx (2000), οι εκπαιδευτές ενηλίκων να είναι πρόθυμοι να διασκεδάσουν με επινοητικό τρόπο τις διαδικασίες μάθησης με έμφαση στη συγκινησιακή και φανταστική διάσταση της μαθησιακής διεργασίας.

### *Η φαντασία*

Η φαντασία αποτελεί τον προωθητή αφύπνισης και διέγερσης της δημιουργικής ευφυΐας, γιατί υπερβαίνει τη συνήθη «οπτική» των πραγμάτων και αναδομεί την «πραγματικότητα» με ένα πιο εύχρηστο και ελκυστικό τρόπο. Χαρακτηριστική είναι η αποδοχή του ισχυρισμού του Φίλιπ Νέμο από τον Κορνήλιο Καστοριάδη, στον Ραδιοφωνικό σταθμό France Culture το 1982, για το «Τι σημαίνει «βλέπω»; Έθρεσε συνεπώς, ένα ερώτημα που πήγαινε πιο πέρα από ό,τι έβλεπε απλώς, οπότε ο άνθρωπος αυτός φαντάστηκε κάτι». (Καστοριάδης, 2007,σ.

68). Στο ερώτημα, περί αποτελεσματικότητας της προσέγγισης του λογισμού με την αρωγή της αισθητικής εμπειρίας από ποιοτικές πηγές, ο Κόκκος υποστηρίζει χαρακτηριστικά:

«...έτσι, ο τρόπος σκέψης αποκτάει πιο ουσιαστικό περιεχόμενο, γιατί εκφράζει τα βαθιά, αυθεντικά ανθρώπινα συναισθήματα χωρίς προσκολλήσεις, προσδίδει ολιστική ματιά και ενσωματώνει κριτικά τις απόψεις των άλλων, παρέχοντας τη δυνατότητα να οργανωθούν οι γνωστικές ικανότητες με έναν τρόπο που θα ξεπερνά το συνήθη και θα αντιλαμβάνεται την εμπειρική πραγματικότητα με ένα καινοτόμο πρίσμα»

(2011, σ. 73-74)

Οι ρήσεις (όπως αναφέρεται στον Τριβιζά, 2007), του Τόμας Έντισον «για να εφεύρεις δεν χρειάζεται τίποτε άλλο από φαντασία και ένα σωρό σκουπίδια» και του Αϊνστάιν «η φαντασία είναι σπουδαιότερο εφόδιο από τη γνώση», αναδεικνύουν την άρρηκτη σχέση της φαντασίας με την καινοτόμο δημιουργία. Ο John Dewey (όπως αναφέρεται στον Κόκκο, 2009 σ.1), αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η αισθητική εμπειρία είναι το εργαλείο αιχμής για την ανάπτυξη της φαντασίας, θεωρώντας την σαν το θεμελιώδες στοιχείο της διεργασίας της μάθησης.

Μια ανθρωποκεντρική εκπαιδευτική προσέγγιση δεν μπορεί να αγνοεί την «πρόκληση» φαντασίας ως «γενεσιουργού υλικού» που απελευθερώνει την ψυχή και την ωθεί σε δημιουργική ανάταση μέσα από τη διεργασία της μάθησης. Ο Τριβιζάς αναδεικνύει την πρωταρχική σημασία του παραμυθιού στην εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς στοχεύει στην καινοτόμο δημιουργία και την επιστημονική πρόοδο μέσω της δυναμικής της φαντασίας, αναφέροντας χαρακτηριστικά:

«Αντί να θεωρούμε τα παραμύθια κατάλληλα για πεντάχρονα παιδιά, θα ήταν καλά να ανοίγαμε σχολεία παραλόγου και φαντασίας για ενήλικες, που θα μας μόρφωναν στο παράλογο και στο φανταστικό. Θα μας βοηθούσαν να χρησιμοποιήσουμε ένα μέρος του εγκεφάλου που έχει ατροφήσει. Το παραμύθι, ο μύθος, γενικά παραβιάζει τους εμπειρικούς κανόνες της καθημερινότητας, τα ζώα μιλάνε, η γιαγιά βγαίνει ζωντανή από την κοιλία του λύκου. Αυτά δίνουν τη δυνατότητα αναθεώρησης των εμπειρικών κανόνων. Γιατί τι άλλο κάνει η επιστήμη, παρά τη μέρα, νύχτα και τα θεωρούμενα αδύνατα, δυνατά. Όσο η έρευνα αντικρίζει τα όρια της γνώσης όσο η επιστήμη προσεγγίζει τα έσχατα όρια της αναμέτρησης με το μυστήριο, τόσο η φαντασία καθίσταται περισσότερο από καθετί άλλο αναγκαία».

(2007)

Συμπερασματικά θα υποστηρίξαμε ότι η υπερβατικότητα και η ανορθολογικότητα της φαντασίας προκύπτει από την ανάγκη του ανθρώπου να ανοίξει ένα παράθυρο στο μη αντιληπτό κόσμο. Κυρίαρχο χαρακτηριστικό της είναι ότι εναντιώνεται στα όρια και αντιστοιχεί στην αντίληψη των ορίων του σύμπαντος ή των συμπάντων. Η τυχούσα «πρόσκρουση» (σύμφωνα με τη μετασηματιζούσα μάθηση «αποπροσανατολιστικό δίλημμα»), με το αντιληπτό περιβάλλον ωθεί το θυμικό να μας συνοδεύσει στο στοργικό και άνευ ορίων «χώρο» της φαντασίας. Ο μη τιμωρός χώρος της φαντασίας αφήνει να «φανούν» και τα «μη ορατά» με το μοναδικό τρόπο που εξασφαλίζει η αυθαιρεσία. Το αποτέλεσμα αυτό, όταν πλαισιωθεί στον αντιληπτό κόσμο, μπορεί να χαρίσει πνευματική ευφορία, ανάταση, απελευθέρωση, αλλά και χρηστικότητα στην ύλη.

### *Η συγκίνηση*

Ορισμένοι μελετητές συλλαμβάνουν τη νέα εμπειρία ως συναισθηματικό γεγονός και αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της συγκίνησης και του κινήτρου στη γνώση (Mahoney, 1991, σ. 259). Τα υπάρχοντα στοιχεία καταδεικνύουν ότι οι συναισθηματικές διαδικασίες έχουν έναν κεντρικό ρόλο σε όλες τις δραστηριότητες του ατόμου διαπερνώντας την απευθείας προσοχή, τις πράξεις αντίληψης, μάθησης και μνήμης. Χαρακτηριστικός είναι τρόπος με τον οποίο προσεγγίζει ο Adorno (όπως αναφέρεται στον Κόκκο, 2011, σελ. 77), τη «μαγεία» που προσφέρουν τα σημαντικά έργα τέχνης:

«Η συγκίνηση από σημαντικά έργα [...] αφορά τη στιγμή κατά την οποία ο προσλαμβάνων ξεχνά τον εαυτό του και χάνεται μέσα στο έργο: όταν ο ίδιος συγκλονίζεται. Όταν χάνει το έδαφος κάτω από τα πόδια του, η δυνατότητα της αλήθειας, που ενσαρκώνεται μέσα στην αισθητική εικόνα, γίνεται ολοζώντανη μπροστά του».

Θα «φανταζόμαστε» ότι η συγκίνηση είναι εκείνο το υγρό φορτίο που πλημμυρίζει και ενυδατώνει στους ιστούς της νόησης για να μεταφερθούν τα κατάλληλα «θεραπευτικά στοιχεία», ώστε να αναδυθεί η προοπτική που φέρνει τη ζωή – απελευθέρωση.

### **Η αφήγηση**

Στην ανθρώπινη επικοινωνία η αφήγηση αποτελεί από τις πιο ισχυρές μορφές διαλόγου και φαίνεται να είναι έμφυτη με την πράξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης έχοντας τη δυνατότητα να εξημερώνει το απροσδόκητο (Προύσαλης, 2009). Η Unesco, αναγνωρίζει την αξία της αφήγησης και την συμπεριλαμβάνει στις στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης που μπορούν να ενισχύσουν τις προσπάθειες για ένα αειφόρο μέλλον (Προύσαλης, 2009). Η αφήγηση περικλείει τη μεταφορά της συλλογικής μνήμης που διατηρεί πανανθρώπινες αξίες-οδηγούς για την καθημερινή ζωή σ' έναν κόσμο που αλλάζει ραγδαία και ριζικά. (Lino & Rietz 1986) και μπορεί να δίνει απαντήσεις σε καιρούς μεγάλων διαρθρωτικών αλλαγών και κρίσης, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό -κοινωνικό επίπεδο (Gersie 1992).

Ο Morin, (1986), και οι Pike & Selby, (1988), υποστηρίζουν ότι η αφήγηση συμβάλλει προς την κατεύθυνση επίτευξης της σύνθετης σφαιρικής μάθησης, η οποία συντελείται ταυτόχρονα τόσο σε λογικό όσο σε συναισθηματικό επίπεδο με τη συμμετοχή και των δύο ειδών σκέψεων, δηλαδή της ορθολογικής και της μυθολογικής σκέψης, από τις οποίες η τελευταία είναι συμβολική.

Η εναρμόνιση της αισθητικής ανάγκης για νέα εμπειρία με την ροή της αφήγησης αποτελεί κρίσιμο στάδιο στην διδακτική πράξη. Η αφήγηση θέλει ενεργή μόνο την ακοή και νωθρές όλες τις άλλες αισθήσεις, για να βρει εκείνα «τα μορφολογικά στοιχεία» που ακουμπούν και αγκαλιάζουν την ψυχή του ακροατή –εκπαιδευόμενου, ώστε να συνθέσει εκείνες τις εικόνες που με απόλυτη ελευθερία και ασυδοσία «θα κινηματογραφήσει τη δικιά του ταινία». Η αφήγηση ενεργοποιεί την υπόσταση του ανθρώπου και δεν συνάδει με την αντίληψη που δίνει η «φευγαλέα ματιά» ότι δηλαδή, είναι μία παθητική τεχνική διδασκαλίας.

### **Το παραμύθι**

Το παραμύθι είναι μια έννοια ανορθολογική, φαντασιακή και υπερβατική και για το λόγο αυτό ένας ορθολογικός ορισμός πιθανόν να μην την προσδιορίζει με την πληρότητα που θα την προσδιόριζε ένας ορισμός που θα βασιζόταν στα ίδια τα στοιχεία του παραμυθιού. Ο Herman Bausinger (όπως αναφέρεται στον Πελασό, 2007, σ. 170), ορίζει μοναδικά το παραμύθι με την ποιητική του αναφέροντας χαρακτηριστικά: «Είναι και το πουλί που το σκάει από το κλουβί τούτο. Υψώνεται στους ελεύθερους χώρους της φαντασίας και ειρωνεύεται όλες τις σημασίες που τι δίνουμε». Η Bettelheim (όπως αναφέρεται στον

Πελασγό, 2007, σ. 260) καταδικάζει την οποιαδήποτε προσπάθεια να σχολιαστεί και να συζητηθεί ένα παραμύθι υπερασπίζοντας έτσι την παιδαγωγική αξία και τη μαγική πεμπουσία του στις ψυχές των ανθρώπων. Το παραμύθι, διαθέτοντας μεταφορικές αλήθειες, δύναται να μας βοηθήσει να επαναπροσδιορίσουμε τη σχέση μας με τον αντιληπτό κόσμο, φωτίζοντας άγνωστες πλευρές από τη σημασία του στη ζωή μας. Το παραμύθι, ως μία λαϊκή λογοτεχνική δημιουργία, ανακαλεί την αγνότητα των συναισθημάτων του ενήλικα και τον επαναφέρει στην παιδική φαντασία. Έτσι, υπερβαίνει και αποσυνθέτει τις αγκυλώσεις των δυσλειτουργιών του, μέσω μιας απολαυστικής.

### **Μουσική υπόκρουση**

Μιμείται η μουσική τα ανθρώπινα αισθήματα; Ο Καστοριάδης (2007, σ.138), ισχυρίζεται ότι «η μουσική γεννά αισθήματα ή εν πάση περιπτώσει, τους δίνει μια μορφή που δεν υπήρξε ποτέ πουθενά αλλού» και ότι «τη μουσική δεν την ακούμε ποτέ ανέπαφη και ότι δεν μπορούμε να ξεφύγουμε από τους συνειρμούς» (Καστοριάδης, 2007, σελ.86). Ο Elliott (2007, σ.10) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι: «τα μουσικά μοτίβα μπορούν να είναι εκδηλώσεις συναισθημάτων· και οι μουσικοί ήχοι μπορούν να περιγράψουν χαρακτηριστικά γνωρίσματα χαρακτήρων, τόπων, γεγονότων, κοινωνικών και πολιτισμικών ιδεών κ.ο.κ.». Συμπερασματικά, θα υποστηρίζαμε ότι η κατάλληλη μουσική υπόκρουση στην αφήγηση παραμυθιού είναι το αλατοπίπερο της αισθητικής εμπειρίας, καθώς με τη συνδρομή μελωδικών ρυθμικών μουσικών μοτίβων, ηχοχρωμάτων αλλά και παύσεων διεγείρεται απολαυστικά ο αισθητικός κριτικός στοχασμός των «ταξιδιωτών» του υπερβατικού δρώμενου.

### **Αντί επιλόγου**

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων που θέλουν μια ηχηρή διαμαρτυρία για το ευτελές, το συμβατικό και το ανούσιο της καθημερινότητας έχουν την μοναδική ευκαιρία να συμβάλλουν μέσα από τον ρόλο τους στην έντονη έκφραση των εσωτερικών ερωτημάτων των εκπαιδευόμενων προσδίδοντας απελευθερωτικά συναισθήματα και δημιουργικές διαθέσεις και εκφράσεις αξιοποιώντας το εργαλείο της αισθητικής εμπειρίας. Πιθανόν η αφήγηση του κατάλληλου παραμυθιού στην κατάλληλη διδακτική στιγμή να παρέχει το καλύτερο διδακτικό εργαλείο για μοναδική μετασηματιστική αισθητική εμπειρία.

## **Βιωματικό Εργαστήριο**

Το παρόν εργαστήριο ήταν σύλληψη μιας διεργασίας της αισθητικής εμπειρίας του συγγραφέα της παρούσας εργασίας, η οποία προέκυψε τόσο από την προϋπάρχουσα εμπειρία του σε γνωστικό επίπεδο (πληροφορίες-γνώσεις-δεξιότητες-στάσεις, όσο και από την αισθητική εμπειρία του (συγκινησιακές, διαισθητικές και φαντασιακές καταστάσεις).

Ο πυρήνας του εργαστηρίου στηρίζεται σε τέσσερις άξονες (σε δύο παραδοχές και σε δύο καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις):

α) στην παραδοχή του Freire ότι «η ολιστική διερεύνηση ενός ζητήματος μέσω της επαφής των συμμετεχόντων με πολλαπλές αισθητικές εμπειρίες ενισχύει καταλυτικά τη μετασχηματιστική διεργασία» (όπως αναφέρεται στον Κόκκο, 2009, σ. 11).

β) στην παραδοχή του Shor ότι η ενεργή-δημιουργική παραγωγή έργων τέχνης, αυτή τη φορά από τους ίδιους τους συμμετέχοντες (θέατρο, ποίηση, ζωγραφική, φωτογραφία, χορός, μουσική κ.ά.) «τους βοηθούν να εξετάζουν κριτικά τις κοινωνικές καταστάσεις, να αναπτύσσουν την αισθητική τους ικανότητα, να απεγκλωβίζονται από την επιρροή της μαζικής κουλτούρας και να αποκτούν αυτοπεποίθηση, καθώς γίνονται οι ίδιοι δημιουργοί» (όπως αναφέρεται στον Κόκκο, 2009, σ. 8).

Η καινοτόμος διδακτική προσέγγιση στηρίζεται αφενός στην αναπόλησή τους, ως μία διεργασία «εισόδου» στην αισθητική εμπειρία που ακολουθεί και αφετέρου στην ομαδική διεργασία με αποκλειστικό εργαλείο την αισθητική επικοινωνία των εκπαιδευόμενων.

## **Σύντομη περιγραφή του εργαστηρίου**

Η αφήγηση του παραμυθιού, το μουσικό έργο της 6<sup>ης</sup> συμφωνίας του Μπετόβεν, και η εικαστική αποτύπωση (ζωγραφική) της γεννώμενης αισθητικής εμπειρίας με τη συνέργεια των μελών της ομάδας προσφέρουν την αισθητική εμπειρία, η οποία, μέσω διάφορων μορφολογικών στοιχείων, διανύει ένα νοητό ταξίδι. Η ενίσχυση της αισθητικής εμπειρίας των εκπαιδευόμενων πραγματοποιείται με την παρατήρηση του παραγόμενου εικαστικού έργου μεταξύ των ομάδων. Τέλος, υπάρχει μια συζήτηση-ανατροφοδότηση-αξιολόγηση, η οποία θα αποκωδικοποιήσει και θα ερμηνεύσει την προσλαμβανόμενη αισθητική εμπειρία των εκπαιδευόμενων μέσα από τις δύο εικαστικές δημιουργίες τους.

**Σκοπός:** να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι κριτική και επιλεκτική οπτική σχετικά με τον τρόπο και τις μεθόδους παραγωγής των αγαθών-προϊόντων του σύγχρονου πολιτισμού.

**Στόχος:** να υιοθετήσουν οι εκπαιδευόμενοι υπεύθυνη καταναλωτική συμπεριφορά ως προς τους τρόπους και τις μεθόδους παραγωγής ασφαλών καταναλωτικών αγαθών και προϊόντων, ώστε να μπορούν να αντιλαμβάνονται τις σκοπιμότητες που εξυπηρετούν, να διερευνούν τις κοινωνικές προεκτάσεις και τις συνέπειές τους. Έτσι, θα μπορούν να συμμετέχουν στο πολιτισμικό και κοινωνικό «γίγνεσθαι», ως ενημερωμένοι και ενεργοί πολίτες.

**Η χρήση των αισθήσεων:** η ακοή, η όραση και η αφή είναι αισθήσεις που έχουν πρωτεύοντα ρόλο, ενώ η όσφρηση και η γεύση είναι οι αισθήσεις που ανακαλούνται, με το εργαλείο της αναπόλησης, από τη μνήμη των εκπαιδευόμενων .

**Πεδίο εφαρμογής της πρότασης:** θεματικά αντικείμενα που στοχεύουν στο μετασχηματισμό των στάσεων των εκπαιδευόμενων και αφορούν αξίες ζωής, ως βασική προϋπόθεση για τη μαθησιακή συμμετοχή.

**Θεματικό αντικείμενο εργαστηρίου:** ενεργή καταναλωτική συμπεριφορά.

**Εκπαιδευτικό στάδιο της υλοποίησης της πρότασης:** η εφαρμογή αυτής της πρακτικής γίνεται μετά το συμβόλαιο μάθησης.

**Συνθήκες και περιγραφή του χώρου του εργαστηρίου:** προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να αφεθούν σε ένα μοναδικό ταξίδι φαντασίας, με την αρωγή των συναισθημάτων και της διαίσθησής τους, και να «δουν και να γνωρίσουν τις δικές τους διαδρομές» από την αφήγηση του παραμυθιού, θα πρέπει ο χώρος να εξασφαλίζει συγκεκριμένες συνθήκες.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Πελασό, ένας τέτοιος χώρος οφείλει να διαθέτει τις εξής συνθήκες:

« ...πρέπει να είναι ένας τόπος συγκέντρωσης πνευματικής και Πρέπει να συγκεντρώνει και όχι να διασπά. Πρωταρχική προϋπόθεση να είναι ήσυχος. Η στιγμή της αφήγησης είναι ευαίσθητη για όλους όσοι συμμετέχουν και θα πρέπει να εξασφαλίζεται το αίσθημα της ασφάλειας από κάθε παρεμβολή και διάσπαση για να μπορέσουν το κοινό και ο αφηγητής να αφεθούν στην ενδοσκοπική διάθεση του παραμυθιού και να ανασύρουν τις προσωπικές εικόνες που θα επενδύσουν τα λόγια»

(2008, σ. 249)

Αναμμένο κερί θα χρησιμοποιηθεί στο κέντρο του ημικύκλιου μεταξύ αφηγητή και εκπαιδευόμενων, γιατί η τέχνη της αφήγησης ενός παραμυθιού, σύμφωνα με τον Πελασγό, (2008 σ. 250) «ήταν πάντοτε μια τέχνη που μπορούσε να ζήσει μόνο στο ημίφως». Το αναμμένο κερί με το φωτεινό τρέμουλό του θα υπνωτίσει την συνείδηση και θα αφυπνίσει την ρεμβασιστική διάθεση για εικόνες, τις οποίες μόνο το μάτι της απεριόριστης φαντασίας προσφέρει. Έτσι, η εικόνα του παραδοσιακού αφηγητή παραμυθιών που τον θέλει δίπλα στο τζάκι, αντικαθίσταται (Πελασγός, 2008, σ. 249).

### **Τα στάδια του εργαστηρίου με τα εργαλεία και η «χρηστικότητα» τους.**

#### *α) Η αναπόληση.*

Στοχεύει στην επαναφορά στη μνήμη των εκπαιδευόμενων, με νοσταλγική διάθεση, μιας ευχάριστης εμπειρίας που αφορά μυρωδιές και χρώματα από τρόφιμα που λαχταρούσαν σαν παιδιά. Στη συνέχεια αυτές οι όμορφες παιδικές εικόνες παρουσιάζονται στην ολομέλεια, αφού έχει προηγουμένως κατατεθεί από τον εκπαιδευτή μια προσωπική ανάλογη εμπειρία. (5 λεπτά).

#### *β) Η αφήγηση παραμυθιού από τον εκπαιδευτή.*

Στοχεύει στο μετασχηματισμό της καταναλωτικής στάσης που αναφέρεται στο στόχο του εργαστηρίου. Εδώ, ο αφηγητής-εκπαιδευτής καλεί τους εκπαιδευόμενους να αφεθούν στο «ταξίδι» με τη βοήθεια της αφήγησης του παραμυθιού που τιτλοφορείται «Όχι στο μεταλλαγμένο κακό λύκο» του Πελασγού (2007). Πρόκειται για ένα παραμύθι που δομείται σε στοιχεία παλιών γνώριμων παιδικών παραμυθιών, (κοκκινোসκουφίτσα, τρία γουρουνάκια κ.α.), μπολιάζοντάς τα, έντεχνα, με στοιχεία του σύγχρονου πολιτισμού και με μία διάθεση σαρκασμού για την ανθρώπινη ματαιοδοξία. Οι σύνθετες ευρηματικές λέξεις και οι επιθετικοί προσδιορισμοί (π.χ. η υπερηχητική χελώνα) χαρακτηρίζονται από εύστοχη αίσθηση του χιούμορ. Η υπερβολή και ανορθολογική υπερβατικότητα είναι τα κατεξοχήν εργαλεία, τα οποία θα προσφέρουν μηνύματα κινδύνου για την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και υγεία, αλλά και για το φυσικό περιβάλλον. Η αφύπνιση και η συμμετοχική ενεργοποίηση των ηρώων του παραμυθιού, μετά από τη συνειδητοποίηση του κινδύνου, αποτρέπουν την καταστροφή τους, με αφορμή τα γενετικά τροποποιημένα καταναλωτικά προϊόντα.



Η αφήγηση θα υποστηριχτεί με μουσική υπόκρουση από τη Συμφωνία αρ. 6 σε Φα μείζονα, έργο: 68 «Ποιμενική» του Λούντβιχ βαν Μπετόβεν (Ludwig van Beethoven)

Στο τέλος της αφήγησης του παραμυθιού, ο αφηγητής θα προβεί στις ακόλουθες ενέργειες:

- Πρώτα, και για αρκετή ώρα, θα επικρατεί σιωπή. (Πελασγός, 2008).

- Μετά, οι εκπαιδευόμενοι θα αποτυπώσουν, με εργαλείο την αντήχηση της αισθητικής εμπειρίας του παραμυθιού, τις δυνατότητες που προσφέρει η εικαστική τέχνη, με ενεργό-δημιουργικό τρόπο (20 λεπτά).

### γ) Η μουσική υπόκρουση

Στοχεύει στην επικουρική ενίσχυση και διέγερση της αισθητικής διαδρομής των εκπαιδευόμενων από την αφήγηση και θεματολογία του παραμυθιού, με εργαλείο την 6<sup>η</sup> συμφωνία του Beethoven και τα συγγενή συναισθήματα που προκαλεί.

Ο Καστοριάδης υποστηρίζει χαρακτηριστικά:

«Ο Beethoven έγραψε τη συμφωνία την οποία ονόμασε «Ποιμενική» και διευκρίνισε στην παρτιτούρα του πρώτου βιολιού ότι: «Ο σκοπός είναι να εκφραστεί το συναίσθημα και όχι να ζωγραφίσουμε μια εικόνα». Δεν θέλει να απεικονίσουμε την ποιμενικότητα, αλλά να απεικονίσει τα συναισθήματα που γεννιούνται στον άνθρωπο μέσα στη φύση».

(2007, σ. 138)

Τα μέρη θα συνδυαστούν με τα ανάλογα συναισθήματα που προκαλούν οι ενότητες του παραμυθιού:

1<sup>η</sup> Κίνηση: *Allegro ma non troppo*. Χαρούμενα συναισθήματα στην εξοχή.

2<sup>η</sup> Κίνηση: *Andante molto mosso*. Η σκηνή κοντά στο ρυάκι θεωρείται ως μια από τις ομορφότερες και πιο «γαλήνιες» συνθέσεις του Μπετόβεν.

3<sup>η</sup> Κίνηση: *Γιορτή των Χωρικών Σκέρτσο*. Σ' αυτή την κίνηση παρουσιάζεται ένας λαϊκός παραδοσιακός χορός και γλέντι στην εξοχή.

4<sup>η</sup> Κίνηση: *Allegro*. Η καταιγίδα, στη φα ελάσσονα.

5<sup>η</sup> Κίνηση: *Allegretto*. Ευτυχισμένα και ευγνώμονα συναισθήματα μετά την καταιγίδα.

*δ) Η δημιουργική έκφραση με έργο εικαστικής τέχνης των εκπαιδευομένων με αφορμή τη συγκεκριμένη αφήγηση του παραμυθιού*

Στοχεύει στην ενεργή-δημιουργική παραγωγή έργων τέχνης, αυτή τη φορά από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους, με βάση τη συσσωρευμένη αισθητική εμπειρία της αφήγησης του παραμυθιού και τη συνοδεία της μουσικής υπόκρουσης της 6<sup>ης</sup> συμφωνίας του Beethoven. Στο ημίφως της αφήγησης του παραμυθιού, οι εκπαιδευόμενοι «αποτυπώνουν» και «εκφράζουν» δημιουργικά την προσλαμβανόμενη αισθητική εμπειρία τους με εργαλεία ζωγραφικής.

Βασική προϋπόθεση είναι να μην ειπωθεί κανένα σχόλιο. Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να χωριστούν σε δύο ομάδες και να δράσουν συνεργατικά με τη χρήση της αισθητικής γλώσσας για να επικοινωνήσουν. Ο Eisner υποστηρίζει χαρακτηριστικά ότι, «Οι εικαστικές τέχνες αξιοποιούν και διευρύνουν τη φαντασία, την εφευρετικότητα και τη δημιουργικότητα των μαθητών». (Γραφάκου & Λαμίτση, 2011 σ. 69 ).

Αυτό το στάδιο στηρίζεται στην παραδοχή του Shor και στην καινοτόμο διδακτική προσέγγιση, οι οποίες προαναφέρθηκαν στην αρχή του κειμένου για το βιωματικό εργαστήριο. (20 λεπτά).

*δ) Η Αποσαφήνιση και αποκωδικοποίηση της οπτικής γλώσσας έργων ζωγραφικής των ομάδων με διαλογική-στοχαστική προσέγγιση.*

Ο στοχαστικός διάλογος αποβλέπει σε μια πρόκληση διανοητικής περιπέτειας μέσα από την αλληλεπίδραση και την ανατροφοδότηση που προσδίδει η αισθητική εμπειρία των ομάδων. Η κάθε ομάδα παρατηρώντας το έργο της άλλης, ερμηνεύει εκατέρωθεν τα αποτελέσματα της συνέργειας, ως προς την αποτύπωση και την έκφραση της αισθητικής εμπειρίας τους.

Ο Κόκκος κ. συν. αναφέρουν χαρακτηριστικά:

«Ο παρατηρητής αυξάνει την περιέργεια του, ενεργοποιεί τη φαντασία, διερευνά εναλλακτικές λύσεις, αφήνεται σε μια διανοητική περιπέτεια περισσότερο δημιουργική. Την ίδια στιγμή συλλέγει πληροφορίες που πιθανόν να τον βοηθήσουν στην ερμηνεία του και επεξεργάζεται το ερέθισμα που του ελκύει το ενδιαφέρον το έργο τέχνης»

(2011,σ.41)

Ο εκπαιδευτής συνθέτει σε έναν πίνακα τις διατυπώσεις-ερμηνείες ως ενδεικτικό υλικό έμπνευσης με σκοπό την προτροπή συγγραφής εκ μέρους των εκπαιδευόμενων ενός παραμυθιού με αποδέκτες αφήγησης μικρά παιδιά, σχετικά με την παραγωγή προϊόντων που θα σέβονται τη ζωή του σύγχρονου ανθρώπου, την υγεία και το περιβάλλον. Οι παρατηρήσεις και οι ερμηνείες είναι ενταγμένες, κατά ένα τρόπο, στην «ασυδοσία της φαντασίας» των μελών της κάθε εκπαιδευτικής ομάδας, με το σκεπτικό ότι οποιαδήποτε πλαισίωση θα περιόριζε και θα υπονόμει το αποτέλεσμα της αισθητικής εμπειρίας τους Η ώσμωση όλης αυτής της διαδρομής θα γίνει με την ανάδυση των προσλαμβανόμενων ερμηνειών και εμπειριών από την αφήγηση του παραμυθιού και της εικαστικής αποτύπωσης της εμπειρίας τους, μέσω ιδεών που γεννήθηκαν, αξιών που σχηματίστηκαν και μετασχηματίστηκαν, καθώς και συναισθημάτων που αναδύθηκαν από τους ίδιους, οι οποίοι λειτούργησαν τόσο ως αποδέκτες όσο και ως δημιουργοί. (10 λεπτά).

## **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

### **Ελληνόγλωσσα Βιβλιογραφία**

Γραφάκου, Ε. & Λαμίτση, Β. (2011) Η αξιοποίηση των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση: *Βασικό επιμορφωτικό υλικό*, Τόμος Γ'. Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση. Δημοσιευμένο από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αναρτήθηκε από: <http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebook-pimorfotes/texnes/9.TEXNES.pdf>

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

Κόκκος, Α.(2009, Νοέμβριος). Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: *Το κείμενο αυτό αποτέλεσε τη βάση εισήγησης που παρουσιάστηκε στην 8η Διεθνή Συνδιάσκεψη για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση, η οποία διοργανώθηκε από το Columbia University και πραγματοποιήθηκε στις Βερμούδες*. Ανακτημένο από

[http://www.adulteduc.gr/001/pdfs/alexiskokkos/mm\\_aisthitiki\\_empeiria.pdf?phpMyAdmin=db53c3e110bfcb398c933c5b448fcb6](http://www.adulteduc.gr/001/pdfs/alexiskokkos/mm_aisthitiki_empeiria.pdf?phpMyAdmin=db53c3e110bfcb398c933c5b448fcb6)

Κόκκος, Α.(2011). Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες. Στο: Κόκκος Α. και Συνεργάτες (Επιμ.), *Μετασχηματίζουσα Μάθηση Μέσα Από Την Αισθητική Εμπειρία Η Διαμόρφωση Μιας Μεθόδου* (σελ.71-120). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πελασγός, Σ.(2008) *Τα μυστικά του Παραμυθιά: Μαθητεία στην τέχνη της προφορικής λογοτεχνίας και αφήγησης*. Αθήνα : Μεταίχμιο

Πελασγός, Σ.(2007) *Όχι στον μεταλλαγμένο κακό λύκο*. Αθήνα: μικρή Μίλητος

Προύσαλης, Δ.( 2009, Μάιος). *Λαϊκό παραμύθι και περιβάλλον: Όταν η τέχνη της Αφήγησης μπολιάζει την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης & Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης «Η Τέχνη ως εργαλείο εκπαίδευσης για το περιβάλλον Παιδαγωγικές Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για το Δάσος/Δένδρο & την ανακύκλωση* Ανακτημένο από [http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika\\_Synedrio\\_Evgenidio/Files/Text\\_files/III\\_Paralliles\\_Sinedries/Eisigiseis/Prousalis\\_eisigisi.pdf](http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/Text_files/III_Paralliles_Sinedries/Eisigiseis/Prousalis_eisigisi.pdf).

Τσιλιμένη, Τ. (2007, Μάιος) *Η Αφήγηση ως εργαλείο μάθησης στην Εκπαίδευση: Η Περίπτωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*: Ομιλία στο ΚΠΕ Αν.Ολύμπου. Ανακτημένο από [http://www.pofa.uth.gr/index.php?option=com\\_content&task=view&id=47&Itemid=42](http://www.pofa.uth.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=47&Itemid=42)

Τριβιζάς,Ε.(2007). Επιστήμη και φαντασία. Ανακτημένο από: [www.homeopath.gr/video.shtml](http://www.homeopath.gr/video.shtml)

Elliot, D.(2007).Η πραξιακή φιλοσοφία για τη μουσική εκπαίδευση: μία σύνοψη. *Εργασία δημοσιευμένη από τα Μουσικοπαιδαγωγικά*, Ανακτήθηκε από: <http://www.eeme.gr/downloads/vol%204%20elliott%20pages.pdf>

### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

Brookfield,S.(2006). *Tales from the dark side: a phenomenography of adult critical reflection*. Paper presented at the Journal of Lifelong Education. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0260137940130303>).

Mahoney, M. (1991). *Human change processes*. The scientific Foundations of psychotherapy. New York: Basic Books

Dirkx, J.(2006).Transformative Learning and the Journey of Individuation Paper presented at the Education Resource Information Center digest No 223. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED448305.pdf> .

Gersie, A. (1992), *Earthtales: Storytelling in times of change*, London: Green Print.

Livo, N. & Sandra Rietz (1986). *Storytelling. Process & practice*. Colorado:Libraries Unlimited

### **Εργαστήριο 13: Συναξάρι Αντρέα Κορδοπάτη. Βιβλίο πρώτο: Αμερική. Μετανάστευση, Μετάβαση, και Μετασχηματίζουσα Μάθηση**

**Μαίρη Μαργαρώνη.** Φιλολόγος – Κοινων. Ανθρωπολόγος – Υποψ. Διδάκ. Ιστορίας.  
[mary.margaroni@hotmail.com](mailto:mary.margaroni@hotmail.com)

**Κώστας Καλέμης.** MeD Ειδικής Αγωγής ΕΚΠΑ – Επιμορφωτής Εκπ/σης Ενηλίκων  
ΕΚΔΔΑ, [kkalemis@primedu.uoa.gr](mailto:kkalemis@primedu.uoa.gr)

#### **Περίληψη**

Η παρούσα πρόταση εκπαιδευτικής πρακτικής εντάσσεται στο θεωρητικό πλαίσιο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης και έχει ως στόχο την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού σε ενήλικες εκπαιδευομένους μέσα από τη λογοτεχνία. Ως αφετηρία, χρησιμοποιείται το έργο του Θανάση Βαλτινού, *Συναξάρι Αντρέα Κορδοπάτη*. Βιβλίο πρώτο: *Αμερική*, το οποίο παρουσιάζει τις γεμάτες κακουχίες και ανατροπές μεταναστευτικές διαδρομές προς την Αμερική ενός φτωχού Πελοποννήσιου αγρότη, στις αρχές του προηγούμενου αιώνα. Υποστηρικτικά χρησιμοποιείται αυθεντικό φωτογραφικό υλικό και αποσπάσματα εφημερίδων της εποχής για την μετανάστευση Ελλήνων στο «Νέο Κόσμο». Παράλληλα χρησιμοποιείται αυθεντικό υλικό για την μετανάστευση Αλβανών στην Ελλάδα την τελευταία δεκαετία του προηγούμενου αιώνα (απομαγνητοφωνημένα αποσπάσματα με αφηγήσεις μεταναστών για τα δικά τους, συνήθως, αρχικώς τραγικά βιώματα στην ελληνική κοινωνία, αποσπάσματα ελληνικών εφημερίδων κ.λπ.). Στόχος τού προτεινόμενου εργαστηρίου αποτελεί ο (μετασχηματιστικός) αναστοχασμός των συμμετεχόντων σε δύο επίπεδα: αφενός στην νέα νοητική πρόσληψη σύγχρονων μεταναστευτικών φαινομένων· αφετέρου στην ανασυγκρότηση του εαυτού ως δεξαμενής τόλμης, υπομονής και επίμονης προσπάθειας, ο οποίος καταφέρνει –μέσα από την βαθιά, καθημερινή του οδύνη, με οποιαδήποτε μορφή και αν αυτή παίρνει– να αντλήσει την δύναμη της ίδιας της ύπαρξής του και το νόημα της συνέχειάς του.

#### **Abstract**

**Mary Margaroni**, Philologist, Social Anthropologist, Candidate in PhD History

**Kostas Kalemis**, MeD Special Education – Teacher Trainer for Adult Education

The present proposal of educational practicum is included in the theoretical context of Transformative Learning and aims to develop critical thinking in adult learners through literature. As a starting point we use the work of Thanasis Valtinos, *Antreas Cordopati's Synaxarion. Volume 1: America*, which presents the migrational flows to America filled with hardships and unexpected events, as experienced by a poor farmer from the Peloponnese at the beginning of the previous century. In addition, we use the original photographic material and excerpts from the era's newspapers on the migration of Greeks to the "New World". Simultaneously, we use original material on the migration of Albanians to Greece during the last decade of the previous century (transcribed excerpts of narratives given by immigrants regarding their own-initially tragic in most cases-experiences of Greek society, excerpts of Greek newspapers etc). The goal of the suggested workshop is to involve the participants in (transformative) critical thinking on two levels: firstly, on the new perception of contemporary migration flows; secondly, on the reconstruction of the self as a source of bravery, patience and persistence, a self which manages to find the strength of its own existence and the meaning of its continuation, attributes encountered through deep, everyday sorrow in whatever form that may take.

### **Εισαγωγή**

Η παρούσα εκπαιδευτική πρακτική εντάσσεται στο θεωρητικό πλαίσιο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (*Transformative Learning*) και έχει ως στόχο την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού σε ενήλικες εκπαιδευομένους μέσα από την λογοτεχνία. Παράλληλα με την επικουρική χρήση του έργου του Γκαζμέντ Καπλάνι, *Μικρό ημερολόγιο συνόρων* (2006), η θεματική του οποίου αντλείται από το πεδίο της μεταναστευτικής εμπειρίας των Αλβανών προς την Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του 1990, χρησιμοποιεί το έργο του Θανάση Βαλτινού, *Συναξάρι Αντρέα Κορδοπάτη*. Βιβλίο πρώτο: *Αμερική* (1964), το οποίο παρουσιάζει τις γεμάτες κακουχίες και ανατροπές μεταναστευτικές διαδρομές ενός φτωχού Πελοποννήσιου αγρότη, του Αντρέα Κορδοπάτη, προς την Αμερική στις αρχές του προηγούμενου αιώνα.

Ήδη ο τίτλος του έργου του Βαλτινού (*συναξάρι*, δηλαδή σύντομη αφήγηση με αντικείμενο την ζωή των μαρτύρων της πίστης) υποδηλώνει τα μαρτυρικά βιώματα του αφηγητή-πρωταγωνιστή, μέσα από τα οποία ο τελευταίος αναδεικνύεται σε εγκόσμιο άγιο (Σελιώτη, χ.χ.). Συνδηλώνεται, επίσης, και ο τόπος των μαρτυρικών του βιωμάτων, η Αμερική (ο Νέος Κόσμος), με όλες τις αναπαραστάσεις που αυτός δημιουργεί. Ο αφηγητής, μέσα από τις

απανωτές μεταναστευτικές του απόπειρες (Μάρτιος 1903, Οκτώβριος 1904, Απρίλιος 1907) και μέσα από μια εν μέρει επιτυχή μετανάστευση (αναχώρηση: Οκτώβριος 1907· αποτυχημένη άφιξη στην Αμερική, αναγκαστική απόδραση και «λαθρομετανάστευση»: Νοέμβριος 1907· συνεχείς μετακινήσεις, εναλλαγή εργασιών, βίωμα συνεχούς φόβου μέχρι την τελική σύλληψη και απέλαση: Απρίλιος 1910· επιστροφή στην Ελλάδα: Ιούνιος 1910), όχι μόνο διασχίζει γεωγραφικά, γλωσσικά και εθνοπολιτισμικά όρια, αλλά χαρακτηρίζεται και από απανωτές εσωτερικές μεταβάσεις. Κατά τις εσωτερικές αυτές μεταβάσεις, ο εαυτός, καθώς ανασυγκροτείται ως δεξαμενή τόλμης, υπομονής και επίμονης προσπάθειας, καταφέρνει –μέσα από την βαθιά, καθημερινή του οδύνη, οποιαδήποτε μορφή και αν αυτή παίρνει– να αντλήσει την δύναμη της ίδιας της ύπαρξής του και το νόημα της συνέχειάς του. Η εσωτερική περιπλάνηση του αφηγητή συνάδει με την περιπλάνησή του στον χώρο και την αναζήτηση του υπερπόντιου παραδείσου (Βλαχοδήμος, 2006), η πραγματικότητα του οποίου, ωστόσο, αντίκειται στην νοητική του κατασκευή (Λαλιώτου, 2006).

Στόχος της παρούσας εκπαιδευτικής πρακτικής, είναι η καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού, που θα μπορούσε να αποτελέσει την αρχή για έναν εν δυνάμει μετασχηματισμό του αναγνώστη, μια διανοητική και συναισθηματική διαδικασία αλλαγής με σαφώς μακρόχρονο και πολυσύνθετο χαρακτήρα. Ο κριτικός (και εν δυνάμει μετασχηματιστικός) στοχασμός στοχεύει, στην συγκεκριμένη περίπτωση, στην νέα νοητική πρόσληψη σύγχρονων μεταναστευτικών φαινομένων από τους εκπαιδευόμενους, κατά τα οποία η Ελλάδα από χώρα αποστολής μεταναστών μετατράπηκε σε χώρα υποδοχής τους και, ταυτόχρονα, από προσδοκώμενο 'επίγειο παράδεισο' για τα μεταναστευτικά υποκείμενα, μετατράπηκε σε μαρτυρικό τόπο σύγχρονων εγκόσμιων αγίων. Επιλέγεται η περίπτωση της αλβανικής μετανάστευσης στην Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του 1990, λόγω της μαζικότητας του φαινομένου και λόγω των τεράστιων διαστάσεων που είχαν λάβει και εξακολουθούν να λαμβάνουν οι –κατά βάση ξενοφοβικοί– λόγοι και αναπαραστάσεις για αυτήν.

## **1. Θεωρητική Προσέγγιση**

### **1.1. Ιστορικό πλαίσιο: παράλληλες διαδρομές**

#### *1.1.1. Αρχές 20<sup>ου</sup> αιώνα: Έλληνες στην Αμερική*

Ήδη από τα τέλη του 19ου αιώνα ξεκίνησε ένα μεγάλο μεταναστευτικό κύμα από την Ελλάδα προς το εξωτερικό, με κύριο –αλλά όχι αποκλειστικό– προορισμό την Αμερική. Το μεταναστευτικό αυτό κύμα διήρκεσε μέχρι τις αρχές της δεκαετίας 1920-1930. Σύμφωνα με



τα επίσημα στατιστικά στοιχεία, κατά το χρονικό διάστημα 1891-1920, μετανάστευσαν από την Ελλάδα στις Η.Π.Α. 368.699 άτομα, μη συμπεριλαμβανομένων των 'λαθρομεταναστών'. Υπολογίζεται μάλιστα ότι, κατά την εικοσαετία 1890-1910, μετανάστευσε στην Αμερική το 1/10 του πληθυσμού της χώρας, ή –με άλλα λόγια– το 1/5 ή 1/4 του ενεργού της πληθυσμού (Έμκε-Πουλοπούλου, 1999).

Παρά την βιομηχανική ανάπτυξη στην Ελλάδα, που εντοπίζεται ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1860 / τις αρχές της δεκαετίας του 1870 (Αγριαντώνη, 1986), και που στο απώγειο της εξέλιξής της (1885-1895) ευνοήθηκε (Πουρνάρας, 1945), από τις συνεχείς υποτιμήσεις της δραχμής (Ζολώτας, 1926), δύσκολες οικονομικές συγκυρίες στο τελευταίο τέταρτο του 19<sup>ου</sup> και στις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα, εξασθένησαν σημαντικά, κυρίως, τον αγροτικό πληθυσμό της Ελλάδας, που αποτελούσε, άλλωστε, και την συντριπτική πλειοψηφία (76% το 1907), και τον οδήγησαν στην μετανάστευση. Συγκεκριμένα, η βιομηχανική ανάπτυξη της χώρας συμπορεύτηκε με μια στροφή της οικονομικής κρατικής της πολιτικής προς την επεκτατική δημοσιονομία, καθώς άρχισαν να δαπανούνται τεράστια χρηματικά ποσά για βασικά έργα υποδομής [δημόσιες επενδύσεις στα λιμάνια της χώρας και εκσκαφή του ισθμού της Κορίνθου (1882-1893)]. Τα ποσά αυτά προέρχονταν από μία νέα αυστηρή κρατική φορολογική πολιτική, που επιβάρυνε τον λαό, αλλά και από την σύναψη υψηλότοκων εξωτερικών δανείων, τα οποία με ολοένα και πιο αυξανόμενη δυσκολία μπορούσαν να εξυπηρετηθούν από το ελληνικό κράτος, μέχρι την κήρυξη της τελικής του πτώχευσης το 1893 (Μηλιός, χ.χ.).

Επιπλέον, εσωτερικοί οικονομικοί και κοινωνικοί παράγοντες καθιστούσαν δυσχερή την καθημερινή επιβίωση της συντριπτικής πλειοψηφίας του ελληνικού (αγροτικού) πληθυσμού: η ύπαρξη ενός σημαντικού αριθμού ακτήμονων καλλιεργητών, ο κατακερματισμός της μικρής ιδιοκτησίας, η ορεινή και άγονη τοποθεσία των 4/5 των μικρών ιδιοκτησιών, οι καταπιεστικές συνθήκες διαβίωσης στις περιοχές μεγάλης γαιοκτητικής ιδιοκτησίας, η έλλειψη δυνατότητας βελτίωσης του εισοδήματος και της κοινωνικής θέσης των αγροτών, λόγω –μεταξύ άλλων– περιορισμένων κρατικών επενδύσεων σε εγγειοβελτιωτικά έργα, δυσμενών συνθηκών μεταφοράς και εμπορίας των αγροτικών προϊόντων, έλλειψης αγροτικής πίστης, αποτυχίας της κρατικής πολιτικής να παρέχει έστω μία στοιχειώδη γεωργική εκπαίδευση, της βαριάς δασμολογικής/φορολογικής κρατικής πολιτικής, της σφοδρής σταφιδικής κρίσης της δεκαετίας του 1890, της χρησιμοποίησης πρωτόγονων γεωργικών εργαλείων, της αύξησης της τοκογλυφίας σε βάρος του αγροτικού πληθυσμού και της εκμετάλλευσής του από πάσης φύσης εμπόρους, μεσάζοντες, μεγαλοκτηματίες και βιομηχάνους, και της

αδυναμίας απορρόφησης του πλεονάζοντος αγροτικού πληθυσμού στον τομέα του εμπορίου και της βιομηχανίας (Έμκε-Πουλοπούλου, 1986, Έμκε-Πουλοπούλου, 1999). Αλλά και στον αστικό χώρο, οι συνθήκες διαβίωσης του ελληνικού πληθυσμού, κυρίως των εργατικών τάξεων, ήταν ιδιαίτερα σκληρές: χαμηλό βιοτικό επίπεδο, υποσιτισμός και αυξημένη θνησιμότητα (ιδιαίτερα κατά την περίοδο 1912-1920), απάνθρωπες συνθήκες εργασίας, ολοένα και πιο σοβαρό οικιστικό πρόβλημα στα μεγάλα αστικά κέντρα (Έμκε-Πουλοπούλου, 1999).

Τα προαναφερθέντα, σε συνδυασμό αφενός με τις δυσμενείς επικρατούσες πολιτικές συνθήκες στην Ελλάδα, κυρίως στην αρχή του μεταναστευτικού κύματος [μακρόχρονη εμπόλεμη κατάσταση, πολιτική αναστάτωση και ανασφάλεια, ήττα του 1897 (Καλαφάτης, 1999)], και αφετέρου με τους παράγοντες προσέλκυσης μεταναστών στις Η.Π.Α. (ανάπτυξη της οικονομίας και αυξημένη ζήτηση εργατικού δυναμικού, μετά το τέλος του Ισπανο-αμερικανικού πολέμου), αποτέλεσαν γόνιμο έδαφος για την εντατικοποίηση της ελληνικής μετανάστευσης στην Αμερική. Οι Έλληνες μετανάστες, που στην συντριπτική τους πλειονότητα, ανήκαν στην αγροτική τάξη ή αποτελούσαν μέρος του εξαθλιωμένου αστικού πληθυσμού, εργάστηκαν στην χώρα υποδοχής, αρχικά, ως χειρώνακτες, και, στην συνέχεια, απασχολήθηκαν στο εμπόριο και σε διάφορες υπηρεσίες (Έμκε-Πουλοπούλου, 1999).

#### 1.1.2. Τέλη 20<sup>ου</sup> αιώνα: Αλβανοί στην Ελλάδα

Μεταφερόμαστε έναν αιώνα αργότερα, στην γειτονική Αλβανία. Το 1990, μετά από μία χρονική περίοδο απόλυτης πολιτικής και ιδεολογικής απομόνωσης της χώρας (Doka & Yzeiri, 2003· Schmidt, 2003), πλήρους ελέγχου της κοινωνίας από το κομμουνιστικό κόμμα με την συνδρομή της *Sigurimi*, της μουστικής αστυνομίας, απόλυτης επικράτησης φόβου και τρομοκρατίας, και μιας γενικότερης στρατικοποίησης στην κοινωνική καθημερινή ζωή (Βίκερς & Πέτιφερ, 1998), επήλθε αλλαγή στο πολιτικό σύστημα της Αλβανίας (κατάρρευση του κομμουνιστικού καθεστώτος) και, μαζί με αυτήν, επήλθαν αλληπάλληλες κοινωνικές αλλαγές. 4.975 Αλβανοί πολίτες που είχαν προσφύγει στις 2 Ιουλίου 1990 σε πρεσβείες και προξενεία δυτικών κρατών στα Τίρανα, για να διαμαρτυρηθούν κατά του κομμουνιστικού καθεστώτος, κατάφεραν για πρώτη φορά να διασχίσουν τα μέχρι τότε αυστηρώς κλειστά σύνορα της χώρας και να μεταναστεύσουν στο εξωτερικό. Η πείνα και ο βαρύς χειμώνας που ακολούθησαν το 1991 και τους πρώτους μήνες του 1992, συνέβαλλαν στην χειροτέρευση της κατάστασης, και, έτσι, αυξήθηκε η μετανάστευση προς τις όμορες χώρες, της Ελλάδος συμπεριλαμβανομένης, η οποία δέχτηκε το 76% των Αλβανών μεταναστών (Doka, 2003). Το 1991, η εξωτερική μετανάστευση από την Αλβανία έφτασε το

15,6%, το πιο υψηλό ποσοστό μετανάστευσης στην Ευρώπη. Την ίδια χρονική περίοδο, η κλιμάκωση της εγκληματικότητας, λόγω της σχεδόν πλήρους διάλυσης της κρατικής εξουσίας, η εμφάνιση αλβανικών ομάδων και η σύνδεσή τους με την μαφία στην Νότια Ιταλία, η άνθιση του εμπορίου όπλων και ναρκωτικών, η συγκρότηση συμμοριών που εκβίαζαν και πουλούσαν προστασία, η εισχώρηση μιας πιο εκλεπτυσμένης μορφής οργανωμένου εγκλήματος στον κρατικό μηχανισμό, και η επαναφορά τού θεσμού τής βεντέτας κυρίως στην Βόρεια Αλβανία, συνέβαλλαν στην αύξηση του μεταναστευτικού φαινομένου, κυρίως για λόγους ασφάλειας και αυτοπροστασίας (Βίκερς & Πέτιφερ, 1998). Η αργή αλλά σταθερή βελτίωση της κατάστασης στην χώρα από το 1993, δεν είχε μακρά χρονική διάρκεια, καθώς το 1996 άρχισε η κατάρρευση του συστήματος των πυραμίδων. Επρόκειτο για ένα οικονομικό σύστημα που υποσχόταν πολλαπλασιασμό χρημάτων των συμμετεχόντων μέσα σε ελάχιστο χρονικό διάστημα. Το 1/3 του αλβανικού πληθυσμού (δηλαδή περίπου ένα εκατομμύριο πολίτες) υπήρξε θύμα της οικονομικής αυτής κατάρρευσης, ενώ φαλήρισαν περίπου 21.000 μικρομεσαίες επιχειρήσεις. Η εμπιστοσύνη προς το κράτος εξαφανίστηκε παντελώς, και η ιδέα της απάτης των πολιτών από απρόσωπες καταχρηστικές δυνάμεις οδήγησε τους πολίτες σε μια άνευ προηγουμένου μαζική αντίδραση. Η κρατική τάξη κατέρρευσε σχεδόν ολοκληρωτικά. Στην χώρα προκλήθηκε χάος, και ουσιαστικά δημιουργήθηκε μια εμπόλεμη κατάσταση, που επιτάθηκε κυρίως κατά την διάρκεια του 1997, όταν πολίτες λεηλάτησαν στρατιωτικές αποθήκες όπλων και πήραν στα χέρια τους πάνω από 600.000 όπλα (Βίκερς & Πέτιφερ, 1998· Vaughan-Whitehead, 1999). Ένα καινούργιο μεταναστευτικό κύμα προκλήθηκε, καθώς, μόνο κατά την διάρκεια του 1997, 500.000 μετανάστες, δηλαδή 16% του συνολικού αλβανικού πληθυσμού, εγκατέλειψαν την χώρα (Doka, 2003).

Η αυξημένη αλβανική μετανάστευση προς την Ελλάδα δεν οφειλόταν μόνο στην γειννίαση των δύο χωρών. Πολύ περισσότερο, υποβοηθήθηκε από βασικά χαρακτηριστικά της ελληνικής κοινωνίας, όπως –μεταξύ άλλων– από την ανυπαρξία ουσιαστικής κρατικής μεταναστευτικής πολιτικής (Κούρτοβικ 2001· Καβουνίδη, 2002), την άνθηση της άτυπης οικονομικής δραστηριότητας, την ύπαρξη του αγροτικού τομέα και πολλών μικρών οικογενειακών επιχειρήσεων που ευνοούσαν την προσωρινή απασχόληση φθηνής εργατικής δύναμης, την υπερπροστασία των ήδη ενήλικων παιδιών των ελληνικών οικογενειών και, κατ' επέκταση, την απαξίωση μιας ενδεχόμενης 'κατώτερης' επαγγελματικής τους απασχόλησης (Πετράκου, 2001). Παρά την συμβολή των Αλβανών μεταναστών στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας υποδοχής (Ιωακείμογλου, 2001), μέσα σε ιδιαίτερα δύσκολες συνθήκες εργασίες, οι οποίες είχαν σημαντικές ψυχολογικές,

οικονομικές και πολιτισμικές επιπτώσεις στους ίδιους τους μετανάστες (Ψημμένος, 2001), οι αναπαραστάσεις που κατασκευάστηκαν, αρκετά γρήγορα και με ιδιαίτερη ανθεκτικότητα στον χρόνο, στο ελληνικό συλλογικό φαντασιακό για «τον» Αλβανό μετανάστη, ήταν αυτές του απολίτιστου και του επικίνδυνου *homo criminalis*, κυρίως με την συμβολή των Μ.Μ.Ε. (Κωνσταντινίδου, 2001).

## 1.2. Λογοτεχνία και κριτικός στοχασμός (critical reflection)

Στις δύο παραπάνω υποενότητες έγινε συνοπτική αναφορά στο ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο των μεταναστευτικών διαδρομών / μεταναστευτικών ταξιδιών εκατοντάδων χιλιάδων ατόμων, διαφορετικής προέλευσης και διαφορετικού προορισμού σε δύο διαφορετικές χρονικές περιόδους του προηγούμενου αιώνα. Στο λογοτεχνικό έργο του Βαλτινού, το μεταναστευτικό ταξίδι αναδεικνύεται σε διαβατήρια τελετουργία, όπου το υποκείμενο βρίσκεται στο μεταίχμιο (Van Genner, 1960). Βρίσκεται μεταξύ του 'εδώ' και του 'εκεί', που, στην συγκεκριμένη περίπτωση, είναι το απεχθές 'οικείο' και το επιθυμητό 'άλλο'. Το μεταβατικό αυτό στάδιο του υποκειμένου, δηλαδή η οριακότητά του, επαναλαμβάνεται με τις συνεχείς μεταναστευτικές του απόπειρες, παρατείνεται με την παράνομη διαμονή του στην χώρα υποδοχής, και ανατρέπεται με την αναγκαστική επιστροφή του στην χώρα καταγωγής. Η μεθοριακότητα δεν λαμβάνει, έτσι, την συνηθισμένη μορφή τής διαβατήριας τελετουργίας με το τελικό πέρασμα του υποκειμένου στην 'απέναντι όχθη' και με την υιοθέτηση μιας καινούργιας ταυτότητας, αλλά λαμβάνει την μορφή μιας εκ νέου ρευστής πραγματικότητας.

Το συγκεκριμένο λογοτεχνικό έργο, με την ιδιαίτερα λιτή και μικροπερίοδη γραφή, όπου κυριαρχεί ο περιεκτικός, σχεδόν προφορικός λόγος (Πολίτης, 1980· Βλαχοδήμος, 2006), αν και πρωτίστως καλλιτεχνικό –και όχι ιστορικό– δημιούργημα, λειτουργεί ως συμπληρωματική πηγή για την κοινωνική ιστορία της εποχής, καθώς εστιάζει στον αντίκτυπο των τότε κοινωνικών αλλαγών στην βιωμένη εμπειρία ενός απλού, καθημερινού ανθρώπου (Thompson, 2002), αντιπροσωπευτικού για μια ευρεία κοινωνική/ταξική ομάδα. Προσφέρεται ιδιαίτερα ως αφόρμηση για κριτικό γραμματισμό (*critical literacy*), δηλαδή για διείσδυση κάτω από την επιφάνεια του γραπτού κειμένου και για διατύπωση κριτικών ερωτημάτων (Baynham, 2002· Κωστούλη, 2008), έτσι ώστε (εν δυνάμει) να επιτευχθεί η μεταδόμηση της εκπαιδευόμενης ομάδας, από ένα σύνολο μεμονωμένων ατόμων, σε μία κειμενική κοινότητα (*discourse community*) (Swales, 1990), και μάλιστα σε μία κοινότητα κριτικού γραμματισμού (*critical literacy community*) (Ramanathan & Atkinson, 2000), και στοχαστικού διαλόγου. Ο τελευταίος συνεισφέρει, σύμφωνα με τον Mezirow, τόσο στην

απόκτηση συλλογικής σοφίας όσο και στην καλύτερη κατανόηση του εαυτού (Λιντζέρης, 2007), δηλαδή στην επανεκτίμηση προβληματικών νοηματοδοτήσεων ή πλαισίων αναφοράς, έτσι ώστε αυτά να γίνουν περισσότερο στοχαστικά και, εν δυνάμει, μετασχηματιζόμενα (Mezirow, 2007· Mezirow, 2009). Συμβάλλει, τοιουτοτρόπως, στην δημιουργία αυτού που ο Kegan (2007) ονομάζει αυτο-μετασχηματιζόμενο νου, ο οποίος δύναται να σκέφτεται με διαύγεια (Κουλαουζίδης & Ανδριτσάκου, 2007).

Λαμβάνοντας υπόψη την θεμελιώδη θεωρία της «πολλαπλής νοημοσύνης» του Gardner (2009), στην οποία επισημαίνεται ότι διάφορες μορφές τέχνης αποτελούν διόδους επικοινωνίας και καλλιεργούν την ανάπτυξη της φαντασίας και την στοχαστική ικανότητα του εκπαιδευομένου, καθίσταται σαφές ότι η τέχνη (στην συγκεκριμένη περίπτωση, η τέχνη του λόγου) βοηθά το άτομο να βιώσει δυνατές συγκινησιακές εμπειρίες και συναισθηματικές διαταραχές, που ενδέχεται να συμβάλλουν τα μέγιστα στην καλλιέργεια της στοχαστικής του ικανότητας, η οποία αποτελεί δομικό στοιχείο της μετασχηματίζουσας μάθησης, δηλαδή της διαδικασίας εκείνης μέσα από την οποία το άτομο αμφισβητεί την εγκυρότητα βαθειά ριζωμένων απόψεων, συμβατικών αξιών και παγιωμένων αντιλήψεων, βιώνοντας ταυτόχρονα την δυνατή εμπειρία μιας συναισθηματικής διαταραχής, που συμβάλλει τα μέγιστα στον επαναπροσανατολισμό του τρόπου με τον οποίο το άτομο αυτό αντιλαμβάνεται τον κόσμο, και, σε τελική ανάλυση, στην ωρίμανσή του (Mezirow & Associates, 1990).

Η αισθητική εμπειρία της ανάγνωσης των γεωγραφικών και εσωτερικών μεταβάσεων του λογοτεχνικού ήρωα του Βαλτινού, μπορεί, επιπλέον, να αποτελέσει το κατεξοχήν μέσο για την ανάπτυξη της φαντασίας του αναγνώστη, η οποία αποτελεί, επίσης, θεμελιώδες στοιχείο της διεργασίας της (μετασχηματίζουσας) μάθησης (Dewey, 1980). Μάλιστα, η φαντασία, όπως και η διαίσθηση, δημιουργώντας νέα μονοπάτια πρόσληψης του κόσμου, δύνανται να συμβάλλουν όχι μόνο στον μετασχηματισμό του περιεχομένου αλλά και στον μετασχηματισμό της δομής της συνείδησης (Kasl & Dean, 2007). Άλλωστε, σύμφωνα με τον Sartre (1949, παρατίθεται στο Κόκκος, 2009), σε κάθε λογοτεχνικό έργο ο ίδιος ο αναγνώστης ανακαλύπτει και νοηματοδοτεί τα νοήματα που αυτό εμπεριέχει, ενεργοποιώντας –μέσα από την ανακαλυπτική αυτή διεργασία (Bruner, 1961)– την ικανότητα κριτικού στοχασμού (Brookfield, 2007), δηλαδή τις διανοητικές και συγκινησιακές δραστηριότητες στις οποίες το άτομο εμπλέκεται προκειμένου να διερευνήσει τις εμπειρίες του και να οδηγηθεί σε μια νέα κατανόηση και εκτίμηση των φαινομένων (Boud, Keogh, & Walker, 1985, παρατίθεται στο Mezirow & Associates, 1990). Ο ενεργητικός ρόλος του αναγνώστη συνίσταται στην προσωπική ερμηνεία και κατανόηση

των δεδομένων (Iser, 1974· Iser 2000). Το γεγονός αυτό συνεπάγεται την αναβάθμιση του αναγνώστη σε συνδιαμορφωτή του αφηγηματικού λόγου και σε αναγνώστη-συγγραφέα. *Wreader* είναι ο νεόκοπος αγγλικός όρος που αποδίδει το καινούργιο *status* του τελευταίου, καθώς μπολιάζει την έννοια του αναγνώστη-*reader* με εκείνη του συγγραφέα-*writer* (Γιαννικοπούλου, 2007).

## **2. Βιωματικό Εργαστήριο: «Γεωγραφικές Διαδρομές και Εσωτερικές Μεταβάσεις»**

Για μια πρακτική εκπαιδευτική εφαρμογή που στοχεύει στο να δουλευτούν στην εκπαιδευόμενη ομάδα ενηλίκων ζητήματα, όπως οι παράλληλες διαδρομές των μεταναστευτικών υποκειμένων, όχι ως προς τον χώρο και τον χρόνο αφετηρίας και άφιξης, αλλά ως προς τις βιωμένες εμπειρίες του αποχωρισμού από το γνωστό, των προσδοκιών για το άγνωστο, των συναισθηματικών διεργασιών και της διαχείρισης του πόνου που προκαλούν οι αλληπάλληλες πρακτικές δυσκολίες και οι (συχνά) υφιστάμενοι στιγματισμοί και απορρίψεις από την κοινωνία υποδοχής, της ανάπτυξης στρατηγικών για επιβίωση, προσαρμογή και (εν δυνάμει) επιτυχία, προτείνεται το βιωματικό εργαστήριο με τίτλο «Γεωγραφικές Διαδρομές και Εσωτερικές Μεταβάσεις», το οποίο είναι διάρκειας 120 λεπτών. Μία εποπτική παρουσίαση του εργαστηρίου σε μορφή πίνακα (1), ακολουθεί στο τέλος της παρακάτω αναλυτικής του περιγραφής.

Το εργαστήριο ξεκινά με μια σύντομη παρουσίαση του περιεχομένου του από τους εκπαιδευτές και με κάποια βασικά βιογραφικά στοιχεία από τους εκπαιδευομένους, τα οποία συνδέονται με τυχόν γεωγραφικές τους μετακινήσεις (μεταναστεύσεις εντός ή εκτός Ελλάδας). Στην συνέχεια, υπάρχουν δύο κύριες φάσεις χρονικής διάρκειας 50 λεπτών έκαστη, από τις οποίες η πρώτη ασχολείται με την θεματική «αρχές 20<sup>ου</sup> αιώνα: Έλληνες στην Αμερική», και η δεύτερη με την θεματική «τέλη 20<sup>ου</sup> αιώνα: Αλβανοί στην Ελλάδα». Η καθεμία φάση περιλαμβάνει εργασία στην ολομέλεια (στην αρχή και το τέλος της) και εργασία σε ομάδες (στο ενδιάμεσο της κάθε φάσης). Ακολουθεί το κλείσιμο του εργαστηρίου.

### **Α' φάση: Αρχές 20<sup>ου</sup> αιώνα: Έλληνες στην Αμερική**

Στην πρώτη φάση, χρησιμοποιούνται ως αφόρμηση στην ολομέλεια, αποσπάσματα από το ντοκυμαντέρ του Στέλιου Κούλογλου, *Οι Βρωμοέλληνες* (1998) [<http://www.youtube.com/watch?v=vdAxRjiSmk4&feature=related> ( μέρος 1) · <http://www.youtube.com/watch?v=veZqSvNOYrI> (μέρος 2) · <http://www.youtube.com/watch?v=khAbctNP2ds> (μέρος 3) ·

<http://www.youtube.com/watch?v=JznM9yyQPIY> (μέρος 4), · <http://www.youtube.com/watch?v=W79CeT4ZyXY> (μέρος 5) · <http://www.youtube.com/watch?v=wBrDtiCa9YI> (μέρος 6)]. Το συγκεκριμένο ντοκουμαντέρ προβλήθηκε από την τηλεοπτική εκπομπή *Ρεπορτάζ Χωρίς Σύνορα*, με αφορμή την απαγόρευση της κυκλοφορίας Αλβανών μεταναστών μετά την δύση του ηλίου από τον κοινοτάρχη του χωριού Παλαιό Κεραμμύδι, το 1998. Η εν λόγω τηλεοπτική εκπομπή εστίαζε στην επίσκεψη του προαναφερθέντος δημοσιογράφου στους κατοίκους του Παλαιού Κεραμμυδιού και στην συζήτηση μαζί τους (σχετικά με το θέμα του ρατσισμού που παρατηρείται στην σύγχρονη ελληνική κοινωνία απέναντι στους Αλβανούς μετανάστες), πριν και μετά την προβολή του ντοκουμαντέρ *Οι Βρωμοέλληνες*, το οποίο αφορούσε τους Έλληνες μετανάστες στην Αμερική στις αρχές του προηγούμενου αιώνα και την ξενοφοβική αντιμετώπισή τους από την εκεί κοινωνία. Η χρήση τής τέχνης του ντοκουμαντέρ ενδείκνυται ως αφόρμηση της συγκεκριμένης φάσης του εργαστηρίου λόγω της συνδυαστικής της ποιότητας, καθώς πρόκειται για μια πολυδιάστατη μορφή τέχνης, που εμπεικλείει την φωτογραφική, την κινηματογραφική και την αφηγηματική τέχνη ταυτόχρονα.

Στην συνέχεια, γίνεται χωρισμός της ολομέλειας σε ομάδες των 4-5 ατόμων. Σε κάθε ομάδα δίνονται αποσπάσματα από το έργο του Βαλτινού που περιγράφουν διαφορετικά στάδια των μεταναστευτικών διαδρομών τού ήρωα και των δυσκολιών που εμπεικλείουν. Επιπρόσθετα, δίνονται αποσπάσματα από την ομογενειακή εφημερίδα *Ατλαντίς*, της Νέας Υόρκης, στα οποία αποτυπώνεται τόσο ο τρόπος που προσλάμβαναν οι ίδιοι οι Έλληνες μετανάστες την καθημερινότητά τους στον Νέο Κόσμο, όσο και ο τρόπος με τον οποίο προσλαμβάνονταν από το αμερικάνικο συλλογικό φαντασιακό, συνήθως ως μια κατεξοχήν επικίνδυνη ετερότητα (Συλλογή της Ψηφιακής Βιβλιοθήκης της Βουλής των Ελλήνων, <http://catalog.parliament.gr/#focus> · <http://srv-web1.parliament.gr/library.asp?item=32884> (έτος 1903) · <http://srv-web1.parliament.gr/library.asp?item=33346> (έτος 1904) · <http://srv-web1.parliament.gr/library.asp?item=33348> (έτος 1905). Μέσα από αυτά τα λογοτεχνικά και δημοσιογραφικά αποσπάσματα, αναδεικνύονται ιδιαίτερα οι βιωμένες εμπειρίες των συνεχών μεταβάσεων και οι εν γένει μεταναστευτικές δυσκολίες τόσο του λογοτεχνικού υποκειμένου, του Ανδρέα Κορδοπάτη (προσώπου υπαρκτού και όχι φανταστικού), όσο και των επίσης υπαρκτών πρωταγωνιστών του δημοσιογραφικού λόγου. Με έναυσμα τα συγκεκριμένα κείμενα, οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να χρησιμοποιήσουν την αφηγηματική τέχνη για προσωπικά τους βιώματα, που σχετίζονται με δικές τους γεωγραφικές μετακινήσεις (εσωτερική ή εξωτερική μετανάστευση), που είχαν ως αποτέλεσμα την δημιουργία ανοικειότητας στον τρόπο ζωής τους, την ανάγκη επέκτασης

των στρατηγικών τους συναισθηματικής (και όχι μόνο) επιβίωσης και, εν τέλει, τον εσωτερικό τους μετασχηματισμό μέσα από τις εξωτερικές αυτές μεταβάσεις/υπερβάσεις. Στο επόμενο, τελευταίο στάδιο της α' φάσης, προβλέπεται η παρουσίαση στην ολομέλεια των αποτελεσμάτων των ομαδικών εργασιών που καταγράφηκαν στο αμέσως προηγούμενο στάδιο, με έμφαση στα κείμενα που έγραψαν οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι για τις δικές τους μεταναστευτικές εμπειρίες, και η αναστοχαστική συζήτηση πάνω σε αυτές.

### **Β' φάση. Τέλη 20<sup>ου</sup> αιώνα: Αλβανοί στην Ελλάδα**

Στην δεύτερη φάση, χρησιμοποιείται ως αφόρμηση στην ολομέλεια, μέρος από μία πρόσφατη συνέντευξη ενός Αλβανού μετανάστη που ήρθε στην Ελλάδα με τα πρώτα μεταναστευτικά κύματα, και διαμένει στην χώρα περισσότερο από μία εικοσαετία. Πρόκειται για αποσπάσματα από μία αφήγηση ζωής, που εστιάζουν τόσο στο ίδιο το μεταναστευτικό του ταξίδι, που αποτελεί, άλλωστε, ορόσημο ζωής και χρονική διαχωριστική γραμμή για κάθε μετανάστη (η ζωή πριν και η ζωή μετά το μεταναστικό ταξίδι, στην ευρεία του έννοια), όσο και σε βιώματά του τα πρώτα έτη στην ελληνική κοινωνία.

Στην συνέχεια, ακολουθεί το στάδιο της εργασίας στις προσχηματισμένες ομάδες των 4-5 ατόμων, όπου οι συμμετέχοντες προσεγγίζουν και επεξεργάζονται αποσπάσματα από το έργο του σύγχρονου Αλβανού διανοούμενου Γκαζμέντ Καπλάνι, *Μικρό ημερολόγιο συνόρων*, και από τον σύγχρονο ελληνικό τύπο για την αλβανική παρουσία στην Ελλάδα. Το έργο του Καπλάνι αναπαριστά, με τρόπο άμεσο και λιτό, πρωτίστως την δική του μεταναστευτική περιπέτεια, που, ωστόσο –τουλάχιστον μέχρι την κοινωνική του αναγνώριση και καταξίωσή του ως διδάκτορα Κοινωνιολογίας στην ελληνική κοινωνία– είναι αντιπροσωπευτική για τα μεταναστευτικά υποκείμενα από την όμορρη Αλβανία των δύο τελευταίων δεκαετιών. Τα αποσπάσματα από τον ελληνικό τύπο, απεναντίας, παρουσιάζουν το αλβανικό μεταναστευτικό φαινόμενο από την ελληνική ηγεμονική οπτική, που κατασκευάζει επιμελώς και επιμόνως την εικόνα της επικίνδυνης ετερότητας, προτάσσοντας συνεχώς έναν στερεοτυπικό και ξενοφοβικό δημόσιο λόγο. Με βάση τα προς επεξεργασία λογοτεχνικά και δημοσιογραφικά αποσπάσματα, οι εκπαιδευόμενοι καλούνται και πάλι να χρησιμοποιήσουν την αφηγηματική τέχνη και ενθαρρύνονται στην παραγωγή γραπτού λόγου για προσωπικά τους βιώματα με μετανάστες στην Ελλάδα, και τις τυχόν σχέσεις που ανέπτυξαν μαζί τους. Καθώς οι ίδιοι ανήκουν στην ηγεμονική εθνοπολιτισμική ομάδα και είναι –ως ένα βαθμό– επηρεασμένοι από αυτήν την εξουσιαστική οπτική, καλούνται να αναστοχαστούν αφενός για τον ενδεχόμενο



μετασχηματισμό, που τυχόν παρατήρησαν στον εαυτό τους στην πάροδο του χρόνου, από την αρχική αυτή οπτική σε μια διαφοροποιημένη μεταγενέστερη, και αφετέρου για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (βιώματα – συμβίωση) με τα μεταναστευτικά υποκείμενα. Το γραπτό κείμενο που θα προκύψει από την συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορεί να αποτελέσει ένα δικό τους ομαδικό (και όχι ατομικό) λογοτεχνικό αφήγημα. Τοιούτοτρόπως, οι εκπαιδευόμενοι μετατρέπονται ταυτόχρονα σε *Wreader* των αρχικών λογοτεχνικών/πραγματικών ιστοριών με ένα νέο κείμενο, τα όρια του οποίου μεταξύ πραγματικότητας και μη, είναι ρευστά και προς επαναδιατύπωση.

Στο επόμενο, τελευταίο στάδιο της β' φάσης, στην ολομέλεια, προβλέπεται κριτική/αναστοχαστική συζήτηση πάνω στα λογοτεχνικά/δημοσιογραφικά αποσπάσματα που δουλεύτηκαν στις επιμέρους ομάδες του προηγούμενου σταδίου, και παρουσίαση του συλλογικού λογοτεχνικού αφηγήματος της κάθε ομάδας, με τον τρόπο που η ίδια επιλέγει (λ.χ. αφήγηση, δραματοποίηση).

Το βιωματικό εργαστήριο ολοκληρώνεται με το τραγούδι του στιχουργού Γ. Μαρκόπουλου και του μουσικού Γ. Σκούρτη, *Η μπαλάντα του μετανάστη* (<http://www.youtube.com/watch?v=v8nvQORhswk>, [http://www.stixoi.info/stixoi.php?info=Lyrics&act=details&song\\_id=14087](http://www.stixoi.info/stixoi.php?info=Lyrics&act=details&song_id=14087)), και ταυτόχρονη προβολή οπτικού υλικού για το νέο μεταναστευτικό κύμα Ελλήνων προς το εξωτερικό, λόγω της υφιστάμενης οικονομικής κρίσης. Με τον τρόπο αυτό, γίνεται σύνδεση με την επικαιρότητα και την σύγχρονη πραγματικότητα, ενώ προσφέρεται στους εκπαιδευόμενους η δυνατότητα να εστιάσουν κυρίως στις ιστορικές τομές και ασυνέχειες, συνειδητοποιώντας, έτσι, τις ακούσιες εναλλαγές ρόλων μιας χώρας και των πολιτών της στην μεταναστευτική διαδικασία: στην συγκεκριμένη περίπτωση, η εναλλαγή των ρόλων της Ελλάδας ως αποστολέα, υποδοχέα και, εκ νέου, αποστολέα μεταναστών.

Πίνακας 1: Σχεδιασμός εργαστηρίου

	Περιγραφή: επιμέρους θεματική & στοχοθεσία	Χρονική διάρκεια	Εκπαιδευτικά Υλικά
Εισαγωγή	Παρουσίαση του περιεχομένου του εργαστηρίου και κάποιων βασικών βιογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων	10'	
<b>Α' φάση</b>	<b>Αρχές 20<sup>ου</sup> αιώνα:</b> <b>Έλληνες στην Αμερική</b>	50'	

Ολομέλεια	Αρχική επαφή με σημαντικές πτυχές του μεταναστευτικού φαινομένου Ελλήνων στην Αμερική. Καταιγισμός ιδεών	10'	Αποσπάσματα από το ντοκουμαντέρ <i>Οι Βρωμοέλληνες</i>
Εργασία σε ομάδες	Εμβάθυνση στις μεταναστευτικές πτυχές που προέκυψαν στο προηγούμενο στάδιο. Χρησιμοποίηση της αφηγηματικής τέχνης / παραγωγή γραπτού λόγου για προσωπικά μεταναστευτικά βιώματα	15'	Αποσπάσματα από το έργο του Βαλτινού και από την ομογενειακή εφημερίδα <i>Ατλαντίς</i>
Ολομέλεια	Παρουσίαση των αποτελεσμάτων των ομαδικών εργασιών & συζήτηση	25'	
<b>Β' φάση</b>	<b>Τέλη 20<sup>ου</sup> αιώνα: Αλβανοί στην Ελλάδα</b>	<b>50'</b>	
Ολομέλεια	Αρχική επαφή με σημαντικές πτυχές του μεταναστευτικού φαινομένου Αλβανών στην Ελλάδα. Καταιγισμός ιδεών	10'	Αποσπάσματα από συνέντευξη Αλβανού μετανάστη στην Ελλάδα
Εργασία σε ομάδες	Εμβάθυνση στις μεταναστευτικές πτυχές που προέκυψαν στο προηγούμενο στάδιο. Χρησιμοποίηση της αφηγηματικής τέχνης / παραγωγή γραπτού λόγου για προσωπικά βιώματα με μετανάστες	15'	Αποσπάσματα από το έργο του Καπλάνι και από τον σύγχρονο ελληνικό τύπο για την παρουσία Αλβανών μεταναστών στην χώρα

	στην Ελλάδα		
Ολομέλεια	Παρουσίαση των αποτελεσμάτων των ομαδικών εργασιών & συζήτηση	25'	
Κλείσιμο	Αναστοχασμός	10'	Μουσικό άκουσμα σε συνδυασμό με παρουσίαση οπτικού υλικού για το νέο μεταναστευτικό κύμα Ελλήνων προς το εξωτερικό: <i>Η μπαλάντα του μετανάστη</i>

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αγριαντώνη, Χ. (1986). *Οι απαρχές της εκβιομηχάνισης στην Ελλάδα τον 19<sup>ο</sup> αιώνα*. Αθήνα: Εμπορική Τράπεζα της Ελλάδος.

Βαλτινός, Θ. (2001). *Συναξάρι Αντρέα Κορδοπάτη*. Βιβλίο πρώτο: *Αμερική* [α' έκδ. στο *Ταχυδρόμος* (1964, Ιανουάριος-Φεβρουάριος)]. Αθήνα: Ωκεανίδα.

Βίκερς, Μ. & Πέτιφερ, Τ. (1998). *Αλβανία. Από την Αναρχία σε μια Βαλκανική Ταυτότητα*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Βλαχοδήμος, Δ. (2006). Προτάσεις για την διδασκαλία του Θανάση Βαλτινού στα νέα βιβλία λογοτεχνίας του Γυμνασίου. Ανακτήθηκε στο διαδικτυακό χώρο <http://dide.kef.sch.gr/docs/filolo/logotgym/valtinos/keimeno.pdf>

Γιαννικοπούλου, Α. (2007). Από την 'κινέζα κούκλα' στα '88 ντολμαδάκια' και τα '33 ρουμπίνια': η λογική των υπερκειμένων στον παράλογο κόσμο των παραμυθιακών κειμένων. *Κείμενα*, 6. Ανακτήθηκε στον διαδικτυακό χώρο <http://keimena.ece.uth.gr/t6/artheta/tefxos6/downloads/giannikopoulou.pdf>

Έμκε-Πουλοπούλου, Η. (1986). *Προβλήματα μετανάστευσης-παλιννόστησης*. Αθήνα: Ινστιτούτο Μελέτης Ελληνικής Οικονομίας & Ελληνική Εταιρεία Δημογραφικών Μελετών.

Έμκε-Πουλοπούλου, Η. (1999). Η μεγάλη έξοδος. *Επτά Ημέρες* (ένθετο στην *Καθημερινή* τής 17.10.1999), 26-27.

Ζολώτας, Ξ. (1926). *Η Ελλάς εις το στάδιον της εκβιομηχανίσεως*. Αθήνα: Ελευθερουδάκης.

Ιωακείμογλου, Η. (2001). Οι μετανάστες και η απασχόληση. Στο Α. Μαρβάκης, Δ. Παρσάνογλου & Μ. Παύλου (επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 81-94.

Καβουνίδη, Τ. (2002). *Χαρακτηριστικά μεταναστών: Το Ελληνικό Πρόγραμμα Νομιμοποίησης του 1998*. Αθήνα: Σάκκουλα.

Καλαφάτης, Θ. (1999). Οικονομία και κοινωνία. *Επτά Ημέρες* (ένθετο στην *Καθημερινή* τής 17.10.1999), 22-23.

Καπλάνι, Γ. (2006). *Μικρό ημερολόγιο συνόρων*. Αθήνα: Λιβάνη.

Κόκκος, Α. (2009). Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας μέσα από την επαφή με την Τέχνη. Στο 1ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης & Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, *Η Τέχνη ως εργαλείο εκπαίδευσης για το περιβάλλον. Παιδαγωγικές/Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις για το Δάσος/Δέντρο & την Ανακύκλωση* (Ίδρυμα Ευγενίδου, 29-31 Μαΐου 2009), 77-85. Ανακτήθηκε στον διαδικτυακό χώρο [http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika\\_Synedrio\\_Evgenidio/Files/Text\\_files/II\\_Kentrikes\\_Eisigiseis/Kokkos\\_k\\_eisigisi.pdf](http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/Text_files/II_Kentrikes_Eisigiseis/Kokkos_k_eisigisi.pdf)

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

Κόκκος, Α. (2011). *Σύγχρονες προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Οδηγός Μελέτης για τη Θ.Ε. ΕΚΕ 52*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κουλαουζίδης, Γ. & Ανδριτσάκου, Δ. (2007). Συζητώντας με τον καθηγητή Jack Mezirow. *Διάλογος για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 11, 5-11.

Κούρτοβικ, Ι. (2001). Μετανάστες: ανάμεσα στο δίκαιο και στη νομιμότητα (Δελτίο εγκληματικότητας). Στο Α. Μαρβάκης, Δ. Παρσάνογλου & Μ. Παύλου (επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 163-198.

Κωνσταντινίδου, Χ. (2001). *Κοινωνικές αναπαραστάσεις του εγκλήματος. Η εγκληματικότητα των Αλβανών μεταναστών στην αθηναϊκό τύπο*. Αθήνα: Σάκκουλας.

Κωστούλη, Τ. (2008). Κριτική ανάλυση του γραμματισμού της σχολικής τάξης: Βασικές θέσεις και άξονες μελέτης. Στο Α. Μόζερ, Α. Μπακάκου-Ορφανού, Χ. Χαραλαμπίδης & Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου (επιμ.), Γλώσσης χάριν. Τόμος αφιερωμένος από τον Τομέα Γλωσσολογίας στον καθηγητή Γ. Μπαμπινιώτη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 577-590.

Λαλιώτου, Ι. (2006). Διασχίζοντας τον Ατλαντικό. Η ελληνική μετανάστευση στις ΗΠΑ κατά το πρώτο μισό του εικοστού αιώνα. Αθήνα: Πόλις.

Λιντζέρης, Π. (2007). Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων [περιλαμβάνεται στο Α. Κόκκος (2011). Σύγχρονες προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Οδηγός Μελέτης για τη Θ.Ε. ΕΚΕ 52. Πάτρα: Ε.Α.Π., κείμενο 17].

Μηλιός, Γ. (χ.χ.). Η ελληνική οικονομία κατά τον 20ό αιώνα. Ανακτήθηκε στις 07.04.2012 στον διαδικτυακό χώρο [http://users.ntua.gr/jmilios/Oikonomia\\_Eikostos1ab.pdf](http://users.ntua.gr/jmilios/Oikonomia_Eikostos1ab.pdf)

Πετράκου, Η. (2001). Η κατασκευή της μετανάστευσης στην ελληνική κοινωνία. Στο Α. Μαρβάκης, Δ. Παρσάνογλου & Μ. Παύλου (επιμ.), Μετανάστες στην Ελλάδα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 31-56.

Πολίτης, Λ. (1980<sup>3</sup>). Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Πουρνάρας, Δ. (1945). Ιστορία του Διεθνούς Σοσιαλισμού (2 τόμοι). Αθήνα: Κοινωνική Έρευνα.

Σελιώτη, Β. (χ.χ.). Θανάση Βαλτινού, Συναξάρι Αντρέα Κορδοπάτη, Βιβλίο πρώτο: Αμερική. Βιβλίο Εκπαιδευτικού, Α΄ Ενιαίου Λυκείου. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων / Κώνος Ανακτήθηκε στον διαδικτυακό χώρο [http://www.pi.ac.cy/pi/files/gap/anakoinoiseis/logotexnia/L\\_A2\\_SINAXARI.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/gap/anakoinoiseis/logotexnia/L_A2_SINAXARI.pdf)

Ψημμένος, Ι. (2001). Νέα εργασία και ανεπίσημοι μετανάστες στη μητροπολιτική Αθήνα. Στο Α. Μαρβάκης, Δ. Παρσάνογλου & Μ. Παύλου (επιμ.), Μετανάστες στην Ελλάδα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 95-126.

Baynham, M. (2002). Πρακτικές γραμματισμού (μτφρ. Μ. Αραποπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Brookfield, S. (2007). Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση ως κριτική της ιδεολογίας. Στο J. Mezirow & συνεργάτες (επιμ.). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (Εκπαίδευση Ενηλίκων) (μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο, 157-179.

Gardner, H. (2009). Οι πολλαπλές προσεγγίσεις της διεργασίας της κατανόησης. Στο K. Illeris (επιμ.), *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης. 16 θεωρίες μάθησης... με τα λόγια των δημιουργών τους* (Εκπαίδευση Ενηλίκων) (μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο, 147-160.

Iser, W. (2000). Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη. Στο Μ. Λεοντσίνη (επιμ.), *Όψεις της ανάγνωσης* (Υλικά, 8), 195-211. Αθήνα: Νήσος.

Kasl, E. & Dean, E. (2007). Δημιουργώντας νέες νοητικές συνήθειες σε μικρές ομάδες. Στο J. Mezirow & συνεργάτες (επιμ.). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (Εκπαίδευση Ενηλίκων) (μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο, 257-280.

Kegan, R. (2007). Ποιο 'σχήμα' μετασχηματίζει; Μια δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση στη μετασχηματίζουσα μάθηση. Στο J. Mezirow & συνεργάτες (επιμ.). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (Εκπαίδευση Ενηλίκων) (μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο, 73-105.

Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της Θεωρίας του Μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow & συνεργάτες (επιμ.). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (Εκπαίδευση Ενηλίκων) (μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο, 43-71.

Thompson, P. (2002). *Φωνές από το παρελθόν. Προφορική ιστορία.* (μτφρ. Ρ. Βαν Μπούσχοτεν & Ν. Ποταμιάνος). Αθήνα: Πλέθρον.

### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

Bruner, J. (1961). The Act of Discovery. *Harvard Educational Review*, 31 (1), 21-32.

Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. New York: The Penguin Group.

Doka, D. (2003). Probleme der Aussen- und Binnenmigration Albaniens. In P. Jordan, K. Kaser, W. Lukan, S. Schwandner-Sievers & H. Sundhaussen (Hg.), *Albanien: Geographie – Historische Anthropologie – Geschichte – Kultur – Postkommunistische Transformation* (Österreichische Osthefte, 17). Frankfurt am Main: Peter Lang, 43-59.

Doka, D. & Yzeiri, E. (2003). Grundzüge der räumlichen Struktur Albaniens. In P. Jordan, K. Kaser, W. Lukan, S. Schwandner-Sievers & H. Sundhaussen (Hg.), *Albanien: Geographie – Historische Anthropologie – Geschichte – Kultur – Postkommunistische Transformation*, (Österreichische Osthefte, 17). Frankfurt am Main: Peter Lang, 9-31.

Iser, W. (1974). *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore: John Hopkins University.

Mezirow, J. and Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning* (Jossey-Bass Higher Education Series). San Francisco: Jossey-Bass.

Ramanathan, V., & D. Atkinson (2000). Ethnographic Approaches and Methods in L2 Writing Research: A Critical Guide and Review. *Applied Linguistics* 20 (1), 44-70.

Schmidt, F. (2003). Politische Transformation in Albanien. In P. Jordan, K. Kaser, W. Lukan, S. Schwandner-Sievers & H. Sundhaussen (Hg.), *Albanien: Geographie – Historische Anthropologie – Geschichte – Kultur – Postkommunistische Transformation* (Österreichische Osthefte, 17). Frankfurt am Main: Peter Lang, 315-328.

Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van Gennep, A. (1960). *The Rites of Passage*. Chicago: University of Chicago Press.

Vaughan-Whitehead, D. (1999). *Albania in Crisis. The Predictable Fall of the Shining Star*. Cheltenham UK – Northampton MA, USA: Edward Elgar.

### **Ιστογραφία**

Ατλαντίς (ομογενειακή εφημερίδα Νέας Υόρκης).

- <http://srv-web1.parliament.gr/library.asp?item=32884> (έτος 1903)
- <http://srv-web1.parliament.gr/library.asp?item=33346> (έτος 1904)
- <http://srv-web1.parliament.gr/library.asp?item=33348> (έτος 1905)

Κούλογλου, Σ. (1998). *Οι Βρωμοέλληνες*.

- <http://www.youtube.com/watch?v=vdAxRJIsmk4&feature=related> (μέρος 1)
- <http://www.youtube.com/watch?v=veZqSvNOYrI> (μέρος 2)
- <http://www.youtube.com/watch?v=khAbctNP2ds> (μέρος 3)

- <http://www.youtube.com/watch?v=JznM9ggQPIY> (μέρος 4)
- <http://www.youtube.com/watch?v=W79CeT4ZyXY> (μέρος 5)
- <http://www.youtube.com/watch?v=wBrDtiCa9YI> (μέρος 6)

Μαρκόπουλος, Γ. (στιχουργία) & Σκούρτης, Γ. (μουσική), *Η μπαλάντα του μετανάστη*.

- <http://www.youtube.com/watch?v=v8nvQORhswk>
- [http://www.stixoi.info/stixoi.php?info=Lyrics&act=details&song\\_id=14087](http://www.stixoi.info/stixoi.php?info=Lyrics&act=details&song_id=14087)



## Εργαστήριο 14: Εκπαίδευση ενηλίκων και αναπηρία: Καλές πρακτικές για την ενδυνάμωση και τη πολιτειότητα ανάπηρων ενηλίκων

**Φερενίκη Σταγάκη**, Κοινωνικός Λειτουργός, ΚΔΑΥ Γ' Αθήνας, Msc Ανθρωπολογία της Υγείας, MEd Εκπαίδευση Ενηλίκων, [fereniki@gmail.com](mailto:fereniki@gmail.com)

### Περίληψη

Στο εργαστήριο αυτό θα αναζητηθούν με βιωματικό τρόπο καλές πρακτικές που χρειάζεται να υιοθετηθούν από την εκπαίδευση ενηλίκων και οι οποίες θα ενθαρρύνουν τη συμμετοχή ανάπηρων ενηλίκων στις διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες και θα συμβάλλουν στην ενδυνάμωση και ενεργή πολιτειότητά τους. Το θεωρητικό υπόβαθρο του εργαστηρίου βασίζεται, κυρίως, στη κριτική παιδαγωγική και στις σπουδές της αναπηρίας, δυο, φαινομενικά, διαφορετικά επιστημονικά πεδία, με κοινές, ωστόσο, θεωρητικές και φιλοσοφικές αρχές. Η διατύπωση θεμάτων αναπηρίας ως ζητήματα πολιτειότητας είναι μια στρατηγική ενδυνάμωσης, η οποία αμφισβητεί αντιλήψεις και στερεότυπα για την αναπηρία και επιδιώκει την επανεξέταση των κυρίαρχων ιατρικών ορισμών και προσεγγίσεων, σε συνεργασία με τους ίδιους τους ανάπηρους ανθρώπους. Η εκπαίδευση ενηλίκων και οι εκπαιδευτές ενηλίκων, υιοθετώντας μια πιο συμπεριληπτική αντίληψη και πρακτική της πολιτειότητας, μπορούν να παίξουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο στην ενδυνάμωση των ανάπηρων ανθρώπων και στη βελτίωση των συνθηκών τους, με στόχο την ισότιμη συμμετοχή τους στη γενικότερη πορεία της κοινωνίας, ως εργαζόμενοι, ως καταναλωτές, ως πολίτες.

### Abstract

#### **Adult education and disability: Good practices for the empowerment and citizenship of disabled adults**

**Fereniki Stagaki**, Social Worker in Special Education, Msc Medical Anthropology, Master in Adult Education MEd

In this workshop good practices will be sought in an experiential way that need to be adopted by adult education and that will encourage the participation of disabled adults in various educational activities and will further contribute to their empowerment and active citizenship. The theoretical background of workshop is mainly based on critical pedagogy and disability studies, two, seemingly, different scientific fields, with common, however, theoretical and philosophical principles. The formulation of disability issues as citizenship questions is an empowerment strategy, which challenges disability perceptions and stereotypes and seeks to re-examine the dominant medical definitions and approaches, in cooperation with disabled people themselves. Adult education and adult educators, by adopting a more inclusive understanding and practice of citizenship can play a very important role in the empowerment of disabled people and in the improvement of their

lives, aiming at their equal participation in mainstream society, as working people, as consumers, as citizens.

## **A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

### **Εισαγωγή: Η αναπηρία στην εκπαίδευση ενηλίκων**

Η σύγχρονη άποψη για την αναπηρία, αν και συμφωνεί με την αποστολή και τις αξίες της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι, σχεδόν, άορατη στη βιβλιογραφία και στα προγράμματα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτή η συστηματική απουσία ανάπηρων ενηλίκων από τα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, δεν διαιωνίζει μόνο το δικό τους αποκλεισμό, αλλά έχει σημαντικές συνέπειες και για το ίδιο το πεδίο, καθώς οι διάφορες θεωρίες και πρακτικές συνεχίζουν να προωθούν την ομοιογένεια των εκπαιδευομένων και να αγνοούν τη διαφορετικότητα, η οποία αποτελεί μια σημαντική πηγή μάθησης.

Πρόσφατη βιβλιογραφική επισκόπηση που πραγματοποιήθηκε σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά της εκπαίδευσης ενηλίκων, ανέδειξε την απουσία μελετών σε θέματα αναπηρίας, καθώς και την απουσία κατανόησης των ανάπηρων ενηλίκων ως τυπικών εκπαιδευόμενων (Σταγάκη, 2010). Έκπληξη, ωστόσο, προκαλεί η διαπίστωση ότι οι ανάπηροι ενήλικοι απουσιάζουν ακόμα και από αυτές τις έρευνες και συζητήσεις, που εξετάζουν τους μη συμμετέχοντες στα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και το ότι η αναπηρία δεν έχει συμπεριληφθεί, σε κανένα από τα μοντέλα που περιγράφουν τα εμπόδια, τα οποία αποτρέπουν τους ενήλικες να συμμετέχουν σε μαθησιακές δραστηριότητες του πεδίου. Η πλειοψηφία των μελετών που εντοπίστηκαν κατά τη βιβλιογραφική αυτή επισκόπηση αναφερόταν σε μαθησιακές δυσκολίες (learning disabilities), ενώ μια άλλη κατηγορία φαίνεται να τοποθετεί το ζήτημα της αναπηρίας στο πλαίσιο της διαφορετικότητας, μαζί με το φύλο, τη φυλή, τη τάξη και το σεξουαλικό προσανατολισμό, χωρίς να εξετάζει βαθύτερα την εμπειρία της αναπηρίας. Αν και στις δυο αυτές κατηγορίες μελετών οι συγγραφείς τους θεωρούν απαραίτητη τη συμμετοχή των ανάπηρων ενηλίκων στα προγράμματα της εκπαίδευσης ενηλίκων, η αναγνώριση αυτή έχει περισσότερο μια μορφή «ενσωμάτωσής» (integration) τους στις υπάρχουσες δομές, παρά τη συμπερίληψη (inclusion) των χαρακτηριστικών τους στις κυρίαρχες θεωρίες και πρακτικές του πεδίου(ό.π.).

Σύμφωνα, επίσης, με τα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε 63 χώρες (1993-94) για την ειδική εκπαίδευση, στις περισσότερες από τις χώρες αυτές, η πρακτική

της εκπαίδευσης ενηλίκων δεν συμπεριελάμβανε τους ανάπηρους ενήλικους (Unesco CONFINTEA,1995). Σε κάποιες χώρες, στις οποίες ο τομέας της εκπαίδευσης ενηλίκων ήταν σχετικά ανεπτυγμένος, δινόταν προτεραιότητα σε ανθρώπους με κινητικές βλάβες, δυσκολίες στην όραση ή στην ακοή, σε σχέση με άλλες κατηγορίες ανάπηρων ανθρώπων, να συμμετέχουν σε συγκεκριμένα προγράμματα κατάρτισης. Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι παροχές αυτές αφορούσαν στον επαγγελματικό προσανατολισμό και/ή στην κατάρτιση, υποστήριξη στην απασχόληση ή στη τοποθέτηση σε προστατευμένα εργαστήρια. Αντίθετα, σε κάποιες χώρες που διέθεταν ανεπτυγμένες δομές μετά από τη βασική εκπαίδευση, υπήρχαν ευκαιρίες σε περισσότερες κατηγορίες ανάπηρων νέων για περαιτέρω εκπαίδευση. Ωστόσο, η εκπαίδευση αυτή ήταν διαχωρισμένη από τις συνηθισμένες δομές εκπαίδευσης ενηλίκων και πραγματοποιούνταν σε ειδικά πλαίσια ή ιδρύματα. Οι ανάπηροι ενήλικοι (18-25 ετών) συμμετείχαν, κυρίως, σε προγράμματα που εστίαζαν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανεξάρτητης διαβίωσης ή δημιουργικής απασχόλησης. Στη τριτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και στην άτυπη εκπαίδευση ο αριθμός των ανάπηρων ενηλίκων συμμετεχόντων ήταν πολύ μικρός.

Το γεγονός ότι η εκπαίδευση ενηλίκων δεν διαθέτει κάποιο θεωρητικό πλαίσιο που να εξηγεί την εμπειρία της αναπηρίας, έχει οδηγήσει τους θεωρητικούς, τους εκπαιδευτές ενηλίκων και τους σχεδιαστές να υιοθετήσουν άκριτα τις κυρίαρχες ιατρικές αντιλήψεις και τα πολιτισμικά στερεότυπα για την αναπηρία, καθώς και τις πρακτικές που όλα αυτά συνεπάγονται (Erevelles, 2000, Clark, 2006). Σύμφωνα με τις αντιλήψεις αυτές η κοινωνική κατηγορία της αναπηρίας, συνδέεται, ιστορικά, με την ασθένεια, τη μη παραγωγικότητα, την αδυναμία, την έλλειψη αυτονομίας και την ανικανότητα, καθώς και με πρακτικές διαχωρισμού, διακρίσεων και απομόνωσης των ανάπηρων ανθρώπων από τη γενική πορεία της κοινωνίας (Oliver, 1996). Κατά συνέπεια, αυτό το κενό που υπάρχει σήμερα στην εκπαίδευση ενηλίκων αντανακλά τις ιστορικές αντιλήψεις και πρακτικές στον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης, που έχουν περιθωριοποιήσει την αναπηρία με την ύπαρξη και διατήρηση δυο ξεχωριστών συστημάτων εκπαίδευσης: ένα για τους ανάπηρους ανθρώπους και ένα άλλο για τον υπόλοιπο πληθυσμό: την ειδική και τη γενική εκπαίδευση. Η ειδική εκπαίδευση, ωστόσο, έχει χαρακτηριστεί από το κίνημα των ανάπηρων ανθρώπων, αλλά και από τους θεωρητικούς των Σπουδών της Αναπηρίας (Disability Studies), ως μια από τις βασικές αιτίες της μακρόχρονης καταπίεσης, που βιώνουν οι ανάπηροι άνθρωποι και της στέρησης βασικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων τους (Oliver, 1990, 1996).

Στη βάση αυτών των διακρίσεων η πλειοψηφία των ανάπηρων νέων και ενηλίκων συνεχίζει να βιώνει το διαχωρισμό σε ειδικά προγράμματα τα οποία δεν διαθέτουν την ίδια ποιότητα και προοπτική με αυτά που παρέχονται στους μη ανάπηρους εκπαιδευόμενους. Το γεγονός αυτό έχει συμβάλλει στη συνεχιζόμενη ανεργία τους και στις συνθήκες φτώχειας στις οποίες ζουν.

Όταν, όμως, οι ανάπηροι άνθρωποι εμποδίζονται από τις διαδικασίες της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, εμποδίζονται, ουσιαστικά, από το να αναλάβουν ενεργούς ρόλους στη σύγχρονη κοινωνία, εφόσον θεωρείται ότι δεν διαθέτουν τις ανάλογες δεξιότητες, που τους καθιστούν ικανούς για τους ρόλους αυτούς. Αυτό έχει σαν συνέπεια τον αποκλεισμό τους από τη γενική πορεία της κοινωνίας και τον υποβιβασμό τους σε πολίτες δεύτερης κατηγορίας (Oliver,1990, Morris, 2005).

### **Πρακτικές αποκλεισμού**

Η εκπαίδευση ενηλίκων δεν είναι ουδέτερη, καθώς «καμία εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερη» (Freire, 1974). Αντανακλά τις ιδεολογίες αυτών που τη σχεδιάζουν και την υλοποιούν, οι οποίες σε συνδυασμό με το ιστορικό, θεσμικό και κοινωνικό πλαίσιο διαμορφώνουν τις πολλές διαφορετικές μορφές και πρακτικές της εκπαίδευσης ενηλίκων για τη πολιτειότητα (Tobias 2000). Έτσι κάθε εκπαιδευτική προσπάθεια συνεπάγεται ένα συγκεκριμένο τύπο πολίτη και ένα συγκεκριμένο είδος πολιτειότητας, μέσω του αναλυτικού προγράμματος και των αξιών που υιοθετεί. (Ulsher, et al 1997:29).

Ανάμεσα στις διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί μέχρι σήμερα στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, η φιλελεύθερη και η κριτική ανθρωπιστική προσέγγιση, αποτελούν τις τελευταίες δεκαετίες «μια αναγνωρίσιμη πραγματικότητα, η οποία κατευθύνει το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και τις αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτών ενηλίκων προς τους ενήλικους εκπαιδευόμενους» (Pratt, 1993:17). Ο βασικός σκοπός της φιλελεύθερης εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η απόκτηση και χρησιμοποίηση της γνώσης για τη βελτίωση της θέσης του ατόμου στη κοινωνία, παρά η αλλαγή των δομών της κοινωνίας (Jarvis, 1993). Τα ίδια χαρακτηριστικά, επίσης, έχει και η κριτική-ανθρωπιστική προσέγγιση, την οποία εκφράζει ο Mezirow(2007), στο έργο του οποίου είναι σαφής ο ψυχολογικός προσανατολισμός και η προσωπική αυτο-εκπλήρωση, ως σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων (Tisdell & Taylor, 2000).

Στο πλαίσιο αυτό, οι βασικές θεωρίες που εστιάζουν στο τρόπο που μαθαίνουν οι ενήλικοι και στα κίνητρα της συμμετοχής τους, προωθούν, μια συγκεκριμένη εικόνα του ενήλικου εκπαιδευόμενου, ως αυτόνομου, ανεξάρτητου και αυτο-προσδιοριζόμενου, χαρακτηριστικά που εκλαμβάνονται ως καθολικές αξίες, για όλους τους ανθρώπους και όλες τις κουλτούρες (Hemphill, 2001, Flannery, 1994, Pratt, 1993). Απομονώνουν τους εκπαιδευόμενους και τη μαθησιακή διαδικασία από το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό και πολιτικό πλαίσιο και περιγράφουν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους, με ψυχολογικούς, κυρίως, όρους. (Tisdell, 1995, Clark & Wilson, 1991). Εστιάζουν, επίσης, στη τεχνική γνώση και στις πρακτικές τεχνικές της διδασκαλίας, παρουσιάζοντας την εκπαίδευση ως αξία ουδέτερη και απολιτική (Tisdell, 1995, Pratt, 1993). Αυτές, όμως, οι κυρίαρχες παραδοχές για τους εκπαιδευόμενους και τη μάθηση δεν ανταποκρίνονται στη πραγματικότητα και είναι καταπιεστικές, όταν εφαρμόζονται σε όλους τους ανθρώπους, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους τις μοναδικές τους εμπειρίες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. (Flannery, 1994, Tisdell, 1993, 1995, 2000, Sheared & Sissel, 2001, Crowther, 2000).

Μια τέτοια κατασκευή του εκπαιδευόμενου είναι πολύ προβληματική για τους ανάπηρους ενήλικους, οι οποίοι δεν ανταποκρίνονται στις αξίες αυτές, αλλά ούτε στους στόχους αυτής της εκπαίδευσης ενηλίκων. Σύμφωνα με τους θεωρητικούς των Σπουδών της Αναπηρίας, ανεξαρτησία για τους ανάπηρους ανθρώπους σημαίνει το να έχουν τον έλεγχο και να παίρνουν αποφάσεις για τη ζωή τους, παρά να κάνουν πράγματα μόνοι τους, χωρίς τη βοήθεια άλλων (Oliver, 1990, Morris, 2005). Οι εκπαιδευόμενοι, όμως, που βασίζονται διαρκώς στους άλλους, έρχονται σε σύγκρουση με την έννοια του αυτόνομου εκπαιδευόμενου, καθώς και με τις κυρίαρχες συζητήσεις της ενηλικιότητας, οι οποίες αντανακλούν μια άποψη της ανεξαρτησίας, που στηρίζεται σε ατομικιστικές αντιλήψεις της ικανότητας και της φυσικής λειτουργικότητας (Oliver, 1996). Οι προσπάθειες των ανάπηρων ανθρώπων για αυτοπροσδιορισμό και προσωπική ανάπτυξη έχουν σημαντικά περιοριστεί από τις διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις, που με τον ένα ή τον άλλο τρόπο τους ορίζουν ως «άλλους», ως αντικείμενα παρά ως υποκείμενα, ως πελάτες παρά ως άτομα, ως εξαρτημένους, παρά ως πολύτιμα μέλη μιας κοινότητας (Spraque & Hayes, 2000). Η κοινωνική συμμετοχή των ανάπηρων ανθρώπων δεν εμποδίζεται μόνο από φυσικά εμπόδια, αλλά, κυρίως, από τις αρνητικές στάσεις, τις αντιλήψεις και τα στερεότυπα (Hunt, 1966), που τους στερούν τη πλήρη πολιτειότητα. Στο μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας των Σπουδών της Αναπηρίας χρησιμοποιείται η έννοια της καταπίεσης για να περιγράψει «τη μειονεκτική θέση και την αδικία που βιώνουν οι ανάπηροι άνθρωποι, όχι επειδή μια

τυραννική εξουσία τους εξαναγκάζει σε υποταγή, αλλά εξαιτίας των καθημερινών πρακτικών μιας καλοπροαίρετης, φιλελεύθερης κοινωνίας» (Young,1990:41).

### **Καλές πρακτικές**

Αυτό που διακρίνει την εκπαίδευση ενηλίκων από άλλες μαθησιακές δραστηριότητες, σύμφωνα με τους πρωτοπόρους στοχαστές της (Lindeman 1926, Freire, 1977) είναι ότι ο σκοπός της είναι κοινωνικός και ότι αποτελεί αναπόσπαστο μέρος μιας δημοκρατίας. Κι ο σκοπός της μέσα σε μια δημοκρατία, πριν από όλους τους σκοπούς, είναι η εκπαίδευση για τη πολιτειότητα. Είναι ευρέως αποδεκτό ότι η λειτουργία της στοχεύει στο να βοηθήσει τα άτομα σε μια κοινωνία να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση, κοινωνική ευαισθησία και κοινωνική ευθύνη, να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση της συνολικής πορείας της κοινωνίας - πολιτισμικά, κοινωνικά, οικονομικά, περιβαλλοντικά - και να δραστηριοποιηθούν ενεργά στη κοινότητα και στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Θα μπορούσαμε, δηλαδή, να πούμε ότι ο βασικός ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη (Keogh, 2003:5).

Δεδομένου, ότι το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων παρέχει χώρο έκφρασης για διαφορετικές προσεγγίσεις και οπτικές, έχει ακόμα και σήμερα να παίξει ένα πολύ σημαντικό ρόλο στην ενδυνάμωση και πολιτειότητα των ανάπηρων ενηλίκων. Μπορεί να είναι ένας χώρος αμφισβήτησης της καθολικής γνώσης και της «κοινής λογικής», καθώς και ένα μέσον αντίστασης προς όλες αυτές τις πρακτικές αποκλεισμού, που έχει υιοθετήσει μέχρι σήμερα ο ευρύτερος τομέας της εκπαίδευσης προς τους ανάπηρους ανθρώπους, προκειμένου να γίνει πιο συμπεριληπτική, λαμβάνοντας υπόψη διαφορετικές φωνές και ανάγκες. Η φωνή των ανάπηρων ανθρώπων από τις συζητήσεις για τη πολιτειότητα δεν απουσιάζει γιατί δεν έχουν τίποτα να πουν, αλλά γιατί δεν ενθαρρύνονται ή γιατί δεν τους παρέχονται οι ευκαιρίες να μιλήσουν (Barton, 1993).

Η πρόσβαση και η συμμετοχή ανάπηρων ενηλίκων στα προγράμματα της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι πάνω απ' όλα ένα ανθρώπινο δικαίωμα. Ο Proulx, σχολιάζοντας τη διεύρυνση του κοινωνικο-οικονομικού χάσματος ανάμεσα σε όλα τα κοινωνικά επίπεδα, επισημαίνει ότι «η εκπαίδευση ενηλίκων είναι μια διαδικασία, μέσω της οποίας τα άτομα και οι ομάδες αποκτούν τη δυνατότητα να παίξουν ένα σημαντικό ρόλο στη προστασία των δικαιωμάτων τους και στο κτίσιμο μιας κοινωνίας, που αντανακλά τη πραγματικότητά τους (1993:34)». Είναι επίσης, ένα σημαντικό μέσον, που μπορεί να συμβάλλει στην εξάλειψη

των «ανάπηρων στερεότυπων, τα οποία ιατρικοποιούν, πατρνάρουν, ποινικοποιούν και απανθρωπίζουν τους ανάπηρους ανθρώπους» (Barnes, 1992), ενώ παράλληλα διαμορφώνουν τη βάση πάνω στην οποία στηρίζονται οι στάσεις, οι υποθέσεις και οι προσδοκίες προς αυτούς.

Κατά τη διάρκεια της 5<sup>ης</sup> διακυβερνητικής διάσκεψης της CONFINTEA<sup>20</sup> το 1997 στο Αμβούργο, όπου για πρώτη φορά υπήρξε ειδική διάσκεψη για θέματα αναπηρίας και εκπαίδευσης των ανάπηρων ενηλίκων, εξετάστηκαν οι σύγχρονες αντιλήψεις για την αναπηρία και η αλλαγή τους στη πορεία του χρόνου και τονίστηκε ιδιαίτερα η ανάγκη για την υιοθέτηση νέων θεωρητικών προσεγγίσεων από το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά και συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών πολιτικών (Unesco, 1999).

Στο πλαίσιο, λοιπόν, αυτών των συμπεριληπτικών πολιτικών και πρακτικών οι θεωρητικοί του πεδίου και οι εκπαιδευτές ενηλίκων χρειάζεται, καταρχήν, να επανεξετάσουν τις κυρίαρχες θεωρίες που αναφέρονται στα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, καθώς και τον τρόπο που πραγματοποιείται η έρευνα και ο σχεδιασμός προγραμμάτων, προκειμένου να συμπεριλάβουν και τα ζητήματα της αναπηρίας. Κι όπως αναφέρει και η Gabel(2002) «αν δεν συμπεριλάβουμε πλήρως τους ανάπηρους ενήλικους στο στάδιο των θεωριών, δεν μπορούμε μετά να τους συμπεριλάβουμε επαρκώς στο στάδιο της πρακτικής». Οι εκπαιδευτές ενηλίκων χρειάζονται θεωρίες που μπορούν να τους βοηθήσουν να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο ο αποκλεισμός, πρακτικά, δημιουργείται από τις επαγγελματικές και προσωπικές μας αντιλήψεις και πρακτικές, τις οποίες θεωρούμε δεδομένες. Ενσωματώνοντας τις Σπουδές της Αναπηρίας στις κριτικές θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων θα εμπλουτιστεί σημαντικά ο διάλογος για τη διαφορετικότητα, την ειδική εκπαίδευση, τις σχέσεις εξουσίας, τη καταπίεση και τη πολιτειότητα. Θα βοηθήσουν τους σχεδιαστές προγραμμάτων και τους εκπαιδευτές ενηλίκων να κατανοήσουν τους ανάπηρους ενήλικους, όχι σαν άτομα με κάποιες ειδικές ανάγκες, αλλά σαν «μέλη μιας καταπιεσμένης ομάδας της κοινωνίας» (Abberley, 1987), που έχουν άνισες ευκαιρίες σε όλους τους τομείς της ζωής τους.

Ο Barton (1993) εξετάζοντας τη πολιτειότητα, στο πλαίσιο του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας, υποστηρίζει ότι για να κατανοήσουμε επαρκώς τη θέση των ανάπηρων ατόμων στη κοινωνία είναι σημαντικό να εξετάσουμε τους ιστορικούς εκείνους παράγοντες που βοήθησαν στο να διαμορφωθούν οι ορισμοί της αναπηρίας που ισχύουν σήμερα, τόσο σ' επίσημο επίπεδο όσο και στο επίπεδο της κοινής λογικής. Το μεγαλύτερο μέρος, επίσης, της

---

<sup>20</sup> Πλατφόρμα της UNESCO για το πολιτικό διάλογο και την υποστήριξη στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

βιβλιογραφίας των Σπουδών της Αναπηρίας, υποστηρίζει ότι οι επίσημοι ορισμοί, αυτοί δηλαδή που ενσωματώνονται στη νομοθεσία, είναι ένας σημαντικός δείκτης της περιθωριοποίησης των καταπιεσμένων ομάδων. Οι διάφορες ταμπέλες που έχουν χρησιμοποιηθεί μέχρι σήμερα για να περιγράψουν τους ανάπηρους ανθρώπους (παρεκκλίνων, σπαστικός, σακάτης, κλπ) τους καθιστούν λιγότερο ανθρώπους και τους αποδυναμώνουν από κάθε είδους κοινωνική συμμετοχή. Για το λόγο αυτό οι ανάπηροι άνθρωποι έχουν αποκλειστεί από τη πολιτειότητα, ως ανίκανοι να βιώσουν τα προνόμια και τις ευθύνες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη (Morris, 2005).

Το κλειδί, λοιπόν, για την ενδυνάμωση και τη πολιτειότητα των ανάπηρων ανθρώπων, είναι ο τρόπος με τον οποίο ορίζεται η αναπηρία. Έτσι, αν ορίσουμε την αναπηρία ως μια τραγωδία, τότε οι ανάπηροι άνθρωποι θα αντιμετωπιστούν ως θύματα αυτής της τραγωδίας (Oliver, 1990). Και μια τέτοια αντιμετώπιση, δεν θα έχει επίδραση μόνο στο ίδιο το άτομο και στις σχέσεις του με τους άλλους, αλλά και στις πολιτικές και πρακτικές, οι οποίες θα προσπαθήσουν να αποζημιώσουν τα θύματα αυτά για τη τραγωδία τους (ό.π.). Στο επίπεδο της εκπαίδευσης αυτό μεταφράζεται με τη κατηγοριοποίηση των ανάπηρων ανθρώπων ως άτομα με «ειδικές» εκπαιδευτικές ανάγκες και τη τοποθέτησή τους σε ειδικές διαχωριστικές δομές εκπαίδευσης. Το μοντέλο, λοιπόν, αυτό δεν είναι επαρκές για να εξηγήσει την εμπειρία της αναπηρίας και να προωθήσει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και την «εκπαίδευση για όλους», σύμφωνα με τις διακηρύξεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Υιοθετώντας ένα τέτοιο μοντέλο στην εκπαίδευση των ανάπηρων ανθρώπων παραβλέπονται ή αγνοούνται τα πραγματικά εμπόδια στο περιβάλλον, όπως είναι οι απροσπέλαστες αίθουσες διδασκαλίας, η εκπαιδευτική πολιτική και κουλτούρα, οι στάσεις και οι αντιλήψεις, τα άκαμπτα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και οι διδακτικές προσεγγίσεις.

Αν όμως η αναπηρία κατανοηθεί και εξεταστεί στο πλαίσιο των σύνθετων κοινωνικών δομών και των σχέσεων εξουσίας, τότε είναι εύκολο να δούμε ότι η απουσία των ανάπηρων ενηλίκων από τη γενική εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων έχει άμεση σχέση με τις δομές αυτές. Μια τέτοια αντίληψη της αναπηρίας, όπως την ορίζουν οι ίδιοι οι ανάπηροι άνθρωποι, γνωστή και ως κοινωνικό-πολιτικό μοντέλο της αναπηρίας, θα οδηγήσει σε ανάλογες πολιτικές και πρακτικές, που θα εστιάζουν στην εξάλειψη των παραπάνω εμποδίων, διευκολύνοντας έτσι τη συμπερίληψή τους στη γενική πορεία της κοινωνίας (Oliver, 1990).



Μια άλλη καλή πρακτική, στο πλαίσιο μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ενηλίκων, θα ήταν μια ριζοσπαστική επανεξέταση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτών, πέρα από το επίπεδο των τεχνικών γνώσεων, προς μια μακροχρόνια στοχαστική εκπαίδευση (Gabel, 2002). Μια τέτοια πρακτική δεν οδηγεί μόνο στην ενδυνάμωση των ανάπηρων ενηλίκων, αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτών. «Το γεγονός ότι οι κυρίαρχες θεωρίες και πρακτικές της εκπαίδευσης ενηλίκων, δεν υποστηρίζουν τη διαφορετικότητα, περιθωριοποιούν και τους επαγγελματίες και τους οδηγούν σε ματαίωση, καθώς οι θεωρίες αυτές δεν αντανακλούν τις ανάγκες των εκπαιδευομένων τους, που είναι πολιτισμικά, κοινωνικά, οικονομικά και γλωσσικά περιθωριοποιημένοι. Εκείνοι που μπαίνουν στα προγράμματα βασικής εκπαίδευσης, εξηγούν αυτή τη πραγματικότητα» (Hemphill, 2001:15-16). Στα προγράμματα της εκπαίδευσης εκπαιδευτών χρειάζεται να υπάρχει χώρος και χρόνος για την ανάπτυξη μιας κριτικής συζήτησης πάνω στην αναπηρία, τη διαφορετικότητα και τη συμπερίληψη. Μια τέτοια συζήτηση θα συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των εκπαιδευτών και θα τους βοηθήσει να αποκτήσουν κριτική συνειδητοποίηση της πραγματικότητάς τους και των παραγόντων που τη διαμορφώνουν. Θα τους προσφέρει την ευκαιρία να ξανασκεφτούν τη «κοινή λογική», και τις διάφορες διχοτομίες που αυτή εμπεριέχει σε σχέση με την αναπηρία (ικανός/άνικανος), καθώς και τις παραδοχές τους γύρω από θέματα δικαιοσύνης και ισότητας. Επιπλέον, θα είναι σε θέση να εξετάσουν μια σειρά από επαγγελματικές πρακτικές που έχουν σχέση με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και οι οποίες δεν ενδιαφέρουν αποκλειστικά τους ανάπηρους ενήλικους, αλλά όλους τους ανθρώπους.

### **Αντί επιλόγου**

«...όλοι οι άνθρωποι είναι ικανοί να παράγουν γνώση...όταν στηρίζουμε εκείνους που είναι στο περιθώριο, γιατί δεν έχουν τη δυνατότητα να κάνουν κριτική στο κοινωνικό τους σύστημα, να αναπτύξουν σχέδια δράσης και να αναστοχαστούν κριτικά σ' αυτή τη δράση, τότε ενθαρρύνουμε την εκπαίδευση για τον κοινωνικό μετασχηματισμό» (Cunningham, 1993).

## **B. ΒΙΩΜΑΤΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ**

**«Να ξαναδούμε την αναπηρία μέσα από διαφορετικούς φακούς»**

Σκοπός του εργαστηρίου αυτού είναι να εξετάσει με βιωματικό τρόπο ζητήματα αναπηρίας και πολιτειότητας, από την οπτική των Σπουδών της Αναπηρίας και να διερευνήσει καλές πρακτικές για τη συμπερίληψη ανάπηρων ενηλίκων στις δραστηριότητες της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Σύμφωνα με τη Τοδούλου, «με τον όρο βιωματική άσκηση αναφερόμαστε στη διαδικασία, όπου οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να ζήσουν και ενσυνείδητα να κατανοήσουν, τις δικές τους σκέψεις, συναισθήματα, δράσεις και αντιδράσεις σε μια κατάσταση. Αυτό μπορεί να γίνει είτε με το να μοιραστούν απλά μια δική τους εμπειρία σχετική με το γνωστικό αντικείμενο, είτε με το να συμμετέχουν στην αναπαράσταση μιας κατάστασης – αληθινής ή φανταστικής – την οποία εισάγει ο εκπαιδευτής με τη μορφή ενός γεγονότος ή περιστατικού κλπ και που προσφέρεται ώστε οι συμμετέχοντες να κατανοήσουν βαθύτερα τις παραμέτρους της κατάστασης και να αναπτύξουν τις σχετικές ικανότητές τους» (2003:100).

## **Εκπαιδευτικοί στόχοι**

### *Γνώσεις*

- Να αναγνωρίζουν οι συμμετέχοντες το ρόλο της εκπαίδευσης ενηλίκων στην ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη
- Να προσδιορίζουν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ανάπηροι άνθρωποι στη πολιτειότητα
- Να περιγράφουν τα διαφορετικά μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας

### *Ικανότητες*

- Να εξηγούν τις συνέπειες που έχει για τους ανάπηρους ανθρώπους ο τρόπος με τον οποίο κάθε φορά ορίζεται και κατανοείται η αναπηρία
- Να επιλέγουν καλές πρακτικές για την εκπαίδευση ανάπηρων ενηλίκων

### *Στάσεις*

- Να συναισθανθούν τι σημαίνει να είναι κάποιος ανάπηρος εξ αιτίας των στάσεων και του τρόπου με τον οποίο οργανώνουμε τη κοινωνία
- Να ενθαρρυνθούν σε κριτικό στοχασμό των δικών τους στάσεων και αντιλήψεων για την αναπηρία και τους ανάπηρους ανθρώπους

## Μεθοδολογία

Για την υλοποίηση του παραπάνω σκοπού και των στόχων του εργαστηρίου, επιλέχθηκε, ως καταλληλότερη μέθοδος, η προβολή ταινίας, σε συνδυασμό με τη συμμετοχική μέθοδο, «που προωθεί την ενεργητική συμμετοχή, αναπτύσσει την αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων, αλλά και μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευομένων και τους δίνει πηγές, ώστε να αναζητούν πληροφορίες, να αναπτύσσουν τη κριτική τους ικανότητα, να επεξεργάζονται λύσεις, να μαθαίνουν πράττοντας» (Κόκκος, 2003). Η συμμετοχική μέθοδος θα υλοποιηθεί μέσω των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών, του καταγισμού ιδεών, ομάδων εργασίας, ερωτήσεων-απαντήσεων και της συζήτησης.

Η χρήση της κινηματογραφικής ταινίας στην εκπαίδευση ενηλίκων προσφέρει μια δυνατή και πολύπλευρη αισθητική εμπειρία, μέσα από την οποία οι εκπαιδευόμενοι θα κινητοποιηθούν να εξετάσουν κριτικά και να επαναξιολογήσουν τις παραδοχές τους και τις ιδέες τους σε μια σειρά από θέματα (Καλαμπάκας, 2011). Θεωρείται, επίσης, ένα σημαντικό μέσον και παιδαγωγικό εργαλείο, που συμβάλλει στη διαμόρφωση των αντιλήψεων και διαθέσεων του κοινού για τους ανάπηρους ανθρώπους (Schwartz et al, 2010), καθώς και για θέματα πολιτειότητας<sup>21</sup>.

Το μεγαλύτερο μέρος των ταινιών που διαπραγματεύονται ζητήματα αναπηρίας, παρουσιάζουν τους ανάπηρους ανθρώπους με διάφορα στερεότυπα, τα οποία αποτελούν τη βάση των αρνητικών στάσεων και αντιλήψεων του γενικού πληθυσμού. Τα στερεότυπα αυτά διαιωρίζονται από τις φιλανθρωπικές οργανώσεις, οι οποίες στηρίζουν την ύπαρξή τους και το έργο τους σε αρνητικές αναπαραστάσεις της αναπηρίας (Barnes, 1992). Η ταινία που επιλέχθηκε να προβληθεί προκαλεί αυτές τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, καθώς έχει δημιουργηθεί από τους ίδιους τους ανάπηρους ανθρώπους. Παρέχει μια σημαντική ευκαιρία να δούμε τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι ανάπηροι άνθρωποι κατανοούν την αναπηρία, καθώς απεικονίζει μια κοινωνία στην οποία οι μη ανάπηροι άνθρωποι είναι μια αξιολύπητη μειονότητα και οι ανάπηροι άνθρωποι ζουν μια πλήρη και

<sup>21</sup><http://www.bfi.org.uk/education/teaching/witm>

ενεργή ζωή. Βοηθά τον θεατή να δει κριτικά στις δικές του παραδοχές για την αναπηρία με σκοπό να τις τροποποιήσει ή να τις αλλάξει. Για το λόγο αυτό θεωρείται ως η καταλληλότερη τεχνική που μπορεί να συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων του εργαστηρίου αυτού.

Ο παρακάτω πίνακας αποτυπώνει το περιεχόμενο του εργαστηρίου και τον τρόπο υλοποίησής του.

ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΣΑ
1. Σύνδεση των συμμετεχόντων –(Αλληλογνωριμία )	15'	Μικρές ομάδες (δυάδες)	-----
2. Παρουσίαση περιεχομένου του εργαστηρίου, στόχων, βασικών θεωρητικών στοιχείων	7'	Εισήγηση	Έντυπα Projector
3. Αντιλήψεις για την αναπηρία και τα ανάπηρα άτομα	5'	Καταιγισμός ιδεών Δημιουργία τράπεζας ιδεών	Flipchart
4. Αναπηρία και πολιτειότητα	45'	Προβολή ταινίας μικρού μήκους - Ερωτήσεις- Απαντήσεις - Συζήτηση	Projector Έντυπα
5. Διαφορετικοί τρόποι κατανόησης της αναπηρίας	15'	Εμπλουτισμένη Εισήγηση- αξιοποίηση του καταιγισμού ιδεών υποενότητας 3	Projector Flipchart
6. Καλές πρακτικές για την εκπαίδευση ανάπηρων ενηλίκων, από την οπτική του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας.	20'	Ομάδες εργασίας – Παρουσίαση αποτελεσμάτων ομάδων	Έντυπα Flipchart
7. Σύνθεση- Ανακεφαλαίωση	3'	Εισήγηση	Projector

8. Αναστοχασμός	10'	-----	-----
-----------------	-----	-------	-------

Στη συνέχεια ακολουθεί η ανάλυση του παραπάνω πίνακα.

### **Βήμα 1<sup>ο</sup>**

Το εργαστήριο ξεκινάει με την αλληλο-γνωριμία των συμμετεχόντων και της συντονίστριας., προκειμένου να δημιουργηθεί ένα καλό κοινωνικο-συγκινησιακό κλίμα, το οποίο θεωρείται σημαντικός παράγοντας μάθησης. Για το λόγο αυτό δίνεται λίγο περισσότερος χρόνος στην υπο-ενότητα αυτή. Είναι σημαντικό οι συμμετέχοντες να νιώσουν οικειότητα και ασφάλεια, προκειμένου να συμμετέχουν ενεργά, να εκφράζουν με άνεση τις απόψεις τους και να αναπτυχθεί έτσι μια λειτουργική διεργασία. Η αλληλο-γνωριμία γίνεται σε δυάδες και στη συνέχεια κάθε μέλος της δυάδας παρουσιάζει το άλλο στην ολομέλεια. Στις δυάδες, εκτός από τη γνωριμία τους, τα μέλη εκφράζουν και τις προσδοκίες τους από το εργαστήριο αυτό.

### **Βήμα 2<sup>ο</sup>**

Η συντονίστρια παρουσιάζει το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία και τους στόχους του εργαστηρίου. Στη συνέχεια δίνει στους συμμετέχοντες κάποια εισαγωγικά στοιχεία (π.χ. διευκρινίσεις, σπουδαιότητα εξέτασης του θέματος, σύνδεση με τους δικούς τους στόχους) και κάνει μια σύντομη αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο, η οποία θα διευκολύνει την επεξεργασία του θέματος και την ενεργητική συμμετοχή.

### **Βήμα 3<sup>ο</sup>**

Η συντονίστρια εφαρμόζει τη τεχνική του καταιγισμού ιδεών, την οποία επιλέγει για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων του εργαστηρίου σ' επίπεδο ικανοτήτων και στάσεων. Η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται, συνήθως, στην έναρξη μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας για τη διερεύνηση των γνώσεων των συμμετεχόντων στο εξεταζόμενο θέμα. Πρόκειται, επίσης, για μια τεχνική που χαλαρώνει, προκαλεί ενδιαφέρον για το θέμα, δημιουργεί μεγαλύτερη οικειότητα κι εμπιστοσύνη μεταξύ των συμμετεχόντων, ενεργοποιεί τη συμμετοχή τους, και απελευθερώνει τη σκέψη τους (Courau, 2000). Στη περίπτωση αυτή η συγκεκριμένη τεχνική έχει σκοπό τη διερεύνηση των προϋπαρχουσών αντιλήψεων των συμμετεχόντων για την αναπηρία., οι οποίες έχουν διαμορφωθεί μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο που ζουν.

#### **Βήμα 4<sup>ο</sup>**

Η επεξεργασία της υπο-ενότητας αυτής θα γίνει μέσα από τη προβολή μικρού μήκους ταινίας, διάρκειας 12'. Γίνεται, καταρχήν, μια σύντομη αναφορά στην ιστορία και στη πλοκή της ταινίας και στη συνέχεια προβάλλεται η ταινία σε συνθήκες σινεμά.. Μετά το τέλος της προβολής, η συντονίστρια κινητοποιεί τους συμμετέχοντες σε διάλογο με τη βοήθεια ενός ενδεικτικού ερωτηματολογίου, το οποίο έχει από πριν σχεδιάσει. Το ερωτηματολόγιο αυτό θα αποτελείται από τρεις κατηγορίες ερωτήσεων: εντυπώσεων, αναλυτικές και δημιουργικές (Καλαμπάκας, 2011), έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια συνολική αντίληψη για τη ταινία, αλλά και για να εξεταστούν τα βασικά θέματα που αναδύθηκαν από αυτήν.

#### **Βήμα 5<sup>ο</sup>**

Στη φάση αυτή χρειάζεται να γίνει σύνδεση της συζήτησης, που έλαβε χώρα στη προηγούμενη υπο-ενότητα, με το θεωρητικό πλαίσιο, προκειμένου να αποσαφηνιστούν οι διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης της αναπηρίας. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιείται η εμπλουτισμένη εισήγηση. Από τη διαδικασία προκύπτουν τα βασικά μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας, τα οποία στη συνέχεια επιλέγονται ως κριτήρια για την ομαδοποίηση των αποτελεσμάτων του καταγισμού ιδεών, που έγινε στην υποενότητα 3. Η διαδικασία αυτή θα βοηθήσει τους συμμετέχοντες να αναστοχαστούν πάνω στις δικές τους στάσεις και αντιλήψεις για την αναπηρία και να «αναπτύξουν κριτική σκέψη, καθώς τα ζητήματα εξετάζονται από πολλαπλές οπτικές γωνίες, πράγμα που ευνοεί το μετασχηματισμό ορισμένων στερεότυπων πεποιθήσεων (Κόκκος, 2003).

#### **Βήμα 6<sup>ο</sup>**

Στόχος του εργαστηρίου, μεταξύ άλλων, είναι να αναγνωρίζουν οι συμμετέχοντες καλές πρακτικές για την εκπαίδευση ανάπηρων ενηλίκων. Για το λόγο αυτό η συντονίστρια επιλέγει τη τεχνική των ομάδων εργασίας για την επίτευξή του. Η εργασία μέσα στην μικρή ομάδα βοηθά τα μέλη να αξιοποιήσουν τη προηγούμενη γνώση τους, να προβληματιστούν για τη νέα, να μάθουν ο ένας από τον άλλον και συχνά να μετασχηματίσουν τις απόψεις τους μέσα από την ανταλλαγή (Κόκκος, 2003). Η συντονίστρια παρουσιάζει στις υπο-ομάδες το στόχο της εργασίας και δίνει τις κατάλληλες οδηγίες για την αποτελεσματική λειτουργία τους. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα θα παρουσιάσει τα αποτελέσματα της εργασίας της και στο τέλος η συντονίστρια θα προβεί σε σύνθεση αυτών των αποτελεσμάτων, αναδεικνύοντας τις βασικές προτάσεις ή το βασικό μήνυμα που προέκυψε από την εργασία αυτή.

### **Βήμα 7<sup>ο</sup>**

Η συντονίστρια υπενθυμίζει τους στόχους του εργαστηρίου, διατυπώνει τα συμπεράσματα και κάνει σύνδεση με το θεωρητικό πλαίσιο

### **Βήμα 8<sup>ο</sup>**

Κάθε εκπαιδευτική εμπειρία για να αξιοποιηθεί πλήρως χρειάζεται τη φάση του αναστοχασμού, τόσο σε προσωπικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο (Τοδούλου, 2003). Προκειμένου να αξιοποιηθούν αυτό που βίωσαν οι συμμετέχοντες, θα κληθούν να απαντήσουν, ο καθένας για τον εαυτό του, «ποια είναι τα 2 πράγματα που κρατά από το εργαστήριο για το ρόλο του ως εκπαιδευτή ενηλίκων» (κάτι καινούργιο που έμαθε...κάτι που ένιωσε...κάτι που τον προβλημάτισε). Η δραστηριότητα αυτή θα πραγματοποιηθεί σε μικρές ομάδες και στη συνέχεια θα μοιραστούν το αποτέλεσμα στην ολομέλεια, όπου θα γίνει και το κλείσιμο του εργαστηρίου.

## **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

### **Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία**

Καλαμπάκας, Ε: Αξιοποίηση κινηματογράφου σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, Σεμινάριο/Τηλεδιάσκεψη: *ARTIT: Ανάπτυξη καινοτόμων μεθόδων για την εκπαίδευση των εκπαιδευτών*, Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 25/11/2011, Αθήνα

Κόκκος, Α. (2003): Εκπαιδευτικές Τεχνικές, στο: *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, Κεφ. 5, ΕΚΕΠΙΣ, Αθήνα

Πολέμη, Μ. (2003) : Αξιοποιώντας τη διεργασία της ομάδας στην εκπαίδευση, στο: *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, κεφ. 10, ΕΚΕΠΙΣ, Αθήνα

Σταγάκη, Φ. (2010): *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Αναπηρία: Σπάζοντας τη σιωπή*, Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Courau, S. (2000): Τα Βασικά Εργαλεία του Εκπαιδευτή Ενηλίκων, Εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα

Mezirow J. και συνεργάτες (2007): *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (επιστ. επιμ. Κόκκος, Α. μετάφραση Κολαουζίδης, Γ.), Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα

### Ξενόγλωση Βιβλιογραφία

- Abberley, P. (1987): The concept of oppression and the development of a social theory of disability, *Disability, Handicap and Society*, Vol. 2, p. 5-19
- Barnes, C. (1992): *Disabling Imagery and the Media: An Exploration of the Principles for Media Representations of Disabled People*, The British Council of Organisations of Disabled People and Ryburn Publ. Krumlin, Halifax
- Barton, L. (1993): The struggle for citizenship: the case of disabled people *Disability & Society*, Issue 8, Nr 3, p.235 - 248.
- Clark, M. A. (2006): Adult education and disability studies, an interdisciplinary relationship: Research implications for adult education, *Adult Education Quarterly*, Vol. 56, Nr 4, p. 308-322
- Clark, M. C., Wilson, A. (1991): Context and Rationality in Mezirow's Theory of Transformational Theory, *Adult Education Quarterly*, Vol. 41, Issue 2, p. 75-91, Sage Publications
- Crowther, J. (2000): Participation in adult and community education: a discourse of diminishing returns, *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 19, No, 6 p. 479–492
- Cunningham, P. (1993): Let's get real: A critical look at the practice of adult education. *Journal of Adult Education* Vol. 22, Nr 1, p. 3-15
- Erevelles, N.(2000): Educating Unruly Bodies: Critical Pedagogy, Disability Studies, and the Politics of Schooling, *Educational Theory*, Vol. 50, Nr 1, p. 25-47
- Flannery, D. D. (1994): Changing Dominant Understandings of Adults as Learners. In *Confronting Racism and Sexism*, edited by E. Hayes & S.A. Colin, III, p. 63-67, *New Directions for Adult and Continuing Education*, Nr 61, San Francisco, Jossey Bass (Eric Nr EJ 480 539)
- Freire, P.(1977): Η αγωγή του καταπιεζόμενου, Εκδόσεις: Ράππα
- Freire, P.(1974): *Education for Critical Consciousness*. Sheed & Ward Ltd.
- Gabel S. (2002): Some Conceptual Problems with Critical Pedagogy, *Curriculum Inquiry* Vol. 32, Nr 2, p.177-201
- Hemphill, D. F. (2001): Incorporating Postmodernist Perspectives into Adult Education, in Sheared, V., Sissel, P. A.(eds), *Making space: merging theory and practice in adult education*, Ch. 2, Bergin and Garvey
- Hunt, P. (1966): *Stigma: The Experience of Disability*, London: Geoffrey Chapman
- Jarvis, P. (1993): *Adult Education and the State: Towards a Politics of Adult Education*, Routledge



- Keogh, H. (2003): Learning for Citizenship in Ireland: The Role of Adult Education, In C. Medel-Añonuevo & G. Mitchell (eds) *Citizenship, Democracy and Lifelong Learning*, p. 1-42. Hamburg: Unesco Institute for Education
- Lindeman, E. C. (1926): *The Meaning of Adult Education*, New York: New Republic
- Morris, J. (2005): Citizenship and Disabled People: A scoping paper prepared for the Disability Rights Commission, Retrieved from <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/morris/>
- Oliver, M. (1996): *Understanding Disability: From Theory to Practice*, London: Macmillan
- Oliver, M. (1990): *The Politics of Disablement*, Basingstoke: Macmillan
- Pratt D. (1993): Andragogy After Twenty-Five Years, *New Directions for Adult and Continuing Education*, Nr 57, p. 15-23, Jossey-Bass Publishers
- Proulx, J.(1993): Adult education and democracy: Popular education, a tool for maintaining and developing democracy. *Convergence*, Vol. 26, Issue 1, p.34-40
- Sheared, V., Sissel, P. A. (2001): *Making space : merging theory and practice in adult education*, Bergin and Garvey
- Sprague, J. & Hayes, J.(2000): Self- Determination and Empowerment: A Feminist Standpoint Analysis of Talk about Disability, *American Journal of Community Psychology*, Vol. 28, Nr 5, p. 671-695
- Schwartz, D. , Blue, E., McDonald, M.,Giuliani, G., Weber, G.Seirup, H., Rose, S., Deborah, E.,Albuhoff, J., Perkins, R. & A. (2010): Dispelling stereotypes: promoting disability equality through film, *Disability & Society* Vol. 25, No. 7, December, 841–848
- Tisdell, E. J. & Taylor, E.W. (2000): Adult Education Philosophy Informs Practice, *Adult Learning*, Vol. 11 Nr 2, p. 6-10
- Tisdell, E. J. (1995): Creating Inclusive Adult Learning Environments: Insights from Multicultural Education and Feminist Pedagogy (Information Series no. 361). Columbus, Ohio: *ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education*
- Tisdell, E.(1993):Interlocking Systems of Power, Privilege, and Oppression in Adult Higher Education Classes, *Adult Education Quarterly*, Vol. 43, Nr 4 p. 203-226
- Tobias,R. (2000): The boundaries of adult education for active citizenship: institutional and community contexts, *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 19, Issue 5, p.418-429
- Unesco *CONFINTEA* (1995): Review of the present situation in special education needs, Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001026/102688E.pdf>
- Unesco 1999: Making Education Accessible and Available to All Persons with Disabilities. Adult Learning and Groups with Special Needs. A series of 29 Booklets Documenting

Workshops Held at the 5th International Conference on Adult Education, (Hamburg, Germany, July 14-18, 1997). Eric ED 435 018, <http://www.education.unesco.org/uie>

Usher, R., Bryant, I., Johnston, R. (1997): Adult learning for citizenship, in Usher, R., Bryant, I., Johnston, R (eds) *Adult Education and the Postmodern Challenge. Learning beyond the Limits*, Chapt.2, Nueva York, Routledge

Young, I. M. (1990): *Justice and the Politics of Difference*. Princeton, University Press, Princeton.

## **Εργαστήριο 15: Εκπαιδευόντας με τη δύναμη της Τέχνης στο Εναλλακτικό Σχολείο Ενηλίκων του ΚΕΘΕΑ ΕΞΟΔΟΣ: «Ο Ρατσισμός, Εμείς και οι Άλλοι»**

**Δημήτρης Δεληγιάννης**, Υποψ. Διδάκτωρ Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Υπεύθυνος του Εναλλακτικού Σχολείου Ενηλίκων του ΚΕΘΕΑ ΕΞΟΔΟΣ

**Αστέρης Δημητρίου**, εικαστικός, εκπαιδευτής στο Εναλλακτικό Σχολείο Ενηλίκων του ΚΕΘΕΑ ΕΞΟΔΟΣ

**Γιώργος Κυρίτσης**, γυμναστής, εκπαιδευτής στο Εναλλακτικό Σχολείο Ενηλίκων του ΚΕΘΕΑ ΕΞΟΔΟΣ

**Φωτεινή Σμηλιάνου**, οικονομολόγος, εκπαιδύτρια στο Εναλλακτικό Σχολείο Ενηλίκων του ΚΕΘΕΑ ΕΞΟΔΟΣ

### **Περίληψη**

Το Εναλλακτικό Σχολείο Ενηλίκων του ΚΕΘΕΑ ΕΞΟΔΟΣ είναι μια άτυπη εκπαιδευτική δομή για ενήλικες πρώην χρήστες, ενταγμένους στις θεραπευτικές δομές του ΚΕΘΕΑ στην Κεντρική Ελλάδα. Από τις αρχές του 2010 με αφορμή ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών για «την τέχνη στην εκπαίδευση», διαμορφώθηκαν οι όροι για πειραματισμούς που ενεργοποίησαν το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας του σχολείου. Αφετηρία ήταν η ανάγκη διαμόρφωσης μιας εμπλουτισμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας ικανής να συμβάλει καταλυτικά στη διεργασία του μετασχηματισμού των αντιλήψεων των εκπαιδευομένων, παραπέμποντας ευθέως στον Mezirow και τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Στη συγκεκριμένη παρουσίαση δίνεται η εικόνα από την οργάνωση από ομάδα εκπαιδευτών μιας τέτοιας εκπαιδευτικής διαδικασίας που αγγίζει τους μηχανισμούς εκδήλωσης του κοινωνικού φαινομένου του ρατσισμού. Παρουσιάζονται οι στόχοι της διδασκαλίας, περιγράφονται τα στάδιά της και οι αντιδράσεις των συμμετεχόντων. Στο πλαίσιο ενός θεραπευτικού περιβάλλοντος οι ενήλικες «μαθητές», θύματα οι ίδιοι συχνά ρατσιστικών αντιλήψεων, καλούνται να αντιμετωπίσουν πρώτα δικές τους παγιωμένες αντιλήψεις και παραδοχές, σε ένα βιωματικό παράδειγμα διαδικασίας κριτικού στοχασμού.

### **Abstract**

**Educating with the power of Art at the “KETHEA-EXODOS” Alternative School for Adults : “Racism, us and others”**

**Dimitris Delyiannis** PhD candidate of Adult Education and Head of the Alternative School for Adults of KETHEA EXODOS

**Asteris Dimitriou** Artist, Educator at the Alternative School for Adults

**Giorgos Kyritsis** Trainer, Educator at the Alternative School for Adults

**Fotini Smiltianou** Economist, Educator at the Alternative School for Adults

The “KETHEA-EXODOS” Alternative School for Adults is an informal educational structure for adults who are ex-drug addicts participating in the KETHEA therapeutic structures of Central Greece. Since the beginning of 2010, with the occasion of a training programme for educators on “Art in Education”, experimenting terms were formed which activated the whole school’s educational community. The starting point was the need to form an enriched educational process able to contribute significantly to the process of transforming the trainees’ perceptions in direct link to Mezirow and the theory of Transformative Learning. During this specific presentation we will describe the training process organised by a group of educators that borders the manifestation mechanisms of racism’s social phenomenon. Within a therapeutic environment’s framework adult “students”, who are usually victims of racist attitudes themselves, are asked to deal with their own consolidated perceptions and assumptions firstly, in an experiential example of the process of critical thinking.

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το Εναλλακτικό Σχολείο Ενηλίκων του ΚΕΘΕΑ ΕΞΟΔΟΣ είναι μια εκπαιδευτική δομή για ενήλικες πρώην χρήστες, που αποσκοπεί στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής επανένταξής τους στα πλαίσια μιας ολοκληρωμένης θεραπευτικής παρέμβασης (ΚΕΘΕΑ, 2004). Τον Φεβρουάριο του 2010 με αφορμή ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών του ΚΕΘΕΑ με θέμα την «τέχνη στην εκπαίδευση», διαμορφώθηκαν οι όροι για εκπαιδευτικούς πειραματισμούς που ενεργοποίησαν το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας του σχολείου. Αφτηρία ήταν η αναγκαιότητα για μια εμπλουτισμένη εκπαιδευτική διαδικασία που είναι δυνατόν να συμβάλει καταλυτικά στη διεργασία του μετασχηματισμού των αντιλήψεων των ενήλικων εκπαιδευομένων, έννοιες που παραπέμπουν ευθέως στη Μετασχηματίζουσα Μάθηση του Mezirow. Το συγκεκριμένο εργαστήρι<sup>22</sup> οργάνωσε ομάδα εκπαιδευτών από διαφορετικές ειδικότητες (φιλόλογος – εικαστικός – γυμναστής - οικονομολόγος) και αφορά το θέμα του ρατσισμού, έτσι όπως

---

<sup>22</sup> Παρουσιάστηκε για πρώτη φορά τον Ιούνιο του 2011 στο Διεθνές Συνέδριο «Εκπαίδευση και Κοινωνική Ένταξη Ευάλωτων Ομάδων» το οποίο οργανώθηκε από το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, το ΚΕΘΕΑ και το University of California San Diego στη Θεσσαλονίκη.

παρουσιάζεται στα πλαίσια μαθημάτων της Γ' Λυκείου, όπως η Ιστορία. Η παρουσίαση της διδακτικής ενότητας στηρίχθηκε στα έξι στάδια της μεθόδου «μετασηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» (Κόκκος, 2010), αξιοποιώντας διάφορες μορφές τέχνης ως εργαλείο κριτικής σκέψης ...

Η ίδια δράση επαναλήφθηκε και την επόμενη σχολική χρονιά (2010-2011) με μικρές διαφοροποιήσεις και ανάλογα αποτελέσματα.

## 2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Οι μηχανισμοί εκδήλωσης ενός κοινωνικού φαινομένου όπως αυτό του ρατσισμού δεν είναι ένα εύκολο θέμα. Ειδικά, όταν απευθυνόμαστε στα μέλη μιας ευάλωτης κοινωνικής ομάδας, όπως αυτή των πρώην χρηστών, που στην πλειοψηφία τους έγιναν στο παρελθόν οι ίδιοι αντικείμενα ρατσιστικών πράξεων. Να σημειωθεί εδώ ότι βασικό τους χαρακτηριστικό είναι η ουσιαστική έλλειψη παιδείας σε όλα τα επίπεδα, στοιχείο που οφείλεται στο χρόνιο τρόπο ζωής του χρήστη (ΕΚΤΕΠΝ, 2008). Η συστηματική ενασχόληση με κάποιον τομέα είναι *μη φυσική κατάσταση* και κατά συνέπεια οι όποιες γνώσεις υπάρχουν είναι αποσπασματικές, επιφανειακές, ελλιπείς (Δεληγιάννης, 2007). Δεν είναι λοιπόν περίεργο που η ενασχόλησή τους με ένα τέτοιο θέμα είναι δυνατόν να τους φέρει αντιμέτωπους όχι μόνο με στερεοτυπικές συμπεριφορές που έχουν ασυνείδητα ενσωματώσει, αλλά και μ' αυτό το σύστημα αξιών, βάσει του οποίου ερμηνεύουν την πραγματικότητα (Κόκκος, 2007)

Η μετασηματίζουσα μαθησιακή θεωρία του Merizow μοιάζει να απευθύνεται ακριβώς σ' αυτήν τη διδακτική πρόκληση. Ο μετασηματισμός της ατομικής οπτικής των εκπαιδευόμενων-μελών μιας θεραπευτικής κοινότητας ως προς την κλίμακα αξιών τους (και ως προς τη σημασία της εκπαίδευσης), είναι στην ουσία ένα διαρκές ζωντανό, βιωματικό παράδειγμα διαδικασίας κριτικού στοχασμού στην προσπάθεια άρσης μιας δυσλειτουργικής κατάστασης, παραπέμποντας ευθέως στον Merizow και τα νοήματά του. Με τη διατύπωση της θεωρίας του ο Merizow ανέπτυξε ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον τρόπο που οι ενήλικες αλλάζουν τις αξίες, τα πιστεύω και τη στάση ζωής τους (Κουλαουζίδης, 2007). Θέτοντας τα θεμέλια μιας κριτικής θεωρίας για την ενήλικη μάθηση και εκπαίδευση, εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικες μπορούν να εισέλθουν σε μια διεργασία χειραφέτησης, σκεπτόμενοι κριτικά επάνω στις κυρίαρχες ιδεολογίες και πρακτικές που έχουν υιοθετήσει υπό την επιρροή του πολιτισμικού πλαισίου, αλλά που

λειτουργούν ενάντια στα ζωτικά τους συμφέροντα και τους καταδυναστεύουν (Κόκκος, 2006).

Σε αυτήν τη βάση ο ίδιος ο Mezirow (1991, 2006) επισημαίνει πως οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που ενδείκνυται να χρησιμοποιούνται από μια ομάδα στο στάδιο του κριτικού στοχασμού είναι ποικίλες, ανάλογα με τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές συνθήκες. Αν και χωρίς πολλές λεπτομέρειες, κάνοντας νύξεις για τη λογοτεχνία, τις εικαστικές τέχνες, το χορό και το δράμα, επισημαίνει το σημαντικό ρόλο που κατέχει η αισθητική εμπειρία στη διεργασία της Μετασχηματίζουσας μάθησης, αλλά και τη δυνατότητα κριτικού στοχασμού μέσω της τέχνης (Mezirow, 1998, 2006 πρβλ. και Κόκκος και Μέγα, 2007· Λιντζέρης, 2007· Χασίδου, 2009).

Αντίστοιχες, ενδιαφέρουσες θεωρητικές προσεγγίσεις, που υπογραμμίζουν ακριβώς ότι η συστηματική παρατήρηση έργων τέχνης ενεργοποιεί τον κριτικό στοχασμό του παρατηρητή εκπαιδευόμενου, έχουμε πολλές την τελευταία εικοσαετία (Κόκκος και Μέγα, 2007). Ο Perkins (1994) υπογραμμίζει το σημαντικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι τέχνες στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων. Εστιάζει μάλιστα κυρίως στη διεργασία της μεθοδικής παρατήρησης ενός εικαστικού έργου τέχνης, που γίνεται βάση για το σχεδιασμό διδακτικών ενοτήτων μέσω των οποίων ο εκπαιδευτής μπορεί να ενεργοποιήσει το στοχασμό των εκπαιδευόμενων (Κούσουλας και Μέγα, 2005· Καγιαβή, 2009).

Είναι σίγουρα κατανοητό πως το εγχείρημα του κριτικού στοχασμού μέσα από την αξιοποίηση της τέχνης δεν είναι κάτι εύκολο. Και οι εκπαιδευτικές δράσεις που από το 2009 αναπτύχθηκαν στη χώρα μας στο ΕΑΠ, σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, σε Θεραπευτικά Προγράμματα, αλλά και επιχειρήσεις ανέδειξαν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες πλευρές του εγχειρήματος (Κόκκος και συνεργάτες, 2011). Υπάρχουν στοιχεία που προβλημάτισαν και θα συνεχίσουν, σίγουρα, και στο μέλλον να προβληματίζουν.

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις και τα κριτήρια με τα οποία μπορεί να θεωρηθεί ότι ένα έργο έχει υψηλή αισθητική αξία και είναι κατάλληλο περισσότερο από κάποια άλλα για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού είναι ένα από αυτά. (Κόκκος, 2012). Η επιλογή, για παράδειγμα, από τους εκπαιδευτικούς που υλοποίησαν το συγκεκριμένο εργαστήριο, της ταινίας «Στην παγίδα του νόμου» του Τζιμ Τζάρμους αντί της ταινίας ««Guess who's coming to dinner» (1967) του Στάνλεϊ Κρέιμερ παραπέμπει σε πολύ ενδιαφέροντα ερωτήματα σε μια πορεία αξιοποίησης της μεθόδου, που ξεκινούν από το «*κατά πόσο η μη αυθεντική τέχνη μπορεί να διαμορφώσει όρους ενεργοποίησης κριτικού στοχασμού;*» ως το

φιλοσοφικό και απόλυτα επίκαιρο «*τι είναι τέχνη σήμερα;*» (Γιαννακοπούλου, Μ., Δεληγιάννης, Δ., Ζιώζιας, Α. & Χαδουλίτση, Β., 2011). Η ταινία «*Guess who's coming to dinner*» είναι σίγουρα μια ταινία *σημαντική* σε ό, τι αφορά τη θέση των μαύρων στον αμερικάνικο κινηματογράφο, που ωστόσο έμοιαζε να μην ξεφεύγει από απλουστεύσεις και ωραιοποιήσεις καταστάσεων, που είναι κοινός τόπος στον αμερικάνικο κινηματογράφο. Αντίθετα, η ταινία του Τζάρμους είναι μια ιδιότυπη ματιά πάνω στον κόσμο μας και τα προβλήματά του, διασκεδαστική και ταυτόχρονα με πλήθος νοημάτων που ευνοούν την ανάπτυξη στοχασμού πέρα από τα «κλειστά» συστήματα νοηματοδότησης (Κόκκος, 2011). Και παρόλο που υπήρχε ένας προβληματισμός ως προς το αν καλύπτει το κριτήριο της ταινίας που θα... κέρδιζε την προσοχή ενός κοινού που δεν είναι ιδιαίτερα εκπαιδευμένο σε απαιτητικές παραγωγές, η επιτυχημένη, όπως θα δούμε, εφαρμογή διασκέδασε τις ανησυχίες των ίδιων των εκπαιδευτών.

Ένα δεύτερο στοιχείο που προβληματίζει είναι ότι όλες σχεδόν οι απόπειρες εφαρμογής της μεθόδου ανέδειξαν και την έλλειψη μεγάλης εξοικείωσης των εκπαιδευτών τόσο με τις διάφορες μορφές τέχνης, όσο και με τις ενεργητικές εκπαιδευτικές μεθόδους του επιστημονικού πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Και είναι αλήθεια πως για την εξοικείωση με τις ενεργητικές εκπαιδευτικές μεθόδους, αλλά και για την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια σημαντικά βήματα με προγράμματα όπως τα προγράμματα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών του ΕΚΕΠΙΣ, του ΙΔΕΚΕ, της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, του ΕΑΠ, τα νέα προγράμματα σπουδών από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κ.λπ. Κάτι που βέβαια πρέπει να συνεχιστεί, με δεδομένες τις μεγάλες αδυναμίες του Ελληνικού Εκπαιδευτικού συστήματος και κόντρα σε συνήθειες χρόνων. Την ίδια στιγμή επίσης αναδεικνύεται και η αναγκαιότητα μιας πιο οργανωμένης παρέμβασης με ένα ευρύτερο σχέδιο δράσης, που θα βοηθούσε σε μια μεγαλύτερη συστηματοποίηση της μεθόδου, κάτι που οδήγησε και στην υλοποίηση του ευρωπαϊκού προγράμματος ARTIT με συντονιστή φορέα του προγράμματος την Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κόκκος, 2012). Στο παράδειγμα, βέβαια, που παρατίθεται στη συνέχεια, τα αντίστοιχα προβλήματα ξεπερνιούνται με τη συνεργασία εκπαιδευτών από διάφορες ειδικότητες (π.χ. στη συγκεκριμένη ομάδα συγκαταλέγονταν και ένας ζωγράφος) και επίπεδα γνώσης των θεωρητικών προσεγγίσεων του πεδίου.

Αντίστοιχα σοβαρό στοιχείο είναι και η έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτών, που στη πλειοψηφία τους δεν έχουν την ενασχόλησή τους με την εκπαίδευση ενηλίκων κύρια απασχόληση. Κάτι που δεν είναι πάντα εύκολο να ξεπεραστεί με δεδομένη την κατάσταση

στο χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στη χώρα μας (και όχι μόνο...) και το ασαφές εργασιακό πλαίσιο των ωρομίσθιων κατά κύριο λόγο εκπαιδευτών (Κόκκος, 2005). Θέτοντας εκ των πραγμάτων διλήμματα και ερωτηματικά για τον πραγματικό ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτή ενηλίκων και εδώ μάλιστα σε ένα σχολείο Θεραπευτικού Προγράμματος.

Ο ίδιος ο Mezirow (1991) ξεπερνά αυτά τα διλήμματα, υπογραμμίζοντας την έννοια της ατομικής ευθύνης και προσωπικής πορείας του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου στο πλαίσιο ενός διαρκώς εξελισσόμενου κόσμου. Ο εκπαιδευτής στο ρόλο του πολιτισμικού ακτιβιστή, συνειδητοποιημένα και κριτικά, καλείται να δημιουργεί ευκαιρίες και να ενισχύει τους κανόνες που υποστηρίζουν την πιο ελεύθερη και ολοκληρωμένη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στο διάλογο και στη δημοκρατική κοινωνική και πολιτική ζωή (Mezirow, 2006). Μια εικόνα καθαρή που περιγράφει –πώς όχι;- την ουσία της εκπαίδευσης μιας ευαίσθητης κοινωνικής ομάδας, όπως αυτής των πρώην χρηστών, που έχουν μπροστά τους μια μακρά πορεία για κοινωνική επανένταξη. Και μάλιστα σε μια περίοδο κρίσης, όπου ανθρώπινες αξίες και αρχές δοκιμάζονται, απαιτώντας απ' όλους μας ξεκάθαρες απαντήσεις και επιλογές...

### **3. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ**

Συχνά οι εκπαιδευτές του Εναλλακτικού Σχολείου Ενηλίκων του ΚΕΘΕΑ ΕΞΟΔΟΣ είχαμε διαπιστώσει στερεότυπες αντιλήψεις ατόμων, οι οποίοι είχαν βιώσει έντονα τον ρατσισμό. Η πρόκληση ήταν να αντιληφθούμε στην πράξη πόσο εφικτή ήταν η διαπραγμάτευση στερεοτυπικών προσεγγίσεων μέσω μιας εναλλακτικής μεθόδου διδασκαλίας.

Οι στόχοι ήταν:

1) Να κατανοήσουν οι εκπαιδευόμενοι τους μηχανισμούς εκδήλωσης του φαινομένου του κοινωνικού ρατσισμού ...

2) Να πετύχουμε την κριτική εξέταση και τη διαφοροποίηση συγκεκριμένων παραδοχών της ομάδας στόχου για το φαινόμενο αυτό.

Στην προσπάθειά μας συνεργάτες στάθηκαν 15 μαθητές της Γ' Λυκείου, που παρακολούθησαν μια τετράωρη διδασκαλία.



Δύο εκπαιδευτές ανέλαβαν ρόλο παρατηρητή με τη μέθοδο της μη συμμετοχής παρατήρησης. Η διδασκαλία μαγνητοσκοπήθηκε και αξιοποιήθηκε από το εκπαιδευτικό προσωπικό για τη συνολική αξιολόγηση της διαδικασίας...

### *1<sup>ο</sup> Στάδιο (διερεύνηση της ανάγκης για κριτικό στοχασμό)*

Πολλές φορές στη διάρκεια της εργασίας μας στο σχολείο παρατηρήσαμε απόψεις που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν «ρατσιστικές». Οι εκπαιδευόμενοι είχαν γενικά στερεοτυπικές παραδοχές, σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά κάποιων κοινωνικών-εθνικών ομάδων (αλβανοί, τσιγγάνοι, εβραίοι κ.λπ.). Κάποια στιγμή η αφορμή δόθηκε και εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι αποφασίσαμε να εξετάσουμε το θέμα περαιτέρω...

### *2<sup>ο</sup> Στάδιο (Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους )*

Το θέμα που χρησιμοποιήσαμε για μια πρώτη αποτύπωση απόψεων ήταν ένα θέμα που προκάλεσε έντονες συζητήσεις στην ελληνική κοινωνία: η πρόθεση της Πολιτείας να δοθεί «δικαίωμα ψήφου στους μετανάστες». Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευόμενους, όπως ίσως αναμένονταν, ήταν αρνητικοί απέναντι σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο (8-4). Αν και δεν επιμείναμε στην ανάγκη δικαιολόγησης της στάσης τους, οι ίδιοι επιχείρησαν να παρουσιάσουν την επιχειρηματολογία τους, αναδεικνύοντας στοιχεία διαφορετικότητας στις προσεγγίσεις τους: *θα είναι επικίνδυνο / είναι πολλές οι προϋποθέσεις και είναι δύσκολο! / δεν θα το ήθελαν και οι ίδιοι κ.λπ..*

### *3<sup>ο</sup> Στάδιο (Προσδιορισμός των απόψεων που θα εξεταστούν)*

Στο σημείο αυτό θεωρήσαμε καλό να επιχειρήσουμε έναν πρώτο βασικό προσδιορισμό πλευρών του φαινομένου, όπως τα χαρακτηριστικά ενός ανθρώπου με ρατσιστικές διαθέσεις. Διατυπώνονται ερωτήματα όπως:

1. Είναι «πάντα» λευκός και ανώτερης κοινωνικής τάξης;
2. Είναι μορφωμένος;
3. Είναι συγκεκριμένης εθνικότητας;

4. Πώς λειτουργεί ο «ρατσιστής» στην καθημερινότητά του;
5. Τι πολιτικές πεποιθήσεις έχει;
6. Πώς αντιμετωπίζεται από την κοινωνία;

#### 4<sup>ο</sup> Στάδιο (επιλογή των έργων τέχνης)

Μετά από πρόταση του εικαστικού της ομάδας, επιλέξαμε να παρουσιάσουμε αρχικά δύο πίνακες ζωγραφικής: α) *The banjo lesson* (1893) του Henry Ossawa Tanner (1853-1937) και β) *Jennie* (1943) του Lois Mailow Jones (1905-1998). Και οι δύο ζωγράφοι συγκαταλέγονται στο κίνημα έγχρωμων, αμερικανών κυρίως, δημιουργών, που επιχείρησαν να αποδώσουν μια εικόνα της αφροαμερικάνικης κουλτούρας που ήταν σε σύγκρουση με τα στερεότυπα της αμερικάνικης κοινωνίας του 19<sup>ου</sup> και 20<sup>ου</sup> αι. Ο Tanner προχωρά πέρα από την γνώριμη εικόνα του μαύρου άντρα – διασκεδαστή με την παραγωγή μιας ευαίσθητης επανερμηνείας, με τον αφροαμερικανό παππού να ενδιαφέρεται για την μετάδοση μιας σημαντικής μουσικής κουλτούρας σε ένα φτωχό σπιτικό. Από την άλλη, ο Lois Mailow Jones... «ξαφνιάζει» με την παρουσία μιας αφροαμερικάνικης κυρίας σε ένα αστικό σπίτι, όπου παρασκευάζει ένα ακριβό φαγητό, μακριά από το γνώριμο ρόλο της μαύρης υπηρέτριας, που... επιτάσσει ένας από τους πιο διαδεδομένους αστικούς μύθους της εποχής.

Παράλληλα, και μετά από μεγάλη συζήτηση, επιλέξαμε να αξιοποιηθούν αποσπάσματα από την ταινία «Στην παγίδα του νόμου» του Τζιμ Τζάρμους.

#### Η υπόθεση...

*Το «Στην Παγίδα του νόμου» είναι ένα ποίημα γύρω από τους... χαμένους της ζωής, αλλά και την ίδια την αμερικανική κοινωνία και το απρόσιτο «άμερικάνικο όνειρο». Ηρωες της ταινίας είναι δυο ταλαίπωροι Αμερικανοί (ένας ντισκ - τζόκεϋ κι ένας νταβατζής) που καταλήγουν στο ίδιο βρώμικο κελί σε μια φυλακή στη Νέα Ορλεάνη. Προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και αναγκάζονται να συνυπάρξουν, γεγονός που τους οδηγεί σε σύγκρουση. Αμέσως συμφωνούν ότι δεν χωνεύουν ο ένας τον άλλο και αποφασίζουν να μην μιλούν μεταξύ τους. Την σύγκρουση επιλύει με την παρουσία του ο χαρακτήρας του ξένου που βλέπει την Αμερική με άλλη οπτική, προσφέροντας μια εναλλακτική θέαση των πραγμάτων.*

Τέλος, αποφασίσαμε να χρησιμοποιήσουμε την παγκόσμια επιτυχία «Imagine» (1971) του Τζον Λένον, έναν ύμνο στην ειρήνη, με έντονο αντιρατσιστικό περιεχόμενο. Η αξιοποίηση ενός τραγουδιού που επηρέασε τη διαμόρφωση του rock and roll θα προκαλούσε έκπληξη και θα αποτελούσε κινητήρια δύναμη για κριτική συζήτηση για τις αξίες που προβάλλει. Η σύνδεση των στίχων με το περιεχόμενο της διδασκαλίας θα έδινε τη δυνατότητα να δημιουργηθούν «καινά συναισθήματα», ταξιδεύοντας τους εκπαιδευόμενους σε ενδιαφέροντα και προκλητικά μονοπάτια.

*5<sup>ο</sup> στάδιο (χρήση των αντίστοιχων έργων τέχνης και εγχείρημα κριτικού στοχασμού)*

#### A' Φάση

Στο στάδιο αυτό, θελήσαμε να καταστήσουμε συνειδητές τις αρχικές παραδοχές της ομάδας, επιχειρώντας παράλληλα να δημιουργήσουμε όρους για ένα είδος κριτικού ανα-στοχασμού. Τους ζητήσαμε να δώσουν απαντήσεις, ατομικά, σε δύο ερωτήσεις, στις οποίες θα μπορούσαν να επανέλθουν για ποιοτική σύγκριση μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας:

1. Ποια πιστεύεις ότι είναι η κυρίαρχη αντίληψη της κοινωνίας μας απέναντι στο ρατσισμό;
2. Ποια είναι η δική σου άποψη για το φαινόμενο;

Στη συνέχεια ένας από τους εκπαιδευτές συντόνισε τη διεργασία παρατήρησης του πρώτου έργου που ήταν ο πίνακας του Tanner «The banjo lesson», αξιοποιώντας στοιχεία του μοντέλου του Perkins (1994), για την ανάπτυξη μιας στοχαστικής προσέγγισης. Εκφράστηκαν γνώμες όπως «είναι ένας παππούς ή πατέρας με τον γιο ή εγγονό του που του μαθαίνει κάποιο όργανο», «είναι μαύροι σκλάβοι στον αμερικάνικο νότο», «θυμίζει τον Μπαρμπα - Θωμά στην καλύβα του». Παράλληλα εκφράστηκαν συναισθήματα, καθώς τα πρόσωπα φαίνονταν στους εκπαιδευόμενους «θλιμμένα», «λυπημένα», «απελπισμένα». Τέλος, σε μια πιο συνολική περιγραφή του έργου με τρόπο αρκετά στερεοτυπικό έγινε λόγος για «ακατάστατο χώρο», «φτώχεια», «εξαθλίωση», «ζητιανιά», αλλά και για τη «συνέχεια της μουσικής παράδοσης των μαύρων, με την εκμάθηση ενός οργάνου», στοιχεία

που ανταποκρίνονται στην εικόνα που είχαν για τη θέση των μαύρων στο πλαίσιο της αμερικάνικης κοινωνίας.

Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και με τον δεύτερο πίνακα «Jennie». Η πρώτη αντίδραση ήταν ότι πρόκειται για «*μια δούλα*», «*υπηρέτρια που δουλεύει για μια μπουκιά ψωμί*», «*στενοχωρημένη που δεν μπορεί να θρέψει τα παιδιά της*», ενώ διατυπώθηκαν και...σενάρια (!) για τον τρόπο που βρέθηκε να δουλεύει σε ένα πλούσιο σπιτικό την «*εποχή των δούλων, στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αι*». Ωστόσο, υπήρχε και μια διαφοροποίηση ενός μέλους που αναφέρθηκε σε καλές συνθήκες διαβίωσης μιας γυναίκας που είναι νοικοκυρά και μοιάζει αφοσιωμένη στη δουλειά της.

Στη συνέχεια, χωρίσαμε τους μαθητές σε τρεις ομάδες για να καταγράψουν τις απόψεις της ομάδας τους επάνω σε δύο ερωτήσεις:

1. Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά ενός ατόμου με ρατσιστικές διαθέσεις;
2. Ποιο το προφίλ ενός ατόμου που δέχεται το ρατσισμό;

Τα αποτελέσματα των ομάδων είναι τα ακόλουθα:

*1<sup>η</sup> ομάδα:*

Στην πρώτη ερώτηση, όπως ίσως αναμένονταν, απάντησαν ότι «*ο ρατσιστής είναι ένα άτομο αυταρχικό, ακροδεξιών πεποιθήσεων, με καλή κοινωνική θέση*». Μπορεί και να δηλώνει κατά του ρατσισμού, αλλά πράττει διαφορετικά. Ακόμα επισήμαναν ότι ρατσιστική συμπεριφορά μπορεί να έχουν και άτομα που έχουν δεχτεί τα ίδια κακοποίηση.

Όσον αφορά το προφίλ του θύματος ρατσιστικής αντιμετώπισης, με αντίστοιχο στερεοτυπικό τρόπο θεώρησαν ότι είναι «*κοινωνικά αποκλεισμένα άτομα, αλλοδαποί, άτομα που έχουν παραβατική συμπεριφορά*».

*2<sup>η</sup> ομάδα:*

Οι απόψεις της δεύτερης ομάδας κινήθηκαν στο ίδιο περίπου πλαίσιο, δίνοντας μια πιο λεπτομερή προσωπογραφία του ρατσιστή, αλλά και του θύματος. Στην πρώτη ερώτηση απάντησαν ότι είναι «*ψηλός, με ξυρισμένο κεφάλι, με ζωγραφισμένους σταυρούς στο σώμα του, υπερόπτης κ.λπ*». Στη δεύτερη ερώτηση αναφέρθηκαν σε «*έναν μετανάστη που δεν έχει χρήματα και είναι φοβισμένος, πεινασμένος, πιστεύει στο Θεό και συνεχώς ελπίζει*».

### 3<sup>η</sup> ομάδα:

Η τρίτη ομάδα ήταν η... έκπληξη με τη διαφοροποιημένη της προσέγγιση. Όταν πήρε το λόγο ο εκπρόσωπός της, δήλωσε ότι δεν μπορούν να απαντήσουν στις ερωτήσεις, γιατί θεωρούν ότι *«όλοι είμαστε ρατσιστές, ανάλογα με την περίπτωση και το συμφέρον του καθενός»*.

Το επόμενο βήμα ήταν να χρησιμοποιήσουμε ως αφορμή για προβληματισμό ένα πρώτο απόσπασμα από την ταινία «Στην παγίδα του νόμου» του Τζάρμους. Πιστεύαμε ότι εξυπηρετούσε πλήρως το στόχο, αναδεικνύοντας με παραστατικό τρόπο μια διεργασία αλλαγής της αρχικής απαξιωτικής συμπεριφοράς των δύο ταλαίπωρων Αμερικανών (ο ένας προαγωγός, ο άλλος αποτυχημένος παραγωγός μουσικής) απέναντι στον ξένο μετανάστη (στο ρόλο ο... Μπενίνι). Το απόσπασμα που επιλέχθηκε είναι η σκηνή της φυλακής, όπου οι δύο αμερικάνοι «loosers» βάζουν στην άκρη τις διαφορές τους και υιοθετούν την ίδια αρνητική στάση μπροστά στον ξένο...

Πριν από την προβολή του αποσπάσματος ζητήθηκε από τις ομάδες που είχαν ήδη δημιουργηθεί να αναλάβουν ένα πρόσωπο και να καταγράψουν τα χαρακτηριστικά του: το πρόσωπο του προαγωγού, τον παραγωγό μουσικής, τον φυλακισμένο ιταλό μετανάστη. Οι περιγραφές που ακούστηκαν από τις δύο πρώτες ομάδες ήταν γενικά αναμενόμενες. Για τον προαγωγό είπαν είναι *σκληρός, ψεύτικος, ειρωνικός, «προσπαθεί να εκμεταλλευτεί τον μετανάστη», «ζήλεψε τον Μπενίνι»*. Το ραδιοφωνικό παραγωγό τον χαρακτήρισαν *κλειστό χαρακτήρα, ανασφαλής, με νοσταλγία για τη δουλειά του*. Η ομάδα, ωστόσο, που ασχολήθηκε με τον μετανάστη είχε να πει περισσότερα και... αλληλοσυγκρουόμενα: *αστείος, ευχάριστος, αγαθός, αυθόρμητος, μορφωμένος, αλλά και «είναι πονηρός», «στον κόσμο του», «δεν τον εμπιστεύομαι»*... Ήταν φανερό ότι ο χαρακτήρας δεν δημιουργούσε σε όλους τα ίδια συναισθήματα: κάποιοι έτρεφαν συναισθήματα συμπάθειας και κάποιοι τον αντιμετώπιζαν με επιφυλακτικότητα...

### B' Φάση

Στο σημείο αυτό ακολούθησε η προβολή ενός δεύτερου αποσπάσματος της ταινίας όπου τα τρία πρόσωπα δραπετεύουν και ο απαξιωμένος μέχρι τότε μετανάστης βρίσκει οικογενειακή θαλπωρή και έρωτα, αναδεικνύοντας μια διαφορετική θέαση της ζωής...

Οι εκπαιδευόμενοι δούλεψαν και πάλι σε ομάδες και κατέγραψαν «τα στοιχεία που κατά τη γνώμη τους επηρέασαν την αλλαγή της στάσης των δύο αμερικανών απέναντι στον μετανάστη». Μια ομάδα εστίασε στον αυθορμητισμό και την ειλικρίνεια του μετανάστη, που ονειρευόταν και δεν σταματούσε να ελπίζει. Άλλοι θεώρησαν ότι οι δύο πρώην συγκρατούμενοι «ζήλεψαν την οικογενειακή θαλπωρή και θα ήθελαν να είναι στη θέση του». «Κέρδισε την εμπιστοσύνη τους με την συμπεριφορά του» και ουσιαστικά «ο μετανάστης έγινε ντόπιος και ο ντόπιος μετανάστης»(!) είπε κάποιος τρίτος. Στο σύνολό της η εκπαιδευτική ομάδα στάθηκε στο γεγονός ότι οι δυο «ντόπιοι» φάνηκαν να αποδέχονται όχι μόνο τον μετανάστη, αλλά και ο ένας τις ιδιαιτερότητες του άλλου. Και αυτό σε ένα πλαίσιο συνολικής(;) αναθεώρησης της οπτικής τους: «Έμοιαζε πια τίποτα να μην είναι το ίδιο!».

Στο τέλος της εφαρμογής, παρουσιάστηκαν και πάλι οι δύο πίνακες που σχολιάστηκαν προηγουμένως. Ο ζωγράφος της ομάδας των εκπαιδευτών ανέλαβε να δώσει κάποια περισσότερα στοιχεία για τα έργα και αναφέρθηκε στην προσπάθεια που έγινε να αναδειχθούν πλευρές της καθημερινότητας των «εγχρώμων» της Αμερικής, έξω από τα ισχυρά ως σήμερα στερεότυπα. Οι εκπαιδευόμενοι, με καινούρια πια ματιά, μίλησαν όχι για μια υπηρέτρια, αλλά για μια νοικοκυρά που φορά ένα κίτρινο φόρεμα, βρίσκεται στο δικό της σπίτι και καθαρίζει ψάρια...

#### *6<sup>ο</sup> Στάδιο (επανεξέταση και εμπλουτισμός των αρχικών απόψεων)*

Στο τελευταίο στάδιο επιχειρήθηκε η επανεξέταση των απόψεων των εκπαιδευομένων, ζητώντας να ανατρέξουν στις αρχικές απαντήσεις τους ως προς τα αρχικά ερωτήματα που αφορούσαν στη στάση τη δική τους και της κοινωνίας απέναντι στο ρατσισμό.

Στη συζήτηση που ακολούθησε αποτυπώθηκε ο προβληματισμός των περισσότερων για προσεγγίσεις που έμοιαζαν μέχρι τότε δεδομένες. Ένας από τους συμμετέχοντες φάνηκε να δίνει το στίγμα του προβληματισμού: «πολλά πράγματα υπάρχουν στο μυαλό μας... με αποτέλεσμα να μην βλέπουμε την πραγματική εικόνα, αλλά αυτά που θέλουμε να δούμε».

Στο σημείο αυτό αφιερώσαμε λίγο χρόνο ακούγοντας το τραγούδι «Imagine», αναλογιζόμενοι ο καθένας μας ότι ειπώθηκε στις τέσσερις αυτές ώρες.

Ο ένας από τους εκπαιδευτές έκανε τη σύνθεση της όλης διεργασίας, με αναφορές στα αντικείμενα των μαθημάτων τους.

### *Η επόμενη μέρα*

Η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι μια κοινωνική, αλλά και μονήρης διαδικασία (Taylor, 1998), και την επόμενη μέρα καλέσαμε τους εκπαιδευόμενους να συμπληρώσουν ένα μικρό ερωτηματολόγιο σε μια διαδικασία προσωπικής αξιολόγησης της διαδικασίας. Ανάμεσα σε άλλα ερωτήθηκαν, αν θεωρούν πως έμαθαν κάτι καινούριο. Οι απαντήσεις είναι ενδεικτικές:

- *Αν και λέω και πιστεύω ότι δεν είμαι ρατσιστής, υπάρχουν φορές που σκέφτομαι ή πράττω ρατσιστικά*
- *Να μην κρίνω τον άλλον από την πρώτη ματιά*

Οι προβληματισμοί που αναπτύχθηκαν αναδεικνύουν την αξία της εφαρμογής μιας εκπαιδευτικής μεθόδου που αγγίζει έναν γενικότερο προβληματισμό για το μέλλον της εκπαίδευσης. Οι μέθοδοι και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν, η ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων, η έκπληξη και ο προβληματισμός τους είναι στοιχεία μιας πρωτόγνωρης εκπαιδευτικής λειτουργίας. Και μοιάζει να δίνει απαντήσεις στην ουσία της προβληματικής για μια στοχαστική εκπαιδευτική διαδικασία.

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

#### **Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία**

Γιαννακοπούλου, Μ., Δεληγιάννης, Δ., Ζιώζιας, Α., Χαδουλίτση, Β. (2011). Εκπαιδευτικοί Πειραματισμοί στο Εναλλακτικό Σχολείο Ενηλίκων του ΚΕΘΕΑ ΕΞΟΔΟΣ. Η ποίηση ως καταλύτης για την επίδραση από την επιφάνεια της καθημερινότητας... Στο Αλέξης Κόκκος και συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 138-158.

Δεληγιάννης, Δ. (2007). Εναλλακτικό Σχολείο Ενηλίκων του Θεραπευτικού Προγράμματος ΕΞΟΔΟΣ. Όταν η θεωρία συναντά την πράξη. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 10, σ. 27-35.

ΕΚΤΕΠΝ – Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης και Πληροφόρησης για τα Ναρκωτικά (2008). Ετήσια έκθεση του ΕΚΤΕΠΝ για την κατάσταση των ναρκωτικών στην Ελλάδα. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.

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

ΚΕ.Θ.Ε.Α.- Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων (2004). *Δραστηριότητες και αποδέκτες υπηρεσιών*. Αθήνα: ΚΕ.Θ.Ε.Α.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 78-84, 85-104, 146-156.

Κόκκος, Α. (2006). Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 9, σ. 4-18.

Κόκκος, Α. (2010). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 19, σ. 9-13.

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

Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία. Στο Αλέξης Κόκκος και συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 71-120.

Κόκκος, Α. (2012). Η διαμόρφωση της μεθοδολογίας του ARTiT: Μια αλληλεπίδραση προσωπικών ιδεών και συλλογικού σχεδίου δράσης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 25, σ. 8-11.

Κόκκος, Α., Μέγα, Γ. (2007). Κριτικός Στοχασμός και Τέχνη στην Εκπαίδευση, έρευνα με τη συμμετοχή μεταπτυχιακών φοιτητών Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 12, σ. 16-21.

Κουλαουζίδης, Γ. (2007). Jack Mezirow και Μετασχηματίζουσα Μάθηση: μια εκτεταμένη προσωπογραφία. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 10, σ. 36-39.

Κούσουλας, Φ., Μέγα, Γ. (2005). Γλώσσα και τέχνη: Πρόταση για μια δημιουργική διδασκαλία. Έρευνα σε μαθητές του Δημοτικού σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40/2005, σ. 120-133.

Λιντζέρης, Π. (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Χασίδου, Μ. (2009). *Κριτικός Στοχασμός και Μετασχηματισμός στην Εκπαίδευση Ενηλίκων μέσω του Θεάτρου, Το παράδειγμα «Βρικόλακες» του Ερ. Ίψεν*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σ. 71-74.



Mezirow, J. και Συνεργάτες (2006). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο Mezirow, J. και συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 43-71.

#### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Fransisco: Jossey-Bass.

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

Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye*. Harvard Graduate School of Education.

Taylor, K., Edward, W. (1998). *The Theory and Practice of Transformative Learning: A Critical Review*. Information Series No. 374, Columbus: OH: ERIC.

## Εργαστήριο 16: Το Θέατρο του Εαυτού

**Χριστίνα Ζώνιου**, διδάσκουσα του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών, Σχολής Καλών Τεχνών, Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

**Νάγια Μποέμη**, διδάσκουσα Θεατρικής Αγωγής σε Μουσικά Σχολεία και Ολοήμερα Δημοτικά σχολεία

**Γιάνα Παπαδοπούλου**, υπεύθυνη διαπολιτισμικών δράσεων της ΜΚΟ Ώσμωση - Κέντρο Τεχνών & Διαπολιτισμικής Αγωγής

### Περίληψη

Το Θέατρο του Καταπιεσμένου αναπτύχθηκε από τον Augusto Boal με σκοπό την ενεργή συμμετοχή του πολίτη στα κοινά ανεξαρτήτως προέλευσης, μόρφωσης και κοινωνικής θέσης. Η Ώσμωση-Κέντρο Τεχνών & Διαπολιτισμικής Αγωγής συμμετέχει στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης Grundtvig «Αριάδνη: Τέχνες και Διαπολιτισμική Προσαρμογή» (<http://www.ariadne4art.eu/>). Στο πλαίσιο του Προγράμματος σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα 30ωρο εργαστήριο εμπνευσμένο από το Θέατρο του Καταπιεσμένου, σε συνεργασία με την Ένωση Αφρικανών Γυναικών Ελλάδας. (<http://www.africanwomen.gr/>), με στόχο οι συμμετέχουσες - μετανάστριες και Έλληνιδες γυναίκες- να οδηγηθούν σε μια διαδικασία προσωπικής ενδυνάμωσης, διαπολιτισμικής επικοινωνίας, διερεύνησης της κοινωνικής πραγματικότητας και δυνατοτήτων μετασχηματισμού της.

Στο πλαίσιο του συνεδρίου το προτεινόμενο εργαστήριο απευθύνεται σε εκπαιδευτές ενηλίκων της τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης που θέλουν να εμπλουτίσουν το ρεπερτόριό τους με βιωματικές τεχνικές προερχόμενες από το Θέατρο του Καταπιεσμένου και έχει στόχο να επιτευχθεί μια πρώτη προσέγγιση της μεθόδου μέσα από μια συγκεκριμένη πρακτική εφαρμογή. Δεν είναι απαραίτητη προηγούμενη θεατρική εμπειρία.

### Abstract

#### Theatre of Self

**Christina Zoniou**, lecturer of the Department of Theatre Studies, Faculty of Fine Arts, University of Peloponnese

**Naya Boemi**, theater teacher in formal education - theatre educator

**Yanna Papadopoulou**, responsible of intercultural projects of Osmosis - Centre for the Arts & Intercultural Education

Theatre of the Oppressed was developed by Augusto Boal for citizens' active participation regardless one's background, education and social status. Osmosis- Center for the Arts & Intercultural Education participates in «Ariadne: Art and Intercultural Adaptation» a Grundtvig European Lifelong Learning Program (<http://www.ariadne4art.eu/>).

Under Ariadne project, a 30 hour workshop was designed and implemented inspired by the Theatre of the Oppressed, in cooperation with the African Women Greece. (<http://www.africanwomen.gr/>). The workshop's aim was to lead participants -a group of mixed women, migrants and Greeks- to a process of personal empowerment, intercultural communication, investigation of social reality and its possible transformation.

The workshop we propose for the conference is addressed to adult educators of formal and non-formal education who want to enrich their repertoire of experiential techniques derived from the Theatre of the Oppressed and aims to achieve a first approximation of the method through a particular practice. Participants do not need to have prior theater experience.

### **Θεωρητική προσέγγιση**

#### *Θέατρο του Καταπιεσμένου*

Το Θέατρο του Καταπιεσμένου (στο εξής ΘτΚ)<sup>23</sup> αναπτύχθηκε από τον Augusto Boal με σκοπό την ενεργή συμμετοχή του πολίτη στα κοινά, ανεξαρτήτως προέλευσης, μόρφωσης και κοινωνικής θέσης. Βασική αρχή της αυτής της θεατρικής μεθόδου είναι ότι το θέατρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για αναστοχασμό και αλλαγή σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Το ΘτΚ μετατρέπει το μονόλογο του θεάτρου σε διάλογο, σε μια σχέση αλληλεπίδρασης του κοινού και του ηθοποιού.

Ο Boal οφείλει την έμπνευση του ΘτΚ στην Παιδαγωγική του Καταπιεσμένου του Paulo Freire. Ο Freire εξηγεί τον διάσημο όρο της «τραπεζικής» εκπαίδευσης και προτάσσει ένα άλλο είδος ελευθεριακής εκπαίδευσης:

«Αντί να επικοινωνεί, ο δάσκαλος εκδίδει ανακοινώσεις και κάνει καταθέσεις, τις οποίες οι μαθητές υπομονετικά προσλαμβάνουν, απομνημονεύουν και επαναλαμβάνουν. Αυτή είναι η έννοια της «τραπεζικής» εκπαίδευσης, στην οποία το πεδίο της επιτρεπόμενης στους μαθητές δράσης εκτείνεται μέχρι την πρόσληψη, αρχειοθέτηση και αποθήκευση των καταθέσεων. (...) Ο λόγος ύπαρξης της ελευθεριακής εκπαίδευσης, από την άλλη πλευρά, έγκειται στην προσπάθειά της για τη συμφιλίωση. Η εκπαίδευση πρέπει να αρχίσει με την επίλυση της αντίφασης μεταξύ δασκάλου-μαθητή, με τη συμφιλίωση των πόλων της αντίφασης, έτσι ώστε να είναι και οι δύο ταυτόχρονα δάσκαλοι και μαθητές.» (Freire, 1998, σελ. 67-8)

<sup>23</sup> Το Θέατρο του Καταπιεσμένου είναι ένας όρος-ομπρέλα που περιλαμβάνει διάφορες παραστατικές τεχνικές: Theatre Forum (Θέατρο Φόρουμ), Image Theatre (Θέατρο Εικόνων), Invisible Theatre (Αόρατο Θέατρο), The Rainbow of Desire (Το Ουράνιο Τόξο της Επιθυμίας) ([www.theatreoftheoppressed.org](http://www.theatreoftheoppressed.org)).

Αν στο παραπάνω απόσπασμα αντικαταστήσουμε τη λέξη *εκπαίδευση* με τη λέξη *θέατρο* και τη λέξη *δάσκαλος* με τη λέξη *εμπυχωτής θεάτρου* ή *ηθοποιός* και τη λέξη *μαθητής* με τη λέξη *συμμετέχων σε θεατρικό εργαστήριο* ή *θεατής*, τότε μπορεί κανείς να καταλάβει πώς λειτουργεί το ΘτΚ.: συμφιλίωση των αντιφάσεων μεταξύ του ρόλου του εμπυχωτή με τον ρόλο των συμμετεχόντων και του ρόλου του ηθοποιού με τον ρόλο των θεατών, έτσι ώστε όλοι να μπορούν να είναι ταυτόχρονα εμπυχωτές και συμμετέχοντες, ηθοποιοί και θεατές ή «θεα-ποιοί»<sup>24</sup>, ικανοί εξίσου να «θεώνται» και να «ποιούν».

Ακολουθώντας το πρότυπο της Αγωγής του Καταπιεσμένου του βραζιλιάνου παιδαγωγού, το ΘτΚ προτείνει μια παιδαγωγική μέθοδο που δεν κρίνει, δεν επιβάλλει, αλλά προσφέρει ερεθίσματα για τη συνειδητοποίηση και τη χειραφέτηση. Η διαδικασία, οι αρχές, οι τεχνικές και οι εφαρμογές του ΘτΚ συμπίπτουν λοιπόν με το εκπαιδευτικό παράδειγμα της Κριτικής Παιδαγωγικής.

Το ΘτΚ συνδέεται επίσης με πολλά κινήματα μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως αυτό της κοινοτικής εκπαίδευσης (community education) και των κοινοτικών τεχνών (community arts) στον αγγλοσαξονικό χώρο και της κοινωνικοπολιτισμικής εμπύχωσης (animazione sociale / culturale) στην Γαλλία και την Ιταλία (Smith, 1999, 2009· Perissinotto, 2004), το κοινωνικό θέατρο (teatro sociale) στην Ιταλία, την Ισπανία, (Bernardi, 2004· Thomson & Schechner, 2004) κ.α., που γεννήθηκαν στη δεκαετία του '60 και είχαν στόχο την ενδυνάμωση των πολιτών, την συνειδητοποίηση, την ενίσχυση της πολιτισμικής ταυτότητας ή / και ετερότητας των κοινοτήτων και την προώθηση της δημιουργικότητας και εκφραστικότητας των μελών των χαμηλών τάξεων και των αποκλεισμένων κοινωνικών ομάδων.

Με το ΘτΚ μπορεί κανείς με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο να θίξει και να αντιμετωπίσει διάφορα προβλήματα που μπορούν να προκύψουν σε μια εκπαιδευτική ομάδα, αποφεύγοντας από τη μία το διδακτισμό (αριστερό ή δεξιό) και την «τραπεζική» παιδαγωγική μέθοδο και από την άλλη την μεταμοντέρνα απαισιοδοξία και παραίτηση (Mutnick, 2006, σ. 43) και να οδηγήσει τα άτομα στην περίφημη κριτική συνειδητοποίηση του Φρέιρε (1977, σ. 77 κ.ε.). Ο Βρετανός εμπυχωτής του ΘτΚ Adrian Jackson στην ερώτησή πώς να αποφεύγετε ο σκόπελος του διδακτισμού από τους εμπυχωτές ΘτΚ, απαντάει ότι αυτό γίνεται θέτοντας ερωτήσεις και χρησιμοποιώντας τη σωκρατική «μαιευτική»:

<sup>24</sup> από τον όρο “spect-actors” του Boal. Ο όρος έχει μεταφραστεί αλλιώς και ως «δρώντες – θεατές».

«(...) ακόμη κι αν έχετε ξεκάθαρες απόψεις, ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για να πάρετε άλλους ανθρώπους με το μέρος σας δεν είναι κατ' ανάγκην να πείτε κάτι, αλλά να το εκμαιεύσετε από τους άλλους. Άλλωστε η πραγματική μάθηση βρίσκεται πάντοτε μέσα στους νέους ανθρώπους, έτσι δεν είναι; Δεν μπορείτε να βάλετε μάθηση στους ανθρώπους, η μάθηση προέρχεται μέσα από τον καθένα. Η πραγματική μάθηση προέρχεται από την εμπειρία, δεν υπάρχει κανένα υποκατάστατο γι' αυτό» (Jackson, 2010).

Οι θεωρίες πάνω στις οποίες βασίζουμε την εφαρμογή του προγράμματος ΘτΚ σε ένα πρόγραμμα μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων προέρχονται από την περιοχή της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και συγκεκριμένα από την Κριτική Παιδαγωγική και από την Παιδαγωγική της Ενδυνάμωσης, και από την Κριτική Εθνογραφία, καθώς θεωρούμε ότι η διεξαγωγή ενός 'διαλόγου' ανάμεσα στις ανθρωπιστικές επιστήμες, έχει ως αποτέλεσμα την ανταλλαγή ιδεών και μεθόδων, όπου κεντρικός άξονας είναι ο άνθρωπος.

#### *Κριτική Παιδαγωγική και Παιδαγωγική της Ενδυνάμωσης*

Η κριτική παιδαγωγική θεωρεί ότι κεντρικός στόχος της εκπαίδευσης πρέπει να είναι η συνειδητοποίηση των κυρίαρχων ιδεολογιών και των ανισοτήτων που εμπεριέχονται στους κοινωνικούς μηχανισμούς, όπως το σχολείο, και η καλλιέργεια εφοδίων στους μαθητές να χειραφετηθούν, να αντισταθούν και να μετασχηματίσουν την κοινωνία τους (Freire & Shor, 2011). Το θέατρο στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής, μέσω των τεχνικών του ΘτΚ, γίνεται ένας προστατευμένος χώρος όπου στρατηγικές διαπολιτισμικότητας, ενδυνάμωσης, αποτίναξης της καταπίεσης και της αδικίας και κοινωνικής αλλαγής προβάρονται, για να χρησιμοποιηθούν ενδεχομένως και στην πραγματικότητα.

Η έννοια της ενδυνάμωσης έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως και ποικιλοτρόπως ακόμα και από αντικρουόμενες οπτικές γωνίες. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο να προσδιορίζεται η χρήση της ως προς το πλαίσιο, την ομάδα στόχο, τον κοινωνικό σκοπό. Κατά το κριτικό παράδειγμα, (McLaren, 1989· Sleeter, 1991· Cummins, 2005) η ενδυνάμωση δεν νοείται μόνο με ατομικούς ψυχολογικούς όρους, δηλαδή ως αυτοπροσδιορισμός, αυτοπραγμάτωση ή χειραφέτηση και μόνο. Επιδιώκεται, ταυτόχρονα με την ατομική, και η συλλογική ενδυνάμωση, με σκοπό την κριτική θεώρηση του κόσμου, την ανάλυση των εξουσιαστικών δομών, τη συλλογική δράση και την κοινωνική αλλαγή.

Σε αντίθεση με τα «φιλανθρωπικά» μοντέλα εκπαίδευσης των μαθητών από ευπαθείς ομάδες, η Παιδαγωγική της Ενδυνάμωσης στοχεύει στη διεύρυνση της κριτικής αντίληψης του κόσμου και αντιμετωπίζει τα άτομα ως ικανά να αναλάβουν δράση για να λύσουν μόνα τους τα προβλήματά τους, χωρίς «διαφωτιστές» και «φιλάνθρωπους» από τις κυρίαρχες τάξεις. Οι παιδαγωγοί που την ενστερνίζονται, χρησιμοποιούν στρατηγικές, για να κατανοήσουν οι εκπαιδευόμενοι τις ικανότητές τους και να βασιστούν στις δικές τους δυνάμεις, για να αλλάξουν τις συνθήκες της ζωή τους (Sleeter, 1991).

Επιγραμματικά η Παιδαγωγική της Ενδυνάμωσης συμβάλει στην ενίσχυση της ικανότητας των ατόμων:

- > Να αυτοκαθορίζουν και να διαπραγματεύονται κριτικά την πολιτισμική ταυτότητά τους
- > Να κατανοούν τις ικανότητές τους
- > Να αναλαμβάνουν δράση, ατομική και συλλογική, για να λύσουν μόνα τους τα προβλήματά τους
- > Να διαθέτουν κριτική αντίληψη του κόσμου
- > Να αλλάζουν τις συνθήκες ζωής τους

### *Κριτική Εθνογραφία*

Η κοινωνική ανθρωπολογία παρέχει τα θεωρητικά και μεθοδολογικά εργαλεία που επιτρέπει στον ερευνητή – εκπαιδευτή να παρατηρήσει την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να μελετήσει τα φαινόμενα της κοινωνικής μεταβολής ‘εν τω γίνεσθαι’, την ώρα που εκτυλίσσονται. Δίνει έτσι μια έντονη ποιοτική διάσταση στη μελέτη, την παρακολούθηση και την αξιολόγηση του κοινωνικού σχεδιασμού και της κοινωνικής παρέμβασης. Το ρεύμα της κριτικής-αναστοχαστικής εθνογραφίας επιδιώκει να προσεγγίσει το αντικείμενο της έρευνας εντάσσοντας το σε ένα ευρύτερο κοινωνικό, συμβολικό, πολιτικό, οικονομικό και ιστορικό πλαίσιο (Γκέφου-Μαδιανού, 1999, σ. 336). Ο ερευνητής-εκπαιδευτής γνωρίζεται και συνδιαλέγεται με τα υποκείμενα της έρευνας και διαμορφώνει μαζί τους μια σχέση ισοτιμίας. Η διαδικασία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μία πορεία από το μονόλογο του ερευνητή στο διάλογο με τους άλλους με σκοπό την κοινωνική αλλαγή (Carspecken, 1996, σ. 26, 41-43). Η κριτική εθνογραφία έχει ως στόχο την

κοινωνική δράση. Η έρευνα παύει να είναι μια απλή διαδικασία από τη στιγμή που συνειδητά στοχεύει και διευκολύνει την απελευθερωτική πορεία των υποκειμένων της έρευνας και της κοινωνίας μέσα από συγκεκριμένες δράσεις.

### *Το Θέατρο του Εαυτού*

Σύμφωνα με τον Brecht, η πρωταρχική συνθήκη για τον κοινωνικό μετασχηματισμό έγκειται στο να σταματήσουμε να είμαστε εξοικειωμένοι με ό,τι θεωρείται δεδομένο, με την κοινή λογική. Η πραγματικότητα μέσα από το θέατρο μπορεί να παρουσιαστεί ως μη οικεία, ώστε να γίνεται αντικείμενο κοινωνικής κριτικής, και κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να θεωρείται δυνατή η αλλαγή της μέσα από τις πράξεις των ανθρώπων (Boal, 2002). Ακολουθώντας αυτή τη λογική ο Boal εφεύρε το ΘτΚ.

Από τις «Αρχές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου» διαβάζουμε:

“Οι καταπιεσμένοι είναι τα άτομα ή οι ομάδες που έχουν στερηθεί για κοινωνικούς, πολιτισμικούς, πολιτικούς, οικονομικούς, φυλετικούς, σεξουαλικούς ή για όποιον άλλο λόγο του δικαιώματος για Διάλογο ή που έχουν βρει με άλλο τρόπο εμπόδια στην άσκηση του δικαιώματος αυτού.” ([www.theatreoftheoppressed.org](http://www.theatreoftheoppressed.org)).

Η Barbara Santos, βραζιλιάνα Εμπυχώτρια του ΘτΚ ορίζει την καταπίεση ως ανισορροπία εξουσίας και δίνει επίσης ένα δυναμικό ορισμό της έννοιας καταπιεσμένος (oppressed), διαφορετικό από την έννοια του θύματος που διακρίνεται από απάθεια και κατάθλιψη (depressed):

“Η καταπίεση δημιουργείται όταν δεν υπάρχει ισορροπία εξουσίας. Αυτή η ανισορροπία προξενεί αδικία. Εκείνοι που έχουν εξουσία, προσπαθούν να κρατήσουν τους υπόλοιπους χωρίς εξουσία. Όμως η καταπίεση δεν είναι κατάθλιψη. Ο καταπιεσμένος δεν είναι το ανήμπορο θύμα μιας καταπίεσης. Ο καταπιεσμένος είναι αυτός που έχει συνειδητοποιήσει την καταπίεση που βιώνει.” (Santos, 2009)

Το Θέατρο του Καταπιεσμένου λοιπόν είναι το Θέατρο για τους καταπιεσμένους και από τους καταπιεσμένους, που νιώθουν την ανάγκη και την επιθυμία για αλλαγή. Δεν γίνεται από μια φιλανθρωπική διάθεση, με σκοπό την βοήθεια των καταπιεσμένων. Δεν μιλάει για

τους άλλους, αλλά μιλά για το εμείς. Η αλλαγή που επιτυγχάνει ή θέλει να επιτύχει το ΘτΚ επέρχεται ταυτόχρονα σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

Οι δυνατότητες του πειραματισμού και της εξερεύνησης που προσφέρει το θέατρο στην περιοχή της αυτογνωσίας, βασίζονται στο ότι η θεατρικότητα είναι εκείνη η ικανότητα, εκείνη η εγγενής ανθρώπινη ιδιότητα, που επιτρέπει στον άνθρωπο να παρατηρήσει τον εαυτό του εν δράσει, μια δεξιότητα που είναι διαθέσιμη όταν οι συνθήκες την ευνοούν ή την απαιτούν (Goffmann, 1959· Hymmes, 1975· Schechner, 1984· Burke, 2005) Ο δρών με αυτόν τον τρόπο θεατής δεν μεταμορφώνεται σε κάποιον άλλο, δεν υποδύεται ένα διαφορετικό κοινωνικό ρόλο, παίζει τον εαυτό του ανακαλύπτοντας τις πιθανές προεκτάσεις του. Το θέατρο λειτουργεί ως μέσο για να γνωρίσει καλύτερα την πραγματικότητα που βρίσκεται μέσα του και γύρω του.

“Το Θέατρο στην πιο αρχαϊκή του έννοια είναι η ικανότητά μας να παρατηρούμε τον εαυτό μας εν δράσει. Είμαστε σε θέση να βλέπουμε τον εαυτό μας να κοιτά! Αυτή η δυνατότητα, να είμαστε ταυτόχρονα ο Πρωταγωνιστής και ο κύριος θεατής των δράσεών μας, μας επιτρέπει την επιπλέον δυνατότητα να σκεφτόμαστε εναλλακτικές πραγματικότητες, να φανταζόμαστε δυνατότητες, να συνδυάζουμε τη μνήμη και τη φαντασία -τις δύο αδιαχώριστες ψυχικές διαδικασίες, να ανακαλύπτουμε ξανά το παρελθόν και να εφευρίσκουμε το μέλλον.” (Boal, 1998, σ. 7).

Ο Augusto Boal παρομοιάζει το θέατρο που οραματιζόταν σαν την παράσταση ενός ιδανικού μάγου, ο οποίος αφού εκτελέσει τα κόλπα του, μετά τα αποκαλύπτει στους θεατές του (Boal, 2002, σ. 17). Και ο συλλογισμός του μπορεί να συνεχιστεί: σαν ένα μάθημα, όπου ο δάσκαλος αφού δώσει τις πληροφορίες που σχετίζονται με το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο, καταστήσει τους μαθητές του ικανούς να στοχάζονται πάνω σε αυτό, να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν και να παράγουν γνώση οι ίδιοι. Λίγο πριν πεθάνει, έγραψε το μήνυμα για την Παγκόσμια Ημέρα Θεάτρου, στις 27 Μαρτίου του 2009.:

“Είμαστε όλοι ηθοποιοί: το να είσαι πολίτης δεν σημαίνει ότι ζεις σε μια κοινωνία, σημαίνει ότι την αλλάζεις.” (Boal, 2009).

Οι συμμετέχοντες βρίσκονται σε μια κατάσταση ‘metaxis’ κατά τον Boal, της ταυτόχρονης συμμετοχής σε δύο κόσμους (Boal, 1995, σ. 43), ο κοινωνικός χώρος, η καταπιεστική πραγματικότητα όπως βιώνεται από τους καταπιεσμένους και ο αισθητικός χώρος, η αισθητική-θεατρική ανασυγκρότηση της καταπιεστικής πραγματικότητας από τους



καταπιεσμένους (ό.π. σ. 42-44). Μέσα σε αυτά τα πλαίσια γίνονται θεατές του εαυτού τους. Οι συμμετέχοντες βρίσκονται κατά κάποιο τρόπο έξω από την κοινωνία, έχοντας ένα διφορούμενο καθεστώς. Ο όρος μεθοριακότητα (liminality) δείχνει με παραστατικό τρόπο την κατάσταση του ατόμου που βρίσκεται σε οριακή θέση. Το limen<sup>25</sup> (κατώφλι) βρίσκεται στο όριο ανάμεσα στο «μέσα» και το «έξω». (Turner, 1982, σ. 55-59). Τα άτομα που συμμετέχουν σε αυτήν τη διαδικασία οδηγούνται σε μια κατάσταση communitas, συνιστούν μία προσωρινή κοινότητα μέθεξης, και μοιάζουν να μην ανήκουν πουθενά. Έχουν αποβάλλει τους κοινωνικούς προσδιορισμούς τους και δεν έχουν κατακτήσει κάποιον νέο κοινωνικό προσδιορισμό, είναι "between and betwixt" ("κάτι ανάμεσα"). Το στάδιο αυτό ο Turner το ονομάζει «αντιδομή», που δεν είναι αντιστροφή του ισχύοντος συστήματος, αλλά ανασυγκρότηση, ανασύνθεση, όπου δημιουργούνται νέες σημασίες (ό.π. σ. 44). Ό,τι προκύπτει κατά τη διάρκεια μίας θεατρικής δράσης έχει άμεση σχέση με τις εμπειρίες των συμμετεχόντων, που όμως δεν είναι κάτι τελειωμένο και ολοκληρωμένο, αλλά έχει και συνέχεια στον τρόπο που οι συμμετέχοντες θα χειριστούν την κοινωνική τους κατάσταση μετά τη θεατρική τους εμπειρία (Turner, 1986, σ. 33-36). Υπό αυτό το πρίσμα η θεατρικότητα λειτουργεί ως εργαλείο μάθησης, ενδυνάμωσης και κοινωνικής αλλαγής.

## **Βιωματικό Εργαστήρι**

### *Πρόγραμμα «Αριάδνη: Τέχνες και Διαπολιτισμική Προσαρμογή»*

Το βιωματικό εργαστήρι με τίτλο «Το Θέατρο του Εαυτού: το Θέατρο του Καταπιεσμένου στην Εκπαίδευση Ενηλίκων», στο πλαίσιο του συνεδρίου «Καλές Πρακτικές Εκπαίδευσης Ενηλίκων», βασίζεται στην εφαρμογή και τα πορίσματα της έρευνας εν εξελίξει του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης Grundtvig «Αριάδνη: Τέχνες και Διαπολιτισμική Προσαρμογή» (<http://www.ariadne4art.eu/>) από την ερευνητική ομάδα της ΜΚΟ Ώσμωση-Κέντρο Τεχνών και Διαπολιτισμικής Αγωγής και του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, ομάδα στην οποία ανήκουν οι εισηγήτριες.

Στο πλαίσιο του προγράμματος σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα 30ωρο εργαστήρι Θεάτρου Φόρουμ (μία από τις πιο διαδεδομένες τεχνικές του ΘτΚ) σε συνεργασία με την

<sup>25</sup> Ο Turner δανείζεται από τα rites de passage του Arnold Van Gennep, τον όρο «μεθοριακή ή κατωφλική φάση» (phase liminale: limen = κατώφλι), που δηλώνει τη φάση της μετάβασης από μια κατάσταση σε μια άλλη, δηλαδή τη στιγμή που δε ισχύουν πια τα παλαιά, αλλά ούτε ακόμα τα καινούρια.

Ένωση Αφρικανών Γυναικών Ελλάδας<sup>26</sup>, όπου εφαρμόστηκαν οι αρχές και οι τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων (Φρέιρε, 1977, Κόκκος 1998, 1999, Freire & Shor, 2011, κ.α.) και περιλάμβανε παιχνίδια και ασκήσεις (Boal 1992, 1995), σχεδιασμένα ώστε οι συμμετέχοντες να οδηγηθούν σε μια διαδικασία προσωπικής ενδυνάμωσης, διαπολιτισμικής επικοινωνίας, διερεύνησης της κοινωνικής πραγματικότητας και δυνατοτήτων μετασχηματισμού της. Στο πρόγραμμα η μέθοδος του ΘτΚ επιλέχθηκε όχι μόνο ως παιδαγωγικό και καλλιτεχνικό εργαλείο αλλά και ως μέσο έρευνας. Η ομάδα συμμετεχόντων αποτελούνταν από μια μεικτή ομάδα γυναικών (ελληνίδων και μεταναστριών), από 21 μέχρι 50 ετών.

Μέσα από τις τεχνικές, εκτός των άλλων, επιδιώχθηκαν:

- η κατάκτηση της γνώσης μέσω της ευρετικής διαδικασίας
- η καλλιέργεια της δημιουργικότητας
- η διεύρυνση της κριτικής αντίληψης του κόσμου
- η ενθάρρυνση της διάδρασης και της συμμετοχικής διαδικασίας
- η ατομική και συλλογική ενδυνάμωση
- η ευαισθητοποίηση και η ενεργοποίηση απέναντι σε κοινωνικά ζητήματα
- η ενθάρρυνση της προσωπικής και συλλογικής έκφρασης βιωμάτων και η ανταλλαγή εμπειριών
- η προώθηση όλων των τύπων έκφρασης και μάθησης (οπτικός, ακουστικός, κιναισθητικός)

Περιλάμβανε παιχνίδια, ασκήσεις και τεχνικές (Boal, 1992), σχεδιασμένα ώστε οι συμμετέχοντες να οδηγηθούν σε μια διαδικασία διερεύνησης της κοινωνικής πραγματικότητας και μετασχηματισμού της σε θεατρική μορφή.

Το δίκτυο εργαστήρι με τίτλο «Το Θέατρο του Εαυτού: το Θέατρο του Καταπιεσμένου στην Εκπαίδευση Ενηλίκων» έχει ως στόχο την ενημέρωση των συμμετεχόντων για το πώς μπορούν οι παραπάνω στόχοι να εξυπηρετηθούν μέσω του ΘτΚ και θα περιλαμβάνει ενδεικτικές τεχνικές από τις παρακάτω ομάδες δραστηριοτήτων:

*Παιχνίδια ενεργοποίησης και 'από-μηχανοποίησης':* Ομαδικά παιχνίδια που αποσκοπούν στη γνωριμία μεταξύ των συμμετεχόντων και την κατασκευή της ομάδας, στην προετοιμασία του σώματος, στην ενεργοποίηση των αισθήσεων και στη δημιουργία μιας

<sup>26</sup>

<http://www.africanwomen.gr/>

ευχάριστης ατμόσφαιρας. Επίσης βοηθούν στη συγκέντρωση, στην ενεργοποίηση της φαντασίας και στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης.

Στα παιχνίδια αυτά μέσα από τον δυναμικό καθρέφτη που αποτελεί το βλέμμα του άλλου, δημιουργούνται οι πρώτες ρωγμές στις παγωμένες ταυτότητες. Παραδείγματα δραστηριοτήτων: «Άτομο με άτομο, στο στυλ του Κεμπέκ» (Boal, 1992, σ. 78), «Ο κύκλος ρυθμών και κινήσεων» (ό.π., σ. 88), το «Κλαπ» (ό.π., σ. 92), «Γάτα και Ποντίκι» (ό.π., σ. 119) και όλα τα γνωστά παραδοσιακά ομαδικά παιχνίδια, παιχνίδια ονομάτων, κ.ο.κ..

Ο Boal αναφέρεται σε 5 κατηγορίες δραστηριοτήτων: αισθανομαι αυτό που αγγίζω 2. ακροάμαι αυτό που ακούω 3. δυναμοποίηση των διάφορων αισθήσεων 4. βλέπω αυτό που κοιτάζω 5. η μνήμη των αισθήσεων. (ό.π., σ 62 κ.ε.).

Τα «αισθητηριακά» παιχνίδια στοχεύουν στη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης, στην «απο-μηχανοποίηση» (de-mechanization), στη δραστηριοποίηση δηλαδή των κρυφών και ανεξερεύνητων ικανοτήτων των συμμετεχόντων και στην ευαισθητοποίηση των 5 αισθήσεων.. Παραδείγματα δραστηριοτήτων: «Ο κύκλος και ο σταυρός» (ό.π., σ. 62), «Η κολομβιανή ύπνωση» (ό.π., σ. 63), «Με το δύο, με το τρία, με το Μπραντφορντ» (ό.π., σ. 99), «Το καρναβάλι του Ρίο» (ό.π., σ. 98).

*Παιχνίδια για ενεργητική ακρόαση και ενσυναίσθηση:* Παιχνίδια που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ώστε οι συμμετέχοντες να αναπτύξουν σταδιακά ενσυναισθητική κατανόηση των ορίων του άλλου, των ρυθμών, των συναισθημάτων, αλλά και να χαλαρώσουν, να επικοινωνήσουν και να έρθουν σε αρμονία με έναν άλλο άνθρωπο. σημαντικά στοιχεία είναι η εκπαίδευση των μη λεκτικών δεξιοτήτων επικοινωνίας, η οπτική επικοινωνία, η ενεργοποίηση του σώματος ως εκφραστικού μέσου και η εξερεύνηση των δυνατοτήτων του, και η διέγερση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι ασκήσεις του «Τυφλού» (ό.π., σ. 106-116), η σειρά ασκήσεων με τον «Καθρέφτη» (ό.π., σ. 121-127), «Ο ηθοποιός σαν αντικείμενο» (ό.π., σ. 69).

*Θέατρο Φόρουμ:* Το Θέατρο Φόρουμ βασίζεται σε μια σύντομη αυτοσχέδια θεατρική σκηνή, η οποία συνδέεται με ένα ευρύτερο κοινωνικό πρόβλημα και παριστάνει μια άλυτη σύγκρουση, μια καταπίεση ή ένα αδιέξοδο. Η «σκηνή πρότυπο» έχει συνεπώς άσχημο τέλος: ο «πρωταγωνιστής» υπόκειται σε καταπίεση, την οποία θα ήθελε να ανατρέψει, αλλά διαπράττει λάθη και στο τέλος επικρατεί η αδικία. Η «σκηνή πρότυπο» στη συνέχεια επαναλαμβάνεται. Το κοινό όμως αυτή τη φορά μπορεί να επέμβει για να αλλάξει τη ροή

της ιστορίας, ανατρέποντας την καταπιεστική πραγματικότητα που παρουσιάζεται. Ο θεατής μπορεί να φωνάξει «στοπ» στο σημείο το οποίο κρίνει ότι ο πρωταγωνιστής διαπράττει ένα σφάλμα, να παγώσει τη δράση και να τον αντικαταστήσει (Γκόβας& Ζώνιου, 2011, σ. 12-13). Ο θεατής γίνεται spect-actor (θεα-ποιός ή δρων θεατής), συμμετέχει με τις προτάσεις του στην άρση της καταπίεσης του, είτε αυτή είναι προσωπική είτε είναι κοινωνική (Schutzman & Cohen-Cruz, 1990, σ. 1).

*Θέατρο Εικόνων:* Είναι μια τεχνική του ΘτΚ που χρησιμοποιεί το ανθρώπινο σώμα ως έναν εκφραστικό τόπο για την αναπαράσταση συναισθημάτων, ιδεών και σχέσεων (Άλκηστις, 2008, σ. 59-61). Η διαδικασία αποσκοπεί στην προσωπική και συλλογική εξερεύνηση ενός θέματος, τη διείσδυση στις προσωπικές ιστορίες που έχουμε πλάσει για το κοινωνικό μας περιβάλλον και τους εαυτούς μας και στην αποκάλυψη βαθύτερων προβληματισμών. Οι εικόνες που προκύπτουν μπορούν να συγκριθούν, να ερμηνευθούν, να ζωντανέψουν, να εμπλουτιστούν με χειρονομίες, αντικείμενα, ήχους και μικρές φράσεις. Η τεχνική επιτρέπει τη δημιουργία μιας 'θεατρικής κοινότητας' με 'κοινή γλώσσα' (Γκόβας& Ζώνιου, σ. 14).

Η ακίνητη εικόνα δεν είναι στατική, εμπεριέχει μια δυναμική, έχει κίνηση στην ακινησία της και συγκεντρώνει μέσα της το νόημα μιας δράσης. Η τεχνική αυτή δίνει την ευκαιρία σε αυτούς που δημιουργούν την εικόνα να εστιάσουν στο σημαντικό, για να αποδώσουν σε μια εικόνα το νόημα. Από την άλλη δίνει συγχρόνως τη δυνατότητα στους θεατές να ασκηθούν στην ανάγνωση της εικόνας (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007, σ. 86). Μέσω των εικόνων οι συμμετέχοντες διατυπώνουν τα κοινωνικά προβλήματα που δεν μπορούν να εκφράσουν διαφορετικά. Το ανθρώπινο σώμα προσεγγίζεται όχι ως φυσικό αντικείμενο, αλλά ως μια κοινωνικά και ιστορικά συγκροτημένη οντότητα που δεν έχει καθολικό και ουδέτερο χαρακτήρα (Μποέμη, 2012).

Κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου συμπεριλαμβάνονται ασκήσεις όπως: ο γλύπτης και το γλυπτό, εικονογραφώντας ένα θέμα με το σώμα μου, εικονογραφώντας ένα θέμα με τα σώματα των άλλων, ακίνητες εικόνες, δυναμικές εικόνες, πολλαπλή εικόνα καταπίεσης, ομαδική εικόνα (Boal, ό.π., σ. 127-139).

*Τεχνικές αποφόρτισης και χαλάρωσης:* Οι δραστηριότητες αυτές είναι χρήσιμες για το κλείσιμο. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιούνται τεχνικές χαλάρωσης και παιχνίδια "αποχαιρετισμού", που βοηθούν στη χαλάρωση του σώματος, όπως το «ντουζ», το «ομαδικό μασάζ» και την εκτόνωση της ομάδας ενδεχομένως μέσα από ένα αστείο παιχνίδι (Boal, ό.π., σ. 76-78).

*Αναστοχασμός και ανατροφοδότηση:* Σύμφωνα με τις παιδαγωγικές μας αρχές είναι πολύ σημαντικό να ενταχθούν δραστηριότητες αναστοχασμού που επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να επεξεργαστούν τις εμπειρίες τους και να εξελίξουν την κριτική σκέψη τους, τη συνειδητή γνώση των ειδικών θεμάτων και την εξερεύνηση των πιθανών δράσεων. Είναι σημαντικό να μεταφράσουμε σε λέξεις ό,τι ζήσαμε με την ομάδα, να ανακαλέσουμε τυχόν προβλήματα, να δούμε τι μάθαμε από και τι μάθαμε για τους άλλους. Οι τεχνικές κλεισίματος χρησιμεύουν για να κλείνουν όχι μόνο το εργαστήριο στο σύνολό του αλλά και κάθε συνάντηση του εργαστηρίου ξεχωριστά, ιδιαίτερα όταν αυτή είναι ιδιαίτερα θερμή και συναισθηματικά φορτισμένη. Σ' αυτή τη φάση χρησιμοποιούνται παιχνίδια απολογισμού, όπου γίνεται η καταγραφή με παιγνιώδη τρόπο των εντυπώσεων των συμμετεχόντων. Αυτές οι τεχνικές αποτελούν και ένα είδος αποχαιρετισμού της ομάδας και επιστροφής στην καθημερινότητα. Τέλος ολοκληρώνουμε τις συνεδρίες με συμμετοχικές τεχνικές αξιολόγησης.

Υπάρχουν επίσης πολλές άλλες ομάδες δραστηριοτήτων από τις οποίες αλλιεύουμε τα εργαλεία μας, ανάλογα με η σύνθεση και τις ανάγκες της ομάδας, όπως παιχνίδια κοινωνικής μάσκας, στάτους και τελετουργιών, αλλά χρησιμοποιούμε και δραστηριότητες όχι απαραίτητα θεατρικές, όπως το μαθησιακό συμβόλαιο, η ιδεοθύελλα, η αναστοχαστική συζήτηση, κ.οκ.

Ιδανικά, μας ενδιαφέρει να δίνεται η ευκαιρία ώστε οι συμμετέχοντες μέσα από το εργαστήριο του ΘτΚ να αναστοχαστούν για τους ίδιους και να προβάρουν συμπεριφορές που θα μεταφέρουν στην πραγματικότητά τους και όχι να συμμεέχουν απλά σε μια δραστηριότητα αυτοέκφρασης, σε ένα θεατρικό παιχνίδι αντικατάστασης. Σε μια εποχή που η κοινωνικοποίηση των πολιτών καταδυναστεύεται από το θέαμα, η μετατροπή των εκπαιδευόμενων από παθητικούς θεατές σε δρώντες «θεα-ποιούς» συνιστά την ποιοτική μεταβολή που επιδιώκει το Θέατρο του Καταπιεσμένου, ως θέατρο του εαυτού.

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

#### **Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία**

Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα-άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην Ελλάδα και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

Γκέφου-Μαδιανού, Δ. (1999). *Πολιτισμός και Εθνογραφία. Από τον εθνογραφικό Ρεαλισμό στην Πολιτισμική Κριτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Γκόβας, Ν. & Ζώνιου, Χρ. (2011). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και Ώσμωση - Κέντρο Τεχνών & Διαπολιτισμικής Αγωγής:

Ζώνιου, Χρ. (2011). Η μέθοδος Boal για την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Στο *Εκπαιδευτικό Υλικό της Θεματικής Ενότητας ΕΚΕ52: Σύγχρονες προσεγγίσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων*, Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.

Ζώνιου, Χρ. (2010). Augusto Boal 1931-2009. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, τ. 11.

Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ

Κόκκος, Α. (1998). *Ανοικτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ

Μποέμη, Ν. (2012). Κοινωνική παρέμβαση των μεταναστών μέσω του θεάτρου: το σώμα ως τόπος εμπειρίας και δράσης. Ανακοίνωση στο Β΄ Θεατρολογικό συνέδριο του Πανελληνίου Επιστημονικού Συλλόγου Θεατρολόγων: «Μετανάστες και πρόσφυγες στη σύγχρονη δραματουργία και τη σκηνική πράξη». Αθήνα, 28-31 Μαρτίου.

Μποέμη, Ν. (2010). Ανιχνεύοντας τη θεατρικότητα: περιγραφικές διαστάσεις του θεάτρου του Καταπιεσμένου-το παράδειγμα της Βαρκελώνης. *Εκπαίδευση και Θέατρο*, τ.11.

Boal, A. (2009). *Μήνυμα για την Παγκόσμια Ημέρα του Θεάτρου*. Ελληνικό Κέντρο του Διεθνούς Ινστιτούτου Θεάτρου.

Boal, A. (2008). «Πολιτισμός και Εκπαίδευση», περ. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, τ.9.

Boal, A. (1981). *Το θέατρο των καταπιεσμένων*. Αθήνα: Θεωρία (εξαντλημένο).

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Freire, P. & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππα.

Goffman, E. (2006). *Η παρουσίαση του εαυτού στην καθημερινή ζωή*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

- Jackson, A. (2011). Συνέντευξη στη Χριστίνα Ζώνιου και τον Μάριο Κουκουνάρα - Λιάγκη. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, τ. 12
- Santos, B. (2009). Συνέντευξη στη Χριστίνα Ζώνιου, (ανέκδοτο).

### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

- Bernardi, C. (2004). *Il teatro sociale: l'arte tra disagio e cura*, Roma: Carrocci.
- Boal, A. (2001). *Hamlet and the Baker's Son: My life in Theatre and Politics*. London: Routledge Press.
- Boal, A. (2000) *The Theatre of the Oppressed*. New Edition. London: Pluto Press.
- Boal, A. (1998). *Legislative Theatre: Using per performance to make politics*. London: Routledge.
- Boal, A. (1995). *The Rainbow of Desire: The Boal Method Of Theatre and Therapy*. London: Routledge Press.
- Boal, A. (1992, New Edition: 2002). *Games for Actors and Non-Actors*. London: Routledge Press.
- Carspecken, P. F. (1996). *Critical Ethnography in Educational Research. A Theoretical and Practical Guide*. New York & London: Routledge.
- Cohen-Cruz, J. (2006). Redifining the private: From personal storytelling to political act. In Cohen-Cruz, J. & Schutzman, M. (eds.), *A Boal Companion: Dialogues on theatre and cultural politics*. New York: Routledge.
- Freire, P. (1998). *The Paulo Freire Reader*. Freire, A. M.A. & Macedo, D. (eds). New York: Continuum.
- Lustig, M. & Koester, J. (2006). *Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures*. Boston: Pearson.
- McLaren, P. (1989). *Life in schools*. New York: Lonman.
- Mutnick, D. (2006). Critical interventions: the meaning of praxis, In Cohen-Cruz, J. & Schutzman, M. (eds.), *A Boal Companion: Dialogues on theatre and cultural politics*. Routledge. New York

Perissinotto, L. (2004). *Animazione teatrale: Le idee, i luoghi, i protagonisti*, Roma: Carocci.

Schechner, R. (1985). *Between Theater and Anthropology*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press..

Schininà G. (2004). Here We Are: Social Theatre and Some Open Questions about Its Development, *TDR/The Drama Review*, Vol. 48, n. 3, Fall.

Sleeter, C. E.. 1991. (ed.). *Empowerment through Multicultural Education*. New York: State University of New York Press.

Smith, M. K. (1999, 2009) Animateurs, animation and fostering learning and change. In *The Encyclopaedia Of Informal Education*. [[www.infed.org/animate/b-animat.htm](http://www.infed.org/animate/b-animat.htm)]

Thomson, J. & Schechner, R., (2004). Why “Social Theatre”, *TDR/The Drama Review*, Vol. 48, Issue 3, Fall.

Turner, V. . (1986). *The Anthropology of Performance*. New York: PAJ Publications.

Turner, V. (1982). *From Ritual to Theatre – The Human Seriousness of Play*. New York: Performing Arts Journal Publications.

### **Ιστοσελίδες**

Pedagogy & Theatre of the Oppressed <http://www.ptoweb.org>

The International Theatre of the Oppressed Association

[www.theatreoftheoppressed.org](http://www.theatreoftheoppressed.org)



## **Εργαστήριο 17: Αντικατοπτρισμοί και Μεταμφιέσεις: ένα ταξίδι ενσυναίσθησης με όχημα το κείμενο «Το παιχνίδι της Μεταμφίεσης», απόσπασμα του μυθιστορήματος «Παρασκευάς ή στις μονές του Ειρηνικού» του Μισέλ Τουρνιέ.**

**Ευθύμης Χατζηευσταθίου**, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης / Εκπαιδευτής

Ενηλίκων (ΜΑ) [e\\_xatzieustathiou@yahoo.gr](mailto:e_xatzieustathiou@yahoo.gr)

### **Περίληψη**

Η μετάβαση από τη θεωρία «του Ελλείμματος» σε εκείνην «της Διαφοράς» συνιστά το θεωρητικό υπόβαθρο του συγκεκριμένου βιωματικού εργαστηρίου που στοχεύει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Το λογοτεχνικό κείμενο, με την ευγλωττία και το συμβολισμό του, λειτουργεί ως όχημα για τη μύηση των εκπαιδευομένων στην ετερότητα. Η διδακτική πρακτική προσεγγίζει βιωματικά το κείμενο σε τρεις χρόνους (πριν-κατά-μετά) και στηρίζεται σε θεατρικές τεχνικές (παιχνίδια μεταμφιέσεων, παγωμένη εικόνα, αυτοσχεδιασμούς), ώστε τα μέλη της Ομάδας να βρεθούν αντιμέτωπα με διαφορετικές εικόνες για τον «εαυτό» και τον «άλλο» είτε από την πλευρά του γηγενούς (π.χ. Παρασκευάς), είτε από την πλευρά του αλλοδαπού (π.χ. Ροβινσώνας). Οι μεταμορφώσεις των αντικειμένων και οι μεταμφιέσεις των υποκειμένων παρέχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν πόσες διαφορετικές ερμηνείες μπορούν να δοθούν για το ίδιο αντικείμενο, πόσο απλουστευμένη ή γενικευμένη μπορεί να είναι μια ερμηνεία σε σχέση με μια άλλη. Μια παιγνιώδης δραστηριότητα που ευελπιστεί να οδηγήσει στη διάψευση κάποιων στερεοτύπων και στην κατανόηση του Άλλου.

**Λέξεις – κλειδιά:** Πολυπολιτισμικότητα / Διαπολιτισμική Εκπαίδευση / Ενσυναίσθηση / Στερεότυπο / Λογοτεχνία / Μεταμόρφωση-Μεταμφίεση

### **Abstract**

**Reflections and Masquerades: empathy as a vehicle traveling the text "The game of disguise," excerpt of the novel "Vendredi ou les limbes du Pacifique" (Friday; or, the Other Island) Tournier, Michel**

**Efthimios Chatziefstathiou**, Primary School Teacher /Adult Trainer (MA)

The transition from the theory of "Deficit" to the one of "Difference" is the theoretical background of this experiential workshop that aims at fostering empathy. The literary text, with its eloquence and symbolism, functions as a vehicle to introduce the trainees to otherness. The teaching practice experientially approaches the text three times (before-during-after) and is based on theatrical techniques (game disguises, still image, improvisation) in order members of the group to be confronted with different images for the "self" and "other" either from the side of a native (e.g. Friday), or from the side of an alien (e.g. Robinson). The transformations of objects and the disguises of subjects enable to realize how many different interpretations can be given for the same purpose, how much simplified or generalized may be an interpretation in relation to one another. A playful activity that hopes to lead to the refutation of some stereotypes and understanding of the Other.

«Μια αυθεντική παιδεία δεν ασκείται από τον Α για τον Β ή από τον Α περί του Β, αλλά μάλλον από τον Α μαζί με τον Β, με μεσάζοντα την πραγματικότητα – μια πραγματικότητα που εντυπωσιάζει και προκαλεί και τα δυο ενδιαφερόμενα μέρη και γεννά απόψεις και γνώμες πάνω σε αυτή [...] Ο αυθεντικός ανθρωπισμός συνίσταται στο να μας δίνεται η δυνατότητα να συνειδητοποιήσουμε ότι η άρτια ανθρωπιά μας είναι ένας όρος και μια υποχρέωση, μια κατάσταση κι ένα πρόγραμμα»

Paulo Freire

### **A) Θεωρητική Προσέγγιση**

Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η υγιής, κριτική, ενεργός ανάπτυξη πολλαπλών ταυτοτήτων των εκπαιδευομένων, η ενίσχυση της ικανότητας να προσαρμόζονται σε μια μεταβαλλόμενη πραγματικότητα αλλά και στη συνέχεια να τη μετασχηματίζουν διαμορφώνοντας το νέο κόσμο. Η επίτευξη των παραπάνω στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης περνά μέσα από την ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων με την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων τους (Γκότοβος, 2001).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση (Byram, 1988 ; Wilga, 1991; Μάγος, 2005) δηλώνει μία διαλεκτική σχέση, μια διαδικασία αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε «άλλες» πολυπολιτισμικές ομάδες. Ο διαπολιτισμικός προσανατολισμός στην εκπαίδευση οφείλει να μην εξαντλείται σε έναν

πολιτισμικό πλουραλισμό-σχετικισμό, όπου στην καλύτερη περίπτωση οι φορείς του κυρίαρχου πολιτισμού απλώς ανέχονται τους φορείς των άλλων πολιτισμών, αλλά προχωρεί στην υιοθέτηση του δομικού πλουραλισμού, ο οποίος προϋποθέτει θεσμικές και οργανωτικές αλλαγές τόσο στο μακροεπίπεδο των εκπαιδευτικών δομών όσο και στο μικροεπίπεδο της αίθουσας διδασκαλίας (Γκότοβος, 2001 ; Δαμανάκης, 1997).

Μέσα από την προαναφερθείσα οπτική γωνία, η εδραίωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία προϋποθέτει τη μετάβαση από τη θεωρία «του Ελλείμματος» σε εκείνην «της Διαφοράς» αναφορικά με τους αλλοδαπούς εκπαιδευόμενους. Η πρώτη θεώρηση βλέπει τα αίτια των εκπαιδευτικών προβλημάτων στις «ελλείψεις» και την «υστέρηση» που φέρουν μαζί τους οι μη γηγενείς εκπαιδευόμενοι και απευθύνεται μόνο σε αυτούς προτείνοντας αντισταθμιστικά μέτρα για την εξάλειψη «του ελλείμματος» (Τσιάκαλος, 1999). Η δεύτερη θεώρηση προτάσσει επιτακτικά την αναγκαιότητα κατανόησης και αποδοχής της διαφορετικότητας (σε θέματα κουλτούρας, εθνικότητας, θρησκείας, ηλικίας, γένους, σεξουαλικής ταυτότητας, σωματικών και πνευματικών χαρακτηριστικών, αξιών, μορφωτικού επιπέδου, κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου). Μ' αυτήν την έννοια απορρίπτει την αντίληψη της «παθολογίας» και απευθύνεται στο σύνολο των ατόμων που ζουν σε μία συγκεκριμένη κοινωνία (Byram, 1988 ; Δαμανάκης, 1997 ; Γκότοβος, 2001).

Επικουρικό εργαλείο για την ερμηνεία της προαναφερθείσας αντίληψης και την «αποκωδικοποίηση» της ετερότητας μάς παρέχεται από το πεδίο της Κοινωνικής Ψυχολογίας. Σύμφωνα με αυτήν, οι άνθρωποι οδηγούμαστε μέσα από τη διαδικασία συλλογικών αναπαραστάσεων για τον «εαυτό» και τον «άλλο» σ' ένα σύστημα κατηγοριοποίησης, όπου αν ένα άτομο κατατάσσεται σε μια κατηγορία (σύμφωνα με το χρώμα, τη γλώσσα, το φύλο, την καταγωγή κ.λπ.) τότε ταυτίζεται με όλα τα άτομα της κοινότητάς του και του αποδίδονται τα χαρακτηριστικά της. Επομένως, δημιουργούνται ετικέτες, που επιτρέπουν τον καθορισμό χαρακτηριστικών και ρόλων, προεξοφλούν και καθορίζουν συμπεριφορές που δύνανται να προκαλέσουν σχέσεις ιεραρχίας καθώς και έκδηλες ή άδηλες συγκρούσεις ανάμεσα σε άτομα και ομάδες. (Γεώργας, 1999).

Πεδίο, στο οποίο αποπειράται να πραγματωθεί η μετάβαση από τη θεωρία «του Ελλείμματος» σε εκείνην «της Διαφοράς» και – συνεπώς – να αποκωδικοποιηθεί η ετερότητα, συνιστούν τα ενταγμένα στο πλαίσιο της στρατηγικής της κοινωνικής ένταξης προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης, τα οποία απευθύνονται σε μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες (άνεργοι παλιννοστούντες, μετανάστες, πρόσφυγες), που διαβιώνουν σε συνθήκες, ηπιότερου ή εντονότερου, κοινωνικού αποκλεισμού, ο σκοπός

υλοποίησής τους συνίσταται στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ως ξένης (δεύτερης) σε Β' επίπεδο ελληνομάθειας, πιστοποιημένο με εξετάσεις που διενεργούνται από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, ώστε να διευκολυνθεί η πρόσβαση των εκπαιδευομένων στην αγορά εργασίας και να ενταχθούν σε ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης.

Στο προαναφερόμενο πρόγραμμα αποτελεί λειτουργική επιλογή κομβικής σημασίας η δημιουργία από τον εκπαιδευτή ενός φακέλου αυθεντικού εκπαιδευτικού υλικού (portfolio), ο οποίος θα παρέχει στους εκπαιδευόμενους μία εκτενή σειρά από «ζωντανά» κείμενα (αιτήσεις, δηλώσεις, χάρτες, ενοικιαστήρια, ειδοποιητήρια, οδηγίες χρήσης, οδηγούς διασκέδασης, συνταγές μαγειρικής, στίχους τραγουδιών και ό,τι άλλο αποτελεί προϊόν επικοινωνίας), με σκοπό να τους καταστήσει ικανούς –εργαλειακά- χρήστες και ευαισθητοποιημένους φορείς της ελληνικής γλώσσας. Καθετί που αποτελεί προϊόν επικοινωνίας, γραπτής ή προφορικής, στο δημόσιο - τυπικό και άτυπο - λόγο μπορεί να λειτουργήσει ως πολύτιμο εκπαιδευτικό μέσο για τις ανάγκες του συγκεκριμένου προγράμματος (Χατζηευσταθίου, 2010).

Σε αυτόν το «ζωντανό» φάκελο ξεχωριστή θέση έχουν λογοτεχνικά κείμενα και κινηματογραφικές ή τηλεοπτικές ταινίες που έχουν παραχθεί σε άλλες χώρες (και όχι μόνο ευρωπαϊκές) που αντικατοπτρίζουν μίαν άλλη κουλτούρα και με την ευγλωττία τους θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως όχημα για τη μύηση των εκπαιδευομένων στην ετερότητα. Να συνδράμουν στην αναγνώριση πολλαπλών πολιτισμικών μοντέλων, πέρα από τα δύο ή τρία με τα οποία βρίσκονται αντιμέτωποι στην καθημερινότητά τους.

Αποκωδικοποιώντας την πρόσληψη και «ξεκλειδώνοντας» το λογοτεχνικό κείμενο, ο Sartre υποστηρίζει ότι για να γίνει κατανοητό ένα λογοτεχνικό έργο χρειάζεται ο αναγνώστης να ανακαλύψει ο ίδιος και να νοηματοδοτήσει τα εμπειροχόμενα νοήματα. Μέσα από αυτή τη διεργασία ενεργοποιείται στο έπακρο η φαντασία και η στοχαστική ικανότητα του αναγνώστη. Γίνεται συν-δημιουργός του έργου, καθώς η ανάγνωση γίνεται πράξη ελευθερίας και δημιουργίας, μας προσφέρει τα εναύσματα για να διαμορφώνουμε μια διάθεση υπέρβασης και μετασχηματισμού των αλλοτριωτικών καταστάσεων της πραγματικότητας (Κόκκος & Συνεργάτες, 2011).

Η διδακτική πρακτική που περιγράφεται στη συνέχεια υπήρξε άρρητη μαθησιακή ανάγκη μιας σχετικά ομοιογενούς Ομάδας (παλινοστούντες), ορισμένα από τα μέλη της οποίας - μετά την πέμπτη συνάντηση - άρχισαν να εκφράζουν αξιολογικές κρίσεις για την ελληνικότητα της καταγωγής κάποιων και την α priori ανωτερότητά τους έναντι αυτών. Με την προτεινόμενη διδακτική πρακτική τα μέλη της Ομάδας, των οποίων το μορφωτικό

επίπεδο στις χώρες προσέλευσης χαρακτηρίζεται μεσαίο και υψηλό, συνθέτουν την εικόνα του «άλλου», όπως αυτά την αντιλαμβάνονται.

Το προτεινόμενο εργαστήριο με την αποδόμηση των περιχαρακωμένων ταυτοτήτων οδηγεί σε μια οντολογική αλλαγή της αντίληψής μας για τον εαυτό μας και τους άλλους, πετυχαίνει ρωγμές στις απολυτότητες και εκκίνηση για πραγματικό δημιουργικό διάλογο. Γίνεται δηλαδή εργαλείο στα χέρια του εμπυχωτή για την επίτευξη της διαπολιτισμικότητας (Magos, 2007).

Ακολουθώντας το πρότυπο της Αγωγής του Καταπιεσμένου του βραζιλιάνου παιδαγωγού Paulo Freire (1998) το βιωματικό εργαστήριο προτείνει μια παιδαγωγική μέθοδο που βασίζεται στο διάλογο, δεν κρίνει, δεν επιβάλλει, αλλά ακούει και προσφέρει ερεθίσματα για την κριτική συνειδητοποίηση και τη χειραφέτηση. Η διαδικασία, οι αρχές, οι τεχνικές και οι εφαρμογές του συμπίπτουν, λοιπόν, με το εκπαιδευτικό παράδειγμα της Κριτικής Παιδαγωγικής, καθώς και με τη μετασχηματιστική παιδαγωγική θεώρηση.

## **B) Βιωματικό Εργαστήριο**

**Τίτλος:** Αντικατοπτρισμοί και Μεταμφιέσεις, ένα ταξίδι ενσυναίσθησης, με όχημα το κείμενο «Το παιχνίδι της Μεταμφίεσης», απόσπασμα του μυθιστορήματος «*Παρασκευάς ή στις μονές του Ειρηνικού*» του Μισέλ Τουρνιέ (μτφ. Δ. Ραυτόπουλος, εκδ. ΠΑΤΑΚΗ, 2003).

### **Σκοπός & Στόχοι του Βιωματικού Εργαστηρίου**

Γενικός Σκοπός: Η σύνδεση του λογοτεχνικού κειμένου με την αισθητική καλλιέργεια του ατόμου. Το συγκεκριμένο βιωματικό εργαστήριο σκοπεύει στην κοινωνική μάθηση, η οποία συνιστά την αυθεντικότερη διά βίου διεργασία και αποτελεί μια γενική στάση σεβασμού και κατανόησης του Άλλου. Με άλλα λόγια επιδιώκει να καταδείξει ότι οι αξίες και ο τρόπος με τον οποίο βλέπει τον κόσμο ο «εαυτός» και ο «άλλος» είναι σχετικός, ότι η κατηγοριοποίηση εμπεριέχει κινδύνους κι ότι στη σχέση με τον «άλλο» υπάρχει η δυνατότητα διαπραγμάτευσης που προϋποθέτει την αμοιβαία αναγνώριση και το διάλογο.

*Σε επίπεδο Γνώσεων:*

- Να διευρύνουν την αναγνωστική τους ικανότητα, προσεγγίζοντας βιωματικά ένα έργο τέχνης της παγκόσμιας λογοτεχνίας και να κατανοήσουν ένα κείμενο, ακόμη και δίχως να γνωρίζουν όλο το σώμα των λέξεών του.

- Να διευρύνουν τις προσωπικές εμπειρίες τους με τη «συμπάθεια» προς τον Άλλο γενικά.
- Να κατανοήσουν (ή να διαισθανθούν) τα όρια και τις εναλλακτικές δυνατότητες της νεωτερικής λογοτεχνίας

*Σε επίπεδο Δεξιοτήτων:*

- Να είναι ικανοί να ακούν ουσιαστικά τους άλλους εκπαιδευόμενους και να τους αφήνουν να μιλούν, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι συμφωνούν με τα λεγόμενά τους.
- Να είναι σε θέση να κάνουν κατανοητό το πώς αισθάνονται-τόσο με τη λεκτική όσο και με την εξωλεκτική επικοινωνία- και το τι θέλουν να πετύχουν.
- Να είναι ικανοί να αναπτύσσουν αμοιβαία συμπάθεια με τους συνομιλητές τους στις συζητήσεις και στην ανταλλαγή επιχειρημάτων.

*Σε επίπεδο Στάσεων:*

- Να εκτιμήσουν τη σημασία της ικανότητας να περιγράφουν τα συναισθήματά τους για ό,τι βιώνουν.
- Να ενθαρρυνθούν στην ενεργή ακρόαση των απόψεων και των εμπειριών των άλλων εκπαιδευομένων.
- Να αισθανθούν χαρά, αλλά και απογοήτευση, από το «ανοιχτό» ή «κλειστό» κανάλι επικοινωνίας με τους άλλους εκπαιδευόμενους.
- Να απολαύσουν ένα κείμενο υψηλής αισθητικής.

**Μεθοδολογία:**

Βιωματική μέθοδος εμπύχωσης που στηρίζεται στην καλλιτεχνική – λογοτεχνική δημιουργία, το θέατρο και τη συνέντευξη – συνδημιουργία με τους άλλους εκπαιδευόμενους. Οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν τη φαντασία τους για να μπουν στη θέση των πρωταγωνιστών της ιστορίας που παρουσιάζεται, αναστοχάζονται πάνω στο πλαίσιο των βιωμένων καταστάσεων, βιώνουν συχνά «αποκαλυπτικές» εμπειρίες για τον εαυτό τους και τις σχέσεις τους, το ανθρώπινο φαντασιακό διευρύνεται και διενεργείται ένας οντολογικός μετασχηματισμός με την καλλιέργεια της κορυφαίας από τις κοινωνικές δεξιότητες, της ενσυναίσθησης.

Η ιδιαιτερότητα του εργαστηρίου έγκειται στο ότι η απόπειρα απεγκλωβισμού από τα παλιά στερεότυπα και ο ενστερνισμός νέων οπτικών βιώνεται σωματικά και

συναισθηματικά και όχι μόνο σε γνωσιακό επίπεδο. Με το προτεινόμενο εργαστήριο μπορεί κανείς με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο να θίξει και να αντιμετωπίσει την αναπόφευκτη κρίση σε μια εκπαιδευτική ομάδα, αποφεύγοντας το διδακτισμό.

Το λογοτεχνικό κείμενο<sup>27</sup>, με την ευγλωττία και το συμβολισμό του, λειτουργεί ως όχημα για τη μύηση των εκπαιδευομένων στην ετερότητα. Η διδακτική πρακτική προσεγγίζει βιωματικά το κείμενο σε τρεις χρόνους (πριν-κατά-μετά) και στηρίζεται σε θεατρικές τεχνικές (παιχνίδια μεταμφιέσεων, παγωμένη εικόνα, κοινωνικές μάσκες και τελετουργίες) ώστε τα μέλη της Ομάδας να βρεθούν αντιμέτωπα με διαφορετικές εικόνες για τον «εαυτό» και τον «άλλο» είτε από την πλευρά του γηγενούς (π.χ. Παρασκευάς), είτε από την πλευρά του αλλοδαπού (π.χ. Ροβινσόνας). Οι μεταμορφώσεις των αντικειμένων και οι μεταμφιέσεις των υποκειμένων παρέχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν πόσες διαφορετικές ερμηνείες μπορούν να δοθούν για το ίδιο αντικείμενο, πόσο απλουστευμένη ή γενικευμένη μπορεί να είναι μια ερμηνεία σε σχέση με μια άλλη και πόσο μεγάλο ρόλο παίζει η περιρρέουσα ατμόσφαιρα.. Μια παιγνιώδης δραστηριότητα που ευελπιστεί να οδηγήσει στη διάψευση κάποιων στερεοτύπων και στην κατανόηση του Άλλου μέσα από την «κατασκευή αμοιβαίων διαπραγματεύσιμων αναπαραστάσεων, όπου ο καθένας θα μπορούσε να αναγνωρίσει τον εαυτό του».

### **Εκπαιδευτικές Τεχνικές**

Οι προτεινόμενες δράσεις, δομημένες με συστηματικό τρόπο, μέσω των οποίων επιδιώκεται η επίτευξη του προκαθορισμένου σκοπού (ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων) ταξινομούνται σε ασκήσεις και παιχνίδια:

- Εισαγωγής (δέσιμο ομάδας)
- Ανάπτυξης (δημιουργικότητας)
- Κλεισίματος (αξιολόγηση αναγκών, διαδικασίας, περιεχομένου)

Οι δραστηριότητες πραγματοποιούνται: α) ατομικά, β) σε ζευγάρια, γ) σε υποομάδες, δ) από την Ολομέλεια σε αλληλεπίδραση.

Οι παρακάτω ασκήσεις-παιχνίδια χρησιμοποιούνται καθ' όλη τη διάρκεια του εργαστηρίου και στους τρεις κύκλους.

---

<sup>27</sup> Το απόσπασμα «Το παιχνίδι της Μεταμφίεσης» παρατίθεται μετά τις Βιβλιογραφικές Αναφορές.

α) Τα «αισθητηριακά» παιχνίδια τα οποία στοχεύουν στη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης, στη δραστηριοποίηση δηλαδή των κρυφών ικανοτήτων των συμμετεχόντων και στην ευαισθητοποίηση των πέντε αισθήσεων.

β) Παιχνίδια Εικόνων. Παιχνίδια που έχουν στόχο να καταλαβαίνουμε πότε κρίνουμε τον άλλον και πότε παρουσιάζουμε μια δική μας προσωπική κρίση ως μια αντικειμενική αλήθεια.

γ) Κοινωνικές μάσκες και τελετουργίες. Παιχνίδια κατά τα οποία οι συμμετέχοντες ανακαλύπτουν τις δικές τους κοινωνικές μάσκες και εκείνες των άλλων, τυποποιημένους κοινωνικούς ρόλους, με συγκεκριμένη κίνηση, σωματική έκφραση και συμπεριφορά (Γκόβας, 2002).

Γενική Περιγραφή Διδακτικής Πρακτικής					
	α/α	Θέματα/ Υποενότητες	Διάρκεια (λεπτά)	Εκπαιδευτικές τεχνικές	Εκπαιδευτικά μέσα
Π Ρ Ι Ν	1	Εισαγωγή. Αναφορά στη στοχοθεσία της διδακτικής πρακτικής. Παιχνίδι γνωριμίας σε κύκλο.	10'	Εμπλουτισμένη Εισήγηση / Παιχνίδι γνωριμίας.	Διαφάνειες
Π Ρ Ι Ν	2	Α. Παιχνίδι «Καθρέφτης»/ Άσκηση παρατήρησης του άλλου. Η Ομάδα χωρίζεται σε ζεύγη. Ο Α αρχίζει να κάνει μία αργή κίνηση κι ο Β ακολουθεί σαν να είναι ο καθρέφτης του. Σε λίγο, οι ρόλοι θα αλλάξουν και ο Β θα γίνει οδηγός κι ο Α θα ακολουθεί.	15'	Δυαδική Άσκηση/ Παντομίμα-παγωμένη εικόνα	Το σώμα μας
Π Ρ		Παιχνίδι «Αντιθέσεις» Τα μέλη της ομάδας χωρίζονται σε ζευγάρια, ο εμπυχωτής χωρίζει τα ζευγάρια και το ένα μέλος βγαίνει από την	15'	Δυαδική Άσκηση/ Παιχνίδι Ρόλων	Καρτέλες



I N	3	αίθουσα ενώ το άλλο μένει μέσα. Ο εκπαιδευτής δίνει οδηγίες στους μέσα να σκεφτούν μια ευχάριστη κατάσταση που βίωσαν για να την αφηγηθούν στο ζευγάρι τους. Σε αυτούς που είναι έξω από την αίθουσα μοιράζει ρόλους π.χ. να μην προσέχουν τον άλλον που μιλάει α) χαζεύοντας β) μιλώντας γ) παρατηρώντας τους άλλους κ.λπ. (Στη συνέχεια συζητούμε για το πώς ένιωσαν).			Ρόλων
Κ Α Τ Α	4	Ερέθισμα για εισαγωγή στο κείμενο μέσα από κατακερματισμένες φράσεις του και αινίγματα, σαν «όστρακα».	5'	Ομάδες των 5 ατόμων	Φράσεις & αινίγματα του κειμένου σε λευκό, κιτρινωπό χαρτί/ CD Player
Κ Α Τ Α	5	Ανάγνωση & Επεξεργασία του κειμένου.	15'	Ακρόαση Κειμένου/ Κατανόηση Γραπτού Λόγου/ Ερωτήσεις/απαντήσεις	Το κείμενο – πίνακας
Μ Ε Τ Α	6	Το Παιχνίδι της Μεταμφίεσης / Η ομάδα χωρίζεται σε ζεύγη. Κοιτάζονται για 30'' προσπαθώντας να συγκρατήσουν όσο περισσότερες λεπτομέρειες γίνεται από τα χαρακτηριστικά, τα ρούχα, τα χρώματα του άλλου. Κατόπιν, ο εμπυχωτής κάνει μικρές αλλαγές στην εμφάνιση	15'	Διαδική Άσκηση με άμεση συνάφεια με το περιεχόμενο του κειμένου.	Αντικείμενα μεταμφίεσης (π.χ. φουλάρι, καπέλο, γυαλιά κ.λπ.)

		των παικτών, τις οποίες καλούνται να βρουν.			
<b>M E T A</b>	<b>7</b>	Παιχνίδι: «Τα αταίριαστα» / Η Ομάδα χωρίζεται σε υπο-ομάδες, στις οποίες δίνονται δύο φαινομενικά ασύνδετα αντικείμενα π.χ. Κλεψύδρα, πένα. Κάθε ομάδα έχει 2' για να αποφασίσει τι θα κάνει με αυτά.	15'	Ομάδες των 5 ατόμων / παρουσίαση στην ολομέλεια	Αντικείμενα με ιδιαίτερη φόρτιση στο κείμενο π.χ. χάρτης, καθρέφτης κ.ά.
<b>M E T A</b>	<b>8</b>	Κλείσιμο της διδασκαλίας / Αποφόρτιση. Συζήτηση με τους εκπαιδευόμενους για την επίτευξη των διδακτικών στόχων.	10'	Συζήτηση στην ολομέλεια / Αναστοχασμός	Το κείμενο – πίνακας

### **Αναφορικά με το μυθιστόρημα (και το απόσπασμα):**

Η μεταγραφή του *Ροβινσόνα Κρούσου* από τον Μ. Tournier έδωσε το έναυσμα για τη συγγραφή ανατρεπτικών παιδικών κειμένων. Το έτος 1967, ο Γάλλος συγγραφέας ανατρέπει το κλασικό κείμενο του Defoe και δημιουργεί το δικό του φιλοσοφικό μύθο με τον ανάστροφο τίτλο *Παρασκευάς ή στις μονές του Ειρηνικού*. Η διακειμενική σχέση του νέου κειμένου του Tournier με τον μύθο του Defoe είναι μόνο μια πρόφαση για μια πρόταση αναθεώρησης του πολιτισμού μας. Ο ίδιος μύθος τέσσερα χρόνια αργότερα, το 1971, παρουσιάζεται από τον Tournier διασκευασμένος για παιδιά με το νέο τίτλο *Παρασκευάς ή η πρωτόγονη ζωή*. Αυτό το έργο έμελλε να αποτελέσει σταθμό για την ιστορία των μεταγραφών. Ο συγγραφέας δανείζεται ένα μύθο, μια πασίγνωστη σε όλους ιστορία με μοναδικό σκοπό να την ανασκευάσει, να την μεταγράψει με έναν τρόπο προκλητικό δημιουργώντας έναν άλλον κόσμο από γλωσσικά υλικά από τον οποίο διατηρεί μία απόσταση προικίζοντας τα πλάσματά του με μian απεριόριστη ελευθερία βούλησης. Ο Ροβινσόνας του Tournier συνδιαλέγεται και συνάμα αντιπαρατίθεται στον Ροβινσόνα του Defoe, γιατί το κύριο πρόσωπο, όπως λέει κι ο τίτλος δεν είναι ο Ροβινσόνας αλλά ο Παρασκευάς. Είναι αυτός που θα ολοκληρώσει τη μεταμόρφωση, αυτός που θα καταστρέψει την ηθική και οικονομική τάξη που έχει εγκαταστήσει στο νησί ο Ροβινσόνας.

Ο αναχρονισμός είναι ο αγαπημένος τρόπος ανατροπής των κοινωνικών συμβάσεων για τον Tournier. Στο συγκεκριμένο απόσπασμα ο Παρασκευάς επινοεί το παιχνίδι της μεταμφίεσης που αλλάζει καταλυτικά τις ζωές των δύο ηρώων.

## Γ) Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Γεώργας, Δ. (1999). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα νεανικό, δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Γκότοβος, Α. (2001). *Οικουμενικότητα, Ετερότητα και Ταυτότητα – Η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg

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

Μάγος, Κ. (2005). *Προσεγγίζοντας τον Άλλο: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διαπολιτισμική Ικανότητα*. Στο: Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Τσιάκαλος, Γ. (1999) *Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός*. Αθήνα:

Ελληνικά Γράμματα

Χατζηευσταθίου, Ε. (2010) Εφαρμογή Ενεργητικών Εκπαιδευτικών Τεχνικών για τη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας ως Δεύτερης (Ξένης) σε Ευάλωτες Κοινωνικά Ομάδες, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 20, 5-11

Mezirow, J. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο

### Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Byram, M. (1988). *Cultural Studies in Foreign Language Learning*. Cleve don:

Multilingual Matters

Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman

Freire, P. (1998). *The Paulo Freire Reader*. Freire, A. M.A. & Macedo, D. New York: Continuum.

Magos, K.(2007).The contribution of action research to training teachers in intercultural education: A research in the field of Greek minority education. *Teaching and Teacher Education* , 23, 1102 -1112

Sharwood, S. (1994). *Second Language Learning: Theoretical Foundations*, New York: Longman

Wilga, M.R. (1991). Multiculturalism: The foreign language teacher's responsibility, *Εφαρμοσμένη γλωσσολογία*, 9, 87-101.

### **Μισέλ Τουρνιέ**

#### **[Το παιχνίδι της μεταμφίεσης]**

*Σεπτέμβρης του 1759. Ο Ροβινσόνας ξυπνάει ναυαγός σ' ένα άγριο ερημικό νησί του Ατλαντικού ωκεανού. Δίνει σκληρή μάχη με τον εαυτό του για να προσαρμοστεί στην καινούργια του ζωή κοντά στην παρθένα φύση, μακριά από τον πολιτισμό. Στον αγώνα του αυτόν θα τον βοηθήσει ο Παρασκευάς, ένας Ινδιάνος που ο Ροβινσόνας σώζει από το θάνατο. Αυτός θα μιλήσει σιγά σιγά το Ροβινσόνα στη φυσική ζωή και στην αναγνώριση της αξίας των απλών πραγμάτων.*

Δεν πέρασε πολύς καιρός και ο Παρασκευάς επινόησε άλλο παιχνίδι, ακόμα πιο ενδιαφέρον και περίεργο από τα δύο αντίγραφα\*.

Έν' απόγευμα ξύπνησε κάπως απότομα το Ροβινσόνα που έπαιρνε το μεσημεριάτικο υπνάκο του κάτω από έναν ευκάλυπτο. Είχε σκαρώσει ένα μασκάρωμα, που ο Ροβινσόνας δεν κατάλαβε αμέσως το νόημά του. Είχε χώσει τα πόδια του μέσα σε κομμάτια από παλιά ρούχα δεμένα σαν να 'ταν παντελόνι. Ένα κοντό γιλέκο σκέπαζε τους ώμους του. Φορούσε ψάθινο καπέλο, μα σαν να μη του 'φτανε αυτό, κρατούσε και ομπρέλα από φοινικόφυλλα. Και, το σπουδαιότερο, είχε ψεύτικη γενειάδα από κομμάτια μπαμπάκι κολλημένα στα μάγουλά του.

- Ξέρεις ποιος είμαι; Ρώτησε το Ροβινσόνα σεργιανώντας\* μπροστά του όλο μεγαλοπρέπεια.

- Όχι

- Είμαι ο Ροβινσόνας Κρούσος, από την πόλη Γιορκ της Αγγλίας, ο αφέντης του άγριου Παρασκευά!

- Τότε εγώ ποιος είμαι; Ρώτησε ο Ροβινσόνας εμβρόντητος\*.

- Μάντεψε!

το παιχνίδι με τα δύο αντίγραφα: ο Παρασκευάς έφτιαξε ένα ομοίωμα του Ροβινσόνα κι ύστερα με τη σειρά του ο Ροβινσόνας έκανε το ίδιο

σεργιανώντας (σεργιανάω και σεργιανίζω): περπατώντας

εμβρόντητος: ξαφνιασμένος

Ο Ροβινσόνας τον ήξερε απέξω κι ανακατωτά τον Παρασκευά και καταλάβαινε τον παραμικρό υπαινιγμό\* του. Σηκώθηκε και χάθηκε μέσα στο δάσος.

Αφού ο Παρασκευάς ήταν Ροβινσόνας, ο παλιός Ροβινσόνας, αφέντης του σκλάβου Παρασκευά, στο Ροβινσόνα δεν έμενε παρά να γίνει Παρασκευάς, ο παλιός σκλάβος Παρασκευάς. Πραγματικά, δεν είχε πια την τετράγωνη γενειάδα και τα κουρεμένα μαλλιά που είχε πριν από την έκρηξη, και έμοιαζε τόσο πολύ με τον Παρασκευά, που δε χρειαζόταν μεγάλη προσπάθεια για να παίξει το ρόλο του. Έτριψε μόνο το πρόσωπο και το σώμα του με καρυδόζυμο, για να σκουρύνει, κι έδεσε πίσω από τα γοφά του την πέτινη μπροστέλα\* των Αραουκανών, που φορούσε ο Παρασκευάς, όταν ξεμπάρκαρε στο νησί Έπειτα παρουσιάστηκε στον Παρασκευά και του είπε:

- Ορίστε, είμαι ο Παρασκευάς!

Αμέσως ο Παρασκευάς βάλθηκε να φτιάξει μεγάλες φράσεις στα καλύτερά του αγγλικά και ο Ροβινσόνας του απαντούσε με λίγες λέξεις στα αραουκανικά που είχε μάθει τον καιρό που ο Παρασκευάς δεν καταλάβαινε γρι από εγγλέζικα.



Φώτη Κόντογλου, *Ο Ροβινσόνας Κρούσος*

- Σ' έσωσα από τους ομοφύλους σου\*, που ήθελαν να σε θυσιάσουν στα κακοποιά πνεύματα, είπε ο Παρασκευάς.

Και ο Ροβινσόνας γονάτισε στη γη, έσκυψε το κεφάλι ως το χώμα μουρμουρίζοντας φοβισμένα ευχαριστώ. Τέλος, πιάνοντας το πόδι του Παρασκευά, το 'βαλε πάνω στο σβέρκο του.

Το έπαιζαν πολλές φορές αυτό το παιχνίδι. Εκείνος που το άρχιζε ήταν πάντα ο Παρασκευάς. Μόλις παρουσιαζόταν με την ομπρέλα και τα ψεύτικα γένια του, ο Ροβινσόνας καταλάβαινε ότι απέναντί του βρισκόταν ο Ροβινσόνας και λοιπόν ελόγου του\*

έπρεπε να παίζει το ρόλο του Παρασκευά. Άλλωστε, ποτέ δεν έπαιζαν σκηνές φανταστικές, παράσταναν μόνο επεισόδια της παλιάς ζωής τους, τότε που ο Παρασκευάς ήταν φοβισμένος σκλάβος και ο Ροβινσόνας αυστηρό αφεντικό. Έπαιζαν την ιστορία των μασκαρεμένων κάκτων, την άλλη με την καταστροφή του ορυζώνα ή το κρυφό κάπνισμα της πίπας κοντά στην μπαρουταποθήκη. Καμιά σκηνή όμως δεν άρεσε τόσο πολύ στον Παρασκευά, όσο αυτή της αρχής, όταν τον κυνηγούσαν οι Αραουκανοί, που ήθελαν να τον θυσιάσουν, και τον έσωζε ο Ροβινσόνας.

Αυτός είχε καταλάβει πως το παιχνίδι έκανε καλό στον Παρασκευά, γιατί τον αλάφρωνε από τη δυσάρεστη ανάμνηση της σκλαβιάς του. Μα και στον ίδιο το Ροβινσόνα έκανε καλό το παιχνίδι, γιατί είχε ακόμα μερικές τύψεις, που ήταν άλλοτε σκληρός αφέντης του Παρασκευά.

μετάφραση: Δημήτρης Ραυτόπουλος

τους ομοφύλους σου (ο ομόφυλος): τους ανθρώπους της φυλής σου

ελόγου του: ο ίδιος προσωπικά

*Μισέλ Τουρνιέ (Michel Tournier, Παρίσι 1924)*

Σπούδασε φιλοσοφία. Στο έργο του συνθέτει φιλοσοφικά, μυθικά και κοινωνικά στοιχεία. Στο βιβλίο του *Ο Παρασκευάς ή στις μονές του Ειρηνικού* (*Ο Παρασκευάς ή η πρωτόγονη ζωή είναι η διασκευή για παιδιά*) έχει επηρεαστεί από το έργο του Ντάνιελ ντε Φόε *Ροβινσόν Κρούσος*. Ωστόσο, δίνει τη δική του εκδοχή. Άλλα έργα του είναι: *Επτά παραμύθια*, *Τα Μετέωρα*, *Γκασπάρ Μελχιόρ και Βαλτάσαρ*, *Η χρυσή σταγόνα*, *τσαλαπετεινός*, *Ο βασιλιάς των Σκληθρών*, *Ζιλί και Ιωάννα* κ.ά. Ο Μ. Τουρνιέ έχει ασχοληθεί και με την τέχνη της φωτογραφίας.



## Εργαστήριο 18: Ανάπτυξη και προώθηση εναλλακτικών ή αλληλοσυμπληρούμενων μορφών κατάρτισης στο πεδίο της διά βίου μάθησης: Η περίπτωση της ειδικού τύπου κατάρτισης συμβούλων/στελεχών σε επιλεγμένα πεδία του Συστήματος Ποιότητας των Υπηρεσιών Συμβουλευτικής Στήριξης και Απασχόλησης

**Βιβή Σιδηρά**, Επιστημονική Συνεργάτης ΙΝΕ ΓΣΕΕ, Υπεύθυνη Απασχόλησης ΚΕΚ ΙΝΕ ΓΣΕΕ, [bsidir@inegsee.gr](mailto:bsidir@inegsee.gr), [bsidir7@gmail.com](mailto:bsidir7@gmail.com)

### Περίληψη

Η ειδικού τύπου κατάρτιση στελεχών/συμβούλων σε προεπιλεγμένα πεδία του Συστήματος Ποιότητας των Υπηρεσιών Συμβουλευτικής Στήριξης και Απασχόλησης (Κ.Π. EQUAL) προσεγγίζεται κριτικά στο πλαίσιο βιωματικού εργαστηρίου μέσω μελέτης περίπτωσης, προσομοίωσης, buzzing, ομαδικής συζήτησης και συμμετοχικής εισήγησης. Με σκοπό τη διερεύνηση και την ανάδειξη δυνατοτήτων και αδυναμιών ευρύτερης εφαρμογής και αξιοποίησης της προαναφερόμενης καλής πρακτικής, οι δυνητικοί άξονες θεματικού προσανατολισμού των εργασιών είναι: α) η μεθοδολογία σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης των εναλλασσόμενων εκπαιδευτικών κύκλων θεωρίας-πράξης αξιοποιώντας τη δυναμική της διαφορετικότητας και της δικτύωσης· β) τα κριτήρια, η μέθοδος επιλογής του προφίλ και η σύνθεση της ομάδας εκπαιδευτών-εκπαιδευομένων· γ) η πρακτική άσκηση στο πραγματικό περιβάλλον των δικτυωμένων δομών (study visits, case studies, project work)· δ) η συμμετοχική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η συνεχής ανατροφοδότηση· ε) η σύνδεση κατάρτισης-απασχόλησης, κ.λπ.

### Abstract

**Development and promotion of alternative or complementary forms of training in the field of life long learning: The case of advisors/executives of special type of training in specific fields of the Quality System of Services of Advisory Support and Employment**

**Vivi Sidira**, Scientific Collaborator of ΙΝΕ/ΓΣΕΕ, Employment Advisor of VTC ΙΝΕ/ΓΣΕΕ

The case of advisors/executives of special type of training in specific fields of the Quality System of Services of Advisory Support and Employment (EQUAL) is critically approached in the framework of workshop through case study, simulation, buzzing, group discussion and participative proposal. Having as a goal the research and emergence of possibilities and weaknesses of a wider application and development of the good practice, the potential axes of thematic orientation of the workshop process are: a) the methodology of designing, implementation and evaluation of the alternant training courses of theory-action developing the dynamic of the diversity and networking, b) the criteria, the method of choosing the profile and the composition of the group of the trainers-trainees, c) the practice in the real environment of the networking structures (study visits, case studies, project work), d) the participative evaluation and the continuous feedback, e) the connection of training-employment, etc.

## **1. Θεωρητική Προσέγγιση**

### **1.1. Οι επιπτώσεις της υφιστάμενης κοινωνικοοικονομικής κρίσης στο ανθρώπινο δυναμικό και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων.**

Οι επιπτώσεις της υφιστάμενης κοινωνικοοικονομικής κρίσης στο ανθρώπινο δυναμικό (η εργασιακή ανασφάλεια, η ανεργία, η φτώχεια, η κοινωνική εξαθλίωση, η ένταση των φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού, η διάλυση των εργασιακών σχέσεων, κ.ά.) καθιστούν αναγκαία τη συντονισμένη και στοχευμένη συλλογική παρέμβαση για την ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή, στην οποία μπορεί να συμβάλει η εκπαίδευση ενηλίκων, η κατάρτιση και η επιμόρφωση. Εάν συνεκτιμήσουμε τις δυνατότητες συμβολής της εκπαίδευσης στο να αμβλυνθούν οι προαναφερόμενες επώδυνες συνέπειες της κοινωνικοοικονομικής κρίσης και τη σημασία ενίσχυσης της συμμετοχής στη Διά Βίου Μάθηση στην Ελλάδα (Καραλής, 2010), διαπιστώνουμε τις ανάγκες να: α) εντατικοποιηθούν οι συλλογικές, αλληλοσυμπληρούμενες ή εναλλακτικές<sup>28</sup> παρεμβάσεις στο συγκεκριμένο πεδίο, β) αναδειχθεί και να αξιοποιηθεί η υπάρχουσα τεχνογνωσία φορέων, ομάδων και ανθρώπων, καθώς επίσης γ) να αξιολογηθούν, αναγνωριστούν και διαχυθούν ενδιαφέρουσες και καλές πρακτικές, ώστε να αποτελέσουν πηγές εισροών σε σχετικές μελλοντικές παρεμβάσεις (Ναγόπουλος & Σιδηρά, 2005).

### **1.2. Η ενίσχυση και προώθηση της εφαρμογής εναλλακτικών ή αλληλοσυμπληρούμενων μορφών, μεθοδολογιών, συστημάτων, διεργασιών, κ.ά. στο πεδίο της ΔΒΜ.**

<sup>28</sup> Σκοπός του νόμου Υπ. Αριθ.3879, αρ. φύλλου 163, 21/10/2010, είναι η ανάπτυξη της δια βίου μάθησης, μέσω της αναγνώρισης εναλλακτικών εκπαιδευτικών διαδρομών, της δικτύωσης των φορέων δια βίου μάθησης και της διασφάλισης της διαφάνειας και της ποιότητας, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η διασύνδεση της δια βίου μάθησης με την απασχόληση, η διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας των ατόμων και γενικότερα η κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη.



Η ισότιμη πρόσβαση όλων στην εκπαίδευση και το δικαίωμα στην Ανοικτή Εκπαίδευση (Κόκκος, 1999, Λιοναράκης, 1999), συνδυαστικά με τα όρια, τις προϋποθέσεις, τους περιορισμούς της ενεργούς συμμετοχής στη ΔΒΜ (Καραλής, 2009, 2010) και τις ποικίλες ιδιαιτερότητες φορέων, ατόμων και ομάδων στις τοπικές αγορές εργασίας (Ευστράτογλου, 2005), προϋποθέτει την ενίσχυση και την προώθηση της εφαρμογής εναλλακτικών ή αλληλοσυμπληρούμενων μορφών, μεθοδολογιών, συστημάτων, διεργασιών, κ.ά. στο πεδίο της ΔΒΜ (Σιδηρά & Ναγόπουλος & Γεωργίου, 2005). Επιπρόσθετα, εάν συνεκτιμήσουμε τις διαπιστωμένες δυνατότητες και αδυναμίες στο πεδίο της ΔΒΜ, τον κατακερματισμό, την ασυνέχεια, την αποσπασματικότητα των ενεργειών, την ανορθολογική αξιοποίηση των πόρων και την εξάρτηση φορέων, ομάδων, ατόμων από τις κοινοτικές χρηματοδοτήσεις (Χασάπης, 2000, Σιδηρά, 2011) διαπιστώνουμε την αναγκαιότητα να ισχυροποιηθούν οι θεσμοί και οι λειτουργίες με ανοικτές, ευέλικτες, δυναμικές, εξελισσόμενες, διαφοροποιημένες, εναλλακτικές ή αλληλοσυμπληρούμενες διεργασίες, αλλά και με αντίστοιχες τροποποιήσεις/ προσθήκες του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου (Σιδηρά, 2011).

Παράλληλα, εάν λάβουμε υπόψη μας τις ιδιαίτερες ανάγκες των διαφόρων κοινωνικών ομάδων, συνεκτιμώντας διαστάσεις, όπως το φύλο, η ηλικία, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο, η πολιτισμική ταυτότητα, η περίοδος παραμονής στην ανεργία, η οικογενειακή κατάσταση και η δυσκολία εναρμόνισης με την επαγγελματική, η αναπηρία, κ.ά., διαπιστώνουμε ότι ενισχύεται η σημασία ανάπτυξης πολυδιάστατων ολοκληρωμένων παρεμβάσεων για την κάλυψη αυτών των αναγκών και την πρόληψη ή και την αντιμετώπιση των προβλημάτων των προαναφερόμενων ομάδων (Ζαβιτσάνου & Σιδηρά, 1999γ, Ναγόπουλος & Σιδηρά, 2005).

Με βάση τις προαναφερόμενες διαπιστώσεις, οι δυνατότητες ανάπτυξης αλληλοσυμπληρούμενων ή εναλλακτικών μορφών κατάρτισης μπορεί να ενισχύονται μέσα από:

- τη συνδυαστική εφαρμογή δια ζώσης και εξ αποστάσεως ενεργειών και ολοκληρωμένων εφαρμογών εκπαίδευσης – κατάρτισης - απασχόλησης (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998, Παλιός, 2003),
- την αξιοποίηση της δυναμικής εναλλακτικών ή αλληλοσυμπληρούμενων ενεργητικών μεθόδων, τεχνικών και μέσων για την αλληλένδετη ανάπτυξη δέσμης/ων στοχευμένων δράσεων ενημέρωσης, πληροφόρησης, ενδυνάμωσης, συμβουλευτικής, επιμόρφωσης, κατάρτισης, απασχόλησης, προώθησης της ισότητας ευκαιριών, βάσει της συνεχούς και συστηματικής διάγνωσης αναγκών και

της συμμετοχικής αξιολόγησης – ανατροφοδότησης (Σιδηρά & Ναγόπουλος & Γεωργίου, 2005, Σιδηρά, 2011),

- το μετασχηματισμό των καλών πρακτικών σε «μαθήματα» (lesson learning) και προτάσεις πολιτικής, όπως για παράδειγμα επετεύχθη με τα Εθνικά και Ευρωπαϊκά Θεματικά Δίκτυα στο πλαίσιο της ΚΠ EQUAL I & II (Ναγόπουλος & Σιδηρά, 2005, Σιδηρά & Ναγόπουλος, 2007αβ,2008),
- την προώθηση του mentoring στο πλαίσιο της ανθρώπινης δικτύωσης με τη δημιουργία πυρήνων πολλαπλασιαστών, ομάδων δράσης, κ.ά., για τη σύνδεση εκπαίδευσης, κατάρτισης, απασχόλησης (Ζαβιτσάνου & Σιδηρά,1999βγ, αδημοσίευτο υλικό, Γράβα, 2003, Fruhling, 1996-1998),
- την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών για την ανάπτυξη πολυμορφικών εκπαιδευτικών, ενημερωτικών, συμβουλευτικών κ.ά. υλικών/ πακέτων (Λιοναράκης, 1999) με βάση συγκεκριμένους, στόχους, αρχές, προδιαγραφές, κριτήρια, που διασφαλίζουν την προσβασιμότητα, την επιστημονική επάρκεια και εγκυρότητα, την καινοτομία, τη διαδραστικότητα, τη συνεχή ανατροφοδότηση, αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση, κ.ά.

### **1.3. Η σημασία και ο ρόλος των καλών πρακτικών για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και την προώθηση της ΔΒΜ**

Οι πρωτοβουλίες και οι παρεμβάσεις για την ανάδειξη, προώθηση και αξιοποίηση των καλών πρακτικών<sup>29</sup> αποτελούν αναπόσπαστα μέρη των ενεργειών mainstreaming, καθώς με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, προϋποθέσεις, διεργασίες, κ.ά. αναπτύσσονται εναλλακτικά ή αλληλοσυμπληρούμενα σχέδια ευρύτερης εφαρμογής και αξιοποίησης σε πολιτικές φορέων (οριζόντιο mainstreaming) και σε εθνικές /ευρωπαϊκές πολιτικές (κάθετο mainstreaming) (Σιδηρά, Ναγόπουλος, 2007β).

Για παράδειγμα, στις Κοινοτικές Πρωτοβουλίες (Κ.Π.) η αξιολόγηση των καλών πρακτικών και η ανατροφοδότηση διενεργείται σε ενιαίο συντονιστικό και μεθοδολογικό πλαίσιο βάσει προεπιλεγμένων στρατηγικών και θεματικών προτεραιοτήτων μέσα από θεματικά εργαστήρια, εθνικά και ευρωπαϊκά θεματικά δίκτυα, ομάδες εργασίας, επιτροπές mainstreaming, κ.ά. Συγκεκριμένα, στην Κ.Π. EQUAL είχε τεθεί ως στόχος να διερευνηθεί ποιες από το σύνολο των ενεργειών και δράσεων που είχαν σχεδιασθεί και εφαρμοσθεί από τις Αναπτυξιακές Συμπράξεις (Α.Σ.) και τα Εθνικά Θεματικά Δίκτυα (ΕΘΔ) διαφαίνεται ότι παρουσιάζουν δυνατότητες για ευρύτερη διάδοση και εφαρμογή από φορείς και δίκτυα που δραστηριοποιούνται με παρεμβάσεις προς όφελος ευπαθών ομάδων (Ναγόπουλος, 2005, Ναγόπουλος & Σιδηρά, 2005, Σιδηρά & Ναγόπουλος, 2007β, 2008).

Στην πράξη διαπιστώνουμε ότι προωθήθηκαν και υιοθετήθηκαν ορισμένες καλές πρακτικές, αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις η εξάρτηση από τις κοινοτικές χρηματοδοτήσεις, η

<sup>29</sup>Οι πρωτοβουλίες και οι παρεμβάσεις για την ανάδειξη, προώθηση και αξιοποίηση των καλών πρακτικών εντατικοποιήθηκαν στο πλαίσιο υλοποίησης του Β΄ και Γ΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (ΚΠΣ) με παρόθηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) και επιπλέον χρηματοδότηση από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ). Συναφείς ενέργειες εμπεριέχονται και στο πλαίσιο του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς 2007-2013 (ΕΣΠΑ).

ασυνέχεια, η αποσπασματικότητα και η ανορθολογική αξιοποίηση συνδυαστικά με τα υφιστάμενα αντιληπτικά σχήματα των άμεσα ή και έμμεσα εμπλεκομένων στο πεδίο εφαρμογής, αποδυναμώνει τις δυνατότητες αξιοποίησης των καλών πρακτικών<sup>30</sup>. Με βάση προσωπικές επαγγελματικές εμπειρίες, βιώματα, αλλά και συζητήσεις με συντελεστές στο πεδίο της ΔΒΜ (Βάμβουκας, 2006) κρίνεται ότι προϋπόθεση για την προστιθέμενη αξία των καλών πρακτικών κατάρτισης αποτελεί η ανάπτυξη και ο μετασχηματισμός γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων και στάσεων σε σαφές πλαίσιο στόχων με στοχευμένες εναλλακτικές θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις, συνδυαστικά με την εφαρμογή κατάλληλων ρυθμίσεων σε θεσμικό επίπεδο, η διάρκεια των οποίων δε θα εξαντλείται με το εκάστοτε Επιχειρησιακό Πρόγραμμα/ Κοινωνική Πρωτοβουλία, αλλά θα επεκτείνεται και πέραν αυτού στο πλαίσιο των πολιτικών προώθησης της εκπαίδευσης, κατάρτισης, απασχόλησης, δια βίου μάθησης και κοινωνικής συνοχής.

Επισημαίνεται ότι, στο πεδίο της ΔΒΜ διαπιστώνονται αδυναμίες και ανεπάρκειες στην ανάδειξη και αξιοποίηση των καλών πρακτικών συνδυαστικά με την αναγκαιότητα ανάπτυξης σχετικού θεωρητικού και μεθοδολογικού πλαισίου ανάδειξης, αξιολόγησης, προώθησης και ευρύτερης εφαρμογής τους (Δέδε, στο Καραλής, 2009).

#### **1.4. Η ειδικού τύπου κατάρτιση συμβούλων /στελεχών σε επιλεγμένα πεδία του Συστήματος Ποιότητας Συμβουλευτικής Στήριξης και Απασχόλησης (ΣΠ) – Πιλοτική Εφαρμογή**

Η ειδικού τύπου κατάρτιση εντάσσεται στην Κ.Π. EQUAL και αξιολογήθηκε ως καλή πρακτική αυτοτελώς, αλλά και ως βασικό συστατικό μέρος της καινοτόμας ολοκληρωμένης στοχευμένης παρέμβασης της Α.Σ. Ε – QUALITY, η οποία συστάθηκε για την υλοποίηση του έργου «Ανάπτυξη Συστήματος Ποιότητας των Υπηρεσιών Συμβουλευτικής Στήριξης και Απασχόλησης» με συντονιστή φορέα το ΚΕΚ ΙΝΕ ΓΣΕΕ<sup>31</sup>. Επιλέχθηκε ως καλή πρακτική με βάση τους άξονες και τα κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία τέθηκαν σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο από τις αρμόδιες εποπτικές αρχές και τον εμπειρογνώμονα του Εθνικού Θεματικού Δικτύου «Δικτύωση και Συντονισμός των Υπαρχουσών και Νέων Δομών και μετεξέλιξή τους σε one stop shops» (Ναγόπουλος, 2005, Ναγόπουλος & Σιδηρά, 2005).

Βασικός σκοπός της προαναφερόμενης εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι η κατάρτιση μικτής ανομοιογενούς ομάδας εργαζομένων και ανέργων ως εξειδικευμένοι σύμβουλοι/στελέχη συμβουλευτικής στήριξης και απασχόλησης στο πλαίσιο των προδιαγραφών, διεργασιών, διαδικασιών, κριτηρίων κ.ά. του Συστήματος Ποιότητας σε όλα τα πεδία εφαρμογής του, δηλαδή τις δομές, τις υπηρεσίες και το στελεχιακό δυναμικό.

Η ομάδα των εκπαιδευομένων αποτελείται από 12 εργαζόμενους/ ες συμβούλους - υφιστάμενα στελέχη των δομών συμβουλευτικής στήριξης και απασχόλησης στην περιοχή εμπέλειας των 13 εταιρών φορέων της Α.Σ. και 8 άνεργους/ ες, προερχόμενους από τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες - ομάδα στόχου του έργου (μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες, αρχηγοί μονογονεϊκών οικογενειών, τσιγγάνοι, μακροχρόνια άνεργοι κ.ά.)

<sup>30</sup> Επιβεβαιώνεται η θέση που υποστηρίζει ότι τις ευκαιρίες κατάρτισης εκμεταλλεύονται όχι αυτοί που τις χρειάζονται περισσότερο αλλά αυτοί που έχουν ευχερέστερη πρόσβαση στους μηχανισμούς της (Ευστράτογλου, 2007 )

<sup>31</sup> Θα πρέπει να αναφερθεί ότι για τη συγγραφή αξιοποιήθηκε και αδημοσίευτο υλικό από τη συμμετοχή της Α.Σ. Ε QUALITY στο Ευρωπαϊκό Θεματικό Δίκτυο “Networking” (Σιδηρά & Μπέτσιου, 2004) και από τα αρχεία της υπεύθυνης για την ειδικού τύπου κατάρτιση (Γράβα, 2003).

Η υλοποίηση της κατάρτισης συντέλεσε στην επίτευξη πολλαπλών στόχων. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

- την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των δομών προέλευσης των συμβούλων,
- τη συμβολή στη διασφάλιση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών και την αναβάθμιση του προφίλ των συμβούλων στο πλαίσιο των προδιαγραφών, διεργασιών, διαδικασιών, κριτηρίων, κ.ά. του ΣΠ. (Βλασσόπουλος, 2005),
- την ολοκληρωμένη στήριξη της απασχόλησης ατόμων από τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες από καταρτισμένους συμβούλους,
- την ενίσχυση των προσόντων των συμβούλων, ώστε να είναι σε θέση να υποστηρίζουν στοχευμένα τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες σε ομαδική και εξατομικευμένη βάση,
- την απόκτηση νέων γνώσεων, την ανάπτυξη ικανοτήτων/ δεξιοτήτων και το μετασχηματισμό στάσεων / συμπεριφορών των εκπαιδευομένων μέσω της πρακτικής άσκησης σε πραγματικό εργασιακό περιβάλλον,
- τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην υλοποίηση της πιλοτικής εφαρμογής του ΣΠ και στη συνεχή ανατροφοδότησή του κατά την ανάπτυξή του με δυνατότητες λήψης άμεσων διορθωτικών παρεμβάσεων,
- τη δημιουργία «πυρήνα συμβούλων» που είναι σε θέση να λειτουργήσει ως «πολλαπλασιαστής» για τη διάδοση και εφαρμογή του ΣΠ από άλλους συμβούλους, δομές, φορείς των τοπικών κοινωνιών,
- την άμβλυση στάσεων και συμπεριφορών που εντείνουν τις διακρίσεις που υφίσταται η ομάδα στόχος του έργου κατά την προσπάθεια ένταξης στην αγορά εργασίας,
- τη διάχυση και αξιοποίηση της εμπειρίας / τεχνογνωσίας των συμβούλων και την προώθηση της δικτύωσής τους σε ενιαίο πλαίσιο δράσης με την ενεργό συμμετοχή των επωφελούμενων, κ.ά.

Στην επιλογή και σύνθεση της ομάδας των εκπαιδευομένων αξιοποιήθηκε η δικτύωση φορέων, συμβούλων και κοινωνικά ευπαθών ομάδων - επωφελούμενων των παρεχόμενων υπηρεσιών, η συνδυαστική εφαρμογή συνέντευξης και μελέτης περίπτωσης και το πλέγμα κριτηρίων αξιολόγησης (βλ. Παράρτημα).

Πιο αναλυτικά, οι εργαζόμενοι σύμβουλοι προεπιλέχθηκαν βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων από τους εταίρους φορείς της Α.Σ., συγκεκριμένα από τις διαφορετικού τύπου & εμβέλειας δομές πιλοτικής εφαρμογής του ΣΠ. και διαθέτουν γνώση και εμπειρία στην ανάπτυξη υπηρεσιών στήριξης της απασχόλησης διαφορετικών κοινωνικά ευπαθών ομάδων. Οι άνεργοι σύμβουλοι επιλέχθηκαν βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων από τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες - ομάδες στόχου των δομών των εταίρων φορέων της Α.Σ. Έχουν το απαραίτητο προφίλ, ώστε μετά την ολοκλήρωση της κατάρτισης να απασχοληθούν σε προεπιλεγμένες θέσεις εργασίας των δομών στην περιοχή εμβέλειας των εταίρων φορέων της Α.Σ..

Η προαναφερόμενη μικτή ομάδα εκπαιδευομένων επιμορφώνεται σε επιλεγμένα πεδία<sup>32</sup> του Σ.Π., καθώς και στις δυνατότητες και τα όρια εφαρμογής του στο πλαίσιο των προδιαγραφών του. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική διεργασία είναι σε αμφίδρομη σχέση με τη διαδικασία ανάπτυξης του ΣΠ (σύνδεση με έρευνα), την οποία και ανατροφοδοτεί συνεχώς, καθώς εισάγει νέες παραμέτρους, πεδία προβληματισμού και παρέμβασης, ως σημαντικός παράγοντας της δυναμικής του διαμόρφωσης.

Αναφορικά με το περιεχόμενο της κατάρτισης<sup>33</sup> και την εκπαιδευτική μεθοδολογία του θεωρητικού και πρακτικού μέρους<sup>34</sup>, επισημαίνουμε:

- την εναλλαγή θεωρίας – πράξης μέσω ευέλικτων εκπαιδευτικών κύκλων,
- τη συνεχή συμμετοχική αξιολόγηση και ανατροφοδότηση για την ανάληψη βελτιωτικών κινήσεων και διορθωτικών παρεμβάσεων,
- τον εξειδικευμένο σχεδιασμό των κύκλων κατάρτισης από Επιστημονικές Θεματικές Ομάδες, οι οποίες συγκροτήθηκαν ανάλογα με τη διαφορετική τεχνογνωσία των εταίρων φορέων της Α.Σ.,

---

<sup>32</sup> Πεδία του Συστήματος Ποιότητας: Προσέγγιση Ομάδας Στόχου- Ενημέρωση Ομάδας Στόχου. Υποδοχή. Διερεύνηση – Διάγνωση Αναγκών και Δυνατοτήτων- Προσδιορισμός Προφίλ - Σχεδιασμός και Εφαρμογή Ενεργειών Στήριξης -Υποστήριξη για Ένταξη - Υποστήριξη μετά την ένταξη- Προσδιορισμός αναγκών Ομάδας Στόχου- Διερεύνηση και Προσδιορισμός Αναγκών Αγοράς Εργασίας- Δικτύωση- Παρακολούθηση Αποτελεσμάτων -Ανατροφοδότηση ( Σιδηρά & Ναγόπουλος & Γεωργίου, 2005) .

<sup>33</sup> Η κατάρτιση είναι διάρκειας 350 ωρών εκ των οποίων οι 234 είναι θεωρία και οι 116 πρακτική άσκηση.

<sup>34</sup> Η κατάρτιση είναι διάρκειας 350 ωρών εκ των οποίων οι 234 είναι θεωρία και οι 116 πρακτική άσκηση.

- τα project work, τα case studies και τα study visits στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης σε τοπικό επίπεδο με την ενεργό συμμετοχή των επωφελούμενων σε κάθε φάση,
- την εναλλαγή και τον εμπλουτισμό των εμπειριών των συμβούλων μέσω των study visits σε δομές, που διαθέτουν διαφορετική τεχνογνωσία και απευθύνονται σε διαφορετικές πληθυσμιακές ομάδες από αυτές που απασχολούνται σε καθημερινή βάση,
- τη συνεχή ανατροφοδότηση με την ενεργό συμμετοχή της ομάδας στόχου,
- την υιοθέτηση της φιλοσοφίας της συμμετοχής<sup>35</sup> στην εκπαιδευτική διεργασία και την εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών μεθόδων /τεχνικών, κ.ά.(Κόκκος, 2005, Rogers, 1999, Βεργίδης & Κόκκος, 2010)

Ολοκληρώνοντας τη θεωρητική προσέγγιση επισημαίνουμε ότι, κρίσιμα σημεία της ειδικού τύπου κατάρτισης αποτελούν τους βασικούς άξονες θεματικού προσανατολισμού των εργασιών στο πλαίσιο του βιωματικού εργαστηρίου (βλ. εν. 2.1.).

## 2. Βιωματικό Εργαστήριο

Το εργαστήριο διενεργείται με βάση τις θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις<sup>36</sup> που εφαρμόστηκαν και στην ειδικού τύπου κατάρτισης. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

- τη βήμα – βήμα προσέγγιση των εργασιών,
- την αξιοποίηση της δυναμικής της ομάδας,
- την ενεργό συμμετοχή ως αρχή και στόχο,
- τη συνεχή εναλλαγή θεωρίας - πράξης,
- την καινοτομία ως προς το σκοπό, το περιεχόμενο, τη μέθοδο και τα αποτελέσματα,
- την προώθηση εναλλακτικών σεναρίων δράσης/ παρέμβασης,

---

<sup>35</sup> Η ενεργός συμμετοχή στην κατάρτιση ατόμων από την ομάδα στόχο του έργου συνδέεται με το αντιληπτικό σχήμα ότι: «τα άτομα αυτά έχοντας τη γνώση και τη βιωματική εμπειρία των προβλημάτων των κοινωνικά ευπαθών ομάδων από τις οποίες προέρχονται, εάν αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις μπορεί να είναι σε θέση να υποστηρίξουν με ευαισθησία - πιο αποτελεσματικά - τους επωφελούμενους των υπηρεσιών των δομών», το οποίο εντάσσεται στη φιλοσοφία της ενεργούς συμμετοχής, η οποία διέπει το σύνολο του έργου (Σιδηρά, 2003, Lis Fruligh, 1992 – 1998, Training of Trainers Courses, Consultancy etc in the field of Networking, Athens – Denmark).

<sup>36</sup> Lis Fruligh, 1992 – 1998, Training of Trainers Courses, Consultancy etc in the field of Networking, Athens – Denmark, ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

- την ανάδειξη και ενίσχυση της ανθρώπινης διάστασης της δικτύωσης,
- τη συνεχή ανατροφοδότηση με εισροές από τη συμμετοχική αξιολόγηση.

Σημειώνεται ότι, στοιχεία εκ των προαναφερόμενων προσδοκείται να αναδειχθούν και να συζητηθούν κατά την υλοποίηση του βιωματικού εργαστηρίου (βλ.2.2).

### **2.1. Σκοπός και στόχοι του εργαστηρίου**

Στο πλαίσιο του βιωματικού εργαστηρίου επιδιώκεται η μελέτη, η κριτική προσέγγιση, η εμπάθυνση και η ανάλυση κρίσιμων σημείων (crucial points) της ειδικού τύπου κατάρτισης συμβούλων/ στελεχών σε επιλεγμένα πεδία του Συστήματος Ποιότητας, συνδυαστικά με τη διερεύνηση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών ευρύτερης εφαρμογής και αξιοποίησης της, ως όλο ή και μέρος μιας καινοτόμας εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Ειδικότερα, επιδιώκεται:

- η ανάπτυξη προβληματισμών, προτάσεων, ιδεών, απόψεων, επιφυλάξεων ή και διαφωνιών, με βάση τα βιώματα και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων στο εργαστήριο,
- η συνθετική διαπίστωση - σε επίπεδο ομάδας - στοιχείων, όπως: οι περιορισμοί, οι δυνατότητες, οι αδυναμίες και οι ευκαιρίες ευρύτερης εφαρμογής και αξιοποίησης της ειδικού τύπου κατάρτισης,
- η άμβλυση στάσεων και συμπεριφορών, που άρουν την υιοθέτηση καινοτομιών στην εκπαιδευτική διεργασία, μέσω της αξιοποίησης της δυναμικής της ομάδας,
- η συσχέτιση της έρευνας με την εκπαιδευτική διεργασία<sup>37</sup> στο πλαίσιο της φιλοσοφίας της συμμετοχής αξιοποιώντας στοιχεία της έρευνας δράσης,
- η ανάδειξη της σημασίας προώθησης εναλλακτικών ή αλληλοσυμπληρούμενων μορφών κατάρτισης για την ανταπόκριση σε διαπιστωμένες εκπαιδευτικές ανάγκες των ανέργων, των εργαζομένων και των κοινωνικά ευπαθών ομάδων.

### **2.2. Μεθοδολογία υλοποίησης: προϋποθέσεις, ενέργειες, μέθοδοι, τεχνικές και μέσα σε συνάρτηση με τη διάσταση του χρόνου**

Προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητα των εργασιών και την επίτευξη των στόχων του εργαστηρίου αποτελούν η αποσαφήνιση στόχων, ρόλων, σχέσεων και περιβάλλοντος στην ομάδα, το προφίλ, η πολυπλευρικότητα και η εναλλαγή των ρόλων των συμμετεχόντων, η από κοινού ευέλικτη προσαρμογή του σχεδιασμού κατά την πορεία υλοποίησης, η

<sup>37</sup> Οι δραστηριότητες σχεδιασμού και υλοποίησης ενός προγράμματος κατάρτισης διακρίνονται με κριτήριο τους στόχους και το περιεχόμενό τους και ταξινομούνται με βάση την ορθολογική και χρονική αλληλουχία ανάπτυξής τους σε δραστηριότητες σχεδιασμού, οργάνωσης, εφαρμογής και αξιολόγησης. Οι προαναφερόμενες δραστηριότητες ταξινομούνται με βάση τα λειτουργικά τους χαρακτηριστικά σε δραστηριότητες έρευνας, ανάπτυξης και διαχείρισης (Χασάπης, 2000).

ανατροφοδότησή από τη διαμορφωτική συμμετοχική αξιολόγηση και η εξειδίκευση και δυναμική αναπροσαρμογή στόχων/ περιεχομένου σε συνάρτηση με το χρόνο.

Πιο αναλυτικά, κατά την υλοποίηση του βιωματικού εργαστηρίου αρχικά παρουσιάζονται οι στόχοι και η μέθοδος υλοποίησής του (10') συνδυαστικά με την ειδικού τύπου κατάρτιση, η οποία αποτελεί το αντικείμενο εργασιών στην ομάδα. Στη συνέχεια διενεργείται η γνωριμία των συμμετεχόντων και διαμορφώνεται ένα άτυπο συμβόλαιο, ώστε να συμφωνηθεί η κοινή βάση των εργασιών (creating common base) ως αποτέλεσμα του συγκερασμού των επιθυμιών, των επιδιώξεων και των προσδοκιών των συμμετεχόντων σε συνάρτηση και με τον αρχικό σχεδιασμό του εργαστηρίου (Κόκκος, 1999, 2006). Ανάλογα με τα σημεία σύγκλισης και απόκλισης εντοπίζονται τα κοινά και διαφορετικά σημεία, ώστε να αναδειχθεί εκ των προτέρων και με βιωματικό τρόπο η σημασία σεβασμού στη διαφορετικότητα με συσχετίσεις και ανάλογες διαδρομές σε χώρους εκπαίδευσης και εργασίας (Σιδηρά, Ναγόπουλος, 2007α). Εναλλακτικά, εάν κριθεί αναγκαίο μπορεί να ενισχυθεί η ενέργεια της ομάδας με καταιγισμό ιδεών και συζήτηση, μέρος της οποίας μπορεί να αξιοποιηθεί στη συνέχεια των εργασιών (Συμβόλαιο - Γνωριμία συμμετεχόντων με βάση τρεις έως πέντε (3-5) λέξεις κλειδιά, διάρκεια 20' και ενσωμάτωση των εργασιών στο buzzing, τεχνική η οποία εντάσσεται θεωρητικά στις ομάδες εργασίας (Σιδηρά, 1995, Κόκκος, 1999).

Μετά την ολοκλήρωση των προαναφερόμενων εργασιών προσεγγίζεται βιωματικά και κριτικά η ειδικού τύπου κατάρτιση με τη συνδυαστική εφαρμογή μελέτης περίπτωσης (case study) και «ψιθυρίσματος» (buzzing) σε περιβάλλον προσομοίωσης. Με τη συγκεκριμένη μεθοδολογική επιλογή προσδοκάμε την ενίσχυση των δυνατοτήτων συνθετικής ομαδικής κριτικής προσέγγισης, στοχασμού και αναστοχασμού αναφορικά με την αξιοποίηση της κατάρτισης ως καλής πρακτικής μέσα από lesson learning, στοιχεία μετασηματιζουσας μάθησης, δυνατότητες για οριζόντιο mainstreaming, κ.ά. (Κόκκος, 1999, Rogers, 1999, Δημουλάς & Σιδηρά & Γαλατά, 1995, Κόκκος, 2006, Mazigow και Συνεργάτες, 2007).

Στο σχεδιασμό της μελέτης περίπτωσης αξιοποιούνται άμεσα ή και έμμεσα τα κρίσιμα σημεία για την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης κατάρτισης, ώστε να αναπτυχθούν προβληματισμοί συνεκτιμώντας βιωματικά στοιχεία, γνώσεις και εμπειρίες, μέσα από τους ρόλους και τις σχέσεις<sup>38</sup> των άμεσα εμπλεκόμενων στην ειδικού τύπου κατάρτιση, των εκπαιδευτών, των εκπαιδευομένων, των σχεδιαστών, κ.ά. (role play). Οι εργασίες ενισχύονται με την παρουσίαση παραδειγμάτων μέσω Η/Υ και τη διακίνηση υποστηρικτικού ενημερωτικού υλικού (βλ. Παράρτημα).

Η μελέτη περίπτωσης διενεργείται σε ολιγομελής ομάδες εργασίας των 2-3 ατόμων, διάρκειας ≈10'-20', με χαρακτηριστικά καταιγισμού ιδεών, όπως προβλέπει η εφαρμογή της εκπαιδευτικής τεχνικής «ψιθύρισμα» (buzzing). Οι εργασίες στην ομάδα διενεργούνται σε περιβάλλον προσομοίωσης με παιχνίδι ρόλων και συζήτηση (≈10'), ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής μεθόδου. Στο πλαίσιο αυτό προωθείται περιβάλλον διαλόγου μεταξύ των «άμεσα εμπλεκόμενων στην ειδικού τύπου κατάρτιση», οι οποίοι ορίζονται ως προς τους ρόλους και το προφίλ με τη συνεργασία των συμμετεχόντων στο εργαστήριο. Ενδεικτικοί ρόλοι των συμμετεχόντων στο buzzing είναι: α) εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων με εμπειρία σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, β) στέλεχος του οργανισμού ΔΒΜ (π.χ. ΚΕΚ), που διασφαλίζει τα κριτήρια και τις προδιαγραφές του εκπαιδευτικού

<sup>38</sup> Η υποκίνηση, η οποία είναι μία μόνο από τις παραμέτρους, που επηρεάζουν την απόδοση των εργαζομένων, αποτελεί τη διαδικασία ενεργοποίησης των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των εργαζομένων με σκοπό την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Δύο παράμετροι που επηρεάζουν σημαντικά τη στάση των εργαζομένων και εξηγούν την αντίδρασή τους απέναντι σε προσπάθειες υποκίνησης είναι η δικαιοσύνη και η ισοτιμία (Κουτούζης, 1999).



σχεδιασμού και (εναλλακτικά: β1) στέλεχος κατάρτισης, άμεσα εμπλεκόμενο στο σχεδιασμό, στην έρευνα ή και στην αξιολόγηση, β2) διευθυντής ή και διαμορφωτής πολιτικής στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων) και γ) εκπαιδευόμενος/ η, είτε εργαζόμενος/ ή σε δομή συμβουλευτικής και προώθησης της απασχόλησης, είτε άνεργος/ η από κοινωνικά ευπαθή ομάδα, που θα απασχοληθεί σε προεπιλεγμένη θέση εργασίας συμβούλου στη δομή.

Οι προαναφερόμενοι συντελεστές καλούνται να συναποφασίσουν προσεγγίζοντας κριτικά τις εργασίες στην ομάδα τους και να ανταποκριθούν στο ερώτημα /πρόβλημα επιλέγοντας από κοινού την καλύτερη δυνατή «λύση – πρόταση» (Σιδηρά, 2006). Καλούνται να εστιάζουν στα δυνατά και αδύνατα σημεία της περίπτωσης, που μελετούν μέσα από τους ρόλους του «εκπαιδευτή», του «στελέχους - σχεδιαστή» και του «εκπαιδευόμενου», καθώς προσδοκείται να αναπτυχθεί η δυναμική της ομάδας σε ένα πρώτο επίπεδο και να αποτελέσει τη βάση για τη βιωματική προσέγγιση των εργασιών. Σημειώνεται ότι, προσδοκείται να αναδεικνύουν υπευθυνότητα, προσαρμοστικότητα, ευελιξία, αυτενέργεια, συλλογικότητα, κ.ά., ανάλογα με τις ικανότητές τους για επικοινωνία, συνεργασία, επίλυση προβλημάτων και λήψη απόφασης.

Οι παρουσιάσεις των ομάδων διενεργούνται με ομαδική εστιασμένη συζήτηση (~30) και συνδυάζονται με συμμετοχική εισήγηση (σύνοψη – σύνθεση, ≈ 10'), ώστε να αναδειχθούν μέσα από τα αποτελέσματα των εργασιών στην ομάδα οι περιορισμοί και οι δυνατότητες, τα εναλλακτικά σενάρια ευρύτερης αξιοποίησης της καλής πρακτικής, κ.ά. στο πλαίσιο των στόχων του εργαστηρίου. Με τη συμμετοχική εισήγηση δημιουργείται νοητή συζήτηση για ερωτήματα, προβληματισμούς, διαπιστώσεις και προτάσεις των συμμετεχόντων συνδυαστικά με παραδείγματα. Επιπλέον, προσεγγίζονται συνθετικά τα αποτελέσματα του εργαστηρίου με μορφή σύνοψης και συνθετικής κριτικής προσέγγισης των εκρών.

Στη συνέχεια αναφέρουμε ενδεικτικά τους άξονες θεματικού προσανατολισμού των εργασιών, καθώς αξιοποιούνται στις εργασίες στο πλαίσιο του εργαστηρίου και στη διαφοροποίηση του περιεχομένου της μελέτης περίπτωσης κατά τη διενέργεια του *buzzering*, με σκοπό να αποφευχθούν οι επικαλύψεις και να αξιοποιηθεί ορθολογικά ο διαθέσιμος χρόνος.

### **2.3. Άξονες θεματικού προσανατολισμού των εργασιών στο πλαίσιο του βιωματικού εργαστηρίου**

Οι εργασίες, όπως ήδη έχει αναφερθεί διαφοροποιούνται ως προς τον επιμέρους θεματικό άξονα ανά ομάδα, ώστε να προσεγγιστεί πολύπλευρα το αντικείμενο μελέτης μέσα από τα κρίσιμα σημεία, τα οποία συντέλεσαν στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, στο σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση<sup>39</sup> της ειδικού τύπου κατάρτισης υπό το πρίσμα της φιλοσοφίας της συμμετοχής<sup>40</sup>.

Ενδεικτικά, αναφέρονται:

<sup>39</sup> Η συμμετοχική αξιολόγηση της ειδικού τύπου κατάρτισης πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο του *future workshop* (μελλοντικό εργαστήριο) (Fruhling, 1992, Σιδηρά, 1993, 2005, αδημοσίευτο εκπαιδευτικό υλικό, ΙΝΕ ΓΣΕΕ).

<sup>40</sup> Έμφαση δόθηκε σε δυνατότητες για: αξιοποίηση της διαφορετικότητας ως συστατικό της δυναμικής της εκπαιδευτικής διεργασίας, αλλά και ευρύτερα, στη συγκρότηση πυρήνα πολλαπλασιαστή του δικτύου, σε εκπαιδευτικές προσεγγίσεις «από τη βάση προς τα πάνω» (*bottom up approaches*), στη διεπιστημονική προσέγγιση των θεματικών αντικειμένων/πεδίων, στον πλουραλισμό απόψεων, εμπειριών, βιωμάτων, προτάσεων και προβληματισμών, κ.ά.

- η σημασία συγκρότησης και ο ρόλος της μικτής ανομοιογενούς ομάδας εκπαιδευομένων, ανέργων και εργαζομένων με την ενεργό συμμετοχή της ομάδας στόχου (κοινωνικά ευπαθείς ομάδες) και η εφαρμογή αλληλοσυμπληρούμενου συστήματος επιλογής, όπου καθοριστική εκτιμάται η συμβολή της γραπτής διαδικασίας με μελέτη περίπτωσης, η συνέντευξη, αλλά και τα κριτήρια αξιολόγησης κατά τη διαδικασία επιλογής (βλ. Παράρτημα),
- η ανάπτυξη του σχεδιασμού, του θεματικού περιεχομένου και της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας με βάση τη συνεχή ανατροφοδότηση με εκροές από τη συμμετοχική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο αναπτύχθηκε μέσα από αλληλένδετους εναλλασσόμενους εκπαιδευτικούς κύκλους. Διαμορφώθηκε σε συστηματική συνεργασία με τους ερευνητές, τους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους, καθώς η εκπαιδευτική διεργασία μπορούσε να ανατροφοδοτείται με αξιολογικά ευρήματα ανά τακτά χρονικά διαστήματα (30ώρες) επιτυγχάνοντας την εξειδίκευση των θεματικών κύκλων,
- Η πρακτική άσκηση, τα project work, τα case studies και τα study visits στο πραγματικό περιβάλλον<sup>41</sup> των δικτυωμένων δομών της Α.Σ., στο σχεδιασμό των οποίων αξιοποιήθηκαν εκροές από την ποιοτική έρευνα και τις μελέτες - εμπειρογνωμοσύνες των εταίρων φορέων της ΑΣ (Τσιώλης, 2005, Παπαδάκης, 2005). Σημειώνεται ότι, τα δύο (2) project work υλοποιήθηκαν στο πραγματικό περιβάλλον των συνεργαζόμενων στο δίκτυο δομών και συνέβαλλαν στο σχεδιασμό του Σ.Π., στην απόκτηση εργασιακής εμπειρίας, στην προσέγγιση ανέργων γυναικών, νέων, μεταναστών, προσφύγων, τσιγγάνων κ.ά., στην τοπική δικτύωση με φορείς, δομές και μεμονωμένα άτομα, ενώ παράλληλα ανέδειξαν το πρόβλημα σύνδεσης των δομών με τις επιχειρήσεις (Κυριακούλιας, 2005). Τα δύο (study visits) στο Συμβουλευτικό Σταθμό του Δήμου Συκεών και το Δημοτικό Εκπαιδευτικό Οργανισμό Βόλου συνδυάστηκαν με αλληλοσυμπληρούμενες μελέτες περίπτωσης διαφορετικής θεματολογίας, οι οποίες διενεργήθηκαν σε ομάδες εργασίας ελεύθερης αλλά ανομοιογενούς σύνθεσης. Η προσέγγιση «από το ειδικό στο

<sup>41</sup>Επισημαίνεται η ενεργός συμμετοχή των ερευνητών, των σχεδιαστών, των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων, καθώς και η πολλαπλότητα του ρόλου τους λόγω και του προφίλ τους. Παράλληλα με τη μελέτη σε βάθος των πραγματικών περιπτώσεων, που παρουσιάστηκαν από τους αρμόδιους εκπαιδευτές και τους υπεύθυνους των δομών, προωθήθηκε και η δικτύωση μεταξύ συμβούλων δομών σε διαπεριφερειακό επίπεδο. Επιπλέον, δόθηκε έμφαση στην αναγνώριση και ανάδειξη κοινών και διαφορετικών στοιχείων ως προς την οργάνωση, λειτουργία και δραστηριοποίηση δομών και συμβούλων απασχόλησης.

γενικό», μέσω των case studies, συνέβαλλε στην αξιοποίηση βιωμάτων και εμπειριών, στην καλλιέργεια του σεβασμού στη διαφορετικότητα, στη σύνδεση της εκπαιδευτικής πράξης με την πραγματική ζωή και στην ενίσχυση της συνοχής της ομάδας.

- η δημιουργία πυρήνα συμβούλων ανάπτυξης και προώθησης του ΣΠ μέσω της πιλοτικής εφαρμογής του στο πλαίσιο της ειδικού τύπου κατάρτισης, ως πολλαπλασιαστή του, με την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ολοκλήρωση της κατάρτισης, αξιοποιώντας τη δυναμική ανάπτυξης σχετικού εκπαιδευτικού κύκλου και συναφούς project work. Επισημαίνεται η ενεργός συμμετοχή των ερευνητών, των σχεδιαστών, των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων, καθώς και η πολλαπλότητα του ρόλου τους λόγω και του προφίλ τους<sup>42</sup> (βλ. Παράρτημα).

Ολοκληρώνοντας αναφέρουμε ότι στην ενεργοποίηση και ουσιαστική όσο είναι εφικτό βιωματική συμμετοχή στο πλαίσιο του βιωματικού εργαστηρίου συμβάλλει η δυναμική προβολή επιλεγμένων σκηνών από το ντοκιμαντέρ «Σύμβουλος Επ' ωφελεία», στο οποίο συμμετείχαν ορισμένοι από τους εκπαιδευόμενους – μέλη της ομάδας στόχου της ειδικού τύπου κατάρτισης (Κοβώτσος, 2005, Κόκκος και Συνεργάτες, 2011).

---

<sup>42</sup> Παράλληλα με τη μελέτη σε βάθος των πραγματικών περιπτώσεων, που παρουσιάστηκαν από τους αρμόδιους εκπαιδευτές και τους υπεύθυνους των δομών, προωθήθηκε και η δικτύωση μεταξύ συμβούλων δομών σε διαπεριφερειακό επίπεδο. Επιπλέον, δόθηκε έμφαση στην αναγνώριση και ανάδειξη κοινών και διαφορετικών στοιχείων ως προς την οργάνωση, λειτουργία και δραστηριοποίηση δομών και συμβούλων απασχόλησης (έμφαση σε στόχους, δράσεις, προβλήματα, χειρισμούς, έντυπα, εργαλεία, μεθόδους, αποτελέσματα κ.ά.).

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αθανασούλα Ρέππα, Α., & Κουτούζης, Μ., & Μαυρογιώργος, Γ., & Νιτσόπουλος, Β., & Χαλκιώτης, Δ. (1999). *Η Εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Τόμος Α΄. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βαϊκούση, Δ., & Βαλάκας, Ι., & Κόκκος, Α., & Τσιμπουκλή, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι - Ομάδα Εκπαιδευομένων*. Τόμος Δ. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βαλάκας, Γ., & Γιαννακοπούλου, Ε., & Δημουλάς, Κ., & Κωνσταντάκη, Μ., & Σιδηρά, Β., & Καραλής, Θ., & Μαυρογιώργος, Γ. (2006). *Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης*. τόμος ΙΙΙ. Αθήνα: Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.

Βαμβούκας, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Θ. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση προγραμμάτων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βεργίδης, Δ., & Κόκκος, Α. (επιμ.). (2010). *Εκπαίδευση Ενηλίκων διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Βλασσόπουλος, Ε., (2005). *Μεθοδολογία και Προσδιορισμός του Επαγγελματικού Προφίλ του «Συμβούλου Απασχόλησης»*. Αθήνα: ΚΕΚ ΙΝΕ ΓΣΕΕ

Δημουλάς, Κ., & Σιδηρά, Β., & Γαλατά, Β. (1995). *Συμμετοχική Μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων: Μέθοδοι και τεχνικές εφαρμογής*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ.

Ευστράτογλου, Α.,(2007). Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση και Αξιολόγηση. Η περίπτωση των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης. *Τετραμηνιαία Έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Τεύχος 11. 21-29

Ευστράτογλου, Α. (2005). *Τοπικές Αγορές Εργασίας και Υπηρεσίες Απασχόλησης*. Αθήνα:

ΚΕΚ ΙΝΕ ΓΣΕΕ

Ευστράτογλου, Α. (2003). *Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση και Πιστοποίηση, Διαδικασία και Αποτελέσματα*. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ..

Ζαβιτσάνου, Α., & Σιδηρά, Β. (1999). *Οδηγός Δικτύου Προώθησης της Κοινωνικής και Οικονομικής Ένταξης /Εξέλιξης των Γυναικών*. τεύχος Ι. Σειρά Εκπαίδευση. Κατάρτιση Απασχόληση.1. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

Ζαβιτσάνου, Α., & Σιδηρά, Β. (1999). *Οδηγός Δικτύου Προώθησης της Κοινωνικής και Οικονομικής Ένταξης /Εξέλιξης των Γυναικών: Δικτύωση Γυναικών. Προώθηση και ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ των γυναικών για την πρόληψη και αντιμετώπιση των κοινωνικοοικονομικών προβλημάτων τους*. τεύχος ΙΙ. Σειρά Εκπαίδευση. Κατάρτιση Απασχόληση. Οδηγοί. 2. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

Ζαβιτσάνου, Α., & Σιδηρά, Β. (1999). *Οδηγός Δικτύου Προώθησης της Κοινωνικής και Οικονομικής Ένταξης /Εξέλιξης των Γυναικών: Δικτύωση Φορέων. Προώθηση και ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ φορέων σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο*. τεύχος ΙΙΙ. Σειρά Εκπαίδευση. Κατάρτιση. Απασχόληση. Οδηγοί. 3. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

Καραλής, Α. (επιμ.). (2009). *Το πεδίο της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης στο πλαίσιο της Δια βίου Μάθησης στην Ελλάδα, Εθνική Ερευνητική Έκθεση. Πρόγραμμα PROGRESS*. Αθήνα: ΚΕΚ - ΙΝΕ /ΓΣΕΕ. ΕΚΕΠΙΣ. ΙΑΠΑΔ..

Καραλής, Α. (επιμ.), & Βαρβιτσιώτη, Ρ., & Γούλας, Χ., & Δέδε, Ι., & Δημουλάς, Κ., & Ζαχείλας, Λ., & Do Carmo Gomes, Μ., & Costin, Α.Ε., & Hansen, L.E., & Καραλής, Θ., & Λιτζέρης, Π., & Matache, Μ., & Patchev, Ρ., & Roukova, Ρ., & Werquin, Ρ., & Φωτόπουλος, Ν. (2010). *Δια Βίου Μάθηση και Πιστοποίηση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

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

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

Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το Πεδίο, Οι Αρχές Μάθησης, Οι Συντελεστές*. τόμος Α. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων- διδασκομένων*. τόμος Β. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ. Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων. Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*. Τόμος Α. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κυριακούλιας, Π. (2004). *Μικρομεσαίες επιχειρήσεις και Δομές Συμβουλευτικής & Στήριξης της Απασχόλησης: Μια σχέση αμφίρροπης και προβληματικής συνεργασίας*. Αθήνα: ΚΕΚ ΓΣΕΒΕΕ.

Μαζιrow, J. και Συνεργάτες. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Ναγόπουλος, Ν. (2005). *Μελέτες για την ανάπτυξη των ενιαίων σημείων επαφής στο πλαίσιο της Κοινωνικής Πρωτοβουλίας EQUAL*. Αθήνα. Ειδική Υπηρεσία ΚΠ EQUAL. Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας

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*. Αθήνα: Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας.

Παπαδάκης, Ν. (2005). *Μεταξύ Δυνητικότητας και Αναγκαιότητας: Όψεις του πλαισίου των Πολιτικών Απασχόλησης στην Ελλάδα. Από την Ευρωπαϊκή Στρατηγική Απασχόλησης στα Εθνικά Σχέδια Δράσης για την Απασχόληση*. Αθήνα. Αθήνα: ΚΕΚ ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

Παπαδόγαμβρος, Β., & Δημουλάς, Κ., & Κόκκος Α., & Κωνσταντάκη, Μ., & Σιδηρά, Β., & Μαυρογιώργος, Γ. (2006). *Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές πρακτικής άσκησης*. Αθήνα: Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Σιδηρά, Β., (2011). *Η συμμετοχική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η ανατροφοδότηση με τα αποτελέσματα της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής των ΚΕΚ των Κοινωνικών Εταίρων και της Τοπικής Αυτοδιοίκησης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Σιδηρά, Β., & Ναγόπουλος, Ν. (2007). *Η Διαφορετικότητα στον κοινωνικό και εργασιακό χώρο. Εθνικό Θεματικό Δίκτυο Διαχείριση της Διαφορετικότητας στον εργασιακό χώρο*. Αθήνα: Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας

Σιδηρά, Β., & Ναγόπουλος, Ν. (2007). *Μελέτη καλών πρακτικών: μεθοδολογία και κριτήρια επιλογής. Εθνικό Θεματικό Δίκτυο Διαχείριση της Διαφορετικότητας στο χώρο εργασίας*. Αθήνα: Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας

Σιδηρά, Β., & Ναγόπουλος, Ν., & Γεωργίου, Δ. (2005). *Σύστημα Ποιότητας Υπηρεσιών Συμβουλευτικής στήριξης και Απασχόλησης*. Αθήνα: ΚΕΚ ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

Τσιώλης, Γ. (2005). *Προς μια νέα ηθική της εργασίας? Μια ποιοτική Διερεύνηση Φορέων Συμβουλευτικής για την Ένταξη στην Απασχόληση*. Μελέτες. 23. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης: Μεθοδολογικές αρχές και κριτήρια ποιότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

## Επιπλέον Πηγές

Γράβα, Θ., (2003). *Αδημοσίευτο υλικό από την παρακολούθηση της ειδικού τύπου κατάρτισης*. Αθήνα: ΚΕΚ ΙΝΕ ΓΣΕΕ

Κοβώτσος, Α., (2005). *Ντοκιμαντέρ με τίτλο: Σύμβουλος επ' ωφελεία*. Αθήνα: ΚΕΚ ΙΝΕ ΓΣΕΕ

Fruligh Larsen, L.(1992, 1993, 1994, 1995, 1996). *Αδημοσίευτο υλικό από Training of Trainers Courses, Consultancy etc.in the field of participatory philosophy, networking, developing vocational training courses, etc.* Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ

Μπέτσιου, Ν., (2003). *Αδημοσίευτο υλικό από την παρακολούθηση της Διακρατικότητας του έργου EQUAL με τίτλο «Ανάπτυξη Συστήματος Ποιότητας των Υπηρεσιών Συμβουλευτικής Στήριξης και Απασχόλησης*. Αθήνα: ΚΕΚ ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

### **Συντομογραφίες:**

Δια Βίου Μάθηση: ΔΒΜ,  
Δια Βίου Εκπαίδευση: ΔΒΕ,  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο: ΕΚΤ,  
Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης: ΚΠΣ,  
Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς: ΕΣΠΑ,  
Ευρωπαϊκή Ένωση: ΕΕ,  
Αναπτυξιακή Σύμπραξη: ΑΣ,  
Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης: ΚΕΚ,  
Κοινοτική Πρωτοβουλία: ΚΠ,  
Εθνικό Θεματικό Δίκτυο: ΕΘΔ,  
Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης της ΚΠ EQUAL: ΕΥΔ EQUAL,  
Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας: ΓΣΕΕ,  
Γενική Συνομοσπονδία Επαγγελματιών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδας: ΓΣΕΒΕΕ, Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Δια βίου Μάθησης: ΕΚΕΠΙΣ,  
Σύστημα Ποιότητας των Υπηρεσιών Συμβουλευτικής στήριξης και Απασχόλησης: ΣΠ



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Μελέτη Περίπτωσης (case study)

*«Καλείστε να επιλέξετε ένα ρόλο εκπαιδευόμενου, στελέχους/ σχεδιαστή, εκπαιδευτή και να συνεργαστείτε σε ολιγομελής ομάδες 2-3 ατόμων (buzzering), ώστε να μελετήσετε και να εντοπίσετε αυθόρμητα, άμεσα, ενδεχομένως ανεπεξέργαστα τις δυνατότητες και τις αδυναμίες της επιλεγμένης πραγματικής περίπτωσης της ειδικού τύπου κατάρτισης συμβούλων/ στελεχών σε επιλεγμένα πεδία του Συστήματος Ποιότητας των Υπηρεσιών Συμβουλευτικής στήριξης και Απασχόλησης. Επιπλέον, θα πρέπει να προετοιμαστείτε, ώστε στη συζήτηση στην ολομέλεια να μπορείτε να προτείνετε ως ομάδα (συλλογικό αποτέλεσμα των εργασιών σας) μία – την καλύτερη δυνατή κατά τη γνώμη σας – λύση / πρόταση διάχυσης και αξιοποίησης της επιλεγμένης περίπτωσης (ως καλή πρακτική) τεκμηριώνοντας την άποψή σας αναγνωρίζοντας δυνατότητες και αδυναμίες, αλλά επιλέγοντας τη διαδρομή της απόρριψης ή της αποδοχής και υιοθέτησης»*

**Θεματικό αντικείμενο των εργασιών σας αποτελεί: .....**

#### Σημείωση 1:

«...Συμμετέχετε ενεργά σε μια σειρά από αλληλένδετες ομάδες εργασίας ανομοιογενούς σύνθεσης, όπου αναλύετε το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση της ειδικού τύπου κατάρτισης. Επιδίωξή σας είναι να τροφοδοτήσετε με προβληματισμούς και προτάσεις τα θεματικά εργαστήρια δικτύωσης εκπαιδευομένων, στελεχών, εκπαιδευτών, σχεδιαστών, ερευνητών, αξιολογητών, διευθυντών και διαμορφωτών πολιτικής στο πεδίο της Δια βίου Μάθησης και συγκεκριμένα της ΣΕΚ σε ζητήματα υιοθέτησης και προώθησης καινοτομιών, μέσα από εναλλακτικές ή αλληλοσυμπληρούμενες μορφές κατάρτισης, καθώς και τη διάχυση και αξιοποίηση καλών πρακτικών εκπαίδευσης ενηλίκων....»

#### Σημείωση 2:

«Η ανάπτυξη προβληματισμών, προτάσεων, ιδεών, σχεδίων δράσης, δέσμης εργασιών, κ.ά. πραγματοποιείται μέσα από τη μελέτη, επεξεργασία, ανάλυση και κριτική προσέγγιση «καλών» ή και «υποσχόμενων καλών» πρακτικών εκπαίδευσης ενηλίκων, όπου στη δική σας περίπτωση προσεγγίζεται κριτικά η ειδικού τύπου κατάρτιση Συμβούλων /Στελεχών σε

προεπιλεγμένα πεδία του Συστήματος Ποιότητας- Πιλοτική Εφαρμογή. Επιπρόσθετα, σκοπός των προαναφερόμενων συνεργατικών διεργασιών στην ομάδα σας είναι και η διαμόρφωση μιας κοινής πρότασης αξιοποίησης της υπάρχουσας τεχνογνωσίας από την ειδικού τύπου κατάρτιση στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων(πχ πρόταση για πλέγμα δράσεων/ παρεμβάσεων κάθετου ή και οριζόντιου mainstreaming με σειρά θεματικών εργαστηρίων και διαμόρφωση πρότασης επιρροής των σχετικών πολιτικών»

## **Δυνητικοί άξονες προσανατολισμού των εργασιών**

**Συμβολή των εταίρων φορέων της ΑΣ στο σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση της ειδικού τύπου κατάρτισης:** αξιοποίηση τεχνογνωσίας σε ζητήματα φύλου, μεταναστών, προσφύγων, τσιγγάνων, κ.ά., συνεργασία με ερευνητές – εκπαιδευτές – εξειδικευμένα στελέχη φορέων, διάθεση υλικοτεχνικής υποδομής και χώρων εκπαίδευσης, υλοποίηση των study visit, case studies, project work, υλοποίηση πρακτικής άσκησης σε πραγματικό περιβάλλον χώρων εργασίας δομών συμβουλευτικής στήριξης και απασχόλησης, σύνδεση κατάρτισης απασχόλησης με τοποθετήσεις σε προεπιλεγμένες θέσεις εργασίας,

**Τρόπος επιλογής ανέργων από κοινωνικά ευπαθείς ομάδες:** κριτήρια, προϋποθέσεις, έλεγχος εντύπων, συνέντευξη, μελέτη περίπτωσης

**Σύνθεση ομάδας εκπαιδευομένων:** 8 άνεργοι και 12 εργαζόμενοι (τσιγγάνοι μετανάστες, πρόσφυγες, ΑΜΕΑ, νεοεισερχόμενοι άνεργοι, παλιννοστούντες), ανομοιογενής ομάδα με εμπειρία στη συμβουλευτική και στην απασχόληση, απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

**Προφίλ και ρόλοι εκπαιδευτών – εκπαιδευομένων:** συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διεργασία σε ένα περιβάλλον ισοτιμίας, αμεσότητας, επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης, συνεργασίας, όπου προωθείται η πρωτοβουλία και η δράση, η «ειλικρίνεια», ο σεβασμός στη διαφορετικότητά, το πνεύμα συλλογικότητας, κ.ά.

**Συμμετοχική εκπαιδευτική μεθοδολογία:** φιλοσοφία συμμετοχής σε όλες τις φάσεις σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης, μέσω του εμπλεκόμενου ανθρώπινου δυναμικού, εναλλασσόμενοι κύκλοι θεωρίας – πράξης, βιωματικά εργαστήρια, ομάδες εργασίας, brain storming, role play, future workshop, case studies, κλπ

**Πρακτική άσκηση:** αλληλένδετη ανάπτυξη θεωρίας – πράξης κατά την υλοποίηση του «θεωρητικού μέρους» της κατάρτισης, ώστε να επιτυγχάνονται οι στόχοι σε επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων, στάσεων με «διαδρομές σε όλο τον κύκλο μάθησης»

**Συμμετοχική αξιολόγηση:** φιλοσοφία συμμετοχής, διαμορφωτική αξιολόγηση και συστηματική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού (εξειδίκευση, εμπλουτισμός, ανασχεδιασμός, κλπ), εκ των προτέρων και εκ των υστέρων αξιολόγηση, αξιοποίηση καινοτόμων μεθόδων αξιολόγησης, όπως βαρόμετρα, report, future workshop, σκίτσα, κολάζ, κ.ά.)

**Ενίσχυση της ειδικού τύπου κατάρτισης με τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε παράλληλες, αλληλένδετες ή και αλληλοσυμπληρούμενες δράσεις:** συμμετοχή στη δημιουργία ντοκιμαντέρ, στην πιλοτική εφαρμογή του ΣΠ, σε κύκλους επιμόρφωσης στο gender training, στα θεματικά εργαστήρια, πυρήνες διαλόγου, forum, κλπ.

### **Παράδειγμα 1:**

**Project Work με θέμα:** «Δικτύωση φορέων, δομών, συμβούλων, εθελοντών, επιχειρήσεων κ.ά.»

**Σκοπός του project work:** Η 2<sup>η</sup> προσχεδιασμένη εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση και ανάδειξη θεωρητικών και μεθοδολογικών διαστάσεων της δικτύωσης σε τοπικό επίπεδο μέσα από την ανάλυση και αξιοποίηση της γνώσης και της εμπειρίας σας από την καθημερινή σας πρακτική στις συνεργαζόμενες στο Δίκτυο E – QUALITY δομές

**Project Work:** «Δικτύωση φορέων, δομών, συμβούλων, εθελοντών, επιχειρήσεων κ.ά.»

«...Ως σύμβουλοι απασχόλησης στις δομές που εργάζεστε ή θα εργαστείτε μετά το τέλος της κατάρτισης θέτετε στόχους, που σχετίζονται με την ένταξη ή επανένταξη των ανέργων από τις κοινωνικά ευάλωτες ομάδες στην αγορά εργασίας. Προσεγγίζετε ή και υποδέχεστε άνεργους, σε ατομική ή και ομαδική βάση, διερευνάτε ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ανάγκες, προσδοκίες, επιθυμίες, επιδιώξεις τους, αναλύετε στοιχεία, ώστε να προσδιορίσετε τα τυπικά και άτυπα προσόντα τους, ενισχύετε προσωπικά τους χαρακτηριστικά όπως αυτενέργεια, πρωτοβουλία, ευελιξία, αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση κ.ά. Παράλληλα, προσεγγίζετε «πιθανούς εργοδότες», τους ενημερώνετε, ευαισθητοποιείτε, ενεργοποιείτε. Διερευνάτε τυχόν ανάγκες τους για καταρτισμένο ανθρώπινο δυναμικό, για θέσεις

εργασίας,.....πιθανώς περιγράφετε και αναλύετε τις θέσεις, ενώ προσπαθείτε να συνδέσετε το προφίλ της θέσης και το προφίλ του άνεργου...»

«..Θα μπορούσε να συνεχιστεί η παραπάνω προσπάθεια παρουσίασης μιας καθημερινής σας δραστηριότητας σίγουρα θα την εμπλουτίζατε με περισσότερες και ποικίλες εργασίες, που υποκρύπτουν ευθύνες και αρμοδιότητες...»

«..Ως Ομάδα ή καλύτερα ως πυρήνας του Δικτύου Συμβούλων της ΑΣ «Ε – QUALITY”, διαπιστώσαμε ότι ένας σύμβουλος δεν μπορεί να είναι ειδικός σε όλα, δεν μπορεί να προλαμβάνει ή να καταπολεμά όλες τις αρνητικές συνέπειες της ανεργίας ή και του κοινωνικού αποκλεισμού,.....Έχει δικαίωμα να θέλει υποστήριξη, αποφόρτιση, ενδυνάμωση, κίνητρα, .....διότι καλείται να υποστηρίξει άνεργους έχοντας πολλαπλούς ρόλους ενώ δεν γνωρίζει όλες τις «μαγικές συνταγές» για την επίλυση προβλημάτων ή και την κάλυψη αναγκών .....Γνωρίζουμε ότι είναι δύσκολος, αλλά και πολύ σημαντικός ο ρόλος του Συμβούλου!.....Μήπως η δικτύωση μπορεί να συμβάλει στην καθημερινή σας εργασία αλλά και στην αποτελεσματική λειτουργία της δομής «Χ»?

Βασική επιδίωξη και ερώτημα του project work αποτελεί η διερεύνηση της σημασίας και των ωφελειών της δικτύωσης για το/ους σύμβουλο /ους, αλλά και για την ίδια τη δομή όσον αφορά την αποτελεσματικότητά της και την ποιότητα των υπηρεσιών που παρέχει, την εικόνα της στην κάθε τοπική κοινωνία και το ρόλο της όσον αφορά την ανταπόκριση σε ανάγκες των χρηστών των υπηρεσιών της.

**A.** Προσπαθήστε αξιοποιώντας την καθημερινή εμπειρία στη δομή κατά την διάρκεια της πρακτικής σας, αλλά και ευρύτερα, να αποτυπώσετε εγγράφως τη γνώμη σας όσον αφορά το προηγούμενο ερώτημα και παράλληλα να προσδιορίσετε διαστάσεις της δικτύωσης – θεωρητικές και μεθοδολογικές – τεκμηριώνοντάς τις απόψεις σας με παραδείγματα από την «δική σας πραγματικότητα στη δομή».

**B.** Προσπαθήστε να αποτυπώσετε τις απόψεις σας σε 10 έως 15 σελίδες τεκμηριώνοντας και παραθέτοντας συγκεκριμένα παραδείγματα – βιώματα από τη καθημερινότητά σας στη δομή.

Στη συνέχεια αναφέρουμε ορισμένα ερωτήματα που μπορεί να σας καθοδηγήσουν και υποστηρίξουν στην εργασία σας

- Πώς αντιλαμβανόσαστε την έννοια της δικτύωσης?
- Υπάρχει διαφορά μεταξύ δικτύωσης και συνεργασίας?

- Γιατί επιδιώκετε ή δεν επιδιώκετε τη δικτύωση με άλλους φορείς, δομές, επιχειρήσεις, συμβούλους, κ.ά.
- Ποιες θα είναι οι ωφέλειές ανά περίπτωση?
- Υπάρχει όφελος για το σύμβουλο, τη δομή, τον άνεργο, τον εργοδότη, την τοπική κοινωνία?
- Παρουσιάζονται προβλήματα κατά τη δικτύωση και πώς τα προλαμβάνετε ή τα αντιμετωπίζετε?
- Πώς μπορεί να επιτευχθεί η δικτύωση, με ποιες διαδικασίες, τεχνικές και μέσα?
- Τι κίνητρα μπορεί να παρέχουμε στα άλλα μέλη του δικτύου, ώστε να διατηρηθεί η ενεργός συμμετοχή όλων των μελών, αλλά και να προσελκύνονται νέα μέλη στο δίκτυο?
- Υπάρχουν αρχές, προϋποθέσεις, προτάσεις ή κάτι άλλο που θα συντελούσαν στη βιωσιμότητα της δικτύωσης?
- Ενδιαφέρει η δικτύωση με την ίδια την ομάδα στόχο της δομής, αν ναι γιατί?
- Ποιο μήνυμα θα προβάλατε σε άλλους συντελεστές των τοπικών κοινωνιών που θέλετε να προσελκύσετε στο δίκτυο χωρίς να νιώσουν ότι απειλούνται?
- 

**Χρονική Διάρκεια:** Η διάρκεια της πρακτικής άσκησης στους χώρους εργασίας των δομών συμβουλευτικής στήριξης και απασχόλησης, όπου θα υλοποιηθεί και το project work (σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο), είναι 30 ώρες

**Μέθοδος εργασίας:** Η υλοποίηση του project work μπορεί να γίνει ατομικά ή ομαδικά σε περιπτώσεις που 2 – 3 σύμβουλοι (άνεργοι και εργαζόμενοι) θα ασκηθούν στο ίδιο εργασιακό περιβάλλον. Οι παρουσιάσεις των project work, καθώς και η αξιολόγηση/ αυτοαξιολόγηση της πορείας υλοποίησης και των αποτελεσμάτων τους θα γίνει στο πλαίσιο του θεωρητικού μέρους της κατάρτισης. Οι παρουσιάσεις σας μπορεί να υποστηριχθούν και με οπτικοακουστικό υλικό (εάν το επιθυμείτε) π.χ. φωτογραφικό υλικό από εμπειρίες και δραστηριότητες σχετικές με τη δικτύωση, έντυπα, εργαλεία, στατιστικά στοιχεία, διαφάνειες, ηχογραφημένες συζητήσεις, κ.ά.

**Επισήμανση:** Στις εργασίες σας μπορείτε να υποστηρίξετε μέσω τηλεφωνικής, ηλεκτρονικής και διαπροσωπικής επικοινωνίας με την υπεύθυνη για τον κύκλο κατάρτισης εκπαιδεύτρια, τους εκπαιδευτές πρακτικής και τους επόπτες πρακτικής.

**Προτεινόμενη βιβλιογραφία:** τα τρία τεύχη του οδηγού δικτύωσης, τα οποία σας διανεμήθηκαν, αν και μεγαλύτερη βαρύτητα έχει η κατάθεση προσωπικών απόψεων και εμπειριών όσον αφορά στη δικτύωση

## Παράδειγμα 2:

**Επιλογή των ανέργων καταρτιζομένων από την ομάδα στόχο του Έργου, στο πλαίσιο της προετοιμασίας της υλοποίησης της Κατάρτισης Συμβούλων Απασχόλησης σε επιλεγμένα πεδία του Συστήματος Ποιότητας»**

(έχει προηγηθεί η 2η Φάση δηλαδή η εφαρμογή της τεχνικής της ατομικής συνέντευξης με ανοιχτές ερωτήσεις)

**3η φάση:** Εφαρμογή της τεχνικής της μελέτης περίπτωσης σε ατομικό επίπεδο μέσω γραπτής διαδικασίας διάρκειας 30' max. Επιδιώκεται η διερεύνηση χαρακτηριστικών όπως: ικανότητα αναγνώρισης μιας προβληματικής κατάστασης, ανάλυσης και επίλυσης προβλήματος, εξεύρεσης της καλύτερης δυνατής λύσης, χειρισμού σύγκρουσης/ διαφωνίας, άμβλυσης αρνητικών εντυπώσεων, ικανότητα συνεργασίας, ικανότητα διαμόρφωσης εναλλακτικών σεναρίων δράσης (ως σύμβουλοι), κ.ά.

### Μελέτη Περίπτωσης

Η Πόπη είναι σύμβουλος απασχόλησης στη δομή συμβουλευτικής στήριξης ανέργων του ΙΝΕ ΓΣΕΕ στη Βέροια (όπου επωφελούμενοι των υπηρεσιών είναι και μέλη κοινωνικά ευπαθών ομάδων π.χ. αρχηγοί μονογονεϊκών οικογενειών και παλιννοστούντες). Είναι Ψυχολόγος και έχει μεταπτυχιακή εξειδίκευση σε θέματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Εργάζεται στη δομή 18 μήνες.

Ο Γιώργος είναι σύμβουλος στη ίδια δομή, συνάδελφός της, και εργάζεται στη δομή 3 μήνες. Είναι οικονομολόγος και έχει εμπειρία 10 χρόνια στο εξωτερικό σε θέματα συμβουλευτικής ανέργων.

Η Πόπη και ο Γιώργος μέχρι σήμερα συνεργάζονται αποτελεσματικά και έχουν αναπτύξει και προσωπική φιλία.

Η Μαρία είναι άνεργη, 37 ετών, μητέρα δύο παιδιών και έχει συναντηθεί με τους συμβούλους της δομής τέσσερις φορές μέχρι σήμερα με την ελπίδα να βρει εργασία. Η επαγγελματική της εμπειρία είναι 14 χρόνια ως εργάτρια σε εργοστάσιο αρτοποιίας/ γλυκών (το οποίο έκλεισε πριν ένα χρόνο).

.....Σήμερα η Μαρία έφυγε απογοητευμένη από τη δομή, πιθανώς να μην ξαναπάει, ένιωσε ότι δεν υπάρχει καμία περίπτωση να βρει εργασία με τα προσόντα που έχει.....

Ο Γιώργος θεωρεί ότι η Μαρία έχει ψυχολογικά προβλήματα, πιέζεται από το σύζυγό της να εργαστεί και ότι έχει ανεπαρκές επαγγελματικό προφίλ για να βρει άμεσα εργασία. Προτείνει να την εντάξουν σε κάποιο πρόγραμμα κατάρτισης, ώστε να εμπλουτίσει τα προσόντα της. Προτείνει στην Πόπη να τηλεφωνήσουν στη Μαρία και να της πουν να συναντηθούν αναλύοντας τηλεφωνικά τις ωφέλειες συμμετοχής στο πρόγραμμα κατάρτισης.

Η Πόπη διαφωνεί. Αρνείται την ύπαρξη πιέσεων από το σύζυγο και ιδιαίτερων ψυχολογικών προβλημάτων της Μαρίας. Θεωρεί ότι απλά δεν έχει την απαραίτητη αυτοπεποίθηση. Πιστεύει ότι η Μαρία έχει ανάγκες που δεν τις γνωρίζει και ταυτόχρονα ότι δεν προβάλλει τα προσόντα που διαθέτει. Θεωρεί ότι η ίδια μειώνει τον εαυτό της και έτσι «χαλάει» μόνη την εικόνα της όταν προσεγγίζει «εργοδότες». Προτείνει να αναπτύξουν ως σύμβουλοι επιπλέον δράσεις και διαδικασίες διάγνωσης αναγκών και ανάλυσης προσόντων. Επίσης, προτείνει να συμμετάσχει η Μαρία σε ομαδικό ταχύρυθμο πρόγραμμα επιμόρφωσης με θέμα «Αποτελεσματική προσέγγιση του Εργοδότη» και να δοθεί έμφαση στις «τεχνικές προβολής του εαυτού». Επίσης να της προτείνουν να συμμετάσχει στις πολιτιστικές δραστηριότητες του δήμου Βέροιας, όπου συμμετέχουν και άλλες γυναίκες που επισκέπτονται τη δομή.....

Ο Γιώργος εκνευρίζεται με την Πόπη, διαφωνεί και θεωρεί ότι δεν είναι συνεργάσιμη μαζί του. Θεωρεί ότι η μόνη λύση για να βρει δουλειά η Μαρία, αφού δεν διαθέτει τα απαραίτητα προσόντα, είναι να καταρτισθεί σε κάποιο αντικείμενο τουλάχιστον 300 ωρών.....και ότι είναι λύση.....

- A) Πώς κατά τη γνώμη σας μπορεί να αποφευχθεί ή να αντιμετωπισθεί η σύγκρουση / διαφωνία των δύο συμβούλων?
- B) Πώς μπορεί να καταλήξουν, από κοινού, στην επιλογή του καταλληλότερου τρόπου στήριξης της Μαρίας?
- Γ) Πώς μπορεί να προσεγγίσουν τη Μαρία, ώστε να ξανασυναντηθούν στη δομή και να αμβλύνουν τυχόν αρνητικές εντυπώσεις ή να μειώσουν την απογοήτευσή της
- Δ) Επιλέξτε μία «λύση – πρόταση» την καλύτερη δυνατή για την αντιμετώπιση της προβληματικής κατάστασης

3Η Φάση επιλογής μέσω γραπτής διαδικασίας

**ΚΑΡΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ /ΤΗΣ**

.....

**Κριτήρια αξιολόγησης**

(καθόλου = 1, σε ελάχιστο βαθμό = 2, σε ικανοποιητικό βαθμό = 3,

σε μεγάλο βαθμό = 4 και σε πολύ μεγάλο βαθμό = 5)

Ικανότητα αναγνώρισης της προβληματικής κατάστασης

.....

Ικανότητα ανάλυσης της προβληματικής κατάστασης

.....

Ικανότητα προσδιορισμού των πιθανών τρόπων χειρισμού της σύγκρουσης/ διαφωνίας

.....

Ικανότητα άμβλυσης αρνητικών εντυπώσεων των επωφελούμενων των δομών

.....

Ικανότητα διαμόρφωσης εναλλακτικών σεναρίων δράσης

.....

Ικανότητα λήψης απόφασης για αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων

.....

Συνολικός Βαθμός Β: .....

Συντελεστής Βαρύτητας: 30%



## Εργαστήριο 19: «Η Δυναμική της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Επίλυση Προβλημάτων και Λήψη Αποφάσεων μέσω της Επικοινωνίας»

**Μπάτιου Βασιλική:** Υποψήφια Διδάκτορας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονία, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα, [bvicky09@hotmail.com](mailto:bvicky09@hotmail.com), [vbatiou@uom.gr](mailto:vbatiou@uom.gr)

**Βαλκάνος Ευθύμιος:** Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονία, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα, [evalkan@uom.gr](mailto:evalkan@uom.gr)

### Περίληψη

Στους σύγχρονους οργανισμούς οι εργαζόμενοι οφείλουν περισσότερο από ποτέ να συνεργάζονται μεταξύ τους. Μέσα στα πλαίσια αυτής της συνεργασίας, καλούνται να δουλεύουν ομαδικά με σκοπό την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στον εργασιακό τους χώρο και την αποτελεσματική λήψη των σχετικών με αυτά αποφάσεων. Όσον αφορά στο χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ο εκπαιδευτικός οφείλει μεταξύ άλλων να ακούει και να ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να λαμβάνουν εκπαιδευτικές ή επαγγελματικές αποφάσεις.

Προς αυτή την κατεύθυνση το συγκεκριμένο εργαστήριο επιδιώκει, μέσω της εφαρμογής βιωματικής εκπαίδευσης, να εκπαιδεύσει εκπαιδευτές ενηλίκων στην επίλυση προβλημάτων και στη λήψη αποφάσεων, με απώτερο σκοπό μετά το τέλος του εργαστηρίου οι συμμετέχοντες να είναι σε θέση να επιλύουν προβλήματα και να είναι ικανοί να λαμβάνουν ορθολογικές αποφάσεις.

### Abstract

**Title: "Group Dynamics in Adult Education: Problem Solving and Decision Making through Communication"**

**Batiou Vasiliki:** PhD Student, Department of Educational and Social Policy, University of Macedonia, Thessaloniki, Greece

**Valkanos Eftymios:** Assistant Professor, Department of Educational and Social Policy, University of Macedonia, Thessaloniki, Greece

Nowadays, contemporary organizations need more than ever employees to work together. Within the framework of this cooperation, they are invited to work in groups in order to solve problems that arise in the workplace and at the same time to take effective decisions. This can also be seen in the area of Adult Education, where trainers must listen and encourage trainees in order to undertake initiatives as well as educational and professional decisions.

The aim of this workshop is, through the implementation of experiential learning, to train adult educators in order to solve problems and to take effective decisions. At the end of this workshop, the participants would be able to solve problems and take rational decisions.

## **A. «Θεωρητική Προσέγγιση»**

### **1. Εισαγωγή**

Στις μέρες μας οι άνθρωποι-εργαζόμενοι οφείλουν όλο και περισσότερο να εργάζονται ομαδικά. Μέσα στο σύγχρονο αυτό εργασιακό πλαίσιο τα άτομα καλούνται να δουλεύουν σε ομάδες με σκοπό - μεταξύ άλλων - την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων.

### **2. Οι Έννοιες της Επίλυσης Προβλημάτων και Λήψης Αποφάσεων**

#### *2.1 Ορισμοί*

Υπάρχουν διάφοροι ορισμοί για την έννοια της απόφασης. Σύμφωνα με τους Thoresen & Mehrens (1967), «η απόφαση είναι η διαδικασία επιλογής μίας κατεύθυνσης δραστηριοτήτων ανάμεσα σε έναν αριθμό εναλλακτικών λύσεων» (όπως αναφέρει ο Δημητρόπουλος, 2003, σ. 26). Με βάση αυτό τον ορισμό, ο οποίος συμπλέει με την προσέγγιση της παρούσας εργασίας, η λήψη των αποφάσεων είναι η διαδικασία επιλογής μεταξύ δύο ή περισσότερων εναλλακτικών λύσεων. Ο Herbert Simon, κάτοχος βραβείου Νόμπελ, δίνει έναν πληρέστερο ορισμό της λήψης αποφάσεων όταν υποστηρίζει ότι αυτή συνίσταται:

- α) στην εξεύρεση ευκαιριών για λήψη μίας απόφασης (διαφορά υφιστάμενης – επιθυμητής κατάστασης)
- β) στην εξεύρεση πιθανών τρόπων δράσης (εναλλακτικές)
- γ) στην επιλογή μεταξύ τρόπων δράσης (απόφαση) (Μπουραντάς, 2002).

Η λήψη απόφασης με βάση την έννοια και το περιεχόμενο που της αποδόθηκε παραπάνω, παρουσιάζει ομοιότητα με εκείνη της επίλυσης προβλημάτων. Ο Δημητρόπουλος (2003), ορίζει την ύπαρξη προβλήματος στην ύπαρξη διαφοράς μεταξύ υπάρχουσας και επιθυμητής κατάστασης ή μεταξύ επιτευχθέντος και επιδιωκόμενου στόχου. Η κατάσταση αυτή, την οποία ο εν λόγω συγγραφέας ονομάζει «κατάσταση προβλήματος», δημιουργεί στο άτομο το κίνητρο για την εξεύρεση λύσης και λύση του προβλήματος σημαίνει λήψη απόφασης. Ο Μπουραντάς (2003) με τη σειρά του, τοποθετεί τη διαπίστωση του προβλήματος στο πρώτο βήμα της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, ορίζοντάς το ως το «σημείο εκκίνησής της» (σ. 198).

Διαφορετική όμως είναι η άποψη άλλων συγγραφέων οι οποίοι θεωρούν ότι η λήψη αποφάσεων και η επίλυση προβλημάτων αποτελούν δύο διαφορετικές έννοιες. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση η διαδικασία επίλυσης προβλημάτων χρησιμοποιείται όταν υπάρχει ήδη ή τείνει να δημιουργηθεί κάποιο πρόβλημα, ενώ η διαδικασία λήψης αποφάσεων ενεργοποιείται κάθε φορά που είναι αναγκαίο να γίνει μία επιλογή ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες εναλλακτικές επιλογές, ασχέτως αν υφίσταται κάποιο πρόβλημα (Classroom Learning, 2002). Στην παρούσα εργασία η πρώτη προσέγγιση είναι εκείνη που συμπλέει με την άποψη της συγγραφέως.

## *2.2 Είδη Αποφάσεων*

Στη ζωή μας έχουμε κλιθεί ή/και θα κλιθούμε να πάρουμε αμέτρητες αποφάσεις. Οι αποφάσεις αυτές διαφέρουν ανάλογα με το κριτήριο που χρησιμοποιούμε για να τις διακρίνουμε. Έτσι, με κριτήριο το βαθμό των ατόμων που μετέχουν στη διαδικασία λήψης απόφασης, μία απόφαση μπορεί να είναι ατομική ή ομαδική, με βάση το θέμα ή το αντικείμενο πάνω στο οποίο λαμβάνεται η απόφαση μπορεί να είναι προσωπική, γενική, εκπαιδευτική, επαγγελματική, επιχειρηματική ή ανάλογα με τη σημαντικότητα της, σημαντική και μη σημαντική κ.τ.λ. (Δημητρόπουλος, 2003). Σε κάθε περίπτωση είτε η απόφαση είναι ατομική ή ομαδική, είτε είναι προσωπική ή επαγγελματική, το σημαντικό

είναι το άτομο να γνωρίζει πώς να παίρνει μία καλή (Δημητρόπουλος, 2003) ή αλλιώς μία ορθολογική (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011) απόφαση.

### **3. Εμπόδια στην Επίλυση Προβλημάτων και στη Λήψη Αποφάσεων**

Στις μέρες μας λοιπόν καλούμαστε καθημερινά να πάρουμε ένα σύνολο αποφάσεων. Η δυνατότητά μας όμως για αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων, μπορεί να εμποδιστεί από διάφορους παράγοντες. Κάποιοι από αυτούς παρουσιάζονται παρακάτω:

- *Η μονοδιάστατη σκέψη και η έλλειψη δημιουργικότητας.* Ο μονοδιάστατος τρόπος σκέψης αποτελεί σημαντικό εμπόδιο στην επίλυση προβλημάτων αφού τα σύγχρονα προβλήματα απαιτούν μία ολική σκέψη, δηλαδή την ταυτόχρονη χρήση διάφορων τρόπων σκέψης. Σε αυτό μπορεί να συμβάλει και η χρήση της δημιουργικής σκέψης, η οποία μας δίνει τη δυνατότητα να σκεφτούμε διαφορετικά και καινοτόμα (Μπουραντάς, 2002).
- *Η κακή επικοινωνία.* Η αναποτελεσματική επικοινωνία μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο με αρνητικές επιπτώσεις κατά τη διαδικασία λήψης μίας απόφασης. Επίσης η έλλειψη ή η ασάφεια των πληροφοριών που υπάρχουν σε έναν οργανισμό σε συνδυασμό με την έλλειψη επικοινωνιακών ικανοτήτων κατά τη μεταφορά τους, αποτελούν τόσο συνθήκες δημιουργίας προβλημάτων (Ζαβλανός, 2002), όσο και εμπόδια στη διαδικασία επίλυσής τους (Classroom Learning, 2002).
- *Τα στερεότυπα.* Τα στερεότυπα αποτελούν «έτοιμες λύσεις», περιορίζοντας με αυτό τον τρόπο την ποιότητα της σκέψης όπως και τη δημιουργικότητα, αφού δεν αφήνουν το μυαλό να αναζητά διαφορετικές, πρωτότυπες λύσεις (Μπουραντάς, 2002).

### **4. Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων**

Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ασυμφωνία μεταξύ των συγγραφέων σχετικά με τον αριθμό και την ονομασία των σταδίων της διαδικασίας λήψης αποφάσεων. Αντιπροσωπευτικά παρουσιάζονται τα εξής (βλ. σχήμα 1):

- 1) *Διαπίστωση του προβλήματος.* Όπως διατυπώθηκε σε προηγούμενη ενότητα της εργασίας, ο εντοπισμός του προβλήματος αποτελεί το σημείο εκκίνησης

της διαδικασίας λήψης αποφάσεων. Με άλλα λόγια αποτελεί τη σύλληψη του «ερεθίσματος» το οποίο υπάρχει στο περιβάλλον από το άτομο ώστε να οδηγηθεί σε δράση (Μπουραντάς, 2003, σ. 199).

Σχήμα 1

Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων



Πηγή: Μπουραντάς (2003)

- 2) *Ορισμός του Προβλήματος.* Σε αυτό το στάδιο το άτομο καλείται να ορίσει το πρόβλημα. Σκοπός είναι να προσδιοριστούν οι βασικές αιτίες που οδηγούν σε αυτό, ενώ το μέσο είναι η συγκέντρωση και η ανάλυση των σχετικών πληροφοριών.
- 3) *Συγκέντρωση και Προσδιορισμός εναλλακτικών λύσεων.* Στο στάδιο αυτό συγκεντρώνονται όλες οι εναλλακτικές λύσεις μέσα από τις οποίες θα προκύψει η απόφαση. Κατά τον Μπουραντά (2003), βασική επιδίωξη πρέπει να είναι η εξεύρεση και συγκέντρωση όσο το δυνατόν μεγαλύτερου αριθμού εναλλακτικών λύσεων, ενώ για την επίτευξή του ο Ζαβλανός (2002), προτείνει τη χρήση της μεθόδου του «καταιγισμού ιδεών» (brainstorming) όταν η απόφαση λαμβάνεται σε ομαδικό επίπεδο.

- 4) *Αξιολόγηση Εναλλακτικών Λύσεων.* Η αξιολόγηση των εναλλακτικών λύσεων κρίνεται απαραίτητη για την επιλογή της άριστης ή έστω μίας ικανοποιητικής λύσης. Για την αξιολόγηση των εναλλακτικών απαραίτητη είναι η χρησιμοποίηση κριτηρίων, ενώ για αυτό το σκοπό έχει αναπτυχθεί σχετική τεχνολογία (Μπουραντάς, 2003).
  
- 5) *Επιλογή Άριστης/Ικανοποιητικής Εναλλακτικής Λύσης.* Το τελευταίο στάδιο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι η επιλογή μεταξύ των εναλλακτικών λύσεων. Συχνά σε αυτό το στάδιο είναι απαραίτητος ο συμβιβασμός μίας και ενδέχεται καμία από τις εναλλακτικές λύσεις που έχουν προταθεί να μην είναι η άριστη. Σε αυτή την περίπτωση, το άτομο ενδέχεται να επιλέξει την πιο ικανοποιητική λύση (Classroom Learning, 2002), ή ακόμη να επιλέξει με βάση τη διαίσθησή του (Μπουραντάς, 2002).

## **5. Η Ομαδική Λήψη Αποφάσεων**

Είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα οι ομάδες παίρνουν διαρκώς αποφάσεις. Το ερώτημα όμως που προκύπτει συχνά είναι κατά πόσο η απόφαση στην οποία καταλήγει η ομάδα είναι πιο σωστή σε σχέση με την απόφαση που θα μπορούσαν να πάρουν μεμονωμένα τα άτομα που την απαρτίζουν. Κατά τον Χυτήρη (2001), αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία σε αυτή την περίπτωση είναι αφ' ενός ο όσο το δυνατόν μεγαλύτερος βαθμός συνεισφοράς των μελών της ομάδας στη λήψη της απόφασης και αφ' ετέρου η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αποφυγή του φαινομένου της «αγελαίας σκέψης», δηλαδή της τάσης για συμφωνία των μελών στην πρόταση κάποιου άλλου μέλους της ομάδας.

Ένα άλλο ερώτημα που τίθεται είναι αν η ομάδα παίρνει καλύτερες αποφάσεις από τα άτομα. Ο Μπουραντάς (2003), θεωρεί ότι λογικά η ομαδική λήψη αποφάσεων είναι πιο αποτελεσματική, καθώς οι εμπειρίες μίας ομάδας είναι περισσότερες και πιο σημαντικές από τις αντίστοιχες ενός ατόμου, ενώ περισσότερες είναι και οι εναλλακτικές λύσεις που μπορεί να προταθούν. Από την άλλη βέβαια αν υπάρχει υψηλό κόστος ή πίεση χρόνου για

τη λήψη μίας απόφασης, τότε η ατομική απόφαση ενδέχεται να είναι η καλύτερη (Χυτήρης, 2001).

## **6. Εκπαίδευση Ενηλίκων και Λήψη Αποφάσεων**

### *6.1 Η Δυναμική της Ομάδας ως προϋπόθεση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*

Ο Χυτήρης (2001) ορίζει τη δυναμική των ομάδων ως «τη μελέτη των διεργασιών, των αλληλεπιδράσεων και των δυνάμεων που αναπτύσσονται εξαιτίας τους μέσα στις ομάδες» (σ. 198), ενώ για τον Μπουραντά (2002), η δυναμικότητα της ομάδας προϋποθέτει την αποτελεσματική λειτουργία των μελών που την απαρτίζουν.

Στην Εκπαίδευση Ενηλίκων η αποτελεσματικότητα αποτελεί σημαντικό στοιχείο της δυναμικής της ομάδας. Σύμφωνα με τον Jaques (2004), όταν μία ομάδα εκπαιδευομένων καλείται να λειτουργήσει αποτελεσματικά, οφείλει να διαθέτει επίγνωση της δυναμικής της. Για να το πετύχει αυτό, τα μέλη της θα πρέπει να διαθέτουν κοινούς στόχους, συνοχή, να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, ώστε μαζί με την κατάλληλη καθοδήγηση να πορευτούν προς την επίτευξη των κοινών προσδοκώμενων αποτελεσμάτων. Έτσι, μέσω της επικοινωνίας, τα μέλη της ομάδας συμφωνούν, διαφωνούν, κατανοούν ή συναινούν μεταξύ τους και καλούνται να εξετάσουν σε βάθος τη συζήτηση στην οποία συμμετείχαν, λαμβάνουν ανατροφοδότηση σχετικά με τη στάση τους και το ρόλο που διαδραμάτισαν σε αυτή. Μία αντικειμενική ανατροφοδότηση χωρίς κριτικές αξιολογήσεις, μπορεί να δώσει την ευκαιρία στο κάθε μέλος της ομάδας εργασίας να αντιληφθεί τις πραγματικές του ικανότητες και να ενισχύσει την αυτογνωσία του (Jaques, 2004).

### *6.2 Η Λήψη Αποφάσεων ως δεξιότητα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*

Στο χώρο της διοίκησης επιχειρήσεων η ικανότητα λήψης αποφάσεων θεωρείται μία κρίσιμη δεξιότητα. Τα άτομα για να συνθέσουν μία αποτελεσματική ομάδα χρειάζεται να διαθέτουν ικανότητες και χαρακτηριστικά προσωπικότητας - όπως μεταξύ άλλων επικοινωνιακές ικανότητες και ικανότητες λήψης αποφάσεων - που θα τους επιτρέψουν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά ως μέλη της (Μπουραντάς, 2002). Το ίδιο ισχύει και στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων όπου η λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων είναι μία δραστηριότητα που αφορά όλα τα διοικητικά στελέχη ενός εκπαιδευτικού συστήματος, τα

οποία καλούνται να πάρουν εκπαιδευτικές αποφάσεις που μπορεί να αφορούν στην οργάνωση του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος, στην πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, στην πρόσληψη εκπαιδευτικών για την πρόσθετη διδακτική στήριξη, στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, στην πραγματοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων κ.λπ. (Μπρίνια, 2008, σ. 203).

Αντίστοιχα στο χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων η λήψη αποφάσεων θεωρείται μία εξίσου σημαντική δεξιότητα. Ειδικότερα, ο Βεργίδης (όπως αναφέρουν οι Παπασταμάτης, Γρίβα, Βαλκάνος και Γιαβρίμης, 2010), διατυπώνοντας τις δεξιότητες – κλειδιά των εκπαιδευτικών που απασχολούνται στα ΣΔΕ, συμπεριλαμβάνει σε αυτές την ικανότητα λήψης ορθών αποφάσεων. Επίσης, οι Παπασταμάτης et al. (2010), στα πλαίσια του προσδιορισμού του ρόλου του εκπαιδευτικού ενηλίκων τονίζουν ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει μεταξύ άλλων να ακούει και να ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να λαμβάνουν αποφάσεις, ωθώντας τους με αυτό τον τρόπο να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.

### *6.3 Η Λήψη Αποφάσεων ως εκπαιδευτικός στόχος στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*

Ο Jaques (2004), αναφερόμενος σε έρευνες σχετικές με τη λειτουργία της ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η δημιουργία ομάδων είναι πολύτιμη για την επίτευξη των πιο σύνθετων εκπαιδευτικών στόχων, συμπεριλαμβάνοντας σε αυτούς τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων. Ο Mezirow από την πλευρά του, μέσα από τη διατύπωση της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης ορίζει τη λήψη αποφάσεων ως κυρίαρχο στοιχείο της ενήλικης μάθησης. Ειδικότερα, η θεωρία της μετασχηματίζουσας εστιάζει στο πως μαθαίνει το άτομο να διαπραγματεύεται και να δρα σύμφωνα με τις δικές του αξίες και όχι με βάση αυτές που έχει αφομοιώσει άκριτα από τους άλλους. Μέσω αυτής της διεργασίας το άτομο αποκτά μεγαλύτερο έλεγχο της ζωής του, γεγονός το οποίο το καθιστά ικανό να λαμβάνει αποφάσεις με καθαρή σκέψη (Mezirow et al., 2007).

Στα πλαίσια της μετασχηματίζουσας μάθησης, ο Brookfield (όπως αναφέρει η Cranton, 2007) προτείνει ως μία καλή στρατηγική προώθησής της τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων, ενώ οι ενδεδειγμένες εκπαιδευτικές μέθοδοι και δραστηριότητες για αυτή τη στρατηγική είναι η μελέτη περιπτώσεων, οι οργανωμένες συζητήσεις, τα παιχνίδια ρόλων, ο καταγισμός ιδεών κ.α. (σ. 228-229). Τέλος μία ακόμη ενδεδειγμένη



δραστηριότητα για την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, είναι αυτή της βιωματικής εκπαίδευσης (Παπασταμάτης et al., 2010; Σταματόπουλος, 2006).

## **B. «Βιωματικό Εργαστήριο»**

### **1. Εισαγωγικές Παρατηρήσεις**

Για να ξεκινήσει επιτυχημένα το βιωματικό εργαστήριο, κρίνεται απαραίτητο η Εισηγήτρια να διατυπώσει ξεκάθαρα το σκοπό, τους στόχους, τα αναμενόμενα αποτελέσματα και τα βήματα του βιωματικού εργαστηρίου στους εκπαιδευόμενους. Επίσης οφείλει να τους περιγράψει με σαφήνεια τη δραστηριότητα στην οποία θα κληθούν να συμμετάσχουν, ώστε να κυλήσει ομαλά η διεξαγωγή της άσκησης.

### **2. Σκοπός του εργαστηρίου**

Ήδη από τη θεωρητική προσέγγιση έγινε αντιληπτή η αναγκαιότητα ανάπτυξης ικανοτήτων που σχετίζονται με την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων σε Εκπαιδευτές Ενηλίκων. Ως εκ τούτου, το συγκεκριμένο εργαστήριο έχει ως σκοπό:

- να εκπαιδεύσει εκπαιδευτές ενηλίκων στην επίλυση προβλημάτων και στη λήψη αποφάσεων, ενώ μετά το τέλος του εργαστηρίου οι συμμετέχοντες αναμένεται να είναι ικανοί να επιλύουν προβλήματα και να λαμβάνουν ορθολογικές αποφάσεις.

Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, επιλέγεται η εφαρμογή της βιωματικής εκπαίδευσης, καθώς σύμφωνα με το Σταματόπουλο (2006), αποτελεί μία κατάλληλη μέθοδο ανάπτυξης ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, ιδιαίτερως όταν συνδυάζεται με ομαδική εργασία.

### **3. Στόχοι του εργαστηρίου**

Ειδικότερα μέσα από τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί, το βιωματικό εργαστήριο στοχεύει το κάθε μέλος της ομάδας που θα συμμετάσχει σε αυτό:

- 1) να αναπτύξει δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψης ορθολογικών αποφάσεων,
- 2) να αποκτήσει επίγνωση των πηγών στήριξής του,
- 3) να μάθει να αποφεύγει τα εμπόδια που εμφανίζονται και να αντιλαμβάνεται τις ευκαιρίες και τις βοήθειες που διαθέτει για την επίλυση προβλημάτων,
- 4) να αποκτήσει επίγνωση των δυνατών και αδύνατων σημείων του.

Επίσης μέσα από την ομαδική συνεργασία, το κάθε μέλος της ομάδας θα έχει τη δυνατότητα:

- 5) να αναπτύξει δεξιότητες επικοινωνίας,
- 6) να εκπαιδευτεί στην ενεργητική ακρόαση,
- 7) να ενισχύσει την αυτογνωσία του και
- 8) να αναπτύξει τις ομαδικές ικανότητές του.

#### **4. Μέθοδος διεξαγωγής βιωματικού εργαστηρίου**

Παρακάτω περιγράφονται επιμέρους στοιχεία που αφορούν στη διεξαγωγή του βιωματικού εργαστηρίου.

##### **4.1 Επιμέρους Ενέργειες**

- 1) Στο συγκεκριμένο βιωματικό εργαστήριο η ομάδα των συμμετεχόντων θα απαρτίζεται από εκπαιδευτές ενηλίκων, οι οποίοι δουλεύοντας σε υποομάδες θα κληθούν να εμπλακούν ολικά σε αυτό. Μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους, θα γίνει μία προσπάθεια ανάπτυξης της μεταξύ τους οικειότητας και εμπιστοσύνης. Για αυτό το λόγο, θα κληθούν να δημιουργήσουν ομάδες των τριών ατόμων, αρκετά μικρές δηλαδή, ώστε να διευκολυνθεί η ανάπτυξη της εμπιστοσύνης και των διαπροσωπικών τους σχέσεων (βλ. Αρχοντάκη και Φιλίππου, 2003).

- 2) Μία ακόμη από τις επιμέρους ενέργειες που θα γίνουν με σκοπό την επιτυχή έκβαση του συγκεκριμένου εργαστηρίου, θα είναι να δοθεί η ευκαιρία σε όλους να μιλήσουν αρκετά, να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, να εκπαιδευτούν στην ενεργητική ακρόαση, να ενσυναισθανθούν το διπλανό τους, ώστε να διευκολυνθεί όσο το περισσότερο η αλληλεπίδρασή τους και κατά συνέπεια να ενισχυθεί και η δυναμική της ομάδας τους.

#### 4.2 Πρακτικά θέματα

- 1) Ο ιδανικός αριθμός των μελών της ομάδας ορίστηκε στα δεκαπέντε (15) άτομα ώστε να δημιουργηθούν πέντε (5) ομάδες των (3) τριών ατόμων. Η επιλογή αυτή έγινε κυρίως εξαιτίας της περιορισμένης διάρκειας του βιωματικού εργαστηρίου (μία ώρα), αλλά και του χρόνου διάρκειας της δομημένης άσκησης που θα εφαρμοστεί.
- 2) Η γνωριμία των μελών της ομάδας θα έχει - σε κάποιο βαθμό - ήδη γίνει κατά την πρώτη ώρα του εκπαιδευτικού σεμιναρίου.
- 3) Ο χώρος θα πρέπει να παρέχει τη δυνατότητα μετακίνησης των καθισμάτων ώστε οι υπο-ομάδες που θα δημιουργηθούν να μπορούν να δουλέψουν σε ήσυχες γωνίες.
- 4) Τα υλικά τα οποία θα χρησιμοποιηθούν για τη βιωματική άσκηση (φυλλάδια και στυλό) θα υπάρχουν πριν την έναρξη του εργαστηρίου στην αίθουσα εκπαίδευσης.

#### 4.3 Περιγραφή δραστηριότητας

Το είδος της βιωματικής άσκησης που θα εφαρμοστεί ανήκει στις ασκήσεις ανάπτυξης (βλ. Φιλίππου και Καραντάνα, 2010, σ. 241) και επιλέχθηκε αφενός διότι εξυπηρετεί τον εκπαιδευτικό στόχο του συγκεκριμένου βιωματικού εργαστηρίου και αφετέρου διότι η διάρκειά του είναι κατάλληλη για το χρόνο που παρέχεται.

Η Εισηγήτρια καλωσορίζει τους εκπαιδευόμενους και τους εξηγεί αναλυτικά το σκοπό, τους στόχους και τα αναμενόμενα αποτελέσματα του βιωματικού εργαστηρίου. Στη συνέχεια εξηγεί στους εκπαιδευόμενους το πρώτο βήμα της δραστηριότητας στην οποία θα κληθούν να συμμετάσχουν. Έτσι οι εκπαιδευόμενοι λειτουργώντας ατομικά για αρχή καλούνται να σκεφτούν τον εαυτό τους και να ανακαλέσουν ένα δικό τους πρόβλημα που - κατά προτίμηση - ήδη αντιμετωπίζουν ή - εναλλακτικά - έχουν αντιμετωπίσει στο παρελθόν. Θα πρέπει επίσης να σκεφτούν τις βοήθειες και τα εμπόδια που έχουν για να το αντιμετωπίσουν. Η Εισηγήτρια σε αυτό το σημείο οφείλει να διευκρινίσει, ότι το πρόβλημα που θα σκεφτεί ο κάθε εκπαιδευόμενος θα κληθεί στη συνέχεια να το συζητήσει και με άλλα μέλη της ομάδας, ώστε να αποφευχθεί το ενδεχόμενο αναφοράς ενός πολύ προσωπικού θέματος-προβλήματος.

Στη συνέχεια μοιράζονται στους εκπαιδευόμενους φυλλάδια - από ένα στον καθένα - , ώστε να καταγράψουν σε αυτά το πρόβλημά τους καθώς και τις αντίστοιχες βοήθειες - εμπόδια που διαθέτουν. Η Εισηγήτρια οφείλει μετά το τέλος της πρώτης φάσης της βιωματικής άσκησης να ρωτήσει τους εκπαιδευόμενους αν έχουν κάποια απορία. Σε περίπτωση που υπάρχουν απορίες θα πρέπει να απαντηθούν, χωρίς όμως τη χρήση παραδειγμάτων. Παρ' όλα αυτά αν κριθεί αναγκαία η χρήση παραδείγματος, η Εισηγήτρια οφείλει να επιλέξει ένα ουδέτερο, ώστε να αποφύγει το ενδεχόμενο καθοδήγησης των εκπαιδευομένων. Όσον αφορά το χρόνο που δίνεται στον κάθε εκπαιδευόμενο για την πρώτη φάση της βιωματικής άσκησης, είναι από πέντε (5) έως επτά (7) λεπτά τα ανώτερο.

Αφού ολοκληρωθεί η πρώτη φάση, η Εισηγήτρια ζητά από τους εκπαιδευόμενους να επιλέξουν τυχαία και κατά προτίμηση κάποιον ή κάποια δημιουργώντας ένα ζευγάρι. Στη συνέχεια ζητά από κάθε ζευγάρι να βρει ένα άλλο άτομο και να δημιουργήσει τριάδα. Έτσι δημιουργούνται πέντε (5) τριάδες σε μία ομάδα εκπαιδευομένων που απαρτίζεται συνολικά από δεκαπέντε (15) άτομα. Στη συνέχεια και αφού γνωριστούν τα μέλη της κάθε υπο-ομάδας μεταξύ τους, η Εισηγήτρια προτείνει να συζητήσει η κάθε τριάδα ξεχωριστά αυτά που έγραψε.

Πιο συγκεκριμένα, σε αυτή τη φάση της άσκησης οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να πραγματοποιήσουν μία «εναλλάξ ομιλία διάρκειας πέντε λεπτών». Αρχικά, το κάθε άτομο της τριμελούς ομάδας καλείται να μιλήσει για πέντε (5) λεπτά μόνο του χωρίς να το διακόψουν τα άλλα δύο μέλη. Ουσιαστικά δηλαδή καλείται να αναφέρει αυτά που σκέφτηκε και έγραψε στην πρώτη φάση της άσκησης. Όταν ο πρώτος ομιλητής ολοκληρώσει την αφήγησή του, τα άλλα δύο μέλη της υπο-ομάδας καλούνται να τον/την

διευκολύνουν να καταλάβει ποιες είναι οι βοήθειες που διαθέτει και από πού προέρχονται και ποια είναι τα εμπόδια που αντιμετωπίζει και από πού προέρχονται. Ο χρόνος που παρέχεται για αυτή την ανατροφοδότηση είναι πέντε (5) λεπτά. Στη συνέχεια θα ακολουθηθεί η ίδια διαδικασία και για τους υπόλοιπους δύο συμμετέχοντες της ομάδας. Ο χρόνος που προβλέπεται για την δεύτερη φάση της βιωματικής άσκησης κυμαίνεται συνολικά από τριάντα (30) έως τριάντα πέντε (35) λεπτά το ανώτερο.

Η Εισηγήτρια θα πρέπει σε αυτή φάση να διευκρινίσει στα μέλη της ομάδας ότι η άσκηση δεν έχει τη μορφή της ελεύθερης συζήτησης, αλλά έχει μία αυστηρή δομή και αποτελεί μία ευκαιρία για τον κάθε συμμετέχοντα να εξερευνήσει τις προσωπικές του εμπειρίες χωρίς να τον διακόψουν.

Στη συνέχεια, αφού ολοκληρωθεί και η δεύτερη φάση της βιωματικής άσκησης, η Εισηγήτρια καλεί όλα τα μέλη της ομάδας να συγκεντρωθούν γύρω από έναν κύκλο. Το λόγο μπορεί να τον πάρει πρώτος όποιος εκδηλώσει την επιθυμία. Θα κληθεί να μιλήσει για τις βοήθειες και τα εμπόδια-δυσκολίες που διαθέτει για να επιλύσει το πρόβλημα που αντιμετωπίζει και κατά πόσο αυτά ήταν αποτέλεσμα της δικής του σκέψης ή/και αποτέλεσμα της συνεργασίας και της ανατροφοδότησης που του παρείχαν τα άλλα δύο μέλη της ομάδας του. Στη συνέχεια θα δοθεί ο λόγος και στους υπόλοιπους συμμετέχοντες και θα επακολουθήσει σχετική συζήτηση. Ωστόσο δεν είναι απαραίτητο να μιλήσουν όλοι σχετικά με ό,τι ανέφεραν στις υπο-ομάδες τους. Βεβαίως στη φάση του κλεισίματος καλό είναι να ακουστούν όλοι, έστω λέγοντας μία λέξη ή εκφράζοντας ένα συναίσθημα. Για αυτό το λόγο, ο ρόλος της εισηγήτριας λίγο πριν το κλείσιμο της συνάντησης θα πρέπει να είναι ενισχυτικός και ενθαρρυντικός. Η συγκεκριμένη τρίτη και τελευταία φάση της βιωματικής άσκησης προβλέπεται να διαρκέσει από δέκα (10) έως δεκαπέντε λεπτά (15) το ανώτερο.

Τέλος κρίνεται σκόπιμο στην τελευταία φάση της άσκησης η Εισηγήτρια να κρατά σημειώσεις σχετικά με την πορεία του βιωματικού εργαστηρίου, έτσι ώστε να καταγράψει πιθανά κενά ή δυσκολίες που εμφανίστηκαν κατά την εξέλιξή του, με σκοπό τη μελλοντική του βελτίωση.

#### *4.4 Αξιοποίηση Εμπειριών/Προσδοκώμενα Αποτελέσματα*

- Οι εμπειρίες των υπο-ομάδων, οι οποίες θα δημιουργηθούν από την αρχική ομάδα εργασίας του εργαστηρίου, θα αξιοποιηθούν μετά το τέλος της βιωματικής άσκησης, όπου όλα τα μέλη της αρχικής ομάδας θα συγκεντρωθούν σε έναν κύκλο

και η κάθε υπο-ομάδα θα κληθεί να μοιραστεί αυτά που ειπώθηκαν μεταξύ των μελών της.

- Πιο συγκεκριμένα το κάθε μέλος θα μιλήσει για τις βοήθειες που διαπίστωσε ότι διέθετε κατά την αντιμετώπιση μίας δυσκολίας του. Έτσι, μέσω της ανατροφοδότησης που θα πάρει από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του, θα οδηγηθεί στο προσδοκώμενο αποτέλεσμα, δηλαδή θα αντιληφθεί ότι είναι πλέον ικανός/ή να λαμβάνει αποφάσεις και να επιλύει προβλήματα.
- Τέλος, τόσο μέσω του βιωματικού εργαστηρίου, όσο και μέσω της θεωρητικής προσέγγισης που θα έχει προηγηθεί (πρώτη ώρα του σεμιναρίου), οι εκπαιδευόμενοι θα καταφέρουν να εκπαιδευτούν ολικά στην επίλυση προβλημάτων και στη λήψη αποφάσεων.

## Γ. Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμψύχωση ομάδων: ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (3<sup>η</sup> έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Δημητρόπουλος, Ε. (2003). *Αποφάσεις – Λήψη Αποφάσεων: Εισαγωγή στην Ψυχολογία των Αποφάσεων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη Α.Ε..

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Γ. Μπένου.

Μπουραντάς, Δ. & Παπαλεξανδή, Ν. (2003). *Εισαγωγή στη Διοίκηση Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Ε. Μπένου.

Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων & Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλη Α.Ε..

Παπασταμάτης, Α., Γρίβα, Ε., Βαλκάνος, Ε. & Γιαβρίμης, Π. (2010). *Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών: Ανάγκες των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ και προτεινόμενες πολιτικές επιμόρφωσης*. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε..

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Μελέτη Περιπτώσεων (Τόμος Α')*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σταματόπουλος, Κ. (2006). *Βιωματική Εκπαίδευση και Ανάπτυξη: Με περιπετειώδεις Ομαδικές Δραστηριότητες*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Φιλίππου, Δ. & Καραντάνα, Π. (2010). *Ιστορίες για να ονειρεύεσαι... Παιχνίδια για να μεγαλώνεις... Για εμπύχωση βιωματικών ομάδων προσωπικής ανάπτυξης*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Χυτήρης, Λ. (2001). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η Ανθρώπινη Συμπεριφορά σε Οργανισμούς & Επιχειρήσεις* (Έκδοση 3η). Αθήνα: Interbooks.

Classroom Learning, (2002). *Επίλυση Επαγγελματικών Προβλημάτων: Εγχειρίδιο Εκπαιδευόμενου*. Βοστώνη: Thomson.

Cranton, P. (2007). Ατομικές Διαφορές και Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Στο Mezirow, J. & Συνεργάτες (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σελ. 211 – 232). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jaques, D. (2001). *Μάθηση σε ομάδες: Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, J. & Συνεργάτες (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (Πρώτη Έκδοση). Αθήνα: Μεταίχμιο.

## Εργαστήριο 20: Φωτίζοντας τις σκοτεινές κάμαρες: Εργαστήριο Ευαισθητοποίησης για την εκπαίδευση στη φυλακή

**Καλλιόπη Δημητρούλη**, νομικός, προϊσταμένη τμήματος Επαγγελματικής Επιμόρφωσης Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης [dimitrouli@gsae.edu.gr](mailto:dimitrouli@gsae.edu.gr)

**Όλγα Θεμελή**, Επίκουρη καθηγήτρια Εγκληματολογικής Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Κρήτης, [themeli@psy.soc.uoc.gr](mailto:themeli@psy.soc.uoc.gr)

**Ελένη Ρηγούτσου**, κλινική ψυχολόγος, [erigoutsou@gmail.com](mailto:erigoutsou@gmail.com)

### Περίληψη

Ο χώρος εγκλεισμού αποτελεί το πιο αντιπροσωπευτικό ίδρυμα ολοκληρωτικού χαρακτήρα δυσχεραίνοντας εξ ορισμού κάθε εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιπλέον οι εκπαιδευτές στα καταστήματα κράτησης της χώρας μας, στερούνται ειδικής επιμόρφωσης και αγνοούν τόσο τις βασικές αρχές της σωφρονιστικής εκπαίδευσης όσο και της λειτουργίας του σωφρονιστικού μηχανισμού και των επιπτώσεών του στην ψυχολογία του έγκλειστου πληθυσμού.

*Το εργαστήριο στόχο έχει να ευαισθητοποιήσει τους εκπαιδευόμενους και να τους βοηθήσει να ανακαλύψουν τη σπουδαιότητα της αισθητικής εμπειρίας ως εκπαιδευτικής μεθοδολογίας.*

*Μέσα από λογοτεχνικά κείμενα και ταινίες θα διερευνηθεί ο ιδιαίτερος υποπολιτισμός της φυλακής και τα δεινά του εγκλεισμού. Η ομάδα θα αναστοχαστεί γύρω από τις συνθήκες εγκλεισμού και τα ζητήματα επαγγελματικής δεοντολογίας επικεντρώνοντας στην καταλυτική επίδραση που έχει η μάθηση μέσα στη φυλακή καθώς και στην υπαρξιακή αγωνία των κρατουμένων .*

### Abstract

#### **Illuminating dark chambers: Awareness Workshop for education in prison**

**Kalliopi Dimitrouli**, Lawyer, Head of the Vocational Training Department, GSLLL

**Olga Themeli**, Assistant Professor Department of Psychology university of Crete



**Eleni Rigoutsou** , clinical psychologist

The imprisonment area is the most representative institution of totalitarian character hindering by definition the educational process.

In addition, trainers at prisons in our country lack specialized training and appear to ignore not only the basic principles of correctional education but also the way the detention mechanism works, as well as its impact on the psychology of inmates. The workshop aims to sensitize workshop trainees and help them discover the importance of the aesthetic experience as a constituent of teaching methodology.

Through the use of literary texts and films, the particular prison sub-culture and the pains of imprisonment will be explored. The team will have the opportunity to reflect upon the detention conditions and up on issues of professional ethics by focusing on the catalytic effect of learning behind bars and the existential agony of prisoners.

«Η καταπίεση είναι μια, τόσο βαθιά και ισχυρή, πραγματικότητα ώστε παράγει φόβο για την ελευθερία. Η ελευθερία δε δωρίζεται και ούτε κανείς γίνεται ελεύθερος από μόνος του. Οι άνθρωποι γίνονται ελεύθεροι σε στενή συνάφεια με άλλους, διαμέσου μιας κατάστασης που πρέπει να αλλάξουν» Paulo Freire, (1985 [1979]).

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

### Η ΤΡΑΥΜΑΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΟΥ ΕΓΚΛΕΙΣΜΟΥ

Η φυλακή αποτελεί το πιο αντιπροσωπευτικό ίδρυμα ολοκληρωτικού χαρακτήρα (Goffman, 1961 [1994]), επιδρά καταλυτικά στην προσωπικότητα του ατόμου και λειτουργεί ως χώρος «αποθήκευσης» κοινωνικά εκτοπισμένων. Ανάμεσα στον κρατούμενο και το ίδρυμα αναπτύσσεται μια απόλυτη σχέση εξάρτησης, μια σχέση που συνθλίβει την ατομικότητά του και τον οδηγεί σε μια σταδιακή πορεία παθητικοποίησης (Τσαλίκογλου, 1996, σ. 203). Η απότομη μετάβαση από καθεστώς ελευθερίας σε καθεστώς εγκλεισμού και αντίστροφα, είναι τραυματική ("*traumatic transition*") και θέτει τον κρατούμενο σε μια ιδιαίτερη κατάσταση περιθωριοποίησης ("*a marginal man status*") δημιουργώντας σοβαρά

προβλήματα ένταξης στο νέο του περιβάλλον (Wheeler, (1961, σ. 697-712), ενώ η εμπειρία της εισόδου του κρατούμενου προς τη φυλακή περιγράφεται από τον Backett (1988, σ. 70-84) ως «κατακλυσμιαία» (*"cataclysmic experience"*) (Θεμελή, 2008).

Νέοι όροι διαμορφώνονται, αυταρχικά, μέσα από τους τυπικούς κανόνες της κοινής διαβίωσης των κρατουμένων αλλά και μέσα από τους άτυπους κανόνες της αναγκαστικής συμβίωσης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την υιοθέτηση διαφορετικών πολιτισμικών και κοινωνικών κανόνων συμπεριφοράς με στόχο την επιβίωση στο περιβάλλον της φυλακής (Pirerno, 1989).

Στη φυλακή κυριαρχεί ο φόβος, η πλήξη, η απάθεια, η απελπισία, η εξάρτηση. Οι κρατούμενοι παρουσιάζουν χαοτική μνήμη και αδυναμία συγκέντρωσης (Grunhut, 1948), αντιμετωπίζουν προβλήματα χρήσης ουσιών και καταναλώνουν μεγάλη ποσότητα φαρμάκων. Μεγάλος αριθμός κρατουμένων αποδιοργανώνεται συναισθηματικά, παρουσιάζει έντονη επιθετικότητα, πρώιμο γήρας, διαταραχές σεξουαλικότητας, αναστολή της ψυχοκοινωνικής δραστηριότητας, ζει σε κατάσταση ψευδαισθησιακής ελευθερίας που λειτουργεί ως ασπίδα αυτοπροστασίας, χάνει την αίσθηση του χρόνου, απέχει από το φαγητό, αυτοτραυματίζεται, αποπειράται να αυτοκτονήσει. Έρευνα, στο σύνολο των φυλακών της χώρας, απέδειξε ότι ο δείκτης αυτοκτονιών ανέρχεται σε 112 ανά 100.000 κρατουμένους ενώ ο ανάλογος στο γενικό πληθυσμό, σε 3,7 ανά 100.000 κατοίκους (Themeli, 2006). Τα «δεινά του εγκλεισμού» (*"pains of imprisonment"*) (Sykes, 1958, σ. 76), ο ιδιαίτερος υποπολιτισμός της φυλακής, ο υπερπληθυσμός, η αποκοπή από το οικογενειακό, το εργασιακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, ο ιδρυματισμός, η απόσυρση και η αποπροσωποποίηση (Toch, 1975), δυσχεραίνουν εξαιρετικά κάθε προσπάθεια βελτίωσης των συνθηκών κράτησης και κυρίως τη λειτουργία εκπαιδευτικών διαδικασιών μέσα τη φυλακή (Δημητρούλη, Θεμελή και Ρηγούτσου, 2006 [2008], σ. 199).

## **Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΦΥΛΑΚΗ**

### **ΑΛΛΑΓΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΦΥΛΑΚΗ**

Οι παραπάνω παράγοντες καθιστούν ιδιαίτερος δύσκολη την εμπλοκή των κρατουμένων στα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η ανάγκη ουσιαστικής διερεύνησης των ενδιαφερόντων και των αναγκών των ίδιων των κρατουμένων ώστε να κινητοποιηθούν και να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διεργασία είναι επιτακτική.

Ο Wilson (2004) στο *"Images of incarceration: representations of prison in film and television drama"* αναλύει το πλαίσιο, τους κανόνες και τις συνθήκες ζωής στη φυλακή, μέσα από τη

δραματοποίησή τους στον κινηματογράφο και την τηλεόραση. Σε συνεργασία με τη Reuss (2000), μέσα από μαρτυρίες, γράμματα και αυτοβιογραφικά κείμενα επιχειρεί να αναδείξει τη δυνατότητα μετασχηματισμού των κρατουμένων που εκπαιδεύονται στη φυλακή. Οι Nelson Mandela και Vaclav Havel στις αυτοβιογραφίες τους, αναφερόμενοι στην περίοδο της φυλάκισής τους, μαρτυρούν το ρόλο της εκπαίδευσης στο ποινικό σύστημα της χώρας τους, επισημαίνοντας τη μοναδική της σημασία. Αντίθετα, πολλές φωνές κρατουμένων που μιλούν για το ζήτημα αυτό χάνονται μέσα στην ανωνυμία τους. Η αυτοβιογραφία του Τσιγγάνου Frank Cook (1998), που έζησε 27 χρόνια έγκλειστος, καταμαρτυρεί το μετασχηματισμό του μέσα από την εμπειρία. Περιγράφει την απόρριψή του από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, την υιοθέτηση παραβατικής συμπεριφοράς ώστε να νοιώσει κυρίαρχος ανάμεσα στους συμμαθητές του και τελικά «το νέο κόσμο που ανοίχτηκε μπροστά του, όταν βύθισε τα χέρια του στον πηλό» στο μάθημα κεραμικής που παρακολουθούσε μέσα στη φυλακή (Wilson & Reuss, 2000, σ. 12-15).

Οι κρατούμενοι μέσα από την εκπαίδευση αλλάζουν συνήθειες, απόψεις, τρόπο ζωής. Μαθαίνουν να σκέφτονται διαφορετικά, κερδίζουν την αυτοεκτίμησή τους μέσα από την κοινωνική, διαδραστική διεργασία της μάθησης, της μάθησης από επιλογή (Wilson & Reuss, 2000, σ. 176-178). Η διεθνής εμπειρία αποδεικνύει πως η μείωση της υποτροπής συνδέεται άρρηκτα με εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που συμβάλλουν στην ανάπτυξη κοινωνικών αλλά και καλλιτεχνικών δεξιοτήτων, που προάγουν την κριτική σκέψη και τον έλλογο νου (Ripley, 1993).

#### *Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ «ΠΙΣΩ ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΟΡΤΕΣ»*

Ο Werner (1989) στο βιβλίο του “Correctional Education: Theory and Practice” επιχειρεί να θέσει τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές μέσα στη φυλακή, ορίζοντας τον κρατούμενο ως εκπαιδευόμενο εντός του συστήματος της φυλακής (δεινά εγκλεισμού, συνθήκες κράτησης, ιδρυματισμός, αποδόμηση προσωπικότητας). Τη σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτών επισημαίνει και ο Wolford (1990, σ. 269-277) θεωρώντας την ως την αποτελεσματικότερη επένδυση για την επανένταξη των κρατουμένων.

Η ανάγκη εκπαίδευσης των εκπαιδευτών στις φυλακές, διαπιστώθηκε ήδη από 1898. Ο Austin MacCormick εκδίδει, το 1931, το πρώτο εγχειρίδιο εξατομικευμένης εκπαίδευσης για τον έγκλειστο πληθυσμό (“The Education of Adult Prisoners”). Το 1990 η επιμόρφωση των εκπαιδευτών οργανώθηκε (“correctional educators”) στις φυλακές μέσω τηλεδιάσκεψης (Eggleston, 1991, σ. 16-17), ενώ προέκυψε η σύνταξη πλήθους οδηγιών για την εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της κράτησης (π.χ. ο οδηγός των εκπαιδευτών «Διδάσκοντας Ενήλικους σ’

ένα Επανορθωτικό Ίδρυμα» στη Βιρτζίνια των Η.Π.Α. - “Instructor Handbook 2010 – 2011, Teaching Adults in a Correctional Facility”). Σε πολλές χώρες οι εκπαιδευτές μέσα από συνεχείς διαδικασίες εκπαίδευσης, σχετικές σπουδές και εξειδικευμένη εποπτεία εκπαιδεύονται ώστε να παρεμβαίνουν με στόχο την επανένταξη και τη μείωση της υποτροπής.

Ποικίλα είναι τα κίνητρα που ενδέχεται να οδηγήσουν έναν εκπαιδευτή στη σωφρονιστική εκπαίδευση. Συχνά, επιθυμούν μια σημαντική αλλαγή στην επαγγελματική τους πορεία και την απόκτηση νέων εμπειριών. Άλλοτε πάλι κινούνται από ανθρωπιστικά κίνητρα, επιδιώκοντας τη βελτίωση των όρων εγκλεισμού και την ενίσχυση δράσεων κοινωνικής επανένταξης των κρατουμένων. Οι εκπαιδευτές, αυτοί, υιοθετούν την οπτική της εκπαίδευσης ως κατάλληλης και παραγωγικής διαδικασίας, που παρέχει ευκαιρίες για εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση με παράλληλο σεβασμό στις προσωπικές αξίες (Tewksbury, 1993, σ. 115-131).

#### *ΚΡΙΣΙΜΑ ΣΤΑΔΙΑ ΣΤΗΝ ΠΟΡΕΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΜΕΣΑ ΣΤΗ ΦΥΛΑΚΗ*

Ο εκπαιδευτής, κατά την είσοδό του στη φυλακή, πρέπει να είναι σε θέση να κατανοεί την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του έγκλειστου εκπαιδευόμενου π.χ. άγχος, νευρικότητα, απελπισία, λαμβάνοντας υπόψη και την πολυπολιτισμική σύνθεση της εκπαιδευτικής ομάδας. Οι πρώτες εκπαιδευτικές συναντήσεις πραγματοποιούνται μέσα σε κλίμα καχυποψίας. Οι κρατούμενοι ελέγχουν τη σχέση του εκπαιδευτή με τη διοίκηση και το προσωπικό της φυλακής, την αξιοπιστία και την οριοθέτησή του απέναντι στους κανόνες της.

Επομένως, το *πρώτο στάδιο* για τους εκπαιδευτές ενηλίκων στη φυλακή είναι να κατανοήσουν την ιδιότυπη λειτουργία του σωφρονιστικού μηχανισμού και τις ιδιαίτερες συνθήκες διαβίωσης των κρατουμένων, να μελετήσουν τα «δεινά του εγκλεισμού», να διαγνώσουν τις ανάγκες των κρατουμένων για εκπαίδευση και να αναγνωρίσουν τα ιδιαίτερα κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους.

Στο *δεύτερο στάδιο* οι εκπαιδευτές ενηλίκων μαθαίνουν να μην εξαρτούν τη σχέση τους με τους κρατούμενους από το είδος του αδικήματός τους, να συνειδητοποιούν ότι η διεργασία της μάθησης επηρεάζεται, καθοριστικά, από τις προσωπικές παραδοχές, στερεότυπα και προκαταλήψεις (Τσιμπουκλή, 2010 [2008]), σ. 45-60), να δείχνουν σεβασμό και να ζητούν το ίδιο από τους εκπαιδευόμενούς τους (Thomas & Thomas, 2008, σ. 36-37).

Στο  *τρίτο στάδιο* οι εκπαιδευτές ενηλίκων χρειάζεται να οριοθετήσουν το ρόλο τους τόσο απέναντι στους έγκλειστους μαθητές τους όσο και απέναντι στο προσωπικό της φυλακής.

Επιπλέον, οφείλουν να αναγνωρίζουν την ύπαρξη διακρίσεων στο σύστημα της φυλακής αλλά και τους πολλαπλούς αποκλεισμούς που υφίστανται οι διαφορετικές κατηγοριών κρατουμένων (υπόδικοι, γυναίκες, αλλοδαποί, ανήλικοι, κλπ.), να υιοθετούν τη διαπολιτισμική προσέγγιση της ομάδας (Hiemstra, 1991) και να καλλιεργούν τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας, θετικής υποστήριξης και ενθάρρυνσης (Thomas & Thomas, 2008, σ. 36-37).

Στο *τέταρτο στάδιο* οι εκπαιδευτές ενηλίκων, αναγνωρίζοντας τις γνωστικές ελλείψεις των εκπαιδευόμενων κρατουμένων, καταβάλουν κάθε δυνατή προσπάθεια προκειμένου να ενεργοποιήσουν τα κίνητρα τους για συμμετοχή. Εδώ, κρίσιμη κρίνεται η υιοθέτηση και εισαγωγή κατάλληλων μεθόδων, εργαλείων και τεχνικών, σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας μεταξύ του εκπαιδευτή και των άλλων μελών της ομάδας αποτελεί το θεμέλιο κάθε επιτυχημένης εκπαιδευτικής προσπάθειας.

Οι παράγοντες που θα οδηγήσουν στην επιλογή συγκεκριμένων τεχνικών είναι η προσωπικότητα του εκπαιδευτή, οι ιδιαίτερες κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του, τα ενδιαφέροντα των ίδιων των εκπαιδευομένων, η σύνθεση της ομάδας και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης (Mezirow & Συνεργάτες, 2007).

Στο *πέμπτο στάδιο* εντάσσεται η αξιοποίηση των συναισθημάτων που αναδύονται και η αξιολόγηση της μαθησιακής εμπειρίας από το σύνολο της ομάδας (Hiemstra, 1991). Η αξιοποίηση των συναισθημάτων των εκπαιδευομένων στη διεργασία της μάθησης επιχειρείται σύμφωνα με τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης για την αλλαγή των παραδοχών.

Τέλος, στο *έκτο στάδιο* οι εκπαιδευτές ενηλίκων δημιουργούν τις προϋποθέσεις για τη δυνατότητα διαχείρισης των συγκρούσεων μεταξύ των μελών της ομάδας. Είναι σημαντικό να προσπαθούν να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των κρατουμένων και σε άλλες δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους και να τους προετοιμάζουν για τη ζωή μετά τη φυλακή.

Σε όλα τα στάδια τον κρισιμότερο παράγοντα αποτελεί η ικανότητα που έχει ο εκπαιδευτής να δημιουργεί κίνητρα για μάθηση, να κερδίζει το σεβασμό των κρατουμένων και του προσωπικού της φυλακής (Corcoran, 1985, σ. 49-58), να προωθεί την ισοτιμία στη σχέση του με τους εκπαιδευομένους του, αντιμετωπίζοντάς τους όχι ως μία ιδιαίτερη πληθυσμιακή ομάδα, αλλά ως άτομα που διεκδικούν τα δικαιώματά τους για ίση μεταχείριση (Τσιμπουκλή, 2008 [2010], σ. 45-60).

Δουλεύοντας στη φυλακή, ο εκπαιδευτής ενηλίκων συνειδητοποιεί ότι η διεργασία της μάθησης που προϋποθέτει εμπιστοσύνη, συνεργασία, ελευθερία δεν μπορεί να λειτουργήσει επαρκώς και να ολοκληρωθεί σε συνθήκες εγκλεισμού. Η επίγνωση του αδιέξοδου αυτού οδηγεί τους εκπαιδευτές να έρθουν αντιμέτωποι με το δίλημμα που προκαλεί, δηλαδή το εάν πρέπει να παραμείνουν ή όχι μέσα στο πλαίσιο της φυλακής.

#### *Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΣΤΙΣ ΦΥΛΑΚΕΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ*

Μια διαφορετική προσέγγιση που αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων στη φυλακή μπορεί να βασίζεται στην αισθητική εμπειρία. Αυτή η διαδικασία είναι δυνατό να προκύψει μέσα από την παρατήρηση της τέχνης, στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, έτσι όπως έχει διαμορφωθεί από τον Κόκκο (2009, 2010, 2011). Υπογραμμίζεται ότι στηρίζεται στη θεωρητική προσέγγιση της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Mezirow & Συνεργάτες, 2007, Κόκκος & Μέγα 2007, Κόκκος, 2009, 2010, Κόκκος & Συνεργάτες 2011, Χασίδου, 2009). Εξάλλου η επαφή με τις τέχνες περιλαμβάνει και το κρίσιμο σημείο της αμφισβήτησης των παραδοχών μας (Κόκκος & Συνεργάτες, 2011, σ. 72). «Μπορούμε να γίνουμε κριτικά στοχαστικοί επί των παραδοχών μας, διαβάζοντας ένα βιβλίο, ακούγοντας μια άποψη, συμμετέχοντας σε προσανατολισμένη στο καθήκον επίλυση προβλημάτων ή αποτιμώντας στοχαστικά τις ιδέες και τις πεποιθήσεις μας» (Mezirow, 1997b, σ. 7, πρλβ. Λιντζέρης, 2007, σ. 94). Ο Freire υποστηρίζει «ότι ο πολιτισμός, αποτελώντας αντικείμενο ζωντανής και δημιουργικής συζήτησης σ' όλες τις διαστάσεις, μπορεί να προσφέρει το υπόβαθρο για την αναζήτηση της γνώσης» (Connolly, 1980 [1985], σ. 23).

Εξάλλου, το σύστημα των αντιλήψεων με το οποίο, οι ενήλικοι ερμηνεύουν την πραγματικότητα και έχει επιβληθεί από το πολιτισμικό πλαίσιο, συχνά εμπεριέχει λανθασμένες και διαστρεβλωμένες αξίες, πεποιθήσεις, παραδοχές και υποθέσεις (Κόκκος 2005, σ. 75). Σύμφωνα με τον Mezirow, βάση στη διεργασία μάθησης της ενήλικης ζωής αποτελεί η δυνατότητα των εκπαιδευομένων να επανεξετάσουν την αφετηρία των δυσλειτουργικών αντιλήψεών τους και να αναρωτηθούν για την εγκυρότητα αυτών που είναι προβληματικές (Κόκκος, 2005, σ.75).

Σε ιδρυματικούς χώρους η εκπαιδευτική διαδικασία εμπλουτίζεται με την αξιοποίηση της τέχνης. Η εκπαίδευση μέσα στη φυλακή παρουσιάζει μεγάλη και σταθερή συμμετοχή κρατουμένων όταν σχετίζεται με την τέχνη (π.χ. εργαστήρια ζωγραφικής, κινηματογράφου, φωτογραφίας, λειτουργία θεατρικών και μουσικών ομάδων κλπ.). Παράλληλα, ο εκπαιδευτής απαιτείται να προσεγγίζει κριτικά πρώτα τις δικές του παραδοχές και στη συνέχεια τις παραδοχές των κρατουμένων.

## **ΒΙΩΜΑΤΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ**

### **Μέθοδος**

Η διεργασία μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία σύμφωνα με τις αρχές και τα στάδια της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Κόκκος 2009, 2010, Κόκκος & Συνεργάτες, 2011) προσφέρει στον αποδέκτη τη δυνατότητα να οργανώνει τις γνωστικές του ικανότητες με τρόπο που διαφέρει από τον κυρίαρχο και να αντιλαμβάνεται την εμπειρική πραγματικότητα με μια εναλλακτική προοπτική. Για το λόγο αυτό, προτείνεται στο πλαίσιο του εργαστηρίου η αξιοποίηση δύο λογοτεχνικών κειμένων και αποσπασμάτων δύο ταινιών, με σχετική θεματολογία. Εξάλλου, η συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτών αποτελεί σημαντική «*πρόκληση για σκέψη*» (Dewey, (1934 [1980])). Με τη διεργασία αυτή, η ομάδα των εκπαιδευομένων στο συγκεκριμένο εργαστήριο επιλέγει μια περιπέτεια κατανόησης των ιδεών, των αξιών και των συναισθημάτων που δημιουργούνται στα μέλη της.

Ανιχνεύονται οι απόψεις, τα στερεότυπα των εκπαιδευομένων πάνω σε ζητήματα εκπαίδευσης κοινωνικά ευάλωτων ομάδων, ειδικότερα όσων ζουν σε συνθήκες εγκλεισμού και αντιμετωπίζουν πολλαπλούς αποκλεισμούς (π.χ. κρατούμενες μητέρες, ψυχικά ασθενείς, μετανάστες, χρήστες ουσιών, Roma κλπ.).

**Διάρκεια εργαστηρίου:** 2 ώρες

### **Σκοπός**

Σκοπός του εργαστηρίου είναι η γνωριμία των εκπαιδευομένων με το χώρο της φυλακής και τις ιδιαιτερότητες της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο συγκεκριμένο πλαίσιο, η επισήμανση στερεότυπων αντιλήψεων, παραδοχών και στάσεων γύρω από την εκπαίδευση στους χώρους εγκλεισμού, η οριοθέτηση του ρόλου και η ανίχνευση των κινήτρων του εκπαιδευτή ενηλίκων σε χώρους εγκλεισμού.

**Χαρακτηριστικά εκπαιδευομένων:** εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων, οι οποίοι/ες ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση σε χώρους εγκλεισμού.

### **Εκπαιδευτικοί στόχοι**

Σε επίπεδο γνώσεων:

- ❖ Να αποκωδικοποιούν τους κανόνες λειτουργίας του πλαισίου της φυλακής, να προσεγγίζουν και να αντιλαμβάνονται τα δεινά του εγκλεισμού

- ❖ Να αναγνωρίζουν τη σημασία του ρόλου της εκπαίδευσης στο συγκεκριμένο πλαίσιο

Σε επίπεδο ικανοτήτων:

- ❖ Να θέτουν όρια στη σχέση τους με τους κρατούμενους (σε συναισθηματικό επίπεδο και σε επίπεδο διαχείρισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας)
- ❖ Να θέτουν όρια στη σχέση τους με το προσωπικό (διαχείριση του ιδιαίτερου πλαισίου της φυλακής)
- ❖ Να επεξεργάζονται ενσυνείδητα τις παραδοχές τους σχετικά με τους κρατούμενους ως εκπαιδευόμενους

Σε επίπεδο στάσεων:

- ❖ Να στέκονται κριτικά απέναντι στη διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα σωφρονιστικά καταστήματα
- ❖ Να υιοθετούν νέες στάσεις ως εκπαιδευτές, χτίζοντας τη σχέση τους με τους εκπαιδευόμενους χωρίς την παροχή «διευκολύνσεων»
- ❖ Να αμφισβητούν τα κίνητρα που τους ωθούν να διδάξουν στη φυλακή

***Η διαδικασία, η οποία θα ακολουθηθεί στο εργαστήριο, είναι η εξής:***

***Προετοιμασία (5').***

Εισαγωγή στη θεματική της εκπαίδευσης στη φυλακή.

***1ο Στάδιο Επεξεργασίας: Διερεύνηση της ανάγκης για κριτικό στοχασμό (15').***

Το πρώτο στάδιο αφορά στη διερεύνηση των παραδοχών των εκπαιδευομένων, από τις συντονίστριες του εργαστηρίου. Αφορμή για την έναρξη της διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών και των παραδοχών θα αποτελέσει η προβολή αποσπάσματος της ταινίας «Εννέα ζωές» σε σκηνοθεσία του Ροντρίγκο Γκαρσία (“Nine Lives” - ΗΠΑ, 2005), το οποίο πραγματεύεται τη δυσκολία μιας αλλοδαπής κρατούμενης να συναντήσει την κόρη της την ώρα του επισκεπτηρίου στη φυλακή.

Στόχος της δραστηριότητας είναι να λειτουργήσει ως ερέθισμα για την ανάδυση ερωτημάτων γύρω από τον ιδιαίτερο υποπολιτισμό της φυλακής και «τα δεινά του εγκλεισμού».

***2ο Στάδιο Επεξεργασίας: Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους (20').***



Οι συντονίστριες του εργαστηρίου θα ζητήσουν από τους εκπαιδευόμενους να χωριστούν σε μικρές ομάδες όπου θα κληθούν να απαντήσουν σε ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις θα σχετίζονται με το απόσπασμα της ταινίας που έχει προβληθεί.

*Ενδεικτικές Ερωτήσεις:*

- ❖ Ποιες είναι οι πρώτες σκέψεις και αντιδράσεις σε σχέση με την ηρωίδα της ταινίας;
- ❖ Ποια θέματα σχετικά με το πλαίσιο της φυλακής πιστεύετε ότι αναδεικνύονται στο απόσπασμα που είδατε;
- ❖ Ποιο από τα θέματα αυτά, θεωρείτε σημαντικότερο;
- ❖ Υπάρχουν, κατά τη γνώμη σας, άλλα προβλήματα στη φυλακή τα οποία δεν εντοπίζονται στο απόσπασμα της ταινίας; Αν ναι, ποια;

Ο στόχος είναι μέσα από την επεξεργασία των απαντήσεων να αναδυθούν τα ειδικότερα ζητήματα της σωφρονιστικής μεταχείρισης των κρατουμένων, που οι συμμετέχοντες στο εργαστήριο διέκριναν στην ταινία.

### **3ο Στάδιο Επεξεργασίας: Προσδιορισμός των απόψεων που θα εξεταστούν (15').**

Στην ολομέλεια, η ευρύτερη ομάδα μαζί με τις συντονίστριες του εργαστηρίου θα ιεραρχήσει τις σκέψεις που υπάρχουν και τις απαντήσεις που δόθηκαν στο πλαίσιο των μικρότερων ομάδων, διαμορφώνοντας τις προτάσεις για το αντικείμενο της κριτικής επεξεργασίας σχετικά με το σύστημα της φυλακής, τις ιδιαίτερες συνθήκες διαβίωσης των κρατουμένων, τις σχέσεις των κρατουμένων μεταξύ τους αλλά και με το προσωπικό της φυλακής και την οικογένειά τους.

### **4ο Στάδιο Επεξεργασίας: Προσδιορισμός έργου τέχνης ως έναυσμα επεξεργασίας των υποθεμάτων (20').**

Θα ακολουθήσει ανάγνωση αποσπασμάτων από το μυθιστόρημα του Μπερνάρντο Ατσάγα (1996) «Εκείνοι οι Ουρανοί», όπου αποτυπώνονται οι σκέψεις και περιγράφονται τα συναισθήματα της ηρωίδας, η οποία αμέσως μετά την αποφυλάκισή της επιστρέφει με λεωφορείο στο Μπιλμπάο. Στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, οι εκπαιδευόμενοι θα επικεντρωθούν στην καταλυτική επίδραση που είχε στην ηρωίδα η μάθηση μέσα στη φυλακή καθώς και στην υπαρξιακή της αγωνία που μεταλλάσσεται από την πρώτη μέχρι και την τελευταία μέρα της στη φυλακή.

«ΕΚΕΙΝΟΙ ΟΙ ΟΥΡΑΝΟΙ»

«Μέσα

*Ρίξε τις αμπάρες*

*Βγάλε μια φωνή και φύγε*

*φύγε, αν μπορείς.*

*Φύγε να βρεις τη θάλασσα,*

*το φεγγάρι, το σπίτι σου,*

*το φλιτζάνι του καφέ....*

Κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας για έξω

«-Τα πήρες, τα πήρες όλα;»

«-Και τα τετράδιά σου, των αγγλικών; Τα πήρες;»

«-Μάλιστα, κυρία καθηγήτρια. Τα πήρα.»

*Έξω*

Πρέπει να αυτοκυριαρχηθώ, σκέφθηκε. Όμως, ήξερε πως δεν ήταν εύκολο. Μετά από τέσσερα χρόνια στη φυλακή, με τα ίδια αντικείμενα και τα ίδια πρόσωπα να την περιβάλλουν αδιάκοπα, υποχρεωμένη να πειθαρχεί κάθε μέρα στο ίδιο ωράριο, ότι και να συναντούσε έξω της φαινόταν σκληρό και βίαιο, της παρέσυρε το πνεύμα σε ένα είδος πηγαϊνέλα όπου, με λιγγιώδεις ρυθμούς, το άσπρο ακολουθούσε το μαύρο, την ευφορία η κατάθλιψη, τη χαρά η λύπη.

Το χειρότερο ήταν πως τα σκαπανεβάσματα την κούραζαν, της έκλεβαν την ενεργητικότητα που τόσο θα χρειαζόταν από την επόμενη ημέρα κιάλας, στον αληθινό κόσμο, όχι σ' εκείνο των ονείρων της ή σ' αυτόν του λεωφορείου, το οποίο έτρεχε σ'έναν αυτοκινητόδρομο ανώνυμο και σχεδόν ιδεατό.

Θα' βρισκε δουλειά;

Θα τη δέχονταν στο νοσοκομείο όπου εργαζόταν προηγουμένως; Μάλλον όχι.

Από ότι φαινόταν, σύμφωνα με τα λεγόμενα του πατέρα της σε κάποιο γράμμα, η καινούρια προσφορά εργασίας των νοσοκόμων είχε καλύψει όλες τις θέσεις, και τις καλές και τις κακές.»

Μέσα από την επεξεργασία του κειμένου στην ολομέλεια, οι εκπαιδευόμενοι μεταφέρουν την προσοχή τους, από το γενικότερο πλαίσιο της φυλακής, στην εκπαιδευτική διαδικασία και τις ιδιαιτερότητες της λειτουργίας της στο συγκεκριμένο χώρο. Ειδικότερα, τίθενται τα ερωτήματα: τι προσφέρει η εκπαίδευση στους κρατούμενους, ποιες είναι οι δυσκολίες παρακολούθησης ενός προγράμματος μέσα στη φυλακή;

**5ο Στάδιο Επεξεργασίας: Κριτικός στοχασμός μέσω της αισθητικής εμπειρίας (30').**

Στη συνέχεια, θα προβληθεί σκηνή από την ταινία «Σφραγισμένα χείλη» σε σκηνοθεσία του Στήβεν Ντάλντρι (“The Reader” - ΗΠΑ, 2008). Η ταινία πραγματεύεται τη ζωή μιας αναλφάβητης γυναίκας στην Γερμανία την εποχή του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, η οποία είναι μέλος των SS και καταδικάζεται για εγκλήματα πολέμου. Κατά τη διάρκεια της στέρησης της ελευθερίας της θα μάθει να διαβάζει και να γράφει.

Μετά την προβολή του αποσπάσματος, οι εκπαιδευόμενοι θα κληθούν να απαντήσουν στην ολομέλεια με τη μορφή καταγισμού ιδεών σε ορισμένα ερωτήματα, τα οποία θα βοηθήσουν να ληφθούν υπόψη οι διαφορετικές παράμετροι της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε συνθήκες στέρησης της ελευθερίας.

*Ενδεικτικές ερωτήσεις:*

- ❖ Ποιες είναι οι πρώτες σας εντυπώσεις από το απόσπασμα της ταινίας που παρακολουθήσατε;
- ❖ Ποιο θεωρείτε ότι είναι το μήνυμα της ταινίας σχετικά με την ηρωίδα;
- ❖ Τι θεωρείτε ότι οδήγησε την ηρωίδα στη διαδικασία μάθησης;
- ❖ Υπήρχαν εμπόδια σ’ αυτή τη διαδικασία;

Στη συνέχεια, οι συντονίστριες του εργαστηρίου θα καλέσουν τους εκπαιδευόμενους να χωριστούν σε ομάδες και να επεξεργαστούν τα *ερωτήματα*:

- ❖ Κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου, επιχειρήθηκε η προσέγγιση του ζητήματος της φυλακής από διαφορετικές πλευρές. Ποιο από τα θέματα που αναδύθηκαν θεωρείτε σημαντικότερο;
- ❖ Θεωρείτε ότι άλλαξε κάτι σχετικά με τις αρχικές σας σκέψεις και αντιδράσεις;
- ❖ Τι καινούριο ανακαλύψατε καθώς παρατηρούσατε, σχολιάζατε;

Τα αποτελέσματα των ομάδων θα συζητηθούν στην ολομέλεια. Μέσα από το απόσπασμα της ταινίας θα δοθεί η ευκαιρία, οι εκπαιδευόμενοι να αναρωτηθούν γύρω από το ρόλο και τα όρια τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων στη φυλακή.

**6ο Στάδιο Επεξεργασίας: Επαναξιολόγηση των παραδοχών (15’).**

Στο τέλος του εργαστηρίου, θα δοθεί για μελέτη το κείμενο του Τζάιλς Σμιθ (2004) «Τελευταίες Επιθυμίες» στο συλλογικό βιβλίο του Νικ Χόρνμπυ «Συνομιλώντας με έναν άγγελο». Το κείμενο αναφέρεται στις τελευταίες επιθυμίες των κρατουμένων πριν από την εκτέλεση, με αφηγήτρια τη μαγείρισσα της φυλακής.

Ως συνέχεια της διεργασίας της ομάδας θα ζητηθεί από όσους συμμετείχαν στο εργαστήριο, μέσα στις επόμενες δυο βδομάδες από τη λήξη του συνεδρίου, να διαβάσουν το κείμενο, να συνθέσουν και να μοιραστούν διαδικτυακά την προσωπική τους εκδοχή για

τη σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στους εργαζόμενους στη φυλακή και τους κρατούμενους. Συγκεκριμένα, θα στοχαστούν για τα «δώρα» που ο εργαζόμενος (ή ο εκπαιδευτής) δίνει στους κρατούμενους και τον τρόπο που εκείνοι τα «χρησιμοποιούν». Στόχος της διαδικασίας αυτής είναι η περαιτέρω διερεύνηση των συναισθημάτων, των συγκρούσεων, αλλά και των επαγγελματικών διλημάτων που αναφύονται μέσα από τη σχέση εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου κρατούμενου.

### **Επίλογος**

Η διεθνής εμπειρία τονίζει ότι η οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και η συμμετοχή των κρατουμένων εκτός από τη μείωση του κινδύνου για νέα εμπλοκή στα γρανάζια του ποινικού μηχανισμού, περιορίζει τη χρήση βίας και παράλληλα συμβάλλει σημαντικά στον εξανθρωπισμό της φυλακής (Newman, Lewis & Beverstock, 1993). Όπως επισημάνθηκε, μια διαφορετική προσέγγιση που αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων στη φυλακή μπορεί να βασίζεται στην αισθητική εμπειρία. Στη διάρκεια του εργαστηρίου διαφορετικά αφηγηματικά και συνειδησιακά μέσα και επίπεδα, θα αθροιστούν για να δημιουργήσουν ένα σύνολο όπου τίποτα δεν κρίνεται, αλλά τα πάντα σχετίζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε οι εκπαιδευόμενοι κάνοντας δικά τους όλα τα στοιχεία που επεξεργάστηκαν να καταλήξουν στα δικά τους συμπεράσματα σχετικά με την εκπαίδευση σε χώρους εγκλεισμού και στέρησης της ελευθερίας.

*ΔΕΝ το ξέρω αν σε δίκιο οι νόμοι βρίσκονται,  
κι ούτε ξέρω οι νόμοι αν αδικούνε.  
Αυτό που ξέραμε όλοι εδώ οι κατάδικοι,  
είναι πως στέρεοι τοίχοι μας κρατούνε,  
και πως σα χρόνος είναι η κάθε ημέρα μας,  
χρόνος που αργές οι μέρες του γυρνούνε.*

*Oscar Wilde, 1898*

*Η μπαλάντα της Φυλακής του Reading*

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

#### **Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία**

Ατσάγα, Μπ. (1996). *Εκείνοι οι Ουρανοί*. Αθήνα: Εκδόσεις Εκκρεμές.

Δημητρούλη Κ., Θεμελή Ο. και Ρηγούτσου, Ε. (2006 [2008]). *Η εκπαίδευση στις Φυλακές. Το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας*. Άρθρο στα Πρακτικά Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Δια βίου μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή (σ. 199-204). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 31/3- 2/4/2006.

Θεμελή, Ό. (2008). Η προστασία της ανηλικότητας: Βασικές αρχές συνέντευξης με κακοποιημένα παιδιά. Στο Ο. Γιωτάκος και Μ. Τσιλιάκου (επιμ.). *Ο κύκλος της κακοποίησης* (σελ. 107-126). Αθήνα: Εκδόσεις Αρχιτέλαγος.

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

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

Κόκκος, Α. (2009). *Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής*, Εισήγηση στην 8<sup>η</sup> Διεθνή Συνδιάσκεψη για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Βερμούδες, 18-20/11/2009 (διαθέσιμο στο <http://transformativelearning.org>).

Κόκκος, Α. (2010). *Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής*. *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, 19, σ. 9-13.

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

Λιντζέρης, Π. (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Σμιθ, Τζ. (2004). Τελευταίες Επιθυμίες. Στο συλλογικό βιβλίο του Νικ Χόρνμπυ, *Συνομιλώνοντας με έναν άγγελο* (σ. 61-73). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Τσαλίκογλου, Φ. (1996). *Μυθολογίες Βίας και Καταστολής*. Αθήνα: Παπαζήση.

Τσιμπουκλή, Α. (2008 [2010]). «*Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων*». Εκπαιδευτικό Υλικό, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης από Απόσταση 100 ωρών, 2<sup>η</sup> Διδακτική Ενότητα (σ. 45-60). Αθήνα: Γ.Γ.Δ.Β.Μ., Ι.Δ.ΕΚ.Ε.

Χασίδου, Μ. (2009). *Κριτικός Στοχασμός και Μετασχηματισμός στην Εκπαίδευση Ενηλίκων μέσω του Θεάτρου. Το παράδειγμα «Βρικόλακες» του Ερ. Ίψεν*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Connolly, R. (1980 [1985]). Ο Φρέϊρε, η Πρακτική και η Αγωγή. Συλλογή κειμένων *Literacy and Revolution: The Pedagogy of Paulo Freire*. London: Pluto press. Στο *Για μια απελευθερωτική αγωγή* (σ. 15-29). Αθήνα: Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης.

Freire, P. (1979 [1985]). Η Κριτική Συνειδητοποίηση για μια Απελευθερωτική Αγωγή. Συλλογή κειμένων *Schooling and Capitalism: A sociological Reader*. London: The Open University Press, Routledge & Kegan Paul. Στο *Για μια απελευθερωτική αγωγή* (σ. 94-103). Αθήνα: Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης.

Goffman, E. (1961 [1994]). *Asylums. Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New York: Anchor. Μετάφραση στα ελληνικά Κομνηνός, Ξ. Άσυλα. Δοκίμια για την κοινωνική κατάσταση των ασθενών του ψυχιατρείου και άλλων τροφίμων. Αθήνα: Ευρύδαλος.

### Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Backett, S. A. (1988). Suicide and stress in prison: implications for a preventive strategy. In S. Backett, S. M. and Neil, A. Yellowles (Eds.). *Imprisonment Today* (pp. 70-84). London: MacMillan Press.

Corcoran, F. (1985). Pedagogy in Prison: Teaching in Maximum Security Institutions. *Communication Education*, 34 (1), 49-58.

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

Eggleston C. (1991). Correctional Education Professional Development. *Journal of Correctional Education*, 42, Issue 1, 16-22.

Grunhut, M. (1948). *Penal Reform: A Comparative Study*. **Oxford**, UK: Clarendon **Press**.

Hiemstra, R. (Ed.). (1991). Creative environments for effective adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, no 50. San Francisco: Jossey-Bass.

MacCormick, A. (1931 [1976]). *Education of Adult Prisoners*. New York: AMS Press.

Mezirow, J. (1997b). Transformative Learning: Theory to Practice. In Carton, P. (Ed.) *Transformative Learning in Action: Insights from Practice*. *New Directions for Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 5-12.

Newman, A.P., Lewis, W & Beverstock, C. (1993). *Prison Literacy*. Philadelphia: National Center of Adult Literacy.

- Piperno, A. (1989). *La Prisonizzazione: Teoria e Ricerca in Carcere e Trattamento* (a cura di F. Ferracuti). *Trattato di criminologia, medicina criminologica e psichiatria forense*, vol. 11. Milano: Giuffrè, 57-68.
- Ripley, P. (1993). *Prison Education Role in Challenging Offending Behaviour*. Mendip Papers MP047.
- Sykes, G. (1958). *A Society of Captives: A study of a Maximum Security Prison*. Princeton, University Press.
- Tewksbury, R. (1993). *Motivations for Post Secondary Correctional Educators*. *Journal of Criminal Justice Education*, 4, (1), 115-131.
- Themeli, O. (2006). *Suicide in the Greek Penal System and the problem of the various limitations in relevant studies*. *Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, 27(3), 135-139.
- Thomas R. G. & Thomas R. M. (2008). *Effective Teaching in Correctional Settings: Prisons, Jails, Juvenile Centers and Alternative Schools*. Charles C Thomas, Publisher LTD, USA.
- Toch, H. (1975). *Men in crisis: Human Breakdowns in Prison*. Aldine: New York.
- Werner, D. (1989). *Correctional education: Theory and Practice*. Danville, IL: Interstate Publishers.
- Wheeler, S. (1961). *Socialization in correctional community*. *American Sociological Review*, 26, 697-712.
- Wilson, D. & Reuss, A. (2000). *Prison (er) Education. Stories of Change and Transformation*. United Kingdom: Waterside Press
- Wilson, D. & O' Sullivan, S. (2004). *Images of incarceration: representations of prison in film and television drama*. United Kingdom: Waterside Press.
- Wolford, B. (1990). *Correctional staff training in the United States: delivery systems for specialized professional groups*. *Yearbook of Correctional Education* (pp. 269-277). Burnaby: B.C.Q Institute for the Humanities, Simon Fraser University.

## Εργαστήριο 21: Διερευνώντας την κρίση και τα συναισθήματα μέσω της βιωματικής εμπειρίας

**Dr. Σοφία Καλογρίδη**, Σχολική Σύμβουλος ΠΕ, ΣΕΠ στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, [kalogrid@otenet.gr](mailto:kalogrid@otenet.gr)

**Μαρία Καγιαβή**, Διευθύντρια στο ΣΔΕ Κορυδαλλού, Υποψήφια Διδάκτορας στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, [mkagiavi@sch.gr](mailto:mkagiavi@sch.gr)

### Περίληψη

Το προτεινόμενο βιωματικό εργαστήριο έχει στόχο να διερευνήσει πώς οι εκπαιδευτικοί βιώνουν την κρίση στο σχολείο. Το θεωρητικό πλαίσιο του εργαστηρίου βασίστηκε στη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Jack Mezirow. Ειδικότερα, τα ερωτήματα που θα μας απασχολήσουν είναι: α. Πώς βιώνουν οι εκπαιδευτικοί την κρίση στο χώρο του σχολείου; Ποιες είναι οι απόψεις τους, οι παραδοχές τους για την κρίση; Κυρίως, όμως ποια είναι τα συναισθήματά τους; β. Μπορούν οι θεωρίες της Μετασχηματίζουσας Μάθησης να δώσουν στους εκπαιδευτικούς εργαλεία κριτικής προσέγγισης, ανάλυσης, ερμηνείας και μετασχηματισμού των αρνητικών συναισθημάτων που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί; γ. Μπορεί η χρήση της μεθόδου της αισθητικής εμπειρίας (Perkins, 1994, Κόκκος, 2009) να συμβάλλει στην κριτική προσέγγιση και στο μετασχηματισμό αυτών των αρνητικών συναισθημάτων που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στο χώρο του σχολείου;

### Abstract

#### Examining Crisis and Feelings through an innovative experiential session

**Dr. Sophia Kalogridi**, School Counselor -Tutor in Hellenic Open University

**Mary Kagiavi**, Principal of Second Chance School- PhD Candidate

This innovative experiential session investigates how are educators experiencing “crisis in school”. What are their views, and assumptions relating to the crisis? And mostly, what are their feelings? The theoretical background of this workshop is mainly based on the Jack Mezirow’s theory of Transformative Learning, as this specific theory supports the development of critical thinking applied through a free and equal participation of all members involved. Educators are pushed through dialogue investigate a topic from all



possible viewpoints, and to express their feelings. The main question to be dealt with is: Is it feasible for the Transformative Learning theory to provide teachers with methods of critical approach, analysis, interpretation and transformation of their negative emotions? Furthermore, the issue of whether the "Transformative Learning through aesthetic experience" method as expressed initially by Perkins can contribute to the evolution of the practice in Transformative Learning providing a better approach will be examined.

### **Θεωρητική Προσέγγιση**

Είναι γεγονός ότι σήμερα, βιώνουμε παγκόσμια μια πολύ δύσκολη και ιδιαίτερη κατάσταση. Οι αλλαγές που συντελούνται είναι καθοριστικές και αφορούν όλες τις μορφές της παραγωγής και της εργασίας, κυρίως λόγω της παγκοσμιοποίησης και των ραγδαίων τεχνολογικών εξελίξεων.

Η κοινωνικό-οικονομική αυτή κατάσταση, όπως είναι φυσικό, δεν θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστο και το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας, επηρεάζοντας τόσο τον εκπαιδευτικό ως δρών υποκείμενο, όσο και κάθε σχολική μονάδα ως ζωντανό οργανισμό, κομμάτι του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου.

Η κρίση βέβαια στην εκπαίδευση δεν είναι καινούργιο φαινόμενο. Ήδη το 1968 η Χάνα Αρέντ έθετε το πρόβλημα της κρίσης στην εκπαίδευση που πλήττει όλες τις ανεπτυγμένες χώρες και ιδιαίτερα τις Ηνωμένες Πολιτείες, ξεκινώντας με το απλό ερώτημα *«γιατί ο μικρός - Γιάννης δεν ξέρει να διαβάσει»*.

Ωστόσο, η σημερινή κρίση στην Ελλάδα είναι σοβαρή, σύνθετη αγγίζει όλα τα επίπεδα της κοινωνικής, πολιτικής, πολιτιστικής, οικονομικής ζωής και επηρεάζει παραδοσιακές κοινωνικές δομές όπως η οικογένεια, η τοπική κοινωνία και το σχολείο, έχοντας ως επακόλουθο το γεγονός *«ότι όλο και περισσότεροι άνθρωποι χρειάζεται να βρίσκουν νέους τρόπους για να καθορίσουν την πορεία τους μέσα σε αβέβαιες συνθήκες»* (Κόκκος, 2009β).

Οι εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερα ευαίσθητη κοινωνικά ομάδα γιατί έρχονται σε επαφή καθημερινά με το μέλλον της χώρας, που είναι τα παιδιά. Η δουλειά τους δεν είναι μόνο η διδασκαλία αλλά και η διαπαιδαγώγηση των μαθητών, η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, η διαφύλαξη της ψυχικής τους υγείας. Οι ίδιοι βιώνουν συναισθήματα στο χώρο του σχολείου, καλλιεργούν συναισθήματα στους μαθητές τους,

οφείλουν να αναπτύσσουν συναισθηματική σχέση μαζί τους καταναλώνοντας και προκαλώντας ποικιλία συναισθημάτων.

Πώς όμως ανταποκρίνονται απέναντι σε αυτές τις ανάγκες, όταν οι ίδιοι βιώνουν φαινόμενα αποξένωσης στο χώρο εργασίας λόγω της κρίσης, ο κοινωνικός τους ρόλος υποβαθμίζεται και οι μισθοί τους μειώνονται; Πώς βιώνουν την κρίση στο χώρο του σχολείου; Πώς αισθάνονται; Μπορούν οι θεωρίες του κριτικού στοχασμού της Μετασχηματίζουσας Μάθησης να δώσουν στους εκπαιδευτικούς μεθόδους ανάλυσης, ερμηνείας ακόμα και μετασχηματισμού των συναισθημάτων τους με στόχο να γίνουν πιο ανθεκτικοί και δημιουργικοί στο χώρο εργασίας τους;

Το θεωρητικό υπόβαθρο αυτού του εργαστηρίου βασίζεται κυρίως στη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Jack Mezirow (1990, 1997, 2000, 2003, 2009 κλπ), καθώς η θεωρία αυτή υποστηρίζει την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού μέσα από έναν ελεύθερο και ισότιμο διάλογο, ωθώντας τους εκπαιδευόμενους στη διερεύνηση ενός θέματος από όλες τις διαστάσεις του, ενισχύοντας τη κατανόηση και επανεξέταση των παραδοχών τους, καθώς και των πλαισίων αναφοράς μέσα στα οποία αυτές έχουν διαμορφωθεί. Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση μπορεί να γίνει κατανοητή ως η επιστήμη που βοηθά τους ενήλικες να «στοχαστούν» σχετικά με τον εαυτό τους και τον τρόπο με τον οποίο έχουν διαμορφώσει τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τα συναισθήματα τους. (Mezirow, 2010). Σύμφωνα με τον Mezirow, η μετασχηματίζουσα μάθηση συμβαίνει όταν τα άτομα μέσα από τον κριτικό στοχασμό αλλάζουν το πλαίσιο αναφοράς τους, τροποποιούν δηλαδή αυτές τις πεποιθήσεις και τις παραδοχές τους και αρχίζουν συνειδητά να εφαρμόζουν νέους τρόπους, ώστε να ορίσουν τον κόσμο γύρω τους. (Mezirow, 2000). Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης που αναπτύχθηκε από τον Jack Mezirow, επηρεασμένη από τις μελέτες του γερμανού φιλοσόφου J. Habermas, αποτελεί τα τελευταία χρόνια μια από τις σημαντικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Kokkos, 2005).

Είμαστε εκπαιδευτικοί (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) και βιώνουμε και οι ίδιες τις δυσκολίες που προκαλεί η κρίση στο χώρο της εκπαίδευσης. Η κρίση προκαλεί πολύ αρνητικά συναισθήματα όπως αγωνία, αβεβαιότητα για το αύριο, φόβο, απελπισία, απογοήτευση κ.ά. Τα συναισθήματα αυτά βιώνουμε και εμείς και οι συνάδελφοι μας και νιώθουμε ότι πολλές φορές μας αποπροσανατολίζουν, μας δημιουργούν προβλήματα στην επικοινωνία μεταξύ μας αλλά και με τους μαθητές μας. Αναρωτιόμαστε, πώς μπορούμε να τα διαχειριστούμε, πώς μπορούμε να στοχαστούμε πάνω σε αυτά με τέτοιο τρόπο ώστε να

μην αφήσουμε να καταστραφεί η δημιουργικότητα και η θετική μας διάθεση απέναντι στη δουλειά μας εξαιτίας της κρίσης; Είναι δυνατόν στοχαζόμενοι πάνω στα συναισθήματα μας να δούμε άλλες/εναλλακτικές όψεις τους, ώστε να μην αφήσουμε να μας καταβάλλουν; Πώς μπορούμε να κάνουμε νέα ανοίγματα και στον τρόπο που βιώνουμε τα συναισθήματά μας, αξιοποιώντας κατ'ελάχιστον τη φαντασία μέσω της τέχνης ώστε «...to work for the ability to look at things as if they could be otherwise -...να εργαστούμε για τη δυνατότητα να δούμε πως θα μπορούσαν τα πράγματα να είναι διαφορετικά» (Greene, 1995:19).

Έχοντας ενστερνιστεί τη Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από θεωρητικές και βιωματικές διαδικασίες, που μας έχει προσφέρει η Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, πιστεύουμε, ότι για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στον όλο και πιο σύνθετο ρόλο του, πρέπει να βρίσκεται σε μια συνεχή διεργασία αυτογνωσίας και θετικής αλλαγής. Ο στοχασμός σαν διαδικασία, συχνά ανατρέπει τις υπάρχουσες πεποιθήσεις, οδηγώντας στην αλλαγή των στάσεων. Μάλιστα ο κριτικός στοχασμός απαιτεί αυτό ακριβώς: την κριτική αντιμετώπιση των πεποιθήσεών μας πάνω στις οποίες όλα τα πιστεύω μας έχουν οικοδομηθεί. «Ο στοχασμός σχετικά με την κατάσταση του ατόμου μπορεί να οδηγήσει σε Μετασχηματίζουσα Μάθηση» λέει ο Mezirow (Mezirow, 1990:18). Πώς όμως μπορούμε να δουλέψουμε με τα συναισθήματά μας; Πιστεύουμε ότι αν τα συναισθήματα παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στη μάθηση είναι λογικό να έχουν και ένα εξίσου σημαντικό ρόλο στο μετασχηματισμό αποκρυσταλλωμένων γνώσεων, αντιλήψεων, παραδοχών, που αφορούν κάθε πτυχή της ζωής μας και στη συγκεκριμένη περίπτωση και το πώς αντιμετωπίζουμε την κρίση. Ειδικά για τους εκπαιδευτικούς ο Taylor αναφέρει: «Αν και η έμφαση έχει δοθεί στη Μετασχηματίζουσα Μάθηση ως μια ορθολογική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εξετάσουν με ποιο τρόπο μπορούν να συνδέσουν τον ορθολογισμό και το συναίσθημα, χρησιμοποιώντας ως μέσο προβληματισμού από κοινού, τα αισθήματα και τα συναισθήματα που πηγάζουν από τον κριτικό στοχασμό». (Taylor, 2009). Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση είναι μια διαδικασία πραγματικής αλλαγής σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς. Ένα πλαίσιο αναφοράς περιλαμβάνει γνωστικά και συναισθηματικά συστατικά και έχει δυο διαστάσεις: τις νοητικές συνήθειες και τις συγκεκριμένες απόψεις. (Mezirow, 1997: 5-6). Έτσι αν η μία πλευρά της μετασχηματιστικής μάθησης επικεντρώνεται στη λογική μέσω των εμπειριών, των κρίσεων κλπ η άλλη πρέπει να επισύρει την προσοχή μέσα από τις εικόνες, τα σύμβολα και τα συναισθήματα (Boyd and Myers, 1998:277). Επιπλέον, οι πρόσφατες εξελίξεις στην νευροεπιστήμη των συναισθημάτων, τονίζουν τη σύνδεση ανάμεσα στις γνωστικές και τις συναισθηματικές

λειτουργίες, γεγονός που μπορεί να φέρει «επανάσταση» στην κατανόηση της διαδικασίας της μάθησης στο σχολικό περιβάλλον. (Immordino-Yang and Damasio, 2007).

Οι Boud, Keogh, Walker υποστηρίζουν ότι αν και τα συναισθήματα αποτελούν σημαντική πηγή μάθησης μπορούν να γίνουν και εμπόδια. Γι αυτό και ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να βοηθά τους εκπαιδευόμενους να χτίζουν θετικές συναισθηματικές καταστάσεις μάθησης, παραμερίζοντας τα αρνητικά συναισθήματα για να αποκτούν και γνώσεις, αλλά και να αναπτύσσουν τη συναισθηματική τους ζωή (Boud, Keogh, Walker, 2002). Η Μετασχηματίζουσα μάθηση μπορεί να συμβεί όταν εμπλεκόμαστε με δραματικές ευκαιρίες με συναισθήματα όπως χαρά, απόλαυση, απελπισία, θυμό στα γεγονότα της ζωής. Χρειάζεται εργασία ψυχής (soul work) με την κινητοποίηση της φαντασίας, την πρόκληση συγκινήσεων και συναισθημάτων για το μετασχηματισμό. Στην κατεύθυνση αυτή δε οι Dirkx & Smith υποστηρίζουν τη χρήση δημοσιογραφικών κειμένων, projects τέχνης, μυθιστορήματος και ποίησης (Dirkx & Smith, 2009).

Στο πλαίσιο αυτό θέλουμε να διερευνήσουμε επιπλέον αν η μέθοδος της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία, όπως εκφράστηκε αρχικά από τον Perkins, (1994) και στη συνέχεια στην Ελλάδα δουλεύτηκε και εξελίχθηκε από τον Α. Kokkos (2009, 2010) συμβάλλει στην εξέλιξη της πρακτικής της Μετασχηματίζουσας Μάθησης και μας βοηθά να προσεγγίσουμε καλύτερα το θέμα μας. Πιστεύουμε ότι η τέχνη αγγίζει περισσότερο από όλα τα συναισθήματα, τα προκαλεί με αποτέλεσμα οι εκπαιδευόμενοι να θελήσουν πιο εύκολα να μιλήσουν για τα δικά τους συναισθήματα, να στοχαστούν πάνω σε αυτά, να εκτεθούν στην ομάδα. Η Lawrence υποστηρίζει ότι μια μαθησιακή διαδικασία που βασίζεται στη χρήση της τέχνης μπορεί να ενθαρρύνει τον μαθητή να επικεντρωθεί στην εμπειρία της μάθησης, με έναν περισσότερο έντονο και ολιστικό τρόπο, βοηθώντας τον να «κατανοήσει» μέσα από την εμπειρία των άλλων. Ισχυρίζεται επίσης ότι «η τέχνη διευρύνει την κοσμοθεωρία μας, «παρασύροντας» μας σε νέες θέσεις και επιτρέποντας μας τελικά να εισέλθουμε στον κόσμο της ζωής του άλλου» (Lawrence, 2008:75).

Όπως αναφέρει ο Perkins, η παρατήρηση των έργων τέχνης υποκινεί και ενθαρρύνει τη στοχαστική διάθεση, ακριβώς γιατί απαιτείται μια σκεπτόμενη στάση προκειμένου να ανακαλύψουμε τι έχουν να μας δείξουν και να μας πουν. Επίσης, τα έργα τέχνης συνδέονται με τις κοινωνικές, προσωπικές και άλλες διαστάσεις της ζωής με ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς. Επομένως, η παρατήρηση των έργων τέχνης μπορεί να οικοδομήσει ορισμένες σημαντικές διαθέσεις στοχασμού καλύτερα από πολλές άλλες

διεργασίες (Perkins, 1994). Ας μην ξεχνάμε ακόμα ότι με την ενθάρρυνση του Freire χωρικοί από τη Βραζιλία, άνθρωποι δηλαδή με λιγότερες εμπειρίες σε σχέση με την τέχνη απ' ότι οι εκπαιδευτικοί, ενθαρρύνθηκαν να δουλέψουν με την τέχνη και μάλιστα σχεδιάζοντας οι ίδιοι εικόνες-ζωγραφίες, που αναπαριστούσαν τις σχέσεις κυριαρχίας στις κοινότητές τους και αυτό ως μέθοδος ήταν πολύ αποτελεσματική (Freire & Shor, 1987).

## **Βιωματικό Εργαστήριο**

Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού θα παρουσιάσουμε στο Συνέδριο ένα εργαστήριο διάρκειας 2ωρων, με δυνατότητα παρακολούθησης από 20 άτομα.

Ειδικότερα, τα ερωτήματα που θα μας απασχολήσουν είναι:

1. Πώς βιώνουν οι εκπαιδευτικοί την κρίση στο χώρο του σχολείου; Ποιες είναι οι απόψεις τους, οι παραδοχές τους για την κρίση; Κυρίως, όμως ποια είναι τα συναισθήματά τους;
2. Μπορούν οι θεωρίες της Μετασχηματίζουσας Μάθησης να δώσουν στους εκπαιδευτικούς μεθόδους κριτικής προσέγγισης, ανάλυσης, ερμηνείας και μετασχηματισμού των αρνητικών συναισθημάτων που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί;
3. Μπορεί η χρήση της μεθόδου της αισθητικής εμπειρίας (Perkins, 1994, Kokkos, 2009, 2010) να συμβάλλει στην κριτική προσέγγιση και στο μετασχηματισμό αυτών των αρνητικών συναισθημάτων που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στο χώρο του σχολείου;

### ***Τα βήματα του εργαστηρίου***

- ✓ Γνωριμία. Το εργαστήριο θα ξεκινήσει με τη γνωριμία των μελών της ομάδας και όταν αυτή ολοκληρωθεί θα ακολουθήσει μικρή εισήγηση από τις συντονίστριες κατά την οποία θα παρουσιαστεί το θέμα του εργαστηρίου.
- ✓ Στη συνέχεια θα γίνει προσπάθεια να εκφραστούν και να καταγραφούν οι παραδοχές των συμμετεχόντων σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα. Για το λόγο αυτό θα κληθούν να γράψουν ο καθένας ξεχωριστά ένα μικρό κείμενο με τίτλο «*Η κρίση στο σχολείο: Τι συναισθήματα μας προκαλεί –Πώς τα*

*αντιμετωπίζουμε;»*. Μετά την καταγραφή δίνονται οδηγίες κάθε ένας από τους συμμετέχοντες να φυλάξει το κείμενό του, καθώς θα το ξαναδεί στο τέλος του εργαστηρίου.

- ✓ Καταγραφή των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών με τη μέθοδο του καταιγισμού ιδεών (Brainstorming). Στα μέλη της ομάδας τίθεται το ερώτημα: *"Ποιο είναι το πιο έντονο συναίσθημα, που βιώνετε στην εργασία σας και συνδέεται με το φαινόμενο της κρίσης;"* Οι απαντήσεις καταγράφονται σε μεγάλο χαρτί που έχει αναρτηθεί στον τοίχο.
- ✓ Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε δύο ομάδες και διαβάζουν ένα μικρό λογοτεχνικό απόσπασμα από το βιβλίο "Ο Μικρός Πρίγκιπας" του Antoine De Saint-Exupery. Αφού το διαβάσουν καταγράφουν τα συναισθήματα, που αναδεικνύονται στο κείμενο και συζητούν στην ομάδα τους εάν αυτά έχουν ομοιότητες με τα δικά τους συναισθήματα.
- ✓ Ο εκπρόσωπος κάθε ομάδας παρουσιάζει στην ολομέλεια τα αποτελέσματα των εργασιών της και γίνεται συζήτηση.
- ✓ Στη συνέχεια παρουσιάζεται ο πίνακας του Van Gough «*Ο γιατρός Γκασέ*» και καλούνται οι συμμετέχοντες να τον παρατηρήσουν. Να πουν τι βλέπουν, αν αναρωτιούνται για κάτι, ποια πιστεύουν ότι είναι τα συναισθήματα του άνδρα που απεικονίζεται στον πίνακα. Θα μπορούσε ο εικονιζόμενος να είναι εκπαιδευτικός; Ποια συναισθήματα τους προκαλεί, μοιάζουν με τα δικά τους συναισθήματα που προκαλούνται από την κρίση; Ακολουθεί συζήτηση.
- ✓ Στο τέλος οι συμμετέχοντες καλούνται να επιστρέψουν στο αρχικό τους κείμενο όπου έχουν καταγράψει τις παραδοχές τους, να διαπιστώσουν αν άλλαξε κάτι από αυτά. και γίνεται συζήτηση σε ολομέλεια.
- ✓ Για το κλείσιμο αναρτάται στον τοίχο φύλλο χαρτιού στο οποίο έχει σχεδιαστεί το περίγραμμα ενός σχολείου και έχει γραφτεί η πρόταση «*Σχολείο και Κρίση*». Οι συμμετέχοντες καλούνται να γράψουν ή να ζωγραφίσουν πάνω σε αυτό οτιδήποτε επιθυμούν, αποτυπώνοντας έτσι μια τελική σκέψη για το θέμα.

Η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί την κρίση και των συναισθημάτων που αυτή τους προκαλεί πολύ πιθανόν να τους φέρει αντιμέτωπους όχι μόνο με στερεοτυπικές συμπεριφορές που ασυνείδητα έχουν ενσωματώσει (παραδοχές),

αλλά και με αυτό το ίδιο το σύστημα αξιών τους, βάσει του οποίου ερμηνεύουν την πραγματικότητα. Γι' αυτό κατά την εφαρμογή των σταδίων του εργαστηρίου να δημιουργηθεί ένα ασφαλές περιβάλλον μέσα στο οποίο να βιώσουν την «απειλητική» διαδικασία του μετασχηματισμού (Mezirow and Associates, 2000). Το υποστηρικτικό περιβάλλον (holding environment) βοηθά τη μετάβαση, το μετασχηματισμό του όλου σε μέρος ενός νέου όλου. Αποτελεί έναν περίπλοκο μεταβατικό πολιτισμό, μια εξελικτική γέφυρα, ένα πλαίσιο για το πέρασμα στην άλλη πλευρά. Στηρίζει τον αναπτυξιακό μετασχηματισμό ή τη διαδικασία με την οποία το όλο (αυτό που είμαι) γίνεται σταδιακά μέρος (αυτός που ήμουν) ενός νέου όλου (αυτό που είμαι τώρα) (Kegan, 1994: 43). Είναι δηλαδή απαραίτητο οι συμμετέχοντες στο εργαστήριο να παρακολουθούν κάθε στιγμή την εξέλιξη της δικής τους σκέψης, αλλά και των άλλων μελών της ομάδας, ενθαρρυμένοι στην όλο και βαθύτερη κατανόηση των συνθηκών της υπό εξέταση κατάστασης. Για το λόγο αυτό, σαν τεχνική θα χρησιμοποιηθεί και αυτή της «ορατής σκέψης» του Perkins, κατά την οποία η σκέψη «απεικονίζεται» σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας σε εμφανές σημείο, έτσι ώστε να γίνεται ορατή από όλους τους συμμετέχοντες. Βασίζεται στο Project Zero του Πανεπιστημίου του Harvard που εξετάζει τις τέχνες σε σχέση με την εκπαίδευση και τη δυνατότητα καλλιέργειας της κριτικής σκέψης. Σκοπός του Project Zero είναι η ένταξη της τέχνης στην καθημερινή πρακτική της διδασκαλίας (Perkins, 2006).

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Κόκκος, Α. (2005), *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Adult Education*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α (2010). «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Θεωρητικό Πλαίσιο και Μέθοδος Εφαρμογής» στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ.19, 9-13.

### Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Boud, D., Keogh, D. & Walker, D. (2002). *Reflection: Turning Experience into Learning*. New York: Kogan Page.
- Boyd, R. D. & Myers, J. G. (1998). Transformative Education. *International Journal of Lifelong Education*, 7, no.4 (October-December):261-284.

- Cranton. P. (2009). *Transformative Learning and Social Sustainability through Fiction*. IN Proceedings of the 8<sup>th</sup> International Transformative Learning Conference, Bermuda 18th-20<sup>th</sup> (p. 78-83).
- Dirkx, J. & Smith, R. (2009). Facilitating Transformative Learning. Engaging Emotions in an Online Context. In *"Transformative Learning in Practice Insights from Community, Workplace, and Higher Education"*. J. Mezirow & E. W. Taylor and Associates (eds). San Francisco: Jossey – Bass (p. 57-66).
- Grabov, V. (1997). The many facets of Transformative Learning Theory and Practice. In *Transformative Learning in Action: Insights from Practice. New Directions for Adults and Continuing Education*, no 74, San Francisco: Jossey – Bass (p. 89-96).
- Greene, M. (1995) *Releasing the Imagination*. Jossey-Bass.
- Immordino-Yang M. H. & A. Damasio (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Journal Compilation: International Mind, Brain and Education Society and Blackwell Publishing, Inc.* vol. 1.
- Kegan, R. (1994) *"In Over Our Heads"*, Cambridge: Harvard University Press
- Kokkos, A. (2009β). Transformative Learning through Aesthetic Experience: Towards a Comprehensive Methodology IN Proceedings of the 8<sup>th</sup> International Transformative Learning Conference, Bermuda 18th-20<sup>th</sup> (p. 215-220).
- Mezirow, J. and Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, no 74, 5- 12). USA: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. & Associates. (2000). *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a theory in progress*. San Francisco. John Wiley & Sons, Inc.
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education* Vol. 1 No 1, January 2003, 58-63.
- Mezirow, J. & E. W. Taylor and Associates (eds). (2009). *Transformative Learning in Practice Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Mezirow, J. (n.d.). Epistemology of transformative learning (in the web: <http://www.adulteduc.gr/001/pdfs/theoritikes/mezepist.pdf?phpMyAdmin=IzNLY94N6L9llugEdeWoYPqSsG2&phpMyAdmin=db53c3e110bfcb398c933c5b448fcb6>, 10/10/2010).



- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye*. Los Angeles. Learning to Think by Looking at Art. The Getty Education Institute for the Arts.
- Perkins, D. (2006 ). Making Thinking Visible.  
<http://www.newhorizons.org/strategies/thinking/perkins.htm> (14/4/2011).
- Taylor, E. (2009). Fostering Transformative Learning. In "*Transformative Learning in Practice Insights from Community, Workplace, and Higher Education*". J. Mezirow & E. W. Taylor and Associates (eds). San Francisco: Jossey – Bass (3-18).
- Freire, P & Shor I. (1987). *A Pedagogy for Liberation*, Connecticut, USA: Bergin and Carvey.

## Εργαστήριο 22: Ο Ρόλος των Συναισθημάτων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Προκλήσεις και Οριοθετήσεις για τους Εκπαιδευτές

**Αλέξης Κόκκος**, Καθηγητής Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

**Άννα Τσιμπουκλή**, Διευθύντρια Εκπαίδευσης στο ΚΕΘΕΑ

### Περίληψη

Η έκφραση και διερεύνηση των συναισθημάτων που αναδύονται από το ασυνείδητο αποτελεί μια σημαντική διάσταση της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ωστόσο, η χρήση ψυχολογικών ή/και ψυχοθεραπευτικών και ψυχαναλυτικών προσεγγίσεων και τεχνικών από εκπαιδευτές ενηλίκων δεν συμβάλλει κατ'ανάγκη δημιουργικά στην επίτευξη της μάθησης. Οι κίνδυνοι πολλαπλασιάζονται όταν οι εκπαιδευτές δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες στη διαχείριση της δυναμικής των ομάδων. Το παρόν εργαστήριο στοχεύει να προσφέρει στους συμμετέχοντες μια βιωματική εμπειρία διαμέσου της οποίας θα μπορέσουν να αντιληφθούν καλύτερα το ρόλο και τα όρια του εκπαιδευτή ενηλίκων σε ό,τι αφορά στη διερεύνηση των συναισθημάτων των εκπαιδευομένων. Οι συμμετέχοντες μέσα από την έκθεσή τους σε ένα φιλμ του Bergman, το οποίο αναλύει τις σχέσεις ενός ζευγαριού, θα μπορέσουν να κατανοήσουν το διαρκή και εναλλασσόμενο διάλογο ανάμεσα στην ορθολογική και στην συναισθηματική λειτουργία και την ανάγκη οριοθέτησης των σχέσεων, ιδιαιτέρως όταν δεν διαθέτουν τις κατάλληλες ικανότητες ή/και το εκπαιδευτικό συμβόλαιο ώστε να αναπτυχθεί μια βαθύτερη διεργασία.

### Abstract

#### **The Role of Emotions in Adult Education: Challenges and Boundaries for Adult Educators**

**Alexis Kokkos**, Hellenic Open University

**Anna Tsiboukli**, Therapy Center for Dependent Individuals (KETHEA), GREECE

The expression and exploration of emotions that emerge from the unconscious is an important dimension of adult education. Nevertheless, the use of psychological, psychotherapeutic and/or psychoanalytic approaches and techniques by adult educators do not necessarily contribute creativity towards the learning process. The current experiential workshop aims to offer participants the opportunity to understand the role and the

boundaries of the adult educator concerning the exploration of the learner's emotions. Participants through exposure to a scene from a film by Bergman that deconstructs couple relationships would be able to understand the constant and interactive dialogue between the rational and the emotive. Through that process they would be able to understand their role and the need to set boundaries in relationships especially when they themselves are less skillful or trained in this field and/or the learning contract does not allow a deeper process to occur.

### **Θεωρητικό Υπόβαθρο**

Η θεωρία της *Μετασχηματίζουσας Μάθησης* παρουσιάστηκε από τον Jack Mezirow στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Ο Mezirow περιέγραψε τη μετασχηματίζουσα μάθηση ως μια ορθολογική διεργασία η οποία - δια μέσου του κριτικού στοχασμού- μετασχηματίζει τις δυσλειτουργικές αντιλήψεις μας για τον κόσμο όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί στην πορεία της κοινωνικοποίησής μας (Mezirow, 1991).

Η δυναμική της θεωρίας του Mezirow έχει αναγνωριστεί ευρέως παρότι συχνά της έχει ασκηθεί κριτική για το γεγονός ότι δεν λαμβάνει ιδιαίτερα υπόψη της τη συναισθηματική και διαισθητική διάσταση της μάθησης (Cranton, 2006; Illeris, 2004). Επιπλέον, αρκετοί ερευνητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η ένταξη συναισθηματικών διεργασιών στη θεωρία και στην πρακτική της μετασχηματίζουσας μάθησης θα μπορούσε να την ενισχύσει και να λειτουργήσει προς όφελος της (για παράδειγμα, βλ. τις επισκοπήσεις του Taylor το 1998 και το 2007). Ο ίδιος ο Mezirow (2009) δέχτηκε ότι η κριτική που έχει ασκηθεί στη θεωρία του αναφορικά με την παράλειψη του ρόλου των συναισθημάτων είναι βάσιμη.

Τα τελευταία χρόνια πληθαίνουν οι θεωρητικές προσεγγίσεις και οι πρακτικές στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι οποίες υποστηρίζουν ότι η έκφραση και διερεύνηση του ασυνείδητου αποτελεί βασικό μέσο για τον μετασχηματισμό των παραδοχών. Αυτή η άποψη, η οποία βρίσκει κύριους υποστηρικτές τους Boyd και Myers (1988) καθώς και τον Dirkx (2006) βασίζεται στην ψυχολογία βάθους του Jung και διατείνεται ότι μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική διεργασία που απευθύνεται σε ενηλίκους περιέχει έναν διάλογο ανάμεσα στο συνειδητό και στο ασυνείδητο. Ιδιαίτερα, η διερεύνηση των συναισθημάτων που αναδύονται από το ασυνείδητο θεωρείται ως η κατεξοχήν διεργασία που επιτρέπει την προσέγγιση των μύχων αντιλήψεών μας, την επανεξέτασή τους και ενδεχομένως τον μετασχηματισμό τους.

Προκύπτουν λοιπόν τα εξής βασικά ερωτήματα:

- Ποια είναι τα κοινά πεδία και ποιες οι διαφορές μεταξύ των μαθησιακών διεργασιών που αναδεικνύουν τα συναισθήματα και της ψυχοθεραπείας;

- Πώς είναι δυνατόν να βρεθούν λειτουργικοί τρόποι ώστε οι εκπαιδευτές να υποκινούν τη συναισθηματική έκφραση των εκπαιδευομένων χωρίς ταυτόχρονα να τούς εκθέτουν σε απειλητικές καταστάσεις;
- Ποιοι είναι οι κίνδυνοι που υπάρχουν στη διερεύνηση των ψυχικών δυναμικών;
- Ποιες συγκεκριμένες δεξιότητες, ικανότητες και εκπαίδευση απαιτείται να έχουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων ώστε να εμπλέκονται δημιουργικά σε αυτή τη διεργασία;

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δια μέσου της οποίας προσπαθήσαμε να κατανοήσουμε το ρόλο της συναισθηματικής διάστασης της μετασχηματίζουσας μάθησης ανέδειξε ότι η σχέση μεταξύ της διερεύνησης των συναισθημάτων που προκύπτουν από το ασυνείδητο και των ψυχοθεραπευτικών διεργασιών δεν έχει ακόμη αποσαφηνιστεί.

Ο Mezirow θεωρεί ότι, αν και η βασική διάσταση της μετασχηματίζουσας μάθησης αφορά στην κριτική αξιολόγηση των παραδοχών στο συνειδητό επίπεδο, η ψυχολογική διάσταση μπορεί επίσης να συμπεριληφθεί στο πλαίσιο της θεωρίας του (Dirkx, Mezirow & Cranton, 2006). Σε προηγούμενα κείμενά του ο Mezirow (1991) είχε παραδεχτεί την επιρροή του από το έργο του ψυχιάτρου Roger Gould, ο οποίος προσπάθησε να εφαρμόσει στοιχεία της ψυχοθεραπείας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αναφέροντας συγκεκριμένα ότι η επιρροή του Gould προσέθεσε μια ψυχολογική διάσταση στη θεωρία του. Παράλληλα, συμπεριέλαβε “την ψυχολογική αυτό-αντίληψη, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τις καταπιεστικές γονεϊκές απαγορεύσεις που συνεχίζουν να υπαγορεύουν τον τρόπο που αισθανόμαστε και λειτουργούμε στην ενήλικη ζωή” στους τρόπους σκέψης που θα μπορούσαν να μετασχηματιστούν (Mezirow & Associates, 2000: 17). Επιπλέον, υποστήριξε ότι είναι σημαντικό να εμβαθύνουμε περισσότερο στη διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης, που συμβαίνει στη σφαίρα πέραν του συνειδητού (Mezirow, 2009).

Παρόλα αυτά, θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι ο Mezirow είναι ιδιαίτερα επιφυλακτικός αναφορικά με την χρήση των ψυχοθεραπευτικών τεχνικών στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης. Ιδιαίτερα στρέφει την προσοχή στις αναγκαίες δεξιότητες τις οποίες οι εκπαιδευτές ενηλίκων, που θα ήθελαν να διερευνήσουν την ψυχολογική διάσταση της μάθησης, θα πρέπει να αποκτήσουν. Υποστηρίζει δε ότι η κατάλληλη διερεύνηση ιδιαιτέρως προσωπικών ζητημάτων προϋποθέτει δεξιότητες περισσότερο οικείες στους ψυχοθεραπευτές παρά στους εκπαιδευτές ενηλίκων (Mezirow & Associates, 1990). Θεωρεί ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν είναι εκπαιδευμένοι ώστε να αντιμετωπίζουν ψυχολογικές διαταραχές, που απαιτούν ψυχοθεραπευτικές τεχνικές (Mezirow, 1991). Στο ίδιο βιβλίο έκανε επίσης το διαχωρισμό μεταξύ ψυχοθεραπείας και συμβουλευτικής, διευκρινίζοντας ότι η ψυχοθεραπεία δεν περιλαμβάνεται στη σφαίρα των δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αντιθέτως, η συμβουλευτική σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο αποτελεί μια αποδεκτή πρακτική για τους εκπαιδευτές ενηλίκων, οι οποίοι μπορεί να λειτουργούν ως σύμβουλοι ή καθοδηγητές προκειμένου να βοηθούν τους ψυχικά υγιείς εκπαιδευόμενους να αντιμετωπίζουν μεταβάσεις ζωής, όπως είναι η επιστροφή σε ένα χώρο εργασίας ή στο πανεπιστήμιο, η δημιουργία νέων σχέσεων, η απόκτηση νέων φίλων και η δοκιμή ενός νέου τρόπου ζωής. Παρόλα αυτά, προσέθεσε ότι αυτού του είδους η πρακτική “αναμφισβήτητα απαιτεί κατανόηση της ψυχολογίας και ευαισθητοποίηση” (ό.π: 205) και πρότεινε “τα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών να προετοιμάζουν όλους τους εκπαιδευτές ενηλίκων ώστε να εργάζονται με ανθρώπους που

αντιμετωπίζουν κοινά προβλήματα όταν διαχειρίζονται αλλαγές στη ζωή τους” (ό.π). Επίσης, υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα πρέπει να εκπαιδευτούν κατάλληλα ώστε να διαχωρίζουν την ψυχοθεραπεία από την συμβουλευτική στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Το ζήτημα της ελλιπούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτών ενηλίκων σε μεθόδους που συνδέουν τη μάθηση με ασυνείδητες διεργασίες έχει αναδειχθεί και από άλλους θεωρητικούς της μετασχηματίζουσας μάθησης. Οι Kasl και Elias (2000) υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων στερούνται δεξιοτήτων που αφορούν στο χειρισμό μεθόδων που συνδέονται με την ψυχολογία βάθους. Η Cranton υποστήριξε ότι ακόμη προσπαθεί να είναι επιτρεπτική στην έκφραση του φόβου, του άγχους ή της απελπισίας στη διεργασία της μάθησης (2006). Ο Kegan, όταν αναφέρεται στη μεταβίβαση της εξουσίας από τον εκπαιδευτή στον εκπαιδευόμενο υπογραμμίζει ότι “οι εκπαιδευτές ενηλίκων χρειάζονται βοήθεια προκειμένου να διακρίνουν πόσο γρήγορα ή σταδιακά αυτή η μεταβίβαση της εξουσίας θα συμβεί την ιδανική στιγμή για τους εκπαιδευόμενους” (Kegan, 2000:66). Με άλλα λόγια, υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα χρειαστεί να λάβουν ειδική εκπαίδευση για τον σκοπό αυτό και θα πρέπει επίσης να εποπτεύονται από έναν ειδικό.

Επιπλέον, η προσέγγιση των ψυχοαναλυτικών διεργασιών ενέχει σημαντικές δυσκολίες στην επίτευξη κοινής κατανόησης και συμφωνίας. Οι Cranton & Kacukaydin δια μέσου της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας έδειξαν ότι “η βιβλιογραφία για τη μετασχηματίζουσα μάθηση στερείται διαλόγου για την αξία ή τη συνάφεια της θεωρίας του Jung” (Cranton & Kacukaydin, 2009:1) και ότι “συγγραφείς και θεωρητικοί θεωρούν δεδομένη τη συνάφεια της θεωρίας του Jung” και επομένως “αυτή η έλλειψη κριτικής στάσης αφήνει ένα κενό που επιτρέπει την καχυποψία αναφορικά με τις υποθέσεις, τις προτάσεις και τις προσεγγίσεις για το πεδίο εκτός του συνειδητού” (ό.π.: 3). Συνεπώς, “αποτελεί υποχρέωση όσων προτείνουν την ενσωμάτωση των ψυχικών δομών του Jung στη μετασχηματίζουσα μάθηση να δημιουργούν και να χρησιμοποιούν μια λειτουργική γλώσσα με έναν τρόπο που η υποστήριξη των ισχυρισμών θα είναι ολοκληρωμένη, αληθινή, ορθή και ειλικρινής” (ό.π.: 4).

Συνεπώς, η οπτική της μετασχηματίζουσας μάθησης ως ένα πεδίο με αναδυόμενα που προκύπτουν από το ασυνείδητο απαιτεί από τους εκπαιδευτές να έχουν τα απαραίτητα εργαλεία, τις δεξιότητες και την κατάλληλη εκπαίδευση ώστε να μπορούν να διαχειρίζονται αυτή την λεπτοφυή, αμφίβολη και δύσκολη διεργασία. Παρόλα αυτά, ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτών ενηλίκων δε φαίνεται να γνωρίζει τις απαιτήσεις για προσωπική εκπαίδευση στο πεδίο αυτό. Παρότι ορισμένες φορές τα προσόντα και οι επαγγελματικοί τους τίτλοι δεν περιλαμβάνουν κανενός είδους εκπαίδευση στην ψυχολογία, αρκετοί καταπιάνονται με ψυχικές βιωματικές εμπειρίες, όπως τα όνειρα και οι φαντασιώσεις, οι μύθοι και οι εικόνες που προκύπτουν από τον εσωτερικό κόσμο των συμμετεχόντων. Αυτού του είδους η πρακτική, όπως είναι φανερό, εμπεριέχει κινδύνους για τους εκπαιδευόμενους, για το εκπαιδευτικό περιβάλλον και για τους ίδιους τους εκπαιδευτές ενηλίκων. Προκειμένου να προλάβουμε αυτά τα φαινόμενα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι σημαντικό να δοθεί έμφαση στα όρια του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων και στη γνώση την οποία πρέπει να έχει αναφορικά με ψυχολογικούς μηχανισμούς, καθώς και με τη δυναμική της ομάδας.

Κάτω απ' αυτό το πρίσμα, θα προσπαθήσουμε να προτείνουμε τρία προφίλ για τον εκπαιδευτή ενηλίκων που υιοθετεί τις αρχές της μετασχηματίζουσας μάθησης:

α) *Γνωστικός*: Ο εκπαιδευτής ενηλίκων που δίνει έμφαση στην γνώση (Knowledge-directed) και κατανοεί σε βάθος την επιστημονική πλευρά του αντικειμένου του. Αυτός ο τύπος εκπαιδευτή μπορεί να γνωρίζει σε ένα βαθμό τη δυναμική της ομάδας, χωρίς ωστόσο να έχει σχετική εμπειρία, εκπαίδευση ή άλλες δεξιότητες στο πεδίο αυτό και στο ευρύτερο πεδίο της ψυχολογίας. Είναι σημαντικό να περιορίζεται στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων και να αποφεύγει την επεξεργασία ασυνείδητων συναισθημάτων και διεργασιών, που μπορεί να βλάψουν ορισμένους εκπαιδευόμενους.

β) *Γνωστικό-συναισθηματικός*: Ο εκπαιδευτής ενηλίκων που συνδυάζει τη γνωστική με τη συναισθηματική διάσταση της μάθησης. Έχει όλες τις παραπάνω ιδιότητες, αλλά επιπλέον έχει εκπαιδευτεί και έχει αποκτήσει ορισμένες δεξιότητες σε ζητήματα ψυχολογίας. Αυτός ο τύπος εκπαιδευτή μπορεί να αξιοποιήσει ορισμένα εργαλεία προκειμένου να διευκολύνει την επικοινωνία στην ομάδα στο συναισθηματικό επίπεδο. Ωστόσο χρειάζεται να γνωρίζει επαρκώς τα όρια του ρόλου του και να αποφεύγει τη διερεύνηση προσωπικών ζητημάτων που αφορούν στον εσωτερικό κόσμο των εκπαιδευομένων ή να κάνει ερμηνείες και υποθέσεις για την συμπεριφορά τους. Αυτού του είδους η πρακτική υπερβαίνει τα όρια του ρόλου του και της εμπλοκής του στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και φέρνει στην επιφάνεια σοβαρά ηθικά ζητήματα και διλήμματα.

γ) *Συναισθηματικό-γνωστικός*: Είναι ο εκπαιδευτής που δίνει έμφαση στην ψυχολογική διάσταση της μάθησης και έχει σχετική εκπαίδευση, καθώς και επαγγελματική και προσωπική εμπειρία στη διερεύνηση ασυνείδητων προσωπικών και ομαδικών διεργασιών, οι οποίες αναδύονται στη διεργασία της μάθησης. Αυτός ο τύπος του εκπαιδευτή θα μπορούσε να αξιοποιήσει περισσότερο τη δυναμική της ομάδας και τις ασυνείδητες διεργασίες, αλλά θα πρέπει να αποφεύγει να εμπλέκεται στα προσωπικά και ψυχολογικά ζητήματα των εκπαιδευομένων που έχουν προσωπικά τραύματα, αρνητικές εμπειρίες κλπ., καθώς το μαθησιακό συμβόλαιο και το εκπαιδευτικό πλαίσιο δεν επιτρέπουν την επεξεργασία παρόμοιων ζητημάτων. Παρόλα αυτά, όταν τον προσεγγίζουν ατομικά οι ενδιαφερόμενοι για τα ζητήματα αυτά θα πρέπει να είναι σε θέση να ανταποκριθεί κάνοντας κατάλληλες παραπομπές στις αρμόδιες υπηρεσίες.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η κατανόηση του συναισθηματικού κλίματος στην τάξη και η ανάγκη αξιοποίησης της ομάδας ομότιμων στην κατάκτηση της γνώσης (Slavin, 2000) αποτελούν σήμερα σημαντικά πεδία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι προσπάθειες για την κατανόηση της αξίας του συναισθηματικού κλίματος και της δυναμικής των ομάδων προέρχονται και από την σχολή των Bion & Rickman στη διάρκεια του πειράματος του Northfield (Harrison, 2000). Οι Bion & Rickman (Harrison, 2000) ανέδειξαν ότι οι ομάδες βοηθούν τα μέλη τους να αποκτήσουν ταυτότητα, να θέσουν όρια στις μεταξύ τους σχέσεις, να νοιώσουν άνετα μεταξύ τους και να αποκτήσουν έναν κοινό σκοπό. Στο πλαίσιο αυτό η ανάγκη της εκπαίδευσης των εκπαιδευτών στη δυναμική της ομάδας αναδείχθηκε σαν σημαντική, ιδιαίτερα για τη βελτίωση της επικοινωνίας, τη μείωση των εντάσεων και των συγκρούσεων στην ομάδα, την κατανόηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευόμενων και την οριοθέτηση και επίτευξη των

μαθησιακών στόχων (Jarvis, 2004; Slavin, 1996; 1997). Οι ενέργειες ωστόσο των εκπαιδευτών ενηλίκων προς αυτή την κατεύθυνση θα πρέπει να εμπεριέχουν ενσυνείδητες πράξεις που θα στηρίζονται στην κατανόηση του ρόλου τους και της δυναμικής της ομάδας.

Το προτεινόμενο βιωματικό εργαστήριο αποσκοπεί να διερευνήσει αυτά τα ζητήματα και ταυτόχρονα να δώσει το στίγμα της διαφοράς ανάμεσα στην ψυχοθεραπευτική πρακτική και σε εκείνη τη μορφή εκπαίδευσης ενηλίκων που αξιοποιεί την αλληλεπίδραση της ορθολογικής και συναισθηματικής λειτουργίας προκειμένου να επιτύχει την κριτική προσέγγιση των εξεταζομένων ζητημάτων.

### **Περιγραφή της διεργασίας του εργαστηρίου**

Το βιωματικό εργαστήριο έχει σχεδιαστεί στη βάση των δεξιοτήτων των δυο διευκολυντών, μιας ψυχολόγου-εκπαιδευτριας ενηλίκων με συναφή εκπαίδευση και εργασιακή εμπειρία στη δυναμική της ομάδας και ενός κοινωνιολόγου-εκπαιδευτή ενηλίκων, που επίσης έχει εκπαιδευτεί στη δυναμική της ομάδας. Οι δυο διευκολυντές έχουμε συμφωνήσει να λειτουργήσουμε ως γνωστικό-συναισθηματικοί εκπαιδευτές ενηλίκων με βάση το πλαίσιο, τον αριθμό των συμμετεχόντων, τους στόχους της εκπαίδευσης, το μαθησιακό συμβόλαιο, την έλλειψη follow-up και την προσωπική μας εκπαίδευση και εμπειρία. Έτσι, ο ρόλος μας θα είναι η ανάπτυξη της συναισθηματικής επικοινωνίας στην ομάδα υπό το φως ωστόσο της οπτικής του Mezirow αναφορικά με τη δυνατότητα των εκπαιδευτών ενηλίκων να διαχειρίζονται ψυχολογικά τραύματα. Έμφαση λοιπόν δίνεται στην θέσπιση ορίων. Με βάση τις παραπάνω σκέψεις για τη δυναμική της ομάδας και την επαγγελματική ηθική, έχουμε συμφωνήσει να αποφύγουμε την παγίδα της ψυχαναλυτικής ερμηνείας των βιωμάτων των εκπαιδευομένων και την ανάλυση προσωπικών θεμάτων στο πλαίσιο της ομάδας. Έμφαση δίνεται στο εδώ-και- τώρα και στην όλη δυναμική της ομάδας.

Το εργαστήριο ξεκινάει με τους διευκολυντές να εισάγουν τους συμμετέχοντες στη θεωρητική συζήτηση αναφορικά με το ρόλο της ορθολογικής και της συναισθηματικής διεργασίας στη μετασχηματίζουσα μάθηση. Οι διευκολυντές (Corey, 1990) είναι σημαντικοί για τη διεργασία της ομάδας και επομένως χρειάζεται: α) να είναι συναισθηματικά και όχι απλώς φυσικά παρόντες στην όλη διεργασία, β) να έχουν αυτοπεποίθηση και να κατανοούν ότι οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν και μόνο από την παρουσία τους, γ) να έχουν το κουράγιο να αναγνωρίζουν τα λάθη τους, δ) να είναι ανοικτοί στην κριτική των εκπαιδευομένων, ε) να ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για κάθε εκπαιδευόμενο και για την πορεία του στη μάθηση, στ) να έχουν ισχυρή ταυτότητα, δηλαδή να κατανοούν το ρόλο τους σύμφωνα με τις προσωπικές τους αξίες και αρχές και όχι σύμφωνα με τις προσδοκίες των άλλων, ζ) να έχουν πίστη στη διεργασία της ομάδας ως μέσο απόκτησης της γνώσης και η) να δείχνουν δημιουργικότητα και καινοτομία στην αξιοποίηση των εμπειριών των συμμετεχόντων.

Οι διευκολυντές του βιωματικού εργαστηρίου, έχοντας στόχο να υποστηρίξουν την ομάδα στη διερεύνηση και οριοθέτηση των συνειδητών και ασυνείδητων διεργασιών που επηρεάζουν τη μάθηση, θα αξιοποιήσουν καινοτόμες μεθόδους, όπως είναι η χρήση της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση ενηλίκων (Κόκκος και Συνεργάτες, 2011) και οι

*ομάδες διερεύνησης* (Bion, 2000). Στην έναρξη του εργαστηρίου, οι διευκολυντές θα εισάγουν τους συμμετέχοντες στη θεωρητική συζήτηση για το συνειδητό και το ασυνειδητό, καθώς και για το γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Στη δεύτερη φάση, οι διευκολυντές θα ζητήσουν από τους συμμετέχοντες να εντοπίσουν ένα μέλος της ομάδας με το οποίο θα ήθελαν να γνωριστούν καλύτερα και να φτιάξουν ζευγάρια. Οι διευκολυντές θα ζητήσουν από τα μέλη της ομάδας να σηκωθούν και να περπατήσουν στην αίθουσα έως ότου βρουν κάποιον που θα ήθελαν πραγματικά να γνωρίσουν. Οι διευκολυντές μπορεί να ζητήσουν από τους εκπαιδευόμενους να έχουν ορισμένα κριτήρια στην επιλογή τους (π.χ. διαλέξτε κάποιον που δεν έχετε συναντήσει ποτέ πριν, κάποιον του αντίθετου φύλου κλπ.). Οι συμμετέχοντες στα ζευγάρια θα προσπαθήσουν να γνωρίσουν ο ένας τον άλλο, δίνοντας έμφαση α) στην πορεία της προσωπικής και επαγγελματικής τους ζωής και β) στους λόγους για τους οποίους συμμετέχουν σε αυτό το εργαστήριο.

Στο επόμενο στάδιο (τρίτο) οι διευκολυντές θα ζητήσουν από τα ζευγάρια να δημιουργήσουν ομάδες των έξι και να γνωρίσουν το ταίρι τους στη νέα ομάδα. Αυτού του είδους οι ομάδες βοηθούν στην προαγωγή της αυτογνωσίας δια μέσου της αμοιβαίας υποστήριξης και ανατροφοδότησης, στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας, καθώς και στη μείωση του άγχους και της αντίστασης απέναντι σε νέες ιδέες και οπτικές (Tennant, 1997). Ο Bion (2000) επίσης υποστηρίζει ότι αυτές οι μικρές ομάδες βοηθούν τα μέλη να διαμορφώσουν ταυτότητα και να θέσουν όρια στη σχέση τους με τους άλλους, να αισθανθούν άνετα μεταξύ τους, να αναγνωρίσουν την συνεισφορά καθενός στη διεργασία της μάθησης και να αναπτύξουν προσωπικές δεξιότητες για τη διαχείριση του άγχους. Ζευγάρια και ομάδες των έξι αξιοποιούνται επομένως προκειμένου να αναπτυχθεί η συναισθηματική επικοινωνία στην ομάδα.

Ο Kurt Lewin (1948, 1951) υποστηρίζει ότι ο ρόλος και το στυλ του διευκολυντή (δημοκρατικό εν. αυταρχικού εν. άκριτα ενδοτικού) είναι πολύ σημαντικά στη δημιουργία συναισθηματικού κλίματος στην ομάδα (Lewin et. al., 1939· Lewin, 1948· Lewin & Lippitt, 1938: 71-83). Οι Lewin & Lippitt (1938) υποστηρίζουν ότι το δημοκρατικό στυλ προάγει την αυθεντικότητα και τη φιλικότητα στην ομάδα. Αντίθετα, εάν ο εκπαιδευτής έχει αυταρχικό ή φιλελεύθερο στυλ, τότε η επιθετικότητα, ο θυμός και η ματαίωση είναι τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Reid 1981: 115). Συνεπώς, η επίτευξη των μαθησιακών στόχων προϋποθέτει ότι οι διευκολυντές θα αξιοποιήσουν ορισμένες σημαντικές δια-προσωπικές δεξιότητες που θα προάγουν την ανάπτυξη και τη δημιουργία δημιουργικών σχέσεων στην εκπαίδευση ενηλίκων (Douglas, 1991).

Στο τέταρτο στάδιο, οι διευκολυντές θα ζητήσουν από τα ζευγάρια να διαμορφώσουν εξάδες και να γνωριστούν μεταξύ τους (*συναισθηματική επικοινωνία*). Στη διάρκεια του τέταρτου σταδίου οι συμμετέχοντες παρακολουθούν μια σκηνή από ταινία του Bergman *Σκηνές από ένα Γάμο*, η οποία αναλύει τις σχέσεις των ζευγαριών. Θα αξιοποιήσουμε αυτό το εκπληκτικό έργο τέχνης ως μέσο για την ενθάρρυνση της διασύνδεσης του συναισθηματικού κόσμου με τις προσωπικές παραδοχές. Όπως έχουν αναφέρει σημαντικοί στοχαστές, όπως ο Dewey (1934/1980), ο Adorno (1970/2000) και η Greene (2000), η



αισθητική εμπειρία αποτελεί βασικό μέσο στην ανάδειξη ολοκληρωμένης γνώσης, η οποία ενσωματώνει τον κριτικό στοχασμό και τη συναισθηματική και φαντασιακή διάσταση της μάθησης. Παράλληλα, θα ενθαρρύνουμε τις ομάδες στη διάρκεια της συζήτησης να διερευνήσουν και να ανταλλάξουν σκέψεις, συναισθήματα και απόψεις για το ρόλο του ζευγαριού (*κριτικός στοχασμός σε βασικές παραδοχές, ενσυναίσθηση, κατανόηση του ρόλου του άλλου*). Στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι να επιτρέψει στις ομάδες να κατανοήσουν το ρόλο του συνειδητού και του ασυνείδητου στη διεργασία της επικοινωνίας και να ανασύρουν προσωπικές εμπειρίες (*Ομάδες διερεύνησης που λειτουργούν σε δυο επίπεδα: στο λογικό-για την επίτευξη ενός στόχου- και στο συναισθηματικό-για την κατανόηση του πώς επιτυγχάνεται καλύτερα ένας στόχος, καθώς και των δυσκολιών που προκύπτουν στην πορεία*). Οι ομάδες διερεύνησης μαζί με τις ομάδες εισαγωγής/εξόδου, τα συμβούλια εποπτείας, τις διεργασίες σκέψης σε οργανισμούς και την περιοδική ανασκόπηση οφείλονται στη δουλειά του Harold Bridger, Ψυχαναλυτή, Συμβούλου Οργανισμών (1909-2005) και πατέρα της «*μεταβατικής προσέγγισης στη διαχείριση της αλλαγής*». Οι ομάδες διερεύνησης βασίζονται στην αντίληψη του Harold Bridger (Amado & Ambrose, 2001) ότι όλες οι ομάδες έχουν να επιτύχουν κάποιο στόχο και στο πλαίσιο αυτού του στόχου χρειάζεται να κατανοήσουμε τις συνειδητές και ασυνείδητες διεργασίες που συμβαίνουν στο εσωτερικό κάθε ομάδας, αλλά και μεταξύ των διαφορετικών ομάδων. Ο Harold Bridger (1990) υποστήριξε ότι στη διεργασία του μετασχηματισμού οι άνθρωποι βιώνουν ανισορροπία που προκύπτει από τον εσωτερικό τους κόσμο, αλλά και από το εξωτερικό περιβάλλον. Οι ομάδες διερεύνησης βοηθούν να κατανοήσουμε τα ασυνείδητα συναισθήματα εστιάζοντας την ίδια στιγμή σε έναν συγκεκριμένο σκοπό. Το κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης που υπάρχει στο πλαίσιο μιας τέτοιας ομάδας επιτρέπει στους συμμετέχοντες να εκφράσουν ελεύθερα τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους και με τον τρόπο αυτό τους βοηθάει να διαχειριστούν δύσκολα συναισθήματα που μπορεί να προκύψουν στη διεργασία μιας ομάδας από ασυνείδητες αναπαραστάσεις σχέσεων και ζωής της παιδικής ηλικίας και ιδιαίτερα της ζωής στην οικογένεια.

Το έκτο στάδιο περιλαμβάνει το διαχωρισμό της ομάδας των έξι ατόμων σε ομάδες των τριών (Harold Bridger Consultation Groups), προκειμένου το περιβάλλον να είναι φιλικό, ώστε να συζητήσουν μια προσωπική ή μια επαγγελματική εμπειρία σε σχέση με τις σχέσεις των δύο φύλων. Ένα από τα μέλη της ομάδας των τριών εθελοντικά παρουσιάζει στην ομάδα ένα προσωπικό ή ένα επαγγελματικό πρόβλημα που σχετίζεται με αυτό το ζήτημα. (αφηγητής). Ένα άλλο μέλος λειτουργεί ως «σύμβουλος» και το άλλο ως «παρατηρητής» του αφηγητή και του συμβούλου αντιστοίχως. Οι παρατηρητές προσπαθούν να παρατηρήσουν όχι μόνο τα λεκτικά μηνύματα, αλλά κυρίως τα συναισθήματα που αναδύονται. Στόχος αυτού του «βήματος» είναι να δοθεί στους συμμετέχοντες η δυνατότητα να διερευνήσουν τα συναισθήματα, τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις τους που σχετίζονται με αυτά. Ένας ακόμα στόχος είναι να κατανοήσουν τη δυσκολία που έχει η εξερεύνηση των προσωπικών εμπειριών και παραδοχών.

Τέλος, στο έβδομο στάδιο οι διευκολυντές ζητούν από τις ομάδες να γυρίσουν στην ολομέλεια και να συζητήσουν τα θέματα τα οποία προέκυψαν στο πλαίσιο της ομάδας των τριών, τα συναισθήματα που αναδύθηκαν, πώς λήφθηκαν οι αποφάσεις στο επίπεδο της ομάδας και ποιες ήταν ενδεχομένως οι δυσκολίες που προέκυψαν. Σε αυτήν τη διεργασία μπορούμε επίσης να υποστηρίξουμε ότι οι διευκολυντές διερευνούν την έννοια της

μεταβίβασης. Η μεταβίβαση είναι μια καθαρά ψυχαναλυτική έννοια. Συνήθως οι εκπαιδευόμενοι δεν γνωρίζουν επαρκώς τους λόγους για τους οποίους αντιδρούν με έναν συγκεκριμένο τρόπο απέναντι σε ένα άτομο, μια εμπειρία ή ένα εξωτερικό γεγονός (π.χ. ο ρόλος των αντρών, των γυναικών των ζευγαριών κλπ.). Οι ερμηνείες που συνήθως δίνονται είναι λογικές (π.χ. είναι αγενής, δε με ακούει κλπ.), αλλά κατά βάθος τα συναισθήματα που αναδύονται έχουν τις ρίζες τους σε σημαντικά πρόσωπα στη ζωή και ιδίως στο παρελθόν κάθε ατόμου. Επομένως, είναι αναμενόμενο οι ερμηνείες για το ρόλο της γυναίκας ή του άντρα να φέρνουν στην επιφάνεια συναισθήματα, παραδοχές και αξίες σχετικές με το παρελθόν κάθε συμμετέχοντα. Οι ομάδες βοηθούν στην επεξεργασία αυτών των στοιχείων και στην κατάθεση προτάσεων για νέους τρόπους αντιμετώπισης των παλαιών παραδοχών. Οι διευκολυντές, τέλος, αφιερώνουν χρόνο στην ολομέλεια για να συζητήσουν ανοικτά τη συναισθηματική επίδραση και τις ασυνείδητες διεργασίες στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, τις βιωματικές μεθόδους της μετασχηματίζουσας μάθησης, το ρόλο των εκπαιδευτών ενηλίκων, την ανάγκη εκπαίδευσής τους στη δυναμική της ομάδας, καθώς και την οριοθέτησή τους απέναντι στις ψυχοθεραπευτικές πρακτικές.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

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

Adorno, Th. (1970/2000). *Αισθητική Θεωρία*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Jarvis P., (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*.

Αθήνα: Μεταίχμιο.

### Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Amado, G., & Ambrose, A. (Eds.) (2001.) *The Transitional Approach to the Management of Change*. London: Karnac.

Bion, W. (2000). *Experiences in Groups and Other Papers*. London: Routledge.

Bion, W, (2006). *Experiences in Groups and Other papers*. 7<sup>th</sup> Edition. London: Routledge.

Boyd, R. (1991). *Personal Transformations in Small Groups*. London/New York: Routledge.

Boyd, R., & Myers, J.G. (1988). Transformative Education. *International Journal of Lifelong Education*, 7, 261-284.

Bridger, H. (1990). The discovery of the therapeutic community: the Northfield Experiment, Courses and working conferences as transitional learning institutions both. In E.Trist and H.

Murray (Eds.), *The Social Engagement of Social Science, Vol. 1: The Socio-Psychological Perspective*. London: Free Association Books.

Corey, G. (1990). *Theory and Practice of Group Counseling*. California: Brookes/Cole.

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

Cranton, P., & Kacukaydin, I. (2009). Critically Questioning the Integration of Jungian Psychic Structures in Transformative Learning Theory. *Proceedings of the Eighth International Conference on Transformative Learning*. Διαθέσιμο στο <http://transformativelearning.org>.

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

Dirkx, J., Mezirow, J., & Cranton, P. (2006). Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning: A Dialogue between John M. Dirkx and Jack Mezirow. *Journal of Transformative Education*, 4, 123-139.

Douglas, T. (1991). *A Handbook of Common Group Work Problems*. London: Routledge.

Greene, M. (2000). *Releasing the Imagination*. San Francisco: Jossey – Bass.

Harrison, T. (2000). *Bion, Rickman, Foulkes, and the Northfield experiments: Advancing on a different front*. London: Jessica Kingsley.

Illeris, K. (2004). Transformative Learning in the Perspective of a Comprehensive Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, 2, 79-89.

Kasl, E., & Elias, D. (2000). Creating New Habits of Mind in Small Groups. In J. Mezirow, & Associates, *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kegan, R. (2000). What “Form” Transforms? A Constructive – Developmental Approach to Transformative Learning. In J. Mezirow, & Associates, *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey – Bass.

Lewin, K., & Lippitt, R. (1938). An experimental approach to the study of autocracy and democracy. A preliminary note. *Sociometry* 1, 292-300.

Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. (1939). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created “social climates”. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-99.

Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts; selected papers on group dynamics*. New York: Harper & Row.

Lewin, K. (1951) *Field theory in social science: selected theoretical papers*. New York: Harper & Row.

Mezirow, J., & Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.

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

Mezirow, J., & Associates (2000). Learning to Think Like an Adult. In Mezirow J., & Associates, *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey – Bass.

Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning*. London / New York: Routledge.

Reid, K. E. (1981). From Character Building to Social Treatment. The history of the use of groups in social work. Westpoint, Conn.: Greenwood Press.

Slavin, R.L. (1996). An on site workshop for teachers: The creation of a therapeutic environment. *Group*, 20, 131-144.

Slavin, R.L. (1997). A group analytic approach to the education of children and teenagers. *Journal of Child & Adolescent Group Therapy*, 7, 69-78.

Slavin, R.E. (2000). *Educational psychology: Theory and practice*. Boston: Allyn & Bacon.

Taylor, E.W. (1998). *Transformative Learning: A Critical Review*. ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, Information Series, no. 374.

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

Tennant, M. (1997). *Psychology and Adult Learning*. London: Routledge.

## Εργαστήριο 23: Η ενδοοικογενειακή βία-σπάω τη σιωπή

Μαριάννα Κεραμίδα – Σύμβουλος -Ψυχολόγος του ΣΔΕ Καρδίτσας,

[mariakeramida@hotmail.com](mailto:mariakeramida@hotmail.com)

Δήμητρα Βαργιάμη -Φιλολόγος –Νομικός, εκπαιδεύτρια του 1<sup>ου</sup> ΣΔΕ Τρικάλων, Κωλέττη 8,

42100 Τρίκαλα Θεσσαλίας, [dvargiami@gmail.com](mailto:dvargiami@gmail.com)

### Περίληψη

Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός σχεδιασμός προέκυψε ως σύνθεση δύο ξεχωριστών εμπειριών των εκπαιδευτριών που εργάζονται σε σχολείο δεύτερης ευκαιρίας. Η πρώτη αφορά το κοινωνικό πλαίσιο και την κοινωνική διάσταση του προβλήματος της ενδοοικογενειακής βίας, ενώ, η άλλη συνδέεται άρρηκτα με την ψυχική στάση των εκπαιδευομένων στο ίδιο πρόβλημα. Πρόκειται για ένα βιωματικό εργαστήριο, πρακτικού κυρίως χαρακτήρα, με την εφαρμογή ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών οι οποίες στοχεύουν στη συναισθηματική κινητοποίηση των εκπαιδευομένων στο θέμα της ενδοοικογενειακής βίας και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης για την αντιμετώπιση κρίσεων ατομικών και κοινωνικών. Στο παραπάνω πλαίσιο ανταποκρίνεται η αναφορά γενικότερα στο ρόλο της οικογένειας σε εποχή κρίσης, στην ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων και της ουσιαστικής επικοινωνίας προκειμένου κοινωνικές ομάδες που προέρχονται από «αρνητικά» περιβάλλοντα με χαμηλή αυτοεκτίμηση να ενισχυθούν και να μετασηματίσουν παγιωμένες αντιλήψεις και στάσεις.

### Abstract

#### Domestic Violence – Break Silence

**Marianna Keramida**, Psychologist

**Dimitra G. Vargiami**, Philologist-Legal advisor

The specific educational design emerged as a composition of two separate experiences of the educators that work at a second chance school. The first concerns the social context and the social dimension of the domestic violence problem, while the other is inextricably related to the psychic attitude of those who are being educated, toward the same problem.

It is an experiential workshop, with a mainly practical nature, with the application of active educational methods, which aim to the emotional mobilization of those being educated towards the subject of domestic violence and the development of critical thinking for the confrontation of personal and social crises. In the above context the report corresponds generally to the role of family in times of crises, in strengthening interpersonal relationships and substantial communication in order for social groups that come from «negative» environments with low self-esteem to be strengthened and to transform consolidated perceptions and attitudes.

## Εισαγωγή

Το συγκεκριμένο εργαστήριο έχει αναπτυχθεί στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος του Κοινωνικού Γραμματισμού σε συνεργασία με την Σύμβουλο Ψυχολόγο σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (Εκπαίδευση Ενηλίκων).

Η ομάδα στην οποία εφαρμόστηκε: Στους ενήλικους εκπαιδευόμενους Α και Β κύκλου του Σ.Δ.Ε. Καρδίτσας. Συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευόμενοι άντρες και γυναίκες, ηλικίας 28-56 ετών.

Ο χρόνος παρουσίασης για την παρούσα βιωματική άσκηση έχει διάρκεια 2 διδακτικές ώρες και περιλαμβάνει δύο δραστηριότητες.

Το θέμα αυτό επιλέχθηκε γιατί κατά καιρούς οι εκπαιδευόμενοι έφερναν στην τάξη θέματα και ερωτήματα που αφορούσαν διάφορα κοινωνικά προβλήματα μεταξύ των οποίων ήταν και η βία γενικότερα και ειδικά τη βία στην οικογένεια. Με δεδομένο ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων που αναπτύσσεται στο ΣΔΕ Καρδίτσας απευθύνεται σε ομάδες εκπαιδευομένων με ιδιαίτερα κοινωνικά χαρακτηριστικά, όπως:

- προέρχονται από «κλειστά κοινωνικά περιβάλλοντα»
- πολλοί από τους συμμετέχοντες υπήρξαν θύματα ενδοοικογενειακής βίας
- έχουν βιώσει τον κοινωνικό αποκλεισμό και
- έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση,

κρίθηκε σκόπιμο και χρήσιμο να ασχοληθούμε με ένα θέμα που τους αφορά άμεσα , εφόσον όλοι τους λειτουργούν ως μέλη οικογενειών των δικών τους ή των πατρικών.

Αυτό θα αποτελούσε ταυτόχρονα και την αφορμή για να καταφέρουν να χειριστούν καλύτερα τον εαυτό τους μέσω της αυτοεπίγνωσης και της ενσυναίσθησης καθώς η συγκεκριμένη ομάδα ήταν μια ομάδα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά.

Το δεδομένο αυτό δεν αποκλείει την εφαρμογή της παρούσας πρότασης και σε άλλες εκπαιδευτικές ομάδες ενηλίκων καθώς το κοινωνικό αυτό θέμα αφορά έναν πολύ ευαίσθητο κοινωνικό φορέα την οικογένεια, τα μέλη της οποίας δεν τολμούν πολλές φορές να αντικρύσουν το πρόβλημα.

#### *Επιδιώξεις –Στόχοι της διδακτικής πρακτικής:*

Γενικοί σκοποί:

- Η συναισθηματική κινητοποίηση των εκπαιδευομένων στο θέμα της ενδοοικογενειακής βίας.
- Ανάπτυξη κριτικής σκέψης για την αντιμετώπιση κρίσεων ατομικών και κοινωνικών

Επιμέρους στόχοι:

A) Σε επίπεδο γνώσεων:

- η σύνδεση της θεωρίας με την καθημερινή πραγματικότητα και τα προσωπικά βιώματα
- η κατανόηση του τρόπου διαχείρισης της αλλαγής
- η χρήση της φαντασίας και της δημιουργικότητας των εκπαιδευομένων

B) Σε επίπεδο στάσεων:

- η σωματική και συναισθηματική συμμετοχή των εκπαιδευομένων
- η επίλυση προβλημάτων
- η ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής
- η προσπάθεια αυτοέκφρασης των εκπαιδευομένων ώστε να βιώσουν και να έρθουν σε επαφή με νέα συναισθήματα, σκέψεις, συμπεριφορές και λύσεις, καθώς και με την ανατροφοδότηση για όλα αυτά από την ομάδα.

### **Θεωρητική Προσέγγιση**

Η θεωρητική προσέγγιση για την παρούσα βιωματική πρακτική στηρίζεται στην γενική παραδοχή ότι η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να αναπτύσσεται δημιουργικά μέσα από την επεξεργασία των εμπειριών και το στοχασμό πάνω σε αυτές των εκπαιδευομένων.

Σύμφωνα με τη θεωρία της βιωματικής μάθησης δίνεται έμφαση στο σημαντικό ρόλο που παίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης, καθώς και στους δεσμούς μεταξύ της καθημερινής ζωής των εκπαιδευομένων και της κοινωνικής πραγματικότητας.

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων ή επανεκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης πολλοί εστιάζουν την προσοχή τους στα βιώματα των ενηλίκων και τη σημασία που έχει για την περαιτέρω εξέλιξή τους.

Ένα μεγάλο ρεύμα που προέρχεται από το χώρο της κριτικής παιδαγωγικής συνδέει τη βιωματική μάθηση με την ενδυνάμωση των μανθανόντων. Υποστηρίζει ότι αν αποκτήσουν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να μαθαίνουν, αποκτούν μεγαλύτερο έλεγχο στη ζωή τους και έτσι μπορούν να δράσουν προς την κατεύθυνση της κοινωνικής αλλαγής (Mezirow,1991).

### **Μετασηματίζουσα Μάθηση**

Σύμφωνα με τον Mezirow η μετασηματίζουσα μάθηση είναι ένας τρόπος επίλυσης προβλημάτων μέσω του ορισμού του προβλήματος ή της επαναδιατύπωσης ή επαναπλαισίωσης του προβλήματος. (αντικειμενική επαναπλαισίωση). Η μετασηματίζουσα μάθηση περιλαμβάνει στοχασμό, κριτική σκέψη, αποδοχή των απόψεων των άλλων και αποδοχή των νέων ιδεών. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να στοχαστούν κριτικά για τις σχέσεις που αναπτύσσονται στην οικογένεια, τις συγκρούσεις και τη βία που ασκείται στα τυπικά πλαίσια αναφοράς του μοντέλου της οικογένειας που οι ίδιοι βιώνουν και αφορά σχέσεις, ρόλους, επικοινωνία, συγκρούσεις, βία κλπ

«Ο Mezirow περιγράφει τη διεργασία της μετασηματίζουσας μάθησης ως αποτέλεσμα μιας κρίσης, την οποία βιώνει ο ενήλικος εκπαιδευόμενος εξαιτίας ορισμένων αποπροσανατολιστικών διλημάτων. Όταν ο ενήλικος εκπαιδευόμενος δεν μπορεί να επιλύσει τα διλήματα τα οποία αντιμετωπίζει στηριζόμενος σε προηγούμενες στρατηγικές επίλυσης των προβλημάτων του, τότε βιώνει μία διεργασία αυτο-εξέτασης που συχνά συνοδεύεται από συναισθήματα ενοχής ή ντροπής. Η αυτο-εξέταση περιλαμβάνει αναγνώριση πως και άλλα άτομα έχουν βιώσει παρόμοιες διεργασίες. Η αναγνώριση αυτή οδηγεί με τη σειρά της στη διερεύνηση εναλλακτικών ρόλων, σχέσεων ή πράξεων ικανών να



καθορίσουν το πλάνο δράσης. Το τελευταίο περιλαμβάνει την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, τη δοκιμή νέων ρόλων, τη διαπραγμάτευση των σχέσεων και τη δημιουργία νέων, καθώς και το χτίσιμο αυτοπεποίθησης και νέων ικανοτήτων. Τελικά το άτομο επανεπεντάσσεται στη ζωή του, έχοντας όμως μια νέα μετασχηματισμένη οπτική. Επομένως, υπάρχουν δέκα στάδια μέσω των οποίων ο ενήλικος εκπαιδευόμενος μπορεί να επιτύχει τη μετασχηματίζουσα μάθηση.

Τα στάδια αυτά είναι τα ακόλουθα:

- Ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα.
- Αυτο-εξέταση (συννοδευόμενη από ανάλογα συναισθήματα, π.χ. ντροπή).
- Κριτική αξιολόγηση των παραδοχών.
- Αναγνώριση από το άτομο πηγή της δυσaréσκειας και μοίρασμα με άλλους της διεργασίας του μετασχηματισμού.
- Αναζήτηση νέων ρόλων, σχέσεων, τρόπων δράσης.
- Σχεδιασμός ενός πλάνου δράσης.
- Απόκτηση γνώσεων, στάσεων και ικανοτήτων για την υλοποίηση του πλάνου δράσης.
- Δοκιμή των νέων ρόλων.
- Οικοδόμηση αυτοπεποίθησης και ικανοτήτων για ανταπόκριση στους νέους ρόλους και στις νέες σχέσεις.
- Επανεένταξη στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες οι οποίες έχουν πλέον οριστεί από τις νέες προοπτικές.» Γιώτσα, 2010, σ. 33

Επίσης, κατά τον Mezirow (1991) μέσα από τη βιωματική μάθηση το άτομο χρησιμοποιεί τις προσδοκίες του με απώτερο στόχο να κατανοήσει σε βάθος τις ασαφείς εμπειρίες του, μέσα όμως από τη μετασχηματίζουσα μάθηση ερμηνεύει αυτές τις εμπειρίες βασιζόμενο σε νέες προσδοκίες αποδίδοντας σε αυτές νέο νόημα και νέα οπτική.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφέρουμε, ότι ιδιαίτερα πειστικά επιχειρήματα για την υιοθέτηση βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων στην εκπαιδευτική πράξη, θα μπορούσαμε να αντλήσουμε και από το χώρο της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης (H.Gardner 1993). Η θεωρία του H.Gardner υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη ευφυΐα δεν έχει μία και μοναδική μορφή και αναγνωρίζει πολλές μορφές ανθρώπινης ευφυΐας όπως τη Γλωσσολογική ικανότητα, τη Λογική - Μαθηματική τη χωροταξική ικανότητα, την

αισθησιοκινητική, τη μουσική, τη διαπροσωπική, την ενδοπροσωπική, τη Νατουραλιστική. Είναι γενικά παραδεκτό ότι οι βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες στοχεύουν στην καλλιέργεια και άλλων ειδών νοημοσύνης ( διαπροσωπικής, ενδοπροσωπικής, χωρικής κλπ) και ευνοούν την κινητοποίηση και την έκφραση των συμμετεχόντων.

Σε αυτή τη θεωρία στηρίζεται το δεύτερο στάδιο του βιωματικού εργαστηρίου καθώς, μέσω της μελέτης περίπτωσης, γίνεται προσπάθεια να αναπτυχθούν και εκφραστούν συναισθήματα από τα μέλη της ομάδας(ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης) να γίνει συνειδητοποίηση και αποδοχή του προβλήματος. Η συναισθηματική νοημοσύνη των ατόμων μπορεί να θεωρηθεί ως βασικό μέσο πρόληψης αυτών των προβλημάτων αλλά και ως μέσο αντιμετώπισής τους. Δίνει στα άτομα την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας, της υποστήριξης από την οικογένεια, το σχολείο και τους φίλους. Η συναισθηματική ικανότητα βασίζεται στη συναισθηματική νοημοσύνη και εμπεριέχει δύο δεξιότητες: την ενσυναίσθηση που έχει να κάνει με το «διάβασμα» των συναισθημάτων,των αναγκών και των ανησυχιών των άλλων και την κοινωνική δεξιότητα του χειρισμού αυτών των συναισθημάτων. Η συναισθηματική νοημοσύνη καθορίζεται από πέντε στοιχεία: την αυτοεπίγνωση, τα κίνητρα συμπεριφοράς, την αυτορρύθμιση, την ενσυναίσθηση και την ικανότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις. Η αυξημένη συναισθηματική νοημοσύνη ενισχύει την αυτοεκτίμηση, την αυτοπεποίθηση, τις ικανότητες για ανταπόκριση στους νέους ρόλους και στις νέες σχέσεις, την αποτελεσματική επικοινωνία, την ανάπτυξη στενών και ουσιαστικών σχέσεων, την ικανοποιητική διαχείριση ποικίλων συναισθημάτων, τη σωστή επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω η συναισθηματική νοημοσύνη οδηγεί στην αποδοχή του προβλήματος. Τι ορίζεται όμως ως πρόβλημα; Πρόβλημα είναι μία κατάσταση η οποία είναι δύσκολη να αντιμετωπιστεί ή να κατανοηθεί. Πριν οριστεί μία κατάσταση ως πρόβλημα πρέπει να είναι το άτομο συνειδητοποιημένο για την ύπαρξη της. Όσο πιο έγκαιρα αναγνωρίζονται τα προβλήματα, τόσο πιο εύκολα λύνονται. Μετά την αναγνώριση του προβλήματος απαραίτητη είναι η περιγραφή του και η διάσπασή του σε μικρότερα κομμάτια, ώστε να βρεθούν λύσεις. Το γεγονός ότι ένα άτομο καταλήγει σε μια λύση για ένα πρόβλημα δεν σημαίνει απαραίτητα ότι είναι και έτοιμο να την εφαρμόσει. Συχνά η απόφαση είναι δύσκολη και το άτομο αναβάλλει την εφαρμογή της, μιας και πάντα σε αυτές τις περιπτώσεις υπάρχει σε έντονο βαθμό το συναισθηματικό φόβο για τη νέα και άγνωστη κατάσταση, καθώς και η αγωνία για το αν θα γίνει αποδεκτή η απόφαση του από το κοινωνικό του περιβάλλον ή αν το άτομο θα υποστεί απόρριψη των άλλων. Ο φόβος της

απόρριψης καταστρέφει όλες τις δημιουργικές ικανότητες του ανθρώπου, και από την άλλη πλευρά το άτομο ζει σε μια πολύ άσχημη κατάσταση που επειδή του είναι οικεία του προσφέρει το αίσθημα της ασφάλειας σαν μια σανίδα σωτηρίας.

### **Εκπαιδευτικές τεχνικές**

Οι εκπαιδύτριες για να δημιουργήσουν κλίμα εμπιστοσύνης και αποδοχής στην ομάδα, χρησιμοποιούν την τεχνική της εισήγησης για την παρουσίαση του εαυτού τους. Σε αυτό το σημείο οι εκπαιδύτριες, προκειμένου να εξασφαλίσουν τη συναισθηματική ασφάλεια των συμμετεχόντων διευκρινίζουν ότι δεν είναι απαραίτητο να καταθέσει κάποιος προσωπικές του εμπειρίες, αλλά ότι όλοι θα «μπούνε στον ρόλο» του θύματος ή του θύτη για τις ανάγκες του σεμιναρίου. Στη συνέχεια με την τεχνική των συνεντεύξεων οι συμμετέχοντες γνωρίζονται μεταξύ τους. Η παρουσίαση τέλος των ομάδων από τον κάθε εκπρόσωπό συντελεί αφενός στην επίτευξη των στόχων και αφετέρου στην ομαδοποίηση των προσδοκιών και στη καλύτερη διαχείριση του χρόνου, Επίσης, αυτόν τον τρόπο θα οικοδομηθεί εμπιστοσύνη προς τον εκπαιδευτή αλλά και μεταξύ των συμμετεχόντων.

Στο δεύτερο στάδιο της πραγματοποίησης χρησιμοποιείται η τεχνική της εμπλουτισμένης εισήγησης και η χρήση εποπτικών μέσων, σε συνάρτηση με συζήτηση για την ανάπτυξη των θεματικών ενοτήτων. Οι εκπαιδύτριες παρουσιάζουν το θέμα της ενδοοικογενειακής βίας και συζητούν με τους συμμετέχοντες ώστε να ακουστούν οι απόψεις και οι προβληματισμοί των εκπαιδευομένων επιδιώκοντας την αποφόρτιση τους και τη δημιουργία θετικών αλληλεπιδράσεων. Γίνεται χρήση της εμπλουτισμένης εισήγησης από την εκπαιδύτρια ώστε να αποφθεχθεί η παθητικότητα των συμμετεχόντων. Είναι πολύ βασικό στοιχείο ότι η εκπαιδύτρια δεν διαβάσει την εισήγηση, αλλά με τη βοήθεια οπτικοακουστικού υλικού υπενθυμίζει στον εαυτό της τα βασικά στοιχεία στα οποία θέλει να κάνει αναφορά. Η εισήγηση για να είναι αποτελεσματική πρέπει να είναι σύντομη και ο λόγος της εκπαιδύτριας να είναι δυνατός και με ξεκάθαρα μηνύματα. Επίσης, η εκπαιδύτρια πρέπει να παρατηρεί συνεχώς τη γλώσσα του σώματος της, δηλαδή τον τόνο της φωνής της, τις κινήσεις της, το βλέμμα της, τη ταχύτητα του λόγου της, αλλά και των εκπαιδευομένων τη μη λεκτική επικοινωνία αφού πάντα υπάρχει ο κίνδυνος κάποιος να βαρεθεί ή να αφαιρεθεί.

Τα οπτικοακουστικά (βιντεοπροβολέα, χαρτοπίνακα) μέσα που χρησιμοποιούνται θα πρέπει να προσφέρουν ενδιαφέρον και ποικιλία και να βοηθούν την εκπαιδευτρια στη χρήση των υπολοίπων εκπαιδευτικών τεχνικών.

Στη συνέχεια χρησιμοποιείται η μελέτης περίπτωσης. Οι συμμετέχοντες θα συγκροτήσουν ομάδες προκειμένου να απαντήσουν σε κάποια ερωτήματα, να ασκήσουν κριτική σε διάφορες λύσεις που ίσως να παρουσιάζονται και απελευθερωμένοι από ενοχές να προτείνουν τις δικές τους λύσεις, ενισχύοντας κατά αυτό τον τρόπο την κριτική και αναλυτική ικανότητα τους καθώς και τη δημιουργική σκέψη. Χρησιμοποιείται η τεχνική της ομαδικής εργασίας αφού μέσω αυτής εξασφαλίζεται η συμμετοχή όλων, αναπτύσσεται η αυτονομία των συμμετεχόντων, μαθαίνουν όλοι μέσω της πράξης και αναπτύσσονται ο κριτικός στοχασμός, η συνεργατικότητα, η αλληλεγγύη και η αυτοπεποίθηση τους. Ο κάθε εκπαιδευόμενος χρησιμοποιεί τις γνώσεις του αλλουνού στην ομαδική εργασία, απαλλαγμένος από τη συναισθηματική φόρτιση και με αυτό τον τρόπο αναμένεται να προκύψει η νέα γνώση μέσα από την πράξη. Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να καταθέσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους δουλεύοντας σε ομάδες με την τεχνική του καταϊγισμού ιδεών ώστε να εκφραστούν ελεύθερα και αυθόρμητα.

Ακολουθεί η διαδικασία «κλεισίματος» της συνάντησης, το οποίο είναι πολύ σημαντικό και για τον εκπαιδευτή και για τους εκπαιδευόμενους. Οι συμμετέχοντες έχουν ανάγκη την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτριας για όλη την εκπαιδευτική διαδικασία και τη εκπαιδευτική συμπεριφορά τους, και η εκπαιδευτρια όμως χρειάζεται να ακούσει μία σκέψη ή ένα συναίσθημα ή ένα σχόλιο από τους συμμετέχοντες για να προχωρήσει στην αξιολόγηση της παρουσίασης του θέματος αλλά της αυτοαξιολόγησης της.

## **Βιωματικό Εργαστήριο**

Η υλοποίηση της παραπάνω δράσης ακολουθεί τρία στάδια:

Πριν την έναρξη: Έλεγχος υλικοτεχνικών υποδομών.

Υποδοχή εκπαιδευομένων

Στο πρώτο στάδιο εντάσσεται η γνωριμία, με το καλωσόρισμα και την αυτοπαρουσίαση των εκπαιδευτριών. Η αλληλοπαρουσίαση των εκπαιδευομένων πραγματοποιείται ανά δυάδες και εάν ο αριθμός είναι μονός η τελευταία ομάδα είναι τριάδα. Στην

αλληλογνωριμία αυτή οι εκπαιδευτριες ζητούν, για να είναι πλήρης η παρουσίαση , καθένας να πει στον άλλον

- Την ιδιότητά του
- Τις προσδοκίες του από το πρόγραμμα
- Αν θέλει ορισμένα προσωπικά στοιχεία( οικογενειακή κατάσταση, επάγγελμα κλπ).

Στη συνέχεια ο ένας εκπαιδευόμενος παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά και τις απόψεις του άλλου-αλληλοπαρουσιάσεις ( οι εκπαιδευτριες ενώ γίνονται αυτές, θέτουν, εάν χρειάζεται διευκρινιστικές ερωτήσεις, ενθαρρύνουν, εμπυχώνουν). Αναμένεται να προκύψουν στοιχεία που αφορούν τις «εκπαιδευτικές ανάγκες» τους ώστε οι εκπαιδευτριες να διαπραγματευτούν τον τρόπο και τον ρυθμό μάθησης που προτιμούν οι συμμετέχοντες οπότε και να προκύψει το πρώτος σκέλος του εκπαιδευτικού συμβολαίου. Επίσης θα οικοδομηθεί εμπιστοσύνη προς τις εκπαιδευτριες αλλά και μεταξύ των συμμετεχόντων και θα παραμερισθούν φόβοι, ενοχές και ανησυχίες.

Οι εκπαιδευτριες, με την τεχνική της εμπλουτισμένης εισήγησης με χρήση εποπτικών μέσων ( Power point system), παρουσιάζουν το ρόλο του θεσμού της οικογένειας, το είδος της επικοινωνίας και τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στα μέλη της οικογένειας, την αλλαγή του μοντέλου της οικογένειας στη σύγχρονη κοινωνία, τους νέους ρόλους και τις συγκρούσεις των ρόλων στα μέλη της οικογένειας.

Πολλές φορές οι σύζυγοι συγκρίνοντας τον εαυτό τους με την εικόνα του ιδανικού συζύγου απογοητεύονται και θεωρούν ότι δεν είναι καλοί σύζυγοι( αποπροσανατολιστικό δίλλημα). Έτσι κάνοντας την αυτοκριτική τους νιώθουν ντροπή, ενοχές για τον συζυγικό τους ρόλο και προβληματίζονται. Οι βιωματικές ασκήσεις που θα ακολουθήσουν μέσα στην ομάδα είναι κίνητρο για αυτοεξέταση (αυτοεξέταση). Χρειάζεται λοιπόν να τους βοηθήσουμε – καθοδηγήσουμε να ταξινομήσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους. Χωρίζονται λοιπόν οι συμμετέχοντες σε δυάδες και κατόπιν σε τετράδες και συζητούν το εξής ερώτημα – παραδοχή: ποιος είναι ο καλός και σωστός σύζυγος και ποιος ο κακός. Στο τέλος οι απόψεις παρουσιάζονται στην ολομέλεια και γίνεται συζήτηση. Το άτομο μέσω αυτής της διαδικασίας αξιολογεί κριτικά τις παραδοχές της οικογένειας και του περιβάλλοντος που μεγάλωσε (κριτική αξιολόγηση των παραδοχών). Οι σύζυγοι κατανοούν ότι αυτό που νιώθει ο καθένας δεν είναι μοναδικό και ότι συμβαίνει και σε όλα τα υπόλοιπα μέλη της

ομάδας. Είναι όλοι στο ίδιο στρατόπεδο με την ίδια συναισθηματική κατάσταση. Από την κατάθεση των απόψεων οδηγούμαστε σε ταύτιση και όλοι αντιλαμβάνονται ότι κανένας δεν είναι μόνος του ( αναγνώριση δυσαρέσκειας και διεργασία μετασχηματίζουσας μάθησης). Από την συζήτηση στην ολομέλεια οι σύζυγοι θα οδηγηθούν στην αποδοχή νέων ρόλων και νέων σχέσεων. Τα χαρακτηριστικά του ‘καλού’ και του ‘κακού’ συζύγου αναγράφονται σε δύο χαρτόνια προκειμένου οι συμμετέχοντες να συμφιλιωθούν με τον ρόλο τους (αναζήτηση νέων ρόλων – σχέσεων και τρόπων δράσης ).

Επιδιώκεται η παράθεση απόψεων από τους συμμετέχοντες προκειμένου να εκφραστούν απόψεις και δυσκολίες που απορρέουν από τις υποχρεώσεις τους. Οι ανάγκες τους εδώ συνοψίζονται στην κατανόηση και υποστήριξη εκ μέρους των εκπαιδευτριών και στη διασύνδεση του προγράμματος με τους στόχους τους (διαμόρφωση δεύτερου σκέλους εκπαιδευτικού συμβολαίου).

Οι εισηγήτριες συνεχίζοντας την παρουσίαση, ως αποτέλεσμα των συγκρούσεων μέσα στην οικογένεια, αναφέρονται στα είδη και τις μορφές της ενδοοικογενειακής βίας στη σύγχρονη κοινωνία.

Η παρουσίαση ακολουθεί την τεχνική της εμπλουτισμένης εισήγησης με τη χρήση εποπτικών μέσων –power point system.

Στο δεύτερο στάδιο της πραγματοποίησης η τεχνική που χρησιμοποιείται είναι η μελέτη περίπτωσης, όπου θα παρουσιαστεί στην ομάδα-αναγνωστεί- μία αληθινή\_\_ιστορία βασισμένη στη θεωρία του εργαστηρίου. Οι εκπαιδευτριες δεν εκφράζουν την άποψη τους κατά τη διάρκεια της άσκησης. Η άσκηση έχει διάρκεια 30’λεπτά. Στην πρώτη φάση, διάρκειας 10’λεπτών παρουσιάζεται ταυτόχρονα οπτικά, με τη χρήση βιντεοπροβολέα, και ακουστικά, κάνει ανάγνωση του κειμένου η μια εκπαιδευτρια, μια αληθινή ιστορία ενδοοικογενειακής βίας. Δίπλα από το κείμενο απεικονίζεται σε μια φωτογραφία όλη η ιστορία. Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να καταθέσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Οι οδηγίες που δίνονται στους συμμετέχοντες είναι ότι θα δούνε 10 εικόνες τις οποίες καλούνται να σχολιάσουν. Οι φωτογραφίες που ακολουθούν και καλούνται οι συμμετέχοντες να σχολιάσουν δεν επιλέχτηκαν τυχαία. Κάποιες απεικονίζουν ξεκάθαρα μια κατάσταση βίας και κάποιες απεικονίζουν μία κατάσταση ουδέτερη, όπως για παράδειγμα μια γυναίκα που καλύπτει τα μάτια της με λουλούδια, ένα παιδάκι που κλείνει τα μάτια με τα χέρια του και μία γυναίκα πίσω από ένα διάφανο πανί. Οι τελευταίες τρεις εικόνες επιλέχτηκαν με σκοπό οι συμμετέχοντες να χρησιμοποιήσουν την προϋπάρχουσα γνώση

τους και εμπειρία σε συνδυασμό με τη νέα γνώση και να δώσουν τη δική τους εξήγηση στο θέμα που απεικονίζει η κάθε φωτογραφία. Τα συναισθήματα που θα εκφράσουν θα είναι επηρεασμένα από την προϋπάρχουσα συναισθηματική κατάσταση του καθενός με την έντονη επιρροή που θα δεχτούν από την ανάλυση του θέματος της ενδοοικογενειακής βίας.

Θέτοντας ως επιμέρους σκοπό να ξεκλειδώσουμε το νου και το συναίσθημα των συμμετεχόντων τους καλούμε να χωριστούν σε δύο ή τρεις ομάδες ανάλογα με τον αριθμό των συμμετεχόντων και να συζητήσουν –σχολιάσουν τις εικόνες σε συνάρτηση με τα χαρακτηριστικά του ‘καλού’ και του ‘κακού’ συζύγου που αναγράφονται στα δύο αναρτημένα χαρτόνια.

Η ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της συζήτησης γίνεται από τις ομάδες και στη συνέχεια οι εκπαιδευτριες ζητούν από τους συμμετέχοντες να καταγράψουν μαζί, ως συμπέρασμα, ένα σύστημα αξιών ζωής οι οποίες θα μπορέσουν να βοηθήσουν τον καθένα να αντιληφθεί τις δυσκολίες της σχέσης με τον «άλλο άνθρωπο»- σύντροφο ή σύζυγο ως ευκαιρίες που θα βοηθήσουν να γνωρίσει περισσότερο τον εαυτό του – ενδοσκοπήση- και να εξελιχθεί. Μέσα από αυτό το πρίσμα, ακόμη και οι θύελλες που φέρνουν οι συγκρούσεις μπορεί να αποτελούν για το σύζυγο ή σύντροφο κλπ θαυμάσιες ευκαιρίες να ωριμάσει, να ασκηθεί και να εμβαθύνει στο δικό του εαυτό. Μετά τη συζήτηση στην ομάδα πρέπει να σηκωθούν ένας – ένας να διαλέξουν ένα χρωματιστό μαρκαδόρο με χρώμα δικής τους επιλογής και να γράψουν στο χαρτόνι μία σκέψη ή ένα συναίσθημα ή να αποτυπώσουν τα συναισθήματά τους εικονικά ( ζωγραφίζοντας, σχεδιάζοντας ). Σε αυτό το σημείο ο εντοπισμός των σκέψεων, των συναισθημάτων και των γνώσεων βοηθά τους συμμετέχοντες να οργανώσουν την εμπειρία. Στο τέλος μία από τις εκπαιδευτριες θα κάνει ανάγνωση όλων όσων είναι γραμμένα στο χαρτόνι.

Στο τρίτο στάδιο, οι εκπαιδευτριες θέτουν στην ομάδα δύο βασικά ερωτήματα:

- Ποια είναι τα συναισθήματά μου;
- Σπάω τη σιωπή;

Ακολουθεί η διαδικασία «Κλεισίματος» της συνάντησης με τη συμμετοχή του συνόλου των μελών της ομάδας στην αξιολόγηση της δραστηριότητας. Οι εκπαιδευτριες ζητούν να καταγράφουν σχόλια, συναισθήματα και προβαίνουν στη σύνθεση όσων ειπώθηκαν προκειμένου να διευκολύνουν την διαδικασία του αναστοχασμού των εκπαιδευομένων πάνω στην εμπειρία που βίωσαν και την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων.

Τα υλικά που θα χρειαστούν είναι χρωματιστοί μαρκαδόροι και δύο-τρία κομμάτια χαρτονιού στερεωμένα στον πίνακα.

Σημείωση: Ο εκπαιδευτής μπορεί να αποφασίσει αν θα είναι ο καθοδηγητής της ομάδας ή θα αποτελέσει μέρος της ομάδας και θα βιώσει την συγκεκριμένη εμπειρία με τους εκπαιδευόμενους.

Όλη η διαδικασία εξελίσσεται σε αίθουσα όπου όλοι οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευτές κάθονται σε σχήμα κύκλου.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Γιώτσα, Α. (2010). *Επιμόρφωση Στελεχών Παροχής Συμβουλευτικών Υπηρεσιών*. Αθήνα: Ι.Δ.ΕΚ.Ε

Ε.Κ.Ε.ΠΙ.Σ. Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης, *Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης - Τόμος 1*. Αθήνα.

Κόκκος, Α. (2003). *Εκπαιδευτικές Τεχνικές*. Αθήνα: Εθνικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών.

Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*. Πάτρα: Τόμος Α', Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Τσιμπουκλή, Α. & Φίλλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων*. Αθήνα: Ι.Δ.ΕΚ.Ε.

Φίλλιπς, Ν. (2004). *Η βιωματική Μάθηση: Ορισμοί, προβληματισμοί, προϋποθέσεις*. Εκπαίδευση Ενηλίκων 3, 4-10.

Goleman, D. (1999). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Jarvis, P. (2003). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, J. και συνεργάτες. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο .



Savage, E. (1997). *Μην το παίρνεις προσωπικά*. Αθήνα: Κέδρος.

#### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences*. New York: Basic Book.

## Εργαστήριο 24: DigEm: Μια μεθοδολογία ψηφιακής εξιστόρησης για την ενδυνάμωση εύάλωτων κοινωνικών ομάδων<sup>43</sup>



**Ανδρέας Αλμπάνης**, Κοινωνιολόγος MSc-Phd, Ερευνητής, Εκπαιδευτής Ενηλίκων ΚΕΚ

ΔΗΜΗΤΡΑ [almpanis@dimitra.gr](mailto:almpanis@dimitra.gr)

**Βασιλική Αναστασοπούλου**, Οικονομολόγος MBA, Εκπαίδευση Ενηλίκων MSc, Υπεύθυνη

Ευρωπαϊκών προγραμμάτων ΚΕΚ ΔΗΜΗΤΡΑ [anastasopoulou@dimitra.gr](mailto:anastasopoulou@dimitra.gr)

**Γιώργος Πέτρου**, Οικονομολόγος, Εκπαίδευση Ενηλίκων MSc, Διευθυντής ΚΕΚ ΔΗΜΗΤΡΑ

[petrou@dimitra.gr](mailto:petrou@dimitra.gr)

### Περίληψη

Το Digital Empowerment (DigEm) είναι ένα καινοτόμο έργο κοινωνικής ενδυνάμωσης μέσα από μια δημιουργική προσέγγιση για την διδασκαλία των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας. Αποτελεί προϊόν ευρωπαϊκού προγράμματος στο οποίο συμμετέχουν οκτώ οργανισμοί από επτά χώρες: Αγγλία, Ισπανία, Πολωνία, Λιθουανία, Τσεχική Δημοκρατία, Κύπρο και Ελλάδα.

Αξιοποιεί και αναπτύσσει περαιτέρω τη μεθοδολογία της ψηφιακής εξιστόρησης, καθώς κάθε εκπαιδευόμενος που συμμετέχει σε ένα εργαστήριο DigEm δημιουργεί, μέσω νέων τεχνολογιών, μια προσωπική ψηφιακή ιστορία διάρκειας μέχρι δύο λεπτών, χρησιμοποιώντας δημιουργικές τεχνικές των μαζικών μέσων επικοινωνίας, όπως φωτογραφία, βίντεο, μουσική, προσωπικές ηχογραφήσεις, θεατρική αφήγηση, μοντάζ κλπ. Η βιωματική προσέγγιση στην εκπαίδευση ενηλίκων διατρέχει όλες τις φάσεις του εργαστηρίου, αναπτύσσοντας στο έπακρο τις κοινωνικές, συγγραφικές, αφηγηματικές και ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευομένων.

Το βιωματικό εργαστήριο δύναται να εξοικειώσει τους συμμετέχοντες με ένα αντιπροσωπευτικό σύνολο δημιουργικών και ενδυναμωτικών εκπαιδευτικών τεχνικών και εργαλείων, και με την ευρωπαϊκή εμπειρία που συγκεντρώθηκε στο πλαίσιο του έργου DigEm.

### Abstract

#### DigEm: A Digital Storytelling methodology for empowering vulnerable social groups

<sup>43</sup> Το έργο αυτό χρηματοδοτήθηκε με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Η παρούσα δημοσίευση δεσμεύει μόνο τον συντάκτη της και η Επιτροπή δεν ευθύνεται για τυχόν χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.

**Almpanis Andreas**, Digital Storytelling Trainer DigEm

**Anastasopoulou Vasiliki**, Digital Storytelling Trainer - Researcher DigEm, DIMITRA ITD

**Petrou George**, DigEm Project Manager, Expert in the area of Social Excluded Groups, DIMITRA ITD

Digital Empowerment (DigEm) is an innovative project of social empowerment through a creative approach to teaching information and communication technologies. Is a product of a LdV European program in which participate eight organizations from seven European countries: UK, Spain, Poland, Lithuania, Czech Republic, Cyprus and Greece.

It builds on and further develops the Digital Storytelling methodology, as each trainee who participates in a DigEm workshop creates, through new technologies, a personal two minutes digital story, using creative techniques of Media such as, photography, video, music, recordings, theatrical storytelling, editing, etc. The experiential approach of adult education is vital for all the phases of the workshop, developing in best possible way the social, literary, narrative and digital skills of trainees.

The experiential DigEm workshop may familiarize participants with a representative set of creative and empowering training techniques and tools, and with the European experience gained by the DigEm project's implementation.

## **Θεωρητικό Πλαίσιο**

«Η έλλειψη σεβασμού, αν και λιγότερο επιθετική από μια άμεση προσβολή, μπορεί εξίσου να λάβει μορφή τραυματισμού. Δεν προσβάλλεται άμεσα κάποιο πρόσωπο, αλλά δεν του παρέχεται και αναγνώριση. Αυτός ή αυτή δεν φαίνεται – ως μια ανθρώπινη ύπαρξη της οποίας η παρουσία έχει σημασία» (Sennett, 2003, σ. 3)

## **Τι είναι η ψηφιακή εξιστόρηση;**

Η ψηφιακή εξιστόρηση (digital storytelling) είναι μια εύκολη, διασκεδαστική και αποτελεσματική μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς παρέχει στους εκπαιδευόμενους τις ψηφιακές δεξιότητες που απαιτούνται ώστε να αφηγηθούν μια προσωπική τους ιστορία μέσα από μια δίλεπτη ψηφιακή ταινία. Κάθε ολοκληρωμένη ταινία προβάλλεται στο πλαίσιο μιας κοινωνικής εκδήλωσης πριν πάρει το δρόμο της στο διαδίκτυο και τα ηλεκτρονικά μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Οι ταινίες που αναπτύχθηκαν στη διάρκεια των δυο χρόνων του πιλοτικού έργου DigEm έχουν προβληθεί σε πολλά και διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια σε όλη την Ευρώπη και αποτελούν τώρα μέρος ενός

μεγάλου παγκόσμιου κινήματος ψηφιακής εξιστόρησης που μεγαλώνει και δυναμώνει όλο και περισσότερο, μέρα με τη μέρα, σε ολόκληρο τον κόσμο.

Η ψηφιακή εξιστόρηση, παρόλα αυτά, είναι κάτι πολύ περισσότερο από την απλή χρήση της σύγχρονης ψηφιακής τεχνολογίας. Πηγάζει άμεσα από τις πολλές δημιουργικές παραδόσεις και πρακτικές, όπως η φωτογραφία, ο κινηματογράφος, οι ταχυδραματική πράξη (Forum Theatre), ο προφορικός λαϊκός πολιτισμός και οι αφηγήσεις ιστοριών γύρω από τη φωτιά. Συνδυάζοντας τα παραπάνω με τις ευκαιρίες που προσφέρει η σύγχρονη ψηφιακή τεχνολογία, δημιουργείται μια νέα υβριδική μορφή, η *ψηφιακή ιστορία* (digital story). Η ψηφιακή ιστορία είναι ένα πανίσχυρο μέσο προσωπικής έκφρασης, κάτι ανάμεσα σε ένα ταχύτατο slide show και μια παραδοσιακή ταινία μικρού μήκους. Με αυτό τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στον καθένα, αλλά περισσότερο σε εκείνον που βιώνει κοινωνικό ή ψηφιακό αποκλεισμό, να γίνει ορατός και να ακουστεί.

Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο πρωτοπόρος της μεθόδου της ψηφιακής εξιστόρησης Joe Lambert, στην επίσημη ιστοσελίδα του Κέντρου Ψηφιακής Εξιστόρησης (Center of Digital Storytelling)<sup>44</sup>:

«Όλοι μας έχουμε ιστορίες για γεγονότα, ανθρώπους και τόπους στη ζωή μας. Σε μια ομαδική διαδικασία, το να μοιράζονται μεταξύ τους αυτές τις ιστορίες συνδέει τους ανθρώπους με ιδιαίτερους τρόπους. Οι άνθρωποι συχνά έρχονται στα εργαστήριά μας αισθανόμενοι ανασφάλεια για τις συγγραφικές τους δεξιότητες, για την τεχνολογία και την ικανότητά τους να σχεδιάζουν μια ιστορία. Πολλές από τις ιστορίες που προβάλλουμε ως παραδείγματα στα εργαστήριά μας συνδέονται απευθείας με τις εικόνες που κάποιος συγκεντρώνει κατά τη διάρκεια του ταξιδιού του στη ζωή. Το πρωταρχικό μας μέλημα παρόλα αυτά, είναι να ενθαρρύνουμε τη στοχαστική και συναισθηματική άμεση γραφή. Στο τέλος των εργαστηρίων, όταν παρουσιάζονται οι ιστορίες, υπάρχει ένα κομμάτι μαγείας καθώς οι καρποί της δουλειάς τους, όπως και των υπόλοιπων γύρω τους, εκπλήσσει και εμπνέει του συμμετέχοντες».

### **Η ψηφιακή εξιστόρηση ως μέσο κατανόησης του εαυτού και του κόσμου**

Τα τελευταία είκοσι περίπου χρόνια, η ανάπτυξη της ψηφιακής τεχνολογίας επιτάχυνε τις εξελίξεις στην παραγωγή, αναπαραγωγή και διάδοση πάσης φύσεως οπτικοακουστικού υλικού. Η μείωση της πολυπλοκότητας και της δυσκολίας του εξοπλισμού καθώς και του

<sup>44</sup> Ακολουθήστε το σύνδεσμο: [www.storycenter.org](http://www.storycenter.org).

κόστους παραγωγής και αναπαραγωγής, αποτέλεσαν αφορμή για την ανάδυση νέων προϊόντων που βρίσκουν βήμα ακόμα και σε κυρίαρχα μέσα, όπως η τηλεόραση. Η διάδοση της χρήσης του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, που γνωρίζει τεράστια απήχηση αυξάνοντας τη δυνατότητα διάδοσης αυτοσχέδιων πολιτισμικών προϊόντων, επαναφέρει στις μέρες μας ενισχυμένη τη βασική αρχή του λαϊκού πολιτισμού έναντι της μαζικής κουλτούρας (Αντόρνο, Λόβενταλ, Μαρκούζε & Χορκχάιμερ, 1984), δηλαδή την παραγωγή πολιτισμικών προϊόντων από το λαό, που απευθύνονται και κατευθύνονται αδιαμεσολάβητα πάλι πίσω στο λαό, αναπαριστώντας τους όρους της πραγματικής, καθημερινής ζωής του.

Την ίδια περίοδο πραγματοποιούνται κοινωνικές αλλαγές σε πρωτόγνωρη κλίμακα. Ακαδημαϊκοί και κοινωνικοί επιστήμονες αναλύουν τη δυναμική και τις επιπτώσεις της αυξανόμενης διαφοροποίησης, κοινωνικής ανισότητας και δημογραφικής μεταβολής (Bauman, 2005) και το ρόλο που παίζει σε αυτές τις συνθήκες η *αφήγηση* του εαυτού για την αντίληψη της πολιτισμικής ταυτότητας των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων (Μελούτσι, 2002). Μέσα σε αυτό το μεταβαλλόμενο πλαίσιο, που επηρεάζει τόσο την κοινωνία και τη μελέτη της όσο και την εκπαίδευση, η βιογραφική προσέγγιση κερδίζει συνεχώς έδαφος, προσπαθώντας να αναδείξει τις συνθήκες ζωής των ανθρώπων μέσα από τις ίδιες τις αφηγήσεις τους (Τσιώλης, 2006).

Στο ίδιο μήκος κύματος κυμαίνονται οι παρατηρήσεις του Nick Couldry (2010) που επισημαίνει τη σημασία της αφήγησης ως μέσου για να κατανοηθεί και να λάβει νόημα ο κόσμος, από μέρους του αφηγητή. Ο πρωτοπόρος της μεθόδου της ψηφιακής εξιστόρησης Joe Lambert (2006) διερευνά την αξία των ψηφιακών ιστοριών ως μέσων προσωπικής έκφρασης, κατανόησης και άρθρωσης των εμπειριών των ανθρώπων στον καθημερινή ζωή. Μέσα από αυτές οι άνθρωποι ενδυναμώνονται διότι κατορθώνουν να συνδυάσουν δυναμικά τα στοιχεία του κόσμου που τους περιβάλλουν και να τα εντάξουν σε διαφορετικές μορφές εξιστόρησης. Η μεθοδολογία της ψηφιακής εξιστόρησης δεν αποτελεί απλά ένα αποτελεσματικό μέσο ανάπτυξης του ψηφιακού γραμματισμού (*digital literacy*) αλλά περισσότερο ένα μέσο που αυξάνει τη δυνατότητα της αναπαράστασης του εαυτού, και που έρχεται σε σύγκρουση με την περιορισμένη και μη-αντιπροσωπευτική αναπαράσταση του κοινωνικού που προβάλλουν τα κυρίαρχα μέσα. Η ψηφιακή εξιστόρηση, ταυτόχρονα, παράγει και παράγεται από «διαλεκτικά μέσα». Η ίδια, δηλαδή, αποτελεί αιτία ενίσχυσης της διαλεκτικότητας και της αλληλεπίδραστικότητας των νέων μέσων και αποτέλεσμα των νέων επικοινωνιακών δυνατοτήτων που αυτά τα μέσα

παρέχουν. Είναι μια τεχνική που σπάει τους φραγμούς, εγκαθιδρύει τον ισότιμο διάλογο και αυξάνει την αλληλοκατανόηση μεταξύ γενεών, εθνικοτήτων, κοινωνικών τάξεων και άλλων κοινωνικών διαφοροποιήσεων. Με αυτό τον τρόπο, ο Joe Lambert προσεγγίζει την ψηφιακή εξιστόρηση ως ένα εργαλείο που προωθεί τη σύγχρονη δημοκρατική, απελευθερωτική, δημοκρατική εκπαίδευση και την συνεργατική επικοινωνία (Freire, Shor, 2011).

### **Η ψηφιακή εξιστόρηση ως μεθοδολογία εκπαίδευσης, κοινωνικής ενδυνάμωσης και ένταξης ευάλωτων κοινωνικών ομάδων**

Η αλληλεπίδραση μεταξύ του βιωμένου κόσμου και της αναπαράστασής του από τα σύγχρονα μέσα, λήφθηκε πολύ σοβαρά υπόψη κατά τη διάρκεια σχεδιασμού και υλοποίησης του έργου DigEm. Η σημερινή κοινωνία χαρακτηρίζεται από την δυναμική συνύπαρξη και αλληλεπίδραση του εικονικού και του βιωμένου, σε τέτοιο βαθμό ώστε η αναπαριστώμενη-εικονική πραγματικότητα γίνεται τόσο αληθινή όσο η πραγματικότητα που βρίσκει ο καθένας έξω από την πόρτα του σπιτιού του (Hayward, Young, 2004).

Αξιοποιώντας αυτό το φαινόμενο ως προϋπόθεση, γίνεται εύκολα κατανοητό ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες και οι ενέργειες κοινωνικής ενδυνάμωσης και ένταξης των ευάλωτων ομάδων, δεν μπορούν να περιορίζονται μόνο σε αυτό που ορίζεται ως βιωμένος κόσμος αλλά θα πρέπει να επεκταθούν και σε ό,τι αφορά την αναπαράσταση, δηλαδή την εικονική εκδοχή αυτού του κόσμου (Bourdieu, 1999). Η μεθοδολογία της ψηφιακής εξιστόρησης ανταποκρίνεται σε απόλυτο βαθμό σε αυτές τις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς αναπτύσσει τόσο τις δεξιότητες που έχει ανάγκη ένας σύγχρονος πολίτης για να συμμετέχει ισότιμα στην κοινωνία όσο και τις δεξιότητες που χρειάζεται για να μην αποκλειστεί από τον διαρκώς επεκτεινόμενο ψηφιακό κόσμο. Παρέχει δηλαδή στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να γίνουν ορατοί, να ακουστούν και να επικοινωνήσουν, τόσο στο παραδοσιακό κοινωνικό περιβάλλον όσο και στα σύγχρονα ψηφιακά κοινωνικά δίκτυα. «Φέρνει μια διαχρονική μορφή [έκφρασης] στην ψηφιακή εποχή, για να δώσει φωνή σε δεκάδες χιλιάδες ιστορίες καθημερινής ζωής όπως βιώθηκαν από απλούς ανθρώπους, με τους δικούς τους όρους» (Hartley, McWilliam, 2009, σ.3).

Η εκπαιδευτική μεθοδολογία DigEm, ανταποκρινόμενη σε αυτές τις εκπαιδευτικές ανάγκες και συνδυάζοντας ταυτόχρονα και τις δυο διαστάσεις του κοινωνικού κόσμου, αναπτύσσει:

### *Τις ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευομένων*

Μέσα από την βιωματική εξοικείωση με τις βασικές εφαρμογές του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του διαδικτύου, της ψηφιακής φωτογραφικής και βίντεο-κάμερας, του εξοπλισμού ηχογράφησης, των μηχανών σάρωσης φωτογραφιών και εγγράφων, των λειτουργικών προγραμμάτων διαχείρισης-επεξεργασίας φωτογραφιών και επεξεργασίας βίντεο, οι εκπαιδευόμενοι δεν εκπαιδεύονται απλά στο χειρισμό των νέων τεχνολογιών αλλά αναπτύσσουν ουσιαστικές δεξιότητες ψηφιακού και τεχνολογικού γραμματισμού. Σύμφωνα με την Livingstone (2005, σ.15) «όταν κάποιος ξέρει να χειρίζεται ένα πλυντήριο μπορεί να χαρακτηριστεί ‘επιδέξιος’ αλλά όχι εγγράμματος». Αυτή είναι η μεγάλη – και συχνά υποτιμημένη – διαφορά μεταξύ της μεθοδολογίας DigEm και των παραδοσιακών μαθημάτων πληροφορικής, δηλαδή το γεγονός ότι η εξοικείωση με τις τεχνολογίες επικοινωνίας εμπεριέχει την ανάπτυξη των ερμηνευτικών δεξιοτήτων από πλευράς εκπαιδευομένων. Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει ο Illich (1973, σ. 22), μόνο όταν το άτομο ελέγχει ερμηνευτικά τα εργαλεία που χρησιμοποιεί μπορεί να επενδύσει τον κόσμο με νόημα. Εάν καθορίζεται από τα εργαλεία του τότε, η μορφή των εργαλείων καθορίζει και την εικόνα που έχει για τον εαυτό του.

### *Τις μεταγνωστικές δεξιότητες*

Οι εκπαιδευόμενοι μέσα από την μεθοδολογία εκπαίδευσης DigEm, εξοικειώνονται με μεθόδους και τεχνικές ώστε να αξιοποιούν στο έπακρο τις εμπειρίες και τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά στο διαρκώς μεταβαλλόμενο πραγματικό και ψηφιακό κόσμο. Μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν και να εξελίσσουν τη γνώση, τις δεξιότητες και τις στάσεις τους, ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο καλούνται να προσαρμοστούν κάθε φορά. Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς – που την εντάσσει στις 8 βασικές ικανότητες - η μεταγνωστική ικανότητα «προϋποθέτει να βασίζεται η μάθηση σε προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες της ζωής προκειμένου να χρησιμοποιούνται και να εφαρμόζονται οι γνώσεις και οι δεξιότητες σε διάφορα πλαίσια: στο σπίτι, στην εργασία, στην εκπαίδευση και την κατάρτιση» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007, σ.8).

### *Τις δεξιότητες προσωπικής έκφρασης και αναπαράστασης*

Παρόλο που καθημερινά εκφραζόμαστε και αναπαριστούμε καταστάσεις και ιδέες, η πρόκληση της δημιουργικής έκφρασης μέσα από μια αφήγηση μπορεί να μας φέρει αντιμέτωπους με το φόβο της 'λευκής σελίδας', δηλαδή εκείνη την κατάσταση όπου κάποιος δεν μπορεί να συγκεκριμενοποιήσει την ιδέα του ή το σημείο από το οποίο θα ξεκινήσει ή, ακόμα, το τι θα πει. Η μεθοδολογία DigEm, με τη χρήση συγκεκριμένων βιωματικών μεθόδων, τεχνικών και εργαλείων, διδάσκει τους εκπαιδευόμενους τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να ξεπεράσουν αποτελεσματικά τέτοιου είδους εμπόδια, όχι μόνο έχοντας ως στόχο τη δημιουργία του σεναρίου για την παραγωγή μιας δίλεπτης ψηφιακής ιστορίας αλλά, γενικά, σε κάθε περίπτωση προσωπικής έκφρασης και αναπαράστασης προσώπων, καταστάσεων, συναισθημάτων και αφηρημένων ιδεών. Σύμφωνα με τη μεθοδολογία DigEm, η ικανότητα αφήγησης δεν αποτελεί έμφυτο ή θεόσταλτο ταλέντο, αλλά τεχνική που μαθαίνεται και αναπτύσσεται από τον καθένα.

#### *Την πολιτισμική ευαισθητοποίηση και την αποδοχή του «άλλου»*

Οι ψηφιακές ιστορίες που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων DigEm αποτελούν ένα από τα πλέον αποτελεσματικά εργαλεία για τη μείωση του ρατσισμού και των αρνητικών στερεοτύπων για τη διαφορετικότητα και τον «άλλο». Αυξάνουν την πολιτισμική ευαισθητοποίηση τόσο στους εκπαιδευόμενους όσο και στο γενικό κοινό αυτών των ιστοριών, μέσα από την γνωριμία με την οπτική που έχει ο «άλλος» για τον εαυτό του και τον κόσμο (Dowmunt, Dunford, Van Hemert, 2007). Σε πολλές περιπτώσεις εργαστηρίων, στη διάρκεια των δυο χρόνων του έργου DigEm, διαπιστώθηκε ότι τα στοιχεία της προσωπικής ιστορίας που θεωρούνταν στην αρχή του εργαστηρίου από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, ως εν γένει αρνητικά, στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελούσαν στοιχεία θετικής προσωπικής αυτό-εκτίμησης. Ό,τι θεωρούσαν μέχρι τότε ότι τους διαφοροποιούσε από τον υπόλοιπο κόσμο, και είχαν συνηθίσει να το κρατούν στην αφάνεια, μετατράπηκε σε στοιχείο που προβλήθηκε με αυτοπεποίθηση, σιγουριά και υπερηφάνεια. Η πολιτισμική ευαισθητοποίηση και έκφραση έχει επίσης οριστεί από το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς ως μια από τις 8 βασικές ικανότητες που πρέπει να κατέχει κάθε ευρωπαίος πολίτης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007, σ.12).

#### *Την δημιουργικότητα και αυτοπεποίθηση των εκπαιδευόμενων*



Δίνοντας τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να βασιστούν στις δικές τους εμπειρίες, το δικό τους υλικό και στο δικό τους σύστημα ιεράρχησης των σημαντικών και ασήμαντων στοιχείων μιας δημιουργικής διαδικασίας προκειμένου να εκφράσουν την προσωπική οπτική τους για τον κόσμο, χτίζεται βήμα-βήμα η ικανότητα του συνειδητού αυτό-στοχασμού, δηλαδή αναπτύσσεται η ενδυναμωτική κατανόηση του ίδιου του εαυτού. Σύμφωνα με τον Bandura (1986) η ενδυνάμωση αναφέρεται σε μια διαδικασία ενίσχυσης της πίστης ενός ατόμου στην προσωπική του αυτάρκεια (αυτοπεποίθηση) ή μείωσης της πεποίθησής του στην αδυναμία του. Οι ολοκληρωμένες ψηφιακές ιστορίες αποκτούν για τους δημιουργούς τους ένα σημαντικό κεφάλαιο όταν προβάλλονται μεταξύ φίλων, συγγενών, γνωστών και του ευρύτερου κοινού. Η εμπειρία μας από τα εργαστήρια DigEm σε όλη την Ευρώπη δείχνει ότι οι εκπαιδευόμενοι εκπλήσσονται με τη δημιουργικότητα που επέδειξαν κατά τη διαδικασία παραγωγής της ψηφιακής τους ιστορίας και αισθάνονται ισχυρή αυτοπεποίθηση μετά από τη δυνατότητα που τους δίνεται να εκφραστούν με τους δικούς τους όρους.

### **Εφαρμογή των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων της μεθοδολογίας DigEm για αύξηση της απασχολησιμότητας και εμπλουτισμό των εκπαιδευτικών μεθόδων**

Η πιλοτική εφαρμογή της μεθοδολογίας DigEm έγινε σε μέλη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων που βρίσκονται στο περιθώριο εξαιτίας ασθενειών-αναπηριών, πολιτισμικών-εθνικών ιδιαιτεροτήτων, ηλικίας, φύλου, μακροχρόνιας ανεργίας, έλλειψης σύγχρονων βασικών κοινωνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων και αδυναμίας πρόσβασης στην διαβίου μάθηση. Απευθύνθηκε σε ανθρώπους που υστερούσαν αυτοπεποίθησης με τις νέες τεχνολογίες και δίσταζαν να ενταχθούν σε προγράμματα κατάρτισης ηλεκτρονικών υπολογιστών, θεωρώντας ότι το αντικείμενο διδασκαλίας είναι ένα πολύπλοκο εργαλείο, ξένο προς τις ήδη αποκτημένες δεξιότητές τους.

Η μεθοδολογία DigEm, βάζοντας στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας τον εκπαιδευόμενο, αξιοποιεί τις μέχρι τώρα βιωμένες εμπειρίες του και τις άτυπες δεξιότητές που ήδη κατέχει - και που ίσως δεν γνωρίζει ότι αποτελούν προσωπικό πλεονέκτημα - και μέσα από τη δημιουργική πρόκληση της παραγωγής μιας δίλεπτης προσωπικής ψηφιακής ιστορίας, τον βοηθά να αντιληφθεί και να αναπτύξει με βιωματικό τρόπο τα κρίσιμα στοιχεία της προσωπικότητάς του που θα τον βοηθήσουν να μειώσει την απόσταση από το στόχο της πλήρους κοινωνικής ένταξης.

Ο στόχος αυτός επιτυγχάνεται καταρχήν μέσω της κοινωνικής ενδυνάμωσης και της ανάπτυξης της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευόμενων, που ενθαρρύνονται ως προς την αξιοποίηση των άτυπων δεξιοτήτων και των εμπειριών τους και βιώνουν πρακτικά τα αποτελέσματα αυτής της παραγωγικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευόμενοι που δίσταζαν μέχρι τώρα να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα θεωρώντας ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν μαθησιακά, έλκονται από το γεγονός ότι το πρόγραμμα δεν αφορά εκπαίδευση στη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών με τη στενή έννοια, αλλά την δημιουργική και διασκεδαστική παραγωγή μιας προσωπικής ψηφιακής ταινίας. Αξιοποιώντας αυτή την αφορμή, και σε συνδυασμό με την κατάλληλη καθοδήγηση από τους εκπαιδευτές, οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν δεξιότητες ψηφιακού και επικοινωνιακού γραμματισμού και επανασυνδέονται με τις μαθησιακές διαδικασίες και το χώρο της δια βίου μάθησης.

Κύριο πλεονέκτημα της μεθοδολογίας DigEm αποτελεί το γεγονός ότι μπορεί να αξιοποιηθεί για την αύξηση της απασχολησιμότητας των εκπαιδευόμενων. Η απασχόληση σχεδόν σε κάθε οικονομικό τομέα απαιτεί δημιουργικές ικανότητες. Η σύγχρονη αγορά εργασίας ζητά από τους εργαζόμενους ή από όσους πασχίζουν να εισέλθουν ή να επανεισέλθουν σε αυτή, την δυναμική προσαρμογή τους στο σύγχρονο ψηφιακό κόσμο και την επάρκεια στη χρήση των αντίστοιχων εργαλείων δουλειάς. Παράλληλα, η ικανότητα παρουσίασης του εαυτού και των δυνατών στοιχείων της προσωπικότητας αποτελούν πλεονεκτήματα που εκτιμώνται σε κάθε διαδικασία ένταξης στην αγορά εργασίας. Η μεθοδολογία εκπαίδευσης DigEm αναπτύσσει όλες τις προαναφερόμενες δεξιότητες. Δεν είναι τυχαίο ότι η μέθοδος των ψηφιακών ιστοριών έχει αξιοποιηθεί ήδη από οργανισμούς προώθησης στην απασχόληση, για τη δημιουργία πρωτότυπων βιογραφικών (digital CV) από αιτούντες θέσεων εργασίας<sup>45</sup>.

Η μεθοδολογία DigEm μπορεί να φανεί επίσης ιδιαίτερα χρήσιμη σε όσους ασχολούνται με την εκπαίδευση και σχεδιάζουν και υλοποιούν πρωτοπόρες εκπαιδευτικές μεθοδολογίες. Μεγάλο μέρος του ακαδημαϊκού ενδιαφέροντος σε σχέση με την ψηφιακή εξιστόρηση αφορά την αξιοποίησή της ως μέσου ανάπτυξης της αφαιρετικής-στοχαστικής μάθησης (reflecting learning). Πρόσφατες μελέτες (Sandars, 2009) έχουν αξιοποιήσει μελέτες περίπτωσης για να διερευνήσουν το εύρος της χρήσης της ψηφιακής εξιστόρησης σε μια ποικιλία ακαδημαϊκών περιβαλλόντων και αναγκών, ιδιαίτερα εκείνων όπου η γραπτή τεκμηρίωση είναι λιγότερο σημαντική από την τεκμηρίωση μέσω άλλων μορφών, π.χ.

<sup>45</sup> Για περισσότερες πληροφορίες ακολουθήστε τον σύνδεσμο: <http://www.recruitment-views.com/virtual-cvs-and-the-digital-job-hunt/1350>

εικόνων και ήχων. Μια τέτοια ενδιαφέρουσα και καινοτόμα μέθοδος παρουσίασης ακαδημαϊκών και μαθητικών εργασιών μπορεί να διευκολύνει εκπαιδευόμενους με διαφορετικά μαθησιακά στυλ και να αυξήσει το ενδιαφέρον και τα κίνητρα των εκπαιδευομένων για τα αντικείμενα της εκπαίδευσης.

Προκειμένου να διευκολυνθεί η εφαρμογή της μεθοδολογίας DigEm σε εκπαιδευτικά και επαγγελματικά περιβάλλοντα, από αυτόνομους εκπαιδευτές και εκπαιδευτικούς ή/και επαγγελματικούς οργανισμούς, έχει παραχθεί ειδικό Εκπαιδευτικό Υλικό (DigEm Network, 2012), που περιλαμβάνει τον Μεθοδολογικό Οδηγό, τα Παιχνίδια, τον Τεχνικό Οδηγό και την Αξιολόγηση, και παρέχει σαφείς οδηγίες για το πώς κάποιος μπορεί να οργανώσει το δικό του εργαστήριο ψηφιακής εξιστόρησης αξιοποιώντας τη συσσωρευμένη εμπειρία όλων των εταίρων του προγράμματος στις επτά Ευρωπαϊκές χώρες όπου αυτό υλοποιήθηκε.

## **Βιωματικό Εργαστήριο**

Κάθε εργαστήριο DigEm ακολουθεί μια μεθοδολογία τεσσάρων σταδίων<sup>46</sup>:

1. Προετοιμάζοντας το εργαστήριο
2. Δημιουργία του κύκλου των ιστοριών
3. Λέγοντας την ιστορία
4. Παρουσιάζοντας την ιστορία

### **Στάδιο 1: Προετοιμάζοντας το εργαστήριο**

Σημαντικός παράγοντας επιτυχίας κάθε εργαστηρίου DigEm είναι η κατάλληλη προετοιμασία του, δηλαδή ο κατάλληλος ποιοτικός και ποσοτικός συνδυασμός όλων των

---

<sup>46</sup> Δεδομένων των περιορισμών σε χρόνο και υλικοτεχνικό εξοπλισμό, το βιωματικό εργαστήριο DigEm που παρουσιάζεται στο 4<sup>ο</sup> Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων αποτελεί μια απλοποιημένη εκδοχή του τυπικού εκπαιδευτικού προγράμματος, από την οποία απουσιάζουν ενέργειες, μέθοδοι και τεχνικές που είναι απαραίτητες για την ολοκληρωμένη εκπαίδευση των συμμετεχόντων και την παραγωγή προσωπικών ψηφιακών ιστοριών. Ο αναγνώστης του άρθρου θα πρέπει να έχει υπόψη του ότι η συγκεκριμένη παρουσίαση των σταδίων έχει ως βασικό στόχο την εξοικείωσή των συμμετεχόντων με μεθόδους και τεχνικές της μεθοδολογίας DigEm που αξιοποιούνται για την ανάπτυξη κάποιων δεξιοτήτων, και όχι όλων εκείνων στις οποίες ένα τυπικό πρόγραμμα DigEm μπορεί να επιδράσει.

στοιχείων που θα επιτρέψουν τους εκπαιδευόμενους να ανταποκριθούν στις προκλήσεις του. Βασικά στοιχεία αυτής της προετοιμασίας αφορούν:

- *Το προφίλ των εκπαιδευτών:* ιδανικό είναι να γνωρίζουν εξίσου τα εκπαιδευτικά αντικείμενα (κοινωνικά- ψηφιακά) και να αλληλοσυμπληρώνονται. Θα πρέπει να έχουν εμπειρία εκπαίδευσης με ευάλωτες κοινωνικές ομάδες σε περίπτωση που το εργαστήριο απευθύνεται σε μέλη τους, προκειμένου να προσαρμόσουν τις τεχνικές και τις μεθόδους στις εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών των ομάδων. Θα πρέπει να έχουν εμπειρία από προγράμματα βιωματικής εκπαίδευσης και να διαχειρίζονται προς όφελος των εκπαιδευόμενων όλους τους δυναμικούς παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- *Την προετοιμασία των εκπαιδευομένων:* είναι βασικό οι εκπαιδευόμενοι να κατανοήσουν στο έπακρο τι επιδιώκεται μέσα από το εργαστήριο DigEm προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία. Η καλύτερη μέθοδος είναι η προβολή και παρακολούθηση ενός αντιπροσωπευτικού αριθμού ψηφιακών ιστοριών πριν την έναρξη του εργαστηρίου.
- *Τον εκπαιδευτικό εξοπλισμό και το περιβάλλον:* ο υλικοτεχνικός και εκπαιδευτικός εξοπλισμός καθώς και το περιβάλλον εκπαίδευσης, είναι σημαντικοί παράγοντες επιτυχίας του εργαστηρίου ψηφιακής εξιστόρησης.

## **Στάδιο 2: Δημιουργώντας τον κύκλο ιστοριών**

Βασικά στοιχεία του κύκλου ιστοριών (story circle) είναι η ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης και θετικής διάθεσης μεταξύ των συμμετεχόντων, η ανάπτυξη της δεξιότητας της μνήμης, της αφήγησης και της διάθεσης να μοιραστούν μεταξύ τους προσωπικές πληροφορίες. Μέσα από ένα σύνολο πολλών δοκιμασμένων και καταγεγραμμένων μεθόδων και τεχνικών, στο συγκεκριμένο βιωματικό εργαστήριο θα αξιοποιηθούν:

*Το παιχνίδι «Όνομα-Μνήμη»:* Η πρώτη μέθοδος ανήκει σε εκείνες που έχουν ως στόχο να πετύχουν, με διασκεδαστικό και συμμετοχικό τρόπο, τη δέσμευση των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, δημιουργώντας ταυτόχρονα το απαραίτητο κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας. Οι εκπαιδευόμενοι λαμβάνουν θέση σε έναν κύκλο (story circle) και ο πρώτος αναφέρει το όνομα του και μια σύντομη δήλωση (π.χ. «το πρώτο πράγμα που είδα σήμερα μόλις ξύπνησα ήταν η γάτα του γείτονα να κάθεται στο περβάζι μου»). Κάθε επόμενος κάνει το ίδιο και επαναλαμβάνει ό,τι είπαν οι προηγούμενοι

με τη σειρά που εκείνοι κάθονται στον κύκλο. Ο τελευταίος δηλαδή, πρέπει να επαναλάβει όλα τα ονόματα και όλες τις φράσεις που ακούστηκαν στον κύκλο. Με αυτό τον τρόπο, γίνεται ήδη μια εισαγωγή στις δεξιότητες αφήγησης, καθώς επισημαίνεται η σπουδαιότητα της ενεργητικής ακρόασης, μνήμης και αφήγησης άλλων αφηγήσεων. Η διάρκεια της συγκεκριμένης τεχνικής εξαρτάται από τον αριθμό των συμμετεχόντων, αλλά σε κάθε περίπτωση δεν ξεπερνά τα 15 λεπτά.

*Το παιχνίδι «Αγάπη-Μίσος»:* Η δεύτερη μέθοδος εισαγάγει την ομάδα στην προσωπική διάσταση της έκφρασης και προετοιμάζει το έδαφος για τη δημιουργία της προσωπικής ιστορίας. Σε κάθε εκπαιδευόμενο δίνονται 3 λεπτά για να γράψει σε μια κόλλα χαρτί αυθόρμητα όσες λέξεις-έννοιες του έρχονται συνειρμικά στο νου σε σχέση με την έννοια της αγάπης (π.χ. οικογένεια, διακοπές, λουλούδια κλπ). Αφού ολοκληρωθεί αυτό το στάδιο, δίνονται άλλα τρία λεπτά για να δημιουργηθεί με τον ίδιο τρόπο μια λίστα με λέξεις-έννοιες που σχετίζονται με την έννοια του μίσους. Όταν ολοκληρωθεί η διαδικασία, ο κάθε εκπαιδευόμενος παρουσιάζει τον κατάλόγό του ενώπιον της ομάδας. Με αυτό τον τρόπο, οι εκπαιδευόμενοι γνωρίζονται καλύτερα μεταξύ τους και αίρονται οι αναστολές σε σχέση με την έκφραση προσωπικών απόψεων-στοιχείων. Η διάρκεια της συγκεκριμένης τεχνικής, συμπεριλαμβανομένης της προσωπικής παρουσίασης υπολογίζεται σε 15 λεπτά.

### **Στάδιο 3: Λέγοντας την ιστορία**

Το τρίτο στάδιο περιλαμβάνει όλες εκείνες τις ενέργειες δημιουργίας μιας ψηφιακής ιστορίας, από το σημείο της αρχικής παρουσίασης της ιδέας (μέσω του προσωπικού αντικειμένου ή/και των φωτογραφιών) μέχρι το σημείο όπου, έτοιμη πια, η ψηφιακή ιστορία μεταφέρεται σε συσκευές αποθήκευσης (π.χ. dvd, usb κλπ) και δίδεται στον εκπαιδευόμενο. Δεδομένης της αδυναμίας ολοκλήρωσης προσωπικών ψηφιακών ιστοριών στο συγκεκριμένο βιωματικό εργαστήριο, λόγω περιορισμένου χρόνου και έλλειψης υλικοτεχνικού εξοπλισμού, θα αξιοποιηθούν μέθοδοι και τεχνικές που έχουν ως στόχο την ανάπτυξη της αφήγησης, της συγγραφής σεναρίου και των δεξιοτήτων παρουσίασης της ιστορίας.

*Παιχνίδι «Ανάπτυξη ιστορίας με χρήση τυχαίας επιλογής φωτογραφιών»:* Αυτή η μέθοδος προχωρά πιο βαθιά στην εκπαίδευση των αφηγηματικών δεξιοτήτων, τη συνεργασία, την προσωπική έκφραση και την αξιοποίηση της διαφοράς και του άλλου. Από ένα σύνολο εκτυπωμένων φωτογραφιών, οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να επιλέξουν δυο φωτογραφίες

ο καθένας. Με τυχαίο τρόπο δημιουργούνται ζευγάρια, τα οποία καλούνται μέσα σε διάστημα 10 λεπτών να συντάξουν ένα σύντομο σενάριο βασισμένο σε αυτές τις τέσσερις φωτογραφίες. Για την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου απαιτείται μιας μεγάλη επιφάνεια ώστε να αναρτηθούν οι φωτογραφίες προς επιλογή, καθώς και γραφική ύλη (σημειωματάρια, μολύβια-γόμες) για όλους τους εκπαιδευόμενους. Η διάρκεια της συγκεκριμένης τεχνικής, συμπεριλαμβανομένης της παρουσίασης των ιστοριών, υπολογίζεται σε 45 περίπου λεπτά.

#### **Στάδιο 4: Παρουσιάζοντας την ιστορία**

Το στάδιο παρουσίασης των προσωπικών ιστοριών ενώπιον της εκπαιδευτικής ομάδας είναι ένα από τα πιο σημαντικά στάδια του βιωματικού εργαστηρίου DigEm, καθώς αφορά την αύξηση της αυτοπεποίθησης των συμμετεχόντων μέσα από την αποδοχή της εκπαιδευτικής εργασίας τους και των προσωπικών τους χαρακτηριστικών. Στο πλαίσιο του βιωματικού εργαστηρίου DigEm που θα λάβει χώρα στο συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, η παρουσίαση των ανεπτυγμένων σεναρίων θα γίνει από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, εξομοιώνοντας με απλό τρόπο και μέσω φυσικής παρουσίασης, την εναλλαγή εικόνων και το συνδυασμό τους με την αφήγηση.

#### **Εκτιμώμενα αποτελέσματα βιωματικού εργαστηρίου DigEm**

Ο γενικός στόχος της εκδοχής του βιωματικού εργαστηρίου DigEm, που σχεδιάστηκε για τις ανάγκες του 4<sup>ου</sup> Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, είναι να εισαγάγει και να εκπαιδεύσει τους συμμετέχοντες στις - απαραίτητες για τον εκπαιδευτή - τεχνικές και μεθόδους:

- δημιουργίας εκπαιδευτικής ομάδας και κλίματος εμπιστοσύνης
- ανάπτυξης των αφηγηματικών δεξιοτήτων
- ανάπτυξης της πολιτισμικής έκφρασης
- επιτυχημένης παρουσίασης
- ανάπτυξης της αυτοπεποίθησης

Το αποτέλεσμα του δώρου εργαστηρίου θα είναι η δημιουργία μιας συνεκτικής εκπαιδευτικής ομάδας και η σύνταξη προσωπικών σεναρίων με τη χρήση προεπιλεγμένων

φωτογραφιών. Στο τελευταίο στάδιο του εργαστηρίου οι εκπαιδευόμενοι θα αφηγηθούν ενώπιον της εκπαιδευτικής ομάδας τις δικές τους ιστορίες, χωρίς όμως τη χρήση τεχνικών μέσων.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αντόρνο, Τ., Λόβενταλ, Λ. Μαρκούζε, Χ, & Χορκχάμερ, Μ. (1984). *Τέχνη και Μαζική Κουλτούρα*, Αθήνα: Ύψιλον.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007). *Βασικές Ικανότητες για τη Δια Βίου Μάθηση: Ένα Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς*, Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, προσβάσιμο στη διεύθυνση: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_el.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_el.pdf)

Μελούτσι, Α. (2002). *Κουλτούρες στο Παιχνίδι: Διαφορές για να συμβιώνουμε*, Αθήνα: Gutenberg.

Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες Ζωής και Βιογραφικές Αφηγήσεις: Η Βιογραφική προσέγγιση στην Κοινωνιολογική Έρευνα*, Αθήνα: Κριτική.

Bauman, Z. (2005). *Σπαταλημένες Ζωές: Οι απόβλητοι της Νεωτερικότητας*, Αθήνα: Κατάρτι.

Bourdieu, P. (1999). *Γλώσσα και Συμβολική Εξουσία*, Αθήνα: Α. Καρδαμίτσας.

Freire, P., Shor, I., (2011). Ο Ρόλος του Εκπαιδευτή στην Απελευθερωτική Εκπαίδευση, *Εκπαίδευση Ενηλίκων* τεύχος 24 (Σεπτέμβριος-Δεκέμβριος 2011), Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.31-32.

### Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Bandura, A. (1986). *Social Foundation of Thought and Action: A Social Cognitive*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Couldry, N. (2010). *Why Voice Matters? Culture and Politics after Neoliberalism*, London: Sage.

DigEm Network, (2012). *Digital Empowerment Trainers Package*, Larissa: DIMITRA Institute of Training & Development.

Dowmunt, T., Dunford, M., Van Hemert, N.(eds) (2007). *Inclusion Through Media*, London: Mute Publishing.

Hartley, J., McWilliam, K. (eds) (2009). *Story Circle: Digital Storytelling Around the World*, Malden, MA & Oxford: Wiley- Blackwell.

Hayward, K., Young, J. (2004). Cultural Criminology: Some Notes on the Script, *Special Edition of the International Journal Theoretical Criminology* 8(3), σ. 259-273.

Illich, I. (1973). *Tools for Conviviality*, New York: Harper & Row.

Lambert, J. (2006). *Digital Storytelling: Capturing Lives Creating Community*, Berkeley: Digital Diner Press.

Livingstone, S., Van Couvering, E., Thumim, N. (2005). *Adult Media Literacy: A Review of Research Literature*, Department of Media and Communications, London : London School of Economics and Political Science, προσβάσιμο στις 18 Δεκεμβρίου 2011 στη διεύθυνση: <http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/aml.pdf>

Sandars, J. (2009). *Reflect 2.0 – Using digital storytelling to develop reflective learning by the use of Next Generation Technologies and practices*, JISC Final Report: University of Leeds.

Sennett, R. (2003). *Respect: The Formation of Character in an Age of Inequality*, London: Penguin.

### **Ψηφιακές Πηγές**

<http://www.storycenter.org>: η επίσημη ιστοσελίδα του Κέντρου Ψηφιακής Αφήγησης (Center of Digital Storytelling) που ιδρύθηκε από τον πρωτοπόρο της ανάπτυξης της μεθόδου της ψηφιακής εξιστόρησης Joe Lambert, και έχει ως έδρα του το Berkeley των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής.

<http://www.digem.eu>: ο επίσημος διαδικτυακός τόπος του ευρωπαϊκού έργου DigEm, όπου κάποιος μπορεί να εγγραφεί και να λάβει μέρος στην ανταλλαγή απόψεων, προσεγγίσεων και καλών πρακτικών μεταξύ εκπαιδευτών από ολόκληρη την Ευρώπη και να παρακολουθήσει ψηφιακές ιστορίες που παράχθηκαν στο πλαίσιο του έργου, τόσο από μέλη των ομάδων στόχου όσο και από εκπαιδευμένους εκπαιδευτές.



## Εργαστήριο 25: Η εικονική μουσειακή επίσκεψη ως καλή πρακτική εκπαίδευσης ενηλίκων

**Σαπφώ Μορτάκη**, Δρ. Ιστορίας της Τέχνης – Μουσειολόγος, Διδάσκουσα Π.Δ. 407/80 Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου Αθηνών, [msapfo@hotmail.com](mailto:msapfo@hotmail.com)

**Χρήστος Τσακιρίδης**, Εκπαιδευτικός μέσης εκπαίδευσης κλάδου γερμανικής γλώσσας, [tsakgr@yahoo.gr](mailto:tsakgr@yahoo.gr)

### Περίληψη

Η εκπαιδευτική δομή του μουσείου ωθεί τους ενήλικες εκπαιδευόμενους στη μάθηση μέσω διάδρασης και ανακάλυψης. Παρακινούμενοι ενεργά τόσο από εσωτερικές παρορμήσεις όσο και από εξωτερικά ερεθίσματα αυτενεργούν αναζητώντας γνώσεις, ιδέες και αξίες στα πλαίσια των τεκμηρίων του υλικού πολιτισμού. Στο βιωματικό εργαστήριο πραγματοποιείται εικονική ξενάγηση σε ψηφιακό περιβάλλον στις συλλογές του Μουσείου Μπενάκη. Με τις νέες τεχνολογίες επιδιώκεται η βιωματική προσέγγιση του περιεχομένου, η διαδραστικότητα ανάμεσα στον εκπαιδευόμενο και το μέσο και διαμορφώνεται ένα ανθρωποκεντρικό μοντέλο μάθησης στηριζόμενο στις μαθησιακές ανάγκες, ικανότητες και ενδιαφέροντα των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Η προτεινόμενη προσέγγιση στηρίζεται στη θεωρία της μάθησης στο μουσείο μέσω της ανακάλυψης. Οι συμμετέχοντες, με ελευθερία, μέσα από εργαστηριακού τύπου δραστηριότητες, συγκεντρώνουν πληροφορίες για το θέμα που τους δίνεται και οδηγούνται στην απόκτηση γνώσεων και στην εξαγωγή των δικών τους βιωματικών συμπερασμάτων, υλοποιώντας έτσι τους στόχους του εργαστηρίου.

### Abstract

The museum's educational structure leads adults to learn through interaction and discovery. They seek knowledge, ideas and values in artefacts of their material culture while actively motivated both by internal impulses and external stimuli. A virtual tour in the digital environment of the collections of the Benaki Museum takes place during the experiential workshop. The new technologies facilitate the content's experiential approach. The interactivity between the learner and the mean fosters the creation of a human-centered model of learning based on the learning needs, abilities and interests of adult learners. The proposed approach is based on the theory of learning by discovery in the museum. The participants gather information freely, on the topic provided to them through laboratory-

type activities, and as a result acquire knowledge while drawing their own conclusions thus materializing the objectives of the workshop.

## **Θεωρητική προσέγγιση**

### **Εισαγωγή – τα μουσεία στην ψηφιακή εποχή**

Η σημερινή μεταβιομηχανική κοινωνία στηρίζεται στην πληροφορία και την ταχύτητα επικοινωνίας και μετατρέπεται με αυτόν τον τρόπο σε ένα παγκόσμιο χωριό. Τηλεόραση, ραδιόφωνο, κινηματογράφος και βίντεο, διαδίκτυο, τύπος, μουσεία κ.α. παράγουν και κοινοποιούν εκατομμύρια πληροφοριών. Η κατακόρυφη αύξηση της πληροφορίας και της πελατείας της, η παγκοσμιοποίηση μέσω δικτύων και μέσω αυτών η ανάδειξη κέντρων που επιβάλλουν διεθνώς ορισμένα πρότυπα βίου οδηγούν σε πολιτισμική υποβάθμιση, σε περιθωριοποίηση των εθνικών πολιτισμών, ενώ παράλληλα ανακαλύπτουν τρόπους βελτίωσης του παιδευτικού επιπέδου των ευρύτερων στρωμάτων και αναβάθμισης του ρόλου των εθνικών πολιτισμών. Στα αιτήματα αυτά καλούνται να ανταποκριθούν και τα μουσεία (Martin, 2002).

Τα σύγχρονα μουσεία των ανεπτυγμένων χωρών έχουν από πολύ καιρό συνειδητοποιήσει τις νέες συνθήκες των γρήγορων αλλαγών στα μέσα επικοινωνίας, των έντονων προβληματισμών στην εκμετάλλευση της νέας πελατείας τους και τις ανάγκες συμβολής στη θεραπεία των αρνητικών καταστάσεων, και έχουν αναπροσαρμόσει τον ρόλο τους (Παπαδόπουλος 1999). Τα σύγχρονα μουσεία είναι κέντρα πληροφόρησης, επικοινωνίας, ευαισθητοποίησης και κριτικού διαλόγου του κοινού με το ιστορικό γίνεσθαι διαχρονικά. Κεντρικής σημασίας έννοιες (η μνήμη, η αλήθεια), μεγάλα σημερινά προβλήματα (εθνική ταυτότητα, τεχνητή γονιμοποίηση, μόλυνση περιβάλλοντος κ.α.) εγγράφονται στα κύρια θέματα των εκθέσεών τους. Τα σύγχρονα μουσεία καινοτομούν συνεχώς με νέες αντιλήψεις για το έργο, τα θέματα και τις παιδευτικές τους διαδικασίες: τα άλματα της γνώσης, η κρίση των καιρών και οι νέες παιδευτικές τεχνολογίες το επιβάλλουν.

### **Ιστορική αναδρομή στον εκπαιδευτικό ρόλο των μουσείων**

Ο εκπαιδευτικός ρόλος των μουσείων απασχολεί τους ειδικούς από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα. Με την επίδραση των ιδεών της Γαλλικής Επανάστασης και τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας, το

μουσείο εξελίσσεται από χώρο ενδιαφέροντος των συλλεκτών και ενός κλειστού κύκλου ευγενών και διανοούμενων σε θεσμό που φιλοδοξεί να γίνει προσιτός στο ευρύ κοινό και να υπηρετήσει την εξέλιξη της επιστήμης. Η γνωριμία με την πολιτιστική ιδιαίτερη ταυτότητα, η επαφή με το παρελθόν, η ανάπτυξη πνευματικών ή ακόμα και καλλιτεχνικών δεξιοτήτων του επισκέπτη, η γνώση της ιστορίας, του παρελθόντος αλλά και κάθε επιστημονικής εξέλιξης αποτελούν κύριο στόχο του μουσείου (Κάσσαρης & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1988). Η επαφή του επισκέπτη με τον πολιτισμό και τις μορφές τέχνης του τόπου καθώς και με μαρτυρίες άλλων πολιτισμών προσφέρει σ' αυτόν τη δυνατότητα να εντάσσεται σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό περιβάλλον, να γνωρίζει καλύτερα την ιστορία του, την ιστορία άλλων λαών και πολιτισμών, να αναζητά επιπλέον και να αξιολογεί τα σταθερά σημεία της μεταβαλλόμενης σύγχρονης πολιτισμικής ταυτότητας και να προσδιορίζει το παροντικό νόημα της ιστορικής ζωής του σύγχρονου ανθρώπου (Λεοντσίνης, 2002).

Τα σύγχρονα μουσεία είναι μέρη που μπορούν να προσφέρουν μοναδικές εμπειρίες εκπαίδευσης γιατί βασίζονται στην αυτενέργεια του επισκέπτη/εκπαιδευόμενου, στη χρήση πρωτογενών πηγών και στην επαφή με τα πραγματικά αντικείμενα. Τα αντικείμενα – εκθέματα αποτελούν τα βασικά εκπαιδευτικά εργαλεία του και προσφέρονται για πολλαπλές αναγνώσεις. Στο μουσείο ο εκπαιδευόμενος συναντά την ανθρώπινη ιστορία, την τέχνη, τον πολιτισμό μετατρέποντας τη συνάντηση αυτή σε γνώση άμεση, αβίαστη, φυσική. Οι δραστηριότητες που αναλαμβάνει ο εκπαιδευόμενος στο χώρο του μουσείου, τον βοηθάει να οικοδομήσει τη γνώση μέσα από βιωματικές εμπειρίες.

Η βιωματική προσέγγιση επιτυγχάνεται με την εμπλοκή του εκπαιδευόμενου με απτά αντικείμενα και πρακτικές δραστηριότητες. Ο εκπαιδευόμενος αλληλεπιδρά με τα εκθέματα, συνδιαλέγεται με αυτά, παρατηρεί, καταγράφει, συγκρίνει αναζητεί, συμπεραίνει. Βιώνει το χώρο του μουσείου και επικοινωνεί με τα εκθέματα επιλέγοντας ο ίδιος την ποιότητα και το «χρώμα» της συνάντησης αυτής (Δάλκος 2000).

Σήμερα κοινωνικοί, πολιτικοί και οικονομικοί λόγοι καθιστούν απαραίτητη τη Δια Βίου Μάθηση καθώς και την ανάγκη να παρέχεται και σε χώρους πέρα από τα τυπικά συστήματα εκπαίδευσης (Harrison et al., 2002). Στην Ελλάδα το μουσείο με νομοθετικό διάταγμα του 1885 θεωρείται χώρος παιδείας (Γκαζή, 1999). Στο πλαίσιο αυτό μετατρέπεται σε ενεργό χώρο εκπαίδευσης, ιδίως ιστορικής (Ξωχέλης, 2007), όπου πραγματοποιείται μη τυπική εκπαίδευση και όπου η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα σε ένα κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο (Falk & Dierking, 2000). Σύμφωνα με το εννοιολογικό μοντέλο μάθησης των Falk & Dierking

(2001) τρεις παράγοντες με κοινά χαρακτηριστικά στοιχεία, ο προσωπικός, ο κοινωνικο-πολιτιστικός και ο φυσικός, εμπλέκονται και επηρεάζουν τις αλληλεπιδράσεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων, που μετέχουν σε δραστηριότητες με ελεύθερη επιλογή. Στα μουσεία, ειδικότερα, η διαδικασία της μάθησης σχετίζεται άμεσα με την εμπειρία, η οποία ενεργοποιείται από τα εκτιθέμενα αντικείμενα. Τα μουσειακά εκθέματα προσφέρονται για πολλαπλές ερμηνείες και είναι δυνατόν να ωθήσουν τους εκπαιδευόμενους στην αναζήτηση της ερμηνείας τους με σκοπό την ανακάλυψη της γνώσης (Hooper-Greenhill, 1999).

### **Ο ρόλος των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση**

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) καθιστούν τη διαδικασία της μάθησης αποτελεσματικότερη (Econoμου & Tost, 2008) και ενσωματώνονται στη διδασκαλία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Η ένταξη των ΤΠΕ στη εκπαιδευτική διαδικασία ενέχει πλεονεκτήματα, καθόσον αυτά:

- Προάγουν την εξατομικευμένη και ανακαλυπτική μάθηση.
- Συντελούν στην αύξηση της ενεργητικής και αυτόνομης συμπεριφοράς των εκπαιδευόμενων.
- Προωθούν την εργασία σε ομάδες.
- Αντιμετωπίζουν τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες των εκπαιδευόμενων μέσω διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων.
- Υποστηρίζουν διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης.

Για να αναδειχθεί αποτελεσματικός ο ρόλος των ΤΠΕ στην εκπαίδευση απαιτούνται γνώσεις και δεξιότητες από την πλευρά του εκπαιδευτή (Σχορετσανίτου & Βεκύρη, 2010).

Οι νέες τεχνολογικές και κοινωνικές συνθήκες της σύγχρονης εποχής έχουν οδηγήσει στην αναθεώρηση των παιδαγωγικών απόψεων, του περιεχομένου και της διαδικασίας προσέγγισης της μάθησης. Η εκπαίδευση πραγματοποιείται μέσω ποικίλων προσεγγίσεων - τυπικών και άτυπων- ενώ δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη διασύνδεσή της με τον πολιτισμό. Η μουσειακή επίσκεψη αποτελεί καλή πρακτική στην εκπαίδευση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003) και συγκεκριμένα στην εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς αποτελεί μία αμιγώς συμμετοχική διαδικασία. Το μουσείο συμβάλλει ουσιαστικά στην εκπαίδευση των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, καθώς η εκπαιδευτική του δομή απομακρύνει τον εκπαιδευόμενο από τις τυπικές διαδικασίες μάθησης και τον ωθεί στη μάθηση μέσω της διάδρασης και της

ανακάλυψης (Hooper-Greenhill, 1994). Οι ενήλικες δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις μαθησιακές διαδικασίες, οι οποίες ενεργοποιούν το ενδιαφέρον τους, τα δε μουσειακά αντικείμενα, ως πρωτογενείς πηγές μάθησης, προάγουν την έρευνα και την κριτική σκέψη (Goulbourn, 2001). Με αυτόν τον τρόπο δεν επεξεργάζονται απλώς τις γνώσεις και τις ιδέες που προσλαμβάνουν, αλλά αυτενεργούν αναζητώντας γνώσεις, ιδέες, αξίες και πεποιθήσεις στα πλαίσια των τεκμηρίων του πολιτισμού τους (Jarvis, 2004). Στο σχήμα που ακολουθεί αποτυπώνεται ο κύκλος της μάθησης μέσα στο μουσειακό περιβάλλον.



(Black, 2005, σ. 133, όπως παρατίθεται στους Dennison and Kirk, 1990, σ. 4)

### **Μουσειακή εκπαίδευση μέσω ΤΠΕ**

Η προσέγγιση του περιεχομένου των μουσείων μέσα από τις νέες τεχνολογίες τα καθιστά ζωντανούς πόλους επιμόρφωσης, εξέλιξης και ανάπτυξης. Επιπλέον, βελτιώνει σημαντικά τη σχέση του μουσείου με το ευρύ κοινό, καθώς γίνεται περισσότερο προσβάσιμο. Οι νέες τεχνολογίες αποτελούν ένα σπουδαίο εργαλείο προώθησης της Δια Βίου Μάθησης τόσο στο μουσειακό περιβάλλον (Λελίγκου, 2008) όσο και στην υποβοήθηση της διδασκαλίας. Η χρήση των νέων τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία συντελεί στο να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι μία περισσότερο σφαιρική άποψη του θέματος, στοχεύει στο διανοητικό προσανατολισμό και στη συναισθηματική τους εμπλοκή και τους εμπυχώνει για ενεργητική συμμετοχή (Μπούνια & Νικονάνου, 2008). Παράλληλα, αυτές συμβάλλουν στη δημιουργία ενός σημασιολογικού και ερμηνευτικού πλαισίου που δεν είναι πάντα εφικτό να αποδοθεί

με συμβατικά μέσα και που διευκολύνει την κατανόηση εννοιών προκαλώντας συγκινησιακή φόρτιση.

Πιο συγκεκριμένα, η χρησιμοποίηση των νέων τεχνολογιών πολυμεσικού χαρακτήρα στο πλαίσιο της μουσειακής επίσκεψης στην εκπαίδευση ενηλίκων παρέχει τη δυνατότητα:

- Να ευαισθητοποιήσει και άλλες αισθήσεις, πλην της όρασης.
- Να προκαλέσει την ενεργητικότερη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, δίνοντάς τους την ευκαιρία να ασχοληθούν με τα εκθέματα που κεντρίζουν περισσότερο το ενδιαφέρον τους.
- Να παρέχει επιλογές στους εκπαιδευόμενους ώστε να προσαρμόσουν την επίσκεψή τους στα δικά τους ενδιαφέροντα, τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους, καθώς οι ενήλικες δομούν νοήματα χρησιμοποιώντας της δικές τους εμπειρίες και γνώσεις, τη μνήμη και τη φαντασία τους (Beddie, 2002).
- Να απευθυνθεί σε άτομα διαφορετικού νοητικού επιπέδου, κι όχι μόνο στους τύπους νοημοσύνης που καλλιεργούν οι θεσμοί της τυπικής εκπαίδευσης, όπως το σχολείο, ώστε να δημιουργηθούν εμπειρίες που θα έχουν απήχηση σε μεγαλύτερο πληθυσμό (Γκαζή & Νικηφορίδου, 2008). Σύμφωνα με τον Gardner (1983, 1990) κάθε τύπος ευφυΐας συνεπάγεται αφενός ιδιαίτερες ικανότητες αντίληψης και κατανόησης της πραγματικότητας και αφετέρου διαφορετικούς τρόπους μάθησης.
- Να υποστηρίζουν επιτυχώς την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευόμενων/επισκεπτών (Galani & Chalmers, 2008).

Η μουσειακή επίσκεψη (παραδοσιακή ή εικονική) ως συμμετοχική τεχνική μπορεί να εφαρμοστεί επομένως με επιτυχία στην εκπαίδευση ενηλίκων γιατί:

- Πρόκειται για μία ενεργητική διαδικασία δόμησης της γνώσης μέσα από ή με κέντρο τα αντικείμενα – εκθέματα (Μπούνια, Οικονόμου & Πιτσιάβα, 2009).
- Προάγεται η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, οι οποίοι κινητοποιούνται τόσο από τις εσωτερικές τους παρορμήσεις όσο και από τα εξωτερικά ερεθίσματα που δέχονται. Οι ενέργειές τους δημιουργούν και διαμορφώνουν τη μαθησιακή τους κατάσταση (Κόκκος, 1999).
- Δημιουργείται γόνιμος προβληματισμός και καλλιεργείται η κρίση των εκπαιδευόμενων (Kelly et al., 2002).
- Συνδέεται η εκπαίδευση με την κοινωνία και τον πολιτισμό.
- Επιτυγχάνεται η εμπέδωση των γνώσεων.

- Παρέχεται η δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να παρατηρήσουν καταστάσεις, λειτουργίες και εφαρμογές που δεν μπορούν να αναπαρασταθούν εύκολα στην αίθουσα διδασκαλίας (Κόκκος, 2005).
- Μέσω των πολλαπλών αναγνώσεων κινητοποιείται το ενδιαφέρον για περαιτέρω διερεύνηση και μάθηση (Κύρδη, 2002).
- Συντελεί στην απόκτηση δεξιοτήτων που επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν τον έλεγχο της ερμηνευτικής διαδικασίας (Οικονόμου, 2004).
- Ενεργοποιείται η δημιουργικότητα, η συναισθηματική έκφραση και η φαντασία των εκπαιδευόμενων (Κόκκος, 2011).

Η εικονική περιήγηση σε ένα μουσείο με τη χρήση των νέων τεχνολογιών συμβάλλει στη βιωματική προσέγγιση του περιεχομένου του (Πυρπύλη, 2006), στη διαδραστικότητα ανάμεσα στον εκπαιδευόμενο και στο μέσο άντλησης των πληροφοριών (ICOM, 1993) και στην ανάδειξη των εκθεμάτων με λειτουργίες που ενεργοποιούνται από τον εκπαιδευόμενο (Χαρατζοπούλου, 1999). Με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στη μουσειακή εκπαίδευση επιτυγχάνεται ένα ανθρωποκεντρικό μοντέλο μάθησης, το οποίο στηρίζεται στις ανάγκες, τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις μαθησιακές δυνατότητες του εκπαιδευόμενου, όπου ο εκπαιδευτής αναλαμβάνει το ρόλο του διαμεσολαβητή της μάθησης (Μπούνια, 2010).

## **Βιωματικό εργαστήριο**

### **Εισαγωγικό πλαίσιο**

Τα μουσεία, ως χώροι πολιτισμού, μέσω της εικονικής πραγματικότητας έχουν τη δυνατότητα να προβάλλουν το περιεχόμενό τους με στόχο να παρέχουν υπηρεσίες εκπαίδευσης και ενημέρωσης ακόμα και σε χρήστες που δεν μπορούν να επισκεφθούν το χώρο τους (Μπήτρος et al., 2010). Στα πλαίσια ενός μαθήματος ιστορίας της τέχνης πραγματοποιείται εικονική ξενάγηση, καθώς η τέχνη ορίζεται ως ένα μέσο αγωγής χωρίς όρια που επιτρέπει στους ενήλικες εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν τον εαυτό τους και την πραγματικότητα που τους περιβάλλει (Κουλούρη-Αντωνοπούλου, 1998, 1999). Για το σκοπό αυτό επιλέγεται η ψηφιακή έκδοση του Μουσείου Μπενάκη «Η Ελλάδα του Μουσείου Μπενάκη» χάρη στην μαθησιακή της διάσταση λόγω της αλληλεπίδρασης χρήστη – συστήματος. Οι πολυμεσικές εφαρμογές ως εποπτικά μέσα διδασκαλίας

παρουσιάζουν ευκολία στη χρήση, μπορούν να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της και να ενσωματωθούν ομαλά σε αυτή. Η αξιοποίησή τους από μεμονωμένους χρήστες καλύπτει, ως ένα σημείο, και άλλους τομείς μάθησης (συναισθηματικό, ψυχοκινητικό κ.α.), ενώ σε επίπεδο ομάδας συντελεί στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων στον κοινωνικό τομέα μέσω της ενίσχυσης της συμμετοχικότητας (Μιχαηλίδης, 2007).

Ο υπολογιστής χρησιμοποιείται για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης, όπου αξιοποιούνται παιδαγωγικά οι νέες τεχνολογίες ως διερευνητικό μαθησιακό περιβάλλον (Δημαράκη, 2004). Στόχος του εργαστηρίου είναι να συγκεντρώσουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι πληροφορίες για το θέμα που τους δίνεται από τους εκπαιδευτές πλοηγούμενοι με ελευθερία στις εκθεσιακές ενότητες του μουσείου, ώστε να αναπτύξουν τον προσωπικό τους τρόπο μάθησης (Καραμπάτη & Πατρινός, 2009).

Η προσέγγιση που προτείνεται βασίζεται στην θεωρία της μάθησης στο μουσείο μέσω της ανακάλυψης των μουσειακών αντικειμένων και στοχεύει στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στη μάθηση, η οποία, μέσα από εργαστηριακού τύπου δραστηριότητες, τους οδηγεί στην απόκτηση γνώσεων χωρίς άμεση καθοδήγηση και στην εξαγωγή των δικών τους βιωματικών συμπερασμάτων (Hein, 1998). Επιπλέον, στηρίζεται στην θεωρητική προσέγγιση του Jarvis (2003) για τη βιωματική εκπαίδευση, που θεωρεί τη μουσειακή επίσκεψη ως μία πρωτογενή εμπειρία, στην οποία οι εκπαιδευόμενοι εισέρχονται με τις δικές τους προσδοκίες και προθέσεις φέροντας μαζί τους τις προσωπικές τους εμπειρίες και αξίες (Rogers, 1999). Στην ανάπτυξη της συγκεκριμένης διδακτικής προσέγγισης που βασίζεται στις νέες τεχνολογίες λαμβάνονται υπόψη οι γνώσεις τόσο για το διδασκόμενο αντικείμενο και τη διδακτική του όσο και για τη χρήση του επιλεγέντος εκπαιδευτικού υλικού.

Ειδικότερα, οι στόχοι του βιωματικού εργαστηρίου συνοψίζονται στους εξής:

1. Σε επίπεδο γνώσεων:

- Να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για αποτελεσματική μάθηση με την αύξηση της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευόμενων.
- Να αντλήσουν οι εκπαιδευόμενοι πληροφορίες για διαφορετικές περιόδους της ιστορίας της τέχνης (Προϊστορία, Αρχαιότητα, Βυζάντιο, Νεότερη Ελλάδα).
- Να γνωρίσουν την ιστορία και το περιεχόμενο του Μουσείου Μπενάκη, που αποτελεί ένα από τα πρώτα μουσεία που ιδρύθηκαν στον ελληνικό χώρο.



- Να διαχωρίσουν τα μουσειακά αντικείμενα με βάση την ιστορική ενότητα, στην οποία ανήκουν, αλλά και με το είδος, το υλικό και την τεχνική που τα χαρακτηρίζουν.

### 2. Σε επίπεδο δεξιοτήτων

- Να αναδειχθούν και να αναπτυχθούν οι ποικίλες ιδιαιτερότητες των χρηστών.
- Να συντελεστεί η εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από τη διάδραση.
- Να προαχθεί η κριτική σκέψη.
- Να ενισχυθεί η διάθεση των εκπαιδευόμενων για κριτικό στοχασμό.

### 3. Σε επίπεδο στάσεων

- Να καλλιεργηθεί η αντίληψη ότι οι πολλαπλές μορφές του πολιτισμού μπορούν να ενσωματωθούν ενεργά στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, καθώς αποτελούν μέρος της μαθησιακής διαδικασίας.
- Να προσεγγίσει το μουσείο διαφορετικές κοινωνικές ομάδες.
- Να βελτιωθεί η σχέση μουσείου – κοινωνίας.
- Να αναπτυχθεί η θετική στάση των εκπαιδευόμενων απέναντι στις ψηφιακές εκδόσεις των μουσείων και στον πολιτισμό γενικότερα.
- Να αναπτυχθεί συνολικά η προσωπικότητα των εκπαιδευόμενων.

## **Επιλογή κατάλληλης εκπαιδευτικής μεθοδολογίας**

Για να εξασφαλιστεί η καλύτερη αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας είναι αναγκαίο να επιλεγεί η κατάλληλη μεθοδολογία με κριτήρια βασισμένα τόσο στα κύρια χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων όσο και στους στόχους και τους σκοπούς του εργαστηρίου. Έτσι λαμβάνονται υπόψη:

- Ο τύπος των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων από τους διατυπωμένους στόχους του εργαστηρίου (απόκτηση γνώσεων, ανάπτυξη ικανοτήτων, διαμόρφωση στάσεων).
- Το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας.
- Τα βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων με κύριο στοιχείο την ομοιογένεια ή τη διαφορετικότητά τους.
- Ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος, στον οποίο λαμβάνει χώρα το βιωματικό εργαστήριο (Γιαννακοπούλου, 2003· Ζαρίφης, 2011).

Κατόπιν, οι εισηγητές σύμφωνα με την εκπαιδευτική τους φιλοσοφία στην εκπαίδευση ενηλίκων, προχωρούν στην κατάλληλη επιλογή της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας, όχι για να

μεταδώσουν δεξιότητες, γνώσεις ή πληροφορίες στους εκπαιδευόμενους, αλλά για να τους βοηθήσουν να τις αποκτήσουν οι ίδιοι καθιστώντας τους ενεργητικούς παράγοντες της μαθησιακής διαδικασίας (Rogers, 1999). Η καλλιέργεια ενός περιβάλλοντος συμμετοχής βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να αναλάβουν την ευθύνη για τη μάθησή τους. Αυτό καθίσταται δυνατό με την συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στην επιλογή των περιεχομένων μάθησης.

Στο βιωματικό εργαστήριο οι εκπαιδευόμενοι δραστηριοποιούνται σε περιβάλλον που προσομοιάζει το πραγματικό και είναι εξοπλισμένοι με τα απαραίτητα υλικά για την πραγματοποίηση της άσκησής τους. Χωρίζονται σε ομάδες με βάση τις απαιτήσεις της πρακτικής άσκησης, τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητές τους. Στην περίπτωση αυτή χρησιμοποιούνται οι ευρετικές μέθοδοι ή οι μέθοδοι ανακάλυψης, όπου οι εκπαιδευόμενοι εξερευνούν κι ανακαλύπτουν οι ίδιοι τη γνώση (Ζαρίφης, 2011). Με τη συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενων επιλύονται τα προβλήματα και ζητήματα που ανακύπτουν στην πορεία της άσκησης. Η πρακτική άσκηση με προσομοίωση τους καθιστά ικανούς να λειτουργήσουν σε συνθήκες παρόμοιες με την πραγματικότητα, εμπλουτίζοντας τις γνώσεις τους και αναπτύσσοντας τις δεξιότητές τους. Οι ενεργητικές και συμμετοχικές τεχνικές υποστηρίζουν τους εκπαιδευόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς βασίζονται στη διαλεκτική σχέση μεταξύ αυτών και του εκπαιδευτή. Επιπλέον, προσφέρονται για εφαρμογή τόσο στο περιβάλλον μίας αίθουσας διδασκαλίας όσο και σε εξωτερικούς χώρους (Kane, 2004).

### **Η εργασία σε ομάδες ως εκπαιδευτική τεχνική - Σχεδιασμός εργαστηρίου**

Η εργασία σε ομάδες συντελεί στο να μοιραστούν οι εκπαιδευόμενοι τις εμπειρίες τους, να επανεξετάσουν τις γνώσεις τους, να ανακαλύψουν άλλες, με σκοπό να καταλήξουν σε συμπεράσματα που σχετίζονται με το θεωρητικό πλαίσιο του γνωστικού αντικείμενου. Με την τεχνική αυτή ενισχύεται η αυτοεπίγνωση και η κριτική σκέψη των συμμετεχόντων, ενώ παράλληλα, εξετάζεται πιο αποτελεσματικά το γνωστικό αντικείμενο (Κόκκος, 1999). Πρόκειται για μία ευέλικτη διαδικασία που προωθεί το φιλικό κλίμα μεταξύ των ενηλίκων και, ταυτοχρόνως, ενισχύει τις διερευνητικές ικανότητες των μελών της ομάδας (Courau, 2000). Από εκπαιδευτική πλευρά η μάθηση μέσα στην ομάδα μπορεί συχνά να πετύχει περισσότερο για τα μέλη της από ό,τι η μαθησιακή σχέση του εκπαιδευτή προς τον εκπαιδευόμενο (Rogers, 1999), καθώς αναπτύσσουν μία σχέση αμοιβαιότητας.

Αρχικά οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ομάδες, τους δίνονται από τους εκπαιδευτές ακριβείς και σαφείς οδηγίες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο θα εργαστούν ανάλογα με τον διαθέσιμο χρόνο. Οι στόχοι του εργαστηρίου καθώς και οι οδηγίες για την πραγματοποίησή του γνωστοποιούνται στην κάθε ομάδα και σε γραπτή μορφή, ώστε να τους διευκολύνουν κατά τη διάρκειά του. Στο τέλος οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν το αποτέλεσμα της εργασίας τους στην ολομέλεια, πραγματοποιείται η σύνθεση και η εξαγωγή συμπερασμάτων, λαμβάνοντας υπόψη τις γνώμες των συμμετεχόντων (Κόκκος, 1998).

Η χρήση της πολυμεσικής εφαρμογής του Μουσείου Μπενάκη συμβάλλει στην πολύπλευρη εμπλοκή των εκπαιδευόμενων και ενισχύει τη δημιουργικότητα της διδασκαλίας. Η δημιουργική αξιοποίηση του μέσου αυτού εξαρτάται σε μεγάλο ποσοστό από τις παρεμβάσεις των εκπαιδευτών, προκειμένου να αποφευχθεί η παθητική στάση των εκπαιδευομένων.

Στο εργαστήριο γίνεται εισαγωγή στην έννοια του εικονικού μουσείου και στη διαδικασία πλοήγησης, λαμβάνοντας υπόψη τις ήδη υπάρχουσες δεξιότητες των εκπαιδευόμενων, αφού προηγηθεί η ανίχνευση των αναγκών τους. Μετά την εικονική περιήγηση οι συμμετέχοντες αξιολογούν την εμπειρία τους αυτή μέσω ερωτηματολογίου, του οποίου τα ερωτήματα σχετίζονται τόσο με τις εντυπώσεις τους από την περιήγηση όσο και με την εκπλήρωση των μαθησιακών στόχων που τέθηκαν στην αρχή.

Κατά την πραγματοποίηση του εργαστηρίου λαμβάνονται υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά κάθε εκπαιδευόμενου σε συνάρτηση αφενός με την προσέγγιση που επιχειρεί στην προτεινόμενη δραστηριότητα και αφετέρου με το γνωσιακό του στίλ. Για το λόγο αυτό προτιμάται η χρήση των νέων τεχνολογιών, καθώς θεωρούνται ως ένας από τους αποτελεσματικότερους τρόπους μάθησης (Αντωνίου, Λυκουρέντζου & Λέπουρας, 2010).

Ο συμβουλευτικός και υποστηρικτικός ρόλος των εκπαιδευτών είναι σημαντικός, καθόσον μπορούν να προτείνουν εκπαιδευτικές τεχνικές και να παρεμβαίνουν με κατάλληλες διορθωτικές ενέργειες που ενδεχομένως κρίνονται αναγκαίες για την επίτευξη των στόχων. Ενδείκνυται, άρα, να υπάρχει σχετική ελαστικότητα στη χρήση των εκπαιδευτικών τεχνικών (Μαυρογιώργος, 2003). Με τη συστηματική παρακολούθηση είναι εφικτή η ανατροφοδότηση και η δυνατότητα τροποποιήσεων και αλλαγών.

#### **Προσέγγιση των έργων τέχνης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας**

Τα έργα τέχνης εντάσσονται στη μαθησιακή διαδικασία λόγω της πολιτιστικής τους αξίας και, κατά συνέπεια, της πολιτιστικής ευαισθητοποίησης των εκπαιδευόμενων, οι οποίοι οδηγούνται στο να ορίσουν το πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο, να αποκτήσουν πολιτισμική συνείδηση, ώστε να διαμορφώσουν άποψη για τον πολιτισμό, μέσα στον οποίο φιλοτεχνήθηκαν (Fowler, 1996). Η έννοια του πολιτισμού περιλαμβάνει κοινωνικές αξίες, ιστορικά και πολιτικά δεδομένα, φιλοσοφικές και αισθητικές προσεγγίσεις, τα οποία, μετά από μεθοδευμένη παρατήρηση και μελέτη συντελούν στην ανάπτυξη των γνώσεων και της ερμηνευτικής ικανότητας των εκπαιδευόμενων (Eisner, 2002· Efland, 2002). Στο πλαίσιο αυτό οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να ερμηνεύσουν σύμβολα, να εντοπίσουν μηνύματα, να ανακαλέσουν εμπειρίες τους, να αναλύσουν έννοιες και να ανακαλύψουν εναλλακτικές προοπτικές.

Η προσέγγιση έργων τέχνης σύμφωνα με τον Perkins (1994) περιλαμβάνει τρεις άξονες: τις δράσεις που υποκινούν τη στοχαστική διάθεση, τις ερωτήσεις που προκύπτουν από τις δράσεις αυτές και, κυρίως, τις διδακτικές ενέργειες που απαιτούνται προκειμένου να ενεργοποιηθεί αυτός ο στοχασμός. Στη συγκεκριμένη περίπτωση αυτές πραγματώνονται μέσω της εικονικής μουσειακής επίσκεψης, ενώ παράλληλα, δια της εμπλοκής με την τέχνη, αναπτύσσεται η κριτική και δημιουργική σκέψη και αυξάνεται η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων (Καραλής, 2011). Η προσέγγιση αυτή πραγματοποιείται στο πλαίσιο της θεωρίας της μετασηματίζουσας μάθησης του Mezirow (2009), κατά την οποία τα βιώματα των συμμετεχόντων αποτελούν το έναυσμα για κριτικές προσεγγίσεις, συνθετικές αναλύσεις και ανασυγκρότηση των αντιλήψεών τους (Freire, 1970).

### **Καταληκτικά σχόλια**

Οι αυξανόμενες πειραματικές εφαρμογές των νέων τεχνολογιών έχουν εισαγάγει ενδιαφέροντα και πρωτότυπα ζητήματα για το ρόλο και την εικόνα των μουσείων στην κοινωνία της πληροφορίας. Αυτά τα εργαλεία μπορούν να υπηρετήσουν ουσιαστικά τους πολιτισμικούς οργανισμούς, όταν συνδυαστούν με βαθιά κατανόηση της ιδιαίτερης φυσιογνωμίας και των στόχων τους.

Ζητούμενο αποτελεί το να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευόμενοι τα έργα τέχνης ως τεκμήρια του πολιτισμού και όχι να τα αξιολογήσουν για την αισθητική τους αξία, πράγμα που μπορεί να επιτευχθεί εφόσον διδαχθούν τα χαρακτηριστικά της τέχνης και της αισθητικής

μιας συγκεκριμένης περιόδου. Για το λόγο αυτό ερμηνεύονται ως σύνολα αντικειμένων, υλικές μαρτυρίες μιας εποχής.

Η μουσειακή επίσκεψη ως εκπαιδευτική διεργασία στην εκπαίδευση ενηλίκων ευνοεί την ταυτόχρονη μελέτη περισσότερων περιόδων της ιστορίας της τέχνης, κατά την οποία, σε πρώτο στάδιο επιτελείται μία συνοπτική προσέγγιση, ενώ σε δεύτερο εστιάζεται σε κάποιο συγκεκριμένο καλλιτεχνικό ρεύμα ή καλλιτέχνη. Επίσης, συμβάλλει στην εξοικείωση των εκπαιδευόμενων με τον μουσειακό χώρο και μπορεί να οδηγήσει στην άρση προκαταλήψεων για τους χώρους πολιτισμού. Τέλος, ωθεί τους εκπαιδευόμενους στο να ανακαλύψουν τους τομείς που τους ενδιαφέρουν περισσότερο, γι' αυτό και θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί κατά τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των ενηλίκων εκπαιδευόμενων.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αντωνίου, Α., Λυκουρέντζου, Ι. και Λέπουρας, Γ. (2010). Προσαρμόζοντας εκπαιδευτικές εφαρμογές για μουσεία: συνδυάζοντας τις γνωσιακές απαιτήσεις και τη φυσική κίνηση του επισκέπτη. Στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση»*, τ. ΙΙ, 719-726. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010.

Γιαννακοπούλου, Ε. (2003). Σχεδιασμός Διδακτικής Ενότητας. Στο *Εκπαιδευτικό υλικό «Ανάπτυξη μεθοδολογίας και διδακτικού υλικού για την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτών»*. Αθήνα: Εθνικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά στο: [http://www.keplinet-chanion.gr/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=84&Itemid=139](http://www.keplinet-chanion.gr/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=84&Itemid=139). Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 2/2/2012.

Γκαζή, Α. & Νικηφορίδου, Α. (2008). Η χρήση των νέων τεχνολογιών στις εκθέσεις μουσείων: ένα μέσο ερμηνείας. Στο Α. Μπούνια, Νικονάνου, Ν. & Οικονόμου, Μ. (Επιμ.). *Η τεχνολογία στην υπηρεσία της πολιτισμικής κληρονομιάς. Διαχείριση, εκπαίδευση, επικοινωνία*. Πρακτικά συνεδρίου. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο, σσ. 372-384.

Γκαζή, Α. (1999). Από τις Μούσες στο Μουσείο: ιστορία ενός θεσμού διαμέσου των αιώνων. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 70, 39 – 46. Αθήνα: Εκδοτική Ερμής ΕΠΕ.

Δάλκος, Γ. (2000). *Σχολείο και μουσείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Δημαράκη, Ε. (2004). Η μελέτη του παρελθόντος στις μικρές ηλικίες και οι δυνατότητες των νέων τεχνολογιών, *Museology – International Scientific Electronic Journal*, 1, 51-54. University of the Aegean: Department of Cultural Technology and Communication. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: <http://museology.ct.aegean.gr/articles/2007127114413.pdf>. Ημερομηνία επίσκεψης: 10/12/2011.

Ζαρίφης, Γ. (2011). Περιεχόμενα μάθησης και μεθόδευση της διαδικασίας: τρόποι επιλογής των περιεχομένων μάθησης και διδασκαλίας, διδακτικές προσεγγίσεις, μέσα και τεχνικές διευκόλυνσης της μάθησης στους καταρτιζομένους. Στο Μ. Γραβάνη (επιμ.). *Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Καραλής, Α. (2011). *Η ελληνική έρευνα στα πλαίσια του ART-iT*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Καραμπάτη, Π. και Πατρινός, Α. Ι. (2009). Η χρήση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών ως μουσειακών εκπαιδευτικών εργαλείων: Η περίπτωση του Μουσείου Μακεδονικού Αγώνα. *Museology – International Scientific Electronic Journal*, 5, 16-34. University of the Aegean: Department of Cultural Technology and Communication. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: <http://museology.ct.aegean.gr/articles/200992415120.pdf>. Ημερομηνία επίσκεψης: 10/12/2011.

Κόκκος, Α. (1998). Τεχνικές εκπαίδευσης στις ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις. Στο Α. Κόκκος & Α. Λιοναράκης, *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων. Τόμος Β* (σσ. 187-240). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (1999). Οι εκπαιδευτικές τεχνικές. Στο Βαϊκούση, Δ, Βαλάκας, Ι., Κόκκος, Α. & Τσιμπουκλή, Α., *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Εκπαιδευτικές Μέθοδοι, Ομάδες Εκπαιδευόμενων*, τ. Δ, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Εκπαιδευτικές Μέθοδοι, τ. Β'*, 85-88. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (2011). *Η εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. & Κάσσαρης, Χ. (1988). *Το Μουσείο μέσο τέχνης και αγωγής: θεωρητική-παιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Κουλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. (1999). *Αισθητική αγωγή*. Αθήνα.

Κύρδη, Κ. (2002). Αξιοποίηση των μουσειακών χώρων στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης της σχολικής ύλης. Στο: *Μουσείο – Σχολείο. 6<sup>ο</sup> Περιφερειακό Σεμινάριο* (σσ. 26-29). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Υπουργείο Πολιτισμού, Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων, Δημοτικό Μουσείο Καβάλας.

Λελίγκου, Δ. (2008). Εισήγηση στη Διημερίδα «Μουσεία και Δια Βίου Μάθηση». Αθήνα: Μουσείο Τηλεπικοινωνιών του ΟΤΕ, 16-17/5/2008.

Λεονταίνης, Γ. Ν. (2002). Το μουσείο στο πλαίσιο της διδακτικής της γενικής και της τοπικής ιστορίας. Στο: Γ. Κόκκινος, Ε. Αλεξάκη (επιμ.). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. 109-114. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Μαυρογιώργος, Γ. (2003). *Θεμελιώδεις αρχές για τη χρήση των εκπαιδευτικών τεχνικών: ένας άλλος «δεκάλογος»*. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά στο: <http://adulthoodeduc.gr>. Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 28/3/2011.

Μιχαηλίδης, Π. Γ. (2007). Νέες Τεχνολογίες και Διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Προσκεκλημένη ομιλία στο 5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο «Διδακτική Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση». Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: 15-18 Μαρτίου 2007.

Μουσείο Μπενάκη. (2002). *Η Ελλάδα του Μουσείου Μπενάκη DVD-ROM*. Αθήνα: Μουσείο Μπενάκη και Καστανιώτης.

Μπήτρος, Ι., Δημητρόπουλος, Λ., Βρέλλης, Ι., Βέρρα, Μ. Σιντόρης Χ. και Αβούρης, Ν. (2010). Μαθαίνοντας σε εικονικά μουσεία. Στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση»*, τ. ΙΙ, 737-744. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010.

Μπούνια, Α. & Νικονάνου, Ν. (2008). Η χρήση της κινούμενης εικόνας στα ελληνικά μουσεία: το βίντεο ως ερμηνευτικό εργαλείο. Στο Α. Μπούνια, Νικονάνου, Ν. & Οικονόμου, Μ. (επιμ.). *Η τεχνολογία στην υπηρεσία της πολιτισμικής κληρονομιάς. Διαχείριση, εκπαίδευση, επικοινωνία*. Πρακτικά συνεδρίου. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο, σσ. 363-371.

Μπούνια, Α. (2010). Μουσεία, μάθηση και νέες τεχνολογίες: τάσεις και προκλήσεις για την ελληνική πραγματικότητα. Στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση»*, τ. ΙΙ, 691-692. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010.

Μπούνια, Α., Οικονόμου, Μ. και Πιτσιάβα, Ε.Μ. (2009). Η χρήση νέων τεχνολογιών σε μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα: αποτελέσματα έρευνας στα ελληνικά μουσεία. Στο Ε. Νάκου και Μ. Βέμη (επιμ.), *Μουσεία και Μουσειοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Νήσος.

Ξωχέλλης, Π. (2007). *Σχολική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Οικονόμου, Μ. (2004). Νέες Τεχνολογίες και Μουσεία: εργαλείο, τροχοπέδη ή συρμός;. *Museology – International Scientific Electronic Journal*, 1, 1-14. University of the Aegean: Department of Cultural Technology and Communication. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: <http://museology.ct.aegean.gr/articles/2007111111919.pdf>. Ημερομηνία επίσκεψης: 10/12/2011.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά στο [http://www.pi-schools.gr/paideia\\_dialogos/analitika-programata.pdf](http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/analitika-programata.pdf). Ημερομηνία πρόσβασης: 31/03/2012.

Παπαδόπουλος, Σ. (1999). Ο ρόλος των μουσειολόγου μεταξύ κοινών τόπων και ουτοπίας. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 71, 44-47. Αθήνα: Εκδοτική Ερμής ΕΠΕ.

Πυρπύλη, Σ. (2006). Νέες τεχνολογίες: η μεγάλη πρόκληση για τα ελληνικά μουσεία. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 101, 62-66. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά:

<http://www.arxaiologia.gr/assets/media/PDFofIssues/2282.pdf>. Ημερομηνία πρόσβασης: 10/12/2011.

Σχορετσανίτου, Π. και Βεκύρη, Ι. (2010). Ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση: παράγοντες πρόβλεψης της εκπαιδευτικής χρήσης. Στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση»*, τ. ΙΙ, 617-624. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010.

Χαρατζοπούλου, Κ. (1999). Το CD-ROM “Le plus beau musee du monde” και οι εξελίξεις στις ηλεκτρονικές εκδόσεις τέχνης. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 71, 107-110. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: <http://www.arxaiologia.gr/assets/media/PDF/migrated/1569.pdf>.

Coureu, S. (2000). Μουτσοπούλου, Ε. (μτφρ.). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*. (Α. Μανιάτη, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, J. (2009). Μία επισκόπηση της μετασχηματίζουσας μάθησης. Στο Κ. Illeris (επιμ.). *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. (Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Το πρωτότυπο εκδόθηκε το 1983,1995).

### **Ξενόγλωσση βιβλιογραφία**

Beddie, F. (2002). Adult Learning: Implications for Lifelong Learning. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά στο: [www.ala.asn.au/docs/SLV\\_address.pdf](http://www.ala.asn.au/docs/SLV_address.pdf). Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 15/12/2010.

Black, G. (2005). *The Engaging Museum. Developing Museums for Visitor Involvement*. London & New York: Routledge.

Economou, M. and Tost, P.L. (2008). Educational tool or expensive toy? Evaluating VR evaluation and its relevance for virtual heritage. In Y. Kalay, T. Kvan and J. Affleck (eds.), *New Heritage: New Media and Cultural Heritage*, 242-260. London: Routledge.

Efland, D. A. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College Press & Reston.

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

Falk, J. H. & Dierking, L. D. (2001). *Lessons without limit: How free-choice learning is transforming education*. Walnut Creek, CA.: AltaMira Press.



Falk, J.H. and Dierking, L.D. (2000). *Learning from Museums*. Walnut Creek, CA: Altamira Press.

Fowler, Ch. (1996). *Strong Arts, Strong Schools*. Oxford: University Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.

Galani, A. & Chalmers, M. (2008). Empowering the Remote Visitor: Supporting Social Museum Experiences among Local and Remote Visitors. Στο Α. Μπούνια, Νικονάνου, Ν. & Οικονόμου, Μ. (Επιμ.). *Η τεχνολογία στην υπηρεσία της πολιτισμικής κληρονομιάς. Διαχείριση, εκπαίδευση, επικοινωνία*. Πρακτικά συνεδρίου. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο, σσ. 492-503.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. USA: Basic Books.

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

Goulborn, B. (2001). *Adult Learning at Melbourne Museum. Learning Activity Ideas*. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: <http://museumvictoria.com.au/pages/3619/adult-learning-forest-using-kit.pdf>. Ημερομηνία επίσκεψης: 23/1/2012.

Harrison, R., Reeve, F., Hanson, A. & Clarke, J. (Eds.). (2002). *Supporting Lifelong Learning: vol. 1: Perspectives on Learning*. London: Routledge.

Hein, G. (1998). *Learning in the museum*. London: Routledge.

Hooper – Greenhill, E. (1994). *Museums and Gallery Education*. Leicester: University Press.

Hooper – Greenhill, E. (Ed.) (1999). *The educational role of the museum*. London: Routledge.

International Council of Museums (ICOM) (1993). *Livre blanc du Groupe Audiovisuel et Multimedia de l'Édition*. France: Syndicat National de l'édition.

Kane, L. (2004). Educators, Learners and Active Learning Methodologies. *International Journal of Lifelong Education*, 23 (3), 275-286.

Kelly, L., Savage, G., Landman, P. & Tonkin, S. (2002). *Energized, Engaged, Everywhere: Older Australians and Museums*. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά στο: [www.amonline.net.au/amarc/pdf/research/fullreport.pdf](http://www.amonline.net.au/amarc/pdf/research/fullreport.pdf). Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 15/12/2010.

Martin, R. S. (2002). *25<sup>th</sup> Anniversary Museum Services Act*. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά στο [www.imls.gov/whatsnew/current](http://www.imls.gov/whatsnew/current). Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 15/12/2010.

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

## Εργαστήριο 26: Η αυτο-αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως στοχαστική διαδικασία μέσα από την τέχνη"

**Νατάσσα Ράικου**, Φιλολόγος, ΜΔΕ στην Εκπαίδευση, Υποψήφια Διδάκτωρ Εκπαίδευσης Ενηλίκων, [araiκου@upatras.gr](mailto:araiκου@upatras.gr)

### Περίληψη

Στην παρούσα εργασία υπογραμμίζεται ο ρόλος και η ανάγκη ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού και της δημιουργικής σκέψης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Προτείνεται να υλοποιηθεί ένα εργαστήριο που να απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς ή σε φοιτητές καθηγητικών σχολών και να έχει ως θεματικό άξονα την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε τις παραδοχές των συμμετεχόντων επάνω στο θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του ρόλου και της βαρύτητας που κατέχει η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού σε αυτή τη διαδικασία. Θα εφαρμοσθεί η μέθοδος *Κριτικής και Δημιουργικής Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία*, προσαρμοσμένη στις ανάγκες της συγκεκριμένης θεματικής και συνδυασμένη με κάποιες βιωματικές δραστηριότητες από το χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

### Abstract

#### The self-evaluation of teachers as a reflective process through art

**Natassa Raikou**, MA in Education, PhD candidate in Adult Education, University of Patras, Greece

In this study the role and the necessity of developing critical reflection and creative thinking in teachers' training is emphasized. A workshop on the subject of self-evaluation for teachers and or students in teaching courses is proposed. Our intention is to examine the participants' assumptions on the subject of educational end product evaluation as well as the role and importance of teachers' self-evaluation within the afore mentioned context. The application will be based on *Critical and Creative Learning through Aesthetic Experience*, suitably adapted to the specific topic and combined with experiential activities from the adult education field.

## Θεωρητική προσέγγιση

### Οι δυσκολίες εφαρμογής στοχαστικών διαδικασιών

Εάν ρωτήσουμε έναν εκπαιδευτικό για τη σημασία της κριτικής και δημιουργικής μάθησης στην εκπαίδευση, είναι σχεδόν δεδομένο ότι θα απαντήσει καταφατικά και θα δηλώσει υπέρμαχος της εισαγωγής στοχαστικών διαδικασιών στο χώρο της μάθησης. Πόσοι όμως στην πράξη εφαρμόζουν κάτι τέτοιο; Τι φταίει και η θεωρία δε συμβαδίζει με τις εκπαιδευτικές πρακτικές;

Ένα συχνό εμπόδιο στην εκπαίδευση είναι η συνήθεια που τρέφεται από την άνεση της ρουτίνας. Οι έμπειροι δάσκαλοι αναπτύσσουν ρουτίνες που απλοποιούν τις επαγγελματικές τους ζωές. Όλοι όσοι έχουν διδάξει για αρκετά χρόνια έχουν αποκτήσει τρόπους για να κάνουν κάθε τι. Οργανώνουν το πρόγραμμα σπουδών με τρόπους που τους είναι οικείοι (Eisner, 2002, σ.3). Υπάρχει μια τάση για αυτό που ο Foucault ονομάζει 'normalization', δηλαδή μια δύναμη με την οποία επιβάλλεται ομοιογένεια κι επιτρέπει στους ανθρώπους να ορίζουν επίπεδα και πλαίσια. Όμως οι τάσεις αυτές και η επικράτηση κυρίαρχων κοινωνικών πρακτικών μας εγκλωβίζουν σε καλούπια (Greene, 2000, σ.135). Το να κινηθείς από τη μηχανική αλυσίδα στάσεων ρουτίνας σε στιγμές που, όπως αναφέρει ο Camus, «το 'γιατί' υψώνεται και κάθε τι ξεκινά σε αυτή την αποχαύνωση να χρωματίζεται από έκπληξη», είναι πολύ σημαντικό αλλά και πολύ δύσκολο (ό.π., σ.6). Ο εκπαιδευτικός στόχος της 'αφύπνισης' αφορά πρωτίστως τον ίδιο το δάσκαλο αλλά και τους μαθητές. Η διαδικασία εκπαίδευσης άλλωστε, περιλαμβάνει όλους τους συμμετέχοντες. Όπως αναφέρει ο Freire, «... στη παιδευτική διαδικασία, ο παιδαγωγός-μαθητής και ο μαθητής-παιδαγωγός είναι και οι δύο Υποκείμενα γνώσης, μπροστά στα προς γνώση αντικείμενα» (1974, σ.20). Επομένως, σύμφωνα με τη Greene, ο εκπαιδευτικός στόχος είναι να δημιουργήσουμε καταστάσεις στις οποίες «...οι εκπαιδευόμενοι να ξεκινήσουν να ρωτούν, σε όλους τους τόνους της φωνής που υπάρχουν 'Γιατί'» (2000, σ.6). Σκοπός του δασκάλου είναι να βοηθήσει τους μαθητές να ξεφύγουν από τις παραδοσιακές συνήθειες της καθημερινής αντίληψης και να αποφύγουν τη διαδικασία της γρήγορης ταξινόμησης στην οποία όλοι καταφεύγουμε για να συνεχίσουμε τις ζωές μας (Eisner, 2002, σ.68).

### Ο κριτικός στοχασμός και η μετασχηματίζουσα μάθηση

Πώς αντιλαμβανόμαστε όμως την έννοια του κριτικού στοχασμού; Μια θεωρία η οποία αναλύει τη διαδικασία αυτή είναι η Μετασηματιζούσα Μάθηση. Θεμελιωμένη από τον Jack Mezirow, η θεωρία αυτή αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο η μάθηση που περιέχει κριτικό στοχασμό μπορεί να επιφέρει μετασηματισμούς στο σύστημα αντιλήψεων των ενηλίκων (Mezirow, 2007, σ.43-71). Ο συλλογισμός του είναι επηρεασμένος κυρίως από τις μελέτες του γερμανού φιλοσόφου J. Habermas και στηρίζεται στο αξίωμα ότι, ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύουμε την πραγματικότητα καθορίζεται από το σύστημα αντιλήψεων που διαθέτει κάθε άνθρωπος, το πλαίσιο αναφοράς (Λιντζέρης, 2007, σ.37-38). Το κεντρικό ζητούμενο στην ενήλικη μάθηση είναι να βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να επανεξετάζουν τα θεμέλια των εσφαλμένων αντιλήψεών τους και να αμφισβητούν την εγκυρότητα εκείνων που έχουν αποβεί δυσλειτουργικές, ώστε να διαμορφώνουν μια περισσότερο βιώσιμη εικόνα του κόσμου και της θέσης τους μέσα σε αυτόν (Κόκκος, 2005, σ.75-76).

Σύμφωνα με τον Mezirow, το μέσο για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο είναι ο στοχασμός, τον οποίο ορίζει ως τη διεργασία επανεξέτασης των αντιλήψεων και των αξιών με βάση τις οποίες κατανοούμε την πραγματικότητα και δρούμε (Brookfield, 2007 & Mezirow, 1998). Η έννοια του κριτικού στοχασμού συνδέεται με την προσπάθεια ορθολογικής αναζήτησης των αιτιών ενός γεγονότος ή με τη δικαιολόγηση ενός ισχυρισμού. Η προσέγγιση αυτή, ως μαθησιακή εμπειρία, δεν αναφέρεται απλώς σε προσαρμογή ή ακόμα και υπέρβαση της προϋπάρχουσας γνώσης αλλά σε υπέρβαση των βασικών παραδοχών επί των οποίων στηρίζεται αυτή. Πρόκειται δηλαδή, για αλλαγές στη βασική αντίληψη του πλαισίου των νοημάτων που έχουμε υιοθετήσει κατά τη διαμόρφωσή μας, αλλαγές που συχνά αφορούν και τα πρότυπα δράσης (Illeris, 2004, σ.59).

### **Η τέχνη ως μέσο στοχασμού**

Ένα μέσο που προτείνεται από τη βιβλιογραφία για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης είναι η τέχνη. Όπως πολύ εύστοχα επισημαίνει ο Eisner, στις τέχνες βραβεύεται η ατομικότητα παρά η ομοιομορφία. Αυτό που μετράει είναι η ατομική υπογραφή (2002, σ. 166). Επομένως, οι τέχνες αναφέρονται στη δημιουργία μιας προσωπικής οπτικής (ό.π., σ. 44). Σύμφωνα με την Cranton (2006) η τέχνη μπορεί να ενισχύσει σημαντικά τη μετασηματιστική διαδικασία, διότι λειτουργεί ως μέσο έκφρασης πολλαπλών ερμηνειών και εννοιών. Το έργο τέχνης εμπεριέχει ευρύτερα και βαθύτερα μηνύματα συγκριτικά με τις συνήθεις εμπειρίες της καθημερινότητας, για αυτό πρέπει να επιστρατεύσουμε τη

φαντασία μας για να ερμηνεύσουμε (Dewey, 1934, σ.284-286). Η φαντασία είναι ένα μέσο ενσυναίσθησης, για να μπορούμε λίγο στη θέση του άλλου και να δούμε εναλλακτικές πραγματικότητες, τις πραγματικότητες των άλλων, αφήνοντας πίσω τα δεδομένα και τους ορισμούς (Greene, 2000, σ.3-5 & σ.94). Επιπλέον, το έργο τέχνης σε βοηθά να συγκεντρώνεσαι σε αυτό όσο σκέφτεσαι, μιλάς και μαθαίνεις. Όπως υποστηρίζει ο Perkins, η παρουσία του έργου σου επιτρέπει να ελέγχεις κάθε σημείο απόψεων ή να διερευνάς μια νέα ιδέα με το να παρατηρείς βαθύτερα ή από άλλη οπτική (1994, σ.5).

### **Ο ρόλος των σημαντικών έργων τέχνης**

Δεν είναι, ωστόσο, όλα τα έργα τέχνης κατάλληλα για να προκαλέσουν τη στοχαστική ενεργοποίηση των συμμετεχόντων. Η Σχολή της Φρανκφούρτης, μέσα από τους εκπροσώπους της, διέκρινε την αξία ενός σημαντικού έργου τέχνης σε σχέση με τα δημοφιλή ή εμπορικά έργα τέχνης. Όπως αναφέρει ο Adorno, η θεμελιώδης διαφορά τους είναι η τυποποίηση. Τα εμπορικά έργα είναι φτιαγμένα πάνω σ' ένα σταθερό μορφικό πρότυπο, ενώ τα σημαντικά έργα τέχνης δεν υπακούνε σε κανένα μορφικό περιορισμό και είναι ελεύθερα να ερμηνεύσουν τη σημασία και το αίσθημα του λόγου χωρίς ν' ακολουθούν ένα δεδομένο πρότυπο ή μορφή (1997, σ.166-167). Αυτή η αντισυμβατική υφή τους, που ξεφεύγει από το σύνηδες και την τυποποίηση, μας εισάγει σε αναζητήσεις στις οποίες τίποτε δεν είναι αυτονόητο. Επιπλέον, ένα σπουδαίο έργο τέχνης χαρακτηρίζεται από βαθιά εσωτερική συνοχή των στοιχείων του, δηλαδή, ανάμεσα στη μορφική δομή και στα ιδιαίτερα νοήματά του. Η συνοχή αυτή προσδίδει μια ολιστική διάσταση στο έργο. Ο Adorno επισημαίνει ότι *«η λεπτομέρεια περιέχει ουσιαστικά το όλο, ενώ την ίδια στιγμή γεννιέται μέσα από τη σύλληψη του όλου»*. (ό.π., σ.168-171). Ένα τελευταίο στοιχείο είναι ότι τα έργα τέχνης εκφράζουν ορισμένα βαθιά και γνήσια συναισθήματα της ανθρώπινης ύπαρξης, διακρίνονται επομένως, για την αλήθεια που περιέχουν (Κόκκος, 2011, σ. 77). Η συγκίνηση και η έκπληξη του ατόμου που βιώνει την αισθητική εμπειρία συντελείται όταν *«... η δυνατότητα της αλήθειας, που ενσαρκώνεται μέσα στην αισθητική εικόνα, γίνεται ολοζώντανη μπροστά του»* (Adorno, 1970 [2000], σ.415).

### **Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες**

Με βάση τα παραπάνω, τα κατάλληλα έργα τέχνης μπορούν να συμβάλουν, μέσα από την κριτική παρατήρησή τους, στο μετασχηματισμό των πεποιθήσεων. Ο Freire υποστηρίζει ότι βασική επιδίωξη θα πρέπει να είναι η κοινωνική διαδικασία μέσα από την οποία οι άνθρωποι, όχι ως απλοί αποδέκτες αλλά ως ενσυνείδητα υποκείμενα, κατορθώνουν να μετασχηματίσουν την πραγματικότητα, που επηρεάζει και δίνει μορφή στη ζωή τους. Με την αφύπνισή τους οι άνθρωποι αναλύουν την πραγματικότητα που είναι γύρω τους, ελευθερώνονται και αποκτούν την αξιοπρέπειά τους ως ανθρώπινες υπάρξεις (1974, σ.11). Χρησιμοποιώντας σκίτσα σημαντικών ζωγράφων, ο Freire ήταν από τους πρώτους που εφάρμοσαν μεθόδους κριτικής ανάλυσης και εκπαίδευσης μέσα από τις τέχνες. Οι εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν σε μια διαδικασία διαλογικής ανάλυσης των στοιχείων του έργου, με σκοπό την κριτική κατανόηση του θέματος το οποίο εξετάζαν (Κόκκος, 2011, σ.83). Έκτοτε, αρκετοί θεωρητικοί μελέτησαν το ρόλο της αισθητικής εμπειρίας στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων, όμως λίγες ήταν οι περιπτώσεις στις οποίες χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά σημαντικά έργα τέχνης με σκοπό την ενδυνάμωση του κριτικού στοχασμού, αφού συνήθως οι πιο πολλοί μελετητές κατέφευγαν σε δημοφιλή έργα, τα οποία ήταν πιο εύκολα γνωστά και αποδεκτά από τους συμμετέχοντες (ό.π., σ. 86). Οι Bourdieu & Darbel (1991) επισημαίνουν ότι, πράγματι, μεγάλες κατηγορίες πολιτών δεν είναι εξοικειωμένοι με τις τέχνες κι, επομένως μπορεί να μην επιθυμούν ή να δυσκολεύονται να επιδιώξουν μια αναζήτηση και διερεύνηση των νοημάτων των έργων αυτών. Ωστόσο, έρευνες έχουν δείξει ότι, ακόμα και αν οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι εξοικειωμένοι με την υψηλή τέχνη, εφόσον υπάρχει η κατάλληλη εμπύχωση, μπορούν να συμμετέχουν σε υψηλής αξίας αισθητική εμπειρία. Ο ίδιος ο Bourdieu σε άλλο σημείο υποστηρίζει ότι, εφόσον ένας εκπαιδευτικός φορέας δε θεωρεί τίποτε εκ των προτέρων δεδομένο και επιδιώκει την αντιστάθμιση των μορφωτικών ανισοτήτων, είναι πιθανό να δώσει σε όλους μορφωτικά εφόδια που δεν βρίσκουν στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον (Κόκκος, 2011, σ.96).

### **Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία**

Η πρώτη ουσιαστικά οργανωμένη μέθοδος που προτάθηκε στον τομέα αυτό ήταν η *Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία* (Κόκκος, 2010 & 2011). Πρόκειται για μια μέθοδο που αξιοποιεί την τέχνη με σκοπό την ενδυνάμωση του κριτικού στοχασμού. Βασισμένη κατά το σχεδιασμό της σε ένα θεωρητικό πλαίσιο διαφόρων επιστημονικών πεδίων, η μέθοδος αυτή επιχειρεί τη μελέτη της αισθητικής εμπειρίας μέσω

της συστηματικής παρατήρησης και κριτικής ανάλυσης έργων τέχνης. Η τέχνη, δηλαδή, χρησιμοποιείται ως εργαλείο κριτικής και δημιουργικής σκέψης, αλλά και στοχασμού, επάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα διδασκαλίας.

Βασικές αρχές της μεθόδου, ως προς το ρόλο της τέχνης, είναι οι εξής (Κόκκος, 2011, σ.87-92):

1. Τονίζεται η αξία της αισθητικής εμπειρίας. Στηριζόμενη στις απόψεις των Dewey, Freire, Mezirow, Efland, Eisner, Gardner, η μέθοδος αυτή υπογραμμίζει τη σημασία της αισθητικής εμπειρίας στην ανάπτυξη τόσο της γνωστικής όσο και της συναισθηματικής και φαντασιακής πλευράς των στοχαστικών διαδικασιών.
2. Υπογραμμίζεται η αξία των σημαντικών έργων τέχνης, όπως έχει διατυπωθεί από τη Σχολή της Φρανκφούρτης, τον Καστοριάδη και το Boyd, καθώς και η σημασία χρησιμοποίησης υψηλού επιπέδου έργων, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.
3. Αξιοποιείται το μοντέλο του Perkins (1994), κατά το οποίο περιγράφεται μια διαδικασία παρατήρησης των έργων τέχνης μέσα από τη σταδιακή εμβάθυνση σε αυτά.

Ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η μέθοδος αυτή στηρίζεται σε μια βασική αρχή της μετασχηματίζουσας μάθησης, στην αξία της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων σε όλο το φάσμα της μαθησιακής διεργασίας, από τον προσδιορισμό του περιεχομένου μέχρι την αξιολόγηση (Mezirow, 2007). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ακόμα και στη διαδικασία επιλογής των έργων τέχνης, έτσι ώστε να αποφεύγεται η αίσθηση επιβολής από τον εκπαιδευτή συγκεκριμένου υλικού (που μπορεί να ενέχει σχέσεις εξουσίας), αλλά και να εξοικειώνονται οι ίδιοι, μέσω της ανάμειξής τους κατά τη διαδικασία αναζήτησης, με την τέχνη (Κόκκος, 2011, σ.92-94).

## **Βιωματικό Εργαστήριο**

### **Περιγραφή μεθόδου**

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων, η μέθοδος της *Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία*, έχει εφαρμοστεί σε διάφορους χώρους της εκπαίδευσης ενηλίκων. Τα στάδια εφαρμογής της μεθόδου περιγράφονται ως εξής (ό.π., σ.97-100):

1. *Διερεύνηση της ανάγκης για κριτικό στοχασμό.* Γίνεται προσπάθεια να προσδιοριστούν οι ανάγκες που υπάρχουν για κριτική εξέταση των στερεοτυπικών παραδοχών γύρω από ένα θέμα, ενώ ταυτόχρονα, επιδιώκεται η συνειδητοποίηση των συμμετεχόντων για τη δυσλειτουργικότητα της συγκεκριμένης νοητικής συνήθειας. Για το λόγο αυτό, μέσα από μια πρώτη συζήτηση επιχειρείται η υποκίνηση του ενδιαφέροντος για συζήτηση και ανάπτυξη του θέματος αυτού.
2. *Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους.* Στο στάδιο αυτό περνάμε στην αναζήτηση των παραδοχών των συμμετεχόντων γύρω από το θέμα. Η διατύπωση των απόψεων γίνεται σε δύο φάσεις: στην πρώτη φάση καταγράφονται ατομικά οι απόψεις, οι οποίες επανελέγχονται στο τελευταίο στάδιο και συγκρίνονται με τις τελικές απόψεις για το ίδιο θέμα, ενώ στη δεύτερη φάση το θέμα συζητείται ομαδικά.
3. *Προσδιορισμός των απόψεων που θα εξεταστούν.* Εξετάζονται οι προτάσεις των συμμετεχόντων και εντοπίζονται τα θέματα που θα προσεγγιστούν κριτικά, προκειμένου να επανεξεταστούν οι απόψεις που διατυπώθηκαν.
4. *Επιλογή έργων τέχνης.* Επιλέγονται από τον εκπαιδευτή σε συνεργασία με την ομάδα, διάφορα έργα τέχνης, τα οποία χρησιμοποιούνται ως ερέθισμα για την επεξεργασία του θέματος που μας ενδιαφέρει. Τα έργα τέχνης πρέπει να σχετίζονται και να δίνουν εναύσματα για το θέμα.
5. *Κριτικός στοχασμός μέσω της αισθητικής εμπειρίας.* Ο εκπαιδευτής παρουσιάζει αρχικά τις απόψεις που έχουν διατυπωθεί γύρω από το θέμα. Στη συνέχεια παρουσιάζει τα έργα τέχνης που έχουν επιλεγεί. Μέσα από τη σταδιακή εμβάθυνση και ανάλυση των έργων τέχνης οι συμμετέχοντες προσεγγίζουν το θέμα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Αυτό που ενδιαφέρει είναι η κριτική προσέγγιση των απόψεων που διατυπώθηκαν. Η ανάλυση των έργων τέχνης γίνεται με το μοντέλο του Perkins (Μέγα, 2011, σ.46). Το μοντέλο αυτό διακρίνεται από τέσσερις φάσεις:
  - α) *Χρόνος για παρατήρηση.* Εδώ η σκέψη ενεργοποιείται, ενώ αποφεύγονται οι γρήγορες ερμηνείες και τα βιαστικά συμπεράσματα. Διατυπώνονται απλές σκέψεις και πρώτες απορίες.
  - β) *Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση.* Βασική επιδίωξη είναι η ενεργοποίηση της ανοικτής σκέψης για παρατήρηση και όχι για ερμηνεία. Σημαντικό στοιχείο σε αυτή τη φάση είναι να λαμβάνονται υπόψη όλες οι παράμετροι και να μη θεωρείται τίποτα ως δεδομένο.



γ) *Ξεκάθαρη, αναλυτική και εις βάθος παρατήρηση.* Η σκέψη αρχίζει να γίνεται αναλυτική, μέσα από εμβάθυνση, ερμηνεία και εξήγηση όσων παρατηρούνται.

δ) *Ανασκόπηση της διεργασίας.* Εδώ ενεργοποιείται η οργανωτική σκέψη του παρατηρητή. Στη φάση αυτή απαιτούνται διανοητικές δεξιότητες όπως σύνθεση, λήψη αποφάσεων και ερμηνεία, στοιχεία που συνδέονται με τη διαδικασία του κριτικού στοχασμού.

Όλα τα έργα που έχουν επιλεγεί παρατηρούνται διαδοχικά με τον ίδιο τρόπο. Οι ιδέες που διατυπώνονται συσχετίζονται κάθε φορά με το θέμα και με τις απόψεις που έχουν ήδη εκφραστεί γύρω από αυτό. Η διαδικασία αυτή γίνεται είτε ατομικά, είτε μέσα σε μικρές ομάδες.

6. *Επαναξιολόγηση των παραδοχών.* Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας του πέμπτου σταδίου, τους δίνεται η δυνατότητα να επανεξετάσουν τις αρχικές τους παραδοχές και να παρατηρήσουν τυχόν αλλαγές.

Σε επόμενα στάδια είναι δυνατή η επέκταση της κριτικής επεξεργασίας και σε άλλες πτυχές της νοητικής συνήθειας στην οποία εντάσσονται οι απόψεις που εξετάστηκαν.

### **Σχεδιασμός εφαρμογής εργαστηρίου**

Με βάση την παραπάνω περιγραφή της μεθόδου, έχει σχεδιαστεί ένα εργαστήριο που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές ενηλίκων και έχει ως θεματικό άξονα την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε τις παραδοχές των συμμετεχόντων επάνω στο θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και του ρόλου και της βαρύτητας που κατέχει η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού σε αυτή τη διαδικασία. Το θέμα αυτό έχει επιλεγεί για δύο λόγους: πρώτον, η αυτοαξιολόγηση απαιτεί ούτως ή άλλως μια διαδικασία κριτικού στοχασμού και δεύτερον, διότι πρόκειται για ένα θέμα που συνήθως οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν για τη χρησιμότητά της, στην πράξη όμως αποφεύγουν να μπουν σε τέτοιου είδους διαδικασίες. Η διεργασία της αυτοαξιολόγησης είναι μια επίπονη, χρονοβόρα διαδικασία για τον εκπαιδευτικό, η οποία απαιτεί από αυτόν όχι μόνο το θάρρος της αυτοκριτικής αλλά και πιθανό 'ξεβόλεμα', αφού, όπως αναφέρθηκε και στη θεωρητική προσέγγιση, υπάρχει ενδεχόμενο να κρίνει την ανάγκη αλλαγής κάποιων τυποποιημένων διαδικασιών.

Η διάρκεια του εργαστηρίου υπολογίζεται στις 2 ώρες, συμπεριλαμβανομένης της διαδικασίας γνωριμίας της ομάδας, επομένως ο χρόνος είναι περιορισμένος για πολλαπλές επιλογές στις τεχνικές και στα μέσα. Στην περίπτωση μας η μέθοδος είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες της συγκεκριμένης θεματικής και συνδυάζεται με κάποιες βιωματικές δραστηριότητες από το χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων (εργασία σε ομάδες, καταϊγισμός ιδεών κτλ.). Τα βήματα του εργαστηρίου, με βάση τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα, είναι τα εξής:

- Αρχικά γίνεται γνωριμία της ομάδας. Αφιερώνονται λίγα λεπτά για να εξοικειωθούν τα μέλη της ομάδας μεταξύ τους και να ενημερωθούν για το θέμα του εργαστηρίου και τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί.
- Στη συνέχεια γίνεται διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών. Εδώ μας ενδιαφέρει ο προσδιορισμός των αναγκών για κριτικό στοχασμό, μέσα από τις απόψεις των συμμετεχόντων που αφορούν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Συντονίζεται μια πρώτη συζήτηση, που στοχεύει από τη μια μεριά, στον εντοπισμό των δυσλειτουργικών απόψεων, ενώ από την άλλη, στη συνειδητοποίηση των ίδιων των συμμετεχόντων της δυσλειτουργικότητας που επιφέρουν οι απόψεις αυτές στο επάγγελμά τους, έτσι ώστε να υποκινηθεί το ενδιαφέρον τους για περαιτέρω επεξεργασία του θέματος. Χρήσιμες ερωτήσεις σε αυτή τη φάση είναι οι εξής:
  - Τι άποψη έχετε για την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού;
  - Εσείς την εφαρμόζετε τακτικά;
  - Αν ναι, πώς την αξιοποιείτε στη συνέχεια;
  - Ποιες δυσκολίες συναντάτε; Ποια είναι τα εμπόδια;
- Ακολουθεί η δεύτερη φάση της μεθόδου, όπου μας ενδιαφέρει η καταγραφή των παραδοχών των συμμετεχόντων. Ζητάμε από τους συμμετέχοντες να διατυπώσουν ατομικά τις απόψεις τους για το θέμα της αξιολόγησης, με έμφαση στην αυτοαξιολόγηση. Στη συνέχεια, οι απόψεις αυτές συζητούνται σε μικρές ομάδες και τέλος, στην ολομέλεια.
- Οι απόψεις των συμμετεχόντων καταγράφονται ομαδοποιημένες, μελετώνται και εντοπίζονται αυτές που θα τεθούν σε κριτική επεξεργασία, με τη συμφωνία όλης της ομάδας.
- Επιλέγονται τα κατάλληλα έργα τέχνης, τα οποία θα λειτουργήσουν ως εναύσματα για το θέμα της αυτοαξιολόγησης. Λόγω του περιορισμένου χρόνου, η επιλογή των

έργων γίνεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτή. Τα έργα τέχνης για το συγκεκριμένο θέμα είναι κάποιοι πίνακες ζωγραφικής του Caravaggio και η γαλλική ταινία «Ανάμεσα στους τοίχους» του Λοράν Καντέ.

- Στη συνέχεια, αφού διατυπωθούν οι παραδοχές που θα εξεταστούν, γίνεται η παρουσίαση κι επεξεργασία των έργων τέχνης. Κατά την ανάλυση των έργων τέχνης ακολουθούνται τα παρακάτω βήματα:
  - Αρχικά σε κάθε έργο τέχνης δίνεται χρόνος για παρατήρηση.
  - Οι συμμετέχοντες προτρέπονται να γράφουν σε μικρές λεζάντες τα όσα παρατηρούν ή να τα αναφέρουν προφορικά, ανάλογα το είδος του έργου (αν είναι ταινία ή πίνακας ζωγραφικής).
  - Στη συνέχεια, διατυπώνουν κάποιες πρώτες ερωτήσεις, χωρίς ωστόσο να βγουν ακόμα συμπεράσματα. Από αυτές τις ερωτήσεις, οι οποίες καταγράφονται, εντοπίζονται οι πιο καίριες για τους ίδιους.
  - Απομακρύνονται και επιστρέφουν ξανά στο έργο. Απαντούν στο βασικό ερώτημα 'τι συμβαίνει εδώ';
  - Εκφράζονται συναισθήματα που σχετίζονται με το έργο. Εντοπίζονται παράξενες σχέσεις ή γεγονότα και οι εκπλήξεις καταγράφονται στον πίνακα.
  - Εντοπίζονται συμβολισμοί και νοήματα. Γίνεται προσπάθεια ερμηνείας τους.
  - Επανέρχονται στο αρχικό βασικό ερώτημα. Ο εκπαιδευτής θέτει ανατρεπτικά ερωτήματα για να προκαλέσει διανοητικές αλλαγές.
  - Εξάγονται τα πρώτα συμπεράσματα.
  - Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη όσα ειπώθηκαν, οι συμμετέχοντες αναμετρούνται εκ νέου με το έργο συνολικά, μέσα από μια ολιστική προσέγγιση.

Η ίδια διαδικασία ακολουθείται σε όλα τα έργα τέχνης διαδοχικά, συσχετίζοντας κάθε φορά τις ιδέες που προκύπτουν με στοιχεία γύρω από το εξεταζόμενο θέμα, που είναι η αυτοαξιολόγηση.

- Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας καταγράφονται οι απόψεις γύρω από το θέμα, ενώ στη συνέχεια δίνεται η δυνατότητα να επανεξεταστούν οι αρχικές παραδοχές και να παρατηρηθούν τυχόν αλλαγές. Η διαδικασία ολοκληρώνεται με μια συζήτηση στην ολομέλεια γύρω από τις αλλαγές στις απόψεις των συμμετεχόντων, ενώ εκφράζονται τα συναισθήματά τους για τη διεργασία που ακολουθήθηκε και για τη συμμετοχή τους συνολικά στο συγκεκριμένο εργαστήριο.



Αυτή η έρευνα συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο – ΕΚΤ) και Ελληνικούς εθνικούς πόρους, μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς – Ερευνητικό Πρόγραμμα: Ηράκλειτος ΙΙ. «Επενδύοντας στο μέλλον σας»

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων – Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2010). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Θεωρητικό Πλαίσιο και Μέθοδος Εφαρμογής. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 19.
- Κόκκος, Α. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λιντζέρης, Π. (2007). *Η Σημασία του Κριτικού Στοχασμού και του Ορθολογικού Διαλόγου στη Θεωρία του Jack Mezirow για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Μέγα, Γ. (2011). Η Τέχνη στο Σχολικό Σύστημα ως Στοχαστική Διεργασία. Στο Α. Κόκκος & Συν., *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες* (σ. 21-67). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φρέιρε Π. (1974). *Η αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Κέδρος.
- Adorno, T. (1970 [2000]). *Αισθητική Θεωρία*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Adorno, T. (1997). *Η Κοινωνιολογία της Μουσικής*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Brookfield, St. (2000 [2007]). Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση ως κριτική της ιδεολογίας. Στο: J. Mezirow & Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σ. 157-179). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, J. (2000 [2007]). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο: J. Mezirow & Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σ. 43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.

### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

Bourdieu, P. & Darbel, A. (1991). *The Love of Art: European Art Museums and their Public*. Cambridge: Polity.

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

Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. Penguin: New York

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

Greene, M. (2000). *Releasing the Imagination*. San Francisco: Jossey-Bass.

Illeris, K. (2004). Transformative learning in the perspective of a comprehensive learning theory. *Journal of Transformative Education*, 2, 79-89.

Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 3, 185-198.

Perkins, D.N. (1994). *The Intelligent Eye*. Los Angeles: Getty.

## Εργαστήριο 27: Κριτική ανάλυση των χαρακτηριστικών της περιβαλλοντικής πληροφορίας που παρέχεται από τα ΜΜΕ

**Ράγκου Πολυξένη**, Λέκτορας Διδακτικής της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης - Σπουδαστήριο Δασικής Αναψυχής, Περιβαλλοντικής Αγωγής και Κοινωνιολογίας - Σχολή Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος, Α.Π.Θ., [pragkou@for.auth.gr](mailto:pragkou@for.auth.gr) , [pragou@otenet.gr](mailto:pragou@otenet.gr)

**Γιαννακογεώργου Όλγα**, Εκπαιδευτικός/Φιλολόγος, μέλος της Παιδαγωγικής Ομάδας του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Μεσολογγίου, [olgagiannak@otenet.gr](mailto:olgagiannak@otenet.gr)

### Περίληψη

Η όξυνση των περιβαλλοντικών προβλημάτων γεννά την ανάγκη περιβαλλοντικά ενημερωμένων και ευαισθητοποιημένων πολιτών. Τα ΜΜΕ θα μπορούσαν να αποτελέσουν σημαντική πηγή πληροφόρησης για τα περιβαλλοντικά ζητήματα και να αποτελέσουν σημαντικό εργαλείο στη συνειδητοποίηση του κοινού για αυτά.

Ποια είναι όμως η ποιότητα της περιβαλλοντικής πληροφορίας που περνάει από τα ΜΜΕ; Ποια χαρακτηριστικά έχει; Πώς προσλαμβάνεται από τον πολίτη ;

Η παρούσα πρόταση βιωματικού εργαστηρίου επιχειρεί να συμβάλει στη διερεύνηση της προσέγγισης των περιβαλλοντικών ζητημάτων από τα ΜΜΕ. Σκοπός του εργαστηρίου είναι α) μέσα από την κριτική ανάλυση άρθρων να αναδειχθούν τα χαρακτηριστικά της περιβαλλοντικής πληροφορίας, οι ενδεχόμενες παραλήψεις, ελλείψεις, παρανοήσεις και ασάφειες σχετικά με το περιβαλλοντικό ζήτημα που διαπραγματεύεται το άρθρο και β) να σκιαγραφηθούν οι βασικοί άξονες –κριτήρια που θα χρησιμοποιηθούν ως μεθοδολογικό εργαλείο περιγραφής και ανάλυσης του περιεχομένου ενός άρθρου περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος, που θα στηρίζεται στις αρχές της αειφορίας και θα λαμβάνει υπόψη τον πολύπλοκο και συστημικό χαρακτήρα των περιβαλλοντικών ζητημάτων.

**Λέξεις-Κλειδιά** : Περιβαλλοντική πληροφορία, ΜΜΕ, αειφορία, συστημική ανάλυση

### Abstract

#### Critical analysis of the environmental information provided by the media

**Ragkou Poly**, Lecturer of Environmental Education, School of Forestry and Natural Environment, University of Thessaloniki

**Giannakogeorgou Olga**, Professor of Greek/Member of the Educational team of the Environmental Education Center of Missolonghi -Thermo

It is becoming increasingly accepted in society that attitudes, values and behaviour towards the environment need to change if we are to survive as a species. Furthermore, the environmental challenges demand a holistic, systemic and global way of thinking about environment that, inextricably links environmental issues to socio-economic parameters. Environmental changes create increasing pressures for media to address environmental issues in a sufficient way, without neglecting social, ecological and economic dimensions of the issues. But what is the quality of environmental information that passes through the media and in particular the written press, what are the characteristics and features of the environmental message and what is the impact of the message transmitted on the reader? The purpose of this workshop proposal is a) through a content analysis of the article to highlight the characteristics of the content and point out the eventual misunderstandings and ambiguities about the environmental issue addressed by the article and b) to outline the main principles-criteria, used as a methodological tool, based on the principles of sustainability and takes into account the complexity and systemic nature of environmental issues, for describing and analyzing the content of an article in the environmental domain.

**Keywords:** Environmental message, mass media, sustainability, systems analysis.

### **Θεωρητική Προσέγγιση**

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι διαταραχές στο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον, που προκλήθηκαν από το μοντέλο ανάπτυξης που υιοθετήθηκε σε παγκόσμιο επίπεδο, χαρακτηρίζονται από το μαζικό τους χαρακτήρα και την παγκοσμιότητα των επιπτώσεών τους (Ράγκου, 2004). Η υποβάθμιση της ποιότητας του περιβάλλοντος και τα φαινόμενα της οικολογικής κρίσης που τη συνοδεύουν έχουν άμεση σχέση, όχι μόνο με την ποιότητα των συνθηκών διαβίωσης όλων των ειδών, συνεπώς και του ανθρώπου, αλλά και με τη δυνατότητα και τις προοπτικές επιβίωσής τους.

Είναι ευρέως αποδεκτό σήμερα ότι η επίλυση τέτοιων ζητημάτων δεν είναι μόνο θέμα των ειδικών αλλά απαιτεί ευρύτερη κοινωνική συμμετοχή. Η όξυνση των περιβαλλοντικών προβλημάτων γεννά την ανάγκη περιβαλλοντικά ενημερωμένων και ευαισθητοποιημένων πολιτών. Η αποτελεσματική αντιμετώπισή των περιβαλλοντικών ζητημάτων προϋποθέτει μια συνθετική προσέγγιση και μια ολιστική οπτική του περιβάλλοντος, ώστε να γίνονται περισσότερο αντιληπτές οι σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ βιοφυσικών, κοινωνικο-οικονομικών και πολιτικών παραμέτρων των περιβαλλοντικών ζητημάτων (Ραγου, 2000). Η ευαισθητοποίηση του σύγχρονου ανθρώπου και η έγκυρη ενημέρωση για τα περιβαλλοντικά ζητήματα αποδεικνύεται απίστευτης αναγκαιότητας πράξη, για να

επαναπροσδιορίσουμε τη σχέση μας με το περιβάλλον στον 21ο αιώνα (Ράγκου, 2004). Άρα απαιτείται από τον πολίτη ένα υπόβαθρο γνώσεων, κριτική προσέγγιση και αλλαγές σε στάσεις, συμπεριφορές και αντιλήψεις.

Πολίτες ενημερωμένοι και ευαισθητοποιημένοι σε περιβαλλοντικά ζητήματα θα μπορούσαν να καταστούν πιο ενεργοί, επηρεάζοντας θέσεις, αποφάσεις και πολιτικές προς όφελος του περιβάλλοντος και να συμβάλουν στη διαμόρφωση ενός νέου περιβαλλοντικού ήθους, δηλαδή ενός νέου κοινωνικού ήθους που θα λειτουργήσει ως αφετηρία για ένα βαθύτερο μετασχηματισμό της σκέψης και της πρακτικής του ανθρώπου, στην κατεύθυνση μιας αρμονικής συμβίωσης των ανθρώπινων κοινωνιών αλλά και της συνύπαρξης του ανθρώπινου είδους με τα άλλα είδη του πλανήτη (Φλογαΐτη, 1993; Ράγκου, 2004; Καστάνη, et al., 2008).

Τα Μ.Μ.Ε. και κυρίως η τηλεόραση, έχοντας πρόσβαση σε μεγάλα τμήματα του πληθυσμού, μπορούν να επηρεάσουν τις προσωπικές συμπεριφορές, τις στάσεις και τις αντιλήψεις, καθώς αποτελούν την κύρια πηγή πληροφόρησης γύρω από πολλά θέματα της σύγχρονης ζωής, συνεπώς και για τα περιβαλλοντικά ζητήματα (Liebler & Bendix, 1996; Stamm, et al., 2000; Williams, 2000; Bengston, et al., 2005; Pollak & Zint, 2006; Scanavis & Sakellari, 2007). Επομένως δίκαια θεωρούνται ως ένα ισχυρό μέσο άτυπης περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για το ευρύ κοινό που μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο στη συνειδητοποίηση του κοινού για τα ζητήματα του περιβάλλοντος (Anderson, 1991; Τσέκος & Ματθόπουλος, 2004; Scanavis & Sakellari, 2007; Μπαλτζάκη & Ράγκου, 2010).

Σήμερα, σε αρκετές χώρες της Ευρώπης και της Αμερικής, υπάρχει ένα κίνημα του κοινού που απαιτεί από τα ΜΜΕ και ιδιαίτερα από τα έντυπα μέσα, να είναι αντικειμενικά και κριτικά απέναντι στα θέματα που διαπραγματεύονται και να εκπληρώνουν την κοινωνική τους αποστολή, που είναι η πληροφόρηση και η έγκυρη διαμόρφωση απόψεων με συνέπεια (Canan & Hartman, 2007; Stocking & Holstein, 2009).

Δυσνητικά, τα ΜΜΕ θα μπορούσαν να είναι φορείς ενός περιβαλλοντικού περιεχομένου υψηλής ποιότητας και να παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην ενημέρωση και στην ευαισθητοποίηση των πολιτών. Ποια είναι όμως η ποιότητα της περιβαλλοντικής πληροφορίας που περνάει από τα ΜΜΕ; Ποια χαρακτηριστικά έχει; Πώς προσλαμβάνεται από τον πολίτη; Σε ποιο βαθμό ανταποκρίνεται ένα άρθρο περιβαλλοντικού περιεχομένου στα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο περιβαλλοντικός λόγος; Βοηθάει τις κοινωνικές ομάδες και τα άτομα να συνειδητοποιήσουν τα περιβαλλοντικά ζητήματα και να ευαισθητοποιηθούν γύρω απ' αυτά; Να αντιληφθούν και να κατανοήσουν την πολύπλοκη φύση του περιβάλλοντος, που απορρέει από την αλληλεπίδραση οικολογικών, κοινωνικών



και οικονομικών πτυχών του ώστε να αποκτήσουν μια σφαιρική και ολοκληρωμένη αντίληψη για τις σχέσεις ανθρώπου-περιβάλλοντος;

Έρευνες έχουν δείξει ότι, παρά την έκρηξη της περιβαλλοντικής πληροφορίας και τη θεαματική, μερικές φορές, άνοδο του ενδιαφέροντος του κοινού για το περιβάλλον, τα ΜΜΕ δεν παρέχουν υψηλού επιπέδου περιβαλλοντική πληροφόρηση (Corbett, 1992; Ostman & Parker, 1987; Bowman & Hanaford, 1977; Tsekos & Matthopoulos, 2008).

Μια τέτοια διαπίστωση καθιστά αναγκαία τη θωράκιση των πολιτών με ικανότητες κριτικής προσέγγισης της περιβαλλοντικής πληροφορίας και διαχείρισης των περιβαλλοντικών μηνυμάτων, δεδομένης της αναγκαιότητας για έγκυρη πληροφόρηση σε ένα μιντιακό περιβάλλον που εν πολλοίς προσδιορίζεται από σκοπιμότητες.

Τα περιβαλλοντικά θέματα, ως πεδίο αναφοράς, όπου θα μπορούσε να εστιάσει η Εκπαίδευση Ενηλίκων, προβάλλουν στις μέρες μας επιτακτικά, απαιτώντας καθολική συμμετοχή για την επίλυσή τους. Που σημαίνει ότι οι κοινωνίες τόσο σε επίπεδο ατόμων όσο και μέσα από συλλογικούς μηχανισμούς πρέπει να καταστούν ικανές να διαχειριστούν τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Περισσότερο από ποτέ χρειάζεται – συχνά αντίθετα προς τις επιδιώξεις των κρατούντων – οι πολίτες να είναι ενεργοί, κοινωνικά υπεύθυνοι και αυτοδύναμα σκεπτόμενοι, αναγκαιότητα που καθιστά ζωτικής σημασίας μια διαρκή πορεία κριτικού στοχασμού και συνεχούς αναστοχασμού των ζητημάτων. Σε αυτή την περίπτωση, η Εκπαίδευση Ενηλίκων θα μπορούσε να αναχθεί σε πεδίο συνεχούς, ανοικτής αναζήτησης όπου οι πολίτες θα ήταν δυνατόν να επανεξετάζουν τις αιτίες και τις ιδεολογικές ρίζες των προβληματικών καταστάσεων που αντιμετωπίζουν και να αναζητούν λειτουργικές λύσεις (Κόκκος, 2006). Ειδικότερα στα περιβαλλοντικά ζητήματα, η Εκπαίδευση Ενηλίκων μπορεί να καλύψει μια υπαρκτή αναγκαιότητα, ασκώντας τα άτομα στη διαχείριση της περιβαλλοντικής πληροφορίας, εξοπλίζοντας τα με γνώσεις, ικανότητες και στάσεις, προσδοκώντας μια ενσυνείδητη δράση μέσα από τη λειτουργία των ατόμων ως υπεύθυνων πολιτών, θέλοντας να συμβάλει στη διαμόρφωση ενός νέου ήθους στη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον του, που θα οδηγήσει στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων προς την κατεύθυνση της αειφόρου ανάπτυξης.

Η ιδέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων με εργαλείο τη χρησιμοποίηση άρθρων από τον έντυπο, ηλεκτρονικό τύπο και τα blogs, υπηρετεί τη βασική αρχή Εκπαίδευσης Ενηλίκων που προϋποθέτει θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων και των αναγκών των εκπαιδευομένων (Παπάνης & Ρουμελιώτου, 2007), μάλιστα μέσα από μια πρακτική οικεία και ως προς το μέσο και ως προς τη θεματολογία, φτάνοντας παράλληλα στην ίδια την ουσία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, η οποία ως εκπαίδευση νοείται σε μια διαρκή

αλληλεπίδραση με την κοινωνικο-οικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα (Βεργίδης, 2003).

Ως προς τη διδακτική μεθοδολογία, η πρακτική της εργασίας σε ομάδες, σε συνδυασμό με συζήτηση που προτείνεται, επιλέγεται ως μία από τις πλέον αποτελεσματικές μεθόδους στην Εκπαίδευση Ενηλίκων διότι επιδιώκει να καλλιεργήσει και προκαλεί την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων, ενθαρρύνοντας τους στην κατάθεση των εμπειριών και αξιών που φέρουν μέσα τους, περιορίζοντας ως προς τους εκπαιδευτές το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας με εισήγηση και μονόλογο (Knowles, 1990; Κόκκος, 1999α; Courau, 2000). Στηρίζεται στη βασική θεωρία ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη φυσική ικανότητα να μαθαίνουν, αλλά μαθαίνουν κυρίως μέσω της πράξης. Μάλιστα, όταν οι εκπαιδευόμενοι αντιληφθούν ότι το περιεχόμενο της μάθησης σχετίζεται με την προσωπική τους συμβολή και ότι είναι συνυπεύθυνοι της διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η μάθηση διευκολύνεται, ενώ οι γνώσεις εσωτερικεύονται και διατηρούνται για περισσότερο χρόνο, διότι τις διαχειρίζονται με όλο τους το είναι, δηλαδή με το συναίσθημα και με τη νόηση (Rogers, 1999)

Η υιοθέτηση εκπαιδευτικών τεχνικών όπως η συζήτηση και η εργασία σε ομάδες (Gross-Davis, 1993; Κόκκος & Λιοναράκης, 1998; Βαϊκούση, et al., 1999), παρέχει στον εκπαιδευτή το πλεονέκτημα και τη δυνατότητα να λειτουργήσει στην ομάδα σε ρόλο εμπνευστή των εκπαιδευομένων, αφήνοντας σε δεύτερο πλάνο τον παλιό του ρόλο, αυτόν του κατόχου και μεταφορέα της γνώσης ή της αυθεντίας (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998; Κόκκος, 2002). Οι προϋποθέσεις αυτές κρίνονται αναγκαίες για την αποτελεσματικότητα των στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αν και ταυτόχρονα ελλοχεύουν κίνδυνοι που μπορούν να οδηγήσουν ακόμα και στη διάλυση του εκπαιδευτικού προγράμματος, καθώς στην περίπτωση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων η σχέση εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων είναι μια διαρκής ισορροπία μεταξύ αμφισβήτησης και αποδοχής εκατέρωθεν (Rogers, 1989).

Ο εκπαιδευτής ως εμπνευστής επιδιώκει την εκδήλωση της δημιουργικής έκφρασης των ατόμων και επιχειρεί να ενεργοποιήσει και να αναπτύξει κοινωνικές ικανότητες μέσα από σχέσεις που βασίζονται στη συνεργατικότητα, την πρωτοβουλία, την αμοιβαία εμπιστοσύνη, την ειλικρίνεια, την ενσυναισθητική κατανόηση και την αποδοχή. Διευκολύνει την ομάδα και τα μέλη της να ενεργοποιηθούν, να θέσουν στόχους και να κινητοποιηθούν αποτελεσματικά για την επίτευξή τους, αναπτύσσοντας τη δυναμική της ομάδας και απελευθερώνοντας τον αυθορμητισμό της (Κόκκος, 1999β).

Η εναλλασσόμενη και συνεχής εμπλοκή διδασκομένων και διδασκόντων στην αναζήτηση, τη δράση, το στοχασμό και τον αναστοχασμό που προτείνει το παρόν εργαστήριο - βασική

επίσης επιδίωξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998) - δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να κρίνει την προσφερόμενη γνώση μέσα από προσωπικές εμπειρίες, ενώ του καλλιεργεί το αίσθημα ότι ο ίδιος ισότιμα παίζει κυρίαρχο ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, δημιουργώντας χώρο και για εξατομικευμένη εκπαίδευση (Καπαγιάννη, 2006, σσ. 31-32).

Θεωρώντας δεδομένο ότι οι ενήλικοι μπορούν να συσχετίσουν πλήθος αφηρημένων εννοιών κατανοώντας τις αλληλεπιδράσεις τους και να διερευνήσουν συγκριτικά μέσω του κριτικού στοχασμού όλες τις συχνά αντιφατικές πλευρές ενός ζητήματος, επιδιωκόμενος σκοπός είναι η εκπαίδευση ενηλίκων ως συγκροτημένη μαθησιακή διεργασία να οδηγήσει στην απελευθέρωση των ατόμων από χρόνιες παραδοχές και παγιωμένες πεποιθήσεις, στις οποίες ήταν μακροχρόνια προσκολλημένοι, λόγω του πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο έζησαν, ώστε τελικά να οδηγηθούν σε μια επαναξιολόγηση της ισχύουσας πραγματικότητας και σε μια πιο εναρμονισμένη ένταξή τους στην πραγματικότητα αυτή (Mezirow, 2000). Έτσι ακριβώς θα μπορούσε να οριστεί και η μάθηση για τους ενήλικες, δηλαδή ως μια σταδιακή αλλαγή σε πρότυπα σκέψης, δράσης αλλά και σε συναισθήματα (Δημητριάδη, 2003).

Η ίδια η διαδικασία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων γίνεται ιδιαίτερα δημιουργική και για τον ίδιο τον εκπαιδευτή, καθώς του προσφέρει τη δυνατότητα να μαθαίνει συνεχώς μέσα από τις διεργασίες της συλλογικής κριτικής επεξεργασίας των απόψεων και των εμπειριών και της συνεχούς αλληλεπίδρασης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων στη συνεργατική ομάδα (Κόκκος, 2005).

Το προτεινόμενο εργαστήριο για ενήλικες δε φιλοδοξεί να καλύψει όλα τα ζητήματα που θέτει η περιβαλλοντική ενημέρωση μέσα από τα ΜΜΕ, ούτε πολύ περισσότερο να επιλύσει κάποιο περιβαλλοντικό ζήτημα. Βασική επιδίωξη είναι η άσκηση των πολιτών στην κριτική προσέγγιση της περιβαλλοντικής πληροφορίας που παρέχεται από τα ΜΜΕ και η αξιολόγησή της.

## **Βιωματικό εργαστήριο**

### **Εισαγωγή**

Η πρόταση μας για το βιωματικό εργαστήριο ενσωματώνει στοιχεία που προέρχονται από την ανάλυση τριών εκπαιδευτικών πεδίων : της επιστήμης της Επικοινωνίας, της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ). Καθένα από αυτά τα πεδία οδηγεί σε μια σειρά εξειδικευμένων εκπαιδευτικών προτάσεων που χρησιμοποιήθηκαν για την τελική σύνθεση του πλαισίου στο οποίο εγγράφεται το παρόν βιωματικό εργαστήριο.

Για τα δύο πρώτα πεδία έγινε αναφορά στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας. Στη συνέχεια θα παραθέσουμε τις σημαντικότερες κατευθυντήριες αρχές και τα χαρακτηριστικά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, βάσει των οποίων δομήθηκαν τα κριτήρια για την ανάλυση περιεχομένου του κειμένου που θα επεξεργαστούν οι εκπαιδευόμενοι. Τα χαρακτηριστικά αυτά και οι αρχές είναι :

- Η ΠΕ συμβάλλει ώστε το άτομο να αποκτήσει αντίληψη της συνθετότητας και πολυπλοκότητας των περιβαλλοντικών ζητημάτων. Το περιβάλλον που προωθεί δηλαδή η ΠΕ είναι μια συστημική πραγματικότητα (UNESCO, 1977α; UNESCO, 1977β, σσ. 27-56; Φλογαΐτη, 1993, 2005).
- Η πολύπλοκη φύση του περιβάλλοντος απορρέει από την αλληλεπίδραση μεταξύ οικολογικών, κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών παραμέτρων (UNESCO, 1977α, 1977β).
- Η ΠΕ εξετάζει τα περιβαλλοντικά ζητήματα από μια παγκόσμια σκοπιά, ενώ παράλληλα λαμβάνει υπόψη τις τοπικές ιδιαιτερότητες. Επιπλέον προσεγγίζει τα θέματα σε διαφορετικές κλίμακες χρόνου (UNESCO, 1977α, σ. 17)
- Η ΠΕ έχει ως σκοπό να βοηθήσει τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες να αναπτύξουν αίσθημα υπευθυνότητας και διάθεση για ενεργό συμμετοχή και δράση για την πρόληψη και την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων (UNESCO, 1977α, σσ. 15-19).
- Η ΠΕ είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία που βάζει τον εκπαιδευόμενο στην περιπέτεια της κριτικής στάσης απέναντι στον εαυτό του, στην κοινωνία του και στο σύστημα αξιών της (Giordan & Souchon, 1992; Robottom & Hart, 1993).
- Η ΠΕ αναδεικνύει την αξία και την αναγκαιότητα της συνεργασίας σε επίπεδο τοπικό και παγκόσμιο για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων (UNESCO, 2004).
- Η ΠΕ δεν μελετά το περιβάλλον από μόνο του, αλλά τη σχέση μας με το περιβάλλον (Sauvé, 1997α, 1997β).
- Οι στόχοι της ΠΕ εκτός από γνωστικοί είναι και στόχοι συνειδητοποίησης, στάσεων, συμμετοχής, ανάπτυξης δεξιοτήτων (UNESCO, 1977β, σ. 55).

Από τα τρία επιστημολογικά παραδείγματα που επηρέασαν την εκπαιδευτική έρευνα και πράξη<sup>47</sup> (Robottom & Hart, 1993, σ. 27), αυτό που ανταποκρίνεται στη γενικότερη φιλοσοφία της ΠΕ και το υιοθετούμε στο πλαίσιο του παρόντος εργαστηρίου, είναι το κοινωνικά κριτικό παράδειγμα.

---

<sup>47</sup> Θετικιστικό, ερμηνευτικό και κοινωνικά κριτικό

Ειδικότερα η κοινωνικά κριτική ΠΕ :

- Επιδιώκει αλλαγή της περιβαλλοντικής, κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας
- Εμπνέεται από μια οικοκεντρική-οικοκοινωνική περιβαλλοντική ιδεολογία και θεωρεί ότι απαιτούνται ριζικές αλλαγές του οικονομικού μοντέλου ανάπτυξης (Ο' Riordan, 1981; Fien, 1993)
- Οι γνώσεις προκύπτουν από διαδικασίες συλλογικής διερεύνησης
- Εμπλέκει εκπαιδευτές και εκπαιδευομένους σε κριτικές, συνεργατικές διερευνήσεις των περιβαλλοντικών ζητημάτων
- Καλλιεργεί τη διάθεση για ανάληψη της κοινωνικής ευθύνης και για συλλογική περιβαλλοντική δράση
- Συσχετίζει την αιτία των συλλογικών παρανοήσεων με την ιδεολογία
- Στοχεύει σε μια φωτισμένη αυτογνωσία
- Η κοινωνικά κριτική ΠΕ επιδιώκει κοινωνική αλλαγή
- Στην κοινωνικά κριτική προσέγγιση οι λέξεις κλειδιά είναι : αναδεικνύω και αλλάζω

### **Σκοπός του εργαστηρίου**

Η παρούσα πρόταση βιωματικού εργαστηρίου επιχειρεί να συμβάλει στη διερεύνηση της προσέγγισης των περιβαλλοντικών ζητημάτων από τα ΜΜΕ. Σκοπός του εργαστηρίου είναι α) μέσα από την κριτική ανάλυση άρθρων περιβαλλοντικού περιεχομένου να αναδειχθούν τα χαρακτηριστικά της περιβαλλοντικής πληροφορίας, οι ενδεχόμενες παραλήψεις, ελλείψεις, παρανοήσεις και ασάφειες σχετικά με το περιβαλλοντικό ζήτημα που διαπραγματεύεται το άρθρο και β) να σκιαγραφηθούν οι βασικοί άξονες –κριτήρια που θα χρησιμοποιηθούν ως μεθοδολογικό εργαλείο περιγραφής και ανάλυσης του περιεχομένου ενός άρθρου περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος, που θα στηρίζεται στις αρχές, στη φιλοσοφία και στους στόχους μιας Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία και θα λαμβάνει υπόψιν τον πολύπλοκο και συστημικό χαρακτήρα των περιβαλλοντικών ζητημάτων.

### **Ανάλυση περιεχομένου**

Ως μεθοδολογικό εργαλείο για την ανάλυση του κειμένου που θα επεξεργαστούν οι εκπαιδευόμενοι επιλέχθηκε η ανάλυση περιεχομένου (content analysis). Η επιλογή της μεθόδου έγινε γιατί επιτρέπει να προσεγγίσει κανείς ταυτόχρονα στόχους περιγραφικούς και στόχους ανάλυσης (Bardin, 2001). Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια μέθοδος έρευνας

που επιτρέπει στον μελετητή να περιγράψει, να αποσαφηνίσει, να κατανοήσει ή να ερμηνεύσει μια πραγματικότητα που προέρχεται από πληροφορίες, περιεχόμενες εμμέσως ή αμέσως σε έντυπο ή οπτικοακουστικό υλικό, σχετικό με την εν λόγω πραγματικότητα (Bonville, 2000). Αναλύει κείμενα ως προς την παρουσία και τη συχνότητα συγκεκριμένων όρων, αφηγήσεων ή εννοιών. Παρέχει βαθιά γνώση για τους τρόπους με τους οποίους η ομιλία και τα κείμενα συνεισφέρουν στη διαμόρφωση και στην αναπαραγωγή κοινωνικών νοημάτων και μορφών γνώσης.

Αν και η χρήση της έχει μία προ-ιστορία στον τομέα της κοινωνιολογίας και της ψυχολογίας, από τη δεκαετία του '80, η ανάλυση περιεχομένου έχει γίνει ένα όλο και περισσότερο σημαντικό εργαλείο στη επικοινωνιακή έρευνα, π.χ ανάλυση κειμένων στα Μ.Μ.Ε (άρθρα στις εφημερίδες και περιοδικά, εκπομπές στα ηλεκτρονικά Μ.Μ.Ε, καθώς και οπτικό περιεχόμενο) (Neuendorf, 2002). Στις περιπτώσεις αυτές, η ανάλυση περιεχομένου είναι ένα εργαλείο ανάλυσης και αξιολόγησης. Συνδυάζει δεδομένα από την κειμενική ανάλυση και στοιχεία από τα ΜΜΕ (κυκλοφορία φύλλων, αριθμός αναγνωστών, ακροατών ή τηλεθεατών, συχνότητα έκδοσης κ.λ.π.).

Η δόμηση του συστήματος των κριτηρίων-δεικτών για την ανάλυση του άρθρου είναι αποτέλεσμα μιας διαδικασίας ανασύνθεσης με τη βοήθεια της ανάλυσης του περιεχομένου.

Στο πλαίσιο του παρόντος εργαστηρίου, η ανάλυση περιεχομένου αντιστοιχεί στην ανάπτυξη ενός μεθοδολογικού εργαλείου με τη μορφή μιας λίστας ελέγχου (checklist) και των αντίστοιχων κριτηρίων για την κατηγοριοποίηση της πληροφορίας. Με το μεθοδολογικό αυτό εργαλείο είναι δυνατόν να μετρηθεί η παρουσία ή η απουσία ενός χαρακτηριστικού (έννοιας, πληροφορίας, κ.λ.π.).

Είδαμε το άρθρο μέσα από δυο οπτικές : εξωτερικά χαρακτηριστικά (ταυτότητα) του άρθρου και ανάλυση του τρόπου με τον οποίο διαπραγματεύεται το περιβαλλοντικό θέμα. Έτσι στην πραγματικότητα δημιουργήθηκαν δυο λίστες ελέγχου για τις ανάγκες ανάλυσης του κειμένου (Μπαλτζάκη & Ράγκου, 2010).

## **Διεξαγωγή του εργαστηρίου**

### *Εισαγωγή*

Το πρώτο μέλημα των εκπαιδευτών είναι η δημιουργία επιθυμητού κλίματος επικοινωνίας, εμπιστοσύνης, συνεργασίας και δημιουργικής ανταλλαγής πληροφοριών (π.χ. ανταλλαγή εμπειριών για τις πηγές πληροφόρησης, για τον προσφερόμενο χρόνο ενημέρωσης κ.λ.π.) μεταξύ των επιμορφούμενων και των εκπαιδευτών στο εργαστήριο (Δημητριάδη, 2003).

Θα ήταν άκρως επιθυμητό, στο πλαίσιο του εργαστηρίου, να υπήρχε χρόνος, ώστε οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι να επιλέξουν άρθρα σχετικά με περιβαλλοντικά ζητήματα του δικού τους περιβάλλοντος και μάλιστα από πολλές και διαφορετικές πηγές πληροφόρησης. Αυτό στις παρούσες συνθήκες δεν είναι εφικτό.

#### Α΄ ΦΑΣΗ

Διατυπώνονται ευθύς εξ αρχής και με σαφήνεια οι στόχοι του βιωματικού εργαστηρίου και οι μέθοδοι και οι τεχνικές που έχουν σχεδιασθεί να χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη των στόχων. Δίνεται στους εκπαιδευόμενους άρθρο εφημερίδας σχετικό με τη ρύπανση των νερών από νιτρικά. Ζητείται από αυτούς προσεκτική ανάγνωση του άρθρου και ξεκινά μια συζήτηση σχετικά με τα περιγραφικά χαρακτηριστικά που θα δομήσουν την ταυτότητα του άρθρου. Για τα περιγραφικά χαρακτηριστικά υιοθετήσαμε τον κώδικα που αναπτύχθηκε από την ανάλυση περιεχομένου τηλεοπτικής εκπομπής περιβαλλοντικού περιεχομένου (Μπαλτζάκη & Ράγκου, 2010). Οι εκπαιδευόμενοι, σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης, συζητούν με τους υπεύθυνους του εργαστηρίου τα πρώτα στοιχεία του άρθρου (πότε γράφηκε, σε ποιο είδος μέσου, ποιος έχει πρόσβαση σε αυτό, ποιο είναι το κεντρικό θέμα, κατά πόσο το άρθρο είναι επιστημονικό ή εκλαϊκευμένο, κατά πόσο οι πηγές του είναι έγκυρες και αξιόπιστες, πόσο γνωστό στους εκπαιδευόμενους είναι το προς διαπραγμάτευση ζήτημα κ.λ.π.)

Έτσι στο τέλος της φάσης αυτής κωδικοποιείται η ταυτότητα του άρθρου με τις παρακάτω κατηγορίες :

1. Τίτλος
2. Είδος άρθρου
3. Μέσο που δημοσιεύτηκε
4. Εμβέλεια μέσου
5. Χρόνος δημοσίευσης
6. Συντάκτης του άρθρου
7. Περιεχόμενο
8. Γενικός στόχος του άρθρου
9. Επιστημονική εγκυρότητα του περιεχομένου
10. Γλώσσα κειμένου
11. Κοινό στο οποίο απευθύνεται
12. Εθνικότητα και τόπος παραγωγής

### *Β΄ ΦΑΣΗ*

Με κείμενο αναφοράς πάντα το άρθρο, οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να το ξαναδιαβάσουν προσεκτικά. Οι εκπαιδευτές του εργαστηρίου, στηριζόμενοι στις θέσεις ότι (Μπαλτζάκη & Ράγκου, 2010):

α) η περιβαλλοντική πραγματικότητα είναι ένα πεδίο κοινωνικο-οικονομικών, πολιτικών και βιοφυσικών αλληλεπιδράσεων,

β) απαιτείται μια ολιστική και συστημική προσέγγιση του περιβάλλοντος ώστε να μην παραβλέπεται η συνθετότητα και η πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών ζητημάτων και

γ) ο πολίτης πρέπει να είναι σε θέση να δει το πρόβλημα μέσα στο κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο που δημιουργείται,

καλούν τους εκπαιδευόμενους να αναζητήσουν μέσα από το άρθρο απαντήσεις για τα παρακάτω ζητήματα :

- Ανατομία του προβλήματος (ορισμός του προβλήματος, αίτια, επιπτώσεις περιβαλλοντικές, κοινωνικο-οικονομικές και πολιτικές)
- Εμπλεκόμενοι φορείς στο πρόβλημα
- Τρόπος με τον οποίο εμπλέκεται κάθε φορέας στη δημιουργία του προβλήματος (ο ρόλος καθενός)
- Επιχειρηματολογία που αναπτύσσεται από κάθε φορέα (π.χ. στοιχεία αντιπαράθεσης, συγκρουόμενες απόψεις για το ζήτημα, παρουσίαση δηλαδή των όρων του δημόσιου debate)
- Λύσεις για την αντιμετώπιση του προβλήματος
  - Μέσα για την επίτευξη των λύσεων
  - Υπεύθυνοι φορείς για την επίλυση
  - Δυσκολίες στην εφαρμογή των λύσεων
  - Τρόποι αντιμετώπισης των δυσκολιών
  - Προτάσεις τρόπων δράσης για τον πολίτη
- Προσέγγιση του προβλήματος σε διαφορετικές κλίμακες τόπου (τοπικά, εθνικά, παγκόσμια)
- Προσέγγιση σε διαφορετικές κλίμακες χρόνου (παρελθόν, παρόν, μέλλον)
- Σύνδεση με άλλα συναφή προβλήματα

Οι εκπαιδευόμενοι θα προσπαθήσουν να εντοπίσουν την παρουσία ή την απουσία, την πλημμελή ή ασαφή παρουσίαση των στοιχείων που συνδέονται με τους παραπάνω άξονες κριτικής προσέγγισης ενός περιβαλλοντικού άρθρου. Στο τέλος αυτής της φάσης οι εκπαιδευόμενοι θα έχουν σχηματίσει τα κριτήρια ανάλυσης ενός περιβαλλοντικού



ζητήματος αλλά και έναν κώδικα κριτικής προσέγγισης και αξιολόγησης ενός άρθρου που αναφέρεται σε περιβαλλοντικό ζήτημα, δηλαδή θα έχουν διαμορφώσει ένα εργαλείο περιγραφής και ανάλυσης, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1.

**Πίνακας 1. Λίστα ελέγχου (checklist) και κριτήρια για την ανάλυση ενός περιβαλλοντικού ζητήματος**

<p><b>Ορισμός του προβλήματος</b></p> <p><b>Αίτια</b></p> <p><b>Επιπτώσεις</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>❖ βραχυπρόθεσμες</li><li>❖ μακροπρόθεσμες</li><li>❖ τοπικές</li><li>❖ παγκόσμιες</li><li>❖ περιβαλλοντικές<ul style="list-style-type: none"><li>○ επιφανειακά νερά</li><li>○ έδαφος</li><li>○ υπόγεια νερά</li><li>○ αέρας</li><li>○ οικοσυστήματα</li><li>○ βιοποικιλότητα</li></ul></li><li>❖ οικονομικές</li><li>❖ κοινωνικές</li><li>❖ δημόσια υγεία</li></ul> <p><b>Προσέγγιση του προβλήματος σε διαφορετικές κλίμακες τόπου (τοπικά, εθνικά, παγκόσμια)</b></p> <p><b>Προσέγγιση σε διαφορετικές κλίμακες χρόνου (παρελθόν, παρόν, μέλλον)</b></p> <p><b>Σύνδεση με άλλα συναφή προβλήματα</b></p> <p><b>Εμπλεκόμενοι φορείς στο πρόβλημα</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>❖ Φυσικά άτομα</li><li>❖ Πολιτική εξουσία<ul style="list-style-type: none"><li>○ Αυτοδιοίκηση</li><li>○ Υπουργεία</li><li>○ Κυβέρνηση</li><li>○ Συνασπισμοί κρατών (π.χ. ΕΕ)</li></ul></li><li>❖ Οικονομική εξουσία (επιχειρήσεις παραγωγής αγαθών κ.λ.π.)</li><li>❖ Πάσης φύσεως σύλλογοι (συνδικαλιστικοί, περιβαλλοντικοί κ.λ.π.)</li><li>❖ Η επιστημονική κοινότητα</li><li>❖ Τα ΜΜΕ</li></ul> <p><b>Τρόπος με τον οποίο εμπλέκεται κάθε φορέας στη δημιουργία του προβλήματος (ο ρόλος καθενός)</b></p> <p><b>Επιχειρηματολογία που αναπτύσσεται από κάθε φορέα (π.χ. στοιχεία αντιπαράθεσης, συγκρουόμενες απόψεις για το ζήτημα, παρουσίαση δηλαδή των όρων του δημόσιου debate)</b></p> <p><b>Λύσεις για την αντιμετώπιση του προβλήματος</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>❖ Ατομικές λύσεις</li><li>❖ Συλλογικές λύσεις</li></ul> <p><b>Μέσα για την επίτευξη των λύσεων</b></p> <p><b>Υπεύθυνοι φορείς για την επίλυση</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>❖ Φυσικά άτομα</li><li>❖ Πολιτική εξουσία<ul style="list-style-type: none"><li>○ Αυτοδιοίκηση</li><li>○ Υπουργεία</li><li>○ Κυβέρνηση</li><li>○ Συνασπισμοί κρατών (π.χ. ΕΕ)</li></ul></li><li>❖ Οικονομική εξουσία</li><li>❖ Πάσης φύσεως σύλλογοι (συνδικαλιστικοί, περιβαλλοντικοί κ.λ.π.)</li></ul>
---

<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Η επιστημονική κοινότητα</li><li>❖ Τα ΜΜΕ</li></ul> <p><b>Ρόλος καθενός</b></p> <p><b>Σημασία της συνεργασίας για την αντιμετώπιση του προβλήματος</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>❖ σε τοπικό επίπεδο</li><li>❖ σε εθνικό επίπεδο</li><li>❖ σε παγκόσμιο επίπεδο</li></ul> <p><b>Δυσκολίες στην εφαρμογή των λύσεων</b></p> <p><b>Τρόποι αντιμετώπισης των δυσκολιών</b></p> <p><b>Πρόταση τρόπων δράσης για τον πολίτη</b></p>
--

### Γ' ΦΑΣΗ

Αφού στην προηγούμενη φάση οι εκπαιδευόμενοι οδηγήθηκαν να κατανοήσουν πιο έμμεσες σχέσεις, να δουν πιο πολύπλοκες αιτιώδεις εξαρτήσεις και να εντοπίσουν την ενδεχόμενη απουσία στοιχείων, καλούνται τώρα, σε ομάδες, να συζητήσουν τους πιθανούς λόγους για τους οποίους απουσιάζει μια ολοκληρωμένη αντιμετώπιση του περιβαλλοντικού ζητήματος και τις επιπτώσεις (κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές, περιβαλλοντικές) από την ελλιπή και μη επαρκώς τεκμηριωμένη παρουσίαση του περιβαλλοντικού ζητήματος από το άρθρο.

### Επίλογος

Όπως έχει γίνει αντιληπτό μέσα από τις διεθνείς συναντήσεις της τελευταίας τριακονταπενταετίας, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) αντιμετωπίζεται ως μια εκπαίδευση που θα μπορούσε να συμβάλει, μέσα από μια πληρέστερη κατανόηση των αιτιών των περιβαλλοντικών προβλημάτων και της ατομικής και συλλογικής συμπεριφοράς του ανθρώπου απέναντι στο περιβάλλον, στη διαμόρφωση ενός νέου περιβαλλοντικού ήθους, δηλαδή ενός νέου κοινωνικού ήθους που θα μπορούσε να οδηγήσει σε μια βαθύτερη αλλαγή της στάσης και της πρακτικής του ανθρώπου, με στόχο την αρμονικότερη συμβίωση του ανθρώπινου είδους με τα υπόλοιπα είδη στον πλανήτη. Πρόκειται δηλαδή για μια εκπαιδευτική διαδικασία που στοχεύει στην αναδόμηση του δικτύου των σχέσεων ατόμου-κοινωνικής ομάδας-περιβάλλοντος, μέσα από μια εκπαίδευση σε αξίες και την ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στην κοινωνία και στο σύστημα αξιών της σε σχέση με το περιβάλλον. Η προσέγγιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων θα πρέπει να ανταποκρίνεται σε αυτή την προβληματική της ΠΕ.

Προσεγγίσεις που δεν οδηγούν το σύγχρονο πολίτη σε μια ολοκληρωμένη αντίληψη για το περιβάλλον αλλά και για τις σχέσεις ανθρώπου-περιβάλλοντος, αποσπασματική μελέτη ενός περιβαλλοντικού θέματος που δεν αγγίζει τη συνθετότητα των περιβαλλοντικών καταστάσεων, δεν φθάνουν στο βάθος του προβλήματος και δεν θα επιτρέψουν στον

πολίτη να διαμορφώσει μια συστημική οπτική και να αναπτύξει ικανότητες κριτικής ανάλυσης της πραγματικότητας.

Μια εκπαίδευση, τυπική, άτυπη, μη τυπική, που απέναντι σε μια πλανητική πραγματικότητα, οδηγεί σε λειτουργικά ασύνδετες και αποκομμένες μεταξύ τους γνώσεις, γίνεται ανεπαρκής και καθιστά αδιάφανο τον σύνθετο και πολυπαραμετρικό χαρακτήρα των σύγχρονων προβλημάτων.

Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση η κατανόηση της πολυπλοκότητας είναι ταυτοχρόνως και μέσο και σκοπός. Αποσπασματική γνώση, «κομματιασμένη», αδύναμη να υφάνει τους δεσμούς μεταξύ του όλου και των μερών του, ανίκανη να δει το πρόβλημα στο ευρύτερο πλαίσιο του, καθίσταται μη λειτουργική, σε ένα κόσμο αυξανόμενης πολυπλοκότητας και ανασφάλειας (Morin, 1990, σ.11).

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Κόκκος Α., & Τσιμπουκλή, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι και Ομάδα Εκπαιδευομένων* (τομ. Δ'). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βεργίδης, Δ. (επιμ.). (2003). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην Εξειδίκευση Στελεχών και Εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δημητριάδη, Π. (2003). Ενήλικοι «μαθητές» σε σχολικά εργαστήρια πληροφορικής: προσέγγιση των επιμορφωτικών συναντήσεων της ενδοσχολικής επιμόρφωσης με όρους και αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. *Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Συνεδρίου ΤΠΕ στην Εκπαίδευση* (σσ. 642-649). Ανακτήθηκε από [http://www.etpe.gr/extras/view\\_proceedings.php?conf\\_id=12](http://www.etpe.gr/extras/view_proceedings.php?conf_id=12)

Καπαγιάννη, Φ. (2006). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα: Ιστορική εξέλιξη και σύγχρονη πραγματικότητα*. Πτυχιακή μελέτη. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Αθήνα.

Καστάνη, Λ., Ράγκου, Π., & Καραμέρης, Α. (2008). Διερεύνηση της ολιστικής αντίληψης των φοιτητών Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος του Α.Π.Θ. σχετικά με την πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών ζητημάτων και την έννοια «αιεφόρος ανάπτυξη». *Πρακτικά Επιστημονικής Διημερίδας, με θέμα «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για μια Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη»*, Εθνικό Μετσόβειο Πολυτεχνείο (σσ.51-66).

Καστάνη, Κ. (2005). Παρουσίαση ενός μεθοδολογικού εργαλείου ανάλυσης περιεχομένου περιβαλλοντικών προγραμμάτων. *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από [http://www.kpe.gr/index.php?option=com\\_content&task=view&id=36&Itemid=82](http://www.kpe.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=36&Itemid=82).

Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Σχέσεις Διδασκόντων-Διδασκομένων* (τόμ. Β). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (1999α). Οι Εκπαιδευτικές Τεχνικές. Στο Δ. Βαϊκούση και Συνεργάτες (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων : Εκπαιδευτικές Μέθοδοι και Ομάδα Εκπαιδευομένων* (σσ. 13-86). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (1999β). *Το πεδίο, Οι αρχές μάθησης, Οι συντελεστές*. Τόμος Α΄ Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (Επιμ.) (2002). *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2003). Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπυχωτή. Στο Δ. Βεργίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην Εξειδίκευση Στελεχών και Εκπαιδευτών* (σσ. 195-223). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Κόκκος, Α. (χχ). Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων σύμφωνα με τη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Ανακτήθηκε από <http://neoellines.files.wordpress.com/2009/02/mez3.pdf>

Μπαλτζάκη, Ε., & Ράγκου, Π. (2010). Κριτική προσέγγιση τηλεοπτικής εκπομπής οικολογικού περιεχομένου από τη σκοπιά της ΠΕ. *Πρακτικά 5<sup>ου</sup> Συνεδρίου ΠΕ ΠΕΕΚΠΕ*. Ανακτήθηκε από <http://peekpe.gr/syn5/program.html>.

Παπάνης, Ε., & Ρουμελιώτου, Μ. (2007). Βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων : Παιδαγωγικές θεωρίες και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Ανακτήθηκε από [http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post\\_8267.html](http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_8267.html).

Ράγκου, Π. (2004). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Πανεπιστημιακές Παραδόσεις. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Τσέκος, Χ., & Ματθόπουλος, Δ. (2004). Περιβαλλοντική πληροφόρηση και μέσα μαζικής επικοινωνίας (ΜΜΕ). *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Περιβαλλοντικού Συνεδρίου Σύγχρονα Περιβαλλοντικά Θέματα* (σσ. 345-352).

Φλογαΐτη, Ε. (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.

Φλογαΐτη, Ε. (2005). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Courau, S. (2000). *Τα Βασικά «Εργαλεία» του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, J. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

Anderson, A. (1991). Source strategies and the communication of environmental affairs. *Media, Culture, and Society*, 13, 459–476.

- Bardin, L. (2001). *L'Analyse de Contenu*, (10 ème éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Bengston, D. N., Potts, R. S., Fan, D. P., & Goetz, E. G. (2005). An analysis of the public discourse about urban sprawl in the United States: Monitoring concern about a major threat to forests. *Forest Policy and Economics*, 7, 745–756.
- Berry, W. (1986). *Unsettling of America: Culture and Agriculture*. San Francisco: Sierra Club
- Bonville J. de, (2000). *L'analyse de contenu des médias. De la problématique au traitement statistique*. Paris & Bruxelles: De Boeck Université.
- Bowman, J.S., & Hanaford, K. (1977). Mass media and the environment since Earth Day. *Journalism Quarterly*, 55(1), 160-165.
- Canan, P., & Hartman, M. (2007). Science–Journalism Collaboration: An Experiment in Closing the Communication Gap. *Applied Environmental Education and Communication*, 6, 167–177.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Philadelphia: Falmer Press.
- Corbett, J. (1992). Rural and urban newspaper coverage of wildlife: Conflict, community and bureaucracy. *Journalism Quarterly*, 69, 921-928.
- Fien, J. (1993). *Education for the environment: Critical Curriculum Theorizing and Environmental education*. Deakin: University Press.
- Fien, J. (1997). Stand up, stand and be counted: Undermining the myths of environmental education. *Australian Journal of Environmental Education*, 13, 21-26.
- Giordan, A., & Souchon, C. (1992). *Une Education pour l'Environnement*. Paris: Ed. Z.
- Gross - Davis, B. (1993). *Tools for Teaching*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Knowles, M.S. (1990). *The adult learner: a neglected species*. Houston, TX: Gulf
- Liebler, C. M., & Bendix, J. (1996). Old growth forests on network news: News sources and the framing of an environmental controversy. *Journalism and Mass Communication Quarterly*, 73(1), 53–65.
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow and Associates (Eds.), *Learning as Transformation* (pp. 3-33). San Francisco, CA: Jossey – Bass.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF éditeur.
- Neuendorf, K. (2002). The Content Analysis Guidebook. Retrieved from <http://academic.csuohio.edu/kneuendorf/content>
- Nozick, M. (1995). *Entre Nous: Rebâtir nos Communautés*. Montréal: Écosociétés.

- O'Riordan, T. (1981). *Environmentalism*. London: Pion Limited.
- Orr, D. (1992). *Ecological Literacy—Education and the Transition to a Postmodern World*. Albany: State University of New York Press
- Ostman, R.E., & Parker, J.L. (1987). Impact of Education, Age, Newspapers, and Television on Environmental Knowledge, Concerns and Behaviors. *The Journal of Environmental Education*, 19(1), 3-9.
- Pollak, T., & Zint, M. (2006). Are Newspapers Steering Potential Hybrid Drivers Off Course? An Analysis of U.S. Newspaper, Coverage of Hybrid Electric Vehicles. *Applied Environmental Education and Communication*, 5, 51–61.
- Pruneau, D, Breau, N., & Chouinard, O. (1997). Un modèle d'éducation relative à l'environnement visant à modifier la représentation des écosystèmes biorégionaux. *Éducation et Francophonie, Revue Scientifique Virtuelle*, 25(1) Retrieved from <http://www.acelf.ca/revue/>
- Ragou, P. (2000). *L'approche systémique et la modélisation - simulation : analyse critique de leur valeur didactique en Education pour l'Environnement*. Thèse de Doctorat, Université Paris Sud-Onze, Paris, France.
- Robottom, I., & Hart, P. (1993). *Research in Environmental Education*. Geelong, Australia: Deakin University Press
- Rogers, J. (1989). *Adults Learning*. Milton Keynes Philadelphia: Open University Press
- Sauvé, L. (1997α). L'approche critique en éducation relative à l'environnement : origines théoriques et applications à la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 169-188.
- Sauvé, L. (1997β). *Pour une éducation relative à l'environnement*, (2e édition). Montréal: Guerin.
- Sauvé, L. (2003). *Courants et modèles d'intervention en éducation relative à l'environnement*. Module 5. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie Internationale. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.
- Skanavis, C., & Sakellari, M. (2007). Assessment of Environmental Intention of Journalists. *Applied Environmental Education and Communication*, 6, 233–240.
- Stamm, K. R., Clark, F., & Eblacas, P. R. (2000). Mass communication and public understanding of environmental problems: The case of global warming. *Public Understanding of Science*, 9, 219–237.
- Stocking, S. H., & Holstein, L. W. (2009). Manufacturing doubt: journalists' roles and the construction of ignorance in a scientific controversy, *Public Understanding of Science*. Retrieved from <http://pus.sagepub.com/cgi/content/abstract>
- Traïna, F., & Darley-Hill, S. (1995). *Perspectives in Bioregional Education*. Troy, OH: NAAEE.

Tsekos, Ch., & Matthopoulos, D. (2008). Environmental news in Greece: Evaluation of the way newspapers deal with environmental issues. *International Journal of Environmental Studies*, 65, 209-218.

UNESCO (Ed.), (1977α). *Colloque International sur l'Education relative à l'Environnement*. Belgrade, Yougoslavie, 13-22 Oct. 1975, Rapport Final, Paris.

UNESCO (Ed.), (1977β). *Conférence Intergouvernementale sur l'Education relative à l'Environnement*. Tbilissi 14-26 Oct. 1977, Rapport Final, Paris.

UNESCO (Ed.), (2004). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014*, Draft International Implementation Scheme. Paris.

Williams, J. (2000). The phenomenology of global warming: The role of proposed solutions as competitive factors in the public arenas of discourse. *Human Ecology Review*, 72, 63–72.

## Εργαστήριο 28: Ο εκπαιδευτής ενηλίκων σήμερα: Ρόλοι και ταυτότητες σε μια κοινωνία σε κρίση.

**Αρμάος, Ρ.** MSc PhD, Εκπαιδευτικός Ερευνητής, Σύμβουλος Καθηγητής του ΕΑΠ, Υπεύθυνος Τμήματος Εκπαίδευσης Στελεχών ΚΕΘΕΑ, μέλος της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων

**Δεληγιάννης, Δ.** Υποψ. Διδάκτωρ Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Υπεύθυνος του Εναλλακτικού Σχολείου Ενηλίκων του ΚΕΘΕΑ ΕΞΟΔΟΣ, μέλος της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων

**Κουτεντάκη, Ξ.** Εκπαιδύτρια Ενηλίκων - Υπεύθυνη Ευρωπαϊκών προγραμμάτων της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων

### Περίληψη

Σε μια κοινωνία σε κρίση, η μάθηση μέσα από την κινητοποίηση προσωπικών μηχανισμών και εμπειριών για αλλαγή, αποτελεί μια επίπονη και ανατρεπτική διαδικασία. Μοιάζει αναπόφευκτο ο εκπαιδευτής ενηλίκων να αντιμετωπίζει μια σειρά προκλήσεων τόσο σε σχέση με τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων όσο και σε σχέση με την δική του ετοιμότητα για αλλαγή. Η συγκεκριμένη παρουσίαση στηρίζεται σε μελέτες περίπτωσης που επιλέχθηκαν κατά τη διάρκεια του ευρωπαϊκού προγράμματος Grundtvig «RETRO». Περιγράφουν τυπικές και γνώριμες καταστάσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων, σε σχέση με την ιδιαιτερότητα του ρόλου τους, τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευόμενους, τις παραμέτρους που διαμορφώνουν τις επιλογές τους. Με τρόπο βιωματικό δίνουν την ευκαιρία να αναδειχτούν ζητήματα που αφορούν στη δυσκολία διαχείρισης των περίπλοκων διαπροσωπικών σχέσεων που υπάρχουν σε μία τυπική αίθουσα διδασκαλίας με ενηλίκους εκπαιδευόμενους, που παρουσιάζουν έντονες διαφορές στην κοινωνική τάξη, την εθνικότητα, την ηλικία, το φύλο, τις μαθησιακές εμπειρίες και δυνατότητες.

### Abstract

#### The Adult educator today: Roles and identities in a society in crisis.

**Armaos, R.** MSc PhD, Educational Researcher, Tutor in Adult Education in the Hellenic Open University, Head of KETHEA staff education department, Member of the Hellenic Adult Education Association

**Deliyiannis, D.** PhD candidate in Adult Education, Director of the Alternative Adult Education Center of KETHEA EXODOS, Member of the Hellenic Adult Education Association

**Koutentaki, X.** adult educator, Coordinator of EU projects of the Hellenic Adult Education Association

In a society in crisis, learning through the process of change can be a stressful and demanding one. The adult educator faces a series of challenges both in relation to the needs and expectations of the learners and his own readiness to change. This workshop is based on



case studies, selected during the EU – Grundtvig project «RETRO». These case studies represent recurring situations faced by adult educators today. They refer to their specific role, their relationship with the learners, the criteria based on which they make their choices. The adopted experiential approach offers an opportunity to underline issues, such as, the difficulties of managing the complicated relational elements of the teaching role arising in a classroom of adult learners presenting a variety of socio- economic background, nationalities, age, gender profiles and learning experiences and skills.

## Εισαγωγή

Σε μία σύνθετη ευρωπαϊκή πραγματικότητα οι εκπαιδευτές ενηλίκων δραστηριοποιούνται εκπαιδευτικά, σήμερα περισσότερο από ποτέ, σε πολλά και διαφορετικά περιβάλλοντα. Μέσα σε αυτή την πραγματικότητα είναι πλέον σαφές ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων έχουν να επιτελέσουν ένα έργο γεμάτο προκλήσεις ενώ ταυτόχρονα γίνεται μια αρκετά μεγάλη συζήτηση σχετικά με το αν έχει δοθεί η ανάλογη προσοχή στις δικές τους εκπαιδευτικές ανάγκες και συνθήκες δράσης στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Lawler & King, 2003). Τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης από την εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι αρκετά περιορισμένα. Και μολονότι υπάρχουν πολλά μοντέλα καλών πρακτικών που σχετίζονται με το σχεδιασμό προγραμμάτων, την κατάρτιση και την εκπαίδευση ενηλίκων, είναι εντούτοις ελάχιστα αυτά που αναδεικνύουν τις καλές πρακτικές των επαγγελματιών εκπαιδευτών στο εκπαιδευτικό έργο τους με τους εκπαιδευτές ενηλίκων (Lawler & King, 2000). Επιπλέον, στις εκάστοτε τάσεις, ζητήματα, προκλήσεις και προοπτικές προστίθενται και οι συνεχείς και απρόβλεπτες οικονομικές και κατ' επέκταση κοινωνικές αλλαγές και ανακατατάξεις οι οποίες, αναμφίβολα, επιβάλλουν νέες ιδέες και προϊδεάζουν για νέες στρατηγικές και πρακτικές στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων τόσο σε ατομικό όσο και συλλογικό επίπεδο (Nicholls, 2001· Eckel, 2002).

Μέσα σε αυτό το κλίμα, στο συγκεκριμένο άρθρο αποτυπώνεται η ανάγκη να δοθεί έμφαση σε μια πιο διεισδυτική και συνάμα περιεκτική προσέγγιση της ταυτότητας και του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων. Και η αφετηρία είναι πως πρόκειται για μια ταυτότητα που προσδιορίζεται στη βάση μιας σειράς παραμέτρων που συνδέονται με την κινητοποίηση για ενασχόληση με το πεδίο, με την εκπαίδευση και επαγγελματική προετοιμασία του, με την ικανοποίηση των προσωπικών επιλογών του και την αναθεώρηση υφιστάμενων παραδοχών μέσα από τον αναστοχαστικό διάλογο (Mezirow & Associates, 1990). Αναγνωρίζοντας σε αυτές, ταυτόχρονα, τη δύναμη και επιρροή του κοινωνικο-οικονομικού πλαισίου στο οποίο ο εκπαιδευτής ζει και δραστηριοποιείται (Brookfield, 1995). Συγχρόνως την ταυτότητα του ορίζουν, προσδιορίζοντας την ποιότητα του ρόλου του, η αλληλεπίδραση με τον ενήλικα εκπαιδευόμενο, οι προσδοκίες που συνειδητά ή υποσυνείδητα διαμορφώνονται αλλά και, ευρύτερα, η δομή και λειτουργία της ομάδας εκπαιδευομένων με την οποία αλληλεπιδρά (Imel & Tisdell, 1996). Άγχος, και άλλες εσωτερικές συγκρούσεις που «παραδοσιακά» βιώνει μέσα από το ρόλο του ο εκπαιδευτής ενηλίκων ενισχύονται περισσότερο, ενώ η διαχείρισή τους εξαρτάται σημαντικά από την προετοιμασία που έχει κάνει και το βαθμό προσαρμογής του στις συνεχείς προκλήσεις των καιρών για αλλαγή.

## Θεωρητική προσέγγιση

Με δεδομένη αυτή τη δυναμική που επηρεάζει την ταυτότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων, η δημοσιονομική και κοινωνική κρίση στη χώρα σήμερα, επιφέρει αλλαγές. Και αυτές οι αλλαγές αναπόφευκτα αγγίζουν συστημικά τα διάφορα επίπεδα (κανόνες, νόρμες και αξίες μιας κοινωνίας, το ατομικό και συλλογικό γίνεσθαι, τις εκπαιδευτικές πρακτικές και προτεραιότητες), και διαμορφώνουν τη συμπεριφορά αρχικά και την ταυτότητα εν γένει του εκπαιδευτή ενηλίκων.

Σε μια κοινωνία σε κρίση, η μάθηση μέσα από την κινητοποίηση προσωπικών μηχανισμών και εμπειριών για αλλαγή, αποτελεί περισσότερο από κάθε άλλη φορά, μια δύσκολη - τουλάχιστον- διαδικασία. Μέχρι τώρα η προτεραιότητα δινόταν στην ανατροπή των παραδοχών των εκπαιδευόμενων στην πορεία της προσωπικής, κοινωνικής και επαγγελματικής τους ολοκλήρωσης, ενώ ο εκπαιδευτής ενηλίκων αντιμετώπιζε ανέκαθεν μια σειρά προκλήσεων και δυναμικών τόσο σε σχέση με τις ανάγκες και τις προσδοκίες των ενηλίκων εκπαιδευομένων όσο και σε σχέση με την δική του ετοιμότητα για αλλαγή. Κοντά σ' αυτά, σήμερα περισσότερο από ποτέ ο εκπαιδευτής καλείται να ενισχύσει μεταξύ άλλων και εκείνους τους μηχανισμούς που θα χρειαστεί να ανασύρει προκειμένου να διαχειριστεί την κοινωνική και συστημική κρίση. Άλλωστε, στα ήδη αναγνωρισμένα ζητήματα που θέτει ο εκπαιδευτής ενηλίκων και που συνδέονται με την προσωπική του κινητοποίηση για αλλαγή και επαγγελματική ετοιμότητα, είναι απαραίτητο να ληφθεί υπόψη και η δυναμική του ευρύτερου συστημικού πλαισίου και ανάλογα να αποτιμηθούν οι δυνατότητες και προοπτικές του περιβάλλοντος ή η δυσχέρεια και η δυσκολία προσαρμογής στην όποια πραγματικότητα λόγω της αποσταθεροποίησης που επιφέρει η αλλαγή.

Σε ένα τέτοιο περιβάλλον μάθησης, ο τρόπος που ο εκπαιδευτής ανταποκρίνεται στα προβλήματα που προκύπτουν και στις εσωτερικές συγκρούσεις που δημιουργούνται σχετίζεται με το βαθμό ετοιμότητας και επάρκειας του εκπαιδευτή να οριοθετήσει τον ρόλο του και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που ο ίδιος βλέπει να προκύπτουν (Tennant, 1997). Είναι μια διαδικασία που ενέχει κινδύνους, που ωθεί τον εκπαιδευτή σε άμεσο έλεγχο για την αποφυγή παρεκτροπών, και που έμμεσα του δείχνει το δρόμο για δράση και συμμετοχή (Αρμάος, Δεληγιάννης & Κουτεντάκη, 2010). Ο ίδιος καλείται να είναι σε μια διεργασία αλλαγής, αναδεικνύοντας την έννοια της ατομικής ευθύνης και προσωπικής πορείας τόσο του εκπαιδευτή όσο και του εκπαιδευόμενου. Η ευελιξία και η αυθεντικότητα, οι προσδοκίες του εκπαιδευτή, αλλά και η προσωπική στάση όπως διαμορφώνεται από τις ηθικές επιταγές και αξίες του, προσδίδουν το πλαίσιο λειτουργίας του ρόλου του.

Πρόκειται ουσιαστικά λοιπόν για τρεις βασικές συνιστώσες που χαρακτηρίζουν και διαμορφώνουν τη συνισταμένη γραμμή-ρόλο που διέπει τη συμπεριφορά και τις επιλογές του εκπαιδευτή ενηλίκων.

*Πρώτον, η δομή και ανάπτυξη της ομάδας σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον.* Η ωριμότητα και ο βαθμός συνοχής που μια ομάδα επιτυγχάνει καθώς τα μέλη της αλληλεπιδρούν, γνωρίζονται μεταξύ τους και διαμορφώνουν σχέσεις και ρόλους (Mennecke, Hoffer &

Wynne, 1992) μέσα από τις όποιες φάσεις εξέλιξης (Tuckman, 1965) δρα καθοριστικά στην πορεία και ποιότητα της μάθησης. Τα διάφορα μοντέλα ανάπτυξης της ομάδας και η συσχέτισή τους με μοντέλα μάθησης, ανεξάρτητα από την όποια επιρροή δέχονται και από την αντίστοιχη έμφαση που δίνουν (Kasl, Dechant & Marsick, 1993), ουσιαστικά αναδεικνύει τον πρωταρχικό χαρακτήρα της λειτουργίας και εξέλιξης της ομάδας στην έκβαση του ίδιου του έργου του εκπαιδευτή ενηλίκων. Ζητήματα εξουσίας, ταυτότητας, ελέγχου, οι ρόλοι των εκπαιδευομένων, αμοιβαιότητα, δέσμευση, κοινή αναγνώριση και εμπιστοσύνη αποτελούν στη ουσία δείκτες μιας διεργασίας της ομάδας, συμπεριλαμβανομένου και του εκπαιδευτή ενηλίκων, με στόχο την περαιτέρω εξέλιξή της και τη λειτουργία της ως ουσιαστική κοινότητα μάθησης (Drennon & Foucar-Szocki, 1996).

*Δεύτερον, η οριοθέτηση από τον ίδιο τον εκπαιδευτή ενηλίκων του ρόλου του. Ο βαθμός στον οποίο το επιτυγχάνει συντελεί σίγουρα στην ποιότητα της διεργασίας της ομάδας και συνεπώς της μαθησιακής διαδικασίας (Foley, 1992· Knights, 1993). Ο εκπαιδευτής ενηλίκων αναμφίβολα έχει ένα ρόλο να προετοιμάσει τα άτομα μιας εκπαιδευτικής ομάδας να βιώσουν μέσα από την εμπειρία τους και να επεξεργαστούν νέες μαθησιακές καταστάσεις. Από την άλλη, είναι κρίσιμο στις αποφάσεις που θα πάρει να παραμείνει συνεπής στο ρόλο που έχει επιλέξει, αν πιστεύει ότι η μάθηση είναι μια πολύ προσωπική διαδικασία για κάθε εκπαιδευόμενο. Η διαχείριση των προσωπικών ορίων από τον εκπαιδευτή ενηλίκων, αν θα είναι δηλαδή βοηθητικός στο άτομο και την ομάδα ή αν θα αναλάβει περισσότερες ευθύνες από αυτές που του αναλογούν, εξυπηρετεί αναπόφευκτα την επιταγή της ενεργητικής μάθησης, μιας διάστασης που εμπεριέχει την ενεργητική συμμετοχή και αυτενέργεια και εντέλει απαντά στην αναγκαιότητα της αυτορρύθμισης της ομάδας. Ένας ψευδής εαυτός, όπως ορίζεται στο πεδίο της ψυχανάλυσης (Winnicott, 1960), φαίνεται αναλογικά να βρίσκει την ερμηνεία του και στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στην προκειμένη περίπτωση, η οποιαδήποτε διευκόλυνση που προωθεί ο εκπαιδευτής ενηλίκων μέσα από το ρόλο του φαίνεται να μην κινητοποιεί τον εκπαιδευόμενο σε νέες μαθησιακές εμπειρίες, και την ίδια στιγμή εμμένει στην υιοθέτηση ενός ρόλου «ατέρμονα υποστηρικτικού διευκολυντή» (Foley, 1992).*

*Τρίτον, προσωπικές αξίες και νόρμες που υπαγορεύουν τελικά τις προσωπικές επιλογές του εκπαιδευτή. Αξίες και νόρμες με τις οποίες, χωρίς άλλο, συνδέονται οι εσωτερικές συγκρούσεις που βιώνουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων, ως απόρροια του τρόπου διαχείρισης του ρόλου τους στη μάθηση ενηλίκων (Brookfield, 1995). Η εσωτερική σύγκρουση που ζει ο εκπαιδευτής, σε σχέση με την σύγκρουση στις ομάδες που δείχνει εξωτερική, με ψυχαναλυτικές προεκτάσεις και αναγωγές (Bion, 1962, 1965) εστιάζει στο ρόλο που αναλαμβάνει στη σχέση του με τους εκπαιδευόμενους (Imel & Tisdell, 1996). Συνδέεται και αυτή με την προσωπικότητα του, τις προσωπικές αξίες, νόρμες και εμπειρίες ζωής που τον χαρακτηρίζουν. Και μολονότι η εμπειρία, ο έλεγχος των στρεσογόνων (stressors), αλλά και η αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης είναι παράγοντες που συνδέονται με τη διαχείριση του άγχους από τον εκπαιδευτή (Selye, 1976· McClary, 1990), είναι απαραίτητο στην έρευνα στην εκπαίδευση ενηλίκων να δοθεί περισσότερη έμφαση σχετικά με το αν, και σε ποιο βαθμό, οι εσωτερικές συγκρούσεις του εκπαιδευτή συσχετίζονται τόσο με τη δική του πορεία αναζήτησης προς τη μάθηση, αλλά και με την εξέλιξη της μάθησης στην ομάδα γενικότερα.*

Αναμφίβολα, ο εκπαιδευτής ενηλίκων διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του ενήλικα εκπαιδευόμενου (Κόκκος, 2005). Βρίσκεται μπροστά σε μια διαδικασία αλλά και αναγκαιότητα συνδιαμόρφωσης του εκπαιδευτικού πλαισίου μάθησης και κοινωνικής ένταξης, τόσο του εκπαιδευόμενου όσο και του ίδιου ενώ την ίδια στιγμή τον οδηγεί παράλληλα σε μια διεργασία αυτοπροσδιορισμού και αυτοεξέλιξης του ανάγοντας τον σε πιο ολοκληρωμένο επαγγελματία εκπαιδευτή ενηλίκων. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευόμενοι με συγκεκριμένους στόχους που αφορούν στην επαγγελματική ή την κοινωνική τους ζωή και μεταφέροντας ένα ευρύ φάσμα εμπειριών, κινητοποιούνται από μια υπαρκτή ανάγκη να αποκτήσουν ένα τίτλο σπουδών, να εφαρμόσουν άμεσα γνώσεις και δεξιότητες, στοιχεία που συνθέτουν ένα ιδεολογικά και κοινωνικά φορτισμένο πλαίσιο προσδοκιών και ευθύνης (Rogers, 1999) .

Με όλα αυτά είναι φανερό πως η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων και ο διάλογος που αναπτύσσεται σταδιακά εξελίσσονται σε εργαλείο κριτικού αυτοστοχασμού για τον εκπαιδευτή, σε μια προσπάθεια κατανόησης της πορείας του άλλου, αλλά και της δικής του. Οι λύσεις που προκύπτουν αποτελούν και το μέσο για τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του, κατανοώντας το πόσο σημαντικό, αλλά και πόσο δύσκολο είναι να βρίσκεται και ο ίδιος σε μια διεργασία αυτογνωσίας και αλλαγής για να υποστηρίξει τους εκπαιδευόμενους στη διερεύνηση των δυσλειτουργικών παραδοχών, πρακτικών και πεποιθήσεών τους, καθώς και στην κατανόηση της εμπειρίας τους (Mezirow, 1991). Δεν μπορούμε, βέβαια, εδώ να παραβλέψουμε και τον παράγοντα της ύπαρξης ενός, κυρίως, άτυπου υποστηρικτικού περιβάλλοντος από φίλους και οικογένεια που συχνά ενισχύει τη λειτουργία και εξέλιξή του, αμβλύνοντας τις όποιες πιθανές δυσκολίες προκύπτουν (Αρμάος, Δεληγιάννης & Κουτεντάκη, 2010). Την ίδια στιγμή που τα κενά και οι ελλείψεις των όποιων «οργανωμένων» δομών εκπαίδευσης ενηλίκων στην ύπαρξη θεσμικών διαδικασιών για την υποστήριξη των εκπαιδευτών φαντάζουν δεδομένα. Και η υποχώρηση της έννοιας του κοινωνικού κράτους σε ένα Ευρωπαϊκό περιβάλλον κρίσης είναι ορατή σε όλους. Καθιστώντας στην ουσία την προσωπική ενημερότητα του εκπαιδευτή και την εμπειρία που αποκτάται με το χρόνο τη βασική συνισταμένη σε κάθε αντίστοιχη διεργασία.

## Μεθοδολογία

Το συγκεκριμένο εργαστήριο στηρίζεται σε μελέτες περίπτωσης που αναδείχτηκαν στο πλαίσιο ερευνητικής μελέτης για τις εσωτερικές συγκρούσεις των εκπαιδευτών στη σχέση τους με τους εκπαιδευόμενους (Αρμάος, Δεληγιάννης & Κουτεντάκη, 2010) στη διάρκεια του ευρωπαϊκού προγράμματος Grundtvig – RETRO με την ευθύνη εκπροσώπων εκπαιδευτικών φορέων από πέντε χώρες που δραστηριοποιούνται στο χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων:

- Adult Education Center of South Karelia (Φινλανδία)
- Siauliai College (Λιθουανία)
- Fullness of Life Academy Association (Πολωνία)
- Limerick Institute of Technology (Ιρλανδία) και

- Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ελλάδα), η οποία κατά τη διάρκεια του προγράμματος συνεργάστηκε με το Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων (ΚΕΘΕΑ).

Στόχοι του εργαστηρίου είναι:

- η αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης του ρόλου των διδασκόντων και της σχέσης τους με τους εκπαιδευόμενους στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων στη χώρα μας σε σύγκριση μάλιστα με αντίστοιχες καταστάσεις στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο.
- η ανάδειξη των πιθανά ιδιαίτερων καταστάσεων που διαμορφώνονται στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής ομάδας ενηλίκων σε μια περίοδο οικονομικής και κοινωνικής κρίσης που έχει πανευρωπαϊκή διάσταση, με χαρακτηριστικό στοιχείο την κατάρριψη των βεβαιοτήτων του παρελθόντος.
- η υποστήριξη των εκπαιδευτών για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τα προβλήματα της εκπαιδευτικής πράξης και να υλοποιήσουν καινοτομίες μέσα από προβληματισμό και συζήτηση.
- η ανάπτυξη, πιθανόν, νέων στάσεων σχετικά με την πρακτική τους για την αντιμετώπιση με επιτυχία αντίστοιχων επαγγελματικών προβλημάτων, αναπτύσσοντας και διαμορφώνοντας μια νέα οπτική για τον κοινωνικό και εκπαιδευτικό τους ρόλο.

Όπως επισημαίνεται και παραπάνω, το εργαστήριο βασίζεται σε περιστατικά που αναδεικνύουν πραγματικά ζητήματα που αντιμετωπίζουν Ευρωπαίοι εκπαιδευτές ενηλίκων στην άσκηση του ρόλου τους, τα οποία επεξεργάστηκαν μεικτές ομάδες εργασίας εκπαιδευτών ενηλίκων από πέντε ευρωπαϊκές χώρες (Πολωνία, Ιρλανδία, Φινλανδία, Ελλάδα, Λιθουανία) στην Κρακοβία της Πολωνίας το Σεπτέμβριο του 2010. Είναι χαρακτηριστικό πως ανεξάρτητα από την χώρα από την οποία «προτάθηκε» η κάθε μελέτη περίπτωσης, στο σύνολό τους φέρνουν στην επιφάνεια προβληματισμούς που επικεντρώνονται α) στα όρια του ρόλου του εκπαιδευτή, β) σε θέματα λειτουργίας της εκπαιδευτικής ομάδας και γ) στις συγκρούσεις που αφορούν ιδέες και αξίες. Για τις ανάγκες του εργαστηρίου επιλέχτηκαν τρία παραδείγματα, ένα για κάθε περίπτωση:

*«Μία εκπαιδύτρια χρησιμοποιεί τη μέθοδο του διαλόγου στην τάξη για να εξερευνήσει παραμέτρους που σχετίζονται με τα θέματα που εξετάζονται. Μετά από τις πρώτες συζητήσεις, μία μικρή ομάδα από τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευόμενους δηλώνει στην εκπαιδύτρια ότι βρίσκουν αυτή τη διαδικασία «χάσιμο χρόνου» κι ότι θα προτιμούσαν μια μετωπική διδασκαλία - διάλεξη. Η εκπαιδύτρια εξηγεί τη λογική με την οποία χρησιμοποιεί το διάλογο, τονίζοντας ότι η μάθηση μπορεί να αναδυθεί από την ανταλλαγή ιδεών ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευόμενοι δεν πείθονται, αλλά συμφωνούν να συμμετάσχουν στη διαδικασία και να επανεξετάσουν την κατάσταση σε μερικές εβδομάδες. Η εκπαιδύτρια συνειδητοποιεί παρ' όλα αυτά ότι αυτοί οι μεγαλύτεροι εκπαιδευόμενοι δε συμμετέχουν σε συζητήσεις με νεότερους εκπαιδευόμενους, αλλά προτιμούν να συζητούν μεταξύ τους. Είναι ανυπόμονοι και εριστικοί με τους νεότερους, όταν οι δεύτεροι εκφράζουν τις απόψεις τους. Η εκπαιδύτρια δεν είναι διατεθειμένη να προκαλέσει μία αντιπαράθεση στην τάξη, αλλά δεν*

*της αρέσει καθόλου να πηγαίνει σε αυτή την τάξη. Φοβάται μάλιστα ότι αυτή η μικρή ομάδα εκπαιδευομένων θα παραπονεθεί στους προϊσταμένους του τμήματος για χάσιμο χρόνου και θα κινδυνεύσει να χάσει τη δουλειά της σε μια πολύ δύσκολη εποχή. Από την άλλη, οι νεότεροι εκπαιδευόμενοι σε αυτή την τάξη πλέον αποφεύγουν να μπουκ στην ίδια ομάδα με τους μεγαλύτερους εκπαιδευομένους» (Ιρλανδία).*

*«Μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για μένα, δουλεύοντας με ηλικιωμένους, είναι το να ισχυροποιήσω τη θέση μου ως εκπαιδύτρια. Υπάρχουν περιπτώσεις, ιδίως στην αρχή κάποιου κύκλου μαθημάτων, όπου ορισμένοι εκπαιδευόμενοι νιώθουν την άνεση να αμφισβητήσουν τις γνώσεις του εκπαιδευτή μπροστά στην υπόλοιπη ομάδα, σα να διστάζουν να εμπιστευτούν κάποιον πολύ νεότερό τους. Αυτό αφορά κυρίως εκπαιδευόμενους που είχαν ήδη κάποια επαφή με τη γλώσσα που μαθαίνουν. Έχουν την τάση να κάνουν ερωτήσεις και να εκφράζουν δημοσίως τις αμφιβολίες τους, βασισμένοι σε προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις που είχαν αποκτήσει πριν από πολλά χρόνια, οι οποίες είναι συχνά ατελείς ή απλώς ξεπερασμένες. Οι ερωτήσεις είναι, βέβαια, πάντα ευπρόσδεκτες και ωφελούν όλη την ομάδα, αλλά όταν συνοδεύονται από διαρκείς συγκρίσεις με κάποιον προηγούμενο εκπαιδευτή ή υποστηρίζονται από βιβλία που είχαν γραφτεί πριν από τριάντα χρόνια, αισθάνομαι ότι υποσκάπτουν τη θέση μου και κάνουν τους υπόλοιπους εκπαιδευομένους να νιώθουν ανασφάλεια για την αξιοπιστία του υλικού που τους παρουσιάζεται» (Πολωνία)*

*«Ένας ενήλικος εκπαιδευόμενος 25 ετών, πρώην χρήστης ναρκωτικών βρίσκεται σε θεραπευτική διαδικασία, και είναι παράλληλα μαθητής στο Εναλλακτικό Σχολείο Ενηλίκων του Θεραπευτικού Προγράμματος ΚΕΘΕΑ ΕΞΟΔΟΣ. Αναφέρει στον εκπαιδευτή, που είναι και το άτομο υπεύθυνο για τις δραστηριότητες της τάξης του, ότι δε θέλει να συμμετέχει στις δραστηριότητες του σχολείου, όπως για παράδειγμα στην προετοιμασία για κάποια εθνική εορτή, ή σε μια επίσκεψη στη Βουλή. Είναι μαθητής στο τελευταίο έτος (στο έκτο έτος του σχολικού συστήματος) και είναι η δεύτερη χρονιά που παρακολουθεί μαθήματα στο συγκεκριμένο σχολείο. Ουδέποτε είχε δημιουργήσει προβλήματα στο σχολείο στο παρελθόν. Σήμερα όμως, έχει ολοκληρώσει επιτυχώς τη θεραπευτική φάση της κοινότητας, βρίσκεται στην επόμενη φάση θεραπείας (της επανένταξης), του αρέσει πολύ να πηγαίνει στο σχολείο και θέλει να αποφοιτήσει. Είναι όμως, όπως ισχυρίζεται και ο ίδιος, ενήλικος και συνεπώς υπεύθυνος για τον εαυτό του, είναι οπαδός της αναρχικής ιδεολογίας, απορρίπτει το σημερινό πολιτικό σύστημα που είναι υπεύθυνο για τη σημερινή κρίση και για αυτό το λόγο επιλέγει να μη λαμβάνει μέρος σε δραστηριότητες που να έρχονται σε σύγκρουση με τα πιστεύω του» (Ελλάδα).*

Στη διάρκεια του προτεινόμενου εργαστηρίου ως μια πρώτη «άσκηση γνωριμίας» οι εκπαιδευόμενοι χωρίζονται σε ομάδες και καλούνται να δώσουν σύντομες απαντήσεις σε ερωτήσεις, που εισάγουν τη λογική της διαφορετικής οπτικής και παραπέμπουν, για κάποιους, στις πολλαπλές ταυτότητες και στις συγκρούσεις που βιώνει ο εκπαιδευτής ενηλίκων:

Είμαι εκπαιδευτής ενηλίκων...

- Τι νομίζουν οι φίλοι μου ότι κάνω;
- Τι νομίζει η κοινωνία ότι κάνω;
- Τι νομίζει η γυναίκα μου ότι κάνω;
- Τι νομίζουν οι μαθητές μου ότι κάνω;
- Τι νομίζω εγώ ότι κάνω;
- Τι πραγματικά κάνω;

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι μελέτες περίπτωσης, που αναφέρθηκαν παραπάνω. Υπογραμμίζεται πως τα συγκεκριμένα περιστατικά είναι φανερό πως περιγράφουν τυπικές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι και αναφέρονται στην ιδιαιτερότητα του ρόλου του εκπαιδευτή, στη σχέση του με τους εκπαιδευόμενους, στις παραμέτρους που διαμορφώνουν τις επιλογές του στην εκπαιδευτική δυναμική. Αναδεικνύοντας σε μια δύσκολη χρονική συγκυρία, μέσα από γνωστές σε όλους μας καταστάσεις και με τρόπο άμεσο, τη δυσκολία διαχείρισης των περίπλοκων διαπροσωπικών σχέσεων που υπάρχουν σε μία τυπική αίθουσα διδασκαλίας με ενηλικούς εκπαιδευόμενους, που συχνά μάλιστα παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές όσον αφορά την κοινωνική τάξη, την εθνικότητα, την ιθαγένεια, την ηλικία, το φύλο και τις μαθησιακές εμπειρίες και δυνατότητες.

Οι συμμετέχοντες καλούνται να δουλέψουν σε ομάδες εργασίας και να καταθέσουν τις απόψεις τους με βάση αντίστοιχες εμπειρίες τους. Με τρόπο βιωματικό και αξιοποιώντας ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως την εργασία σε ομάδες, τον καταγιισμό ιδεών, ερωτήσεις-απαντήσεις, το διάλογο κ.λπ. με στόχο την ενεργοποίηση του συνόλου των μελών της εκπαιδευτικής ομάδας, οι εκπαιδευόμενοι θα μπορέσουν να δουλέψουν στην πράξη επάνω σε θέματα σχέσεων εκπαιδευτών – εκπαιδευομένων. Έχουν τη δυνατότητα να παρουσιάσουν τη στρατηγική που επέλεξαν για την αντιμετώπιση μιας παρόμοιας κατάστασης, τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν και τους στόχους που πέτυχαν. Καλούνται να ανακαλέσουν στη μνήμη τους και να παρουσιάσουν το πώς αντέδρασαν οι εκπαιδευόμενοι στις συγκεκριμένες στρατηγικές και τι αποτελέσματα υπήρχαν σε εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους. Ενώ παροτρύνονται με μια αναστοχαστική διάθεση να συζητήσουν και τι αλλαγές θα έκαναν σήμερα με το δεδομένο της προηγούμενης εμπειρίας. Έχοντας στην ουσία τη δυνατότητα να επεξεργαστούν ενδεδειγμένες λύσεις και στρατηγικές για την αντιμετώπιση παρόμοιων καταστάσεων.

Σε επόμενο στάδιο τα αποτελέσματα των ομάδων εργασίας του εργαστηρίου συγκρίνονται με τα αντίστοιχα δεδομένα των ομάδων εργασίας που απάρτιζαν συνάδερφοί τους από άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα της Ευρώπης, με διαφορετικές εμπειρίες και διαδρομή.

Το προτεινόμενο εργαστήριο έχει υλοποιηθεί με παραλλαγές στο παρελθόν άλλες δύο φορές με εκπαιδευτές ενηλίκων από διάφορους εκπαιδευτικούς φορείς Εκπαίδευσης Ενηλίκων της περιοχής της Λάρισας. Αναδεικνύοντας με τρόπο που συχνά εκπλήσσει, τις ομοιότητες της προβληματικής των εκπαιδευτών από διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες πάνω στην πολυπλοκότητα των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, καθώς προσπαθούν να εκπαιδεύσουν και να αναπτύξουν ουσιαστικές σχέσεις με τους ενήλικες εκπαιδευομένους τους σε ένα ολοένα και πιο ομιχλώδες ευρωπαϊκό περιβάλλον κρίσεων και κοινωνικών συγκρούσεων.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνόφωνη Βιβλιογραφία

Αρμάος, Ρ., Δεληγιάννης, Δ. και Κουτεντάκη, Ξ. (2010). Ερευνητική μελέτη για τις εσωτερικές συγκρούσεις των εκπαιδευτών στη σχέση τους με τους εκπαιδευόμενους. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 21, 31-37.

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

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

### Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Bion, W. R. (1962). *Learning from Experiences*. London: Heinemann.

Bion, W. R. (1965). *Transformations: Changes from Learning to Growth*. London: Heinemann.

Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Eckel, P. D. Institutional Transformation and Change. Insights for Faculty Developers. In D. Lieberman & C. Wehlburg (eds.) *To Improve the Academy (Vol. 20)* Bolton, Mass: Anker.

Drennon, C., Foucar-Szocki, D. L. (1996). Transforming Groups: developing Practitioner inquiry communities, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 71, 71-81.

Imel, S. & Tisdell, E. J. (1996). The Relationship between Theories about Groups and Adult Learning Groups, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 71, 15-25.

Kasl, E., Dechant, K. & Marsick, V. (1993). Living the Learning: Internalizing our Model of Group Learning. In D. Boud, R. Cohen & D. Walker (eds.) *Using Experience for Learning*, Bristol, Pa.: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Knights, B. (1993). Hearing Yourself Teach: Group Processes for Adult Educators, *Studies in the Education for Adults*, 25 (2), 184-198.

Lawler, P. A. & King, K.P. (2000). Planning for Effective Faculty Development: using Adult Learning Strategies, Malabar, Fla: Krieger.

Lawler, P.A. & King, K.P. (2003). Changes, Challenges and the Future, *New Direction for Adult and Continuing Education*, 98, 83-91.

McClary, S. A. (1990). Stress, Coping and Adult Education, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 45, 65-75.

Mennecke, B. E., Hoffer, J. A. & Wynne, B. E. (1992). The Implications of Group Development and History for Group Support System Theory and Practice, *Small Group Research*, 13 (4), 524-572.



Mezirow & Associates (1991). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: a Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Fransisco: Jossey-Bass.

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

Nicholls, G. (2001). *Professional Development in Higher Education: New Dimensions and Directions*, Sterling, VA: Stylus

Selye, HY. (1976). *The Stress of Life*. NewYork: Knopf.

Tuckman, B. W. (1965). Developmental Sequence in Small Groups, *Psychological Bulletin*, 63, 384-399.

Tennant, M. (1997). *Psychology & Adult Learning*, 2nd Edition. UK: Routledge

Winnicott, D. W. (1960). Ego Distortion in Terms of True and False Self. In D. W. Winnicott (1965) *The Maturation Process and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development*. New York: International UP Inc.,140-152.

## Εργαστήριο 29: Ανακαλύπτοντας τον Van Gogh μέσα από την ταινία «Όνειρα» του Ακίρα Κουροσάβα»

**Χρύσα Παπαλαζάρου**, εκπαιδύτρια Αγγλικού Γραμματισμού σε ΣΔΕ, [hryspap@yahoo.gr](mailto:hryspap@yahoo.gr)

**Πέτρος Μανειιώτης**, εκπαιδευτής Πληροφορικού Γραμματισμού σε ΣΔΕ, [petros@unipi.gr](mailto:petros@unipi.gr)

**Αριστείδης Κάνδιας**, εκπαιδευτής Πληροφορικού Γραμματισμού σε ΣΔΕ, [akandias@gmail.com](mailto:akandias@gmail.com)

**Μαρία Καγιαβή**, εκπαιδύτρια Περιβαλλοντικού Γραμματισμού σε ΣΔΕ, [mkagiavi@sch.gr](mailto:mkagiavi@sch.gr)

### Περίληψη

Σκοπός του βιωματικού εργαστηρίου που παρουσιάζεται είναι να αναδειχθεί η χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων, μέσα από τη δυναμική της αλληλεπίδραση με άλλους γνωστικούς άξονες όπως η κοινωνιολογική μελέτη της εποχής που έζησε και δημιούργησε ο καλλιτέχνης και η Τεχνολογία της πληροφορίας. Θεματικός πυρήνας της εφαρμογής είναι η ζωή και το έργο του ζωγράφου Van Gogh καθώς και οι ζωγραφικές τεχνικές που εφαρμόζει στους πίνακες του. Το θεωρητικό υπόβαθρο της όλης διαδικασίας βρίσκεται έρεισμα στις θεωρίες της βιωματικής μάθησης, εστιάζοντας στη δυναμική της ομάδας, στη συναισθηματική έκφραση και στην έκθεση σε νέες εμπειρίες.

Κατά τη διάρκεια του οι συμμετέχοντες θα παρακολουθήσουν απόσπασμα από την κινηματογραφική ταινία «Όνειρα» του Ακίρα Κουροσάβα, θα διερευνήσουν τις παραδοχές τους όσο αφορά τη ζωγραφική και τον ίδιο καλλιτέχνη (Van Gogh), θα στοχαστούν πάνω στο έργο του και τις κοινωνικές συνθήκες που το επηρέασαν και το διαμόρφωσαν, δουλεύοντας ομαδικά και παρατηρώντας-αναλύοντας έργα του ζωγράφου.

### Abstract

#### Discovering Van Gogh through Akira Kurosawa's "Dreams"

**Chrysa Papalazarou**, English trainer at 2nd Chance School

**Petros Manesiotis**, ICT trainer at 2nd Chance School

**Aristidis Kandias**, ICT trainer at 2nd Chance School

**Maria Kagiavi**, Environmental Education trainer at 2nd Chance School

The aim of the experiential workshop is to demonstrate the use of art in the field of adult education through its dynamic interaction with other cognitive axes such as sociological study of the painter's era and Information Technology. Thematic core of the application is the life and work of Vincent van Gogh and the techniques used in his paintings. The theoretical background of the whole process is based on theories of experiential learning focusing mainly on group dynamics, emotional expression and exposure to new experiences.

During the workshop, the participants will watch an excerpt from the film "Dreams" by Akira Kurosawa, explore their assumptions regarding the paintings and the artist himself and finally reflect on his work and the social conditions which influenced and shaped it. The overall process will entail group work and observation/analysis of van Gogh's selected works.

### **Θεωρητική Προσέγγιση**

Σκοπός του εργαστηρίου είναι να αναδειχθεί η ισχυρή δυναμική που εμπεριέχει η χρήση της τέχνης στη διεργασία της μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Θεματικός πυρήνας της εφαρμογής είναι η ζωή και το έργο του ζωγράφου van Gogh. Η προσέγγιση αξιοποιεί τη χρήση των εικαστικών τεχνών μέσα από το όχημα της κινηματογραφικής αφήγησης. Αρχικό πλαίσιο αναφοράς και υλοποίησης του εργαστηρίου υπήρξε ο χώρος των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Πιο συγκεκριμένα, αποτέλεσε μέρος μιας ευρύτερης παιδαγωγικής δράσης στην οποία ενεπλάκησαν εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτές δύο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, του 1<sup>ου</sup> Σ.Δ.Ε. Κορυδαλλού και του Σ.Δ.Ε. Πειραιά.<sup>48</sup> Το παρόν κείμενο αποτελείται από δύο μέρη: αρχικά διερευνάται η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση των ενηλίκων εκπαιδευόμενων των Σ.Δ.Ε. ενώ στο δεύτερο μέρος περιγράφεται η δομή του εργαστηρίου.

---

<sup>48</sup> Η δράση διήρκεσε συνολικά 6 διδακτικές ώρες και η χρήση της τέχνης συνδέθηκε διαθεματικά με τις ΤΠΕ και την Αγγλική γλώσσα. Παρουσιάστηκε για πρώτη φορά στο 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» στις 28-30/4/2011 στην Πάτρα.

### **Αξιοποιώντας την αισθητική εμπειρία στην εκπαίδευση των ενηλίκων εκπαιδευομένων των Σ.Δ.Ε.: εικαστικές τέχνες και κινηματογραφική αφήγηση**

Ο ιδιαίτερος χαρακτήρας του Προγράμματος Σπουδών των Σ.Δ.Ε. ευνοεί την εφαρμογή ευέλικτων και καινοτόμων παιδαγωγικών δράσεων που αναπτύσσουν τις μεταγνωστικές δεξιότητες των εκπαιδευομένων, τονώνουν την αυτοεκτίμηση τους και ενισχύουν την κοινωνική τους ανάπτυξη. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι των Σ.Δ.Ε. δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση ενώ πολλοί από αυτούς ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και έχουν χαμηλό κοινωνικό-μορφωτικό επίπεδο. Χρειάζονται έτσι εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές πρακτικές και δράσεις που να ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή τους στην κοινωνία και τη ζωή. Το ευρύτερο παιδαγωγικό συγκείμενο μέσα στο οποίο αρθρώνονται αυτές οι πρακτικές και δράσεις υποστηρίζει την ομαδοσυνεργατική μάθηση, την έκθεση σε νέες εμπειρίες, τη συναισθηματική έκφραση, τη συμμετοχή στην οικοδόμηση της γνώσης, την κατά το δυνατόν μεγαλύτερη ενεργητική εμπλοκή των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτές οι προσεγγίσεις στόχο έχουν την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων βοηθώντας τους να αναστοχαστούν πάνω σε παγιωμένες απόψεις και στερεότυπα και να διαμορφώσουν θετικές στάσεις ως ενημερωμένοι και ενεργοί πολίτες στο πλαίσιο της τοπικής αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας μπορεί να συμβάλλει θετικά τόσο στη διεργασία της μάθησης όσο και στην προσπάθεια συγκρότησης ενεργών συνειδητοποιημένων πολιτών (Μέγα, 2011).

Η συγκεκριμένη δράση στηρίζεται σε μια προσέγγιση που αξιοποιεί την αισθητική εμπειρία στην παιδαγωγική διαδικασία των Σ.Δ.Ε. και πιο συγκεκριμένα, τις εικαστικές τέχνες με τη διαμεσολάβηση της κινηματογραφικής αφήγησης. Στο επίκεντρο βρίσκεται ο ζωγράφος Van Gogh, η ζωή και το έργο του. Τα κριτήρια επιλογής του θέματος αφορούν στη διαχρονική πολιτισμική και αισθητική αξία των έργων του και στο ότι δεν υπακούουν στη λογική της πολιτισμικής βιομηχανίας, άρα χαρακτηρίζονται από αυθεντικότητα. Ακόμη, τέλος στις προσωπικές ιδιαιτερότητες που επηρέασαν τη ζωή και το έργο του καλλιτέχνη και οι οποίες δυνητικά επιτρέπουν τη διεύρυνση του στοχασμού των εκπαιδευόμενων εγκαινιάζοντας ενδιαφέρουσες συζητήσεις. Αφόρμηση αποτελεί η ενότητα «Κουρούνες» της ταινίας «Όνειρα» του Ακίρα Κουροσάβα. Η συγκεκριμένη ενότητα αποτελεί μια δραματοποιημένη αναφορά στον Van Gogh και δομείται σε τρία επίπεδα: αρχικά παρουσιάζονται ορισμένα χαρακτηριστικά έργα του ζωγράφου, στη συνέχεια γίνεται αναφορά στη ζωή του και τέλος

υπάρχει μια εμβάθυνση στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ζωγραφικών τεχνικών που χρησιμοποιεί στα έργα του.

Η παράλληλη ανάπτυξη εικαστικής γλώσσα των έργων τέχνης και κινηματογραφικής αφήγησης μπορεί να πολλαπλασιάσει τα οφέλη από την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση των ενηλίκων εκπαιδευομένων των Σ.Δ.Ε. Αρχικά, οι εικαστικές τέχνες βοηθάνε τους εκπαιδευόμενους να γνωρίσουν με συστηματικό τρόπο τα δομικά στοιχεία, τους κώδικες και τις τεράστιες εκφραστικές και επικοινωνιακές δυνατότητες της οπτικής γλώσσας.<sup>49</sup> Γίνονται έτσι σταδιακά ικανοί χειριστές του οπτικού λόγου και μπορούν να επικοινωνήσουν ιδέες, νοήματα, πληροφορίες και συναισθήματα, γίνονται δηλαδή οπτικά εγγράμματοι. Μέσα από την ανάπτυξη του οπτικού εγγραμματισμού (visual literacy) οι εκπαιδευόμενοι α) επικοινωνούν με άνεση μέσα από τη δημιουργία εικαστικών και οπτικών μορφών και β) γίνονται ενεργοί και κριτικοί αναγνώστες εικόνων (Γραφάκου & Λαμπίτση 2011). Ο οπτικός εγγραμματισμός αποκτά ιδιαίτερη σημασία στα πλαίσια του σύγχρονου πολιτισμού που η επικοινωνία έχει αυξανόμενα οπτικό χαρακτήρα. Επιτρέπει να αξιολογούν και να χρησιμοποιούν επιλεκτικά τον τεράστιο όγκο των οπτικών πληροφοριών που δέχονται καθημερινά (Berger, 1993). Ακόμη, μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν έννοιες και νοήματα πέρα από το προφανές και να προσεγγίζουν τις προθέσεις και τις σκοπιμότητες των παραγωγών των εικόνων που τους περιβάλλουν (Berger, ό.π., Κόκκος και συνεργάτες, 2011 στο Μέγα, 2011:51).

Από την άλλη, η χρήση του κινηματογράφου, ενός σύγχρονου, σύνθετου και ζωντανού μέσου, επενεργεί θετικά στην ικανότητα των εκπαιδευόμενων να χειρίζονται κριτικά και δημιουργικά την πληθώρα των οπτικοακουστικών προϊόντων που αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητάς τους (Αθανασάτου, Καλαμπάκας & Παραδείση, 2011).<sup>50</sup> Η επιλογή της συγκεκριμένης ταινίας και η ιδιαιτερότητα της κινηματογραφικής γραφής που φέρει μαζί της θεωρείται ότι αναβαθμίζει την εκπαιδευτική διεργασία. Προσφέρει στους

---

<sup>49</sup> Η οπτική γλώσσα είναι ένα ιδιαίτερο σύστημα επικοινωνίας που στηρίζεται σε ένα σύνολο εξειδικευμένων μέσων και κωδίκων. Σε αναλογία με το γραπτό λόγο, οι εικαστικές τέχνες έχουν τα δικά τους μορφολογικά και δομικά στοιχεία: το χρώμα, η γραμμή, ο τόνος, το μοτίβο, η υφή, το σχήμα, η φόρμα, ο χώρος, η σύνθεση. Χρώματα, γραμμές, φόρμες και σχήματα συνδυάζονται σκόπιμα και συστηματικά για να παραχθεί ένα έργο που έχει αναγνωρίσιμη μορφή και επικοινωνεί συγκεκριμένο νόημα (Γραφάκου & Λαμπίτση, 2011).

<sup>50</sup> Άλλωστε αυτό που διακρίνει τον ενεργό θεατή από τον παθητικό καταναλωτή είναι «η ικανότητα να κατανοεί το λόγο και τον τρόπο της κατασκευής του έργου και να αναγνωρίζει τα δομικά στοιχεία του, με άλλα λόγια, να ξεκλειδώνει τον εκφραστικό του κώδικα: αφήγηση, εικαστική διάσταση, αναλογίες του κάδρου και οργάνωση της πληροφορίας μέσα σ' αυτό» (ό.π.:70).

εκπαιδευόμενους μια εναλλακτική πρόταση από τους μαζικούς κώδικες ψυχαγωγίας, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί ένα ιδιαίτερα πρόσφορο μέσο συνολικότερης, πιο πολύπλευρης προσέγγισης και επεξεργασίας του συγκεκριμένου θέματος.

Η αισθητική εμπειρία επομένως συμβάλλει σημαντικά στη διεργασία της μάθησης καθώς καλλιεργεί το στοχασμό, τη δημιουργικότητα, την αυτογνωσία, την επικοινωνία των ιδεών και τη γνωστική ανάπτυξη (Μέγα, ό.π.). Η συστηματική μάλιστα αξιοποίησή της μπορεί ακόμη και να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να αντισταθμίσουν το έλλειμμα που έχουν σε «πολιτισμικό κεφάλαιο» λόγω των κοινωνικό-οικονομικών συνθηκών που τους διαμόρφωσαν (Bourdieu, 1997).<sup>51</sup> Πέρα από αυτό, οι εμπειρίες που προσφέρει η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας είναι δυνατόν να οδηγήσουν και σε μια μετασχηματιστική διεργασία (Mezirow, 2007).<sup>52</sup> Το αποπροσανατολιστικό δίλημμα, στην περίπτωση των ενηλίκων εκπαιδευόμενων των Σ.Δ.Ε., προκύπτει μέσα από την προσπάθεια κατανόησης μιας διαφορετικής κουλτούρας (Mezirow, 1990 στο Κόκκος, 2012:9). Αυτό το δίλημμα αφορά στη μη λειτουργική παραδοχή/πεποίθηση ότι οι νοηματοδοτικές τους προοπτικές όπως έχουν διαμορφωθεί από την μέχρι τώρα εμπειρία τους, και αναφορικά με τα αισθητικά δεδομένα που τους δίνονται, είναι ανεπαρκείς και αισθάνονται ότι δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν.

Μέσω μιας μαθησιακής διεργασίας με νόημα και μέσα από την εναλλακτική γλώσσα των εικαστικών τεχνών και της κινηματογραφικής αφήγησης καλούνται να διερευνήσουν κριτικά την εγκυρότητα αυτών των αντιλήψεων, πεποιθήσεων και συναισθημάτων τους. Αυτή η διερεύνηση παραδοχών, πρακτικών και πεποιθήσεων που θεωρούνται δεδομένες

---

<sup>51</sup> Αυτό ταυτόχρονα αποτελεί και μια πρόκληση για τους εκπαιδευτές καθώς το έλλειμμα σε πολιτισμικό κεφάλαιο και η συνεπακόλουθη μη εξοικείωση με την τέχνη μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την αμηχανία ορισμένων εκπαιδευομένων απέναντι στα έργα τέχνης, τη δυσκολία αποκρυπτογράφησης του νοήματός τους και ως εκ τούτου τη μειωμένη επιθυμία διερεύνησής τους (Κόκκος, 2012).

<sup>52</sup> Τα θεμέλια για την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στη μετασχηματιστική μαθησιακή διεργασία τέθηκαν από τον Freire ο οποίος έθεσε στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής του μεθόδου την επεξεργασία «κωδικοποιήσεων» (έργων τέχνης ή σκίτσων). Αυτές, αναπαριστούσαν καταστάσεις σχετικές με τα βιώματα των συμμετεχόντων και ήταν ειδικά φτιαγμένες ώστε να γίνονται αφορμή για κριτική ανάλυση και κατανόηση των διαφόρων ζητημάτων της κοινωνικής πραγματικότητας. Η διαλογική ανάλυση («αποκωδικοποίηση») των στοιχείων, που περιέχονταν σε κάθε κωδικοποίηση, έκανε δυνατή την κριτική κατανόηση του υπο-θέματος από τους συμμετέχοντες. Τελικά, μέσα από τη συνθετική, ολιστική ανάλυση του συνόλου των υπο-θεμάτων οι συμμετέχοντες ανασυγκροτούσαν τις αντιλήψεις τους για το εξεταζόμενο ζήτημα. Για μια περαιτέρω βιβλιογραφική επισκόπηση των προσεγγίσεων των στοχαστών της μετασχηματίζουσας μάθησης σχετικά με τη συμβολή της τέχνης στην ενδυνάμωση του κριτικού στοχασμού βλ. Κόκκος, 2012, ό.π.).

είναι απαραίτητη στα πλαίσια της θεωρία της *μετασχηματίζουσας μάθησης* προκειμένου οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι να κατανοήσουν την εμπειρία τους μέσα από διαφορετικές οπτικές.<sup>53</sup> Αξιολογώντας την αξιοπιστία ή τεκμηριώνοντας τις παραδοχές οδηγούνται σε βελτίωση της κατανόησης και της ποιότητας των πράξεών τους (Mezirow, 2003). Στην περίπτωση της αισθητικής εμπειρίας, και στα πλαίσια της επικοινωνιακής μάθησης, η προσέγγιση υπαγορεύει οι εκπαιδευόμενοι να στοχαστούν πάνω σε θέματα και μεταφορές μέσω των οποίων να νοηματοδοτήσουν το άγνωστο έτσι ώστε να προχωρήσουν στην ερμηνεία του αρχικού προβληματικού πλαισίου αναφοράς (Mezirow, 2011).<sup>54</sup> Στη συνέχεια, αξιοποιώντας την όλη διεργασία επανερμηνεύουν τις εμπειρίες τους από μια νέα οπτική και σύμφωνα με μία σειρά από νέες προσδοκίες.

### **Βιωματικό Εργαστήριο**

Σκοπός του εργαστηρίου είναι να αναδειχθεί η ισχυρή δυναμική που εμπεριέχει η χρήση της τέχνης στη διεργασία της μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ως επιμέρους στόχοι είναι:

α) σε επίπεδο γνώσεων: να πληροφορηθούν για τη ζωή και το έργο του Van Gogh, να αντιλαμβάνονται τις ζωγραφικές τεχνικές που χρησιμοποιεί στα έργα του,

β) σε επίπεδο ικανοτήτων: να καλλιεργούν σταδιακά τη στοχαστική ικανότητα περνώντας από την απλή παρατήρηση στην ερμηνεία των συμβόλων, στην αναγνώριση σχέσεων και συνδέσεων ανάμεσα στα έργα και στη ζωή του van Gogh, στην κατάθεση τεκμηριωμένης άποψης, να ενισχύουν τα αποθέματα γνώσεων, να εξελίσσουν την αισθητική τους αντίληψη και

---

<sup>53</sup> Σκοπός και μέσο της θεωρίας είναι να βοηθήσει τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να καλλιεργήσουν αυτόνομη σκέψη. Η αυτόνομη σκέψη προϋποθέτει την αλληλεπίδραση προσωπικών και κοινωνικών δεδομένων και έχει ως αποτέλεσμα την απόκτηση ικανοτήτων ερμηνείας των εμπειριών. Η θεωρία της *μετασχηματίζουσας μάθησης* εστιάζει στο πώς μαθαίνουμε να διαπραγματευόμαστε και να δρούμε σύμφωνα με τους δικούς μας σκοπούς, τις αξίες μας, τα αισθήματά μας και τις ερμηνείες μας, παρά με βάση όσα έχουμε αφομοιώσει άκριτα από τους άλλους – να αποκτούμε μεγαλύτερο έλεγχο της ζωής μας ως κοινωνικά υπεύθυνα άτομα που λαμβάνουν αποφάσεις με καθαρή σκέψη (Mezirow, 2007, 2009, 2011).

<sup>54</sup> Κατά τον Mezirow υπάρχουν δύο βασικές περιοχές μάθησης: η εργαλειακή και η επικοινωνιακή. Μετασχηματίζουσα μάθηση μπορεί να συμβεί και στο πλαίσιο εργαλειακής μάθησης (Mezirow, 2009).

γ)σε επίπεδο στάσεων: να κατανοούν καλύτερα τον εαυτό τους και να αναστοχαστούν κριτικά πάνω στις αισθητικές νοηματικές τους δομές.

Η μεθοδολογία του εργαστηρίου αντλεί από το «μοντέλο» στοχαστικής προσέγγισης του Perkins (1994) και από τη μεθοδολογική πρόταση αξιοποίησης της αισθητικής εμπειρίας στα πλαίσια της μετασχηματίζουσας μάθησης (Κόκκος, 2010, 2012). Σύμφωνα με τον Perkins η παρατήρηση ενός έργου τέχνης περνά από τέσσερα διαδοχικά στάδια. Κάθε στάδιο ενεργοποιεί με διαφορετικό τρόπο τη στοχαστική διάθεση των συμμετεχόντων. Στόχος της διεργασίας είναι η υιοθέτηση μιας νοοτροπίας της σκέψης που θα διαφοροποιείται από αυτή που έχουμε συνηθίσει στην καθημερινότητα, δηλαδή, λιγότερο χαοτική και περισσότερο δημιουργική και κριτική (Perkins, 1994 στο Μέγα, 2011). Η φιλοσοφία των δραστηριοτήτων στηρίζεται στην απόδοση κατάλληλων ερωτημάτων τα οποία ενεργοποιούν τη σκέψη, εμβαθύνουν στην παρατήρηση έργων τέχνης και ερευνούν ποικίλες όψεις του ζητήματος.

#### **Στάδια εργαστηρίου:**

- ✓ *Γνωριμία (20')*: Το εργαστήριο ξεκινά με τη γνωριμία των μελών της ομάδας. Η τεχνική που χρησιμοποιείται είναι η γνωριμία σε ζευγάρια. Ζητείται από τους εκπαιδευόμενους να σηκωθούν, να περπατήσουν λίγο στο χώρο και να επιλέξουν ένα άτομο το οποίο αισθάνονται ότι θα ήθελαν να γνωρίσουν καλύτερα. Μέσα από μια σύντομη συνέντευξη, τα ζευγάρια αντλούν πληροφορίες που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πορεία, την επαγγελματική πορεία και τους λόγους συμμετοχής στο εργαστήριο. Στη συνέχεια ζητείται από τα ζευγάρια να διαμορφώσουν τετράδες και μετά από μια σύντομη συζήτηση ένας αντιπρόσωπος από κάθε τετράδα παρουσιάζει τα υπόλοιπα μέλη στην ολομέλεια της ομάδας. Ακολουθεί μικρή εισήγηση από τους συντονιστές κατά την οποία παρουσιάζεται το θέμα του εργαστηρίου.
- ✓ *Ενεργοποίηση του στοχασμού (5')*: Ως αρχικό ερέθισμα ενεργοποίησης του στοχασμού προβάλλεται το πρώτο δίλεπτο από την ενότητα «*Κουρούνες*» της ταινίας «*Όνειρα*» του Ακίρα Κουροσάβα.<sup>55</sup> Ακολούθως, γίνεται προσπάθεια να εκφραστούν και να καταγραφούν οι παραδοχές των εκπαιδευόμενων

<sup>55</sup> Οι συμμετέχοντες ενημερώνονται ότι το απόσπασμα παρουσιάζει την επίσκεψη κάποιου θεατή στο μουσείο van Gogh και εμφανίζονται κάποιοι από τους πίνακες του ζωγράφου. Οι συντονιστές δίνουν οδηγίες να γίνει απλά προσεκτική παρακολούθηση του αποσπάσματος.



συμμετεχόντων σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα. Για το λόγο αυτό καλούνται να απαντήσουν ατομικά στο ερώτημα «*καθώς βλέπατε αυτό το απόσπασμα τι νομίζετε ότι γνωρίζετε ή μπορείτε να καταλάβετε για τον Van Gogh και τα έργα του;*». Μετά την καταγραφή δίνονται οδηγίες κάθε ένας από τους συμμετέχοντες να φυλάξει το κείμενό του, καθώς θα το ξαναδεί στο τέλος.

- ✓ *Αρχική παρατήρηση των έργων (15')*: Στη συνέχεια δίνεται σε κάθε ομάδα ένας πίνακας του Van Gogh από αυτούς που έχουν ήδη εμφανισθεί στο κινηματογραφικό απόσπασμα.<sup>56</sup> Δίνεται μια ομάδα ερωτημάτων σε κάθε ομάδα (*τι βλέπετε; ποιες είναι οι πρώτες σας σκέψεις, οι πρώτες σας αντιδράσεις; υπάρχουν απορίες, ερωτήματα σχετικά με αυτό που βλέπετε; βλέπετε κάτι ενδιαφέρον όπως μορφές ή σχήματα; τι έχετε ανάγκη να διευκρινιστεί περισσότερο;*). Ζητείται επίσης από τις ομάδες να δοθεί ένας τίτλος σε κάθε έργο.
- ✓ *Παρουσίαση στην ολομέλεια (20')*: Κάθε ομάδα παρουσιάζει τα αποτελέσματα της συζήτησής της στην ολομέλεια. Οι παρατηρήσεις των συμμετεχόντων καθώς και ο τίτλος που κάθε ομάδα έχει δώσει στον πίνακα της καταγράφονται σε χαρτί που έχει αναρτηθεί στον τοίχο. Δίνεται έτσι η δυνατότητα να βιώσουν το ζήτημα που ερευνάται, να το κατανοήσουν επομένως καλύτερα και τελικά να το εξετάσουν εις βάθος, σκεπτόμενοι κριτικά μέσα από έναν ελεύθερο και ισότιμο διάλογο. Πρόκειται για τη στρατηγική παρατήρησης της ορατής σκέψης (*visible thinking*) που βασική της λογική είναι να γίνει η σκέψη ορατή στο πλαίσιο της μαθησιακής διεργασίας, έτσι ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να επενδύσουν σε αυτή (Perkins, 1993 στο Μέγα, 2010:167).<sup>57</sup>
- ✓ *Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση (20')*: Προβάλλεται η συνέχεια του αποσπάσματος της ταινίας που περιέχει βιογραφικές πληροφορίες για τη ζωή του ζωγράφου. Αυτή τη φορά οι συμμετέχοντες παρατηρούν το έργο με ανοικτό πνεύμα και δημιουργική διάθεση χωρίς να αναζητούν ακόμη οριστικά συμπεράσματα. Επιχειρείται έτσι η ενεργοποίηση της δημιουργικής ματιάς, της ανοικτής σκέψης που ανασυνθέτει τα δεδομένα. Οι συμμετέχοντες καλούνται να

<sup>56</sup> Οι πίνακες που εμφανίζονται αρχικά είναι «Αυτοπροσωπογραφία», «Έναστρη νύχτα», «Ηλιοτρόπια», «Σιταροχώραφο με κουρούνες», «Γέφυρα της Αρλ», «Η καρέκλα του Βίνσεντ», «Δωμάτιο του Βίνσεντ στην Αρλ».

<sup>57</sup> Το συνολικό ερευνητικό πρόγραμμα της ορατής σκέψης, ένα πρόγραμμα σε εξέλιξη, είναι μια προσέγγιση στη διδασκαλία και στη μάθηση που εστιάζει α) στην αυτονομία του μαθητή, β) στη χρήση συγκεκριμένων «ρουτινών σκέψης» (*thinking routes*) πάνω στις οποίες αναπτύσσεται και εξελίσσεται η διεργασία της σκέψης και γ) στην παρουσίαση ορατών στοιχείων που αποδεικνύουν τον τρόπο σκέψης του μαθητή, έτσι ώστε να επιτευχθεί η βαθιά κατανόηση του αντικειμένου μάθησης (Μέγα, 2007, 2010, 2011).

προβληματιστούν σχετικά με το νόημα κάθε έργου, την περίοδο της ζωής που το κατασκεύασε ο καλλιτέχνης και τι σήμαινε για τον ίδιο τότε, απαντώντας σε ερωτήματα όπως: *τι ατμόσφαιρα αποπνέει το έργο και τι ψυχική διάθεση σας προκαλεί; τι παρατηρείτε αναφορικά με τα τεχνικά στοιχεία του έργου; (Χωροχρονικό πλαίσιο, κίνηση, χρώμα, φόρμες, γραμμές, πινελιές), μπορείτε να συνδέσετε το έργο με τις βιογραφικές πληροφορίες που πήρατε για το ζωγράφο; μπορείτε να βρείτε συμβολισμούς ή μηνύματα στο έργο; σε ποια ζητήματα θα θέλατε να δώσετε μια απάντηση; υπάρχει κάτι που δεν είχατε δει πριν; (παράξενα αντικείμενα, σχέσεις αντικειμένων, χρωματικοί συνδυασμοί, κίνηση, χρήση του χώρου).*

- ✓ *Αναλυτική και εις βάθος παρατήρηση (20')*: Γίνεται προβολή του τελευταίου μέρους της ενότητας «Κουρούνες» όπου η δράση εστιάζεται στο έργο και τις ζωγραφικές τεχνικές που χρησιμοποιεί ο ζωγράφος. Σε αυτό το στάδιο η παρατήρηση εμβαθύνει, ξεκαθαρίζει, ερμηνεύει, εξηγεί και αποδεικνύει. Αντλώντας από τη διεργασία των προηγούμενων σταδίων οι εκπαιδευόμενοι οδηγούνται σε συμπερασματικές κρίσεις. Ενδεικτικά ερωτήματα που συνοδεύουν αυτό το στάδιο: *πως νομίζετε ότι το χρώμα, οι φόρμες, οι όγκοι, οι γραμμές, οι πινελιές επηρέασαν την παρατήρηση και τη σκέψη σας; ποια από τα στοιχεία του έργου (τεχνικά ή θεματικά) προσδίδουν σημασίες – βαρύτητες; Ποιες πληροφορίες για τον καλλιτέχνη, την εποχή του και το έργο του επέδρασαν στην ερμηνεία σας; ποιες απαντήσεις δίνετε τώρα στα βασικά ερωτήματα που επεξεργαστήκατε έως εδώ;*
- ✓ *Αναστοχαστική παρατήρηση (20')*: Οι συμμετέχοντες καλούνται να ξαναδούν το έργο συνθετικά, να αξιοποιήσουν το σύνολο των πληροφοριών και εμπειριών που αποκόμισαν από τα προγενέστερα στάδια για να εκφράσουν την αίσθηση που αποπνέει το έργο. Ενεργοποιείται έτσι η οργανωτική τους σκέψη που περιέχει στοιχεία κριτικού στοχασμού. Αυτό συμβαίνει γιατί οι συνολικές εκτιμήσεις απαιτούν διανοητικές δεξιότητες όπως «σύνθεση, λήψη απόφασης κατόπιν ελέγχου των δεδομένων, ερμηνευτικές κρίσεις κατόπιν επιχειρηματολογίας, εκμετάλλευση πρότερων εμπειριών, συνεκτιμήσεις» (Μέγα, 2011:57). Επιστρέφουν στο αρχικό κείμενο όπου έχουν καταγράψει τις παραδοχές τους για να διαπιστώσουν αν άλλαξε κάτι σε αυτές. Αναστοχάζονται επάνω στο έργο και γράφουν ένα κείμενο σχετικά με όσα βίωσαν στη διάρκεια της παρατήρησης, επισημαίνοντας τους μετασχηματισμούς που επήλθαν στις αρχικές σκέψεις και παραδοχές τους για το έργο.

- ✓ *Κλείσιμο*: Προβάλλεται το video «starry night». Πρόκειται για ένα οπτικοακουστικό αφήγημα που παρουσιάζει μελοποιημένα μια ευρεία γκάμα των έργων του ζωγράφου με αυτοβιογραφικές αναφορές στους στίχους. Οι συμμετέχοντες μέσα από τις γνώσεις και ικανότητες που απέκτησαν κατά τη διεργασία καλούνται να ενσωματώσουν τους προβληματισμούς και τις νέες προοπτικές στη ζωή τους.

Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαιδευτική διαδικασία συνεισφέρει ουσιαστικά στο να επιτύχουν οι εκπαιδευόμενοι πολλαπλές ευέλικτες συνδέσεις, στο να αποδώσουν νόημα στον κόσμο μέσα και γύρω τους (Berger, 1993). Ενισχύοντας σημαντικά την ολιστική ανάπτυξη (γνωστική, συναισθηματική, αισθητική, στοχαστική) των ενηλίκων εκπαιδευομένων τείνουν σε μια βαθύτερη αντίληψη και κατανόηση όχι μόνο του εαυτού τους αλλά και της πραγματικότητας που τους περιβάλλει (Κόκκος, 2012). Μέσα σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο συνεργατικό και συμμετοχικό, οι εκπαιδευόμενοι βιώνουν τις πρακτικές του δημοκρατικού διαλόγου, αναπτύσσουν τις ιδέες τους, υποστηρίζουν τις προτάσεις τους, ανταλλάσσουν απόψεις και εν τέλει αναστοχάζονται, εμπλουτίζουν ή ακόμα και αναθεωρούν παγιωμένες, στερεότυπες αντιλήψεις τους. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, η συνολική αισθητική εμπειρία των εικαστικών τεχνών και της κινηματογραφικής αφήγησης είναι δυνατόν να ενισχύσει καταλυτικά τη μετασχηματιστική διεργασία.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αθανασάτου, Ι., Καλαμπάκας, Β. & Παραδείση, Μ. (2011) «Η εκπαιδευτική σημασία του κινηματογράφου – Αρχές, Στόχοι, Εφαρμογές» στο Αναστασιάδης (επιμ.) *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Τόμος Α: Γενικό Μέρος*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σσ. 70-77.

Αναστασιάδης, Π. (επιμ.) (2011) *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Τόμος Α: Γενικό Μέρος*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γραφάκου, Ε. & Λαμπίτση, Β. (2011) «Η αξιοποίηση των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση», στο Αναστασιάδης, Π. (επιμ.) *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Τόμος Γ: Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σσ.61-68.

Κόκκος, Α. (2010). «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Θεωρητικό Πλαίσιο και Μέθοδος Εφαρμογής» στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ.19, 9-13.

Κόκκος, Α. (2012) «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία». Εισήγηση του Α. Κόκκου στο 8th International Transformative Learning Conference, που

διοργανώνει το Columbia University στις Βερμούδες, 18-20/11/2009. Ανακτήθηκε στις 7/4/2012 από [http://edu4adults.blogspot.com/2010/03/blog-post\\_09.html#axzz1rO0afWRF](http://edu4adults.blogspot.com/2010/03/blog-post_09.html#axzz1rO0afWRF).

Μέγα, Γ. (2007) υλικό από το εργαστήριο με τίτλο «*Η ορατή σκέψη: Προάγοντας το δυναμικό του εκπαιδευόμενου-τεχνικές καλλιέργειας κριτικής και δημιουργικής σκέψης*», οργάνωση Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα 24-25 Νοεμβρίου.

Μέγα, Γ. (2010) «*Η ορατή σκέψη στην εκπαίδευση ενηλίκων: πρόταση μεθοδολογίας*» στο Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 164-191.

Μέγα, Γ. (2011) «*Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση*» στο Αναστασιάδης, Π. (επιμ.) *Μείζον πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Τόμος Α: Γενικό Μέρος*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σσ. 49-69.

Berger, J. (1993) *Η εικόνα και το βλέμμα*. Αθήνα: Οδυσσέας.

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

Mezirow, J. (2007) “*Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του Μετασχηματισμού*” στο Mezirow, J. & Συνεργάτες *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 43-71.

Mezirow, J. (2009) “*Μια επισκόπηση της μετασχηματίζουσας μάθησης*” στο Knud Illeris (επιμ.) *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης: 16 θεωρίες μάθησης...με τα λόγια των δημιουργών τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 126-146.

### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

Bourdieu, P. (1997) “*The forms of Capital*” στο Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P & Wells, A. M. (eds) *Education, Culture, Economy and Society*. Oxford: Oxford University Press, 46-58.

Mezirow, J. (2003) “*Transformative Learning as Discourse*”, *Journal of Transformative Education*, Vol. 1, No. 1, 58-63. Ανακτήθηκε στις 2/4/2012 από [http://www.corwin.com/upm-data/3506\\_1Jted03.pdf#page=59](http://www.corwin.com/upm-data/3506_1Jted03.pdf#page=59).

Mezirow, J. (2011) *How Critical Reflection triggers Transformative Learning*. Ανακτήθηκε στις 6/4/2012 από <http://www.graham-russell-pead.co.uk/articles-pdf/critical-reflection.pdf>.

## Εργαστήριο 30: Η συνάντηση με τον άλλο

**Απόστολος Μπάρλος:** Διευθυντής του 1<sup>ου</sup> ΣΔΕ Λάρισας, [bargo\\_28@otenet.gr](mailto:bargo_28@otenet.gr)

**Βάσω Γώγου:** Εκπαιδευτικός Πολιτισμικής και Αισθητικής Αγωγής στο 1<sup>ο</sup> ΣΔΕ Λάρισας, [bargo\\_28@otenet.gr](mailto:bargo_28@otenet.gr)

### Περίληψη

Καθημερινά συναντάμε ανθρώπους διαφορετικούς από εμάς ως προς το φύλο, την εθνική προέλευση, την κοινωνική τάξη, ανθρώπους με αναπηρίες και αδυναμίες, ανθρώπους που βρίσκονται στο περιθώριο. Ωστόσο συχνά κρύβουμε από τον εαυτό μας τη δυσφορία, την αποστροφή, την αμηχανία ή το αίσθημα ανωτερότητας που νιώθουμε απέναντι στους ανθρώπους αυτούς.

Στόχος του βιωματικού εργαστηρίου είναι να συνειδητοποιήσουμε τις δικές μας προκαταλήψεις και μεροληπτικές στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα και ειδικότερα απέναντι σε άτομα που η κοινωνία οδηγεί στο περιθώριο. Θα επιχειρήσουμε μέσα από κριτικό στοχασμό να προβληματιστούμε για την αλλαγή της στάσης μας απέναντι στον άλλο.

Το εργαστήριο στηρίζεται στις βασικές αρχές της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας». Παράλληλα, ωστόσο, θα χρησιμοποιηθούν τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος, η τεχνική «Σκέψου, Γράψε, Συζήτησε, Μοιράσου» (TWPS), καθώς η μέθοδος «Artful Thinking».

### Abstract

#### Meeting the other

**Apostolos BARLOS:** Headmaster of the 1<sup>st</sup> Second Chance School of Larissa City,

**Vasso GOGOU:** Cultural and Art Education Teacher at the 1<sup>st</sup> Second Chance School of Larissa City

Every day, we come across people who are different from us; they are of different sex, national origin, social class, they are people with disabilities and weaknesses, people who are marginalized. However, we often tend to hide even from ourselves the discomfort, the aversion, the embarrassment or the feeling of superiority we experience toward these people.

This experience-based course aims to help us realise our very own prejudices and biased attitude toward what is different, particularly toward individuals which are marginalized by society. Through critical thinking, we shall try to contemplate over changing our attitude toward the other.

The course is build upon the main principles of the method known as “Transformative learning through aesthetic experience”. Furthermore, educational drama techniques, the “Think, Write, Pair, Share” (TWPS) technique as well as the “Artful Thinking” technique will also be used.

### **Θεωρητική Προσέγγιση**

Καθημερινά συναντάμε ανθρώπους διαφορετικούς από εμάς ως προς το φύλο, την εθνική προέλευση, την κοινωνική τάξη, ανθρώπους με αναπηρίες και αδυναμίες, ανθρώπους που βρίσκονται στο περιθώριο. Όταν μιλάμε θεωρητικά για τη σχέση μας με τον διαφορετικό άλλο, με ευκολία υιοθετούμε την άποψη ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι και αξίζουν τον ίδιο σεβασμό και την ίδια αποδοχή. Στην πράξη όμως δεν είμαστε πάντα έτοιμοι να συναντήσουμε τον άλλο ισότιμα. Συχνά κρύβουμε από τον εαυτό μας τη δυσφορία, την αποστροφή, την αμηχανία που νιώθουμε απέναντί τους. Αποφεύγουμε έτσι να δούμε την πραγματικότητα και να αναγνωρίσουμε τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που διαμορφώνουν και καθορίζουν τη στάση μας απέναντι στον «άλλο». Αντιμετωπίζουμε τα άτομα με τις εθνικές, φυλετικές ή σωματικές και ψυχολογικές διαφορές ως μη ικανά να συνεισφέρουν στο κοινωνικό γίνεσθαι. Η στάση μας αυτή οδηγεί στον αποκλεισμό του άλλου και στην απουσία οικειότητας, πράγμα που δυσκολεύει την κοινωνική επαφή και τη συνεργασία μαζί του. Έτσι, ο διαφορετικός άλλος αντιμετωπίζεται με απαξιωτικό τρόπο, που του στερεί ακόμα και την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, αποκλείοντάς τον από την κοινωνική συνύπαρξη. Επιπλέον, επειδή στην πράξη υιοθετούμε στερεοτυπικές και ρατσιστικές στάσεις, καλλιεργούμε μια πλαστή αίσθηση ανωτερότητας και άρα οδηγούμαστε σε πρακτικές κοινωνικής αδικίας. Όταν νιώθουμε ασφαλείς και δυνατοί απέναντι στα προβλήματα της καθημερινότητάς μας, είναι πολύ δύσκολο να μπούμε στη θέση του ανθρώπου που βιώνει με ανασφάλεια, μειονεξία και αδυναμία τη δική του πραγματικότητα. Μ’ αυτή την οπτική αισθανόμαστε ότι τα προβλήματα των άλλων δεν αγγίζουν τη δική μας ζωή. Έτσι, στην ουσία, δημιουργούμε ένα μεγάλο χάσμα στη σχέση μας με τον διαφορετικό άλλο.

Χρειάζεται λοιπόν να συνειδητοποιήσουμε τις δικές μας προκατειλημμένες και μεροληπτικές στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα και ειδικότερα απέναντι σε άτομα που η κοινωνία οδηγεί στο περιθώριο. Επίσης, αναγνωρίζοντας ότι ο κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός ως προς τις ικανότητες και τις ανάγκες του, χρειάζεται να οδηγηθούμε

σε ολιστική αντιμετώπισή του και να επιχειρήσουμε την αλλαγή της στάσης μας απέναντί του.

Με ποιους τρόπους θα μπορούσε το παραπάνω σκεπτικό να περάσει στην εκπαιδευτική διαδικασία, ειδικότερα στην εκπαίδευση ενηλίκων;

Σύμφωνα με όλους τους θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων η σημασία της επεξεργασίας της εμπειρίας των ενηλίκων εκπαιδευομένων είναι ιδιαίτερα σημαντική. Αξιοποιώντας αυτή την εμπειρία προτείνονται μέθοδοι και πρακτικές που στοχεύουν στην ενεργητική συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευομένων σε κάθε στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά την οποία ο εκπαιδευτής ενηλίκων περιορίζεται στο ρόλο του συντονιστή και εμπυχωτή της ομάδας. (Κόκκος, 2005, σ. 84). Επομένως, η επανεξέταση και ο μετασχηματισμός των παραδοχών μας και των στερεοτυπικών αντιλήψεών μας απέναντι στον διαφορετικό άλλο προτείνεται να γίνει μέσα από βιωματικό εργαστήριο που στηρίζεται στη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας», στις τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος, στην τεχνική «Σκέψου, Γράψε, Συζήτησε, Μοιράσου» (TWPS) και στη μέθοδο «Artful Thinking».

### **Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία**

Η πρόταση στηρίζεται στη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» (Κόκκος, 2011). Στόχος η ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευομένων για την επαναξιολόγηση των στερεοτυπικών πεποιθήσεών τους. Σύμφωνα με τη μέθοδο και αφού διερευνηθεί η ανάγκη της ομάδας για επεξεργασία ενός συγκεκριμένου θέματος, ανιχνεύουμε τις παραδοχές της ομάδας γύρω από το θέμα αυτό. Οι εκπαιδευόμενοι σε συνεργασία με τον εκπαιδευτή προσδιορίζουν τα υποθέματα/ερωτήματα που χρειάζονται περαιτέρω διερεύνηση. Στη συνέχεια, η κριτική προσέγγιση των υποθεμάτων γίνεται με εναύσματα έργα τέχνης από ποικίλες εκφράσεις της (ζωγραφική, λογοτεχνία, ποίηση, θέατρο, κινηματογράφο, μουσική, χορό). Τα υψηλής αισθητικής αξίας έργα τέχνης διευκολύνουν τους εκπαιδευόμενους να προσεγγίσουν ολιστικά τα θέματα, να σταθούν κριτικά απέναντί τους και να επαναπροσδιορίσουν τις παραδοχές τους. Έτσι, οδηγούνται σταδιακά σε τελική σύνθεση και κριτική αποτίμηση της καινούργιας οπτικής που απέκτησαν μέσα από την αισθητική εμπειρία και γενικότερα από την όλη διαδικασία.

## Το Εκπαιδευτικό Δράμα

Το εκπαιδευτικό δράμα (ΕΔ) γεννήθηκε στην Αγγλία στα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα και στηρίχτηκε στις βασικές αρχές της Προοδευτικής Εκπαίδευσης, ενός μεταρρυθμιστικού κινήματος που ασκούσε κριτική στο δασκαλοκεντρικό σύστημα και προωθούσε τη μαθητοκεντρική διδασκαλία. Η Προοδευτική Εκπαίδευση επιχείρησε να διαμορφώσει ένα σχολείο που προωθεί την ενεργητική και βιωματική μάθηση καθώς και την ελεύθερη έκφραση του παιδιού, ένα σχολείο δημιουργικό, που στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Τόνισε την έμφυτη δημιουργικότητα του παιδιού και έδωσε βαρύτητα στην καλλιέργεια της τέχνης μέσα στο σχολείο. Το ΕΔ είναι μια μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα. Βασικός στόχος του είναι η μάθηση με την έννοια της κατανόησης του εαυτού μας και του κόσμου. Οι συμμετέχοντες αξιοποιούν διάφορες θεατρικές μορφές και φόρμες για να διερευνήσουν και να κατανοήσουν ένα θέμα. Γι' αυτό όσοι συμμετέχουν σ' αυτό:

- δημιουργούν μια ιστορία που εκτυλίσσεται σε μια φανταστική ή πραγματική κατάσταση
- υποδύονται ρόλους και αλληλοαντιδρούν
- βιώνουν μια ατομική και συλλογική εμπειρία
- διερευνούν ένα θέμα και διαπραγματεύονται τα νοήματα των εννοιών που σχετίζονται μ' αυτό
- αντιμετωπίζουν διλήμματα ή προβλήματα και πρέπει να πάρουν αποφάσεις
- δρουν και αναστοχάζονται τις πράξεις τους

Το ΕΔ συνιστά μια δυναμική διαδικασία κατά την οποία οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν στοιχεία του θεάτρου, προκειμένου να δημιουργήσουν έναν φανταστικό κόσμο. Αυτός ο φανταστικός κόσμος περιλαμβάνει όψεις του πραγματικού κόσμου. Εμπεριέχει το φυσικό, κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον, όπου παρουσιάζονται ποικίλες καταστάσεις στις οποίες οι ρόλοι συνδέονται μεταξύ τους με διάφορες σχέσεις και αλληλοαντιδρούν. Για να δημιουργηθεί αυτός ο φανταστικός κόσμος, αξιοποιούνται θεατρικά στοιχεία, τα οποία είναι συγχρόνως και συστατικά στοιχεία του ΕΔ. Τα στοιχεία αυτά είναι τα εξής: ο ρόλος, η δραματική ένταση, η εστίαση, ο χώρος, ο χρόνος, ο λόγος, η κίνηση, η ατμόσφαιρα, τα σύμβολα και το νόημα.



Το ΕΔ έλαβε υπόψη του τις θεωρίες για τη μάθηση που διατυπώθηκαν στο χώρο της αναπτυξιακής ψυχολογίας και συγκεκριμένα στηρίζεται στο έργο του Lev Vygotsky και του Jerome Bruner, οι οποίοι έδωσαν έμφαση στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η μάθηση και τόνισαν το σημαντικό ρόλο που μπορεί να παίξει ο δάσκαλος ως διαμεσολαβητής στη μαθησιακή διαδικασία. Ο δάσκαλος στο ρόλο του διαμεσολαβητή καλείται να διευκολύνει, ώστε να φωτιστούν τα νοήματα του δρωμένου και να οδηγηθούν οι μαθητές να νοηματοδοτήσουν τις εμπειρίες που έζησαν.

Σύμφωνα με τον Vygotsky η μαθησιακή διαδικασία είναι μια ενεργητική ατομική και κοινωνική διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής οικοδομεί γνώσεις και εργαλεία σκέψης, δηλαδή νέες νοητικές ικανότητες. Η δόμηση όμως της γνώσης και η ανάπτυξη εργαλείων σκέψης συνδέονται με τις ποικίλες αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν σε μια ομάδα μαθητών. Γι' αυτό η εκπαίδευση οφείλει να προωθεί την ομαδική εργασία. Σ' αυτή τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του διαμεσολαβητή, ο οποίος οργανώνει τη διδασκαλία του, έτσι ώστε οι μαθητές να κινηθούν στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης. Ο Bruner, λαμβάνοντας υπόψη την έρευνα στο χώρο της αναπτυξιακής ψυχολογίας καθώς και τη θεωρία του Vygotsky για τη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης», εισήγαγε την έννοια του πλαισίου στήριξης ή της «σκαλωσιάς». Όπως οι κτίστες χρησιμοποιούν τη σκαλωσιά ως βοήθημα για τη σταδιακή οικοδόμηση ενός κτιρίου έτσι και ο δάσκαλος μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα υποστηρικτικό σύστημα, ένα διαρθρωμένο σύστημα διδακτικών μέσων, για να ενθαρρύνει τα παιδιά να οικοδομήσουν τον εαυτό τους και να προχωρήσουν σε ανώτερες νοητικές λειτουργίες. Εφαρμόζοντας ο δάσκαλος στο ΕΔ τη μέθοδο της «σκαλωσιάς» επιλέγει ένα θέμα που ενδιαφέρει τους μαθητές και σχετίζεται με αξίες, αντιλήψεις, ηθικές αρχές. Στη συνέχεια θέτει ένα κατευθυντήριο ερώτημα προς διερεύνηση και σχεδιάζει τη δομή του μαθήματος, έτσι ώστε μέσα από μια σειρά θεατρικών δραστηριοτήτων να βιώσει ο μαθητής τη σχετική με το θέμα εμπειρία και να αναστοχαστεί πάνω σ' αυτή, προκειμένου να επιτευχθεί η επιδιωκόμενη κατανόηση.

Τον καινούργιο δρόμο για το ΕΔ χάραξε η Dorothy Heathcote, η οποία έθεσε κύριο στόχο τη μάθηση με την έννοια της διαπραγμάτευσης και της κατασκευής του νοήματος. Η δραματική πράξη σχετίζεται άμεσα με το νόημα. Τα βασικά χαρακτηριστικά του δράματος είναι η βίωση και ο αναστοχασμός. Οι μαθητές εμπλέκονται συναισθηματικά μέσα από τους ρόλους που υποδύονται, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με το δάσκαλο και έχουν την αίσθηση ότι βιώνουν τα γεγονότα σαν να συμβαίνουν «εδώ και τώρα». Για

να φτάσουν όμως οι μαθητές στη γνώση, δεν αρκεί μόνο η βίωση. Χρειάζεται να επεξεργαστούν νοητικά και να συνειδητοποιήσουν όσα βίωσαν. Μόνο τότε έχουν τη δυνατότητα να αντλήσουν από την εμπειρία τους γνώση και να τη μεταφέρουν σε ανάλογη περίπτωση και στη ζωή τους. Για να επιτευχθεί η κατάλληλη νοητική επεξεργασία, χρειάζεται τα παιδιά να πάρουν συναισθηματική απόσταση από όσα βίωσαν μέσα από τη δράση. Γι' αυτό ο δάσκαλος με διάφορες τεχνικές χρειάζεται να καλεί τους μαθητές να αναστοχάζονται τα γεγονότα και τις συνέπειες των πράξεών τους στον φανταστικό κόσμο που δημιούργησαν. Μ' αυτό τον τρόπο οι μαθητές αποκτούν «βαθύτερη γνώση» για το διερευνώμενο θέμα, διαμορφώνουν «καινούργια αντίληψη», «συνειδητοποιούν». Αυτό θα τους βοηθήσει να αλλάξουν στάση απέναντί σε ανάλογα θέματα που πρόκειται να αντιμετωπίσουν στη ζωή τους.

Το ΕΔ, όπως διαμορφώθηκε με την κατεύθυνση που χάραξε η Heathcote γύρω στο 1970, αντλεί τα βασικά του χαρακτηριστικά από τη μέθοδο του Κονσταντέν Στανισλάβσκι και από το θέατρο του Μπέρτολτ Μπρεχτ. Η Heathcote αντλεί από τη μέθοδο του Στανισλάβσκι τις έννοιες της ταύτισης, της αλήθειας και της πίστης, με στόχο τη συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών στο ρόλο τους και τη βίωση της δραματικής κατάστασης. Ο Στανισλάβσκι τόνιζε ότι ο ηθοποιός πρέπει να ταυτίζεται με το πρόσωπο που υποδύεται και να νιώθει τα ανάλογα συναισθήματα με αυτά του ρόλου του. Από τον Μπρεχτ χρησιμοποίησε την έννοια της αποστασιοποίησης. Σύμφωνα μ' αυτή οι ηθοποιοί παίζουν με τέτοιο τρόπο πάνω στη σκηνή, ώστε δίνουν τη δυνατότητα στο θεατή να μην ταυτιστεί συναισθηματικά με τα πρόσωπα του έργου, αλλά να αντιμετωπίζει με κριτικό πνεύμα τα κοινωνικά και ηθικά ζητήματα που πραγματεύεται το έργο. Σύμφωνα με τον Μπρεχτ ο θεατής πρέπει να παρακολουθεί το έργο αποστασιοποιημένος από τη δράση και να το παρατηρεί με το μάτι του ερευνητή, ώστε να λειτουργεί το θέατρο ως εργαστήριο κοινωνικής αλλαγής. Με τη διαδικασία του αναστοχασμού τα παιδιά αποστασιοποιούνται από τη δράση και προχωρούν στην ανάλυση, ερμηνεία και συνειδητοποίηση της εμπειρίας που έζησαν, με στόχο την μεταφορά της σε ανάλογες πραγματικές καταστάσεις ζωής.

Από όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι το είδος της μάθησης στο οποίο στοχεύει το ΕΔ είναι η βιωματική, συνεργατική, ενεργητική μάθηση, που προωθεί την κριτική σκέψη και αναπτύσσει το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης. Οι μαθητές, αλλά και στην εκπαίδευση ενηλίκων οι εκπαιδευόμενοι, καλούνται μέσα από τις ομαδικές βιωματικές δράσεις να διερευνήσουν κοινωνικά θέματα, να θέσουν ερωτήματα που αφορούν

κοινωνικές πρακτικές, αξίες και στάσεις ζωής, να αντιμετωπίσουν διλήμματα, να πάρουν αποφάσεις, να δράσουν και να αναστοχαστούν πάνω στις πράξεις τους. Μ' αυτό τον τρόπο το ΕΔ επιδιώκει να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να αντιμετωπίζουν κριτικά την πραγματικότητα, ώστε να γίνονται υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες.

### **Η τεχνική TWPS: Think, Write, Pair, Share - Σκέψου, Γράψε, Συζήτησε, Μοιράσου**

Η TWPS είναι μια τεχνική συνεργατικής μάθησης και θεωρείται ως ένας από τους θεμέλιους λίθους για την ανάπτυξη και την εξέλιξη της συνεργασίας στην ομάδα. Μπορεί να εφαρμοστεί σε πληθώρα περιπτώσεων, όπως στην περίπτωση που μια ομάδα χρειάζεται να διευκρινίσει ένα θέμα ή μια ιδέα που επεξεργάζεται ή στην περίπτωση που κρίνεται αναγκαίο το μοίρασμα των ιδεών και απόψεων όλων των μελών της ομάδας, στο τέλος της επεξεργασίας ενός θέματος, προκειμένου να ελεγχθεί η κατανόηση των ζητημάτων που επεξεργάστηκε η ομάδα.

Τα στάδια της τεχνικής αυτής είναι τα εξής:

1. Ατομικός στοχασμός: οι εκπαιδευόμενοι στοχάζονται ατομικά γύρω από το υπό διερεύνηση θέμα.
2. Συζήτηση ανά ζεύγη: οι εκπαιδευόμενοι σε δυάδες αναθεωρούν τις ατομικές τους απόψεις και διαμορφώνουν κοινές απόψεις που εκφράζουν την ομάδα – ζευγάρι, τις οποίες καταγράφουν.
3. Συζήτηση ανά τετράδα: οι εκπαιδευόμενοι σε τετράδες ανταλλάσσουν τις απόψεις και συνθέτουν ένα κοινό κείμενο, που εκφράζει όλη την ομάδα.
4. Συνεισφορά ιδεών: παρουσίαση των ιδεών από την κάθε τετράδα στην ολομέλεια, συζήτηση και κριτικός στοχασμός.

Η τεχνική αυτή συμβάλλει:

- στην προώθηση θετικής αλληλεξάρτησης, καθώς οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο.
- στην καλλιέργεια της ατομικής ευθύνης, καθώς οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να παρουσιάσουν και να υποστηρίξουν τις ιδέες τους στους συνεργάτες τους μέσα στην ομάδα ή και στο σύνολο της τάξης.

- στη διασφάλιση ισότιμης συμμετοχής, καθώς οι εκπαιδευόμενοι έχουν ισότιμο ρόλο στην ομάδα και καλούνται να καταθέσουν τις προσωπικές τους σκέψεις και στη συνέχεια να συνθέσουν ένα ενιαίο κείμενο με τις γνώμες όλων των μελών της ομάδας.
- στην ταυτόχρονη αλληλεπίδραση, καθώς όλοι οι εκπαιδευόμενοι είναι ενεργά δεσμευμένοι σε μια διαδικασία ομιλίας και ακρόασης.

### **Artful thinking**

Το Artful thinking είναι ένα πρόγραμμα που αναπτύχθηκε από το Harvard project zero με στόχο την ανάπτυξη ενός μοντέλου προσέγγισης για την ένταξη της τέχνης στη διδασκαλία. Το πρόγραμμα λοιπόν επιδιώκει να φέρει τους μαθητές σε μια βιωματική και ερευνητική επαφή με την τέχνη. Έχει δύο γενικούς στόχους: α) να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί να δημιουργήσουν πολλαπλές συνδέσεις ανάμεσα στα έργα τέχνης και στα θέματα της ύλης που διδάσκουν και β) να χρησιμοποιήσουν τη δυναμική της τέχνης για την ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης των μαθητών. Το πρόγραμμα χρησιμοποιεί σταθερά και επαναλαμβανόμενα μοτίβα σκέψης ( thinking routines), που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ευρεία ποικιλία θεμάτων και όχι αποκλειστικά σε θέματα που σχετίζονται με την τέχνη. Το μοτίβο που χρησιμοποιείται στην πρόταση είναι το «αντιλαμβάνομαι, γνωρίζω, φροντίζω». Είναι ένα μοτίβο για την εξοικείωση με τις εσωτερικές γωνίες θέασης. Βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να μπουκ στην θέση του άλλου και να αντιληφθούν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των υπό διερεύνηση προσώπων ενός λογοτεχνικού ή εικαστικού έργου. Οι εκπαιδευόμενοι εισέρχονται στην «ψυχή» και στο ρόλο ενός προσώπου, ταυτίζονται μ' αυτό, εκφράζονται εξ ονόματός του και φαντάζονται τον εαυτό τους εντός της οπτικής και του πλαισίου που λειτουργεί αυτό το πρόσωπο. Η παραπάνω διερεύνηση διαφορετικών οπτικών και απόψεων οδηγεί σε βαθύτερη, πληρέστερη και πιο προσωπική κατανόηση του θέματος που εξετάζεται.

### **Βιωματικό Εργαστήριο**

#### **Πρώτο βήμα: Η γνωριμία της ομάδας**

Αρχικά θα γίνει γνωριμία των μελών της ομάδας με βιωματικό τρόπο. Όλοι στέκονται ο ένας δίπλα στον άλλο σχηματίζοντας έναν κύκλο. Ο καθένας κάνει μια αυθόρμητη κίνηση

προς το κέντρο του κύκλου λέγοντας το όνομά του. Οι υπόλοιποι παρατηρούν προσεκτικά την κίνηση και στη συνέχεια όλοι μαζί επαναλαμβάνουν, μιμούμενοι την κίνηση που είδαν, λέγοντας συγχρόνως και το όνομα που άκουσαν. Το ίδιο γίνεται με κάθε μέλος της ομάδας. Μ' αυτό τον τρόπο τα μέλη της ομάδας γνωρίζονται και, συσχετίζοντας το όνομα του καθενός με την κίνηση, μπορούν να συγκρατήσουν με ευκολία τα ονόματα όλων των μελών της ομάδας.

**Δεύτερο βήμα: «Συναντάμε τον άλλο στην καθημερινότητά μας» - Εκφράζουμε τις παραδοχές μας για τον άλλο.**

Οι εκπαιδευόμενοι σε дуάδες θα παρουσιάσουν τη συνάντηση με τον άλλο με την τεχνική του Εκπαιδευτικού Δράματος «παγωμένη εικόνα». Δηλαδή, χρησιμοποιώντας τα σώματά τους, θα δημιουργήσουν μια ακίνητη, «παγωμένη» εικόνα που θα αποκρυσταλλώνει μια καθημερινή σκηνή συνάντησης με τον διαφορετικό άλλο. Η ακίνητη εικόνα, ενώ είναι στατική, εμπεριέχει μια δυναμική. Η τεχνική αυτή δίνει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να εστιάσουν στο σημαντικό, για να αποδώσουν, υπερβαίνοντας τα όρια της γλώσσας, πλούσια σε περιεχόμενο και πολυσημία νοήματα. Μετά την παρουσίαση, επιλέγονται τρεις εικόνες για επεξεργασία και κριτικό στοχασμό. Οι συμμετέχοντες, ως θεατές, οδηγούνται στην ανάγνωση των εικόνων με την τεχνική της ανίχνευσης της σκέψης του ρόλου, δηλαδή εκφράζουν σε πρώτο πρόσωπο τις σκέψεις των προσώπων που απαρτίζουν τις παγωμένες εικόνες. Η ομάδα θα αναστοχαστεί τα ζητήματα που θα ανακύψουν από την ερμηνεία των παγωμένων εικόνων, όπως: Ποιες οι δυσκολίες που προκύπτουν στη συνάντηση με τον άλλο; Ποιες οι παραδοχές μας για τη σχέση μας με τον άλλο;

Η εφαρμογή αυτής της βιωματικής τεχνικής σε ομάδες ενηλίκων έδειξε ότι οι καθημερινές σκηνές που παρουσιάζουν οι дуάδες εστιάζουν στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε στη συνάντηση με τον άλλο, όπως απόρριψη του διαφορετικού άλλου, επιθετικότητα και έκφραση αρνητικών συναισθημάτων προς τον άλλο, προσφορά προς τον αδύναμο, αλλά από θέση ισχύος. Με τον τρόπο αυτό οι ενήλικες αρχίζουν να αγγίζουν τις παραδοχές τους για τον άλλο διαπιστώνοντας τις δυσλειτουργίες στη συνάντηση μαζί του. Διαπιστώνεται έτσι η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

### **Τρίτο βήμα: «Όταν ο άλλος είναι περιθώριο» - Διερευνούμε τις παραδοχές μας για άτομα που η κοινωνία οδηγεί στο περιθώριο.**

Χρησιμοποιείται ως παράδειγμα το διήγημα του Μ. Καραγάτση: «Τα χταποδάκια». Για την επεξεργασία του θα αξιοποιηθεί από το Artful thinking το μοτίβο «αντιλαμβάνομαι, γνωρίζω, φροντίζω» σε συνδυασμό με την τεχνική του εκπαιδευτικού δράματος «προσωπικό ημερολόγιο».

Ο εκπαιδευτής διαβάσει το διήγημα χωρίς όμως να αποκαλύπτει την τελική έκβαση της ιστορίας, όπως την περιγράφει ο Μ. Καραγάτσης. Στη συνέχεια οι εκπαιδευόμενοι χωρίζονται σε ομάδες. Σε κάθε ομάδα δίνεται ως υλικό ένα μικρό απόσπασμα από το διήγημα, το οποίο αναφέρεται στο πρόσωπο που θα υποδυθεί η ομάδα. Μια από τις ομάδες θα υποδυθεί τους θαμώνες του καφενείου στο οποίο διαδραματίζεται η ιστορία. Δίνεται ως οδηγία στις ομάδες, αφού διαβάσουν το απόσπασμα, να καταγράψουν σε μορφή ημερολογίου, άρα με τη δική τους οπτική, το περιστατικό που έζησαν. Η ομάδα επομένως μπαίνει σε συλλογικό ρόλο και τα μέλη της, υποδυόμενα συλλογικά ένα από τα βασικά πρόσωπα του διηγήματος, καταγράφουν τα συναισθήματα και τις βαθύτερες σκέψεις τους σε προσωπικό ημερολόγιο. Οι ομάδες ανακοινώνουν τα ημερολόγια και, μέσα από τους συλλογικούς ρόλους, συνδιαλέγονται, αναδεικνύοντας τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που καθορίζουν τις σκέψεις και τις συμπεριφορές μας απέναντι στον άλλο, όταν αυτός δεν ανταποκρίνεται στους κανόνες που η κοινωνία θέτει. Τέλος, οι συμμετέχοντες, εκτός ρόλου, αναστοχάζονται τη διαδικασία που προηγήθηκε, συζητούν τα στερεότυπα που αναδείχθηκαν και συνειδητοποιούν τις διαστάσεις του ζητήματος. Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία που περιγράφηκε, ο εκπαιδευτής αποκαλύπτει την τελική έκβαση της ιστορίας, όπως αυτή περιγράφεται στο διήγημα. Ακολουθούν σχολιασμός και συζήτηση στην ολομέλεια.

Με την παραπάνω διαδικασία, διαπιστώνεται η δυσκολία μας να σχετιστούμε ισότιμα με τον άλλο που είναι στο περιθώριο, καθώς οχυρωνόμαστε πίσω από την ατομικότητα και τα στερεότυπά μας και δεν μπορούμε να κάνουμε εύκολα το βήμα να τον συναντήσουμε, ακόμα κι όταν ο άλλος προσπαθεί απελπισμένα να επικοινωνήσει, όπως ο Παναγιωτάκης του διηγήματος.

Τα ερωτήματα που συνήθως προκύπτουν είναι:

- Γιατί η συνηθισμένη στάση μας απέναντι στα άτομα του περιθωρίου είναι η άμυνα;

- Ο μοναδικός τρόπος δημιουργίας σχέσης είναι η απαίτηση να ξεπεράσει ο άλλος τη δική του «αρρωστημένη» κατάσταση;
- Πόσο δύσκολο είναι να ξεβουλευτούμε και να συμπεριλάβουμε και τον άλλο στη δική μας καθημερινότητα;

### **Τέταρτο βήμα: «Αναζητώντας τη συνάντηση με τον άλλο» - Επαναδιατύπωση των θέσεών μας για τον άλλο μέσω της αισθητικής εμπειρίας.**

Προτείνονται δέκα έργα ζωγραφικής σχετικά με το θέμα: «η συνάντηση με τον άλλο» με στόχο την ενίσχυση της ενσυναίσθησης και την κατανόηση της διαφορετικότητας. Τα έργα αυτά είναι: «Οι δύο φίλοι» του Ανδρέα Γεωργιάδη, «Η Συνάντηση Α΄» του Γιάννη Μόραλη, «Ο Αλήτης» και «Ο Μονόλογος» του Γιώργου Βακιρζή, «Θεατές σε κόκκινο φως» του Εδουάρδου Σακαγιάν, «Η κοιλάδα του κλαυθμώνος (Πρόσφυγες/Έλληνες Όμηροι/Αιχμάλωτοι)» του Φώτη Κόντογλου, «Οι Πατατοφάγοι» και «Φυλακισμένοι σε άσκηση» του Vincent van Gogh, «Γυναίκα που πίνει αψέντι» του Pablo Picasso και «Καλημέρα Κύριε Γκωγκέν» του Paul Gauguin.

Οι εκπαιδευόμενοι επιλέγουν για επεξεργασία τα πέντε από αυτά, τα οποία αναρτώνται στον πίνακα. Οι εκπαιδευόμενοι χωρίζονται σε ομάδες και η δραστηριότητα που ακολουθεί γίνεται με τη μέθοδο: «Σκέψου, γράψε, συζήτησε, μοιράσου» (TWPS). Σύμφωνα μ' αυτή κάθε μέλος της ομάδας επιλέγει ένα από τα πέντε έργα, το παρατηρεί προσεκτικά και καταγράφει μια σκέψη που κυριαρχεί μέσα του σε σχέση με το έργο αυτό. Στη συνέχεια τα μέλη της ομάδας ανταλλάσσουν τα κείμενά τους, συζητούν πάνω σ' αυτά και αντιμετωπίζουν την πρόκληση της συνάντησης με τον άλλο, συνθέτοντας τις προσωπικές τους σκέψεις και ιδέες σε ένα ομαδικό κείμενο. Η κάθε ομάδα ανακοινώνει και αναρτά στον πίνακα το κοινό της κείμενο και όλοι μαζί επεξεργάζονται κριτικά τα κείμενα, αναγνωρίζοντας σ' αυτά τη διαφοροποίηση της οπτικής που προκύπτει μέσα από τη διεργασία της ομάδας. Έτσι, μέσω της αισθητικής εμπειρίας, η ομάδα επαναδιατυπώνει τις θέσεις της ανακαλύπτοντας καινούργια νοήματα σε σχέση με το θέμα και, εν τέλει, οι συμμετέχοντες αποκτούν τη δυνατότητα να μετασχηματίσουν τις αρχικές τους παραδοχές, όπως αυτές εκφράστηκαν στις βιωματικές δραστηριότητες που προηγήθηκαν.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αβδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καμαρινός, Δ. (1998). Βιωματική μάθηση και σχολείο. Αθήνα.

Καπισίνσκι, Ρ. (2009). Ο Άλλος. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κέντρο Μελετών & Τεκμηρίωσης της ΟΛΜΕ. (2000). Σχολείο χωρίς σύνορα. Αθήνα: ΟΕΔΒ

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

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

Mezirow, J. & Συνεργάτες (2007). Η Μετασχηματίζουσα μάθηση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μουδατσάκης, Τ. (1994). Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Σέξτου, Π. (2005). Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Στανισλάβσκι, Κ. (1959). Ένας ηθοποιός δημιουργείται, μτφρ. Φ. Κονδύλης. Αθήνα: Δαμιανός.

Τριλίβα, Σ., & Αναγνωστοπούλου, Τ., & Χατζηνικολάου, Σ. (2008). Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος...Απλά διαφορετικός. Αθήνα: Gutenberg.

Τσιάκαλος, Γ. (2000). Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Bruner, I. (2004). Δημιουργώντας Ιστορίες, Νόμος, Λογοτεχνία, Ζωή, μτφρ. Β. Τσούρτου – Κ. Πολυδάκη - Γ. Κουγιουμτζάκης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Jaques, D. (2004). Μάθηση σε ομάδες. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rohrs, H. (1984). Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης, μτφρ. Κ. Δεληκωνσταντής – Σ. Μουζάκης. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Vygotsky, L. (2000). Νους στην κοινωνία, επιμ. Σ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg.



### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

Davis, D., & Lawrence, C. (1986). Gavin Bolton: Selected writings on drama in education. London: Longman

Heathcote, D. (1990). "Key Address", The Fight for Drama, the Fight for Education, NATD Conference.

Neelands, J., & Goode, T. (2000). Structuring drama work. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Toole, J. (1992). The Process of Drama: Negotiating art and meaning. London: Routledge.

Somers, J. (1994). Drama in the Curriculum. London: Cassel.

### **Πηγές από το διαδίκτυο**

Artful Thinking: [http://www.pz.harvard.edu/vt/artful Thinking](http://www.pz.harvard.edu/vt/artful%20Thinking)

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). Νέο Σχολείο, Οδηγός Εκπαιδευτικού, Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου, Συμμετοχικές μορφές διδασκαλίας, σσ. 109 – 171. Αθήνα: [http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/news/Θρησκευτικά/Οδηγός για Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου.pdf](http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/news/Θρησκευτικά/Οδηγός%20για%20Θρησκευτικά%20Δημοτικού%20και%20Γυμνασίου.pdf)

Καραγάτσης, Μ. Τα χταποδάκια:

[http://www.sarantakos.com/kibwtos/mazi/karagatshs\\_xtapodakia.html](http://www.sarantakos.com/kibwtos/mazi/karagatshs_xtapodakia.html)

### **Πηγές Έργων Ζωγραφικής**

Βακιρτζής, Γ., Ο αλήτης, 1959. Αθήνα, Εθνική Πινακοθήκη και Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτζου. Στο Χρήστου, Χρ. (1996). Ζωγραφική 20<sup>ου</sup> αιώνα, Ελληνική τέχνη (σ. 124). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

Βακιρτζής, Γ., Μονόλογος, 1986. Στο Χρήστου, Χρ. (1996). Ζωγραφική 20<sup>ου</sup> αιώνα, Ελληνική τέχνη (σ. 127). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

Βαν Γκογκ, Β., Οι πατατοφάγοι, 1885. Άμστερνταμ, Μουσείο Βαν Γκογκ. Στο Μεγάλα Μουσεία, (2006). Άμστερνταμ, Μουσείο Βαν Γκογκ. Επιμέλεια Διονυσία Στεφανοπούλου, (σ. 38). Αθήνα: Πήγασος Εκδοτική Α.Ε.

Βαν Γκογκ, Β., Φυλακισμένοι σε άσκηση, 1890, Μόσχα, Μουσείο Πούσκιν. Στο Εξπρεσιονιστές, (2006). Αθήνα: Ημερησία Α.Ε.Ε.

Γεωργιάδης ο Κρης, Α., Οι δύο φίλοι, 1952. Αθήνα, Συλλογή Γιώργου Γεωργιάδη. Στο Χρήστου, Χρ. (1996). Ζωγραφική 20<sup>ου</sup> αιώνα, Ελληνική τέχνη (σ. 61). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

Γκωγκέν, Π., Καλημέρα Κύριε Γκωγκέν, 1889. Πράγα, Γκαλερί Ναρόντινι. Στο Πινακοθήκη Διασήμων Ζωγράφων, (1992). Gauguin. Επιμέλεια Αθηνά Σχινά, (σ. 78). Αθήνα: Αλκυών.

Κόντογλου, Φ., Η κοιλάδα του κλαυθμώνος (Πρόσφυγες/Έλληνες Όμηροι/Αιχμάλωτοι), π.1930. Αθήνα, Ιδιωτική Συλλογή. Στο Χρήστου, Χρ. (1996). Ζωγραφική 20<sup>ου</sup> αιώνα, Ελληνική τέχνη (σ. 63). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

Μόραλης, Γ. Συνάντηση Α', 1976. Αθήνα, Συλλογή Γιώργου Τορναρίτη. Στο Χρήστου, Χρ. (1996). Ζωγραφική 20<sup>ου</sup> αιώνα, Ελληνική τέχνη (σ. 113). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

Πικάσο, Π., Γυναίκα που πίνει Αψέντι, 1901. Αγία Πετρούπολη, Ερμιτάζ. Στο Μουσεία του Κόσμου, (2006). Ερμιτάζ, Αγία Πετρούπολη, (σ. 119). Αθήνα: Βιβλιοθήκη Τέχνης, Η Καθημερινή.

Σακαγιάν, Ε., Θεατές σε κόκκινο φως, 2005. Ιδιωτική συλλογή. Στο Μουτσόπουλος, Θ., (2007). Εδουάρδος Σακαγιάν, Σύγχρονοι Έλληνες Ζωγράφοι (σ. 55). Αθήνα: Κ. Αδάμ.

## Εργαστήριο 32: Η Συνεργατική Διδασκαλία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Ελένη Γιαννακοπούλου, Καθηγήτρια Σύμβουλος στο ΕΑΠ, [egian@tutors.eap.gr](mailto:egian@tutors.eap.gr)

Δημήτρης Χασάπης, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, [dchasapis@ecd.uoa.gr](mailto:dchasapis@ecd.uoa.gr)

### Περίληψη

Διδακτικές πρακτικές στις οποίες δύο ή περισσότεροι εκπαιδευτές, λειτουργώντας ως ομάδα, σχεδιάζουν, υλοποιούν και αξιολογούν από κοινού μια σειρά εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, στις οποίες συμμετέχει η ίδια ομάδα εκπαιδευομένων, έχουν τεθεί τα τελευταία χρόνια στο επίκεντρο αναζητήσεων για την αναβάθμιση των διδακτικών δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στην ελληνική εκπαίδευση, οι εφαρμογές παρόμοιων διδακτικών πρακτικών είναι ελάχιστες. Η εμπειρία μιας συνεργατικής διδασκαλίας, η οποία σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε από τους εισηγητές σε σεμινάρια και αξιολογήθηκε θετικά από τους συμμετάσχοντες, προτείνεται ως «καλή πρακτική» για την εκπαίδευση ενηλίκων. Η πρακτική αυτή παρουσιάζεται μέσα από ένα βιωματικό εργαστήριο, στο οποίο οι συμμετέχοντες καλούνται σε ομάδες να σχεδιάσουν, να οργανώσουν και να υλοποιήσουν μια διδακτική δραστηριότητα περιορισμένης χρονικής διάρκειας, αξιοποιώντας τα συστατικά στοιχεία της συνεργατικής διδασκαλίας.

### Abstract

#### Team Teaching in Adult Education

*Eleni Giannakopoulou Tutor Hellenic Open University*

*Dimitris Chassapis, Associate Professor E.C.D. University of Athens*

Teaching practices, by which two or more trainers, acting as a team, jointly design, implement and evaluate a series of training activities, involving the same group of trainees, is becoming more and more a topic of conversation within the adult education field, as a means of promoting effectiveness. The employment of such collaborative teaching methods in adult training courses in Greece is rare. The experience of team teaching, which has been designed and applied by the authors during a seminar on “research methods in adult education”, implemented the past two years in Athens, Patras and Larissa and which has been positively evaluated by the participants, is proposed as a “good practice” for adult education courses. The practice of team teaching will be presented in an experiential laboratory during which the participants will be asked to form groups and jointly design and implement a limited time teaching activity, applying the essential elements of collaborative teaching.

## Θεωρητική προσέγγιση

### Έννοιες και τύποι διδασκαλίας από ομάδα εκπαιδευτών

Στις διδακτικές πρακτικές στις οποίες δύο ή περισσότεροι εκπαιδευτές, λειτουργώντας ως ομάδα, σχεδιάζουν, υλοποιούν και αξιολογούν, από κοινού μια σειρά εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, στις οποίες συμμετέχει η ίδια ομάδα εκπαιδευομένων, έχουν αποδοθεί στη διεθνή βιβλιογραφία διάφοροι όροι, όπως για παράδειγμα, ομαδική διδασκαλία (team teaching), συνδιδασκαλία (co-teaching) ή συνεργατική διδασκαλία (collaborative teaching). Στην Ελληνική βιβλιογραφία οι σχετικές αναλύσεις, όπως και οι εφαρμογές αντίστοιχων πρακτικών, είναι ελάχιστες.

Ακολουθώντας μια ταξινόμηση των Sharon κ.α. (1997) μια διδασκαλία την οποία υλοποιεί μια ομάδα εκπαιδευτών μπορεί εναλλακτικά να ακολουθεί μια από τις ακόλουθες εκδοχές.

Εκδοχή πρώτη: Δύο ή περισσότεροι εκπαιδευτές διδάσκουν την ίδια ομάδα εκπαιδευομένων, την ίδια χρονική περίοδο, στον ίδιο χώρο, οπότε καθένας κινείται ελεύθερα, παίρνει το λόγο και απευθύνεται σε όλη την ομάδα των εκπαιδευομένων, σε συντονισμό με τους άλλους εκπαιδευτές.

Εκδοχή δεύτερη: Δύο ή περισσότεροι εκπαιδευτές διδάσκουν την ίδια ομάδα εκπαιδευομένων, την ίδια χρονική περίοδο, στον ίδιο χώρο, αλλά ένας από την ομάδα των εκπαιδευτών έχει τον γενικό συντονισμό των παρουσιάσεων και οι άλλοι παρεμβαίνουν κατά περίπτωση ή υποστηρίζουν τη διδασκαλία, κυρίως όταν οι εκπαιδευόμενοι εργάζονται σε ομάδες.

Εκδοχή Τρίτη: Δύο ή περισσότεροι εκπαιδευτές διδάσκουν την ίδια ομάδα εκπαιδευομένων, την ίδια χρονική περίοδο, στον ίδιο χώρο, εκθέτοντας διαδοχικά το ίδιο περιεχόμενο από διαφορετικές οπτικές ή αναλύοντας το ίδιο θέμα από διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις.

Εκδοχή τέταρτη: Δύο ή περισσότεροι εκπαιδευτές διδάσκουν σε διαφορετικές ομάδες εκπαιδευομένων το ίδιο περιεχόμενο, το οποίο έχουν από κοινού αναπτύξει.

Διάφοροι ερευνητές προβάλλοντας ή επισημαίνοντας διαφορετικές διαστάσεις της διδασκαλίας, η οποία σχεδιάζεται και υλοποιείται από μια ομάδα εκπαιδευτών, έχουν προτείνει διάφορες κατηγοριοποιήσεις, οι οποίες βασίζονται στους ρόλους που μοιράζονται οι εκπαιδευτές κατά την υλοποίηση μιας από κοινού σχεδιασμένης διδασκαλίας. Για παράδειγμα, οι Robinson και Schaible (1995) διακρίνουν έξη μοντέλα διδασκαλίας, η οποία σχεδιάζεται και υλοποιείται από μια ομάδα εκπαιδευτών:

- Ομαδική διδασκαλία (team teaching): Όλοι οι εκπαιδευτές της ομάδας συμμετέχουν στη διδασκαλία, όλων των εκπαιδευομένων, την ίδια χρονική περίοδο, αλλά μόνο ένας εκπαιδευτής έχει τον κύριο λόγο, ενώ οι άλλοι λειτουργούν υποστηρικτικά.
- Συνεργατική διδασκαλία (collaborative teaching): Όλοι οι εκπαιδευτές συμμετέχουν στο σχεδιασμό, στην ανάπτυξη του περιεχομένου και στην υλοποίηση μιας διδακτικής δραστηριότητας. Κατά την διδασκαλία οι εκπαιδευτές εκθέτουν το θεματικό περιεχόμενο και αναπτύσσουν δραστηριότητες ανταλλάσσοντας ιδέες και συζητώντας μεταξύ τους και με τους εκπαιδευόμενους. Στην ίδια λογική, δεν συνεργάζονται μόνο οι εκπαιδευτές, αλλά υποκινείται η συνεργασία των εκπαιδευομένων με ασκήσεις σε ομάδες, συζητήσεις και αλληλο-ερωτήσεις.
- Συμπληρωματική/υποστηρικτική ομαδική διδασκαλία (complimentary/supportive team teaching): Όλοι οι εκπαιδευτές διδάσκουν την ίδια ομάδα εκπαιδευομένων, την ίδια χρονική περίοδο, στον ίδιο χώρο, αλλά μόνον ο ένας από την ομάδα των εκπαιδευτών έχει τον γενικό συντονισμό των παρουσιάσεων και οι άλλοι παρεμβαίνουν κατά περίπτωση ή υποστηρίζουν τη διδασκαλία, κυρίως όταν οι εκπαιδευόμενοι εργάζονται σε ομάδες.
- Παράλληλη διδασκαλία (parallel teaching): Οι εκπαιδευόμενοι χωρίζονται σε ομάδες και καθένας εκπαιδευτής διδάσκει σε μια ομάδα, το ίδιο περιεχόμενο. Αυτός ο τύπος διδασκαλίας εφαρμόζεται συνήθως συμπληρωματικά με άλλες μορφές ομαδικής διδασκαλίας, ιδίως σε περιπτώσεις επίλυσης προβλημάτων ή εκπόνησης εργασιών (project) και παρέχει δυνατότητες εξατομικευμένης υποστήριξης των εκπαιδευομένων.
- Διαφοροποιημένη διδασκαλία (differentiated split class): Ίδια με την προηγούμενη μορφή διδασκαλίας, αλλά οι εκπαιδευόμενοι χωρίζονται σε ομάδες με κριτήριο τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες ή τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα τους και καθένας εκπαιδευτής διδάσκει σε μια ομάδα, το ίδιο περιεχόμενο.
- Τέλος, μορφή από κοινού διδασκαλίας μπορεί να θεωρηθεί μια οργάνωση της διδακτικής δραστηριότητας στην οποία διδάσκει ένας εκπαιδευτής και οι άλλοι παρακολουθούν τους εκπαιδευόμενους και επιβλέπουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (monitoring teacher).

### **Η ομαδική/συνεργατική διδασκαλία στην εκπαίδευση ενηλίκων**

Η διδασκαλία, η οποία σχεδιάζεται και υλοποιείται από μια ομάδα εκπαιδευτών, έχει τεθεί τα τελευταία χρόνια στο επίκεντρο συζητήσεων για την αναβάθμιση των διδακτικών

δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης ενηλίκων - ιδίως της τριτοβάθμιας - με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας τους (Anderson & Landy, 2006).

Σχετικές έρευνες διαπιστώνουν, ότι εκπαιδευτές που εμπλέκονται σε ομαδικές/συνεργατικές διδασκαλίες αντιμετωπίζουν τις σχετικές εμπειρίες θετικά. Για παράδειγμα, οι Partridge & Hallam (2002) περιγράφουν την ομαδική/συνεργατική διδασκαλία που υλοποίησαν, ως «ένα δημιουργικό μέσο και έναν μηχανισμό αναστοχασμού για τη δημιουργία ενός δυναμικού, επικεντρωμένου στους εκπαιδευόμενους, μαθησιακού περιβάλλοντος» (σ. 115). Αντίστοιχα, οι Eisen & Tisdell (2002) θεωρούν τις ομαδικές/συνεργατικές διδακτικές πρακτικές «ως ένα μέσο για την ανάπτυξη του κριτικού αναστοχασμού των εκπαιδευομένων, οι οποίοι εμπλέκονται με τον τρόπο αυτό σε μια διαρκή κατασκευή της γνώσης ζώντας σε μια κοινωνία κατασκευής γνώσης (σ.4).

Στις ομαδικού/συνεργατικού τύπου διδασκαλίες καταγράφονται από συναφείς αναλύσεις πολλά και σημαντικά πλεονεκτήματα για τους εκπαιδευτές. Μεταξύ των πλεονεκτημάτων αυτών αναφέρονται ως πιο σημαντικά, η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας με τη συνεισφορά διαφορετικών βιωματικών εμπειριών και διαφορετικών προσωπικών απόψεων των εκπαιδευτών (Bakken, Clark & Thompson, 1998), η ανάσχεση της τάσης των εκπαιδευτών να διολισθαίνουν στην μετάδοση γνώσεων με τη μετατροπή των εκπαιδευομένων σε παθητικούς αποδέκτες ή η αναίρεση της αίσθησης απομόνωσης που βιώνουν πολλοί εκπαιδευτές (Robinson & Schaible, 1995), καθώς και η υποκίνηση προβληματισμών στους εκπαιδευτές για το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους (Letterman & Dugan, 2004).

Εξίσου σημαντικά πλεονεκτήματα καταγράφονται και για τους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι συμμετέχουν σε ομαδικού/συνεργατικού τύπου διδασκαλίες. Οι Hinton και Downing (1998) διαπιστώνουν ότι οι εκπαιδευόμενοι χαρακτηρίζουν αυτού του τύπου τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες πιο αποδοτικές από τις παραδοσιακού τύπου διδασκαλίες, επειδή προκαλούν περισσότερο ενδιαφέρον και υποκινούν ερωτήματα. Οι Letterman και Dugan (2004) καταγράφουν στα θετικά αυτού του τύπου διδασκαλίας την προώθηση της διαφορετικότητας, αφού μπορεί να συμμετέχουν στην ομάδα των διδασκόντων εκπαιδευτές διαφορετικού φύλου, ηλικίας, επιστημονικού υποβάθρου και επαγγελματικών εμπειριών. Παράλληλα, όμως, διατυπώνεται η άποψη ότι πολλοί εκπαιδευόμενοι δυσκολεύονται να αποδεχθούν την πολλαπλότητα των απόψεων, τις εναλλακτικές ερμηνείες και την διαφορετικότητα των προσεγγίσεων ενός θέματος, τα οποία περιλαμβάνονται σε τέτοιου τύπου διδασκαλίες (McDaniel & Colarulli, 1997).

Από το άλλο μέρος, οι εκπαιδευτές αποδίδουν στη ομαδική/συνεργατική διδασκαλία αρκετά προβλήματα, με σημαντικότερα εκείνα που σχετίζονται με την οργάνωση των διδακτικών δραστηριοτήτων και τη χρονοβόρα διαδικασία προετοιμασίας της διδασκαλίας (Davis, 1995). Στα προβλήματα περιλαμβάνονται επίσης, οι διαφωνίες και οι αβεβαιότητες για το ρόλο καθενός των διδασκόντων κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δραστηριότητας (Letterman & Dugan, 2004), ο φόβος πολλών διδασκόντων για την απώλεια της αυτονομίας τους ως εκπαιδευτών και του ελέγχου της διδακτικής τους δραστηριότητας (McDaniel & Colarulli, 1997), αναστολές οι οποίες φαίνεται να συναρτώνται με το εκπαιδευτικό τους «εγώ» (George & Davis-Wiley, 2000).

Με δεδομένα τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της ομαδικής/συνεργατικής διδασκαλίας, η επιτυχία της εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Για παράδειγμα, οι Bennet, Ishler & O'Loughlin (1992) θεωρούν προϋποθέσεις μιας επιτυχημένης ομαδικής/συνεργατικής διδασκαλίας, τις ακόλουθες:

- η συνεργασία μεταξύ των μελών της διδακτικής ομάδας οφείλει να είναι ισότιμη,
- τα διαφορετικά γνωστικά/ακαδημαϊκά υπόβαθρα των διδασκόντων οφείλουν να συμβάλουν εξίσου στο περιεχόμενο της διδασκαλίας,
- ο διάλογος μεταξύ των διδασκόντων αποτελεί συστατικό στοιχείο της διδασκαλίας και
- οι διδάσκοντες δεν λειτουργούν ανταγωνιστικά, αλλά αποδέχονται τις εμπειρίες και υποστηρίζουν ο ένας τις δραστηριότητες του άλλου.

Από μια άλλη οπτική, κεφαλαιοποιώντας την εμπειρία τους από τη συνεργατική διδασκαλία οι George & Davis-Wiley (2000) προτείνουν τους ακόλουθους όρους επιτυχίας μιας συνεργατικής διδασκαλίας:

- σαφείς στόχοι της εκπαιδευτικής δραστηριότητας αποδεκτοί από όλους τους διδάσκοντες,
- διάθεση πρόσθετου χρόνου για το σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας,
- συμφωνία για την δυνατότητα παρεμβολών ενός μέλους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του άλλου μέλους,
- συμφωνία όλων των διδασκόντων για τα κριτήρια αξιολόγησης,
- αποδοχή της ισοτιμίας όλων των διδασκόντων,
- αντίληψη ομαδικότητας,
- δημιουργική αξιοποίηση των ευκαιριών της συνεργατικής διδασκαλίας,
- ανεκτικότητα σε λάθη και αστοχίες των μελών της ομάδας,
- αποφυγή εκδηλώσεων θυμού ή δυσαρέσκειας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και
- εκδήλωση θετικών συναισθημάτων και δημιουργίας ευχάριστου κλίματος κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

### **Η εφαρμογή συνεργατικής διδασκαλίας σε ένα σεμινάριο εκπαίδευσης ενηλίκων**

Όλα τα προηγούμενα αξιοποιήθηκαν σε ένα σεμινάριο με θέμα « Μέθοδοι έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων», διάρκειας 12 ωρών, που οργανώθηκε από τους εισηγητές στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΕΕΕΕ) και υλοποιήθηκε στην Αθήνα, Πάτρα και Λάρισα κατά τα έτη 2010 και 2011, στο οποίο συμμετείχαν 54 ενήλικοι διαφόρων ειδικοτήτων.

Για το σεμινάριο αυτό επιλέχθηκε, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ο συνεργατικός τύπος διδασκαλίας.

Η επιλογή αυτή βασίστηκε κυρίως στους ακόλουθους λόγους:

(α) οι εκπαιδευόμενοι που συμμετείχαν στο σεμινάριο αυτό εμφάνιζαν ετερογένεια σε πολλά χαρακτηριστικά τους, όπως φύλο, προσωπικά ενδιαφέροντα, επαγγελματική εμπειρία, επίπεδο και ειδικότητα σπουδών, καθώς και στον πλούτο των ερευνητικών τους εμπειριών.

(β) οι μέθοδοι και οι τεχνικές έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι ένα εξελισσόμενο πεδίο και οι περισσότεροι του ενός εκπαιδευτών σε μια συνεργατική μορφή διδασκαλίας συμβάλλουν, ο καθένας από την οπτική του, στην ανανέωση του περιεχομένου και στην ενσωμάτωση των εξελίξεων του πεδίου στη διδασκαλία.

(γ) οι διαφορετικές ερευνητικές εμπειρίες των περισσότερων του ενός εκπαιδευτών εμπλουτίζουν το περιεχόμενο του σεμιναρίου, ιδίως κατά τη διάρκεια των πρακτικών ασκήσεων και των εφαρμογών, οι οποίες κυριαρχούσαν έναντι του θεωρητικού του μέρους. Στο σχεδιασμό του σεμιναρίου υλοποιήθηκε η προτροπή των Letterman & Dugan (2004): «λεπτομερής σχεδιασμός του προγράμματος από την αρχή μέχρι το τέλος του και διάθεση χρόνου για την προετοιμασία του», όπως και «πρόβλεψη των ενδεχόμενων προβλημάτων και των τρόπων αντιμετώπισης τους» (σ. 79).

Σε κάθε θεματική ενότητα του σεμιναρίου ο ένας εκ των δύο εκπαιδευτών παρουσίαζε το θεωρητικό μέρος και ο άλλος συμπλήρωνε, σχολίαζε ή έθετε ερωτήματα, ενώ στις εφαρμογές και στις ασκήσεις ο ένας εκ των δύο εκπαιδευτών είχε το ρόλο του συντονιστή/καθοδηγητή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και ο άλλος λειτουργούσε υποστηρικτικά στους εκπαιδευόμενους. Στην κατανομή των υπευθυνοτήτων μεταξύ των δύο εκπαιδευτών κυριάρχησε το κριτήριο της κατά θέμα ερευνητικής και διδακτικής εμπειρίας τους, ενώ και οι δύο εκπαιδευτές συμμετείχαν στις εργασίες του σεμιναρίου σε όλη τη διάρκεια διεξαγωγής τους.



Για την αξιολόγηση του σεμιναρίου ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να γράψουν ένα στοιχείο που θεωρούσαν αρνητικό και ένα στοιχείο που θεωρούσαν θετικό στην οργάνωση και διεξαγωγή του.

Η εμπειρία της συνεργατικής διδασκαλίας, η οποία σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε για τις ανάγκες του σεμιναρίου αυτού αξιολογήθηκε θετικά από τους εκπαιδευόμενους, ενώ τα αρνητικά του στοιχεία αφορούσαν σχεδόν αποκλειστικά τη χρονικά περιορισμένη διάρκεια του για το εύρος των θεμάτων που επιχείρησε να καλύψει.

Μεταξύ των θετικών σχολίων που διατυπώθηκαν για τη συνεργατική μορφή διδασκαλίας είναι χαρακτηριστικά τα ακόλουθα:

«ήταν μία εξαιρετική συνάντηση, καλά οργανωμένη και πολύ αποτελεσματική» (Ε5/α).

«η από κοινού διδασκαλία σας κατάφερε με εντυπωσιακό τρόπο να δημιουργήσει ευχάριστο κλίμα, να κρατήσει το ενδιαφέρον μας αμείωτο και προσωπικά, να μην νοιώσω κούραση όσο διαρκούσε το σεμινάριο» (Ε 11/α).

«είστε πολύ καλοί δάσκαλοι ο καθένας χωριστά αλλά αξιοθαύμαστοι σε συνδυασμό». (Ε9/π).

«Το να 'ακροῦμαι' δεν είναι 'ο τρόπος' μου, αντιθέτως είμαι της μελέτης και του αναστοχασμού. Το ότι παρακολούθησα όλα όσα είπατε είναι κατόρθωμα που βασίστηκε στην αλληλοσυμπλήρωσή σας» (Ε3/α).

«Θεωρώ ότι η συνδιδασκαλία έδωσε με εύληπτο τρόπο στοιχεία της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας και εξαιρετικά χρήσιμες συμβουλές στους εκπαιδευόμενους» (Ε1/λ).

« Η συνδιδασκαλία δημιούργησε κλίμα οικείο και ζεστό, παρότι το διάστημα των δύο ημερών ήταν μικρό» (Ε8/λ).

«Ελπίζω ότι θα συνεχίσουμε τις συναντήσεις μας με τον ίδιο τρόπο διδασκαλίας σε ένα επόμενο κύκλο μαθημάτων». (Ε2/π).

«Σας ευχαριστώ θερμά και για τη διαφορετική εμπειρία διδασκαλίας που μας δώσατε και για τη ζεστασιά που μου εμπνεύσατε!» (Ε7/α).

«Με δεδομένο το χρονικό πλαίσιο, η εναλλαγή στη διδασκαλία σας μου έδωσε αυτά που περίμενα με το παραπάνω» (Ε4/π).

«Μου άρεσε η αίσθηση που είχα, ότι μαζί με εμένα άκουγε πάντα και ο ένας από εσάς» (Ε6λ).

«Χάρηκα το χιούμορ με το οποίο γίνονταν οι ερωτήσεις μεταξύ σας και αυτό με βοήθησε να ρωτάω και εγώ, χωρίς να διστάζω» (Ε1/π).

Πέρα από τα θετικά της συνεργατικής διδασκαλίας είναι σαφές από τα σχόλια των συμμετεχόντων, ότι βασικό στοιχείο της επιτυχίας αυτού του τύπου διδασκαλίας αποτελούν οι σχέσεις των εκπαιδευτών μεταξύ τους.

Από την οπτική των εκπαιδευτών ως κύριο θετικό χαρακτηριστικό της συνεργατικής διδασκαλίας τους μπορεί να αναφερθεί ο διαλογικός χαρακτήρας της, ο οποίος δημιούργησε τους όρους αλληλόδρασης και αναστοχασμού. Αλληλόδρασης, η οποία μέσα στο πλαίσιο της συν-ομιλίας των εκπαιδευτών μεταξύ τους έδινε παράλληλα στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα συμμετοχής στην εκάστοτε συζήτηση, είτε με ερωτήσεις είτε με σχόλια και αναστοχασμού μέσα από τη δυνατότητα του ενός εκπαιδευτή να λειτουργεί ως ακροατής-εκπαιδευόμενος του άλλου, καθένας με τα δικά του βιώματα και εμπειρίες.

Συμπερασματικά, η συνεργατική διδασκαλία επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να διαμορφώσουν μια σχετικά σφαιρική άποψη για σύνθετα ζητήματα, ενώ «είναι μια αγνοημένη 'χαμηλής τεχνολογίας' (low tech) εναλλακτική τεχνική για την υποστήριξη εκείνου του είδους της μάθησης, η οποία αναπτύσσει δεξιότητες κριτικής σκέψης και κατασκευής νέας γνώσης» (Eisen & Tisdell, 2002, σ.1).

### **Βιωματικό εργαστήριο συνεργατικής διδασκαλίας διάρκειας 2 ωρών**

Τα στοιχεία μιας συνεργατικής διδασκαλίας εφαρμόζονται στο σεμινάριο που προτείνεται ως «καλή πρακτική» για την εκπαίδευση ενηλίκων με την διεξαγωγή βιωματικού εργαστηρίου διάρκειας 2 ωρών που επιδιώκει να μεταφέρει αυτή την πρακτική διδασκαλίας στους συμμετέχοντες. Το εργαστήριο υλοποιείται σε τρία μέρη.

*Α' μέρος (30'): Παρουσίαση της συνεργατικής διδασκαλίας.*

*(20'): Παρουσίαση θεωρητικών προσεγγίσεων και ερευνητικών δεδομένων για τη συνεργατική μέθοδο διδασκαλίας.*

Οι εισηγητές παρουσιάζουν τις συναφείς θεωρητικές προσεγγίσεις και τα αντίστοιχα ερευνητικά δεδομένα για τη συνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, εφαρμόζοντας μια μορφή συνεργατικού τύπου διδασκαλίας. Η παρουσίαση αυτή δίνει στους συμμετέχοντες την ευκαιρία για μια πρώτη εμπειρία αυτού του τύπου διδασκαλίας.

*(10'): Συζήτηση για τις προϋποθέσεις και τους όρους επιτυχίας μιας τέτοιας μορφής διδασκαλίας.*

Οι συμμετέχοντες σχολιάζουν και αξιολογούν τη συνεργατική διδασκαλία εστιάζοντας, στους όρους και στις προϋποθέσεις για την επιτυχία μιας τέτοιας μορφής διδασκαλίας στις

δραστηριότητες εκπαίδευσης ενηλίκων. Η συζήτηση ολοκληρώνεται με τη σύνοψη των απόψεων που εκτέθηκαν από τους συμμετέχοντες.

*Β' μέρος (70'): Εφαρμογή μιας συνεργατικής διδασκαλίας*

Για να έχουν οι συμμετέχοντες την εμπειρία μιας συνεργατικής διδασκαλίας, στο περιορισμένο χρόνο του εργαστηρίου, παίρνουν μέρος στην προετοιμασία, στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση μιας συνεργατικής διδακτικής μικρο-δραστηριότητας.

*(20'): Προετοιμασία, σχεδιασμός μιας συνεργατικής διδακτικής μικρο-δραστηριότητας*

Ο σχεδιασμός μιας διδακτικής δραστηριότητας αποτελεί την αφετηρία για την αποτελεσματική υλοποίησης της και την πρώτη φάση οργάνωσης μιας ομάδας διδακτικής συνεργασίας.

Οι συμμετέχοντες συγκροτούν ομάδες 3-4 ατόμων και σχεδιάζουν μια συνεργατική διδακτική μικρο-δραστηριότητα, διάρκειας 15', ακολουθώντας όλα τα βήματα σχεδιασμού μιας διδακτικής ενότητας. Διατυπώνουν από κοινού τους στόχους, διαμορφώνουν το περιεχόμενο και επιλέγουν τις εκπαιδευτικές τεχνικές της διδακτικής τους δραστηριότητας σε μια προκαθορισμένη διδακτική ενότητα.

Επειδή το εργαστήριο απευθύνεται πρωτίστως σε εκπαιδευτές ή υποψήφιους εκπαιδευτές ενηλίκων το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας θα επιλεγεί μετά από διαβούλευση με τους συμμετέχοντες και θα αναφέρεται σε ένα θέμα εκπαίδευσης ενηλίκων (π.χ. μαθησιακά εμπόδια ενηλίκων ή οι ρόλοι του εκπαιδευτή ενηλίκων).

Στη φάση αυτή επιδιώκεται να αποκαταστήσουν οι συμμετέχοντες μια ισότιμη σχέση συνεργασίας και να συνεισφέρουν στο σχεδιασμό της διδακτικής μικρο-δραστηριότητας τις διαφορετικές ατομικές τους γνώσεις και υποκειμενικές εμπειρίες. Αναδεικνύεται η σπουδαιότητα της προκαθορισμένης κατανομής εργασιών και ρόλων μεταξύ των μελών της διδακτικής ομάδας για την επιτυχή υλοποίηση της συνεργατικής δραστηριότητας.

Με βάση τις εμπειρίες από το σεμινάριο «Έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων», που προαναφέρθηκε, κρίνεται αναγκαίο στη φάση του σχεδιασμού να ξεκαθαριστεί μεταξύ των μελών της ομάδας:

- Ποια μαθησιακά αποτελέσματα θα επιδιωχθούν.
- Ποια στοιχεία του θεματικού περιεχομένου θα τονιστούν, με ποιους τρόπους και από ποιόν διδάσκοντα. Εδώ θα πρέπει να συνδυαστούν οι ανάγκες της διδασκαλίας με τις προτιμήσεις των εκπαιδευτών.
- Ποιοι μέθοδοι διδασκαλίας και ποιοι κανόνες συμπεριφοράς, όπως και ποιοι ρόλοι διδασκόντων θα υιοθετηθούν κατά την υλοποίηση της δραστηριότητας.

*(20'): Διεξαγωγή μιας διδακτικής μικρο-δραστηριότητας.*

Μια από της ομάδες υλοποιεί τη διδακτική μικρο-δραστηριότητα που σχεδίασε υιοθετώντας την πρακτική της συνεργατικής διδασκαλίας. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες κατανέμονται σε δύο ομάδες και αναλαμβάνουν η μια το ρόλο των εκπαιδευομένων και η άλλη το ρόλο των παρατηρητών, καταγράφοντας όσα συμβαίνουν σε φύλλο παρατήρησης που έχει διανεμηθεί.

*(20'): Κριτική ανάλυση της μικρο-δραστηριότητας:*

Οι συμμετέχοντες στο εργαστήριο έχοντας βιώσει την εμπειρία ως εκπαιδευτές ή ως εκπαιδευόμενοι ή ως παρατηρητές ανιχνεύουν και σχολιάζουν όλα τα στοιχεία της διδακτικής αυτής εμπειρίας έχοντας πλέον μια πιο ολοκληρωμένη άποψη για μια τέτοιας μορφής διδασκαλία. Οπότε στη συνέχεια εργαζόμενοι σε μικρές ομάδες 4-5 ατόμων, οι οποίες περιλαμβάνουν μέλη από διαφορετικούς ρόλους αποτιμούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα αυτού του τύπου διδασκαλίας σε σύγκριση με την τυπική ατομική διδασκαλία. Τα σχόλια και οι παρατηρήσεις κάθε ομάδας παρουσιάζονται από ένα εκπρόσωπό της στην ολομέλεια.

*Γ' μέρος (20'): Αναστοχασμός της συνεργατικής διδακτικής μικρο-δραστηριότητα*

Συζήτηση αξιολόγησης, αναστοχασμού της πρακτικής της συνεργατικής διδασκαλίας και των πλεονεκτημάτων-μειονεκτημάτων εφαρμογής της σε δραστηριότητες εκπαίδευσης ενηλίκων στην ολομέλεια, με έμφαση στις προσωπικές εντυπώσεις, συναισθήματα και εμπειρίες των συμμετεχόντων, από την οπτική είτε του εκπαιδευτή, είτε του εκπαιδευόμενου είτε του παρατηρητή.

## **Επίλογος**

Όπως υπογραμμίζουν οι Eisen & Tisdell, (2002) η συνεργατική διδασκαλία στην εκπαίδευση ενηλίκων αναδεικνύει την αναγκαιότητα της συνεργασίας και κατά συνέπεια της διαπραγμάτευσης των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτών καθώς και μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, με δεδομένο ότι υπάρχουν διαφορετικοί τύποι συνεργατικής διδασκαλίας και διαφορετικές μορφές συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτών. Το γεγονός αυτό, αφενός δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη διαδικασιών μάθησης, οι οποίες προωθούν την κριτική σκέψη των εκπαιδευομένων, αφού οι περισσότεροι του ενός διδάσκοντες εκθέτουν διαφορετικές οπτικές και παρουσιάζουν διαφορετικές προσεγγίσεις ενός θέματος και αφετέρου αναιρεί τη διάκριση μεταξύ μάθησης και διδασκαλίας καθιστώντας τους εκπαιδευόμενους συμμετοχούς των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Επιπροσθέτως, δύο ή περισσότεροι διδάσκοντες οι οποίοι συμπράττουν σε μια συνεργατική διδασκαλία έχουν τη ευκαιρία να μαθαίνουν ο ένας από το προσωπικό ύφος

έκφρασης και τους ιδιαίτερους τρόπους της διδακτικής συμπεριφοράς του άλλου. Παράλληλα, αυτές οι διαφορετικότητες των διδασκόντων καλύπτουν τους διαφορετικούς τύπους μάθησης και τις πολλαπλές ανάγκες των εκπαιδευομένων.

Συμπερασματικά, η επιτυχία της συνεργατικής διδασκαλίας βασίζεται στη διαπραγμάτευση σχέσεων και ρόλων για την δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, επειδή ακριβώς συνδυάζει τους όρους μιας αποτελεσματικής εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως συνοψίζονται από τους Bennett, Ishler & O'Loughlin (1992): ουσιαστικές σχέσεις ισότητας μεταξύ των εκπαιδευτών και μεταξύ των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων, αποδοχή της ισοτιμίας των διαφορετικών προσεγγίσεων και γνώσεων, αμοιβαία δέσμευση σε διάλογο και ανταλλαγή απόψεων, πρόθεση αξιοποίησης των εμπειριών όλων όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική δραστηριότητα και ανοιχτή συζήτηση, όχι μόνο των θεμάτων που αποτελούν αντικείμενο διδασκαλίας, αλλά και των ζητημάτων οργάνωσής της.

## **Βιβλιογραφικές αναφορές**

### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

Anderson, L. & Landy, J. (2006). Team Teaching: Benefits and Challenges. *Speaking of Teaching*. The Center for Teaching and Learning. Stanford University, 16(1), 1-4.

Bakken, L, Clark, F. L, & Thompson, J. (1998). Collaborative teaching: many joys, some surprises, and a few worms. *College Teaching*, 46 (4), 154 -157.

Bennett, R. V., Ishler, M. F. & O'Loughlin, M. (1992). Effective collaboration in teacher education. *Action in Teacher Education*, 14 (1), 52-6.

Davis, J, R. (1995). *Interdisciplinary courses and team teaching: New arrangements for learning*. American Council of Education. Phoenix, ACE/ORYX Press

Eisen, M. & Tisdell, E. J. (2000). *Team teaching and learning in adult education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Eisen, M.J. & Tisdell, E.J. (2002). Team teaching: the learning side of the teaching-learning equation. *Essay on Teaching Excellence*, 2002-03, 14 . Ανακτήθηκε στις 18-12-2011 από <http://data.ohr.umn.edu/protected/team6.pdf>

George, M.A. & Davis-Wiley, P. (2000). Team teaching a graduate course: Case study: A clinical research course. *College Teaching*, 38 (2), 75-80.

Harris, C. & Harvey, A. N. C. (2000). Team teaching in adult higher education classrooms: Towards collaborative knowledge construction. In M.-J. Eisen & E. J. Isdell (Eds), *Team teaching and learning in adult education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hinton, S. & Downing, J. E. (1998). Team teaching a college core foundations course: Instructors' and students' assessments. Paper presented at the *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*. New Orleans, LA, USA. November 4-6, 1998.

Letterman, M. R. & Dugan, K. B. (2004). Team teaching a cross disciplinary honors course: Preparation and development. *College Teaching*, 52 (2), 76-79.

McDaniel, E. & Colarulli, G. C. (1997). Collaborative teaching in the face of productivity concerns: The dispersed team model. *Innovative Higher Education*, 22 (1), 19-36.

Partridge, H. and Hallam, G. (2005), New Pathways to Learning: The Team Teaching Approach. A Library and Information Science Case Study, *The Journal of Issues in Informing Science and Information Technology*, 2, 103-118.

Robinson, B. & Schaible, R. 1995. Collaborative teaching: Reaping the benefits. *College Teaching*, 43 (2), 57-60.

Sharon, V., Jeanne, S. and Maria, A., (1997). The ABCDEs of Co-Teaching, *Teaching Exceptional Children*, 30 (2), 4-10.

### **Εργαστήριο 33: Διερευνώντας το Εκπαιδευτικό Τρίγωνο: Εκπαιδευτής- Εκπαιδευόμενος- Στερεότυπες Στάσεις**

**Ισαριώτη Κωνσταντίνα**, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης- Κοινωνική  
Λειτουργός, [kona\\_is@hotmail.com](mailto:kona_is@hotmail.com)

**Γώγου Χριστίνα**, Στέλεχος Πρόληψης ΚΕΘΕΑ- Ψυχοπαιδαγωγός,  
[gogouchristina@gmail.com](mailto:gogouchristina@gmail.com)

#### **Περίληψη**

Σκοπός του εργαστηρίου είναι η δημιουργία μιας πλούσιας διεργασίας κατά την οποία τα μέλη της ομάδας του εργαστηρίου θα είναι σε θέση να αξιοποιήσουν όσα στοιχεία θεωρούν σημαντικά, προκειμένου να στοχαστούν κριτικά και ενδεχομένως να μετασχηματίσουν στερεότυπες, ασαφείς ή ακόμα και στρεβλές πεποιθήσεις, όσον αφορά στους εκπαιδευόμενους τους και στον ρόλο τους. Βασική αρχή μας αποτελεί η πεποίθηση ότι καταλληλότερη μαθησιακή μέθοδος στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η βιωματική προσέγγιση. Οι κύριες τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν στο εργαστήριο είναι α) ασκήσεις γνωριμίας και καλλιέργειας συγκινησιακού κλίματος μέσα από τη σταδιακή ανάπτυξη της ομάδας (group-forming) σε επίπεδο дуάδας, μικρής ομάδας, ολομέλειας β) δραματοποίηση και γ) συζήτηση στο επίπεδο της ολομέλειας. Οι συγκεκριμένες τεχνικές αποσκοπούν σε γνωστική και συναισθηματική απαρτίωση, μέσω της συνδημιουργίας νέας γνώσης σε σχέση με το περιεχόμενο του εργαστηρίου, αλλά και την ίδια τη βιωματική εμπειρία.

#### **Abstract**

#### **Exploring the educational triangle: Educator-learner-stereotypical attitudes**

**Isarioti Konstantina**, Primary School Teacher - Social Worker

**Gogou Christina**, Prevention Consultant of KETHEA - Educational Psychologist

The workshop aims at creating an enriching process through which participants will have the opportunity to develop and make use of important elements that can help them reflect on stereotypical, inexplicit or even distorted opinions about their trainees and their role. The

basic underlying principle is the conviction that the most suitable adult-learning method is the experiential approach. The main techniques that will be used during the workshop are:

a) *acquaintance and emotional-support exercises* through gradual development of the team (group-forming) at the level of two, small team and plenary sessions

b) *dramatization* and finally

c) *full discussion* in plenary.

The above techniques aim at cognitive as well as emotional integration through the creation of new knowledge, concerning the subject matter and the experiential procedure of the workshop as a whole.

### **Θεωρητική Προσέγγιση**

Ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο εκτυλίσσεται πάντοτε μία σχέση δυναμική, η οποία διαμορφώνεται κυρίως στον τόπο και στο χρόνο κατά τον οποίο λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι γνωστό, ωστόσο, ότι στη διαδικασία αυτή εισερχόμαστε είτε ως εκπαιδευτές είτε ως εκπαιδευόμενοι, με «φορτίο» ένα φάσμα προηγούμενων γνώσεων, συναισθημάτων και συμπεριφορών, οι οποίες έχουν συγκροτηθεί μέσω προσωπικών εμπειριών και βιωμάτων μας, αλλά και έχουν διαμορφώσει ένα πλαίσιο άρρητων –πολλές φορές– στάσεων και πεποιθήσεων. Το εν λόγω φορτίο συγκροτεί σε μεγάλο βαθμό τις αντιλήψεις και τις στάσεις μας όσον αφορά σε μια σειρά από παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως είναι η φύση της ίδιας της εκπαίδευσης, ο ρόλος που καλούμαστε να επιτελέσουμε ως εκπαιδευτές ή εκπαιδευόμενοι, οι σχέσεις που αναδύονται στο πλαίσιο της μεταξύ τους διαλεκτικής, το αντικείμενο της μάθησης, καθώς και οι μέθοδοι ή τεχνικές που πρόκειται κάθε φορά να ακολουθηθούν. Θεωρούμε προφανές λοιπόν, ότι η θεματοποίηση των παραπάνω στάσεων και συμπεριφορών στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων έχει βαρύνουσα σημασία, για τρεις τουλάχιστον λόγους: πρώτον, διότι μας βοηθάει να προσδιορίσουμε επακριβέστερα ποιες απ' αυτές είναι περισσότερο διαδεδομένες στο σημερινό κοινωνικό και πολιτισμικό συμφραζόμενο. Δεύτερον, διότι μας επιτρέπει να εμβαθύνουμε στο πλέγμα και στην ποιότητα των σχέσεων που αυτές διαμορφώνουν ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τους εκπαιδευόμενους –και αντιστρόφως– αλλά και να δώσουμε ιδιαίτερη έμφαση στις διομαδικές σχέσεις που



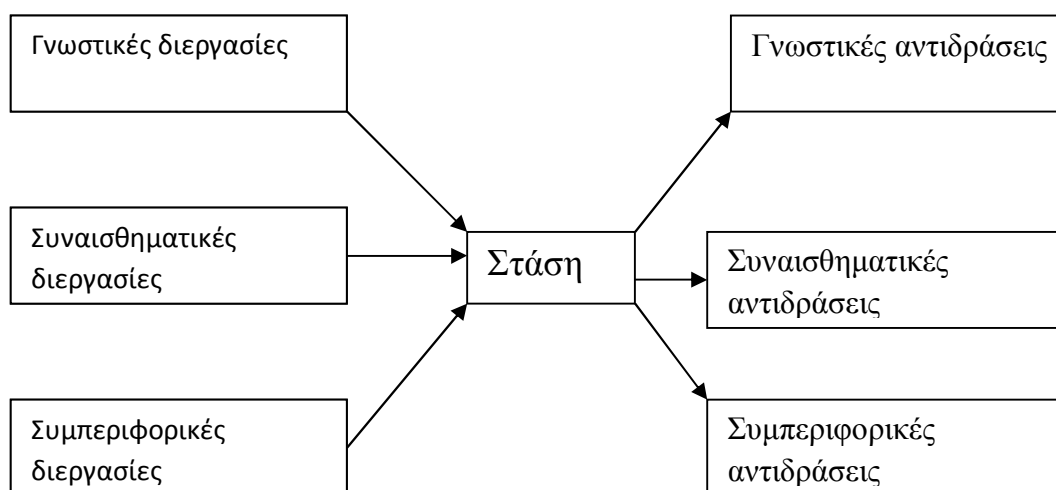
αναπτύσσονται στην διαδικασία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Και τρίτον, διότι η ενημερότητα πάνω σ' αυτές, αλλά και ο διαρκής αναστοχασμός τους συμβάλλει στην κάθαρση της παραπάνω σχέσης από προσμίξεις που είναι δυνατό να λειτουργήσουν στερεοτυπικά και συνεπώς ανασταλτικά για την προαγωγή και ευόδωσή της. Θα πρέπει βέβαια να θεωρηθεί αυτονόητο το πρόβλημα των στάσεων, των πεποιθήσεων και των συμπεριφορών είναι ιδιαιτέρως ευρύ και πολύπλευρο, στο βαθμό που περιλαμβάνει γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαστάσεις (Γεώργας, 1995, σ. 133) και επομένως αφορά σε όλες τις εκφάνσεις της μαθησιακής διαδικασίας. Εκκινώντας, ωστόσο, από την αντίληψη ότι κάθε θεματοποίηση συνδέεται άρρηκτα με τα επιστημολογικά ενδιαφέροντα, τα εμπειρικά δεδομένα και τη θεωρητική εποπτεία του εκάστοτε ερευνητή, στην προκειμένη περίπτωση θεωρούμε σκόπιμη τη σπονδύλωση του θέματός μας γύρω από συγκεκριμένες κατηγορίες-κλειδιά, οι οποίες θα λειτουργήσουν ως οδοδείκτες για τον προβληματισμό μας. Ως τέτοιες, θα πρέπει να εκληφθούν οι κατηγορίες των πεποιθήσεων, των στάσεων και των στερεοτυπικών αντιλήψεων οι οποίες συμπλέκονται και επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και αυτές της μετασχηματίζουσας μάθησης, της διεργασίας της ομάδας και της σχέσης. Έχοντας επίγνωση του γεγονότος ότι η ποιότητα ενός επιστημονικού επιχειρήματος εξαρτάται ως επί το πλείστον από τη σαφήνεια των εννοιολογικών κατηγοριών τις οποίες επικαλείται, θα αποπειραθούμε τώρα μία ελάχιστη διασάφηση των παραπάνω κατηγοριών.

Ως «στάση» ορίζεται μία διάσταση του οργανωμένου σύμπαντος γνωμών και πεποιθήσεων, που συγκροτούν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις,<sup>58</sup> βασική λειτουργία της οποίας είναι αφενός, η πλοήγηση της συμπεριφοράς μέσα στο πλήθος των κοινωνικών ερεθισμάτων, αφετέρου «η επένδυση αυτής της τάσης για συμπεριφορά με ένα συγκεκριμένο συγκινησιακό και συναισθηματικό φορτίο» (Λαμπρίδης, 2004, σ.53). Υπ' αυτήν την έννοια, οι στάσεις αποτελούν συνάρτηση δύο παραμέτρων: αφενός, της τάσης μας για τη γνωστική κατηγοριοποίησή συγκεκριμένων ατόμων ή ομάδων, αφετέρου των ίδιων των βιωμάτων και εμπειριών μας (Γεώργας: 201). Κατά μία άλλη διατύπωση, οι στάσεις συνοψίζουν τον τρόπο (ή τους τρόπους) με τους οποίους οι άνθρωποι τοποθετούνται απέναντι στο περιβάλλον τους: πρόκειται δηλαδή, για μία έννοια «που περιλαμβάνει τόσο την κατανόηση και την αξιολόγησή του, όσο και τη δράση ως προς αυτό» (Χρηστάκης, 2006, σ. 133).

<sup>58</sup> Ας σημειωθεί ότι σύμφωνα με τον S. Moscovici, η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι ερμηνεύουν και δίνουν νόημα στον κόσμο τους. Οι αναπαραστάσεις «δεν αντιπροσωπεύουν απλώς απόψεις, εικόνες ή στάσεις, αλλά θεωρίες ή ποσότητες γνώσης για την εξερεύνηση και οργάνωση της πραγματικότητας (όπως αναφέρεται από Λαμπρίδης, 2004, σ. 47).

Για ποιο λόγο, όμως, οι στάσεις είναι τόσο σημαντικές, ώστε να απαιτούν τη συστηματική μελέτη, αλλά και τη διαρκή προσπάθεια αξιοποίησής τους; Κατ' αρχάς, διότι στο προσωπικό επίπεδο επηρεάζουν την αντίληψη, τη σκέψη, το συναίσθημα και τη συμπεριφορά. Ακολούθως, διότι σε διαπροσωπικό επίπεδο, η γνώση των στάσεων που τηρούν οι άλλοι μας επιτρέπει να προβλέψουμε με σχετική επάρκεια τη συμπεριφορά τους – και άρα να την οριοθετήσουμε. Και τέλος διότι, στο επίπεδο των διομαδικών σχέσεων,<sup>59</sup> η στάση που τηρούμε τόσο απέναντι στη δική μας ομάδα, όσο και απέναντι στις άλλες, συνιστά τον πυρήνα της διομαδικής συνεργασίας και σύγκρουσης.

Παρόλο που οι κοινωνικοί ψυχολόγοι βλέπουν τις στάσεις άλλοτε ως μονοδιάστατες, και άλλοτε ως δισδιάστατες έννοιες, εν τούτοις το τρισδιάστατο μοντέλο των στάσεων «αποτελεί τη σημαντικότερη προσέγγιση σε αυτό το ζήτημα» (Κοκκινάκη, 2006, σ. 94). Το μοντέλο αυτό μας επιτρέπει να κατανοήσουμε τις στάσεις ως σύνθεση γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών στοιχείων, τα οποία δρουν με αμφίδρομο τρόπο: ως διεργασίες που καθορίζουν τις στάσεις του ατόμου, αλλά και ως συνέπειες των διεργασιών αυτών –«δηλαδή, ως αντιδράσεις που προκαλούν οι στάσεις» (Κοκκινάκη, 2006, σ. 94). Το παρακάτω σχεδιάγραμμα αποτυπώνει αυτή την πολυεπίπεδη λειτουργία των στάσεων:



<sup>59</sup> Σύμφωνα με τον Sherif, με τον όρο «διομαδικές» αναφερόμαστε στις σχέσεις μεταξύ των μελών μιας ομάδας ή των μελών διαφορετικών ομάδων, όπως αυτές διαμορφώνονται και καθορίζονται με βάση το γεγονός ότι τα άτομα ανήκουν ή δεν ανήκουν στην ίδια ή σε διαφορετικές ομάδες (όπως αναφέρεται από Κοκκινάκη, 2006, σ. 210).

Ένα σημαντικό ερώτημα που τίθεται είναι ποιες λειτουργίες εξυπηρετούν οι στάσεις – για ποιο λόγο, δηλαδή, αξιολογούμε τα διάφορα αντικείμενα γύρω μας. Σύμφωνα με την κλασική προσέγγιση του Katz, υπάρχουν διαφορετικά είδη στάσεων τα οποία εξυπηρετούν μία ή περισσότερες από τις ακόλουθες λειτουργίες: α) γνωστική: η λειτουργία της καθοδήγησης, της οργάνωσης και της απλούστευσης της επεξεργασίας πληροφοριών. β) ωφελιμιστική: η λειτουργία της μεγιστοποίησης των θετικών συνεπειών και της ελαχιστοποίησης των αρνητικών συνεπειών στην καθοδήγηση της συμπεριφοράς. γ) Η λειτουργία της κοινωνικής ταυτότητας: η λειτουργία της έκφρασης των αξιών ενός ατόμου και ο προσδιορισμός της ταυτότητάς του μέσα από συγκεκριμένες ομάδες αναφοράς. Τέλος, δ) Η λειτουργία της διατήρησης αυτοσεβασμού (πρβλ. (Hewstone & Stroebe, 2007, σσ. 341-343): πρόκειται για τη διαδικασία απομάκρυνσης του ατόμου από αρνητικά αντικείμενα και της ευθυγράμμισής του με τα θετικά αντικείμενα. Είναι προφανές ότι οι παραπάνω λειτουργίες των στάσεων καθορίζουν ένα μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής συναλλαγής στην εκπαιδευτική ομάδα, στο βαθμό που επηρεάζουν, υποκινούν και σε πολλές περιπτώσεις καθορίζουν την κοινωνική συμπεριφορά του ατόμου – και μάλιστα ανεξάρτητα από το ρόλο που επιτελεί.

Ένα δεύτερο ουσιώδες στοιχείο διερεύνησης και μελέτης στο επίπεδο των διομαδικών σχέσεων είναι αυτό των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων. Ο Gordon Allport, στο σημαίνον βιβλίο του *Η Φύση της Προκατάληψης* (Allport 1979), επισημαίνει ότι οι στερεότυπες αντιλήψεις για ομάδες ατόμων συνιστούν προϊόν της διανοητικής ενέργειας των ανθρώπων που αποσκοπεί στην απλοποίηση των μυρίων κοινωνικών πληροφοριών που προέρχονται από τον κοινωνικό τους περίγυρο. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι στερεότυπες στάσεις και αντιλήψεις αποτελούν κατασκευασμένες διαπιστώσεις για μία κοινωνική κατηγορία οι οποίες διεκδικούν γενικευτική ισχύ, βασίζονται σε καθολικευτικά σχήματα και απλουστευτικές κατηγοριοποιήσεις, οι οποίες δεν ανταποκρίνονται σε εμπειρικά δεδομένα και ουδέποτε έχουν υπαχθεί σε κοινωνική επαληθευσιμότητα. Σε καμία περίπτωση, έτσι, μία στερεοτυπική αντίληψη δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι συνοψίζει την «ουσία» μίας έννοιας. Παρόλα αυτά, λειτουργεί συχνά σαν να το κάνει, εμποδίζοντας κάθε διαφοροποιητική σκέψη εν αναφορά προς την έννοια αυτή. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Allport (1979), το μεγάλο σφάλμα όσον αφορά στις στερεότυπες αντιλήψεις για τις ομάδες είναι ότι εκλαμβάνουμε τα χαρακτηριστικά τους ως ουσιολογικές κατηγορίες, και όχι ως κοινωνικές μεταβλητές: “The stereotype is not itself the core of the concept. It operates, however, in such a way as to prevent differentiated thinking about the concept” (σ. 192).

Καθόλου τυχαία, η θεωρία της μετασηματίζουσας μάθησης θέτει τις πεποιθήσεις αυτές στον πυρήνα της στόχευσής της. Αυτό συμβαίνει διότι βασικός στόχος κάθε Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι

«να βοηθηθούν οι εκπαιδευόμενοι να στοχαστούν κριτικά, να επαληθεύσουν κατάλληλα και να δράσουν αποτελεσματικά επάνω στις δικές τους (αλλά και των άλλων) πεποιθήσεις, ερμηνείες, αξίες, συναισθήματα και τρόπους σκέψης. Η ανθρώπινη ανάγκη να κατανοήσουμε τις εμπειρίες μας, η αναγκαιότητα να πράξουμε αυτό δια μέσου κριτικού διαλόγου και οι ιδανικές συνθήκες που μας επιτρέπουν να κάνουμε όλα αυτά πλήρως και ελεύθερα μας παρέχουν τη βάση για τη θεμελίωση μιας φιλοσοφίας για την εκπαίδευση ενηλίκων» (Mezirow, 2007, σ. 65).

Αν δεχτούμε ότι οι στάσεις, οι πεποιθήσεις και οι προκαταλήψεις αποτελούν διαστάσεις των πλαισίων αναφοράς του κάθε ατόμου (ή της ομάδας στην οποία αυτό ανήκει), νομιμοποιούμαστε να ισχυριστούμε ότι ο Εκπαιδευτής Ενηλίκων οφείλει να δημιουργήσει όλες εκείνες τις συνθήκες, βάσει των οποίων τα μέλη της ομάδας θα επεξεργαστούν κριτικά τα παραπάνω πλαίσια, με στόχο «να γίνουν πιο περιεκτικά, πολυσχιδή, ανοικτά, συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή και στοχαστικά» (Mezirow, 2007, σ. 47). Για να πετύχει κάτι τέτοιο, ο Εκπαιδευτής Ενηλίκων θα πρέπει να συμβάλλει στη δημιουργία μίας πλούσιας διεργασίας, κατά τη διάρκεια της οποίας α) τα παραπάνω πλαίσια αναφοράς θα αναδυθούν από τα μέλη της ομάδας κατά τρόπο αυθόρμητο και φυσικό β) τα ίδια τα μέλη θα είναι σε θέση να αξιοποιήσουν όσα στοιχεία θεωρούν σημαντικά και μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο αλλαγής. Μ' αυτόν τον τρόπο θα δοκιμαστεί η αλήθεια και η εγκυρότητα των συγκεκριμένων πλαισίων, θα εντοπισθεί η σχέση και η εξάρτησή τους από ατυχείς διαδικασίες αφομοίωσης ή ιδεολογικοποίησης και πιθανώς θα αποδομηθεί η καθολικευτική τους ισχύ και η γενικευτική τους χρήση.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την παραπάνω στόχευση αποτελεί η απομάθηση των παραδοχών, των στάσεων και των αντιλήψεων, οι οποίες αναστέλλουν τόσο τη μαθησιακή πορεία του ενήλικου εκπαιδευόμενου, όσο και τη σύνολη αλλαγή του. Η εμπειρία από την Εκπαίδευση Ενηλίκων δείχνει ότι συχνά η απομάθηση που πρέπει να συντελεστεί είναι τόση όση και η καινούργια μάθηση και «λόγω της συναισθηματικής επένδυσης στα υπάρχοντα μοντέλα εμπειρίας και γνώσης, η διεργασία απομάθησης είναι ένα από τα δύσκολα έργα που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων η οποία απαιτεί επιμονή και χρόνο» (Rogers, 1998, σ. 97). Κατά την άποψή μας, η διαδικασία της απομάθησης μπορεί

να επιτευχθεί με πολύ πιο γόνιμο και ποιοτικό τρόπο στο πλαίσιο της διεργασίας ομάδας. Λέγοντας «διεργασία» (process) εννοούμε «την αλληλουχία γεγονότων, όπως αναδύονται στην πορεία της ομάδας ως 'ζωντανό σύστημά'» (Πολέμη-Τοδούλου, 2005, σ. 35). Σε μια τέτοια διαδικασία, το ζητούμενο είναι να επιτευχθεί η σχέση μεταξύ των μελών της ομάδας. Γνωρίζουμε σήμερα ότι ο ανθρώπινος νους αναπτύσσεται από την αλληλεπίδραση των νευροφυσιολογικών διαδικασιών και των διαπροσωπικών σχέσεων. Σύμφωνα με τη θεωρία της Διαπροσωπικής Νευροβιολογίας, η σχέση και ο διάλογος με τον άλλο μεταβάλλει τις νευρωνικές οδούς και ενισχύει τις συνάψεις, ιδιαίτερα όταν ο διάλογος αυτός είναι σημαντικός και συμβαίνει σε ένα πλαίσιο συναισθηματικής εγρήγορσης, ασφάλειας και ισχυρών συναισθηματικών δεσμών (Γουρνάς, 2012, σ. 87). Ένας τέτοιος διάλογος είναι ικανός να συμβάλλει στην ανάδυση πεποιθήσεων, στάσεων και στερεοτύπων, καθώς η έκφραση ποικίλων και ετερόκλητων απόψεων μπορεί –ειδικά σε ομάδες που διαθέτουν εμπειρία– να λειτουργήσει διττά: αφενός, ως έκφραση πολλών και διαφορετικών εσωτερικών φωνών που το κάθε άτομο μπορεί να εκφράσει· αφετέρου, ως ανάδυση των πολλών και διαφορετικών πλευρών της εξωτερικής πραγματικότητας. Η συγκεκριμένη διαδικασία συνιστά προϋπόθεση για να αποκαλυφθεί στον εκπαιδευόμενο η εσωτερική του πολυπλοκότητα και η «πληθυντική» του ταυτότητα (πρβλ. Gergen, 1997, σσ. 106-159) – συνεπώς και η δυνατότητα μίας νέας κατανόησης του εαυτού, σ' ένα ποιοτικά διαφοροποιημένο επίπεδο (Πολέμη- Τοδούλου, 2010, σ. 101). Το παραπάνω αίτημα είναι συμβατό, άλλωστε, με τη λεγόμενη «μεταμοντέρνα κατάσταση» (Lyotard, 1993) και τη συνακόλουθη κατάρρευση των «μεγάλων αφηγήσεων» (grand narratives) οι οποίες εναποθέτουν πλέον στο ίδιο το άτομο το βάρος της ευθύνης των επιλογών του και το αίτημα να διαχειριστεί την πολυπλοκότητα και τις αντιφάσεις ενός κόσμου αποσπασματικού, θραυσματικού και καθόλα μη-συνεκτικού.<sup>60</sup>

## **Βιωματικό εργαστήριο**

Η μάθηση γίνεται συνήθως αντιληπτή ως δυναμική, προσωπική και εκούσια πρόσληψη ενός διανοητικού περιεχομένου. Είναι προφανές, ωστόσο, ότι η σχέση με το περιεχόμενο αυτό, αντανακλά σε πολλά επίπεδα τη σχέση του υποκειμένου με τον κόσμο, τον εαυτό και τους άλλους (Charlot, 1999, σ. 131). Για να το θέσουμε με διαφορετικούς όρους, η μάθηση

<sup>60</sup> Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο J.F. Lyotard (1993) σε σχέση με τον έσχατο σκοπό και το νόημα της ζωής του ατόμου στη μεταμοντέρνα προοπτική « [...] δεν έχουμε να κάνουμε αληθινά με έναν σκοπό ζωής. Ο σκοπός αυτός έχει αφεθεί στη διάκριση του καθενός. Ο καθένας είναι υπεύθυνος για τον εαυτό του. Και όλοι γνωρίζουν πόσο λίγος είναι τούτος ο εαυτός» (σ. 55).

προϋποθέτει μία ορισμένη εμπίωση του κόσμου –και άρα διενεργείται μέσα σ' ένα συγκεκριμένο βιωματικό πλαίσιο. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο, είμαστε της άποψης ότι η καταλληλότερη μαθησιακή μέθοδος στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι η βιωματική. Με δεδομένο ότι «στην 'καρδιά' κάθε μάθησης υπάρχει η αναζήτηση νοήματος στην εμπειρία» (Rogers, 2002, σ. 151), τότε θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η βιωματική μάθηση επιδιώκει τόσο τη διανοητική, όσο και τη συναισθηματική κινητοποίηση του εκπαιδευόμενου. Η Πολέμη-Τοδούλου ορίζει τη βιωματική εκπαίδευση ως τη «διαδικασία η οποία ενισχύει την ολόπλευρη συμμετοχή των εκπαιδευομένων μέσα από τη συγκινησιακή επεξεργασία, αλλά και τη γνωστική απαρτίωση μιας κατάστασης – πραγματικής ή φανταστικής– που έχει ως στόχο τη συνειδητοποίηση και ίσως το μετασχηματισμό, από πλευράς εκπαιδευόμενου, των προσωπικών αντιλήψεων, στάσεων και πρακτικών σε αντίστοιχες περιπτώσεις» (όπως αναφέρεται από Κόκκο, 2005, σ. 61). Αν δεχτούμε την τρισδιάστατη λειτουργία των στάσεων στην οποία αναφερθήκαμε προηγουμένως, τότε είναι προφανές ότι η προσέγγιση και επεξεργασία τους μέσω της βιωματικής μεθόδου καθίσταται ως η καταλληλότερη, εξαιτίας της ικανότητά της λειτουργεί ταυτοχρόνως στα επίπεδα των πεποιθήσεων, του συναισθήματος και της συμπεριφοράς.

Όμως τα οφέλη της βιωματικής προσέγγισης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων καθίστανται εναργέστερα όταν αυτή υλοποιείται στο πλαίσιο της ομάδας. Η ρήση του Αριστοτέλη «άμα άνθρωπος άμα και ομάς» συνοψίζει εύστοχα τη διαλεκτική σχέση του ανθρώπου με την ομάδα στην οποία ανήκει, αλλά και υπογραμμίζει την τεράστια σημασία της τελευταίας στη συγκρότηση της ταυτότητάς του. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Γ. Βασιλείου (1987), «[η] ενότητα της ύπαρξής μας συγκροτείται μέσα από την αλληλεξάρτηση, αλληλοσυσχέτιση και τη συναλλαγή με άλλους ανθρώπους μέσα στις ομάδες στο φυσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον» (όπως αναφέρεται από Πολέμη-Τοδούλου, 2005, σ.30).

Η ομάδα συνιστά μια ζωντανά αναπτυσσόμενη διεργασία, μοναδική στην κάθε της στιγμή και έκφραση, που εμπλέκει πολλές πλευρές της ανθρώπινης υποκειμενικότητας, αλλά και πολλά επίπεδα κοινωνικής οργάνωσης. Τα μέλη της ομάδας βιώνουν τη συναλλαγή και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση μέσω της ανάπτυξης δημιουργικού διαλόγου, ενώ παράλληλα μαθαίνουν να κατανοούν την διαφορετικότητα ως πλούτο, ο οποίος προσφέρεται για αξιοποίηση από τα ίδια τα μέλη και προς όφελός τους. Προκειμένου όμως να επιτευχθούν επιμέρους μαθησιακοί στόχοι σε διαφορετικά κοινωνικά επίπεδα, είναι αναγκαίο να αξιοποιείται η ποικιλία των διαφορετικών δομών –άτομο, δυάδα, μικρή ομάδα, ολομέλεια. Η Πολέμη-Τοδούλου (2005), επισημαίνει ότι στόχος της αξιοποίησης των διαφορετικών

κοινωνικών επιπέδων είναι «η σταδιακή θεμελίωση τη διεργασίας από απλούστερα υποσυστήματα σε περισσότερο σύμπλοκα» (σ. 269). Με άλλα λόγια, η συγκεκριμένη διαδικασία φιλοδοξεί να εξοικειώσει εκπαιδευομένους με την ολοένα και αυξανόμενη συμπλοκότητα του συστήματος στο οποίο είναι ενταγμένοι, αλλά και να τους βοηθήσει να διαχειριστούν τους πόρους που τους παρέχονται, με στόχο την οικοδόμηση πιο σύνθετων και πολύπλοκων δομών μάθησης.

Μέρος της διαδικασίας συγκρότησης της ομάδας (group-forming) αποτελεί η ενεργοποίηση της προσωπικής θέσης και η σύνδεση των λιγότερο συνδεδεμένων μελών της ομάδας. Σύμφωνα με την Πολέμη-Τοδούλου (2010, σσ. 96-102) η δυάδα είναι το πρώτο επίπεδο κοινωνικής οργάνωσης στο οποίο καλείται να λειτουργήσει το κάθε μέλος της ομάδας. Μέσω της προοδευτικής γνωριμίας των μελών της, η ομάδα αρχίζει να συνδέεται και να καλλιεργεί ισότιμες σχέσεις σε ευρεία βάση, δημιουργώντας έτσι το διευκολυντικό εκείνο πλαίσιο που απαιτείται προκειμένου οι διεργασίες της να καταστούν λειτουργικές και γόνιμες. Όλα τα μέλη της ομάδας εκφράζονται ανοιχτά, προκειμένου να αποσοβηθεί το ενδεχόμενο κάποιο απ αυτά να βρεθεί εκτός διεργασίας. Την ίδια στιγμή, συγκροτείται ένα πρώτο συγκινησιακό πλαίσιο, το οποίο θα λειτουργήσει ως απαρχή και απαραίτητη προϋπόθεση για την εξέλιξη των επόμενων φάσεων της διεργασίας.

Το δεύτερο επίπεδο αυξημένης συμπλοκότητας είναι η τετράδα. Σε αυτό το σημείο, η ομάδα συγκροτείται μέσω της επίτευξης κάποιου έργου που της ζητείται. Η σύνθεση και η παρουσίαση του τελικού προϊόντος της κάθε ομάδας στο επίπεδο της ολομέλειας προάγει την αυτονομία των εκπαιδευομένων, ενεργοποιεί τη μάθηση, καλλιεργεί τη συνεργασία και ενισχύει το αίσθημα του «ανήκειν» στην ομάδα. Η σύνδεση στο επίπεδο της ολομέλειας καλλιεργείται μέσω της σύνθεσης του έργου των μικρών ομάδων, με βάση τη θεμελιακή συστημική αρχή ότι «όλοι είμαστε χρήσιμοι και όλοι συνδεόμαστε στο ομαδικό γίνεσθαι και όσο περισσότερο αντιλαμβανόμαστε το πώς γίνεται αυτό, τόσο ενισχύεται η σύνδεση και η αίσθηση του ανήκειν» (Πολέμη- Τοδούλου, 2012, σ. 25).

Ακριβώς επειδή η βιωματική προσέγγιση λειτουργεί ως ιδανικός καταλύτης για την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, το παιχνίδι ρόλων (role-playing) επιλέγεται από τη μεριά μας ως η καταλληλότερη τεχνική για τη διερεύνηση της σχέσης εκπαιδευτή- εκπαιδευόμενου και συνακόλουθα, για την προσπέλαση των πιο διαδεδομένων πεποιθήσεων και προκαταλήψεων που αφορούν στη μεταξύ τους σχέση. Η συγκεκριμένη τεχνική «βάζει τους εκπαιδευομένους σε μια κατάσταση όπου μια δράση ή συμπεριφορά προσομοιώνεται σε πραγματικές ή ρεαλιστικές συνθήκες» (Courau, 2000, σ. 71). Το στοιχείο της προσομοίωσης συνιστά τον ακρογωνιαίο λίθο της τεχνικής, καθόσον οι

εκπαιδευόμενοι «υποδύονται τον εαυτό τους, με αντικείμενα, συμπεριφορές και λόγια που αντιστοιχούν στην πραγματικότητα» (Courau, 2000, σ. 75). Στην περίπτωση του βιωματικού εργαστηρίου για το οποίο γίνεται λόγο εδώ, οι συμμετέχοντες θα παραστήσουν ρόλους είτε της επαγγελματικής εμπειρίας, είτε της εκπαιδευτικής τους κατεύθυνσης.

Η καταλληλότητα της τεχνικής του παιχνιδιού ρόλων αποτελεί συνάρτηση του βαθμού κατά τον οποίο αξιοποιεί τρεις βασικές προϋποθέσεις της μάθησης: α) την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, β) τη συνεργασία μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτή και γ) την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες οι οποίες έχουν γι' αυτούς νόημα (Βοσνιάδου, 2001). Η αξιοποίηση της εμπειρίας των εκπαιδευομένων για τη συγκρότηση νοήματος συνιστά μίας από τις θεμελιώδεις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ο Rogers (1999), επιτείνει αυτήν την αρχή, επισημαίνοντας ότι «μάθηση σημαίνει να δημιουργεί κανείς νοήματα, να βρίσκει τα «κλειδιά», να καταλαβαίνει την εμπειρία του – μια διεργασία τόσο φυσική στους ενηλίκους όσο η αναπνοή» (σ. 151).

Τα αποτελέσματα όλης της προηγούμενης διεργασίας θα παρέμεναν ωστόσο ημιτελή και ατελέσφορα, εάν δεν γίνονταν αντικείμενο επεξεργασίας και συζήτησης σε μικρές ομάδες διαφορετικής σύνθεσης από τις προηγούμενες. Στις εν λόγω ομάδες οι εκπαιδευόμενοι απεκδύονται τώρα τους ρόλους τους, αναστοχάζονται την εμπειρία τους, τη συνδέουν με προσωπικά βιώματα και εμπειρίες, και καταλήγουν σε διατύπωση συμπερασμάτων τα οποία έχουν σημασία κατά κύριο λόγο για τη δική τους ζωή. Με τον τρόπο αυτό, «η μικρή ομάδα μετατρέπεται σε μοχλό δημιουργίας νέας οπτικής σε δεύτερο χρόνο με αναστοχασμό και σύνδεση με άλλες εμπειρίες» (Πολέμη-Τοδούλου, 2010, σ. 101). Ο εκπαιδευόμενος οικοδομεί δηλαδή τη δική του κατανόηση και γίνεται συμπαγωγός νέας γνώσης, οργανωμένης σ' ένα ανώτερο επίπεδο πρόσληψης και κατανόησης της πραγματικότητας. Και λέμε «νέας γνώσης», διότι, αποτολμώντας μία γενίκευση, θα τολμούσαμε να ισχυριστούμε ότι κάθε μορφή γνώσης άξια του ονόματός της συνιστά μία αέναη κατασκευή, υποκείμενη διαρκώς στην αλληλεπίδραση των εμπειριών, των γνώσεων και των ερμηνειών που κάνουν τα άτομα για την πραγματικότητά τους.

Η συζήτηση στο επίπεδο της ολομέλειας της ομάδας αποτελεί την τελευταία τεχνική η οποία θα εφαρμοσθεί στο πλαίσιο του εργαστηρίου. Στόχος της συγκεκριμένης τεχνικής είναι η πραγματοποίηση γνωστικής και συναισθηματικής απαρτίωσης, μέσω της σύνθεσης των προϊόντων των μικρών ομάδων, σε σχέση τόσο με το περιεχόμενο του εργαστηρίου, όσο και την ίδια τη βιωματική εμπειρία. Η διαδικασία αυτή κρίνεται απαραίτητη διότι, όπως εύστοχα υπογραμμίζουν οι Yalom και Leszcz (2005), «η ικανότητα να στοχάζεται κανείς πάνω στη συναισθηματική του εμπειρία αποτελεί απαραίτητο συστατικό της



διαδικασίας αλλαγής» (σ. 141). Η τεχνική θα ολοκληρωθεί με την παροχή ανατροφοδότησης (feed-back) από τα μέλη της ομάδας. Η δραστηριότητα αυτή θα πραγματοποιηθεί σε δύο επίπεδα: από τη μία μεριά, τα μέλη της ομάδας θα αποπειραθούν να συμπυκνώσουν σε μια λέξη ή πρόταση όλη την εμπειρία του εργαστηρίου· από την άλλη, ο εκπαιδευτής θα προσπαθήσει να προσλάβει το «στίγμα» της ομάδας, το οποίο θα αξιοποιήσει στην ευρύτερη αξιολόγηση και αποτίμηση της εκπαίδευσης, σε δεύτερο χρόνο.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Βασιλείου, Γ. (1987). Ο Άνθρωπος ως Σύστημα στο Μ. Τσιάντης – Σ. Μανωλόπουλος (επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής*, τομ. Α', Αθήνα: Καστανιώτης.

Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*, Αθήνα: Gutenberg.

Γέωργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία*, τόμος Α', Αθήνα.

Γουρνάς Γ.(2012). Η αλλαγή μέσα απ' τη σχέση: Ένα διεπιστημονικό μοντέλο για την αξιοποίηση της ομάδας στην εκπαίδευση, Μ.Π.Ε (ανακτημένο από [www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebook-epimorfotes/sxeseis/sxeseis\\_sxolikh\\_taxh.pdf](http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebook-epimorfotes/sxeseis/sxeseis_sxolikh_taxh.pdf)).

Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία: Εισαγωγή στη Μελέτη της Κοινωνικής Συμπεριφοράς*, Αθήνα: Τυπωθήτω/Δαρδανός.

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

Λαμπρίδης, Ε. (2004). *Σtereότυπο, Προκατάληψη, Κοινωνική Ταυτότητα: Μελετώντας τις Δυναμικές της Κοινωνικής Αναπαράστασης για τους Τσιγγάνους*, Αθήνα: Gutenberg.

Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2012). Φροντίζοντας τη διαμόρφωση της ομάδας των παιδιών στην τάξη: Βασικά στοιχεία και μεθοδολογία για αξιοποίηση από τους εκπαιδευτικούς που επιμορφώνονται στο Μ.Π.Ε (ανακτημένο από [www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebook-epimorfotes/sxeseis/sxeseis\\_sxolikh\\_taxh.pdf](http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebook-epimorfotes/sxeseis/sxeseis_sxolikh_taxh.pdf)).

\_\_\_\_\_ (2010). Η Συστημική Προσέγγιση - Κλειδί για έναν Νέο Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό, *Μετάλογος* 18, σσ. 82-104.

\_\_\_\_\_ 2005. *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Η αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Χρηστάκης, Ν. (2006). «Το Φαινόμενο της Πειθούς: Οι Κοινωνικές Στάσεις και η Αλλαγή τους», στο Σ. Παπαστάμος (επιμ.), *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία: Η Παράδοση* (σσ. 133- 197), τομ. Β', Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Charlot, B. (1999). *Η Σχέση με τη Γνώση: Στοιχεία για μία Θεωρία* (ελληνική μετάφραση Μιχάλης Καραχάλιος), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Courau, S. (2000). *Τα Βασικά «Εργαλεία» του Εκπαιδευτή Ενηλίκων* (ελληνική μετάφραση Ευγενία Μουτσοπούλου), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Gergen, K. (1997). *Ο Κορεσμένος Εαυτός* (ελληνική μετάφραση Αλέξης Ζώτος, επιμέλεια Μανώλης Τσαγκαράκης), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Hewstone M., Stroebe, W. (2007). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία* (ελληνική μετάφραση από ομάδα), Αθήνα: Παπαζήσης.

Liotard, J.-F. (1993). *Η Μεταμοντέρνα Κατάσταση* (ελληνική μετάφραση Κωστής Παπαγιώργης, προλεγόμενα Θεόδωρος Γεωργίου) Αθήνα: Γνώση.

Mezirow, J. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (ελληνική μετάφραση Γιώργος Κουλαουζίδης, επιστημονική επιμέλεια Αλέξης Κόκκος), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (ελληνική μετάφραση Μαρία Παπαδοπούλου – Μαρία Τόμπρου), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Yalom, I., Leszcz, M. (2006). *Θεωρία και Πράξη της Ομαδικής Ψυχοθεραπείας* (ελληνική μετάφραση Ευαγγελία Ανδριτσάνου – Δέσποινα Κακατσάκη, επιστημονική επιμέλεια Γιάννης Ζέρβας), Αθήνα: Άγρα.

### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

Allport, G. (1979). *The Nature of Prejudice*, Cambridge: Perseus Books.

## Εργαστήριο 34: Εφαρμογές για Μάθηση, σε τοπικές κοινωνίες, μέσω Δικτύου Εκπαιδευτικής Βιογραφίας

Κατερίνα Παζιώνη-Καλλή, Στέλεχος ΟΤΑ & μέλος ΣΕΠ στο ΕΑΠ, [kpazioni@gmail.com](mailto:kpazioni@gmail.com)

### Περίληψη

Η δικτυωμένη μάθηση αποτελεί μια διαδικασία ανάπτυξης και διατήρησης επαφών καθώς και διάδοσης της γνώσης, αλλά, κυρίως, αποτελεί μια διαδικασία ουσιαστικής επικοινωνίας, προκειμένου να υποστηρίζεται η μάθηση μεταξύ των μελών του δικτύου. Ωστόσο, η έναρξη λειτουργίας ενός δικτύου απαιτεί συστηματική επεξεργασία και εξεύρεση ατόμων για την υποστήριξή του. Για το λόγο αυτό, προτείνεται ένα πιλοτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα με αντικείμενο την *Εκπαιδευτική Βιογραφία*, προκειμένου να υλοποιηθεί, σε τοπικό επίπεδο, από ένα Πολιτιστικό φορέα. Προσδοκάται να αποτελέσει τη βάση για τη δημιουργία ανάλογων προγραμμάτων, σε άλλες περιοχές, με σκοπό τη σύνδεσή τους σε ένα δίκτυο. Η ιδέα του *Εργαστηρίου Εκπαιδευτικής Βιογραφίας* αντλεί από την έννοια της *ενδυνάμωσης* μέσω της μάθησης, από την κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας, ως βασικές προϋποθέσεις για μια δημοκρατική και συμμετοχική κουλτούρα. Η μέθοδος του *Εργαστηρίου* βασίζεται στην εξέταση αυτο/βιογραφικών 'κειμένων', γραπτών ή/και προφορικών, οικογενειακών αντικειμένων με ιστορική αξία, προκειμένου να αναπτυχθεί η κριτική σκέψη των συμμετεχόντων.

### Abstract

#### Community-based Learning Initiatives with a view to an Educational Biography Network

**Katerina Pazioni-Kalli**, Senior cultural worker & member of the HOU's part-time Academic Staff [kpazioni@gmail.com](mailto:kpazioni@gmail.com)

Networked learning is more of a process of developing and maintaining contacts, and of dissemination of information and knowledge; although, more importantly, is a process of effective communication to support learning among network members. However, launching a network requires systematic elaboration and identification of individuals - or groups of individuals - to support it. To solve this, a pilot training program has been proposed, under the title "Educational Biography Workshop", to be implemented by a cultural entity, at a local level, with the expectation to provide the basis for establishing similar workshops, in other regions, with a view to a network. The idea of this workshop derives from the empowerment through learning, and from the perception of diversity – and understanding diversity – as essential prerequisites for a democratic and participatory culture. The workshop method is based on inquiry into auto/biographical 'texts', written and / or oral,

family items of historical value, so that the participants potentially exercise their imagination, critical thinking, and, more importantly, “learn to live together”.

## Θεωρητική Προσέγγιση

Το παρόν κείμενο αφορά στην υλοποίηση ενός *Εργαστηρίου Εκπαιδευτικής Βιογραφίας*, ως πρακτική εφαρμογή δράσεων που δυνητικά αναπτύσσονται στα πλαίσια ενός δικτύου για την διάδοση της *Εκπαιδευτικής Βιογραφίας*. Η έννοια της *Εκπαιδευτικής Βιογραφίας* δεν είναι καινούργια και, σε καμία περίπτωση, δεν αποτελεί εύρημα της γράφουσας. Ενώ, σε διεθνές επίπεδο, εντοπίζονται δίκτυα αφενός για την προώθηση της ‘Βιογραφικής Έρευνας’, όπως για παράδειγμα: το γαλλόφωνο δίκτυο *Association Internationale des Histoires de vie en formation* (Ollagnier, σε West et al, 2007, σ. 275), το γερμανόφωνο *Biografieforschung* (Alheit & Dausien, 2000), και τα αγγλόφωνα *The International Auto/Biographical Association*, και *ESREA Network on Life History and Biographical Research* (West et al, 2007), τα δίκτυα αυτά έχουν δρομολογηθεί από ακαδημαϊκούς, αποκλειστικά για ακαδημαϊκούς/επιστήμονες και μεταπτυχιακούς ερευνητές. Ειδικότερα, για την προώθηση της μάθησης μέσα από Αυτό/Βιογραφικά ‘κείμενα’, γραπτά ή/και προφορικά, ο πρωτοπόρος ακαδημαϊκός και θεμελιωτής αυτής της τεχνικής είναι ο Pierre Dominicé, Καθηγητής της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Πανεπιστήμιο της Γενεύης, στην Ελβετία.

Ωστόσο, στον ελληνικό χώρο, δεν έχει υλοποιηθεί ανάλογη δράση, είτε σε τυπικό ή άτυπη μορφή εκπαιδευτικό πλαίσιο, από τη μέχρι στιγμής διερεύνηση. Επιπλέον, η προτεινόμενη εφαρμογή, αν και έχει σχεδιαστεί από τη γράφουσα, απευθύνεται στους/τις ενδιαφερόμενους-ες κάθε ηλικίας, ανεξαρτήτου μορφωτικού επιπέδου, κοινωνικής προέλευσης, φύλου και εθνικής καταγωγής, με σκοπό να ενισχύσει, κυρίως, τη συμμετοχή των καθημερινών ανθρώπων, ειδικά των ευπαθών ομάδων, της νεολαίας, των γυναικών, των μεταναστών, κ.α., στο πλαίσιο των προσπαθειών για μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού.

Στις ακόλουθες ενότητες θα αναπτυχθεί το σκεπτικό, στο οποίο βασίζεται η σχεδίαση του Εργαστηρίου με πιθανή κατάληξη την ίδρυση ενός δικτύου, θα εξηγηθούν οι βασικές έννοιες και το θεωρητικό υπόβαθρο του σχεδιασμού, όπως, επίσης, θα περιγραφούν οι μέθοδοι και οι στόχοι της πρακτικής εφαρμογής.

### 1.1 Σκεπτικό

Οι οικονομικές και κοινωνικές προκλήσεις είναι αλληλένδετες, περίπλοκες και συνεχώς μεταβαλλόμενες. Οι συνεργατικές δράσεις θα πρέπει να αποτελούν τον πυρήνα μιας κοινωνίας για την ανάπτυξή της (Rhodes, 1997), για συνειδητές επιλογές μιας αγωνιστικής ζωής που θα επιτρέπει στα άτομα τον αυθορμητισμό, τη φαντασία, την προσφορά αλλά και την αλληλοϋποστήριξη. Τα δίκτυα μάθησης, δυνητικά αλλά και πραγματικά, εμφανίζουν ανάλογα χαρακτηριστικά. Ως προς τις δυνατότητές τους, αξίζει να επαναπροσδιορίσουμε την επισήμανση του Illich (1992, σ. 101) ότι, «τα εκπαιδευτικά δίκτυα ενισχύουν την ευκαιρία για μάθηση, ανταλλαγή/μοίρασμα, και φροντίδα». Άλλωστε, όπως αναφέρεται στο West *et al* (2007), αλλά όπως καταδεικνύεται και στα δικά μας Ελληνικά δίκτυα, «Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης», «Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης» και, υπό την έννοια της σύνδεσης και αλληλοϋποστήριξης της μάθησης, «Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων», η δικτυωμένη μάθηση αποτελεί μια διαδικασία ανάπτυξης και διατήρησης συνδέσεων με ανθρώπους και πληροφορίες, αλλά, κυρίως, αποτελεί μια διαδικασία επικοινωνίας, κατά τρόπο ώστε να αλληλοϋποστηρίζεται η μάθηση (Goodyear *et al*, 2004). Δικτυωμένη μάθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί σε τυπικά, μη τυπικά, αλλά και άτυπα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Blackall, 2006). Επιπλέον, υποδεικνύεται ότι για να είναι αποτελεσματικά ανάλογα σχέδια πρέπει να αξιοποιούν και την τοπική γνώση (Illich, 1973· Hiemstra, 1997), να έχουν γίνει αποδεκτά, καταρχήν, από τη βάση μιας κοινωνίας και, δευτερευόντως, να υποστηρίζονται από ειδικούς, καθώς οι σχέσεις μεταξύ τους είναι αναγκαίες για να ενισχυθεί η μετάβαση των ιδεών από τη θεωρία στην πράξη (Scott, 2000).

Το θεωρητικό υπόβαθρο της συγκεκριμένης εργασίας αντλεί από τις έννοιες της *διαφορετικότητας* και, κατ'επέκταση, της *κοινωνικής ένταξης* (Thomson, 2004· Young, 2002· Levitas, 1998), που αναπτύσσονται στα πλαίσια ενός δικτύου μάθησης, και επιχειρεί να τις χρησιμοποιήσει εντός της εκπαιδευτικής βιβλιογραφίας, να εξετάσει μέσα από *κριτική θεωρητική οπτική* (Shor, 1992· Calhoun, 1993· Bourdieu *et al*.1999· Βεργίδης & Κόκκος, 2009) ζητήματα που αποτελούν υποθέσεις ή ισχυρισμούς της ιδέας της «κοινωνικής ένταξης» μέσα σε πλαίσια μάθησης, σε άτυπα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και, ειδικότερα, μάθησης εντός δικτύου. Ωστόσο, η έναρξη λειτουργίας ενός δικτύου απαιτεί συστηματική επεξεργασία, προβληματισμό και εξεύρεση ατόμων για την υποστήριξή του. Η αρχική σκέψη, στην παρούσα μελέτη, προσανατολίστηκε προς την υλοποίηση, καταρχήν πιλοτικά, ενός εκπαιδευτικού προγράμματος σε τοπικό επίπεδο, που θα αποτελέσει πιθανά τη βάση για τη δημιουργία επόμενων, σε άλλες περιοχές, με σκοπό τη σύνδεσή τους σε ένα δίκτυο.

Εκφράζεται η ελπίδα – και η προσδοκία – τα εκπαιδευτικά προγράμματα που θα προκύψουν να χρησιμεύσουν ως «γέφυρες» μεταξύ ανθρώπων προερχόμενων από μια ποικιλία κοινωνικο-πολιτισμικού υπόβαθρου και να προσφέρουν πραγματικές ευκαιρίες για επικοινωνία και κατανόηση της διαφορετικότητας. Η αποδοχή της διαφορετικότητας αποτελεί κινητήρια δύναμη όχι μόνο της ανάπτυξης, αλλά και της αλλαγής για πιο δίκαιη κοινωνία, όπως και μια από τις βασικές αξίες για υγιή δημοκρατική και συμμετοχική κουλτούρα (UNESCO, 2011· Hall,1990).

Μια ανάλογη ευκαιρία προσφέρεται στα πλαίσια δημιουργίας ενός Δικτύου «εκπαιδευτικής βιογραφίας», με την υλοποίηση, καταρχήν, του *Εργαστηρίου Εκπαιδευτικής Βιογραφίας*. Ο Dominicé (2000) εκτιμά ότι η συγγραφή μιας βιογραφικής αφήγησης παρακινεί τα άτομα να προβληματιστούν σχετικά με γεγονότα που συνέβησαν στη δική τους ζωή αλλά και των άλλων, ενώ, παράλληλα, επιτρέπει να ενισχύσουν την κριτική σκέψη τους, με διαρκή αναζήτηση νοήματος, και να εργαστούν συνεργατικά για την ερμηνεία της μάθησής τους. Επιπλέον, με τη συγκεκριμένη μέθοδο, «επανεισάγεται η άμεσα βιωμένη εμπειρία των κοινωνικών δρώντων, ώστε να επεξηγηθούν οι κατηγορίες αντίληψης και αξιολόγησης που δομούν τη δράση των υποκειμένων εκ των έσω» (Bourdieu & Wacquan, 2005, σ. 7). Η πεποίθηση της παρούσας εργασίας είναι ότι τα στοιχεία αυτά αποτελούν, επιπλέον, σημαντικούς παράγοντες αλληλοκατανόησης και συντελούν στην ευχάριστη παραγωγή σημαντικής μάθησης.

## 1.2 Κοινωνική ένταξη και η σημασία της εκπαίδευσης ενηλίκων

Ο προβληματισμός και ο δημόσιος διάλογος σχετικά με τον προσδιορισμό, τη μέτρηση και τη θεωρία της κοινωνικής ένταξης (social inclusion) βρίσκονται συνεχώς σε εξέλιξη, ενώ, στην ελληνική εκπαιδευτική βιβλιογραφία η «ένταξη» (inclusion) έχει αντικατασταθεί με τον όρο «συνεκπαίδευση» (inclusion).

Η κοινωνική ένταξη μπορεί να οριστεί ως μια σειρά από θετικές ενέργειες για την επίτευξη της ισότητας στην πρόσβαση σε αγαθά και υπηρεσίες, ώστε να υποστηριχθούν όλα τα άτομα ανεξαιρέτως να συμμετέχουν στην κοινότητα που ζουν, όπως και στην ευρύτερη κοινωνία. Είναι ένα θεμελιώδες δικαίωμα κάθε ατόμου που του επιτρέπει να έχει την ευκαιρία και δυνατότητα να συμμετέχει ισότιμα κοινωνικά, πολιτιστικά, οικονομικά, σωματικά και πολιτικά στην κοινωνία. Η άσκηση αυτού του δικαιώματος ευεργετεί το κοινωνικό σύνολο και είναι το βασικό στοιχείο για την οικοδόμηση υγιών και

ολοκληρωμένων κοινοτήτων (Levitas, 1996). Η *κοινωνική ένταξη* συχνά πλαισιώνεται από τον αντίθετο ορισμό, τον *κοινωνικό αποκλεισμό*. Ο κοινωνικός αποκλεισμός μπορεί να οριστεί ως η εμπειρία των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων. Αυτό συμβαίνει όταν ορισμένα άτομα αποκλείονται από κάποιες - αλλά όχι κατ' ανάγκη όλες - πτυχές της καθημερινής ζωής που θεωρούνται φυσιολογικές.

Σύμφωνα με τις Βρετανίδες θεωρητικούς Thomson (2004) και Levitas (1998), ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι ορατός όταν οι δυσμενείς συνθήκες που αντιμετωπίζει ένα άτομο γίνονται εμπόδιο στη συμμετοχή του στη ζωή της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας – οι συνθήκες αυτές περιλαμβάνουν την ανεργία, χαμηλό εισόδημα, χαμηλό επίπεδο μόρφωσης (ή και έλλειψη στοιχειώδους μόρφωσης), την έλλειψη πρόσβασης σε υπηρεσίες, κακή υγεία, και διακρίσεις λόγω φύλου, ηλικίας, καταγωγής, κοινωνικής θέσης, αναπηρίας ψυχικής ή/και σωματικής.

Η εστίαση του δημοσίου διαλόγου στον κοινωνικό αποκλεισμό, ιδιαίτερα πρόσφατα, για άλλη μια φορά οδήγησε τις τοπικές κοινωνίες σε προσπάθειες αντιμετώπισης των κοινωνικών προβλημάτων και ανισοτήτων που προκύπτουν ως αποτέλεσμα του αποκλεισμού. Ωστόσο, παραμένουν ερωτηματικά σχετικά με τη συνοχή της έννοιας και αυτά δεν μπορούν να αγνοηθούν. Όπως σχολιάζουν οι Marsh & Mullins (1998, σ. 754): «Υπάρχει ... μία ασάφεια σχετικά με την έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού που πολλοί θεωρούν ανησυχητική». Το ζήτημα, λοιπόν, έχει πιο πρακτική σημασία, επειδή, όπως επισημαίνει ο Ratcliffe (2002, σ. 34), «το να μιλήσουμε σε γενικές γραμμές, με γενικούς όρους, σχετικά με τον 'αποκλεισμό' γινόμαστε υπαίτιοι θεωρητικής ανακρίβειας και, κυρίως, οδηγούμαστε στη διατύπωση ανεπαρκών πολιτικών λύσεων για σοβαρά προβλήματα».

Η Young (2002, σ. 83) συζητάει διεξοδικά για τη μεροληψία που προκύπτει από τη μη κατανόηση της διαφορετικότητας, την ταξική, φυλετική, εθνοτική μεροληψία, όπως εμφανίζεται σε δημοκρατικές διαδικασίες, και υποστηρίζει ότι η εμβέλεια των πολιτικών για την πρόληψή της θα πρέπει να διευρυνθεί τόσο ώστε να συναντήσει το εύρος των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων. Η Young (2002, σ. 221) υποστηρίζει, επίσης, ότι ο σύγχρονος σχεδιασμός της δημοτικής δικαιοδοσίας είναι αναγκαίο να προωθεί πολιτικές ισότητας.

Η Levitas (1996, σ. 5) επιχειρηματολογεί ότι στην κυρίαρχη δημόσια συζήτηση περί «αποκλεισμού», όπως, για παράδειγμα, στα δημόσια έγγραφα της Ευρωπαϊκής Ένωσης:

όροι «όπως η κοινωνική συνοχή και αλληλεγγύη αφθονούν, και ο κοινωνικός αποκλεισμός αντιπαραβάλλεται όχι με την 'ένταξη' (inclusion), αλλά με την 'ενσωμάτωση' (integration), που αρκετά απλοϊκά ερμηνεύεται μόνο ως ένταξη στην αγορά εργασίας». Ένα μεγάλο τμήμα ακαδημαϊκής ανάλυσης σχετικά με τον κοινωνικό αποκλεισμό εστιάζει στη διερεύνηση των διαφορετικών ερμηνειών και χρήσης της έννοιας, την έκταση στην οποία χρησιμοποιείται ως συμπεριφοριστική ή δομική εξήγηση της 'μειονεξίας', και πώς διαφέρει από ή συνδέεται με άλλα αναλυτικά θεωρητικά ή ιδεολογικά πλαίσια. Η Levitas (1998) υποστηρίζει ότι είναι δυνατόν να προσδιοριστούν ποικίλες διαφορετικές τάσεις στο δημόσιο διάλογο για τον κοινωνικό αποκλεισμό, που ενδέχεται να συνυπάρχουν ή να ανταγωνίζονται, στις πολιτικές δηλώσεις.

Ωστόσο, ο σκοπός της παρούσας εργασίας δεν είναι να εξετάσει διεξοδικά τις διάφορες έννοιες και χρήσεις του όρου, αλλά να επικεντρωθεί σε μια πτυχή μόνο των εν εξελίξει συζητήσεων. Αναπτύσσεται το επιχείρημα ότι, αντί να αναδεικνύεται μόνο ο κίνδυνος της ασάφειας των όρων σε θεωρητικό επίπεδο – που, ωστόσο, αποτελεί ένα πραγματικό πρόβλημα – μπορούν, παράλληλα, να επιχειρηθούν δράσεις για τον περιορισμό του κοινωνικού αποκλεισμού. Αναγνωρίζεται, επίσης, ότι οι δράσεις αυτές θα πρέπει να αποτελούν ένα καθήκον σε ένα ευρύ φάσμα τομέων πολιτικής, στο διηνεκές, όσο τουλάχιστον είναι το μέγεθος και η φύση του προβλήματος του «κοινωνικού αποκλεισμού».

Όπως αναφέρεται στη Merrill (1999), η εκπαίδευση ενηλίκων, λόγω του δημοκρατικού και 'χωρίς αποκλεισμούς' χαρακτήρα της, μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, είτε αυτός προκύπτει από ανισότητες φύλου, κοινωνικής τάξης, φυλής, ή/και οικονομικά μειονεκτούντων ομάδων, χωρίς ασφαλώς να λύνει ολοκληρωτικά το πρόβλημα. Οι Edwards (1993) και West (1996) αναφέρονται σε έρευνες που υποστηρίζουν ότι οι μη συμμετέχοντες-ουσες επιλέγουν να μη συμμετέχουν σε προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης ή οποιαδήποτε άλλη μορφή της τυπικής εκπαίδευσης, ενώ, ιδίως μεταξύ μειονεκτούντων ομάδων, η μάθηση δεν θεωρείται πάντα ως μια θετική ευκαιρία, αλλά μάλλον μια άσκηση καταναγκασμού.

Ωστόσο, η πρόσβαση σε τοπικούς φορείς και οργανώσεις, όπως τα τοπικά κέντρα κοινωνικής μέριμνας, γυναικείες ομάδες, κέντρα επιμόρφωσης της τοπικής κοινωνίας, ομάδες αναγνωστών σε δημοτικές βιβλιοθήκες, που περιλαμβάνουν συχνά ένα μεγάλο αριθμό δράσεων άτυπης επικοινωνίας και μάθησης, αποτελεί σημαντική διευκόλυνση για την επιστροφή πολλών ατόμων σε οργανωμένα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Η



συμμετοχή αυτή μπορεί να συμβάλλει στην αύξηση της αυτοπεποίθησης, στη διεύρυνση των κοινωνικών δικτύων και στην απόκτηση σημαντικής γνώσης, σε μια τοπική περιοχή (Crossan, Field, Gallacher & Merrill, 2000).

Ακολουθεί η περιγραφή μιας ανάλογης δράσης, σε άτυπο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αλλά όχι λιγότερο σημαντικού, στα πλαίσια υλοποίησης ενός εργαστηρίου «εκπαιδευτικής βιογραφίας», στο οποίο συμμετέχουν ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, σε μια υποβαθμισμένη τοπική κοινωνία. Ο Bourdieu (1986· 1999) έχει επεξεργαστεί διεξοδικά το ρόλο των πολιτισμικών διαιρέσεων στην οργάνωση των κοινωνικών ανισοτήτων – και κατ'επέκταση του κοινωνικού αποκλεισμού – αλλά εστίασε, κυρίως, στις σχέσεις μεταξύ κοινωνικής τάξης, εκπαίδευσης και κουλτούρας. Συμπληρωματικά, ο Hage (1998) – μαθητής του Bourdieu – ανέπτυξε ένα θεωρητικό πλαίσιο για την εξέταση παρόμοιων διαδικασιών στις σχέσεις μεταξύ κυρίαρχων και μειονοτικών εθνοτικών ομάδων και υποστηρίζει ότι η εξοικείωση με την εθνική κουλτούρα, δεν προσφέρει μόνο την αίσθηση ότι κάποιος ανήκει κάπου, αλλά και ένα προνομιακό πόρο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί προς όφελος των μειονοτικών ομάδων. Η έλλειψη αυτής της εξοικείωσης από πλευράς αποκλεισμένων κοινωνικά εθνοτικών ομάδων μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο για την κοινωνική τους ένταξη και ανέλιξη. Το βιωματικό εργαστήριο εμπνεύστηκε από αυτή την ιδέα, όπως και από τις αξίες που μπορούν να αναπτυχθούν σε μια συμμετοχική δράση και, στις επόμενες ενότητες, θα σκιαγραφηθεί η δομή του, όπως και η μέθοδος που θα εφαρμοστεί, κατά την παρουσίασή του, στο συνέδριο.

## **Βιωματικό Εργαστήριο**

### *1.3 Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Βιογραφίας*

Το *Εργαστήριο* αντλεί τη μέθοδό του, κυρίως, από τα αντίστοιχα μαθήματα του Dominicé (2000), αλλά χρησιμοποιεί και δικές του πρωτότυπες τεχνικές. Εντάσσεται στα πλαίσια διοργάνωσης προγραμμάτων γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων (Καραλής, 2003), που προσφέρονται αφιλοκερδώς από τον Πολιτιστικό Σύλλογο ενός χωριού. Στο συγκεκριμένο χώρο, παρατηρήθηκε τα τελευταία χρόνια αύξηση μεταναστών από διαφορετικές περιοχές των Βαλκανίων, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται «συγκρούσεις» σε πολλαπλά επίπεδα κοινωνικών/τοπικών σχέσεων, που ενοχλούσαν τους/τις ίδιους-ες μετανάστες-τριες, αλλά και τους παλαιούς κατοίκους της περιοχής. Ο Πολιτιστικός Σύλλογος, λειτουργώντας ως «υποσύστημα» των συστηματικών οργανωμένων δραστηριοτήτων, με σκοπό να προάγει

«την πολυδιάστατη εκπαίδευση ευπαθών κοινωνικών ομάδων» (Κόκκος, 2002, σ. 29), θέλησε να καλύψει ένα 'κενό' στην παροχή ανάλογων προγραμμάτων στην περιοχή, προκειμένου να διευκολύνει την ουσιαστική αλληλοκατανόηση και αλλαγή στάσεων των κατοίκων και των μεταναστών (ως ευπαθών κοινωνικών ομάδων). Η πρόταση της γράφουσας φάνηκε να εξυπηρετεί τους σκοπούς του συλλόγου και, μέσα σε αυτό το πλαίσιο, άρχισε η υλοποίηση του προγράμματος, το οποίο παρουσιάζεται στις ακόλουθες ενότητες, με τις τεχνικές που χρησιμοποίησε στις μέχρι στιγμής συναντήσεις.

#### 1.4 Επισκόπηση του εκπαιδευτικού προγράμματος

Οι συμμετέχοντες-ουσες, που αποτελούνται από μετανάστες αλλά και κατοίκους της περιοχής, μοιράζονται πληροφορίες σχετικά με το 'ιστορικό' οικογενειακών αντικειμένων που φέρνουν από το σπίτι. Έχει ιδιαίτερη σημασία να προετοιμάσουν τις δικές τους αφηγήσεις με αναφορές στην ιστορική και πολιτισμική σημασία των επιλεγμένων αντικειμένων.

##### - Στόχοι

Με βάση τη θεωρητική κατεύθυνση του Vygotsky (1986) ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα μέσα από τις εμπειρίες άλλων ανθρώπων, συντάχθηκαν και οι στόχοι του εργαστηρίου, στη διαμόρφωση των οποίων η αλληλοκατανόηση και η κοινωνική αλληλεπίδραση, που αναπτύσσεται στο πλαίσιό τους, παίζουν καθοριστικό ρόλο. Με αυτή την έννοια, εκφράζεται η ελπίδα ότι οι συμμετέχοντες-ουσες:

- Θα αναγνωρίζουν ομοιότητες ή /και διαφορές μεταξύ τους, ώστε να μπορούν να ερμηνεύουν πιο σωστά τις συμπεριφορές των άλλων.
- Θα εκτιμούν την ιστορία /πολιτισμό άλλων εθνοτήτων, μέσα από την παρατήρηση των οικογενειακών αντικειμένων και την περιγραφή του ιστορικού τους.
- Θα συντάσσουν τη δική τους βιογραφία.
- Θα σχεδιάζουν τον τρόπο παρουσίασης της προσωπικής τους ιστορίας.
- Θα υποκινηθεί η φαντασία και η κριτική σκέψη τους.
- Θα αμφισβητούν και θα διερωτώνται για τα στερεότυπα, σχετικά με την εθνική /κοινωνική προέλευση, το κοινωνικό φύλο, τη θρησκεία, κ.α.
- Θα αποδέχονται και θα εκτιμούν τη διαφορετικότητα, αφού κατανοήσουν «τον άλλο».

- *Διαδικασία*

Πριν την έναρξη του εργαστηρίου, συστήνεται στους/τις συμμετέχοντες-ουσες να φέρουν ένα αντικείμενο (συμπεριλαμβανομένων φωτογραφιών και άλλου αρχαιακού υλικού) που εκφράζει μια πτυχή της ιστορίας της οικογένειάς τους. Μερικά αντικείμενα που εμφανίστηκαν στις μέχρι στιγμής συναντήσεις ήταν: παρτιτούρες και μουσικά όργανα, οικογενειακά κεντήματα, παλιά βιβλία μαγειρικής ή συνταγές, λαϊκή ενδυμασία, οικογενειακή σφραγίδα, οικογενειακά κοσμήματα.

Μετά την άφιξη των συμμετεχόντων, τα αντικείμενα συλλέγονται και τοποθετούνται γύρω στο χώρο. Σε κάθε συνάντηση επιλέγεται ένα αντικείμενο (ή, το περισσότερο, δύο) και ο/η συντονιστής-τρια θέτει το ερώτημα: «*Πότε, πού και πώς νομίζετε ότι αυτό το στοιχείο χρησιμοποιήθηκε;*». Αφού προτείνει στους/τις συμμετέχοντες-ουσες να εξετάσουν πρώτα κάθε στοιχείο και, στη συνέχεια, να ετοιμάσουν τα σχόλιά τους (σε ομάδες εργασίες), προσκαλεί τους εκπροσώπους των ομάδων να εκθέσουν τις παρατηρήσεις τους. Ακολουθεί συζήτηση για τις ενδείξεις που χρησιμοποιήθηκαν, ώστε να γίνουν τα σχετικά σχόλια, με αφορμή τα αντικείμενα. Στο τέλος, ο/η κάτοχος του αντικειμένου αφηγείται την πραγματική ιστορία του και ακολουθεί συζήτηση.

Οι μέχρι στιγμής βιογραφικές αφηγήσεις υπογράμμισαν την ανάγκη τεκμηρίωσης (τουλάχιστον για παλαιότερες ιστορικές στιγμές και γεγονότα), και αποκάλυψαν την πολυπλοκότητα, την ιδιαιτερότητα, και μια αίσθηση διερεύνησης που χαρακτηρίζει ανάλογες προσπάθειες, εντός ακαδημαϊκού πλαισίου (Goodson & Sikes, 1999· Egger, 2000). Επιπλέον, δημιούργησαν προϋποθέσεις για γόνιμη συζήτηση επάνω σε κοινωνικο-πολιτικά ζητήματα. Θα ήταν, ωστόσο, πρόωρη και αφελής οποιαδήποτε προσπάθεια διατύπωσης προβλέψεων, ως προς την εξομάλυνση των σχέσεων μεταξύ μεταναστών και παλιότερων κατοίκων της συγκεκριμένης περιοχής, όπως και μεταξύ των ίδιων των μεταναστών.

### *1.5 Περιγραφή της πρακτικής εφαρμογής στο Συνέδριο*

Πληροφορίες προς αξιοποίηση, προκειμένου να επανασχεδιαστεί το Εργαστήριο ώστε να συναντά τις ανάγκες των συμμετεχόντων στα πλαίσια του Συνεδρίου, δεν υπάρχουν στην προκειμένη περίπτωση. Πιθανολογείται ότι, αφού θα συμμετάσχουν τα ίδια άτομα που θα παρακολουθήσουν το Συνέδριο, θα διαθέτουν γενικότερα ενδιαφέρον και ανάλογες

γνώσεις για την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ωστόσο, για να διευκολυνθεί η συγκεκριμένη παρουσίαση θα προσαρμοστούν οι τεχνικές, ώστε:

α) η έκθεση προσωπικών αντικειμένων/στοιχείων θα διευκολυνθεί από την ίδια τη συντονίστρια, δηλαδή, προκειμένου να επιλυθεί και το ενδεχόμενο μειωμένης ανταπόκρισης των συμμετεχόντων σε προσωπική έκθεση βιωμάτων τους, η συντονίστρια θα φέρει προσωπικά αντικείμενα με ιστορική/οικογενειακή αξία, και

β) θα εξεταστεί ένα αντικείμενο, με αντίστοιχη κατανομή της διερεύνησης στη χρονική διάρκεια του βιωματικού εργαστηρίου.

Θα γίνει προσπάθεια ώστε οι στόχοι του βιωματικού εργαστηρίου να γίνουν περισσότερο εφικτοί στον περιορισμένο χρόνο της μεμονωμένης παρουσίασης. Με βάση αυτή την σκέψη, οι στόχοι, στην περίπτωση του Συνεδρίου, μπορούν να προσδιοριστούν στα ακόλουθα:

- Στόχοι

- *Αναγνώριση* βιογραφικών στοιχείων στην ιστορία που θα ακουστεί
- *Σύγκριση ή/και συσχέτιση* της ιστορίας με προσωπικά βιώματα
- *Ερμηνεία* της ιστορίας και των «κρυφών» νοημάτων της
- *Χρησιμοποίηση* της μεθόδου και τεχνικών της συγκεκριμένης παρουσίασης
- *Αμφισβήτηση* στερεοτύπων

### *1.6 Μέθοδος του Εργαστηρίου*

Η μέθοδος του Εργαστηρίου είναι ουσιαστικά η αφήγηση μιας προσωπικής ιστορίας, που βασίζεται στην έκθεση προσωπικών/οικογενειακών αντικειμένων με σχετική ιστορική αξία. Ένα συγκεκριμένο αντικείμενο θα εκτεθεί και θα μοιραστούν κάρτες με αποσπάσματα πληροφοριών για το αντικείμενο, στους/τις συμμετέχοντες-ουσες, οι οποίοι-ες θα εργαστούν επάνω σε αυτές κατά ομάδες. Θα σχολιαστεί το ιστορικο-κοινωνικό πλαίσιο της εποχής, από όπου προήλθε το στοιχείο, και θα επιχειρηθεί να αναπτυχθεί χαλαρό κλίμα, απαλλαγμένο από την αυστηρότητα ενός τυπικού εκπαιδευτικού προγράμματος. Στη συνέχεια, η συντονίστρια θα αφηγηθεί την πραγματική ιστορία του αντικειμένου, όπως αυτό εντάσσεται στα προσωπικά της βιώματα, καθώς επίσης, θα συμπληρώσει την κοινωνικό-ιστορική 'εικόνα' της εποχής από την οποία προέρχεται το αντικείμενο.

- *Ενότητες-Τεχνικές-Μέσα*

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές και τα αντίστοιχα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν, κατά ενότητες, αναφέρονται στα ακόλουθα:

- Αλληλογνωριμία
- Παρουσίαση των γενικών στοιχείων και του σκεπτικού του Εργαστηρίου, με τη μορφή εισήγησης και υποστήριξη από Power Point Presentation – Διανομή, εκ των προτέρων, των κύριων σημείων σε έντυπη μορφή, ώστε οι συμμετέχοντες-ουσες να μπορούν να παρακολουθούν αποτελεσματικότερα
- Παρουσίαση του αντικειμένου/βιογραφικού στοιχείου και επίδειξη της χρήσης του
- Οδηγίες για τη χρήση της «κάρτας ιστορικών πληροφοριών»
- Σύσταση συμμετεχόντων σε ολιγομελείς ομάδες – επεξεργασία πληροφοριών με τη χρήση της «κάρτας», σαν πρακτική άσκηση
- Εργασία σε ομάδες – συζήτηση
- Παρουσίαση εκπροσώπων ομάδων και σχολιασμός με αφορμή τις πληροφορίες για το βιογραφικό στοιχείο
- Αφήγηση, από τη συντονίστρια/εισηγήτρια, της πραγματικής ιστορίας με την υποστήριξη Power Point Presentation
- Συζήτηση
- Αξιολόγηση της παρουσίασης σε ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο

Για την έναρξη του Εργαστηρίου επιλέχτηκε η εισήγηση, διότι ενδείκνυται όταν πρόκειται να παρουσιαστούν νέα πληροφοριακά στοιχεία, στόχοι και τεχνικές, αλλά και εξήγηση οδηγιών, για παράδειγμα, η πρακτική άσκηση που ακολουθεί. Με την πρακτική άσκηση, σε ομάδες εργασίας, εξασφαλίζεται περισσότερο ενεργητική συμμετοχή, διευκολύνονται οι συμμετέχοντες-ουσες να αναπτύξουν επικοινωνία μεταξύ τους, να εκφράσουν πιο ελεύθερα τη γνώμη τους και να αναπτύξουν πνεύμα αλληλοβοήθειας. Με αυτό τον τρόπο, οικοδομείται πνεύμα δημιουργικότητας και ομαδικότητας, ενώ, παράλληλα, μπορούν να αξιολογηθούν αποτελεσματικότερα οι δυνατότητες της ομάδας, προκειμένου να αναθεωρηθούν/επανασχεδιαστούν οι τεχνικές του εργαστηρίου. Η συγκεκριμένη τεχνική αποτελεί μια από τις πιο δημιουργικές μαθησιακές τεχνικές, όπως επιβεβαιώνεται από μεγάλο αριθμό μελετητών του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κόκκος, 2008· Jaques, 2004).

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (επιμ.) (2009). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καραλής, Θ. (2003). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στη Σύγχρονη Ελληνική Πραγματικότητα*. Ανακτήθηκε Μάιο 1910 από το διαδίκτυο: [http://www.adulteduc.gr/001/index.php?option=com\\_content&view=article&id=28&Itemid=43](http://www.adulteduc.gr/001/index.php?option=com_content&view=article&id=28&Itemid=43).

Κόκκος, Α. (2002). Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα: προσδιορισμός του πεδίου, τάσεις, πολιτικές. Στο Α. Κόκκος (επιμ.), *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2008). *Εκπαιδύοντας τους Εκπαιδευτές Ενηλίκων: Μελέτη Αξιολόγησης*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε Ομάδες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

### Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Alheit, P. & Dausien, B. (2000). "Biographicity" as a Basic Resource of Lifelong Learning. In P. Alheit, et al. (Eds.), *Lifelong Learning Inside and Outside Schools*, (pp. 400-422). Roskilde: Roskilde University.

Blackall, L. (Ed) (2006). *The future of Learning in a Networked World*. New Zealand: self published.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2005). *An Invitation to Reflexive Sociology*. [reprint 3<sup>rd</sup>] Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J.G Richardson (ed), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.

Bourdieu, P. et al. (1999). *The Weight of the World: Social Suffering in Contemporary Society*. London: Polity Press.

Calhoun, C. (Eds.) (1993). *Bourdieu: Critical Perspectives*. Chicago: University Chicago Press.

Crossan, B., Field, J., Gallacher, J., & Merrill, B. (2000). Further Education and social inclusion: understanding the processes of participation. *Proceedings of the 30<sup>th</sup> Conference of SCUTREA*, University of Nottingham.

Dominicé, P. (2000). *Learning from Our Lives: Using Educational Biographies with Adults*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Edwards, R. (1993). *Mature Women Students: Separating or Connecting Family and Education*. London: Taylor and Francis.

Egger, R. (2000). Applications of Biographical Concepts in Educational Settings. In P. Alheit, et al. (eds), *Lifelong Learning, Inside and Outside Schools* (pp. 376-387). Roskilde: Roskilde University.

Goodson, I. & Sikes, P. (1999). *Life histories in educational settings*. Buckinghamshire: Open University.

- Goodyear, P., Banks, S., Hodgson, V. & McConnell, D. (Eds) (2004). *Advances in Research on Networked Learning*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Hage, Gh. (1998). *White Nation: Fantasies of White Supremacy in a Multicultural Society*. Sydney: Pluto Press.
- Hall, S. (1990). Cultural identity and Diaspora. In J. Rutherford (ed), *Identity: Community, Culture, Difference*. London: Lawrence and Wishart.
- Hiemstra, R. (1997). *The Educative Community: Linking the Community, Education, and Family*. Retrieved Jan' 2006 from: <http://www-distance.syr.edu/commindx.html>
- Illich, I. (1973). *Tools for Conviviality*. New York: Harper & Row Publishers.
- Illich, I. (1992). *In the Mirror of the Past. Lectures and addresses 1978-1990*. London: Marion Boyars.
- Levitas, R. (1998). *The Inclusive Society? Social Exclusion and New Labour*. Basingstoke: Macmillan.
- Levitas, P. (1996). The concept of social exclusion and the new Durkheimian hegemony. *Critical Social Policy*, 16 (46), 5-20.
- Marsh, A. & Mullins, D. (1998). The social exclusion perspective and housing studies: origins, applications and limitations. In *Housing Studies*, 13 (4), 749-760.
- Merrill, B. (1999). *Gender, Identity and Change: mature women students in universities*. Aldershot: Ashgate.
- Ollagnier, E. (2007). Life History Approach in Adult Education Research. In L. West, et al. (Eds.), *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives* (pp. 270-292). Frankfurt, New York, London: Peter Lang.
- Ratcliffe, P. (2002). Theorising ethnic and 'racial' exclusion in housing. In P. Somerville & A. Steele (Eds), *'Race', Housing and Social Exclusion*. London: Jessica Kingsley.
- Rhodes, R. A. W. (1997). *Understanding governance*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Scott, J. (2000). *Social network analysis*. London: Sage.
- Shor, I. (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Thomson, K. (2004). *Cultural Capital and Social Exclusion: Technical Report*. London: National Centre for Social Research.
- UNESCO (2011). *Journée mondiale de la diversité culturelle pour le dialogue et le développement*. Paris: Déclaration universelle sur la diversité culturelle: Retrieved from: <http://www.unesco.org/culture/aic/newsletter/fr/>
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- West, L. (1996). *Beyond Fragments*. London: Taylor and Francis.
- West, L., Alheit, P., Anderson, A.S., & Merrill, B. (Eds.) (2007). *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Frankfurt, New York, London: Peter Lang.
- Young, I. (2002). *Democracy and Inclusion*. Oxford, NY: Oxford University Press.

## Εργαστήριο 35: Η εξοικείωση με το γραπτό λόγο στα Νέα Μέσα Επικοινωνίας: Τα ψηφιακά περιβάλλοντα στην εκπαίδευση ενηλίκων

**Αχιλλέας Καραδημητρίου**, Υποψήφιος Διδάκτωρ Τμήματος Επικοινωνίας και ΜΜΕ Πανεπιστημίου Αθηνών, Εκπαιδευτής Ενηλίκων, [akgiocarevita@yahoo.com](mailto:akgiocarevita@yahoo.com)

**Κατερίνα Μπρεντάνου**, Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων, [abrenta@sch.gr](mailto:abrenta@sch.gr)

**Νικόλαος Ρουμπής**, Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής Πανεπιστημίου Αθηνών, Εκπαιδευτής Ενηλίκων, [rouniko@gmail.com](mailto:rouniko@gmail.com)

### Περίληψη

Στη σύγχρονη εποχή η ψηφιακή τεχνολογία διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στην επικοινωνία των ατόμων και εισάγει νέους τρόπους μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω τάσεις το προτεινόμενο βιωματικό εργαστήριο στοχεύει στην κριτική προσέγγιση και ερμηνεία των διαφόρων κειμενικών ειδών που συναντώνται στο ψηφιακό περιβάλλον, στη συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας της πρόσληψης αλλά και της παραγωγής του λόγου ανάλογα με το εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο, έτσι ώστε να είναι σε θέση κάποιος να παράγει λόγο ικανό που να προάγει την πληρέστερη, όσο το δυνατόν, επικοινωνία. Στις ασκήσεις του εργαστηρίου η υπάρχουσα γνώση ενός θέματος της επικαιρότητας λειτουργεί ως αφόρμηση για την κατανόηση, την ερμηνεία της πληροφορίας και την παραγωγή (παραπλήσιου ή και περαιτέρω) προφορικού και γραπτού λόγου. Η διεργασία αυτή θα προκύψει από την αξιοποίηση των σύγχρονων πλαισίων επικοινωνίας του ψηφιακού περιβάλλοντος (όπως ιστολόγια, φόρουμ συζητήσεων, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, ηλεκτρονικές διαφημίσεις, πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης).

### Abstract

#### **Familiarity with the writing in New Media: The digital environments in adult education**

**Achilleas Karadimitriou**, PhD Candidate (Faculty of Communication and Mass Media, University of Athens), Adult Educator

**Katerina Brentanou**, School Counselor of Literature Masters

**Nikolaos Roumpis**, Modern Greek Language Teaching Center, University of Athens, Adult Educator



Education is an integral part of society, affected by the changes taking place. Nowadays through the constant flow of information digital technologies play a major role in communication and initiate new ways of learning in the education process, particularly in the context of adult education. The suggested workshop aims both to approach critically the various types of texts found in the digital environment and to identify the different ways of producing writing according to the communication context. The knowledge of a current media story acts as the base for understanding texts and producing (similar or further) samples of writing. This process will result from the creative use of digital communication contexts (such as blogs, discussion forums, e-mails, e-advertisements and social media).

### **Θεωρητική Προσέγγιση**

Σε ένα μαθησιακό πλαίσιο όπου συμμετέχουν ενήλικες εκπαιδευόμενοι η εφαρμογή των κατάλληλων πρακτικών εκπαίδευσης αποτελεί μια κρίσιμη διαδικασία, που επιδρά σημαντικά στο τελικό αποτέλεσμα, δεδομένου ότι στο επίκεντρο βρίσκεται ένα κοινό με ισχυρά εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία. Από τις πρακτικές εκπαίδευσης εξαρτάται τόσο η δημιουργική ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων όσο και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μηνυμάτων που διακινούνται στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης. Οι πρακτικές αυτές για να είναι επιτυχημένες πρέπει να συμβαδίζουν με τις εξελίξεις της εποχής.

Άλλωστε, η εκπαίδευση αποτελεί ζωντανό κομμάτι της κοινωνίας, το οποίο δεν μπορεί να παραμένει ανεπηρέαστο από τις ευρύτερες αλλαγές. Στο πλαίσιο λοιπόν της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης και των πολυμέσων είναι ευρέως αποδεκτό ότι η ψηφιακή τεχνολογία έχει εισάγει στη ζωή των ατόμων όχι μόνο νέους τρόπους επικοινωνίας και πληροφόρησης αλλά και νέα μοντέλα μάθησης, στοιχείο που αποτελεί μία από τις νέες προκλήσεις του εκπαιδευτικού κόσμου (Usun, 2003).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει προβεί σε μια σειρά από δράσεις – όπως είναι η *Ηλεκτρονική Ευρώπη* (e-Europe) και τα *Σχέδια Δράσης για την Ηλεκτρονική Μάθηση* (e-Learning Action Plans) – που μαρτυρούν την έντονη επιθυμία των κρατών μελών να εντάξουν στην εκπαίδευσή τους τις νέες τεχνολογίες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2001). Ακόμα και η δραστηριοποίηση που σημειώνεται σε διεθνές επίπεδο φανερώνει την πρόθεση των κυβερνήσεων, των εκπαιδευτικών και επιστημονικών φορέων για αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών με στόχο να ξεπεραστούν τα υπάρχοντα εμπόδια και οι ανισότητες και να βελτιωθεί ο τομέας της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Σε όλα σχεδόν τα γνωστικά αντικείμενα παρατηρείται αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, γεγονός που καθιστά αδιαμφισβήτητη την προσπάθεια που καταβάλλεται για τη βελτίωση της μαθητείας στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων (Abbot, 2000). Στο σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον ο εκπαιδευόμενος καλείται να αναπτύξει δεξιότητες όπως είναι η ενεργητική μάθηση που τον μετατρέπει σε πρωταγωνιστή της μαθησιακής διαδικασίας. Η δυναμική που περικλείεται στα πολυμέσα αφενός προσελκύει ευκολότερα το ενδιαφέρον του και αφετέρου διευκολύνει την υιοθέτηση ενεργητικών διδακτικών τεχνικών, όπως είναι ο διάλογος, η κριτική τοποθέτηση, η συνεργασία (Belanger & Jordan, 2000).

Τα νέα δυναμικά ψηφιακά εργαλεία δίνουν στον εκπαιδευόμενο τη δυνατότητα οικοδόμησης μιας γνώσης προσωπικού χαρακτήρα με βάση προηγούμενες εμπειρίες του. Άλλωστε ένα από τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι είναι ότι διακατέχονται από σημαντικές δυνατότητες για μάθηση, οι οποίες εμπλουτίζονται από τις ήδη κατακτημένες γνώσεις και εμπειρίες τους.

Στην περίπτωση του παρόντος βιωματικού εργαστηρίου η προϋπάρχουσα γνώση-πληροφόρηση για θέματα του κόσμου και της επικαιρότητας αποτελεί την κινητήρια δύναμη εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία. Στο πλαίσιο των αρχών που θέτει η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Mezirow, 1991) το προτεινόμενο εργαστήριο θα επιχειρήσει να υποδείξει τρόπους και ερεθίσματα κατανόησης και κριτικού στοχασμού των παραδοχών του ενήλικα εκπαιδευόμενου, στοχεύοντας στη διευκόλυνση της μαθησιακής διεργασίας αναφορικά με την παραγωγή του γραπτού λόγου. Το βασικό μέσο για την επίτευξη του σκοπού αυτού θα είναι τα εργαλεία που προσφέρει το ψηφιακό περιβάλλον (π.χ. ειδησεογραφικές ιστοσελίδες και ιστολόγια), τα οποία θα αποτελέσουν τον καμβά καλλιέργειας των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου.

Το εργαστήριο στηρίζεται στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού πλαισίου δραστηριοτήτων έχοντας ως γνώμονα την αρχή ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι εμπυχωτικός και διευκολυντικός στη διεργασία της μάθησης. Η καλλιέργεια της εικόνας ενός εκπαιδευτή που δεν αποτελεί αυθεντία αλλά ένα απλό πρόσωπο με ρόλο συντονιστικό που επιδιώκει την επίτευξη της ενεργητικής συμμετοχής και αλληλόδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων, αποτελεί βασικό στοιχείο των προτεινόμενων δράσεων. Με βάση το σκεπτικό αυτό σε πρώτο επίπεδο επιδιώκεται η εφαρμογή μιας στάσης ενσυναίσθησης απέναντι στους συμμετέχοντες με στόχο την καλύτερη δυνατή κατανόηση και αφομοίωση των αντιδράσεών τους καθώς και τη διαμόρφωση αντικειμενικών κρίσεων (Brookfield, 1986). Στη συνέχεια μέσα από την υιοθέτηση της αρχής «σταματώ να μιλώ και ακούω» (Rogers στο Μάγος &

Αγγελή, 2005, σ. 35), επιδιώκεται να δοθεί έμφαση στον κανόνα της ενεργητικής ακρόασης, παρέχοντας ευκαιρίες για επικοινωνιακή συμμετοχή σε διάλογο και εξαλείφοντας στοιχεία εξουσίας και δογματισμού.

Με βασικό εργαλείο την ανάπτυξη διαλόγου θα επιδιωχθεί η τόνωση της αυτοπεποίθησης των συμμετεχόντων ως προς τις ικανότητες και δεξιότητές τους, προσφέροντάς νέες γνώσεις και εμπειρίες που συμβάλλουν στην κατανόηση και τον μετασχηματισμό των προηγούμενων εμπειριών. Για να επιτευχθεί αυτό οι δράσεις του εργαστηρίου θα είναι έτσι οργανωμένες ώστε να βοηθήσουν αρχικά τους συμμετέχοντες στη διερεύνηση των δυσλειτουργικών παραδοχών που καθορίζουν τις αρνητικές πεποιθήσεις και τα αρνητικά συναισθήματα. Μέσα από τη διαδικασία κριτικής αξιολόγησης των συνεπειών αυτών των παραδοχών θα ενθαρρύνουμε τους συμμετέχοντες να εντοπίσουν εναλλακτικές παραδοχές και κατόπιν να τις αξιολογήσουν με τη βοήθεια της αλληλεπίδρασης. Απώτερος στόχος όλης αυτής της ενεργοποίησης, που διαδραματίζεται στη βάση μιας στοχαστικής δράσης, είναι η όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη κατανόηση της σημασίας και της αξίας ενός συνόλου αμοιβαίων εμπειριών μέσα από διαφορετικές οπτικές.

Η έμφαση του εργαστηρίου στις αρχές της Μετασχηματίζουσας Μάθησης απορρέει από το γεγονός ότι αποτελεί μια θεωρία εκπαίδευσης ενηλίκων που αναγνωρίζει τις δυνατότητες του ατόμου για θετική αλλαγή μέσα από την αξιοποίηση των εμπειριών για κριτικό στοχασμό. Η μάθηση δεν εκλαμβάνεται απλά ως μια διαδικασία προσθήκης νέων γνώσεων σε αυτά που ήδη γνωρίζουμε. Είναι ο μετασχηματισμός της υπάρχουσας γνώσης ώστε να καλλιεργηθεί μια νέα οπτική. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί όταν ο εκπαιδευόμενος μέσω της κριτικής σκέψης κατανοήσει με ποιο τρόπο οι ήδη υπάρχουσες παραδοχές επιδρούν στον τρόπο αντίληψης και κατανόησης του κόσμου (Mezirow, 2007).

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο οι εκπαιδευτικές τεχνικές που θα αξιοποιηθούν, έχουν στόχο τα εξής:

- Την προώθηση της ανάπτυξης ικανοτήτων συνεργασίας και αποτελεσματικής – δημιουργικής επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων στο εργαστήριο.
- Την υποκίνηση της διερευνητικής πορείας προς τη μάθηση, μέσα από την παράλληλη ενίσχυση της κριτικής ικανότητας των συμμετεχόντων και την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, καθώς θα κληθούν να δώσουν πρακτικές απαντήσεις (απαντήσεις άμεσης εφαρμογής) σε ρεαλιστικά σενάρια.
- Την ανάπτυξη εξειδικευμένης και όχι γενικευμένης γνώσης.

- Την ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία.
- Τη δημιουργική σύνδεση θεωρίας και πράξης.

Σκοπός του εργαστηρίου είναι να διαφανεί με ποιους τρόπους το νέο διαδραστικό περιβάλλον του ψηφιακού κόσμου μπορεί να συμβάλλει στην εξοικείωση του ενήλικα εκπαιδευομένου με βασικές τεχνικές συγγραφής κειμένων.

Οι επιμέρους στόχοι του εργαστηρίου αφορούν στα εξής:

- Τη γνωριμία των συμμετεχόντων με τις σημαντικές λειτουργίες και τις δυνατότητες έκφρασης που προσφέρονται στο πλαίσιο του ψηφιακού περιβάλλοντος.
- Την αναγνώριση διαφορετικών ειδών κειμένων καθώς και των χαρακτηριστικών από τα οποία συνοδεύονται (γλωσσικά γνωρίσματα, στυλ γραφής, ύφος, πλαισίωση, παρουσίαση).
- Την αναγνώριση και τον προσδιορισμό ορισμένων βασικών τεχνικών παραγωγής γραπτού λόγου.
- Την καλλιέργεια κριτικής προσέγγισης σε διαφορετικά είδη κειμένου (κριτική ανάγνωση).
- Την ανακάλυψη και ανάδυση ήδη υπαρχόντων δεξιοτήτων ή την ανάπτυξη νέων ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου.
- Τη σύνταξη και την επεξεργασία γραπτών κειμένων με βάση συγκεκριμένες τεχνικές δημιουργικής γραφής και ανάλογα με το σκοπό που καλούνται να εξυπηρετήσουν.
- Την απομυθοποίηση της δυσκολίας παραγωγής γραπτού λόγου.

Στο εργαστήριο θα συμπεριληφθούν δραστηριότητες και ασκήσεις που αναπτύσσουν την ικανότητα των συμμετεχόντων να κατανοούν και να διαβάζουν κριτικά, να επεξεργάζονται δημιουργικά και να παράγουν γραπτό περιεχόμενο ανάλογα με το σκοπό που κάθε φορά εξυπηρετεί και το περιβάλλον μέσα στο οποίο φιλοξενείται. Επιπλέον, θα σχεδιαστούν δραστηριότητες που δίνουν ευκαιρίες για πρακτική εφαρμογή των νέων ικανοτήτων που αναπτύχθηκαν. Η επίτευξη των παραπάνω στόχων επιδιώκεται μέσα από την εφαρμογή των αρχών «κατανοώ, ερευνώ, επικοινωνώ, συνδέω με τη ζωή».

## **Βιωματικό Εργαστήριο**

## **A. Εισαγωγικές ασκήσεις**

Οι εισαγωγικές ασκήσεις αφορούν στη γνωριμία της ομάδας, στην ενημέρωση των συμμετεχόντων σχετικά με το περιεχόμενο και τους στόχους του εργαστηρίου και στη δημιουργία ομάδων εργασίας. Η γνωριμία αποσκοπεί στην ανάπτυξη σχέσεων, βασική προϋπόθεση προκειμένου να εργαστούμε συλλογικά και να μοιραστούμε σκέψεις και συναισθήματα. Επίσης μέσα από τις ασκήσεις αυτές θα κινητοποιήσουμε το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων, θα διερευνήσουμε τη σχέση των μελών της ομάδας με το γραπτό λόγο και θα δημιουργήσουμε το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα.

### *A.1 Γνωριμία*

Η γνωριμία γίνεται μέσα από ένα φύλλο χαρτί, στο οποίο ο κάθε συμμετέχων συμπληρώνει, σύμφωνα με τις υποδείξεις του εκπαιδευτή, εκτός από το όνομα του, τις σπουδές ή τη δουλειά του, κάτι σχετικό με αυτόν, την προσωπικότητά του, τα ενδιαφέροντα του και την ενασχόληση του με το γραπτό λόγο και τους υπολογιστές (τι τον ενδιαφέρει περισσότερο και τι τον δυσκολεύει). Μετά, χωρισμένοι σε ζευγάρια, οι συμμετέχοντες συζητούν όσα έγραψαν και παρουσιάζουν ο ένας τον άλλο στην ομάδα, συνθέτοντας ένα κείμενο που αναφέρεται σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά πλαίσια:

1. Συστήνουν το φίλο τους σε άλλους φίλους στο μπαρ.
2. Παρουσιάζουν τον συνομιλητή τους σε συζήτηση στρογγυλής τραπέζης στην τηλεόραση.
3. Προλογίζουν και παρουσιάζουν τον ομιλητή σε συνέδριο.
4. Συστήνουν τον συνάδελφο τους σε συνεργάτες για επαγγελματικούς λόγους.

### *A.2 Παρουσίαση περιεχομένου και στόχων του εργαστηρίου*

Στο σημείο αυτό ο εκπαιδευτής ενημερώνει – με τη μορφή εισήγησης – τους συμμετέχοντες σχετικά με το περιεχόμενο και τους σκοπούς του εργαστηρίου, εξηγεί τη δομή του, τη μέθοδο, τα στάδια και το προσδοκώμενο αποτέλεσμα.

### *A.3. Δημιουργία ομάδων*

Ο εκπαιδευτής θέτει μία σειρά ερωτήσεων, που έχουν παιγνιώδη χαρακτήρα και αποσκοπούν στο να αναδείξουν τα κοινά ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων. Με αυτό τον τρόπο η ομάδα χωρίζεται σε επιμέρους υπο-ομάδες. Το χαρακτηριστικό τους είναι ότι αποτελούνται από ανθρώπους με παρόμοιο βαθμό οικειότητας με τα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας.

Συγκεκριμένα ο διαχωρισμός γίνεται ως εξής: Τοποθετούμε μία καρέκλα στο κέντρο την οποία για την περίπτωση αποκαλούμε *facebook*. Ζητάμε να τοποθετηθούν κοντά ή μακριά από την καρέκλα ανάλογα με το βαθμό σχέσης τους με το *facebook*. Όσοι πλησιάσουν πολύ κοντά στην καρέκλα σχηματίζουν μία ομάδα. Μετά η καρέκλα ονομάζεται ηλεκτρονική εφημερίδα, e-mail, ηλεκτρονική διαφήμιση και blog και αντίστοιχα διαμορφώνονται οι ανάλογες υπο-ομάδες.

## **B. Κριτική ανάγνωση**

### *B.1. Αναγνώριση κειμενικών ειδών*

Δίνονται με τυχαία σειρά στις ομάδες εργασίας αποσπάσματα κειμένων που αφορούν στο ίδιο θέμα αλλά έχουν συγκεντρωθεί από διαφορετικές διαδικτυακές πηγές (δοκίμιο, άρθρο, chat, blog και e-mail).<sup>61</sup> Στη συγκεκριμένη περίπτωση τα κείμενα πραγματεύονται την οικονομική κρίση και έχουν συγκεντρωθεί από τα ψηφιακά περιβάλλοντα κατά το τελευταίο τρίμηνο.

Ο εκπαιδευτής ζητά από τους συμμετέχοντες να προσδιορίσουν το είδος του κειμένου του αποσπάσματος ανεξάρτητα από το ψηφιακό περιβάλλον από το οποίο προέρχεται και να

---

<sup>61</sup> Οι πηγές άντλησης των αποσπασμάτων είναι οι εξής:

<http://foreignaffairs.gr/articles/68704/martin-feldstein/i-apatyxia-toy-eyro> (δοκίμιο),

<http://www.tanea.gr/ellada/article/?aid=4695857> (άρθρο),

<http://www.parents.gr/forum/showthread.php?t=106914&page=3> (chat),

<http://www.e-write.gr/posts/466> (blog),

<https://mail.google.com/mail/?tab=mm#drafts/136918ab412ff664> (e-mail).

σημειώσουν τα χαρακτηριστικά που τους οδήγησαν σε αυτήν την κατηγοριοποίηση. Ενδεικτικά μπορούν να αναφερθούν στη γλώσσα, στο ύφος και σε άλλα. Στη συνέχεια, κάθε ομάδα παρουσιάζει τα όσα κατέγραψε και με βάση τα στοιχεία αυτά συμπληρώνεται ο παρακάτω πίνακας.

Κειμενικό Είδος	Γλώσσα	Ύφος	Πομπός/ Δέκτης	Χαρακτηριστικά πλαisiού

### *B.2. Αναγνώριση του ψηφιακού περιβάλλοντος των κειμένων*

Στο σημείο αυτό παρουσιάζουμε – αποκαλύπτουμε στους συμμετέχοντες το ψηφιακό περιβάλλον στο οποίο εντοπίστηκαν τα σχετικά κείμενα και τους ζητάμε να παρατηρήσουν, να μελετήσουν το συνολικό χώρο της σελίδας αυτής (εικόνες, λεζάντες, τύπος γραμμάτων...) και να συμπληρώσουν το αντίστοιχο κελί στον παραπάνω πίνακα (χαρακτηριστικά πλαisiού). Με βάση τις παρατηρήσεις αυτές συμπεραίνουμε το σκοπό που εξυπηρετεί το κάθε κείμενο και πως αυτός επιτυγχάνεται με την επιλογή τοποθέτησης του κειμένου σε συγκεκριμένο ψηφιακό περιβάλλον.

### *B.3. Παρουσίαση συγκεντρωτικού πίνακα των κειμενικών ειδών*

Ο εκπαιδευτής παρουσιάζει και αναλύει τον παρακάτω πίνακα στον οποίο συγκεντρώνονται όλα τα κειμενικά είδη του ψηφιακού περιβάλλοντος (το περιεχόμενο τους, τα ειδικά χαρακτηριστικά τους και ο σκοπός που επιτελείται μέσα από αυτά).

Κειμενικό είδος	Ειδικά χαρακτηριστικά	Σκοπός	Αποδέκτης
Δοκίμιο	<p>Ιστορική αναδρομή (ίσως)</p> <p>Σαφήνεια ως προς τη δομή</p> <p>Ανάλυση και επεξεργασία μιας ιδέας</p> <p>Λογική (επιχειρηματολογία), συναισθηματική κάποιες φορές αλλά και με επίκληση στην αυθεντία</p> <p>ανάπτυξη του θέματος</p> <p>Γλώσσα κυριολεκτική και κάποιες φορές λογοτεχνική</p> <p>Ύφος άμεσο και οικείο</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Να Διδάξει</li> <li>• Να πείσει</li> <li>• Να τέρψει</li> <li>• Να προβληματίσει</li> </ul>	<p>Αναγνώστες εξειδικευμένοι σε σχετικά θέματα</p> <p>Ευρύ κοινό μορφωμένων με ποικίλους προβληματισμούς</p>



	Επιστημονικό υπόβαθρο συγγραφέα		
<b>Κειμενικό είδος</b>	<b>Ειδικά χαρακτηριστικά</b>	<b>Σκοπός</b>	<b>Αποδέκτης</b>
Άρθρο	<p>Ενημερωτικός χαρακτήρας</p> <p>Επίκαιρος χαρακτήρας</p> <p>Εξιστόρηση γεγονότων</p> <p>Απλό ύφος, κάποιες φορές επίσημο.</p> <p>Τριτοπρόσωπη αφήγηση με στόχο την αντικειμενικότητα</p> <p>Κυριολεκτική γλώσσα</p> <p>Συχνά με στοιχεία προφορικότητας ή</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Να γνωστοποιήσει</li> <li>• Να πληροφορήσει</li> <li>• Να ερμηνεύσει επίκαιρα γεγονότα</li> <li>• Να διαμορφώσει κοινή γνώμη</li> </ul>	Ευρύ κοινό

	και λογοτεχνικότητας για την προσέγγιση του αναγνώστη		
<b>Κειμενικό είδος</b>	<b>Ειδικά χαρακτηριστικά</b>	<b>Σκοπός</b>	<b>Αποδέκτης</b>
Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης (facebook/ twitter)	Υποκειμενικό ύφος - Αμεσότητα  Σύντομος και συνθηματικός λόγος  Περιεχόμενο τρέχουσας επικαιρότητας  Προσωπικό στιλ έκφρασης  Συνδυαστική χρήση ξένων και ελληνικών λέξεων  Παιγνιώδες, ανάλαφρο και κάποιες φορές ειρωνικό στιλ έκφρασης	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Άμεση και εύκολη έκφραση γνώμης σε ποικίλα ζητήματα</li> <li>• Ανταλλαγή απόψεων</li> </ul>	Οποιοσδήποτε χρήστης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης

	<p>Προχειρότητα στη δομή και στη σύνταξη</p> <p>Διαλογική μορφή έκφρασης</p>		
<b>Κειμενικό είδος</b>	<b>Ειδικά χαρακτηριστικά</b>	<b>Σκοπός</b>	<b>Αποδέκτης</b>
Chat / Forum	<p>Διαλογική μορφή</p> <p>Προσωπικό στυλ έκφρασης</p> <p>Χαρακτηριστικά προφορικού λόγου</p> <p>Θεματολογία ευρεία και όχι απαραίτητα επίκαιρη</p> <p>Σύντομος λόγος</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ανταλλαγή απόψεων</li> <li>• Έκφραση προσωπικής γνώμης</li> <li>• Ταύτιση ή διαφωνία με τον πυρήνα της συζήτησης</li> </ul>	Κοινό με συγκεκριμένα ενδιαφέροντα
Blog	<p>Προσωπικό στυλ έκφρασης</p> <p>Καταγραφή απόψεων-</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ενημέρωση</li> <li>• Έκφραση απόψεων</li> </ul>	Οποιοσδήποτε χρήστης του διαδικτύου

	<p>εντυπώσεων με ημερολογιακό χαρακτήρα</p> <p>Ποικιλία στο περιβάλλον πλαισίωσης / Συνδυασμός οπτικοακουστικών στοιχείων</p>		
<b>Κειμενικό είδος</b>	<b>Ειδικά χαρακτηριστικά</b>	<b>Σκοπός</b>	<b>Αποδέκτης</b>
Ηλεκτρονική Διαφήμιση	<p>Σύντομος και συνθηματικός λόγος</p> <p>Επίκληση στο συναίσθημα</p> <p>Άμεσο μήνυμα προς τον αποδέκτη -Χρήση βενικού προσώπου</p> <p>Κυρίαρχος ρόλος εικόνας</p> <p>Σαφήνεια μηνύματος</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Να πείσει</li> <li>• Να εντυπωσιάσει</li> <li>• Να γνωστοποιήσει</li> <li>• Να προβάλλει</li> </ul>	Ο κάθε χρήστης του διαδικτύου
Επιστημονικό κείμενο	Σοβαρό-Επίσημο ύφος	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Να αποδείξει την επιστημονική εγκυρότητα των</li> </ul>	Σε κοινό με επιστημονικά ενδιαφέροντα και

	<p>Επίκληση στη Λογική Επιχειρηματολογία</p> <p>Ορολογία επιστημονική, ακριβολογία</p> <p>Αναφορά σε επιστημονικές πηγές</p> <p>Ερευνητικό πλαίσιο</p> <p>Επιστημονικά συμπεράσματα</p>	<p>λόγων του</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Να προωθήσει και να εξελίξει την υπάρχουσα γνώση</li> </ul>	<p>αναζητήσεις</p>
--	---	---	--------------------

#### B.4. Κριτική προσέγγιση των κειμενικών ειδών

Δίνονται στις ομάδες φύλλα εργασίας που περιλαμβάνουν σύντομα αποσπάσματα από διαφορετικά κειμενικά είδη<sup>62</sup> και καλούνται οι εκπαιδευόμενοι να αντιστοιχίσουν τα κείμενα με το είδος, το σκοπό και τον αποδέκτη του.

<sup>62</sup> Τα κείμενα έχουν επιλεγεί από τις παρακάτω ιστοσελίδες:

<http://esdo.teilar.gr/files/proceedings/2011/oral/13.pdf> (επιστημονικό κείμενο),

[http://news.kathimerini.gr/4dcgi/w\\_articles\\_columns\\_2\\_21/03/2012\\_476564](http://news.kathimerini.gr/4dcgi/w_articles_columns_2_21/03/2012_476564) (άρθρο γνώμης),

<http://www.lamiatimes.gr/blog/2011/11/14/%CE%B7-%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%BA%CF%81%CE%AF%CF%83%CE%B7-%CE%B8%CE%B1-%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%B4%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CE%AF-%CF%83%CE%B1%CE%BD-%CF%84/> (blog),

<http://entertainment.in.gr/html/ent/116/ent.121116.asp> (chat),

<http://www.facebook.com/photo.php?fbid=258594300895200&set=a.258594070895223.63643.258563417564955&type=1&theater> (ηλεκτρονική διαφήμιση),

<https://twitter.com/#!/search/%CE%9F%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%9D%CE%9F%CE%9C%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%9A%CE%A1%CE%99%CE%A3%CE%97> (twitter).

### *B.5. Μετατροπή κειμενικών ειδών*

Μετά την αναγνώριση των κειμενικών ειδών και των ειδικών χαρακτηριστικών τους ο εκπαιδευτής ζητά από τις ομάδες να μετατρέψουν τα κείμενα ως εξής:

- Το επιστημονικό να γίνει κείμενο για facebook / twitter (Α ομάδα)
- Το άρθρο να γίνει προσωπικό e-mail (Β ομάδα)
- Το blog να γίνει επιστημονικό (Γ ομάδα)
- Το chat να γίνει δοκίμιο (Δ ομάδα)
- Το e-mail να γίνει διαφήμιση (Ε ομάδα)

## **Γ. Από την ανάγνωση στην παραγωγή**

### *Γ.1 Παραγωγή γραπτού λόγου*

Αξιοποιώντας το θέμα με το οποίο έχουμε ήδη ασχοληθεί (οικονομική κρίση), ο εκπαιδευτής ζητά από τις ομάδες να γράψουν μία παράγραφο που θα ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένο ψηφιακό περιβάλλον (blog, chat, facebook / twitter, email,...) και θα εξυπηρετεί ως προς τη μορφή τους στόχους του συγκεκριμένου επικοινωνιακού πλαισίου. Το θέμα του κειμένου είναι : «*Η Καθημερινότητα μέσα στην οικονομική Κρίση*».

### *Γ.2 Παρουσίαση και συμπεράσματα*

Κάθε ομάδα παρουσιάζει την παράγραφο που έχει συντάξει και οι υπόλοιπες ομάδες αναγνωρίζουν το είδος και συζητούν εάν και κατά πόσο ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου ψηφιακού περιβάλλοντος.

## **Δ. Αντί Επιλόγου**

Συμπερασματικά καταλήγουμε στο ότι η μορφή είναι εκείνη που καθορίζει την πρόσληψη του περιεχομένου. Ο συλλογισμός αυτός ενισχύεται και από το ποίημα του Κων. Καβάφη, το οποίο, αν και γραμμένο το 1928, σχολιάζει εύστοχα την οικονομική κρίση που ζούμε σήμερα.

**Εν μεγάλη Ελληνική αποικία, 200 π.Χ.**

Ότι τα πράγματα δεν βαίνουν κατ' ευχήν στην Αποικία  
δεν μέν' η ελαχίστη αμφιβολία,  
και μ' όλο που οπωσούν τραβούμ' εμπρός,  
ίσως, καθώς νομίζουν ουκ ολίγοι, να έφθασε ο καιρός  
να φέρουμε Πολιτικό Αναμορφωτή.

Όμως το πρόσκομμα κ' η δυσκολία  
είναι που κάμνουμε μια ιστορία  
μεγάλη κάθε πράγμα οι Αναμορφωταί  
αυτοί. (Ευτύχημα θα ήταν αν ποτέ  
δεν τους χρειάζονταν κανείς). Για κάθε τι,  
για το παραμικρό ρωτούνε κ' εξετάζουν,  
κ' ευθύς στον νου τους ριζικές μεταρρυθμίσεις βάζουν,  
με την απαίτηση να εκτελεσθούν άνευ αναβολής.

Έχουμε και μια κλίση στες θυσίες.

*Παραιτηθείτε από την κτήσιν σας εκείνη·*

*η κατοχή σας είν' επισφαλής·*

*η τέτοιες κτήσεις ακριβώς βλάπτουν τες Αποικίες.*

*Παραιτηθείτε από την πρόσοδον αυτή,*

*κι από την άλληνα την συναφή,*

*κι από την τρίτη τούτην: ως συνέπεια φυσική·*

*είναι μεν ουσιώδεις, αλλά τι να γίνει;*

*σας δημιουργούν μια επιβλαβή ευθύνη.*

Κι όσο στον έλεγχό τους προχωρούνε,  
βρίσκουν και βρίσκουν περιττά, και να παυθούν ζητούνε·  
πράγματα που όμως δύσκολα τα καταργεί κανείς.

Κι όταν, με το καλό, τελειώσουνε την εργασία,  
κι ορίσαντες και περικόψαντες το παν λεπτομερώς,  
απέλθουν, παίρνοντας και την δικαία μισθοδοσία,  
να δούμε τι απομένει πια, μετά

τόση δεινότητα χειρουργική.-

Ίσως δεν έφθασεν ακόμη ο καιρός.

Να μη βιαζόμεθα· είν' επικίνδυνον πράγμα η βία.

Τα πρόωρα μέτρα φέρνουν μεταμέλεια.

Έχει άτοπα πολλά, βεβαίως και δυστυχώς, η Αποικία.

Όμως υπάρχει τι το ανθρώπινον χωρίς ατέλεια;

Και τέλος πάντων, να, τραβούμ' εμπρός.

*Κωνσταντίνος Π. Καβάφης (1928)*

## **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

### **Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία**

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001). Οι συγκεκριμένοι Μελλοντικοί Στόχοι των Συστημάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Έκθεση του Συμβουλίου Παιδείας προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, αριθμ. 5980/01. Βρυξέλλες, Educ 23.

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα, Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Μάγος, Κ. & Αγγέλη, Α. (2005). Η εκπαίδευση ενηλίκων σε μια κοινωνία ζωντανή, σε μια κοινωνία που αλλάζει συνεχώς: Μια συνέντευξη του καθηγητή Alan Rogers. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 4, 33-36.

Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην εκπαίδευση - Μια Κοινωνιολογική Εποικοδομητική Προσέγγιση*. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Ματθαίου, Δ. (2002). *Η εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα*. Αθήνα, Λιβάνη.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας: Ολική Προσέγγιση (τόμος Α')*. Αθήνα, Α. Ράπτη.

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



### Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Abbott, C. (2000). *ICT: Changing Education*. London, Routledge.
- Belanger, F. & Jordan, H. D. (2000). *Evaluation and implementation of distance learning: Technologies, tools and techniques*. Hershey, PA, Idea Group.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Connolly, M., Saunders, D. & Hodson P. (2001). Can computer-based learning support adult learners? *Journal of Further and Higher Education*, 25 (3), 325-335.
- Duffy, D. P. & Bruns, A. (2006). The Use of Blogs, Wikis and RSS in Education: A Conversation of Possibilities. *Proceedings of Online Learning and Teaching Conference* (26 September). Retrieved from <http://eprints.qut.edu.au/5398/1/5398.pdf>. [πρόσβαση 9.4.2012].
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Pont, B. & Sweet, R. (2006). Adult learning and ICT: How to respond to the diversity of needs. In D. A. Wagner and R. Sweet (Eds.), *ICT and learning: Supporting out-of-school youth and adults* (pp. 43-70). Paris: Organization of Economic Cooperation and Development.
- Tolmie, A. & Boyle, J. (2000). Factors influencing the success of computer mediated communication (CMC) environments in university teaching: a review and case study. *Computers and Education*, 34 (2), 119-140.
- Trow, M. (1999). Lifelong learning through the new information technologies. *Higher Education Policy*, 12(2), 201-217.
- Usun, S. (2003). Advantages of Computer Based Educational Technologies for Adult Learners. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2 (4), 3-9.

## Εργαστήριο 36: «Ανάμεσα στους τοίχους»: μια μετασχηματιστική μαθησιακή εμπειρία αξιοποίησης της κινηματογραφικής τέχνης στην εκπαίδευση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων

Χαδουλίτση Βασιλική, [vilhad@yahoo.gr](mailto:vilhad@yahoo.gr)

Καραγεωργόπουλος Χρήστος, [karageorgopoulos@hotmail.com](mailto:karageorgopoulos@hotmail.com)

Εκπαιδευτές Ενηλίκων, Εκπαιδευτές του Εναλλακτικού Σχολείου Ενηλίκων του ΚΕ.Θ.Ε.Α. Έξοδος

### Περίληψη

Ο στόχος του συγκεκριμένου εργαστηρίου είναι η ανάδειξη μιας πειραματικής διδασκαλίας, η σημασία της οποίας έγκειται στην αξιοποίηση μιας κινηματογραφικής ταινίας ως παράδειγμα άσκησης στη συστηματική παρατήρηση έργων τέχνης και ως μέσο ανάπτυξης κριτικού στοχασμού. Είναι ήδη τεκμηριωμένη η άποψη ότι εκπαιδευτικές τεχνικές που στηρίζονται στην ένταξη καλλιτεχνικών δημιουργιών στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορούν να οδηγήσουν σε μια μετασχηματιστική μαθησιακή εμπειρία και στην αλλαγή δυσλειτουργικών αξιών και παραδοχών των εκπαιδευομένων. Πολύ περισσότερο τέτοιες τεχνικές είναι απαραίτητες στην εκπαίδευση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων όπου ο κοινωνικός αποκλεισμός και ο στιγματισμός έχουν οδηγήσει σε απαξίωση κάθε γνωστικής διαδικασίας και κάθε προσπάθειας ένταξης σε μαθησιακό πλαίσιο. Το εργαστήριο στηρίζεται σε μια εκπαιδευτική παρέμβαση που έγινε στο Εναλλακτικό Σχολείο Ενηλίκων του ΚΕ.Θ.Ε.Α. Έξοδος και αφορούσε στην αξιοποίηση της ταινίας «Ανάμεσα στους τοίχους» από δεκαπέντε ενήλικους, πρώην χρήστες, μαθητές των Λυκειακών τάξεων.

### Abstract

#### **Between the walls.A Transformative Learning Experience of Employment the Cinematic Art in Educating Vulnerable Social Classes**

Vasiliki Chadoulitsi

Christos Karageorgopoulos

Instructors of the Alternative Adult School (Center for Curing Addicted Individuals) 'Exodos'

The aim of this laboratory is to draw attention to an experimental method of teaching. The method consists mainly in the employment of the art of cinema as a means for training people in appreciating works of art and for developing critical thinking. It has long been established that educational techniques which set out to integrate works of art into educational process, can result in a transformative learning experience and in effecting change of recalcitrant values and of obsolete beliefs of the involved participants. Such techniques are even more valuable in educating vulnerable social classes, where social exclusion and stigma have conducted to the denouncement of every educational process and of every integration attempt into a learning environment. This laboratory relies on an educational proposal that was made in the Alternative Adult School and involved the show of the movie “Between the Walls” in front of the public of 15 adults, former drug addicts, presently high school pupils.

### **Θεωρητική Προσέγγιση**

Κεντρικό ερώτημα της πειραματικής διδασκαλίας αποτελεί η ανάλυση της σημασίας, της αξιοποίησης και της ένταξης των διαπροσωπικών σχέσεων στη μαθησιακή διαδικασία. Είναι κοινά αποδεκτό ότι η δυναμική των σχέσεων επηρεάζει άμεσα το εκπαιδευτικό πλαίσιο μιας ομάδας εκπαιδευομένων με έναν πολυδύναμο τρόπο, είτε απλά ως αφορμή για ατομική κινητοποίηση, είτε ως βάση για τη δημιουργία ενός μαθησιακού συμβολαίου, είτε τέλος ως παράμετρος συγκρότησης της μαθησιακής διαδικασίας. Το σημαντικό αυτό θέμα, το οποίο απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα και πολύ συχνά εμφανίζεται ως «πρόβλημα» κατά τη διάρκεια εκπαιδευτικών συναντήσεων, είναι ιδιαίτερου ενδιαφέροντος στην εκπαίδευση ενηλίκων και ειδικότερα στην εκπαίδευση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Ο λόγος είναι τόσο ότι η απευθείας προσέγγιση του θέματος των σχέσεων μπορεί να φέρει σε δύσκολη θέση κάποιους ενήλικες εκπαιδευόμενους, όσο και γιατί η αμφισβήτηση των στερεοτυπικών ρόλων εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου μπορεί να οδηγήσει σε ανάπτυξη ποικίλων διαπροσωπικών σχέσεων οι οποίες ενδέχεται να επηρεάσουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης φαίνεται να ανταποκρίνεται πλήρως στις ανάγκες και στα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης προσπάθειας. Η μετασχηματίζουσα μάθηση περιγράφεται ως μια ορθολογική διεργασία για ενήλικους, η οποία περιλαμβάνει τον εντοπισμό, την αξιολόγηση και αναδιάπλαση των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων, με τρόπο ώστε αυτές να γίνονται περισσότερο περιεκτικές,

σαφείς, ανοιχτές, στοχαστικά και συναισθηματικά δεκτικές στην αλλαγή (Mezirow, 1991). Με τη διατύπωση της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης ο Mezirow ανέπτυξε ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικοι αλλάζουν τις αξίες, τα πιστεύω και τον τρόπο ζωής (Κουλαουζίδης, 2007).

Σε μια τέτοια διεργασία ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι καθοριστικός εφόσον είναι αυτός που ενεργεί ως πολιτισμικός ακτιβιστής και δημιουργεί τις ευκαιρίες αναφορικά με την συμμετοχή των εκπαιδευομένων στο διάλογο και στη δημοκρατική και κοινωνική πολιτική ζωή (Mezirow, 1991). Επίσης είναι καθοριστικός, γιατί αυτός θα συμβάλει στο μετασχηματισμό ενός δεδομένου πλαισίου αναφοράς, στην ερμηνεία του και στον εμπλουτισμό του (Mezirow, 2007). Η μάθηση λοιπόν είναι μια διεργασία κατά την οποία αρκετές βασικές αξίες και παραδοχές με βάση τις οποίες λειτουργούμε, αλλάζουν (Κοκκος, 2005). Επίσης, η αλλαγή της οπτικής κάποιου ατόμου σύμφωνα με τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης δεν είναι απλώς μια ορθολογική διαδικασία, αλλά μια συναισθηματικά φορτισμένη εμπειρία. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητη η δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος το οποίο θα ενθαρρύνει τη διανοητική ευρύτητα (Taylor, 1998) και θα τοποθετεί την επεξεργασία και την ανάλυση της εμπειρίας σε ένα ασφαλές περιβάλλον.

Είναι ακόμη σημαντικό να τονιστεί ότι η μετασχηματίζουσα μάθηση περιλαμβάνει το γόνιμο διάλογο με τους άλλους και τη δική τους εμπειρία για την πραγματικότητα. Ο κριτικός στοχασμός, θεωρούμενος ως συνειδητή αμφισβήτηση και επανατοποθέτηση πρότερων εμπειριών, συναισθημάτων και αξιών, είναι αναπόσπαστο τμήμα της μετασχηματίζουσας μάθησης και ο πρωταγωνιστικός του ρόλος έχει αναδειχθεί από τους περισσότερους μελετητές (Dewey, 1938; Rogers, 1999; Jarvis, 2004; Mezirow, 2007). Η εμπειρία αποτελεί βασικό συστατικό της ενήλικης μάθησης και ο στοχασμός των εμπειριών έχει μετασχηματιστική δυνατότητα.

Το ίδιο ισχύει και όταν η εμπειρία αφορά στην ενασχόληση με ένα έργο τέχνης. Οι καλλιτεχνικές δημιουργίες τροφοδοτούν με άφθονο υλικό τη λογική διεργασία και αποβλέπουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης (Κόκκος, 2011). Τα τελευταία χρόνια υπάρχουν πολλές έρευνες που υπογραμμίζουν τη συμβολή της αισθητικής εμπειρίας (με την έννοια της συστηματικής παρατήρησης έργων τέχνης) στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού που βοηθά τον μετασχηματισμό δυσλειτουργικών παραδοχών (Dirkx, 2000, McLaren, 1993, Grace & Wells, 2007 κ.α.). Και ο ίδιος ο Mezirow υποστηρίζει πως ένας εκπαιδευόμενος είναι δυνατόν να βιώσει μια μετασχηματιστική

μαθησιακή εμπειρία μέσω του διαβάσματος ή της παρατήρησης της τέχνης (Mezirow, 1998). Πολύ περισσότερο η ενασχόληση με ένα έργο τέχνης μπορεί να αναδημιουργήσει την εμπειρία μιας δύσκολης κατάστασης που δεν είναι εύκολο ούτε και θεμιτό να διαχειριστεί και να αναλυθεί σε πραγματικές συνθήκες. Το κεντρικό ερώτημα της συγκεκριμένης πειραματικής διδασκαλίας ανήκει σε αυτή την κατηγορία, εφόσον ακόμη και η απόπειρα προσέγγισης των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται σε μια εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να αποτελέσει αιτία προστριβών και άρνησης συμμετοχής.

Η αναγνώριση της σημασίας που έχει η εμπειρία της ενασχόλησης με έργα τέχνης στην ανάπτυξη της φαντασίας και στη μαθησιακή διαδικασία αναφέρεται από τον Dewey ο οποίος θεωρεί μάλιστα ότι η ολοκλήρωση μιας διανοητικής εμπειρίας επιτυγχάνεται μέσω της σύζευξης με την αισθητική εμπειρία (Κόκκος, 2011). Ειδικότερα στην εκπαίδευση ενηλίκων τα έργα τέχνης χρησιμοποιήθηκαν αρχικά από τον Freire στην προσπάθεια επίτευξης μετασχηματισμού των πεποιθήσεων των εκπαιδευομένων, με τον Mezirow να υποστηρίζει και να συμπληρώνει την προσέγγιση αυτή (Mezirow, 1998). Τα αποτελέσματα της ενασχόλησης με έργα τέχνης όταν η παρατήρησή τους εντάσσεται στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολλά και σημαντικά. Καταρχάς είναι δυνατόν να επιτευχθεί καλύτερη και πιο πολύπλευρη κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου (Γιαννακοπούλου, 2011), να ενισχυθεί η πολιτιστική αντίληψη μέσα από την αποκάλυψη κοινωνικών αξιών, ιστορικών και πολιτικών δεδομένων, φιλοσοφικών αντιλήψεων και αισθητικών συνηθειών (Μέγα, 2011), αλλά πολύ περισσότερο μπορεί να ενεργοποιηθεί η στοχαστική διάθεση των εκπαιδευομένων μέσα από μια διαδικασία διεισδυτικής και προσεκτικής παρατήρησης (Μέγα, 2011), να επιτευχθεί γνωστική ανάπτυξη και να προκληθούν στοχαστικές κινήσεις (Efland, 2002; Eisner, 2002) καθώς και να καλλιεργηθεί η κριτική συνείδηση των εκπαιδευομένων και μέσω αυτής να δρομολογηθεί η αμφισβήτηση βασικών παραδοχών που δημιουργεί το πολιτισμικό πλαίσιο (Κόκκος, 2011).

Ωστόσο, τα παραπάνω αποτελέσματα δεν είναι αυτονόητο ότι θα επιτευχθούν ενώ και η επιλογή των έργων τέχνης δεν είναι μια απλή διαδικασία. Η φαινομενική απλότητα ή πολυπλοκότητα ενός έργου τέχνης, η δυνατότητα προσέγγισης και αντίληψης του έργου από τους εκπαιδευόμενους, η επιλογή της μεθόδου παρατήρησης και εμβάθυνσης σε ένα έργο τέχνης, ακόμη και ο προσδιορισμός ενός 'έργου τέχνης' ως τέτοιου παραμένουν προβληματισμοί προς διερεύνηση. Επίσης, η επιλεκτική χρησιμοποίηση έργων τέχνης τα οποία έχουν δημιουργηθεί για να εξυπηρετήσουν συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς σκοπούς δεν βρίσκει σύμφωνους όλους τους επιστήμονες του χώρου (Κόκκος, 2011). Σε κάθε

περίπτωση όμως ένα έργο τέχνης οφείλει να παρέχει δυνατότητες για την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού, να είναι δηλαδή ένα σημαντικό έργο τέχνης. Η ενασχόληση με την τέχνη και πολύ περισσότερο η σταδιακή προσέγγιση ενός έργου τέχνης μέχρι αυτό να γίνει κατανοητό, αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία. Η κατανόηση ενός έργου τέχνης είναι συμβατή με πολλές και ταυτόχρονα διαφορετικές ερμηνείες, η ποικιλία των οποίων εμπλουτίζει το έργο (Efland, 2002). Τα νοήματα των πραγματικών έργων τέχνης δεν αποκαλύπτονται εύκολα, εφόσον η δομή και το περιεχόμενό τους δεν είναι συνηθισμένα, δεν ακολουθούν συμβατικούς κανόνες και συχνά αντιτίθενται σε στερεοτυπικές προσεγγίσεις (Κόκκος, 2011). Κατά συνέπεια, η επαφή με σημαντικά έργα τέχνης εξοικειώνει τους ενήλικες με τεχνικές ερμηνείας πολύπλοκων και αμφιλεγόμενων ζητημάτων, τους βοηθά να αντλούν νοήματα από διαφορετικές καταστάσεις και να είναι ανοιχτοί σε εναλλακτικές οπτικές πέρα από τις συνηθισμένες (Efland, 2002). Επιπλέον, η ενασχόληση με την τέχνη λειτουργεί ως πεδίο μέσα στο οποίο καλλιεργείται η κριτική συνείδηση (Κόκκος, 2011), εφόσον δίνεται η δυνατότητα να αμφισβητηθούν εδραιωμένες αντιλήψεις και παγιωμένες απόψεις οι οποίες συχνά εμποδίζουν την εξέλιξη μιας κοινωνικής συνείδησης και τη θέαση ενός καλύτερου κόσμου.

Όσον αφορά στο χώρο της εκπαίδευσης, η εξοικείωση με την αισθητική εμπειρία και η ενασχόληση με σημαντικά έργα τέχνης κρίνεται απαραίτητη και επιτακτική, αλλά ταυτόχρονα αποτελεί μια διαδικασία που πρέπει να γίνει προσεκτικά, συστηματικά και ακολουθώντας κάποια συγκεκριμένη εκπαιδευτική προσέγγιση. Μία από τις σημαντικότερες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις αποτελεί το μοντέλο του Perkins. Το μοντέλο αυτό έχει τρεις συνιστώσες και συγκεκριμένα τις δράσεις, τις ερωτήσεις και τις διδακτικές ενέργειες, με τον Perkins να επικεντρώνεται κυρίως στις δράσεις που προκαλούν διάθεση για στοχασμό, στις ενδεχόμενες ερωτήσεις και περιορισμένα στις διδακτικές ενέργειες (Μέγα, 2011). Πιο συγκεκριμένα, οι δράσεις διακρίνονται σε τέσσερις φάσεις (Perkins, 1994) στις οποίες παρατηρείται μια σταδιακή κλιμάκωση της αρχικής πρωτογενούς παρατήρησης, μια αυξανόμενη αναζήτηση εικαστικών στοιχείων, μια εμβάθυνση σε σημαντικές λεπτομέρειες που οδηγούν στην απάντηση καθοριστικών ερωτημάτων και τελικά μια ολιστική προσέγγιση του έργου (Μέγα, 2011).

Στη μέθοδο του Perkins έρχεται να προστεθεί και ταυτόχρονα να αντιπαρατεθεί μια νέα μέθοδος και συγκεκριμένα η μέθοδος «μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» (Κόκκος, 2011) στην οποία παρουσιάζεται ολοκληρωμένα μια διεργασία ανάπτυξης κριτικού στοχασμού μέσα από την παρατήρηση ενός έργου τέχνης και η οποία

μπορεί να εφαρμοστεί στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ο τελικός στόχος της εφαρμογής αυτής της μεθόδου είναι ο ολοκληρωτικός μετασχηματισμός του πλαισίου αναφοράς των εκπαιδευομένων, αν και πιο εφικτό θεωρείται η επίτευξη αλλαγής κάποιων νοητικών συνθηκών των εκπαιδευομένων. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι, αν και ο σχεδιασμός της μεθόδου ουσιαστικά προϋποθέτει την πλήρη ενσωμάτωσή της σε ένα πρόγραμμα σπουδών και την συνεπή εφαρμογή της, την ίδια στιγμή η ίδια η μέθοδος είναι εξαιρετικά ευέλικτη στον τρόπο εφαρμογής της (Κόκκος, 2011). Αυτό ξεκινάει από την επιλογή του υπό εξέταση έργου τέχνης, η οποία οφείλει να είναι μια ανοιχτή διαδικασία και να στηρίζεται στη σύμφωνη γνώμη εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων ή τουλάχιστον να μη θίγει την πολιτισμική ταυτότητα των εκπαιδευομένων, διαπερνά τόσο τον τρόπο όσο και την τεχνική πρόκλησης κάποιου αποπροσανατολιστικού διλήμματος, αλλά και επιτρέπει μια χαρακτηριστική ευελιξία στην εφαρμογή των απαραίτητων σταδίων. Στη διαδικασία αυτή οι εκπαιδευτές δεν χρειάζεται να διαθέτουν εξειδικευμένες γνώσεις για τα έργα τέχνης, αλλά είναι σημαντικό να χρησιμοποιούνται έργα υψηλής αισθητικής αξίας. Γίνεται λοιπόν φανερό ότι ίσως τα δύο πιο βασικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης μεθόδου και συγκεκριμένα η δέσμευση στην απρόσκοπτη εφαρμογή της από μια εκπαιδευτική δομή, αλλά και η χαρακτηριστική ευελιξία στην εφαρμογή της είναι απόλυτα συμβατά με τις ιδιαιτερότητες της εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία ως μορφή εκπαίδευσης έχει ανάγκη τόσο την εγκόλπωση και την αδιάλειπτη εφαρμογή μιας ενιαίας και ολοκληρωμένης μεθόδου, όσο και την ευελιξία στην εφαρμογή της ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας των εκπαιδευομένων. Ωστόσο, θα υπάρξουν και περιπτώσεις στις οποίες η μέθοδος θα δοκιμάσει τα όριά της και μια τέτοια περίπτωση είναι η χρησιμοποίηση ενός κινηματογραφικού έργου ως σημαντικό έργο τέχνης. Αν και γενικά οι κινηματογραφικές ταινίες δεν μπορούν να θεωρηθούν αυθεντικά έργα τέχνης, αν η επιλογή γίνει με προσοχή ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να ανταπεξέλθουν στο αισθητικό περιεχόμενο, τότε ένα κινηματογραφικό έργο μπορεί να αποτελέσει την αφορμή για την κριτική επεξεργασία ενός θέματος (Κόκκος, 2011).

Η ένταξη της κινηματογραφικής τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι κάτι που διακρίνει τα νέα προγράμματα σπουδών, είτε αυτά αφορούν στην τυπική εκπαίδευση, είτε στην εκπαίδευση ενηλίκων και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Οι λόγοι για τους οποίους συμβαίνει αυτό είναι αρκετοί. Πιο συγκεκριμένα, η εισαγωγή της «έβδομης τέχνης» μπορεί να εμπλουτίσει την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική με τη χρησιμοποίηση ενός σύγχρονου και σύνθετου μέσου και συμβάλει στην καλλιέργεια του οπτικοακουστικού γραμματισμού ο οποίος είναι απαραίτητος για την αξιολόγηση της πληθώρας των

οπτικοακουστικών προϊόντων που κατακλίζουν τη ζωή των εκπαιδευομένων (Αθανασάτου, 2011). Πολύ περισσότερο όμως ενισχύει την προσπάθεια ενός παθητικού καταναλωτή να μετατραπεί σε ενεργό θεατή και να καλλιεργήσει δεξιότητες κριτικού στοχασμού μέσα από την σταδιακή εμβάθυνση στον τρόπο δημιουργίας της ταινίας, μέσα από την αναγνώριση της σημασίας των εικαστικών χαρακτηριστικών της ταινίας και του τρόπου σύνδεσής τους με το λόγο δημιουργία της ταινίας.

Η μέθοδος χρησιμοποίησης μιας κινηματογραφικής ταινίας σε μια εκπαιδευτική διαδικασία περιλαμβάνει συγκεκριμένα βήματα, τα οποία ωστόσο χαρακτηρίζονται από ευελιξία. Για παράδειγμα, μια ταινία μπορεί να δειχθεί ολόκληρη ή να επιλεγθούν αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα τα οποία ωστόσο πρέπει να συνδεθούν με τη συνολική αφήγηση, η ταινία μπορεί να ειδωθεί μία ή και περισσότερες φορές, το συνοδευτικό υλικό μπορεί να έχει τη μορφή ερωτηματολογίων, κλπ.

Στο επόμενο μέρος της εργασίας προτείνεται ο τρόπος με τον οποίο μια συγκεκριμένη ταινία μπορεί να χρησιμοποιηθεί από μια ομάδα εκπαιδευομένων έχοντας ως στόχο, μέσα από τη συστηματική παρατήρηση, την ανάπτυξη δεξιοτήτων άσκησης κριτικής ικανότητας και αυτοκριτικής αναφορικά με το θέμα της σημασίας των διαπροσωπικών σχέσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

## **Βιωματικό Εργαστήριο**

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι το συγκεκριμένο εργαστήριο εφαρμόστηκε για πρώτη φορά το Δεκέμβριο του 2011 στο Εναλλακτικό Σχολείο Ενηλίκων του Θεραπευτικού προγράμματος ΚΕΘΕΑ Έξοδος. Το σχολείο αυτό, που αποτελεί μια άτυπη μορφή εκπαίδευσης ενηλίκων και απευθύνεται σε ενήλικες, πρώην χρήστες που βρίσκονται σε διαδικασία απεξάρτησης και ευρύτερης αλλαγής, εμφανίζει κάποιες παραμέτρους οι οποίες αφορούν τόσο στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών του, όσο και στους στόχους του. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευόμενοι απέχουν για μεγάλο χρονικό διάστημα από κάθε μαθησιακή διαδικασία, προσέρχονται με ισχυρά εδραιωμένες ιδέες και στερεότυπα, με αρνητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες που αποκόμισαν από ποικίλες εκπαιδευτικές δομές, ενώ παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις από το μαθησιακό επίπεδο στο οποίο θεωρητικά ανήκουν. Επιπλέον, η φοίτησή τους είναι ασταθής και εμφανίζει διαστήματα μικρότερων ή και μεγαλύτερων παύσεων. Κύριος στόχος του σχολείου είναι να αποτελέσει το ίδιο μια νέα αφετηρία και έναν σταθερό οδηγό για την μελλοντική εκπαιδευτική διαδρομή των μαθητών και μαθητριών του. Οι



εκπαιδευόμενοι φεύγοντας από το συγκεκριμένο σχολείο οφείλουν να έχουν καλύψει βασικά γνωστικά κενά, αλλά κυρίως να έχουν αποκτήσει βασικές δεξιότητες (αποδελτίωση υλικού, συστηματοποίηση ατομικών αντιλήψεων, σύγκριση απόψεων, σύνθεση ιδεών), μεταγνωστικές δεξιότητες (αξιολόγηση πηγών, κριτική ικανότητα, διαδικασία οικοδόμησης επιστημονικής γνώσης) και στάσεις (προσαρμογή ατομικών ιδιαιτεροτήτων στο πλαίσιο μιας ομάδας, επικοινωνία, συνεργασία) οι οποίες θα τους επιτρέψουν να λειτουργήσουν ως δια βίου εκπαιδευόμενοι.

Σε ένα κοινό που παρουσίαζε πολλά από τα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν εφαρμόστηκε το εν λόγω εργαστήριο με τη μορφή εκπαιδευτικής παρέμβασης σε μια προσπάθεια ευρύτερης διερεύνησης της εμπλοκής των διαπροσωπικών σχέσεων στην οικοδόμηση κλίματος εμπιστοσύνης. Οι εκπαιδευόμενοι παρακολούθησαν την ταινία, εξέφρασαν τις απόψεις τους, συνεργάστηκαν και κατέληξαν σε κάποια συμπεράσματα για τη δυναμική των σχέσεων που αναπτύσσονται σε μια μαθησιακή διαδικασία.

Το συγκεκριμένο βιωματικό εργαστήριο, στηριζόμενο στο θεωρητικό υπόβαθρο που αναπτύχθηκε στο πρώτο μέρος του παρόντος κειμένου, έχει έναν διαφορετικό στόχο: φιλοδοξεί να φέρει τους συμμετέχοντες σε επαφή με μια μέθοδο αξιοποίησης του κινηματογράφου στην εκπαιδευτική διεργασία. Ειδικότερα, ακολουθώντας τα βήματα που προτείνει ο κ. Καλαμπάκας στοχεύουμε να εφαρμόσουμε στην πράξη ένα παράδειγμα για την κατά το δυνατόν καλύτερη παρατήρηση και ερμηνεία της ταινίας «Ανάμεσα στους τοίχους». Η συγκεκριμένη τεχνική παρουσιάστηκε στο σεμινάριο-τηλεδιάσκεψη με θέμα «Αξιοποίηση του κινηματογράφου σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων». Εμπυχωτής του σεμιναρίου ήταν ο Βαγγέλης Καλαμπάκας και συντονιστής ο Αλέξης Κόκκος. Η μέθοδος αυτή εντάσσεται στο πρόγραμμα «ARTiT» και αφορά στην ανάπτυξη καινοτόμων μεθόδων για την εκπαίδευση των εκπαιδευτών και ειδικότερα στην αξιοποίηση όλων των μορφών τέχνης για την επεξεργασία κριτικών ερωτημάτων, τα οποία σχετίζονται με διάφορα ζητήματα.

Επιμέρους στόχος του εργαστηρίου είναι να αναστοχαστούν οι συμμετέχοντες με αφορμή την ταινία για τον ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα σε μία τάξη, για τη δυναμική των παραγόμενων σχέσεων μεταξύ αυτού και των μαθητών, για τις τακτικές που επιλέγονται να εφαρμοστούν κάθε φορά για την επίλυση των κρίσεων, καθώς και για το ρόλο των προκαταλήψεων και διαφόρων στερεοτύπων που αναμφίβολα κυριαρχούν σε ένα μαθησιακό πλαίσιο.

*Α. φάση: Προβολή αποσπασμάτων ταινίας (Ανάμεσα στους τοίχους)*

Διάρκεια: 30' (περίπου)

Η αρχική φάση διεξαγωγής του εργαστηρίου περιλαμβάνει την πρώτη επαφή των συμμετεχόντων με την ταινία. Αρχικά, κρίνεται αναγκαία μια εκτενής εισαγωγή για την πληρέστερη κατανόηση του περιεχομένου της, και ειδικότερα όσον αφορά στην ταινία μας χρειάζεται να επισημανθεί πως βασίζεται σε πραγματικά γεγονότα που εκτυλίσσονται σε μια υποβαθμισμένη περιοχή του Παρισιού. Ο κεντρικός ήρωας, συγγραφέας του ομώνυμου βιβλίου που ζωντάνεψε μέσα από την ταινία, ενσαρκώνει τον εαυτό του, δηλαδή έναν καθηγητή γαλλικής γλώσσας του Γυμνασίου και μας παρουσιάζει διάφορα περιστατικά της σχολικής καθημερινότητας με ήρωες τον ίδιο και τους μαθητές του. Αξίζει να σημειωθεί πως η μαθητική ομάδα αποτελείται από παιδιά μεταναστών διαφορετικής φυλετικής, ιδεολογικής και θρησκευτικής προέλευσης, ανάμεσα στα οποία ιδιαίτερη θέση κατέχουν μαθητές με βίαιη και επιθετική συμπεριφορά που εντάχθηκαν στο δυναμικό του σχολείου μετά από επιβεβλημένη αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος.

Ο εν λόγω κεντρικός ήρωας φαίνεται να βρίσκεται σε ένα τέτοιο «εκρηκτικό» περιβάλλον με δική βούληση, εμφανίζοντας στοιχεία που θα τον χαρακτήριζαν ως «ενεργητικό» δάσκαλο, άνθρωπο που δυνητικά θέλει να λειτουργήσει ως εμπνευστής και να προσπαθήσει να βοηθήσει τους μαθητές του να μάθουν πως να μαθαίνουν, να αποκτήσουν αυτοεκτίμηση και γενικότερα να τους εμφυσήσει αρχές, ιδανικά πλαισιωμένα από γνώσεις και ενεργό ενδιαφέρον. Ωστόσο, στην πορεία της ταινίας γίνεται εμφανές πως ο ρόλος που έχει επωμιστεί αποδεικνύεται απαιτητικότερος απ' ό,τι έχει φανταστεί και έτσι παρακολουθούμε μια σειρά από επώδυνες και «επικίνδυνες» θα λέγαμε κρίσεις που συμβαίνουν στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον οι οποίες επιδέχονται διάφορες και διαφορετικές ερμηνείες, τις οποίες επιθυμούμε να διερευνήσουμε.

Στη συνέχεια του εργαστηρίου θα προβληθούν τα αποσπάσματα της ταινίας, η συνολική διάρκεια των οποίων θα ανέρχεται στα 30 λεπτά. Μέσα από τα συγκεκριμένα αποσπάσματα θα παρουσιαστεί α. η πρώτη επαφή και γνωριμία του καθηγητή με την τάξη, της οποίας τυγχάνει υπεύθυνος β. διάφορα επεισόδια με πρωταγωνιστή τον καθηγητή και τους μαθητές όπου γίνονται εμφανείς οι πρακτικές που χρησιμοποιεί για την επίλυσή τους, οι στάσεις του ενώ βοηθούν στη σκιαγράφηση της προσωπικότητάς του εν γένει.

Σε όλη τη διάρκεια αυτής της φάσης ιδιαίτερη μέριμνα δίνεται στη σύνδεση των αποσπασμάτων με το σύνολο της ταινίας, με την παροχή απαραίτητων διευκρινίσεων προς αποφυγή λανθασμένων ερμηνειών δεδομένου πως αυτή η δι' αποσπασμάτων εκπροσώπηση του έργου είναι από μόνη της δυσλειτουργική.

### *Β' φάση: Επεξεργασία κινηματογραφικού υλικού*

Στη φάση αυτή πραγματοποιείται η σταδιακή επαφή με το ουσιαστικό περιεχόμενο του έργου δεδομένου ότι η πρώτη θέαση της ταινίας είναι μάλλον επιφανειακή και δημιουργεί περισσότερο εντυπώσεις και συναισθήματα τα οποία βέβαια λειτουργούν καθοριστικά στη μετέπειτα επεξεργασία της, ωστόσο από μόνα τους δεν είναι αρκετά για την κατανόηση και ερμηνεία της.

Προχωρώντας λοιπόν στην επεξεργασία της ταινίας απαιτείται αρχικά ο επιμερισμός του ακροατηρίου σε ομάδες των τεσσάρων ή πέντε ατόμων (αναλόγως με τον αριθμό των συμμετεχόντων στο εργαστήριο).

Η συγκεκριμένη δεύτερη φάση απαρτίζεται από τρία στάδια:

1<sup>ο</sup> στάδιο: Περιγραφή

Διάρκεια: 20' περίπου

Οι ομάδες έχοντας νωπές ακόμη τις εικόνες της ταινίας καλούνται να αποδώσουν αυτά που αποκόμισαν συσχεπτόμενες και απαντώντας στις ακόλουθες ερωτήσεις:

1. Μετά την προβολή της ταινίας που μόλις παρακολουθήσατε συναντάτε τυχαία έναν φίλο σας που εκδηλώνει ενδιαφέρον να μάθει το περιεχόμενό της. Προσπαθήστε να καταγράψετε με συντομία αυτά που θα του διηγηθείτε.
2. Ποια είναι τα συγκεκριμένα θέματα που σας εντυπωσίασαν και στα οποία θα του επιστήσετε την προσοχή;

Εν συνεχεία γίνονται οι ανακοινώσεις στην ολομέλεια και οι υπεύθυνοι του εργαστηρίου προσπαθούν να συγκεντρώσουν τις αναδιηγήσεις που ακούστηκαν, καταγράφοντας και ομαδοποιώντας τα δεδομένα, τονίζοντας τα σημαντικότερα και συμπληρώνοντας όπου χρειάζεται. Επιπλέον κρίνεται σκόπιμο μέσα από όλα όσα ακούστηκαν να προκύψει ένα υποερώτημα το οποίο θα αποτελέσει το επίκεντρο των επόμενων συζητήσεων της ολομέλειας στο στάδιο της εμβάθυνσης και ερμηνείας. Ένα τέτοιο ερώτημα θα μπορούσε

στη συγκεκριμένη ταινία για παράδειγμα να είναι «γιατί αποβλήθηκε ο Σουλεϊμάν;» ή όποιο άλλο προκύψει από τον προβληματισμό της ομάδας.

2<sup>ο</sup> στάδιο: Ερμηνεία

Διάρκεια: 25' περίπου

Κατά το στάδιο αυτό ζητάμε από τις ομάδες να εργαστούν και να προσπαθήσουν αυτή τη φορά να διερευνήσουν το πλαίσιο των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής ομάδας (μαθητών – καθηγητή και μαθητών μεταξύ των), προσπαθώντας ταυτόχρονα να απαντήσουν στο υποερώτημα που έχει τεθεί. Στόχος είναι να παρουσιαστούν τα κίνητρα της συμπεριφοράς τόσο του εκπαιδευτικού όσο και των μαθητών, οι κοινωνικές, θρησκευτικές ή άλλες παραδοχές που τους καθοδηγούν στον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν, καθώς και το κατά πόσο η πορεία των γεγονότων επηρεάζει (θετικά ή αρνητικά) τη μαθησιακή διεργασία.

Πιο συγκεκριμένα, δίνεται πάλι ένα ερωτηματολόγιο στην κάθε ομάδα όπου ζητούνται τα παρακάτω:

1. Ποιοι παράγοντες νομίζετε ότι καθόρισαν την στάση του καθηγητή στα επεισόδια που παρακολουθήσαμε;
2. Πιστεύετε ότι η λειτουργία του καθηγητή στην εκπαιδευτική διαδικασία ήταν απόρροια μιας προσχεδιασμένης «στρατηγικής» ή απλά βασιζόταν στον «αυτοσχεδιασμό»;

Στη συνέχεια γίνεται και πάλι παρουσίαση στην ολομέλεια και ταυτόχρονη καταγραφή στον πίνακα των αποτελεσμάτων των ομάδων, ενώ συζητώνται εκτενώς οι απόψεις που διατυπώθηκαν για την καλύτερη ερμηνευτική προσέγγιση των κινήτρων και της συμπεριφοράς όλων των εμπλεκομένων.

3<sup>ο</sup> στάδιο: Στοχασμός

Διάρκεια: 35' περίπου

Στο στάδιο αυτό αναθέτουμε ρόλους κεντρικών ηρώων στις ομάδες (παιχνίδι ρόλων) και ζητάμε να αναστοχαστούν τα γεγονότα που προηγήθηκαν και να προσπαθήσουν:

Α) να παρουσιάσουν την οπτική με την οποία ενήργησε ο κάθε ήρωας, προσπαθώντας να καταγράψουν συναισθήματα και σκέψεις που βίωσε κατά τη διάρκεια των γεγονότων και

Β) να προτείνουν (ενώ είναι μέσα στον συγκεκριμένο ρόλο) διαφορετικούς τρόπους αντιμετώπισης των πεπραγμένων.

Πιο συγκεκριμένα, ανάλογα με τις ομάδες που θα σχηματιστούν από τους συμμετέχοντες του εργαστηρίου, θα δοθούν οι παρακάτω ρόλοι:

1. ομάδα Α:

Είστε ο καθηγητής:

α. επιστρέφοντας το βράδυ στο σπίτι σας μετά από το περιστατικό που συνέβη με τις μαθήτριάς σας στην αυλή του σχολείου γράφετε στο ημερολόγιό σας σκέψεις και συναισθήματα που βιώσατε.

β. κάνοντας τον απολογισμό των πεπραγμένων κατά τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά αναλογίζεστε τις επιτυχημένες παρεμβάσεις σας και σκέφτεστε τι διαφορετικό θα μπορούσατε να είχατε κάνει στις σχέσεις σας με τους μαθητές.

γ. προσπαθήστε (μέσα από τον συγκεκριμένο ρόλο του καθηγητή) να ερμηνεύσετε τη στάση του Σουλεϊμάν προς το συμβούλιο των καθηγητών και προς εσάς συγκεκριμένα

2. ομάδα Β:

Είστε η Εσμεράλντα:

α. επιστρέφοντας το βράδυ στο σπίτι σας μετά από το περιστατικό που συνέβη με τον καθηγητή σας στην αυλή του σχολείου γράφετε στο ημερολόγιό σας σκέψεις και συναισθήματα που βιώσατε.

β. κάνοντας τον απολογισμό των όσων έγιναν κατά τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά μέσα στην τάξη σας αναλογίζεστε τις επιτυχημένες παρεμβάσεις του καθηγητή και σκέφτεστε τι διαφορετικό θα μπορούσε να είχε γίνει για να είναι πιο επιτυχημένος ο ρόλος του και ως υπευθύνου της τάξης.

γ. προσπαθήστε (μέσα από τον συγκεκριμένο ρόλο της Εσμεράλντα) να ερμηνεύσετε τη στάση του καθηγητή προς όλους του μαθητές και προς εσάς συγκεκριμένα.

3. ομάδα Γ:

Είστε ο νέος μαθητής που έχει έρθει στο σχολείο μετά από επιβεβλημένη αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος

α. επιστρέφοντας το βράδυ στο σπίτι σας μετά από το περιστατικό που συνέβη με τις μαθήτριάς σας στην αυλή του σχολείου γράφετε στο ημερολόγιό σας σκέψεις και συναισθήματα που βιώσατε.

β. κάνοντας τον απολογισμό των πεπραγμένων κατά τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά αναλογίζεστε τη στάση σας προς τον καθηγητή και τους συμμαθητές σας και σκέφτεστε τι διαφορετικό θα μπορούσατε να είχατε κάνει.

γ. προσπαθήστε (μέσα από τον συγκεκριμένο ρόλο του μαθητή) να ερμηνεύσετε τη στάση των συμμαθητριών σας που είναι και οι εκπρόσωποι της προς το συμβούλιο των καθηγητών και προς εσάς συγκεκριμένα

Αντίστοιχες οδηγίες δίνουμε και προς τις άλλες ομάδες με διάφορα άλλα πρόσωπα που πρωταγωνίστησαν στα αποσπάσματα που παρακολουθήσαμε από τη συγκεκριμένη ταινία.

Στη συνέχεια οι απαντήσεις όλων των ομάδων καταγράφονται και γίνεται συζήτηση στην ολομέλεια, ενώ επιχειρείται ένα κλείσιμο του εργαστηρίου που περιλαμβάνει κριτική αποτίμηση των όσων προηγήθηκαν.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αθανασάτου, Ι., Καλαμπάκας, Β. και Παραδείση, Μ. (2011). Η αξιοποίηση του κινηματογράφου στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτικό Υλικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, διαθέσιμο στο <http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebook-epimorfotes/texnes/9.TEXNES.pdf>

Γιαννακοπούλου, Μ., Δεληγιάννης, Δ., Ζιώζιας, Α. και Χαδουλίτση, Β. (2011). Εκπαιδευτικοί πειραματισμοί στο Εναλλακτικό Σχολείο Ενηλίκων του ΚΕΘΕΑ «ΕΞΟΔΟΣ». Στο Αλέξης Κόκκος και Συνεργάτες (Εκδ), *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες* (σελ 138-159). Μεταίχμιο

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

Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο Αλέξης Κόκκος και Συνεργάτες (Εκδ), *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες* (σελ 71-123). Μεταίχμιο

Κουλαουζίδης, Γ. (2007). Jack Mezirow και μετασχηματίζουσα μάθηση: μια εκτεταμένη προσωπογραφία. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 10: 36-39.

Λιντζέρης, Π. (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Διπλωματική διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Μέγα, Γ. (2011). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο Αλέξης Κόκκος και Συνεργάτες (Εκδ), *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες* (σελ 21-71). Μεταίχμιο

Mezirow, J., και συνεργάτες (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο

### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan

Dirkx, J. (2000). Transformative learning and the journey of individuation. ERIC Digest, no.223. Eric Document Reproduction Service, No ED6 448305

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

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

Grace, A. & Wells, Kr. (2007). Using Freirean pedagogy of just IRE to inform critical social learning in arts – informer community education for sexual minorities. *Adult Education Quarterly*, 57:95-114

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη μάθηση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

McLaren, P. (1993). Multiculturalism and the postmodern critique: Towards a pedagogy of resistance and transformation. *Cultural Critique*, 7.

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

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

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

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Taylor, E. (1998). *The Theory and Practice of Transformative Learning: A Critical Review*. Information Series No. 374, Columbus: OH: ERIC



## Εργαστήριο 37: Επίλυση Συγκρούσεων στον Εργασιακό Χώρο των Εκπαιδευτικών με την Αξιοποίηση της Εκπαιδευτικής Τεχνικής Παιχνίδι Ρόλων

Ιγνάτιος Καράμινας, Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ, [ikaraminas@gmail.com](mailto:ikaraminas@gmail.com)

### Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται ένα σενάριο επίλυσης συγκρούσεων στον εργασιακό χώρο των εκπαιδευτικών αξιοποιώντας ως μεθοδολογικό εργαλείο την εκπαιδευτική τεχνική παιχνίδι ρόλων. Ειδικότερα, στο θεωρητικό μέρος της εργασίας αποσαφηνίζονται οι συγκρούσεις στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και τεκμηριώνεται η επιλογή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής τεχνικής. Στο βιωματικό εργαστήριο, που ακολουθεί, προσδιορίζεται το πλαίσιο εφαρμογής, περιγράφονται οι στόχοι, παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό υλικό (σενάριο ιστορίας, καρτέλες ρόλων παικτών, κλείδα παρατηρητών), περιγράφονται οι φάσεις και το χρονικό πλαίσιο υλοποίησης και ακολουθεί η συζήτηση και ο αναστοχασμός με βάση την εξέλιξη του παιχνιδιού και τις λύσεις που αναδείχθηκαν με βάση το συγκεκριμένο σενάριο. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρακτική μπορεί να ενταχθεί στις θεματικές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και να αποτελέσει έτσι μια βιωματική εμπειρία ενεργητικής συμμετοχής για την επίλυση συγκρούσεων που συνήθως ανακύπτουν στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

### Abstract

This essay presents a scenario of solving conflicts within the working environment of teachers, using as methodological tool the role playing technique. In the theoretical part of the essay conflicts in educational institutions are clarified and the option of the educational technique is justified. In the experiential workshop that follows, the application frame is determined, objectives are described, educational material (script, role playing cards, observers' key) is presented, as well as phases and implementation time framework are described. Based on the evolution of the game and the emerged solutions of the scenario, discussion and careful consideration follow. The specific educational technique can be included in the "training teachers" framework and thus provide them with an experiential tool of active participation in conflict resolution, that can emerge in an educational environment.

## Θεωρητική Προσέγγιση

Οι συγκρούσεις αποτελούν καθολικό φαινόμενο στην εξέλιξη της ζωής του ανθρώπου αλλά και σημαντική παράμετρο της οργανωσιακής συμπεριφοράς στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Η σύγκρουση με την έννοια «της ειλικρινούς διάστασης απόψεων» ως προς την εξεύρεση εναλλακτικών τρόπων δράσης αποτελεί σημαντικό κομμάτι της ζωής του ανθρώπου ενώ η απουσία της μπορεί να ερμηνευτεί και ως «αποτίναξη των ευθυνών, αδιαφορία ή νωθρότητα» (Everard & Morris, 1999, σ. 119).

Στη βιβλιογραφία εντοπίζει κανείς αρκετούς ορισμούς, για την έννοια της σύγκρουσης με διάφορες αποκλίσεις ο ένας από τον άλλο. Σ' όλους όμως τους ορισμούς υπάρχει η βασική παραδοχή ότι για να υφίσταται μια σύγκρουση είναι απαραίτητο να υπάρχουν τόσο οι διαφορετικές απόψεις όσο και η ασυμβατότητα των απόψεων αυτών. Επομένως, όπως υποστηρίζει ο Owens (2001) σύγκρουση είναι «η ανεπιθύμητη κατάσταση που προκύπτει από την ενέργεια ενός ατόμου ή (μιας) ομάδας να επηρεάσει την επιθυμητή ενέργεια (ενός) άλλου ατόμου ή (μιας άλλης) ομάδας» (όπ. αναφ. στο Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σ. 319).

Έχει αξία να επισημανθεί ότι ενώ η δυνατότητα της σύγκρουσης στη ζωή του ανθρώπου είναι μια δύναμη για την υγεία και την ανάπτυξη, ταυτόχρονα μπορεί να αποβεί και μια δύναμη για την καταστροφή με την έννοια ότι καμιά ομάδα δεν μπορεί στην εξέλιξή της να παραμείνει πλήρως αρμονική (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Εξάλλου, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, είναι διακριτή η μετάβαση κάθε ομάδας εκπαιδευομένων σε φάσεις εξέλιξης και ανάπτυξης στο πλαίσιο λειτουργίας της με σκοπό κάθε φορά την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διεργασίας. Άλλωστε μια ομάδα που βρίσκεται σε απόλυτη ισορροπία δεν μπορεί να υφίσταται καθώς μια τέτοια ομάδα δεν θα είχε διαδικασία και δομή (Πολέμη-Τοδούλου, 2005). Όμως, είναι γεγονός, ότι η σύγκρουση «αποκτά επικίνδυνες διαταρακτικές διαστάσεις, όταν στο αποτέλεσμα διακυβεύεται η προσωπική 'δόξα'» με συνέπεια όσο κλιμακώνεται η σύγκρουση να δυσκολεύει περισσότερο η επιτυχής αντιμετώπισής της (Everard & Morris, 1999, σ. 120).

Με βάση το γεγονός ότι οι συγκρούσεις αποτελούν καθολικό φαινόμενο στη ζωή του ανθρώπου, είναι λογικό να αποτελούν και αναπόσπαστο μέρος της σχολικής ζωής και να εμφανίζονται έτσι συχνά και στο χώρο εργασίας των εκπαιδευτικών. Εργασιακός χώρος των εκπαιδευτικών είναι η σχολική μονάδα που υπηρετούν. Το σχολείο, ως κοινωνικός οργανισμός, αποτελείται από ένα σύνολο ανθρώπων και αποβλέπει στην οριοθέτηση και επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και σκοπών. Στο πλαίσιο, λοιπόν, της συλλογικής προσπάθειας είναι λογικό να εμφανίζονται και συγκρούσεις. Έτσι, τα όποια ζητήματα

ανακύπτουν και αφορούν τις εργασιακές σχέσεις και υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών συζητώνται στο σύλλογο διδασκόντων του σχολείου, ο οποίος αποτελεί και το κυρίαρχο όργανο, αρμόδιο να παίρνει αποφάσεις και να διευθετεί ανάλογα θέματα (Σαΐτης, 2005).

Οι συγκρούσεις, όμως, αυτές, οι οποίες συμβαίνουν σε μια τυπική οργάνωση, όπως είναι το σχολείο, αποτελούν μια πολύπλοκη διαδικασία, η διευθέτηση της οποίας συμπεριλαμβάνεται στις βασικές αρμοδιότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος βέβαια κατά την εκτέλεση των καθηκόντων του θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του και άλλους σημαντικούς παράγοντες, όπως είναι η στάση των μελών της σχολικής κοινότητας (σύλλογος διδασκόντων, σύλλογος γονέων κ.ά.) αλλά βεβαίως και το είδος των συγκρούσεων που συμβαίνουν κάθε φορά στη σχολική μονάδα που διευθύνει και υπηρετεί (Σαΐτης, 2007).

Το ζήτημα των συγκρούσεων αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα στο χώρο των εκπαιδευτικών οργανισμών και η επιτυχής διευθέτησή τους συμβάλλει καθοριστικά στην αποτελεσματική λήψη των αποφάσεων και κατ' επέκταση στην αποδοτική και εύρυθμη λειτουργία των εν λόγω οργανισμών. Οι συγκρούσεις σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό είναι διαφορετικού είδους κάθε φορά ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο εμφανίζονται και μπορεί να είναι «διαπροσωπικές», λ.χ. μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, «διομαδικές», λ.χ. μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων και τέλος μπορεί να συμβαίνουν και μεταξύ «ατόμων και ομάδων», λ.χ. μεταξύ ενός εκπαιδευτικού και του συλλόγου διδασκόντων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σ. 320· Hanson, 1996, p. 261-264).

Σημαντικές δεξιότητες για την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων σε έναν οργανισμό, είναι να μπορούμε (Everard & Morris, 1999, σ. 128):

- να αντιπαρατεθούμε και να πούμε «όχι», όταν παρουσιάζεται διάσταση απόψεων, παράλληλα όμως να δείχνουμε με τη στάση μας ότι επιθυμούμε το διάλογο και τη συζήτηση με βάση τη λογική για την επίλυση των προβλημάτων,
- να παρουσιάζουμε και να υποστηρίζουμε τις ιδέες και τα αισθήματά μας καθαρά, συνοπτικά, ήρεμα και ειλικρινά,
- να μάθουμε να ακούμε με το να επαναλαμβάνουμε αυτά που είτε ο άλλος δείχνοντάς του έτσι ότι τον καταλαβαίνουμε,
- να αντιλαμβανόμαστε όλες τις διαστάσεις του προβλήματος, να κατανοούμε την πίεση που δέχεται το άλλο μέρος και να στεκόμαστε πάνω από την περιορισμένη οπτική γωνία που θα υιοθετούσαμε σε άλλη περίπτωση και τέλος

- να διαμορφώνουμε ξεκάθαρους στόχους που βοηθούν και τα δυο μέρη να ξεπεράσουν προστριβές του παρελθόντος και δυσκολίες επικοινωνίας με βασικό σκοπό την ομαλή συμβίωση στο μέλλον.

Έχοντας κατά νου ότι η σχολική μονάδα αποτελεί έναν ζωντανό οργανισμό, όπου συνυπάρχουν άνθρωποι με διαφορετική κουλτούρα, διαφορετικές προσδοκίες αλλά και επιδιώξεις είναι λογικό να προκύπτουν συγκρούσεις που πολλές φορές προκαλούν ένταση, ανταγωνισμό και ενδεχομένως απροθυμία για περαιτέρω συζήτηση και συνεργασία (Φασούλης, 2006). Για την ομαλή διευθέτηση των συγκρούσεων σε μια τέτοια περίπτωση καθοριστικό ρόλο παίζει ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος είναι αναγκαίο να διαθέτει την ικανότητα να αναγνωρίζει τις συγκρούσεις, να συνδιαλέγεται με πειστικότητα και ειλικρίνεια και να παίρνει πρωτοβουλίες αντιμετώπισής τους πριν αυτές πάρουν διαστάσεις απειλητικές για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής του μονάδας υιοθετώντας την κατάλληλη προσέγγιση αντιμετώπισης κάθε φορά προς όφελος συνολικά του οργανισμού που διευθύνει και υπηρετεί (Everard & Morris, 1999· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Σαϊτής, 2007· Waitchalla & Raduan, 2006· Σαϊτής κ.ά. 2006).

Με βάση το μοντέλο του Thomas (1976) προκύπτουν πέντε προσεγγίσεις διαχείρισης των συγκρούσεων, οι οποίες με βάση τα χαρακτηριστικά τους γνωρίζονται σε συγκεκριμένες περιπτώσεις κάθε φορά. Το συγκεκριμένο μοντέλο «έχει άμεση εφαρμογή, όταν ο ίδιος διευθυντής αποτελεί μέρος της σύγκρουσης», όπως στην περίπτωση του σεναρίου που ακολουθεί στο βιωματικό μέρος της εργασίας μας. Ειδικότερα, οι πέντε προσεγγίσεις είναι οι εξής: Η προσέγγιση της αποφυγής σύμφωνα με την οποία επιλέγεται η άρνηση ή παραμέληση της σύγκρουσης είτε από πραγματική αδιαφορία είτε από την αποστροφή προς μια συγκεκριμένη διαδικασία επίλυσης είτε από συναίσθηση της αδυναμίας επίλυσής της. Η προσέγγιση του ανταγωνισμού, όπου κυριαρχεί ο ανταγωνισμός μεταξύ των μερών με απώτερο στόχο ο καθένας να διασφαλίσει τη δική του επικράτηση και την ήττα του αντιπάλου. Η προσέγγιση της προσαρμογής, όπου το άτομο επιθυμώντας να ικανοποιηθούν τα αμοιβαία συμφέροντα προσαρμόζεται στα συμφέροντα των άλλων και ουσιαστικά υποκύπτει. Η προσέγγιση του συμβιβασμού, όπου εδώ αναζητείται η μέση λύση και προκύπτει ότι η κάθε πλευρά κέρδισε κάτι, στην ουσία όμως αναδεικνύεται η πρόχειρη αντιμετώπιση. Τέλος, η προσέγγιση της συνεργασίας, όπου εδώ έχει κυρίαρχη θέση ο προσανατολισμός κερδίζω-κερδίζεις και επιδιώκεται έτσι η εύρεση μιας λύσης που να ικανοποιεί όλα τα εμπλεκόμενα μέρη (Σαϊτής, 2007, σ. 283-285· Everard & Morris, 1999, σ. 131-132).

Στο εργαστήριο που ακολουθεί παρουσιάζεται ένα παιχνίδι ρόλων με επτά παίκτες και βασικό στόχο να αναδειχθούν οι διαδικασίες με βάση τις οποίες ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μπορούν να αντιμετωπίσουν μια συγκρουσιακή κατάσταση στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας που υπηρετούν.

Με δεδομένο, ότι στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, όπως είναι οι σχολικές μονάδες, προκύπτουν συχνά διαφωνίες και αντιπαραθέσεις μεταξύ των διευθυντών και των εκπαιδευτικών ή και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, που σε αρκετές περιπτώσεις οδηγούνται στα άκρα με αποτέλεσμα πολλές φορές την αναγκαία και αναπόφευκτη παρέμβαση των σχολικών συμβούλων και της διοίκησης, θεωρούμε ότι το συγκεκριμένο σενάριο με την αξιοποίηση της εκπαιδευτικής τεχνικής παιχνίδι ρόλων μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο τόσο ενδοσχολικής επιμόρφωσης όσο και γενικότερα μέρος Προγράμματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Άλλωστε, η επιτυχής διεύθυνση και επίλυση των συγκρούσεων ως βασική διάσταση της αποτελεσματικής λειτουργίας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, όπως είναι το σχολείο, αποτελεί βασική θεματική τόσο στη μετεκπαίδευση των ήδη υπηρετούντων όσο και στην εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Επιπλέον, είναι απαραίτητο όλοι οι εκπαιδευτικοί είτε ως στελέχη της εκπαίδευσης (διευθυντές, σχολικοί σύμβουλοι, διευθυντές εκπαίδευσης) είτε ως εν δυνάμει ηγετικά στελέχη να εκπαιδεύονται ώστε να αναγνωρίζουν τις συγκρούσεις, να εντοπίζουν τις πηγές απ' όπου αυτές προέρχονται αλλά και να προσδιορίζουν τους πιο κατάλληλους τρόπους αντιμετώπισής τους (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 1997· Παρασκευόπουλος, 2007).

Ο προβληματισμός, λοιπόν, που προηγήθηκε σχετικά με τις συγκρούσεις που υφίστανται σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, όπως είναι η σχολική μονάδα, οι συζητήσεις με εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της μετεκπαίδευσης στο Μαράσλειο Διδασκαλείο και στην ΑΣΠΑΙΤΕ αλλά και η διαρκής προσωπική μας αναστοχαστική διάθεση πάνω στο συγκεκριμένο θέμα μας κατεύθυνε στο σχεδιασμό ενός σχετικού σεναρίου, αξιοποιώντας την εκπαιδευτική τεχνική παιχνίδι ρόλων.

### **Βιωματικό Εργαστήριο**

Ως μεθοδολογικό εργαλείο υλοποίησης του εργαστηρίου επιλέγεται η εκπαιδευτική τεχνική παιχνίδι ρόλων. Το παιχνίδι ρόλων αποτελεί μια ενεργητική εκπαιδευτική τεχνική που «εφαρμόζεται κυρίως όταν επιδιώκεται η ανάλυση προβληματικών ή συγκρουσιακών καταστάσεων, που αφορούν τις ικανότητες, τις στάσεις, την επικοινωνία, (και) τη συμπεριφορά» μιας ομάδας εκπαιδευομένων (Κόκκος, 1998, σ. 205). Οι εκπαιδευόμενοι

αναλαμβάνουν ρόλους, προκειμένου να αναπαραστήσουν ένα γεγονός που συμβαίνει σε κάποιον εργασιακό ή κοινωνικό τους χώρο. Μ' αυτόν τον τρόπο η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από τη δράση και την παρατήρηση που συμβαίνει σε ένα εικονικό περιβάλλον, επιτρέποντας έτσι την αποδραματοποίηση των γεγονότων, ενώ απαλλάσσει τους εκπαιδευόμενους από το άγχος της αποτυχίας. Παράλληλα, βοηθά τους εκπαιδευόμενους «να επανεξετάσουν τον εαυτό τους» από κάποια απόσταση, να συνειδητοποιηθούν και τελικά «να κάνουν μια νέα αρχή» (Courau, 2000, σ. 72).

Όπως αναφέρουν οι Noye & Riveteau (1999), το παιχνίδι ρόλων, ανήκει στις ενεργητικές μεθόδους «που στηρίζονται στην αρχή ότι συγκρατεί κανείς καλύτερα αυτό που μαθαίνει συνδυάζοντας την πράξη με το λόγο» (σ. 46). Επιπρόσθετα, η Sally Brown (2002), υποστηρίζει ότι «το παιχνίδι ρόλων δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους που θα βγουν έξω και θα αντιμετωπίσουν τέτοιες καταστάσεις στην πραγματική ζωή να κάνουν μια πρόβα, κι έτσι να είναι καλύτερα προετοιμασμένοι» (όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2005, σ. 65)

Ως εκπαιδευτική τεχνική το παιχνίδι ρόλων αποτελεί μια συμμετοχική και ενεργητική τεχνική που η επιτυχημένη εφαρμογή της εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον εκπαιδευτή, ο οποίος θα πρέπει να είναι ικανός όχι μόνο να την εφαρμόζει ανάλογα με την κατάσταση αλλά και να επιλέγει και το κατάλληλο υλικό γι' αυτήν την εφαρμογή. Επίσης, όπως υποστηρίζει ο Κόκκος (1999) ο εκπαιδευτής θα πρέπει να διαμορφώνει ένα μαθησιακό κλίμα, το οποίο θα συμπεριλαμβάνει βασικές προτεραιότητες για καλή επικοινωνία και διάθεση για συνεργασία και αλληλεπίδραση (όπ. αναφ. στο Φίλλιπς, 2004, σ. 53-54).

Η θεματική του εν λόγω Εργαστηρίου επικεντρώνεται σε πρόβλημα που ανέκυψε σε ένα δημοτικό σχολείο και σχετίζεται με την υποχρέωση να ανταποκριθεί μια τάξη με το δάσκαλό της στην προετοιμασία και παρουσίαση εργασίας περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για μια έκθεση που διοργανώνει ο δήμος της περιοχής. Το Εργαστήριο υλοποιείται σε τρία στάδια διάρκειας 60 λεπτών συνολικά. Ειδικότερα, διατίθενται 20 λ. για την προετοιμασία του παιχνιδιού, 20 λ. για τη διεξαγωγή του και 20 λ. στο τέλος για τον αναστοχασμό και τη συζήτηση.

### **B1. Περιγραφή Σεναρίου-Προετοιμασία (20 λ')**

Ο εκπαιδευτής προτείνει το θέμα στην ομάδα, ότι δηλαδή στο πλαίσιο της συνεδρίασης ενός συλλόγου διδασκόντων σε δημοτικό σχολείο πρόκειται να εξεταστεί μια περίπτωση διαφωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών για μια επιπλέον εργασία στο πλαίσιο των υποχρεώσεων που έχει αναλάβει το σχολείο.

Κατόπιν εξηγεί στους εκπαιδευόμενους τους στόχους του παιχνιδιού, ότι με την εμπλοκή τους σε αυτή τη διαδικασία επιδιώκεται:

- να αναπτυχθεί η ικανότητά τους να επιλύουν διαφωνίες και συγκρουσιακές καταστάσεις,
- να εξασκηθούν σε νέες μορφές συμπεριφοράς, απαραίτητες για την εύρυθμη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων και της σχολικής μονάδας γενικότερα
- αλλά και η καλλιέργεια θετικής στάσης στην επικοινωνία και τη συνεργασία στον εργασιακό τους χώρο.

Στη συνέχεια, παρουσιάζει τους κανόνες του παιχνιδιού λέγοντας ότι θα χρειαστεί επτά εθελοντές για να υποδυθούν τους ρόλους για το συγκεκριμένο σενάριο που είναι ο διευθυντής του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί των έξι τάξεων. Ακόμη, διευκρινίζει το ρόλο των άλλων μελών της ομάδας, οι οποίοι αποτελούν τους παρατηρητές εξηγώντας παράλληλα τι θα πρέπει να καταγράψουν, ώστε στο τέλος να είναι έτοιμοι να παρουσιάσουν τις διαπιστώσεις τους στην ολομέλεια. Επιπλέον, προσδιορίζει τη χρονική διάρκεια του παιχνιδιού και οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να επιλέξουν εθελοντικά τους ρόλους τους. Πριν αρχίσει η παρουσίαση, ζητά από τους παίκτες να συνεδριάσουν σε απομονωμένους χώρους για να σκεφτούν και να επανεξετάσουν την κατάσταση αλλά και να προγραμματίσουν τη μελλοντική τους συμπεριφορά. Τους ζητά ακόμα να λειτουργήσουν αυθόρμητα ανάλογα με την εξέλιξη του παιχνιδιού και τους εμπυχώνει ώστε να αισθάνονται άνετα. Ακόμη, ο εκπαιδευτής δεν παρεμβαίνει στη διάρκεια του παιχνιδιού και αφήνει τα πράγματα να εξελιχθούν από μόνα τους (Κόκκος, 2005).

## **B2. Προσομοίωση Σεναρίου (20 λ΄ )**

Στο στάδιο αυτό οι εκπαιδευόμενοι παρουσιάζουν το σενάριο με βάση τους ρόλους που έχουν επιλέξει το περίγραμμα των οποίων παρουσιάζεται στη συνέχεια.

### *Σενάριο παιχνιδιού*

«Ο κ. Ευταξίας είναι διευθυντής στο 3<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Παραλίμνης. Στο εν λόγω σχολείο, που είναι εξαθέσιο, υπηρετούν ακόμη έξι δάσκαλοι, ο καθένας από τους οποίους έχει αναλάβει μια τάξη. Ο συγκεκριμένος διευθυντής σε γενικές γραμμές τα πάει καλά με τους συναδέλφους του στο σχολείο. Κάποιες φορές όμως, όταν ανακύπτουν ζητήματα που απαιτούν περαιτέρω εργασία για τις ανάγκες του σχολείου, τότε δημιουργούνται προστριβές και διαφωνίες μεταξύ των εκπαιδευτικών. Μάλιστα τώρα τελευταία το θέμα αυτό πήρε διαστάσεις, όταν προέκυψε υποχρέωση του σχολείου για συμμετοχή σε έκθεση περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο Προγράμματος που υλοποιούσε ο δήμος της

περιοχής. Θα έπρεπε, λοιπόν, μια τάξη με τον δάσκαλό της να αναλάβει να προετοιμάσει ένα σχετικό θέμα και να το παρουσιάσει στη συνέχεια σε εκδήλωση που διοργανώνει ο δήμος της περιοχής. Ο κ. Ευταξίας ανακοινώνει το θέμα στη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου και οι συνάδελφοί του αντιδρούν προβάλλοντας ο καθένας τους δικούς του λόγους προκειμένου να μην αναλάβουν αυτή την πρόσθετη εργασία».

### *Ρόλοι Παικτών*

*1<sup>ος</sup>: Ο Διευθυντής του Σχολείου κ. «Ευταξίας»*

Βασικά Στοιχεία: Είσαι 58 ετών και διευθυντής του σχολείου τα τελευταία 5 χρόνια. Είσαι τυπικός και απαιτητικός στη δουλειά σου. Τηρείς αυστηρά το ωράριο εργασίας και θέλεις το σχολείο σου να ανταποκρίνεται άμεσα στις όποιες υποχρεώσεις αναλαμβάνει.

Δεδομένα: Το σχολείο θα πρέπει να εκπροσωπηθεί με εργασία στο πλαίσιο Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που διοργανώνει ο δήμος της περιοχής. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί είναι κάθετα αρνητικοί σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο ενώ κάποιοι άλλοι προβάλλουν δικαιολογημένες ή όχι αιτιολογίες.

Ζητούμενο: Να οδηγήσεις τη συνεδρίαση σε μια απόφαση κοινά αποδεκτή από όλους, δηλαδή να εκπροσωπηθεί το σχολείο σε αυτό το Πρόγραμμα αλλά και να διατηρηθεί η συνοχή του συλλόγου διδασκόντων.

Οδηγίες: Θα πρέπει να αποκαταστήσεις ένα καλό κλίμα επικοινωνίας και να εξομαλύνεις διαφωνίες και εσωτερικές αντιπαραθέσεις.

*2<sup>ος</sup>: Η Δασκάλα της Α΄ Τάξης κ. «Επιστήμη»*

Βασικά Στοιχεία: Είσαι 45 ετών, μια σοβαρή και έμπειρη δασκάλα με όρεξη για δουλειά αλλά και αρκετές εμμονές σε ζητήματα στα οποία διαφωνείς.

Οδηγίες: Τηρείς τις αρχές σου να μη συμμετέχεις σε πρόχειρες κατά τη γνώμη σου εργασίες και αρνείσαι να αναλάβεις την υποχρέωση του σχολείου προβάλλοντας ως αιτιολογία αυτή τη βασική σου αρχή. Θεωρείς ότι το εν λόγω πρότζεκτ δεν στηρίζεται σε επιστημονική βάση και είναι μια πρόχειρη δουλειά για να προβληθεί η δημοτική αρχή. Αναφέρεις χαρακτηριστικά: «Δεν θα κάτσω εγώ να παιδεύομαι για προχειροδουλειές χωρίς επιστημονικό υπόβαθρο για να προβάλλονται κάποιοι επιτήδριοι...».

*3<sup>ος</sup>: Ο Δάσκαλος της Β΄ Τάξης κ. «Ρουτινίδης»*

Βασικά Στοιχεία: Είσαι 35 ετών, ξεκίνησες για να γίνεις ναυπηγός, αλλά τα έφερε έτσι η ζωή να γίνεις δάσκαλος με αποτέλεσμα να βλέπεις τη δουλειά σου ως ρουτίνα και να μην αναλαμβάνεις τίποτε περισσότερο από τα βασικά.



Οδηγίες: Δεν επιθυμείς να αναλάβεις αυτήν την υποχρέωση. Θεωρείς ότι δεν εμπίπτει στα ενδιαφέροντά σου και απαξιώνεις το θέμα. Αντιδράς στην πρόταση του διευθυντή καθώς όπως υποστηρίζεις χαρακτηριστικά: «Δεν έχω σχέση με περιβαλλοντικά θέματα, δεν με ενδιαφέρουν... Ας αναλάβει η οικολόγος (βλ. 5<sup>ο</sup> ρόλο) θα της αρέσει κιόλας...».

4<sup>ος</sup>: *Η Δασκάλα της Γ' Τάξης κ. «Καθηκοντάκη»*

Βασικά Στοιχεία: Είσαι 40 ετών, μια πολύ καλή δασκάλα με αρχές και σεβασμό στη δουλεία σου σε σημείο που να ξεχνάς να φεύγεις από το σχολείο μετά το τέλος της ημέρας.

Οδηγίες: Δεν αρνείσαι ποτέ σε ότι σου προτείνει ο διευθυντής κι αναλαμβάνεις πρόθυμα υποχρεώσεις ακόμα και των άλλων συναδέλφων. Την περίοδο αυτή έχεις βαριά άρρωστη τη μητέρα σου, η σκέψη σου είναι συνέχεια κοντά της, δεν έχεις διάθεση να ασχοληθείς κι επιπλέον αμέσως μετά το μάθημα φεύγεις για το νοσοκομείο προκειμένου να είσαι μαζί της. Ο διευθυντής γνωρίζει το θέμα και σου έχει συμπαρασταθεί με όποιον τρόπο μπορεί. Παρόλο που θα το ήθελες πολύ δεν μπορείς να ανταποκριθείς κι έτσι αρνείσαι να αναλάβεις την εν λόγω υποχρέωση για οικογενειακούς λόγους.

5<sup>ος</sup>: *Η Δασκάλα της Δ' Τάξης κ. «Οικολόγου»*

Βασικά Στοιχεία: Είσαι μια νέα δασκάλα 26 ετών, που υπηρετείς φέτος ως αναπληρώτρια στο εν λόγω σχολείο.

Οδηγίες: Είσαι μια ενθουσιώδης εκπαιδευτικός με όρεξη για δουλειά και νεωτεριστικές απόψεις καθώς συχνά θέλεις να δοκιμάζεις νέες ιδέες στη διδασκαλία, έχεις «κόλλημα» με τα περιβαλλοντικά θέματα, θα αναλάμβανες με προθυμία το εν λόγω πρότζεκτ αλλά την περίοδο αυτή δεν μπορείς μια και καθώς είσαι αναπληρώτρια το μυαλό σου είναι στον προσηχή διαγωνισμό του ΑΣΕΠ κι έτσι με το χτύπημα του κουδουνιού φεύγεις κατευθείαν για το φροντιστήριο προετοιμασίας. Άλλωστε γι' αυτό το θέμα έχεις ενημερώσει το διευθυντή σε ανύποπτο χρόνο. Δεν θέλεις να αναλάβεις και υποστηρίζεις χαρακτηριστικά: «Δυστυχώς, αν και το θέλω πολύ δεν μπορώ, γιατί όταν αναλαμβάνω ένα θέμα «δίνω» όλο μου τον εαυτό, την περίοδο όμως αυτή είναι αδύνατον για προσωπικούς λόγους».

6<sup>ος</sup>: *Ο Δάσκαλος της Ε' Τάξης κ. «Χαλαρόπουλος»*

Βασικά Στοιχεία: Είσαι 57 ετών και δείχνεις κουρασμένος καθώς πλησιάζει το τέλος της εκπαιδευτικής σου διαδρομής.

Οδηγίες: Δεν θέλεις να αναλάβεις αυτήν την υποχρέωση. Θεωρείς ότι πρέπει να αναλαμβάνουν οι νεότεροι τέτοιου είδους «αγγαρείες», όπως με έμφαση υποστηρίζεις. Δηλώνεις ότι είναι αδύνατο να αναλάβεις μια τέτοια δουλειά δεδομένου ότι έχεις «τραβήξει πολλά» στη εκπαιδευτική σου διαδρομή και τώρα που πλησιάζει η ημερομηνία συνταξιοδότησής σου (συνταξιοδοτείσαι στο τέλος της φετινής σχολικής χρονιάς) δεν έχεις

καιρό για τέτοιες ενασχολήσεις. «Ας δουλέψουν και οι νεότεροι, αρκετά έχουμε τραβήξει εμείς» υποστηρίζεις χαρακτηριστικά.

7<sup>ος</sup>: *Ο Δάσκαλος της Στ' Τάξης κ. «Φροντιστής»*

Βασικά Στοιχεία: Είσαι 55 ετών, με αρκετά χρόνια διδακτική εμπειρία και παράλληλα με πολλές οικονομικές ανάγκες και υποχρεώσεις λόγω άστοχων επενδύσεων την «χρυσή» περίοδο του Χρηματιστηρίου. Γι' αυτό το λόγο το μυαλό σου είναι πώς θα εξασφαλίσεις πρόσθετα εισοδήματα κι αμέσως μόλις χτυπήσει το κουδούνι είσαι καθ' οδόν για το πρώτο φροντιστήριο.

Οδηγίες: Θεωρείς ότι το σχολείο δεν πρέπει να εμπλέκεται σε δραστηριότητες που δεν προκύπτουν ως βασική υποχρέωση αλλά είναι εθελοντικές πρωτοβουλίες για να προβληθούν κάποιοι συνάδελφοι και οι δημοτικές αρχές. Εκμεταλλεύεσαι το γεγονός ότι οι συνάδελφοι στο σχολείο γνωρίζουν τις ανάγκες σου κι έτσι αποφεύγεις να αναλάβεις αυτήν την υποχρέωση όπως άλλωστε κάνεις πάντοτε τα τελευταία χρόνια. «Δεν θα πάω εγώ φυλακή» υποστηρίζεις χαρακτηριστικά υπονοώντας ότι δεν θα έχεις χρήματα να εκπληρώσεις τις υποχρεώσεις σου από τη συμμετοχή σου στην δέσμευση του σχολείου.

### **B3. Αναστοχασμός –Συζήτηση (20 λ')**

Στο στάδιο αυτό έχει ενδιαφέρον να αναδειχθεί αν τόσο οι εκπαιδευόμενοι που υποδύθηκαν τους ρόλους όσο και οι παρατηρητές ανταποκρίθηκαν με ενδιαφέρον και συμμετείχαν ενεργητικά στην υλοποίηση του σεναρίου (Κόκκος, 1998). Εάν είδαν θετικά την αξιοποίηση της συγκεκριμένης τεχνικής και παράλληλα αναγνώρισαν μέσα από το σενάριο που κλήθηκαν να αναπαραστήσουν ή να παρατηρήσουν περιπτώσεις συναδέλφων τους ή και των ιδίων προσωπικά που εκδηλώθηκαν κατά τη διάρκεια της εργασίας τους σε σχολικές μονάδες. Ειδικότερα, γίνεται συζήτηση με βάση την κλειδα παρατήρησης με βασικό στόχο να αναδειχθούν συναισθήματα, να προβληθούν επιχειρήματα, να αιτιολογηθούν επιλογές και μέσα σε ένα αναστοχαστικό πλαίσιο να προκύψουν αποδεκτές λύσεις που εξυπηρετούν την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας γενικότερα.

#### *Κλειδα Παρατηρητών*

- Σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο επιτεύχθηκε η επικοινωνία στην ομάδα;
- Αξιοποιήθηκε εποικοδομητικά ο διαθέσιμος χρόνος από όλους τους παίκτες;
- Σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους συνέβαλε ο διευθυντής στη διευθέτηση της κρίσης στην ομάδα;
- Άλλαξε η συμπεριφορά των παικτών μετά το τέλος του παιχνιδιού; Γιατί άλλαξε;

-Εξομαλύνθηκαν στο τέλος του παιχνιδιού οι διαφορές μεταξύ των παικτών και με ποιο τρόπο;

-Με την ολοκλήρωση του παιχνιδιού επιτεύχθηκε κοινή δέσμευση στους βασικούς στόχους του παιχνιδιού και με ποιο τρόπο;

## **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

### **Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία**

Αθανασούλα-Ρέππα, Α.(2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.

Κόκκος, Α. (1998). Τεχνικές Εκπαίδευσης στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις. Στο: Α. Κόκκος & Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων διδασκομένων* (σ. 205-209). Τόμος Β΄. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*. Τόμος Α΄. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι*. Τόμος Β΄. Πάτρα: ΕΑΠ.

Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (1997). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Θεσσαλονίκη: Ανικούλας.

Παρασκευόπουλος, Θ. (2007). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Α. Κόκκος (Επιμ.). Τόμος Γ΄. Πάτρα: ΕΑΠ.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία... στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ., Δάρρα, Μ. & Ψάρρη, Κ. (2006). Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις: Το οργανωτικό πλαίσιο και ο βαθμός οργανωσιακής υποστήριξης σε σχέση με τις συγκρούσεις. *Νέα Παιδεία*, 79, 126-142.

Φασούλης, Κ. (2006). Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον. Στο: *Κριτική, δημιουργική*,

διαλεκτική σκέψη στην εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη. Ανακτήθηκε από:  
[http://www.elliepek.gr/documents/3o\\_synedrio\\_eisigiseis/fasoulis.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/fasoulis.pdf)

Φίλιπς, Ν. (2004). Η βιωματική μάθηση: Ορισμοί, προβληματισμοί, προϋποθέσεις. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 3, 4-10.

Courau, S. (2000). *Τα Βασικά «Εργαλεία» του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Everard, K.B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Noye, D. & Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

Hanson, E. M. (1996). *Educational Administration and Organizational Behavior*. Toronto: Allyn and Bacon.

Owens, R. (2001). *Organizational Behaviour in Education: Instructional Leadership and School Reform*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon

Waitchalla, R. V. & Raduan, C. R. (2006). A competence-based view to conflict management. *American Journal of Applied Sciences*, 3(7), 1905-1910.

## Εργαστήριο 38: ΤΥΠΟΣ Α-ΤΥΠΟΣ: Αξιοποίηση Μουσειοσκευής σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Χανίων

**Δασκαλάκη Βενετία**, Καθηγήτρια Μέσης Εκπαίδευσης, κλάδος ΠΕ02Φιλολόγων, Msc Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Διευθύντρια του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Χανίων, [Venetia\\_daskalaki@yahoo.gr](mailto:Venetia_daskalaki@yahoo.gr)

**Δρακάκη Μαρία**, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Πρόεδρος του Συλλόγου Φίλων του Μουσείου Σχολικής Ζωής, Δασκάλα, Msc Διοίκησης πολιτισμικών μονάδων, Υποψήφια διδάκτωρ του τμήματος Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου, [mariadrakaki1@yahoo.com](mailto:mariadrakaki1@yahoo.com)

### Περίληψη

Αρκετοί μελετητές στο χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων έχουν υπογραμμίσει το βασικό ρόλο που παίζουν οι εμπειρίες και τα βιώματα στη διεργασία της μάθησης (Lindeman,1961, Knowles,1980, Kolb,1984, Merriam&Caffarella,1999).

Οι δομικές αλλαγές της κοινωνίας και οι σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων προϋποθέτουν την εφαρμογή εκπαιδευτικών μεθόδων, συνεργατικής και διερευνητικής μάθησης, που στοχεύουν στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και συμβάλλουν στη δημιουργική διαχείριση των εμπειριών (Dewey 1934, Mezirow 2007, Κόκκος 2005).

Συνήθως, οι τάξεις ενηλίκων σε σχολεία δεύτερης ευκαιρίας αποτελούνται από μαθητές ετερόκλητων ηλικιών, επιπέδων και ρυθμών μάθησης. Καταλληλότερες παιδαγωγικές θεωρίες είναι αυτές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Π.Ι.,2011) και όσες τονίζουν την πολλαπλότητα των ειδών της νοημοσύνης και των διαφορετικών τύπων πρόσκτησης πληροφοριών (Gardner, 1990). Η αξιοποίηση της μουσειοσκευής του Μουσείου Σχολικής Ζωής στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Χανίων, υποστηρίζοντας την αρχή των πολυγραμματισμών, επιδιώκει μέσα από την προσέγγιση επαγγελματών και προϊόντων των ΜΜΕ την αποτελεσματικότερη προσαρμογή των εκπαιδευομένων στο κοινωνικό και πολιτισμό γίνεσθαι.

### Abstract

**Type A-Type: Development of “The museum educational material” project in the Second Chance School of Chania**

**Daskalaki Venetia**, Principal of the Second Chance School of Chania, PE 02, Philologist

**Drakaki Maria**, Primary School Teacher, PE70, Chairwoman of the School Life Museum Friends Society

Several scholars in Adult Education field have stressed the basic role that experiences play in learning process. (Linderman 1961, Knowles 1980, Kolb 1984, Merriam & Caffarella, 1999).

The structural changes of society and the contemporary demands in adult teaching require the application of educational methods, cooperative and exploratory learning that aim at the development of critical thought and contribute to the creative management of experiences (Dewey 1934, Mezirow 2007, Kokkos 2005).

Adult classes in second chance schools usually consist of students of different ages and learning levels. Methods of differentiated learning (P.I. 2011) and methods that stress the multiplicity of intelligences and the several ways of learning acquisition (Gardner, 1990) are the most appropriate pedagogical methods for this type of classes. The development of the School Life Museum's educational material in the Second Chance School of Chania, supporting the principle of multiliteracies, aims at the learners' more effective adjustment in the social and cultural environment by approaching mass media professions and products.

### **Θεωρητική Προσέγγιση**

Αρκετοί μελετητές στο χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων έχουν υπογραμμίσει το βασικό ρόλο που παίζουν οι εμπειρίες και τα βιώματα στη διεργασία της μάθησης (Lindeman (1961), Knowles (1980), Kolb (1984), Merriam & Caffarella (1999). Επίσης, έχουν τονίσει «την αναγκαιότητα της πράξης στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο την ανάπτυξη του στοχασμού και της δράσης για το μετασχηματισμό της κοινωνίας και την αποτελεσματικότερη επίλυση των προβλημάτων της». (Freire, 1985).

«Μελέτες έχουν αποδείξει πως οι άνθρωποι προσεγγίζουν αβίαστα και ουσιαστικά ο ένας τον άλλον όταν βιώνουν κοινές εμπειρίες» (Dewey, 1934). «Οι δομικές αλλαγές της κοινωνίας και οι σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων προϋποθέτουν την εφαρμογή εκπαιδευτικών μεθόδων διερευνητικής μάθησης που στοχεύουν στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και συμβάλλουν στη δημιουργική διαχείριση των εμπειριών. Θεμελιώδης προϋπόθεση στην ενήλικη μάθηση είναι και η σταδιακή ενθάρρυνση της συμμετοχικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία». (Κόκκος, 1999).

«Είναι αναγκαίο η διδασκαλία σε ενήλικες που για κάποιους λόγους είχαν διακόψει τη φοίτηση στο σχολείο να προσανατολίζεται στην ανάπτυξη της αφαιρετικής σκέψης και της δημιουργικότητας. Αυτό που συνήθως είναι υπεύθυνο για τους στερεοτυπικούς και αδόκιμους τρόπους επεξεργασίας των αντιληπτικών δεδομένων είναι η καθήλωση στις προγενέστερες εμπειρίες. Οι δημιουργικοί εκπαιδευόμενοι πρέπει να εκπαιδευτούν, ώστε να παρουσιάζουν πολλαπλές εναλλακτικές λύσεις, να αντιμετωπίζουν κάθε κατάσταση ως

καινοφανή, να αποδοθούν κάθε πρόβλημα στα συστατικά του και να συνειδητοποιούν τις συσχετίσεις των μερών του. Η διαδικασία αυτή είναι δύσκολη, αλλά μπορεί να υποβοηθηθεί από ομάδες συζήτησης (debate) και τον καταιγισμό ιδεών (brain-storming)» (Γαληρόπουλος, Γιαννούκος, Χιοκτούρ, 2011). Επίσης, προτιμούν μαθήματα εστιασμένα σε μία έννοια που αφορούν σε μεγάλο βαθμό στο συσχετισμό της έννοιας με την καθημερινή τους ζωή. «Ταυτόχρονα, πρέπει να ενσωματώσουν τις νέες ιδέες σε αυτό που ήδη γνωρίζουν, διαφορετικά η νέα γνώση δεν διατηρείται». (Knowles, 1973, σ. 109-110).

«Η γνώση πρέπει να έχει περισσότερες από μία διόδους έκφρασης, πέρα από το λόγο ή τους αριθμητικούς συμβολισμούς και να στηρίζεται στην ανακάλυψη σχέσεων ακόμη και σε αντιθετικά ζεύγη ερεθισμάτων» (Φραγκούλης, 2011). Συνήθως, οι τάξεις ενηλίκων σε σχολεία δεύτερης ευκαιρίας αποτελούνται από μαθητές ετερόκλητων ηλικιών, επιπέδων και ρυθμών μάθησης. Καταλληλότερες παιδαγωγικές θεωρίες είναι αυτές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Π.Ι., 2011) και όσες «τονίζουν την πολλαπλότητα των ειδών της νοημοσύνης και των διαφορετικών τύπων πρόσκτησης πληροφοριών» (Gardner, 1990).

«Η μάθηση για να διευρύνεται και για να εμπυχώνει τον άνθρωπο, φέρνοντας χαρά και δύναμη, χρειάζεται να απευθύνεται σε ολόκληρη τη λειτουργία του, στο αναλυτικό σκέπτεσθαι και στο αναλογικό, στο συναίσθημα και στην εμπειρία, στην κοινωνική διάσταση, στη μη λεκτική επικοινωνία». (Τοδούλου, 2011). Οι εκπαιδευόμενοι που προσεγγίζουν έργα τέχνης σύμφωνα με τους θεωρητικούς αλλά και τους εκπαιδευτές κερδίζουν πολλαπλά. «Κυρίως αναπτύσσονται ολιστικά (γνωστικά, συναισθηματικά, αισθητικά, στοχαστικά). Αυτή η ολιστική ανάπτυξη τείνει σε μια βαθύτερη αντίληψη και κατανόηση όχι μόνο του εαυτού μας αλλά και της πραγματικότητας που μας περιβάλλει». (Anderson, 2005, Perkins, 1994, Olson, 2000, Ritchhart, 2006). Η στοχαστική προσέγγιση έργων τέχνης, γνωστή ως μοντέλο Perkins (Π.Ι., 2011), αξιοποιείται στο εργαστήριο με αφορμή έργα του σύγχρονου καλλιτέχνη Γιάννη Γαϊτή. Η προσέγγιση που προτείνει ο D. Perkins έχει ως στόχο να καλλιεργήσει στους εκπαιδευόμενους τη νοοτροπία του στοχασμού με αφορμή ένα οπτικό ερέθισμα πλούσιο σε πολιτισμικές, συμβολικές και ερμηνευτικές αναφορές (έργο τέχνης) (Π.Ι., 2011).

«Αντίστοιχα, μια ομάδα για να αναπτύξει όλες τις δυνατότητες και να εμπλουτίσει τα μέλη της με ερεθίσματα, χρειάζεται και αυτή να αντιμετωπιστεί ως μια δυναμική ολότητα που δεν αφήνει αναξιοποίητη καμία της πλευρά ή μέλος». (Τοδούλου, 2011).

«Απώτατος σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να καλλιεργήσει δεξιότητες μεταγνώσης, δηλαδή να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να σκέφτονται για τις γνωστικές διεργασίες που απαιτούνται, για να επιτευχθεί και η πιο απλή νοητική λειτουργία. Βαθύτερα επίπεδα μνημονικής επεξεργασίας επιτυγχάνουν οι πληροφορίες που μπορούν να συνδεθούν με τις προσωπικές εμπειρίες ή φέρουν συναισθηματική απόχρωση». (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998).

Με βάση τους παραπάνω θεωρητικούς άξονες για την εκπαίδευση ενηλίκων και έχοντας επίγνωση των δομικών συστατικών και των καινοτόμων χαρακτηριστικών της μουσειοσκευής του Μουσείου Σχολικής Ζωής<sup>63</sup>, αποφασίστηκε η αξιοποίησή της στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Χανίων σε τμήμα εκπαιδευομένων του πρώτου κύκλου.

Η μουσειοσκευή σχεδιάστηκε με κυρίαρχη την εκπαιδευτική της λειτουργία και επιχειρεί να προσεγγίσει διευρυμένο κοινό με διαφορετικά ηλικιακά, κοινωνικά και άλλα χαρακτηριστικά. Ανάλογα με τη διαχείρισή της, έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει στην πλήρη προετοιμασία της επίσκεψης οργανωμένων ομάδων στο Μουσείο Σχολικής Ζωής ή να υποκαταστήσει αυτή την επίσκεψη, χαρίζοντας μια αξιομνημόνευτη εμπειρία σε κοινό που δεν έχει τη δυνατότητα πρόσβασης στο συγκεκριμένο Μουσείο

Για το λόγο αυτό εμπεριέχει πολλαπλό υλικό με πρωτότυπες και καινοτόμες προτάσεις που αξιοποιούν τις ΤΠΕ και οδηγούν τους χρήστες της με αφετηρία το θέμα της έκθεσης σε νέα πεδία επικοινωνίας και έκφρασης.

Επίσης, καινοτόμο στοιχείο της αποτελεί η δυνατότητα επιλεκτικής χρήσης των τμημάτων της, ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την ηλικία των χρηστών μέσα από μια ποικιλία προτάσεων που αναπτύσσουν τη συγκλίνουσα νόηση και λειτουργούν ως αφετηρίες έκφρασης και επικοινωνίας σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο. Σκοπός της μουσειοσκευής είναι να λειτουργήσει ως ένα εκπαιδευτικό πακέτο με πολλαπλές χρήσεις που θα «τροφοδοτήσει τις πολλαπλές «νοήσεις» (γλωσσική, λογικο-μαθηματική, μουσική, χωρική, κινητικο-αισθητική, διαπροσωπική και εσωπροσωπική)», σύμφωνα με την πρόταση του Gardner, όπως παρουσιάζεται στο Κακούρου-Χρόνη, (2002).

«Επίσης, να δώσει τη δυνατότητα της προσέγγισης της γνώσης μέσα από την ψυχαγωγία, αφυπνίζοντας το ενδιαφέρον κάθε χρήστη της» (Πικοπούλου-Τσολάκη, 2002, σ. 84). Η

<sup>63</sup> Η μουσειοσκευή «Εργαλεία έμπνευσης για έναν έξυπνο...τύπο» δημιουργήθηκε από τη Μαρία Δρακάκη, στο πλαίσιο εργασίας της στη Θεματική ενότητα «Πολιτιστική επικοινωνία» κατά τη διάρκεια της φοίτησής της στο Τμήμα Διοίκησης Πολιτισμικών Μονάδων του ΕΑΠ και με αφορμή τη δεύτερη περιοδική έκθεση του Μουσείου Σχολικής Ζωής με θέμα «Τύπος ά-Τυπος. Μαθητικές εφημερίδες και περιοδικά στην Κρήτη». Σήμερα η μουσειοσκευή έχει επιλεγεί ως παράδειγμα καλής διδακτικής πρακτικής από το ΜΕΙΖΟΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ (βλ. αναλυτικά : [www.epimorfosiedu.gr](http://www.epimorfosiedu.gr)).



αφύπνιση, βέβαια, του ενδιαφέροντος δύναται να επιτευχθεί κυρίως μέσω του διαμεσολαβητή-εμπυχωτή της μουσειοσκευής ο οποίος θα συμβάλλει καθοριστικά, ώστε η ερμηνεία της μουσειοσκευής να συναντήσει την προσωπική ανάγνωση του κοινού της η οποία εμπεριέχει τις εμπειρίες του, τις προϋπάρχουσες γνώσεις του, τις πεποιθήσεις του. Σκοπός της μουσειοσκευής η διαδικασία της μάθησης που θα υποκινήσει να είναι μια ενεργητική διαδικασία, σύμφωνα με τη θεωρία του οικοδομισμού. «Σύμφωνα με τον G.E. Hein, η γνώση δεν αποτελεί κάτι ουδέτερο που έρχεται στο άτομο από τα έξω αλλά μια κατασκευή του ατόμου. Στην πράξη οι μαθησιακές καταστάσεις που στηρίζονται στον οικοδομισμό και που πραγματοποιούνται στο σχολείο, στο μουσείο ή αλλού, δίνουν τη δυνατότητα σε αυτούς που μαθαίνουν να κάνουν χρήση τόσο των χεριών, όσο και του μυαλού τους για να αλληλεπιδρούν με τον κόσμο: να επεξεργάζονται, να πειραματίζονται, να καταλήγουν σε συμπεράσματα, να κατανοούν σε βάθος τα φαινόμενα με τα οποία έρχονται σε επαφή».(Κακούρου-Χρόνη, 2002, σ. 173-174).

Η γνώση δομείται με βάση την επεξεργασία ερωτημάτων, μάλλον, αντί με την παροχή κλειστών απαντήσεων, με την παραγωγή πρωτότυπου λόγου και το διάλογο, με βάση το δημιουργικό νου των υποκειμένων ο οποίος ανατροφοδοτεί και ανατροφοδοτείται από τη φαντασία και κάθε σωματική, αισθητηριακή, συναισθηματική, ψυχική και κοινωνική ικανότητά τους. Το συγκριτικό πλεονέκτημα της συγκεκριμένης μουσειοσκευής εστιάζεται στο συνδυασμό ψυχαγωγίας και εκπαίδευσης και στην αντιμετώπιση της διδασκαλίας όχι ως ομοιόμορφο σύνολο τεχνικών χειρισμών, αλλά ως δυναμικό πεδίο αλληλεπίδρασης.

Η συγκεκριμένη μουσειοσκευή δε συνιστά θεματική ενότητα που συνδέεται ευκρινώς με τα διδακτικά αντικείμενα. Δεν περικλείει απλά ένα σύνολο ελκυστικών αντικειμένων αλλά, κυρίως, εργαλεία σκέψης και κριτικής ικανότητας, αφορμές για δημιουργική μάθηση Προτείνει χειροπιαστές και δοκιμασμένες προτάσεις διδακτικής μεθοδολογίας, αλλά με την προοπτική ο εμπυχωτής να τις ξεπεράσει και να τις προσαρμόσει στο διδακτικό του ρεπερτόριο, αλλά και στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της ομάδας του. Μάλιστα, όσο πιο γρήγορα και πιο δημιουργικά υπερβεί αυτό το αρχικό υλικό, υλοποιώντας τις διδακτικές αρχές που επενδύθηκαν σε αυτό με εναλλακτικούς τρόπους, τόσο πιο επιτυχημένη θα πρέπει να θεωρηθεί η χρήση του. (Θεοδωρίδης, 2004, online στο [www.prmelina.gr](http://www.prmelina.gr)). Το συγκριτικό της πλεονέκτημα δεν έγκειται τόσο στην ποικιλία των συστατικών της (απλά αντικείμενα έως προηγμένες συσκευές των ΤΠΕ), όσο στη δυνατότητα ανοιχτών επιλογών από τον ερμηνευτή και στην αναίρεση της χειραγώγησης της διδακτικής διαδικασίας από ένα απαραβίαστο πλαίσιο συγκεκριμένων και προκατασκευασμένων διαδρομών. Οι δράσεις, η χρήση των αντικειμένων και των συσκευών οργανώνονται και προτείνονται στη

μουσειοσκευή με σκοπό να τροφοδοτήσουν τη σκέψη και να αναδείξουν ποικίλους τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας. «Η δόμηση ουσιαστικής γνώσης διασυνδέεται με την κριτική σκέψη. Κριτική σκέψη και γνώση μπορούν από κοινού να αναπτύσσονται, όταν παρέχεται στα άτομα η δυνατότητα παραγωγής πρωτότυπου λόγου, πρωτότυπης προσέγγισης και ερμηνείας στοιχείων της πραγματικότητας, σε πλαίσιο αποδοχής εναλλακτικών ερμηνειών, καθώς και της γενικότερης θεμελιώδους αρχής κάθε επιστημονικού εγχειρήματος, ότι βάση κάθε νέας γνώσης είναι ένα νέο ερώτημα και ότι κάθε νέα γνώση είναι ανοικτή σε έλεγχο, τροποποίηση, ακόμα και αναίρεση υπό το φως νέων ερωτημάτων ή νέων δεδομένων» (Νάκου, 2010, σ. 108).

Από τη μουσειοσκευή του Μουσείου Σχολικής Ζωής αξιοποιήθηκαν έτσι, επιλεκτικά, συγκεκριμένα περιεχόμενα με προσανατολισμό στο σκοπό του εργαστηρίου που ήταν: η σύνδεση των κοινωνικών δεξιοτήτων με την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από την προσέγγιση επαγγελματών και (ψηφιακών και συμβατικών) προϊόντων των ΜΜΕ, με επιδίωξη την αποτελεσματικότερη προσαρμογή του ατόμου στο κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι.

«Σύμφωνα με τον Mezirow, (1990, σ. 12,13) το κεντρικό ζητούμενο στην ενήλικη μάθηση είναι να βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να επανεξετάζουν τα θεμέλια των εσφαλμένων αντιλήψεών τους και να αμφισβητούν την εγκυρότητα εκείνων που έχουν αποβεί δυσλειτουργικές, ώστε να διαμορφώνουν μια περισσότερο βιώσιμη εικόνα του κόσμου και της θέσης τους μέσα σε αυτόν. Θεωρεί αυτή τη διεργασία μείζονα αναγκαιότητα για τους ενήλικες, προκειμένου να απεγκλωβίζονται από αποπροσανατολιστικά διλήμματα που επιβάλλονται από εξωτερικές συνθήκες. (π.χ. αλλαγή εργασίας ή ερμηνείες κοινωνικών ρόλων που επιβάλλει η κυρίαρχη ιδεολογία (λ.χ. τι σημαίνει καλή ή κακή είδηση) (Κόκκος, 2005, σ. 75).

«Ο Mezirow (1990, σ. 5) θεωρεί ότι το μέσο για να επιτευχθούν τα παραπάνω είναι ο στοχασμός, τον οποίο ορίζει ως τη διεργασία επανεξέτασης των αντιλήψεων και των αξιών με βάση τις οποίες κατανοούμε την πραγματικότητα και δρούμε. Ο στοχασμός είναι δυνατόν να περιορίζεται στη διερεύνηση των διαδικαστικών και μεθοδολογικών πλευρών ενός προβλήματος (λ.χ. στη διερεύνηση των παραμέτρων και των εναλλακτικών λύσεων, στο κατά πόσο η δράση μας είχε συνάφεια με τους στόχους μας κ.ο.κ.). Ορισμένες φορές ωστόσο, ο στοχασμός επεκτείνεται στην αμφισβήτηση των καθιερωμένων τρόπων με τους οποίους αντιμετωπίζουμε τα προβλήματα, με άλλα λόγια δεν αφορά απλώς το πώς να πράξουμε αλλά το γιατί πράττουμε, τους βαθύτερους λόγους και τις συνέπειες της

συμπεριφοράς μας. Τότε πρόκειται για κριτικό στοχασμό που μπορεί να οδηγήσει σε επανεκτίμηση των διαστρεβλωμένων πεποιθήσεών μας για την πραγματικότητα και να φτάσει ακόμα και στον κριτικό αυτοστοχασμό, δηλαδή σε ολιστική επαναθεώρηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε, πιστεύουμε, αισθανόμαστε και δρούμε». (Κόκκος, 2005, σ. 76).

Εν κατακλείδι, με βάση το παραπάνω θεωρητικό υπόβαθρο και τη μέθοδο της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία που θα αναλυθεί παρακάτω, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Χανίων οδηγήθηκαν με τη συγκεκριμένη διδακτική πρακτική να προσεγγίσουν και να επαναπροσδιορίσουν τις έννοιες «επικοινωνία» και «ενημέρωση», να προβληματιστούν για σύγχρονα και παραδοσιακά επαγγέλματα των ΜΜΕ, μέσα από τη γνωριμία και χρήση συμβατικών και ψηφιακών προϊόντων και υπηρεσιών των ΜΜΕ από την καθημερινότητά και την εμπειρία τους.

### **Βιωματικό εργαστήριο**

Η ομάδα εκπαιδευόμενων στην οποία εφαρμόστηκε η διδακτική πρόταση φοιτά στον Α΄ Κύκλο σπουδών στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Χανίων και είναι ανομοιογενής, (άνδρες-γυναίκες, άνεργοι-εργαζόμενοι, διαφόρων ηλικιών από 19-58 ετών). Στην ομάδα υπάρχουν και άτομα διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης.

Το εργαστήριο υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του Ελληνικού Γραμματισμού και εντάχθηκε στη διδακτική ενότητα: «Επικοινωνία και Ενημέρωση», συγκεκριμένα στη θεματική ενότητα: «Σύγχρονα επαγγέλματα των ΜΜΕ».

Έγινε αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία με τη χρήση: διαδικτύου, λογισμικού CMAPS TOOLS, επεξεργαστή κειμένου, ιστολογίων.

Το εργαστήριο είχε διάρκεια 6 διδακτικές ώρες με δυνατότητες διαθεματικής αξιοποίησης (Κοινωνικός Γραμματισμός, Πληροφορικός Γραμματισμός, Αισθητική-Πολιτισμική εκπαίδευση, Μουσειακή Εκπαίδευση, Ελληνικός Γραμματισμός, Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας ).

Ο σκοπός του εργαστηρίου ήταν η σύνδεση των κοινωνικών δεξιοτήτων με την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από την προσέγγιση επαγγελμάτων και (ψηφιακών και

συμβατικών) προϊόντων των ΜΜΕ, με επιδίωξη την αποτελεσματικότερη προσαρμογή του ατόμου στο κοινωνικό και πολιτισμικό γίνεσθαι.

### **Διδακτικοί Στόχοι**

#### **A. Στο γνωστικό επίπεδο οι εκπαιδευόμενοι επιδιώχθηκε:**

- Να αναπτύξουν το γλωσσικό και ψηφιακό εγγραμματισμό μέσα από μια ανοικτή διαδικασία μάθησης.
- Να γνωρίσουν σύγχρονα επαγγέλματα, προϊόντα των ΜΜΕ.
- Να κατανοήσουν την ποικιλομορφία των έντυπων και ψηφιακών προϊόντων και υπηρεσιών των ΜΜΕ.
- Να αναγνωρίσουν το κοινωνικό περιβάλλον με την ευρεία ποικιλία του σε δυνατότητες επαγγελματικής ενασχόλησης που παρέχονται από τα σύγχρονα επαγγέλματα των ΜΜΕ.
- Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία, τον πλούτο των βιωμάτων και εμπειριών που συνεισφέρει κάθε άτομο στο κοινωνικό σύνολο μέσα από συμμετοχικές δράσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Να κατανοήσουν ότι η διαφορετικότητα που οφείλεται στην ηλικία είναι δυνατό να αποτελέσει στοιχείο εμπλουτισμού των εμπειριών.
- Να συνδέσουν την ανάγκη επικοινωνίας και ενημέρωσης με τη ζωή, με τη βιωματική και συναισθηματική εμπειρία και με τους προσωπικούς τους προβληματισμούς.
- Να δοκιμάσουν την αισθητική απόλαυση από την εκτίμηση της καλλιτεχνικής αξίας των έργων τέχνης.
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους με λέξεις-φράσεις σχετικές με το θέμα.

#### **B. Σε επίπεδο ικανοτήτων-δεξιοτήτων επιδιώχθηκε οι εκπαιδευόμενοι:**

- Να αναπτύξουν πρωτοβουλία και ομαδικό πνεύμα εργασίας μέσα από τη θετική αποδοχή του άλλου και την άρση περιοριστικών αντιλήψεων.
- Να βιώσουν τη σημασία της συνεργασίας με άλλα άτομα για την εκτέλεση ενός έργου και της ανατροφοδότησης (γραμματισμός στις κοινωνικές δεξιότητες).
- Να ανακαλέσουν, να αξιοποιήσουν, αλλά και να ελέγξουν προηγούμενες γνώσεις ή αντιλήψεις μέσα από πολλαπλά επίπεδα ανάγνωσης και κατανόησης.

- Να αναδειχθεί η διαχρονικότητα και η οικουμενικότητα της ανάγκης του ανθρώπου για επικοινωνία και ενημέρωση αλλά και οι εξελίξεις της στο πέρασμα των χρόνων .
- Να κατανοήσουν τα επίπεδα του γλωσσικού και κριτικού γραμματισμού.
- Να ανταποκρίνονται στην παραγωγή κειμένου και στη χαρτογράφηση εννοιών.
- Να ασκηθούν στην προφορική παρουσίαση και συζήτηση μέσα στα πλαίσια της ομάδας.
- Να συνθέτουν μέσω της διερεύνησης μια εργασία στην οποία τεκμηριώνουν τις προσωπικές ιδέες και απόψεις.
- Να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας.
- Να συγκρίνουν και να αντιπαραβάλλουν σύγχρονα και παραδοσιακά επαγγέλματα επικοινωνίας και ενημέρωσης.

#### *Γ. Σε επίπεδο αντιλήψεων-στάσεων και αξιών επιδιώχθηκε οι εκπαιδευόμενοι*

- Να υιοθετήσουν τη νοοτροπία στοχασμού με αφορμή ένα οπτικό ερέθισμα πλούσιο σε πολιτισμικές, συμβολικές και ερμηνευτικές αναφορές (έργο τέχνης).
- Να ενδυναμώσουν δυνατότητες για τη βελτίωση της αυτεπίγνωσης και της ενσυναίσθησης για μια αποτελεσματικότερη επικοινωνία. (γραμματισμός στις μεταγνωστικές δεξιότητες).
- Να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους όσον αφορά τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.
- Να συνειδητοποιήσουν το ρόλο τους ως ενεργών πολιτών ως προς τη ανάγκη της ενημέρωσης και της επικοινωνίας σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο.

#### **Μεθοδολογία**

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στις ασκήσεις των φάσεων του εργαστηρίου αντανακλά ως προς τους χειρισμούς της ομάδας την πολυεπίπεδη συστημική προσέγγιση που αντιμετωπίζει την ομάδα ως μια δυναμική ολότητα που δεν αφήνει αναξιοποίητη καμία πλευρά της ή μέλος, με έμφαση στη θετική εμπειρία. Επιχειρήθηκε η εναλλαγή επιπέδων μέσα στο εργαστήριο, από το άτομο στη δυάδα, στην τετράδα ή άλλη μικρή ομάδα, στην ολομέλεια με διάφορες παραλλαγές ως προς τη σειρά, τους χρόνους, τα έργα κ.λπ. «Σημαντικό στοιχείο αποτελεί η σημασία της σύνδεσης αυτών των επιπέδων μεταξύ τους η οποία προαπαιτεί από τον εμπυχωτή να αναπτύξει τη δεξιότητα να «αφουγκράζεται» το κεντρικό θέμα που τα συνδέει, να ανιχνεύει τις ιδιομορφίες και τη συνεξέλιξη». (Τοδούλου,

2011). Επιπλέον, στο εργαστήριο αξιοποιήθηκαν στοιχεία της μεθόδου «μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» του Αλέξη Κόκκου που περιλαμβάνει έξι στάδια:

1. Διερεύνηση της ανάγκης για κριτικό στοχασμό επάνω σε ένα θέμα σχετικά με το οποίο παρατηρούνται στερεοτυπικές παραδοχές των εκπαιδευομένων.
2. Οι συμμετέχοντες εκφράζουν συστηματικά τις απόψεις τους για το θέμα.
3. Προσδιορίζονται με συνεργασία εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων οι απόψεις - υποθέματα που θα εξεταστούν.
4. Επιλέγονται με συνεργασία εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων τα έργα τέχνης που θα λειτουργήσουν ως εναύσματα για τη διαδοχική επεξεργασία των διαφόρων υποθεμάτων.
5. Γίνεται διαδοχικά η κριτική προσέγγιση των υποθεμάτων.
6. Γίνεται σύνθεση και κριτική αποτίμηση των ιδεών που προέκυψαν.

Οι θεωρητικές βάσεις της μεθόδου είναι οι ακόλουθες:

Η μέθοδος εντάσσεται στο θεωρητικό πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης που αρχικά διατυπώθηκε από τον Mezirow (1991) – ο οποίος άντλησε από τις ιδέες του Freire και του Dewey – και στη συνέχεια αναπτύχθηκε από πολλούς στοχαστές, όπως η Cranton (2006), ο Dirkx (2000), ο Taylor (2008). Το βασικό διακύβευμα της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι η ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευομένων με στόχο την επαναξιολόγηση των στερεοτυπικών πεποιθήσεών τους.

Υιοθετούνται οι απόψεις του Dewey (1934) και του Gardner (1990), ότι η αισθητική εμπειρία, δηλαδή η παρατήρηση /επεξεργασία έργων τέχνης είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη μάθηση, συνεπώς είναι σκόπιμο να αποτελεί ένα από τα βασικά στοιχεία κάθε εκπαιδευτικής διεργασίας.

Υιοθετούνται οι απόψεις της Σχολής της Φρανκφούρτης (Adorno, Horkheimer, Marcuse κ.ά., 1984) και του Καστοριάδη (2008) σχετικά με το ότι η παρατήρηση /έργων τέχνης με υψηλή αισθητική αξία ως εναυσμάτων για την εξέταση διαφόρων θεμάτων συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης πολύ περισσότερο από τη χρήση τετριμμένων έργων. Αξιοποιούνται οι ιδέες αυτών των στοχαστών, προκειμένου να διατυπωθούν κριτήρια για την αποτίμηση της αισθητικής αξίας και του χειραφετικού δυναμικού των έργων τέχνης.

Αξιοποιείται η τεχνική του Perkins (1994) σχετικά με την άντληση νοήματος μέσα από την παρατήρηση/επεξεργασία έργων τέχνης. Ας σημειωθεί ότι ο Perkins δε δίνει έμφαση στην ανάλυση της τεχνολογίας ενός έργου ή σε ακαδημαϊκού τύπου πληροφορίες γύρω από αυτό, αλλά ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να αντλήσουν το δικό τους νόημα από το έργο.

Δίνεται ιδιαίτερη προσοχή ώστε οι εκπαιδευόμενοι που δεν είναι εξοικειωμένοι με την τέχνη να διευκολύνονται από τους εκπαιδευτές, ώστε να αποκτούν συναισθηματική, διανοητική και πολιτισμική πρόσβαση στην κατανόηση των εξεταζόμενων έργων (Bourdieu, 1985, Thompson, 2002)» (Κόκκος, 2012, σ.σ. 8-11).

### **Εργαλεία-Πηγές-Μέσα-Υλικά**

1. Λογισμικό χαρτογράφησης εννοιών CMAPS TOOLS.
2. Το διαδίκτυο και μηχανές αναζήτησης.
3. Επιλεγμένες ιστοσελίδες (Πύλη της Ελληνικής Γλώσσας, ιστολόγια, ηλεκτρονικά περιοδικά).
4. Περιοδικά έντυπα ποικίλης ύλης.
5. Επιλεγμένα συστατικά της μουσειοσκευής (κουτί Τύπος ά-Τυπος, η πινακοθήκη του Γαίτη, κλεψύδρα, φορητός υπολογιστής, το Λεύκωμα της Άννας σε ψηφιακή εφαρμογή, το λεύκωμα του τύπου σε έντυπη μορφή. Πένες, μελάνι, καρτέλες καλλιγραφίας, μνήμη αποθήκευσης USB).
6. Κατάλληλα φύλλα εργασίας για τη χρήση του λογισμικού CMAPS TOOLS και την αναζήτηση στα λεξικά της Πύλης της Ελληνικής Γλώσσας που οδηγούν στην επίτευξη των στόχων που θέτουμε.

### **Περιγραφή βημάτων του εργαστηρίου**

Η διδασκαλία χωρίζεται σε 3 φάσεις. Συγκεκριμένα:

*Α΄ ΦΑΣΗ: 2 ώρες στην τάξη.*

Η φάση αυτή της διδασκαλίας, περιλαμβάνει τα εξής:

Κάθε εκπαιδευόμενος επιλέγει από το κουτί Τύπος ά-Τυπος μία καρτέλα με σελίδα

(από λεύκωμα, από ιστολόγιο, από ηλεκτρονικό περιοδικό, από έντυπο περιοδικό) και καταθέτει την άποψή του στο ερώτημα : «Από πού νομίζω ότι προέρχεται αυτή η σελίδα και γιατί»;

Στη συνέχεια χωρίζονται σε ομάδες των δύο με βάση το μέλος της ομάδας με το οποίο θα ήθελαν να μοιραστούν την εμπειρία τους με βάση το ερώτημα: « Ποια η δική μου σχέση με ένα περιοδικό, λεύκωμα, ιστολόγιο, ή ηλεκτρονικό περιοδικό τώρα ή κατά τη διάρκεια της ζωής μου».

Στη συνέχεια, ανά 4 άτομα, αφού εναλλάξ παρουσιάζουν την εμπειρία που συζήτησαν προηγουμένως, απαντούν στο ερώτημα: «Ποια ανάγκη δημιουργεί τα λευκώματα, τα ιστολόγια, τα περιοδικά με τη συμβατική ή ψηφιακή μορφή»;

Γίνεται η σύνθεση στην ολομέλεια και ο εμπυχωτής αναδεικνύει την αναγκαιότητα της επικοινωνίας και της ενημέρωσης μέσα από τυπικές και άτυπες διεργασίες που ξεκινούν από νωρίς στην παιδική ηλικία και είναι δυνατό να εξελιχθούν στην ενήλικη ζωή σε επαγγελματική ενασχόληση.

#### *Β' Φάση: 2 ώρες στο εργαστήριο υπολογιστών.*

Στη συνέχεια κάθε ομάδα προσεγγίζει ένα είδος τύπου ά-τυπου (λεύκωμα, ιστολόγιο, ψηφιακά περιοδικά, έντυπα περιοδικά) και αναλαμβάνει να επιλέξει ένα απόσπασμα που θεωρεί ότι παρουσιάζει ενδιαφέρον για την ολομέλεια. Οι ομάδες δικαιολογούν με επιχειρήματα την άποψή τους σχετικά με τα παραπάνω.

Ποια επαγγέλματα σχετίζονται με την επικοινωνία και την ενημέρωση σήμερα;

(τεχνική της ιδεοθύελλας).

Ποιες οι σημασίες τους, όπως αποδίδονται με ακρίβεια στα λεξικά; (εξοικείωση με τη χρήση ηλεκτρονικών λεξικών από την Πύλη της Ελληνικής Γλώσσας -Τα φύλλα εργασίας διαφοροποιούνται σε κάθε ομάδα).

Πώς το ένα επάγγελμα εξαρτάται και υποστηρίζει το άλλο (Δημιουργείται ο εννοιολογικός χάρτης σε κάθε ομάδα με βάση συγκεκριμένα φύλλα εργασίας).

#### *Γ' Φάση: 2 ώρες στην τάξη (Μοντέλο Perkins)*

Γνωριμία με το σύγχρονο εικαστικό καλλιτέχνη Γιάννη Γαϊτή με προβολή της πινακοθήκης των έργων του με video –projector.



Κάθε ομάδα επιλέγει ένα έργο που θεωρεί ότι σχετίζεται με τις έννοιες που έχουν προσεγγίσει «επικοινωνία» και «ενημέρωση» στο πλαίσιο του εργαστηρίου.

Ανακοινώνουν την επιλογή τους στην ολομέλεια και τη δικαιολογούν με επιχειρήματα.

Στη συνέχεια κάθε ομάδα με οδηγίες των εμπυχωτών τους προσεγγίζουν κριτικά το έργο τους και συνθέτουν τις απαντήσεις τους με διάλογο στην ομάδα, σύμφωνα με το μοντέλο Perkins. ( α' φάση: Χρόνος για παρατήρηση, β' φάση: Ανοιχτή και περιπετειώδης παρατήρηση και γ' φάση: Σταθερή, αναλυτική και εις βάθος παρατήρηση). (Π.Ι.,2011)

Πώς συνδέεται το έργο του ζωγράφου με τις υπηρεσίες και τα προϊόντα της σύγχρονης ενημέρωσης και επικοινωνίας; (Οι εκπαιδευόμενοι ανά ομάδες οργανώνουν τις σκέψεις τους σε γραπτό κείμενο, λαμβάνοντας υπόψη στοιχεία των τριών προηγούμενων φάσεων του μοντέλου- δ' φάση: Ολιστική προσέγγιση με γραφή κειμένου). Παρουσίαση στην ολομέλεια.

Το εργαστήριο κλείνει με την προτροπή σε κάθε εκπαιδευόμενο να γράψει στο Λεύκωμα του Τύπου, χρησιμοποιώντας πένα και μελάνι. Μέσα από την ατομική του γραφή θα απαντήσει σε ερωτήματα για τα είδη των επαγγελματιών και προϊόντων που σχετίζονται με τα ΜΜΕ (ατομική αξιολόγηση). Ανά ομάδες δημιουργούν με τη φαντασία τους και τις καρτέλες καλλιγραφικής γραφής μια αφίσα για την προώθηση του σχολείου τους (συλλογική αξιολόγηση).

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αθανασοπούλου, Α.(2003). «Ευαισθητοποίηση και συμμετοχή του κοινού» στο Αθανασοπούλου Α., Δάλλας Κ., Μακρή Α., Χαμπούρη-Ιωαννίδου Αικ. *Πολιτιστική Επικοινωνία, τόμος Β' Μέσα Επικοινωνίας*, (σ.σ. 107-158). Πάτρα: ΕΑΠ.

Γαληρόπουλος Χ., Γιαννούκος Γ., Χιοκτούρ Β. (2011). *Μέθοδοι και τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων*. Διαθέσιμο στο <http://www.scientific-journal-articles.com/greek/free-online-journals/education/education-articles> τελευταία επίσκεψη (17/11/2011).

Δασκαλάκη, Ε. (2008). στο Δρακάκη Μ: «*Τα Μουσεία του Ν. Χανίων*». Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο ([www.kairatos.com.gr/moyseiaxanion.pdf](http://www.kairatos.com.gr/moyseiaxanion.pdf) (3/01/12)).

Θεοδωρίδης, Μ. (2004). «Εισήγηση σε συμπόσιο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης online. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο [www.prmelina.gr](http://www.prmelina.gr) (3/01/12).

Κακούρου-Χρόνη, Γ. (2002). «Αναλυτικό πρόγραμμα και τέχνες» στο Γλύτση Ε., Ζαφειράκου Α., Κακούρου-Χρόνη Γ., Πικοπούλου-Τσολάκη Δ. *Οι Διαστάσεις των Πολιτιστικών Φαινομένων Πολιτισμός και Εκπαίδευση*, τόμος Γ', (σ.σ. 113-155). Πάτρα: ΕΑΠ.

Κοκκινάκης, Π. (2008). *Εισαγωγή στη Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Howard Gardner και στη σχέση της με την εκπαίδευση*, εκδ. Κέντρο Δια Βίου Μάθησης και Αειφόρου Ανάπτυξης-Koge Business College Denmark.

Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις Διδασκόντων- διδασκομένων*, τ. β', Πάτρα, ΕΑΠ.

Κόκκος, Α.(1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων:Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*, τ. α', Πάτρα, ΕΑΠ.

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

Κόκκος, Α., (2012), «Η διαμόρφωση της μεθοδολογίας του ARTIT: Μια αλληλεπίδραση προσωπικών ιδεών και συλλογικού σχεδίου δράσης» σ.σ. 8-11. Στο περιοδικό «Εκπαίδευση Ενηλίκων». Αφιέρωμα στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα ARTIT , *Ανάπτυξη καινοτόμων μεθόδων στην εκπαίδευση εκπαιδευτών*, 25, Ιανουάριος –Απρίλιος 2012, Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Μούλιου, Μ.-Μπούνια, Αλ. (1999). «Μουσείο και Επικοινωνία» περιοδικό *Αρχαιολογία*, 72, σ. 42, αναρτημένο στον δικτυακό τόπο <http://arhaiologia.gr/assets/media/PDF/migrated/1578.pdf> (23/12/11).

Μουσείο Σχολικής Ζωής. Διαθέσιμο στο [www.school-life.gr](http://www.school-life.gr) (7/04/12).

Νάκου, Ε. (2006). «Προκλήσεις ενός σύγχρονου πολιτιστικού εκπαιδευτικού ρόλου. Το Μουσείο της πόλης του Βόλου» στο *Εν Βόλω*, τριμηνιαία περιοδική έκδοση Δήμου Βόλου, 22, 104-109.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011), *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Βασικό επιμορφωτικό υλικό: τόμος Α'*: Γενικό Μέρος, Αρχική έκδοση, Μάιος 2011.

Πικοπούλου-Τσολάκη, Δ.(2002). «Ο πολιτισμός ως εναλλακτικός τρόπος εκπαίδευσης και ψυχαγωγίας στα μουσεία. Μέθοδοι εξοικείωσης του κοινού με την τέχνη στα μουσεία» στο Γλύτση, Ε.,& Ζαφειράκου, Α.,& Κακούρου-Χρόνη Πικοπούλου & Τσολάκη, Δ. *Οι Διαστάσεις*

των Πολιτιστικών Φαινομένων Πολιτισμός και Εκπαίδευση, τόμος Γ, σ.σ. 57-111. Πάτρα: ΕΑΠ.

Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Διαθέσιμο στο [www.greeklanguageανίων.gr](http://www.greeklanguageανίων.gr) (7/04/12).

Τοδούλου, Μ. (2011). *Διαμόρφωση ομάδας: Βήματα και αρχές, Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Βασικό επιμορφωτικό υλικό: τόμος Α΄: Γενικό Μέρος, Αρχική έκδοση, Μάιος 2011.*

Τοδούλου, Μ. (2011). Διαθέσιμο στο [www.epimorfosi.edu.gr](http://www.epimorfosi.edu.gr) (τελευταία επίσκεψη 17/11/2011).

Φραγκούλης, (2011). «Ποιότητα, αξιολόγηση, δείκτες». Διαθέσιμο στο <http://edu4adults.wordpress.com/category/%CF%86%CF%81%CE%B1%CE%B3%CE%BA%CE%BF%CF%8D%CE%BB%CE%B7%CF%82/>, τελευταία επίσκεψη (17/11/2011).

Freire, P. (1985). *Για μια απελευθερωτική αγωγή. Ανθολόγηση παιδαγωγικών κειμένων.* Αθήνα, ΚΕΜΕΑ.

### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

Anderson, T. & Milbrandt, M. (2005). *Art for Life, Authentic Instruction in Art.* McGraw-Hill Higher Education, New York.

Dewey, J. (1934). *Art as an experience.* New York: Minton Balch.

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

Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education.* Adult Education, New York.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.

Lindeman, E. (1961). *The meaning of adult education.* Montreal Canada, Harvest House.

Merriam, S. & Caffarella, R. (1999). *Learning in Adulthood, a Comprehensive Guide.* San Francisco, Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1990). *Transformative Dimensions of Adult Learning.* San Francisco, Jossey-Bass.

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

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

### Ηλεκτρονικές Πηγές

Σχολείο

Δεύτερης

Ευκαιρίας

Χανίων

[http://epms.ideke.edu.gr/sde/SdeDetails.asp?FormName=Search&FormAction=search&item\\_id=77](http://epms.ideke.edu.gr/sde/SdeDetails.asp?FormName=Search&FormAction=search&item_id=77).

## Εργαστήριο 39: Ο Αναστοχασμός στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Ένα παράδειγμα από το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης

**Δακοπούλου Αθανασία:** Εκπαιδευτικός, Επιμορφώτρια Α Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, ΣΕΠ ΕΑΠ, [nasiadakopoulou@tutors.eap.gr](mailto:nasiadakopoulou@tutors.eap.gr)

**Καλογρίδη Σοφία:** Εκπαιδευτικός, Επιμορφώτρια Α Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, ΣΕΠ ΕΑΠ, [kalogrid@otenet.gr](mailto:kalogrid@otenet.gr)

**Τερεζάκη Χρυσή:** Εκπαιδευτικός (cand.PhD στο ΕΑΠ)-Επιμορφώτρια Α Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Εμψυχώτρια Θεατρικού Παιχνιδιού, [xterezaki@yahoo.gr](mailto:xterezaki@yahoo.gr)

### Περίληψη

Κεντρικός στόχος του βιωματικού εργαστηρίου που προτείνουμε είναι να παρουσιάσουμε μία πρακτική *αναστοχασμού*, η οποία υλοποιήθηκε με επιτυχία στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης εκπαιδευτικών (ΜΠΕ), *ως μία καλή πρακτική* στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Στο προτεινόμενο εργαστήριο η πρόθεσή μας είναι να δείξουμε πώς ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο για τη βελτίωση της διδακτικής τους πρακτικής και ως όχημα για την προώθηση της προσωπικής και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Στο πλαίσιο αυτό θα παρουσιάσουμε πώς ενεργοποιήθηκε, οργανώθηκε και υλοποιήθηκε ο αναστοχασμός κατά τη διάρκεια του προγράμματος στις ομάδες των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών. Θα επικεντρώσουμε όμως στον αναστοχασμό των συμμετεχόντων σε δικές τους επιμορφωτικές εμπειρίες με έμφαση στην ανάδειξη των ποιοτικών στοιχείων διαχείρισης αυτών των εμπειριών.

### Abstract

**Title: “Reflection in teachers’ professional development. The case of the Comprehensive In-service Training Program”**

*Dakopoulou Athanasia: Teachers' trainer, Teacher-Consultant-Hellenic Open University*

*Kalogridi Sophia, Teachers' trainer, Teacher-Consultant-Hellenic Open University*

*Terezaki Xrisi, Teachers' trainer, cand. PhD in Hellenic Open University*

The central aim of this experiential workshop is to present the reflective practice, which was successfully implemented during the Comprehensive In-Service Training Program for teachers, as a good practice in adult education.

In the proposed workshop, our intention is to show how teachers' reflection may improve their teaching practice and further their personal and professional development. In this context, we will present how reflective practice was operationalized, organized and implemented during the program in the teams of teachers-trainees. Nevertheless, we will focus on the participants' reflection on their own personal educational experiences emphasizing their qualitative dimensions.

## **1. Εισαγωγή**

Στο βιωματικό εργαστήριο που προτείνουμε, ο στόχος μας είναι να παρουσιάσουμε μία πρακτική *αναστοχασμού*, η οποία υλοποιήθηκε με επιτυχία στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης εκπαιδευτικών (ΜΠΕ) του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, *ως μία καλή πρακτική* στην εκπαίδευση και στην επιμόρφωση ενηλίκων.

Στο προτεινόμενο εργαστήριο η πρόθεσή μας είναι να δείξουμε πώς ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο για τη βελτίωση της διδακτικής τους πρακτικής και όχημα για την προώθηση της προσωπικής και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Στο πλαίσιο αυτό θα παρουσιάσουμε πώς ενεργοποιήθηκε, οργανώθηκε και υλοποιήθηκε ο αναστοχασμός στις ομάδες των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε μέρος του αναστοχασμού, έτσι όπως αυτός χαρτογραφήθηκε μέσα από την ηλεκτρονική επικοινωνία μεταξύ επιμορφωτή και επιμορφούμενων ή και γενικότερα μέσα στις ηλεκτρονικές τους ομάδες. Θεωρούμε πως αυτή η χαρτογράφηση θα μπορέσει να φωτίσει πραγματικά βιώματα των επιμορφούμενων από μια διαφορετική σκοπιά, αυτή της ηλεκτρονικής επικοινωνίας. Στη συνέχεια, στο εργαστήριο θα επικεντρώσουμε στον αναστοχασμό σε επιμορφωτικές εμπειρίες των συμμετεχόντων, αξιοποιώντας την τεχνική της καταγραφής τους σε «συλλογικό ημερολόγιο» στο πλαίσιο της ομάδας.

## **2. Ο αναστοχασμός στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: θεωρητικές προσεγγίσεις**

Ο αναστοχασμός στην εκπαίδευση θεωρείται καθοριστικός για τον εντοπισμό, την ανάλυση και την επίλυση σύνθετων προβλημάτων τα οποία προκύπτουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Spalding & Wilson, 2002, Pollard, 1997).

Ως αναστοχασμό ορίζουμε «την ενεργή, επίμονη και συστηματική εξέταση κάθε πεποίθησης ή υποτιθέμενου τύπου γνώσης στο φως των βάσεων που την υποστηρίζουν, καθώς και τα περαιτέρω συμπεράσματα στα οποία αυτή κατατείνει» (Dewey 1933 όπ. αναφ. στο Spalding & Wilson, 2002, σ. 1394).

Η αναστοχαστική σκέψη εκκινεί από μια κατάσταση αμφιβολίας, δισταγμού ή αμηχανίας και κινείται μέσω της δράσης στην αναζήτηση υλικού, το οποίο θα επιλύσει και θα

διαλευκάνει την αμφιβολία. Το υλικό αυτό προέρχεται από προηγούμενες εμπειρίες ή από πηγές σχετικών γνώσεων, οι οποίες δεν οδηγούν αναγκαστικά σε αναστοχαστική σκέψη. Για να προκύψει ο αναστοχασμός, βασική προϋπόθεση αποτελεί η διατήρηση και η παράταση αυτής της κατάστασης αμφιβολίας (Spalding & Wilson, 2002).

Η *στοχαστική διδασκαλία* προϋποθέτει έναν εκπαιδευτικό ο οποίος αναστοχάζεται πάνω σε όσα διαδραματίζονται μέσα στη σχολική τάξη, δεσμεύεται σε μία συνεχή αυτοαξιολόγηση και εξέλιξη, ενώ παράλληλα προϋποθέτει ευελιξία, λεπτομερή ανάλυση και κοινωνική εγρήγορση (Dewey 1933 όπ. αναφ. στο Spalding & Wilson, 2002). Μετά τον Dewey, πολλοί παιδαγωγοί και ερευνητές ασχολήθηκαν με τη στοχαστική διδασκαλία και τον αναστοχαζόμενο εκπαιδευτικό κυρίως στο χώρο της *Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (Schon, 1983, Brookfield, 1995, Jarvis 1992, Mezirow, 1998).

Στη δεκαετία του '80, καθιερώθηκε ο όρος του στοχαζόμενου επαγγελματία, ο οποίος αναφέρεται στον εκπαιδευτικό που μέσω της πρακτικής του αναστοχασμού επιτυγχάνει τη δική του επαγγελματική ανάπτυξη. Κατά τον Schon (1983), ο εκπαιδευτικός που ακολουθεί στοχαστική διδασκαλία αναπτύσσεται επαγγελματικά μέσα από μία διαδικασία κριτικού αναστοχασμού σχετικά με το επάγγελμά του. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός αποκτά ιδιαίτερες πρακτικές ικανότητες, γνώσεις και κατανόηση των απαιτήσεων του επαγγέλματός του.

Η *στοχαστική διδασκαλία* βασίζεται στην κρίση του εκπαιδευτικού, η οποία αντλεί τα στοιχεία της εν μέρει από τον αναστοχασμό και εν μέρει από τα δεδομένα των επιστημών της εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, απαιτεί ανοικτό μυαλό, υπευθυνότητα και ολόψυχο δόσιμο, δηλαδή προϋποθέτει ο εκπαιδευτικός να είναι δοσμένος με όλη του την καρδιά σε αυτό που κάνει. Τέλος, η *στοχαστική διδασκαλία*, η επαγγελματική μάθηση και η αυτοεκπλήρωση ενισχύονται μέσα από τη συνεργασία και το διάλογο με τους συναδέλφους (Pollard, 1997).

Η ενεργοποίηση και ενίσχυση του αναστοχασμού μέσα από τη συνεργασία με συναδέλφους παραπέμπει στην έννοια του συλλογικού αναστοχασμού, ο οποίος αναφέρεται στη συζήτηση και διάδραση μεταξύ ατόμων, τα οποία αντιμετωπίζουν τη συνύπαρξή τους ως ευκαιρία και χρόνο για μάθηση μαζί και από τους άλλους. Ο συλλογικός αναστοχασμός δίνει έμφαση στην κοινωνική φύση της οικοδόμησης νοήματος και επιβεβαιώνει την αυθεντική έκφραση της προσωπικής γνώσης (De Lawter & Sosin, 2000). Με αυτή την έννοια, ο συλλογικός αναστοχασμός αξιοποιείται ευρέως στην βιβλιογραφία για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Ο συλλογικός αναστοχασμός αναφέρεται στην ποιότητα των σχέσεων των ανθρώπων, οι οποίοι εργάζονται μαζί. Η λέξη-κλειδί είναι «μαζί», με την έννοια της δέσμευσης σε μια αμοιβαία οικοδόμηση νοήματος. Ο συλλογικός αναστοχασμός παρέχει τη δυνατότητα της δημιουργίας μιας κοινής γλώσσας για την κατανόηση νέων νοημάτων βασισμένων στην εμπειρία. Εμπεριέχει το πλεονέκτημα της προώθησης της επικοινωνίας και ακόμα

περισσότερο το πλεονέκτημα της συνειδητής ανοικτότητας στο «διαφορετικό» και στο «άλλο» (De Lawter & Sosin, 2000).

Ο θαυμαστός τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν μια νέα γλώσσα με την οποία μιλούν για την εκπαίδευση έχει δειχθεί εξαιρετικά στη δουλειά του Freire, σύμφωνα με τον οποίο, η πραγματική και ουσιαστική συζήτηση, η ενεργή ακρόαση και η εμπρόθετη δράση αποτελούν τελικά εκφράσεις δύναμης (Freire, 1998). Σε αυτό το πλαίσιο, ο συλλογικός αναστοχασμός αποτελεί παράδειγμα εμπειρικής μάθησης που οραματίζεται την ελευθερία, τη δημοκρατία και την κοινωνική δικαιοσύνη ως κοινωνικές δυνατότητες και προσωπικές και κοινωνικές δράσεις (De Lawter & Sosin, 2000).

### **3. Ο αναστοχασμός στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης: πλαίσιο και μεθοδολογία**

Το ΜΠΕ είναι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η επιμορφωτική διαδικασία είναι προαιρετική, οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργητικά σε αυτή και εφαρμόζουν άμεσα τις επιμορφωτικές τους εμπειρίες στη σχολική τάξη. Το πρόγραμμα χαρακτηρίζεται από ευελιξία, αξιοποιεί σύγχρονες μεθόδους της εκπαίδευσης ενηλίκων και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και βασίζεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Η κεντρική στοχοθεσία του προγράμματος εστιάζει - εκτός των άλλων - στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και την εξοικείωσή τους με τη δυναμική της ομάδας με έμφαση στη βελτίωση της επικοινωνίας και των σχέσεων στη σχολική κοινότητα.

Παράλληλο στόχο του προγράμματος αποτελεί η ανάπτυξη ικανοτήτων και η ενθάρρυνση στάσεων, όπως η δημιουργία, η πρωτοβουλία, η σύνθεση, η σύνδεση, η επικοινωνία, η αντιμετώπιση του απρόβλεπτου, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης καθώς και η σύνδεση με καταστάσεις ζωής. Τέλος, βασική επιδίωξη του προγράμματος αποτελεί η δημιουργία προϋποθέσεων επαναπροσδιορισμού του ρόλου του εκπαιδευτικού ως σχεδιαστή και εμπνευστή της διδακτικής πράξης.

Η προτεινόμενη μεθοδολογία επιμόρφωσης ενσωματώνει σημαντικά καινοτόμα στοιχεία και στηρίζεται στους ακόλουθους τέσσερις άξονες: α) έμφαση στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού στη σχολική καθημερινότητα και στη διδακτική πρακτική, β) αξιοποίηση των αρχών και της μεθοδολογίας της εκπαίδευσης ενηλίκων με την έννοια αφενός του σεβασμού και της αξιοποίησης της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και, αφετέρου, την παροχή των εργαλείων (μεθοδολογικών και εννοιολογικών), ώστε να είναι σε θέση οι ίδιοι να διερευνήσουν τους τρόπους με τους οποίους θα μετασχηματίσουν τη μορφή της διδασκαλίας τους, γ) αξιοποίηση της μεθοδολογίας της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και δ) εφαρμογή των θεμάτων επιμόρφωσης στη σχολική τάξη και αναστοχασμός.

Σε αυτό το εργαστήριο εστιάζουμε ουσιαστικά στον δεύτερο πυλώνα της εκπαίδευσης ενηλίκων και στον τέταρτο, αυτόν του αναστοχασμού.



Αναφορικά στη μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων, να επισημάνουμε ότι οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά και διαμορφώνουν οι ίδιοι σε συνεργασία με τον επιμορφωτή τους το πλαίσιο της επιμόρφωσής τους, διαμοιραζόμενοι τις γνώσεις, τα βιώματα και τις εμπειρίες τους με τους συναδέλφους τους. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Ένα πλήθος από ενεργητικές τεχνικές αξιοποιήθηκαν, όπως η εργασία σε ομάδες, ο καταγισμός ιδεών, το παιχνίδι ρόλων, το θεατρικό παιχνίδι, η προσομοίωση κ.ά.

Ός προς την πρακτική του αναστοχασμού βασική αρχή του ΜΠΕ αποτέλεσε η πεποίθηση ότι ο αναστοχασμός στην επιμορφωτική αλλά και στη διδακτική πράξη μπορεί να αποτελέσει το όχημα για τη βελτίωσή της. Στο πλαίσιο η έμφαση δίνεται στον αναστοχασμό στην κατεύθυνση της βοήθειας των εκπαιδευτικών να στοχαστούν τι συνέβη, γιατί συνέβη και τι άλλο θα μπορούσαν να είχαν κάνει για την επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών τους στόχων (Cruickshank & Applegate, 1981). Με δεδομένο ότι η αναστοχαστική διδασκαλία αποτελεί ένα προσεκτικά δομημένο τύπο διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων (peer teaching), προαπαιτούμενο είναι η ύπαρξη μιας ομάδας εκπαιδευτικών που ενδιαφέρονται και επιθυμούν να διδάξουν μπροστά στους άλλους. Για το ΜΠΕ αυτό αποτέλεσε στόχο, αφού δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη διαμόρφωση της ομάδας των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, ως ένα ασφαλές πλαίσιο για δράση και αναστοχασμό. Το πιο σημαντικό, ουσιαστικά, στοιχείο αυτού του επιμορφωτικού προγράμματος ήταν η δυνατότητα που προσφέρθηκε στον εκπαιδευτικό να μοιράζεται αυτή την εμπειρία με τους άλλους συναδέλφους του, μέσα από μια ανοιχτή διαδικασία αναστοχασμού και συνεργατικής οικοδόμησης της γνώσης. Το ΜΠΕ, δηλαδή, ως επιμορφωτικό πλαίσιο προσφέρθηκε όχι μόνο για κινητοποίηση του προσωπικού αναστοχασμού, αλλά και του αναστοχασμού σε συλλογική βάση.

Ορισμένα ενδεικτικά ερωτήματα κινητοποίησης της αναστοχαστικής διεργασίας που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο του ΜΠΕ ήταν:

α) Ερωτήματα που αφορούν στη συμμετοχή, στη συναισθηματική εμπλοκή, στην αλληλεπίδραση των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Στο πώς λειτούργησαν οι ομάδες, ποιες σχέσεις αναπτύχθηκαν, αν αξιοποιήθηκαν οι πρότερες γνώσεις/εμπειρίες των μαθητών και με ποιους τρόπους, αν οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν ανταποκρίνονταν στους διδακτικούς στόχους ή σε νέους που αναδύθηκαν εκείνη τη στιγμή, αν οι εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ενεργητικές/ συμμετοχικές κ.ά.

β) Ερωτήματα που αφορούν στα διδακτικά σενάρια ανάλογα με το εκάστοτε αντικείμενο. Πχ ερωτήματα που τέθηκαν για το διδακτικό σενάριο των μαθηματικών: «Οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν για να κατανοήσουν οι μαθητές τη θεσιακή αξία των αριθμών ήταν επιτυχημένες; (είχαν τα επιθυμητά χαρακτηριστικά); Ή τα αντίστοιχα ερωτήματα για το διδακτικό σχέδιο του μαθήματος της ιστορίας:

- ο Καλλιεργήθηκε η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας;

- Αν ναι, με ποιους τρόπους;
- Αν όχι, τι θα μπορούσε να τροποποιηθεί;
- Καλλιεργήθηκαν οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη;
- Με ποιους τρόπους;
- Τι θα μπορούσε να είχε γίνει διαφορετικά;

#### **4. Το βιωματικό εργαστήριο: αναστοχασμός στις επιμορφωτικές μας εμπειρίες με αφορμή το ΜΠΕ**

Ο στόχος του εργαστηρίου είναι οι συμμετέχοντες να θυμηθούν προηγούμενες επιμορφωτικές τους εμπειρίες, να σκεφτούν κριτικά πάνω σε αυτές και να οδηγηθούν πιθανά σε επαναπροσδιορισμό των παραδοχών τους για την επιμορφωτική διαδικασία μέσα από «συλλογικό αναστοχασμό» στο πλαίσιο της ομάδας. Στην κατεύθυνση αυτή θα αξιοποιηθούν οι απόψεις των επιμορφούμενων του ΜΠΕ έτσι όπως εκφράστηκαν στην ηλεκτρονική επικοινωνία μετά από κάθε επιμορφωτική συνάντηση.

**Μεθοδολογική προσέγγιση:** πρόκειται ουσιαστικά για μία κοινωνική εποικοδομητική προσέγγιση (social constructivism) στο πλαίσιο της οποίας η αναστοχαστική διεργασία ξεδιπλώνεται σταδιακά, και κατά τρόπο ανάλογο της διεργασίας σταδιακής αύξησης της 'συμπλοκότητας' στη δυναμική της εκπαιδευτικής ομάδας (Πολέμη-Τοδούλου, 2010, ΜΠΕ, 2010-11). Η αρχική ατομική εμπειρία αλληλεπιδρά με την εμπειρία του 'άλλου' και της 'ομάδας' συνθέτοντας, εν τέλει, μία διυποκειμενική συνθήκη που επιτρέπει την ανάδειξη των ποιοτικών συστατικών της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης κατά τη φάση «ανάληψης πρωτοβουλίας και συμμετοχής σε κοινό έργο» και τα οποία συμβάλλουν στην επιτυχή περάτωσή του (Θεοδωρόπουλος, 1997, Frey, 1998). Η διαδικασία εμπλουτίζεται με τεχνικές από το χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων, του θεάτρου και της εμπύχωσης των ομάδων με χαρακτηριστικά τη συμμετοχή των αισθήσεων, τη συγκινησιακή έκφραση στο «εδώ και στο τώρα» και τη δυνατότητα ενεργητικής συμμετοχής μέσα από τη σωματική έκφραση (Αρχοντάκη & Φιλλίπου, 2003, Κόκκος, 2005, Κουρετζής, 2009, Τερεζάκη κ. συν., 2009, Καλογρίδη, 2006 κά).

Η ανάδειξη επιμορφωτικών εμπειριών από το ΜΠΕ μέσω των ηλεκτρονικών μηνυμάτων μεταξύ εκπαιδευόμενων κι εκπαιδευτών, αλλά και μέσω εναλλακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών που αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο του έγινε με στόχο να αναδειχθεί η σχεσιακή διάσταση της σύγχρονης διδακτικής πράξης. Μία διάσταση η οποία αποτελεί το βασικό ζητούμενο σε κάθε πρόγραμμα ενήλικης εκπαίδευσης κι όχι μόνο στα προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης - επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Κατά τη διάρκεια επεξεργασίας του εν λόγω άξονα οι συμμετέχοντες στο βιωματικό εργαστήριο μπαίνουν σταδιακά στη θέση των εκπαιδευόμενων του ΜΠΕ και με έρεισμα αυτήν την εμπειρία ανασύρουν προσωπικές τους σκέψεις και συναισθήματα (Κανάκης, 1990). Βιώνουν, δηλαδή, «ενσυναισθανόμενοι» δικά τους διλήμματα και αντινομίες του εργασιακού-εκπαιδευτικού τους παρελθόντος τις οποίες καλούνται τώρα να ξαναδούν από απόσταση

(φαινομενολογική οπτική), καθώς επίσης μέσα από «άλλα» -και μαζί με άλλα- μάτια (διυποκειμενική ματιά) (Θεοδωρόπουλος, 1997).

Πιο συγκεκριμένα τα βήματα που θα ακολουθηθούν στο εργαστήριο είναι:

Εισαγωγή: Ανακοίνωση του σκοπού και των στόχων (προσδοκώμενα αποτελέσματα) του εργαστηρίου (4 λ).

1<sup>ο</sup> βήμα: Ατομικός στοχασμός. Οι συμμετέχοντες εισάγονται 'διά της τέχνης' και σταδιακά στη διεργασία του (ανα)στοχασμού (20 λ) .

2<sup>ο</sup> βήμα: Παρουσίαση εμπειριών αναστοχασμού του ΜΠΕ που εστιάζουν στην ανάδειξη προβλήματος – προσωπικής δυσκολίας στο πλαίσιο επιμορφωτικής διαδικασίας (5λ).

3<sup>ο</sup> βήμα: Ανταλλαγή από τους συμμετέχοντες σε ζεύγη επιμορφωτικών εμπειριών με έμφαση σε κάποια δυσκολία που ο καθένας βίωσε (15 λ).

4<sup>ο</sup> βήμα: Μοίρασμα των εμπειριών σε ομάδες των 4 (διυποκειμενική ματιά 1) – σύνθεση [σε γραπτό κείμενο] των ποιοτικών συστατικών βάσει των οποίων η κάθε ομάδα αντιμετώπισε τη 'δυσκολία' (διυποκειμενική ματιά 2 ) (20 λ).

5<sup>ο</sup> βήμα: Ανακοίνωση στην ολομέλεια των αρχών αντιμετώπισης του προβλήματος από κάθε ομάδα ξεχωριστά (διυποκειμενική ματιά 3) (15 λ).

6<sup>ο</sup> βήμα: Αποκάλυψη-παρουσίαση από τις εκπαιδευτριες ποιοτικών συστατικών στοιχείων της αντιμετώπισης των προβλημάτων – δυσκολιών στο ΜΠΕ (5 λ).

7<sup>ο</sup> βήμα: Αναστοχασμός στην ολομέλεια σχετικά με το εργαστήριο (20 λ).

8<sup>ο</sup> βήμα: (Κλείσιμο 15 λ) Ατομικός αναστοχασμός-αποτίμηση του εργαστηρίου ('τεχνηέντως').

Οι συμμετέχοντες στο βιωματικό εργαστήριο θα είναι εκπαιδευτικοί και πιθανόν αρκετοί από αυτούς να είναι και εκπαιδευτές ενηλίκων.

Η διάρκεια του εργαστηρίου θα είναι 120 λεπτά.

**Εκπαιδευτικά μέσα:** Αυτοσχέδιο εκπαιδευτικό υλικό που προέκυψε από την ηλεκτρονική επικοινωνία εκπαιδευτριών κι εκπαιδευόμενων του ΜΠΕ των εκπαιδευτικών.

## 5. Καταληκτικές επισημάνσεις

Στην εποχή που διανύουμε, η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε κρίσιμη φάση. Η ενθάρρυνση κοινών (αμοιβαίων) νοηματοδοτήσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να έρθει σε πιο κατάλληλη στιγμή σε όλα τα επίπεδα. Αυτό που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μάθουν για τον εαυτό τους και ο ένας από τον άλλο θα ευνοήσει σίγουρα τους μαθητές τους, τους γονείς τους και τους άλλους εκπαιδευτικούς,

συνεισφέροντας σε ένα πνεύμα κοινότητας και αλληλεγγύης. Όταν οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να διατυπώνουν και να πλαισιώνουν τα δικά τους ερωτήματα, θα ξανακερδίσουν τη φωνή τους. Μια τέτοια ενδυνάμωση αποτελεί την ουσία της εκπαίδευσης και μπορεί να μετασχηματίσει τις τάξεις, τα σχολεία, αλλά και τις γειτονιές και τις πόλεις, ενδεχομένως και τα έθνη σε πυρήνες δημιουργίας, καινοτομίας και δημοκρατίας (De Lawter & Sosin, 2000).

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

#### **Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία**

Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων*. (5<sup>η</sup> εκδ). Αθήνα: Καστανιώτης.

Θεοδωρόπουλος, Ι. (1997). *Με άλλα Μάτια-Σχεδιάσμα φιλοσοφικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Καλογρίδη, Σ. (2006). Ο αναστοχαζόμενος εκπαιδευτικός και οι στρατηγικές έρευνας. Πρακτικά του 5<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα». Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη α.ε.

Κανάκης, Ι.Ν. (1990). *Η Σωκρατική Στρατηγική Διδασκαλίας-Μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρης.

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

Κουρετζής, Λ. (2009). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (ΜΠΕ). (2010-2011). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2010). Η Συστημική Προσέγγιση, κλειδί για έναν νέο εκπαιδευτικό σχεδιασμό. *Μετάλογος*, 18.

Τερεζάκη, Χ., & Συνεργάτες, (2009), «Εναρκτήρια Συνάντηση: το “Α” ίσως και το “Ω” ... Από τη Θεωρία στην Πράξη», Χανιά: Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης (ΕΔΕΕ.Κ).

Frey, K. (1998). *Η Μέθοδος Project*. Αθήνα: Κυριακίδης.

#### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey Bass.

Cruickshank, D. R., & Applegate, J. H. (1981). Reflective Teaching as a Strategy for Teacher Growth. *Educational Leadership*, April 1981, 553-554.

De Lawter, K. & Sosin, A. (2000). "A Self-study in Teacher Education: Collective Reflection as Negotiated Meaning", Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA, April 25, 2000.

Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of learning*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Freire, P. (1998). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48 (3), 185-198.

Pollard, A. (1997). *Reflective Teaching in the Primary School*. London: Cassel.

Schon, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Practitioners Think in Action*. New York: NY Basic Books.

Spalding, E. & Wilson, A. (2002). Demystifying Reflection: A Study of Pedagogical Strategies That Encourage Reflective Journal Writing. *Teachers College Record*, 104 (7), October 2002, 1393-1421.