

ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
(Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.)
Παράρτημα Θεσσαλονίκης
ΕΤΗΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ
(Ε.Π.ΠΑΙ.Κ.)

**ΠΩΣ ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ ΟΙ ΕΝΗΛΙΚΕΣ:
Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ
ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ**

Πτυχιακή εργασία
της Σπουδάστριας

Παπακωνσταντίνου Άννας του Νικολάου

Μάθημα: Παιδαγωγική Ψυχολογία και Διαπροσωπικές Σχέσεις

Επόπτης Καθηγητής: Οικονόμου Ανδρέας

Θεσσαλονίκη, Μάιος 2011

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	3
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	6
1.1 Ο ορισμός και η διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης	6
1.2 Ο ορισμός της έννοιας του κριτικού στοχασμού	8
1.3 Η σχέση της μετασχηματίζουσας μάθησης και του κριτικού στοχασμού	9
1.4 Οι επιδράσεις του κριτικού στοχασμού στη μάθηση των ενηλίκων.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	11
2.1 Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση.....	11
2.2 Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Jack Mezirow και η συμβουλευτική των γυναικών στις ολοκληρωμένες παρεμβάσεις	15
2.3 Το θέατρο ως εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης και ως εργαλείο μάθησης ενηλίκων στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης. Η περίπτωση της ερασιτεχνικής σκηνής του ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ. Ρούμελης	18
2.4 Η αξιοποίηση του κριτικού στοχασμού σε άτυπο πλαίσιο εκπαίδευσης ενηλίκων	20
2.5 Η συμβολή της μετασχηματίζουσας και της τοποθετημένης μάθησης στη ιατρική εκπαίδευση ...	23
2.6 Ερμηνευτική προσέγγιση τριών θεμελιωδών κειμένων του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων....	25
2.7 Η αξιοποίηση της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Το παράδειγμα «Ο κύριος της φτώχης οικογένειας» του Cheri Samba.....	26
2.8 Μέθοδοι βιωματικής επιμόρφωση εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας και τάσεις αξιολόγησης αυτών των μεθόδων	30
2.9 Αλέξανδρος Παπάνης: Περιγραφή μιας προσωπικής εμπειρίας σχετικά με τη μετασχηματίζουσα μάθηση	31
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	34
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	35

ΠΩΣ ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ ΟΙ ΕΝΗΛΙΚΕΣ:

Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις με σκοπό να εξηγήσουν τον τρόπο που μαθαίνουν οι ενήλικοι. Οι περισσότεροι μελετητές έχουν υπογραμμίσει τον πρωταγωνιστικό ρόλο που παίζουν οι εμπειρίες και τα βιώματα στη μάθηση των ενηλίκων.

Ο John Dewey είναι ο πρώτος θεωρητικός που ασχολήθηκε με τη σημασία της διεργασίας των εμπειριών στη μάθηση. Στο θεμελιώδες έργο του “Experience and Education” (1938), υποστηρίζει την ανάγκη δημιουργίας ενός καινούργιου συστήματος εκπαίδευσης που να εμπλέκει τους εκπαιδευόμενους σε εμπειρίες. Περιγράφοντας τον τρόπο που ένα άτομο μαθαίνει από τις εμπειρίες του, προσεγγίζει την έννοια του στοχασμού, την οποία και ορίζει ως «ενεργό, επίμονη και προσεκτική θεώρηση κάθε πεποίθησης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης υπό το φως των στοιχείων που τη στηρίζουν, καθώς και των συνεπειών στις οποίες αυτή οδηγεί» (Dewey, 1938 στο Λιντζέρη, 2007: 50).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 στοχαστές, όπως ο Freire, μιλούν για τον «κύκλο της μάθησης» που ξεκινά από την εμπειρία, συνεχίζεται με το στοχασμό επάνω στην εμπειρία και αργότερα οδηγεί σε δράση, η οποία γίνεται συγκεκριμένη εμπειρία για περαιτέρω επεξεργασία στο επόμενο στάδιο του κύκλου. Ο Kolb φαίνεται να συμφωνεί με τον Dewey θεωρώντας ότι στο πρώτο στάδιο το άτομο αποκτά μια συγκεκριμένη εμπειρία, στο δεύτερο στάδιο του στοχασμού το άτομο παρατηρεί προσεκτικά τις εμπειρίες που απέκτησε από διαφορετικές οπτικές γωνίες, επεξεργάζεται τα αποτελέσματα της δράσης, κατανοεί τη σημασία τους και εξάγει συμπεράσματα, ενώ προσθέτει και ένα τρίτο στάδιο, το οποίο ονομάζει διαμόρφωση αφηρημένων εννοιών και γενικεύσεων, στο οποίο η επεξεργασία των εμπειριών γίνεται πιο συστηματική και συνδέεται με θεωρητικές αρχές και επιστημονικά δεδομένα. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν παύουν πλέον να έχουν προσωπικό χαρακτήρα, οπότε και εξάγονται γενικεύσεις (Kelly, 1997).

Ο Rogers (1999) τροποποιεί το μοντέλο του Kolb συμπεριλαμβάνοντας και την εκτίμηση της εμπειρίας υπό το πρίσμα κάποιου άλλου προτύπου που βασίζεται σε άλλη εμπειρία, είτε προσωπική,

είτε άλλων ανθρώπων. Με τον τρόπο αυτό συμβαίνει η ενεργός αναζήτηση νέου υλικού, με βάση το οποίο θα μπορέσει να κριθεί η εμπειρία.

Ο Jarvis (2004), χαρακτηρίζει τον κύκλο της μάθησης ως μια υπεραπλουστευμένη περιγραφή των πολύ σύνθετων διεργασιών που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς οι ενήλικοι αντιλαμβάνονται τις εμπειρίες με διαφορετικούς τρόπους ο καθένας. Ο Jarvis δίνει μια άλλη διάσταση, τοποθετώντας την εμπειρία στο κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον από το οποίο προέρχεται. Θεωρεί πως κινητήρια δύναμη της μάθησης είναι η εμπειρία ασυμφωνίας ανάμεσα στον εαυτό και στο κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον. Πιστεύει ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να είναι ελεύθεροι για να αναστοχάζονται πάνω στις εμπειρίες τους και να επιδρούν στο περιβάλλον τους, προκειμένου να το εξανθρωπίσουν και να το μετασηματίσουν.

Οι Boud κ.ά. (2002) κάνουν λόγο για τρία στάδια της στοχαστικής διεργασίας. Στο πρώτο έχουμε επιστροφή στην εμπειρία, ο εκπαιδευόμενος βλέπει τα γεγονότα ξανά και έχει τη δυνατότητα να μελετήσει την εμπειρία από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Στο δεύτερο στάδιο επιδιώκεται η προσέγγιση των συναισθημάτων, αναγνωρίζοντας τη μεγάλη σημασία που έχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο τρίτο στάδιο οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να ανακαλύψουν νέες διαστάσεις της εμπειρίας. Μέσα από αυτή τη διεργασία θα επέλθει αλλαγή στην συμπεριφορά τους, θα φτάσουν σε νέους τρόπους σκέψης, νέες ικανότητες και νέες στάσεις. Στο στάδιο αυτό οι μελετητές συνδέουν την εμπειρία με την αλλαγή, επομένως αναγνωρίζουν τη μετασηματιστική δυνατότητα που έχει ο στοχασμός των εμπειριών.

Μέσα από τις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις παρατηρούμε ότι όλες συγκλίνουν στην παραδοχή ότι η εμπειρία αποτελεί βασικό συστατικό που οδηγεί στην ενήλικη μάθηση και στον κριτικό στοχασμό, ως το καταλληλότερο μέσο που βοηθά τους ενήλικους να επεξεργαστούν τις εμπειρίες τους, προκειμένου να φτάσουν στην κριτική συνειδητοποίηση της εμπειρίας τους και στη μάθηση (Λαποκωνσταντάκη, 2010).

Στην παρούσα εργασία θα γίνει αρχικά μια σύντομη παρουσίαση της θεωρίας της μετασηματιζουσας μάθησης, όπως αυτή εκφράστηκε από το Mezirow. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2006), η θεωρία αυτή αποτελεί σήμερα τον βασικό πόλο αναφοράς της συζήτησης για το πώς οι ενήλικοι οδηγούνται μέσω του στοχασμού πάνω στην εμπειρία, στη μάθηση. Στη συνέχεια της εργασίας παρουσιάζεται μια καταγραφή των σημαντικότερων ερευνών και μελετών, τις οποίες κατάφερα να συλλέξω, αποκλειστικά από Έλληνες μελετητές, σχετικά με τη θεωρία της μετασηματιζουσας μάθησης και την εφαρμογή της στην αποτελεσματική εκπαίδευση των ενηλίκων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης

1.1 Ο ορισμός και η διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης

Ο Mezirow (2007: 47), προσπαθώντας να ορίσει τη μετασχηματίζουσα μάθηση, αναφέρει: «η μετασχηματίζουσα μάθηση αναφέρεται στη διεργασία κατά την οποία μετασχηματίζουμε δεδομένα πλαίσια αναφοράς (νοητικές συνήθειες, νοηματοδοτικές προοπτικές, νοηματικά σύνολα) έτσι ώστε αυτά να γίνουν πιο περιεκτικά, πολυσχιδή, ανοιχτά, στοχαστικά και συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή, προκειμένου να παράγουν πεποιθήσεις και απόψεις που θα αποδειχθούν περισσότερο αληθινές ή πιο ικανές να δικαιολογήσουν την παρώθηση σε δράση. Η μετασχηματίζουσα μάθηση περιλαμβάνει τη συμμετοχή σε ένα γόνιμο διάλογο που αξιοποιεί την εμπειρία των άλλων, προκειμένου να αξιολογήσει τους λόγους που δικαιολογούν αυτές τις παραδοχές και με στόχο να ληφθούν αποφάσεις για δράση θεμελιωμένες στη νέα αντίληψη που προκύπτει».

Ο συλλογισμός του Mezirow ξεκινά από διαπιστώσεις που συνδέονται με την αναπτυξιακή πορεία του ατόμου από την παιδική ηλικία προς την ενηλικιότητα. Η άποψή του είναι ότι κατά την παιδική ηλικία και την αρχή της εφηβείας μέσω των εμπειριών μας, της διαδικασίας κοινωνικοποίησης και των συναναστροφών μας με άλλα άτομα από την οικογένεια, το σχολείο, τη γειτονιά, αφομοιώνουμε αντιλήψεις και πρότυπα, υιοθετούμε πεποιθήσεις και πρακτικές ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο της εποχής μας. Η διαδικασία υιοθέτησης απόψεων και προτύπων συμπεριφοράς, συντελείται σταδιακά και κατά κύριο λόγο βιωματικά, χωρίς διαμεσολάβηση κριτικής σκέψης και χωρίς τη συνειδητοποίηση των βαθύτερων γνωστικών, κοινωνικο-πολιτικών ή ψυχολογικών παραδοχών, που ως υπόβαθρο στηρίζουν τις πεποιθήσεις μας. Οι απόψεις αυτές και τα ποικίλα πρότυπα εσωτερικεύονται, διαπλέκονται με τον ψυχισμό του κάθε ατόμου και συγκροτούν ένα ισχυρό και βαθιά ριζωμένο προσωπικό σύστημα ιδεών, αξιών και στάσεων, τα οποία αποτελούν τα νοητικά σύνολα-θεωρήσεις (Taylor, 1998).

Τα νοητικά σύνολα-θεωρήσεις είναι συχνά υποθέσεις που μας περιορίζουν, καθιστώντας την οπτική μας για τον κόσμο υποκειμενική, παραμορφώνοντας συχνά τις σκέψεις και τις απόψεις μας. Από τη μία δίνουν νόημα στην εμπειρία μας και από την άλλη διαστρεβλώνουν την πραγματικότητα (Taylor, 1998). Περιέχουν λανθασμένες και διαστρεβλωμένες αξίες, πεποιθήσεις, παραδοχές και υποθέσεις, με αποτέλεσμα η ένταξή μας στην πραγματικότητα να παρουσιάζει δυσλειτουργίες. Επιπλέον, το αντιληπτικό μας σύστημα είναι τόσο βαθιά χαραγμένο στην προσωπικότητά μας, ώστε εκδηλώνουμε την τάση να αποδεχόμαστε σχεδόν αποκλειστικά τις εμπειρίες που προσαρμόζονται εύκολα σε αυτό και να απορρίπτουμε εκείνες που αποκλίνουν από αυτό. Είναι λοιπόν αναγκαίο, για να εναρμονίζουμε τη ζωή μας με την πραγματικότητα, να αναπτύσσουμε την ικανότητα να επανεξετάζουμε κριτικά τις πεποιθήσεις που έχουμε διαμορφώσει για τον εαυτό μας, τους ρόλους που έχουμε αναλάβει και τις σχέσεις μας με τους άλλους (Κόκκος, 2007).

Σύμφωνα με το Mezirow (2007) η μετασχηματίζουσα μάθηση ξεκινάει από ένα «αποπροσανατολιστικό δίλημμα», μια εμπειρία που θέτει σε αμφισβήτηση τους τρέχοντες τρόπους κατανόησης και τα υπάρχοντα πλαίσια αναφοράς. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να γίνει ο μετασχηματισμός θεώρησης, μια σύνθετη διεργασία κατά την οποία οι ενήλικοι αναθεωρούν τις δομές του νοήματος (Mezirow, 1991). Η πιο πρόσφατη περιγραφή των φάσεων που ακολουθεί ο μετασχηματισμός των θεωρήσεων παρουσιάζεται από το Mezirow (2007):

1. ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα
2. αυτοεξέταση των συναισθημάτων φόβου, οργής, ενοχής ή ντροπής
3. κριτική αξιολόγηση των παραδοχών
4. το άτομο αναγνωρίζει την πηγή της δυσαρέσκειάς του και μοιράζεται με τους άλλους τη διεργασία του μετασχηματισμού
5. διερεύνηση επιλογών για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις
6. σχεδιασμός ενός προγράμματος δράσης
7. απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων για την υλοποίηση του σχεδίου
8. δοκιμή των νέων ρόλων
9. οικοδόμηση ικανότητας και αυτοπεποίθησης για τους νέους ρόλους και τις σχέσεις
10. επανένταξη στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες που έχουν πλέον διαμορφωθεί από τις νέες προοπτικές.

1.2 Ο ορισμός της έννοιας του κριτικού στοχασμού

Όπως φαίνεται από τη σύντομη παρουσίαση των κυριότερων στοχαστικών προσεγγίσεων στη εισαγωγή της εργασίας, ο Mezirow δεν είναι ο πρώτος θεωρητικός της εκπαίδευσης που αναφέρθηκε στο στοχασμό. Η καινοτομία του βρίσκεται κυρίως στην ανάδειξη του κριτικού χαρακτήρα του στοχασμού (Λιντζέρης, 2007). Για να το πετύχει αυτό προχωρά στη διάκριση μεταξύ στοχασμού και κριτικού στοχασμού (Mezirow, 1998: 185): «Ο στοχασμός, «μια στροφή προς τα πίσω» στην εμπειρία, μπορεί να σημαίνει πολλά πράγματα: απλή συνειδητοποίηση ενός αντικειμένου, ενός γεγονότος ή μιας κατάστασης, συμπεριλαμβανομένης της συνειδητοποίησης μιας άποψης, σκέψης, συναισθήματος, ψυχικής διάθεσης, πρόθεσης, ενέργειας ή των συνηθειών κάποιου. [...] Το ότι στοχαζόμαστε δε συνεπάγεται απαραίτητα ότι κάνουμε μια αποτίμηση αυτού το οποίο σκεφτόμαστε. Αυτό το στοιχείο διαφοροποιεί το στοχασμό από τον κριτικό στοχασμό. Ο κριτικός στοχασμός μπορεί να είναι υπονοούμενος, όπως όταν αυθόρμητα επιλέγουμε μεταξύ του καλού και του κακού, στηριζόμενοι στις εσωτερικευμένες μας αξίες, ή ρητός, όπως όταν ανατρέχουμε συνειδητά σε μια διαδικασία επιλογής για να εξετάσουμε και να εκτιμήσουμε τους λόγους για τους οποίους θα κάνουμε μια επιλογή»

Κατά την άποψη του Mezirow (1991α: 15) πρέπει να αντιλαμβανόμαστε τον κριτικό στοχασμό ως τη συνειδητή επανεκτίμηση της πρότερης μάθησης, «με σκοπό να εδραιώσουμε εκ νέου την εγκυρότητά της, αναγνωρίζοντας και διορθώνοντας διαστρεβλώσεις στο περιεχόμενο, στη διεργασία και στις βασικές υποθέσεις αυτής».

Ο Mezirow (1998) αναφέρει δυο παραλλαγές του κριτικού στοχασμού:

- τον κριτικό στοχασμό των παραδοχών των άλλων, μέσω αντικειμενικής αναπλαισίωσης
- τον κριτικό αυτό-στοχασμό των παραδοχών, μέσω υποκειμενικής αναπλαισίωσης.

Ο κριτικός αυτό-στοχασμός των παραδοχών δίνει έμφαση στην κριτική ανάλυση των ψυχολογικών παραδοχών (γιατί αισθάνομαι όπως αισθάνομαι, πώς διαμορφώθηκα ως εαυτός, ως προσωπικότητα) ή των πολιτισμικών παραδοχών (γιατί σκέπτομαι όπως σκέπτομαι, πώς έμαθα αυτά που ξέρω, γιατί πιστεύω αυτά που πιστεύω), δηλαδή των συνθετικών διεργασιών ή των συνθηκών διαμόρφωσης των εμπειριών και των πεποιθήσεων κάποιου.

1.3 Η σχέση της μετασηματιζουσας μάθησης και του κριτικού στοχασμού

Σύμφωνα με τις θεμελιώδεις προτάσεις του Mezirow ο κριτικός στοχασμός είναι αναπόσπαστο τμήμα της μετασηματιζουσας μάθησης, με την έννοια ότι μια πράξη μπορεί να ονομαστεί μετασηματιζουσα μόνο αν περιλαμβάνει θεμελιακή αμφισβήτηση και επανατοποθέτηση του πώς

κάποιος σκέπτεται και πράττει. Διατείνεται ότι τα δύο βασικά στοιχεία της μετασχηματίζουσας μάθησης, η αντικειμενική και υποκειμενική επαναπλαισίωση, περιλαμβάνουν κριτικό στοχασμό, είτε σχετικά με τις παραδοχές των άλλων, είτε σχετικά με τις προσωπικές μας παραδοχές. Έτσι γίνεται φανερό ότι η μετασχηματίζουσα μάθηση δεν μπορεί να γίνει χωρίς την εμπλοκή του κριτικού στοχασμού σε κάθε στάδιό της (Brookfield, 2007).

1.4 Οι επιδράσεις του κριτικού στοχασμού στη μάθηση των ενηλίκων

Σύμφωνα με το Mezirow (1998) η σημαντικότητα του κριτικού στοχασμού και του κριτικό αυτό-στοχασμού των παραδοχών, υπερβαίνουν το ρόλο τους στη μετασχηματίζουσα μάθηση και αποτελούν τις απελευθερωτικές διαστάσεις της μάθησης ενηλίκων, οι οποίες ελευθερώνουν τον μανθάνοντα από πλαίσια αναφοράς ή πολιτισμικούς κανόνες που περιορίζουν ή παραποιούν την επικοινωνία και την κατανόηση.

Κατά το Mezirow (1990) υπάρχουν δύο βασικές περιοχές μάθησης, η εργαλειακή και η επικοινωνιακή. Ο στοχασμός παίζει σημαντικό ρόλο στην εργαλειακή μάθηση, όπου καταπιανόμαστε με τον έλεγχο του περιβάλλοντος, όπως στην επίλυση ενός τεχνικού ή επαγγελματικού προβλήματος. Ο στοχασμός βοηθά τις διεργασίες που θα οδηγήσουν στο μετασχηματισμό θεώρησης να επανεξεταστεί το περιεχόμενο ενός προβλήματος ή τις διαδικαστικές υποθέσεις που οδηγούν στην επίλυσή του, για να επαναπροσδιοριστεί η αποτελεσματικότητα της στρατηγικής και της τακτικής που χρησιμοποιούμε. Στην εργαλειακή μάθηση, ακόμα και η απόκτηση τεχνικών γνώσεων για να ασκήσει κάποιος το επάγγελμα του μηχανικού ή του γιατρού, μπορεί να οδηγήσει στην ευρύτερη μεταβολή της οπτικής του για το πώς αντιμετωπίζει τον εαυτό του και τον κόσμο.

Ο κριτικός στοχασμός είναι ουσιαστικός και στην επικοινωνιακή μάθηση, όπου ο ενήλικας προσπαθεί να κατανοήσει το νόημα που οι άλλοι μεταδίδουν σχετικά με τις αξίες, τις ιδέες, τα συναισθήματα και άλλες έννοιες όπως η ελευθερία, η δικαιοσύνη, η αγάπη, ο μόχθος, η αυτονομία, η αυτοδέσμευση και η δημοκρατία. Στην επικοινωνιακή μάθηση αντί να προσπαθούμε να βρούμε την αλήθεια προσπαθούμε να εδραιώσουμε την εγκυρότητα των πεποιθήσεών μας. Ο στοχασμός στην επικοινωνιακή μάθηση είναι μια κριτική αξιολόγηση της διεργασίας επίλυσης προβλημάτων (Λαποκωνσταντάκη, 2010).

Όσον αφορά στο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων στη μάθηση των ενηλίκων, στην προώθηση του διαλόγου και του κριτικού στοχασμού, είναι αποτελεσματικός μόνο αν ο διδάσκων λειτουργεί ως εμπυχωτής και συντονιστής της μαθησιακής ομάδας. Πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα μπορούσε να περιγραφεί ως εξής: αποτελεί ο ίδιος παράδειγμα και στοχάζεται κριτικά πρωτίστως

πάνω στις προσωπικές του παραδοχές και μετά πάνω στις παραδοχές των άλλων. Επικοινωνεί ουσιαστικά με τους διδασκόμενους και συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός κλίματος, όπου κυριαρχεί η ελεύθερη έκφραση, η εμπιστοσύνη, η αμοιβαιότητα και η συνεργασία. Μεθοδεύει τη μαθησιακή διεργασία, χωρίς να ποδηγετεί, αλλά, αντίθετα, αφήνοντας χώρο για πρωτοβουλία των εκπαιδευόμενων. Νοιάζεται, αποδέχεται και υποστηρίζει κάθε μέλος της μαθησιακής ομάδας και τέλος εφαρμόζει μεθόδους που προωθούν την αξιοποίηση των βιωμάτων και τον κριτικό στοχασμό (Mezirow & συνεργάτες, 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Καταγραφή των κυριότερων μελετών σχετικών με τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης

Έχει ενδιαφέρον να παραθέσουμε τις απόψεις των ερευνητών που ασχολήθηκαν με τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, καθώς μέσα από τις προτάσεις τους διαφαίνεται η σοβαρότητα με την οποία αντιμετωπίζεται πια και στον ελληνικό ερευνητικό χώρο το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

2.1 Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου¹ στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση

Η αρχική ιδέα για την εκπόνηση της μεταπτυχιακής διατριβής του κ. Λιντζέρη Παρασκευά, στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών του σπουδών στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο το Μάιο του 2007, οφείλεται στον επιβλέποντα καθηγητή του Κόκκο Αλέξη. Όπως σημειώνει ο συγγραφέας «Όλα ξεκίνησαν από την παραδοχή ότι οι ιδέες του Mezirow δεν έχουν επαρκώς παρουσιαστεί, συζητηθεί, υιοθετηθεί, αντικρουστεί και γενικότερα αφομοιωθεί από την ελληνική κοινότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία συγκροτήθηκε ως επαγγελματικός κλάδος σχετικά γρήγορα κατά τα τελευταία χρόνια, χωρίς να έχει την ευκαιρία μιας σταδιακής παρακολούθησης αλλά και συμμετοχής στην εξελισσόμενη θεωρητική συζήτηση» (Λιντζέρης, 2007: 4). Πράγματι, η μεταπτυχιακή αυτή διατριβή αποτελεί μια από τις πρώτες μελέτες που έγιναν στον ελληνικό χώρο πάνω στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, καθώς πολλές από τις μελέτες που ακολούθησαν περιλαμβάνουν στη βιβλιογραφία τους την εργασία αυτή.

Πιο συγκεκριμένα, η εργασία αυτή επιδιώκει να παρουσιάσει μερικές από τις βασικές πτυχές της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης, και κυρίως να επικεντρώσει την ανάλυσή της στη σημασία και στο ρόλο του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου, με την ελπίδα το έργο αυτό να συμβάλει στο θεωρητικό διάλογο που είχε αρχίσει την εποχή εκείνη να αναπτύσσεται μεταξύ των απασχολούμενων στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα.

¹ **Ορθολογικός διάλογος:** σύμφωνα με το Mezirow (1998c) η ορθολογική συνομιλία μπορεί να γίνει κατανοητή ως η ειδική λειτουργία του διαλόγου που έχει αφοσιωθεί στην αποτίμηση της αξιοπιστίας των ισχυρισμών, διαμέσου κριτικής εξέτασης του ευρύτερου δυνατού φάσματος αποδείξεων και επιχειρημάτων, μέσα στο πλαίσιο της προσπάθειας να φτάσουμε σε κατανόηση και σε συμφωνία σχετικά με τη δικαιολόγηση των πεποιθήσεων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θέτει ο συγγραφέας είναι: πώς ορίζονται και τι είναι ο κριτικός στοχασμός και ο ορθολογικός διάλογος, πώς περιγράφονται και μεταβάλλονται διαχρονικά οι δύο έννοιες από το Mezirow, ποιος είναι ο ρόλος και η λειτουργία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη μετασχηματίζουσα μάθηση, ποια η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και, τέλος, ποια η σχέση μεταξύ του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στην παραπάνω θεωρία.

Αναφορικά με το πρώτο ερώτημα, ο συγγραφέας διαπιστώνει ότι η ανάδειξη του κριτικού χαρακτήρα του στοχασμού, δηλαδή της διεργασίας αμφισβήτησης της εγκυρότητας και αποτίμησης της πρότερης γνώσης, του υφιστάμενου τρόπου σκέψης και των παραδοχών που στηρίζουν τις πεποιθήσεις μας, αποτελεί καινοτόμο στοιχείο. Γενικός σκοπός του στοχασμού είναι να εξηγήσουμε, κατανοήσουμε και περιγράψουμε το νόημα της εμπειρίας μας. Αυτό σημαίνει να εφαρμόσουμε μια ορθολογική συλλογιστική για να αναζητήσουμε τις αιτίες των πραγμάτων ή για να δικαιολογήσουμε κάποιους ισχυρισμούς. Απαιτεί να έχουμε διαρκώς επίγνωση του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου που μας περιβάλλει.

Όσον αφορά στον ορθολογικό διάλογο, αυτός συνίσταται στη διεργασία της συνομιλίας, με σκοπό την αναζήτηση αμοιβαίας κατανόησης και τη λήψη απόφασης για την εγκυρότητα του νοήματος μιας εμπειρίας μέσω της επίτευξης συναίνεσης μεταξύ των συμμετεχόντων, στη βάση των καλύτερων ή/και των ισχυρότερων επιχειρημάτων. Κεντρικός στόχος του διαλόγου είναι η επικύρωση της εγκυρότητας ενός ισχυρισμού, μέσω της συμφωνίας καλά πληροφορημένων, ώριμων και ορθολογικών συνομιλητών. Η συνομιλία δεν είναι αντιπαράθεση, ούτε η συμφωνία σημαίνει ομοιομορφία ή τυποποίηση, αντιθέτως, ο διάλογος επιδιώκει να αξιοποιήσει τις διαφορές, ώστε να αναδειχθεί το κατά το δυνατόν μεγαλύτερο εύρος υπαρκτών απόψεων. Οι διεργασίες του κριτικού στοχασμού και του διαλόγου δεν αποτελούν αυτοσκοπούς, αλλά μέσα για το μετασχηματισμό θεώρησης που επιτρέπει την εκπλήρωση των βασικών στόχων της εκπαίδευσης ενηλίκων, δηλαδή την προσωπική αυτοδυναμία και την ικανοποίηση των δικών μας ανεξάρτητων επιδιώξεων, αντί της επιβολής αλλότριων σκοπών (Λιντζέρης, 2007).

Σχετικά με το πώς περιγράφονται και μεταβάλλονται διαχρονικά οι δύο έννοιες, ο συγγραφέας σημειώνει ότι ο κριτικός στοχασμός αποτελεί το πιο κεντρικό και σταθερό μοτίβο της θεωρίας του Mezirow. Εμφανίζεται από τα πρώτα του κείμενα ως βασικό συστατικό της θεωρίας και παραμένει «πρωταγωνιστής» κάθε αναφοράς στη μετασχηματίζουσα μάθηση, καθώς αποτελεί το κατεξοχήν ορθολογικό και συνειδητό στοιχείο της διεργασίας του μετασχηματισμού. Αντίθετα, η έννοια και η

πρακτική του διαλόγου δεν εμφανίζεται από την αρχική διατύπωση της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης, αλλά αποκτά αργότερα, στις πιο ώριμες και επεξεργασμένες εκδοχές της, ιδιαίτερη σημασία και πολύ μεγάλο βάρος. Αρχικά ο Mezirow χρησιμοποιούσε την έννοια της ορθολογικής συνομιλίας ως συνώνυμη του διαλόγου, αλλά στη συνέχεια τις διαχώρισε για να φανεί η έμφασή του στις ιδιαίτερες διαστάσεις του συγκεκριμένου είδους συνομιλίας στην οποία αναφέρεται, δηλαδή στην κριτική, ορθολογική, στοχαστική και διαλεκτική διάσταση. Ο διάλογος που τον ενδιαφέρει συνδέεται με την περιοχή της επικοινωνιακής μάθησης και αφορά στις περιπτώσεις που η πρότερη γνώση μας δεν επαρκεί, και οι παραδοχές στις οποίες βασίζεται αποδεικνύονται δυσλειτουργικές για την αντιμετώπιση μιας κατάστασης (Λιντζέρης, 2007).

Στην απάντηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος, ο συγγραφέας σημειώνει πως ο ρόλος και η λειτουργία του κριτικού στοχασμού, στο πλαίσιο της ανάλυσης περιεχομένου, ορίστηκαν από τέσσερις συνιστώσες: την αντίληψη του κριτικού στοχασμού ως δυνητικά ενεργού χαρακτηριστικού των ενηλίκων, τη σχέση του κριτικού στοχασμού με το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, τις επιπτώσεις του κριτικού στοχασμού στην κοινωνική πρακτική και τις συνέπειες στο έργο των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Καταρχήν, ο Mezirow θεωρεί την άσκηση κριτικού στοχασμού ως δυνατότητα των ενηλίκων, και ισχυρίζεται ότι ο ρόλος του στοχασμού και κυρίως του αυτοστοχασμού στην προσωπική ανάπτυξη είναι ιδιαίτερος σημαντικός, δεδομένου ότι λειτουργεί ως κριτήριο ωριμότητας και εξέλιξης της ενήλικης ζωής. Αξιολογεί ως πολύ σημαντική την επίδραση του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου τη διευκόλυνση ή παρεμπόδιση του κριτικού στοχασμού, καθώς δεν μπορεί, κατά την κρίση του, να υπάρξει ούτε στοχασμός, ούτε μάθηση χωρίς επιρροές από το ευρύτερο πλαίσιο. Αναφορικά με το ρόλο του κριτικού στοχασμού ως προς την κοινωνική δράση, πιστεύει ότι η λειτουργία του στοχασμού αφορά στην κατανόηση των πηγών και των συνεπειών και όχι στον τρόπο και στο χρόνο της δράσης. Ως προς τη σχέση του κριτικού στοχασμού με το έργο των εκπαιδευτών ενηλίκων πιστεύει ότι η διευκόλυνσή του αποτελεί μία από τις βασικότερες ευθύνες τους, αν θέλουν να αντισταθούν στις ποικίλες τεχνοκρατικές, και εν τέλει αναποτελεσματικές ιδέες και πρακτικές και να ενισχύσουν την αυτοδύναμη σκέψη.

Συνεχίζοντας στην απάντηση του τρίτου ερωτήματος, ο συγγραφέας σημειώνει ότι ο ρόλος και η λειτουργία του διαλόγου στη μετασχηματίζουσα μάθηση ορίστηκαν, στο πλαίσιο της ανάλυσης περιεχομένου, από δύο συνιστώσες: τις συνθήκες εφαρμογής (προϋποθέσεις, απαιτούμενες ικανότητες και εμπόδια) του διαλόγου και τις συνέπειες του διαλόγου, στην πρακτική των εκπαιδευτών. Αναφορικά με την πρώτη συνιστώσα, ο Mezirow δίνει ιδιαίτερο βάρος στη διαμόρφωση των κατάλληλων προϋποθέσεων για τη διεξαγωγή αποτελεσματικού διαλόγου. Σχετικά

με τις «ιδανικές συνθήκες διαλόγου», έχει επίγνωση ότι πρόκειται για ένα ιδεώδες και όχι για ένα ρεαλιστικά πραγματοποιήσιμο περιβάλλον συνομιλίας και τις αντιμετωπίζει ως αρχές που πρέπει να διέπουν τη σκέψη των συνομιλητών. Συνδέει την επιμέλεια των κατάλληλων συνθηκών επικοινωνίας και διαλόγου με αντίστοιχες ανθρώπινες ικανότητες, όπως η συναισθηματική ταύτιση, το ανοιχτό σε εναλλακτικές προσεγγίσεις πνεύμα, η επιμονή στην αναζήτηση σημείων συμφωνίας, ο έλεγχος των παρορμήσεων, η ενσυναίσθηση, η ύπαρξη εσωτερικών κινήτρων και η επιδεξιότητα διαχείρισης διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων. Αναφορικά με τους εκπαιδευτές ενηλίκων, ο Mezirow πιστεύει πως ο καθοριστικό ρόλος του διαλόγου πρέπει να θεωρείται βασική παραδοχή του έργου τους, επομένως χρειάζεται να συνιστά ουσιαστική πλευρά της μάθησης και όχι απλώς μια ενεργητική εκπαιδευτική τεχνική (Λιντζέρης, 2007).

Σχετικά με τη σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, ο συγγραφέας διαπιστώνει ότι αυτές αποτελούν δύο θεμέλια της θεωρίας αυτής. Αποτελούν τις θεωρητικές έννοιες με τη μεγαλύτερη διάρκεια ζωής, αναφορικά με τον κεντρικό ρόλο που παίζουν ως αντικείμενα του ακαδημαϊκού διαλόγου και ως ερευνητικά επίκεντρα. Πρόκειται για τα δύο στοιχεία που προσδίδουν στην εκπαίδευση ενηλίκων την απελευθερωτική της διάσταση, και ο Mezirow αναφέρεται σε αυτά σαν να μιλάει για βασικές ανθρώπινες ανάγκες και εν δυνάμει ικανότητες και συμπεριφορές.

Τέλος, αναφορικά με τη σχέση μεταξύ των δύο εννοιών, ο Λιντζέρης γράφει πως για τον Mezirow αποτελούν αλληλοεπηρεαζόμενες και συνεργαζόμενες συνιστώσες της διεργασίας της μετασχηματίζουσας μάθησης. Μεταξύ τους δεν υπάρχει καμία σύγκρουση ή αντίφαση, αλλά κατά κάποιο τρόπο η μία διεργασία περιέχει την άλλη. Ο κριτικός στοχασμός ευνοείται και ευνοεί το περιβάλλον του διαλόγου και ο διάλογος χρειάζεται το στοχασμό ως προϋπόθεση και ως μία εκ των «ιδανικών συνθηκών». Ο κριτικός στοχασμός μπορεί να συντελείται μέσα στο πλαίσιο μιας ομάδας διαλόγου, και ο ουσιαστικός διάλογος δεν μπορεί παρά να είναι κριτικός ή στοχαστικός. Ο κριτικός στοχασμός μπορεί να είναι προϊόν του διαλόγου και ο διάλογος μπορεί να προκύψει σαν συνέπεια του κριτικού στοχασμού στη φάση της ανάγκης δικαιολόγησης των μετασχηματισμένων παραδοχών. Ο διάλογος ως βασική διεργασία επικοινωνίας μπορεί να ενεργοποιήσει τον κριτικό στοχασμό διαμέσου της ανθρώπινης επαφής. Οι δύο διεργασίες συναντιούνται και διασταυρώνονται στη φάση της ενηλικιότητας και συνδέονται με το βαθμό αυτοδυναμίας της σκέψης και της δράσης ενός ατόμου (Λιντζέρης, 2007).

Στον επίλογο της εργασίας του ο Λιντζέρης καταλήγει στο συμπέρασμα ότι, ιδιαίτερα σήμερα, που οι δεσπόζουσες πρακτικές εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν σε μεγάλο βαθμό υποβαθμίσει την ανθρωπιστική και κοινωνική διάσταση, δίνοντας προτεραιότητα στην απόκτηση επαγγελματικών

δεξιοτήτων, η προσέγγιση του Mezirow ηχεί εξαιρετικά επίκαιρη και σημαντική, διότι υπογραμμίζει τη σημασία της κριτικής σκέψης, με στόχο την άρση των παρωχημένων στερεότυπων και των άκριτα αφομοιωμένων πεποιθήσεων. Η θεωρία αυτή προβάλλει και υποστηρίζει μια εκπαιδευτική διεργασία που επιδιώκει το μετασχηματισμό της συνολικής οπτικής, των πεποιθήσεων και των συμπεριφορών προς την κατεύθυνση αύξησης της προσωπικής αυτοδυναμίας, της κοινωνικής αλληλεγγύης, της ορθολογικής σκέψης και πράξης, και της ώριμης και διεξοδικής ανθρώπινης επικοινωνίας.

2.2 Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Jack Mezirow και η συμβουλευτική των γυναικών στις ολοκληρωμένες παρεμβάσεις.

Στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών της σπουδών στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Σπουδές στην εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, με επιβλέπουσα καθηγήτρια την κ. Τσιμπουκλή Άννα, η κ. Ψαρομάλλου Ρηγίνα ολοκλήρωσε το 2008 τη διπλωματική της διατριβή, στην οποία επιχείρησε να διερευνήσει τη σχέση ανάμεσα στη μετασχηματίζουσα θεωρία και στη συμβουλευτική γυναικών.

Σκοπός της μελέτης, μέσω της καταγραφής των απόψεων γυναικών και συμβούλων που συμμετείχαν στη συμβουλευτική διαδικασία στο πλαίσιο εφαρμογής των «ολοκληρωμένων παρεμβάσεων υπέρ των γυναικών», είναι να διερευνήσει αν κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής διαδικασίας επιχειρείται ο μετασχηματισμός των παραδοχών των γυναικών για τη θέση τους στην αγορά εργασίας, κατά πόσο ο μετασχηματισμός αυτός ενισχύει τη διεκδίκηση της επαγγελματικής και κοινωνικής ένταξης των γυναικών και ποιος είναι ο ρόλος που διαδραματίζει ο σύμβουλος στην παραπάνω διαδικασία.

Συγκεκριμένα, δόθηκε η δυνατότητα στις γυναίκες που συμμετείχαν στη συμβουλευτική διαδικασία να μιλήσουν για τους λόγους που τους οδήγησαν σ' αυτή, τις προσδοκίες τους, το ρόλο του συμβούλου στη συμβουλευτική σχέση και για τη στάση τους απέναντι στο ρόλο της γυναίκας ως εργαζόμενης. Επίσης, καταγράφηκαν οι απόψεις των συμβούλων για το πώς βλέπουν το ρόλο τους στη συμβουλευτική διαδικασία, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, τους στόχους τους, πώς αξιολογούν την παρέμβασή τους και, τέλος, τη θέση τους για τη θέση της γυναίκας, και τη θέση τους αναφορικά με την εκπαίδευση ενηλίκων και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση.

Από την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας προκύπτει πως οι λόγοι ένταξης των γυναικών στο πρόγραμμα συμβουλευτικής συνοψίζονται στο ότι αισθάνθηκαν άνετοιμες να αναζητήσουν εργασία επιτυχώς και να ενταχθούν ομαλά στην αγορά εργασίας. Οι προσδοκίες τους αφορούν κυρίως στην υποστήριξη της άμεσης επαγγελματικής τους αποκατάστασης και της εξόδου τους στην αγορά

εργασίας, και στην πληροφόρηση για τα προσόντα που χρειάζονται για την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Όσον αφορά το ρόλο του συμβούλου, παρατηρεί η συγγραφέας ότι οι γυναίκες χρειάζονται κυρίως ένα κλίμα αποδοχής και ζεστασιάς, που θα τις βοηθήσει να ανοιχτούν, να εκφραστούν ελεύθερα, να συμμετάσχουν ενεργά στη διαδικασία και να κατορθώσουν να συζητήσουν τα αιτήματα που τις αφορούν. Τέλος, η θετική στάση των γυναικών για την ισότιμη διεκδίκηση μιας θέσης στην αγορά εργασίας και την επίτευξη της ολόπλευρης ανάπτυξής τους με την πλήρη επαγγελματική και κοινωνική τους ένταξη, ισχυροποιήθηκε κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής διαδικασίας, από την ενθάρρυνση που έλαβαν οι γυναίκες στο να διεκδικήσουν ίσα δικαιώματα στη ζωή (Ψαρομάλλου, 2008).

Με την ανάλυση των συνεντεύξεων των συμβούλων, σχετικά με το ρόλο τους σε ένα πρόγραμμα συμβουλευτικής γυναικών προκύπτει ότι αυτοί θεωρούν πως είναι πολυδιάστατος, και δε περιλαμβάνει στείρα πληροφόρηση για τα επαγγέλματα ή εκμάθηση τεχνικών εύρεσης εργασίας, αλλά ψυχοκοινωνική στήριξη, ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, και προετοιμασία του ατόμου για την επιβίωση στη σημερινή κοινωνία. Κατανοούν, συνεπώς, πως αποτελεί ανάγκη για τις γυναίκες η ολιστική επαναθεώρηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται, πιστεύουν, αισθάνονται και δρουν (Ψαρομάλλου, 2008). Σύμφωνα με το Mezirow, αυτό επιτυγχάνεται μόνο μέσα από τη διεργασία του κριτικού στοχασμού και αυτοστοχασμού, που είναι η πιο σημαντική εμπειρία μάθησης στην ενήλικη ζωή, και η ενίσχυσή της πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό σκοπό της εκπαίδευσης ενηλίκων (Mezirow, 2006).

Σκιαγραφώντας τα θετικά στοιχεία, αλλά και τις δυσκολίες της συμβουλευτικής υποστήριξης γυναικών, οι σύμβουλοι εντάσσουν στις δυσκολίες τους πως οι γυναίκες προσέρχονται επιφυλακτικές και γενικότερα δυσκολεύονται να ανοιχτούν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους ή να διατυπώσουν το αίτημά τους, και χρειάζεται συχνά να καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια για να αναπτύξουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης και να δημιουργήσουν μια ουσιαστική συμβουλευτική σχέση (Ψαρομάλλου, 2008).

Αναφορικά με τους στόχους της συμβουλευτικής διαδικασίας, οι σύμβουλοι δίνουν ιδιαίτερη σημασία στο να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στο αληθινό αίτημα της γυναίκας, επιχειρούν να δημιουργήσουν εξ αρχής φιλικό κλίμα κατανόησης και αποδοχής, ώστε να επιτευχθεί η αυτοαποκάλυψη και η δημιουργία μιας ουσιαστικής συμβουλευτικής σχέσης (Ψαρομάλλου, 2008).

Όσον αφορά στην αξιολόγηση της συμβουλευτικής παρέμβασης, η συγγραφέας παρατηρεί πως οι σύμβουλοι πιστεύουν πως οι συμβουλευόμενες ανακτούσαν την αυτοεκτίμησή τους, ενδυναμώνονταν, βελτίωναν τον τρόπο λήψης απόφασης και κατανοούσαν πως είχαν εναλλακτικές

και μπορούσαν δυναμικά να διεκδικήσουν όσα οι ίδιες επιθυμούσαν. Η στάση τους σχετικά με το ρόλο της γυναίκας στη σημερινή κοινωνία, συνοψίζεται στο συμπέρασμα πως αποτελεί επιτακτική ανάγκη η ισότιμη ένταξη των γυναικών στην αγορά εργασίας, ως μέσο για την επίτευξη της ολόπλευρης προσωπικής τους ανάπτυξης και της ανεξαρτησίας τους.

Τέλος, αναφορικά με την εκπαίδευση ενηλίκων και τη στάση απέναντι στη δια βίου μάθηση, οι σύμβουλοι αντιλαμβάνονται την ένταξη σε ανάλογες δομές όχι μόνο ως μια θετική προσπάθεια για βελτίωση των προσόντων και αύξηση των πιθανοτήτων επαγγελματικής ένταξης, αλλά και ως μια σημαντική συνεισφορά προς το κοινωνικό σύνολο. Παράλληλα, αναγνωρίζουν πως η ένταξη σε μια δομή εκπαίδευσης ενηλίκων υποστηρίζει την προσωπική ανάπτυξη και την κοινωνική ένταξη, ενώ ταυτόχρονα υπογραμμίζουν το γεγονός ότι αποτελεί μια σύγχρονη αναγκαιότητα, καθώς πρόκειται για μια δυναμική και συνεχώς εξελισσόμενη μορφή εκπαίδευσης, που ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σημερινής εποχής. Κατανοούν, επίσης, πως ο ρόλος του εκπαιδευόμενου στην διαδικασία της μάθησης είναι ενεργητικός και καθοριστικός για την πορεία της διαδικασίας, ενώ παράλληλα του συμβούλου απέχει κατά πολύ από την αυθεντία και επικεντρώνεται στη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για την εξατομικευμένη υποστήριξη κάθε εκπαιδευόμενου (Ψαρομάλλου, 2008).

Ως κατακλείδα παράγραφος της εργασίας, παρουσιάζεται μια πρόταση της συγγραφέως για διερεύνηση προτάσεων για σχέδια δράσης και κατάρτισης των συμβούλων στις αρχές της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης, της δυνατότητας ένταξης της θεωρίας αυτής στο πλαίσιο των προγραμμάτων συμβουλευτικής, που στηρίζουν την επαγγελματική και κοινωνική ένταξη των γυναικών, καθώς συμβουλευτική γυναικών και μετασχηματίζουσα θεωρία μοιράζονται κοινούς στόχους και οπτική, προτείνουν ίδιο θεωρητικό πλαίσιο για το σύμβουλο-εκπαιδευτή, αλλά κυρίως, επειδή η μετασχηματίζουσα θεωρία μπορεί να προσδώσει νέα προοπτική στον τρόπο που επιχειρείται η ενδυνάμωση των γυναικών και ιδιαίτερα η ενθάρρυνση και η κινητοποίησή τους στο να επαναθεωρούν αντιλήψεις, εμπειρίες, νοηματοδοτήσεις και ρόλους, να ανακαλύψουν τις δυνατότητές τους, να απελευθερωθούν από συμβάσεις και να διεκδικήσουν μια νέα ζωή (Ψαρομάλλου, 2008).

2.3 Το θέατρο ως εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης και ως εργαλείο μάθησης ενηλίκων στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης. Η περίπτωση της ερασιτεχνικής σκηνής του ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ. Ρούμελης.

Πρόκειται για τη διπλωματική εργασία του κ. Γκοτζαμάνη Οδυσσέα στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών του σπουδών στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του

Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, με επιβλέπουσα καθηγήτρια την κ. Κέδρακα Αικατερίνη, η οποία δημοσιεύτηκε το Σεπτέμβριο του 2009.

Σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνηθεί η σχέση και το ενδεχόμενο σύνδεσης της Εκπαίδευσης Ενηλίκων με το θέατρο ως εργαλείο μάθησης στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης, αν και κατά πόσο το θέατρο αποτελεί και στην εποχή μας – όπως και στην κλασική ελληνική αρχαιότητα – «θεραπευτική» μορφή τέχνης για τους ενήλικες, με την έννοια ότι προβληματίζει και διδάσκει τους εμπλεκόμενους με αυτό ερασιτέχνες και επαγγελματίες ηθοποιούς. Ειδικότερα, εξετάζεται εάν οι ενήλικες ερασιτέχνες ηθοποιοί υπεισέρχονται σε διαδικασία μετασχηματίζουσας μάθησης, αν προσεγγίζουν κριτικά τις παραδοχές τους «μέσω λόγου, τέχνης, δράματος ή χορού» (Mezirow, 1990) και αν μέσω του κριτικού στοχασμού διευρύνουν τις γνώσεις τους, διαμορφώνουν στάσεις και μεταβάλλουν παγιωμένες αντιλήψεις και αξίες.

Για το σκοπό αυτό μελετήθηκε η περίπτωση των ερασιτεχνών ηθοποιών της Ερασιτεχνικής Σκηνής του ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ Ρούμελης, αναφορικά με αν και κατά πόσο η ενασχόλησή τους με το θέατρο εντάσσεται στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης και αν συμβάλλει στη μετάδοση γνώσεων, στην αλλαγή αντιλήψεων και στη δημιουργία νέων στάσεων ζωής, μέσω του κριτικού στοχασμού και αυτό-στοχασμού.

Με βάση την παραδοχή ότι η ερασιτεχνική ενασχόληση ενηλίκων με το θέατρο συνιστά μαθησιακή διαδικασία για ενηλίκους, στο βαθμό που τους ωθεί προς την κατεύθυνση της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων και παράλληλα επιτρέπει την αξιολόγηση της πραγματικότητας και την ενδεχόμενη αλλαγή αντιλήψεων, παραδοχών και στάσεων (Davies, 1998), κρίθηκε από το συγγραφέα ότι ήταν ενδιαφέρον ο προσανατολισμός της διπλωματικής του εργασίας στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, με την έννοια της διερεύνησης του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνεται μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της ενασχόλησης των ενηλίκων ερασιτεχνών ηθοποιών με το θέατρο, και σε δεύτερο επίπεδο η διερεύνηση της κατανόησης και της επανεξέτασης των παραδοχών των ερασιτεχνών ηθοποιών δια του θεάτρου, μέσω του κριτικού στοχασμού και του κριτικού αυτό-στοχασμού.

Με την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας του, ο συγγραφέας καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η λειτουργία του θεάτρου ως άτυπης μορφής εκπαίδευσης² ενηλίκων, έχει θετική επενέργεια στους ερασιτέχνες ηθοποιούς. Η ενασχόληση με το ερασιτεχνικό θέατρο αποτελεί μορφή ποιοτικής – άτυπης εκπαίδευσης ενηλίκων, γιατί εμπλουτίζει σε πολύ μεγάλο βαθμό τις γνώσεις τους για το

² **Άτυπη εκπαίδευση:** η διαδικασία με την οποία κάθε άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του επιδιώκει να βελτιώσει τις ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις από τις επιδράσεις που δέχεται τόσο από το περιβάλλον όσο και από τις προσωπικές του προσπάθειες για αυτοβελτίωση (επίδραση από την οικογένεια, τη γειτονιά, την εργασία, την ψυχαγωγία, τις κοινωνικές συναναστροφές, την αγορά εργασία, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας κ.ά.) (Ανακτήθηκε στις 21/5/2011 από το δικτυακό τόπο <http://vkasimatis.blogspot.com>)

θέατρο και την τέχνη γενικότερα. Παράλληλα, οδηγεί τους συμμετέχοντες στην ανακάλυψη δημιουργικών πτυχών της προσωπικότητάς τους. Αυτό αφορά και στους ερασιτέχνες και στους επαγγελματίες ηθοποιούς, οι οποίοι μέσω της διαδικασίας της μετασχηματίζουσας μάθησης και του κριτικού στοχασμού αναπροσδιορίζουν τις κεκτημένες γνώσεις τους, τις παραδεγμένες αξίες και αντιλήψεις, αλλάζουν στάσεις ζωής και καλλιεργούν σε μεγαλύτερο βαθμό δεξιότητες και δυνατότητες (Γκοτζαμάνης, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι:

- το θέατρο αποτελεί για τους ερασιτέχνες ηθοποιούς πηγή γνώσεων για την τέχνη γενικά και ειδικότερα για τη λογοτεχνία και το θέατρο. Παράλληλα εμπλουτίζει τις γνώσεις τους για την ιστορία, για την κοινωνική πραγματικότητα της Ελλάδας και για την κουλτούρα άλλων κοινωνιών.
- συντελεί στο να μεταβάλουν και να δημιουργήσουν νέες στάσεις ζωής, εργασίας και κοινωνικές συμπεριφορές.
- καλλιεργεί τις δεξιότητες της επικοινωνίας και της τεχνογνωσίας σε πρακτικές εφαρμογές και συμβάλλει στην κατάκτηση της αυτογνωσίας.

Κατά συνέπεια το θέατρο συμβάλλει ώστε οι ενασχολούμενοι ερασιτεχνικά με αυτό να εμπλέκονται σε διαδικασία μετασχηματίζουσας μάθησης, υποβάλλοντας σε κριτικό στοχασμό τις παραδοχές τους και επιλύοντας προβληματικές καταστάσεις στις οποίες εμπλέκονται (Γκοτζαμάνης, 2009).

2.4 Η αξιοποίηση του κριτικού στοχασμού σε άτυπο πλαίσιο εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η διπλωματική αυτή εργασία πραγματοποιήθηκε από την κ. Λαποκωνσταντάκη Δέσποινα στα πλαίσια των μεταπτυχιακών της σπουδών στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Σπουδές στην εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, με επιβλέπουσα καθηγήτρια την κ. Δακοπούλου Νάσια, και δημοσιεύτηκε το Σεπτέμβριο του 2010.

Αντικείμενο της εργασίας ήταν η εξέταση των διαστάσεων του κριτικού στοχασμού στη διαδικασία της μάθησης των ενηλίκων. Συγκεκριμένα, διερευνώνται οι απόψεις της εκπαιδεύτριας και των εκπαιδευομένων που συμμετείχαν σε σεμινάριο που βασιζόταν στη μελέτη βιωμάτων σε άτυπα εκπαιδευτικά πλαίσια.

Το σεμινάριο οργάνωσε το τμήμα Παροχής Κοινωνικών Υπηρεσιών της Διεύθυνσης Δημόσιας Υγείας και Κοινωνικής Πρόνοιας της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης Λασιθίου, με τίτλο «Επικοινωνία στην οικογένεια». Το σεμινάριο είχε βιωματικό χαρακτήρα και οι στόχοι του ήταν να προσφερθεί στήριξη στους γονείς μέσα από τη δυνατότητα να συναντηθούν με άλλους γονείς και να

μοιραστούν μαζί τους τους φόβους, τις αγωνίες και τις ανησυχίες τους, να αρχίσουν να αντιλαμβάνονται τα αίτια και τα κίνητρα που τους ωθούν να συμπεριφέρονται με συγκεκριμένους, συχνά ακατάλληλους και αναποτελεσματικούς τρόπους, να διερευνήσουν νέους, πιο βοηθητικούς τρόπους αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς τους και να αναγνωρίσουν τη σχετικότητα και πολυπλοκότητα των πραγμάτων, να ευαισθητοποιηθούν στο να υιοθετήσουν ενεργητική στάση απέναντι στα προβλήματα.

Τα ερωτήματα που ερευνώνται είναι σε ποιο βαθμό εφαρμόστηκε κριτικός στοχασμός κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου, καθώς και αν η εφαρμογή του οδήγησε τους συμμετέχοντες να πειραματιστούν με νέους ρόλους και να μετασχηματίσουν τις θεωρήσεις τους. Επίσης, εξετάζονται ποιοι παράγοντες ενεργοποιούν τον κριτικό στοχασμό. Η ανάλυση και η ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας γίνεται στο πλαίσιο της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης, χρησιμοποιώντας ως εργαλεία προσέγγισης τις έννοιες του κριτικού στοχασμού και κριτικού αυτό-στοχασμού.

Στο πρώτο ερώτημα προέκυψε ότι κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου όλοι οι συμμετέχοντες, μέσα από τη μελέτη των εμπειριών τους, ανακάλυψαν ή απλά επιβεβαίωσαν ότι είχαν δεχτεί επιρροές από τον κοινωνικό και οικογενειακό τους περίγυρο, με αποτέλεσμα να υιοθετήσουν παραδοχές τρίτων, προκειμένου να δημιουργήσουν το προσωπικό σύστημα θεωρήσεών τους. Οι συμμετέχοντες επισημαίνουν ότι οι επιρροές που έχουν δεχτεί από το περιβάλλον τους συχνά τους οδηγούν να δράσουν με ακατάλληλους και αναποτελεσματικούς τρόπους (Λαποκωνσταντάκη, 2010).

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες αναφέρονται σε επιρροές που έχουν δεχτεί κυρίως από τις οικογένειές τους, οι οποίες διαμόρφωσαν τις πεποιθήσεις τους. Από την έρευνα προκύπτει ότι ο βαθμός στον οποίο ο καθένας στάθηκε κριτικά απέναντι σε αυτές τις επιρροές κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου σχετίζεται με τη συχνότητα και την ένταση που συναντάνε το αποπροσανατολιστικό δίλημμα. Συγκεκριμένα, όσοι δεν αντιμετώπισαν δυσκολίες στο να μείνουν πιστοί σε αυτές τις πεποιθήσεις δεν νιώθουν την ανάγκη να τις αναλύσουν κριτικά, σε αντίθεση με όσους έχουν συναντήσει αδιέξοδα, οπότε τις αμφισβητούν και τις κριτάρουν. Τα παραπάνω συμπεράσματα φαίνεται να είναι σύμφωνα με τις απόψεις του Mezirow (1994), ο οποίος επισημαίνει ότι οι άνθρωποι προσφεύγουν στον κριτικό στοχασμό όταν οι πεποιθήσεις παύουν να είναι λειτουργικές.

Όσον αφορά στις ψυχολογικές τους παραδοχές, οι συμμετέχοντες στο σεμινάριο δεν φαίνεται να ασχολήθηκαν με τον τρόπο που διαμόρφωσαν το χαρακτήρα τους και την προσωπικότητά τους. Η δυσκολία που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι να αναλύσουν κριτικά τις ψυχολογικές τους παραδοχές επισημαίνεται και από το Mezirow (2007), ο οποίος δηλώνει ότι η συνειδητοποίηση των παραδοχών που υποστηρίζουν τις συναισθηματικές μας αντιδράσεις γίνεται με επώδυνο τρόπο, με αποτέλεσμα ο

κριτικός στοχασμός να είναι συνήθως μια εντατική, απειλητική συναισθηματική εμπειρία. Επομένως, γίνεται φανερό ότι κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου δεν εφαρμόστηκε ή εφαρμόστηκε σε πολύ περιορισμένο βαθμό κριτικός αυτοστοχασμός, εφόσον δεν αναλύθηκαν κριτικά ψυχολογικές ή πολιτισμικές παραδοχές των συμμετεχόντων (Λαποκωνσταντάκη, 2010).

Όσον αφορά στο δεύτερο ερώτημα, η συγγραφέας διαπιστώνει ότι, παρόλο που είναι παρακινδυνευμένο να θεωρήσει ότι οι αλλαγές που επιχειρήθηκαν και οι μετασχηματισμοί που αναφέρθηκαν είχαν μόνιμο χαρακτήρα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες δοκίμασαν νέους ρόλους και παρατήρησαν βελτίωση στην αυτοεικόνα τους, ένιωσαν ικανότεροι να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους και επικοινωνούν πια με τους γύρω τους έχοντας βελτιώσει τις οικογενειακές και κοινωνικές τους σχέσεις.

Τέλος, από την εργασία προέκυψε ότι οι παράγοντες που ενεργοποιούν τον κριτικό στοχασμό είναι η ετοιμότητα των συμμετεχόντων στην εφαρμογή του, το αντικείμενο, το πρότυπο του εκπαιδευτή, οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν, η επαφή των συμμετεχόντων με τα συναισθήματά τους, η διασφάλιση κατάλληλων συνθηκών για τη διεξαγωγή διαλόγου, καθώς και οι αλληλεπιδραστικές σχέσεις που αναπτύχθηκαν στην ομάδα (Λαποκωνσταντάκη, 2010).

2.5 Η συμβολή της μετασχηματίζουσας και της τοποθετημένης μάθησης³ στη ιατρική εκπαίδευση

Η διπλωματική αυτή εργασία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Αγωγής του Πανεπιστημίου Πατρών, από την κ. Κωνσταντοπούλου Γεωργία το 2010, με επιβλέποντα καθηγητή τον κ. Καραλή Θανάση. Η εργασία αυτή θα παρουσιαστεί μαζί με τη διπλωματική διατριβή του κ. Τσάπαλου Γεώργιου, με θέμα **«Στάσεις και αντιλήψεις των νοσηλευτών για την εφαρμογή της μετασχηματίζουσας και της**

³ **Τοποθετημένη μάθηση:** Σύμφωνα με τη Lave (Lave, 1988 στο Κωνσταντοπούλου, 2010: 32) υποστηρίζει ότι η μάθηση, όπως συμβαίνει κανονικά, είναι μια λειτουργία της δραστηριότητας, του πλαισίου και του πολιτισμού στον οποίο εμφανίζεται, δηλαδή είναι τοποθετημένη. Πρόκειται για μια θεωρητική προσέγγιση για τη μάθηση, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει μέσα από τη συμμετοχή του στις διαδικασίες ενός συγκεκριμένου πλαισίου. Η προσέγγιση αυτή ερμηνεύει τον τρόπο με τον οποίο οι αρχάριοι σε ένα επαγγελματικό πεδίο μαθαίνουν μέσα από την ένταξή τους στο εν λόγω πεδίο. Οι ομάδες ανθρώπων που μοιράζονται μια ανησυχία, ένα σύνολο προβλημάτων ή ένα πάθος για κάτι που πράττουν και που εμβαθύνουν τη γνώση και την πείρα τους σε αυτό με τη συνεχή αλληλεπίδραση αποτελούν **κοινότητες πρακτικής**. Οι άνθρωποι αυτοί δεν εργάζονται απαραίτητα από κοινού καθημερινά, αλλά συναντώνται επειδή βρίσκουν αξία σε αυτή την αλληλεπίδρασή τους. Δεδομένου ότι διέρχονται κάποιο χρονικό διάστημα από κοινού μοιράζονται τις πληροφορίες, τη διορατικότητα και τις συμβουλές. Βοηθούν ο ένας τον άλλον να λύσει προβλήματα, συζητούν τις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν, τις φιλοδοξίες τους και τις ανάγκες τους. Η συσσωρευμένη γνώση και η αξία που έχει το να μαθαίνουν από κοινού τους δεσμεύει ανεπίσημα. Αυτή η αξία συμβάλλει όχι μόνο στην εργασία, αλλά αυξάνει την προσωπική ικανοποίηση των συναδέλφων που καταλαβαίνουν τις προοπτικές του να ανήκουν σε μια ενδιαφέρουσα ομάδα ανθρώπων. Με την πάροδο του χρόνου αναπτύσσουν κοινή λογική, κοινές πρακτικές και προσεγγίσεις. Αναπτύσσουν επίσης προσωπικές σχέσεις και είναι πιθανόν ακόμη και να αναπτύξουν μια κοινή λογική της ταυτότητας. Η θεωρία της τοποθετημένης μάθησης είναι μία από τις σημαντικότερες νέες θεωρίες μάθησης, αφού στρέφει το βλέμμα στο μαθησιακό περιβάλλον και αναδεικνύει τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι κοινότητες πρακτικής.

τοποθετημένης μάθησης στην αρχική και συνεχιζόμενη εκπαίδευσή τους», η οποία πραγματοποιήθηκε το ίδιο έτος, με τον ίδιο επιβλέποντα καθηγητή, στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, καθώς συγκλίνουν σε πολλά σημεία, όπως στους στόχους και στα συμπεράσματα της εργασίας τους. Για λόγους συντομίας, τα στοιχεία που θα παρουσιαστούν παρακάτω θα αφορούν στην εργασία της κ. Κωνσταντοπούλου Γεωργίας.

Στόχος της εργασίας είναι η διερεύνηση της εφαρμογής των θεωριών της μετασχηματίζουσας και της τοποθετημένης μάθησης στην ιατρική εκπαίδευση, όχι μόνο για τον ειδικευόμενο που αντιμετωπίζει διλήμματα, αλλά και για τον έμπειρο επαγγελματία ιατρό, αν και σε ποιο βαθμό συνειδητοποιεί τις αλλαγές στις πεποιθήσεις του και τις αξίες του, τις διαδικασίες σταδιακής ένταξης στην κοινότητα και αν είναι σε θέση να αναστοχαστεί σε ζητήματα που αντιμετωπίζει και ίσως θέλει να προσεγγίσει εκ νέου.

Πιο συγκεκριμένα, στην εργασία εξετάζεται ο μετασχηματισμός οπτικής σε μια κοινότητα πρακτικής, αυτής των ιατρών. Δεδομένου ότι ο αρχάριος ιατρός, ο νεοεισερχόμενος σε μια κοινότητα πρακτικής ειδικευόμενος ιατρός εξετάζει και μαθαίνει νέες πληροφορίες η συγγραφέας ασχολείται στην παρούσα εργασία με τη διαδικασία που απαιτεί από τους αρχάριους ιατρούς να απεικονίσουν αυστηρά τις πεποιθήσεις τους, τις αξίες και παραδοχές τους και να συγκρίνουν τις νέες ιδέες. Τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας είναι κατά πόσο και σε ποιο βαθμό ο νεοεισερχόμενος αλλά και ο έμπειρος ιατρός συνειδητοποιεί τις αλλαγές στις πεποιθήσεις και στις αξίες του, σε ποιο βαθμό συνειδητοποιεί τις διαδικασίες σταδιακής ένταξής του σε μια κοινότητα πρακτικής και αν είναι σε θέση να αναλύσει τις εμπειρίες από τη συμμετοχή τους στην κοινότητα πρακτικής χρησιμοποιώντας στοχαστικές διεργασίες, αν είναι δηλαδή σε θέση να υιοθετήσει νέες πρακτικές. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν ιατροί διαφόρων ειδικοτήτων που υπηρετούσαν στο Πανεπιστημιακό Νοσοκομείο των Πατρών.

Αρχικά η συγγραφέας διαπιστώνει πως κατά τη διάρκεια των σπουδών οι ερωτώμενοι ιατροί δήλωσαν ότι κατά την κλινική άσκηση βίωσαν διαδικασίες στοχασμού. Κατά την εργασιακή τους ζωή βιώνουν διαδικασίες στοχασμού από τα πρώτα δύο χρόνια, ενώ τη διαδικασία του μετασχηματισμού οπτικής την κατανοούν κατά κύριο λόγο στην εργασιακή τους ζωή, και κυρίως οι γιατροί που είναι περισσότερο έμπειροι. Στη συνέχεια διαπίστωσε πως οι ερωτώμενοι ιατροί συνεχίζουν να μαθαίνουν το αντικείμενό τους αρκετά με το να αναλύουν τη δική τους τεχνική, με την παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την παρακολούθηση συνεδρίων και ημερίδων, από άλλους εμπειρότερους συναδέλφους και μελετώντας άρθρα και βιβλία.

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα «κατά πόσο και σε ποιο βαθμό συνειδητοποιεί ο αρχάριος και ο έμπειρος ιατρός, τις αλλαγές στις πεποιθήσεις και τις αξίες του» διαπιστώσαμε πως συνειδητοποιεί τις αλλαγές στις πεποιθήσεις του, στις στάσεις του και τις αξίες του κυρίως μετά από έντονες εμπειρίες και αυτό γίνεται σε μεγάλο βαθμό. Επιπλέον, απαντώντας στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα ο νεοεισερχόμενος αλλά και ο έμπειρος ιατρός μπορεί να αναλύσει τις εμπειρίες από τη συμμετοχή του στην κοινότητα πρακτικής χρησιμοποιώντας στοχαστικές διεργασίες και μετά να υιοθετήσει νέες πρακτικές. Ο ενήλικος αρχάριος μπαίνει στη διαδικασία να εξετάσει αυστηρά τις πεποιθήσεις, τις παραδοχές και τις αξίες, λαμβάνοντας υπόψη την απόκτηση νέας γνώσης (Κωνσταντοπούλου, 2010).

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «σε ποιο βαθμό ο νεοεισερχόμενος αλλά και ο έμπειρος ιατρός συνειδητοποιεί τις διαδικασίες σταδιακής του ένταξης σε μια κοινότητα πρακτικής» η συγγραφέας διαπίστωσε πως δεν φαίνεται να συνειδητοποιεί τις διαδικασίες ένταξης.

Η συγγραφέας καταλήγει λέγοντας πως θα είναι χρήσιμη μια ιατρική εκπαίδευση βασισμένη στις θεωρίες μάθησης, μετασχηματίζουσας και τοποθετημένης, για τους νεοεισερχόμενους ιατρούς που με κριτικό στοχασμό θα αναλύουν οτιδήποτε συμβαίνει κατά τη διάρκεια της βαθμιαίας εισόδου τους στην επαγγελματική κοινότητα, αλλά και για τους έμπειρους επαγγελματίες ιατρούς που θα αναστοχαστούν σε ζητήματα που αντιμετωπίζουν, και ίσως θελήσουν να τα προσεγγίσουν εκ νέου.

2.6 Ερμηνευτική προσέγγιση τριών θεμελιωδών κειμένων του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων

Η εργασία αυτή ανακτήθηκε στις 18/4/2011 από το δικτυακό τόπο <http://www.eduportal.gr/modules.php?name=News&file=print&sid=275>. Αποτελεί δημοσίευση των υποψήφιων διδακτόρων στο Πανεπιστήμιο Κρήτης και στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου Αθηνάς Βαρσαμίδου και Γιάννη Ρε, αντίστοιχα. Η εργασία αναρτήθηκε στις 17/9/2008.

Οι συγγραφείς επιχειρούν να εμβαθύνουν στην προβληματική τριών κειμένων: «Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων» του P. Jarvis, «Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν» του P. Freire, «Η μετασχηματίζουσα μάθηση» του J. Mezirow. Τα κείμενα αυτά αποτελούν αποσπάσματα θεωριών που θεμελιώνουν την εκπαίδευση ενηλίκων ως αυτοτελές και πολύ ενδιαφέρον πεδίο επιστημονικών προσεγγίσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών.

Για να μπορέσει ο σύγχρονος εκπαιδευτής ενηλίκων να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις του ρόλου του χρειάζεται να διαθέτει ένα σύνολο κατάλληλων γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων. Την άποψη αυτή συμερίζονται και οι τρεις θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων. Βέβαια, όλοι

συμφωνούν πως ένας κατάλογος «προσόντων» όσο μακροσκελής και να είναι, δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να θεωρηθεί ολοκληρωμένος.

Και οι τρεις θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων συμμαρρίζονται την άποψη πως ή εκπαιδευτική διεργασία δεν είναι ουδέτερη. Θεωρούν πως οι εκπαιδευτές μεταδίδουν, ασυνείδητα πολλές φορές, μέρος του αξιακού τους συστήματος στους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι ερμηνεύουν και επεξεργάζονται αυτά τα στοιχεία βάσει προγενέστερων εμπειριών τους. Συμφωνούν επίσης στο γεγονός πως οι εκπαιδευτές δεν πρέπει να είναι δογματικοί και να επιβάλλουν τις απόψεις τους στους συμμετέχοντες, αλλά να αναλαμβάνουν μόνο υποστηρικτικό ρόλο στην πορεία του στοχασμού τους.

Ο Κόκκος (2005) επιχειρεί μια πληρέστερη σύγκριση μεταξύ των τριών μελετητών: διαπιστώνει πως το κυρίαρχο ζήτημα και για τους τρεις είναι η χειραφέτηση των εκπαιδευόμενων μέσα από την ενεργητική συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διεργασία και την κριτική επεξεργασία των εμπειριών τους. Η προσέγγιση του Jarvis είναι πληρέστερη από εκείνη του Mezirow, γιατί διερευνά σε βάθος την αλληλεπίδραση της εκπαίδευσης με το κοινωνικό πλαίσιο, ενώ σε σύγκριση με τις θέσεις του Freire, εξετάζει πιο κριτικά το ζήτημα της παρέμβασης του εκπαιδευτή στο αντιληπτικό σύμπαν των εκπαιδευόμενων. Ο Jarvis σε αντίθεση με τον Freire δεν επεξεργάζεται τη συμβολή της ψυχαναλυτικής θεωρίας στην εκπαίδευση ενηλίκων, με αποτέλεσμα η προσέγγισή του να μην υπεισέρχεται στα ζητήματα της δυναμικής των σχέσεων και της επικοινωνίας, που αναπτύσσονται μέσα στις εκπαιδευόμενες ομάδες.

Οι συγγραφείς καταλήγουν στο ότι η μελέτη τους καθιστά σαφές πως ακόμα δεν έχει διαμορφωθεί ένα θεωρητικό μοντέλο για την εκπαίδευση ενηλίκων, υπάρχουν σημεία σύγκλισης αλλά και απόκλισης μεταξύ των θεωρητικών. Μεταξύ των κοινών σημείων, συνοπτικά, είναι: η σημασία της επεξεργασίας της εμπειρίας στην ενήλικη μάθηση, η ενεργητική συμμετοχή και η εμπλοκή των εκπαιδευόμενων, και η αντίληψη πως ο εκπαιδευτής οφείλει να λειτουργεί ως συντονιστής και εμπυχωτής, και όχι ως μεταβιβαστής γνώσεων.

2.7 Η αξιοποίηση της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης στην εκπαίδευση για την αιφόρο ανάπτυξη. Το παράδειγμα «Ο κύριος της φτώχης οικογένειας» του Cheri Samba.

Η εργασία αυτή ανακτήθηκε στις 18/4/2011 από το δικτυακό τόπο http://kpe-kastor.kas.sch.gr/peekpe/proceedings/synedria_8_did_prot/kalamartzi.pdf και συγγραφέας της είναι η κ. Καλαμαρτζή Αικατερίνη, ιστορικός ελληνικού πολιτισμού με μεταπτυχιακό τίτλο στην κατεύθυνση «Σπουδές στην Εκπαίδευση».

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να καταδείξει το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού και της διαδικασίας της μετασχηματίζουσας μάθησης των εκπαιδευόμενων στην εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη⁴. Πρόθεση της συγγραφέως είναι η κατάθεση μιας εφαρμόσιμης πρότασης για διδασκαλία σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία θα αξιοποιεί την τέχνη και συγκεκριμένα τον πίνακα «Ο κύριος της φτωχής οικογένειας» του Cheri Samba.

Για να προωθηθεί η Αειφόρος Ανάπτυξη δεν αρκεί μόνο η δημιουργία των κατάλληλων υποδομών, αλλά προϋποθέτει και πολίτες που, έχοντας βαθιά επίγνωση των υποχρεώσεων που απορρέουν από αυτή τη νέα πραγματικότητα, είναι πρόθυμοι να αλλάξουν συμπεριφορά και συνήθειες χρόνων. Σύμφωνα όμως με τον Gross (1987), ο επαναπροσδιορισμός των πρακτικών των ανθρώπων προσκρούει σε τεράστια εμπόδια από πολιτισμικές νόρμες, ιδεολογίες, συναισθήματα και στερεότυπα. Έτσι, η πλειοψηφία των πολιτών παραμένει δέσμια των ήδη διαμορφωμένων πρακτικών τους και παραιτείται από την προοπτική ανάληψης δράσης που θα οδηγήσει σε μεταβολή του κοινωνικο-οικονομικού και περιβαλλοντικού πλαισίου.

Εν όψει αυτών των δυσκολιών, οι φορείς της εκπαίδευσης έχουν ως αποστολή όχι μόνο να προσφέρουν τις νέες κατάλληλες γνώσεις στους εκπαιδευόμενους, αλλά και να τους αναμορφώσουν, ώστε να μπορούν να αναλύουν και να αποκωδικοποιούν τα δεδομένα, να φιλοσοφούν πάνω στις ίδιες τους τις ενέργειες και συμπεριφορές. Απαιτείται, δηλαδή, κριτικός στοχασμός από την πλευρά του «υποκειμένου», ώστε να παύσει να βρίσκεται κάτω από τον έλεγχο δεδομένων τρόπων σκέψης και συμπεριφοράς.

Η επιλογή της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης μεταξύ των άλλων εξίσου σημαντικών ανθρωπιστικών θεωριών, δεν είναι τυχαία. Η θεωρία αυτή βοηθά τον άνθρωπο όχι μόνο στην αντιμετώπιση των ανωμαλιών μιας κατάστασης μέσα από την αναθεώρηση ενός ζητήματος και το μετασχηματισμό της στάσης του απέναντι σ' αυτό, αλλά στοχεύει στην απόκτηση της αυτοδυναμίας του και της χειραφέτησής του. Εφόσον, δηλαδή, οι εκπαιδευόμενοι αποκτήσουν τα μέσα και τον τρόπο να μετασχηματίζονται, εισέρχονται σε μια εξελικτική διεργασία μετασχηματισμών, όπου προοδευτικά συμπεριλαμβάνουν, διακρίνουν και ενσωματώνουν όλο και περισσότερα αποπροσανατολιστικά διλήμματα.

Μια μέθοδος, με την έννοια της χάραξης μιας οδού, η οποία βοηθά στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και οδηγεί στο στόχο της μετασχηματίζουσας μάθησης, είναι η αξιοποίηση της τέχνης.

⁴ **Αειφόρος ανάπτυξη:** η οικονομική ανάπτυξη που σχεδιάζεται και υλοποιείται, λαμβάνοντας υπόψη την προστασία του περιβάλλοντος και της βιωσιμότητας, καθώς και την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού/ και της φτώχειας σε όλο τον κόσμο (ανακτήθηκε στις 22/5/2011 από το δικτυακό τόπο <http://el.wikipedia.org/wiki/>)

Το ρόλο της αισθητικής εμπειρίας υπογραμμίζει και ο ίδιος ο Mezirow. Στο άρθρο του “On critical reflection” (Mezirow, 1998: 189) επισημαίνει το σημαντικό ρόλο που κατέχει η φαντασία και ο διαισθητικός τρόπος σκέψης στην ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού πάνω στις παραδοχές των ανθρώπων.

Η συγγραφέας σημειώνει ότι θα αναφερθεί στη μεθοδολογία της προσέγγισης και ανάγνωσης έργων τέχνης και ειδικότερα στην τεχνική που προτείνει ο Perkins, γιατί πάνω σε αυτή θα στηριχθεί η πρότασή μας για τη διδασκαλία της αιεφόρου ανάπτυξης. Ο Perkins (1994) επισημαίνει ότι οι εκπαιδευόμενοι με τη διαδικασία της μεθοδικής παρατήρησης ενός εικαστικού έργου έρχονται σε επαφή με αυτό και έχουν την ευκαιρία όχι μόνο να εμπλουτίσουν την αισθητική τους εμπειρία, αλλά και να καλλιεργήσουν μια κριτική-στοχαστική διάθεση απέναντι στα γεγονότα εντός και εκτός του εκπαιδευτικού πλαισίου. Αυτό καθίσταται δυνατό μέσα από τέσσερις φάσεις παρατήρησης:

-1^η φάση: οι εκπαιδευόμενοι παρατηρούν προσεχτικά το έργο τέχνης, χωρίς να προσπαθούν να το ερμηνεύσουν ή να το κρίνουν. Στη συνέχεια ανακοινώνουν στην εκπαιδευτική ομάδα τα συναισθήματά τους, τις πρώτες σκέψεις και αντιδράσεις τους.

-2^η φάση: η παρατήρηση επικεντρώνεται στην ερώτηση: «τι θα ήθελε ο καλλιτέχνης να παρατηρήσουμε;». Οι εκπαιδευόμενοι δηλαδή αναζητούν το μήνυμα του έργου και αναζητούν τους πιθανούς συμβολισμούς του.

-3^η φάση: Οι εκπαιδευόμενοι, με βάση τα στοιχεία που συνέλεξαν από την προηγούμενη φάση και με βάση τις εμπειρίες τους και τις παραδοχές τους επεξεργάζονται το θέμα της διδασκαλίας, για την πραγμάτωση του οποίου οργανώθηκε η τεχνική της παρατήρησης του εικαστικού έργου.

-4^η φάση: οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να γράψουν ένα κείμενο σχετικά με όλα όσα βίωσαν κατά τη διάρκεια αυτής της διδασκαλίας, δίνοντας ιδιαίτερο βάρος στους μετασχηματισμούς που επήλθαν στις αρχικές τους σκέψεις και παραδοχές για το μήνυμα του έργου και τις προεκτάσεις τους πάνω στο υπό συζήτηση θέμα της διδασκαλίας.

Στη συνέχεια της εργασίας της παρουσιάζεται ένα παράδειγμα εφαρμογής, με θέμα τις παραδοχές που υπαγορεύουν τη στάση του «δυτικού» κόσμου απέναντι στα προβλήματα του «τρίτου» κόσμου και οι συνέπειες αυτής της στάσης. Μέσα από την επεξεργασία του πίνακα «Ο κύριος της φτώχης οικογένειας» του Cheri Samba επιχειρείται ο εντοπισμός των παραδοχών (ψυχολογικών, επιστημολογικών και ιδεολογικών) για τα προβλήματα του «τρίτου» κόσμου καθώς και των πηγών από τις οποίες αυτές προέρχονται, ώστε να υιοθετηθούν νέες βελτιωμένες στάσεις και συμπεριφορές.

Διάρκεια διδασκαλίας: 2 διδακτικές ώρες

Χαρακτηριστικά εκπαιδευόμενων: μαθητές Β Ύλκειου, αγόρια και κορίτσια, που συμμετέχουν στο πρόγραμμα Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο καθένας από αυτούς εισέρχεται στη μαθησιακή διεργασία φέρνοντας το δικό του μορφωτικό πλαίσιο.

Εκπαιδευτικοί στόχοι:

- Σε επίπεδο γνώσεων: να περιγράφουν τα προβλήματα του «τρίτου» κόσμου, να τα ερμηνεύουν και να τα συγκρίνουν με αυτά του «δυτικού» κόσμου
- Σε επίπεδο ικανοτήτων: να είναι ικανοί, στοχαζόμενοι κριτικά, να διερευνούν και να εντοπίζουν τις παραδοχές που κρύβονται πίσω από τη στάση του «δυτικού» κόσμου, καθώς και τις συνέπειες αυτής της στάσης στη ζωή των ανθρώπων που κατοικούν στις χώρες του «τρίτου» κόσμου
- Σε επίπεδο στάσεων: να αμφισβητούν την εγκυρότητα των πηγών αυτών των παραδοχών και να υιοθετούν νέες βελτιωμένες στάσεις και συμπεριφορές.

Προετοιμασία: η εκπαιδευτική συνάντηση ξεκινά με μια σύντομη παρουσίαση της ζωής και του έργου του καλλιτέχνη Samba, καθώς και της χώρας καταγωγής του, το Ζαΐρ.

1^ο στάδιο επεξεργασίας: οι εκπαιδευόμενοι παρατηρούν προσεκτικά τη φωτοτυπία του έργου. Στη συνέχεια ανακοινώνουν στο σύνολο της ομάδας τα συναισθήματα που τους προκαλεί το έργο, τα οποία καταγράφονται στο μαυροπίνακα.

2^ο στάδιο επεξεργασίας: οι εκπαιδευόμενοι αναζητούν το μήνυμα και τους συμβολισμούς του έργου, και προσπαθούν να εντοπίσουν τα εκφραστικά μέσα που χρησιμοποίησε ο καλλιτέχνης για να περάσει το μήνυμά του. Ακολούθως, αναζητούν την πηγή των αισθημάτων τους, αξιοποιώντας τα όσα ειπώθηκαν για τα εκφραστικά μέσα του καλλιτέχνη.

3^ο στάδιο επεξεργασίας: οι εκπαιδευόμενοι χωρίζονται σε ομάδες και προσπαθούν να απαντήσουν στα εξής ερωτήματα: ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο «τρίτος» κόσμος, ποιες είναι οι αιτίες αυτών των προβλημάτων και ποια η στάση των κυβερνήσεων και των πολιτών του «δυτικού» κόσμου απέναντι στα προβλήματα του «τρίτου» κόσμου; Οι ομάδες ανακοινώνουν τα συμπεράσματά τους, τα οποία καταγράφονται και συντίθενται από τον εκπαιδευτικό. Ακολουθεί συζήτηση, στην οποία διερευνώνται οι παραδοχές που κρύβονται πίσω από τη στάση του «δυτικού» κόσμου (ιδεολογικές, επιστημολογικές, ψυχολογικές), αφού πρώτα προηγηθεί αποσαφήνιση των εννοιών από τον εκπαιδευτή.

4^ο στάδιο επεξεργασίας: Ζητείται από τους εκπαιδευόμενους να συγκροτήσουν ομάδες, στις οποίες ο καθένας από αυτούς θα εκφράσει ένα συναίσθημα ή μια σκέψη που του γεννήθηκε από την όλη μαθησιακή διεργασία, και να τα καταγράψουν ως μια ομαδική δήλωση, την οποία θα ανακοινώσουν στην ολομέλεια της εκπαιδευτικής ομάδας.

Η συγγραφέας της παραπάνω εργασίας δηλώνει ότι σκοπός της κατάθεσης της εκπαιδευτικής αυτής πρότασης είναι να δείξει τον τρόπο με τον οποίο η κριτική ανάγνωση ενός έργου τέχνης μπορεί να οδηγήσει τους διδασκόμενους στη διερεύνηση των παραδοχών τους για τα προβλήματα του «τρίτου» κόσμου, ώστε να υιοθετηθούν νέες βελτιωμένες στάσεις και συμπεριφορές.

2.8 Μέθοδοι βιωματικής επιμόρφωση εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας και τάσεις αξιολόγησης αυτών των μεθόδων.

Η εργασία αυτή ανακτήθηκε από το δικτυακό τόπο <http://.nikidelikanaki.yolasite.com> στις 18/4/2011 και αποτελεί μελέτη της κ. Δεληκανάκη Νίκης, διδάκτορος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, στο πλαίσιο του συνεδρίου «Εκπαίδευση και Επιμόρφωση του Εκπαιδευτικού», που πραγματοποιήθηκε στις 22-23/5-2009 από το Πανεπιστήμιο Κρήτης και την Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδας.

Σκοπός της ερευνητικής της εργασίας ήταν η ενδυνάμωση του προβληματισμού για την ποιοτική αναβάθμιση του πλαισίου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, με δεδομένο τον κυρίαρχο ρόλο τους στην οιαδήποτε εφαρμογή που απορρέει από την αναδιαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων. Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού, επιχειρείται να διερευνηθεί η σημασία των βιωματικών μεθόδων στην επίτευξη των στόχων προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, σε θεματικά πεδία του αναλυτικού προγράμματος ή άλλων εκπαιδευτικών ζητημάτων.

Στη μελέτη παρουσιάζονται δεδομένα απόψεις 124 νηπιαγωγών του νομού Ηρακλείου για τις βιωματικές μεθόδους επιμόρφωσης, οι οποίες διερευνήθηκαν με ερωτηματολόγια ερωτήσεων 5/βάθμιας κλίμακας Likert (1 καθόλου, 2 λίγο, 3 πολύ, 4 πάρα πολύ). Το ερωτηματολόγιο καταρχήν διερεύνησε ως προς το περιεχόμενο της επιμόρφωσης τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις προτεραιότητες που θέτουν οι ίδιοι σε θέματα αναλυτικού προγράμματος. Επίσης, διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το είδος των μεθόδων, οι οποίες χρησιμοποιούνται από τους επιμορφωτές. Ως προς τη διερεύνηση για επιδίωξη αξιολόγησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά οι απόψεις των νηπιαγωγών, οι νεότερες στην υπηρεσία νηπιαγωγοί την υποστηρίζουν περισσότερο από εκείνες που έχουν τα περισσότερα έτη υπηρεσίας. Ως προς τη διερεύνηση για την αναγκαιότητα χρήσης μέσων τεχνολογίας, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι είναι άκρως απαραίτητα για την υποστήριξη της επιμορφωτικής διαδικασίας.

Η έρευνα αναδεικνύει τη μεγάλη σημασία της αξιοποίησης βιοματικών ενεργητικών μεθόδων στα προγράμματα επιμόρφωσης, που έχουν ανάγκη οι εκπαιδευτικοί μετά την περάτωση των βασικών σπουδών αρχικής κατάρτισης, όπως διαφάνηκε από τις απαντήσεις τους. Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι σχολικοί σύμβουλοι, που λειτουργούν ως εκπαιδευτές ενηλίκων εκπαιδεύοντας, επιμορφώνοντας και καθοδηγώντας τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, καθώς και κάθε άλλος θεσμικός φορέας αντίστοιχης αρμοδιότητας και λειτουργίας, είναι σημαντικό να αξιοποιούν τις βιοματικές ενεργητικές μεθόδους στα προγράμματα επιμόρφωσης αυτών. Οι μέθοδοι αυτές στο πλαίσιο ενός καλού αρχικού σχεδιασμού των προγραμμάτων επιμόρφωσης, που θα συμπεριλαμβάνει τελικά και την αξιολόγησή τους, είναι δυνατόν να οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε ενεργή συμμετοχή, κριτικό αναστοχασμό και κίνητρο για επανατοποθέτηση, στην κατεύθυνση της βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης.

2.9 Αλέξανδρος Παπάνης: περιγραφή μιας προσωπικής εμπειρίας σχετικά με τη μετασχηματίζουσα μάθηση

Τελευταία, αλλά όχι λιγότερο σημαντική, καταγράφεται η προσωπική εμπειρία του κ. Παπάνη Αλέξανδρου, διδάσκοντα της αγγλικής γλώσσας στην Πολυτεχνική Σχολή της Ξάνθης, η οποία ανακτήθηκε από το δικτυακό τόπο http://epapanis.blogspot.com/2008/blog-post_11.html στις 18/4/2011 και αναρτήθηκε στις 11/2/2008. Το κείμενο της εργασίας του θα παρουσιαστεί αυτούσιο, καθώς πρόκειται για βίωμα του συγγραφέα.

«Την εμπειρία αυτή είχα την τύχη να βιώσω προσωπικά ως εκπαιδευόμενος, στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Πανεπιστήμιο του Nottingham της Μ. Βρετανίας. Η εξειδίκευση αφορούσε τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας ως δεύτερης ξένης γλώσσας και περιελάμβανε δύο υποχρεωτικούς τομείς, δηλαδή το γλωσσολογικό και το μεταφραστικό τομέα, και ένα προαιρετικό, δηλ. το λογοτεχνικό. Στη λογοτεχνία, τα έργα που εξετάζονταν κατατάσσονταν κατά περιόδους, ξεκινώντας από τα πρώτα Μεσαιωνικά χρόνια έως τον εικοστό αιώνα. Ανάμεσα στα άλλα περιλαμβάνονταν το λεγόμενο «Θέατρο του Παραλόγου» και δύο έργα των κυριότερων εκπροσώπων του, όπως το «Περιμένοντας τον Γκοντό» του Samuel Beckett και το «κουκλόσπιτο» του Henrik Ibsen.

Οι μέχρι τότε γνώσεις μου για τη συγκεκριμένη λογοτεχνική κατηγορία ήταν ότι διαπνεόταν από την ελευθερία έκφρασης (σε βαθμό που να μη με βρίσκει σύμφωνο κάποιες φορές) και από τη γενική αναθεώρηση όλων αυτών που πριν από τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο θεωρούνταν δεδομένα. Η στάση μου απέναντι σε αυτό το συγκεκριμένο είδος λογοτεχνίας ήταν από αδιάφορη έως αρνητική. Τα έργα εξέφραζαν την απογοήτευση και το θυμό μιας

(μακρινής για μένα) γενιάς, καθώς και μια διαμαρτυρία ενάντια στον παραλογοισμό της τότε ανθρώπινης κατάστασης – θεματολογία που αντιμετώπιζα ως ετεροχρονισμένη και μάλλον πληκτική και συνεπώς, ως χάσιμο χρόνου την ενασχόλησή μου με αυτή (αποπροσανατολιστικό δίλημμα). Παρόλα αυτά τελικά αποφάσισα να συνεχίσω την παρακολούθηση της συγκεκριμένης ενότητας.

Σταδιακά άρχισα να συνειδητοποιώ ότι οι γνώσεις μου για ένα ολόκληρο ρεύμα ήταν εξαιρετικά περιορισμένες (αυτοεξέταση), γεγονός που με γέμισε με συναισθήματα απογοήτευσης και ντροπής,, Ίσως σε αυτό να συνέτειναν και οι μέχρι τότε αντιλήψεις μου που συχνά μοιραζόμουν με συμφοιτητές μου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών μου σπουδών στη Φιλοσοφική Σχολή των Αθηνών, ότι η παγκόσμια λογοτεχνία έχει να επιδείξει λαμπρότερα έργα διανόησης, (κριτική αξιολόγηση των παραδοχών). Αναγνωρίζοντας τη δυσaréσκειά μου αποφάσισα να συμμετάσχω σε μια ομάδα της τάξης μου που είχε κοινά βιώματα με μένα και τις ίδιες περίπου (περιορισμένες) γνώσεις μου για το «Θέατρο του Παραλόγου» και τους εκπροσώπους τους και να μοιραστώ μαζί της τις ανησυχίες μου και τους προβληματισμούς μου (αναγνώριση της πηγής της δυσaréσκειας και μοίρασμα με άλλους της διεργασίας του μετασχηματισμού). Αποφασίσαμε να καταστρώσουμε ένα σχέδιο δράσης που περιελάμβανε τη συστηματική μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας στη βιβλιοθήκη του πανεπιστημίου, την καταγραφή αναφορών, σημειώσεων, παραπομπών και ιδεών (σχεδιασμός ενός προγράμματος δράσης). Παράλληλα αποφασίσαμε να έρθουμε σε επαφή με το διδάσκοντα καθηγητή, ο οποίος μας έδωσε πολύτιμες πληροφορίες και φώτισε διάφορες πτυχές του θέματος μας με εύστοχα σχόλια και παρατηρήσεις, γεγονός που μας βοήθησε στην αποτελεσματική ολοκλήρωση του συγκεκριμένου προγράμματος (απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων). Όμως η επαφή μου με το λογοτεχνικό αυτό είδος δεν σταμάτησε εκεί. Μετά το πέρας των μεταπτυχιακών μου σπουδών και επανερχόμενος στην Ελλάδα αποφάσισα να εντρυφήσω ακόμα περισσότερο στα έργα των δύο αυτών συγγραφέων και να δημοσιεύσω δύο άρθρα μου σε επιστημονικό περιοδικό των καθηγητών αγγλικής γλώσσας, όπου διαπραγματευόμουν τη θέση της γυναίκας (οικοδόμηση ικανότητας και αυτοπεποίθησης για το νέο ρόλο)».

Ο συγγραφέας καταλήγει συμπεραίνοντας ότι η μετασχηματίζουσα μάθηση λειτουργεί ενάντια στις ιδεολογικές και υλικές δυνάμεις που επιδρούν στη ζωή μας, ευαισθητοποιεί τα άτομα αναφορικά με την αυτονομία της κουλτούρας, και κινητοποιεί προς τη συνεχή διαπραγμάτευση και αναδιάρθρωση των ιδεολογικών καλουπιών μέσα στα οποία ζούμε . Με αυτού του είδους τη διεύρυνση οι άνθρωποι μπορούν να προκαλούν την ανάκληση πλήθους αναμνήσεων, καθώς βαθμιαία οι κεραιές τους

γίνονται πιο ευαίσθητες απέναντι στις αντιφάσεις και προκλήσεις της κυρίαρχης ιδεολογίας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει σε άρθρο του ο Kennedy (1990 στο Mezirow, 1990) «τέτοιου είδους συμβάντα προσωπικού και κοινωνικού μετασχηματισμού δείχνουν σε όλους τις συνέπειες που έχει στη ζωή μας το να οικοδομούμε επάνω σε μια αποκάλυψη.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Κοινός παρονομαστής σε όλες αυτές τις μελέτες, ήταν η αποτελεσματικότητα της μετασχηματίζουσας μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων και όχι μόνο. Κοινό δε συμπέρασμα, ότι η μέθοδος αυτή της μάθησης έχει θετικά αποτελέσματα για τη διαδικασία γενικότερα και τους ενήλικες ειδικότερα, καθώς είναι αποδεκτό από πολλούς τομείς των επιστημών του ανθρώπου ότι η πορεία της προσωπικότητας είναι ευθύγραμμη και μεταβαλλόμενη, καθώς αξιοποιεί όλα τα στοιχεία που ο χρόνος επισωρεύει στην ανθρώπινη ύπαρξη.

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης παρά τις κριτικές που ασκήθηκαν, έχει κερδίσει το ερευνητικό ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια, στους τομείς της εκπαίδευσης ενηλίκων, της ανώτατης εκπαίδευσης και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα η σχετικά εκτεταμένη συζήτηση για τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και το έργο του Mezirow, τη σχέση του με άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις, αλλά και με εφαρμοσμένες διαστάσεις της μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων έχει πρόσφατα αρχίσει. Πολλές ενδείξεις, όπως διπλωματικές εργασίες, σχετική αρθρογραφία, σεμινάρια, δημόσιες ομιλίες, μαρτυρούν το ενδιαφέρον για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο μπορεί να υποστηριχθεί η μετασχηματίζουσα μάθηση σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον. Χαρακτηριστικό του ενδιαφέροντος αυτού είναι το γεγονός ότι το 9^ο Διεθνές Συνέδριο Μετασχηματίζουσας Μάθησης θα λάβει χώρα στην Αθήνα, στις 28 και 29 Μαΐου 2011. Υπεύθυνη για την οργάνωση είναι η Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων με την υποστήριξη του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βαρσαμίδου, Αθ. & Ρες Γ. (2008). *Ερμηνευτική προσέγγιση τριών θεμελιωδών κειμένων του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Ανακτήθηκε στις 18/4/2011 από το δικτυακό τόπο <http://www.eduportal.gr/module.php?name=News&file=print&sid=275>.
- Boud, D, Keogh, R., Walker, D. (2002). *Reflection: Turning experience into learning*. New York: Kogan Press.
- Brookfield, S. (2007). Η μετασχηματίζουσα μάθηση ως κριτική της ιδεολογίας. Στο Mezirow και συνεργάτες, *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκοτζαμάνης, Οδ. (2009). Το θέατρο ως εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης και ως εργαλείο μάθησης ενηλίκων στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης. Η περίπτωση της ερασιτεχνικής σκηνης του ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ. Ρούμελης. Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Δεληκανάκη, Ν. (2009). *Μέθοδοι βιωματικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας και τάσεις αξιολόγησης αυτών (των μεθόδων)*. Πρακτικά συνεδρίου «Εκπαίδευση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού». Ανακτήθηκε στις 18/4/2011 από το δικτυακό τόπο <http://nikidelikanaki.yolasite.com>.
- Davies, D. (1998). *The virtual University: A learning university*. Journal of workplace learning, 10(4), 175-213.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Gross, R.G. (1987). *Psychology: The science of mind and behavior*. London: Holder and Stoughton.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη μάθηση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καλαμαρτζή, Α. *Η αξιοποίηση της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Το παράδειγμα «Ο κύριος της φτωχής οικογένειας» του Cheri Samba*. Ανακτήθηκε 18/4/2011 από το δικτυακό τόπο http://kpe-kastor.kas.sch.gr/peekpe/proceedings/synedria_8_did_prot/kalamartzi.pdf.
- Κόκκος, Αλ. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Αλ. (2006). *Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων σύμφωνα με τη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 9, 3-13. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Κόκκος, Αλ. (2007). *Εισαγωγικό σημείωμα στο Mezirow και συνεργάτες (2007). Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κωνσταντοπούλου, Γ. (2010). *Η συμβολή της μετασχηματίζουσας και της τοποθετημένης μάθησης στην ιατρική εκπαίδευση*. Διπλωματική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Λαποκωνσταντάκη, Δ. (2010). *Η αξιοποίηση του κριτικού στοχασμού σε άτυπο πλαίσιο εκπαίδευσης ενηλίκων*. Διπλωματική διατριβή. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- 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.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Fransisco: Jossey-Bas.
- Mezirow, J. (1991a). *Transormative dimensions of adult learning*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1998b). Transformative learning and social action: a response to Inglis. *Adult education quarterly*, 49, 70-72. American association for adult and continuing education: Sage publications.
- Mezirow, J. (1998c). *On critical reflection*. *Adult education quarterly*, vol 48, p. 185-198. American association for adult and continuing education: Sage publications.
- Mezirow, J., και συνεργάτες (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπάνης, Αλ. (2008). Χωρίς τίτλο. Ανακτήθηκε στις 18/4/2011 από το διαδικτυακό τόπο http://epapanis.blogspot.com/20085/blog-post_11.html.
- Perkins, N. D. (1994). *The intelligent eye: Learning to thing by looking at art*. California: The Gelty education institute of arts.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσάπαλος, Γ. (2010). *Στάσεις και αντιλήψεις των νοσηλευτών για την εφαρμογή της μετασχηματίζουσας και τοποθετημένης μάθησης στην αρχική και συνεχιζόμενη εκπαίδευσή τους*. Διπλωματική διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Taylor W. E. (1998). *The theory and practice of transformative learning: A critical review*. ERIC Clearinghouse on adult, career and vocational education. The Ohio State University.
- Taylor W. E. (2007). *Αναλύοντας την έρευνα για τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, στο Mezirow και συνεργάτες (2007), Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ψαρομάλλου, Ρ. (2008). *Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Jack Mezirow και η συμβουλευτική των γυναικών στις ολοκληρωμένες παρεμβάσεις*. Διπλωματική διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.