

**Η χρήση της μεθόδου της αναστοχαστικής ομάδας από το χώρο της  
Συστημικής Οικογενειακής Θεραπείας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: απόψεις  
ειδικών ψυχικής υγείας – εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων**

Δεδούση Νίκη<sup>1</sup>

**The use of reflection team from Systemic Family Therapy field in Adult  
Education: mental health specialists – adult educators' views**

Dedousi Niki<sup>1</sup>

**Περίληψη**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η επίτευξη της σύνδεσης των επιστημονικών περιοχών της Ψυχολογίας και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, επιχειρώντας τη διερεύνηση των απόψεων ειδικών ψυχικής υγείας – εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων για τη χρήση της μεθόδου της αναστοχαστικής ομάδας από τον χώρο της Συστημικής Οικογενειακής Θεραπείας, στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ως ένα εφαλτήριο για την προαγωγή της μετασχηματίζουσας μάθησης. Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν τη διερεύνηση της δυνατότητας της αναστοχαστικής ομάδας να λειτουργήσει ως εργαλείο μετασχηματισμού, την ανάδειξη των προϋποθέσεων για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού κατά τη χρήση της αναστοχαστικής ομάδας, καθώς και τα πιθανά εμπόδια που μπορεί να αναδυθούν σε αυτή τη διαδικασία. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, διεξήχθησαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε εννέα ειδικούς ψυχικής υγείας, οι οποίες έχουν εκπαιδευτεί και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και τα δεδομένα τα οποία εξήχθησαν αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Τα σημαντικότερα συμπεράσματα τα οποία προέκυψαν σχετίζονταν αρχικά με τις παραμέτρους που μπορούν να ενισχύσουν τη μετασχηματιστική λειτουργία της αναστοχαστικής ομάδας, όπως η πολυφωνία, η απόσταση και το κλίμα που δημιουργείται μέσα στην ομάδα. Επιπλέον, αναδείχθηκαν από την έρευνα η αναγκαιότητα του να προηγηθεί η εκπαίδευση των ατόμων που θα συμμετέχουν στη διαδικασία και του να αξιοποιηθεί η αναστοχαστική ομάδα σε αντικείμενα ανθρωπιστικών επιστημών ή σε συναντήσεις που αφορούν την προσωπική ανάπτυξη. Μερικά από τα εμπόδια που οι συμμετέχουσες ανέφεραν ότι μπορεί να ανακύψουν ήταν η δυσκολία που σχετίζεται με την αναγκαιότητα έκθεσης των ατόμων κατά τη συμμετοχή τους στην αναστοχαστική ομάδα, η ενεργοποίηση μηχανισμών άμυνας, καθώς και η απροθυμία του φορέα. Τέλος, υπογραμμίστηκε από την πλειονότητα η σημαντικότητα του ρόλου του/της

<sup>1</sup> Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελλάδα, [dedousiniki@gmail.com](mailto:dedousiniki@gmail.com)

εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων για την έκβαση της χρήσης της μεθόδου της αναστοχαστικής ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.

**Λέξεις κλειδιά:** αναστοχαστική ομάδα, εκπαίδευση ενηλίκων, συστημική οικογενειακή θεραπεία, μετασχηματίζουσα μάθηση

## Abstract

The goal of the present paper is the pursuit of connecting Psychology and Adult Education, through the insight of the views expressed by mental health experts - adult educators on the use of the reflective team of the Systemic Family Therapy in Adult Education as a mean for promoting transformative learning. The questions focus on examining the capability of the reflective team to work in a transformative way, in the conditions required for the critical reflection to be developed using reflective team in, as well as towards the obstacles that can emerge during this process. For this purpose, qualitative methodology was used, and specifically, semi – structured interviews were conducted in nine mental health experts that were trained also in the Adult Education field and the outcome was processed with the use of thematic analysis. The most essential findings were related to the parameters of the reflective team that can enhance its transformative function, such as polyphony, distance, and the atmosphere of the team. Moreover, the necessity of educating the targeted population and the use of reflective teams in issues relevant to humanitarian sciences or to self-development were also derived. Some possible impediments that the participants referred that might arise, were the difficulty of the inevitable exposure that is required during the participation of people in the reflective teams, the defense mechanisms of the participants and the unwillingness of an organization. Finally, the importance of the role of the educator for the use of the reflective team in Adult Education was highlighted by most of the participants.

**Key words:** reflective team, adult education, systemic family therapy, transformative learning

## 1. Εισαγωγή

Ο χώρος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων έχει καταφέρει να ενσωματώσει στους κόλπους του θεωρητικές ιδέες από πολλά διαφορετικά επιστημονικά πεδία και σε αυτά συμπεριλαμβάνεται και το πεδίο της Ψυχολογίας (Παπαγεωργίου, 2010). Η Ψυχολογία είναι μια από τις επιστήμες, που έχουν μελετήσει τη μάθηση και τον τρόπο με τον οποίο συντελείται, και μάλιστα, έχουν αναπτυχθεί σχετικές θεωρίες από ερευνητές – ψυχολόγους, οι οποίες επιχειρήσαν να επεξηγήσουν τη διεργασία αυτή, όπως ο B.F. Skinner, ο J. Piaget και ο L. Vygotsky (Ατσικπάση & Φωκίδης, 2020). Οι θεωρητικές γέφυρες ανάμεσα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και τη Ψυχολογία μπορούν να εντοπιστούν και στις ιδέες θεωρητικών όπως ο C. Rogers, ο R. Gould, ο R. Kegan και η P. Cranton, οι οποίοι ανέδειξαν τους κοινούς τόπους των δυο επιστημονικών περιοχών. Φυσικά, δεν παραγνωρίστηκαν και οι διαφορές μεταξύ των δυο πεδίων, οι οποίες αφορούν, κατά κύριο λόγο, τους στόχους και το βάθος στο

οποίο εκτείνονται οι διεργασίες τους (Κόκκος, 2011; Σηφάκις & Κορδία, 2019; Τσιμπουκλή, 2019). Οι προαναφερθείσες συνδέσεις, εκτός από το γενικό επίπεδο των επιστημονικών πεδίων, θα μπορούσαν να επεκταθούν και σε συγκεκριμένα παρακλάδια, όπως στη Συστημική Οικογενειακή Θεραπεία και στη Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Συνδυετικός κρίκος ανάμεσα τους μπορεί να θεωρηθεί η έννοια του αναστοχασμού, που αποτελεί δομικό στοιχείο και για τους δυο πόλους.

Στη Θεωρία της Συστημικής Οικογενειακής Θεραπείας, αρχικά, ο αναστοχασμός αποτελούσε μια διεργασία που αφορούσε πρωτίστως τον/τη θεραπευτή/τρια ως μια μορφή εσωτερικού διαλόγου που τον/την ενημερώνει για τον τρόπο με τον οποίο συμμετέχει στη διαδικασία της θεραπείας (Pierce, 2014, όπ. αναφ. στην Jude, 2016). Στη συνέχεια, αποτέλεσε μια ιδιωτική συζήτηση μεταξύ του/της θεραπευτή/τριας και των παρατηρητών/τριών της θεραπευτικής διαδικασίας, την οποία είχε τη δυνατότητα να κάνει ο/η πρώτος/η, αποχωρώντας για λίγο από το δωμάτιο της θεραπείας, προκειμένου να εισέλθει ξανά σε αυτό με νέες ιδέες (Mitchell et al., 2015). Τέλος, ο αναστοχασμός, με την προσέγγιση του T. Andersen, έλαβε τη μορφή της αναστοχαστικής ομάδας, των παρατηρητών/τριών της θεραπείας, οι οποίοι/ες συνομιλούν μεταξύ τους για όσα διαμείφθηκαν στη θεραπεία. Τη συζήτηση αυτή έχουν την ευκαιρία να την παρακολουθήσουν και οι θεραπευόμενοι/ες και στη συνέχεια να αναστοχαστούν και αυτοί/ες πάνω σε όσα άκουσαν (Gehart, 2018).

Στη Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, ο αναστοχασμός εμφανίζεται με τη μορφή του κριτικού στοχασμού, ο οποίος προκύπτει από τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων σε ένα στοχαστικό διάλογο. Στόχος, του κριτικού στοχασμού, μάλιστα, αποτελεί η αναδιαμόρφωση των ήδη κατακτημένων πεποιθήσεών τους γύρω από ένα θέμα, οι οποίες είναι προϊόν της κυρίαρχης κουλτούρας και λειτουργούν ως εμπόδιο για την κατάκτηση των νέων ιδεών. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι εκπαιδευόμενοι/ες, γίνονται κοινωνοί μιας ουσιαστικής διεργασίας μάθησης με μετασχηματιστική φύση (Mezirow και συν. 2006).

Η χρήση του αναστοχασμού στην εκπαίδευση, αποτελεί πλέον μια πρακτική της οποίας τα οφέλη συνδέονται με την προσφορά υψηλότερου επιπέδου διδασκαλίας, καθώς απαιτεί τον σχεδιασμό, την πρόληψη και τη δράση από τους/τις εκπαιδευτικούς αλλά και τη διαρκή λήψη ανατροφοδότησης από τους/τις εκπαιδευόμενους, ώστε να προχωρούν σε κάθε βήμα (Βούλγαρη & Κουτρούμπα, 2020). Η αξιοποίηση όμως της μεθόδου της αναστοχαστικής ομάδας σε εκπαιδευτικά πλαίσια έχει εντοπιστεί σε λίγα μόνο ερευνητικά πονήματα. Συγκεκριμένα, ένα παράδειγμα αποτελεί η έρευνα των Frake & Dogra (2006), που περιγράφει τη χρήση της αναστοχαστικής ομάδας σε δυο εκπαιδευτικά πλαίσια, το πρώτο εκ των οποίων αφορά μια ημερίδα, στο τέλος της οποίας ακολούθησε ο αναστοχασμός δυο ομιλητών που αποτελούσαν την αναστοχαστική ομάδα για όσα έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια της ημερίδας και το δεύτερο την αξιοποίηση του αναστοχασμού σε ένα από τα εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν σε ένα συνέδριο, από έναν θεραπευτή αυτή τη φορά, ο οποίος νωρίτερα παρακολούθησε μια συνέντευξη ανάμεσα σε έναν θεραπευτή και έναν εθελοντή.

Στην Ελλάδα, επίσης εντοπίζεται μια ιδιαίτερα σημαντική προσπάθεια της χρήσης της αναστοχαστικής ομάδας σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Το «Δίκτυο κατά του κοινωνικού αποκλεισμού στα σχολεία της Θεσσαλονίκης» που αναπτύχθηκε από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ) το 1995-96 είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία της Ομάδας Αναστοχαστικής Πράξης, η οποία αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς, μέλη του επιστημονικού προσωπικού του Πανεπιστημίου και προσωπικό από τον τομέα ψυχικής υγείας του Εθνικού Συστήματος Υγείας (ΕΣΥ). Στο βιβλίο «Αναστοχαστική πράξη, ο αποκλεισμός στο σχολείο» που προέκυψε από το εγχείρημα αυτό, περιγράφεται η διαδικασία που ακολουθήθηκε στο πλαίσιο της ομάδας, κατά την οποία, ο/η κάθε εκπαιδευτικός μπορούσε να καταθέτει περιστατικά από τον χώρο εργασίας του/της και η ομάδα να αναστοχάζεται για αυτά προτείνοντας νέες ιδέες και τρόπους θεώρησης του εκάστοτε ζητήματος (Κωτσάκης κ.ά., 2010).

Οι παραπάνω ερευνητικές προσπάθειες αναδεικνύουν το πως μπορεί η αναστοχαστική ομάδα να λειτουργήσει σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Άλλωστε, είναι σαφές ότι ο χώρος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ενθαρρύνει την αξιοποίηση εναλλακτικών μεθόδων και τεχνικών (Κόκκος, 2005α). Στην παρούσα έρευνα, η εναλλακτική μέθοδος που διερευνάται, αφορά την παρουσία μιας αναστοχαστικής ομάδας εκπαιδευόμενων, η οποία θα παρακολουθεί την εκπαιδευτική διαδικασία που διαμείβεται ανάμεσα στη βασική ομάδα εκπαιδευόμενων και τον/την εκπαιδευτή/τρια και στη συνέχεια θα αναστοχάζεται για αυτή, μέσα από συζήτηση μεταξύ των μελών της, την οποία τα μέλη της βασικής ομάδας και ο/η εκπαιδευτής/τρια θα μπορούν να παρατηρήσουν.

## **2. Μέθοδος έρευνας**

### **2.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της εφαρμογής της τεχνικής της αναστοχαστικής ομάδας από το χώρο της Συστημικής Οικογενειακής Θεραπείας στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων μέσα από τις απόψεις ειδικών ψυχικής υγείας – εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που αναμενόταν να απαντηθούν από την έρευνα ήταν τα εξής:

1. Με ποιον τρόπο μπορεί η χρήση της αναστοχαστικής ομάδας από το χώρο της Συστημικής Οικογενειακής Θεραπείας να προάγει τη μετασχηματίζουσα μάθηση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία με ενήλικους;
2. Ποιες προϋποθέσεις θα πρέπει να υπάρχουν ώστε η αναστοχαστική ομάδα να προάγει τη μετασχηματίζουσα μάθηση σε ένα πλαίσιο εκπαίδευσης ενηλίκων;
3. Ποια είναι τα εμπόδια και οι δυσκολίες οι οποίες μπορούν να προκύψουν κατά τη χρήση της αναστοχαστικής ομάδας στην εκπαιδευτική διαδικασία της εκπαίδευσης ενηλίκων;

### **2.2. Μεθοδολογική προσέγγιση και ερευνητικό εργαλείο**

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ποιοτική διότι, αφενός οι έννοιες που επρόκειτο να συζητηθούν, όπως ο αναστοχασμός και ο κριτικός στοχασμός, δεν είναι εφικτό να ποσοτικοποιηθούν, και αφετέρου ήταν σημαντικό να διερευνηθούν σε βάθος οι ιδέες των

συμμετεχόντων/ουσών. Το ερευνητικό εργαλείο που κρίθηκε καταλληλότερο ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη, η οποία περιλαμβάνει ένα βασικό οδηγό ερωτήσεων αλλά προσφέρει και τη δυνατότητα για ευελιξία και προσθήκη επεξηγηματικών ή εμπλουτιστικών ερωτήσεων με σκοπό τη συγκέντρωση πλούτου πληροφοριών (Ryan et al., 2009). Το ερευνητικό εργαλείο αποτελούνταν από 15 ανοιχτές ερωτήσεις, οι οποίες μετά από την πιλοτική συνέντευξη μειώθηκαν σε 13, καθώς υπήρχε αλληλοεπικάλυψη σε κάποιες από αυτές.

### **2.3. Δείγμα**

Για την πραγματοποίηση της έρευνας, ήταν απαραίτητο οι συμμετέχοντες/ουσες να πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια για να απαντήσουν στις ερωτήσεις. Τα κριτήρια που ορίστηκαν για τη συμμετοχή στο δείγμα της έρευνας ήταν ο/η εκάστοτε συμμετέχων/ουσα να είναι ειδικός ψυχικής υγείας, ο/η οποίος/α έχει εκπαιδευτεί τόσο στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, όσο και στη Συστημική Οικογενειακή Θεραπεία, προκειμένου να μπορεί να συζητήσει για τις βασικές έννοιες και να μπορεί να πραγματοποιήσει συνδέσεις μεταξύ των δυο πεδίων. Έτσι, με βάση αυτά τα κριτήρια, έγινε αναζήτηση στη μηχανή αναζήτησης Google και συγκεντρώθηκαν τα στοιχεία των ατόμων που είχαν τα παραπάνω χαρακτηριστικά, οι οποίοι/ες ήταν 11 άτομα. Στάλθηκε από την ερευνήτρια μήνυμα σε καθέναν/μια από αυτούς/ες στο ηλεκτρονικό τους ταχυδρομείο με αναλυτική ενημέρωση για την έρευνα. Ανταποκρίθηκαν οι 9 από αυτούς/ες, οι οποίοι/ες υπέγραψαν φόρμα συγκατάθεσης και αφού ενημερώθηκαν για τη συμμετοχή τους στην έρευνα ορίστηκαν τα ραντεβού για τη λήψη της συνέντευξης σε πλατφόρμα τηλεδιάσκεψης (Skype).

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 9 γυναίκες, οι 8 εκ των οποίων είχαν την ιδιότητα της ψυχολόγου και η 1 την ιδιότητα της κοινωνικής λειτουργού. Επιπλέον, οι 7 από αυτές είχαν παρακολουθήσει πρόγραμμα εκπαίδευσης στη Συστημική Οικογενειακή Ψυχοθεραπεία τεσσάρων ετών και οι 2 είχαν εκπαιδευτεί στη θεραπευτική αυτή προσέγγιση στο πλαίσιο της επαγγελματικής εποπτείας που λαμβάνουν στο εργασιακό τους περιβάλλον. Αναφορικά με την εκπαίδευση των συμμετεχουσών στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, οι 6 είχαν παρακολουθήσει το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, ενώ οι άλλες 3 είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα τα οποία αφορούσαν το αντικείμενο αυτό και η μία εξ' αυτών ήταν και πιστοποιημένη εκπαιδύτρια ενηλίκων από τον ΕΟΠΠΕΠ.

### **2.4. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων**

Η επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Συγκεκριμένα, μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και την προσεκτική ανάγνωσή τους, εξήχθησαν κωδικοί, οι οποίοι κατηγοριοποιήθηκαν σε ομάδες και έπειτα οι ομάδες αυτές σχημάτισαν τα υπο-θέματα και τα θέματα, που όπως αναφέρουν οι Braun & Clarke (2012), αποτελούν δομικές μονάδες για την παροχή απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα.

## **2.5. Εγκυρότητα και αξιοπιστία**

Η διασφάλιση της εγκυρότητας, δηλαδή της επιβεβαίωσης ότι η έρευνα μελετά αυτό που αναφέρει ότι μελετά, και της αξιοπιστίας, της δυνατότητάς της να παρέχει παρόμοια αποτελέσματα όσες φορές κι αν επαναληφθεί, αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα στις ποιοτικές έρευνες, εξαιτίας της ίδιας της φύσης της μεθοδολογικής προσέγγισης, που στηρίζεται σε φιλοσοφικές ιδέες, όπως η φαινομενολογία και η ερμηνευτική, που δίνουν έμφαση στην ανθρώπινη εμπειρία και όχι στην αναζήτηση μιας αντικειμενικής πραγματικότητας που υπάρχει και μπορεί να μελετηθεί με αντικειμενικές μετρήσεις (Elliot et al., 1999· Yardley, 2000). Ωστόσο, η ευαισθησία αναφορικά με το περιεχόμενο, η δέσμευση και η επιμέλεια, οι οποίες αντικατοπτρίζονται τόσο σε επίπεδο περιεχομένου, όσο και σε επίπεδο μεθοδολογίας, η διαφάνεια των διαδικασιών, η συνοχή ανάμεσα στη θεωρία και στη μελέτη αλλά και η σημασία και ο αντίκτυπος της έρευνας, είναι μερικά από τα κριτήρια, τα οποία θα μπορούσαν να οριστούν για την αξιολόγηση μιας ποιοτικής έρευνας ως κριτήρια ποιότητας (Yardley, 2000). Άλλοι θεωρητικοί, συμπεριλαμβάνουν στα κριτήρια αυτά και την αναστοχαστικότητα, την τεκμηρίωση και τη δυνατότητα μεταφοράς των δεδομένων που παράγοντα από την έρευνα, σε άλλα, παρόμοια με αυτό της έρευνας, πλαίσια (Henwood & Pidgeon, 1992). Συνεπώς, στην παρούσα έρευνα, για να επιτευχθεί ο στόχος της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας, πραγματοποιήθηκε σε βάθος βιβλιογραφική διερεύνηση των εννοιών με τη χρήση πληθώρας βιβλιογραφικών πηγών αλλά και μελέτη των δεδομένων που προέκυψαν από άλλες έρευνες σχετικές με το θέμα, προσεκτικός σχεδιασμός της έρευνας, με βάση τα στοιχεία που προέκυψαν από το προηγούμενο βήμα, επιλογή του κατάλληλου δείγματος με συγκεκριμένες δειγματοληπτικές τεχνικές, τήρηση της ερευνητικής ηθικής και της δεοντολογίας και μεθοδική ανάλυση των δεδομένων με χρήση της θεματικής ανάλυσης, ως μιας αξιόπιστης ποιοτικής μεθόδου ανάλυσης. Η σημασία της έρευνας έγκειται στη δυνατότητά της να προτείνει τη χρήση νέων εναλλακτικών εκπαιδευτικών μεθόδων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, ενώ η αναστοχαστικότητα της ερευνήτριας, ήταν στοιχείο απαραίτητο σε όλη τη διάρκεια της έρευνας, καθώς άλλωστε ο αναστοχασμός είναι και μια κεντρική έννοια που μελετάται, και παρουσιάζεται στην ενότητα της συζήτησης.

## **2.6. Περιορισμοί της έρευνας**

Σε κάθε ερευνητικό εγχείρημα, ωστόσο, υπάρχουν και περιορισμοί, οι οποίοι σχετίζονται τόσο με ζητήματα θεωρίας, όσο και με θέματα μεθοδολογικά. Στην παρούσα έρευνα, ο βασικότερος περιορισμός ήταν ότι έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19, με αποτέλεσμα να διεξαχθούν οι συνεντεύξεις ηλεκτρονικά. Επιπλέον, η εξειδίκευση του αντικειμένου της έρευνας, απαιτούσε τον εντοπισμό συμμετεχόντων/ουσών με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, δεδομένο το οποίο καθιστούσε την ανεύρεση του δείγματος μια δύσκολη διαδικασία. Τέλος, ένα σημαντικό εμπόδιο που παρουσιάστηκε ήταν το διαφορετικό θεωρητικό και επαγγελματικό υπόβαθρο των συμμετεχουσών, που δημιούργούσε σε κάποια σημεία διαφορές ως προς τη χρήση κάποιων όρων.

### 3. Αποτελέσματα και Συζήτηση

Από τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης προέκυψαν τρεις θεματικές περιοχές οι οποίες αφορούσαν τους τρόπους με τους οποίους η αναστοχαστική ομάδα μπορεί να προάγει τον μετασχηματισμό, τις προϋποθέσεις που είναι απαραίτητες για να προωθήσει τον κριτικό στοχασμό και τέλος τα εμπόδια και τις δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν κατά την αξιοποίησή της. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται, έχοντας ως οδηγό τα ερευνητικά ερωτήματα, στις παρακάτω υπο-ενότητες συνοδευόμενα από αποσπάσματα των συνεντεύξεων που επιβεβαιώνουν τα ευρήματα.

#### 3.1 Οι τρόποι με τους οποίους η αναστοχαστική ομάδα μπορεί να προάγει τον μετασχηματισμό

Πίνακας 1. Θέμα 1<sup>ο</sup>

Υπο - θέματα	Κατηγορίες	Κωδικοί	Συνεντεύξεις
Προαγωγή κριτικού στοχασμού μέσω της αναστοχαστικής ομάδας	Διαδικασίες που αφορούν την ομάδα εκπαιδευόμενων	Απόψεις που ακούνε	2,3,5,7,9
		Δεν τους απευθύνονται προσωπικά	4,5
	Διαδικασίες που αφορούν την αναστοχαστική ομάδα	Παρατήρηση	3,4,7,9
		Απόσταση	3,7
		Συναίσθημα	2,8
Διαδικασίες που αφορούν και τις δυο ομάδες	Εναλλαγή θέσεων	1,4	
Προαγωγή στοχαστικού διαλόγου μέσω της αναστοχαστικής ομάδας	Προϋποθέσεις	Κλίμα ομάδας	1,2,4,5
		Κοινό νόημα	5,6,7
	Μέσο	Αναστοχασμός	3,8
Βήματα Μετασχηματίζουσας Μάθησης	Αποπροσανατολιστικό δίλημμα	Ναι	1,2,3,4,5,8,9
		Εξέταση παραδοχών	Ναι
	Υιοθέτηση νέων ρόλων	Πιθανόν	5,7,8,9
		Όχι	2,3,4

Το παραπάνω θέμα διακρίθηκε σε τρία υπο-θέματα τα οποία αφορούσαν επιμέρους διεργασίες που μπορούν να οδηγήσουν στον μετασχηματισμό, τον κριτικό στοχασμό, τον στοχαστικό διάλογο και τα βήματα της μετασχηματίζουσας μάθησης. Αναφορικά με το πρώτο υπο-θέμα, οι συμμετέχουσες αναφέρθηκαν σε διεργασίες, οι οποίες θα εξασφαλίσουν την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, κάποιες από τις οποίες λαμβάνουν χώρα στην ομάδα των εκπαιδευόμενων, κάποιες στην αναστοχαστική ομάδα και κάποιες και στις δυο ομάδες. Αναλυτικότερα, η πλειοψηφία (5 από τις 9 συμμετέχουσες) ανέφεραν ότι η δυνατότητα που έχουν τα άτομα στην ομάδα των εκπαιδευόμενων να ακούν διαφορετικές απόψεις είναι ένα μέσο με το οποίο μπορεί να αναπτυχθεί ο κριτικός στοχασμός, ενώ η παρατήρηση (4 από τις 9 συμμετέχουσες έδωσαν την απάντηση αυτή) είναι αντίστοιχα η διεργασία που πραγματοποιείται στην αναστοχαστική ομάδα και συμβάλει στην επίτευξη του ίδιου στόχου. Η διαδικασία που αφορά και τις δυο ομάδες και μπορεί να είναι βοηθητική σύμφωνα με 2 συμμετέχουσες είναι η εναλλαγή θέσεων.

«Το ότι ακούς κάποιον άλλον να μιλάει για αυτό που έχει συμβεί πριν λίγο και το ότι δεν σου απευθύνεται αλλά... είναι περισσότερο ένας αναστοχασμός που ακούγεται φωναχτά. Επίσης, το ότι... εεε ακούς άλλους ανθρώπους που θα φέρουν διαφορετικές ιδέες από τις δικές σου. Η διαφορά που κάνει τη διαφορά λέμε στη συστημική. Αυτό και μόνο μπορεί να πυροδοτήσει τον κριτικό στοχασμό κάποιου». (Συνέντευξη 5)

«Ναι, κοίταξε το πρώτο που μου έρχεται είναι η παρατήρηση, η ίδια η παρατήρηση εεεε όπου παίρνουν μια απόσταση και δεν συμμετέχουν σε αυτό ενεργά εεε το οποίο σίγουρα δίνει ένα περιθώριο και έναν χρόνο να κάτσεις να σκεφτείς πάνω σε αυτό, εεε που συμβαίνει». (Συνέντευξη 3)

«Ίσως μετά αν αλλάξουν και θέσεις. Δηλαδή μετά να αλλάξουν οι ομάδες. Να γίνουν δηλαδή να πάνε οι αναστοχαστές στην ομάδα των εκπαιδευόμενων και αντίστροφα και οι άλλοι να πάνε δηλαδή να το δούνε κι αυτοί απ' έξω και να γίνει μια ανταλλαγή απόψεων πως το είδε η μια ομάδα, πως το είδε η άλλη και αν υπήρξαν ομοιότητες, διαφορές». (Συνέντευξη 3)

Αναφορικά με τη δυνατότητα της αναστοχαστικής ομάδας να προάγει τον στοχαστικό διάλογο φαίνεται ότι οι περισσότερες συμμετέχουσες (4 από τις 9) υπογράμμισαν μια σημαντική προϋπόθεση που είναι το κλίμα της ομάδας καθώς και το να υπάρχει ένα κοινό νόημα για το θέμα που αναπτύσσεται στο στοχαστικό διάλογο (3 από τις 9 συμμετέχουσες).

«...παίζει ρόλο και το κλίμα που λένε. Μέσα στην ομάδα. Δηλαδή το να υπάρχει μια αποδοχή ότι όλες οι απόψεις είναι δεκτές, ότι υπάρχει... ότι όλοι θα κάτσουνε να ακούσουν, δε θα διακόπτει ο ένας τον άλλο, θα ακουστούν όλες οι απόψεις, όλα τα επιχειρήματα, δηλαδή είναι αυτό που λέμε το θετικό κλίμα της ομάδας». (Συνέντευξη 4)

«...ναι, δεν ξέρω, εεε..εκεί που έχω έναν ενδοιασμό, εεε, ή δεν το έχω κατανοήσει καλά είναι που λέει για την κοινή παραδοχή. Δεν ξέρω αν μπορεί να είναι κοινή η παραδοχή. Κάπως-κάπως το λέει. Δεν ξέρω αν μπορεί να είναι...». (Συνέντευξη 9)



Τέλος, αναφορικά με τη διερεύνηση του παραλληλισμού των βημάτων της Θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης με την αναστοχαστική ομάδα. Τα βήματα αυτά, παρουσιάστηκαν στις συμμετέχουσες χωρισμένα σε τρεις κεντρικούς άξονες, ο ένας εκ των οποίων περιλάμβανε τη χρήση του αποπροσανατολιστικού διλήμματος, ο άλλος την εξέταση των δυσλειτουργικών παραδοχών και ο τρίτος την υιοθέτηση νέων γνώσεων και ρόλων που μπορούν να αξιοποιηθούν και στη ζωή των εκπαιδευόμενων. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον εύρημα ήταν η διαφοροποίηση των απαντήσεων αναφορικά με τους τρεις αυτούς άξονες. Οι απαντήσεις των συμμετεχουσών ήταν στην συντριπτική πλειοψηφία τους θετικές (8 στις 9 συμμετέχουσες) σε ό,τι αφορά τον παραλληλισμό της λειτουργίας της αναστοχαστικής με τη λειτουργία του αποπροσανατολιστικού διλήμματος, σε υψηλά ποσοστά πλειοψηφίας (6 στις 9) για τον παραλληλισμό με την εξέταση των παραδοχών, αλλά υπήρχαν ενδοιασμοί αναφορικά με το βήμα της υιοθέτησης νέων ρόλων.

«...νομίζω ότι μπορεί ναααα, υπάρχουνε παραλληλισμοί, εεε και ακριβώς εεε το αποπροσανατολιστικό δίλημμα εάν δεν υπάρχει στον μανθάνοντα από πριν θεωρώ ότι μπορεί να δημιουργηθεί στο πλαίσιο της αναστοχαστικής ομάδας. Ακριβώς γιατί εισέρχονται οι νέες οπτικές που μπορεί να τον κάνουν να αισθανθεί το αποπροσανατολιστικό δίλημμα». (Συνέντευξη 1)

«Δηλαδή η κριτική αξιολόγηση των παραδοχών, φυσικά και μπορεί, ακούγοντας τους άλλους να μιλάνε για σένα, να δίνουν μια διαφορετική οπτική και ερμηνεία σε αυτά που έχεις πει και έχεις παρουσιάσει εεε σίγουρα προκύπτει από αυτό μια ενδεχομένως νέα ιδέα». (Συνέντευξη 5)

«Αυτό που δεν θα αναζητήσουν είναι την υιοθέτηση. Το τελευταίο στάδιο [...] Είναι καθαρά θεωρώ πολύ μεγάλη προσωπική του δέσμευση». (Συνέντευξη 2)

### 3.2 Οι προϋποθέσεις που θα πρέπει να υπάρχουν, ώστε η αναστοχαστική ομάδα να προάγει τον κριτικό στοχασμό σε ένα πλαίσιο εκπαίδευσης ενηλίκων

Πίνακας 2. Θέμα 2<sup>ο</sup>

Υπο- θέματα	Κατηγορίες	Κωδικοί	Συνεντεύξεις
<b>Θεματολογία</b>	Ευκολία εφαρμογής	Προσωπική ανάπτυξη	2,3,4,6,9
		Ανθρωπιστικές επιστήμες	1,2,4,7,8
		Σε όλα	5,7
	Δυσκολία εφαρμογής	Θετικές/ τεχνοκρατικές επιστήμες	1,2,4,6
<b>Πλαίσιο</b>	Κατάλληλα πλαίσια	Ανθρωπιστικές επιστήμες	4,6

		Ομάδες προσωπικής ανάπτυξης	3,6
		Σε όλα	2,7
Ακατάλληλα πλαίσια		Αυστηρότητα πλαισίου	1,2
		Θετικές/τεχνολογικές επιστήμες	6
Προϋποθέσεις		Ρόλος εκπαιδευτή/τριας	1,5,8,9
		Ρόλος φορέα	5,9
		Χρόνος	1,9
Πληθυσμός	Παράγοντες που επηρεάζουν	Προηγούμενη ιδέα για εκπαίδευση	1,7
		Ικανότητα εκπαιδευόμενων	5,6
		Ετοιμότητα εκπαιδευόμενων	8,5
		Ειδικότητα	8,9
		Κοινωνική υπόσταση	2
	Ασήμαντοι παράγοντες	Ηλικία	1,3,4,5,7
Εκπαίδευση	Απαραίτητη προϋπόθεση	Ναι	1,2,3,4,6,7,8,9
		Ίσως	5

Το δεύτερο θέμα που αναδύθηκε αφορούσε τις προϋποθέσεις για την επίτευξη του μετασχηματισμού μέσα από την αναστοχαστική ομάδα. Οι προϋποθέσεις αυτές, φαίνεται ότι αφορούν το αντικείμενο το οποίο διδάσκεται, το πλαίσιο, τον πληθυσμό αλλά και την εκπαίδευση που είναι απαραίτητο να λάβουν οι συμμετέχοντες/ουσες. Αναλυτικότερα, οι περισσότερες συμμετέχουσες, έκριναν ως καταλληλότερα, για τη χρήση της αναστοχαστικής ομάδας, αντικείμενα τα οποία προέρχονται από τις ανθρωπιστικές επιστήμες (5 από τις 9 συμμετέχουσες) και συγκεκριμένα αντικείμενα που σχετίζονται με την ψυχολογία και την εκπαίδευση. Ίδιος αριθμός συμμετεχουσών ανέφερε ως πρόσφορη θεματολογία, αντικείμενα που σχετίζονται με την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων.

«Ωραία, καλά, στην προσωπική ανάπτυξη θεωρώ σίγουρα ότι πάει, είναι εντάξει, έχουμε κάποια πράγματα, βιώματα πριν και βλέπουμε και στην καθημερινότητά μας... είναι πολύ το κομμάτι αυτό το προσωπικό, οπότε ταιριάζει, σίγουρα ταιριάζει σε θεωρητικές επιστήμες, και ανθρωπιστικές. Εκεί υπάρχουν πολλές τέτοιες μέθοδοι, βιωματικές, στην εκπαίδευσή τους». (Συνέντευξη 4)

Το πλαίσιο της εκπαίδευσης φαίνεται ότι αποτελεί επίσης έναν σημαντικό παράγοντα που μπορεί να διευκολύνει ή να δυσχεραίνει το εγχείρημα. Ενδιαφέρον αποτελεί το ότι η καταλληλότητα του εκπαιδευτικού πλαισίου σχετίζεται με τη θεματολογία του αντικειμένου και οι συμμετέχουσες επαναλαμβάνουν ότι είναι χρησιμότερο να εφαρμοστεί σε πλαίσια με αντικείμενα ανθρωπιστικών επιστημών και ομάδες προσωπικής ανάπτυξης.

Ακατάλληλα πλαίσια, κρίθηκαν όσα διακρίνονται από αυστηρότητα. Ωστόσο, η πλειοψηφία των συμμετεχουσών (4 από τις 9) υπογράμμισαν το σημαντικό ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας, που μπορεί με τον τρόπο που θα προτείνει και θα εφαρμόσει την αναστοχαστική ομάδα να υπερπηδήσει αυτά τα εμπόδια.

«Όλα ξεκινάνε από τον/την εκπαιδευτή και τις προθέσεις του, έτσι; Δηλαδή ο εκπαιδευτής μπορεί να κάνει μια ομάδα συνεργατική, μη συνεργατική, μπορεί να κάνει μια ομάδα αναστοχαστική, και ούτω κάθε εξής». (Συνέντευξη 1)

Αναφορικά με τον πληθυσμό, οι απαντήσεις των συμμετεχουσών μοιράστηκαν και κάποιοι από τους παράγοντες που υποστήριξαν ότι επηρεάζουν την έκβαση της χρήσης της αναστοχαστικής ομάδας ήταν οι προηγούμενες ιδέες των εκπαιδευόμενων για την εκπαίδευση, η ικανότητά τους, η ετοιμότητά τους, η ειδικότητά τους και η κοινωνική τους υπόσταση. Ακόμη, η πλειοψηφία (5 στις 9 συμμετέχουσες) δεν θεωρεί την ηλικία του πληθυσμού παράγοντα που μπορεί να κρίνει την επιτυχία ή την αποτυχία του πονήματος.

«Ναι. Ναι, νομίζω ότι ο πληθυσμός που θα δυσκολευόταν σε μια τέτοια διαδικασία είναι αυτός που ή έχει συνηθίσει ότι η εκπαίδευση είναι κάτι αμέτοχο, δηλαδή ότι ο ίδιος δε συμμετέχει αλλά ακούει από κάποιον μόνο να αραδιάζει ως πούμε τη γνώση εεεε και που έχει δηλαδή που δυσκολεύεται...». (Συνέντευξη 1)

Ένα ακόμα ζήτημα το οποίο τέθηκε υπό διερεύνηση στις συνεντεύξεις ήταν η αναγκαιότητα ή μη του να προηγείται εκπαίδευση των συμμετεχόντων στη μέθοδο της αναστοχαστικής ομάδας πριν την εφαρμογή της σε ένα πλαίσιο Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Οι 8 στις 9 συμμετέχουσες απάντησαν θετικά σε αυτή την ερώτηση, ενώ 1 συμμετέχουσα ανέφερε ότι αυτό ίσως είναι μια προϋπόθεση.

«Ναι, ναι, ναι, ναι. Ναι, είμαι... το θεωρώ πολύ αναγκαίο, το θεωρώ πολύ σημαντικό, ότι θα πρέπει να υπάρχει θεωρία» (Συνέντευξη 2)

### 3.3 Τα εμπόδια και οι δυσκολίες οι οποίες μπορούν να προκύψουν κατά τη χρήση της αναστοχαστικής ομάδας στην εκπαιδευτική διαδικασία της εκπαίδευσης ενηλίκων

Πίνακας 3: Θέμα 3<sup>ο</sup>

Υπο-θέματα	Κατηγορίες	Κωδικοί	Συνεντεύξεις
<b>Εμπόδια που αφορούν τη διαδικασία</b>	Παράγοντας δυσχέρειας	Έκθεση	1,6
	Παράγοντας διευκόλυνσης	Ο ρόλος του εκπαιδευτή	2,3,4,8
<b>Εμπόδια τα οποία αφορούν τον πληθυσμό</b>	Μηχανισμοί άμυνας	Αντίδραση	8,9
		Άρνηση καινούριου	2,5
		Δυσκαμψία	5
		Άμυνα	7
	Άλλα εμπόδια	Προηγούμενη ιδέα για εκπαίδευση	1,2,7
		Επιθυμία συμμετοχής	3,5
<b>Εμπόδια που αφορούν το πλαίσιο</b>	Αυστηρότητα	Χρόνος	1,9
		Μαθησιακοί στόχοι	1,2
		Κατευθυντικότητα	3,5,8
		Διάθεση για πειραματισμός	6
	Ιδιωτικό/Δημόσιο	Πελατοκεντρικά πλαίσια	2,5,7
<b>Εμπόδια που αφορούν τον/την εκπαιδευτή/τρια</b>	Προσωπικά	Εκπαίδευση	1,2,3,5,6,8,9
		Προκαταλήψεις	2,3
	Σε σχέση με την ομάδα	Σύνδεση με ομάδα	4,5,6,7,8

Το τελευταίο μέρος της έρευνας επικεντρώθηκε στα εμπόδια τα οποία μπορεί να προκύψουν κατά την εφαρμογή της αναστοχαστικής μεθόδου ως μέθοδο εκπαίδευσης στον χώρο της

Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η ενότητα αυτή χωρίστηκε σε τέσσερις υπό-ενότητες, οι οποίες αφορούσαν τα εμπόδια που μπορεί να προκύψουν από τη διαδικασία, από τον ίδιο τον πληθυσμό των εκπαιδευόμενων, από το πλαίσιο και από τον/την εκπαιδευτή/τρια. Οι απαντήσεις των συμμετεχουσών δεν οδήγησαν σε μια συνολική κατηγορία, καθώς μόνο 2 εξ' αυτών συμφώνησαν ότι η έκθεση αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο της διαδικασίας, το οποίο μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη για τη χρήση της στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ωστόσο, στην ερώτηση αυτή, μεγάλος αριθμός απαντήσεων, συγκεκριμένα (4 από τις 9 συμμετέχουσες), τόνισαν το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει ο/η εκπαιδευτής/τρια, καθώς είναι αυτός που μπορεί να υπερβεί τέτοιου είδους εμπόδια και να εξομαλύνει τις δυσκολίες που ενδεχομένως να προκύψουν από τη διαδικασία.

*«Ξέρεις τι, θα πω πάλι το ίδιο, νομίζω ότι έχει να κάνει με τον εκπαιδευτή, πόσο εξοικειωμένος είναι ο ίδιος και πως μπορεί να το στηρίξει και να κρίνει, γιατί μπορεί να μην είναι όλες οι ομάδες έτοιμες για κάτι τέτοιο». (Συνέντευξη 8)*

Αναφορικά με τον πληθυσμό και τα εμπόδια τα οποία μπορεί να προκύψουν από αυτόν, οι 5 από τις 9 συμμετέχουσες, κατέδειξαν τους μηχανισμούς άμυνας των εκπαιδευόμενων, ως πιθανούς περιορισμούς και συγκεκριμένα, την άρνηση, την αντίσταση και τη δυσκαμψία. Επιπλέον, κάποια ακόμη στοιχεία που προστέθηκαν στη λίστα των εμποδίων του πληθυσμού ήταν η προηγούμενη ιδέα που έχουν τα άτομα για την εκπαίδευση (2 συμμετέχουσες), η επιθυμία συμμετοχής (2 συμμετέχουσες) και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της ομάδας, δηλαδή το αν οι εκπαιδευόμενοι ανήκουν σε ευάλωτη ομάδα (2 συμμετέχουσες).

*«...εμπόδια όχι, πάλι σα δυσκολίες περισσότερο το πως έχει ο καθένας στο μυαλό του για την εκπαίδευση... τις άμυνες του καθενός, τις πεποιθήσεις του γύρω από το τι είναι εκπαίδευση». (Συνέντευξη 7)*

Η επόμενη κατηγορία εμποδίων σχετίζεται με το πλαίσιο Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο οποίο θα μπορούσε να εφαρμοστεί η αναστοχαστική ομάδα. Η αυστηρότητα του πλαισίου σύμφωνα με τις 6 από τις 9 συμμετέχουσες είναι καθοριστική για τη δυνατότητα χρήσης της αναστοχαστικής ομάδας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι επιμέρους κωδικοί που έκαναν την εμφάνισή τους στις συνεντεύξεις των συμμετεχουσών ήταν η κατευθυντικότητα, η έλλειψη χρόνου, οι σφιχτοί μαθησιακοί στόχοι και η μη διάθεση για πειραματισμό. Επιπλέον, ένα ζήτημα το οποίο σχολίασαν 3 συμμετέχουσες ως σημαντικό ήταν το αν το πλαίσιο είναι ιδιωτικό ή δημόσιο, καθώς ο παράγοντας αυτός φαίνεται να έχει προεκτάσεις ως προς το αν ο στόχος του πλαισίου στρέφεται περισσότερο στην ικανοποίηση των πελατών – εκπαιδευόμενων ή στην εκπαιδευτική καινοτομία.

*«Μπορεί το πλαίσιο να είναι πολύ καθοδηγητικό, να θέλει την ύλη, τους τρόπους συγκεκριμένους... να μην θέλει δυσανεστημένο τον πελάτη, να πάνε όλα καλά. Δεν έχουν πάντα κι αυτοί την αίσθηση για το τι σημαίνει εκπαίδευση... ίσα ίσα πολλές φορές, μάλλον συνήθως είναι αυτοί που δεν έχουν την αίσθηση, σε ιδιωτικά κυρίως πλαίσια για το τι σημαίνει εκπαίδευση και ότι δεν θα κάνεις μόνο διάλεξη». (Συνέντευξη 5)*

«...ο χρόνος είναι ένας, και οι σφιχτοί στόχοι, δηλαδή που δεν αφήνουν το περιθώριο στον εκπαιδευτή να εεε ενσωματώσει στόχους που να έχουν να κάνουν και με την ίδια τη λειτουργία της ομάδας». (Συνέντευξη 1)

Ο/Η εκπαιδευτής/τρια αποτελεί σε κάθε είδους εκπαιδευτική διαδικασία ένα πρόσωπο – κλειδί, επομένως, θα ήταν παράλειψη να μην ερωτηθούν οι συμμετέχουσες για τα εμπόδια τα οποία μπορούν να προκύψουν από το πρόσωπο αυτό. Οι απαντήσεις που προέκυψαν, συγκεντρώνονται σε 2 κατηγορίες, των προσωπικών εμποδίων και των εμποδίων που σχετίζονται με την ομάδα. Η εκπαίδευση του/της εκπαιδευτή/τριας και η σύνδεσή του/της με την ομάδα αποτέλεσαν τις απαντήσεις που εκφράστηκαν από τη συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχουσών (7 από τις 9 συμμετέχουσες στην πρώτη περίπτωση και 5 από τις 9 συμμετέχουσες στη δεύτερη).

«Να μην είναι κατάλληλα εκπαιδευμένος επαρκώς... εεεε, να... θέλει να είναι πολύ καθοδηγητικός, έτσι κατευθυντικός, να μην αφήσει τη διαδικασία να απλωθεί έτσι ωραία, να αναπτυχθεί, εεε να είναι προκατειλημμένος, να έχει δικές του απόψεις που να... που και εκείνος πως να το πω, να διστάζει στο να μην προάγει ούτε κι εκείνος την κριτική σκέψη. Γιατί είναι ok να έχεις προκαταλήψεις αλλά αν τις κοιτάς αυτές τις προκαταλήψεις και τις αναγνωρίζεις εεεε τότε είσαι κι εσύ ένα ωραίο παράδειγμα στο να δεις τι χρειάζεται να αναδιαμορφώσεις. Δηλαδή, πρέπει...να του είναι οικείο αυτό». (Συνέντευξη 3)

#### 4. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της χρήσης της αναστοχαστικής ομάδας από το χώρο της Συστημικής Οικογενειακής Θεραπείας στο χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ως μια εναλλακτική μέθοδο για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και της μετασχηματίζουσας μάθησης στους/στις εκπαιδευόμενους/ες. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων σε 9 ειδικούς ψυχικής υγείας, οι οποίες είχαν εκπαιδευτεί και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και το υλικό το οποίο προέκυψε παρείχε χρήσιμα και ενδιαφέροντα δεδομένα τα οποία έδιναν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

Συνοπτικά, έγινε φανερό αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, ότι η αναστοχαστική ομάδα μπορεί να προάγει τη μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την πολυφωνία και την απόσταση που δημιουργεί ως διαδικασία, αν και ένα ζήτημα που μπορεί να αναδυθεί ως εμπόδιο είναι η ανεύρεση ενός κοινού νοήματος στο πλαίσιο της ανάπτυξης του στοχαστικού διαλόγου, στοιχείο απαραίτητο για τη διαδικασία του μετασχηματισμού. Τα δυο αυτά στοιχεία της αναστοχαστικής ομάδας, αποφέρουν οφέλη και στο πλαίσιο της ψυχοθεραπείας σύμφωνα με τη βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, η πολυφωνία που αναπτύσσεται στην αναστοχαστική ομάδα σε θεραπευτικό πλαίσιο είναι το μέσο με το οποίο μπορεί να προκύψει η αλλαγή στις προκαταλήψεις, στην αρχική νοηματοδότηση και στις βασικές υποθέσεις των ατόμων (Andersen, 1995, όπ. αναφ. στον Cook, 2006). Επιπλέον, έρευνες οι οποίες έχουν συλλέξει τις απόψεις θεραπευόμενων που έχουν συμμετάσχει σε θεραπευτική συνεδρία με αναστοχαστική ομάδα, επιβεβαιώνουν ότι η διαδικασία υπήρξε

ωφέλιμη, κυρίως εξαιτίας της ακρόασης διαφορετικών απόψεων και ιδεών από άλλους ανθρώπους που βρίσκονταν σε απόσταση (Chang, 2010). Επίσης, και στον χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και συγκεκριμένα στη Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, όπως αναφέρει και οι Mezirow και συν. (2006), συναντάται φανερά η ανάγκη να αναδύονται πολλαπλές οπτικές γωνίες για την επίτευξη του ορθολογικού διαλόγου.

Η απόπειρα σύγκρισης των βημάτων της Θεωρίας Μετασχηματίζουσας Μάθησης με τις λειτουργίες της αναστοχαστικής ομάδας, ως μια πιο συγκεκριμένη προσπάθεια σύνδεσης τους, ανέδειξε επίσης ενδιαφέρουσες ιδέες. Το αποπροσανατολιστικό δίλημμα και η επανεξέταση των παραδοχών, όπως ισχυρίστηκαν σχεδόν όλες οι συμμετέχουσες, μπορούν να αναπτυχθούν με τη χρήση της αναστοχαστικής ομάδας, ακριβώς ως αποτέλεσμα της πολυφωνικότητάς της. Κατά τον ίδιο τον Andersen (1991, όπ. αναφ. στον Gehart, 2018), η αναστοχαστική ομάδα, είναι σημαντικό να περιέχει «καταλλήλως ασυνήθιστα σχόλια» (appropriately unusual comments), υπό την έννοια ότι τα υπερβολικά συνηθισμένα σχόλια, όπως η αντανάκλαση συναισθημάτων ή η περίληψη των λεγομένων των θεραπευόμενων δεν θα παράγουν νέες θεωρήσεις του εαυτού και τα υπερβολικά ασυνήθιστα σχόλια μπορεί να πάρουν τη μορφή νουθεσίας και να είναι μακριά από τον τρόπο θέασης των θεραπευόμενων. Τα «καταλλήλως ασυνήθιστα σχόλια» θα καταφέρουν να διατηρήσουν την ισορροπία ανάμεσα στο να μιλάει ο/η θεραπευτής/τρια μέσα από τη θεώρηση των θεραπευόμενων αλλά ταυτόχρονα να προάγει και τη διαφορά, που θα τους/τις προκαλέσει να αναθεωρήσουν και να επανεξετάσουν τις ιδέες τους.

Αναφορικά με το τελευταίο βήμα του μετασχηματισμού, όπως εντοπίζεται στη Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, που περιλαμβάνει την υιοθέτηση νέων γνώσεων και ρόλων και την εφαρμογή στη ζωή του/της εκπαιδευόμενου/ης, υπήρξε αμφιβολία για το κατά πόσο μπορεί να επιτευχθεί στο πλαίσιο της αξιοποίησης της αναστοχαστικής ομάδας. Η άποψη αυτή, της πλειονότητας των συμμετεχουσών, ταυτίζεται με τις θεωρητικές ιδέες του Mezirow (2006), ο οποίος εναποθέτει στους/στις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευόμενους/ες το αποτέλεσμα του κριτικού στοχασμού, καθώς αποδέχεται και την πιθανότητα να μην υπάρξει ο μετασχηματισμός, σημείο στο οποίο διαφοροποιείται ο Brookfield (2006), σύμφωνα με τον οποίο η κριτική διάσταση του στοχασμού ταυτίζεται με την αποκάλυψη των ηγεμονικών παραδοχών και την απελευθέρωση του ατόμου από αυτές.

Στο σημείο αυτό, παρατηρείται μια σύγκλιση με τις ιδέες θεωρητικών της συστημικής προσέγγισης, όπως αυτή του Maturana, ο οποίος υποστηρίζει ότι δεν είναι εφικτό να προβλεφθεί η αλλαγή ή το είδος της αλλαγής που θα επέλθει στα έμβια όντα εξαιτίας μιας παρέμβασης, καθώς πρόκειται για ζωντανά συστήματα με μηχανισμούς ομοίωστας και με δυνατότητες διαφορετικής αξιοποίησης του εκάστοτε ερεθίσματος (Τριανταφύλλου, 2012). Λαμβάνοντας υπόψη αυτή την ιδέα, προκύπτει η ερώτηση αν η αναγκαιότητα της χειραφετιστικής μάθησης, που προβάλλει πρώτος ο Freire στο έργο του και επιβεβαιώνει τη σημασία της για τη μετασχηματίζουσα μάθηση ο Brookfield, οδηγεί σε κατευθυντικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία, πρακτική η οποία εξ' αρχής έγινε προσπάθεια να εξοβελιστεί από τις θεωρητικές προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, ή αποτελεί πράγματι την ουσία

της μαθησιακής διαδικασίας. Ίσως, χρησιμοποιώντας ως βάση τις σύγχρονες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση, οι οποίες δίνουν έμφαση στην εξατομίκευση, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι δεν υπάρχει μια καθολική πρακτική που πρέπει να ακολουθηθεί αλλά μπορούν να υπάρξουν παραλλαγές ανάλογα με τον/την εκπαιδευόμενο/η, τις συνθήκες και το πλαίσιο.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για την προαγωγή της μετασηματιζουσας μάθησης μέσω της αναστοχαστικής ομάδας. Κάποιες από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις για να λειτουργήσει μετασηματιστικά η αναστοχαστική ομάδα αφορούν όλα τα συστατικά μέρη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το αντικείμενο, το πλαίσιο, τον πληθυσμό και τον/την εκπαιδευτή/τρια. Οι συμμετέχουσες μάλιστα, υπογράμμισαν και τη σημασία του χρόνου στον οποίο θα ενταχθεί η χρήση της αναστοχαστικής ομάδας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ως ένα από τα κρισιμότερα κριτήρια. Το κλίμα της ομάδας στο χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό σημείο στο οποίο θα πρέπει να σταθεί ο/η εκάστοτε εκπαιδευτής/τρια κατά την επιλογή των τεχνικών τις οποίες θα αξιοποιήσει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η φάση στην οποία βρίσκεται η ομάδα σε σχέση με τον χρόνο ύπαρξής της και το κλίμα μπορεί να επιτρέπουν τη χρήση κάποιων τεχνικών, οι οποίες θα χαρακτηρίζονταν ενδεχομένως περισσότερο ενεργητικές ή θα απαιτούσαν περισσότερη προσωπική εμπλοκή των εκπαιδευόμενων όπως π.χ. το παιχνίδι ρόλων (Κόκκος, 2005β). Ακόμη, έγινε διακριτό ότι είναι χρησιμότερο να εφαρμοστεί σε αντικείμενα ανθρωπιστικών επιστημών και προσωπικής ανάπτυξης, σε πελατοκεντρικά πλαίσια, ενώ υπογραμμίστηκε και από την πλειονότητα των συμμετεχουσών και ο εξαιρετικά σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει ο/η εκπαιδευτή/τρια ως καταλύτης για την επιτυχία της διαδικασίας.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, και τα εμπόδια που ενδεχομένως να προκύψουν κατά τη χρήση της αναστοχαστικής ομάδας σε ένα πλαίσιο Εκπαίδευσης Ενηλίκων, αυτά φαίνεται επίσης ότι αφορούν όλους/ες τους συμμετέχοντες/ουσες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αναλυτικότερα, ο πληθυσμός μπορεί να αντιμετωπίζει προβλήματα με την έκθεση και να αναπτύξει μηχανισμούς άμυνας που θα αποτελέσουν εμπόδιο για τη διαδικασία. Στο σημείο αυτό γίνεται διακριτή για ακόμη μια φορά η σύνδεση που υπάρχει μεταξύ του χώρου της Ψυχολογίας και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων καθώς, οι μηχανισμοί άμυνας οι οποίοι εντοπίστηκαν ως εμπόδια από την πλειονότητα των συμμετεχουσών, αποτελούν σύμφωνα με το Rogers (1999), μια σημαντική δυσκολία που σχετίζεται με τον πληθυσμό των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, καθώς η συναισθηματική επένδυση που έχουν πραγματοποιήσει οι εκπαιδευόμενοι/ες σε προηγούμενες μονάδες γνώσης θα τους/τις οδηγήσει στην υπεράσπιση αυτών των γνώσεων και κατ' επέκταση στην αμυντική αντιμετώπιση των νέων ιδεών.

Κάποια επιπλέον εμπόδια που εντοπίστηκαν από τις συμμετέχουσες ήταν η αυστηρότητα του πλαισίου και η πελατοκεντρική φύση του. Τέλος, η έλλειψη εκπαίδευσης του/της εκπαιδευτή/τριας, καθώς και η έλλειψη σύνδεσής του/της με την ομάδα, σύμφωνα με την πλειοψηφία των συμμετεχουσών, αποτελούν τα πιο κρίσιμα εμπόδια που μπορούν να δυσχεραίνουν την αξιοποίηση της αναστοχαστικής ομάδας σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο



ενηλίκων. Ερευνητικά στοιχεία από τον χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων επιβεβαιώνουν τα σχόλια των συμμετεχουσών στην παρούσα έρευνα για τον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει ο/η εκπαιδευτής/τρια, καθώς σε έρευνα, η οποία διεξήχθη σε τέσσερις περιοχές της Ευρώπης, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, έγινε διακριτό ότι η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που απευθύνεται σε ενήλικους εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τον ίδιο τον/την εκπαιδευτή/τρια (Κόκκος, 2002).

## **5. Συμπεράσματα**

Η παρούσα έρευνα, ανέδειξε τη δυνατότητα χρήσης εναλλακτικών μεθόδων κατά την εφαρμογή της Θεωρίας Μετασχηματίζουσας Μάθησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, και διερεύνησε τις προεκτάσεις που θα είχε η πιθανότητα ένταξης σε αυτές τις μεθόδους, της αναστοχαστικής ομάδας από το χώρο της Συστημικής Οικογενειακής Ψυχοθεραπείας, ως μια ομάδα που παρατηρεί την εκπαιδευτική διαδικασία και αναστοχάζεται μπροστά στους/στις εκπαιδευόμενους/ες και τον/την εκπαιδευτή για όσα διαμείφθηκαν σε αυτή.

Από τις απόψεις των συμμετεχουσών εκπαιδευτριών ενηλίκων που έχουν εκπαιδευτεί και στη Συστημική Οικογενειακή Θεραπεία, έγινε φανερό ότι η χρήση της αναστοχαστικής ομάδας στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, αρχικά θα ήταν ένα ενδιαφέρον και καινοτόμο εγχείρημα. Αναφορικά με τη δυνατότητα να παράγει μετασχηματισμό, η γενική τάση ήταν θετική, αλλά υπήρξαν αμφιβολίες για το αν θα οδηγήσει στην ολοκλήρωση των βημάτων που απαιτούνται για αυτό τον σκοπό. Επιπλέον, ο/η εκπαιδευτής/τρια, ο/η οποίος/α θα επιχειρήσει την ένταξη αυτής της μεθόδου στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θα πρέπει να προσέξει κάποιους παράγοντες όπως είναι ο χρόνος χρήσης της, το κλίμα της ομάδας, και το αντικείμενο που διδάσκεται. Τέλος, μπορεί να προκύψουν και εμπόδια που αφορούν τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, όπως μηχανισμοί άμυνας, αλλά και τον/την εκπαιδευτή/τρια και την έλλειψη κατάρτισής του/της.

Συνεπώς, η χρήση της αναστοχαστικής ομάδας στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, θα μπορούσε να αποτελεί καινοτομία, αλλά ταυτόχρονα, και μια επιλογή του/της εκπαιδευτή/τριας, που απαιτεί από τον/την ίδιο/α προσοχή, καλή οργάνωση και κατάρτιση. Καταληκτικά, μπορεί να λειτουργήσει και σαν ένα εφελτήριο για την εκκίνηση της σύνδεσης του χώρου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων με άλλα επιστημολογικά πεδία, με τα οποία μπορεί ούτως ή άλλως να συγγενεύει ή να μοιράζεται ιδέες, αλλά και με πεδία με τα οποία φαινομενικά δεν έχει δεσμούς, αλλά θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η προσπάθεια ανάπτυξής τους.

## **Βιβλιογραφικές αναφορές**

Ατσικπάση, Π. & Φωκίδης, Ε. (2020). Μια εναλλακτική προσέγγιση της μάθησης. Στο Α. Σοφός, Μ. Σκουμιός, Τιμπιδάκη, Α. & Φωκίδης, Ε. (Επιμ.), *Παιδαγωγική Έρευνα στο Αιγαίο 4η Ημερίδα Υποψήφιων Διδακτόρων* (σελ. 91-103). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Ανθρωπιστικών επιστημών Πανεπιστημίου Αιγαίου.

[https://www.researchgate.net/publication/342775373\\_Mia\\_enallaktike\\_prosengise\\_tes\\_matheses](https://www.researchgate.net/publication/342775373_Mia_enallaktike_prosengise_tes_matheses)

- Βούλγαρη, Ρ. & Κουτρούμπα, Κ. (2020). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό. *International Journal of Educational Innovation*, 2(4), 31-42. [https://journal.eepek.gr/assets/uploads/manuscripts/manuf\\_124\\_c4dLMT9mh5.pdf](https://journal.eepek.gr/assets/uploads/manuscripts/manuf_124_c4dLMT9mh5.pdf).
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). American Psychological Association.
- Brookfield, S. D. (2006). Authenticity and power. *New directions for adult and continuing education*, 2006(111), 5-16.
- Chang, J. (2010). The Reflecting Team: A Training Method for Family Counselors. *The Family Journal*, 18(1), 36–44. <https://doi.org/10.1177/1066480709357731>
- Cook, S. (2006). *An epistemological Journey in search of reflexivity and the authentic self: Family therapy theory and Intervention*. (Phd Thesis). <https://pdfs.semanticscholar.org/490a/96f35e8c7c82e25a26c4cf00f27746984375.pdf>
- Elliott, R., Fischer, C. T., & Rennie, D. L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *The British journal of clinical psychology*, 38(3), 215–229. <https://doi.org/10.1348/014466599162782>
- Frake, C., & Dogra, N. (2006). The use of reflecting teams in educational contexts. *Reflective Practice*, 7(2), 143–149. <https://doi.org/10.1080/14623940600688340>
- Gehart, D. R. (2018). The legacy of Tom Andersen: The ethics of reflecting processes. *Journal of Marital and Family Therapy*, 44(3), 386–392. <https://doi.org/10.1111/jmft.12289>
- Henwood, K. L., & Pidgeon, N. F. (1992). Qualitative research and psychological theorizing. *British journal of psychology*, 8(1), 97–111. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1992.tb02426.x>
- Jude, J. (2016). Seselelame: Reflective team approach to practice. *The Journal of Practice Teaching and Learning*, 14(1), 73-87. <https://doi.org/10.1921/jpts.v14i1.885>
- Κόκκος, Α. (Επιμ.) (2002). *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Μεταίχιμο.
- Κωτσάκης, Δ., Μουρελή Ε., Μπίμπου Ι. & Μπουτουλούση Ε. (2010) *Αναστοχαστική πράξη. Ο αποκλεισμός στο σχολείο*. Νήσος.
- Κόκκος, Α. (2005α). *Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης. Τόμος Α΄*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2005β). *Εκπαιδευτικές Μέθοδοι. Τόμος Β΄*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Mezirow και συνεργάτες, (2006). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mitchell, T., F., Richard, D., Battistoni, R. M., Rost-Banik, C., Netz, R., & Zakoske, C. (2015). Reflective Practice that Persists: Connections Between Reflection in Service-Learning Programs and in Current Life. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 21(2), 49-63.
- Παπαγεωργίου, Η. (2010). Διερεύνηση των Επιστημολογικών Πεποιθήσεων Εκπαιδευτών Ενηλίκων: μια μελέτη περίπτωσης σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο Δ. Βεργίδης και Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Τάσεις και Ελληνικές Διαδρομές*. Μεταίχμιο.
- Ryan, F., Coughlan, M., & Cronin, P. (2009). Interviewing in qualitative research: The one-to-one interview. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 16(6), 309-314.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Μεταίχμιο.
- Σηφάκης, Ν. & Κορδία, Σ. (2019). Ο Mezirow συναντά τον Kegan: Εννοιολογικοί σύνδεσμοι και εφαρμογές στη διδασκαλία της Αγγλικής ως διεθνούς γλώσσας επικοινωνίας. Στο Α. Κόκκος & συνεργάτες (Επιμ.), *Διευρύνοντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού. Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (σσ. 143-163). Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Τριανταφύλλου, Φ. (2012). Maturana ξανά! *Μετάλογος*, 21, 33-49.
- Τσιμπουκλή, Α. (2019). Mezirow και Gould: Η σχέση και οι διακριτές διαδρομές. Στο Α. Κόκκος & συνεργάτες (Επιμ.) *Διευρύνοντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού. Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (σσ. 79-99). Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Yardley, L. (2000). Dilemmas in qualitative health research. *Psychology & Health*, 15(2), 215–228. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08870440008400302>