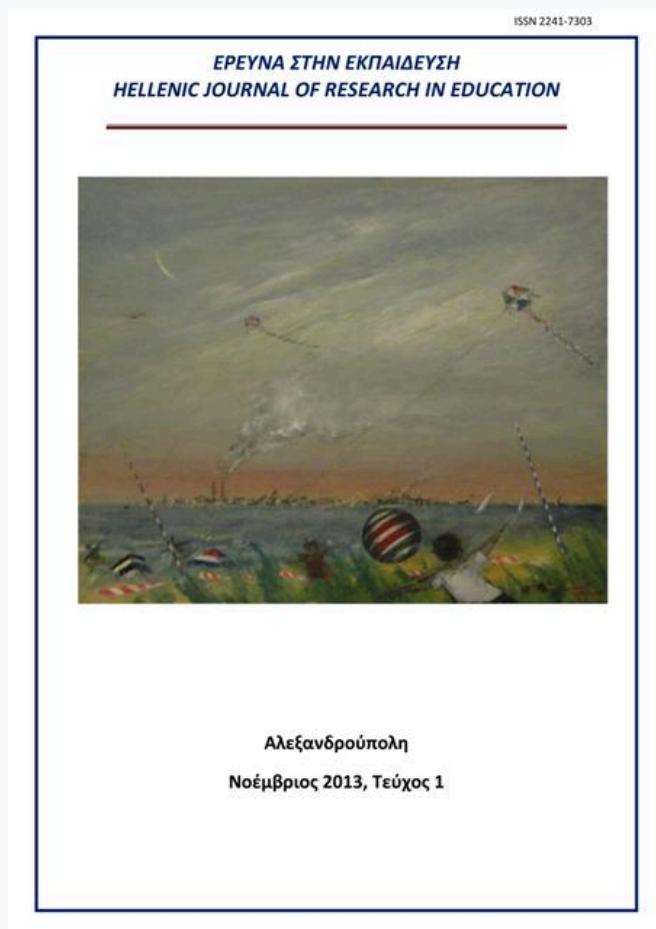


Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2013)

Έρευνα στην Εκπαίδευση



Αναζητώντας εκπαιδευτικά «τραύματα»: η χρήση της βιογραφικής μεθόδου στην προσπάθεια αναγνώρισης αποπροσανατολιστικών εκπαιδευτικών βιωμάτων στο πλαίσιο της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης

Γεώργιος Κουλαουζίδης

doi: [10.12681/hjre.8792](https://doi.org/10.12681/hjre.8792)

Copyright © 2015, Γεώργιος Κουλαουζίδης



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Κουλαουζίδης Γ. (2013). Αναζητώντας εκπαιδευτικά «τραύματα»: η χρήση της βιογραφικής μεθόδου στην προσπάθεια αναγνώρισης αποπροσανατολιστικών εκπαιδευτικών βιωμάτων στο πλαίσιο της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(1), 56–76. <https://doi.org/10.12681/hjre.8792>

Αναζητώντας εκπαιδευτικά «τραύματα»: η χρήση της βιογραφικής μεθόδου στην προσπάθεια αναγνώρισης αποπροσανατολιστικών εκπαιδευτικών βιωμάτων στο πλαίσιο της θεωρίας της μετασηματιζουσας μάθησης

Δρ. Γεώργιος Α. Κουλαουζίδης¹

Καθηγητής-σύμβουλος εκπαίδευσης ενηλίκων, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

koulaouz@otenet.gr

Περίληψη : Σύμφωνα με τη θεωρία της μετασηματιζουσας μάθησης, η έναρξη μιας μαθησιακής διεργασίας που οδηγεί σε αλλαγή του πλαισίου αναφοράς των ενηλίκων εκπαιδευόμενων έχει τη βάση της σε κάποιο αποπροσανατολιστικό βίωμα. Ωστόσο, όταν τα αποπροσανατολιστικά αυτά βιώματα συνδέονται με μια βιογραφική εμπειρία που έχει σχέση με τη συμμετοχή στην εκπαίδευση, τότε τα βιώματα αυτά είναι δυνατό να αποτελέσουν παράγοντα εγκατάλειψης ή και μη συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Στο άρθρο αυτό υποστηρίζουμε, ότι η χρήση της εκπαιδευτικής βιογραφίας ως ερευνητικής μεθόδου μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην ανάδειξη αυτών των βιωμάτων και τεκμηριώνουμε τη θέση μας αυτή μέσα από την παρουσίαση δύο παραδειγμάτων από ανάλογα ερευνητικά εγχειρήματα.

Abstract : According to the theory of transformative learning, the beginning of a learning process that leads to the transformation of the frame of reference of adult learners is based on disorienting experiences. However, when these disorienting experiences are related to biographical events associated to the participation of the learner in the educational process then they may become factors that have a noteworthy effect on the dropout phenomenon or the non-participation of adults in educational activities. In this paper, we argue that the use of educational biography as a research tool may be of significant assistance in revealing this kind of disorienting experiences and we document our argument through the presentation of two examples from relevant research endeavors.

Λέξεις κλειδιά: μετασηματιζουσα μάθηση, βιογραφία, εκπαιδευτικά «τραύματα»

¹ Με την ερευνητική συμβολή της κ. Ηρώς Οικονομάκη και της κ. Φλώρας Σαρακατσιάνου

Εισαγωγή

Στο άρθρο αυτό αυτή θα προσπαθήσουμε να δείξουμε τον τρόπο με τον οποίο η χρήση της βιογραφίας, ως ερευνητικής μεθόδου, μπορεί να συνεισφέρει στην αναγνώριση δυσλειτουργικών εκπαιδευτικών βιωμάτων στο βίο ενηλίκων που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Θεωρούμε ότι η αναγνώριση και η ανάδειξη αυτών των βιωμάτων είναι δυνατό να συνεισφέρει σημαντικά σε μια μαθησιακή διεργασία που στο πλαίσιο της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης, είναι δυνατό να οδηγήσει σε αλλαγή του πλαισίου αναφοράς, δηλαδή των παραδοχών, των πεποιθήσεων και των νοητικών θέσεων των ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζουμε τον κεντρικό ερευνητικό προβληματισμό μας, ενώ στη συνέχεια παρουσιάζουμε στοιχεία της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης με έμφαση στο ζήτημα των αποπροσανατολιστικών βιωμάτων. Στην επόμενη ενότητα, ακολουθεί μια σύντομη παρουσίαση της έννοιας της εκπαιδευτικής βιογραφίας ως ερευνητικής μεθόδου ενώ αμέσως μετά θα παρουσιάσουμε και θα συζητήσουμε στοιχεία από δύο ερευνητικές προσπάθειες που χρησιμοποίησαν τη συγκεκριμένη μέθοδο στο προαναφερόμενο πλαίσιο.

Ο κεντρικός προβληματισμός

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης αλλά και άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων, αναγνωρίζουν ότι ένα βίωμα ή μια σειρά από βιώματα που έρχονται σε σύγκρουση με το βιογραφικό παράδειγμα ενός ενήλικου, τον οδηγούν στην ανάληψη πρωτοβουλιών έτσι ώστε να απαλυνθούν οι συνέπειες της δυσαρμονίας που δημιουργούνται ως αποτέλεσμα της σύγκρουσης αυτής (Mezirow 1991, Jarvis, 2005). Οι πρωτοβουλίες αυτές μπορεί είτε να έχουν τη μορφή αυτομόρφωσης, είτε τη συμμετοχή σε οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, είτε ακόμη και συνδυασμό αυτών. Στην ιδανική μάλιστα περίπτωση, οι μαθησιακές πρωτοβουλίες των ενηλίκων τους ενισχύουν με θετικό τρόπο και τους βοηθούν να συνεχίσουν δημιουργικά την προσωπική, οικογενειακή ή και επαγγελματική ζωή τους. Ωστόσο, τα πράγματα δεν είναι πάντα τόσο απλά ή αυτονόητα. Σε πολλές περιπτώσεις πολλοί ενήλικοι δε συμμετέχουν σε μαθησιακά προγράμματα ενώ επίσης σε πολλές περιπτώσεις οι συμμετέχοντες σε εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε ενηλίκους εγκαταλείπουν νωρίς την προσπάθειά τους.

Τα εμπόδια της συμμετοχής των ενηλίκων έχουν αποτελέσει πολλές φορές αντικείμενο έρευνας στο διεθνές πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (βλ. Cross 1981,

Έρευνα στην Εκπαίδευση

Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Darkenwald and Merriam 1982, Rubenson, 1976). Η τελευταία εκτεταμένη έρευνα που έγινε στην Ελλάδα ανέδειξε εμπόδια συμμετοχής που συνδέονται κυρίως με το κόστος, την έλλειψη πληροφόρησης και την έλλειψη χρόνου, δηλαδή με θεσμικά ή καταστασιακά εμπόδια (Καραλής 2013). Εμπόδια που συνδέονται με προδιαθέσεις ή με πεποιθήσεις δηλαδή με στοιχεία της βιογραφίας των ενηλίκων δεν αναδείχθηκαν στην προαναφερόμενη έρευνα και το γεγονός αυτό αποδόθηκε στην ευνοϊκή προδιάθεση των ερωτώμενων έναντι της δια βίου μάθησης (ο.π. σελ. 107). Ωστόσο, τα χρήσιμα συμπεράσματα της έρευνας αυτής προήλθαν κατά βάση από μια ποσοτική έρευνα με χρήση ερωτηματολογίου η οποία αν και πραγματοποιήθηκε με όλες τις ερευνητικές πρόνοιες μιας τέτοιου είδους μελέτης, πιθανόν να μην ήταν σε θέση λόγω των εργαλείων που χρησιμοποίησε να αναδείξει εκείνα τα βιογραφικά στοιχεία που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως εμπόδια στην προσπάθεια συμμετοχής των ενηλίκων σε μια μαθησιακή διεργασία. Άλλωστε, η συλλογή βιογραφικού υλικού είναι μια πολύ απαιτητική ερευνητική δραστηριότητα που χρειάζεται πολύ χρόνο και μια ιδιαίτερη συνεργατική σχέση μεταξύ ερευνητή και πληροφορητή (Κουλαουζίδης, 2010). Έτσι, είναι μάλλον αναμενόμενο σε πολλές έρευνες μεγάλης κλίμακας που αναζητούν γενικεύσεις, ανάλογες χρονοβόρες προσεγγίσεις να μην περιλαμβάνονται στον προβλεπόμενο ερευνητικό σχεδιασμό, δίχως αυτό να μειώνει προφανώς την αξία και τη σημαντικότητα των ευρημάτων που κάθε φορά προκύπτουν. Ομοίως, ανάλογες ποσοτικές ή και ποιοτικές έρευνες σε συγκεκριμένες περιοχές του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων που σχετίζονται με την εγκατάλειψη της προσπάθειας συμμετοχής σε μια εκπαιδευτική διαδικασία, έχουν αναδείξει ως βασικούς λόγους εγκατάλειψης τις οικογενειακές υποχρεώσεις καθώς και τη σύγκρουση μεταξύ των εκπαιδευτικών υποχρεώσεων και των επαγγελματικών απαιτήσεων (Vergidis & Panagiotakopoulos, 2002 · Pierrakeas et al 2004, · Giannakoroulou & Koulaouzides, 2008).

Όλα τα παραπάνω στοιχεία είναι ιδιαίτερα χρήσιμα αλλά δεν περιλαμβάνουν, όπως αναφέραμε, το ρόλο των πρότερων βιωμάτων των ενηλίκων εκπαιδευόμενων από τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές διαδικασίες (σχολικές ή και μη-σχολικές). Δημιουργούνται λοιπόν εύλογα ερευνητικά ερωτήματα που σχετίζονται ακριβώς με το παραπάνω ερευνητικό έλλειμμα. Μήπως υπάρχουν στη βιογραφία των ενηλίκων εμπειρίες οι οποίες λειτουργούν ως εκπαιδευτικά «τραύματα»; Μήπως αυτά τα εκπαιδευτικά «τραύματα» είναι τα βαθύτερα αποπροσανατολιστικά βιώματα των ενηλίκων που τους οδηγούν τελικά στη μη-συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δράσεις ή στην εγκατάλειψη των εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών στις οποίες συμμετέχουν; Πως μπορούμε να ανιχνεύσουμε

τέτοιου είδους εμπειρίες στο βίο των ενηλίκων; Η απάντηση αυτών των ερωτημάτων απαιτεί ερευνητικά εγχειρήματα μεγάλου χρονικού διαστήματος και ιδιαίτερα προσεκτικού σχεδιασμού. Ωστόσο, παρακάτω θα προσπαθήσουμε να δώσουμε μια απάντηση στο τελευταίο ερώτημα αναδεικνύοντας την εκπαιδευτική βιογραφία ως μια ερευνητική μεθοδολογία που μπορεί να μας βοηθήσει στην αναζήτηση των εκπαιδευτικών εμπειριών που ενδεχομένως να λειτουργούν ανασταλτικά στην προσπάθεια των ενηλίκων να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Προτού όμως προχωρήσουμε στην παρουσίαση της μεθόδου, αλλά και των δύο παραδειγμάτων εφαρμογής της, κρίνουμε σκόπιμο να παρουσιάσουμε σύντομα τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης στο πλαίσιο της οποίας θεμελιώδη σημασία έχουν τα αποπροσανατολιστικά βιώματα ενός ενήλικου και η ανάδειξή τους.

Μετασχηματίζουσα μάθηση και αποπροσανατολιστικά βιώματα

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης προτάθηκε στη βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων από τον αμερικανό καθηγητή Jack Mezirow, υποστηρίζοντας την ύπαρξη ενός μαθησιακού προτύπου, σύμφωνα με το οποίο υπάρχει μια ποιοτική διαφοροποίηση μεταξύ της μάθησης στην παιδική ηλικία και της μάθησης στην ενηλικιότητα (Mezirow, 1975, 1977, 1991). Στη μια πλευρά του πρότυπου αυτού βρίσκεται η μάθηση στη παιδική ηλικία, η οποία ορίζεται ως μια διαμορφωτική διαδικασία στην οποία περιλαμβάνεται η αφομοίωση των θεμελιωδών πεποιθήσεων και ρόλων που αφορούν στον εαυτό και τον κόσμο και συμβάλλουν στη διεργασία της κοινωνικοποίησης. Από την άλλη πλευρά, η μάθηση στην ενηλικιότητα διατυπώνεται ως μια μετασχηματιστική διεργασία, η οποία περιλαμβάνει τη δυνατότητα για απομάκρυνση από τους ρόλους της ενήλικης ζωής και την επαναπλαισίωση των υφιστάμενων πεποιθήσεων στη βάση νέων παραδοχών με μεγαλύτερο βαθμό αυτοπροσδιορισμού (Κουλαουζίδης, 2008). Ο Mezirow (1991) ξεκινά με την παραδοχή ότι κάθε ενήλικος ερμηνεύει την πραγματικότητα με βάση ένα σύστημα αντιλήψεων που έχει οικοδομηθεί κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής του. Υποστηρίζει μάλιστα ότι το σύστημα αυτό, το οποίο έχει εγχαραχθεί στην προσωπικότητα κάθε ενήλικου, είναι αποτέλεσμα του πολιτισμικού πλαισίου εντός του οποίου έλαβε χώρα η κοινωνικοποίηση του ενήλικου ατόμου (Κουλαουζίδης, 2008). Συνακόλουθα, ο Mezirow (1977, 1981) συνάγει και την παραδοχή ότι σε έναν ενήλικο δημιουργείται κίνητρο για μάθηση όταν η αντίληψή του για την πραγματικότητα βρεθεί σε δυσαρμονία με μια συγκεκριμένη κατάσταση, όταν δηλαδή δεν υπάρχει σύμπνοια μεταξύ

πραγματικότητας και εμπειρίας. Αυτή η παραδοχή του Mezirow επιβεβαιώνεται και από άλλους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ο Jarvis, για παράδειγμα, αναφέρει ότι «μια πιθανή κατάσταση μάθησης προκύπτει όταν υπάρχει μια δυναμική ένταση μεταξύ των εμπειριών των ατόμων και των φορέων μετάδοσης της κουλτούρας της κοινωνίας» (Jarvis, 1995, σελ. 54). Σε ότι δε αφορά στην εφαρμογή του μηχανισμού της μετασχηματίζουσας μάθησης στην πράξη, υπάρχουν τρία βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν την προσέγγιση που προτείνει ο Mezirow στη θεωρία του: η εμπειρία, ο κριτικός στοχασμός και η επικοινωνία που βασίζεται στον ορθολογικό διάλογο. Αρχικά η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης υποστηρίζει ότι η εμπειρία ζωής των εκπαιδευόμενων οφείλει να είναι το σημείο εκκίνησης που θα οδηγήσει στον μετασχηματισμό των νοηματοδοτικών πλαισίων και, κατά συνέπεια, η αξιοποίησή της από τον εκπαιδευτή αποκτά θεμελιώδη σημασία (Mezirow, 1991). Για τον Mezirow η διαδικασία του κριτικού στοχασμού κατέχει κεντρικό ρόλο στη μετασχηματίζουσα μάθηση για να καταστεί αυτή απελευθερωτική (Κόκκος, 2005). Ο κριτικός στοχασμός στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης αφορά στην προσεκτική, οξυδερκή και σε βάθος διεργασία εξέτασης των παραδοχών πάνω στις οποίες στηρίζεται η κοσμοθεωρία κάποιου καθώς και τη διερεύνηση των γενεσιουργών πηγών και των συνεπειών τους (για επιπλέον ζητήματα σχετικά με την έννοια του κριτικού στοχασμού βλ. Ζαρίφης, 2009).

Όμως αν η εμπειρία αποτελεί το σημείο εκκίνησης και ο κριτικός στοχασμός έχει κεντρικό ρόλο στη διαδικασία της μετασχηματίζουσας μάθησης, η επικοινωνία που υποστηρίζεται από τον ορθολογικό διάλογο, είναι ο καταλύτης για το μετασχηματισμό αφού διαμέσου αυτού παρακινούνται και, τελικά, «πείθονται» οι εκπαιδευόμενοι να αναζητήσουν το βάθος στο νόημα των απόψεών τους για τον κόσμο και να κοινωνήσουν τις ιδέες τους αυτές ως συνεκτικό και κριτικό λόγο με τον εκπαιδευτή και τους συνεκπαιδευόμενους τους (Mezirow, 1991). Ο ορθολογικός διάλογος, με την έννοια που τον χρησιμοποιεί ο Mezirow, είναι μια ιδιαίτερη μορφή συζήτησης, κατά την οποία οι άνθρωποι ανταλλάσσουν και διαπραγματεύονται με ορθολογικό τρόπο τις απόψεις τους, παρουσιάζοντας αποδείξεις και επιχειρήματα, τα οποία λειτουργούν ως τεκμήρια της γνώμης τους (Λιντζέρης, 2007). Σύμφωνα με τον Mezirow (1997), η ανάπτυξη της ικανότητας του κριτικού στοχασμού σε συνδυασμό με την επικοινωνία που υποστηρίζεται από ορθολογικό διάλογο, είναι τα δύο στοιχεία που οδηγούν στην επίγνωση. Η επίγνωση αυτή θεωρείται ο σημαντικότερος στόχος της εκπαίδευσης των ενηλίκων, αφού επιτρέπει στους ενήλικους να αναθεωρήσουν η/και να ανασκευάσουν τις (πιθανώς) εσφαλμένες

αντιλήψεις τους, έτσι ώστε να προχωρήσουν στη συγκρότηση μίας ικανοποιητικότερης, καλύτερα οργανωμένης και ταξινομημένης εικόνας του κόσμου και των σχέσεών τους με τον εαυτό τους και τους άλλους (Παληός, 2003). Σύμφωνα με τον Mezirow (1991) τα στάδια μιας μαθησιακής διεργασίας που στοχεύει στον μετασχηματισμό ενός πλαισίου αναφοράς είναι τα εξής: (α) η ανάδειξη ενός αποπροσανατολιστικού βιώματος, (β) η αυτοεξέταση των παραδοχών που σχετίζονται με το παραπάνω βίωμα, (γ) η κριτική αξιολόγηση (κριτικός στοχασμός) των παραπάνω παραδοχών, (δ) η αναγνώριση των πηγών που προκαλούν τη δυσαρμονία των παραδοχών σε συνεργασία με άλλα μέλη της ομάδας, (ε) η αναζήτηση επιλογών για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις, (στ) ο σχεδιασμός ενός προγράμματος δράσης, (ζ) η απόκτηση γνώσεων & δεξιοτήτων για την υλοποίηση του σχεδίου, (η) η εφαρμογή του σχεδίου (δοκιμή νέων ρόλων), (θ) η οικοδόμηση ικανότητας και αυτοπεποίθησης για τους νέους ρόλους και τις νέες σχέσεις και (ι) η επανένταξη σύμφωνα με τις συνθήκες που έχουν οριστεί από τις νέες προοπτικές.

Όπως βλέπουμε στο πλαίσιο της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης, η έναρξη μιας μαθησιακής διεργασίας που οδηγεί σε μετασχηματισμό της θεώρησης που έχει ένα άτομο για τον κόσμο και κατά συνέπεια οδηγεί στην αλλαγή του τρόπου με τον οποίο το άτομο αυτό νοηματοδοτεί τις εμπειρίες του, έχει τη βάση της σε ένα αποπροσανατολιστικό βίωμα (Mezirow, 2007, σελ. 60). Ένα αποπροσανατολιστικό βίωμα είναι δυνατό να βιωθεί κατά τη διάρκεια μιας κρίσης ή μιας σημαντικής μετάβασης στη ζωή ενός ατόμου ή ακόμη ως το σωρευτικό αποτέλεσμα αλλαγών που συνέβηκαν σταδιακά για μια μεγάλη περίοδο της ζωής (Mezirow, 1995, σελ. 50). Η φύση των βιωμάτων που είναι δυνατό να αποτελέσουν καταλυτικά γεγονότα για την έναρξη μιας μετασχηματιστικής διεργασίας αλλά και οι εξωτερικοί και εσωτερικοί παράγοντες που καθιστούν ένα βίωμα αποπροσανατολιστικό έχουν διερευνηθεί σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια και επιστημονικά πεδία. Ωστόσο, όπως αναφέρει ο Taylor, η έρευνα δεν έχει ακόμη καταλήξει σε κάποια απόλυτα συμπεράσματα για το ποια βιώματα είναι δυνατό να χαρακτηριστούν ως «αποπροσανατολιστικά» με την έννοια που αυτός ο χαρακτηρισμός γίνεται κατανοητός στο πλαίσιο της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης (Taylor, 2007).

Σύμφωνα με αρκετούς μελετητές της θεωρίας του Mezirow, ένα προσωπικό βίωμα που οδηγεί σε μετασχηματισμό σχετίζεται συνήθως με την αντιμετώπιση μιας παράδοξης κατάστασης (η φύση της οποίας ενδέχεται να είναι απλά οδυνηρή ως και τραυματική) ή με μια πρωτόγνωρη μαρτυρία που αναδεικνύει την πολυπλοκότητα των ατομικών και συλλογικών μας νοηματοδοτήσεων (βλ. Taylor & Elias, 2012 · Lawrence, 2012). Η εμπειρία

Έρευνα στην Εκπαίδευση

Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

ενός αποπροσανατολιστικού βιώματος, οδηγεί είτε με απόλυτη συνειδητότητα είτε με έναν λιγότερο συνειδητό τρόπο στην προσαρμογή στις απαιτήσεις του βιώματος, με συνέπεια είτε την υιοθέτηση περισσότερο περιεκτικών και ανοικτών στάσεων, είτε την προσκόλληση σε υφιστάμενες στάσεις. Έτσι είναι μάλλον φανερό από τα παραπάνω ότι η ύπαρξη ενός αποπροσανατολιστικού βιώματος στη βιογραφία ενός ενηλίκου που σχετίζεται με τη συμμετοχή του σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες ίσως αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα προδιάθεσης που πιθανόν να επηρεάζει τη συμμετοχή του σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Πώς είναι δυνατόν όμως να ανιχνευθούν και να αναδειχθούν τέτοιου αυτά τα βιώματα; Κατά την άποψή μας μια αποτελεσματική μέθοδος για την ανίχνευση τέτοιου είδους αποπροσανατολιστικών βιωμάτων είναι η εφαρμογή βιογραφικών ερευνητικών προσεγγίσεων και ειδικότερα η εκπαιδευτική βιογραφία.

Η εκπαιδευτική βιογραφία

Η έννοια της βιογραφίας δεν αναπτύχθηκε αρχικά στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας αφού αποτελεί περισσότερο μια ιδιαίτερη προσέγγιση στο χώρο της κοινωνιολογίας και της ψυχολογίας (βλ. Τσιώλης, 2006 · Πανταζής, 2004). Οι βιογραφίες αποτελούν μια ατομική καταγραφή (δημιουργία) με σχετική εσωτερική συνέπεια-- μέσω συνεντεύξεων -- του τρόπου που κάθε άτομο κατανοεί τη ζωή του (Alheit, 2007). Σύμφωνα με τον Τσιώλη (2006, σελ. 166-167) οι βιογραφίες ως αφηγηματικά κείμενα έχουν υψηλή αξία δεδομένου ότι: α) η βιογραφική αφήγηση αποτελεί σημαντική πηγή πληροφοριών για την κατανόηση των σημαντικών γεγονότων και σταθμών στη ζωή ενός ατόμου, β) η βιογραφική αφήγηση παραπέμπει στις σημαντικές εμπειρίες που βίωσε ένα άτομο και αναδεικνύει τη βιωματική επένδυση στους προσανατολισμούς δράσης του, γ) η βιογραφική αφήγηση παραπέμπει στη βιογραφία δηλαδή στον τρόπο που αναπαριστά τα στοιχεία του παρελθόντος που καθορίζουν τους μελλοντικούς σχεδιασμούς, δ) η βιογραφική αφήγηση παραπέμπει στην εσωτερική κανονικότητα που διαπερνά τον προσωπικό βίο και αναδεικνύει τα γνωστικά σχήματα που χρησιμοποιούνται για την ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας, ε) η βιογραφική αφήγηση αποτελεί μια ειδική μορφή αυτοπαρουσίασης και παραπέμπει στο πλαίσιο της επικοινωνιακής διάδρασης που παράγεται και στ) η βιογραφική αφήγηση συνδέει την ατομική εμπειρία με το σύστημα της κουλτούρας (παραδόσεις, μνήμες, νοοτροπίες, κλπ).

Η βιογραφία περιέχει ιστορίες που αφορούν τις πεποιθήσεις του αφηγητή για τον εαυτό του καθώς και τις προσδοκίες από τον εαυτό του. Κατά συνέπεια, μια βιογραφική αφήγηση εμπεριέχει το πλαίσιο αναφοράς του αφηγητή ενώ όπως είναι φυσικό στη διάρκεια μιας βιογραφικής αφήγησης αναδύονται συχνά οι οικογενειακές και οι πολιτισμικές πεποιθήσεις ή αλλιώς το κοινωνικό περιβάλλον με το οποίο αντιπαρατέθηκε ο αφηγητής κατά τη διάρκεια της ζωής του. Τι είναι όμως η εκπαιδευτική βιογραφία;

Στη βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων, ο όρος εκπαιδευτική βιογραφία γίνεται κατανοητός ως η προφορική ή γραπτή μαρτυρία ενός ατόμου αναφορικά με το άθροισμα των μορφωτικών του εμπειριών είτε εντός είτε εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος (Alheit, et al 1995). Οι εκπαιδευτικές βιογραφίες αποτελούν θεματικά τεκμήρια ζωής στα οποία το υλικό των δεδομένων είναι αυτό που οργανώνεται γύρω από το θέμα των μορφωτικών εμπειριών ενός ατόμου (Plummer, 2000 σελ. 190). Αρχικά η εκπαιδευτική βιογραφία ενός ατόμου εμπεριέχει την ιστορία της οικοδόμησης του τρόπου με τον οποίο το άτομο μαθαίνει (Demetrio 1991). Επιπρόσθετα, μια εκπαιδευτική βιογραφία εμπεριέχει σχεδόν αναπόφευκτα και την αλληλεπίδραση του κάθε ατόμου με το εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον καθώς και τα κεντρικά και περιφερειακά στοιχεία του (Dominice, 1990, 2000, 2007).

Έτσι, σε μια τέτοιου είδους βιογραφική αφήγηση είναι δυνατό να ανιχνευθούν και οι πεποιθήσεις ενός ατόμου σχετικά με την συμμετοχή του σε εκπαιδευτικές διαδικασίες. Είναι δυνατό επίσης να αναδυθούν οι εμπειρίες εκείνες που τους οδήγησαν στη διαμόρφωση αυτών των πεποιθήσεων, δηλαδή τα αποπροσανατολιστικά βιώματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση και κατά συνέπεια τη μάθηση. Αυτά τα βιώματα όταν είναι οδυνηρά είναι δυνατόν να χαρακτηριστούν ως εκπαιδευτικά «τραύματα». Οι εκπαιδευτικές βιογραφίες, όπως και οι βιογραφίες γενικότερα, είναι το αποτέλεσμα προσωπικών διαδρομών που δεν είναι δυνατό να περιγραφούν από ένα μοντέλο και φυσικά δεν είναι δυνατό να επαναληφθούν ή να οδηγήσουν σε γενικεύσεις (Kirk & Miller, 1986 · Πανταζής, 2004 · Τσιώλης, 2006).

Αυτή η ιδιαιτερότητα της συγκεκριμένης ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης δε μειώνει την αξία της, επειδή μεταξύ όλων των άλλων που προαναφέραμε, η εκπαιδευτική βιογραφία ενός ατόμου είναι σε θέση να αναδείξει με μοναδικό τρόπο το πλαίσιο αναφοράς της μαθησιακής διεργασίας μέσω της οποίας τα άτομα δομούν τη ζωή τους και αποκτούν τις ικανότητές τους. Η ανάδειξη των στοιχείων αυτών που συγκροτούν το μαθησιακό πλαίσιο αναφοράς ενός ατόμου είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στην προσπάθεια

μετασχηματισμού των δυσλειτουργικών παραδοχών και πεποιθήσεων στο πλαίσιο πάντα της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Στην επόμενη ενότητα θα παρουσιάσουμε δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα από έρευνες που χρησιμοποίησαν την εκπαιδευτική βιογραφία για να αναζητήσουν κίνητρα συμμετοχής και ανέδειξαν εκπαιδευτικά «τραύματα» στο βίο ενηλίκων που συμμετείχαν σε δραστηριότητες του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων. Σημειώνουμε ωστόσο, ότι στο παρόν άρθρο δε θα προχωρήσουμε σε μια βαθύτερη ερμηνεία και ανάλυση των ευρημάτων που παρουσιάζονται στα δύο παραδείγματα, αφού ο σκοπός μας είναι περισσότερο η ανάδειξη της συγκεκριμένης ερευνητικής προσέγγισης.

Δύο παραδείγματα έρευνας χρήσης της εκπαιδευτικής βιογραφίας.

Τα δύο παραδείγματα που θα παρουσιάσουμε προέρχονται από μικρής έκτασης έρευνες που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Η πρώτη έρευνα είχε ως στόχο να διερευνηθούν τα εμπόδια και οι διευκολύνσεις στη μαθησιακή πορεία των ενηλίκων εκπαιδευόμενων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Οικονομάκη, 2011 · Koulaouzides & Oikonomaki, 2011). Στην έρευνα αυτή πήραν μέρος επτά (7) εκπαιδευόμενοι Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Λάρισας (3 γυναίκες και 4 άντρες με εύρος ηλικίας από 26-63 ετών). Η δεύτερη έρευνα είχε ως στόχο να διερευνήσει τους βιογραφικούς παράγοντες που συμβάλουν στη συμμετοχή ή στη μη-συμμετοχή των μακροχρόνια ανέργων σε μαθησιακές διαδικασίες επαγγελματικής κατάρτισης (Σαρακατσιάνου, 2011). Σε αυτή την έρευνα πήραν μέρος οκτώ (8) ενήλικι που είχαν συμμετάσχει σε δράσεις συμβουλευτικής στήριξης από το Γραφείο Παροχής Κοινωνικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών στη Βέροια (6 γυναίκες και 2 άντρες με εύρος ηλικίας από 35 - 55 ετών).

Και στις δύο έρευνες το βασικό ερώτημα που τέθηκε στους πληροφορητές τους ζητούσε να αφηγηθούν τη ζωή τους συμπεριλαμβάνοντας ωστόσο στην αφήγησή τους τις μνήμες από τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές διαδικασίες και άλλες καταστάσεις μάθησης (π.χ. συμμετοχή σε συλλόγους, κ.λπ.). Στο πλαίσιο της μεθοδολογίας που επιλέξαμε να εφαρμόσουμε, κατά τη διάρκεια της αφήγησης οι ερευνήτριες δεν παρενέβησαν με ερωτήσεις ή σχόλια. Ωστόσο, μετά το τέλος της αφήγησης υπέβαλλαν διευκρινιστικές ερωτήσεις αν έκριναν ότι υπήρχε κάποιο σημείο που έχρηζε περαιτέρω εξηγήσεων. Οι βιογραφικές αφηγήσεις απομαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια

ανασυγκροτήθηκαν και αναλύθηκαν ολιστικά (Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber 1998), ενώ στη διαδικασία ανασυγκρότησης των βιωμάτων έγινε προσπάθεια να αναδειχθούν και τα στοιχεία εκείνα που φανερώνουν τον τρόπο που οι αφηγητές δομούν την εικόνα του εαυτού τους στον κοινωνικό χώρο καθώς και οι σχέσεις του με σημαίνοντες άλλους (Τσιώλης, 2006). Και στις δύο διπλωματικές εργασίες ο συγγραφέας του παρόντος κειμένου είχε τον ρόλο του επιβλέποντος ενώ η παράθεση των παρακάτω τμημάτων γίνεται με τη συγκατάθεση των ερευνητριών.

Πρώτο παράδειγμα – Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Στο πρώτο παράδειγμα παρουσιάζουμε αυτούσια στοιχεία από την ανασυγκροτημένη βιογραφία μιας εκπαιδευόμενης και συγκεκριμένα το μέρος εκείνο που σχετίζεται με τις εμπειρίες της από τη σχολική της ζωή (Οικονομάκη, 2011, σελ. 38-42):

«Η Θεοδώρα, το πρόσωπο της έρευνας, είναι 34 ετών (την εποχή της έρευνας), δουλεύει ως καθαρίστρια σε ένα ιδιωτικό σχολείο, είναι παντρεμένη και έχει δύο παιδιά. Είναι το πρώτο παιδί μιας αγροτικής οικογένειας και οι γονείς της δεν έχουν τελειώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Η πρώτη εμπειρία της Θεοδώρας από το σχολείο ήταν πολύ άσχημη, ίσως τραυματική. Η αφήγηση της για το συγκεκριμένο περιστατικό που θυμάται ως «πρώτη ανάμνηση από το σχολείο» ήταν έντονα συγκινησιακά φορτισμένη ακόμα και μετά τόσα χρόνια. Για την ίδια είναι ανεξήγητη η βία με την οποία την αντιμετώπισε ο δάσκαλος χωρίς ουσιαστική αιτία, παρότι λέει 'θα τον είχα εκνευρίσει' χαρακτηρίζει τη συμπεριφορά του ως μη φυσιολογική. Το σχολικό πλαίσιο ταυτίζεται εξ' αρχής με την παράλογη βία :

Θυμάμαι σαν τώρα όταν ξεκίνησα ένας δάσκαλος ο οποίος ο Χίτλερ ήταν... ήταν, ήταν, να' ναι, πρέπει να πέθανε... θεός σωρέσ' τον, αν ζει να' ναι καλά, δεν ξέρω ο κύριος Κ, ο οποίος μπαίνει μέσα στην τάξη... τελείως μόνη μου στο σχολείο, δεν υπήρχε κανένας να με ξεκινήσει, τα θρανία ήταν θεόρατα, ήμουν ένα πολύ κοντό υποανάπτυκτο παιδί θα μ' έλεγες, με χίλια ζόρια κατάφερα και ανέβηκα πάνω στο θρανίο θυμάμαι. Και μου λέει ο δάσκαλος: Πώς σε λένε; Δώρα, λέω εγώ. Δεν σε λένε Δώρα. Πώς σε λένε; λέει ο δάσκαλος. Ως τώρα όλοι στο χωριό, Δώρα με φωνάζανε, Δώρα ήξερα, το βαπτιστικό δεν το ήξερα, Θεοδώρα. Ήξερα το Δώρα. Δεν συμβιβαζότανε. Πρώτη μέρα στο σχολείο, εκεί που έπαιρνε τις παρουσίες και αφού εγώ είχα κολλήσει στο Δώρα και επόμενα και εγώ εκεί Δώρα, Δώρα, επόμενα, με αρπάζει από το αυτί, με σηκώνει στον αέρα όπως ήμουν στο

Έρευνα στην Εκπαίδευση

Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

θρανίο, να κουνάω τα πόδια μου πέρα δώθε και με σταμάτησε, με σταμάτησε, πιθανόν να τον είχα εκνευρίσει, δεν ξέρω, όμως δεν ήταν και φυσιολογικό αυτό που συνέβαινε, αφού είδε ότι απ' τα αυτιά μου είχαν αρχίσει να τρέχουν αίμα.

Η συνέχεια ήταν το ίδιο βίαιη και απορριπτική από το δάσκαλο. Η αδυναμία επικοινωνίας μαζί του ήταν πολύ σκληρή για την ίδια σαν παιδί. Σχεδόν τριάντα χρόνια μετά μπαίνει στη διαδικασία να δικαιολογήσει τον εαυτό της, γιατί δεν τον καταλάβαινε! Η εξουσία, η αυθεντία του δασκάλου ήταν τόσο σαρωτική τότε, που δεν άφηνε κανένα περιθώριο ανάπτυξης για εκείνη. Αρχίζει να αντιμετωπίζει κριτικά το δάσκαλο πολύ μεταγενέστερα, όταν πηγαίνουν τα παιδιά της σχολείο πια, συγκρίνει τις δικές της, με τις σχολικές εμπειρίες των παιδιών της :

Τέλος πάντων, πήγα σχολείο και την επόμενη μέρα, μαζεύτηκα στο θρανίο, δεν μιλούσα καθόλου και τίποτα. Στο χωριό εν τω μεταξύ δεν είχαμε ξεκινήσει με νήπια ή ιστορίες οπότε δεν υπήρχε καμία βάση ούτε σε αλφαβήτα ούτε σε τίποτα. Ο δάσκαλος, δεν ξέρω τι πίστευε, δεν ξέρω τι ζητούσε, δεν.. έβλεπε ότι δεν, δεν ήμουν σε θέση να γράψω δεν ήξερα τα γράμματα... Με αποτέλεσμα να το έχω μισήσει το σχολείο, στην κυριολεξία. Να μη θέλω να το δω. Δεν... δηλαδή δεν... Ο δάσκαλος επειδή δεν καταλάβαινα... δεν καταλάβαινα... δεν... δεν έμπαινε στη διαδικασία να εξηγήσει με ηρεμία τι γινόταν μέσα στο σχολείο. Τι ζητούσε ρε παιδί μου, ότι το α, το β το γ, λέξεις συλλαβές, αυτό που κάνουμε τώρα με τα παιδιά. Ξύλο, και ξύλο...»

Παρότι στις επόμενες τάξεις του δημοτικού ο δάσκαλος είχε αλλάξει, η κατάσταση δε βελτιώθηκε ουσιαστικά. Η πρώτη εμπειρία στάθηκε καθοριστική. Ως παιδί ήταν αδύνατο να διαχειριστεί αυτή την πρώτη απόρριψη και η 'χλιαρή' συνέχεια δεν ήταν ικανή να αναστρέψει το κλίμα, καθώς δε βρέθηκε μάλλον, ο άνθρωπος που θα την υπερασπιζόταν όσο έπρεπε:

Ο δάσκαλος που φέρανε από κει και ύστερα ήταν πάρα πολύ καλός, αλλά το θέμα ήταν ότι εγώ δεν ήθελα το σχολείο. Δεν ήθελα το σχολείο. Αισθανόμουν ότι δεν καταλαβαίνω τίποτα, ότι,.. Το θέμα είναι ότι μετά είχα καλούς δασκάλους και προσπαθούσα, δηλαδή έβλεπα, και θυμάμαι ότι ένας δάσκαλος, να' ναι καλά έχει πιάσει τον πατέρα μου, και γυρνάει..... Κ. τον λέγανε, γυρνάει και λέει στον πατέρα μου...λέει, πέρασε πολλά, λυπάμαι λέει που δεν την είχα απ' τις πρώτες στιγμές. Δηλαδή είδε ότι είχα πάρα πολλά να δώσω, αλλά, ήταν το διάστημα

τέτοιο, τον πρόλαβα δηλαδή μέσα στην τετάρτη, αυτόν τον δάσκαλο, τετάρτη προς πέμπτη, μία χρονιά ουσιαστικά τον είχα, μου λέει έχει να δώσει μου λέει αλλά δεν την πρόλαβα από κει που έπρεπε να την προλάβω. Είχε βρει το κουμπί μου. Και εγώ είχα βρει άνθρωπο που μπορώ να συμπεριφέρομαι μ' έναν άλλο τρόπο και αυτός να μην το παρεξηγεί να το καταλαβαίνει αυτό το πράγμα.

Στο γυμνάσιο συνεχίζει, νιώθοντας την ίδια δυσκολία αλλά και την ίδια αίσθηση αναποτελεσματικότητας στα περισσότερα μαθήματα. Ακόμα και στα μαθήματα που την ενδιαφέρουν, το γνωστικό έλλειμμα μοιάζει ανυπέρβλητο βάση του γεγονότος ότι δεν υπάρχει καμία επιπλέον βοήθεια. Κυρίαρχο στοιχείο είναι ότι οι όποιες προσπάθειες έκανε, δεν αναγνωρίζονταν από το σχολικό περιβάλλον. Δεν της αναγνώριζαν δηλαδή, σαν παιδί το δικαίωμα να έχει τους δικούς της ρυθμούς, να έχει τις δικές μικρές επιτυχίες:

Στο Γυμνάσιο δεν αλλάξανε πολύ τα πράγματα και ήταν μπορώ να πω και πολύ χειρότερα. Γιατί εκεί πέρα είχα να κάνω με κάθε μάθημα και καθηγητή, τελείως αδιάφορα τα πράγματα. Και φυσιολογικό είναι δηλαδή... τι να πω.. τίποτα.Αφού δεν υπήρχαν και οι βάσεις. Τι να κάνω; ...Είχα μείνει σε τέσσερα μαθήματα. Το καλοκαίρι στο χωράφι δουλειά. Τα παιδιά τα άλλα διαβάζανε πήγαν δώσανε τα μαθήματα, εγώ δεν έδωσα τα μαθήματα. Όταν είδα ότι τ' άλλα τα παιδιά πήγαν σχολείο, λέω μπαμπά θέλω να πάω κι' εγώ ξανά σχολείο. Να πας μου λέει. Ξαναπηγαίνω, επαναλαμβάνω την πρώτη,.. βοήθεια, καμία, βλακεία μου και εγώ παρόλο που πήγα δεν έκανα καμία προσπάθεια, η αλήθεια είναι ότι πήγα πολύ καλύτερα έμεινα σε δύο μαθήματα έμεινα ουσιαστικά. Απελπίστηκα και δεν .. δεν ... δεν ήθελα να ασχοληθώ.

Το σχολείο συνολικά καταγράφεται ως τόπος που βιώνει βία, αποτυχία και απόρριψη. Δεν αναφέρεται ούτε ένα γεγονός ή κάποιο μάθημα όπου το σχολείο ήταν πλαίσιο μάθησης. Κυρίως δεν υπήρχε 'αποδοχή' στην ατομικότητα του κάθε παιδιού. Η Θεοδώρα δεν μπόρεσε να ενταχθεί λειτουργικά σε αυτό το πλαίσιο,...γι αυτό και απομακρύνθηκε από αυτό. Το ξέχασε. Είναι χαρακτηριστικό πως περιγράφει ως 'κενό' το μαθησιακό περιεχόμενο της συγκεκριμένης χρονικής περιόδου:

Τι ήταν αυτό; Δηλαδή δε θυμόμουν τίποτα [από την παιδική της ηλικία] σαν να μην πέρασα από εκεί καθόλου. Κι όμως αυτό το κομμάτι το πέρασα. γιατί έχω αυτό κενό; ένα τεράστιο κενό. Θυμάμαι πως κουμπώνει η σωλήνα, τι σωλήνα είναι, τι τέτοιο... τι άλλο(εννοεί τις γεωργικές εργασίες) αλλά αυτό το κομμάτι (

Έρευνα στην Εκπαίδευση

Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

ενν. τα μαθήματα στο δημοτικό) είναι σαν να μην το έχω ζήσει ποτέ στη ζωή μου. Μα ποτέ όμως! Και δεν μπορώ να διανοηθώ γιατί; Μα κάποια πράγματα τα πέρασα. Μπορεί να μην τα έχω εμπεδώσει όπως θα έπρεπε αλλά γιατί να έχω αυτό το κενό που άρχισα να το γεμίζω από τη στιγμή που πήγε η κόρη μου στην πρώτη δημοτικού.»

Στο παραπάνω παράδειγμα που αποτελεί μέρος της αφήγησης της συγκεκριμένης πληροφορήτριας, αναδεικνύεται η σημαντική επίδραση που είχαν οι πρώτες σχολικές εμπειρίες της στη διαμόρφωση της αντίληψής της για τη συμμετοχή της σε εκπαιδευτικές διαδικασίες. Αυτή η επίδραση αποτελεί κατά τη γνώμη μας ένα σημαντικό αποπροσανατολιστικό βίωμα.

Δεύτερο παράδειγμα – μακροχρόνια άνεργοι

Στο δεύτερο παράδειγμα παρουσιάζουμε ένα ακόμη αυτούσιο τμήμα ανασυγκροτημένης βιογραφίας. Αυτή τη φορά πρόκειται για μια μακροχρόνια άνεργη, η οποία συμμετείχε σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης αλλά παρακολούθησε και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενός Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας. Εδώ παρουσιάζουμε μερικά στοιχεία από ένα γενικότερο τμήμα από τη βιογραφία της αφηγήτριας, στο οποίο περιλαμβάνονται δεδομένα από τη σχολική ζωή αλλά και στοιχεία που διαμορφώνουν την αντίληψή της για την αξία της μάθησης και της εκπαίδευσης (Σαρακατσιάνου, 2011, σελ. 53-58):

«Η Ευτέρπη γεννήθηκε σε ένα χωριό, ο πατέρας της ήταν τυροκόμος και η μητέρα της εργαζόταν στα εργοστάσια. Έχει μια αδελφή μικρότερη και τώρα την δική της οικογένεια με τρεις κόρες ηλικίας 17, 16 και 9 χρονών. Η βιογραφία της περιστρέφεται γύρω από την εργασία σε όλες τις φάσεις της ζωής της, έχει μάθει από μικρή ότι αυτός είναι ο σκοπός στον οποίο πρέπει να είναι προσανατολισμένη. Όπως περιγράφει την ζωή στο σπίτι:

Οι γονείς μου δεν ήταν ανοιχτοί, ο πατέρας μου ήταν δουλειά-σπίτι, ήταν φευγάτος, όταν ερχόταν στο χωριό (απουσίαζε λόγω της εργασίας του) πάλι έβρισκε εργασία από το Μάιο και μετά...και κοιτούσαμε στο σπίτι που είχαμε κάποια ζώα για να βγάζουμε το κρέας, για να φάμε, και δεν κοιτούσαμε κάτι πιο πέρα...μέναμε σε νοίκι, δεν είχαμε σπίτι και το παν ήταν το χρήμα και

φυσικά είχα μάθει από αυτούς ότι όταν υπάρχει δουλειά θα πάμε στην δουλειά και κοιτάμε την δουλειά αυτή που έχουμε να είμαστε ευχαριστημένοι...

Η αφήγηση συνεχίζεται με κάποιες πρώτες αμυδρές αναμνήσεις από το σχολείο οι οποίες εμπεριέχουν μια αίσθηση απογοήτευσης αλλά και αποδοχής μιας κατάστασης που δημιουργείται τόσο από το ίδιο το σχολικό πλαίσιο όσο και από το οικογενειακό περιβάλλον:

Πήγα δημοτικό, φυσικά οι γονείς μου ήθελαν τα γράμματα, αλλά ήταν εργαζόμενοι...στο σχολείο τόσο καλά δεν τα πήγαινα, δεν είχαμε την βοήθεια ούτε από τους γονείς, ο πατέρας μου έλλειπε από το σπίτι 6 μήνες και ήταν μόνο η μαμά μου...στα γράμματα ήθελα την βοήθεια, δηλαδή το αισθάνομαι αυτό τώρα, λίγη βοήθεια που τότε οι δάσκαλοι δεν μας την δίνανε, γιατί φυσικά ήταν τριθέσιο, μέσα στην τάξη ήμασταν και η πρώτη και η δεύτερα και η τρίτη, μετά ήμασταν η τετάρτη, η πέμπτη και η έκτη, ποιον θα πρωτοκοιτάξει, άμα είχες την έφεση τα έπιανες, αν λίγο ήθελες το κάτι παραπάνω αυτό δεν υπήρχε και έτσι έμενες...

Τελειώνοντας το δημοτικό η αφηγήτρια πήγε σε μια τεχνική σχολή του ΟΑΕΔ για κοπτική – ραπτική στην Θεσσαλονίκη, την οποία όμως δεν κατάφερε ποτέ να ολοκληρώσει:

Συγχρόνως δουλεύαμε και το απόγευμα είχαμε μαθήματα, δούλευα σε μια βιοτεχνία, τότε ήταν οι βιοτεχνίες στην άνθιση την μια μέρα ήσουν άνεργη την άλλη αμέσως έβρισκες δουλειά, δεν υπήρχε θέμα να μην βρεις...το καλοκαίρι κλείνανε και έπρεπε να κάτσεις μέσα στο οικοτροφείο, να δουλεύουμε το πρωί και μετά να πηγαίνουμε εκεί και μόλις έκλεισε η πρώτη χρονιά, ήμουν έτσι κλειστή δεν μπορούσα να ανοιχτώ, λέω τους γονείς μου εγώ θα φύγω, δεν κάθομαι, αυτό ήταν το σφάλμα μου, και οι γονείς μου δεν επέμεναν και έφυγα...

Γυρίζοντας πίσω στο χωριό, άρχισε να εργάζεται από 15 χρονών συνεχόμενα μέχρι τα 27 της χρόνια, σταματώντας μόνο για να γεννήσει τα παιδιά της. Η άνθιση της βιοτεχνίας [εκείνη την εποχή] διευκόλυνε την εύρεση εργασίας. Αυτό το διάστημα ο σύζυγός της, την πίεζε να τελειώσει το γυμνάσιο για να μπορεί να διδάξει ως εκπαιδευτρια:

...μου έλεγε ο σύζυγος μου πάνε να τελειώσεις το γυμνάσιο. Εγώ!.. που έχω δουλειά; Άστα τα γυμνάσια... έλεγα, υπάρχει δουλειά

Έρευνα στην Εκπαίδευση

Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Σιγά-σιγά όμως καθώς άρχιζαν να κλείνουν οι βιοτεχνίες, η αφηγήτρια αρχίζει να δουλεύει λιγότερες ώρες και μέρες, με λιγότερα ένησημα και αυτό το γεγονός την προβληματίζει, ώσπου τελικά ήρθε η κρίση και έμεινε άνεργη:

...μετά άρχισα να βρω αυτά τα προγράμματα που υπάρχουνε, ούτε ήξερα πώς κάνουνε αιτήσεις, πώς δουλεύουν σε διάφορες υπηρεσίες, δεν γνώριζαν καθόλου οι γονείς μου, εμείς ξέραμε την δουλειά, αφού βρίσκαμε δουλειά εκεί... ή ότι υπάρχουν σεμινάρια για να μορφωθεις, δεν είχα και κάποιον να μου τα πει, δεν είχα από τον κύκλο μου

Και καθώς αντιμετώπισε μια διαφορετική πραγματικότητα, άρχισε να αναγνωρίζει τις γνωστικές ελλείψεις της:

...όταν άρχισα αυτές τις αιτήσεις είδα ότι τα έχανα στην γραφή...τα παιδιά με ρωτούσαν μερικά πράγματα και αισθανόμουν ότι δεν τα γνωρίζω...έπρεπε να βοηθήσω την μικρή μου κόρη...καθόμαστε διαβάζουμε μαζί...γιατί στα μεγάλα εργαζόμουνα και ήταν ο σύζυγος...και εγώ δεν είχα τις γνώσεις να την εξηγήσω ακριβώς.

Είναι φανερό ότι η Ευτέρπη έχει μάθει από την οικογένεια της ότι η εργασία έχει πρωτεύοντα ρόλο στη ζωή. Αυτό εφάρμοσαν οι γονείς της και σαν συνέχεια το εφάρμοσε και η ίδια. Η σχέση της με το σχολείο, λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος από δασκάλους, λόγω απόστασης αργότερα της σχολής από το σπίτι της, λόγω μη επιμονής των γονιών της τερματίζεται νωρίς. Η ίδια τοποθετεί τον εαυτό της ως άτομο το οποίο δεν παίρνει τα γράμματα, αισθάνεται μειονεκτικά για αυτό και διστάζει λόγω αυτής της μειονεξίας να συμμετέχει σε εκπαιδευτικά προγράμματα.»

Στο δεύτερο αυτό παράδειγμα, βλέπουμε ότι αναδεικνύεται ένα αποπροσανατολιστικό βίωμα το οποίο σχετίζεται με την αμφισβήτηση της αξίας της συμμετοχής στην εκπαίδευση. Το βίωμα αυτό μάλιστα δεν είναι τόσο το αποτέλεσμα του σχολικού περιβάλλοντος αλλά μια συνέπεια που έχει τις ρίζες της στις οικογενειακές αξίες της πληροφορήτριας.

Συζήτηση και καταληκτικές επισημάνσεις

Όπως αναφέρει ο Willis (2012) ή έννοια του αποπροσανατολιστικού βιώματος μπορεί να μην αφορά μόνο σε ένα συγκεκριμένο γεγονός αλλά και στη συνολική στάση ζωής ενός ατόμου η οποία έχει διαμορφωθεί μέσα από μια σειρά από γεγονότα της ζωής του αλλά και από τις σχέσεις του με τους «σημαντικούς άλλους» του κοινωνικού περιγυρου, δηλαδή με άτομα των οποίων οι απόψεις, η γνώμη και οι αντιδράσεις συνεισφέρουν και επηρεάζουν τον τρόπο που διαμορφώνεται η αντίληψη για τον εαυτό μας. Αν μάλιστα δεχθούμε την εύστοχη άποψη του Kegan (2007) ότι η ανάπτυξη ενός ανθρώπου μοιάζει με τη διέλευση μιας σειράς διαδοχικών και ολοένα και πιο επεξεργασμένων και διασταυρούμενων γεφυριών, τότε τα αποπροσανατολιστικά βιώματα θα μπορούσαν να παρομοιαστούν με τα κομβικά εκείνα σημεία διασταύρωσης, στο τέλος κάθε γέφυρας, που μας οδηγούν στην απόφαση της επιλογής της επόμενης γέφυρας που θα διασχίσουμε. Όπως είναι κατανοητό, τα βιώματα αυτά εμπεριέχουν μια ηθική διάσταση δηλαδή μια διαζευκτική εκλογή μεταξύ αυτού που τελικά θα θεωρηθεί «καλό» ή «χρήσιμο» και αυτού που κατανοούμε ως «κακό» ή «άχρηστο».

Τα αποπροσανατολιστικά βιώματα της ζωής μας και ιδιαίτερα όσα συνδέονται με την εκπαίδευση επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την αξία της συμμετοχής μας σε εκπαιδευτικές δράσεις και άρα αποτελούν καταλυτικά στοιχεία για τη αποδοχή της φιλοσοφίας της «δια βίου μάθησης» ως στάσης ζωής. Τα δύο παραδείγματα που παρουσιάζονται παραπάνω είναι ενδεικτικά για την αξία των πληροφοριών που μπορεί να προκύψουν από τη χρήση της βιογραφικής μεθόδου αναφορικά με την ανίχνευση αποπροσανατολιστικών εκπαιδευτικών βιωμάτων. Μολονότι, και οι δύο έρευνες που έγιναν είχαν ως πληροφορητές άτομα που τελικά συμμετείχαν σε εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων τα ευρήματα είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτικά για τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονταν την αξία της συμμετοχής τους. Ο Illeris είναι κατηγορηματικός για την αξία των βιογραφικών αφηγήσεων δηλώνοντας ότι «η ιστορία που αφηγείται κάποιος για τον εαυτό του και που συνεχώς αναπτύσσεται και ερμηνεύεται από την αρχή, είναι η κόκκινη κλωστή που διατρέχει τη ζωή μας, την κατανόηση του εαυτού μας και τη μάθηση» (2007. σελ. 62). Στην πρώτη περίπτωση η Θεοδώρα για λόγους που σχετίζονται με τις πρώτες σχολικές εμπειρίες διαμορφώνει μέσα από την τραγική στάση ενός εκπαιδευτικού μια αρνητική στάση για τη συμμετοχή της στην εκπαίδευση ενώ στη δεύτερη περίπτωση η Ευτέρπη κληρονομεί κατά κάποιο τρόπο από την οικογένειά της ένα αξιακό σύστημα που δεν κατατάσσει το σχολείο και γενικά την εκπαίδευση σε προτεραιότητα. Και τα δύο αυτά βιώματα είναι κατά τη γνώμη μας εκπαιδευτικά «τραύματα». Η επίδραση τέτοιων βιωμάτων είναι πολλές φορές καταλυτική

για τη μελλοντική συμπεριφορά των ατόμων. Ο John Heron (2009) περιγράφει με πολύ χαρακτηριστικό τρόπο, την επίδραση αυτή ως «συντετριμμένο εγώ»:

«Η μεταβαλλόμενη κατάσταση του εγώ βασανίζεται από καιρό σε καιρό από απωθημένες οδύνες του παρελθόντος του ατόμου. Αυτό συμβαίνει όταν η παρούσα κατάσταση αντηχεί τραυματικά γεγονότα των πρώτων χρόνων ζωής τα οποία έχουν καθηλώσει την ψυχή με ανεκπλήρωτες ανάγκες και τον συνακόλουθο πόνο. Το εγώ τότε, ασυνείδητα βλέπει την κατάσταση με όρους που σχετίζονται με αυτά τα γεγονότα: αναπαράγει στην παρούσα ζωή ένα συμβολικό ισοδύναμο του τραυματικού παρελθόντος και έτσι η συμπεριφορά διαστρεβλώνεται ψυχαναγκαστικά από τις παλιές απωθημένες λαχτάρες και οδύνες»

(2009, σελ. 182)

Το αποτέλεσμα και στις δύο περιπτώσεις που είδαμε είναι οι γυναίκες αυτές να μείνουν για μεγάλο χρονικό διάστημα χωρίς καμία συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες βιώνοντας διάφορα προβλήματα που συνδέονται με την κατάσταση αυτή τόσο σε προσωπικό και οικογενειακό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.

Όπως αναφέραμε, και οι δύο γυναίκες, συμμετέχουν στο θεσμό των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας² (για την Ευτέρπη αυτό δεν είναι εμφανές στο τμήμα που παρουσιάζουμε αλλά το δηλώνει παρακάτω στη βιογραφία της) και καταφέρνουν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους. Όμως, τα συγκεκριμένα βιώματα των δύο γυναικών παρέμειναν άγνωστα στους εκπαιδευτές τους ή στους οργανωτές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που συμμετείχαν. Προφανώς, οι γυναίκες αυτές είχαν την ευκαιρία να αποκτήσουν ένα σύνολο από γνώσεις και δεξιότητες στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας ή και από τη συμμετοχή τους σε άλλα σεμινάρια επαγγελματικής κατάρτισης.

Ωστόσο, αν ο στόχος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που συμμετέχουν ενήλικοι δεν είναι απλά η παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά μια ουσιαστική αλλαγή του πλαισίου αναφοράς των εκπαιδευόμενων τότε κατά την άποψή μας, αυτό θα πρέπει να ξεκινήσει με την ανάδειξη του θεμελιώδους αποπροσανατολιστικού βιώματος που

² Για περισσότερες πληροφορίες για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας βλ. και <http://www.gsae.edu.gr/en/geniki-ekpaidefsi-enilikon/deyteri-efkairia/s-d-e-sxoleia-deyteris-efkairias>

σχετίζεται με διαμόρφωση της στάσης τους απέναντι στις εκπαιδευτικές δράσεις. Η ανάδειξη αυτών των αποπροσανατολιστικών βιωμάτων έχει διπλή αξία. Αφενός για τους οργανωτές των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων αλλά και για τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν ομάδες ενηλίκων η γνώση των βιωμάτων αυτών είναι δυνατό να τους οδηγήσει σε έναν αποτελεσματικότερο σχεδιασμό ο οποίος να περιλαμβάνει δραστηριότητες κριτικού στοχασμού για τους εκπαιδευόμενους πάνω στα βιώματα αυτά. Από την άλλη πλευρά για τους εκπαιδευόμενους και ιδιαίτερα για όσους έχουν δυσάρεστες εμπειρίες – εκπαιδευτικά «τραύματα» - η αναγνώριση αυτών των βιωμάτων και η διαπραγμάτευσή τους στο πλαίσιο μιας διεργασίας κριτικού στοχασμού μπορεί να οδηγήσει σε μια ριζική αλλαγή της αντίληψής τους για την αξία της εκπαίδευσης και στον συνακόλουθο μετασχηματισμό του πλαισίου αναφοράς τους. Σε αυτή την προσπάθεια η χρήση της εκπαιδευτικής βιογραφίας μπορεί να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη και αποκαλυπτική.

Βιβλιογραφία

- Alheit P., Bron-Wojciechowska A., Brugger E. & Dominicé P. (eds) (1995): *The Biographical Approach in European Adult Education*. Wien, Verband Wiener Volksbildung
- Alheit, P., West. L., Andersen, A. Merrill, B. (2007). *Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning: European perspectives*. Frankfurt: Peter Lang
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners*. San Francisco: Jossey-Bass
- Darkenwald, G. G., & Merriam, S. B. (1982). *Adult education: Foundations of practice*. New York: Harper & Row Publishers.
- Demetrio D (1991): *L'approccio biografico in educazione degli adulti in "Scuola e città"*, n°9.
- Dominice, P. (1990). *Composing Education Biographies*. Στο Mezirow, J(1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey Bass, σελ. 194-212.
- Dominice, P. (2000). *Learning from our lives: Using educational biographies with adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dominice, P. (2007). *Educational Biography as a reflective Approach to the Training of Adult Educators*. Στο Alheit, P., West. L., Andersen, A. Merrill, B. (2007). *Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning : European perspectives*. Frankfurt: Peter Lang, σελ. 241-254.
- Giannakopoulou, H. & Koulaouzides, G. (2008). *The second chance of the 'second sex': participation barriers for women in postgraduate adult distance education*. Στο Chronaki

Έρευνα στην Εκπαίδευση

Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

- A. (ed.) Proceedings of the International Conference “Mathematics, Technology and Education: the Gender Perspective”. Volos: Thessaly University Press, pp. 103-107.
- Heron, J. (2009). Κύκλοι ζωής και μάθησης. Στο K. Illeris (επιμ.). Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης. (μτφρ. Γιώργος Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 177-198.
- Illeris, K. (2007). How We Learn. London: Routledge.
- Jarvis, P. (2005). Towards a philosophy of human learning: an existentialist perspective. Στο P. Jarvis & S. Parker (eds.). Human Learning: an holistic approach. London: Routledge, σελ. 1-15.
- Jarvis, P. (1995). Adult and Continuing Education. London: Routledge
- Jarvis, P. (2004). Adult education & Lifelong Learning. London: RoutledgeFalmer.
- Καραλής, Θ. (2013). Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ, ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ,
- Kegan, R. (2007). Ποιο σχήμα μετασχηματίζει; Μια δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση στη μετασχηματίζουσα μάθηση. Στο J. Mezirow, (επιμ.), Η μετασχηματίζουσα μάθηση. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 73-105.
- Kirk, J. & Miller, M.L. (1986). Reliability and validity in qualitative research. (Qualitative Research Methods Series, Vol.1). Beverly Hills, CA: Sage.
- Kridel, C. (ed.). (1998). Writing educational biography. New York: Garland.
- Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2008). Μετασχηματίζουσα μάθηση: μια μαθησιακή θεωρία για την εκπαίδευση ενηλίκων. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τεύχος 46/2008, σελ. 21-32
- Κουλαουζίδης, Γ. (2010). Η εκπαιδευτική βιογραφία ως τεκμήριο έρευνας στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 192-211
- Koulaouzides, G. & Oikonomaki, A. (2011). Exploring exclusion themes in the lives of adult learners: applying a biographical research approach with graduates from the Schools of Second Chance. In Conference Proceedings of the International Conference on “Education and Social Integration of Vulnerable Groups”, Thessaloniki, 24-26, June 2011, University of Macedonia, Therapy Center for Dependent Individuals (KETHEA) and Department of Psychiatry, University of California, San Diego, pp. 107
- Lawrence, R.L. (2012). Transformative Learning through artistic experience. Στο Taylor E. & Cranton, P. (eds.). The Handbook of Transformative Learning. San Francisco: Jossey Bass, pp. 471-483.
- Lieblich, A, Mashich, R.T. & Zilber, T. (1998). Narrative Research. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Mezirow, J. (1975). *Education for Perspective Transformation: Women's Re-entry Programs in Community Colleges*. New York: Center for Adult Education, Teachers College, Columbia University
- Mezirow, J. (1977). Perspective transformation. *Studies in Adult Education*, vol. 9, σελ.100-110.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32, 3-24
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1995). Transformation Theory of Adult Learning. Στο M.R. Welton (eds.), *In Defense of the Lifeworld*, New York: SUNY Press, pp. 39-70.
- Mezirow, J. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. (μτφρ. Γιώργος Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Οικονομάκη, Α. (2011). *Αφηγήσεις ζωής ενηλίκων εκπαιδευόμενων: οι εκπαιδευόμενοι των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία στο Πρόγραμμα Σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων».
- Παληός, Ζ. (2003). *Θεωρίες μάθησης και μάθηση ενηλίκων*. Στο Εκπαιδευτικό υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης, Τόμος Ι. Αθήνα: Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Πρόνοιας – ΕΚΕΠΙΣ, σελ. 59-84
- Πανταζής, Π. (2004). *Από τα Υποκείμενα στο Υποκείμενο: Η βιογραφική προσέγγιση στη ψυχοκοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Pierrakeas, C. Xenos, M. Panagiotakopoulos, C. & Vergidis, D. (2004). A Comparative Study of Dropout Rates and Causes for Two Different Distance Education Courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*,5(2) Retrieved December 13, 2011 from: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/183/804>
- Plummer, Ken. (2000). *Τεκμήρια Ζωής: Εισαγωγή στα προβλήματα και τη βιβλιογραφία μιας ανθρωπιστικής μεθόδου*. Αθήνα: Gutenberg
- Rubenson, K. (1976). *Rekrytering till vuxenutbildning. En forskningsstrategi*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Pedagogiske Institutionen
- Σαρακατσιάνου, Φ. (2011). *Μακροχρόνια Ανεργία και Δια Βίου Μάθηση: μια προσπάθεια ανάδειξης των Βιογραφικών Παραγόντων που επηρεάζουν τις Μαθησιακές Διαδικασίες*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία στο Πρόγραμμα Σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων».
- Taylor, E. (2007). Αναλύοντας την έρευνα για τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Στο J. Mezirow, (επιμ.), *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 309-348

Έρευνα στην Εκπαίδευση

Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

- Taylor, K. & Elias, D. (2012). Transformative Learning: a developmental perspective. Στο Taylor E. & Cranton, P. (eds.). *The Handbook of Transformative Learning*. San Francisco: Jossey Bass, pp. 147 – 161.
- Τσιώλης, Γ. (2006). Ιστορίες Ζωής και Βιογραφικές Αφηγήσεις – Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα. Αθήνα : Κριτική
- Vergidis, D. & Panagiotakopoulos, C. (2002). Student Dropout at the Hellenic Open University: Evaluation of the graduate program “Studies in Education.” *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(2). Retrieved December 13, 2011 from: <http://www.irrodl.org/content/v3.2/vergidis.html>
- Willis, P. (2012). An Existential Approach to Transformative Learning. Στο Taylor E. & Cranton, P. (eds.). *The Handbook of Transformative Learning*. San Francisco: Jossey Bass, pp. 212-227.
- Ζαρίφης, Γ. (επιμ.). (2009). Ο κριτικός στοχασμός στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.