

Κείμενα Παιδείας

Αρ. 5 (2023)



Το μοντέλο των τριών διαστάσεων της μάθησης του Illeris μέσω ενός ποιήματος και της τεχνικής «Συνέντευξη από ειδικό»

Μαρία Χρήστου

doi: [10.12681/keimena-paideias.31601](https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.31601)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Χρήστου Μ. (2023). Το μοντέλο των τριών διαστάσεων της μάθησης του Illeris μέσω ενός ποιήματος και της τεχνικής «Συνέντευξη από ειδικό». *Κείμενα Παιδείας*, (5), 31–46. <https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.31601>

Το μοντέλο των τριών διαστάσεων της μάθησης του Illeris μέσω ενός ποιήματος και της τεχνικής «Συνέντευξη από ειδικό»

Μαρία Χρήστου

Διδάκτωρ Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
xristou273@gmail.com

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται μια πρόταση εμβάθυνσης στις τρεις διαστάσεις της μάθησης, σύμφωνα με το μοντέλο του Illeris (περιεχόμενο, υποκίνηση, αλληλεπίδραση με το περιβάλλον μάθησης), μέσω της κριτικής επεξεργασίας του ποιήματος του Νικηφόρου Βρεττάκου «Τα δεκατέσσερα παιδιά», σε συνδυασμό με την εκπαιδευτική τεχνική «Συνέντευξη από ειδικό». Έναυσμα υπήρξε ο τρόπος που προσεγγίστηκε κριτικά το ποίημα του Βρεττάκου από την Ομάδα Αυτομόρφωσης της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ε.Ε.Ε.Ε.) σε μια από τις διαδικτυακές συναντήσεις της κατά το έτος 2020 – 2021, με στόχο την εμβάθυνση σε θέματα που σχετίζονται με τον τρόπο που μαθαίνουμε. Αρχικά γίνεται αναφορά στις τρεις διαστάσεις της μάθησης, σύμφωνα με το μοντέλο του Illeris, αλλά και στον τρόπο αντιμετώπισής τους από τη μεριά των εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας υπόψη τις αντιστάσεις που μπορεί να προβάλλουν στην περίπτωση που έρθουν αντιμέτωποι με δύσκολες εκπαιδευτικές συνθήκες στα σχολεία που εργάζονται. Κατόπιν, γίνεται αναφορά στη συμβολή της τέχνης ως μέσο προσέγγισης θεωρητικών ζητημάτων, αλλά και ως μέσο αναστοχασμού των προσωπικών πεποιθήσεων των αποδεκτών. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται συγκεκριμένα θέματα που αναδείχθηκαν από τα μέλη της Ομάδας Αυτομόρφωσης της Ε.Ε.Ε.Ε. σχετικά με τις τρεις διαστάσεις της μάθησης, μέσω της κριτικής επεξεργασίας του ποιήματος του Νικηφόρου Βρεττάκου, αξιοποιώντας την τεχνική ανάλυσης λογοτεχνικών έργων τέχνης Αντιγόνης Βλαβιανού. Κατόπιν, αξιοποιώντας την εκπαιδευτική τεχνική «Συνέντευξη από ειδικό» επιχειρείται η εμβάθυνση στα προαναφερθέντα θέματα που αναδείχθηκαν από την επεξεργασία του ποιήματος, μέσα από το προσωπικό βίωμα ενός συνταξιούχου εκπαιδευτικού, ο οποίος στις αρχές της δεκαετίας του 1960 βίωσε ανάλογες εκπαιδευτικές συνθήκες με αυτές που περιγράφονται στο ποίημα, όπως τα διηγήθηκε στη συνέντευξή του. Ακολουθεί συζήτηση και σύνοψη συμπερασμάτων.

Το κείμενο θα μπορούσε να αποτελέσει μια πρόταση προσέγγισης θεωρητικών ζητημάτων για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, με τις ανάλογες προσαρμογές και την κατάλληλη καθοδήγηση από τον διδάσκοντα, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία, τις εμπειρίες και τα βιώματα των εκπαιδευομένων. Χωρίς να παραβλέπεται η σημασία απόδοσης ενός θεωρητικού ζητήματος με τη χρήση του επιστημονικού λόγου, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και στην εκπαίδευση ενηλίκων, προτείνεται παράλληλα η προσέγγιση του ίδιου θεωρητικού ζητήματος μέσω της κριτικής επεξεργασίας σημαντικών έργων τέχνης, με κατάλληλη τεχνική, όπως επίσης και μέσω της αξιοποίησης της εκπαιδευτικής τεχνικής «Συνέντευξη από ειδικό», η οποία ενισχύει την εμπέδωση της θεωρίας και την εμβάθυνση σε αυτήν. Σε όλο το άρθρο χρησιμοποιείται ένα γένος, χάριν οικονομίας του λόγου, χωρίς αυτό να παραπέμπει σε οποιαδήποτε διάκριση με βάση το φύλο.

Abstract

In this article, a proposal is presented to delve into the three dimensions of learning, according to Illeris' model (content, motivation, interaction with the environment of learning), through the critical approach of Nikiforos Vrettakos' poem "The Fourteen Children", combined with the educational technique "Interview by an expert". The trigger was the critical approach of this poem by the Self-Education Team of the Hellenic Adult Education Association in one of its online meetings in the year 2020 - 2021, which aim was to discuss about the way we learn. Firstly, we refer to the three dimensions involved in each learning process, according to Illeris' model. In addition, the way which teachers deal with these dimensions is highlighted, taking into account the resistances that they may present when they face difficult educational conditions at schools where they work. Then, there is a reference to the contribution of art as a means of approaching theoretical issues, but also as a means of reflecting on the personal beliefs of the recipients. Afterwards, we present the topics highlighted by the members of the Self-Education Team regarding the three dimensions of learning, through the critical approach of Vrettakos' poem, utilizing the technique of analyzing literary works of art by Antigoni Vlavianou. Then, using the educational technique "Interview by an expert", an attempt is made to deepen the aforementioned issues, through the personal experience of a retired teacher, who in the early 1960s experienced similar educational conditions to those described in the poem, as he told in his interview. Discussion and conclusions follow.

This text could be a proposal of approaching theoretical issues in general, for all levels of education, with the corresponding adjustments and with the appropriate guidance from the teacher, taking into account the age and the experiences of the trainees. Without overlooking the importance of rendering a theoretical issue using the scientific terminology, at all levels of education and in adult education, it is simultaneously proposed the approach of the same

theoretical issue through the critical approach of important works of art, with the appropriate technique, as well as through the utilization of the educational technique "Interview by an expert", which strengthens the consolidation of the theory and the deepening into it. Throughout this article, one gender is used, for the sake of economy of speech, without referring to any discrimination based on gender.

Λέξεις-κλειδιά: διαστάσεις μάθησης, εσωτερικά εμπόδια, τέχνη, «Συνέντευξη από ειδικό»

Key words- dimensions of learning, internal barriers, art, "Interview by an expert"

1. Εισαγωγή

Με βάση το μοντέλο των τριών διαστάσεων του Illeris (2016b) κάθε διεργασία μάθησης περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: του περιεχομένου με την έννοια των παρεχόμενων γνώσεων, της υποκίνησης με την έννοια της καλλιέργειας κατάλληλου συναισθηματικού κλίματος και της αλληλεπίδρασης που συμβαίνει μεταξύ των υποκειμένων που συμμετέχουν στη μαθησιακή διεργασία με το περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί διαχρονικά καλούνται να εργαστούν σε δύσκολες συνθήκες, όπως: πολυπολιτισμικές τάξεις, ανομοιογενείς ομάδες μαθητών διαφορετικού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων, ελλιπή επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών και της διαφορετικότητας, δυσκολίες συνεργασίας με τους γονείς. Τα προαναφερθέντα τις περισσότερες φορές λειτουργούν ως εμπόδια για τους εκπαιδευτικούς στη διεργασία μάθησης γιατί πυροδοτούν την ανάπτυξη μηχανισμών άμυνας, γεγονός που επηρεάζει την ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου. Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να είναι αποτελεσματικοί στο εκπαιδευτικό τους έργο, δεν φτάνει να είναι απλά διεκπεραιωτικοί ως προς την κάλυψη μίας συγκεκριμένης ύλης. Χρειάζεται να λαμβάνουν υπόψη όλες τις διαστάσεις της μάθησης προκειμένου να αναστοχάζονται σε σχέση με τις καθημερινές εκπαιδευτικές τους πρακτικές και επιλογές, ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν κατάλληλα τους μαθητές τους στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

Για την προσέγγιση ενός τόσο πολυδιάστατου ζητήματος από τους εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητη η ανάγνωση επιστημονικών κειμένων και μελετών, καθώς σχετίζεται με την ενεργοποίηση των διανοητικών τους λειτουργιών ως αναγνωστών. Ωστόσο, λόγω του ότι είναι ένα ζήτημα το οποίο σχετίζεται εν πολλοίς με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί την εκπαιδευτική διεργασία με βάση τις εδραιωμένες αντιλήψεις τους σχετικά με τον εκπαιδευτικό τους ρόλο, η εμπάθυνση σε αυτό μέσω της τέχνης, ενδείκνυται ως μέσο αναστοχασμού επάνω σε αυτές (Nussbaum, 2015). Επίσης, η μεταφορά του βιώματος ενός έμπειρου εκπαιδευτικού συμβάλλει στη εμπάθυνση στο συγκεκριμένο ζήτημα, καθώς λειτουργεί ως μέσο συλλογής περισσότερων πληροφοριών για το θέμα που μελετάται και εκμαίευσης πηγών οι οποίες πέραν των εκπαιδευτικών αναγκών των αποδεκτών, καλύπτουν και προσωπικές τους ανάγκες (Κόκκος, 2005· Καρατζά&Φίλιπς, 2007).

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η ανάδειξη της σημασίας προσέγγισης του θεωρητικού ζητήματος του μοντέλου των τριών διαστάσεων της μάθησης του Illeris (2009, 2016b) μέσω της κριτικής επεξεργασίας του ποιήματος του Νικηφόρου Βρεττάκου «Τα δεκατέσσερα παιδιά» (1957), αλλά και η εμπάθυνση σε αυτό μέσω της αξιοποίησης της εκπαιδευτικής τεχνικής «Συνέντευξη από ειδικό», χωρίς όμως να παραβλέπεται η σημασία απόδοσης του συγκεκριμένου θεωρητικού ζητήματος με τη χρήση του επιστημονικού λόγου. Έναυσμα για τη συγγραφή του παρόντος κειμένου υπήρξε ο τρόπος που προσεγγίστηκε κριτικά το ποίημα του Βρεττάκου από την Ομάδα Αυτομόρφωσης της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ε.Ε.Ε.Ε.) σε μια από τις διαδικτυακές συναντήσεις της κατά το έτος 2020 – 2021, με στόχο την εμπάθυνση σε θέματα που σχετίζονται με τον τρόπο που μαθαίνουμε.

2. Οι τρεις διαστάσεις της μάθησης

Σύμφωνα με τον Illeris (2009) κάθε διεργασία μάθησης περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις, οι οποίες συνυπάρχουν και επηρεάζουν το αποτέλεσμα της μάθησης και τις οποίες χρειάζεται να λαμβάνουν υπόψη οι εκπαιδευτικοί. Αυτές είναι το περιεχόμενο, η υποκίνηση και η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον μάθησης.

Αναφορικά με τη διάσταση του περιεχομένου, αυτή περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις δεξιότητες, αλλά και τις ικανότητες της επίγνωσης και της κατανόησης, μέσω των οποίων επιχειρείται η νοηματοδότηση των καταστάσεων που προκύπτουν, αλλά και η ανάπτυξη ικανοτήτων που θα διευκολύνουν το άτομο να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις προκλήσεις της ζωής του. Υπό αυτή την έννοια, η διάσταση του

περιεχομένου δεν περιορίζεται μόνο σε ό,τι αφορά στο αντικείμενο της μάθησης, αλλά σχετίζεται και με την ανάπτυξη οριζόντιων ικανοτήτων, όπως υπευθυνότητα, συνεργασία, ευελιξία, αυτοεπίγνωση, οι οποίες βοηθούν το άτομο να δημιουργήσει νόημα σε ό,τι μαθαίνει (Ileris, 2016b). Ο Ileris κάνοντας αναφορά στο έργο του Mezirow (1991), επισημαίνει ότι το περιεχόμενο της μάθησης σχετίζεται με την καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού με την έννοια της επαναξιολόγησης των παραδοχών, ως προϋπόθεση που μπορεί να οδηγήσει το άτομο στον μετασχηματισμό του νοήματος και του τρόπου κατανόησης του περιεχομένου της μάθησης, με την ευρύτερη έννοια. Και αυτό, γιατί άτομα που έχουν αναπτύξει τον κριτικό στοχασμό αποκτούν μια γενικότερη ετοιμότητα ως προς την κατανόηση, την προσαρμογή και το σχετίζεσθαι κριτικά με τον κόσμο γύρω τους, γεγονός που τους οδηγεί σε μια γενικότερη πρόσληψη τόσο της κουλτούρας, όσο και των κοινωνικών πλαισίων που είναι μέρος (Ileris, 2016b).

Η διάσταση της υποκίνησης περιλαμβάνει τα συναισθήματα, τη θέληση, τα κίνητρα και στοχεύει στη διασφάλιση της πνευματικής ισορροπίας, αλλά και στην ανάπτυξη της προσωπικής ευαισθησίας (Ileris, 2009). Η υποκίνηση βρίσκεται σε στενή αλληλεπίδραση με το περιεχόμενο, καθώς επηρεάζει το αποτέλεσμα της μάθησης. Οτιδήποτε μαθαίνεται με ισχυρή δέσμευση του μαθητή κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας και δημιουργεί συνδέσεις με συναισθήματα και βιώματά του, είναι περισσότερο πιθανό να ανακληθεί και να χρησιμοποιηθεί στο μέλλον. Ταυτόχρονα, στην περίπτωση που το περιεχόμενο της μάθησης λειτουργεί ως έναυσμα ανάπτυξης κριτικού στοχασμού του μαθητή για συγκεκριμένα ζητήματα, προκαλώντας την αναθεώρηση παγιωμένων αντιλήψεών του, είναι πολύ πιθανό να προκαλέσει ισχυρές αλλαγές και στη διάσταση της υποκίνησης. Για παράδειγμα εάν ο μαθητής μέσω του περιεχομένου της μαθησιακής διεργασίας κατορθώσει να αναθεωρήσει παγιωμένες και δυσλειτουργικές αντιλήψεις του για την αποδοχή της διαφορετικότητας, είναι πολύ πιθανό να προκαλέσει αναθεώρηση και μετατόπιση των συναισθημάτων που εκφράζει για τα άτομα που διαφέρουν από αυτόν (Ileris, 2016b). Ωστόσο, η διάσταση της υποκίνησης, εκτός από τα συναισθήματα, αφορά και τα κίνητρα, τη βούληση και τις στάσεις των ατόμων. Τα άτομα σε όλα τα στάδια της ζωής τους, από την παιδική ηλικία μέχρι και την ώριμη ενηλικίωση, έχουν την τάση να μαθαίνουν καλά μόνο ό,τι αποτελεί για αυτούς ισχυρό κίνητρο μάθησης (Ileris, 2016a). Ωστόσο στον εκπαιδευτικό χώρο παρατηρείται έντονα το φαινόμενο της πίεσης των κινήτρων τόσο των εκπαιδευόμενων όσο και των διδασκόντων, γεγονός που συχνά απορρέει από τις συνθήκες που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό πλαίσιο, π.χ. έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, αριθμός μαθητών ανά τάξη. Επομένως, ένα βασικό μέλημα των διδασκόντων είναι η θετική υποκίνηση των εκπαιδευόμενων τους, είτε ανηλίκων είτε ενηλίκων, επιδιώκοντας την ενεργητική συμμετοχή τους στη μαθησιακή διεργασία, ακούγοντας τις ανησυχίες τους, κατανοώντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, προσαρμόζοντας τις εκπαιδευτικές προκλήσεις στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά τους, δημιουργώντας τους ένα κλίμα ασφάλειας (Ileris, 2016b).

Η διάσταση της αλληλεπίδρασης αφορά τη δυνατότητα του ατόμου να αναπτύσσει την ενσυναίσθηση, την κοινωνικότητα, την επικοινωνία, αλλά και τη συνεργασία, καθώς αυτό αλληλεπιδρά με το περιβάλλον της μάθησης με την ευρεία έννοια (Ileris, 2003). Η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον μάθησης επιτυγχάνεται μέσα από δύο βασικές διεργασίες. Η μία διεργασία αφορά την εξωτερική αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό, πολιτισμικό και υλικό περιβάλλον, η οποία επηρεάζεται από ιστορικούς, γεωγραφικούς, πολιτισμικούς παράγοντες και εξαρτάται από τον τόπο και τον χρόνο που αναπτύσσεται η αλληλεπίδραση αυτή. Η άλλη διεργασία αφορά τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρά η προϋπάρχουσα γνώση με το νέο αντικείμενο μάθησης, είτε αυτό σχετίζεται με γνώσεις είτε με απόκτηση δεξιοτήτων, γεγονός που επηρεάζει το μαθησιακό αποτέλεσμα. Είναι μια περισσότερο εσωτερική, ψυχολογική διεργασία απόκτησης και ανάπτυξης της μάθησης, η οποία διαφέρει από άτομο σε άτομο. Για αυτό και παρόλο που μια ομάδα εκπαιδευόμενων μπορεί να συμμετέχει στην ίδια μαθησιακή διεργασία, τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι διαφορετικά για τον κάθε εκπαιδευόμενο ξεχωριστά, καθώς διαφέρουν οι προσωπικές τους εμπειρίες και βιώματα, οι δεξιότητες που έχουν αναπτύξει, το μορφωτικό τους κεφάλαιο κτλ (Ileris, 2009). Το προαναφερθέν χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη από τους διδάσκοντες, οι οποίοι θα πρέπει να δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην αλληλεπίδραση των εκπαιδευόμενων τόσο με το άμεσο, φυσικό περιβάλλον της μάθησης, π.χ. εντός της σχολικής αίθουσας, όσο και με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Και αυτό γιατί οι διάφορες μορφές αλληλεπίδρασης, δηλαδή η αντίληψη για τον κόσμο, η διαβίβαση μηνυμάτων, η εμπειρία και το βίωμα, η μίμηση προτύπων, η δραστηριότητα και η συμμετοχή, μπορεί ενδεχομένως να αναπτύσσονται σε σχέση με το άμεσο, φυσικό περιβάλλον, ωστόσο διαβιβάζονται πάντα κοινωνικά, καθώς ο άνθρωπος είναι ένα κοινωνικό ον (Ileris, 2016b).

Όπως προαναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης χρειάζεται να οργανώνουν με τέτοιο τρόπο τη διδασκαλία τους ώστε να περιλαμβάνει και τις τρεις διαστάσεις της μάθησης. Ωστόσο,

συχνά οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με καταστάσεις που δεν είναι εύκολο να διαχειριστούν, όπως η τοποθέτησή τους σε δυσπρόσιτες περιοχές, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων, το χαμηλό βιοτικό επίπεδο των μαθητών, γεγονός που πολλές φορές επηρεάζει το εκπαιδευτικό τους έργο. Σε ό,τι αφορά στον τρόπο διαχείρισης των μεγάλων αλλαγών που συμβαίνουν στην επαγγελματική ή στην κοινωνική ζωή, αυτός διαφέρει από άτομο σε άτομο και σχετίζεται με την ανάπτυξη μηχανισμών άμυνας. Σύμφωνα με τον Illeris (2016b), η ζωή των ενηλίκων συνδέεται ψυχολογικά με την ταυτότητα που έχουν διαμορφώσει σταδιακά από την παιδική τους ηλικία και «εγκαθιδρύεται στην εκπαίδευση, στο επάγγελμα, στις οικογενειακές σχέσεις...» (βλ. όπ., σ. 198). Παράλληλα αναπτύσσεται μια άμυνα ταυτότητας, η οποία εμφανίζεται με τη μορφή διανοητικών εμποδίων τα οποία αποκρούουν τις επιδράσεις που ενδεχομένως απειλούν την εδραιωμένη ταυτότητα. Το άτομο που υφίσταται έντονες αλλαγές στη ζωή του αναπτύσσει την άμυνα ταυτότητας, της οποίας στόχος είναι να προστατέψει την ήδη διαμορφωμένη ταυτότητά του. Αυτό σημαίνει ότι προκειμένου να ανταπεξέλθει στις καταστάσεις που βιώνει ενάντια στη θέλησή του, χρειάζεται να αποδομήσει την υπάρχουσα ταυτότητα και να δημιουργήσει μια νέα. Υπό αυτή την έννοια, βρίσκεται αντιμέτωπο με μια πρόκληση εμπλοκής του σε μια διεργασία μάθησης μετασχηματιστικού χαρακτήρα (Illeris, 2016b).

Στο σημείο αυτό οι απόψεις του Illeris σχετικά με τον σχηματισμό της ταυτότητας και την ανάπτυξη της άμυνας ταυτότητας, σχετίζονται με τις απόψεις του Mezirow, ο οποίος αναφέρει ότι τα άτομα πολλές φορές έρχονται αντιμέτωπα με καταστάσεις που λειτουργούν για αυτά ως ένα είδος αποπροσανατολιστικού διλήμματος, δηλαδή αισθάνονται ότι ο τρόπος που νοηματοδοτούν τις απόψεις τους χρειάζεται επανεκτίμηση. Οι απόψεις εκφράζουν τις εγκαθιδρυμένες νοητικές συνήθειες, δηλαδή το «σύνολο από παραδοχές – ευρείες, γενικευμένες και προσανατολιστικές προδιαθέσεις που δρουν ως φίλτρα για την ερμηνεία του νοήματος μιας εμπειρίας» (Mezirow, 2007, σ. 56). Αυτές αποκτώνται και διαμορφώνονται άκριτα κατά την παιδική ηλικία και συχνά ενδυναμώνονται μέσω των συναισθηματικών δεσμών που έχει αναπτύξει το άτομο με πρόσωπα που έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στη διεργασία κοινωνικοποίησής του: γονείς, δάσκαλοι, σημαντικά πρόσωπα που λειτούργησαν ως μέντορες. Όσο πιο έντονοι είναι αυτοί οι συναισθηματικοί δεσμοί, τόσο πιο δύσκολο είναι να τεθούν υπό αμφισβήτηση οι νοητικές συνήθειες που τους εκφράζουν (π.χ. ο ρόλος της οικογένειας, οι σχέσεις γονέων – παιδιών, ο ρόλος του εκπαιδευτικού) (Mezirow, 1990). Συχνά οι δύσκολες καταστάσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική τους, λειτουργούν ως αποπροσανατολιστικά διλήμματα για αυτούς και μπορεί να αποτελέσουν το έναυσμα να εμπλακούν σε μια διεργασία μετασχηματισμού των εγκαθιδρυμένων πεποιθήσεών τους σχετικά με τον εκπαιδευτικό τους ρόλο, εάν αποδειχθούν δυσλειτουργικές.

3. Η αξιοποίηση της τέχνης ως μέσο προσέγγισης θεωρητικών ζητημάτων

Η προσέγγιση και εμπάθση σε θεωρητικά ζητήματα, όπως αυτό των τριών διαστάσεων της μάθησης και των παραγόντων που τις επηρεάζουν μέσω επιστημονικών κειμένων και μελετών, ενεργοποιεί κατά βάση τις διανοητικές λειτουργίες του αναγνώστη. Ωστόσο, η προσέγγιση των ίδιων ζητημάτων μέσω της τέχνης, ενεργοποιεί την ανάδυση συναισθημάτων και βαθύτερων ιδεών των αποδεκτών και μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για να έρθουν αντιμέτωποι με βαθιά εδραιωμένες πεποιθήσεις τους και να αναστοχαστούν επάνω σε αυτές (Nussbaum, 2015). Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία, διαπιστώνουμε ότι σημαντικοί μελετητές επισημαίνουν τη σημασία αξιοποίησης της τέχνης ως μέσο ενεργοποίησης του κριτικού στοχασμού επί συγκεκριμένων ζητημάτων, το περιεχόμενο των οποίων δύναται να αντληθεί από σημαντικά έργα τέχνης (π.χ. Dewey, 1934· Freire, 1978· Mezirow, 1994· Greene, 2000· Κόκκος, 2017).

Σύμφωνα με τον Mezirow η τέχνη συμβάλλει στην κριτική συνειδητοποίηση των παραδοχών. Αναφέρει χαρακτηριστικά: «Κάποιος είναι δυνατόν ή όχι να συνειδητοποιεί κριτικά τις παραδοχές του μέσω της παρατήρησης ενός έργου τέχνης ή διαβάζοντας ένα μυθιστόρημα ή ένα βιβλίο ή βλέποντας ένα έργο» (Mezirow, 1994, σ. 229). Ο Dewey στο βιβλίο του *Art as Experience* επισημαίνει τον ρόλο που παίζει η αξιοποίηση της τέχνης ως εκπαιδευτικό μέσο έμμεσης μάθησης, το οποίο διευρύνει την εμπειρία των εκπαιδευομένων, αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι «το έργο τέχνης [...] δεν είναι μόνο το αποτέλεσμα της φαντασίας, αλλά λειτουργεί φαντασιακά στη σφαίρα των φυσικών εμπειριών. Αυτό που κάνει είναι να επικεντρώνει και να διευρύνει την άμεση εμπειρία» (Dewey, 1934, σ. 273). Σύμφωνα με τον Freire, πρόσφορο μέσο για την καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευομένων αποτελεί η τέχνη. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο το ότι κατά τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής του μεθόδου, η χρήση έργων τέχνης και κυρίως σκίτσων με υψηλή αισθητική αξία ήταν στο επίκεντρο της διεργασίας που ακολουθούσε (Freire, 1978). Βασική θέση της Greene είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εντάξουν στην καθημερινή τους

διδασκαλία διάφορες μορφές τέχνης, όπως λογοτεχνία, ποίηση, ζωγραφική, μουσική, χορό, γλυπτική, με στόχο να δημιουργούν στους μαθητές τους κατάλληλα ερεθίσματα ώστε να αντιμετωπίζουν και να ερμηνεύουν τον κόσμο και την πραγματικότητα που ζουν με εναλλακτική οπτική και όχι στερεοτυπικά. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά «εμπλέκω τις τέχνες για να ανακαλύψω την πολιτισμική διαφορετικότητα των ανθρώπων και των λαών, [...] για να κατανοήσω πλατιά τον κόσμο. Για μένα, όπως και για πολλούς άλλους, οι τέχνες δίνουν νέες οπτικές στον παρόν κόσμο» (Greene, 2000, σ. 4). Σύμφωνα με τον Κόκκο, η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας κατά την εκπαιδευτική διεργασία, δηλαδή η παρατήρηση και επεξεργασία σημαντικών έργων τέχνης, θα πρέπει όχι απλά να στοχεύει στην ανάπτυξη της άρτιας διανοητικής λειτουργίας και της δημιουργικότητας των εκπαιδευόμενων, αλλά να λειτουργεί και ως μέσο κριτικής επαναξιολόγησης των αντιλήψεών τους (Κόκκος, 2017). Σχετικά με τη συμβολή των έργων τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, χαρακτηριστικές είναι και οι απόψεις των εκπροσώπων της Σχολής της Φρανκφούρτης. Τα έργα τέχνης με υψηλή αισθητική αξία λειτουργούν ως εναύσματα απεγκλωβισμού από την ερμηνεία της πραγματικότητας που βιώνει το άτομο μέσω στερεοτυπικών σχημάτων, στον βαθμό που αυτό μπορεί να αποσπαστεί από τις επικρατούσες κοινωνικές σταθερές (Adorno, Lowenthal, Horkheimer, Marcuse, 1984).

Τα προαναφερθέντα αποτελούν το πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται η επεξεργασία του ποιήματος του Νικηφόρου Βρεττάκου «Τα δεκατέσσερα παιδιά» (1957), όπως παρουσιάζεται παρακάτω, μέσα από τις ενδεικτικές ερμηνείες και συσχετίσεις του έργου με τις τρεις διαστάσεις της μάθησης και παράγοντές τους που τις επηρεάζουν, όπως διατυπώθηκαν από την Ομάδα Αυτομόρφωσης της Ε.Ε.Ε. Επισημαίνουμε ότι το ποίημα αυτό, όπως όλα τα σημαντικά έργα τέχνης, είναι ανοικτό σε πολλαπλές ερμηνείες και αναγνώσεις, με στόχο τον περαιτέρω κριτικό στοχασμό.

4. Εμβάθυνση στις τρεις διαστάσεις της μάθησης μέσω της επεξεργασίας του ποιήματος «Τα δεκατέσσερα παιδιά» (Βρεττάκος, 1957) από την Ομάδα Αυτομόρφωσης της Ε.Ε.Ε.

4.1. Η Ομάδα Αυτομόρφωσης της Ε.Ε.Ε.

Η Ομάδα Αυτομόρφωσης της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων λειτουργεί από το 2008. Η σύνθεσή της με την πάροδο του χρόνου ανανεώνεται συνεχώς, καθώς κάποια από τα μέλη της παραμένουν σταθερά, κάποια αποχωρούν και κάποια νέα μέλη έρχονται. Οι συμμετέχοντες είναι άτομα που δραστηριοποιούνται στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων ή και της τυπικής εκπαίδευσης. Η συμμετοχή τους στην Ομάδα, τους δίνει τη δυνατότητα να εμβαθύνουν στη Θεωρία Μετασχηματισμού (Mezirow, 2007) και στην καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού (Mezirow, 1990, 1994· Κόκκος, 2017), να ανταλλάξουν απόψεις και καλές πρακτικές που αφορούν κατά βάση στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευόμενων τους, να αξιοποιούν την τέχνη ως μέσο αμφισβήτησης των δυσλειτουργικών απόψεων των εκπαιδευόμενων τους, αλλά και να συμμετέχουν σε μια διεργασία αμφισβήτησης και των δικών τους πεποιθήσεων αναφορικά με ζητήματα που σχετίζονται με τον επαγγελματικό και τον κοινωνικό τους ρόλο. Οι προαναφερθείσες διεργασίες υποστηρίζονται από την εις βάθος μελέτη συγκεκριμένων θεμάτων που αναδύονται μέσω της διερεύνησης αναγκών των μελών της. Θέματα που απασχολούν την Ομάδα Αυτομόρφωσης διαχρονικά είναι: η Θεωρία Μετασχηματισμού του Mezirow, δηλαδή το πώς μπορούν οι βασικές αρχές της να βρουν πεδίο εφαρμογής στην Εκπαίδευση Ενηλίκων αλλά και στην τυπική εκπαίδευση, όπως επίσης και η αξιοποίηση της τέχνης ως μέσο ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευόμενων και κυρίως με την εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» του Αλέξη Κόκκου (2017). Τα τελευταία χρόνια ένα ακόμα βασικό θέμα το οποίο μελετάται από τα μέλη της Ομάδας παράλληλα με τα προαναφερθέντα, είναι το μοντέλο των τριών διαστάσεων της μάθησης του Illeris (2016) και το πώς μπορεί να εφαρμοστεί στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Από το 2020 μέχρι και σήμερα το ενδιαφέρον της Ομάδας προσανατολίζεται στην αξιοποίηση σημαντικών έργων τέχνης που λειτουργούν ως εναύσματα για την ελεύθερη και συνειρμική έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων, είτε «θετικών» είτε «αρνητικών», με στόχο να ανοίξουν κλειστοί ψυχαγωγικοί χώροι, στον βαθμό που κάθε άτομο έχει αναπτύξει την ενεργητική ακρόαση και επιδιώκει να ενσυναισθάνεται το άτομο που μιλά, ακόμα και εάν διαφωνεί με τα λεγόμενά του. Η διεργασία αυτή ενδυναμώνει την ευαισθητοποίηση σε θέματα ψυχικής ζωής, ενώ παράλληλα ενισχύει την αυτογνωσία, γεγονός που προσδίδει σημαντικό εύρος, εμβάθυνση, αλλά και νέες διαστάσεις στην προσέγγιση της τέχνης

και της μετασχηματίζουσας μάθησης. Κατά το έτος 2020 – 2021 η Ομάδα επεξεργάστηκε θέματα που περιστρέφονταν γύρω από τη μάθηση.

Σε μια διαδικτυακή συνάντηση, η οποία αξιοποιείται στο παρόν κείμενο, η Ομάδα επεξεργάστηκε το ποίημα του Νικηφόρου Βρεττάκου «Τα δεκατέσσερα παιδιά» (1957), με στόχο να αναδειχθούν οι τρεις διαστάσεις της μάθησης, σύμφωνα με το μοντέλο του Illeris, όπως επίσης και παράγοντες που τις επηρεάζουν και που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς. Για την επεξεργασία του ποιήματος χρησιμοποιήθηκε η τεχνική επεξεργασίας λογοτεχνικών έργων της Αντιγόνης Βλαβιανού (ARTiT, 2012), στην οποία αναφερόμαστε στη συνέχεια.

4.2. Η τεχνική επεξεργασίας λογοτεχνικών έργων της Αντιγόνης Βλαβιανού

Στην τεχνική επεξεργασίας λογοτεχνικών έργων της Αντιγόνης Βλαβιανού (ARTiT, 2012) αξιοποιούνται σημαντικά λογοτεχνικά έργα ή ποιήματα, τα οποία λειτουργούν ως εναύσματα για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευομένων, την επαναξιολόγηση των ενδεχομένως στερεοτυπικών απόψεων που εκφράζουν για κάποιο συγκεκριμένο ζήτημα που μελετάται, όπως επίσης και την ανάδυση συναισθημάτων κατά τη σύνδεση των νοημάτων του ζητήματος με τις προσωπικές τους εμπειρίες. Περιλαμβάνει έξι φάσεις.

Η πρώτη φάση αφορά καθ' αυτές τις απόψεις των εκπαιδευομένων για τα χαρακτηριστικά των λογοτεχνικών έργων (πεζών, ποιητικών, θεατρικών) και τα είδη του λογοτεχνικού λόγου.

Κατά τη δεύτερη φάση δημιουργείται ένα πεδίο συζήτησης το οποίο αφορά ευρύτερα ζητήματα που θίγονται στα λογοτεχνικά έργα που πρόκειται να αξιοποιηθούν στην επόμενη φάση και τα οποία εγείρουν την προσοχή και το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων, όπως στην προκειμένη περίπτωση το ζήτημα του πώς μαθαίνουμε εστιάζοντας στις τρεις διαστάσεις της μάθησης.

Η τρίτη φάση βασίζεται σε δύο στοιχεία: στην προσωπική επαφή των εκπαιδευομένων με το έργο και στην προσεκτική παρατήρηση. Προκειμένου να αναπτυχθεί η προσωπική επαφή των εκπαιδευομένων με το έργο, δίδεται αντίγραφο αυτού σε καθέναν ξεχωριστά, ώστε να μπορέσουν να κρατήσουν σημειώσεις για τις σκέψεις τους. Η προσεκτική παρατήρηση του έργου επιτυγχάνεται μέσω διαδοχικών ερωτήσεων από τον διδάσκοντα, δίνοντας παράλληλα τη δυνατότητα και στους εκπαιδευομένους να διατυπώσουν τα δικά τους ερωτήματα και να εκφράσουν βαθύτερες σκέψεις και εδραιωμένες αντιλήψεις τους. Διαμορφώνονται με αυτόν τον τρόπο τρεις βασικές κατηγορίες ερωτήσεων:

A) Οι ερωτήσεις παρατήρησης, με τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται να διατυπώσουν τις αρχικές τους εντυπώσεις σχετικά με το λογοτεχνικό έργο ή το ποίημα που διάβασαν.

B) Οι αναλυτικές ερωτήσεις, με τις οποίες ο διδάσκων διευκολύνει τους εκπαιδευόμενους να εμβαθύνουν στο έργο, να εντοπίσουν τα κίνητρα, τα χαρακτηριστικά και την ψυχολογική κατάσταση των ηρώων, τα χαρακτηριστικά της εποχής που αναφέρεται το έργο, να κρίνουν τις αντιδράσεις των ηρώων, κτλ. Επίσης, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να προβούν σε συσχετίσεις με τη σύγχρονη εποχή.

Γ) Οι δημιουργικές ερωτήσεις διευκολύνουν τους εκπαιδευόμενους να αναζητήσουν εναλλακτικές εκδοχές της πλοκής του λογοτεχνικού έργου αλλάζοντας ορισμένα στοιχεία του, να εστιάσουν σε συγκεκριμένα σημεία του έργου, να αναπτύξουν τους βαθύτερους συλλογισμούς τους.

Στην τέταρτη φάση γίνεται ξανά ανάγνωση του έργου, αξιοποιώντας τις ιδέες που αναπτύχθηκαν από την κριτική και δημιουργική προσέγγισή του με τις προαναφερθείσες κατηγορίες ερωτήσεων. Σε αυτή τη φάση, οι εκπαιδευόμενοι εμβαθύνουν ακόμα περισσότερο στο νόημα του έργου, στέκονται σε σημεία που θεωρούν ότι χρειάζονται περαιτέρω διερεύνηση, δίνουν τις δικές τους ερμηνείες με βάση τις προσωπικές τους εμπειρίες και βιώματα.

Κατά την πέμπτη φάση, οι εκπαιδευόμενοι αναστοχάζονται σε σχέση με όλα όσα ειπώθηκαν στις προηγούμενες φάσεις.

Στην έκτη φάση οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε ανοικτή συζήτηση με τα μέλη της ομάδας τους, επανεξετάζοντας κριτικά τις αρχικές τους απόψεις σχετικά με το ζήτημα που μελετάται. Αυτή η φάση μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για τους εκπαιδευομένους προκειμένου να έρθουν αντιμέτωποι με τις ενδεχόμενες δυσλειτουργικές τους απόψεις και να εμπλακούν σε διαδικασία μετασχηματισμού κάποιων από αυτές (βλ. όπ., σελ. 51 – 54).

Ακολουθεί η παράθεση θεμάτων που αναδείχθηκαν από τα μέλη της Ομάδας Αυτομόρφωσης της Ε.Ε.Ε. μέσω της κριτικής επεξεργασίας του ποιήματος «Τα δεκατέσσερα παιδιά» του Νικηφόρου

Βρεττάκου, σχετικά με τις τρεις διαστάσεις της μάθησης αλλά και με ορισμένους παράγοντες που τις επηρεάζουν.

4.3. Θέματα που αναδείχθηκαν από την κριτική επεξεργασία του ποιήματος

Αρχικά επισημαίνεται ότι η πρώτη φάση της μεθόδου της Αντιγόνης Βλαβιανού είχε ήδη προηγηθεί σε προηγούμενες συναντήσεις της Ομάδας Αυτομόρφωσης. Κατά τη δεύτερη φάση, τα μέλη της Ομάδας εξέφρασαν τις απόψεις τους σχετικά με το ποιες είναι οι τρεις διαστάσεις της μάθησης και πώς αυτές επηρεάζουν το μαθησιακό αποτέλεσμα. Αξίζει να σημειωθεί ότι παρόλο που τα μέλη της Ομάδας ήταν εξοικειωμένα με το μοντέλο των τριών διαστάσεων του Illeris σε θεωρητικό επίπεδο, δυσκολεύονταν να αναφέρουν συγκεκριμένα παραδείγματα από την καθημερινή τους εκπαιδευτική πρακτική ή από τις εμπειρίες τους ως εκπαιδευόμενοι, που να περιλαμβάνουν και τις τρεις διαστάσεις. Επίσης, δυσκολεύονταν να εντοπίσουν συγκεκριμένους παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάζουν τη διεργασία μάθησης, όπως τα εσωτερικά εμπόδια των διδασκόντων. Εξίσου σημαντικό είναι το γεγονός ότι πολλά από τα μέλη θεωρούσαν ότι στις μέρες μας οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πολύ πιο δύσκολες εκπαιδευτικές συνθήκες στα σχολεία που εργάζονται σε σχέση με τα παλιότερα χρόνια, λόγω της έλλειψης κινήτρων και υποκίνησης των μαθητών, της ραγδαίας τεχνολογικής εξέλιξης και της υπέρμετρης χρήσης της από τους μαθητές, των προβλημάτων που υπάρχουν στη σύγχρονη κοινωνία.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα θέματα που αναδείχθηκαν κατά την τρίτη φάση της μεθόδου, μέσα από τις ερωτήσεις που τέθηκαν (παρατήρησης, αναλυτικές, δημιουργικές) αναφορικά με το ποίημα του Βρεττάκου (προφίλ εκπαιδευτικού, σχέση εκπαιδευτικού – μαθητών, περιεχόμενο της μάθησης, πλαίσιο της μάθησης, εσωτερικά εμπόδια του εκπαιδευτικού). Σε κάθε θέμα παρατίθενται και συγκεκριμένοι στίχοι από το ποίημα, στους οποίους βασίστηκαν τα μέλη της Ομάδας και έδωσαν τις προσωπικές τους ερμηνείες. Επισημαίνουμε ότι οι παρακάτω ερμηνείες του ποιήματος είναι υποκειμενικές και προέκυψαν από την κριτική επεξεργασία του ποιήματος από τα μέλη της Ομάδας Αυτομόρφωσης, με στόχο την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των μελών και την εμβάθυνση στο ζήτημα των τριών διαστάσεων της μάθησης.

4.3.1. Το προφίλ της εκπαιδευτικού

Κεντρικό πρόσωπο του ποιήματος αποτελεί μια νέα εκπαιδευτικός, η οποία στα τέλη της δεκαετίας του 1950 εργάζεται σε ένα σχολείο στο Καλέντζι Ιωαννίνων, ένα μέρος μακριά από τον τόπο της μόνιμης κατοικίας της και τους δικούς της ανθρώπους. Όντας βαθιά συναισθηματικό άτομο, καλείται να αντιμετωπίσει μια πρωτόγνωρη και ιδιαίτερα δύσκολη συνθήκη, η οποία σχετίζεται με το βιοτικό επίπεδο των μαθητών της («Τὸ μολύβι πεθαίνει ἀνάμεσα στὰ κοκκαλιασμένα τους δάχτυλα...»). Η ίδια πιστεύει στο ιδεώδες της αγάπης, με την έννοια της ανιδιοτελούς προσφοράς προς τον συνάνθρωπο, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τις συνεχείς αναφορές του ποιήματος στον Χριστό ως σύμβολο αγάπης, δικαιοσύνης και αλήθειας («Ὁ,τι θέλει κανείς μπορεῖ νὰ φτιάξει μὲ τὴν ἀγάπη»).

4.3.2. Η σχέση της εκπαιδευτικού με τους μαθητές (διάσταση της υποκίνησης)

Όπως προαναφέρθηκε, οι μαθητές αντιμετωπίζουν αντικειμενικές δυσκολίες αναφορικά με το βιοτικό τους επίπεδο. Η εκπαιδευτικός διαφαίνεται να νιώθει βαρύντατη ευθύνη για τις καταστάσεις που βιώνει η ίδια αλλά και οι μαθητές της, καθώς αντιλαμβάνεται πως δεν διαθέτει τα κατάλληλα μέσα για να τις αντιμετωπίσει («σὰ ν᾿ ἦταν κάποιος ἀπάνω σου καὶ νὰ σ' ἔκρινε γιὰ τ' ἄδεια σου χέρια»). Οραματίζεται τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε ενδεχομένως να βοηθήσει αυτά τα παιδιά («... κι ὄνειρεύουσιν πὼς μπαίνεις στὴν τάξη μὲ δεκατέσσερες φορεσιές, μὲ δεκατέσσερα χρυσόψωμα στὴν ἀγκαλιά σου.»), όμως η πραγματικότητα έρχεται να την διαψεύσει («Τὸ μολύβι πεθαίνει ἀνάμεσα στὰ κοκκαλιασμένα τους δάχτυλα...»). Ωστόσο, παρά τις δύσκολες συνθήκες διαβίωσης των μαθητών, αυτοί έρχονται στο σχολείο με χαμόγελο («...μοιραζόταν σὲ δεκατέσσερα χαμόγελα τὸ πρόσωπό σου»). Διαφαίνεται ότι η δασκάλα τους μεταφέρει θετική ενέργεια, παρόλο που η ίδια ίσως δεν το αντιλαμβάνεται. Ίσως πάλι το χαμόγελο της δασκάλας να είναι αυτό που μοιράζεται στα πρόσωπα των παιδιών. Το ενδιαφέρον και η αγάπη της για τους μαθητές της είναι εμφανή, καθώς καταβάλει προσπάθεια να αισθάνονται ασφάλεια και ζεστασιά στο σχολικό περιβάλλον («Ἐσὺ πάνω ἀπ' τὴν ἔδρα κι ἀπ' ἀντίκρου σου ὁ Χριστός [...] δίνετε τὰ χέρια πάνω ἀπὸ τὰ κεφάλια τους νὰ τοὺς κάμετε μιὰ στέγη ἀπὸ ζεστασιά...»).

4.3.3. Το περιεχόμενο της μάθησης (διάσταση του περιεχομένου)

Η δασκάλα καλείται να διδάξει μια συγκεκριμένη ύλη των σχολικών εγχειριδίων της εποχής, όπως για τον Μέγα Αλέξανδρο ή για τον Αίσωπο («*Τὰ λόγια σου βγαίνουν άργά σά μιὰ βρύση πού στέρευε: «Ό μέγας Αλέξανδρος... Ό μέγας Αλέξανδρος... Ό μέγας Αλέξανδρος...»... «κοιτάζεις τή στέγη, κάνεις πώς σκέφτεσαι, σκύβεις πάλι στην έδρα, ξεφυλλίζεις τόν Αίσωπο...»*). Ωστόσο, διαφαίνεται ότι για την ίδια δεν έχει νόημα η διδασκαλία αυτής της ύλης, τη στιγμή που οι μαθητές της αντιμετωπίζουν πολύ πιο σοβαρά καθημερινά προβλήματα. Αυτός είναι ίσως και ο λόγος που δυσκολεύεται να διεξάγει αποτελεσματικά τη μαθησιακή διεργασία. Ο ρυθμός της ομιλίας της είναι αργός, κάνει πολλές παύσεις, δεν υπάρχει ροή στη διδασκαλία, την συνεπαίρνει το συναίσθημα και προσπαθεί να κρύψει τη στενοχώρια της («*Τὰ λόγια σου βγαίνουν άργά σά μιὰ βρύση πού στέρευε...»*, «*Παίρνεις τó μαθητολόγιο στα χέρια σου... και σκεπάζεις τó πρόσωπό σου.*»). Το βιβλίο λειτουργεί περισσότερο ως μέσο συγκάλυψης της αμηχανίας που νιώθει απέναντι στους μαθητές της και λιγότερο ως εκπαιδευτικό μέσο. Από την άλλη μεριά, ίσως το βιβλίο με την έννοια της γνώσης να αποτελεί το μοναδικό μέσο που θα μπορούσε να βοηθήσει τους μαθητές να απεγκλωβιστούν μακροπρόθεσμα από τις δύσκολες συνθήκες που βιώνουν. Παρ' όλα αυτά, στην προκειμένη περίπτωση αποδεικνύεται ελλιπές.

4.3.4. Το πλαίσιο της μάθησης (διάσταση αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον)

Στο ποίημα διαφαίνεται ότι το υλικό περιβάλλον με το οποίο αλληλεπιδρούν οι μαθητές, δυσχεραίνει την ομαλή διεξαγωγή της μαθησιακής διεργασίας («*σᾶς ήρθανε και σήμερα μουσκεμένα κ' ή λύπη περπατάει μές στα μάτια τους*»). Λαμβάνοντας υπόψη και τις γενικότερες κοινωνικές συνθήκες εκείνης της εποχής, όπως επίσης και τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν τα μέλη της σχολικής κοινότητας στις σχολικές εγκαταστάσεις κυρίως στην περιφέρεια, λόγω σοβαρών ελλείψεων στην υλικοτεχνική υποδομή των κτιρίων, υπάρχουν ενδείξεις ότι το πλαίσιο μάθησης είναι μάλλον ακατάλληλο για να επιτευχθεί η μαθησιακή διεργασία. Η εκπαιδευτικός ως μέρος της σχολικής κοινότητας αντιλαμβάνεται τις δυσκολίες των μαθητών της και του πλαισίου μάθησης και νιώθει ανήμπορη να βοηθήσει, παρά την ανιδιοτελή αγάπη που νιώθει για αυτούς. Και αυτό γιατί σε μια κοινωνία χωρίς κοινωνική πρόνοια, χωρίς ασφάλη και κατάλληλα σχολικά κτίρια, χωρίς να προσφέρει τα στοιχειώδη υλικά αγαθά στις οικογένειες των παιδιών για να ζήσουν, αυτή η αγάπη αποδεικνύεται κατά κάποιο τρόπο ρηχή.

4.3.5. Τα εσωτερικά εμπόδια της εκπαιδευτικού

Αρχικά, διαφαίνεται ότι η εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει αντικειμενικές δυσκολίες, όπως το γεγονός ότι είναι μόνη της σε ένα μέρος μακριά από δικούς της ανθρώπους («*και δέν είμαι έκεί να σου χτυπήσω τόν ώμο*»), ότι οι δύσκολες καιρικές συνθήκες επιδεινώνουν τη συναισθηματική της κατάσταση («*Σέ δίπλωνε σά μιὰ λύπη τ' άδιάβροχό σου κι ό δρόμος για τó σχολειό γινόταν πιδό δύσκολος.*»), αλλά και το ότι η οικονομική της κατάσταση δεν της επιτρέπει να προσφέρει υλικά αγαθά στους μαθητές της. Το ποίημα αποτυπώνει ρεαλιστικά την κατάσταση που καλείται να αντιμετωπίσει («*Έμπαινες στο σχολειό... Θυμόςουν πώς ή άγκάλη σου ήταν μισή*», «*Τά δάχτυλά σου είναι πέντε*»). Σε ολόκληρο το ποίημα η εκπαιδευτικός παρουσιάζεται ως ένα άτομο το οποίο προσπαθεί να ανταποκριθεί στον εκπαιδευτικό της ρόλο, χωρίς να είναι σίγουρο ότι τα καταφέρνει.

Όπως προαναφέρθηκε, φαίνεται να είναι αφενός εγκλωβισμένη σε ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο δεν σχετίζεται με τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών της και αφετέρου βυθισμένη στα συναισθήματά της, τα οποία δεν μπορεί να μοιραστεί με κάποιον. Η έντονη συναισθηματική φόρτιση της εκπαιδευτικού εντοπίζεται στον τρόπο που προσπαθεί να εφαρμόσει την εκπαιδευτική διεργασία, καθώς η δυσκολία διαχείρισης των συναισθημάτων λύπης και απογοήτευσης για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές της, δεν της επιτρέπουν να επιτελέσει το έργο της («*κι άνεβαιώντας πάνω στην έδρα σου άνοιγες τή λύπη σου και τά σκέπαζες...»*, «*δέν μπορείς άλλο παρά να κλάψεις.*»). Αυτό ενδεχομένως να σχετίζεται με το γεγονός ότι δεν μπορεί να απεγκλωβιστεί από τον ιδεατό ρόλο του εκπαιδευτικού, δηλαδή του ατόμου που προσφέρει αγάπη και μόρφωση στους μαθητές σε ένα κατάλληλο πλαίσιο μάθησης, όπως ενδεχομένως διαμορφώθηκε στην αντίληψή της στο περιβάλλον που μεγάλωσε και εκπαιδεύτηκε η ίδια. Το σχολικό εγχειρίδιο και το μαθητολόγιο αποτελούν ένα μέσο προφύλαξης της εκπαιδευτικού, καθώς τα χρησιμοποιεί για να καλύψει τον συναισθηματικό της κόσμο, ώστε να μην έρθει αντιμέτωπη με τον ίδιο της τον εαυτό. Φαίνεται να έχει εγκλωβιστεί σε μια κατάσταση που δεν μπορεί να την αλλάξει, αλλά δεν παίρνει και απόσταση από αυτήν.

5. «Συνέντευξη από ειδικό»: Προσέγγιση των παραπάνω θεμάτων μέσα από τις προσωπικές εμπειρίες ενός εκπαιδευτικού

5.1. Η εκπαιδευτική τεχνική «Συνέντευξη από ειδικό»

Στη συνέχεια, προκειμένου να ενισχυθούν οι ιδέες που εκφράστηκαν κατά την κριτική επεξεργασία του ποιήματος σχετικά με τις τρεις διαστάσεις της μάθησης, αλλά και να αντιπαρατεθούν με την πραγματικότητα που βίωναν πολλοί εκπαιδευτικοί της εποχής εκείνης, αξιοποιήθηκε η εκπαιδευτική τεχνική «Συνέντευξη από ειδικό».

Η εκπαιδευτική τεχνική της συνέντευξης από ειδικό είναι μια από τις ενεργητικές τεχνικές που αξιοποιούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων, η οποία συμβάλλει στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Για την εκπαιδευόμενη ομάδα πηγή μάθησης μπορεί να αποτελέσει κάποιος ειδικός ή ένα έμπειρο πρόσωπο το οποίο προσκαλείται στο πρόγραμμα εκπαίδευσης, με στόχο να μεταφέρει την εμπειρία του στους εκπαιδευόμενους (Κόκοκς, 2005). Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική τεχνική ενδείκνυται για τις ομάδες που έχουν στόχο τους την αυτομόρφωση, καθώς δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να συλλέξουν επιπλέον πληροφορίες για το θέμα που μελετούν, να δημιουργήσουν αξιόλογες μαθησιακές εμπειρίες, να εκμαιεύσουν πηγές που σχετίζονται και καλύπτουν άμεσα τόσο τις εκπαιδευτικές όσο και τις προσωπικές τους ανάγκες (Καρατζά&Φίλιπς, 2007). Περιλαμβάνει τρία στάδια: το στάδιο προετοιμασίας της συνέντευξης, το στάδιο πραγματοποίησης της συνέντευξης και το στάδιο σχολιασμού και σύνθεσης.

A) Το στάδιο προετοιμασίας, περιλαμβάνει τις εξής ενέργειες:

- Προσδιορισμός του στόχου της συνέντευξης και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων
- Ενημέρωση των εκπαιδευόμενων σχετικά με τα βασικά βιογραφικά στοιχεία του συνεντευξιαζόμενου
- Προετοιμασία ερωτήσεων που θα τεθούν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και του ατόμου που θα πάρει τη συνέντευξη
- Προσδιορισμός των σημείων που θα καταγραφούν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης

B) Κατά το στάδιο πραγματοποίησης της συνέντευξης, συνήθως ένα άτομο από την εκπαιδευόμενη ομάδα αναλαμβάνει να πάρει τη συνέντευξη. Εναλλακτικά, μπορούν να οριστούν και άλλοι εκπαιδευόμενοι ως υπεύθυνοι προκειμένου να θέσουν συμπληρωματικές ερωτήσεις στο τέλος. Σε ορισμένες περιπτώσεις ενδέχεται κατά τη διάρκεια της συνέντευξης να παρέμβει διακριτικά ο εκπαιδευτής, προκειμένου να δώσει κάποιες απαραίτητες διευκρινίσεις, να κάνει τις απαραίτητες συνδέσεις με το αντικείμενο μάθησης ή να εκμαιεύσει περισσότερες πληροφορίες από τον συνεντευξιαζόμενο.

Γ) Στο στάδιο σχολιασμού και σύνθεσης, αφού αποχωρήσει ο συνεντευξιαζόμενος, γίνεται ανοικτή συζήτηση ή εργασία σε ομάδες, με τον συντονισμό του εκπαιδευτή, με στόχο τον σχολιασμό τόσο του περιεχομένου της συνέντευξης, όσο και της διαδικασίας πραγματοποίησής της. Ακολουθεί σύνθεση των απόψεων και διασύνδεση με το υπό εξέταση μαθησιακό αντικείμενο.

Επισημαίνεται ότι στην Ομάδα Αυτομόρφωσης κατά το έτος 2019 είχε αξιοποιηθεί η εκπαιδευτική τεχνική της «Συνέντευξης από ειδικό» και τα μέλη της ήταν εξοικειωμένα με τη συγκεκριμένη τεχνική.

5.2. Προσέγγιση των θεμάτων που αναδείχθηκαν από την Ομάδα Αυτομόρφωσης μέσω της «Συνέντευξης από ειδικό»

Παρακάτω παρουσιάζονται οι προσωπικές εμπειρίες ενός συνταξιούχου εκπαιδευτικού οι οποίες σχετίζονται με τα θέματα που αναδείχθηκαν από την Ομάδα Αυτομόρφωσης, αξιοποιώντας τη συνέντευξη που παραχώρησε. Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός θα μπορούσε να θεωρηθεί «ειδικός» στο υπό εξέταση αντικείμενο της Ομάδας Αυτομόρφωσης στην εν λόγω συνάντησή της, καθώς στις αρχές της δεκαετίας του 1960 βίωσε ανάλογες εκπαιδευτικές συνθήκες με αυτές που περιγράφονται στο ποίημα, στα σχολεία που υπηρέτησε.

5.2.1. Τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού

Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός, γεννημένος σε ένα χωριό του νομού Άρτας, έζησε τα παιδικά του χρόνια στην περίοδο της Κατοχής. Αριστούχος απόφοιτος της Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων, χωρίς οικονομική άνεση, θεωρεί ότι έχει επιλέξει ένα σπουδαίο επάγγελμα:

«...μας είχαν εμπνεύσει οι καθηγητές μας ότι “εσείς θα είστε οι διαφωτιστές, οι πλάστες της κοινωνίας” και το πιστεύαμε».

Με έντονο ενθουσιασμό και περηφάνια που είναι δάσκαλος, ανυπομονούσε να επιτελέσει το έργο του. Ωστόσο, είναι ενήμερος για τις δυσκολίες που θα αντιμετώπιζε:

«Μόνο ο Δ/ντης μας (στην Ακαδημία), όταν μας χαιρέτησε στην αίθουσα τελετών λέει: ... “Εσείς που θα πάτε στα χωριά, θα συναντήσετε δυσκολίες πολλές...”».

Στις αρχές της δεκαετίας του 1960, σε ηλικία περίπου 25 ετών, διορίζεται σε μουσουλμανικό σχολείο του νομού Ροδόπης. Εκεί ήρθε αντιμέτωπος με πρωτόγνωρες συνθήκες για αυτόν, με βασικό πρόβλημα το ότι δεν γνώριζε τη μουσουλμανική γλώσσα:

«Ήρθε διαταγή από τη νομαρχία οι δάσκαλοι των μουσουλμανικών σχολείων να πάνε υποχρεωτικά στη θέση τους... Εγώ να μην ξέρω γλώσσα μουσουλμανική...».

Αντικρίζοντας τον χώρο του σχολείου και τη γενικότερη περιοχή, συναισθήματα φόβου, αγωνίας και απογοήτευσης τον κυριεύουν. Αρχίζει να συνειδητοποιεί ότι οι πραγματικές συνθήκες που θα βίωνε εκείνο το σχολικό έτος απείχαν κατά πολύ από τις δυσκολίες που περιέγραφαν οι καθηγητές του κατά τα φοιτητικά του χρόνια στην Ακαδημία:

«Μια ρεματιά... Ένα σχολείο... Έκανα τον σταυρό μου και σκεφτόμουν: “Πώς θα μπορέσω εδώ;”».

Ωστόσο, επιδιώκει να μοιραστεί το βάρος των συναισθημάτων του με τον επιθεωρητή των μουσουλμανικών σχολείων, τον οποίο και επισκέπτεται άμεσα. Ο επιθεωρητής τον ακούει και τον καθησυχάζει, χωρίς όμως να τον υποστηρίζει ουσιαστικά:

« “Κύριε επιθεωρητά, θα τρελαθώ!”, του είπα.

“Α, το ’παν πολλοί αυτό, αλλά δεν τρελάθηκε κανένας”, μου απάντησε».

Διαφαίνεται ότι ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός βιώνει αλλεπάλληλες εσωτερικές συγκρούσεις και η πραγματικότητα που αντιμετωπίζει λειτουργεί μάλλον ως έναυσμα επαναπροσδιορισμού του τρόπου που θα επιτελέσει το έργο του.

5.2.2. Η υποκίνηση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό

Ο συγκεκριμένος δάσκαλος πιστεύει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να χτίζει μια ειλικρινή σχέση με τους μαθητές και να μην συμπεριφέρεται ως αυθεντία:

«Θα πρέπει να είσαι πολύ τίμιος απέναντι στους μαθητές... να πεις εκ των προτέρων ότι ο δάσκαλος δεν είναι πάνσοφος».

Είναι ευαίσθητο άτομο, με αγάπη για τους μαθητές, ωστόσο θεωρεί πως αυτή δεν αρκεί για να επιτελέσει αποτελεσματικά το έργο του. Ο συνεχής αναστοχασμός και η συνεργασία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι είναι απαραίτητα για τη βελτίωση της διδασκαλίας:

«Χρειάζεται πάντοτε να αμφιβάλεις και να ρωτάς τον εαυτό σου: “Πού δεν πήγα καλά ή πού πήγα καλά...” Θα ήταν βέβαια βοηθητικό να ανταλλάσσαμε σκέψεις και με κάποιον άλλο δάσκαλο, με συνεργασία και χωρίς εγωισμούς».

Επηρεασμένος από παιδαγωγούς που είναι εκπρόσωποι της βιωματικής μάθησης, θεωρεί τους μαθητές συνεργάτες και τους τοποθετεί στο κέντρο της μαθησιακής διεργασίας, καθώς πιστεύει ότι είναι οι κατ' εξοχήν αρμόδιοι για να την αξιολογήσουν:

«Οι μαθητές είναι οι κύριοι συνεργάτες... Και οι μεγαλύτεροι ψυχολόγοι, οι οποίοι καταλαβαίνουν όταν κάτι δεν πάει καλά... Ο δάσκαλος θα πρέπει να τους δίνει την ευκαιρία να μιλήσουν... Πρέπει πάντα να ξεκινάς από τον μαθητή. Και για τον μαθητή. Όπως λέμε το σχολείο από τη ζωή και για τη ζωή».

Κατά τη γνώμη του ο δάσκαλος θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών του, να το σέβεται και να προσπαθεί να εντάξει στη διδασκαλία τις εμπειρίες των παιδιών, καθώς τις θεωρεί πολύτιμες για τη μάθηση.

«Πρέπει να λάβεις υπόψη σου το περιβάλλον (προνομιούχο ή μη) που μεγαλώνει το παιδί. Γιατί έχει εμπειρίες, έχει ζυμωθεί με τις παραδόσεις, τις οποίες πρέπει να σεβαστείς και να αναδείξεις».

Με γνώμονα τις προαναφερθείσες αρχές, καταβάλει προσπάθεια να αντιμετωπίσει τις δύσκολες συνθήκες στο μουσουλμανικό σχολείο που είχε τοποθετηθεί. Από τις πρώτες ημέρες λειτουργίας του σχολείου, αναδεικνύονται αντικειμενικές δυσκολίες, κυρίως ως προς τη χρήση της γλώσσας:

«Την πρώτη ημέρα έφτασε ένα παιδάκι και είχε στα χέρια του 3-4 καρύδια. Τα παίρνω εγώ και λέω “Ευχαριστώ παιδί μου”. Έφυγε και δεν κατάλαβε τι του είπα».

Αμέσως συνειδητοποιεί ότι πρέπει να αντιμετωπίσει τη δυσκολία με το θέμα της γλώσσας, προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές του να συμμετέχουν στη μαθησιακή διεργασία. Παίρνει πρωτοβουλία και ζητά βοήθεια από έναν κάτοικο της περιοχής:

«Είχα μαθητή ένα παιδάκι που ο πατέρας του είχε καφενείο και ήξερε τα ελληνικά. “Έλα σε παρακαλώ εδώ να με βοηθήσεις. Εσύ θα είσαι διερμηνέας”, του είπα».

5.2.3. Διαχείριση του περιεχομένου της διδακτέας ύλης

Σε ό,τι αφορά στο περιεχόμενο της μάθησης, ο συγκεκριμένος δάσκαλος καλείται να διδάξει μέσω των κοινών σχολικών εγχειριδίων που χρησιμοποιούνταν στις σχολικές μονάδες της χώρας εκείνη την εποχή, αλλά σε μαθητές που δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και δεν ανήκουν στην ίδια ηλικιακή ομάδα, καθώς το σχολείο είναι μονοθέσιο.

«Σύμφωνα με τον νόμο έπρεπε να διδάξω Γλώσσα, Ιστορία και Γεωγραφία. Αλλά τι Ιστορία να πεις στα παιδιά όταν δεν ξέρεις τη γλώσσα; Αλλά παιδιά ήταν Α', Β', Γ' Δημοτικού, αλλά δεν ήξεραν να μιλήσουν ελληνικά...».

Αποφασίζει να αρχίσει από τα βιβλία της Α' Δημοτικού, με τη βοήθεια του πατέρα του παιδιού που γνώριζε και ελληνικά.

«Χρησιμοποίησα το σύστημα που θα χρησιμοποιούσα για την Α' Δημοτικού... Προσπαθούσα και τα έλεγα πρώτα στη γλώσσα τους και τα παιδιά γελούσαν».

Στόχος του είναι να μάθει στα παιδιά να μιλούν και να γράφουν στα ελληνικά, μιλώντας πρώτα ο ίδιος στη γλώσσα που καταλάβαιναν. Σταδιακά βλέπει τα πρώτα αποτελέσματα, παίρνει θάρρος και συνεχίζει με παρόμοιο τρόπο. Οι μαθητές φαίνεται να αναγνωρίζουν το γεγονός ότι σέβεται τη γλώσσα που μιλούν, ότι μπορούν να εκφράσουν την έκπληξή τους χωρίς να τους επιπλήξει και ότι αυτός προσπαθεί να τους διδάξει βασικές γνώσεις, χωρίς να μένει εγκλωβισμένος στο περιεχόμενο των βιβλίων. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης και αναπτύσσεται η επικοινωνία με τους μαθητές.

«Τα έλεγα στα παιδιά έτσι (στη γλώσσα τους), και τα μάθαιναν. Μετά τα συνήθισα να λένε “Καλημέρα!”, έστω μια λέξη... Την άλλη μέρα δυο λέξεις, τρεις λέξεις κ.ο.κ. Έτσι και εγώ τα αγάπησα τα παιδιά και αυτά έμαθαν να μιλάνε και να γράφουν λίγο...».

Προσηλωμένος στον στόχο του, αναλαμβάνει διαρκώς πρωτοβουλίες ως προς τον τρόπο διδασκαλίας του. Διαφαίνεται ότι προσπαθεί ρεαλιστικά, με ό,τι μέσο διαθέτει, να επιτελέσει με συνέπεια το έργο του, χωρίς να αναλώνεται στο τι θα μπορούσε να κάνει εάν διέθετε καταλληλότερα εκπαιδευτικά μέσα.

«Δεν υπήρχε μέθοδος. Σκοπός ήταν να μάθουν τα παιδιά να μιλάνε λίγο... Αν υπήρχαν άλλα βιβλία μπορεί να βοηθούσαν. Δεν έτυχε όμως να το έχω εγώ αυτό».

Ο τρόπος διδασκαλίας που επέλεξε φέρνει άμεσα μαθησιακά αποτελέσματα. Διαφαίνεται ότι υποκινεί το ενδιαφέρον των μαθητών και αυτοί μαθαίνουν σε σύντομο χρονικό διάστημα. Το γεγονός αυτό τον ικανοποιεί και του δίνει δύναμη να συνεχίσει το έργο του.

«Τα παιδάκια έμπαιναν στο νόημα πολύ γρήγορα, γιατί ήταν 8, 9, 10 χρονών. Καταλάβαιναν αμέσως. Γι' αυτό και το βιβλίο το τελειώσαμε γρήγορα».

Από τα προαναφερθέντα διαφαίνεται ότι παρόλο που γνωρίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα της εποχής, δεν παραμένει εγκλωβισμένος σε αυτό:

«Υπήρχε Αναλυτικό Πρόγραμμα, γιατί θα πρέπει να ξέρεις τι θα διδάξεις... Όμως το Αναλυτικό Πρόγραμμα κατευθύνσεις δίνει, δεν είναι και θέσφατο. Μπορείς να ξεπερνάς και ορισμένα, γιατί δεν τα θεωρείς σπουδαία».

5.2.4. Αλληλεπίδραση με το περιβάλλον της μάθησης

Ο συνεντευξιζόμενος επισημαίνει ότι γενικά οι υλικοτεχνικές υποδομές των μονοθέσιων σχολείων της εποχής εκείνης ήταν ελάχιστες. Ωστόσο, ο ίδιος με γνήσιο ενδιαφέρον για τη μάθηση, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και προσπαθεί να βρει λύσεις, στον βαθμό του εφικτού.

«Ήμουν σε μονοθέσιο σχολείο και κάνω αναφορά στον Οργανισμό Σχολικών Κτιρίων (Ο.Σ.Κ.) ότι το σχολείο δεν έχει πίνακες, βιβλιοθήκη. Σε ένα μήνα είχαμε πίνακα και βιβλιοθήκη...».

Αναφέρεται στην έλλειψη κατανόησης εκ μέρους κάποιων επιθεωρητών της εποχής εκείνης, γεγονός που ενδεχομένως δημιουργούσε επιπρόσθετο εργασιακό άγχος για τους δασκάλους ειδικά των μονοθέσιων σχολείων, οι οποίοι επωμίζονταν όλη τη διοικητική οργάνωση του σχολείου, παράλληλα με τα διδακτικά τους καθήκοντα.

«Στο μονοθέσιο είσαι τα πάντα. Προϋπολογισμούς, ισολογισμούς... Να είσαι τώρα στη ρεματιά, σε μονοθέσιο, να μην έχεις περίβολο και να σου λέει ο επιθεωρητής γιατί δεν έκανες γυμναστικές επιδείξεις... Δεν υπήρχε καμία κατανόηση...».

Σε ό,τι αφορά συγκεκριμένα στο σχολείο που εργαζόταν εκείνη την περίοδο, η υλικοτεχνική υποδομή ήταν σε μεγάλο βαθμό ελλιπής:

«Ο δάσκαλος έμενε σε ένα τεράστιο (χώρο) που το είχαν για σχολείο και μαζεύονταν και οι κάτοικοι εκεί και συζητούσαν διάφορα...».

Οι πρώτες πληροφορίες που λαμβάνει σχετικά με το βιοτικό επίπεδο και τον τρόπο αντιμετώπισης του σχολικού θεσμού από το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικές, αν και είναι σχετικά αναμενόμενες για εκείνη την εποχή. Όπως ενημερώνεται από τον ίδιο τον επιθεωρητή, οι μαθητές εργάζονται μαζί με τους γονείς τους και μόνο όταν τελειώνουν από τις αγροτικές και κτηνοτροφικές τους εργασίες πηγαίνουν στο σχολείο.

«Πάω στον επιθεωρητή και μου λέει: “Τώρα (αρχές Σεπτεμβρίου) άλλα παιδιά είναι στα γίδια, άλλα στα καπνά και θα αργήσουν να έρθουν”».

Το γεγονός αυτό δεν τον παραξενεύει, καθώς και ο ίδιος αλλά και τα αδέρφια του είχαν βιώσει ανάλογες καταστάσεις κατά την περίοδο των σχολικών τους χρόνων, βοηθώντας στις εργασίες των γονιών τους παράλληλα με το σχολείο. Αναγνωρίζοντας τις αντικειμενικές δυσκολίες του πλαισίου μάθησης, προσπαθεί να αντιμετωπίσει με ψυχραιμία την κατάσταση, επισημαίνοντας την ευθύνη του ίδιου του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα πρέπει να παίρνει απόσταση από τις δύσκολες καταστάσεις και να λειτουργεί ανάλογα με τα μέσα που διαθέτει:

«Ο Ηράκλειτος έλεγε: Τα πάντα ρει. Όλα συμβαίνουν και όλα εξαρτώνται από το περιβάλλον που βρίσκεσαι αλλά και από τη θέση τη δική σου που θα τηρήσεις».

Γνωρίζοντας ότι το πλαίσιο μάθησης επηρεάζεται έμμεσα και από τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους, φροντίζει να αναπτύξει συνεργασία με τον άλλο δάσκαλο του σχολείου:

«Ηρθε και ο Πομάκος δάσκαλος που βοήθησε πολύ, αλλά κι εγώ τον βοήθησα».

Ωστόσο, αναφέρει ότι εκείνη την εποχή τις περισσότερες φορές οι δάσκαλοι στα χωριά δεν είχαν την υποστήριξη των γονέων, με ελάχιστες εξαιρέσεις. Και αυτό γιατί η οικονομική τους κατάσταση δεν τους επέτρεπε να προσφέρουν στα παιδιά τους ούτε τα απαραίτητα υλικά για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, όπως μολύβια και τετράδια. Επίσης, πολλοί αδιαφορούσαν για την εκπαίδευση των παιδιών τους, καθώς βασικός τους στόχος ήταν να τους βοηθούν στις αγροτικές και κτηνοτροφικές τους εργασίες.

«Ο δάσκαλος που διορίζεται στα χωριά εκείνη την εποχή τουλάχιστον, δεν είχε καμία βοήθεια από τους γονείς, οι οποίοι πολλές φορές ήταν και αρνητικοί. Υπό την έννοια ότι έπαιρναν το παιδί και το έστελναν στα πρόβατα, στα καπνά, άλλοι δυστροπούσαν να τους πάρουν τα απαραίτητα σχολικά είδη...».

Ωστόσο, θεωρεί ότι ο δάσκαλος έχει την ευθύνη να αναγνωρίσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και να τους υποκινήσει το ενδιαφέρον για τη μάθηση, παρά την αρνητική στάση που ενδεχομένως αντιμετωπίζει από τους γονείς.

«Σε πληρώνει η ελληνική πολιτεία, δεν σου φταίει το παιδί... θα πρέπει να το εμψυχώσεις. Έρχονται και αυτά τραυματισμένα από το σπίτι...».

Για όλους τους παραπάνω λόγους, φροντίζει να αναπτύξει σχέσεις εμπιστοσύνης με τους γονείς των μαθητών του, δείχνοντας έμπρακτα ότι σέβεται τις συνήθειες και την οικειοθελή προσφορά τους σε θέματα που δεν άπτονταν της μαθησιακής διεργασίας.

«Έβλεπαν ότι έπλενα μόνος μου τα ρούχα μου και έστελναν οι γυναίκες τα παιδιά τους να τα πάρουν, να τα πλύνουν αυτές και πολλές μου τα έφερναν και σιδερωμένα».

Επικοινωνεί μαζί τους, γνωρίζει τις συνήθειές τους και αυτοί τις δικές του.

«Οι άνθρωποι εκεί κατέβαιναν στην Κομοτηνή. Έβλεπαν τι εφημερίδα διάβαζα, μου έφερναν “Το Βήμα”, καφέ, γλυκά...».

Οι στενοί δεσμοί που αναπτύσσει με το κοινωνικό πλαίσιο διαφαίνεται ότι επηρεάζουν ως ένα βαθμό και το πλαίσιο μάθησης, εξισορροπώντας κατά κάποιο τρόπο τις αντικειμενικές δυσκολίες και ελλείψεις.

5.2.5. Οι αντιστάσεις και οι μηχανισμοί άμυνας του εκπαιδευτικού

Ο συγκεκριμένος δάσκαλος αντιμετωπίζει αντικειμενικά εμπόδια, όπως το γεγονός ότι βρίσκεται μακριά από την οικογένειά του, σε ένα μέρος που δεν γνωρίζει τη γλώσσα, επομένως δυσκολεύεται πολύ στην επικοινωνία. Ωστόσο, οι πεποιθήσεις του σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού, όπως

διαμορφώθηκαν από τις αρχικές του σπουδές στην Ακαδημία, αλλά και μέσω του οικογενειακού του περιβάλλοντος, διαφαίνεται ότι τον βοηθούν να επιτελέσει τελικά το εκπαιδευτικό του έργο: *«Χρειάζεται μέθοδος, ανησυχία, αγωνία και πρωτοβουλία. Ότι το κάνω αυτό με δικιά μου ευθύνη. Κι όπου βγει, που τις περισσότερες φορές λες για καλό το κάνω...»*.

Διαφαίνεται ότι οι αντιστάσεις που προέβλεπε με τη μορφή εσωτερικών εμποδίων δεν αφορούσαν τόσο τον ρόλο του ως εκπαιδευτικού, αλλά κυρίως το κατά πόσο θα γινόταν αποδεκτός ως άτομο, σε ένα μέρος με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από αυτό που είχε μεγαλώσει και είχε εργαστεί μέχρι εκείνη τη στιγμή. Την πρώτη ημέρα που έφτασε στο σχολείο στη Ροδόπη, διανυκτέρευσε σε ένα χωριό που βρίσκεται σε κοντινή απόσταση. Ένα τυχαίο περιστατικό, όπως μας διηγείται, δημιουργεί το ρήγμα στις μέχρι τότε πεποιθήσεις του σχετικά με τον τρόπο που τον αντιμετώπιζαν οι άλλοι:

«Πάω το βράδυ στο κοντινό χωριό. “Πού θα κοιμηθεί ο δάσκαλος.;;”, ρώτησε κάποιος. “Στο δικό μου το σπίτι”, λέει ο αστυνόμος. Όταν εγώ είδα και άκουσα τον ενωμοτάρχη να λέει κάτι τέτοιο, ένιωσα άλλος άνθρωπος. Γιατί μέχρι τότε έλεγαν ότι είμαι αμφιβόλου φρονημάτων και το αμάρτημά μου ήταν ότι διάβαζα “Το Βήμα”».

Το προαναφερθέν λειτούργησε ως μέσο επαναπροσδιορισμού και αναθεώρησης των αντιλήψεών του αναφορικά με την αποδοχή της διαφορετικότητας.

«... εδώ στα χωριά είχαν τη δυνατότητα να σε διαβάλουν... Εκεί όμως κατάλαβα πόσο διαφορετικοί είναι οι άνθρωποι».

Ο διαφορετικός τρόπος αντιμετώπισής του και η αποδοχή που ένωσε καθ' όλη τη διάρκεια που υπηρέτησε σε εκείνο το μέρος, διαφαίνεται ότι ήταν καθοριστικής σημασίας για τον ίδιο.

«Την ημέρα που θα έφευγα... βγήκαν μέχρι και οι γυναίκες για να με βοηθήσουν να φύγω. Μου έλεγαν στη γλώσσα τους: “Στο καλό, να ξαναέρθεις”. Δεν υπήρχε μεγαλύτερη ικανοποίηση. Ήταν η μεγαλύτερη αμοιβή που ένιωσα ως δάσκαλος».

6. Συζήτηση

Το ποίημα του Βρεττάκου σε συνδυασμό με την εκπαιδευτική τεχνική «Συνέντευξη από ειδικό» δίνουν εναύσματα για εμβάθυνση στις τρεις διαστάσεις της μάθησης σύμφωνα με το μοντέλο του Illeris (2016a, 2016b) και για τον εντοπισμό παραγόντων που τις επηρεάζουν.

Ένα πρώτο θέμα που προκύπτει προς συζήτηση αφορά τον διαφορετικό τρόπο που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί με παρόμοιο προφίλ τις αντικειμενικές δυσκολίες στον χώρο εργασίας τους. Μπορεί να βιώνουν παρόμοια συναισθήματα και εσωτερικές συγκρούσεις, όμως ο τρόπος διαχείρισης και εξωτερίκευσης των συναισθημάτων τους να διαφέρει κατά πολύ, καθώς σχετίζεται με τα εσωτερικά τους εμπόδια και τους μηχανισμούς άμυνας που αναπτύσσουν προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις σημαντικές αλλαγές στη ζωή τους (Illeris, 2016b). Οι έντονες δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν διαχρονικά οι εκπαιδευτικοί στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν, συχνά λειτουργούν ως αποπροσανατολιστικά διλήμματα για αυτούς, καθώς αντιλαμβάνονται ότι η πραγματικότητα που βιώνουν δεν είναι λειτουργική για τους ίδιους. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι όλοι τους θα καταβάλουν προσπάθεια να εντοπίσουν και να έρθουν αντιμέτωποι με τις βαθιά εδραιωμένες πεποιθήσεις τους σχετικά με τον εκπαιδευτικό τους ρόλο. Και αυτό γιατί, όπως προαναφέρθηκε, αυτές έχουν διαμορφωθεί και ενστερνιστεί άκριτα από την παιδική τους ηλικία και ισχυροποιούνται καθώς μεγαλώνουν, μέσα από το οικογενειακό περιβάλλον, το σχολείο, τους θεσμούς, τα κοινωνικά πρότυπα (Mezirow, 1990). Έχουν γίνει δηλαδή μέρος της ταυτότητάς τους (Illeris, 2016b). Μόνο στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί προσπαθήσουν να στοχαστούν κριτικά επί των δυσλειτουργικών παραδοχών τους και επιδιώξουν να εμπλακούν σε μια μετασχηματιστική διεργασία αυτών, θα μπορέσουν να αντιμετωπίσουν ως ένα βαθμό τις δύσκολες καταστάσεις ρεαλιστικά και από απόσταση. Στην αντίθετη περίπτωση, ενδέχεται να οδηγηθούν στο φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης, το οποίο επηρεάζει τη διεργασία μάθησης (Kegan, 1994).

Σε ό,τι αφορά στη διάσταση της υποκίνησης, από την κριτική επεξεργασία του ποιήματος σε συνδυασμό με τη συνέντευξη του συνταξιούχου εκπαιδευτικού, αναδεικνύεται αρχικά η ανάγκη αντιμετώπισης των μαθητών με αγάπη, σεβασμό και ειλικρίνεια. Στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, συνεργάζονται ουσιαστικά με τους μαθητές τους και επιδιώκουν την ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διεργασία, τους δημιουργούν κίνητρα μάθησης και υποκινούν το ενδιαφέρον τους (Τριλιανός, 2002). Επίσης, αναδεικνύεται ο ρόλος της ενσωμάτωσης των εμπειριών των μαθητών στην εκπαιδευτική πράξη, όπως αναφέρει και ο Dewey (1938/1980), προκειμένου να αισθανθούν ότι αναγνωρίζεται η προσωπικότητά τους (Fleming, 2014). Ωστόσο, η έντονη

συναισθηματική εμπλοκή με τα ενδεχόμενα προβλήματα που βιώνουν οι μαθητές, επηρεάζει μάλλον αρνητικά τη διεργασία μάθησης, καθώς δεν επιτρέπει την αντιμετώπιση της υπάρχουσας κατάστασης με κριτικό τρόπο και με ρεαλισμό.

Ένα άλλο θέμα προς συζήτηση σχετίζεται με το περιεχόμενο της ύλης, το οποίο πολλές φορές δεν σχετίζεται με τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών. Εκπαιδευτικοί που παραμένουν εγκλωβισμένοι στο κατά βάση ανελαστικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και που δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες διαχείρισης της ύλης και διεξαγωγής της εκπαιδευτικής διεργασίας, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους, συνήθως δυσκολεύονται να επιτελέσουν αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό τους έργο (Κόκκος, 2017). Ως εκ τούτου, δεν κατορθώνουν να δημιουργήσουν κίνητρα μάθησης στους μαθητές τους και δεν τους υποστηρίζουν κατάλληλα ώστε να αναπτύξουν το εύρος των δεξιοτήτων τους, γεγονός που επηρεάζει και τη διάσταση της υποκίνησης της μάθησης (Illeris, 2016b).

Σχετικά με τη διάσταση της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, τόσο από την κριτική επεξεργασία του ποιήματος όσο και από τις απόψεις του συνεντευξιαζόμενου εκπαιδευτικού, επιβεβαιώνεται το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τον τρόπο που αλληλεπιδρούν οι ίδιοι και οι μαθητές τους με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, αλλά και με το περιβάλλον εντός της σχολικής μονάδας (Illeris, 2009). Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να είναι ενήμεροι για το βιοτικό επίπεδο των μαθητών τους, να λαμβάνουν υπόψη τα βιώματά τους, να επιδιώκουν τη συνεργασία με τους γονείς τους, να αναγνωρίζουν τον ρόλο που παίζουν οι κοινωνικές συνθήκες ως προς τη διαμόρφωση των εμπειριών των μαθητών τους. Επίσης, χρειάζεται να μην παραμένουν εγκλωβισμένοι στις ενδεχόμενες ελλείψεις των σχολικών μονάδων από άποψη υλικοτεχνικής υποδομής, αλλά επιδιώκοντας τη συνεργασία με άλλους συναδέλφους και προϊσταμένους τους να προσπαθήσουν να τις αντιμετωπίσουν ρεαλιστικά και να εργαστούν με όσα μέσα διαθέτουν. Αναδεικνύεται έτσι η σημασία ανάπτυξης δεξιοτήτων επικοινωνίας, ανάληψης πρωτοβουλιών, ενσυναίσθησης, κριτικής αντιμετώπισης της πραγματικότητας, συνεργασίας αρχικά εκ μέρους των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορέσουν στη συνέχεια να υποκινήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους υποστηρίξουν κατάλληλα για να καλλιεργήσουν και εκείνοι με τη σειρά τους αντίστοιχες δεξιότητες (Illeris, 2003).

Επιπροσθέτως, μέσα από τη συγκεκριμένη διεργασία αναδείχθηκε ως ένα βαθμό η σχέση μεταξύ των απόψεων του Illeris σχετικά με τον σχηματισμό ταυτότητας του ατόμου, αλλά και της αποδόμησής της και του σχηματισμού νέας ταυτότητας όταν το άτομο δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στις καταστάσεις που βιώνει, και των απόψεων του Mezirow σχετικά με τη συμμετοχή του ατόμου σε διεργασίες μετασχηματισμού των δυσλειτουργικών παραδοχών του, σύμφωνα με τη θεωρία του (Λιντζέρης, 2019).

Στο σημείο αυτό επισημαίνεται ότι η κριτική επεξεργασία του ποιήματος σε συνδυασμό με την τεχνική «Συνέντευξη από ειδικό» έδωσε τη δυνατότητα στα μέλη της Ομάδας Αυτομόρφωσης να αναλογιστούν τον τρόπο που διδάσκουν, να προβούν σε συνδέσεις με τις προσωπικές τους εμπειρίες, να φωτίσουν παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διεργασία και τους οποίους μπορεί να μην λάμβαναν υπόψη, όπως το πλαίσιο μάθησης με την ευρύτερη έννοια, ακόμα και να δικαιολογήσουν την ενδεχόμενη ανασφάλεια και αδυναμία που αισθάνονται όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν ιδιαίτερα σύνθετες και δύσκολες καταστάσεις στον χώρο εργασίας τους. Επίσης, συνειδητοποίησαν ότι ακόμα και στις μέρες μας οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αναλογικά τις ίδιες δυσλειτουργικές καταστάσεις στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν, καθώς το ζήτημα της αποτελεσματικής αντιμετώπισής τους σχετίζεται με το κατά πόσο μπορούν οι ίδιοι να αναστοχαστούν αναφορικά με τις δική τους καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική και να έρθουν αντιμέτωποι με τις δικές τους πεποιθήσεις αναφορικά με τον εκπαιδευτικό τους ρόλο.

Συνοψίζοντας, αναδεικνύεται αρχικά η σημασία αξιοποίησης σημαντικών έργων τέχνης κατά τη μαθησιακή διεργασία, όπως το ποίημα «Τα δεκατέσσερα παιδιά» του Νικηφόρου Βρεττάκου, για την προσέγγιση και εμβάθυνση σε συγκεκριμένα θεωρητικά ζητήματα, όπως αυτό των τριών διαστάσεων της μάθησης. Και αυτό γιατί αφενός το συγκεκριμένο ποίημα παρουσιάζει ρεαλιστικά την κατάσταση που βίωναν πολλοί εκπαιδευτικοί τις δεκαετίες του 1950 – 1960, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τις εμπειρίες του συνεντευξιαζόμενου εκπαιδευτικού, αφήνοντας όμως περιθώρια στον αναγνώστη να προβεί σε δικές του αναλογικές σκέψεις, συνδέσεις με προσωπικές του εμπειρίες και αναστοχασμό στο σήμερα. Αφετέρου, η κριτική επεξεργασία του συγκεκριμένου ποιήματος αποτελεί για τον καθένα έναυσμα για αναστοχασμό αναφορικά με τις προσωπικές του εκπαιδευτικές εμπειρίες, τα όριά του ως εκπαιδευτικού, τα όρια που τίθενται στην προσωπική ζωή, τον τρόπο που αντιμετωπίζονται εξωτερικοί παράγοντες οι οποίοι πολλές φορές αποπροσανατολίζουν το άτομο από τον στόχο του. Επιπροσθέτως, αναδεικνύεται η σημασία αξιοποίησης της εκπαιδευτικής τεχνικής «Συνέντευξη από ειδικό» στη διεργασία μάθησης, καθώς προσφέρει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους αφενός να εμβαθύνουν στο υπό εξέταση ζήτημα και να μελετήσουν

και άλλους παράγοντες σχετικούς με αυτό και αφετέρου να συγκρίνουν τις δικές τους αντιλήψεις με πραγματικά δεδομένα που τους αφηγείται ο συνεντευξιαζόμενος.

7. Συμπεράσματα

Στο παρόν κείμενο παρουσιάστηκε ένας τρόπος προσέγγισης και εμπάθθυσης στο θεωρητικό ζήτημα των τριών διαστάσεων της μάθησης σύμφωνα με το μοντέλο του Illeris (2009, 2016b) από μια συγκεκριμένη ομάδα ενηλίκων εκπαιδευομένων, μέσα από την κριτική επεξεργασία ενός λογοτεχνικού έργου τέχνης (ποιήματος) σε συνδυασμό με την εκπαιδευτική τεχνική «Συνέντευξη από ειδικό». Αποτελεί μια πρόταση προσέγγισης θεωρητικών ζητημάτων για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, με τις ανάλογες προσαρμογές και με την κατάλληλη καθοδήγηση από τον διδάσκοντα, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία, τις εμπειρίες και τα βιώματα των εκπαιδευομένων.

Όπως προαναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος, ο επιστημονικός λόγος με τον οποίο παρουσιάζεται ένα θεωρητικό ζήτημα στα επιστημονικά και εκπαιδευτικά βιβλία, ενδεχομένως να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους στη στείρα απομνημόνευσή του, χωρίς να τους δίνεται πάντα η δυνατότητα της ανάδυσης συναισθημάτων και της σύνδεσης με τις προσωπικές τους εμπειρίες, ώστε να το κατανοήσουν σε βάθος (Nussbaum, 2015).

Χωρίς να παραβλέπεται η σημασία απόδοσης ενός θεωρητικού ζητήματος με τη χρήση του επιστημονικού λόγου, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και στην εκπαίδευση ενηλίκων, προτείνεται παράλληλα η προσέγγιση του ίδιου θεωρητικού ζητήματος μέσω της κριτικής επεξεργασίας σημαντικών έργων τέχνης, με κατάλληλες τεχνικές για την καλλιέργεια δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων, όπως επικοινωνία, δημιουργικότητα, ενσυναίσθηση, εμπειριστατωμένη σκέψη, γεγονός που συμβάλλει στην εμπάθθυσή του (Κόκκος, 2017). Επίσης, η αξιοποίηση της εκπαιδευτικής τεχνικής «Συνέντευξη από ειδικό» ενισχύει την εμπέδωση της θεωρίας και την εμπάθθυση σε αυτήν. Και αυτό γιατί οι εκπαιδευόμενοι έρχονται αντιμέτωποι με την πραγματικότητα που έχει βιώσει ο συνεντευξιαζόμενος και αποκτούν έμμεσες εμπειρίες σχετικές με το υπό εξέταση θεωρητικό ζήτημα, οι οποίες αποτελούν το έναυσμα για να το προσεγγίσουν από διαφορετικές οπτικές, να συνειδητοποιήσουν πληρέστερα τις ποικίλες πτυχές του, να αναστοχαστούν επάνω στις δικές τους εμπειρίες και ίσως να θελήσουν να μελετήσουν και άλλες γνωστικές περιοχές, οι οποίες ενδεχομένως να αποτελέσουν νέα εναύσματα για δράση (Κόκκος, 2005).

Στο σημείο αυτό βέβαια ανακύπτουν τα διαχρονικά ζητήματα του απεγκλωβισμού πολλών εκπαιδευτικών από το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, αλλά και της συμμετοχής τους σε επιμορφωτικές δράσεις οι οποίες να σχετίζονται με την ένταξη βιωματικών εκπαιδευτικών τεχνικών και της τέχνης στην καθημερινή εκπαιδευτική τους πρακτική (Βεργίδης&Βαλμάς, 2011).

Ευχαριστίες

Θερμές ευχαριστίες στα μέλη της Ομάδας Αυτομόρφωσης για τις πολύτιμες ιδέες τους, οι οποίες λειτούργησαν ως έναυσμα για τη δημιουργία του παρόντος άρθρου. Επίσης, ιδιαίτερες ευχαριστίες στον συνεντευξιαζόμενο εκπαιδευτικό, ο οποίος δέχτηκε να μοιραστεί τα βιώματά του με ειλικρίνεια.

Βιβλιογραφία

- Adorno, T., Lowenthal, L., Marcuse, H., Horkheimer, M. (1984). *Τέχνη και μαζική κουλτούρα*. Αθήνα: Ύψιλον.
- ARTiT (2012). *Έκθεση Αξιολόγησης*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Βεργίδης, Δ., & Βαλμάς Θ. (2011). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων δασκάλων. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πεδίο
- Βρεττάκος, Ν. (1957). Τα δεκατέσσερα παιδιά. Στο *Ο χρόνος και το ποτάμι 1952–1956*. Αθήνα: Δίφρος.
- Dewey, J. (1934 [1980]). *Art as Experience*. USA: The Penguin Group.

- Dewey, J. (1938/ 1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.
- Fleming T. (2014). Axel Honneth and the Struggle for Recognition: Implications for Transformative Learning. In Nicolaidis, A. & Holt, D. (Eds.). *Spaces of Transformation and Transformation of Space*. Proceedings of the XI International Transformative Learning Conference, (pp. 318-324) New York: Teachers College, Columbia University.
- Freire P. (1978). *Pedagogy in Process*. New York: Seabury Press.
- Greene. M. (2000). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts and Social Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Illeris, K. (2003). Learning, identity and self-orientation in youth. *Nordic Journal of Youth Research* (SAGE), 11(4), 357-376.
- Illeris, K. (2009). Competence, learning and education: how can competences be learned, and how can they be developed in formal education? In K. Illeris (Ed.), *International Perspectives on Competence Development*. (pp. 83–98). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Illeris, K. (2016a). Lifelong Learning as a Psychological Process. In *Learning, Development and Education: From learning theory to education and practice*. (pp. 47-56). London: Routledge.
- Illeris, K. (2016b). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καρατζά, Μ. & Φίλιπς, Ν. (2007). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και εκπαιδευτικές τεχνικές*. Αθήνα: ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ
- Kegan, R. (1994). *In over our heads*. London: Harvard University Press.
- Κόκκος, Α. (2005). «Εκπαιδευτικές Τεχνικές», κεφ.5 του διδακτικού υλικού του προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών. ΕΚΕΠΠΣ. Αθήνα.
- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: ΕΕΕΕ.
- Λιντζέρης, Π. (2019). Ο Knud Illeris και το μετασχηματιστικό είδος της ανθρώπινης μάθησης. Στο Α. Κόκκος και Συνεργάτες *Διευρύνοντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού. Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (σσ. 199-225). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1994). Understanding Transformation Theory. *Adult Education Quarterly*, 44, 222-232. American Association for Adult and Continuing Education: Sage Publications.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο: J. Mezirow & Συνεργάτες (Επιμ.) *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* [μτφ. Γ. Κουλαουζίδης] (σσ. 43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Nussbaum. M. (2015). *Έρωτος Γνώση: Δοκίμια για τη φιλοσοφία και τη λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τριλιανός, Θ. (2002). *Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση*. Αθήνα.

