



Τα Στάδια της Μεθόδου ΜΜΑΕ

1. Εισαγωγή

Η ΜΜΑΕ αποτελείται από επτά στάδια. Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται ανάλυση κάθε σταδίου, καθώς και επισκόπηση του σχετικού θεωρητικού υπόβαθρου. Έχουν ληφθεί συστηματικά υπόψη οι ερωτήσεις και τα σχόλια, τα οποία συχνά διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές ενηλίκων που εφαρμόζουν τη ΜΜΑΕ. Επιπλέον, για να αποτυπωθεί σαφέστερα το σκεπτικό της ΜΜΑΕ, παρουσιάζεται ένα παράδειγμα εφαρμογής των σταδίων, το οποίο αφορά στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων απέναντι στους μετανάστες και τους πρόσφυγες. Στο Παράρτημα 1, παρουσιάζονται τρία ακόμη παραδείγματα εφαρμογής της ΜΜΑΕ που εστιάζουν αντίστοιχα στην παραβατική συμπεριφορά, στον ρατσισμό και στον ρόλο του εκπαιδευτικού.

2. Πρώτο Στάδιο: Προσδιορισμός της Ανάγκης για Κριτική Πρσέγγιση ενός Θέματος

Περιγραφή: Αυτό το στάδιο περιλαμβάνει τον προσδιορισμό της ανάγκης να διερευνηθούν κριτικά ορισμένες προβληματικές αντιλήψεις των συμμετεχόντων, τις οποίες οι ίδιοι θεωρούν δεδομένες.

2.1 Στάδιο 1α: Προσδιορισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων των Εκπαιδευόμενων

Όταν οι εκπαιδευτές έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με τη ΜΜΑΕ, συνήθως αναρωτιούνται: Πώς θα ήταν δυνατόν να εντοπίσουμε την ανάγκη για κριτική αξιολόγηση των αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων; Το ερώτημα αυτό εξετάζεται στις επόμενες παραγράφους.

Όταν οι εκπαιδευόμενοι εισέρχονται για πρώτη φορά σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, μπορεί ορισμένες φορές να έχουν ήδη συνειδητοποιήσει ότι οι αντιλήψεις τους σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα δεν τους βοηθούν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που βιώνουν. Συνακόλουθα, ζητούν από τον εκπαιδευτή να τους υποστηρίξει να επανεξετάσουν κριτικά και να ανακατασκευάσουν τις προβληματικές τους θεωρήσεις. Για παράδειγμα, ορισμένοι εκπαιδευόμενοι που είναι εγγεγραμμένοι σε ένα πρόγραμμα Σχολής Γονέων ίσως γνωρίζουν τις αιτίες της κρίσης που πλήττει την οικογένειά τους και εκφράζουν την ανάγκη για υποστήριξη προκειμένου να τις αντιμετωπίσουν. Σε αυτές τις περιπτώσεις, όπου οι συμμετέχοντες έχουν προσδιορίσει τις μαθησιακές ανάγκες τους, ο εκπαιδευτής που εφαρμόζει τη ΜΜΑΕ θεωρεί ότι το πρώτο στάδιο έχει ήδη προσπελαστεί και προχωράει στα επόμενα.

Ωστόσο, αυτό που συμβαίνει στις περισσότερες περιπτώσεις είναι ότι οι συμμετέχοντες δεν έχουν πλήρη επίγνωση των πραγματικών μαθησιακών τους αναγκών ή τις αποσιωπούν από φόβο να φανούν ευάλωτοι ή να δεχθούν κριτική (Argyris & Shön, 1974· Illeris, 2017· Kegan, 1994· Mezirow, 1985, 1991). Ως εκ τούτου, οι μαθησιακές ανάγκες που εκφράζουν μπορεί να είναι διαστρεβλωμένες, με την έννοια ότι δίνουν έμφαση σε περιθωριακά θέματα ή αποδίδουν ευθύνες σε άλλους και αποφεύγουν να αναγνωρίσουν τα πραγματικά προβλήματα (Illeris, 2017). Για παράδειγμα, οι συμμετέχοντες σε μια Σχολή Γονέων μπορεί να μην είναι σε θέση να αποδεχτούν ότι οι αιτίες της έντασης μεταξύ αυτών και των παιδιών τους οφείλονται ίσως στην προβληματική επικοινωνία ή στη θέλησή τους να επιβάλλουν τις δικές τους προσδοκίες. Μπορεί να αποδίδουν την ένταση στο γεγονός ότι τα παιδιά τους βρίσκονται υπό την επιβλαβή επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος.

Είναι επομένως πιθανό ένας εκπαιδευτής να παρατηρήσει στις πρώτες συνεδρίες ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή κατά τη διάρκεια της πορείας του ότι οι συμμετέχοντες εκφράζουν προβληματικές μαθησιακές ανάγκες. Μπορεί επίσης να παρατηρήσει ότι μοιράζονται δυσλειτουργικές πεποιθήσεις και αξίες. Ο εκπαιδευτής μπορεί να αντλήσει αυτά τα συμπεράσματα με πολλούς τρόπους, δηλαδή παρατηρώντας τη συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων, αναλύοντας το περιεχόμενο του γραπτού και προφορικού λόγου τους, αλλά και μέσω της καθημερινής εμπειρίας. Για παράδειγμα, σε ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, μια εκπαιδύτρια πληροφορήθηκε τυχαία ότι ορισμένοι εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν σε ομάδα που ασκεί βία κατά των μεταναστών. Επιπλέον, ένας εκπαιδευτής μπορεί να υποθέσει ότι ορισμένοι εκπαιδευόμενοι μοιράζονται προβληματικές παραδοχές με βάση την εμπειρία του από παλαιότερες μαθησιακές ομάδες με παρόμοια κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά, μια υπόθεση, ωστόσο, που θα πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω ως προς το πόσο είναι τεκμηριωμένη.

Θα πρέπει να επισημανθεί εδώ ότι οι δυσλειτουργικές αντιλήψεις των συμμετεχόντων μπορεί να σχετίζονται με το αντικείμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος (το παράδειγμα της Σχολής Γονέων), αλλά μπορεί επίσης

να σχετίζονται με ευρύτερα κοινωνικά, πολιτισμικά ή πολιτικά ζητήματα (το παράδειγμα στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας). Σε κάθε περίπτωση, ένας εκπαιδευτής οφείλει να κινητοποιηθεί όταν διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν εγκλωβιστεί σε παραδοχές που τους εμποδίζουν να κατανοούν λειτουργικά την κατάστασή τους. Κατά συνέπεια, θα πρέπει να αναλάβει πρωτοβουλία ώστε να βρεθεί χρόνος και χώρος, στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών, προκειμένου να πραγματοποιηθεί κριτική προσέγγιση των αντιλήψεων. Αν αυτό δεν είναι εφικτό, ο εκπαιδευτής θα μπορούσε να βρει τρόπους προκειμένου κάποιες συναντήσεις να αφιερωθούν ειδικά στην προσέγγιση των εν λόγω θεμάτων.

Το ακόλουθο παράδειγμα δείχνει τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόστηκε το στάδιο 1α της ΜΜΑΕ στις ειδικές συνθήκες ενός κέντρου φιλοξενίας προσφύγων και μεταναστών.

Παράδειγμα εφαρμογής: Εκπαιδεύοντας το προσωπικό ενός Κέντρου Υποδοχής και Φιλοξενίας Προσφύγων και Μεταναστών

Εισαγωγή

Το 2018, υλοποιήθηκε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην ηπειρωτική Ελλάδα με στόχο την παροχή «εισαγωγικών πληροφοριών» στο προσωπικό μιας ανοικτής μονάδας υποδοχής και φιλοξενίας προσφύγων και μεταναστών.

Η ομάδα των εκπαιδευόμενων ήταν ετερογενής, καθώς αποτελούνταν από συμβασιούχους διαφόρων ειδικοτήτων (γενικών καθηκόντων, υπεύθυνοι καθαριότητας, νοσηλευτές, ηλεκτρολόγοι, κ.λπ.). Η επιλογή τους είχε γίνει με κοινωνικά κριτήρια, με αποτέλεσμα να υπάρχουν μεγάλες διαφορές στο μορφωτικό επίπεδο και στην ηλικία. Οι συμμετέχοντες ήταν 13 γυναίκες και 12 άνδρες, ηλικίας 32-55 ετών.

Η εκπαιδεύτρια ήταν υπεύθυνη για την ενημέρωση της ομάδας σχετικά με τους θεσμοθετημένους κανόνες λειτουργίας του κέντρου (υποδοχή και φιλοξενία) και για το νομικό πλαίσιο που διέπει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των αλλοδαπών.

Το πρόγραμμα είχε συνολική διάρκεια 24 ώρες (6 τετράωρες συνεδριάσεις). Η εφαρμογή της μεθόδου ΜΜΑΕ πραγματοποιήθηκε την τρίτη και τέταρτη ημέρα, κατά τη διάρκεια δύο 4ωρων συνεδριάσεων.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα κύρια σημεία της έκθεσης που συνέταξε η εκπαιδεύτρια σχετικά με το στάδιο 1α.

Στάδιο 1α. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, παρατήρησα ότι, στα διαλείμματα, οι συμμετέχοντες σχημάτιζαν μικρές ομάδες και συνομιλούσαν, εκφράζοντας συχνά αίσθημα δυσαρέσκειας για το έργο που είχαν αναλάβει.

Συμμετείχα διακριτικά στις συζητήσεις και κατάλαβα ότι η αιτία της δυσφορίας τους ήταν ότι έπρεπε να συγχρωτιστούν με ξένους. Οι εργαζόμενοι ήταν επιφυλακτικοί και εξέφραζαν συναισθήματα άγχους. Φράσεις όπως «Μακάρι να μη χρειαζόταν να δουλέψω, με τίποτα δεν θα ήμουν εδώ για να δουλέψω γι' αυτούς!», ή «Πρέπει να προσέχουμε εδώ μέσα για να μη μας ληστέψουν», έδειχναν υποτιμητική στάση, φόβο και ανασφάλεια. Ωστόσο, πολλά μέλη της ομάδας, αν και είχαν ιδιαίτερα αρνητική στάση απέναντι στους μετανάστες, ήταν πιο διαλλακτικοί απέναντι στους πρόσφυγες, τους οποίους θεωρούσαν θύματα πολέμου. Όπως το έθεσε ένας από αυτούς: «Είναι και αυτοί (οι μετανάστες) φουκαράδες, αλλά συμφωνήσαμε να βοηθήσουμε τους πρόσφυγες, όχι τους μετανάστες». Κάποιοι διαφωνούσαν, αλλά εξέφραζαν μάλλον δειλά τις απόψεις τους, προβάλλοντας κυρίως το επιχείρημα ότι πολλοί Έλληνες υπήρξαν ή εξακολουθούν να είναι μετανάστες, ωστόσο οι συνάδελφοί τους απαντούσαν ότι «οι Έλληνες είναι διαφορετικοί».

2.2 Στάδιο 1β: Ο Εκπαιδευτής Συντονίζει μια Διεργασία που Στοχεύει να Υποκινήσει τους Συμμετέχοντες να Αρχίσουν να Αμφισβητούν την Εγκυρότητα των Αντιλήψεών τους

Οι εκπαιδευτές που εφαρμόζουν τη MMAE συχνά αναρωτιούνται πώς μπορεί να ενεργοποιηθεί η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στη μετασχηματίζουσα διεργασία. Σύμφωνα με όσα έχουν εισηγηθεί οι Mezirow (2000) και Cranton (2006), ο εκπαιδευτής βοηθά τους εκπαιδευόμενους να βιώσουν ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα ή, με όρους του Jarvis (2011), μια αίσθηση ασυμφωνίας μεταξύ των παραδοχών τους και των μηνυμάτων που λαμβάνουν από την πραγματικότητα. Ο McGonigal (2005) υποστηρίζει ότι μια αποτελεσματική ώθηση ενεργοποίησης της μετασχηματίζουσας μάθησης έγκειται στην ενδυνάμωση των συμμετεχόντων να αναγνώρισουν τους περιορισμούς των υπάρχουσών γνώσεων και πεποιθήσεών τους. Μια άλλη οδός, η οποία έχει επισημανθεί από τον Taylor (2000) και τον Clark (1993), ενεργοποιείται όταν ο εκπαιδευτής αντιλαμβάνεται ότι υπάρχει η αίσθηση εκ μέρους των εκπαιδευόμενων ότι κάτι λείπει από τη ζωή τους, και στη συνέχεια τους βοηθά να διερευνήσουν και να διευκρινίσουν το ζήτημα.

Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις, ο εκπαιδευτής μπορεί να χρησιμοποιήσει διάφορες τεχνικές προκειμένου να αμφισβητηθούν οι βεβαιότητες των εκπαιδευόμενων σχετικά με όσα θεωρούν δικαιολογημένα και αυτονόητα. Οι τεχνικές περιλαμβάνουν, για παράδειγμα, την έκθεση του τρόπου με τον

οποίο ο ίδιος αντιμετώπισε κάτι εξίσου αποπροσανατολιστικό (Brookfield, 2012). Οι εκπαιδευόμενοι θα μπορούσαν επίσης να εμπλακούν στη διερεύνηση κρίσιμων περιστατικών (Brookfield, 1995), σε μια υποκινητική εμπειρία, όπως ένα μυθιστόρημα, μια ταινία ή ένα ποίημα (Cranton, 2006), στην κριτική ανάγνωση κειμένων (Gravett & Petersen, 2009), στην αναστοχαστική τήρηση ημερολογίου (Ettling, 2012- Taylor & Marienau, 2016), στην ανάλυση συνομιλιών των ίδιων με άλλα πρόσωπα (James, Collins, & Samoylova, 2013), κ.ο.κ.

Στη συνέχεια, αφού ο εκπαιδευτής διαπιστώσει ότι οι συμμετέχοντες έχουν αρχίσει να διερωτώνται ή να αμφισβητούν τις υπάρχουσες αντιλήψεις τους, τούς ρωτά αν θέλουν να συνεχίσουν την κριτική συζήτηση γύρω από το θέμα. Επιπλέον, πρέπει να διευκρινίσει ότι η διεργασία αυτή θα λάβει χώρα μέσω της χρήσης έργων τέχνης ως εναύσματος για προβληματισμό. Προκειμένου δε να ολοκληρωθεί το Στάδιο 1, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να εξηγήσει τι πρόκειται να συμβεί κατά τη διάρκεια των επόμενων σταδίων. Οι συμμετέχοντες θα πρέπει να έχουν κατανοήσει πλήρως τι διακυβεύεται και να συμφωνήσουν για την ενεργοποίηση των επόμενων σταδίων της MMAE.

Παράδειγμα (συνέχεια)

Στάδιο 1β: Λόγω αυτής της κατάστασης, οδηγήθηκα να πιστέψω ότι η παρέμβασή μου ήταν απαραίτητη προκειμένου να βοηθήσω την ομάδα να αναθεωρήσει κριτικά τις προβληματικές της απόψεις. Πρότεινα λοιπόν να συζητήσουμε το θέμα του να είσαι μετανάστης ή πρόσφυγας και η ομάδα συμφώνησε, προς ανακούφισή της, σαν να το χρειαζόταν. Μου ζήτησαν, ωστόσο, «να μην το συζητήσουμε με βάση τους νόμους, ας το κάνουμε κάπως αλλιώς, όχι κουραστικά και ακατανόητα». Συμμερίστηκα αυτή την ιδέα και έτσι προέκυψε η συμφωνία να διερευνήσουμε έργα τέχνης χρησιμοποιώντας τη MMAE ως καινοτόμο προσέγγιση.

3. Δεύτερο Στάδιο: Οι Συμμετέχοντες Εκφράζουν τις Ιδέες τους

Περιγραφή: Ο εκπαιδευτής ζητά από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν σε μια ανοικτή ερώτηση σχετικά με το θέμα που εξετάζεται. Αυτό γίνεται προκειμένου να λάβει το απαραίτητο υλικό για τη διαμόρφωση μιας στρατηγικής για την κριτική προσέγγιση του συγκεκριμένου θέματος. Επιπλέον, η καταγραφή των αρχικών ιδεών των συμμετεχόντων θα χρησιμεύσει αργότερα, στο έκτο στάδιο της μεθόδου, όταν θα συγκριθούν με εκείνες που θα έχουν διαμορφωθεί στο μεταξύ, βάσει της κριτικής διεργασίας που θα έχει λάβει χώρα.

Σε αντίθεση με τις ερωτήσεις κλειστού τύπου, που είναι δεκτικές μιας συγκεκριμένης απάντησης, οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου μπορούν να προκαλέσουν πολλαπλές εναλλακτικές απαντήσεις, να προσκαλέσουν σε διάλογο, και να προσφέρουν ευκαιρίες για διερεύνηση των συνδέσεων των ιδεών και των

φαινομένων (Vella, 2008- Weimer, 2012). Η Cranton (2006) πρότεινε ορισμένες προδιαγραφές για τη διαμόρφωση των ανοικτών ερωτήσεων, όπως: «να χρησιμοποιούν προτροπές για σκέψη που δεν μπορούν να απαντηθούν με έναν απλουστευτικό, ναι/όχι τρόπο· [...] να αντλούν από τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων σε σχέση με το θέμα» (σσ. 138-139). Επιπλέον, ο Gregory (2006) υπογράμμισε ότι οι εκπαιδευτές πρέπει να θέτουν ερωτήσεις για τις οποίες οι ίδιοι δεν μπορούν να ισχυριστούν ότι κατέχουν τελεσίδικη απάντηση. Αυτή η διάσταση των ανοικτών ερωτήσεων σχετίζεται με το αξίωμα των χειραφετητικών στοχαστών (λ.χ., Argyris, Cranton, Freire, Jarvis, Schön) ότι οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευτές γίνονται συν-ερευνητές των υπό εξέταση θεμάτων.

Όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι επεξεργάζονται τις ανοικτές ερωτήσεις, αρκετοί εκπαιδευτές που εφαρμόζουν τη MMAE αναρωτιούνται αν οι απαντήσεις θα ήταν προτιμότερο να αποτυπώνονται γραπτά ή προφορικά, καθώς και ατομικά ή ομαδικά.

Ως προς τη μορφή με την οποία είναι σκόπιμο να εκφράζονται οι απόψεις των εκπαιδευόμενων, οι Marsick και Maltbia (2009) υποστήριξαν ότι ο γραπτός λόγος διευκολύνει τη συγκέντρωση. Ο Taylor (2009) συμμερίζεται αυτή την άποψη: «Η γραπτή μορφή ενισχύει δυναμικά την αναστοχαστική εμπειρία δημιουργώντας απτά αποτυπώματα των ιδεών του νου» (σ. 9). Επιπλέον, υποστηρίζει ότι η γραφή «παρέχει ένα μέσο τόσο για τον αναστοχασμό όσο και για την καταγραφή προηγούμενων σκέψεων, οι οποίες μπορούν να μοιραστούν με άλλους, να επιστραφούν, και να επανεξεταστούν όταν χρειαστεί» (ό.π.), πράγμα που, όπως είδαμε, είναι σημαντικό για την πραγματοποίηση του έκτου σταδίου της MMAE.

Σε αυτή τη βάση, η συγγραφή μιας απάντησης σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου είναι πιθανόν η κατάλληλη πρακτική. Ωστόσο, ορισμένες ομάδες εκπαιδευόμενων με αδύναμο εκπαιδευτικό υπόβαθρο δεν είναι ευνοϊκά διακείμενες στο να εκφράζουν γραπτά τις απόψεις τους και ορισμένοι από αυτούς μπορεί να μην είναι σε θέση να το πράξουν. Τότε, οι εκπαιδευόμενοι θα μπορούσαν να εκφράσουν τις απόψεις τους προφορικά, οπότε ο εκπαιδευτής θα πρέπει να φροντίσει για τη γραπτή καταγραφή κρατώντας σημειώσεις ή αναγράφοντας τις απόψεις τους στον πίνακα. Κάποια μέλη της μαθησιακής ομάδας μπορούν επίσης να αναλάβουν αυτό το έργο, αν έχουν τη σχετική δυνατότητα (βλ. Κεφάλαιο 10, παράδειγμα 1).

Τέλος, το αν είναι προτιμότερη η ατομική ή η ομαδική διαμόρφωση γνώμης είναι ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα. Η ομαδική εργασία συνήθως ενισχύει την επικοινωνία και τις σχέσεις, γεγονός που συμβάλλει στην εμπλοκή των εκπαιδευόμενων στην εκπαιδευτική διεργασία. Από την άλλη, το αποτέλεσμα που παράγεται από μια ομάδα δεν είναι βέβαιο ότι αντικατοπτρίζει τη σύνθεση των απόψεων των μελών, καθώς μπορεί να είναι προϊόν συμβιβασμού

ή υπερίσχυσης της γνώμης των ηγετικών μελών. Επομένως, αν ο εκπαιδευτής δεν είναι βέβαιος για το αν οι ομάδες μπορούν να εκφράσουν την αυθεντική και συνθετική γνώμη των μελών τους, προτείνεται οι συνεισφορές στο Στάδιο 2 να είναι ατομικές.

Παράδειγμα (συνέχεια)

Στάδιο 2: Ζήτησα από τους συμμετέχοντες να εξετάσουν ατομικά, σύντομα και ανώνυμα δύο εισαγωγικές ερωτήσεις: «Πρόσφυγας: Ποιες λέξεις τους τον/την χαρακτηρίζουν;» και «Μετανάστης: Ποιες λέξεις τον/την χαρακτηρίζουν;». Στη συνέχεια, τους ζήτησα να γράψουν τις απαντήσεις τους στην ανοικτή ερώτηση «Αν έπρεπε να είστε ένας από αυτούς, ποιον θα επιλέγατε και γιατί;» και στη συνέχεια να παρουσιάσουν τη γνώμη τους στην ολομέλεια.

Οι ιδέες που εκφράστηκαν επιβεβαίωσαν την αρχική μου αίσθηση ότι οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες είχαν αρνητική προδιάθεση κυρίως για τους μετανάστες και λιγότερο για τους πρόσφυγες, παρόλο που εξέφραζαν κρίσεις γεμάτες προκατάληψη και για τις δύο κοινωνικές ομάδες.

Η συζήτηση και η ανταλλαγή απόψεων που ακολούθησε δεν ήταν ούτε σύντομη ούτε συναισθηματικά ουδέτερη. Διατυπώθηκαν πολλές απόψεις και σκέψεις σχετικά με τις διάφορες εθνικές ομάδες, υπήρξαν έντονες συγκρούσεις που πόλωσαν την ομάδα, και τέθηκαν πολλά θέματα: Ποιοι εγκαταλείπουν τη χώρα τους, πότε, πού, τι επιδιώκουν;

4. Τρίτο Στάδιο: Διαμόρφωση Στρατηγικής Μετασχηματίζουσας Μάθησης και Κριτικών Ερωτημάτων

Περιγραφή: Σε αυτό το κρίσιμο στάδιο, ο εκπαιδευτής εξετάζει τις ιδέες της μαθησιακής ομάδας που προέκυψαν από το ερώτημα που τέθηκε κατά το προηγούμενο στάδιο, προσδιορίζει μια στρατηγική μετασχηματίζουσας μάθησης και διατυπώνει, με την ενεργό συμμετοχή των μελών, κριτικά ερωτήματα που θα αξιοποιηθούν για την προώθηση της στρατηγικής.

4.1 Στάδιο 3α: Προσδιορισμός των Νοητικών Συνηθειών και των Απόψεων που Χρειάζεται να Μετασχηματιστούν

Όσον αφορά στο θέμα αυτό, η προσέγγιση του Mezirow (1991, 1997, 2000) σχετικά με τις μορφές που μπορεί να λάβει η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι πολύ χρήσιμη (βλ. επίσης Κεφάλαιο 1, Ενότητα 9.2 του παρόντος βιβλίου). Η πρώτη μορφή συνεπάγεται την επανεξέταση μιας προβληματικής νοητικής συνήθειας, η οποία συνίσταται σε μια ευρεία προδιάθεση με βάση την οποία ερμηνεύσουμε το νόημα της εμπειρίας (λ.χ., αν σκεφτόμαστε σαν επιστήμο-

νας, δικηγόρος ή εκπαιδευτής ενηλίκων· αν προτιμάμε να δουλεύουμε μόνοι ή με άλλους· αν έχουμε εθνοκεντρική στάση ή όχι· Mezirow, 2000). Ο μετασχηματισμός μιας νοητικής συνήθειας είναι πολύ δύσκολο να συμβεί επειδή απαιτεί την επανεξέταση των πρότερα διαμορφωμένων θεμελιωδών αντιλήψεών μας, που θεωρούμε δεδομένες, δηλαδή την κριτική αξιολόγηση του «γιατί αντιλαμβανόμαστε, σκεφτόμαστε, αισθανόμαστε ή ενεργούμε με αυτόν τον τρόπο» (Mezirow, 1991, σ. 108). Για τον λόγο αυτό, ο Mezirow (1991, 1997) υποστήριξε ότι ο μετασχηματισμός των νοητικών συνθησιών αφορά στους ενήλικες (βλ. Κεφάλαιο 1, Ενότητα 9.2 και Κεφάλαιο 8, Ενότητα 4).

Η δεύτερη μορφή μετασχηματίζουσας μάθησης αναφέρεται στην επανεξέταση των απόψεων, οι οποίες είναι σύνολα πεποιθήσεων, προσδοκιών, συναισθημάτων, στάσεων και συμπεριφορών μέσω των οποίων συναρθρώνεται και εκφράζεται μια νοητική συνήθεια. Ο μετασχηματισμός των επιμέρους απόψεων δεν προϋποθέτει κριτικό αυτό – στοχασμό επί των πρότερα διαμορφωμένων θεμελιωδών αντιλήψεών μας, αλλά απλώς κριτικό στοχασμό επάνω στο περιεχόμενο ενός προβλήματος ή στη διεργασία μέσω της οποίας το αντιμετωπίζουμε. Για αυτό τον λόγο, ο μετασχηματισμός των απόψεων είναι ευκολότερο να συμβεί σε σύγκριση με τον μετασχηματισμό ολόκληρης της νοητικής συνήθειας την οποία συγκροτούν. Αποτελούν αντικείμενο συνεχών αλλαγών, που μπορεί να συμβαίνουν καθημερινά μέσω στοχαστικών εμπειριών μάθησης ή ανατροφοδότησης από άλλους (Mezirow, 1996α, 1997).

Υπάρχει μια διαλεκτική σχέση μεταξύ αυτών των δύο μορφών μετασχηματίζουσας μάθησης: Οι αλληπάλληλες αλλαγές σε μια σειρά προβληματικών απόψεων μπορούν ενδεχομένως να οδηγήσουν σε μετασχηματισμό της ευρύτερης νοητικής συνήθειας της οποίας αποτελούν μέρη. Ο Mezirow (1997) περιέγραψε αυτή τη διεργασία όσον αφορά στον μετασχηματισμό της εθνοκεντρικής νοητικής συνήθειας ως εξής:

Μπορούμε να έχουμε μια εμπειρία άλλης κουλτούρας, που έχει ως αποτέλεσμα να προβληματιστούμε κριτικά σχετικά με τη λανθασμένη άποψή μας απέναντι σε μία συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα. Συνακόλουθα, μπορεί να γίνουμε πιο ανεκτικοί ή πιο δεκτικοί απέναντι στα μέλη αυτής της ομάδας. Αν αυτό συμβεί ξανά και ξανά με πολλές διαφορετικές ομάδες, μπορεί να οδηγήσει σε μετασχηματισμό, μέσω της συσσώρευσης, της δεσπόζουσας νοητικής μας συνήθειας. (σ. 7)

Κατά την αντίληψή μου, αυτή η προσέγγιση του Mezirow μπορεί να αποτελέσει τη βάση για τη διαμόρφωση μιας μετασχηματίζουσας στρατηγικής στο πεδίο της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτής μπορεί να έχει επίγνωση ότι απώτερος στόχος είναι ο μετασχηματισμός μιας (ή περισσότερων) νοητικών συνθησιών των εκπαιδευόμενων. Παρ' όλα αυτά, οι χρονικοί περιορισμοί, οι συνθήκες της μαθησιακής διεργασίας, και το ηλικιακό στάδιο της εκπαιδευόμενης ομάδας μπορεί να εμποδίζουν την εκπλήρωση του συγκεκριμένου στόχου. Στην περίπτωση αυτή, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να επι-

κεντρωθεί σε έναν πιο βατό στόχο: Να θέσει ως αρχική επιδίωξη την αλλαγή μιας από τις απόψεις (και, αν είναι εφικτό, ορισμένων άλλων) της νοητικής συνήθειας που κρίνει ότι είναι περισσότερο φλέγον να μετασχηματιστεί. Αυτή η διεργασία, αν και περιορισμένου βεληνεκούς στην αρχική φάση της, είναι ωστόσο πιθανό να οδηγήσει σε απτά διαδοχικά αποτελέσματα, τα οποία μπορούν να ενδυναμώσουν τους συμμετέχοντες και να ενισχύσουν τη δέσμευσή τους να προχωρήσουν περαιτέρω. Ως εκ τούτου, η αλληπάλληλη αναδιάρθρωση των απόψεων ίσως ενεργοποιήσει μια δυναμική, που μπορεί σταδιακά να οδηγήσει, με την πάροδο του χρόνου, σε πιο διευρυμένο μετασχηματισμό θεώρησης.

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω, ο εκπαιδευτής, αφού εξετάσει το περιεχόμενο των αντιλήψεων που εκφράστηκαν από την ομάδα, καθώς και το ηλικιακό στάδιο των μελών της, θα πρέπει να διαμορφώσει, στο Στάδιο 3α, την κατάλληλη εκπαιδευτική στρατηγική θέτοντας στον εαυτό του τα ακόλουθα ερωτήματα (Kokkos, 2019):

- Ποια είναι η νοητική συνήθεια που χρειάζεται κατά προτεραιότητα να μετασχηματιστεί; Πώς συναρθρώνεται μέσα από τις επιμέρους απόψεις που εξέφρασαν τα μέλη της ομάδας; Ποιες άλλες απόψεις περιέχει, οι οποίες δεν εμφανίστηκαν ρητά στις αναφορές των μελών;
- Θα πρέπει να διευκολύνω μια διεργασία που στοχεύει στο μετασχηματισμό ολόκληρης της νοητικής συνήθειας; Αν ναι, ποιες απόψεις και με ποια σειρά θα πρέπει να εξεταστούν κριτικά;
- Εναλλακτικά, θα πρέπει να περιοριστώ στην αμφισβήτηση μιας άποψης ή και ορισμένων άλλων ακόμα; Με ποια κριτήρια και ποια σειρά;
- Εντός του περιεχομένου ποιων τμημάτων του προγράμματος σπουδών (αν υπάρχει) θα λάβει χώρα η μετασχηματίζουσα πρακτική; Πώς μπορεί να συνδεθεί αυτή η πρακτική με τους αρχικούς διδακτικούς στόχους του μαθήματος; Πώς θα βρεθεί ο απαραίτητος χρόνος;
- Θα μπορούσε να εξεταστεί το ενδεχόμενο, αν οι συνθήκες το επιτρέπουν, να επιχειρηθεί ο μετασχηματισμός και άλλων νοητικών συνηθειών, ακολουθώντας τα παραπάνω βήματα;

[Το παράδειγμα που παρουσιάζεται σε αυτό το κεφάλαιο απεικονίζει την αμφισβήτηση ορισμένων επιμέρους απόψεων που αφορούν στην εθνοκεντρική νοητική συνήθεια. Το Κεφάλαιο 10 περιλαμβάνει δύο ακόμη παραδείγματα εφαρμογής της MMAE, που εστιάζουν στον μετασχηματισμό επιμέρους απόψεων, καθώς και ένα ακόμη, που αφορά στον μετασχηματισμό μιας νοητικής συνήθειας.]

Προκειμένου να ανταποκριθεί σε αυτά τα ερωτήματα, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να αναλογιστεί το μαθησιακό περιβάλλον που δημιουργείται στην τάξη, τον βαθμό ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων, τις μαθησιακές τους

ανάγκες και ικανότητες, τις συνθήκες ζωής τους, τις πεποιθήσεις τους και τις πιθανές αντιστάσεις τους στον μετασχηματισμό, καθώς και το χρονικό πλαίσιο του προγράμματος. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει επίσης να λάβει υπόψη τη δική του εμπειρία και δέσμευση στη μετασχηματίζουσα μάθηση. Αυτός ο αυτό-στοχασμός θα μπορούσε να προσφέρει επίγνωση σχετικά με το πόσο εντατικά και βαθιά θα διεξαχθεί το εγχείρημα.

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι ο αρχικός προσδιορισμός της σειράς με την οποία θα προσεγγιστούν οι επιμέρους απόψεις δεν σημαίνει ότι πρέπει να ακολουθηθεί μια γραμμική και ανελαστική διεργασία. Αντίθετα, πρόκειται για μια πρώτη «υπόθεση εργασίας» του εκπαιδευτή, η οποία μένει να επιβεβαιωθεί, να εμπλουτιστεί, να τροποποιηθεί ή να μην ενεργοποιηθεί, ανάλογα με τη δυναμική των συνθηκών που θα διαμορφωθούν σε κάθε εκπαιδευόμενη ομάδα.

Παράδειγμα (συνέχεια)

Στάδιο 3α: Ήταν προφανές για μένα ότι οι ιδέες που είχαν εκφράσει οι συμμετέχοντες ανήκαν στην ευρύτερη νοητική συνήθεια του εθνοκεντρισμού, οι επιμέρους απόψεις της οποίας απεικονίζονταν στις δηλώσεις τους. Ωστόσο, ο διαθέσιμος χρόνος δεν επέτρεπε την κριτική προσέγγιση όλου του φάσματος των απόψεων που περιέχονται σε αυτή τη νοητική συνήθεια. Κατά συνέπεια, πρότεινα, και οι συμμετέχοντες συμφώνησαν, να επικεντρωθούμε στις απόψεις που τους ενδιέφεραν περισσότερο: Ποιος εγκαταλείπει τη χώρα του και γιατί; Ποιοι άνθρωποι υπάρχουν πίσω από τους όρους «πρόσφυγας» και «μετανάστης»;

4.2 Στάδιο 3β: Διαμόρφωση Κριτικών Ερωτημάτων

Στο Στάδιο 3β, προτείνεται ο εκπαιδευτής να αντιστοιχίσει την(τις) υπό εξέταση άποψη (εις) με ένα ή περισσότερα κριτικά ερωτήματα. Η εμπειρία από την εφαρμογή της MMAE έδειξε ότι η χρήση κριτικών ερωτημάτων είναι απαραίτητη προκειμένου η μετασχηματίζουσα διεργασία να εστιάζει αποτελεσματικά στις προβληματικές απόψεις που έχουν εντοπιστεί. Στα επόμενα στάδια, τα κριτικά ερωτήματα θα συνδεθούν με τη διερεύνηση των έργων τέχνης και θα χρησιμεύσουν ως εναύσματα για την επανεξέταση των αντιλήψεων.

Ωστόσο, ορισμένοι εκπαιδευτές τείνουν να συγχέουν τα κριτικά ερωτήματα με ερωτήσεις που δεν αποσκοπούν στην ανάπτυξη κριτικού προβληματισμού για ένα συγκεκριμένο θέμα, αλλά χρησιμεύουν απλώς ως εναύσμα για την απόκτηση ή επεξεργασία γνώσεων, για την καταγγελία καταστάσεων ή για να δώσουν στους ίδιους τους εκπαιδευτές τη δυνατότητα να ενσωματώσουν στη συζήτηση ιδέες που θεωρούν προσωπικά σωστές.

Πιθανώς αυτή η παρανόηση σχετικά με την έννοια του κριτικού ερωτήματος οφείλεται στην υποβόσκουσα αβεβαιότητα ως προς το τι είναι κριτι-

κή σκέψη ή κριτικός στοχασμός. Στην Εισαγωγή του Κεφαλαίου 1, είδαμε ότι ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών και εκπαιδευτών ταυτίζει την κριτική σκέψη/κριτικό στοχασμό με τη διεργασία γνωστικής επεξεργασίας ενός ζητήματος. Ωστόσο, το διακριτικό γνώρισμα της κριτικής διάστασης έγκειται στο ότι ο στόχος της δεν περιορίζεται σε μια εμπεριστατωμένη ανάλυση, αλλά, επιπλέον, στοχεύει στην αμφισβήτηση προβληματικών πεποιθήσεων και συμπεριφορών που εκλαμβάνονται ως δεδομένες. Μια περαιτέρω προσέγγιση αυτού του ζητήματος παρατίθεται στη συνέχεια.

Ο Brookfield (2012) προσδιόρισε τέσσερις διαστάσεις της κριτικής σκέψης: (α) Εντοπισμός παραδοχών: «Όταν προσπαθούμε να ανακαλύψουμε τις παραδοχές που επηρεάζουν τον τρόπο που σκεφτόμαστε και ενεργούμε» (σ. 11). (β) Έλεγχος των παραδοχών: «Όταν συνειδητοποιούμε τις παραδοχές που καθοδηγούν τις πράξεις και τον τρόπο σκέψης μας, αρχίζουμε να ελέγχουμε αν οι παραδοχές αυτές είναι τόσο έγκυρες όσο νομίζουμε ότι είναι» (ό.π.). γ) Προσέγγιση των πραγμάτων από διαφορετικές οπτικές γωνίες: «Προσπαθούμε να βλέπουμε τις παραδοχές και τις ενέργειές μας από πολλαπλές και διαφορετικές οπτικές γωνίες» (σ. 12). (δ) Ανάληψη τεκμηριωμένης δράσης που βασίζεται στη νέα κατανόηση. Κατά προέκταση, ο Brookfield προτείνει στους εκπαιδευτές να χρησιμοποιούν τρία βασικά ερωτήματα για την προώθηση της κριτικής σκέψης: «Κάτω από ποιες παραδοχές ενεργούν οι άνθρωποι; Πώς θα μπορούσαν να ελέγξουν την ακρίβεια και την εγκυρότητα αυτών; Και ποιοι είναι οι διαφορετικοί τρόποι κατανόησης μιας κατάστασης;» (σ. 163).

Η Cranton (2006) πρότεινε τρεις ομάδες κριτικών ερωτημάτων, που είναι σχετικές με την προώθηση της μετασχηματίζουσας μάθησης: (α) *Ερωτήματα στοχασμού επί του περιεχομένου*, που χρησιμεύουν για να ευαισθητοποιήσουν τους εκπαιδευόμενους επάνω σε παραδοχές και πεποιθήσεις, π.χ. «Ποιοι είναι οι κοινωνικοί κανόνες;», «Ποια θα ήταν η φεμινιστική άποψη για αυτό το θέμα;», «Τι γνωρίζετε ή πιστεύετε για τον εαυτό σας;» (σ. 139). (β) *Ερωτήματα στοχασμού επί της διεργασίας*, που αφορούν στον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο κατέληξε να αντιμετωπίσει μια κατάσταση, π.χ. «Τι σας οδήγησε να το θεωρήσετε αυτό ανήθικο;», «Πώς καταλήξατε στο συμπέρασμα ότι αυτή η θεωρία είναι έγκυρη;» (σ. 140). (γ) *Ερωτήματα στοχασμού επί των πρότερων διαμορφωμένων αντιλήψεων*, που αποσκοπούν στην εξέταση των θεμελίων του τρόπου σκέψης μας, π.χ. «Γιατί η τέχνη είναι σημαντική στη ζωή ενός ατόμου;», «Γιατί συνδέετε την ελευθερία με τον πόλεμο;», «Γιατί πρέπει να μας ενδιαφέρει αυτό;» (σ. 141).

Με βάση τις προαναφερθείσες προσεγγίσεις, θα μπορούσαμε να συνάγουμε ότι ένα κριτικό ερώτημα περιέχει όλες τις διαστάσεις μιας ανοικτής ερώτησης, οι οποίες αναφέρθηκαν στην παρουσίαση του Σταδίου 2, ωστόσο χαρακτηρίζεται από περισσότερα στοιχεία. Ένα κριτικό ερώτημα στοχεύει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να εμβαθύνουν στο πλαίσιο αναφο-

ράς τους, να επανεξετάσουν τις παραδοχές που διέπουν τις σκέψεις και τις ενέργειές τους, καθώς και να διαμορφώσουν εναλλακτικές αντιλήψεις και, σε προέκταση, σχέδια δράσης.

Συνεπώς, οι ιδιότητες που χρειάζεται να έχουν τα κριτικά ερωτήματα στο πλαίσιο της MMAE θα μπορούσαν να προσδιοριστούν ως εξής:

- Θα πρέπει να ενθαρρύνουν μια ανοικτή σε ερμηνείες, πολυδιάστατη διερεύνηση του ευρύτερου δυνατού φάσματος πτυχών που αφορούν τα εξεταζόμενα ζητήματα.
- Θα πρέπει να δημιουργούν τις συνθήκες ώστε οι εκπαιδευόμενοι να έρχονται αντιμέτωποι με αντιλήψεις που θεωρούν δεδομένες, να ενθαρρύνονται να τις επανεξετάζουν από διάφορες πλευρές και να αναζητούν εναλλακτικές ερμηνείες.
- Θα πρέπει να προσφέρουν ευκαιρίες ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αρχίζουν να αναρωτιούνται ποιες θα μπορούσαν να είναι οι πιθανές δράσεις που θα πηγάζαν από τις αναθεωρημένες αντιλήψεις τους και ποιες θα ήταν οι συνέπειες αυτών των δράσεων.

Σύμφωνα με αυτά τα κριτήρια, ορισμένα ενδεικτικά παραδείγματα μη κριτικών και κριτικών ερωτημάτων θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν:

Μη κριτικά ερωτήματα	Κριτικά ερωτήματα
Γιατί δεν πρέπει να υποτιμούμε τους μετανάστες;	Τι μπορούμε να μάθουμε από τους άλλους; Γιατί πρέπει να μας νοιάζει αυτό; Μια φορά ξένος, πάντα ξένος; Ο δικός μας τρόπος είναι ο καλύτερος; Τι μας οδήγησε σε αυτό το συμπέρασμα σχετικά με αυτά τα θέματα;
Πώς αντιλαμβανόμαστε την ανισότητα ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες σήμερα;	Γιατί πολλοί άνθρωποι πιστεύουν σήμερα ότι υπάρχει ανισότητα των φύλων; Τι σκεφτόμαστε και πώς νιώθουμε όταν κάποιοι άνδρες αναλαμβάνουν «γυναικείους» ρόλους (κάνουν δουλειές του σπιτιού, φροντίζουν τα παιδιά, κ.λπ.);
Ποιες δράσεις θα αναλαμβάναμε εναντίον της άκριτης εκμετάλλευσης του φυσικού περιβάλλοντος;	Γιατί οι άνθρωποι εκμεταλλεύονται το φυσικό περιβάλλον; Ποιες είναι οι συνέπειες; Τι μας οδήγησε στα δικά μας σχετικά συμπεράσματα; Υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι να αντιληφθεί κανείς αυτή την κατάσταση;
Πώς βελτιώνονται τα μαθησιακά αποτελέσματα με τα τεχνολογικά μέσα;	Έχουν επίδραση τα τεχνολογικά μέσα στα μαθησιακά αποτελέσματα; Γιατί πρέπει να ασχολούμαστε με αυτό το ζήτημα; Πώς μπορούμε να ελέγξουμε την εγκυρότητα ή την αξιοπιστία των σχετικών παραδοχών μας;

Το θεματικό περιεχόμενο των κριτικών ερωτημάτων που θα διατυπωθούν στο Στάδιο 3β θα πρέπει να προσφέρει την ευκαιρία αμφισβήτησης των αντιλήψεων που εξέφρασαν οι εκπαιδευόμενοι στα προηγούμενα στάδια. Ακόμα, η διαμόρφωση των κριτικών ερωτημάτων θα μπορούσε να λάβει υπόψη τις αντιλήψεις που δεν εκφράστηκαν ρητά, αλλά υπάρχουν ενδείξεις ότι υποβόσκουν στο πλαίσιο αναφοράς των εκπαιδευόμενων.

Όσον αφορά στο πόσα κριτικά ερωτήματα θα πρέπει να διατυπωθούν κατά τη διάρκεια του Σταδίου 3β, η απόφαση εξαρτάται από τον χρόνο που μπορεί να διατεθεί για τη διερεύνησή τους στα επόμενα στάδια, καθώς και από τη δυναμική που διαμορφώνεται σε κάθε εκπαιδευόμενη ομάδα. Σε γενικές γραμμές, είναι προτιμότερο να χρησιμοποιούνται λιγότερα ερωτήματα εάν υπάρχουν δυσκολίες που παρεμποδίζουν τη μαθησιακή διεργασία.

Τέλος, επισημαίνεται ότι η διατύπωση κριτικών ερωτημάτων δεν αποτελεί αποκλειστικό καθήκον του εκπαιδευτή. Αντίθετα, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να στοχεύει στην όσο το δυνατόν ευρύτερη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, η οποία μπορεί να επιτευχθεί με διάφορους τρόπους. Ενδεικτικά, ο εκπαιδευτής θα μπορούσε να ζητήσει από τους εκπαιδευόμενους τη διατύπωση ερωτημάτων κατάλληλων για τη διερεύνηση των ιδεών τους. Εναλλακτικά, θα μπορούσε να τους προτείνει έναν κατάλογο κριτικών ερωτημάτων, να ζητήσει να τα αντιπαραβάλουν με τις εμπειρίες τους, και ύστερα να συζητήσει μαζί τους ποια ερωτήματα θα πρέπει να επιλεγούν ή να αναδιατυπωθούν.

Σε κάθε περίπτωση, η τελική απόφαση σχετικά με τα κριτικά ερωτήματα που θα χρησιμοποιηθούν θα πρέπει να είναι αποτέλεσμα διαλόγου και συναίνεσης μεταξύ των εκπαιδευόμενων και του εκπαιδευτή.

Παράδειγμα (συνέχεια)

Στάδιο 3β: Στη συνέχεια, συνεργάστηκα με τους συμμετέχοντες για τη διατύπωση κριτικών ερωτημάτων, βάσει των οποίων θα μπορούσε να διεξαχθεί μια μεθοδική και οργανωμένη συζήτηση. Πρότεινα έναν αριθμό κριτικών ερωτημάτων και εκείνοι επέλεξαν τα ακόλουθα:

Τι πιστεύουμε για τον τρόπο με τον οποίο οι πρόσφυγες και οι μετανάστες βιώνουν τη χώρα υποδοχής;

Οι Έλληνες μετανάστες αισθάνθηκαν διαφορετικά και αντιμετωπίστηκαν με διαφορετικό τρόπο στις χώρες υποδοχής;

Τους πρότεινα να ξεκινήσουν με το πρώτο κριτικό ερώτημα, επειδή τα αποτελέσματα θα τους διευκόλυναν να εργαστούν επάνω στο δεύτερο.

5. Τέταρτο Στάδιο: Επιλογή Έργων Τέχνης

Περιγραφή: Σε αυτό το στάδιο, ο εκπαιδευτής συνεργάζεται με την εκπαιδευόμενη ομάδα προκειμένου να επιλεγούν έργα τέχνης που θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν ως εναύσματα για τη διερεύνηση των κριτικών ερωτημάτων. Επι-

πλέον, προσδιορίζονται εκπαιδευτικές τεχνικές μέσω των οποίων θα πραγματοποιηθεί η διερεύνηση των έργων.

Στις επόμενες παραγράφους, συζητούνται έξι ερωτήματα που θέτουν συχνά οι εκπαιδευτές που σκοπεύουν να εφαρμόσουν τη ΜΜΑΕ.

1. Πώς μπορούν οι εκπαιδευτές, οι οποίοι δεν είναι ειδικοί στην τέχνη, να προσδιορίσουν τα κατάλληλα έργα τέχνης;

Στα Κεφάλαια 3-7, έγινε εκτενής παρουσίαση των ιδεών ορισμένων στοχαστών σχετικά με τις ιδιότητες που πρέπει να έχει ένα έργο τέχνης προκειμένου να υποκινήσει έναν εναλλακτικό και πιο περιεκτικό τρόπο κατανόησης της πραγματικότητας. Ένας εκπαιδευτής, ο οποίος σκοπεύει να εφαρμόσει τη ΜΜΑΕ, μπορεί να αξιοποιήσει τα κριτήρια που έχουν προταθεί από αυτούς τους στοχαστές σχετικά με την επιλογή έργων τέχνης που μπορούν να συμβάλουν σε αυτό το σκοπό.

Ωστόσο, αυτό που θα πρέπει να επισημανθεί είναι ότι η ΜΜΑΕ είναι μια εκπαιδευτική μέθοδος που στοχεύει στον μετασχηματισμό αντιλήψεων μέσω της αισθητικής εμπειρίας και όχι μια μέθοδος καλλιτεχνικής εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, τα θέματα της καθαρής αισθητικής δεν αποτελούν αυτοσκοπό στο πλαίσιο της ΜΜΑΕ. Ο εκπαιδευτής που εφαρμόζει τη μέθοδο δεν αναμένεται να επιλέγει έργα τέχνης σύμφωνα με εξεζητημένα αισθητικά κριτήρια. Αντίθετα, πρωταρχικό κριτήριο επιλογής των έργων θα πρέπει να είναι η *μαθησιακή αξία τους*, δηλαδή η δυνατότητά τους να προσφέρουν στους εκπαιδευόμενους εναύσματα για να διερευνήσουν κριτικά την εμπειρία τους και να επανεξετάσουν την εγκυρότητα των αντιλήψεων και των πράξεών τους (βλ. επίσης Κεφάλαιο 8, Ενότητα 7). Τα έργα τέχνης που χρησιμοποιούνται λοιπόν στο πλαίσιο της ΜΜΑΕ θα πρέπει να έχουν επιλεγεί έτσι ώστε να ενεργοποιούν προβληματισμούς και συναισθήματα για όσο το δυνατόν περισσότερες διαστάσεις των κριτικών ερωτημάτων, ακόμη και για διαστάσεις που οι εκπαιδευτές δεν είχαν προηγουμένως σκεφτεί.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτές θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη ότι τα έργα τέχνης που ενθαρρύνουν τις διεργασίες της μάθησης για την αλλαγή δεν βρίσκονται μόνο σε μουσεία, πινακοθήκες, συλλογές κλασικής μουσικής, ή στα βραβευμένα λογοτεχνήματα. Μερικές φορές, κατάλληλα εναύσματα μπορούν να εντοπιστούν στις ταινίες που παρακολουθούμε, στα τραγούδια που τραγουδάμε ή σε ορισμένα σημαντικά έργα του λαϊκού θεάτρου, της δημοτικής ποίησης, της λαϊκής ζωγραφικής, του graffiti, των χειροτεχνημάτων και του δημοτικού χορού.

Τέλος, οι εκπαιδευτές θα πρέπει να αναγνωρίζουν ότι ορισμένα έργα τέχνης, ακόμη και όταν υποκινούν αντισυμβατικές ιδέες, μπορεί ταυτόχρονα να ενσωματώνουν υποβόσκουσες διαστάσεις διακρίσεων που σχετίζονται με τη φυλή, την εθνότητα, το φύλο, την κοινωνική τάξη, κ.λπ. Ένας εκπαιδευτής που θα επιλέξει να χρησιμοποιήσει έργα τέχνης αυτού του είδους θα πρέπει να

διερευνήσει κριτικά τις προβληματικές τους πτυχές.

2. *Πώς μπορούν οι εκπαιδευόμενοι που δεν είναι εξοικειωμένοι με τις πολιτισμικές πρακτικές να αποκτούν διανοητική και συναισθηματική πρόσβαση σε έργα τέχνης με μαθησιακή αξία;*

Στο Κεφάλαιο 4, Ενότητα 4.3, στο Κεφάλαιο 6, Ενότητες 2 και 3, καθώς και στο Κεφάλαιο 8, Ενότητα 5, παρουσιάστηκαν διάφορες ερευνητικές προσεγγίσεις, οι οποίες δείχνουν ότι, υπό ορισμένες συνθήκες, έργα τέχνης πλούσια σε νοήματα μπορούν να απευθύνονται σε ευρύ φάσμα αποδεκτών, οι οποίοι δεν χρειάζεται να τηρούν συγκεκριμένες ακαδημαϊκές προδιαγραφές. Οι ιδέες αυτές ενσωματώνονται στη ΜΜΑΕ με τη μορφή των ακόλουθων προτάσεων.

Πρώτον, το νοηματικό περιεχόμενο των έργων τέχνης που θα χρησιμοποιηθούν θα πρέπει να είναι σχετικό με το πλαίσιο αναφοράς και τις συνθήκες ζωής των συμμετεχόντων.

Δεύτερον, η διεργασία εξέτασης των μορφολογικών χαρακτηριστικών των έργων τέχνης δεν πρέπει να υπερβαίνει την αντιληπτική ικανότητα των συμμετεχόντων. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι η μορφολογική δομή των έργων τέχνης θα πρέπει να παραγνωριστεί - όπως είδαμε σε διάφορα μέρη του παρόντος βιβλίου, η προσέγγιση των χαρακτηριστικών της μορφής των έργων δίνει βάθος στην αισθητική εμπειρία. Συνακόλουθα, η διερεύνηση αυτή θα πρέπει να επιδιώκεται, στο μέτρο που η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων πραγματοποιείται με λειτουργικό τρόπο.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτές που επιθυμούν να εφαρμόσουν τη ΜΜΑΕ θα πρέπει να βρουν μια ισορροπία στην αξιοποίηση των έργων τέχνης με τρόπο που, αφενός, να τα καθιστά συναισθηματικά και διανοητικά προσβάσιμα στους εκπαιδευόμενους και, αφετέρου, να τους ενθαρρύνει να αποκτούν μια γεμάτη ουσία κατανόηση των ζητημάτων.

3. *Πώς μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να συμμετέχουν στην επιλογή των έργων;*

Σύμφωνα με τις περιγραφές πολλών εκπαιδευτών που έχουν εφαρμόσει τη ΜΜΑΕ, το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων για τη διερεύνηση των έργων τέχνης αυξάνεται κατακόρυφα όταν συμμετέχουν ενεργά στη διεργασία της επιλογής τους.

Προτείνονται πέντε τρόποι συμμετοχής:

- α. Ο εκπαιδευτής προτείνει στους εκπαιδευόμενους μια ποικιλία έργων τέχνης και οι εκείνοι επιλέγουν αυτά που προτιμούν.
- β. Ο εκπαιδευτής προτείνει πηγές για να επιλέξουν οι εκπαιδευόμενοι τα έργα τέχνης που προτιμούν.
- γ. Ο εκπαιδευτής προτείνει κριτήρια για την εύρεση και επιλογή των έργων τέχνης από τους εκπαιδευόμενους.

- δ. Οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία να προτείνουν έργα τέχνης της προτίμησής τους, και ακολουθεί συζήτηση με τον εκπαιδευτή σχετικά με τα έργα που θα επιλεγούν ανάμεσα σε αυτά.
- ε. Συνδυασμός των επιλογών α-δ.

Όποιος και αν είναι ο τρόπος επιλογής των έργων τέχνης, η τελική γνώμη δεν ανήκει αποκλειστικά στους εκπαιδευτές ή στους συμμετέχοντες. Πραγματοποιείται διάλογος, που εξετάζει όλα τα επιχειρήματα. Οι εκπαιδευτές υποστηρίζουν τη γνώμη τους, αλλά ταυτόχρονα είναι ανοικτοί στις ιδέες των συμμετεχόντων, ενθαρρύνουν την έκφραση εναλλακτικών προτάσεων και ελαχιστοποιούν τη δική τους παρέμβαση. Η ίδια διεργασία ακολουθείται όσον αφορά στη σειρά με την οποία θα προσεγγιστούν τα επιλεγμένα έργα τέχνης.

4. Πόσα έργα και ποιες μορφές τέχνης είναι σκόπιμο να αξιοποιηθούν;

Ο αριθμός των έργων τέχνης που θα εξεταστούν στο πλαίσιο εφαρμογής της MMAE εξαρτάται από τον διαθέσιμο χρόνο και τη δυναμική που διαμορφώνεται στην εκπαιδευόμενη ομάδα. Αν ο χρόνος είναι περιορισμένος, είναι προτιμότερο η διεργασία να επικεντρωθεί σε σχετικά λιγότερα έργα τέχνης -ή ακόμη και σε ένα μόνο- ώστε να διερευνηθούν σε βάθος, παρά να εξεταστούν περισσότερα έργα τέχνης πιο βιαστικά (βλ. Κεφάλαιο 10, 1ο παράδειγμα). Ωστόσο, αν πρόκειται να χρησιμοποιηθούν περισσότερα από ένα έργα, προτείνεται να προέρχονται από ποικίλες μορφές τέχνης, ώστε η συνολική προσέγγιση να είναι όσο το δυνατόν πολυδιάστατη.

Η εμπειρία από την εφαρμογή της MMAE έχει δείξει ότι οι συμμετέχοντες συνήθως προτιμούν να διερευνούν εικαστικά ή κινηματογραφικά έργα (βλέπε, για παράδειγμα, Κεφάλαιο 10, 1ο και 2ο παράδειγμα). Ωστόσο, το ποιες μορφές τέχνης θα χρησιμοποιηθούν εξαρτάται και πάλι από τις ιδιαίτερες προτιμήσεις κάθε συγκεκριμένης ομάδας, σε συνδυασμό με τις προτάσεις του εκπαιδευτή και την ενδεχόμενη εξοικείωσή του με ορισμένες μορφές τέχνης.

5. Με ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές θα γίνει η διερεύνηση των έργων;

Πολυάριθμες τεχνικές έχουν επινοηθεί με σκοπό να διευκολύνουν την άντληση νοημάτων μέσω της ανάλυσης έργων τέχνης (βλ. ενδεικτικά, για τις εικαστικές τέχνες, Anderson & Milbrandt, 2005, και Tishman & Palmer, 2006· για τη μουσική, Olson, 2000· για τον κινηματογράφο, British Film Institute, 1999· για τη λογοτεχνία, Hawthorn, 1987).

Όσον αφορά στη διερεύνηση των εικαστικών έργων, η MMAE συνιστά την τεχνική του Perkins λαμβάνοντας υπόψη όσα συζητήθηκαν για αυτήν στις παραγράφους 3.2 και 4 του Κεφαλαίου 2. Ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να εφαρμοστεί η συγκεκριμένη τεχνική έχει παρουσιαστεί στο Κεφάλαιο 2, Ενότητα 3.2. Επίσης, παρουσιάζεται στην Ενότητα 6.1 του παρόντος κεφαλαίου,

καθώς και στο Κεφάλαιο 10, Ενότητες 2 και 3. Ακόμα, για τα εικαστικά έργα, η ΜΜΑΕ συνιστά τις τεχνικές που περιέχονται στο υπό έκδοση βιβλίο της Γεωργίας Μέγα Απλά Κοίτα (εκδ. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης). Όσον αφορά στον κινηματογράφο, τη λογοτεχνία και τη μουσική, η ΜΜΑΕ συνιστά τις αντίστοιχες τεχνικές που διαμορφώθηκαν στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Grundtvig ARTiT (2012α) - βλ. στο Παράρτημα 1, καθώς και τις εφαρμογές στο παρόν κεφάλαιο και στο Κεφάλαιο 10, Ενότητα 1.

Τέλος, ύστερα από την εφαρμογή των προαναφερθέντων τεχνικών, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και άλλες εναλλακτικές βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως το παιχνίδι ρόλων, η προσομοίωση, το story telling, η δραματοποίηση, οι μελέτες περίπτωσης. Η χρήση πρόσθετων βιωματικών τεχνικών, ειδικά σε μακροχρόνια προγράμματα, μπορεί να δώσει μεγαλύτερο βάθος στη διεργασία επανεξέτασης των παραδοχών.

6. Με ποιον τρόπο μπορεί να συσχετιστεί το νοηματικό περιεχόμενο των έργων τέχνης με το(τα) κριτικό(-ά) ερώτημα(-α);

Ένα έργο τέχνης μπορεί να αξιοποιηθεί για να αναδυθούν ιδέες σχετικά με ένα ή περισσότερα κριτικά ερωτήματα. Ωστόσο, ένα έργο τέχνης δεν συνδέεται απαραίτητα με όλα τα κριτικά ερωτήματα που μπορεί να έχουν προσδιοριστεί στο Στάδιο 3. Συνεπώς, όταν επιλέγονται τα έργα που θα διερευνηθούν, πρέπει να εξεταστεί ο βαθμός στον οποίο το νοηματικό τους περιεχόμενο μπορεί να σχετίζεται με το περιεχόμενο των υπό εξέταση κριτικών ερωτημάτων. Η διαμόρφωση ενός Πίνακα Συσχετίσεων μεταξύ των έργων τέχνης και των κριτικών ερωτημάτων συμβάλλει στην ανάδειξη οργανικών συνδέσμων μεταξύ τους - βλ. το παράδειγμα που παρουσιάζεται αμέσως παρακάτω.

Παράδειγμα (συνέχεια)

Στάδιο 4: Οι μορφές τέχνης που επρόκειτο να χρησιμοποιηθούν επιλέχθηκαν σε πλήρη συνεργασία με τους συμμετέχοντες. Το ίδιο ίσχυσε και για τα έργα τέχνης.

Η ποικιλομορφία, η αισθητική αξία και η απλότητα της μορφής των έργων ήταν τα βασικά κριτήρια επιλογής, ώστε να είναι πλήρως κατανοητά στους συμμετέχοντες και ταυτόχρονα να παρέχουν ποικίλα και αλληλένδετα εναύσματα, που θα μπορούσαν να καλύψουν τις πτυχές των κριτικών ερωτημάτων με τον κατά το δυνατόν περισσότερο πολύπλευρο και ολοκληρωμένο τρόπο.

Έδειξα αρκετούς πίνακες στους συμμετέχοντες και επέλεξαν τους *Ιρλανδούς Μετανάστες* του Barker (Εικόνα 8, Παράρτημα 2).

Πρότεινα να δουλέψουμε επίσης επάνω σε έργα ποίησης και μελοποιημένης ποίησης, όπως, αντίστοιχα, το ποίημα *Για τον όρο «μετανάστες»* του Brecht²⁹ και το ποίημα *Της ξενιτιάς* του Θαλασσινού³⁰, που έχει μελοποιηθεί από τον Μίκη Θεοδωράκη και αναφέρεται στους Έλληνες μετανάστες. Οι συμμετέχοντες συμφώνησαν με προθυμία, αφού κάποιοι από αυτούς εκτιμούν τον Brecht, ενώ τα τραγούδια του Θεοδωράκη έχουν ευρύτατη απήχηση στο ελληνικό κοινό.

Τέλος, η ομάδα συμφώνησε να επεξεργαστεί ένα απόσπασμα από το ντοκιμαντέρ *Βρωμοέλληνες* του Στέλιου Κούλογλου,³¹ το οποίο αναφέρεται στις απόψεις των Αμερικανών για τους Έλληνες μετανάστες στις ΗΠΑ.

Ο πίνακας συσχέτισης που συνδέει τα κριτικά ερωτήματα με τα έργα τέχνης είχε ως εξής:

Έργα τέχνης	Κριτικά ερωτήματα	
	A	B
<i>Ιρλανδοί μετανάστες</i>	✓	
<i>Για τον όρο «μετανάστες»</i>	✓	✓
<i>Της ξενιτιάς</i>	✓	✓
<i>Βρωμοέλληνες</i>	✓	✓

29. <https://www.openbook.gr/gia-ton-oro-metanastes/>

30. <https://www.greeklyrics.gr/stixoi/thi-ksenitias-feggari-magia-mou-kanes/>

31. <https://www.youtube.com/watch?v=OohHsl4frZw>

6. Πέμπτο Στάδιο: Επεξεργασία των Έργων Τέχνης και των Κριτικών Ερωτημάτων

Περιγραφή: Αυτό το Στάδιο περιλαμβάνει τη συστηματική διερεύνηση των έργων τέχνης που επιλέχθηκαν στο τέταρτο Στάδιο, και τη συσχέτιση των ιδεών που προκύπτουν με τα κριτικά ερωτήματα που επιλέχθηκαν στο τρίτο Στάδιο.

6.1 Στάδιο 5α: Επεξεργασία των Έργων Τέχνης

Ο εκπαιδευτής διευκολύνει μια διεργασία κατά την οποία οι συμμετέχοντες προσεγγίζουν τα επιλεγμένα έργα τέχνης μέσω των εκπαιδευτικών τεχνικών που έχουν προσδιοριστεί στο Στάδιο 4. Ανεξάρτητα από ποια εκπαιδευτική τεχνική χρησιμοποιείται, θα πρέπει να ακολουθούνται ορισμένες κατευθυντήριες γραμμές:

- Το νόημα των έργων τέχνης δεν θα πρέπει να προσδιορίζεται εκ των προτέρων από τον εκπαιδευτή ούτε το αποτέλεσμα της προσέγγισής τους θα πρέπει να είναι προκαθορισμένο. Ο λόγος είναι ότι ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η τέχνη είναι υποκειμενικός. Υπάρχει απερίοριστο εύρος πιθανών ερμηνειών ενός έργου τέχνης και, ως εκ τούτου, η σύλληψη του νοήματός του δεν μπορεί ποτέ να θεωρηθεί πλήρως ολοκληρωμένη και τελεσίδικη (βλ. τις απόψεις των Adorno, στο Κεφάλαιο 5, Ενότητα 4· Bourdieu, Hooper-Greenhill, Hein και Barret, στο Κεφάλαιο 7, Ενότητα 2.1· Dewey, στο Κεφάλαιο 4, Ενότητα 2.4.1· Greene, στο Κεφάλαιο 4, Ενότητα 4.3· Perkins, στο Κεφάλαιο 2, Ενότητα 3.2). Επομένως, ένας εκπαιδευτής που εφαρμόζει τη ΜΜΑΕ θα πρέπει να εξηγήσει στους εκπαιδευόμενους ότι δεν υπάρχει μια «αυθεντική» ή «ορθή» ερμηνεία των έργων τέχνης με την απόλυτη έννοια, και να τους ενθαρρύνει να συμμετάσχουν σε μια ανοικτή διεργασία κατά την οποία θα ενεργοποιήσουν τις διανοητικές, συναισθηματικές και φαντασιακές δυνάμεις τους προκειμένου να αντλήσουν τις δικές τους συνεπαγωγές από κάθε έργο.
- Όπως έχει αναφερθεί, είναι σημαντικό να διερευνώνται τα στοιχεία της δομής των έργων τέχνης. Η συζήτηση σχετικά με τα μορφολογικά χαρακτηριστικά τους ασφαλώς μπορεί να ενισχύσει την αναδυόμενη κατανόηση του νοήματος των έργων. Παρόλα αυτά, η διεργασία αυτή θα πρέπει να πραγματοποιείται στο μέτρο που οι συμμετέχοντες είναι θετικά διακείμενοι.
- Το Στάδιο 5α αρχίζει με τη διερεύνηση ενός έργου τέχνης και οι ιδέες που θα αντληθούν θα συνδεθούν στη συνέχεια, στο Στάδιο 5β, με το(τα) σχετικό(-ά) κριτικό(-ά) ερώτημα(-τα). Ακολουθώντας μια σπειροειδή πορεία, η ίδια διεργασία θα ακολουθηθεί σε σχέση με τα άλλα έργα τέχνης που έχουν επιλεγεί (βλ. το 2^ο και 3^ο παράδειγμα στο Κεφάλαιο 10). Μια άλλη επιλογή είναι να πραγματοποιηθεί διαδοχική δι-

ερεύνηση δύο ή τριών έργων τέχνης στο Στάδιο 5α και στη συνέχεια, στο Στάδιο 5β, να επιχειρηθεί μια συνολική συσχέτιση των πορισμάτων με το/τα κριτικό/α ερώτημα/τα.

- Τα Στάδια 5α και 5β δεν πρέπει να συγχωνεύονται. Αρχικά, η διερεύνηση ενός ή περισσότερων έργων τέχνης θα πρέπει να ολοκληρωθεί στο Στάδιο 5α, και να ακολουθήσει η διασύνδεση των πορισμάτων με ένα ή περισσότερα κριτικά ερωτήματα στο Στάδιο 5β. Έχει παρατηρηθεί ότι αν αυτή η διασύνδεση πραγματοποιηθεί βιαστικά, πριν ολοκληρωθεί η συζήτηση για το νόημα των έργων τέχνης, είναι πιθανό η προσέγγιση του κριτικού ερωτήματος (ή των κριτικών ερωτημάτων) να παραμείνει ανολοκλήρωτη, επειδή δεν θα βασίζεται στο μεγαλύτερο δυνατό φάσμα των ιδεών που θα έχουν προκύψει από τη διερεύνηση των έργων τέχνης.

Παράδειγμα (συνέχεια)

Στάδιο 5α: Αρχικά, ο πίνακας προσεγγίστηκε με την τεχνική του Perkins (1994), η οποία αποτελείται από τέσσερις φάσεις.

Στη διάρκεια της πρώτης φάσης, οι συμμετέχοντες είχαν χρόνο για να εξετάσουν το έργο. Τους ζητήθηκε να παρατηρήσουν τον πίνακα και να απαντήσουν σε κάποιες διερευνητικές ερωτήσεις που έθετα, όπως: «Τι βλέπετε;», «Έχετε ερωτήσεις;», «Ποια χαρακτηριστικά του πίνακα θεωρείτε πιο ενδιαφέροντα;», «Καθώς συνεχίζετε να κοιτάτε, ανακαλύπτετε νέα χαρακτηριστικά;».

Στη δεύτερη φάση, ζητήθηκε να γίνει μια πιο ευρεία και περιπετειώδης παρατήρηση. Οι συμμετέχοντες ενθαρρύνθηκαν να εντοπίσουν τα στοιχεία που τους εξέπληξαν και να συζητήσουν αν υπήρχε κάτι που δεν περίμεναν να δουν ή κάτι που τράβηξε την προσοχή τους και προκάλεσε νέες σκέψεις, καθώς και συναισθήματά τους. Ειδικότερα, τους πρόετρεψα να αναζητήσουν συμβολισμούς και νοήματα, να αποτυπώσουν τον χρόνο και τον χώρο, και να εξετάσουν τις πολιτισμικές και ιστορικές συνδέσεις.

Στη συνέχεια, στην τρίτη φάση, τους ζήτησα να επιστρέψουν σε αυτό που τους εξέπληξε και αυτή τη φορά να σκεφτούν «Γιατί το έκανε αυτό ο καλλιτέχνης; Υπήρχε κάποιο μήνυμα; Πώς εντάσσεται στο σύνολο του έργου;». Τους ενθάρρυνα επίσης να επιστρέφουν σε κάτι που είχαν βρει ενδιαφέρον και να αναρωτηθούν «Πώς ο καλλιτέχνης πέτυχε αυτό το αποτέλεσμα; Γιατί - πώς συμβάλλει στο σύνολο του έργου;». Επιπλέον, τους πρότεινα να αναζητήσουν τεχνικά χαρακτηριστικά του πίνακα (χειρισμός του χρώματος, σώματα, φυσιογνωμίες, κίνηση, σύνθεση των μορφών, κ.λπ.) και να διατυπώσουν τις κρίσεις τους.

«Τα χρώματα είναι ζοφερά και θλιβερά στο σύνολό τους, αλλά γίνονται λιγότερο σκοτεινά όταν στραφούμε προς τα πρόσωπα», «Είναι εξαντλημένοι αλλά έχουν αξιοπρέπεια», «Το φως φωτίζει τα πρόσωπά τους γιατί έχουν συναισθήματα», ήταν, ενδεικτικά, κάποια σχόλια.

Κατά τη διάρκεια της τέταρτης και τελευταίας φάσης της τεχνικής του Perkins, ενθάρρυνα τους συμμετέχοντες να εργαστούν σε ομάδες και να συνοψίσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα που προκλήθηκαν από την εξερεύνηση του πίνακα. Με άλλα λόγια, ασχολήθηκαν με την ανασκόπηση και τη συγκέντρωση όσων είχαν βιώσει και ανακαλύψει μέσω της προηγούμενης διεργασίας. Η συζήτηση που ακολούθησε ήταν μακρά και συναισθηματικά φορτισμένη. Προσεγγίστηκαν πολλά θέματα, όπως οι εθνικές ομάδες, οι ιστορικοί και κοινωνικοί λόγοι που οδήγησαν στα γεγονότα, αλλά κυρίως οι ανάγκες των ανθρώπων: «Τελικά, όλοι οι άνθρωποι όταν έχουν ανάγκη, είμαστε ίδιοι», «Δεν είναι και οι δύο περιπτώσεις (πρόσφυγες, μετανάστες) πεινασμένοι; Διψασμένοι; Φοβισμένοι;», «Όταν είσαι μητέρα, το μόνο που σε νοιάζει είναι το παιδί σου», «Τι σημασία έχει αν είσαι πρόσφυγας ή αν είσαι μετανάστης ... και οι δύο είχαν δυσκολίες κάπου ...», «Τελικά, ας ελπίσουμε ότι δεν θα βρεθούμε ποτέ σε αυτή την κατάσταση», ήταν μερικές από τις σκέψεις που διατυπώθηκαν, μεταξύ πολλών άλλων.

Με ενδιαφέρον και μεγάλη προθυμία τα μέλη της ομάδας μου ζήτησαν να συνεχίσω. «Πρέπει να δούμε και τα άλλα έργα τέχνης», είπαν. Δούλεψαν επάνω στο ποίημα του Brecht χρησιμοποιώντας μια προσέγγιση βασισμένη στην τεχνική της Ορατής Σκέψης. Οι διερευνητικές ερωτήσεις που απευθύνονταν στους συμμετέχοντες, οι οποίοι σε αυτό το στάδιο εργάζονταν σε ομάδες, ήταν: «Τι σας εντυπωσίασε περισσότερο;», «Τι πιστεύετε για τις ιδέες του Brecht;», «Ποιες νέες ιδέες έχετε μετά την ανάγνωση του ποιήματος;». Στο σημείο αυτό, οι συμμετέχοντες εξέφρασαν στοχαστικές σκέψεις, σε αρκετές περιπτώσεις σαν να απευθύνονταν στον εαυτό τους. Για παράδειγμα: «Μιλάμε και μιλάμε για τους ανθρώπους και χάνουμε την ουσία. Βάζουμε ταμπέλες στους ανθρώπους και δεν σκεφτόμαστε αυτό που πραγματικά θα έπρεπε ...», «Όλοι οι άνθρωποι έχουν τις ίδιες ανάγκες», «... και ποιος, αν ήταν καλά στην πατρίδα του, θα εγκατέλειπε τα πάντα, πηγαίνοντας στο πουθενά ...».

Το τραγούδι και το απόσπασμα του ντοκιμαντέρ προσεγγίστηκαν μέσω της τεχνικής ARTiT. Οι συμμετέχοντες ήταν όλο και πιο διορατικοί και εύστοχοι. Επέμεναν περισσότερο στις λεπτομέρειες, στις εικόνες, στους ήχους και στις λέξεις, προσπαθώντας να αποκρυπτογραφήσουν και να ανακαλύψουν τι κρυβόταν πίσω από αυτά. Ίσως μάλιστα το πιο αξιοσημείωτο ήταν η προσοχή που έδωσαν στη χροιά της φωνής του τραγουδιστή κατά την ακρόαση του τραγουδιού, στο τι συμβολίζει το πουλί -το χελιδόνι- που αναφέρεται στο τραγούδι, καθώς και στην ανάλυση διαφόρων άλλων στοιχείων, όπως η μητέρα, η αδελφή και η φωλιά.

6.2 Στάδιο 5β: Επεξεργασία των Κριτικών Ερωτημάτων

Σε αυτό το στάδιο, η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας επεκτείνεται. Οι έννοιες και οι ιδέες που προέκυψαν από τα εξεταζόμενα έργα τέχνης συνδέονται τώρα με το(τα) σχετικό(-ά) κριτικό(-ά) ερώτημα(-τα), του (των) οποίου(ων) γίνεται επεξεργασία. Μέσω αυτής της διεργασίας, γίνεται μια πρώτη κριτική διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων, η οποία θα συνεχιστεί και θα διευρυνθεί στο 6^ο Στάδιο. Ο εκπαιδευτής διασφαλίζει ότι όλοι οι συμμετέχοντες, εργαζόμενοι σε μικρές ομάδες ή στην ολομέλεια, μπορούν να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα, να θέσουν ερωτήματα, να διερευνήσουν ένα φάσμα δυνατοτήτων και εναλλακτικών διαστάσεων, να επανεξετάσουν τις αντιλήψεις τους, και ενδεχομένως να αμφισβητήσουν τις παραδοχές που εξέφρασαν κατά τη διάρκεια του πρώτου και δεύτερου σταδίου. Ένας σημαντικός τρόπος για να επιτευχθεί αυτό είναι οι εκπαιδευόμενοι να συνδέουν, σε βάθος ανάλογο με την ηλικία τους, τα υπό συζήτηση θέματα με τα προσωπικά τους βιώματα, τα συναισθήματά τους, και τις συνθήκες του κοινωνικού περιβάλλοντος.

Κατά τη διάρκεια αυτής της διεργασίας, οι εκπαιδευτές πρέπει να είναι έτοιμοι, αν χρειαστεί, να αναθεωρήσουν τις δικές τους οικείες αντιλήψεις και ενδεχομένως να τις εμπλουτίσουν ή να τις επανεξετάσουν υπό το φως των εναλλακτικών ιδεών που προκύπτουν.

Παράδειγμα (συνέχεια)

Στάδιο 5β: Όταν οι σκέψεις που προέκυψαν από την επεξεργασία των έργων τέχνης συνδέθηκαν με τα δύο κριτικά ερωτήματα, οι συμμετέχοντες συνέχισαν να εντοπίζουν νέα στοιχεία που τους προκαλούσαν έκπληξη και δέος. Οι σκέψεις τους άρχισαν να ξετυλίγονται σιγά-σιγά πέρα από όσα είχαν αναφέρει αρχικά. Η συζήτηση έγινε πιο περιεκτική, σαν να άγγιζε όλες τις πτυχές του ζητήματος των μεταναστών και των προσφύγων, τις συνθήκες που τους κάνουν να μετοικούν και τον τρόπο με τον οποίο δημιουργούνται τα στερεότυπα. Φράσεις όπως «Οι άνθρωποι δεν γεννιούνται καλοί ή κακοί ... εξαρτάται από το τι είδους ζωή θα περάσουν», «Αν πεινάς, τι να κάνεις;», «Βλέπετε, τα ποσοστά τα 'έφτιαξαν' επίτηδες για τους Έλληνες και τους κατηγορήσαν ότι είναι εγκληματίες! Τα κανάλια της τηλεόρασης δεν κάνουν το ίδιο και εδώ;», ήταν μερικές από τις αναφορές που μας επέτρεψαν να προχωρήσουμε σε πιο ευρείες εννοιολογικές συνδέσεις. Επιπλέον, το μέρος του ντοκιμαντέρ που αναφέρεται στα ποσοστά εγκληματικότητας, τα οποία αποδίδονται στους Έλληνες μετανάστες στις ΗΠΑ, αποτέλεσε το έναυσμα για να αμφισβητηθούν πολλές στερεοτυπικές αντιλήψεις.

7. Έκτο Στάδιο: Κριτική Επανεξέταση των Αντιλήψεων

Περιγραφή: Σε αυτό το στάδιο, ο εκπαιδευτής διευκολύνει μια διεργασία κατά την οποία οι συμμετέχοντες στοχάζονται επάνω στις ιδέες που προέκυψαν από την εμπειρία των προηγούμενων σταδίων και εμπλέκονται σε μια βαθύτερη και πληρέστερη κριτική επανεξέταση των αρχικών τους αντιλήψεων.

7.1 Στάδιο 6α: Οι Συμμετέχοντες Εκφράζουν εκ νέου τις Αντιλήψεις τους

Ο εκπαιδευτής ζητά από τους εκπαιδευόμενους να απαντήσουν στην ίδια ερώτηση ανοικτού τύπου που τους τέθηκε στο 2^ο Στάδιο. Ο στόχος είναι διττός: Αφενός, οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να επανεξετάσουν τις αρχικές τους αντιλήψεις υπό το πρίσμα των προσεγγίσεων που έγιναν στα προηγούμενα στάδια της ΜΜΑΕ. Αφετέρου, η έκφραση των αντιλήψεων στο Στάδιο 6α επιτρέπει στον εκπαιδευτή να τις αντιπαραβάλει με τις ιδέες που είχαν εκφραστεί στο 2^ο Στάδιο, ώστε να διαπιστωθεί αν έχει ενδεχομένως επέλθει αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο τα μέλη της ομάδας αντιλαμβάνονται τα υπό συζήτηση ζητήματα.

Η μορφή με την οποία οι συμμετέχοντες θα απαντήσουν στην ερώτηση προτείνεται να είναι η ίδια με εκείνη που χρησιμοποιήθηκε στο 2^ο Στάδιο: γραπτές ή προφορικές απαντήσεις, που θα διατυπωθούν ατομικά ή μέσω ομαδικής εργασίας. Στην τελευταία περίπτωση, οι συμμετέχοντες θα πρέπει να εργαστούν στις ίδιες ομάδες στις οποίες είχαν χωριστεί κατά τη διάρκεια του δεύτερου Σταδίου. Η σύνθεση κάθε ομάδας θα πρέπει να παραμείνει αμετάβλητη, προκειμένου οι αντιλήψεις που θα εκφράσει να είναι συγκρίσιμες με εκείνες του δεύτερου Σταδίου.

Παράδειγμα (συνέχεια)

Στάδιο 6α: Επαναδιατύπωση την ερώτηση «Αν έπρεπε να είστε ένας από αυτούς, ποιον θα επιλέγατε και γιατί;» και ζήτησα από τους συμμετέχοντες να καταγράψουν τις απόψεις τους ατομικά, όπως έγινε και στο Στάδιο 2.

7.2 Στάδιο 6β: Ο Εκπαιδευτής Διερευνά τις Αντιλήψεις των Συμμετεχόντων

Ο εκπαιδευτής μελετά τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες και εξετάζει τον βαθμό στον οποίο πραγματοποιήθηκε διαφοροποίηση των αρχικών τους αντιλήψεων. Ένας βασικός τρόπος υλοποίησης του εγχειρήματος είναι να γίνει συγκριτική ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων που δόθηκαν στα Στάδια 2 και 6α.

Επιπλέον, ο εκπαιδευτής θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει κάποια από τις μεθόδους αξιολόγησης που έχουν καταγραφεί στη βιβλιογραφία και αποσκοπούν να διαπιστωθεί κατά πόσον έχει πραγματοποιηθεί μετασχηματίζουσα

μάθηση.³² Για παράδειγμα, το ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε από τους Kember et al. (2000) αποσκοπεί να εξετάσει κατά πόσον οι εκπαιδευόμενοι έχουν εμπλακεί σε κριτικά στοχαστική σκέψη. Οι Cranton, Stuckey, & Taylor (2012) ανέπτυξαν ένα μοντέλο ποσοτικής έρευνας, που καταγράφει τα αποτελέσματα της μετασχηματίζουσας μάθησης. Οι Kember et al. (2008) διαμόρφωσαν ένα σχήμα κωδικοποίησης και αξιολόγησης του επιπέδου του στοχασμού, και ειδικότερα του κριτικού στοχασμού, ο οποίος εκφράζεται σε γραπτά κείμενα, όπως είναι τα δοκίμια, οι καταχωρήσεις σε ημερολόγια και οι διαδικτυακοί διάλογοι. Το *Learning Activities Survey/ SAS*, το οποίο δημιουργήθηκε από την King (2009), είναι ένα ποσοτικό εργαλείο που αποσκοπεί στον εντοπισμό του κατά πόσον οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι μετασχημάτισαν τη θεώρησή τους μέσα από την εκπαιδευτική εμπειρία.

Ωστόσο, οι εκπαιδευτές θα πρέπει να είναι ενήμεροι ότι η διεργασία αξιολόγησης στο πλαίσιο του Σταδίου 6β μπορεί να προσφέρει μόνο ενδείξεις όσον αφορά στην έκταση και στο βάθος του μετασχηματισμού αντιλήψεων που ενδεχομένως πραγματοποιήθηκε. Για να υπάρξει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα, οι εκπαιδευτές θα πρέπει, αφού παρέλθει κάποιος χρόνος μετά το τέλος του εκπαιδευτικού προγράμματος, να αποτιμήσουν σε ποιο βαθμό οι αλλαγές που ενδεχομένως έχουν επέλθει στις αντιλήψεις των πρώην εκπαιδευόμενων έχουν σταθεροποιηθεί και εμπεδωθεί, καθώς και σε ποιο βαθμό εκείνοι αναλαμβάνουν δράση υπό το πρίσμα της αναθεωρημένης κατανόησής τους (βλ. και στο 7^ο Στάδιο παρακάτω).

7.3 Στάδιο 6γ: Επανεξέταση Προβληματικών Αντιλήψεων

Το στάδιο αυτό μπορεί να ολοκληρωθεί σε μία ή περισσότερες συναντήσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος. Ο εκπαιδευτής προσφέρει στους συμμετέχοντες ανατροφοδότηση σχετικά με τις απαντήσεις που έδωσαν στο Στάδιο 6β, καθώς και τα σχόλιά του σχετικά με την αντιπαράβολή των αρχικών (Στάδιο 2) και των μεταγενέστερων (Στάδιο 6α) αντιλήψεων που εξέφρασαν. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται συζήτηση, με στόχο να υποστηριχθούν οι εκπαιδευόμενοι να συνειδητοποιήσουν τις διαστάσεις και τα αίτια της πιθανής διαφοροποίησης των αρχικών τους αντιλήψεων και, τελικά, να διερευνήσουν νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις.

Για να επιτευχθεί αυτό, μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορες βιωματικές εκπαιδευτικές μέθοδοι, όπως κριτική ανάλυση περιστατικών, στοχαστικός διάλογος, ομαδική εργασία, παιχνίδι ρόλων, προσομοίωση, κ.λπ.

Στο τέλος, μπορεί να ζητηθεί από τους συμμετέχοντες να εκφράσουν τη γνώμη τους σχετικά με την εμπειρία της εφαρμογής της ΜΜΑΕ.

32. Ενδεικτικά, ο Melacarne (2019) προσδιόρισε ένα πλαίσιο στρατηγικών και εργαλείων αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων της μετασχηματίζουσας μάθησης. Οι Cranton και Hoggan (2012) παρείχαν μια επισκόπηση των στρατηγικών αξιολόγησης με βάση τους τρόπους απόκτησης γνώσης.

Παράδειγμα (συνέχεια)

Στάδια 6β και 6γ: Αφού έκανα ανάλυση περιεχομένου των γραπτών των μελών της ομάδας, κατέγραψα στον πίνακα τις απόψεις που είχαν εκφράσει στο Στάδιο 2, ώστε να μπορέσουν να επανεξετάσουν τις αρχικές τους αντιλήψεις συγκρίνοντάς τις με τις μεταγενέστερες. Τους έδωσα ανατροφοδότηση και ακολούθησε μια γενική συζήτηση.

Ορισμένες από τις αναφορές των συμμετεχόντων ήταν εντυπωσιακές. Ενώ στην αρχή, κατά τη διάρκεια του Σταδίου 2, χρησιμοποιούσαν πολλές αρνητικές φράσεις για να χαρακτηρίσουν την έννοια και την κατάσταση του μετανάστη, τώρα επικρατούσαν άλλες λέξεις, όπως «άνθρωπος», «ανάγκη», «αναγκαιότητα», «δυστυχία», «φτώχεια». Δεν υπήρξε κανένα σχόλιο που να επαναλαμβάνει στερεοτυπικές ιδέες, όπως «ψάχνουν για χρήματα», «δεν καταλαβαίνουν», «είναι βρώμικοι», οι οποίες είχαν αρχικά εκφραστεί. Όσον αφορά στους πρόσφυγες, προστέθηκαν οι έννοιες «θύματα», «προστασία», «αξιοπρέπεια». Όσον αφορά δε στο δίλημμα «μετανάστης ή πρόσφυγας», 23 από τους 25 συμμετέχοντες συμμερίστηκαν την άποψη που εκφράστηκε εύγλωττα από έναν από αυτούς: «Μου φαίνεται το ίδιο, γιατί δεν έχουν άλλη επιλογή».

Από τις απαντήσεις φάνηκε ότι τα μέλη της ομάδας προβληματίστηκαν κριτικά σχετικά με τις αρχικές αντιλήψεις τους και υπήρχαν ενδείξεις ότι τις αναθεώρησαν. Τα λόγια του Κ. προκάλεσαν μεγάλη συγκίνηση στην ομάδα. Ήταν ένας από τους πιο αρνητικούς και συναισθηματικά φορτισμένους συμμετέχοντες, που φαινόταν να έχει θεωρήσει τον διορισμό του στο κέντρο φιλοξενίας ως πραγματική «τιμωρία», αλλά ήταν άνεργος για χρόνια και δεν μπορούσε να αρνηθεί, όπως είπε. Στο τέλος της τελευταίας συνάντησης ανέφερε: «Μπορώ να πω κάτι; Οι άνθρωποι δεν έχουν τίποτα ο ένας εναντίον του άλλου. Εξάλλου, οι άνθρωποι δεν είναι το πρόβλημα. Το θέμα είναι πώς αντιλαμβανόμαστε την κατάστασή τους. Θα τους βοηθήσουμε όσο μπορούμε, θα μας βοηθήσουν κι αυτοί. Και την επόμενη φορά, βρείτε κάτι που θα μας διδάξει όλους μαζί».

Τέλος, οι συμμετέχοντες μοιράστηκαν τις απόψεις τους σε σχέση με τη διεργασία και τη μέθοδο που ακολουθήθηκε. Ήταν ενθουσιασμένοι με την εμπειρία που βίωσαν και δήλωσαν ότι «δεν κουραστήκαμε καθόλου, παρόλο που μιλήσαμε για πολλά πράγματα».

8. Έβδομο Στάδιο: Προσδιορισμός και Εφαρμογή Επόμενων Βημάτων

Περιγραφή: Ο εκπαιδευτής συζητά με τους εκπαιδευόμενους ορισμένες δράσεις που αποσκοπούν στη συνέχιση της στοχαστικής πορείας τους. Ιδανικά, θα μπορούσε επίσης να πραγματοποιηθεί μια αποτίμηση του μακροπρόθεσμου

αντίκτυπου της MMAE.

Μια διεργασία μάθησης για την αλλαγή στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος δεν τελειώνει επειδή απλώς εξαντλείται ο διαθέσιμος χρόνος. Μετά το τέλος του προγράμματος, τα μέλη της ομάδας μπορεί να συνεχίσουν να εξετάζουν τις παραδοχές τους, να έρχονται αντιμέτωποι με αποπροσανατολιστικά διλήμματα, να αποκτούν νέες εμπειρίες και γνώσεις, ή να προσπαθούν να δράσουν υπό το πρίσμα των αναθεωρημένων αντιλήψεων. Είναι ζωτικής σημασίας να μην αφεθούν αβοήθητοι σε αυτή τη διεργασία, γιατί σε αυτή την περίπτωση είναι πιθανό να μειωθούν οι πιθανότητες της πραγματοποίησής της. Προτείνονται λοιπόν οι ακόλουθες ενδεικτικές δράσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να ενδυναμώνουν τους συμμετέχοντες μετά το τέλος του εκπαιδευτικού προγράμματος που παρακολούθησαν:

- Δημιουργία αυτό-κατευθυνόμενων συνεργατικών ομάδων, που θα συνεχίσουν να συναντώνται και να ανταλλάσσουν εμπειρίες.
- Δημιουργία κοινών δράσεων, ώστε να συνεχίζεται ο προβληματισμός και να επεκτείνονται οι πρακτικές.
- Δημιουργία δικτύων και συνεργειών με άλλες ομάδες, εκπαιδευτές, και οργανισμούς μάθησης που επιδιώκουν παρεμφερείς στόχους.
- Οι εκπαιδευτές τίθενται στη διάθεση των μελών της ομάδας ώστε να συνεχίσουν να συνεργάζονται μαζί τους.

Παράδειγμα (συνέχεια)

Στάδιο 7: Δεδομένου ότι ο εις βάθος μετασχηματισμός των αντιλήψεων απαιτεί περισσότερο χρόνο για να πραγματοποιηθεί, προτείνεται η επέκταση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του κέντρου φιλοξενίας με αξιοποίηση της μεθόδου MMAE. Με αυτόν τον τρόπο, ο κριτικός στοχασμός μέσω της τέχνης δεν θα αποτελεί εξαίρεση στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μας πρακτικής, αλλά μια σταθερή διεργασία που θα μπορούσε να οδηγήσει ακόμη και στον μετασχηματισμό νοητικών συνηθειών. Κατά συνέπεια, μερικά επόμενα βήματα θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν:

- Στα επόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα για αυτή την ομάδα-στόχο, να ενσωματωθούν περισσότερες συναντήσεις, στις οποίες να εφαρμοστεί η MMAE.
- Να επιμορφωθούν οι συνάδελφοι εκπαιδευτές ενηλίκων των δομών υποδοχής και φιλοξενίας προσφύγων και μεταναστών στην εφαρμογή της MMAE.
- Εγώ προσωπικά μοιράστηκα με τα μέλη της ομάδας μάθησης ότι είμαι διαθέσιμη να τους συναντήσω ξανά ώστε να αναπτυχθούν οι προβληματισμοί που συζητήσαμε, κάτι που έχει γίνει δύο φορές μέχρι τώρα.

Τελικές σκέψεις

Η εμπειρία μου μέσα από τη διεργασία επιβεβαίωσε ότι η ανάπτυξη κριτικού στοχασμού που μπορεί να οδηγήσει σε μετασχηματισμό αντιλήψεων είναι εφικτός στόχος. Η χρήση της μεθόδου διευκολύνει και προωθεί αυτό το είδος μάθησης και, κυρίως, δημιουργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον που αφήνει χώρο για την έκφραση και την προσέγγιση πολλών διαφορετικών ιδεών.

Παρ' όλα αυτά, ένας εκπαιδευτής θα μπορούσε, ιδανικά, να κάνει ένα ακόμη βήμα: να διεξάγει μια μελέτη παρακολούθησης προκειμένου να αποτιμηθούν οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της εφαρμογής της MMAE. Το εγχείρημα είναι απαιτητικό και χρονοβόρο, συνεπώς εκ των πραγμάτων αφορά κυρίως προγράμματα μακράς διάρκειας, που στοχεύουν στον μετασχηματισμό μιας ή περισσότερων νοητικών συνηθειών και απευθύνονται σε ενήλικες (βλ. Κεφάλαιο 8, Ενότητα 4 και Ενότητα 4.1 του παρόντος κεφαλαίου).

Η εκ των υστέρων αποτίμηση μπορεί να διεξαχθεί με διάφορους τρόπους, όπως συνεντεύξεις με τους πρώην συμμετέχοντες ή/και συστηματική παρατήρηση των ενεργειών τους. Είναι σημαντικό να διερευνηθεί κατά πόσο τα μαθησιακά αποτελέσματα συμπεριλαμβάνουν αλλαγή συμπεριφοράς, η οποία σηματοδοτεί την εδραίωση της μάθησης που συντελέστηκε (Cranton, Stuckey, & Taylor, 2012· Hoggan, 2016).

Η διερεύνηση του κατά πόσο επιτεύχθηκε ο μετασχηματισμός αντιλήψεων δεν είναι χρήσιμη μόνο για σκοπούς αποτίμησης. Περιλαμβάνει επίσης ένα σημαντικό μαθησιακό δυναμικό. Προσφέρει στους πρώην συμμετέχοντες την ευκαιρία να προβληματιστούν σχετικά με τη μετασχηματιστική εμπειρία τους και να λάβουν ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτές. Εκείνοι, με τη σειρά τους, μπορούν να αναπτύξουν κριτικό αυτό-στοχασμό σχετικά με την εκπαιδευτική πρακτική τους.

9. Ευελιξία στην Εφαρμογή

Δεν υπάρχει μεθοδολογικό μοντέλο που να ανταποκρίνεται πάντα και πλήρως στις απαιτήσεις κάθε μιας από τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές συνθήκες. Η «κατά γράμμα» εφαρμογή μιας μεθόδου ενέχει τον κίνδυνο να παραγνωρίζεται η ποικιλομορφία της πραγματικότητας. Κατά συνέπεια, η MMAE δεν πρέπει να εφαρμόζεται «αυστηρά». Αν παρομοιάζαμε την εφαρμογή της MMAE με την κατασκευή ενός σπιτιού, θα θεωρούσαμε τα στοιχεία της μεθόδου ως την «τοιχοποιία» του κτιρίου. Τα στάδιά της, οι προτεινόμενες κατευθυντήριες γραμμές και τεχνικές συνιστούν μια βασική δομή, η οποία είναι απαραίτητη για τη συγκροτημένη εφαρμογή της. Ωστόσο, η επιλογή των «κουφωμάτων», των «συνδέσεων ηλεκτρικού ρεύματος και νερού», των «χρωμάτων», της «επί-

πλωσης» και της «διακόσμησης», με άλλα λόγια, ο καθορισμός του συγκεκριμένου τρόπου με τον οποίο θα εφαρμοστεί η ΜΜΑΕ σε κάθε περίπτωση, εξαρτάται από τις πρωτοβουλίες που θα λάβει ο εκπαιδευτής συνυπολογίζοντας τη δυναμική που διαμορφώνεται στη μαθησιακή ομάδα, το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, και το διαθέσιμο χρόνο.

Επομένως, η ευελιξία εφαρμογής είναι εγγενές χαρακτηριστικό της ΜΜΑΕ. Είδαμε στο πλαίσιο αυτού του κεφαλαίου, έναν αριθμό εναλλακτικών τρόπων που αφορούν στην εφαρμογή των διαφόρων σταδίων της μεθόδου. Επιπλέον, ποικίλες πρωτοβουλίες εφαρμογής καταγράφονται στο παράδειγμα που παρουσιάστηκε στο παρόν κεφάλαιο, καθώς και στα τρία παραδείγματα που περιλαμβάνονται στο επόμενο.

Σε κάθε περίπτωση, η κρίση, η δημιουργικότητα και οι δυνατότητες καθενός εκπαιδευτή και καθεμίας μαθησιακής ομάδας έχουν ζωτικό ρόλο.