

# Ο ρόλος της ενσυναίσθησης στην εφαρμογή της μεθόδου του Α. Κόκκου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας». Εφαρμογή σε δύο τμήματα της τυπικής εκπαίδευσης.

Γεώργιος Φ. Γιωτόπουλος  
Υποδιευθυντής στο ΔΙΕΚ Αιγίου,  
ggiotop@gmail.com

## Περίληψη

Δεδομένου ότι, όλοι οι άνθρωποι χρησιμοποιούν και στηρίζονται στη γνώση και στις εμπειρίες που ήδη κατέχουν, προκειμένου να βρίσκουν λύσεις στα καθημερινά θέματα που τους απασχολούν, μπορούν πλέον να αναζητήσουν τη γνώση με έναν τρόπο διαφορετικό, καινοτόμο και ολιστικό ταυτόχρονα. Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Mezirow, 2007), αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο για την εκπόνηση αυτής της εργασίας. Μέσω της ενσυναίσθησης (Taylor & Cranton, 2013), οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να κατανοήσουν σε ένα καλύτερο επίπεδο το γνωστικό αντικείμενο το οποίο τίθεται προς μελέτη. Ο σκοπός αφορά στη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων, μέσω της ενσυναίσθησης, σχετικά με τις νέες διδακτικές μεθόδους και συγκεκριμένα με τη μέθοδο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (MM) μέσα από την αισθητική εμπειρία του Α. Κόκκου (2011<sup>β</sup>; 2011<sup>α</sup>).

**Λέξεις κλειδιά:** empathy, ενσυναίσθηση, κριτική σκέψη, Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας

## Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία, είχε ως βασικό σκοπό τη διερεύνηση του ρόλου της ενσυναίσθησης κατά την εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας» του Α. Κόκκου, καθώς και την έκταση αυτής, στις υπό μελέτη ομάδες. Η μέθοδος προσέγγισης αφορούσε στην εκμάθηση της μεθόδου σε δύο εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας τυπικής εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, η μέθοδος εφαρμόστηκε στην πράξη, στην τάξη τους. Τα τμήματα στα οποία εφαρμόστηκε η μέθοδος είναι το τμήμα της Β' Λυκείου Πληροφορικής σε ΕΠΑΛ του νομού Ηλείας και το τμήμα της Β' Λυκείου σε ΓΕΛ του νομού Αχαΐας. Κατόπιν, πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου από το υλικό των μαθητών και έγινε διερεύνηση σχετικά με το εάν η ενσυναίσθηση βοήθησε στην εμπέδωση του γνωστικού αντικείμενου μέσω της μεθόδου του Α. Κόκκου.

Αρχικά γίνεται παρουσίαση της μεθόδου του Α. Κόκκου. Κατόπιν, δίνεται ο ορισμός της ενσυναίσθησης και παρουσιάζονται οι απόψεις των Goleman, (1998) Taylor (2007), Taylor & Cranton (2012; 2013) σχετικά με την ενσυναίσθηση και το ρόλο που αυτή παίζει στη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow (2007). Επιπλέον, δίνονται κάποια παραδείγματα και εφαρμογές σχετικά με την ενσυναίσθηση καθώς και κάποια πλεονεκτήματα από τη χρήση της.

Το μεθοδολογικό μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε εντάσσεται στο πεδίο της έρευνας δράσης και της μελέτης περίπτωσης. Τα ερευνητικά εργαλεία είναι: Η ανάλυση περιεχομένου των γραπτών ντοκουμέντων των μαθητών, η απάντηση σε ερωτηματολόγιο με 31 ερωτήσεις κλειστού τύπου και 4 ερωτήσεις ανοικτού τύπου από τους μαθητές, ένα ερωτηματολόγιο με 4 ερωτήσεις ανοικτού τύπου για τους εκπαιδευτικούς καθώς και η συζήτηση μεταξύ όλων των συμμετεχόντων μετά το τέλος της διαδικασίας. Επίσης, μέσω συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν με τους εκπαιδευτικούς έγινε η σύνθεση και σύγκριση των μεταξύ τους απόψεων.

Επιπρόσθετα, απαντήθηκαν τα κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα τα οποία είχαν τεθεί.

- α) Το διαφορετικό φύλο των μαθητών παίζει κάποιο ρόλο στην κοινωνική δεξιότητα της ενσυναίσθησης;
- β) Κατά πόσο μπορούν οι μαθητές να μπουν στη θέση του άλλου, προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα το πρόβλημά του;
- γ) Βοηθά η μέθοδος τους Κόκκου, όσον αφορά στο δέσιμο της ομάδας και στην ίση συμμετοχή όλων των μαθητών;

Οι επιμέρους στόχοι της παρούσας εργασίας είναι οι εξής:

- i. Να αναγνωρίζουν σε ατομικό επίπεδο τα στοιχεία εκείνα του έργου τέχνης που θα τους οδηγήσουν στο αποπροσανατολιστικό δίλημμα κατά Mezirow και θα πυροδοτήσουν τον κριτικό στοχασμό
- ii. Η ανάδειξη των συναισθημάτων των μαθητών κατά την παρατήρηση του πίνακα
- iii. Η αλλαγή στις στάσεις που αφορούν σε στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με το ρατσισμό – όπου υπάρχουν.

### **Παρουσίαση της μεθόδου μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της αισθητικής εμπειρίας**

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για να πραγματοποιηθεί η έρευνα της παρούσας εργασίας είναι η «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας». Πρόκειται για μεθοδολογία που έχει αναπτυχθεί από τον Κόκκο (2008; 2009<sup>α</sup>; 2009<sup>β</sup>; 2010; 2011<sup>α</sup>; 2011<sup>β</sup>; 2012) και παρουσιάστηκε για πρώτη φορά στο 8ο Συνέδριο για τη ΜΜ στις Βερμούδες το 2009. Αναλυτική παρουσίαση της μεθόδου γίνεται στο βιβλίο του 'Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες' (Κόκκος, 2011<sup>α</sup>). Σύμφωνα με τον Κόκκο (2011<sup>α</sup>:71-72), «η αισθητική εμπειρία – με άλλα λόγια η συστηματική παρατήρηση έργων τέχνης [...]» μπορεί να εμπλέξει τους ενήλικες «σε μια διεργασία κριτικού στοχασμού, η οποία τους βοηθάει να γίνονται περισσότερο χειραφετημένοι απέναντι στις ιδεολογίες που πολιορκούν τη σκέψη τους και αποβλέπουν να εμποδίσουν στη συνείδησή τους την καθεστηκυία τάξη πραγμάτων, η οποία συνήθως λειτουργεί εναντίον των ζωτικών συμφερόντων τους». Η ΜΜ μέσω της αισθητικής εμπειρίας είναι «μια μέθοδος παρατήρησης των τεχνών που ενισχύει την αυτοδυναμία της σκέψης». (Κόκκος, 2011<sup>α</sup>:72). Η μεθοδολογία αυτή έχει εφαρμοστεί και από άλλους ερευνητές και προγράμματα, όπως η Ράικου (2013), ArtIT (2012). Ο συγκριτικός έλεγχος θα αφορά σε κάθε ένα από τα στάδια της μεθόδου της Αισθητικής Εμπειρίας, ως προς συγκεκριμένους άξονες όπως: Κριτικός στοχασμός, Συμμετοχή στο στοχαστικό διάλογο, Χαρακτηριστικά στοχαστικού διαλόγου, Διεργασία παρατήρησης και Μετασχηματισμός αρχικής άποψης μέσω της ενσυναίσθησης.

Τα στάδια εφαρμογής της μεθόδου του Κόκκου είναι έξι συνολικά. Αναπτύσσονται αναλυτικά στο βιβλίο του Κόκκου, 'Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες'. (2011<sup>α</sup>, 97-100).

- Πρώτο στάδιο: Διερεύνηση της ανάγκης για κριτικό στοχασμό.
- Δεύτερο στάδιο: Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους.
- Τρίτο στάδιο: Προσδιορισμός των απόψεων που θα εξεταστούν.
- Τέταρτο στάδιο: Επιλογή των έργων τέχνης.
- Πέμπτο στάδιο: Κριτικός στοχασμός μέσω της αισθητικής εμπειρίας.
- Έκτο στάδιο: Επαναξιολόγηση των παραδοχών.

### **Ενσυναίσθηση - εισαγωγή**

Σύμφωνα με το Mezirow (1991, στο Taylor & Cranton (2013:37)), τρία είναι τα δομικά χαρακτηριστικά στην ΜΜ: ο κριτικός στοχασμός, ο διάλογος και η εμπειρία. Ως ένα επιπλέον δομικό χαρακτηριστικό της μετασχηματίζουσας μάθησης, η ενσυναίσθηση αναφέρεται στη βιβλιογραφία και καταγράφεται η σημασία της, «αν και σπανίως ορίζεται ή συζητείται σε μεγάλο βάθος», ιδίως δε η σχέση της με βασικά δομικά στοιχεία του Mezirow. Αρκετοί ερευνητές αναφέρονται σε αυτήν, (Gum, Greenhill & Dix, 2011; Stevens-Long, Schapiro & McClintock, 2012; Taylor, 2007, 1997; Willis, 2012), όπως παρατίθενται στο Taylor & Cranton (2013:37). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Taylor & Cranton (2013:35), «τρία από τα θέματα που έχουμε επιλέξει εστιάζουν στις κεντρικές δομές της μετασχηματίζουσας μάθησης - δομές που είναι πάντοτε παρούσες, αλλά σπάνια αποδομούνται ή διερευνώνται σε βάθος. Αυτές είναι η εμπειρία, η ενσυναίσθηση, και η επιθυμία για αλλαγή».

Στενά συνδεδεμένος με την περιοχή της σχετικής γνώσης και της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι ο σημαντικός ρόλος της συναισθηματικής μάθησης, ο ρόλος των συναισθημάτων στην

διαδικασία μιας προοπτικής μετασχηματισμού. (Taylor, 2007:188). Παρομοίως, ο Mezirow (2000:11, στο Taylor, 2007:188) «έχει δεχτεί τη σημασία τους, δηλώνοντας ότι η 'αποτελεσματική συμμετοχή στη συζήτηση και στη μετασχηματιζόμενη μάθηση απαιτεί συναισθηματική ωριμότητα, ευαισθητοποίηση, ενσυναίσθηση και έλεγχο».

Η ΜΜ «καθιστά ασαφή τα όρια μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή και συγχέει περαιτέρω τους ρόλους και τις ευθύνες τους στην μετασχηματιστική τάξη. Η απάντηση σε αυτήν την ανησυχία τόσο για το δάσκαλο και μαθητή βρίσκεται μέσα από το φακό της ενσυναίσθησης, ένα ουσιώδες δομικό στοιχείο της μετασχηματιζόμενης μάθησης που αξίζει πολύ μεγαλύτερης προσοχής από αυτή που λαμβάνει». (Taylor & Cranton, 2012:337).

### **Ορισμός της ενσυναίσθησης**

Ως έννοια, η ενσυναίσθηση (empathy), πρωτοχρησιμοποιήθηκε κατά τη δεκαετία του 1920 από τον Αμερικανό ψυχολόγο Ε. Μπ. Τίτσενερ. Η αγγλική λέξη προέρχεται «από την αρχαία ελληνική 'εμπάθεια' (σύνθετη των λέξεων εν, εντός και πάθος) – για να αποδοθεί η έννοια του 'αισθάνομαι εντός', όρος που χρησιμοποιήθηκε αρχικά από θεωρητικούς της αισθητικής για να περιγράψει την ικανότητα σύλληψης της υποκειμενικής εμπειρίας ενός άλλου ατόμου». (Goleman (1998:151)

Σύμφωνα με τον Goleman (1998:412) η ενσυναίσθηση έχει να κάνει με την κατανόηση των συναισθημάτων και των εγνοιών των άλλων και το να μπορεί κάποιος να 'μπει' στη θέση τους. Επίσης, ο σεβασμός του γεγονότος ότι οι άνθρωποι νιώθουν διαφορετικά για κάποια πράγματα. Επιπρόσθετα, ο ίδιος τονίζει (Goleman, 1998:369), ότι «μια ζωτικής σημασίας κοινωνική δεξιότητα είναι η ενσυναίσθηση, η κατανόηση των συναισθημάτων και των απόψεων των άλλων, ο σεβασμός των διαφορών στον τρόπο που οι άνθρωποι αισθάνονται για κάποια πράγματα. Οι διαπροσωπικές σχέσεις τίθενται στο επίκεντρο της προσοχής και περιλαμβάνουν την εκμάθηση της δεξιότητας του καλού ακροατή και του ικανού στην υποβολή των ορθών ερωτήσεων. Επίσης τα παιδιά μαθαίνουν να διακρίνουν ανάμεσα σε κάτι που λέει ή κάνει κάποιος και στις δικές τους αντιδράσεις και κρίσεις. Διδάσκονται τη διεκδικητική στάση αντί το θυμό ή την παθητικότητα. Και βέβαια διδάσκονται την τέχνη της συνεργασίας, της λύσης των διαφωνιών και του συμβιβασμού».

### **Παραδείγματα – εφαρμογές της ενσυναίσθησης**

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε, σύμφωνα με τον Goleman (1998:149), «σε περισσότερους από επτά χιλιάδες ανθρώπους, στις Ηνωμένες Πολιτείες και σε δεκαοκτώ άλλες χώρες, βρέθηκε ότι τα οφέλη που προέκυπταν από την ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων από μη λεκτικές ενδείξεις περιελάμβαναν καλύτερη συναισθηματική προσαρμογή, περισσότερη δημοτικότητα, μεγαλύτερη εξωστρέφεια και, ας μη φανεί παράξενο, περισσότερη ευαισθησία. Σε γενικές γραμμές, οι γυναίκες είναι καλύτερες από τους άνδρες σ' αυτό το είδος ενσυναίσθησης».

Σύμφωνα με τον Δρ. Ντέιβιντ Χάμπουργκ, ο οποίος πραγματοποίησε μερικά πρωτοποριακά προγράμματα συναισθηματικής εκπαίδευσης, (Goleman, 1998:377), «ένα από τα πιο ουσιώδη οφέλη που μπορεί να αποκομίσει κανείς από το σχολείο, είναι η ικανότητα να χαλιναγωγεί την ανυπομονησία για την ανταμοιβή του, να είναι κοινωνικά υπεύθυνος με τον κατάλληλο τρόπο, να διατηρεί τον έλεγχο πάνω στα συναισθήματά του και να έχει μια αισιόδοξη άποψη για τα πράγματα – με άλλα λόγια, να έχει συναισθηματική νοημοσύνη».

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποίησε ο Γιωτόπουλος (2014<sup>α</sup>), μια μαθήτρια της Β' Λυκείου δηλώνει: «Κάνοντας αυτή την εργασία ένιωσα πως θα μπορούσε να αισθάνεται το θύμα στη συγκεκριμένη περίπτωση του ρατσισμού και κατάλαβα ότι ποτέ μου δεν θέλω να γίνω θύμα ή θύτης σε ένα τέτοιο γεγονός». Η μαθήτρια αναφέρεται στην ενσυναίσθηση, δηλαδή στην «αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων [...], μια ικανότητα που έχει τη βάση της στη συναισθηματική αυτοεπίγνωση και είναι η θεμελιώδης ανθρώπινη δεξιότητα». (Goleman, 1998:79 στο Γιωτόπουλος, 2014<sup>β</sup>:244-245).

### **Πλεονεκτήματα από τη χρήση της ενσυναίσθησης**

Σχετικά με την ενσυναίσθηση και τα οφέλη από τη χρήση της εντός της αίθουσας διδασκαλίας οι Taylor & Cranton, (2013:38) παρατηρούν ότι «παρά τη μεταφορά στο προσκήνιο των συναισθημάτων, οι μελετητές έχουν παραβλέψει το ρόλο που παίζει η ενσυναίσθηση στο να εμπλέξει

τη συγκινησιακή φύση της μετασχηματίζουσας μάθησης. Είναι η ενσυναίσθηση που: παρέχει στον εκπαιδευόμενο τη δυνατότητα να ταυτιστεί με τις προοπτικές των άλλων, μειώνει την πιθανότητα της προκατάληψης, αυξάνει τις πιθανότητες να υπάρξει από κοινού κατανόηση σε ένα συγκεκριμένο θέμα και διευκολύνει τον κριτικό στοχασμό μέσα από το συναισθηματικό σθένος των παραδοχών. Είναι πιθανό ένα σημαντικό αποτέλεσμα μιας προοπτικής μετασχηματισμού να περιλαμβάνει μία αύξηση της ενσυναίσθησης προς τους άλλους (Gravett, 2004: MacLeod, Parkin, Pullon & Robertson, 2003)».

Σύμφωνα με τους Taylor & Cranton (2012:335-336) «ο Willis περιγράφει πως η λογική, η φαντασία, η δράση και η αίσθηση ή τα συναισθήματα είναι αλληλένδετα. Αυτό επιβεβαιώνεται περαιτέρω από την Kreber η οποία γράφει ότι ο κριτικός στοχασμός δεν είναι μόνο μια λογική δραστηριότητα, αλλά ενέχει επίσης δημιουργικές και συναισθηματικές ικανότητες».

### **Αποτελέσματα κάθε σταδίου της μεθόδου**

Αρχικά θα παρουσιαστούν οι λόγοι για τους οποίους επιλέχτηκε το συγκεκριμένο δείγμα, καθώς και το έργο τέχνης που χρησιμοποιήθηκε. Κατόπιν, γίνεται η παρουσίαση των τμημάτων και έπειτα ο σχολιασμός για κάθε στάδιο εφαρμογής της μεθόδου ξεχωριστά.

Η Γ' Λυκείου ως η τελευταία τάξη του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και η ηλικία των μαθητών όπου κατά μέσο όρο είναι τα 18 έτη, θεωρείται ως η πιο κατάλληλη για την εφαρμογή της μεθόδου. Κι αυτό διότι πλησιάζει την «ενηλικιότητα» όπου οι αποφάσεις που λαμβάνονται απαιτούν και «κριτικό στοχασμό σχετικά με την εγκυρότητα των παραδοχών ή των επιχειρημάτων στα οποία αυτές βασίζονται». (Mezirow, 2007:47). Λόγω όμως του βεβαρυσμένου προγράμματός τους από τη διαδικασία εισαγωγής τους στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας, δεν κατέστη δυνατόν να συνεργαστούν. Εκτός από την άρνηση των ίδιων των μαθητών, δεν συναίνεσαν ούτε οι εκπαιδευτικοί που θα παρουσίαζαν τη μέθοδο, ούτε και οι διευθυντές των σχολείων. Κατά συνέπεια, επιλέχτηκε η Β' Λυκείου για την εφαρμογή της μεθόδου. Το έργο τέχνης που επιλέχτηκε (Norman Rockwell - New Kids in the Neighbourhood, 1967) ήταν προϊόν συνεννόησης μεταξύ του συγγραφέα και των εκπαιδευτών. Αυτό έγινε για οικονομία χρόνου διότι σύμφωνα με τον Κόκκο (2011:100) στο «παράδειγμα εφαρμογής» του, αναφέρει ότι «στη διάρκεια της 6<sup>ης</sup> συνάντησης, παρακάλεσα τους φοιτητές να απαντήσουν γραπτά στην ερώτηση...», ενώ βρίσκεται ακόμη στο 2<sup>ο</sup> στάδιο. Στη σχολική πραγματικότητα δεν υπάρχει τόσοσ διαθέσιμος χρόνος για να υλοποιηθεί η μέθοδος.

Επιπρόσθετα, «ο εκπαιδευτής θα πρέπει πρώτα να ανιχνεύσει αν υπάρχει κάποιο αποπροσανατολιστικό δίλημμα» (Κόκκος, 2011:87) μεταξύ των μαθητών. Κατά τη συζήτηση προέκυψε το θέμα του ρατσισμού ως θέμα που πρέπει να τύχει περαιτέρω επεξεργασίας.

Στο εικαστικό έργο που επιλέχτηκε από τον εκπαιδευτικό, έχει γίνει προετοιμασία καθώς «στην αρχή μιας μαθησιακής διεργασίας δυσκολεύονται – γιατί δεν έχουν μάθει να το κάνουν - να αναγνωρίσουν ως ανάγκη τους, τη σε βάθος κριτική διερεύνηση του εξεταζόμενου ζητήματος». Άλλωστε τα προτεινόμενα εικαστικά έργα των μαθητών μπορούν να τύχουν επεξεργασίας σε επόμενο μάθημα / μαθήματα. (Mezirow, 1997: 8). Σύμφωνα με τον Κόκκο (2011<sup>α</sup>:83), «με τη σύνθεση των απόψεων των συμμετεχόντων, το υπό μελέτη θέμα προσεγγίζεται ολιστικά με τους ίδιους να ανασυγκροτούν τις αντιλήψεις τους για το εξεταζόμενο ζήτημα».

### **Παρουσίαση συμμετεχόντων τμημάτων**

1<sup>ο</sup> Τμήμα. Β' Λυκείου ΕΠΑΛ. Ειδικότητα: Πληροφορικής. Υπεύθυνη Εκπαιδευτικός: Μπαριτάκη Μαρία, ΠΕ 19. Αποτελείται από 11 μαθητές ηλικίας 16 – 17 ετών.

Άνδρες: 7

Γυναίκες: 4

2<sup>ο</sup> Τμήμα. Β' Λυκείου ΓΕΛ. Υπεύθυνος Εκπαιδευτικός: Σταυρόπουλος Πέτρος, ΠΕ 19. Αποτελείται από 13 μαθητές ηλικίας 16 – 17 ετών.

Άνδρες: 4

Γυναίκες: 9

**Πρώτο στάδιο: διερεύνηση της ανάγκης για κριτικό στοχασμό**

Αποτελέσματα συγκρίσεων 1ου σταδίου της μεθόδου. Διερεύνηση της ανάγκης για Κριτικό Στοχασμό.

Θέματα που απασχολούν τους μαθητές: οικονομία, πολιτική, bullying, ρατσισμός, ανεργία, φασισμός, οικονομική κρίση, ψυχαγωγία, έλλειψη ελεύθερου χρόνου.

Επιλογή θέματος: Ο ρατσισμός.

Τεχνική προσέγγισης: Καταιγισμός ιδεών.

Κατά το 1<sup>ο</sup> στάδιο οι μαθητές στο ΕΠΑΛ ανέφεραν το ρατσισμό ως κοινωνικό πρόβλημα, τέταρτο στη σειρά. Οι μαθητές στο ΓΕΛ τον ανέφεραν ως πρώτο.

**Δεύτερο στάδιο: οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους**

Κατά το 2<sup>ο</sup> στάδιο οι μαθητές καταθέτουν τις απόψεις τους σχετικά με κοινωνικά θέματα που τους απασχολούν, σύμφωνα με τις προσωπικές τους εμπειρίες και τα ατομικά τους βιώματα. Ο ρατσισμός είναι ένα από τα θέματα που τους ενδιαφέρει για περαιτέρω επεξεργασία.

Τεχνική προσέγγισης: Καταιγισμός ιδεών, συζήτηση, εργασία σε ομάδες.

**Τρίτο στάδιο: προσδιορισμός των απόψεων που θα εξεταστούν**

Κατά το 3<sup>ο</sup> στάδιο οι μαθητές έχοντας δουλέψει σε ομάδες, καταγράφουν τα κριτικά ερωτήματα που τους απασχολούν σε σχέση με το ρατσισμό. Στο τμήμα του ΕΠΑΛ, το ερώτημα που απασχόλησε πιο πολύ τους μαθητές είναι το 1<sup>ο</sup> «Γιατί υπάρχει βία στα σχολεία;», κάτι που δεν φαίνεται ως ερώτηση στο τμήμα του ΓΕΛ. Επίσης, τα ερωτήματα «2. Γιατί κάνουμε πράγματα που δεν θέλουμε να κάνουν σε εμάς;», «3. Γιατί να υπάρχει ρατσισμός;» και «4. Γιατί η κοινωνία δεν κάνει κάτι για την αντιμετώπιση του ρατσισμού;» του ΕΠΑΛ είναι τα ίδια κατά σειρά με τα ερωτήματα 1, 2 και 3 του ΓΕΛ, ενώ το τμήμα του ΓΕΛ καταγράφει και ένα τέταρτο ερώτημα «Γιατί πάμε κόντρα στην ιστορία μας;» που δεν έχει αναφερθεί στο τμήμα του ΕΠΑΛ. Ακόμη, το δεύτερο κριτικό ερώτημα του ΕΠΑΛ, το οποίο είναι ταυτόσημο με το πρώτο κριτικό ερώτημα του ΓΕΛ «Γιατί ο θύτης δεν μπαίνει στη θέση του θύματος;», περιλαμβάνει την έννοια της ενσυναίσθησης (empathy). Σε αυτό το στάδιο παρατηρείται δυσκολία σχετικά με το τι είναι ένα κριτικό ερώτημα καθώς και στο πώς να το διατυπώσουν σωστά. Τεχνική προσέγγισης: Συζήτηση, εργασία σε ομάδες.

**Τέταρτο στάδιο: επιλογή των έργων τέχνης**

Στο 4<sup>ο</sup> στάδιο οι μαθητές και επέλεξαν τόσο αυθεντικά έργα τέχνης όσο και εμπορικά. Το τμήμα του ΕΠΑΛ επέλεξε ως ταινία «Το κυνήγι της Ευτυχίας» και τραγούδια από το συγκρότημα «12<sup>ο</sup> Πίθηκος» και το «Ραψωδός». Το τμήμα του ΓΕΛ επέλεξε ως ταινίες «Το κλειδί της Σάρα», «Η λίστα του Σίντλερ», «15 χρόνια σκλάβος» και «Ο πιανίστας». Από την κατηγορία Χορός, επέλεξαν την «Λίμνη των κύκνων», από τραγούδια το «Imagine – John Lenon», από Θέατρο, το «Σμύρνη μου αγαπημένη» και από βιβλία-ποίηση, επέλεξαν τα «Αν θέλεις να λέγεις να λέγεις άνθρωπος», «Η καλύβα του μπαρμπα-Θωμά», «Το ασχημόπαπο που έγινε κύκνος» και το «Μη με φωνάζεις ξένο». Σημειωτέον ότι, κοινά έργα μεταξύ των δύο τμημάτων ήταν η ταινία «American History X» και το βιβλίο «Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ».

**Πέμπτο στάδιο: κριτικός στοχασμός μέσω της αισθητικής εμπειρίας**

Παρατηρείται κριτικός στοχασμός κατά το 5<sup>ο</sup> στάδιο με χρήση της «διεργασίας» του Perkins (1994). Η διεργασία αυτή – όνομα που το δίνει ο Κόκκος (2011:46) - χωρίζεται σε τέσσερις φάσεις. Σύμφωνα με αυτές (Μέγα, 2011:46-47) έχουμε:

Πρώτη φάση: Χρόνος για παρατήρηση, όπου εδώ ο παρατηρητής αφιερώνει χρόνο στο έργο, προκειμένου, μέσω των εμπειριών του, «να συντονιστεί καλύτερα με αυτό που παρατηρεί και όχι να προβεί σε πρόχειρες εκτιμήσεις» (Perkins, 1994:42-46 στο Μέγα, 2011<sup>α</sup>:46)

Δεύτερη φάση: Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση, όπου εδώ ενεργοποιείται η ανοικτή και δημιουργική σκέψη για καλύτερη και ευρύτερη παρατήρηση.

Τρίτη φάση: Ξεκάθαρη, αναλυτική και εις βάθος παρατήρηση, όπου η σκέψη μετατρέπεται σε αναλυτική-στοχαστική. Πρόκειται για έναν πιο διεισδυτικό τρόπο να εγκύψουμε στα πράγματα, που ενεργοποιεί η στοχαστική μας διάθεση. (ό.π.: 67-68).

Τέταρτη φάση: Ανασκόπηση της διεργασίας, όπου εδώ απαιτούνται διανοητικές δεξιότητες όπως η σύνθεση και η ολιστική αντίληψη. Ουσιαστικά ο παρατηρητής ξαναβλέπει το έργο στην ολότητά του και ξαναζεί την εμπειρία που του προσφέρει αυτό. (ό.π.: 73-74).

Κατά την ολοκλήρωση των τεσσάρων φάσεων του Perkins (1994) και μετά το 5<sup>ο</sup> στάδιο, καταγράφηκαν οι απόψεις των μαθητών και γραπτά και προφορικά. Σύμφωνα με ένα μαθητή «αναδεικνύονται αισθήματα ανωτερότητας από τα λευκά παιδιά» ενώ εάν «βάλουμε τον εαυτό μας στη θέση των παιδιών μια φορά, δεν θα μας άρεσε καθόλου», σύμφωνα με μια άλλη μαθήτριά. Ένας ακόμη μαθητής προσθέτει ότι «ο ρατσισμός θα συνεχίσει να υπάρχει αφού το μίσος και η έχθρα είναι αναπόσπαστα χαρακτηριστικά της πολιτείας».

Οι παρατηρήσεις των μαθητών έχουν να κάνουν με την έκφραση των συναισθημάτων τους και τον τρόπο με τον οποίο βίωσαν αυτή τη διαδικασία. Μέσω της ενσυναίσθησης από την πλευρά των θυμάτων, συγκλονίστηκαν από αρνητικά συναισθήματα λόγω χλευασμού, προσβολής και τελικά απόρριψης.

### **Έκτο στάδιο: επαναξιολόγηση των παραδοχών**

Από τους 24 συνολικά μαθητές, οι 19 δήλωσαν ότι «συγκεκριμένα μέρη – σημεία του πίνακα τα συγκλόνισαν και τα έκαναν να σκεφτούν εναλλακτικά ή και να αλλάξουν τον τρόπο σκέψης τους». Στο τμήμα του ΓΕΛ, ένας μαθητής δεν απάντησε. Σε αυτό το στάδιο, οι μαθητές εκφράστηκαν γραπτά σχετικά με το αν παρατήρησαν κάποιες αλλαγές τις απόψεις τους, σε σχέση με αυτά που είχαν πει ή γράψει στο 2<sup>ο</sup> στάδιο. Έγινε σύνθεση των απόψεων τους, ενώ αρκετοί από αυτούς εκφράστηκαν και προφορικά στην ολομέλεια. Οι μαθητές δήλωσαν προφορικά ότι αυτή η μέθοδος ήταν κάτι το διαφορετικό για αυτούς. Κάποιοι ενθουσιάστηκαν, κάποιοι άλλοι είπαν ότι τους άρεσε αυτή η εναλλακτική προσέγγιση της διδασκαλίας. Κανένας δεν δήλωσε γραπτά ή προφορικά, από τους 24 συμμετέχοντες, ότι δεν τους άρεσε γενικά ως διαδικασία ή ότι δεν τους άρεσαν κάποια συγκεκριμένα στάδια της εφαρμογής.

### **Αποτελέσματα ερωτηματολογίου κλειστού τύπου**

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 31 ερωτήσεις κλειστού τύπου και βασίζεται στο Empathy Quotient (EQ) Test (Lawrence, κ.ά., 2004) κατά το οποίο γίνεται ατομική εκτίμηση της ενσυναίσθησης του κάθε συμμετέχοντα. Στις 31 ερωτήσεις που επιλέχθηκαν, υπήρχαν και 6 ερωτήσεις πλήρωσης. «Συμπεριλήφθηκαν για να αποσπάσουν την προσοχή του συμμετέχοντα από μια συνεχή και έντονη εστίαση στην ενσυναίσθηση. Επιχειρήθηκε ακόμη, μια προσπάθεια να διαχωριστούν οι ερωτήσεις σε συναισθηματική και γνωστική κατηγορία αλλά εγκαταλείφθηκε, επειδή στις περισσότερες περιπτώσεις της ενσυναίσθησης, οι συναισθηματικές και γνωστικές συνιστώσες συνυπάρχουν και δεν είναι δυνατός ο διαχωρισμός τους» (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004). Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια τετράβαθμη κλίμακα από «Συμφωνώ απόλυτα» έως «Διαφωνώ απόλυτα». Περίπου το 20% των ερωτήσεων είναι αντεστραμμένες, δηλαδή είτε ξεκινούν με το «Δεν», είτε εμπεριέχουν την άρνηση μέσα στην πρόταση. Οι συμμετέχοντες έλαβαν 0 βαθμούς για κάθε απάντηση που δεν περιείχε καθόλου την ενσυναίσθηση, ενώ έλαβαν 1 ή 2 βαθμούς για κάθε απάντηση που περιείχε ενσυναίσθηση ανάλογα με την απάντηση που έδιναν, δηλαδή «Συμφωνώ» ή «Συμφωνώ Απόλυτα» αντίστοιχα. Οι μαθητές που συμμετείχαν από το ΕΠΑΛ ήταν συνολικά 11, επτά αγόρια και 4 κορίτσια. Οι μαθητές που συμμετείχαν από το ΓΕΛ ήταν συνολικά 13, τέσσερα αγόρια και 9 κορίτσια. Το σύνολο των μαθητών και των δύο τμημάτων ανέρχεται στα 24 άτομα.

Από τις 31 συνολικά ερωτήσεις – περιλαμβανομένων των ερωτήσεων πλήρωσης – η συνολική μέγιστη βαθμολογία φτάνει τους 50 βαθμούς ή αλλιώς ποσοστό 100%.

Το υψηλότερο ποσοστό στην ενσυναίσθηση κατέχει μια μαθήτριά από το ΓΕΛ (78%), ενώ δύο κορίτσια – ένα από το ΕΠΑΛ και ένα από το ΓΕΛ, κατέχουν τα χαμηλότερα ποσοστά, 26% και 28% αντίστοιχα. Από τα πιο πάνω αποτελέσματα προκύπτει ότι οι μαθητές του ΓΕΛ έχουν υψηλότερη επίδοση στο δείκτη της ενσυναίσθησης, τουλάχιστον κατά τη συγκεκριμένη ημέρα

όπου πραγματοποιήθηκε η μέτρηση και για το συγκεκριμένο θέμα που μελετήθηκε. Συνολικά 9 κορίτσια βρίσκονται πάνω από το 50%, ενώ στα αγόρια αντίστοιχα ο αριθμός είναι 3.

Επίσης, αποδεικνύεται ότι τα κορίτσια βιώνουν την ενσυναίσθηση πιο έντονα από τα αγόρια, αφού «πέτυχαν σημαντικά μεγαλύτερα ποσοστά από τα αγόρια» Baron-Cohen & Wheelwright, 2004:163).

Παρατηρείται ότι οι μαθητές στην ερώτηση 13 «Εάν πω κάτι που κάποιος άλλος προσβάλλεται από αυτό, πιστεύω πως αυτό είναι δικό του/της πρόβλημα, όχι δικό μου» έχουν την ίδια άποψη με Μ.Ο. 1,27 και 1,31 για τα τμήματα του ΕΠΑΛ και του ΓΕΛ αντίστοιχα, όπου το 1 ισοδυναμεί με το «Διαφωνώ» ενώ το 2 ισοδυναμεί με το «Διαφωνώ απόλυτα». Παρομοίως και στην ερώτηση 30, «Τείνω να ταυτίζομαι (και) συναισθηματικά με το πρόβλημα κάποιου φίλου μου» ο Μ.Ο. είναι 1,18 και 1,15 για τα τμήματα του ΕΠΑΛ και του ΓΕΛ αντίστοιχα, όπου το 1 ισοδυναμεί με το «Συμφωνώ» ενώ το 2 ισοδυναμεί με το «Συμφωνώ απόλυτα». Σύμφωνα με την ερώτηση 30 κλειστού τύπου, το 58,5% των μαθητών και των δύο τάξεων τείνει να ταυτίζεται (και) συναισθηματικά με το πρόβλημα κάποιου φίλου του.

### **Απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές των δύο τμημάτων κατά φθίνουσα ταξινόμηση μέσου όρου**

Πρόκειται για μαθητές και των δύο τμημάτων στους οποίους «αρέσει να ενδιαφέρονται για τους άλλους ανθρώπους» (ερώτηση 1, τμήμα ΓΕΛ) σε ποσοστό 84,5% και 68% (Τμήμα ΕΠΑΛ) αντίστοιχα. Ακόμη, θεωρούν ότι το να κάνουν «φιλίες και σχέσεις» (ερώτηση 4, τμήμα ΓΕΛ) είναι πολύ εύκολο σε ποσοστό 81%, το «να βλέπουν ανθρώπους να κλαίει» είναι κάτι που τους αναστατώνει σε ποσοστό 81% (ερώτηση 16, τμήμα ΓΕΛ), «αναστατώνονται με το να βλέπουν κάποιον ζώο να υποφέρει» σε ποσοστό 81% (ερώτηση 20, τμήμα ΓΕΛ) και τέλος «μπορούν να νιώσουν πότε είναι ενοχλητικοί ακόμα και όταν οι άλλοι άνθρωποι δεν τους το λένε» σε ποσοστό 72,5% (ερώτηση 24, τμήμα ΕΠΑΛ). Σύμφωνα με τα πιο πάνω στοιχεία, οι απαντήσεις που συγκέντρωσαν υψηλούς μέσους όρους (Μ.Ο.), δηλαδή που έτειναν στην «απόλυτη συμφωνία» ή στην «απόλυτη διαφωνία», όπου οι απαντήσεις ήταν πάνω από το 1,5 και μικρότερες ή ίσες του 2, ήταν συνολικά 7. Στις ερωτήσεις 1, 20, 12, 31 και 24 τείνουν να «Συμφωνούν απολύτως», ενώ στις ερωτήσεις 4 και 16 τείνουν να «Διαφωνούν απολύτως». Επιπρόσθετα, η ερώτηση με αριθμό 1 έχει το δεύτερο μεγαλύτερο Μ.Ο. για το τμήμα του ΕΠΑΛ, ενώ η ερώτηση 24 συγκεντρώνει το μεγαλύτερο Μ.Ο. για το ίδιο τμήμα.

### **Αποτελέσματα ερωτηματολογίου ανοικτού τύπου**

Στο τέλος του ερωτηματολογίου κλειστού τύπου, προστέθηκαν τέσσερις ερωτήσεις ανοικτού τύπου, προκειμένου να διερευνηθεί η ενσυναίσθηση των μαθητών και να συγκριθεί τόσο με το φύλο τους, όσο και με τις απαντήσεις που έδωσαν στις ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Στην πρώτη ερώτηση ανοικτού τύπου του ερωτηματολογίου «Έχοντας παρατηρήσει τον πίνακα, τι συναισθήματα μου δημιουργεί;» δεκατέσσερα από τα εικοσιτέσσερα παιδιά ή αλλιώς ποσοστό 58,33% αισθάνονται φόβο, λύπη, στενοχώρια, θυμό και αδικία.

Στη δεύτερη ερώτηση ανοικτού τύπου του ερωτηματολογίου «Πως θα αισθανόμουν εάν ήμουν ένα από τα λευκά παιδιά», οι 7 μαθητές ή αλλιώς ποσοστό 29,17% απάντησε με αρνητικά συναισθήματα όσον αφορά στο λευκό αγόρι π.χ. οργή, έχθρα, αντιπαλότητα. Ένας μαθητής (ποσοστό 4,17%) απάντησε ότι θα ένιωθε δύναμη και κυριαρχία. Πέντε μαθητές απάντησαν (ποσοστό 25%) επίσης με αναφορά σε αρνητικά συναισθήματα όσον αφορά στο λευκό κορίτσι, π.χ. λύπη, μειονεκτικά, απέχθεια, φόβο, αντιπάθεια. Αμήχανα, απάθεια ή άσχημα θα αισθάνονταν οι 18 μαθητές (ποσοστό 75%), ανεξαρτήτως φύλου των λευκών παιδιών.

Στην τρίτη ερώτηση ανοικτού τύπου του ερωτηματολογίου «Πως θα αισθανόμουν εάν ήμουν ένα από τα μαύρα παιδιά», οι 8 μαθητές ή αλλιώς ποσοστό 33,33% απάντησε με αρνητικά συναισθήματα όσον αφορά στο μαύρο κορίτσι π.χ. ξένη, διαφορετική, ανεπιθύμητη, απροστάτευτη. Επτά μαθητές απάντησαν (ποσοστό 29,17%) επίσης με αναφορά σε αρνητικά συναισθήματα όσον αφορά στο μαύρο αγόρι, π.χ. κατωτερότητα, άσχημα, περιέργεια, φόβο, μειονεκτικά.

Σχετικά με την τέταρτη ερώτηση ανοικτού τύπου του ερωτηματολογίου «Ποιο μέρος – σημείο του έργου με συγκλόνισε; / Με έκανε να σκεφτώ εναλλακτικά, να αλλάξω τον τρόπο σκέψης μου», οκτώ μαθητές εκφράζουν τα συναισθήματά τους που απορρέουν από την παρουσίαση του πίνακα και συγκεκριμένα την απορία και την απέχθεια των λευκών παιδιών προς τα μαύρα, ενώ από την πλευρά των μαύρων παιδιών διαφαίνεται η στεναχώρια, ο φόβος και η άβολη στάση τους. Επιπρόσθετα, επτά παιδιά δήλωσαν ότι η γραμμή μπροστά από τα μαύρα παιδιά τα συγκλόνισε και συγκεκριμένα το γεγονός ότι αν και «τα δύο μαυράκια ήταν τοποθετημένα πίσω από τη γραμμή, τα λευκά παιδιά την είχαν ξεπεράσει».

## Απαντήσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη μέθοδο

**Πίνακας 1: Απαντήσεις εκπαιδευτικών.**

Ερωτήσεις για τους εκπαιδευτικούς	Απαντήσεις
1. Ποιες είναι οι ευκολίες ή οι δυσκολίες που μπορεί να συνάντησαν οι μαθητές, κατά την εφαρμογή της μεθόδου;	Οι μαθητές συνάντησαν ένα θέμα δουλεμένο σε πολλές εργασίες και μαθήματα, κάτι που φάνηκε ότι τους διευκόλυνε τόσο στο να αναπτύξουν την άποψη τους για τον ρατσισμό όσο και στην ανεύρεση έργων τέχνης. Δυσκολία ενδεχομένως να υπάρχει με την ύπαρξη εξωτερικού παρατηρητή, λόγω αισθημάτων ντροπής και αμηχανίας όσον αφορά την έκφραση των σκέψεών τους.
2. Ποια είναι η ανταπόκριση των μαθητών κατά την εφαρμογή της μεθόδου, όσον αφορά στο δέσιμο της ομάδας και στην ίση συμμετοχή όλων των μαθητών;	Όλοι οι μαθητές φάνηκε να συμμετέχουν στην μέθοδο, αφού τους ενθουσίασε το γεγονός ότι ήταν μια πρωτόγνωρη εμπειρία για αυτούς. Η μέθοδος έδωσε την ευκαιρία ακόμα και σε αδύναμους μαθητές να συμμετέχουν και να δίνουν το στίγμα τους τόσο στην επεξεργασία του έργου τέχνης, όσο και στην συζήτηση για το κριτικό ερώτημα. Οι ομάδες δέθηκαν μεταξύ τους και στο τέλος απέκτησαν ακόμη πιο ενεργή συμμετοχή.
3. Ποιο είναι το όφελος για τους μαθητές, από την εφαρμογή της ενσυναίσθησης στη μέθοδο διδασκαλίας του Α. Κόκκου;	Το όφελος επικεντρώνεται στην όξυνση της δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν με την μέθοδο διδασκαλίας και φάνηκε να προσπαθούν να μουν στη θέση των ηρώων του πίνακα. Η παρατήρηση του πίνακα έδειξε να τους συνεπαίρνει και τους φάνηκε λίγος ο χρόνος της εφαρμογής της μεθόδου.
4. Θεωρείτε ότι μέσω της μεθόδου αυτής, συμμετείχαν και παιδιά που συνήθως είναι αδιάφορα;	Όπως φαίνεται και στην παραπάνω απάντηση, όλα τα παιδιά συμμετείχαν στην παρατήρηση του έργου τέχνης. Οι αδύναμοι μαθητές της τάξης προσπάθησαν και συμμετείχαν στην διαδικασία της παρατήρησης του πίνακα, αλλά και στην συζήτηση για τον ρατσισμό.

## Συμπεράσματα

Από την έρευνα που αφορά στο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, φαίνεται ότι «επαναλαμβάνεται η γυναικεία ανωτερότητα στην ΕQ» (Baron-Cohen et al., 2003 στο Lawrence, κ.ά., 2004:912) καθόσον, τα κορίτσια που βιώνουν την ενσυναίσθηση σε ποσοστό πάνω από 50% είναι πιο πολλά (9) σε σχέση με τα αγόρια (3). Το άθροισμα του πλήθους και των δύο τμημάτων είναι 24 μαθητές, εκ των οποίων τα 11 είναι αγόρια και τα 13 κορίτσια. Από το 6<sup>ο</sup> στάδιο εφαρμογής της μεθόδου του Κόκκου, φαίνεται ότι το 79,2% των μαθητών δήλωσε ότι «συγκεκριμένα μέρη – σημεία του πίνακα τα συγκλόνισαν και τα έκαναν να σκεφτούν εναλλακτικά ή και να αλλάξουν τον τρόπο σκέψης τους». Μία μαθήτρια από το ΕΠΑΛ δηλώνει σχετικά με το ρατσισμό: «γίνομαι αντιδραστική και επιθετική, νιώθω άσχημα όταν ακούω τη λέξη ρατσισμός γιατί αν και Ελληνίδα βλέπω να υπάρχει ρατσισμός σε μεγάλο ποσοστό στο σχολείο μου» ενώ μια μαθήτρια από το ΓΕΛ δηλώνει: «αντικρίζω καθημερινά εκρήξεις βίας λεκτικής και σωματικής, μόνο και μόνο επειδή έχουν ένα διαφορετικό γνώρισμα, άλλη θρησκεία, εθνικότητα, είναι πιο εύσωμοι κλπ.». Μία ακόμη μαθήτρια από το ΓΕΛ δηλώνει ότι «ο ρατσιστής άνθρωπος έχει στενό μυαλό και προσπαθεί να αμυνθεί προβάλλοντας τις αδυναμίες των άλλων».

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ως μέθοδος οξύνει τη δημιουργική και κριτική σκέψη, ενώ βοηθάει και τους αδύναμους μαθητές – σε ότι αφορά στη συμμετοχή τους στην τάξη - να



συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμη, βοηθάει τις ομάδες να δεθούν μεταξύ τους και στο τέλος να αποκτήσουν ακόμη πιο ενεργή συμμετοχή.

Η παρούσα εργασία κατέδειξε ότι η μέθοδος «*μετασηματίζουσα μάθηση μέσω της αισθητικής εμπειρίας*» του Α. Κόκκου, μπορεί να εφαρμοστεί στους μαθητές, καθώς ενισχύει την κριτική σκέψη τους, ενώ παράλληλα με τη χρήση της ενσυναίσθησης οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα και να ενστερνιστούν το διδασκόμενο γνωστικό αντικείμενο. Πρόκειται για μια μέθοδο ιδιαίτερα ενεργητική και συμμετοχική, η οποία αφενός ενισχύει γνωστικά τους μαθητές και αφετέρου ενδυναμώνει την κριτική τους σκέψη, εντοπίζοντας τις όποιες παραδοχές τους και φέρνοντας τους αντιμέτωπους με τον ίδιο τους τον εαυτό με σκοπό την αλλαγή στάσεων, συμπεριφορών και στερεοτύπων. Μπορεί να έχει πολύ καλά αποτελέσματα σε άτομα με παραδοχές πάνω στο εξεταζόμενο θέμα, ενώ σε άτομα που δεν έχουν παραδοχές στο συγκεκριμένο θέμα, μπορεί να τους ενισχύσει σε άλλα επίπεδα, π.χ. γνωστικό, πολιτιστικό κ.λπ.

Το καλό κλίμα συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και ο ενεργός ρόλος του εκπαιδευτικού ως εμπνευστή και αρωγού στην όλη διαδικασία, μπορεί να έχει εξαιρετικά αποτελέσματα τόσο κατά την εφαρμογή της μεθόδου, όσο και μετά το πέρας αυτής. Η ίδια η μέθοδος μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν σχέσεις και να διαμορφώσουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό κλίμα. Επιπρόσθετα, ο Κόκκος (2011<sup>α</sup>:100) υπογραμμίζει ότι «*προορισμός της μεθόδου δεν είναι να πραγματοποιείται περιστασιακά, αλλά να διαποτίζει ολόκληρη την εφαρμογή καθενός από τα εκπαιδευτικά προγράμματα συνδεδεμένη με την κριτική επεξεργασία όσο γίνεται περισσότερων απόψεων και νοητικών συνηθειών*».

## Συζήτηση

Έρευνες και μαρτυρίες έχουν δείξει ότι, αν υπάρχει η κατάλληλη εμπνεύχωση και μέθοδος, είναι εφικτό να αξιοποιείται υψηλής αξίας αισθητική εμπειρία ακόμα και αν οι εκπαιδευόμενοι δεν έχουν συνηθίσει σε αυτή. (Κόκκος, 2011<sup>α</sup>:96).

Η συγκεκριμένη μέθοδος παρατήρησης των τεχνών, «*ενισχύει την αυτοδυναμία της σκέψης*» (Κόκκος, 2011<sup>α</sup>:72) διότι απομακρύνει τα στερεότυπα από τη σκέψη των συμμετεχόντων και τους θέτει σε «*αμφισβήτηση τις παραδοχές που έχουν ενστερνιστεί υπό την επίδραση της κοινωνικοποίησης*». (Κόκκος, 2011<sup>α</sup>:72). Μέσω της ενσυναίσθησης οι μαθητές βίωσαν πιο έντονα τα συναισθήματα της λύπης και του φόβου, γεγονός που έδρασε καταλυτικά στην ενίσχυση του γνωστικού τους πεδίου αναφορικά με το ρατσισμό. «*Η επανάληψη χρήσης του αποπροσανατολιστικού διλήμματος ενός μαθητή που έχει κάποιες στερεοτυπικές απόψεις για αλλοεθνείς ομάδες, μπορεί μέσω αλληπάλληλων μετασηματισμών των επιμέρους απόψεων να οδηγήσει σε έναν μετασηματισμό της δεσπόζουσας εθνοκεντρικής νοητικής συνήθειας*». (Mezirow, 1997:6-7 στο Κόκκος, 2011<sup>α</sup>:88).

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2015:23) η MM μπορεί «*να ενθαρρύνει την ανάπτυξη ενός πιο σύνθετου πλαισίου σκέψης, το οποίο είναι απαραίτητο προκειμένου οι πολίτες να ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους με κριτικό τρόπο και να είναι πιο ικανοί στην ενασχόλησή τους με τη ρευστή και αβέβαιη πραγματικότητα*» στην οποία ζουν.

Η μέθοδος αυτή μπορεί να λειτουργήσει επικουρικά σε μαθήματα φιλολογικού, κοινωνιολογικού και οικονομικού ενδιαφέροντος και γενικότερα όπου υπάρχουν στερεότυπα και ισχυρές παραδοχές. Ιδιαίτερα στο μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας (Project), λόγω και του ομαδοσυνεργατικού χαρακτήρα μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. «*[...] το κίνημα της Κριτικής Σκέψης θυμίζει ότι και τα μικρά ακόμη παιδιά έχουν δυνατότητες κριτικής σκέψης και καλεί τους εκπαιδευτικούς να διδάσκουν άμεσα τις λειτουργίες της κριτικής σκέψης, όταν η διδακτική ανάγκη το καλεί, και να τις καθιστούν αντικείμενο μεταγνωστικής ανάλυσης*». (Ματσαγγούρας, 2002:58).

Η μέθοδος του Κόκκου, μπορεί να συντελέσει στη βαθμιαία ενίσχυση της κριτικής σκέψης και μάλιστα από σχετικά νεαρή ηλικία, να τους βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν τις διαφορές που ενδεχομένως υπάρχουν στον τρόπο που σκέφτονται, έτσι ώστε να βοηθήσει τους ανθρώπους να γίνονται κριτικά στοχαστικοί απέναντι σε αυτή την καθημερινή 'επίθεση' εικόνας και πληροφόρησης που δέχονται, από τα διάφορα τεχνολογικά μέσα γύρω τους. (Γιωτόπουλος, 2014<sup>β</sup>:215).

Ως καινούρια μέθοδος διδασκαλίας, θα πρέπει να γίνουν αρκετές έρευνες ακόμη σε όσο το δυνατόν πιο πολλά γνωστικά αντικείμενα, προκειμένου να υπάρξει μια ολοκληρωμένη αποτίμηση αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με τον Γιωτόπουλο (2014<sup>α</sup>:9), «σε κάθε περίπτωση, αν και κάποιοι από τους συμμετέχοντες μπορεί να μην οδηγήθηκαν σε μια εις βάθος αναζήτηση σχετικά με τις παραδοχές τους, εν τούτοις η αμφισβήτηση στην οποία τέθηκαν οι προσωπικές τους απόψεις μπορεί να τους κατευθύνει προς την αυτογνωσία. Με αυτόν τον τρόπο, θα μπορέσουν να υιοθετήσουν μια πιο κριτική στάση, απέναντι στα έργα τέχνης, ή ακόμα και σε μια αλλαγή στάσης ζωής».

## Αναφορές

- Baron-Cohen, S. & Wheelwright, S., (2004). The Empathy Quotient (EQ). An investigation of adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 34:163-175
- Goleman, D., (1998). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη - γιατί το E.Q είναι πιο σημαντικό από το I.Q.; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kokkos, A. (2015). The challenges of adult education in the modern world. *The 6th International Conference Edu World 2014 "Education Facing Contemporary World Issues". Procedia - Social and Behavioral Sciences* 180 ( 2015 ) 19–24.
- Lawrence, E.J., Shaw, P., Baker, D., Baron-Cohen, S., & David, A.S. (2004). Measuring empathy: reliability and validity of the Empathy Quotient. *Psychological Medicine*, 34, pp. 911–924. Cambridge University Press DOI: 10.1017/S0033291703001624
- Mezirow, J. και Συνεργάτες. (2007) Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.
- Taylor, E. W., & Cranton, P. (2013). A theory in progress? Issues in transformative learning theory, *European journal for Research on the Education and Learning of Adults* 4, 1, pp. 33-47.
- Taylor, E. W., & Cranton, P. (2012). A Content Analysis of Transformative Learning Theory. *53rd Annual Adult Education Research Conference Proceedings*, Penn State University, University Park, PA, May, pp. 333-339.
- Taylor, E. W., (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999–2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26, pp. 173-191. Doi: 10.1080/02601370701219475.
- Γιωτόπουλος, Γ., (2014<sup>α</sup>). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία στο πλαίσιο της Τυπικής (Δευτεροβάθμιας) και Μη Τυπικής Εκπαίδευσης. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γιωτόπουλος, Γ., (2014<sup>β</sup>). Ανάπτυξη κριτικής σκέψης με χρήση της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας» σε μαθητές της Τυπικής Εκπαίδευσης, *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για το eTwinning και άλλων Ευρωπαϊκών προγραμμάτων συνεργατικότητας για την Α/θμια και Β/θμια Εκπ/ση*, Πάτρα, σ.244-245.
- Κόκκος, Α. (2012). The use of Aesthetic Experience in Unearthing Critical Thinking. Στο (υπό έκδοση) Mayo, P. *Learning with Adults, A Reader*. Boston: Sense Publishers. Διαθέσιμο στο: <http://alexiskokkos.gr/keimena/30Theuseofaestheticexperienceinunearthingcriticalthinking.pdf>
- Κόκκος, Α. (2011<sup>β</sup>). *Σύγχρονες Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Οδηγός Μελέτης για την Θ.Ε. ΕΚΕ 52*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. και Συνεργάτες (2011<sup>α</sup>). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός Στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Βεργίδης, Δ., Κόκκος, Α., Εκδ. *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και Ελληνικές διαδρομές* (σ.164-191). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α., (2009<sup>β</sup>). Ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσα από την επαφή με την τέχνη. *1ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης & Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 25/09/2013 από: [http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika\\_Synedrio\\_Evgenidio/Files/Text\\_files/II\\_Kentrikes\\_Eisigiseis/Kokkos\\_k\\_eisigisi.pdf](http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/Text_files/II_Kentrikes_Eisigiseis/Kokkos_k_eisigisi.pdf)
- Κόκκος, Α. (2009<sup>α</sup>). Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής. *8η Διεθνής Συνδιάσκεψη για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Βερμούδες, 18-20/11/2009
- Κόκκος, Α., (2008). Creativity in Adult Education. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο διεθνές σεμινάριο Creativity and Innovation in Adult Education. Λευκωσία, 6-9/11/2008. Ανακτήθηκε στις 25/09/2013 από: <http://events.cedefop.europa.eu/curriculum-innovation-2011/images/stories/files/CREATIVITY%20IN%20ADULT%20EDUCATION.pdf>

Κόκκος, Α., (επιστημονικός υπεύθυνος) (χ.χ.). Η Μεθοδολογία και τα εκπαιδευτικά υλικά του ARTiT. Ε.Ε.: ARTiT. Ανακτήθηκε στις 25/09/2013 από: <http://www.artit.eu/gr/ARTiT%20METHODOLOGY%20GR.pdf>

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Στρατηγικές διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, Τομ. Β'. Αθήνα: Gutenberg

Μέγα, Γ. (2011). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο: Κόκκος, Α. και συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Σελίδες 21-67. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ράικου, Ν., (2013). *Εκπαίδευση ενηλίκων και τριτοβάθμια εκπαίδευση: διερεύνηση δυνατότητας για ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα από την αισθητική εμπειρία σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς*. Διδακτορική Διατριβή. Πάτρα: Τμήμα Επιστήμων Της Εκπαίδευσης Και Της Αγωγής Στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΕΑΠΗ), Πανεπιστήμιο Πατρών

## Παραρτήματα

Το εικαστικό έργο που χρησιμοποιήθηκε.



Εικόνα 1. Norman Rockwell - New Kids in the Neighbourhood (1967).