Διεργασία ομάδας, αναστοχαστική πρακτική και ιστολόγια στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση: αναπτύσσοντας δίκτυα μάθησης ομοτίμων

Αλέξιος Μπράιλας[1], Στέλλα-Μαρία Αβάνη[2], Χριστίνα Γκίνη[3], Μαρία-Αφροδίτη-Δεϊλόγκου[4], Γιώργος Δημητριάδης[5], Ελισάβετ Θραβάλου[6], Ευσταθία Φούκα[7], Κωνσταντίνος Κοσκινάς[8]

Περίληψη

Η αξιοποίηση ομαδοσυνεργατικών πρακτικών σε μικρές ομάδες, επιτρέπει στους συμμετέχοντες να μαθαίνουν όχι μόνο μέσα από την πολυδιάστατη επεξεργασία μιας συγκεκριμένης θεματικής και ενός δεδομένου σώματος γνώσης, αλλά και μέσα από την αυθόρμητη επικοινωνία της εμπειρίας τους και την πολυφωνική κατανόηση της βιωμένης πραγματικότητάς τους. Η αναστοχαστική πρακτική προσφέρει στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να αναθεωρούν την εμπειρία τους, να αναλογίζονται το βίωμά τους και να ανασυγκροτούν με λειτουργικότερο τρόπο την αφήγησή τους για αυτό. Οι αναρτήσεις σε δημόσια, διασυνδεδεμένα, ιστολόγια δημιουργούν την τεχνοκοινωνική βάση για την ανάπτυξη εξειδικευμένων μικροδικτύων πρακτικής και ενδυνάμωσης για τους συμμετέχοντες. Στη συγκεκριμένη εργασία, συνδυάζουμε αυτές τις τρεις συνιστώσες, (α) διεργασία ομάδας, (β) αναστοχαστική πρακτική και (γ) ιστολόγια, σε ένα μοντέλο πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και μάθησης που αξιοποιεί τις συνέργειες και την επεξεργασία της υποκειμενικής πολυφωνικής εμπειρίας μέσα σε ένα πλαίσιο εμπιστοσύνης και ασφάλειας. Η καινοτομία στο προτεινόμενο μοντέλο έγκειται στο ότι οι αναστοχασμοί στα προσωπικά ιστολόγια των συμμετεχόντων αποτελούν την ουσιαστική επέκταση και συνέχεια μιας ομαδικής διεργασίας με νόημα, που ξεκινάει στο εδώ και στο τώρα των φυσικών συναντήσεων. Τα πρώτα ερευνητικά αποτελέσματα από την εφαρμογή αυτού του μοντέλου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζονται και αναλύονται.

Λέξεις-Κλειδιά: διεργασία ομάδας, αναστοχαστική πρακτική, δίκτυα μάθησης, κοινότητες μάθησης, ομάδες ομοτίμων

Abstract

Collaborative work in small groups offers participants the opportunity to learn not only through the multilayered processing of a particular subject of a given body of knowledge but also through the spontaneous and unprompted communication of the different perspectives, allowing for a multivoiced understanding of the subjective lived experience. Additionally, reflective practice allows participants to revisit, understand more thoroughly, and revise their lived experiences, and, by doing so, redefine in a more empowering way their personal narratives. Online blogging in public interconnected spaces forms the necessary techno-social background for supporting the development of specialized micro-networks of practice and empowerment for all the participants. In this work, we combine these three pillars, (a) group work, (b) reflective practice, and (c) online blogging, into a university teaching model that exploits synergies and creates a context of trust and commitment to share and learn in groups. The innovation in the proposed model lies in the utilization of the individual reflections on the participants' blogs to extend online a meaningful face-to-face group process that takes place in the hereandnow of the weekly group meetings. The first results from the pilot application of this model in higher education settings are presented and discussed.

Key words: group work, reflective practice, learning networks, learning communities, peer learning groups

1. Εισαγωγή

Σήμερα η δυναμική του διαδικτύου και των νέων κοινωνικών μέσων, όπως αυτή συν-καθορίζεται από τις τεχνολογικές εξελίξεις και την ανταπόκριση των ανθρώπων σε αυτές, διαμορφώνει ένα νέο τοπίο οικολογιών μάθησης. Εγχειρήματα από τη βάση (bottom-up) και πληθοποριστικά εγχειρήματα (crowdsourcing) όπως αυτό της Wikipedia, διαμορφώνουν μια νέα συμμετοχική κουλτούρα δράσης στο διαδίκτυο. Οι σημερινοί έφηβοι και νεαροί ενήλικες αναπτύσσονται, μαθαίνουν και εκπαιδεύονται σε ένα όλο και περισσότερο δικτυωμένο κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον. Το διαδίκτυο, όπως διαμορφώθηκε τις τελευταίες δύο δεκαετίες με την άνοδο των εργαλείων του ιστού δεύτερης γενιάς

1. Μεταδιδακτορικός Ερευνητής, Τμήμα Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, abrailas@panteion.gr, 2. Ψυχολόγος, stellavani@hotmail.com, 3.Ψυχολόγος, christina_gini@hotmail.com, 4.Ψυχολόγος, m.a.deilogkou@gmail.com, 5.Υποψήφιος Διδάκτορας, Τμήμα Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, giodimi@gmail.com, 6. Ψυχολόγος, ethravalou@gmail.com, 7. Ψυχολόγος, efstathiafouka@gmail.com, 8. Καθηγητής, Τμήμα Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, kkoski@panteion.gr

και των νέων κοινωνικών μέσων, διευκολύνει την ενεργό συμμετοχή μιας κοινότητας ανθρώπων σε ένα εγχείρημα γνώσης, τη διαπραγμάτευση και τη συμπαραγωγή του νοήματος και του περιεχομένου μιας κοινότητας μάθησης. Σε αυτό το συγκείμενο, παραδοσιακά πλέον εργαλεία, όπως είναι τα ιστολόγια, προτείνουμε να χρησιμοποιηθούν με ένα νέο τρόπο, ώστε να συμβάλουν στην ανάπτυξη μιας διαφορετικής κουλτούρας μάθησης και διδασκαλίας, στην υπηρεσία μιας ομαδικής διεργασίας με νόημα. Οι φοιτητές μπορούν πλέον να κατέχουν τα εργαλεία και τα μέσα της παραγωγής του περιεχομένου, εντάσσοντάς τα σε μια νέα οικολογία μάθησης και συγκροτώντας, τελικά, μια συλλογική αφήγηση της εν τω γίγνεσθαι μαθησιακής εμπειρίας τους και της δικτυωμένης ζωής τους.

Πίνακας 1. Συγκεντρωτικός πίνακας διδακτικών παρεμβάσεων.

Ακαδημαϊκό έτος	Αριθμός Εγχειρημάτων
2014-15	1
2015-16	1
2016-17	5
2017-18	5
2018-19	2

Στο παραπάνω γενικό πλαίσιο, στη συγκεκριμένη εργασία προτείνουμε ένα μοντέλο δικτυωμένης μάθησης και διδασκαλίας, που αξιοποιεί τη διεργασία ομάδας στις φυσικές συναντήσεις και την αναστοχαστική πρακτική στα προσωπικά ιστολόγια των συμμετεχόντων. Το προτεινόμενο μοντέλο εφαρμόστηκε μέχρι σήμερα σε 14 εκπαιδευτικά εγχειρήματα τα τελευταία 5 χρόνια. Ειδικότερα, εφαρμόστηκε σε μια σειρά προπτυχιακών μαθημάτων στο τμήμα Ψυχολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου (οχτώ εξαμηνιαία μαθήματα) και σε μαθήματα των ετήσιων προγραμμάτων ΕΠΠΑΙΚ και ΠΕΣΥΠ της ΑΣΠΑΙΤΕ (έξι εξαμηνιαία μαθήματα), όπως φαίνεται αναλυτικά ανά ακαδημαϊκό έτος στον Πίνακα 1.

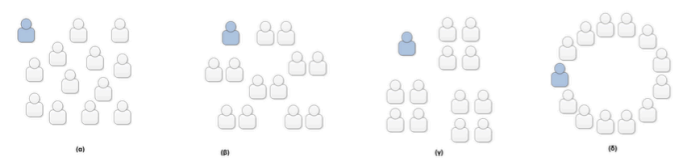
2. Διεργασία ομάδας: κατανοώντας μέσα από το σχετίζεσθαι

Η ομαδοσυνεργατική μάθηση και διδασκαλία αναφέρεται στη εργασία των μαθητών σε μικρές ομάδες, τόσο μικρές ώστε "ο κάθε μαθητής να μπορεί να συμμετέχει σε ένα σαφώς καθορισμένο μαθησιακό έργο. Επιπλέον, οι μαθητές είναι σε θέση να ολοκληρώσουν το έργο τους, χωρίς άμεση εποπτεία από τον δάσκαλο" (Cohen & Lotan, 2014, σ. 1). Αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι μαθαίνουμε καλύτερα κάτι, όταν μιλάμε για αυτό, όταν το εξηγούμε ή όταν το επεξεργαζόμαστε μαζί με άλλους και ο καταλληλότερος χώρος για να το κάνουμε είναι μέσα στο πλαίσιο μιας μικρής ομάδας (Cohen & Lotan, 2014). Στην εργασία αυτή χρησιμοποιούμε τον όρο *διεργασία ομάδας* αναφερόμενοι στις ομαδοσυνεργατικές προσεγγίσεις (group work), για να δώσουμε έμφαση στην αυθόρμητη ανάδυση αλληλουχίας γεγονότων όπως αυτή εκτυλίσσεται στην πορεία ζωής ενός συστήματος, εν προκειμένω της ομάδας. Υπό αυτή τη θεώρηση, η εργασία των φοιτητών σε ομάδες αποτελεί μια διεργασία με διάρκεια, εκτυλίσσεται στον χρόνο, είναι συχνά απρόβλεπτη και επιτρέπει την ανάδυση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας: "Όλοι θυμούνται ως αγαπημένη στιγμή στο σχολείο στιγμιότυπα από εκδρομές, διαλείμματα ή εξωσχολικές δραστηριότητες. Αυτή η προτίμηση υποδεικνύει τη σημασία της εμπειρίας που αναδύεται μέσα από την ελεύθερη συναλλαγή, που εμπεριέχει αυτόνομη και ομαδική δράση με αρκετά απρόβλεπτα, δεν είναι προσχεδιασμένη και προσανατολίζεται στην ανίχνευση νέων πραγμάτων" (Πολέμη-Τοδούλου, 2010, σ. 88). Η διεργασία ομάδας είναι ζωντανή και εν τω γίγνεσθαι, εξελίσσεται στον χρόνο και η πορεία της εξαρτάται από την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων και ανάμεσα στους συμμετέχοντες και τον συντονιστή της ομάδας. Ιδιαίτερα κρίσιμο είναι το κατάλληλο συγκινησιακό κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης (Γουρνάς, 2011).

Οι Goleman και Senge (2014) προτείνουν μια προσέγγιση στην εκπαίδευση η οποία εστιάζει σε τρείς κρίσιμες ομάδες δεξιοτήτων: (α) την εστίαση στον εαυτό (σύνδεση με τον εσωτερικό μας κόσμο), (β) την εστίαση στους άλλους (σύνδεση και κατανόηση της πραγματικότητάς τους) και (γ) την εστίαση στο πλαίσιο (σύνδεση με το ευρύτερο συγκείμενο και τα αλληλεξαρτώμενα συστήματα). Την καλλιέργεια αυτής της τριπλής εστίασης την επιδιώκουμε μέσα από ένα συστηματικό σχήμα διαδοχικών μεταβάσεων από το άτομο, στο ζευγάρι, τη μικρή ομάδα και, καταληκτικά, την ολομέλεια των φοιτητών (Brailas, Koskinas, & Alexias, 2017· Polychroni, Gournas, & Sakkas, 2008), όπως απεικονίζεται στην Εικόνα 1. Αυτή η διαδικασία μεταβάσεων μπορεί να συμβεί σε διαδοχικούς κύκλους, δηλαδή ενώ οι φοιτητές έχουν έρθει σε ολομέλεια, μπορούν να ξαναγυρίσουν σε μικρές ομάδες ή σε ζευγάρια για να επεξεργαστούν κάτι ακόμα περισσότερο.

Με την προτεινόμενη σταδιακή μετάβαση στην ολομέλεια της εκπαιδευτικής ομάδας διασφαλίζεται ότι όλες οι φωνές έχουν χώρο να ακουστούν και ότι η τελική σύνθεση θα είναι πολύ πιο πλήρης και πλούσια. Ωστόσο, αν και αυτή η σταδιακή μετάβαση διασφαλίζει ότι οι ατομικές φωνές δεν χάνονται, αυτό δεν σημαίνει ότι φτάνουν αυτούσιες στην ολομέλεια: μπορεί να μετασχηματιστούν μέσα από τις συνέργειες που αναπτύσσονται και να εξελιχθούν σταδιακά (Μπράιλας,

2018). Αυτό είναι και το ζητούμενο, όχι το απλό άθροισμα, αλλά το νέο όλον που θα αναδυθεί μέσα από τη μετακίνηση των επιμέρους. Κλειδί στη διεργασία της ολομέλειας είναι η τελική σύνθεση των φωνών που θα επιχειρήσει να κάνει ο συντονιστής, ο οποίος χρειάζεται: "να αφουγκράζεται την αλληλουχία και να φροντίζει να συνενώνει εμπειρίες και μηνύματα ατόμων, μικρών ομάδων, ολομέλειας" (Πολέμη-Τοδούλου, 2011, σ. 49). Ο ρόλος του διδάσκοντα είναι να αναπτύσσει "αληθινές κοινότητες στοχαστικού δια-λόγου που οδηγεί στη δράση" (Βαϊκούση, 2019, σ. 69). Ο διδάσκοντας-συντονιστής αναλαμβάνει τον ρόλο του καταλύτη και ρυθμιστή της ομαδικής διεργασίας Ca-Re (Catalyzing – Regulatory) (Polemi-Todoulou, 2018).



Εικόνα 1. *Εργασία σε ομάδες: Βασικά σχήματα και μεταβάσεις.*

Με την προσθήκη ομαδοσυνεργατικών περιόδων βιωματικής μάθησης (learning by doing), η διδασκαλία γίνεται περισσότερο διαδραστική στο σύνολό της και εμπλέκει τους συμμετέχοντες σε μια ομαδική συναλλαγή μέσα σε ένα πλαίσιο ασφάλειας και εμπιστοσύνης (Brailas, Avani, et al., 2017), με σταδιακή μετάβαση από τη δυάδα, στη μικρή ομάδα και στην ολομέλεια. Ο εκπαιδευτικός έχει ιδιαίτερα ενεργό ρόλο, όχι μόνος ως διδάσκων αλλά και ως συντονιστής της ομαδικής διεργασίας. Στο προτεινόμενο μοντέλο, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία εναλλάσσεται με περιόδους διάλεξης, όπου ο εκπαιδευτής διδάσκει το γνωστικό αντικείμενο και απαρτιώνει τη δουλειά που έχει γίνει στις μικρές ομάδες. Σε αυτή τη θεώρηση, η εκπαιδευτική ομάδα στο σύνολό της αντιμετωπίζεται ως ένα ζωντανό, μη γραμμικό, σύστημα, ως ένας αυτοποιητικός οργανισμός μάθησης με αναδυόμενες ιδιότητες (Maturana & Varela, 1992· Senge, 2006). Η ομάδα γίνεται μεγαλύτερη από το άθροισμα των μερών της (Meadows & Wright, 2009) και μπορεί να απαντήσει στην αγωνία των εκπαιδευομένων που "ενώ βιώνουν τη συνεχώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα και την ανάγκη προσαρμογής σε αυτή μέσω της εκπαίδευσής τους και της απόκτησης νέας γνώσης, δεν είναι σε θέση να γνωρίζουν τον τρόπο και το αντικείμενο που θα μελετήσουν" (Κωσταρά, 2019, σ. 124). Οι άνθρωποι σήμερα χρειάζεται να λειτουργούν σε συνθήκες αβεβαιότητας, αφήνοντας πίσω τους ότι δεν λειτουργεί πλέον και αποκτώντας ένα λειτουργικό ρεπερτόριο συμπεριφορών (Kokkos, 2015). Έτσι, απώτερος σκοπός της διεργασίας του μαθήματος είναι να δημιουργεί κάθε φορά το κατάλληλο παιδαγωγικό πλαίσιο, ώστε οι συμμετέχοντες να αναπτύσσουν εκείνες τις προσωπικές και ομαδικές δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να ανταπεξέρχονται στις προκλήσεις και τις αντιξοότητες μιας σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας συνεχών αλλαγών και αποσταθεροποίησης (Bauman, 2007· Brailas, Koskinas, et al., 2017).

3. Αναστοχαστική πρακτική και ιστολόγια

Ο αναστοχασμός ως πρακτική είναι ιδιαίτερα χρήσιμος στους επαγγελματίες ψυχικής υγείας, στους εκπαιδευτικούς, όπως και σε άλλους επαγγελματίες που δουλεύουν με ανθρώπινα συστήματα, γιατί τους επιτρέπει να μαθαίνουν μέσα από την εμπειρία τους, να μοιράζονται αυτή τη γνώση με άλλους επαγγελματίες και, τελικά, να ενδυναμώνονται και να αναπτύσσονται στο επαγγελματικό τους ρόλο (Boud & Walker, 1998· Brailas, Koskinas, & Alexias, 2016). Ο όρος *reflective practice* έγινε ευρύτερα γνωστός μέσα από τη δουλειά του Donald Schön (1983). Η αναστοχαστική πρακτική αναζητεί την πλαισιοθετημένη γνώση που υπάρχει στους ανθρώπους και η οποία όταν μοιράζεται και επικοινωνείται, με τον κατάλληλο τρόπο και στο κατάλληλο πλαίσιο εμπιστοσύνης και ασφάλειας, γίνεται ευκαιρία μάθησης, ενδυνάμωσης και ανθεκτικότητας (Εικόνα 2). Σε αντίθετη περίπτωση, αυτή η γνώση παραμένει "παγιδευμένη" και αναξιοποίητη (Owen, 2008). Παραδείγματα επιτυχημένης αναστοχαστικής πρακτικής σε ομάδες αποτελούν οι άτυπες ομάδες εποπτείας ομοτίμων (peer supervision groups) ή οι διάφορες ομάδες υποστήριξης ανθρώπων που βρίσκονται στη διαδικασία απεξάρτησης, όπως είναι οι Ανώνυμοι Αλκοολικοί.

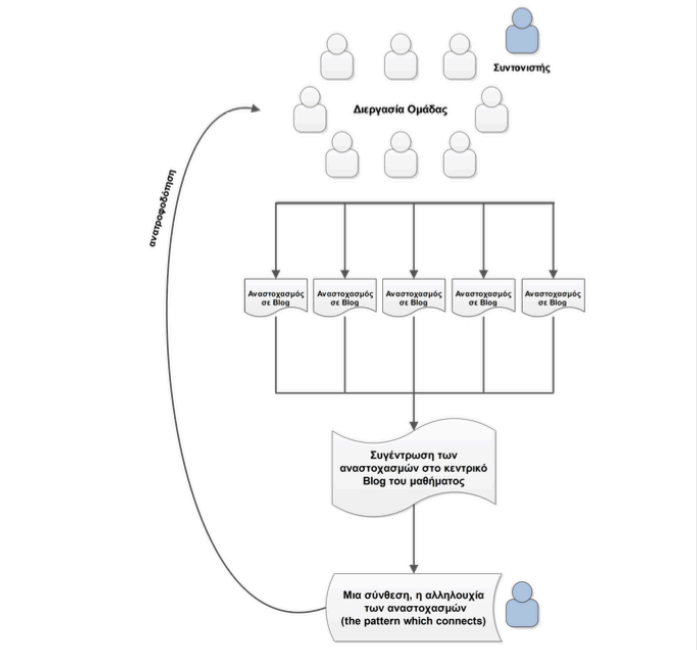
Εικόνα 2. *Κατά την αναστοχαστική πρακτική παίρνω απόσταση από τη δράση μου, είτε τη στιγμή που συμβαίνει είτε αργότερα, και αναλογίζομαι για αυτήν.*

Πηγή: ζωγραφιά φοιτητή σε βιωματική άσκηση στο πλαίσιο των παραπάνω παρεμβάσεων. Η εικόνα χρησιμοποιείται κατόπιν αδείας.

Στο προτεινόμενο μοντέλο διεργασίας ομάδας και αναστοχαστικής πρακτικής σε ιστολόγια, οι συμμετέχοντες φοιτητές δημιουργούν τα προσωπικό τους ιστολόγια σε μια διαδικτυακή πλατφόρμα (πχ. edublogs, wordpress) και αναρτούν εκεί τους προσωπικούς τους αναστοχασμούς. Η χρήση ενός δημόσιου διαδικτυακού χώρου θεωρούμε ότι είναι μια πολύ σημαντική

παράμετρος στη διαδικασία της ομαδικής αναστοχαστικής πρακτικής για τρεις βασικούς λόγους. Ο πρώτος λόγος είναι ότι έτσι οι φοιτητές χρειάζεται να είναι περισσότερο συστηματικοί και οργανωμένοι στον λόγο τους, αφού απευθύνονται σε ένα ευρύτερο κοινό και οι αναρτήσεις τους μπορούν να διαβαστούν από όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής τους ομάδας και, δυνητικά, από τον οποιοδήποτε διαδικτυακό επισκέπτη του ιστολογίου τους. Ταυτόχρονα, η ίδια η πράξη της συγγραφής του προσωπικού αναστοχασμού αποτελεί μια διαμορφωτική εμπειρία για το ανθρώπινο υποκείμενο. Οι συμμετέχοντες συγκροτούν με διαφορετικό τρόπο την αφήγησή τους για μια εμπειρία από τη στιγμή που την αποτυπώνουν γραπτά. Ο τρίτος λόγος είναι ότι 'τα γραπτά μένουν'. Ένα ιστολόγιο αποτυπώνει τη σκέψη μας στο δεδομένο ιστορικό-πολιτισμικό συγκείμενο που ζούμε και γράφουμε, και μας επιτρέπει, σε βάθος χρόνου, να παρατηρήσουμε την εξέλιξή μας, την πρόοδο που έχουμε κάνει, να ξαναθυμηθούμε αργότερα πλευρές του εαυτού μας, που αναδύθηκαν υπό συγκεκριμένες συνθήκες στη ζωή μας. Με αυτό τον τρόπο ένα τέτοιο ιστολόγιο αποτελεί ζωντανή καταγραφή, ένα αποτύπωμα μιας εξελισσόμενης διεργασίας, ένα αυτο-εθνογραφικό ερευνητικό τεκμήριο και μια προσωπική κληρονομιά για τον κάθε ένα συμμετέχοντα.

Ωστόσο, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι οι πληροφορίες που διακινούνται μέσω των αναστοχασμών σε δημόσια ιστολόγια, δεν μπορεί να είναι ιδιαίτερα προσωπικές ή να αφορούν ευαίσθητα δεδομένα, όπως, για παράδειγμα, σε μια αναστοχαστική ομάδα ειδικών ψυχικής υγείας. Τέτοιοι είδους αναστοχασμοί δεν μπορούν να γίνονται σε δημόσια ιστολόγια, και συνιστούμε ούτε ακόμα και σε ιδιωτικά. Το προτεινόμενο δημόσιο σύστημα αναστοχασμών είναι λειτουργικό, όταν μια ομάδα φοιτητών ή άλλων εκπαιδευομένων αναστοχάζονται την εμπειρία τους και την κατανόησή τους αναφορικά με τις θεματικές ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Και σε αυτήν ακόμα την περίπτωση, προτείνουμε τη χρήση ψευδωνύμων (nicknames) για την προστασία της ιδιωτικότητας των συμμετεχόντων. Μια τεχνολογία που μπορεί να χρησιμοποιηθεί εναλλακτικά, όταν απαιτείται προστασία των προσωπικών δεδομένων μιας τοπικής κοινότητας, είναι τα τοπικά αυτόνομα δίκτυα DIY (Do It Yourself), που μπορούν να αναπτυχθούν εύκολα με έναν υπολογιστή χαμηλού κόστους (όπως το RaspberryPi) και δωρεάν ανοικτό λογισμικό εξυπηρετητή, όπως το mazi-zone (Antoniadis, 2018).



Εικόνα 3. *Διεργασία ομάδας στις φυσικές συναντήσεις, ακολουθούμενη από αναστοχαστική πρακτική σε προσωπικά ιστολόγια.*

Αυτό που κάνει τη διαφορά στο προτεινόμενο μοντέλο είναι ότι οι αναστοχασμοί στα προσωπικά ιστολόγια των συμμετεχόντων αποτελούν την ουσιαστική επέκταση και συνέχεια μιας ομαδικής διεργασίας με νόημα που ξεκινάει στο εδώ και στο τώρα της φυσικής συνάντησης των φοιτητών. Οι αρχικές οδηγίες που δίνονται στους φοιτητές έχουν συνήθως την εξής μορφή: “Το αναστοχαστικό ιστολόγημα που χρειάζεται να γράψετε και να αναρτήσετε στο ιστολόγιο (κάθε εβδομάδα - περίπου 250 λέξεις) αναφέρεται στο βίωμά σας σε σχέση με τη διεργασία του μαθήματος, δηλαδή πώς *εσείς* νιώσατε κατά τη διάρκεια της συνάντησης, τι σας διακίνησε γνωστικά και συναισθηματικά, τι σκεφτήκατε, τι σας προβλημάτισε, πού σας πήγε το μάθημα, τι συνειρμούς κάνατε, τι θέλετε να μοιραστείτε”. Σχηματικά, το προτεινόμενο μοντέλο διεργασίας ομάδας στις φυσικές συναντήσεις που ακολουθείται από αναστοχαστική πρακτική σε ιστολόγια, απεικονίζεται στην Εικόνα 3. Τα προσωπικά ιστολόγια των συμμετεχόντων διασυνδέονται μεταξύ τους μέσω ενός κεντρικού ιστότοπου, που λειτουργεί ως συγκεντρωτής (hub) των επιμέρους προσωπικών αναστοχασμών. Ο συγκεντρωτής δεν αντιγράφει τα επιμέρους ιστολογήματα των φοιτητών, απλά προσφέρει μια λίστα με υπερσυνδέσεις (hyperlinks) προς αυτά. Οι φοιτητές διατηρούν την ιδιοκτησία των αναστοχασμών τους.

Το σύστημα των αυτόνομων αλλά διασυνδεδεμένων προσωπικών ιστολογίων των φοιτητών αποτελεί ένα ενιαίο όλον. Τα επιμέρους ιστολόγια διαμορφώνουν με τη δράση τους το υπερκείμενο σύστημα, και ταυτόχρονα διαμορφώνονται από το όλον που συγκρο-

τούν με τη δράση τους (κυκλική αιτιότητα). Υπηρετείται έτσι η συστημική αρχή της *αυτονομίας μέσα από και για την αλληλεξάρτηση* (Polemi-Todoulou, 2018· Vassiliou & Vassiliou, 1982). Κάθε ένας αναστοχασμός συν-καθορίζει τους υπόλοιπους αναστοχασμούς και η συνολική κουλτούρα που αναδύεται από τη δράση των συμμετεχόντων διαμορφώνει το πλαίσιο και το συγκείμενο, μέσα στο οποίο νοηματοδοτείται εκ νέου ο κάθε επιμέρους αναστοχασμός. Είναι τελείως διαφορετικό να διαβαστεί κάποιος από τους παραγόμενους αναστοχασμούς τυχαία από κάποιον επισκέπτη στο διαδίκτυο, σε σχέση με το να διαβαστεί στο συγκείμενο των υπολοίπων αναστοχασμών του μαθήματος και στο συγκείμενο των φυσικών συναντήσεων που τους πυροδότησε. Όταν το άθροισμα των φοιτητών αρχίζει και συγκροτείται σε μια συνεκτική ομάδα, κάθε ατομικός αναστοχασμός εμπεριέχει, απαρτιώνει και μετουσιώνει τις φωνές των υπόλοιπων συμμετεχόντων της ομάδας σε ένα πολυφωνικό σύνολο.

4. Μεθοδολογία

4.1 Ερευνητικός σκοπός

Η προσέγγιση στη συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα είναι φαινομενολογική (Leavy, 2017· Willig, 2013). Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί η περιγραφή του θεωρητικού μοντέλου και η κατανόηση της πρόσληψής του από τους φοιτητές. Κύριο ερευνητικό ερώτημα αποτελεί το *πώς βιώνουν οι φοιτητές τη συμμετοχή τους σε μια εκπαιδευτική παρέμβαση με βάση το προτεινόμενο μοντέλο.*

4.2 Συλλογή εμπειρικών δεδομένων

Κατά τη διάρκεια εφαρμογής αυτού του μοντέλου τα τελευταία πέντε χρόνια, οι συμμετέχοντες φοιτητές έγραψαν εκατοντάδες αναστοχασμούς στα προσωπικά τους ιστολόγια. Τα εμπειρικά δεδομένα που χρησιμοποιούμε εδώ, προέρχονται από δύο ομάδες εστιασμένης συζήτησης, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν για την αξιολόγηση μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης που έγινε κατά το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2015-16. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε ένα προπτυχιακό μάθημα επιλογής στο Τμήμα Ψυχολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου και συμμετείχαν 26 φοιτητές με τα προσωπικά τους ιστολόγια. Το κεντρικό ιστολόγιο (hub) του συγκεκριμένου μαθήματος είναι προσβάσιμο στη διεύθυνση: https://hub2001.wordpress.com. Στις δύο ομάδες εστίασης συμμετείχαν επτά και τέσσερις φοιτητές αντίστοιχα και πραγματοποιήθηκαν μετά τη λήξη της εξεταστικής περιόδου, την πρώτη εβδομάδα του Ιουλίου. Τις ομάδες εστίασης συντόνιζαν κάθε φορά δύο ερευνητές συνεργάτες του διδάσκοντα (και κύριου ερευνητή). Ο διδάσκοντας επέλεξε να μην συμμετέχει στη διεξαγωγή των ομάδων εστίασης, ούτε ως συντονιστής ούτε ως παρατηρητής, προκειμένου να επηρεάσει όσο γίνεται λιγότερο την έκφραση των φοιτητών (Bloor, Frankland, Thomas, & Robson, 2001· Stewart, Shamdasani, & Rook, 2007).

4.3 Μέθοδος Ανάλυσης

Τα εμπειρικά δεδομένα που προέκυψαν από τις απομαγνητοφωνήσεις των ομάδων εστιασμένης συζήτησης υποβλήθηκαν σε θεματική ανάλυση (Braun & Clarke, 2006· Willig, 2013· Yukhymenko, Brown, Lawless, Brodowinska, & Mullin, 2014), προκειμένου να εντοπιστούν οι βασικές θεματικές που αναδύονται.

Σκοπός της διερεύνησης των κεντρικών θεματικών αξόνων δεν είναι απλά η αξιολόγηση και η τεκμηρίωση μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης, αλλά η πολυδιάστατη κατανόηση μιας ευρύτερης θεωρητικής προσέγγισης και θεωρητικού μοντέλου (Livesey & Runeson, 2018).

4.4 Εγκυρότητα, Αξιοπιστία και Περιορισμοί

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια πλαισιοθετημένη περιγραφή ενός μοντέλου ανάπτυξης δικτύων μάθησης ομοτίμων και οργανισμών μάθησης που αξιοποιεί τη διεργασία ομάδας στις φυσικές συναντήσεις, ακολουθούμενη από διαδικτυακή αναστοχαστική πρακτική. Ένας περιορισμός της έρευνας είναι ότι, ενώ το μοντέλο αυτό δοκιμάστηκε συνολικά σε δεκατέσσερα προπτυχιακά και μεταπτυχιακά μαθήματα, υπάρχουν ερευνητικά αποτελέσματα (ομάδες εστίασης) από μια μόνο προσφορά του. Ο λόγος είναι ότι ελλείψει χρηματοδότησης ή άλλων πόρων δεν ήταν δυνατή σε πρακτικό επίπεδο η συστηματική συλλογή εμπειρικών δεδομένων από τις υπόλοιπες παρεμβάσεις και οι εκτιμήσεις για αυτές περιορίζονται στις αυτο-εθνογραφικές αναφορές των συγγραφέων του άρθρου που συμμετείχαν στα εγχειρήματα ως διδάσκοντες, ως συνεργάτες ή ως συμμετέχοντες φοιτητές. Ένας άλλος περιορισμός της έρευνας είναι ότι για το προτεινόμενο μοντέλο δεν αναπτύχθηκε κάποιος πειραματικός σχεδιασμός που θα επέτρεπε την ακριβή αξιολόγηση του μαθησιακού αποτελέσματος στους φοιτητές για κάθε ένα από τα συγκεκριμένα μαθήματα. Ένας τέτοιος πειραματικός, ή οιονεί πειραματικός, σχεδιασμός είναι εξαιρετικά δύσκολος στην υλοποίησή του για οικονομικούς και ηθικούς λόγους σε πραγματικές εκπαιδευτικές συνθήκες. Επίσης, συχνά οι μάχιμοι εκπαιδευτικοί δημιουργούν και δοκιμάζουν τεχνικές στην εκπαιδευτική τους πράξη, χωρίς να έχουν εξ αρχής σχεδιάσει κάτι για ερευνητικούς σκοπούς (Perneger & Hudelson, 2004). Ωστόσο, χρειάζεται να επισημάνουμε ότι σκοπός

της εργασίας αυτής δεν ήταν εξαρχής η γενίκευση των αποτελεσμάτων ή η εκτίμηση του αποτελέσματος στη διδακτέα ύλη, αλλά η πλούσια πλαισιοθετημένη περιγραφή του μοντέλου, ενός μοντέλου που μπορεί να παράγει γνώση μέσα από τις συνέργειες των μελών μιας ομάδας, ώστε να είναι δυνατόν ο αναγνώστης να το κατανοήσει στο συγκείμενό του και να εκτιμήσει ο ίδιος αν μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για εφαρμογή στη δουλειά του (Baxter & Jack, 2008· Boling, 2010).

5. Αποτελέσματα

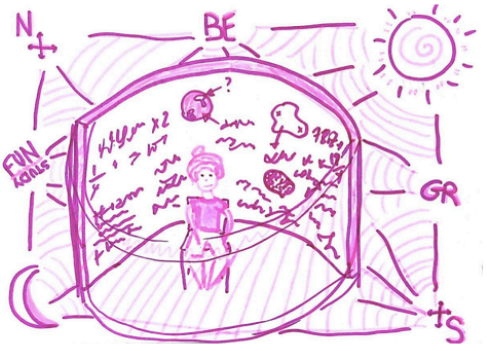
Στη συνέχεια παραθέτουμε τις θεματικές που προέκυψαν από την ανάλυση και χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις ομάδες εστιασμένης συζήτησης για κάθε μία θεματική.

(α) Μου επιτρέπεται να μην γνωρίζω κάτι και αυτή η διαπίστωση αποτελεί την αφετηρία για τη γνώση. Φαίνεται ότι στην τυπική εκπαίδευση συχνά ντρεπόμαστε για κάτι που δεν ξέρουμε και συχνά φοβόμαστε το λάθος: "*ήταν το πρώτο μάθημα που μπορούσα να πω ό,τι θέλω χωρίς, χωρίς να ακούσω κάποιο σχόλιο, γιατί πολύ συχνά ακούω στο αμφιθέατρο κάποιο σχόλιο ή ότι αυτό που θα πεις δε θα αρέσει στον άλλο. Και μου άρεσε που άκουγε με προσοχή και ο καθηγητής… Κι αυτό πάλι δεν το είχα ξαναδεί, γιατί άλλοι καθηγητές λόγω των γνώσεών τους είναι πιο υπεροπτικοί, δε θέλουν να ακούσουν αυτό που θέλεις να του πεις. Και μου άρεσε που θέλανε όλοι να ακούσουν τις γνώμες μας. Αυτό.*" (ομάδα εστίασης 1).

Ο καθηγητής δεν είναι πια απρόσιτος, ο σοφός επί της σκηνής (sage on the stage) στον οποίο οι φοιτητές δεν τολμούν να απευθύνονται όταν δεν αισθάνονται απόλυτα σίγουροι. Αντίθετα, ο καθηγητής υιοθετεί μια **(β) καταξιωτική προσέγγιση (appreciative)**, εστιάζοντας συνεχώς στο θετικό που ενυπάρχει σε κάθε κατάσταση, ακόμα και στο λάθος: "*εμένα μου έλειπε πάρα πολύ από τη σχολή στο σύνολο, να νιώθω ότι μπορώ να πω την άποψή μου. Ένιωθα σε κάποια μαθήματα ότι οι τοποθετήσεις έπρεπε να είναι άκρως επεξεργασμένες για να μπορούν να ειπωθούν στον καθηγητή και εμένα αυτό μου έκοβε από τη φόρα του να πω μια απορία μου, γιατί σκεφτόμουν ότι ίσως θα ακουστεί χαζή. Ενώ σε αυτό το μάθημα μίλησα όσο δεν έχω μιλήσει συνολικά όλα αυτά τα χρόνια στη σχολή. Ένιωθα ότι δεν υπήρχε κριτική. Και αυτό με βοήθησε στο να μπορώ να μιλάω γενικά στη ζωή μου, να εκφράζομαι· ότι υπάρχει αυτή η αποδοχή. Και όταν δεν υπάρχει, τέλος πάντων, απλώς να ρωτάω. … γιατί έτσι θα μάθω*" (ομάδα εστίασης 1).

Το προτεινόμενο μοντέλο διδασκαλίας μπορεί να φαίνεται στους φοιτητές αρχικά ξένο και χωρίς νόημα. Σε αυτό το σημείο, στην αρχή του εγχειρήματος, απαιτείται **(γ) σεβασμός στον χρόνο και τη διεργασία.** Χρειάζεται υπομονή και επιμονή από τη μεριά του διδάσκοντα, ώστε να κατανοήσουν τελικά οι φοιτητές τη δυναμική του εγχειρήματος: "*Οφείλω να παραδεχθώ ότι στην αρχή δεν είχα πειστεί για αυτή την ιδέα των αναστοχασμών, γιατί πίστευα ότι θα παρέμεναν επιφανειακές παρατηρήσεις, επαναλαμβάνοντας απλά ότι έχει ειπωθεί στην τελευταία διάλεξη. Αλλά μέσα από τις βδομάδες που περνούσαν συνειδητοποίησα ότι όλοι γινόμασταν σιγά-σιγά πιο καίριοι στη θεματική του μαθήματος και ότι την παίρναμε κατά κάποιο τρόπο μαζί μας στο σπίτι. Και μετά ξεκινήσαμε να επεξεργαζόμαστε τις θεματικές βαθύτερα και να τις συνδέουμε με την καθημερινή μας ζωή. Πρόκειται για ένα ενδιαφέρον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης από κοινού τον οποίο δεν ήξερα προηγουμένως και με εξέπληξε πολύ θετικά*" (ομάδα εστίασης 2).

(δ) Ενσυναίσθηση, το να μπορείς να μπαίνεις στα παπούτσια του άλλου και να αναγνωρίζεις διαφορετικές οπτικές είναι πολύ σημαντική δεξιότητα για τους φοιτητές και ο καθηγητής είναι ο πρώτος που χρειάζεται να δώσει αυτό το παράδειγμα: "*Απλά είδα ότι αν δεν πηγαίνεις ξεροκέφαλος, και λες ότι θα πάω να πω τη γνώμη μου αλλά θα ακούσω και τις άλλες, αυτό εμένα προσωπικά μου έδωσε πάρα πολύ τροφή για σκέψη. Γιατί είχα έρθει πολύ απόλυτα στο μάθημα… Αλλά άκουσα και κάποιες άλλες φωνές… Και άρχισα να το βλέπω λίγο πιο συνειδητοποιημένα*" (ομάδα εστίασης 1).



Εικόνα 4. *Ο φοιτητής είναι στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γράφει τους αναστοχασμούς του στο προσωπικό του ιστολόγιο και έχει πρόσβαση σε ένα μεγάλο και συνεχώς αναπτυσσόμενο σύνολο διαδικτυακών μαθησιακών πόρων. Ταυτόχρονα, 'ακουμπάει' στον ιστό εμπιστοσύνης, ασφάλειας και επικοινωνίας που συνυφαίνουν τα μέλη της ομάδας του.*

Πηγή: ζωγραφιά φοιτητή σε βιωματική άσκηση στο πλαίσιο των παραπάνω παρεμβάσεων. Η εικόνα χρησιμοποιείται κατόπιν αδείας.

(ε) Προσωπικός χώρος έκφρασης. Είναι πολύ σημαντική η δυνατότητα που δίνεται να επικοινωνήσεις τις σκέψεις σου στον δικό σου χρόνο και με τον δικό σου τρόπο, στο προσωπικό σου ιστολόγιο: "*Εγώ μπορεί να μην ήθελα να μιλήσω, αλλά με την ασφάλεια πίσω από την οθόνη ήταν πιο εύκολο. Δεν ένιωθα την πίεση γι'*

αυτό το λόγο, επειδή είχα αυτή την εναλλακτική. Ακόμη κι αν στο μάθημα δεν ήθελα να πω τίποτα, έλεγα θα τα πω στο blog μου με την ησυχία μου, όποτε θέλω και όπως θέλω. Και όντως πας ένα βήμα παραπέρα" (ομάδα εστίασης 2).

(στ) Τόσο, όσο. Σε ένα τυπικό ακαδημαϊκό πλαίσιο, όπου οι συμμετέχοντες έχουν εκπαιδευτεί για χρόνια στη μετωπική διδασκαλία και αναμένουν έναν καθηγητή αυθεντία στον ρόλο του σοφού επί σκηνής, ο διδάσκοντας θα πρέπει να ισορροπεί προσεκτικά ανάμεσα στις περιόδους ομαδοσυνεργατικής δράσης και στις περιόδους παραδοσιακής διάλεξης: "*σίγουρα όλοι θα βρήκαμε ενότητες που μας ενδιαφέρουν. Ίσως, εντάξει, και με βάση αυτό που είπε ο 4, να ήταν πολλές φορές η διαδικασία σε βάρος του περιεχομένου πολλές φορές. Αλλά δεν είναι πρόβλημα αυτό, γιατί έτσι κι αλλιώς το βρίσκεις αυτό. Η διαδικασία η ίδια ήταν πολύ ωφέλιμη νομίζω*" (ομάδα εστίασης 1).

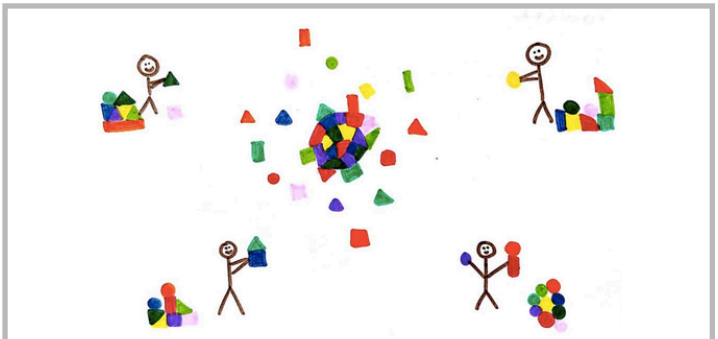
(ζ) Συμπερίληψη. Ο εκπαιδευτής, όντας στον ρόλο του συντονιστή της ομαδικής διεργασίας, χρειάζεται να είναι ενήμερος και να μεριμνεί ώστε η διεργασία της ομάδας να αξιοποιεί τις ενδεχόμενες κρίσεις χωρίς να παράγει αποδιοπομπαίους τράγους. Καμία φωνή δεν περισσεύει και η διαφορετική άποψη στην ομάδα μπορεί να είναι η διαφορά που θα κάνει τη διαφορά, ο ρόλος που ωθεί το συνολικό σύστημα να βελτιωθεί: "*Εγώ προσωπικά νιώθω ότι δεν πήρα κάτι από το μάθημα και δεν έμαθα κάτι καινούριο. Επίσης νομίζω ότι με αυτόν τον τρόπο προσέγγισης όπου υπάρχει μια ομάδα και μια κοινή γνώση, πολλές φορές επηρεαζόμαστε, δεν μπορούμε να πούμε τη γνώμη μας, επηρεαζόμαστε από τον άλλον, νιώθουμε μια πίεση στην έκφραση της άποψής μας και δεν να είσαι βέβαιος ότι ο καθένας θα λέει ελεύθερα αυτό που πιστεύει. Παρόλα αυτά αυτό το μάθημα κίνησε τις σκέψεις μου και τους προβληματισμούς μου*" (ομάδα εστίασης 1).

(η) Δημιουργικότητα. Οι συμμετέχοντες νοιώθουν τη χαρά της ατομικής δημιουργίας και παραγωγής και καλλιεργείται η αίσθηση της ισοτιμίας στην ομότιμη παραγωγή της ομάδας: "*ναι είναι σοκ, γιατί είναι σοκ; Είναι σοκ γιατί δεν έχουμε μάθει να το κάνουμε αυτό. Και έχουμε μάθει όχι μόνο να μας δίνουν μια αρχική καθοδήγηση, αλλά έχουμε μάθει να γράφουμε πολύ συγκεκριμένα πράγματα, είναι πολύ ωραίο να θεμελιώνεται και η δημιουργικότητα σαν ρεπερτόριο συμπεριφοράς*" (ομάδα εστίασης 1). "*Στο τέλος εγώ κατέληγα περήφανη γιατί έλεγα κοίτα τι δημιούργησα, έχω ένα blog με 10 καταχωρήσεις και έχω φτιάξει και ένα βίντεο που είναι στο YouTube… τα έχω κάνει εγώ μόνη*" (ομάδα εστίασης 2). "*εκ των υστέρων νιώθω ότι ήταν ένα μάθημα στο οποίο αισθανόμουν πάρα πολύ ισότιμη με τους άλλους και ένα μάθημα από το οποίο πήρα πάρα πολλά πράγματα*" (ομάδα εστίασης 1).

6. Συζήτηση

Ως συνδεδεμένη μάθηση μπορεί να ορισθεί η μάθηση που αναπτύσσει συνδέσεις μεταξύ των εκπαιδευομένων, μεταξύ των εκπαιδευομένων και των δασκάλων, όπως και μεταξύ της μαθητικής κοινότητας στο σύνολό της με τους διαθέσιμους μαθησιακούς πόρους (Goodyear, Banks, Hodgson, & McConnell, 2004). Είναι όμως μόνο θέμα της ύπαρξης και μόνο των συνδέσεων ή έχει σημασία και η ποιότητά τους; Όταν σε μια ομάδα κάθε μέλος νοιώθει ασφαλές να εμπιστευτεί και να εκφράσει τη γνώμη του, την άγνοιά του ή τη διαφορά του, τότε η ομάδα στο σύνολό της γίνεται περισσότερο πολυφωνική, περισσότερο ενήμερη και δημιουργική στη λήψη αποφάσεων. Η μειοψηφία που τολμά να αρθρώνει τον λόγο της ωθεί τους υπόλοιπους να επεξεργαστούν τα διαθέσιμα δεδομένα πιο διεξοδικά και με περισσότερη ενσυνειδητότητα (Zimbardo, 2008). Αυτό φαίνεται να το είχε αντιληφθεί πολύ νωρίτερα ο Σωκράτης όπου "προσποιούνταν άγνοια σχετικά με το υπό επεξεργασία ζήτημα, τεχνική που πολλές φορές θεωρήθηκε ειρωνεία, ώστε να διαμορφώνει ένα περιβάλλον αβίαστης έκφρασης του συνομιλητή" (Κωσταρά, 2019, σ. 129).

Βασικό χαρακτηριστικό του προτεινόμενου μοντέλου είναι ότι η διαδικτυακή πρακτική των αναστοχασμών έπεται κάθε μίας φυσικής συνάντησης όπου οι συμμετέχοντες δουλεύουν ομαδοσυνεργατικά για μεγάλα διαστήματα. Δηλαδή οι ατομικοί αναστοχασμοί αποτελούν εξαρχής προϊόντα μιας ομαδικής δραστηριότητας. Ταυτόχρονα, οι αναστοχασμοί των συμμετεχόντων συγκροτούν μια συλλογική αφήγηση (Μπράιλας, 2014), την προφορική ιστορία της κοινότητάς τους (Casiello & Villarruel, 2011). Μέσα σε αυτή τη συλλογική αφήγηση νοηματοδοτείσαι και η ομαδική διεργασία, καθώς το νόημα αναδύεται μέσα από την ανθρώπινη δράση και αλληλεπίδραση (Ράικου & Καραλής, 2019).



Εικόνα 5. *"Μια ζωγραφιά της διεργασίας της ομάδας μας". Πηγή: ζωγραφιά φοιτητή σε βιωματική άσκηση στο πλαίσιο των παραπάνω παρεμβάσεων. Η εικόνα χρησιμοποιείται κατόπιν αδείας.*

Σε κάθε ένα από τα 14 εξαμηνιαία μαθήματα (Πίνακας 1) που εφαρμόσαμε το προτεινόμενο μοντέλο συμμετείχαν με προσωπικά ιστολόγια από 10 μέχρι 40 φοιτητές περίπου. Δηλαδή γενικά το μοντέλο εφαρμόστηκε σε μαθήματα με σχετικά λίγους ενεργούς φοιτητές (φοιτητές που συμμετέχουν συστηματικά στις φυσικές συναντήσεις σε εβδομαδιαία βάση). Επομένως, η εμπειρία μας από την εφαρμογή του μοντέλου δεν αφορά ακαδημαϊκά μαθήματα με περισσότερους ενεργούς φοιτητές. Ωστόσο, από αυτή την εφαρμογή του μοντέλου μέχρι σήμερα, η εκτίμησή μας είναι ότι για μαθήματα με πάνω από 20 συμμετέχοντες, ο διδάσκοντας θα χρειαστεί να πλαισιωθεί από μια ομάδα υποστήριξης, ώστε να μπορεί να παρακολουθεί ουσιαστικά την σκέψη των φοιτητών (Μπράιλας, 2018), όπως αυτή εξελίσσεται μέσα από τους εβδομαδιαίους αναστοχασμούς τους. Σε διαφορετική περίπτωση, αν δηλαδή ο συντονιστής δεν είναι πρακτικά σε θέση να διαβάζει τους αναστοχασμούς των φοιτητών, να 'μπαίνει στα παπούτσια τους' και να βρίσκει το μοτίβο που συνδέει τη σκέψη τους (*the pattern that connects* κατά τον Bateson, 1972), το σύστημα των αναστοχασμών ενδέχεται να λειτουργήσει μόνο επιφανειακά. Κάτι τέτοιο γίνεται αντιληπτό από τους συμμετέχοντες και υπονομεύει τη θετική δυναμική του εγχειρήματος. Επομένως, εκτιμούμε ότι αυτό το μοντέλο ενδείκνυται περισσότερο για τη δημιουργία αναστοχαστικών ομάδων σε ολιγομελή προπτυχιακά μαθήματα επιλογής, ή μεταπτυχιακά τμήματα με μέχρι 20 συμμετέχοντες, ή σε ομάδες εκπαίδευσης ενηλίκων.

Όπως φαίνεται από τις αξιολογήσεις των συμμετεχόντων που παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα, το απαραίτητο πλαίσιο ασφάλειας και εμπιστοσύνης σε μια αναστοχαστική ομάδα, δημιουργείται όταν:

Επιτρέπεται στα μέλη να μην γνωρίζουν κάτι και αυτό δεν είναι κατακριτέο από τα υπόλοιπα μέλη ή τον συντονιστή.

Τα μέλη δεν φοβούνται ούτε ντρέπονται να κάνουν 'λάθος'. Το 'λάθος' αναπλαισιώνεται και γίνεται αντιληπτό ως ευκαιρία μάθησης.

Ο καθηγητής δεν είναι απρόσιτος, καλωσορίζει τις τοποθετήσεις των φοιτητών και χαίρεται να τους ακούει χωρίς να τους επικρίνει. Το ρήμα *απαντώ* στα Ελληνικά σημαίνει και *συναντώ*. Σε τι ο συντονιστής συναντά τα μέλη;

Υιοθετείται μια καταξιωτική κουλτούρα μάθησης.

Καλλιεργείται η αίσθηση της ισοτιμίας και της αξίας της ομότιμης παραγωγής.

Τα μέλη κατανοούν σταδιακά ότι μαζί γνωρίζουν περισσότερα.

Ο συντονιστής έχει υπομονή και επιμονή και δίνει τον χρόνο και τον χώρο στους συμμετέχοντες για να συγκροτήσουν μια συνεκτική ομάδα.

Τα μέλη και ο συντονιστής καλλιεργούν τη δεξιότητα του να 'μπαίνουν στα παπούτσια' των άλλων.

Η διεργασία της ομάδας δεν είναι κάτι ξένο που επιβάλλεται στα μέλη, αλλά είναι κάτι δικό τους το οποίο το συνδιαμορφώνουν με τη δράση τους.

Ο διδάσκοντας χρειάζεται να είναι πρώτα επαρκής ο ίδιος στις περιόδους διδασκαλίας με διάλεξη, ώστε η ομαδοσυνεργαστική δράση να μην αποτελεί άλλοθι για κάτι άλλο.

Η συνεκτική ομάδα δεν παράγει αποδιοπομπαίους τράγους. Κανείς δεν περισσεύει και η 'φάλτσα' φωνή στην ομάδα μπορεί να είναι η διαφορά που θα κάνει τη διαφορά.

Τα μέλη έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν στον δικό τους χρόνο και με τον δικό τους τρόπο.

Το συγκεκριμένο μοντέλο διδασκαλίας επιτρέπει την καλλιέργεια μιας σειράς ήπιων δεξιοτήτων χρήσιμων στον συμμετέχοντα όχι μόνο στο πλαίσιο της συγκεκριμένης αναστοχαστικής ομάδας αλλά εφαρμόσιμων και σε άλλους τομείς της ζωής του. Άτομο και ομάδα αναπτύσσονται ως ένα σύμπλοκο όλο με αναδυόμενες ιδιότητες με βάση τις μεταξύ τους συνέργειες (Polemi-Todoulou, 2018), όπως απεικονίζεται στην Εικόνα 5. Η υιοθέτηση ενός τέτοιου μοντέλου διδασκαλίας αποτελεί ρίσκο και πρόκληση για τον εκπαιδευτή, που μεταφέρει μέρος του ελέγχου της εκπαιδευτικής διαδικασίας στους σπουδαστές και αναλαμβάνει την ευθύνη για τον συντονισμό ενός περισσότερο απρόβλεπτου συστήματος, μιας ομαδικής διεργασίας με τη δική της αυτόνομη δυναμική και εξέλιξη.

7. Καταληκτικές σκέψεις

Η κατανόηση μέσα από μια ουσιαστική διεργασία επικοινωνίας και συνεργιών συνιστά μια προσωπική μετακίνηση για κάθε μέλος της ομάδας, συμπεριλαμβανομένου του συντονιστή, και αυτός είναι ο τελικός στόχος. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Πέτρος Πολυχρόνης, "Το όλον προκύπτει επειδή θα αναδυθεί μέσα από το μετασχηματισμό των μερών, το όλον δεν είναι το άθροισμα των μερών, το όλον είναι καινούργια οντότητα επειδή έχουν μετακινηθεί τα μέρη. Αυτό είναι πολύ σημαντικό και για την εκπαίδευση" (Μπράιλας, 2017, σ. 292). Με αυτόν τον τρόπο, μέσα από την

ομάδα των ομοτίμων μπορεί να αναδυθεί ένα λειτουργικό δίκτυο μάθησης, δημιουργικότητας και καινοτομίας. Μια βασική αρχή της θεωρίας των πολύπλοκων συστημάτων (Capra & Luisi, 2014· Davis, Sumara, & Luce-Kapler, 2015) που μας ενέπνευσε στομ σχεδιασμό του προτεινόμενου μοντέλου είναι ότι υπάρχει μια μορφή γνώσης η οποία είναι πλαισιοθετημένη στο επίπεδο του υπερ-συστήματος και μπορεί να γίνει αντιληπτή μόνο σε αυτό το επίπεδο παρατήρησης, δηλαδή της ομάδας ως όλον (Agazarian, 1992). Είναι αυτό που μπορεί να καταφέρει μια συλλογικότητα με τη δράση της, ενώ δεν μπορεί να το καταφέρει κανένας γραμμικός συνδυασμός των ατόμων που την συναποτελούν, δηλαδή πρόκειται για μια *συλλογική ζώνη επικείμενης ανάπτυξης* (Brailas, Koskinas, et al., 2017· Brailas, Koskinas, Dafermos, & Alexias, 2015).

Ο σεβασμός της διεργασίας των φοιτητών και η αναγνώριση της αξίας του λόγου τους, στο πλαίσιο μιας κοινότητας πρακτικής και διερεύνησης, δημιούργησε τις προϋποθέσεις, ώστε οι συμμετέχοντες να αποτελέσουν το μέσο, τον δρόμο, το αναλυτικό πρόγραμμα (Cormier, 2010) και, εν τέλει, το αναδυόμενο γιγνώσκειν της μαθησιακής τους κοινότητας. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2019), η μετασχηματίζουσα μάθηση "δημιουργεί εστίες όπου οι άνθρωποι μπορούν να συναντιούνται, να κατανοούν τις πραγματικές ανάγκες τους και να διαμορφώνουν κοινά σχέδια δράσης που ανταποκρίνονται στα ζωτικά συμφέροντά τους. Μέσα σε αυτούς τους μικρόκοσμους, οι άνθρωποι βιώνουν τις αρχές και διεργασίες της συμμετοχικής δημοκρατίας και μαθαίνουν να τις εφαρμόζουν" (σ. 29). Και όπως παρατηρούν εύστοχα οι Robinson και Aronica (2015): "οι επαναστάσεις δεν περιμένουν για νομοθέτηση. Αναδύονται από αυτό που κάνουν οι άνθρωποι στη βάση. Η εκπαίδευση δεν συμβαίνει στα υπουργικά δωμάτια ή στη ρητορική των πολιτικών. Είναι αυτό που συμβαίνει μεταξύ δασκάλων και μαθητών στους χώρους μάθησης" (σ. xvii).

Η ώρα ήταν σχεδόν έξι, τρεις ολόκληρες ώρες στο αμφιθέατρο. Και όπως παρατήρησε εύστοχα η Μαριλίνα, κανείς δεν ήθελε να φύγει…

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Βαϊκούση, Δ. (2019). Freire και Mezirow: Βίοι παράλληλοι, ιδέες επάλληλες. Στο: Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διευρύνοντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Γουρνάς, Γ. (2011). Η αλλαγή μέσα από τη σχέση: Ένα Διεπιστημονικό μοντέλο για την αξιοποίηση της ομάδας στην Εκπαίδευση. Στο: Μ. Πολέμη-Τοδούλου (Επιμ.), *Επιμορφωτικό υλικό: Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κόκκος, Α. (2019). Εισαγωγή. Στο: Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διευρύνοντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κωσταρά, Ε. (2019). Ανιχνεύοντας τη μετασχηματιστική διάσταση στη διδασκαλία του Σωκράτη. Στο: Αλέξης Κόκκος (Επιμ.), *Διευρύνοντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Μπράιλας, Α. (2014). Ψηφιακή Αφήγηση Ιστοριών στην Εκπαίδευση: "Καλοτάξιδες Ιστορίες" και Αφηγηματικά Μωσαϊκά. *Πρακτικά 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΤΠΕ Στην Εκπαίδευση*. https://doi.org/10.35542/osf.io/ygbsx

Μπράιλας, Α. (2017). *Πολύπλοκα Συστήματα και Χάος: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μπράιλας, Α. (2018). *Η Μάθηση στο Χρονότοπο του Διαδικτύου: Κοινότητες, Ψηφιακή Κουλτούρα, Wikipedia&MOOCs*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2010). Η συστημική προσέγγιση: Κλειδί για έναν νέο εκπαιδευτικό σχεδιασμό. *Μετάλογος, Συστημικές Προσεγγίσεις & Ψυχοθεραπεία*, (18).

Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2011). Διαμορφώνοντας πυξίδα για την αξιοποίηση του άξονα "σχέσεις και ομάδα" στο διδακτικό σχέδιο. Στο: Μ. Πολέμη-Τοδούλου (Επιμ.), *Επιμορφωτικό υλικό: Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ράικου, Ν., & Καραλής, Θ. (2019). Αναζητώντας τα ίχνη της σκέψης του Dewey στο έργο του Mezirow. Στο: Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διευρύνοντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Ξενόγλωσσες

Agazarian, Y. (1992). A systems approach to the group-as-a-whole. *International Journal of Group Psychotherapy*, *42*(3), 177–203.

Antoniadis, P. (2018). The Organic Internet: Building Communications Networks from the Grassroots. In V. M. B. Giorgino& Z. Walsh (Eds.), *Co-Designing Economies in Transition: Radical Approaches in Dialogue with Contem-*

plative Social Sciences (pp. 235–272). https://doi.org/10.1007/978-3-319-66592-4_13

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Chicago: University of Chicago Press.

Bauman, Z. (2007). *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*. Wiley.

Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, *13*(4), 544–559.

Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. Sage Publications.

Boling, E. (2010). The Need for Design Cases: Disseminating Design Knowledge. *International Journal of Designs for Learning*, *1*(1), 1–8.

Boud, D., & Walker, D. (1998). Promoting reflection in professional courses: The challenge of context. *Studies in Higher Education*, *23*(2), 191–206. https://doi.org/10.1080/03075079812331380384

Brailas, A., Avani, S., Gkini, C., Deilogkou, M., Koskinas, K., &Alexias, G. (2017). Experiential Learning in Action: A Collaborative Inquiry. *The Qualitative Report*, *22*(1), 271–288. Retrieved from https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol22/iss1/15

Brailas, A., Koskinas, K., &Alexias, G. (2016). Design and implementation of a web-based system to support collective reflective practice. *International Journal of Designs for learning*, *7*(3), 95–104. https://doi.org/10.14434/ijdl.v7i3.18864

Brailas, A., Koskinas, K., &Alexias, G. (2017). Teaching to emerge: Toward a bottom-up pedagogy. *Cogent Education*, *4*(1), 1377506. https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1377506

Brailas, A., Koskinas, K., Dafermos, M., &Alexias, G. (2015). Wikipedia in Education: Acculturation and learning in virtual communities. *Learning, Culture and Social Interaction*, *7*, 59–70. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.07.002

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Capra, F., & Luisi, P. L. (2014). *The Systems View of Life: A Unifying Vision*. UK: Cambridge University Press.

Casiello, F. A., &Villarruel, J. M. (2011). The Acceptance and Progress in Argentina of Multi-Modal Systems Thinking for Community Development. *Systemic Practice and Action Research*, *24*(6),523–531. https://doi.org/10.1007/ s11213-011-9205-9

Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (2014). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom Third Edition*. New York: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.

Cormier, D. (2010). Community as Curriculum. In D. Araya & M. A. Peters (Eds.), *Education in the Creative Economy: Knowledge and Learning in the Age of Innovation* (pp. 511–524). New York: Peter Lang.

Davis, B., Sumara, D., & Luce-Kapler, R. (2015). *Engaging Minds: Cultures of Education and Practices of Teaching*. New York: Routledge.

Goleman, D., & Senge, P. (2014). *The Triple Focus: A New Approach to Education*. USA: More Than Sound Productions.

Goodyear, P., Banks, S., Hodgson, V., & McConnell, D. (2004). Research on networked learning: An overview. In P. Goodyear, S. Banks, V. Hodgson, & D. McConnell (Eds.), *Advances in Research on Networked Learning*. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.

Kokkos, A. (2015). The Challenges of Adult Education in the Modern World. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *180*, 19–24. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.079

Leavy, P. (2017). *Research Design: Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches*. New York: Guilford Publications.

Livesey, P. V., &Runeson, G. (2018). Autoethnography and Theory Testing. *Construction Economics and Building*, *18*(3), 40–54. https://doi.org/10.5130/AJCEB.v18i3.6139

Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1992). *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*. Shambhala.

Meadows, D. H., & Wright, D. (2009). *Thinking in Systems: A Primer*. Earthscan.

Owen, H. (2008). *Open Space Technology: A User's Guide*. Berrett-Koehler Publishers.

Perneger, T. V., &Hudelson, P. M. (2004). Writing a research article: Advice to beginners. *International Journal for Quality in Health Care*, *16*(3), 191–192.

Polemi-Todoulou, M. (2018). Systemic-Dialectic- Multilevel-Multifocal Approach. In J. Lebow, A. Chambers, & D. C.

Breunlin (Eds.), *Encyclopedia of Couple and Family Therapy* (pp. 1–5). https://doi.org/10.1007/978-3-319-15877-8_983-1

Polychroni, K., Gournas, G., &Sakkas, D. (2008). Actualizing Inner Voices and the Group Process: Experiential Training in Personal Development. *Human Systems: The Journal of Therapy, Consultation & Training*, *19*(1), 26–43.

Robinson, K., &Aronica, L. (2015). *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. UK: Penguin Publishing Group.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. USA: Basic Books.

Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*. UK: Random House Publishing Group.

Stewart, D. W., Shamdasani, P. N., & Rook, D. W. (2007). *Focus Groups: Theory And Practice*. Sage Publications.

Vassiliou, G. A., &Vassiliou, V. G. (1982). Outlining a Systemic—Dialectic Approach to Family Functioning and Malfunctioning. In M. Pines & L. Rafaelsen (Eds.), *The Individual and the Group* (pp. 151–155). https://doi.org/10.1007/978-1-4615-9239-6_15

Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research In Psychology*. London: McGraw Hill Education, Open University Press.

Yukhymenko, M., Brown, S. W., Lawless, K., Brodowinska, K., & Mullin, G. (2014). Thematic analysis of teacher instructional practices and student responses in middle school classrooms with problem-based learning environment. *Global Education Review*, *1*(3), 93–109.

Zimbardo, P. G. (2008). *The Lucifer Effect: Understanding How Good People Turn Evil*. Random House.

Μπράιλας, Α., Αβάνη, Σ. Μ., Γκίνη, Χ., Δεϊλόγκου, Μ. Α., Δημητριάδης, Γ., Θραβάλου, Ε., Φούκα, Ε., & Κοσκινάς, Κ. (2020). Διεργασία ομάδας, αναστοχαστική πρακτική και ιστολόγια στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση: Αναπτύσσοντας δίκτυα μάθησης ομοτίμων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 46, 26–36.