



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα

Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών

Προσεγγίσεων



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η αφήγηση (storytelling) ως εναλλακτική προσέγγιση στη
διδασκαλία ξένης γλώσσας σε ενηλίκους**

POST GRADUATE THESIS

**Storytelling as an alternative approach to teaching adults
a foreign language**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

Μαρία Σιτμάκη/Maria Sitmaki

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Ευσταθία Παπαγεωργίου/Efstathia Papageorgiou

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2023



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

Storytelling as an alternative approach to teaching adults a foreign language

Maria Sitmaki

19081

sitmaki@hotmail.com

FIRST SUPERVISOR

EFSTATHIA PAPAGEORGIOU

SECOND SUPERVISOR

VARVARA SOPIDOU

AIGALEO 2023

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 7 Ιουλίου 2023

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 ^{ος} Εξεταστής	Παπαγεωργίου Ευσταθία	
2 ^{ος} Εξεταστής	Σοπίδου Βαρβάρα	

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Ο/η κάτωθι υπογεγραμμένος/η Σιτμάκη Μαρία του Δημητρίου, με αριθμό μητρώου 19081, φοιτητής/τρια του Διιδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Όνομα(τα) φοιτητή(των)

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τις επιβλέπουσες καθηγήτριές μου, κα Παπαγεωργίου Ευσταθία και κα Σοπίδου Βαρβάρα για τη βοήθεια και τη στήριξή τους.

Αφιερώσεις

Αφιερώνω την εργασία μου στη φίλη μου Βασιλική Πολυκάρπου για την πολύτιμη συμπαράσταση και βοήθειά της, στον σύντροφό μου Γιώργο και στις αγαπημένες μου φίλες από τη Femctwria.

Περίληψη

Εισαγωγή: Η αφήγηση (storytelling) είναι μια αρχαία μορφή διαδραστικής τέχνης. Έχει χρησιμοποιηθεί σε διάφορα πλαίσια και με διάφορους στόχους. Όσον αφορά την εκπαίδευση, αποτελεί ένα παλιό εκπαιδευτικό εργαλείο. Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην έρευνα γύρω από τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση λόγω της ανάπτυξης πολλαπλών ψηφιακών εργαλείων. Ωστόσο, δεν έχει διερευνηθεί αρκετά η χρήση της στην εκπαίδευση ενηλίκων και ιδιαίτερα στη διδασκαλία ξένης γλώσσας σε συνδυασμό με θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Σκοπός: Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως σκοπό την παρουσίαση μιας εναλλακτικής προσέγγισης στη ξενόγλωσση διδασκαλία σε ενηλίκους που βασίζεται στην αφήγηση. Παράλληλα, επιχειρείται να απαντηθούν μια σειρά από ερωτήματα, όπως: Πώς μπορεί η αφήγηση να χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας σε ενήλικους εκπαιδευόμενους βοηθώντας στην ανάπτυξη νοήματος και εκμάθησης νέων πληροφοριών; Πώς μπορεί να δημιουργηθεί μέσω της αφήγησης ένα περιβάλλον που να δημιουργεί κίνητρο στους ενήλικους μαθητές; Πώς ενεργοποιεί η αφήγηση τη λειτουργία της φαντασίας στην εκπαιδευτική διαδικασία; Και τέλος, με ποιους τρόπους θα μπορούσε η αφήγηση να λειτουργήσει μετασχηματιστικά στη διαδικασία της μάθησης;

Μέθοδος: Η διπλωματική εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό μέρος και μια μελέτη περίπτωσης δύο ενήλικων μαθητών σε επίπεδο Γ1-Γ2, σύμφωνα με το CEFR. Στο θεωρητικό μέρος επιχειρείται η σύνδεση της αφήγησης με τρεις θεωρίες εκπαίδευσης ενηλίκων: την ανδραγωγική, τις θεωρίες μάθησης βασισμένες-στον-εγκέφαλο και τη μετασχηματίζουσα. Στη μελέτη περίπτωσης, η εκπαιδεύτρια συμπεριέλαβε μια σειρά από τεχνικές αφήγησης στη διδακτέα ύλη που αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευόμενους με ερωτηματολόγιο αξιολόγησης, ενώ παράλληλα η εκπαιδεύτρια κράτησε σημειώσεις ως προς τα ερωτήματα που έθεσε.

Αποτελέσματα-Συμπεράσματα: Τα κεντρικά ερωτήματα που τέθηκαν σε αυτή την εργασία απαντήθηκαν σε μεγάλο βαθμό, ενώ η αποτίμηση ήταν θετική από τους εκπαιδευόμενους και την εκπαιδεύτρια. Συνεπώς, η αφήγηση ως εκπαιδευτικό εργαλείο μπορεί να έχει αποτελεσματική αξιοποίηση ως προς τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε ενήλικους επιτυγχάνοντας πολλαπλούς στόχους και ως προς τη γλωσσική

ανάπτυξη, αλλά και διατηρώντας εξίσου μια μετασχηματιστική λειτουργία. Ωστόσο, θα ήταν θεμιτό να εφαρμοστεί σε μεγαλύτερη ομάδα εκπαιδευόμενων με ανομοιογενές υπόβαθρο για να διαπιστωθεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων με μεγαλύτερη βεβαιότητα.

Λέξεις κλειδιά: Ανδραγωγική θεωρία, Θεωρίες μάθησης βασισμένες-στον-εγκέφαλο, Μετασχηματίζουσα θεωρία, Ξενόγλωσση εκπαίδευση, Εκπαίδευση ενηλίκων.

Abstract

Introduction: Storytelling is an ancient form of interactive art. It has been used in various contexts and with different purposes. In terms of education, it is an old educational tool. In recent years, particular emphasis has been placed on research into the use of digital storytelling in education due to the development of multiple digital tools. However, not enough research has been conducted on the use of storytelling in adult education and particularly in foreign language teaching in conjunction with theories of adult education.

Purpose: This thesis aims to present an alternative approach to foreign language teaching to adults based on storytelling. At the same time, an attempt is made to answer a number of questions, such as: How can storytelling be used in teaching English as a second language to adult learners to help develop meaning and learn new information? How can storytelling be used to create a motivating environment for adult learners? How does storytelling activate the function of imagination in the educational process? And finally, in what ways might storytelling work transformatively in the learning process?

Method: The thesis consists of two parts, the theoretical part and a case study of two adult learners at C1-C2 level, according to the CEFR. The theoretical part attempts to link the narrative with three theories of adult education: andragogy, brain-based-learning and transformative theories. In the case study, the educator included a range of storytelling techniques in the curriculum that were assessed by the trainees through an evaluation questionnaire, while the trainer took notes as to the questions posed.

Results-Conclusions: The central questions posed in this project were largely answered and the evaluation was positive from both the trainees and the educator. Therefore, storytelling as an educational tool can be effectively utilized in terms of teaching English to adults by achieving multiple goals in terms of language development, while equally maintaining a transformative function. Thus, it would be legitimate to apply it to a larger group of learners with heterogeneous backgrounds in order to establish the validity of the results with greater certainty.

Key words: Andragogy theory, Brain-based learning theories, Transformative theory, Foreign language education, Adult education.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	v
Αφιερώσεις	vi
Περίληψη	vii
Abstract	viii
Συνομογραφίες	xii
Πρόλογος	1
Πρώτο Μέρος: Θεωρία	4
1. Η αφήγηση ως παιδαγωγική μέθοδος	4
1.1. Αφήγηση: Εισαγωγή στην έννοια.....	4
1.2. Η εξέλιξη του storytelling μέσα στον χρόνο.....	4
1.3. Η αφήγηση ως εκπαιδευτικό εργαλείο.....	5
2. Θεωρίες εκπαίδευσης ενηλίκων και storytelling	7
2.1. Διά βίου μάθηση, εκπαίδευση ενηλίκων και εκμάθηση ξένων γλωσσών	7
2.2. Ανδραγωγική Θεωρία.....	9
2.3. Brain-based theories (Θεωρίες βασισμένες-στον-εγκέφαλο)	10
2.4. Θεωρία της Κοινωνικής Αλλαγής	12
2.5. Η μετασχηματίζουσα θεωρία.....	13
Δεύτερο Μέρος: Μελέτη Περίπτωσης	16
1. Κίνητρο, εκπαιδευτική εμπειρία και επιλογή πεδίου	16
2. Παρουσίαση μικροσεναρίων διδασκαλίας	20
2.1. Παρουσίαση πρώτου μικροσεναρίου: Αφήγηση μέσα από προσωπικά αντικείμενα	20
2.1.1. Θεωρητικό πλαίσιο μικροσεναρίου.....	20
2.1.2. Περιγραφή πρώτου μικροσεναρίου	22
2.1.3. Εφαρμογή μικροσεναρίου και αξιολόγηση	25
2.2. Δεύτερο μικροσενάριο: Οπτική αφήγηση (visual storytelling).....	26
2.2.1. Θεωρητικό πλαίσιο μικροσεναρίου.....	26
2.2.2. Περιγραφή δεύτερου μικροσεναρίου	29
2.2.3. Εφαρμογή μικροσεναρίου και αξιολόγηση	32
2.3. Παρουσίαση τρίτου μικροσεναρίου: Αφήγηση μέσω της αισθητικής εμπειρίας... 35	
2.3.1. Θεωρητικό πλαίσιο μικροσεναρίου.....	35

2.3.2. Περιγραφή τρίτου μικροσεναρίου.....	38
2.3.3. Εφαρμογή του μικροσεναρίου και αξιολόγηση	41
Συμπεράσματα-Επίλογος	42
Περιορισμοί	46
Αναφορές.....	48
Παράρτημα Α.....	54
Παράρτημα Β.....	59

Συντομογραφίες

	Αγγλική ορολογία	Ελληνική ορολογία
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages	Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες

Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία με τίτλο «Η αφήγηση (storytelling) ως εναλλακτική προσέγγιση στη διδασκαλία ξένης γλώσσας σε ενήλικους» έχει ως αντικείμενο την παρουσίαση μιας εναλλακτικής προσέγγισης στη ξενόγλωσση διδασκαλία σε ενήλικους που βασίζεται στην αφήγηση (storytelling). Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τα πιθανά οφέλη της χρήσης της αφήγησης σε εκπαιδευτικό και ψυχολογικό επίπεδο κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας από ενήλικους εκπαιδευόμενους.

Σύμφωνα με το National Storytelling Network, αφήγηση είναι η διαδραστική τέχνη της χρήσης λέξεων και πράξεων για την αποκάλυψη στοιχείων και εικόνων μιας ιστορίας, παράλληλα με την ενεργοποίηση της φαντασίας του ακροατή (NSN, 2022). Η αφήγηση μπορεί να συνδυαστεί με μορφές τέχνης και να χρησιμοποιηθεί σε διαφορετικά πλαίσια. Από χαλαρή συζήτηση μεταξύ φίλων μέχρι θρησκευτικές τελετές, από επιχειρηματικά περιβάλλοντα μέχρι μορφές τέχνης, από θεραπείες τραύματος μέχρι και την ενδυνάμωση κοινωνικών ομάδων. Τέλος, η χρήση της αφήγησης είναι πολύ σημαντική τόσο στην εκπαίδευση ανηλίκων, όσο και ενήλικων εκπαιδευόμενων, στην οποία θα επικεντρωθεί η παρούσα εργασία.

Στην εκπαιδευτική διαδικασία, η αφήγηση έχει διττό χαρακτήρα. Αφενός δημιουργεί ένα κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον για τους εκπαιδευόμενους και αφετέρου λειτουργεί ως μέσο μετάδοσης κατάλληλων μηνυμάτων, αξιών και συμπεριφορών (Gersie, 1992, σ. 1). Πολλοί θεωρητικοί και ερευνητές της εκπαίδευσης έχουν ήδη επισημάνει την αφήγηση ως μια στοχαστική, μετασχηματίζουσα ή και βιωματική εκπαιδευτική προσέγγιση. Μία από τις προσεγγίσεις με τις οποίες έχει συνδεθεί η αφήγηση είναι αυτή της Μετασχηματιστικής ή Μετασχηματίζουσας θεωρίας, καθώς μέσω της αφήγησης μπορούν να ανιχνευτούν παγιωμένες αντιλήψεις, ιδέες, στάσεις και συμπεριφορές με σκοπό τον μετασχηματισμό τους. “Η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι μια διαδικασία που περιλαμβάνει κριτικό αυτοστοχασμό για να αμφισβητήσει τις υποθέσεις, να εμπλακεί σε περίπλοκες καταστάσεις, να αμφισβητήσει τη συμμόρφωση, να αγκαλιάσει την αλλαγή και να ευθυγραμμίσει τις ενέργειες προς τη βελτίωση της κοινωνίας” (Mezirow, 2000). Σε μια εποχή παγκοσμιοποίησης με όλες τις προκλήσεις που αυτή φέρει κι ενώ διανύουμε την κρίση της κλιματικής αλλαγής, η

μετασχηματίζουσα θεωρία με τεχνικές όπως αυτή της αφήγησης μπορεί να φέρει νέες προοπτικές σε μια κοινωνία που βάλλεται πολλαπλά.

Τα τελευταία χρόνια έχουν υπάρξει έρευνες που επανεπιβεβαίωσαν τον ρόλο της μετασχηματίζουσας θεωρίας σε σχέση με την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την προώθηση της κοινωνικής αλλαγής με βάση μεθοδολογίες στηριγμένες στην αφήγηση (den Heyer et al., 2021). Παράλληλα, ο ρόλος της μετασχηματίζουσας μάθησης σε σχέση με την κοινωνική αλλαγή αποτελεί πεδίο ενδιαφέροντος και στην ξενόγλωσση εκπαίδευση (Leaver et al., 2021). Η αφήγηση εναρμονίζεται και με την ανδραγωγική θεωρία (theory of andragogy) του Knowles, καθώς με την αφήγηση ο ενήλικος μαθητής μοιράζεται την εμπειρία του (Holton et al., 2005).

Η τεχνική της αφήγησης έχει συνδεθεί επίσης και με τις σύγχρονες παιδαγωγικές έρευνες και εξελίξεις στη νευροβιολογία που αφορούν τις θεωρίες μάθησης βασισμένες-στον-εγκέφαλο (brain-based theories). Αυτές οι θεωρίες διερευνούν τις διάφορες τεχνικές μάθησης που μπορούν να έχουν καλύτερο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Η νευροβιολογία έχει ήδη ανακαλύψει ότι ο εγκέφαλος είναι δικτυωμένος με τέτοιο τρόπο ώστε να οργανώνει, να συγκρατεί και να έχει πρόσβαση σε πληροφορίες μέσω ιστοριών, καθώς και ότι κάθε σχέση, εμπειρία και αντικείμενο καταγράφεται στο νου με μορφή ιστορίας (Caine et al., 2005, σ. 46).

Οι σύγχρονες εξελίξεις στις νευροεπιστήμες και ειδικότερα η διερεύνηση και η επιβεβαίωση του σημαντικού ρόλου της οξυτοκίνης σε σχέση με την αφήγηση, δίνουν μια νέα διάσταση στον ρόλο της τεχνικής αυτής στη μάθηση (Zak, 2015). Παράλληλα, δημιουργεί ένα χαλαρό μαθησιακό περιβάλλον καλλιεργώντας την αίσθηση κοινότητας, καθώς μια καλή ιστορία μπορεί να χαλαρώσει τους εκπαιδευόμενους με τον πιθανό ψυχαγωγικό χαρακτήρα της (Richter and Korpett, 2000). Επιπρόσθετα, η αφήγηση μπορεί να προκαλέσει αισθήματα συγκίνησης και συναισθηματικής επικοινωνίας μεταξύ αφηγητή και ακροατηρίου.

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, στην παρούσα εργασία, θα επιχειρηθεί η διερεύνηση της πιθανότητας συμπερίληψης της αφήγησης στη διδασκαλία ξένης γλώσσας σε ενήλικους μαθητές ως μια εναλλακτική βιωματική προσέγγιση. Η διερεύνηση αυτή θα βασιστεί σε βιβλιογραφικές αναφορές, αλλά και σε μια μελέτη περίπτωσης, μέσα από την πρακτική εφαρμογή σχεδίων μαθημάτων σε ενήλικους μαθητές που μαθαίνουν την αγγλική ως δεύτερη γλώσσα. Το κεντρικό ερευνητικό

ερώτημα της εργασίας συνοψίζεται στο εξής: Πώς μπορεί η αφήγηση (storytelling) να χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας σε ενήλικους μαθητές βοηθώντας στην ανάπτυξη νοήματος και εκμάθησης νέων πληροφοριών; Προκειμένου να απαντηθεί το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα, θα διερευνηθούν ακόμη μία σειρά από υποερωτήματα, όπως: Πώς μπορεί να δημιουργηθεί μέσω της αφήγησης ένα περιβάλλον που να δημιουργεί κίνητρο στους ενήλικους εκπαιδευόμενους; Πώς ενεργοποιεί η αφήγηση τη λειτουργία της φαντασίας στην εκπαιδευτική διαδικασία; Και τέλος, με ποιους τρόπους θα μπορούσε η αφήγηση να λειτουργήσει μετασχηματιστικά στη διαδικασία της μάθησης;

Πρώτο Μέρος: Θεωρία

1. Η αφήγηση ως παιδαγωγική μέθοδος

1.1. Αφήγηση: Εισαγωγή στην έννοια

Υπάρχουν διάφορες ερμηνείες σχετικά με το τι σημαίνει αφήγηση (storytelling), καθώς ο όρος χρησιμοποιείται σε πολλά και διαφορετικά πλαίσια. Σύμφωνα με το National Storytelling Network η αφήγηση αποτελεί μια αρχαία μορφή τέχνης καθώς και μια σημαντική μορφή ανθρώπινης έκφρασης. Πιο συγκεκριμένα, η αφήγηση είναι η διαδραστική τέχνη της χρήσης λέξεων και πράξεων για την αποκάλυψη στοιχείων και εικόνων μιας ιστορίας, παράλληλα με την ενεργοποίηση της φαντασίας του ακροατή (NSN, 2022). Σύμφωνα με τον Nanson, αφήγηση είναι η ιστόρηση και μετάδοση μιας πραγματικής ή φανταστικής ιστορίας σε ένα ζωντανό κοινό (2005, σ. 3). Σύμφωνα με τον Glassner, οι ιστορίες είναι ζωτικό κομμάτι της ανθρώπινης κουλτούρας. Χρησιμοποιούμε την αφήγηση για να διασκεδάσουμε ο ένας τον άλλον, να μεταδώσουμε τις πολιτισμικές και προσωπικές μας ιστορίες και αξίες και να κατανοήσουμε τον κόσμο (2001, σ. 51).

Σύμφωνα με μια μερίδα ερευνητών, κάθε αφήγηση έχει 5 κοινά χαρακτηριστικά: 1. Τη διάδραση μεταξύ ομιλητή και ακροατών και τη συμμετοχή και των δυο πλευρών στην ανάπτυξη της ιστορίας, 2. Τη χρήση λέξεων, 3. Τη δράση με τη χρήση ήχων, κινήσεων, μορφασμών, 4. Τη δομή μιας ιστορίας, 5. Την προσπάθεια ενεργοποίησης της φαντασίας του ακροατηρίου (NSN, 2022). Η αφήγηση μπορεί να συνδυαστεί με μορφές τέχνης και να χρησιμοποιηθεί σε διαφορετικά πλαίσια, από χαλαρή συζήτηση μεταξύ φίλων μέχρι θρησκευτικές τελετές, από επιχειρηματικά περιβάλλοντα, στρατηγικές marketing μέχρι μορφές τέχνης, από θεραπείες τραύματος μέχρι και την ενδυνάμωση κοινωνικών ομάδων ή την ανάδειξη ταυτοτήτων. Τέλος, είναι ήδη αναγνωρισμένος ο ρόλος της αφήγησης στην εκπαίδευση ως εκπαιδευτικό εργαλείο.

1.2. Η εξέλιξη του storytelling μέσα στον χρόνο

Η αφήγηση είναι τόσο παλιά όσο και η επικοινωνία των ανθρώπων, καθώς είναι εγγενής στην ανθρώπινη επικοινωνία. Μέσα στα χρόνια, ο τρόπος επικοινωνίας έχει αλλάξει και συνεχίζει να εξελίσσεται. Τα πρώτα δείγματα αφήγησης έχουν τις ρίζες τους 30,000 χρόνια πριν σε τοιχογραφίες που έχουν βρεθεί στη Νότια Γαλλία στο σπήλαιο Chauvet, τα οποία θεωρείται ότι αποτελούν την πρώτη οπτική αφήγηση. Σε πολλές κουλτούρες

και παραδόσεις και σε διαφορετικά σημεία της ιστορίας απαντάται η προφορική αφήγηση, από την αρχαία Αίγυπτο, τον Μεσαίωνα μέχρι και νομαδικές φυλές όπως οι Ρομά (Eck, 2006). Η προφορική αφήγηση έχει λάβει διάφορες μορφές, όπως τραγουδιών, ψαλμών, επικής ποίησης, προφορικής αφήγησης που ταξίδευαν μέσα στον χρόνο από γενιά σε γενιά και συνεχίζεται μέχρι και σήμερα.

Η εφεύρεση της γραφής χρονολογείται περίπου 9,000 χρόνια πριν, όπου και με την εξέλιξή της ξεκίνησε η γραπτή αφήγηση. Σύμφωνα με ειδικούς, η Ιλιάδα του Ομήρου είναι το παλαιότερο σωζόμενο δείγμα προφορικής αφήγησης που μετατράπηκε σε γραπτή. Από την τυπογραφία και μετά, η γραπτή αφήγηση άρχισε να διαδίδεται περισσότερο. Η εξέλιξη της τεχνολογίας έφερε νέες μορφές αφήγησης, ξεκινώντας από τη φωτογραφία γύρω στα 1800 και στη συνέχεια με τις κινούμενες εικόνες, το τηλέφωνο, τα ΜΜΕ, μέχρι το διαδίκτυο, τα κοινωνικά δίκτυα και τα παιχνίδια εικονικής πραγματικότητας. Στον 21^ο αιώνα καλύπτουμε την ανάγκη μας για αφήγηση μέσω πλατφορμών, είτε γράφοντας σκέψεις, είτε αναρτώντας εικόνες, φωτογραφίες, βίντεο, ενώ ταυτόχρονα παρατηρούμε μεγαλύτερη μετατόπιση στην οπτική αφήγηση (Mendoza 2015).

1.3. Η αφήγηση ως εκπαιδευτικό εργαλείο

Η αφήγηση θεωρείται το πιο παλιό εκπαιδευτικό εργαλείο και η θετική συμβολή της στη μαθησιακή διαδικασία θεωρείται αναμφισβήτητη. Χρησιμοποιείται και έχει διερευνηθεί εκτενώς στη διδασκαλία, κυρίως σε ανήλικους μαθητές, αλλά τα τελευταία χρόνια διερευνάται και η χρήση του στη διδασκαλία ενηλίκων σε διάφορους τομείς. Σύμφωνα με τον Diekelmann, συνδυάζει παραδοσιακές, φαινομενολογικές, κριτικές και φεμινιστικές παιδαγωγικές, που χρησιμεύουν στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (2001).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία, η αφήγηση έχει διττό χαρακτήρα: Πρώτον, ως εργαλείο για τη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος, και δεύτερον, ως μέσο για τη μετάδοση κατάλληλων μηνυμάτων, αντιλήψεων, γνώσεων, αξιών και συμπεριφορών (Gersie, 1992, σ. 1). Ως προς το πρώτο, μπορεί να δημιουργήσει ένα χαλαρό μαθησιακό περιβάλλον με αίσθηση κοινότητας, καθώς μια καλή ιστορία μπορεί να χαλαρώσει τους εκπαιδευόμενους με τον πιθανό ψυχαγωγικό χαρακτήρα της (Richter & Korrett, 2000). Επίσης, η αφήγηση μπορεί να προκαλέσει αισθήματα συγκίνησης και

συναισθηματικής επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων. Ως προς το δεύτερο, έχει χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία για να προσεγγιστούν αποτελεσματικά έννοιες όπως η ηθική, οι αξίες, οι πολιτισμικές νόρμες αλλά και οι διαφορές (Davidson, 2004).

Επιπροσθέτως, η αφήγηση μέσα στο περιβάλλον της τάξης μπορεί να χρησιμοποιηθεί ώστε να αναπτύξει τη στοχαστική σκέψη, τη γραφή και τη μάθηση μέσω δραστηριοτήτων (Branch & Anderson, 1999), ενώ παράλληλα, παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να εξερευνήσουν προσωπικούς ρόλους και να κατανοήσουν τη ζωή τους (Koenig & Zorn, 2002). Σύμφωνα με τον Bird, “οι ιστορίες δε μας βοηθούν μόνο να κατανοήσουμε τις πράξεις των άλλων, αλλά μας εξυπηρετούν στο να σχηματίζουμε την προσωπική μας ταυτότητα” (2007, σ. 316). Τέλος, η αφήγηση εμπλέκει ακουστικά, οπτικά και κινητικά στιλ μάθησης και τομείς νοημοσύνης, όπως τη χωρική, τη γλωσσική, τη διαπροσωπική και την ενδοπροσωπική νοημοσύνη (Caine et al., 2005, σ. 35).

Ειδικότερα στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, η χρήση της αφήγησης είναι πολύ διαδεδομένη. Η αφήγηση προωθεί την εκμάθηση της γλώσσας εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιο, κάνοντας χρήση νέων γλωσσικών δομών και παρέχοντας ένα ενθαρρυντικό και χαμηλού άγχους πλαίσιο εκμάθησης (Dujmovic, 2006). Ο Wright (1997), επισημαίνει μερικά από τα πλεονεκτήματα για τη χρήση της αφήγησης στην εκμάθηση ξένης γλώσσας, όπως την παρακίνηση, το νοήμα, την ευχέρεια, τη γλωσσική επίγνωση και την επικοινωνία. Οι ιστορίες παρέχουν πλούσιο λεξιλόγιο συνδεδεμένο με νοήματα και χαρακτήρες, οπότε οι μαθητές μπορούν να το αφομοιώσουν σε πιο σύντομο διάστημα. Καθώς ενεργοποιείται η φαντασία κατά τη διάρκεια της αφήγησης, παρέχονται διαφορετικά γλωσσικά σχήματα καθιστώντας τους μαθητές πιο συμμετοχικούς και παραγωγικούς στη συζήτηση (Bala, 2015). Παρόλο που η αφήγηση στηρίζεται κυρίως στον προφορικό λόγο, φαίνεται ότι προωθεί και άλλες δεξιότητες όπως τη γραφή, τη γλωσσική και την ακουστική κατανόηση (ό.π.).

Με την ανάπτυξη της τεχνολογίας και του διαδικτύου, η αφήγηση έχει λάβει νέες πιο σύγχρονες μορφές, μέσα από τη χρήση περισσότερων εργαλείων και μέσων. Έτσι, στην αφήγηση, μπορούν να χρησιμοποιηθούν με μεγαλύτερη ευκολία, ήχοι, εικόνες, βίντεο, μουσική και άλλα. Τέλος, από την απλή προφορική διήγηση, μετά την ανάπτυξη των πολυμέσων, έχουμε περάσει και σε άλλες μορφές αφήγησης, όπως τη ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling). Με την κατάλληλη προσέγγιση διδασκαλίας, η ψηφιακή αφήγηση θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε όλες τις βαθμίδες της

εκπαίδευσης (Robinson & Pierson, 2005). Ωστόσο, στη συγκεκριμένη εργασία, θα επικεντρωθούμε στην παραδοσιακή χρήση της αφήγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς η εργασία πραγματεύεται τη χρήση της αφήγησης στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας ως ξένης γλώσσας σε ενηλίκους.

2. Θεωρίες εκπαίδευσης ενηλίκων και storytelling

2.1. Διά βίου μάθηση, εκπαίδευση ενηλίκων και εκμάθηση ξένων γλωσσών

Ζούμε σε μια εποχή παγκοσμιοποίησης, τεχνολογικής εξέλιξης, μετανάστευσης, διαδεδομένης πρόσβασης στη γνώση, ενώ παράλληλα βιώνουμε τα αποτελέσματα μιας πολλαπλής κρίσης σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, εδώ και χρόνια σημειώνεται η σημασία της δια βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων ενώ ταυτόχρονα καθίσταται όλο και πιο επίκαιρη, ακόμα και μέσω θεσμών όπως η ΕΕ, οι κυβερνήσεις και οι διεθνείς θεσμοί. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται και η εκμάθηση ξένων γλωσσών.

Υπάρχουν αρκετοί ορισμοί σχετικά με το τι είναι η δια βίου μάθηση και η εκπαίδευση ενηλίκων. Κατά κοινή ομολογία, η δια βίου μάθηση αναφέρεται σε όλους τους τύπους εκπαίδευσης και περιλαμβάνει κάθε είδους μάθηση που μπορεί να λάβει χώρα στη διάρκεια της ζωής ενός ανθρώπου. Από φιλοσοφικής άποψης, η εκπαίδευση είναι μια μακροχρόνια διαδικασία που διαρκεί καθ' όλη τη διάρκεια ζωής του εκπαιδευόμενου από τη γέννησή του (Καραλής & Βεργίδης, 2004). Εξαιτίας της υιοθέτησης του όρου από θεσμούς, έχει αποκτήσει ταυτόχρονα και πολιτική, ιδεολογική και στρατηγική διάσταση (Griffin, 2006; Κόκκος, 2005). Σύμφωνα με ψήφισμα του συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη δια βίου μάθηση (2002), «η εκπαίδευση και η κατάρτιση είναι μέσα απαραίτητα για την προώθηση της κοινωνικής συνοχής, της ενεργούς άσκησης της ιδιότητας του πολίτη, της προσωπικής και επαγγελματικής ολοκλήρωσης, καθώς και της προσαρμοστικότητας και της απασχολησιμότητας» (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2002). Επιπλέον, σύμφωνα με το ψήφισμα, όλοι οι πολίτες έχουν δικαίωμα πρόσβασης στη δια βίου μάθηση ανεξαρτήτως ηλικίας, με στοχοθετημένες ειδικές δράσεις για τα πλέον μειονεκτούντα άτομα, καθώς και για τους μετανάστες, με σκοπό τη διευκόλυνση της κοινωνικής τους ένταξης. Το ψήφισμα δίνει

έμφαση στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων, ανάμεσα στις οποίες είναι και η εκμάθηση ξένων γλωσσών (ό.π.).

Εκπαίδευση ενηλίκων θεωρείται κάθε διεργασία εκπαίδευσης, όλων των επιπέδων και περιεχομένων, είτε αποτελούν μέρος τυπικής εκπαίδευσης είτε όχι. Χρονικά ξεκινά από την εκπαίδευση στο σχολείο, το κολέγιο και το πανεπιστήμιο ή για μαθητεία. Μέσα από αυτούς τους χώρους εκπαίδευσης τα άτομα που πληρούν τις προϋποθέσεις, ώστε να θεωρούνται ενήλικα άτομα στην κοινωνία, αναπτύσσουν τις ικανότητές τους και τα προσόντα τους ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση. Κατά αυτόν τον τρόπο, επιφέρουν αλλαγές στη στάση και τη συμπεριφορά τους, αφενός με την προοπτική της προσωπικής τους ανάπτυξης και αφετέρου με τη συμμετοχή τους σε μια αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη (Rogers, 2002).

Σύμφωνα με τον Κόκκο “ο όρος εκπαίδευση ενηλίκων σηματοδοτεί το οργανωμένο μέρος της δια βίου μάθησης που αφορά ενήλικους και ταυτόχρονα υποδηλώνει την ανθρωπιστική κατεύθυνση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που πραγματοποιούνται σε αυτό το πλαίσιο” (2005, σ. 38). Στο φόρουμ της κοινωνίας των πολιτών, που διοργανώθηκε στο πλαίσιο της ενδιάμεσης αξιολόγησης της Διεθνούς Συνδιάσκεψης της UNESCO για την εκπαίδευση ενηλίκων το 2017 (UIL, 2019, σ. 17), υπήρξε η υπενθύμιση ότι η εκπαίδευση ενηλίκων παρέχει στους πολίτες την απαραίτητη γνώση, τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τις αξίες για να εξασκούν τα δικαιώματά τους και να έχουν τον έλεγχο της μοίρας τους. Επίσης επισημαίνεται ότι είναι επιτακτική ανάγκη για την επίτευξη της ισότητας και της συμπερίληψης, να μειωθεί η φτώχεια και να δημιουργηθούν κοινωνίες βασισμένες στη δικαιοσύνη, την ανεκτικότητα και τη βιωσιμότητα (UNESCO, 2019).

Στα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία θεωρείται αναφαίρετο δικαίωμα κάθε πολίτη, εξασκούνται και διατηρούνται διάφορες ικανότητες, μία από τις οποίες, σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο, είναι η επικοινωνία σε ξένες γλώσσες. Ειδικότερα, ως πρώτη βασική ικανότητα ορίζεται η επικοινωνία στη μητρική γλώσσα (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο, 2006), προφορική και γραπτή, με σκοπό την αποτελεσματική επικοινωνία, αυτό που ονομάζεται δηλαδή γραμματισμός. Ο γραμματισμός με τη σειρά του είναι απαραίτητος για την ανάπτυξη του ατόμου αλλά και για τη δεύτερη ικανότητα του ατόμου, την επικοινωνία σε ξένες γλώσσες (ό.π.).

Οι ενήλικοι μαθητές έχουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στη μάθηση που τους διακρίνουν από τους ανηλίκους. Αυτά τα χαρακτηριστικά ισχύουν και στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Παράλληλα, γνωρίζουν ήδη καλά συνήθως τη μητρική τους γλώσσα, έχουν πολλαπλούς κοινωνικούς ρόλους και έχουν κάποιο κίνητρο για την μάθηση της ξένης γλώσσας. Κίνητρα μπορεί να είναι η ανάγκη για επικοινωνία, για ένταξη σε νέο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, για επαγγελματική εξέλιξη, για απόκτηση κύρους, για εκπλήρωση κοινωνικών ρόλων ή και για προσωπική ικανοποίηση. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι φέρουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αλλά και περιορισμούς στη διαδικασία μάθησης. Ανάμεσα σε άλλα που θα αναλυθούν παρακάτω μέσω κάποιων θεωριών εκπαίδευσης ενηλίκων, αφομοιώνουν καλύτερα μέσα από την ενεργό παρά την παθητική τους συμμετοχή, ενώ η βιωματική μάθηση είναι πολύ σημαντική για καλύτερα αποτελέσματα συγκεκριμένα στην εκπαίδευση ενηλίκων (Knowles, 1970, σ. 44). Παρακάτω, θα εξετάσουμε το εργαλείο της αφήγησης (storytelling) ως ένα από τα βιωματικά εργαλεία που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση ενηλίκων και ιδιαίτερα στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, σε συνδυασμό με θεωρίες εκπαίδευσης ενηλίκων με τις οποίες μπορεί να εναρμονιστεί.

2.2. Ανδραγωγική Θεωρία

Η αφήγηση ως βιωματικό εργαλείο εναρμονίζεται με την ανδραγωγική θεωρία (theory of andragogy) του Knowles, καθώς με την αφήγηση ο ενήλικος μαθητής μοιράζεται την εμπειρία του (Knowles et al., 2005). Η ανδραγωγική θεωρία του Knowles καταλήγει σε έξι συμπεράσματα, τα οποία ο Knowles ανέπτυξε για να περιγράψει τον τρόπο μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευόμενων και είναι τα εξής:

1. Την ανάγκη οι μαθητές να γνωρίζουν γιατί μαθαίνουν κάτι.
2. Την αυτοαντίληψη, τη διαδικασία δηλαδή που ο ενήλικος μαθητής μετακινείται από το να είναι εξαρτημένη προσωπικότητα στο να είναι αυτοκαθοριζόμενη στη διαδικασία της μάθησης.
3. Την εμπειρία, τη συσσώρευση δηλαδή εμπειριών που αποτελούν πηγή για τη μάθηση.
4. Την ετοιμότητα να μάθει, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της ανάπτυξης των κοινωνικών ρόλων.
5. Τον προσανατολισμό προς τη μάθηση, την αμεσότητα ή όχι εφαρμογής των νέων γνώσεων, καθώς και της επίλυσης προβλημάτων που βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι.

6. Του εσωτερικού κινήτρου για μάθηση (Maddalena, 2015).

Σύμφωνα με την ανδραγωγική θεωρία, οι ενήλικοι μαθητές επιθυμούν να γνωρίζουν εκ των προτέρων για ποιο λόγο μαθαίνουν κάτι, προτού εισέλθουν στη διαδικασία της μάθησης (Knowles et. al 2005, σ. 3). Ο Knowles πιστεύει ότι η εμπειρία στους ενήλικους σχετίζεται με την προσωπική ταυτότητα (ό.π.). Συνεπώς, είναι σημαντικό γι' αυτούς να αυτενεργούν, να μοιράζονται τις εμπειρίες τους και να μαθαίνουν καλύτερα με τη διαδικασία επίλυσης πραγματικών προβλημάτων. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να λειτουργεί ως «διευκολυντής» στη διαδικασία επίτευξης των μαθησιακών στόχων. Στόχο των εκπαιδευτών ενηλίκων αποτελεί η επιλογή ενεργητικών εκπαιδευτικών μεθόδων, οι οποίες έχουν τη δυνατότητα να προάγουν την αλληλεπίδραση εκπαιδευόμενων – εκπαιδευτών (Κόκκος, 2005, σ. 50). Οι παραπάνω στόχοι μπορούν να επιτευχθούν μέσα από βιωματικές διαδικασίες, ανάμεσα στις οποίες εντάσσεται και αυτή της αφήγησης. Σύμφωνα με τους Knowles, Holton και Swanson, “οι πλουσιότερες πηγές μάθησης ενυπάρχουν μέσα στους ίδιους τους εκπαιδευόμενους. Συνεπώς, δίνεται έμφαση στις βιωματικές τεχνικές στην εκπαίδευση ενηλίκων” (Knowles et al., 2005, 66). Αντίστοιχα, με βάση τον Sankowsky (1998), “εν τέλει, η εμπειρία είναι η ιστορία του ενήλικου εκπαιδευόμενου. Επομένως, όταν ένας ενήλικος εκπαιδευόμενος αναμένεται να μοιραστεί την εμπειρία του, μοιράζεται την προσωπική του ιστορία.”

2.3. Brain-based theories (Θεωρίες βασισμένες-στον-εγκέφαλο)

Η τεχνική της αφήγησης έχει συνδεθεί με τις σύγχρονες παιδαγωγικές έρευνες και εξελίξεις στη νευροβιολογία που αφορούν τις θεωρίες μάθησης βασισμένες-στον-εγκέφαλο (brain-based theories). Αυτές οι θεωρίες διερευνούν τις διάφορες τεχνικές μάθησης που μπορούν να έχουν καλύτερο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα σε συντομότερο χρόνο. Μια από τις τεχνικές που συνδυάζει τις θεωρίες της μάθησης βασισμένης-στον-εγκέφαλο και τον τρόπο που οργανώνεται η γνώση στον εγκέφαλό μας είναι και αυτή της αφήγησης (Rossiter, 2002, σ. 24). Η νευροβιολογία έχει ήδη ανακαλύψει ότι ο εγκέφαλος είναι δικτυωμένος με τέτοιο τρόπο ώστε να οργανώνει, να συγκρατεί και να έχει πρόσβαση σε πληροφορίες μέσω ιστοριών, καθώς και ότι κάθε σχέση, εμπειρία και αντικείμενο καταγράφεται στο νου με μορφή ιστορίας (Caine et al., 2005, σ. 46). Οι ιστορίες με τη σειρά τους προκαλούν συναισθήματα ενεργοποιώντας γνωστικά τμήματα του εγκεφάλου που αποθηκεύουν νέες πληροφορίες (Perry, 2005). Οι γνωστικές

εμπειρίες που συνδέονται με συναισθήματα είναι πιο εύκολο να αποθηκευτούν και να ανακληθούν (Weiss, 2000).

Όσον αφορά τη μάθηση βασισμένη-στον-εγκέφαλο (brain-based learning), οι εκπαιδευτές θα πρέπει να επιστρατεύουν τρία στοιχεία, ώστε να επιτευχθούν τα μέγιστα θετικά αποτελέσματα. Πρώτον, τη Χαλαρή Ετοιμότητα (Relaxed Alertness): Μια νοητική κατάσταση που δύναται να προωθήσει επίπεδα ανώτερης σκέψης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος μάθησης και αισθήματος κοινότητας ενώ παράλληλα δημιουργεί πρόκληση για μάθηση. Δεύτερον, τη Σχεδιασμένη Συγκέντρωση (Planned ή Orchestrated Immersion): Η δημιουργία ενός περιβάλλοντος, όπου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με εμπειρίες σχετικές με τους εκπαιδευτικούς στόχους του συγκεκριμένου μαθήματος. Τρίτον, την Ενεργή Επεξεργασία (Active Processing): Η αξιοποίηση μεθόδων μάθησης που ενθαρρύνουν τους μαθητές να αφομοιώσουν τις πληροφορίες με προσωπική νοηματοδότηση (Caine et al., 2005, σ. 233). Η ενεργή επεξεργασία προϋποθέτει απαραίτητως τη δημιουργία συναισθημάτων, αντιλήψεων και αξιών. Παράλληλα, στηρίζει τη μεταγνώση ή την ικανότητα των μαθητών να μάθουν τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν. Οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργά και δεσμεύονται στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς αυξάνεται και η πιθανότητα να εφαρμοστεί η νέα γνώση στην πραγματική ζωή (Eck, 2006).

Οι πιο πρόσφατες εξελίξεις στις νευροεπιστήμες και ειδικότερα η διερεύνηση και η επιβεβαίωση του σημαντικού ρόλου της οξυτοκίνης σε σχέση με την αφήγηση, δίνουν ακόμα μια νέα διάσταση στον ρόλο της τεχνικής αυτής στη μάθηση (Zak, 2015). Σύμφωνα με τον Zak, η οξυτοκίνη είναι μια ουσία-κλειδί που δίνει σήμα στον εγκέφαλο ότι είναι ασφαλές να προσεγγίσουμε τους άλλους. Παράγεται όταν εμπιστευόμαστε, όταν μας δείχνουν καλοσύνη, ενθαρρύνει τη συνεργασία και αυξάνει την ενσυναίσθηση. Μετά από έρευνες της ομάδας του Zak διαπιστώθηκε ότι οι αφηγήσεις με χαρακτήρες, είτε από κοντά είτε σε μορφή video, συνθέτουν οξυτοκίνη και παράλληλα προάγουν τη συνεργασία και τη δράση (Zak, 2014).

Είναι αξιοσημείωτο ότι οι ιστορίες που διηγούνται δυσκολίες χαρακτήρων, ένταση και στο τέλος θρίαμβο των χαρακτήρων, συνήθως είναι αυτές που αυξάνουν περισσότερο την οξυτοκίνη. Συνεπώς, η αφήγηση μπορεί να δημιουργήσει ένα χαλαρό και ασφαλές περιβάλλον γνώσης και συμμετοχής. Επιπλέον, χρησιμοποιούμε μεγάλο τμήμα του εγκεφάλου μας όταν ακούμε μια ιστορία. Έχοντας μια πλούσια εγκεφαλική

δραστηριότητα, απολαμβάνουμε την εμπειρία περισσότερο, κατανοούμε τις πληροφορίες σε βάθος και τις συγκρατούμε περισσότερο (Weinschenk, 2014).

2.4. Θεωρία της Κοινωνικής Αλλαγής

Σύμφωνα με την Κριτική Παιδαγωγική και τη θεωρία για την Κοινωνική Αλλαγή του Freire, η εκπαίδευση όλου του πληθυσμού θα πρέπει να έχει ως κεντρικό στόχο την ενδυνάμωση και την απελευθέρωσή του από κάθε μορφή καταπίεσης και εν τέλει τον μετασχηματισμό της κοινωνίας μέσα στην ιστορική, κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα που βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι. Σύμφωνα με τον Freire (1985), η εκπαίδευση είναι μια προσπάθεια έκφρασης και αγώνα ενάντια στις σχέσεις εξουσίας. Συνεπώς, έδωσε έμφαση στη χειραφέτηση κοινωνικά καταπιεσμένων ομάδων. Ο Freire (1977) δε θεωρούσε την εκπαίδευση πολιτικά ουδέτερη, αντιθέτως υποστήριζε ότι η εκπαίδευση καθοδηγείται από τους φέροντες την εξουσία (Jarvis, 2004). Κατ' επέκταση πίστευε στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και την αμφισβήτηση της υπάρχουσας γνώσης με κύριο μέσο τον διάλογο.

Για τον Freire (1970), ο διάλογος είναι η συνάντηση του στοχασμού με τη δράση με σκοπό τον μετασχηματισμό και τον εξανθρωπισμό του κόσμου. Είναι μια στιγμή δημιουργίας, η οποία δε μπορεί να υπάρξει χωρίς αγάπη, σεμνότητα και πίστη στην ανθρωπότητα και έχει ως σκοπό την ελευθερία. Παράλληλα, η αμφισβήτηση είναι η βάση για την κοινωνική αλλαγή εντός του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος του εκπαιδευόμενου. Η συνειδητοποίηση του ατόμου μπορεί να οδηγήσει στην κριτική αναγνώριση του εαυτού ως υποκειμένου που έχει τη δυνατότητα να στοχαστεί και εν τέλει να δράσει. Έτσι, ο Freire έδειξε τον δρόμο για το πώς περνάμε από τη γνώση στην «πράξη».

Για τον Freire, δεν αρκεί ο εκπαιδευτικός να είναι αφηγητής αν είναι φορέας παράθεσης αυτών που ο ίδιος θεωρεί γνώση, αλλά οφείλει να μπει σε ειλικρινή διάλογο με τους εκπαιδευόμενους με σχέση αλληλεγγύης και διαμεσολάβησης της γνώσης θέτοντας προβληματισμούς, μαθαίνοντας και διερευνώντας και ο ίδιος με τους εκπαιδευόμενους. (Freire, 2005). Σύμφωνα με τον Freire η τάξη δουλεύει με μια ηθική επικοινωνίας επικεντρωμένη σε μια ιστορία (story-centered ethic). Στόχος της ιστορίας είναι να γίνει συλλογική αφήγηση που καθοδηγείται από τον λαό ("the people"). Μόνο ο λαός μπορεί να μετατρέψει μια καλή ιστορία σε μια αφήγηση (Arnett, 2002). Δηλαδή,

μέσα από τη θεώρηση του Freire, δίνεται έμφαση στη διαλεκτική σχέση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων. Το έργο του Freire παραμένει επιδραστικό παγκοσμίως όσον αφορά την ανάγκη για μια ριζοσπαστική εκπαίδευση που θα συμπεριλάβει την προσπάθεια για τον γραμματισμό όλου του πλανήτη και θα ασχοληθεί με θέματα όπως τον ρατσισμό, τις έμφυλες διακρίσεις, τις ταξικές ανισότητες μέσω της ενδυνάμωσης των εκπαιδευομένων.

2.5. Η μετασχηματίζουσα θεωρία

Μια από τις θεωρίες που επίσης έχουν συνδεθεί με την αφήγηση είναι αυτή της Μετασχηματιστικής ή Μετασχηματίζουσας θεωρίας του Jack Mezirow. Η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι “μια διαδικασία που περιλαμβάνει κριτικό αυτοστοχασμό για να αμφισβητήσει τις υποθέσεις, να εμπλακεί σε περίπλοκες καταστάσεις, να αμφισβητήσει τη συμμόρφωση, να αγκαλιάσει την αλλαγή και να ευθυγραμμίσει τις ενέργειες προς τη βελτίωση της κοινωνίας” (Mezirow, 2000). Για τον Mezirow, η ουσία της σύγχρονης εκπαίδευσης ενηλίκων έχει άμεση σχέση με τον κριτικό στοχασμό και τη δημιουργία συνθηκών διαλόγου που βασίζονται στην ισοτιμία, τον ορθολογισμό και τη διαλεκτική (Λιντζέρης, 2008). Ο ρόλος του εκπαιδευτή στη μετασχηματίζουσα θεωρία είναι αυτός του διευκολυντή, καθώς ευνοεί τον κριτικό διάλογο, συντονίζοντας την ομάδα μέσα σε σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ενώ παράλληλα μπορεί να υπόκειται και ο ίδιος σε μετασχηματισμό αντιλήψεων (ό.π.).

Η μετασχηματίζουσα μάθηση συμβάλλει στην επίτευξη της προσωπικής αυτοδυναμίας, της ανεξαρτησίας και της εναρμόνισης του ατόμου με τις ουσιαστικές ανάγκες των ατόμων και των ομάδων μέσα στην πολυπλοκότητα του σύγχρονου κόσμου (ό.π.). Ο κύριος στόχος της είναι η νοηματοδότηση και η ερμηνεία της ανθρώπινης εμπειρίας. Η διαδικασία της απελευθερωτικής μάθησης (Mezirow, 1990, σ. 14) είναι ο μετασχηματισμός της οπτικής του ατόμου μέσω του κριτικού στοχασμού έναντι των παραδοχών που εμποδίζουν το άτομο να κατανοεί τον κόσμο, έπειτα την αναμόρφωση αυτών των παραδοχών και εν τέλει τη διαφοροποίηση και τη δραστηριοποίηση βάσει των νέων αντιλήψεων που διαμορφώθηκαν.

Πολλοί θεωρητικοί και ερευνητές της εκπαίδευσης έχουν ήδη επισημάνει την αφήγηση ως μια στοχαστική, βιωματική και μετασχηματίζουσα προσέγγιση, καθώς μέσω της αφήγησης μπορούν να εντοπιστούν οι παγιωμένες παραδοχές, αντιλήψεις, ιδέες,

στάσεις και συμπεριφορές που προαναφέρθηκαν με σκοπό την αναμόρφωσή τους. Παράλληλα, η αφήγηση μπορεί να είναι ή να γίνει «ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι δίνουν νόημα στην εμπειρία τους» (Rossiter, 1999). Η θεωρία του Mezirow βασίζεται στην επικοινωνιακή μάθηση, την αμοιβαία συμφωνία, τον αυτοστοχασμό, καθώς εξετάζει τον συνειδητό γνωσιακό στοχασμό που απορρέει από τη λογική (Nelson, 2009). Η μετασχηματίζουσα μάθηση αφορά την αναθεώρηση των προοπτικών όταν συναντώνται με εμπειρίες που έρχονται σε ασυμφωνία με προηγούμενες υποθέσεις και εμπειρίες. Παράλληλα, η αφήγηση είναι ένας τρόπος νοηματοδότησης των εμπειριών σε όλες τις κουλτούρες και σε όλες τις εποχές (Kroth & Cranton, 2014, σ. 25). Οι ιστορίες, λοιπόν, λειτουργούν με τους όρους της μετασχηματίζουσας μάθησης όταν οδηγούν το άτομο να βιώσει μια απόκλιση ή ασυμφωνία μεταξύ των υπάρχουσών πεποιθήσεών του και αυτών που φέρνει στην επιφάνεια η ιστορία και κατόπιν μια επακόλουθη αλλαγή στην οπτική τους για τον εαυτό τους και τον κόσμο (ό.π.).

Σε μια εποχή παγκοσμιοποίησης με όλες τις προκλήσεις που αυτή φέρει κι ενώ διανύουμε την κρίση της κλιματικής αλλαγής, η μετασχηματίζουσα θεωρία με τεχνικές όπως αυτή της αφήγησης μπορεί να φέρει νέες προοπτικές σε μια κοινωνία που βάλλεται πολλαπλά. Αυτή η διαπίστωση επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι η αφήγηση και η δυνατότητά της να συμβάλλει στη μεταβολή του κόσμου επισημαίνεται από ειδικούς και εκπροσώπους πολλών διαφορετικών τομέων, από οικονομικούς παράγοντες, ειδικούς των ΜΜΕ, μέχρι παιδαγωγούς, εκπαιδευτές και ακτιβιστές. Χαρακτηριστικά, μπορούμε να δούμε τον ρόλο που αποδίδεται στην αφήγηση μέχρι και σε άρθρα στη σελίδα του Παγκόσμιου Οικονομικού Φόρουμ: “Υπάρχει τώρα ένα συναρπαστικό σύνολο αποδεικτικών στοιχείων που υποστηρίζουν την ιδέα ότι, με τη σωστή έρευνα και θεωρητική βάση, τα μέσα που βασίζονται σε ιστορίες μπορούν να αλλάξουν κοινωνικούς κανόνες, αξίες και πεποιθήσεις πιο αποτελεσματικά από τα παραδοσιακά μηνύματα που βασίζονται σε γεγονότα” (Japhet & Feek, 2018). Με την ίδια λογική βλέπουμε τη δημιουργία οδηγών για τη χρήση της αφήγησης με σκοπό την κοινωνική αλλαγή που απευθύνονται σε ακτιβιστικές ομάδες, οι οποίες δρουν σε κοινότητες. “Κάθε φορά που διηγούμαστε μια ιστορία, είτε βγάζοντας έναν λόγο είτε φωτογραφίζοντας, δημιουργούμε κάτι. Ανακαλύπτουμε τους εαυτούς μας και ο ένας την άλλη και τι μπορούμε να πετύχουμε όλοι μαζί” (VanDeCarr, 2015).

Τα τελευταία χρόνια έχουν υπάρξει έρευνες που επανεπιβεβαίωσαν τον ρόλο της μετασηματίζουσας θεωρίας σε σχέση με την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την προώθηση της κοινωνικής αλλαγής με βάση μεθοδολογίες στηριγμένες στην αφήγηση (den Heyer et al., 2021). Παράλληλα, ο ρόλος της μετασηματίζουσας μάθησης σε σχέση με την κοινωνική αλλαγή αποτελεί πεδίο ενδιαφέροντος και στην ξενόγλωσση εκπαίδευση (Leaver et al., 2021). Κάποιοι παιδαγωγοί και εκπαιδευτές ενηλίκων έχουν επιχειρήσει να διδάξουν με επιτυχία την αγγλική γλώσσα συνδυάζοντας την διδακτέα ύλη τους με αφήγηση με σκοπό την κοινωνική αλλαγή. Σύμφωνα με τη Zientek (2018), η οποία χρησιμοποίησε τεχνικές μετασηματίζουσας θεωρίας μέσω αφήγησης σε project με ενήλικους μαθητές στο πανεπιστήμιο Zielona Góra, τα αποτελέσματα ήταν πολύ θετικά. Ωστόσο, έχουν διατυπωθεί και επιφυλάξεις στο κατά πόσο δραματικές προσωπικές αφηγήσεις βίας μπορούν να διατηρήσουν την τάξη ως ένα ασφαλές περιβάλλον μάθησης, κάτι το οποίο είναι συχνά αναπόφευκτο σε τάξεις προσφύγων και μεταναστών που διηγούνται τις προσωπικές τους ιστορίες (Waterhouse, 2016).

Δεύτερο Μέρος: Μελέτη Περίπτωσης

1. Κίνητρο, εκπαιδευτική εμπειρία και επιλογή πεδίου

Στα πλαίσια της εργασίας μου εδώ και 30 χρόνια, έχω διαπιστώσει διαφορετικές ανάγκες ενήλικων μαθητών ανάλογα με τον χώρο όπου πραγματοποιούνταν τα μαθήματα και το πλαίσιο των μαθημάτων. Έχω εργαστεί σε τμήματα κέντρων ξένων γλωσσών στη δεκαετία του '90, εποχή επιδοτήσεων για την εκμάθηση ξένων γλωσσών σε χώρους εργασίας, όπου οι μαθητές ήταν μέρος ομάδων εργαζομένων από εταιρίες ή τράπεζες. Ο κύριος στόχος των εκπαιδευόμενων ήταν η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας ώστε να ανταπεξέρχονται στις ανάγκες της εργασίας τους. Το ενδιαφέρον ήταν ότι συχνά εργοδότες και εργαζόμενοι βρίσκονταν στο ίδιο τμήμα με αποτέλεσμα να υπάρχει μεγαλύτερο άγχος στους εκπαιδευόμενους.

Τα τελευταία χρόνια έχω παραδώσει μαθήματα σε ενήλικους μαθητές, σε ομάδες ή μεμονωμένα, για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, είτε επειδή είχαν στόχο να ανταπεξέλθουν σε εργασιακές ανάγκες, είτε επειδή είχαν προσωπικό ενδιαφέρον για την αγγλική γλώσσα στον ελεύθερο χρόνο τους, είτε για να ανταπεξέλθουν σε κοινωνικές περιστάσεις. Μετά την οικονομική κρίση του 2008, εκτός από μαθήματα σε κέντρα ξένων γλωσσών και ιδιαίτερα μαθήματα, συμμετείχα και σε άτυπες δομές σε κοινωνικούς χώρους όπου προσφέρονταν μαθήματα αλληλεγγύης. Η σύνθεση των ομάδων σε αυτές τις δομές ήταν διαφορετική, καθώς αποτελούνταν από Έλληνες που είχαν χάσει τη δουλειά τους και επιθυμούσαν να μεταναστεύσουν, ή από μετανάστες που βρέθηκαν στην Ελλάδα και επιθυμούσαν να φτάσουν σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες, αλλά για πρώτη φορά βρέθηκα και με εκπαιδευόμενους μετά τη συνταξιοδότησή τους που επιθυμούσαν να μάθουν να συνεννοούνται ώστε να μπορούν να επικοινωνούν με τα εγγόνια τους, καθώς τα παιδιά τους μετανάστευσαν τον πρώτο καιρό της κρίσης και δημιούργησαν οικογένειες στο εξωτερικό.

Ανάλογα με τους στόχους, το πλαίσιο και τις ανάγκες των ενήλικων μαθητών διαπίστωσα, όπως πιστοποιούν και αρκετές έρευνες (Knowles, 1970), ότι οι ενήλικοι μαθητές επιθυμούν να έχουν ισότιμο ρόλο στον τρόπο που διεξάγονται τα μαθήματα, να τους δίνεται η δυνατότητα να επιλέγουν τον τρόπο μάθησης και βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στις πρότερες γνώσεις τους και εμπειρίες τους στη διαδικασία της μάθησης. Κάποιοι από τους εκπαιδευόμενους είχαν αρνητικές εμπειρίες ως παιδιά κατά τη

διαδικασία εκπαίδευσης και δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο, όπου μου ζητούσαν ή συνεχίζουν να μου ζητούν να μην χρησιμοποιήσουν βιβλία αλλά να χρησιμοποιήσω πρωτογενές υλικό που θα τους βοηθήσει στην προφορική τους βελτίωση, γιατί τα βιβλία τους θυμίζουν τις αρνητικές πρότερες εμπειρίες τους.

Σε όλα τα πλαίσια που εργάστηκα αυτό που ήταν κοινό ήταν ότι τους ενδιέφερε η εξέλιξή τους στον προφορικό λόγο και η χρήση της γλώσσας σε όσο το δυνατόν πιο ρεαλιστικό πλαίσιο σε σύνδεση με τον στόχο και τις εμπειρίες τους. Παράλληλα, διάφοροι θεωρητικοί έχουν υπογραμμίσει την έμφαση που θα πρέπει να δίνεται σε δεξιότητες που οι εκπαιδευόμενοι θα μπορούν να χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους. (Κόκκος, 2005) Συνεπώς, έκανα μια προσπάθεια να προσαρμόζομαι στις ανάγκες του κάθε μαθητή και να εμπλουτίζω τα μαθήματά μου με βιωματικές δραστηριότητες.

Τα διαφορετικά πλαίσια, ωστόσο, εμφάνισαν και μια σειρά από περιορισμούς και προβλήματα. Συχνά οι διαφορετικοί στόχοι των εκπαιδευόμενων, όπως και οι διαφορετικές εμπειρίες, ακόμα και το διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, έφεραν στην επιφάνεια συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευόμενων ή απογοήτευση προς τη διαδικασία. Σε αυτό το πλαίσιο συνειδητοποίησα την ανάγκη να υπάρξει από την αρχή ένα άτυπο συμβόλαιο με το κάθε τμήμα, όπου θα ήταν υπό διερεύνηση οι ανάγκες των μαθητών, ο τρόπος που θα επιθυμούσαν να μάθουν και η δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος και ατμόσφαιρας εμπιστοσύνης προς της διαδικασία, προς τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους μέσα στην ομάδα, αλλά και προς το πρόσωπό μου ως εκπαιδευτρια. Αυτός ο τρόπος πήρε μορφή σε μεγάλο βαθμό μέσα από ειλικρινή διάλογο και με συχνό έλεγχο ότι όλα βαίνουν καλώς. Στην πορεία των χρόνων υπήρξαν και απογοητεύσεις, αλλά και μεγάλες χαρές και συγκινήσεις όταν η ομάδα κατάφερε να δεθεί και να φτάσει στον στόχο.

Πιο συγκεκριμένα, η αφήγηση (storytelling) προέκυψε ως εργαλείο και χρησιμοποιήθηκε αρκετές φορές στο πλαίσιο των μαθημάτων μου, άλλες φορές αυθόρμητα κι άλλοτε ως μέρος των βιωματικών δραστηριοτήτων πιο οργανωμένα με συγκεκριμένους στόχους και επιθυμητά αποτελέσματα. Από νωρίς αντιλήφθηκα ότι είναι ένα από τα εργαλεία που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν, είτε για τη γνωριμία των μαθητών και το «δέσιμο» της ομάδας, είτε για να βελτιωθούν συγκεκριμένες δεξιότητες που αφορούσαν στην προφορική ή τη γραπτή ανάπτυξη, τη χρήση νέου λεξιλογίου ή την εξάσκηση γραμματικών φαινομένων, όπως π.χ. οι παρελθοντικοί χρόνοι. Ωστόσο,

εξαιτίας των περιορισμών και των συγκρούσεων μεταξύ των ενήλικων μαθητών που προέκυπταν κατά καιρούς, διαπίστωσα ότι η αφήγηση υπήρξε συχνά και μέρος της ανάδειξης κοινωνικών, πολιτικών, ηθικών ζητημάτων ή και πεδίο διαλόγου γύρω από προβληματικές πεποιθήσεις.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ότι συχνά προέκυπταν ζητήματα, όπως ρατσιστικές συμπεριφορές ή σχόλια γύρω από έμφυλες διακρίσεις, ακόμα και σε ομάδες μάθησης εντός κοινωνικών δομών, όπου κάποιος θα περίμενε ότι εκεί ειδικά θα απουσίαζαν, καθώς οι ίδιοι οι χώροι έκαναν εξ αρχής ξεκάθαρο ότι τέτοιες αντιλήψεις είναι προβληματικές και μη ανεκτές στον χώρο όπου πραγματοποιούνταν τα μαθήματα. Ακόμα πιο ενδιαφέρον ήταν ότι τέτοιες αντιλήψεις αναδύονταν και από εκπαιδευόμενους, αλλά και από εμάς τους εκπαιδευτές που συμμετείχαμε εθελοντικά, καθώς όλοι εμφορούμαστε από στερεοτυπικές αντιλήψεις σε κάποιο βαθμό. Συχνά, το πρόβλημα ήταν και η δυσκολία διαχείρισης της κατάστασης που προέκυπτε από τη διατύπωση στερεοτυπικών αντιλήψεων και της ζύμωσης με στόχο την αλλαγή αυτών των στάσεων, κάτι που αντιμετώπισα αρκετές φορές στην πορεία της δουλειάς μου μέχρι σήμερα.

Με βάση τις εμπειρίες μου στα μαθήματα που συμμετείχα ως εκπαιδεύτρια, μελέτησα μία σειρά από άρθρα και κείμενα (λχ. Nelson, 2009) που έχουν προηγηθεί από εκπαιδευτές ή θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων, όταν άρχισα να βρίσκω ενδιαφέρον το εργαλείο της αφήγησης ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Αυτές οι έρευνες, οι θεωρίες και οι μέθοδοι σε συνδυασμό με την επαγγελματική μου εμπειρία με οδήγησαν στο να ασχοληθώ με την περαιτέρω χρήση της αφήγησης στη διαδικασία μάθησης μιας ξένης γλώσσας σε ενηλίκους θέτοντας πιο συγκεκριμένα ερωτήματα, που θα ήθελα να απαντηθούν μέσα από τη συγκεκριμένη εργασία. Μερικά από τα κεντρικά ερωτήματα που με απασχόλησαν ήταν εξής: Πώς ακριβώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί η αφήγηση με βέλτιστα αποτελέσματα για τη δημιουργία ενός χαλαρού και ευχάριστου κλίματος μέσα στην τάξη; Πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και να ενεργοποιήσει τη φαντασία που λειτουργεί προωθητικά στη μάθηση; Πώς θα μπορούσε να συμβάλει στην ενδυνάμωση των ατόμων που συμμετέχουμε στη μαθησιακή διαδικασία και θα μπορούσε να μεταστρέψει προβληματικές στερεοτυπικές στάσεις και αντιλήψεις που έχουμε όλα τα άτομα;

Στην παρούσα εργασία, έχω επιλέξει να ασχοληθώ με μια μελέτη περίπτωσης που εφαρμόστηκε σε μία ομάδα εκπαιδευόμενων και να διερευνήσω περαιτέρω τη χρήση της αφήγησης σε μια απόπειρα να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα. Η ομάδα αποτελείται από δύο ενήλικα άτομα σε ιδιωτικό μάθημα. Οι εκπαιδευόμενοι είναι και οι δύο άντρες περίπου 30 ετών, ο Θ. και ο Ι. Στόχος τους είναι η πιστοποίηση επιπέδου Γ2 και η ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου στην αγγλική γλώσσα. Οι δύο εκπαιδευόμενοι δέχτηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, το οποίο διερευνά τις διαφορές που διακρίνουν μεταξύ της εμπειρίας τους ως ενήλικοι μαθητές σε σχέση με την παιδική τους ηλικία όπου ολοκλήρωσαν το επίπεδο Β2. Επίσης, απάντησαν για ποιους λόγους επιδιώκουν την απόκτηση της πιστοποίησης επιπέδου Γ2 (βλ. Παράρτημα Β, Ερωτηματολόγιο).

Ο Θ. δήλωσε ότι συνεχίζει την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας ως ενήλικος για τη βελτίωση του βιογραφικού του και για τη χρήση της αγγλικής γλώσσας σε ταξίδια. Δήλωσε ότι ως ανήλικος μαθητής δεν έδινε μεγάλη προσοχή στη γραμματική και το συντακτικό σε αντίθεση με την τωρινή του εμπειρία και ότι ως ενήλικος μαθητής έχει μεγαλύτερο κίνητρο γιατί γνωρίζει τι ακριβώς κάνει και γιατί το κάνει. Ο Ι. δήλωσε ότι χρησιμοποιεί την αγγλική γλώσσα στη δουλειά του, όπου θέλει να επικοινωνεί καλύτερα και να καταλαβαίνει πιο εύκολα στίχους τραγουδιών που του αρέσει να ακούει στον ελεύθερο χρόνο του. Ο ίδιος εκπαιδευόμενος εξέφρασε ότι ως ενήλικος μπορεί να συγκεντρώνεται καλύτερα, αισθάνεται λιγότερο άγχος στη διαδικασία της μάθησης και βρίσκει πιο εύκολα ερεθίσματα για να συνεχίσει προς την ολοκλήρωση του στόχου του.

Μέσα από δική μου παρατήρηση στα μαθήματά μας διαπίστωσα μια μικρή δυσκολία στη διατύπωση απόψεων πάνω σε συγκεκριμένα ζητήματα στον γραπτό και τον προφορικό λόγο. Οι εκπαιδευόμενοι, πέρα από την καθορισμένη διδακτέα ύλη προετοιμασίας επιπέδου Γ2, συμφώνησαν να συμμετέχουν στην υλοποίηση εκπαιδευτικών σεναρίων με τη χρήση της αφήγησης και υπέγραψαν φόρμα συναίνεσης. Στους εκπαιδευόμενους εξηγήθηκε η διαδικασία και ο στόχος της εργασίας μου. Στην εργασία μου θα παρουσιάσω αρχικά τις τρεις ενδεικτικές δραστηριότητες με τη χρήση αφήγησης με μορφή εκπαιδευτικών μικροσεναρίων, οι οποίες αξιολογήθηκαν με ερωτηματολόγιο αξιολόγησης από τους δύο εκπαιδευόμενους, καθώς και τα συμπεράσματά μου που βασίζονται στο ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα Β) και σε προσωπικές μου σημειώσεις που περιλαμβάνουν σκέψεις από την προσωπική μου

παρατήρηση και την αξιολόγηση κατά τη διαδικασία των μαθημάτων. Τα δύο από τα τρία εκπαιδευτικά σενάρια εξετάζουν κοινωνικά θέματα και πιθανές στερεοτυπικές αντιλήψεις που προέκυψαν μέσα από συζήτηση.

2. Παρουσίαση μικροσεναρίων διδασκαλίας

2.1. Παρουσίαση πρώτου μικροσεναρίου: Αφήγηση μέσα από προσωπικά αντικείμενα

2.1.1. Θεωρητικό πλαίσιο μικροσεναρίου

Τα αντικείμενα και οι αφηγήσεις που σχετίζονται με αυτά είναι συχνά ένα μέσο προσωπικής επικοινωνίας και έκφρασης της ταυτότητας. Η αφήγηση προσωπικών εμπειριών μέσω αντικειμένων και αναμνηστικών έχει χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς από μέλη διάφορων ομάδων για την έκφραση του «εαυτού» προς τους άλλους (Howarth & Quirke, 2016). Τα αντικείμενα σε συναντήσεις ομάδων μπορούν να αποτελέσουν το μέσο για τη δημιουργία διασύνδεσης, την προώθηση της αλληλοκατανόησης και της κοινωνικής δέσμευσης (Jacques, 2007; Rowlands, 2008). Τα προσωπικά αντικείμενα αντανακλούν τι είναι σημαντικό στη ζωή κάποιου, τις αξίες, τους στόχους, τις φιλοδοξίες και εν τέλει αποτελούν μέσο προσωπικής έκφρασης (Csikszentmihalyi & Rochberg-Halton, 1981). Αντικείμενα που είναι σημαντικά για την προσωπική ταυτότητα μπορούν να γεφυρώσουν πολλαπλές διαφορές εντός μιας ομάδας και να δημιουργήσουν σχέσεις όταν υπάρχουν κοινωνικά, πολιτισμικά, γλωσσικά, οικονομικά, εθνοτικά, ηλικιακά και αρτιμελιστικά εμπόδια που σε άλλη περίπτωση θα κυριαρχούσαν (Howarth & Quirke, 2016).

Η χρήση προσωπικών αντικειμένων έχει χρησιμοποιηθεί σε διάφορα πλαίσια, από εκπαιδευτικές δραστηριότητες, αντιμετώπιση ψυχικού τραύματος (Franca, 2022) όπως και για τη δημιουργία διαλόγου μεταξύ μουσείων και επισκεπτών (Portland Art Museum, 2019), στην εκπαίδευση ανηλίκων και ενηλίκων και άλλα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η χρήση αντικειμένων για τη διδασκαλία της ιστορίας ή των κοινωνικών επιστημών, που έχει πραγματοποιηθεί σε διάφορα σχολεία και μουσεία. Σύμφωνα με την ιστοσελίδα του Museums and Galleries of New South Wales (MGNSW, 2023), η χρήση αντικειμένων στη διδασκαλία της ιστορίας κινούν το ενδιαφέρον των μαθητών, καθώς τα ίδια τα αντικείμενα φέρουν ιστορίες πραγματικών ανθρώπων και

μετατρέπουν το αφηρημένο παρελθόν σε κάτι απτό και σύγχρονο. «Τα αντικείμενα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να ενεργοποιήσουν την περιέργεια, να εμβαθύνουν στη μάθηση, να βελτιώσουν την αφομοίωση της γνώσης, να ξεκλειδώσουν τη φαντασία, να προωθήσουν την κοινωνική μάθηση και να ανακαλέσουν μνήμες σε νέους και μεγαλύτερους παρομοίως».

Η αφήγηση μέσω αντικειμένων μπορεί να ενεργοποιήσει τη φαντασία και να είναι φανταστική ή και αυτοβιογραφική. Ακόμα και σε μια φανταστική ιστορία, ωστόσο, υπάρχει η προσωπική οπτική του αφηγητή. Η αυτοβιογραφική διάσταση ειδικά στην εκπαίδευση ενηλίκων έχει ιδιαίτερη σημασία. Καθώς η διαδικασία της μάθησης στους ενηλίκους βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην εμπειρία και τα βιώματα του κάθε εκπαιδευόμενου, η αυτοβιογραφική αφήγηση μέσω αντικειμένων μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ισχυρό εργαλείο μάθησης. Όταν η αυτοβιογραφική αφήγηση εισάγεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι ιστορίες μπορούν να δημιουργήσουν πρωταρχική και αποτελεσματική σύνδεση μεταξύ εμπειρίας και εκπαιδευτικής ύλης.

Οι ιστορίες δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να αναγνωρίζουν συμφωνίες και ασυμφωνίες ανάμεσα στα νοητικά τους συστήματα και τις έννοιες που διδάσκονται (Clark & Rossiter, 2006). Στις αυτοβιογραφικές δραστηριότητες είναι εμφανής και η μετασχηματίζουσα διαδικασία μάθησης, καθώς μέσω αυτής βλέπουμε τη σχέση της προσωπικής αφήγησης με την ευρύτερη αφήγηση της ζωής (ό.π.). Η μνήμη και η φαντασία συνεργάζονται στη διαρκή κατασκευή νοήματος. Σύμφωνα με τον Bruner «μέσω της αφήγησης, κατασκευάζουμε, ανασκευάζουμε και κατά κάποιον τρόπο επανεφευρίσκουμε το χθες και το αύριο» (2002, σ. 93).

Ωστόσο, οι δραστηριότητες αφήγησης μέσα στην τάξη ενηλίκων έχει κάποιους περιορισμούς και δυσκολίες. Καθώς αφηγούμαστε προσωπικές ιστορίες, υπάρχει ένας βαθμός ευαλωτότητας και έκθεσης, ακόμα και σε ιστορίες που εκ πρώτης όψης φαίνονται επιφανειακές ή χιουμοριστικές. Γι αυτόν τον λόγο είναι σημαντικό να δημιουργηθεί ένα ασφαλές και ενθαρρυντικό περιβάλλον από την πλευρά του εκπαιδευτή, όπου θα αναπτυχθούν αυτές οι δραστηριότητες, όπου θα ελέγχεται τακτικά η διαδικασία (Clark & Rossiter, 2006). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί αν από την αρχή γίνει ξεκάθαρο ότι οι προσωπικές ιστορίες δεν υπόκεινται σε κριτική, διαμάχη ή αξιολόγηση και τεθούν κάποιοι συμφωνημένοι κανόνες.

Οι ιστορίες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία μπορούν να αναλυθούν, αλλά όχι άμεσα τη στιγμή του μοιράσματος. Σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να υπάρξει έκφραση έντονου συναισθήματος, κυρίως από την πλευρά του ατόμου που αφηγείται κάποιο βιώμά του. Αυτό δεν είναι απαραίτητα αρνητικό και δε θα πρέπει να τρομάζει τον εκπαιδευτή. Τέλος, ο βαθμός των στοιχείων που αποκαλύπτονται μέσα στην τάξη είναι σημαντικό να είναι συμφωνημένος από όλα τα μέλη της ομάδας. Σε καμία περίπτωση δε θα πρέπει κάποιος εκπαιδευόμενος να πιεστεί να αποκαλύψει προσωπικά του βιώματα, αλλά αυτό το μοίρασμα θα πρέπει να είναι προϊόν ελεύθερης βούλησης (ό.π.). Ο εκπαιδευτής είναι υπεύθυνος να ρυθμίζει το μοίρασμα, έτσι ώστε να είναι ασφαλές για όλους και να νιώθουν όλα τα μέλη άνετα σε κλίμα εμπιστοσύνης.

Με βάση τα παραπάνω, επέλεξα να χρησιμοποιήσω τη δραστηριότητα της αφήγησης σε σχέση με ένα αγαπημένο αντικείμενο, που σημαίνει κάτι για τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους ή για την οικογενειακή τους ιστορία. Αυτό το αγαπημένο αντικείμενο σχεδίασα ως δραστηριότητα γνωριμίας με τους δύο εκπαιδευόμενους της περίπτωσης μελέτης σε ένα από τα πρώτα μας μαθήματα. Συζητήσαμε εξ αρχής τους κανόνες του προσωπικού μοιράσματος, τους περιορισμούς και συμφωνήθηκε χωρίς πίεση να συμμετέχουν και οι δυο, όπως και εγώ ως εκπαιδύτρια στη δραστηριότητα. Στο τέλος του μαθήματος, οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν σε φόρμα αξιολόγησης της δραστηριότητας.

2.1.2. Περιγραφή πρώτου μικροσεναρίου

Τίτλος: Αφήγηση μέσα από προσωπικά αντικείμενα.

Γνωστικό/ διδακτικό αντικείμενο ή γνωστικά αντικείμενα, ή διδακτική ενότητα ή κεφάλαιο, ή τεχνική στην οποία αναφέρεται η εργασία: Το συγκεκριμένο μικροσενάριο έχει ως θεματική την αφήγηση με τη χρήση προσωπικών αντικειμένων. Στην ουσία αποτελεί αυτοβιογραφική αφήγηση και μπορεί να εφαρμοστεί σε επίπεδα από Β1 και πάνω με προσαρμογές στη διδασκαλία ξένων γλωσσών, όπως και σε άλλα αντικείμενα διδασκαλίας. Στη συγκεκριμένη περίπτωση εφαρμόστηκε σε ενήλικους εκπαιδευόμενους επιπέδου Γ1-Γ2 στην Αγγλική γλώσσα.

Στόχοι του σεναρίου είναι:

- Η παραγωγή προφορικού λόγου με χρήση περιγραφικού λεξιλογίου και γλωσσικών δομών (χρήση παρελθοντικών και παροντικών χρόνων, δευτερεύουσες προτάσεις)

- Η ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού λόγου και ακουστικής κατανόησης
- Η ενεργοποίηση της φαντασίας
- Η καλύτερη γνωριμία των μελών της τάξης
- Η δημιουργία ευχάριστου κλίματος μέσα στην τάξη με αλληλοσεβασμό και έμφαση στον διάλογο
- Η ενεργοποίηση της ενσυναίσθησης

Χρονική διάρκεια που απαιτείται: 1 διδακτική ώρα

Χώρος εφαρμογής: Τάξη εκμάθησης ξένων γλωσσών

Προϋποθέσεις υλοποίησης: Η δραστηριότητα έχει συζητηθεί και συμφωνηθεί μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτριας από το προηγούμενο μάθημα, όπως και οι στόχοι της δραστηριότητας. Οι εκπαιδευόμενοι όπως και η εκπαιδευτρια καλούνται να φέρουν μαζί τους ένα προσωπικό αντικείμενο και να μιλήσουν γι αυτό. Έχει συμφωνηθεί να προετοιμάσουν την περιγραφή, πώς αποκτήθηκε το αντικείμενο, ποια είναι η χρήση του, πώς συνδέθηκε με τη ζωή τους και τι συναισθήματα τους δημιουργεί στο σήμερα. Οι όροι και οι περιορισμοί για την υλοποίηση της δραστηριότητας έχουν επίσης συζητηθεί και συμφωνηθεί, καθώς η δραστηριότητα ενέχει έναν βαθμό ευαλωτότητας. Οι εκπαιδευόμενοι και η εκπαιδευτρια δε θα ασκήσουν κριτική, ούτε θα υπάρξει καμία πίεση σχετικά με το τι θα μοιραστεί το κάθε άτομο. Μπορεί να ακολουθήσει συζήτηση μετά την ολοκλήρωση των αφηγήσεων.

Σύντομη περιγραφή/περίληψη: Το συγκεκριμένο μικροσενάριο είναι εμπνευσμένο από ομάδες που έχουν χρησιμοποιήσει τη συγκεκριμένη δραστηριότητα για την έκφραση της προσωπικής ταυτότητας και του «εαυτού» (Howarth & Quirke, 2016), όπως και από αυτοβιογραφικές δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται στη μετασχηματίζουσα μάθηση (Bruner, 2002). Το θεωρητικό πλαίσιο έχει αναλυθεί στην πρώτη ενότητα.

1. Στάδιο προθέρμανσης: Η εκπαιδευτρια υπενθυμίζει τη συμφωνία που έχει γίνει από το προηγούμενο μάθημα και τους όρους που καθιστούν την τάξη έναν ασφαλή χώρο για προσωπικό μοίρασμα.
2. Η εκπαιδευτρια ρωτάει τους εκπαιδευόμενους ποιο άτομο θα ήθελε να ξεκινήσει την αφήγησή του. Σε περίπτωση που υπάρχει συστολή ξεκινάει η εκπαιδευτρια με τη δική της αφήγηση. Γίνεται κύκλος με αφηγήσεις από όλα τα μέλη της ομάδας.

3. Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τα αντικείμενα και τον ρόλο που έχουν αυτά στη ζωή μας σήμερα. Μπορεί να συζητηθεί και η διαφορά της χρήσης των αντικειμένων που παρουσιάστηκαν, στο παρελθόν και το παρόν. Ακολουθεί συζήτηση και σχολιασμός, αλλά χωρίς κριτική.
4. Ως επιπλέον δραστηριότητα, μπορεί να δοθεί η φωτογραφία άγνωστου αντικειμένου και να ζητηθεί από τους εκπαιδευόμενους να διηγηθούν μια φανταστική ιστορία δικής τους έμπνευσης που σχετίζεται με το συγκεκριμένο αντικείμενο γραπτά.

Στόχοι- αναμενόμενα αποτελέσματα:

- Να γνωριστούν τα μέλη της τάξης και να ενδυναμωθούν οι σχέσεις μεταξύ των μελών της τάξης, καθώς και να εδραιωθεί η δέσμευση στο αντικείμενο διδασκαλίας.
- Να ευαισθητοποιηθούν τα μέλη της τάξης και να αναπτυχθεί η ενσυναίσθηση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, ώστε να δημιουργηθεί ένα ευχάριστο συνεργατικό κλίμα μάθησης. Σε περίπτωση που οι εκπαιδευόμενοι προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά ή ταυτοτικά περιβάλλοντα δίνεται μια καλή ευκαιρία να υπάρξει μεγαλύτερη αλληλοκατανόηση, ζύμωση και γεφύρωση διαφορών.

Γνώσεις για τη γλώσσα / το γνωστικό αντικείμενο: Οι εκπαιδευόμενοι αναμένεται να αναπτύξουν δεξιότητες προφορικού λόγου, ακουστικής αντίληψης, αλληλεπίδρασης και χρήσης γλωσσικών δομών. Μετά την υλοποίηση και της περιγραφής άγνωστου αντικειμένου που δίνεται ως δραστηριότητα στο σπίτι, είναι δυνατή και η εξάσκηση στον γραπτό λόγο.

Διδακτικές πρακτικές: Εφόσον όλα τα στάδια συζητιούνται και συμφωνούνται μεταξύ της ομάδας, η πρακτική είναι ομαδοσυνεργατική. Ο ρόλος της εκπαιδευτριας είναι ισότιμος με τους εκπαιδευόμενους, καθώς συμμετέχει στο μοίρασμα. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας λειτουργεί υποστηρικτικά διασφαλίζοντας τη δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος για το μοίρασμα. Οι εκπαιδευόμενοι αναμένεται ανάμεσα σε άλλες δεξιότητες να αναπτύξουν και την ενσυναίσθησή τους, εφόσον η δραστηριότητα είναι βιωματική και βασίζεται σε προσωπικές ιστορίες που φέρουν τις αξίες, το πολιτισμικό υπόβαθρο και τα συναισθήματα του κάθε εκπαιδευόμενου.

2.1.3. Εφαρμογή μικροσεναρίου και αξιολόγηση

Πρώτο μικροσενάριο: Αφήγηση μέσα από προσωπικά αντικείμενα

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα οι εκπαιδευόμενοι καθώς και η εκπαιδύτρια αφηγηθήκαμε μια προσωπική ιστορία μέσω ενός αντικειμένου που φέραμε στο μάθημά μας. Τα αντικείμενα ήταν ένα βραβείο, ένα δαχτυλίδι και ένα γράμμα. Μετά την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου οι εκπαιδευόμενοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του σεναρίου και η εκπαιδύτρια κράτησε σημειώσεις κατά τη διάρκεια της υλοποίησης.

Ο εκπαιδευόμενος Θ. προσφέρθηκε να ξεκινήσει την αφήγησή του πρώτος. Παρουσίασε ένα δαχτυλίδι-δώρο από την εποχή της εφηβείας του. Περιέγραψε πώς ήρθε στην κατοχή του, πώς χρησιμοποιήθηκε τότε και τι συναισθήματα του δημιούργησε τότε αλλά και πώς νιώθει γι' αυτό σήμερα. Η εκπαιδύτρια πήρε τη σκυτάλη και συνέχισε με την περιγραφή ενός βραβείου ζωγραφικής που έλαβε στην παιδική της ηλικία. Περιέγραψε την περίσταση και τα συναισθήματά της εκείνη την εποχή. Στη συνέχεια περιέγραψε πώς αισθάνεται βλέποντας το αντικείμενο και τη χρηστική αξία που έχει το αντικείμενο σήμερα. Ο εκπαιδευόμενος Ι. έφερε ένα γράμμα που έλαβε σε παιδική ηλικία. Περιέγραψε ένα πολύ τρυφερό γεγονός με χιουμοριστικό τρόπο, την περίσταση που περιέβαλε το γράμμα αλλά και το πώς αισθάνθηκε όταν το έλαβε. Στη χιουμοριστική του διήγηση μας εξήγησε πώς αισθάνεται σήμερα σε σχέση με το τότε γεγονός.

Και οι δύο εκπαιδευόμενοι βρήκαν ότι η δραστηριότητα τους ενεργοποίησε σε μεγάλο βαθμό τη φαντασία, κάτι που ήταν εμφανές και στη συζήτηση που έλαβε χώρα στο τέλος και στις ερωτήσεις που ακολούθησαν. Παράλληλα, και οι δυο εκπαιδευόμενοι θεώρησαν ότι η δραστηριότητα τους βοήθησε να εκφραστούν αρκετά με τη χρήση λεξιλογίου όπως και με τη χρήση ποικίλων γλωσσικών δομών, κατά τη διάρκεια των περιγραφών τους. Η εκπαιδύτρια παρατήρησε ότι ενώ υπήρξε ένας βαθμός ευαλωτότητας που στην αρχή δημιούργησε μια συστολή, στην πορεία της δραστηριότητας οι εκπαιδευόμενοι χαλάρωσαν και έκαναν χρήση περιγραφικού λεξιλογίου (λ.χ. overwhelmed, overjoyed), αλλά και χρόνων και συντακτικού (παρελθοντικοί, παροντικοί χρόνοι, δευτερεύουσες προτάσεις κ.ο.κ.).

Οι δύο εκπαιδευόμενοι, όπως και η εκπαιδύτρια θεώρησαν ότι η δραστηριότητα βοήθησε πολύ να αναπτυχθεί ένα ευχάριστο κλίμα στην τάξη. Η

δραστηριότητα έφερε στην επιφάνεια διαφορετικές πτυχές του κάθε ατόμου και μέσα από αυτές αναδύθηκαν συγκινητικά συναισθήματα, ακόμα και όταν η περιγραφή του εκπαιδευόμενου Ι. είχε χιουμοριστικά και διασκεδαστικά στοιχεία. Η χιουμοριστική διήγηση, που ήταν και η τελευταία, βοήθησε στην αποφόρτιση του συγκινησιακού κλίματος. Παράλληλα, και η εκπαιδύτρια και οι εκπαιδευόμενοι παρατήρησαν ότι μετά τη δραστηριότητα αισθάνθηκαν ότι γνωρίστηκαν τα μέλη της τάξης λίγο καλύτερα.

Όσον αφορά το κατά πόσο η δραστηριότητα βοήθησε να εκφράσει κάθε μέλος κάτι από τον εαυτό του, οι εκπαιδευόμενος Ι. σημείωσε: «Με έκανε να θυμηθώ μια προσωπική ιστορία που μας συγκίνησε και μας έκανε να γελάσουμε!». Αντίστοιχα ο εκπαιδευόμενος Θ. απάντησε: «Με το να εξιστορήσουμε μια παλιά μας ιστορία, δίνουμε στοιχεία του χαρακτήρα μας και της προσωπικότητάς μας». Οι επισημάνσεις των δύο εκπαιδευόμενων επιβεβαίωσαν ότι τα προσωπικά αντικείμενα αντανακλούν τις αξίες, τους στόχους και αποτελούν μορφή προσωπικής έκφρασης όπως είχαν επισημάνει οι Csikszentmihalyi και Rochberg-Halton (1981).

Συμπερασματικά, η δραστηριότητα της αφήγησης μέσω προσωπικών αντικειμένων επιβεβαίωσε σε μεγάλο βαθμό το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο στηρίχθηκε η δραστηριότητα. Η ενεργοποίηση της φαντασίας και το μοίρασμα του προσωπικού βιώματος λειτούργησαν προωθητικά και ως προς τους εκπαιδευτικούς στόχους, όπως επισήμαναν και οι Clark και Rossiter (2006). Παράλληλα, υπάρχει και μια μετασχηματιστική διάσταση που συμφωνεί με τις επισημάνσεις του Bruner (2002), καθώς μέσω της αφήγησης εκφράστηκαν αξίες και αντιλήψεις για τον κόσμο και ενεργοποιήθηκε η ενσυναίσθηση.

2.2. Δεύτερο μικροσενάριο: Οπτική αφήγηση (visual storytelling)

2.2.1. Θεωρητικό πλαίσιο μικροσεναρίου

Η αφήγηση ως εκπαιδευτικό εργαλείο είναι μια παλιά μέθοδος που έχει χρησιμοποιηθεί με διάφορους τρόπους στη διδασκαλία. Με την εξέλιξη της τεχνολογίας προστέθηκαν νέα μέσα, που καθιστούν την αφήγηση ακόμα πιο ενδιαφέρουσα. Έτσι εδώ και χρόνια, χρησιμοποιείται μουσική με video από το διαδίκτυο, βίντεο με προσωπικές αφηγήσεις, όπως τα βίντεο από τις διοργανώσεις των TEDx, που έχουν ενσωματωθεί ως υλικό ακόμα και σε βιβλία ξενόγλωσσης διδασκαλίας, καθώς και χρήση multimedia (digital

storytelling) που έχουν εξελίξει ακόμα περισσότερο την αφήγηση και τις δραστηριότητες που μπορούν να διενεργηθούν στην τάξη. Παράλληλα, στο διαδίκτυο υπάρχει αρκετό υλικό γραπτό ή και οπτικοποιημένο (σε μορφή βίντεο) με προσωπικές αφηγήσεις που προωθούν την κοινωνική αλλαγή, αφηγήσεις που σχετίζονται με την κλιματική αλλαγή, τις έμφυλες διακρίσεις, την αναπηρία, τις εμπόλεμες ζώνες ή ζώνες κοινωνικής αναταραχής, την προσφυγική κρίση, όπως και αφηγήσεις για την κοινωνική αλλαγή μέσα από ιστορίες ατόμων που δρουν σε διάφορες κοινότητες.

Ζούμε εδώ και δεκαετίες στην εποχή του video μέσα από πλατφόρμες, όπως αυτή του YouTube, όπου μπορούμε να παρακολουθήσουμε βίντεο δημιουργημένα ατομικά ή και συμμετοχικά. Το συμμετοχικό βίντεο ως διαδικασία είναι ένα εργαλείο για ατομική, ομαδική και κοινοτική ανάπτυξη. Μέσα από αυτό, δίνεται η δυνατότητα σε ανθρώπους να δουν τους εαυτούς τους σε σχέση με την κοινοτική ανάπτυξη και να αποκτήσουν συνείδηση σε σχέση με τις προσωπικές και τις κοινοτικές τους ανάγκες. Παράλληλα, τα συμμετοχικά βίντεο συμβάλλουν στη δημιουργικότητα και την επικοινωνία. Συνεπώς, προσφέρουν τη δυνατότητα για προσωπική, κοινωνική, πολιτική και πολιτισμική αλλαγή (White, 2003). Επιπλέον, η χρήση βίντεο στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει προωθήσει τον μετασχηματισμό στις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευόμενων σε σχέση με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο (Chtouki et al., 2012). Σύμφωνα με τον Freire, τα άτομα πρέπει να ζούμε μεταξύ μας με αλληλεγγύη. Η αλληλεγγύη προϋποθέτει μάθηση και προσωπική χειραφέτηση, τα οποία επιτυγχάνονται με πραγματική επικοινωνία (2005). Παρόλο που η επικοινωνία μέσω του YouTube είναι εικονική, δίνει τη δυνατότητα για επικοινωνιακό διάλογο (Tohe, 2021).

Ειδικότερα η οπτική αφήγηση (visual storytelling) χρησιμοποιείται με μεγάλη ευκολία στην τάξη. Στο διαδίκτυο υπάρχουν ενδυναμωτικές ομιλίες, φωτογραφίες, πίνακες, γλυπτά, εγκαταστάσεις, performances, ταινίες μικρού μήκους, animations που αφηγούνται ιστορίες, που μπορούν πλέον εύκολα να ενσωματωθούν στη διδασκαλία με διάφορες τεχνικές. Χαρακτηριστική περίπτωση αποτελεί το TRANSFORM Project, ένα ερευνητικό πρόγραμμα που χρηματοδοτείται από το Συμβούλιο Ερευνών της Νορβηγίας και πραγματοποιείται στο πλαίσιο των δράσεων του Peace Research Institute Oslo (PRIO). Σύμφωνα με το TRANSFORM Project, το οποίο ερευνά την ηρωική δράση καθημερινών ανθρώπων στη Συρία, τη Σομαλία και τη Μιανμάρ, με σκοπό την εξάλειψη του αποκλεισμού και της κακοποίησης εν μέσω βίαιων διαμαχών, η αφήγηση έχει μια

μετασηματιστική δυναμική. Αυτοί που διηγούνται τις ιστορίες τους μπορούν να ενώσουν διάσπαρτα γεγονότα της προσωπικής τους ιστορίας, βάζοντας τα σε σειρά και κατανοώντας τι τους συνέβη.

Η αφήγηση αυτών των γεγονότων σε ένα κοινό που ακούει με σεβασμό, μπορεί να είναι θεραπευτική για τους αφηγητές και παράλληλα να αυξάνει την επίγνωση για τις προσωπικές τους οπτικές και τα κίνητρά τους, γεγονός που κάνει ισχυρότερη την αίσθηση των προσωπικών τους στόχων και επιδιώξεων. Γι' αυτούς που ξαναδιηγούνται την ιστορία, είτε είναι ερευνητές, είτε καλλιτέχνες που ασχολούνται με την οπτικοποίηση των ιστοριών, η διαδικασία μπορεί να γίνει μετασηματιστική. Όταν το τελικό αποτέλεσμα της οπτικοποίησης παράλληλα με την αφήγηση φτάσει στο κοινό, μπορεί να το εμπνεύσει ώστε να δράσει με διάφορους τρόπους.

Μια από τις δραστηριότητες που επέλεξα να υλοποιήσω στην τάξη για τη μελέτη περίπτωσης είναι μια οπτική αφήγηση. Χρησιμοποίησα ένα βίντεο animation που κατασκευάστηκε συμμετοχικά από το TRANSFORM Project, όπου μια Σύρια δασκάλα αφηγείται την ιστορία της χώρας της εν μέσω βίαιων συγκρούσεων και τους τρόπους με τους οποίους μια μικρή ομάδα εθελοντών έφτιαξε μια εκπαιδευτική δομή, ώστε να ενθαρρύνει παιδιά που εγκατέλειψαν το σχολείο ή είχαν μεγάλες δυσκολίες να επιστρέψουν στην τάξη, βοηθώντας παράλληλα να εξαλειφθούν οι διαφορές και να συνυπάρξουν, καθώς τα παιδιά προέρχονταν από αντιμαχόμενα περιβάλλοντα.

Η ίδια η αφήγηση εναρμονίζεται καλά με τις θεωρίες μάθησης βασισμένες-στον-εγκέφαλο καθώς παρουσιάζει μια πλοκή που περιγράφει τις αντιξοότητες που πέρασε η ηρωίδα μέσα στην ταραχώδη κατάσταση της χώρας της, έπειτα έθεσε ένα πρόβλημα που καλούταν να επιλύσει και στο τέλος έφτασε στην επίλυση και τον θρίαμβο. Σύμφωνα με τον Zak (2014), ιστορίες που έχουν αυτή τη δομή ενεργοποιούν τη σύνθεση οξυτοκίνης που βοηθάει στη δημιουργία ενός χαλαρού περιβάλλοντος στην τάξη, ενώ ταυτόχρονα αυξάνεται η δυνατότητα ενσυναίσθησης και η διάθεση για συνεργασία και δράση. Επίσης, σύμφωνα με θεωρητικούς της μάθησης βασισμένης-στον-εγκέφαλο η ενεργοποίηση της φαντασίας και των συναισθημάτων δημιουργούν κατάλληλο περιβάλλον για αφομοίωση γνώσης.

Στη δεύτερη δραστηριότητα, συμφωνήσαμε με τους εκπαιδευόμενους που συμμετέχουν στην περίπτωση μελέτης, να συνθέσουν από μόνοι τους την ιστορία της οπτικοποιημένης αφήγησης πριν τη δούνε. Δηλαδή, αφού τους εξήγησα τη διαδικασία,

τους έδειξα σχετικές εικόνες και τους έδωσα διάσπαρτες φράσεις που προέρχονταν από την αφήγηση της Σύριας δασκάλας και οι εκπαιδευόμενοι έπρεπε μέσα από λέξεις, φράσεις και εικόνες να συνθέσουν μία πιθανή εκδοχή αυτής της ιστορίας. Στην πραγματικότητα με έναν τρόπο έγιναν οι ίδιοι αφηγητές της ιστορίας. Σε αυτό το πλαίσιο, διερευνήθηκαν πιθανές στερεοτυπικές στάσεις των εκπαιδευόμενων γύρω από την έννοια του πολέμου, και παράλληλα, βήμα βήμα κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν διλήμματα και να επιλύσουν προβλήματα, πράγμα που τους έκανε να δεσμευτούν στη δραστηριότητα και να εξασκήσουν την κριτική τους ικανότητα.

Επίσης, οι εκπαιδευόμενοι παρακολούθησαν το βίντεο μετά τη διαδικασία, όπου μόνοι τους εξέτασαν κατά πόσο είχαν προβλέψει την ιστορία, το πρόβλημα και την επίλυση. Το βίντεο έπαιξε αποκαλυπτικό ρόλο στο τέλος. Παράλληλα, εξέτασαν τις ίδιες τους τις απόψεις γύρω από το θέμα του πολέμου, της προσωπικής πρωτοβουλίας για την προώθηση της ειρήνης και της δυνατότητας εκπαίδευσης εν καιρώ πολέμου. Κατά τη διάρκεια της σύνθεσης της ιστορίας από τους εκπαιδευόμενους, δόθηκαν λέξεις και φράσεις από την αφήγηση, που χρειάστηκε να χρησιμοποιήσουν, αφού ελέγχθηκε κατά πόσο γνωρίζουν τη σημασία τους. Δηλαδή κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, οι εκπαιδευόμενοι κατέγραψαν άγνωστες λέξεις και έννοιες σε εκείνους, τις οποίες στην πορεία χρειάστηκε να χρησιμοποιήσουν.

2.2.2. Περιγραφή δεύτερου μικροσεναρίου

Τίτλος: Οπτική αφήγηση μέσα από animation με Σύρια δασκάλα.

Γνωστικό/ διδακτικό αντικείμενο ή γνωστικά αντικείμενα, ή τεχνική στην οποία αναφέρεται η εργασία: Το συγκεκριμένο μικροσενάριο διδασκαλίας έχει ως θέμα την αφήγηση με τη χρήση animation (visual storytelling), καθώς και τη σύνθεση μιας αφήγησης στην αγγλική γλώσσα. Το μικροσενάριο μπορεί να εφαρμοστεί σε τάξη επιπέδου B2 και πάνω, σε ενήλικους και ανήλικους. Παράλληλα, αξιοποιείται η ανακαλυπτική μέθοδος, καθώς οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να προβλέψουν κομμάτια της ιστορίας με βάση λέξεις-κλειδιά και ερωτήσεις και στην πορεία παρακολουθώντας το βίντεο ελέγχουν την ορθότητα των προβλέψεών τους αλλά και των στάσεών τους. Τα μέλη της τάξης καλούνται βήμα-βήμα να συνθέσουν την αφήγηση με συζήτηση μεταξύ τους και να σκεφτούν λύσεις σε προβλήματα.

Χρονική διάρκεια που απαιτείται: 1 ώρα.

Χώρος εφαρμογής: Τάξη εκμάθησης ξένων γλωσσών.

Προϋποθέσεις υλοποίησης: Ύπαρξη υπολογιστή και βιντεοπροβολέα στην τάξη. Ανάλογα το επίπεδο, μπορούν να χρησιμοποιηθούν αγγλικοί υπότιτλοι ή και μόνο ήχος. Μπορεί να χρειαστεί να ελεγχθεί και η γνώση ή η κατανόηση συγκεκριμένου λεξιλογίου που δίνεται για τη σύνθεση της ιστορίας.

Σύντομη περιγραφή/ περίληψη:

1. Στάδιο προθέρμανσης. Η εκπαιδύτρια ρωτάει τους εκπαιδευόμενους τη γνώμη τους για τον πόλεμο ως πρακτική και τις πιθανές αιτίες ενός πολέμου. Ζητάει να δοθούν παραδείγματα πολεμικών συγκρούσεων και εμφυλίων τα τελευταία χρόνια στον κόσμο. Τέλος, ρωτάει πώς φαντάζονται την καθημερινότητα των απλών πολιτών και των παιδιών. Ενημερώνει τους εκπαιδευόμενους ότι θα παρακολουθήσουν όλοι μαζί ένα animation με μια αφήγηση μιας Σύριας γυναίκας για τη ζωή στην ταραχώδη Συρία. Εξηγεί στους εκπαιδευόμενους ότι πριν παρακολουθήσουν την αφήγηση, η εκπαιδύτρια θα δίνει στοιχεία από το animation, φωτογραφικά στιγμιότυπα, λέξεις-κλειδιά και θα κάνει ερωτήσεις. Με αυτόν τον τρόπο βήμα-βήμα θα προσπαθήσουν να μαντέψουν-συνθέσουν την ιστορία που θα παρακολουθήσουν πριν τη δουν.

2. Η εκπαιδύτρια δείχνει μια εικόνα-στιγμιότυπο από το animation μια διαδήλωσης (βλ. Εικ. 1) και γράφει στον πίνακα τις εξής λέξεις-κλειδιά: repression, suppression of rights, regime, regression. Ελέγχεται η κατανόηση των λέξεων και ζητείται από τους εκπαιδευόμενους να μαντέψουν πώς σχετίζονται αυτές οι λέξεις με την ιστορία. Οι εκπαιδευόμενοι λένε τις σκέψεις τους. Στη συνέχεια βλέπουν μια εικόνα (βλ. Εικ. 2) δίνονται οι λέξεις: teacher, protests, revolution και οι εκπαιδευόμενοι συζητάνε πώς σχετίζονται με την ιστορία. Στη συνέχεια παρουσιάζεται ένα στιγμιότυπο οθόνης από την ιστορία που προβάλλει γυναίκες να ασχολούνται ομαδικά με εργόχειρο (βλ. Εικ. 3). Δίνονται οι λέξεις women, kneeding, embroidery, socializing και ζητείται από τους εκπαιδευόμενους να τις συσχετίσουν με την ιστορία. Οι επόμενες λέξεις που δίνονται είναι local communities, newcomers, sentiment, hostility και τους ζητείτε να παρατηρήσουν μια νέα εικόνα (βλ. Εικ. 4). Ζητείται από τους εκπαιδευόμενους να περιγράψουν πώς φαντάζονται τη συνύπαρξη ανθρώπων σε εποχή ταραχών και εμφυλίου και τι συναισθήματα κυριαρχούν. Ερωτώνται πώς μπορεί να αισθάνονται οι νεοφερμένοι άνθρωποι σε μια περιοχή όπου κατέφυγαν λόγω των ταραχών και πώς του αντιμετωπίζουν οι ντόπιοι. Ζητείται από τους εκπαιδευόμενους να σκεφτούν μια

αντίστοιχη περίπτωση στην Ελλάδα σε παρελθοντικό ή παροντικό χρόνο (λ.χ. προσφυγική κρίση). Η εκπαιδύτρια ρωτάει τους εκπαιδευόμενους πώς φαντάζονται τη ζωή των γυναικών και των παιδιών στη Συρία. Επιπλέον, τους ρωτάει αν πιστεύουν ότι τα παιδιά πηγαίνουν κανονικά σχολείο σε μια τέτοια κοινωνική κατάσταση, ποιες πιστεύουν ότι μπορεί να είναι οι δυσκολίες και πώς θα μπορούσαν αυτές να ξεπεραστούν. Επίσης, ρωτάει ποια πιστεύουν ότι είναι η πιο ευάλωτη κοινωνική ομάδα σε συνθήκη πολέμου. Οι επόμενες λέξεις που δίνονται είναι: house gathering, volunteers, teacher, children, self-organize, simple house, donations, no license. Οι εκπαιδευόμενοι, αφού παρατηρήσουν μια εικόνα (βλ. Εικ. 5) λένε ιδέες για το πώς σχετίζονται οι λέξεις με την ιστορία. Τέλος, δίνονται οι λέξεις music, balloons, open day, next generation, forgive και μια νέα εικόνα για παρατήρηση (βλ. Εικ. 6). Αντίστοιχα, οι εκπαιδευόμενοι λένε ιδέες για το πώς σχετίζονται με την ιστορία. Η εκπαιδύτρια θέτει το ερώτημα πώς θα μπορούσε να επιτευχθεί ειρήνη για τις μελλοντικές γενιές. Βήμα-βήμα έχει δημιουργηθεί μια αφήγηση από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους που μαντεύουν μέσω των λέξεων και των ερωτήσεων την εξέλιξη της ιστορίας, σκέφτονται κριτικά, συζητούν επιχειρηματολογώντας. Στη συνέχεια παρακολουθούν το animation, το οποίο παίζει αποκαλυπτικό ρόλο και απαντάει και σε αρκετά από τα ερωτήματα που τέθηκαν κατά τη διάρκεια της σύνθεσης της ιστορίας μέσω λέξεων.

3. Μετά το animation γίνεται συζήτηση για τις ομοιότητες και τις διαφορές που είχε η ιστορία με τις προβλέψεις τους και κατά πόσο θεωρούν ότι είχαν σωστή ή λανθασμένη αντίληψη για κάποια πράγματα σχετικά με τον πόλεμο και την καθημερινή ζωή.

4. Ως δραστηριότητα για το σπίτι, ζητείται να γραφτεί μια φανταστική αφήγηση ενός παιδιού που παρακολούθησε την Open Day που είδαμε στο video και τα συναισθήματά του για τη γιορτή και τους δασκάλους του.

Στόχοι- αναμενόμενα αποτελέσματα: Γνώσεις για τον κόσμο, αξίες, πεποιθήσεις

- Να ευαισθητοποιηθούν οι εκπαιδευόμενοι πάνω στο ζήτημα του πολέμου και των συνεπειών του.
- Να κατανοήσουν τη θέση των προσφύγων που προέρχονται από εμπόλεμες ζώνες.
- Να αντιληφθούν τη δυνατότητα αυτοοργάνωσης και εθελοντικής προσφοράς εντός της κοινότητας.

- Να σκεφτούν πώς μπορεί να αναδιοργανωθεί μια κατεστραμμένη χώρα από τον πόλεμο και να αποκτήσει ελπίδα.

Γνώσεις για τη γλώσσα / το γνωστικό αντικείμενο: Οι μαθητές χτίζουν βήμα-βήμα μια ιστορία με τη χρήση των λέξεων-κλειδιών, ενώ παράλληλα ελέγχεται αν τις γνωρίζουν. Αυτές τις λέξεις-κλειδιά χρειάζεται να τις χρησιμοποιήσουν, οπότε κάνουν χρήση νέου λεξιλογίου στον προφορικό λόγο. Χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα για να περιγράψουν τα γεγονότα και να απαντήσουν ερωτήματα σε σχέση με τον κόσμο, επιχειρηματολογώντας και χρησιμοποιώντας την κριτική τους σκέψη. Εξασκούνται στην ακουστική αντίληψη με την παρακολούθηση του animation και τέλος στον γραπτό λόγο με την γραπτή δραστηριότητα.

Παράλληλα, εξετάζουν τις απόψεις τους ή τα στερεότυπά τους με στόχο να ανακαλύψουν πιθανές προβληματικές στάσεις και να τις μετασχηματίσουν.

Διδακτικές πρακτικές: Η διδακτική πρακτική είναι κατά βάση μαθητοκεντρική. Η εκπαιδεύτρια ρωτάει μεν ερωτήσεις υποβοηθώντας στην εξέλιξη των δραστηριοτήτων και δίνει λέξεις-κλειδιά, αλλά το αποτέλεσμα δεν είναι δεδομένο και εξαρτάται από την παρατήρηση και τις στάσεις των μαθητών. Οι μαθητές εμπλέκονται σε διάλογο κατά τη διάρκεια της σύνθεσης της ιστορίας, δίνουν διαφορετικές εκδοχές, συμφωνούν ή διαφωνούν επιχειρηματολογώντας, οπότε εξασκείται η κριτική σκέψη. Η ιστορία που διηγείται η Σύρια δασκάλα αποτελεί χαρακτηριστικό δείγμα storytelling που θα μπορούσε να παράγει οξυτοκίνη βοηθώντας στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και την ενεργή συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευόμενων, σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίχθηκε αυτή η δραστηριότητα (Zak 2015).

2.2.3. Εφαρμογή μικροσεναρίου και αξιολόγηση

Δεύτερο μικροσενάριο: Οπτική αφήγηση μέσα από animation με Σύρια δασκάλα
Μετά την υλοποίηση του μαθήματος οι εκπαιδευόμενοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της δραστηριότητας και η εκπαιδεύτρια κράτησε σημειώσεις καθ'όλη τη διάρκεια του μαθήματος.

Όσον αφορά την ενεργοποίηση της φαντασίας κατά την υλοποίηση του μικροσεναρίου, ο εκπαιδευόμενος Ι. απάντησε ότι οι δραστηριότητες του ενεργοποίησαν τη φαντασία αρκετά, ενώ ο Θ. πολύ. Ως εκπαιδεύτρια παρατήρησα ότι λόγω της φύσης

της δραστηριότητας, κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν με φράσεις, λέξεις και εικόνες να μαντέψουν και να συνθέσουν την ιστορία της αφήγησης, χρειάστηκε να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους αρκετά, αν και οι λέξεις-κλειδιά έδιναν κάποιες κατευθύνσεις. Παράλληλα, πρόκειται για μια συνθήκη που κανένας από εμάς που βρισκόμασταν στην τάξη δεν έχουμε βιώσει, οπότε χρειάστηκε σε αρκετές περιπτώσεις να ενεργοποιήσουμε τη φαντασία ή πράγματα που μας έχουν διηγηθεί άνθρωποι παλαιότερων γενιών.

Όσον αφορά τη χρήση λεξιλογίου, και οι δύο εκπαιδευόμενοι δήλωσαν ότι η δραστηριότητα τους βοήθησε αρκετά. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας δόθηκαν στους εκπαιδευόμενους λέξεις-κλειδιά από την ιστορία, πολλές από τις οποίες ήταν άγνωστες. Στη συνέχεια χρειάστηκε αυτές οι λέξεις να χρησιμοποιηθούν κατά τη σύνθεση της ιστορίας, όπως για παράδειγμα οι λέξεις *regime*, *repression*, *regression*. Ως εκπαιδύτρια, παρατήρησα ότι οι συγκεκριμένες δραστηριότητες ενθάρρυναν τη χρήση νέου λεξιλογίου περισσότερο από όλες τις υπόλοιπες. Όσον αφορά τη χρήση γλωσσικών δομών, γραμματικής και συντακτικού και οι δύο εκπαιδευόμενοι απάντησαν ότι οι συγκεκριμένες δραστηριότητες τους βοήθησαν αρκετά. Πράγματι χρησιμοποίησαν παρελθοντικούς, παροντικούς, μελλοντικούς χρόνους κατά τη συζήτηση και δευτερεύουσες προτάσεις.

Και οι δύο εκπαιδευόμενοι βρήκαν ότι το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο τους βοήθησε να εμβαθύνουν στο θέμα του πολέμου πολύ, όπως και στο κομμάτι της καθημερινής ζωής και των ατομικών και συλλογικών προσπαθειών να μορφωθούν τα παιδιά στη Συρία. Στην αρχή της συζήτησης φαινόταν ότι υπήρχε επιφανειακή γνώση για το τι συμβαίνει στη Συρία και ο εκπαιδευόμενος Θ. έκανε αρκετά σχόλια για τον Ελληνικό εμφύλιο για να κάνει κατανοητή την κατάσταση. Σε ερωτήσεις της εκπαιδύτριας σχετικά με το ποια κοινωνική ομάδα είναι η πιο ευάλωτη εν καιρώ πολέμου απάντησαν ότι είναι οι άντρες, καθώς είναι αυτοί που πολεμούν και θέτουν τη ζωή τους σε κίνδυνο. Παρουσιάστηκε δηλαδή ένας σχεδόν ηρωικός χαρακτήρας των ανδρών πολεμιστών, που σκοτώνονται εν καιρώ πολέμου ή τραυματίζονται. Κατά τη διάρκεια του video αναφέρθηκε ότι η πιο ευάλωτη ομάδα είναι τα παιδιά, καθώς βιώνουν πολλαπλή βία συχνά εντός και εκτός σπιτιού εν καιρώ πολέμου, πράγμα που εξέπληξε τους εκπαιδευόμενους.

Οι εκπαιδευόμενοι παράλληλα βρήκαν ότι το συγκεκριμένο σενάριο ενθάρρυνε αρκετά την κριτική τους σκέψη. Ως εκπαιδύτρια παρατήρησα ότι βλέποντας τις λέξεις-κλειδιά οι εκπαιδευόμενοι προσπαθούσαν να λύνουν προβλήματα που φαίνονταν να προκύπτουν. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αφορούσε στο ερώτημα «Τι γίνεται με την εκπαίδευση των παιδιών εν καιρώ πολέμου;», όπου οι εκπαιδευόμενοι σκέφτηκαν και προέβλεψαν ότι πιθανόν να δημιουργούνται άτυπα σχολεία με εθελοντές σε σπίτια πριν ακόμα τους δοθεί το ανάλογο λεξιλόγιο. Μέσα από συζήτηση μεταξύ τους και με την εκπαιδύτρια φαινόταν ότι έκαναν προσπάθεια να σκεφτούν κριτικά και να επιλύσουν προβλήματα που προέκυπταν στη συνοχή της ιστορίας, όπως το πώς θα μπορούσε να επιτευχθεί μελλοντική ειρηνική συνύπαρξη για τις νέες γενιές.

Στο ερώτημα αν αυτή η δραστηριότητα άλλαξε την οπτική των εκπαιδευόμενων πάνω σε ένα συγκεκριμένο ζήτημα και αν πράγματι συνέβη, με ποιους τρόπους έγινε αυτό, ο εκπαιδευόμενος Ι. απάντησε: «Με έκανε να σκεφτώ περισσότερους τρόπους αντιμετώπισης ενός πολέμου». Αντίστοιχα, ο εκπαιδευόμενος Θ. απάντησε: «Το γεγονός ότι κάναμε δικές μας ιστορίες πάνω στο θέμα, μας βοήθησε να εμβαθύνουμε πάνω στα προβλήματα και τις δυσκολίες που δημιουργεί ένας πόλεμος στους πολίτες». Ταυτόχρονα, η εκπαιδύτρια και οι εκπαιδευόμενοι παρατηρήσαμε ότι δεν είχαμε πολύ ξεκάθαρη εικόνα πάνω στο πώς μπορεί να είναι η καθημερινότητα στη διάρκεια ενός πολέμου ή εν μέσω κοινωνικών αναταραχών, ούτε πώς συνεχίζονται συγκεκριμένες δραστηριότητες, όπως η μόρφωση των παιδιών. Ακόμα δε περισσότερο όταν τα παιδιά προέρχονται από οικογένειες που ανήκουν σε αντιμαχόμενα στρατόπεδα σε έναν εμφύλιο και καλούνται να συνυπάρξουν.

Η αφήγηση της Σύριας δασκάλας απάντησε σε πολλά ερωτήματα ή λανθασμένες αντιλήψεις που πιθανόν είχαμε αρχικά. Ο εκπαιδευόμενος Θ. παρατήρησε ότι αυτό το σενάριο τον βοήθησε περισσότερο από όλα τα υπόλοιπα να κατανοήσει και να σκεφτεί μια κατάσταση στην οποία δεν έχει βρεθεί. Υπήρξε δηλαδή μετασχηματιστική διαδικασία στις στάσεις και αντιλήψεις σε δύο επίπεδα: και στο ποια είναι η πιο ευάλωτη κοινωνική ομάδα και στο πώς συνεχίζονται οι δραστηριότητες της καθημερινότητας εν καιρώ πολέμου. Παράλληλα, η αφήγηση της δασκάλας είχε αρκετά χαρακτηριστικά από αυτά που ο Zak (2015) θεωρεί ότι βοηθούν στη σύνθεση οξυτοκίνης. Πρόκειται δηλαδή για μία ιστορία, όπου μια δυσμενής συνθήκη στην οποία βρέθηκε η κεντρική χαρακτήρας, ένα πρόβλημα που προέκυψε, επιλύθηκε και έφτασε στον

θρίαμβο, ενεργοποιήθηκε αρκετά το κομμάτι της ενσυναίσθησης. Στο τέλος η δασκάλα καταλήγει ότι η προσωπική της προσφορά στην κοινότητα είναι μια σταγόνα στον ωκεανό, αλλά μια σταγόνα είναι καλύτερη από το τίποτα, καλώντας στην πραγματικότητα το ακροατήριο να αναλάβει δράση για τη βελτίωση της κατάστασης για τις μελλοντικές γενιές που θα κληρονομήσουν τη Συρία, δήλωση που φάνηκε ενδιαφέρουσα στους εκπαιδευόμενους.

2.3. Παρουσίαση τρίτου μικροσεναρίου: Αφήγηση μέσω της αισθητικής εμπειρίας

2.3.1. Θεωρητικό πλαίσιο μικροσεναρίου

Η αισθητική εμπειρία που αποκτάται μέσα από την επαφή με την τέχνη, όπως και η συμβολή της στη διαδικασία της μάθησης, έχει διερευνηθεί από αρκετούς ερευνητές. Ο John Dewey στο έργο του *Art as Experience* (1934) πρώτος επισήμανε την αισθητική εμπειρία ως σημαντικό μέσο για την ανάπτυξη της φαντασίας, την οποία θεωρούσε βασικό στοιχείο της διεργασίας της μάθησης (Κόκκος, 2009). Στη συνέχεια, ο Σαρτρ στο *Τι είναι Λογοτεχνία;* (1949[1971]) υποστήριξε ότι για την κατανόηση ενός λογοτεχνικού έργου, ο αναγνώστης θα πρέπει να ανακαλύψει και να νοηματοδοτήσει τα νοήματα που περιέχονται σε αυτό (Κόκκος, 2009). Αυτή η διαδικασία ενεργοποιεί τη φαντασία και τη στοχαστική ικανότητα του αναγνώστη, ενώ παράλληλα γίνεται συνδημιουργός του έργου, εφόσον είναι ελεύθερος να επανεφευρίσκει και να επανασυνθέτει το περιεχόμενό του (Κόκκος 2009).

Σημαντικότερη συμβολή στο πεδίο της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής είχε ο Howard Gardner, που υποστήριξε ότι η αισθητική εμπειρία παρέχει τη δυνατότητα της επεξεργασίας συμβόλων μέσω των οποίων μπορούν να εκφραστούν ολιστικά και λεπτοφυή νοήματα, συναισθήματα και όψεις της πραγματικότητας. Με αυτόν τον τρόπο η αισθητική εμπειρία μας βοηθάει να κατανοήσουμε ό,τι δεν γίνεται εύκολα αντιληπτό με ορθολογικά επιχειρήματα (Gardner, 1973; 1983; 1990, Κόκκος ο.π.). Σημαντική είναι και η συμβολή στοχαστών της σχολής της Φρανκφούρτης (Adorno, Horkheimer), οι οποίοι υποστήριξαν ότι η αισθητική εμπειρία μας βοηθάει να απεγκλωβιζόμαστε από τις κυρίαρχες νόρμες και να αμφισβητούμε τις παραδοχές που ενυπάρχουν στις κοινωνικές και παραγωγικές σχέσεις (Κόκκος, 2009). Αντίστοιχα, ο Perkins (1994), ο οποίος ανέπτυξε

μια τεχνική συστηματικής παρατήρησης των έργων τέχνης υποστήριξε ότι αυτή η διαδικασία βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να εμπλουτίσουν τις αισθητικές εμπειρίες τους, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν μια κριτική-στοχαστική στάση.

Όσον αφορά στην εκπαίδευση ενηλίκων, πρώτος ο Freire (1970, 1978) και έπειτα ο Mezirow βασισμένος στη μέθοδο του Freire, εντόπισαν τη μετασχηματιστική δυνατότητα που παρέχει η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στη διαδικασία της μάθησης. Ο Freire χρησιμοποιούσε συχνά έργα τέχνης (σκίτσα/κωδικοποιήσεις) τα οποία αναπαριστούσαν όψεις και καταστάσεις της ζωής που έμοιαζαν με αυτές που βίωναν οι εκπαιδευόμενοι και τα οποία αποτελούσαν αφορμή για κριτική ανάλυση της κοινωνικής πραγματικότητας. Μέσα από την ανάλυση θεμάτων και υποθεμάτων, την κριτική και τη σύνθεση, οι εκπαιδευόμενοι έμπαιναν σε διαδικασία ανασυγκρότησης των αντιλήψεών τους (Κόκκος 2009). Η μετασχηματιστική θεωρία εναρμονίστηκε με την αισθητική εμπειρία από πολλούς στοχαστές και αναπτύχθηκε περαιτέρω (Mezirow, Cranton, Taylor, Dirkx, κ.ά.). Στην Ελλάδα, εισήχθη και άρχισε να εφαρμόζεται από τον Αλέξιο Κόκκο (2009) έπειτα από την παρουσίαση της μεθοδολογίας του στο 8^ο συνέδριο για τη Μετασχηματίζουσα μάθηση στις Βερμούδες και ακολούθησαν και άλλοι ερευνητές στη συνέχεια.

Όσον αφορά την εκμάθηση ξένων γλωσσών, διάφορες τεχνικές και δραστηριότητες σε συνδυασμό με την τέχνη έχουν ενσωματωθεί στη διδασκαλία. Διάφορες έρευνες έχουν επισημάνει τον θετικό ρόλο της χρήσης της αισθητικής εμπειρίας για τη δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος σε τάξεις εκμάθησης ξένων γλωσσών, την ενεργοποίηση της φαντασίας και τη δημιουργία καλύτερης επαφής μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών, όπως επισημαίνει η έρευνα του Chi (2017). Ειδικότερα στην εκπαίδευση ενηλίκων, το διαδίκτυο είναι γεμάτο τεχνικές και δραστηριότητες συνδυασμένες με τέχνες που αφορούν στη δια βίου μάθηση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, αποτελεί η σελίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης που με σειρά άρθρων προτείνει την αισθητική εμπειρία ως διαδικασία μάθησης για τους ενηλίκους (Gaiman, 2016). Παράλληλα, εκπαιδευτές, όπως και μουσεία χρησιμοποιούν διαδραστικές δραστηριότητες που συνδυάζουν τις τέχνες με την τεχνική της αφήγησης. Αντιπροσωπευτική περίπτωση αποτελεί το μουσείο Getty που παρέχει σχετική εκπαίδευση σε εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους, όπως και το πρόγραμμα Cultural Crossroads που υλοποιείται στο Holter Museum of Art στην περιοχή Helena των ΗΠΑ, το

οποίο φέρνει σε επαφή εκπαιδευόμενους με την πολυπολιτισμική τέχνη μέσω της αφήγησης (McCrary, 2013).

Το τρίτο εκπαιδευτικό σενάριο που συμφωνήσαμε να υλοποιήσουμε στην τάξη με τους εκπαιδευόμενους ήταν μια αφήγηση μέσω πίνακα ζωγραφικής. Σε συζητήσεις που κάναμε στην τάξη, παρατηρήθηκε ότι ενώ φαινομενικά δεν υπήρχαν έντονα προβληματικές στάσεις σε σχέση με το ζήτημα του ρατσισμού, αναδύθηκαν κάποιες στερεοτυπικές απόψεις ή καλύτερα άγνοια ιστορικού υπόβαθρου, όσον αφορά την ανάπτυξη του ρατσισμού, ειδικότερα στις Η.Π.Α. Στη διαδικασία της συζήτησης προέκυψε λ.χ. η άποψη ότι “η Αμερική έχει πολλούς μαύρους πρόσφυγες και γι’ αυτό υπάρχουν έντονα προβλήματα ρατσισμού”. Υπήρχε μια σύγχυση σχετικά με την προσφυγική κρίση στην Ευρώπη και την ιστορική παρουσία αφροαμερικανών στην Αμερική.

Ο πίνακας που επιλέχθηκε ανάμεσα σε άλλους για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού σεναρίου είναι το *The Problem We All Live With* (1963) του Norman Rockwell (βλ. Εικ. 7), έργο τέχνης που δημιουργήθηκε κατά παραγγελία του περιοδικού *Look* και απεικονίζει ένα πραγματικό γεγονός της εποχής. Ο πίνακας απεικονίζει ένα μικρό κορίτσι με σχολικά βιβλία στο χέρι, που συνοδεύεται από αστυνομικούς με πολιτικά ρούχα μετά από την απόφαση δικαστηρίου στη Νέα Ορλεάνη που της έδινε το δικαίωμα να φοιτήσει στο ίδιο σχολείο με λευκά παιδιά. Στον πίνακα απεικονίζονται ενδείξεις ότι αυτό λαμβάνει χώρα εν μέσω ρατσιστικών εκδηλώσεων. Το ιστορικό πλαίσιο όπως και το πραγματικό γεγονός που απεικονίζει ο πίνακας δεν συζητήθηκαν πριν τη δραστηριότητα.

Για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού σεναρίου, χρησιμοποιήθηκαν ιδέες και τεχνικές που προτείνονται στη σελίδα του Μουσείου του St. Louis (Saint Louis Art Museum, 2022). Έπειτα από μια σειρά από ερωτήσεις, όπου οι μαθητές κλήθηκαν να παρατηρήσουν σε βάθος τον πίνακα και να περιγράψουν την εικόνα με λεπτομέρεια αλλά και να μιλήσουν για τα συναισθήματα που τους προκάλεσε αυτή, στη συνέχεια πλάστηκε ο χαρακτήρας του κοριτσιού της εικόνας από τους εκπαιδευόμενους, της δόθηκε όνομα και προσωπικά ενδιαφέροντα. Ο Θ. και ο Ι. χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους περιέγραψαν το περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα η ιστορία, τι ενδεχομένως προηγήθηκε της σκηνής που απεικονίζεται, ποια πιθανή δυσκολία για τη βασική χαρακτήρα απεικονίζει ο πίνακας και πώς εκτυλίσσεται η ιστορία

μετά τη σκηνή που απεικονίζεται συνθέτοντας μια γραπτή αφήγηση. Στο τέλος του μαθήματος, προβλήθηκε video με αφήγηση του πραγματικού ατόμου που απεικονίζεται στον πίνακα.

2.3.2. Περιγραφή τρίτου μικροσεναρίου

Τίτλος: Αφήγηση μέσω πίνακα ζωγραφικής.

Γνωστικό/ διδακτικό αντικείμενο ή γνωστικά αντικείμενα, ή τεχνική στην οποία αναφέρεται η εργασία: Διδακτική της αγγλικής γλώσσας με βάση την αφήγηση μέσω της αισθητικής εμπειρίας. Μπορεί να εφαρμοστεί σε ανήλικους και ενήλικους μαθητές επιπέδου από B1 και πάνω με προσαρμογές. Η τεχνική στην οποία βασίζεται είναι η παρατήρηση έργων τέχνης, η οποία είναι εμπνευσμένη από τον Perkins (1994) και τον Κόκκο (2009), αλλά και στη δημιουργία αφήγησης όπως προτείνεται στη σελίδα του μουσείου του St. Louis.

Χρονική διάρκεια που απαιτείται: Διάρκεια 1-1.30 ώρα.

Χώρος εφαρμογής: Τάξη εκμάθησης ξένων γλωσσών.

Προϋποθέσεις υλοποίησης: Ύπαρξη υπολογιστή και βιντεοπροβολέα. Ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει κάποιες στοιχειώδεις γνώσεις της θεωρίας της μετασηματιζουσας μάθησης (Mezirow, 2000) και των θεωριών για την αισθητική εμπειρία (λ.χ. Perkins, 1994; Κόκκος, 2009 κ.ο.κ.) Οι εκπαιδευόμενοι δε χρειάζεται να είναι εξοικειωμένοι με την τέχνη.

Σύντομη περιγραφή/ περίληψη:

1. Στάδιο προθέρμανσης: Σε συζητήσεις που κάναμε στην τάξη, παρατηρήθηκε ότι ενώ φαινομενικά δεν υπήρχαν έντονα προβληματικές στάσεις σε σχέση με το ζήτημα του ρατσισμού, αναδύθηκαν κάποιες στερεοτυπικές απόψεις ή μάλλον, άγνοια ιστορικού υπόβαθρου, όσον αφορά τη συγκρότηση του ρατσισμού στις ΗΠΑ. Στη διαδικασία της συζήτησης προέκυψε λ.χ. η άποψη ότι “η Αμερική έχει πολλούς μαύρους πρόσφυγες και γι’ αυτό υπάρχουν έντονα προβλήματα ρατσισμού”. Υπήρχε μια σύγχυση σχετικά με την προσφυγική κρίση στην Ευρώπη και την ιστορική παρουσία αφροαμερικανών στην Αμερική.

Συμφωνήσαμε να εξετάσουμε το ζήτημα με τη χρήση πίνακα ζωγραφικής, παρατήρηση του πίνακα και σύνθεσης αφήγησης. Ο πίνακας που επιλέχθηκε ανάμεσα σε άλλους για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού σεναρίου είναι το *The Problem We All Live With* (1963)

του Norman Rockwell, έργο τέχνης που δημιουργήθηκε κατά παραγγελία του περιοδικού *Look* και απεικονίζει ένα πραγματικό γεγονός της εποχής (βλ. Εικ. 7). Ο πίνακας απεικονίζει ένα μικρό κορίτσι με σχολικά βιβλία στο χέρι, που συνοδεύεται από αστυνομικούς με πολιτικά ρούχα μετά από την απόφαση δικαστηρίου στη Νέα Ορλεάνη που της έδινε το δικαίωμα να φοιτήσει στο ίδιο σχολείο με λευκά παιδιά. Στον πίνακα απεικονίζονται ενδείξεις ότι αυτό λαμβάνει χώρα εν μέσω ρατσιστικών εκδηλώσεων. Το ιστορικό πλαίσιο, όπως και το πραγματικό γεγονός που απεικονίζει ο πίνακας, δε συζητήθηκαν πριν τη δραστηριότητα.

2. Αφού οι εκπαιδευόμενοι παρατηρήσουν τον πίνακα αρχικά, η εκπαιδευτρια ρωτάει μία σειρά από ερωτήσεις όπως:

- Πώς θα περιγράφατε αυτόν τον πίνακα;
- Ποιοι είναι οι χαρακτήρες που απεικονίζονται;
- Τι υπάρχει πιθανόν γύρω από τους χαρακτήρες που απεικονίζονται;
- Τι άλλο φαντάζεστε ότι υπάρχει στον περιβάλλον;

3. Οι εκπαιδευόμενοι παρατηρούν εκ νέου τον πίνακα και η εκπαιδευτρια θέτει νέα ερωτήματα, όπως:

- Τι κάνει η κεντρική χαρακτήρας;
- Πού νομίζεται ότι κατευθύνεται;
- Τι πιστεύετε ότι θα κάνει μετά από αυτή τη σκηνή και αργότερα μέσα στη μέρα;
- Παρατηρώντας τη στάση του σώματος, πώς πιστεύετε ότι αισθάνεται;
- Ποια είναι πιθανόν τα αγαπημένα της ενδιαφέροντα, τι κάνει στον ελεύθερο χρόνο της
- Πώς θα ονομάζεται την κεντρική χαρακτήρα;

4. Έπειτα από νέα παρατήρηση, οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να συνθέσουν την ιστορία.

Ερωτήματα που βοηθούν προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί να είναι, τα εξής:

- Ποια είναι η κατάσταση που απεικονίζεται;
- Τι αισθάνεστε καθώς βλέπετε την κατάσταση;
- Ποιοι είναι οι στόχοι του κεντρικού χαρακτήρα; Πιστεύετε ότι θα τους επιτύχει;

5. Σε αυτό το στάδιο οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν τον ρόλο του αφηγητή και γράφουν σε χαρτί ο καθένας τη δική του εκδοχή για τη συνέχεια της ιστορίας. Τώρα μας μιλάει η

ίδια η κεντρική χαρακτήρας και μας περιγράφει όλη την ιστορία από την αρχή πριν τη σκηνή που απεικονίζεται μέχρι το τέλος της ημέρας.

6. Οι εκπαιδευόμενοι διαβάζουν την εκδοχή που έγραψε ο καθένας και συζητούνται οι δύο εκδοχές.
7. Στο τέλος της δραστηριότητας, βλέπουμε βίντεο στο YouTube, στο οποίο η πραγματική γυναίκα που απεικονίζεται στον πίνακα σε παιδική ηλικία, μας διηγείται τα γεγονότα εκείνης της μέρας, τι αντίκτυπο είχαν στη ζωή της και στην κοινότητά της και πώς αισθάνεται σήμερα. Οι εκπαιδευόμενοι και η εκπαιδευτρια συζητάνε το βίντεο και τις ομοιότητες ή τις διαφορές που είχαν οι αφηγήσεις των εκπαιδευόμενων.

Στόχοι- αναμενόμενα αποτελέσματα: Γνώσεις για τον κόσμο, αξίες, πεποιθήσεις

- Να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές ή οι εκπαιδευόμενοι πάνω στο ζήτημα του ρατσισμού και των συνεπειών του.
- Να επανεξεταστούν πιθανές στερεοτυπικές ή προβληματικές απόψεις με σκοπό την μεταστροφή τους.
- Να ενεργοποιηθεί η ενσυναίσθηση.

Γνώσεις για τη γλώσσα/ το γνωστικό αντικείμενο:

- Οι μαθητές/εκπαιδευόμενοι μέσω της αισθητικής εμπειρίας και της εξέτασης σε βάθος έργων τέχνης καλλιεργούν σε πρώτο επίπεδο τη γνώση της γλώσσας σε σχέση με τον κόσμο, εκφράζοντας επιχειρήματα, θέτοντας ή απαντώντας ερωτήματα και στο τέλος, δημιουργώντας κάτι δικό τους (αφήγηση) στην αγγλική γλώσσα.
- Εξασκούνται όλες οι δεξιότητες παράλληλα, προφορικός και γραπτός λόγος, καθώς και η ακουστική αντίληψη.
- Χρησιμοποιείται λεξιλόγιο (λ.χ. επίθετα που περιγράφουν συναισθήματα).
- Χρησιμοποιούνται γλωσσικές δομές (γραμματική, όπως παροντικοί χρόνοι, δευτερεύουσες προτάσεις κ.ο.κ.).

Διδακτικές πρακτικές: Η προσέγγιση είναι μαθητοκεντρική. Ο/η εκπαιδευτικός θέτει ερωτήσεις υποβοηθώντας στην εξέλιξη των δραστηριοτήτων, αλλά το αποτέλεσμα δεν είναι δεδομένο και εξαρτάται από την παρατήρηση και τις στάσεις των μαθητών. Παράλληλα, μέσω της παρατήρησης του έργου τέχνης αλλά και της σύνθεσης της ιστορίας, οι εκπαιδευόμενοι αυτενεργούν και συνδιαλέγονται.

2.3.3. Εφαρμογή του μικροσεναρίου και αξιολόγηση

Τρίτο μικροσενάριο: Αφήγηση μέσω πίνακα ζωγραφικής

Μετά την υλοποίηση του μικροσεναρίου διδασκαλίας οι εκπαιδευόμενοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο αξιολόγησής του και η εκπαιδεύτρια κράτησε σημειώσεις κατά τη διάρκεια της υλοποίησης.

Ως προς την ενεργοποίηση της φαντασίας, ο εκπαιδευόμενος Ι. θεώρησε ότι οι συγκεκριμένες δραστηριότητες του ενεργοποίησαν τη φαντασία αρκετά, ενώ ο Θ. πολύ. Η εκπαιδεύτρια παρατήρησε ότι η φαντασία τους ενεργοποιήθηκε, αλλά βασίστηκαν και σε στοιχεία της εμπειρίας τους για να περιγραφεί η κατάσταση που απεικονίζεται. Παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευόμενοι, μη γνωρίζοντας ούτε την ιστορική στιγμή που απεικονίζεται ούτε και τον τόπο, θεώρησαν ότι η σκηνή εκτυλίσσεται κάπου στην Ευρώπη κατά την προσφυγική κρίση.

Και οι δύο εκπαιδευόμενοι θεώρησαν ότι βοηθήθηκαν αρκετά από τη δραστηριότητα στη χρήση λεξιλογίου και γλωσσικών δομών. Η εκπαιδεύτρια παρατήρησε ότι έγινε χρήση παροντικών κυρίως χρόνων, όπως ήταν και ο στόχος. Χρησιμοποιήθηκε αρκετό λεξιλόγιο περιγραφής συναισθημάτων. Οι δύο εκπαιδευόμενοι επισήμαναν ότι η σκηνή που απεικονίζεται τους δημιούργησε θυμό και φόβο (“anger and fear”), ενώ στον Ι. η κεντρική χαρακτήρας φάνηκε να αισθάνεται φοβισμένη και νευρική (“frightened and anxious”), αντίστοιχα ο Θ. την περιέγραψε ως σίγουρη για τον εαυτό της και περήφανη (“proud and confident”).

Και οι δύο εκπαιδευόμενοι βρήκαν ότι οι συγκεκριμένες δραστηριότητες που βασίστηκαν στην αισθητική εμπειρία τους βοήθησαν να εμβαθύνουν στο θέμα του ρατσισμού αρκετά και ενεργοποίησαν την κριτική τους σκέψη. Η εκπαιδεύτρια παρατήρησε ότι ενεπλάκησαν αρκετά σε διάλογο μεταξύ τους στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν την απεικόνιση της σκηνής, ενώ δημιούργησαν διαφορετικές εκδοχές στην αφήγησή τους. Ο Ι. δημιούργησε μια αρκετά πεσιμιστική περιγραφή, ενώ ο Θ. ακολούθησε περισσότερο το μοτίβο αφήγησης, κατά το οποίο η κεντρική χαρακτήρας βρίσκει τη λύση του προβλήματος και θριαμβεύει.

Στο ερώτημα αν το συγκεκριμένο μικροσενάριο τους έδωσε νέα οπτική σε κάποιο ζήτημα απάντησαν τα εξής: Ο Ι. απάντησε: «Με έκανε να σκεφτώ περισσότερο πώς ήταν ο ρατσισμός στην τότε εποχή και πόσο δύσκολα περνούσαν οι άνθρωποι που

το αντιμετώπισαν». Ο Θ. απάντησε: «Πρώτον, επειδή η ιστορία αυτή αποτελεί πραγματικό γεγονός με ενημέρωσε για μια σημαντική στιγμή στην ιστορία των Η.Π.Α. Δεύτερον, με έβαλε να προβληματιστώ για κάποιες πτυχές και συμπεριφορές της κοινωνίας με τις οποίες δεν έχω έρθει ποτέ αντιμέτωπος».

Ως εκπαιδεύτρια παρατήρησα ότι δεν υπήρχε ιστορική γνώση σχετικά με το πώς εξελίχθηκε ο ρατσισμός στις Η.Π.Α, γι' αυτό και στις παρατηρήσεις των εκπαιδευόμενων κατά τη διάρκεια της αφήγησης, οι εκπαιδευόμενοι αντλούσαν ιδέες από τη σημερινή προσφυγική κρίση, καθώς τους είναι ένα φαινόμενο πιο οικείο και απτό. Επίσης, στο τέλος της δραστηριότητας, όταν οι εκπαιδευόμενοι είδαν την αφήγηση στο βίντεο του πραγματικού ατόμου που απεικονίζεται στον πίνακα, σχολίασαν ότι τη βρήκαν συγκινητική και ότι δεν είχαν φανταστεί πώς ήταν τα πράγματα εκείνη την εποχή ή πώς ακριβώς μπορεί να βιώνει κάποιος τον ρατσισμό. Τους φάνηκε συγκινητικό ότι αυτή η αρνητική εμπειρία επηρέασε θετικά την εξέλιξη στην κοινότητά της και ότι ακόμα η συγκεκριμένη γυναίκα σε μεγάλη πλέον ηλικία δίνει διαλέξεις για τον ρατσισμό και προσπαθεί να βοηθήσει στην αλληλοκατανόηση των ανθρώπων. Παρατήρησα δηλαδή μεγαλύτερη ακόμα ενεργοποίηση της ενσυναίσθησης με την αφήγηση του πραγματικού προσώπου.

Συμπερασματικά, η αφήγηση μέσω της αισθητικής εμπειρίας αλλά και η οπτική αφήγηση σε βίντεο, βοήθησαν και ως προς τους εκπαιδευτικούς στόχους και τους μετασχηματιστικούς σε ικανοποιητικό βαθμό επιβεβαιώνοντας το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίχθηκε η δημιουργία των δραστηριοτήτων.

Συμπεράσματα - επίλογος

Η αφήγηση είναι μια τεχνική που υπάρχει όσο υπάρχουν οι ανθρώπινες κοινωνίες. Έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς με διάφορες μορφές. Παράλληλα, αποτελεί ένα μέσο διάσωσης της προφορικής ιστορίας, αλλά και της κουλτούρας κάθε τόπου. Ανάμεσα σε άλλα έχει χρησιμοποιηθεί ως θεραπευτικό εργαλείο, ως μέσο ενδυνάμωσης κοινωνικών ομάδων, ως εμπορικό εργαλείο, ως εργαλείο κοινωνικής ενδυνάμωσης και τέλος ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην εκπαίδευση.

Η αφήγηση έχει ήδη επισημανθεί ως μια πολύτιμη τεχνική στην εκπαίδευση ανηλίκων και ενηλίκων σε διάφορους τομείς εδώ και χρόνια. Η εξέλιξη της τεχνολογίας παρέχει νέες προοπτικές, καθώς την καθιστά πιο ενδιαφέρουσα. Έτσι τα τελευταία

χρόνια μπορεί να συνδυαστεί με ήχους, εικόνες, βίντεο ή και web εργαλεία, οπότε βλέπουμε ότι υπάρχει μεγάλη στροφή στην έρευνα πάνω στην ψηφιακή αφήγηση. Η αφήγηση μπορεί επίσης να συνδυαστεί με την τέχνη και τον πολιτισμό, όπως μπορούμε να δούμε από τη χρήση της σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που οργανώνονται από μουσεία ανά τον κόσμο (Wyman, Smith et al. 2011).

Στην εποχή μας όπου οι κοινωνικές εξελίξεις απαιτούν εκπαίδευση και ως προς την κοινωνική δικαιοσύνη, αλλά και ως προς την αντιμετώπιση μεγάλων προκλήσεων παγκοσμίως, όπως ο ρατσισμός, η κλιματική κρίση, οι έμφυλες διακρίσεις, οι πόλεμοι και τα επακόλουθά τους με μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών, η αφήγηση θα μπορούσε να αποτελέσει ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο και ως προς την κατεύθυνση της κοινωνικής αλλαγής. Θεωρίες όπως αυτή της Κριτικής Παιδαγωγικής του Freire και της Μετασχηματίζουσας του Mezirow θα μπορούσαν να συνδυαστούν με την αφήγηση για να προωθηθούν μετασχηματιστικές κοινωνικές αλλαγές για έναν καλύτερο και πιο δίκαιο κόσμο.

Ειδικότερα, όσον αφορά τη μαθησιακή διαδικασία, έχει υποστηριχθεί από θεωρητικούς ότι η αφήγηση συνδυάζεται καλά με τις θεωρίες μάθησης-βασισμένες-στον εγκέφαλο. Νέες έρευνες επιβεβαιώνουν τον θετικό ρόλο της αφήγησης, καθώς συνδυάζεται με την αύξηση της οξυτοκίνης, μιας ορμόνης που όταν παράγεται ανοίγει τους ορίζοντες της μάθησης μέσω της ενεργοποίησης της φαντασίας αλλά και της ενσυναίσθησης (Zak 2015). Στο παρελθόν έχει επισημανθεί η θετική συμβολή της αφήγησης και από άλλους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς συνδυάζεται με τους εκπαιδευτικούς στόχους, όπως αυτούς που έχει επισημάνει ο Knowles στην ανδραγωγική του θεωρία.

Η αφήγηση έχει ήδη χρησιμοποιηθεί στην ξενόγλωσση εκπαίδευση με διάφορες μορφές. Έχει διαπιστωθεί η εκπαιδευτική της αξία από διάφορους ερευνητές, καθώς είναι ένα εργαλείο που εξασκεί όλες τις δεξιότητες, γραπτές, ακουστικές και προφορικές. Ωστόσο, δεν έχει διερευνηθεί αρκετά στο πεδίο η χρήση της στην εκπαίδευση ενηλίκων υπό το πρίσμα αρκετών θεωριών με τις οποίες μπορεί να συνδυαστεί. Σε αυτό το κενό επιχειρήθηκε να συμβάλλει με ένα μικρό λιθαράκι αυτή η διπλωματική εργασία, στοχεύοντας στο να απαντηθούν κάποια ερωτήματα που τέθηκαν εξ αρχής. Πώς μπορεί η αφήγηση να χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας σε ενήλικους μαθητές βοηθώντας στην ανάπτυξη νοήματος και την εκμάθηση νέων

πληροφοριών; Παράλληλα, επιχειρήθηκε να απαντηθούν μια σειρά από υποερωτήματα, όπως: Πώς μπορεί να δημιουργηθεί μέσω της αφήγησης ένα περιβάλλον που να δημιουργεί κίνητρο στους ενήλικους μαθητές; Πώς ενεργοποιεί η αφήγηση τη λειτουργία της φαντασίας στην εκπαιδευτική διαδικασία; Και τέλος, με ποιους τρόπους θα μπορούσε η αφήγηση να λειτουργήσει μετασχηματιστικά στη διαδικασία της μάθησης;

Στην παρούσα εργασία η εκπαιδύτρια υλοποίησε μια σειρά δραστηριοτήτων βασισμένων σε μορφές αφήγησης σε μια τάξη ενήλικων εκπαιδευόμενων επιπέδου Γ1-Γ2 στην αγγλική γλώσσα ως μελέτη περίπτωσης. Κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, η εκπαιδύτρια κράτησε σημειώσεις όσον αφορά τα ερωτήματα που επιχειρήθηκε να απαντηθούν σε αυτή την εργασία. Μετά την υλοποίηση κάθε μαθήματος, οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν σε ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των δραστηριοτήτων, με ερωτήματα σχετικά με αυτά που τέθηκαν ήδη από τον Πρόλογο.

Σύμφωνα με τις σημειώσεις και τα ερωτηματολόγια, διαπιστώθηκε ότι η αφήγηση βοήθησε αρκετά στη χρήση και αφομοίωση του λεξιλογίου των εκπαιδευόμενων. Ειδικότερα η δραστηριότητα με την αφήγηση της Σύριας δασκάλας, που εισήγαγε νέο λεξιλόγιο το οποίο οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν, λειτούργησε προωθητικά προς αυτήν την κατεύθυνση. Σε όλες τις δραστηριότητες οι εκπαιδευόμενοι χρειάστηκε να χρησιμοποιήσουν δομές συντακτικού και γραμματικής στη διαδικασία ανάπτυξης νοήματος. Οι δραστηριότητες βοήθησαν να εξασκήσουν τον προφορικό και τον γραπτό λόγο, όπως και την ακουστική τους αντίληψη.

Κατά τη διαδικασία της υλοποίησης των δραστηριοτήτων, οι εκπαιδευόμενοι όπως και η εκπαιδύτρια ενεπλάκησαν σε διάλογο ανταλλάσσοντας απόψεις και εξέτασαν κοινωνικά φαινόμενα αλλά και πιθανές στερεοτυπικές αντιλήψεις. Ήταν κοινή διαπίστωση, ότι κάποιες από τις δραστηριότητες βοήθησαν αρκετά προς τον μετασχηματισμό λανθασμένων ή μη ολοκληρωμένων αντιλήψεων. Ειδικότερα η αφήγηση της Σύριας δασκάλας και του πίνακα με θέμα τον ρατσισμό βοήθησαν αρκετά στην ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης και στον μετασχηματισμό αντιλήψεων, επιβεβαιώνοντας ότι η αφήγηση μπορεί να εναρμονιστεί καλά με τη μετασχηματιστική θεωρία.

Όλες οι δραστηριότητες κατά κοινή διαπίστωση ενεργοποίησαν τη φαντασία των συμμετεχόντων σε μεγάλο βαθμό. Η ενεργοποίηση της φαντασίας έχει ήδη

επισημανθεί ως πολύ σημαντική για την προώθηση της μάθησης από διάφορους θεωρητικούς, όπως ο John Dewey (Κόκκος, 2009). Παράλληλα, οι εκπαιδευόμενοι επισήμαναν ότι ήρθαν σε επαφή με συναισθήματα συμπάθειας ως προς τους χαρακτήρες που χρησιμοποιήθηκαν στις αφηγήσεις. Σχολίασαν επίσης ότι κατανόησαν λίγο καλύτερα τα συναισθήματα που μπορεί να βίωναν οι χαρακτήρες από θέσεις στις οποίες δεν έχουν βρεθεί ποτέ οι ίδιοι. Μετά την αφήγηση της Ruby Bridges, της γυναίκας που απεικονίζεται στον πίνακα ζωγραφικής, η οποία μάχεται μέχρι και σήμερα για τα κοινωνικά δικαιώματα στις ΗΠΑ, ο ένας από τους δύο εκπαιδευόμενους σημείωσε ότι αισθάνθηκε συμπάθεια και συγκίνηση. Συναισθήματα συγκίνησης σημείωσαν ότι αισθάνθηκαν και με τις προσωπικές αφηγήσεις μέσω των προσωπικών αντικειμένων, όπως και συναισθήματα αλληλοκατανόησης, γεγονός που συνηγορεί ότι η αφήγηση βοηθάει στην ενεργοποίηση της ενσυναίσθησης.

Η αφήγηση μέσω προσωπικών αντικειμένων, κατά κοινή ομολογία δημιούργησε ένα όμορφο κλίμα συμπάθειας με συγκινητικά αλλά και διασκεδαστικά στοιχεία μέσα στην τάξη και βοήθησε να γνωριστούμε τα μέλη της τάξης μεταξύ μας λίγο καλύτερα. Και οι δύο εκπαιδευόμενοι αισθάνθηκαν ότι μοιράστηκαν κάτι από την προσωπικότητά τους και την προσωπική τους ταυτότητα επιβεβαιώνοντας τον θετικό ρόλο της αυτοβιογραφικής διαδικασίας κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Στη διαδικασία επιχειρήθηκε να δημιουργηθεί ασφαλές περιβάλλον, κάτι το οποίο ήρθε σε πέρας με επιτυχία. Ωστόσο, σε αυτό βοήθησε αρκετά ότι γνωριζόμασταν ήδη και υπήρχε μια όμορφη χημεία στην τάξη εξ αρχής.

Σε όλες τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν διαφάνηκε να υπάρχει κίνητρο για τη μάθηση, το οποίο άλλοτε βασιζόταν στην περιέργεια των εκπαιδευόμενων να μάθουν περισσότερα για την κεντρική θεματολογία κάθε αφήγησης και άλλοτε στην ενεργοποίηση της φαντασίας σε όσες περιπτώσεις χρειάστηκε να προβλέψουν ή να συνθέσουν οι ίδιοι την αφήγηση. Σημαντικός παράγοντας ως προς αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι πριν από κάθε δραστηριότητα, συζητούνταν τι θα κάνουμε κάθε φορά, για ποιο λόγο και με ποιους όρους θα υλοποιούταν κάθε δραστηριότητα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ως προς το τελευταίο αποτελεί ότι στο προσωπικό μοίρασμα, οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνθηκαν μεν να συμμετάσχουν από την εκπαιδευτριά, αλλά είχαν εξ αρχής συμφωνήσει να μοιραστούν ό,τι επιθυμούν χωρίς να υπάρξει κριτική και να μην πιεστούν να μοιραστούν πράγματα που δεν επιθυμούν.

Κατά τη διαδικασία υλοποίησης των δύο δραστηριοτήτων, οι εκπαιδευόμενοι συμφωνούσαν να συμμετάσχουν έχοντας σε ένα βαθμό γνώση του τρόπου υλοποίησης ή της θεματολογίας που θα εξετάζαμε, αλλά υπήρχε και η περιπέτεια της διερεύνησης και της τελικής αποκάλυψης. Η σημασία του κινήτρου ως προς τη μάθηση στους ενήλικους εκπαιδευόμενους, επισημάνθηκε από τον εκπαιδευόμενο Ι., όταν σχολίασε ότι η διαφορά που βρίσκει στη διαδικασία της μάθησης ως ενήλικος μαθητής σε σύγκριση με την εμπειρία του ως ανήλικος, είναι ότι ως ενήλικος καταλαβαίνει τι κάνει και γιατί το κάνει και ο ίδιος επιλέγει τη συμμετοχή του στη διαδικασία.

Συνοψίζοντας, τα κεντρικά ερωτήματα που τέθηκαν σε αυτή την εργασία απαντήθηκαν σε μεγάλο βαθμό, ενώ η αποτίμηση ήταν θετική και από τους εκπαιδευόμενους και από την εκπαιδευτρια. Συνεπώς, θεωρώ ότι η αφήγηση ως εκπαιδευτικό εργαλείο μπορεί να έχει αποτελεσματική αξιοποίηση ως προς τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε ενήλικους επιτυγχάνοντας πολλαπλούς στόχους και ως προς τη γλωσσική ανάπτυξη, αλλά και διατηρώντας εξίσου μια μετασχηματιστική λειτουργία. Ωστόσο, θα ήταν σκόπιμο να διερευνηθούν αντίστοιχα ερωτήματα περαιτέρω σε μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευόμενων και σε πιο ανομοιογενείς τάξεις από πλευράς υπόβαθρου (πολιτισμικού, κοινωνικού κ.ο.κ.) για να διαπιστωθεί η εγκυρότητα αυτών των συμπερασμάτων με μεγαλύτερη βεβαιότητα.

Περιορισμοί

Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης αυτής της μελέτης περίπτωσης αντιμετώπισα διάφορες δυσκολίες/προκλήσεις. Η πρώτη ήταν ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συχνά έχουν ως στόχο την απόκτηση κάποιου τίτλου γλωσσομάθειας σε σύντομο χρονικό διάστημα. Κατ'επέκταση προσδοκούν περισσότερο δραστηριότητες που αφορούν στην εξάσκηση των δεξιοτήτων μέσω στοχευμένων ασκήσεων και φορμών που αφορούν στον συγκεκριμένο τίτλο και ως αποτέλεσμα, δεν είναι πάντα εύκολη η ένταξη πολλών δραστηριοτήτων που παρεκκλίνουν από αυτές. Έτσι αναγκάστηκα να υλοποιήσω μικρό αριθμό δραστηριοτήτων αφήγησης κατά τη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της εργασίας. Οι ομάδες ενηλίκων στις οποίες διδάσκω είναι μικτές με ενήλικους εκπαιδευόμενους αλλά και φοιτητές, οι οποίοι δεν πληρούν τα κριτήρια για μελέτη περίπτωσης, καθώς δε θεωρούνται πλήρως ενήλικοι εκπαιδευόμενοι. Επομένως, χρειάστηκε να περάσει

αρκετός χρόνος μέχρι να βρω εκπαιδευόμενους που θα αποτελούσαν στη συνέχεια μια ομάδα που πληροί τα κριτήρια για να υλοποιηθεί η μελέτη περίπτωσης.

Τέλος, θα ήταν σίγουρα πιο ενδιαφέρον και πιο αποτελεσματικό ως προς τον στόχο, αν μπορούσα να υλοποιήσω τις συγκεκριμένες δραστηριότητες σε τμήματα με περισσότερα άτομα και με πιο ευρεία γκάμα στοχοθεσίας και σύνθεσης των ίδιων των εκπαιδευόμενων, όπως π.χ. σε άτυπες δομές όπου έχω διδάξει στο παρελθόν ή σε τμήματα που δεν στοχεύουν συγκεκριμένα σε εξετάσεις για κάποιο τίτλο γλωσσομάθειας. Σε αυτή την περίπτωση, ωστόσο, θα έπρεπε να υπάρξει μεγαλύτερη προσοχή στην επιλογή της θεματολογίας και της υλοποίησης, καθώς κάποιες από τις δραστηριότητες θα μπορούσαν να είναι τραυματικές, κυρίως για ανθρώπους που προέρχονται από εμπόλεμες ζώνες. Παρόλ'αυτά δεν ήταν εφικτό αυτό να πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της εργασίας, αλλά ενδεχομένως μπορεί να είναι αντικείμενο μιας μελλοντικής έρευνας.

Αναφορές

- Arnett, R.C. (2002). Paulo Freire's revolutionary pedagogy: From a story-centered to a narrative-centered communication ethic. *Qualitative Inquiry*, 8(4), 489–510. doi: 10.1177/10778004008004006
- Bala, E. (2015) Storytelling in EFL Classes. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 2(2).
- Bird, S. (2007), Sensemaking and identity. *Journal of Business Communication*, 44(4), 311-39.
- Branch, M., & Anderson, M. (1999). Storytelling as a teaching-learning tool with RN students. *The ABNF journal: official journal of the Association of Black Nursing Faculty in Higher Education, Inc*, 10(6), 131–135.
- Bruner, J. (2002). *Making Stories: Law, Literature, Life*. New York: Farrar, Straus & Giroux.
- Caine, R., Caine, G., McClintic, C., & Klimic, K. (2005). *Brain and mind learning principles in action*. Thousand Oaks, CA: Morgan Press.
- Chi, C. (2017). Integrating the Arts into English Learning: A Case Study of EFL Learners in a Canadian University. *Electronic Theses and Dissertations*. 5974.
- Chtouki, Y., Harroud, H., Khalidi, M., & Bennani, S. (2012). The impact of YouTube videos on the student's learning. *2012 International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET)*, 1-4.
- Clark, M.C. & Rossiter, M. (2006) "Now the Pieces Are in Place...": Learning through Personal Storytelling in the Adult Classroom. Learning through Personal Storytelling in the Adult Classroom. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development* 20(3):19–33. doi: 10.1002/nha3.10258
- Csikszentmihalyi, M., & Rochberg-Halton, E. (1981). *The Meaning of Things: Domestic Symbols and the Self*. New York & Cambridge: Cambridge University Press.
- Davidson M. R. (2004). A phenomenological evaluation: using storytelling as a primary teaching method. *Nurse education in practice*, 4(3), 184–189. doi: 10.1016/S1471-5953(03)00043-X
- den Heyer, M., Smith, E., & Irving, C. (2021). Tracing the Link Between Transformative Education and Social Action Through Stories of Change. *Journal of Transformative Education*, 19(4), 421–432. doi: 10.1177/15413446211045165
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York, NY: Milton, Balch & Company.
- Diekelmann, N.L. (2001). Narrative Pedagogy: Heideggerian hermeneutical analyses of lived experiences of students, teachers, and clinicians. *ANS. Advances in nursing science*, 23 3, 53-71.

- Dujmovic, M. (2006). Storytelling as a Method of EFL Teaching. *Methodological Horizons*, 1(1), 75-88.
- Eck, J.E. (2006). *An Analysis of the Effectiveness of Storytelling with Adult Learners in Supervisory Management*. Research Paper. University of Wisconsin-Stout.
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο (2006). Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 18ης Δεκεμβρίου 2006, σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης, δημοσιεύτηκε στις 30 Δεκεμβρίου 2006 στο *EUR-Lex*, διαθέσιμο στο: eur-lex.europa.eu
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. New York & London: Continuum.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power and liberation*, translation: D. Macedo. Massachusetts, MA: Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Freire, P. (1978). *Lettres à la Guinée-Bissau sur l'alphabétisation*. Paris: Maspéro.
- Gaiman, N. (2016). "EPALE focus: Art and culture in adult education", δημοσιεύτηκε στις 17 Φεβρουαρίου 2016 στο *EPALE - Electronic Platform for Adult Learning in Europe*, διαθέσιμο στο: epale.ec.europa.eu/en/blog
- Gardner, H. (1990). *Art education and human development*. Los Angeles, CA: The Getty Education Institute for the Arts.
- Gersie, A. (1992). *Earthtales: Storytelling in Times of Change*. London: Green Print.
- Glassner, A. (2001). Interactive Storytelling: People, Stories, and Games. In O. Ballet, G. Subsol & P. Target (Eds.), *Virtual Storytelling Using Virtual Reality Technologies for Storytelling: Proceedings International Conference ICVS 2001, Avignon, France, 27-28 September 2001* (Vol. 2197, 51-60), Lecture Notes in Computer Science Berlin; Springer.
- Griffin, C. (2006). Research and Policy in Life-Long Learning. *International Journal of Lifelong Education*, 25(6), 2006, 561-574.
- Howarth, L., & Quirke, L. (2016). Objects, Identity, Storytelling, and Finding Common Ground. *Proceedings of the Annual Conference of CAIS / Actes Du congrès Annuel De l'ACSI*. doi: 10.29173/cais948
- Jacques, C. 2007. Easing the transition: using museum objects with elderly people. In E. Pye (ed.) *The Power of Touch: Handling Objects in Museum and Heritage Contexts*. Walnut Creek, CA: West Coast Press, 153-161. doi: 10.4324/9781315417455.
- Japhet, G. & Feek, W. (2018). "Storytelling can be a force for social change. Here's how", δημοσιεύτηκε στις 27 Ιουνίου 2018 στο *World Economic Forum*, διαθέσιμο στο: www.weforum.org/agenda/2018/06
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*, 3rd edition. London, UK: Routledge Falmer.

- Karalis, T., & Vergidis, D. (2004). Lifelong education in Greece: recent developments and current trends. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), 179-189. doi:10.1080 / 0260137042000184200
- Knowles, M.S., Holton, E., & Swanson, R. (2005). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. Amsterdam & Boston: Routledge.
- Knowles, M.S. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. New York: New York Association Press.
- Koenig, J. M., & Zorn, C. R. (2002). Using storytelling as an approach to teaching and learning with diverse students. *The Journal of nursing education*, 41(9), 393–399. doi: 10.3928/0148-4834-20020901-07
- Κόκκος, Α. (2009). *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. (2005), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*, πρόλογος: Ν. Μουζέλης, επιμέλεια: Κ. Γιανναδάκη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kroth, M. & Cranton, P. (2014). *Transformative Learning through Storytelling. In: Stories of Transformative Learning. International Issues in Adult Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Leaver, B.L., Davidson, D.E. & Campbell, C. (2021). *Transformative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Λιντζέρης Π. (2008). “Οι εκπαιδευτές ενηλίκων από τη σκοπιά της μετασχηματίζουσας μάθησης, εισήγηση: Η προσέγγιση του Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση ως θεωρητικό πλαίσιο της επαγγελματικής πρακτικής των εκπαιδευτών ενηλίκων”. *Εκπαιδευτές Ενηλίκων: Η εκπαίδευση και η επαγγελματοποίησή τους, Πρακτικά του 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων 2008*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Maddalena, L.A. (2015). “Pedagogy for Grownups”, δημοσιεύτηκε στις 9 Ιουλίου 2015 στο *Maddalena Transitions Management*, διαθέσιμο στο: www.mtmcoach.com/what-the-is-andragogy-pedagogy-for-grownups-2/
- McCrary, J. (2013). “Art and storytelling”, *American Artscape Magazine: Engaged and Empowered, No.1*, διαθέσιμο στο: www.arts.gov/stories/magazine
- Mendoza, M. (2015). “The Evolution of Storytelling”, δημοσιεύτηκε στις 1 Μαΐου 2015 στο *Reporter*, διαθέσιμο στο: reporter.rit.edu/tech/evolution-storytelling
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey Bass.
- Nanson, A. (2005). *Storytelling and Ecology: reconnecting nature and people through oral*

- narrative*. Pontypridd: University of Glamorgan Press.
- Nelson, A. (2009). Chapter 10: Storytelling and Transformational Learning. *Counterpoints*, 341, 207–221, διαθέσιμο στο: www.jstor.org/stable/42980308
- NSN (2022). “What is Storytelling”, δημοσιεύτηκε στο *National Storytelling Network*. Ανακτήθηκε στις 14 Δεκεμβρίου 2022, διαθέσιμο στο: storynet.org/what-is-storytelling
- Perkins, D.N. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles, CA: Getty Publications.
- Perry, B. (2005). How the brain learns best. *Scholastic Inc*, 110(4). Retrieved June 1, 2005 from the Ebsco Host database. Psychological foundations of organizational behavior.
- Richter, M. & Koppett, K. (2000). How to increase retention through storytelling. *StoryNet*. Ανακτήθηκε στις 17 Μαΐου 2023, διαθέσιμο στο: www.thestorynet.com/articles_essays/retention_article.com
- Robinson, B., & Pierson, M. (2005). *A Multilevel Approach to Using Digital Storytelling in the Classroom*. Houston, TX: University of Houston.
- Rogers, A. (2002). *Teaching adults*. Buckingham, England: Open University Press.
- Rossiter, M. (2002). Narrative stories in adult teaching and learning. *Issue 241 of ERIC digest*. Ανακτήθηκε στις 20 Φεβρουαρίου 2021, διαθέσιμο στο Ebsco Host Database.
- Rossiter, M. (1999). A narrative approach to development: implications for adult education. *Adult Education Quarterly* 50(1):56-71. doi: 10.1177/07417139922086911.
- Rowlands, M. (2008). The aesthetics of touch among the elderly. In H. J. Chatterjee (ed.) *Touch in museums*. Oxford: Berg.
- Sankowsky, D. (1998). Two pathways to instructional delivery: distinguishing between the discipline-based and the development-development-based paradigms. *Journal of Management Education*, 22(3), 269-84.
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2002). “Ψήφισμα του Συμβουλίου της 27ης Ιουνίου 2002 για τη διά βίου μάθηση”, δημοσιεύτηκε στις 9 Ιουλίου 2002 στο *EUR-Lex*, διαθέσιμο στο: eur-lex.europa.eu
- Tohe, A. (2021). YouTube, Learning, and Transformative Critical Pedagogy. *KnE Social Sciences*, 5(3), 15–29. doi: 10.18502/kss.v5i3.8518
- UNESCO (2019). *Towards CONFINTEA VII: adult learning and education and the 2030 Agenda*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

- VanDeCarr, P. (2015). *Storytelling and Social Change: A Guide for Activists, Organizations, and Social Entrepreneurs*. Second edition. Working Narratives. Under Creative Commons License, διαθέσιμο στο: workingnarratives.org/download-guide/
- Waterhouse, M. (2016). Telling stories of violence in adult ESL classrooms: Disrupting safe spaces. *TESL Canada Journal*, 33, Special Issue 10, 20-41.
- Weinschenk, S. (2014). “Your Brain On Stories: Stories are powerful because they more fully engage the brain”, δημοσιεύτηκε στις 4 Νοεμβρίου 2014 στο *Psychology Today*, διαθέσιμο στο: www.psychologytoday.com/us/blog/brain-wise/201411
- Weiss, R.P.J.T. (2000) Brain Based Learning. *Development* 54(21).
- White, A. (2003). *Participatory Video: Images that Transform and Empower*. New Delhi: Sage Publications.
- Wright, A. (1997). *Creating Stories with Children*. Oxford: Oxford University Press.
- Wyman, B.T., Smith, S.L., Meyers, D.T., & Godfrey, M. (2011). Digital Storytelling in Museums: Observations and Best Practices. *Curator: The Museum Journal*, 54, 461-468.
- Zak P.J. (2015). Why inspiring stories make us react: the neuroscience of narrative. *Cerebrum: the Dana forum on brain science*, 2015, 2.
- Zak, P.J. (2014). “Why your brain loves good storytelling”, δημοσιεύτηκε στις 5 Νοεμβρίου 2014, στο *Harvard Business Review*, διαθέσιμο στο: hbr.org/2014/10/why-your-brain-loves-good-storytelling
- Zientek, M. (2018). Storytelling in adults transformative learning theory and my English teaching practice, άγνωστος τόπος δημοσίευσης, διαθέσιμο στο www.academia.edu/40826727/Storytelling_in_adults_transformative_learning_theory_and_my_English_teaching_practice

Πηγές εικόνων, βίντεο και μουσείων

- Getty (2023). “Telling Stories In Art (Education At The Getty)”. Ανακτήθηκε στις 2 Ιουνίου 2023 στο The J. Paul Getty Museum, διαθέσιμο στο: getty.edu/education
- MGNSW (2023). “Object based learning for school groups in museums”, δημοσιεύτηκε στο *Museums and Galleries of NSW*. Ανακτήθηκε στις 4 Ιουνίου 2023, διαθέσιμο στο: mgnsw.org.au/sector/resources/online-resources
- Portland Art Museum (2019). “Object stories”, δημοσιεύτηκε στις 1 Μαΐου 2019 στο *Portland Art Museum*. Ανακτήθηκε στις 4 Ιουνίου 2023, διαθέσιμο στο: portlandartmuseum.org/learn/programs-tours/object-stories
- PositiveNegatives (2020). “A future for Syria”. Αναρτήθηκε στις 12 Νοεμβρίου 2020 στο *YouTube*, διαθέσιμο στο: youtu.be/xYxQk8EL-5s

Rockwell, N. (1963). *The Problem We All Live With*. Stockbridge: Norman Rockwell Museum Collections. Πηγή φωτογραφίας πίνακα: www.kennedy-center.org

Saint Louis Art Museum (2023). "Storytelling in art" δημοσιεύτηκε στο *Saint Louis Art Museum*. Ανακτήθηκε στις 2 Ιουνίου 2023, διαθέσιμο στο: www.slam.org/teachers-students/storytelling-in-art-field-trip

Transform Project transform.prio.org/transform

Παράρτημα Α

Φύλλα εργασίας: Δραστηριότητες

i. Storytelling through personal objects

Present a personal object that has been important in your life (e.g. a souvenir, an object related to your family history, a memento). You could describe the events related to the object, the feelings it created when you acquired it, its present use and memories and anything else you would like to share about the object.

ii. Visual Storytelling: A future for Syria

A. What is your opinion about war? What are the possible causes of a war? Can you think of recent or current examples of war conflicts around the world? Can you imagine what the daily life of civilians and especially children is like during a war?

B. We are going to watch a video animation with a narration by a Syrian woman about life in Syria during wartime. Before watching the video, you will see photos taken from the video and key words. You will also be asked questions related to the narration and we will try to imagine how they are related to the video we are going to watch. We will try to predict the story and compose it step by step.

Look at these words: repression, suppression of rights, regime, regression. Do you know the meaning of these words?

Now look at this photo. Describe the photo and make a guess on how these words are related to the story and the photo.



Εικόνα 1: Στιγμιότυπο οθόνης από το βίντεο "A future for Syria". Πηγή: <https://youtu.be/xYxQk8EL-5s>

Now look at this picture and these words: a teacher, protests revolution.

Can you think how they are related to the story?



Εικόνα 2: Στιγμιότυπο οθόνης από το βίντεο "A future for Syria". Πηγή: <https://youtu.be/xYxQk8EL-5s>

Look at this picture and these words: women, kneading, embroidery, socializing. Do you know the definition of all the words? How do you think they are related to the story? Can you imagine the daily life of women and children in Syria? Which is the most vulnerable social group in war?



Εικόνα 3: Στιγμιότυπο οθόνης από το βίντεο “A future for Syria”. Πηγή: <https://youtu.be/xYxQk8EL-5s>

Now look at this photo and these words: local communities, newcomers, sentiment, hostility. What do they mean? Can you imagine how people coexist in an area which is affected by a civil war? What are the feelings among people who belong to different sides? How do they feel about newcomers who come in large numbers from affected areas by the war? Can you think of a similar situation in Greece? How did people feel about newcomers?



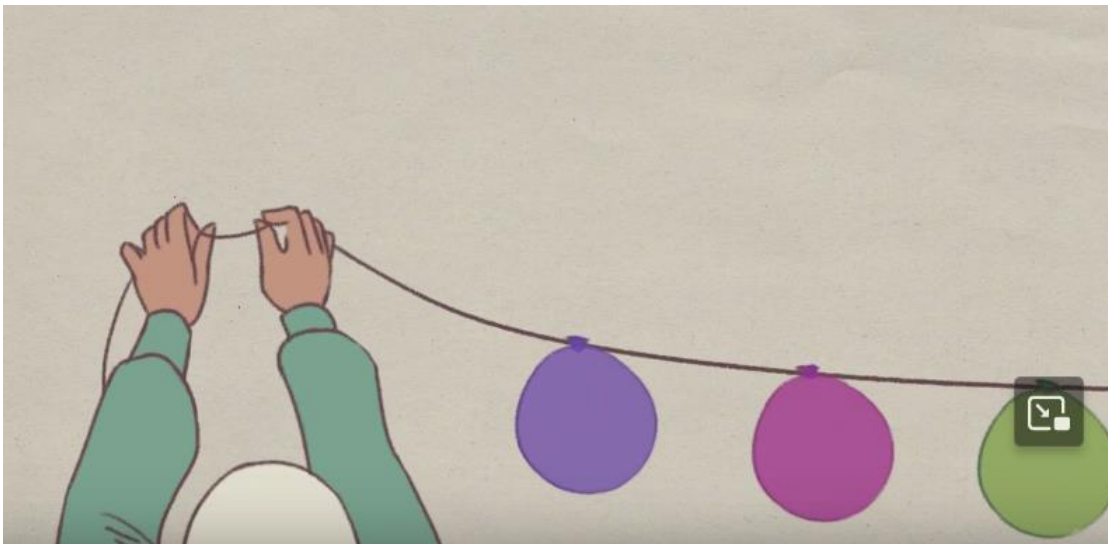
Εικόνα 4: Στιγμιότυπο οθόνης από το βίντεο “A future for Syria”. Πηγή: <https://youtu.be/xYxQk8EL-5s>

Look at this photo and these words: house gathering, volunteers, teachers, children, self-organize, simple house, donations, no license. Could you relate these words to the story?



Εικόνα 5: Στιγμιότυπο οθόνης από το βίντεο “A future for Syria”. Πηγή: <https://youtu.be/xYxQk8EL-5s>

Look at this photo. What can you see? Can you guess what kind of event this is? Now look at these words: balloons, open day, next generation, forgive. Can you relate these words to the story? How could peace be accomplished and a better life for the future generations?



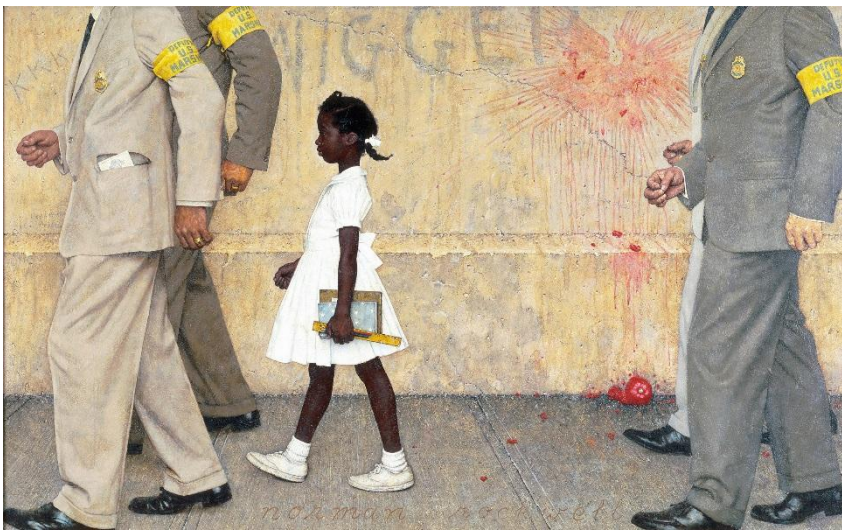
Εικόνα 6: Στιγμιότυπο οθόνης από το βίντεο “A future for Syria”. Πηγή: <https://youtu.be/xYxQk8EL-5s>

C. Now we will watch the video animation “A future for Syria”. Link: <https://youtu.be/xYxQk8EL-5s>

D. What are the similarities and differences? Did you have any wrong perceptions about war and daily life during a war?

E. Homework: Imagine you are a student who attended the Open day. Write an imaginary description of the event and your feelings for the Open Day and your teachers who organized it.

iii. Storytelling through a painting



Εικόνα 7: Φωτογραφία του πίνακα *The Problem We All Live With* του Norman Rockwell (1963), Πηγή: <https://www.kennedy-center.org/education/resources-for-educators/classroom-resources/media-and-interactives/media/visual-arts/norman-rockwell--the-problem-we-all-live-with/>

A. Look at this painting. How would you describe it? Which are the characters who are depicted? Can you imagine what we can't see around the characters? What are the possible sounds or scents?

B. I would like you to observe this painting again in greater detail. Who is the main character and what is she doing? Where is she going? How do you know? What is she going to do after this scene or later in the day? Look at her posture. How do you think she feels? What are her interests or hobbies? What name would you choose for her?

C. Look at the painting carefully again. What is the situation? How do you feel by watching this situation? (Use adjectives) What is her goal? Do you think she will succeed?

D. Now you are the girl who is depicted. Write the story of that day. What happened before, during and after the captured image? Describe your day.

- E. Read your versions of the story and discuss any differences.
- F. Let's watch a video of the real person depicted in the painting. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=5CgTYGI2mi8> Discuss the narration and the similarities or differences of your versions of the story.

Παράρτημα Β

Ερωτηματολόγιο

Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία

Γενικές ερωτήσεις

1. Για ποιο λόγο επιδιώκετε την απόκτηση του τίτλου γλωσσομάθειας επιπέδου Γ2;

.....

2. Ποιες διαφορές διακρίνετε μεταξύ της εμπειρίας σας ως ενήλικοι μαθητές σε σχέση με την παιδική σας ηλικία όπου ολοκληρώσατε το επίπεδο Β2;

.....

Αξιολόγηση Δραστηριότητας 1: Προσωπικό αντικείμενο

1. Πόσο θεωρείτε ότι σας ενεργοποίησε τη φαντασία η δραστηριότητα;

Καθόλου Μέτρια Αρκετά Πολύ

2. Πόσο θεωρείτε ότι σας βοήθησε η δραστηριότητα για να κάνετε χρήση λεξιλογίου;

Καθόλου Μέτρια Αρκετά Πολύ

3. Πόσο θεωρείτε ότι σας βοήθησε να εξασκήσετε γλωσσικές δομές (χρόνους, συντακτικό, κλπ);

Καθόλου Μέτρια Αρκετά Πολύ

4. Πόσο θεωρείτε ότι βοήθησε η δραστηριότητα να δημιουργηθεί ένα ευχάριστο κλίμα μέσα στην τάξη;

Καθόλου Μέτρια Αρκετά Πολύ

5. Πόσο θεωρείτε ότι βοήθησε να γνωρίσετε τα μέλη της τάξης καλύτερα;

Καθόλου Μέτρια Αρκετά Πολύ

6. Σας βοήθησε αυτή η δραστηριότητα να εκφράσετε ένα κομμάτι της προσωπικής σας ταυτότητας και αν ναι, με ποιον τρόπο;

.....

Αξιολόγηση Δραστηριότητας 2: Animation με τη Σύρια δασκάλα

1. Πόσο θεωρείτε ότι σας ενεργοποίησε τη φαντασία η δραστηριότητα;

Καθόλου Μέτρια Αρκετά Πολύ

2. Πόσο θεωρείτε ότι σας βοήθησε η δραστηριότητα για να κάνετε χρήση λεξιλογίου;

Καθόλου Μέτρια Αρκετά Πολύ

3. Πόσο θεωρείτε ότι σας βοήθησε να εξασκήσετε γλωσσικές δομές (χρόνους, συντακτικό, κλπ);

Καθόλου Μέτρια Αρκετά Πολύ

4. Πόσο αισθάνεστε ότι εμβαθύνετε σε κάποιο θέμα;

Καθόλου Μέτρια Αρκετά Πολύ

5. Πόσο θεωρείτε ότι η θεματολογία ενθάρρυνε την κριτική σας σκέψη;

Καθόλου Μέτρια Αρκετά Πολύ

6. Θεωρείτε ότι αυτή η δραστηριότητα σας άλλαξε την οπτική πάνω σε ένα συγκεκριμένο ζήτημα και αν ναι, με ποιον τρόπο;

.....

Αξιολόγηση Δραστηριότητας 3: Αφήγηση μέσω έργου τέχνης

1. Πόσο θεωρείτε ότι σας ενεργοποίησε τη φαντασία η δραστηριότητα;

Καθόλου Μέτρια Αρκετά Πολύ

2. Πόσο θεωρείτε ότι σας βοήθησε η δραστηριότητα για να κάνετε χρήση λεξιλογίου;

Καθόλου Μέτρια Αρκετά Πολύ

3. Πόσο θεωρείτε ότι σας βοήθησε να εξασκήσετε γλωσσικές δομές (χρόνους, συντακτικό, κλπ);

Καθόλου Μέτρια Αρκετά Πολύ

4. Πόσο αισθάνεστε ότι εμβαθύνετε σε κάποιο θέμα;

Καθόλου Μέτρια Αρκετά Πολύ

5. Πόσο θεωρείτε ότι η θεματολογία ενθάρρυνε την κριτική σας σκέψη;

Καθόλου Μέτρια Αρκετά Πολύ

Θεωρείτε ότι αυτή η δραστηριότητα σας άλλαξε την οπτική πάνω σε ένα συγκεκριμένο ζήτημα και αν ναι, με ποιον τρόπο;