



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής»

Διπλωματική Εργασία

«Η μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την άσκηση σε ενήλικες γυναίκες. Μια έρευνα δράσης μέτρησης του μετασχηματισμού μέσα από ένα πρόγραμμα ψυχοκοινωνικής και σωματικής ενδυνάμωσης»

Καραγεώργης Μιχαήλ

A.M.: 121834

Επιβλέπων καθηγητής: Ρέμος Αρμάος

Αθήνα, Αύγουστος 2021

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/ δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/ δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/ δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/ δημιουργού. Ο συγγραφέας/ δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



**«Η μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την
άσκηση σε ενήλικες γυναίκες. Μια έρευνα δράσης
μέτρησης του μετασχηματισμού μέσα από ένα
πρόγραμμα ψυχοκοινωνικής και σωματικής
ενδυνάμωσης»**

Καραγεώργης Μιχαήλ

Επιτροπή επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής

Ρέμος Αρμάος

Καθηγητής-Σύμβουλος στο Ελληνικό

Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Σοφία Καλογρίδη

Καθηγήτρια-Σύμβουλος στο Ελληνικό

Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Αθήνα, Αύγουστος 2021

«Ο απώτερος στόχος, ο βασικός σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να βοηθάει τους ανθρώπους να συνειδητοποιούν τις δυνατότητές τους, να γίνονται πιο χειραφετημένοι, κοινωνικά υπεύθυνοι και αυτοδύναμοι μανθάνοντες –δηλαδή να οδηγούνται σε πιο συνειδητές επιλογές με το να σκέφτονται περισσότερο κριτικά»

(Jack Mezirow, 2007α, σελ. 68)

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ ιδιαίτερα τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Ρέμο Αρμάο για την άμεση επικοινωνία, την έμπνευση, την καθοδήγηση και την ψυχολογική υποστήριξη καθόλη τη διάρκεια της ερευνητικής μου προσπάθειας. Ευχαριστώ πολύ και την συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια μου κ. Καλογρίδη Σοφία για τις καίριες παρατηρήσεις και τα σχόλιά της για την βελτίωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Εκφράζω την ευγνωμοσύνη και τις θερμότερες ευχαριστίες μου στα 10 μέλη και φίλους του τμήματος γυμναστικής του πολιτιστικού συλλόγου Ξυλοκέριζας που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία και βοήθησαν στην ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας. Ευχαριστώ καθεμία ξεχωριστά για το χρόνο που αφιέρωσαν, την ενεργή συμμετοχή και την εμπιστοσύνη που έδειξαν στο πρόσωπό μου για την υλοποίηση της έρευνας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, τη σύζυγό μου Γεωργία και τα παιδιά μου Παναγιώτη και Βασίλη για την αμέριστη συμπαράσταση, την κατανόηση και την υπομονή που έδειξαν κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Σ' αυτούς και την αφιερώνω.

Περίληψη

Με την παρούσα εμπειρική έρευνα διερευνήθηκε η προοπτική του μετασχηματισμού μέσα από την άσκηση σε ενήλικες γυναίκες. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε μια έρευνα δράσης μέτρησης του μετασχηματισμού οπτικής, μέσω ενός προγράμματος άσκησης με απώτερο σκοπό την ψυχοκοινωνική και σωματική ενδυνάμωση των γυναικών. Εφαρμόστηκε η μικτή μεθοδολογική προσέγγιση έρευνας μέσω της χρήσης του ερωτηματολογίου Learning Activities Survey (King, 1998), το οποίο προσαρμόστηκε για τις ανάγκες της έρευνας και από το οποίο προήλθαν τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα μέσω μιας ομαδικά εστιασμένης συνέντευξης (focus group interview). Μέσω της έρευνας δράσης επιχειρείται να προσδιοριστεί το ποσοστό των εκπαιδευόμενων που βιώνουν μετασχηματισμό οπτικής, μέσα από τη συμμετοχή τους σε ένα ομαδικό πρόγραμμα άσκησης για την ψυχοκοινωνική και σωματική τους ενδυνάμωση, τα στάδια του μετασχηματισμού που κατέκτησαν, καθώς και τις δραστηριότητες που συνέβαλαν στην μετασχηματίζουσα μάθηση. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά την χρονική περίοδο Απρίλιος – Μάιος 2021. Συμμετείχαν συνολικά 10 γυναίκες από το Νομό Κορινθίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των εκπαιδευόμενων βίωσαν μια μετασχηματιστική εμπειρία μέσα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ψυχοκοινωνικής και σωματικής ενδυνάμωσης και μάλιστα έφτασαν σε ένα υψηλό στάδιο διεργασίας της μετασχηματίζουσας μάθησης. Οι παράγοντες που οδήγησαν τις εκπαιδευόμενες στο να βιώσουν μετασχηματισμό οπτικής ήταν κυρίως, η σύνδεση της άσκησης με τη σωστή στάση του σώματος και τη γενικότερη στάση στη ζωή, την οικογένεια και την εργασία, η αλλαγή της διάθεσης μέσα από την άσκηση, το ομαδικό κλίμα, η ενδυνάμωση του σώματος, η αναστοχαστική συζήτηση, η συσχέτιση των γυμναστικών όρων με ευρύτερες έννοιες, η υποστήριξη από τον καθηγητή φυσικής αγωγής καθώς και η αυτοκριτική και ο προσωπικός αναστοχασμός. Σημαντικά είναι και τα ευρήματα που προέκυψαν όσον αφορά την ψυχοκοινωνική ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων, καθώς βίωσαν σημαντικές αλλαγές στη γενικότερη ψυχολογική τους ευημερία και τη βελτίωση των κοινωνικών τους σχέσεων. Το άτομο που φαίνεται να επηρέασε σε καθοριστικό βαθμό αυτή την αλλαγή ήταν ο Καθηγητής Φυσικής Αγωγής – ερευνητής. Τα στοιχεία της προσωπικότητας που βοήθησαν σε αυτή την αλλαγή ήταν η ευγένεια, η υπομονή, η ηρεμία, η μεταδοτικότητα και οι ακριβείς οδηγίες, ενώ κυρίαρχο ρόλο έπαιξε το αληθινό ενδιαφέρον προς τις ασκούμενες.

Λέξεις – Κλειδιά

Μετασχηματίζουσα Μάθηση, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Φυσική Αγωγή, Άσκηση, Υγιεινός τρόπος ζωής

Abstract

This empirical research investigated the prospect of transformation through exercise in adult women. In particular, an action survey measuring perspective transformation was carried out through an exercise programme aimed at the psychosocial and physical empowerment of women. The mixed methodological approach of research was applied through the use of the Learning Activities Survey (King, 1998), which was adapted for the needs of the research and from which quantitative and qualitative data came through a focus group interview. Through action research, it is attempted to determine the percentage of learners experiencing perspective transformation, through their participation in a group exercise program for their psychosocial and physical empowerment, the stages of transformation they have achieved, as well as the activities that contributed to transformative learning. The survey was carried out during the period April - May 2021. A total of 10 women from the Prefecture of Corinth participated. According to the results of the survey, the majority of trainees experienced a transformative experience through their participation in the psychosocial and physical empowerment program and even reached a high stage of the transformational learning process. The factors that led the trainees to experience perspective transformation were mainly, the connection of exercise with other behaviors such as the correct posture with the general attitude in our lives, family, work, etc., the change of mood through exercise, the group climate, the strengthening of the body, the discussion about the content and symbolism of the videos of the presentation, the association of gymnastics terms with broader concepts, such as muscle strength is linked to the power of mind, will, soul, etc., the connection of gymnastics with life and personal experiences, support from the physical education teacher as well as self-criticism and personal reflection. The person who seems to have had a decisive influence on this change was the physical educator – researcher. The characteristics of personality that helped in this change were kindness, patience, calmness, communicability and precise instructions, while the dominant role played the true interest in the trainees.

Keywords: *Transformative Learning, Adult Education, Physical Education, Exercise, Healthy Lifestyle*

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	10
Μέρος Α.....	16
I. Θεωρητικό Πλαίσιο Έρευνας.....	16
1.1. Η Άσκηση ως μία διαδικασία Άτυπης Μάθησης που οδηγεί σε Μετασχηματισμό Νοητικών Συνηθειών	16
1.2. Μετασχηματίζουσα Μάθηση - Κριτικός στοχασμός, Ορθολογικός διάλογος, Συνειδητή δράση	20
1.3. Συνοπτική παρουσίαση ερευνών για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση	25
Σύνοψη 1 ^{ου} κεφαλαίου	28
2.1. Οφέλη της Φυσικής Δραστηριότητας	28
2.2. Ορισμός Φυσικής Δραστηριότητας	29
2.3. Συνοπτική παρουσίαση ερευνών σχετικά με τη σημαντικότητα της δομημένης άσκησης ως δείκτης υγείας στον ψυχοσωματικό και γνωστικό τομέα.....	30
Σύνοψη 2 ^{ου} κεφαλαίου	32
Μέρος Β΄	33
III. Μεθοδολογία της Έρευνας	33
3.1. Μεθοδολογική προσέγγιση έρευνας	33
3.2. Έρευνα δράσης	33
3.3. Ερευνητικές τεχνικές.....	35
3.3.1. Ερωτηματολόγιο Learning Activities Survey (L.A.S.) προσαρμοσμένο στις ανάγκες της έρευνας.....	36
3.3.2. Εγκυρότητα και αξιοπιστία ερωτηματολογίου	39
3.3.3. Ομαδικά Εστιασμένη Συνέντευξη (Focus Group Interview).....	40
3.4. Συμμετέχοντες	42
3.4.1. Προφίλ συμμετεχόντων στην έρευνα δράσης μέσα από το πρόγραμμα άσκησης	42
3.4.2. Κίνητρα συμμετοχής συμμετεχόντων στην έρευνα δράσης μέσα από το πρόγραμμα άσκησης	44
3.5. Ερευνητική Διαδικασία.....	45
3.6. Περιγραφή της διαδικασίας.....	45
3.7. Σύλλογή ποσοτικών δεδομένων	46
3.8. Ποσοτική ανάλυση των δεδομένων	46
3.9. Περιορισμοί της Έρευνας.....	46

3.10. Η αναστοχαστική πρόταση του ερευνητή	47
IV. Αποτελέσματα - Συζήτηση	48
4.1. Πρώτο ερευνητικό ερώτημα	48
4.2. Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα	53
4.3. Τρίτο ερευνητικό ερώτημα	61
4.4. Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα	72
4.5. Πέμπτο ερευνητικό ερώτημα	75
4.6. Ο Παράγοντας της πανδημίας	78
4.7. Συμπεράσματα	80
4.8. Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα	81
Βιβλιογραφία	83
Παράρτημα	96

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1 - Τα ερωτήματα του προσαρμοσμένου ερωτηματολογίου L.A.S. σε αντιστοιχία με τις φάσεις της Μετασχηματίζουσας Θεωρίας του Mezirow	39
---	----

Ευρετήριο Σχημάτων

Σχήμα 1 - Ηλικία συμμετεχόντων στην έρευνα δράσης	49
Σχήμα 2 - Οικογενειακή κατάσταση συμμετεχόντων στην έρευνα δράσης.....	49
Σχήμα 3 - Μορφωτικό επίπεδο συμμετεχόντων στην έρευνα δράσης.....	50
Σχήμα 4 - Συμμετοχή κατά το παρελθόν σε ομαδικά προγράμματα άσκησης.....	50
Σχήμα 5 - Άτομο που επηρέασε την αλλαγή	61
Σχήμα 6 - Δραστηριότητα που επηρέασε την αλλαγή	64
Σχήμα 7 - Δραστηριότητες που έχουν αποτελέσει μέρος της εμπειρίας από το πρόγραμμα άσκησης.....	69

Εισαγωγή

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονείται στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, με τίτλο Επιστήμες της Αγωγής, στη Θεματική Ενότητα: Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Το θέμα της διπλωματικής εργασίας είναι: «Η μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την άσκηση σε ενήλικες γυναίκες. Μια έρευνα δράσης μέτρησης του μετασχηματισμού μέσα από ένα πρόγραμμα ψυχοκοινωνικής και σωματικής ενδυνάμωσης». Βασίζεται στη μικτή μεθοδολογική προσέγγιση μελέτης, με την διεξαγωγή ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας.

Στόχος της παρούσας μελέτης αποτελεί η εφαρμογή μιας έρευνας δράσης μέτρησης του μετασχηματισμού οπτικής των συμμετεχόντων μέσα από ένα πρόγραμμα ψυχοκοινωνικής και σωματικής ενδυνάμωσης. Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση της οπτικής του μετασχηματισμού μέσα από ένα πρόγραμμα φυσικής αγωγής σε μια ομάδα ενηλίκων γυναικών χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο της King Learning Activities Survey. Απώτερος στόχος είναι να εξεταστεί εάν μέσα από την άσκηση και τη μαθησιακή διάστασή της, δίνονται ευκαιρίες για μετασχηματισμό.

Η παρούσα εργασία θα προσπαθήσει να απαντήσει σε πέντε ερευνητικά ερωτήματα. Αρχικά, εάν τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως για παράδειγμα η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο και η οικογενειακή κατάσταση επιδρούν στον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς. Δεύτερον, εάν το πρόγραμμα δράσης μέσω του ομαδικού προγράμματος ψυχοκοινωνικής και σωματικής ενδυνάμωσης μπορεί να οδηγήσει τις εκπαιδευόμενες σε μετασχηματισμό οπτικής και εάν ναι, σε ποιο ποσοστό. Τρίτον, ποιοι παράγοντες συνέβαλαν στο να βιώσουν οι συμμετέχουσες κάποια μετασχηματιστική εμπειρία μέσα από τη συμμετοχή τους στο ομαδικό πρόγραμμα άσκησης (εκπαιδευτικές δραστηριότητες, καθηγητής φυσικής αγωγής, συνασκούμενες). Τέταρτον, εάν η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στο ομαδικό πρόγραμμα άσκησης συνέβαλε στο να αναπτύξουν ένα πιο υγιεινό τρόπο ζωής και να αλλάξουν τον τρόπο που εκτελούν τις κινήσεις της καθημερινότητας, για παράδειγμα τον τρόπο που στέκονται, που σκύβουν, που σηκώνουν τα ψώνια κλπ. Και τέλος, εάν οι εκπαιδευόμενες ένιωσαν

πιο δυνατές συναισθηματικά να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες της καθημερινότητας, της οικογένειας ή της εργασίας τους.

Ένα μεγάλο μέρος των ερευνών στο τομέα της μετασχηματίζουσας μάθησης εξετάζουν τον μετασχηματισμό μέσα από την εκπαίδευση στο σχολικό ή πανεπιστημιακό περιβάλλον ή στα πλαίσια της δια βίου εκπαίδευσης. Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης βρίσκεται στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Σύμφωνα με τον Mezirow (1990), θεμελιωτή της θεωρίας, βασικό ζητούμενο στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι η επανεξέταση αντιλήψεων και παραδοχών που έχουν δημιουργηθεί κατά την ανάπτυξή μας και οδήγησαν σε διαστρέβλωση της πραγματικότητας. Το μέσο για να επιτευχθεί ο μετασχηματισμός αυτών των αντιλήψεων είναι ο κριτικός στοχασμός και ακόμα περισσότερο ο κριτικός – αυτοστοχασμός προκειμένου να επέλθει μια ολιστική επαναθεώρηση του τρόπου με τον οποίο δρούμε, αισθανόμαστε, πιστεύουμε και αντιλαμβανόμαστε (Mezirow, 1990). Μέσα από αυτή την έρευνα δράσης θα εξετάσουμε εάν μέσα από ένα πρόγραμμα ψυχοκοινωνικής και σωματικής ενδυνάμωσης δίνονται ευκαιρίες μετασχηματισμού. Ο ερευνητικός και μεθοδολογικός σχεδιασμός της παρούσας μελέτης, αποτελεί την πρώτη προσπάθεια διερεύνησης της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από ένα πρόγραμμα ψυχοκοινωνικής και σωματικής ενδυνάμωσης που διενεργείται σε ελληνικό πληθυσμό. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα εμπλουτίσουν τη βιβλιογραφία και θα θέσουν νέους ερευνητικούς προβληματισμούς αναφορικά με τη διερεύνηση του μετασχηματισμού οπτικής μέσα από ομαδικά προγράμματα άτυπης μάθησης που εφαρμόζουν φυσικές δραστηριότητες.

Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής μας, δεδομένου ότι ο σύγχρονος τρόπος ζωής, εργασίας και κοινωνικής δράσης που επιβάλλει στο άτομο η διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, χαρακτηρίζεται από έναν εντατικοποιημένο ρυθμό προκειμένου να ικανοποιήσει βασικές του ανάγκες, στόχους και επιθυμίες. Βασιζόμενοι στην παραπάνω παραδοχή, αναδύεται επιτακτικά η ανάγκη να γίνουν κατανοητές και να ταξινομηθούν όλες εκείνες οι εμπειρίες που βιώνουμε από όταν γεννιόμαστε και καθ' όλη τη διάρκεια της ενηλικίωσης μας, με απώτερο σκοπό να τις ενσωματώσουμε και να τις αξιοποιήσουμε αποτελεσματικά, προκειμένου να ζούμε αρμονικά και να προσαρμοζόμαστε στις διαρκώς μεταβαλλόμενες αλλαγές της σύγχρονης κοινωνίας μας.

Η διεργασία της μάθησης είναι καθοριστική σε όλη αυτή τη διαδικασία, βάση της οποίας το άτομο αναζητά τις κατάλληλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις προκειμένου να αξιοποιήσει προγενέστερες εμπειρίες και βιώματα για να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά σε όλες τις αλλαγές που βιώνει και να διαμορφώσει καινούργιες και αξιόπιστες αντιλήψεις δίνοντας νέα πνοή και νόημα στην καθημερινότητά του. Η μάθηση οδηγεί πάντοτε σε μία αλλαγή, είτε κάποιων επιμέρους στοιχείων, πχ πεποιθήσεων, συναισθημάτων, συμπεριφορών (*νοηματικά σχήματα*), είτε των βαθύτερων αντιλήψεων, μέσω των οποίων ερμηνεύουμε τον κόσμο (*νοηματικά σύνολα ή θεωρήσεις*). Η νοηματοδότηση και ερμηνεία της ανθρώπινης εμπειρίας αποτελεί βασική επιδίωξη στην εκπαίδευση των ενηλίκων (Ντόγας, 2014). Η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, της κυριότερης θεωρητικής προσέγγισης αναφορικά με την εκπαίδευση των ενηλίκων, υποστηρίζει ότι το άτομο στην προσπάθειά του να αναθεωρήσει ριζικά τις υπάρχουσες αντιλήψεις του, τις πεποιθήσεις του και τον τρόπο δράσης του μαθαίνει να συγκροτεί, να αξιολογεί και να αναμορφώνει το νόημα της εμπειρίας του, αμφισβητώντας και επανεξετάζοντας παγιωμένες παραδοχές που βασίστηκαν σε προηγούμενες εμπειρίες (Mezirow, 1991).

Οι εμπειρίες και τα βιώματα του ατόμου συνεισφέρουν σημαντικά στη μαθησιακή διεργασία, όπου σύμφωνα με τη Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, είναι δυνατό να οδηγήσουν σε αλλαγή του πλαισίου αναφοράς, δηλαδή των παραδοχών και των πεποιθήσεων των ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Το άτομο στην προσπάθειά του να οδηγηθεί σε αυτή τη μαθησιακή αλλαγή αναλαμβάνει κάποιες πρωτοβουλίες που μπορεί, είτε με τη μορφή αυτομόρφωσης, είτε με τη συμμετοχή του σε οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, είτε σε συνδυασμό και των δύο. Απώτερος σκοπός αυτών των πρωτοβουλιών του ατόμου είναι να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες που θα ευνοήσουν την προσωπική, οικογενειακή και επαγγελματική ζωή του (Κουλαουζίδης, 2013).

Η αναζήτηση κατάλληλων μεθοδολογικών προσεγγίσεων και εργαλείων που αφορούν τους λόγους συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευόμενων σε μια μαθησιακή διεργασία αλλά και τους τρόπους με τους οποίους επιτυγχάνεται η μάθηση, στηρίζονται σε δύο βασικές έννοιες που πρεσβεύει η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης και είναι ο ορθολογικός διάλογος και ο κριτικός στοχασμός. Η εκπαιδευτική πρόταση του Καθηγητή Αλέξη Κόκκου (Kokkos, 2010· Kokkos, 2011· Kokkos, 2013) αποτελεί μία βασική εναλλακτική εκπαιδευτική

μεθοδολογία που έχει θεμελιωθεί επάνω στη Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης και φαίνεται να κερδίζει πρόσφορο έδαφος αναφορικά με την εκπαίδευση ενηλίκων και να υιοθετείται από τους περισσότερους εκπαιδευτές ενηλίκων. Η μέθοδος του Α. Κόκκου αναφέρεται στη χρησιμότητα και την αξιοποίηση της αισθητικής τέχνης προκειμένου να ενισχυθούν οι δύο παραπάνω έννοιες σε προγράμματα δράσης ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Σύμφωνα με τον Kokkos (2013), κύριος στόχος της μεθόδου είναι η «μύηση» των εκπαιδευόμενων, μέσω της συγκεκριμένης μεθοδολογίας που περιλαμβάνει την συμμετοχή και αξιοποίηση των διαφόρων μορφών άσκησης, στη διεργασία της κριτικής σκέψης και στοχασμού. Η εκπαιδευτική μεθοδολογία του Κόκκου (2010· 2011· 2013) διαφοροποιείται αρκετά από τη θεωρητική προσέγγιση του Mezirow και περιλαμβάνει έξι στάδια μέσω των οποίων αξιοποιούνται συγκεκριμένα έργα τέχνης και απώτερος σκοπός του προγράμματος δράσης είναι η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των συμμετεχόντων (Κουλαουζίδης, 2015).

Το θεματικό πεδίο που αφορά τη μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από ένα πρόγραμμα ψυχοκοινωνικής και σωματικής ενδυνάμωσης, παρότι δεν έχει μελετηθεί εκτενώς από την επιστημονική κοινότητα, φαίνεται να έχει κερδίσει το ερευνητικό ενδιαφέρον των μελετητών κατά την τελευταία δεκαετία. Η παρούσα έρευνα βασίστηκε στα δέκα στάδια που πρεσβεύει η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης και διαμορφώθηκαν από τον Jack Mezirow (1975). Αρχικά, κατά το πρώτο στάδιο προσδιορίστηκαν οι ανάγκες των συμμετεχόντων αναφορικά με τα ζητήματα που επιθυμούσαν να τεθούν υπό συζήτηση και βαθύτερη διερεύνηση. Προκειμένου να ξεκινήσει ο μετασχηματισμός οπτικής, οι συμμετέχουσες ήρθαν αντιμέτωπες με ένα αποπροσανατολιστικό δίλλημα, το οποίο προέκυψε από τη συμμετοχής τους σε ένα ομαδικό πρόγραμμα ψυχοκοινωνικής και σωματικής ενδυνάμωσης και αναφερόταν στην αλλαγή της στάσης τους προς τις καθημερινές τους δραστηριότητες. Στο δεύτερο στάδιο, με την εφαρμογή συμμετοχικών τεχνικών, οι εκπαιδευόμενες κατέθεσαν τις προσωπικές απόψεις και εμπειρίες τους αναφορικά με το υπό συζήτηση θέμα και ήρθαν αντιμέτωπες με τα συναισθήματα που βιώνουν (πχ. φόβος, ανησυχία, άγχος, οργή, ενοχή, ντροπή). Στο τρίτο στάδιο, ο εκπαιδευτής έχοντας καταγράψει τα βασικά σημεία από τις παραδοχές των συμμετεχόντων, ξεχώρισε τις υποκατηγορίες που ενδιαφέρουν την ομάδα και οι οποίες αποτέλεσαν τα βασικά αντικείμενα προσεκτικής και ολιστικής προσέγγισης. Μέσω της άσκησης

πραγματοποιήθηκε η κριτική αξιολόγηση των κοινωνικοπολιτισμικών και ψυχολογικών παραδοχών που σχετίζονταν με την λανθάνουσα κατάσταση στην οποία είχαν περιέλθει οι εκπαιδευόμενες. Στη συνέχεια, επιλέχθηκε η υποκατηγορία που θα συζητηθεί, με τη συμμετοχή του συνόλου της ομάδας και ακολούθησε μία συλλογική διεργασία μετασχηματισμού, την οποία μοιράστηκαν μεταξύ τους οι συμμετέχουσες. Στα επόμενα δύο στάδια διερευνήθηκαν οι πιθανές επιλογές για νέους ρόλους και δράσεις, προκειμένου να σχεδιαστεί το κατάλληλο πρόγραμμα δράσης με την επιλογή των κατάλληλων τεχνικών άσκησης, όπως για παράδειγμα ασκήσεις χαλάρωσης, συγκέντρωσης, ορθοσωμικές, αερόβιες με έντονο ρυθμό οι οποίες οδήγησαν αντίστοιχα στη χαλάρωση, τη συγκέντρωση, τη σωστή στάση του σώματος αλλά και την εγρήγορση και ετοιμότητα της ομάδας. Για την υλοποίηση του σχεδίου το άτομο συνέλεξε τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες και δοκίμασε τους νέους προσωρινούς του ρόλους. Στο προτελευταίο στάδιο οι συμμετέχουσες, μέσω μιας διαλογικής διαδικασίας, εξέφρασαν τα συναισθήματα και τις απόψεις τους για το πρόγραμμα δράσης που αναπτύχθηκε, με στόχο να αντιληφθούν τις διαφορετικές επιδράσεις των μορφών άσκησης που συμμετείχαν και κατ' επέκταση, του ζητήματος που απασχόλησε την ολομέλεια. Το δέκατο και τελευταίο στάδιο αναφερόταν στην κριτική εξέταση των στερεοτυπικών παραδοχών, του εμπλουτισμού τους και της σύνθεσης των επιμέρους στοιχείων σε ένα καινούριο σύνολο. Πιο συγκεκριμένα, οι αρχικές απόψεις των εκπαιδευόμενων ήρθαν σε αντιπαράβολή με αυτές που αναδύθηκαν μέσα από αυτή την εκπαιδευτική μεθοδολογία, προκειμένου να ενσωματώσουν στην καθημερινότητά τους τις νέες συνθήκες που έχουν πλέον διαμορφωθεί από τις νέες προοπτικές. Οι συμμετέχοντες μετά το τέλος του προγράμματος άσκησης συμμετείχαν σε έναν ουσιαστικό διάλογο προκειμένου να συζητηθούν ζητήματα που αφορούν είτε σε ατομικό επίπεδο είτε σε κοινωνικό επίπεδο.

Το πρώτο μέρος που αφορά το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης περιλαμβάνει δύο κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο θεσμός της άτυπης μάθησης μέσα από την άσκηση που οδηγεί σε μετασχηματισμό νοητικών συνηθειών. Ακολουθεί η εννοιολογική αποσαφήνιση των βασικών εννοιών που αναφέρονται στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και της Θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με μία συνοπτική παρουσίαση ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί αναφορικά με τη χρησιμότητα της

μεθόδου. Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά μια ερευνητική ανασκόπηση αναφορικά με τον ορισμό της φυσικής δραστηριότητας αλλά και τα οφέλη της δομημένης άσκησης ως δείκτης υγείας στον ψυχοσωματικό και γνωστικό τομέα. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η μεθοδολογία της παρούσας μελέτης. Συγκεκριμένα στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφονται η διαδικασία της έρευνας δράσης, οι ερευνητικές τεχνικές, το εργαλείο μέτρησης, η διαδικασία της ομαδικά εστιασμένης συνέντευξης, οι συμμετέχοντες, η συλλογή καθώς και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας και ολοκληρώνεται με την αναστοχαστική πρόταση του ερευνητή. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων ανά ερευνητικό ερώτημα, συζητούνται τα γενικά συμπεράσματα και ολοκληρώνεται με την αναφορά στις προτάσεις για μελλοντική έρευνα και περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

Μέρος Α.

Ι. Θεωρητικό Πλαίσιο Έρευνας

1.1. Η Άσκηση ως μία διαδικασία Άτυπης Μάθησης που οδηγεί σε Μετασχηματισμό Νοητικών Συνηθειών

Τα τελευταία χρόνια η εκπαίδευση αποτελεί κεντρικό άξονα της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής, καθώς καλείται να αποτελέσει το θεμέλιο για την ανταγωνιστικότητα, την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική ευημερία (Παπαδιαμαντάκη, 2017), με κυρίαρχη στρατηγική την μετάβαση σε μία κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας ανοιχτής σε όλους (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004). Η **εκπαίδευση** ως μία σχεδιασμένη και συγκροτημένη διαδικασία μάθησης, διέπεται από σαφείς και προκαθορισμένους εκπαιδευτικούς στόχους, προκειμένου να επιτευχθεί το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα (Κόκκος, 2008). Ουσιαστικά πρόκειται για συστηματικές και οργανωμένες δράσεις και παρεμβάσεις που σχεδιάζονται, υλοποιούνται και αξιολογούνται με τη συνειδητή συμμετοχή των εκπαιδευόμενων με απώτερο σκοπό την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών υπό την διαρκή και συστηματική επίβλεψη και καθοδήγηση ενός εκπαιδευμένου επιμορφωτή ενηλίκων (Jarvis, 2004). Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005), η **μάθηση** αποτελεί μια έννοια ευρύτερη της εκπαίδευσης, καθότι η εκπαίδευση εμπεριέχει πάντα μάθηση. Παρόλα αυτά, δεν έχουν όλες οι μορφές μάθησης εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Κατά τη διάρκεια της ζωής μας συμμετέχουμε συνεχώς σε δραστηριότητες μάθησης. Αυτές είναι οι καταστάσεις που αντιμετωπίζουμε στην οικογένειά μας και τους νέους κοινωνικούς ρόλους που αναλαμβάνουμε, την εργασία μας, τις σχέσεις μας ή τα νέα προσωπικά μας ενδιαφέροντα και αποτελούν μια άτυπη φυσική διεργασία που αφήνει πάνω μας τα ίχνη της. Αυτά αποτελούν πεδία αλλαγής που πρέπει να αντιμετωπιστούν μέσω της μάθησης. Σε πολλές περιπτώσεις μαθαίνουμε περιστασιακά από τυχαίες συναντήσεις και περιστατικά που μας συμβαίνουν και μας δίνουν απρόβλεπτες ευκαιρίες μάθησης που ο καθένας ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και την κλίση του εκμεταλλεύεται ή προσπερνά αλλά σίγουρα αφήνει τα ίχνη της πάνω μας άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο (Rogers, 1998). Η διεργασία της

μάθησης, σύμφωνα με τον Freire (1970), ορίζεται ως «συνειδητοποίηση της αυτοσυνειδήσης». Η «κριτική συνειδητοποίηση» αναφέρεται σε μια διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές μαθαίνουν να θέτουν ερωτήματα, αναπτύσσουν την ικανότητα της κριτικής ανάλυσης, την ανάληψη δράσεων και πρωτοβουλιών για τα κοινωνικά, πολιτικά, πολιτιστικά και οικονομικά πλαίσια που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη ζωή τους.

Ο χώρος της εκπαίδευσης διαδραματίζει πλέον τον σημαντικότερο ρόλο στην παγκοσμιοποίηση των κοινωνιών του 21^{ου} αιώνα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και προωθούν καινοτόμες αλλαγές στη νέα ανταγωνιστική «Κοινωνία της Γνώσης», μέσω της «Δια Βίου Εκπαίδευσης» ή της «Δια Βίου Μάθησης» (Μάρδας, 2001). Οι αλλαγές αυτές είναι το αποτέλεσμα που έχουν επιφέρει οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες και στον τρόπο ανάπτυξης του ανθρώπινου κεφαλαίου μέσω της εκπαίδευσης (Κατρον, 2016). Η Δια Βίου Εκπαίδευση αναφέρεται στη μάθηση που λαμβάνει χώρα σε όλο το ηλικιακό φάσμα της ζωής του ανθρώπου από τη νηπιακή ηλικία και την ενηλικίωση μέχρι τη γεροντική ηλικία (Coombs, 1968). Βασική παραδοχή πολλών ερευνητών (Brookfield, 1986· Jarvis, 1983· Tight, 2002· Κόκκος, 2008), είναι πως η ενηλικιότητα δεν αφορά μόνο την ηλικία ούτε προσδιορίζετε μόνο από αυτή. Αυτό αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι διαφέρει από χώρα σε χώρα. Επίσης μπορεί να συμβεί, κάποιος να είναι ηλικιακά ενήλικος αλλά ακόμα και ο ίδιος να μην θεωρεί τον εαυτό του ως τέτοιο, ούτε να θεωρείται από τους άλλους. Ενηλικίωση είναι μια κατάσταση στην οποία επέρχεται ο άνθρωπος που χαρακτηρίζεται από ωριμότητα, αυτοκαθορισμό και αίσθηση προοπτικής (Rogers, 1998).

Η **Δια Βίου Εκπαίδευση** περιλαμβάνει οργανωτικές και διδακτικές δομές και στρατηγικές, οι οποίες εφαρμόζονται τόσο στην τυπική όσο και την μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση και χαρακτηρίζονται από ευκαμψία ως προς τον χρόνο, τον χώρο, το περιεχόμενο, τις τεχνικές διδασκαλίας κλπ. (Καραλής, 2010). Σύμφωνα με το Βεργίδη (2000, σελ.140) «Η δια βίου μάθηση αποτελεί μια προσέγγιση που εστιάζει στις ευκαιρίες και τις διαδικασίες μάθησης του ατόμου, αναγνωρίζοντας ότι αυτές οι ευκαιρίες και διαδικασίες τροφοδοτούνται από πολλούς κοινωνικούς θεσμούς, συμπεριλαμβανομένων όχι μόνον της τυπικής εκπαίδευσης και των συστημάτων κατάρτισης αλλά και της οικογένειας, της επιχείρησης και των μέσων επικοινωνίας». Η θέσπιση κοινών ευρωπαϊκών εργαλείων και αρχών πολιτικής για τη Δια Βίου

Μάθηση, προκειμένου να υπάρξει ένα κοινό εθνικό και ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τα επαγγελματικά προσόντα, επικυρώνει τη σημαντικότητα που διαδραματίζει η μη τυπική και άτυπη μάθηση στην προώθηση της Δια Βίου Εκπαίδευσης. Ως **άτυπη μάθηση** μπορούμε να ορίσουμε οποιαδήποτε δραστηριότητα περιλαμβάνει την επιδίωξη κατανόησης, γνώσης ή δεξιότητας εκτός του προγράμματος σπουδών των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ή των μαθημάτων ή των εργαστηρίων και προσφέρεται από εκπαιδευτικούς ή κοινωνικούς φορείς (Livingstone, 1999). Οι βασικοί όροι της άτυπης μάθησης (π.χ., οι στόχοι, το περιεχόμενο, τα μέσα και οι διαδικασίες απόκτησης, η διάρκεια, η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, οι εφαρμογές κτλ.) καθορίζονται από τα άτομα και τις ομάδες που επιλέγουν να συμμετάσχουν σε αυτό. Στην άτυπη μάθηση ο καθένας αναλαμβάνει μόνος του, ατομικά ή συλλογικά, χωρίς να επιβάλλονται εξωτερικά κριτήρια ή η παρουσία θεσμικά εξουσιοδοτημένου εκπαιδευτή (Häggström, 2004).

Η άτυπη μάθηση διαδραματίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση ενηλίκων στη σύγχρονη κοινωνία των τεχνολογικών εξελίξεων. Ο όρος **Εκπαίδευση Ενηλίκων** καθιερώθηκε για πρώτη φορά από την UNESCO στην σύνοδο του Ναϊρόμπι (1976), κατά την οποία ορίστηκε ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων δεν θα πρέπει να θεωρείται ως μία αυτόνομη εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά οριοθετείται περισσότερο μέσα από την έννοια της Δια Βίου Εκπαίδευσης (Βεργίδης & Καραλής, 2004). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στηρίζεται στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση, μία ανάγκη που προέκυψε από την αναδυόμενη «Κοινωνία της Γνώσης», με απώτερο σκοπό να ανταποκριθούν αποτελεσματικά οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης στις σύγχρονες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Γενικότερα, η ραγδαία ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνολογίας καθιστούν το αρχικό τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα ανεπαρκή για όλη τη διάρκεια της ζωής του σύγχρονου ανθρώπου και οδηγούν στην επιτακτική ανάγκη να επιμορφώνεται και να ενημερώνεται διαρκώς, ώστε να παρακολουθεί τις εξελίξεις και να προσαρμόζεται αποτελεσματικά (Kostopoulou, 2013). Τα ανοικτά συστήματα εκπαίδευσης διέπονται από την αντίληψη ότι, η μόρφωση είναι δικαίωμα όλων σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων προσφέρει περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε ένα ευρύ φάσμα θεματικών πεδίων μέσω ευέλικτων προγραμμάτων μάθησης και απευθύνεται σε ένα μεγάλο εύρος ενδιαφερομένων και ηλικιακών ομάδων προκειμένου να αντιμετωπιστούν σημαντικά προβλήματα που δημιουργήθηκαν από

τις μέχρι τώρα εφαρμοζόμενες παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας (Σιάνου – Κύργιου, 2010). Ο κοινωνικός αποκλεισμός διαφόρων ειδικών ομάδων, η κατάρτιση των ενηλίκων, καθώς και η αναποτελεσματική ενσωμάτωση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό χώρο γενικότερα αποτελούν κάποια από τα ζητήματα που καλείται η εκπαίδευση ενηλίκων να δώσει λύσεις.

Ένα δομημένο πρόγραμμα σωματικής και ψυχοκοινωνικής ενδυνάμωσης που απευθύνεται σε ενήλικες μπορεί να αποτελέσει μία διαδικασία άτυπης μάθησης, ως μέρος της Δια Βίου Άσκησης, καθότι διαφοροποιείται ως προς τη δομή και τη σκοπιμότητα της παραδοσιακής διδασκαλίας της φυσικής δραστηριότητας. Απώτερος στόχος δεν είναι η μεταδοτικότητα γνώσεων πάνω σε θεμελιώδεις κινητικές δεξιότητες και ζητήματα αγωνιστικού αθλητισμού, αλλά η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, η παροχή ίσων ευκαιριών για όλους, η αλλαγή στάσεων, αξιών και αντιλήψεων, η ανακάλυψη νέων γνώσεων και γενικότερα η δια βίου συμμετοχή τους στο κοινωνικό σύνολο (UNESCO, 2013).

Η Δια Βίου Άσκηση έχει πολλαπλά οφέλη, τόσο στο σωματικό όσο και στον ψυχοκοινωνικό τομέα ενός ατόμου (Bize, Johnson, & Plotnikoff, 2007). Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών, η συμμετοχή ενηλίκων γυναικών σε οργανωμένες φυσικές δραστηριότητες επιδρά θετικά στη σωματική και ψυχολογική τους υγεία, αλλά και γενικότερα στην ποιότητα ζωής τους (McAuley, & Morris, 2007). Όσον αφορά την ψυχική υγεία, η συμμετοχή σε προγράμματα άσκησης φαίνεται να έχει θετικές επιδράσεις στη μείωση του άγχους και της κατάθλιψης, μέσω φυσιολογικών και βιοχημικών μηχανισμών (Mikkelsen, Stojanovska, Polenakovich, Bosevskic, & Apostolopoulos, 2017).

Ο άνθρωπος από τη νηπιακή του ηλικία δημιουργεί παραδοχές και νοηματικές θεωρήσεις, οι οποίες διαμορφώνουν άκαμπτες συμπεριφορές και αντιλήψεις, καθότι δεν υπάρχει αναπτυγμένη η ικανότητα της κριτικής διεργασίας (Λιντζέρης, 2007). Η υιοθέτηση λανθασμένων αξιών και πεποιθήσεων καθιστούν τη λειτουργικότητα του ατόμου δυσλειτουργική σε διάφορους τομείς της καθημερινότητάς του. Με την ενηλικίωση το άτομο νιώθει την ανάγκη για αναθεώρηση των λανθασμένων αντιλήψεων και συμπεριφορών ως αποτέλεσμα της διαρκούς ανάγκης του για μάθηση (Κουλαουζίδης, 2008). Σύμφωνα με τον Rogers (1998), η ενηλικιότητα βασίζεται σε τρία χαρακτηριστικά: α) την ωριμότητα, η οποία χαρακτηρίζει την τάση του

ανθρώπου για προσωπική ανάπτυξη, αξιοποίηση και επέκταση των ικανοτήτων του, β) την αίσθηση προοπτικής, η οποία αναφέρεται στην αξιοποίηση της εμπειρίας που αποκτάται με σκοπό την ένταξη στη ζωή και την κοινωνία με περισσότερη αρμονία και γ) τον αυτοκαθορισμό, που αποτελεί την εκούσια συμπεριφορά κα λήψη αποφάσεων με υπευθυνότητα και αυτονομία. Επομένως, ενήλικος είναι αυτός που σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν προσπαθεί να γίνει πιο ώριμος, πιο ισορροπημένος και πιο υπεύθυνος προκειμένου να φτάσει το ιδανικό που δεν μπορεί να επιτευχθεί απόλυτα, αλλά αυτή η συνεχιζόμενη προσπάθεια, τίθεται ενώπιόν μας ξεκάθαρα.

Η αλλαγή στάσεων, αξιών, και εμπειριών αποτελεί κεντρική έννοια στη Μετασχηματίζουσα Μάθηση (Mezirow, 2000). Ο μετασχηματισμός νοητικών συνηθειών και απόψεων και κατ' επέκταση ο μετασχηματισμός μάθησης, θα επιτευχθεί με την κατάλληλη επεξεργασία και αναθεώρηση των προβληματικών πλαισίων αναφοράς. Ο κριτικός στοχασμός και η αναστοχαστική διερεύνηση των προσωπικών παραδοχών του ατόμου αποτελούν τις βασικές συνιστώσες προς αυτή την κατεύθυνση (Mezirow, 2007). Η συμμετοχή, επομένως, ενήλικων σε δομημένα προγράμματα ψυχοκοινωνικής και σωματικής ενδυνάμωσης έχει ως απώτερο σκοπό να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους, μέσω ενός αποπροσανατολιστικού διλήμματος, σε μετασχηματισμό οπτικής πάνω σε προϋπάρχουσες λανθασμένες αντιλήψεις όσον αφορά τη σωστή στάση του σώματος και γενικότερα τη σωστή στάση και ψυχοκοινωνική αντιμετώπιση απέναντι στις καθημερινές δραστηριότητες που συμμετέχει ένας ενήλικας τόσο σε ατομικό όσο και σε επαγγελματικό και κοινωνικό επίπεδο.

1.2. Μετασχηματίζουσα Μάθηση - Κριτικός στοχασμός, Ορθολογικός διάλογος, Συνειδητή δράση

Οι σημαντικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν επηρεάσει τον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων αναφορικά με τη διεργασία της μάθησης είναι η Θεωρία της Ανδραγωγικής, (Knowles, 1980), ακολουθεί το κίνημα της εκπαίδευσης για την Κοινωνική Αλλαγή (Freire, 1970) και η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, η οποία διαμορφώθηκε από τον Jack Mezirow (1975· 1977· 1991). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Αμερικανός John Dewey (1933), με το θεμελιώδες σύγγραμμά του «Εμπειρία και Εκπαίδευση», ήταν ο πρώτος θεμελιωτής της ανθρωπιστικής παιδείας που ασχολήθηκε με την εμπειρική μάθηση και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, καθώς

υποστήριξε ότι κάθε άτομο βρίσκεται σε μία συνεχή διεργασία ανάπτυξης, η οποία βασίζεται στη διαρκή συμμετοχή του σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Οι σημαντικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις αναφορικά με την εκπαίδευση ενηλίκων, βασίζονται στις θεμελιώδεις απόψεις του Dewey και ασπάζονται την παραδοχή ότι, η διεργασία της μάθησης είναι το αποτέλεσμα της δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων αλλά και της ουσιαστικής αξιοποίησης των εμπειριών τους. Η Θεωρία της Ανδραγωγικής προχωρά ένα βήμα παρακάτω όσον αφορά τις εμπειρίες των ενηλίκων, καθώς σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση, η ολιστική ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων συνδέεται με τις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες τους (Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2008). Για να είναι αποτελεσματική η μάθηση θα πρέπει να είναι διαδραστική, επικεντρωμένη στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών, να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, να παρέχει ευκαιρίες για συνεργασία, να δημιουργεί μια κοινότητα μάθησης και καλών διδακτικών πρακτικών για μελλοντική χρήση (Elliott, 2017). Η μάθηση, σύμφωνα με τη Θεωρία της Κοινωνικής Αλλαγής (Freire, 1972) θα πρέπει να στηρίζεται στο διάλογο και στη διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο (Morrow & Torres, 2002). Ο διάλογος αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης, ο οποίος προωθεί την ισοτιμία, τον αλληλοσεβασμό και οδηγεί στον μετασχηματισμό της μάθησης (Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2008). Η εκπαίδευση ενηλίκων στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης μεταξύ των ατόμων και των ομάδων παράλληλα με την προσπάθεια μόρφωσής τους και στηρίζεται στις έννοιες της ελευθερίας, της εκπαίδευσης ως μέσο πολιτικής και κοινωνικής αλλαγής, της κριτικής συνειδητοποίησης, της ενδυνάμωσης, του διαλόγου και του γραμματισμού (Freire, 1970).

Τα τελευταία είκοσι χρόνια η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης καταλαμβάνει μία πολύ σημαντική θέση ανάμεσα στις θεωρίες μάθησης των ενηλίκων. Η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης διατυπώθηκε από τον Jack Mezirow (1975· 1977· 1991) στο σύγγραμμά του «*Transformative Dimensions of Adult Learning*» και αποτελεί την πιο ολοκληρωμένη θεωρητική προσέγγιση αναφορικά με το πώς η μάθηση οδηγεί στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων των ενηλίκων. Ουσιαστικά ο Mezirow ήταν ο πρώτος θεωρητικός που επεσήμανε τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα σε ενήλικες και παιδιά αναφορικά με τη διαδικασία μάθησης. Δηλαδή, οι ενήλικες μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο σε σχέση με τα

παιδιά και ότι χρειάζεται να εφαρμόζονται διαφορετικές διδακτικές μέθοδοι διδασκαλίας και διδακτικές προσεγγίσεις (Κόκκος, 2008). Βασική παραδοχή της Θεωρίας του Mezirow (1991), είναι ότι ο ενήλικος ερμηνεύει τα γεγονότα που συμβαίνουν γύρω του βασιζόμενος σε ένα σύστημα αντιλήψεων που έχει οικοδομήσει καθ' όλη τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης του. Ουσιαστικά, αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε να διαπραγματευόμαστε και να πράττουμε, βασιζόμενοι στους δικούς μας στόχους, συναισθήματα και αξίες και όχι με τα κριτήρια των άλλων. Σύμφωνα με τον Αμερικανό στοχαστή, στόχος της Μετασχηματίζουσας Μάθησης είναι η συστηματική προσπάθεια αναθεώρησης των υπάρχουσών αντιλήψεών μας, που στέκονται εμπόδιο στην κατανόηση των γεγονότων και καταστάσεων που βιώνουμε καθημερινά. Ο Mezirow, προσδιορίζει τη μετασχηματίζουσα μάθηση, *«ως τη διεργασία κατά την οποία μετασχηματίζουμε προβληματικά πλαίσια αναφοράς (δομές σκέψεων, νοητικές συνήθειες, νοητικά σύνολα), δομές προσδοκιών και παραδοχών, έτσι ώστε να τις καταστήσουμε πιο ανοιχτές, περιεκτικές, στοχαστικές ευδιάκριτες, συναισθηματικά έτοιμες για αλλαγή»* (Mezirow, 2007). Κοινό χαρακτηριστικό και των τριών θεωρητικών κατευθύνσεων είναι η προσέγγιση του ζητήματος της μάθησης μέσω της επεξεργασίας των εμπειριών και του κριτικού στοχασμού. Η εμπειρία, ο κριτικός στοχασμός και ο στοχαστικός διάλογος αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες της ενήλικης μάθησης βάση των οποίων τα άτομα οδηγούνται σε αναδομημένες νοηματοδοτήσεις και συμπεριφορές.

Η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης αποτελεί μία από τις σημαντικότερες συνεισφορές στην εκπαίδευση των ενηλίκων. Παρότι δέχτηκε αυστηρή κριτική για τις θέσεις της, είναι ωστόσο αδιαμφισβήτητη η συμβολή της στη βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων (Jarvis, 2004). Κεντρική θέση στη Θεωρία του Mezirow κατέχουν τα νοηματοδοτικά σχήματα των ενηλίκων και ο μετασχηματισμός τους, θέτοντας τη βάση για να ερμηνευτεί το πώς οι ενήλικες κατανοούν τις εμπειρίες τους και διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους (Κουλαουζίδης, 2008).

Το άτομο στην προσπάθειά του να οδηγηθεί σε μετασχηματισμό οπτικής και να γίνει κατανοητό ένα νόημα διέρχεται από δέκα στάδια-φάσεις:

1. Το πρώτο και κυριότερο στάδιο για να ξεκινήσει ο μετασχηματισμός οπτικής είναι η **αντιμετώπιση ενός αποπροσανατολιστικού διλλήματος**, το οποίο προκύπτει

από ένα έντονο γεγονός και έρχεται να ενεργοποιήσει την εμπειρία του ατόμου, όπως η επαφή του με ένα έργο τέχνης, η γνώση ενός καινούργιου ψηφιακού εργαλείου στο πλαίσιο της ενσωμάτωσης των μεθόδων ηλεκτρονικής μάθησης στην εκπαίδευση, η συμμετοχή του σε ένα ομαδικό πρόγραμμα άσκησης κτλ.

2. Στη συνέχεια το άτομο **εξετάζει τα συναισθήματά του** (πχ. φόβος, ανησυχία, άγχος, οργή, ενοχή, ντροπή) και

3. Προχωρά στην **κριτική αξιολόγηση των κοινωνικοπολιτισμικών και ψυχολογικών του παραδοχών** που σχετίζονται με την λανθάνουσα κατάσταση στην οποία έχουν περιέλθει .

4. Ακολουθεί η **αναγνώριση της πηγής της δυσaréσκειας** από το άτομο και συμμετέχει σε μία **συλλογική διεργασία μετασχηματισμού**, την οποία μοιράζεται με άλλα άτομα.

5. Στη συνέχεια, το άτομο **διερευνά τις πιθανές επιλογές του για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις**.

6. Επόμενο στάδιο αποτελεί ο **σχεδιασμός ενός προγράμματος δράσης**.

7. Για την υλοποίηση του σχεδίου το άτομο **συλλέγει τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες**.

8. Ακολούθως, το άτομο **δοκιμάζει τους νέους προσωρινούς του ρόλους**.

9. Απώτερος σκοπός αποτελεί η **οικοδόμηση της ικανότητας και της αυτοπεποίθησης** για αυτούς τους νέους ρόλους και τις νέες σχέσεις.

10. Στο τελευταίο στάδιο το άτομο **επανεντάσσει και ενσωματώνει στη ζωή του** τις συνθήκες που έχουν πλέον διαμορφωθεί από τις νέες προοπτικές.

Αξίζει να σημειωθεί ότι, οι παραπάνω φάσεις δεν διέπονται από μία αυστηρή δόμηση αλλά χαρακτηρίζονται από ευελιξία και ρευστότητα, καθώς ορισμένα στάδια μπορεί να παραληφθούν, να συμπτυχθούν, ή να αλλάξει η σειρά υλοποίησης του κάθε σταδίου (Mezirow, 2007). Η διαδοχική επίτευξη των παραπάνω σταδίων οδηγεί σε ριζικές αλλαγές στις απόψεις και συνήθειες των ενηλίκων, με αποτέλεσμα να αλλάζει σταδιακά ο τρόπος σκέψης τους. Η αλλαγή των απόψεων και στάσεων των ενηλίκων,

αποτελεί αναμφίβολα μια διαδικασία που απαιτεί ιδιαίτερη υπομονή, επανάληψη, αρκετό χρόνο και συνεχή προσπάθεια. Σύμφωνα με τον Rogers (2002), αυτό συμβαίνει διότι οι ενήλικες έχουν παγιώσει τις μέχρι τώρα αντιλήψεις τους και δυσκολεύονται να τις αναθεωρήσουν. Η ολοκληρωμένη μετασχηματίζουσα μάθηση επέρχεται όταν αρχίζουν σταδιακά να εμφανίζονται αλλαγές σε κάποια νοητική συνήθεια (Mezirow, 2007). Το σημείο-κλειδί για την επιτυχημένη αλλαγή και κατά συνέπεια τον μετασχηματισμό των υπάρχουσών αντιλήψεων είναι η θέληση μόνο των εκπαιδευόμενων. Ο εκπαιδευτής κατέχει ρόλο του υποστηρικτή παρέχοντας τα κατάλληλα εργαλεία προκειμένου να καθοδηγήσει με συνέπεια, ορθότητα και σύνεση τον εκπαιδευόμενό του (Κουλαουζίδης & Ανδριτσάκου, 2007).

Η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης κατέχει σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία εκπαίδευσης των ενηλίκων, όπου σκοπός της είναι να βοηθήσει τους ενήλικους να μετασχηματίσουν τις προϋπάρχουσες εμπειρίες και πεποιθήσεις τους, ώστε να επιτύχουν την επαναπλαισίωση των θεμάτων που τους αφορούν με καινούργιους όρους αυτοπροσδιορισμού. Ο Mezirow (2003) αναφέρει ότι οι ενήλικοι θα πρέπει να σταματήσουν να δρουν σύμφωνα με τα αισθήματα, τις πεποιθήσεις, τις αιτιολογήσεις και τις αξίες που έχουν αφομοιώσει από τους άλλους, αλλά να μάθουν να σκέφτονται για τον εαυτό τους. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό οι εκπαιδευτές ενηλίκων οφείλουν να διευκολύνουν τη μετασχηματίζουσα μάθηση, μέσω της ενθάρρυνσης του **κριτικού στοχασμού**, του **ορθολογικού διαλόγου** και της **συνειδητής δράσης**. Σύμφωνα με τον Mezirow (2007), το άτομο για να μετασχηματίσει τις δυσλειτουργικές αντιλήψεις του θα πρέπει να στοχαστεί κριτικά σχετικά με τις επιλογές του (κριτικός στοχασμός) και μέσω του ορθολογικού διαλόγου να μπορεί να αιτιολογήσει τις νέες του πεποιθήσεις.

Ο κριτικός στοχασμός και κατ' επέκταση ο κριτικός αυτοστοχασμός αποτελεί μία βασική έννοια αναφορικά με τον μετασχηματισμό των γνώσεών μας από την εμπειρία στη θεωρία του Mezirow. Πιο συγκεκριμένα, ο κριτικός στοχασμός αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό ενός ενήλικα, καθώς είναι προϊόν ωριμότητας και αναφέρεται στον τρόπο που επιλέγει αυτοβούλως το άτομο να κατανοήσει, να αποφασίσει και να δράσει προκειμένου να δώσει νόημα στην εμπειρία (Λιντζέρης, 2008). Ο Mezirow (2007), ορίζει ως κριτικό στοχασμό τον τρόπο που το άτομο αμφισβητεί και επανεξετάζει παγιωμένες παραδοχές του που βασίστηκαν σε προηγούμενες εμπειρίες, σύμφωνα με τις οποίες έχει δομήσει την κοσμοθεωρία του, εξηγεί και αντιλαμβάνεται

τους άλλους αλλά και τον εαυτό του. Ο Κόκκος (2005) αναφέρει ότι, όταν ο άνθρωπος αναθεωρήσει ριζικά τις αντιλήψεις του, τις πεποιθήσεις του, τα συναισθήματα και τον τρόπο δράσης του, δηλαδή όταν μέσω της παραπάνω κριτικά στοχαστικής διεργασίας αναθεωρήσει τον τρόπο που βλέπει τον κόσμο και τη στάση του προς αυτόν, τότε πρόκειται για κριτικό αυτοστοχασμό. Ο Taylor (2009) υποστηρίζει πως ο κριτικός στοχασμός αξιολογεί την εγκυρότητα των φιλοσοφιών, θεωριών, ιδεολογιών, νορμών και κωδίκων που το άτομο τα θεωρεί ως δεδομένα.

Ο ορθολογικός, κριτικός και στοχαστικός διάλογος αποτελεί το δεύτερο κύριο στοιχείο της Θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Διάλογος είναι η διαδικασία ορθολογικής συνομιλίας που στοχεύει στην αμοιβαία λήψη απόφασης αναφορικά με την εγκυρότητα του νοήματος μιας εμπειρίας. Αποτελεί αναπόσπαστο χαρακτηριστικό γνώρισμα ενός ενήλικα, καθώς απαιτεί αυτοέλεγχο και συναισθηματική ωριμότητα. Όταν τα άτομα συζητούν με επιχειρήματα και αποδείξεις που τεκμηριώνουν τη γνώμη τους, τότε εμπλέκονται σε μια ιδιαίτερη μορφή συζήτησης που αποτελεί τον ορθολογικό διάλογο (Κουλαουζίδης, 2008).

Τέλος, οι νοητικές συνήθειες αποτελούν μία σημαντική διάσταση του πλαισίου αναφοράς καθώς αποτελούν τα θεμέλια πάνω στα οποία δομούνται και αιτιολογούνται τα συναισθήματα του ατόμου, οι αντιλήψεις του αλλά και η επιλογή των πράξεων του. Τα βιώματα του ατόμου από την παιδική του ηλικία επηρεάζουν καταλυτικά τις νοητικές συνήθειές του και οδηγούν στη διατύπωση απόψεων που καθορίζουν τις αντιλήψεις του για τον περίγυρο του (Mezirow, 2007).

1.3. Συνοπτική παρουσίαση ερευνών για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ένα έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον αναφορικά με την εφαρμογή της Θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης στο σχολικό πλαίσιο, σε πανεπιστημιακά περιβάλλοντα, καθώς και σε πλαίσια της δια βίου εκπαίδευσης. Στο παρόν υποκεφάλαιο θα παρουσιαστούν συνοπτικά τα αποτελέσματα ερευνών που έχουν εφαρμογή στην τέχνη, τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Από πλήθος ερευνητικών δεδομένων φαίνεται ότι, εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι, έχοντας έρθει σε συστηματική επαφή με τη μέθοδο της αισθητικής εμπειρίας, αναγνωρίζουν την αποτελεσματικότητά της ως μίας καινοτόμου μεθόδου διδασκαλίας, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη κριτικού στοχασμού και δημιουργικής

σκέψης (Λαζαρίδου, 2013· Ράικου, 2013· Παυλάκη, 2013 & Σούρλα, 2014). Στην πολύ πρόσφατη βιβλιογραφική ανασκόπηση της Τσολάκου (2020), στην οποία αναλύθηκαν 17 πρωτογενείς μελέτες, αναδείχθηκε η ανάγκη αξιοποίησης των έργων τέχνης στην μετασχηματιστική διεργασία μάθησης στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων, μέσω της οποίας αναπτύσσεται ο κριτικός στοχασμός και ο ορθολογικός διάλογος. Σε μία πρόσφατη μελέτη εφαρμόστηκε μία διδακτική παρέμβαση της μεθόδου Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας, βασιζόμενη στη μεθοδολογική προσέγγιση του Αλέξη Κόκκου αναφορικά με την διαφορετικότητα σε μαθητές της Γ' Δημοτικού και εκπαιδευτικούς Α/θμιας Εκπαίδευσης (Τσατσαρώνη, 2019). Από τα αποτελέσματα της έρευνας βρέθηκε ότι, οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν μετασχηματιστική διάθεση. Οι ενήλικοι, παρουσίασαν σε μεγαλύτερο βαθμό μετασχηματισμό οπτικής συγκριτικά με τους μαθητές. Συμπερασματικά, δεν επήλθε πλήρης μετασχηματισμός σε καμία από τις δύο ομάδες και ούτε προχώρησαν σε δεσμεύσεις αλλαγών στη ζωή τους. Σε αντίθετα αποτελέσματα κατέληξε ο Αντύπας (2019), ο οποίος χρησιμοποίησε τα έργα τέχνης με αισθητική αξία ως απαρχή για την ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης στην εκπαιδευτική διαδικασία σε μαθητές γυμνασίου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι συμμετέχοντες μαθητές όχι μόνο αναθεώρησαν τις αρχικές τους απόψεις αλλά τις βελτίωσαν επαναξιολογώντας στερεότυπες αντιλήψεις. Ο ερευνητής καταλήγει ότι, η μετασχηματίζουσα μάθηση διαμέσου της αισθητικής εμπειρίας της τέχνης μπορεί να βρει πρόσφορο έδαφος όχι μόνο σε ενήλικες αλλά και μαθητές. Η Σπηλιοπούλου (2017), διερεύνησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτών στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (IEK) για τη χρήση της μεθόδου Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία στον σχεδιασμό προγραμμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτών των ΙΕΚ. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων στα ΙΕΚ Πάτρας και Δυτικής Αχαΐας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η μέθοδος της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία είναι υπαρκτή στα ΙΕΚ, αλλά σε ιδιαίτερα πρώιμο στάδιο. Η εφαρμογή της μεθόδου είναι πολυπαραγοντική και εξαρτάται από την ύπαρξη προϋπάρχουσας γνώσης από τους εκπαιδευτές αλλά και από τις απόψεις τους για τη μέθοδο. Πιο συγκεκριμένα, καταγράφηκαν ειδικότητες που εφαρμόζουν τη μέθοδο περιστασιακά και άλλες ειδικότητες που την εφαρμόζουν με μεγαλύτερη συχνότητα. Μία άλλη έρευνα αναφορικά με τη μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από

την αισθητική εμπειρία, αφορούσε την πιλοτική εφαρμογή της μεθόδου σε καθηγητές φυσικής αγωγής (ΚΦΑ) για την ενεργοποίηση του στοχασμού, στο πλαίσιο της διαχείρισης της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής (Ταμπάκης, 2018). Τα αποτελέσματα της έρευνας βασίστηκαν στα βιώματα των ΚΦΑ τα οποία προέκυψαν από τη διεργασία ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού και τον πιθανό μετασχηματισμό των παγιωμένων αντιλήψεων τους στο πλαίσιο της διαχείρισης της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών τους, στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Για την πραγματοποίηση της έρευνας διενεργήθηκε επιμορφωτική έρευνα δράσης και συμμετείχαν επτά έμπειροι ΚΦΑ. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω δομημένης παρατήρησης, ατομικής συνέντευξης πριν και μετά την επιμορφωτική διαδικασία και ομαδικής συνέντευξης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι ΚΦΑ φάνηκε ότι είναι ιδιαίτερα θετικοί στον μετασχηματισμό των μη αποδοτικών αντιλήψεων και παραδοχών τους, σχετικά με τη διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Η μέθοδος της αισθητικής εμπειρίας που αναπτύχθηκε συνετέλεσε αποτελεσματικά, ώστε οι ΚΦΑ να αναπτύξουν τον κριτικό τους στοχασμό πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Συμπερασματικά, οι συμμετέχοντες ΚΦΑ φάνηκαν ιδιαίτερα δεκτικοί στο να υιοθετήσουν τη μέθοδο Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία, ως μία εναλλακτική διδακτική προσέγγιση στο μαθησιακό αντικείμενο της φυσικής αγωγής.

Ένας άλλος τομέας ενδιαφέροντος των ερευνητών είναι η διερεύνηση αναφορικά με τις αλλαγές των στάσεων και απόψεων διαφόρων ειδικοτήτων. Ο Ντόγας (2014), μελέτησε το μετασχηματισμό των απόψεων και των στάσεων των καθηγητών μαθηματικών (ΠΕ 03) αναφορικά με την ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είχαν λάβει μέρος στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου σε ηλεκτρονική μορφή. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε σημαντική αλλαγή στις απόψεις και στις στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποτελεσματική ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο διδακτικό αντικείμενο των μαθηματικών. Ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών (περίπου 65.7%), μετασχημάτισαν τα πλαίσια αναφοράς τους και εμφανίστηκαν πιο δεκτικοί σε ριζικές αλλαγές στη διδακτική τους προσέγγιση.

Ένας ενδιαφέρον τομέας διερεύνησης της μεθόδου της Μετασχηματίζουσας Μάθησης αποτελεί η τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι Καραλής και Λιοδάκη (2013), μελέτησαν τον μετασχηματισμό οπτικής των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών του Πανεπιστημίου Πατρών. Μέσω της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου Learning Activities Survey (LAS), οι φοιτητές περιέγραψαν τις εκπαιδευτικές εμπειρίες, τις μαθησιακές δραστηριότητες, τα πρόσωπα αλλά και τις γενικότερες αλλαγές που συνέβησαν στην προσωπική τους ζωή και επηρέασαν τον μετασχηματισμό οπτικής τους καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής τους. Από τις απαντήσεις των φοιτητών φάνηκε ότι, οι μαθησιακές δραστηριότητες αποτέλεσαν τον βασικό παράγοντα που οδήγησε στον μετασχηματισμό μάθησης για τους συμμετέχοντες φοιτητές. Οι αλλαγές που βίωσαν οι φοιτητές αφορούσαν κυρίως τις αντιλήψεις τους για το ρόλο που θα κληθούν να επιτελέσουν ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αλλά και γενικότερες αλλαγές στον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς στις αντιλήψεις και πεποιθήσεις τους.

Σύνοψη 1^{ου} κεφαλαίου

Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύθηκε ο θεσμός της άτυπης μάθησης και ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει στη διαμόρφωση των κοινωνιών της δια βίου μάθησης. Η εκπαίδευση στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης δεν αφορά πλέον στις γνώσεις που διαθέτει ένα άτομο, αλλά στις δεξιότητες και τα κίνητρα προκειμένου να αποκτήσει νέες γνώσεις και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας της δια βίου μάθησης. Στη συνέχεια παρουσιάστηκε η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, η οποία αποτελεί μία από τις σημαντικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση των ενηλίκων. Ο μετασχηματισμός των παγιωμένων αντιλήψεων και η ανάληψη νέων δράσεων και πρωτοβουλιών αποτελεί ένα κρίσιμο σημείο για την δια βίου μάθηση και εκπαίδευση.

2.1. Οφέλη της Φυσικής Δραστηριότητας

Η συμμετοχή του ατόμου σε οργανωμένες και συστηματικές Φυσικές Δραστηριότητες (ΦΔ) θα μπορούσε να αποτελέσει μία μορφή οργανωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, καθώς είναι δυνατόν να οδηγήσει σε αλλαγή στάσεων, αντιλήψεων και πεποιθήσεων. Τα οφέλη που απορρέουν από τη συμμετοχή μας σε

ΦΔ είναι ευρέως γνωστά. Η άσκηση είναι αναμφισβήτητα ωφέλιμη για την βελτίωση των φυσιολογικών αλλά και των ψυχολογικών παραμέτρων της υγείας ενός ατόμου. Επομένως, η υιοθέτηση της Δια Βίου Άσκησης ως μιας φιλοσοφίας για έναν υγιεινό τρόπο ζωής και στάσης δίνει τη δυνατότητα στον άνθρωπο να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις που έχει αναδείξει ο σύγχρονος τρόπος ζωής. Το υπερβολικό άγχος, οι λάθος διατροφικές συνήθειες, η κακή στάση σώματος και η καθιστική ζωή ως επακόλουθο της εξάρτησης του ατόμου από τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές μπορεί να αντικατασταθεί από τη συστηματική άσκηση για τη διατήρηση μιας φυσικής κατάστασης με απώτερα οφέλη στην γενικότερη συναισθηματική εκτόνωση, ψυχολογική ευημερία και ευεξία (Corbin, Le Masurier, & McConnell, 2014).

Από την εκτενή αναζήτηση τόσο της ελληνικής όσο και της διεθνούς βιβλιογραφίας, προκύπτει ότι η θεωρία του μετασχηματισμού έχει διερευνηθεί σε συνάρτηση με την τέχνη, τη μουσική, τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών, την εκπαίδευση, κ.α. Παρόλα αυτά δε βρέθηκε καμία ερευνητική εργασία στην οποία να έχει μελετηθεί μέχρι τώρα η προοπτική του μετασχηματισμού μέσα από την άσκηση σε ενήλικες συμμετέχοντες.

2.2. Ορισμός Φυσικής Δραστηριότητας

Στη διεθνή βιβλιογραφία ο όρος «φυσική δραστηριότητα» έχει χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει διαφορετικές πτυχές του ίδιου φαινομένου. Προκύπτει λοιπόν, ότι μπορεί να περιγράψει το έργο που παράγεται από το μυοσκελετικό σύστημα και προκαλεί αλλαγή στο βασικό μεταβολισμό του οργανισμού, εξαιρώντας τον παράγοντα της θερμογένεσης (Caspersen, Powell & Christenson, 1985), καθώς επίσης να περιγράψει εκείνη την ψυχοσωματική κατάσταση ευεξίας στην οποία παρατηρείται χαμηλή επικινδυνότητα ανάπτυξης προβλημάτων υγείας καθώς και την παραγωγή έργου μέσω της συμμετοχής σε ποικίλες σωματικές δραστηριότητες (Howley & Franks, 1997). Οι δραστηριότητες αυτές περιλαμβάνουν την φυσική άσκηση όπως, χορός, βόλτα, δραστηριότητες που προϋποθέτουν δεξιότητες μετακινήσεις και δεξιότητες χειρισμού αντικειμένων ή δραστηριότητες ελεύθερες ή δομημένες (Bouchard, 2001). Συνεπώς, ο όρος ομπρέλα «φυσική δραστηριότητα» καλύπτει και τον όρο «άσκηση». Λέγοντας άσκηση εννοείται η δομημένη δραστηριότητα που έχει σκοπό να αναπτύξει διαφορετικούς δείκτες φυσικής

κατάστασης όπως η αερόβια και αναερόβια ικανότητα, η μυϊκή δύναμη, η ελαστικότητα, η ισορροπία, ο συντονισμός, η ευκινησία, η ταχύτητα και ο χρόνος αντίδρασης (Bouchard, Blair & Haskell, 2012). Ωστόσο, δεν μπορεί να παραβλεφθεί ότι η άσκηση επιδρά και στη γνωστική ανάπτυξη (Lautenschlager, Cox, Flicker, Foster, Van Bockxmeer, Xiao, et al., 2010; Radak, Hart, Sargal, Koltai, Atalay, Ohno et al., 2010).

2.3. Συνοπτική παρουσίαση ερευνών σχετικά με τη σημαντικότητα της δομημένης άσκησης ως δείκτης υγείας στον ψυχοσωματικό και γνωστικό τομέα

Σύμφωνα με μελέτη των Lavie και συν. (2001), η άσκηση συντελεί σημαντικά στη βελτίωση της λειτουργίας παραγόντων που σχετίζονται με τις στεφανιαίες αρτηρίες, το κυκλοφορικό σύστημα κα. Πιο συγκεκριμένα, η συστηματική άσκηση φαίνεται να διευκολύνει τη διακοπή καπνίσματος, βελτιώνει τον μεταβολισμό της γλυκόζης, μειώνει την αρτηριακή πίεση, βελτιώνει το λιπιδαιμικό προφίλ, αυξάνει τα ερυθρά αιμοσφαίρια, μειώνει την αθηροσκλήρωση, μειώνει την θνησιμότητα, και βελτιώνει την κυκλοφορική λειτουργία. Με τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνεί και η μελέτη των Buttar και συν. (2005), αναφορικά με την βελτίωση της αρτηριακής πίεσης και της δυσλιπιδαιμίας. Η μετανάλυση των Williams και συν., (2013), επιβεβαίωσε τα παραπάνω αποτελέσματα και συμπέρανε ότι η δομημένη συστηματική άσκηση είναι ικανή να περιορίσει τον κίνδυνο εμφάνισης στεφανιαίας νόσου.

Σε παρόμοια αποτελέσματα αναφορικά με το αναπνευστικό σύστημα καταλήγει πληθώρα ερευνητών που εξέτασαν την επίδραση της άσκησης σε ασθενείς με αναπνευστικά νοσήματα όπως η χρόνια αναπνευστική πνευμονοπάθεια (ΧΑΠ) και συμπέραναν ότι η άσκηση μπορεί να επιδράσει θετικά σε ασθενείς με μέτρια και ελαφριά ΧΑΠ, ενώ η έλλειψη άσκησης συνδράμει στον φαύλο κύκλο που παρατηρείται στους ασθενείς με ΧΑΠ (Troosters et al., 2013· Yu, Frei, Ter Riet, & Puhan, 2016· Robinson, Williams, Curtis, Bridle, & Jones, 2018).

Ενδιαφέροντα αποτελέσματα δίνει η επιστημονική κοινότητα αναφορικά με τη επίδραση της άσκησης στο καρκίνο. Σε μετανάλυση των Friedenreich και συν., (2002) φάνηκε ότι η εβδομαδιαία συστηματική άσκηση προλαμβάνει διάφορους τύπους καρκίνου που εμφανίζονται στο ενδομήτριο, τον προστάτη, τον πνεύμονα, τον μαστό και το παχύ έντερο. Επίσης οι Westrelin και συν., (2003) συμπέραναν ότι η άσκηση είναι σε θέση να επηρεάσει παράγοντες που σχετίζονται με την ογκογένεση,

όπως η ευαισθησία στην ινσουλίνη. Οι Ashcraft Peace, Betof, Dewhirst, & Jones (2016) κατέληξαν, επίσης, ότι η συστηματική άσκηση είναι σε θέση να επιδράσει στις παραμέτρους εκείνες που ρυθμίζουν την ανάπτυξη όγκων εξαιτίας των μεταβολών που οφείλονται στην άσκηση σε συστήματα όπως το μυϊκό και το σκελετικό. Τέλος, αναφορικά με την αποκατάσταση από την χημειοθεραπεία οι Lemanne και συν., (2003), κατέληξαν ότι η συστηματική άσκηση είναι σε θέση να περιορίσει σημαντικά τις παρενέργειες αλλά και να επιταχύνει την ανάρρωση των ασθενών με καρκίνο. Επιπροσθέτως, πληθώρα ερευνών καταδεικνύουν την ευεργετική επίδραση της άσκησης σε παθολογία που σχετίζεται με μυοσκελετικά προβλήματα και οστεοπόρωση, καθώς επίσης στον σακχαρώδη διαβήτη και την παχυσαρκία (Radak, Hart, Sarga, Koltai, Atalay, Ohno et al., 2010· Thompson, Buchner, Pina, Balady, Williams, Markus et al., 2003· Teri, Gibbons, McCurry, Logsdon, Buchner, Barlow et al., 2003).

Η γνωστική λειτουργία σχετίζεται με πλήθος παραγόντων που αφορούν την προσοχή, την μνήμη, την γλώσσα, τις οπτικό-χωρικές ικανότητες και τις εκτελεστικές λειτουργίες. Σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία η άσκηση μπορεί να επιδράσει στον εγκεφαλικό φλοιό και στον ιπόκαμπο με αποτέλεσμα να επηρεάζονται παράμετροι που σχετίζονται με νόσους που επηρεάζουν τις γνωστικές λειτουργίες (Hooghiemstra, Eggermont, Scheltens, Van Der Flier & Scherder, 2012· Radak, Hart, Sarga, Koltai, Atalay, Ohno et al., 2010).

Συγκεκριμένα, έρευνες σχετικά με την νόσο του Alzheimer, που στον σχεδιασμό τους περιελάμβαναν παρεμβατικά προγράμματα συστηματικής άσκησης σε πάσχοντες της νόσου, κατέληξαν ότι προβλήματα που αφορούσαν τις άσκοπες περιπλανήσεις και την αϋπνία περιορίστηκαν σημαντικά στους ασθενείς που συμμετείχαν στα παρεμβατικά προγράμματα (Hodkinson, Kohc, Nay & Lewis, 2007· McCurry, Gibbons, Logsdon, Vitiello & Teri, 2005). Σε μελέτη των Σιτζόγλου, Μουζακίδης, Φιτσιώρης, Ευφραιμίδου, Τσολάκη & Θεοδωράκη (2000), σε ασθενείς με Alzheimer φάνηκε ότι η σωματική άσκηση επέφερε μεταβολές στο ψυχοφυσιολογικό προφίλ των συμμετεχόντων με άνοια ως αποτέλεσμα των αλλαγών στον εγκεφαλικό φλοιό.

Θετική φαίνεται να είναι επίσης, η επίδραση της άσκησης στις αναπτυξιακές και τις ψυχιατρικές διαταραχές, είτε ως πρόληψη είτε ως παρεμβατική θεραπεία (Zschucke, 2011). Η σύγχρονη έρευνα φέρνει στο φως μοντέλα με τους μηχανισμούς

αλληλεπίδρασης της οργανωμένης και συστηματικής άσκησης με την θεραπευτική της δράση σε αγχώδεις διαταραχές, ψυχογενείς διαταραχές της διατροφής, εθισμό από την κατάχρηση ουσιών, αλκοόλ, καπνίσματος και ψυχιατρικών παθήσεων (Harvey, et al., 2010).

Σύνοψη 2^{ου} κεφαλαίου

Συνοψίζοντας τα όσα παρουσιάστηκαν στο δεύτερο κεφάλαιο, είναι σημαντικό να τονισθεί ότι, η φυσική δραστηριότητα δεν επιδρά μόνο στα περιφερικά συστήματα, επεμβαίνοντας στη φυσιολογία του οργανισμού, αλλά επιδρά και στον εγκεφαλικό φλοιό και τον ιππόκαμπο. Έτσι, είναι σε θέση να ρυθμίζει ζητήματα που αφορούν ψυχογενείς διαταραχές όπως οι φοβίες, το άγχος, η κατάθλιψη ή η μανία, αλλά και τις κοινωνικές συναναστροφές με τελικό αποτέλεσμα την βελτίωση της ποιότητας ζωής των ασκουμένων.

Μέρος Β΄

III. Μεθοδολογία της Έρευνας

3.1. Μεθοδολογική προσέγγιση έρευνας

Η σκοπιμότητα της παρούσας μελέτης, επομένως, προϋποθέτει την εφαρμογή μιας έρευνας δράσης που αξιοποιεί μικτές τεχνικές μεθοδολογικής προσέγγισης και διερεύνησης του φαινομένου, όπου συνδυάζεται η ποσοτική και η ποιοτική μέθοδος έρευνας. Η μικτή μέθοδος έρευνας χρησιμοποιείται ευρέως στη διεθνή βιβλιογραφία των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών κατά τα τελευταία χρόνια, διότι εμπεριέχει τα πλεονεκτήματα τόσο των ποσοτικών όσο και των ποιοτικών μελετών. Επιπρόσθετα, αμβλύνονται τα μειονεκτήματα από τη χρήση αποκλειστικά μιας ερευνητικής μεθόδου (Creswell & Clark, 2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα μιας μικτής μεθοδολογικής προσέγγισης, μπορεί να διασφαλιστεί μέσω της «τριγωνοποίησης» (triangulation). Ως «τριγωνοποίηση» ορίζεται η *“εφαρμογή και συνδυασμός διαφορετικών ερευνητικών μεθοδολογιών στη διερεύνηση του ίδιου του φαινομένου”* (Denzin, 1994β, σελ. 511). Η «τριγωνοποίηση» αποτελεί μια μεθοδολογική στρατηγική έρευνας που έχει ως σκοπό τη βελτίωση της ακρίβειας της μέτρησης μιας μεταβλητής σε μία μελέτη ή της ερμηνείας ενός φαινομένου (Ostlund, Kidd, Wengstrom, & Rowa-Dewar, 2011).

Η διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας μελέτης, τα στάδια και οι παράγοντες του μετασχηματισμού αξιολογήθηκαν ποσοτικά μέσω της ανάλυσης των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο, καθώς και ποιοτικά μέσω της ομαδικά εστιασμένης ημι-δομημένης συνέντευξης (focus group interview). Κάθε πηγή δεδομένων αντιστοιχizόταν με ένα συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα και με αυτό τον τρόπο εξασφαλιζόταν το επιβεβαιωτικό κριτήριο για το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα. Πιο συγκεκριμένα, τα δεδομένα των ερωτηματολογίων έτυχαν τριγωνοποίησης με τα δεδομένα των ημι-δομημένων συνεντεύξεων.

3.2. Έρευνα δράσης

Στην παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε μία έρευνα δράσης μέτρησης του μετασχηματισμού οπτικής μέσα από την συμμετοχή των εκπαιδευόμενων γυναικών

σε ένα ομαδικό πρόγραμμα ψυχοκοινωνικής και σωματικής ενδυνάμωσης. Ο ερευνητής ανέλαβε ταυτόχρονα και το ρόλο του εκπαιδευτή, ως συντονιστής και υπεύθυνος Καθηγητής Φυσικής Αγωγής. Η έρευνα δράσης ως μία δυναμική και συνεργατική διαδικασία, αποτελεί μια μορφή αναστοχαστικής διερεύνησης, υλοποιείται σε κάποιο κοινωνικό πλαίσιο και στοχεύει στην αλλαγή, βελτίωση και κατανόηση μιας κοινωνικής κατάστασης (Κατσαρού, 2010· Cohen, Manion & Morrison, 2007). Μια έρευνα δράσης προϋποθέτει και προωθεί αναστοχαστικές διαδικασίες καθώς και την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευόμενων. Πραγματοποιείται μέσω κυκλικών μοντέλων στα οποία ο *σχεδιασμός*, η *δράση*, η *παρατήρηση* και ο *αναστοχασμός* επαναλαμβάνονται σε όλη την ερευνητική διαδικασία (Kemmis, McTaggart, 2007· Μπαγάκης, 2003).

Σημαντικός παράγοντας στην έρευνα δράσης είναι ο ρόλος του συντονιστή της ομάδας. Το άτομο αυτό το οποίο μπορεί να έχει την ιδιότητα του εκπαιδευτικού, του ψυχολόγου κτλ., διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο να διαμορφωθεί ένα κλίμα συνεργασίας, σωστής επικοινωνίας και ενεργητικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της ομάδας. Ο συντονιστής της ομάδας λειτουργεί ανατροφοδοτικά, υποστηρικτικά, διασφαλίζει την ποικιλία των προοπτικών για την ολιστική προσέγγιση της υπό διερεύνηση κατάστασης και θέτει όλες τις βάσεις για τη δημιουργία μιας άτυπης κοινότητας μάθησης με απώτερο σκοπό τον αναστοχασμό των εκπαιδευόμενων (Καλαϊτζοπούλου, 2001).

Στην παρούσα μελέτη, η έρευνα δράσης περιελάμβανε ένα ομαδικό πρόγραμμα ψυχοκοινωνικής και σωματικής ενδυνάμωσης, το οποίο ορίστηκε με δύο εβδομαδιαίες συναντήσεις, διάρκειας μιάμιση περίπου ώρας και για διάστημα ενός μήνα. Ορίστηκαν τρία βασικά θέματα από τον ερευνητή για συζήτηση και αναστοχασμό που απασχόλησαν δύο ή τρεις συνεδρίες κάθε φορά. Αυτά ήταν:

1. Η σωστή στάση του σώματος σε όρθια και καθιστή θέση με προεκτάσεις για συζήτηση σχετικά με τη στάση μας απέναντι στη ζωή, την οικογένεια, τους φίλους, τη δουλειά μας και την κοινωνία (3 συνεδρίες).
2. Η σωματική δύναμη με προεκτάσεις για συζήτηση σχετικά με την δύναμη της ψυχής, του μυαλού, της αγάπης, της θέσης μας στην οικογένεια, τη δουλειά και την κοινωνία (3 συνεδρίες).

3. Η ισορροπία με προεκτάσεις για συζήτηση την ισορροπία μυαλού και σώματος, ισορροπία στη ζωή και στις ανθρώπινες σχέσεις, την κοινωνία κλπ (2 συνεδρίες).

Στην αρχή κάθε συνάντησης γινόταν αναφορά στο θέμα που θα διαπραγματευόμασταν με μια ολιγόλεπτη θεωρητική προσέγγιση. Ακολουθούσε το πρόγραμμα γυμναστικής, με ασκήσεις βασισμένες στο θέμα και καταλήγοντας υπήρχε χρόνος για συζήτηση με τη βοήθεια εικόνων ή βίντεο, προκειμένου να κινητοποιήσουν τις συμμετέχουσες, ώστε να προαχθεί η συζήτηση του θέματος με άλλη οπτική και προβληματισμό και προέκταση του θέματος στη σχέση με τον εαυτό μας, τους γύρω μας και την κοινωνία. Ο λόγος που κάθε θεματική συνεδρία είχε περισσότερες συναντήσεις ήταν προκειμένου να υπάρχει χρόνος και ευκαιρίες για όλους να συμμετέχουν στη συζήτηση, χωρίς όμως να ξεφεύγει η διάρκεια της κάθε συνάντησης. Γι αυτό το λόγο και οι συμμετέχουσες χωρίστηκαν σε 2 ομάδες των 5 ατόμων και η συνολική διάρκεια ήταν περίπου μιάμιση ώρα. 50 περίπου λεπτά για άσκηση και 40 για σχολιασμό και συζήτηση.

3.3. Ερευνητικές τεχνικές

Οι συμμετέχουσες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο *Learning Activities Survey (L.A.S.)* για τη μετασχηματίζουσα μάθηση (King, 1997), προκειμένου να διερευνηθεί εάν μέσα από αυτή την άτυπη ομάδα μάθησης μέσω της άσκησης, είχαν κάποια εμπειρία μετασχηματισμού και εάν ναι, ποιες εκπαιδευτικές δραστηριότητες συνέβαλαν σε αυτό. Στη συνέχεια, έλαβαν μέρος σε μια συνέντευξη που αποτελεί μέρος του εργαλείου, με τη μέθοδο της ομαδικά εστιασμένης συνέντευξης (focus group interview).

Το ερωτηματολόγιο Learning Activities Survey (L.A.S.) κατασκευάστηκε από την εκπαιδευτικό του Αμερικάνικου Πανεπιστημίου Fordham, Kathleen King (1997), η οποία έχει πολύχρονη ενασχόληση με προγράμματα ανάπτυξης ενηλίκων εκπαιδευομένων μέσα από τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Το ερωτηματολόγιο L.A.S. έχει αξιολογηθεί επιτυχώς ως προς την εγκυρότητά του και ουσιαστικά αποτυπώνει τον μετασχηματισμό των αντιλήψεων, απόψεων και πεποιθήσεων ενηλίκων εκπαιδευομένων, τους παράγοντες που οδήγησαν σε αυτόν και την πρακτική τους εφαρμογή (King, 1998). Οι παράγοντες που οδηγούν στον μετασχηματισμό μπορούν

να κατηγοριοποιηθούν στα άτομα που συνέβαλαν στην αλλαγή, στις δραστηριότητες που οδήγησαν σε αυτή την αλλαγή, καθώς και κάποια προσωπικά γεγονότα των εκπαιδευόμενων που συνέβησαν κατά την περίοδο εφαρμογής της έρευνας δράσης.

3.3.1. Ερωτηματολόγιο Learning Activities Survey (L.A.S.) προσαρμοσμένο στις ανάγκες της έρευνας

Προκειμένου το ερωτηματολόγιο Learning Activities Survey (L.A.S.) να ανταποκριθεί στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και το προφίλ των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκαν κάποιες προσαρμογές στα ερωτήματά του, διατηρώντας όμως αναλλοίωτη τη βασική του δομή. Το ερωτηματολόγιο Learning Activities Survey (L.A.S.) αποτελείται από δεκατρία συνολικά ερωτήματα που ομαδοποιούνται σε τρία μέρη, με ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου και πολλαπλής επιλογής. Το ερωτηματολόγιο ουσιαστικά ερευνά, αν οι συμμετέχοντες βίωσαν και σε ποιο βαθμό κάποια μετασχηματιστική εμπειρία, καθώς και αν και ποιες δραστηριότητες τους οδήγησαν σε αυτή την μετασχηματιστική αλλαγή (Παράρτημα 1).

Από το πρώτο κιόλας ερώτημα διερευνάται το στάδιο του μετασχηματισμού που βίωσε ο ερωτώμενος. Τα δέκα στάδια ή χαρακτηριστικά του μετασχηματισμού οπτικής μπορούν να επιλεγούν μέσα από μια λίστα έτοιμων απαντήσεων, με σκοπό ο ερωτώμενος να επιλέξει όλα όσα βίωσε ή ένιωσε μέσα από αυτή την εκπαιδευτική εμπειρία. Το δεύτερο ερώτημα αποτελεί ένα σημαντικό σταθμό του ερωτηματολογίου, καθώς αποσκοπεί στο να ενισχύσει την εγκυρότητα του εργαλείου, να βοηθήσει τον ερωτώμενο να απαντήσει και να εστιάσει στα ερωτήματα σε μια πιθανή εμπειρία μετασχηματισμού οπτικής. Σε διαφορετική περίπτωση οδηγεί τον ερωτώμενο να προχωρήσει στα δύο τελευταία μέρη του ερωτηματολογίου που αφορούν τις εκπαιδευτικές εμπειρίες και δημογραφικά στοιχεία. Οι δύο αυτές πρώτες ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου. Τα ερωτήματα τρία και πέντε είναι ανοικτού τύπου και προσπαθούν να αντλήσουν μια πρώτη περιγραφή της μετασχηματιστικής εμπειρίας και εάν αυτή σχετίζεται με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρακολούθησαν οι συμμετέχοντες. Κατά τον Cohen & Manion (2008), οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου βοηθούν στο να αναδυθούν βαθύτερες σκέψεις και συναισθήματα των ερωτώμενων. Ουσιαστικά, τα ερωτήματα ένα, δύο, τρία και πέντε καθοδηγούν τον ερωτώμενο να προβληματιστεί με μια εμπειρία που έχει σχέση με την εκπαίδευσή του μέσα από αυτή την άτυπη ομάδα μάθησης και αποτελούν τον πυλώνα

προκειμένου να διαπιστωθεί, εάν οι συμμετέχοντες βίωσαν μια μετασχηματιστική εμπειρία ή όχι. Το τέταρτο ερώτημα εξετάζει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που μπορεί να επηρέασαν τους συμμετέχοντες ή πιθανές σημαντικές αλλαγές στη ζωή τους που μπορεί να ευθύνονται για τον μετασχηματισμό τους. Το έκτο ερώτημα δίνει πληροφορίες σχετικά με τον αναστοχασμό μεταξύ των ενηλίκων εκπαιδευομένων καθώς, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η κριτική σκέψη παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην οπτική του μετασχηματισμού μέσα από τις εκπαιδευτικές εμπειρίες. Το έβδομο ερώτημα, αποτελεί μία κοινή ερώτηση για όλους τους ερωτώμενους ανεξάρτητα αν δήλωσαν ότι βίωσαν κάποια μετασχηματιστική εμπειρία ή όχι. Μας δείχνει τη συχνότητα συγκεκριμένων εκπαιδευτικών εμπειριών που αποτέλεσαν μέρος της εκπαίδευσης των συμμετεχόντων. Η τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου, περιλαμβάνει πληροφορίες για τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, το επίπεδο σπουδών, κλπ., προκειμένου ο ερευνητής να προχωρήσει σε περαιτέρω διερεύνηση και σύγκριση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Τα ερωτήματα του προσαρμοσμένου ερωτηματολογίου σε αντιστοιχία με τις φάσεις της Μετασχηματίζουσας Θεωρίας του Mezirow παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

<i>Φάσεις Μετασχηματίζουσας Μάθησης κατά τον Mezirow</i>	<i>Προσαρμοσμένες προτάσεις ερωτηματολογίου L.A.S.</i>
1. Αποπροσανατολιστικό δίλημμα που πιθανά να προκύψει από ένα έντονο γεγονός στη ζωή ενός ατόμου, όταν συζητά με άλλους, καθώς έχει συμμετάσχει σε ένα πρόγραμμα άσκησης κτλ.	<p>α. Είχα μια εμπειρία που με έκανε να αναρωτηθώ τον τρόπο που συνήθως δρω ως ασκούμενος / ως άνθρωπος / ως πολίτης.</p> <p>β. Είχα μια εμπειρία που με έκανε να αναρωτηθώ για τις ιδέες μου, σχετικά με τον τρόπο που σκέφτομαι τις καθημερινές μου κινήσεις, την αυτοεικόνα μου, τους κοινωνικούς ρόλους. (παραδείγματα κοινωνικών ρόλων περιλαμβάνουν το τι κάνει μια μητέρα ή ένας πατέρας ή πώς ένα ενήλικο παιδί θα πρέπει να δρα).</p>

<p>2. Το άτομο εξετάζει τα συναισθήματά του (πχ. φόβος, ανησυχία, άγχος, οργή, ενοχή, ντροπή).</p>	<p>γ. Καθώς αναρωτιόμουν για τις ιδέες μου, συνειδητοποίησα ότι δεν συμφωνούσα πλέον με τα προηγούμενα πιστεύω μου ή με τις κινήσεις μου ή τις προσδοκίες του ρόλου μου.</p> <p>δ. Η αντίθετα, καθώς αναρωτιόμουν για τις ιδέες μου, συνειδητοποίησα ότι εξακολουθούσα να συμφωνώ με τα προηγούμενα πιστεύω μου, τις κινήσεις μου ή με τις προσδοκίες του ρόλου.</p>
<p>3. Κριτική αξιολόγηση των κοινωνικοπολιτισμικών και ψυχολογικών παραδοχών του ατόμου που σχετίζονται με την λανθάνουσα κατάσταση στην οποία έχει περιέλθει.</p>	<p>ζ. Ένωσα άβολα με τις κλασικές κοινωνικές προσδοκίες.</p>
<p>4. Αναγνώριση της πηγής της δυσαρέσκειας από το άτομο και συμμετοχή σε μία συλλογική διεργασία μετασχηματισμού, την οποία μοιράζεται με άλλα άτομα.</p>	<p>ε. Συνειδητοποίησα ότι και άλλοι συνασκούμενοι αναρωτήθηκαν για τις κινήσεις και τα πιστεύω τους.</p>
<p>5. Το άτομο διερευνά τις πιθανές επιλογές του για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις.</p>	<p>στ. Σκέφτηκα να δράσω με ένα διαφορετικό τρόπο από αυτόν που συνήθιζα γιατί μέσα από αυτή την εμπειρία έμαθα νέους τρόπους να στέκομαι, να κάθομαι, να διορθώνω τον εαυτό μου, να σκέφτομαι για τον εαυτό μου, να αλληλεπιδρώ με το κοινωνικό περιβάλλον μου.</p>
<p>6. Σχεδιασμός ενός προγράμματος δράσης.</p>	<p>θ. Προσπάθησα να ανακαλύψω ένα τρόπο ώστε να υιοθετήσω αυτούς τους νέους τρόπους στάσης και δράσης.</p>
<p>7. Για την υλοποίηση του σχεδίου το άτομο συλλέγει τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες.</p>	<p>ι. Συνέλεξα τις πληροφορίες που χρειαζόμουν ώστε να υιοθετήσω αυτούς τους νέους τρόπους στάσης και δράσης.</p>
<p>8. Το άτομο δοκιμάζει πειραματικά</p>	<p>η. Δοκίμασα νέους ρόλους ώστε να</p>

τους νέους προσωρινούς του ρόλους.	είμαι πιο άνετος/η ή να αισθάνομαι αυτοπεποίθηση με αυτούς.
9. Οικοδόμηση της ικανότητας και της αυτοπεποίθησης για αυτούς τους νέους ρόλους και τις νέες σχέσεις	κ. Αρχισα να αναλογίζομαι τις αντιδράσεις και την ανατροφοδότηση από τη νέα στάση και συμπεριφορά μου.
10. Το άτομο επανεντάσσει και ενσωματώνει στη ζωή του τις συνθήκες που έχουν πλέον διαμορφωθεί από τις νέες προοπτικές.	λ. Ανέλαβα δράση και υιοθέτησα αυτούς τους νέους τρόπους στάσης, δράσης και συμπεριφοράς.

Πίνακας 1 - Τα ερωτήματα του προσαρμοσμένου ερωτηματολογίου L.A.S. σε αντιστοιχία με τις φάσεις της Μετασχηματίζουσας Θεωρίας του Mezirow

3.3.2. Εγκυρότητα και αξιοπιστία ερωτηματολογίου

Η αξιοπιστία ενός εργαλείου μέτρησης αποτελεί το πρωταρχικό χαρακτηριστικό του και αναφέρεται στη σταθερότητα και τη συνοχή που παρουσιάζει το εργαλείο σε επαναλαμβανόμενες και διαδοχικές μετρήσεις (Gilbert, 1993). Ένα εργαλείο μέτρησης μπορεί να είναι αξιόπιστο αλλά όχι έγκυρο, γι' αυτό το λόγο θα πρέπει να ελέγχεται κάθε φορά η εγκυρότητά του (validity). Για να θεωρηθεί ένα εργαλείο μέτρησης έγκυρο θα πρέπει να μετρά με επιτυχία αυτό για το οποίο έχει σχεδιαστεί να μετράει, δηλαδή να έχει χρησιμοποιηθεί επαναλαμβανόμενα και με επιτυχία στον πληθυσμό για τον οποίο έχει σχεδιαστεί ερευνητικά (Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

Κατά την μικτή μεθοδολογική προσέγγιση, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία κάθε εργαλείου ελέγχεται ξεχωριστά. Στην παρούσα έρευνα η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου L.A.S. διασφαλίστηκε από την συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση του ερευνητικού εργαλείου. Επιπρόσθετα, τα ερευνητικά ερωτήματα, που μετρούν την αλλαγή και τη μετασχηματίζουσα μάθηση, βρίσκουν τις αντίστοιχες απαντήσεις μέσα από το ερωτηματολόγιο. Σημαντική παράμετρος αποτελεί το γεγονός, ότι οι ερωτήσεις δεν ήταν καθοδηγούμενες, ήταν κατανοητές και σέβονταν την προσωπικότητα των συμμετεχόντων (Cohen & Manion, 2008). Η ενημερωτική επιστολή που πλαισίωνε το ερωτηματολόγιο και ενημέρωνε τους συμμετέχοντες για τη σκοπιμότητα και τη σημασία της έρευνας, την ανωνυμία των απαντήσεων και την

συχνή και άμεση επικοινωνία με τον ερευνητή, εξασφάλιζε ένα αίσθημα εμπιστοσύνης και ασφάλειας στους συμμετέχοντες, προκειμένου να απαντήσουν αντικειμενικά και με ειλικρίνεια.

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου L.A.S. εξασφαλίστηκε από τα έγκριτα αποτελέσματα διεθνών μελετητών (Beqo, Abubaker, & Lloyd, 2014· Harrison, 2008· King, 2004· King, 1999· King & Wright, 2003).

3.3.3. Ομαδικά Εστιασμένη Συνέντευξη (Focus Group Interview)

Η Ομαδικά Εστιασμένη Συνέντευξη (Focus Group Interview) ως τεχνική εφαρμόστηκε αρχικά στην ομαδική ψυχοθεραπεία (Bellenger, 1976). Παρόλα αυτά αποτελεί ερευνητική μέθοδο και όχι θεραπευτική. Χρησιμοποιείται κυρίως σε ποιοτικές έρευνες και θεωρείται ως η πιο κατάλληλη εναλλακτική προσέγγιση συγκριτικά με τις παραδοσιακές μεθόδους έρευνας για τη διερεύνηση και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων. Τα πλεονεκτήματα της Ομαδικά Εστιασμένης Συνέντευξης είναι πολλαπλά. Καταρχάς, τα άτομα έχουν μεγαλύτερη ελευθερία στη διατύπωση των απόψεών τους, διότι δεν περιορίζονται από τη δομή ενός ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Τα άτομα νιώθουν οικειότητα καθώς μοιράζονται αντιλήψεις και συμπεριφορές για ένα κοινό κοινωνικό πρόβλημα που τους απασχολεί. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην δυναμική αλληλεπίδραση των σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων και στη δημιουργία ουσιαστικά μιας ομάδας που μοιράζεται και βιώνει κοινές εμπειρίες. Τέλος, το χαμηλό κόστος, τα άμεσα και κατανοητά αποτελέσματα, καθώς και η ανθρωπιστική πλευρά που προβάλλει αντιμετωπίζοντας τους συμμετέχοντες ως οντότητες και όχι ως ποσοτικά δεδομένα, καθιστούν την Ομαδικά Εστιασμένη Συνέντευξη ως ένα δημοφιλές και προσιτό μεθοδολογικό εργαλείο έρευνας στον τομέα των κοινωνικών επιστημών (Πουλόπουλος & Τσιμπουκλή, 1995).

Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της Ομαδικά Εστιασμένης Συνέντευξης αποτελεί η προσεκτική επιλογή των συμμετεχόντων που θα λάβουν μέρος σε μία έρευνα δράσης, καθώς θα πρέπει να εξασφαλίζεται η ομοιογένεια και ταυτόχρονα η διαφορετικότητα μέσα στην ομάδα. Οι συμμετέχοντες επιλέγονται με βάση τα κοινά χαρακτηριστικά τους ή τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Ο ρόλος του συντονιστή – εκπαιδευτή της ομάδας είναι ουσιαστικός και καθοριστικός για την επιτυχία της συνέντευξης, καθώς είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία ενός ασφαλούς και

υποστηρικτικού κλίματος μέσα στην ομάδα, προκειμένου οι συμμετέχοντες να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, να νιώσουν ασφάλεια, οικειότητα και ελευθερία για να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις και συναισθήματα. Ο συντονιστής – εκπαιδευτής θα πρέπει να είναι διακριτικά κοντά στους εκπαιδευόμενους, να έχει τον έλεγχο της ομάδας και παράλληλα να δίνει χώρο για ανάπτυξη πρωτοβουλιών χωρίς όμως να έχει το ρόλο του καθοδηγητή. Σημεία κλειδιά για μια επιτυχημένη συνέντευξη είναι η διασφάλιση της εμπιστοσύνης ανάμεσα στους συμμετέχοντες, η συνέπεια και η ευελιξία. Ουσιαστικά η συνέντευξη σημαίνει διάλογος, αλληλεπίδραση και επικοινωνία (Κεδράκα, 2008).

Αναφορικά με το μέγεθος μιας ομάδας εστίασης υπάρχουν διάφορες προτάσεις από τους ερευνητές. Κάποιοι ερευνητές προτείνουν από επτά έως δέκα άτομα (Krueger, 1988), ενώ κάποιοι άλλοι από οκτώ έως δώδεκα άτομα (Stewart & Shamdasani, 1990). Η επικρατέστερη άποψη είναι ότι το μέγεθος μιας ομάδας εξαρτάται από τις ικανότητες του συντονιστή – εκπαιδευτή της ομάδας, το διαθέσιμο χώρο που διεξάγεται η συνέντευξη και το δυναμικό της ομάδας να κυμαίνεται από έξι έως δέκα άτομα (Wells, 1974). Η χρονική διάρκεια μιας συνεδρίας κυμαίνεται από μιάμιση έως δύο ώρες και η συχνότητα των συνεδριών συνήθως ορίζεται σε τρεις ή τέσσερις για να καλυφθεί το θέμα συζήτησης. Ο χώρος διεξαγωγής της συνέντευξης αποτελεί, επίσης, μία σημαντική παράμετρο για την επιτυχία της. Οι συμμετέχοντες θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με το χώρο, να νιώθουν οικεία και άνετα προκειμένου να αναπτυχθεί ένα φιλικό κλίμα. Τέλος, οι ερωτήσεις θα πρέπει να είναι διατυπωμένες με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να μην κουράζουν τους συμμετέχοντες και να μην υπερβαίνουν τις δέκα. Η κάθε συνεδρία της Ομαδικά Εστιασμένης Συνέντευξης μαγνητοφωνείται και παράλληλα ο συντονιστής κρατάει και δικές του σημειώσεις. Ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δοθεί κατά την απομαγνητοφώνηση, καθώς θα πρέπει να γίνει μια κωδικοποίηση των απαντήσεων για να μη χαθούν πολύτιμες πληροφορίες

Αναπόσπαστο μέρος του ερευνητικού εργαλείου L.A.S., αποτελεί η ημιδομημένη συνέντευξη που ακολουθεί μετά την επεξεργασία των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου και αποτελεί κρίσιμη και απαραίτητη ενότητα. Στη συνέντευξη λαμβάνει μέρος μια ομάδα των συμμετεχόντων που από τις απαντήσεις φαίνεται να εξυπηρετεί τις ανάγκες της έρευνας. Οι συμμετέχοντες εξηγούν και περιγράφουν τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου σε περισσότερο βάθος. Η συνέντευξη δίνει τη

δυνατότητα στον ερευνητή να μεταφράσει και να κατανοήσει καλύτερα τις πληροφορίες του εργαλείου αξιολόγησης, επιβεβαιώνοντας τα αποτελέσματα της προηγούμενης έρευνας.

Η ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη που ακολούθησε στην παρούσα έρευνα ήταν ημιδομημένη με κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις και είχε σκοπό την συλλογή περισσότερων πληροφοριών σχετικά με την εμπειρία μετασχηματισμού οπτικής και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που συνέβαλαν σε αυτό. Επίσης, παρείχε πρόσθετες πληροφορίες για την περαιτέρω περιγραφή και διερεύνηση της εμπειρίας του μετασχηματισμού και του νοήματός της. Οι συμμετέχουσες είχαν ενημερωθεί σχετικά με τη θεωρητική προσέγγιση της Μετασχηματίζουσας Μάθησης από τον ερευνητή καθώς και για τη μέθοδο των δέκα σταδίων του θεμελιωτή της θεωρίας, Mezirow. Τόσο το ερωτηματολόγιο LAS όσο και η ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη ακολούθησαν τη μέθοδο των δέκα σταδίων που πρεσβεύει η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης.

3.4. Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα δράσης συμμετείχε μια ομάδα δέκα γυναικών (N=10), ηλικίας 30 έως 65 ετών, από το νομό Κορινθίας. Οι συμμετέχουσες στην πλειοψηφία τους είχαν προγενέστερη εμπειρία σε ομαδικά προγράμματα άσκησης και ήταν μέλη του Πολιτιστικού Συλλόγου της τοπικής περιοχής όπου διεξάγονται συστηματικά ομαδικά κινητικά προγράμματα. Επιπρόσθετα οκτώ από τις δέκα συμμετέχουσες συναίνεσαν στο να συμμετάσχουν σε ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη (focus group interview) μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και μια πρώτη ανάλυση από τον ερευνητή. Τέλος, οι συμμετέχουσες είχαν υπογράψει μία έγγραφη συγκατάθεση για την εθελοντική τους συμμετοχή στην έρευνα δράσης. Επίσης, είχαν ιατρική γνώμάτευση ότι μπορούν να συμμετέχουν ελεύθερα στο συγκεκριμένο πρόγραμμα άσκησης.

3.4.1. Προφίλ συμμετεχόντων στην έρευνα δράσης μέσα από το πρόγραμμα άσκησης

Η έρευνα δράσης μέτρησης του μετασχηματισμού μέσα από την φυσική αγωγή πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά σε ενήλικες γυναίκες. Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, ο ρόλος των γυναικών έχει αλλάξει ριζικά. Αναμφίβολα, τα τελευταία

χρόνια η θέση των γυναικών στις δυτικές κυρίως κοινωνίες έχει βελτιωθεί, καθώς έχουν θεσμοθετηθεί με επιτυχία σημαντικές αλλαγές στο κοινωνικό δίκαιο και στην ισότιμη παροχή εργασιακών και εκπαιδευτικών ευκαιριών (Μαλτέζου & Κουλαουζίδης, 2020). Η γυναίκα στη σύγχρονη κοινωνία έχει αναλάβει πολλαπλούς ρόλους και έχει καταστεί μία δυναμική και αυτόνομη προσωπικότητα, καθώς μπορεί να εργαστεί, να συμμετέχει σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και να είναι οικονομικά ανεξάρτητη. Η πραγματικότητα αυτή, η οποία είναι εντελώς διαφορετική από αυτή που κυριαρχούσε κατά το παρελθόν και ήθελε τη γυναίκα αποκλειστικά σε ρόλο συζύγου, νοικοκυράς και μητέρας έχει οδηγήσει τη σύγχρονη γυναίκα σε μία αγχωτική διαδικασία προκειμένου να κρατήσει τις ισορροπίες σε όλες αυτές τις υποχρεώσεις που καλείται πλέον να φέρει εις πέρας καθημερινά.

Ο ελεύθερος χρόνος κυρίως των έγγαμων γυναικών είναι κατά πολύ περιορισμένος και η αυτο-φροντίδα τόσο της σωματικής όσο και της ψυχολογικής τους υγείας τείνει να έρχεται σε δεύτερη μοίρα, καθώς μπαίνουν σε προτεραιότητα τα ζητήματα της φροντίδας της οικογένειά τους. Παρόλες, λοιπόν τις ριζικές αλλαγές που έχουν υπάρξει στη σύγχρονη κοινωνία, οι γυναίκες εξακολουθούν να αυτοπροσδιορίζονται βασιζόμενες στην εκπλήρωση των οικογενειακών ευθυνών που έχουν αναλάβει και φαίνεται να νιώθουν τύψεις και ενοχές στην προσπάθειά τους να διαθέσουν τον ελεύθερο χρόνο τους για τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες αναψυχής, ή σε εκπαιδευτικές επιμορφώσεις (Puech, 2008).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της Κορωναίου (2009), η οποία πραγματοποίησε μια ποιοτική μελέτη σε 35 έγγαμες γυναίκες, ηλικίας 35-55 ετών, διερευνώντας τα προβλήματα που παρουσιάζονται σχετικά με τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου των γυναικών, φάνηκε ότι, η γυναίκα «εγκλωβίζεται» ουσιαστικά στο ρόλο της συζύγου – μητέρας και αξιοποιεί ουσιαστικά τον ελεύθερο χρόνο της στη φροντίδα των παιδιών και του σπιτιού. Επιπρόσθετα, φάνηκε ότι οι συμμετέχουσες στην έρευνα θεωρούσαν ως «πρόκληση και προσωπική επανάσταση» τη διάθεση του ελεύθερου χρόνου τους προκειμένου να συμμετάσχουν σε κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα.

Σύμφωνα με την Schoeman (2015), η άρση των στερεοτυπικών αντιλήψεων αναφορικά με το φύλο και η πλήρης αποδοχή της ισότητας και του σεβασμού, μπορούν να οδηγήσουν στην μετασχηματιστική προοπτική στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σύμφωνα με τη Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, ο

μετασχηματισμός των παραπάνω στερεοτυπικών και ταυτόχρονα δυσλειτουργικών αντιλήψεων καθώς και η αλλαγή νοηματικών συνηθειών, μπορεί να οδηγήσει σε μια ουσιαστικότερη νοηματοδότηση της πραγματικότητας, να λειτουργήσει λυτρωτικά απελευθερώνοντας τα άτομα (και στη συγκεκριμένη περίπτωση τις γυναίκες) και να οδηγήσει στον ποιοτικό και ουσιαστικό μετασχηματισμό των κοινωνιών.

3.4.2. Κίνητρα συμμετοχής συμμετεχόντων στην έρευνα δράσης μέσα από το πρόγραμμα άσκησης

Πρωταρχικός στόχος ενός προγράμματος άσκησης αποτελεί η ενίσχυση της ατομικής και κοινωνικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων, καθώς μία σημαντική παράμετρος της άσκησης αποτελεί η ενίσχυση και η βελτίωση της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των ατόμων (Baillot, Saunders, Brunet, Romain, Trottier, & Bernard, 2018). Η δόμηση ενός πρωτοκόλλου άσκησης κατάλληλα διαμορφωμένου από τον Καθηγητή Φυσικής Αγωγής θα πρέπει να εστιάζει προς αυτή την κατεύθυνση. Μέσα από την συμμετοχή του ατόμου σε ένα πρόγραμμα άσκησης απώτερος σκοπός είναι η **μάθηση**. Η μάθηση υποδηλώνει μια μαθησιακή διαδικασία μέσω της οποίας αποκτώνται γνώσεις, δεξιότητες, συμπεριφορές και αξίες μέσα από την εφαρμογή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και γνωστικών διαδικασιών (Alexander, Schallert, & Reynolds, 2009). Η μάθηση επιφέρει μόνιμες αλλαγές στη συμπεριφορά ενός ατόμου ως αποτέλεσμα των εμπειριών και δράσεων του ίδιου του ατόμου. Τα κίνητρα διαδραματίζουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο για τη συμμετοχή των ατόμων σε προγράμματα άσκησης (Πέρκος, Μπαρκούκης, & Αντρουτσόπουλος, 2015). Μία από τις πιο γνωστές θεωρητικές προσεγγίσεις στη μελέτη των κινήτρων στον αθλητισμό που μας προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για την διαμόρφωση των κινήτρων και τις συνέπειες τους αποτελεί η Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού (ΘΤΑ) (Ryan & Deci, 2009). Σύμφωνα με τη ΘΤΑ διαμορφώνονται τρεις κατηγορίες κινήτρων: τα εξωτερικά, τα εσωτερικά και η έλλειψη κινήτρων (Vallerand, 2004). Οι συμπεριφορές που παρακινούνται από εξωτερικά κίνητρα έχουν ως απώτερο στόχο τη λήψη μιας αμοιβής ή την αποφυγή μιας τιμωρίας. Αντίθετα, συμπεριφορές οι οποίες προέρχονται από τα εσωτερικά κίνητρα δεν συνδέονται με την ύπαρξη αμοιβών, αλλά οδηγούνται από το πραγματικό ενδιαφέρον που εκδηλώνουν για τη συμπεριφορά αυτή. Τέλος, η έλλειψη κινήτρων αναφέρεται σε μια κατάσταση όπου δεν υπάρχει

κανένα ενδιαφέρον αναφορικά με την εκδήλωση της συμπεριφοράς (Deci & Ryan, 2002).

Τα κίνητρα συμμετοχής των γυναικών σε μία έρευνα δράσης μέτρησης του μετασχηματισμού μέσα από την φυσική αγωγή, αφορούν κυρίως στη διεκδίκηση του ελεύθερου χρόνου τους, στην ενδυνάμωση της σωματικής και ψυχικής του υγείας, στην αλλαγή των νοητικών θεωρήσεων τους, προκειμένου να ανταποκριθούν στους πολλαπλούς ρόλους που έχουν αναλάβει και να διατηρήσουν την ισορροπία τόσο σε προσωπικό, όσο και σε οικογενειακό και επαγγελματικό επίπεδο.

3.5. Ερευνητική Διαδικασία

Η παρούσα μελέτη είναι ουσιαστικά μία έρευνα δράσης μέσω ενός προγράμματος άσκησης για την ψυχοκοινωνική και σωματική ενδυνάμωση των γυναικών. Οι συμμετέχουσες, αμέσως μετά τη συμμετοχή τους στο ομαδικό πρόγραμμα άσκησης συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο Learning Activities Survey (King, 1997) και στη συνέχεια συμμετείχαν σε μία ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη (focus group interview). Αρχικά, ο ερευνητής ήρθε σε επαφή με τις εκπαιδευόμενες προκειμένου να εξηγήσει τους σκοπούς της έρευνας έτσι ώστε να δηλωθεί η εθελοντική συμμετοχή τους στην έρευνα. Στη συνέχεια, ο ερευνητής πραγματοποίησε ένα ομαδικό πρόγραμμα άσκησης δίνοντας ευκαιρίες για κριτικό στοχασμό και διάλογο.

3.6. Περιγραφή της διαδικασίας

Η ερευνητική διαδικασία είχε προγραμματιστεί για την περίοδο Μαρτίου – Απριλίου 2021 με δια ζώσης συναντήσεις στον πολιτιστικό σύλλογο που πραγματοποιείται συνήθως το πρόγραμμα άσκησης. Εξαιτίας όμως της εκτεταμένης διάρκειας της καραντίνας και των αυστηρών μέτρων προφύλαξης με κοινωνικές αποστάσεις λόγω του κορονοϊού, η διαδικασία επαναπροσδιορίστηκε με συναντήσεις μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας Zoom Meetings. Η επιλογή της πλατφόρμας έγινε γιατί είναι εύκολη στο χειρισμό και οι συμμετέχοντες μπορούν να βλέπουν και να ακούν ο ένας τον άλλο, ενώ ο ερευνητής έχει δυνατότητα να καταγράφει τη συνεδρία προκειμένου να εξυπηρετήσει τους σκοπούς της έρευνας. Τόσο ο ερευνητής αλλά και η ίδια η εφαρμογή ενημέρωνε τους συμμετέχοντες για την καταγραφή τους.

3.7. Συλλογή ποσοτικών δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων από το ερωτηματολόγιο πραγματοποιήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με αποστολή φορμών Google. Λόγω των έκτακτων συνθηκών από την παγκόσμια πανδημία Covid-19 δεν κατέστη εφικτό να διανεμηθούν εντύπως τα ερωτηματολόγια. Ο ερευνητής ήταν σε συνεχή επικοινωνία με τις εκπαιδευόμενες προκειμένου να ξεπεραστούν τα όποια τεχνολογικά προβλήματα. Αρχικά, ο ερευνητής ήρθε σε τηλεφωνική επικοινωνία με τις συμμετέχουσες, προκειμένου να περιγραφεί η φύση και η σκοπιμότητα του ερωτηματολογίου, καθώς και η τήρηση εχεμύθειας των αποτελεσμάτων. Το ερωτηματολόγιο L.A.S. επεξεργάστηκε στην ηλεκτρονική του μορφή μέσω του ψηφιακού εργαλείου Google Forms της Google και προωθήθηκε ηλεκτρονικά μέσω των προσωπικών ηλεκτρονικών ταχυδρομείων (email) σε κάθε συμμετέχουσα. Στο ερωτηματολόγιο υπήρχε ένα συνοδευτικό κείμενο που αναφερόταν στη σκοπιμότητα της έρευνας και την εθελοντική συναίνεση των συμμετεχόντων.

3.8. Ποσοτική ανάλυση των δεδομένων

Η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας της Google. Τα αποτελέσματα αποτυπώθηκαν σε υπολογιστικό φύλο αρχείου Excel. Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων παρουσιάστηκαν μέσα από στατιστικούς δείκτες περιγραφικής στατιστικής (ποσοστό %). Για την καλύτερη κατανόηση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε η απόδοσή τους με γραφικές παραστάσεις (ραβδογράμματα και πίτες).

3.9. Περιορισμοί της Έρευνας

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν. Το δείγμα της έρευνας είναι μικρό, καθώς συμμετείχαν μόνο δέκα εκπαιδευόμενες. Οι έκτακτες συνθήκες που επικρατούσαν τη δεδομένη χρονική στιγμή εφαρμογής της έρευνας λόγω της πανδημίας Covid-19, περιόρισε σημαντικά τόσο τον αριθμό των εκπαιδευόμενων όσο και την ευελιξία της διαδικασίας της έρευνας. Το πρόγραμμα άσκησης πραγματοποιήθηκε εξ ολοκλήρου διαδικτυακά με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας ZOOM meetings, καθώς για λόγους υγείας και προστασίας από την επέλαση της πανδημίας Covid-19

είχαν ανασταλεί όλες οι οργανωμένες φυσικές δραστηριότητες. Η χρονική διάρκεια του προγράμματος αποτελεί επίσης, έναν περιορισμό της έρευνας καθώς ήταν ένας μήνας.

3.10. Η αναστοχαστική πρόταση του ερευνητή

Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης, ως μία μεθοδολογική ερευνητική προσέγγιση φαίνεται να αξιοποιείται συστηματικά τα τελευταία χρόνια από τους ερευνητές. Αποτελεί ουσιαστικά μια συνεργατική και συμμετοχική διαδικασία, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός εμπλέκεται ενεργά στις ερευνητικές διεργασίες με απώτερο σκοπό την αλλαγή και την βελτίωση των συμμετεχόντων μέσα από μία αναστοχαστική – κριτική διερευνητική διαδικασία (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Σε μία εκπαιδευτική έρευνα δράσης ο εκπαιδευτικός καλείται να αναλάβει έναν διττό ρόλο, καθώς συμμετέχει στη διαδικασία ως ερευνητής και ως εκπαιδευτικός. Η συμβολή του ερευνητή - εκπαιδευτικού είναι καθοριστικής σημασίας για την επίτευξη των σκοπών της έρευνας (Μπαγάκης, 2002). Στην παρούσα έρευνα δράσης, ο ερευνητής είχε ταυτόχρονα και το ρόλο του εκπαιδευτικού φυσικής αγωγής που οργάνωσε, συντόνισε, σχεδίασε και υλοποίησε το πρόγραμμα ψυχοκοινωνικής και σωματικής ενδυνάμωσης στις εκπαιδευόμενες. Ταυτόχρονα, εμψύχωνε και ενίσχυε τις συμμετέχουσες καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, δημιουργώντας ένα κλίμα συνεργασίας, εμπιστοσύνης και αλληλεπίδρασης προκειμένου να συσταθεί μία άτυπη μορφή κριτικής κοινότητας. Καθώς, απώτερος στόχος είναι ο κριτικός αναστοχασμός των εκπαιδευόμενων, ο εκπαιδευτικός – ερευνητής λειτούργησε υποστηρικτικά και καθοδηγητικά παρέχοντας με διακριτικό τρόπο κριτική ανατροφοδότηση στην ομάδα των συμμετεχόντων, διασφαλίζοντας την όσο το δυνατόν αξιόπιστη ερμηνεία της υπό διερεύνηση κατάστασης.

IV. Αποτελέσματα - Συζήτηση

Η παρούσα εργασία είχε ως σκοπό την εφαρμογή μιας έρευνας δράσης αναφορικά με τη διερεύνηση της οπτικής του μετασχηματισμού μέσα από ένα πρόγραμμα ψυχοκοινωνικής και σωματικής ενδυνάμωσης, στο οποίο συμμετείχαν δέκα εκπαιδευόμενες από το νομό Κορινθίας, ηλικίας 30-65 ετών. Ουσιαστικά, διερευνήθηκε εάν η άσκηση και η μαθησιακή διάστασή της μπορούν να παρέχουν ευκαιρίες για αλλαγή και βελτίωση του μετασχηματισμού οπτικής. Οι δέκα συμμετέχουσες αμέσως μετά τη συμμετοχή τους στο ομαδικό πρόγραμμα άσκησης, κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο Learning Activities Survey (L.A.S.) (King, 1997), το οποίο απαρτιζόταν από δεκατρία ερωτήματα και αφορούσε στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, αλλά και στις εκπαιδευτικές εμπειρίες και τις πιθανές αλλαγές στις απόψεις και τις αξίες που προέκυψαν από την συμμετοχή τους στην έρευνα δράσης. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευόμενες συμμετείχαν και σε μία ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη, προκειμένου να αποδοθούν τα αποτελέσματα με πιο αξιόπιστο τρόπο. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευόμενων, τόσο στο ερωτηματολόγιο όσο και στη συνέντευξη παρουσιάζουν ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον και αναλύονται παρακάτω. Πιο συγκεκριμένα, θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των αναλύσεων τόσο των ποσοτικών όσο και των ποιοτικών δεδομένων ξεχωριστά για το κάθε ερευνητικό ερώτημα, όπως διαμορφώθηκε από τους σκοπούς της έρευνας.

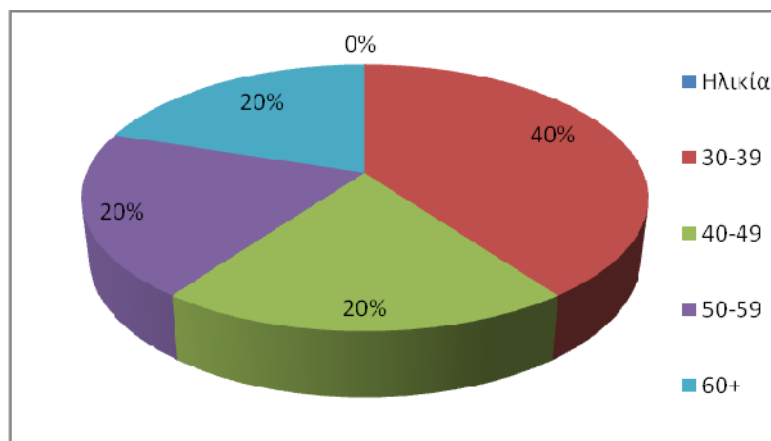
4.1. Πρώτο ερευνητικό ερώτημα

Τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως για παράδειγμα η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο και η οικογενειακή κατάσταση επιδρούν στον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς;

Με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα γίνεται μία αδρή προσπάθεια για να παρουσιαστεί των προφίλ των δέκα γυναικών που πήραν μέρος στο ομαδικό πρόγραμμα άσκησης. Στο πλαίσιο της μικτής μεθοδολογικής προσέγγισης, θα παρουσιαστούν αρχικά τα ποσοτικά δεδομένα που αφορούν τις απαντήσεις των εκπαιδευόμενων στο ερωτηματολόγιο Learning Activities Survey (L.A.S.) (King,

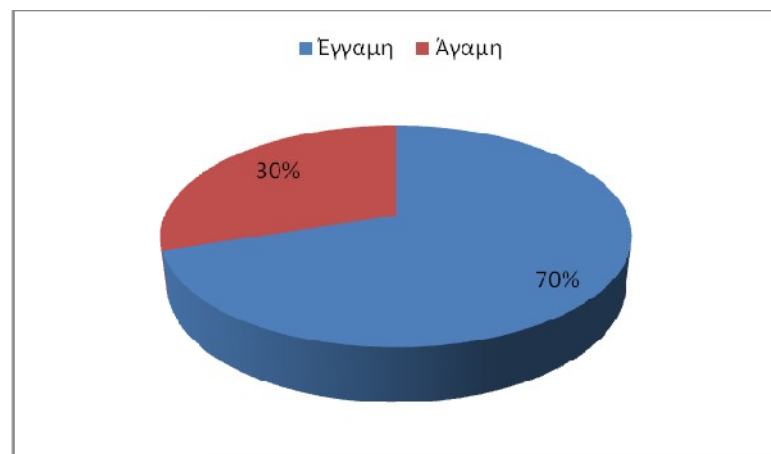
1997) και ακολουθούν συνδυαστικά οι απαντήσεις από τα δεδομένα της ομαδικά εστιασμένης συνέντευξης (focus group interview). Αποσπάσματα των συνεντεύξεων παρατίθεται στο κείμενο. Το πλήρες κείμενο των συνεντεύξεων παρατίθεται στο Παράρτημα Β. Με αυτό τον τρόπο, επιτυγχάνεται η «τριγωνοποίηση» των δεδομένων και πραγματοποιείται μία ολόπλευρη και εις βάθος ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Από τις συμμετέχουσες, τέσσερις γυναίκες ήταν στο ηλικιακό φάσμα 30 έως 39 ετών, σε ποσοστό 40% επί του δείγματος, δύο γυναίκες ήταν μεταξύ 40 έως 49 ετών (20%), δύο γυναίκες ήταν μεταξύ 50 έως 59 ετών (20%) και δύο γυναίκες είχαν ηλικία 60 και άνω (20%) (Σχήμα 1).



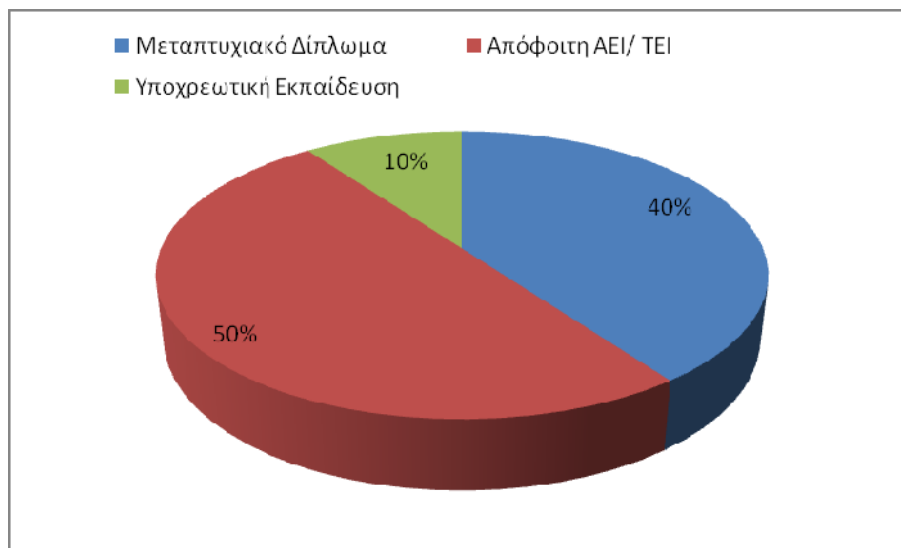
Σχήμα 1 - Ηλικία συμμετεχόντων στην έρευνα δράσης

Αναφορικά με την οικογενειακή τους κατάσταση, επτά από τις δέκα συμμετέχουσες ήταν έγγαμες (Σχήμα 2).



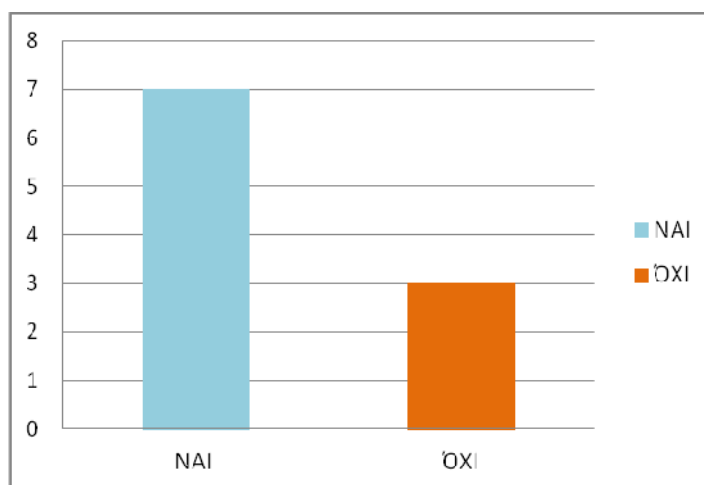
Σχήμα 2 - Οικογενειακή κατάσταση συμμετεχόντων στην έρευνα δράσης

Το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων ήταν πολύ υψηλό, καθώς τέσσερις συμμετέχουσες ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, πέντε συμμετέχουσες ήταν απόφοιτες ΑΕΙ/ ΤΕΙ και μία συμμετέχουσα είχε ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση (Σχήμα 3).



Σχήμα 3 - Μορφωτικό επίπεδο συμμετεχόντων στην έρευνα δράσης

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είχε συμμετάσχει ξανά στο παρελθόν σε ομαδικά προγράμματα άσκησης (Σχήμα 4).



Σχήμα 4 - Συμμετοχή κατά το παρελθόν σε ομαδικά προγράμματα άσκησης

Τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο και η εθνικότητα φαίνεται να επηρεάζουν την

ενασχόληση των ατόμων σε φυσικές δραστηριότητες (Sternfeld, Ainsworth & Quesenberry, 1999). Ειδικότερα το φύλο και η ηλικία, φαίνεται ότι είναι από τους κυριότερους δημογραφικούς παράγοντες που επηρεάζουν σε σημαντικά ποσοστά την εξελεγκτική πορεία συμμετοχής των ενηλίκων ατόμων σε προγράμματα άσκησης. Σύμφωνα με τους Cameron, Craig, Stephens και Ready (2001), οι άντρες τείνουν να έχουν μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής σε προγράμματα φυσικής δραστηριότητας συγκριτικά με τις γυναίκες, οι οποίες παρουσιάζουν τα μεγαλύτερα ποσοστά απόσυρσης και εγκατάλειψης. Πιο συγκεκριμένα σε μία μελέτη που διεξήχθη σε 13 χώρες, παρατηρήθηκαν ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα συμμετοχής των γυναικών σε φυσικές δραστηριότητες στην Ελλάδα σε ποσοστό 48,9% (Steptoe, Wardle, Cui, Bellisle, Zotti, Baranyai, & Sanderman, 2002). Οι άνδρες παρουσιάζουν σε ένα ποσοστό 10% περισσότερες πιθανότητες να είναι ενεργά δραστήριοι συγκριτικά με τις γυναίκες. Αυτό το γεγονός πιθανά να συσχετίζεται με τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται στους νέους για ενασχόληση με τις φυσικές δραστηριότητες και να βασίζονται στην προκατάληψη βάσει του φύλου (Currie, Zanotti, Morgan, Currie, deLooze, & Roberts, 2012). Οι πολλαπλοί ρόλοι που έχει αναλάβει η γυναίκα στη σύγχρονη κοινωνία αποτελούν έναν ανασταλτικό παράγοντα προς αυτή την κατεύθυνση (Puech, 2008). Οι γυναίκες, ουσιαστικά «εγκλωβίζονται» στο ρόλο της μητέρας, συζύγου και νοικοκυράς και παραμελούν την αυτό-φροντίδα τους (Κορωνάιου, 2009). Στην παρούσα έρευνα συμμετέχουν αποκλειστικά γυναίκες προκειμένου να τους δοθούν κίνητρα για να βιώσουν μια μετασχηματιστική αλλαγή αναφορικά με τα έμφυλα στερεότυπα που επικρατούν έως σήμερα.

Η φυσική δραστηριότητα, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, έχει σημαντικές θετικές επιπτώσεις στην υγεία των ατόμων όλων των ηλικιών (Dishman, Washburn & Heath, 2004). Αναφορικά με την ηλικία, σύμφωνα με τα αποτελέσματα διαφαίνεται ξεκάθαρα ότι, η πλειοψηφία των εκπαιδευόμενων είναι στο ηλικιακό φάσμα των 30 έως 39 ετών, η οποία και θεωρείται από τις πιο παραγωγικές ηλικίες στη ζωή του ανθρώπου. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, οι ενήλικες με νεότερες ηλικίες (κάτω των 40 ετών) φαίνεται να είναι πιο δραστήριοι αναφορικά με την διατήρηση της σωματικής και φυσικής τους κατάστασης, συγκριτικά με τους ενήλικες μεγαλύτερης ηλικίας οι οποίοι παρουσιάζουν την υψηλότερη έλλειψη σωματικής δραστηριότητας (Florindo, Guimaraes, Cesar, DeAzevedoBarros, Alves, & Goldbaum, 2009· Zhao, Ford, Li, & Balluz, 2011). Με την αύξηση της ηλικίας παρατηρείται ακόμα μειωμένη

συμμετοχή των ενηλίκων σε σωματικές δραστηριότητες (Bauman, Bull, F., Chey, T., Craig, C., Ainsworth, B.E., Sallis, J.F., Bowles, H. R., Hangstromer, M., Sjostrom, M., Pratt, M., & The IPS Group, 2009). Μία ερμηνεία του φαινομένου αποτελεί η ενημέρωση και η εξοικείωση των νέων με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, όπου προβάλλεται μεγάλος όγκος πληροφοριών σχετικά με τη Φυσική Δραστηριότητα και συμβάλλει στην ενίσχυση της στάσης των ατόμων αυτών αναφορικά με τη φυσική τους κατάσταση και τη σωματική άσκηση (Μπεμπέτσος, Κωνσταντινίδης & Κωνσταντούλας, 2021). Αξίζει να σημειωθεί ότι, οι ενήλικες από την ηλικία των 33 ετών και άνω αρχίζουν να παρουσιάζουν μειωμένα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας (Shaw, Liang, Krause, Gallant, & McGeever, 2010) και αυξημένα επίπεδα καθιστικής ζωής (Leslie, Fotheringham, Owen, & Bauman, 2000).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευόμενων φάνηκε να είναι πολύ υψηλό, καθώς εννέα από τις δέκα συμμετέχουσες ήταν απόφοιτες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τέσσερεις από τις εννέα εκπαιδευόμενες είχαν προχωρήσει τις σπουδές τους σε επίπεδο μεταπτυχιακού διπλώματος. Το υψηλότερο εκπαιδευτικό και μορφωτικό επίπεδο έχει βρεθεί ερευνητικά ότι οδηγεί σε αυξημένα επίπεδα συμμετοχής των ατόμων σε κοινωνικά και παραγωγικά δρώμενα, συμπεριλαμβανομένης της συμμετοχής τους σε φυσικές δραστηριότητες (Bukon, Maas, & Lampert, 2002). Το γεγονός ότι τα άτομα με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο επιλέγουν να αφιερώσουν το διαθέσιμο ελεύθερο χρόνο τους σε προγράμματα άσκησης, σχετίζεται σημαντικά με το γεγονός ότι υπάρχει μία άνετη επαγγελματική αποκατάσταση. Τα άτομα με ένα υψηλότερο κοινωνικό και επαγγελματικό στάτους αναζητούν νέες προκλήσεις για τη βελτίωση της προσωπικής και επαγγελματικής τους ανέλιξης. Αντίθετα, άτομα που το εργασιακό τους περιβάλλον εμπεριέχει χειρωνακτικές εργασίες, φαίνεται να αποτελεί έναν ανασταλτικό παράγοντα με την ενασχόλησή τους σε φυσικές δραστηριότητες, καθώς οι αντοχές τους είναι ήδη μειωμένες από τα εργασιακά τους καθήκοντα. Επιπρόσθετα, οι οικονομικές απολαβές των ατόμων είναι ένας σημαντικός παράγοντας για τη συμμετοχή τους σε φυσικές δραστηριότητες, καθώς προτιμούν να ενασχοληθούν με μία επιπρόσθετη επαγγελματική δραστηριότητα, προκειμένου να βελτιώσουν το εισόδημά τους και όχι να ξοδέψουν χρήματα για να ασκηθούν (Arber, Davidson, & Ginn, 2003).

Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευόμενων, επτά από τις δέκα συμμετέχουσες ήταν έγγαμες. Ο κοινωνικός περίγυρος και η οικογενειακή κατάσταση ενός ατόμου παίζει καθοριστικό ρόλο στη διάθεση του ελεύθερου χρόνου του και επηρεάζει σημαντικά τη συμμετοχή του σε φυσικές δραστηριότητες. Οι Vance, Ross, Ball, Wadley, & Rizzo (2007), σε μια έρευνα που διεξήγαγαν σχετικά με τη συμμετοχή των ατόμων σε φυσικές δραστηριότητες, βρήκαν ότι τα έγγαμα άτομα ή τα άτομα με ένα ευρύ κοινωνικό κύκλο με συγγενείς και φίλους εμφάνισαν ένα υψηλό επίπεδο φυσικής δραστηριότητας. Ιδιαίτερα υψηλά φαίνεται να είναι αυτά τα ποσοστά μεταξύ των γυναικών (Satariano, Haight, & Tager, 2002). Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα, διαφαίνεται ότι υπάρχει μια ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της συμμετοχής ενός ατόμου σε προγράμματα άσκησης κατά τον ελεύθερο χρόνο του και της διεύρυνσης της κοινωνικής του δικτύωσης (Perren, Arber, & Davidson, 2003).

4.2. Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Το πρόγραμμα δράσης μέσω του ομαδικού προγράμματος ψυχοκοινωνικής και σωματικής ενδυνάμωσης μπορεί να οδηγήσει τις εκπαιδευόμενες σε μετασχηματισμό οπτικής; Εάν ναι, σε ποιο ποσοστό;

Σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο Learning Activities Survey (L.A.S.) (King, 1997), διερευνάται εάν οι εκπαιδευόμενες βίωσαν τελικά μία μετασχηματιστική εμπειρία μέσα από τη συμμετοχής τους στο ομαδικό πρόγραμμα άσκησης. Ουσιαστικά, οι συμμετέχουσες δηλώνουν, εάν είχαν κάποια αλλαγή στον τρόπο που πλέον αντιμετωπίζουν τις σχέσεις τους με τους άλλους, τον τρόπο που βλέπουν τον εαυτό τους και την αλληλεπίδρασή τους με το κοινωνικό τους περίγυρο (Mezirow, 1978). Σε περίπτωση που υπάρχει θετική ανταπόκριση πάνω στο θέμα της μετασχηματιστικής αλλαγής, διερευνάται ποια στάδια της μετασχηματίζουσας μάθησης έχουν διανύσει οι συμμετέχουσες μέσα στην ομάδα άσκησης, καθώς και ποιοι παράγοντες και δραστηριότητες συνέβαλαν προς αυτή την αλλαγή.

Το πρώτο ερώτημα του ερωτηματολογίου που διερευνά σε ποιο στάδιο του μετασχηματισμού έφτασαν οι εκπαιδευόμενες και αφορά τις εκπαιδευτικές εμπειρίες που βίωσαν οι συμμετέχουσες στην ομάδα γυμναστικής, η συντριπτική πλειοψηφία των γυναικών, με ποσοστό 90%, δήλωσε ότι η εμπειρία του ομαδικού προγράμματος

άσκησης που συμμετείχαν τις οδήγησε στο να μάθουν νέους τρόπους για τη σωστή στάση του σώματός τους, διόρθωναν σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με το παρελθόν λανθασμένες στάσεις στο σώμα τους, άρχισαν να σκέφτονται περισσότερο την σωματική τους υγεία και να αλληλεπιδρούν καλύτερα με τον κοινωνικό τους περίγυρο. Σε ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (60%), φάνηκε ότι το ομαδικό πρόγραμμα άσκησης αποτέλεσε μία μοναδική εμπειρία για τις συμμετέχουσες, προκειμένου να αναρωτηθούν για τις ιδέες τους σχετικά με τον τρόπο που σκέφτονται για τις κινήσεις και τις στάσεις του σώματός τους στην καθημερινότητα τους, την αυτοεικόνα τους αλλά και τους κοινωνικούς ρόλους που καλούνται να ανταποκριθούν καθημερινά. Επιπρόσθετα, το πρόγραμμα άσκησης αποτέλεσε το έναυσμα στο να συλλέξουν πληροφορίες και να υιοθετήσουν νέους τρόπους στάσης του σώματος αλλά και δράσης υιοθετώντας νέους τρόπους στάσης και συμπεριφοράς στην καθημερινές τους δραστηριότητες (50% των απαντήσεων).

Συνοψίζοντας, πέντε εκπαιδευόμενες (50%) έφτασαν στο δέκατο στάδιο της κλίμακας του μετασχηματισμού σύμφωνα με τον Mezirow (1987), τρεις συμμετέχουσες (30%) έφτασαν στο ένατο στάδιο, μία συμμετέχουσα (10%) έφτασε στο στάδιο πέντε και τέλος, μία εκπαιδευόμενη (10%) έφτασε στο πρώτο στάδιο.

Στάδιο 1: Αντιμετώπιση ενός αποπροσανατολιστικού διλλήματος, το οποίο προκύπτει από ένα έντονο γεγονός και έρχεται να ενεργοποιήσει την εμπειρία του ατόμου.

Π: «Συνειδητοποίησα ότι πρέπει να κάνουμε γυμναστική».

Ερευνητής: «Ωραία πολύ σημαντικό αυτό. Τι το διαφορετικό συνέβη; Τώρα το συνειδητοποίησες περισσότερο»;

Π: «Κοίτα, όταν πήγαινα σχολείο γυμνάσιο-λύκειο θυμάμαι ότι ήταν η αγαπημένη μου ώρα και το εννοώ. Δηλαδή οι άλλοι κοίταγαν να κάνουν κοπάνα εγώ κοίταγα να κάνω γυμναστική γιατί μου έφτιαχνε τη διάθεση, το θυμάμαι αυτό. Τώρα δεν ξέρω, το κάνω γιατί πρέπει να το κάνω.» (52, Ιδιωτική Υπάλληλος)

Κ: «...αυτή η άσκηση τώρα, ο τρόπος που κάναμε τώρα τις ασκήσεις με την μετάβαση και στη καθημερινή ζωή, πως επιδρά αυτό στη στάση, στην κίνηση, στη θεώρηση των πραγμάτων ήρθε κι έδεσε αυτό το πράγμα, δηλαδή καταλάβαμε την αποτελεσματικότητα της άσκησης καλύτερα πιστεύω και τη δυναμικότητα που έχει μέσα στον τρόπο ζωής μας, οπωσδήποτε». (60 ετών, συνταξιούχος καθηγήτρια)

Κ: «Ακόμα ίσως δεν έχουμε καταλάβει και πόσο πολύ έχει αλλάξει η ζωή μας, ο τρόπος ζωής μας ή τέλος πάντων η στάση μας απέναντι σε κάποια θέματα γιατί το επεξεργαζόμαστε και το δουλεύουμε ακόμα. έτσι πιστεύω». (60 ετών, συνταξιούχος καθηγήτρια)

Στάδιο 5: Το άτομο διερευνά τις πιθανές επιλογές του για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις.

Κ: «Τη μια ώρα τη μέρα που περπατάω, συνέχεια το σκέφτομαι, τους ώμους κάτω, το στήθος μέσα...» (60 ετών, συνταξιούχος καθηγήτρια)

Μ: «Κι εγώ ακριβώς. Την ακούω αυτή τη φωνή... Την ακούω... (γέλια)».

Μ: «Και πάρα πολύ όταν οδηγώ! ...κατευθείαν με το που πάω να καμπουριάσω (γέλια) αμέσως...» (διορθώνει τη στάση της)

(51 ετών, δασκάλα)

Ερευνητής: «Μπράβο...Αυτό με την οδήγηση εντάζει, το άλλο που είπατε ότι όταν περπατάτε σκέφτεστε να έχετε σωστή στάση το κάνατε και πριν από αυτό το πρόγραμμα με τη συζήτηση;»

Κ: «Εγώ όχι τόσο, γιατί δεν το είχα κατανοήσει κιόλας καλά, δεν το είχα.... Τώρα το επεξεργάστηκα και προσπαθώ να το εφαρμόσω... Αφηνόμουνα περισσότερο. Το σώμα μου ήταν πιο χυμένο... Είναι πολύ σημαντικό η σωστή στάση του σώματος. Πολύ σημαντικό κι εμείς τώρα που μεγαλώνουμε το καταλαβαίνουμε περισσότερο» (60 ετών, συνταξιούχος καθηγήτρια)

Σο: «Τώρα που ερχόμουν από την κόρη μου λοιπόν και περπατούσα για να έρθω, είναι περίπου 500μ., κρατούσα και κάτι τσαντούλες, ελαφριές αλλά άρχισα να σκέφτομαι, ίσιωσε το σώμα, κατέβασε τους ώμους, προχώρα, το πηγούνι μέσα... και προχωρούσα με αυτές τις σκέψεις... Και ξεκουράζονταν οι ώμοι, οι πλάτες μου γιατί τα κρατούσα ίσια όπως έπρεπε, δηλαδή με τη μισή κούραση».

(67 ετών, οικιακά)

Μ: «Εγώ πάντως από τότε που κάνω τη γυμναστική, το έχω πει πάλι και του Μιχάλη, έχει σταματήσει το αυχενικό μου, το πρόβλημα που είχα... Δεν υπάρχει πια, αυτό με γεμίζει χαρά, ενθουσιασμό, ανυπομονώ κάθε φορά τότε θα κάνουμε τις ασκήσεις, το μάθημα».

(51 ετών, δασκάλα)

Λ: «Πάω σούπερ μάρκετ κι ενώ τα κρατάω από συνήθεια τις σακούλες έτσι, λέω όπα, κάτσε να τα πιάσουμε τώρα σωστά». (καταφατικά νεύματα απ' όλους).

(34 ετών, νηπιαγωγός)

Στάδιο 9: Απώτερος σκοπός αποτελεί η οικοδόμηση της ικανότητας και της αυτοπεποίθησης για αυτούς τους νέους ρόλους και τις νέες σχέσεις.

Σω: «Εγώ επίσης κατάλαβα πως η γυμναστική και όλο αυτό το ομαδικό εκτός από ένα καλογυμνασμένο σώμα και μαζί με τα θεωρητικά που είπαμε πως μας προσφέρει, απελευθερώνει και τον εγκέφαλό μας πιστεύω. Μπορεί ν' αλλάξει τη δομή του εγκεφάλου μας και να έχουμε καλύτερη διάθεση και ν' αλλάξει και διάφορα στοιχεία του χαρακτήρα μας, να μας κάνει καλύτερους και πιο χαρούμενους και όλα αυτά».

(37 ετών, Υπάλληλος γραφείου)

Σο: «Πιο αισιόδοξες»

(67 ετών, οικιακά)

Λ: «Θεωρώ ότι ήταν αυτό το πρόγραμμα έτσι πάρα πολύ διαφορετικό και τόσο διαδραστικό, μετά όλη αυτή η συζήτηση μας έκανε λίγο να καταλαβαίνουμε ότι όντως ας πούμε η στάση του σώματος, πως να κρατάμε τη σακούλα σούπερ μάρκετ, κάποια απλά πράγματα που τα κάνουμε όλοι μας αλλά δεν τα αφομοιώνουμε, με τη συζήτηση και με την αλληλεπίδραση που είχαμε και με την ομάδα, πιστεύω ότι υπήρχε μια περισσότερη αφομοίωση».

(34 ετών, νηπιαγωγός)

Ερευνητής: «Ωραία. Εσύ Λ τι περιστατικό είχες; Θες να μας πεις»;

Λ: «...Αυτό, που άλλες φορές δεν θ' ασχολιόμουν, θα καθόμουν έτσι και θα έλεγα εντάξει μωρέ δεν πειράζει να περάσει αλλά... Δεν έχει να κάνει με τη σειρά, έχει να κάνει ότι πολλές φορές η στάση μας και όταν έχουμε δίκιο κυρίως, ότι μπορούμε, με βάση πιο πολύ την αυτοπεποίθηση εγώ θεωρώ (Μ: Έτσι), μας κάνει να είμαστε πιο δυναμικοί».

(34 ετών, νηπιαγωγός)

Ερευνητής: «Και πως νιώσατε μ' αυτή την αλλαγή»;

Σω: «Είχα μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση... Ήμασταν πιο χαρούμενοι άνθρωποι». (37 ετών, υπάλληλος γραφείου)

Κ: «Καλύτερευση». (60 ετών, συνταξιούχος καθηγήτρια)

Λ: «Ισορροπημένοι... Κι αφού είδα με τη στάση σώματος ότι άλλαζε, κι έχω κι αυτοπεποίθηση και βοηθάει η ισορροπία και η δύναμη κι όλα αυτά, ναι. Θεωρώ ότι ήταν πάρα πολύ σημαντικό το μάθημα». (34 ετών, νηπιαγωγός)

Στάδιο 10: Το άτομο επανεντάσσει και ενσωματώνει στη ζωή του τις συνθήκες που έχουν πλέον διαμορφωθεί από τις νέες προοπτικές.

Σω: «Μάθαμε διάφορα για τη στάση του σώματος και βρέθηκα σ' ένα φούρνο που είχε σειρά και κατά τη διάρκεια, την ώρα που περίμενα μπήκε μια κυρία έτσι μπροστά μου, και δε μου άρεσε καθόλου αυτό και κάπως ίσιωσα την πλάτη μου, τους ώμους μου και ίσως το κατάλαβε και η ίδια χωρίς να πω κάτι κι έκανε ένα βήμα πίσω (ακούν μ' ενδιαφέρον την προσωπική εμπειρία). Κι έτσι κατάλαβα τελικά πως παίζει πολύ σημαντικό ρόλο... Κι επίσης μια μέρα που είχα πάει για περπάτημα με την ανιψιά μου, μου λέει "Θεία κάθεςαι πιο ίσια, συνήθως δεν κάθεςαι έτσι" (γέλια) "έχεις πιο ίσιους τους ώμους σου" και λέω "Απ' το οικογενειακό περιβάλλον μου ήδη είδαν την αλλαγή" (χαμόγελο). (37 ετών, υπάλληλος γραφείου)

Λ: «Ήμουν σούπερ μάρκετ και ήταν υποτίθεται η σειρά μου, κι ανοίγει το ταμείο, κι ενώ έπρεπε εγώ μόλις άνοιξε το ταμείο, να πάω εγώ, πάει κάποιος άλλος λέω "Συγγνώμη". Επειδή δε μιλούσα γενικά, παίρνω και τη στάση μου έτσι και λέω είναι δική μου η σειρά κι εγώ θα πάω πρώτη. Ήταν ακριβώς δηλαδή.. και μίλησα κι έκανα με τη στάση του σώματος έτσι... που δεν ήταν κάτι ουσιαστικό αλλά είναι αυτό το μουλωχτό που πήγε η άλλη μόλις άνοιξε... Αυτό, που άλλες φορές δεν θ' ασχολιόμουν, θα καθόμουν έτσι και θα έλεγα εντάξει μωρέ δεν πειράζει να περάσει αλλά... Δεν έχει να κάνει με τη σειρά, έχει να κάνει ότι πολλές φορές η στάση μας και όταν έχουμε δίκιο κυρίως, ότι μπορούμε, με βάση πιο πολύ την αυτοπεποίθηση εγώ θεωρώ μας κάνει να είμαστε πιο δυναμικοί. Ότι οκ... Όσον αφορά με τη στάση όταν είμαι στο laptop, που το χρησιμοποιώ πολύ τώρα με τα μαθήματα αγγλικά. Το μόνο που δεν έχω καταφέρει να κατακτήσω είναι με το κινητό, το προσπαθώ αλλά ακόμα εντάζει μου έχει μείνει συνήθεια πολλών χρόνων μου έχει καθιερωθεί και θέλει ακόμα... Το διορθώνω, το ξαναφτιάχνω... Εντάζει... αλλά ειδικά στην καρέκλα, στον υπολογιστή, στο σούπερ μάρκετ δηλαδή στα περισσότερα μου έρχονται και τα θυμάμαι και τα διορθώνω...» (34 ετών, νηπιαγωγός)

Μ: «Κι εγώ το 'χω αυτό με το κινητό, αλλά κάθε φορά που θα σκύψω το κεφάλι, θυμάμαι συνέχεια, αυτό που μας είχες πει για το βάρος. Που μας είχες πει ότι όσο πιο πολύ έχεις σκύψεις το κεφάλι.. έτσι καλά το θυμάμαι;» (51 ετών, δασκάλα)

Αναφορικά με το δεύτερο ερώτημα: «πιστεύετε ότι έχετε ζήσει μια στιγμή όπου συνειδητοποιήσατε ότι οι αξίες σας, τα πιστεύω, οι απόψεις ή οι προσδοκίες σας έχουν αλλάξει με τη συμμετοχή σας στην ομάδα γυμναστικής;», οι συμμετέχουσες σε ποσοστό 70% απάντησαν θετικά (επτά από τις δέκα συμμετέχουσες). Όσες από τις συμμετέχουσες απάντησαν αρνητικά προχώρησαν στο έκτο ερώτημα, παρακάμπτοντας τις ενδιάμεσες ερωτήσεις.

Οι συμμετέχουσες που απάντησαν θετικά έδωσαν διάφορες απαντήσεις στο επόμενο ερώτημα, όπως για παράδειγμα:

«Άλλαξε η στάση σώματος και ταυτόχρονα η στάση αυτή με γέμιζε αυτοπεποίθηση δύναμη και ισορροπία», «Συνειδητοποίησα πως μέσω της άσκησης κατάφερα να γενικεύσω τις δεξιότητες ως αξίες ζωής, όπως η ισορροπία και η δύναμη», «συνειδητοποίησα πως η γυμναστική εκτός από ένα καλογυμνασμένο σώμα που μας προσφέρει, απελευθερώνει τον εγκέφαλο μας. Μπορεί να αλλάξει τη δομή και τη λειτουργία του εγκεφάλου μας προς το καλύτερο, να αλλάξει τη διάθεση μας και να μας κάνει χαρούμενους», «Αντιλήφθηκα πιο σφαιρικά τις έννοιες που αφορούν σε κινητικές δεξιότητες», «Με τον χρόνο κατάλαβα πόσο επηρεάζει η καλή φυσική κατάσταση, την ψυχική υγεία», «Παλαιότερα συμμετείχα σε ομαδικά προγράμματα γυμναστικής πιέζοντας τον εαυτό μου γιατί κάνει καλό για την ενδυνάμωση του σώματος μου, με τα χρόνια όμως συνειδητοποίησα ότι βοήθησα και το σώμα αλλά και την ψυχική μου υγεία», «Ένιωσα πιο δυνατή και αισιόδοξη».

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από την αντίστοιχη ερώτηση στην ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη, αναφορικά με τη στιγμή της συνειδητοποίησης της αλλαγής. Η πλειοψηφία των εκπαιδευόμενων συνειδητοποίησαν ότι η αλλαγή συνέβη κατά το μεσοδιάστημα της έρευνας δράσης μέσω του ομαδικού προγράμματος άσκησης.

Ερευνητής: «Ωραία, ενδιαφέρον κι αυτό! Αναλογιζόμενοι τη στιγμή που για πρώτη φορά συνειδητοποιήσατε ότι οι απόψεις, οι αξίες, τα πιστεύω ή η οπτική σας έχουν αλλάξει. Πότε συνειδητοποίησατε για πρώτη φορά ότι συνέβη αυτή η αλλαγή; Ήταν κατά τη διάρκεια που συνέβαινε, στο μεσοδιάστημα ή αφού είχε ολοκληρωθεί;»

Σο: «Στο μεσοδιάστημα». (67 ετών, οικιακά)

Μ: «Στο μεσοδιάστημα εγώ θα 'λεγα». (51 ετών, δασκάλα)

Σω: «Εμένα ναι, στο μεσοδιάστημα συνέβησαν διάφορα, αυτά που σας είπα».

(37 ετών, υπάλληλος γραφείου)

Λ: «Κι εμένα και στο μεσοδιάστημα αλλά και αφού ολοκληρώθηκαν».

(34 ετών, νηπιαγωγός)

Κ: «Ναι. Εγώ πιστεύω είμαι ακόμα στην προσπάθεια. Το ασκώ ακόμα, δεν το έχω κατακτήσει. Δεν έχω σταματήσει ακόμα να προσπαθώ...» (60 ετών, συνταξιούχος καθηγήτρια)

Ερευνητής: «Τι σας έκανε να συνειδητοποιήσετε ότι έχει συμβεί αυτή η αλλαγή;»

Σο: «Η άσκηση... Η άσκηση πιστεύω εγώ... μας βοήθησαν να καλυτερεύσουμε, καταλάβαμε δηλαδή ότι το σώμα μας από την άσκηση έχει μια βελτίωση». (67 ετών, οικιακά)

Μ: «Το ότι άλλαξε το σώμα μας, ότι στεκόμαστε πιο καλά». (51 ετών, δασκάλα)

Κ: «Αγόρασα tablet και μετά από λίγο μ' έπιασε ο αυχένας και με το πρόγραμμα έφτιαξε. Αυτό νομίζω ήταν καταλυτικό, κατάλαβα ότι δουλεύει το σύστημα αυτό που μας κάνεις. Αυτή η αλλαγή την παρατήρησα στο σώμα μου όπως είχα παρατηρήσει και παλιότερα με τη μέση που είχα πρόβλημα και με τη γυμναστική δεν έχω... Ας πούμε εγώ προσωπικά επειδή δεν κάνω και δίαιτα ταυτόχρονα για να χάσω και κανένα κιλό θα έπρεπε να είχα απογοητευτεί πάρα πολύ. Καμιά φορά μου περνάει από το μυαλό, λέω, κάνω γυμναστική, κάνω περπάτημα, κάνω αυτό αλλά μετά σκέφτομαι δεν είναι μόνο τα κιλά, τα κιλά βασικά θέλουνε δίαιτα, αλλά σκέφτομαι αυτά που έχω πετύχει. Το να μην πονάει η μέση, το να μην πονάει ο αυχένας, να ελέγχω την πλάτη μου, την κίνησή μου, ε λέω εντάξει καλό είναι αυτό».

(60 ετών, συνταξιούχος καθηγήτρια)

Σω: «Εγώ όλα αυτά που μας έλεγες βασικά, οι οδηγίες σου, οι συζητήσεις όλα αυτά». (37 ετών, υπάλληλος γραφείου)

Λ: «Κι εγώ συμφωνώ. Το γεγονός κυρίως ότι μόνη μου καταλάβαινα τη λάθος στάση και προσπαθούσα να την αλλάξω αυτό θεωρώ ότι ήταν καθοριστικό, ότι άλλαξε ουσιαστικά». (34 ετών, νηπιαγωγός)

Η βιβλιογραφία σχετικά με την άσκηση ως εκπαιδευτικό εργαλείο για τον μετασχηματισμό οπτικής είναι περιορισμένη, αλλά διαφαίνεται ένα ερευνητικό ενδιαφέρον κατά τα τελευταία έτη. Σε μία πρόσφατη μελέτη ανασκόπησης ο

Quennerstedt (2019), διερεύνησε εάν η διδασκαλία της φυσικής αγωγής θα μπορούσε να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό παιδαγωγικό μέσο, προκειμένου να βιώσουν οι συμμετέχοντες έναν μετασχηματισμό μάθησης. Σύμφωνα με τον ερευνητή, η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα εξαρτάται από το ποιος ή τι θέλουμε να μετασχηματιστεί. Για παράδειγμα, θα είναι ο εκπαιδευόμενος, ο εκπαιδευτικός, το περιεχόμενο της διδασκαλίας, η σχολική μονάδα ή ολόκληρη η κοινωνία. Ένα πρόσθετο ερώτημα είναι γιατί θέλουμε να επιτευχθεί ένας μετασχηματισμός οπτικής. Εάν, για παράδειγμα, με την μετασχηματίζουσα μάθηση εννοούμε την μετάδοση προκαθορισμένων γνώσεων και συμπεριφορών από την μια γενιά εκπαιδευόμενων στην άλλη με βάση προκαθορισμένα μετρήσιμα αποτελέσματα, τότε ξεκάθαρα η φυσική αγωγή δεν μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό παιδαγωγικό μέσο για να βιώσουν οι συμμετέχοντες έναν μετασχηματισμό μάθησης. Εάν, όμως, ο μετασχηματισμός αποβλέπει στη ριζική αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών με σκοπό την υιοθέτηση καινοτόμων παιδαγωγικών προγραμμάτων άσκησης που αποβλέπουν στη διαμόρφωση και υιοθέτηση νέων προοπτικών, τότε η διδασκαλία της φυσικής αγωγής θα μπορούσε ξεκάθαρα να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό παιδαγωγικό μέσο, προκειμένου οι συμμετέχοντες να βιώσουν έναν μετασχηματισμό μάθησης.

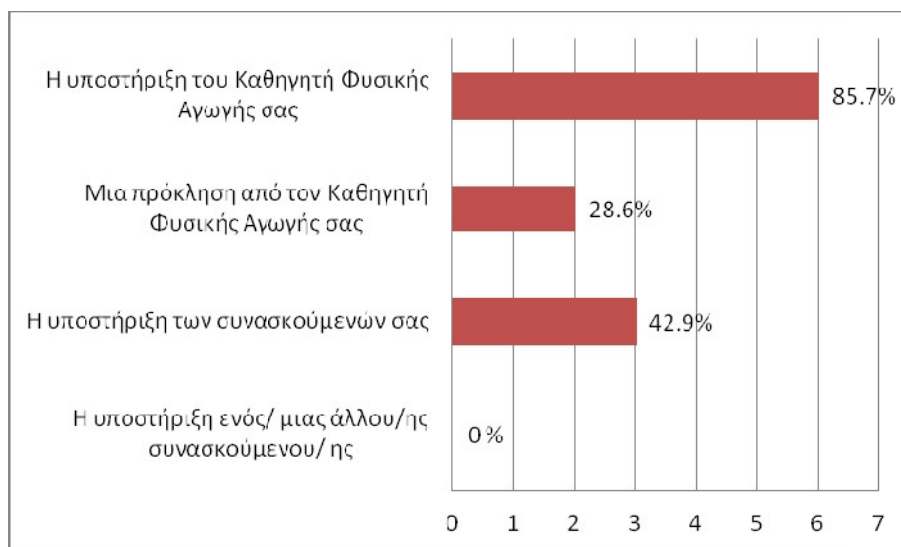
Στην παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευόμενες αμέσως μετά την εκτέλεση των αθλητικών δραστηριοτήτων συμμετείχαν σε έναν ομαδικό στοχαστικό διάλογο μεταξύ τους με καθοδηγητή τον Καθηγητή Φυσικής Αγωγής. Ο στοχαστικός διάλογος, ως πρακτική φάνηκε να επιβεβαιώνει το παραπάνω ερευνητικό συμπέρασμα του Quennerstedt (2019), μέσα από το ερώτημα αναφορικά με το ποιες δραστηριότητες έχουν αποτελέσει μέρος της μετασχηματιστικής εμπειρίας στο ομαδικό πρόγραμμα άσκησης. Όπως φάνηκε από τις απαντήσεις των εκπαιδευόμενων, η σύνδεση της άσκησης με άλλες συμπεριφορές όπως για παράδειγμα τη στάση του σώματος με τη γενικότερη στάση ζωής, οικογένειας, εργασίας κτλ., η συζήτηση για το περιεχόμενο και τους συμβολισμούς των βίντεο της παρουσίασης, η συσχέτιση των γυμναστικών όρων με ευρύτερες έννοιες, όπως για παράδειγμα η μυϊκή δύναμη συνδέεται με τη δύναμη του μυαλού, της θέλησης, ψυχής, κλπ., η σύνδεση της γυμναστικής με τη ζωή και τις προσωπικές εμπειρίες, συζήτηση για τις ερμηνείες των γυμναστικών όρων πέρα από το πεδίο της άσκησης, καθώς και η αυτοκριτική και ο προσωπικός αναστοχασμός αποτέλεσαν τις

δραστηριότητες εκείνες που οδήγησαν τις εκπαιδευόμενες σε μετασχηματισμό οπτικής.

4.3. Τρίτο ερευνητικό ερώτημα

Ποιοι παράγοντες συνέβαλαν στο να βιώσουν οι συμμετέχουσες κάποια μετασχηματιστική εμπειρία μέσα από τη συμμετοχή τους στο ομαδικό πρόγραμμα άσκησης (εκπαιδευτικές δραστηριότητες, καθηγητής φυσικής αγωγής, συνασκούμενες);

Οι συμμετέχουσες που απάντησαν θετικά ότι βίωσαν αλλαγές στις εμπειρίες, αξίες και προσδοκίες τους μέσα από τη συμμετοχή στο ομαδικό πρόγραμμα άσκησης, υποστήριξαν ότι ήταν σημαντική η παρουσία ενός ατόμου που τις επηρέασε προς αυτή την αλλαγή. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχουσες σε ποσοστό 85.7% απάντησαν ότι ο Καθηγητής Φυσικής Αγωγής που ήταν υπεύθυνος για το πρόγραμμα άσκησης, ήταν το άτομο που της επηρέασε καθοριστικά προκειμένου να βιώσουν αλλαγές στις εμπειρίες και τις απόψεις τους. Επιπρόσθετα, η υποστήριξη που έλαβαν οι συμμετέχουσες από τις συνασκούμενές τους ήταν εξίσου σημαντική σε ποσοστό 42.9% (Σχήμα 5).



Σχήμα 5 - Άτομο που επηρέασε την αλλαγή

Από τη συνέντευξη προέκυψε πως αυτός που επηρέασε περισσότερο αυτή την αλλαγή ήταν ο ερευνητής – καθηγητής φυσικής αγωγής. Τα στοιχεία της προσωπικότητας που βοήθησαν σε αυτή την αλλαγή ήταν η ευγένεια, η υπομονή, η

ηρεμία, η μεταδοτικότητα και η ακριβείς οδηγίες ενώ κυρίαρχο ρόλο έπαιξε το αληθινό ενδιαφέρον προς τις ασκούμενες. Αυτά προκύπτουν από τον παρακάτω διάλογο:

Ερευνητής: «Για να σας ρωτήσω και τα πιο τυπικά. Ποιο από τα παρακάτω επηρέασε αυτή την αλλαγή, ήταν κάποιο άτομο που επηρέασε την αλλαγή;»

Κ: «Το άτομο ήσουν εσύ είπαμε». (60 ετών, συνταξιούχος καθηγήτρια)

Σο: «Κι εγώ συμφωνώ απόλυτα ήταν ο καθηγητής μας κι ο τρόπος που μας προπονούσε να το πω έτσι που μας γύμναζε». (67 ετών, οικιακά)

Μ: «Βέβαια. Γιατί είναι πάρα πολύ σημαντικό ο τρόπος, το πως θα το δώσεις στον άλλον». (51 ετών, δασκάλα)

Κ: «Ο Μιχάλης ήταν πάρα πολύ κατανοητός. Είχε πολύ άμεση επικοινωνία με τους γυμναζόμενους, με τις γυμναζόμενες γιατί είμαστε γυναίκες... Άμεση και ήταν πάρα πολύ ξεκάθαρος, δηλαδή καταλάβαινες κάθε φορά... Καταλαβαίναμε ακριβώς τι πρέπει να κάνουμε, πόσο πολύ επέμενε στο να αποφεύγουμε τα λάθη, επεσήμαινε τα λάθη που κάνουμε, πάντα γινόταν αυτό... Είχε μεταδοτικότητα σαν δάσκαλος ».

(60 ετών, συνταξιούχος καθηγήτρια)

Μ: «Έτσι, αυτό ακριβώς μεταδοτικότητα γιατί άλλος μπορεί να μιλάει, να λέει διάφορα και να μην καταλαβαίνεις, σ' αφήνει αδιάφορο. Αυτό το έχουμε στην εκπαίδευση, ο τρόπος που θα μεταδώσεις». (51 ετών, δασκάλα)

Κ: «Εγώ θέλω να τονίσω, θέλω να πω ότι ήταν και πολύ ευγενής, θέλω να το πω τώρα ότι είσαι πολύ ευγενής και πολύ ήρεμος κι αυτό δίνει στον άλλον κουράγιο». (60 ετών, συνταξιούχος καθηγήτρια)

Μ: «Και υπομονετικός». (γέλια) (51 ετών, δασκάλα)

Κ: «Δεν έδειξε μια απαξιωτική στάση. Μερικοί το κάνουνε, γιατί εγώ έχω πάει σε γυμναστήρια. Παλιά πήγαινα κι υπήρχε και μια απαξιωτική συμπεριφορά τότε τότε. Οπότε το λέω, ότι αυτό ήτανε καθοριστικό για μένα που συνεχίζω τώρα».

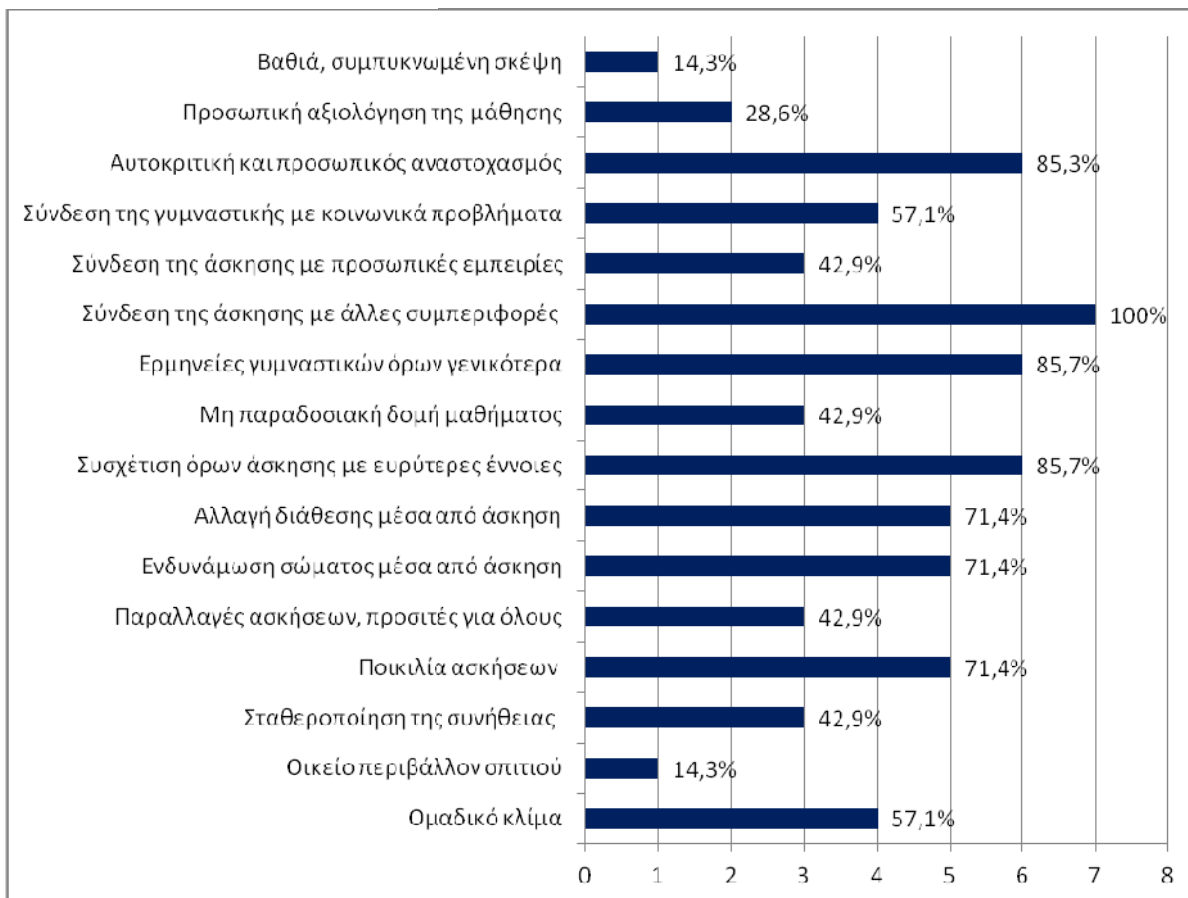
(60 ετών, συνταξιούχος καθηγήτρια)

Ενώ σε άλλο σημείο αναφέρουν:

Σω: «Τα βιντεάκια, όλο αυτό το θεωρητικό που ξεκίνησε βασικά από τον καθηγητή μας. Όλα από αυτόν ξεκίνησαν». (γέλια)

(37 ετών, υπάλληλος γραφείου)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις από τις συμμετέχουσες που απάντησαν θετικά ως προς την αλλαγή στις εμπειρίες, αξίες και προσδοκίες που βίωσαν μέσα από τη συμμετοχή τους στο ομαδικό πρόγραμμα άσκησης. Οι συμμετέχουσες στην πλειοψηφία τους απάντησαν ότι η αλλαγή που βίωσαν ήταν μέρος κάποιας δραστηριότητας και συγκεκριμένα, η σύνδεση της άσκησης με άλλες συμπεριφορές όπως για παράδειγμα, η στάση σώματος και η συσχέτισή της με τη στάση ζωής τόσο απέναντι στην οικογένεια αλλά και την εργασία. Η δύναμη αλλά και η ισορροπία αναφέρθηκαν από τις συμμετέχουσες ότι συνδέονται με τη γενικότερη στάση στη ζωή τους και δεν τις αντιμετωπίζουν απλά ως φυσικές/σωματικές ικανότητες, αλλά και ως συμπεριφορά για τη διατήρηση της ισορροπίας για παράδειγμα στις οικογενειακές και επαγγελματικές τους υποχρεώσεις. Εξίσου ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός, ότι οι συμμετέχουσες σε ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (85.7%), απάντησαν ότι η συζήτηση για τις ερμηνείες των γυμναστικών όρων πέρα από το πεδίο της γυμναστικής, η σύνδεση της γυμναστικής με προσωπικές τους εμπειρίες καθώς και η αυτοκριτική και ο προσωπικός αναστοχασμός, υπήρξαν το έναυσμα ώστε να βιώσουν αυτή την σημαντική εμπειρία της αλλαγής στη ζωή τους μέσα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα άσκησης. Η ποικιλία και η στοχευμένη επιλογή των ασκήσεων, η αλλαγή διάθεσης καθώς και η ενδυνάμωση του σώματος μέσα από την άσκηση φάνηκε μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ότι επηρέασε σημαντικά την αλλαγή που βίωσαν σε ποσοστό 71.4% (Σχήμα 6).



Σχήμα 6 - Δραστηριότητα που επηρέασε την αλλαγή

Τα παραπάνω αποτυπώνονται και από τις αντίστοιχες απαντήσεις της ομαδικά εστιασμένης συνέντευξης.

Ερευνητής: «Απ' τις δραστηριότητες που κάναμε ποιά πιστεύετε σας επηρέασε πιο πολύ; Το ομαδικό κλίμα;»

Σω: «Εγώ πιστεύω τ' ομαδικό κλίμα μ' επηρέασε θετικά γι αυτό κιόλας ήθελα να μπαίνω στα μαθήματα και ήταν πολύ καλά». (37 ετών, υπάλληλος γραφείου)

Κ: «Βέβαια. Για να μη βαριέσαι τα ίδια και τα ίδια». (60 ετών, συνταξιούχος καθηγήτρια)

Ερευνητής: «Η ενδυνάμωση του σώματος μέσα από την άσκηση».

Σω: «Βέβαια, φάνηκε από τη στάση του σώματος που είχαμε μετά» (όλες γνέφουν καταφατικά). (37 ετών, υπάλληλος γραφείου)

Ενώ σε άλλο σημείο η Σο λέει:

Σο: «Ναι. Όσο αφορά τη γυμναστική, έχω δει διαφορά, έχω δει βελτίωση στο σώμα μου, στο στήσιμο του σώματος και στο βάδισμα... Είμαι λίγο πιο σταθερή και πιο γρήγορη». (67 ετών, οικιακά)

Ερευνητής: «Η μη παραδοσιακή δομή του μαθήματος»;

Σω: «Ήταν κάτι διαφορετικό από τα συνηθισμένα». (37 ετών, υπάλληλος γραφείου)

Κ: «Και ήταν ενδιαφέρον» (60 ετών, συνταξιούχος καθηγήτρια)

Ερευνητής: «Η σύνδεση της άσκησης με άλλες συμπεριφορές (στάση σώματος, στάση ζωής, στάση στην οικογένεια, εργασία, δύναμη, ισορροπία, κλπ)»;

Κ «...αλλά αυτή η άσκηση τώρα, ο τρόπος που κάναμε τώρα τις ασκήσεις με την μετάβαση και στη καθημερινή ζωή, πως επιδρά αυτό στη στάση, στην κίνηση, στη θεώρηση των πραγμάτων ήρθε κι έδεσε αυτό το πράγμα, δηλαδή καταλάβαμε την αποτελεσματικότητα της άσκησης καλύτερα πιστεύω και τη δυναμικότητα που έχει μέσα στον τρόπο ζωής μας, οπωσδήποτε. Δεν ξέρω εγώ φέτος παρόλο που ήμουν στεναχωρημένη που δεν βρισκόμασταν έτσι δια ζώσης, νομίζω ότι το περίμενα πάρα πολύ και δεν ήθελα να το χάσω σε σχέση με τις άλλες φορές. Άλλες φορές έλεγα, ωχ πάλι θα πάω τώρα; (Γέλια...) Αυτή τη φορά δεν ήθελα καθόλου να το χάνω, στεναχωριόμουν». (60 ετών, συνταξιούχος καθηγήτρια)

Μ: «Ναι, ναι. Κι εγώ το ίδιο. Ήταν μια επικοινωνία έτσι»; (51 ετών, δασκάλα)

Κ: «Είναι μια επικοινωνία ουσιαστική γιατί είχε την αιτία και το αποτέλεσμα και οπωσδήποτε... δεν ξέρω, εγώ το ευχαριστήθηκα πολύ! Ακόμα ίσως δεν έχουμε καταλάβει και πόσο πολύ έχει αλλάξει η ζωή μας, ο τρόπος ζωής μας ή τέλος πάντων η στάση μας απέναντι σε κάποια θέματα γιατί το επεξεργαζόμαστε και το δουλεύουμε ακόμα. έτσι πιστεύω». (60 ετών, συνταξιούχος καθηγήτρια)

Σε άλλο σημείο αναφέρουν

Ερευνητής: «Ωραία, μου έχετε απαντήσει αρκετές ερωτήσεις νομίζω μέσα από τη συζήτηση. Άρα αν σας ρώταγαν τι προκάλεσε αυτή την αλλαγή, τι θα λέγατε»;

Λ: «Ναι κι εγώ συμφωνώ, τα βιντεάκια, τα παραδείγματα, όλα αυτά που μας έδειχνε ο Μιχάλης με τις παρουσιάσεις ήτανε βοηθητικά». (34 ετών, νηπιαγωγός)

Κ: «Προκάλεσε αυτή η... νομίζω τ' ότι κάναμε το μάθημα, τις ασκήσεις με περισσότερη... με εξηγήσεις μ' ένα θεωρητικό υπόβαθρο, τ' οποίο όμως δεν ήταν φοβερά θεωρητικό, δεν ήταν τόσο θεωρητικό όσο ακουμπούσε και πάνω σε αυτά, τα πρακτικά που κάναμε και καταλαβαίναμε γιατί το κάνουμε αυτό... Καταλάβαμε γιατί κάνουμε το κάθε πράγμα και τι επίδραση έχει στη στάση μας, την κίνησή μας, το σώμα

μας, το μυαλό μας... Ναι, αυτό πιστεύω. Γιατί ήταν η στιγμή που μας έκανε το κλικ να το πω λίγο, αυτές οι στιγμές... Άλλο είναι να λες γενικά ότι εντάξει κάνω γυμναστική, πάω εκεί και να κάνεις κάτι μηχανικά εντελώς και άλλο να το καταλαβαίνεις, να το κατανοείς και να το εφαρμόζεις θέλοντας να επιδιώξεις κάτι παραπάνω από αυτό που είχες στο μυαλό σου αρχικά» (καταφατικό κούνημα κεφαλιού απ' όλους). (60 ετών, συνταξιούχος καθηγήτρια)

Σο: «Τα βιντεάκια, βοήθησαν πάρα πολύ νομίζω. Βλέποντας τις λάθος στάσεις που είχαν στα βιντεάκια, μπορέσαμε να καταλάβουμε κι εμείς τα δικά μας λάθη. Πως στεκόμαστε και πως θα έπρεπε να στεκόμαστε. Νομίζω τα βιντεάκια βοήθησαν πάρα πολύ, όπως είπατε». (67 ετών, οικιακά)

Μ: «Και το θεωρητικό κομμάτι για μένα, ήταν τόσο όσο δηλαδή αυτό που είπε προηγουμένως η Κ. γιατί ξέρεις όταν ακούμε πολύ θεωρία, όταν ακούς πάρα πολύ θεωρία αρχίζεις κάπου και βαριέσαι να το πω... κακά τα ψέματα. Ήταν τόσο όσο. Κατανοητά και με τα βιντεάκια και με τις ασκήσεις που κάναμε αλλά κι η θεωρία τόσο όσο, χωρίς να κουράζει, για μένα». (51 ετών, δασκάλα)

Στο ερώτημα **εάν υπήρξε κάποια σημαντική αλλαγή στη ζωή των συμμετεχόντων που επηρέασε την αλλαγή που βίωσαν**, οι τρεις από τις εφτά συμμετέχουσες που είχαν απαντήσει ότι βίωσαν την αλλαγή απάντησαν θετικά και ανέφεραν ως γεγονότα την αλλαγή εργασίας, έναν τραυματισμό στα χέρια και έναν γάμο.

Από την ομαδική συνέντευξη προέκυψε ότι αυτή η ερώτηση μπέρδευε τις εκπαιδευόμενες. Από την εξέλιξη της συζήτησης ξεκαθαρίστηκε ότι σε καμία δεν υπήρξε κάποια σημαντική αλλαγή στη ζωή της κατά τη διάρκεια του προγράμματος άσκησης πέρα από τη συμμετοχή της σε αυτό και την επίδραση που μπορεί να έχει η πανδημία και οι προεκτάσεις αυτής όπως θα δούμε και σε άλλο απόσπασμα πέρα από το παρακάτω.

Ερευνητής: «Υπήρξε κάποια σημαντική αλλαγή στη ζωή σας που επηρέασε αυτή την αλλαγή; Πέρα από την άσκηση και το πρόγραμμα άσκησης που κάναμε».

Κ: «Εννοούμε σ' αυτό το διάστημα που κάναμε αυτές τις ασκήσεις έτσι;» (60 ετών, συνταξιούχος καθηγήτρια)

Μ: «Κι εγώ αυτό ήθελα να ρωτήσω, γιατί εγώ κατάλαβα ότι μιλάμε για το διάστημα αυτό έτσι;» (51 ετών, δασκάλα)

Ερευνητής: «Αυτή λίγο σας μπερδέψε η ερώτηση. Αυτό κατάλαβα κι εγώ, αλλά ρωτάει για το διάστημα που κάναμε αυτή την αλλαγή στην άσκηση».

Κ: «Αλλαγή όχι, εγώ δεν είχα κάποια αλλαγή εκτός από την πανδημία». (60 ετών, συνταξιούχος καθηγήτρια)

Μ: «Κι εγώ αυτό απάντησα, ναι δεν υπήρχε κάποια άλλη αλλαγή». (51 ετών, δασκάλα)

Ερευνητής: «Ωραία, άρα σε όλους όχι βάζω».

Σω: «Ναι» (γνέφουν όλες καταφατικά). (37 ετών, υπάλληλος γραφείου)

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες είναι και οι απαντήσεις που καταγράφηκαν από τις συμμετέχουσες στο πέμπτο ερώτημα του ερωτηματολογίου, εάν **γυρίζοντας πίσω τη σκέψη στη στιγμή που για πρώτη φορά αντιληφθήκατε ότι οι απόψεις σας ή η οπτική σας είχε αλλάξει, πώς σχετίζεται η εμπειρία της αλλαγής αυτής με τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα άσκησης**. Οι συμμετέχουσες εξέφρασαν διάφορες απόψεις σε αυτή την ανοιχτού τύπου ερώτηση, όπως για παράδειγμα «*Η σύνδεση σώματος και πνεύματος*», «*Άτομα που συμμετέχουν σε κάποιο είδος φυσικής δραστηριότητας παρουσιάζουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση και καλή υγεία*», «*Έμαθα να σκέφτομαι διαφορετικά, πέραν των απλών γυμναστικών όρων και να τους γενικεύω*», «*Ο ενθουσιασμός και η αλλαγή που παρατηρήθηκε σε όλα τα άτομα της ομάδας, είχε θετική επίδραση και σε εμένα*», «*Έχει βοηθήσει το γεγονός ότι μεγαλώνοντας αλλάζουμε τρόπο σκέψης και προτεραιότητες και η ομάδα αυτή μαζί με τον καθηγητή φυσικής αγωγής υπήρξε το ερέθισμα για αυτή την αλλαγή*». Όπως φάνηκε και από την συνέντευξη η συνειδητοποίηση ήρθε μέσα από την άσκηση και τις αλλαγές που ένιωσαν οι συμμετέχουσες στο σώμα και τη διάθεσή τους αλλά και μέσα από ευκαιρίες που τους δόθηκαν στην καθημερινότητά τους να δοκιμάσουν όσα είχαν μάθει και όσα είχαν προκύψει από τη συζήτηση. Χαρακτηριστικό είναι και το απόσπασμα από την συνέντευξη.

Ερευνητής: «Ωραία. Τι σας έκανε να συνειδητοποιήσετε ότι έχει συμβεί αυτή η αλλαγή»;

Σο: «*Η άσκηση... Η άσκηση πιστεύω εγώ, η άσκηση μας βοήθησε να καλύτερεύσουμε, καταλάβαμε δηλαδή ότι το σώμα μας από την άσκηση έχει μια βελτίωση*». (67 ετών, οικιακά)

Μ: «Τ' ότι άλλαξε το σώμα μας, ότι στεκόμαστε πιο καλά» (51 ετών, δασκάλα)

Κ: «Αγόρασα tablet και μετά από λίγο μ' έπιασε ο αυχένας και με το πρόγραμμα έφτιαξε. Αυτό νομίζω ήταν καταλυτικό, κατάλαβα ότι δουλεύει το σύστημα αυτό που μας κάνουν. Αυτή η αλλαγή την παρατήρησα στο σώμα μου όπως είχα παρατηρήσει και παλιότερα με τη μέση που είχα πρόβλημα και με τη γυμναστική δεν έχω». (60 ετών, συνταξιούχος καθηγήτρια)

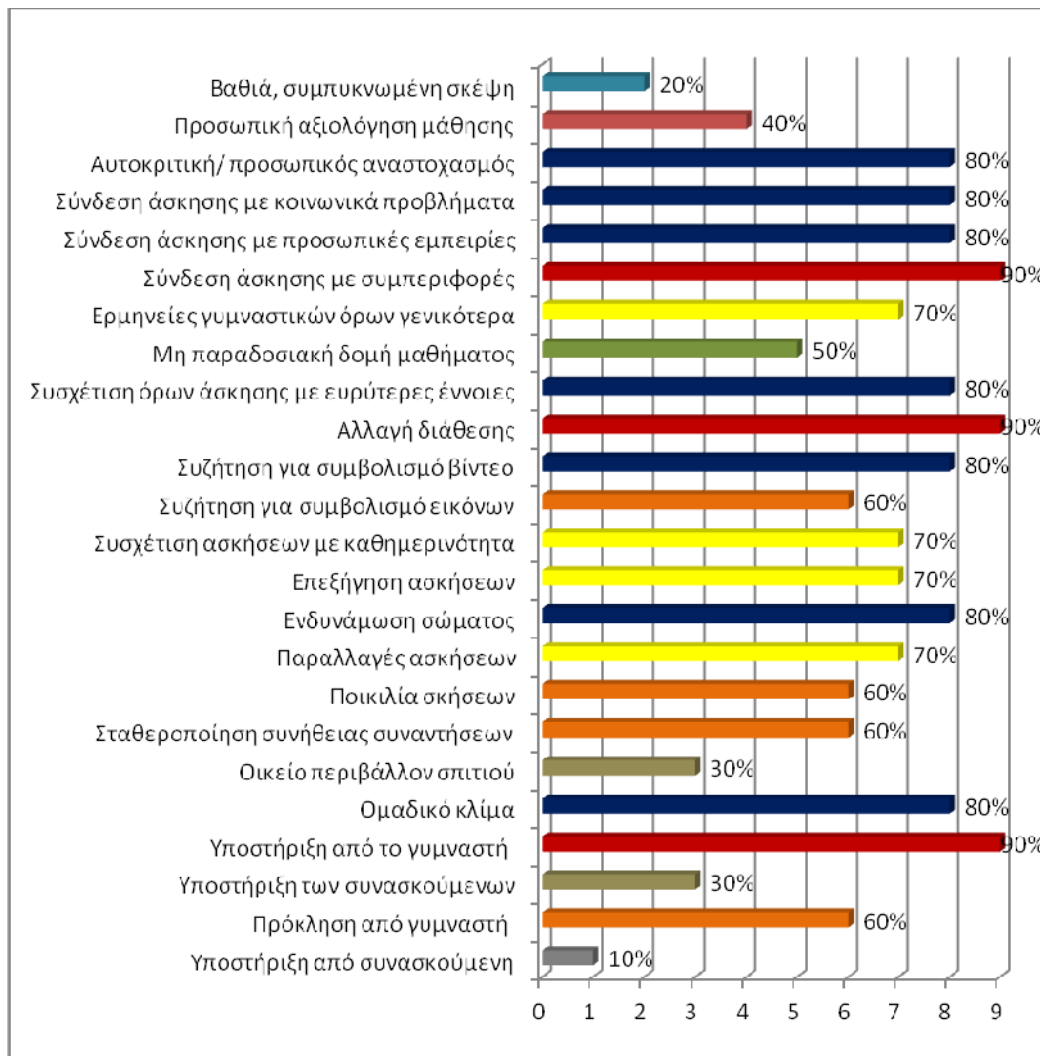
Σω: «Εγώ όλα αυτά που μας έλεγες βασικά, οι οδηγίες σου, οι συζητήσεις όλα αυτά». (37 ετών, υπάλληλος γραφείου)

Λ: «Κι εγώ συμφωνώ. Το γεγονός κυρίως ότι μόνη μου καταλάβαινα τη λάθος στάση και προσπαθούσα να την αλλάξω αυτό θεωρώ ότι ήταν καθοριστικό, ότι άλλαξε ουσιαστικά». (34 ετών, νηπιαγωγός)

Ο αναστοχασμός φάνηκε ότι κατέχει μία σημαντική θέση για τις αποφάσεις των συμμετεχόντων, καθώς απάντησαν συνολικά και οι δέκα συμμετέχουσες καταφατικά στο ερώτημα **εάν αναστοχάζονται συχνά τη σημασία νέων γνώσεων και εάν αναλογίζονται προηγούμενες αποφάσεις ή συμπεριφορές τους.**

Το έβδομο ερώτημα αφορούσε **ποιες δραστηριότητες έχουν αποτελέσει μέρος της εμπειρίας των συμμετεχόντων στο ομαδικό πρόγραμμα άσκησης** και απαντήθηκε από το σύνολο των εκπαιδευόμενων. Η πλειοψηφία των απαντήσεων που καταγράφηκαν από τις συμμετέχουσες αφορούσαν σε ποσοστό 90%, τη σύνδεση της άσκησης με άλλες συμπεριφορές όπως για παράδειγμα τη στάση του σώματος με τη γενικότερη στάση ζωής, οικογένειας, εργασίας κτλ., την αλλαγή της διάθεσης μέσα από την άσκηση, καθώς την υποστήριξη από τον Καθηγητή Φυσικής Αγωγής. Εξίσου σημαντικά μεγάλα ποσοστά (80%) κατέγραψαν οι απαντήσεις που αφορούσαν το ομαδικό κλίμα, την ενδυνάμωση του σώματος μέσα από την άσκηση, τη συζήτηση για το περιεχόμενο και τους συμβολισμούς των βίντεο της παρουσίασης, τη συσχέτιση των γυμναστικών όρων με ευρύτερες έννοιες, όπως για παράδειγμα η μυϊκή δύναμη συνδέεται με τη δύναμη του μυαλού, της θέλησης, ψυχής, κλπ., τη σύνδεση της γυμναστικής με τη ζωή και τις προσωπικές εμπειρίες και τέλος, την αυτοκριτική και τον προσωπικό αναστοχασμό. Υψηλό ποσοστό (70%), έλαβαν οι απαντήσεις για τις παραλλαγές των ασκήσεων έτσι ώστε να είναι προσιτές για όλους, η επεξήγηση των ασκήσεων και της επίδρασής τους στο σώμα μας καθώς και η συζήτηση για τις ερμηνείες των γυμναστικών όρων πέρα από το πεδίο της άσκησης.

Τα χαμηλότερα ποσοστά μεταξύ των συμμετεχόντων φαίνεται να έλαβαν οι απαντήσεις αναφορικά με το οικείο περιβάλλον του σπιτιού, η υποστήριξη από τις άλλες συνασκούμενες, η προσωπική αξιολόγηση της μάθησης, καθώς και η βαθιά συμπτυκνωμένη σκέψη (Σχήμα 7). Τα παραπάνω επαληθεύονται και από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευόμενων.



Σχήμα 7 - Δραστηριότητες που έχουν αποτελέσει μέρος της εμπειρίας από το πρόγραμμα άσκησης

Λ: «Ναι, ήταν και τα μηνύματα που μας έδινες στα βιντεάκια αυτό είναι "αφετηρία ζωής", "νέα στάση ζωής", εμένα... Ακόμα θυμάμαι αυτό με τη στάση και όντως ήταν πολύ motivation αυτά τα μηνύματα, και όντως σε κινητοποιούσαν κι έλεγες "Ναι ρε παιδί μου γιατί να μην κάνω μια νέα στάση ζωής, μια αφετηρία, ποτέ δεν είναι αργά, θα

ξεκινήσω τώρα να κάνω άσκηση", ουσιαστικά αυτό που μπορώ. Κι απ' τη στιγμή που το καταφέρνω στα μαθήματα γιατί να μην το συνεχίσω και να δω κι ακόμα καλύτερα αποτελέσματα... Κι αφού είδα με τη στάση σώματος ότι άλλαξε, κι έχω κι αυτοπεποίθηση και βοηθάει η ισορροπία και η δύναμη κι όλα αυτά, ναι. Θεωρώ ότι ήταν πάρα πολύ σημαντικό το μάθημα». (34 ετών, νηπιαγωγός)

Οι Quiñones-Padovani και Larrotta (2014) διεξήγαγαν μία εμπειρική ποσοτική μελέτη για να αξιολόγησαν την επίδραση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος επιμόρφωσης φυσικής αγωγής. Σκοπός της έρευνας δράσης, ήταν να διερευνηθεί εάν το επιμορφωτικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής μπορεί αποτελέσει ένα αποτελεσματικό παιδαγωγικό μέσο, προκειμένου να βιώσουν οι συμμετέχοντες έναν μετασχηματισμό μάθησης. Η διδασκαλία της φυσικής αγωγής θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ποιότητα και δε θα πρέπει να περιορίζεται στην απλή παράθεση των δραστηριοτήτων. Ένας αποτελεσματικός Καθηγητής Φυσικής Αγωγής θα πρέπει να οδηγεί στην ολιστική προώθηση μιας κοινότητας υγείας και όχι απλά στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων. Στην έρευνα συμμετείχαν έντεκα φοιτητές και απόφοιτοι της σχολής φυσικής αγωγής, με μέσο όρο ηλικίας τα 19 έτη, ενός από μεγαλύτερα δημόσια Πανεπιστήμιο του Πουέρτο Ρίκο, οι οποίοι ως πτυχιούχοι θα εργαστούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το 60% των συμμετεχόντων ήταν άντρες και το 40% ήταν γυναίκες. Οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν σε ένα ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από ερωτήσεις ανοικτού τύπου και αξιολογούσε τις μαθησιακές εμπειρίες των συμμετεχόντων από το πρόγραμμα δράσης. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είχε προγενέστερη ενεργή ενασχόληση με αθλητικές δραστηριότητες. Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι σε συμφωνία με προγενέστερες έρευνες που δείχνουν ότι, ο αναστοχασμός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης στους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής (Mezirow, 2000), σύμφωνα με την οποία ένας αποτελεσματικός και αποδοτικός Καθηγητής Φυσικής Αγωγής είναι αυτός που δεν επαναπαύεται αλλά πάντα αναζητά πρακτικές βελτίωσης και επαγγελματικής ανέλιξης (Rink, 2009). Ο μετασχηματισμός μάθησης είναι μια μαθησιακή διεργασία που επέρχεται με την αλλαγή των απόψεων, προοπτικών και στάσεων του ατόμου (Mezirow, 1997).

Τα παραπάνω συμπεράσματα έρχονται σε απόλυτη συμφωνία με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δράσης, καθώς βρέθηκε ότι οι εκπαιδευόμενες αντιλήφθηκαν μία νέα προοπτική της φυσικής δραστηριότητας που αφορά την υιοθέτηση ενός υγιεινού τρόπου ζωής και όχι απλά τη διατήρηση του σωματικού βάρους και τον σχηματισμό ενός καλογυμνασμένου σώματος. Πιο συγκεκριμένα, η σύνδεση της άσκησης με άλλες συμπεριφορές, για παράδειγμα η σωστή στάση του σώματος και πώς αυτή συσχετίζεται με τη γενικότερη στάση ζωής, οικογένειας και εργασίας φάνηκε να επηρεάζει και να οδηγεί σε μετασχηματισμό οπτικής τις εκπαιδευόμενες. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευόμενες υποστήριζαν ότι η παρουσία του Καθηγητή Φυσικής Αγωγής που ήταν υπεύθυνος για το πρόγραμμα άσκησης ήταν σημαντική και τις επηρέασε καθοριστικά προκειμένου να βιώσουν αλλαγές στις εμπειρίες και τις απόψεις τους σε ποσοστό 85.7%.

Σύμφωνα με τον Εθνικό Σύλλογο για τον Αθλητισμό και την Φυσική Αγωγή (National Association for Sports and Physical Education) (2013), ένα άτομο σωματικά δραστήριο χαρακτηρίζεται από γνώσεις, δεξιότητες και αυτοπεποίθηση προκειμένου να αποκτήσει έναν υγιεινό τρόπο ζωής. Τα πρότυπα που περιγράφουν ένα φυσικά δραστήριο άτομο είναι τα εξής: 1. Να έχει μάθει τις απαραίτητες κινητικές δεξιότητες για τη συμμετοχή του σε φυσικές δραστηριότητες, 2. Να κατανοεί τη σημασία και τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη συμμετοχή του σε φυσικές δραστηριότητες, 3. Να συμμετέχει σε ποικίλες αθλητικές δραστηριότητες, 4. Να είναι σε καλή φυσική κατάσταση και 5. Να εκτιμά την αξία της άσκησης και τη συνεισφορά της για έναν υγιεινό τρόπο ζωής.

Αναφορικά με το τελευταίο ερώτημα του ερωτηματολογίου, που αφορούσε την **καταγραφή κάποιου σημαντικού γεγονότος που συνέβη κατά τη διάρκεια παρακολούθησης των συμμετεχόντων του ομαδικού προγράμματος άσκησης**, οι συμμετέχουσες σε ποσοστό 70% απάντησαν ότι δε συνέβη κάποιο ιδιαίτερα σημαντικό γεγονός στη ζωή τους, κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα άσκησης. Τέλος, δύο από τις συμμετέχουσες απάντησαν ότι βίωσαν το θάνατο ενός αγαπημένου τους προσώπου και μια συμμετέχουσα βγήκε στη σύνταξη.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, **τρεις από τις δέκα συμμετέχουσες δεν θεωρούν ότι βίωσαν κάποια αλλαγή στις αξίες, τα πιστεύω, τις απόψεις και τις προσδοκίες τους μέσα από τη συμμετοχή τους στην ομάδα γυμναστικής**. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο των τριών αυτών συμμετεχόντων έχουν διαφοροποιηθεί σε σχέση με

των υπόλοιπων και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται παρακάτω. Παρότι λοιπόν οι τρεις αυτές συμμετέχουσες δεν απάντησαν ότι βίωσαν κάποια αλλαγή παρακολουθώντας το πρόγραμμα άσκησης, απάντησαν καταφατικά στο ερώτημα εάν αναστοχάζονται συχνά τη σημασία νέων γνώσεων και εάν αναλογίζονται προηγούμενες αποφάσεις ή συμπεριφορές τους.

Στο ερώτημα, ποιες δραστηριότητες έχουν αποτελέσει μέρος της εμπειρία τους στο ομαδικό πρόγραμμα άσκησης, οι τρεις συμμετέχουσες απάντησαν στην πλειοψηφία τους ότι το ομαδικό κλίμα, η υποστήριξη από τον Καθηγητή Φυσικής Αγωγής, η ενδυνάμωση του σώματος μέσα από την άσκηση, η συσχέτιση των ασκήσεων με κινήσεις της καθημερινότητας, η σύνδεση της άσκησης με προσωπικές εμπειρίες και κοινωνικά προβλήματα, καθώς και η αυτοκριτική και προσωπικός αναστοχασμός αποτέλεσαν ένα σημαντικό μέρος της εμπειρίας των συμμετεχόντων μέσα από αυτή την έρευνα δράσης. Ακολουθώς, η συζήτηση για το περιεχόμενο και τους συμβολισμούς των εικόνων και των βίντεο της παρουσίασης, η αλλαγή της διάθεσης μέσα από την άσκηση, η συσχέτιση των γυμναστικών όρων με ευρύτερες έννοιες, όπως για παράδειγμα η μυϊκή δύναμη και πώς συσχετίζεται με δύναμη του μυαλού, της θέλησης, ψυχής, κλπ., η σύνδεση της άσκησης με άλλες συμπεριφορές, για παράδειγμα η στάση του σώματος συνδέεται με τη γενικότερη στάση ζωής, οικογένειας, εργασίας, κλπ, ήταν εξίσου σημαντικές εμπειρίες για τις συμμετέχουσες.

Αναφορικά με το τελευταίο ερώτημα, που αφορούσε την **καταγραφή κάποιου σημαντικού γεγονότος που συνέβη κατά τη διάρκεια παρακολούθησης του ομαδικού προγράμματος άσκησης**, μία συμμετέχουσα ανέφερε ότι έκανε νέες γνωριμίες, μία κυρία συνταξιοδοτήθηκε και μία συμμετέχουσα ανέφερε ότι δε συνέβη κάτι ιδιαίτερα σημαντικό το συγκεκριμένο διάστημα.

4.4. Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα

Η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στο ομαδικό πρόγραμμα ψυχοκοινωνικής και σωματικής ενδυνάμωσης συνέβαλε στο να αναπτύξουν ένα πιο υγιεινό τρόπο ζωής και να αλλάξουν τον τρόπο που εκτελούν τις κινήσεις της καθημερινότητας, για παράδειγμα τον τρόπο που στέκονται, που σκύβουν, που σηκώνουν τα ψώνια κλπ;

Η πλειοψηφία από τις συμμετέχουσες (εφτά από τις δέκα) συνέχισαν να ασκούνται είτε με τον ερευνητή είτε μόνες τους, ενώ δύο από αυτές ξεκίνησαν να προσέχουν τη διατροφή τους. Από τη συζήτηση προέκυψε πως τους επηρέασε το πρόγραμμα σε τέτοιο βαθμό που μόλις αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους να κινείται με λάθος τρόπο αμέσως το συνειδητοποιούν και διορθώνονται. Ο βαθμός της επιρροής τους είναι τέτοιος που όχι μόνο παρατηρούν τον εαυτό τους αλλά και τους γύρω τους. Αυτά προκύπτουν από διάφορα σημεία κατά τη διάρκεια της συνέντευξης όπως:

Ερευνητής: *«Πιο υγιεινό τρόπο ζωής σας βοήθησε να αναπτύξετε; Όπως το αντιλαμβάνεται η καθεμία, μπορεί κάποια να πρόσεξε το φαί, κάποια να άρχισε να ασκείται περισσότερο, ότι περιλαμβάνει ένας υγιεινός τρόπος ζωής»;*

Σο: *«Ναι, σίγουρα, εγώ τουλάχιστον άρχισα να προσέχω τη διατροφή μου, γιατί ζήλεψα από τη Μ». (67 ετών, οικιακά)*

Μ: *«Έτσι, σωστό» (γέλια).*

Σω: *«Εγώ μετά το ομαδικό που κάναμε κι όλο αυτό , ξεκίνησα τη γυμναστική, με επηρέασε πάρα πολύ». (37 ετών, υπάλληλος γραφείου)*

Λ: *«Ναι, κι εγώ. Συνέχισα να πηγαίνω, αφού δεν μπορούσε ο Μιχάλης να κάνει κι άλλο πρόγραμμα πιο πολύ, να διαρκέσει περισσότερο (γέλια). Αναγκαστικά πήγαινα κι εγώ για λίγο τρέξιμο και για περπάτημα, πρόσεχα και τη στάση του σώματος και κυρίως είναι αυτό... Μου άρεσε πιο πολύ το συναίσθημα που νιώθαμε όταν ολοκληρώναμε τη δραστηριότητα που απελευθερωνόταν οι ενδορφίνες, όπως είχαμε πει και μετά από τη συζήτηση και θυμάμαι αυτό που είχες πει να ανεβαίνουν οι παλμοί μας οπότε έκανα λίγο πιο έντονο περπάτημα, λίγο τρέξιμο ανάλογα εάν δεν ήμουν τόσο κουρασμένη οπότε, ναι. Έχει γίνει σαν μια συνήθεια πια, δεν υπάρχει μέρα που δεν θα πω, εγώ προσωπικά να περπατήσω τουλάχιστον». (34 ετών, νηπιαγωγός)*

Σε διαφορετικό σημείο.

Λ: *«...Και ακόμα πως κουβαλάω τις τσάντες στο σουπερ μάρκετ μου έχει γίνει λίγο, έτσι σαν αυθυποβολή. Πάω σουπερ μάρκετ κι ενώ κρατάω από συνήθεια τις σακούλες έτσι, λέω ωπα, κάτσε να τα πιάσουμε τώρα σωστά». (καταφατικά νεύματα απ' όλους). (34 ετών, νηπιαγωγός)*

Λ: *«...και στον υπολογιστή η στάση μου. Οπότε θεωρώ, όχι θεωρώ, είμαι σίγουρη ότι ήταν πάρα πολύ ενδιαφέρον αυτό το διαδραστικό πρόγραμμα και δεν ήταν απλά*

κάνουμε τώρα γυμναστική. Υπήρχε η συζήτηση που βοηθούσε να λυθούν οι απορίες, η παρουσίαση που μας διεύρυνε περισσότερο τους ορίζοντές μας σχετικά με αυτό».

Σε άλλο σημείο η ίδια συνεχίζει:

Λ: «Όσον αφορά με τη στάση όταν είμαι στο laptop, που το χρησιμοποιώ πολύ τώρα με τα μαθήματα αγγλικά. Το μόνο που δεν έχω καταφέρει να κατακτήσω είναι με το κινητό, το προσπαθώ αλλά ακόμα εντάζει μου έχει μείνει συνήθεια πολλών χρόνων μου έχει καθιερωθεί και θέλει ακόμα... Το διορθώνω, το ξαναφτιάχνω... Εντάζει... αλλά ειδικά στην καρέκλα, στον υπολογιστή, στο σούπερ μάρκετ δηλαδή στα περισσότερα μου έρχονται και τα θυμάμαι και τα διορθώνω...». (34 ετών, νηπιαγωγός)

Μ: «Κι εγώ το 'χω αυτό με το κινητό, αλλά κάθε φορά που θα σκύψω το κεφάλι, θυμάμαι συνέχεια, αυτό που μας είχες πει Μιχάλη για το βάρος. Που μας είχες πει ότι όσο πιο πολύ έχεις σκύψεις το κεφάλι.. έτσι καλά το θυμάμαι; Πόσο βάρος έχεις εκείνη την ώρα...εκείνο με τον εγκέφαλο που βλέπαμε, ναι κάθε φορά το σκέφτομαι αυτό. Με το που πάω να σκύψω δηλαδή μου έρχεται αμέσως στο μυαλό»; (51 ετών, δασκάλα)

Ερευνητής: «Και μόνο που συνειδητοποιείτε το λάθος και προσπαθείτε έστω και αργά να το διορθώσετε, είναι μια νίκη, είναι σημαντικό».

Σω: «Εγώ παρατηρώ τους άλλους βασικά στο τρένο για παράδειγμα πως κρατούν το κινητό και μου έρχεται να τους πω πόσο λάθος κάνουν που σκύβουν τόσο πολύ το κεφάλι τους». (37 ετών, υπάλληλος γραφείου)

Μ: «Σ' αυτό έχεις απόλυτο δίκιο. Κι εγώ από τότε που κάναμε λοιπόν αυτά τα μαθήματα, παρατηρώ πάρα πολύ και τους άλλους, αυτό που λες Σω. Και λέω κι εγώ αυτό από μέσα μου, ναι όντως». (51 ετών, δασκάλα)

Είναι χαρακτηριστικό πως με την εξέλιξη της συζήτησης αναπτύσσουν ένα διάλογο που απορούν πως κάποιος που έχει παρακολουθήσει αυτά τα μαθήματα θα μπορούσε να μην ακολουθήσει έστω κάποιες υγιεινές συνήθειες, αφού μέσω του προγράμματος ένωσαν πως αγάπησαν τον εαυτό τους περισσότερο.

Μ: «Δεν ξέρω κατά πόσο μετά από αυτό που κάνουμε, τη γυμναστική που κάνουμε, τις ασκήσεις, αυτά που λέμε, δεν ξέρω κατά πόσο κάποιος θα μπορούσε να ακολουθήσει έναν όχι υγιεινό τρόπο ζωής. Δεν ξέρω, έτσι σκέφτομαι... Δεν ξέρω, με αυτές τις ασκήσεις που κάνουμε, όλα αυτά, μπορείς μετά να πας να κάνεις κάτι που να μην είναι, πως να το πω τώρα... Μέσα στα πλαίσια του υγιεινού τρόπου... Λέω...». (51 ετών, δασκάλα)

Κ: «Ναι, δίκιο έχεις... Ε, εντάζει εξαρτάται κιόλας από ... αλλά όχι, πιστεύω ότι μετά από όλο αυτό που κάνουμε τώρα, ναι, δύσκολο». (60 ετών, συνταξιούχος καθηγήτρια)

Σω: «Μετά από όλο αυτό μήπως αγαπάς και πιο πολύ τον εαυτό σου και θες να τον προσέχεις»; (37 ετών, υπάλληλος γραφείου)

Μ: «Αυτό θέλω πω, δεν είναι λίγο δύσκολο να πας σε πολύ ακραίες καταστάσεις; Έτσι έναν προβληματισμό βάζω, δεν ξέρω».

Σω: «Ναι, κι εγώ νομίζω ισχύει». (37 ετών, υπάλληλος γραφείου)

Λ: «Ναι, ήταν και τα μηνύματα που μας έδινες στα βιντεάκια αυτό είναι "αφετηρία ζωής", "νέα στάση ζωής", εμένα... Ακόμα θυμάμαι αυτό με τη στάση και όντως ήταν πολύ motivation αυτά τα μηνύματα, και όντως σε κινητοποιούσαν κι έλεγες " Ναι ρε παιδί μου γιατί να μην κάνω μια νέα στάση ζωής, μια αφετηρία, ποτέ δεν είναι αργά, θα ξεκινήσω τώρα να κάνω άσκηση", ουσιαστικά αυτό που μπορώ. Κι απ' τη στιγμή που το καταφέρνω στα μαθήματα γιατί να μην το συνεχίσω και να δω κι ακόμα καλύτερα αποτελέσματα». (34 ετών, νηπιαγωγός)

Μ: «Έτσι, σωστό». (51 ετών, δασκάλα)

Λ: «Κι αφού είδα με τη στάση σώματος ότι άλλαζε, κι έχω κι αυτοπεποίθηση και βοηθάει η ισορροπία και η δύναμη κι όλα αυτά, ναι. Θεωρώ ότι ήταν πάρα πολύ σημαντικό το μάθημα». (34 ετών, νηπιαγωγός)

4.5. Πέμπτο ερευνητικό ερώτημα

Οι εκπαιδευόμενες ένιωσαν πιο δυνατές συναισθηματικά να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες της καθημερινότητας, της οικογένειας ή της εργασίας τους;

Σύμφωνα με όσα προέκυψαν από τη συνέντευξη οι συμμετέχουσες μέσω της άσκησης, της συζήτησης αλλά και των λοιπών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που περιελάμβανε το πρόγραμμα δράσης ένιωσαν αισιοδοξία, χαρά, αυτοπεποίθηση, ψυχική ισορροπία, χαρά και γενικότερα είχαν καλή και θετική διάθεση κι αυτό τις βοήθησε στην καθημερινότητά τους και στις σχέσεις τους με την οικογένεια και τους συναδέλφους τους.

Ερευνητής: «Ναι, με την άσκηση και ότι περιελάμβανε, τη συζήτηση. Αν άλλαξε ο τρόπος που σκέφτεσαι ή που βλέπεις κάποια πράγματα».

Μ: «Ναι, φυσικά η συζήτηση που κάναμε κι όλα αυτά που λέγαμε κλπ. έβλεπα τα πράγματα πιο αισιόδοξα. Πιο αισιόδοξα, πως να το πω... Όντως η συζήτηση που κάναμε, όλα αυτά, για την ψυχολογία που ανεβαίνει που λέγαμε, για τη διάθεση που αλλάζει όταν κάνεις γυμναστική και από τη συζήτηση που κάναμε αλλά και από την άσκηση. Εγώ το λέω». (51 ετών, δασκάλα)

Σω: «Μπορεί ν' αλλάξει τη δομή του εγκεφάλου μας και να έχουμε καλύτερη διάθεση και ν' αλλάξει και διάφορα στοιχεία του χαρακτήρα μας, να μας κάνει καλύτερους και πιο χαρούμενους και όλα αυτά». (37 ετών, υπάλληλος γραφείου)

Κ: «Σίγουρα, ναι, κι αυτό είναι πολύ σημαντικό». (60 ετών, συνταξιούχος καθηγήτρια)

Σο: «Πιο αισιόδοξες». (67 ετών, οικιακά)

Λ: «...έχει να κάνει ότι πολλές φορές η στάση μας και όταν έχουμε δίκιο κυρίως, ότι μπορούμε, με βάση πιο πολύ την αυτοπεποίθηση εγώ θεωρώ, μας κάνει να είμαστε πιο δυναμικοί». (34 ετών, νηπιαγωγός)

Ερευνητής: «Και πως νιώσατε μ' αυτή την αλλαγή»;

Σο: «Πολύ ωραία». (67 ετών, οικιακά)

Λ: «Πολύ ωραία». (34 ετών, νηπιαγωγός)

Μ: «Έτσι, πολύ σωστά» (γέλια). (51 ετών, δασκάλα)

Σω: «Είχα μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση». (37 ετών, υπάλληλος γραφείου)

Μ: «Ακριβώς» (51 ετών, δασκάλα)

Κ: «Καλύτερευση» (60 ετών, συνταξιούχος καθηγήτρια)

Σω: «Ήμασταν πιο χαρούμενοι άνθρωποι». (37 ετών, υπάλληλος γραφείου)

Λ: «Ισορροπημένοι». (34 ετών, νηπιαγωγός)

Ερευνητής: «Πιο δυνατές συναισθηματικά για ν' αντιμετωπίσετε την καθημερινότητα νιώσατε»;

Σο: «Ναι». (67 ετών, οικιακά)

Μ: «Ναι, αυτό που λέγαμε, ναι». (51 ετών, δασκάλα)

Ερευνητής: «Για παράδειγμα στο σπίτι, στη δουλειά, στην οικογένεια»;

Σω: «Ναι». (37 ετών, υπάλληλος γραφείου)

Κ: «Ναι». (60 ετών, συνταξιούχος καθηγήτρια)

Σο: «Είχαμε πιο αισιόδοξία». (67 ετών, οικιακά)

Μ: «Ναι, αυτό που είπαμε». (51 ετών, δασκάλα)

Κ: «Όλα αυτά που είπαμε, η αισιοδοξία, ο ενθουσιασμός». (60 ετών, συνταξιούχος καθηγήτρια)

Μ: «Ο ενθουσιασμός, οπότε αντιμετωπίζεις τα διάφορα θέματα». (51 ετών, δασκάλα)

Σω: «Και η καλή διάθεση». (37 ετών, υπάλληλος γραφείου)

Λ: «Ναι, ναι σίγουρα». (34 ετών, νηπιαγωγός)

Σο: «Όταν κάνεις κάτι για τον εαυτό σου, βοηθάει». (67 ετών, οικιακά)

Σω: «Έτσι. Πως θα σε δούνε οι άλλοι». (37 ετών, υπάλληλος γραφείου)

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος, φάνηκε ότι το πρόγραμμα ψυχοκοινωνικής και σωματικής ενδυνάμωσης που συμμετείχαν οι εκπαιδευόμενες επέδρασε θετικά στο να υιοθετήσουν έναν πιο υγιεινό τρόπο και στάση ζωής αλλά και διατροφής. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα δείχνουν ότι, οι συμμετέχουσες μέσω της συμμετοχής τους στο ομαδικό πρόγραμμα, της αναστοχαστικής συζήτησης που ακολουθούσε αμέσως μετά, αλλά και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που περιελάμβανε η έρευνα δράσης βίωσαν σημαντικές αλλαγές στην γενικότερη ψυχολογική τους ευημερία και ευεξία, καθώς ένιωσαν αισθήματα αισιοδοξίας, χαράς, αυτοπεποίθησης, ψυχική ισορροπίας, και γενικότερα παρατήρησαν σημαντικές θετικές αλλαγές στη διάθεσή τους γεγονός που τις βοήθησε στις καθημερινές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις τους με την οικογένεια, τους φίλους αλλά και τους συναδέλφους τους.

Τα αποτελέσματα του τέταρτου και πέμπτου ερευνητικού ερωτήματος της παρούσας μελέτης φαίνεται να συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών. Ο τρόπος ζωής στη σύγχρονη εποχή του 21^{ου} αιώνα χαρακτηρίζεται από έντονο άγχος και υπερβολικές απαιτήσεις. Αυτές οι συνθήκες έχουν οδηγήσει τον σύγχρονο άνθρωπο να αναζητά τρόπους για να βελτιώσει την ποιότητα της ζωής του. Η συστηματική συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της γενικότερης ποιότητας ζωής, της ψυχολογικής ευημερίας και την υιοθέτηση ενός υγιεινού τρόπου ζωής (Arantzazu, Ana, & Estibaliz, 2017). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα μιας συστηματικής ερευνητικής ανασκόπησης υπάρχει μία σημαντική θετική συσχέτιση

ανάμεσα στη φυσική δραστηριότητα και την ποιότητα ζωής (Pucci, Rech, Fermينو, & Reis, 2012). Οι Omorou, Erpelding, Escalon, & Vuillemin (2013), αναφέρουν ότι, η άσκηση συνδέεται με βελτιωμένη ποιότητα ζωής τόσο σε άντρες όσο και σε γυναίκες. Ειδικότερα για τις γυναίκες βρέθηκε ότι, η αυξημένη συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες επηρεάζει σημαντικά τόσο την ψυχολογική τους ευημερία όσο και τις κοινωνικές τους σχέσεις και αλληλεπίδραση. Επιπρόσθετα έχει βρεθεί ότι, η συμμετοχή σε προγράμματα άσκησης που συνδυάζουν αερόβιες δραστηριότητες και ασκήσεις αντίστασης έχει θετική επίδραση στη βελτίωση της στάσης σώματος, την εκτέλεση καθημερινών δραστηριοτήτων, την εξωτερική εμφάνιση, καθώς και την ψυχολογική ευημερία (Collins, Fos, Ross, Slentz, Davis, Willis, Piner, Bateman, Houmard, & Kraus, 2021).

4.6. Ο Παράγοντας της πανδημίας

Ο παράγοντας της πανδημίας μπορεί να περιορίσει τον αριθμό των συμμετεχόντων, την άμεση επαφή και αλληλεπίδραση αλλά για πολλές συμμετέχουσες ήταν κι ένας παράγοντας που έδρασε θετικά στην εξέλιξη του προγράμματος και αυτό προέκυψε μέσα από τη συζήτηση της ομαδικά εστιασμένης συνέντευξης. Η καραντίνα και ο περιορισμός των μετακινήσεων, ενεργοποίησε τις συμμετέχουσες να δουν τις εβδομαδιαίες συναντήσεις ως ευκαιρία για επικοινωνία και αλληλεπίδραση με οφέλη ψυχικά, κοινωνικά και σωματικά. Αυτό διαφαίνεται από τα εξής αποσπάσματα:

Σω: «...Κατάλαβα πως η γυμναστική μπορεί ν' αλλάξει τη δομή του εγκεφάλου μας και να έχουμε καλύτερη διάθεση και ν' αλλάξει και διάφορα στοιχεία του χαρακτήρα μας, να μας κάνει καλύτερους και πιο χαρούμενους και όλα αυτά». (37 ετών, υπάλληλος γραφείου)

Κ: «Σίγουρα, ναι, κι αυτό είναι πολύ σημαντικό». (60 ετών, συνταξιούχος καθηγήτρια) (60 ετών, συνταξιούχος καθηγήτρια)

Σο: «Πιο αισιόδοξες» (67 ετών, οικιακά)

Μ: «Και το χρειαζόμαστε αυτή την περίοδο» (της πανδημίας). (51 ετών, δασκάλα)

Κ: «Ήταν και ιδιαίτερη συγκυρία φέτος και ήρθε σε πολύ καλή χρονική στιγμή νομίζω έτσι ώστε να μπορέσουμε να το δούμε σε μεγαλύτερο βάθος αυτό που κάναμε

και ήταν η κατάλληλη ευκαιρία. Πρώτον, λόγω του εγκλεισμού της πανδημίας δεν είχαμε και πολλά να ασχοληθούμε έτσι»; (60 ετών, συνταξιούχος καθηγήτρια)

M: «Ναι».

K: «Δεύτερον διότι δώσαμε μεγαλύτερη έμφαση στην άσκηση. Είτε μέσα στο γκρουπ, είτε ξέρω 'γω ο άλλος ότι κάνει μόνος του...κολύμπι, τέτοια, αλλά αυτή η άσκηση τώρα, ο τρόπος που κάναμε τώρα τις ασκήσεις με την μετάβαση και στην καθημερινή ζωή, πως επιδρά αυτό στη στάση, στην κίνηση, στη θεώρηση των πραγμάτων ήρθε κι έδεσε αυτό το πράγμα, δηλαδή καταλάβαμε την αποτελεσματικότητα της άσκησης καλύτερα πιστεύω και τη δυναμικότητα που έχει μέσα στον τρόπο ζωής μας, οπωσδήποτε. Δεν ξέρω εγώ φέτος παρόλο που ήμουν στεναχωρημένη που δεν βρισκόμασταν έτσι δια ζώσης, νομίζω ότι το περίμενα πάρα πολύ και δεν ήθελα να το χάσω σε σχέση με τις άλλες φορές. Άλλες φορές έλεγα, ωχ πάλι θα πάω τώρα; (Γέλια...) Αυτή τη φορά δεν ήθελα καθόλου να το χάνω, στεναχωριόμουν». (60 ετών, συνταξιούχος καθηγήτρια)

M: «Ναι, κι εγώ το ίδιο. Ήταν μια επικοινωνία έτσι»; (51 ετών, δασκάλα)

K: «Είναι μια επικοινωνία ουσιαστική γιατί είχε την αιτία και το αποτέλεσμα και οπωσδήποτε... δεν ξέρω, εγώ το ευχαριστήθηκα πολύ! Ακόμα ίσως δεν έχουμε καταλάβει και πόσο πολύ έχει αλλάξει η ζωή μας, ο τρόπος ζωής μας ή τέλος πάντων η στάση μας απέναντι σε κάποια θέματα γιατί το επεξεργαζόμαστε και το δουλεύουμε ακόμα. έτσι πιστεύω». (60 ετών, συνταξιούχος καθηγήτρια)

M: «'Χμ, χμ. Έτσι, έτσι έτσι...»

Ερευνητής: «Αποδεικνύετε άλλωστε κι από τις παρουσίες σας».

(Γέλια, καταφατικά νεύματα).

Ερευνητής: «Υπήρξε κάτι άλλο που μπορεί να σας επηρέασε πέρα από όλα αυτά που είπαμε και είχατε αυτή την αλλαγή»;

K: «Εγώ το είπα νομίζω».

Ερευνητής: «Η πανδημία νομίζω ε»;

K: «Ναι, εγώ το είπα, αυτό μ' επηρέασε, μου έδωσε κάποια διέξοδο παραπάνω. Μια διέξοδο που αναγκαστικά, βιώνουμε διαφορετικά την καθημερινότητά μας τον τελευταίο χρόνο». (60 ετών, συνταξιούχος καθηγήτρια)

4.7. Συμπεράσματα

Η μετασχηματίζουσα μάθηση αποτελεί μία από τις πιο ολοκληρωμένες Θεωρίες για την Εκπαίδευση Ενηλίκων που έχει επικρατήσει στη σύγχρονη εποχή. Εμπνευστής και εκφραστής της Μετασχηματίζουσας Θεωρίας είναι ο Jack Mezirow, ο οποίος κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1970 με τη θεωρία που ανέπτυξε έθεσε νέες βάσεις αναφορικά με την μελέτη και την ερμηνεία του τρόπου με τον οποίο ένας ενήλικας μπορεί να αλλάξει τις αξίες του, τα πιστεύω του και τη γενικότερη στάση της ζωής του. Σύμφωνα με τον Mezirow (1997), η μετασχηματιστική μάθηση είναι μια διαδικασία που επιφέρει αλλαγές σε ένα προβληματικό **πλαίσιο αναφοράς**. Πιο συγκεκριμένα, το πλαίσιο αναφοράς αποτελεί έναν τρόπο ερμηνείας του κόσμου και περιλαμβάνει σκέψεις, απόψεις, νοητικές συνήθειες, παραδοχές, προσδοκίες και προοπτικές. Απώτερος στόχος της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι να οδηγήσει το άτομο στον μετασχηματισμό των προβληματικών αυτών πλαισίων αναφοράς, προκειμένου να αντιμετωπίσει με δεκτικότητα και συναισθηματική ανοικτότητα την αλλαγή.

Η έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα μέσω ενός προγράμματος ψυχοκοινωνικής και σωματικής ενδυνάμωσης είχε ως σκοπό να οδηγηθούν οι εκπαιδευόμενες στην επεξεργασία μιας προϋπάρχουσας άποψης, στην υιοθέτηση μιας νέας άποψης, στον κριτικό στοχασμό και εν τέλει στο ριζικό μετασχηματισμό της αρχικής τους άποψης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δράσης, φάνηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευόμενων βίωσαν μια μετασχηματιστική εμπειρία μέσα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα άσκησης και μάλιστα έφτασαν σε ένα υψηλό στάδιο διεργασίας της μετασχηματίζουσας μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, πέντε εκπαιδευόμενες έφτασαν στο ανώτερο (δέκατο) στάδιο της κλίμακας του μετασχηματισμού σύμφωνα με τον Mezirow (1978), το οποίο αφορά την επανένταξη στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί από τις νέες προοπτικές. Τρεις συμμετέχουσες έφτασαν στο ένατο στάδιο, το οποίο αφορά την οικοδόμηση ικανοτήτων και αυτοπεποίθησης επάνω στους νέους ρόλους που διαμορφώθηκαν. Μία συμμετέχουσα έφτασε στο στάδιο πέντε, το οποίο αφορά τη διερεύνηση των επιλογών για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις. Τέλος, μία εκπαιδευόμενη δεν κατάφερε να βιώσει μια αλλαγή μέσα από τη συμμετοχή της στο πρόγραμμα άσκησης, καθώς έφτασε μόλις στο πρώτο στάδιο

της μετασχηματίζουσας μάθησης, το οποίο αφορά την αντιμετώπιση ενός σημαντικού περιστατικού ή κατάστασης που λειτουργεί ως καταλύτης και ενεργοποιεί την όλη διεργασία, γνωστό ως αποπροσανατολιστικό δίλημμα. Οι αλλαγές που βίωσαν οι εκπαιδευόμενες αφορούσαν όχι μόνο τη βελτίωση της σωματικής τους κατάστασης αλλά και την ψυχοκοινωνική τους ευημερία, καθώς από τις απαντήσεις τους φάνηκε ότι υιοθέτησαν έναν πιο υγιεινό τρόπο ζωής, αντιλήφθηκαν τη σημασία για τη σωστή στάση σώματος και τις γενικότερες προεκτάσεις της για πιο σωστή στάση ζωής, βελτίωσαν τις κοινωνικές τους σχέσεις και αλληλεπιδράσεις τόσο σε προσωπικό, οικογενειακό αλλά και επαγγελματικό επίπεδο.

Συνοψίζοντας, η έρευνα δράσης μέτρησης του μετασχηματισμού μέσα από ένα ομαδικό πρόγραμμα ψυχοκοινωνικής και σωματικής ενδυνάμωσης που εφαρμόστηκε στην παρούσα μελέτη φάνηκε να επιτυγχάνει το σκοπό για τον οποίο σχεδιάστηκε. Αξίζει να σημειωθεί ότι, είναι η πρώτη εμπειρική έρευνα που διεξάγεται σε ελληνικό πληθυσμό εφαρμόζοντας μια έρευνα δράσης μέτρησης του μετασχηματισμού μέσα από ένα πρόγραμμα ψυχοκοινωνικής και σωματικής ενδυνάμωσης. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων κατάφεραν να βιώσουν σε ένα υψηλό ποσοστό έναν μετασχηματισμό οπτικής στις προϋπάρχουσες αντιλήψεις, εμπειρίες και προοπτικές τους, φτάνοντας μάλιστα σε υψηλά στάδια της κλίμακας του μετασχηματισμού σύμφωνα με τον Mezirow (1978). Εξίσου σημαντικό εύρημα αποτελεί η σημαντική συνεισφορά του Καθηγητή Φυσικής Αγωγής προς αυτή την αλλαγή. Ο υποστηρικτικός και καθοδηγητικός ρόλος που υιοθέτησε σε όλη τη διάρκεια εφαρμογής της έρευνας δράσης, φάνηκε να είναι ένας καταλυτικός παράγοντας για την μετασχηματίζουσα μάθηση των εκπαιδευόμενων.

4.8. Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Η παρούσα έρευνα σίγουρα υπόκεινται σε βελτιώσεις προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν οι περιοριστικοί παράγοντες για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Περαιτέρω προτάσεις για μελλοντική έρευνα και εμπλουτισμό της υπάρχουσας βιβλιογραφίας θα μπορούσε να αποτελέσει ο σχεδιασμός μιας έρευνας δράσης μέσω ενός ομαδικού προγράμματος άσκησης, στο οποίο θα έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει μεγαλύτερος αριθμός εκπαιδευόμενων. Σημαντικό παράγοντα αποτελεί η δια ζώσης εφαρμογή του προγράμματος άσκησης, προκειμένου να υπάρχει περισσότερη αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ των εκπαιδευόμενων όσο και με τον

Καθηγητή Φυσικής Αγωγής. Οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν να είναι άντρες και γυναίκες προκειμένου να υπάρξουν και δεδομένα για συγκριτικές αναλύσεις και διαφορές μεταξύ διαφορετικών μεταβλητών. Τέλος, η χρονική διάρκεια του προγράμματος σίγουρα θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερη, προκειμένου να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί η έρευνα δράσης μέσα από συνεχείς κύκλους δράσης και αναστοχασμού.

Βιβλιογραφία

Αντύπας, Γ. (2019). Μετασχηματίζουσα Μάθηση - Η Αισθητική Εμπειρία της τέχνης στην Εκπαίδευση. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 7(2), σσ. 102-122.

Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Α. (2004). *Τυπολογίες και Στρατηγικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Πάτρα: ΕΑΠ

Καλαϊτζοπούλου Μ. (2001). *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Καραλής, Θ., & Λιοδάκη, Ν. (2013). Μετασχηματίζουσα Μάθηση και Εκπαιδευτικές Εμπειρίες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 1(3), 21-35.

Καραλής, Θ. (2010). Πολιτικές διά βίου μάθησης και διαδικασίες πιστοποίησης: σημεία τομής και εκκρεμή ζητήματα, Στο Θ. Καραλής (επιμ.), *Διά Βίου Μάθηση και Πιστοποίηση*, Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ, 29-40.

Κατσαρού, Ε. (2010). Έρευνα – Δράση: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα. Στο Μ. Α. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος, 555 –567.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Διδασκαλία και έρευνα- Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας

Κεδράκα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία λήψης αποφάσεων*. Διαθέσιμο στο: <http://www.adulteduc.gr>

Κόκκος, Α. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κορωναίου, Α. (2009). Ο ελεύθερος χρόνος των γυναικών: Προϋπόθεση για την ανάπτυξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο: Δ. Βεργίδης, & Α. Κόκκος (επιμ.),

Εκπαίδευση Ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές. (σελ. 349 – 366). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουλαουζίδης, Γ. (2015). Αισθητική εμπειρία και μετασχηματισμός ή προσπαθώντας να συνδέσουμε μια εκπαιδευτική μεθοδολογία με τις θεωρητικές προσεγγίσεις της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης. *1ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο Διά Βίου Μάθησης. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*. Θεσσαλονίκη.

Κουλαουζίδης, Γ. (2008). Μετασχηματίζουσα Μάθηση: μια μαθησιακή θεωρία για την εκπαίδευση ενηλίκων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 46, 21-32.

Κουλαουζίδης, Γ. & Ανδριτσάκου Δ. (επιμ.) (2007) «Συζητώντας με τον καθηγητή Jack Mezirow. Διάλογος για τη μετασχηματίζουσα μάθηση», στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων, τετραμηνιαία έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τόμος 11, σ. 5-11*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λαζαρίδου, Ε. (2013). *Η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων: Διδασκαλία του ελληνικού πολιτισμού σε ενήλικες εκπαιδευόμενους δια μέσου της αισθητικής εμπειρίας*. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ

Λιντζέρης, Π. (2008). Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων από τη σκοπιά της μετασχηματίζουσας μάθησης. 3^ο Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αθήνα.

Λιντζέρης, Π. (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Μαλτέζου, Δ., & Κουλαουζίδης, Γ. (2020). Έμφυλα στερεότυπα και μετασχηματισμός θεωρήσεων στην εσπερινή εκπαίδευση ενηλίκων: νοητικές συνήθειες και αποπροσανατολιστικά βιώματα γυναικών που επιστρέφουν στην εκπαίδευση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1), 92-111.
doi:<https://doi.org/10.12681/hjre.23224>

Μάρδας, Γ. (2001). *Οικονομική θεωρία, δια βίου παιδεία κοινωνική πολιτική*. Αθήνα: Παπαζήση.

Μπαγάκης, Γ. (2003). Η συμβολή της έρευνας δράσης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης, (Επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπαγάκης, Γ. (επιμ) (2002). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπεμπέτσος, Ε., Κωνσταντινίδης, Χ., & Κωνσταντούλας, Δ. (2021). Πανδημία από κορωνοϊό (COVID-19) και Φυσική Δραστηριότητα. Ο σημαντικός ρόλος του φύλου και της ηλικίας. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 38(2), 231-236.

Ντόγας, Χ. (2014). Διερεύνηση του μετασχηματισμού των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών των μαθηματικών λόγω της επιμόρφωσής τους στη χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 2(3), 29-45.

Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231-239.

Παπαδιαμαντάκη, Γ. (2017). *Το πανεπιστήμιο και οι πολιτικές για την κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Παυλάκης, Μ. (2013) Επιχειρηματική Ηγεσία: *Ανάδειξη των χαρακτηριστικών του ρόλου του ηγέτη μέσα από Έργα Τέχνης*, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 28, 3-13.

Πέρκος, Σ., Μπαρκούκης, Β., & Αντρουτσόπουλος, Π. (2015). Επίδραση του Κλίματος Κινήτρων στη Φυσική Αγωγή στην Ευχαρίστηση και την Πρόθεση Μαθητών/τριών Εφαρμογή της Θεωρίας του Αυτο-Προσδιορισμού. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 13(1), 32-41.

Πουλόπουλος, Χ. & Τσιμπουκλή, Α. (1995). Ομαδικά Εστιασμένη Συνέντευξη (Focus Group Interview). Ένα νέο μεθοδολογικό εργαλείο έρευνας στον τομέα των κοινωνικών επιστημών. *Κοινωνική Εργασία*, 39, 158-163.

Ράικου, Α. (2013). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Διερεύνηση Δυνατότητας για Ανάπτυξη Κριτικού Στοχασμού μέσα από την Αισθητική Εμπειρία σε*

Εκπαιδευόμενους Εκπαιδευτικούς. Διδακτορική Διατριβή. ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών.

Σιάνου - Κύργιου, Ε. (2010). Συμμετοχή των ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: η ανάγκη για μια κοινωνιολογική προσέγγιση της δια βίου εκπαίδευσης. *Open Education*, 6 (1&2), 169-180. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.12681/jode.9758>

Σούρλα, Π. (2014). *Τέχνη, εκπαίδευση ενηλίκων και μετασχηματίζουσα μάθηση*. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Σπηλιοπούλου, Α. (2017). *Αντιλήψεις εκπαιδευτών ΙΕΚ για τη χρήση της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία»*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο / Ε.Α.Π., Πάτρα.

Σταμέλος, Γ., & Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Ταμπάκης, Γ. (2018). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση, μέσα από την αισθητική εμπειρία: Πιλοτική εφαρμογή της μεθόδου σε καθηγητές φυσικής αγωγής για την ενεργοποίηση του στοχασμού, στο πλαίσιο της διαχείρισης της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο / Ε.Α.Π., Καρδίτσα.

Τσατσαρώνη, Μ. (2019). *Μετασχηματίζουσα Μάθηση Μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας: Διερεύνηση και σύγκριση της δυνατότητας ανάπτυξης κριτικού στοχασμού μέσω της Τέχνης σε μαθητές Δημοτικού και εκπαιδευτικούς Α΄θμιας Εκπαίδευσης Ν. Αττικής*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο / Ε.Α.Π., Αθήνα.

Τσιμπουκλή, Α., & Φύλλιπς, Ν. (2008), *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων*, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ι.Δ.Ε.Κ.Ε, Αθήνα.

Τσολάκου, Σ. (2020). *Θεωρία και πράξη της Μετασχηματίζουσας Μάθησης - Η αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Σχολή Επιστημών Υγείας & Πρόνοιας και Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΣΠΑΙΤΕ. Αθήνα.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Alexander, P. A., Schallert, D. L., & Reynolds, R. E. (2009). What is learning anyway? A topographical perspective considered. *Educational Psychologist*, 44, 176-192.

Arantzazu, R. F., Ana, Z. R. B., & Estibaliz, R. D. (2017). *Quality of Life and Physical Activity: Their Relationship with Physical and Psychological Well-Being*. Quality of Life and Quality of Working Life. Available at: <http://www.intechopen.com/books/quality-of-life-and-quality-of-working-life>

Arber, S., Davidson, K. & Ginn, J., 2003. *Changing approaches to gender and later life* In S. Arber, K. Davidson & J. Ginn (Eds.), *Gender and ageing: changing roles and relationships*. Buckingham: Open University Press.

Ashcraft, K., A, Peace, R., M., Betof, A., S., Dewhirst, M., W., & Jones. L., W.(2016). Efficacy and Mechanisms of Aerobic Exercise on Cancer Initiation, Progression, and Metastasis: A Critical Systematic Review of In Vivo Preclinical Data. *Cancer Res*, 76, 4032- 4050.

Baillet, A., Saunders, S., Brunet, J., Romain, A. J., Trottier, A., & Bernard, P. (2018). A systematic review and meta-analysis of the effect of exercise on psychosocial outcomes in adults with obesity: A call for more research. *Mental Health and Physical Activity*, 14, 1-10.

Bauman, A., Bull, F., Chey, T., Craig, C., Ainsworth, B. E., Sallis, J. F., Bowles, H. R., Hangstromer, M., Sjostrom, M., Pratt, M., & The IPS Group. (2009). The international prevalence study on physical activity: results from 20 countries. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 6(1), 21.

Beqo, A., Abubaker, A., & Lloyd, D. (2014). *Transformative Learning Experiences among Victims of Trauma*. Research Project. Seminar: Issues in Education. Central Michigan University.

Bize, R., Johnson, J. A., & Plotnikoff, R. C. (2007). Physical activity level and health-related quality of life in the general adult population: A systematic review. *Preventive Medicine*, 45, 401-415.

Bouchard, C., (2001). Physical activity and health: introduction to the dose–response symposium. *Med. Sci. Sports Exerc.* 33, 347–350.

Bukov, A., Maas, I. & Lampert, T., 2002. Social participation in very old age: Cross-sectional and longitudinal findings from BASE. Berlin Aging study. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 57(6), 510-517.

Buttar, H., S., Li, T., Ravi, N. (2005). Prevention of cardiovascular diseases: Role of exercise, dietary intervention, obesity and smoking cessation, *Exp Clin Cardiol*, 10, 4, 229-249.

Cameron, C., Craig, C. L., Stephens, T., & Ready, T. A. (2001). Increasing physical activity. Supporting an active workforce. *Physical Activity Monitor 2001*, Canadian Fitness and Lifestyle Research Institute.

Caspersen, C.J., Powell, K.E. & Christenson, G.M. (1985). Physical Activity, Exercise, and Physical Fitness: Definitions and Distinctions for Health-Related Research. *Public Health Reports*, 100(2), 126-131.

Claude Bouchard, Steven N. Blair, William L. Haskell (2012). Physical Activity and Health. Human Kinetics.

Collins, K. A., Fos, L. B., Ross, L. M., Slentz, C. A., Davis, P. G., Willis, L. H., Piner, L. W., Bateman, L. A., Houmard, J. A., & Kraus, W. E. (2021). Aerobic, Resistance, and Combination Training on Health-Related Quality of Life: The STRRIDE-AT/RT Randomized Trial. *Frontiers in Sports and Active Living*, 2, Article 620300. doi: 10.3389/fspor.2020.620300.

Cohen, L., & Manion, L., (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K (2007). *Research Methods in Education. Sixth Edition*. London and New York: Routledge.

Corbin, C. B., Le Masurier, G. C., & McConnell, K. E. (2014). *Fitness for Life*. 6th ed. Human Kinetics

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011) *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 2nd Edition, Sage Publications, Los Angeles.

Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., & Roberts, C. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HSBC) study: international report from the 2009/10 survey*. WHO Regional Office for Europe.

Deci, E.L., & Ryan, R.M., (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E.L., Deci & R.M., Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp, 3-36), University of Rochester Press.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994β). Triangulation. Στους N. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Ca: Sage.

Dishman, K. R., Washburn, R. A., & Heath, G. W. (2004). *Physical Activity Epidemiology*. Champaign IL: Human Kinetics

Elliott, J. C. (2017). The evolution from traditional to online professional development: A review. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(3), 114–125.

Freire, P. (1972) *Pedagogy of the Oppressed* (Penguin, Harmondworth).

Freire, P. (1972) *Cultural action for freedom* (Penguin, Harmondworth).

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.

Gilbert, N. (1993). Research theory and method. In: Gilbert, N. (ed.) *Researching social life*. Sage: London

Haggstrom Britt Marie (2004). *The Role of Libraries in Lifelong Learning Final report of the IFLA project under the Section for Public Libraries. Document adopted by the IFLA Section for Public Libraries, Mid Term Meeting in Ljusdal Sweden*. Available at: <http://www.ifla.org/VII/s8/proi/rolepublib.htm>

Harrison, A. (2008). *The far reaching impact of transformative learning: An ethnographic case study* (Unpublished doctoral dissertation). University of South Florida, Gainesville, Florida.

Harvey, S., B., Hotopf, M., Overland, S., & Mykletun, A. (2010). Physical activity and common mental disorders. *The British Journal of Psychiatry*, 197, 5, 357-364.

Hodgkinson, B., Koch, S., Nay, R & Lewis, M. (2007) Managing the wandering behaviour of people living in a residential aged care facility. *Int J Evid Based Healthc*, 5, 406–436

Hoodghiemstra, A., M., Eggrmont, L., H., Sheltens, P., Van Der Flier, W., M. & Scherder. E., J. (2012). Exercise and early-onset Alzheimer's disease: Theoretical considerations. *Dement Geriatr Cogn Dis Extra*, 2, 132–145.

Howley, E.T., Franks, B.D. (1997). Health Fitness Instructor's Handbook. Champaign: Human Kinetics Publishers

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Karpov, A. O. (2016). Education in the Knowledge Society: Genesis of Concept and Reality. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(17), 9949-9958.

Kemmis, S. and McTaggart, R. (2007) Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. In: Denzin, N. and Lincoln, Y., Eds., *Strategies of Qualitative Inquiry*, Sage, Thousand Oaks, 271-330.

King, K. P. (2004). Both Sides Now: Examining Transformative Learning and Professional Development of Educators. *Innovative Higher Education*, 29(2), 155-174.

King, K. P. & Wright, S. (2003). New Perspectives on Gains in the ABE Classroom: Transformational learning Results Considered. *Adult Basic Education*, 13(2), 100- 123.

King, K. P. (1999). Changing Languages, Cultures, and Self: The Adult ESL Experience of Perspective Transformation. *Leadership, Counseling, Adult, Career and Higher Education Faculty Publications*, 255.

King, K. P. (1998). *A guide to perspective transformation and learning activities: The Learning Activities Survey*. Philadelphia: Research for Better Schools. Worldwide distribution: Transformation Education LLC. (www.transformationed.com)

King, K. P. (1997). Transformative Learning through Aesthetic Experience: Towards a Comprehensive Method. *Journal of Transformative Education*, 8, 153-177.

Kokkos, A. (2010). Transformative Learning through Aesthetic Experience: Towards a Comprehensive Method. *Journal of Transformative Education*, 8, 153-177.

Kokkos, A. (2013). The use of aesthetic experience in unearthing critical thinking. In P. Mayo (ed.). *Learning with Adults. A Reader* (pp. 205-218). Rotterdam, Boston & Taipei: Sense Publishers.

Kostopoulou, A. (2013, November). Hellenic Open University 1992-2000: From Planning to implementation. *7th International Conference in Open & Distance Learning, Athens, Greece – PROCEEDINGS*.

Lautenschlager, N., T., Cox, K., L., Flicker, L., Foster, J., K., Van Bockxmeer, F., M., Xiao, J., et al. (2008). Effect of physical activity on cognitive function in older adults at risk for Alzheimer disease: A randomized trial. *JAMA*, 300, 1027–1037.

Lavie C., J. Milani, R., V., Marks, P. & Gruiter, H. (2001). Exercise and heart: risks, benefits and recommendations for providing exercise prescriptions. *Ochsner J*, 3 (4), 207-213.

Lemman, D. (2003). The role of physical activity in cancer prevention, treatment, recovery, and survivorship. *Oncology*, 27, 6, 580-585.

Leslie, E., Fotheringham, M., Owen, N., & Bauman, A.E. (2000). Age - related differences in physical activity levels of young adults. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 33, 255- 258.

McAuley, E., & Morris, K. S. (2007). Advances in physical activity and mental health: Quality of life. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 1, 389-396.

McCurry S., Gibbons, L., E., Logsdon, R., G., Vitiello, M. & Teri, L. (2005). Nighttime insomnia treatment and education for Alzheimer's disease: A randomized controlled trial. *J Am Geriatr Soc*, 53, 793–802.

Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow, & Συνεργάτες, (Επιμ.). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. (σς. 43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, J. κ συν. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Κόκκος, Α. (Επιμ.), (μτφ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow et al. (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp.3-33). San Fransisco, CA: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New direction for Adult and Continuing Education*, 74(74), 5-12.

Mikkelsen, K., Stojanovska, L., Polenakovic, M., Bosevskic, M., & Apostolopoulos, V. (2017). Exercise and Mental Health. *Maturitas*, 106, 48-56.

Morrow, R. & Torres, C. (2002). *Reading Freire and Habermas: critical pedagogy and transformative social change*. Teachers College Press.

Omorou, Y. A., Erpelding, M. L., Escalon, H., & Vuillemin, A. (2013). Contribution of taking part in sport to the association between physical activity and quality of life. *Quality of Life Research*, 22(8), 2021-2029.

Ostlund U., Kidd L., Wengstrom Y., Rowa-Dewar N. (2011) Combining qualitative and quantitative research within mixed method research designs: A methodological review. *International Journal of Nursing Studies*, 48, 369–383.

Perren, K., Arber, S. & Davidson, K., 2003. Men's organisational affiliation in later life: The influence of social class and marital status on informal group membership. *Ageing & Society*, 23(1), 69-82.

Pucci, G. C., Rech, C. R., Fermino, R. C., & Reis, R. S. (2012). Association between physical activity and quality of life in adults. *Rev Saude Publica*, 46(1), 166-179.

Puech, I. (2008). Η μη κατανομή της οικιακής εργασίας. Στο: Μ. Maruani, Γυναίκες, Φύλο, Κοινωνίες: *Τι γνωρίζουμε σήμερα* (σελ. 231 - 240). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Quennerstedt, M. (2019) Physical education and the art of teaching: transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society*, 24(6), 611-623.

Quiñones-Padovani, C., & Larrotta, C. (2014). *Transformational learning for community health: The case of physical education teacher candidates*. Handbook of Research on adult and Community Health Education: Tools, Trends, and Methodologies. Doi: 10.4018/978—1-4666-6260-5.ch010

Radak, Z., Hart, N., Sarga, L., Koltai, E., Atalay, M., Ohno, H., et al. (2010). Exercise plays a preventive role against Alzheimer's disease. *J Alzheimers Dis*, 20, 777–783.

Rink, J. (2009). *Teaching physical education for learning (6th ed.)*. New York, NY: McGraw Hill.

Robinson H, Williams V, Curtis F, Bridle C, Jones AW. (2018). Facilitators and barriers to physical activity following pulmonary rehabilitation in COPD: a systematic review of qualitative studies. *NPJ primary care respiratory medicine*. 28(1):19.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K.R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school*. NY: Routledge.

Rogers, A. (2002). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Satariano, W. A., Haight, T. J. & Tager, I. B., 2002. Living arrangements and participation in leisure-time physical activities in an older population. *Journal of Aging and Health*, 14(4), 427-451.

Shaw, B. A., Liang, J., Krause, N., Gallant, M., & McGeever, K. (2010). Age differences and social stratification in the long-term trajectories of leisure-time physical activity. *The journals of Gerontology. Series B, Psychological Sciences and Social Sciences*, 65, 756–766.

Sitzoglou, K., Mouzakidis, C., Fitsioris, X., Efraimidis, E., Tsolaki, M., & Theodorakis, Y. (2000). Probable neurophysiological improvement in demented

patients after an exercise program: A pilot study. *International Journal of Psychophysiology*, 35, 72

Steptoe, A., Wardle, J., Cui, W., Bellisle, F., Zotti, A. M., Baranyai, R., & Sanderman, R. (2002). Trends in smoking, diet, physical exercise, and attitudes toward health in European university students from 13 countries, 1990-2000. *Preventive Medicine*, 35(2), 97-104.

Sternfeld, B., Ainsworth, B. E., & Quesenberry, C. P. Jr. (1999). Physical activity in a diverse population in women. *Preventive Medicine*, 28, 313-323.

Taylor, E.W. (2009). Fostering Transformative Learning. In: J. Mezirow, E. Taylor, & Associates (Eds.). *Transformative Learning in Practice: Insights from communities, workplace and higher education* (pp. 3-17). USA: Jossey-Bass.

Teri, L., Gibbons, L., E., McCurry, S., M., Logsdon, R., G., Buchner, D., M., Barlow, W., E., et al. (2003). Exercise plus behavior management in patients with Alzheimer disease: A randomized controlled trial. *JAMA*, 290, 2015–2022.

Thompson, P., D., Buchner, D., Pinal, I., L., Balandy, G., J., Williams, M., A., Marcus, B., H. et al. (2003). Exercise and physical activity in the prevention and treatment of atherosclerotic cardiovascular disease: A statement from the Council on Clinical Cardiology (Subcommittee on Exercise, Rehabilitation, and Prevention) and the Council on Nutrition, Physical Activity, and Metabolism (Subcommittee on Physical Activity). *Circulation* 2003, 107, 3109–31.

Troosters T, van der Molen T, Polkey M, Rabinovich RA, Vogiatzis I, Weisman I, Kulich, K. (2013). Improving physical activity in COPD: towards a new paradigm. *Respir Res.* 14(1): 115.

UNESCO (2013). World heritage list. Available at: <http://whc.unesco.org/en/list/>

Vallerand, R.J. (2004). Intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Encyclopedia of Applied Psychology*, 2, 427-435.

Vance, D. E. Ross, L. A., Ball, K. K., Wadley, V. G., & Rizzo, M. (2007). Correlates of Individual Physical Activities in Older Adults. *Activities, Adaptation & Aging*, 31(4), 1-21.

Westrlind, C., K et al., (2003). Physical activity and cancer prevention – mechanisms. *Med Sci Sports Exerc*, 35, 11, 1834-1840.

Yu, T., Frei, A., Ter Riet, G., & Puhan, M. A. (2016). Determinants of Physical Activity in Patients with Chronic Obstructive Pulmonary Disease: A 5-Year Prospective Follow-Up Study. *Respiration. International Review of Thoracic Diseases*, 92(2), 72-79. <http://doi.org/10.1159/000447975>

Zschucke, E., Gaudlitz, K., & Strohle, A. (2013). Exercise and physical activities in mental disorder: clinical and experimental evidence. *Journal of Preventive Medicine & Public Health*, 46,1, 12-21.

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Αγαπητά μέλη και φίλοι του τμήματος γυμναστικής του πολιτιστικού συλλόγου Ξυλοκέρizas.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε όλα τα μέλη του τμήματος γυμναστικής του πολιτιστικού συλλόγου και αφορά την εμπειρία σας ως μέλους του. Διάρκει μόνο λίγη ώρα. Αποτελεί μέρος της έρευνας για την εκπόνηση της Διπλωματικής μου εργασίας που διεξάγεται στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής», του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.). Στόχος της μελέτης είναι να διερευνήσει κατά πόσο η συμμετοχή ενός ενήλικου σε μια άτυπη ομάδα μάθησης, όπως είναι το τμήμα γυμναστικής, μπορεί να συμβάλλει στην αλλαγή των κινητικών συνηθειών του, καθώς και την προσωπική, κοινωνική και -γιατί όχι- συνειδησιακή αλλαγή του. Αυτό το ερωτηματολόγιο έχει ως στόχο να γνωρίσουμε τις εμπειρίες των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Πιστεύουμε ότι σημαντικά πράγματα συμβαίνουν όταν οι ενήλικες μαθαίνουν νέα πράγματα. Μόνο με τη βοήθειά σας μπορούμε να μάθουμε περισσότερα για αυτό.

Η συμμετοχή στην έρευνα είναι προαιρετική και τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα. Τυχόν προσωπικές πληροφορίες θα μείνουν εμπιστευτικές, θα αξιοποιηθούν μόνο για τις ανάγκες της έρευνας και κανένα στοιχείο δε θα παραχωρηθεί σε τρίτους. Όσον αφορά στον χρόνο που θα αφιερώσετε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 15 λεπτά. Η διαδικασία μπορεί να διακοπεί σε οποιαδήποτε φάση της. Η συνεργασία σας είναι πολύτιμη και παίζει πολύ σημαντικό ρόλο για την ορθή διεξαγωγή και ολοκλήρωση της έρευνας. Αξίζει να σημειωθεί ότι εάν προχωρήσετε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, αυτό ουσιαστικά θα αποτελεί και τη συναίνεσή σας για τη συμμετοχή σας στην έρευνα. Μετά την ολοκλήρωση της έρευνας, θα ερωτηθείτε αν θέλετε να συμμετάσχετε σε μια συνέντευξη που σχετίζεται με τις δικές σας εμπειρίες που αναφέρθηκαν στην έρευνα. Για οποιαδήποτε απορία και διευκρίνιση είμαι στη διάθεσή σας και μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο τηλέφωνο 6978678294 ή στο προσωπικό μου email: karageorgis.m@gmail.com. Σε περίπτωση που ενδιαφέρεστε να ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα της έρευνας, παρακαλώ σημειώστε το e-mail σας. Τέλος σας αναφέρω ρητά πως το αρχείο με τα δεδομένα που θα συλλεγούν θα καταστραφεί μετά την ολοκλήρωση της ΔΕ ήτοι τον Οκτώβριο 2021. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο, τη συμμετοχή και την υποστήριξή σας!

1. Αναλογιζόμενοι τις εκπαιδευτικές εμπειρίες σας σε αυτή την ομάδα γυμναστικής, σημειώστε οποιεσδήποτε από τις παρακάτω δηλώσεις που σας αφορούν:

- ☐ α. Είχα μια εμπειρία που με έκανε να αναρωτηθώ τον τρόπο που συνήθως δρω ως ασκούμενος / ως άνθρωπος / ως πολίτης.
Είχα μια εμπειρία που με έκανε να αναρωτηθώ για τις ιδέες μου, σχετικά με τον
- ☐ β. τρόπο που σκέφτομαι τις καθημερινές μου κινήσεις, την αυτοεικόνα μου, τους κοινωνικούς ρόλους. (παραδείγματα κοινωνικών ρόλων περιλαμβάνουν το τι κάνει μια μητέρα ή ένας πατέρας ή πώς ένα ενήλικο παιδί θα πρέπει να δρα)
- ☐ γ. Καθώς αναρωτιόμουν για τις ιδέες μου, συνειδητοποίησα ότι δεν συμφωνούσα πλέον με τα προηγούμενα πιστεύω μου ή με τις κινήσεις μου ή τις προσδοκίες του ρόλου
- ☐ δ. Ή αντίθετα, καθώς αναρωτιόμουν για τις ιδέες μου, συνειδητοποίησα ότι εξακολουθούσα να συμφωνώ με τα προηγούμενα πιστεύω μου, τις κινήσεις μου ή με τις προσδοκίες του ρόλου
- ☐ ε. Συνειδητοποίησα ότι και άλλοι συνασκούμενοι αναρωτήθηκαν για τις κινήσεις και τα πιστεύω τους
- ☐ στ. Σκέφτηκα να δράσω με ένα διαφορετικό τρόπο από αυτόν που συνήθιζα γιατί μέσα από αυτή την εμπειρία έμαθα νέους τρόπους να στέκομαι, να κάθομαι, να διορθώνω τον εαυτό μου, να σκέφτομαι για τον εαυτό μου, να αλληλεπιδρώ με το κοινωνικό περιβάλλον μου.
- ☐ ζ. Ένιωσα άβολα με τις κλασικές κοινωνικές προσδοκίες
- ☐ η. Δοκίμασα νέους ρόλους ώστε να είμαι πιο άνετος/η ή να αισθάνομαι αυτοπεποίθηση με αυτούς
- ☐ θ. Προσπάθησα να ανακαλύψω ένα τρόπο ώστε να υιοθετήσω αυτούς τους νέους τρόπους στάσης και δράσης
- ☐ ι. Συνέλεξα τις πληροφορίες που χρειάζομαι ώστε να υιοθετήσω αυτούς τους νέους τρόπους στάσης και δράσης
- ☐ κ. Άρχισα να αναλογίζομαι τις αντιδράσεις και την ανατροφοδότηση από τη νέα στάση και συμπεριφορά μου
- ☐ λ. Ανέλαβα δράση και υιοθέτησα αυτούς τους νέους τρόπους στάσης, δράσης και συμπεριφοράς
- ☐ μ. Δεν ταυτίζομαι με καμία από τις παραπάνω δηλώσεις

2. Από τότε που ξεκινήσατε να παρακολουθείτε μαθήματα σε αυτή την ομάδα γυμναστικής, πιστεύετε ότι έχετε ζήσει μια στιγμή όπου συνειδητοποιήσατε ότι οι αξίες σας, τα πιστεύω, οι απόψεις ή οι προσδοκίες σας έχουν αλλάξει;

- ☐ Ναι Αν ναι, παρακαλώ πηγαίνετε στην ερώτηση #3 και συνεχίστε το ερωτηματολόγιο
- ☐ Όχι Αν όχι, παρακαλώ πηγαίνετε στην ερώτηση #6 και συνεχίστε το ερωτηματολόγιο

3. Περιγράψτε συνοπτικά τι συνέβη.

4. Ποιο από τα παρακάτω επηρέασε αυτή την αλλαγή; (συμπληρώστε όλα όσα σας εκφράζουν)

Ήταν κάποιο άτομο αυτό που σας επηρέασε στην αλλαγή; ☐ Ναι ☐ Όχι

Αν «ναι», ήταν... (συμπληρώστε όλα όσα σας εκφράζουν)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Η υποστήριξη ενός/μιας άλλου/ης συνασκούμενου/ης | <input type="checkbox"/> Μια πρόκληση από τον καθηγητή φυσικής αγωγής σας |
| <input type="checkbox"/> Η υποστήριξη των συνασκούμενων σας | <input type="checkbox"/> Η υποστήριξη του καθηγητή φυσικής αγωγής σας |
| <input type="checkbox"/> Άλλο: _____ | |

—

Ήταν μέρος κάποιας δραστηριότητας που επηρέασε αυτή την αλλαγή;

☐ Ναι ☐ Όχι

Αν «ναι», τι ήταν αυτό; (συμπληρώστε όλα όσα σας εκφράζουν)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Το ομαδικό κλίμα | <input type="checkbox"/> Τα οικείο περιβάλλον του σπιτιού |
| <input type="checkbox"/> Η σταθεροποίηση της συνήθειας των εβδομαδιαίων συναντήσεων | <input type="checkbox"/> Η ποικιλία και η στοχευμένη επιλογή ασκήσεων |
| <input type="checkbox"/> Οι παραλλαγές των ασκήσεων ώστε να είναι προσιτές σε όλους | <input type="checkbox"/> Η ενδυνάμωση του σώματος μέσα από την άσκηση |
| <input type="checkbox"/> Η αλλαγή της διάθεσής μου μέσα από την άσκηση | <input type="checkbox"/> Η συσχέτιση γυμναστικών όρων με ευρύτερες έννοιες (πχ μυϊκή δύναμη, δύναμη του μυαλού, της θέλησης, ψυχής, κλπ) |
| <input type="checkbox"/> Η μη παραδοσιακή δομή του μαθήματος | <input type="checkbox"/> Η συζήτηση για τις ερμηνείες των γυμναστικών όρων πέρα από το πεδίο της άσκησης. |
| <input type="checkbox"/> Η σύνδεση της άσκησης με άλλες συμπεριφορές (στάση σώματος, στάση ζωής, στάση στην οικογένεια, εργασία, δύναμη, ισορροπία, κλπ) | <input type="checkbox"/> Η σύνδεση της γυμναστικής με τη ζωή, τις προσωπικές μου εμπειρίες |
| <input type="checkbox"/> Η σύνδεση της γυμναστικής με την κοινωνία και τα | <input type="checkbox"/> Αυτοκριτική και προσωπικός αναστοχασμός |

κοινωνικά προβλήματα

☐ Προσωπική αξιολόγηση της
μάθησης

☐ Άλλο:

☐ Βαθιά, συμπτυκνωμένη
σκέψη

Υπήρξε μια σημαντική αλλαγή στη ζωή σας που επηρέασε την αλλαγή;

☐ Ναι ☐ Όχι

Αν «ναι», τι ήταν αυτό; (συμπληρώστε όλα όσα σας εκφράζουν)

☐ Γάμος

☐ Γέννηση/υιοθεσία ενός
παιδιού

☐ μετακόμιση

☐ Διαζύγιο/ αποχωρισμός

☐ Θάνατος ενός αγαπημένου
προσώπου

☐ Αλλαγή εργασίας

☐ Απώλεια εργασίας

☐ Συνταξιοδότηση

☐ Άλλο:

5. Γυρίζοντας πίσω τη σκέψη σας στη στιγμή που για πρώτη φορά αντιληφθήκατε ότι οι απόψεις σας ή η οπτική σας είχε αλλάξει, πώς το γεγονός ότι ήσασταν σε αυτή την ομάδα γυμναστικής έχει να κάνει με αυτή την εμπειρία της αλλαγής;

6. Θα χαρακτηρίζατε τον εαυτό σας ως ένα άτομο που συνήθως αναλογίζεται τις προηγούμενες αποφάσεις του/της ή την προηγούμενη συμπεριφορά του/της;

☐ Ναι ☐ Όχι

Θα λέγατε ότι συχνά αναστοχάζεστε για τη σημασία των νέων γνώσεών σας για εσάς τον/την ίδιο/α προσωπικά;

☐ Ναι ☐ Όχι

7. Ποια από τα παρακάτω έχουν αποτελέσει μέρος της εμπειρίας σας σε αυτή την ομάδα γυμναστικής; (συμπληρώστε όλα όσα σας εκφράζουν)

<input type="checkbox"/>	Η υποστήριξη ενός/μιας άλλου/ης συνασκούμενου/ης	<input type="checkbox"/>	Μια πρόκληση από τον καθηγητή φυσικής αγωγής σας
<input type="checkbox"/>	Η υποστήριξη των συνασκούμενων σας	<input type="checkbox"/>	Η υποστήριξη του καθηγητή φυσικής αγωγής σας
<input type="checkbox"/>	Το ομαδικό κλίμα	<input type="checkbox"/>	Τα οικεία περιβάλλον του σπιτιού
<input type="checkbox"/>	Η σταθεροποίηση της συνήθειας των εβδομαδιαίων συναντήσεων	<input type="checkbox"/>	Η ποικιλία κα η στοχευμένη επιλογή ασκήσεων
<input type="checkbox"/>	Οι παραλλαγές των ασκήσεων ώστε να είναι προσιτές σε όλους	<input type="checkbox"/>	Η ενδυνάμωση του σώματος μέσα από την άσκηση
<input type="checkbox"/>	Η επεξήγηση των ασκήσεων και της επίδρασής τους στο σώμα μας.	<input type="checkbox"/>	Η συσχέτιση των ασκήσεων με κινήσεις της καθημερινότητας
<input type="checkbox"/>	Η συζήτηση για το περιεχόμενο και τους συμβολισμούς των εικόνων της παρουσίασης	<input type="checkbox"/>	Η συζήτηση για το περιεχόμενο και τους συμβολισμούς των βίντεο της παρουσίασης
<input type="checkbox"/>	Η αλλαγή της διάθεσής μου μέσα από την άσκηση	<input type="checkbox"/>	Η συσχέτιση γυμναστικών όρων με ευρύτερες έννοιες (πχ μυϊκή δύναμη, δύναμη του μυαλού, της θέλησης, ψυχής, κλπ)
<input type="checkbox"/>	Η μη παραδοσιακή δομή του μαθήματος	<input type="checkbox"/>	Η συζήτηση για τις ερμηνείες των γυμναστικών όρων πέρα από το πεδίο της άσκησης.
<input type="checkbox"/>	Η σύνδεση της άσκησης με άλλες συμπεριφορές (στάση σώματος, στάση ζωής, στάση στην οικογένεια, εργασία, κλπ)		Η σύνδεση της γυμναστικής με τη ζωή, τις προσωπικές μου εμπειρίες
<input type="checkbox"/>	Η σύνδεση της γυμναστικής με την κοινωνία και τα κοινωνικά προβλήματα		Αυτοκριτική και προσωπικός αναστοχασμός
<input type="checkbox"/>	Προσωπική αξιολόγηση της μάθησης		Βαθιά, συμπυκνωμένη σκέψη
<input type="checkbox"/>	Άλλο: _____		

Ποια από τα παρακάτω συνέβησαν ενώ παρακολουθούσατε κάποια/ες ενότητα/τες σε αυτό το ακαδημαϊκό ίδρυμα;

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Γάμος | <input type="checkbox"/> Αλλαγή εργασίας |
| <input type="checkbox"/> Γέννηση/υιοθεσία ενός παιδιού | <input type="checkbox"/> Απώλεια εργασίας |
| <input type="checkbox"/> μετακόμιση | <input type="checkbox"/> Συνταξιοδότηση |
| <input type="checkbox"/> Διαζύγιο/ αποχωρισμός | <input type="checkbox"/> Άλλο: |
| <input type="checkbox"/> Θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου | |

8. Φύλο: ☐ Άνδρας ☐ Γυναίκα

9. Οικογενειακή κατάσταση: ☐ Ανύπαντρος/η ☐ Παντρεμένος/η ☐ Σύντροφος
☐ Διαζευμένος/σε διάσταση ☐ Χήρος/α

10. Προηγούμενη εκπαίδευση:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Απόφοιτος-η Γυμνασίου | <input type="checkbox"/> Απόφοιτος-η Λυκείου |
| <input type="checkbox"/> Απόφοιτος-η ΑΕΙ/ΤΕΙ | <input type="checkbox"/> Διδακτορικό |
| <input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών | <input type="checkbox"/> Άλλο: |

11. Έχετε συμμετάσχει ξανά σε ομαδικό πρόγραμμα γυμναστικής;

☐ Ναι ☐ Όχι

12. Πόσο διάστημα συμμετέχετε στο συγκεκριμένο τμήμα γυμναστικής;

13. Ηλικία: ☐ 18-25 ☐ 30-39 ☐ 50-59
☐ 25-29 ☐ 40-49 ☐ 60+

Ευχαριστώ για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου!

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Αυτή η συνέντευξη είναι μέρος της έρευνας που λάβατε μέρος. Η έρευνα αφορά τις εμπειρίες των ενήλικων εκπαιδευόμενων. Πιστεύουμε ότι συμβαίνουν σημαντικά πράγματα όταν οι ενήλικες ξαναμπαίνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και αποκτούν νέες γνώσεις. Μόνο με τη βοήθεια σας μπορούμε να μάθουμε περισσότερα γι' αυτό. Η συνέντευξη χρειάζεται περίπου μισή ώρα για να ολοκληρωθεί και οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν ανώνυμες. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας. Η συνεργασία σας είναι πολύτιμη.

Οι ερωτήσεις έχουν σχεδιαστεί προκειμένου να συλλέξουν περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τα θέματα που απασχόλησαν την κύρια έρευνα, έτσι κάποιες ερωτήσεις θα σας είναι οικείες.

1. Αναλογιζόμενοι την εκπαίδευσή σας σε αυτή την ομάδα γυμναστικής, πιστεύετε ότι έχετε ζήσει μια στιγμή που συνειδητοποιήσατε ότι οι αξίες σας, τα πιστεύω σας, οι απόψεις ή οι προσδοκίες σας έχουν αλλάξει;

2. Περιγράψτε με συντομία αυτή την εμπειρία.

3. Γνωρίζετε τι προκάλεσε αυτή την αλλαγή; Εάν ναι, παρακαλώ εξηγήστε.

4. Ποιο από τα παρακάτω επηρέασε αυτή την αλλαγή;
(Σημειώστε όλα όσα σας εκφράζουν).

a) Ήταν κάποιο άτομο αυτό που σας επηρέασε στην αλλαγή;

☐ Ναι

☐ Όχι

Αν «ναι», ήταν... (συμπληρώστε όλα όσα σας εκφράζουν)

☐ Η υποστήριξη ενός/μιας άλλου/ης
συνασκούμενου/ης

☐ Μια πρόκληση από
τον καθηγητή φυσικής
αγωγής σας

☐ Η υποστήριξη των
συνασκούμενών σας

☐ Η υποστήριξη του
καθηγητή φυσικής
αγωγής σας

☐ Άλλο: _____

b) Ήταν μέρος κάποιας δραστηριότητας που επηρέασε αυτή την αλλαγή;

☐ Ναι

☐ Όχι

Αν «ναι», τι ήταν αυτό; (συμπληρώστε όλα όσα σας εκφράζουν)

☐ Το ομαδικό κλίμα

☐ Το οικείο περιβάλλον
του σπιτιού

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Η σταθεροποίηση της συνήθειας των εβδομαδιαίων συναντήσεων | <input type="checkbox"/> Η ποικιλία και η στοχευμένη επιλογή ασκήσεων |
| <input type="checkbox"/> Οι παραλλαγές των ασκήσεων ώστε να είναι προσιτές σε όλους | <input type="checkbox"/> Η ενδυνάμωση του σώματος μέσα από την άσκηση |
| <input type="checkbox"/> Η αλλαγή της διάθεσής μου μέσα από την άσκηση | <input type="checkbox"/> Η συσχέτιση γυμναστικών όρων με ευρύτερες έννοιες (πχ μυϊκή δύναμη, δύναμη του μυαλού, της θέλησης, ψυχής, κλπ) |
| <input type="checkbox"/> Η μη παραδοσιακή δομή του μαθήματος | <input type="checkbox"/> Η συζήτηση για τις ερμηνείες των γυμναστικών όρων πέρα από το πεδίο της άσκησης. |
| <input type="checkbox"/> Η σύνδεση της άσκησης με άλλες συμπεριφορές (στάση σώματος, στάση ζωής, στάση στην οικογένεια, εργασία, δύναμη, ισορροπία, κλπ) | <input type="checkbox"/> Η σύνδεση της γυμναστικής με τη ζωή, τις προσωπικές μου εμπειρίες |
| <input type="checkbox"/> Η σύνδεση της γυμναστικής με την κοινωνία και τα κοινωνικά προβλήματα | <input type="checkbox"/> Αυτοκριτική και προσωπικός αναστοχασμός |
| <input type="checkbox"/> Προσωπική αξιολόγηση της μάθησης | <input type="checkbox"/> Βαθιά, συμπυκνωμένη σκέψη |
| <input type="checkbox"/> Άλλο: | |
-

ε) Υπήρξε μια σημαντική αλλαγή στη ζωή σας που επηρέασε την αλλαγή;

- ☐ Ναι ☐ Όχι

Αν «ναι», τι ήταν αυτό; (συμπληρώστε όλα όσα σας εκφράζουν)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Γάμος | <input type="checkbox"/> Αλλαγή εργασίας |
| <input type="checkbox"/> Γέννηση/υιοθεσία ενός παιδιού | <input type="checkbox"/> Απώλεια εργασίας |
| <input type="checkbox"/> μετακόμιση | <input type="checkbox"/> Συνταξιοδότηση |
| <input type="checkbox"/> Διαζύγιο/ αποχωρισμός | <input type="checkbox"/> Άλλο: |
-

- ☐ Θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου

d) Ίσως ήταν κάτι άλλο που επηρέασε αυτή την αλλαγή. Εάν ναι, παρακαλώ περιγράψτε το:

5. Περιγράψτε πως οποιαδήποτε από τις παραπάνω εμπειρίες επηρέασε αυτή την αλλαγή:

6. Τι θα μπορούσε να είχε γίνει διαφορετικά προκειμένου να βοηθήσει σε αυτή την αλλαγή; Ποιες άλλες δραστηριότητες;

7. Αναλογιζόμενοι τη στιγμή που για πρώτη φορά συνειδητοποιήσατε ότι οι απόψεις, οι αξίες, τα πιστεύω ή η οπτική σας έχουν αλλάξει:

a. Πότε συνειδητοποιήσατε για πρώτη φορά ότι συνέβη αυτή η αλλαγή; Ήταν κατά τη διάρκεια που συνέβαινε, στο μεσοδιάστημα ή αφού είχε ολοκληρωθεί (αναδρομικά);

b. Τι σας έκανε να συνειδητοποιήσετε ότι έχει συμβεί αυτή η αλλαγή;

c. Πως σχετίζετε με αυτό το ότι ήσασταν σε αυτή την ομάδα γυμναστικής;

d. Τι κάνατε γι' αυτό;

e. Πως νιώσατε σχετικά με αυτή την αλλαγή;

f. Έχετε κάποια ερώτηση;