



Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Εκπαίδευση Ενηλίκων

Διπλωματική Εργασία

Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική
σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς
στα ΣΔΕ

Γεωργία Μπουρλούκα

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Αθηνά Χαρίση

Πάτρα, Ιούνιος 2022

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Γεωργίας Μπουρλούκα 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 αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική
σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς
στα ΣΔΕ

Γεωργία Μπουρλούκα

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Αθήνα Χαρίση

Σ.Ε.Π Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Κυριακή Καμαρινού

Σ.Ε.Π Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Πάτρα, Ιούνιος 2022

Πρόλογος-Ευχαριστίες

Η εκπόνηση της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια ολοκλήρωσης του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών μου στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (ΕΕ) του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) με αντικείμενο έρευνας, το εύρος και την ποιότητα αξιοποίησης της αισθητικής εμπειρίας από τους Εκπαιδευτές Ενηλίκων και τη διαχείριση της μεθόδου της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία (ΜΜΑΕ), ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς που αναπτύσσονται στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ).

Καθώς μου δίνεται η ευκαιρία, θα ήθελα να εκφράσω την ικανοποίησή μου απέναντι στο θεσμό του ΕΑΠ και να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλλαν στην ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών σπουδών μου.

Καταρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω το Α΄ Τμήμα Οργάνωσης και Εφαρμογής Εκπαίδευσης Ενηλίκων και το Γ΄ Τμήμα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης Ειδικών Πληθυσμιακών Ομάδων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ) της Γενικής Γραμματείας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Κατάρτισης Δια Βίου Μάθησης και Νεολαίας, για την έγκριση της ερευνητικής διαδικασίας στις εκπαιδευτικές δομές των ΣΔΕ.

Ευχαριστίες, θα ήθελα να αποδώσω στους συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτές ενηλίκων, καθώς μου αφιέρωσαν τον πολύτιμο χρόνο τους και μου επέτρεψαν να αξιοποιήσω ερευνητικά τις εμπειρίες τους.

Θερμά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις επιβλέπουσες καθηγήτριες μου, την Δρ. Χαρίση Αθηνά, αλλά και την Δρ. Καμαρινού, Κυριακή, ως σημαντικούς αρωγούς κι επιμελητές της προσπάθειάς μου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την οικογένειά μου καθώς με την αμέριστη συμπαράσταση της είχα τη δυνατότητα να μνηθώ στην αέναη διαδικασία της Δια Βίου Μάθησης, να εξελίσσομαι διαρκώς και να γίνομαι ένας καλύτερος άνθρωπος.

Περίληψη

Εδράζοντας κυρίως στη θεωρία του Mezirow και στην ολοκληρωμένη σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο εφαρμογής μέθοδο της «Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας» (ΜΜΑΕ) που διαμόρφωσε ο Α. Κόκκος, επιδιώξαμε με την παρούσα διπλωματική να συνεισφέρουμε στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (ΕΕ) και να εμπλουτίσουμε την έρευνα για τις εφαρμογές της μεθόδου της ΜΜΑΕ, πρεσβεύοντας ότι πρόκειται για θεωρίες ανοικτές, σε πλήρη εξέλιξη. Επικεντρωθήκαμε στην θεμελιωμένη άποψη σύμφωνα με την οποία η αισθητική εμπειρία διεγείρει το διάλογο, ενεργοποιεί τον κριτικό στοχασμό και υποκινεί τις νοητικές διεργασίες στους εκπαιδευομένους. Διερευνήσαμε την εφαρμογή της στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), κι εστίασαμε ειδικότερα στην επιλογή της από τους εκπαιδευτές, ως μέθοδο διαχείρισης κι αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών που ανακύπτουν στην ομάδα-τάξη. Τέλος, επιχειρήσαμε να καταδείξουμε το εύρος και την ποιότητα του μετασχηματισμού των στρεβλών και παγιωμένων στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων, που οδηγούν σε παρέκκλιση. Ως μεθοδολογία στην έρευνα μας επιλέξαμε την ποιοτική προσέγγιση και τις συνεντεύξεις, αποβλέποντας στην εις βάθος διερεύνηση και κατανόηση της εφαρμογής της αισθητικής εμπειρίας στα ΣΔΕ. Εν κατακλείδι, διαπιστώσαμε ότι η ΜΜΑΕ συγκροτεί μια απόλυτα συμβατή εκπαιδευτική μέθοδο που επιλέγεται συχνά στις δομές των ΣΔΕ. Η μέθοδος εμφανίζεται ικανή να διαχειριστεί επιτυχώς φαινόμενα παρεκκλινοσών, συμπεριφορών και επιλέχθηκε από τους εκπαιδευτές κυρίως σε ρατσιστικές συμπεριφορές και ήπιες εκδηλώσεις παραβατικότητας. Από τα ευρήματα επιβεβαιώσαμε επίσης, ότι επήλθε συνολικώς στους εκπαιδευόμενους ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού και του διαλόγου,

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

ενώ παρήχθησαν συναισθήματα και σχέσεις που συντέλεσαν στον μετασχηματισμό του πλαισίου αναφοράς τους, παρά τα ελάχιστα πρακτικά ζητήματα που ανέκυψαν.

Λέξεις – Κλειδιά ΕΕ, ΣΔΕ, ΜΜΑΕ, Κριτικός Στοχασμός, Διάλογος, παρεκκλίνουσες συμπεριφορές

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

The exploitation of aesthetic experience for triggering critical reflection and transformation of problematic frames of reference in Second Chance Schools

Georgia Bourlouka

Abstract

Founding mainly on the theories of J. Mezirow and on the complete, in theory and in practice, application method that A. Kokkos formed the goal of this thesis is to contribute to Adult Education and enrich the research for the Transformative Learning through Aesthetic Experience, while standing for the fact that these theories are open and constantly evolving. We focused on the well-established belief that aesthetic experience stimulates dialogue, activates critical thinking, and incites mental processes of the students. We investigated its application to Second Chance Schools and focused on its selection by the trainers as a method of dealing with and facing defective conduct or misbehavior that might emerge within the team-class. Finally, we attempted to point out the range and quality of the transformation of distorted established attitudes knowledge, or skills of the students, that lead to deviation. The Methodology of our Research consists of qualitative analysis and interviews, aiming to the in-depth investigation and comprehension of the application of Aesthetic Experience to Second Chance Schools. In conclusion, we found out that Transformative Education through Aesthetic Experience constitutes a well-suited teaching method which is often selected within the structure of Second Chance Schools. The method appears effective in handling cases of misconduct and

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

was primarily applied to face racist behaviors. From the findings we also acknowledged that critical thinking and dialogue were activated and initiated in total between the trainees, whereas emotions and relationships which contributed to the transformation of their reference framework emerged, despite the few practical issues that occurred.

Keyword's

Adult Education, Second Chance Schools, Transformative Learning through Aesthetic Experience, Critical Thinking, Dialogue, Deviant behaviors

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Περιεχόμενα

| | |
|---|------|
| Περίληψη..... | v |
| Abstract | vii |
| Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων | xii |
| Συνομογραφίες & Ακρωνύμια..... | xiii |
| Εισαγωγή..... | 1 |
| Α΄ ΜΕΡΟΣ. ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ | 5 |
| 1. Το φαινόμενο της Δια Βίου Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ..5 | |
| 1.2. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στον Ελληνικό χώρο | 7 |
| 1.2.1. Η φυσιογνωμία των ΣΔΕ στην Ελλάδα | 9 |
| 1.2.2. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των Ελληνικών ΣΔΕ | 12 |
| 1.2.3. Γενικά γνωρίσματα κι ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευόμενων..... | 13 |
| 1.2.4. Ειδικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ..... | 17 |
| 1.3. Η κοινωνιολογική ερμηνεία της παραβατικότητας..... | 19 |
| 1.3.1. Εκφάνσεις παραβατικότητας στην εκπαίδευση | 22 |
| 2. Το θεωρητικό υπόβαθρο της μεθόδου της αισθητικής εμπειρίας | 24 |
| 2.1. Η διαδικασία μετασχηματισμού των ενηλίκων..... | 24 |
| 2.1.1. Ο κριτικός στοχασμός κι ο διάλογος ως μέσα μετασχηματισμού..... | 28 |
| 2.2. Η Αισθητική εμπειρία ως εργαλείο μάθησης για τον μετασχηματισμό..... | 32 |
| 2.2.1. Από τις θεωρητικές προσεγγίσεις στην πρακτική εφαρμογή..... | 34 |

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

| | |
|--|-----------|
| 2.2.2. Τα στάδια της μεθόδου της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία | 37 |
| 3. Βιβλιογραφική επισκόπηση προηγούμενων ερευνών | 40 |
| 3.1. Η σημασία κι η αναγκαιότητα για το αντικείμενο της ερευνάς μας | 43 |
| Β΄ ΜΕΡΟΣ. ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ | 45 |
| 4. Η Μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας | 46 |
| 4.1. Ο ερευνητικός σχεδιασμός της ποιοτικής έρευνας | 46 |
| 4.1.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας | 49 |
| 4.1.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα | 50 |
| 4.1.3. Στρατηγική δειγματοληψίας και μέγεθος δείγματος πληθυσμού..... | 51 |
| 4.2. Η συλλογή και η διαχείριση των ερευνητικών δεδομένων | 53 |
| 4.2.1. Η διαδικασία συλλογής και διαχείρισης δεδομένων..... | 53 |
| 4.2.2. Οι συνεντευξιζόμενοι εκπαιδευτικοί..... | 55 |
| 4.2.3. Περιορισμοί και προβλήματα στην έρευνα..... | 56 |
| 4.2.4. Ζητήματα δεοντολογίας στη έρευνα | 57 |
| 4.2.5. Ερευνητικά ερωτήματα- άξονες συζήτησης και ερωτήσεις συνέντευξης | 58 |
| 5. Η συστηματοποίηση, ανάλυση και αξιολόγηση των ποιοτικών δεδομένων..... | 62 |
| 5.1. Η διαχείριση των στοιχείων και η θεματική τους ανάλυση..... | 62 |

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

| | |
|--|-----|
| 5.2. Τα ευρήματα..... | 64 |
| 5.2.1. Ευρήματα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος | 64 |
| 5.2.2. Ευρήματα του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος..... | 66 |
| 5.2.3. Ευρήματα του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος | 68 |
| 5.2.4. Ευρήματα του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος..... | 70 |
| 6. Τα αποτελέσματα, η συζήτηση και τα συμπεράσματα της έρευνας | 72 |
| 6.1. Περαιτέρω συζήτηση και προτάσεις για τα συμπεράσματα της έρευνας | 72 |
| Βιβλιογραφικές αναφορές | 83 |
| Παράρτημα Α: Έντυπο Δήλωσης Ενημέρωσης-Συγκατάθεσης για Επιστημονική Έρευνα..... | 98 |
| Παράρτημα Β: Ερωτηματολόγιο συνέντευξης των Εκπαιδευτών | 99 |
| Παράρτημα Γ: Απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτών | 103 |
| Παράρτημα Δ: Σύμβολα απομαγνητοφώνησης | 154 |

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων

Σχήμα 1. Σχήμα στο οποίο απεικονίζεται η Πυραμίδα των αναγκών κατά Maslow

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

| | |
|----------|---|
| ΓΓΕΕ | Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων |
| ΓΓΔΒΜ | Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης |
| ΔΕ | Διπλωματική Εργασία |
| ΔΒΕ | Δια Βίου Εκπαίδευση |
| ΕΑΠ | Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο |
| ΕΕ | Εκπαίδευση Ενηλίκων |
| Ε.ΚΕ.ΠΙΣ | Εθνικό Κέντρο πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών Δια Βίου Εκπαίδευσης |
| ΘΕ | Θεματική Ενότητα |
| ΙΕΚ | Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης |
| ΙΝΕΔΙΒΙΜ | Ίδρυμα Νεολαίας Και Δια Βίου Μάθησης |

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

| | |
|---------|---|
| ΚΕΚ | Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης |
| ΜΜ | Μετασχηματίζουσα Μάθηση |
| ΜΜΑΕ | Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία |
| ΟΕΕΚ | Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης |
| ΣΔΕ | Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας |
| ΣΕΠ | Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό |
| Υ.ΠΑΙ.Θ | Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων |

Εισαγωγή

Η διεργασία της μάθησης αποτέλεσε διαχρονικά αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημολογικών πεδίων και φιλοσοφικών ρευμάτων και συνέβαλε στην εμφάνιση θεωριών που κατά καιρούς συγκλίνουν, αποκλίνουν κι επενεργούν, συνεισφέροντας στην ερευνητική κοινότητα (Κουλαουζίδης, 2020). Στο επιστημονικό πεδίο της Ενήλικης Μάθησης και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΕΕ) εδράστηκαν πλήθος θεωρητικών και πρακτικών προσεγγίσεων, με τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (ΜΜ) να έχει αναπτύξει μια εξαιρετική δυναμική στον χώρο. Το θεωρητικό πλαίσιο της ΜΜ εξελίχθηκε από τον Jack Mezirow στα τέλη του 1970, κι αποτέλεσε το υπόβαθρο πάνω στο οποίο οικοδομήθηκε ένας ανοικτός, διεθνής, επιστημονικός δημόσιος διάλογος.

Η θεωρία του J.Mezirow αναγάγει την μαθησιακή διεργασία ως την κατάλληλη μέθοδο για τη δυνατότητα επανεξέτασης της νοηματοδότησης των εσφαλμένων συστημικών αντιλήψεων και εμπειριών μας, προκειμένου να προχωρήσουμε σε μια θεμελιώδη αναδόμηση των προβληματικών παραδοχών μας και να εναρμονιστούμε επιτυχώς με το κοινωνικό και πολιτισμικό γίνεσθαι.. Η Ενήλικη Μάθηση λειτουργεί ως το κατάλληλο όχημα, που με τις διεργασίες του κριτικού στοχασμού και του διαλόγου συνεργεί και κατευθύνει προς την επανεκτίμηση και τον επαναπροσδιορισμό των στρεβλών αντιλήψεων μας (Mezirow, 2007).

Η ΜΜΑΕ ως διδακτικό εργαλείο, έχει εμπνευστή τον καθηγητή Α. Κόκκο, βασίστηκε στην αξιοποίηση έργων τέχνης και τη χρήση τους στην εκπαίδευση κι αναδείχθηκε σε μια ολοκληρωμένη σε θεωρητικό και πρακτικό υπόβαθρο μέθοδο. Στόχο της είχε να παρέχει στους εκπαιδευτές ενηλίκων τη δυνατότητα να αναπτύξουν καινοτόμες εκπαιδευτικές

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

ικανότητες, προκειμένου να ενισχύσουν τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη των εκπαιδευόμενων και να τους μετασχηματίσουν νοητικά μέσα από την παρατήρηση σημαντικών έργων τέχνης.

Η στοχοθέτηση της εργασίας μας βασίστηκε στην θεωρία της MM και της επιστημονικής θεώρησης σύμφωνα με την οποία, η αισθητική εμπειρία διεγείρει κι ενεργοποιεί τον κριτικό στοχασμό και τις νοητικές διεργασίες στους εκπαιδευόμενους για τον μετασχηματισμό των στρεβλών και παγιωμένων στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων τους. Αντικείμενο και σκοπός της παρούσας έρευνας αποτέλεσε το εύρος και η ποιότητα της εφαρμογής της MMAE στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Ειδικότερα επικεντρώσαμε το ενδιαφέρον μας στην επιλογή της από τους εκπαιδευτές ως μέθοδο κι εργαλείο διαχείρισης κι αντιμετώπισης προβληματικών διαγωγών ή παρεκκλίσεων που ανακύπτουν στην ομάδα-τάξη.

Κατά την έναρξη της έρευνας ακολουθήσαμε όλες τις προβλεπόμενες νόμιμες διαδικασίες έκδοσης αδείας. Αιτηθήκαμε στο αρμόδιο Υπουργείο συναίνεσή για την διεξαγωγή της παρούσας στις εκπαιδευτικές δομές των ΣΔΕ. Κατόπιν σχετικού αιτήματος μας με Αριθμό Πρωτοκόλλου 139359 στις 02/11/2021 στο Κεντρικό Πρωτόκολλο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ), λάβαμε την τελική έγκριση που περιλάμβανε τους Αριθμούς Πρωτοκόλλου: Κ1/145491, στις 12/11/2021 από το Γ΄ Τμήμα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης Ειδικών Πληθυσμιακών Ομάδων και Κ1/145983 στις 15/11/2021 από το Α΄ Τμήμα Οργάνωσης και Εφαρμογής Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Στην πορεία διεξήχθη έρευνα στα ΣΔΕ, όπου μελετήσαμε και διερευνήσαμε εις βάθος αν η μέθοδος διεγείρει τον κριτικό στοχασμό, διευρύνει την ορθολογική σκέψη, υποκινεί το διάλογο και βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αμφισβητήσουν και να επανεξετάσουν την

εγκυρότητα των παγιωμένων αντιλήψεων τους, διαμορφώνοντας μια πιο βιώσιμη εικόνα του κόσμου και του εαυτού τους. Ειδικότερα μελετήσαμε, αν με την μέθοδο επιτυγχάνεται η καλή επικοινωνία κι ο σχηματισμός κοινωνικών αλληλεπιδράσεων προκειμένου να αντιμετωπιστούν παραβατικές συμπεριφορές και κρίσεις που ανακύπτουν στην εκπαιδευτική ομάδα-τάξη. Εντοπίσαμε επίσης, τη νοηματοδότηση των ίδιων των εκπαιδευτικών, καθώς και το βαθμό εξοικείωσης τους με θεωρητικές προσεγγίσεις, όπως της MMAE.

Η διάρθρωση της παρούσας εργασίας αποτελείται από το θεωρητικό μέρος, τη βιβλιογραφική επισκόπηση της θεωρίας και των εφαρμογών της μεθόδου κι από το ερευνητικό μέρος που περιλαμβάνει τις τεχνικές και τις διαδικασίες παραγωγής δεδομένων, την παρουσίαση των αποτελεσμάτων και τον σχολιασμό τους.

Αναλυτικότερα, κατά το θεωρητικό μέρος θεμελιώσαμε το βιβλιογραφικό υπόβαθρο της ερευνά μας. Στο πρώτο κεφάλαιο αποσαφήνισαμε τις έννοιες της Δια Βίου Εκπαίδευσης (ΔΒΕ) και της ΕΕ, κι εξετάσαμε την ΕΕ στον ελληνικό χώρο και στα ΣΔΕ, ως το φυσικό χώρο διερεύνησης και διεξαγωγής της έρευνας μας. Στις υποενότητες που ακολούθησαν αναφέραμε το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, τα γενικά και τα ειδικά γνωρίσματα των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ και τις ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευόμενων. Παράλληλα αναπτύξαμε την κοινωνιολογική προσέγγιση της παραβατικότητας και των εκφάνσεων της στην ΕΕ, καθώς αποσκοπούσαμε να διερευνήσουμε την εφαρμογή MMAE σε παραβατικές και παρεκκλίνουσες συμπεριφορές στις δομές των ΣΔΕ. Στο δεύτερο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, αναφερθήκαμε στο θεωρητικό υπόβαθρο της μεθόδου της αισθητικής εμπειρίας. Αναλύσαμε τη διαδικασία μετασχηματισμού των ενηλίκων, τα μέσα μετασχηματισμού, την αισθητική εμπειρία ως εργαλείο μάθησης και μετασχηματισμού και περιγράψαμε τα στάδια της μεθόδου της MMAE. Στο τρίτο κεφάλαιο αναπτύξαμε τη βιβλιογραφική επισκόπηση, όπου ενδεικτικά παραθέσαμε συμπεράσματα ερευνητών που

άπτονται του αντικείμενου της έρευνας μας κι αιτιολογήσαμε τη σημασία κι την αναγκαιότητα για το αντικείμενο της παρούσας ερευνάς.

Στο εμπειρικό-ερευνητικό μέρος και συγκεκριμένα στο τέταρτο κεφάλαιο επεκτείναμε την έρευνα, κι αναφερθήκαμε στις μεθόδους, τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα. Επεξηγήσαμε τις τεχνικές, τις διαδικασίες παραγωγής δεδομένων, αλλά θέσαμε και τους περιορισμούς που αντιμετωπίσαμε, καθώς και τα ζητήματα δεοντολογίας που επιληφθήκαμε. Στο πέμπτο κεφάλαιο συστηματοποιήσαμε, διαχειριστήκαμε κι αναλύσαμε τα ευρήματα. Στο έκτο κεφάλαιο καταδείξαμε τα αποτελέσματα της έρευνας, κι ολοκληρώσαμε με τη συζήτηση, τα συμπεράσματα και τις προτάσεις μας.

Ως μεθοδολογία στην κοινωνική εμπειρική μας έρευνα επιλέξαμε την ποιοτική προσέγγιση η οποία βασίζεται σε οντολογικές κι επιστημολογικές παραδοχές και προσεγγίσαμε την κοινωνική πραγματικότητα των ΣΔΕ, ως μια πολυεπίπεδη και σύνθετη κατασκευή με φαινόμενα που αναπτύσσονται κι εξελίσσονται σε μια δυναμική διάσταση.

Ως εργαλείο κι ως μέθοδο παραγωγής και συλλογής δεδομένων επιλέξαμε τη συνέντευξη, μια εξαιρετικά εκτενής κι απαιτητική διαδικασία, αναφορικά με τη διάρθρωση, τη λήψη, την απομαγνητοφώνηση, αλλά και την ανάλυση των στοιχείων της.

Καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, σεβαστήκαμε το ζήτημα της δεοντολογίας κι ασπαστήκαμε βασικές αρχές της, όπως η πληροφορημένη συγκατάθεση στην έρευνα, η εμπιστευτικότητα, η προστασία των προσωπικών δεδομένων κι η ανωνυμία.

Α΄ ΜΕΡΟΣ. ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Στο πεδίο αυτό θα καθορίζουμε τη θεωρητική βάση και την αφετηρία της ερευνάς μας. Θα οριοθετήσουμε το πεδίο της αναζήτησής μας και θα προσδιορίσουμε εννοιολογικά τους όρους που σχετίζονται με το θέμα και υποστηρίζουν την ερευνά μας. Μέσα από την κριτική προσέγγιση των θεωριών και των πληροφοριών που αναπτύσσουμε θα επιδιώξουμε να αναδείξουμε την οπτική και την κριτική παρουσίαση των θέσεων μας, προκειμένου να οδηγηθούμε ομαλά στο σημαντικό πεδίο της ερευνητικής διαδικασίας και στην εκτίμηση των ευρημάτων της.

1. Το φαινόμενο της Δια Βίου Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Στο πρώτο κεφάλαιο θα αναπτύξουμε αρχικά το ευρύτερο πλαίσιο ανάπτυξης της ΕΕ. Στην πορεία θα επικεντρωθούμε στην νομοθετική εξέλιξη της ΕΕ στη χώρα μας και στα εγγενή χαρακτηριστικά που παρουσιάζει. Μέσα από την εξέλιξη των ενοτήτων επιδιώκουμε να καταδείξουμε τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής κατάρτισης, να παρουσιάσουμε την φυσιογνωμία των ΣΔΕ και τα τυπικά στοιχεία της λειτουργίας τους. Αναφέροντας τα γενικά χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, θα εστιάσουμε στα ειδικά στοιχεία που τους προσδιορίζουν. Τέλος θα αναφερθούμε στην έννοια της παραβατικότητας και των εκφάνσεων της στα ΣΔΕ, καθώς στο ερευνητικό μέρος της εργασίας μας θα εξετάσουμε την πιθανότητα εφαρμογής της μεθόδου της αισθητικής εμπειρίας σε παρεκκλίνουσες συμπεριφορές που παρουσιάζονται στην ομάδα-τάξη.

1.1. Το ευρύτερο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Το πλαίσιο ανάπτυξης της ΔΒΕ και της ΕΕ συγκροτήθηκε συστηματικά ως απόρροια των παγκόσμιων κοινωνικοοικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών εξελίξεων. Οι αρχικές συνδέσεις με το θεσμό της ΕΕ εκκινούν από την αρχαιότητα κι αποτυπώνονται ήδη από τον Πλάτωνα και το Σωκράτη. Στη σύγχρονη εποχή η άνοδος της αστικής τάξης, η εκβιομηχάνιση, η οργάνωση της επαγγελματικής κατάρτισης και η ποδηγέτηση της κατώτερης λαϊκής τάξης οδήγησαν στην ανάγκη για συστηματοποίηση της ΕΕ (Βεργίδης & Πρόκου, 2005). Στην προσπάθεια διαχείρισης του φαινομένου από τα κράτη και τους υπερεθνικούς οργανισμούς αρχικά ενεργοποιήθηκαν προγράμματα καταπολέμησης του αναλφαβητισμού (Βεργίδης, 1995· Βεργίδης, Κόκκος, Χατζηευστρατίου, Abrahamson, Davis, Fay, 1999· Κόκκος, 2005α· OECD 1973). Από το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα, η αθρόα οικονομική, τεχνολογική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη συνέβαλε στην κάθετη μεταβολή του τοπίου της ΕΕ και υπήρξε επανακαθορισμός του ρόλου της από τις σύγχρονες τάσεις της παγκοσμιοποίησης: της κοινωνίας της πληροφορίας και γνώσης και της διάδοσης του επιστημονικού και τεχνολογικού πολιτισμού (Βεργίδης & Πρόκου, 2005). Σύμφωνα με την UNESCO (1976, όπ. αναφ. στο Rogers, 2002, σ.56) ως «Εκπαίδευση ενηλίκων» θεωρείται οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία, πέραν τις βασικής κι ανεξαρτήτου περιεχομένου που επεκτείνεται χρονικά.

Ο ΟΟΣΑ (1977, όπ. αναφ. στο Rogers, 2002, σ.55) προσδιορίζει την ΕΕ ως οποιαδήποτε «μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα» που σχεδιάστηκε προκειμένου να καταρτίσει ενήλικες που έχουν υπερβεί την περίοδο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και έχουν κάποια άλλη κύρια δραστηριότητά.

1.2. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στον Ελληνικό χώρο

Στην Ελλάδα η ΕΕ εμφανίστηκε μεθοδικά κι οργανωμένα από το δεύτερο μισό 19ου αιώνα, αρχικά από ιδιωτικές οργανώσεις και μορφωτικά σωματεία που είχαν θέσει ως επιδίωξη τους την αντιμετώπιση και την εξάλειψη του αναλφαβητισμού (Βεργίδης, Κόκκος, Χατζηευστρατίου, Abrahamson, Davis, Fay, 1999). Επίσημα το ελληνικό κράτος έδειξε έμπρακτο ενδιαφέρον για την ΕΕ το 1929, όπου με το Νόμο 4397 αναγνωρίστηκε θεσμικά πλέον το πρόβλημα του αναλφαβητισμού και ιδρύθηκαν τα πρώτα νυχτερινά σχολεία (Βεργίδης & Πρόκου, 2005). Στη συνέχεια όμως ο θεσμός υποβαθμίστηκε, εξ αιτίας των διαφορετικών πολιτικών και ιδεολογικών προτεραιοτήτων που έθεταν κάθε τόσο οι κυβερνήσεις (Κόκκος, 2008).

Η ένταξη της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση ανέπτυξε μια νέα δυναμική στο θεσμό (Χασάπης, 2000) και με χρηματοδότηση από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό ταμείο αυξήθηκαν οι διαθέσιμοι πόροι για την ΕΕ. Αρχικά, υπήρξε σημαντική δραστηριότητα με το θεσμό της Λαϊκής Επιμόρφωσης. Από το 1986 υπήρξε αλλαγή κατεύθυνσης προς την χορήγηση συμπληρωματικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών, την συμπληρωματική κατάρτιση και την επιστημονική εξειδίκευση (Κόκκος, 2005, 2008). Για άλλη μια φορά όμως ο θεσμός αποδιοργανώθηκε και υποβαθμίστηκε εξ αιτίας της κακής διαχείρισης και της έλλειψης πολιτικών συντονισμού που οδήγησαν σε αδιέξοδα και στρεβλώσεις (Βεργίδης & Πρόκου, 2005).

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 παρατηρείται μια αλλαγή στα ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά της ΕΕ και ο θεσμός τίθεται σε νέο πλαίσιο. Πρώτα αναπτύχθηκε η «θεσμοθέτηση και εξέλιξη της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης» (Βεργίδης & Πρόκου, 2005, σ.71) και απευθύνονταν σε ενήλικους που παρουσίαζαν ελλειπείς επαγγελματικές

γνώσεις και ικανότητες. Με το Νόμο 2009/92, άρθρο 1 & 2, θεσμοθετήθηκαν τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) από το νομικό πρόσωπο του Οργανισμού Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ). Στόχος της ψήφισής του ήταν η διεύρυνση της επαγγελματικής κατάρτισης των ενηλίκων, η πιστοποίηση της από επίσημο εκπαιδευτικό φορέα, ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος κι ο εναρμονισμός του με τα κοινοτικά ευρωπαϊκά προγράμματα.

Η λειτουργία των ΙΕΚ συνδυάστηκε επιπλέον με την ίδρυση των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) από το υπουργείο Εργασίας στα πλαίσια τόσο της ιδιωτικής όσο και της δημόσιας εκπαίδευσης. Οι δομές των ΚΕΚ δραστηριοποιήθηκαν στην αναβάθμιση της ποιότητας της δια βίου μάθησης και της συνεχιζόμενης κατάρτισης. Λειτουργήσαν με συγκεκριμένες προδιαγραφές και κριτήρια πιστοποίησης από το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.) και διακρίθηκαν σε κατηγορίες, προκειμένου να εξυπηρετήσουν τόσο τις εθνικές, όσο και τις περιφερειακές ανάγκες της χώρας στη συνεχιζόμενη κατάρτιση.

Για την αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό της δημόσιας διοίκησης και της εκπαίδευσης, θεσμοθετήθηκε η υποχρεωτική επιμόρφωση των δημοσίων υπάλληλων σε όλες τις Δημόσιες δομές. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θεσπίστηκε η καινοτομία του ΕΑΠ, που βασίζονταν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και για επιμόρφωση των αγροτών ιδρύθηκε η «ΔΗΜΗΤΡΑ», ένας οργανισμός για την επικαιροποίηση κι αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση νέων δράσεων και καλλιεργειών (Βεργίδης & Πρόκου, 2005).

Στα πλαίσια της ΔΒΜ, η Ευρωπαϊκή Ένωση προσπάθησε να αντισταθμίσει τα προβλήματα που δημιούργησε η ενοποίηση κι η παγκοσμιοποίηση και σχεδίασε μια εκπαιδευτική πολιτική που αφορούσε την ίδρυση των ΣΔΕ, την φυσιογνωμία των οποίων εξετάζουμε εκτενέστερα την επόμενη ενότητα, καθώς αποτελούν σημείο αναφοράς και φυσικό χώρο της εμπειρικής ποιοτικής έρευνας μας.

1.2.1. Η φυσιογνωμία των ΣΔΕ στην Ελλάδα

Τα ΣΔΕ, αποτέλεσαν θεσμικές μεταβολές της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΓΓΕΕ) και του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε). Τα ΣΔΕ σύμφωνα με την ονομασία τους ήταν σχολεία που έδιναν μια δεύτερη ευκαιρία στους ενήλικες να ολοκληρώσουν την εκπαίδευσή τους, να μετασχηματίσουν τυχόν πρότερες αρνητικές εμπειρίες, να ανακτήσουν την χαμένη τους αυτοπεποίθηση και να ενσωματωθούν επιτυχώς στην σύγχρονη κοινωνία. Στόχο τους αποτελούσε η παροχή ποιοτικών ευκαιριών και δεξιοτήτων προκειμένου οι πολίτες να εξαλείψουν στοιχεία κοινωνικής απομόνωσης και περιθωριοποίησης.

Η θεσμοθέτηση τους πραγματοποιήθηκε με το Νόμο 2525/97 και σύμφωνα με το ΦΕΚ 1003/03, άρθρο 3, τα ΣΔΕ μεριμνούσαν για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών που ανέπτυσαν ενήλικες που δεν είχαν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Εστίαζαν στην ταχύρρυθμη βασική δημοτική ή γυμνασιακή τους εκπαίδευση, καλλιεργούσαν τις κοινωνικές δεξιότητες τους και έδιναν έμφαση στην καινοτομία και στην συνεργασία με όλους τους κοινωνικούς φορείς για την υλοποίηση του προγράμματος σπουδών τους (Βεργίδης & Πρόκου, 2005). Σύμφωνα με τη Χαρίση (2011), επιδίωξη των ΣΔΕ αποτελούσε η επανασύνδεση των πολιτών, σε περιπτώσεις πρόωρης διακοπής με τον εκπαιδευτικό θεσμό και η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσής τους. Παράλληλα απέβλεπαν στη απόκτηση σύγχρονων δεξιοτήτων, στάσεων

και γνώσεων προκειμένου να υποκινηθούν στη διαδικασία βελτίωσης της αυτοαντίληψης τους και στην αναβάθμιση της προσωπικής, κοινωνικής και οικονομικής ζωής τους, καθώς θεωρούσαν ότι είναι άμεσα συνδεδεμένη με την εύρεση εργασίας ή την προαγωγή τους

Τα κριτήρια επιλογής και προτεραιότητας για φοίτηση στα ΣΔΕ αφορούσαν εκπαιδευόμενους που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα από 18 έως 30 ετών, ανήκαν στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες ή στις ευπαθείς ομάδες υψηλού κινδύνου, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των κοινωνικών ομάδων που βρίσκουμε στην ιστοσελίδα του Συνηγόρου του Πολίτη και είχαν φυσικά τη δυνατότητα και τη διάθεση φοίτησης (Χαρίση, 2011). Αυτές οι ομάδες πληθυσμού είχαν περιορισμένη πρόσβαση στα δημόσια αγαθά και παρουσίαζαν έλλειμμα στην ποιότητα της ζωής τους αναφορικά με την εργασία, το εισόδημα, την εκπαίδευση, την ιατρική περίθαλψη κι ασφάλιση και τα πνευματικά τους δικαιώματα. Πρόκειται κυρίως για άτομα με αναπηρία, μέλη μονογονεϊκής οικογένειας, για άνεργους, άστεγους, πάσχοντες από ψυχολογικές ή παθολογικές ασθένειες, χρήστες ουσιών ή απεξαρτημένους, φυλακισμένους, αποφυλακισμένους, πρόσφυγες, μετανάστες, τσιγγάνους, κακοποιημένες γυναίκες και πληγέντες φυσικών καταστροφών.

Τα ΣΔΕ υποστηρίζονται διοικητικά από τον Διευθυντή, τη γραμματεία και το Σύλλογο Διδασκόντων. Ο ρόλος του Διευθυντή αφορά την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής που χάραξε η ΓΓΔΒΜ, τη συνεπή εφαρμογή του ωρολογίου χρονοδιαγράμματος και του προγράμματος σπουδών, καθώς και την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Παράλληλα σκοπός του είναι η ομαλή συνεργασία και η ποιοτική σχέση διδασκόντων, διδασκομένων και τοπικής κοινωνίας.

Τον Σύλλογο Διδασκόντων στα ΣΔΕ πλαισιώνουν οι διδάσκοντες, ο Σύμβουλος Ψυχολόγος κι ο Σύμβουλος Σταδιοδρομίας. Σύμφωνα με τη Χαρίση (2011, σ.9), ο ρόλος των

διδασκόντων στα ΣΔΕ είναι πολυδιάστατος και «συμμετοχικός» και αναδιαμορφώνεται ανάλογα με τις ανάγκες του προγράμματος σπουδών και τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων. Χαρακτηρίζεται επίσης ως πολυσχιδής και σύνθετος, καθώς κατά περίπτωση καλείται ο εκπαιδευτής να δώσει έμφαση είτε στο ρόλο του διευκολυντή, είτε του εμπυχωτή, είτε του συντονιστή, είτε του διαμεσολαβητή (Courau, 2000· Freire, 2006· Jarvis, 2004· Knowles, 1998· Κόκκος, 1999). Θέτοντας πάντα ως προτεραιότητα του τον άνθρωπο ο εκπαιδευτής επιζητά να είναι πρώτα ο ίδιος ένας καλός άνθρωπος προκειμένου να αναδειχθεί αρωγός για την ανακάλυψη της αλήθειας και συνοδοιπόρος-βοηθός στο ταξίδι για την κριτική γνώση (Jarvis, 2007). Οι εκπαιδευτές καθώς απευθύνονται σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, καλούνται να παρατηρήσουν και να διακρίνουν τις ιδιαίτερες ικανότητες, τα χαρίσματα, αλλά και τις αδυναμίες των εκπαιδευομένων τους. Ενεργοποιώντας την ενσυναίσθηση τους επιδιώκουν να διαγνώσουν τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της εκπαιδευτικής ομάδας, να επιλύσουν τυχόν δυσκολίες που θα προκύψουν και να επικεντρωθούν στην εφαρμογή της κατάλληλης μεθόδου διδασκαλίας (Χριστοφόρου, 2016). Λειτουργώντας στοχαστικά, θα πρέπει να επιλέξουν τις κατάλληλες δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους σε μια θετική κι ενεργητική στάση απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βεργίδης, 2003). Ο Cohen (1997, όπ. αναφ. στο Mezirow & συνεργάτες, 2007) υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτές καλούνται να προσεγγίσουν θεραπευτικά τους σπουδαστές, προκειμένου να τους βοηθήσουν να αισθανθούν ασφαλείς και να αποτινάξουν πρότερες αρνητικές εμπειρίες τους. Απώτερος στόχος τους θα πρέπει να είναι ο αυτοπροσδιορισμός κι ο επαναπροσδιορισμός τους μέσα από μια νέα αισιόδοξη οπτική που τους ξαναδίνει τη δυνατότητα να ανταποκριθούν επιτυχώς στην νέα εκπαιδευτική τους προσπάθεια (Taylor, 2007).

Ο Σύμβουλος Ψυχολόγος κι ο Σύμβουλος Σταδιοδρομίας αποτελούν τα «Συμβουλευτικά όργανα των ΣΔΕ» (Χαρίση, 2011, σ.10) και έργο τους αποτελεί η υποστήριξη του σχολείου σε επιστημονικό επίπεδο, προκειμένου αυτό να λειτουργήσει εύρυθμα κι αποτελεσματικά.

Διατελούν σημαντικό έργο ως πολύτιμοι αρωγοί στο πλευρό εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Είναι αρμόδιοι για την υποστήριξη και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλά και την συμπαράσταση κι ενίσχυση κάθε προσπάθειας των εκπαιδευομένων.

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων αλλά κι οι υπόλοιποι εργαζόμενοι στην εκπαίδευση δεν δύναται να είναι ουδέτεροι, καθώς χαρακτηρίζονται ως «ενεργά υποκείμενα της πολιτισμικής αλλαγής». Χαρακτηρίζονται ως «πολιτισμικοί ακτιβιστές» και «συνεργατικοί μαθάνοντες» (Mezirow, 2007, σ.68) και οφείλουν κυρίως να δημιουργούν τις κατάλληλες ευκαιρίες και τις δημοκρατικές συνθήκες που είναι απαραίτητες για την εξέλιξη της διεργασίας της ΜΜ.

1.2.2. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των Ελληνικών ΣΔΕ

Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών τους περιλαμβάνει ανοικτά προγράμματα, με σκοπό την ανάπτυξη μιας ολιστικής συστημικής σκέψης (Κόκκος, 2011). Η έννοια του μαθήματος αντικαθίσταται από την έννοια του Γραμματισμού, καθώς η σύγχρονη εκπαίδευση δεν εστιάζει μόνο στο να διαβάζουμε και να γράφουμε, αλλά επικεντρώνεται στο να αντιλαμβανόμαστε και να κατανοούμε το κείμενο με τρόπο ορθολογικό, στα πλαίσια μιας ικανότητας να ελέγχουμε το περιβάλλον και τις σχέσεις επικοινωνίας μας (Traves, 1992). Τα προγράμματα αυτά δεν αποτελούν προϊόντα έτοιμης διδακτικής ύλης και λειτουργούν κυρίως ως διάυλοι επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και κοινωνίας, εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Τη διδασκαλία συγκροτούν ποιοτικά και όχι ποσοτικά στοιχεία που αξιολογούνται ως προς το εύρος και τις δυνατότητες ενεργοποίησης των εκπαιδευομένων για ενσωμάτωση, χειραφέτηση και συμμετοχή (Λευθεριώτου, 2014). Όπως αναφέρει η Μαθιουδάκη (2018, σ.54), η μάθηση στα ΣΔΕ χαρακτηρίζεται ως «βιωματική μάθηση» και τα εκπαιδευτικά προγράμματα εξελίσσονται μέσα από «διαθεματικές προσεγγίσεις» από

εργαστήρια, από εξωτερικές διδασκαλίες σε χώρους πολιτισμού και τεχνών κι από συνδιδασκαλίες. Σκοπό τους αποτελεί η ενεργοποίηση και η διατήρηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων και η υποκίνηση τους για ενεργή συμμετοχή. Η Ελληνική Γλώσσα, τα Μαθηματικά, η Πληροφορική, τα Αγγλικά, η Κοινωνική και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η Πολιτισμική Αισθητική Αγωγή, τα Στοιχεία Φυσικών Επιστημών και της Τεχνολογίας, τα Αγγλικά, αποτελούν τα γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος των ΣΔΕ και στοχεύουν στην απόκτηση βασικών ικανοτήτων, κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων κατάρτισης (Βεργίδης & Πρόκου, 2005· Μαθιουδάκη, 2018).

Τα προγράμματα σπουδών των ΣΔΕ διαπνέονται από καινοτομία και διαμορφώνονται με βάση την ιδιαιτερότητα των εκάστοτε σπουδών και σύμφωνα με τις εγκυκλίους του ΙΝΕΔΙΒΙΜ. Είναι συνολικής διάρκειας 18 μηνών, με πρώτη περίοδο φοίτησης το Α΄ Επίπεδο και δεύτερη περίοδο φοίτησης το Β΄ Επίπεδο. Τα τμήματα είναι απογευματινά και το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα είναι 25 ώρες, με 21 διδακτικές ώρες και 4 ώρες εργαστήρια (Σερλέτη, 2020).

Η αξιολόγησή των προγραμμάτων και των εκπαιδευομένων γίνεται κυρίως με σύγχρονες μεθόδους. Τα προγράμματα κρίνονται μέσω «φακέλων υλικού», «σχεδίων δράσης», «συνθετικών εργασιών», «αυτοαξιολογήσεων ή αξιολογήσεων» (Χαρίση, 2011, σ.11). Οι εκπαιδευόμενοι αξιολογούνται περιγραφικά και όχι βαθμολογικά και η διαδικασία εστιάζει στην μέτρηση της ενεργής συμμετοχής, της συμμετοχικής διάδρασης, της θέλησης και της προσπάθειας που καταβάλλουν.

1.2.3. Γενικά γνωρίσματα κι ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευόμενων

Οι ενήλικες που εντάσσονται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων διακατέχονται από καθορισμένα εξωτερικά κι εσωτερικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα.

Παρουσιάζουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες και προϋποθέτουν ιδιαίτερες συνθήκες στην διαχείριση τους, τη συμμετοχή τους και την αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων τους (Brookfield, 1986· Jarvis 2004· Knowles, 1998· Smith, 1993).

Η βασική εκπαίδευση στους ανήλικους θεωρείται αυτονόητη στις σύγχρονες κοινωνίες, είναι συνυφασμένη με την υποχρεωτικότητα κι αποτελεί απαραίτητη συνθήκη για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Στους ενήλικες τα πράγματα είναι διαφορετικά, καθώς εισέρχονται αυτόβουλα στο θεσμό κι η ιδιότητα τους ως εκπαιδευόμενοι καθίσταται μια πολύπλοκη και σύνθετη διαδικασία, τόσο για τους ίδιους όσο και για τους εκπαιδευτές τους.

Τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων ακολουθούν την ηλικία τους και ενδέχεται να είναι παρεμφερή με εκείνα των εκπαιδευτών τους. Πολλές φορές στο πρόσωπό τους αποτυπώνεται η καθημερινή κούραση, οι οικογενειακές υποχρεώσεις κι οι εμπειρίες τους. Μια προσεκτική παρατήρηση της εξωτερικής τους εμφάνισης, των ρούχων, των παπουτσιών ή του κινητού τους μπορεί να δώσει κοινωνιολογικές πληροφορίες για την οικονομική, οικογενειακή και την ευρύτερη κοινωνική τους κατάσταση. Μέσα από την μελέτη της συμπεριφοράς τους, της ομιλίας και της γραφής τους μπορούμε να αντιληφθούμε το κοινωνικό, γνωστικό κι εκπαιδευτικό τους επίπεδο, κι αν ανήκουν σε κάποια ιδιαίτερη ή ευάλωτη ομάδα πληθυσμού.

Ωστόσο τα εσωτερικά τους γνωρίσματα κρίνονται ουσιαστικότερα για τη μελέτη μας. Είναι τα στοιχεία που λειτουργούν ως εφελτήριο κι ως κίνητρο για την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Καθορίζουν τα αίτια της μέθεξης τους και ενέχουν κάποια γενικευμένα χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με το Rogers (2002) διακρίνουμε κάποια γενικά χαρακτηριστικά στους ενήλικες εκπαιδευομένους: Οι εξ ορισμού «ενήλικοι» είναι ενεργοί

δρώντες στη διεργασία ανάπτυξης τους, φέρουν μέσα τους πλήθος εμπειριών και στερεοτυπικών αντιλήψεων, εισέρχονται στην τυπική εκπαίδευση με καθορισμένες προθέσεις και προσδοκίες για τη μαθησιακή διαδικασία, λειτουργούν ανταγωνιστικά και έχουν άποψη για το μοντέλο μάθησης που θα επιλέξουν. Έτσι διακρίνεται, ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν ανεπτυγμένο το αίσθημα της αυτονομίας και του αυτοκαθορισμού, γνωρίζουν για ποιο λόγο εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και φέρουν συγκεκριμένους στόχους κι ανάγκες. Οι ανάγκες αυτές κατά προτεραιότητα, σύμφωνα με την πυραμίδα του Maslow (Σχήμα 1),



Σχήμα 1. Σχήμα στο οποίο απεικονίζεται η Πυραμίδα των αναγκών κατά Maslow

δύναται να είναι βιολογικές κι απαραίτητες για την επιβίωση ή για την ασφάλεια τους, δηλαδή βιοποριστικές. Πιθανό είναι να ενέχουν κοινωνική διάσταση και να συντονίζονται από την ανάγκη για κοινωνικοποίηση και ένταξη σε μια ομάδα. Ενδέχεται να παράγονται

από μια εσωτερική δύναμη και θέληση για δημιουργικότητα και μάθηση. Τέλος, υφίσταται η πιθανότητα κάποιοι ενήλικες έχοντας καλύψει τις παραπάνω αιτιάσεις, να επιζητούν την καλαισθησία μέσα από καταναλωτικά αγαθά και την εκπλήρωση μιας ευρύτερης αίσθησης αυτοπραγμάτωσης. Άρα οι ανάγκες στους ενήλικες ενδεχομένως να είναι προσωπικές ή κοινωνικές, ή επαγγελματικές ή να εμπεριέχουν όλες τις παραπάνω κατηγορίες.

Οι ενήλικοι που εισέρχονται στην εκπαίδευση έχουν ήδη αποκρυσταλλωμένο φάσμα εμπειριών και γνώσεων που τους κάνει να επιζητούν πλέον την ενεργή κυρίως συμμετοχή, αν και οι περισσότεροι έχουν μνηθεί κατά τα σχολικά τους χρόνια στο δασκαλοκεντρικό σύστημα. Επιδιώκουν να εκφράζουν άποψη και να επηρεάζουν κατά το δυνατό το πρόγραμμα σπουδών τους. Παράλληλα αντιμετωπίζουν περιορισμούς κι εμπόδια στη μάθηση καθώς έχουν οικογενειακές υποχρεώσεις, περιορισμένο χρόνο, κοινωνικές δεσμεύσεις κι επαγγελματικές ευθύνες (Κόκκος, 2005). Η συμμετοχή τους στις μαθησιακές διαδικασίες ενδεχομένως να παρουσιάζει και κάποιες επιπλέον δυσκολίες. Οι δυσκολίες αυτές που αφορούν είτε την διαδικασία απομνημόνευσης πληροφοριών, είτε το έλλειμμα γνώσεων, δεξιοτήτων ή διαγωγής είναι εμφανείς κυρίως στους ενήλικες των χαμηλών κοινωνικών και οικονομικών στρωμάτων που έλαβαν ελλιπή κατά το παρελθόν εκπαίδευση. Η συμμετοχή τους στα ΣΔΕ αποτελεί μια δυναμική προσπάθεια επανασύνδεσης στο τυπικό¹ σύστημα εκπαίδευσης που είχαν απορρίψει ή είχαν απορριφθεί

¹ Τυπική είναι η εκπαίδευση που παρέχεται στα πλαίσια του τυπικού διαβαθμισμένου εκπαιδευτικού συστήματος και οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων από το κράτος. Στην τυπική εκπαίδευση ανήκει και η γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων (άρθρο 2, παρ. 2, Ν.3879/2010)

από αυτό. Οι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ μεταφέροντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους διεκδικούν μια δεύτερη ευκαιρία στη ζωή, στην κοινωνία και στην εργασία.

1.2.4. Ειδικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ

Εντοπίζοντας τα γενικά χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων, αποφαινόμεσθε για τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν στα χαρακτηριστικά τους εκείνοι που εκπαιδεύονται στα ΣΔΕ.

Σύμφωνα με τον Ξανθόπουλο (2019) τα ΣΔΕ αποτελούν έναν καινοτόμο θεσμό που στόχος του είναι η περάτωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης των ενηλίκων, η επανασύνδεση τους με το θεσμό της εκπαίδευσης κι η απόκτηση επικαιροποιημένων γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, προκειμένου να ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή τους και να επανενταχθούν στο κοινωνικοοικονομικό σύστημα της χώρας. Αναφορικά με το κοινωνικό προφίλ των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ στην έρευνά του κατέδειξε, ότι μεγάλο ποσοστό προέρχεται από τις λεγόμενες ευπαθείς κοινωνικές ομάδες. Είναι άνεργοι ή μακροχρόνια άνεργοι, μπορεί να ανήκουν σε μονογονεϊκές οικογένειες, να έχουν χρόνια προβλήματα υγείας, να είναι φυλακισμένοι ή πρώην φυλακισμένοι, να ανήκουν σε κάποια φυλή, να είναι μετανάστες ή προσφυγές, ή άτομα εξαρτημένα από ουσίες. Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις όπου οι συμμετέχοντες είναι άτομα που απλά διεκδικούν μια δεύτερη ευκαιρία στην διαδικασία απόκτησης γνώσεων. Όπως γυναίκες, που έχουν ολοκληρώσει τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις και προσδοκούν από τα ΣΔΕ μια δεύτερη ευκαιρία στην γνώση, την επαγγελματική αποκατάσταση ή την κοινωνικοποίηση τους, αλλά και άντρες, νεότερης ηλικίας, που επιδιώκουν με τη φοίτησή τους την ολοκλήρωση των σπουδών για την ανεύρεση εργασίας, ή την είσοδο τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Σύμφωνα με την έρευνα και τα συμπεράσματα της Κουτσομάρκου (2021) για τον προσδιορισμό των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ενήλικων εκπαιδευόμενων, πρόκειται για άτομα συνειδητοποιημένα, αποφασισμένα να στερηθούν τον πολύτιμο προσωπικό ή οικογενειακό χρόνο τους προκειμένου να βελτιώσουν τον εαυτό τους και τις συνθήκες διαβίωσης τους. Η επιθυμία τους για αποκατάσταση της πρόωρης διακοπής της εκπαίδευσής τους, αποτελεί ένα ισχυρό κίνητρο επανασύνδεσης με την εκπαιδευτική διαδικασία. Η επανένταξη τους στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει θετικό πρόσημο στην ψυχολογία τους, καθώς πρόκειται για μια διαδικασία που ενισχύει την αυτοπεποίθηση και τους ενδυναμώνει ώστε να υπερνικήσουν τυχόν δυσκολίες. Η Ζώτου, (2006, όπ. αναφ. στην Κουτσομάρκου, 2021) στην έρευνα που διεξήγε στα ΣΔΕ Θεσσαλονίκης, Νεαπόλεως, Γιαννιτσών και Σερρών υποστήριξε, πως η φυσιογνωμία των εκπαιδευομένων είναι πολυδιάστατη κι επηρεάζεται από πολλές συνιστώσες, όπως το φύλο και η ηλικία, το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των προγόνων τους αλλά και την παρούσα οικονομική κι επαγγελματική τους κατάσταση και συμφώνησε με τα γενικά χαρακτηριστικά που προσδιόρισε ο Rogers.

Όπως αναφέρει η Μηλιοπούλου-Κομπούρη (2021) μελέτες απέδειξαν, ότι οι παραδοσιακές εκπαιδευτικές τεχνικές δεν αποδεικνύονται συμβατές με τις ανάγκες των ευάλωτων ομάδων καθώς η ετερομορφία στη γλώσσα ή στα βιολογικά τους χαρακτηριστικά απαιτεί εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας, όπως η επαφή με την τέχνη. Η διάγνωση από τους εκπαιδευτές των αναγκών τους, των γενικών αλλά και των ιδιόμορφων χαρακτηριστικών τους, αποτελεί μια δύσκολη και σύνθετη διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός αρχικά καλείται να κατανοήσει το κοινωνικό, εργασιακό και προσωπικό πλαίσιο στο οποίο εγγράφεται κι ενεργεί κάθε εκπαιδευόμενος, ώστε να σχεδιάσει επιτυχώς και να εισηγηθεί το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Το πρόγραμμα θα πρέπει να είναι συμβατό με το επίπεδο των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων των εκπαιδευομένων αλλά και να επιληφθεί τις ιδιαιτερότητες και τα ζητήματα που θα προκύψουν.

Επιπλέον κατά την διαδικασία της ιχνηλάτησης, καλείται ο εκπαιδευτικός να διαγνώσει και να αντιμετωπίσει παθογένειες στις σχέσεις, κι αιφνίδιες εκφάνσεις παραβατικότητας στη συμπεριφορά τους. Τέτοιες κρίσεις μπορεί να προκύψουν καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, εντός ή εκτός του μαθήματος, είτε μεταξύ των εκπαιδευόμενων, είτε μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευόμενων. Τότε ανάλογα με το μέγεθος της κρίσης και το είδος της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς που εκδηλώνεται, δύναται ο εκπαιδευτής να χρησιμοποιήσει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους ή να επικαλεστεί τη συμβολή και την υποστήριξη ειδικών, όπως του ψυχολόγου ή του διευθυντή κατά περίπτωση.

1.3. Η κοινωνιολογική ερμηνεία της παραβατικότητας

Η Κοινωνιολογία και η Κοινωνική Ψυχολογία έχει ασχοληθεί εκτενώς με τη μελέτη της παραβατικότητας, της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και της εγκληματικότητας. Σύμφωνα με τους Χαραμή και Αποστολοπούλου-Χατζηδάκη (1989, όπ. αναφ. στο Σαββαντίδου, 2012) ο όρος καλύπτει ένα πλήθος συμπεριφορών κι εκτείνεται από την απλή απόκλιση των πρότυπων συμπεριφοράς που ισχύουν κάθε φορά, μέχρι και το έγκλημα. Θεωρούμε σημαντικό για την εργασία μας να αναλύσουμε τις έννοιες και να προσδιορίσουμε πως θα διαχειριστούμε συγκεκριμένα τη σημασία της παραβατικότητας, καθώς υφίστανται διάφορες εκδοχές κι επιδέχεται πολλές ερμηνείες (Sellin, 1938).

Συχνά στην καθημερινότητα υπάρχει συσχετισμός κι οι παραπάνω όροι χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι. Στην επιστήμη της εγκληματολογίας όμως υπάρχουν ουσιαστικές ανομοιότητες μεταξύ των τριών αυτών όρων. Είθισται ο όρος της αποκλίνουσας συμπεριφοράς να περιλαμβάνει τόσο την έννοια της εγκληματικότητας όσο και την παραβατικότητας, κι έχει προταθεί στα πλαίσια μιας πολιτικής για την πρόληψη του εγκλήματος, η αντικατάσταση του όρου 'εγκληματικότητα' κυρίως για τις πράξεις που δεν

αξιολογούνται ως ιδιαίτερα σοβαρές για το σύνολο της κοινωνίας, με τον όρο ‘παραβατικότητα’. Αυτό έγινε στα πλαίσια της προστασίας των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, αλλά και για να μην στιγματίζονται οι ανήλικοι παραβάτες.

Η εγκληματικότητα ως κοινωνικό φαινόμενο, διέπεται από περιορισμούς στο χώρο και στο χρόνο της κοινωνίας στην οποία εγγράφεται και πρέπει να εξετάζουμε κατά περίπτωση ποια είναι η συμπεριφορά που οριοθετείται σε μια κοινωνία ως εγκληματική. Το πλαίσιο της παραβατικής συμπεριφοράς προσδιορίζεται από την εγκληματολογία σε τρεις κυρίως τύπους εγκλημάτων: Στα εγκλήματα βίας κατά προσώπου, όπου συμπεριλαμβάνονταν φόνοι, βιασμοί και σωματικές βλάβες. Στα εγκλήματα όπου δεν προσδιορίζεται θύμα και αφορούν τη χρήση απαγορευμένων ουσιών, την επαιτεία, την πορνεία, τις οδικές παραβάσεις και στα εγκλήματα που υφίστανται κατά της περιουσίας και αφορούν κλοπές, φθορές και οικονομικά εγκλήματα (Τσίρος, 2021).

Προκειμένου να εξηγήσουμε πώς αναφέρεται μια εγκληματική συμπεριφορά, διαπιστώνουμε ότι διέπεται από δύο οπτικές. Σύμφωνα με την πρώτη οπτική, υφίσταται το συναινετικό πρότυπο όπου κοινό χαρακτηριστικό όλων των εγκλημάτων είναι πως αποτελούν πράξεις που κατακρίνονται καθολικά από τα όλα τα μέλη μιας κοινωνίας. Σύμφωνα με την δεύτερη οπτική, προϋπόθεση για μια εγκληματική συμπεριφορά αποτελεί η ύπαρξη σύγκρουσης συμφερόντων. Στο πλαίσιο αυτό οι θεωρίες ομαδοποιούνται σε αυτή που επηρεάζεται από τη σχολή της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης, σε αυτή που επηρεάζεται από τη Μαρξιστική σχολή των συγκρούσεων και εκείνη που επηρεάζεται από την Κριτική σχολή της σύγκρουσης (Κασιμάτη, Γεωργούλας, Παπαϊωάννου, & Πράνταλος, 2014).

Το κίνημα που υποστηρίζει την Αντεγκληματική πολιτική πριν από την πραγματοποίηση της άνομης πράξης, ονομάζεται Κοινωνική Αντεγκληματική Πολιτική. Αναπτύσσεται σε

περιβάλλοντα εκτός του σωφρονιστικού μοντέλου και δεν προϋποθέτει τη διάπραξη εγκλήματος. Η Κοινωνική Αντεγκληματική Πολιτική εφαρμόζει μέτρα κοινωνικού χαρακτήρα, που περιλαμβάνουν την αστυνομική επιτήρηση, αλλά και τη συμμετοχή απλών πολιτών.

Η πολιτική πρόληψης διακρίνεται σε τρία επίπεδα: Την Πρωτογενή πρόληψη, που αφορά μέτρα για το σύνολο του πληθυσμού και στοχεύουν στην εξάλειψη των παραγόντων που οδηγούν στο έγκλημα. Τη Δευτερογενή πρόληψη, που αφορά μέτρα που παίρνονται για ειδικές κοινωνικές ομάδες οι οποίες λογίζονται ως ιδιαίτερα ευεπίφορες για την τέλεση παραβατικών ενεργειών και στην Τριτογενή πρόληψη, που περιλαμβάνει μέτρα που επιβάλλονται σε άτομα που χαρακτηρίζονται ως επικίνδυνα. Τα παραπάνω προληπτικά μέτρα υλοποιούνται μέσα από τις δράσεις αρκετών φορέων, κρατικών ή μη (Τσίρος, 2021). Τα μέτρα που υποστηρίζουν την κοινωνική συνοχή και ελαττώνουν τις αρνητικές επιρροές που προκαλεί ο κοινωνικός αποκλεισμός μιας ομάδας είναι τα μέτρα της Πρωτογενούς και Δευτερογενούς πρόληψης. Σε όλα τα επίπεδα πρόληψης η Πολιτεία δύναται να συμβάλει με την εξάλειψη της φτώχειας και την οργάνωση προγραμμάτων εκπαίδευσης κι επανένταξης, ενώ η κοινωνία των πολιτών με την καταπολέμηση του ρατσισμού και με τον έλεγχο των προκαταλήψεών τους. Από τα παραπάνω είναι φανερό ότι σε μια δημοκρατική κοινωνία η άσκηση της Αντεγκληματικής πολιτικής επιτυγχάνεται μέσα από την ενεργή συμμετοχή της κοινωνίας και των θεσμών και νομιμοποιείται μόνο μέσα από τη στήριξη και τη συμμετοχή του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου (Κασιμάτη, κ.ά., 2014· Πετούση 2011). Στην παρούσα έρευνα οφείλουμε να διευκρινίσουμε, ότι θα προσεγγίσουμε κοινωνιολογικά και όχι νομικά την έννοια της αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

1.3.1. Εκφάνσεις παραβατικότητας στην εκπαίδευση

Το θέμα της παραβατικότητας στην εκπαίδευση αποτελεί ένα σύγχρονο κι αναδυόμενο φαινόμενο που καταγράφεται και ερευνάται παγκοσμίως. Προκειμένου να έχουμε μια αφήγηση για το ζήτημα της παραβατικότητας στη σύγχρονη Ελλάδα, σε ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία, θα εσκήψουμε στην καθημερινότητα των εκπαιδευτών και συγκεκριμένα στο προφίλ των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ.

Η παραβατικότητα σε σχέση με το έγκλημα, αποτελεί τη διαδικασία και το αποτέλεσμα μιας συμπεριφοράς που έρχεται σε αντίθεση με αυτό που η εκάστοτε κοινωνία ορίζει ως ηθικά, πολιτισμικά, ή κοινωνικά νόμιμο. Στην παρούσα διπλωματική θα υιοθετήσουμε την έννοια της παραβατικότητας με την παραπάνω διάσταση και θα τη θεωρήσουμε ως μια ευρεία έννοια που αφορά οποιαδήποτε παρέκκλιση εμφανίζεται στα πλαίσια ενός οργανωμένου εκπαιδευτικού συστήματος κι αναφέρεται κυρίως στα ανθρώπινα δικαιώματα. Σύμφωνα με τον Herbert (1999) παραβατική συμπεριφορά ή συμπεριφορές που επιφέρουν διατάραξη στην τάξη μπορεί να προκύψουν, μεταξύ εκπαιδευόμενου και διεύθυνσης, εκπαιδευόμενου και μαθημάτων, εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτή κι εκπαιδευόμενου με άλλον εκπαιδευόμενο. Τέτοιες συμπεριφορές συνήθως αφορούν ζητήματα: ετερότητας, ρατσισμού, σεξισμού, σοβινισμού, εθνικισμού, ομοφοβίας, έμφυλης βίας, σεξουαλικής παρενόχλησης, εξύβρισης, χρήσης ουσιών, καταλήψεων, φθοράς εκπαιδευτικού υλικού, διατάραξη της ομάδας-τάξης και του μαθήματος, παρακώληση του εκπαιδευτικού καθήκοντος και άλλες γενικότερες κακοποιητικές και βίαιες συμπεριφορές (Ταμιχτσής, 2016).

Σχετικά με τις συγκρούσεις που οδηγούν στην παραβατικότητα, η διεθνής βιβλιογραφία, όταν αναφέρεται στη διαχείριση των συγκρούσεων στην εκπαίδευση, προσαρμόζει τις

βασικές μεταβλητές και τους προσδιοριστικούς συγκρουσιακούς παράγοντες των σχέσεων, στις ιδιαιτερότητες του σχολικού περιβάλλοντος. Όπως υποστηρίζει, οι διαχειριστές των συγκρούσεων στον εκπαιδευτικό χώρο όταν αντιμετωπίζουν παραβατικές συμπεριφορές, επιλέγουν τη στρατηγική του συμβιβασμού για να επιλύσουν προβλήματα και δυσκολίες. Στις περιπτώσεις αυτές οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν κυρίως ως διαμεσολαβητές, βοηθώντας την επικοινωνία μεταξύ συγκρουόμενων πλευρών μέσα από συμβιβαστικές τεχνικές (Balay 2006· Lukasavich 1994· Monchak 1994).

Προκειμένου να προσδιοριστεί η ένταση που επιφέρει ο κάθε όρος που αναφέρεται στην ερευνά μας, όπως παραβατική, παρεκκλίνουσα κι εγκληματική συμπεριφορά σημειώνουμε ότι ο Ιωαννίδης (χχ) προσδιορίζει την παραβατική συμπεριφορά ως την απόρροια και τη διαδικασία σχηματισμού μιας συμπεριφοράς βάσει κοινωνικών και πολιτισμικών εκδοχών και νοημάτων, που διαφέρουν από το νομικά νενομισμένο και συμβατό, το κοινωνικά έκνομο, το παραδεκτό και το κατασκευασμένο. Ο Κατσίρας (2008) ορίζει ως παρεκκλίνουσα συμπεριφορά την ενέργεια ή την συμπεριφορά που προσκρούει στα καθεστηκία ήθη και έθιμα, κι αποτελεί αιδώ για το κοινωνικά αποδεκτό. Η Νόβα-Καλτσούνη (2005) καθορίζει ως εγκληματική, κι αναφέρεται κυρίως σε συμπεριφορές ενηλίκων, τη συμπεριφορά κατά την οποία ένας άνθρωπος παραβιάζει κοινωνικούς κανόνες, προχωρά σε αντικοινωνικές κι απόμακρες ενέργειες, προβαίνει σε καταπάτηση θεσμοθετημένων κοινωνικών γραπτών κανόνων και του επιβάλλεται ποινή. Τέλος θεωρούμε σημαντικό να προστεθεί και να διευκρινισθεί, καθώς εμφανίζεται συχνά στη βιβλιογραφία ένας ιατρικός όρος, ο όρος της «Διαταραχή Διαγωγής» που καθορίζει μια συχνή κι επίμονη, αντικοινωνική συμπεριφορά κι αναφέρεται σε παιδιά και νέους, με παραβατικές δραστηριότητες (Γιαννοπούλου & Τσομπάνογλου, 2003).

Μέσα από την αφήγηση και τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτών που θα ακολουθήσουν στο ερευνητικό μέρος θα συνθέσουμε, αν οι παραπάνω συμπεριφορές και τα φαινόμενα που

προέρχονται από δυσλειτουργικές αντιλήψεις, επιδέχονται μετασχηματισμό και κατά πόσο επηρεάζονται από την εφαρμογή της μεθόδου της αισθητικής εμπειρίας (Σαββαντίδου, 2012· Χριστοδούλου, 2018· Ψυχογιού, 2013).

2. Το θεωρητικό υπόβαθρο της μεθόδου της αισθητικής εμπειρίας

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναπτύξουμε το θεωρητικό υπόβαθρο της μετασχηματίζουσας μάθησης και θα επικεντρωθούμε στον τρόπο που εκδηλώνεται μέσα από την τέχνη. Συγκεκριμένα θα μελετήσουμε τη θεωρία και τη διαδικασία του Μετασχηματισμού που καθιέρωσε ο Mezirow και θα επικεντρωθούμε στην MMAE, μια ολοκληρωμένη σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο μέθοδο, που εδράζει στην παραπάνω θεωρία της MM. Οριοθετώντας την έννοια της ενηλικιότητας θα αναδείξουμε σταδιακά, πώς η μετασχηματίζουσα μάθηση στους ενήλικες καταδεικνύεται ως μια απελευθερωτική, χειραφετική βαθιά αλλαγή που συνεργεί με τον κριτικό στοχασμό και το διάλογο και θα διαχειριστούμε τους παραπάνω όρους σε επιμέρους ενότητες κι υποενότητες αναπτύσσοντας συγγενείς προσεγγίσεις. Στη συνέχεια θα προσδιορίσουμε τη λειτουργία της αισθητικής εμπειρίας ως εργαλείο μετασχηματισμού στην εκπαίδευση και την πρακτική εφαρμογή της μεθόδου.

2.1. Η διαδικασία μετασχηματισμού των ενηλίκων

Τα ζητήματα της ενηλικιότητας και της ΕΕ, τόσο για την κοινωνική αλλαγή αλλά και τον ευρύτερο μετασχηματισμό τους συγκέντρωσε το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών. Ποιος όμως θεωρείται ενήλικας; Αναφορικά με τον όρο ο Mezirow (2007, σ.63) αποφάνθηκε ότι, «[E]νήλικο άτομο θεωρείται συνήθως αυτό που είναι αρκετά μεγάλο ηλικιακά ώστε να θεωρείται υπεύθυνο για τις πράξεις του». Το 1970 ο Mezirow ξεκίνησε μια έρευνα στις

ΗΠΑ για τις γυναίκες που επιστρέφουν σε δεύτερο χρόνο στις σπουδές τους, εξερευνώντας τα αίτια και τις μεταβολές που επιφέρει η εμπειρία αυτή κι αναπτύσσοντας τη θεωρία του Μετασχηματισμού μέσα από τη μάθηση.

Η μάθηση, όπως αναφέρει η Καμαρινού (2002, σ.12) «αφορά περισσότερο τις λειτουργικές ικανότητες του ανθρώπου, που σχετίζονται με την αντίληψη, τη μνήμη, την εντύπωση, τη συνήθεια, τη δημιουργία απλούστατων συμβατικών αντανακλαστικών, σύνθετων κινητικών και λεκτικών έξεων κτλ» και συντελείται μέσα ή έξω από το θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό σύστημα. Η συλλογιστική της MM του Mezirow βασίστηκε στην θεώρηση, ότι το αντιληπτικό σύστημα του καθενός μας είναι μοναδικό και εξαρτάται από το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο ανάπτυξης του κοινωνικού εαυτού μας. Τη θεώρηση αυτή αξιοποίησε η διαδικασία της MM, η οποία συμπεριέλαβε και διαχειρίστηκε παρελθόντα ερμηνευτικά νοητικά σχήματα και συνάψεις, για να οικοδομήσει νέα, διερευνώντας έννοιες, όπως ο «κριτικός στοχασμός», ο «στοχαστικός διάλογος» και η κοινωνική αλλαγή (Κόκκος, 2020, σσ.19-20 · Mezirow, 2007).

Ο Mezirow για την γένεση της θεωρίας του ενστερνίστηκε αρχαίες, σύγχρονες απόψεις αλλά και προσωπικές εμπειρίες κι έθεσε τη θεωρία της MM σε διαλεκτική βάση, επιδιώκοντας την ευρύτερη διάδραση στον επιστημονικό χώρο. Αρχικά παρουσίασε σημαντική επαλληλία στις σκέψεις του με τον Σωκράτη. Καθώς προέκτεινε τη θεωρία του επηρεάστηκε από σύγχρονους στοχαστές και ψυχολόγους. Πηγή έμπνευσης ήταν κυρίως ο Dewey, ο Freire, ο Kuhn, ο Bateson, κι ο Habermas, ενώ σημαντικά στοιχεία εξέλαβε από τους Gould, Kegan, King και Kitchener αλλά κι από την προσωπική εμπειρία του ως εκπαιδευτικός. (Κόκκος, 2017). Στο σύγγραμμα του με τίτλο *Transformative Dimensions of Adult Learning Learning* παρουσίασε μια συγκροτημένη θεωρία σύμφωνα με την οποία οι ενήλικες έχουν αποκτήσει ένα συνεκτικό πλαίσιο εμπειριών που τους καθορίζει και τους χαρακτηρίζει. Η MM αποτελεί μια «βαθιά αλλαγή στο πλαίσιο

αναφοράς» (Mezirow, 2007, σ.138) και μια διεργασία που επιφέρει στους ενήλικες αλλαγές, συνειδητά ή ασυνείδητα στις «αντιληπτικές, γνωστικές και αισθητικές λειτουργίες του» στο πλαίσιο αναφοράς τους (Frame of Reference). Αποκωδικοποιώντας την έννοια του πλαισίου αναφοράς αναφέρει, ότι «τα πλαίσια αναφοράς είναι το αποτέλεσμα των τρόπων με τους οποίους ερμηνεύεται η εμπειρία» (Mezirow, 2007, σ.55), κι αποτελεί τον καθρέπτη θέασης των εμπειριών μας.

Αναλυτικότερα, το πλαίσιο αναφοράς εμπεριέχει δύο διαστάσεις και συνίσταται: από τις νοητικές συνήθειες και τις απόψεις. Οι νοητικές συνήθειες (Habits of Mind) απαρτίζουν το άθροισμα των παραδοχών μας που φιλτράρουν και ερμηνεύουν τις εμπειρίες μας. Αποτελούν τον γενικευμένο τρόπο με τον οποίο βλέπουμε τον κόσμο και διαχωρίζονται στις «Κοινωνιογλωσσικές», «Ηθικές», «Επιστημολογικές», «Φιλοσοφικές», «Ψυχολογικές» ή «Αισθητικές» (Mezirow, 2007, σ.56). Οι απόψεις ή αλλιώς Οπτικές Γωνίες (Points of View), αποτελούν «επιγεννήματα των νοητικών συνηθειών μας» (Κόκκος & Συνεργάτες, 2020, σ.48), αφορούν τον ασυνείδητο τρόπο με τον οποίο έχουμε διαμορφώσει τις νοητικές μας συνήθειες κι αλληλοεπιδρούμε με τους άλλους και είναι το μέσο με το οποίο ερμηνεύουμε τις εμπειρίες μας.

Οι μετασχηματισμοί που δύναται να προκύψουν κατά τη διαδικασία της μάθησης είναι τέσσερις κι αφορούν: είτε την επεξεργασία των υφιστάμενων πλαισίων αναφοράς, είτε την μάθηση νέων πλαισίων αναφοράς, είτε τον μετασχηματισμό των νοητικών συνηθειών, είτε τον μετασχηματισμό των απόψεων (Mezirow, 2007). Η διεργασία της MM αναφέρεται στα προβληματικά πεδία αναφοράς κι αποτελεί ένα τρόπο επίλυσης του προβλήματος που εξελίσσεται μέσα από τις δέκα φάσεις μετασχηματισμού του Mezirow. Είναι σημαντικό επίσης να αναφερθεί, ότι στις φάσεις μετασχηματισμού του Mezirow εντοπίζονται αρκετές συσχετίσεις με τις φάσεις μετασχηματισμού άλλων στοχαστών όπως του Dewey, χωρίς όμως αυτό να τις καθιστά ταυτόσημες (Κόκκος & Συνεργάτες, 2020).

Η διαδικασία του μετασχηματισμού αποτελεί μια σταδιακή και σύνθετη υπόθεση που μπορεί να πραγματοποιηθεί «μέσω αντικειμενικής ή υποκειμενικής επαναπλαισίωσης» (Mezirow, 2007, σ.61). Σύμφωνα με τον Λιντζέρη (2007) η αντικειμενική αναπλαισίωση αναφέρεται στην κριτική αποτίμηση βασικών υποθέσεων άλλων. Ενώ η υποκειμενική αναπλαισίωση αφορά αποκλειστικά τον κριτικό αυτοστοχασμό μας κι αναφέρεται μόνο σε εμάς και στις παραδοχές μας, όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί από το περιβάλλον μας. Οι φάσεις του μετασχηματισμού αναλύονται ως εξής (Mezirow, 2007):

- Το έναυσμα για το μετασχηματισμό δίνεται μέσα από ένα αιφνίδιο ή σιωπηλό «αποπροσανατολιστικό δίλημμα» λειτουργεί ως κίνητρο και αίτιο για την αλλαγή, κι αποτελεί την πρώτη φάση μετασχηματισμού.
- Κατά την δεύτερη φάση το άτομο αφουγκράζεται τα συναισθήματα που παράγονται από το προαναφερθέν «αποπροσανατολιστικό δίλημμα» και συνειδητοποιεί τα αρνητικά συναισθήματα του φόβου, της θλίψης, του θυμού ή της ντροπής.
- Κατά την τρίτη φάση αξιολογεί με κριτικό τρόπο τις πρότερες παραδοχές του προκειμένου να βρει την παθογόνα αιτία.
- Κατά την τέταρτη φάση αντιλαμβάνεται από που πηγάζουν τα αρνητικά συναισθήματα και ποια εμπειρία τα προκαλεί και το μοιράζεται.
- Κατά την πέμπτη φάση αναζητά τις επιλογές που έχει προκειμένου να δράσει και να μετασχηματίσει αυτά που τον στεναχωρούν και θέλει να αλλάξει.
- Κατά την έκτη φάση εισέρχεται σε μια διαδικασία σχεδιασμού δράσης.
- Κατά την εβδόμη φάση αποκτά τα απαραίτητα εφόδια και τις δεξιότητες για την πραγματοποίηση του σχεδίου δράσης του..
- Κατά την όγδοη φάση υιοθετεί νέους ρόλους.
- Κατά την ένατη φάση εργάζεται πάνω στην προσπάθεια για την υλοποίηση του σχεδίου του και την οικοδόμηση των απαραίτητων σχέσεων.

- Τέλος, κατά την δέκατη φάση, έχοντας πλέον διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες, επανεντάσσεται και δραστηριοποιείται μέσα στο νέο ρόλο του.

Ολοκληρώνοντας τα αντικείμενα του μετασχηματισμού, δηλαδή τις νοητικές συνήθειες και τις απόψεις, καθώς και τις φάσεις διεργασίας τους, θα αναπτύξουμε τα μέσα του μετασχηματισμού σε μια επιμέρους υπο-ενότητα. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2020, σ.19), βασικά συστατικά της ΜΜ αποτελούν «ο κριτικός στοχασμός» κι «ο στοχαστικός διάλογος», στοιχεία που βρίσκονται σε μια διαρκή, διαλεκτική και συναφή σχέση μεταξύ τους.

2.1.1. Ο κριτικός στοχασμός κι ο διάλογος ως μέσα μετασχηματισμού

Η έννοια του κριτικού στοχασμού τέθηκε στο επίκεντρο της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Transformative Learning) του Mezirow (2007, σ.350) και ερμηνεύτηκε ως: *«Η Μαθησιακή διεργασία που χρησιμοποιεί ως μέσο τον κριτικό στοχασμό και τον ορθολογικό διάλογο και έχει στόχο την αναθεώρηση των παλιών και άκριτων αντιλήψεων και παραδοχών, έτσι ώστε να επιτευχθεί πιο περιεκτική, ανοικτή και καλύτερα αιτιολογημένη κατανόηση της ανθρώπινης εμπειρίας»*. Σύμφωνα με την παραπάνω άποψη, η διεργασία της ενήλικης μάθησης βοηθά τους εκπαιδευόμενους να επανεξετάσουν τις αντιλήψεις τους, να τις αμφισβητήσουν και να τις αναδιαμορφώσουν (Κόκκος, 2007).

Μέσο επίτευξης της παραπάνω διαδικασίας αποτελεί ο «στοχασμός» (Reflection) (Mezirow, 2007, σ.351) που ορίζεται ως: *«Η επανένταξη της αιτιολόγησης των πεποιθήσεων κάποιου με πρότιστο σκοπό την ανάληψη δράσης και την επαναξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών και των διαδικασιών που χρησιμοποιούνται για την επίλυση προβλημάτων»*. Δηλαδή του τρόπου με τον οποίο διενεργείται η επανεξέταση των αντιλήψεων των αξιών με τις οποίες επιτελούμε και αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα. Επεκτείνοντας την έννοια του στοχασμού που άπτεται στο πως πρέπει να πράξουμε, αναφερόμαστε στον «κριτικό στοχασμό» (Critical Reflection) (Mezirow, 2007,

σ.350), που είναι: «*Η προσεκτική οξυδερκής και σε βάθος διεργασία της εξέτασης (στην οποία εμπεριέχεται η αμφισβήτηση και η αμφιβολία της εγκυρότητας) των παραδοχών στις οποίες στηρίζεται η κοσμοθεωρία κάποιου καθώς και η διερεύνηση των γενεσιουργών πηγών και των συνεπειών τους*». Δηλαδή στην επανεκτίμηση των βαθύτερων λόγων, των αιτιών και των συνεπειών των πράξεων μας, για να οδηγηθούμε τελικά στον «κριτικό αυτοστοχασμό» (Critical Self- Reflection) (Mezirow 2007, σ.350) που ορίζεται ως: «*Η διεργασία κριτικού στοχασμού των παραδοχών ενός ατόμου από το ίδιο το άτομο με στόχο την κριτική αποτίμηση του τρόπου με τον οποίο χρησιμοποιεί τις παραδοχές αυτές για να ερμηνεύσει τον κόσμο και να αντιμετωπίσει δυσλειτουργικές καταστάσεις στις οποίες εμπλέκεται*». Αφορά δηλαδή την ολιστική αναδόμηση του τρόπου με τον οποίο κατανοούμε, αποδεχόμαστε, βιώνουμε κι επενεργούμε (Κουλαουζίδης, 2020).

Τον κριτικό στοχασμό έθεσε κι ο Brookfield στο επίκεντρο της ΕΕ. Οι απόψεις του συνταυτίστηκαν με του Mezirow κι υιοθέτησε από νωρίς τις ιδέες του, επηρεάστηκε από μαρξιστικές θεωρίες και τη Σχολή της Φρανκφούρτης, αλλά διαφοροποιήθηκε επιστημονικά στη θέση του, για την έντονη πολιτική υπόσταση που ενείχε γι' αυτόν ο κριτικός στοχασμός. Επιπλέον θεώρησε, ότι ο μετασχηματισμός δεν αποτελεί μια απλή επανεξέταση των στρεβλών παραδοχών αλλά εστιάζει στην ανάλυση του τρόπου ηγεμονίας κι επιβολής της ιδεολογίας των κυρίαρχων κοινωνικοπολιτικών κατασκευασμάτων. (Brookfield, 2007· Βαϊκούση, 2019· Κόκκος, 2017). Οικοδόμησε τη θεωρία του για τον κριτικό στοχασμό εδράζοντας σε δύο παραδοχές. Στην άποψη ότι οι δυτικές κοινωνίες καταλαμβάνονται από μια αισθητή κοινωνική και οικονομική ανισότητα και στη θέση ότι υπάρχει μια κοινωνική δομή αξιών, με ένα ευρέως αποδεκτό σύστημα απόψεων και πρακτικών, που προσδιορίζουν την νοηματοδότηση των εμπειριών μας, ασκώντας μεγάλη επιρροή. Παρατήρησε, ότι σκοπός του κριτικού στοχασμού είναι η αναγνώριση των χειρισμών, των ηγεμονικών παραδοχών που μεταχειρίζεται το καπιταλιστικό σύστημα για να αναπαράγει τις δομές του και να οικοδομήσει ιδεολογικά μοντέλα που το συντηρούν και το νομιμοποιούν (Κόκκος, 2010). Επεξεργάστηκε μεθοδολογίες και τεχνικές με τις οποίες

ο εκπαιδευτής ενηλίκων συμβάλλει στη διεργασία της μάθησης. Έδωσε βαρύτητα στα συναισθήματα και στις εμπειρίες που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι όταν αναθεωρούν παγιωμένες απόψεις στις οποίες ήταν χρόνια προσκολλημένοι και πρόβαλε την πρακτική της συνεργατικής ομάδας και τη σπουδαιότητα της συμμετοχής σε αυτή (Κόκκος, 2006). Ολοκληρώνοντας, παρατήρησε ότι ο κριτικός συλλογισμός είναι μια διεργασία που έχει σκοπό της να καθοδηγήσει τον εκπαιδευόμενο σε μια εμπριθή, ενορατική μελέτη των παραδοχών του που θα τον κατευθύνει στην αμφισβήτηση των ατομικών παραδοχών που απαρτίζουν το πλαίσιο αναφοράς του (Κόκκος, 2010).

Από την άλλη, ο στοχαστικός ορθολογικός διάλογος (Rational Discourse) στα πλαίσια της MM αποτελεί μια ιδιαίτερη έκφανση συνομιλίας που εστιάζει και συνεπικουρεί στην διερεύνηση και την ανταλλαγή απόψεων, αρχών και στάσεων με τρόπο ορθολογικό και συναινετικό. Συναρτάται από μια διαδικασία τεκμηρίωσης και παρουσίασης αποδείξεων των παραπάνω θέσεων, κι αποτελεί τεκμήριο ελευθερίας και προϋπόθεσης κριτικού στοχασμού. Ο Mezirow (2007, σ.53) αναφέρει: «*Ο διάλογος είναι μια ενεργή διεργασία συζήτησης με τους άλλους, με στόχο να κατανοήσουμε το νόημα μιας εμπειρίας*». Ο ορθολογικός διάλογος μπορεί να διεξάγεται είτε μεταξύ δύο ατόμων, είτε στα πλαίσια μιας ομάδας συνομιλητών σε οποιαδήποτε συνθήκη σχέσης κι αν βρίσκονται. Προαπαιτούμενο της συμμετοχής στο διάλογο, ιδιαίτερα στη σχέση εκπαιδευτή με τους εκπαιδευομένους, αποτελεί η συναισθηματική και ηθική ωριμότητα, η πνευματική συγκράτηση, η ενσυναίσθηση και η σαφής σκέψη.

Σύμφωνα με τον Goleman (1998, όπ. αναφ. στο Mezirow, 2007) σε μια συνθήκη ιδανικού διαλόγου θεωρείται αναγκαία προϋπόθεση οι συνομιλητές να διαθέτουν τεκμήρια και δεδομένα, ώστε να είναι σε θέση να ελέγχουν και να κρίνουν με αντικειμενικό τρόπο τα λεγόμενα των άλλων αλλά και να αποδέχονται τις διαφορετικές απόψεις που φέρουν επάρκεια αιτιολόγησης. Θεωρεί επίσης, ότι για μια ομαλή και επιτυχημένη διαδικασία

διαλόγου η ύπαρξη της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι αναγκαία, προκειμένου οποιοσδήποτε να αντιληφθεί και να διαχειριστεί τα δικά του συναισθήματα αλλά και να κατανοήσει τα συναισθήματα των άλλων. Ο Mezirow (2007) διατείνεται επίσης, ότι απαραίτητα συστατικά ομαλής και ευδόκιμης διεξαγωγής διαλόγου θεωρούνται: η παράθεση εμπειριστατωμένων στοιχειοθετήσεων με ελευθερία βούλησης, η δεκτικότητα στην αντίθετη άποψη, η ικανότητα αποδοχής μιας ορθολογικής αξιολόγησης, η αυτογνωσία, ο κριτικός στοχασμός, η ισονομία κι η αξιοκρατία στη συμμετοχή. Τα παραπάνω μαζί με τα δημοκρατικά ιδεώδη, αποτελούν τις ιδανικές συνθήκες διεξαγωγής διαλόγου.

Οι εκπαιδευτές, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της ακαδημαϊκή τους πορείας οφείλουν να διεκδικήσουν με κοινωνική δικαιοσύνη την ευκαιρία συμμετοχής όλων των ενηλίκων στο διάλογο. Σύμφωνα με την Cranton (2006, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2017), προκειμένου να κατανοηθούν και να αξιοποιηθούν ορθά οι εμπειρίες τους, θα πρέπει λαμβάνεται υπόψιν η διαφορετικότητα του χαρακτήρα και της ψυχολογικής τυπολογίας τους και να ακολουθούνται εκπαιδευτικές στρατηγικές συμβατές και ικανές να αποφορτίσουν και να διευκολύνουν το διάλογο. Οι Yorks και Kasl (2002, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2017, σ.84) υποστηρίζουν μια ολιστική στρατηγική προσέγγισης, που περιλαμβάνει εκτός από την κοινωνική δικαιοσύνη στην ευρεία συμμετοχή, τη σημασία που ενέχει το συναισθηματικό υπόβαθρο στους εκπαιδευόμενους. Την αποκαλούνε «μάθηση-μέσα από τη-σχέση» και περιλαμβάνει τόσο την έννοια της ενσυναίσθησης και τις «πρακτικές αναπαραστατικής γνώσης» (Κόκκος, 2017, σ.84), δηλαδή την ικανότητα να φαντάζονται και να δαισθάνονται οι εκπαιδευόμενοι αυτό που θέλουν να διαμηνύσουν οι καλλιτέχνες με τα έργα τους.

Στις παραπάνω ερμηνείες εμβάθυναν πολλοί θεωρητικοί κι ανέπτυξαν συγγενείς προσεγγίσεις στα πλαίσια της χειραφετικής μάθησης.

2.2. Η Αισθητική εμπειρία ως εργαλείο μάθησης για τον μετασχηματισμό

Στον αντίποδα της παρωχημένης δασκαλοκεντρικής πρακτικής, η χειραφετική μάθηση χρησιμοποίησε την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στους εκπαιδευόμενους, ως εργαλείο και μέσο ολιστικού μετασχηματισμού χαρακτήρων και συνειδήσεων. Στόχο της αποτελούσε η ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού, μέσα από την παρατήρηση και τη μελέτη των ποιοτικών χαρακτηριστικών που συνθέτουν τη δομή αξιόλογων έργων τέχνης. Βασική επιδίωξή της είναι, να καλλιεργήσει τα είδη της ανθρώπινης νοημοσύνης, να εναρμονίσει τη λειτουργία και των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου και να συμβάλει στη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης οντότητας.

Την παραπάνω θεωρία υποστήριξαν θεωρητικοί όπως ο Freire, που πρώτος προήγαγε την σημασία της κριτικής συνειδητοποίησης και συνέβαλε στην αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Υποστήριξε, ότι η γνώση παράγει αξιοπρέπεια και προωθεί το μετασχηματισμό. Πίστευε, ότι η μόρφωση συγκροτούσε απελευθερωτική δύναμη που κατευθύνει την προσπάθεια για πολιτικό μετασχηματισμό (Freire, 1977).

Ο Dewey (1980) υποστήριξε, ότι η αισθητική εμπειρία κι η ανάπτυξη της φαντασίας αποτελούν θεμελιώδη συστατικά στοιχεία στη διεργασία της μάθησης. Τα έργα τέχνης με τη φαντασιακή τους διάσταση, όπως προσδίδεται από τον καλλιτέχνη, διεγείρουν κι επιστρατεύουν τη φαντασία και πυροδοτούν το συλλογισμό.

Οι στοχαστές της Σχολής της Φρανκφούρτης, κυρίως οι Adorno και Horkheimer ισχυρίστηκαν, ότι η διάρθρωση σημαντικών έργων τέχνης περικλείουν γνωρίσματα που δεν

συναντάμε στην καθημερινή πραγματικότητα. Κάθε επαφή με την τέχνη καλλιεργεί τη σκέψη και προσφέρει εναύσματα προκειμένου να απεγκλωβιζόμαστε από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις και να αμφισβητούμε παραδοχές που θεωρούμε δεδομένες (Adorno, 2000).

Ο Κόκκος (2017) δημιουργός της μεθόδου MMAE, με το έργο του συνέβαλε στην δημιουργία μορφών εκπαίδευσης που στοχεύουν στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, του διαλόγου και της χειραφέτησης. Όπως υποστηρίζει, η επαφή με τα έργα τέχνης και τον πλούτο των μηνυμάτων που περιλαμβάνουν έχει ως συνέπεια να συλλογίζομαστε περισσότερο κριτικά και γόνιμα, να αναπτύξουμε τη φαντασία και την κριτική σκέψη μας και μέσα από έναν παραγωγικό διάλογο να κατευθύνουμε τα άτομα σε μια διαδικασία αναστοχασμού κι αναθεώρησης των στερεοτυπικών πεποιθήσεων τους (Βαϊκούση, 2019 ·Κόκκος, 2017).

Παρατήρησε επίσης, ότι σε σύγκριση με την σχολική εκπαίδευση όπου επιδιώκεται η ανάπτυξη γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων αναγκαίων για την επαγγελματική, κοινωνική και προσωπική ζωή, η ΕΕ στοχεύει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της παραγωγικότητας και ιδιαιτέρως της κριτικής σκέψης. Σκοπός της είναι να εμπλέκονται οι ενήλικες σε μια διεργασία κριτικού στοχασμού που θα τους βοηθήσει να ενδυναμωθούν και να χειραφετηθούν απέναντι στις στερεοτυπικές ιδεολογίες και όχι να εφοδιάζονται με γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που αποβλέπουν στην αποδοχή και αναπαραγωγή των υφιστάμενων κυρίαρχων ιδεολογιών.

Ο ίδιος επεσήμανε, ότι η ενασχόληση με την αισθητική εμπειρία ως εκπαιδευτική πρακτική αποπνέει μια απελευθερωτική προοπτική και συμφώνησε με την πρακτική του Freire ο οποίος ενσωματώνει σκίτσα προκειμένου να προσεγγίσει κοινωνικά ζητήματα.

Ενστερνίστηκε τις απόψεις του Dewey αναφορικά με την αντισυμβατικότητα και τη δυναμική της τέχνης και συμφώνησε με τις απόψεις των θεωρητικών στην Σχολή της Φρανκφούρτης. Παράλληλα αναφέρθηκε στην Greene και στις διαφορετικές εκφάνσεις νοηματοδότησης που εγείρει η ανάπτυξη της φαντασίας, μέσα από τα έργα υψηλής πνευματικής αξίας.

Το ζήτημα της επιλογής των κατάλληλων έργων τέχνης αποτέλεσε γι' αυτόν σημαντικό διακύβευμα, καθώς υποστήριξε ότι η χρήση έργων που αποτελούν προϊόντα της πολιτιστικής καταναλωτικής βιομηχανίας οδηγούν στην εμπορευματοποίηση και την τυποποιημένη εκλογίκευση. Πίστευε ότι τα οικεία, ευχάριστα και ευρέως γνωστά έργα τέχνης δεν διαθέτουν συνήθως τα εγγενή συστατικά που θεωρούνται ικανά να ενεργοποιήσουν τον κριτικό στοχασμό και τον ουσιαστικό διάλογο και ότι μόνο μέσα από την επιλογή του κατάλληλου υλικού και την διαχείριση σπουδαίων έργων τέχνης αντλούνται αφορμές για κριτικό στοχασμό και ορθές μετασχηματιστικές προοπτικές. Κάθε άλλη επιλογή οδηγεί στην λανθάνουσα λογική, την εκλαϊκευση και την ενθάρρυνση σε στρεβλά κυρίαρχα μοντέλα ζωής (Κόκκος, 2017).

Συμπερασματικά, αντιλαμβανόμαστε ότι στη σκέψη των στοχαστών υπάρχει συνάφεια κι επικρατούν τα σημεία σύγκλησης απόψεων για το ζήτημα. Ενώ οι αποκλίσεις που παρουσιάζονται δεν επηρεάζουν την ουσία της θεωρίας και πιθανόν να οφείλονται στη διαφορετική χρονική περίοδο που έζησαν, στις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, στη δυσαρμονία των πολιτικών τους απόψεων και στην μεθοδολογία που ακολουθούν.

2.2.1. Από τις θεωρητικές προσεγγίσεις στην πρακτική εφαρμογή

Τα παραπάνω ερεθίσματα παρακινήσαν τον Α. Κόκκο να διασυνδέσει τις διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις με την καθημερινή διδακτική διαδικασία και να απαντήσει σε

πρακτικά ζητήματα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη μέθοδο. Η μέθοδος του έλαβε υπόψιν της όλες τις παρελθούσες θεωρητικές αναφορές και σε πρακτικό επίπεδο εδράστηκε: στο μοντέλο ανάλυσης έργων τέχνης του Perkins (Perkins, 1994), στο διεθνές πρόγραμμα ARTiT (Μπέσσα, 2018), στο Visible Thinking (Γουργούλη, 2022) και άλλες εναλλακτικές τεχνικές αξιολογών ερευνητών.

Το Visible Thinking (Ορατή Σκέψη), αποτελεί ένα καινοτόμο τρόπο μάθησης που προέκυψε στα πλαίσια ενός ερευνητικού προγράμματος (Project Zero) στο Harvard, Graduate School of Education. Η μέθοδος χρησιμοποιεί οπτικοποιημένες αναπαραστάσεις προκειμένου να ενισχύσει άτομα ή ομάδες στην ανάπτυξη κι ερμηνεία συλλογισμών, ερωτημάτων, αιτιολογήσεων και προβληματισμών. Στόχο της έχει οι εκπαιδευόμενοι να εμβαθύνουν τη σκέψη τους προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα τα ζητήματα, να τους δώσει το έναυσμα για θετική οπτική στη μάθηση και αλλάξει την κουλτούρα για τη διαδικασία της μάθησης, έχοντας ως εργαλεία της τις ερωτήσεις, την ακρόαση και την τεκμηρίωση (Γουργούλη, 2022).

Το διεθνές πρόγραμμα ARTiT, είναι ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα που προσφέρει στους εκπαιδευτές ενηλίκων τη δυνατότητα να αναπτύξουν ένα καινοτόμο υπόδειγμα διδασκαλίας που εντείνει την κριτική σκέψη, την ενεργητική συμμετοχή και τη δημιουργικότητα στους εκπαιδευόμενους. Μέσα από έναν οδηγό χρήσης προτείνεται μια καθορισμένη μεθοδολογία και μια ποικιλία από προτάσεις, θέματα, έργα και καλλιτέχνες. Παρουσιάστηκε στα πλαίσια μιας διακρατικής συνεργασίας της Ελλάδας και συγκεκριμένα του ΕΑΠ και της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, της Δανίας και του Roskilde University, VUCFYN Ringen Glamsbjerg, της Ρουμανίας και του Pitesti University και της Σουηδίας με το Arbetarnas Bildningsforbund, ABF, Workers' Educational Association (Μπέσσα, 2018). Η Μπέσσα (2018, σ.53) αναφέρει επιπλέον ότι: «Ο στόχος του προγράμματος ήταν η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτών από την χρησιμοποίηση μεθόδων, εργαλείων και

δεξιοτήτων για να αξιολογηθούν στην συνέχεια οι εκπαιδευτικές τους πρακτικές μέσα από την παρατήρηση έργων τέχνης (ζωγραφικής, μουσικής, ποίησης, κινηματογράφου κλπ.) ».

Ο Perkins (1994) καθηγητής Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Harvard-Διευθυντής του προγράμματος Zero του Harvard, επικεντρώνεται στην άποψη ότι η συστηματική παρατήρηση των έργων τέχνης ενεργοποιεί επιτυχώς τον κριτικό στοχασμό. Προσδιορίζει τη σημαντικότητα της τέχνης στην εκπαιδευτική πράξη και θεωρεί ότι η τέχνη έχει τη δυνατότητα να καλλιεργήσει σημαντικές στρατηγικές σκέψεις. Παρατηρεί ότι μέσα από τη διαδικασία και τα βήματα που προσδιορίζει, οι εκπαιδευόμενοι αναβαθμίζουν την αισθητική εμπειρία τους και συγχρόνως «προάγουν μια κριτική και στοχαστική στάση για τη ζωή τους» (Perkins, 1994, σσ.87-89).

Με παραδείγματα, ο Perkins, αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο η στοχαστική προσέγγιση της τέχνης αναπτύσσει νέες, διευρυμένες και δημιουργικές προοπτικές σκέψης και στοχασμού. Ισχυρίζεται ότι βασικός σκοπός του είναι η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και όχι η κατανόηση του έργου ή του καλλιτέχνη και αναπτύσσει μια διαρθρωμένη μεθοδολογία παρατήρησης και ερμηνείας των έργων τέχνης. Τη μέθοδο του δομούν τρία στοιχεία που συμβάλλουν στην στοχαστική παρατήρηση των έργων τέχνης. Όπως αναφέρει, επικεντρώνεται στο να μπορεί ο παρατηρητής να διακρίνει τις δράσεις που ενεργοποιούν το στοχασμό, τις ερωτήσεις που εγείρουν τη στοχαστική διάθεση και τους χειρισμούς που χρειάζεται κάποιος προκειμένου να προκαλέσει συλλογισμό. Την αναπτύσσει δε σε τέσσερις διαδοχικές φάσεις (Κόκκος, 2009):

- Κατά την πρώτη φάση, δίνεται χρόνος για αντικειμενική παρατήρηση ενός έργου τέχνης χωρίς να χρειάζεται οι παρατηρητές να το ερμηνεύσουν ή να το κρίνουν και επιζητά, αξιοποιώντας τις προ υπάρχουσες εμπειρίες τους να προβούν σε αρχικές εκτιμήσεις.

- Κατά τη δεύτερη φάση, οι εκπαιδευόμενοι παρατηρούν το έργο τέχνης με ανοικτή οπτική, ελεύθερο πνεύμα και δημιουργική διάθεση. Σε αυτή τη φάση επιδιώκεται η ενεργοποίηση της ανοικτής σκέψης με στόχο όχι την ερμηνεία του έργου τέχνης, αλλά την βέλτιστη παρατήρησή του.
- Κατά την τρίτη φάση, οι εκπαιδευόμενοι με βάση τα στοιχεία που συγκέντρωσαν στις προηγούμενες φάσεις, εμβαθύνουν με διεισδυτικό τρόπο στην ερμηνεία του έργου και προσπαθούν να απαντήσουν στα ερωτήματα που τους γεννήθηκαν. Παράλληλα, τεκμηριώνουν τη γνώμη τους και εξάγουν συμπεράσματα ενεργοποιώντας τον κριτικό στοχασμό.
- Κατά την τέταρτη φάση, οι εκπαιδευόμενοι προσεγγίζουν ολιστικά το έργο χρησιμοποιώντας ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές κι αξιοποιούν την εμπειρία της παρατήρησης των προηγούμενων φάσεων. Παράλληλα, αναλογίζονται τις προηγούμενες φάσεις και συντάσσουν ένα κείμενο σχετικά με την εμπειρία τους. Εκεί παρουσιάζουν τις αρχικές σκέψεις τους, τις υποθέσεις τους και τις συναφείς παραδοχές για το έργο τους καθώς και τους μετέπειτα μετασχηματισμούς τους (Μέγα, 2002).

2.2.2. Τα στάδια της μεθόδου της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία

Η πρακτική εφαρμογή της MMAE του Κόκκου, εδράζει στον κριτικό στοχασμό και τον διάλογο, εμπλέκει δημιουργικά τις δέκα φάσεις μετασχηματισμού του Mezirow, την τεχνική του Perkins το πρόγραμμα ARTiT, το Visible Thinking (Γουργούλη, 2022) κι άλλες συγγενείς προσεγγίσεις και χαρακτηρίζεται από έξι προκαθορισμένα βήματα, τα οποία παρουσιάζουν ευελιξία στα στάδια και τη διαχείριση τους. Ανάλογα με τις

επικρατούσες συνθήκες ο εκπαιδευτής δύναται να πράξει σε συγχώνευση των φάσεων ή σε αλλαγή στην σειρά εκτέλεσης τους (Κόκκος, 2017· Mezirow, 2007· Μέγα, 2011).

Αναλυτικότερα:

- Κατά το πρώτο στάδιο, ο εκπαιδευτής εντοπίζει τις δυσλειτουργικές απόψεις ή τις νοητικές συνήθειες που υποβόσκουν στην εκπαιδευτική ομάδα. Προσδιορίζει την ανάγκη για κριτική αξιολόγηση των παραδοχών τους και προκαλεί τον διάλογο, προκειμένου να οδηγηθούν σταδιακά στον κριτικό στοχασμό. Είναι συνήθως το σημείο όπου αναδεικνύεται στους συμμετέχοντες ένα αποπροσανατολιστικό βίωμα από παρελθούσες εμπειρίες που θα πυροδοτήσει τη διεργασία του μετασχηματισμού.
- Κατά το δεύτερο στάδιο, ο εκπαιδευτής συγκεντρώνει το περιεχόμενο με τις απόψεις των εκπαιδευόμενων γραπτές ή προφορικές προκειμένου να το αξιολογήσει και να διαμορφώσει το εκπαιδευτικό πλάνο μέσα από το οποίο θα γίνει η κριτική επεξεργασία του θέματος.
- Κατά το τρίτο στάδιο², ο εκπαιδευτής θα μελετήσει το σύνολο των απόψεων των εκπαιδευόμενων και θα διακρίνει τις δυσλειτουργικές κι εκείνες που χρήζουν επανεκτίμησης κι αναμόρφωσης, προσδιορίζοντας τα υποθέματα ή τις ερωτήσεις.
- Κατά το τέταρτο στάδιο, ο εκπαιδευτής προτείνει σημαντικά έργα τέχνης από όλους τους χώρους της τέχνης και μαζί με του εκπαιδευόμενους επιλέγει εκείνα που προκαλούν το έναυσμα για επεξεργασία των υποθεμάτων και συνδέονται με τα κριτικά ερωτήματα.

² Τα στάδια 3-5 αντιστοιχούν στην 3η φάση του Μετασχηματισμού.

- Κατά το πέμπτο στάδιο, διερευνώνται διεξοδικά τα έργα τέχνης, και γίνεται επεξεργασία των κριτικών ερωτημάτων εφαρμόζοντας την τεχνική της μεθοδικής παρατήρησης του Perkins. Σύμφωνα με αυτή την τεχνική: α) καλούνται οι συμμετέχοντες να παρατηρήσουν με προσοχή αλλά με χαλαρή διάθεση το έργο τέχνης προκειμένου να απαντήσουν σε μια σειρά γενικών ερωτήσεων, β) στη συνέχεια παρατηρούν το έργο πιο επιστάμενα και εκλογικευμένα προκειμένου να αντιληφθούν το νόημα στο έργο του καλλιτέχνη και να απαντήσουν στις κατευθυντήριες ερωτήσεις που θέτονται από τους εκπαιδευτές, γ) στην πορεία συγκεντρώνοντας κι αποκωδικοποιώντας τα παραπάνω στοιχεία εξάγουν συμπεράσματα, δ) καταληκτικά, αναστοχάζονται ολιστικά όλη την παραπάνω διαδικασία της παρατήρησης και καταγράφουν την εμπειρία τους, προσπαθώντας να επισημάνουν και να νοηματοδοτήσουν τις μετασχηματιστικές διεργασίες και τα αποτελέσματα της.
- Κατά το έκτο στάδιο³, ο εκπαιδευτής συντονίζει μια διαδικασία όπου αναδεικνύει τόσο τις αρχικές όσο και τις μετέπειτα πεποιθήσεις των εκπαιδευομένων στοχεύοντας στη συγκριτική ανάδειξη των απόψεων και στον αναστοχασμό. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευόμενοι επανεκτιμούν τις παραδοχές τους, δημιουργούν νέες οπτικές, αντιλαμβάνονται τις στρεβλώσεις τους, και γίνονται ενεργοί δρώντες οικοδομώντας παράλληλα νέες κοινωνικές στάσεις (Κουλαουζίδης, 2015).

³Το 6ο στάδιο αντιστοιχεί στη 4η και 5η φάση του Μετασχηματισμού

3. Βιβλιογραφική επισκόπηση προηγούμενων ερευνών

Στο κεφάλαιο αυτό θα παραθέσουμε ενδεικτικά συμπεράσματα προηγούμενων ερευνητών που άπτονται στοιχείων της έρευνας μας. Αναφέρονται στη διαχείριση των όρων, σε ζητήματα που αφορούν τα ερευνητικά μας ερωτήματα και στη χρήση της μεθόδου της ΜΜΑΕ.

Η Καμαρινού (2002, σ.260) συμπερασματικά στη μελέτη της αποφάνθηκε, ότι ο θεσμός της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης αποτέλεσε μια εξαιρετικά σημαντική εξελικτική διαδικασία στην κοινωνική πραγματικότητα, που αναδύθηκε κυρίως από κοινωνικούς παράγοντες επιδιώκοντας να ανταποκριθεί στις ανάγκες της διαρκώς εξελισσόμενης πραγματικότητας, *«η οποία επιβάλλει τις δικές της απαιτήσεις στη λειτουργία του τόξου αλληλεξάρτησης ανθρώπου-φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος»*. Οι παραπάνω συνθήκες ευνοούνται ιδιαίτερα στα ΣΔΕ κι αποδεικνύεται ότι αποτελούν το κατάλληλο περιβάλλον εφαρμογής της, εξ αιτίας των υφιστάμενων παραγόντων, όπως του ευέλικτου αναλυτικού προγράμματος, των Γραμματισμών, των διαθεματικών διδασκαλιών, της αισθητικής αγωγής και των πρότζεκτ (Δημητρακοπούλου, 2017).

Όπως αναφέρει η Χρούση (2018), ικανοποιητικό ποσοστό ερευνών για το θέμα της ΜΜΑΕ έχουν διεξαχθεί από τον Αλέξη Κόκκο στα πλαίσια της εφαρμογής του προγράμματος και της μεθοδολογίας που εισήγαγε, ενώ επίσης σημαντικό μέρος ερευνών έχουν πραγματοποιηθεί από την εκπόνηση διπλωματικών εργασιών για την ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών προγραμμάτων του ΕΑΠ.

Η Μπέσσα (2018) αναφέρει έρευνες που κατέδειξαν, ότι η στάση των εκπαιδευτών ήταν θετική για τη χρήση της μεθόδου, ωστόσο οι δεξιότητες τους ήταν ελλιπείς και το μεγαλύτερο ποσοστό δυσκολεύονταν ως προς την εύρεση και τη χρήση έργων τέχνης. Από την πλευρά των εκπαιδευομένων παρατηρήθηκε, ότι παρόλα τα πρακτικά προβλήματα που ανέκυψαν καλλιεργήθηκε η ενεργή μέθεξι κι η κριτική σκέψη και σημειώθηκε θετικό πρόσημο στο πεδίο της γνώσης τους

Η Καγιαβή (2016) υποστηρίζει την άποψη, ότι η τέχνη με την καλλιέργεια της ενόρασης, της φαντασίας και της εξωτερίκευσης των συναισθημάτων προσφέρει στο άτομο τα κατάλληλα εργαλεία και τα μέσα που χρειάζεται προκειμένου να αμφισβητήσει τις παγιωμένες παραδοχές του αναφορικά με τις κοινωνικές σχέσεις και την κυρίαρχη ιδεολογία. Οι εκπαιδευόμενοι όταν έρχονται σε επαφή με την μέθοδο μετασχηματισμού μέσω της τέχνης αφυπνίζονται, αλληλοεπιδρούν και καλλιεργούν τον στοχασμό, την ενσυναίσθηση, την έκφραση απόψεων και συναισθημάτων. Μέσα από την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους, την κοινωνικότητα και τη συνεργατικότητα τους (Κούμαλα, 2018· Χρούση, 2018).

Εκτενέστερα στην βιβλιογραφία κι αναφορικά με το αν παράγεται κριτικός στοχασμός και διάλογος η Λαζαρίδου (2013) υποστηρίζει, ότι η διαδικασία εφαρμογής της μεθόδου τους βοήθησε να αντιλαμβάνονται τα πράγματα αναλυτικά και πολύπλευρα. Η Ράικου (2013) πιστεύει, ότι βίωσαν την εμπειρία της διεργασίας του κριτικού στοχασμού, διευρύναν τους στόχους τους και βελτίωσαν τη σκέψη τους. Η Σούρλα (2014) θεωρεί, ότι η στάση τους ήταν θετική για τη λειτουργία του κριτικού στοχασμού και χάριν αυτού επανεξέτασαν τις απόψεις τους και επιλήφθηκαν την συνθήκη της ενσυναίσθησης στις σχέσεις με τους άλλους, κι ο Ταμήλιας (2014) υποστηρίζει, ότι η τέχνη δίνει αφορμή για διάλογο, φαντασία αξιοποιεί την εμπειρία και συμβάλει στην κριτική σκέψη.

Συνολικώς διαπιστώσαμε, ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων δηλώνουν θετικά διακείμενοι στην αξιοποίηση της μεθόδου κατά τη διδασκαλία τους, υιοθετούν μοντέλα και τεχνικές που σχετίζονται με την τέχνη (Μπίκα, 2015) και θεωρούν ότι η ωφελιμότητα για τους εκπαιδευόμενους είναι μεγάλη (Δημητρακοπούλου, 2017· Κόκκος & Ράικου, 2014· Κωτσιόπουλος, (2020)· Μπέσσα, 2018).

Για το ζήτημα της παραβατικότητας στην ΕΕ και την αντιμετώπισή της μέσα από τη μέθοδο της ΜΜΑΕ η βιβλιογραφία ήταν πτωχή και δυσκολευτήκαμε να παραθέσουμε επαρκώς συμπεράσματα ερευνητών που άπτονταν επακριβώς του θέματος της έρευνας μας. Σύμφωνα με τα ευρήματά μας, για το ζήτημα του μετασχηματισμού των παγιωμένων αντιλήψεων η Λαζαρίδου (2013) έγραψε, ότι οι εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ Κορυδαλλού μετά την εφαρμογή της μεθόδου ανασκευάσαν τις απόψεις τους τόσο για την χρησιμότητα της τέχνης στην εκπαίδευση, όσο και για την ισότητα των φύλων. Σύμφωνα με την Dass-Brailsford (2007) οι εκπαιδευόμενοι της διερεύνησαν ζητήματα όπως αυτό του κοινωνικού αποκλεισμού και του ρατσισμού μέσα από την ανάλυση των λογοτεχνικών και κινηματογραφικών έργων. Επιπλέον, έρευνα σε εκπαιδευτικούς απέδειξε ότι μετασχημάτισαν τις απόψεις τους σχετικά με την υποβάθμιση του ρόλου τους και τις δικιές τους ευθύνες (Ταμήλιας 2014) κι ότι ανασκευάσαν προηγούμενες ρατσιστικές τους απόψεις (Γιωτόπουλος, 2014).

Αναφορικά με τα εμπόδια και τις δυσκολίες των εκπαιδευτών από την εφαρμογή της μεθόδου οι μελετητές υποστήριξαν, ότι υπάρχει ζήτημα με την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική, τον περιορισμό του χρόνου, και την καταλληλότητα των υποδομών (Ταμήλιας 2014). Η Παπαχαράλάμπους, (2013 όπ. αναφ. στη Μπίκα, 2015) υποστήριξε, ότι οι εκπαιδευτές δεν είναι πρόθυμοι στις αλλαγές και αισθάνονται ασφάλεια με παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας και θεωρεί ότι ανασταλτικούς παράγοντες αποτελούν το ελλιπές

εκπαιδευτικό υλικό και τα εργαλεία, καθώς και το ζήτημα της πνευματικής ιδιοκτησίας των καλλιτεχνικών έργων.

Σχετικά με τα συναισθήματα και τις σχέσεις που παράγονται στην ομάδα των εκπαιδευομένων και τον τρόπο που τα εκλαμβάνουν οι συμμετέχοντες θεωρεί, ότι το επιστέγασμα ήταν θετικό κι αποδείχθηκε ότι παράγονται ευμενείς συνθήκες εκατέρωθεν. Στους εκπαιδευτές, οι αντιδράσεις αφορούσαν κυρίως την εκδήλωση επιθυμίας και διάθεσης για καινοτόμα δημιουργικά πλαίσια διδασκαλίας. Στους εκπαιδευόμενους, η υποδοχή της μεθόδου ήταν θετική, το ίδιο και η διάθεση συμμετοχής τους (Karalis & Raïkou, 2011).

Από όλα τα παραπάνω διαπιστώσαμε, ότι ενώ υπάρχει εκτενής και πλούσια βιβλιογραφία για τη μέθοδο της MMAE και το θεωρητικό της υπόβαθρο, καθώς και για το ζήτημα της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς των ανηλίκων στην εκπαίδευση, δεν έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες για την εφαρμογή της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την τέχνη, με στόχο την παρέμβαση ή την πρόληψη δυσλειτουργικών αντιλήψεων που προκύπτουν κι οδηγούν σε παραβατική συμπεριφορά στο πλαίσιο της ομάδας-τάξη των ΣΔΕ. Με την παρούσα έρευνα που ακολουθεί επιδιώκουμε να συνεισφέρουμε κυρίως προς αυτή την κατεύθυνση.

3.1. Η σημασία κι η αναγκαιότητα για το αντικείμενο της ερευνάς μας

Με τις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις και την βιβλιογραφική επισκόπηση που αναπτύξαμε, επιδιώξαμε να αναδείξουμε το εύρος και τη σπουδαιότητα της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης και τις MMAE για την αντιμετώπιση παρεκκλίνουσων συμπεριφορών. Εστίασαμε ιδιαίτερα στην εφαρμογή της μέσα από την αισθητική εμπειρία, καθώς παρατηρήσαμε ότι πρόκειται για μια ολοκληρωμένη μέθοδο και μια διαρθρωμένη,

εναλλακτική εκπαιδευτική πρακτική. Από ίδια εμπειρία στο ΕΑΠ διαπιστώσαμε, ότι συμβάλλει γενικότερα στην ανάπτυξη του διαλόγου και του κριτικού στοχασμού και φέρει πλήρη συμβατότητα με την πραγματικότητα μιας τάξης ενηλίκων. Ειδικότερα, κατά την έναρξη της διπλωματικής μας και της επιλογής του αντικειμένου διερεύνησης, αρχικό έναυσμα αποτέλεσε σαφώς το γνωστικό αντικείμενο της τελευταίας ενότητας του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών μας στην ΕΕ, όπου και διδαχθήκαμε την παραπάνω ολοκληρωμένη σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο μέθοδο. Έχοντας μαθητεύσει επί χρόνια σε ένα δασκαλοκεντρικό και στερεοτυπικό μοντέλο εκπαίδευσης, η προοπτική χρήσης της τέχνης στην ΕΕ για το μετασχηματισμό τους, ιδιαίτερα σε παρεκκλίνουσες συμπεριφορές, ήταν μια πρόκληση που θέλαμε να διερευνηθεί και να διευρυνθεί.

Συγκεκριμένα, επιδιώξαμε να μελετήσουμε ευρύτερα το φαινόμενο του ΜΜΑΕ στα ΣΔΕ. Αλλά αποσκοπήσαμε να διαφοροποιηθούμε και να καινοτομήσουμε, καθώς στόχος μας ήταν να διερευνήσουμε ειδικότερα, αν οι εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ επιλέγουν κι εφαρμόζουν τη μεθοδολογία αυτή στα πλαίσια πρόληψης ή καταστολής παραβατικών συμπεριφορών, που προκαλούνται από στερεοτυπικές και δυσλειτουργικές αντιλήψεις και ποιο ήταν το αποτέλεσμα που παράγεται. Κι αναφερόμαστε σε συμπεριφορές που αφορούν ζητήματα ετερότητας, ρατσισμού, σοβινισμού, εθνικισμού, ομοφοβίας, έμφυλης βίας, σεξουαλικής παρενόχλησης, εξύβρισης, χρήσης ουσιών, καταλήψεων, φθοράς εκπαιδευτικού υλικού, διατάραξη της τάξης, παρακώλησης του εκπαιδευτή και κάθε άλλου είδους κακοποιητικών και βίαιων συμπεριφορών. Ο λόγος που στραφήκαμε προς αυτή την κατεύθυνση ήταν, ότι ενώ υπήρχε μια πλούσια βιβλιογραφία από έρευνες για την μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της τέχνης και της αισθητικής εμπειρίας διαπιστώσαμε, ότι οι αναφορές ήταν πτωχές αναφορικά με τη χρήση της τέχνης σε παρεκκλίνουσες συμπεριφορές ιδιαίτερα στους ενήλικες. Το γεγονός αποτέλεσε ένδειξη, ότι ίσως δεν επιλέγονταν συχνά η μέθοδος στα πλαίσια πρόληψης ή καταστολής παραβατικών συμπεριφορών και πρόκληση, ως επιλογή αντικειμένου έρευνας. Επίσης διαπιστώσαμε, ότι όταν αναφέρονταν η βιβλιογραφία σε

παρεκκλίνουσες και παραβατικές συμπεριφορές στην εκπαίδευση, εστίαζε κυρίως σε ανήλικους εκπαιδευόμενους ή σε ενήλικες φυλακισμένους που φοιτούσαν στα ΣΔΕ.

Για τους παραπάνω λόγους επικεντρώσαμε κυρίως το ενδιαφέρον μας στο εύρος και στην ποιότητα της εφαρμογής της μεθόδου της ΜΜΑΕ, σε επίπεδο πρόληψης ή καταστολής παρεκκλίνουσων συμπεριφορών σε ενήλικους εκπαιδευόμενους των ΣΔΕ, εκτός εκείνων που φοιτούν στα ΣΔΕ φυλακών κι αποτελούν κατά την κρίση μας μια ιδιαίτερη κατηγορία εκπαιδευομένων. Θεωρήσαμε σημαντικό επίσης, να καταγράψουμε την άποψη των εκπαιδευτών για τη μέθοδο, καθώς και τους περιορισμούς που αντιμετωπίζουν στο ζήτημα της διασύνδεσης των θεωρητικών προσεγγίσεων με την καθημερινή διδακτική πράξη.

Β΄ ΜΕΡΟΣ. ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Στο πλαίσιο αυτό θα προσδιορίσουμε την ταυτότητα της ερευνάς μας, περιγράφοντας το αντικείμενο που θα ερευνήσουμε, τον τρόπο με τον οποίο θα τη διαχειριστούμε, παρουσιάζοντας τελικώς την πλήρη εικόνα της. Κατά τον σχεδιασμό της θα θέσουμε τους άξονες της ερευνάς μας, τα ερευνητικά μας ερωτήματα και θα περιγράψουμε τη μέθοδο και την τεχνική συλλογής δεδομένων φωτογραφίζοντας το δείγμα μας. Καθορίζοντας το μέσο συλλογής στοιχείων που θα χρησιμοποιήσουμε, θα προχωρήσουμε στη διαδικασία συγκέντρωσης τους και στην τεχνική επεξεργασίας τους. Παράλληλα θα κάνουμε μνεία για τους περιορισμούς και τα προβλήματα που ανέκυψαν κατά τη διαδικασία, την εγκυρότητα

και την αξιοπιστία της ερευνάς μας. Τέλος, θα παρουσιάσουμε τα δεδομένα και θα προβούμε σε συμπεράσματα και προτάσεις.

4. Η Μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναπτύξουμε τη μεθοδολογία και τον τρόπο που θα οργανώσουμε την εργασία μας. Σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκό (2015) με τον όρο μεθοδολογία αντιλαμβανόμαστε τις θεωρητικές παραδοχές και αξίες που υφίστανται σε μια καθορισμένη ερευνητική προσέγγιση. Αποτελεί το εργαλείο συλλογισμού μας που υποδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο θα πλαισιώσουμε τα ερευνητικά μας ερωτήματα και την επιλογή μας αναφορικά με τις τεχνικές και τις μεθόδους έρευνας, συλλογής, ανάλυσης κι ερμηνείας των δεδομένων.

Αναλυτικότερα θα αιτιολογήσουμε την επιλογή της ποιοτικής μεθόδου, τη στοχοθέτηση μας αναφορικά με την έρευνα, τον προσδιορισμό των ερευνητικών ερωτημάτων και της ερευνητικής περιοχής, το προφίλ των συμμετεχόντων, τα εργαλεία παραγωγής δεδομένων. Επιπλέον θα επικεντρωθούμε σε ζητήματα αξιολόγησης της έρευνας, στην αξιοπιστία της και θα ελέγξουμε τα ζητήματα δεοντολογίας.

4.1. Ο ερευνητικός σχεδιασμός της ποιοτικής έρευνας

Οι Denzin & Lincoln, (2005, όπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ.13) υποστήριξαν ότι, «*Η ποιοτική έρευνα είναι μια πλαισιοθετημένη δραστηριότητα (situated activity), η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό. Αυτές οι πρακτικές μετασχηματίζουν τον κόσμο...*». Ο ρόλος των ερευνητών που επιλέγουν την ποιοτική μέθοδο, είναι να

μελετούν τις καταστάσεις στο φυσικό τους περιβάλλον και να επιδιώκουν να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα στην απλή καθημερινή κι ανθρώπινη διάσταση τους.

Η μεθοδολογία μας καθώς βασίζεται στην ποιοτική προσέγγιση, συναρτάται από οντολογικές κι επιστημολογικές παραδοχές και προσεγγίζει την κοινωνική πραγματικότητα των ΣΔΕ ως μια πολυεπίπεδη και σύνθετη κατασκευή με φαινόμενα που αναπτύσσονται κι εξελίσσονται σε μια δυναμική διάσταση. Επιλέξαμε τη μέθοδο για τη συμβατότητά της, καθώς παρατηρήσαμε ότι εξυπηρετεί το στόχο μας με ιδιαίτερη προσαρμοστικότητα στις εκάστοτε συνθήκες. Διαπιστώσαμε ότι μέσα από την έρευνα μικρού δείγματος συνεντεύξεων, καταφέραμε μια ικανοποιητική κατανόηση του φαινομένου, αναφορικά με την εμπειρία και τις στάσεις των συμμετεχόντων στο ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό κι ιδεολογικό πλαίσιο που εγγράφονται (Cohen & Manion, 1994).

Η ποιοτική μας έρευνα δεν βασίστηκε στην συμβατική παραγωγή δεδομένων απομακρυσμένων από την πραγματικότητα της ομάδας-τάξης, αλλά από την ρεαλιστική εικόνα των στοιχείων που αντιπροσωπεύουν το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγονται. Η στρατηγική μας ήταν ευέλικτη, κι φορούσε ένα ερευνητικό σχέδιο που μετασχηματίστηκε εξ αιτίας των συνθηκών που αντιμετωπίσαμε κατά τη διάρκεια της διαδικασίας συγκέντρωσης των στοιχείων. Με την μελέτη μας στοχεύσαμε στην άμεση επαφή με τα υποκείμενα της ερευνάς μας, τους εκπαιδευτές ενηλίκων των ΣΔΕ της Κεντρικής Μακεδονίας. Παρακάμψαμε και εξαιρέσαμε από την ερευνά μας το 3ο ΣΔΕ Φυλακών Θεσσαλονίκης, παρόλο που λάβαμε ειδική άδεια έρευνας, καθώς θεωρήσαμε ότι αποτελεί μια ιδιαίτερη και μοναδική περίπτωση που χρήζει μεμονωμένης διερεύνησης. Κρίναμε ότι στα ΣΔΕ Φυλακών οι έννοιες της παραβατικότητας και της αποκλίνουσας συμπεριφοράς δεν ανταποκρίνονται στην κοινωνιολογική ερμηνεία που θέλουμε να προσδώσουμε και στο τρόπο που θα τις διαχειριστούμε.

Ως περιοχή ενδιαφέροντος επιλέξαμε τα ΣΔΕ Κεντρικής Μακεδονίας, για λόγους ευκολίας πρόσβασης, αλλά και γιατί τα ΣΔΕ βασίζονται σε μεθόδους διδασκαλίας που επιτρέπουν τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης, την ομαδοσυνεργατική μάθηση και τις διαθεματικές προσεγγίσεις. Στα διαπολιτισμικά ΣΔΕ οι εκπαιδευόμενοι δεν αποκτούν μόνο γνώσεις αλλά και κοινωνικές δεξιότητες, όπως αυτές της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της επίλυσης προβλημάτων. Τα σχολεία αυτά διαπνέονται από απελευθερωτική διάθεση και αποτελούν το ιδανικό περιβάλλον για εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά την περίοδο του πρώτου τετράμηνου του 2022 και συμμετείχαν συνολικά έξι εκπαιδευτές. Αν και το δείγμα ήταν μικρό, επιδιώξαμε να παράγουμε πλούσιο ερευνητικό υλικό με την ουσιαστική και κατά προτίμηση δια ζώσης συμμετοχή των συνεντευξιαζόμενων και τις πολλές ερωτήσεις, προκειμένου να εμβαθύνουμε στα ποιοτικά στοιχεία τους, στα συναισθήματα, τις αντιδράσεις, τις σκέψεις και τις εμπειρίες τους. Όπως αναφέρουν οι Grawitz (1993) και Mucchielli (1996), η συνέντευξη ως εργαλείο πραγματοποιείται σε ορισμένο ή ειδικό δείγμα έρευνας που μας επιτρέπει να εναρμονιστούμε με το γλωσσικό και συμπεριφορικό επίπεδο του ερωτηθέντος και στοχεύει στη παραγωγή προσωπικών, ανεπιφύλακτων και άρτιων απαντήσεων. Προσδιορίσαμε και διατυπώσαμε τα ερευνητικά μας ερωτήματα και διαρθρώσαμε την ερευνητική διαδικασία προτιμώντας την εις βάθος, ημιδομημένη συνέντευξη, που έχει χαλαρή δομή και περιλαμβάνει ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Οι ερωτήσεις παρουσίαζαν ευελιξία περιεχομένου, εμβάθυνσης θεμάτων και παραγωγής συναισθημάτων. Με τη χρήση ερωτήσεων-κλειδιών εμπνυχώσαμε τους συνεντευξιαζόμενους ώστε να μιλήσουν αυθόρμητα για τα υπό έρευνα ζητήματα (Wengraf, 2001) αλλά δεν επιμείναμε σε λεπτομέρειες για τις οποίες παρόλο που ερωτήθηκαν δεν θέλησαν να αναλύσουν και να επεκταθούν. Παράλληλα προνοήσαμε και επιληφθήκαμε πιθανές έκτακτες συνθήκες που θα ανέκυπταν, εξαιτίας προσωπικών κωλυμάτων των συνεντευξιαζόμενων ή λόγω της

πανδημίας του COVID-19 και παραμείναμε ευέλικτοι για τον τρόπο διεξαγωγής της συνέντευξης (μέσω διαδικτύου ή τηλεφώνου).

4.1.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η παρούσα διπλωματική εργασία θέμα της έχει την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ. Σκοπός μας ήταν στα πλαίσια της ολοκλήρωσης των σπουδών μας και της εκπόνησης της διπλωματικής μας, να συνεισφέρουμε στην ΕΕ και να επαυξήσουμε τα υφιστάμενα δεδομένα των ερευνών για τη ΜΜ και τις εφαρμογές της ολοκληρωμένης σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο μεθόδου της ΜΜΑΕ, εδράζοντας στην θεμελιωμένη άποψη σύμφωνα με την οποία η αισθητική εμπειρία διεγείρει το διάλογο, ενεργοποιεί τον κριτικό στοχασμό και υποκινεί τις νοητικές διεργασίες στους εκπαιδευόμενους.

Βασικό στόχο μας αποτελούσε, η διερεύνηση της εφαρμογής της ΜΜΑΕ στα ΣΔΕ και ειδικότερα η επιλογή της από τους εκπαιδευτές, ως μέθοδο διαχείρισης κι αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών που ανακύπτουν στην ομάδα-τάξη. Επιδιώξαμε να καταδείξουμε το εύρος και την ποιότητα του μετασχηματισμού των στρεβλών και παγιωμένων στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων, που οδηγούν σε παρέκκλιση. Να μελετήσουμε εις βάθος, αν η μέθοδος διεγείρει τον κριτικό στοχασμό, διευρύνει την ορθολογική σκέψη, υποκινεί το διάλογο και βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αμφισβητήσουν και να επανεξετάσουν την εγκυρότητα των παγιωμένων αντιλήψεων τους και τη συμπεριφορά τους, αναπλάθοντας την εικόνα του κόσμου και του εαυτού τους.

Οι επιμέρους κατευθύνσεις του στόχου μας ήταν τέσσερις: Πρώτον, η ερευνά μας εστίασε στη νοηματοδότηση των εκπαιδευτικών για τη μέθοδο, καθώς και την επάρκεια της επιμόρφωσης και των δεξιοτήτων τους. Παράλληλα αποσκοπήσαμε να καταγράψουμε στοιχεία από την κοινότητα των εκπαιδευτών ενηλίκων, αναφορικά με τους περιορισμούς που αντιμετώπιζαν στο ζήτημα της διασύνδεσης των θεωρητικών προσεγγίσεων με την

πράξη. Θέλαμε να αποτυπώσουμε αν ο σύγχρονος εκπαιδευτικός αξιοποιεί προς όφελός του τις θεωρητικές προσεγγίσεις και καταφέρνει να ενσωματώσει τον κριτικό τρόπο του «σκέπτεσθαι» στο καθημερινό εκπαιδευτικό «γίγνεσθαι».

Δεύτερον, επιζητήσαμε τα ποιοτικά χαρακτηριστικά και τη συχνότητα εφαρμογής της μεθόδου της ΜΜΑΕ, κι αν η μέθοδος επιλέχθηκε στα πλαίσια πρόληψης ή την καταστολής διαπροσωπικών διαφορών, συγκρούσεων εντός της ομάδας της τάξης ή μεταξύ των ομάδων. Εξετάσαμε σε ποιες περιπτώσεις επετεύχθη μέσω της αισθητικής εμπειρίας ο κριτικός στοχασμός κι ο διάλογος, κι αν αναπτύχθηκαν κριτικά ερωτήματα ικανά να μετασχηματίσουν δογματικές απόψεις, στερεοτυπικές πεποιθήσεις και παραβατικές συμπεριφορές. Επιπλέον μελετήσαμε αν με την μέθοδο επιτυγχάνεται η καλή επικοινωνία κι ο σχηματισμός κοινωνικών αλληλεξαρτήσεων μεταξύ εκπαιδευτών κι εκπαιδευομένων.

Τρίτον, διερευνήσαμε τα εμπόδια στις συνθήκες και τις συμπεριφορές που ανέκυψαν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον κατά τη διαδικασία εφαρμογής της μεθόδου και εξετάσαμε αν ολοκληρώθηκαν όλες οι φάσεις της μεθόδου κι αν τελεσφόρησε επιτυχώς η διαδικασία.

Τέταρτον, εστίασαμε στα συναισθήματα που παράχθηκαν στην ομάδα, τόσο μεταξύ των εκπαιδευομένων όσο και μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων και αναζητήσαμε στο πως τα εξέλαβαν οι συμμετέχοντες και πως τα επικοινωνήσαν στο περιβάλλον τους. Από τις παραπάνω αναζητήσεις παράχθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα.

4.1.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν από το στόχο μας, αποτέλεσαν τους άξονες πάνω στους οποίους συνθέσαμε τις ερωτήσεις της συνέντευξής μας προς τους εκπαιδευτές των ΣΔΕ κι αναφέρονται στο:

- ✓ Πως κατανοούν κι ερμηνεύουν οι εκπαιδευτικοί την μέθοδο της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για διάλογο, κριτική σκέψη και μετασχηματισμό, αλλά και

πως προσλαμβάνουν γενικότερα στην καθημερινή τους εκπαιδευτική πραγματικότητα τη δυνατότητα σύγκλισης των θεωρητικών προσεγγίσεων στην πραγματικότητα της τάξης.

✓ Ποια είναι τα ποιοτικά χαρακτηριστικά και η συχνότητα εφαρμογής της μεθόδου στα ΣΔΕ και σε τι πλαίσια επιλέγεται, σε περιπτώσεις πρόληψης ή καταστολής παρεκκλίνουσων συμπεριφορών.

✓ Πως βιώνουν τα εμπόδια και τις δυσκολίες εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι, αναφορικά με την εφαρμογή της μεθόδου και πως εξελίσσεται η ολοκλήρωση της διαδικασίας.

✓ Ποια είναι τα συναισθήματα, οι σχέσεις και η επικοινωνία που παράγονται στην ομάδα κατά την εφαρμογή της μεθόδου και πως βιώνεται το αποτέλεσμα που αναδύεται.

4.1.3. Στρατηγική δειγματοληψίας και μέγεθος δείγματος πληθυσμού

Η στρατηγική της δειγματοληψίας μας επικεντρώθηκε στο να εντοπίσει περιπτώσεις πληθυσμού, ικανές να παρέχουν πλούσιες πληροφορίες για την εις βάθος διερεύνηση του αντικειμένου μας. Επιδιώξαμε να επιλέξουμε το δείγμα που εξυπηρετεί με τον βέλτιστο τρόπο τους σκοπούς και τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας μας, βασιζόμενοι στη γνώση και την εμπειρία που διαθέτει το δείγμα για το υπό μελέτη φαινόμενο (Ιωσηφίδης, 2008· Marshall, 1996· Patton 2002).

Σχεδιάσαμε ένα συνδυασμό στρατηγικών σκόπιμης δειγματοληψίας (Combination of mixed purposeful sampling) η οποία εμφανίζει μεγάλη ευελιξία διαχείρισης και είναι ικανή να ανταποκριθεί σε ποικίλες ανάγκες κι αντικείμενα, ανάλογα με τα ευρήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της έρευνας (Coyne, 1997· Mason, 2009).

Αρχικά σε θεωρητικό πλαίσιο, αποσκοπήσαμε σε μια συνδυαστική στρατηγική, που περιλάμβανε τις «Ακραίες ή αποκλίνουσες περιπτώσεις (extreme or deviant case sampling)»

(Ισαρης, & Πουρκός, 2015, σ.81), δηλαδή σε περιπτώσεις έκτακτες, ιδιαίτερες και ξεχωριστές που παρουσιάζουν σημαντική απόδοση χρήσιμη για την κατανόηση ιδιαίτερων συνθηκών και συγκεντρώνουν μεγάλη πληροφόρηση. Τη «Δειγματοληψία κριτηρίου (criterion sampling)» (σ.83), όπου θα εντοπίζαμε περιπτώσεις-δείγμα, με κριτήριο αν γνωρίζουν οι εκπαιδευτές και έχουν χρησιμοποιήσει τη μέθοδο της αισθητικής εμπειρίας. Την «Ευκαιριακή ή αναδυόμενη δειγματοληψία (opportunistic or emergent sampling)» όπου η επιλογή δείγματος θα βασιζόταν στην ευελιξία του ερευνητικού σχεδιασμού και στη «Σκόπιμη τυχαία δειγματοληψία (purposeful random sampling)», όπου θα επιλέγονταν άτομα σε ένα πολύ μικρό δείγμα με σκοπό να αυξηθεί η αξιοπιστία του δείγματος (Ισαρης, & Πουρκός, 2015, σ.83).

Σε πρακτικό επίπεδο όμως προέκυψαν δυσκολίες, συνειδητοποιήσαμε ότι δεν υπάρχουν πολλές επιλογές κι υποχρεωτικά αναθεωρήσαμε εν μέρη τη στρατηγική μας. Τα υποκείμενα της έρευνας ήταν άτομα με πολλές οικογενειακές κι επαγγελματικές υποχρεώσεις, έτσι οι συμμετέχοντες ήταν λίγοι και δεν είχαμε την «πολυτέλεια» επιλογής δείγματος. Αναγκαστικά περιοριστήκαμε στη «Δειγματοληψία ευκολίας (Convenience sampling)» (Ισαρης, & Πουρκός, 2015, σ.83), δηλαδή σε περιπτώσεις που ήταν άμεσα διαθέσιμες, «στη Δειγματοληψία χιονοστιβάδας ή αλυσιδωτή δειγματοληψία (snowball or chain sampling)» (σ.82) και στη «Δειγματοληψία τυπικής περίπτωσης (typical case sampling)», δηλαδή σε τυπικές περιπτώσεις που πληρούσαν τα κριτήρια μας συνυπολογίζοντας την θετική τους στάση στην έρευνα, την ευκολία τους στην πρόσβαση του τόπου και τρόπου λήψης συνέντευξης και την εμπειρία τους (Παπαγεωργίου, 2015).

Το δείγμα μας ήταν σχετικά μικρό, κι αποτελούνταν από έξι εκπαιδευτές που εργάζονται ή εργάστηκαν στα ΣΔΕ Κεντρικής Μακεδονίας. Το μέγεθος του δείγματος μας αποθάρρυνε αρχικά αλλά ανακάμψαμε σύντομα, καθώς ασπαστήκαμε την άποψη που υποστηρίζει, ότι στην ποιοτική έρευνα δεν υπάρχουν περιορισμοί ως προς την ποσότητα του δείγματος (Ιωσηφίδης, 2008· Patton, 2002).

4.2. Η συλλογή και η διαχείριση των ερευνητικών δεδομένων

Βασική πηγή δεδομένων στην συγκεκριμένη έρευνα αποτέλεσαν οι εκπαιδευτές ενηλίκων στα ΣΔΕ. Μέσα από τις απόψεις, τις εμπειρίες, τις αφηγήσεις, τα συναισθήματα και τις σχέσεις τους, δημιουργήθηκε μια ανάδραση με την ερευνήτρια που είχε ως αποτέλεσμα την παραγωγή σημαντικών ποιοτικών δεδομένων. Στην ενότητα αυτή εξετάζουμε τη διαδικασία συλλογής και διαχείρισης δεδομένων, τους συνεντευξιαζόμενους, τους περιορισμούς και τα προβλήματα που ανέκυψαν κατά την έρευνα.

4.2.1. Η διαδικασία συλλογής και διαχείρισης δεδομένων

Επιλέξαμε ως μέθοδο συλλογής δεδομένων τη συνέντευξη, μια εξαιρετικά εκτενής και απαιτητική διαδικασία, αναφορικά με τη διάρθρωση, τη λήψη, την απομαγνητοφώνηση, αλλά και την ανάλυση των στοιχείων της. Οι απαιτήσεις της αποτέλεσαν για την ερευνήτρια πρόκληση και κίνητρο για περαιτέρω απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στην επιστήμη της μεθοδολογίας (Mason, 2009·Wengraf, 2001). Κατά τη διαχείριση και την ολοκλήρωση της συνδύασαμε την προσωπική ικανότητα της ερευνήτριας στις διαπροσωπικές σχέσεις, την κοινωνικότητα και την ενσυναίσθηση, σύμφωνα με τις αρχές του Διαπολιτισμικού Μοντέλου Εκπαίδευσης (Γεωργογιάννης, 2008).

Αρχικά καθορίσαμε τα ραντεβού με του εκπαιδευτές, την μέρα και ώρα λήψης συνέντευξης, ετοιμάσαμε όλα τα τυπικά έγγραφα: την άδεια διεξαγωγής και τη δήλωση συγκατάθεσης για την έρευνα. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης θέσαμε τα έγγραφα στην διάθεση των εκπαιδευτών. Η μαγνητοφώνηση πραγματοποιήθηκε με την βοήθεια εφαρμογής ηχογράφησης του κινητού τηλεφώνου του ερευνητή. Σε θετικό κλίμα εμπιστευτικότητας ευχαριστήσαμε αρχικά τους συνεντευξιαζόμενους για την συμμετοχή τους και έγιναν κάποιες εναρκτήριες «Εισαγωγικές ερωτήσεις» (Ισαρης, & Πουρκός, 2015, σ.105), προκειμένου τα μέρη να συστηθούν, να γνωριστούν, να αισθανθούν άνετα και να αντιληφθούν τα κοινά στοιχεία που μας συνδέουν (Johnson, 2001· Taylor & Bogdan, 1998).

Οι εισαγωγικές ερωτήσεις αφορούσαν κάποια γενικά δημογραφικά στοιχεία σχετικά, με την ταυτότητα τους, την επαγγελματική εμπειρία τους, το επίπεδο των σπουδών τους και την ειδικότητά τους, τα οποία παραθέτουμε σε επόμενη υποενότητα. Αποφύγαμε συνειδητά άβολες ερωτήσεις που αφορούσαν την ηλικία τους (προσπαθήσαμε να προσδιορίσουμε την ηλικία τους σε ένα ευρύτερο ηλικιακό φάσμα) και την οικογενειακή τους κατάσταση, καθώς θεωρήσαμε ότι αποτελούν ευαίσθητα δεδομένα προσωπικής φύσεως που ίσως δεν ήθελαν να γνωστοποιηθούν στον ερευνητή. Συγκεκριμένα τους ρωτήσαμε για το ονοματεπώνυμο τους, την διδακτική εμπειρία τους στα ΣΔΕ, την ειδικότητα τους, το Γραμματισμό που διδάσκουν και το επίπεδο των σπουδών τους, Ακολούθησαν κάποιες ερωτήσεις μετάβασης, προκειμένου να προχωρήσει η συζήτηση στις κεντρικές ερωτήσεις και να εστιάσουμε στην ουσία του αντικειμένου και τα ερευνητικά μας ερωτήματα (Ισαρης, & Πουρκός, 2015).

Καθώς το δείγμα των συμμετεχόντων ήταν μικρό, επικεντρωθήκαμε στο σχεδιασμό αρκετών, πυκνής περιγραφής, εμπλουτισμένων ερωτήσεων για το κάθε ερευνητικό ερώτημα (Banyard & Miller, 1998). Επιμεληθήκαμε τις ερωτήσεις μας ώστε να καλυφθούν όλες κατά το δυνατόν οι βασικές και βοηθητικές παράμετροι των αξόνων και να συνεισφέρουν κατά το βέλτιστο στην εμβάθυνση της συνέντευξης. Εξάλλου, όπως αναφέρει η Marshall (1996) σε μια ποιοτική έρευνα το κατάλληλο μέγεθος δείγματος δεν είναι αριθμητικό αλλά ποιοτικό, δηλαδή είναι το δείγμα που προσφέρει κι ανταποκρίνεται ικανοποιητικώς και επαρκώς στην ερευνητική ερώτηση κι αυτό επιδιώξαμε να επιτύχουμε.

Μετά την αναπαραγωγή των δεδομένων ηχογράφησης ακολούθησε η μεταφορά όλων των στοιχείων σε γραπτή μορφή στον φορητό υπολογιστή. Η απομαγνητοφώνηση και η κωδικοποίηση των δεδομένων από την ερευνήτρια, δεν έγινε με τη χρήση κάποιου λογισμικού προγράμματος, αλλά αποτέλεσε μια προσωπική χρονοβόρα και κοπιαστική διαδικασία, κατά την διάρκεια της οποίας προσπαθήσαμε να αποτυπώσουμε κατά το δυνατό λεπτομερώς τα στοιχεία, εστιάζοντας στην ανθρώπινη παράμετρο (Κεδράκα, 2008).

4.2.2. Οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί

Στην προσπάθεια μας να απεικονίσουμε το προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα, σύμφωνα την Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα, δεν θα δημοσιοποιήσουμε το ονοματεπώνυμο τους, αλλά θα κωδικοποιήσαμε τον κάθε συνεντευξιαζόμενο με έναν αύξοντα αριθμό. Συνεπώς ορίσαμε ότι: όπου ‘Σ’ αναφερόμαστε σε έναν συνεντευξιαζόμενο, όπου 1,2,3,4,5,6... στον αύξοντα αριθμό που έλαβαν κατά σειρά προτεραιότητας στη συνέντευξη, όπου ‘Ε’ αναφερόμαστε στην ερευνήτρια. Ακολούθως παραθέτουμε τα παρακάτω χρήσιμα στοιχεία προκειμένου να παρουσιάσουμε το δείγμα μας, αναφορικά με το φύλο, την ηλικία, την ιδιότητα, το μάθημα και το επιστημονικό τους υπόβαθρο:

Σ1: Γυναίκα, Φιλολόγος, Ηλικίας 55-60, Διδακτορικό, Ελληνικός-Γλωσσικός Γραμματισμός

Σ2: Άντρας, Ηλικίας 40-45, Researcher Educator, Fine Artist, Conservation Scientist, Διδακτορικό, Πολιτισμική-Αισθητική Αγωγή

Σ3: Γυναίκα, Φιλολόγος, Ηλικίας 40-45, Μεταπτυχιακό, Κοινωνικός Γραμματισμός

Σ4: Γυναίκα, Ηλικίας 45-50, Μεταπτυχιακό, Αισθητική Αγωγή

Σ5: Γυναίκα, Ηλικίας 45-55, Ευρωπαϊκός πολιτισμός του ΕΑΠ, Μεταπτυχιακό Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνικός-Γλωσσικός Γραμματισμός

Σ6: Γυναίκα, Ηλικίας 58-65, Φιλολόγος, ΑΕΙ, Ελληνικός-Γλωσσικός Γραμματισμός

4.2.3. Περιορισμοί και προβλήματα στην έρευνα

Το θεωρητικό μέρος της εργασίας μπορεί να αποτέλεσε μια χρονοβόρα, κοπιαστική συστηματική εκπόνηση εξ αίτιας της έλλειψης χρόνου, των οικογενειακών, επαγγελματικών υποχρεώσεων και της απειρίας μας, αλλά ήταν μια σχετικά βατή διαδικασία, καθώς οι βασικές έννοιες του αντικειμένου της εξερεύνησης ήταν ιδιαίτερα αγαπητές στους ερευνητές και υπήρχε πλήθος βιβλιογραφικών πηγών για αναδίφηση.

Κατά την έναρξη του ερευνητικού μέρους όμως άρχισαν οι πραγματικές δυσκολίες. Από πολύ νωρίς ήρθαμε σε ηλεκτρονική επικοινωνία με τα ΣΔΕ Κεντρικής Μακεδονίας προκειμένου να προγραμματίσουμε εγκαίρως τα ραντεβού μας με τους εκπαιδευτές. Από τα πολλά ηλεκτρονικά μηνύματα που αποστείλαμε απάντησε μόνο ένα ΣΔΕ, όπου μας κοινοποίησε ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την διεξαγωγή της έρευνας αποτελούσε η ειδική άδεια από το Υπουργείο Παιδείας. Εφόσον ήρθαμε σε επαφή με τις αρμόδιες υπηρεσίες του Υπουργείου, συλλέξαμε τα απαραίτητα έγγραφα και λάβαμε σχετικά σύντομα την απαραίτητη άδεια. Στη συνέχεια ολοκληρώσαμε ένα σημαντικό θεωρητικό μέρος της μελέτης προκειμένου να ωριμάσουν οι σκέψεις και τα ερευνητικά μας ερωτήματα και επικοινωνήσαμε εκ νέου με τα ΣΔΕ. Τα νέα ηλεκτρονικά μηνύματα που στείλαμε ήταν άκαρπα και προχωρήσαμε αναγκαστικά σε τηλεφωνική επικοινωνία. Κατά την επικοινωνία μας οι Διευθυντές των ΣΔΕ ήταν θετικά προσκείμενοι στην προσπάθειά μας, αλλά αναγνώριζαν ως ανασταλτική παράμετρο την εύρεση διαθέσιμου εκπαιδευτή.

Επομένως, ένας σημαντικός περιορισμός της παρούσας έρευνας εδράστηκε στη δυσκολία ανεύρεσης διαθέσιμων εκπαιδευτικών για συνέντευξη εξ αιτίας διαφόρων πρακτικών ζητημάτων που εστίαζαν, αφενός στην διαθεσιμότητα τους λόγω έλλειψης χρόνου ή προθυμίας κι αφετέρου στο αν γνώριζαν ή είχαν εφαρμόσει τη μέθοδο στην καριέρα τους. Ο περιορισμός στο δείγμα συνεντεύξεων προς επεξεργασία που είχαμε στη διάθεση μας δημιούργησε έναν εύλογο περιορισμό στη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων, τον

οποίο προσπαθήσαμε κατά το δυνατό να εξισορροπήσουμε και να αντισταθμίσουμε με τις πολλές ερωτήσεις που εντάξαμε στις συνεντεύξεις μας (τριάντα σε πλήθος).

Επίσης, αντιμετωπίσαμε το ζήτημα της λήψης απόφασης σχετικά με την επιλογή της ειδικής αναλυτικής προσέγγισης που θα ακολουθήσουμε και των επιστημολογικών και μεθοδολογικών παραδοχών που θα έπρεπε να υιοθετήσουμε, καθώς δεν είχαμε πρότερη εμπειρία, εξειδίκευση και θεωρητικές γνώσεις στην επιστήμη της μεθοδολογία της έρευνας.

Καθώς η απομαγνητοφώνηση και η κωδικοποίηση των δεδομένων από την ερευνήτρια, δεν έγινε με τη χρήση κάποιου λογισμικού προγράμματος, το όλο εγχείρημα αποτέλεσε μια δύσκολη διαδικασία (Κεδράκα, 2008). Δύο ήταν κυρίως οι πρακτικοί λόγοι για τους οποίους είμασταν επιφυλακτικοί ως προς τη χρήση λογισμικών προγραμμάτων για την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: οι δυσκολίες εκμάθησης του προγράμματος σε σύντομο χρόνο, καθώς και το υψηλό κόστος αγοράς του (Κασσέρη, 2014). Επιπρόσθετα θεωρήσαμε ότι, η συστηματοποίηση της διαδικασίας ανάλυσης που επιβάλλεται από αυστηρά, απρόσωπα προγράμματα πιθανόν να αναιρεί την ευελιξία και τη δημιουργικότητα της ποιοτικής ανάλυσης και τον ανθρώπινο παράγοντα.

Τέλος, εκτός από το απαραίτητο θεωρητικό μέρος για τη μεθοδολογία έρευνας που επιπροσθέτως μελετήσαμε συστηματικά και εις βάθος, κρίναμε ορθό να εντοπίσουμε και να μελετήσουμε βιβλιογραφικές πηγές αναφορικά με τα ζητήματα δεοντολογίας κατά τη διάρκεια της επιστημονικής έρευνας.

4.2.4. Ζητήματα δεοντολογίας στη έρευνα

Στο σχεδιασμό και τη διαχείριση της παρούσας διπλωματικής, θεωρήσαμε ότι σημαίνουσα παράμετρο αποτελούν τα ζητήματα Ηθικής και Δεοντολογίας στην επιστημονική έρευνα.

Σύμφωνα με τον Κώδικα Δεοντολογίας στην Έρευνα, το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης & Ηλεκτρονικού Περιεχομένου (ΕΚΤ)⁴ που υποστηρίζει τη γνώση, την έρευνα, την καινοτομία και τον ψηφιακό μετασχηματισμό καθώς και την Προστασία των Προσωπικών Δεδομένων για το νόμιμο δικαίωμα της προστασίας του απόρρητου της ιδιωτικής ζωής, πριν τη διαδικασία λήψη συνέντευξης, αιτήσαμε και λάβαμε τη συναίνεση των συμμετεχόντων. Έτσι με το Έντυπο Δήλωσης Ενημέρωσης-Συγκατάθεσης για Επιστημονική Έρευνα ενημερώσαμε για την ηχογράφηση του υλικού προκειμένου να το διαχειριστούμε και να το επεξεργαστούμε με μεγαλύτερη ακρίβεια, πληροφορήσαμε για το διαφύλαξη της ανωνυμίας τους, ενημερώσαμε σχετικά με τους στόχους της έρευνας, τη δυνατότητα άρνησης συμμετοχής τους ή της αιφνίδιας αποχώρησης τους ανά πάσα στιγμή χωρίς καμία συνέπεια, καθώς και τη διατήρηση των στοιχείων της έρευνας και λάβαμε την έγγραφη, συνειδητή συγκατάθεση τους.

4.2.5. Ερευνητικά ερωτήματα- άξονες συζήτησης και ερωτήσεις συνέντευξης

- Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα

Πως κατανοούν⁵ κι ερμηνεύουν οι εκπαιδευτικοί την μέθοδο της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για διάλογο, κριτική σκέψη και μετασχηματισμό, αλλά και πως

⁴ Πρόκειται για νομικό πρόσωπο του ιδιωτικού δικαίου, μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα ([Άρθρο 59/Ν.4623, ΦΕΚ Α' 134, 09/08/2019](#)) που εποπτεύεται από το Υπουργείο Ψηφιακής Διακυβέρνησης.

⁵ Με πλάγια γράμματα επισημαίνουμε τις λέξεις κλειδιά, του κάθε ερευνητικού ερωτήματος μας.

προσλαμβάνουν γενικότερα στην καθημερινή τους εκπαιδευτική πραγματικότητα τη δυνατότητα σύγκλισης των θεωρητικών προσεγγίσεων με την πραγματικότητα της τάξης.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα συνθέσαμε τις παρακάτω εισαγωγικές ερωτήσεις και ερωτήσεις μετάβασης:

1. Ποια είναι η άποψή σας για τη θεωρία της ΜΜ και τη μέθοδο της ΜΜΑΕ;
2. Θεωρείτε ότι προκαλεί το διάλογο, την κριτική σκέψη και οδηγεί σε μετασχηματισμό;
3. Κρίνετε, ότι οι θεωρητικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που έχετε διδαχθεί ή μελετήσει έχουν δυνατότητα εφαρμογής τους στην πραγματικότητα της τάξης;
4. Πώς ήρθατε σε επαφή με την θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσω της αισθητικής εμπειρίας, από την εκπαίδευση σας ή από δική σας πρωτοβουλία;
5. Αισθάνεσθε επαρκώς επιμορφωμένος κι εξοικειωμένος αναφορικά με τη μέθοδο και τη χρήση της;
6. Στα πλαίσια ποιου Γραμματισμού την εφαρμόσατε στο ΣΔΕ;
7. Τι πιστεύετε ότι προσφέρει η συγκεκριμένη μέθοδος στην εκπαιδευτική κοινότητα;

- Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Ποια η ποιοτική έκφανση εφαρμογής της μεθόδου και η συχνότητα εφαρμογής της μεθόδου στα ΣΔΕ και σε τι πλαίσια επιλέγεται, σε περιπτώσεις πρόληψης ή καταστολής παρεκκλίνουσων συμπεριφορών

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα παρουσιάσαμε τις παρακάτω ερωτήσεις:

8. Ποιες είναι οι δυσλειτουργικές αντιλήψεις και οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές που ανακύπτουν γενικά στην τάξη των ΣΔΕ;

9. Για ποιο λόγο επιλέξατε την συγκεκριμένη μέθοδο;

10. Ποια συγκεκριμένη αντίληψη και συμπεριφορά επιδιώξατε εσείς να μετασχηματίσετε με τη μέθοδο;

11. Σε τι συνθήκες τη χρησιμοποιήσατε κανονικές ή έκτακτες, σε τί επίπεδο αξιοποιήθηκε σε προληπτικό ή ανασταλτικό;

12. Η μέθοδος προκάλεσε το ενδιαφέρον, το διάλογο και τον κριτικό στοχασμό;

13. Πόσες φορές στην καριέρα σας την επιλέξατε ως μέθοδο διδασκαλίας και πόσο συχνά την χρησιμοποιείτε;

14. Τί πρακτικό αποτέλεσμα είχατε, ήταν αποτελεσματική;

15. Θα την επιλέγατε ή θα την προτεινάτε ως μέθοδο σε κάποια άλλη εκπαιδευτική βαθμίδα εκτός των ΣΔΕ; (πολλοί εκπαιδευτές το πρωί εργάζονται στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το απόγευμα στα ΣΔΕ. Ήθελα να ερευνήσω αν η μέθοδος είναι συμβατή και σε άλλες δομές.)

- Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα

| |
|--|
| Με ποιους τρόπους βιώνουν τα εμπόδια και τις δυσκολίες αναφορικά με την εφαρμογή της μεθόδου και πως εξελίσσεται η ολοκλήρωση της διαδικασίας. |
|--|

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα δημιουργήσαμε τα παρακάτω επιμέρους ερωτήματα:

16. Συναντήσατε ως εκπαιδευτής δυσκολίες ή εμπόδια κατά την εφαρμογή της και ποια ήταν;

17. Ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν οι εκπαιδευόμενοι;

18. Πως εκλάβανε οι εκπαιδευόμενοι την καινοτόμα και χειραφετητική διαδικασία της μεθόδου της αισθητικής εμπειρίας, ήταν δεκτικοί και ανοικτοί στην μέθοδο;

19. Ποιο αισθητικό-καλλιτεχνικό έναυσμα χρησιμοποιήθηκε κατά την εφαρμογή της μεθόδου (πίνακα ζωγραφικής, λογοτεχνικό έργο, κινηματογραφικό έργο, μουσική, άλλο) και γιατί;

20. Ήταν εύκολη υπόθεση για σας η επιλογή του έργου, πώς την εξέλαβαν οι εκπαιδευόμενοι, αναγνώρισαν το έργο;

21. Ολοκληρώθηκε επιτυχώς η διαδικασία της εφαρμογής της μεθόδου σε όλα τα στάδια της ή υπήρξε διακοπή και γιατί;

22. Ο χρόνος ήταν επαρκής;

23. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας αξιολογείτε ότι αναθεωρήσαν την εγκυρότητα των εδραιωμένων δογματικών απόψεων και πεποιθήσεων, κι επακολούθησε επιτυχής εσωτερική αυτοβελτίωση, μετασχηματισμός και κοινωνική αλλαγή;

- Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα

| |
|--|
| <p>Πώς παράγονται και λειτουργούν τα συναισθήματα, οι σχέσεις και η επικοινωνία στην ομάδα κατά την εφαρμογή της μεθόδου και πώς εξελίσσεται το αποτέλεσμα που προέκυψε.</p> |
|--|

Σχετικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα θέσαμε τις παρακάτω ερωτήσεις:

24. Ποια ήταν τα συναισθήματα που εκδηλώθηκαν στην ομάδα-τάξη;

25. Αν σας ζητούσα να τα αξιολογήσετε, πώς θα τα χαρακτηρίζατε, ήταν θετικά ή αρνητικά;

26. Πώς βιώσατε τη διαδικασία ως εκπαιδευτής και τι αισθανθήκατε μετά την εφαρμογή της μεθόδου;

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

27. Τί σχέσεις αναπτύχθηκαν μεταξύ εκπαιδευομένων κι εκπαιδευτή κι αν υπήρξε διάδραση μεταξύ σας;
28. Θεωρείτε ότι η μέθοδος συνέβαλε στην δημιουργία κλίματος καλής επικοινωνίας και στον σχηματισμό καλών προθέσεων μεταξύ των μερών;
29. Πως κρίνετε γενικότερα το αποτέλεσμα από την εφαρμογή της μεθόδου;
30. Πιστεύετε ότι η μέθοδος είναι κατάλληλη για την αντιμετώπιση και τη διαχείριση παρεκκλίνουσων συμπεριφορών;

5. Η συστηματοποίηση, ανάλυση και αξιολόγηση των ποιοτικών δεδομένων

Στο παρόν κεφάλαιο, θα αναφερθούμε στον τρόπο που διαχειριστήκαμε τα στοιχεία μας. Θα περιγράψουμε αναλυτικά πως κατατάξαμε, κατηγοριοποιήσαμε κι οργανώσαμε το ποιοτικό υλικό που συλλέξαμε.

5.1. Η διαχείριση των στοιχείων και η θεματική τους ανάλυση

Αναφορικά με την οργάνωση, ταξινόμηση και ανάλυση του γραπτού κειμένου, χρησιμοποιήσαμε τη δια-τμηματική (cross-sectional) οργάνωση. Σύμφωνα με αυτή τα γραπτά κείμενα χωρίστηκαν σε επιμέρους τμήματα, τα ταξινομήσαμε σε κατηγορίες και τα κωδικοποιήσαμε (Ιωσηφίδης, 2008). Οι κατηγορίες και οι υποκατηγορίες που δημιουργήθηκαν μας παρείχαν επαρκή στοιχεία για το περιεχόμενο των τμημάτων του κειμένου και προέκυψαν επαγωγικές κωδικοποιήσεις που λειτουργήσαν από τα λίγα δεδομένα προς τα πολλά (Patton, 1987·Patton, 1990).

Ως βοήθημα της ποιοτικής έρευνας χρησιμοποιήσαμε τα βήματα που υποδεικνύουν οι Braun και Clarke (2006, όπ. αναφ. στο Ίσαρης. & Πουρκός, 2015) για τη διεξαγωγή της θεματικής ανάλυσης, δηλαδή για τη μέθοδο προσδιορισμού, αναπαράστασης, αναφοράς και κατηγοριοποίησης των νοηματικών θεμάτων που επαναλαμβάνονται (Krippendorf, 1980· Robson, 2010· Roulston, 2001). Σκοπός της μεθόδου μας ήταν να εξάγουμε, μέσα από τα πολλαπλά μηνύματα που εμπεριέχονται σε μια συνέντευξη, τα απαραίτητα στοιχεία για την αντικειμενικότητα της έρευνας χρησιμοποιώντας τα ερευνητικά ερωτήματα ως οδηγό κατεύθυνσης (Τσίωλης, 2014).

Πρώτα προχωρήσαμε σε μια συστηματική, προσεκτική, πολλαπλή ανάγνωση των ερευνητικών δεδομένων και στη διερεύνηση των νοημάτων του φαινομένου. Έπειτα, κατά το δεύτερο στάδιο της ανάλυσης δημιουργήσαμε τους αρχικούς κωδικούς των κειμένων, αποδίδοντας σε κάθε απόσπασμα του κειμένου μια επεξήγηση = ένας κωδικός. Σύμφωνα με το τρίτο στάδιο αναζητήσαμε πιθανά υποθέματα συνδυάζοντας τους κωδικούς, καθώς κάποιοι κωδικοί διαμορφώνανε κύρια θέματα, ενώ άλλοι δημιουργούσαν υποθέματα. Κατά τη διάρκεια του τέταρτου σταδίου επανεξετάσαμε το σύνολο των θεμάτων που δημιουργήθηκαν. Κάποια από αυτά τα θέματα συγχωνευθήκαν και άλλα διαχωρίστηκαν, βάσει των κριτηρίων του Patton (1990). Κατά το πέμπτο στάδιο προσδιορίσαμε το κάθε ζήτημα και τη διάσταση των στοιχείων που περιέχει, περιγράφοντας κι αναλύοντας το κάθε θέμα και το σκοπό του με δύο λόγια κι δώσαμε όνομα στα θέματα. Τέλος, κατά το έκτο στάδιο συγκεντρώσαμε τα θέματα που αναφέρονται, εκθέσαμε τα δεδομένα και προχωρήσαμε στη συγγραφή των ευρημάτων, προσπαθώντας να πείσουμε για την αξία και την εγκυρότητα της έρευνάς μας (Ίσαρης. & Πουρκός, 2015).

5.2.Τα ευρήματα

Η δομή της συνέντευξης βασίσθηκε στους τέσσερις θεματικούς άξονες (Κεδράκα, 2011). Ομοίως και τα ευρήματα με τις βασικές-αρχικές-πρώτες κωδικοποιήσεις τους, παρουσιάζονται και αναλύονται έχοντας ως οδηγό τους κεντρικούς άξονες και τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα της συνέντευξης.

5.2.1. Ευρήματα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος

Για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα δηλαδή,

Πως κατανοούν κι ερμηνεύουν οι εκπαιδευτικοί την μέθοδο της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για διάλογο, κριτική σκέψη και μετασχηματισμό, αλλά και πως προσλαμβάνουν γενικότερα στην καθημερινή τους εκπαιδευτική πραγματικότητα τη δυνατότητα σύγκλισης των θεωρητικών προσεγγίσεων με την πραγματικότητα της τάξης.

το οποίο περιλάμβανε ουσιαστικά δύο σημεία έρευνας, αφενός την νοηματοδότηση της αισθητικής εμπειρίας για μετασχηματισμό με την υποκίνηση του διαλόγου και κριτικής σκέψης, κι αφετέρου την αξιοποίηση και διαχείριση των θεωρητικών προσεγγίσεων, διατυπώσαμε τις ερωτήσεις 1-7 κι ενδεικτικά απάντησαν:

Για την νοηματοδότηση της αισθητικής εμπειρίας για μετασχηματισμό με την υποκίνηση του διαλόγου και κριτικής σκέψης είπαν:

Σ1... λειτουργεί πολύ αποτελεσματικά και χωρίς να γίνεσαι διδακτικός μπορείς, χωρίς να σηκώσεις το δάκτυλο μπορείς να προβληματίσεις...

Σ2. Σίγουρα(.) η αισθητική εμπειρία παίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική πρακτική για τον μετασχηματισμό τόσο σε επίπεδο γνώσεων, όσο και στάσεων.

Σ3. Είμαι θετικά προσκείμενη με την μέθοδο της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία. Πολύ θετικά! Συμβάλει καθοριστικά στην χειραφετική μάθηση που πρεσβεύω.

Σ5. ... είναι μια μέθοδος ... με σκοπό την ενίσχυση του κριτικού στοχασμού. Η μέθοδος αυτή μελετάει την αισθητική εμπειρία μέσα από την συστηματική παρατήρηση και την κριτική ανάλυση των έργων τέχνης, όπου προβληματικά πλαίσια αναφοράς και στερεότυπες παραδοχές, μετασχηματίζονται προκειμένου να γίνουν περισσότερο ανοικτά, στοχαστικά και συναισθηματικά

Σ4. Θεωρώ καταρχάς ότι καμία εκπαιδευτική μέθοδος, δεν μπορεί να εγυνηθεί ότι μια μαθησιακή διεργασία θα είναι μετασχηματίζουσα. Η επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών κατά το σχεδιασμό των προγραμμάτων κατάρτισης αποτελεί μια πρόκληση καθοριστική για το μετασχηματισμό. Σε γενικές γραμμές όμως θεωρώ ότι η αισθητική εμπειρία συμβάλλει στον μετασχηματισμό.

Σ6. ... Η μετασχηματίζουσα μάθηση αποτελεί σημαντικό κομμάτι στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η εκπαίδευση ενηλίκων βασίζεται στην μετασχηματίζουσα μάθηση, καθώς στους ενήλικες και συγκεκριμένα στα ΣΔΕ δεν μας ενδιαφέρει η εκπαίδευση της παροχής γνώσεων όπως στο Λύκειο... Θεωρώ ότι η μετασχηματίζουσα μάθηση έρχεται να ανασκευάσει τις στρεβλώσεις του παρελθόντος για διάφορες απόψεις και αντιλήψεις και να δώσει μια δεύτερη ευκαιρία μέσα από την μάθηση... Και το καταφέρνει αυτό ευκολότερα μέσα από την αισθητική εμπειρία.

Σ2. Σαφώς, (.) κινητοποιεί τους μαθητές και προκαλεί το διάλογο, την κριτική σκέψη και οδηγεί σε μετασχηματισμό

Σ3. Ναι, σαφώς και προκαλεί το διάλογο(.), το ίδιο και την κριτική σκέψη. Τώρα αν οδηγεί σε μετασχηματισμό... () τί να σου πω() [προβληματισμός], όχι πάντα.

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Σ6. ΝΑΙ! Η μετασχηματιζουσα μάθηση βασίζεται στο διάλογο που οδηγεί στην κριτική σκέψη προκειμένου να προκύψουν οι αλλαγές του πλαισίου μας.

Σ4. Ναι, θεωρώ ότι όλο αυτό προκαλεί και το διάλογο και τη σκέψη. Ακόμα κι να δεν μιλήσουν, δεν κάνουν διάλογο σίγουρα κάτι θα σκεφτούν και κάτι θα τους προβληματίσει κι ας μην το επικοινωνήσουν. Ίσως κάνουν έναν εσωτερικό διάλογο...

Για την αξιοποίηση και διαχείριση των θεωρητικών προσεγγίσεων είπαν:

Σ3. Κοίταξε(.), οι περισσότερες έχουν. Βέβαια η πραγματικότητα της τάξης είναι πολύ διαφορετική από το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται οι θεωρίες. Παρόλα αυτά, για να θεμελιωθεί μια θεωρία(.) θεωρώ ότι κρίνεται, αμφισβητείται, ελέγχεται και περνάει από τεστ, πως να στο πω... Έτσι πιστεύω ότι οι περισσότερες έχουν εφαρμογή στην πράξη(.), με ευελιξία όμως πάντα.

Σ4. Εφαρμογή έχουν αλλά το θέμα είναι κατά πόσο οι εκπαιδευτές μπαίνουν στη διαδικασία να τις εφαρμόσουν(.). Υπάρχουν πολλές παράμετροι. Η διάθεση, ο χρόνος, η νοοτροπία, ακόμα και η ηλικία.

Σ5. Θεωρώ ότι οι θεωρητικές προσεγγίσεις που έχω διδαχτεί μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη στην αίθουσα διδασκαλίας. Εκεί, μέσα από τις βιωματικές και τις ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας, η θεωρία θα γίνει πράξη και θα βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και να εκφράσουν ελεύθερα τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους.

5.2.2. Ευρήματα του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος

Σύμφωνα με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα,

Ποια η ποιοτική και ποια η ποσοτική έκφανση εφαρμογής της μεθόδου στα ΣΔΕ και σε τι πλαίσια επιλέγεται, σε περιπτώσεις πρόληψης ή καταστολής παρεκκλίνουσων συμπεριφορών

στις ερωτήσεις 8-15 διερευνήσαμε γιατί επιλέχθηκε η μέθοδος, πόσες φορές και σε ποιες περιπτώσεις κι ενδεικτικά απάντησαν:

Σ5. Η ΜΜΑΑ επιλέχτηκε, διότι είναι η μέθοδος η οποία βάζει το άτομο στη διαδικασία να στοχαστεί επάνω στις αντιλήψεις του, να προσπαθήσει να αναγνωρίσει τις προσφιλείς του παραδοχές και εάν αν αυτές που μέχρι τώρα εξυπηρετούσαν τις ανάγκες του, είναι λειτουργικές όχι. Η αξιοποίηση των αυθεντικών έργων τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία, εξοικειώνουν τον εκπαιδευόμενο με τον αντισυμβατικό τρόπο σκέψης γιατί μιλούν για σημαντικές αλήθειες και συμβάλλουν σε πολύ μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη της κριτικής του σκέψης. Επιπλέον, ενεργοποιείται το συναίσθημα, η φαντασία αλλά και η διαίσθησή του, ενισχύεται η συμμετοχή, η αυτογνωσία και κατ' επέκταση ο συνειδησιακός μετασχηματισμός του.

Σ3. Μου αρέσει η μέθοδος, άσε που αγαπώ την τέχνη και πιστεύω στην δυναμική της. Ήταν ένας λόγος να φέρω τους εκπαιδευόμενους σε επαφή με αυτή. Ξέρεις (.) οι επισκέψεις σε Μουσεία και Πινακοθήκες δεν είναι και πολύ εύκολες στα ΣΔΕ. Κανένας δεν έρχεται. Έτσι έφερα την τέχνη στην τάξη[γέλιο].

Σ2. Έχω μεγάλη εξοικείωση λόγω ακαδημαϊκών σπουδών.

Σ6. Όχι πολλές μην φανταστείς, δεν έχω μεγάλη εμπειρία

Σ2. Πολύ συχνά (.) κάθε χρόνο.

Σ1. Πολύ συχνά.

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Σ3. [σκέφτεται] Νομίζω ότι την χρησιμοποιώ τουλάχιστον δύο φορές το χρόνο. Ε, υπολόγισε πόσες φορές τη χρησιμοποίησα. Για διάφορα ζητήματα.

Σ1. Και σε προληπτικό και σε ανασταλτικό. Όταν βλέπω «να παίζει» στην τάξη κάτι και φοβάμαι ότι κάτι θα συμβεί μπορεί να το κάνω για να προλάβω...αλλά και για τη διαφορετικότητα μεταξύ τους.. είναι ένας καλός τρόπος να μιλήσεις..

Σ5. Οι συμμετέχοντες που φοιτούν στα ΣΔΕ είναι ενήλικα άτομα από διαφορετικές εθνότητες, έχουν διαφορετικές ηλικίες, αλλά και διαφορετικές νοοτροπίες, στάσεις και συμπεριφορές. Έχουν διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Συνεπώς προκύπτουν, εντάσεις, διαφωνίες αλλά και παρεκκλίνοσες/ανάρμοστες συμπεριφορές (βρισιές, χειροδικίες, μπούλινγκ κ.λπ.), τις οποίες πρέπει να κατευνάσουμε και να ομαλοποιήσουμε το κλίμα εντός και εκτός αιθουσών.

Σ3. Ααα(.). Μπορεί να είναι πολλές. Προσωπικά μου έτυχαν στην τάξη, μεταξύ εκπαιδευομένων, ρατσιστικά περιστατικά και απόψεις του τύπου ΝΑ ΦΕΥΓΕΤΕ, ΕΙΣΤΕ ΑΝΕΠΙΘΥΜΗΤΟΙ, επειδή κάποιιοι ήταν αλλοδαποί, αλλά και συγκρούσεις μεταξύ τους για ασήμαντες αφορμές όπως για τη χρήση του κινητού στην τάξη. Άσε δε που πρόσφατα είχαμε μια κρίση για τα self test και τον υποχρεωτικό εμβολιασμό(.)Και εκεί προβληματίστηκα.

5.2.3. Ευρήματα του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα

| |
|---|
| <p>Με ποιους τρόπους βιώνουν τα εμπόδια και τις δυσκολίες αναφορικά με την εφαρμογή της μεθόδου και πως εξελίσσεται η ολοκλήρωση της διαδικασίας.</p> |
|---|

στις ερωτήσεις 16-23 διερευνήσαμε δυσκολίες κι αν επήλθε ολοκλήρωση της διαδικασίας.

Σ3. Ναι(). Τις πρώτες φορές(.) Δεν ήμουν σίγουρη για το καλλιτεχνικό έργο κυρίως.

Σ4. Στην κατανόηση της διαδικασίας και στον φόβο να μην πουν κάποια χαζομάρα....

Σ5. Ήταν δύσκολο για τους εκπαιδευόμενους και πρωτόγνωρη η συγκεκριμένη μέθοδος... Στο τέλος και μέσα στα επόμενα μαθήματα που συνεχίζαμε με την αξιοποίηση των έργων τέχνης και ειδικά μέσα από την παρουσίαση μιας αντιπολεμικής ταινίας και ενός ποιήματος, η διδασκαλία έγινε πιο αποδοτική, ενδιαφέρουσα και ευχάριστη.

Σ5. Όπως προανέφερα, ορισμένοι στην αρχή ήταν απαθείς και αδιάφοροι με την καινοτόμα διδασκαλία, ωστόσο, η πλειοψηφία έδειξε ενδιαφέρον.

Σ3. Νομίζω ότι δεν είχαν ιδιαίτερες δυσκολίες, μόνο που τους ξένισε η διαδικασία(.) δεν την ήξεραν ως μέθοδο. Ούτε και το έργο... Όσο κι αν προσπάθησα να είναι κάτι πολύ γνωστό[απογοήτευση].

Σ6. Συνάντησα και τροποποίησα τα βήματα της μεθόδου και λόγο χρόνου και για να τα φέρω στα μέτρα της τάξης.

Σ2. Συνάντησα εμπόδια από μαθητές, που διακόπτουν την ροή και δημιουργούν αρνητισμό για τη μέθοδο και σκεπτικισμό.

Σ3. Ναι ολοκληρώθηκε.

Σ4. Βασικά υπήρξε ευελιξία στη σειρά...στα βήματα. Αλλά όχι δεν είχαμε διακοπή και ολοκληρώθηκε η μέθοδος.

Σ5. Ολοκληρώθηκε με επιτυχία η όλη διαδικασία της μεθόδου. Δεν υπήρξε διακοπή σε κανένα στάδιο, γιατί προχωρούσαμε βήμα, βήμα, ώστε να γίνονται κατανοητά όλα τα βήματα της ανάλυσης.

5.2.4. Ευρήματα του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος

Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα

Πως παράγονται και λειτουργούν τα συναισθήματα, οι σχέσεις και η επικοινωνία στην ομάδα κατά την εφαρμογή της μεθόδου και πως εξελίσσεται το αποτέλεσμα που προέκυψε.

και στις ερωτήσεις 24-30, αναζητήσαμε τι συναισθήματα παράχθηκαν και το αποτέλεσμα της επιδίωξής μας. Ενδεικτικά απάντησαν:

Για τα συναισθήματα:

Σ5. Τα συναισθήματα που εκφράστηκαν, ήταν συναισθήματα θλίψης και τρόμου. Οι εκπαιδευόμενοι είδαν τη ματαιότητα του πολέμου, την ανυπαρξία ελπίδας και το θάνατο που επικρατούσε. (Θεώρησαν ότι πολλοί εκπαιδευόμενοι ταυτίστηκαν με το έργο)

Σ3. Αρχικά μια κούραση. Δεν είναι και η πιο εύκολη μέθοδος καθώς είχα το άγχος του χρόνου, των φάσεων, της προσοχής τους(.). Καταλαβαίνεις. Μετά το πέρας της διαδικασίας αισθάνθηκα ικανοποίηση που τα κατάφερα. Είναι από τις στιγμές που λες ΝΑΙ ΕΙΝΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΗΜΑ ΟΧΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ! (Εξέφρασαν μια κόπωση και μια αγωνία για την όλη διαδικασία που υπερκεράστηκε από το αποτέλεσμα)

Σ6. Συμμετοχή και ενδιαφέρον, ότι έκαναν κάτι διαφορετικό. Συναισθήματα καθαρά δεν αντιλήφθηκαν. Η δεν φάνηκαν τουλάχιστον. Θεωρώ ότι το μήνυμα το πήραν όμως. (Ακόμα κι όταν τα συναισθήματα δεν ήταν έκδηλα, θεώρησαν ότι οι εκπαιδευόμενοι ένιωσαν κι αντιλήφθηκαν τα νοήματα)

Σ4. Μόνο θετικά.

Σ3. Έδειξαν ενδιαφέρον! Αυτό ήταν πολύ σημαντικό για μένα. Αισθάνθηκα ότι κέρδισα το ενδιαφέρον τους αρχικά. Από κει και πέρα ότι άλλο έβγαине ήταν ένα όφελος.

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Σ2. Συνήθως απορία() και καταλήγει σε θαυμασμό και ευχαρίστηση για το αποτέλεσμα της δημιουργίας.

Σ2. Αισθάνθηκα πλήρης και ευχαριστημένος για την πορεία και το αποτέλεσμα.

Σ2. Σχέσεις ειλικρινούς δημιουργίας, γεμάτα συζήτηση.

Σ2. Πολύ θετικό και αποτελεσματικό!

Σ3. Ναι πιστεύω ότι είναι. Ιδιαίτερα στα πλαίσια της πρόληψης. Όταν υποβόσκει ένα ζήτημα παραβατικότητας το οποίο ακόμα δεν έχει εκδηλωθεί() θεωρώ ότι εκεί είναι σημαντική. Να κατανοηθούν νοήματα και σκέψεις που δεν μπορείς να πεις με λέξεις. Καταλαβαίνεις νομίζω τι εννοώ...

Σ4. Είναι ένα σημείο που θέλει πολύ συζήτηση. Εξαρτάται από την παρέκκλιση. Σε γενικές γραμμές υπάρχει συμβατότητα. Μόνο σε «ελαφριές» περιπτώσεις. Σε κάτι σοβαρό δεν νομίζω. Δεν μου έτυχε κιόλας τι να σου πω...

Σ5.Ναι. Θεωρώ ότι μπορεί να εφαρμοστεί η ΜΜΑΕ και για τη διαχείριση παρεκκλίνουσων συμπεριφορών. Οι εκπαιδευόμενοι με προβλήματα συμπεριφοράς παρουσιάζουν μεγάλη ετερογένεια ως προς το γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό, και οικογενειακό επίπεδο και γι' αυτό χρήζουν διαφορετικής προσέγγισης και ενσωμάτωσης στην τάξη. Η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι κατάλληλη για τα άτομα αυτά, καθώς μέσα από αυτή οι εκπαιδευόμενοι ενδέχεται να επαναπροσδιορίσουν τις βασικές τους πεποιθήσεις, κάτι που ουσιαστικά αποτελεί το πιο σημαντικό στάδιο της μετασχηματίζουσας μάθησης. Αυτό σημαίνει ότι και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να πράττει με τέτοιο τρόπο ώστε να αποτελεί πρότυπο κριτικού στοχασμού για τον ενήλικα εκπαιδευόμενο, να τον ανατροφοδοτεί, να τον φροντίζει και να αποτελεί παράδειγμα για το ταξίδι του εκπαιδευόμενου προς την μετασχηματίζουσα μάθηση. Όπως λέει και ο Mezirow() η ανάδυση του κριτικού στοχασμού αποτελεί το πιο δυνατό και σημαντικό όπλο στην αναδιαμόρφωση της ιδεολογίας του εκπαιδευόμενου[χαμόγελο].

6. Τα αποτελέσματα, η συζήτηση και τα συμπεράσματα της έρευνας

Όπως προαναφέραμε, βασικός στόχος μας ήταν η διερεύνηση της εφαρμογή της MMAE στα ΣΔΕ και ειδικότερα η επιλογή της από τους εκπαιδευτές, ως μέθοδο διαχείρισης κι αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών που ανακύπτουν στην ομάδα-τάξη. Με την έρευνα επιδιώξαμε να καταδείξουμε το εύρος και την ποιότητα του μετασχηματισμού των στρεβλών και παγιωμένων στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων, που οδηγούν σε παρέκκλιση. Να μελετήσουμε εις βάθος, αν η μέθοδος διεγείρει τον κριτικό στοχασμό, διευρύνει την ορθολογική σκέψη, υποκινεί το διάλογο και βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αμφισβητήσουν και να επανεξετάσουν την εγκυρότητα των παγιωμένων αντιλήψεων τους και τη συμπεριφορά τους, κι αν μετά την εφαρμογή της μεθόδου της MMAE καταφέρνουν να αναπλάσουν την εικόνα του κόσμου και του εαυτού τους.

Στο παρόν κεφάλαιο ολοκληρώνουμε την διαδικασία της έρευνας μας παρουσιάζοντας τα αποτελέσματα αυτής, τη συζήτηση που ανέκυψε, τα συμπεράσματα που παράχθηκαν και τις προτάσεις μας.

6.1. Περαιτέρω συζήτηση και προτάσεις για τα συμπεράσματα της έρευνας

Η σύνθεσή των αποτελεσμάτων περιλαμβάνει όλη την παραπάνω διαδικασία που ακολουθήσαμε, δηλαδή την ανάλυση των δεδομένων σε γραπτή μορφή, την επαναλαμβανόμενη προσεκτική ανάγνωση, την κωδικοποίηση των κειμένων, τον περιορισμό των κωδικών σε θεματικές ενότητες καθώς και τη διασύνδεση των θεματικών

ενοτήτων με την βιβλιογραφία που αναπτύξαμε κατά το πρώτο θεωρητικό μέρος τη εργασίας μας.

Από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων, την ομαδοποίηση, την κωδικοποίηση και την υπο-κωδικοποίηση αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα καταλήξαμε ότι τα ευρήματά μας ομογνομούν με των άλλων ερευνητών, οι εκπαιδευτικοί είναι κατά το σύνολο τους θετικά προσκείμενοι με την θεωρία της ΜΜ και υποστηρικτές της ΜΜΑΕ. Όλοι οι ερωτώμενοι αναγνώρισαν την αξία που πρεσβεύει, το σημαντικό έργο που επιτελεί στην ΕΕ και τη συμβολή της ΜΜ στις χειραφετητικές εκπαιδευτικές μεθόδους. Ουσιαστικά συμφώνησαν με τους προλαλήσαντες ερευνητές και παρατήρησαν ότι η ωφελιμότητα για τους εκπαιδευόμενους είναι μεγάλη (Δημητρακοπούλου, 2017· Κόκκος & Ράικου, 2014· Μπέσσα, 2018 · Μπίκα, 2015). Αποδέχθηκαν δε, ότι στον αντίποδα της παρωχημένης δασκαλοκεντρικής πρακτικής, η χειραφετική μάθηση χρησιμοποιεί την αισθητική εμπειρία ως μέσο ολιστικού μετασχηματισμού χαρακτήρων και συνειδήσεων μέσα από την παρατήρηση και τη μελέτη των ποιοτικών χαρακτηριστικών που συνθέτουν τη δομή αξιόλογων έργων τέχνης (Κούμαλα, 2018·Χρούση, 2018).

Καθώς στο θεωρητικό μέρος αναφέραμε ότι η μετασχηματίζουσα μάθηση αποτελεί μια «βαθιά αλλαγή στο πλαίσιο αναφοράς» (Mezirow, 2007, σ.138) και το πλαίσιο αναφοράς εμπεριέχει δύο διαστάσεις τις νοητικές συνήθειες και τις απόψεις, αναζητήσαμε στις συνεντεύξεις μας πληροφορίες μέσα με τα οποία προωθείται η ΜΜ, ο κριτικός στοχασμός και ο στοχαστικός διάλογος στις παραπάνω διαστάσεις. Τα ανωτέρω στοιχεία που αρχικά θεωρητικά καταδείξαμε ότι βρίσκονται σε μια διαρκή, διαλεκτική και συναφή σχέση, ανακαλύψαμε στην πράξη ότι όντως υφίστανται στην εκπαιδευτική διαδικασία και η επίδρασή τους είναι καταλυτική για τους εκπαιδευόμενους. Τα δεδομένα συμφώνησαν με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση (Λαζαρίδου,2013·Ράικου,2013·Σούρλα,2014) και παρουσίασαν τους συνεντευξιαζόμενους πεπεισμένους, ότι ο κριτικός στοχασμός ο τρόπος δηλαδή με τον οποίο διενεργείται η επανεξέταση των αντιλήψεων των αξιών με τις οποίες

επιτελούμε και αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα κι ο στοχαστικός ορθολογικός διάλογος στα πλαίσια της ΜΜ, συνεπικουρεί στην διερεύνηση και την ανταλλαγή απόψεων, αρχών και στάσεων κατά τρόπο ορθολογικό και συναινετικό στο πλαίσιο αναφοράς των εκπαιδευομένων.

Αναφορικά με την επαφή των εκπαιδευτών με την θεωρία της ΜΜΑΕ, την επιμόρφωσή και την εμπειρία τους στη χρήση της μεθόδου, ανακαλύψαμε οι περισσότεροι ήρθαν σε μια πρώτη επαφή μέσα από τις σπουδές τους και ειδικότερα τις μεταπτυχιακές. Επιπλέον διαπιστώθηκε ότι η στάση των εκπαιδευτών ήταν συνολικώς θετική για τη χρήση της μεθόδου, ωστόσο οι δεξιότητες τους ήταν σχετικά ελλιπείς και ένα μεγάλο ποσοστό δυσκολεύονταν. Με ίδια πρωτοβουλία και μέσα από την προσωπική τους ενασχόληση και την εμπειρική επαφή οι περισσότεροι, εξέλιξαν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους και αισθάνθηκαν τελικά επαρκώς εξοικειωμένοι με την εφαρμογή της.

Εκτός από την νοηματοδότηση των εκπαιδευτών για τη μέθοδο, αναζητήσαμε και τους περιορισμούς που αντιμετώπιζαν στο ζήτημα της διασύνδεσης των θεωρητικών προσεγγίσεων με την καθημερινή διδακτική πράξη και στα πρακτικά ζητήματα που ανέκυπταν αναφορικά με τη μέθοδο. Στο σημείο αυτό υπήρχε πλήρης σύγκλιση στις απόψεις των εκπαιδευτών, καθώς θεωρούσαν ότι υφίσταται η δυνατότητα εφαρμογής τους στην πράξη, αλλά διατηρούσαν κάποιες επιφυλάξεις τους και έθεταν παραμέτρους που είχαν να κάνουν με το διαθέσιμο χρόνο, την επάρκεια ή την επικαιροποίηση γνώσεων και τα αποθέματα ενέργειας τους.

Από την κωδικοποίηση κι ανάλυση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος που αφορούσε το λόγο, τη συχνότητα και τις περιπτώσεις που την επέλεξαν ως μέθοδο διδασκαλίας τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι, οι ποιοτικές παράμετροι που επηρέασαν την επιλογή τους, ήταν εμφανώς η αγάπη τους για την τέχνη, η ανάγκη για διαφοροποίηση μέσα από βιωματικές εκπαιδευτικές μεθόδους, η επίκληση στη δύναμη του συναισθήματος και της φαντασίας που διεγείρουν τα έργα τέχνης. Σημειωτέο ότι τα ευρήματα μας δεν συναίνεσαν

με εκείνα της Παπαχαραλάμπους, (2013 όπ. αναφ. στη Μπίκα, 2015) που αναφέρονταν στην σιγουριά που προσδίδει το παραδοσιακό μοντέλο μαθήματος, στην ανασφάλεια της χειραφετητικής διδασκαλίας και την απροθυμία των εκπαιδευτών στις αλλαγές. Αντίθετα οι απόψεις των εκπαιδευτών ενίσχυσαν τη θεωρία ότι η εκπαίδευση ενηλίκων στοχεύει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της παραγωγικότητας και της κριτικής σκέψης, κι ότι οι ενήλικες μέσα από τη διεργασία του κριτικού στοχασμού ενδυναμώνονται και χειραφετούνται απέναντι στις στερεοτυπικές ιδεολογίες και τις κυρίαρχες ιδεολογίες.

Η ενασχόληση τους με την αισθητική εμπειρία ως εκπαιδευτική πρακτική επιλέγεται στα πλαίσια του εκάστοτε γραμματισμού που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός και προκειμένου να προσεγγιστούν κοινωνικά ζητήματα, όπως του ρατσισμού, της βίαιης συμπεριφοράς, της έμφυλης βίας, της υποχρεωτικότητας του εμβολιασμού και άλλα. Εξάλλου τα προγράμματα σπουδών των ΣΔΕ που διαπνέονται από καινοτομία, διαμορφώνονται με βάση την ιδιαιτερότητα των εκάστοτε σπουδών, σύμφωνα πάντα με τις εγκυκλίους του ΙΝΕΔΙΒΙΜ. Οι απόψεις των θεωρητικών, αναφορικά με την αντισυμβατικότητα και τη δυναμική της τέχνης καθώς και τις διαφορετικές εκφάνσεις νοηματοδότησης που εγείρει η ανάπτυξη της φαντασίας μέσα από τα έργα υψηλής πνευματικής αξίας, αποτελούν κοινό τόπο για την επιλογή της μεθόδου από τους εκπαιδευτικούς. Αναφορικά με τις συνθήκες εφαρμογής της μεθόδου η έρευνα απέδειξε ότι επιλέχθηκε κυρίως σε κανονικές συνθήκες και σε περιστάσεις όπου υπόβοσκε μια παρεκκλίνουσα συμπεριφορά κι ότι δεν διαπίστωσαν, ούτε συνάντησαν ακραία φαινόμενα κατά τη διδασκαλία τους.

Η προσέγγιση της έννοιας της παραβατικότητας, όπως αναπτύχθηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας, ταυτοποιήθηκε με την πραγματικότητα των περιστατικών στα ΣΔΕ που διερευνήσαμε. Τα στοιχεία απέδειξαν, ότι όντως αποτελεί τη διαδικασία και το αποτέλεσμα μιας συμπεριφοράς που έρχεται σε αντίθεση με αυτό που η εκάστοτε κοινωνία ορίζει ως ηθικά, πολιτισμικά, ή κοινωνικά νόμιμο. Οι εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν κι αντιμετώπισαν την έννοια της παραβατικότητας με την παραπάνω κοινωνική διάσταση στα πλαίσια του

οργανωμένου εκπαιδευτικού συστήματος των ΣΔΕ και την προσδιόρισαν κυρίως στα ανθρώπινα δικαιώματα και στις σχέσεις. Οι εμπειρίες τους στην εκδήλωση παρεκκλίνουσων συμπεριφορών στα ΣΔΕ ήταν περιορισμένες. Ως σύνηθες εκ των φαινομένων έθεσαν το ζήτημα του ρατσισμού και ως μεμονωμένα περιστατικά κατέδειξαν τη λεκτική βία, την άσχημη συμπεριφορά, την χρήση του κινητού, τον εκφοβισμό, την αντίθεσή τους στον υποχρεωτικό εμβολιασμό και στον Covid 19.

Η συχνότητα επιλογής και χρήσης της μεθόδου σε καθημερινή βάση θεωρήθηκε πρακτικά ανέφικτη, καθώς ήταν μια απαιτητική και χρονοβόρα διαδικασία. Παρόλα αυτά η μέθοδος επιλέγεται πλειστάκις μέσα στο ευρύτερο ετήσιο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Το αποτέλεσμα της κρίνεται ιδιαίτερος ικανοποιητικό κι εποικοδομητικό καθώς αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο η στοχαστική προσέγγιση της τέχνης αναπτύσσει νέες, διευρυμένες και δημιουργικές προοπτικές σκέψης και διανοήσης, λειτουργώντας πολλές φορές προληπτικά κι ανασταλτικά σε παρεκκλίνουσες συμπεριφορές.

Παρατηρήθηκε επίσης κατά την ανάλυση των ευρημάτων το εξής φαινόμενο που θα πρέπει να σημειωθεί. Κάποιοι από τους συνεντευξιαζόμενους δεν ήταν απόλυτα σαφείς και ξεκάθαροι όταν απαντούσαν στις ερωτήσεις μας για το λόγο επιλογής της συγκεκριμένης μεθόδου και τη συμπεριφορά που επιδίωκαν να μετασχηματίσουν με τη μέθοδο της ΜΜΑΕ (ερωτήσεις 10 και 11 του δεύτερου ερευνητικού πεδίου). Το ίδιο συνέβη κι όταν ερωτήθηκαν για το είδος και τον τίτλο του έργου που επέλεξαν (ερώτηση 19 του τρίτου ερευνητικού πεδίου). Διαπιστώσαμε αναφορικά με τα παραπάνω στοιχεία αμηχανίας κι αντιληφθήκαμε ότι στα συγκεκριμένα ερωτήματα οι απαντήσεις τους ήταν πιο γενικές και αόριστες και όχι απόλυτα συγκεκριμένες. Ακολουθήσαμε την τακτική που είχαμε προαναφέρει στο σχεδιασμό της συνέντευξης κι επιδιώξαμε να μην επιμείνουμε σε λεπτομέρειες που δεν διευκρινίζονταν για να μην τους φέρουμε σε δύσκολη θέση. Προχωρήσαμε εικάζοντας, ότι το γεγονός οφείλεται, είτε στο ξάφνιασμα του ερωτήματος, είτε επειδή βρέθηκαν απροετοίμαστοι καθώς κλήθηκαν έκτακτα να ανακαλέσουν από τη

μνήμη τους συγκεκριμένα στοιχεία που αφορούσαν το παρελθόν της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας.

Σε συνέχεια του δεύτερου πεδίου διερεύνησης, η απόρροια της αναζήτησής μας σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις δυσκολίες που ανέκυψαν εκατέρωθεν. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν κάποιες περιορισμένες δυσλειτουργίες που αφορούσαν κυρίως την προσωπική επιλογή των καλλιτεχνικών έργων και την αδυναμία των εκπαιδευμένων να κατανοήσουν τα έργα τέχνης, ιδιαίτερα τα πιο αφαιρετικά. Παράλληλα, ανέδειξαν σε μικρό ποσοστό ζητήματα συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων που συνοδεύονταν από εκδηλώσεις αδιαφορίας ή χλευασμού και οφείλονταν στις ιδιαιτερότητες του προφίλ τους και στις ατομικές ανάγκες που επιζητούσαν να καλύψουν. Μερικοί επιζητούσαν μόνο «να πάρουν το χαρτί», άλλοι ήθελαν να υπερισχύσουν ως προσωπικότητες ή ως «ντόπιοι». Σε μεγαλύτερο ποσοστό οι εκπαιδευόμενοι αντιμετώπισαν θέματα εξ αιτίας του χαμηλού τους μορφωτικού επιπέδου, προβλήματα κατανόησης της διαδικασίας και δυσκολία επιλογής κατάλληλων καλλιτεχνικών έργων. Το φαινόμενο των εμποδίων στη διαδικασία είχε παρατηρηθεί και σε προηγούμενες έρευνες. Στην παρούσα, τα δεδομένα διαφοροποιήθηκαν και κατέδειξαν σε αντίθεση με την έρευνα του Ταμήλια, (2014), ότι οι εκπαιδευτές δεν έθεσαν ζήτημα με την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική, ή την καταλληλότητα των υποδομών, παρά μόνο εξέφρασαν προβληματισμό για τον περιορισμό του χρόνου, την έλλειψη εμπειρίας και τις απαιτήσεις σε νοητική ενέργεια που ενέχει η διαδικασία, σε σχέση με μια συμβατική διδασκαλία.

Στον αντίποδα, τα προβλήματα για τους εκπαιδευόμενους αναφέρονταν σε μεμονωμένα περιστατικά αρνητισμού και διακοπής στην ροή της διαδικασίας. Αναφέρθηκε επίσης ότι κάποιοι δυσκολεύτηκαν στο διάλογο, την επικοινωνία, στην έκφραση των συναισθημάτων τους, στην αναγνώριση ή κατανόηση των καλλιτεχνημάτων και στην καινοτομία της βιωματικής διαδραστικής διδασκαλίας που εξέφραζε η ΜΜΑΕ. Αξιοσημείωτη όμως είναι

η περίπτωση όπου οι εκπαιδευόμενοι ταυτίστηκαν κι επηρεάστηκαν εμφανώς από την απεικόνιση των έργων σε συναισθηματικό επίπεδο.

Στην αναζήτηση μας σχετικά με το αν η μέθοδος είναι εφαρμόσιμη στα ΣΔΕ, αποδείχθηκε ότι καθώς τα έξι προκαθορισμένα βήματα της MMAE, παρουσιάζουν ευελιξία και πλαστικότητα στα στάδια και τη διαχείριση τους, ο εκπαιδευτής ανάλογα με τις επικρατούσες συνθήκες δύναται να πράξει σε συγχώνευση των φάσεων ή σε αλλαγή στη σειρά εκτέλεσης τους (Κόκκος, 2017· Mezirow, 2007· Μέγα, 2011). Έτσι στις περιπτώσεις που ερευνήσαμε οι εκπαιδευτές κατά περίπτωση, προέβησαν σε συγχώνευση των φάσεων ή σε αλλαγή της σειρά τους, χωρίς να δημιουργηθεί ζήτημα με το χρόνο και την ορθότητα διαχείρισης της μεθόδου.

Στην διερεύνηση μας σχετικά με την εφαρμογή της MMAE σε περιπτώσεις προβληματικών συμπεριφορών κι αλληλοεπιδράσεων στο πλαίσιο της ομάδας-τάξης των ΣΔΕ και την επίτευξη κι αναθεώρηση των δυσλειτουργικών και παραβατικών πεποιθήσεων των εκπαιδευόμενων από την εφαρμογή της μεθόδου, η ποιοτική έρευνα κατέδειξε ότι συντελέστηκε μεταβολή των εδραιωμένων και στερεοτυπικών αντιλήψεων κι επήλθε μετασχηματισμός, άλλοτε σε επίπεδο νοητικών συνήθειων κι άλλοτε σε επίπεδο απόψεων. Σε γενική βάση απεδείχθη, ότι η μέθοδος διεγείρει τον κριτικό στοχασμό, διευρύνει την ορθολογική σκέψη, υποκινεί το διάλογο και βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αμφισβητήσουν και να επανεξετάσουν την εγκυρότητα των παγιωμένων αντιλήψεων τους και τη συμπεριφορά τους αναπλάθοντας την εικόνα του κόσμου και του εαυτού τους.

Τέλος, σχετικά με τα αποτελέσματα της τέταρτης ερευνητικής ενότητας αναφορικά με τα συναισθήματα και τις σχέσεις που παράχθηκαν, καθώς και τη διαχείριση τους από εκπαιδευτές κι εκπαιδευόμενους η έρευνα διαφάνηκε ότι, από την πλευρά των εκπαιδευτών κυριάρχησαν τα θετικά σχόλια και συναισθήματα. Οι εκπαιδευτές εξέλαβαν ως προσωπική κι επαγγελματική πρόκληση την εφαρμογή της, την εξέλαβαν ως μια «ωραία εμπειρία» κι αισθάνθηκαν όμορφα ολοκληρώνοντάς την. Ως «πολιτισμικοί ακτιβιστές» και

«συνεργατικοί μανθάνοντες» (Mezirow, 2007, σ.68) δημιούργησαν τις κατάλληλες ευκαιρίες και τις δημοκρατικές συνθήκες που έκριναν ότι είναι απαραίτητες για την εξέλιξη της διεργασίας της μετασχηματίζουσας μάθησης, κι έτσι παράχθηκε ένα συνολικά θετικό κλίμα αλληλεπίδρασης εμπειριών και συναισθημάτων που αντιστάθμιζε δυσκολίες, κούραση και υπερπροσπάθεια. Αξιολογήσαν δε τα συναισθήματα των εκπαιδευόμενων επί το πλείστο ομοίως θετικά, δημιουργικά και έκριναν ότι συνολικά έδειξαν ενδιαφέρον κι επικοινωνήσαν μέσα από μια διαδραστική σχέση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες αλλά και το περιβάλλον. Παράλληλα διαπίστωσαν, ότι οι εκπαιδευόμενοι κατά περίπτωση αφέθηκαν κι εξέφρασαν συναισθήματα απορίας, τρόμου ή θλίψης, που αφορούσαν το εκάστοτε έργο που επεξεργάζονταν. Ως συνέπεια ο βηματισμός της μεθόδου της ΜΜΑΕ περατώθηκε μέσα σε μια συνολικά ευχάριστη ατμόσφαιρα, που συνέβαλλε στην ανάπτυξη ικανοποιητικών σχέσεων και βοήθησε στην κατανόηση του νοήματος που ήθελε να καταδείξει ο εκπαιδευτής.

Από την αποκωδικοποίηση διαπιστώθηκε, ότι η μέθοδος θεωρήθηκε συμβατή με την αντιμετώπιση παρεκκλίνουσων συμπεριφορών στις δομές των ΣΔΕ και συνάδει με το κοινωνικό προφίλ των εκπαιδευόμενων στα ΣΔΕ, είτε ανήκουν στις λεγόμενες ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, είτε όχι, ενώ κοινό τους σημείο αποτελεί το αίτημα για μια δεύτερη ευκαιρία στη μάθηση. Συλλήβδην, προτείνεται ανεπιφύλακτα από τους συνεντευξιαζόμενους σε μια ευρύτερη εφαρμογή σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Από τα ανωτέρω ευρήματα συμπεράναμε, ότι οι εκπαιδευτές των ΣΔΕ συνυπολογίζουν και περιλαμβάνουν στη φαρέτρα τους καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές Δεν διστάζουν να τις εντάξουν στις μεθόδους τους και τις χρησιμοποιήσουν προσαρμόζοντας αυτές στο πραγματικό περιβάλλον της τάξης. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει ότι οι θεωρίες είναι διαχρονικές, ρεαλιστικές και συμβατές με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και αναφερόμαστε ιδιαίτερα στην μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική

εμπειρία, ως έναυσμα για την αντιμετώπιση παρεκκλίνουσων συμπεριφορών στους ενήλικες εκπαιδευόμενους.

Τα πορίσματα της έρευνας μας συνηγορούν σε μια σύμπλευση απόψεων κι επαυξάνουν τα δεδομένα προηγούμενων μελετών. Παράλληλα όμως διαφοροποιούνται ποιοτικά κι αναδεικνύουν επικουρικά ευρήματα που παρουσιάζουν μια νέα διάσταση. Υπήρξε λοιπόν ομογνωμία στους εκπαιδευτές αναφορικά με την συμβατότητα των εκπαιδευτικών θεωριών με την πράξη και συγκεκριμένα της μετασχηματιστικής διαδικασίας μέσα από την αισθητική εμπειρία στα ΣΔΕ. Θεωρούν ότι κατά την εφαρμογή της ενεργοποιήθηκαν οι διαδικασίες του διάλογου και του κριτικού στοχασμού για τον μετασχηματισμό των στρεβλών και παγιωμένων στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων που οδηγούν σε παρεκκλίνουσες συμπεριφορές στους εκπαιδευόμενους. Οι εκπαιδευτές που επέλεξαν τη μέθοδο αγαπούν την τέχνη, πιστεύουν στην επιρροή της και τολμούν να την εφαρμόσουν στην τάξη, αν και την θεωρούν μια επίπονη εκπαιδευτική διαδικασία. Τα δεδομένα κατέδειξαν ότι η ροή της μεθόδου ενείχε κανονικότητα κι ευελιξία και δεν παρατηρήθηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες. Κατά την εφαρμογή της αναζητήθηκαν και εκδηλώθηκαν συναισθήματα εκατέρωθεν των πλευρών, τα οποία εκφράστηκαν ως θετικά κι εποικοδομητικά. Μας απέδειξαν δε, ότι συμβάλλουν στη μετασχηματιστική διαδικασία μέσα από την αισθητική εμπειρία, με διαφορετική κλίμακα μετασχηματισμού για τον κάθε εκπαιδευόμενο-αποδέκτη.

Επιπροσθέτως από τη συγκεκριμένη έρευνα και το ποιοτικό δείγμα διαπιστώθηκε, ότι στο περιβάλλον των ΣΔΕ Κεντρικής Μακεδονίας, δεν υπονομεύθηκαν οι νόμοι και δεν εκδηλώθηκαν ακραία φαινόμενα. Τα μεμονωμένα συμβάντα που αναφέρθηκαν αφορούσαν ήπιες παρεκκλίνουσες αντιδράσεις και συμπεριφορές, γεγονός καθησυχαστικό αλλά όχι απόλυτο για όλα τα ΣΔΕ στην Ελλάδα. Ως ερευνητές θεωρούμε λοιπόν ότι θα ήταν σάφρον να μην γενικεύσουμε. Τα συμπεράσματά μας αφορούν τα υπό εξέταση ΣΔΕ και τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς που ερωτήθηκαν. Αντιλαμβανόμαστε ότι η έλλειψη εύρους

δείγματος, μαζί με το είδος της επιστημονικής μας ερευνάς (της ποιοτικής), λειτούργησε εν μέρει ανασταλτικά προκειμένου να αναδείξει επικουρικά αριθμητικά στοιχεία τα οποία θα κρίναμε ως απαραίτητα για μια πλήρη διάσταση του φαινομένου που εξετάζουμε. Ως άπειροι μελετητές αισθανθήκαμε επίσης ανασφάλεια για τυχόν ανεπάρκεια της έρευνας, αλλά στην πορεία κατανοήσαμε ότι αυτή ήταν η ομορφιά, η ουσία και η αξία της ποιοτικής έρευνας: να ερευνά την ποιότητα των γεγονότων καταδεικνύοντας τα ιδιαίτερα, μοναδικά της και όχι μόνο τα αριθμητικά στοιχεία της. Θεωρούμε λοιπόν, ότι θα είχε πολύ ενδιαφέρον να δώσουμε το έναυσμα και τη σκυτάλη σε νέους ερευνητές, προκειμένου να διαχειριστούν και να μελετήσουν το υπό εξέταση αντικείμενο της ερευνάς μας με εργαλείο τους αυτή τη φορά την ποσοτική μέθοδο, διευρύνοντας και συμπληρώνοντας την παρούσα έρευνα.

Σχετικά με τη μέθοδο της MMAE θα προτείναμε, πριν την εφαρμογή της να διδάσκεται σε θεωρητικό επίπεδο, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να γνωρίσουν και να κατανοήσουν καλύτερα τη διαδικασία. Εφόσον οι συνθήκες το επέτρεπαν, θα δίναμε βήμα στον ίδιο τους εκπαιδευόμενος να κατευθύνουν τη διαδικασία στην τάξη προκειμένου να μετασχηματίσουν μια αναδυόμενη παρεκκλίνουσα συμπεριφορά συν- εκπαιδευόμενού τους και να εξοικειωθούν με τη διαδικασία. Θα εισηγούμασταν η χρήση της να τεθεί σε μια τακτική βάση, παρά τις πρακτικές δυσκολίες που ανέκυψαν κατά την έρευνα και να υποβάλλεται από τους εκπαιδευτικούς μια ετήσια έκθεση πεπραγμένων για στατιστική επεξεργασία και αξιοποίηση των δεδομένων. Αναφορικά επίσης με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς θα προτείναμε να υπάρξει πρόσθετη επιμόρφωση επικαιροποίησης των γνώσεων τους. Ενώ θα εισηγούμασταν να προβλέπονται από το Υ.ΠΑΙ.Θ κίνητρα επιβράβευσης για τη συμμετοχή των εκπαιδευτών σε έρευνες προκειμένου να καμφτούν κάθε είδος εμπόδια, που συντελούν στην δυσκολία εύρεσης δείγματος λήψης συνέντευξης από τους ερευνητές.

Ολοκληρώνοντας την εργασία μας επισημαίνουμε επίσης ότι σήμερα γίνεται μεγάλη συζήτηση στα μέσα ενημέρωσης και στην κοινωνία για τον εκφοβισμό (bullying) στην

εκπαιδευτική κοινότητα, όπως ορίζεται από το ENABLE (Ευρωπαϊκό Δίκτυο για την Καταπολέμηση του Εκφοβισμού σε Περιβάλλοντα Μάθησης και Ψυχαγωγίας, 2015) και την έντονα αυξανόμενη παραβατικότητα που παρατηρείται στο χώρο, κυρίως της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ανήλικοι μαθητές, σύμφωνα με τους ψυχολόγους, μιμούμενοι συμπεριφορές των ενηλίκων δρουν μεμονωμένα ή σε ομάδες παραβιάζοντας όχι μόνο κοινωνικές νόρμες αλλά και νομικούς κανόνες. Η παραβατικότητα στην εκπαίδευση αποτελεί δυστυχώς ένα αυξανόμενο κι ανησυχητικό φαινόμενο που συνδέεται με την παρούσα κοινωνικοπολιτική συγκυρία και τις παγκόσμιες τάσεις της εποχής μας. Υποβόσκει κι αναφέρεται από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και εξαπλώνεται σε όλες τις βαθμίδες που ακολουθούν. θεωρούμε ότι θα είχε λοιπόν πολύ ενδιαφέρον, αν η παρακαταθήκη των θεωριών της ΕΕ που αναπτύξαμε, μαζί με τη μεθοδολογία της ΜΜΑΕ, θα μπορούσε να προσφέρει και να συνδράμει, ώστε να αποτρέψει ή να καταστείλει τέτοιες συμπεριφορές μέσα από μια πιο διευρυμένη και τακτική χρήση της σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα.

Εν κατακλείδι, όραμα μας αποτελεί η περαιτέρω διερεύνηση και εξέλιξη του αντικειμένου της παρούσας εργασίας κι η ευρύτερη αξιοποίηση της ΜΜΑΕ από τους εκπαιδευτές, ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς.

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Adorno, T. (2000). *Αισθητική Θεωρία*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα. Ανακτήθηκε 16 Δεκεμβρίου, 2021, από <https://www.dpa.gr/el>

Brookfield, St. (2007). Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση ως κριτική της ιδεολογίας. Στο: J. Mezirow & συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σσ.157-179). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βαϊκούση, Δ. (2019). Ο ρόλος της Τέχνης στη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Στο Δ. Βαϊκούση & Α. Κόκκος (επιμ.), *Συνοδευτικό κείμενο για τη Θεματική Ενότητα Σύγχρονες Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ΕΚΕ52* (σσ.95-115). Πάτρα: ΕΑΠ.

Βεργίδης, Δ. (1995). *Υποεκπαίδευση*. Αθήνα: Ύψιλον.

Βεργίδης, Δ., Κόκκος, Α., Χατζηευστρατίου, Ι., Abrahamson, K., Davis, M., & Fay, R. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Κοινωνική και Οικονομική Λειτουργία*. Τόμος Β'. Πάτρα: ΕΑΠ.

Βεργίδης, Δ. (2003) *Οι εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Το περίγραμμα της θέσης εργασίας τους*. Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ.

Βεργίδης, Δ. & Πρόκου, Ε., (2005). *Σχεδιασμός, διοίκηση και αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων*. Τόμος Α'. Πάτρα: ΕΑΠ.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπουρλούκα Γεωργία, *Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ*

Courau, S. (2000). *Τα Βασικά Εργαλεία του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γιαννοπούλου, Ι. & Τσομπάνογλου, Ο. (2003). Νεανική Παραβατικότητα στην Ελλάδα. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδοψυχιατρικής. Ανακτήθηκε 17 Φεβρουαρίου, 2022, από <http://www.encephalos.gr/full/42-2-02g.htm>

Γεωργογιάννης, Π. (2008), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Βηματισμοί για αλλαγή στην εκπαίδευση*. Τόμος 7, Πάτρα.

Γιωτόπουλος, Γ. (2014). *Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία στο πλαίσιο της τυπικής (δευτεροβάθμιας) και μη τυπικής εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). ΕΑΠ.

Γουργούλη, Μ. (2022). *Προσέγγιση του προγράμματος Visible Thinking στην Προσχολική Αγωγή* (Διπλωματική Εργασία). Ανακτήθηκε 28 Ιουνίου, 2022, από https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/bitstream/handle/11400/1759/%CE%93%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%BF%CF%8D%CE%BB%CE%B7_18014.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Δημητρακοπούλου, Α. (2017). *Αντιλήψεις, Στάσεις και Επιμορφωτικές Ανάγκες των Εκπαιδευτικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας για την Αξιοποίηση της Τέχνης στη Διδασκαλία* (Διπλωματική Εργασία). Ανακτήθηκε 16 Ιανουαρίου, 2022, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/35956#:~:text=https%3A//apothesis.eap.gr/handle/repo/35956>.

ENABLE, (2015). *Εκφοβισμός στα Σχολεία. Μια σύνοψη της έρευνας για την καταπολέμηση του εκφοβισμού*. Ανακτήθηκε 21 Μαΐου, 2022, από http://enable.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=4228f04e-10c8-4efb-903a-0fa3b388ac14&groupId=4467490

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης & Ηλεκτρονικού Περιεχομένου (ΕΚΤ). Ανακτήθηκε 1 Ιανουαρίου, 2022, από <https://www.ekt.gr/el/about>

Freire, P. (1977). *Η Αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππας.

Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Herbert, M. (1999). *Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Jarvis, P. (2007). Paulo Freire. Στο P.Jarvis, (επιμ). *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*. (σσ.355-375). Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Ιωαννίδης, Β. Νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Αγωγή Υγείας: Διαφαινόμενες προοπτικές για μια άλλη θεώρηση στη νεανική παραβατικότητα. Εργαστήριο. Βιοφυσικό Περιβάλλον: Νευροεπιστήμες και μάθηση. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου, 2022, από <http://benl.primedu.uoa.gr/database1/Healtheducation.pdf>

Μπουρλούκα Γεωργία, *Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ*

Καγιαβή, Μ. (2016). *Η Πολυδιάστατη μάθηση ως παράγοντας μετασχηματισμού στους ενήλικους* (Διδακτορική Διατριβή). Ανακτήθηκε 8 Δεκεμβρίου, 2021, από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/39649>

Καμαρινού, Κ. (2002) *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση: Η περίπτωση της Συνεχιζόμενης Επιμορφωτικής διαδικασίας των πολιτικών κρατουμένων της περιόδου 1924-1974* (Διδακτορική Διατριβή). Ανακτήθηκε 01 Ιουλίου, 2022, από <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/8124#page/1/mode/2up>

Κασιμάτη, Ρ., & Γεωργούλας, Σ., & Παπαϊωάννου, Μ., & Πράνταλος, Ι., (2014) *Κοινωνιολογία Γ' ΓΕΝΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ Βιβλίο Μαθητή*. ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ». Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου, 2022, από http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2704/Koinoniologia_G-Lykeiou_html-apli/index_9.html

Κατσίρας, Λ. (2008). *Ανήλικοι Παραβάτες. Ο Ρόλος της Εκπαίδευσης και της Συμβουλευτικής Παρέμβασης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κασσέρη, Ζ. (2014). Η συμβολή των λογισμικών προγραμμάτων στην ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: Το πρόγραμμα NVIVO 10. Στο Γ. Τσιώλης, *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα* (σσ. 425-486). Αθήνα: Κριτική.

Κεδράκα, Α. (2008). *Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης*. Ανακτήθηκε 16 Μαρτίου, 2022, από <http://www.adulteduc.gr/>

Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*. Τόμος Α. Πάτρα: ΕΑΠ.

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

Μπουρλούκα Γεωργία, *Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ*

Κόκκος, Α. (2005β). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης*. Τόμος Α'. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος, Α. (2006). Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο *Εκπαίδευση ενηλίκων ; No.9, 2006, pages 4-18*.

Κόκκος, Α. (2007). *Κριτικός Στοχασμός: Ένα κρίσιμο Ζήτημα*. Ανακτήθηκε 4 Μαρτίου, 2022, από <http://www.adulteduc.gr/images/22kritikosstoxasmosenakrisimozitima.pdf>

Κόκκος, Α. (2008). Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα. Εισήγηση στην 11η Διεθνή Συνδιάσκεψη με θέμα «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση στις Βαλκανικές Χώρες», Ικόνιο, 23-27 Οκτωβρίου 2008. Ανακτήθηκε 30 Δεκεμβρίου, 2021, από <http://www.adulteduc.gr/001/index.php>

Κόκκος, Α. (2009). Μέθοδος Αξιοποίησης της Τέχνης στην Εκπαιδευτική πράξη. 1ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 04 Μαρτίου, 2022, από https://www.ekke.gr/projects/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Eygenidio/Files/Text_files/III_Paralliles_Sinedries/Ergastiria/Kokkos_ergastirio.pdf

Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός στοχασμός: ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Βεργίδης & Κόκκος, *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις & ελληνικές διαδρομές* (σελ. 65- 93). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. & Συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα : Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο Α. Κόκκος & Συνεργάτες. *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, (σσ. 91-120). Αθήνα : Μεταίχμιο.

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Κόκκος, Α. & Ράικου, Α. (2014). Αξιοποίηση της τέχνης στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων»: Μία Καινοτομική Πρακτική. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό “εκπ@ιδευτικός κύκλος”, 2 (2).

Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και χειραφέτηση. Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κόκκος, Α. & Συνεργάτες (2020). *Διευρύνοντας τη θεωρία μετασχηματισμού Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κουλαουζίδης, Γ. (2015). Αισθητική εμπειρία και μετασχηματίζουσα μάθηση ή προσπαθώντας να συνδέσουμε μια εκπαιδευτική μεθοδολογία με τις θεωρητικές προσεγγίσεις της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 35, 4-15.

Κουλαουζίδης, Γ. (2020). Η μάθηση ως ατομική και κοινωνική διεργασία ανάπτυξης: Σκέψεις επάνω στις αναζητήσεις των Jarvis και Mezirow. Στο: Α. Κόκκος και συνεργάτες (επιμ.), *Διευρύνοντας τη θεωρία Μετασχηματισμού. Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (σσ.226-242). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κούμαλα, Γ. (2018). *Αξιοποίηση της Τέχνης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων σε Μεταπτυχιακά Προγράμματα Ανθρωπιστικών Σπουδών του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου. Διερεύνηση Αντιλήψεων Καθηγητών/-τριών-Συμβούλων του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου* (Διπλωματική Εργασία). Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου, 2022, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39525>

Κουτσομάρκου, Γ. (2021) *Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Τα κίνητρα και τα εμπόδια που συναντούν. Το παράδειγμα του ΣΔΕ ΛΑΡΙΣΑΣ*

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

(Διπλωματική εργασία). Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου, 2022, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/53429>

Κώδικας Δεοντολογίας στην Έρευνα. Ανακτήθηκε 2 Φεβρουαρίου, 2022, από https://www.rc.auth.gr/Documents/Static/OperationFramework/research_deontology_principles.pdf

Λαζαρίδου, Ε. (2013). *Η Αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων: διδασκαλία του ελληνικού πολιτισμού σε ενήλικες εκπαιδευόμενους διαμέσου της αισθητικής εμπειρίας* (Διπλωματική εργασία). Ανακτήθηκε 25 Ιανουαρίου, 2022, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/25564>

Λευθεριώτου, Π. (2014). *Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα: η περίπτωση της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης* (Διδακτορική Διατριβή). Ανακτήθηκε 30 Δεκεμβρίου, 2021, από <http://hdl.handle.net/10442/hedi/30097>

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.

Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (8η εκδ.). Αθήνα: Πεδίο.

Mezirow, J. και συνεργάτες. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαθιουδάκη, Μ. (2018). *Διδακτικές επιλογές των Εκπαιδευτών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: ανάγκες, εμπόδια, δυνατότητες* (Διπλωματική εργασία). Ανακτήθηκε 30 Δεκεμβρίου, 2021, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/40823>

Μέγα, Γ.(2002). *Οι τέχνες ως μέσο αποτελεσματικής μάθησης: Το παράδειγμα του γλωσσικού μαθήματος* (Διδακτορική Διατριβή). Ανακτήθηκε 2 Ιανουαρίου, 2022, από <https://www.researchgate.net/profile/Georgia->

Μπουρλούκα Γεωργία, *Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ*

[Mega/publication/328412727_Oi_Technes_os_meso_apotelesmatikes_matheses_To_para_deigma_tou_Glossikou_Mathematos/links/5bcc1bf6458515f7d9ce3643/Oi-Technes-os-meso-apotelesmatikes-matheses-To-paradeigma-tou-Glossikou-Mathematos.pdf](https://www.researchgate.net/publication/328412727_Oi_Technes_os_meso_apotelesmatikes_matheses_To_para_deigma_tou_Glossikou_Mathematos/links/5bcc1bf6458515f7d9ce3643/Oi-Technes-os-meso-apotelesmatikes-matheses-To-paradeigma-tou-Glossikou-Mathematos.pdf)

Μέγα, Γ. (2011). Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην Εκπαίδευση. Στο *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό*, Τόμος Α. Γενικό Μέρος, (σσ 62-80). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μηλιοπούλου- Κομπούρη, Α. (2021). *Η αξιοποίηση της Τέχνης στην εκπαίδευση των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων. Μια εμπειρική έρευνα βασισμένη στις απόψεις των εκπαιδευτών* (Διπλωματική Εργασία). Ανακτήθηκε 30 Νοεμβρίου, 2021, από <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/25747>

Μπέσσα, Γ. (2018). *Η συμβολή της Τέχνης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων μέσω της αισθητικής εμπειρίας. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών του Κέντρου Πρόληψης στη Λάρισα* (Διπλωματική Εργασία). Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου, 2021, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/38354>

Μπίκα, Χ. (2015). *Η συμβολή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και το μετασχηματισμό των παγιωμένων αντιλήψεων των ενηλίκων: Μία μετασύνθεση ερευνών* (μη δημοσιευμένη Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2005). *Μορφές Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς στην Εφηβεία*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξανθόπουλος, Ν. (2019) Εκπαιδευόμενοι στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας: μάθηση, χαρακτηριστικά και ανάγκες. *Ελληνικό Ινστιτούτο Οικονομικών της Εκπαίδευσης & Διά Βίου Μάθησης της Έρευνας & Καινοτομίας*. Τόμος 2, 487-492. Ανακτήθηκε 25 Ιανουαρίου, 2022, από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/inoek/issue/viewIssue/100/57>

Μπουρλούκα Γεωργία, *Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ*

Παπαγεωργίου, Ι. 2015. *Θεωρία δειγματοληψίας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Κεφ 1. Ανακτήθηκε 30 Δεκεμβρίου, 2021, από <http://hdl.handle.net/11419/1297>

Παπαχαράλαμπος, Α. (2013). *Η αξιοποίηση του κινηματογράφου στην εκπαίδευση ενηλίκων* (μη δημοσιευμένη Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ.

Πετούση, Β. (2011). *Εισαγωγή στην Εγκληματολογία. Σημειώσεις Παραδόσεων*. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Τμήμα Κοινωνιολογίας.

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

Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

Ράικου, Α. (2013). *Εκπαίδευση ενηλίκων και τριτοβάθμια εκπαίδευση: διερεύνηση δυνατότητας για ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα από την αισθητική εμπειρία σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς* (Διδακτορική Διατριβή). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών Ανακτήθηκε 21 Δεκεμβρίου, 2021, από <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/28501#page/1/mode/2up>

Σαββαντίδου, Π. (2012). *Η παραβατικότητα των εφήβων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και το μάθημα των Θρησκευτικών* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ανακτήθηκε 16 Φεβρουαρίου, 2022, από <https://doi.org/10.26262/heal.auth.ir.133577>

Κωτσιόπουλος, Σ. (2020) *Αξιοποίηση της τέχνης και κριτικός στοχασμός στα Σ.Δ.Ε.: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών, εμπόδια και αποτελεσματικότητα* (Διπλωματική Εργασία). Ανακτήθηκε στις 25 Δεκεμβρίου, 2021, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/49932>

Σερλέτη, Κ. (2020). *Αντιλήψεις Εκπαιδευτών Ενηλίκων Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας της Περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης για την αξιοποίηση των συμμετοχικών*

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

εκπαιδευτικών τεχνικών στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Διπλωματική εργασία). Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου, 2021, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/48355>

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

Συνήγορος του πολίτη. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου, 2021, από https://www.synigoros-solidarity.gr/452/evalotesefpatheis-omades#_ftn1

Taylor, K. (2007). Διδάσκοντας με αναπτυξιακή πρόθεση. Στο J. Mezirow και συνεργάτες (επιμ.) *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σελ.183-209). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ταμιχτσής, Ι. (2016). *Νεανική παραβατικότητα και σχολείο: Μορφές παραβατικής συμπεριφοράς και κοινωνικός έλεγχος μαθητών-μαθητριών Γυμνασίων και Λυκείων της Αθήνας. Ο ρόλος του σχολείου.* (Διδακτορική Διατριβή). Ανακτήθηκε 1 Απριλίου, 2022 από, <http://hdl.handle.net/10442/hedi/37980>

Ταμήλας Α. (2014). *Η χρήση της τέχνης ως εργαλείο κριτικού στοχασμού σε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών* (μη δημοσιευμένη Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ.

Τσίρος, Χ. (2021). *Κοινωνιολογία της Απόκλισης.* Ανακτήθηκε 14 Φεβρουαρίου, 2022, από https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1708/3_%CE%91%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%AD%CE%BA%CE%BA%CE%BB%CE%B9%CF%83%CE%B7%CF%82/3_%CE%91%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%AD%CE%BA%CE%BA%CE%BB%CE%B9%CF%83%CE%B7%CF%82.pdf

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα.* Αθήνα: Κριτική.

Μπουρλούκα Γεωργία, *Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ*

Υπουργείο Προστασίας του Πολίτη. Ανακτήθηκε 09 Φεβρουαρίου, 2022 από <http://www.mopocp.gov.gr/main.php>

UNESCO, (1976). Απόφαση για την ανάπτυξη της επιμορφώσεως ενηλίκων. Nairobi 26 Νοεμβρίου 1976. Διεύθυνση Επιμορφώσεως Ενηλίκων. ΥΠΕΠΘ.

Χαρίση, Α. (2011). *Η διαμόρφωση ενός μοντέλου διοίκησης σ' έναν καινοτόμο θεσμό εκπαίδευσης ενηλίκων (Σ.Δ.Ε. Ιωαννίνων) μέσα από μια πολιτισμική οπτική: Αλληλεπιδράσεις-Μετασχηματισμοί, Συλλογική Ταυτότητα, Μάθηση* (Διπλωματική Εργασία). Ανακτήθηκε 31 Δεκεμβρίου, 2021, https://www.researchgate.net/publication/331674257_Charise_A_2017_Proothese_tou_Kritikou_Stochasmou_mesa_apo_enallaktikes_morphes_allelepidrases_E_periptose_mias_Omadas_Amoibaias_Matheses_Ekpaideutikon_Ekpaideuse_Enelikon_40_32-40

Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χριστοφόρου, Δ. (2016). *Ο Πολυδιάστατος Ρόλος του Εκπαιδευτή των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Ικανότητες και Αυτοβελτίωση* (αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ.

Χριστοδούλου, Ι. (2018). *Παραβατικότητα: μορφές, αιτίες, αντιμετώπιση και πρόληψη*. Ανακτήθηκε 31 Ιανουαρίου, 2022, από https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/meres_ekp/sep2018/christodoulou_ioannis_parav_atikotita.pdf

Χρούση, Σ. (2018). *Η αξιοποίηση και η εφαρμογή της Τέχνης ως διδακτικής μεθόδου από Εκπαιδευτικούς Εσπερινών ΕΠΑ.Α. και Δομών Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ. Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου, 2022, από <https://apothesis.eap.gr>.

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Ψυχογιού, Ε. (2013). *Αποκλίνουσα Συμπεριφορά στην εκπαίδευση Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές Ε' & Στ' Δημοτικού*. (Διπλωματική Εργασία). Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου, 2021, από https://nemertes.library.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/6441/3/Nimertis_Psychogiou%28ptde%29.pdf

Μπουρλούκα Γεωργία, *Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ*

Ξενόγλωσσες

Balay R. (2006). *Conflict Management Strategies of Administrators and Teachers*. Asian Journal of Management Cases 3 (1): 5-27.

Banyard, V. L., & Miller, K. E. (1998). The powerful potential of qualitative research for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 26, 485-505.

Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning. A comprehensive analysis of principles and effective practice*. Milton Keynes: Open University Press.

Coyne, I. T. (1997). Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries? *Journal of Advanced Nursing*, 26, 623-630. doi: 10.1046/j.1365- 2648.1997.t01-25- 00999.x.

Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. USA: The Penguin Group.

Grawitz, M. (1993). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Précis Dalloz.

Johnson, J. (2001). In Depth Interviewing. In: Gubrium, J. and Holstein, J. (Eds). *Handbook of Interview Research: Context and Method*. California: SAGE Publications Inc.

Karalis, T. & Raikou, N. (2011). *ARTiT: development of innovative methods of training trainers: Greece National Report*. Ανακτήθηκε 31 Δεκεμβρίου, 2020, από <http://artit.eu/en>.

Krippendorff, K. (1980). Validity in content analysis. In E. Mochmann (Ed.), *Computerstrategien für die kommunikationsanalyse* (pp. 69-112). Frankfurt, Germany: Campus.

Knowles, M. (1998). *The Adult Learner*. Gulf Publishing Company. Houston Texas.

Lukasavich P. A. (1994). Organizational Structure, Conflict Resolution Behavior, and Organizational Commitment, as Perceived by High School Teachers and Principals, *Dissertation Abstracts International*, 54(7): 2411–A.

Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-525.

Monchak, P.V. (1994). Relationships Between Organizational Structure, Conflict Resolution, and Organizational Commitment in Elementary Schools. *Dissertation Abstracts International*, 54(7), 2413-A.

Mucchielli, A (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: A. Colin.

OECD (1973). *Towards a definition of recurrent education and a description of its main features*. Paris: OECD, pp. 17-29.

Patton, M. Q. (1987). *How to use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park: Sage.

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. California, Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.

Μπουρλούκα Γεωργία, *Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ*

Roulston, K. (2001). Data analysis and “theorizing as ideology”. *Qualitative Research*, 1(3), 279-302.

Sellin, T. (1938). *Culture, Conflict and Crime*. Social Science Research Council. 230 Park Avenue: New York.

Smith, R. (1993). *Learning How to Learn*. The Open University Press.

Traves, P. (1992). Reading: the entitlement to be properly literate. Στο: K. Kimberley, M. Meek, & J. Miller (Επιμ.), *New Readings: contributions to an understanding of literacy* (σελ. 77-85). London: A & C Black.

Taylor, S. & Bogdan, R. (1998). *Introduction to Qualitative Research Methods*. 3rd edition. New York: Wiley.

Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing: Biographic Narrative and Semi-Structured Methods*, Sage Publications, London.

Παράρτημα Α: Έντυπο Δήλωσης Ενημέρωσης-Συγκατάθεσης για Επιστημονική Έρευνα

Αξιότιμε/η κύριε/α,

Καλείστε να συμμετάσχετε στην επιστημονική ποιοτική έρευνα που διεξάγει η κυρία Μπουρλούκα Γεωργία (Αριθμός Μητρώου 133363), φοιτήτρια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων», της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών του ΕΑΠ.

Ο τίτλος της έρευνας είναι: *«Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ»*

Σκοπός της εν λόγω επιστημονικής έρευνας είναι να διερευνηθεί το εύρος και η ποιότητα της μεθόδου της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία στα ΣΔΕ, επικεντρώνοντας στην επιλογή της ως διδακτικό εργαλείο διαχείρισης και αντιμετώπισης προβληματικών διαγωγών που ανακύπτουν στην ομάδα-τάξη.

Με το παρόν η ερευνήτρια δεσμεύεται να τηρεί πλήρη εμπιστευτικότητα και ανωνυμία για όλες τις πληροφορίες που θα αποκτηθούν στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας και σας ενημερώνουμε ότι η συνέντευξή μας θα μαγνητοφωνηθεί.

Παράλληλα σας βεβαιώνουμε ότι η συμμετοχή σας στην εν λόγω επιστημονική έρευνα είναι εθελοντική και ότι μπορείτε να αποχωρήσετε από την διαδικασία ανά πάσα στιγμή, χωρίς καμία συνέπεια, ανακαλώντας τη συγκατάθεσή σας.

Με το παρόν έντυπο βεβαιώνετε ότι διαβάσατε τις ανωτέρω αναφερόμενες πληροφορίες και συμφωνείτε να συμμετέχετε στη συγκεκριμένη επιστημονική έρευνα, και στην αξιοποίηση των δεδομένων που θα προκύψουν από αυτή.

Όνοματεπώνυμο συμμετέχοντος / συμμετέχουσας στην έρευνα:

Ημερομηνία:

Υπογραφή:

Παράρτημα Β: Ερωτηματολόγιο συνέντευξης των Εκπαιδευτών

1. Ποια είναι η άποψή σας για τη θεωρία της ΜΜ και τη μέθοδο της ΜΜΑΕ;
2. Θεωρείτε ότι προκαλεί το διάλογο, την κριτική σκέψη και οδηγεί σε μετασχηματισμό;
3. Κρίνετε, ότι οι θεωρητικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που έχετε διδαχθεί ή μελετήσει έχουν δυνατότητα εφαρμογής τους στην πραγματικότητα της τάξης;
4. Πώς ήρθατε σε επαφή με την θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσω της αισθητικής εμπειρίας, από την εκπαίδευση σας ή από δική σας πρωτοβουλία;
5. Αισθάνεσθε επαρκώς επιμορφωμένος κι εξοικειωμένος αναφορικά με τη μέθοδο και τη χρήση της;
6. Στα πλαίσια ποιου Γραμματισμού την εφαρμόσατε στο ΣΔΕ;
7. Τι πιστεύετε ότι προσφέρει η συγκεκριμένη μέθοδος στην εκπαιδευτική κοινότητα;
8. Ποιες είναι οι δυσλειτουργικές αντιλήψεις και οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές που ανακύπτουν γενικά στην τάξη των ΣΔΕ;
9. Για ποιο λόγο επιλέξατε την συγκεκριμένη μέθοδο;

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

10. Ποια συγκεκριμένη αντίληψη και συμπεριφορά επιδιώξατε εσείς να μετασχηματίσετε με τη μέθοδο;
11. Σε τι συνθήκες τη χρησιμοποιήσατε κανονικές ή έκτακτες, σε τί επίπεδο αξιοποιήθηκε σε προληπτικό, ανασταλτικό ή κατασταλτικό;
12. Η μέθοδος προκάλεσε το ενδιαφέρον, το διάλογο και τον κριτικό στοχασμό;
13. Πόσες φορές στην καριέρα σας την επιλέξατε ως μέθοδο διδασκαλίας και πόσο συχνά την χρησιμοποιείτε;
14. Τί πρακτικό αποτέλεσμα είχατε, ήταν αποτελεσματική;
15. Θα την επιλέγατε ή θα την προτεινάτε ως μέθοδο σε κάποια άλλη δομή εκτός των ΣΔΕ;
16. Συναντήσατε ως εκπαιδευτής δυσκολίες ή εμπόδια κατά την εφαρμογή της και ποια ήταν;
17. Ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν οι εκπαιδευόμενοι;
18. Πως εκλάβανε οι εκπαιδευόμενοι την καινοτόμα και χειραφετική διαδικασία της μεθόδου της αισθητικής εμπειρίας, ήταν δεκτικοί και ανοικτοί στην μέθοδο;
19. Ποιο αισθητικό-καλλιτεχνικό έναυσμα χρησιμοποιήθηκε κατά την εφαρμογή της μεθόδου (πίνακα ζωγραφικής, λογοτεχνικό έργο, κινηματογραφικό έργο, μουσική, άλλο) και γιατί;

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

20. Ήταν εύκολη υπόθεση για σας η επιλογή του έργου, πώς την εξέλαβαν οι εκπαιδευόμενοι, αναγνώρισαν το έργο;
21. Ολοκληρώθηκε επιτυχώς η διαδικασία της εφαρμογής της μεθόδου σε όλα τα στάδια της ή υπήρξε διακοπή και γιατί;
22. Ο χρόνος ήταν επαρκής;
23. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας αξιολογείτε ότι αναθεωρήσαν την εγκυρότητα των εδραιωμένων δογματικών απόψεων και πεποιθήσεων, κι επακολούθησε επιτυχής εσωτερική αυτοβελτίωση, μετασχηματισμός και κοινωνική αλλαγή;
24. Ποια ήταν τα συναισθήματα που εκδηλώθηκαν στην ομάδα-τάξη;
25. Αν σας ζητούσα να τα αξιολογήσετε, πώς θα τα χαρακτηρίζατε, ήταν θετικά ή αρνητικά;
26. Πώς βιώσατε τη διαδικασία ως εκπαιδευτής και τι αισθανθήκατε μετά την εφαρμογή της μεθόδου;
27. Τί σχέσεις αναπτύχθηκαν μεταξύ εκπαιδευομένων κι εκπαιδευτή κι αν υπήρξε διάδραση μεταξύ σας;
28. Θεωρείτε ότι η μέθοδος συνέβαλε στην δημιουργία κλίματος καλής επικοινωνίας και στον σχηματισμό καλών προθέσεων μεταξύ των μερών;
29. Πώς κρίνετε γενικότερα το αποτέλεσμα από την εφαρμογή της μεθόδου;

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

30. Πιστεύετε ότι η μέθοδος είναι κατάλληλη για την αντιμετώπιση και τη διαχείριση παρεκκλίνουσων συμπεριφορών;

Παράρτημα Γ: Απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτών

Συνέντευξη 1

Ε. Καλησπέρα σας, ονομάζομαι Μπουρλούκα Γεωργία και θα ήθελα πρώτα απ' όλα να σας ευχαριστήσω για τη συμμετοχή σας, καθώς είστε και η πρώτη συνεντευξιαζόμενη [χαμόγελο] και να σας επιβεβαιώσω για την διαφύλαξη της εμπιστευτικότητας και της ανωνυμίας σας. Θέλετε να μιλάμε στον ενικό ή στον πληθυντικό και πως επιθυμείτε να σας προσφωνώ;

Σ1. Καλησπέρα, Γεωργία! Ας μιλάμε στον ενικό. Είμαι η [είπε όνομα].

Ε. Ποια είναι η άποψή σου για τη θεωρία της ΜΜ και της μεθόδου της ΜΜΑΕ;

Σ1. Είναι θετική.. πολύ θετική και ιδιαίτερα στην εκπαίδευση ενηλίκων... λειτουργεί πολύ αποτελεσματικά και χωρίς να γίνεσαι διδακτικός μπορείς, χωρίς να σηκώσεις το δάκτυλο μπορείς να προβληματίσεις και να ανοίξεις μια συζήτηση σε κάποιον που δεν έχει την κατάλληλη συμπεριφορά.

Ε. Θεωρείς ότι προκαλεί το διάλογο, την κριτική σκέψη και οδηγεί σε μετασχηματισμό;

Σ1. Ναι είναι ενήλικοι, οι ενήλικοι μπορεί να σκεφτούνε πιο βαθιά τα πράγματα και με κάποιο ασήμαντο γεγονός μπορούν να εμβαθύνουν και να κατανοήσουν σημαντικά πράγματα για τον

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

εαυτό τους και τους άλλους. Μπορείς να είσαι πιο τολμηρός με τους μεγάλους ανθρώπους ...με τα παιδιά θέλει μια ιδιαίτερη προσοχή. Βέβαια και με τους μεγάλους πρέπει να είσαι προσεκτικός....Προτιμώ αυτές τις μεθόδους οι γιατί δεν μ αρέσει να κάνω νουθεσίες...δεν χαλάνε το κλίμα και το προσωπικό συναίσθημα και δίνουν αφορμή ταυτόχρονα να μάθουν κάτι.

E. Κρίνεις, ότι οι θεωρητικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που έχετε διδαχθεί ή μελετήσει έχουν δυνατότητα εφαρμογής τους στην πραγματικότητα της τάξης;

ΣΙ. Έχουν με κάποιους περιορισμούς όμως.

E. Πώς ήρθες σε επαφή με την θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσω της αισθητικής εμπειρίας, από την εκπαίδευση σου ή από δική σου πρωτοβουλία;

ΣΙ. Από δική μου άποψη.

E. Αισθάνεσαι επαρκώς επιμορφωμένη κι εξοικειωμένη αναφορικά με τη μέθοδο και τη χρήση της;

ΣΙ. Αρκετά. Ταυτόχρονα βάζω και στοιχεία της προσωπικότητας μου στην διαδικασία.

E. Στα πλαίσια ποιου Γραμματισμού την εφάρμοσες στο ΣΔΕ;

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Σ1. Του γλωσσικού Γραμματισμού, βέβαια δεν ξέρω αν θα ήταν καλύτερα να μιλήσεις και με κάποιον του Αισθητικού Γραμματισμού μιας και το θέμα σου είναι αισθητικής φύσης...

Ε. Ναι θα το κάνω, σε επόμενη συνέντευξη.

Ε. Τι πιστεύεις ότι προσφέρει η συγκεκριμένη μέθοδος στην εκπαιδευτική κοινότητα;

Σ1. Την αμεσότητα αλλά ταυτόχρονα την προστασία των εκπαιδευομένων.

Ε. Ποιες είναι οι δυσλειτουργικές αντιλήψεις και οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές που ανακύπτουν γενικά στην τάξη των ΣΔΕ;

Σ1. Διάφορα, τί να σου πω. Έχουμε να κάνουμε με όλο το φάσμα των ηλικιών και καταλαβαίνεις.

Ε. Για ποιο λόγο επέλεξες την συγκεκριμένη μέθοδο;

Σ1. Σαν ευαισθητοποίηση.

Ε. Ποια συγκεκριμένη αντίληψη και συμπεριφορά επιδίωξες να μετασχηματίσεις με τη μέθοδο;

Σ1. Υπήρξε μια συμπεριφορά που με έκανε να προβληματιστώ. Αλλά δεν ήθελα να επιτεθώ.. Έπρεπε να είμαι πολύ προσεκτική, γιατί το άτομο μπορούσε να μην ξανάρθει αν δεν το

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

χειριζόμουν σωστά. Ήταν ευάλωτο και η συμπεριφορά του θα μπορούσε να διαλύσει όλη την τάξη. Σαν ευαισθητοποίηση και προσπάθησα να καταλάβει μέσα από τη συζήτηση, ότι θα έπρεπε να είναι ευγενικοί με τους άλλους. Αλλά κι άλλες φορές..

E. Τι εννοείς, τί συνέβη, τι είχε εκδηλώσει;

Σ1. Δεν θέλω να σου πω λεπτομέρειες αλλά αφορούσε βίαιη συμπεριφορά και τη συμπεριφορά του σε μένα.

E. Δηλαδή, ας πούμε λεκτική βία;

Σ1. Ναι. Αλλά και άλλες φορές...

E. Σε τι συνθήκες τη χρησιμοποίησες κανονικές ή έκτακτες, σε τί επίπεδο αξιοποιήθηκε σε προληπτικό, ανασταλτικό ή κατασταλτικό;

Σ1. Και σε προληπτικό και σε ανασταλτικό. Όταν βλέπω «να παίζει» στην τάξη κάτι και φοβάμαι ότι κάτι θα συμβεί μπορεί να το κάνω για να προλάβω...αλλά και για τη διαφορετικότητα μεταξύ τους.. είναι ένας καλός τρόπος να μιλήσεις..

E. Η μέθοδος προκάλεσε το ενδιαφέρον, το διάλογο και τον κριτικό στοχασμό;

Σ1. Βέβαια προκάλεσε.

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Ε. Πόσες φορές στην καριέρα σου την επέλεξες ως μέθοδο διδασκαλίας και πόσο συχνά την χρησιμοποιείς;

Σ1. Πολύ συχνά.

Ε. Τί πρακτικό αποτέλεσμα είχε, ήταν αποτελεσματική;

Σ1. Ναι είχε.

Ε. Θα την επέλεγες ή θα την πρότεινες ως μέθοδο σε κάποια άλλη δομή εκτός των ΣΔΕ;

Σ1. Ναι αν και θεωρώ ότι στους ενήλικες λειτουργεί καλύτερα. Μέσα από τις εμπειρίες σκέφτονται και κατανοούν καλύτερα.

Ε. Συνάντησες ως εκπαιδευτής δυσκολίες ή εμπόδια κατά την εφαρμογή της και ποια ήταν;

Σ1. Όχι. Κανένα εμπόδιο.

Ε. Ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν οι εκπαιδευόμενοι;

Σ1. Όχι καμία.

Ε. Πως εκλάβανε οι εκπαιδευόμενοι την καινοτόμα και χειραφετική διαδικασία της μεθόδου της αισθητικής εμπειρίας, ήταν δεκτικοί και ανοικτοί στην μέθοδο;

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Σ1. Ήταν δεκτικοί. Τους αρέσουν αυτά, αισθάνονται ότι είναι παιδιά!

Ε. Ποιο αισθητικό-καλλιτεχνικό έναυσμα χρησιμοποιήθηκε κατά την εφαρμογή της μεθόδου (πίνακα ζωγραφικής, λογοτεχνικό έργο, κινηματογραφικό έργο, μουσική, άλλο) και γιατί;

Σ1. Συνήθως επιλέγω ένα ποίημα ή ένα κείμενο και μέσα από αυτό κάνω συζήτηση και για αυτούς που συμμετέχουν και για τους παθητικούς.. Αλλά έχω χρησιμοποιήσει παραδείγματος χάριν την παραβολή του καλού Σαμαρείτη, για το πως συμπεριφερόμαστε στον πλησίον.. Είναι χαμηλό το επίπεδο και θα έπρεπε να είναι κάτι κατανοητό.. που το ξέρουν από το Δημοτικό...

Ε. Ήταν εύκολη υπόθεση για σένα η επιλογή του έργου, πως την εξέλαβαν οι εκπαιδευόμενοι, αναγνώρισαν το έργο;

Σ1. Ναι, ναι ήταν. Την ήξεραν.

Ε. Ολοκληρώθηκε επιτυχώς η διαδικασία της εφαρμογής της μεθόδου σε όλα τα στάδια της ή υπήρξε διακοπή και γιατί;

Σ1. Ναι τους αρέσουν αυτά και μας δόθηκε ευκαιρία να μιλήσουμε και για άλλα πράγματα.

Ε. Ο χρόνος ήταν επαρκής;

Σ1. Ναι ήταν. Υπήρχε και ευελιξία στις φάσεις.

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Ε. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας αξιολογείς ότι αναθεωρήσαν την εγκυρότητα των εδραιωμένων δογματικών απόψεων και πεποιθήσεων, κι επακολούθησε επιτυχής εσωτερική αυτοβελτίωση, μετασχηματισμός και κοινωνική αλλαγή;

Σ1. ΝΑΙ! Αισθάνονται ότι κάθε φορά βγαίνουν καλύτεροι άνθρωποι.

Ε. Ποια ήταν τα συναισθήματα που εκδηλώθηκαν στην ομάδα-τάξη;

Σ1. Τους αρέσει η αφήγηση, και σε μένα και σε αυτούς, είναι ένας καλός τρόπος να πεις κάτι...ήταν θετικά τα συναισθήματα.

Ε. Αν σου ζητούσα να τα αξιολογήσεις, πώς θα τα χαρακτήριζες, ήταν θετικά ή αρνητικά;

Σ1. Πολύ θετικά, αποδοτική και υπήρχε διάδραση και αποτέλεσμα.

Ε. Πώς βίωσες τη διαδικασία ως εκπαιδευτής και τι αισθάνθηκες μετά την εφαρμογή της μεθόδου;

Σ1. Θα σου έλεγα πολύ ευχάριστα!

Ε. Τί σχέσεις αναπτύχθηκαν μεταξύ εκπαιδευομένων κι εκπαιδευτή κι αν υπήρξε διάδραση μεταξύ σας;

Σ1. Ναι υπήρξε διάδραση, οι σχέσεις ήταν καλές.

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Ε. Θεωρείς ότι η μέθοδος συνέβαλε στην δημιουργία κλίματος καλής επικοινωνίας και στον σχηματισμό καλών προθέσεων μεταξύ των μερών;

ΣΙ. Ναι συμβάλλει, αυτό είναι σίγουρο.

Ε. Πως κρίνεις γενικότερα το αποτέλεσμα από την εφαρμογή της μεθόδου;

ΣΙ. Θετικό.

Ε. Πιστεύεις ότι η μέθοδος είναι κατάλληλη για την αντιμετώπιση και τη διαχείριση παρεκκλίνουσων συμπεριφορών;

ΣΙ. Ναι το πιστεύω. Πολύ ενδιαφέρον θέμα, να ερευνήσεις την αισθητική εμπειρία σε αυτή τη διάσταση. Μπράβο Γεωργία που το σκέφτηκες!

Ε. Ευχαριστώ θερμά! Και χάρηκα για τη γνωριμία!((Η πρώτη μου πιλοτική συνέντευξη))

ΣΙ. Να είσαι καλά! Εύχομαι καλή επιτυχία!

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Συνέντευξη 2

Ε. Καλησπέρα σας, [χαμόγελο] ονομάζομαι Μπουρλούκα Γεωργία και θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για τη συμμετοχή σας, καθώς και να σας επιβεβαιώσω για την διαφύλαξη της εμπιστευτικότητας και της ανωνυμίας σας. Θέλετε να μιλάμε στον ενικό ή στον πληθυντικό και πως επιθυμείτε να σας προσφωνώ;

Σ2. Καλησπέρα, Γεωργία! Να με λες [είπε το μικρό του όνομα].

Ε. Ποια είναι η άποψή σας για τη θεωρία της MM και της μεθόδου της MMAE;

Σ2. Σίγουρα(.) η αισθητική εμπειρία παίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική πρακτική για τον μετασχηματισμό τόσο σε επίπεδο γνώσεων, όσο και στάσεων.

Ε. Θεωρείτε ότι προκαλεί το διάλογο, την κριτική σκέψη και οδηγεί σε μετασχηματισμό;

Σ2. Σαφώς, (.) κινητοποιεί τους μαθητές και προκαλεί το διάλογο, την κριτική σκέψη και οδηγεί σε μετασχηματισμό.

Ε. Κρίνετε, ότι οι θεωρητικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που έχετε διδαχθεί ή μελετήσει έχουν δυνατότητα εφαρμογής τους στην πραγματικότητα της τάξης;

Σ2. Ένα αρκετά μεγάλο κομμάτι που έχουμε διδαχθεί μπορούμε να το εφαρμόσουμε.() Φυσικά χρειάζεται επικαιροποίηση τόσο της βιβλιογραφίας, όσο και των εφαρμογών πεδίου.

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Ε. Πώς ήρθατε σε επαφή με την θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσω της αισθητικής εμπειρίας, από την εκπαίδευση σας ή από δική σας πρωτοβουλία;

Σ2. Σημαντικό ρόλο έπαιξε το εμπειρισμός από το πεδίο της τάξης. Μπόρεσα, με το διάβασμα και την εμπλοκή στην βιβλιογραφία αναφοράς να σχηματοποιήσω αυτά που πίστευα και υπέθετα εμπειρικά.

Ε. Αισθάνεσθε επαρκώς επιμορφωμένος κι εξοικειωμένος αναφορικά με τη μέθοδο και τη χρήση της;

Σ2. Αρκετά().

Ε. Στα πλαίσια ποιου Γραμματισμού την εφαρμόσατε στο ΣΔΕ;

Σ2. Στο πλαίσιο της Πολιτισμικής – Αισθητικής Αγωγής.

Ε. Τι πιστεύετε ότι προσφέρει η συγκεκριμένη μέθοδος στην εκπαιδευτική κοινότητα;

Σ2. Προσφέρει ένα σημαντικό επιστημονικό και εργαλείο εφαρμογής με αναφορά της Αισθητική Εμπειρία και έργα τέχνης(.). Είναι σημαντική η εμπλοκή με ένα διαφορετικό λεξιλόγιο...

Ε. Ποιες είναι οι δυσλειτουργικές αντιλήψεις και οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές που ανακύπτουν γενικά στην τάξη των ΣΔΕ;

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Σ2. Είναι αυτές που δυναμιτίζουν το μαθησιακό κλίμα και επιτρέπουν το γόνιμο διάλογο, με μετρήσιμα αποτελέσματα για αναστοχασμό και ανατροφοδότηση.

Ε. Για ποιο λόγο επιλέξατε την συγκεκριμένη μέθοδο;

Σ2. Έχω μεγάλη εξοικείωση λόγω ακαδημαϊκών σπουδών.

Ε. Ποια συγκεκριμένη αντίληψη και συμπεριφορά επιδιώξατε εσείς να μετασχηματίσετε με τη μέθοδο;

Σ2. Πρόσληψη σε ζητήματα αξιών και στάσεων μέσα από αναπαραστάσεις έργων τέχνης.

Ε. Σε τι συνθήκες τη χρησιμοποιήσατε κανονικές ή έκτακτες, σε τί επίπεδο αξιοποιήθηκε σε προληπτικό, ανασταλτικό ή κατασταλτικό;

Σ2. Τις χρησιμοποιώ μέσα στο πλαίσιο των γνωστικών αντικειμένων, όπως αυτά ορίζονται από ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ.

Ε. Η μέθοδος προκάλεσε το ενδιαφέρον, το διάλογο και τον κριτικό στοχασμό;

Σ2. Εννοείται, με μεγάλη προσοχή και ενδιαφέρον. Επίσης συνδυάζω και την επικαιρότητα.

Ε. Πόσες φορές στην καριέρα σας την επιλέξατε ως μέθοδο διδασκαλίας και πόσο συχνά την χρησιμοποιείτε;

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Σ2. Πολύ συχνά (.) κάθε χρόνο.

Ε. Τί πρακτικό αποτέλεσμα είχατε, ήταν αποτελεσματική;

Σ2. Ήταν αποτελεσματική. Κινητοποίησε τους μαθητές και είχαν εμπλοκή με υλικά και συζήτηση.

Ε. Θα την επιλέγατε ή θα την προτείνατε ως μέθοδο σε κάποια άλλη δομή εκτός των ΣΔΕ;

Σ2. Εννοείται! Την χρησιμοποιώ και στην Πρωτοβάθμια.

Ε. Συναντήσατε ως εκπαιδευτής δυσκολίες ή εμπόδια κατά την εφαρμογή της και ποια ήταν;

Σ2. Συνάντησα εμπόδια από μαθητές, που διακόπτουν την ροή και δημιουργούν αρνητισμό για τη μέθοδο και σκεπτικισμό.

Ε. Ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν οι εκπαιδευόμενοι;

Σ2. Ζητήματα που είχαν να κάνουν με πληροφορίες για τον Γραμματισμό των Τεχνών.

Ε. Πως εκλάβανε οι εκπαιδευόμενοι την καινοτόμα και χειραφετική διαδικασία της μεθόδου της αισθητικής εμπειρίας, ήταν δεκτικοί και ανοικτοί στην μέθοδο;

Σ2. Εννοείται ανοιχτοί(.), με περιέργεια.

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Ε. Ποιο αισθητικό-καλλιτεχνικό έναυσμα χρησιμοποιήθηκε κατά την εφαρμογή της μεθόδου (πίνακα ζωγραφικής, λογοτεχνικό έργο, κινηματογραφικό έργο, μουσική, άλλο) και γιατί;

Σ2. Πιστεύω πολύ στη δύναμη της εικόνας, για αυτό χρησιμοποιώ έργα ζωγραφικής.

Ε. Ήταν εύκολη υπόθεση για σας η επιλογή του έργου, πως την εξέλαβαν οι εκπαιδευόμενοι, αναγνώρισαν το έργο;

Σ2. Συνήθως χρησιμοποιώ αναγνωρίσιμα έργα, γνωστά.

Ε. Ολοκληρώθηκε επιτυχώς η διαδικασία της εφαρμογής της μεθόδου σε όλα τα στάδια της ή υπήρξε διακοπή και γιατί;

Σ2. Επιδιώκω να υπάρχει ενδιαφέρον και ροή στην διαδικασία. Μερικές φορές ορισμένοι που έχουν αρνητισμό, δημιουργούν σκεπτικισμό.

Ε. Ο χρόνος ήταν επαρκής;

Σ2. Συνήθως διαρκεί σε δύο, είτε τρία μαθήματα. Αν χρειαστούμε χρόνο, δίνω χρονική παράταση.

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Ε. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας αξιολογείτε ότι αναθεωρήσαν την εγκυρότητα των εδραιωμένων δογματικών απόψεων και πεποιθήσεων, κι επακολούθησε επιτυχής εσωτερική αυτοβελτίωση, μετασχηματισμός και κοινωνική αλλαγή;

Σ2. Σε κάθε μάθημα επιδιώκω τον αναστοχασμό και την αξιολόγηση. Τόσο τη δική μου για τη διαδικασία, όσο και των μαθητών για την πορεία τους.

Ε. Ποια ήταν τα συναισθήματα που εκδηλώθηκαν στην ομάδα-τάξη;

Σ2. Συνήθως απορία() και καταλήγει σε θαυμασμό και ευχαρίστηση για το αποτέλεσμα της δημιουργίας.

Ε. Αν σας ζητούσα να τα αξιολογήσετε, πώς θα τα χαρακτηρίζατε, ήταν θετικά ή αρνητικά;

Σ2. Θετικά!

Ε. Πώς βιώσατε τη διαδικασία ως εκπαιδευτής και τι αισθανθήκατε μετά την εφαρμογή της μεθόδου;

Σ2. Αισθάνθηκα πλήρης και ευχαριστημένος για την πορεία και το αποτέλεσμα.

Ε. Τί σχέσεις αναπτύχθηκαν μεταξύ εκπαιδευομένων κι εκπαιδευτή κι αν υπήρξε διάδραση μεταξύ σας;

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Σ2. Σχέσεις ειλικρινούς δημιουργίας, γεμάτα συζήτηση.

Ε. Θεωρείτε ότι η μέθοδος συνέβαλε στην δημιουργία κλίματος καλής επικοινωνίας και στον σχηματισμό καλών προθέσεων μεταξύ των μερών;

Σ2. Συνέβαλε στη δημιουργία κλίματος καλής επικοινωνίας και στον σχηματισμό καλών προθέσεων.

Ε. Πως κρίνετε γενικότερα το αποτέλεσμα από την εφαρμογή της μεθόδου;

Σ2. Πολύ θετικό και αποτελεσματικό!

Ε. Πιστεύετε ότι η μέθοδος είναι κατάλληλη για την αντιμετώπιση και τη διαχείριση παρεκκλίνουσων συμπεριφορών;

Σ2. Εννοείται πως είναι κατάλληλη για την αντιμετώπιση και τη διαχείριση παρεκκλίνουσων συμπεριφορών!

Ε. Ευχαριστώ θερμά! Και χάρηκα για τη γνωριμία!

Σ2. Κι εγώ Γεωργία! Καλή επιτυχία!

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Συνέντευξη 3

Ε. Καλησπέρα σας, ονομάζομαι Μπουρλούκα Γεωργία και θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για τη συμμετοχή σας καθώς και να σας επιβεβαιώσω για την διαφύλαξη της εμπιστευτικότητας και της ανωνυμίας σας. Θέλετε να μιλάμε στον ενικό ή στον πληθυντικό και πως επιθυμείτε να σας προσφωνώ;[χαμόγελο]

Σ3. Καλησπέρα! Στον ενικό, στον ενικό(.) και με το μικρό μου[είπε όνομα]να με λες.

Ε. Ποια είναι η άποψή σας για τη θεωρία της MM και της μεθόδου της MMAE;

Σ3. Είμαι θετικά προσκείμενη με την μέθοδο της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία. Πολύ θετικά! Συμβάλει καθοριστικά στην χειραφετική μάθηση που πρεσβεύω.

Ε. Θεωρείτε ότι προκαλεί το διάλογο, την κριτική σκέψη και οδηγεί σε μετασχηματισμό;

Σ3. Ναι, σαφώς και προκαλεί το διάλογο(.), το ίδιο και την κριτική σκέψη. Τώρα αν οδηγεί σε μετασχηματισμό...() τί να σου πω() [προβληματισμός], όχι πάντα.

Ε. Κρίνετε, ότι οι θεωρητικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που έχετε διδαχθεί ή μελετήσει έχουν δυνατότητα εφαρμογής τους στην πραγματικότητα της τάξης;

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Σ3. Κοίταξε(.), οι περισσότερες έχουν. Βέβαια η πραγματικότητα της τάξης είναι πολύ διαφορετική από το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται οι θεωρίες. Παρόλα αυτά, για να θεμελιωθεί μια θεωρία(.) θεωρώ ότι κρίνεται, αμφισβητείται, ελέγχεται και περνάει από τεστ, πως να στο πω... Έτσι πιστεύω ότι οι περισσότερες έχουν εφαρμογή στην πράξη(.), με ευελιξία όμως πάντα.

Ε. Πώς ήρθατε σε επαφή με την θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσω της αισθητικής εμπειρίας, από την εκπαίδευσή σας ή από δική σας πρωτοβουλία;

Σ3 Την μελέτησα στα πλαίσια του μεταπτυχιακού μου. Την εξέλιξα όμως μέσα από την προσωπική μου ενασχόληση.

Ε. Αισθάνεστε επαρκώς επιμορφωμένος κι εξοικειωμένος αναφορικά με τη μέθοδο και τη χρήση της;

Σ3 Τώρα ΝΑΙ, αισθάνομαι. Δεν μπορώ να πω βέβαια το ίδιο και για τις πρώτες φορές(.).

Ε. Στα πλαίσια ποιου Γραμματισμού την εφαρμόσατε στο ΣΔΕ;

Σ3. Του Κοινωνικού Γραμματισμού.

Ε. Τι πιστεύετε ότι προσφέρει η συγκεκριμένη μέθοδος στην εκπαιδευτική κοινότητα;

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Σ3. Πιστεύω ότι προσφέρει ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο για τον σύγχρονο εκπαιδευτή.

Ε. Ποιες είναι οι δυσλειτουργικές αντιλήψεις και οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές που ανακύπτουν γενικά στην τάξη των ΣΔΕ;

Σ3. Ααα(.). Μπορεί να είναι πολλές. Προσωπικά μου έτυχαν στην τάξη, μεταξύ εκπαιδευομένων, ρατσιστικά περιστατικά και απόψεις του τύπου ΝΑ ΦΕΥΓΕΤΕ, ΕΙΣΤΕ ΑΝΕΠΙΘΥΜΗΤΟΙ, επειδή κάποιιοι ήταν αλλοδαποί, αλλά και συγκρούσεις μεταξύ τους για ασήμαντες αφορμές όπως για τη χρήση του κινητού στην τάξη. Άσε δε που πρόσφατα είχαμε μια κρίση για τα self test και τον υποχρεωτικό εμβολιασμό(.)Και εκεί προβληματίστηκα.

Ε. Για ποιο λόγο επιλέξατε την συγκεκριμένη μέθοδο;

Σ3. Μου αρέσει η μέθοδος, άσε που αγαπώ την τέχνη και πιστεύω στην δυναμική της. Ήταν ένας λόγος να φέρω τους εκπαιδευόμενους σε επαφή με αυτή. Ξέρεις (.) οι επισκέψεις σε Μουσεία και Πινακοθήκες δεν είναι και πολύ εύκολες στα ΣΔΕ. Κανένας δεν έρχεται. Έτσι έφερα την τέχνη στην τάξη[γέλιο].

Ε. Ποια συγκεκριμένη αντίληψη και συμπεριφορά επιδιώξατε εσείς να μετασχηματίσετε με τη μέθοδο;

Σ3. Όπως σου προ είπα το ζήτημα του ρατσισμού είναι επίκαιρο στα ΣΔΕ. Το αντιμετωπίζουμε συχνά. Θα σου μιλήσω για αυτή την περίπτωση.

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Ε. Σε τι συνθήκες τη χρησιμοποιήσατε κανονικές ή έκτακτες, σε τί επίπεδο αξιοποιήθηκε σε προληπτικό, ανασταλτικό ή κατασταλτικό;

Σ3. Σε κανονικές συνθήκες θα έλεγα. Το είχα στο μυαλό μου καιρό() Και σε ανασταλτικό επίπεδο. Είχαμε ρατσιστικά κρούσματα, ιδιαίτερα από ένα συγκεκριμένο άτομο.

Ε. Η μέθοδος προκάλεσε το ενδιαφέρον, το διάλογο και τον κριτικό στοχασμό;

Σ3. Ναι το ενδιαφέρον ήταν μεγάλο. Από τους περισσότερους. Ακόμα κι εκείνοι που δεν συμμετείχαν ενεργά ήταν φρόνιμοι[γέλιο].

Ε. Πόσες φορές στην καριέρα σας την επιλέξατε ως μέθοδο διδασκαλίας και πόσο συχνά την χρησιμοποιείτε;

Σ3. [σκέφτεται] Νομίζω ότι την χρησιμοποιώ τουλάχιστον δύο φορές το χρόνο. Ε, υπολόγισε πόσες φορές τη χρησιμοποίησα. Για διάφορα ζητήματα.

Ε. Τί πρακτικό αποτέλεσμα είχατε, ήταν αποτελεσματική;

Σ3. Νομίζω ναι!

Ε. Θα την επιλέγατε ή θα την προτείνατε ως μέθοδο σε κάποια άλλη δομή εκτός των ΣΔΕ;

Σ3. Σίγουρα ναι! Νομίζω ότι είναι συμβατή με όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Ε. Συναντήσατε ως εκπαιδευτής δυσκολίες ή εμπόδια κατά την εφαρμογή της και ποια ήταν;

Σ3. Ναι(). Τις πρώτες φορές() Δεν ήμουν σίγουρη για το καλλιτεχνικό έργο κυρίως.

Ε. Ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν οι εκπαιδευόμενοι;

Σ3. Νομίζω ότι δεν είχαν ιδιαίτερες δυσκολίες, μόνο που τους ξένισε η διαδικασία() δεν την ήξεραν ως μέθοδο. Ούτε και το έργο... Όσο κι αν προσπάθησα να είναι κάτι πολύ γνωστό[απογοήτευση].

Ε. Πως εκλάβανε οι εκπαιδευόμενοι την καινοτόμα και χειραφετική διαδικασία της μεθόδου της αισθητικής εμπειρίας, ήταν δεκτικοί και ανοικτοί στην μέθοδο;

Σ3. Ήταν γενικά δεκτικοί. @@@ Πάντως δεν κάνανε φασαρία [γέλιο].

Ε. Ποιο αισθητικό-καλλιτεχνικό έναυσμα χρησιμοποιήθηκε κατά την εφαρμογή της μεθόδου (πίνακα ζωγραφικής, λογοτεχνικό έργο, κινηματογραφικό έργο, μουσική, άλλο) και γιατί;

Σ3. Πίνακας. "Scream" του Edvard Munch.

Ε. Ήταν εύκολη υπόθεση για σας η επιλογή του έργου, πως την εξέλαβαν οι εκπαιδευόμενοι, αναγνώρισαν το έργο;

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Σ3. Όπως σου είπα δυσκολεύτηκα στην επιλογή. Και δεν αναγνώρισαν το έργο. ΟΥΤΕ ΕΝΑΣ! [απογοήτευση].

Ε. Ολοκληρώθηκε επιτυχώς η διαδικασία της εφαρμογής της μεθόδου σε όλα τα στάδια της ή υπήρξε διακοπή και γιατί;

Σ3. Ναι ολοκληρώθηκε.

Ε. Ο χρόνος ήταν επαρκής;

Σ3. Δεν μπορώ να πω ότι ήταν επαρκής. Ίσα, ίσα που προλάβαμε(.)

Ε. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας αξιολογείτε ότι αναθεώρησαν την εγκυρότητα των εδραιωμένων δογματικών απόψεων και πεποιθήσεων, κι επακολούθησε επιτυχής εσωτερική αυτοβελτίωση, μετασχηματισμός και κοινωνική αλλαγή;

Σ3. Ναι είμαι σίγουρη ότι αναθεώρησαν.

Ε. Ποια ήταν τα συναισθήματα που εκδηλώθηκαν στην ομάδα-τάξη;

Σ3. Έδειξαν ενδιαφέρον! Αυτό ήταν πολύ σημαντικό για μένα. Αισθάνθηκα ότι κέρδισα το ενδιαφέρον τους αρχικά. Από κει και πέρα ότι άλλο έβγαине ήταν ένα όφελος.

Ε. Αν σας ζητούσα να τα αξιολογήσετε, πώς θα τα χαρακτηρίζατε, ήταν θετικά ή αρνητικά;

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Σ3. Θετικά, θετικά!

Ε. Πώς βιώσατε τη διαδικασία ως εκπαιδευτής και τι αισθανθήκατε μετά την εφαρμογή της μεθόδου;

*Σ3. Αρχικά μια κούραση. Δεν είναι και η πιο εύκολη μέθοδος καθώς είχα το άγχος του χρόνου, των φάσεων, της προσοχής τους(.). Καταλαβαίνεις. Μετά το πέρας της διαδικασίας αισθάνθηκα ικανοποίηση που τα κατάφερα. Είναι από τις στιγμές που λες **ΝΑΙ ΕΙΝΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΗΜΑ ΟΧΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ!***

Ε. Τί σχέσεις αναπτύχθηκαν μεταξύ εκπαιδευομένων κι εκπαιδευτή κι αν υπήρξε διάδραση μεταξύ σας;

Σ3. Υπήρχε ανάδραση κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Και θεωρώ ότι σε ένα ενεργητικό μάθημα οι σχέσεις συσφίγγονται.

Ε. Θεωρείτε ότι η μέθοδος συνέβαλε στην δημιουργία κλίματος καλής επικοινωνίας και στον σχηματισμό καλών προθέσεων μεταξύ των μερών;

Σ3. Συνέβαλε.

Ε. Πως κρίνετε γενικότερα το αποτέλεσμα από την εφαρμογή της μεθόδου;

Σ3. Θετικό!

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Ε. Πιστεύετε ότι η μέθοδος είναι κατάλληλη για την αντιμετώπιση και τη διαχείριση παρεκκλίνουσων συμπεριφορών;

Σ3. Ναι πιστεύω ότι είναι. Ιδιαίτερα στα πλαίσια της πρόληψης. Όταν υποβόσκει ένα ζήτημα παραβατικότητας το οποίο ακόμα δεν έχει εκδηλωθεί() θεωρώ ότι εκεί είναι σημαντική. Να κατανοηθούν νοήματα και σκέψεις που δεν μπορείς να πεις με λέξεις. Καταλαβαίνεις νομίζω τι εννοώ...

Ε. Ολοκληρώσαμε. Ευχαριστώ θερμά! Και χάρηκα για τη γνωριμία! ((Σκέφτομαι ότι την κούρασα, κι αναρωτιέμαι μήπως ήταν πολλές οι ερωτήσεις))

Σ3. Κι εγώ! Καλή συνέχεια και καλά αποτελέσματα!

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Συνέντευξη 4

Ε. Καλησπέρα σας, ονομάζομαι Μπουρλούκα Γεωργία και θα ήθελα πρώτα απ' όλα να σας ευχαριστήσω για τη συμμετοχή σας, [χαμόγελο] και να σας επιβεβαιώσω για την διαφύλαξη της εμπιστευτικότητας και της ανωνυμίας σας. Θέλετε να μιλάμε στον ενικό ή στον πληθυντικό και πως επιθυμείτε να σας προσφωνώ;

Σ4. Καλησπέρα, Γεωργία! Ας μιλάμε στον ενικό καλύτερα νομίζω... Είμαι η [είπε όνομα].

Ε. Ποια είναι η άποψή σου για τη θεωρία της MM και της μεθόδου της MMAE;

Σ4. Θεωρώ καταρχάς ότι καμία εκπαιδευτική μέθοδος, δεν μπορεί να εγγυηθεί ότι μια μαθησιακή διεργασία θα είναι μετασχηματιζούσα. Η επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών κατά το σχεδιασμό των προγραμμάτων κατάρτισης αποτελεί μια πρόκληση καθοριστική για το μετασχηματισμό. Σε γενικές γραμμές όμως θεωρώ ότι η αισθητική εμπειρία συμβάλλει στον μετασχηματισμό.

Ε. Θεωρείς ότι προκαλεί το διάλογο, την κριτική σκέψη και οδηγεί σε μετασχηματισμό;

Σ4. Ναι, θεωρώ ότι όλο αυτό προκαλεί και το διάλογο και τη σκέψη. Ακόμα κι να δεν μιλήσουν, δεν κάνουν διάλογο σίγουρα κάτι θα σκεφτούν και κάτι θα τους προβληματίσει κι ας μην το επικοινωνήσουν. Ίσως κάνουν έναν εσωτερικό διάλογο...

Ε. Κρίνεις, ότι οι θεωρητικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που έχετε διδαχθεί ή μελετήσει έχουν δυνατότητα εφαρμογής τους στην πραγματικότητα της τάξης;

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Σ4. Εφαρμογή έχουν αλλά το θέμα είναι κατά πόσο οι εκπαιδευτές μπαίνουν στη διαδικασία να τις εφαρμόσουν(.). Υπάρχουν πολλές παράμετροι. Η διάθεση, ο χρόνος, η νοοτροπία, ακόμα και η ηλικία.

Ε. Πώς ήρθες σε επαφή με την θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσω της αισθητικής εμπειρίας, από την εκπαίδευση σου ή από δική σου πρωτοβουλία;

Σ4. Σε θεωρητικό επίπεδο στις σπουδές μου αλλά το ανέπτυξα από μόνη μου.

Ε. Αισθάνεσαι επαρκώς επιμορφωμένη κι εξοικειωμένη αναφορικά με τη μέθοδο και τη χρήση της;

Σ4. Τώρα ναι, θεωρώ ότι όσο πιο πολύ την εφαρμόζεις τόσο πιο εξοικειωμένος αισθάνεσαι. Η εμπειρία και η πράξη είναι το σημαντικότερο.

Ε. Στα πλαίσια ποιου Γραμματισμού την εφαρμόσες στο ΣΔΕ;

Σ4. Στον αισθητικό.

Ε. Τι πιστεύεις ότι προσφέρει η συγκεκριμένη μέθοδος στην εκπαιδευτική κοινότητα;

Σ4. Πιστεύω ότι το σύνολο των βιωματικών εκπαιδευτικών τεχνικών, έχουν ένα κοινό βασικό χαρακτηριστικό, που είναι η εμπλοκή των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία με τρόπους διαδραστικούς. Οπότε πιστεύω ότι προσφέρουν διαδραστικότητα.

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Ε. Ποιες είναι οι δυσλειτουργικές αντιλήψεις και οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές που ανακύπτουν γενικά στην τάξη των ΣΔΕ;

Σ4. Εεε...διάφορες. Από λογομαχία έως να μιλάει το κινητό.. Τώρα τελευταία είχαμε εντάσεις και για τον covid και τα εμβόλια. Αλλά μην φανταστείς κάτι τρομερό. Σε μένα τουλάχιστον δεν έχουν συμβεί σοβαρά περιστατικά.

Ε. Για ποιο λόγο επέλεξες την συγκεκριμένη μέθοδο;

Σ4. Μου αρέσει η γλώσσα της τέχνης. Και για να κινήσω το ενδιαφέρον. Να κάνω πιο καινοτόμο το μάθημα.

Ε. Ποια συγκεκριμένη αντίληψη και συμπεριφορά επιδίωξες να μετασχηματίσεις με τη μέθοδο;

Σ4. Θα σου πω μία περίπτωση.. Αφορούσε μια διαφορά που εκτυλίχθηκε μέσα στην τάξη, μεταξύ μιας κυρίας 53 ετών κι ενός νέου γύρω στα 30, όπου σημειώθηκε μια λογομαχία για φασαρία κατά την ώρα του μαθήματος και αυτός της μίλησε άσχημα κι εκείνη έβαλε τα κλάματα. Αλλά κι άλλες..

Ε. Σε τι συνθήκες τη χρησιμοποίησες κανονικές ή έκτακτες, σε τί επίπεδο αξιοποιήθηκε σε προληπτικό ή κατασταλτικό;

Σ4. Σε κατασταλτικό θα έλεγα. Μετά το συγκεκριμένο γεγονός. Για να κατανοήσει κάποια πραγματάκια που θα έπρεπε να του τα έχουν διδάξει οι γονείς του.

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Ε. Η μέθοδος προκάλεσε το ενδιαφέρον, το διάλογο και τον κριτικό στοχασμό;

Σ4. Ναι έδειξαν αρκετό ενδιαφέρον.

Ε. Πόσες φορές στην καριέρα σου την επέλεξες ως μέθοδο διδασκαλίας και πόσο συχνά την χρησιμοποιείς;

Σ4. ((σκέφτεται)) Δεν μπορώ να σου πω νούμερο. Αρκετά συχνά όμως. Βοηθάει και ο Γραμματισμός.

Ε. Τί πρακτικό αποτέλεσμα είχε, ήταν αποτελεσματική;

Σ4. Ναι. Έδειξαν ενδιαφέρον, είχαμε διάλογο και θεωρώ ότι κατανόησαν το λόγο που εφάρμοσα τη μέθοδο.

Ε. Θα την επέλεγες ή θα την πρότεινες ως μέθοδο σε κάποια άλλη δομή εκτός των ΣΔΕ;

Σ4. Θεωρώ ότι είναι συμβατή με όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ανηλίκων και ενηλίκων.

Ε. Συνάντησες ως εκπαιδευτής δυσκολίες ή εμπόδια κατά την εφαρμογή της και ποια ήταν;

Σ4. Στην επιλογή του έργου.

Ε. Ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν οι εκπαιδευόμενοι;

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Σ4. Στην κατανόηση της διαδικασίας και στον φόβο να μην πουν κάποια χαζομάρα....

Ε. Πως εκλάβανε οι εκπαιδευόμενοι την καινοτόμα και χειραφετική διαδικασία της μεθόδου της αισθητικής εμπειρίας, ήταν δεκτικοί και ανοικτοί στην μέθοδο;

Σ4. Ήταν ανοικτοί.

Ε. Ποιο αισθητικό-καλλιτεχνικό έναυσμα χρησιμοποιήθηκε κατά την εφαρμογή της μεθόδου (πίνακα ζωγραφικής, λογοτεχνικό έργο, κινηματογραφικό έργο, μουσική, άλλο) και γιατί;

Σ4. Πίνακας ζωγραφικής. Είναι άμεση η πρόκληση και δεν χρειάζεται πολύς χρόνος όπως το κινηματογραφικό έργο ή το κείμενο.

Ε. Ήταν εύκολη υπόθεση για σένα η επιλογή του έργου, πως την εξέλαβαν οι εκπαιδευόμενοι, αναγνώρισαν το έργο;

Σ4. Να σου πω την αλήθεια κάθε φορά προβληματίζομαι γιατί προσπαθώ να είναι μεν υψηλής αξίας αλλά ταυτόχρονα να είναι γνωστό έργο που το ήξεραν ή μπορεί κάπου να το ξανασυναντήσουν και να το θυμηθούν.

Ε. Ολοκληρώθηκε επιτυχώς η διαδικασία της εφαρμογής της μεθόδου σε όλα τα στάδια της ή υπήρξε διακοπή και γιατί;

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Σ4. Βασικά υπήρξε ευελιξία στη σειρά...στα βήματα. Αλλά όχι δεν είχαμε διακοπή και ολοκληρώθηκε η μέθοδος.

Ε. Ο χρόνος ήταν επαρκής;

Σ4. Ναι.

Ε. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας αξιολογείς ότι αναθεωρήσαν την εγκυρότητα των εδραιωμένων δογματικών απόψεων και πεποιθήσεων, κι επακολούθησε επιτυχής εσωτερική αυτοβελτίωση, μετασχηματισμός και κοινωνική αλλαγή;

Σ4. Ναι.. νομίζω ναι.

Ε. Ποια ήταν τα συναισθήματα που εκδηλώθηκαν στην ομάδα-τάξη;

Σ4. Πολλά πιστεύω... Από την κοινωνικοποίηση τους προέκυψε μία συνοχή κι ένα καλό κλίμα στην ομάδα. Που συνεχίστηκε και στο διάλειμα.

Ε. Αν σου ζητούσα να τα αξιολογήσεις, πώς θα τα χαρακτήριζες, ήταν θετικά ή αρνητικά;

Σ4. Μόνο θετικά. ((σκέφτομαι ότι ήταν μια αβίαστη απάντηση))

Ε. Πώς βίωσες τη διαδικασία ως εκπαιδευτής και τι αισθάνθηκες μετά την εφαρμογή της μεθόδου;

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Σ4. Σίγουρα είναι μια κουραστική διαδικασία. Στο τέλος αισθάνεσαι και κάπως καταβεβλημένος από την υπερπροσπάθεια. Αλλά σίγουρα αισθάνεσαι γεμάτος, κι ικανοποιημένος. Η γλώσσα της τέχνης λέει πράγματα που δεν μπορείς να θίξεις ευθέως.

Ε. Τί σχέσεις αναπτύχθηκαν μεταξύ εκπαιδευομένων κι εκπαιδευτή κι αν υπήρξε διάδραση μεταξύ σας;

Σ4. Οι σχέσεις ήταν καλές και πριν και μετά. Σίγουρα μέσα από το διάλογο υπήρξε διάδραση.

Ε. Θεωρείς ότι η μέθοδος συνέβαλε στην δημιουργία κλίματος καλής επικοινωνίας και στον σχηματισμό καλών προθέσεων μεταξύ των μερών;

Σ4. Κοίταξε οι σχέσεις χωρίς να ήταν φιλικές.. ήταν ευχάριστες και σε καλό κλίμα όπως σου είπα. Σίγουρα η μέθοδος συνέβαλε με θετικό πρόσημο.

Ε. Πως κρίνεις γενικότερα το αποτέλεσμα από την εφαρμογή της μεθόδου;

Σ4. Με πολλά θετικά πρόσημα.

Ε. Πιστεύεις ότι η μέθοδος είναι κατάλληλη για την αντιμετώπιση και τη διαχείριση παρεκκλίνουσων συμπεριφορών;

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Σ4. Είναι ένα σημείο που θέλει πολύ συζήτηση. Εξαρτάται από την παρέκκλιση. Σε γενικές γραμμές υπάρχει συμβατότητα. Μόνο σε «ελαφριές» περιπτώσεις. Σε κάτι σοβαρό δεν νομίζω. Δεν μου έτυχε κιόλας τι να σου πω...

Ε. Ευχαριστώ θερμά! Και χάρηκα για τη γνωριμία! Ελπίζω να μην σε κούρασα.

Σ4. Να είσαι καλά! Γειά σου!...τι ώρα είναι; Αα..άργησα. Γειά σου..

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Συνέντευξη 5

Ε. Καλησπέρα. Μπορούμε να αρχίσουμε; ((Η συνέντευξη αυτή έγινε μετά από πολλές αλλαγές και ματαιώσεις και το κλίμα είναι φορτισμένο)).

Ονομάζομαι Μπουρλούκα Γεωργία και θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για τη συμμετοχή σας, και να σας επιβεβαιώσω για την διαφύλαξη της εμπιστευτικότητας και της ανωνυμίας σας.

Σ5. Ναι βέβαια.

Ε. Ποια είναι η άποψή σας για τη θεωρία της MM και της μεθόδου της MMAE;

Σ5. Η μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία (MMAE), είναι μια μέθοδος που αναπτύχθηκε από τον Α. Κόκκο και η οποία αξιοποιεί την τέχνη με σκοπό την ενίσχυση του κριτικού στοχασμού. Η μέθοδος αυτή μελετάει την αισθητική εμπειρία μέσα από την συστηματική παρατήρηση και την κριτική ανάλυση των έργων τέχνης, όπου προβληματικά πλαίσια αναφοράς και στερεότυπες παραδοχές, μετασχηματίζονται προκειμένου να γίνουν περισσότερο ανοικτά, στοχαστικά και συναισθηματικά.

Ε. Θεωρείτε ότι προκαλεί το διάλογο, την κριτική σκέψη και οδηγεί σε μετασχηματισμό;

Σ5. Η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση βοηθάει να... τους εκπαιδευόμενους να μετασχηματίσουν παγιωμένα νοητικά πλαίσια αλλά και να εμπλακούν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο διάλογος στο πλαίσιο της επεξεργασίας και ανάλυσης ενός έργου

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

τέχνης, δημιουργεί μια διαλεκτική σχέση μέσα στο μάθημα, η οποία βοηθά αφενός τους εκπαιδευόμενους να αισθανθούν ότι συμβάλουν στην ανάλυση του έργου τέχνης αφετέρου, τον εκπαιδευτή να αντιληφθεί την κατάσταση. Ο εκπαιδευτής θέλει να δώσει στους συμμετέχοντες τα ερεθίσματα να αντιληφθούν τα βαθύτερα μηνύματα που εμπεριέχουν τα έργα τέχνης και να ενεργοποιήσει τον κριτικό στοχασμό ώστε να επιτευχθεί τέλος η μετασχηματιστική διαδικασία.

Ε. Κρίνετε, ότι οι θεωρητικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που έχετε διδαχθεί ή μελετήσει έχουν δυνατότητα εφαρμογής τους στην πραγματικότητα της τάξης;

Σ5. Θεωρώ ότι οι θεωρητικές προσεγγίσεις που έχω διδαχτεί μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη στην αίθουσα διδασκαλίας. Εκεί, μέσα από τις βιωματικές και τις ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας, η θεωρία θα γίνει πράξη και θα βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και να εκφράσουν ελεύθερα τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους.

Ε. Πώς ήρθατε σε επαφή με την θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσω της αισθητικής εμπειρίας, από την εκπαίδευσή σας ή από δική σας πρωτοβουλία;

Σ5. Η επαφή μου με τη ΜΜΑΕ, ήρθε μέσα από τις μεταπτυχιακές σπουδές μου στην Εκπαίδευση Ενηλίκων στο ΕΑΠ μέσα από τη δική μου πρωτοβουλία για το εν λόγω αντικείμενο.

Ε. Αισθάνεσθε επαρκώς επιμορφωμένος κι εξοικειωμένος αναφορικά με τη μέθοδο και τη χρήση της;

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Σ5. Η αλήθεια είναι ότι αρχίζω να αισθάνομαι ότι εξοικειώνομαι σιγά σιγά με τη χρήση της ΜΜ και εννοώ κάθε φορά καλύτερα την εφαρμογή της κατά τη διδασκαλία του μαθήματος.

Ε. Στα πλαίσια ποιου Γραμματισμού την εφαρμόσατε στο ΣΔΕ;

Σ5. Εφάρμοσα τη ΜΜΑΕ στο πλαίσιο του Ελληνικού – Γλωσσικού Γραμματισμού. Χρησιμοποίησα την τέχνη προκειμένου να οξύνω το πνεύμα των μαθητών. Μέσα από τα έργα τέχνης κατάφερα να περάσω μηνύματα, να ευαισθητοποιήσω και να αμβλύνω τις εντάσεις μέσα σε μία τάξη που είναι πολυπολιτισμική και είναι ενταγμένοι άνθρωποι από διαφορετικές εθνότητες. Οπότε θεωρώ ότι η τέχνη μαλακώνει, η τέχνη ευαισθητοποιεί, η τέχνη σε βάζει να σκεφτείς πολύ περισσότερο και να μετασχηματίσεις τις παγιωμένες αντιλήψεις σου. Και νομίζω ότι το κατάφερα σε ένα μεγάλο ποσοστό.

Ε. Τι πιστεύετε ότι προσφέρει η συγκεκριμένη μέθοδος στην εκπαιδευτική κοινότητα;

Σ5. Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι μια καινοτόμα εκπαιδευτική μεθοδολογία που ενεργοποιεί την αισθητική εμπειρία χρησιμοποιώντας διάφορες μορφές τέχνης και αποσκοπεί στην ενίσχυση της ικανότητας κριτικού στοχασμού των ενήλικων εκπαιδευομένων αξιοποιώντας στο έπακρο τον διάλογο και προσφέρει στην εκπαιδευτική κοινότητα καινοτόμα μεθοδολογικά εργαλεία τα οποία μπορούν να διευκολύνουν το έργο τους.

Ε. Ποιες είναι οι δυσλειτουργικές αντιλήψεις και οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές που ανακύπτουν γενικά στην τάξη των ΣΔΕ;

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Σ5. Οι συμμετέχοντες που φοιτούν στα ΣΔΕ είναι ενήλικα άτομα από διαφορετικές εθνότητες, έχουν διαφορετικές ηλικίες, αλλά και διαφορετικές νοοτροπίες, στάσεις και συμπεριφορές. Έχουν διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Συνεπώς προκύπτουν, εντάσεις, διαφωνίες αλλά και παρεκκλίνουσες/ανάρμοστες συμπεριφορές (βρισιές, χειροδικίες, μπούλινγκ κλπ), τις οποίες πρέπει να κατευνάσουμε και να ομαλοποιήσουμε το κλίμα εντός και εκτός αιθουσών.

Ε. Για ποιο λόγο επιλέξατε την συγκεκριμένη μέθοδο;

Σ5. Η ΜΜΑΑ επιλέχτηκε, διότι είναι η μέθοδος η οποία βάζει το άτομο στη διαδικασία να στοχαστεί επάνω στις αντιλήψεις του, να προσπαθήσει να αναγνωρίσει τις προσφιλείς του παραδοχές και εάν αν αυτές που μέχρι τώρα εξυπηρετούσαν τις ανάγκες του, είναι λειτουργικές όχι. Η αξιοποίηση των αυθεντικών έργων τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία, εξοικειώνουν τον εκπαιδευόμενο με τον αντισυμβατικό τρόπο σκέψης γιατί μιλούν για σημαντικές αλήθειες και συμβάλλουν σε πολύ μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη της κριτικής του σκέψης. Επιπλέον, ενεργοποιείται το συναίσθημα, η φαντασία αλλά και η διαίσθησή του, ενισχύεται η συμμετοχή, η αυτογνωσία και κατ' επέκταση ο συνειδησιακός μετασχηματισμός του.

Ε. Ποια συγκεκριμένη αντίληψη και συμπεριφορά επιδιώξατε εσείς να μετασχηματίσετε με τη μέθοδο;

Σ5. Με αφορμή τα τελευταία γεγονότα και τον πόλεμο στην Ουκρανία όπου καταλύθηκε κάθε έννοια δικαίου και η ανθρωπιά παραγνωρίστηκε εντελώς, αναλύσαμε το θέμα του πολέμου. Ως βασικός σκοπός της διαδικασίας, τέθηκε η διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευόμενων απέναντι στα αίτια και τις συνέπειες του πολέμου. Επιδίωξη μου ήταν να στοχαστούν κριτικά

πάνω στις συνέπειες του πολέμου για τον άμαχο πληθυσμό και κυρίως τα παιδιά και να αποκτήσουν μια πιο συνειδητοποιημένη στάση απέναντι σε συγκεκριμένους τρόπους σκέψης και δράσης που προσφέρουν στον άνθρωπο το πολύτιμο αγαθό της ειρήνης. Οι απόψεις τους ήταν φανερό ότι ήταν διαμορφωμένες από την επικρατούσα άποψη, από τα ΜΜΕ και ειδικά την τηλεόραση, ενώ ταυτόχρονα υπήρχε η αντίληψη της αποδοχής της παρούσας κατάστασης ως αναπόφευκτης.

Ε. Σε τι συνθήκες τη χρησιμοποιήσατε κανονικές ή έκτακτες, σε τί επίπεδο αξιοποιήθηκε σε προληπτικό ή ανασταλτικό;

Σ5. Σε συνθήκες κανονικές αξιοποιήθηκε η ΜΜ, με αφορμή ωστόσο τα επίκαιρα γεγονότα και τον πόλεμο στην Ουκρανία.

Ε. Η μέθοδος προκάλεσε το ενδιαφέρον, το διάλογο και τον κριτικό στοχασμό;

Σ5. Μέσα από τα διάφορα είδη τέχνης που επιλέξαμε για το συγκεκριμένο θέμα, σκέφτηκαν πιο δημιουργικά, εμπλούτισαν τις αρχικές τους απόψεις, ενώ εμφάνισαν διάθεση για ανάληψη προσωπικής δράσης, Μπορώ λοιπόν να πω ότι η ΜΜΑΕ, είναι μια ενεργητική μέθοδος διδασκαλίας που μέσα από τον κριτικό στοχασμό, τον ορθολογικό διάλογο και την ομαδική εργασία μπορεί να ενισχύσει την πρόσληψη ενός γνωστικού αντικειμένου διευρύνοντας την αντίληψη γύρω από αυτό.

Ε. Πόσες φορές στην καριέρα σας την επιλέξατε ως μέθοδο διδασκαλίας και πόσο συχνά την χρησιμοποιείτε;

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Σ5. Προσπαθώ να τη χρησιμοποιώ όσο το δυνατόν περισσότερο, ως μέθοδο διδασκαλίας και όταν το θέμα που πραγματευόμαστε μπορούμε να το προσεγγίσουμε μέσα από τα διάφορα είδη τέχνης.

Ε. Τί πρακτικό αποτέλεσμα είχατε, ήταν αποτελεσματική;

Σ5. Μπορώ να πω ότι έμεινα αρκετά ικανοποιημένη, καθώς και παιδιά...βλέπετε τα λέω παιδιά...γιατί για μένα πολλές φορές τα νιώθω έτσι...άσε που άλλες φορές κάνουν σαν παιδιά... που άλλες φορές δεν συμμετείχαν, τώρα ήταν περισσότερο ενεργητικά, καθώς για ορισμένα, το θέμα σχετίζονταν με εμπειρίες από τη ζωή τους.

Ε. Θα την επιλέγατε ή θα την προτείνατε ως μέθοδο σε κάποια άλλη δομή εκτός των ΣΔΕ;

Σ5. Φυσικά και θα την πρότεινα και σε άλλες δομές εκπαίδευσης, καθώς τη θεωρώ αποτελεσματική μέθοδο διδασκαλίας, που εμπλέκει τους περισσότερους μαθητές στην διαδικασία ανάπτυξης της κριτικής σκέψης.

Ε. Συναντήσατε ως εκπαιδευτής δυσκολίες ή εμπόδια κατά την εφαρμογή της και ποια ήταν;

Σ5. Σαφώς και συνάντησα εμπόδια κατά την εφαρμογή της, καθώς υπήρξαν εκπαιδευόμενοι που αδιαφόρησαν με τα έργα τέχνης και κορόιδεψαν την εκπαιδευτική αυτή μέθοδο διδασκαλίας. Σε γενικές γραμμές ωστόσο εξέφρασαν τις απόψεις τους, αλλά δυσκολεύτηκαν να αναφερθούν σε συναισθήματα.

Ε. Ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν οι εκπαιδευόμενοι;

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Σ5. Ήταν δύσκολο για τους εκπαιδευόμενους και πρωτόγνωρη η συγκεκριμένη μέθοδος. Δεν είχαν προηγούμενη επαφή με έργα τέχνης ούτε και ανάλογη παιδεία. Ωστόσο, όταν τους είπα ότι ο καθένας μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα και ότι δεν υπάρχει σωστό ή λάθος, οι εκπαιδευόμενοι έγιναν αμέσως πιο πρόθυμοι να συμμετάσχουν στην ανάλυση των έργων τέχνης. Στο τέλος και μέσα στα επόμενα μαθήματα που συνεχίζαμε με την αξιοποίηση των έργων τέχνης και ειδικά μέσα από την παρουσίαση μιας αντιπολεμικής ταινίας και ενός ποιήματος, η διδασκαλία έγινε πιο αποδοτική, ενδιαφέρουσα και ευχάριστη.

Ε. Πως εκλάβανε οι εκπαιδευόμενοι την καινοτόμα και χειραφετική διαδικασία της μεθόδου της αισθητικής εμπειρίας, ήταν δεκτικοί και ανοικτοί στην μέθοδο;

Σ5. Όπως προανέφερα, ορισμένοι στην αρχή ήταν απαθείς και αδιάφοροι με την καινοτόμα διδασκαλία, ωστόσο, η πλειοψηφία έδειξε ενδιαφέρον.

Ε. Ποιο αισθητικό-καλλιτεχνικό έναυσμα χρησιμοποιήθηκε κατά την εφαρμογή της μεθόδου (πίνακα ζωγραφικής, λογοτεχνικό έργο, κινηματογραφικό έργο, μουσική, άλλο) και γιατί;

*Σ5. Αρχικά, παρουσίασα το κινηματογραφικό έργο, *Waltz With Bashir*, για τον πόλεμο από την πολύπαθη περιοχή της Μέσης Ανατολής και συγκεκριμένα μία αντιπολεμική ταινία με θέμα την ισραηλινή εισβολή στο Λίβανο το 1982. Ένα animation, ένα μοναδικό έργο κινουμένων σχεδίων για ενήλικες, από τον ισραηλινό δημιουργό *Ari Folman*, βασισμένο σε πραγματικές συνεντεύξεις, που εξετάζει τις μακροπρόθεσμες ψυχολογικές επιπτώσεις του πολέμου στους ανθρώπους. Το επέλεξα, γιατί η τέχνη με οδηγό τον κινηματογράφο έχει τη δυνατότητα να καταγγείλει: *ΌΧΙ στον πόλεμο, ΌΧΙ στη βία. Επίσης, επιλέξαμε και το ποίημα**

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

του Ναζίμ Χικμέτ, που έχει μελοποιηθεί από το Γιάννη Ρίτσο και το οποίο μπορούσε να γίνει και πιο προσιτό στην ομάδα των εκπαιδευομένων.

Ε. Ήταν εύκολη υπόθεση για σας η επιλογή του έργου, πως την εξέλαβαν οι εκπαιδευόμενοι, αναγνώρισαν το έργο;

Σ5. Τους πρότεινα να βρουν οι ίδιοι κάποια έργα τέχνης οποιασδήποτε μορφής ήθελαν και να τα παρουσιάσουν προκειμένου να επιλέξουμε ένα από αυτά που θα αναλύαμε. Το κινηματογραφικό έργο ήταν δικής μου επιλογής, ενώ το ποίημα ήταν επιλογή των εκπαιδευόμενων. Ναι, δυσκολεύτηκαν αρκετά.

Ε. Ολοκληρώθηκε επιτυχώς η διαδικασία της εφαρμογής της μεθόδου σε όλα τα στάδια της ή υπήρξε διακοπή και γιατί;

Σ5. Ολοκληρώθηκε με επιτυχία η όλη διαδικασία της μεθόδου. Δεν υπήρξε διακοπή σε κανένα στάδιο, γιατί προχωρούσαμε βήμα, βήμα, ώστε να γίνονται κατανοητά όλα τα βήματα της ανάλυσης.

Ε. Ο χρόνος ήταν επαρκής;

Σ5. Η επεξεργασία των έργων τέχνης, ολοκληρώθηκε σε τρία συνεχόμενα μαθήματα. Μετά την ολοκλήρωση της γραπτής διαδικασίας, ένας εκπρόσωπος από κάθε ομάδα διάβασε δυνατά το κείμενο. Ακολούθησε σύντομη συζήτηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω σύντομων γραπτών σημειωμάτων. Συγκεκριμένα, ζήτησα από κάθε εκπαιδευόμενο να σημειώσει σε ένα

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

χαρτί λέξεις που έρχονται αυθόρμητα στο μυαλό και αφορούν την εντύπωσή του για το σημερινό μάθημα. Όπως σχολίασαν, η διαδικασία ήταν ευχάριστη και ενδιαφέρουσα.

Ε. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας αξιολογείτε ότι αναθεωρήσαν την εγκυρότητα των εδραιωμένων δογματικών απόψεων και πεποιθήσεων, κι επακολούθησε επιτυχής εσωτερική αυτοβελτίωση, μετασχηματισμός και κοινωνική αλλαγή;

Σ5. Σαφώς και υπήρξε μετασχηματισμός και διάθεση κριτικής συνειδητοποίησης των στερεοτυπικών τους παραδοχών. Επιπλέον σκέφτηκαν πιο δημιουργικά και κριτικά και εμπλούτισαν τις αρχικές τους απόψεις. Μπορούμε να πούμε ότι η μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της αισθητικής εμπειρίας είναι μια ενεργητική μέθοδος διδασκαλίας που μέσα από τον κριτικό στοχασμό, τον ορθολογικό διάλογο και την ομαδική εργασία μπορεί να ενισχύσει κάθε γνωστικό αντικείμενο διευρύνοντας την αντίληψη γύρω από αυτό.

Ε. Ποια ήταν τα συναισθήματα που εκδηλώθηκαν στην ομάδα-τάξη;

Σ5. Τα συναισθήματα που εκφράστηκαν, ήταν συναισθήματα θλίψης και τρόμου. Οι εκπαιδευόμενοι είδαν τη ματαιότητα του πολέμου, την ανυπαρξία ελπίδας και το θάνατο που επικρατούσε.

Ε. Αν σας ζητούσα να τα αξιολογήσετε, πώς θα τα χαρακτηρίζατε, ήταν θετικά ή αρνητικά;

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Σ5. Έμεινα ικανοποιημένη από την όλη διαδικασία, όπως και οι συμμετέχοντες στο τέλος. Θετικό ήταν το πρόσημο της όλης διαδικασίας.

Ε. Πώς βιώσατε τη διαδικασία ως εκπαιδευτής και τι αισθανθήκατε μετά την εφαρμογή της μεθόδου.

Σ5. Αρχικά, δυσκολεύτηκα, γιατί δεν ήξερα πως να ξεκινήσω με τους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι είχαν πλήρη άγνοια της μεθόδου και δεν είχαν καμία επαφή με την τέχνη. Γι' αυτό σκέφτηκα το πρώτο έργο να είναι κινηματογραφικό, θεωρώντας ότι ο κινηματογράφος είναι πιο κοντά στις προτιμήσεις και στα ενδιαφέροντά τους. Η επιλογή του έργου με δικαίωσε.

Ε. Τί σχέσεις αναπτύχθηκαν μεταξύ εκπαιδευομένων κι εκπαιδευτή κι αν υπήρξε διάδραση μεταξύ σας;

Σ5. Ναι. Συζητήσαμε, ανταλλάξαμε απόψεις, διαφωνήσαμε, αλλά και όλοι εκφραστήκαμε ότι η ειρήνη και η ελευθερία είναι αγαθά που θα πρέπει να υπάρχουν σε όλο τον κόσμο ανεξαιρέτως, θρησκευτικών, πολιτικών και πολιτισμικών πεποιθήσεων.

Ε. Θεωρείτε ότι η μέθοδος συνέβαλε στην δημιουργία κλίματος καλής επικοινωνίας και στον σχηματισμό καλών προθέσεων μεταξύ των μερών;

Σ5. Η επικοινωνία, αφού μπήκαμε όλοι στο πνεύμα της διαδικασίας ήταν αρκετά καλή, επικοινωνιακή και συνεργατική.

Ε. Πως κρίνετε γενικότερα το αποτέλεσμα από την εφαρμογή της μεθόδου; Σ5. *Αδιαμφισβήτητα, η MMAE, ως καινοτόμο εκπαιδευτικό εργαλείο δίνει τη δυνατότητα σε όλους μας εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους, να τροποποιήσουμε τα προβληματικά πλαίσια αναφοράς μας, δηλαδή νοητικές συνήθειες, πεποιθήσεις και προσδοκίες (.) έτσι ώστε αυτά να γίνουν περισσότερο περιεκτικά, πολυσχιδή, ανοικτά, στοχαστικά και συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή όπως λέει κι ο Mezirow. Όταν δηλαδή, οι θεωρήσεις της πραγματικότητας δεν βρίσκονται σε αρμονία με τις νεοαποκτηθείσες εμπειρίες μας. Το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής μας πράξης ήταν θετικό.*

Ε. Πιστεύετε ότι η μέθοδος είναι κατάλληλη για την αντιμετώπιση και τη διαχείριση παρεκκλίνουσων συμπεριφορών;

Σ5. *Ναι. Θεωρώ ότι μπορεί να εφαρμοστεί η MMAE και για τη διαχείριση παρεκκλίνουσων συμπεριφορών. Οι εκπαιδευόμενοι με προβλήματα συμπεριφοράς παρουσιάζουν μεγάλη ετερογένεια ως προς το γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό, και οικογενειακό επίπεδο και γι' αυτό χρήζουν διαφορετικής προσέγγισης και ενσωμάτωσης στην τάξη. Η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι κατάλληλη για τα άτομα αυτά, καθώς μέσα από αυτή οι εκπαιδευόμενοι ενδέχεται να επαναπροσδιορίσουν τις βασικές τους πεποιθήσεις, κάτι που ουσιαστικά αποτελεί το πιο σημαντικό στάδιο της μετασχηματίζουσας μάθησης. Αυτό σημαίνει ότι και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να πράττει με τέτοιο τρόπο ώστε να αποτελεί πρότυπο κριτικού στοχασμού για τον ενήλικα εκπαιδευόμενο, να τον ανατροφοδοτεί, να τον φροντίζει και να αποτελεί παράδειγμα για το ταξίδι του εκπαιδευόμενου προς την μετασχηματίζουσα μάθηση. Όπως λέει και ο Mezirow() η ανάδυση του κριτικού στοχασμού αποτελεί το πιο δυνατό και σημαντικό όπλο στην αναδιαμόρφωση της ιδεολογίας του εκπαιδευόμενου[χαμόγελο].*

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Ε. ((σκέφτομαι ότι τελικά ίσως άξιζε τον κόπο η επιμονή μου, είχε άποψη..)) Ευχαριστώ πολύ!

Σ5. Γειά σου! Καλά αποτελέσματα!

Συνέντευξη 6

Ε. Καλησπέρα. Τί κάνετε; Ονομάζομαι Μπουρλούκα Γεωργία και θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για τη συμμετοχή σας και να σας επιβεβαιώσω για την διαφύλαξη της εμπιστευτικότητας και της ανωνυμίας σας στην παρούσα συνέντευξη.

Ε. Παρακαλώ θα ήθελα να μου πείτε ποια είναι η άποψή σας για τη θεωρία της ΜΜ και της μεθόδου της ΜΜΑΕ;

Σ6. Αν και η εμπειρία μου είναι μικρή στο συγκεκριμένο αντικείμενο θα προσπαθήσω να σας πω τη γνώμη μου. Η μετασχηματίζουσα μάθηση αποτελεί σημαντικό κομμάτι στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η εκπαίδευση ενηλίκων βασίζεται στην μετασχηματίζουσα μάθηση, καθώς στους ενήλικες και συγκεκριμένα στα ΣΔΕ δεν μας ενδιαφέρει η εκπαίδευση της παροχής γνώσεων όπως στο Λύκειο. Οι ενήλικες δεν είναι tabula rasa, εννοώ άγραφος πίνακας. Έχουν εμπειρίες και διαμορφωμένες απόψεις και αντιλήψεις. Μας ενδιαφέρει οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν δεξιότητες, να νιώσουν δυνατοί, χωρίς έλλειμα γνώσεων και να διεκδικήσουν εκ νέου αυτό που θα έπρεπε να είχαν κατακτήσει όταν ήταν ανήλικοι. Θεωρώ ότι η μετασχηματίζουσα μάθηση έρχεται να ανασκευάσει τις στρεβλώσεις του παρελθόντος για διάφορες απόψεις και αντιλήψεις και να δώσει μια δεύτερη ευκαιρία μέσα από την μάθηση... Και το καταφέρνει αυτό ευκολότερα μέσα από την αισθητική εμπειρία.

Ε. Θεωρείτε ότι προκαλεί το διάλογο, την κριτική σκέψη και οδηγεί σε μετασχηματισμό;

Σ6. ΝΑΙ! Η μετασχηματίζουσα μάθηση βασίζεται στο διάλογο που οδηγεί στην κριτική σκέψη προκειμένου να προκύψουν οι αλλαγές του πλαισίου μας.

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Ε. Κρίνετε, ότι οι θεωρητικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που έχετε διδαχθεί ή μελετήσει έχουν δυνατότητα εφαρμογής τους στην πραγματικότητα της τάξης;

Σβ. Κατά την φοίτησή μου στη Φιλοσοφική διδάχθηκα σχετικές θεωρητικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Πιστεύω ότι η θεωρία πηγάζει από την πράξη και εμπλουτίζεται από αυτήν. Οπότε αν θα έπρεπε να απαντήσω μονολεκτικά και σαφέστερα θα έλεγα ναι. Δυσκολίες υπάρχουν(.) αλλά αυτό είναι άλλο.

Ε. Πώς ήρθατε σε επαφή με την θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσω της αισθητικής εμπειρίας, από την εκπαίδευση σας ή από δική σας πρωτοβουλία;

Σβ. Από δική μου πρωτοβουλία κυρίως. Τη μελέτησα γιατί μου φάνηκε πολύ ενδιαφέρουσα.

Ε. Αισθάνεσθε επαρκώς επιμορφωμένος κι εξοικειωμένος αναφορικά με τη μέθοδο και τη χρήση της;

Σβ. Όχι δεν μπορώ να το πω αυτό. Ότι, έχω κατακτήσει στο κομμάτι αυτό το έκανα με προσωπική ενασχόληση και αισθάνομαι ανασφάλεια για τις γνώσεις μου. Παρόλα αυτά τολμώ να την εφαρμόζω κάποιες φορές.

Ε. Στα πλαίσια ποιου Γραμματισμού την εφαρμόσατε στο ΣΔΕ;

Σβ. Στον Ελληνικό Γλωσσικό Γραμματισμό.

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Ε. Τι πιστεύετε ότι προσφέρει η συγκεκριμένη μέθοδος στην εκπαιδευτική κοινότητα;

Σβ. Πολλά. Αποτελεί σημαντική προσφορά στην εκπαιδευτική φαρέτρα.

Ε. Ποιες είναι οι δυσλειτουργικές αντιλήψεις και οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές που ανακύπτουν γενικά στην τάξη των ΣΔΕ;

Σβ. Κοίταξε, είμαστε γενικά ένα ήσυχο ΣΔΕ, χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα. Αν με ρωτάς για αντιλήψεις θα σου έλεγα ότι οι ξένοι και μετανάστες αντιμετωπίζονται με επιφύλαξη αλλά και με φόβο. Συμπεριφορές...τί να σου πω... η πιο απλή είναι η χρήση του κινητού στην τάξη, το πιο σοβαρό που μου έτυχε ήταν μικροκλοπή.

Ε. Για ποιο λόγο επιλέξατε την συγκεκριμένη μέθοδο;

Σβ. Ήθελα να δοκιμάσω την μέθοδο, να προκαλέσω το ενδιαφέρον, να διαφοροποιηθώ στην τάξη, αλλά ήταν και ένα προσωπικό στοίχημα αν μπορώ να εξελίξω την ικανότητα διδασκαλίας μου στην τάξη.

Ε. Ποια συγκεκριμένη αντίληψη και συμπεριφορά επιδιώξατε εσείς να μετασχηματίσετε με τη μέθοδο;

Σβ. Τον φόβο για τους ξένους, το γεγονός της περιθωριοποίησης τους από τους ντόπιους. Παίζει πολύ το θέμα. Υπάρχει ετερομορφία.

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Ε. Σε τι συνθήκες τη χρησιμοποιήσατε κανονικές ή έκτακτες, σε τί επίπεδο αξιοποιήθηκε σε προληπτικό, ανασταλτικό ή κατασταλτικό;

Σβ. Σε ανύποπτο χρόνο, είχαμε έναν «θερμοκέφαλο» ας μου επιτραπεί η έκφραση που επηρέαζε κι άλλους και είχαν δημιουργηθεί ομάδες. Φοβήθηκα να μην έχουμε τίποτε έκτροπα.

Ε. Η μέθοδος προκάλεσε το ενδιαφέρον, το διάλογο και τον κριτικό στοχασμό;

Σβ. Ναι τουλάχιστον έτσι μου είπαν στη συνέχεια, άσε που φάνηκε κιόλας.

Ε. Πόσες φορές στην καριέρα σας την επιλέξατε ως μέθοδο διδασκαλίας και πόσο συχνά την χρησιμοποιείτε;

Σβ. Όχι πολλές μην φανταστείς, δεν έχω μεγάλη εμπειρία.

Ε. Τί πρακτικό αποτέλεσμα είχατε, ήταν αποτελεσματική;

Σβ. Ναι(.) θεωρώ ότι εμμέσως είχε.

Ε. Θα την επιλέγατε ή θα την προτεινάτε ως μέθοδο σε κάποια άλλη δομή εκτός των ΣΔΕ;

Σβ. Ναι, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης

Ε. Συναντήσατε ως εκπαιδευτής δυσκολίες ή εμπόδια κατά την εφαρμογή της και ποια ήταν;

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Σβ. Συνάντησα και τροποποίησα τα βήματα της μεθόδου και λόγο χρόνου και για να τα φέρω στα μέτρα της τάξης.

Ε. Ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν οι εκπαιδευόμενοι;

Σβ. Στην αρχή δεν κατάλαβαν τι κάναμε. Μιλάω για την πρώτη φορά.... Τις εικόνες τις επέλεξα εγώ λόγω χρόνου.

Ε. Πως εκλάβανε οι εκπαιδευόμενοι την καινοτόμα και χειραφετική διαδικασία της μεθόδου της αισθητικής εμπειρίας, ήταν δεκτικοί και ανοικτοί στην μέθοδο;

Σβ. Ναι απλά ήταν λίγο επιφυλακτικοί.

Ε. Ποιο αισθητικό-καλλιτεχνικό έναυσμα χρησιμοποιήθηκε κατά την εφαρμογή της μεθόδου (πίνακα ζωγραφικής, λογοτεχνικό έργο, κινηματογραφικό έργο, μουσική, άλλο) και γιατί;

Σβ. Χρησιμοποίησα εικόνες και πίνακες από τη Μικρασιατική καταστροφή και άλλες... από πολέμους και προσφυγιά.

Ε. Ήταν εύκολη υπόθεση για σας η επιλογή του έργου, πως την εξέλαβαν οι εκπαιδευόμενοι, αναγνώρισαν το έργο;

Σβ. Να τις βρω ήταν εύκολο για μένα, αλλά όχι δεν τις αναγνώρισαν.

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Ε. Ολοκληρώθηκε επιτυχώς η διαδικασία της εφαρμογής της μεθόδου σε όλα τα στάδια της ή υπήρξε διακοπή και γιατί;

Σβ. Όλα κύλισαν ομαλά.

Ε. Ο χρόνος ήταν επαρκής;

Σβ. Τον προσάρμοσα.

Ε. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας αξιολογείτε ότι αναθεωρήσαν την εγκυρότητα των εδραιωμένων δογματικών απόψεων και πεποιθήσεων, κι επακολούθησε επιτυχής εσωτερική αυτοβελτίωση, μετασχηματισμός και κοινωνική αλλαγή;

Σβ. Θεωρώ ότι η συγκεκριμένη προσπάθεια ήταν επιτυχής. Μπορεί να μην άλλαξαν πλήρως αντιλήψεις αλλά ανασκέυασαν τις απόψεις τους τουλάχιστον έτσι φάνηκε στην τάξη.

Ε. Ποια ήταν τα συναισθήματα που εκδηλώθηκαν στην ομάδα-τάξη;

Σβ. Συμμετοχή και ενδιαφέρον, ότι έκαναν κάτι διαφορετικό. Συναισθήματα καθαρά δεν αντιλήφθηκαν. Ή δεν φάνηκαν τουλάχιστον. Θεωρώ ότι το μήνυμα το πήραν όμως.

Ε. Αν σας ζητούσα να τα αξιολογήσετε, πώς θα τα χαρακτηρίζατε, ήταν θετικά ή αρνητικά;

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Σ6.Θα χαρακτηρίζα θετική την έκβαση και τη διαδικασία και κατά συνέπεια τα τυχόν συναισθήματα.

Ε. Πώς βιώσατε τη διαδικασία ως εκπαιδευτής και τι αισθανθήκατε μετά την εφαρμογή της μεθόδου;

Σ6.Ωραία ερώτηση! Αρχικά αισθάνθηκα, ειδικά την πρώτη φορά ότι είναι μια πρόκληση για μένα, ήταν κάτι διαφορετικό στην τάξη. Μετά όταν είδα ότι η διαδικασία κυλούσε χωρίς προβλήματα, χαλάρωσα και αφέθηκα. Τότε ήταν που θεωρώ ότι ήμουν και καλύτερη. Τέλος όταν ολοκληρώσαμε να σου πω ελαφρώς ανακουφίστηκα που ολοκλήρωσα τις φάσεις και αναπτερώθηκα.

Ε. Τί σχέσεις αναπτύχθηκαν μεταξύ εκπαιδευομένων κι εκπαιδευτή κι αν υπήρξε διάδραση μεταξύ σας;

Σ6. Ναι, υπήρχε διάλογος και μεταξύ τους και με μένα.

Ε. Θεωρείτε ότι η μέθοδος συνέβαλε στην δημιουργία κλίματος καλής επικοινωνίας και στον σχηματισμό καλών προθέσεων μεταξύ των μερών;

Σ6.Δεν μπορώ να πω ότι άλλαξαν φοβερά τα πράγματα. () Απλά είδαν και την άλλη όχθη...

Ε. Πως κρίνετε γενικότερα το αποτέλεσμα από την εφαρμογή της μεθόδου;

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Σβ. Σε κάθε περίπτωση μόνο ως θετικό θα το χαρακτηρίζα. Ήταν μια ωραία εμπειρία!.

Ε. Πιστεύετε ότι η μέθοδος είναι κατάλληλη για την αντιμετώπιση και τη διαχείριση παρεκκλίνουσων συμπεριφορών;

Σβ. Κατάλληλη είναι, αλλά τι εννοείτε παρεκκλίνουσων, θέλετε να μου το εξηγήσετε;

Ε. Εννοώ κυρίως οποιαδήποτε παρέκκλιση εμφανίζεται στα πλαίσια ενός οργανωμένου εκπαιδευτικού συστήματος κι αναφέρεται κυρίως στα ανθρώπινα δικαιώματα. Τέτοιες συμπεριφορές αφορούν ζητήματα: ετερότητας, ρατσισμού, σοβινισμού, εθνικισμού, ομοφοβίας, έμφυλης βίας, σεξουαλικής παρενόχλησης, εξύβρισης, χρήσης ουσιών, καταλήψεων, φθοράς εκπαιδευτικού υλικού, διατάραξη της ομάδας τάξης και του μαθήματος, παρακώληση του εκπαιδευτικού καθήκοντος ((σκέφτομαι ότι ευτυχώς είχα τις σημειώσεις μου μαζί μου)).

Σβ. Α.. τέτοια δεν έχουμε. Μόνο ρατσιστικές συμπεριφορές μου έτυχαν. Σε κάθε περίπτωση θα έλεγα ότι είναι κατάλληλη.

Ε. Σας ευχαριστώ!

Σβ. Καλή συνέχεια!

Παράρτημα Δ: Σύμβολα απομαγνητοφώνησης

| ΣΥΜΒΟΛΑ ΜΕΤΑΓΡΑΦΗΣ | ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗΣ |
|---------------------------|--|
| (.) | Μικρή Παύση |
| [γέλιο] | Πληροφορία εκτός της ομιλίας |
| - | Διακοπή από τον ίδιο τον ομιλητή |
| () | Μεγάλη Παύση |
| (()) | Σχόλια αναλυτή για τις περιστάσεις της επικοινωνίας |

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

| | |
|-----------------|---|
| @ @ @ | Φθόγγος ακαθόριστης φωνητικής αξίας |
| ΚΕΦΑΛΑΙΑ | Αύξηση έντασης της λέξης, ή της συλλαβής |

Μπουρλούκα Γεωργία, Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως έναυσμα για κριτική σκέψη και μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς στα ΣΔΕ

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.