

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

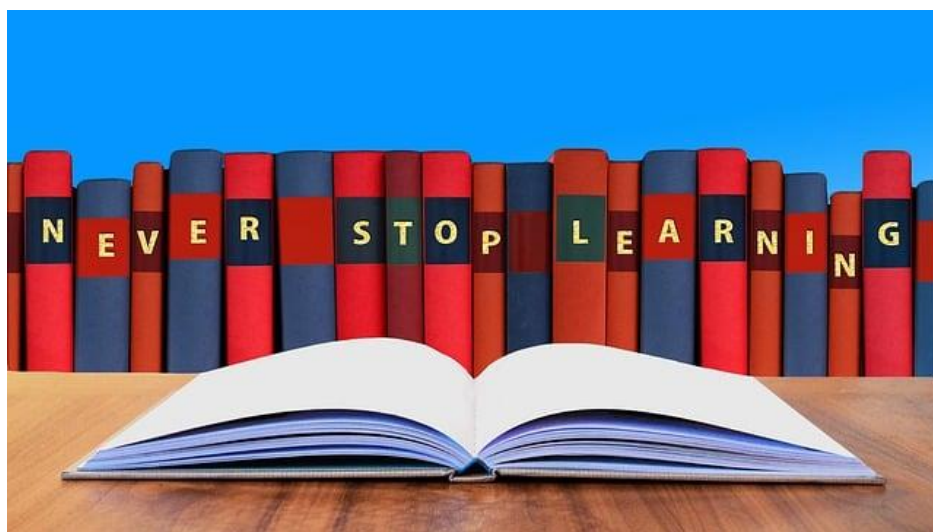
ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Σύγχρονες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων [Θεματική
Ενότητα ΕΚΕ52]: Ανιχνεύοντας την κριτικά στοχαστική και
μετασχηματιστική μάθηση μέσω της αξιοποίησης έργων τέχνης

ANNA ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ (Α.Μ. 167011)

Α' Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Δρ. Γεωργία Ρωτίδη

Β' Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Δρ. Κοτσοπούλου Μαρία



Θεσσαλονίκη, Ιούνιος 2026

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



«Σύγχρονες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων [Θεματική
Ενότητα ΕΚΕ52]: Ανιχνεύοντας την κριτικά στοχαστική και
μετασχηματιστική μάθηση μέσω της αξιοποίησης έργων τέχνης»

Άννα Δημητρίου

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Γεωργία Ρωτίδη

Μέλος Σ.Ε.Π.- Ε.Α.Π.

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Μαρία Κοτσοπούλου

Μέλος Σ.Ε.Π.- Ε.Α.Π.

Θεσσαλονίκη Ιούνιος 2026

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο η αξιοποίηση της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας, στο πλαίσιο της Θεματικής Ενότητας ΕΚΕ52 του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, συνέβαλε στον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς των φοιτητών σχετικά με ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης. Παράλληλα, διερευνώνται οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι μορφές τέχνης και οι λοιποί παράγοντες που λειτούργησαν ως καταλύτες στην ανάπτυξη του κριτικού αναστοχασμού και της μετασχηματιστικής μαθησιακής εμπειρίας.

Η έρευνα ακολουθεί ποσοτική ερευνητική προσέγγιση με στοιχεία ποιοτικής διερεύνησης, αξιοποιώντας προσαρμοσμένη μορφή του Learning Activities Survey (LAS) της Kathleen P. King. Τα δεδομένα συνελέχθησαν μέσω διαδικτυακού ερωτηματολογίου από φοιτητές που έχουν ολοκληρώσει τη φοίτησή τους στη Θεματική Ενότητα ΕΚΕ52. Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν τον βαθμό στον οποίο η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας συνέβαλε στην ανάπτυξη του κριτικού αναστοχασμού και στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων των φοιτητών ενώ προσδιόρισαν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και τις μορφές τέχνης που λειτούργησαν αποτελεσματικότερα στη συγκεκριμένη διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: μετασχηματίζουσα μάθηση, αισθητική εμπειρία, εκπαίδευση ενηλίκων, κριτικός αναστοχασμός, έργα τέχνης, Learning Activities Survey (LAS)

Abstract

The purpose of this research is to investigate the extent to which the use of Transformative Learning through Aesthetic Experience, within the framework of the Thematic Unit EKE52 of the Postgraduate Program “Adult Education” of the Hellenic Open University, contributed to the transformation of students’ frames of reference regarding teaching and learning issues. At the same time, the educational activities, art forms and other factors that acted as catalysts in the development of critical reflection and transformative learning experience are explored.

The study employs a quantitative research approach incorporating elements of qualitative inquiry, utilizing an adapted version of Kathleen P. King’s Learning Activities Survey (LAS). Data were collected via an online questionnaire from students who had completed the Thematic Unit EKE52. The findings highlighted the extent to which the use of aesthetic experience contributed to the development of critical reflection and the transformation of students' perceptions. They also identified the educational activities and art forms that were most effective in this process.

Keywords: transformative learning, aesthetic experience, adult education, critical reflection, artworks, Learning Activities Survey (LAS)

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	4
Abstract	5
Πρόλογος	9
Εισαγωγή.....	11
Κεφάλαιο 1ο : Κριτική επισκόπηση της βιβλιογραφίας (θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας)....	14
1.1 Η Κριτική Παιδαγωγική του Paulo Freire	14
1.2 Η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Jack Mezirow	16
1.3 Η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση	18
1.3.1 Έργα τέχνης και Μετασχηματίζουσα Μάθηση	23
1.4 Η διερεύνηση της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσω του Learning Activities Survey (LAS)	26
1.4.1 Η εμπειρική εφαρμογή του Learning Activities Survey (LAS).....	27
1.4.2 Οι ελληνικές εφαρμογές του Learning Activities Survey (LAS)	29
1.4.3 Κριτική σύνθεση των εμπειρικών εφαρμογών του Learning Activities Survey (LAS)	31
1.5 Εμπειρική τεκμηρίωση των παραγόντων που ευνοούν τον μετασχηματισμό των ενηλίκων	32
1.5.1 Ο κριτικός αναστοχασμός ως πυρήνας της μάθησης των ενηλίκων.....	35
1.5.2 Η αξία του διαλόγου στην ανθρώπινη εξέλιξη	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : Μεθοδολογία έρευνας.....	38
2.1 Οι βασικοί παράγοντες που ευνοούν τον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς ...	39
2.2 Σκοπός της έρευνας	39
2.3 Ερευνητική προσέγγιση	40
2.4 Ερευνητικά ερωτήματα.....	40
2.5 Δείγμα έρευνας	41

2.6 Ερευνητικό εργαλείο.....	41
2.7 Ανάλυση δεδομένων	43
2.8 Ηθικά ζητήματα της έρευνας	43
Κεφάλαιο 3 ^ο : Ερευνητικά αποτελέσματα	44
3.1 Περιγραφή του δείγματος	44
3.1.1 Εμπειρίες μετασχηματίζουσας μάθησης κατά τη φοίτηση στην ΕΚΕ52.....	45
3.1.2 Μετασχηματισμός απόψεων, παραδοχών και πεποιθήσεων σχετικά με τη στόχευση και την πρακτική της διδασκαλίας	47
3.1.3 Περιγραφή των μεταβολών στις απόψεις, παραδοχές και πεποιθήσεις των συμμετεχόντων.....	48
3.1.4 Παράγοντες που συνέβαλαν στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων.....	49
3.1.5 Βαθμός συμβολής της ΕΚΕ52 στη μεταβολή των απόψεων, παραδοχών και πεποιθήσεων	51
3.1.6 Μορφές τέχνης που συνέβαλαν στον προβληματισμό και τον αναστοχασμό	52
3.1.7 Πρόσθετες μορφές τέχνης που θα μπορούσαν να ενισχύσουν τον αναστοχασμό ..	53
3.1.8 Αιτιολόγηση της επιλογής πρόσθετων μορφών τέχνης	54
3.1.9 Επίδραση εξωτερικών γεγονότων στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων	56
3.1.10 Βαθμός συμβολής στην αλλαγή της οπτικής για τη διδασκαλία και τη μάθηση..	57
3.1.11 Τάση των συμμετεχόντων για αναστοχασμό	58
3.1.12 Στάσεις των συμμετεχόντων απέναντι στη Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας.....	59
3.1.13 Επίδραση των θεωριών της εκπαίδευσης ενηλίκων στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων.....	61
3.1.14 Εκπαιδευτικές εμπειρίες και έργα τέχνης που επηρέασαν περισσότερο τους συμμετέχοντες.....	62
3.2 Κριτικοστοχαστική αποτίμηση των ευρημάτων του ερωτηματολογίου.....	63
3.3 Μια «δεύτερη ανάγνωση»: Ολιστική αξιολόγηση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου.....	66

Κεφάλαιο 4 ^ο : Συζήτηση αποτελεσμάτων – Συμπεράσματα	78
4.1 Εισαγωγή.....	78
4.2 Συζήτηση των ευρημάτων ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα.....	79
4.3 Συζήτηση των ευρημάτων ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα	82
4.4 Συζήτηση των ευρημάτων ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα.....	85
4.5 Συζήτηση των ευρημάτων ως προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα	87
4.6 Συζήτηση των ευρημάτων ως προς το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα	91
4.7 Συμπεράσματα - Συνολική σύνθεση των ευρημάτων.....	93
4.8 Συμβολή της έρευνας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων	97
4.9 Περιορισμοί της έρευνας	99
4.10 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	100
Βιβλιογραφία	103
Βιβλιογραφία Ξενόγλωσση.....	103
Βιβλιογραφία Ελληνόγλωσση	109
Παράρτημα Α. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας.	111
Παράρτημα Β. Θεματική κωδικοποίηση των ανοικτών ερωτήσεων	118

Πρόλογος

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα δυναμικό επιστημονικό πεδίο που υπερβαίνει την απλή μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων, εστιάζοντας στην προσωπική ανάπτυξη, στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και στην ενεργό συμμετοχή των ενηλίκων στη μαθησιακή και κοινωνική πραγματικότητα. Στο πλαίσιο αυτό, η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Jack Mezirow έχει αναδείξει τη σημασία του κριτικού αναστοχασμού και της αναθεώρησης των παραδοχών ως βασικών προϋποθέσεων για ουσιαστική μάθηση και προσωπική αλλαγή.

Το ενδιαφέρον μου για το συγκεκριμένο θέμα προέκυψε από τη διαπίστωση ότι η μαθησιακή εμπειρία των ενηλίκων δεν περιορίζεται στην απόκτηση νέων γνώσεων, αλλά μπορεί να οδηγήσει σε βαθύτερες αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο. Η διερεύνηση αυτής της διαδικασίας αποκτά ιδιαίτερη σημασία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπου οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να διαχειριστούν σύνθετες μαθησιακές, επαγγελματικές και προσωπικές προκλήσεις, αναπτύσσοντας παράλληλα δεξιότητες αυτορρύθμισης, συνεργασίας και κριτικού αναστοχασμού.

Η ενασχόλησή μου με τη σχετική βιβλιογραφία ανέδειξε τον πλούτο των θεωρητικών προσεγγίσεων που συνδέουν τη μετασχηματίζουσα μάθηση με την κριτική παιδαγωγική του Paulo Freire και, ταυτόχρονα, ανέδειξε τον σημαντικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η αισθητική εμπειρία στη δημιουργία συνθηκών που ευνοούν τον αναστοχασμό και τον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς. Οι τέχνες, όταν αξιοποιούνται με κατάλληλο παιδαγωγικό σχεδιασμό, φαίνεται να λειτουργούν ως μέσα που ενισχύουν τον διάλογο, την ενσυναίσθηση, την κριτική διερεύνηση της εμπειρίας και την οικοδόμηση νέων νοημάτων.

Με αφετηρία τους παραπάνω προβληματισμούς, η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει κατά πόσο οι φοιτητές της Θεματικής Ενότητας ΕΚΕ52 του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου βίωσαν διαδικασίες μετασχηματίζουσας μάθησης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Η επιλογή του συγκεκριμένου πληθυσμού συνδέεται με το ιδιαίτερο γνωστικό αντικείμενο της Θεματικής Ενότητας, το οποίο πραγματεύεται ζητήματα εκπαίδευσης ενηλίκων μέσα από την επεξεργασία έργων τέχνης και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη κριτικού αναστοχασμού και την αναθεώρηση καθιερωμένων αντιλήψεων.

Εύχομαι τα ευρήματα της έρευνας να αποτελέσουν μια μικρή συμβολή στον επιστημονικό διάλογο και να προσφέρουν χρήσιμα στοιχεία για την περαιτέρω μελέτη και αξιοποίηση

εκπαιδευτικών πρακτικών που προάγουν τον κριτικό αναστοχασμό και την ουσιαστική μάθηση.

Η ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας αποτέλεσε μια ιδιαίτερα δημιουργική αλλά και άκρως απαιτητική διαδικασία για μένα. Για το λόγο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτρια-σύμβουλο και Α' επιβλέπουσα αυτής της εργασίας, Δρ. Γεωργία Ρωτίδη. Η βοήθεια, η καθοδήγηση, η υποστήριξη αλλά πάνω απ' όλα η ολιστική παρουσία της υπήρξε καθοριστική για την ολοκλήρωση, όχι μόνο της παρούσης διπλωματικής εργασίας αλλά και ολόκληρου του μεταπτυχιακού προγράμματος.

Εισαγωγή

Η μάθηση των ενηλίκων δεν συνίσταται αποκλειστικά στην απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά μπορεί να οδηγήσει σε βαθιές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, τους άλλους και την πραγματικότητα. Η παραδοχή αυτή αποτελεί έναν από τους θεμελιώδεις άξονες της σύγχρονης θεωρίας της εκπαίδευσης ενηλίκων και έχει επηρεάσει σημαντικά τόσο την έρευνα όσο και την εκπαιδευτική πράξη κατά τις τελευταίες δεκαετίες (Mezirow, 1991, 2000· Merriam & Bierema, 2014). Στο σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον, που χαρακτηρίζεται από διαρκείς τεχνολογικές, οικονομικές και πολιτισμικές μεταβολές, οι ενήλικοι καλούνται να επαναπροσδιορίζουν συνεχώς τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις αντιλήψεις τους, προκειμένου να ανταποκρίνονται στις σύνθετες απαιτήσεις της προσωπικής, κοινωνικής και επαγγελματικής ζωής. Υπό αυτές τις συνθήκες, η εκπαίδευση ενηλίκων αποκτά έναν ευρύτερο ρόλο, καθώς δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά αποσκοπεί στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της αυτογνωσίας, της δημιουργικότητας και της ικανότητας των εκπαιδευομένων να ερμηνεύουν και να αναδομούν την εμπειρία τους (Jarvis, 2004· Merriam & Bierema, 2014).

Η αντίληψη της μάθησης ως διαδικασίας προσωπικού μετασχηματισμού διατυπώθηκε με συστηματικό τρόπο από τον Jack Mezirow, ο οποίος ανέπτυξε τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Σύμφωνα με τον Mezirow (1991, 2000), οι ενήλικοι οργανώνουν την εμπειρία τους μέσα από πλαίσια αναφοράς, δηλαδή σύνολα παραδοχών, αξιών, πεποιθήσεων και προσδοκιών που καθοδηγούν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν την πραγματικότητα. Η ουσιαστική μάθηση πραγματοποιείται όταν τα πλαίσια αυτά τίθενται υπό κριτική διερεύνηση, μέσα από διαδικασίες κριτικού αναστοχασμού και διαλόγου, οδηγώντας σε περισσότερο ανοιχτές, ευέλικτες και συμπεριληπτικές μορφές σκέψης. Η θεωρία αυτή αποτέλεσε σημείο αναφοράς για την εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς μετέφερε το ενδιαφέρον από την απλή απόκτηση γνώσεων στον μετασχηματισμό των τρόπων νοηματοδότησης της εμπειρίας (Cranton, 2016).

Συμπληρωματικά προς αυτή την προσέγγιση, η κριτική παιδαγωγική του Paulo Freire ανέδειξε τη μάθηση ως διαδικασία χειραφέτησης και ανάπτυξης της κριτικής συνείδησης. Ο Freire (1970/1977) υποστήριξε ότι η εκπαίδευση δεν μπορεί να περιορίζεται στη μεταβίβαση πληροφοριών, αλλά οφείλει να δημιουργεί τις προϋποθέσεις ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αμφισβητούν τις κυρίαρχες αντιλήψεις, να ερμηνεύουν κριτικά την κοινωνική

πραγματικότητα και να συμμετέχουν ενεργά στον μετασχηματισμό της. Παρότι οι θεωρίες των Mezirow και Freire διαφοροποιούνται ως προς τις φιλοσοφικές και επιστημολογικές τους αφετηρίες, συγκλίνουν στην αναγνώριση του κριτικού αναστοχασμού, του διαλόγου και της ενεργού συμμετοχής ως βασικών προϋποθέσεων για ουσιαστική μάθηση και προσωπική αλλαγή (Taylor & Cranton, 2012).

Η συζήτηση γύρω από τη μετασχηματίζουσα μάθηση εμπλουτίστηκε σημαντικά με την ανάδειξη της σημασίας της αισθητικής εμπειρίας. Ερευνητές όπως ο John M. Dirkx υποστήριξαν ότι η μάθηση των ενηλίκων δεν αποτελεί αποκλειστικά γνωστική διεργασία, αλλά περιλαμβάνει συναισθηματικές, συμβολικές και φαντασιακές διαστάσεις που συμβάλλουν ουσιαστικά στον προσωπικό μετασχηματισμό (Dirkx, 2001). Η διεθνής βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι διαφορετικές μορφές τέχνης, όπως η μουσική, η ζωγραφική, ο χορός, το θέατρο, ο κινηματογράφος και η φωτογραφία, μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην ανάπτυξη μετασχηματιστικών μαθησιακών εμπειριών, όταν εντάσσονται σε κατάλληλα σχεδιασμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Παρά τη σημαντική θεωρητική ανάπτυξη του πεδίου, η εμπειρική διερεύνηση της μετασχηματίζουσας μάθησης στην εξ αποστάσεως πανεπιστημιακή εκπαίδευση ενηλίκων παραμένει σχετικά περιορισμένη, ιδιαίτερα στο ελληνικό πλαίσιο. Η παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρεί να συμβάλει στη μελέτη του παραπάνω ζητήματος, διερευνώντας κατά πόσο οι φοιτητές της Θεματικής Ενότητας ΕΚΕ52 του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου βίωσαν μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς τους κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Η έρευνα βασίζεται στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow και αξιοποιεί το Learning Activities Survey (LAS) της Kathleen P. King (2009), σε προσαρμοσμένη μορφή, προκειμένου να διερευνηθούν οι μαθησιακές εμπειρίες των συμμετεχόντων, οι διεργασίες κριτικού αναστοχασμού που ανέπτυξαν και οι παράγοντες που συνέβαλαν σε ενδεχόμενες μετασχηματιστικές αλλαγές.

Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να συμβάλει τόσο στη θεωρητική όσο και στην εμπειρική μελέτη της μετασχηματίζουσας μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Παράλληλα, επιδιώκει να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθησιακές εμπειρίες στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, μπορούν να ενισχύσουν τον κριτικό αναστοχασμό και τον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς των ενηλίκων εκπαιδευομένων, προσφέροντας

χρήσιμα συμπεράσματα για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών πρακτικών που προάγουν ουσιαστική και διαρκή μάθηση.

Η παρούσα διπλωματική εργασία οργανώνεται σε πέντε κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αποτελεί την εισαγωγή της μελέτης, όπου παρουσιάζεται το επιστημονικό πλαίσιο του θέματος και ειδικότερα οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της μετασχηματίζουσας μάθησης, με ιδιαίτερη έμφαση στη θεωρία του Mezirow και στην κριτική παιδαγωγική του Freire, ενώ στη συνέχεια αναλύεται η μέθοδος της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας του Κόκκου. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την ανάδειξη της αξίας του κριτικού αναστοχασμού καθώς και τον καθοριστικό ρόλο του εκπαιδευτή στην ενήλικη μάθηση. Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη βιβλιογραφική επισκόπηση της έρευνας και παρουσιάζει τη συμβολή της τέχνης γενικότερα αλλά και των επιμέρους μορφών της–της μουσικής, της ζωγραφικής, του χορού, του θεάτρου, του κινηματογράφου και της φωτογραφίας– στην ανάπτυξη του κριτικού αναστοχασμού και των μετασχηματιστικών μαθησιακών διεργασιών, μέσα από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία. Το τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζει τη μεθοδολογία της έρευνας. Περιγράφονται ο σχεδιασμός της μελέτης, τα ερευνητικά ερωτήματα, το δείγμα, το ερευνητικό εργαλείο, η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, καθώς και τα ζητήματα δεοντολογίας που διέπουν την ερευνητική διαδικασία. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία αναλύονται σε συνάρτηση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο συζητούνται τα ευρήματα υπό το πρίσμα της σχετικής βιβλιογραφίας, διατυπώνονται τα βασικά συμπεράσματα της μελέτης, επισημαίνονται οι περιορισμοί της έρευνας και προτείνονται κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα.

Κεφάλαιο 1ο : Κριτική επισκόπηση της βιβλιογραφίας (θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας)

1.1 Η Κριτική Παιδαγωγική του Paulo Freire

Η Κριτική Παιδαγωγική του Paulo Freire αποτελεί μία από τις σημαντικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και επηρέασε καθοριστικά την ανάπτυξη της μετασχηματίζουσας μάθησης. Ο Freire αντιμετώπισε την εκπαίδευση όχι ως διαδικασία απλής μετάδοσης γνώσεων, αλλά ως μια δυναμική και απελευθερωτική διαδικασία, μέσω της οποίας οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν την ικανότητα να ερμηνεύουν κριτικά την πραγματικότητα, να αμφισβητούν τις κυρίαρχες παραδοχές και να δρουν συνειδητά για τον μετασχηματισμό τόσο του εαυτού τους όσο και της κοινωνίας (Freire, 1977).

Για τον Paulo Freire (1977) η εκπαίδευση συνιστά κατεξοχήν απελευθερωτική διαδικασία, καθώς συμβάλλει στην κατανόηση των κοινωνικών προβλημάτων που βιώνουν τα άτομα και στην αποκάλυψη των παραγόντων που ευθύνονται για τις δυσκολίες της καθημερινής τους ζωής. Παράλληλα, τα ωθεί σε ενεργό εμπλοκή με σκοπό την κοινωνική αλλαγή, με τελικό στόχο την επικράτηση της ελευθερίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Υπό αυτό το πρίσμα, η εκπαίδευση δεν μπορεί να θεωρηθεί ουδέτερη, καθώς φέρει εγγενώς πολιτική διάσταση και συνδέεται άρρηκτα με το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο κάθε ιστορικής περιόδου (Freire, 1977).

Ο Freire (1977) επισημαίνει ότι οι εμπειρίες του από τη διδασκαλία ατόμων που προέρχονταν από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα συνέβαλαν καθοριστικά στη διαμόρφωση μιας εναλλακτικής αντίληψης για τη διαδικασία μετάδοσης της γνώσης. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαιδευτική διαδικασία νοείται ως αμφίδρομη και διαλογική, καθώς ο εκπαιδευτικός δεν λειτουργεί αποκλειστικά ως φορέας γνώσης, αλλά μαθαίνει και ο ίδιος μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευόμενο. Η εκπαίδευση, επομένως, προσλαμβάνει τον χαρακτήρα μιας επαναστατικής και απελευθερωτικής πράξης που αποσκοπεί στην ανοικοδόμηση ενός νέου κοινωνικού κόσμου (ό.π.).

Η κριτική συνειδητοποίηση αποτελεί την καρδιά της παιδαγωγικής του Freire. Στην ουσία, πρόκειται για τον κριτικό στοχασμό πάνω σε πραγματικές καταστάσεις της ζωής των

εκπαιδευομένων, με στόχο τη συνειδητοποίηση της κοινωνικής τους θέσης και των περιορισμών που τους επιβάλλονται. Ο κριτικός στοχασμός οδηγεί τον εκπαιδευόμενο στην κατανόηση των αιτιών των προβλημάτων που αντιμετωπίζει στην πραγματικότητα του ώστε να προχωρά σε ολοένα και περισσότερες τέτοιου είδους συνειδητοποιήσεις γεννώντας την ανάγκη του για δράση (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006). Ο Freire (1977) θεωρεί ότι οι αναλφάβητοι έχουν υιοθετήσει την «κουλτούρα της σιωπής», δηλαδή διαμορφώνονται από την κοινωνία ως άβουλα όντα και δέχονται παθητικά την εξέλιξη της ζωής τους. Η κριτική συνειδητοποίηση, όπως ορίζεται από τον Freire, συνιστά μια διαρκή και ενεργητική διαδικασία κριτικής προσέγγισης της πραγματικότητας, η οποία επιτρέπει τόσο την αντικειμενική κατανόηση του περιβάλλοντος όσο και την αποκάλυψη των σχέσεων ισχύος (Φραγκούλης, 2004).

Ωστόσο, για τον Freire, η συνειδητοποίηση δεν αποτελεί αυτοσκοπό. Η ολοκλήρωση της διαδικασίας απαιτεί τη σύνδεση της γνώσης με τη δράση γιατί η θεωρητική κατανόηση από μόνη της δεν αρκεί για τον μετασχηματισμό των συνειδήσεων. Η κριτική συνειδητοποίηση, επομένως, λειτουργεί ως προϋπόθεση και καταλύτης για την ανάληψη πολιτικής δράσης, η οποία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης ενηλίκων. Μέσα σε συνθήκες σχέσεων εξουσίας και καταπίεσης, η εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι ουδέτερη, αλλά πρέπει να οδηγεί τους εκπαιδευόμενους στην απελευθέρωση (Κόκκος, 2005, 2010α).

Ο Freire αναγνωρίζει ότι η σχέση κυρίαρχου και κυριαρχούμενου αποτελεί υπαρκτή κοινωνική συνθήκη, ωστόσο δεν τη θεωρεί απόλυτα σταθερή ή αναπόδραστη. Μέσω της κριτικής συνειδητοποίησης, το άτομο δύναται να συγκροτήσει μια νέα αντίληψη για τον κοινωνικό κόσμο, αναγνωρίζοντας τους μηχανισμούς που αναπαράγουν την ταξική ανισότητα και οδηγούν σε σχέσεις κυριαρχίας (Μάνθου, 2007). Η συνειδητοποίηση της έλλειψης ελευθερίας μπορεί να λειτουργήσει ως κινητήριο δύναμη για την αποδέσμευση του ατόμου από τα δεσμά της κυρίαρχης ιδεολογίας και τη διεκδίκηση της χειραφέτησής του (Freire & Shor, 2011).

Κομβική θέση στο έργο του Freire κατέχει η έννοια της πράξης (praxis), η οποία αποτελεί, τόσο τον βασικό στόχο, όσο και τον κεντρικό άξονα της παιδαγωγικής του πρότασης. Μέσω της ‘‘πράξης’’, οι εκπαιδευόμενοι δεν περιορίζονται στην απόκτηση γνώσεων που τους επιτρέπουν να στοχαστούν κριτικά τη θέση τους στον κόσμο, αλλά καλούνται να συνδέσουν τη γνώση με τη δράση, συμμετέχοντας ενεργά στη διαδικασία του κοινωνικού

μετασχηματισμού. Ο κριτικός στοχασμός λειτουργεί ως ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στη θεωρητική κατανόηση και την πρακτική παρέμβαση, ενοποιώντας τα δύο αυτά στοιχεία σε μια ενιαία, δυναμική διαδικασία δράσης και αναστοχασμού, δηλαδή στην “πράξη” (Freire, 1977). Η κριτική συνειδητοποίηση, ως θεμελιώδης στόχος της εκπαίδευσης των καταπιεσμένων, επιτυγχάνεται μέσω της υπέρβασης των περιορισμών που επιβάλλονται στο υποκείμενο και της επίγνωσης της θέσης του εντός ενός σύνθετου κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου (Μάνθου, 2007).

Η θεωρία του Freire άσκησε σημαντική επιρροή στη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow. Αν και οι δύο θεωρητικοί εστιάζουν σε διαφορετικές διαστάσεις της μάθησης, συγκλίνουν στην άποψη ότι η ουσιαστική μάθηση προϋποθέτει την κριτική εξέταση των παραδοχών που καθοδηγούν τη σκέψη και τη δράση του ατόμου. Ο Mezirow επικεντρώνεται κυρίως στον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς μέσα από τον κριτικό αναστοχασμό, ενώ ο Freire αναδεικνύει τον διάλογο και τη συλλογική διερεύνηση ως βασικούς μηχανισμούς ανάπτυξης της κριτικής συνείδησης. Οι δύο θεωρήσεις θεωρούνται συμπληρωματικές και έχουν επηρεάσει σημαντικά τις σύγχρονες προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Mezirow, 2000· Taylor & Cranton, 2012).

1.2 Η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Jack Mezirow

Η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Transformative Learning Theory), όπως διαμορφώθηκε από τον Jack Mezirow, αποτελεί μία από τις σημαντικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, καθώς εστιάζει στη διαδικασία μέσω της οποίας οι ενήλικοι επανεξετάζουν κριτικά τις εμπειρίες, τις παραδοχές και τις πεποιθήσεις τους, οδηγούμενοι στον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς τους (Mezirow, 1991, 2000). Η θεωρία αναπτύχθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1970, ύστερα από έρευνα του Mezirow σχετικά με τις εμπειρίες γυναικών που επέστρεφαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μετά από μακρά διακοπή των σπουδών τους. Μέσα από την έρευνα αυτή διαπιστώθηκε ότι η μάθηση των ενηλίκων δεν περιορίζεται στην απόκτηση νέων γνώσεων ή δεξιοτήτων, αλλά μπορεί να οδηγήσει σε βαθιές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, τους άλλους και την κοινωνική πραγματικότητα (Mezirow, 1978).

Σύμφωνα με τον Mezirow (1991), οι ενήλικοι ερμηνεύουν την πραγματικότητα μέσα από τα πλαίσια αναφοράς (frames of reference), δηλαδή οργανωμένα σύνολα αντιλήψεων, αξιών, στάσεων, εμπειριών και πολιτισμικών επιρροών που διαμορφώνονται σταδιακά κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Τα πλαίσια αναφοράς λειτουργούν ως φίλτρα μέσω των οποίων το άτομο προσλαμβάνει και ερμηνεύει τις εμπειρίες του, επηρεάζοντας τις κρίσεις, τις αποφάσεις και τις συμπεριφορές του. Αν και συμβάλλουν στη νοηματοδότηση της εμπειρίας, συχνά περιλαμβάνουν ασυνείδητες ή μη εξετασμένες παραδοχές, οι οποίες μπορεί να περιορίζουν την κριτική κατανόηση της πραγματικότητας (Mezirow, 1991).

Βασική έννοια της θεωρίας αποτελεί ο μετασχηματισμός των πλαισίων αναφοράς, ο οποίος συντελείται όταν το άτομο αναγνωρίζει ότι οι έως τότε αντιλήψεις του δεν επαρκούν για να ερμηνεύσουν μια νέα εμπειρία και οδηγείται στην κριτική επανεξέτασή τους. Ο μετασχηματισμός αυτός δεν συνεπάγεται απλή προσθήκη γνώσεων, αλλά ουσιαστική αναδιοργάνωση του τρόπου με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τον κόσμο (Mezirow, 2000).

Η διαδικασία αυτή συχνά ενεργοποιείται από ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα (disorienting dilemma), δηλαδή από ένα γεγονός ή μια εμπειρία που αμφισβητεί τις μέχρι τότε βεβαιότητες του ατόμου. Το αποπροσανατολιστικό δίλημμα μπορεί να προκύψει από προσωπικές εμπειρίες, εκπαιδευτικές δραστηριότητες ή κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και λειτουργεί ως αφετηρία για την κριτική διερεύνηση των υφιστάμενων παραδοχών (Mezirow, 1991). Ωστόσο, ο ίδιος ο Mezirow επισημαίνει ότι δεν οδηγεί κάθε αποπροσανατολιστική εμπειρία σε μετασχηματισμό· αυτός προϋποθέτει την ενεργό εμπλοκή του ατόμου σε διαδικασίες αναστοχασμού και διαλόγου.

Κεντρικό ρόλο στη θεωρία κατέχει ο κριτικός αναστοχασμός (critical reflection), ο οποίος συνιστά τη συστηματική εξέταση των παραδοχών πάνω στις οποίες στηρίζονται οι αντιλήψεις και οι αποφάσεις του ατόμου. Μέσω του κριτικού αναστοχασμού, οι ενήλικοι αξιολογούν την εγκυρότητα των προηγούμενων εμπειριών τους, αναγνωρίζουν πιθανές προκαταλήψεις και στερεότυπα και διαμορφώνουν νέες, περισσότερο τεκμηριωμένες και ανοικτές προοπτικές νοηματοδότησης (Mezirow, 1998, 2000). Ο κριτικός αναστοχασμός αποτελεί τον βασικό μηχανισμό της μετασχηματίζουσας μάθησης, καθώς επιτρέπει την αναθεώρηση βαθιά ριζωμένων αντιλήψεων και την υιοθέτηση νέων τρόπων σκέψης.

Παράλληλα, ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στον ορθολογικό διάλογο (reflective discourse), ο οποίος δίνει στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να ανταλλάσσουν επιχειρήματα, να εξετάζουν εναλλακτικές οπτικές και να αξιολογούν κριτικά τις δικές τους παραδοχές. Ο διάλογος δεν έχει χαρακτήρα αντιπαράθεσης αλλά συνεργατικής διερεύνησης, με στόχο την από κοινού οικοδόμηση νοήματος. Σύμφωνα με τον Mezirow (2000), ο μετασχηματισμός των πλαισίων αναφοράς είναι περισσότερο πιθανός όταν ο κριτικός αναστοχασμός συνδυάζεται με ανοιχτό, ισότιμο και τεκμηριωμένο διάλογο.

Στο έργο του, ο Mezirow (1991) περιγράφει τη μετασχηματιστική μάθηση ως μια διαδικασία που μπορεί να περιλαμβάνει μια σειρά διαδοχικών φάσεων, όπως η εμφάνιση του αποπροσανατολιστικού διλήμματος, η αυτοεξέταση, η κριτική αξιολόγηση των παραδοχών, η αναγνώριση ότι και άλλοι άνθρωποι έχουν βιώσει παρόμοιες εμπειρίες, η διερεύνηση νέων ρόλων ή τρόπων δράσης, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή αλλαγών και, τέλος, η ενσωμάτωση των νέων αντιλήψεων στην καθημερινή ζωή. Αν και οι φάσεις αυτές δεν εμφανίζονται πάντοτε με την ίδια σειρά ή στον ίδιο βαθμό, αποτυπώνουν τη δυναμική φύση της μετασχηματιστικής μαθησιακής διαδικασίας.

Η θεωρία του Mezirow επηρέασε βαθιά την Εκπαίδευση Ενηλίκων, καθώς ανέδειξε ότι ο σκοπός της μάθησης δεν είναι μόνο η απόκτηση γνώσεων, αλλά η ανάπτυξη περισσότερο ανοικτών, κριτικών και συμπεριληπτικών τρόπων σκέψης. Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης αποτέλεσε τη βάση για την ανάπτυξη μεταγενέστερων προσεγγίσεων που αξιοποιούν εναλλακτικές παιδαγωγικές πρακτικές για την ενίσχυση του κριτικού αναστοχασμού.

1.3 Η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση

Η χρησιμότητα της τέχνης στην εκπαίδευση αναγνωρίζεται ήδη από την αρχαιότητα, όταν η αισθητική αγωγή αποτελούσε βασικό στοιχείο της παιδείας με στόχο τη διαμόρφωση του ήθους και του χαρακτήρα του ανθρώπου. Ο Πλάτων τονίζει τον παιδαγωγικό ρόλο της μουσικής και της τέχνης στη διαμόρφωση της ψυχής και του ήθους των νέων (Πολιτεία, 401d–402a), ενώ ο Αριστοτέλης αναγνωρίζει τη συμβολή της μουσικής στην ηθική αγωγή και στην καλλιέργεια της κρίσης μέσω της παιδευτικής της λειτουργίας (Πολιτικά, VIII.5, 1340a–1340b). Και κατά τον Διαφωτισμό και τον 19ο αιώνα, παιδαγωγοί όπως ο Rousseau

και ο Pestalozzi ανέδειξαν τη σημασία της τέχνης και της αισθητικής εμπειρίας για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, υπογραμμίζοντας τη σύνδεση νόησης, συναισθήματος και βιώματος στη μαθησιακή διαδικασία (Rousseau, 1762/1979, Βιβλίο Ι, Κεφάλαιο 5• Pestalozzi, 1801/1894, Μέρος Α, Κεφάλαιο 3). Έκτοτε, η τέχνη θεωρείται αναπόσπαστο στοιχείο μιας σύγχρονης, ανθρωποκεντρικής εκπαιδευτικής προσέγγισης.

Η συστηματική, ωστόσο, παιδαγωγική θεμελίωση της τέχνης ως ουσιαστικού εκπαιδευτικού μέσου εδραιώνεται στις αρχές του 20ού αιώνα με την προοδευτική εκπαίδευση και ιδιαίτερα με το έργο του John Dewey (1938), ο οποίος αντιμετωπίζει την τέχνη ως εμπειρία που προάγει τη βιωματική μάθηση, τον κριτικό στοχασμό και τη δημοκρατική αγωγή. Υποστηρίζει ότι η μάθηση δεν προκύπτει από την παθητική μετάδοση γνώσεων, αλλά από την ενεργή εμπλοκή του μαθητή σε νοηματοδοτημένες εμπειρίες και σε αυτό το πλαίσιο η τέχνη, ως βιωματική και διερευνητική διαδικασία, προσφέρει ένα προνομιακό πεδίο για τέτοιου είδους μάθηση. Μέσω της καλλιτεχνικής έκφρασης και της ερμηνείας έργων τέχνης, οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν, να αναλύσουν, να ερμηνεύσουν και να αξιολογήσουν, διαδικασίες που συνιστούν βασικές διαστάσεις του κριτικού στοχασμού. Η τέχνη συμβάλλει στη σύνδεση γνωστικών και συναισθηματικών στοιχείων της μάθησης, ενισχύοντας τον αναστοχασμό, την αυτονομία και την προσωπική εμπλοκή των μαθητών (Dewey, 1938).

Ισχυρή συμβολή, επίσης, στην τεκμηρίωση της εκπαιδευτικής σημασίας της τέχνης προήλθε και από τους στοχαστές της Σχολής της Φρανκφούρτης, οι οποίοι θεωρούν την τέχνη καθοριστικό εργαλείο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στην εκπαίδευση, καθώς προσφέρει χώρο αποστασιοποίησης και αναστοχασμού για το άτομο. Η τέχνη, σύμφωνα με τον Adorno (1970), επιτρέπει στους μαθητές να συνειδητοποιούν κοινωνικές αντιφάσεις και να αμφισβητούν κυρίαρχες δομές εξουσίας, ενισχύοντας την κριτική ανάλυση χωρίς να παρέχει έτοιμες απαντήσεις. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η τέχνη λειτουργεί ως μέσο βιωματικής μάθησης και αισθητικής εμπειρίας, που συνδέει τη νόηση με το συναίσθημα και την ηθική ανάπτυξη, προάγοντας έναν στοχαστικό και κριτικό τρόπο σκέψης. Η ενσωμάτωση τέτοιας τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύει τη δημιουργία ενεργών και συνειδητών μαθητών, ικανών να αναλύουν, να αξιολογούν και να αμφισβητούν τις κοινωνικές και πολιτισμικές δομές γύρω τους (Horkheimer & Adorno, 1947/2002).

Η ενσωμάτωση έργων τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων έχει αποδειχθεί ότι ενισχύει την κριτική σκέψη, την αναστοχαστική μάθηση και τη δημιουργική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων. Μέσα από την ενασχόληση με εικαστικά έργα ή άλλες μορφές τέχνης, οι ενήλικες μαθητευόμενοι μπορούν να συνδέσουν τις αισθητικές εμπειρίες με προσωπικές και κοινωνικές έννοιες, γεγονός που προάγει τη βαθύτερη κατανόηση και την ανάπτυξη νοήματος (Eisner, 2002). Επιπλέον, οι βιωματικές προσεγγίσεις μέσω τέχνης ενθαρρύνουν τον αναστοχασμό και την αυτογνωσία, καθώς οι μαθητές διερευνούν τις δικές τους αντιλήψεις, αξίες και εμπειρίες σε σχέση με τα έργα (Leavy, 2015). Ερευνητικά, έχει τεκμηριωθεί ότι η συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες ενισχύει τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων και την ικανότητα σύνθεσης νέων ιδεών, καθώς η τέχνη λειτουργεί ως εργαλείο σκέψης και μάθησης (Taylor, 2017).

Μια επίσης σημαντική προσέγγιση είναι αυτή της Martha Nussbaum (2010), σύγχρονης φιλοσόφου και θεωρητικού της εκπαίδευσης, η οποία έχει διαμορφώσει μια πολύ συγκεκριμένη άποψη για την χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Υποστηρίζει ότι η τέχνη, ιδιαίτερα η λογοτεχνία και το θέατρο, αποτελεί σημαντικό εργαλείο στην εκπαίδευση για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της φαντασίας και της ηθικής ευαισθησίας των μαθητών. Μέσα από την ενασχόληση με λογοτεχνικά έργα ή θεατρικά κείμενα, οι μαθητές μπορούν να βιώνουν εμπειρίες και οπτικές που είναι διαφορετικές από τις δικές τους, αναπτύσσοντας ενσυναίσθηση και ικανότητα να κατανοούν κοινωνικές και ηθικές αντιφάσεις (Nussbaum, 2010). Επιπλέον, η τέχνη προκαλεί ερωτήματα και αναστοχασμό, ενισχύοντας τη δυνατότητα των μαθητών να αξιολογούν και να αναλύουν διαφορετικές απόψεις, στοιχεία κρίσιμα για τη συμμετοχή τους σε μια δημοκρατική κοινωνία (Nussbaum, 2010). Έτσι, η καλλιέργεια της αισθητικής εμπειρίας μέσω της τέχνης δεν είναι μόνο πολιτιστική, αλλά και παιδαγωγική, καθώς συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη ενεργών, στοχαστικών και υπεύθυνων πολιτών.

Δε θα μπορούσε, φυσικά, να απουσιάζει η άποψη του Paulo Freire. Ο σημαντικός βραζιλιάνος στοχαστής αντιλαμβάνεται τη χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση ως αναπόσπαστο στοιχείο μιας κριτικής και απελευθερωτικής παιδαγωγικής, καθώς οι καλλιτεχνικές μορφές έκφρασης λειτουργούν ως μέσα διαλόγου και κριτικής συνειδητοποίησης των κοινωνικών συνθηκών μέσα στις οποίες ζουν οι εκπαιδευόμενοι (Freire, 1977). Μέσω της τέχνης, οι μαθητευόμενοι δεν περιορίζονται στην παθητική αποδοχή της γνώσης, αλλά ενθαρρύνονται να «διαβάζουν» τον κόσμο τους, να ερμηνεύουν

βιωματικά την πραγματικότητα και να αμφισβητούν τις σχέσεις εξουσίας που τη διαμορφώνουν (Freire, 1985). Ο Freire (1998) υποστηρίζει ότι η τέχνη, όπως και η γλώσσα, αποτελεί μορφή πολιτισμικής δράσης και συμβάλλει στη μετάβαση από την «τραπεζική» εκπαίδευση σε μια διαλογική διαδικασία μάθησης, όπου η φαντασία, το συναίσθημα και η δημιουργικότητα συνδέονται με την κριτική σκέψη και την κοινωνική πράξη (praxis) (Freire, 1998). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η τέχνη εντάσσεται στην εκπαιδευτική διαδικασία ως εργαλείο συλλογικού αναστοχασμού και κοινωνικού μετασχηματισμού, υπηρετώντας τον στόχο της χειραφέτησης των υποκειμένων.

Ο επίσης σπουδαίος, Jack Mezirow, αν και δεν αναπτύσσει ρητά μια θεωρία για την τέχνη στην εκπαίδευση, παρέχει μέσω της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης ένα ισχυρό ερμηνευτικό πλαίσιο για την παιδαγωγική αξιοποίησή της. Σύμφωνα με τον Mezirow (2022), η μάθηση ενηλίκων καθίσταται μετασχηματιστική όταν οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται σε κριτικό στοχασμό πάνω στις παραδοχές και τα πλαίσια αναφοράς που καθοδηγούν τη σκέψη και τη δράση τους (Mezirow, 2022). Στο πλαίσιο αυτό, η τέχνη μπορεί να λειτουργήσει ως αποπροσανατολιστικό δίλημμα, προκαλώντας συναισθηματική και γνωστική αναστάτωση που οδηγεί τους μαθητευόμενους στην αμφισβήτηση παγιωμένων αντιλήψεων (Mezirow, 2000).

Παρότι ο Mezirow δίνει έμφαση στον ορθολογικό διάλογο και στη λογική επιχειρηματολογία ως βασικά μέσα μετασχηματισμού της νοηματοδότησης, αναγνωρίζει εντούτοις, ότι τα βιωματικά και συναισθηματικά ερεθίσματα μπορούν να ενεργοποιήσουν τη μαθησιακή διαδικασία, υπό την προϋπόθεση ότι ακολουθούνται από συστηματικό αναστοχασμό και κριτική ανάλυση (Mezirow, 2007). Κατά συνέπεια, η τέχνη στην εκπαίδευση, υπό το πρίσμα του Mezirow, δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά μπορεί να αξιοποιηθεί ως αφετηρία για βαθύτερη κατανόηση, διάλογο και αναδόμηση των πλαισίων αναφοράς των εκπαιδευομένων.

Και ο έλληνας καθηγητής, στοχαστής και ερευνητής του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αλέξης Κόκκος (2010), υποστηρίζει ότι η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση συνιστά μια συστηματική παιδαγωγική προσέγγιση που συμβάλλει ουσιαστικά στη μετασχηματίζουσα μάθηση, καθώς η αισθητική εμπειρία που προκύπτει από την επαφή με έργα τέχνης ενεργοποιεί το συναίσθημα, τη φαντασία και τον κριτικό στοχασμό των εκπαιδευομένων (Kokkos, 2010). Μέσα από τη μέθοδο της «Μετασχηματίζουσας Μάθησης και μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας», η τέχνη λειτουργεί ως εργαλείο διερεύνησης

κοινωνικών, πολιτισμικών και προσωπικών νοημάτων, διευκολύνοντας την αμφισβήτηση παγιωμένων αντιλήψεων και την αναδόμηση πλαισίων αναφοράς (Κόκκος, 2011). Σύμφωνα με τον ίδιο, η παιδαγωγική αξιοποίηση της τέχνης δεν αποσκοπεί στην καλλιτεχνική εξειδίκευση, αλλά στην ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής, της πολυπρισματικής σκέψης και της χειραφετητικής διάστασης της μάθησης, ιδίως στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2017).

Τέλος, η μελέτη της Mega (2018), *Teaching Adults through the Arts using Mezirow's Transformative Learning Theory*, εξετάζει την αξιοποίηση καλλιτεχνικών ερεθισμάτων (οπτικά έργα, λογοτεχνία και αισθητικές δραστηριότητες) ως καταλύτη για την ενεργοποίηση μετασχηματιστικής μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων, στη βάση της θεωρίας του Jack Mezirow. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται, η δομημένη ανάλυση έργων τέχνης συνέβαλε στην ανάδυση «αποπροσανατολιστικών διλημμάτων» (disorienting dilemmas), τα οποία πυροδότησαν διαδικασίες αυτοεξέτασης και κριτικής διερεύνησης παραδοχών. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν αυξημένη επίγνωση των προϋπαρχουσών αντιλήψεών τους, ενίσχυση της ικανότητας αιτιολόγησης θέσεων και μεγαλύτερη ετοιμότητα επανεξέτασης εδραιωμένων πεποιθήσεων. Επιπλέον, η αισθητική εμπλοκή λειτούργησε ως ασφαλές πεδίο συμβολικής διερεύνησης κοινωνικών και προσωπικών ζητημάτων, διευκολύνοντας τον διάλογο και την αναστοχαστική ανταλλαγή εμπειριών. Συνολικά, η μελέτη καταλήγει ότι η συστηματική ενσωμάτωση της τέχνης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων μπορεί να ενισχύσει ουσιαστικά τον κριτικό στοχασμό, υπό την προϋπόθεση ότι συνοδεύεται από καθοδηγούμενες διαδικασίες διαλόγου και αναστοχασμού (Mega, 2018).

Συμπερασματικά, η ενσωμάτωση έργων τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων έχει αποδειχθεί ότι ενισχύει την κριτική σκέψη, την αναστοχαστική μάθηση και τη δημιουργική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων. Μέσα από την ενασχόληση με εικαστικά έργα ή άλλες μορφές τέχνης, οι ενήλικες μαθητευόμενοι μπορούν να συνδέσουν τις αισθητικές εμπειρίες με προσωπικές και κοινωνικές έννοιες, γεγονός που προάγει τη βαθύτερη κατανόηση και την ανάπτυξη νοήματος (Eisner, 2002). Επιπλέον, οι βιωματικές προσεγγίσεις μέσω τέχνης ενθαρρύνουν τον αναστοχασμό και την αυτογνωσία, καθώς οι μαθητές διερευνούν τις δικές τους αντιλήψεις, αξίες και εμπειρίες σε σχέση με τα έργα (Leavy, 2015). Ερευνητικά, έχει τεκμηριωθεί ότι η συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες ενισχύει τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων και την ικανότητα σύνθεσης νέων ιδεών, καθώς η τέχνη λειτουργεί ως εργαλείο σκέψης και μάθησης (Taylor, 2017).

1.3.1 Έργα τέχνης και Μετασχηματίζουσα Μάθηση

Η αξιοποίηση των έργων τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων συνδέεται με τη δυνατότητά τους να ενεργοποιούν γνωστικές, συναισθηματικές, φαντασιακές και βιωματικές διεργασίες, δημιουργώντας ευνοϊκές συνθήκες για την ανάπτυξη κριτικού αναστοχασμού και την επανεξέταση παγιωμένων παραδοχών. Στο πλαίσιο της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, ο μετασχηματισμός προϋποθέτει την κριτική εξέταση των παραδοχών που συγκροτούν τα πλαίσια αναφοράς του ατόμου και τη διαμόρφωση περισσότερο ανοικτών και διαφοροποιημένων τρόπων νοηματοδότησης της εμπειρίας (Mezirow, 1991/2022). Η αισθητική εμπειρία μπορεί να υποστηρίξει αυτή τη διεργασία, καθώς η πολυσημία και η συχνά αμφίσημη φύση των έργων τέχνης επιτρέπουν την προσέγγιση ενός ζητήματος από διαφορετικές οπτικές, την αποστασιοποίηση από αυτονόητες παραδοχές και την αναζήτηση εναλλακτικών ερμηνειών. Στην κατεύθυνση αυτή, ο Κόκκος (2010) υποστηρίζει ότι η συστηματική επεξεργασία έργων τέχνης μπορεί να ενισχύσει την κριτική διερεύνηση δυσλειτουργικών παραδοχών, συνδέοντας την αισθητική εμπειρία με τις διεργασίες της μετασχηματίζουσας μάθησης. Η δυνατότητα αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπου οι προϋπάρχουσες εμπειρίες, αξίες και ερμηνευτικές παραδοχές αποτελούν βασικό υπόβαθρο της μαθησιακής διαδικασίας.

Η σχετική βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι η μετασχηματιστική δυναμική της τέχνης δεν περιορίζεται σε μία συγκεκριμένη καλλιτεχνική μορφή. Η λογοτεχνία, για παράδειγμα, μπορεί να δημιουργήσει μια ενεργητική σχέση ανάμεσα στο έργο και στον αναγνώστη, μέσα από την οποία το νόημα ανασυντίθεται σε συνάρτηση με τις προσωπικές εμπειρίες και τα συναισθήματά του (Rosenblatt, 1938). Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι Hoggan και Cranton (2015) υποστηρίζουν ότι η λογοτεχνική μυθοπλασία μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο μετασχηματίζουσας μάθησης, καθώς η ταύτιση με χαρακτήρες και η επαφή με διαφορετικές εμπειρίες και κοσμοθεωρίες κινητοποιούν τη φαντασία και το συναίσθημα και μπορούν να οδηγήσουν σε αναστοχασμό σχετικά με προσωπικές αξίες και παραδοχές. Αντίστοιχα, η Greene (1995) αναδεικνύει τη σημασία της φαντασίας για τη δυνατότητα του ατόμου να υπερβαίνει το δεδομένο και να αντιλαμβάνεται εναλλακτικούς τρόπους ύπαρξης και δράσης, ενώ ο Jarvis (2012) επισημαίνει ότι η μυθοπλασία, είτε λογοτεχνική είτε κινηματογραφική, μπορεί να ενισχύσει τη συναισθηματική εμπλοκή και να επιτρέψει στους εκπαιδευόμενους να προσεγγίσουν εμπειρίες διαφορετικές από τις δικές τους.

Ανάλογη μετασχηματιστική δυναμική εμφανίζουν το θέατρο και οι δραματικές τέχνες, κυρίως λόγω του βιωματικού και συμμετοχικού χαρακτήρα τους. Στο *Θέατρο του Καταπιεσμένου*, ο Boal (2002), επηρεασμένος από την κριτική παιδαγωγική του Freire, μετατρέπει τον θεατή από παθητικό δέκτη σε ενεργό «θεατή-δρώντα» (*spect-actor*), ο οποίος παρεμβαίνει στη δράση, εξετάζει εναλλακτικές λύσεις και διερευνά κριτικά κοινωνικές καταστάσεις. Εμπειρικά δεδομένα ενισχύουν αυτή την προσέγγιση. Οι Vittoria et al. (2014), εξετάζοντας εργαστήρια Forum Theatre υπό το πρίσμα της θεωρίας του Mezirow, διαπίστωσαν ενίσχυση της κριτικής διερεύνησης προσωπικών και κοινωνικών παραδοχών και μεγαλύτερη επίγνωση των σχέσεων εξουσίας. Αντίστοιχα, η Delikonstantinidou (2021) ανέδειξε τη συμβολή θεατρικών και ψηφιακών δραστηριοτήτων στην ενεργό συμμετοχή, στον διάλογο και στην ανάπτυξη νέων τρόπων κατανόησης της προσωπικής και κοινωνικής πραγματικότητας. Τα ευρήματα αυτά υποδεικνύουν ότι η τέχνη μπορεί να αποκτά μετασχηματιστικό χαρακτήρα όταν ο εκπαιδευόμενος δεν παραμένει απλός παρατηρητής, αλλά συμμετέχει ενεργά στην ερμηνεία, στη διαπραγμάτευση και στην ανακατασκευή του νοήματος.

Ο κινηματογράφος παρουσιάζει επίσης ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς συνδυάζει εικόνα, λόγο, αφήγηση και συναίσθημα και επιτρέπει την έμμεση βίωση εμπειριών που ενδέχεται να βρίσκονται έξω από το άμεσο βιωματικό πεδίο των εκπαιδευομένων. Ο McClain (2019) υποστηρίζει ότι οι κινηματογραφικές αφηγήσεις μπορούν να λειτουργήσουν ως μαθησιακά περιβάλλοντα μέσα στα οποία οι ενήλικοι συγκρίνουν τις δικές τους εμπειρίες με εκείνες των χαρακτήρων, εξετάζουν ηθικά και κοινωνικά διλήμματα και αναστοχάζονται πάνω στις αξίες και στις παραδοχές τους. Ιδιαίτερα σημαντικά είναι τα ευρήματα των Esmail και Matthews-Roper (2022), οι οποίοι, αξιοποιώντας περιβαλλοντικά ντοκιμαντέρ σε πανεπιστημιακό μάθημα, διαπίστωσαν ότι ο συνδυασμός κινηματογραφικής εμπειρίας, αναστοχαστικών δραστηριοτήτων και ομαδικού διαλόγου ενεργοποίησε βασικές διαστάσεις της μετασχηματίζουσας μάθησης, μεταξύ των οποίων τον κριτικό αναστοχασμό, τη σύνδεση με την προσωπική εμπειρία, την επίγνωση του κοινωνικού πλαισίου και τον ουσιαστικό διάλογο. Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς υποδεικνύει ότι δεν είναι απλώς η έκθεση στο καλλιτεχνικό έργο που οδηγεί στον μετασχηματισμό, αλλά κυρίως η παιδαγωγική επεξεργασία της αισθητικής εμπειρίας.

Αντίστοιχα, οι εικαστικές τέχνες παρέχουν ένα ιδιαίτερα πρόσφορο πεδίο για την ανάπτυξη πολλαπλών ερμηνειών. Η παρατήρηση ενός έργου ζωγραφικής μπορεί να υπερβεί την αισθητική απόλαυση και να αποτελέσει αφετηρία διερεύνησης κοινωνικών και προσωπικών νοημάτων, αμφισβήτησης βεβαιιοτήτων και επανεξέτασης παραδοχών (Kokkos, 2010). Η Mega (2018) επισημαίνει ότι η προσεκτική παρατήρηση έργων τέχνης βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αντιληφθούν ότι η πραγματικότητα μπορεί να επιδέχεται διαφορετικές ερμηνείες, ενώ οι Chisolm et al. (2020), αναφερόμενοι στην αξιοποίηση των *Visual Thinking Strategies*, αναδεικνύουν τη σημασία της παρατήρησης, της τεκμηρίωσης της προσωπικής ερμηνείας και της αντιπαραβολής της με τις οπτικές των άλλων. Αντίστοιχα, η Yoo (2023) διαπίστωσε ότι η διερευνητική προσέγγιση έργων τέχνης, μέσα από ανοιχτές ερωτήσεις και διάλογο, μπορεί να δημιουργήσει συνθήκες προσωπικής νοηματοδότησης και επανεξέτασης προηγούμενων αντιλήψεων.

Ιδιαίτερη θέση μεταξύ των οπτικών τεχνών κατέχει και η φωτογραφία, καθώς συνδέει την αισθητική εμπειρία με την προσωπική και κοινωνική πραγματικότητα των ίδιων των εκπαιδευομένων. Η μέθοδος *Photovoice* των Wang και Burris (1997) συνδυάζει τη δημιουργία φωτογραφιών με αφήγηση και κριτικό διάλογο, δίνοντας στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να αναδείξουν εμπειρίες της καθημερινότητάς τους και να τις επανεξετάσουν συλλογικά. Οι Lawrence και Cranton (2009) συνδέουν τη φωτογραφία με τη μετασχηματίζουσα μάθηση, υποστηρίζοντας ότι η μεταβολή της «οπτικής γωνίας» μπορεί να οδηγήσει στην αναγνώριση των παραδοχών που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα. Παράλληλα, η Yang (2014) έδειξε ότι η συμμετοχική φωτογραφία μπορεί να υποστηρίξει την αυτοέκφραση, την επαναξιολόγηση προσωπικών εμπειριών και την ανάπτυξη της αίσθησης προσωπικής δράσης των ενηλίκων.

Η συμβολή της τέχνης στη μετασχηματίζουσα μάθηση διευρύνεται ακόμη περισσότερο όταν ληφθούν υπόψη μορφές που βασίζονται στον ήχο και στο σώμα. Η μουσική μπορεί να ενεργοποιήσει αναμνήσεις, συναισθήματα και βιώματα και να αποτελέσει αφετηρία επανερμηνείας εμπειριών ζωής (Theodosopoulou, 2016), ενώ, όταν αντιμετωπίζεται ως πολιτισμικό «κείμενο», μπορεί να υποστηρίξει την κριτική διερεύνηση κοινωνικών ζητημάτων και σχέσεων εξουσίας μέσω του διαλόγου και της προβληματοποίησης (Abrahams, 2005). Αντίστοιχα, ο χορός εισάγει την ενσώματη διάσταση στη μετασχηματίζουσα μάθηση. Οι Baldwin και Motter (2021) έδειξαν ότι η μετατροπή

προσωπικών εμπειριών σε χορογραφικές αφηγήσεις μπορεί να οδηγήσει σε βαθύτερη αυτοαναστοχαστική διεργασία και επαναδιαπραγμάτευση της ταυτότητας, ενώ οι Tsounala και Magos (2016) ανέδειξαν τον χορό ως μορφή ενσώματης γνώσης που επιτρέπει την αναθεώρηση αντιλήψεων σχετικά με τον εαυτό, τους άλλους και τον χώρο. Έτσι, η μετασχηματίζουσα μάθηση δεν εμφανίζεται αποκλειστικά ως γνωστική διεργασία, αλλά μπορεί να εμπεριέχει το συναίσθημα, τη φαντασία, το σώμα και τη βιωμένη εμπειρία.

Συνολικά, η βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι δεν είναι μία συγκεκριμένη μορφή τέχνης εκείνη που διαθέτει κατ' ανάγκην μεγαλύτερη μετασχηματιστική ισχύ. Η λογοτεχνία, το θέατρο, ο κινηματογράφος, η ζωγραφική, η φωτογραφία, η μουσική και ο χορός αξιοποιούν διαφορετικούς εκφραστικούς κώδικες, αλλά φαίνεται να συγκλίνουν ως προς τις μαθησιακές διεργασίες που μπορούν να ενεργοποιήσουν: συναισθηματική και βιωματική εμπλοκή, επαφή με διαφορετικές οπτικές, αμφισβήτηση παραδοχών, κριτικό αναστοχασμό, διάλογο και επανανοηματοδότηση της εμπειρίας. Υπό αυτή την έννοια, το μετασχηματιστικό δυναμικό δεν εδράζεται απλώς στο ίδιο το έργο τέχνης, αλλά κυρίως στον τρόπο με τον οποίο αυτό εντάσσεται στην εκπαιδευτική διεργασία και γίνεται αντικείμενο συστηματικής παρατήρησης, ερμηνείας, διαλόγου και αναστοχασμού. Η διαπίστωση αυτή βρίσκεται σε συμφωνία με την προσέγγιση του Kokkos (2010), σύμφωνα με την οποία η αισθητική εμπειρία μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για την κριτική διερεύνηση δυσλειτουργικών παραδοχών και, κατά συνέπεια, να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για τον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς.

1.4 Η διερεύνηση της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσω του Learning Activities Survey (LAS)

Η ανάπτυξη του **Learning Activities Survey (LAS)** από την Kathleen P. King αποτέλεσε σημαντικό σταθμό στην εμπειρική διερεύνηση της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, καθώς προσέφερε στους ερευνητές ένα δομημένο εργαλείο για τη διερεύνηση του κατά πόσο οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι βιώνουν μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς τους, σύμφωνα με τη θεωρία του Mezirow. Σε αντίθεση με άλλα εργαλεία που αποτυπώνουν γενικές μαθησιακές εμπειρίες, το LAS σχεδιάστηκε ειδικά για την αναγνώριση των εμπειριών μετασχηματισμού και των μαθησιακών δραστηριοτήτων που συμβάλλουν σε αυτές. Το

εργαλείο συνδυάζει κλειστές και ανοικτές ερωτήσεις, επιτρέποντας τόσο ποσοτική όσο και ποιοτική διερεύνηση του φαινομένου και καθιστώντας δυνατή την πληρέστερη κατανόηση της μαθησιακής εμπειρίας των ενηλίκων (King, 2006).

Οι πρώτες εφαρμογές του LAS πραγματοποιήθηκαν από την ίδια την King σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια, ενώ στη συνέχεια το εργαλείο αξιοποιήθηκε και από άλλους ερευνητές σε πανεπιστημιακά προγράμματα, στην εκπαίδευση ενηλίκων, στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών και σε διεθνή προγράμματα κινητικότητας. Η σταδιακή αυτή διάδοση του εργαλείου συνέβαλε όχι μόνο στην εμπειρική διερεύνηση της θεωρίας του Mezirow, αλλά και στην κατανόηση των εκπαιδευτικών παραγόντων που ευνοούν τον κριτικό αναστοχασμό και τον μετασχηματισμό των παραδοχών των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

1.4.1 Η εμπειρική εφαρμογή του Learning Activities Survey (LAS)

Η πρώτη εκτεταμένη εφαρμογή του Learning Activities Survey πραγματοποιήθηκε από την Kathleen P. King (1997) με σκοπό να διερευνηθεί κατά πόσο οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στην τριτοβάθμια εκπαίδευση βιώνουν εμπειρίες μετασχηματισμού και ποιες μαθησιακές δραστηριότητες συμβάλλουν περισσότερο στη διαδικασία αυτή. Η έρευνα αποτέλεσε μία από τις πρώτες συστηματικές προσπάθειες επιχειρησιακής αποτύπωσης της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow και θεωρείται μέχρι σήμερα σημείο αναφοράς για τις εμπειρικές εφαρμογές της θεωρίας.

Η μελέτη πραγματοποιήθηκε σε 422 ενήλικους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι συμμετείχαν σε απογευματινά πανεπιστημιακά προγράμματα ανώτατης εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν το Learning Activities Survey, το οποίο διερευνούσε αφενός εάν είχαν βιώσει μετασχηματισμό των αντιλήψεών τους και αφετέρου ποιες μαθησιακές εμπειρίες θεωρούσαν ότι συνέβαλαν περισσότερο στη διαδικασία αυτή. Το LAS συνδυάζει κλειστές ερωτήσεις με ανοικτές απαντήσεις, επιτρέποντας στην ερευνήτρια να συνδυάσει ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το 37,3% των συμμετεχόντων ανέφερε ότι βίωσε εμπειρία μετασχηματισμού των πλαισίων αναφοράς του κατά τη διάρκεια της φοίτησής του. Το εύρημα αυτό υπήρξε ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς αποτέλεσε μία από τις πρώτες ποσοτικές ενδείξεις ότι η Μετασχηματίζουσα Μάθηση δεν αποτελεί απλώς θεωρητική κατασκευή, αλλά μπορεί να παρατηρηθεί και να διερευνηθεί εμπειρικά σε πραγματικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (King, 1997).

Μετά την πρώτη επιτυχημένη εφαρμογή του Learning Activities Survey (LAS) στην ανώτατη εκπαίδευση, η Kathleen P. King επέκτεινε την αξιοποίηση του εργαλείου σε ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, διερευνώντας τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση σε ενήλικους εκπαιδευόμενους που παρακολουθούσαν προγράμματα εκμάθησης της Αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας (English as a Second Language – ESL). Σκοπός της έρευνας ήταν να εξεταστεί κατά πόσο η διαδικασία εκμάθησης μιας νέας γλώσσας μπορεί να αποτελέσει αφορμή για μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς των ενηλίκων και να αναδειχθούν οι μαθησιακές δραστηριότητες που διευκολύνουν τη διαδικασία αυτή. Η μελέτη αυτή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς διεύρυνε το πεδίο εφαρμογής της θεωρίας του Mezirow σε ένα περιβάλλον όπου η μάθηση συνδέεται άμεσα με πολιτισμικές αλλαγές, την αναδιαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας και την κοινωνική ένταξη των εκπαιδευομένων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 208 ενήλικους εκπαιδευόμενους που συμμετείχαν σε προγράμματα ESL και για τις ανάγκες της μελέτης, η King προσαρμοσε το Learning Activities Survey στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, διατηρώντας τη βασική του δομή αλλά τροποποιώντας ορισμένα ερωτήματα ώστε να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες συνθήκες της εκμάθησης δεύτερης γλώσσας. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης ανέδειξαν ότι το 66,8% των συμμετεχόντων ανέφερε εμπειρία μετασχηματισμού, ποσοστό σημαντικά υψηλότερο από εκείνο που είχε καταγραφεί στην προηγούμενη εφαρμογή του LAS στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι συμμετέχοντες περιέγραψαν αλλαγές όχι μόνο στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονταν την εκμάθηση της γλώσσας, αλλά και στην κατανόηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας, στις αντιλήψεις τους για τον εαυτό τους και στις σχέσεις τους με το νέο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον (King, 2000).

Η περαιτέρω ανάπτυξη του Learning Activities Survey (LAS) συνδέθηκε με την εφαρμογή του στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών που επιμορφώνονταν στη χρήση των νέων τεχνολογιών. Στη συγκεκριμένη μελέτη της King (2002), η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης αξιοποιήθηκε ως ερμηνευτικό πλαίσιο για τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αναθεωρούν τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσής τους στις εκπαιδευτικές τεχνολογίες. Η μελέτη δημοσιεύθηκε στο περιοδικό *Computers & Education* και αποτελεί μία από τις σημαντικότερες εφαρμογές του LAS στον χώρο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με 175 εκπαιδευτικούς και υποψήφιους εκπαιδευτικούς που παρακολουθούσαν μεταπτυχιακά μαθήματα εκπαιδευτικής τεχνολογίας.

Για τις ανάγκες της μελέτης χρησιμοποιήθηκε μια προσαρμοσμένη μορφή του LAS, το Learning Activities Survey – Technology Form, η οποία είχε προηγουμένως δοκιμαστεί πιλοτικά ώστε να ανταποκρίνεται στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, και ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα της μελέτης ήταν ότι το 89,1% των συμμετεχόντων (156 από τους 175) παρουσίασε εμπειρίες συμβατές με τον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς (King, 2002).

Στη συνέχεια, εκτός από την King, το Learning Activities Survey (LAS) άρχισε να χρησιμοποιείται και από άλλους μελετητές ως εργαλείο μέτρησης της εμφάνισης μετασχηματισμού. Χαρακτηριστική είναι η μελέτη των Caruana, Woodrow και Pérez (2015) η οποία αποτελεί μία από τις σημαντικότερες σύγχρονες εφαρμογές του Learning Activities Survey (LAS) και επιβεβαιώνει τη διαχρονική αξία του εργαλείου για τη διερεύνηση της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Σε αντίθεση με τις προηγούμενες εφαρμογές, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν από την ίδια την Kathleen King, η συγκεκριμένη έρευνα σχεδιάστηκε από ανεξάρτητη ερευνητική ομάδα, γεγονός που ενισχύει την αξιοπιστία και τη διεθνή αποδοχή του LAS ως ερευνητικού εργαλείου. Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο δύο μεταπτυχιακά μαθήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών μπορούσαν να οδηγήσουν σε μετασχηματισμό των αντιλήψεων των συμμετεχόντων και ποιες μαθησιακές εμπειρίες συνέβαλαν περισσότερο στη διαδικασία αυτή. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο μεταπτυχιακά μαθήματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών στις Ηνωμένες Πολιτείες. Οι συμμετέχοντες ήταν υποψήφιοι εκπαιδευτικοί μεταπτυχιακού επιπέδου, οι οποίοι συμπλήρωσαν το Learning Activities Survey στο τέλος των μαθημάτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το Learning Activities Survey κατέγραψε αποτελεσματικά την εμφάνιση μετασχηματιστικών εμπειριών στους συμμετέχοντες και επέτρεψε την αναγνώριση των μαθησιακών δραστηριοτήτων που συνέβαλαν περισσότερο σε αυτές. Ένα ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο της μελέτης είναι ότι οι ερευνητές δεν αντιμετώπισαν το LAS αποκλειστικά ως εργαλείο μέτρησης της εμφάνισης μετασχηματισμού, αλλά και ως μέσο κατανόησης των μαθησιακών διεργασιών που προηγούνται της αλλαγής των παραδοχών (Caruana et al., 2015).

1.4.2 Οι ελληνικές εφαρμογές του Learning Activities Survey (LAS)

Η αξιοποίηση του Learning Activities Survey (LAS) στον ελληνικό χώρο εμφανίζεται στις αρχές της δεκαετίας του 2010, με στόχο τη διερεύνηση της Μετασχηματίζουσας Μάθησης σε περιβάλλοντα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και εκπαίδευσης ενηλίκων. Αν και ο αριθμός των

σχετικών ερευνών παραμένει περιορισμένος σε σύγκριση με τη διεθνή βιβλιογραφία, οι πρώτες ελληνικές εφαρμογές επιβεβαιώνουν ότι το εργαλείο μπορεί να προσαρμοστεί αποτελεσματικά στις ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού πλαισίου, διατηρώντας τον βασικό του σκοπό, δηλαδή τη διερεύνηση του μετασχηματισμού των πλαισίων αναφοράς και των μαθησιακών εμπειριών που τον υποστηρίζουν.

Η πρώτη συστηματική εφαρμογή του Learning Activities Survey (LAS) στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε από τους Λιοδάκη και Καραλή (2013) στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών. Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικές εμπειρίες των φοιτητών συνέβαλαν στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων και των πλαισίων αναφοράς τους, σύμφωνα με τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το Learning Activities Survey (LAS) της King σε συνδυασμό με ημιδομημένες συνεντεύξεις, υιοθετώντας μικτή μεθοδολογική προσέγγιση (mixed methods). Το δείγμα της έρευνας περιλάμβανε 417 προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές, γεγονός που την καθιστά μία από τις μεγαλύτερες ελληνικές εφαρμογές του LAS. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μεγάλη πλειονότητα των συμμετεχόντων είχε βιώσει αρκετές από τις φάσεις του μετασχηματισμού που περιγράφει ο Mezirow, ενώ το στάδιο του αποπροσανατολιστικού διλήμματος (disorienting dilemma) εμφανίστηκε με τη μεγαλύτερη συχνότητα (58,7%). Επιπλέον, οι φοιτητές ανέφεραν αλλαγές στον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς τους, επαναπροσδιορισμό των αντιλήψεών τους σχετικά με το μελλοντικό επαγγελματικό τους ρόλο και, σε αρκετές περιπτώσεις, αναθεώρηση προηγούμενων πεποιθήσεων και προσδοκιών (Λιοδάκη & Καραλής, 2013).

Η επόμενη σημαντική ελληνική εφαρμογή του Learning Activities Survey πραγματοποιήθηκε από τους Κεσόπουλο και Αρμάο (2022) στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων και συγκεκριμένα σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνηθεί η διεργασία του μετασχηματισμού των εκπαιδευομένων κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους, καθώς και οι παράγοντες που συνέβαλαν στην αλλαγή των παραδοχών και των αντιλήψεών τους. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε προσαρμοσμένη μορφή του Learning Activities Survey (King, 2009), σε συνδυασμό με ημιδομημένες συνεντεύξεις, υιοθετώντας επίσης μικτή μεθοδολογική προσέγγιση. Στην ποσοτική φάση συμμετείχαν 25 εκπαιδευόμενοι, ενώ στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν εις βάθος συνεντεύξεις με οκτώ από

αυτούς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων ανέφερε σημαντικές αλλαγές στις αντιλήψεις της κατά τη διάρκεια της φοίτησης (Κεσόπουλο & Αρμάο, 2022).

Μία ακόμη ελληνική εφαρμογή του Learning Activities Survey (LAS) πραγματοποιήθηκε από τον Φαλάρη (2018) στο πλαίσιο μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών λειτούργησε ως μηχανισμός μετασχηματισμού της οπτικής των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και εάν η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα επέφερε αλλαγές στις διδακτικές τους πρακτικές. Για τη συλλογή των δεδομένων υιοθετήθηκε μικτή μεθοδολογική προσέγγιση, αξιοποιώντας το Learning Activities Survey (LAS) της King ως βασικό ποσοτικό εργαλείο, το οποίο χορηγήθηκε σε 54 εκπαιδευτικούς.

1.4.3 Κριτική σύνθεση των εμπειρικών εφαρμογών του Learning Activities Survey (LAS)

Η ανασκόπηση των εμπειρικών εφαρμογών του Learning Activities Survey (LAS) καταδεικνύει ότι το εργαλείο έχει εξελιχθεί σε ένα από τα πλέον διαδεδομένα μέσα διερεύνησης της Μετασχηματίζουσας Μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Από την πρώτη εφαρμογή του από την King (1997) έως τις μεταγενέστερες εφαρμογές του σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια, το LAS χρησιμοποιήθηκε συστηματικά για τη διερεύνηση της εμφάνισης μετασχηματισμού των πλαισίων αναφοράς και για την αναγνώριση των μαθησιακών δραστηριοτήτων που συμβάλλουν στην πραγματοποίησή του. Συνολικά, η βιβλιογραφική ανασκόπηση καταδεικνύει ότι το Learning Activities Survey αποτελεί ένα ώριμο και ευρέως χρησιμοποιούμενο εργαλείο για τη διερεύνηση της Μετασχηματίζουσας Μάθησης σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η συστηματική εφαρμογή και η προσαρμογή του σε ποικίλα πλαίσια ενισχύουν την αξιοπιστία και τη χρησιμότητά του ως ερευνητικού εργαλείου. Τέλος, είναι σημαντικό να σημειωθεί πως τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών επιβεβαιώνουν ότι το LAS μπορεί να προσαρμόζεται σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα χωρίς να αλλοιώνεται ο βασικός του σκοπός, γεγονός που ενισχύει μεθοδολογικά και την επιλογή της προσαρμοσμένης μορφής του εργαλείου στην παρούσα μελέτη.

1.5 Εμπειρική τεκμηρίωση των παραγόντων που ευνοούν τον μετασχηματισμό των ενηλίκων

Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένης εμπειρικής διερεύνησης εδώ και αρκετές δεκαετίες και ειδικότερα ποιοι παράγοντες ευνοούν το μετασχηματισμό αντιλήψεων και πλαισίων αναφοράς των ενηλίκων με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση ενός σημαντικού σώματος ερευνών που εξετάζουν τόσο τις διεργασίες όσο και τις προϋποθέσεις που ευνοούν τον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς των ενηλίκων. Η πρώτη συστηματική εμπειρική διερεύνηση πραγματοποιήθηκε από τον Mezirow (1978), ο οποίος μελέτησε την εμπειρία γυναικών που επέστρεφαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μετά από μακρά διακοπή. Μέσα από τη μελέτη αυτή διαμορφώθηκε η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης και περιγράφηκαν τα στάδια της μετασχηματιστικής διεργασίας, αναδεικνύοντας ότι η αλλαγή των πλαισίων αναφοράς ενεργοποιείται όταν οι εκπαιδευόμενοι επανεξετάζουν κριτικά τις παραδοχές τους, αναστοχάζονται πάνω στις εμπειρίες τους και αλληλεπιδρούν με άλλους μέσα σε ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον (Mezirow, 1978).

Τη θεωρητική αυτή προσέγγιση επιβεβαίωσαν και μεταγενέστερες εμπειρικές μελέτες. Η Cranton (1994, 2006), για παράδειγμα, διερευνώντας εμπειρίες ενηλίκων σε πανεπιστημιακά και επαγγελματικά εκπαιδευτικά πλαίσια, κατέδειξε ότι ο μετασχηματισμός δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τις γνωστικές διεργασίες, αλλά ευνοείται όταν το μαθησιακό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από σχέσεις εμπιστοσύνης, αμοιβαίο σεβασμό και αυθεντικό διάλογο. Σύμφωνα με τη συγγραφέα, η δημιουργία ενός ασφαλούς παιδαγωγικού κλίματος επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να αμφισβητήσουν παγιωμένες αντιλήψεις χωρίς τον φόβο της απόρριψης, ενισχύοντας έτσι την ανάπτυξη κριτικού αναστοχασμού και την προοπτική μετασχηματιστικής μάθησης (Cranton, 2006).

Ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο της συναισθηματικής εμπλοκής έδωσε ο Dirkx (1997· 2001), ο οποίος μέσα από εμπειρικές μελέτες σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, υποστήριξε ότι ο μετασχηματισμός δεν αποτελεί αποκλειστικά αποτέλεσμα ορθολογικής επεξεργασίας της εμπειρίας. Αντίθετα, οι προσωπικές αφηγήσεις, τα συναισθήματα, η φαντασία και η συμβολική επεξεργασία της εμπειρίας συμβάλλουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση νέων νοημάτων. Η προσέγγισή του διεύρυνε τη θεωρία του Mezirow, αναδεικνύοντας ότι η

γνωστική και η συναισθηματική διάσταση της μάθησης λειτουργούν συμπληρωματικά στη μετασχηματιστική διεργασία Dirkx (1997· 2001).

Σημαντική συμβολή στην κατανόηση της μετασχηματίζουσας μάθησης προσέφερε και ο Taylor (1997), ο οποίος πραγματοποίησε την πρώτη εκτενή ανασκόπηση της εμπειρικής βιβλιογραφίας εξετάζοντας τριάντα εννέα μελέτες. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι ο κριτικός αναστοχασμός, ο διάλογος, οι σχέσεις εμπιστοσύνης, η σύνδεση της μάθησης με την προσωπική εμπειρία και η ενεργός συμμετοχή αποτελούν τους συχνότερους παράγοντες που συνδέονται με τον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς. Δέκα χρόνια αργότερα, ο ίδιος ερευνητής, ανασκοπώντας ακόμη σαράντα εμπειρικές μελέτες, επιβεβαίωσε ότι τα ίδια χαρακτηριστικά εξακολουθούν να αποτελούν τους βασικούς μηχανισμούς της μετασχηματιστικής μάθησης, υπογραμμίζοντας παράλληλα τη σημασία του εκπαιδευτικού πλαισίου και του ρόλου του εκπαιδευτή στη διευκόλυνση της μαθησιακής διεργασίας (Taylor, 2007).

Παράλληλα, η αναπτυξιακή θεωρία του Kegan (2000) προσέφερε μία συμπληρωματική ερμηνεία του μετασχηματισμού των ενηλίκων. Μέσα από εμπειρικές μελέτες της αναπτυξιακής ψυχολογίας, ο Kegan υποστήριξε ότι ο μετασχηματισμός συνδέεται με βαθύτερες αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο το άτομο οργανώνει και νοηματοδοτεί την εμπειρία του. Αν και η προσέγγισή του διαφοροποιείται θεωρητικά από εκείνη του Mezirow, συγκλίνει ως προς την παραδοχή ότι η ανάπτυξη των ενηλίκων προϋποθέτει την αναθεώρηση των υφιστάμενων πλαισίων νοηματοδότησης.

Αλλά και στις έρευνες που έγιναν με το Learning Activities Survey (LAS) μετά τη δημιουργία του από την King αναδεικνύεται ότι, παρά τις διαφοροποιήσεις ως προς τα εκπαιδευτικά πλαίσια και τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, τρεις παράγοντες εμφανίζονται σταθερά ως οι σημαντικότεροι για την πρόκληση μετασχηματισμού των πλαισίων αναφοράς των ενηλίκων: ο κριτικός αναστοχασμός, ο διάλογος και η ενεργός, βιωματική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (King, 1997, 2000, 2002; Caruana et al., 2015· Κεσόπουλος & Αρμάος, 2022).

Ο κριτικός αναστοχασμός αποτελεί τον θεμελιώδη μηχανισμό της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, καθώς επιτρέπει στους ενήλικους εκπαιδευόμενους να εξετάσουν κριτικά τις παραδοχές, τις αξίες και τις πεποιθήσεις που διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα. Σύμφωνα με τον Mezirow (1991, 2000), ο

μετασχηματισμός των πλαισίων αναφοράς προϋποθέτει την κριτική διερεύνηση των μέχρι πρότινος αυτονόητων αντιλήψεων, οδηγώντας στη διαμόρφωση περισσότερο ανοιχτών, ευέλικτων και τεκμηριωμένων τρόπων σκέψης. Αντίστοιχα, οι εφαρμογές του LAS καταδεικνύουν ότι η εμφάνιση μετασχηματιστικών εμπειριών συνδέεται στενά με την ενεργοποίηση του αναστοχασμού και την επανεξέταση προηγούμενων αντιλήψεων (King, 1997, 2000, 2002· Caruana et al., 2015).

Εξίσου σημαντικός αναδεικνύεται ο διάλογος, ο οποίος λειτουργεί ως μέσο αμφισβήτησης, διαπραγμάτευσης και αναδόμησης των νοημάτων. Ο Mezirow (2000) υποστηρίζει ότι ο ορθολογικός και δημοκρατικός διάλογος επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να αξιολογούν εναλλακτικές οπτικές και να επαναπροσδιορίζουν τις παραδοχές τους μέσα από την ανταλλαγή επιχειρημάτων. Αντίστοιχα, ο Freire (1970/1977) θεωρεί τον διάλογο θεμελιώδη προϋπόθεση της κριτικής συνειδητοποίησης (*conscientização*), καθώς μέσα από την ισότιμη επικοινωνία οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν τη δυνατότητα να ερμηνεύσουν κριτικά την εμπειρία τους και να μετασχηματίσουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον κόσμο. Η σημασία του διαλόγου επιβεβαιώνεται συστηματικά και από τις εμπειρικές εφαρμογές του LAS, στις οποίες οι συζητήσεις, η συνεργασία και η ανταλλαγή εμπειριών αναφέρονται ως βασικοί παράγοντες που υποστηρίζουν τη μετασχηματιστική διαδικασία (King, 2002· Caruana et al., 2015· Κεσόπουλος & Αρμάος, 2022).

Τέλος, η βιβλιογραφία συγκλίνει στην ανάδειξη της βιωματικής και ενεργού συμμετοχής ως βασικής προϋπόθεσης του μετασχηματισμού. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι δεν μετασχηματίζουν τις αντιλήψεις τους μέσω της παθητικής πρόσληψης πληροφοριών, αλλά μέσα από δραστηριότητες που τους εμπλέκουν προσωπικά, τους καλούν να συνδέσουν τη θεωρία με τις εμπειρίες τους και να νοηματοδοτήσουν εκ νέου την πραγματικότητα. Η αρχή αυτή διατρέχει τόσο τη θεωρία του Mezirow όσο και τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις του Freire, ενώ επιβεβαιώνεται από τις εφαρμογές του LAS, όπου οι βιωματικές δραστηριότητες, οι συνεργατικές εργασίες, η πρακτική εφαρμογή και οι αναστοχαστικές ασκήσεις αναφέρονται συστηματικά ως παράγοντες που ευνοούν την αλλαγή των πλαισίων αναφοράς (King, 1997, 2000, 2002· Caruana et al., 2015).

Συνεπώς, τα αποτελέσματα τόσο των παλαιότερων όσο και των πιο πρόσφατων ερευνών καταδεικνύουν ότι, ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό πλαίσιο ή τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, ο μετασχηματισμός ευνοείται συστηματικά από τους συγκεκριμένους τρεις

αλληλένδετους παράγοντες. Η σύγκλιση των θεωρητικών και εμπειρικών δεδομένων οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο μετασχηματισμός των πλαισίων αναφοράς δεν αποτελεί αποτέλεσμα μιας μεμονωμένης διδακτικής τεχνικής, αλλά μιας σύνθετης μαθησιακής διεργασίας στην οποία ο κριτικός αναστοχασμός, ο διάλογος και η βιωματική συμμετοχή λειτουργούν συμπληρωματικά και αλληλεπιδρούν δυναμικά.

1.5.1 Ο κριτικός αναστοχασμός ως πυρήνας της μάθησης των ενηλίκων

Ο κριτικός αναστοχασμός (*critical reflection*) αποτελεί τη θεμελιώδη διεργασία της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Jack Mezirow, καθώς μέσω αυτού οι ενήλικοι εξετάζουν κριτικά τις παραδοχές, τις αξίες και τις πεποιθήσεις που καθοδηγούν τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν την πραγματικότητα. Σε αντίθεση με τον απλό αναστοχασμό, ο οποίος επικεντρώνεται στην αξιολόγηση μιας εμπειρίας ή μιας πράξης, ο κριτικός αναστοχασμός στρέφεται στην αμφισβήτηση των ίδιων των πλαισίων αναφοράς μέσα από τα οποία το άτομο αντιλαμβάνεται τον κόσμο (Mezirow, 1991, 2000).

Σύμφωνα με τον Mezirow (1991), οι άνθρωποι συχνά ενεργούν στηριζόμενοι σε παραδοχές που έχουν διαμορφωθεί μέσα από την οικογένεια, την εκπαίδευση, την κοινωνία και τον πολιτισμό, χωρίς να έχουν προηγουμένως εξετάσει την εγκυρότητά τους. Ο κριτικός αναστοχασμός δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να αναγνωρίσει αυτές τις ασυνείδητες παραδοχές, να αξιολογήσει κατά πόσο εξακολουθούν να είναι λειτουργικές και, εφόσον χρειάζεται, να τις αναθεωρήσει. Η διαδικασία αυτή οδηγεί στον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς και στην υιοθέτηση περισσότερο ανοικτών, ευέλικτων και συμπεριληπτικών τρόπων σκέψης.

Η ανάπτυξη του κριτικού αναστοχασμού δεν αποτελεί αποκλειστικά ατομική διεργασία. Ο Mezirow υποστηρίζει ότι ενισχύεται μέσα από τον ορθολογικό διάλογο, κατά τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι ανταλλάσσουν επιχειρήματα, εξετάζουν εναλλακτικές οπτικές και αξιολογούν συλλογικά τις εμπειρίες τους. Η διαδικασία αυτή επιτρέπει την αποδόμηση στερεοτυπικών αντιλήψεων και συμβάλλει στη διαμόρφωση νέων τρόπων κατανόησης της πραγματικότητας (Mezirow, 2000).

Η σημασία του κριτικού αναστοχασμού αναδεικνύεται επίσης στην Κριτική Παιδαγωγική του Paulo Freire. Αν και ο Freire δεν χρησιμοποιεί συστηματικά τον όρο «κριτικός αναστοχασμός» με τον τρόπο που τον χρησιμοποιεί ο Mezirow, θεωρεί ότι η κριτική διερεύνηση της πραγματικότητας, ο διάλογος και η πράξη (*praxis*) αποτελούν προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης και της χειραφέτησης του ατόμου (Freire,

1970/1977). Υπό αυτή την έννοια, οι δύο θεωρίες συγκλίνουν ως προς την αναγκαιότητα της αμφισβήτησης των δεδομένων παραδοχών και της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία.

1.5.2 Η αξία του διαλόγου στην ανθρώπινη εξέλιξη

Ο διάλογος αποτελεί διαχρονικά θεμελιώδη συνιστώσα της ανθρώπινης σκέψης, της κοινωνικής ζωής και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Από την αρχαία φιλοσοφική παράδοση έως τις σύγχρονες παιδαγωγικές και κοινωνικές θεωρίες, ο διάλογος νοείται όχι απλώς ως μέσο επικοινωνίας, αλλά ως τρόπος κατανόησης του κόσμου και συγκρότησης της γνώσης. Ο αρχαίος ελληνικός στοχασμός θα ανοίξει μέσω του διαλόγου το δρόμο της κριτικής σκέψης και θα θέσει κριτικά ερωτήματα για την αρχή του κόσμου αλλά και για τον άνθρωπο. Ήδη από τη σωκρατική φιλοσοφία, ο διάλογος λειτουργεί ως μέθοδος αναζήτησης της αλήθειας και καλλιέργειας της αυτογνωσίας μέσω της κριτικής διερώτησης (Πλάτων, Απολογία Σωκράτους, 21d–23b). Εξάλλου, ο διάλογος ως πρακτική ήταν απαραίτητος στον πολίτη της δημοκρατικής αρχαίας Αθήνας. Η περίφημη ερώτηση του κήρυκα στην Εκκλησία του Δήμου «τις αγορεύειν βούλεται;» ήταν η υπενθύμιση για τον Αθηναίο πολίτη ότι, δεν έχει απλώς το δικαίωμα να συμμετέχει, να αγορεύει και να διαφωνεί αλλά την ιερή υποχρέωση να το κάνει προκειμένου να διαφυλαχθεί η δημοκρατία και να επικρατεί η δικαιοσύνη στην αθηναϊκή κοινωνία (Petimeza, 2019). Έτσι, ο διάλογος με τη διπλή του έννοια, και της λογικής και της γλώσσας, θα αποτελέσει όχημα στοχασμού, έρευνας και έκφρασης στον αρχαίο ελληνικό κόσμο και στη συνέχεια θα περάσει στους μεταγενέστερους για να γίνει πηγή της σύγχρονης διαλεκτικής σκέψης.

Η διαχρονική αξία του διαλόγου έγκειται στο γεγονός ότι ενεργοποιεί τον κριτικό στοχασμό και προάγει τη γνωστική και ηθική ανάπτυξη του ατόμου. Το άτομο συγκροτεί την ταυτότητά του μέσα από τη σχέση με τον Άλλον, καθώς «γίνομαι ο εαυτός μου μέσα από τον άλλον» (Bakhtin, 1990). Η αυτοσυνείδηση αναπτύσσεται μέσω της εξωτερικής οπτικής του άλλου προσώπου, γεγονός που καθιστά τον διάλογο απαραίτητη προϋπόθεση για την αυτογνωσία και την ηθική ανάπτυξη του ανθρώπου (ό.π.). Η ανθρώπινη σκέψη δεν αναπτύσσεται απομονωμένα, αλλά συγκροτείται μέσα σε κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα, όπου η συνάντηση με τον Άλλο λειτουργεί ως καταλύτης για την αναθεώρηση στάσεων και πεποιθήσεων (Vygotsky, 1978). Κάθε λόγος είναι εγγενώς κοινωνικός και διαλογικός. Η γλώσσα δεν αποτελεί ουδέτερο σύστημα σημείων, αλλά πεδίο κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ιδεολογικής σύγκρουσης. Οι λέξεις είναι «ιδεολογικά

φορτισμένες» και αποκτούν σημασία ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο, τις σχέσεις εξουσίας και τις προθέσεις των συνομιλητών. Ο διάλογος αποτελεί, επομένως, τον χώρο όπου συγκρούονται, διαπραγματεύονται και ανασχηματίζονται οι κοινωνικές σημασίες (Voloshinov, 1973).

Στο πεδίο της εκπαίδευσης, ο διάλογος αναδεικνύεται σε καίριο παιδαγωγικό εργαλείο, καθώς μετασχηματίζει τη μαθησιακή διαδικασία από παθητική μετάδοση γνώσεων σε ενεργητική και συμμετοχική εμπειρία. Η διαλογική παιδαγωγική ενισχύει την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευομένων και καλλιεργεί την κριτική σκέψη, προετοιμάζοντας το άτομο να λειτουργεί ως αυτόνομο και υπεύθυνο υποκείμενο μέσα σε σύνθετα κοινωνικά περιβάλλοντα (Freire, 1977). Υπό αυτή την έννοια, ο διάλογος δεν αποτελεί απλώς διδακτική τεχνική, αλλά πυρήνα της εκπαιδευτικής πράξης και της ανθρώπινης εξέλιξης.

Ο διάλογος, κατά τον Freire, αποτελεί οριζόντια και ισότιμη σχέση επικοινωνίας που βασίζεται σε αξίες όπως η αγάπη, η ταπεινοφροσύνη, η πίστη στις δυνατότητες των ανθρώπων και η ελπίδα. Χωρίς διάλογο δεν υπάρχει αληθινή εκπαίδευση, καθώς μόνο μέσα από αυτόν αναπτύσσεται η κριτική σκέψη και η δυνατότητα αμφισβήτησης των καταπιεστικών δομών (Freire, 1973). Η μάθηση, μέσω του διαλόγου, δεν περιορίζεται στη μεταφορά γνώσης αλλά συνδέεται με την πρακτική δράση, την αυτοέκφραση και την υπεύθυνη συμμετοχή σε συλλογικές διαδικασίες (McLaren & Leonard, 1996).

Η κεντρική έννοια της «συνειδητοποίησης» (conscientization) επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν την κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα και να αναλάβουν δράση για την αλλαγή της. Η εκπαίδευση γίνεται εργαλείο απελευθέρωσης, καθώς οι μαθητές αποκτούν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε κριτικό διάλογο, να θέτουν προβλήματα, να αναστοχάζονται και να αναδιαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με τον κόσμο και τις σχέσεις εξουσίας (Freire, 1977· Giroux, 2010).

Και στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης για τον Mezirow, ο διάλογος αποτελεί κεντρικό πυλώνα της μαθησιακής διαδικασίας και θεμελιώδη προϋπόθεση για την επίτευξη του μετασχηματισμού της συνείδησης. Ο Mezirow (2022) αντιλαμβάνεται τη μάθηση των ενηλίκων όχι ως απλή συσσώρευση γνώσεων, αλλά ως βαθιά διεργασία αναθεώρησης των πλαισίων αναφοράς (frames of reference), μέσα από τα οποία τα άτομα ερμηνεύουν την εμπειρία τους. Τα πλαίσια αυτά συγκροτούνται από σύνολα νοητικών συνηθειών, αξιών, πεποιθήσεων και παραδοχών που έχουν διαμορφωθεί ιστορικά, πολιτισμικά και κοινωνικά

και λειτουργούν συχνά ασυνείδητα, περιορίζοντας την αντίληψη και τη δράση του υποκειμένου (Mezirow, 2022).

Ο διάλογος, και ειδικότερα ο ορθολογικός-κριτικός διάλογος (rational discourse), αποτελεί το βασικό μέσο μέσω του οποίου τα άτομα καλούνται να φέρουν στο προσκήνιο αυτές τις παραδοχές και να τις υποβάλουν σε συστηματικό έλεγχο εγκυρότητας. Μέσα από τη διαλογική αλληλεπίδραση, οι εκπαιδευόμενοι εκτίθενται σε εναλλακτικές ερμηνείες της πραγματικότητας, συγκρίνουν επιχειρήματα, αναστοχάζονται τις εμπειρίες τους και επαναπροσδιορίζουν τις σημασίες που αποδίδουν στα γεγονότα. Ο διάλογος, επομένως, δεν περιορίζεται στην ανταλλαγή απόψεων, αλλά συνιστά μια δομημένη διαδικασία κριτικής διερεύνησης, η οποία βασίζεται σε αρχές όπως η ισοτιμία των συμμετεχόντων, η ελευθερία έκφρασης, η ανοιχτότητα στον έλεγχο και η αποδοχή της δυνατότητας αναθεώρησης των απόψεων (Mezirow, 2007).

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδει ο Mezirow και στη σχέση του διαλόγου με το αποπροσανατολιστικό δίλημμα, το οποίο συχνά λειτουργεί ως αφετηρία του μετασχηματισμού. Όταν οι υπάρχουσες ερμηνευτικές δομές του ατόμου αδυνατούν να εξηγήσουν νέες εμπειρίες, αναδύεται ένα αίσθημα αβεβαιότητας ή κρίσης. Ο διάλογος λειτουργεί τότε ως ασφαλές και υποστηρικτικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο το άτομο μπορεί να διερευνήσει την κρίση αυτή, να κατανοήσει ότι οι δυσκολίες του δεν είναι αποκλειστικά ατομικές, αλλά κοινωνικά και πολιτισμικά διαμορφωμένες, και να αναζητήσει νέους τρόπους νοηματοδότησης της εμπειρίας (Taylor, 2008).

Παράλληλα, ο διάλογος γεφυρώνει τον ατομικό αναστοχασμό με τη συλλογική διάσταση της μάθησης. Αν και ο μετασχηματισμός της σκέψης αποτελεί προσωπική διεργασία, ωστόσο ολοκληρώνεται και σταθεροποιείται μέσα από τη συμμετοχή σε διαλογικές κοινότητες μάθησης, όπου τα άτομα δοκιμάζουν νέες ταυτότητες, ρόλους και τρόπους δράσης. Μέσα από τον διάλογο, οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν την ικανότητα της κριτικής αυτονομίας, δηλαδή τη δυνατότητα να σκέφτονται και να ενεργούν με βάση συνειδητές, ελεγμένες και πιο συμπεριληπτικές παραδοχές (Cranton, 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Μεθοδολογία έρευνας

2.1 Οι βασικοί παράγοντες που ευνοούν τον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς

Η ανασκόπηση ερευνών της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας με εφαρμογές του Learning Activities Survey (LAS) αλλά και πριν τη δημιουργία του, αναδεικνύει ότι, παρά τις διαφοροποιήσεις ως προς τα εκπαιδευτικά πλαίσια και τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, τρεις παράγοντες εμφανίζονται σταθερά ως οι σημαντικότεροι για την πρόκληση μετασχηματισμού των πλαισίων αναφοράς των ενηλίκων: ο κριτικός αναστοχασμός, ο διάλογος και η ενεργός, βιωματική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (King, 1997, 2000, 2002; Caruana et al., 2015· Κεσόπουλος & Αρμάος, 2022).

Η σύγκλιση των θεωρητικών και εμπειρικών δεδομένων οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο μετασχηματισμός των πλαισίων αναφοράς δεν αποτελεί αποτέλεσμα μιας μεμονωμένης διδακτικής τεχνικής, αλλά μιας σύνθετης μαθησιακής διεργασίας στην οποία ο κριτικός αναστοχασμός, ο διάλογος και η βιωματική συμμετοχή λειτουργούν συμπληρωματικά και αλληλεπιδρούν δυναμικά. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα έρευνα θα διερευνήσει κατά πόσο η **αισθητική εμπειρία** λειτουργεί ως παιδαγωγικό ερέθισμα που ενεργοποιεί τους παραπάνω παράγοντες χωρίς να τους υποκαθιστά, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για την επανεξέταση των παραδοχών και τον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς των εκπαιδευομένων.

2.2 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τον βαθμό στον οποίο η συμμετοχή των φοιτητών στη Θεματική Ενότητα ΕΚΕ52 του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου συνδέεται με τον μετασχηματισμό των απόψεων, των πεποιθήσεων και των παραδοχών τους. Παράλληλα, επιδιώκεται να διερευνηθεί η συμβολή των επιμέρους εκπαιδευτικών πρακτικών της ΕΚΕ52 και ιδιαίτερα της επεξεργασίας έργων τέχνης στη διαδικασία του κριτικού αναστοχασμού και του μετασχηματισμού των απόψεων των φοιτητών.

2.3 Ερευνητική προσέγγιση

Η παρούσα έρευνα ακολουθεί μικτή μεθοδολογική προσέγγιση και υιοθετεί τη λογική της μελέτης περίπτωσης (case study), καθώς διερευνά σε βάθος ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, δηλαδή τη Θεματική Ενότητα ΕΚΕ52 του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Η ανάλυση βασίζεται στη σύνθεση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, με στόχο την ολιστική κατανόηση του φαινομένου του μετασχηματισμού των πλαισίων αναφοράς των εκπαιδευομένων (Yin, 2018). Η μικτή μεθοδολογία επιτρέπει την αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων τόσο της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής έρευνας, παρέχοντας μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του υπό διερεύνηση φαινομένου (Creswell & Creswell, 2018).

Η ποσοτική διάσταση της έρευνας επιδιώκει να καταγράψει την έκταση των μετασχηματιστικών εμπειριών και τη συμβολή των επιμέρους εκπαιδευτικών πρακτικών της ΕΚΕ52 στον μετασχηματισμό των απόψεων των φοιτητών. Παράλληλα, η ποιοτική διάσταση αποσκοπεί στην ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο οι ίδιοι οι φοιτητές νοηματοδοτούν τις εμπειρίες μετασχηματισμού που βίωσαν και ερμηνεύουν τις αλλαγές στις απόψεις και τις παραδοχές τους (Creswell & Creswell, 2018).

Η επιλογή της μικτής μεθοδολογίας κρίθηκε κατάλληλη, καθώς επιτρέπει αφενός τη διερεύνηση της συχνότητας εμφάνισης συγκεκριμένων εμπειριών και αφετέρου τη βαθύτερη κατανόηση των προσωπικών νοημάτων που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στις εμπειρίες αυτές (Johnson et al., 2007).

2.4 Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τον σκοπό της παρούσας έρευνας, διατυπώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

ΕΕ1. Σε ποιο βαθμό οι φοιτητές της Θεματικής Ενότητας ΕΚΕ52 του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου θεωρούν ότι μετασχηματίστηκαν οι απόψεις, οι παραδοχές και οι πεποιθήσεις τους σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους;

ΕΕ2. Ποιοι παράγοντες συνέβαλαν στον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς των φοιτητών κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στην ΕΚΕ52;

ΕΕ3. Ποιες εκπαιδευτικές δραστηριότητες της ΕΚΕ52 (θεωρούν οι φοιτητές ότι συνέβαλαν περισσότερο στον προβληματισμό, τον κριτικό αναστοχασμό και τον μετασχηματισμό των απόψεών τους;

ΕΕ4. Ποιος είναι ο ρόλος της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας και των επιμέρους μορφών τέχνης στην ανάπτυξη του κριτικού αναστοχασμού και στον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς των φοιτητών;

ΕΕ5. Πώς ερμηνεύουν οι ίδιοι οι φοιτητές τη διαδικασία του μετασχηματισμού των αντιλήψεών τους σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, μέσα από τις εμπειρίες που αποκόμισαν κατά τη φοίτησή τους στην ΕΚΕ52;

2.5 Δείγμα έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από ενήλικες εκπαιδευόμενους που έχουν παρακολουθήσει τη Θεματική Ενότητα 52, «Σύγχρονες προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση Ενηλίκων», στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

2.6 Ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο βασίστηκε στο **Learning Activities Survey (LAS)** της King (1997, 2009). Το LAS αποτελεί ένα από τα πλέον γνωστά εργαλεία διερεύνησης της μετασχηματίζουσας μάθησης και έχει σχεδιαστεί με βάση τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow (1991, 2000). Σκοπός του είναι η καταγραφή εμπειριών που σχετίζονται με την επανεξέταση παραδοχών, τον κριτικό αναστοχασμό και τον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς των εκπαιδευομένων.

Το εργαλείο έχει χρησιμοποιηθεί σε πλήθος ερευνών που διερευνούν διεργασίες μετασχηματίζουσας μάθησης σε ενήλικους εκπαιδευόμενους και θεωρείται κατάλληλο για

την αποτύπωση εμπειριών που αντιστοιχούν στα στάδια της μετασχηματίζουσας μάθησης, όπως αυτά περιγράφονται από τον Mezirow (King, 2009).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε προσαρμοσμένη εκδοχή του LAS, ώστε να ανταποκρίνεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Θεματικής Ενότητας ΕΚΕ52 του ΠΜΣ «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Η προσαρμογή κρίθηκε αναγκαία για δύο λόγους:

Πρώτον, η ΕΚΕ52 αξιοποιεί συστηματικά εκπαιδευτικές πρακτικές που στοχεύουν στην ανάπτυξη κριτικού αναστοχασμού και στην επεξεργασία δυσλειτουργικών παραδοχών μέσω της αισθητικής εμπειρίας. Ως εκ τούτου, κρίθηκε σκόπιμο να προστεθούν ερωτήματα που διερευνούν τη συμβολή της επεξεργασίας έργων τέχνης στην επανεξέταση απόψεων και παραδοχών.

Δεύτερον, κρίθηκε σημαντικό να διερευνηθεί η συμβολή συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών της ΕΚΕ52, όπως οι Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις (ΟΣΣ), οι γραπτές εργασίες, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Learning Activities), οι συζητήσεις με συμφοιτητές και η ανατροφοδότηση των διδασκόντων, στον μετασχηματισμό των απόψεων των φοιτητών.

Παρά τις τροποποιήσεις αυτές, διατηρήθηκε η βασική λογική του LAS, καθώς η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου εξακολουθεί να διερευνά εμπειρίες που αντιστοιχούν στα βασικά στάδια της μετασχηματίζουσας μάθησης, όπως η αμφισβήτηση παραδοχών, ο κριτικός αναστοχασμός, η αναζήτηση εναλλακτικών οπτικών, η διερεύνηση νέων τρόπων δράσης και η ενσωμάτωση νέων αντιλήψεων.

Το τελικό ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, κλίμακες αξιολόγησης τύπου Likert και δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου, οι οποίες επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να περιγράψουν με δικά τους λόγια τις εμπειρίες μετασχηματισμού που βίωσαν κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στην ΕΚΕ52.

Ωστόσο, το LAS αποτελεί εργαλείο αυτοαναφοράς (self-report survey), καθώς βασίζεται στις δηλώσεις των ίδιων των συμμετεχόντων σχετικά με τις μαθησιακές εμπειρίες και τις μεταβολές που θεωρούν ότι βίωσαν (Romano, 2018). Κατά συνέπεια, τα δεδομένα της

παρούσας έρευνας αποτυπώνουν πρωτίστως την υποκειμενική αντίληψη των συμμετεχόντων για τον αναστοχασμό, την επανεξέταση ή τη μεταβολή των παραδοχών τους και δεν μπορούν από μόνα τους να αποτελέσουν αντικειμενική επιβεβαίωση ότι συντελέστηκε μετασχηματισμός των πλαισίων αναφοράς.

2.7 Ανάλυση δεδομένων

Για τα δεδομένα που θα προκύψουν από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα πραγματοποιηθεί περιγραφική στατιστική ανάλυση των απαντήσεων στις κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, μέσω υπολογισμού συχνοτήτων, ποσοστών, μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων, όπου αυτό κρίνεται σκόπιμο. Στη συνέχεια, θα διερευνηθούν οι παράγοντες που συνέβαλαν στον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς των συμμετεχόντων, καθώς και ο βαθμός συμβολής των επιμέρους εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και της αξιοποίησης της αισθητικής εμπειρίας, σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Εφόσον το επιτρέπουν το μέγεθος και η κατανομή του δείγματος, θα πραγματοποιηθούν κατάλληλες συγκριτικές ή συσχετιστικές στατιστικές αναλύσεις για τη διερεύνηση πιθανών σχέσεων μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των υπό μελέτη μεταβλητών.

Οι απαντήσεις στις ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου θα αναλυθούν με ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (qualitative content analysis). Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων θα κωδικοποιηθούν, θα ομαδοποιηθούν σε θεματικές κατηγορίες και θα ερμηνευθούν υπό το πρίσμα της Θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow, της Κριτικής Παιδαγωγικής του Freire. Η επιλογή συνδυασμού ποσοτικών και ποιοτικών τεχνικών ανάλυσης κρίνεται κατάλληλη, καθώς το προσαρμοσμένο Learning Activities Survey (LAS) αποτελεί εργαλείο μεικτής μεθοδολογίας, το οποίο επιτρέπει τόσο τη στατιστική αποτύπωση των εμπειριών των συμμετεχόντων όσο και τη διερεύνηση του νοήματος που οι ίδιοι αποδίδουν στη μετασχηματιστική μαθησιακή τους εμπειρία (King, 2009).

2.8 Ηθικά ζητήματα της έρευνας

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας διασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων, η εμπιστευτικότητα των δεδομένων και η εθελοντική συμμετοχή. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας και είχαν το δικαίωμα αποχώρησης από τη διαδικασία οποιαδήποτε στιγμή χωρίς καμία συνέπεια.

Κεφάλαιο 3^ο : Ερευνητικά αποτελέσματα

Στην παρούσα ενότητα θα γίνει η παρουσίαση των αποτελεσμάτων που ελήφθησαν μετά την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων.

3.1 Περιγραφή του δείγματος

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 19 φοιτητές της Θεματικής Ενότητας ΕΚΕ52 του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 1, η πλειονότητα των συμμετεχόντων ήταν 15 γυναίκες (78,9%), ενώ οι άνδρες ήταν 4 (21,1%).

Ως προς την ηλικία, οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανήκαν στις ηλικιακές ομάδες 31–40 ετών, 7 συμμετέχοντες (36,8%), και 41–50 ετών, 7 συμμετέχοντες (36,8%). Μικρότερη ήταν η συμμετοχή ατόμων ηλικίας 51–60 ετών, 3 συμμετέχοντες (15,8%), ενώ μόνο ένας συμμετέχων (5,3%) ανήκε στην ηλικιακή ομάδα έως 30 ετών και ένας (5,3%) ήταν ηλικίας 61 ετών και άνω.

Αναφορικά με την επαγγελματική ιδιότητα, ίσος αριθμός συμμετεχόντων ήταν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 6 συμμετέχοντες (31,6%), και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 6 συμμετέχοντες (31,6%). Επιπλέον, τρεις συμμετέχοντες (15,8%) δήλωσαν ότι εργάζονται ως εκπαιδευτές ενηλίκων, ενώ τέσσερις (21,1%) ανήκαν σε άλλη επαγγελματική κατηγορία.

Μεταβλητή	Κατηγορία	n	%
Φύλο	Γυναίκα	15	78,9
	Άνδρας	4	21,1
Ηλικιακή ομάδα	έως 30 ετών	1	5,3
	31–40 ετών	7	36,8
	41–50 ετών	7	36,8
	51–60 ετών	3	15,8
	61 ετών και άνω	1	5,3
Επαγγελματική ιδιότητα	Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας	6	31,6
	Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας	6	31,6
	Εκπαιδευτής Ενηλίκων	3	15,8
	Άλλη επαγγελματική ιδιότητα	4	21,1

Μεταβλητή	Κατηγορία	n	%
Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (N = 19)			

3.1.1 Εμπειρίες μετασχηματίζουσας μάθησης κατά τη φοίτηση στην ΕΚΕ52

Στο παρόν, όπως και στα επόμενα υποκεφάλαια γίνεται μια περιγραφική και όχι κριτική, ούτε ολιστική αποτίμηση, αλλά μια παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας αναλόγως των απαντήσεων που δόθηκαν στις προτάσεις του ερωτηματολογίου καθώς και στη συνέχεια, στις ανοιχτές ερωτήσεις, μία προς μία. Ακολουθεί κατόπιν η ολιστική και κριτικά στοχαστική αποτίμηση του συνόλου των απαντήσεων και προς τούτο οι αποτιμήσεις διαφέρουν, όπως είναι προφανές και λογικό, ανάμεσα σε μια περιγραφική αναφορά και εκτίμηση, έναντι μιας κριτικοστοχαστικής και ολιστικής ανάγνωσης του συνόλου των ευρημάτων

Προκειμένου να διερευνηθούν οι εμπειρίες μετασχηματίζουσας μάθησης που βίωσαν οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στην ΕΚΕ52, ζητήθηκε από αυτούς να επιλέξουν όσες από τις δώδεκα προτεινόμενες εμπειρίες (βλ. Παράρτημα 1) ανταποκρίνονταν στη δική τους εκπαιδευτική διαδρομή. Η ερώτηση ήταν πολλαπλής επιλογής και, ως εκ τούτου, οι συμμετέχοντες μπορούσαν να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις.

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 2, η συχνότερα αναφερόμενη εμπειρία ήταν η επανεξέταση των αντιλήψεων σχετικά με τους ρόλους του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου, την οποία επέλεξαν 16 από τους 19 συμμετέχοντες (84,2%). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι η φοίτηση στην ΕΚΕ52 λειτούργησε κυρίως ως αφορμή για αναστοχασμό σχετικά με βασικές παιδαγωγικές αντιλήψεις.

Παράλληλα, 13 συμμετέχοντες (68,4%) δήλωσαν ότι μέσω της επεξεργασίας έργων τέχνης επανεξέτασαν παραδοχές ή αντιλήψεις σχετικά με τις διδακτικές τους πρακτικές. Το αποτέλεσμα αυτό αναδεικνύει τη σημαντική συμβολή της Μάθησης μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας στην ενεργοποίηση διαδικασιών κριτικού αναστοχασμού.

Επίσης 10 συμμετέχοντες, περισσότεροι από τους μισούς, ανέφεραν επίσης ότι υιοθέτησαν εναλλακτικές θεωρήσεις σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση (52,6%) και ότι προχώρησαν στην υιοθέτηση διαφορετικών διδακτικών πρακτικών (52,6%). Τα ευρήματα

αυτά δείχνουν ότι, για σημαντικό μέρος του δείγματος, η μαθησιακή εμπειρία δεν περιορίστηκε στον θεωρητικό προβληματισμό αλλά συνδέθηκε και με την πρόθεση ή την εφαρμογή αλλαγών στην εκπαιδευτική πράξη.

Επιπλέον, οκτώ συμμετέχοντες (42,1%) δήλωσαν ότι αναζήτησαν περισσότερες πληροφορίες ή διαφορετικές απόψεις σχετικά με ζητήματα που αναδείχθηκαν κατά τη διάρκεια της Θεματικής Ενότητας, ενώ επτά συμμετέχοντες (36,8%) ανέφεραν ότι βίωσαν αβεβαιότητα ή προβληματισμό σχετικά με αντιλήψεις που μέχρι τότε θεωρούσε αυτονόητες. Αντίστοιχο ποσοστό (36,8%) διαπίστωσε ότι, παρά τον αναστοχασμό, εξακολουθούσε να συμφωνεί με ορισμένες από τις προηγούμενες πεποιθήσεις του.

Τέλος, μικρότερος αριθμός συμμετεχόντων, πέντε εξ αυτών (26,3%), ανέφερε ότι αναθεώρησε προηγούμενες πεποιθήσεις και ότι αναγνώρισε ανάλογες διεργασίες μετασχηματισμού στους συμφοιτητές του ενώ έξι συμμετέχοντες (31,6%) πειραματίστηκαν με νέους ρόλους και πρακτικές, Κανένας συμμετέχων δεν επέλεξε την επιλογή «Προβληματισμός μέσω της ανατροφοδότησης άλλων» όπως και την επιλογή «Καμία από τις παραπάνω προτάσεις δεν ανταποκρίνεται στις εμπειρίες μου».

Εμπειρία	n	%
Επανεξέταση παραδοχών σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές μέσω της επεξεργασίας έργων τέχνης	13	68,4
Επανεξέταση των αντιλήψεων για τους ρόλους του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου	16	84,2
Αναθεώρηση προηγούμενων πεποιθήσεων	5	26,3
Διαπίστωση ότι οι προηγούμενες πεποιθήσεις εξακολουθούν να ισχύουν	7	36,8
Αναγνώριση ότι και άλλοι συμφοιτητές επανεξέταζαν τις παραδοχές τους	5	26,3
Υιοθέτηση εναλλακτικών θεωρήσεων για τη διδασκαλία και τη μάθηση	10	52,6
Βίωση αβεβαιότητας ή προβληματισμού	7	36,8
Αναζήτηση περισσότερων πληροφοριών και διαφορετικών απόψεων	8	42,1
Πειραματισμός με νέους ρόλους και πρακτικές	6	31,6
Προβληματισμός μέσω της ανατροφοδότησης άλλων	0*	0,0

Εμπειρία	n	%
Υιοθέτηση νέων διδακτικών πρακτικών	10	52,6
Καμία από τις παραπάνω	0*	0,0

Πίνακας 2: Εμπειρίες μετασχηματίζουσας μάθησης που αναγνώρισαν οι συμμετέχοντες κατά τη φοίτησή τους στην ΕΚΕ52 (N = 19) (*Σημείωση. Η ερώτηση ήταν πολλαπλών απαντήσεων· συνεπώς τα ποσοστά δεν αθροίζουν στο 100%.)

3.1.2 Μετασχηματισμός απόψεων, παραδοχών και πεποιθήσεων σχετικά με τη στόχευση και την πρακτική της διδασκαλίας

Στη συνέχεια διερευνήθηκε κατά πόσο οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στην ΕΚΕ52 μεταβλήθηκαν σημαντικά οι απόψεις, οι παραδοχές ή οι πεποιθήσεις τους αναφορικά με τη στόχευση και την πρακτική της διδασκαλίας.

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα, 12 συμμετέχοντες (63,2%) απάντησαν θετικά, δηλώνοντας ότι κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στην ΕΚΕ52 μεταβλήθηκαν σημαντικά ορισμένες από τις αντιλήψεις της σχετικά με τη στόχευση και την πρακτική της διδασκαλίας. Αντίθετα, επτά συμμετέχοντες (36,8%) ανέφεραν ότι δεν διαπίστωσαν αντίστοιχη μεταβολή.

Οι συμμετέχοντες που απάντησαν θετικά κλήθηκαν στη συνέχεια να αξιολογήσουν τον βαθμό στον οποίο η φοίτησή τους στην ΕΚΕ52 συνέβαλε στη μεταβολή αυτή. Από τους δώδεκα συμμετέχοντες, οι έντεκα (91,7%) εκτίμησαν ότι η συμβολή της Θεματικής Ενότητας ήταν «Πολύ» ή «Πάρα πολύ», γεγονός που υποδηλώνει ότι όσοι βίωσαν μεταβολή των αντιλήψεών τους την αποδίδουν σε μεγάλο βαθμό στις εκπαιδευτικές εμπειρίες που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους. Ένας συμμετέχων δεν απάντησε στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Απάντηση	n	%
Ναι	12	63,2
Όχι	7	36,8
Σύνολο	19	100,0

Πίνακας 3. Μεταβολή απόψεων, παραδοχών και πεποιθήσεων σχετικά με τη στόχευση και την πρακτική της διδασκαλίας (N = 19)

3.1.3 Περιγραφή των μεταβολών στις απόψεις, παραδοχές και πεποιθήσεις των συμμετεχόντων

Οι συμμετέχοντες που δήλωσαν ότι μεταβλήθηκαν οι απόψεις, οι παραδοχές ή οι πεποιθήσεις τους σχετικά με τη στόχευση και την πρακτική της διδασκαλίας κλήθηκαν να περιγράψουν συνοπτικά τη σημαντικότερη αλλαγή που θεωρούν ότι προέκυψε μέσα από τη μελέτη των θεωριών της Θεματικής Ενότητας και την αξιοποίηση της Μάθησης μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας.

Η ποιοτική ανάλυση των έντεκα ανοικτών απαντήσεων ανέδειξε πέντε βασικές θεματικές κατηγορίες. Η συχνότερη αφορούσε την αναγνώριση της αισθητικής εμπειρίας ως μέσου μετασχηματισμού της μάθησης και της διδακτικής πρακτικής. Επτά (7/19) συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η τέχνη στην εκπαίδευση, μπορεί να λειτουργήσει **(αναγνώριση της δυναμικής δυναμικής της αισθητικής εμπειρίας)** ως ουσιαστικό εργαλείο **κριτικού αναστοχασμού και μετασχηματισμού των αντιλήψεων**. Ενδεικτικά, ένας συμμετέχων ανέφερε ότι:

«η αισθητική εμπειρία μπορεί να λειτουργήσει ως αφορμή για βαθύτερο προβληματισμό και αναθεώρηση στερεοτυπικών αντιλήψεων» (Σ8), ενώ άλλος επισήμανε ότι «κάθε μορφή τέχνης μπορεί να συμβάλει στον μετασχηματισμό αντιλήψεων και να αποτελέσει εκπαιδευτικό εργαλείο» (Σ11).»

Με χαμηλά ποσοστά εμφανίστηκε η θεματική του κριτικού αναστοχασμού και της αναθεώρησης παραδοχών. **Επτά συμμετέχοντες (7/19) αναγνώρισαν την δυναμική ικανότητα ή την αξία της κριτικά στοχαστικής εξέτασης των παραδοχών**, χωρίς αυτό να σημαίνει όμως ότι όντως τη βίωσαν και οι ίδιοι. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά συμμετέχοντα ότι:

«το σημαντικό δεν είναι να αποκτάει κάποιος γνώσεις αλλά την ικανότητα να εξετάσει κριτικά τις παραδοχές του» (Σ9).

Μία ακόμη σημαντική θεματική αφορούσε τη μεταβολή της αντίληψης για τη μάθηση. Συγκεκριμένα, μόνο 4/19 συμμετέχοντες περιέγραψαν τη μετάβαση από μια περισσότερο γνωσιοκεντρική αντίληψη σε μια προσέγγιση που αναδεικνύει τον διάλογο,

τον αναστοχασμό, την αισθητική εμπειρία και την προσωπική εμπλοκή ως βασικά στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας. Έχουν αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Κατάλαβα ότι η μάθηση είναι μια δυναμική διαδικασία όπου ο αναστοχασμός, ο διάλογος και η αισθητική εμπειρία συμβάλουν στην αναθεώρηση στερεοτυπικών αντιλήψεων» (Σ3)

«Κατά τη φοίτησή μου στην ΕΚΕ52 αναθεώρησα την αντίληψή μου για τη μάθηση, αναγνωρίζοντας ότι η αισθητική εμπειρία και ο κριτικός στοχασμός μπορούν να οδηγήσουν σε ουσιαστικό μετασχηματισμό απόψεων και πεποιθήσεων» (Σ5).

Λιγότερο συχνά αναφέρθηκαν αλλαγές που σχετίζονταν με τον ρόλο του εκπαιδευτικού και με την ανάπτυξη κοινωνικής ευαισθησίας και αυτογνωσίας.

«Η σημαντικότερη αλλαγή στις πεποιθήσεις μου είναι ότι ο εκπαιδευτικός δεν αρκεί να οργανώνει αποτελεσματικά τη γνώση· χρειάζεται να δημιουργεί συνθήκες όπου οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να στοχάζονται πάνω στον εαυτό τους, στις αντιλήψεις τους και στον κόσμο, ώστε η μάθηση να αποκτά προσωπικό, κοινωνικό και μετασχηματιστικό νόημα» (Σ7).

«Το σημαντικότερο δεν είναι να αποκτάει κάποιος γνώσεις, άλλα την ικανότητα να εξετάσει κριτικά τις παραδοχές του» (Σ9).

Θεματική κατηγορία	Συχνότητα αναφορών
Η αισθητική εμπειρία ως μέσο μετασχηματισμού	7
Κριτικός αναστοχασμός και αναθεώρηση παραδοχών	7
Μεταβολή της αντίληψης για τη μάθηση	4
Αναθεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού	1
Κοινωνική ευαισθητοποίηση και αυτογνωσία	1
Πίνακας 4:Θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των ανοικτών απαντήσεων της Ερώτησης 3	

3.1.4 Παράγοντες που συνέβαλαν στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων

Οι συμμετέχοντες που δήλωσαν ότι μεταβλήθηκαν οι απόψεις, οι παραδοχές ή οι πεποιθήσεις τους σχετικά με τη στόχευση και την πρακτική της διδασκαλίας κλήθηκαν να προσδιορίσουν

τους παράγοντες που θεωρούν ότι συνέβαλαν περισσότερο στη μεταβολή αυτή. Η ερώτηση ήταν πολλαπλής επιλογής και οι συμμετέχοντες μπορούσαν να επιλέξουν περισσότερους από έναν παράγοντες.

Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 5, ο σημαντικότερος παράγοντας που αναδείχθηκε ήταν ο προσωπικός αναστοχασμός (κάτι που διαφέρει από τον κριτικό στοχασμό που προκύπτει από την μαθησιακή εμπειρία αυτή καθαυτή) , ο οποίος επιλέχθηκε από 14 από τους 15 συμμετέχοντες που απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση (93,3%). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι οι ίδιοι οι φοιτητές αντιλαμβάνονται τον προσωπικό αναστοχασμό ως τον βασικό μηχανισμό μέσω του οποίου εξέτασαν τις παραδοχές και τις πεποιθήσεις τους σχετικά με τη διδασκαλία.

Η επεξεργασία έργων τέχνης μέσω της Μάθησης μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας αποτέλεσε τον δεύτερο συχνότερα αναφερόμενο παράγοντα από 11 φοιτητές σε σύνολο 15 φοιτητών (73,3%) που απάντησαν στο ερώτημα.

Σημαντική συμβολή αποδόθηκε επίσης στη μελέτη του διδακτικού υλικού και στις γραπτές εργασίες από 6 συμμετέχοντες (40,0% αντίστοιχα), ενώ περίπου ένας στους τρεις συμμετέχοντες αναγνώρισε ως σημαντικό παράγοντα τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της Θεματικής Ενότητας και πιο συγκεκριμένα 5 φοιτητές (33,3%).

Αντίθετα, οι Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις, οι προσωπικές και οι επαγγελματικές εμπειρίες αναφέρθηκαν από περίπου έναν στους τέσσερις συμμετέχοντες δηλαδή από τους 4 συμμετέχοντες φοιτητές εκ των 15 που απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση (26,7%), ενώ οι συζητήσεις με συμμαθητές που επιλέχθηκαν από τους 3 (20,0%) και η υποστήριξη από τον/την Σύμβουλο-Καθηγητή που ήταν επιλογή 2 φοιτητών (13,3%) φαίνεται ότι διαδραμάτισαν μικρότερο ρόλο στη συγκεκριμένη διαδικασία.

Συνολικά, τα ευρήματα δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες αποδίδουν τον μετασχηματισμό των αντιλήψεών τους κυρίως σε εσωτερικές διεργασίες αναστοχασμού, οι οποίες φαίνεται ότι σε ένα βαθμό, ενεργοποιήθηκαν και να ενισχύθηκαν από την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας.

Παράγοντας	n	%
Προσωπικός αναστοχασμός	14	93,3
Επεξεργασία έργων τέχνης (Αισθητική Εμπειρία)	11	73,3
Μελέτη διδακτικού υλικού	6	40,0
Γραπτές εργασίες	6	40,0
Συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες	5	33,3
Προσωπικές εμπειρίες	4	26,7
Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις (ΟΣΣ)	4	26,7
Επαγγελματικές εμπειρίες	4	26,7
Συζητήσεις με συμφοιτητές	3	20,0
Υποστήριξη από τον/την ΣΕΠ	2	13,3
Πίνακας 5: Παράγοντες που, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, συνέβαλαν στη μεταβολή των απόψεων, παραδοχών και πεποιθήσεών τους (N = 15, απάντησαν οι 15 από τους 19 συμμετέχοντες) (Σημείωση. Η ερώτηση ήταν πολλαπλών απαντήσεων· συνεπώς τα ποσοστά δεν αθροίζουν στο 100%).		

3.1.5 Βαθμός συμβολής της ΕΚΕ52 στη μεταβολή των απόψεων, παραδοχών και πεποιθήσεων

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αξιολογήσουν τον βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι η συμμετοχή τους στην ΕΚΕ52 συνέβαλε στη μεταβολή των απόψεων, των παραδοχών και των πεποιθήσεων που περιέγραψαν.

Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 6, η πλειονότητα των συμμετεχόντων αξιολόγησε τη συμβολή της Θεματικής Ενότητας ως ιδιαίτερα σημαντική. **Ειδικότερα, εννέα συμμετέχοντες (60,0%) δήλωσαν ότι η ΕΚΕ52 συνέβαλε «Πολύ» στη μεταβολή των αντιλήψεών τους, ενώ πέντε συμμετέχοντες (33,3%) επέλεξαν την απάντηση «Πάρα πολύ».**

Αντίθετα, μόνο ένας συμμετέχων (6,7%) δήλωσε ότι η συμμετοχή του στην ΕΚΕ52 δεν συνέβαλε καθόλου στη συγκεκριμένη αλλαγή, ενώ κανένας δεν επέλεξε τις ενδιάμεσες κατηγορίες «Λίγο» ή «Μέτρια».

Συνολικά, 14 από τους 15 συμμετέχοντες (93,3%) που απάντησαν στην ερώτηση εκτίμησαν ότι η ΕΚΕ52 συνέβαλε «Πολύ» ή «Πάρα πολύ» στη μεταβολή των απόψεων, των παραδοχών και των πεποιθήσεών του. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες αποδίδουν τον μετασχηματισμό των αντιλήψεών τους στις μαθησιακές εμπειρίες που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στη συγκεκριμένη Θεματική Ενότητα.

Βαθμός συμβολής	n	%
1 = Καθόλου	1	6,7
2 = Λίγο	0	0,0
3 = Μέτρια	0	0,0
4 = Πολύ	9	60,0
5 = Πάρα πολύ	5	33,3
Σύνολο	15	100,0
Πίνακας 6: Βαθμός στον οποίο η συμμετοχή στην ΕΚΕ52 συνέβαλε στη μεταβολή των απόψεων, παραδοχών και πεποιθήσεών (N = 15, απάντησαν οι 15 από τους 19 συμμετέχοντες)		

3.1.6 Μορφές τέχνης που συνέβαλαν στον προβληματισμό και τον αναστοχασμό

Στη συνέχεια διερευνήθηκε ποιες μορφές τέχνης θεωρούν οι συμμετέχοντες ότι συνέβαλαν περισσότερο στον προβληματισμό, τον αναστοχασμό και την επανεξέταση των απόψεών τους κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στην ΕΚΕ52. Η ερώτηση ήταν πολλαπλής επιλογής και οι συμμετέχοντες μπορούσαν να επιλέξουν περισσότερες από μία μορφές τέχνης.

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα, η ζωγραφική αναδείχθηκε ως η μορφή τέχνης που συνέβαλε περισσότερο στον προβληματισμό και τον αναστοχασμό των συμμετεχόντων, καθώς επιλέχθηκε από δέκα άτομα (66,7%). Ακολούθησε η λογοτεχνία/αφήγηση, η οποία επιλέχθηκε από οκτώ συμμετέχοντες (53,3%).

Σε μικρότερα ποσοστά αναφέρθηκε η ποίηση, την οποία επέλεξαν δύο εκ των συμμετεχόντων (13,3%) και η γλυπτική που αναφέρθηκε μόνο από έναν συμμετέχοντα (6,7%).

Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν πως οι εικαστικές και αφηγηματικές μορφές τέχνης συνέβαλαν περισσότερο στην ανάπτυξη του προβληματισμού και του κριτικού αναστοχασμού κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στην ΕΚΕ52.

Μορφή τέχνης	n	%
Ζωγραφική	10	66,7
Λογοτεχνία / Αφήγηση	8	53,3
Φωτογραφία	5	33,3
Βίντεο	0	0,0
Κινηματογράφος	0	0,0
Μουσική	0	0,0
Ποίηση	2	13,3
Θέατρο	0	0,0
Γλυπτική	1	6,7

Πίνακας 7: Μορφές τέχνης που συνέβαλαν περισσότερο στον προβληματισμό και τον αναστοχασμό των συμμετεχόντων (N = 15, απάντησαν οι 15 από τους 19 συμμετέχοντες) (**Σημείωση.** Η ερώτηση ήταν πολλαπλών απαντήσεων, επομένως τα ποσοστά δεν αθροίζονται στο 100%.)

3.1.7 Πρόσθετες μορφές τέχνης που θα μπορούσαν να ενισχύσουν τον αναστοχασμό

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν ποιες άλλες μορφές τέχνης, πέρα από εκείνες που αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο της ΕΚΕ52, θεωρούν ότι θα μπορούσαν να συμβάλουν περισσότερο στον προβληματισμό, τον αναστοχασμό ή την επανεξέταση των απόψεών τους. Η ερώτηση ήταν πολλαπλής επιλογής.

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα, ο κινηματογράφος ήταν η συχνότερα προτεινόμενη μορφή τέχνης, καθώς επιλέχθηκε από οκτώ συμμετέχοντες (42,7%). Ακολούθησαν η μουσική που προτάθηκε από 5 συμμετέχοντες (26,3%), το θέατρο από τέσσερις συμμετέχοντες (21,1%), και η ποίηση από τρεις συμμετέχοντες (15,8%).

Η φωτογραφία συγκέντρωσε δύο αναφορές (10,5%), ενώ η λογοτεχνία/αφήγηση, η ζωγραφική και η γλυπτική αναφέρθηκαν από έναν συμμετέχοντα (5,3%) η καθεμία.

Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι, παρότι οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν τη σημαντική συμβολή των μορφών τέχνης που αξιοποιήθηκαν στην ΕΚΕ52, θεωρούν ότι η ενσωμάτωση και άλλων καλλιτεχνικών μέσων, όπως ο κινηματογράφος, το θέατρο, η μουσική και η ποίηση, θα μπορούσε να εμπλουτίσει ακόμη περισσότερο τις δυνατότητες ανάπτυξης του κριτικού αναστοχασμού και της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Μορφή τέχνης	n	%
Κινηματογράφος	8	42,1
Θέατρο	4	21,1
Μουσική	5	26,3
Ποίηση	3	15,8
Φωτογραφία	2	10,5
Λογοτεχνία / Αφήγηση	1	5,3
Ζωγραφική	1	5,3
Γλυπτική	1	5,3
Πίνακας 8: Μορφές τέχνης που οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν περισσότερο στην ΕΚΕ52 (N = 19)) (Σημείωση. Η ερώτηση ήταν πολλαπλών απαντήσεων, επομένως τα ποσοστά δεν αθροίζουν στο 100%.)		

3.1.8 Αιτιολόγηση της επιλογής πρόσθετων μορφών τέχνης

Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αιτιολογήσουν γιατί θεωρούν ότι συγκεκριμένες μορφές τέχνης, οι οποίες δεν αξιοποιήθηκαν ή θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν περισσότερο στο πλαίσιο της ΕΚΕ52, θα συνέβαλλαν στον προβληματισμό, τον αναστοχασμό και την επανεξέταση των απόψεών τους. Η ανάλυση των απαντήσεων ανέδειξε τέσσερις βασικές θεματικές κατηγορίες.

Η πρώτη θεματική αφορά τη δυνατότητα των μορφών τέχνης να ενισχύουν την ταύτιση και την ενσυναίσθηση. **Οι συμμετέχοντες επισήμαναν ότι κυρίως το θέατρο και ο κινηματογράφος επιτρέπουν στον θεατή να έρθει σε επαφή με διαφορετικές εμπειρίες ζωής, να κατανοήσει τις συγκρούσεις των χαρακτήρων και να αναστοχαστεί πάνω στις δικές του αντιλήψεις και πεποιθήσεις. Αντιπροσωπευτική είναι η απάντηση ενός συμμετέχοντα που αναφέρει σχετικά με τον κινηματογράφο πως:**

«Η άμεση επαφή με τους χαρακτήρες και τις ανθρώπινες συγκρούσεις ενισχύει την ενσυναίσθηση και διευκολύνει την επανεξέταση προσωπικών πεποιθήσεων.»

Η δεύτερη θεματική σχετίζεται με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Σύμφωνα με τις απαντήσεις, οι διαφορετικές αφηγήσεις, οι κοινωνικές προεκτάσεις των έργων τέχνης και οι πολλαπλές οπτικές που αυτά προσφέρουν δημιουργούν γόνιμο έδαφος για την αμφισβήτηση στερεοτυπικών αντιλήψεων και την επανεξέταση παγιωμένων παραδοχών. **Μια χαρακτηριστική απάντηση που αφορά και πάλι τον κινηματογράφο και τη σχέση του με τον κριτικό στοχασμό ήταν:**

«Δείχνουν (οι ταινίες) διαφορετικές εμπειρίες ζωής από τις δικές μας και μπορούν να πυροδοτήσουν τον κριτικό στοχασμό.»

Η τρίτη θεματική αναδεικνύει τη δύναμη της αισθητικής εμπειρίας ως καταλύτη της μετασχηματίζουσας μάθησης. Οι συμμετέχοντες περιέγραψαν τις μορφές τέχνης ως μέσα που ενεργοποιούν συναισθήματα, προσωπικές μνήμες και κοινωνικές αναπαραστάσεις, λειτουργώντας ως «καθρέφτης» προσωπικών και κοινωνικών αντιλήψεων και διευκολύνοντας τον κριτικό αναστοχασμό και την επανοσηματοδότηση της εμπειρίας. Μια ενδεικτική απάντηση που συμπυκνώνει με σαφήνεια τη λογική της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας ήταν:

«Η ζωγραφική και ο κινηματογράφος δεν προσφέρουν απλώς αφορμές για συζήτηση, αλλά μπορούν να λειτουργήσουν ως "καθρέφτης" των προσωπικών και κοινωνικών μας αντιλήψεων, βοηθώντας ουσιαστικά τον κριτικό στοχασμό και τη μετασχηματίζουσα μάθηση.»

Τέλος, η τέταρτη θεματική αφορά τον ρόλο της συναισθηματικής εμπλοκής. **Ιδιαίτερα η μουσική και η ποίηση περιγράφηκαν ως μορφές τέχνης που, μέσω της συμβολικής**

έκφρασης και της συναισθηματικής τους δύναμης, μπορούν να ενισχύσουν τον προσωπικό προβληματισμό και να οδηγήσουν σε βαθύτερο αναστοχασμό. Ορισμένοι συμμετέχοντες αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στη δυνατότητα της μουσικής και της ποίησης να ενεργοποιούν συναισθήματα αναφέροντας χαρακτηριστικά πως:

«Η μουσική προκαλεί έντονα συναισθήματα και λειτουργεί ως ερέθισμα για προσωπικό προβληματισμό.» και πως «Η δύναμη του συμβολισμού και της συναισθηματικής έκφρασης στην ποίηση μπορεί να ενεργοποιήσει βαθύτερο αναστοχασμό.»

Συνολικά, οι αιτιολογήσεις των συμμετεχόντων δείχνουν ότι η αξία των μορφών τέχνης δεν αποδίδεται μόνο στο αισθητικό τους περιεχόμενο, αλλά κυρίως στη δυνατότητά τους να ενεργοποιούν συναισθηματικές και γνωστικές διεργασίες που ευνοούν τον κριτικό αναστοχασμό και τον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς.

3.1.9 Επίδραση εξωτερικών γεγονότων στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων

Προκειμένου να διερευνηθεί κατά πόσο η μεταβολή των απόψεων και των πεποιθήσεων των συμμετεχόντων ενδέχεται να επηρεάστηκε και από γεγονότα εκτός του πλαισίου της ΕΚΕ52, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν αν κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους συνέβη κάποιο σημαντικό προσωπικό, οικογενειακό ή επαγγελματικό γεγονός που θεωρούν ότι επηρέασε τον τρόπο σκέψης τους σχετικά με ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης.

Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 9, η πλειονότητα των συμμετεχόντων, και συγκεκριμένα οι 12 από τους 15 συμμετέχοντες που απάντησαν τη συγκεκριμένη ερώτηση (80,0%), δήλωσε ότι δεν υπήρξε κάποιο σημαντικό γεγονός που να επηρέασε τις απόψεις ή τις πεποιθήσεις της σχετικά με τα ζητήματα αυτά. Αντίθετα, τρεις συμμετέχοντες (20,0%) ανέφεραν ότι υπήρξε κάποια σημαντική αλλαγή στη ζωή τους κατά το ίδιο χρονικό διάστημα.

Στους συμμετέχοντες που απάντησαν θετικά ζητήθηκε να προσδιορίσουν τη φύση του γεγονότος. Δύο από αυτούς ανέφεραν σοβαρό προσωπικό ή οικογενειακό γεγονός (66,7%), ενώ ένας συμμετέχων αναφέρθηκε σε σημαντική εμπειρία σχετική με την εργασία του (33,3%).

Τα αποτελέσματα αυτά υποδηλώνουν ότι, για τη μεγάλη πλειονότητα των συμμετεχόντων, η μεταβολή των αντιλήψεων σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση δεν φαίνεται να συνδέεται με εξωτερικά προσωπικά ή επαγγελματικά γεγονότα, αλλά αποδίδεται κυρίως στις μαθησιακές εμπειρίες που βίωσαν στο πλαίσιο της ΕΚΕ52. Παρότι για έναν μικρό αριθμό συμμετεχόντων φαίνεται ότι συνέτρεξαν και άλλοι παράγοντες, οι απαντήσεις δεν αναιρούν τη συνολική εικόνα που προκύπτει από τα υπόλοιπα ευρήματα της έρευνας.

Απάντηση	n	%
Ναι	3	20,0
Όχι	12	80,0
Σύνολο	15	100,0
Πίνακας 9:Υπαρξη σημαντικού γεγονότος ή αλλαγής στη ζωή των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια της φοίτησης στην ΕΚΕ52 (N = 15, απάντησαν οι 15 από τους 19 συμμετέχοντες)		

Παράγοντας	n	%
Σοβαρό προσωπικό ή οικογενειακό γεγονός	2	66,7
Σημαντική εμπειρία σχετική με την εργασία	1	33,3
Πίνακας 10:Είδος σημαντικού γεγονότος που αναφέρθηκε από τους συμμετέχοντες (N = 3)		

3.1.10 Βαθμός συμβολής στην αλλαγή της οπτικής για τη διδασκαλία και τη μάθηση

Στην Ερώτηση 6 οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αναστοχαστούν τη στιγμή κατά την οποία συνειδητοποίησαν ότι μεταβλήθηκε η οπτική ή η συνολική τους θεώρηση σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση και να αξιολογήσουν, σε πενταβάθμια κλίμακα, τον βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι η εμπειρία αυτή συνέβαλε στη συγκεκριμένη αλλαγή.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συχνότερη απάντηση ήταν η επιλογή «Αρκετά», η οποία επιλέχθηκε από οκτώ συμμετέχοντες (42,1%). Τέσσερις συμμετέχοντες (21,1%) αξιολόγησαν τη συμβολή ως «Πάρα πολύ», ενώ αντίστοιχο ποσοστό (21,1%) επέλεξε

την απάντηση «Λίγο». Επιπλέον, τρεις συμμετέχοντες (15,8%) αξιολόγησαν τη συμβολή ως «Πολύ», ενώ κανένας δεν επέλεξε την απάντηση «Καθόλου».

Ο μέσος όρος των απαντήσεων διαμορφώθηκε σε 3,37 (σε κλίμακα από 1 έως 5), γεγονός που υποδηλώνει ότι οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν συνολικά τη συμβολή της εμπειρίας αυτής ως μέτρια προς υψηλή.

Βαθμός συμβολής	n	%
Καθόλου	0	0,0
Λίγο	4	21,1
Αρκετά	8	42,1
Πολύ	3	15,8
Πάρα πολύ	4	21,1
Σύνολο	19	100,0
Πίνακας 11:Βαθμός στον οποίο οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι συνέβαλε η συγκεκριμένη εμπειρία στην αλλαγή της οπτικής τους σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση (N = 19)		

3.1.11 Τάση των συμμετεχόντων για αναστοχασμό

Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου διερευνήθηκε κατά πόσο οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι χαρακτηρίζονται γενικά από αναστοχαστική στάση τόσο στην προσωπική τους ζωή όσο και στη μαθησιακή τους πορεία.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων, οι δεκαοκτώ από τους δεκαεννέα -18- (94,7%) θεωρεί ότι συνήθως επανεξετάζει τις προηγούμενες αποφάσεις ή συμπεριφορές της, ενώ μόνο ένας συμμετέχων (5,3%) απάντησε αρνητικά.

Αντίστοιχα, δεκαεπτά φοιτητές -17- (89,5%) δήλωσαν ότι αναστοχάζονται συχνά σχετικά με τις μαθησιακές του εμπειρίες, ενώ δύο φοιτητές (10,5%) απάντησαν ότι δεν το κάνουν συστηματικά.

Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι το δείγμα χαρακτηρίζεται από υψηλή προδιάθεση για αναστοχασμό, τόσο σε προσωπικό όσο και σε μαθησιακό επίπεδο. Επομένως, οι συμμετέχοντες φαίνεται να διαθέτουν χαρακτηριστικά που ευνοούν την εμπλοκή τους σε διαδικασίες μετασχηματίζουσας μάθησης.

Ερώτηση	Ναι n (%)	Όχι n (%)
Επανεξετάζετε συνήθως τις προηγούμενες αποφάσεις ή συμπεριφορές σας;	18 (94,7%)	1 (5,3%)
Αναστοχάζεστε συχνά σχετικά με τις μαθησιακές σας εμπειρίες;	17 (89,5%)	2 (10,5%)
Πίνακας 12: Αυτοαντίληψη των συμμετεχόντων ως προς την τάση για αναστοχασμό (N = 19)		

3.1.12 Στάσεις των συμμετεχόντων απέναντι στη Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας

Στην επόμενη ερώτηση διερευνήθηκαν οι στάσεις των συμμετεχόντων απέναντι στη Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας και στην αξιοποίηση έργων τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους με έξι προτάσεις χρησιμοποιώντας πενταβάθμια κλίμακα Likert.

Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 14, οι μέσοι όροι όλων των προτάσεων ήταν ιδιαίτερα υψηλοί (Μ.Ο. από 3,95 έως 4,37), γεγονός που υποδηλώνει συνολικά θετική στάση απέναντι στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική προσέγγιση.

Η υψηλότερη μέση τιμή καταγράφηκε στην πρόταση ότι η μέθοδος της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας μπορεί να συμβάλει στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων (Μ.Ο. = 4,37), γεγονός που δείχνει ότι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό τη δυναμική της μεθόδου. Εξίσου υψηλή ήταν η συμφωνία με την πρόταση ότι η εμπειρία τους στην ΕΚΕ52 ενίσχυσε την εκτίμησή τους για τη χρήση έργων τέχνης στην εκπαίδευση (Μ.Ο. = 4,32), καθώς και με την πρόθεση να συστήσουν τη χρήση της μεθόδου σε άλλους εκπαιδευτές ενηλίκων (Μ.Ο. = 4,32).

Υψηλός ήταν επίσης ο βαθμός συμφωνίας με την πρόθεση αξιοποίησης δραστηριοτήτων βασισμένων σε έργα τέχνης στη δική τους εκπαιδευτική πρακτική (Μ.Ο. = 4,21) και με την πεποίθηση ότι τα έργα τέχνης μπορούν να συμβάλουν στην επανεξέταση δυσλειτουργικών παραδοχών (Μ.Ο. = 4,16).

Η χαμηλότερη, αλλά και πάλι υψηλή, μέση τιμή καταγράφηκε στην πρόταση που αφορούσε την αίσθηση ετοιμότητας των συμμετεχόντων να σχεδιάσουν οι ίδιοι εκπαιδευτικές δραστηριότητες βασισμένες στη μέθοδο (Μ.Ο. = 3,95). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι, παρότι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν τη σημαντική παιδαγωγική αξία της μεθόδου, ορισμένοι θεωρούν ότι χρειάζονται περαιτέρω εμπειρία ή επιμόρφωση προκειμένου να την εφαρμόσουν με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στη δική τους εκπαιδευτική πρακτική.

Πρόταση	Μ.Ο.	Τ.Α.
Η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας» μπορεί να συμβάλει στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων	4,37	1,01
Η εμπειρία μου στην ΕΚΕ52 ενίσχυσε την εκτίμησή μου για τη χρήση έργων τέχνης	4,32	0,95
Θα ήθελα να αξιοποιήσω δραστηριότητες βασισμένες σε έργα τέχνης στη δική μου εκπαιδευτική πρακτική	4,21	0,98
Μετά τη φοίτησή μου στην ΕΚΕ52 αισθάνομαι περισσότερο/η ικανός/ή να σχεδιάσω αντίστοιχες δραστηριότητες	3,95	0,91
Θεωρώ ότι η αξιοποίηση έργων τέχνης μπορεί να συμβάλει στην επανεξέταση δυσλειτουργικών παραδοχών	4,16	1,01
Θα συνέστηνα τη χρήση της μεθόδου σε άλλους εκπαιδευτές ενηλίκων	4,32	1,00
Πίνακας 14:Βαθμός συμφωνίας των συμμετεχόντων με τις προτάσεις σχετικά με τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας (N = 19) (Μ.Ο.=Μέσος Όρος, Τ.Α.=Τυπική Απόκλιση)		

3.1.13 Επίδραση των θεωριών της εκπαίδευσης ενηλίκων στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων

Η τελευταία ανοικτή ερώτηση του ερωτηματολογίου διερεύνησε ποια θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων επηρέασε περισσότερο τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τη μάθηση και την εκπαιδευτική πρακτική, καθώς και τους λόγους για τους οποίους επέλεξαν τη συγκεκριμένη θεωρία.

Η συχνότερη αναφορά αφορούσε τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow, η οποία επιλέχθηκε από οκτώ συμμετέχοντες. Οι συμμετέχοντες επισήμαναν κυρίως τη σημασία του κριτικού αναστοχασμού, της επανεξέτασης των παραδοχών και του μετασχηματισμού των πλαισίων αναφοράς ως βασικών προϋποθέσεων για ουσιαστική μάθηση. Έντεκα συμμετέχοντες αναφέρουν ότι η θεωρία του Mezirow τούς βοήθησε να κατανοήσουν ότι η ουσιαστική μάθηση προϋποθέτει επανεξέταση των παραδοχών και κριτικό αναστοχασμό. Συγκεκριμένα αναφέρεται:

«Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow επηρέασε περισσότερο την αντίληψή μου, καθώς ανέδειξε τη σημασία του κριτικού αναστοχασμού.»

Η δεύτερη συχνότερη θεωρία ήταν η κριτική παιδαγωγική του Freire, η οποία αναφέρθηκε από έξι συμμετέχοντες. Οι απαντήσεις εστίασαν στον διάλογο, στη συμμετοχή των εκπαιδευομένων, στην ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης και στη σύνδεση της μάθησης με την κοινωνική αλλαγή και τη χειραφέτηση. Μια αντιπροσωπευτική απάντηση ήταν πως «Η κριτική παιδαγωγική του Freire δεν οδηγεί απλώς στη μάθηση αλλά στην κοινωνική αλλαγή.»

Μόλις δύο αλλά ιδιαίτερα ουσιαστικές ήταν οι αναφορές στον Brookfield, οι οποίες ανέδειξαν τον ρόλο του κριτικού αναστοχασμού του ίδιου του εκπαιδευτή και τη σημασία της αμφισβήτησης των προσωπικών παραδοχών ως προϋπόθεσης επαγγελματικής ανάπτυξης τονίζοντας πως:

«Η αμφισβήτηση των προσωπικών παραδοχών αποτελεί βασική προϋπόθεση για ουσιαστική μάθηση.»

Αναφορές έγιναν επίσης από τρεις συμμετέχοντες στην προσέγγιση του Κόκκου για τη Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας, και από ένα συμμετέχοντα στις θεωρίες των Kegan και Illeris, οι οποίες συνδέθηκαν με την προσωπική ανάπτυξη και τη βαθύτερη κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκαν:

«Με βοήθησε η Μάθηση Μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας του Κοκκου»

«Με επηρέασε πολύ το σχήμα μετασχηματισμού του Robert Kegan που περιγράφει τη διαδικασία μέσω της οποίας οι άνθρωποι αναπτύσσουν την ικανότητα να κατανοούν και να αλληλεπιδρούν με τον κόσμο γύρω τους.

Συνολικά, η θεματική ανάλυση δείχνει ότι οι θεωρίες που επηρέασαν περισσότερο τους συμμετέχοντες είναι εκείνες που αντιλαμβάνονται τη μάθηση ως διαδικασία κριτικού αναστοχασμού, ενεργού συμμετοχής και προσωπικού ή κοινωνικού μετασχηματισμού. Το εύρημα αυτό παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς βρίσκεται σε πλήρη συνάφεια με τον σκοπό της παρούσας έρευνας και με τα αποτελέσματα των προηγούμενων ερωτήσεων, όπου αναδείχθηκαν ο προσωπικός αναστοχασμός και η αισθητική εμπειρία ως οι σημαντικότεροι παράγοντες μετασχηματισμού των αντιλήψεων των συμμετεχόντων.

3.1.14 Εκπαιδευτικές εμπειρίες και έργα τέχνης που επηρέασαν περισσότερο τους συμμετέχοντες

Η επόμενη ανοικτή ερώτηση του ερωτηματολογίου διερεύνησε ποια εκπαιδευτική δραστηριότητα, εμπειρία ή έργο τέχνης επηρέασε περισσότερο τους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στην ΕΚΕ52 και για ποιους λόγους. Η θεματική ανάλυση των απαντήσεων ανέδειξε πέντε βασικές κατηγορίες.

Η πρώτη και συχνότερη κατηγορία αφορά τις Γραπτές Εργασίες και γενικότερα τις δραστηριότητες αξιοποίησης έργων τέχνης στο πλαίσιο της Μάθησης μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας. **Οι συμμετέχοντες επισήμαναν ότι μέσα από τη διαδικασία επιλογής, ανάλυσης και ερμηνείας έργων τέχνης κατανόησαν βαθύτερα τη μέθοδο και την αξία της.** Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε πως:

«οι γραπτές εργασίες με βοήθησαν να συνειδητοποιήσω την αξία των έργων τέχνης στην εκπαίδευση.»

Η δεύτερη θεματική αφορά συγκεκριμένα έργα τέχνης που λειτούργησαν ως αφορμές για κριτικό αναστοχασμό. Αναφέρθηκαν, μεταξύ άλλων, τα έργα *Η Ελλάδα στα ερείπια του Μεσολογγίου* του Eugène Delacroix, *Dark Water*, *Burning World* του Issam Kourbaj και *The Dinner Party* της Judy Chicago. **Οι συμμετέχοντες περιέγραψαν ότι τα έργα αυτά ενεργοποίησαν συναισθήματα, ενίσχυσαν την ενσυναίσθηση και οδήγησαν σε προβληματισμό γύρω από ζητήματα όπως η ιστορική μνήμη, η μετανάστευση, η ισότητα και ο κοινωνικός αποκλεισμός.**

Η τρίτη θεματική αφορά τη μέθοδο αποκωδικοποίησης του Freire. **Αρκετοί συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η μέθοδος που χρησιμοποίησε ο Freire, η αξιοποίηση δηλαδή σκίτσων και εικόνων ως αφετηρία διαλόγου, κατά τη διάρκεια του προγράμματος αντιμετώπισης του αναλφαριθμητισμού σε φτωχούς αγροτικούς πληθυσμούς, και η οποία αναλύθηκε εκτενώς στην ΕΚΕ52, αποτέλεσε μια ιδιαίτερα ισχυρή μαθησιακή εμπειρία, καθώς τους βοήθησε να αναπτύξουν κριτικό προβληματισμό και να προσεγγίσουν κοινωνικά ζητήματα μέσα από διαφορετικές οπτικές.**

Τέλος, οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν και στη σημασία των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων, των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων και των μικρών βιωματικών δραστηριοτήτων, οι οποίες μάλλον, δεν ενίσχυσαν τον διάλογο, την ανταλλαγή εμπειριών και τον προσωπικό αναστοχασμό.

3.2 Κριτικοστοχαστική αποτίμηση των ευρημάτων του ερωτηματολογίου

Η κάθετη ανάγνωση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου αναδεικνύει μια σύνθετη εικόνα ως προς τη μετασχηματιστική μαθησιακή εμπειρία των συμμετεχόντων. Η συνεξέταση των επιμέρους ερωτήσεων δείχνει ότι, παρότι καταγράφονται σαφείς ενδείξεις αναστοχασμού, επανεξέτασης παραδοχών και αλλαγής οπτικής, ο μετασχηματισμός δεν εμφανίζεται ως καθολική ούτε ως ομοιόμορφη εμπειρία για το σύνολο του δείγματος. Στην άμεση ερώτηση σχετικά με το αν μεταβλήθηκαν σημαντικά απόψεις, παραδοχές ή πεποιθήσεις για τη στόχευση και την πρακτική της διδασκαλίας, 12 συμμετέχοντες (63,2%) απάντησαν θετικά, ενώ 7 συμμετέχοντες (36,8%) δήλωσαν ότι δεν διαπίστωσαν αντίστοιχη

μεταβολή. Η διαφοροποίηση αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς υποδεικνύει ότι η συμμετοχή στην ίδια εκπαιδευτική εμπειρία δεν οδηγεί αναγκαστικά όλους τους εκπαιδευομένους στον ίδιο βαθμό αναθεώρησης των πλαισίων αναφοράς τους.

Το εύρημα αυτό αποκτά μεγαλύτερο ενδιαφέρον όταν συσχετιστεί με τις απαντήσεις που αφορούν την αναστοχαστική τάση του δείγματος. **Συγκεκριμένα, 18 συμμετέχοντες (94,7%) δήλωσαν ότι συνήθως επανεξετάζουν προηγούμενες αποφάσεις ή συμπεριφορές τους, ενώ 17 συμμετέχοντες (89,5%) ανέφεραν ότι αναστοχάζονται συχνά σχετικά με τις μαθησιακές τους εμπειρίες.** Επομένως, η υψηλή αναστοχαστική προδιάθεση που χαρακτηρίζει το δείγμα δεν ταυτίζεται αυτομάτως με την αναγνώριση βαθύτερου μετασχηματισμού, αφενός, και αφετέρου δεν μπορεί να αποδοθεί σε κριτικοστοχαστικές διεργασίες που κινητοποιήθηκαν μέσα από τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες κατά την συμμετοχή τους στην ΕΚΕ52. Η παρατήρηση αυτή είναι σημαντική, διότι υποδεικνύει ότι η ικανότητα ή η προδιάθεση για αναστοχασμό μπορεί να αποτελεί ευνοϊκή συνθήκη για τη μετασχηματίζουσα μάθηση, δεν συνιστά όμως από μόνη της επαρκή ένδειξη ότι έχει επέλθει ουσιαστική μεταβολή των πλαισίων αναφοράς.

Παράλληλα, η κάθετη συνεξέταση των απαντήσεων όσων αναγνώρισαν μεταβολή των αντιλήψεών τους δείχνει ότι οι συμμετέχοντες δεν απέδωσαν την αλλαγή σε έναν αποκλειστικό παράγοντα. Από τους 15 συμμετέχοντες που απάντησαν στη σχετική ερώτηση, 14 συμμετέχοντες (93,3%) ανέφεραν τον προσωπικό αναστοχασμό, 11 συμμετέχοντες (73,3%) την επεξεργασία έργων τέχνης και την αισθητική εμπειρία, 6 συμμετέχοντες (40,0%) τη μελέτη του διδακτικού υλικού και 6 συμμετέχοντες (40,0%) τις γραπτές εργασίες. Επιπλέον, 5 συμμετέχοντες (33,3%) αναφέρθηκαν σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ενώ προσωπικές και επαγγελματικές εμπειρίες, Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις, συζητήσεις με συμφοιτητές και υποστήριξη από τον/την ΣΕΠ εμφανίστηκαν με μικρότερη συχνότητα.

Η κατανομή αυτή ενισχύει την άποψη ότι ο μετασχηματισμός βιώνεται ως αποτέλεσμα συνδυαστικής επίδρασης διαφορετικών μαθησιακών και προσωπικών διεργασιών και όχι ως αποτέλεσμα μιας μοναδικής εκπαιδευτικής τεχνικής.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι η σχέση ανάμεσα στον προσωπικό αναστοχασμό και στην αισθητική εμπειρία. Ο προσωπικός αναστοχασμός αναδείχθηκε ως ο συχνότερα

αναφερόμενος παράγοντας, ενώ η επεξεργασία έργων τέχνης ακολούθησε σε συχνότητα. Το εύρημα αυτό επιτρέπει μια πιο σύνθετη ανάγνωση του ρόλου της τέχνης: η αισθητική εμπειρία δεν φαίνεται να λειτουργεί αυτοτελώς ως αιτία μετασχηματισμού, ούτε ως κυρίαρχο ερέθισμα που μπορεί να ενεργοποιήσει ή να ενισχύσει αναστοχαστικές διεργασίες. **Η ερμηνεία αυτή ενισχύεται και από τις ανοικτές απαντήσεις, στις οποίες οι συμμετέχοντες συνέδεσαν συγκεκριμένα έργα τέχνης με την ενεργοποίηση συναισθημάτων, την ανάπτυξη ενσυναίσθησης και τον προβληματισμό γύρω από κοινωνικά ζητήματα, όπως η ιστορική μνήμη, η μετανάστευση, η ισότητα και ο κοινωνικός αποκλεισμός.**

Σχετικά με την αξιολόγηση της συνολικής συμβολής της ΕΚΕ52, από τους 15 συμμετέχοντες που απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση, 9 συμμετέχοντες (60,0%) δήλωσαν ότι η Θεματική Ενότητα συνέβαλε «Πολύ» στη μεταβολή των απόψεων και των παραδοχών τους και 5 συμμετέχοντες (33,3%) ότι συνέβαλε «Πάρα πολύ». Μόνο 1 συμμετέχων (6,7%) δήλωσε ότι δεν συνέβαλε καθόλου. Το εύρημα αυτό καθαυτό δείχνει ισχυρή θετική αξιολόγηση της μαθησιακής εμπειρίας από όσους αναγνώρισαν μεταβολή. Ωστόσο, δε συνάδει με το εύρημα της αρχικής ερώτησης, στην οποία 7 από τους 19 συμμετέχοντες (36,8%) δεν δήλωσαν σημαντικό μετασχηματισμό.

Η ποιοτική ανάλυση προσθέτει ακόμη μία διάσταση στη συγκεκριμένη εικόνα. Οι συμμετέχοντες που περιέγραψαν αλλαγές στις αντιλήψεις τους δεν αναφέρθηκαν απλώς στην απόκτηση νέων γνώσεων, αλλά σε διαδικασίες αμφισβήτησης προηγούμενων παραδοχών, αλλαγής οπτικής, σύνδεσης θεωρίας και πράξης, ενσυναίσθησης και επανανοηματοδότησης της μαθησιακής εμπειρίας. Έτσι, οι ανοικτές απαντήσεις προσδίδουν περιεχόμενο στα ποσοτικά ευρήματα και επιτρέπουν να διακριθεί η απλή θετική αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής εμπειρίας από την περιγραφή διεργασιών που προσεγγίζουν περισσότερο τη λογική της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Η κριτικοστοχαστική αποτίμηση των δεδομένων απαιτεί, ωστόσο, προσοχή ως προς την ένταση των συμπερασμάτων. Το ερωτηματολόγιο καταγράφει τις αντιλήψεις και τις αυτοαναφορές των συμμετεχόντων για την αλλαγή που θεωρούν ότι βίωσαν. Επομένως, ακόμη και όταν ένας συμμετέχων δηλώνει μεταβολή απόψεων ή παραδοχών, δεν είναι δυνατό να τεκμηριωθεί αποκλειστικά από την αυτοαναφορά ότι έχει συντελεστεί πλήρης μετασχηματισμός ενός πλαισίου αναφοράς. Αντίστοιχα, η υψηλή συχνότητα θετικών

απαντήσεων σχετικά με τον αναστοχασμό και τη συμβολή της EKE52 χρειάζεται να ερμηνευθεί λαμβάνοντας υπόψη ότι το δείγμα αποτελείται σε μεγάλο βαθμό από άτομα με εκπαιδευτική εμπειρία και εμφανίζει ήδη υψηλή αναστοχαστική προδιάθεση. **Η έρευνα, επομένως, δεν αποδεικνύει αιτιώδη σχέση ανάμεσα στην EKE52 ή στην αξιοποίηση της τέχνης και στον μετασχηματισμό, αλλά καταγράφει ισχυρές ενδείξεις ότι το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο δημιούργησε συνθήκες που ευνόησαν την επανεξέταση παραδοχών για σημαντικό μέρος των συμμετεχόντων.**

Συνολικά, η κάθετη ανάγνωση του ερωτηματολογίου αναδεικνύει ότι τα ευρήματα δεν επικυρώνουν έναν μηχανιστικό μετασχηματισμό που προκαλείται από μία συγκεκριμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα, αλλά μια δυναμική διεργασία στην οποία οι εκπαιδευτικές εμπειρίες της EKE52 προσφέρουν ερεθίσματα και ευκαιρίες για την προσωπική επανεξέταση των παραδοχών των εκπαιδευομένων.

3.3 Μια «δεύτερη ανάγνωση»: Ολιστική αξιολόγηση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου

Για την ολιστική και κριτικοστοχαστική επανεξέταση των ευρημάτων κρίνεται αρχικά αναγκαίο να αποσαφηνιστούν τα θεωρητικά κριτήρια με βάση τα οποία θα πραγματοποιηθεί η «δεύτερη ανάγνωση» των δεδομένων. Με βάση τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, ο μετασχηματισμός δεν ταυτίζεται με τον απλό προβληματισμό, τη θετική αποτίμηση μιας μαθησιακής εμπειρίας ή ακόμη και με την επανεξέταση μιας προηγούμενης άποψης. Αντίθετα, προϋποθέτει βαθύτερη κριτική διερεύνηση των παραδοχών που συγκροτούν το πλαίσιο αναφοράς του ατόμου και, όταν αυτές αποδεικνύονται περιοριστικές ή δυσλειτουργικές, ουσιαστική αναθεώρησή τους και διαμόρφωση μιας περισσότερο περιεκτικής, διαφοροποιημένης, ανοικτής και αναστοχαστικής οπτικής (Mezirow, 1991, 2000). Αντίστοιχα, η Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας δεν αποσκοπεί απλώς στην επαφή των εκπαιδευομένων με έργα τέχνης ή στην καλλιέργεια θετικότερης στάσης απέναντί τους. Η συστηματική παρατήρηση και κριτική επεξεργασία των έργων αξιοποιείται ως ερέθισμα για την ενεργοποίηση του κριτικού αναστοχασμού και του στοχαστικού διαλόγου, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να διερευνήσουν τις παραδοχές τους, να αναγνωρίσουν ενδεχόμενες δυσλειτουργικές διαστάσεις τους και να οδηγηθούν δυνητικά στην αναθεώρηση και στον μετασχηματισμό τους (Κόκκος, 2010, 2011).

Υπό αυτό το θεωρητικό πρίσμα, η δεύτερη ανάγνωση των ευρημάτων δεν εξετάζει απλώς αν οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι άλλαξαν ή αν αξιολόγησαν θετικά την ΕΚΕ52 και την αξιοποίηση της τέχνης. Εξετάζει αυστηρότερα κατά πόσο στις απαντήσεις τους μπορεί να ανιχνευθεί μια συνεπής ακολουθία κριτικού αναστοχασμού, διερεύνησης και αμφισβήτησης προηγούμενων παραδοχών, στοχαστικού διαλόγου και ουσιαστικής αναθεώρησης του προηγούμενου πλαισίου αναφοράς. Παράλληλα, διερευνά κατά πόσο η αξιοποίηση των έργων τέχνης φαίνεται να λειτούργησε πράγματι ως αφετηρία αυτής της διεργασίας και όχι απλώς ως μια ενδιαφέρουσα ή θετικά αποτιμώμενη εκπαιδευτική εμπειρία. Για τον λόγο αυτό, οι απαντήσεις στα επιμέρους ερωτήματα δεν εξετάζονται απομονωμένα, αλλά διασταυρώνονται μεταξύ τους και με τις ανοικτές απαντήσεις, αναζητώντας τόσο συγκλίσεις όσο και αποκλίσεις, χαμηλές ή αρνητικές ενδείξεις και φαινομενικές αντιφάσεις και η αναγωγή των ποσοστών επανεξετάζεται επί του συνόλου (19) των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορούσε το βαθμό που οι φοιτητές της Θεματικής Ενότητας ΕΚΕ52 του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου θεωρούν ότι μετασχηματίστηκαν οι απόψεις, οι παραδοχές και οι πεποιθήσεις τους σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους, η αρχική ανάγνωση των δεδομένων δημιουργεί την εικόνα έντονης ενεργοποίησης διεργασιών επανεξέτασης των υφιστάμενων αντιλήψεων. Συγκεκριμένα, 16 συμμετέχοντες (84,2%) δήλωσαν ότι επανεξέτασαν τις αντιλήψεις τους για τους ρόλους εκπαιδευτή και εκπαιδευομένου και 13 (68,4%) τις παραδοχές τους σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές μέσω της επεξεργασίας έργων τέχνης. Επιπλέον, 10 συμμετέχοντες (52,6%) ανέφεραν υιοθέτηση εναλλακτικών θεωρήσεων για τη διδασκαλία και τη μάθηση και ισάριθμοι υιοθέτηση νέων διδακτικών πρακτικών. Παράλληλα, 7 συμμετέχοντες (36,8%) δήλωσαν άμεσα ότι κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους μεταβλήθηκαν σημαντικά απόψεις, παραδοχές ή πεποιθήσεις τους σχετικά με τη στόχευση και την πρακτική της διδασκαλίας.

Η ολιστική ανάγνωση των απαντήσεων, ωστόσο, διαφοροποιεί αισθητά αυτή την αρχική εικόνα. Ενώ η επανεξέταση εμφανίζεται ιδιαίτερα εκτεταμένη, μόνο 5 συμμετέχοντες (26,3%) δήλωσαν ρητά ότι αναθεώρησαν προηγούμενες πεποιθήσεις, ενώ 7 (36,8%) διαπίστωσαν ότι οι προηγούμενες πεποιθήσεις τους εξακολουθούσαν να ισχύουν. Η απόσταση μεταξύ επανεξέτασης και αναθεώρησης είναι κρίσιμη, καθώς η πρώτη μπορεί να αποτελεί προϋπόθεση ή στάδιο μιας μετασχηματιστικής διεργασίας, δεν

συνεπάγεται όμως αυτομάτως αλλαγή του πλαισίου αναφοράς. Αντίστοιχα, η υιοθέτηση νέων πρακτικών από 10 συμμετέχοντες (52,6%) δεν αρκεί από μόνη της για να αποδείξει βαθύτερη μεταβολή των παραδοχών που τις υποστηρίζουν. Το γεγονός, άλλωστε, ότι 7 συμμετέχοντες (36,8%) απάντησαν ρητά ότι δεν μεταβλήθηκαν σημαντικά οι απόψεις ή οι πεποιθήσεις τους καθιστά προβληματική οποιαδήποτε γενίκευση περί μετασχηματισμού του συνόλου του δείγματος.

Οι ανοικτές απαντήσεις προσφέρουν ουσιαστικό υλικό για την ερμηνεία αυτής της απόκλισης. Από το σύνολο των ανοικτών απαντήσεων προέκυψαν επτά (7/19) αναφορές στην αισθητική εμπειρία ως μέσο μετασχηματισμού, επτά (7/19) στον κριτικό αναστοχασμό και την αναθεώρηση παραδοχών, τέσσερις (4/19) στη μεταβολή της αντίληψης για τη μάθηση, μία (1/19) στην αναθεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού και μία (1/19) στην κοινωνική ευαισθητοποίηση και αυτογνωσία. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά συμμετέχοντα ότι το σημαντικό δεν είναι απλώς η απόκτηση γνώσεων αλλά η ικανότητα κριτικής εξέτασης των παραδοχών του. Οι αναφορές αυτές προβληματίζουν έντονα σχετικά με τα χαμηλά ποσοστά κριτικοστοχαστικών διεργασιών και σε καμία περίπτωση δεν τεκμηριώνουν από μόνες τους ολοκληρωμένη αναθεώρηση του πλαισίου αναφοράς, καθώς συχνότερα περιγράφουν διαδικασίες προβληματισμού, παρά σαφή εγκατάλειψη μιας προηγούμενης παραδοχής και σταθερή υιοθέτηση μιας νέας.

Επομένως, η δεύτερη ανάγνωση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος οδηγεί σε πιο συγκρατημένο συμπέρασμα από εκείνο που θα προέκυπτε από την απομονωμένη εξέταση των υψηλότερων ποσοστών. Τα δεδομένα τεκμηριώνουν με σαφήνεια εκτεταμένο προβληματισμό, όχι όμως σαφή επανεξέταση παραδοχών και κριτικό αναστοχασμό, ούτε συνεπή τεκμηρίωση για το γεγονός ότι η διαδικασία αυτή κατέληξε σε ουσιαστική αναθεώρηση των πλαισίων αναφοράς στο σύνολο ή στην πλειονότητα του δείγματος. Η σαφής αναθεώρηση προηγούμενων πεποιθήσεων περιορίζεται σε 5 συμμετέχοντες (26,3%), ενώ συνυπάρχουν 7 (36,8%) που επιβεβαιώνουν τις προηγούμενες πεποιθήσεις τους και 7 (36,8%) που δεν αναγνωρίζουν σημαντική μεταβολή. Υπό το αυστηρότερο κριτήριο που υιοθετείται στην παρούσα δεύτερη ανάγνωση επομένως, **το πρώτο ερευνητικό ερώτημα δεν παρέχει ισχυρή τεκμηρίωση κριτικοστοχαστικής ενεργοποίησης και σίγουρα ούτε ολοκληρωμένου μετασχηματισμού των πλαισίων αναφοράς.**

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά τους παράγοντες που συνδέθηκαν με τη μεταβολή των απόψεων και των πλαισίων αναφοράς των συμμετεχόντων, η ολιστική ανάγνωση των δεδομένων αναδεικνύει μία περισσότερο άνιση εικόνα από εκείνη που προκύπτει από την αρχική περιγραφική παρουσίαση. Με αναγωγή στο συνολικό δείγμα των 19 συμμετεχόντων, ο ενδιαθέτος προσωπικός αναστοχασμός αναφέρεται από 14 συμμετέχοντες (73,7%) και αποτελεί τον συχνότερα αναγνωριζόμενο παράγοντα, ενώ η επεξεργασία έργων τέχνης αναφέρεται από 11 (57,9%).

Ιδιαίτερα προβληματική εμφανίζεται, ωστόσο, η εξαιρετικά περιορισμένη αναγνώριση της συμβολής παραγόντων που συνδέονται με τη διαλογική και συλλογική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μόλις 2 συμμετέχοντες (10,5%) αναγνώρισαν την υποστήριξη από τον/την ΣΕΠ ως παράγοντα που συνέβαλε στη μεταβολή των αντιλήψεών τους, μόλις 3 (15,8%) απέδωσαν αντίστοιχη συμβολή στις συζητήσεις με συμφοιτητές και 4 (21,1%) στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις. **Τα χαμηλά αυτά ποσοστά αποκτούν μεγαλύτερη βαρύτητα όταν συνεξεταστούν με το γεγονός ότι κανένας συμμετέχων δεν αναγνώρισε τον «προβληματισμό μέσω της ανατροφοδότησης άλλων» ως εμπειρία που χαρακτήρισε τη μαθησιακή του διαδρομή.**

Οι ανοικτές απαντήσεις προσθέτουν μια ουσιαστική ποιοτική διάσταση σε αυτή την εικόνα. Στο ποιοτικό υλικό καταγράφηκαν 7/19 αναφορές στον κριτικό αναστοχασμό και την αναθεώρηση παραδοχών και 4/19 στη μεταβολή της αντίληψης για τη μάθηση, ενώ εμφανίστηκαν μεμονωμένες αναφορές στην αναθεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού και στην κοινωνική ευαισθητοποίηση και αυτογνωσία. Παράλληλα, 7/19 αναφορές συνέδεσαν την αισθητική εμπειρία με τη μετασχηματιστική διεργασία. Αξιοσημείωτο είναι ότι η παραπάνω εικόνα δεν περιορίζεται στα κλειστά ερωτήματα, αλλά φαίνεται να ενισχύεται και από τα ποιοτικά ευρήματα. Στις ανοικτές απαντήσεις, επίσης, υπάρχουν 7/19 αναφορές στον κριτικό αναστοχασμό και την αναθεώρηση παραδοχών, χωρίς όμως ανάδειξη αντίστοιχης θεματικής κατηγορίας που να αφορά τη συμβολή της εκπαιδευτικής ομάδας, του διαλόγου μεταξύ συμφοιτητών ή της υποστήριξης από τον/την ΣΕΠ. Το γεγονός αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς υποδηλώνει ότι η περιορισμένη παρουσία των διαλογικών παραγόντων στα ποσοτικά ευρήματα επιβεβαιώνεται από τους συμμετέχοντες και στα ποιοτικά, όπου αφηγούνται και νοηματοδοτούν τη μαθησιακή τους εμπειρία.

Η συγκεκριμένη εικόνα δύσκολα μπορεί να θεωρηθεί αμελητέα. Αντίθετα, δημιουργεί εύλογο προβληματισμό ως προς το κατά πόσο στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο κατόρθωσε να συγκροτηθεί μια ουσιαστικά λειτουργούσα εκπαιδευτική ομάδα, μέσα στην οποία η ανταλλαγή εμπειριών, η αλληλεπίδραση, η ανατροφοδότηση και ο διάλογος μεταξύ των μελών θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως ερεθίσματα κριτικού αναστοχασμού. Η ιδιαίτερα περιορισμένη αναφορά, τόσο στις συζητήσεις με συμφοιτητές, όσο και στην υποστήριξη από τον/την ΣΕΠ εγείρει, συνεπώς, ερωτήματα και για τον βαθμό στον οποίο ενεργοποιήθηκε στην πράξη ο εμψυχωτικός και διευκολυντικός ρόλος του/της ΣΕΠ ως προς τη διαμόρφωση συνθηκών ουσιαστικής επικοινωνίας και συλλογικής/διαλογικής μάθησης. Η εντυπωσιακή αντίθεση με τον ενδιάθετο προσωπικό αναστοχασμό που αναγνωρίζουν ως παράγοντα μεταβολής 14 συμμετέχοντες (73,7%), επιτρέπει να διατυπωθεί η υπόθεση ότι η μαθησιακή εμπειρία της ΕΚΕ52, τουλάχιστον όπως αποτυπώνεται στις απαντήσεις του συγκεκριμένου δείγματος, βιώθηκε περισσότερο ως ατομική διεργασία αναστοχασμού παρά ως συλλογική, διαλογική διαδικασία μετασχηματισμού.

Συγκεκριμένα, 18 συμμετέχοντες (94,7%) δήλωσαν ότι συνήθως επανεξετάζουν προηγούμενες αποφάσεις ή συμπεριφορές τους και 17 (89,5%) ότι αναστοχάζονται συχνά σχετικά με τις μαθησιακές τους εμπειρίες. Τα ιδιαίτερα υψηλά αυτά ποσοστά συνυπάρχουν, ωστόσο, με το γεγονός ότι μόνο 7 συμμετέχοντες (36,8%) δήλωσαν σημαντική μεταβολή απόψεων και παραδοχών. Η σύγκριση αυτή καθιστά σαφές ότι η αναστοχαστική διάθεση δεν ταυτίζεται με τον μετασχηματισμό. Επιπλέον, καθώς η συγκεκριμένη ερώτηση αποτυπώνει την αυτοαντίληψη των συμμετεχόντων ως προς τη γενικότερη τάση τους για αναστοχασμό, δεν είναι δυνατόν να υποστηριχθεί ότι αυτή δημιουργήθηκε αποκλειστικά από τη φοίτησή τους στην ΕΚΕ52 και είναι πιθανότερο να αποτελεί, τουλάχιστον εν μέρει, ήδη υπάρχον χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου δείγματος. Η υπόθεση αυτή αποκτά ιδιαίτερη κριτική σημασία σε μια Θεματική Ενότητα που πραγματεύεται σύγχρονες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων, στο θεωρητικό υπόβαθρο των οποίων ο διάλογος, η αλληλεπίδραση και η κριτική ανταλλαγή διαφορετικών οπτικών κατέχουν κεντρική θέση. Τα ευρήματα αυτά επιτρέπουν να επισημανθεί ότι η διάσταση αυτή δεν αναδύεται στις απαντήσεις ως ισχυρό στοιχείο της μαθησιακής εμπειρίας των συμμετεχόντων.

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο διερευνά τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες της ΕΚΕ52 που συνέβαλαν περισσότερο στον προβληματισμό, τον

κριτικό αναστοχασμό και τη μεταβολή των απόψεων των συμμετεχόντων, η δεύτερη ανάγνωση των δεδομένων διαφοροποιεί και εδώ την αρχική εικόνα μιας συνδυαστικής και σχετικά ισόρροπης επίδρασης των επιμέρους μαθησιακών δραστηριοτήτων. Προβληματισμό προκαλεί το γεγονός πως ορισμένες από τις βασικές οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες της Θεματικής Ενότητας δεν φαίνεται να αναγνωρίζονται από μεγάλο μέρος του δείγματος ως ισχυρές αφορμές κριτικού αναστοχασμού ή αλλαγής. **Ιδίως οι γραπτές εργασίες, η μελέτη του διδακτικού υλικού και οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες περιορίζονται αντίστοιχα σε 6 (31,6%), 6 (31,6%) και 5 συμμετέχοντες (26,3%), εύρημα που αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς η ίδια η προσαρμογή του ερευνητικού εργαλείου είχε ως στόχο να διερευνήσει ακριβώς τη συμβολή πρακτικών της ΕΚΕ52, όπως οι ΟΣΣ, οι γραπτές εργασίες, οι Learning Activities, οι συζητήσεις μεταξύ συμφοιτητών και η ανατροφοδότηση των διδασκόντων.** Υπό αυτή την έννοια, η περιορισμένη αναγνώριση αρκετών από αυτές θέτει το ερώτημα κατά πόσο οι δραστηριότητες αυτές κατόρθωσαν να υπερβούν τη λειτουργία της ακαδημαϊκής μελέτης ή της εκπλήρωσης των απαιτήσεων της Θεματικής Ενότητας και να βιωθούν από τους φοιτητές ως ουσιαστικές κριτικοστοχαστικές μαθησιακές εμπειρίες.

Η εικόνα των ανοικτών απαντήσεων προσθέτει μια περισσότερο σύνθετη διάσταση στα παραπάνω ποσοτικά ευρήματα. Στο ποιοτικό υλικό καταγράφονται συγκεκριμένες αναφορές στις γραπτές εργασίες ως εκπαιδευτική δραστηριότητα, καθώς και σε επιμέρους έργα τέχνης, όπως *“Η Ελλάδα στα ερείπια του Μεσολογγίου”* του Eugène Delacroix, *“Dark Water”*, *“Burning World”* του Issam Kourbaj και *“The Dinner Party”* της Judy Chicago, ενώ ξεχωριστή αναφορά γίνεται και στα σκίτσα που αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο της μεθόδου αποκωδικοποίησης του Freire. Οι σχετικές αφηγήσεις συνδέουν την επεξεργασία των έργων τέχνης με την ενεργοποίηση συναισθημάτων, την ενσυναίσθηση και τον προβληματισμό γύρω από την ιστορική μνήμη, τη μετανάστευση, την ισότητα και τον κοινωνικό αποκλεισμό. **Επομένως, τα ανοικτά δεδομένα ενισχύουν ποιοτικά το εύρημα ότι 11/19 συμμετέχοντες (57,9%) αναγνώρισαν την επεξεργασία έργων τέχνης ως σημαντικό παράγοντα, αποσαφηνίζοντας όμως παράλληλα το είδος της επίδρασης που οι ίδιοι αποδίδουν σε αυτήν: κυρίως συναισθηματική ενεργοποίηση, ενσυναίσθηση και προβληματισμό και όχι κατ’ ανάγκην κριτικοστοχαστικές διεργασίες ή και σαφή αναθεώρηση πλαισίων αναφοράς.**

Συνολικά, η δεύτερη ανάγνωση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος δεν επιβεβαιώνει ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων της EKE52 λειτούργησε με αντίστοιχη κριτικοστοχαστική ή μετασχηματιστική ισχύ. Κυρίως, τα δεδομένα φαίνεται να τεκμηριώνουν ότι ορισμένες δραστηριότητες δημιούργησαν συνθήκες προβληματισμού, συναισθηματικής εμπλοκής και εν μέρει κριτικού αναστοχασμού, χωρίς αυτό να συνεπάγεται ότι ο προβληματισμός αυτός ολοκληρώθηκε σε μετασχηματισμό πλαισίων αναφοράς.

Ως προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αναφέρεται στο ρόλο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας και των επιμέρους μορφών τέχνης στην ανάπτυξη του κριτικού αναστοχασμού και στον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς των φοιτητών, η αρχική εικόνα αναδεικνύει θετική συμβολή της αισθητικής εμπειρίας και επιμέρους μορφών τέχνης στον προβληματισμό και τον αναστοχασμό των συμμετεχόντων. Η ολιστική επανεξέταση των δεδομένων, ωστόσο, απαιτεί διάκριση ανάμεσα στην αναγνώριση της τέχνης ως αναστοχαστικού ερεθίσματος και στην τεκμηρίωση πραγματικού μετασχηματισμού των πλαισίων αναφοράς. **Με βάση το συνολικό N=19, οι μορφές τέχνης που είχαν ήδη αξιοποιηθεί στην EKE52 παρουσιάζουν αρκετά άνιση κατανομή. Η ζωγραφική αναφέρεται από 10 συμμετέχοντες (52,6%), η λογοτεχνία/αφήγηση από 8 (42,1%), η φωτογραφία από 5 (26,3%), η ποίηση από 2 (10,5%) και η γλυπτική από μόλις 1 συμμετέχοντα (5,3%) αντίστοιχα. Η εικόνα αυτή δεν υποστηρίζει ότι η επίδραση της αισθητικής εμπειρίας υπήρξε καθολική ούτε ότι όλες οι μορφές τέχνης λειτούργησαν με παρόμοια ένταση. Συνεπώς, η γενική διατύπωση ότι «οι μορφές τέχνης» συνέβαλαν στον μετασχηματισμό χρειάζεται σημαντική εξειδίκευση: τα δεδομένα υποδεικνύουν ισχυρότερη ανταπόκριση σε ορισμένες μορφές και πολύ περιορισμένη σε άλλες.**

Η συνεξέταση των δύο ερωτημάτων αναδεικνύει μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα απόκλιση ανάμεσα στις μορφές τέχνης που αποτυπώνονται στη μαθησιακή εμπειρία των συμμετεχόντων και σε εκείνες που οι ίδιοι θα επιθυμούσαν να είχαν αξιοποιηθεί. Ενώ ο κινηματογράφος, η μουσική και το θέατρο δεν συγκεντρώνουν καμία αναφορά μεταξύ των μορφών τέχνης που χρησιμοποιήθηκαν και συνέβαλαν στον αναστοχασμό, εμφανίζονται αντιθέτως στις πρώτες θέσεις των μορφών που οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι θα μπορούσαν να είχαν αξιοποιηθεί στην EKE52: ο κινηματογράφος αναφέρεται από 8 συμμετέχοντες (42,1%), η μουσική από 5 (26,3%) και το θέατρο από 4 (21,1%). Η αντιστροφή αυτή δεν αποτελεί απλώς ένδειξη προτίμησης προς συγκεκριμένες μορφές τέχνης, αλλά αναδεικνύει

ένα αντιλαμβανόμενο κενό στην ποικιλία των αισθητικών ερεθισμάτων που προσφέρθηκαν κατά τη μαθησιακή εμπειρία.

Το εύρημα αποκτά ιδιαίτερη σημασία υπό το πρίσμα της MMAE, στο πλαίσιο της οποίας η αισθητική εμπειρία αξιοποιείται ως ερέθισμα για την ενεργοποίηση του κριτικού αναστοχασμού και τη διερεύνηση παραδοχών. Η συγκέντρωση της εμπειρίας κυρίως στη ζωγραφική, την οποία αναφέρουν 10 συμμετέχοντες (52,6%), και στη λογοτεχνία/αφήγηση, την οποία αναφέρουν 8 (42,1%), σε συνδυασμό με την απουσία κινηματογράφου, μουσικής και θεάτρου, υποδηλώνει ότι το δυναμικό της αισθητικής εμπειρίας δεν αξιοποιήθηκε με την ίδια έκταση ως προς την ποικιλία των καλλιτεχνικών μορφών. **Ιδίως η επιθυμία 8 συμμετεχόντων (42,1%) για αξιοποίηση του κινηματογράφου, 5 (26,3%) της μουσικής και 4 (21,1%) του θεάτρου (συνολικά δηλαδή 17/19 συμμετέχοντες), μπορεί να ερμηνευθεί ως ένδειξη ότι ένα σημαντικό τμήμα του δείγματος αντιλαμβάνεται περιθώρια διεύρυνσης των αισθητικών ερεθισμάτων της Θεματικής Ενότητας.**

Συνολικά, η δεύτερη ανάγνωση των ευρημάτων που αφορούν στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα επιβεβαιώνει ότι η αισθητική εμπειρία κατείχε μεν ουσιαστική θέση στη μαθησιακή εμπειρία σημαντικού μέρους του δείγματος, χωρίς όμως να τεκμηριώνει αντίστοιχη επίδραση όλων των μορφών τέχνης ούτε άμεση μετάβαση από την αισθητική εμπειρία στον κριτικό αναστοχασμό και επομένως και στον μετασχηματισμό πλαισίων αναφοράς. Υπό αυτή την έννοια, τα ευρήματα δεν υποδεικνύουν απλώς την ανάγκη για «περισσότερη τέχνη», αλλά για μεγαλύτερη πολυμορφία και ενδεχομένως πιο συστηματική παιδαγωγική αξιοποίηση διαφορετικών καλλιτεχνικών μορφών. Η έντονη προτίμηση προς μορφές που δεν είχαν αξιοποιηθεί, και ιδιαίτερα προς τον κινηματογράφο, μπορεί να αποτελέσει χρήσιμη ανατροφοδότηση για τον μελλοντικό σχεδιασμό της ΕΚΕ52, εφόσον στόχος είναι η δημιουργία πλουσιότερων ευκαιριών αισθητικής εμπειρίας, συναισθηματικής εμπλοκής, κριτικού αναστοχασμού και διερεύνησης παραδοχών.

Ως προς το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, την ερμηνεία δηλαδή των ιδίων των φοιτητών με τη διαδικασία του μετασχηματισμού των αντιλήψεών τους σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, μέσα από τις εμπειρίες που αποκόμισαν κατά τη φοίτησή τους στην ΕΚΕ52, η δεύτερη ανάγνωση επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι συμμετέχοντες νοηματοδοτούν την αλλαγή που θεωρούν ότι βίωσαν. Η αρχική ποιοτική

ερμηνεία παρουσιάζει τον μετασχηματισμό ως σταδιακή διαδικασία προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης, στην οποία επανέρχονται έννοιες όπως ο αναστοχασμός, η αμφισβήτηση παραδοχών, η αλλαγή οπτικής, η σύνδεση θεωρίας και πράξης, η ενσυναίσθηση και η προσωπική νοηματοδότηση της εμπειρίας. Ωστόσο, η κριτικοστοχαστική επανεξέταση απαιτεί να διερευνηθεί κατά πόσο οι συγκεκριμένες αναφορές αποτυπώνουν πραγματική αναθεώρηση πλαισίων αναφοράς ή κυρίως διεργασίες προβληματισμού και επανεξέτασης.

Η θεματική κωδικοποίηση των ανοικτών απαντήσεων αναδεικνύει **7/19 αναφορές στην αισθητική εμπειρία ως μέσο μετασχηματισμού και 7/19 στον κριτικό αναστοχασμό και την αναθεώρηση παραδοχών**. Η διάκριση μεταξύ προσωπικής εμπειρίας και γενικής αξιολόγησης της μετασχηματιστικής δυνατότητας της μεθόδου είναι κρίσιμη για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Στην ανοικτή Ερώτηση 3, η οποία απευθυνόταν σε όσους είχαν προηγουμένως δηλώσει ότι μεταβλήθηκαν σημαντικά απόψεις, παραδοχές ή πεποιθήσεις τους, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να περιγράψουν την αλλαγή που θεωρούσαν ότι προέκυψε στη δική τους περίπτωση. Από τη θεματική κωδικοποίηση των απαντήσεων αυτών προέκυψαν **7/19 αναφορές στην αισθητική εμπειρία ως μέσο μετασχηματισμού και 7/19 στον κριτικό αναστοχασμό και την αναθεώρηση παραδοχών**. Οι δύο κατηγορίες είναι αναλυτικά διακριτές, καθώς η πρώτη αφορά τον ρόλο που αποδίδεται στην αισθητική εμπειρία, ενώ η δεύτερη τη διεργασία κριτικής εξέτασης και αναθεώρησης των παραδοχών. Αντίθετα, η μεταβολή της αντίληψης για τη μάθηση εμφανίζεται σε 4/19 αναφορές, ενώ η αναθεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού και η κοινωνική ευαισθητοποίηση και αυτογνωσία εμφανίζονται από 1/19 φορά αντίστοιχα. Η κατανομή αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς δείχνει ότι το ποιοτικό υλικό είναι σαφώς πλουσιότερο σε απλές αναφορές στον αναστοχασμό και στην αισθητική εμπειρία παρά σε σαφείς ενδείξεις μεταβολής συγκεκριμένων πλαισίων αναφοράς. **Υπό αυτή την οπτική, χρειάζεται να επανεκτιμηθεί το εάν και κατά πόσο οι συμμετέχοντες μετακινήθηκαν συνολικά από μια αντίληψη της διδασκαλίας ως μετάδοσης γνώσεων προς μια περισσότερο διαλογική και συμμετοχική αντίληψη**. Η μεταβολή της αντίληψης για τη μάθηση καταγράφεται σε 4 αναφορές, ενώ η αναθεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού σε μόλις 1. Επομένως, αν και υπάρχουν ποιοτικές ενδείξεις τέτοιας μετατόπισης για ορισμένους συμμετέχοντες, δεν υφίσταται, όμως, επαρκής βάση για να θεωρηθεί ότι αποτέλεσε γενικευμένο χαρακτηριστικό της εμπειρίας του δείγματος. Με άλλα λόγια, τα

δεδομένα επιτρέπουν να υποστηριχθεί με μεγαλύτερη βεβαιότητα ότι οι φοιτητές έχουν διαμορφώσει θετική αντίληψη για τη ΜΜΑΕ και κατανοούν τη μετασχηματιστική της δυνατότητα, χωρίς αυτό να σημαίνει κατ' ανάγκην ότι η δυνατότητα αυτή πραγματοποιήθηκε στη δική τους μαθησιακή εμπειρία.

Οι ανοικτές απαντήσεις δείχνουν ότι ορισμένοι συμμετέχοντες υιοθέτησαν σαφέστερα κριτικοστοχαστικό λεξιλόγιο. Χαρακτηριστικά, ένας συμμετέχων σημειώνει ότι «το σημαντικό δεν είναι να αποκτάει κάποιος γνώσεις αλλά την ικανότητα να εξετάσει κριτικά τις παραδοχές του» (Σ9), ενώ άλλος αναφέρει ότι κατά τη φοίτησή του αναθεώρησε την αντίληψή του για τη μάθηση, αναγνωρίζοντας τη συμβολή της αισθητικής εμπειρίας και του κριτικού στοχασμού. Οι αναφορές αυτές είναι σημαντικές, όμως δείχνουν κυρίως ότι οι συμμετέχοντες κατανόησαν τις έννοιες της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Δεν αρκούν, ωστόσο, από μόνες τους για να αποδείξουν ότι ολοκληρώθηκε κριτικός στοχασμός επί των παραδοχών τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση των ενηλίκων, κι επομένως, ούτε και αντίστοιχος μετασχηματισμός του προσωπικού τους πλαισίου αναφοράς.

Η φράση π.χ. «Κατάλαβα ότι η μάθηση είναι μια δυναμική διαδικασία όπου ο αναστοχασμός, ο διάλογος και η αισθητική εμπειρία συμβάλλουν στην αναθεώρηση στερεοτυπικών αντιλήψεων», ενός (1) εκ των συμμετεχόντων δείχνει αλλαγή στην κατανόηση της μάθησης, αλλά δεν αποδεικνύει από μόνη της ότι ο συμμετέχων αναθεώρησε συγκεκριμένη προσωπική παραδοχή και ενσωμάτωσε νέα οπτική στη δράση του. Η διάκριση αυτή είναι κρίσιμη, διότι ορισμένες ανοικτές απαντήσεις φαίνεται να περιγράφουν περισσότερο την κατανόηση της θεωρητικής λογικής της Μετασχηματίζουσας Μάθησης παρά μια σαφώς τεκμηριωμένη προσωπική μετασχηματιστική πορεία. Η ικανότητα ενός συμμετέχοντα να αναγνωρίζει ότι ο αναστοχασμός, ο διάλογος και η αισθητική εμπειρία μπορούν να οδηγήσουν σε αναθεώρηση παραδοχών αποτελεί σημαντικό μαθησιακό αποτέλεσμα, αλλά δεν ταυτίζεται αναγκαστικά με την εμπειρική απόδειξη ότι ο ίδιος αναθεώρησε ένα βαθύτερο πλαίσιο αναφοράς.

Και η επιφύλαξη αυτή ενισχύεται όταν οι ανοικτές απαντήσεις συνεξεταστούν με τα κλειστά ερωτήματα, όπου ενώ 7/19 αναφορές αφορούν τον κριτικό αναστοχασμό και την αναθεώρηση παραδοχών, ενώ στις απαντήσεις στις κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μόνο 5/19 συμμετέχοντες (26,3%) δήλωσαν ότι αναθεώρησαν προηγούμενες πεποιθήσεις, ενώ 7/19 (36,8%) κατέληξαν ότι οι προηγούμενες

πεποιθήσεις τους εξακολουθούσαν να είναι έγκυρες. Ίσως για το λόγο αυτό η συνολική θετική αποτίμηση της ΕΚΕ52 δεν ήταν χωρίς επιφυλάξεις. Στις ανοικτές απαντήσεις διατυπώθηκαν συγκεκριμένα αιτήματα για ενίσχυση των βιωματικών δραστηριοτήτων και της αξιοποίησης έργων τέχνης, επικαιροποίηση του εκπαιδευτικού υλικού και της ψηφιακής πλατφόρμας και βελτίωση της αναγνωσιμότητας ορισμένων συγγραμμάτων. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι ακόμη και οι συμμετέχοντες που αποτιμούν θετικά τη μαθησιακή εμπειρία εντοπίζουν όρια στον τρόπο με τον οποίο αυτή οργανώθηκε. Η θετική αξιολόγηση, επομένως, δεν πρέπει να εξισώνεται με πλήρη αποτελεσματικότητα ούτε, πολύ περισσότερο, με τεκμηριωμένο μετασχηματισμό.

Συνολικά, η δεύτερη ανάγνωση του πέμπτου ερευνητικού ερωτήματος αναδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν στις αφηγήσεις τους έννοιες που παραπέμπουν σαφώς στη λογική της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, όπως ο κριτικός αναστοχασμός, η αμφισβήτηση παραδοχών, η αλλαγή οπτικής και η επανανοηματοδότηση της εμπειρίας. Η θεματική ανάλυση καταγράφει όμως, μόνο 7/19 αναφορές στην αισθητική εμπειρία ως μέσο μετασχηματισμού και μόνο 7/19 στον κριτικό αναστοχασμό και την αναθεώρηση παραδοχών αναφορικά με την εν λόγω εκπαιδευτική εμπειρία, και μόλις 4/19 στη μεταβολή της αντίληψης για τη μάθηση, 1/19 στην αναθεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτή και 1/19 στην κοινωνική ευαισθητοποίηση και αυτογνωσία. Συνεπώς, από όλα τα παραπάνω συνεπάγεται ότι οι συμμετέχοντες περισσότερο αναγνώρισαν τη μετασχηματιστική δυναμική της ΜΜΑΕ και όχι ότι οι ίδιοι στοχάστηκαν κριτικά ή και μετασχηματίστηκαν μέσω αυτής.

Η ολιστική και κριτικοστοχαστική επανεξέταση των απαντήσεων οδηγεί τελικά σε μια σαφώς πιο συγκρατημένη αποτίμηση από εκείνη που θα μπορούσε να προκύψει από την απομονωμένη ανάγνωση των υψηλών ποσοστών και των θετικών αφηγήσεων. Τα δεδομένα δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες προβληματίστηκαν, επανεξέτασαν παραδοχές και αναγνώρισαν την αισθητική εμπειρία ως σημαντικό μαθησιακό ερέθισμα· δεν δείχνουν, όμως, με την ίδια συνέπεια ότι οι διεργασίες αυτές κατέληξαν σε ουσιαστική και σταθερή αναθεώρηση των πλαισίων αναφοράς.

Η παραπάνω αποτίμηση αποκτά πρόσθετη σημασία εφόσον η ΕΚΕ52 αποτελεί Θεματική Ενότητα Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και, συνεπώς, δεν καλείται μόνο να παρουσιάσει θεωρητικά σύγχρονες

προσεγγίσεις, αλλά και να τις ενσαρκώσει στον ίδιο τον τρόπο οργάνωσης της μαθησιακής εμπειρίας. Υπό αυτό το πρίσμα, η περιορισμένη αναγνώριση της συμβολής του διαλόγου, της αλληλεπίδρασης μεταξύ συμφοιτητών, των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων και της υποστήριξης από τον/την ΣΕΠ, δεν αποτελούν απλώς ένα δευτερεύον εύρημα, αλλά εγείρουν ουσιαστικό προβληματισμό ως προς τον βαθμό στον οποίο βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων —η συμμετοχή, η εκπαιδευτική ομάδα, η διαλογική επεξεργασία της εμπειρίας και η ανατροφοδότηση— πραγματώνονται στην εκπαιδευτική πράξη της ίδιας της Θεματικής Ενότητας. Σε συνδυασμό με τις προτάσεις των συμμετεχόντων για περαιτέρω ενίσχυση των βιωματικών δραστηριοτήτων και της αξιοποίησης και άλλων μορφών τέχνης πέρα από την αφήγηση και τις εικαστικές τέχνες, οι οποίες ήταν αυτές που χρησιμοποιήθηκαν στην ΕΚΕ52, καθώς και για βελτιώσεις στο εκπαιδευτικό υλικό και στην ψηφιακή υποστήριξη, τα ευρήματα υποδεικνύουν συγκεκριμένα περιθώρια ανασχεδιασμού.

Η συνολική εικόνα, επομένως, δεν είναι εκείνη μιας ανεπιφύλακτα επιτυχημένης κριτικοστοχαστικής και μετασχηματιστικής εκπαιδευτικής εμπειρίας, αλλά μιας Θεματικής Ενότητας με σαφές μετασχηματιστικό δυναμικό, το οποίο φαίνεται να ενεργοποιείται κυρίως μέσω του ενδιάθετου προσωπικού αναστοχασμού και της αισθητικής εμπειρίας, χωρίς να αξιοποιούνται με την ίδια ένταση οι συλλογικές, διαλογικές και υποστηρικτικές διαστάσεις που θεωρητικά αποτελούν θεμελιώδεις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Προκύπτει έτσι μια αξιοσημείωτη απόσταση ανάμεσα στο περιεχόμενο και στη βιωμένη εκπαιδευτική εμπειρία: ενώ η ΕΚΕ52 διδάσκει προσεγγίσεις που αναδεικνύουν τον διάλογο, τη συμμετοχή, την εκπαιδευτική ομάδα και τον κριτικό αναστοχασμό ως βασικές προϋποθέσεις της μάθησης των ενηλίκων, οι ίδιοι οι συμμετέχοντες αποδίδουν σαφώς μεγαλύτερη βαρύτητα στην ατομική αναστοχαστική επεξεργασία και στην αισθητική εμπειρία και πολύ μικρότερη στις διαλογικές και συλλογικές συνιστώσες της φοίτησής τους. Η απόκλιση αυτή δεν αναιρεί την εκπαιδευτική αξία της Θεματικής Ενότητας· υποδεικνύει, όμως, ότι υπάρχει περιθώριο η ίδια η εκπαιδευτική της οργάνωση να προσεγγίσει περισσότερο τις παιδαγωγικές αρχές που επιχειρεί να διδάξει. Τέλος, επισημαίνεται ότι η αποτίμηση αυτή αφορά αποκλειστικά την εμπειρία του συγκεκριμένου δείγματος και δεν συνιστά συνολική αξιολόγηση της Θεματικής Ενότητας ΕΚΕ52· μπορεί, ωστόσο, να λειτουργήσει ως ενδεικτική ανατροφοδότηση για τον περαιτέρω παιδαγωγικό επανα-σχεδιασμό ή πρακτικό προσανατολισμό της.

Κεφάλαιο 4^ο : Συζήτηση αποτελεσμάτων – Συμπεράσματα

4.1 Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες της Θεματικής Ενότητας ΕΚΕ52 του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, και ιδιαίτερα εκείνες που βασίζονται στη Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας, συνέβαλαν στον μετασχηματισμό των απόψεων, των παραδοχών και των πεποιθήσεων των φοιτητών σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Παράλληλα, η έρευνα επιδίωξε να αναδείξει τους παράγοντες που συνέβαλαν στη διαδικασία αυτή, τον ρόλο των επιμέρους μορφών τέχνης, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι συμμετέχοντες ερμήνευσαν τις αλλαγές που βίωσαν κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους.

Στο προηγούμενο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της ποσοτικής και της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν σημαντικές αλλαγές στις αντιλήψεις τους σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, απέδωσαν ιδιαίτερη σημασία στην αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας και του προσωπικού αναστοχασμού, ενώ περιέγραψαν συγκεκριμένες μαθησιακές εμπειρίες που λειτούργησαν ως αφορμές για κριτική διερεύνηση και επανεξέταση των παραδοχών τους.

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η ερμηνεία των ευρημάτων υπό το πρίσμα του θεωρητικού πλαισίου και της σχετικής βιβλιογραφίας. Η συζήτηση οργανώνεται με βάση τα πέντε ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, ώστε να εξεταστεί κατά πόσο τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν ή διαφοροποιούνται από όσα έχουν υποστηριχθεί στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με τη μετασχηματίζουσα μάθηση, τον κριτικό αναστοχασμό και τη μάθηση μέσω της αισθητικής εμπειρίας.

Η σύνθεση των ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων ανέδειξε αξιοσημείωτη συνοχή. Οι ίδιες βασικές έννοιες – όπως ο κριτικός αναστοχασμός, η επανεξέταση παραδοχών, ο

διάλογος, η σύνδεση θεωρίας και πράξης και η αξιοποίηση της τέχνης ως μέσου μάθησης – εμφανίστηκαν τόσο στις κλειστές όσο και στις ανοικτές ερωτήσεις. Η σύγκλιση αυτή ενισχύει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων και επιτρέπει μια πιο ολοκληρωμένη ερμηνεία της μαθησιακής εμπειρίας των συμμετεχόντων.

Στις ενότητες που ακολουθούν, τα ευρήματα συζητούνται σε συνάρτηση με τις θεωρίες του Mezirow για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση, του Freire για την κριτική παιδαγωγική, του Κόκκου για τη Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας, καθώς και με τις προσεγγίσεις του Brookfield, του Illeris και άλλων θεωρητικών της εκπαίδευσης ενηλίκων, με στόχο την ανάδειξη της συμβολής της ΕΚΕ52 στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων των φοιτητών.

4.2 Συζήτηση των ευρημάτων ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας αφορούσε τον βαθμό στον οποίο οι φοιτητές της Θεματικής Ενότητας ΕΚΕ52 του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου θεωρούν ότι μετασχηματίστηκαν οι απόψεις, οι παραδοχές και οι πεποιθήσεις τους σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους.

Η ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων έδειξε ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων αναγνώρισε ουσιαστικές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τη μαθησιακή διαδικασία, τον ρόλο του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου, καθώς και τη συμβολή της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι επανεξέτασαν παγιωμένες αντιλήψεις σχετικά με τις διδακτικές τους πρακτικές, προβληματίστηκαν για παραδοχές που μέχρι τότε θεωρούσαν αυτονόητες και υιοθέτησαν νέες προσεγγίσεις ως προς τη διδασκαλία και τη μάθηση. Οι ανοικτές απαντήσεις επιβεβαίωσαν ότι οι αλλαγές αυτές δεν περιορίστηκαν στην απόκτηση νέων γνώσεων, αλλά αφορούσαν βαθύτερες μεταβολές στον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι νοηματοδοτούν τη μαθησιακή εμπειρία.

Η διαπίστωση αυτή είναι συμβατή με τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow (1991, 2000), σύμφωνα με την οποία η ουσιαστική μάθηση συντελείται όταν το άτομο αναστοχάζεται κριτικά πάνω στις παραδοχές που συγκροτούν το πλαίσιο αναφοράς του και, μέσα από αυτή τη διαδικασία, οδηγείται σε αναθεώρηση και αναδόμησή τους. Σύμφωνα με τον Mezirow, ο μετασχηματισμός δεν ταυτίζεται με τη συσσώρευση νέων

πληροφοριών, αλλά με την αλλαγή του τρόπου με τον οποίο ερμηνεύουμε την εμπειρία μας. Οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας περιέγραψαν ακριβώς αυτή τη μετατόπιση, καθώς ανέφεραν ότι επαναπροσδιόρισαν τον ρόλο της διδασκαλίας, της μάθησης και της τέχνης ως εκπαιδευτικού μέσου, αποδίδοντάς τους νέο παιδαγωγικό νόημα.

Τα ευρήματα συνδέονται επίσης με την προσέγγιση του Brookfield (1987, 1995), ο οποίος θεωρεί ότι ο κριτικός αναστοχασμός αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτή ενηλίκων. Ο Brookfield υποστηρίζει ότι η αμφισβήτηση των προσωπικών παραδοχών οδηγεί σε βαθύτερη κατανόηση της εκπαιδευτικής πράξης και συμβάλλει στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής. Αντίστοιχα, αρκετοί συμμετέχοντες δεν περιορίστηκαν στην περιγραφή μιας θεωρητικής μεταβολής, αλλά αναφέρθηκαν σε αλλαγές που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζουν ή προτίθενται να εφαρμόσουν τη διδασκαλία τους.

Παράλληλα, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αναδεικνύουν τη σημασία του διαλόγου και της κριτικής διερεύνησης των εμπειριών, στοιχεία που αποτελούν θεμελιώδεις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής του Freire (1970/1977). Σύμφωνα με τον Freire, η εκπαίδευση αποκτά χειραφετικό χαρακτήρα όταν οι εκπαιδευόμενοι δεν λειτουργούν ως παθητικοί αποδέκτες γνώσεων, αλλά ως ενεργά υποκείμενα που διερευνούν κριτικά την πραγματικότητα και επαναπροσδιορίζουν τις αντιλήψεις τους μέσω του διαλόγου. Η μετατόπιση που περιέγραψαν οι συμμετέχοντες, από μια περισσότερο μεταδοτική αντίληψη της διδασκαλίας προς μια συμμετοχική και αναστοχαστική προσέγγιση, φαίνεται να αντανακλά αυτήν ακριβώς τη διαδικασία κριτικής συνειδητοποίησης.

Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζει το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες απέδωσαν κεντρικό ρόλο στην αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας. Από τις ποιοτικές απαντήσεις προκύπτει ότι η επεξεργασία έργων τέχνης δεν λειτούργησε απλώς ως εναλλακτική εκπαιδευτική τεχνική, αλλά ως αφορμή για την αμφισβήτηση στερεοτυπικών αντιλήψεων, την ανάπτυξη νέων οπτικών και την προσωπική νοηματοδότηση της μαθησιακής εμπειρίας. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με την προσέγγιση του Κόκκου (2011), σύμφωνα με την οποία η αισθητική εμπειρία μπορεί να ενεργοποιήσει διαδικασίες κριτικού αναστοχασμού και να συμβάλει στον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς των ενηλίκων. Στην παρούσα έρευνα, η τέχνη δεν αναδείχθηκε ως συμπληρωματικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά ως βασικός καταλύτης της μαθησιακής αλλαγής.

Ένα ακόμη ενδιαφέρον στοιχείο είναι η σύγκλιση των ποσοτικών και των ποιοτικών δεδομένων. Από τη μία πλευρά, οι κλειστές ερωτήσεις κατέδειξαν ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες αναγνώρισαν μεταβολές στις αντιλήψεις και στις πεποιθήσεις τους. Από την άλλη πλευρά, οι ανοικτές ερωτήσεις επέτρεψαν να κατανοηθεί το περιεχόμενο αυτών των αλλαγών, καθώς οι ίδιοι οι συμμετέχοντες περιέγραψαν τον μετασχηματισμό τους ως διαδικασία αναστοχασμού, επανεξέτασης των παραδοχών τους και ανανοηματοδότησης της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Η σύγκλιση αυτή ενισχύει την αξιοπιστία των ευρημάτων, καθώς διαφορετικοί τύποι δεδομένων οδηγούν στην ίδια βασική ερμηνεία.

Η ερμηνεία των ευρημάτων ενισχύεται και από την εμπειρική βιβλιογραφία για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Ο Taylor (2007), έπειτα από κριτική ανασκόπηση των εμπειρικών ερευνών της περιόδου 1999–2005, διαπίστωσε ότι ο κριτικός αναστοχασμός, ο ουσιαστικός διάλογος και η ενεργός εμπλοκή των εκπαιδευομένων αποτελούν τους συχνότερους παράγοντες που συνδέονται με τον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς. Αντίστοιχα, οι Taylor και Snyder (2012), ανασκοπώντας την επόμενη περίοδο της έρευνας (2006–2010), υποστηρίζουν ότι η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης έχει πλέον ισχυρή εμπειρική τεκμηρίωση, ενώ επισημαίνουν ότι οι διεργασίες μετασχηματισμού ενισχύονται όταν οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργά σε βιωματικές, διαλογικές και αναστοχαστικές μαθησιακές εμπειρίες. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας βρίσκονται σε συμφωνία με τις διαπιστώσεις αυτές, καθώς οι συμμετέχοντες απέδωσαν τον μετασχηματισμό των αντιλήψεών τους όχι μόνο στη μελέτη της θεωρίας, αλλά κυρίως στον προσωπικό αναστοχασμό, στον διάλογο και στην ενεργή συμμετοχή στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες της ΕΚΕ52.

Παράλληλα, η Cranton (2016) υποστηρίζει ότι η μετασχηματίζουσα μάθηση δεν αποτελεί μια στιγμιαία αλλαγή στάσεων, αλλά μια σταδιακή διαδικασία αναδόμησης του τρόπου με τον οποίο το άτομο κατανοεί τον εαυτό του και τον κόσμο. Αντίστοιχα, οι Taylor και Cranton (2012) επισημαίνουν ότι ο μετασχηματισμός προκύπτει μέσα από τη διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ εμπειρίας, κριτικού αναστοχασμού και διαλόγου και δεν μπορεί να αποδοθεί σε μία μόνο εκπαιδευτική τεχνική. Η εικόνα αυτή αντανακλάται και στα δεδομένα της παρούσας έρευνας, όπου οι συμμετέχοντες περιέγραψαν τον μετασχηματισμό τους ως αποτέλεσμα της συνδυαστικής επίδρασης της θεωρητικής μελέτης, των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων, του προσωπικού αναστοχασμού και, κυρίως, της

επεξεργασίας έργων τέχνης μέσα από τη μέθοδο της Μάθησης μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος αρχικά φαίνεται να υποδηλώνουν ότι η φοίτηση στην ΕΚΕ52 συνέβαλε ουσιαστικά στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων των συμμετεχόντων σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ο μετασχηματισμός αυτός φαίνεται να προέκυψε μέσα από τη συνδυαστική επίδραση του κριτικού αναστοχασμού, του διαλόγου, της σύνδεσης θεωρίας και πράξης και, κυρίως, της αξιοποίησης της αισθητικής εμπειρίας και η διαπίστωση αυτή να ενισχύει τη θέση ότι η Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας μπορεί να αποτελέσει ένα ιδιαίτερα αποτελεσματικό παιδαγωγικό πλαίσιο για την ανάπτυξη μετασχηματιστικών μαθησιακών διεργασιών στην εκπαίδευση ενηλίκων, ωστόσο η ολιστική «δεύτερη ανάγνωση των ευρημάτων αποκάλυψε αδυναμία κριτικοστοχαστικής ενεργοποίησης και απουσία ολοκληρωμένου μετασχηματισμού των πλαισίων αναφοράς.

4.3 Συζήτηση των ευρημάτων ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διερεύνησε τους παράγοντες που συνέβαλαν στον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς των φοιτητών κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στην ΕΚΕ52.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι ο μετασχηματισμός των αντιλήψεων των συμμετεχόντων δεν μπορεί να αποδοθεί σε έναν μόνο παράγοντα, αλλά προέκυψε από τη συνδυαστική επίδραση διαφορετικών μαθησιακών εμπειριών. Μεταξύ αυτών, ιδιαίτερα σημαντική αναδείχθηκε η αξιοποίηση της Μάθησης μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας, ο προσωπικός αναστοχασμός, η μελέτη του διδακτικού υλικού και οι Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις. Παράλληλα, σε μικρότερο βαθμό αναφέρθηκαν οι γραπτές εργασίες, οι επαγγελματικές εμπειρίες, οι προσωπικές εμπειρίες και οι συζητήσεις με συμφοιτητές, γεγονός που υποδηλώνει ότι ο μετασχηματισμός αποτελεί μια πολυπαραγοντική και δυναμική διαδικασία.

Η διαπίστωση αυτή είναι συμβατή με τη θεωρία του Mezirow (1991, 2000), σύμφωνα με την οποία ο μετασχηματισμός των πλαισίων αναφοράς δεν προκαλείται από μία μόνο μαθησιακή εμπειρία, αλλά αναπτύσσεται σταδιακά μέσα από τη συνύπαρξη εμπειρίας, κριτικού αναστοχασμού, διαλόγου και ορθολογικής διερεύνησης των παραδοχών. Στην παρούσα έρευνα, οι συμμετέχοντες δεν απέδωσαν την αλλαγή αποκλειστικά στη μελέτη της θεωρίας, αλλά στην αλληλεπίδραση θεωρητικής γνώσης, προσωπικού στοχασμού και βιωματικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζει το γεγονός ότι η επεξεργασία έργων τέχνης αναδείχθηκε ως ο σημαντικότερος παράγοντας που συνέβαλε στην αλλαγή των αντιλήψεων των συμμετεχόντων. Το εύρημα αυτό αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς αποτελεί τον βασικό άξονα της παρούσας έρευνας και επιβεβαιώνει ότι η αισθητική εμπειρία δεν λειτούργησε ως μια απλή εκπαιδευτική τεχνική, αλλά ως μαθησιακή διεργασία που ενεργοποίησε τον προβληματισμό, την κριτική διερεύνηση και την επανεξέταση των παραδοχών. Η διαπίστωση αυτή βρίσκεται σε συμφωνία με την προσέγγιση του Κόκκου (2011), σύμφωνα με την οποία η συστηματική επεξεργασία έργων τέχνης δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη κριτικού αναστοχασμού και, κατ' επέκταση, για τον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς των ενηλίκων.

Εξίσου σημαντικός παράγοντας αναδείχθηκε ο προσωπικός αναστοχασμός. Οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν ότι η ουσιαστική αλλαγή των αντιλήψεών τους δεν προήλθε μόνο από την έκθεσή τους σε νέες θεωρητικές προσεγγίσεις, αλλά κυρίως από την προσωπική διεργασία ερμηνείας, αμφισβήτησης και επαναξιολόγησης των προηγούμενων εμπειριών τους. Το εύρημα αυτό συνάδει με την άποψη του Brookfield (1987, 1995), σύμφωνα με την οποία ο κριτικός αναστοχασμός αποτελεί τον πυρήνα της επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτών ενηλίκων, καθώς τους επιτρέπει να αναγνωρίζουν και να αμφισβητούν τις παραδοχές που επηρεάζουν τη διδακτική τους πρακτική.

Παράλληλα, σημαντική υπήρξε και η συμβολή των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων και του διαλόγου με τους συμφοιτητές και τον Σύμβουλο-Καθηγητή. Η διαπίστωση αυτή παραπέμπει άμεσα στην κριτική παιδαγωγική του Freire (1970/1977), σύμφωνα με την οποία η γνώση οικοδομείται μέσα από τον ισότιμο διάλογο και την κοινή διερεύνηση της πραγματικότητας. Οι συμμετέχοντες περιέγραψαν ότι οι ΟΣΣ λειτούργησαν

ως ασφαλής χώρος ανταλλαγής εμπειριών, έκφρασης διαφορετικών οπτικών και συλλογικού αναστοχασμού, στοιχεία που φαίνεται να ενίσχυσαν τη διαδικασία του μετασχηματισμού.

Η σημαντική συμβολή της μελέτης του διδακτικού υλικού αποτελεί επίσης αξιοσημείωτο εύρημα. Ωστόσο, τα δεδομένα δείχνουν ότι η θεωρητική μελέτη από μόνη της δεν ήταν αρκετή για να οδηγήσει στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων. Αντίθετα, φαίνεται ότι η ουσιαστική αλλαγή προέκυψε όταν οι θεωρητικές έννοιες συνδέθηκαν με βιωματικές δραστηριότητες, επεξεργασία έργων τέχνης, προσωπικό αναστοχασμό και διάλογο. Η παρατήρηση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για την εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς υπογραμμίζει ότι η θεωρία αποκτά μετασχηματιστική δυναμική όταν συνδέεται με την εμπειρία και την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων.

Αξιοσημείωτο είναι ακόμη ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες αξιολόγησαν τη συμβολή της ΕΚΕ52 ως «πολύ» ή «πάρα πολύ» σημαντική στην αλλαγή των αντιλήψεών τους. Η διαπίστωση αυτή ενισχύει την ερμηνεία ότι η Θεματική Ενότητα δεν λειτούργησε μόνο ως φορέας μετάδοσης γνώσεων, αλλά ως ένα οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον που ευνόησε την ανάπτυξη κριτικού αναστοχασμού και τη σταδιακή αναθεώρηση των πλαισίων αναφοράς των φοιτητών.

Συνολικά, τα ευρήματα του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος αναδεικνύουν εκ πρώτης όψεως ότι ο μετασχηματισμός των αντιλήψεων των συμμετεχόντων υπήρξε αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης πολλών παραγόντων, οι οποίοι λειτούργησαν συμπληρωματικά. Η αισθητική εμπειρία φαίνεται να αποτέλεσε το βασικό έναυσμα του προβληματισμού, ο προσωπικός αναστοχασμός τον μηχανισμό επεξεργασίας της εμπειρίας, ενώ ο διάλογος, οι Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις και η θεωρητική μελέτη δημιούργησαν το υποστηρικτικό μαθησιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο κατέστη δυνατή η αναθεώρηση των παραδοχών και η ανάπτυξη νέων αντιλήψεων για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ωστόσο, τα ιδιαιτέρως χαμηλά ποσοστά που συνδέονται με τη διαλογική και συλλογική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας επιτρέπουν, στην περίπτωση της ολιστικής προσέγγισης, να διατυπωθεί η υπόθεση ότι η μαθησιακή εμπειρία της ΕΚΕ52 αποτέλεσε περισσότερο διεργασία ατομικού προβληματισμού παρά συλλογική, διαλογική διαδικασία μετασχηματισμού.

4.4 Συζήτηση των ευρημάτων ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα διερεύνησε ποιες εκπαιδευτικές δραστηριότητες της Θεματικής Ενότητας ΕΚΕ52 θεωρούν οι φοιτητές ότι συνέβαλαν περισσότερο στον προβληματισμό, τον κριτικό αναστοχασμό και τον μετασχηματισμό των απόψεών τους σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ότι οι συμμετέχοντες δεν απέδωσαν τον μετασχηματισμό των αντιλήψεών τους σε μία μεμονωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα, αλλά σε ένα σύνολο αλληλοσυμπληρούμενων μαθησιακών εμπειριών. Ωστόσο, ορισμένες δραστηριότητες αναδείχθηκαν σταθερά ως ιδιαίτερα σημαντικές: η ανάλυση έργων τέχνης, η εκπόνηση της τρίτης γραπτής εργασίας, οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις, καθώς και η αποκωδικοποίηση εικόνων και σκίτσων σύμφωνα με την προσέγγιση του Freire.

Ιδιαίτερα χαρακτηριστικό είναι ότι αρκετοί συμμετέχοντες αναφέρθηκαν αυθόρμητα στην τρίτη γραπτή εργασία ως την εκπαιδευτική δραστηριότητα που επηρέασε περισσότερο τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία και τη μάθηση. Οι ίδιοι περιέγραψαν ότι η αναζήτηση, επιλογή και ανάλυση έργων τέχνης αποτέλεσε μια διαδικασία που τους οδήγησε να συνδέσουν τη θεωρία με την εκπαιδευτική πράξη, να αναστοχαστούν πάνω στις προσωπικές τους παραδοχές και να αναγνωρίσουν νέες δυνατότητες αξιοποίησης της τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει τη σημασία των αυθεντικών και σύνθετων μαθησιακών δραστηριοτήτων, οι οποίες δεν περιορίζονται στην αναπαραγωγή γνώσεων αλλά απαιτούν ενεργό διερεύνηση, προσωπική εμπλοκή και κριτική επεξεργασία.

Εξίσου σημαντική αναδείχθηκε η ανάλυση συγκεκριμένων έργων τέχνης που αξιοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της Θεματικής Ενότητας. Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε έργα όπως το *Dark Water, Burning World* του Issam Kourbaj, το *The Dinner Party* της Judy Chicago και το έργο του Eugène Delacroix *Η Ελλάδα στα ερείπια του Μεσολογγίου*, επισημαίνοντας ότι η επεξεργασία τους λειτούργησε ως αφορμή για την ανάπτυξη κριτικού διαλόγου σχετικά με ζητήματα ιστορικής μνήμης, κοινωνικής δικαιοσύνης, ισότητας, προσφυγικής εμπειρίας και ανθρώπινων δικαιωμάτων. Η ποικιλία των έργων που αναφέρθηκαν υποδηλώνει ότι ο μετασχηματιστικός χαρακτήρας της αισθητικής εμπειρίας δεν εξαρτάται από ένα

συγκεκριμένο είδος τέχνης, αλλά από τον παιδαγωγικό τρόπο με τον οποίο αυτή αξιοποιείται.

Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζει επίσης η αναφορά πολλών συμμετεχόντων στη μέθοδο αποκωδικοποίησης εικόνων και σκίτσων του Freire. Οι εκπαιδευόμενοι περιέγραψαν ότι η διαδικασία αυτή τους βοήθησε να αντιληφθούν την εικόνα όχι ως απλό οπτικό ερέθισμα, αλλά ως μέσο διερεύνησης κοινωνικών πραγματικοτήτων, αμφισβήτησης στερεοτύπων και ανάπτυξης κριτικής συνείδησης. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την άποψη του Freire (1970/1977) ότι η αποκωδικοποίηση οπτικών αναπαραστάσεων μπορεί να αποτελέσει αφετηρία διαλόγου και συνειδητοποίησης, όταν εντάσσεται σε μια συμμετοχική και προβληματοποιητική εκπαιδευτική διαδικασία.

Παράλληλα, ιδιαίτερα σημαντική φαίνεται υπήρξε η συμβολή των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων. Οι συμμετέχοντες ανέδειξαν ότι οι συζητήσεις γύρω από τα έργα τέχνης, η ανταλλαγή διαφορετικών ερμηνειών και η ανατροφοδότηση από τον Σύμβουλο-Καθηγητή και τους συμφοιτητές τους συνέβαλαν στην ανάπτυξη κριτικού αναστοχασμού. Το εύρημα αυτό συνάδει με τη θεωρία του Mezirow (2000), σύμφωνα με την οποία ο ορθολογικός διάλογος αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κριτική αξιολόγηση των παραδοχών και τον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς.

Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δεν αναφέρθηκαν μόνο στις δραστηριότητες αυτές καθαυτές, αλλά στον τρόπο με τον οποίο αυτές σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν. Από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι η σύνδεση θεωρίας και πράξης, η ενεργός συμμετοχή, η διερεύνηση αυθεντικών κοινωνικών ζητημάτων και η δυνατότητα προσωπικής έκφρασης αποτέλεσαν τα στοιχεία που προσέδωσαν μετασχηματιστικό χαρακτήρα στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Με άλλα λόγια, δεν ήταν η παρουσία της τέχνης από μόνη της που προκάλεσε τον μετασχηματισμό, αλλά η ένταξή της σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο που ευνοούσε τον διάλογο, τον αναστοχασμό και την κριτική διερεύνηση.

Η ερμηνεία αυτή βρίσκεται σε συμφωνία με τη θεωρία του Κόκκου (2011), σύμφωνα με την οποία η Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας αποτελεί μια οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία, στην οποία το έργο τέχνης λειτουργεί ως μέσο διερεύνησης και όχι ως αυτοσκοπός. Παράλληλα, συμφωνεί με τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του

Mezirow (1991, 2000), καθώς οι δραστηριότητες που περιέγραψαν οι συμμετέχοντες ενσωμάτωναν όλα τα βασικά στοιχεία που θεωρούνται απαραίτητα για την ανάπτυξη μετασχηματιστικών μαθησιακών διεργασιών: την εμπειρία, τον κριτικό αναστοχασμό, τον διάλογο και την αναδόμηση των παραδοχών.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που συνέβαλαν περισσότερο στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων των συμμετεχόντων ήταν εκείνες που συνδύαζαν τη θεωρητική γνώση με τη βιωματική εμπειρία, την αισθητική επεξεργασία έργων τέχνης, τον διάλογο και τον προσωπικό αναστοχασμό. Η διαπίστωση αυτή ενισχύει την άποψη ότι η αποτελεσματικότητα της Μάθησης μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας δεν οφείλεται αποκλειστικά στη χρήση της τέχνης, αλλά κυρίως στον παιδαγωγικό σχεδιασμό που επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να διερευνήσουν κριτικά τις εμπειρίες και τις παραδοχές τους, οδηγούμενοι σε ουσιαστικό μετασχηματισμό της σκέψης τους. Η δεύτερη ανάγνωση των δεδομένων, ωστόσο, διαφοροποιεί και εδώ την αρχική εικόνα καθώς οι συμμετέχοντες αποδίδουν στις μαθησιακές δραστηριότητες της ΕΚΕ52 κυρίως συναισθηματική ενεργοποίηση και προβληματισμό και όχι σαφή αναθεώρηση πλαισίων αναφοράς.

4.5 Συζήτηση των ευρημάτων ως προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα διερεύνησε τον ρόλο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας και των επιμέρους μορφών τέχνης στην ανάπτυξη του κριτικού αναστοχασμού και στον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς των φοιτητών της ΕΚΕ52.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ότι η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας κατείχε κεντρική θέση στη μαθησιακή διαδικασία και λειτούργησε ως βασικός καταλύτης για την ανάπτυξη του κριτικού αναστοχασμού. Η μεγάλη πλειονότητα των συμμετεχόντων αναγνώρισε ότι η επεξεργασία έργων τέχνης συνέβαλε ουσιαστικά στην επανεξέταση των αντιλήψεών τους, ενώ παράλληλα ανέδειξε την τέχνη ως ένα ισχυρό παιδαγωγικό μέσο που διευκολύνει τη διερεύνηση προσωπικών παραδοχών, την κατανόηση διαφορετικών οπτικών και τη νοηματοδότηση σύνθετων κοινωνικών και εκπαιδευτικών ζητημάτων.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες δεν περιορίστηκαν στην αναγνώριση της γενικής συμβολής της τέχνης, αλλά διαφοροποίησαν τον τρόπο με τον οποίο οι επιμέρους μορφές τέχνης επηρέασαν τη μαθησιακή τους εμπειρία. Η ζωγραφική και η λογοτεχνία/αφήγηση αναδείχθηκαν ως οι μορφές τέχνης που συνέβαλαν συχνότερα στον προβληματισμό και στην επανεξέταση των απόψεών τους, ενώ σημαντική συμβολή αποδόθηκε επίσης στη φωτογραφία, στον κινηματογράφο, στην ποίηση, στη μουσική, στο βίντεο και στη γλυπτική. Παράλληλα, αρκετοί συμμετέχοντες πρότειναν ότι μορφές όπως το θέατρο και ο κινηματογράφος θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ακόμη περισσότερο σε μελλοντικές εκπαιδευτικές εφαρμογές, καθώς θεωρούν ότι ενισχύουν την ταύτιση, την ενσυναίσθηση και την κριτική διερεύνηση της κοινωνικής πραγματικότητας.

Οι αιτιολογήσεις που διατύπωσαν οι συμμετέχοντες αναδεικνύουν ότι η εκπαιδευτική αξία της αισθητικής εμπειρίας δεν συνδέεται αποκλειστικά με το αισθητικό χαρακτηριστικό του έργου τέχνης, αλλά κυρίως με τη δυνατότητά του να προκαλεί συναισθηματική εμπλοκή, πολλαπλές ερμηνείες και κριτική επανεξέταση προσωπικών και κοινωνικών παραδοχών. Η έμφαση που δόθηκε στην ταύτιση με τους χαρακτήρες, στη διερεύνηση διαφορετικών εμπειριών ζωής, στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και στην αμφισβήτηση στερεοτυπικών αντιλήψεων υποδηλώνει ότι οι συμμετέχοντες αντιλήφθηκαν την τέχνη ως έναυσμα διαλόγου και όχι ως αντικείμενο αισθητικής εκτίμησης. Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί με τη θεώρηση του Κόκκου (2011), σύμφωνα με την οποία η αισθητική εμπειρία αποκτά μετασχηματιστική δυναμική όταν αξιοποιείται στο πλαίσιο οργανωμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν τον κριτικό αναστοχασμό.

Η ερμηνεία αυτή είναι συμβατή και με τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow (1991, 2000). Σύμφωνα με τον Mezirow, η αναθεώρηση των πλαισίων αναφοράς ενεργοποιείται όταν οι εκπαιδευόμενοι έρχονται αντιμέτωποι με εμπειρίες που αμφισβητούν τις έως τότε παραδοχές τους και τους οδηγούν σε κριτική διερεύνηση των νοημάτων που αποδίδουν στην πραγματικότητα. Στην παρούσα έρευνα, τα έργα τέχνης φαίνεται ότι λειτούργησαν ακριβώς ως τέτοιες εμπειρίες, δημιουργώντας συνθήκες που ευνόησαν τον αναστοχασμό, τον διάλογο και την ανανοηματοδότηση της εμπειρίας.

Παράλληλα, τα ευρήματα συνδέονται άμεσα με την κριτική παιδαγωγική του Freire (1970/1977), σύμφωνα με την οποία η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να στηρίζεται στην προβληματοποίηση της πραγματικότητας και στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων.

Η αξιοποίηση έργων τέχνης, ιδιαίτερα όταν αυτά πραγματεύονται κοινωνικά, ιστορικά ή πολιτισμικά ζητήματα, φαίνεται ότι δημιούργησε ένα πρόσφορο πεδίο για την ανάπτυξη διαλόγου, την ανταλλαγή διαφορετικών ερμηνειών και τη σταδιακή ανάπτυξη κριτικής συνείδησης. Η λειτουργία αυτή της τέχνης ως αφορμής για διάλογο αντανakλά τη φιλοσοφία της προβληματοποιητικής εκπαίδευσης που περιγράφει ο Freire.

Ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας αποτελεί η διαπίστωση ότι οι συμμετέχοντες δεν αντιμετώπισαν όλες τις μορφές τέχνης ως ισοδύναμες, αλλά αναγνώρισαν ότι κάθε μορφή διαθέτει διαφορετικά παιδαγωγικά χαρακτηριστικά. Η ζωγραφική αναδείχθηκε ως ιδιαίτερα αποτελεσματική στην ενεργοποίηση του στοχασμού μέσω του συμβολισμού και της οπτικής ερμηνείας. Η λογοτεχνία και η αφήγηση συνέβαλαν στην κατανόηση διαφορετικών εμπειριών και στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης. Ο κινηματογράφος και το θέατρο συνδέθηκαν με την ταύτιση με τους χαρακτήρες και την κατανόηση σύνθετων κοινωνικών διλημμάτων, ενώ η μουσική και η ποίηση αναδείχθηκαν ως μορφές που διευκολύνουν τη συναισθηματική εμπλοκή και τον προσωπικό αναστοχασμό. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι η επιλογή της μορφής τέχνης θα πρέπει να συνδέεται με τους μαθησιακούς στόχους της εκπαιδευτικής παρέμβασης και όχι να αντιμετωπίζεται ως ουδέτερη διδακτική επιλογή.

Η παραπάνω διαπίστωση ενισχύεται και από τις ανοικτές απαντήσεις των συμμετεχόντων, οι οποίοι τεκμηρίωσαν τις επιλογές τους αναφερόμενοι στην ικανότητα κάθε μορφής τέχνης να προκαλεί διαφορετικού τύπου γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές διεργασίες. Η κυρίαρχη θέση της ζωγραφικής στα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και συμβαδίζει με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η ανάλυση ζωγραφικών έργων τούς βοήθησε να αμφισβητήσουν αυτονόητες αντιλήψεις, να εξετάσουν διαφορετικές οπτικές και να εμπλακούν σε βαθύτερο κριτικό αναστοχασμό. Αντίστοιχα, ο Taylor (2007), ανασκοπώντας την εμπειρική έρευνα για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση, επισημαίνει ότι οι μαθησιακές εμπειρίες που ενεργοποιούν τον αναστοχασμό και τη διερεύνηση εναλλακτικών ερμηνειών αποτελούν βασικούς μηχανισμούς μετασχηματισμού. Παράλληλα, η Chisolm και οι συνεργάτες της (2020) έδειξαν ότι η συστηματική αξιοποίηση εικαστικών έργων μπορεί να ενισχύσει την παρατηρητικότητα, την ερμηνευτική ικανότητα και τον κριτικό αναστοχασμό των εκπαιδευομένων, υποστηρίζοντας ευρήματα αντίστοιχα με εκείνα της παρούσας έρευνας.

Η ιδιαίτερα θετική αποτίμηση της λογοτεχνίας, της αφήγησης και της ποίησης υποδηλώνει ότι οι συμμετέχοντες απέδωσαν μεγάλη σημασία στις αφηγηματικές μορφές τέχνης ως μέσα ανάπτυξης ενσυναίσθησης και επανεξέτασης προσωπικών παραδοχών. Η διαπίστωση αυτή βρίσκεται σε συμφωνία με τη θεωρία του Dirkx (2006), σύμφωνα με την οποία η αισθητική και η φανταστική διάσταση της μάθησης συμβάλλουν στη βαθύτερη νοηματοδότηση της εμπειρίας, ενώ συνδέεται και με την προσέγγιση της Cranton (2016), η οποία θεωρεί ότι οι συναισθηματικές και υπαρξιακές διαστάσεις της εμπειρίας αποτελούν ουσιώδη στοιχεία της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και το γεγονός ότι αρκετοί συμμετέχοντες πρότειναν την ευρύτερη αξιοποίηση του κινηματογράφου και του θεάτρου, αιτιολογώντας την επιλογή τους με βάση τη δυνατότητα που προσφέρουν για ταύτιση με τους χαρακτήρες, ανάπτυξη ενσυναίσθησης και κατανόηση σύνθετων κοινωνικών ζητημάτων. Η ερμηνεία αυτή είναι συμβατή με τα ευρήματα των Vittoria, Romano και Strollo (2014), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι θεατρικές πρακτικές μπορούν να λειτουργήσουν ως πεδίο κριτικής διερεύνησης κοινωνικών εμπειριών και προσωπικών παραδοχών, ενώ παράλληλα ενισχύουν τον διάλογο και τη συλλογική διαπραγμάτευση νοημάτων.

Αντίστοιχα, η αναφορά των συμμετεχόντων στη φωτογραφία ως μορφή τέχνης που διευκολύνει την παρατήρηση της κοινωνικής πραγματικότητας και την επανεξέταση στερεοτυπικών αντιλήψεων παρουσιάζει ιδιαίτερη συνάφεια με την προσέγγιση του Wang και της Burris (1997) για τη μέθοδο Photovoice. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, η φωτογραφία δεν λειτουργεί μόνο ως μέσο καταγραφής της πραγματικότητας, αλλά κυρίως ως αφορμή για κριτικό διάλογο, ενδυνάμωση των συμμετεχόντων και ανάπτυξη κοινωνικής συνείδησης. Η σύνδεση αυτή ενισχύει την ερμηνεία ότι η δύναμη της εικόνας δεν έγκειται αποκλειστικά στην αισθητική της αξία, αλλά στη δυνατότητά της να ενεργοποιεί διαδικασίες κριτικού στοχασμού.

Τέλος, ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός ότι οι ίδιοι οι συμμετέχοντες απέδωσαν διαφορετικό παιδαγωγικό ρόλο σε κάθε μορφή τέχνης. Το εύρημα αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει μία μορφή τέχνης που να είναι εγγενώς αποτελεσματικότερη από τις υπόλοιπες. Αντίθετα, η μετασχηματιστική δυναμική φαίνεται να εξαρτάται από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό, τον τρόπο αξιοποίησης του έργου τέχνης, τον διάλογο που αναπτύσσεται γύρω από αυτό και τη σύνδεσή του με τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος αναδεικνύουν ότι η Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας μπορεί να αποτελέσει ένα ιδιαίτερα αποτελεσματικό παιδαγωγικό πλαίσιο για την ανάπτυξη κριτικού αναστοχασμού και τον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς των ενηλίκων. Η αποτελεσματικότητά της φαίνεται να μην απορρέει από την απλή χρήση έργων τέχνης, αλλά από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό που ενσωματώνει την αισθητική εμπειρία σε διαδικασίες διαλόγου, προσωπικού αναστοχασμού και κριτικής διερεύνησης της εμπειρίας. Υπό αυτή την έννοια, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προσφέρουν εμπειρική υποστήριξη στη θεωρητική σύνδεση της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow με τη μέθοδο της Μάθησης μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας του Κόκκου, αναδεικνύοντας τον συμπληρωματικό χαρακτήρα των δύο προσεγγίσεων στην εκπαίδευση ενηλίκων χωρίς όμως να τεκμηριώνεται από την προσεκτικότερη ολιστική αποτίμηση των ευρυμάτων, αντίστοιχη επίδραση όλων των μορφών τέχνης ούτε άμεση μετάβαση από την αισθητική εμπειρία στον μετασχηματισμό πλαισίων αναφοράς.

4.6 Συζήτηση των ευρημάτων ως προς το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα επιδίωξε να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι φοιτητές ερμηνεύουν τη διαδικασία του μετασχηματισμού των αντιλήψεών τους σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, μέσα από τις εμπειρίες που αποκόμισαν κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στην ΕΚΕ52.

Η ποιοτική ανάλυση των ανοικτών ερωτήσεων ανέδειξε ότι οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τον μετασχηματισμό όχι ως μια στιγμιαία αλλαγή γνώμης, αλλά ως μια σταδιακή διαδικασία προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης. Στις αφηγήσεις τους επανέρχονται συστηματικά έννοιες όπως ο αναστοχασμός, η αμφισβήτηση των παραδοχών, η αλλαγή οπτικής, η σύνδεση θεωρίας και πράξης, η ενσυναίσθηση και η προσωπική νοηματοδότηση της μαθησιακής εμπειρίας. Οι συμμετέχοντες περιγράφουν ότι η φοίτησή τους στην ΕΚΕ52 δεν τους οδήγησε απλώς στην απόκτηση νέων γνώσεων, αλλά τους προσέφερε ευκαιρίες να επανεξετάσουν βαθύτερες αντιλήψεις σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτή, του εκπαιδευόμενου και της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι αρκετοί συμμετέχοντες περιέγραψαν τη μετάβασή τους από μια αντίληψη της διδασκαλίας ως διαδικασίας μετάδοσης γνώσεων προς

μια αντίληψη που δίνει έμφαση στον διάλογο, στην ενεργό συμμετοχή, στον κριτικό αναστοχασμό και στη συνδιαμόρφωση της γνώσης. Η μετατόπιση αυτή αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της μετασχηματίζουσας μάθησης, καθώς αντανακλά την αναθεώρηση βασικών παραδοχών που οργανώνουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο κατανοεί την εκπαιδευτική πραγματικότητα (Mezirow, 1991, 2000).

Παράλληλα, οι αφηγήσεις των συμμετεχόντων αναδεικνύουν ότι η διαδικασία αυτή δεν ήταν αποκλειστικά γνωστική. Αντίθετα, αρκετές απαντήσεις αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στη συναισθηματική διάσταση της μάθησης, στην ταύτιση με τα πρόσωπα των έργων τέχνης, στη συγκίνηση, στην ενσυναίσθηση και στη δυνατότητα να προσεγγίσουν σύνθετα κοινωνικά ζητήματα μέσα από διαφορετικές οπτικές. Η παρατήρηση αυτή βρίσκεται σε συμφωνία με την προσέγγιση του Dirkx (2006), σύμφωνα με την οποία η μετασχηματίζουσα μάθηση δεν περιορίζεται στον ορθολογικό αναστοχασμό, αλλά περιλαμβάνει και τη φαντασία, το συναίσθημα και τη συμβολική διάσταση της ανθρώπινης εμπειρίας.

Εξίσου σημαντικό είναι ότι οι συμμετέχοντες περιέγραψαν επανειλημμένα τη μάθηση ως διαδικασία προσωπικής αναζήτησης και επανανοηματοδότησης της εμπειρίας. Πολλοί ανέφεραν ότι άρχισαν να αντιμετωπίζουν την τέχνη όχι ως συνοδευτικό ή διακοσμητικό στοιχείο της διδασκαλίας, αλλά ως ουσιαστικό εκπαιδευτικό εργαλείο που μπορεί να ενεργοποιήσει τον διάλογο, να ενισχύσει την κριτική σκέψη και να συμβάλει στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων. Η ερμηνεία αυτή επιβεβαιώνει τη θέση του Κόκκου (2011) ότι η αισθητική εμπειρία μπορεί να λειτουργήσει ως παιδαγωγικό μέσο που διευκολύνει την ανάπτυξη κριτικού αναστοχασμού και τη βαθύτερη κατανόηση της εμπειρίας.

Παράλληλα, οι συμμετέχοντες συνέδεσαν τον μετασχηματισμό των αντιλήψεών τους με συγκεκριμένες θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι συχνότερες αναφορές αφορούσαν τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow και την κριτική παιδαγωγική του Freire. Το εύρημα αυτό παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς δείχνει ότι οι συμμετέχοντες δεν αντιμετώπισαν τις θεωρίες ως αποσπασματικές γνώσεις, αλλά ως ερμηνευτικά εργαλεία που τους βοήθησαν να κατανοήσουν διαφορετικά τη δική τους εκπαιδευτική πρακτική και εμπειρία.

Αξιοσημείωτο είναι ακόμη ότι οι συμμετέχοντες περιέγραψαν τον μετασχηματισμό ως μια διαδικασία που συνεχίζεται και μετά την ολοκλήρωση της μαθησιακής εμπειρίας. Πολλοί εξέφρασαν την πρόθεση να αξιοποιήσουν περισσότερο την τέχνη στη διδακτική τους πρακτική, να εφαρμόσουν νέες εκπαιδευτικές τεχνικές και να σχεδιάσουν μαθησιακές δραστηριότητες που θα ενισχύουν τον διάλογο, τον αναστοχασμό και την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Η διαπίστωση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς υποδηλώνει ότι ο μετασχηματισμός δεν περιορίστηκε στο επίπεδο των στάσεων ή των αντιλήψεων, αλλά φαίνεται να επεκτείνεται και στις μελλοντικές προθέσεις για αλλαγή της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Η συνολική εικόνα που προκύπτει από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο μετασχηματισμός των αντιλήψεών τους υπήρξε αποτέλεσμα μιας δυναμικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη θεωρία, στην αισθητική εμπειρία, στον προσωπικό αναστοχασμό, στον διάλογο και στη βιωματική συμμετοχή στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες της ΕΚΕ52. Η διαπίστωση αυτή ενισχύει τη θεώρηση ότι η μετασχηματίζουσα μάθηση δεν αποτελεί μια γραμμική ή προκαθορισμένη διαδικασία, αλλά μια σύνθετη διεργασία προσωπικής νοηματοδότησης, η οποία διαφοροποιείται ανάλογα με τις εμπειρίες, τις ανάγκες και τις προϋπάρχουσες παραδοχές κάθε εκπαιδευομένου.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα του πέμπτου και τελευταίου ερευνητικού ερωτήματος αναδεικνύουν σε μια πρώτη ανάγνωση ότι οι ίδιοι οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τον μετασχηματισμό ως μια πολυδιάστατη διαδικασία που συνδυάζει γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις της μάθησης και ότι η εμπειρία της ΕΚΕ52 φαίνεται ότι τους έδωσε την ευκαιρία να επαναπροσδιορίσουν όχι μόνο τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία και τη μάθηση, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον ίδιο τους τον ρόλο ως εκπαιδευτών και ως διαρκώς μαθητευόμενων ενηλίκων. Η δεύτερη ολιστική ανάγνωση ωστόσο εδραιώνει σοβαρές επιφυλάξεις σχετικά με το κατά πόσο τελικά η συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές διεργασίες της ΕΚΕ52 μπορεί ανεπιφύλακτα να θεωρηθεί μια επιτυχημένη μετασχηματιστική εκπαιδευτική εμπειρία.

4.7 Συμπεράσματα - Συνολική σύνθεση των ευρημάτων

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση του ρόλου της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας στον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς

των φοιτητών της Θεματικής Ενότητας ΕΚΕ52 του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Ειδικότερα, εξετάστηκε κατά πόσο η αξιοποίηση έργων τέχνης και οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που βασίστηκαν στη μέθοδο της Μάθησης μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας συνέβαλαν στην ανάπτυξη κριτικού αναστοχασμού και στην αναθεώρηση αντιλήψεων σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι συμμετέχοντες αντιλήφθηκαν τη φοίτησή τους στην ΕΚΕ52 ως μια εμπειρία που υπερέβη την απλή απόκτηση γνώσεων. Τα ευρήματα κατέδειξαν ότι η πλειονότητα των φοιτητών επανεξέτασε παραδοχές και πεποιθήσεις σχετικά με τη διδακτική πρακτική, τον ρόλο του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου, καθώς και τη σημασία της ενεργού συμμετοχής και του κριτικού αναστοχασμού στη μαθησιακή διαδικασία. Οι μεταβολές αυτές δεν αφορούσαν μόνο γνωστικές διαστάσεις της μάθησης, αλλά επεκτάθηκαν στον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική τους πρακτική και τον επαγγελματικό τους ρόλο.

Η έρευνα ανέδειξε επίσης ότι ο μετασχηματισμός των αντιλήψεων δεν προέκυψε ως αποτέλεσμα ενός μεμονωμένου παράγοντα, αλλά μέσα από την αλληλεπίδραση πολλών στοιχείων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η επεξεργασία έργων τέχνης, ο προσωπικός αναστοχασμός, οι Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις, η μελέτη του διδακτικού υλικού, οι γραπτές εργασίες και ο διάλογος μεταξύ των εκπαιδευομένων λειτούργησαν συμπληρωματικά, δημιουργώντας ένα μαθησιακό περιβάλλον που ευνόησε την επανεξέταση των παραδοχών και την ανάπτυξη νέων τρόπων κατανόησης της διδασκαλίας και της μάθησης.

Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζει το εύρημα ότι οι συμμετέχοντες δεν αντιμετώπισαν την τέχνη ως συμπληρωματικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά ως βασικό παιδαγωγικό εργαλείο που ενεργοποίησε τον προβληματισμό, τον διάλογο και τον κριτικό αναστοχασμό. Η ζωγραφική, η λογοτεχνία, η φωτογραφία, ο κινηματογράφος και οι υπόλοιπες μορφές τέχνης λειτούργησαν ως αφορμές για την επανεξέταση στερεοτυπικών αντιλήψεων, την κατανόηση διαφορετικών εμπειριών και την ανάπτυξη ενσυναίσθησης. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει ότι η μετασχηματιστική δυναμική της αισθητικής εμπειρίας δεν απορρέει αποκλειστικά από το ίδιο το έργο τέχνης, αλλά από τον παιδαγωγικό τρόπο με τον οποίο αυτό αξιοποιείται.

Παράλληλα, οι ποιοτικές απαντήσεις ανέδειξαν ότι οι ίδιοι οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τον μετασχηματισμό ως μια εξελικτική διαδικασία προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι περισσότεροι περιέγραψαν ότι μετακινήθηκαν από μια αντίληψη της διδασκαλίας που επικεντρωνόταν κυρίως στη μετάδοση γνώσεων προς μια αντίληψη που δίνει έμφαση στον διάλογο, στην ενεργό συμμετοχή, στον κριτικό αναστοχασμό και στη συνδιαμόρφωση της γνώσης. Παράλληλα, εξέφρασαν την πρόθεση να αξιοποιήσουν περισσότερο τις αρχές της μετασχηματίζουσας μάθησης και της αισθητικής εμπειρίας στη μελλοντική εκπαιδευτική τους πρακτική.

Συνολικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν ότι η Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας μπορεί να λειτουργήσει ως αποτελεσματικό παιδαγωγικό πλαίσιο για την ανάπτυξη κριτικού αναστοχασμού και τον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Παράλληλα, αναδεικνύουν ότι ο μετασχηματισμός δεν αποτελεί προϊόν μιας μεμονωμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης, αλλά αποτέλεσμα της δημιουργικής αλληλεπίδρασης θεωρίας, εμπειρίας, διαλόγου, αναστοχασμού και αισθητικής εμπλοκής.

Ωστόσο, η ολιστική και κριτικοστοχαστική επανεξέταση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου, όπως αναπτύχθηκε στη «δεύτερη ανάγνωση» των ευρημάτων, οδηγεί σε μια περισσότερο συγκρατημένη αποτίμηση της μετασχηματιστικής διάστασης της εμπειρίας στην ΕΚΕ52. Η συνεξέταση των κλειστών και ανοικτών απαντήσεων έδειξε ότι ο προβληματισμός, η επανεξέταση παραδοχών, ο προσωπικός αναστοχασμός και η αισθητική εμπειρία εμφανίζονται με σαφήνεια ως σημαντικές μαθησιακές διεργασίες, χωρίς όμως να τεκμηριώνεται με την ίδια συνέπεια ότι αυτές κατέληξαν σε ουσιαστική αναθεώρηση πλαισίων αναφοράς. Η διάκριση ανάμεσα στην επανεξέταση και στην πραγματική αναθεώρηση, η ύπαρξη συμμετεχόντων που δεν αναγνώρισαν σημαντική προσωπική αλλαγή, η περιορισμένη συμβολή των διαλογικών και συλλογικών συνιστωσών της Θεματικής Ενότητας, καθώς και οι αποκλίσεις μεταξύ επιμέρους ερωτημάτων δεν επιτρέπουν να υποστηριχθεί ένας καθολικός ή ομοιόμορφος μετασχηματισμός. Παράλληλα, η θετική αξιολόγηση της ΜΜΑΕ και της δυνατότητας της αισθητικής εμπειρίας να ενισχύει τον κριτικό αναστοχασμό δεν ταυτίζεται με απόδειξη ότι οι ίδιοι οι συμμετέχοντες βίωσαν αντίστοιχο προσωπικό μετασχηματισμό. Συνεπώς, τα δεδομένα υποστηρίζουν ισχυρότερα την ύπαρξη κριτικοστοχαστικών διεργασιών και ενός μαθησιακού περιβάλλοντος με μετασχηματιστικό δυναμικό, παρά την ολοκληρωμένη και γενικευμένη μεταβολή των

πλαισίων αναφοράς των φοιτητών. Με άλλα λόγια, η έρευνα τεκμηριώνει με μεγαλύτερη σαφήνεια ότι η ΕΚΕ52 ενεργοποίησε διαδικασίες αναστοχασμού, επανεξέτασης και αισθητικής εμπλοκής, παρά ότι οδήγησε με συνέπεια σε ολοκληρωμένο μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς. Παράλληλα, η έντονη επιθυμία των συμμετεχόντων για αξιοποίηση μορφών τέχνης που δεν είχαν χρησιμοποιηθεί, ιδίως του κινηματογράφου, της μουσικής και του θεάτρου, υποδεικνύει περιθώρια διεύρυνσης της αισθητικής εμπειρίας και του παιδαγωγικού σχεδιασμού της Θεματικής Ενότητας.

Συνολικά, η σύνθεση και η κριτικοστοχαστική επανεξέταση των ευρημάτων οδηγούν σε μια περισσότερο σύνθετη και συγκρατημένη αποτίμηση της μαθησιακής εμπειρίας στην ΕΚΕ52. Τα δεδομένα δείχνουν ότι η αισθητική εμπειρία μπορεί δυνητικά να λειτουργήσει ως έναυσμα προβληματισμού και επανεξέτασης παραδοχών, ενώ ο προσωπικός αναστοχασμός αναδεικνύεται ως σημαντικός μηχανισμός επεξεργασίας της μαθησιακής εμπειρίας. Ο διάλογος και η αλληλεπίδραση θα μπορούσαν, αντίστοιχα, να αποτελέσουν το πεδίο μέσα στο οποίο οι διαφορετικές οπτικές τίθενται σε κριτική διερεύνηση και οι συμμετέχοντες οδηγούνται σταδιακά σε αναδιαμόρφωση των πλαισίων αναφοράς τους. Ωστόσο, η μετάβαση από τον προβληματισμό και την επανεξέταση στον μετασχηματισμό δεν είναι αυτόματη. Προϋποθέτει ουσιαστικό κριτικό αναστοχασμό, αμφισβήτηση και αναθεώρηση προηγούμενων παραδοχών, καθώς και πραγματικές συνθήκες διαλόγου, αλληλεπίδρασης και επεξεργασίας εναλλακτικών οπτικών. Η δεύτερη ανάγνωση των δεδομένων έδειξε ότι οι προϋποθέσεις αυτές δεν ενεργοποιήθηκαν με την ίδια ένταση στο συγκεκριμένο δείγμα: ο προσωπικός αναστοχασμός και η αισθητική εμπειρία αναδείχθηκαν σαφέστερα, ενώ η διαλογική και συλλογική διάσταση της μαθησιακής εμπειρίας εμφανίστηκε ασθενέστερη και η επανεξέταση των παραδοχών δεν συνοδεύτηκε πάντοτε από ουσιαστική αναθεώρησή τους. Επιπλέον, η θετική εκτίμηση των συμμετεχόντων για τη δυνατότητα της ΜΜΑΕ να ενισχύει τον κριτικό αναστοχασμό και την επανεξέταση δυσλειτουργικών παραδοχών δεν μπορεί να ταυτιστεί με προσωπική εμπειρία μετασχηματισμού, καθώς αποτυπώνει πρωτίστως την αντίληψή τους για τη δυνητική εκπαιδευτική αξία της μεθόδου. Υπό αυτό το πρίσμα, η παρούσα έρευνα αναδεικνύει τη δυνητικά συμπληρωματική σχέση μεταξύ της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow, της Κριτικής Παιδαγωγικής του Freire και της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας του Κόκκου, χωρίς ωστόσο να τεκμηριώνει ότι η συνύπαρξη των επιμέρους στοιχείων τους οδηγεί αφ' εαυτής σε μετασχηματισμό. Αντίθετα, τα ευρήματα υποστηρίζουν με μεγαλύτερη σαφήνεια την ύπαρξη

κριτικοστοχαστικών διεργασιών και ενός μαθησιακού περιβάλλοντος με μετασχηματιστικό δυναμικό, παρά έναν ολοκληρωμένο και γενικευμένο μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς των συμμετεχόντων. Η αξία της ΕΚΕ52, επομένως, δεν εντοπίζεται στην τεκμηρίωση μιας δεδομένης μετασχηματιστικής επίδρασης, αλλά στη δυνατότητά της να δημιουργεί αφορμές και συνθήκες μέσα από τις οποίες ο μετασχηματισμός μπορεί να καταστεί εφικτός, υπό την προϋπόθεση ότι ο κριτικός αναστοχασμός, ο διάλογος, η ενεργός συμμετοχή και η επεξεργασία της αισθητικής εμπειρίας ενεργοποιούνται ουσιαστικά και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

4.8 Συμβολή της έρευνας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Η παρούσα έρευνα συμβάλλει στη συζήτηση για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, διερευνώντας εμπειρικά τον ρόλο της Μάθησης μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας στον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς των φοιτητών της Θεματικής Ενότητας ΕΚΕ52 του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Σε θεωρητικό επίπεδο, τα ευρήματα ενισχύουν τη θέση ότι ο μετασχηματισμός των παραδοχών δεν αποτελεί αποκλειστικά αποτέλεσμα της μελέτης θεωρητικών προσεγγίσεων, αλλά αναπτύσσεται μέσα από τη δημιουργική αλληλεπίδραση της εμπειρίας, του κριτικού αναστοχασμού, του διαλόγου και της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευομένων. Υπό την έννοια αυτή, η παρούσα έρευνα παρέχει εμπειρική υποστήριξη στη συμπληρωματική σχέση μεταξύ της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow (1991, 2000), της κριτικής παιδαγωγικής του Freire (1970/1977) και της μεθόδου της Μάθησης μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας του Κόκκου (2011). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι τρεις αυτές θεωρητικές προσεγγίσεις μπορούν να λειτουργήσουν συνδυαστικά στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, ενισχύοντας διαδικασίες αναστοχασμού, διαλόγου και επανεξέτασης των πλαισίων αναφοράς.

Παράλληλα, η έρευνα αναδεικνύει τη σημασία της αισθητικής εμπειρίας όχι ως αυτοτελούς εκπαιδευτικής τεχνικής, αλλά ως παιδαγωγικού μέσου που διευκολύνει τη σύνδεση της θεωρίας με την προσωπική εμπειρία των εκπαιδευομένων. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η αξιοποίηση έργων τέχνης μπορεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη κριτικού διαλόγου, την ενεργοποίηση της ενσυναίσθησης και την αμφισβήτηση παγιωμένων

αντιλήψεων, στοιχεία που αποτελούν βασικές προϋποθέσεις της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Σε πρακτικό επίπεδο, η έρευνα αναδεικνύει τη σημασία του παιδαγωγικού σχεδιασμού των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η εκπαιδευτική αξία της αισθητικής εμπειρίας δεν απορρέει αποκλειστικά από τη χρήση έργων τέχνης, αλλά από τον τρόπο με τον οποίο αυτά εντάσσονται σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που ευνοεί τον διάλογο, τον προσωπικό αναστοχασμό, τη συνεργασία και τη σύνδεση της θεωρίας με την εμπειρία. Η διαπίστωση αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί από εκπαιδευτές ενηλίκων, σχεδιαστές εκπαιδευτικών προγραμμάτων και φορείς που αναπτύσσουν προγράμματα επιμόρφωσης, συμβάλλοντας στον σχεδιασμό περισσότερο συμμετοχικών και μετασχηματιστικών μαθησιακών εμπειριών.

Ιδιαίτερη συμβολή της παρούσας έρευνας αποτελεί η ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι ερμηνεύουν τη διαδικασία του μετασχηματισμού τους. Η ποιοτική ανάλυση των ανοικτών απαντήσεων έδειξε ότι οι συμμετέχοντες δεν περιγράφουν μόνο αλλαγές στις γνώσεις τους, αλλά κυρίως αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία, τη μάθηση και τον ρόλο τους ως εκπαιδευτών. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικές εμπειρίες που ενσωματώνουν αισθητική εμπειρία, διάλογο και αναστοχασμό μπορούν να επηρεάσουν ουσιαστικά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι νοηματοδοτούν την επαγγελματική τους πρακτική.

Παράλληλα, η έρευνα προσφέρει χρήσιμα στοιχεία σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση διαφορετικών μορφών τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η διαφοροποιημένη συμβολή της ζωγραφικής, της λογοτεχνίας, της φωτογραφίας, του κινηματογράφου, της ποίησης, της μουσικής και του θεάτρου υποδηλώνει ότι κάθε μορφή τέχνης ενεργοποιεί διαφορετικές γνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες. Η διαπίστωση αυτή μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο οδηγό για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, στις οποίες η επιλογή της μορφής τέχνης θα συνδέεται με τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων.

Τέλος, η παρούσα έρευνα εμπλουτίζει την ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με τη Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας, καθώς εξετάζει εμπειρικά την εφαρμογή της σε ένα συγκεκριμένο πανεπιστημιακό πλαίσιο εκπαίδευσης ενηλίκων. Αν και τα ευρήματα δεν

μπορούν να γενικευθούν λόγω του περιορισμένου μεγέθους και της ειδικής σύνθεσης του δείγματος, παρέχουν χρήσιμες ενδείξεις για τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι βιώνουν τη μετασχηματίζουσα δυναμική της αισθητικής εμπειρίας και μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία για περαιτέρω έρευνα στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

4.9 Περιορισμοί της έρευνας

Όπως κάθε ερευνητική εργασία, έτσι και η παρούσα μελέτη παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία και αξιοποίηση των ευρημάτων.

Πρώτος περιορισμός αφορά το μέγεθος του δείγματος. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή δεκαεννέα (19) φοιτητών της Θεματικής Ενότητας ΕΚΕ52 του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Παρότι το δείγμα αποδείχθηκε επαρκές για την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων σχετικά με τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων, το μικρό του μέγεθος δεν επιτρέπει τη γενίκευση των ευρημάτων στο σύνολο των φοιτητών της ΕΚΕ52 ή ευρύτερα στον πληθυσμό των εκπαιδευομένων ενηλίκων. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα θα πρέπει να ερμηνεύονται στο πλαίσιο του συγκεκριμένου δείγματος και του ιδιαίτερου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα.

Δεύτερος περιορισμός σχετίζεται με τη διαδικασία επιλογής του δείγματος. Οι συμμετέχοντες προήλθαν από μία συγκεκριμένη Θεματική Ενότητα του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και συμμετείχαν εθελοντικά στην έρευνα. Επομένως, είναι πιθανό οι απόψεις τους να επηρεάζονται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής εμπειρίας, καθώς και από το προσωπικό τους ενδιαφέρον για το αντικείμενο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Για τον λόγο αυτό, τα ευρήματα δεν μπορούν να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά όλων των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων.

Επιπλέον, η συλλογή των δεδομένων βασίστηκε σε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Κατά συνέπεια, τα αποτελέσματα αποτυπώνουν τις προσωπικές αντιλήψεις, τις εμπειρίες και τις εκτιμήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τον μετασχηματισμό των απόψεών τους. Αν και η υποκειμενική εμπειρία αποτελεί βασικό αντικείμενο διερεύνησης της παρούσας έρευνας, δεν ήταν δυνατό να επιβεβαιωθεί κατά πόσο οι δηλωθείσες αλλαγές αποτυπώθηκαν και στη μετέπειτα εκπαιδευτική πρακτική των συμμετεχόντων.

Ένας ακόμη περιορισμός αφορά τον χρονικό σχεδιασμό της έρευνας. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή, μετά την ολοκλήρωση της φοίτησης στην ΕΚΕ52. Ως εκ τούτου, η έρευνα δεν διερεύνησε εάν οι αλλαγές στις αντιλήψεις και στις πεποιθήσεις των συμμετεχόντων διατηρήθηκαν σε βάθος χρόνου ή εάν επηρέασαν μακροπρόθεσμα την επαγγελματική τους πρακτική.

Παράλληλα, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η έρευνα εστίασε αποκλειστικά στις εμπειρίες των φοιτητών της ΕΚΕ52. Δεν εξετάστηκαν οι απόψεις των Συμβούλων-Καθηγητών ή άλλων εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ούτε πραγματοποιήθηκε παρατήρηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Η ενσωμάτωση πολλαπλών πηγών δεδομένων θα μπορούσε να προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της εκπαιδευτικής εμπειρίας και να ενισχύσει περαιτέρω την ερμηνεία των ευρημάτων.

Παρά τους παραπάνω περιορισμούς, η παρούσα έρευνα παρέχει χρήσιμες ενδείξεις σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές της ΕΚΕ52 αντιλαμβάνονται τη συμβολή της Μάθησης μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας στην ανάπτυξη του κριτικού αναστοχασμού και στον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς τους. Η χρήση συνδυασμού ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων επέτρεψε τη σφαιρικότερη διερεύνηση του φαινομένου, προσφέροντας μια ολοκληρωμένη εικόνα των εμπειριών και των ερμηνειών των συμμετεχόντων. Κατά συνέπεια, τα ευρήματα μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμη αφετηρία για περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια και με μεγαλύτερα δείγματα.

4.10 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν ενδιαφέρουσες διαστάσεις της Μάθησης μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας στην εκπαίδευση ενηλίκων και δημιουργούν γόνιμο έδαφος για περαιτέρω διερεύνηση του συγκεκριμένου πεδίου.

Αρχικά, κρίνεται σκόπιμη η επανάληψη της έρευνας με μεγαλύτερο και περισσότερο ετερογενές δείγμα εκπαιδευόμενων ενηλίκων. Η συμμετοχή φοιτητών από διαφορετικές Θεματικές Ενότητες του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου ή από άλλους φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων θα επέτρεπε τη σύγκριση διαφορετικών εκπαιδευτικών πλαισίων και θα ενίσχυε τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων.

Παράλληλα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η εφαρμογή της μεθόδου της Μάθησης μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπως τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, οι δομές επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, τα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, η πανεπιστημιακή εκπαίδευση και τα προγράμματα διά βίου μάθησης. Η σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ διαφορετικών ομάδων εκπαιδευομένων θα μπορούσε να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο το κοινωνικό, επαγγελματικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο επηρεάζει τις διεργασίες του κριτικού αναστοχασμού και του μετασχηματισμού των πλαισίων αναφοράς.

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης η διερεύνηση της συμβολής των επιμέρους μορφών τέχνης στη μετασχηματίζουσα μάθηση. Η ζωγραφική, η λογοτεχνία, η φωτογραφία, ο κινηματογράφος, η ποίηση, η μουσική και το θέατρο φαίνεται ότι ενεργοποιούν διαφορετικές γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές διεργασίες. Επομένως, μελλοντικές συγκριτικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν συστηματικά εάν και με ποιον τρόπο κάθε μορφή τέχνης συμβάλλει στην ανάπτυξη του κριτικού αναστοχασμού και στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων των εκπαιδευομένων.

Επιπλέον, θα είχε ιδιαίτερη ερευνητική αξία η πραγματοποίηση διαχρονικών (longitudinal) μελετών, οι οποίες θα παρακολουθούν τους εκπαιδευόμενους μετά την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Με τον τρόπο αυτό θα μπορούσε να διερευνηθεί κατά πόσο οι μεταβολές στις αντιλήψεις και στις πεποιθήσεις διατηρούνται σε βάθος χρόνου και εάν μεταφράζονται σε ουσιαστικές αλλαγές της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Μία ακόμη ενδιαφέρουσα κατεύθυνση αφορά τον συνδυασμό διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Η αξιοποίηση ημιδομημένων συνεντεύξεων, ομάδων εστίασης (focus groups), ημερολογίων αναστοχασμού ή παρατήρησης της εκπαιδευτικής πρακτικής θα μπορούσε να συμπληρώσει τα δεδομένα των ερωτηματολογίων και να προσφέρει βαθύτερη κατανόηση των διεργασιών μέσω των οποίων οι εκπαιδευόμενοι νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους και μετασχηματίζουν τις παραδοχές τους.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε επίσης η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών ενηλίκων. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποδηλώνουν ότι οι συμμετέχοντες δεν επανεξέτασαν μόνο τις αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση, αλλά εξέφρασαν και την πρόθεση να

αναδιαμορφώσουν τη μελλοντική εκπαιδευτική τους πρακτική. Η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η αισθητική εμπειρία επηρεάζει τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων θα μπορούσε να αποτελέσει ένα ιδιαίτερα γόνιμο πεδίο μελλοντικής έρευνας.

Τέλος, η παρούσα έρευνα αναδεικνύει την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης της σχέσης μεταξύ της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow, της κριτικής παιδαγωγικής του Freire και της μεθόδου της Μάθησης μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας του Κόκκου. Μελλοντικές εμπειρικές μελέτες θα μπορούσαν να εξετάσουν συστηματικότερα τον τρόπο με τον οποίο οι τρεις αυτές προσεγγίσεις αλληλοσυμπληρώνονται στην πράξη και συμβάλλουν στην ανάπτυξη του κριτικού αναστοχασμού, της κριτικής συνείδησης και του μετασχηματισμού των πλαισίων αναφοράς των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

Συνολικά, η παρούσα έρευνα αποτελεί μία εμπειρική συμβολή στη μελέτη της Μάθησης μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας στην εκπαίδευση ενηλίκων και αναδεικνύει ότι η αξιοποίηση της τέχνης μπορεί να λειτουργήσει ως ουσιαστικό παιδαγωγικό μέσο για την ανάπτυξη κριτικού αναστοχασμού και μετασχηματιστικών μαθησιακών εμπειριών. Οι προτεινόμενες κατευθύνσεις μπορούν να συμβάλουν τόσο στην περαιτέρω επιστημονική διερεύνηση του πεδίου όσο και στον σχεδιασμό και την εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών που ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Βιβλιογραφία

Βιβλιογραφία Ξενόγλωσση

- Abrahams, F. (2005). Critical pedagogy for music education: A best practice to prepare future music educators. *Visions of Research in Music Education*, 7, 1–18.
- Adorno, T. W. (1970). *Aesthetic theory* (R. Hullot-Kentor, Trans.). University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. M. (1990). *Art and answerability*. University of Texas Press.
- Baldwin, C. K., & Motter, A. E. (2021). Autoethnographic dance and transformative learning: Exploring self-reflexive identity work and change. *Journal of Transformative Education*, 19(2), 122–142. <https://doi.org/10.1177/1541344620943681>
- Boal, A. (2002). *Games for actors and non-actors* (2nd ed.). Routledge.
- Brookfield, S. D. (1987). *Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass.
- Caruana, V., Woodrow, K., & Pérez, L. (2015). Using the Learning Activities Survey to examine transformative learning experiences in two graduate teacher preparation courses. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 10, 25–34. <https://doi.org/10.46504/10201502ca>
- Chisolm, M. S., Kelly-Hedrick, M., Stephens, M. B., & Smyth Zahra, F. (2020). Transformative learning in the art museum: A methods review. *Family Medicine*, 52(10), 736–740. <https://doi.org/10.22454/FamMed.2020.622085>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Cranton, P. (1994). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults*. Jossey-Bass.
- Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults* (2nd ed.). Jossey-Bass.

- Cranton, P. (2016). *Understanding and promoting transformative learning: A guide to theory and practice* (3rd ed.). Stylus Publishing.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Delikonstantinidou, A. (2021). Transformative learning streams running through digital theatre in adult education: The case of a second chance education school. *Journal of Transformative Learning*, 8(2), 81–99.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Dirkx, J. M. (1997). Nurturing soul in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 79–88. <https://doi.org/10.1002/ace.7409>
- Dirkx, J. M. (2001). The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(89), 63–72. <https://doi.org/10.1002/ace.9>
- Dirkx, J. M. (2006). *Speaking of life: Adult learning in a transformational age*. Jossey-Bass.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind* (2nd ed.). Yale University Press.
- Esmail, S., & Matthews-Roper, M. (2022). Lights, camera, reaction: Evaluating extent of transformative learning and emotional engagement through viewer-responses to environmental films. *Frontiers in Education*, 7, 836988. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.836988>
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. Seabury Press.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. Bergin & Garvey.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Rowman & Littlefield.
- Freire, P., & Shor, I. (2011). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (2010). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715–721. <https://doi.org/10.2304/pfie.2010.8.6.715>

- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. Jossey-Bass.
- Hoggan, C., & Cranton, P. (2015). Promoting transformative learning through reading fiction. *Journal of Transformative Education*, 13(1), 6–25.
<https://doi.org/10.1177/1541344614561864>
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (2002). *Dialectic of enlightenment* (E. Jephcott, Trans.). Stanford University Press. (Original work published 1947)
- Jarvis, C. (2012). Fiction and film in transformative learning. In E. W. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp. 486–502). Jossey-Bass.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (3rd ed.). Routledge.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133.
<https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Kegan, R. (2000). What “form” transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 35–69). Jossey-Bass.
- King, K. P. (1997). Examining activities that promote perspective transformation among adult learners in higher education. *International Journal of University Adult Education*, 36(3), 23–37.
- King, K. P. (2000). The adult ESL experience: Facilitating perspective transformation in the classroom. *Adult Basic Education*, 10(2), 69–89.
- King, K. P. (2002). Educational technology professional development as transformative learning opportunities. *Computers & Education*, 39(3), 283–297.
[https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(02\)00073-8](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(02)00073-8)
- King, K. P. (2009). *The handbook of the evolving research of transformative learning: Based on the Learning Activities Survey* (2nd ed.). Information Age Publishing.

- Kokkos, A. (2010). Transformative learning through aesthetic experience: Towards a comprehensive method. *Journal of Transformative Education*, 8(3), 155–177. <https://doi.org/10.1177/1541344610397663>
- Lawrence, R. L., & Cranton, P. (2009). What you see depends upon how you look: A photographic journey of transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 7(4), 312–331. <https://doi.org/10.1177/1541344610392378>
- Leavy, P. (2015). *Method meets art: Arts-based research practice* (2nd ed.). Guilford Press.
- Liodaki, N., & Karalis, T. (2013). Educational experiences and transformative learning in higher education in Greece: A case study with student teachers. *International Journal of Education*, 5(2), 75–85. <https://doi.org/10.5296/ije.v5i2.3282>
- McClain, A. (2019). Lights, camera, andragogy! Adult learning and development in film. *Adult Learning*, 30(4), 150–159. <https://doi.org/10.1177/1045159519829039>
- McLaren, P., & Leonard, P. (Eds.). (1996). *Paulo Freire: A critical encounter*. Routledge.
- Mega, G. (2018). Teaching adults through the arts using Mezirow's transformative learning theory. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Eds.), *ICERI2018 proceedings* (pp. 1922–1927). IATED Academy. <https://doi.org/10.21125/iceri.2018.1420>
- Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practice*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education*, 28(2), 100–110. <https://doi.org/10.1177/074171367802800202>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185–198. <https://doi.org/10.1177/074171369804800305>
- Mezirow, J. (Ed.). (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.

- Petimeza, C. (2019). *Dialogue, philosophie, éducation et conscientisation* [Doctoral dissertation, Université de Montréal]. <https://doi.org/10.71781/14465>
- Romano, A. (2018). Transformative learning: A review of the assessment tools. *Journal of Transformative Learning*, 5(1), 53–70.
- Rosenblatt, L. M. (1938). *Literature as exploration*. D. Appleton-Century.
- Rousseau, J.-J. (1979). *Emile, or on education* (A. Bloom, Trans.). Basic Books. (Original work published 1762)
- Taylor, E. W. (1997). Building upon the theoretical debate: A critical review of the empirical studies of transformative learning theory. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 34–59. <https://doi.org/10.1177/074171369704800104>
- Taylor, E. W. (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999–2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26(2), 173–191. <https://doi.org/10.1080/02601370701219475>
- Taylor, E. W. (2008). Transformative learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2008(119), 5–15. <https://doi.org/10.1002/ace.301>
- Taylor, E. W. (2017). Transformative learning and arts-based approaches in adult education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2017(153), 21–32. <https://doi.org/10.1002/ace.20234>
- Taylor, E. W., & Cranton, P. (Eds.). (2012). *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. Jossey-Bass.
- Taylor, E. W., & Snyder, M. J. (2012). A critical review of research on transformative learning theory, 2006–2010. In E. W. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp. 37–54). Jossey-Bass.
- Theodosopoulou, I. (2016). Music and music ethnography as reflexivity tools in adult learning. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(3 S1), 247–254. <https://doi.org/10.5901/mjss.2016.v7n3s1p247>
- Tsouvala, M., & Magos, K. (2016). The dance of the magic dragon: Embodied knowledge in the context of transformative learning theory. *Research in Dance Education*, 17(1), 28–41. <https://doi.org/10.1080/14647893.2016.1139076>

- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.
- Vittoria, P., Romano, A., Brock, S., & Strollo, M. R. (2014). Surveys as praxis: A pilot study on transformative learning assessment with the laboratory experience of the Theatre of the Oppressed. In *INTED2014 proceedings*. IATED.
- Voloshinov, V. N. (1973). *Marxism and the philosophy of language*. Seminar Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Wang, C. C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369–387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>
- Yang, K.-H. (2014). Participatory photography: Can it help adult learners develop agency? *International Journal of Lifelong Education*, 33(2), 233–249. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.852143>
- Yoo, J. (2023). Evidence of transformative learning experience from the art museum's adult program. *Art Education*, 76(2), 47–52. <https://doi.org/10.1080/00043125.2022.2153574>

Βιβλιογραφία Ελληνόγλωσση

- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Γ. Κρητικός, Μτφρ.; Θ. Γέρου, Εισ.). Εκδόσεις Ράππα. (Πρωτότυπο έργο δημοσιεύθηκε το 1970)
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν* (Μ. Νταμπαράκης, Μτφρ.; Τ. Λιάμπας, Επιμ.). Επίκεντρο.
- Mezirow, J. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (Γ. Κουλαουζίδης, Μτφρ.). Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (2022). *Θεωρία μετασχηματισμού* (Γ. Κουλαουζίδης, Μτφρ.; Α. Κόκκος, Επιστ. επιμ.). Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. (Πρωτότυπο έργο δημοσιεύθηκε το 1991)
- Αριστοτέλης. (1999). *Πολιτικά* (Ν. Μ. Σκουτερόπουλος, Μτφρ.). Εκδόσεις Πόλις. (Πρωτότυπο έργο περ. 350 π.Χ.)
- Κεσόπουλος, Ι., & Αρμάος, Ρ. (2022). Μελετώντας τη διεργασία του μετασχηματισμού των εκπαιδευομένων σε ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. *Adult Education Critical Issues*, 2(1), 70–85. <https://doi.org/10.12681/aeci.30329>
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2010α). Κριτικός στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σσ. 65–93). Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2011). *Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής*.
- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση μέσα από την τέχνη: Μια καινοτόμος διδακτική μέθοδος*. Μεταίχμιο.
- Κοντάκος, Α., & Γκόβαρης, Χ. (2006). *Εκπαίδευση ενηλίκων: 2. Θεωρίες και μοντέλα εκπαίδευσης ενηλίκων*. Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ΥΠΕΠΘ.
- Μάνθου, Σ. (2007). *Η παιδαγωγική σκέψη του Paulo Freire: Θεωρία και πράξη*. Ελληνικά Γράμματα.

Πλάτων. (2002). *Πολιτεία* (Ι. Ν. Γρυπάρης, Μτφρ.). Εκδόσεις Κάκτος. (Πρωτότυπο έργο περ. 380 π.Χ.)

Πλάτων. (χ.χ.). *Απολογία Σωκράτους* (Ι. Μ. Ανδρούτσος, Μτφρ.). Εκδόσεις Κάκτος.

Φαλάρης, Γ. (2018). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών και η επιρροή του στη διδακτική πρακτική εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των επιμορφωμένων καθηγητών της Δ.Δ.Ε. Πειραιά* [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. Apothesis.

Φραγκούλης, Ι. (2004). Προσωπογραφίες: Paulo Freire. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 3, 29–30.

Παράρτημα Α. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε στο Learning Activities Survey (LAS) της King, το οποίο σχεδιάστηκε για τη διερεύνηση μετασχηματιστικών διεργασιών σύμφωνα με τη θεωρία του Mezirow. Το παρόν αποτελεί προσαρμογή στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων της Θεματικής Ενότητας ΕΚΕ52, ώστε να αποτυπώνει τη συμβολή τους στον πιθανό μετασχηματισμό των απόψεων των φοιτητών σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, όπως και των διδακτικών τους στόχων και πρακτικών.

Η συμμετοχή σας είναι **απολύτως εθελοντική και ο χρόνος που θα χρειαστείτε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου κυμαίνεται ανάμεσα στα 15-25 λεπτά**. Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο** και δεν συλλέγονται στοιχεία που να επιτρέπουν την ταυτοποίησή σας. Όλες οι πληροφορίες που θα δοθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς και θα τύχουν εμπιστευτικής διαχείρισης σύμφωνα με τις αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας και της προστασίας προσωπικών δεδομένων.

ΘΕΡΜΑ ΠΑΡΑΚΑΛΩ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΘΕΡΜΗ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΑ ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΗ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ!

ΕΡΩΤΗΣΗ 1

Αναλογιζόμενος/η τις εμπειρίες σας από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες της ΕΚΕ52 και ειδικότερα εκείνες που βασίζονταν στη Μάθηση Μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας, παρακαλούμε σημειώστε όποιες από τις παρακάτω προτάσεις ανταποκρίνονται στις εμπειρίες σας.

Μέσω της επεξεργασίας έργων τέχνης επανεξέτασα παραδοχές ή αντιλήψεις σχετικά με τις διδακτικές μου πρακτικές (μεθόδους – τεχνικές) που μέχρι τότε θεωρούσα δεδομένες.

Η εμπειρία της φοίτησης στην ΕΚΕ52 με προκάλεσε να επανεξετάσω τις ιδέες μου σχετικά με τους ρόλους του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου όπως και του ρόλου της διδασκαλίας και την μάθησης.

Εξετάζοντας τις ιδέες μου, συνειδητοποίησα ότι δεν συμφωνούσα πια με προηγούμενες πεποιθήσεις ή με προσδοκίες μου αναφορικά με τους ρόλους του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου και το ρόλο της διδασκαλίας και της μάθησης.

Ή αντίθετα, εξετάζοντας τις ιδέες μου, συνειδητοποίησα ότι τελικά συμφωνώ ακόμα με τις προηγούμενες πεποιθήσεις και τις προσδοκίες μου σχετικά με τους ρόλους του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου, και το ρόλο της διδασκαλίας και της μάθησης.

Διαπίστωσα ότι και άλλοι συμφοιτητές μου επανεξέταζαν τις δικές τους παραδοχές αναφορικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση και αναφορικά με τους ρόλους του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου.

Σκέφτηκα να υιοθετήσω εναλλακτικές θεωρήσεις αναφορικά με απόψεις και πρακτικές για τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Αισθάνθηκα αβεβαιότητα ή προβληματισμό σχετικά με αντιλήψεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση που μέχρι τότε θεωρούσα αυτονόητες.

Αναζήτησα περισσότερες πληροφορίες ή διαφορετικές απόψεις σχετικά με ζητήματα που αναδείχθηκαν μέσα από την αξιοποίηση διαφορετικών θεωρητικών πλαισίων (π.χ. Freire, Mezirow), όπως και την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στη διδασκαλία και τη μάθηση.

Πειραματίστηκα με νέες εκδοχές του ρόλου του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου, όπως και της αξιοποίησης της αισθητικής εμπειρίας στη διεργασία της διδασκαλίας και της μάθησης, ώστε να εξοικειωθώ με αυτές και να αισθανθώ περισσότερη εμπιστοσύνη σχετικά με την πρακτική τους εφαρμογή.

Προβληματίστηκα από τις αντιδράσεις άλλων (συμφοιτητών/συνεργατών) ως προς την ανατροφοδότηση που λάμβανα από αυτούς για την αλλαγή των αντιλήψεων και των πρακτικών μου.

Υιοθέτησα έμπρακτα διαφορετικές διδακτικές πρακτικές και τεχνικές αναφορικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Καμία από τις παραπάνω προτάσεις δεν ανταποκρίνεται στις εμπειρίες μου.

ΕΡΩΤΗΣΗ 2

Κατά τη διάρκεια της φοίτησής σας στην ΕΚΕ52 θεωρείτε ότι μεταβλήθηκαν σημαντικά κάποιες από τις απόψεις, παραδοχές ή πεποιθήσεις σας αναφορικά με τη στόχευση και την πρακτική στη διδασκαλία;

☐ Ναι

☐ Όχι

Οδηγία μετάβασης

Αν απαντήσατε «Ναι», συνεχίστε στην Ερώτηση 3.

Αν απαντήσατε «Όχι», μεταβείτε στην Ερώτηση 7.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3

Περιγράψτε συνοπτικά ποια αλλαγή στις απόψεις, παραδοχές ή πεποιθήσεις σας θεωρείτε ότι προέκυψε μέσω των θεωριών που μελετήθηκαν και της αξιοποίησης της αισθητικής εμπειρίας κατά τη φοίτησή σας στην ΕΚΕ52.

ΕΡΩΤΗΣΗ 4

Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες θεωρείτε ότι συνέβαλαν περισσότερο στην αλλαγή αυτή;

Επεξεργασία έργων τέχνης (αισθητική εμπειρία)

Συγκεκριμένες Εκπαιδευτικές δραστηριότητες (σημειώστε επιγραμματικά ποιες)

Γραπτές εργασίες

Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις (ΟΣΣ)

Μελέτη διδακτικού υλικού (αναφέρετε επιγραμματικά θεωρίες ή δραστηριότητες εντός του διδακτικού υλικού που σας επηρέασαν)

Συζητήσεις με συμφοιτητές

Υποστήριξη από τον/την ΣΕΠ

Προσωπικός αναστοχασμός

Επαγγελματικές εμπειρίες

Προσωπικές εμπειρίες

Άλλο(σημειώστε επιγραμματικά ποιο ή ποια άλλο ή άλλα)

ΕΡΩΤΗΣΗ 5

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στην ΕΚΕ52 συνέβαλε στην αλλαγή που περιγράψατε;

1 = Καθόλου 2 = Λίγο 3 = Μέτρια 4 = Πολύ 5 = Πάρα πολύ

5α. Ποια μορφή τέχνης θεωρείτε ότι συνέβαλε περισσότερο στον προβληματισμό, τον αναστοχασμό ή την επανεξέταση των απόψεών σας κατά τη διάρκεια της ΕΚΕ52;

☐ Ζωγραφική

☐ Φωτογραφία

☐ Λογοτεχνία / Αφήγηση

- ☐ Ποίηση
- ☐ Κινηματογράφος
- ☐ Θέατρο
- ☐ Μουσική
- ☐ Γλυπτική
- ☐ Βίντεο
- ☐ Άλλη (παρακαλώ διευκρινίστε)

Ποια άλλη μορφή τέχνης (που δεν αξιοποιήθηκε στο πλαίσιο της ΕΚΕ 52) θεωρείτε ότι θα συνέβαλε περισσότερο στον προβληματισμό, τον αναστοχασμό ή την επανεξέταση των απόψεών σας 52 και γιατί;

- ☐ Ζωγραφική
- ☐ Φωτογραφία
- ☐ Λογοτεχνία / Αφήγηση
- ☐ Ποίηση
- ☐ Κινηματογράφος
- ☐ Θέατρο
- ☐ Μουσική
- ☐ Γλυπτική
- ☐ Βίντεο
- ☐ Άλλη (παρακαλώ διευκρινίστε)

Γιατί; [Επιγραμματική αιτιολόγηση]

5β. Υπήρξε κατά τη διάρκεια της φοίτησής σας στην ΕΚΕ52 κάποιο σημαντικό γεγονός ή αλλαγή στη ζωή σας που θεωρείτε ότι επηρέασε τις απόψεις, τις πεποιθήσεις ή τον τρόπο σκέψης σας αναφορικά με ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης;

I. Ναι II. Όχι

Αν ναι, παρακαλούμε σημειώστε ό,τι τυχόν ισχύει:

- ☐ Γάμος ή συμβίωση
- ☐ Γέννηση παιδιού
- ☐ Χωρισμός ή διαζύγιο
- ☐ Απώλεια αγαπημένου προσώπου
- ☐ Αλλαγή εργασίας
- ☐ Απώλεια εργασίας
- ☐ Ανάλυση νέου επαγγελματικού ρόλου ή καθηκόντων
- ☐ Σοβαρό προσωπικό ή οικογενειακό γεγονός
- ☐ Σημαντική εμπειρία σχετική με την εργασία μου
- ☐ Άλλο (παρακαλούμε διευκρινίστε):

ΕΡΩΤΗΣΗ 6

Ξανασκεπτόμενος/η τη στιγμή που συνειδητοποιήσατε ότι η οπτική σας ή η συνολική σας θεώρηση για τη διδασκαλία και τη μάθηση άλλαξε, σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι συνέβαλαν σε αυτή την αλλαγή τα παρακάτω; (1=καθόλου 2=λίγο 3=αρκετά 4=πολύ 5=πάρα πολύ):

- I. οι ΟΣΣ,
- II. οι γραπτές εργασίες,
- III. η επεξεργασία έργων τέχνης,
- IV. η ανατροφοδότηση από τον/την ΣΕΠ
- V. οι ομαδικές δραστηριότητες στο πλαίσιο των ΟΣΣ
- VI. οι συζητήσεις με συμφοιτητές,
- VII. η προσωπική μελέτη.

ΕΡΩΤΗΣΗ 7

Θα χαρακτηρίζατε τον εαυτό σας ως άτομο που επανεξετάζει συνήθως τις προηγούμενες αποφάσεις ή συμπεριφορές του;

I. Ναι II. Όχι

Θα υποστηρίζατε ότι αναστοχάζεστε συχνά σχετικά με τις μαθησιακές σας εμπειρίες;

I. Ναι II. Όχι

ΕΡΩΤΗΣΗ 8

Παρακαλούμε δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σας με τις παρακάτω προτάσεις.

(1 = Διαφωνώ απόλυτα 2 = Διαφωνώ 3 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

4 = Συμφωνώ 5 = Συμφωνώ απόλυτα)

8.1 Η μέθοδος «Μετασχηματίζουσας Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» μπορεί να συμβάλει στον κριτικό αναστοχασμό των εκπαιδευομένων.

8.2 Η εμπειρία μου στην ΕΚΕ52 ενίσχυσε την εκτίμησή μου για τη χρήση έργων τέχνης στην εκπαίδευση γενικότερα και στην εκπαίδευση ενηλίκων ειδικότερα.

8.3 Θα ήθελα να αξιοποιήσω δραστηριότητες βασισμένες σε έργα τέχνης στη δική μου εκπαιδευτική πρακτική.

8.4 Μετά τη φοίτησή μου στην ΕΚΕ52 αισθάνομαι περισσότερο/η ικανός/ή να σχεδιάσω τέτοιες δραστηριότητες.

8.5 Θεωρώ ότι η αξιοποίηση έργων τέχνης μπορεί να συμβάλει στην επανεξέταση δυσλειτουργικών παραδοχών και στερεοτυπικών αντιλήψεων.

8.6 Θα συνέστηνα τη χρήση της μεθόδου σε άλλους εκπαιδευτές ενηλίκων.

ΕΡΩΤΗΣΗ 9

Ποια θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων, την οποία διδαχθήκατε στην ΕΚΕ52, θεωρείτε ότι επηρέασε περισσότερο τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεστε τη μάθηση ή την εκπαιδευτική πρακτική και γιατί; (επιγραμματική αναφορά σε συγκεκριμένο/ους θεωρητικούς ή σε σημεία θεωριών και επίσης επιγραμματική αιτιολόγηση)

ΕΡΩΤΗΣΗ 10

Αναφερθείτε σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα, εμπειρία ή έργο τέχνης που σας επηρέασε ιδιαίτερα κατά τη φοίτησή σας στην ΕΚΕ52. Τι ήταν αυτό που σας έκανε να το θεωρήσετε σημαντικό;(επιγραμματική αναφορά)

ΕΡΩΤΗΣΗ 11

Παρακαλώ επισημάνετε ό,τι θεωρείτε – θετικά ή αρνητικά – αξιοσημείωτο από τη φοίτησή σας στην ΕΚΕ52.

ΕΡΩΤΗΣΗ 12

Φύλο

- ☐ Άνδρας
- ☐ Γυναίκα
- ☐ Δεν επιθυμώ να απαντήσω

Ηλικιακή ομάδα

- ☐ έως 30
- ☐ 31–40
- ☐ 41–50
- ☐ 51–60
- ☐ 61+

Επαγγελματική ιδιότητα

- ☐ Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας
- ☐ Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας
- ☐ Εκπαιδευτής Ενηλίκων
- ☐ Άλλη επαγγελματική ιδιότητα

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΘΕΡΜΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ ΣΤΗΝ ΈΡΕΥΝΑ ΜΑΣ !

© LAS (Learning Activities Survey): Kathleen King

Σημείωση: Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί προσαρμοσμένη μορφή του *Learning Activities Survey (LAS)* της Kathleen P. King, το οποίο σχεδιάστηκε για τη διερεύνηση διεργασιών μετασχηματίζουσας μάθησης στους ενήλικες.

King, K. P. (2009). *The handbook of the evolving research of transformative learning: Based on the learning activities survey* (2nd ed.). Information Age Publishing.

Παράρτημα Β. Θεματική κωδικοποίηση των ανοικτών ερωτήσεων

Οι ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου. Αρχικά πραγματοποιήθηκε επανειλημμένη ανάγνωση όλων των απαντήσεων, ώστε να επιτευχθεί εξοικείωση με το υλικό. Στη συνέχεια εντοπίστηκαν οι βασικές έννοιες και δημιουργήθηκαν αρχικοί κώδικες, οι οποίοι ομαδοποιήθηκαν σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες με βάση το νοηματικό τους περιεχόμενο. Οι θεματικές που προέκυψαν χρησιμοποιήθηκαν για την παρουσίαση και την ερμηνεία των ποιοτικών ευρημάτων στο Κεφάλαιο 4.

Παράδειγμα 1

Ερώτηση 3

«Περιγράψτε συνοπτικά ποια αλλαγή στις απόψεις, παραδοχές ή πεποιθήσεις σας θεωρείτε ότι προέκυψε...»

Ενδεικτική απάντηση	Αρχικός κώδικας	Θεματική κατηγορία
Η τέχνη μπορεί να αποτελέσει ισχυρό μέσο κριτικού προβληματισμού	Τέχνη ως εργαλείο μάθησης	Αισθητική εμπειρία
Αναθεώρησα την αντίληψή μου για τη μάθηση	Αλλαγή αντίληψης	Μετασχηματισμός παραδοχών
Ο αναστοχασμός οδηγεί σε αλλαγή	Κριτικός αναστοχασμός	Αναστοχασμός
Η μάθηση είναι δυναμική διαδικασία	Νέα αντίληψη για τη μάθηση	Μετασχηματισμός

Παράδειγμα 2

Ερώτηση 9

Ενδεικτική απάντηση	Κώδικας	Θεματική
Freire – κοινωνική αλλαγή	Χειραφέτηση	Κριτική παιδαγωγική
Mezirow – κριτικός αναστοχασμός	Αναστοχασμός	Μετασχηματίζουσα μάθηση
Brookfield – αμφισβήτηση παραδοχών	Κριτική σκέψη	Αναστοχασμός εκπαιδευτή
Κόκκος – αισθητική εμπειρία	Τέχνη	MMAE

Παράδειγμα 3

Ερώτηση 10

Ενδεικτική απάντηση	Κώδικας	Θεματική
3η εργασία	Εκπαιδευτική δραστηριότητα	Βιωματική μάθηση
Delacroix	Έργο τέχνης	Ιστορική μνήμη
Dark Water, Burning World	Κοινωνικός προβληματισμός	Προσφυγικό
The Dinner Party	Ισότητα	Φύλο – κοινωνική δικαιοσύνη
Σκίτσα του Freire	Αποκωδικοποίηση	Κριτικός διάλογος

Σημείωση. Οι πίνακες του Παραρτήματος Β παρουσιάζουν ενδεικτικά παραδείγματα της διαδικασίας κωδικοποίησης των ανοικτών απαντήσεων και όχι το σύνολο των αρχικών κωδίκων που προέκυψαν από την ανάλυση. Η πλήρης θεματική ανάλυση αποτυπώνεται συνθετικά στο Κεφάλαιο 4, όπου παρουσιάζονται τα ποιοτικά ευρήματα της έρευνας.