



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα

Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

**Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών**

**Προσεγγίσεων**

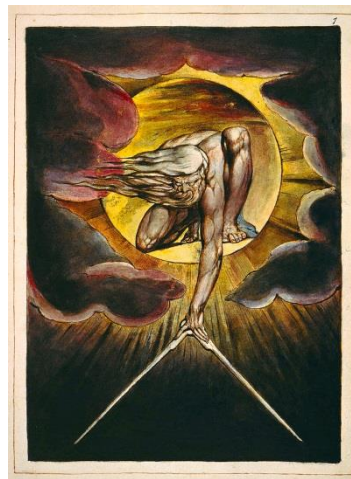


ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Θεωρία και πράξη της Μετασχηματίζουσας Μάθησης - Η  
αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση Ενηλίκων**

POST GRADUATE THESIS

**Theory and practice of Transformative Learning - The role of Arts in  
Adult Education**



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ /NAME OF STUDENT

Σταυρούλα Τσολάκου

Stavroula Tsolakou

ΟΝΟΜΑΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Ευσταθία Παπαγεωργίου

Efstathia Papageorgiou

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2020



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



Department of Pedagogy



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

POST GRADUATE THESIS

## **Theory and practice of transformative Learning - The role of Arts in Adult Education**

Stavroula Tsolakou

18079

mscedt18079@uniwa.gr

FIRST SUPERVISOR

Efstathia Papageorgiou

SECOND SUPERVISOR

Dimitra Lalou

AIGALEO 2020



## **Δήλωση περί λογοκλοπής**

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας διπλωματικής εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην διπλωματική μου εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης Τίτλου Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η διπλωματική εργασία προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Σταυρούλα Τσολάκου



## **Ευχαριστίες**

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα Καθηγήτριά μου και διευθύντρια του μεταπτυχιακού προγράμματος κα Ευσταθία Παπαγεωργίου, για την εμπιστοσύνη της και για την υποστήριξη με τις πολύτιμες συμβουλές της στην εκπόνηση της Διπλωματικής μου Εργασίας.

Επίσης, πολλές ευχαριστίες οφείλω στους Καθηγητές - Διδάσκοντες του ΠΜΣ για όσα μου προσέφεραν σε όλη την διάρκεια των σπουδών μου.



## **Αφιερώσεις**

Αυτή η Διπλωματική Εργασία αφιερώνεται στο νέο μέλος της οικογένειάς μου, τον εγγονό μου Ανδρέα.





## Περίληψη

Στην παρούσα διπλωματική εργασία ασχοληθήκαμε με την επεξεργασία βιβλιογραφικού υλικού-ανασκόπηση, η οποία αναφέρεται στην εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία».

Το πρωτογενές βιβλιογραφικό υλικό αποτελείται από 17 μελέτες (16 διπλωματικές εργασίες και 1 διδακτορική διατριβή). Με βάση αυτό το υλικό, τα δικά μας αποτελέσματα ανέδειξαν την ανάγκη αξιοποίησης της Τέχνης στην μετασχηματιστική διεργασία μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς καλλιεργείται ο κριτικός στοχασμός και ο στοχαστικός διάλογος.

Επίσης, οι ερευνητικές μας διαπιστώσεις μας οδήγησαν στην ανάδειξη της ανάγκης επιμόρφωσης των εκπαιδευτών/εκπαιδευτικών και της καταγραφής εκπαιδευτικού υλικού που να καλύπτει πολλά θεματικά πεδία.

Επιπρόσθετα διαπιστώθηκε πως η όλη μεθοδολογία, για να έχει μετασχηματιστικά οφέλη, δεν θα πρέπει να εφαρμόζεται σε ταχύρρυθμες δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων εργαλειακού τύπου μάθησης. Αντιθέτως, μπορεί να εφαρμοστεί με καλά αποτελέσματα στις δομές που δεν τίθεται ιδιαίτερος χρονικός περιορισμός και που στοχεύει πέρα από την κατάκτηση του γνωστικού αντικείμενου, στην διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών όπως για παράδειγμα τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

Στο τέλος διατυπώθηκαν συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και αξιοποίηση της Τέχνης ως ενίσχυση του κριτικού στοχασμού των ενηλίκων εκπαιδευομένων μέσα από την μορφή του αρχαίου ελληνικού δράματος.



## **Abstract**

In the present thesis, we have dealt with the development of the bibliographic material, which refers to the application of the "Transformative Learning through Aesthetic Experience" method.

The primary bibliographic material consists of 17 studies (16 theses and 1 doctoral thesis). Based on this material, our results highlight the need to increase the value of Art in the transformative learning process of adult education, as critical reflection and reflective dialogue are cultivated.

Our research findings also lead us to highlight the need for educational personnel training and recording of educational material covering many subject areas. In addition, it has been found that the whole methodology, in order to have transformational benefits, should not be applied to high-speed toolkit training structures of adult learning.

On the contrary, it can be applied with good results to structures that do not have a particular time constraint and which, in addition to conquering the subject, can shape attitudes and behaviors such as Second Chance Schools.

In the end, conclusions and suggestions were made for further research and exploitation of Art as a reinforcement of the critical reflection of adult learners through the form of Ancient Greek Drama.

Key words: Transformative Learning, Adult Education, Aesthetic Experience, Art.

## Περιεχόμενα

.....	i
Δήλωση περί λογοκλοπής.....	iii
Ευχαριστίες.....	v
Αφιερώσεις.....	vii
Περίληψη.....	ix
Abstract.....	xi
Συντομογραφίες.....	xiv
Πρόλογος.....	1
Κεφάλαιο 1.....	3
Εκπαίδευση Ενηλίκων και δια βίου Μάθηση.....	3
Εισαγωγή.....	3
1.1 Αποσαφήνιση όρων.....	3
1.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις μάθησης συνοπτικά.....	5
Συμπεράσματα 1 <sup>ου</sup> Κεφαλαίου.....	8
Κεφάλαιο 2.....	9
Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης.....	9
Εισαγωγή.....	9
2.1 Βιογραφικά στοιχεία και αρχικές επιρροές.....	9
2.2 Συλλογιστική Mezirow και ανάλυση της θεωρίας.....	10
2.3 Κριτικός στοχασμός και στοχαστικός διάλογος σύμφωνα με τον Mezirow.....	12
2.4 Κριτικές στη θεωρία του Mezirow.....	14
2.5 Εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι - Η μετασχηματίζουσα μάθηση στην πράξη ..	15
Συμπεράσματα 2 <sup>ου</sup> Κεφαλαίου.....	17
Κεφάλαιο 3.....	18
Τέχνες, αισθητική εμπειρία και μετασχηματίζουσα μάθηση.....	18
Εισαγωγή.....	18
3.1 Τέχνη, καλλιτεχνική δημιουργία και αισθητική εμπειρία.....	18
3.2 Οι πρώτες αναζητήσεις για την συμβολή της αισθητικής εμπειρίας στην ενίσχυση του κριτικού στοχασμού.....	20
3.3 Η Προσέγγιση της Τέχνης στο παιδαγωγικό πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης.....	25
3.4 Θεωρητικές βάσεις, στρατηγική και στάδια εφαρμογής της μεθόδου Κόκκου...	27
3.5 Στάδια εφαρμογής της μαθησιακής διεργασίας μέσω της αισθητικής εμπειρίας	30

Συμπεράσματα 3 <sup>ου</sup> κεφαλαίου .....	32
Κεφάλαιο 4. ....	34
Βιβλιογραφική ανασκόπηση από την εφαρμογή της μεθόδου «μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» .....	34
4.1 Δειγματοληπτική βιβλιογραφική αναδίφηση - Εφαρμογή μεθόδου σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.....	34
4.2 Δειγματοληπτική βιβλιογραφική αναδίφηση - Εφαρμογή σε προγράμματα κατάρτισης και σεμιναρίων .....	36
4.3 Δειγματοληπτική βιβλιογραφική αναδίφηση - εφαρμογή της μεθόδου στο εκπαιδευτικό έργο εκπαιδευτών ενηλίκων .....	37
4.4 Δειγματοληπτική βιβλιογραφική αναδίφηση (εφαρμογή της μεθόδου σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς).....	38
Κεφάλαιο 5 .....	40
Ερευνητικά ερωτήματα -αποτελέσματα πρωτογενών μελετών/εργασιών.....	40
5.1 Κύρια συνοψιζόμενα ερευνητικά ερωτήματα.....	40
5.4 Ερευνητικά αποτελέσματα - Συμπεράσματα.....	40
Επίλογος - προτάσεις - Συζήτηση .....	43
Βιβλιογραφία.....	45
Τοποθεσίες WEB .....	50
Εικονογραφία .....	50

## Συντομογραφίες

	Αγγλική ορολογία	Ελληνική ορολογία
<b>ΟΟΣΑ/OECD</b>	OECD/Organization for Economic Co-operation and Development -	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
<b>ΟΥΝΕΣΚΟ/UNESCO</b>	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization	Εκπαιδευτικός, επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών

## Πρόλογος

Η μαζική εκπαίδευση ενός πληθυσμού είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την νεωτερικότητα και την κοινωνική της οργάνωση, η οποία αναπτύχθηκε και κυριάρχησε στη Δύση με την εκκίνηση της βιομηχανικής και γαλλικής επανάστασης (Κόκκος 2005:13). Στις μέρες μας οι διάφορες μορφές εκπαίδευσης αναπτύχθηκαν σε κάθε χώρα ποικιλοτρόπως, προσλαμβάνοντας χροιά και ένταση ανάλογα με τις πολιτικοκοινωνικές συνθήκες που επικράτησαν (Κόκκος 2005:19). Μία από αυτές τις μορφές αποτελεί η εκπαίδευση ενηλίκων και οι προς σ' αυτήν συναφείς όροι «δια βίου εκπαίδευση» και «δια βίου μάθηση».

Η αφετηρία της δια βίου εκπαίδευσης δεν είναι σύγχρονη. Την συναντάμε στο «αιέν αριστεύειν» του Ομήρου, στο «γηράσκω δ' αιεί πολλά διδασκόμενος» του Σόλωνα και σε πολλές άλλες ρήσεις ελλήνων σοφών. Ως νέα φιλοσοφία αναμόρφωσης εκπαιδευτικών συστημάτων πρόεκυψε το 1972 από την έκθεση της Επιτροπής Ειδικών με επικεφαλής τον Γάλλο διανοούμενο Έντγκαρντ Φωρ, στους οποίους η Ουνέσκο είχε αναθέσει την μελέτη των αδυναμιών και των ελαττωμάτων των εκπαιδευτικών συστημάτων της εποχής, επειδή δεν ανταποκρίνονταν στις σύγχρονες απαιτήσεις. Μια πρώτη θέση της Επιτροπής ήταν ότι: «κάθε άτομο πρέπει να είναι σε θέση να μαθαίνει σε όλη την διάρκεια της ζωής του. Η ιδέα της δια βίου παιδείας είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της κοινωνίας της μάθησης» (Τριλιανός 2001:72).

Γύρω από την εκπαίδευση ενηλίκων τα τελευταία σαράντα πέντε χρόνια αναπτύχθηκε σημαντικός θεωρητικός προβληματισμός και έρευνα σχετικά με τη φύση και τα χαρακτηριστικά της ενήλικης κατάστασης. Δεδομένου ότι οι μαθησιακές ανάγκες των ενηλίκων διαφέρουν από αυτές των ανηλίκων, οι μελετητές αναζήτησαν τις ιδιαιτερότητες που ενδεχομένως υπάρχουν στον τρόπο και την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Έτσι πραγματοποιήθηκαν μελέτες που αφορούν στις μαθησιακές ανάγκες των ενηλίκων, την ενήλικη κατάσταση, τα μαθησιακά εμπόδια, την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον, τον τρόπο πρόσληψης και επεξεργασίας των εμπειριών, τον κριτικό στοχασμό και αναστοχασμό, τη δυναμική των εκπαιδευόμενων ομάδων, τις διδακτικές μεθόδους, τις μεθόδους σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων κτλ. Ωστόσο, η θεωρία που συγκεντρώνει το αυξανόμενο ενδιαφέρον των μελετητών και των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι η «μετασχηματίζουσα μάθηση» που διατυπώθηκε από τον Jack Mezirow στις αρχές της δεκαετίας του '80 (Κόκκος, 2005:46)



Τις τελευταίες δεκαετίες αναπτύσσεται ραγδαία μια μορφή εκπαίδευσης η οποία βασίζεται στην αξιοποίηση των Τεχνών για μαθησιακούς σκοπούς. Αυτή η προσέγγιση αν και αφορά περισσότερο τον σχολικό θεσμό, βρήκε ανταπόκριση και στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων ως καινοτόμα εκπαιδευτική μεθοδολογία.

Η μέθοδος «μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», διαμορφώθηκε από τον μελετητή Αλέξη Κόκκο (Κόκκος & Συνεργάτες, 2011) σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της «μετασχηματίζουσας μάθησης» (Mezirow & Συνεργάτες 2007). Συνδέει άρρηκτα τη χρήση οποιασδήποτε μορφής Τέχνης με τη διδασκαλία, την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την αλληλεπίδραση, την ομαδική συνεργασία. Στην Ελλάδα η έρευνα και η εφαρμογή της βρίσκεται ακόμα σε αρχικό στάδιο αποτελώντας πρόκληση για δημιουργική έκφραση και αναζήτηση (Κόκκος 2011:13, 71, 73).

Σκοπός της εργασίας που ακολουθεί είναι να αναδείξουμε το πώς οι Τέχνες μπορούν να λειτουργήσουν ως δυναμικά μεθοδολογικά εργαλεία μάθησης, στην ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού και του μετασχηματισμού κατεστημένων απόψεων και πεποιθήσεων των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

# Κεφάλαιο 1

## Εκπαίδευση Ενηλίκων και δια βίου Μάθηση

### Εισαγωγή

Το κεφάλαιο αυτό αποτελείται από δύο ενότητες. Στην πρώτη ενότητα διερευνώνται οι εννοιολογικές διαφορές των συναφών όρων δια βίου εκπαίδευση, δια βίου μάθηση, εκπαίδευση ενηλίκων, τυπική και μη τυπική εκπαίδευση και ενηλικιότητα. Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζονται συνοπτικά οι πιο γνωστές και δημοφιλείς θεωρίες στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων με βάση τα δομικά τους χαρακτηριστικά.

### 1.1 Αποσαφήνιση όρων

Η διαχρονική και ανθρώπινη σημασία της εκπαίδευσης είναι αυτονόητη, καθώς η παγκοσμιοποίηση των κοινωνιών του 21ου αιώνα και ιδιαίτερα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προωθούν την «κοινωνία και οικονομία» της γνώσης μέσα από την δια βίου εκπαίδευση ή δια βίου μάθηση (Μάρδας, 2001:9).

Ο όρος «δια βίου μάθηση» εννοιολογικά είναι ευρύτερος από όλους τους συναφείς προς αυτόν όρους, όπως κατάρτιση, επιμόρφωση, συνεχιζόμενη εκπαίδευση, επαναλαμβανόμενη, διαρκής, καθώς υποδηλώνει τον απεριόριστο χαρακτήρα της μάθησης. Καλύπτει δε, όλο το φάσμα της ζωής του ανθρώπου συμπεριλαμβάνοντας δύο βασικές και ουσιαστικά διαφορετικές κατηγορίες εκπαίδευσης, την τυπική και μη τυπική. Σε αυτές έρχεται να προστεθεί και η άτυπη εκπαίδευση η οποία λαμβάνει χώρα εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου ή επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων (Κόκκος, 2005:34). Όπως επισημαίνει ο Βεργίδης (2000,σ.140), η επίσημη θέση της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 1996 - έτος που αφιερώθηκε στη δια βίου μάθηση - ήταν η ακόλουθη:

*Η δια βίου μάθηση [...] είναι περισσότερο μια προσέγγιση που εστιάζει στις ευκαιρίες και τις διαδικασίες μάθησης του ατόμου, αναγνωρίζοντας ότι αυτές οι ευκαιρίες και διαδικασίες τροφοδοτούνται από πολλούς κοινωνικούς θεσμούς, συμπεριλαμβανομένων όχι μόνον της τυπικής εκπαίδευσης και των συστημάτων κατάρτισης αλλά και της οικογένειας, της επιχείρησης και των μέσων επικοινωνίας.*

Με βάση την κλασική ταξινόμηση των Combs και Ahmed (1974, σ.8), τυπική εκπαίδευση είναι αυτή που παρέχεται από δομημένους φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος και συντελείται πριν από την ένταξη του ατόμου σε ενεργούς κοινωνικούς

ρόλους (Κόκκος, 2005:45). Η μη τυπική εκπαίδευση παρέχεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο. Απευθύνεται σε ηλικιακά ενήλικους και αφού ενταχθούν σε υπεύθυνους κοινωνικούς και επαγγελματικούς ρόλους (Κελπανίδης & Βρυγιώτη,2004:20,21,36)<sup>1</sup>.

Στην περίπτωση της Ελλάδας και με βάση τον ορισμό της Unesco οι φορείς που παρέχουν εκπαίδευση και απευθύνονται στους ηλικιακά ενήλικες είναι οι εξής:

- Φορείς τυπικής εκπαίδευσης ηλικιακά ενήλικων αφορά στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά Ιδρύματα και τα ΙΕΚ, καθώς παρέχουν αναγνωρισμένους τίτλους σπουδών και απευθύνονται σε άτομα που δεν θεωρούνται ενήλικα με τα κριτήρια και τη δυνατότητα αυτοπροσδιορισμού από την ελληνική κοινωνία.
- Φορείς τυπικής εκπαίδευσης ενήλικων: είναι το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) και τα σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), καθώς επεκτείνουν ή αντικαθιστούν την αρχική εκπαίδευση που παρέχεται σε σχολεία ή πανεπιστήμια. Απευθύνονται σε άτομα τα οποία θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία.
- Φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης ενήλικων: παρέχουν εκπαίδευση εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος σε άτομα που θεωρούνται ενήλικα. Υποκατηγορίες αυτής της μορφής εκπαίδευσης αποτελούν κατά πλειονότητα οι φορείς που παρέχουν συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, γενική εκπαίδευση ενήλικων, σχολές γονέων, επιμόρφωση, εκπαίδευση από απόσταση (Κόκκος, 2005:45)

Ωστόσο, θα πρέπει να διευκρινισθεί ότι όταν χρησιμοποιούμε τον όρο «ενήλικας», θεωρούμε τα άτομα που η ίδια η κοινωνία στην οποία ανήκουν, θεωρεί ενήλικα (Κόκκος,2005:38). Ο Jarvis (1983, σ.58) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι: *«η ενηλικιότητα αποκτάται όταν το άτομο αντιμετωπίζεται από τους άλλους ως κοινωνικά ώριμο και ταυτόχρονα θεωρεί ότι έχει κατακτήσει αυτό το επίπεδο»*. Αυτό άλλωστε καθορίζεται και από τους ορισμούς της ΟΥΝΕΣΚΟ και του ΟΟΣΑ οι οποίοι υιοθετούν την διευρυμένη έννοια της εκπαίδευσης ενήλικων, αναδεικνύοντας το ιδεώδες της συμβολής των μαθησιακών δραστηριοτήτων στην πλήρη προσωπική ανάπτυξη και τη δημιουργική ένταξη των εκπαιδευομένων στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι (Κόκκος, 2005:39,40) *«το σύνολο των διαρκών μαθησιακών διαδικασιών, τυπικών και*

---

<sup>1</sup>Στις προαναφερθείσες κατηγορίες εκπαίδευσης θα μπορούσε να προστεθεί και η αυτομόρφωση, στο μέτρο που τα άτομα είναι έμπειρα σε μαθησιακές διαδικασίες (Κόκκος, 2005:33).

άλλων, μέσω των οποίων οι άνθρωποι που θεωρούνται ενήλικες από την κοινωνία στην οποία ανήκουν, αναπτύσσουν ικανότητες, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους και βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα επαναπροσαρμόζουν προς νέες κατευθύνσεις, ούτως ώστε να ανταποκριθούν στις προσωπικές τους ανάγκες ή στις ανάγκες της κοινωνίας» (UNESCO - Institute of Education 1997).

## 1.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις μάθησης συνοπτικά

Η μάθηση ανεξάρτητα από την ηλικία έχει απασχολήσει και απασχολεί επιστημονικά όλους τους ειδικούς της εκπαίδευσης. Οι επιστημονικές συζητήσεις αποτελούν ένα ευρύ πεδίο το οποίο χαρακτηρίζεται από αντιφατικές απόψεις αλλά και συγκλίσεις, κάτι που σημαίνει ότι δεν υπάρχουν καθολικώς αποδεκτά συμπεράσματα (Κόκκος, 2005: 47).

Σύμφωνα με τους Κοντάκο και Γκόβαρη (2006:3) όλες οι θεωρητικές προσεγγίσεις μάθησης, ταξινομούνται με βάση τα δομικά χαρακτηριστικά τους σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες:

- τα ψυχολογικά και ανθρωπολογικά μοντέλα
- τα μοντέλα εσωτερικής και εξωτερικής παρόρμησης
- τα φιλοσοφικά – αναστοχαστικά

Στα ψυχολογικά και ανθρωπολογικά μοντέλα οι πιο δημοφιλείς θεωρίες είναι η *ανδραγωγική* των E. Linderman και M. Knowles, και η *προσωποκεντρική θεωρία* του C.Rogers.

Η θεωρία της *ανδραγωγικής* αναπτύχθηκε κυρίως στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και επικράτησε ως τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Σύμφωνα με αυτήν οι ενήλικες διαφέρουν από τους ανήλικους ως προς την ανάγκη να γνωρίζουν, την αυτοαντίληψη, τις εμπειρίες, το μαθησιακό προσανατολισμό, τη μαθησιακή ετοιμότητα και τα κίνητρα. Αποτελεί την πρώτη σημαντική προσπάθεια της Δύσης να κατασκευάσει μια «περιεκτική» θεωρία εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία έχει επιφέρει αλλαγές στο ρόλο του εκπαιδευόμενου περισσότερο από κάθε άλλη. Ωστόσο, επειδή δεν θεμελιώνεται επαρκώς, είναι περισσότερο μια σειρά από αξιώματα παρά μια τεκμηριωμένη θεωρία (Jarvis, 1987:185,186). Ο δε Brookfield (1986) τη θεωρεί τη δημοφιλέστερη ιδέα στο χώρο της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων που διαχωρίζει επαγγελματικά τους εκπαιδευτές ενηλίκων από τους εκπαιδευτές ανηλίκων (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006:8,9).

Στην *προσωποκεντρική θεωρία* του C. Rogers αναδεικνύεται ή μη κατευθυντική προσέγγιση καθώς δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάγκη και τις δυνατότητες του ατόμου

για αυτοπραγμάτωση και αυτοπροσδιορισμό. Επίσης ο Rogers θεωρεί ότι ο στόχος της συμβουλευτικής και εκπαιδευτικής διεργασίας είναι να ισχυροποιηθεί το ανθρώπινο ον ως πρόσωπο, δηλαδή ως άτομο με δυνατότητες πλήρους ενεργοποίησης όλων των ψυχοφυσικών του δυνάμεων και με την ικανότητα να δημιουργεί την προσωπική του ζωή. Ένα δυνατό σημείο της προσωποκεντρικής θεωρίας είναι ότι μπορεί να ισχύσει τόσο για τους ανηλίκους όσο και για τους ενηλίκους (Κόκκος, 2005:52)

Στα μοντέλα εσωτερικής και εξωτερικής παρόρμησης περιλαμβάνονται οι θεωρίες του *ενεργειακού περιθωρίου* του McClusky και η *θεωρία της επάρκειας* του Α. Κποχ.

Η *θεωρία του ενεργειακού περιθωρίου* εστιάζει στη σχέση διαθέσιμης ενέργειας και προθυμίας των ενηλίκων ατόμων να προβαίνουν στον εμπλουτισμό των εκπαιδευτικών τους εμπειριών. Σύμφωνα με τον McClusky, η προσέγγισή του στηρίζεται σε τρεις μεταβλητές. Το βάρος, τη διαθέσιμη ενέργεια και το περιθώριο ενέργειας. Ο παράγοντας βάρος περιέχει το σύνολο των υποχρεώσεων στις οποίες ο ενήλικας πρέπει να ανταποκριθεί κατά τη διάρκεια της ζωής του, ενώ ο παράγοντας ενέργεια συμβολίζει τις δυνάμεις/στηρίγματα που έχει το άτομο στη διάθεσή του (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006:17).

Ο Κποχ με την *θεωρία της επάρκειας* αναδεικνύει την ανάγκη της συνεχούς προσαρμογής των προσωπικών, κοινωνικών και επαγγελματικών προσόντων του υποκειμένου στις εσωτερικές και εξωτερικές απαιτήσεις της ζωής του. Θεωρεί ότι η εκπαίδευση ενηλίκων παρουσιάζει δύο ιδιαιτερότητες. Η πρώτη συνίσταται στον κεντρικό ρόλο της απόδοσης του ενήλικα και η δεύτερη στη στενή συνάφεια ανάμεσα στη μάθηση και στην πράξη/εμπειρία πέρα από το πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006:21).

Στα φιλοσοφικά και αναστοχαστικά μοντέλα περιλαμβάνονται οι θεωρίες της *μαθησιακής διεργασίας* του Jarvis, η *θεωρία της κοινωνικής χειραφέτησης* του Freire και η *θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης* του J. Mezirow.

Ο Jarvis με τη *θεωρία της μαθησιακής διεργασίας* αντιλαμβάνεται τη μάθηση των ενηλίκων ως ένα σύνθετο φαινόμενο το οποίο πρέπει να λαμβάνει υπόψη το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο. Εντός αυτού θα πρέπει να αναλυθεί και να ερμηνευτεί ο όγκος των εμπειριών εκπαιδευτή/εκπαιδευομένου. Στην έρευνά του που αποτυπώνεται στο *Adult Learning in the Social Context* (1987) χρησιμοποιεί τον κύκλο της μάθησης των Kolb &

Fry<sup>2</sup> με σημείο εκκίνησης της μαθησιακής διεργασίας την απτή και συγκεκριμένη εμπειρία. Διακρίνει τις εμπειρίες σε άμεσες και έμμεσες. Ως άμεση εμπειρία δέχεται αυτήν που αντιλαμβάνεται το άτομο με τις αισθήσεις του, ενώ ως έμμεση αυτή που μεταφέρεται στο άτομο με κάποιο άλλο τρόπο (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006:27).

Ο Freire (1921-1997), που γεννήθηκε στη Βραζιλία και ασχολήθηκε με την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού στη χώρα του, ανέπτυξε μια συγκροτημένη θεωρητική προσέγγιση και εκπαιδευτική πρακτική η οποία διαδόθηκε ευρέως κατά τις δεκαετίες 1960-1980 (Κόκκος, 2005:56). Στη θεωρία του που αφορά στην κοινωνική χειραφέτηση, ο Freire αποτυπώνει την ανθρωποκεντρική θεώρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία καλείται να λειτουργήσει μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ριζοσπαστικής κοινωνικής αλλαγής. Το μέσο για να επιτευχθεί αυτό είναι ο κριτικός στοχασμός γύρω από τα πραγματικά προβλήματα και η συνακόλουθη διεργασία της συνειδητοποίησης. Ο Freire θεωρεί ότι η επίγνωση που αποκτάται μέσα από τη χειραφετική εκπαιδευτική διεργασία είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη με την πράξη (Κόκκος, 2005:57). Πιο συγκεκριμένα, διακρίνει δύο είδη εκπαίδευσης: την εναποθετική εκπαίδευση (banking education) και την προβληματοθετική εκπαίδευση (problem-posing education). Στην πρώτη οι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζονται απλά ως αποδέκτες γνώσεων χωρίς να αναπτύσσεται η κριτική τους σκέψη. Αντίθετα, στην προβληματοθετική εκπαίδευση υπάρχει μια διαλεκτική σχέση συνεργασίας εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων που έχει ως στόχο να καλλιεργήσει και να απελευθερώσει τον εκπαιδευόμενο, έτσι ώστε να μπορεί να αντιμετωπίσει τον κόσμο ως μια εξελικτική διεργασία, στην οποία μπορεί να παρέμβει και να επιφέρει αλλαγές (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006:40). Στο σύνολο της προσέγγισής του η προσωπική ενδυνάμωση και ο κοινωνικός μετασχηματισμός είναι διαδικασίες αλληλένδετες.

Ο Jack Mezirow διατύπωσε τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και η οποία θα αναλυθεί εκτενώς στη συνέχεια της παρούσας εργασίας. Αφορά στον μετασχηματισμό των οπτικών, δηλαδή του τρόπου με τον οποίο οι ενήλικες ερμηνεύουν, νοηματοδοτούν και αναδομούν τις εμπειρίες της ζωής τους. (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006:33)

---

<sup>2</sup>Ο Kolb οικοδόμησε το θεωρητικό μοντέλο «ο κύκλος της μάθησης», (Experiential Learning, 1984), βασιζόμενο στο έργο των Dewey, Lewin, Piaget και Vigotsky. Αφορά καθαρά την εμπειρική εκπαίδευση με πεδίο εφαρμογής εργαζόμενους/εκπαιδευόμενους οργανισμών και επιχειρήσεων /επαγγελματική κατάρτιση. (Κόκκος, 2005:67).

## Συμπεράσματα 1<sup>ου</sup> Κεφαλαίου

Παρατηρούμε ότι όλες οι θεωρητικές προσεγγίσεις συγκλίνουν στο ότι η εμπειρία, ο κριτικός στοχασμός και ο στοχαστικός διάλογος αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες της ενήλικης μάθησης ικανούς να οδηγήσουν τα άτομα σε αναδομημένες νοηματοδοτήσεις και συμπεριφορές. Ωστόσο, το ζήτημα της μάθησης μέσω της επεξεργασίας των εμπειριών και του κριτικού στοχασμού έχει έλθει στο προσκήνιο τα τελευταία 20 χρόνια και γύρω από αυτό διεξάγονται σήμερα οι πιο ενδιαφέρουσες αναζητήσεις.

## Κεφάλαιο 2

### Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης

#### Εισαγωγή

Το κεφάλαιο αυτό αποτελείται από πέντε ενότητες. Στην πρώτη ενότητα θα αναφερθούμε στις θεωρητικές προσεγγίσεις μάθησης που επηρέασαν τον Mezirow και συνέτειναν στην διαμόρφωση της θεωρίας του. Στην δεύτερη ενότητα θα αναλύσουμε την θεωρία σύμφωνα με τη συλλογιστική του μελετητή. Στην τρίτη ενότητα θα επικεντρωθούμε στα κύρια δομικά στοιχεία που την χαρακτηρίζουν, τον κριτικό στοχασμό και τον στοχαστικό διάλογο. Στην τέταρτη ενότητα θα συνοψίσουμε τις βασικότερες κριτικές που δέχθηκε η θεωρία από άλλους στοχαστές και θεωρητικούς της μάθησης και στην πέμπτη ενότητα θα αναφερθούμε στη διαδικασία εφαρμογής της στον εκπαιδευτικό χώρο.

#### 2.1 Βιογραφικά στοιχεία και αρχικές επιρροές

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης διατυπώθηκε και αναπτύχθηκε από τον Jack Mezirow (1923-2014), επίτιμο καθηγητή της εκπαίδευσης ενηλίκων στο Columbia University από τα τέλη της δεκαετίας του 1970. Σήμερα η θεωρία αυτή αποτελεί την πλέον συγκροτημένη, επιστημονικά τεκμηριωμένη και ιδιαίτερα επίκαιρη προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς ενσωματώνει και συνθέτει με ιδιαίτερα δημιουργικό τρόπο ορισμένες από τις πιο βαθιές πτυχές της ευρωπαϊκής και αμερικανικής ερευνητικής σκέψης (Mezirow & Συνεργάτες, 2007:9).

Πριν αναλύσουμε τη συλλογιστική της μετασχηματίζουσας μάθησης, ας δούμε σύμφωνα με τις επισημάνσεις του ίδιου του Mezirow (1985,1991, 2007, 2009), από πού άντλησε βασικά στοιχεία προκειμένου να διαμορφώσει τη θεωρία του.

- Από τη ριζοσπαστική θεωρητική προσέγγιση του Βραζιλιάνου παιδαγωγού P. Freire, σχετικά με τον κριτικό στοχασμό και την *κριτική συνειδητοποίηση*. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η οποία αποτέλεσε και το εφιαλτήριο, τα άτομα αποκτούν επίγνωση της κοινωνικο-πολιτισμικής κατάστασης που τα περιβάλλει. Έτσι αφενός μαθαίνουν να λειτουργούν αυτοδύναμα με βάση τα συμφέροντα και τις ανάγκες τους και αφετέρου μπορούν να αναλάβουν δράση εναντίον των καταπιεστικών και αλλοτριωτικών πλευρών της (Κόκκος, 2010:100).
- Από την κριτική θεωρία της σχολής της Φρανκφούρτης, ιδίως από τους Habermas και Adorno. Η κριτική θεωρία αποσκοπεί να συμβάλλει στην απελευθέρωση των ανθρώπων από το πλέγμα των αλλοτριωτικών θεσμών, ιδεολογιών και σχέσεων



μέσω του κριτικού στοχασμού. Συγκεκριμένα ο Habermas διευρύνει την έννοια του στοχασμού ως διεργασία αυτοδιαμόρφωσης καθώς απαλλάσσει το άτομο από τους περιορισμούς των δυσλειτουργικών του πεποιθήσεων (Mezirow & Συνεργάτες, 2006:21).

- Από το αμερικανικό ρεύμα της πραγματιστικής/εμπειρικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον πρώτο στοχαστή που ασχολήθηκε με την εμπειρική εκπαίδευση J.Dewey, η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω του πράττειν. Δηλαδή με την αξιοποίηση της εμπειρίας και του στοχασμού, τα άτομα προετοιμάζονται για την αναζήτηση νέων εμπειριών που θα τους προσδώσουν γνώσεις και ικανότητες σε βαθύτερο επίπεδο (Κόκκος, 2005:63)
- Από τη νέα αντίληψη για τον κριτικό στοχασμό των Glaser, Paul, Ennis, Norris και Fisher, καθώς αντιλαμβάνονται τον στοχασμό με τρόπο πιο περιορισμένο από τον Dewey. Ενδιαφέρονται για την ποιότητα της ανάλυσης ή μιας κατάστασης, δίνοντας ιδιαίτερο βάρος στην τήρηση των κανόνων και των κριτηρίων του ορθού λόγου (Κόκκος, 2010:68)
- Από τη συστημική προσέγγιση Bateson, για τη μάθηση. Σύμφωνα με αυτήν οι μαθησιακές διεργασίες συντελούνται σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη και τη δεύτερη το άτομο διορθώνει τα λάθη του με νέες εναλλακτικές επιλογές ή ακόμα επιφέρει διορθωτικές αλλαγές στο σύνολο των εναλλακτικών λύσεων. Στην τρίτη φάση συντελείται μια αναπλαισίωση από το σύστημα των γνώσεων ή πεποιθήσεων που το άτομο αποδεχόταν αρχικά προς ένα διαφορετικό σύστημα (Κόκκος, 2010:73)
- Από τη Δομή των Επιστημονικών Επαναστάσεων του Thomas Kuhn. Ειδικότερα οι έννοιες όπως παράδειγμα, πλαίσιο αναφοράς και αλλαγή οπτικής/κοσμοθεώρησης, μεταφέρθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν στην προσπάθεια κατανόησης και εξέλιξης των θεωριών της εκπαίδευσης ενηλίκων (Λιντζέρης, 2010:101)

## 2.2 Συλλογιστική Mezirow και ανάλυση της θεωρίας

Ο συνηθέστερος ορισμός της μετασχηματίζουσας μάθησης κατά τον Mezirow είναι:

*«Η μετασχηματίζουσα μάθηση αναφέρεται στη διεργασία μέσω της οποίας μετασχηματίζουμε τα δεδομένα πλαίσια αναφοράς (σύστημα αντιλήψεων, νοητικές συνήθειες κλπ ) για να τα κάνουμε πιο περιεκτικά, διαφοροποιημένα, ανοιχτά, συναισθηματικά ικανά για αλλαγή και στοχαστικά, έτσι ώστε να μπορούν να δημιουργήσουν πεποιθήσεις και απόψεις οι οποίες θα αποδειχθούν περισσότερο αληθινές ή δικαιολογημένες στην καθοδήγηση της πράξης» (Mezirow, 2009:92)*

Η συλλογιστική του Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση, βασίζεται στο ότι ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύουμε την πραγματικότητα, καθορίζεται από το σύστημα αντιλήψεων που ο καθένας μας διαθέτει και το οποίο μας έχει επιβληθεί ασυνείδητα από το πολιτισμικό πλαίσιο μέσω της διεργασίας της κοινωνικοποίησης μας. Το αντιληπτικό μας σύστημα υιοθετείται από την παιδική ηλικία και είναι τόσο βαθιά χαραγμένο στην προσωπικότητα μας, που τις περισσότερες φορές αποδεχόμαστε αβίαστα και αποκλειστικά μόνο ό,τι προσαρμόζεται εύκολα στην πραγματικότητα, ενώ απορρίπτουμε ό,τι αποκλίνει. (Mezirow & Συνεργάτες, 2006:9,10).

Όμως, πολλές φορές αντιλαμβανόμαστε ότι αυτό το σύστημα αποβαίνει προβληματικό καθώς λανθασμένες και διαστρεβλωμένες νοητικές συνήθειες, νοηματικά σύνολα, υποθέσεις, παραδοχές, και πεποιθήσεις, δυσκολεύουν την ένταξη μας στην πραγματικότητα. Για να μπορέσουμε ως ενήλικα άτομα να εναρμονίσουμε και να προσαρμόσουμε τη ζωή μας στα νέα δεδομένα που απαιτεί το περιβάλλον, θα πρέπει να αναπτύξουμε την ικανότητα κριτικής επανεξέτασης των αξιών, των πεποιθήσεων και των παραδοχών μας (Mezirow & Συνεργάτες, 2006:10). Όλα αυτά που αναδεικνύουν τον τρόπο που ζούμε και αντιμετωπίζουμε τα πράγματα, ή ερμηνεύουμε τις εμπειρίες μας, ο Mezirow τα περικλείει στον όρο «πλαίσιο αναφοράς», το οποίο δρα επιλεκτικά, διαμορφώνοντας και οριοθετώντας τις αντιληπτικές, τις γνωστικές και αισθητικές μας λειτουργίες (Mezirow & Συνεργάτες, 2006:10,55).

Η μετασχηματίζουσα μάθηση αναφέρεται στον μετασχηματισμό ενός προβληματικού πεδίου αναφοράς, έτσι ώστε αυτό να γίνει αξιόπιστο για την ενήλικη ζωή μας με το να παράγει περισσότερο αιτιολογημένες γνώμες και ερμηνείες (Mezirow & Συνεργάτες, 2006:58). Κι εδώ έγκειται η καινοτομία του Mezirow και ο διαχωρισμός της μετασχηματίζουσας από τη βιωματική μάθηση, γιατί σύμφωνα με τη βιωματική χρησιμοποιούμε τις υπάρχουσες προσδοκίες μας, ώστε να κατανοήσουμε κάποιες πτυχές των εμπειριών μας που υπήρξαν ασαφείς ή μη κατανοητές. Αντιθέτως, αξιοποιούμε τη μετασχηματίζουσα μάθηση, για να ερμηνεύσουμε τις εμπειρίες μας σύμφωνα με μία σειρά από νέες προσδοκίες. Μέσα από αυτή τη διεργασία αποδίδουμε νέο νόημα και αποκτούμε νέα οπτική για τις παλαιότερες εμπειρίες μας (Mezirow, 1991: 368).

Ο Mezirow για να εξηγήσει το πώς αναπτύσσεται αυτή η διεργασία επανεξέτασης εστιάζει στα δύο δομικά στοιχεία της μετασχηματίζουσας μάθησης, τον κριτικό στοχασμό και τον στοχαστικό διάλογο.

### 2.3 Κριτικός στοχασμός και στοχαστικός διάλογος σύμφωνα με τον Mezirow

Η έννοια του κριτικού στοχασμού και της διαλεκτικής ως μεθόδου είναι ήδη γνωστά από τους αρχαίους Έλληνες φιλοσόφους Πλάτωνα, Σωκράτη και Αριστοτέλη. Στη σύγχρονη εποχή ακολούθησαν αρκετές θεωρητικές προσεγγίσεις με επιστέγασμα τη μετασχηματίζουσα μάθηση του Mezirow.

Ο Mezirow αποκαλεί τον κριτικό στοχασμό «*Critical Reflection of Assumptions*» και του αποδίδει ένα ιδιαίτερος σημαντικό νόημα για τη ζωή του ατόμου, για τις δυνατότητες που έχει να διαπραγματευτεί και να συμφιλιωθεί με τον εαυτό του και το περιβάλλον του, διαμορφώνοντας κατά συνέπεια τη δική του ξεχωριστή ταυτότητα, τους όρους και τις συνθήκες της ζωής του (Παπαχρήστου 2006:163).

*«Ο στοχασμός -μια στροφή προς τα πίσω- στην εμπειρία, μπορεί να σημαίνει πολλά πράγματα: απλή συνειδητοποίηση ενός αντικειμένου, ενός γεγονότος ή μιας κατάστασης, συμπεριλαμβανομένης της συνειδητοποίησης μιας άποψης, σκέψης, συναισθήματος, ψυχικής διάθεσης, πρόθεσης, ενέργειας ή των συνηθειών κάποιου.[..]Το ότι στοχαζόμαστε δεν συνεπάγεται απαραίτητα ότι κάνουμε μία αποτίμηση αυτού του οποίου σκεπτόμαστε. Αυτό το στοιχείο διαφοροποιεί το στοχασμό από τον κριτικό στοχασμό. Ο κριτικός στοχασμός μπορεί να είναι υπονοούμενος, όπως όταν αυθόρμητα επιλέγουμε μεταξύ του καλού και του κακού, στηριζόμενοι στις εσωτερικές μας αξίες, ή ρητός, όπως όταν ανατρέχουμε συνειδητά σε μια διαδικασία επιλογής για να εξετάσουμε και να εκτιμήσουμε τους λόγους για τους οποίους θα κάνουμε μία επιλογή»(Mezirow 1998:185)*

Επίσης, ο Mezirow αναφέρει ότι τα δύο βασικά στοιχεία της μετασχηματίζουσας μάθησης, η αντικειμενική και υποκειμενική αναπλαισίωση, περιλαμβάνουν κριτικό στοχασμό, είτε σχετικά με τις παραδοχές των άλλων (αντικειμενική αναπλαισίωση), είτε σχετικά με τις προσωπικές μας παραδοχές (υποκειμενική αναπλαισίωση), (Mezirow & Συνεργάτες, 2007:174)

Επιπλέον επισημαίνει ότι η διεργασία του κριτικού στοχασμού είναι συνδεδεμένη με τον στοχαστικό διάλογο, τον οποίο ορίζει ως μια ειδική μορφή διαλόγου που εστιάζει στην αναζήτηση, την αξιολόγηση και την κοινή κατανόηση και εκτίμηση μιας ερμηνείας ή μιας πεποίθησης. Ο διάλογος είναι το πεδίο στο οποίο το να «βρίσκει ο καθένας τη φωνή του» είναι προαπαιτούμενο στοιχείο για ελεύθερη και πλήρη συμμετοχή. Είναι αυτό που οι Έλληνες Σκεπτικοί αποκαλούσαν «εποχή», δηλαδή την προσωρινή αναστολή κρίσης σχετικά με την αλήθεια ή την ανακρίβεια μιας ιδέας, μέχρις ότου να επιτευχθεί ένας καλύτερος προσδιορισμός (Mezirow & Συνεργάτες, 2007: 50, 52).

Ο κριτικός στοχασμός και ο στοχαστικός διάλογος αποτελούν το *πως* της μετασχηματιστικής διεργασίας, ενώ το *γιατί* είναι η επιδίωξη για λειτουργική ολοκληρωμένη αυτοδύναμη και ελεύθερη από καταναγκασμούς επανένταξη του ατόμου σε ένα αλλαγμένο και εναρμονισμένο, σύμφωνα με τις ανάγκες των ανθρώπων, κοινωνικό πλαίσιο (Π. Λιντζέρης, 2010:96).

Σχετικά με το *πώς* εξελίσσονται διαχρονικά οι προαναφερόμενες έννοιες, ο Λιντζέρης σημειώνει ότι ο κριτικός στοχασμός αποτελεί το πιο σταθερό μοτίβο της θεωρίας του Mezirow. Εμφανίζεται από τα πρώτα του κείμενα ως δομικό συστατικό της θεωρίας και παραμένει πρωταγωνιστής αποτελώντας το κατεξοχήν ορθολογικό και συνειδητό στοιχείο της διεργασίας του μετασχηματισμού. Αντίθετα η έννοια και η πρακτική του διαλόγου δεν εμφανίζεται από τις αρχικές διατυπώσεις, αλλά αποκτά αργότερα τις πιο ώριμες επεξεργασμένες εκδοχές, με ιδιαίτερη σημασία και πολύ μεγάλο βάρος. Αρχικά ο Mezirow χρησιμοποιούσε την έννοια της ορθολογικής συνομιλίας ως συνώνυμη του διαλόγου, αλλά στη συνέχεια τη διαχώρισε για να δώσει έμφαση στην κριτική, ορθολογική - στοχαστική και διαλεκτική διάσταση (Λιντζέρης: 2007:87)

Ο Mezirow, υποστηρίζει ότι υπάρχουν τέσσερα είδη μάθησης, όπου στα δύο τελευταία συντελείται ο μετασχηματισμός, κάτι που σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την κατηγοριοποίηση του Bateson (βλέπε σελ. 10) και με την επικοινωνιακή μάθηση του Habermas<sup>3</sup>

- Το πρώτο είδος συνίσταται σε επεξεργασία μιας υπάρχουσας άποψης
- Το δεύτερο είδος συνίσταται σε υιοθέτηση μιας νέας άποψης
- Το τρίτο είδος είναι ένας ριζικός μετασχηματισμός μια άποψης
- Το τέταρτο είδος είναι ένας μετασχηματισμός μιας νοητικής συνήθειας ή ολοκλήρου του συστήματος των νοητικών συνηθειών (σύστημα αντιλήψεων) (Κόκκος, 2010:77,78)

---

<sup>3</sup>Ο Habermas υποστηρίζει ότι υπάρχουν δυο κύριες περιοχές μάθησης με διαφορετικό σκοπό, διαφορετική λογική αναζήτησης, διαφορετικά ορθολογιστικά κριτήρια και τρόπους όπου το κάθε άτομο μπορεί να επαληθεύει τις πεποιθήσεις του. Η μία περιοχή είναι η εργαλειακή μάθηση και η άλλη η επικοινωνιακή. Η μεν πρώτη στοχεύει στον έλεγχο και τη χειραγώγηση του περιβάλλοντος και η δεύτερη στοχεύει στην κατανόηση αυτών που οι άλλοι εννοούν όταν επικοινωνούν μαζί μας. Αυτή η μάθηση εμπλέκει συναισθήματα, προθέσεις αξίες και ηθικά ζητήματα (Mezirow & Συνεργάτες, 2007:48)

Επιπρόσθετα, ο Mezirow αξιοποιώντας μελέτες της αναπτυξιακής ψυχολογίας, τεκμηρίωσε ότι ο κριτικός στοχασμός πραγματώνεται με πληρότητα μόνο στην ενήλικη φάση της ζωής του ατόμου. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει (1990, σ.13,14)

*«Η ενηλικίωση είναι η φάση για επαναξιολόγηση των παραδοχών που δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης μας και συχνά οδήγησαν σε διαστρέβλωση της πραγματικότητας [...]. Οι πλέον περιεκτικές, οξυδερκείς, διαπερατές και ολοκληρωμένες απόψεις είναι απόψεις ανώτερες που οι ενήλικοι επιλέγουν αν το μπορούν, επειδή έχουν το κίνητρο να κατανοήσουν καλύτερα το νόημα των εμπειριών τους».*

Αντιθέτως τα παιδιά αν και μπορούν να συνειδητοποιήσουν ότι ο τρόπος σκέψης και συμπεριφορά τους είναι δυσλειτουργικός, εν τούτοις δεν μπορούν εξαιτίας της έλλειψης εμπειριών ζωής να επανεξετάσουν σε βάθος τις παραδοχές τους. Για το θέμα αυτό οJarvis άσκησε έντονη κριτική στον Mezirow καθώς αμφισβητεί ότι οι άνθρωποι εξελίσσονται αναπόφευκτα και ότι οι ηλικιωμένοι έχουν εξ' ορισμού μεγαλύτερη αυτογνωσία από τους νεώτερους (Κόκκος, 2010:79).

## 2.4 Κριτικές στη θεωρία του Mezirow

Παρότι η θεωρία του Mezirow διατυπώθηκε αρχικά το 1978, αποτέλεσε επίκεντρο της θεωρητικής συζήτησης και διάφορων εμπειρικών ερευνών στην εκπαίδευση ενηλίκων μόνο αρκετά χρόνια μετά. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι διάλογοι του Mezirow με τους σχολιαστές και κριτικούς της θεωρίας του ξεκίνησαν ουσιαστικά το 1989, πύκνωσαν την περίοδο 1994-1998 και φυσικά συνεχίζονται μέχρι τις μέρες μας (Λιντζέρης, 2007:35)

Ο Κόκκος (2006β:5-6) ταξινόμησε τις βασικές κριτικές που ασκήθηκαν στη θεωρία του Mezirow σε τρεις κατηγορίες:

- Προσέγγιση της χειραφέτησης από μία ψυχολογική σκοπιά, υποτιμώντας την οργανική της σχέση με τη δράση
- Υποβάθμιση των πολιτικών παραγόντων και των σχέσεων εξουσίας που επηρεάζουν τις κοινωνικές και τις εκπαιδευτικές διεργασίες
- Παράβλεψη του γεγονότος ότι λίγοι ενήλικοι έχουν τα προαπαιτούμενα για να ολοκληρώσουν την πορεία του αντιληπτικού μετασχηματισμού.

Ωστόσο, όπως σημειώνει ο Κόκκος (2006β:5-6), ο Mezirow, συνεπής σε σχέση με όσα υποστηρίζει περί ανοικτού διαλόγου, επεξεργάστηκε δημιουργικά πολλές από αυτές τις κριτικές παρατηρήσεις και διαμόρφωσε συνθετικά επιχειρήματα που εμπλούτισαν σημαντικά τη θεωρία του (Λιντζέρης, 2007:35).

## 2.5 Εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι - Η μετασχηματίζουσα μάθηση στην πράξη

Είναι πλέον γνωστό στον χώρο της εκπαίδευσης ότι ένας ενήλικας δεν μαθαίνει όπως ένα παιδί. Δεν μπορεί κανείς να μεταφέρει στην παιδαγωγική των ενηλίκων αυτούσιες τις κλασικές παιδαγωγικές σχολικές μεθόδους. Τα βιώματα, η ηλικία, οι υποχρεώσεις και οι ευθύνες ενός ενήλικα, δεν έχουν ως αποτέλεσμα ούτε την ίδια διανοητική ευελιξία ούτε τον ίδιο ιδεαλισμό, ούτε την ίδια ικανότητα προσαρμογής όπως στην περίπτωση ενός παιδιού ή εφήβου (Courau,2000:26,27).

Στην αρχή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, παρατηρείται ότι οι συμμετέχοντες δεν έχουν ακόμα διαμορφώσει σχέσεις μεταξύ τους. Όσοι γνωρίζονται από πριν πλησιάζουν ο ένας τον άλλον, οι άλλοι επιλέγουν τις θέσεις τους σύμφωνα με διάφορα κριτήρια. Όλοι εξαρτώνται πολύ από τον εκπαιδευτή και περιμένουν τα πρώτα λόγια του για να αποκτήσουν μια άποψη (Courau, 2000:111).

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων λειτουργούν ως πολιτισμικοί ακτιβιστές, υποστηρίζοντας και διευρύνοντας τους κανόνες, τις κοινωνικές πρακτικές, που ενισχύουν την πληρέστερη και πιο ελεύθερη συμμετοχή στον διάλογο, τη μετασχηματίζουσα μάθηση, τη στοχαστική δράση και τη μεγαλύτερη ενεργοποίηση των συμμετεχόντων. Αφού πρώτα ανταποκριθούν στο ρόλο του εμπυχωτή και του καθοδηγητή, στη συνέχεια οι ίδιοι αποτελούν το παράδειγμα κριτικού στοχασμού στις προσωπικές τους παραδοχές και στις παραδοχές των άλλων. Διαμορφώνουν προστατευμένα μαθησιακά περιβάλλοντα μέσα στα οποία ενισχύονται οι συνθήκες κοινωνικής δημοκρατίας. Άλλωστε ο βασικός σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους στη συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων και των ικανοτήτων τους. (Mezirow & Συνεργάτες, 2007:68-69).

Οι εκπαιδευόμενοι που κατευθύνονται προς τη γνώση αποκτούν μεγαλύτερη επίγνωση του τρόπου με τον οποίο τη δομούν και αρχίζουν να αναγνωρίζουν τις πηγές των ιδεών τους. Σταδιακά γίνονται όλο και πιο ικανοί να ανακατασκευάσουν τη γνώση με βάση τις νέες εμπειρίες και τον στοχασμό. Όσοι κινούνται προς το να είναι συνεχώς μαθαίνοντες συνειδητοποιούν ότι η μάθηση είναι τελικά το αποτέλεσμα των δικών τους πράξεων και επιλογών (Taylor, 2011:192). Έτσι οι εκπαιδευόμενοι, χειραφετημένοι, κοινωνικά υπεύθυνοι και αυτοδύναμοι μαθαίνοντες, οδηγούνται σε πιο συνειδητές επιλογές, με κριτική σκέψη έτοιμοι να σταθούν και να αντεπεξέλθουν στις προκλήσεις του κοινωνικού πλαισίου που βιώνουν (Mezirow & Συνεργάτες, 2007:68).

Σύμφωνα με τον Mezirow (2007:60), ο τρόπος που ένας εκπαιδευτής μπορεί να βοηθήσει τους ενήλικους σπουδαστές του, εκκινείται από ένα «αποπροσανατολιστικό δίλημμα», που θέτει εξ αρχής την αμφισβήτηση στα υπάρχοντα πλαίσια αναφοράς. Οι μετασχηματισμοί με τους οποίους γίνεται κατανοητό ένα νόημα, συχνά ακολουθούν κάποιες από τις παραλλαγές των παρακάτω δέκα φάσεων:

- Ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα
- Αυτοεξέταση των συναισθημάτων φόβου, οργής, ενοχής ή ντροπής
- Κριτική αξιολόγηση των παραδοχών
- Το άτομο γνωρίζει την πηγή της δυσαρέσκειάς του και μοιράζεται με όλους τη διεργασία του μετασχηματισμού
- Διερεύνηση επιλογών για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις
- Σχεδιασμός ενός προγράμματος δράσης
- Απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων για την υλοποίηση του σχεδίου
- Δοκιμή των νέων ρόλων
- Οικοδόμηση ικανότητας και αυτοπεποίθησης για τους νέους ρόλους και τις σχέσεις
- Επανένταξη στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες που έχουν πλέον διαμορφωθεί από τις νέες προοπτικές

Μολονότι ο Kegan δεν συμφωνεί με όλα τα προαναφερόμενα στάδια της θεωρίας του Mezirow, ωστόσο θεωρεί ότι στον πυρήνα αυτής της επιστημολογικής προσέγγισης βρίσκεται η σχέση που σχηματίζεται μεταξύ υποκειμένου (subject) και αντικειμένου (object) στη γνώση κάποιου. Η όλη αυτή διεργασία των δέκα σταδίων αφορά στη μετάβαση του ατόμου από υποκείμενο σε αντικείμενο. Δηλαδή, αυτό που λειτουργεί ως υποκείμενο μας κατευθύνει και μας δίνει ταυτότητα. Αυτό που είναι αντικείμενο μπορούμε να το εξετάσουμε, να το ελέγξουμε και επ' αυτού να στοχαστούμε. Μετασχηματισμός ή Ανάπτυξη για τον Kegan, είναι η βαθμιαία διεργασία με την οποία αυτό που ήταν υποκείμενο στην γνώση μας γίνεται αντικείμενο (Kegan, 2007:90).

Ο Κόκκος (2007, σ.4) διαπιστώνει τρεις λόγους για την ιδιαίτερη σημασία της μετασχηματίζουσας μάθησης ανάμεσα στις άλλες θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων:

- Διαθέτει επιστημονική αρτιότητα καθώς βασίζεται σε σημαντικές κοινωνικές και εκπαιδευτικές θεωρίες, όπως των Habermas και Dewey.
- Εμπνέεται από τις πιο σπουδαίες ριζοσπαστικές προσεγγίσεις και πρακτικές της εκπαίδευσης ενηλίκων όπως των Freire και Shor.

- Πρόκειται για μια εξελισσόμενη θεωρία, ανοιχτή σε κριτικές, συμπληρώσεις και αλλαγές (Λιντζέρης, 2010:106)

Ο Taylor (2007, σ.173) αναφέρει ότι *«η μετασχηματίζουσα μάθηση στους τομείς της εκπαίδευσης ενηλίκων, της ανώτατης εκπαίδευσης και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης έχει αποτελέσει τα τελευταία 25 χρόνια και συνεχίζει να αποτελεί την περισσότερη ερευνώμενη και συζητούμενη θεωρία»*. Εν τούτοις, ορισμένοι είναι επιφυλακτικοί ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής της θεωρίας, ιδίως στα πεδία της επαγγελματικής εκπαίδευσης, της ενδοεπιχειρησιακής επιμόρφωσης και κατάρτισης. Δηλαδή, όπου θεωρείται ότι οι εκπαιδευτικοί στόχοι είναι πιο εργαλειακοί και η προσδοκία για άμεση τεχνική χρησιμότητα της εκπαίδευσης, μεγαλύτερη (Λιντζέρης, 2010:117).

Αν και η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης έχει συμπληρώσει σαράντα χρόνια παρουσίας στο ευρύτερο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, για την Ελλάδα είναι μια νέα θεωρία. Όμως, οι πρώτες ενδείξεις ανταπόκρισης και αποδοχής είναι θετικές και ενθαρρυντικές, κυρίως από την άποψη ότι φαίνεται να προκαλεί το αυξανόμενο ενδιαφέρον πολλών ερευνητών και εκπαιδευτών. Σύμφωνα με τον Κουλαουζίδη, η αποδοχή αυτή οφείλεται στο ότι η θεωρία αφενός περιγράφει με κατανοητό τρόπο τους λόγους που οδηγούν τους ενήλικες να συμμετάσχουν σε μια μαθησιακή διεργασία, αφετέρου με την πραγμάτωση της μάθησης τίθενται ως κεντρικά στοιχεία της δύο πολύ δημοφιλείς έννοιες του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων: ο ορθολογικός – στοχαστικός διάλογος και ο κριτικός στοχασμός (Κουλαουζίδης, 2015:4).

## Συμπεράσματα 2<sup>ου</sup> Κεφαλαίου

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης βασίσθηκε κατά τη φάση της διαμόρφωσής της από τον J. Mezirow σε σημαντικές κοινωνικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Ο κριτικός στοχασμός και ο στοχαστικός διάλογος - θεμελιώδη δομικά χαρακτηριστικά της θεωρίας - αποτελούν τις βάσεις της κριτικής αξιολόγησης πιθανών δυσλειτουργικών παραδοχών και απόψεων των ενηλίκων εκπαιδευομένων, στοχεύοντας στη χειραφέτηση, τη συνειδητοποίηση των επιλογών και την κοινωνική υπευθυνότητα.



## Κεφάλαιο 3

### Τέχνες, αισθητική εμπειρία και μετασχηματίζουσα μάθηση

#### Εισαγωγή

Το κεφάλαιο αυτό αποτελείται από πέντε ενότητες. Στην πρώτη ενότητα θα αναφερθούμε στην πολυπλοκότητα του ορισμού της έννοιας «Τέχνη» ως καλλιτεχνική δημιουργία και στην συνακόλουθη αισθητική εμπειρία ως βίωμα του αποδέκτη του δημιουργήματος. Στην δεύτερη ενότητα θα παρουσιάσουμε τις πρώτες αναζητήσεις σχετικά με την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού μέσω της αισθητικής εμπειρίας. Στην τρίτη ενότητα θα παρουσιάσουμε την αξιοποίηση της Τέχνης εντός του παιδαγωγικού πλαισίου της μετασχηματίζουσας μάθησης από τους Freire και Mezirow, εμπνευστή και θεμελιωτή της θεωρίας αντίστοιχα. Στην τέταρτη και πέμπτη ενότητα θα επιχειρήσουμε την διεξοδική περιγραφή της εφαρμογής της μαθησιακής διεργασίας μέσω της αισθητικής εμπειρίας ή αλλιώς της μεθόδου Κόκκου στην εκπαίδευση ενηλίκων.

#### 3.1 Τέχνη, καλλιτεχνική δημιουργία και αισθητική εμπειρία

Η λέξη «Τέχνη» ετυμολογικά προέρχεται από την ινδοευρωπαϊκή ρίζα «τεκόνα», και συνδέεται με το αρχαίο ουσιαστικό τέκτων (ξύλουργός), δηλώνοντας αρχικά την επιτηδειότητα σχετικά με την εκτέλεση έργου ή επαγγέλματος. Ωστόσο, οι αρχαίοι φιλόσοφοι τη χρησιμοποίησαν με γενικότερη σημασία, δηλώνοντας την ελεύθερη έκφραση της καλλιτεχνικής δημιουργίας και διακρίνοντάς την από την επιστήμη (Μπαμπινιώτης, 2002: 1759).

Αν και κατά το παρελθόν έχουν γίνει πολλές προσπάθειες να ορισθεί η «Τέχνη», εντούτοις όλοι οι ορισμοί έχουν κριθεί ανεπαρκείς. Οι πιο συνήθεις ορισμοί είναι:

- η τέχνη είναι μίμηση ή αναπαράσταση,
- η τέχνη είναι το μέσο μετάδοσης συναισθημάτων
- η τέχνη ή είναι μια διαισθητική έκφραση
- η τέχνη είναι «σημαντική μορφή» (significant form), κ.α. (Davies, 2013:213-223)

Σύμφωνα με τον Olson (2000:66), ως έργο τέχνης νοείται ένα καλλιτέχνημα που:

- Αποτελεί την έκφραση πανανθρώπινων ιδεών
- Μετατρέπει την έκφραση σε μια σταθερή στον χρόνο κατάσταση
- Αποτελεί για τον παρατηρητή ή ακροατή ή αναγνώστη μια διανοητική περιπέτεια
- Είναι μια πνευματική - μοναδική υπόθεση

- Είναι ένα δημιουργικό «κατασκευάσμα» που διαθέτει τους δικούς του βαθμούς ελευθερίας
- Αποτελεί έναν ανασχηματισμό της πραγματικότητας
- Δεν είναι πιστή αναπαράσταση της πραγματικότητας
- Προκαλεί στον παρατηρητή, αναγνώστη, ακροατή ιδέες που δημιουργούν ποικίλα συναισθήματα

Ωστόσο, μετά τη δεκαετία του 1960, οι περισσότεροι ορισμοί που ακολούθησαν αναγνωρίζουν πως ο χαρακτήρας της τέχνης και τα έργα της διέπονται από περίπλοκες σχεσιακές ιδιότητες και σκοπούς.

Δηλαδή, η τέχνη γίνεται για την τέχνη ή γίνεται το μέσο για την μετάδοση διαφόρων ιδεών και μηνυμάτων;

Ο Σεφέρης αναφέρει χαρακτηριστικά στο έργο του *Δοκιμές*: «όταν λέω *Τέχνη* δεν εννοώ διόλου την θεωρία που πρόσβευε η τέχνη για την τέχνη. Η διδασκαλία αυτή που δεν χρησιμεύει πια σε τίποτα, κατάντησε να σημαίνει τη δουλειά ενός ανάπηρου ανθρώπου που φτιάχνει αδειανά κομψοτεχνήματα κλεισμένος μέσα σ' ένα αποστειρωμένο δωμάτιο. Εννοώ μόνο την πνευματική τάξη που δημιουργεί τα καλά έργα της τέχνης, περασμένα ή σημερινά, εκείνα που νομοθετούν, εκείνα που θα μας διδάξουν. Αν κοιτάζουμε λοιπόν τα συμπεράσματα που βγαίνουν από αυτά τα έργα, θα ιδούμε πως δεν είναι διόλου ξένα από τους αγώνες και τους πόθους της εποχής τους». (Σεφέρης, 1984:265).

Πολλοί είναι οι θεωρητικοί, οι οποίοι έχουν επιχειρήσει να κατανοήσουν τη σχέση που ενυπάρχει ανάμεσα στο καλλιτεχνικό δημιούργημα και την αισθητική εμπειρία, δηλαδή στην κατανόηση των όσων αναπαρίστανται που συνακόλουθα βιώνει ο αποδέκτης. Οι παραδοσιακές αισθητικές ποιότητες που αφορούν κατά κανόνα τη μορφή ενός έργου τέχνης και δεν επιδέχονται ιδιαίτερη ερμηνευτική, αποτελούν βασική προϋπόθεση για την επίτευξη αισθητικής εμπειρίας με άμεσες και ευεργετικές συνέπειες για τον άνθρωπο. Η έννοια της αισθητικής ικανοποίησης καθιερώθηκε με τον Kant, ο οποίος τοποθέτησε τη σκέψη για το ωραίο στην πλευρά της συναισθηματικής κατάστασης του υποκειμένου. Ωστόσο, το έργο τέχνης λειτουργεί ως μέσο για τη δημιουργία αισθητικής εμπειρίας, καθώς η αισθητική κρίση δεν ενδιαφέρεται για αυτό καθαυτό το έργο, αλλά για την αίσθηση ευχαρίστησης που της παρέχει (Γέμτου, 2008:204).

Η αισθητική εμπειρία, ακόμη και στην αρνητική της διάσταση, απελευθερώνει εσωτερικές εντάσεις, καταπραΰνει καταστροφικά ένστικτα και συμβάλλει στην ψυχική αρμονία δημιουργού και κοινού. Λειτουργεί ενωτικά προωθώντας κοινή συμπάθεια και

κατανόηση, αλλά ταυτόχρονα προβάλλει και το στοιχείο της διαφορετικότητας: αν δεν υπήρχε η τέχνη που αποκαλύπτει το μοναδικό τρόπο που ο καθένας μας αντιλαμβάνεται τον κόσμο, αυτή η «ποιοτική διαφοροποίηση» δεν θα μπορούσε να εκφραστεί (Nehamas 2007:134-135). Στις θετικές επιπτώσεις της αισθητικής εμπειρίας συμπεριλαμβάνεται πρωτίστως η βελτίωση της αντίληψης και του κριτικού στοχασμού, της ευαισθησίας, της πνευματικής υγείας και φαντασίας (Beardsley 1981:573), καθώς μέσα από την τέχνη δύνανται να αναδυθούν νέες αισθητικές και ηθικές αξίες που έρχονται σε σύγκρουση με κατεστημένους τρόπους ζωής (Γέμτου, 2008:206).

Σύγχρονοι θεωρητικοί της τέχνης έχουν επανεξετάσει τους πρόσφατους ορισμούς και τους κατηγοριοποίησαν σε λειτουργικούς (functional) και διαδικαστικούς (procedural). Σύμφωνα με τους λειτουργικούς ορισμούς, έργο τέχνης είναι εκείνο το οποίο επιτυγχάνει τον σκοπό για τον οποίον δημιουργήθηκε. Ο σκοπός αυτός αν και διαφέρει σε κάθε περίπτωση, ωστόσο συνοπτικά η λειτουργία του είναι να παρέχει μια ευχάριστη αισθητική εμπειρία. Αντίθετα, οι διαδικαστικοί ορισμοί θεωρούν πως έργο Τέχνης είναι εκείνο το οποίο παράγεται σύμφωνα με μια κατάλληλη διαδικασία ή μέθοδο, ασχέτως με το πόσο καλά υπηρετεί τον σκοπό της Τέχνης (Davies 2013:213-215).

Επίσης η κατηγοριοποίηση της Τέχνης, με βάση τις μορφές της, είναι εξίσου δύσκολη καθώς συνεχώς εμπλουτίζονται τα μέσα έκφρασης των έργων της. Μια σύγχρονη συμβατική διάκριση είναι η ακόλουθη:

- Λογοτεχνία (literary arts) που περιλαμβάνει την πεζογραφία και την ποίηση,
- Οπτικές τέχνες (visual arts), που περιλαμβάνουν τον κινηματογράφο, τα βιντεοπαιχνίδια, τα κόμικς, τη φωτογραφία, τη ζωγραφική, τη σχεδίαση και την αρχιτεκτονική
- ερμηνευτικές, ή παραστατικές, τέχνες (performing arts), που περιλαμβάνουν το θέατρο, τη μουσική και τον χορό (Davies, 2013:215-223).

### 3.2 Οι πρώτες αναζητήσεις για την συμβολή της αισθητικής εμπειρίας στην ενίσχυση του κριτικού στοχασμού

Οι πρώτες αναζητήσεις σχετικά με την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού μέσω της αισθητικής εμπειρίας, απαντώνται στα έργα των γερμανών ιδεαλιστών φιλοσόφων Kant, Hegel και Schelling. Συγκεκριμένα ο Kant στο έργο του *Κριτική της κριτικής ικανότητας*, μίλησε για την «αισθητική ορθολογικότητα». Ισχυρίστηκε ότι ανάμεσα στον καλλιτέχνη,

το έργο του και τον αποδέκτη αναπτύσσονται σχέσεις με ιδιαίτερο τρόπο σκέψης, ικανές να εκφράσουν βαθιά, αυθεντικά και ανθρώπινα συναισθήματα. (Κόκκος 2011, 73).

Για τον Hegel η εμφάνιση της Τέχνης έχει στόχο την αποκάλυψη της αλήθειας και της ελευθερίας, αποτελώντας μία συνθήκη αναγκαία η οποία συμβάλλει στην επίσης αναγκαία εξέλιξη του ανθρώπου. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο ιδεαλιστής φιλόσοφος (Hegel, 1975): *«Η παγκόσμια ανάγκη για Τέχνη είναι μια λογική ανάγκη του ανθρώπου να ανυψώνει τον εσωτερικό και εξωτερικό κόσμο στην πνευματική του συνείδηση ως αντικείμενο στο οποίο αναγνωρίζει ξανά τον ίδιο του τον εαυτό»*. (Beardsley, 1989:227).

Για τον Schelling, η αισθητική εμπειρία συντελεί στο πέρασμα από την παραγωγική εποπτεία στον αναστοχασμό, από το ασυνείδητο στη συνείδηση, εκεί όπου ο εαυτός μετατρέπεται σε Εγώ και συνειδητοποιεί την ύπαρξή του. (Schelling, 1978: 21-25).

Επίσης, σημαντική προσέγγιση στον ρόλο των τεχνών ως προς την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης πραγματοποιήθηκε από τους Theodor Adorno και Max Horkheimer, θεμελιωτές της κριτικής θεωρίας, που άρχισε να αναπτύσσεται στη δεκαετία του '30 στο Ινστιτούτο Κοινωνικής έρευνας, με έδρα την Φραγκφούρτη. Επαναδιατύπωσαν την άποψη του Kant ισχυριζόμενοι ότι η επαφή με τις Τέχνες συμβάλλει στη διεργασία της ανθρώπινης χειραφέτησης. Ο συλλογισμός τους επικεντρώθηκε στο πνευματικό περιεχόμενο και τη δομή των σημαντικών έργων Τέχνης καθώς αυτά περιέχουν χαρακτηριστικά που σπάνια συναντά κανείς στην κοινωνική πραγματικότητα που κυριαρχείται από εργαλειακή σκοπιμότητα και κομπορμισμό (Κόκκος, 2011:76).

Όπως αναφέρει ο Adorno, η θεμελιώδης διαφορά ενός σημαντικού έργου Τέχνης από ένα δημοφιλές ή εμπορικό έργο είναι η τυποποίηση. Τα εμπορικά έργα είναι φτιαγμένα πάνω σ' ένα σταθερό μορφικό πρότυπο, ενώ τα σημαντικά έργα Τέχνης δεν υπακούν σε κανένα μορφικό περιορισμό και είναι ελεύθερα να ερμηνεύσουν τη σημασία και το αίσθημα του λόγου χωρίς ν' ακολουθούν ένα δεδομένο πρότυπο ή μορφή (1997, σ.166-167). Αυτή η αντισυμβατική υφή τους, που ξεφεύγει από το σύνηθες και την τυποποίηση, μας εισάγει σε αναζητήσεις στις οποίες τίποτε δεν είναι αυτονόητο. Χαρακτηριστικό αυτών των σημαντικών έργων Τέχνης είναι η αλήθεια που περιέχουν. Εκφράζουν ορισμένα βαθιά και γνήσια συναισθήματα της ανθρώπινης ύπαρξης, μια «μεστή από νοήματα εξήγηση της ζωής» (Horkheimer & Adorno, 1947 [1984]:99).

Σύμφωνα με τον συλλογισμό τους, ένα σπουδαίο έργο Τέχνης χαρακτηρίζεται από τη βαθιά εσωτερική συνοχή των στοιχείων του, η οποία του προσδίδει ολιστική διάσταση. Μέσα από την διαλεκτική σχέση μορφής και περιεχομένου συντελείται αλληλεπίδραση, αφενός μεταξύ όλων των δομικών και νοηματικών στοιχείων του έργου και αφετέρου του

κάθε στοιχείου και του όλου. Ταυτόχρονα τα επιμέρους στοιχεία είναι διαποτισμένα από την υφή του κεντρικού σημείου αναφοράς και αποκτούν το νόημά τους μόνο αν κατανοηθεί η σχέση με το όλο. Έτσι η επαφή μας με ένα έργο Τέχνης αποκαλύπτει τις διαλεκτικές αντιθέσεις και συνθέσεις μιας ιδέας ενός φαινομένου μια ατομικής ή κοινωνικής διεργασίας (Κόκκος, 2011:77).

Ο Adorno στο έργο του *Αισθητική θεωρία* (1970[2000]) υποστηρίζει ότι αν ενσωματώνουμε συστηματικά αισθητικά στοιχεία, δημιουργούνται στην καθημερινή πρακτική οι προϋποθέσεις απεγκλώβισης της συνείδησης μας από όσα η κοινωνική πραγματικότητα μας αναγκάζει να αποδεχόμαστε. (Κόκκος,2011:79).«*Η συγκίνηση από σημαντικά έργα αφορά στη στιγμή κατά την οποία ο προσλαμβάνων ξεχνά τον εαυτό του και χάνεται μέσα στο έργο: όταν ο ίδιος συγκλονίζεται, «όταν χάνει το έδαφος κάτω από τα πόδια του»* (Adorno, 2000: 415, 416).

Η ιδέα ότι η αισθητική εμπειρία συνδέεται με την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, στη συνέχεια τεκμηριώθηκε από πολλούς θεωρητικούς και ερευνητές στο ενασχοληθέν πλαίσιο της εκάστοτε επιστήμης που εκπροσωπούσαν, ιδιαίτερα δε στα πεδία της παιδαγωγικής, της φιλοσοφίας, της θεραπευτικής, της νευροφυσιολογίας και της θεωρίας της λογοτεχνίας (Κόκκος, 2001:74).

Ο John Dewey στο έργο του, *Art as Experience*, (*η Τέχνη ως εμπειρία*1934, [1980]) αναδεικνύει τη συμβολή της αισθητικής εμπειρίας στην διεργασία της μάθησης, καθώς, [...*καμία διανοητική δραστηριότητα δεν αποτελεί ολοκληρωμένο γεγονός εάν δεν διαποτίζεται από αυτό το στοιχείο. Με λίγα λόγια, αν η αισθητική εμπειρία εξοστρακίζεται από την διανοητική εμπειρία, η τελευταία δεν μπορεί να είναι ολοκληρωμένη...*] (Dewey, 1980:40). Σύμφωνα με τον Dewey, τα έργα Τέχνης διαποτισμένα από την φαντασιακή διάσταση αποτελούν πρόκληση για σκέψη (Dewey, 1980:284,285). Οι αναδυόμενες νέες αντιλήψεις συναντώνται με τις παλιές για την ανακατασκευή του παρελθόντος, ενώ παράλληλα ενισχύουν την κριτική ικανότητα του αποδέκτη στην κατανόηση της πραγματικότητας με διαφορετικό τρόπο (Κόκκος, 2011:74).

Παρόμοιες ιδέες διατυπώθηκαν και από τον Sartre στο έργο του *Τι είναι Λογοτεχνία* [1949 (1971)]. Ο Sartre επισημαίνει ότι η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού έργου ενεργοποιεί στο έπακρο τη φαντασία και τη στοχαστική ικανότητα του αναγνώστη. Μοιάζει με πράξη ελευθερίας καθώς τον παρακινεί να διαμορφώσει την δική του εναλλακτική ερμηνεία. «Ο αναγνώστης πρέπει να εφευρίσκει τα πάντα ξεπερνώντας συνεχώς τα γραφόμενα. Ο συγγραφέας τον οδηγεί. Τα στοιχεία που δίνει ο συγγραφέας

χωρίζονται από ένα κενό. Πρέπει να τα συναντήσει κανείς, πρέπει να πάει πέρα από αυτά» (Sartre, 1971: 57-58).

Όλες οι προαναφερόμενες ιδέες ενισχύθηκαν από μελέτες των στοχαστών του Palo Alto της Καλιφόρνιας, οι οποίοι ασχολήθηκαν με την ανθρώπινη επικοινωνία και θεραπευτική (Watzlawick, Beavin Bavelas, Jackson, 1967 Watzlawick, 1981 [1986]). Βασιζόμενοι σε έρευνες της ανατομίας και της νευροφυσιολογίας, ανέδειξαν ότι για να μπορεί ο άνθρωπος να σκέφτεται ολοκληρωμένα χρειάζεται η ισότιμη και αλληλοσυμπληρούμενη λειτουργία των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου. Το αριστερό ημισφαίριο έχει ως κύρια λειτουργία του την εκλογίκευση και προσφέρει τη δυνατότητα ορθολογικής κατανόησης της πραγματικότητας. Το δεξιό ημισφαίριο είναι ειδικευμένο στην άμεση, διαισθητική και ολιστική σύλληψη πολύπλοκων σχέσεων και διαρθρώσεων. Προσφέρει τη δυνατότητα να αντιλαμβανόμαστε σύνθετες καταστάσεις και εναλλακτικές οπτικές. Η επαφή με τα έργα Τέχνης, τα οποία περιέχουν τεράστιο πλούτο στοιχείων που ταιριάζουν στον τρόπο λειτουργίας αυτού του ημισφαιρίου (εικόνες, αλληγορίες, παρομοιώσεις, αναλογίες, παραλλαγές, διαφορούμενα, παράδοξα κ.ά.) συντελεί καταλυτικά στην ενεργοποίησή του και ενδυναμώνει τη δυνατότητα να σκεφτόμαστε δημιουργικά και κριτικά (Κόκκος, 2011:75)

Πρόσφατα ο Brian Boyd, θεωρητικός της λογοτεχνίας και μελετητής του εγκεφάλου, παρουσίασε καινούρια επιχειρήματα υπέρ της αξιοποίησης των τεχνών στην ανάπτυξη της αντισυμβατικής σκέψης. Υποστηρίζει ότι η Τέχνη είναι ένα είδος γνωστικού παιχνιδιού το οποίο παρέχει στον άνθρωπο πολλαπλές πληροφορίες κρίσιμες για την επιβίωσή του. Οι πληροφορίες αυτές μπορεί να είναι οπτικές στην περίπτωση των εικαστικών τεχνών, μουσικές στην περίπτωση της μουσικής Τέχνης, κοινωνικές ή συνδυασμός κοινωνικών οπτικό-ηχητικών πληροφοριών στην περίπτωση της αφήγησης και της λογοτεχνίας (Boyd, 2012:206-210). Για τον Boyd η επαφή με την καλλιτεχνική δημιουργία ευνοεί την ανάπτυξη των νευρικών κυττάρων και τη δημιουργία εγκεφαλικών συνάψεων, που προάγουν σε υψηλό επίπεδο την ικανότητα να χειριζόμαστε πολλαπλά επίπεδα αναπαράστασης και να διερευνούμε την πολυπλοκότητα. Η διαχρονική επαφή με τη μεγάλη Τέχνη, όπως για παράδειγμα με τα Ομηρικά Έπη, έχει συμβάλει αποφασιστικά στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της κατανόησης της διαφορετικότητας, χωρίς την οποία το ανθρώπινο γένος δεν θα είχε εξελιχθεί κριτικά (Κόκκος, 2011:75).

Η Maxine Green στο πολυδιάστατο εκπαιδευτικό και φιλοσοφικό της έργο αναφέρεται στη σημαντικότητα της Τέχνης, καθώς η συστηματική ανάλυση των έργων

μας επιτρέπει να αναπτύσσουμε την φαντασία και μέσα από αυτήν να ανακαλύπτουμε διάφορες διαστάσεις της πραγματικότητας (Green, 2000:8)

Στο ίδιο μήκος κύματος με τις σκέψεις της σχολής της Φραγκφούρτης κινήθηκε αρκετά χρόνια αργότερα και ο έλληνας στοχαστής Κορνήλιος Καστοριάδης. Στο έργο του *Παράθυρο στο Χάος* (2008), διατύπωσε σημαντικές σκέψεις με το πώς η επαφή με τις τέχνες επιτρέπει την κριτική κατανόηση της πραγματικότητας.

Η Τέχνη για τον Καστοριάδη δημιουργεί διάλογο *«όχι για να μετριάσει, να κρύψει, να παρηγορήσει ή να διδάξει, αλλά για να αποκαλύψει, για να σκίσει τα καλύμματα της θεσμισμένης και κατεστημένης ύπαρξής μας, για να φέρει φως στο Χάος»* (Καστοριάδης, 2008:101). Επίσης, η Τέχνη οδηγεί σε *«αποκάλυψη, το ξεσκέπασμα του Χάους μέσω μιας μορφοποίησης και, ταυτοχρόνως, ως δημιουργία ενός Κόσμου που επιτυγχάνεται με αυτή την μορφοποίηση. Αποκάλυψη του Χάους, διότι η σημαντική Τέχνη διαρρηγνύει τις προφανείς καθημερινές αλήθειες, τον 'συνδετικό ιστό' αυτών των προφανών αληθειών, και το ομαλό ξετύλιγμα της ζωής: για όποιον αγαπά και καταλαβαίνει τη μουσική που ακούει, τον πίνακα που κοιτά, ο συνηθισμένος χρόνος και η καθημερινότητα διακόπτονται»* (Καστοριάδης, 2008:157).

Αναπτύσσοντας το σκεπτικό του για το σημαντικό έργο Τέχνης, ο Καστοριάδης (2008, 137,138) θεωρεί ότι αυτό *«είναι, κατά κάποιο τρόπο, απόλυτα κλεισμένο στον εαυτό του. Δεν έχει ανάγκη από τίποτα»*. Υποστηρίζει δε, ότι τα έργα Τέχνης γεννούν αισθήματα ή δίνουν μορφή που δεν υπήρξε ως τότε πουθενά αλλού. Με παράδειγμα το μυθιστόρημα «ο Πύργος» του Κάφκα αναφέρει πως *«η σημαντική λογοτεχνία, όπως και η σημαντική ζωγραφική μας δείχνει κάτι που ήταν παρόν και που κανένας δεν το έβλεπε, ενώ ταυτόχρονα, μερικές φορές δημιουργεί κάτι που ποτέ δεν υπήρξε και που υπάρχει ακριβώς χάρη στο έργο Τέχνης και μόνο»* (Κόκκος, 2001:80).

Τα τελευταία χρόνια η επίδραση της Τέχνης στον άνθρωπο έχει αποτελέσει πεδίο μελέτης των νευροεπιστημών και των νευροαπεικονιστικών τεχνικών και απεικονίσεων της εγκεφαλικής δραστηριότητας. Και τούτο γιατί η Τέχνη ως ανθρώπινη δραστηριότητα έχει και βιολογική βάση, η οποία εξαρτάται και ορίζεται από την αντίληψη και τις νοητικές εργασίες του εγκεφάλου. Η νευροβιολογική προσέγγιση της Τέχνης και της αισθητικής, η νευροαισθητική, αποτελεί έναν σύγχρονο τομέα επιστημονικής έρευνας, με κύριους εκπροσώπους τους V.S. Ramachandran και S.Zeki. Ο Zeki διατείνεται ότι η Τέχνη είναι προϊόν εγκεφάλου μέσω του οποίου εκφράζεται είτε η σύλληψη, είτε η εκτέλεση είτε η εκτίμηση της κάθε μορφής (Frigg&Hunter, 2010:245-262). Αν και ο τομέας αυτός βρίσκεται σε πρωτόλειο στάδιο, ωστόσο αξίζει να αναφερθεί, καθώς αποτελεί τον

συνδυαστικό κρίκο ανάμεσα στην Τέχνη και την εξακρίβωση της επίδρασής της στον ανθρώπινο εγκέφαλο (Προφητηλιώτης, 2014:28).

### 3.3 Η Προσέγγιση της Τέχνης στο παιδαγωγικό πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης διατυπώθηκε από τον Jack Mezirow με εφελκτήριο τις ιδέες του Freire. Ο Freire προκειμένου να καταπολεμήσει τον αναλφαβητισμό διαμόρφωσε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα βασισμένο σε κείμενα «πολύ καλών βραζιλιάνων συγγραφέων» (Shor & Freire, 1987:28). Στην συνέχεια έθεσε στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής του μεθόδου εικαστικές κωδικοποιήσεις με έργα Τέχνης, κυρίως σκίτσα υψηλής αισθητικής αξίας. Τα σκίτσα αναπαριστούσαν καταστάσεις σχετικές με τα βιώματα των συμμετεχόντων έτσι ώστε να γίνονται η αφορμή για κριτική ανάλυση των διαφόρων ζητημάτων της κοινωνικής πραγματικότητας. Η μεθοδολογία του ήταν απόλυτα προσαρμοσμένη στις κοινωνικές και πολιτικές και εκπαιδευτικές συνθήκες εντός της οποίας εφαρμοζόταν, καθώς απευθυνόταν σε κοινωνικά αποκλεισμένα άτομα (Κόκκος, 2011:83).

Προς το τέλος του 20<sup>ου</sup> αιώνα η Φρεϊρική παράδοση ατόνισε. Ωστόσο, συνεχίζουν να εμφανίζονται στη βιβλιογραφία θεωρητικές προσεγγίσεις και παραδείγματα για τον σημαντικό ρόλο της αισθητικής εμπειρίας στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης. Ακόμα και ο ίδιος ο Mezirow δεν ανέπτυξε μόνο τους βασικούς θεωρητικούς άξονες, αλλά και τις δυνατότητες της πρακτικής εφαρμογής τους μέσα από παραδείγματα τα οποία προτείνει κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διεργασίας:

- Ανάγνωση προκλητικών κειμένων, έτσι ώστε να προκαλούνται οι παραδοχές τους
- Ανάλυση κινηματογραφικών ταινιών, με κριτικό στοχασμό επάνω στο θέμα και την πλοκή της ταινίας.
- Αλλαγή ρόλων υποστηρίζοντας οι εκπαιδευόμενοι μια θέση που είναι ακριβώς αντίθετη με αυτή που πιστεύουν.
- Με ερωτήσεις του τύπου: πώς θα έκανες κάτι τέτοιο; πώς θα το αντιμετώπιζες; πώς θα ήταν να έχεις την αντίθετη θέση; (Κουλαουζίδης & Ανδριτσάκου, 2007).

*«...Στην επικοινωνιακή μάθηση ο εκπαιδευόμενος προσπαθεί να καταλάβει τι εννοεί ο άλλος μέσω του προφορικού και γραπτού λόγου, της δραματοποίησης, της Τέχνης ή του χορού. Το αποπροσανατολιστικό δίλημμα μπορεί να προκληθεί από μια αποκαλυπτική συζήτηση, ένα βιβλίο, ένα ποίημα ή έργο ζωγραφικής ή από την προσπάθειά μας να*



κατανοήσουμε μια διαφορετική κουλτούρα που προκαλεί τις παραδοχές μας (Mezirow,1990:14).

*«Η Τέχνη, η μουσική και ο χορός είναι εναλλακτικές μορφές γλώσσας. Η διαίσθηση, η φαντασία και τα όνειρα είναι άλλοι τρόποι νοηματοδότησης. Η έμπνευση, η συναισθηματική κατανόηση και η υπερβατικότητα αποτελούν καθοριστικά στοιχεία για την αυτογνωσία...»* (Mezirow,2007: 46).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία και στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης καταγράφονται τέσσερις τάσεις με αναφορά τη χρήση της αισθητικής εμπειρίας:

- Η πρώτη τάση εντάσσεται στην ψυχαναλυτική προσέγγιση και εκφράζεται κυρίως μέσα από τα κείμενα του John Dirkx, ο οποίος ισχυρίζεται ότι η επαφή με τα έργα Τέχνης αποτελεί ένα από τα βασικά εναύσματα για διάλογο των εκπαιδευομένων με τις ασυνείδητες δυνάμεις του εσωτερικού τους κόσμου (Κόκκος, 2011:85).
- Η δεύτερη τάση θέτει ως αντικείμενα κριτικής παρατήρησης κινηματογραφικά έργα και τηλεοπτικές εκπομπές με στόχο να καταδειχθεί μέσω του περιεχομένου τους η επίδραση στα πλατιά κοινωνικά στρώματα και ο προσανατολισμός της σκέψης τους. Εκπροσωπείται κυρίως από τους H.A. Giroux, A. Grace & Kr. Wells, P. McLaren, E. Tisdell (Κόκκος, 2011:86)
- Η τρίτη τάση αξιοποιεί έργα Τέχνης ως εναύσματα για την ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης και του κριτικού στοχασμού επάνω σε διάφορα θέματα. Τα έργα Τέχνης επιλέγονται, χωρίς απαραίτητα να δίδεται έμφαση στο κριτήριο της αισθητικής τους αξίας. Αυτό δεν σημαίνει ότι η κριτική ανάλυση αυτών των έργων δεν δύναται να συμβάλει στον μετασχηματισμό των πεποιθήσεων, όμως η μη αξιοποίηση των έργων υψηλής αισθητικής – όπως αυτή ορίζεται από την σχολή της Φραγκφούρτης ή από τον Καστοριάδη στερεί το εγχείρημα από ορισμένα σημαντικά πλεονεκτήματα (Κόκκος, 2011:86).
- Η τέταρτη τάση επιχειρεί να συνδυάσει την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, την ενδυνάμωση της φαντασίας και την συναισθηματική έκφραση, ενσωματώνοντας στη μαθησιακή διεργασία τη συχνή αξιοποίηση σημαντικών έργων Τέχνης. Επισημαίνεται ότι στη βιβλιογραφία υπάρχουν ελάχιστες αναφορές αυτής της προσέγγισης (Green, Jarvis, Kegan) Επίσης, δεν υπάρχουν αναφορές στις προσεγγίσεις των στοχαστών του Palo Alto, ούτε στις ιδέες του Freire σχετικά με την ολιστική παρατήρηση των έργων Τέχνης. (Κόκκος, 2011:87).

Τα τελευταία χρόνια ο Αλέξης Κόκκος επιχείρησε να καλύψει το κενό της τέταρτης τάσης παρουσιάζοντας μία εκπαιδευτική πρόταση, ή αλλιώς τη μέθοδο «μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

### 3.4 Θεωρητικές βάσεις, στρατηγική και στάδια εφαρμογής της μεθόδου

#### Κόκκου

Πριν αναφερθούμε στη μέθοδο του Αλέξη Κόκκου, κρίνουμε σκόπιμο να παρουσιάσουμε συνοπτικά κάποιες από τις τελευταίες θεωρητικές προσεγγίσεις και έρευνες που πραγματοποιήθηκαν και συνεχίζουν να πραγματοποιούνται στα πεδία της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής, με σκοπό να αναδείξουν τη σημασία της ενσωμάτωσης της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαιδευτική διεργασία.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι προσεγγίσεις Ορατή Σκέψη, Έντεχνη Συλλογιστική, και Καλλιέργεια της Σκέψης (Visible Thinking, Artful Thinking και Culture of Thinking) που υποστηρίζονται από το Project Zero του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου του Harvard. Δεν είναι τυχαίο που ο Gardner και ο Perkins υπήρξαν υποστηρικτές του. Θα πρέπει να σημειωθεί, ότι εδώ και τέσσερις δεκαετίες αναπτύσσονται τα προαναφερόμενα δομημένα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία αφορούν στους μαθητές και την σχολική τυπική εκπαίδευση, αλλά λόγω του μεταγνώστικου τους χαρακτήρα αφορούν και στην εκπαίδευση ενηλίκων (Μέγα, 2011:45)

Πιο συγκεκριμένα, ο Gardner, γνωστός για την θεωρία της «πολλαπλής νοημοσύνης», ισχυρίζεται ότι προκειμένου να επιτευχθεί μια πολυπρισματική ενίσχυση της νοημοσύνης, πρέπει να κάνουμε εκτεταμένη χρήση συμβόλων. Η αισθητική εμπειρία εξυπηρετεί αυτό το σκοπό, καθώς προσφέρει στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να επεξεργαστούν μία πληθώρα συμβόλων, μέσω των οποίων γίνεται δυνατή η διατύπωση ολιστικών και ευαίσθητων εννοιών που ενδεχομένως να μην ήταν εύκολα κατανοητές μέσα από την ορθολογική επιχειρηματολογία (Gardner, 1990:10).

Ο Perkins με βασικές σπουδές στην τεχνητή νοημοσύνη, τα μαθηματικά και τις παιδαγωγικές επιστήμες περιγράφει αναλυτικά στην μονογραφία του “The intelligent eye: Learning to think by Looking at Art”, μια εκπαιδευτική διεργασία για τον τρόπο που μπορεί κάποιος να σκέφτεται, μέσω της παρατήρησης έργων Τέχνης. (Μέγα 2011:45). Προτείνει ένα μεθοδολογικό εργαλείο, που αποτελείται από τέσσερις φάσεις επεξεργασίας παρατήρησης κυρίως εικαστικών έργων, δίνοντας έμφαση στη συναισθηματική διάσταση του έργου και όχι στα τεχνικά χαρακτηριστικά του.

- Κατά την πρώτη φάση, ο εκπαιδευτής ζητά από τους εκπαιδευόμενους να αφιερώσουν αρκετό χρόνο στην παρατήρηση του έργου, προκειμένου να «συλλάβουν το πνεύμα του».
- Κατά τη δεύτερη φάση, οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται να ψάξουν για χαρακτηριστικά του έργου που θα κάνουν πιο εκτενή την παρατήρησή τους, να προσέξουν πλευρές που διαφορετικά θα έμεναν αόρατες. Για παράδειγμα, μπορεί να ψάξουν για εκπλήξεις, συμβολισμούς, πολιτισμικές και κοινωνικές διασυνδέσεις, “τεχνικές” διαστάσεις, κλπ.
- Στην τρίτη φάση, εκπαιδευτής ζητά από τους συμμετέχοντες να εξετάσουν το έργο πιο αναλυτικά, διερευνώντας σε μεγαλύτερο βάθος ό,τι τους εξέπληξε, τους φάνηκε ενδιαφέρον ή τους προβλημάτισε. Επίσης, μπορεί να συγκρίνουν το έργο με άλλα έργα που φαίνεται να συνδέονται κατά κάποιο τρόπο. Γενικά, προσπαθούν να φτάσουν σε κάποια συμπεράσματα αναφορικά με την αισθητική εμπειρία που είχαν.
- Τέλος, στην τέταρτη φάση οι εκπαιδευόμενοι κάνουν ανασκόπηση του έργου ολιστικά, αναφερόμενοι σε κάθε πτυχή που ανακάλυψαν (Μέγα, 2011:48-58)

Στην Ελλάδα, η πρώτη φορά που έγινε αναφορά στη συμβολή της Τέχνης ως εργαλείο ενεργοποίησης της κριτικής σκέψης στην ενήλικη μάθηση είναι το 2007, σε μια δημοσίευση του Κόκκου & της Μέγα. Εκεί, γνωστοποιήθηκε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή μεταπτυχιακών φοιτητών του προγράμματος Εκπαίδευσης Ενηλίκων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Το 2010 η εν λόγω μέθοδος παρουσιάστηκε για πρώτη φορά δημόσια στο 8ο Συνέδριο για την Μετασχηματίζουσα Μάθηση στις Βερμούδες και στη συνέχεια σε πλήρη ανάπτυξη στο περιοδικό της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων (19: 9-13). Δηλαδή, ο Κόκκος κατέγραψε το θεωρητικό της θεμέλιο, τα έξι στάδιά της και μια πρακτική εφαρμογή, έτσι όπως υλοποιήθηκε σε οκτώ σεμινάρια Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών. Ο τίτλος του άρθρου *Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Θεωρητικό Πλαίσιο και Μέθοδος Εφαρμογής* (Κόκκος, 2010α) αποτελεί ουσιαστικά μία περίληψη και προαναγγελία της αποτύπωσης της μεθόδου σε ένα επιστημονικό εγχειρίδιο, το οποίο κυκλοφόρησε τελικά ένα χρόνο αργότερα από τις Εκδόσεις Μεταίχμιο (Λογοθέτου, 2015:90)

Η μέθοδος λειτουργεί εντός του θεωρητικού πλαισίου της μετασχηματίζουσας μάθησης όπως έχει διατυπωθεί από τον θεμελιωτή της Jack Mezirow. Δηλαδή το σημείο

εκκίνησης είναι το «αποπροσανατολιστικό δίλημμα» και αφορά στον τρόπο νοηματοδότησης και επαναξιολόγησης των παραδοχών των εκπαιδευομένων. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2011:87) ο εκπαιδευτής θα πρέπει πρώτα να ανιχνεύσει αν υπάρχει κάποιο αποπροσανατολιστικό δίλημμα των εκπαιδευομένων, να διαπιστώσει αν οι ίδιοι το αναγνωρίζουν, να συζητήσει μαζί τους αν είναι διατεθειμένοι να εμπλακούν σε μια διεργασία κριτικού στοχασμού με εναύσματα που θα αντλούνται μέσω της παρατήρησης έργων Τέχνης.

Όσον αφορά τις θεωρητικές βάσεις της μεθόδου, ο Κόκκος υιοθετεί απόψεις όπως η ολιστική προσέγγιση και διερεύνηση των εξεταζομένων θεμάτων και υποθεμάτων μέσω των έργων Τέχνης, έτσι όπως διατυπώθηκαν στο έργο του Freire και του συνεργάτη του Shor, ο οποίος Shor δεν αρκέστηκε στη λογοτεχνία και τα ζωγραφικά σκίτσα, αλλά συμπεριέλαβε όλες ανεξαιρέτως τις μορφές Τέχνης. Επίσης, ο Κόκκος υιοθετεί την άποψη των στοχαστών του Palo Alto<sup>4</sup> σχετικά με την αλληλοσυμπληρούμενη λειτουργία των δύο ημισφαιρίων, καθώς η μετασχηματίζουσα μάθηση εκτός από ορθολογική διεργασία περιλαμβάνει και συγκινησιακές, διαισθητικές και φανταστικές διαστάσεις (Κόκκος, 2011:89).

Σε ό,τι αφορά το έργο του Dewey και του Perkins, ο Κόκκος ενστερνίζεται την άποψη ότι η αισθητική εμπειρία είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη μάθηση, κάτι που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων δύνανται να σχεδιάσουν τις διδακτικές ενότητες περιλαμβάνοντας ευκαιρίες κριτικού στοχασμού μέσω της παρατήρησης έργων Τέχνης. Συγκεκριμένα, αξιολογεί το μοντέλο και την προαναφερθείσα στρατηγική του Perkins, καθώς η προσέγγισή του δεν δίνει έμφαση στην ανάλυση της τεχνοτροπίας ή σε ακαδημαϊκού τύπου πληροφορίες για τον καλλιτέχνη και την εποχή του. Επίσης αξιολογεί τις ιδέες της σχολής της Φραγκφούρτης, του Καστοριάδη και του Boyd σχετικά με την αισθητική εμπειρία που προκύπτει από την παρατήρηση «υψηλών» έργων Τέχνης, καθώς προσφέρουν τη δυνατότητα επεξεργασίας πολλαπλών ζητημάτων (Κόκκος, 2011:90- 91).

Στο σημείο αυτό, όπως επισημαίνει και ο ίδιος ο Κόκκος (2011:93), θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή από την πλευρά του εκπαιδευτή, καθώς ορισμένοι από τους εκπαιδευόμενους ίσως δεν αισθάνονται άνετα απέναντι στα έργα Τέχνης, ή δεν έχουν την επιθυμία να τα διερευνήσουν. Πρόκειται για εκπαιδευόμενους που δεν διαθέτουν εξαιτίας

---

<sup>4</sup>Το Mental Research Institute, στο Palo Alto της Καλιφόρνιας, η επιστημονική πολυφωνία συνεργάστηκε για να δώσει περιεχόμενο στην ανθρώπινη επικοινωνία και θεραπευτική (Watzlawick, Beavin Bavelas, Jackson).

των κοινωνικών συνθηκών το πολιτισμικό υπόβαθρο ή πολιτισμικό κεφάλαιο που προϋποθέτει την εξοικείωση με την Τέχνη και μάλιστα «υψηλής αισθητικής» (Bourdieu, 1985:212-221). Χρειάζεται λοιπόν οι εκπαιδευτές να διαμορφώσουν τις κατάλληλες συνθήκες, έτσι ώστε όλοι οι εκπαιδευόμενοι να έχουν συναισθηματική, διανοητική και πολιτισμική πρόσβαση στην κατανόηση της Τέχνης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την εμπλοκή τους στην επιλογή των έργων και με την σταδιακή εξοικείωση από πιο απλές και προσιτές καλλιτεχνικές μορφές σε πιο σύνθετες (Κόκκος, 2011:94-95).

### 3.5 Στάδια εφαρμογής της μαθησιακής διεργασίας μέσω της αισθητικής εμπειρίας

Η μέθοδος Κόκκου παρουσιάστηκε στο πρόγραμμα ARTiT – 2012. Το πρόγραμμα αυτό αποτελεί ένα πολυμερές πρόγραμμα Grundtvig<sup>5</sup> με στόχο να παράσχει στους εκπαιδευτές ενήλικων καινοτόμες μεθόδους και δεξιότητες, οι οποίες θα ενδυναμώνουν τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη των εκπαιδευομένων μέσω της συστηματικής παρατήρησης και επεξεργασίας έργων Τέχνης (ζωγραφικής, μουσικής, ποίησης, κινηματογράφου κλπ).

Οι εταίροι<sup>6</sup> του προγράμματος ARTiT βασίστηκαν στη προαναφερθείσα μέθοδο Κόκκου με τίτλο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας» και εργάστηκαν για την περαιτέρω ανάπτυξη της φθάνοντας στη μέθοδο ARTiT «Κριτική και Δημιουργική Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας». Εν προκειμένω η μέθοδος ARTiT αποτελεί μια πιο διευρυμένη μορφή της μεθόδου Κόκκου, σε όλους τους τομείς της Τέχνης, καθώς προτείνεται ευελιξία στην εφαρμογή, σε σχέση με τον διαθέσιμο χρόνο και το εκάστοτε μαθησιακό κλίμα ανάμεσα σε εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενους.

Επίσης στο πρόγραμμα αυτό τονίστηκε ιδιαίτερα ότι οι εκπαιδευτές ενήλικων θα πρέπει να ασχολούνται με τη μορφή των έργων Τέχνης στο μέτρο που η ομάδα εκπαιδευομένων ενδιαφέρεται, καθώς επίσης στο μέτρο που οι ίδιοι μπορούν να πραγματοποιήσουν αυτή την προσέγγιση αποτελεσματικά και με ευκολία. Αν αντιμετωπίζουν δυσκολίες, προτείνεται να μπουν σε μια διεργασία αυτο-μόρφωσης ώστε

---

<sup>5</sup> Ευρωπαϊκό πρόγραμμα που επιχορηγεί δράσεις για την προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας, της ποιότητας, της καινοτομίας και της ευρωπαϊκής διάστασης σε όλους τους τομείς εκπαίδευσης ενήλικων (IKY).

<sup>6</sup>Εταίροι του προγράμματος: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (συντονιστής φορέας) – Ελλάδα, Arbetarnas Bildningsförbund (ABF, Workers' Educational Association) – Σουηδία, Roskilde University – Δανία, VUCFYN Ringen Glamsbjerg – Δανία, Pitesti University – Ρουμανία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο – Ελλάδα (ARTiT)

να μπορέσουν προοδευτικά να «ξεκλειδώνουν» όλο και περισσότερους κώδικες των έργων Τέχνης. Για την βοήθεια των εκπαιδευτών συμπεριέλαβαν στο ARTiT: ένα πλήρες παράδειγμα από κάθε μορφή Τέχνης, όπου αναλύεται η σχέση μεταξύ περιεχομένου και μορφής. Επίσης προτείνονται «ρουτίνες» ερωτήσεων από τα προγράμματα Ορατή Σκέψη (Visible Thinking & Artful Thinking) του μοντέλου Perkins που αφορά στο 5<sup>ο</sup> στάδιο της προαναφερθείσας μεθόδου. Επιπρόσθετα οι συνεργάτες του προγράμματος ετοίμασαν αξιόλογο εκπαιδευτικό υλικό με πολλά έργα, όπως ζωγραφικούς πίνακες, φωτογραφίες γλυπτών, αποσπάσματα ταινιών, αποσπάσματα βιβλίων, ποιήματα, στίχους τραγουδιών κ.α., προς διευκόλυνση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτών (Artit methodology.pdf).

Για την μαθησιακή διεργασία μέσω της αισθητικής εμπειρίας διακρίνονται έξι στάδια (Κόκκος 2011:96-100 και ARTiT\_methodology.pdf 2012)

- 1ο στάδιο: «Διερεύνηση της ανάγκης για κριτικό στοχασμό». Αφορά στον προσδιορισμό της ανάγκης για κριτική εξέταση των στερεότυπων παραδοχών των συμμετεχόντων γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα. Το έναυσμα για την έναρξη της διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών μπορεί να γίνει στην αρχή ή κατά τη διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, όταν ο εκπαιδευτής συνειδητοποιήσει ότι οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν μία παραδοχή ως δεδομένη και ορθή, ενώ στην πραγματικότητα πρόκειται για μια στερεοτυπική αντίληψη δική τους και της κοινωνίας γενικότερα. Ο εκπαιδευτής συντονίζει μία συζήτηση με στόχο να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να συνειδητοποιήσουν ότι αντιμετωπίζουν ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα.
- 2<sup>ο</sup> στάδιο: «Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους». Ο εκπαιδευτής διευκολύνει μια διεργασία, μέσω της οποίας οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις και τις παραδοχές τους για το θέμα. Αρχικά ζητά από όλους τους εκπαιδευόμενους να απαντήσουν γραπτώς σε μερικές ανοικτές ερωτήσεις, έτσι ώστε να συγκεντρωθεί το υλικό με βάση το οποίο θα σχεδιασθεί η στρατηγική ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψη επάνω στο θέμα. Επιπλέον, η καταγραφή των αρχικών ιδεών θα συγκριθεί με τις ιδέες που θα έχουν προκύψει στο τέλος της μετασχηματιστικής διεργασίας.
- 3<sup>ο</sup> στάδιο: «Προσδιορισμός των απόψεων που θα εξεταστούν». Ο εκπαιδευτής εξετάζει τις απαντήσεις και εντοπίζει τα υπο-θέματα που θα πρέπει να προσεγγιστούν ολιστικά και κριτικά προκειμένου να επανεξεταστούν οι απόψεις που διατυπώθηκαν.

- 4<sup>ο</sup> στάδιο: «Επιλογή έργων Τέχνης». Ο εκπαιδευτής σε συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους επιλέγει διάφορα σημαντικά έργα Τέχνης, τα οποία θα χρησιμοποιηθούν ως ερέθισμα για την επεξεργασία των υπο-θεμάτων (τα μηνύματα των έργων Τέχνης συνδέονται με τα υπο-θέματα). Ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί έργα από τη ζωγραφική, τη γλυπτική, τη φωτογραφία, τη λογοτεχνία, την ποίηση, το θέατρο, τον κινηματογράφο, το χορό, τη μουσική κλπ.
- 5<sup>ο</sup> στάδιο: «Κριτικός στοχασμός μέσω της αισθητικής εμπειρίας». Ο εκπαιδευτής διευκολύνει μια διεργασία, η οποία στοχεύει στο να προσεγγιστούν τα διάφορα υπο-θέματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, προκειμένου να αποκαλυφθούν στους συμμετέχοντες όσο το δυνατόν περισσότερες διαστάσεις και να τους προσφερθεί η ευκαιρία να επανεξετάσουν τις αρχικές τους παραδοχές. (Στο στάδιο αυτό και σε ό,τι αφορά την παρατήρηση του έργου Τέχνης ακολουθείται η μεθοδολογία Perkins). Ένα από τα βασικά μαθησιακά εργαλεία σε αυτήν τη διεργασία είναι η αισθητική εμπειρία. Ο εκπαιδευτής παρουσιάζει διαδοχικά διάφορα έργα Τέχνης. Οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν επίσης να προτείνουν έργα Τέχνης και να προσδιορίσουν τη σειρά με την οποία θα γίνει η επεξεργασία τους. Κάθε έργο Τέχνης αναλύεται και συνδέεται κριτικά με τα σχετικά υπο-θέματα. Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις εμπειρίες, τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους.
- 6<sup>ο</sup> στάδιο: «Επαναξιολόγηση των παραδοχών». Καταγράφονται γραπτά ή προφορικά οι παραδοχές για την άποψη που εξετάστηκε. Οι τελικές παραδοχές συγκρίνονται με εκείνες που είχαν εκφραστεί στο προηγούμενο στάδιο (Κόκκος, 2011:96-100&ARTiT\_methology.pdf 2012)

Όπως δηλώνει και ο ίδιος ο Κόκκος στο βιβλίο του «Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες», η μέθοδός του μπορεί να εφαρμοστεί ευέλικτα, ανάλογα με τις συνθήκες κάθε μιας εκπαιδευτικής διεργασίας και τον διαθέσιμο χρόνο. Μπορεί να υπάρξει συγχώνευση κάποιων σταδίων ή να ξεκινήσει από το στάδιο της επιλογής των έργων, όταν μια ομάδα είναι ήδη εξοικειωμένη με την Τέχνη. Όμως, σε κάθε περίπτωση τον καθοριστικό ρόλο παίζει η κρίση, η δημιουργικότητα και οι δυνατότητες του εκπαιδευτή και της ομάδας. (Κόκκος, 2011:113).

### Συμπεράσματα 3<sup>ου</sup> κεφαλαίου

Η θεωρητική και πρακτική εξέλιξη της αισθητικής εμπειρίας εντός του παιδαγωγικού πλαισίου βασίζεται στην εμπλοκή των εκπαιδευομένων σε μια διεργασία κριτικού

στοχασμού που θα τους οδηγήσει σε κριτική συνειδητοποίηση και επαναξιολόγηση των παραδοχών τους. Τα έργα υψηλής αισθητικής αξίας δίνουν την δυνατότητα στους έμπειρους εκπαιδευτές ενηλίκων να τα αξιοποιήσουν για τον μετασχηματισμό προβληματικών αντιληπτικών πλαισίων. Η μέθοδος Κόκκου σε έξι διακριτά στάδια αναδεικνύει την αισθητική εμπειρία σε σημαντικό παράγοντα ενίσχυσης του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού στοχαστικού διαλόγου.



## Κεφάλαιο 4.

### Βιβλιογραφική ανασκόπηση από την εφαρμογή της μεθόδου

#### «μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία»

Στην παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρείται προσπάθεια καταγραφής και σύνθεσης των αποτελεσμάτων της εφαρμογής της μεθόδου «μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» στην εκπαιδευτική κοινότητα (εκπαιδευτικοί/εκπαιδευόμενοι). Η καταγραφή θα γίνει μέσα από τα αποτελέσματα διπλωματικών ερευνητικών εργασιών μεταπτυχιακών φοιτητών του προγράμματος «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του ΕΑΠ σε διάφορους εκπαιδευτικούς χώρους.

Συγκεκριμένα, η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων στην εν λόγω μέθοδο έχει προχωρήσει με βιωματικά εργαστήρια και σεμινάρια, υπό την ευθύνη της «Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων» (ΕΕΕΕ), αλλά συστηματοποιημένα ως βασική εκπαιδευτική καινοτομία παρουσιάζεται τα τελευταία χρόνια από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Εκπαίδευση Ενηλίκων» .

Η παρούσα εργασία θεωρείται δευτερογενής ως ερευνητική διαδικασία, καθώς βασίζεται σε πρωτογενή στοιχεία ποιοτικών μελετών. Οι μελέτες αυτές που αποτέλεσαν το προς διερεύνηση υλικό μας, αναζητήθηκαν από τον ηλεκτρονικό κατάλογο«aropthesis» του ΕΑΠ, όπου εκεί αναρτώνται οι μεταπτυχιακές εργασίες και οι διδακτορικές διατριβές, καθώς και από το ΕΑΔΔ (Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών). Οι μελέτες χαρακτηρίζονται από μεθοδολογική αρτιότητα, πληρούν τα ακαδημαϊκά κριτήρια ποιότητας και είναι συναφείς με τον σκοπό και τον στόχο της έρευνάς μας.

#### 4.1 Δειγματοληπτική βιβλιογραφική αναδίφηση - Εφαρμογή μεθόδου σε

##### Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

1. Η εργασία της Λαζαρίδου (2013), πραγματοποιήθηκε την αξιοποίηση της Τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων και κυρίως τη διδασκαλία του «ελληνικού πολιτισμού» σε ΣΔΕ, μέσω της αισθητικής εμπειρίας. Συγκεκριμένα, η Λαζαρίδου, επικεντρώθηκε στη διερεύνηση της δυνατότητας αξιοποίησης της Τέχνης στην εκπαίδευση, ως μαθησιακή τεχνική εστιασμένη στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι μαθητές εκδήλωσαν ενδιαφέρον, ανέπτυξαν κριτική σκέψη, κατανόησαν καλύτερα το μάθημα, μετασχημάτισαν δυσλειτουργικές απόψεις και παραδοχές σχετικά με το περιεχόμενο και εκδήλωσαν την επιθυμία να διδάσκονται μέσω αυτής της τεχνικής.

2. Ο Ανδρικόπουλος (2013), επιχείρησε να διερευνήσει τα οφέλη των εικαστικών τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, η εργασία εστίασε στη συμβολή των εικαστικών τεχνών στη διδασκαλία του γλωσσικού γραμματισμού στο 1<sup>ο</sup> ΣΔΕ Κορυδαλλού και αφορούσε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους. Οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν τέχνες στην εκπαιδευτική διαδικασία μίλησαν με ενθουσιασμό για τις τεχνικές τους, ωστόσο παρουσιάστηκε έλλειψη επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευόμενοι με την χρήση των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία, και στα δυο σχολεία, ανέδειξαν έξαρση της ενεργητικής συμμετοχής, της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Επιπρόσθετα παρατηρήθηκε, εξωτερικευση εμπειριών ζωής και από τις απαντήσεις των παραπάνω συνεντευξιαζομένων και από τη διεξαγωγή του μαθήματος.
3. Ο Μανεσιώτης (2015) διερεύνησε στα ΣΔΕ Καλλιθέας και Πειραιά την βελτίωση εφαρμογής του πληροφορικού γραμματισμού μέσω της Τέχνης. Οι εκπαιδευόμενοι αντιμετώπισαν τις φοβίες τους και τις δυσλειτουργικές παραδοχές τους σε σχέση με τις ΤΠΕ ενώ απέκτησαν κατάλληλες γνώσεις και ικανότητες ώστε να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις Νέες Τεχνολογίες.
4. Η Τσαμασφύρα (2015) έκανε έρευνα στο ΣΔΕ των Γυναικείων Φυλακών Ελεώνα Θηβών σχετικά με την γυναικεία καταπίεση στο πλαίσιο του ελληνικού γραμματισμού. Με ευέλικτο πρόγραμμα εφαρμογής της μεθόδου μετασχηματίζουσας μάθησης μέσω της αισθητικής εμπειρίας, λόγω απρόβλεπτων δυσκολιών (περιορισμένος χρόνος, απαγόρευση βίντεο-κασετοφώνου) ανέδειξε κριτικό στοχασμό και μετασχηματισμό δυσλειτουργικών απόψεων. Επιπρόσθετα παρατήρησε ότι στις περισσότερες συμμετέχουσες αναδύθηκαν και ικανοποιήθηκαν ιδιαίτερες ανάγκες, απαιτήσεις και προβληματισμοί που δύσκολα θα μπορούσαν να ικανοποιηθούν μόνο με τη χρήση των παραδοσιακών εκπαιδευτικών μεθόδων.
5. Η Τρομπούκη (2015) σε έρευνα στα ΣΔΕ Κομοτηνής και Σαπών συνδύασε μαθηματικά και Τέχνη βοηθώντας τους εκπαιδευόμενους να μετασχηματίσουν τις αντιλήψεις τους γύρω από τα μαθηματικά και την χρησιμότητά τους. Αλλά πάνω από όλα οι εκπαιδευόμενοι ξεπέρασαν τους φόβους τους για το μάθημα και έγιναν πιο δεκτικοί στη μάθηση.
6. Η Μοσχοβάκου (2017) διερεύνησε στο ΣΔΕ Καλλιθέας τη συμβολή της Τέχνης στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης μέσω του γραμματισμού της πληροφορικής. Στα ευρήματά της ανέδειξε τη συνεργασία πληροφορικής και αισθητικής αγωγής.

Επίσης διέκρινε θετικό μαθησιακό κλίμα, αποδοχή της μεθόδου, μετασχηματισμό δυσλειτουργικών παραδοχών, απόψεων και αντιλήψεων ο οποίος, επήλθε μέσω της επεξεργασίας έργων Τέχνης.

## 4.2 Δειγματοληπτική βιβλιογραφική αναδίφηση - Εφαρμογή σε

### προγράμματα κατάρτισης και σεμιναρίων

7. Η Αθανασίου (2014), αναφέρεται σε ενδοεπιχειρησιακά σεμινάρια της Εθνικής Τράπεζας (Αθήνα & Θεσσαλονίκη), σχετικά με την ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων όπως διαχείριση άγχους, αποτελεσματική επικοινωνία και διαπραγματευτικότητα. Παρατηρήθηκε εξοικείωση με τις τέχνες και οι περισσότεροι διατύπωσαν την πεποίθηση ότι υπήρξε στοχαστικός διάλογος και ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης.
8. Η Βάλβη (2017) εφάρμοσε αποτελεσματικά την θεωρία της μετασχηματίζουσας Μάθησης στην Εκπαίδευση Επιχειρηματικότητας ανέργων, στον ΟΑΕΔ. Σε ένα 3ήμερο σεμινάριο, αξιοποιώντας την Τέχνη, παρόθησε τους εκπαιδευόμενους να στοχασθούν με κριτική σκέψη, να εξερευνήσουν τις επιρροές και τις φοβίες τους, να τις επεξεργαστούν, να τις αποδεχτούν ή όχι και με αυτογνωσία να προχωρήσουν στην απόφασή τους για τη δημιουργία επιχείρησης.
9. Η Θανασάρα (2017) αξιοποίησε την Τέχνη σε ένα τμήμα εκμάθησης της ιταλικής γλώσσας ιδιωτικού φροντιστηρίου. Συγκεκριμένα διερεύνησε την στάση των εκπαιδευόμενων, ηλικίας 21-39, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης με την αξιοποίηση της μεθόδου της μετασχηματίζουσας μάθησης. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φάνηκε ότι η αξιοποίηση της Τέχνης είχε θετικά αποτελέσματα στην πλειοψηφία του δείγματος. Η εφαρμογή της μεθόδου συνετέλεσε στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευομένων, στη μεταξύ τους συνεργασία και την ανταλλαγή εμπειριών σχετικών με το θέμα που τέθηκε προς συζήτηση. Δόθηκε η ευκαιρία να επεξεργαστούν τις προηγούμενες παραδοχές τους, να σκεφτούν κριτικά πάνω σε αυτές, να αναπτύξουν στοχαστικό διάλογο και να οδηγηθούν σε πιθανό μετασχηματισμό τους.
10. Η Παπαχαρίση (2018), διερεύνησε στάσεις, αντιλήψεις και απόψεις μελών μιας ομάδας γονέων (Σχολή γονέων), απέναντι στη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους. Από την έρευνα και εφαρμόζοντας την Αισθητική Εμπειρία βρέθηκε ότι οι ενήλικοι γονείς είχαν δυσλειτουργικές παραδοχές σχετικά με τον τρόπο που διαπαιδαγωγούν σεξουαλικά τα παιδιά τους. Οι πληροφορητές γονείς όχι μόνο

κατάφεραν με τη βοήθεια της Τέχνης και της αισθητικής εμπειρίας να εντοπίσουν αυτές τις παραδοχές, αλλά επιπλέον σε κάποιες περιπτώσεις κατόρθωσαν να τις μετασχηματίσουν βελτιώνοντας ουσιαστικά την επικοινωνία με τα παιδιά τους.

#### 4.3 Δειγματοληπτική βιβλιογραφική αναδίφηση - εφαρμογή της μεθόδου στο εκπαιδευτικό έργο εκπαιδευτών ενηλίκων

11. Η Σπηλιοπούλου (2017), διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων στο πλαίσιο των ΙΕΚ και σε σχέση με τη χρήση της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία». Τα κυριότερα ευρήματα της έρευνας συνηγορούν στο ότι η εφαρμογή της μεθόδου στον τομέα αυτό είναι υπαρκτή, αλλά σε εμβρυικό στάδιο και εξαρτάται αφενός από την προϋπαρξή γνώσης από τους εκπαιδευτές και αφετέρου από την ειδικότητά τους. Οι εκπαιδευτές έδειξαν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον στο θέμα της επιμόρφωσης, καθώς και στην πρόταση σχεδιασμού ενός διδακτικού οδηγού για την εφαρμογή της μεθόδου.
12. Η Μπούντα (2016), επέλεξε 60 εκπαιδευτές ενηλίκων (σε ΙΕΚ και ΣΔΕ Αχαΐας και Ηλείας) και διεξήγαγε ποσοτική έρευνα στο κατά πόσο αξιοποιούν την μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία». Κατέληξε ότι η Τέχνη θεωρείται από τους εκπαιδευτές ένα από τα σημαντικότερα ερεθίσματα για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, της δημιουργικής σκέψης και της μετασχηματίζουσας μάθησης και ότι οι περισσότεροι από αυτούς έχουν αξιοποιήσει την ζωγραφική και την λογοτεχνία. Ωστόσο υπήρξε ένα ποσοστό εκπαιδευτών ενηλίκων (18.3%) από το δείγμα της έρευνας που ανέφερε ότι δεν έχει αξιοποιήσει καμιά μορφή Τέχνης στο διδακτικό τους έργο. Η Μπέσσα (2018), διερεύνησε τις στάσεις και τις εμπειρίες 13 εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιοποίηση της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» κατά το διδακτικό τους έργο που υλοποιήθηκε στα προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων του Εργαστηρίου Ζωής του Κέντρου Πρόληψης των Εξαρτήσεων & Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας στη Λάρισα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη μεθοδολογία. Αν και χρησιμοποιούσαν ανέκαθεν αυτήν την καινοτομία χάρη στην αγάπη και το ενδιαφέρον των ίδιων για τις Τέχνες, ωστόσο συμφώνησαν ότι για να ανταποκριθούν στο σύγχρονο και αναθεωρημένο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων χρειάζονται συνεχή και ουσιαστική επιμόρφωση.

#### 4.4 Δειγματοληπτική βιβλιογραφική αναδίφηση (εφαρμογή της μεθόδου σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς)

14. Η Ραΐκου (2013) στο πλαίσιο της διδακτορικής της διατριβής μελέτησε μια ομάδα φοιτητών του παιδαγωγικού τμήματος (ΤΕΕΠΗ) κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, και διερεύνησε κατά το πόσον είναι εφικτή και αποτελεσματική η εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Δηλαδή αν η μέθοδος μπορεί να εφαρμοστεί σε τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο σε εκπαιδευόμενους που διανύουν τη φάση της πρώιμης ενηλικιότητας, ενισχύοντας και προωθώντας την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού. Η έρευνα έδειξε ότι η πλειονότητα των φοιτητριών θεωρεί ότι βίωσε τη διεργασία του κριτικού στοχασμού, θεωρώντας την μια έντονη εμπειρία η οποία τις επηρέασε σε προσωπικό, κοινωνικό και σε επαγγελματικό επίπεδο.
15. Ο Παπαδημητρίου (2015) διερεύνησε τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο μιας επιμορφωτικής ημερίδας στα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Ελευθερίου Κορδελιού και Βερτίσκου. Η αξιοποίηση της Τέχνης συνδέθηκε με την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και στοχαστικού διαλόγου. Ειδικότερα ο κινηματογράφος φανερώθηκε πολύτιμο εργαλείο στις επιμορφωτικές δράσεις στην Περιβαλλοντική εκπαίδευση, ενώ παράλληλα η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, συνδέθηκε με τη δυνατότητα αλλαγής στάσης και ανάληψη σχετικής δράσης. Ωστόσο, σύμφωνα με την έρευνα του Παπαδημητρίου σημαντικό στοιχείο επιτυχίας αποτέλεσε η εθελοντική ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην επιμορφωτική διαδικασία.
16. Η Παπαδοπούλου (2015) επιχείρησε με την έρευνά της να αναδείξει την αξία της αισθητικής εμπειρίας στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τις δυνατότητες διάχυσης των εργαλείων Τέχνης στον εργασιακό τους χώρο. Τα ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν στο μεγαλύτερο ποσοστό θετικά, συμφιλώθηκαν με τον εαυτό τους, ένιωσαν συναισθηματική αλλαγή, αλληλεπίδρασαν με τους συναδέλφους τους και γενικώς άλλαξαν στάση μέσα από την εκπαίδευσή τους.
17. Η Κορδέλα (2017) διερεύνησε ανάμεσα σε 58 μεταπτυχιακούς φοιτητές του Προγράμματος Εκπαίδευσης Ενηλίκων, την αξιοποίηση της «Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», ως εκπαιδευτική μεθοδολογία. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας υπήρξε άρρηκτος δεσμός μεταξύ της

μεθόδου και του κριτικού στοχασμού. Η εκπαιδευτική διεργασία διευκόλυνε κατά μεγάλο ποσοστό την κριτική σκέψη και τον στοχαστικό διάλογο. Η επαφή με τα έργα Τέχνης οδήγησε στον αναστοχασμό και την αλλαγή της στάσης πολλών εκπαιδευτών, οι οποίοι προτίθενται να την υιοθετήσουν.

## Κεφάλαιο 5

### Ερευνητικά ερωτήματα -αποτελέσματα πρωτογενών μελετών/εργασιών

Μελετώντας τις 17προαναφερθείσες πρωτογενείς εργασίες (16 μεταπτυχιακές και μία διδακτορική διατριβή), παρατηρήσαμε ότι τα κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα (βλέπε 5.1) είναι περίπου τα ίδια, είτε αυτά αφορούνστην εφαρμογή της μεθόδου σε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτών ενηλίκων, είτε απευθείας εκπαιδευόμενους σε Τριτοβάθμια εκπαίδευση, ΣΔΕ, ΙΕΚ, Επιχειρησιακά προγράμματα ή σεμινάρια.

#### 5.1 Κύρια συνοψιζόμενα ερευνητικά ερωτήματα

1. Η διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευομένων απέναντι στη μέθοδο «μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» και η αποτίμηση του βαθμού ικανοποίησής τους.
2. Η άποψη των εκπαιδευομένων αναφορικά με τον βαθμό που οι ίδιοι θεωρούν ότι αναπτύχθηκε ο στοχαστικός διάλογος και ενεργοποιήθηκε η κριτική τους σκέψη.
3. Η διερεύνηση της πρόθεσης των συμμετεχόντων να επαναξιολογήσουν και να επαναπροσδιορίσουν παγιωμένες και στερεότυπες αντιλήψεις τους, ή και να υιοθετήσουν νέα στάση και συμπεριφορά στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή.

#### 5.4 Ερευνητικά αποτελέσματα - Συμπεράσματα

Από την δειγματοληπτική βιβλιογραφική αναδίφηση διαπιστώθηκαν τα κάτωθι τα οποία απαντούν στα προαναφερθέντα κύρια ερωτήματα ενώ επιπρόσθετα καλύπτουν και άλλα υπο-ερωτήματα.

- Παρατηρήθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό εργασιών αναφέρεται σε μελέτες περίπτωσης Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ)<sup>7</sup>, κάτι που δηλώνει ότι η

---

<sup>7</sup>Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας υπάγονται στους φορείς τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Η θεσμοθέτησή τους έγινε με τον Ν.2525/1997, με στόχο την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού των ατόμων που δεν διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα και δεξιότητες ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις σύγχρονες ανάγκες της αγοράς εργασίας, αλλά και να προσαρμοστούν στις συνεχείς κοινωνικές αλλαγές. Σε αυτά εγγράφονται και φοιτούν άνδρες και γυναίκες που έχουν υπερβεί το 18ο έτος της ηλικίας τους και δεν έχουν συμπληρώσει την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση. Η φοίτηση είναι διετής και στους απόφοιτους χορηγείται απολυτήριο τίτλος, ισότιμος προς το απολυτήριο του Γυμνασίου. Τα ΣΔΕ υιοθετούν διδακτικές μεθόδους με στόχο να οδηγήσουν τους εκπαιδευόμενους στην άμεση και ενεργό εμπλοκή τους στη διαδικασία της μάθησης. Το πρόγραμμα σπουδών χαρακτηρίζεται από ευελιξία και σ' αυτό υιοθετείται η αρχή των πολυγραμματισμών που περιλαμβάνει: α) τον Ελληνικό Γραμματισμό /ελληνική γλώσσα, β) τον Αριθμητικό Γραμματισμό/Μαθηματικά, γ) τον Πληροφορικό Γραμματισμό/Πληροφορική, δ) τον Γλωσσικό Γραμματισμό/Αγγλική Γλώσσα, ε) τον Κοινωνικό Γραμματισμό/Κοινωνική Εκπαίδευση, στ) τον Επιστημονικό Γραμματισμό/Φυσικές επιστήμες, ζ)

μέθοδος «μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της αισθητικής εμπειρίας» βρίσκει πεδίο εφαρμογής και πρόσφορο εκπαιδευτικό έδαφος περισσότερο στα ΣΔΕ λόγω της ιδιάζουσας δομής τους (βλ. υποσέλιδη αναφορά Νο 8). Όσον αφορά τους εκπαιδευόμενους στα ΣΔΕ, μπορεί να μην προέκυψε ριζικός μετασχηματισμός στο πλαίσιο αναφοράς τους, αλλά υπήρξε μερικός με σημαντική θετική μεταβολή ως προς την σχέση τους με την εκπαίδευση-μάθηση, η οποία συνακόλουθα οδήγησε σε μικρές αλλαγές στη ζωή τους. Αλλαγές για την πλειονότητα των εκπαιδευόμενων κατά την εμπειρία της φοίτησής τους, νοούνται η ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους, η βελτίωση της μόρφωσης, της κοινωνικότητας και εν γένει της προσωπικότητάς τους.

Διαπιστώθηκε ενεργός συμμετοχή και ομαδοσυνεργατικότητα, ανάμεσα σε εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενο και συνδιαμόρφωση εκπαιδευτικού κλίματος. (Ελάχιστες ήταν οι δυσκολίες από τη μη συμμετοχή εκπαιδευόμενων στην διαδικασία). Οι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν εικαστικά έργα (περισσότερο ζωγραφικούς πίνακες, σπάνια γλυπτά), κινηματογραφικά αποσπάσματα από ταινίες, ποιήματα ή λογοτεχνικά αποσπάσματα. Ήταν πολύ καλά προετοιμασμένοι και πρότειναν έργα σχετικά με τη θεματική ή τον γραμματισμό που αφορούσε η εκπαίδευση. Ωστόσο, έδιναν τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να επιλέξει. Κατά κανόνα ακολουθήθηκε το βηματολόγιο της μεθόδου, εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις λόγω έλλειψης χρόνου.

Οι περισσότερες έρευνες στα ΣΔΕ διεξήχθησαν με εκπαιδευόμενους από τον Β΄ κύκλο σπουδών ή και από τους δύο κύκλους σπουδών μαζί, κάτι που σημαίνει ότι οι εκπαιδευόμενοι ήταν σχετικά εξοικειωμένοι. Αυτό επιβεβαιώνει ότι οι ενήλικες θέλουν τον χρόνο τους για να αποδεχθούν νέες μεθόδους και να ξεπεράσουν την δυσπιστία των παραδοχών τους.

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών στα ΣΔΕ διαπιστώθηκε ότι η Τέχνη πρέπει να είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διεργασίας και να χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο. Κρίθηκε απαραίτητη η επιμόρφωση και η καλή προετοιμασία του εκπαιδευτικού πάνω σε θέματα οργάνωσης και διαχείρισης

---

τον Περιβαλλοντικό Γραμματισμό/Περιβαλλοντική εκπαίδευση και η) την Πολιτισμική-Αισθητική Αγωγή. (inedivim.gr). Και τούτο γιατί «γραμματισμός» στα ΣΔΕ δεν είναι μόνο η ικανότητα (εάν την προϋποθέτει) να διαβάζει και να κατανοεί ο εκπαιδευόμενος ένα κείμενο. Είναι επίσης και η δεξιότητα ελέγχου της ζωής και του περιβάλλοντός του, όπως και η διαχείριση των προβλημάτων του με τρόπο ορθολογικό, “μέσω του λόγου”. Ετσι διαμορφώνεται η κριτική σκέψη, ο λεγόμενος κριτικός γραμματισμός, ως αποτέλεσμα των επιμέρους γραμματισμών, αλλά και συνδυαστικά καθιερώνοντας την έννοια του πολυγγραμματισμού/multiliteracies. (Καγιαβή 2007: 29-30).



προγραμμάτων, τα οποία περιέχουν διάφορες μορφές Τέχνης, καθώς θεωρείται προϋπόθεση για την επιτυχή έκβαση της διαδικασίας.

- Όσον αφορά την εφαρμογή της μεθόδου σε ενδοεπιχειρησιακά σεμινάρια, προγράμματα καταρτίσεων, ή υποστηρικτικά προγράμματα, διαπιστώσαμε ότι αυτά αφορούσαν περισσότερο επικοινωνιακή και όχι εργαλειακή μάθηση. Στα δε ενδοεπιχειρησιακά σεμινάρια (π.χ. ΕΤΕ), όπου η συμμετοχή ήταν προαιρετική και οι συμμετέχοντες ήταν υψηλού μορφωτικού επιπέδου, υπήρξε άμεση στοχαστική και κριτική προδιάθεση, καθώς οι εκπαιδευόμενοι ήταν πιο δεκτικοί σε καινοτόμες μεθόδους μάθησης.
- Ο μεγαλύτερος μετασχηματισμός απόψεων παρατηρήθηκε στα υποστηρικτικά προγράμματα (π.χ. Σχολή γονέων).
- Όσον αφορά το εκπαιδευτικό έργο εκπαιδευτών ενηλίκων, τη μέθοδο εφαρμόζουν όσοι έχουν παρακολουθήσει εξειδικευμένα σεμινάρια, καθώς αναγνωρίζουν τα μετασχηματικά μαθησιακά οφέλη. Ωστόσο, αρκετοί δηλώνουν ότι δυσκολεύονται στην διαδικασία ανεύρεσης έργων Τέχνης και επιθυμούν έναν οδηγό με προτάσεις.

## Επίλογος - προτάσεις - Συζήτηση

Η θεωρία της «μετασχηματίζουσας μάθησης» αποτελεί την οργανωμένη εκπαιδευτική προσπάθεια που στοχεύει να βοηθήσει τους εκπαιδευομένους να στοχασθούν κριτικά, να δράσουν αποτελεσματικά επάνω στις δικές τους παραδοχές και των άλλων, να ερμηνεύσουν αξίες, πεποιθήσεις, συναισθήματα, να κατανοήσουν την ευθύνη των πράξεων τους, οι οποίες αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ενίσχυση των ικανοτήτων τους, των προδιαθέσεων αλλά και των όσων αυτοί αντιλαμβάνονται και κατανοούν. Η Τέχνη ως εργαλείο μάθησης κατέχει ξεχωριστό ρόλο στην ενίσχυση της μετασχηματιστικής διαδικασίας, καθώς διευκολύνει τον στοχασμό μέσα από την κριτική ματιά που απαιτείται για την ερμηνεία των καλλιτεχνικών δημιουργιών. Η δε ολιστική και βιωματική αισθητική εμπειρία ευαισθητοποιεί πολλαπλές νοημοσύνες, ικανές να επαναδιατυπώσουν ερμηνείες ζωής σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

Ωστόσο, στον ελληνικό επιστημονικό χώρο η βιβλιογραφία για την εφαρμογή της Τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι περιορισμένη, γεγονός που φαίνεται να αλλάζει τα τελευταία χρόνια μετά τη θεμελίωση της μεθόδου Κόκκου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία». Από τα ευρήματα των ερευνών, τα οποία εδράζονται σε επίπεδο διπλωματικών εργασιών και διδακτορικών διατριβών, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτές τάσσονται υπέρ της χρήσης μεθόδων που βασίζονται στην Τέχνη, δίνοντας προσοχή όχι μόνο στα γνωστικά αποτελέσματα, αλλά κυρίως στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων. Ως εμπόδια αναδεικνύονται η έλλειψη εξοικείωσης των εκπαιδευομένων, οι δυσκολίες εύρεσης του κατάλληλου υλικού και η έλλειψη δεξιοτήτων των εκπαιδευτών.

Εν κατακλείδι, η Τέχνη και η αξιοποίησή της ως μεθοδολογικό εκπαιδευτικό εργαλείο στην εκπαίδευση ενηλίκων στη χώρα μας αναπτύσσεται αργά αλλά με σταθερά βήματα. Αυτό που μένει είναι η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτών και η μύησή τους στην εφαρμογή της τεχνικής σε ποικίλες εκπαιδευτικές δομές. Ωστόσο, η νέα γενιά εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών ενηλίκων με την συνεχή επιμόρφωση αποτελούν ένα ενθαρρυντικό δείγμα για την εφαρμογή της μεθόδου και την αξιοποίηση της Τέχνης.

Στην πρόταση μας για την αξιοποίηση της μεθόδου της αισθητικής εμπειρίας προτείνεται η ισχυρή μετασχηματιστική δυναμική του αρχαίου ελληνικού δράματος, καθώς δίδεται η δυνατότητα κάθαρσης του θεατή-αναγνώστη μέσω της συναισθηματικής και ψυχικής συμμετοχής του. Η κάθαρσις είναι ο καθαρμός, η αποβολή των κακών θυμικών παρορμήσεων, όπου σύμφωνα με τον Αριστοτέλη πραγματοποιείται «δι ελέου

και φόβου», με την μεσολάβηση του οίκτου και του φόβου που είναι προφανώς στοιχειώδη συναισθήματα. Έτσι, το αρχαίο ελληνικό δράμα διευκολύνει την απομάκρυνση του θεατή από στερεότυπα και βαθιά ριζωμένες δυσλειτουργικές αντιλήψεις (Καστοριάδης, 2007:153-154).

Όμως, επειδή η μετασχηματιστική διεργασία απαιτεί χρόνο και δεν είναι δυνατόν να προκύπτουν μετασχηματιστικά αποτελέσματα σε βραχύχρονες εκπαιδεύσεις, τύπου σεμιναρίων και καταρτίσεων, προτείνεται αφενός επαρκής χρόνος επιμόρφωσης εκπαιδευτών ενηλίκων και αφετέρου καθιέρωση συστηματικής και καλά σχεδιασμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης. Και τούτο γιατί η αποτελεσματική συμμετοχή στην μετασχηματίζουσα μάθηση απαιτεί συναισθηματική ωριμότητα – συνειδητοποίηση, συναισθηματική κατανόηση και αυτοέλεγχο όλα αυτά που ο Goleman (1998), ονομάζει «συναισθηματική νοημοσύνη» (Mezirow & Συνεργάτες, 2007:50). Άλλωστε «ο συναισθηματικός εγκέφαλος αλλάζει τις συνήθειές του μετά από εβδομάδες και μήνες, όχι σε ώρες και ημέρες» (Goleman, 2000:382).

Κλείνοντας την παρούσα διπλωματική εργασία, αφήνω ανοικτό το ενδεχόμενο μακρόχρονης έρευνας που αφορά στην μετασχηματιστική διεργασία μάθησης και της ενίσχυσης του κριτικού στοχασμού σε ενήλικες εκπαιδευόμενους, μέσω της αισθητικής εμπειρίας και δη μέσω της ολιστικής επεξεργασίας του αρχαίου ελληνικού δράματος<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup>Ας σημειωθεί ότι έχει καταγραφεί μελέτη το πώς μπορεί να αξιοποιηθεί το αρχαίο δράμα ως εκπαιδευτικό ανάγνωσμα, όπως η περίπτωση του Φιλοκτήτη του Σοφοκλή στην διπλωματική εργασία της Χατζή (2016).

## Βιβλιογραφία

- Adorno, T. (1970 [2000]). *Αισθητική θεωρία*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Beardley, M. (1981). *Aesthetics: Problems in the Philosophy of Criticism*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Bourdieu, P. (1966[1985]). Το Συντηρητικό Σχολείο. Οι ανισότητες στην Εκπαίδευση και στην Παιδεία. Στο Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Bourdieu, P. (2006). Κουλτούρα δομή και υποκείμενο της δράσης. Στο P. Smith, *Πολιτισμική θεωρία, μία Εισαγωγή* (σσ. 212-221). Αθήνα: Κριτική.
- Bourdieu, P., & et. al. (1969 [1991]). *The Love of Art: European Art Museums and their Public*. Cambridge: Polity.
- Boyd, B. (1991). *Personal Transformation in Small Groups: A Jingian Perspective*. London: Routledge.
- Boyd, B. (2012, 11). On the original stories: Evolution cognition and friction. *Arcadia: International Journal of Literary Culture*, σσ. 206-210.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Coombs, P., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How non-formal Education Can Help*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Courau, S. (2000). *Ταβασικά "εργαλεία" του εκπαιδευτή ενηλίκων*. (Ε. Μουτσοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Davies, S. (2013). Definition of Art. Στο B. Gaut, & D. Lopes, *Routledge Companion to Aesthetics* (σσ. 213-224). Oxfordshire : Routledge.
- Dewey, J. (1934 [1980]). *Art as Experience*. USA: The Penguin Group.
- Freire, P., & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική Παιδαγωγική: διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*. (Γ. Κουλαουζίδης, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Frigg, R., & Hunter, M. (2010). Art and Neuroscience. Στο *Beyond Mimesis and Convention: Representation in Art* (σσ. 245-262). Springer.
- Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Greene, M. (2000). *Releasing the Imagination*. San Francisco: Jossey Bass.
- Hamilton, J. (2013). Theater. Στο B. Gaut, & D. Lopes, *The Routledge Companion to Aesthetics* (σσ. 543-553). Oxfordshire: Routledge.

- Horkheimer, M. (1983 [1984]). Τέχνηκαιμαζικήκουλτούρα. Στο T. Adorno, &κ.ά., *Τέχνηκαιμαζικήκουλτούρα*. Αθήνα: Υψιλον.
- Jarvis, P. (1983). *Adult and Continuing Education*. London: Croom Helm.
- Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and Continuing Education: Theory and Practice* (2 εκδ.). London: Routledge.
- Kegan, R. (2007). Ποιο σχήμα "μετασηματίζει"; Μια δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση στη μετασηματίζουσα μάθηση. Στο J. Mezirow, && Συνεργάτες, *Η μετασηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2009). An Overview on Transformative Learning, In K. Illeris (Ed.). In *Contemporary Theories of Learning (pp 90-105)*. London/New York: Routledge.
- Mezirow, J., & Συνεργάτες. (2007). *Η μετασηματίζουσα μάθηση*. (Γ. Κουλαουζίδης, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J., & Συνεργάτες. (2007). *Η μετασηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Nehamas, A. (2007). *Only a Promise of Happiness. The Place of Beauty in a World*. New Jersey: Princeton University Press.
- Olson, I. (2000). *The Arts and Critical Thinking in American Education*. Connecticut, London: Bergin and Garvey Westport.
- Perkins, D. (1994). *The intelligent eye*. Harvard Graduate School of Education.
- Sartre, J. (1947[1971]). *Τι είναι λογοτεχνία;*. Αθήνα: Εκδόσεις '70.
- Schelling, F. W. (1978). *System of Transcendental Idealism (1800)*. USA: University of Virginia Press.
- Shor, I., & Freire, P. (2011). *Απελευθερωτική Παιδαγωγική. Διάλογοι για τη μετασηματιστική εκπαίδευση*. NY: Μεταίχμιο.
- Smith, M. (2013). Film. Στο B. Gaut, & D. Lopes, *The Routledge Companion to Aesthetics* (σσ. 554-565). Oxfordshire: Routledge.
- Taylor, E. (2007). Αναλύοντας την έρευνα για την θεωρία της μετασηματίζουσας μάθησης. Στο J. Mezirow, && Συνεργάτες, *Η μετασηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Taylor, K. (2011). Διδάσκοντας με αναπτυξιακή πρόθεση. Στο J. Mezirow, & Συνεργάτες, *Η μετασηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Αθανασίου, Ο. (2014). *Η μέθοδος της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία: η περίπτωση της Εθνικής Τράπεζας*. [Διπλωματική εργασία] Αθήνα: arothesis ΕΑΠ.
- Ανδρικόπουλος, Π. (2013). *Η συμβολή των εικαστικών Τεχνών στη διδασκαλία του γλωσσικού γραμματισμού σε σχολείο Δευτερης Ευκαιρίας: οι απόψεις των εκπαιδευτικών*. [διπλωματική εργασία]: arothesis ΕΑΠ.
- Βαϊκούση, Δ. (2003). Οι δυσκολίες στην επικοινωνία εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Στο Δ. Βεργίδης, *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βάλβη, Δ. (2017). *Εφαρμογή της μεθόδου "Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία" στην εκπαίδευση επιχειρηματικότητας στον ΟΑΕΔ*. [διπλωματική εργασία] Αθήνα: arothesis ΕΑΠ.
- Βεργίδης, Δ. (2000). Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Στο Συλλογικός τόμος, *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και δια βίου Μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική* (σσ. 127-144). Αθήνα: Ατραπός.
- Βεργίδης, Δ. (2003). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βεργίδης, Δ., & Κόκκος, Α. (2010). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βιδάλη, Μ. (2012). Σημειώσεις επάνω στην εκπαίδευση ενηλίκων και τη φιλοτεχνία. Στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Αφιέρωμα στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα ARTiT: Ανάπτυξη καινοτόμων μεθόδων στην εκπαίδευση εκπαιδευτών*. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Γέμτου, Ε. (2008). Ο κοινωνικός ρόλος της Τέχνης. *Επιστήμη και Κοινωνία / Επιθεώρηση πολιτική και ηθικής θεωρίας*, 20, σσ. 200-218.
- Γιαννακοπούλου, Μ., Δεληγιάννης, Δ., Ζιώζιας, Α., & Χαδουλίτση, Β. (2011). Εκπαιδευτικοί Πειραματισμοί στο εναλλακτικό Σχολείο Ενηλίκων του ΚΕΘΕΑ "Εξοδος". Η ποόηση ως καταλύτης για την απόδραση από την επιφάνεια της καθημερινότητας. Στο Α. Κόκκος, & Συναργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκούντμαν, Ν. (2005). *Οι γλώσσες της Τέχνης*. (Π. Βιγκόπουλος, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκκρεμες.
- Διαμαντή, Α., & Σαραβελάκη, Β. (2010). Δια ζώσης επικοινωνία: ο ρόλος της μέσα από την αισθητική εμπειρία [κείμενο 20]. Στο Π. Κ. ΕΚΕ52, *Σύγχρονες Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ΕΚΕ 52*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Θανασάρα, Ε. (2017). *Η αξιοποίηση της Τέχνης στη διδασκαλία της Ιταλικής γλώσσας*. [διπλωματική εργασία] Τρίκαλα: arothesis, ΕΑΠ.

- Καγιαβή, Μ. (2007). *Το εκπαιδευτικό δράμα / θέατρο σαν διδακτική τεχνική στους ενήλικες : μια εφαρμογή στο σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας*. [Διπλωματική Εργασία]: Apothesis ΕΑΠ.
- Καστοριάδης, Κ. (2008). *Παράθυρο στο Χάος*. Αθήνα: Υψίλον.
- Κελπανίδης, Μ., & Βруниώτη, Κ. (2004). *Δια βίου Μάθηση κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες δεδομένα και διαπιστώσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α., & Συνεργάτες. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοντάκος, Α., & Γκόβαρης, Χ. (2006). *ΥΠΠΕΠΘ*. Ανάκτηση Μάρτιος 19, 2019, από Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων:  
[http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=778&bitstream=778\\_01#page/1/mode/2up](http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=778&bitstream=778_01#page/1/mode/2up)
- Κορδέλα, Α. (2017). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία, εκπαιδευτική μεθοδολογία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ως μέσο κριτικού στοχασμού και η αξιοποίησή της ως διδακτική πρακτική. Η περίπτωση των μεταπτυχιακών φοιτητών του Πρ*. [Διπλωματική Εργασία]: apothesis ΕΑΠ.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2015). Αισθητική εμπειρία και μετασχηματισμός ή προσπαθώντας να συνδέσουμε μια εκπαιδευτική μεθοδολογία με τις θεωρητικές προσεγγίσεις της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης. Στο *1ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο Δια Βίου Μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κουλαουζίδης, Γ., & Ανδριτσάκου, Δ. (2007). Συζητώντας με τον καθηγητή Jack Mezirow. *Διάλογος για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Εκπαίδευση Ενηλίκων*(11), σσ. 5-11.
- Λαζαρίδου, Ε. (2013). *Η αξιοποίηση της Τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων: Διδασκαλία του Ελληνικού Πολιτισμού σε ενήλικες εκαπιδευόμενους διαμέσου της αισθητικής εμπειρίας*. [Διπλωματική Εργασία] Πάτρα: apothesis, ΕΑΠ.
- Λιντζέρης, Π. (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για την μετασχηματίζουσα μάθηση*. Διπλωματική Διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λιντζέρης, Π. (2010). Θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης: Δυνατότητα για μια χειραφετική στροφή στην πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης, & Α. Κόκκος, *Εκπαίδευση Ενηλίκων διεθνείς προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λογοθέτου, Μ. (2015). *Η διαμόρφωση της Μεθόδου "Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία" από τον Αλέξη Κόκκο*. [Διπλωματική Εργασία] Αθήνα: apothesis, ΕΑΠ.

- Μανεσιώτης, Π. (2015). *Η συμβολή της μεθόδου "εκπαίδευση μέσα από την τέχνη" στο μετασχηματισμό των παραδοχών ενήλικων εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) για τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορικής & Επικοινωνιών (ΤΠΕ)*. [Διπλωματική Εργασία] Πάτρα: arothesis, ΕΑΠ.
- Μάρδας, Γ. (2001). *Οικονομική θεωρία, δια βίου παιδεία κοινωνική πολιτική*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μέγα, Γ. (2011). *Η Τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία*. Στο Α. Κόκκος, *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μοσχοβάκου, Μ.-Α. (2017). *Η συμβολή της μεθόδου "μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της αισθητικής εμπειρίας" στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευομένων του ΣΔΕ Καλλιθέας στον εγγραματισμό της Πληροφορικής: Προσεγγίζοντας την επικοινωνία στο Διδίκτυο μέσα από την Τέχνη*. [Διπλωματική Εργασία] Αθήνα: arothesis, ΕΑΠ.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (2η εκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας ΕΠΕ.
- Μπέσσα, Γ. (2018). *Η συμβολή της Τέχνης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων μέσω της αισθητικής εμπειρίας. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών του Κέντρου Πρόληψης στη Λάρισα*. [Διπλωματική Εργασία]: Arothesis, ΕΑΠ.
- Μπουντά, Β. (2016). *Απόψεις εκπαιδευτών ενηλίκων ως προς την αποτελεσματική αξιοποίηση της τέχνης κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου*. [διπλωματική εργασία]: arothesis ΕΑΠ.
- Παπαδημητρίου, Ε. (2015). *Επιμορφωτικές εμπειρίες εκπαιδευτικών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Η αξιοποίηση της Τέχνης στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο ΚΠΕ Ελευθερίου Κορδελιού και Βερτίσκου*. [Διπλωματική Εργασία] Πάτρα: arothesis, ΕΑΠ.
- Παπαδοπούλου, Α. (2015). *Η αισθητική εμπειρία στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. [Διπλωματική Εργασία]: arothesis ΕΑΠ.
- Παπαχαρίση, Α. (2018). *Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Η εφαρμογή της μεθόδου σε ομάδα γονέων. Διερεύνηση στάσεων, αντιλήψεων και απόψεων των μελών μιας ομάδας γονέων απέναντι στη Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους με τη χρήση της Τέχνης*. [Διπλωματική Εργασία]: arothesis ΕΑΠ.
- Παπαχρήστου, Μ. (2016). *Ο κριτικός στοχασμός σε ένα σύγχρονο μοντέλο μάθησης. Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο(9-10)*, σσ. 155-166.
- Προφητηλιώτης, Γ. (2014). *Μπορούν οι ερμηνευτικές τέχνες να αλλάξουν τον εγκέφαλό μας; εξετάζοντας την κινηματογραφική δράση και τη θεατρική δράση μέσα από το ηλεκτροεγκεφαλογράφημα*. [Διπλωματική εργασία] Αθήνα: artemis.clab.ece.ntua, ΕΜΠ.



- Ραΐκου, Α. (2013). *Εκπαίδευση ενηλίκων και τριτοβάθμια εκπαίδευση:διεύρυνση δυνατότητας για ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα από την αισθητική εμπειρία σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς*. Πάτρα: [ΕΑΔΔ: διδακτορική διατριβή].
- Σπηλιοπούλου, Α. (2017). *Αντιλήψεις εκπαιδευτών ΙΕΚ για τη χρήση της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία»*. [διπλωματική εργασία]: arothesis ΕΑΠ.
- Τριλιανός, Α. (2001). *Η δια βίου Εκπαίδευση:Αναγκαιότητα, πρακτικές θεωρήσεις και προοπτικές. Στο Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και δια Βίου Μάθηση, Διεθνής εμπειρία και Ελληνική Προοπτική*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Τρομπούκη, Δ. (2015). *Οι μετασχηματίζουσες αντιλήψεις των εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) ως προς τα μαθηματικά μέσα από την Τέχνη. Μελέτη περίπτωσης τα ΣΔΕ Ροδόπης*. [Διπλωματική Εργασία], Πάτρα: arothesis,ΕΑΠ.
- Τσαμασφύρα, Ε. (2015). *Η χρήση έργων Τέχνης κατά την εκπαιδευτική διαδικασίασε ΣΔΕ φυλακών - η περίπτωση του ΣΔΕ των Γυναικείων Φυλακών του Ελεώνα Θηβών*. Διπλωματική Εργασία, Πάτρα: arothesis, ΕΑΠ.
- Χατζή, Α. (2016). *Η μετασχηματιστική λειτουργία του αρχαίου δράματος: η αριστοτελική κάθαρσις παθημάτων στον "Φιλοκτήτη" του Σοφοκλή*. [Διπλωματική Εργασία] Αθήνα: arothesis, ΕΑΠ.

## Τοποθεσίες WEB

- Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα ARTiT. (2012). Ανάκτηση 08 12, 2019, από [https://www.eap.gr/images/stories/pdf/eke\\_artit.pdf](https://www.eap.gr/images/stories/pdf/eke_artit.pdf): Το κείμενο της έκθεσης: [http://artit.eu/gr/Greek%20National%20Report\\_GR.pdf](http://artit.eu/gr/Greek%20National%20Report_GR.pdf)
- Ιδρυμα Νεολαίας και δια Βίου Μάθησης. Ανάκτηση 09 07, 2019, από προγράμματα δράσεις/σχολεία δεύτερης ευκαιρίας: <https://www.inedivim.gr/%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%AC%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CE%B4%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82/%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1-%CE%B4%CE%B5%CF%8D%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B7%CF%82-%CE%B5%CF%85%CE%BA%CE%B1%CE%B>
- Ιδρυμα Κρατικών Υποτροφιών. (2011-2012). Ανάκτηση 08 12, 2019, από <https://www.llp.gr/europaika-programmata/grundtvig-ekpaideysi-enilikwn.html>

## Εικονογραφία

«Ο παλαιός των ημερών» Ουίλιαμ Μπλέικ, 1794