

Εφαρμογή και αποτίμηση της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Implementation and evaluation of the method “Transformative Learning through Aesthetic Experience” in Primary Education

Μαρία Χρήστου

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελλάδα, xristou273@gmail.com

Maria Christou

Hellenic Open University, Greece, xristou273@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η παρουσίαση της έρευνας που εκπονήθηκε από την υπογράφουσα με θέμα τον τρόπο εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», σε ομάδα μόνιμων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δημοσίων σχολείων της Αθήνας και του Πειραιά, αφού είχε προηγηθεί επιμόρφωσή τους στη συγκεκριμένη μέθοδο. Στόχοι της έρευνας ήταν οι εξής: α) η διερεύνηση της δυνατότητας αποτελεσματικής εφαρμογής όλων των σταδίων της μεθόδου από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να επιτυγχάνεται ο μετασχηματισμός των στερεοτυπικών απόψεων των μαθητών, και β) η διερεύνηση του κατά πόσο η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συντελεί στην αποτελεσματική εφαρμογή της μεθόδου σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας. Αρχικά παρουσιάζεται συνοπτικά το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, το οποίο εστιάζει σε πέντε βασικούς τομείς: Στη Θεωρία Μετασχηματισμού και τη Δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση της μετασχηματίζουσας μάθησης, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στη θέση που κατέχει η Μετασχηματίζουσα Μάθηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στη δυνατότητα αξιοποίησης της Τέχνης ως μέσο ανάπτυξης μετασχηματίζουσας μάθησης και στην ίδια τη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία». Σχετικά με τη μεθοδολογία της έρευνας που ακολουθήθηκε, λαμβάνοντας υπόψη τον στόχο της έρευνας, η έρευνα-δράση κρίθηκε ως πλέον κατάλληλη και αποτελεσματική. Ακολουθεί παρουσίαση της μεθόδου της έρευνας, των ευρημάτων και των αποτελεσμάτων της έρευνας, συζήτηση και προτάσεις. Επισημαίνεται ότι το παρόν κείμενο αποτελεί συνοπτική παρουσίαση της διδακτορικής διατριβής «Αποτίμηση της εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», η οποία εκπονήθηκε από τη συγγραφέα στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο την περίοδο 2016–2020. Σε όλο το κείμενο χρησιμοποιείται ένα γένος, χάριν οικονομίας του λόγου, χωρίς αυτό να παραπέμπει σε οποιαδήποτε διάκριση με βάση το φύλο.

Λέξεις-κλειδιά: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία, Κριτικός στοχασμός, Έρευνα-δράση

Abstract

The purpose of this article is to present research which was held by the author regarding the implementation of the method “Transformative Learning through Aesthetic Experience”, in a group of the permanent teaching staff of Primary Education working in public schools in Athens and Piraeus, after completing their training in this method. The objectives were the following: a) to explore how teachers could effectively apply all stages of this method, in order to achieve the transformation of the stereotypical points of view of their students, and b) to investigate whether teacher training contributes to the effective implementation of the method in real teaching conditions. Firstly, it is presented the theoretical framework of this article, which focuses on five key areas: On Transformation Theory and the Constructive-Developmental Approach to Transformative Learning,

the training of Primary Education teachers, the way Transformative Learning could be utilized in Primary Education, the possibility of utilizing Art as a means of developing transformative learning and on the method "Transformative Learning through Aesthetic Experience" itself. Regarding the research methodology, taking into account the purpose of the research, action research was regarded as the most appropriate and effective methodology. A presentation of the research method, the research results, a discussion, and proposals follow. It is pointed out that this article is a short presentation of the doctoral dissertation "Evaluation of the implementation of the method "Transformative Learning through Aesthetic Experience" in Primary Education", which was held by the author at the Hellenic Open University in 2016-2020. Throughout the text, gender is used, for the sake of economy of speech, without referring to any discrimination based on gender.

Keywords: Teachers' training, Primary Education, Transformative Learning through Aesthetic Experience, Critical reflection, Action-research

1. Εισαγωγή

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η παρουσίαση της έρευνας που εκπόνησε η υπογράφουσα κατά τα έτη 2016 – 2020, στο πλαίσιο της διδακτορικής της διατριβής στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, με τίτλο «Αποτίμηση της εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση» (Χρήστου, 2020). Το άρθρο ακολουθεί την εξής δομή. Αρχικά γίνεται μια συνοπτική αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Κατόπιν παρουσιάζονται η μέθοδος, τα ευρήματα και τα αποτελέσματα της έρευνας. Ακολουθεί συζήτηση και προτάσεις.

Σκοπός της έρευνας ήταν η διδακτική αξιοποίηση της τέχνης από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως μέσο ανάπτυξης της μετασχηματίζουσας μάθησης των μαθητών αφού προηγηθεί επιμόρφωσή τους στη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» (Κόκκος, 2017). Κατά τη διερεύνηση του θεωρητικού πλαισίου εστίασαμε σε 5 βασικούς τομείς: Στη Θεωρία Μετασχηματισμού και τη Δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση της μετασχηματίζουσας μάθησης, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στη θέση που κατέχει η μετασχηματίζουσα μάθηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στη δυνατότητα αξιοποίησης της Τέχνης ως μέσο ανάπτυξης μετασχηματίζουσας μάθησης και στην ίδια τη μέθοδο Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία.

Βασικό θεωρητικό πλαίσιο αποτελεί η Θεωρία Μετασχηματισμού του Mezirow, η οποία αναφέρεται στη διεργασία μετασχηματισμού των στερεοτυπικών απόψεων και νοητικών συνηθειών του ατόμου στην περίπτωση που αυτές αποδειχθούν δυσλειτουργικές ή ατελείς, και ως εκ τούτου δεν του επιτρέπουν να ενταχθεί λειτουργικά στη συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνική πραγματικότητα. Μέσα από αυτή τη διεργασία, την οποία ο Mezirow ορίζει ως μετασχηματίζουσα μάθηση, το πλαίσιο αναφοράς του ατόμου, το οποίο συγκροτείται από τις νοητικές συνήθειες και τις απόψεις, θα γίνει περισσότερο περιεκτικό, ανοιχτό σε διαφορετικές απόψεις, κριτικά στοχαστικό επάνω στις προσωπικές παραδοχές και στις παραδοχές των άλλων και επίσης θα χαρακτηρίζεται από τη συναισθηματική ικανότητα να αλλάζει, να δέχεται, να κατανοεί και να ενσωματώνει την εμπειρία (Mezirow, 2007). Ακριβώς όμως επειδή οι νοητικές συνήθειες διαμορφώνονται σταδιακά από την παιδική ηλικία και ισχυροποιούνται κατά τη μετάβαση προς την ενηλικίωση (Mezirow, 1991), χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη εάν το άτομο έχει αναπτύξει επαρκώς συγκεκριμένες ικανότητες που θα του επιτρέψουν να εμπλακεί σε μια διεργασία μετασχηματισμού, όπως ο κριτικός στοχασμός (Mezirow, 1990).

Γίνεται αναφορά στη Δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση, εστιάζοντας στο μοντέλο της στοχαστικής σκέψης των King και Kitchener (1994, 2004) και στις απόψεις του Robert Kegan σχετικά με τα στάδια ανάπτυξης της συνείδησης του ατόμου (Kegan, 1986, 1994) και την ποιοτική αλλαγή του τρόπου σκέψης κατά τη μετάβαση από το ένα στάδιο συνειδητοποίησης στο επόμενο. Οι λόγοι που εστιάζουμε σε αυτή την προσέγγιση είναι οι εξής: Στο σύγχρονο σχολείο οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται

να έχουν αναπτύξει συγκεκριμένες ικανότητες προκειμένου να ανταποκριθούν στις όλο και αυξανόμενες απαιτήσεις τους, όπως ο κριτικός στοχασμός, η συνεργασία και η επικοινωνία. Μέσω της Δομο-αναπτυξιακής προσέγγισης διαφαίνεται η εξέλιξη του τρόπου σκέψης και συμπεριφοράς των ανηλίκων κατά τη μετάβασή τους προς την ενηλικίωση. Η διεργασία αυτή απασχολεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς επηρεάζει τη διεργασία μάθησης στο πλαίσιο του σχολείου.

Αναφορικά με τη μάθηση που δύναται να επιτευχθεί εντός των σχολικών μονάδων, αυτή συνδέεται μεταξύ άλλων και με τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολουθούν οι εκπαιδευτικοί. Σε ό,τι αφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, από έρευνες που έχουν διενεργηθεί την τελευταία 20ετία στη χώρα μας (Βεργίδης, κ.ά., 2010· Βεργίδης, κ.ά., 2011· Βεργίδης & Βαλμάς, 2011· Κόκκος & Παυλάκης, 2014· Παπαναούμ, 2003· Πατούνα κ.ά., 2005· Σέργης & Κουτρομάνος, 2013· Τσούτσα & Κεδράκα, 2013· Κόκκος & Παυλάκης, 2014) προκύπτει ότι διαχρονικές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών είναι οι εξής: θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, αξιοποίηση νέων μεθόδων διδασκαλίας, χρήση της τέχνης, διαχείριση σχολικής πραγματικότητας, συνεργασία και επικοινωνία με συναδέλφους και με γονείς, σύνδεση θεωρίας με διδακτική πράξη. Επίσης, τόσο η αρχική εκπαίδευση των εν δυνάμει εκπαιδευτικών όσο και η επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών αποδεικνύεται ελλιπής σε δύο βασικές παραμέτρους: ως προς τη χρήση βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας και ως προς τη σύνδεση θεωρίας και καθημερινής διδακτικής πρακτικής. Απόρροια αυτών είναι η ελλιπής καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών και η αναπαραγωγή του δασκαλοκεντρισμού (Βρατσάλης, 2005) γεγονός που συνδέεται και με τις δικές τους νοητικές συνήθειες.

Σε ό,τι αφορά στη θέση που κατέχουν οι βασικές αρχές της θεωρίας Μετασχηματισμού στη σχολική εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Mezirow η επαναξιολόγηση έστω μίας άποψης με την ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού, συνιστά μετασχηματίζουσα μάθηση (Κόκκος, 2017· Mezirow, 1991). Τις τελευταίες δεκαετίες με βάση συγκεκριμένες θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί αλλά και εμπειρικές έρευνες που έχουν υλοποιηθεί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα (Μέγα, 2018· Μπόνου, 2018· Χρήστου, 2015), διαφαίνεται κατ' αρχάς ότι οι μαθητές δημοτικού είναι απαραίτητο να εμπλακούν σε διεργασίες μετασχηματίζουσας μάθησης και επίσης έχουν τη δυνατότητα να εμπλακούν σε διεργασίες ενεργοποίησης στοιχείων του κριτικού τους στοχασμού. Δεν είναι τυχαίο ότι και οι στόχοι που τίθενται στα ΔΕΠΠΣ για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση προσανατολίζονται στην ενεργοποίηση στοιχείων του κριτικού στοχασμού των μαθητών. Σημαντικός είναι, ωστόσο, ο ρόλος των ίδιων των εκπαιδευτικών ως προς την υποστήριξη των μαθητών τους προκειμένου να εμπλακούν σε διεργασίες μετασχηματίζουσας μάθησης (Χρήστου, 2022).

Σε ό,τι αφορά στην αξιοποίηση της τέχνης κατά την εκπαιδευτική διεργασία, από τη βιβλιογραφική επισκόπηση προκύπτει ότι ο τρόπος αξιοποίησής της διαφέρει ανάλογα με τον εκπαιδευτικό στόχο που τίθεται. Δημιουργούνται έτσι δύο διακριτές τάσεις των θεωρητικών που ασχολούνται με την αξιοποίηση της Τέχνης ως εκπαιδευτικό μέσο. Η μία τάση υποστηρίζει ότι η Τέχνη μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσο καλλιέργειας της κριτικής σκέψης των μαθητών με την έννοια της ανάλυσης των απόψεων, της αιτιολόγησης, της αξιολόγησης ενός θέματος από διαφορετικές οπτικές γωνίες και της εξαγωγής συμπερασμάτων (Eisner, 2002· Efland, 2002· Gardner, 2007· Perkins, 1994· Project Zero, 2022). Η δεύτερη, υποστηρίζει ότι η Τέχνη μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσο ανάπτυξης πτυχών του κριτικού στοχασμού των μαθητών, που περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία της κριτικής σκέψης, αλλά και την επαναξιολόγηση των παραδοχών, τον έλεγχο της εγκυρότητας των επιχειρημάτων στα οποία εδράζονται οι νοητικές συνήθειες, τη διερεύνηση των συνεπειών των νοητικών συνηθειών, με απώτερο στόχο τον μετασχηματισμό των στερεοτυπικών τους απόψεων για κάποιο θέμα που μελετάται (Dewey, 1934· Greene, 2000· Freire, 1978· Freire & Shor, 2011· Mezirow, 1998). Αναφορικά με τον τρόπο αξιοποίησης της Τέχνης στο Δημοτικό, μελετώντας το ισχύον Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΥΠΕΠΘ/Π.Ι. α, 2003) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών τριών βασικών διδακτικών αντικειμένων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, της Γλώσσας (ΥΠΕΠΘ/Π.Ι. β, 2003), της Ιστορίας (ΥΠΕΠΘ/Π.Ι. γ, 2003) και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (ΥΠΕΠΘ/Π.Ι. δ,

2003) διαπιστώνουμε ότι η αξιοποίηση της τέχνης κατά την εκπαιδευτική πράξη κατέχει κεντρική θέση, ωστόσο αξιοποιείται περισσότερο ως μέσο καλλιέργειας της κριτικής σκέψης των μαθητών. Ωστόσο, τα θέματα που τίγονται σε αυτά τα γνωστικά αντικείμενα και προτείνεται να προσεγγιστούν με την αξιοποίηση της τέχνης (π.χ. η παιδική εργασία, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η διαχείριση της εξουσίας, της νίκης ή της ήττας) απαιτούν την ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού των μαθητών, χωρίς να προτείνεται κάποια μέθοδος ή ανάλογη δραστηριότητα για αυτό. Μια τέτοια μέθοδος που μπορεί να καλύψει αποτελεσματικά τις ανωτέρω ανάγκες, είναι η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» του Αλέξη Κόκκου (Κόκκος, 2017· Κόκκος, 2021).

Η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», την οποία διαμόρφωσε ο Αλέξης Κόκκος, έχει στόχο την ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευομένων μέσα από την επαναξιολόγηση των κατά βάση στερεοτυπικών παραδοχών τους για κάποιο θέμα που εξετάζεται, χρησιμοποιώντας ως μέσο την παρατήρηση έργων τέχνης. Ο αρχικός σχεδιασμός της συγκεκριμένης μεθόδου αφορούσε ενηλίκους εκπαιδευομένους, αλλά με την πάροδο του χρόνου, επεκτάθηκε και στην τυπική εκπαίδευση μέσω των επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών με πρωτοβουλία κυρίως της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, αλλά και μέσω μεταπτυχιακών και διδακτορικών σπουδών των φοιτητών στο ΕΑΠ και στο ΕΚΠΑ (Κόκκος & Συνεργάτες, 2011). Τα θεωρητικά θεμέλια και οι θεωρητικές αρχές της μεθόδου είναι ότι βασίζεται στη Θεωρία Μετασχηματισμού του Mezirow, στις θέσεις των εκπροσώπων Palo Alto σχετικά με την αλληλοσυμπληρούμενη λειτουργία του δεξιού και αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου, στις απόψεις των Dewey, Freire, Bourdieu και των εκπροσώπων της Σχολής της Φρανκφούρτης, σχετικά με την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας και των έργων τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας, τα οποία δίνουν εναύσματα για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των μαθητών. Επίσης, αξιοποιείται η Τεχνική D.Perkins για την ανάλυση των εικαστικών έργων τέχνης και του ARTIT για τα υπόλοιπα είδη έργων τέχνης (Κόκκος, 2017). Η μέθοδος μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, στον βαθμό που οι μαθητές εκφράζουν δυσλειτουργικές αντιλήψεις. Περιλαμβάνει επτά διακριτά στάδια στα οποία αναφερόμαστε στην παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας. Οι δημοσιεύσεις που αφορούν τη μέθοδο αυτή έως το 2019 αναφέρονται στην εφαρμογή της μέσω έξι διακριτών σταδίων. Πρόσφατα, ο Αλέξης Κόκκος στο βιβλίο του “Exploring Art for Perspective Transformation” (2021), προσέθεσε στην εφαρμογή της μεθόδου ένα ακόμα στάδιο: «Προσδιορισμός (και εφαρμογή) επόμενων βημάτων». Επισημαίνουμε ότι κατά τη διάρκεια της έρευνας δεν είχε διαμορφωθεί ακόμα επίσημα το 7ο στάδιο της μεθόδου και ως εκ τούτου αξιοποιείται στην έρευνα η μέθοδος με τα έξι στάδια στην εφαρμογή της.

2. Μέθοδος της έρευνας

2.1. Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Όπως προαναφέρθηκε και στην εισαγωγή, σκοπός της έρευνας ήταν η μελέτη του τρόπου εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», από μια ομάδα μόνιμων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Δάσκαλοι – ΠΕ70), αφού είχε προηγηθεί επιμόρφωσή τους στη συγκεκριμένη μέθοδο. Διερευνήθηκε, επίσης, ο βαθμός επιρροής της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η οποία είχε τη μορφή της έρευνας-δράσης, στην εφαρμογή της μεθόδου σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

α) Μπορεί η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» να εφαρμοστεί αποτελεσματικά από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο μιας έρευνας-δράσης; Τι αποτελέσματα έχει για τους ίδιους και για τους μαθητές;

β) Ποιοι παράγοντες της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, με τη μορφή της έρευνας-δράσης στη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» συντελούν στην αποτελεσματική εφαρμογή της;

2.2. Δείγμα της έρευνας και μεθοδολογία

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 20 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ70) δημοσίων σχολείων της Αθήνας και του Πειραιά (16 γυναίκες και 4 άντρες), οι οποίοι δήλωσαν εθελοντικά τη συμμετοχή τους, μετά από ενημέρωσή τους σχετικά με την έρευνα μέσω επιστολής που εστάλη από την ερευνήτρια σε διάφορες σχολικές μονάδες της Αθήνας και του Πειραιά. Το χρονικό διάστημα της έρευνας ήταν από τον Σεπτέμβριο του 2017 έως τον Δεκέμβριο του 2018.

Έχοντας ως δεδομένο ότι στόχος της έρευνας ήταν οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν και να εφαρμόσουν τη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» με στόχο τον μετασχηματισμό των στερεοτυπικών απόψεων των μαθητών τους και να διερευνηθούν οι λόγοι που τους οδήγησαν στη συνεπή ή μη εφαρμογή της, η έρευνα-δράση κρίθηκε ως η πλέον κατάλληλη και αποτελεσματική μεθοδολογία έρευνας, καθώς είναι «μια παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μια προσεκτική εξέταση των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης» (Cohen & Manion, 1994, σ. 186). Η επιλογή του συγκεκριμένου είδους έρευνας έγινε με γνώμονα ότι εστιάζει σε ζητήματα καθημερινής πράξης που έχουν επισημανθεί από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, στην προκειμένη περίπτωση από την ερευνήτρια και τους εκπαιδευτικούς της ομάδας που είχε διαμορφωθεί, και παρόλο που αυτά θεωρούνται κατά κάποιο τρόπο προβληματικά, εν τούτοις μπορούν να επιλυθούν (Elliot, 1991).

2.3. Μέσα συλλογής δεδομένων και περιορισμοί της έρευνας

Τα μέσα συλλογής δεδομένων που αξιοποιήθηκαν ήταν τα εξής. Δύο ερωτηματολόγια τα οποία κλήθηκαν να συμπληρώσουν οι εκπαιδευτικοί, το ένα πριν την επιμόρφωσή τους στη μέθοδο και το άλλο μετά την εφαρμογή της μεθόδου στις τάξεις τους. Επίσης, αξιοποιήθηκαν γραπτά τεκμήρια των εκπαιδευτικών στα οποία παρουσιάζεται ο τρόπος εφαρμογής της μεθόδου στις τάξεις τους, υπό τη μορφή μικρής εργασίας. Επισημαίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί εκτός από τη δική τους εργασία παρέδωσαν στην ερευνήτρια αυθεντικές απαντήσεις των μαθητών τους στο 2^ο, 5^ο και 6^ο στάδιο της μεθόδου. Τέλος, διενεργήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις.

Όπως σε κάθε έρευνα, έτσι και σε αυτήν, υπήρξαν ορισμένες δυσκολίες υλοποίησής της. Κατ' αρχάς στην έρευνα έλαβαν μέρος εκπαιδευτικοί από διαφορετικά σχολεία, ενώ ο αρχικός σχεδιασμός της έρευνας είχε σκοπό να διερευνηθεί τον τρόπο εφαρμογής της μεθόδου από εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στην ίδια σχολική μονάδα. Μια άλλη δυσκολία υλοποίησης της έρευνας υπήρξε το γεγονός ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε σε δύο ομάδες, λόγω της δυσκολίας τους να συγκεντρωθούν σε έναν χώρο και σε συγκεκριμένη ημερομηνία και ώρα. Επίσης, η ερευνήτρια δεν είχε σαφή εικόνα για τον τρόπο εφαρμογής της μεθόδου από τους εκπαιδευτικούς, για τις συνθήκες που επικρατούσαν στις τάξεις τους και για τον βαθμό παρέμβασης των ιδίων στις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στο 2^ο, 5^ο και 6^ο στάδιο της μεθόδου, καθώς στόχος ήταν οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν τη μέθοδο με βάση την επιμόρφωση που είχαν λάβει και το εκπαιδευτικό υλικό που είχαν διαβάσει, σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας και χωρίς καμία εξωτερική παρέμβαση.

2.4. Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Προκειμένου να διερευνηθούν και να αναλυθούν σε βάθος τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν περισσότερες από μια μεθόδους συλλογής των δεδομένων. Αξιοποιήθηκε δηλαδή η μεθοδολογική τριγωνοποίηση, καθώς τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν μέσω της χρήσης ερωτηματολογίων, ημιδομημένων συνεντεύξεων και γραπτών τεκμηρίων των εκπαιδευτικών (Cohen et al., 2008).

3. Ευρήματα της έρευνας

Η έρευνα υλοποιήθηκε σε τρία στάδια: πιλοτική έρευνα, κυρίως έρευνα και αναστοχαστικές δράσεις της ερευνήτριας (Χρήστου, 2020). Στο παρόν άρθρο παρουσιάζουμε τα ευρήματα όπως προέκυψαν από την κυρίως έρευνα και από τις αναστοχαστικές δράσεις της ερευνήτριας.

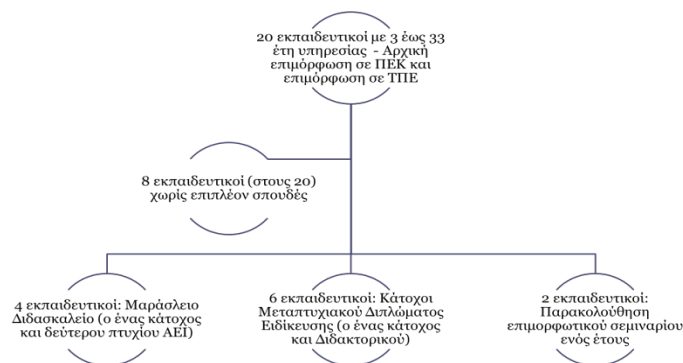
3.1. Ευρήματα της κυρίως έρευνας

Παρουσιάζουμε τα ευρήματα όπως προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς για συμπλήρωση στην αρχή και από την εφαρμογή της μεθόδου στις τάξεις τους.

3.2. Ευρήματα από το αρχικό ερωτηματολόγιο

Στο αρχικό ερωτηματολόγιο διερευνήθηκαν τα δημογραφικά στοιχεία της ομάδας των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν κατά την εκπαιδευτική πράξη, η επαφή τους με την τέχνη, η διδακτική αξιοποίηση της τέχνης, η ανάγκη τους για επιμόρφωση στη χρήση της Τέχνης.

Από την ανάλυση των ευρημάτων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν από 3 έως 33 έτη υπηρεσίας και όλοι τους έχουν παρακολουθήσει πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης σε ΠΕΚ και στις ΤΠΕ. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει συμμετάσχει σε προγράμματα επιπλέον επιμόρφωσης.



Γράφημα 1: Προφίλ των εκπαιδευτικών

Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του τρόπου διδασκαλίας τους παίζουν η ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους και οι προσωπικές εκπαιδευτικές τους εμπειρίες (20 στους 20), σε συνδυασμό με τα σεμινάρια στα οποία αναφέρονται οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί.

Ως προς την αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνικών στη διδασκαλία τους, η συντριπτική πλειοψηφία δηλώνει ότι αξιοποιεί τον διάλογο και ακολουθεί η εισήγηση.

Σχετικά με την επαφή τους με την Τέχνη, η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος δηλώνει ότι έχει τουλάχιστον ικανοποιητική επαφή.

Σχετικά με τη συμβολή της χρήσης της Τέχνης στην αλλαγή στάσης των μαθητών σε θέματα που εκφράζουν δυσλειτουργικές αντιλήψεις, η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος των εκπαιδευτικών συμφωνεί, ωστόσο μόνο οι μισοί περίπου περιγράφουν μια διδασκαλία αξιοποιώντας συγκεκριμένα έργα τέχνης με στόχο την αλλαγή στάσης των μαθητών τους.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι νιώθουν την ανάγκη να επιμορφωθούν στη χρήση της Τέχνης στη διδασκαλία.

3.3. Ευρήματα από την εφαρμογή της μεθόδου στις τάξεις των εκπαιδευτικών

Όπως προαναφέρθηκε, μετά την εφαρμογή της μεθόδου στις τάξεις τους, οι εκπαιδευτικοί κατέγραψαν τον τρόπο εφαρμογής της υπό τη μορφή μικρής εργασίας και παρέδωσαν τις εργασίες τους στην ερευνήτρια – επιμορφώτρια. Στη συνέχεια έγινε ανάλυση περιεχομένου των εργασιών τους. Προκειμένου να κωδικοποιηθεί και να κατηγοριοποιηθεί το υλικό που είχε συλλεχθεί, καθορίστηκαν συγκεκριμένοι άξονες και κατηγορίες για κάθε στάδιο της μεθόδου, οι οποίοι παρουσιάζονται παρακάτω.

1ο στάδιο: Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική προσέγγιση ενός θέματος

Στο 1ο στάδιο, ο εκπαιδευτικός εντοπίζει την ανάγκη των μαθητών του για κριτική διερεύνηση ενός θέματος στο οποίο εκφράζουν δυσλειτουργικές αντιλήψεις, επομένως θέτουν κάποιους διδακτικούς στόχους. Σε αυτό το στάδιο διερευνήθηκαν οι διδακτικοί στόχοι που τέθηκαν, ως προς το εάν στόχευαν στον μετασχηματισμό των δυσλειτουργικών αντιλήψεων των μαθητών ή ήταν στόχοι που

τίθενται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και δεν σχετίζονται με τον μετασχηματισμό των απόψεων των μαθητών. Επίσης, διερευνήθηκε ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν την ανάγκη για κριτική προσέγγιση του θέματος

2ο στάδιο: Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις ιδέες τους

Στο 2ο στάδιο, όπου τίθεται ένα ανοικτό ερώτημα στους μαθητές ανάλογα με το θέμα που επεξεργάζονται, διερευνήθηκε η ευστοχία ερωτήματος που τέθηκε ως προς το εάν ήταν ανοικτού ή κλειστού τύπου ερώτημα.

3ο στάδιο: Διαμόρφωση κριτικών ερωτημάτων

Στο 3ο στάδιο, όπου διατυπώνονται κριτικά ερωτήματα ανάλογα με τις απαντήσεις που έχουν δώσει οι μαθητές για κριτική προσέγγιση του θέματος, διερευνήθηκε η ευστοχία των ερωτημάτων ως προς το εάν ήταν όντως κριτικά ερωτήματα, εάν ήταν κατ' αρχή κριτικά αλλά χρειάζονταν αναδιατύπωση και εάν ήταν κλειστού τύπου.

4ο στάδιο: Επιλογή έργων τέχνης και σύνδεσή τους με τα κριτικά ερωτήματα

Στο 4^ο στάδιο διερευνήθηκαν οι πηγές αναζήτησης των έργων τέχνης και η ευστοχία επιλογής έργων τέχνης από τους εκπαιδευτικούς, με γνώμονα το εάν δίνουν εναύσματα για ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των μαθητών.

5ο στάδιο: Επεξεργασία έργων τέχνης και σύνδεσή τους με τα κριτικά ερωτήματα

Στο 5^ο στάδιο διερευνήθηκαν η τεχνική ανάλυσης έργων τέχνης που αξιοποιήθηκε, καθώς και το εάν έγινε σύνδεση με τα κριτικά ερωτήματα του 3^{ου} σταδίου.

6ο στάδιο: Αναστοχασμός επάνω στην εμπειρία

Στο 6ο στάδιο, όπου οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν εκ νέου στην αρχική ερώτηση του 2ου σταδίου, μέσα από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των μαθητών διερευνήθηκε το κατά πόσο υπήρξαν ενδείξεις μετασχηματισμού των απόψεών τους.

Από την ανάλυση που αφορούσε το σύνολο των εργασιών που παρέδωσαν οι εκπαιδευτικοί στην ερευνήτρια, διαπιστώθηκε ότι κάποιες εργασίες εμφάνιζαν κοινά χαρακτηριστικά. Ως εκ τούτου, προέκυψαν τρεις υποομάδες εκπαιδευτικών ανάλογα με τις εργασίες τους, με τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Οι εκπαιδευτικοί που απαρτίζουν την Υποομάδα Α (4 στους 20) εφάρμοσαν με συνέπεια όλα τα στάδια της μεθόδου. Πιο συγκεκριμένα, στο 1ο στάδιο εντόπισαν τη ανάγκη για κριτική προσέγγιση του θέματος και έθεσαν στόχους μετασχηματισμού των δυσλειτουργικών απόψεων των μαθητών τους. Στο 2ο στάδιο έθεσαν ένα πράγματι ανοικτό ερώτημα. Στο 3ο στάδιο έθεσαν άρτια κριτικά ερωτήματα. Στο 4ο στάδιο, όλα ή τα περισσότερα έργα τέχνης που αξιοποίησαν ήταν υψηλής αισθητικής αξίας. Στο 5ο στάδιο εφάρμοσαν την Τεχνική D. Perkins (1994) ή του ARTiT (2012) για την ανάλυση των έργων τέχνης και έγινε σύνδεση με κριτικά ερωτήματα του 3^{ου} σταδίου. Κατά συνέπεια, στο 6ο στάδιο υπήρξαν πολλές ενδείξεις μετασχηματισμού των αρχικών απόψεων των μαθητών τους.
- Οι εκπαιδευτικοί που συνθέτουν την Υποομάδα Β (12 στους 20) εφάρμοσαν όλα τα στάδια της μεθόδου, ωστόσο σε κάποια από αυτά υπήρξαν κάποιες αδυναμίες. Πιο συγκεκριμένα, στο 3^ο στάδιο τα ερωτήματα που έθεσαν στην πλειοψηφία τους χρειάζονταν αναδιατύπωση προκειμένου να θεωρούνται κριτικά. Στο 4^ο στάδιο αξιοποίησαν έργα τέχνης τα μισά εκ των οποίων ήταν σημαντικά ως προς την αισθητική τους αξία. Στο 5^ο στάδιο δεν εφάρμοσαν με συνέπεια την τεχνική D. Perkins, ωστόσο έκαναν σύνδεση με τα κριτικά ερωτήματα. Όλα τα προαναφερθέντα συνετέλεσαν, ώστε στο 6^ο στάδιο να εντοπίζονται λίγες ενδείξεις μετασχηματισμού των απόψεων των μαθητών τους.
- Οι εκπαιδευτικοί που διαμορφώνουν την Υποομάδα Γ (4 στους 20) δεν κατόρθωσαν να εφαρμόσουν με συνέπεια τη μέθοδο, καθώς σε πολλά στάδια αυτής υπήρξαν ουσιώδεις

αδυναμίες ή και παρανοήσεις, και τελικά δεν υπήρξαν ενδείξεις μετασχηματισμού των απόψεων των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, στο 1ο στάδιο έθεσαν στόχους από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, οι οποίοι δεν σχετίζονταν με τον μετασχηματισμό των στερεοτυπικών απόψεων των μαθητών τους. Στο 2ο στάδιο τα ερωτήματα που έθεσαν χρειάζονταν βελτίωση, προκειμένου να θεωρούνται ανοικτού τύπου. Στο 3ο στάδιο, οι μισοί εκπαιδευτικοί έθεσαν ερωτήματα που χρειάζονταν βελτίωση και οι άλλοι μισοί έθεσαν ερωτήματα κλειστού τύπου. Στο 5ο στάδιο αξιοποίησαν άλλες τεχνικές ανάλυσης των έργων και όλοι τους προσπέρασαν το στάδιο της συσχέτισης των έργων με τα κριτικά ερωτήματα. Ως εκ τούτου, στο 6ο στάδιο υπήρξε μεν εμπλουτισμός αρχικών απόψεων των μαθητών, αλλά χωρίς ενδείξεις μετασχηματισμού αυτών.

3.4. Ευρήματα από τις αναστοχαστικές δράσεις της ερευνήτριας

Παρουσιάζουμε τα ευρήματα όπως προέκυψαν από το τελικό ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς για συμπλήρωση μετά την εφαρμογή της μεθόδου στις τάξεις τους και από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, στόχος των οποίων ήταν η άντληση πληροφοριών σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον ρόλο τους, το σχολικό πλαίσιο και την εκπαίδευση.

3.5. Ευρήματα από το τελικό ερωτηματολόγιο

Στη συνέχεια, προχωρήσαμε στην ανάλυση του τελικού ερωτηματολογίου που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί μετά την εφαρμογή της μεθόδου στις τάξεις τους, το οποίο λειτούργησε ως μέσο αναστοχασμού σχετικά με την εφαρμογή της μεθόδου και την επιμόρφωση που συμμετείχαν. Θεωρήσαμε ότι θα αναδεικνύονταν και παράγοντες που τους διευκόλυναν ή τους δυσκόλεψαν κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της μεθόδου. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ήταν τα εξής.

- Όλοι οι εκπαιδευτικοί έμειναν ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση που έλαβαν.
- Στην πλειοψηφία τους αναφέρθηκαν στην υποστήριξη από την ερευνήτρια – επιμορφώτρια, ως παράγοντα που τους διευκόλυνε ως προς την εφαρμογή της μεθόδου.
- Η μέθοδος άρεσε σε όλους τους σε μεγάλο βαθμό. Το ίδιο εισέπραξαν κατά πλειοψηφία από τους μαθητές τους.
- Όλοι τους είχαν την πρόθεση να την εφαρμόσουν εκ νέου σε άλλο γνωστικό αντικείμενο.
- Επεσήμαναν συγκεκριμένους παράγοντες που τους δυσκόλεψαν ως προς την εφαρμογή της, οι οποίοι ήταν: το μαθησιακό επίπεδο, η έλλειψη χρόνου, η εύρεση κατάλληλων έργων τέχνης.

3.6. Ευρήματα από τις συνεντεύξεις

Τρεις μήνες μετά την παράδοση των τελικών ερωτηματολογίων διεξήχθησαν συνεντεύξεις σε 12 εκπαιδευτικούς, 4 από κάθε υποομάδα. Η ερευνήτρια προσπάθησε να αντλήσει πληροφορίες που αφορούν τις γενικότερες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο τους, το πλαίσιο του σχολείου και την εκπαίδευση, θέματα τα οποία σχετίζονται με τις υπάρχουσες νοητικές τους συνήθειες και τα οποία είχαν αναδειχθεί στις άτυπες συζητήσεις που είχαν προηγηθεί με την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια σχεδιασμού της εφαρμογής της μεθόδου από τους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών ήταν τα εξής.

- Όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν εμπλουτισμένες γνώσεις πέραν του βασικού τους πτυχίου, π.χ. μεταπτυχιακό, ετήσια σεμινάρια.
- Ως προς την εξοικείωση με τη χρήση βιωματικών εκπαιδευτικών τεχνικών: Οι εκπαιδευτικοί της Υποομάδας Α' είχαν πολύ καλή εξοικείωση. Οι εκπαιδευτικοί της Υποομάδας Β' ανέφεραν ότι αντιμετώπιζαν δυσκολίες ως προς τη σωστή αξιοποίησή τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί της Υποομάδας Γ' προέβαλαν ισχυρές αντιστάσεις ως προς την αξιοποίησή τους στην καθημερινή τους εκπαιδευτική πρακτική.
- Όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν πολύ καλή επαφή με την τέχνη.
- Ωστόσο, ως προς τη συχνότητα χρήσης της τέχνης κατά τη διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί της Υποομάδας Α' ανέφεραν ότι την χρησιμοποιούν συχνά, αρκεί να υπάρχει καλή οργάνωση της

διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί της Υποομάδας Β' ανέφεραν ότι έχουν πρόθεση να την αξιοποιούν πιο συχνά, αλλά με κατάλληλη υποστήριξη ως προς τη μέθοδο που θα αξιοποιήσουν. Οι εκπαιδευτικοί της Υποομάδας Γ' προέβαλαν ισχυρές αντιστάσεις ως προς τη συστηματική χρήση της τέχνης, κάνοντας αναφορά στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, το οποίο πολλές φορές δυσχεραίνει την εισαγωγή καινοτόμων πρακτικών διδασκαλίας.

- Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην ανάγκη για συχνές και υποχρεωτικές επιμορφώσεις όλων των εκπαιδευτικών.

4. Αποτελέσματα της έρευνας

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα (*Μπορεί η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» να εφαρμοστεί αποτελεσματικά από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο μιας έρευνας-δράσης; Τι αποτελέσματα έχει για τους ίδιους και για τους μαθητές;*) προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα.

- Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόσουν τη μέθοδο σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας. Ωστόσο, αντιμετωπίζουν μικρότερες ή μεγαλύτερες δυσκολίες στα στάδια 3, 5 και ως απόρροια αυτών και στο 6ο στάδιο.
- Ο διαφορετικός βαθμός συνέπειας εφαρμογής της μεθόδου σχετίζεται με δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική και συγκεκριμένα με την έλλειψη διδακτικού χρόνου κυρίως λόγω της υπερφόρτωσης της ύλης ειδικά στις μεγαλύτερες τάξεις, την αδυναμία ένταξης εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας, τη γενικότερη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, την έλλειψη συστηματικής και υποχρεωτικής επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών. Επίσης, αναδείχθηκε ότι ο διαφορετικός βαθμός συνέπειας εφαρμογής της μεθόδου σχετίζεται με δυσλειτουργικές νοητικές τους συνήθειες, σχετικά με τον εκπαιδευτικό τους ρόλο.

Σε ό,τι αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (*Ποιοι παράγοντες της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, με τη μορφή της έρευνας-δράσης στη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» συντελούν στην αποτελεσματική εφαρμογή της;*) από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν πως η συγκεκριμένη μορφή επιμόρφωσης ήταν απαραίτητη για την εφαρμογή της μεθόδου στις τάξεις τους για τους εξής λόγους.

- Ανταποκρινόταν στις επιμορφωτικές τους ανάγκες, λειτούργησε για αυτούς ως υποδειγματική διδασκαλία και συνδύαζε θεωρία και πράξη.
- Σημαντικό ρόλο έπαιξε ο βιωματικός χαρακτήρας της διά ζώσης επιμόρφωσης, γιατί τοποθέτησαν τον εαυτό τους στη θέση των μαθητών.
- Το επιμορφωτικό υλικό που έλαβαν ήταν χρήσιμο και βοηθητικό.
- Η ενθάρρυνση και η υποστήριξη που έλαβαν από την ερευνήτρια – επιμορφώτρια συνέβαλε στο να τολμήσουν να εφαρμόσουν τη μέθοδο σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας.

5. Συζήτηση και Προτάσεις

Συνεκτιμώντας τα ευρήματα και τα αποτελέσματα της έρευνας, προκύπτουν ορισμένα ζητήματα προς συζήτηση.

Κατ' αρχάς, η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» μπορεί να αξιοποιηθεί με θετικά αποτελέσματα ως προς τη μάθηση στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ωστόσο, η συνεπής και επιτυχής εφαρμογή της δεν είναι δεδομένη, καθώς χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς κατά την εφαρμογή της και οι οποίοι σχετίζονται τόσο με την επιμόρφωση που έχουν λάβει, όσο και με τις δικές τους αντιλήψεις σχετικά με τη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα επεσήμαναν ότι αντιμετωπίζουν συγκεκριμένες δυσκολίες ως προς τη συστηματική αξιοποίηση βιωματικών ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας, παρόλο που όλοι τους έχουν επιμορφωθεί πλέον των αρχικών τους σπουδών. Αναδεικνύονται λοιπόν τόσο η ελλιπής αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, όσο και η ανάγκη ανασχεδιασμού των επιμορφωτικών προγραμμάτων που

υλοποιούνται στη χώρα μας, προκειμένου να ανταποκρίνονται στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που τα παρακολουθούν.

Μέσω της παρούσας έρευνας αναδείχθηκε και η αξία της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε μια έρευνα-δράση, η οποία αποτέλεσε ένα είδος ενδοσχολικής – ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και την επίλυση ζητημάτων της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας.

Αναδείχθηκε επίσης η ανάγκη συνεχούς υποστήριξης των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη ικανοτήτων προκειμένου να βελτιώσουν τον τρόπο διδασκαλίας τους. Η ανασφάλεια πολλών εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση βιωματικών εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών και ως προς την αξιοποίηση της Τέχνης στη διδασκαλία, ήταν εμφανής καθ' όλη τη συμμετοχή τους στην έρευνα-δράση. Το γεγονός αυτό συνδέεται με τη δυσκολία κάποιων εκπαιδευτικών να διαχειριστούν το θέμα της υπερφόρτωσης της ύλης και της έλλειψης διδακτικού χρόνου, αλλά και με την κουλτούρα της σχολικής μονάδας που υπηρετούν, ως προς το εάν υποκινεί τους εκπαιδευτικούς ως προς τη χρήση εκπαιδευτικών μέσων και μεθόδων που να παρεκκλίνουν από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Αυτός ήταν και ο βασικός λόγος που ζητούσαν τη συνεχή υποστήριξη της ερευνητριας-επιμορφώτριας.

Από την παρούσα έρευνα διαφάνηκε ότι όσο καλά σχεδιασμένη και αν είναι μια επιμορφωτική δράση, δεν αρκεί για να βελτιώσουν οι εκπαιδευτικοί σε βάθος χρόνου την ποιότητα της διδασκαλίας τους και αυτό γιατί χρειάζεται σε αρκετές περιπτώσεις ενεργοποίηση του κριτικού τους στοχασμού, προκειμένου να αναθεωρήσουν παγιωμένες αντιλήψεις τους σχετικά με τον εκπαιδευτικό τους ρόλο. Επίσης, από την έρευνα αναδεικνύεται ότι η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει πεδίο εφαρμογής στοιχείων της Θεωρίας Μετασχηματισμού, στον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αναπτύξει στερεοτυπικές νοητικές συνήθειες ως προς τον ρόλο τους, τα μαθησιακά πρότυπα, την αυτοαντίληψή τους.

Συνοψίζοντας, καταλήγουμε στο ότι η εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας με τη χρήση της τέχνης από τους εκπαιδευτικούς, όπως η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» προϋποθέτει επίμονη, συνεχή και εξαιρετικά καλή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Αυτή πρέπει να αρχίζει από τις προπτυχιακές τους σπουδές και να συνεχίζει με τη μορφή επιμορφωτικών προγραμμάτων κατά τη θητεία τους ως εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Επίσης πρέπει να είναι σχεδιασμένη με τρόπο που να λαμβάνει υπόψη της τις ρητές και άρρητες επιμορφωτικές τους ανάγκες, καθώς και τις δυσλειτουργικές νοητικές συνήθειες που έχουν διαμορφώσει και οι οποίες συνήθως εκφράζονται ως εμπόδια που δυσχεραίνουν τη μάθησή τους και συνήθως τους οδηγούν στην ανάπτυξη μηχανισμών άμυνας και παραίτησης. Κρίνεται απαραίτητη η θεσμική υιοθέτηση συνεχών επιμορφωτικών προγραμμάτων εντός των σχολικών μονάδων για την κατάλληλη υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορεί να έρθουν οι ίδιοι αντιμέτωποι με τις δικές τους ενδεχομένως δυσλειτουργικές πεποιθήσεις, αλλά και με τις ενδεχόμενες δυσλειτουργίες που παρουσιάζουν οι σχολικές μονάδες, και έτσι να κάνουν τα πρώτα βήματα μετασχηματισμού τους, γεγονός που θα βελτιώσει σταδιακά την ποιότητα της διδασκαλίας τους.

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρούσα διατριβή δεν είναι γενικεύσιμα. Ωστόσο, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προκειμένου να καταβάλουν προσπάθεια να βελτιώσουν την καθημερινή εκπαιδευτική τους πρακτική. Επίσης, θα μπορούσαν να αποτελέσουν το έναυσμα για να αναστοχαστούν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τον τρόπο που επιλέγουν να διδάσκουν. Ενδεχομένως να μπορούν να αξιοποιηθούν ως προς τον σχεδιασμό κατάλληλων ενδοσχολικών επιμορφωτικών δράσεων για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που να περιλαμβάνουν την αξιοποίηση της τέχνης με στόχο τον μετασχηματισμό των στερεοτυπικών απόψεων των μαθητών για συγκεκριμένα θέματα, με τη χρήση βιωματικών εκπαιδευτικών μεθόδων, ανάλογα με τις ανάγκες της σχολικής μονάδας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- ARTIT (2012). *Έκθεση Αξιολόγησης*. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Βεργίδης, Δ., Ανάγνου, Β., Βάθη, Π., Βαλμάς, Θ., Βοζαΐτης, Γ., Μαρκοπούλου, Μ., Τζιντζίδης Α., Τουρκάκη, Δ. (2010). *Εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος «Εισαγωγική Επιμόρφωση για νεοδιόριστους και προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχολικού έτους 2009- 2010»*. Πανεπιστήμιο Πατρών, ΟΕΠΕΚ.
- Βεργίδης, Δ., Δ. Ανάγνου, Β., Βάθη, Π., Βαλμάς, Θ., Βοζαΐτης, Γ., Μαρκοπούλου, Μ., Τζιντζίδης Α., Τουρκάκη, Δ. (2011). *Εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος Εισαγωγική Επιμόρφωση για νεοδιόριστους και προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχολικού έτους 2010- 2011*. Πανεπιστήμιο Πατρών, ΟΕΠΕΚ.
- Βεργίδης, Δ., & Βαλμάς Θ. (2011). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων δασκάλων. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Πεδίο.
- Βρατσάλης, Κ. (2005). Τα παιδαγωγικά εμπόδια στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Κ. Βρατσάλης (Επιμ.), *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία*. Νήσος.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μεταίχμιο.
- Dewey, J. (1934/1980). *Art as Experience*. Reprint. The Berkley Publishing Group.
- Efland, D.A. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. Teachers College, Columbia University.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes.
- Gardner, H. (2007). The synthesizing mind: Making sense of the deluge of information. In. Sanchez-Sorondo, M., et al. (Eds.), *Globalization and education* (pp. 3-18). Walter de Gruyter.
- Greene. M. (2000). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. Jossey-Bass.
- Freire P. (1978). *Pedagogy in Process*. Seabury Press.
- Freire, P. & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική Παιδαγωγική*. Μεταίχμιο.
- Kegan, R. (1986). "The Child Behind the Mask". In W.H. Reid et al. (Eds.), *Unmasking the Psychopath* (pp. 45 – 77). W.W. Norton.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads*. Harvard University Press.
- King, P.M., & Kitchener, K.S. (1994). *Developing Reflective Judgment*. Jossey-Bass.
- King, P.M., & Kitchener, K.S. (2004). Reflective Judgment: Theory and Research on the Development of Epistemic Assumptions Through Adulthood. *Educational Psychologist*, 39 (1), 5-18.
- Κόκκος, Α. & Συνεργάτες. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: Μετασηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. ΕΕΕΕ.
- Κόκκος, Α. & Παυλάκης, Μ. (2014). *Οι οριζόντιες ικανότητες στις επιχειρήσεις (Business Skills)*. ΣΕΒ.
- Kokkos, A. (2021). *Exploring Art for Perspective Transformation*. Brill/Sense.
- Μέγα, Γ. (2018). *Τρόποι εκφοράς του στοχασμού των ανηλίκων και ενηλίκων: Παράλληλοι δρόμοι ή τεμνόμενες διαδρομές; Μεταδιδακτορική έρευνα*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48, 185-198. American Association for Adult and Continuing Education: Sage Publications.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο: J. Mezirow & Συνεργάτες (Επιμ.) *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* [μτφ. Γ. Κουλαουζίδης] (σσ. 43-71). Μεταίχμιο.
- Μπόνου, Α. (2018). *Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων στην ΣΤ' τάξη του Δημοτικού σχολείου, με την αξιοποίηση μεθόδων εκπαίδευσης ενηλίκων*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Τυπωθήτω.
- Πατούνα, Α., Στελλάκου, Β., Κουτούζης, Μ., Βερέβη, Α. & Θωμαδάκη, Ε. (2005). Τα μαθήματα Παιδαγωγικής στο πρόγραμμα σπουδών και ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ: Ενδείξεις για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 263-275). Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles. The Getty Education Institute for the Arts.
- Project Zero (2022). <http://www.pz.harvard.edu/>
- Σέργης Σ., & Κουτρομάνος Γ. (2013). Η επίδραση της επιμόρφωσης στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών για τους εκπαιδευτικούς. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 6 (1-2), 67-84. <http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/article/view/157>
- Τσούτσα, Σ. & Κεδράκα, Κ. (2013). Παράγοντες που επηρεάζουν τους φιλολόγους στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ μετά την επιμόρφωσή τους στις νέες τεχνολογίες ανά ειδικότητα: η περίπτωση των φιλολόγων του Ν. Καβάλας. *«εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 2(1), 93-110. https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2013/2/teyxos2_5.pdf
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο α. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Γενικό Μέρος*. http://ebooks.edu.gr/info/cps/1Geniko_Meros.pdf
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο β. (2003). *Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. Γλώσσα*. http://ebooks.edu.gr/info/cps/2deppsaps_GlossasDimotikou.pdf
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο γ. (2003). *Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. Ιστορία*. http://ebooks.edu.gr/info/cps/9deppsaps_Istorias.pdf
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δ. (2003). *Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή*. http://ebooks.edu.gr/info/cps/10deppsaps_kpa.pdf
- Χρήστου, Μ. (2015). *Ανάπτυξη οριζόντιων ικανοτήτων με τη χρήση της Τέχνης στο Δημοτικό*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Χρήστου, Μ. (2020). *Αποτίμηση της εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Χρήστου, Μ. (2022). Η εφαρμογή της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 10(2), 313-330. https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2022/teuxos2/teyxos_10_2_17.pdf