

# ADULT EDUCATION

Critical  

---

Issues

VOLUME **2** ISSUE **2**

JULY-DECEMBER 2022



e-ISSN: 2732-964X

## **ADULT EDUCATION: Critical Issues**

**e-ISSN: 2732-964X**

### **Editor-in-Chief**

Alexis Kokkos, Hellenic Open University, Greece

### **Editors**

Thanassis Karalis, University of Patras, Greece

Katerina Kedraka, Democritus University of Thrace, Greece

### **Consulting Editor**

Dimitrios Vergidis, University of Patras, Greece

### **Review Editor**

Natassa Raikou, University of Patras, Greece

### **ICT Editor**

Christos Kaltsidis, Democritus University of Thrace, Greece

### **Editorial Consultants**

Stefania Kordia, Hellenic Open University, Greece

Efrosyni Kostara, Hellenic Open University, Greece

Piera Leftheriotou, Hellenic Open University, Greece

Ira Papageorgiou, Hellenic Open University, Greece

Eirini Tzovla, Democritus University of Thrace, Greece

## EDITORIAL BOARD

### Members of the Greek Adult Education community

**ANASTASIADIS PANOS**, University of Crete, Greece

**ARMAOS REMOS**, Hellenic Open University, Greece

**BABALIS THOMAS**, National and Kapodistrian University of Athens, Greece

**FRAGKOULIS IOSIF**, Hellenic Open University, Greece

**GOULAS CHRISTOS**, University of Neapolis, Cyprus

**GIOTI LABRINA**, Aristotle University of Thessaloniki, Greece

**KARAGIANNOPOULOU EVANGELIA**, University of Ioannina, Greece

**KEDRAKA KATERINA**, Democritus University of Thrace, Greece

**KORONAIU ALEXANDRA**, Panteion University, Greece

**KORRE PAVLI MARIA**, Aristotle University of Thessaloniki, Greece

**KOULAOUZIDIS GEORGE**, Hellenic Open University, Greece

**KOUTOUZIS MANOLIS**, Hellenic Open University, Greece

**LINTZERIS PARASKEVAS**, National and Kapodistrian University of Athens, Greece

**PAVLAKIS MANOS**, Frederick University, Cyprus

**PHILLIPS NIKI**, Hellenic Open University, Greece

**POULOPOULOS CHARALAMPOS**, Democritus University of Thrace, Greece

**RAIKOU NATASSA**, University of Patras, Greece

**SIFAKIS NIKOS**, National and Kapodistrian University of Athens, Greece

**TSIBOUKLI ANNA**, National and Kapodistrian University of Athens, Greece

**VAIKOUSI DANAI**, Hellenic Open University, Greece

**VALKANOS EFTHYMIOS**, University of Macedonia, Greece

**ZARIFIS GIORGOS**, Aristotle University of Thessaloniki, Greece

### Members of the international Adult Education community

**BUERGELT PETRA**, University of Canberra, Australia

**FABRI LORETTA**, University of Siena, Italy

**FEDELI MONICA**, University of Padova, Italy

**FINNEGAN FERGAL**, National University of Ireland, Ireland

**FLEMING TED**, Columbia University, USA

**GOUGOULAKIS PETROS**, University of Stockholm, Sweden

**HOGGAN CHAD**, North Carolina State University, USA

**HOGGAN KLOUBERT TETYANA**, University of Augsburg, Germany

**IRELAND TIMOTHY**, Federal University of Paraiba, Brazil

**KASL ELISABETH**, Independent Scholar, USA

**LAWRENCE RANDEE LIPSON**, Columbia University, USA

**MARSICK VICTORIA**, Columbia University, USA

**MAYO PETER**, University of Malta, USA

**NIKOLAIDES ALIKI**, University of Georgia, USA

**POPOVIC KATARINA**, University of Belgrade, Serbia

**STRIANO MAURA**, University of Naples Federico II, Italy

**TAYLOR KATHLEEN**, Saint Mary's College of California, USA

**WELSH MARGUERITE**, Saint Mary's College of California, USA

---

## Table of Contents

### Introductory

|                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| Editorial Note                      | 4 |
| Thanassis Karalis, Katerina Kedraka |   |

### Articles

|  |    |
|--|----|
| Mezirow's Theory of Transformative Learning and Freire's Pedagogy: Theories in Dialogue  | 7  |
| Ted Fleming  |    |
| Transformation Theory as a Framework for Understanding Transformative Learning   | 20 |
| Alexis Kokkos  |    |
| Aristotle & meaningful art   | 34 |
| Maria Papadopoulou   |    |
| The use of reflection team from Systemic Family Therapy field in Adult Education: mental health specialists – adult educators' views | 47 |
| Niki Dedousi   |    |
| Graffiti as a lever of critical awareness: a modern implementation of Freire's pedagogical program                                   | 66 |
| Georgia Mega   |    |
| Critical Approach on the Introduction of e-exams amidst the pandemic: The case of the Hellenic Open University                       | 86 |
| Mantzorou Petroula, Panitsides A. Eugenia  |    |

## Editorial Note

The third issue of the journal ADULT EDUCATION *Critical Issues*, this new attempt of the Hellenic Adult Education Association, is the first without the heavy shadow of the pandemic. The gradual and slow return to a new reality, to the fixed but differentiated daily habits is now visible after a long time. Humanity is tracing and exploring the conditions of the post-pandemic period, which in many cases depend directly on the experience of the pandemic. For example, in the field of Education, and even more in Adult Education, the reflection on the transition to a new era of increased hybridity, but also to an era of new orientations and conditions, is now visible. This reflection, however, like the exploration of new challenges, needs constants, continuous efforts and needs critical approaches. For this reason, as necessary as the transition to new perspectives is, it is equally necessary to return to the roots, to the major theorists and to critical analytical tools.

Ted Fleming's article *Mezirow's Theory of Transformative Learning and Freire's Pedagogy: Theories in Dialogue* moves in exactly this direction. It is an immersion, in what he describes as the most important contributors to understanding adult learning, Jack Mezirow and Paulo Freire. An immersion that begins with an autobiographical note, to then move on to the influence of Dewey and Hegel, and many other interesting aspects not found in other analyses. As for their teaching methodologies, Freire's methodology is very often oriented to coding and egalitarian discussions, while Mezirow was concerned mainly for setting the rules for discourse. Fleming concludes that especially in that period we need to do what Freire did, borrow from other disciplines and exploit the best thinking available, or like Mezirow to gather ideas from other thinkers, ideas that support our theory.

For the same reasons the contribution of Alexis Kokkos, *Transformation Theory as a Framework for Understanding Transformative Learning*, undertakes the difficult task to clarify the relationship between Transformation Theory and "transformative learning theory" and more specifically the opinion that the former is a focal point of reference within the theoretical field of transformative learning. This article is the Introduction of the Greek translation of Mezirow's book *Transformative Dimensions of Adult Learning*, recently published in Greece by the Hellenic Adult Education Association. The author claims that it is necessary to study this influential book of Mezirow -not as a closed text but as an open-ended endeavor in close relation to what followed the initial publication, mainly the modification by Mezirow of some key concepts and the work of other scholars that enriched his initial views.

Aristotle's work *Poetics* was written between the years 334 - 330 BC and consists of four sections, poetry in general, tragedy, epic and literary criticism issues. In this work the great philosopher attempted to highlight the significant elements of the poetic genre of tragedy,

with the aim of improving young people's perceptions in order to have a qualitative life. In her article Maria Papadopoulou shows how this Aristotle's work could be exploited to determine criteria that could be used to characterize a work of art suitable to be used in educational processes. An important element, according to Papadopoulou, is that of *truth*, which expresses real situations of lives with authenticity and completeness. Also, *timelessness*, *universality* and *insightful role of art* are extremely important characteristics, which highlight the high aesthetic value of a work of art.

The disciplines of Psychology and Adult Education are often in encounter. In her article *The Use of Reflection Team from Systemic Family Therapy field in Adult Education: mental health specialists - adult educator's views*, Niki Dedoussi explores how the method of reflective team could enhance the promotion of transformative learning. To investigate the above-mentioned issue, the author conducted semi-structured interviews with nine mental health specialists, also trained as adult educators in the past. The main conclusions show that certain parameters of the reflective team's functioning, such as plurality, distance and atmosphere could enhance its transformative function, as well as, most importantly, the role of the adult educator. The previous training of the participants also emerged as an important element. Some barriers include the difficulty of the inevitable exposure that is required during the participation of people in such teams, the defense mechanisms of the participants and the reluctance of the organization.

*Graffiti as a lever of critical awareness: a modern implementation of Freire's pedagogical program*, is the title of the article by Georgia Mega. In her contribution Mega deals with the pedagogical approach of Paulo Freire and mainly with the use of art act. As it is well known, Freire often ordered sketches from important artists -such as Francisco Brennard- to be used in his interventions with the illiterate population of Brazil. Mega experiments on this topic by using contemporary pieces of art, like graffities of the artist Stamatis Mitsios. According to the conclusions of the article, adult educators could work according to the Freirean approach in real life conditions. Based on a contemporary work of art, within the very breath of the city, our relationship with the urban landscape, our position as existential beings within it, a new conscious association with life emerges.

The article *Critical Approach on the Introduction of e-exams amidst the pandemic: the case of the Hellenic Open University* by Petroula Mantzorou and Eugenia Panitsides explores the role of e-exams and how this experience should be considered in the post-pandemic period. This type of exams was introduced by the Hellenic Open University during the COVID-19 pandemic. In this article the views of students are investigated through a quantitative study (the sample of the study was 111 students). The results show that even students were very anxious about technical issues, their overall impression was very positive, and they seem to accept e-exams as a means of assessment even after the pandemic.

We consider that the third issue of our journal continues to establish critical dialogues between adult educators on critical issues. Exploring the future in turbulent times is not just an issue of research, theoretical approaches or orientation for the theory and praxis of Adult Education; It is also a part of its mission. We hope that in the next issues of our journal, the articles published will enhance this direction.

Professor Thanassis Karalis

Assoc. Professor Katerina Kedraka

Editors of ADULT EDUCATION *Critical Issues*

## Mezirow's Theory of Transformative Learning and Freire's Pedagogy: Theories in Dialogue

Ted Fleming<sup>1</sup>

### Abstract

Jack Mezirow (1923-2014) and Paulo Freire (1921-1997) are two of the most important contributors to understanding adult learning. Mezirow (Bloom, 2015) frequently acknowledged the impact that Freire had on his thinking and one can wonder if there is a distance between the critical consciousness of Freire and the critical reflection of transformative learning. This study is restricted to the works of Freire and Mezirow and engages in a critical dialogue about their contribution. It does not focus on the multiple ways in which each has been amplified and reinterpreted by sympathetic scholars. These are the main focus of the study: an autobiographical moment; a look at Dewey as the precursor of both Freire and Mezirow; Hegel's influence; a theological moment that divides the two educators; their contributions to teaching methods useful in critical pedagogy.

### Introduction: Auto/biography

Jack Mezirow was my academic supervisor at Teachers College from 1978. That year he published the first journal article on perspective transformation (1978b). The theory emerged from an empirical research project (Mezirow, 1978a) but also relied on the learning experiences of his wife Edee at Sarah Lawrence College, New York (Mezirow, 1981). Her reading of *The self in transformation* (Fingarette, 1963) influenced his theory of transformative learning. Fingarette explores ideas from psychoanalysis, existentialism and religious thinking and is one of the sources for the concepts 'meaning scheme' and 'transformation' (Fingarette, 1963, pp. 21-29). His selective use of sources (Fleming, 2018), that do not emphasise a social dimension, is the reason for some of the critiques of Mezirow's work. It is ironic that, borrowing from Fingarette, who was engaged with mysticism and religion, Mezirow did not engage easily in the possibilities that emerged from the work of Dirx (2012) on soul, from the theological orientation of Freire (1974), and the work of Habermas (2008) reclaiming the role of religion in the public sphere (Portier, 2011).

Paulo Freire (Freire Institute, 2022) also acknowledges the key role his wife Elsa and later Ana Maria Araújo played in his work. During a Summer School at Boston College in 1982 Freire introduced his wife Elsa as his collaborator, and the source of some of his most important

---

<sup>1</sup> Teachers College Columbia University, USA, [Ejf2129@tc.columbia.edu](mailto:Ejf2129@tc.columbia.edu)



ideas such as ‘conscientization’ (Fleming, 1982). All theory may be autobiographical; all research and indeed teaching may be autobiographical. This autobiographical aspect of work is under explored in adult education literature.

We know a great deal about the early life of Paulo Freire and his times in Recife (Freire Institute, 2022). In *Pedagogy of the Heart*, Freire (2016) clearly states how his thinking is rooted in his native place where he sat Under the Mango Tree (the original title of *Pedagogy of the Heart*). This is his safe place for thinking:

I find refuge under its shade when I am there alone, secluded from the world and others, asking myself questions, or talking to myself. My talks are not always triggered by my questions (2016, p.1)

From this shaded place his explorations progress and he (2016) states that:

I am first a citizen of Recife. The more rooted I am in my location the more I extend myself to other places so as to become a citizen of the world. No one becomes local from a universal location. (p. 8)

His work in the education system of Brazil, especially as Secretary of Education in Sao Paulo from 1989-1991 (Shor, et al., 2017), shows his commitment to educational reform. Mezirow also engaged in policy work but his contribution to education in Thailand and Pakistan is under reported. Mezirow only occasionally, and in private conversations, made reference to his childhood in Fargo, North Dakota. In an age when personal experience and narratives of one’s life are frequently included in educational discourse these missing connections are notable - as I continue to argue that theory, teaching and research are grounded in one’s autobiography.

### **The Plan**

This study acknowledges the work of Vaikousi (2020) but highlights the radical dimension where affinities and divergences are more sharply focused. In addition to this autobiographical moment, this paper will outline the work of Dewey and Hegel as precursors for the contributions of Mezirow and Freire. Then the theological oriented pedagogy of Freire is an important diverging set of commitments and insights is explored and finally the approach of both authors to the practical field of teaching methods.

### **Mezirow and Freire: Affinities with John Dewey**

The emancipation that each author promised through learning is grounded in the freedom to think critically, understand in mutually respectful dialogue with others and act individually or collectively to change the world. Key sources of ideas for Mezirow’s work, such as John Dewey (1966), are reprised by Kokkos (2020). However, others had important influences, especially Jürgen Habermas (2008), Alfred Schutz (1970), Jerome Bruner (1970), George Kelly (1963), Herbert Blumer (1969) and Thomas Kuhn (1970). Mezirow relied heavily on Habermas. Freire did not (Morrow & Torres, 2002).

In contrast, Freire relies on Hegel, Marx, Erich Fromm, Franz Fanon, Antonio Gramsci, Rosa Luxemburg, Simon de Beauvoir, Erich Fromm, Louis Althusser, Che Guevara, Georg Lukács, and also John Dewey. This is a significant dividing line between Mezirow and Freire and these allies provide a map of their convergences (Dewey), but mostly divergences.

This is a synopsis of Freire's pedagogy: Peoples' humanity has been stolen or denied (through alienation, and oppression); by oppressors; supported by an unjust system from which powerful classes benefit at others' expense; in time the struggle to become more human asserts itself; and people reclaim their power in a process of dialogic learning through which all might be liberated. Mezirow focused on identifying the uncritically assimilated cluster of assumptions that underpins the pursuit of meaning; the search for new assumptions and meanings to inform actions.

Freire's work emerged as a response to the failure of democracy and the rise of authoritarianism that silences the expression of experience by citizens in the public sphere. Learning is not possible without expressing experience. Though Mezirow relies on Habermas and his interpretation of democracy as communicative action he is rarely as concerned as Freire with the demise of democracy. Transformative learning addresses the instrumentalization of learning - in this Freire and Mezirow are connected. Transformative learning is a way of advancing democracy as outlined by Dewey and amplified by Mezirow rather than an explicit way of progressing a political and social agenda, as in Freire. Freire was against the dehumanizing epistemology of knowledge and Mezirow against the instrumentalization of knowledge and learning (Darder, 2018).

Dewey is a constant point of connection between our two protagonists (see Raikou & Karalis, 2020). The different connections that each makes with Dewey gives each a unique orientation. Freire emphasizes Dewey's contributions on classroom interactions between teacher and student that are to be democratic - an experience in conjoint living. Freire was interested in democratic experiences that the school could potentially model by including in the school curriculum discussions about topics of interest to the local community and society. Dewey became one of the most famous proponents of hands-on learning or experiential education, which is related to, but not synonymous with experiential learning. He (1916) critiqued schooling that did not prepare citizens for ethical participation in society, but instead, cultivated passive pupils via insistence upon mastery of facts. Rather than preparing students to be reflective, capable of arriving at social truths through critical and intersubjective discourse, schools prepared students for docile compliance with authoritarian work practices and political structures, thus discouraging the pursuit of individual and communal inquiry. This Dewey critique emerged in Freire's work as 'banking education' (Freire, 1970, p. 59). Some of Mezirow's and Freire's best ideas are literally those of Dewey, such as: fostering a democratic mind set through education; that in adult education social change could be explored and implemented; that each student should have an active role in their learning, and education.

Freire and Mezirow valued open minded teachers, leading debates out of which shared explorations and new knowledge would emerge that in turn would be of assistance in changing society. Dewey, Freire and Mezirow emphasized learning from experience. Dewey defined education as the 'continual reorganizing, reconstructing and transforming of experience' (Dewey, 1966, p. 76). This is another source for the concept of transformation. In *How we think* Dewey (1933) sees education as 'the transformation of more or less casual curiosity and sporadic suggestion into attitudes of alert, cautious, and thorough inquiry' (p.50) and the outcome of thinking is 'the transformation of a *dubious* and perplexing situation into a *settled*, or determinate, one' (p. 84). In summary, Mezirow's concept of transformation may be characterized as the transformation of experience and Freire's characterized as the critical pedagogy of experience.

Freire was in every way a radical humanist and socialist and as member of the Workers Party embraced such descriptors. Mezirow resisted being called a socialist. In the ways that Freire's work is applied, it is not unusual to lose this radical dimension and, in the ways transformative learning is applied, it is difficult to keep alive the social change dimension. But they do diverge about the idea of the dialectic as useful in understanding the creation of knowledge and learning.

### **Freire, Mezirow and Hegel:**

In chapter one of *Pedagogy of the Oppressed* Freire (1970) states that, borrowing from Hegel, the ontological vocation of human beings is to become more human. Freire also borrowed from Hegel his ideas on 'dialectical' thinking (1970, p. 34). This make Freire a challenging read. Mezirow, like Dewey, missed the importance of the Hegelian dialectic, possibly because Dewey did not thoroughly grasp the importance of the concept until late in his life. This is a fault line and divergence between Freire and Mezirow – a weakness possibly in Mezirow's potential to be radical. Dewey (in Menand, 2002) wrote:

I can see that I have always been interpreting dialectic wrong end up, the unity as the reconciliation of opposites, instead of the opposites as the unity in its growth.... I don't know as I give the reality of this at all... it seems so natural & commonplace now, but I never had anything take hold of me so. (p. 313)

As a result of Freire's grasp of the dialectic, he was able to resolve the traditional dualisms of Western philosophy - teaching/learning, thinking/action, and subject/object. The idea that the teacher and learner teach and learn was well grasped by Mezirow but he did not integrate dialectical thinking into his own theory. In fact, Freire uses *praxis* to name how he resolved the dualism of thought and action. But there, in Dewey's weakness, rests the roots of Mezirow's inability to integrate this idea into his thinking. Hegel remains a step too far for most adult educators.

Mezirow and Freire are in their mutual reliance on Karl Marx, citizens of their times. Mezirow was part of trend in the 1970s academic and popular literature in the US to better understand Marx's concept of alienation. Bertell Ollman (1971), Shlomo Avineri (1968), Richard Schacht

(1970) and a recent translation of Marx (1964) were on Mezirow's reading lists at Teachers College. But in contrast Freire highlighted class consciousness, the concept of labour and false consciousness. Conscientization according to Freire points to the process of becoming aware of one's social class and of the roles that class and race (and in his later years gender) play in society. False consciousness involves the state of believing that one is not exploited or that by working harder, for instance, one will achieve some kind of economic freedom.

Both Freire and Mezirow provide difficult reading, material partially explained, iterative understandings of their own work as well as papers and journal articles written to address queries disagreements and the continuing need to clarify, explain and elaborate. The former offers social freedom and freedom from false ideologies, unequal distributions of power and social inequalities. The later offers freedom from distorting and unquestioned assumptions.

They did however share a mutual interest in achieving social justice through literacy and though the social dimension is more difficult to see in Mezirow, those who knew him will attest to social justice as an overarching concern (Fleming, 2016). Freire's critical literacy clarifies the connection between knowledge and power (Shor, 1999) and in his critical pedagogy literacy work is a 'war of position', as Gramsci asserts (quoted in Mayo, 2008, p. 422). For Mezirow literacy is more like the *Last Gamble on Education* (Mezirow, et al., 1975). Yet neither would disagree that their shared task continued to be the learning processes that moves peoples' awareness from submerged and uncritical frames of reference to take critical actions that will make the world a fairer and more caring place.

Transformative learning theory leaves itself open to the critique that critical reflection is difficult, abstract and overly rational. Freire from the beginning focused on the priority of love, and respect in the critical dialogues of his culture circles. But Mezirow did not, at least in his writings, emphasize the intersubjectivity that necessarily underpins critical reflection. Habermas is acutely aware of this underpinning of rationality and discourse.

Discourse and transformative learning require intersubjectivity. Habermas (1992) states that the rational potential in linguistic practice is based on sound intersubjectivity that is a 'glimmer of symmetrical relations marked by free, reciprocal recognition' (p. 145). Communicative action, discourse and critical reflection are firmly grounded in the mutuality of intersubjectivity. (Fleming, 2022b, p. 30)

This clearly anticipates the emergence of this major theme in Honneth (Fleming, 2022a). An exploration of the links with Gramsci, much quoted by Freire, and not so much by Mezirow, would lead to similar conclusions. Without mapping the main influences of Gramsci on Freire, suffice it to say that this would highlight the role of hegemony in producing and maintaining fault lines in society that support and divide vested interests from others – a false consciousness. The set of beliefs or ideas that are widely accepted in society but which justify, and place beyond questioning the interests of powerful people in society defines hegemony - the glue that hold society together (Gramsci, 1971). Adult education, in Gramsci's language, is a site of resistance. Ignoring these contradictions is to live in a 'culture of silence' where the

experiences of students are suppressed (Freire, 1970, p. 14). Together Gramsci and Hegel are powerful allies of the pedagogy of Freire and certainly not of Mezirow.

### **Theology and Freire but not Mezirow**

Before Habermas (2008) turned his attention to the post secular society and rethinking the role of religious perspectives in the public sphere (Morrow & Torres, 2002), Freire was both a published author in theological journals and a committed Christian. Gutierrez (1971), a liberation theologian referenced Freire as a source for understanding 'conscientization' (p. 92) and 'praxis' (p. 234) in his own work on Liberation Theology. By 1974 Freire published in a theology journal specializing in conscientization, *Crosscurrents* (Freire, 1974). Freire continues to attract attention as these ideas are experienced as powerful within the radical Christian tradition. Too many ignore how Freire re-constructs and integrates radical hermeneutics of biblical texts with his pedagogy of social transformation. Freire's ideas include opting for the poor; an awareness of the prophetic literature with its denouncing and announcing role in society; emphasizing such obviously biblical concepts as love, hope, faith, speaking the word and indeed framing some of his pedagogical work in theological terms. The power of the spoken word as a naming and creative force was central to the biblical Genesis as well as the opening paragraph of the Gospel of John (The beginning was the word...). The God of Freire's faith takes the side of the oppressed. In this regard Freire has contributed to a 'Theology of the Oppressed' and so diverges from Mezirow.

### **Teaching Methods**

The learning outline by both Freire and Mezirow involves having particular kinds of conversations. Freire, in contrast to Mezirow, is too often reduced to a teaching methodology with suggestions for coding, decoding, and learning how to have egalitarian discussions that ignore the imperative for social change. It is not easy to find teaching methodologies in Mezirow's work, partly because he concentrated on setting the conditions for discussion and the rules for discourse. He had little interest in methodology, apart from 'breaching':

The research technique used by ethnomethodologists called "breaching" for studying meaning perspectives might also be used as an effective instructional method to foster perspective transformation.

(Mezirow, 1981, p. 19)

Mezirow's edited collection (Mezirow & Associates, 1990) includes many contributions on how to teach (and undertake research). On the other hand, Freire is often reduced to a methodology for teaching and understandably many recommendations for teaching can be found in his work.

Mezirow's interest in how we think and in setting the conditions for particular kinds of conversations is important for this moment when we seem to have great difficulty holding conversations - especially with people with whom we disagree. Each shows an interest in the way learning begins. For Freire it is a moment of problematizing and for Mezirow this is a

disorienting dilemma. They are both in harmony with great philosophers of education such as Socrates who is credited by Plato with this phrase: ‘...philosophy begins in wonder...’ (Plato, *Theaetetus*, 155c-d). This is reminiscent of Dewey’s statement that ‘perplexity’ leads to learning (Dewey, 1966, p. 150).

Freire was primarily and always a social actor, a political operative and active agent of change. One has to dig a bit deeper in Mezirow’s work to discover this possibility. As a result of his time with Roger Gould he was more inclined to focus on the learning one could recognize as psychological or personal and focus on the learning that might emerge from psychotherapy as in Gould’s (2022) computer assisted counselling (long before the on-line learning).

Teaching methods are at the core of Freire’s work in the field, in lecturing, in teaching and above all in his publications. *Education for Critical Consciousness* (Freire, 1973) is an example. So too are the many who have (Kirkwood & Kirkwood (1989) Ira Shor (1980), Hope and Timmel (2003), etc. as well as Brookfield (2016). But it is important to see what they have in common, an interest in dialogues and critical conversations that make a difference.

Freire worked mostly with people who had literacy problems, building his pedagogical program around their needs and aiming to strengthen their actions and free them from the shackles of socio-political oppression. For many teachers of adults, the idea that teachers would ideally move to a more indirect or student led teaching process is very attractive. Indeed, many quote Freire and Mezirow as proponents of a more facilitative approach, less banking, and more dialogue. But where does one draw the line? Both try to navigate this line between teaching as directive and as non-directive. We ask how this line is navigated by each in their different ways? Do they offer well thought out positions for us to follow? Chambers (2019) addresses this question and answers yes on both philosophical and methodological grounds.

For Freire and Mezirow the teacher is against banking, rejects manipulating students and their thinking but they do not support abdicating the directness that often remains hidden in their works. The responsibilities of a teacher are important and an openness about one’s agenda as a teacher is a clear form of directness. Utilizing didactics and outside experts are good examples of how this line appears to be broken through by Freire. This is a form of non-authoritarian directness. It is in contrast to what either would see as the abdication of responsibility. Mezirow was clear that the fact that teachers are paid to teach (often the student has paid to be taught) has direct consequences for being direct as against being indirect. Freire phrased this differently, saying that the teacher is never neutral. This directness should not contradict the freedom and capacity of the student to investigate reality. Mayo creates the valid distinction between the authority of the teacher as an expert, paid to teach, as against the ‘authoritarianism’ that so many fear (Mayo, 1999, p. 67). Authoritarianism, in this context, involves crushing and eliminating expressions of the experience of citizens and learners in the public sphere. In this way authoritarianism prevents learning.

Freire says to students, 'yes, I know you don't know' and that becomes 'So I do know, so why do I know, and you don't know? I went to school, university, etc. Why did you not go?' Or 'the education received by the oppressed is designed by the ruling class but is not the education received by the ruling class' (Fleming, 1982). Freire's educational method is based on the systematic study of the daily life of those who cannot read and write and worked through a process of 'coding' and 'decoding'. Decoding is an act of knowing that enables learners to penetrate reality and understand it in a critical way. The transformation of reality is possible as long as the trainers participate as equals with the trainees in a real dialogue that redefines the understanding of problems. Freire's pedagogy does not take anything for granted and no one as the only carrier of knowledge. Teachers strive together for the acquisition of knowledge and for critical awareness. The radicality of Freire's proposal lies in the fact that it argues that the subject of education and knowledge is not the teacher or the student, but the teacher-student relationship.

### **Misunderstandings and Contradictions**

The ideas of both Freire and Mezirow are easily grasped in superficial ways and both were aware that they were offering something complicated and easily misunderstood. This is clear from an interview with Paulo Freire in *The Irish Times* in 1981:

Lots of different groups of people, sometimes Christian and very naively Christian, worked and developed some kind of action which they called 'conscientization' as if the process of implementation could become a kind of aspirin for the so-called poor people.

We sometimes perceive the discovery of a praxis with the name conscientization though with a total character of manipulation on the part of those doing the action.

I could not prevent institutions and groups from pronouncing my name, from saying they were working according to the ideas of Paulo Freire, but I would have to do something to defend the process, the concepts and ideas I [was] trying to develop.

I will not say that everybody who uses me really agrees with me – no it's not necessary. Nor will I say that everybody who speaks very well about me is really understanding me. No, that wouldn't be normal.

(Kirby 1981)

It is a challenge to understand the radical Marxist liberation theory of Freire or the radical political and social transformation he was promoting. On the one hand so many easily grasped his ideas about banking, dialogue, teachers learning and learners teaching, literacy for all. These phrases captured the imagination of many educators and gave expression to a deep desire to humanize education and make its policies and practices well grounded. Teaching methods are too easily adopted and treated as a tool kit or how to do it. On the other hand, Freire has left a philosophically dense and insightful body of work that was always focused on the social and political transformation of society through learning and education. It is also

easy to adopt a transformative learning (Mezirow) approach as the concept of transformation and the possibilities implied by this have become popular ideas in ordinary conversation. But all these concepts have a more technical and nuanced meaning than those at play in ordinary language. Reductionist versions of each set of theories are common as are declarations that one is following a Freirean method or a transformative learning approach to teaching.

Teacher and student teach and learn is not always seen as the dialectical process it is and how it ushers in a new epistemology that re-constructs how knowledge (learning) is created in a dialectical dialogue. New knowledge is best created in a teacher-student discourse.

Transformative learning misconstrues, more often than not, how the individual and the social/political are connected. This link has been lost because transformative learning has been instrumental in how it relates to critical theory. Transformative learning borrows from Habermas but it does not look at the entire orientation of the Frankfurt School. This is partly because critical theory and particularly the Frankfurt School publications were not as accessible to an English-speaking world as they are today and because America is not really, as an education system in general, open to the critical theory of the Frankfurt School.

Freire as a Brazil citizen in the Global South was in sharp contrast to those who articulate transformative learning in the North and this more often means that colonial analysis is more to the fore in Freire than in TL literature.

Neither Freire nor Mezirow's work have become drivers or informers of public policy in European countries. Many have instead jumped on the lifelong learning bandwagon that is mostly empty of critical ideas and instead full of economic speak and social equality.... this is a problematic situation as the best ideas that inform our field are ignored by policy positions (Fleming, 2021). However, there are some exceptions and particular subsections of the field of adult education such as literacy have been more successful at this inclusion of transformative learning and Freire in its work.

### **Suggestions for educational research and practice**

It is worth considering that researching might stop searching for a method, a technique, a measure or most accurately a test for assessing whether transformative learning or critical reflection has occurred. This may be a further channeling of transformative learning into an epistemological *cul-de-sac* where an instrument is sought to measure something that is not amenable to being measured in an instrumental fashion.

So much research in transformation theory is in the category of a 'self-reported transformation'. If I said I had a transformative experience...then I did! It is not easy to have a transformative learning experience but the assessment needs to be more thorough and objective than to rely on a self-report.

Again and again, we need to do what Freire did so well: latch on the best thinking that is available now.... Piketty, Giroux, Chomsky, Habermas, Nussbaum, Nancy Fraser, Stiglitz as we borrow heavily from other disciplines, like Freire did and make these current analyses serve



our present understanding. Mezirow was a relentless gatherer of ideas and concepts from other authors who supported his theory – Belenky, Kegan, etc. This work needs to continue too. New insights from neuroscience seem promising. From where is the next iteration of critical pedagogy or transformative learning going to emerge? A critical mass of practitioners, teachers, researchers, colleagues, friends will hopefully undertake theory building and empirical research on this agenda.

## Conclusion

The continuing success of ESREA, International transformative Learning Association and their respective conferences along with the work of the *Journal of Transformative Education* are all indications that this field is developing continuously. The important recent publication of the *Handbook of Learning for Transformation* (Nicolaidis, 2022) defines this shared field for a new generation of adult educators.

As this study commenced on an auto/biographical note it is relevant to conclude in that way. As the lifespan of our colleagues Mezirow and Freire is so short we are acutely aware of the brief window of opportunity afforded to these scholars to make a significant impact on the theory and practice of the field of adult education. I am struck by the age at which Mezirow first published his perspective transformation article in 1978. He was 55 and the expectation that a fully grown theory of TL might emerge in his lifetime may be abridge too far. There is a sense in both authors of things left unfinished, incomplete. This may lead to a sense that their work just stopped. But they await new generations of scholars, researchers and teachers to develop each and ensure they remain living theories. They are both more important as they are indigenous theories of learning and education – they are: Of adult education; By adult educators; For adult education.

In *Daring to Dream* Ana Maria Freire says that the neoliberal economy

Speaks about the need for unemployment, for poverty, for inequality. I feel it is our duty to fight against such fatalistic mechanical forms of comprehending history...if we allow ourselves to fall for the trickery of neoliberal economic discourses, which affirm realities of homelessness and poverty as inevitable, then opposition for change becomes invisible, and our role in fostering change becomes absent. (Freire, 2007, p. 4)

The task as in so many controversial areas may be to transcend the divides and seek a coalition of the usable ideas from both so that a new critical pedagogy might face and problematize the many dilemmas in the world.

## References

Avineri, S. (1968). *The social and political thought of Karl Marx*. Cambridge University Press.

- Bloom, N. (2015). *Jack Mezirow on 'Transformative Learning' - Conversations at home with Jack Mezirow*. Produced by Timeframe Digital Communications for Teachers College. (YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=iEuctPHsre4>)
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism*. Prentice Hall.
- Bruner, J. (1970). *The process of education*. Harvard University Press.
- Chambers, D.W. (2019). Is Freire incoherent? Reconciling directiveness and dialogue in Freirean pedagogy. *Journal of Philosophy of Education*, 53(1), 21-47. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12340>
- Darder, A. (2018). *A student's guide to Freire's Pedagogy of the Oppressed*. Bloomsbury.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. D.C. Heath.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. Free Press.
- Dirkx, J. M. (2012). Self-formation and transformative learning: A response to 'calling transformative learning into question: Some mutinous thoughts,' by M. Newman, *Adult Education Quarterly*, 62(4), 399–405. <https://doi.org/10.1177/0741713612456420>
- Fingarette, H. (1963). *The self in transformation: Psychoanalysis, philosophy and the life of the spirit*. Harper & Row.
- Fleming, T. (1982). *Class notes. Education for critical consciousness: Freire at Boston College Summer School, July 1982*.
- Fleming, T., Marsick, V., Kasl, E. & Rose, A. (2016). Dancing minds: Mezirow and Habermas meet Honneth. Symposium paper at the XII International Transformative Learning Conference. In Nicolaidis & D. Holt (Eds.), *Engaging at the Intersections: Conference Proceedings* (pp. 87-99). Pacific Lutheran University.
- Fleming, T. (2018). Mezirow and the theory of transformative learning. In V. Wang, (Ed.), *Critical theory and transformative learning* (pp. 120-136). IGI Global.
- Fleming, T. (2021). Models of lifelong learning: An overview. In M. London (Ed.), *Oxford handbook of lifelong learning*, 2nd ed. (pp. 1-26). Oxford University Press.
- Fleming, T. (2022a). Mezirow's theory of transformative learning: In dialogue with Honneth's critical theory. In E. Kostara, A. Gavrielatos, & D. Loads (Eds.), *Transformative learning theory and praxis* (pp. 4 - 14). Routledge.
- Fleming T. (2022b). Transformative learning and critical theory: Making connections with Habermas, Honneth, and Negt. In A. Nicolaidis, S. Eschenbacher, P.T. Buergelt, Y. Gilpin-Jackson, M. Welch, & M. Misawa, (Eds.), *The Palgrave handbook of learning for transformation* (pp. 25-43). Palgrave Macmillan.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Seabury.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. Seabury.

- Freire, P. (1974). Conscientization. *Cross Currents*, (24)1, 23-31.  
<http://www.jstor.org/stable/24457877>
- Freire, P. (2007). *Daring to dream: Toward a pedagogy of the unfinished*. Boulder, CO: Paradigm.
- Freire, P. (2016). *Pedagogy of the heart*. Bloomsbury.
- Freire Institute (2022). Paulo Freire: An incredible conversation. Retrieved from <https://www.freire.org/paulo-freire>
- Gould, R. (2022). Retrieved from <http://www.drrogergould.com/programs-online>
- Gramsci, A. (1971). *Selections from prison notebooks*. Lawrence and Wishart.
- Gutierrez, G. (1971). *A theology of liberation*. Orbis Books.
- Habermas J. (1992). *Postmetaphysical thinking*. Polity.
- Habermas, J. (2008). *Between naturalism and religion: Philosophical essays*. Polity.
- Hope, A., & Timmel, S. (2003). *Training for transformation: A handbook for community workers*. Vols. 1-4. ITDG.
- Kelly, G. (1963). *The psychology of personal constructs*. Norton.
- Kirby, P. (July 21, 1981). Liberating or domesticating education. *The Irish Times* p. 10. Retrieved from <https://www-proquestcom.ezproxy.cul.columbia.edu/docview/529080475/fulltextPDF/A272F468F4384EA1PQ/1?accountid=10226>
- Kirkwood, G., & Kirkwood, C. (1989). *Living adult education: Freire in Scotland*, Open University Press.
- Kokkos, A. (Ed.). (2020). *Expanding transformation theory: Affinities between Jack Mezirow and emancipatory educationists*. Routledge.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press.
- Marx, K. (1964). *The economic and philosophical manuscripts of 1844*. International Publishers.
- Mayo, P. (1999). *Gramsci, Freire and adult education: Possibilities and transformative action*. London: Zed Books.
- Mayo, P. (2008). Antonio Gramsci and his relevance for the education of adults. *Educational Philosophy and Theory*, 40(3), 418-435. DOI: [10.1111/j.1469-5812.2007.00357.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00357.x)
- Menand, L. (2003). *The Metaphysical club: A story of ideas in the United States*. Farrar, Straus and Giroux.

- Mezirow, J. (with contributions by V. Marsick) (1978a). *Education for perspective transformation: Women's re-entry programs to community colleges*. Centre for Adult Education Teachers College.
- Mezirow, J. (1978b). Perspective transformation. *Adult Education*, 28, 100-10.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32, 3–24.
- Mezirow, J., & Associates, (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J., Darkenwald, G., & Knox, A. (1975). *Last gamble on education*. Adult Education Association of the USA.
- Morrow, R.A., & Torres, C.A. (2019). *Rereading Freire and Habermas*. Teachers College Press.
- Nicolaidis, A|., Eschenbacher, S., Buergelt, P.T., Gilpin-Jackson, Y., Welch, M., & Misawa, M. (Eds.), (2022). *The Palgrave handbook of learning for transformation* (pp. 25-43). Palgrave Macmillan.
- Ollman, B. (1971). *Alienation: Marx's concept of man in capitalist society*. Cambridge University Press.
- Plato, Plato. *Plato in twelve volumes*, Vol. 12. Harvard University Press.
- Portier, P. (2011). Religion and democracy in the thought of Jürgen Habermas. *Culture and Society*, 48, 426. <https://doi.org/10.1007/s12115-011-9470-3>
- Raikou, N., & Karalis, T. (2020). Seeking the traces of Dewey's thought in Mezirow's work. In A. Kokkos, (Ed.), *Expanding transformation theory: Affinities between Jack Mezirow and emancipatory educationists* (pp. 27-40). Routledge.
- Schacht, R. (1970). *Alienation*. Doubleday.
- Shor, I. (1980). *Critical teaching and everyday life*. South End press.
- Shor, I. (1999). What is critical literacy? *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice*. 1(4), 2-31. <https://digitalcommons.lesley.edu/jppp/vol1/iss4/2>
- Shor, I., Matusov, E., Marjanovic-Shane, A., & Cresswell, J. (2017). Dialogic & critical pedagogies: An interview with Ira Shor. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*. Retrieved from <https://doi.org/10.5195/dpj.2017.208>
- Schutz, A. (1970). *On phenomenology and social relations: Selected writings*. University of Chicago Press.
- Vaikousi, D. (2020). Freire and Mezirow: Parallel lives, congruent views. In A. Kokkos, (Ed.), *Expanding transformation theory: Affinities between Jack Mezirow and emancipatory educationists* (pp. 41-56). Routledge.

## ***Transformation Theory as a Framework for Understanding Transformative Learning\****

Alexis Kokkos<sup>1</sup>

### **Introduction**

The first part of the present Introduction to Mezirow's translated book outlines the formulation process of his theory, and the second Part presents its constituent components. The third part discusses the relationship between Transformation Theory and "transformative learning theory" and puts forward the opinion that the former constitutes a focal point of reference within the wider theoretical field of transformative learning, which includes diverse conceptualizations. In the last two parts, a reference is made to the book's translation and suggestions are offered as to the creative and critical approach to its content.

### **1. The formulation of Transformation Theory**

In the beginning of his career, Jack Mezirow (1923-2014) was an expert in community development and adult education issues. He worked for several years as an international organization consultant for adult literacy and community development programs in Asian, African and Latin American countries until 1968, when he became Professor of Adult Education at the Teachers College of Columbia University in New York. His initial outlook on adult education had mainly been influenced by the works of Bateson, Blumer, Dewey, Fingerette, Gould, Kuhn, Schutz and Socrates (see Kokkos, 2019), however, under the influence of Freire and Habermas's ideas, his views gradually became more groundbreaking and went on to incorporate the dimensions of critical awareness and transformation of stereotypical assumptions.

In 1978, Mezirow proposed Transformation Theory through his article *Perspective Transformation* (Mezirow, 1978a). The formulation of his theory was pivotally influenced by his own experience of watching his wife Edee's journey, who resumed her university studies during the 1970s, after having stayed away for a long period of time for personal and professional reasons. Like many other American women who returned to university study in those days, Edee had a powerful experience which went through various stages, such as feeling, initially, disorientation and doubt as to the outcome of her effort, and then stress

---

<sup>1</sup>Alexis Kokkos is the scientific responsible of the translation. He is emeritus professor of adult education at the Hellenic Open University, member of the Leadership Circle of the International Transformative Learning Association/ITLA.

\* This text is an Introduction to Jack Mezirow's recently translated into Greek *Transformative dimensions of adult learning* (1991).

when difficulties arose, engaging in critical self-reflection in order to gauge the situation and recast it in a more functional direction, sharing ideas and feelings with other female fellow-trainees, developing an action plan in order to overcome adversities and, finally, taking action according to her revised assumptions. Mezirow accompanied Edee in her endeavours and tried to use his own theoretical lens to understand them. He began to realize that his wife was going through a transformative experience, both in terms of her perspectives, as well as concerning the way in which she dealt with her new experience, while similar testimonies were being shared by her female fellow-students. He then decided to carry out extensive research on the journey of those women returning to university studies. The outcome was a research report entitled *Education for Perspective Transformation* (Mezirow, 1978b). This study analysed the process of perspective transformation and lent it investigatory depth and theoretical substance. Mezirow went on gradually to elaborate his perspective during the 1980s (Mezirow, 1981, 1985 $\alpha$ , 1985 $\beta$ , 1989, 1990) and in 1991 he introduced Transformation Theory in its complete form in the original publication of the current book, entitled *Transformative dimensions of adult learning* (Mezirow, 1991 $\alpha$ ).

## 2. Constituent components

The fundamentals of Transformation Theory, as outlined in Mezirow's 1991 book, can be summarised as follows:

- A central view, analysed in Chapters 1 and 2, is that we understand our experiences and, by extension, reality and our own selves, on the basis of values, perceptions, beliefs and interpretative rules which we have internalised in the past, during our socialization process, under the influence of family, the educational system, friends and the wider social and cultural context. Often, though, what we have learnt proves restricting and problematic, not being sufficient or suitable for the interpretation of our experiences in an open, discriminating, inclusive, comprehensive manner. In these cases, it is necessary to enter a transformative learning process in order to critically examine our dysfunctional assumptions and act according to our new outlook.
- *Meaning perspectives* and *meaning schemes* are the object of transformation. [Let it be noted that meaning perspectives were subsequently (1996a) renamed *habits of mind* and meaning schemes *points of view* by Mezirow]. Meaning perspectives are epistemic, sociolinguistic and psychological (Mezirow, 1991a). They constitute broad predispositions, which determine the way in which we interpret our experience and orient our behavior (Ch. 5). [In a later paper of his, Mezirow (2000a) identified three additional kinds of meaning perspectives/habits of mind, namely, philosophical, moral-ethical, and aesthetic ones, and finally, he (Mezirow, 2006) added the economic, educational, political, cultural and health habits of mind]. Therefore, an important element of Transformation Theory is that it addresses all life areas.

Meaning schemes are clusters of beliefs, feelings, judgments and concomitant behaviors. Similar meaning schemes are manifestations, specifications of a meaning perspective, through which the meaning perspective is expressed. In Chapter 3, Mezirow presented a hypothetical example. A woman adopts the stereotypical gender role (meaning perspective). One of the meaning schemes ensuing from this meaning perspective is that, after attending certain evening classes, the woman always hurries back home to cook for her husband. Mezirow pointed out that there are “more meaning schemes deriving from the same stereotypical role” (p.94). We can reasonably assume that he referred to the multiple meaning schemes relating to gender relations, child-raising, women’s position in the world of work, etc.

- Meaning schemes are more easily transformed than meaning perspectives. For the latter to be transformed, the extremely demanding process of critical reflection on our previously formed fundamental assumptions (premise reflection) must take place. This means reflecting upon “*why* we perceive, think, feel, or act as we do” (p. 108), or, in other words, upon the causes which gave rise to our problematic perspectives in the past. This process is not necessary for meaning schemes to be transformed. Later on, Mezirow (1994, p. 224) claimed that the transformation of meaning schemes can be an “everyday phenomenon”, which occurs through deductions stemming from experience or other people’s influence.
- The ultimate goal of Transformative Learning is to review problematic meaning perspectives. However, Mezirow stressed (Chapter 4 Summary, point 6) that reviewing meaning schemes is a form of transformative learning too. He went on to clarify (Chapter 3) that the accumulation of successively transformed, similar meaning schemes may lead to the transformation of the meaning perspective of which they form part. This view is of great importance for the formulation of educational strategies by educators. Depending on the transformative goals which they set, the available time frames, as well as the characteristics, interests and needs of the learning group, they will have to determine whether an attempt will be made at transforming either a meaning perspective- whereupon they will have to specify the individual meaning schemes which require transformation and the manner in which this will be performed (focusing and sequencing of actions, educational techniques) or one or more meaning schemes, whereupon they will once more have to specify the manners in which the endeavor will be made (Kokkos, 2017).
- A crucial means to the achievement of the transformative process of learning is *critical reflection*. Mezirow proceeded to a clarification of paramount importance (Ch. 4, Unit “Non Reflective and Reflective Action”). Contrary to the dominant view in academic circles, critical reflection is not identical with or restricted to the thoughtful process which includes judgments, interpretations, analyses,

generalizations, evaluations, inferences etc. According to Mezirow, critical reflection additionally includes deliberately reviewing and questioning the validity of assumptions. It can assume three different forms: a. *content reflection* – reflection on *what* we perceive, think, feel, and act upon. b. *process reflection* – examining to what extent the way in which we approach an issue is justified and based on reliable criteria. c. *premise reflection* – reflecting on the causes which have in the past led us to adopt assumptions vital to us, which have proven problematic. As previously mentioned, the last form of critical reflection is a necessary condition for the transformation of meaning perspectives to take place.

- The transformative process goes through certain phases, which have been identified by Mezirow's aforementioned study (1978b) and have been confirmed by subsequent studies (Ch. 6, Unit "Outlines of the Transformation Process"). The importance of identifying the phases lies in enabling educators and researchers to detect the point at which a group of learners, and each individual participant, are on their transformational journey, as well as whether transformations have occurred since the beginning of the process.
- The principles and standards according to which a transformative learning group interacts are included in the outlook on reflective discourse, which Mezirow drew from the work of Habermas. Reflective discourse lies in the fact that, realizing that their assumptions need to be subjected to a validity test and undergo critical investigation, the interacting individuals enter a process where they seek, through empathy, mutual respect and mutual influence, the best possible approach, which, for this reason, is a collective achievement and encapsulates the possibility of arriving at consensual action plans. Through this process, learning groups become core cells of democracy, where the participants learn critically to examine issues, seek convergences and build synergies.
- Moreover, the relation of transformative learning to practice was defined by Transformation Theory. Action, stemming from a reviewed, more functional perspective, is always the aim. However, according to Mezirow, action is not pursued in a mechanistic or blindly activist fashion. It should ideally occur as the amalgamated awareness of the reasons creating a problematic situation, as well as of the consequences which can be brought about by a change of circumstances. Moreover, an important action does not necessarily have a collective, socio-political character; it could also refer to the motivation of individuals or small groups; forms of action which have a social dimension nonetheless, given that they are shaped within a specific social context, are then disseminated across the social surface, influence the social fabric and transform it. The importance of Mezirow's particular outlook lies in the fact that he does not underestimate, but, on the contrary, highlights individual or group efforts to better their life conditions, e.g. within an educational organization, a professional group or a family.



- Another important contribution of Transformation Theory in my view is the stance taken on the role of adult educators contributing to transformative learning (Chapter 7). Educators do not by any means impose their opinion on the participants. Their role lies in posing critical questions and creating conditions for reflective discourse. “To help a learner become aware of and assess alternative meaning perspectives for viewing a problem is not to tell the learner what to do but only to present different sets of rules, and criteria for judging” (p. 203). Within this framework, Mezirow proposed a series of actions which aim both at encouraging participants critically to reassess their assumptions, and at gradually becoming less dependent on the educators’ influence, so that they can become self-directed learners. These actions include, among others (pp.199-200): help the learners understand how to use learning resources; assist the learners to define their learning needs; expand the learners’ range of options; foster a self-corrective, reflexive approach to learning; reinforcing the self-concept of the learners; emphasize experiential, participative, and projective instructional methods; provide a supportive climate with feedback to encourage provisional efforts to change and take risks.

Finally, Mezirow’s book includes a generous presentation of epistemological views which share affinities with his own one, as well as research data and examples relevant to reviewing problematic assumptions (large parts of Chapters 1, 2, 6). Let it be noted that among the most conspicuous references are those expressed by European scholars, such as Adorno, Bateson, Foucault, Gramsci, Griffin, Habermas, Heron, Jarvis, Piaget, Popper, Wittgenstein, as well as Freire’s ideas, which is Mezirow’s contribution towards exploring the theoretical horizon of transformative learning beyond American literature. Despite being written more than thirty years ago, these parts of the book are worth studying for the interesting approaches presented in them, as well as for their contribution to raising awareness of the influences Mezirow was exposed to and the manner in which he processed them.

### **3. Transformation Theory and “transformative learning theory”**

After the book’s 1991 publication and for an entire decade, Mezirow’s written work focused on discussing Transformation Theory so as to make it widely accessible, while at the same time responding to successive criticism leveled at it. It is telling that among the fourteen papers he published between 1991 and 2000 (Mezirow, 1991b, 1992, 1994, 1995, 1996a, 1996b, 1996c, 1997a, 1997b, 1998a, 1998b, 1998c, 1999, 2000a) eight include the term Transformation Theory in their title and six of them are written as a response to critical comments<sup>1</sup>. This extensive public discourse, which was mainly hosted in the *Adult Education*

---

<sup>1</sup>*Transformation Theory and cultural context: A reply to Clark and Wilson (1991b); Transformation Theory: Critique and confusion (1992- a response to Cunningham); Understanding Transformation Theory (1994 – a response to Newman and Tennant); Transformation Theory of adult learning (1995); Transformation Theory out of context (1997a – a response to Newman); Postmodern critique of Transformation Theory: A response to Pietrykowski (1998a); Transformation Theory: Postmodern issues (1999 – a response to post-modern thinkers); Learning to think like an adult: Core concepts on Transformation Theory (2000b).*

*Quarterly* magazine, enabled Mezirow to clarify his theory and lend more depth to it. Meanwhile, the interest of the adult education community in transformative learning rose sharply. Taylor (2000) reported that since Mezirow's theory first appeared "it has received more attention than any other adult learning theory" and "at the 1997 annual Adult Education Research Conference transformative learning was central [...] more than any other topic" (p. 285). Mezirow himself (2000b) remarked that "this movement (of transformative learning) has produced several books, well over fifty doctoral dissertations, dozens of conference presentations and articles, and a continuing spirited discourse in the journal *Adult Education Quarterly*" (p. xi).

Two questions are posed at this point, though: firstly, why, these days, despite continuing to attract significant attention<sup>1</sup>, Mezirow's work is hardly attributed its genuine title (Transformation Theory) by authors and educators, but is usually referred to in various other ways, such as, for example, "Mezirow's transformative learning theory" (Moore and Bovill, 2022), or "Mezirow's theory of adult learning" (Baumgartner, 2012); and secondly, why is the term "transformative learning theory" dominant in the literature? The questions are vital, as the answer can signify whether Transformation Theory, and by extension this translated book, carry central importance and relevance, or mere historical interest. For the questions to be answered, certain key events which took place in the field of transformative learning over the past thirty years are examined in the following paragraphs.

Since the 1990s, and particularly the beginning of the 2000s, due to the impact of the discourse on transformative learning, several interpretations of and theoretical approaches to it began to appear and grow in number. These perspectives at times discussed, elaborated on, and enriched Mezirow's view (e.g., Cranton, 2016; Eschenbacher and Levine, 2022; Fleming, 2018; Kokkos, 2020; Mälkki, 2010; Romano, Bracci, & Marsick, 2022). Simultaneously, all the more frequently, other perspectives went on to express alternative or different conceptualizations. The repeated records of emerging perspectives presented by Taylor are characteristic. He claimed (Taylor, 2008) that in the beginning of the 2000s three alternative views to Transformation Theory had emerged: *psychoanalytic* (with Boyd, Meyers, Dirkx as its chief exponents), *psycho developmental* (Kegan, Daloz), and *social-emancipatory*, which was founded on Freire's work. Taylor went on to add that by 2008 four additional views had appeared: *neurobiological* (Janik), *spiritual* (Tisdell), *race-centric* (Sheared, Johnes-Bailey), and *planetary* (O'Sullivan). Four years later, Taylor and Snyder (2012) identified four additional views (*Africentrism*, *critical theory*, *critical social theory*, and

---

<sup>1</sup>Nylander, Österlund, & Feyes' research (2017) on adult learning in five key international magazines showed that citations to Mezirow's work are more numerous than to the work of other transformative learning scholars. An additional evidence is that in the recent handbook on transformative learning, edited by Nicolaidis, Eschenbacher, Buergelt, Gilpin-Jackson, Welsh and Misawa (2022), 37 out of 52 pieces of writing (71%) refer to Mezirow's view. It should be noted, however, that this seems to be a declining trend. Indicative of this is that ten years ago, in Taylor and Cranton's respective handbook (2012), respective citations amounted to 92%.

*new grief theory*). These days, one can identify at least two more new views, *transformative sustainability learning* (Lange, Ross) and *sociocracy* (Buck, Villines).

This process resulted in a dominant view that a “theory of transformative learning” is constantly evolving, shaped through the contribution of an array of thinkers, with a diversity of perspectives coexisting in its framework. As a result, Mezirow’s view came to be regarded by many as being *one* of the multiple sources of the theory. This gradual shift of central interest from Transformation Theory towards a range of varied perspectives possibly accounts for the reason why Mezirow’s theoretical work is rarely referred to by its genuine title when talked of in the literature. What is signified, is that his theory is widely regarded as no more a fundamental, distinctive component of the theoretical field of transformative learning, but one which, in a way, has been assimilated into it.

The result of this development was twofold. On one hand, Mezirow’s initial theoretical concept was enriched and expanded with regard to important aspects underdeveloped in his work, such as the role of emotions in transformative learning (e.g., Mälkki, 2019); the unconscious learning processes (e.g., Dirx, 2012a); the connection between transformative learning and Frankfurt School’s perspective (e.g., Fleming, 2022); exploiting the contribution of neurobiology (e.g., Taylor and Marienau, 2016); interconnecting individual and social transformation (e.g., Finnegan, 2019); the transformative function of artistic expression (e.g., Laurence, 2012), etc. On the other hand, however, the continuous emergence of new, often unconnected to each other, approaches, caused fragmentations and inconsistency in the developing field, as well as confusion as to its precepts and constituent components. Several approaches are characterized by diverging target areas and correspondingly different definitions of transformative learning, such as: reviewing problematic assumptions through critical reflection and concomitant action (Transformation Theory), exploring the unconscious processes (psychoanalytic view), development of orders of consciousness (psycho-developmental view), knowledge construction through unconscious and symbolic processes (spiritual view) and so forth. Moreover, the number of papers that frame themselves into “transformative learning theory” is increased, while they only have a few or even no interconnections at all with Mezirow’s theory or with the papers of leading transformative learning scholars<sup>1</sup>.

As a result, Cranton and Taylor (2012) claimed that “transformative learning theory becomes a theory that may begin to lose its relevancy for the study of adult learning” (p. 13) and highlighted the danger of a “problematic plunge into a fragmented theory” (p. 11). Other

---

<sup>1</sup>To the leading scholars of the transformative learning field could be included indicatively, but not exclusively, the following: the Stewards of transformative learning, the members of the Leadership Circle of the International Transformative Learning Association/ ITLA, the reviewers of Jack Mezirow Living Theory of Transformative Learning Award, the reviewers of Patricia Cranton Distinguished Transformative Learning Dissertation Award, the members of the Steering Committees of the International Transformative Learning Conferences, the members of the ESREA’s Network ‘Transformative and Emancipatory Adult Education’.

scholars pointed out that the identity of the field is becoming fluid (Dirkx, 2012b; Hoggan, 2016; Illeris, 2014a, 2014b; Kokkos, 2014, 2019). As Illeris puts it (2014b, p. 150):

Today, all of this has created a situation, in which, although the issue of transformative learning is more demanded and also more celebrated than ever, there is a basic conceptual uncertainty and even confusion as to what this term actually includes, covers, and implies.

Recently, Nikolaidis and Eschenbacher (2022) claimed that “there remains a lack of consensus into most aspects of transformative learning theory and how it operates” (p. 11).

Mezirow’s own attitude is of particular interest. In 2000, within the context of the collective volume which he edited, entitled *Learning as Transformation* (Mezirow & Associates, 2000), in the last chapter which he co-authored with Aalsburg Wiessner (Aalsburg Wiessner & Mezirow, 2000), he expressed his expectation for the possibility of interested thinkers’ collectively developing an expanded “transformative learning theory”. However, he stressed that for this to happen, there was a fundamental condition: those who would cooperate in the development of the theory would have, through continuous reflective discourse, to seek common grounds and interconnections among their views, so as to “become co-researchers in a process of collaborative inquiry” (p. 330). In that way, the developing theoretical construction could obtain cohesion and its parts – the individual theoretical views – could be combined.

How to connect the pieces of the puzzle in order to create a picture of transformative learning is a challenge facing scholars and practitioners (p. 329).

Instead of each person holding onto his or her separate pieces, they are combined and an overview can be achieved (p. 341).

There is still much to learn about transformative learning. But the greater challenge is to work toward finding common ground among our many diverse but related theories of learning (p. 356).

We need to collaborate across disciplines, theories, and paradigms to build a comprehensive theory of adult learning to guide educators of adults (p. 356).

As a result, Mezirow bestowed on the aforementioned collective volume the characteristic subtitle *Critical perspectives on a theory in progress* and spoke of a “transformative learning movement” (Mezirow, 2000b, p. xi).

However, in subsequent writings, Mezirow (2003a, 2003b, 2006) did not return to the idea of a collectively constructed theory – realising, perhaps, that the predominant tendency in the theoretical field of transformative learning was shifting away from the ideal of seeking convergences – and limited himself to the analysis and defence of the components of Transformation Theory. In yet another of his writings (Mezirow, 2009), he once again made

no mention of a cohesive formulation of a theory. For the largest part of the paper, he focused on the explanation of Transformation Theory, and in a next part he introduced certain other views which he deemed relevant to his. Finally, for his last publication, in the context of Taylor and Cranton's *Handbook of Transformative Learning* (2012), he chose to republish one of his earlier texts (Mezirow, 2000a) referring exclusively to his theory, under the characteristic title of *Learning to think like an adult: Core concepts on Transformation Theory*.

According to the above, three understandings can be drawn. The first one is that, within the expanded but fluid theoretical field of transformative learning, Transformation Theory is a focal point of reference, given that it is the primordial outlook in terms of which thinkers in the field converse in their majority. The second understanding is that Transformation Theory is a cohesive theoretical body within the field, yet open to enhancement. The third understanding is that "transformative learning theory" is a rich field of theoretical perspectives which are, nevertheless, frequently unconnected and have different conceptual tools; therefore, it could be maintained that the field does not possess basic characteristics constituting a theory.

For these reasons, Mezirow's Transformation Theory could be considered as a crucial frame of reference for the understanding of transformative learning.

#### **4. The translation process**

George Koulaouzides, who undertook the translation of the book and Effrosyni Kostara, who provided the language editing did a great job. A central issue of concern in our collaboration during the translation process was translating certain key concepts. For example, at certain points in the text, Mezirow spoke of "reflection" and, at others, of "critical reflection". However, a careful study of the context, as well as of later writings of his (Mezirow, 1997b, 2000a) indicates that, when he referred to his personal outlook on transformative learning, he identified the same process through use of these two concepts. Therefore, we chose to use the concept of "critical reflection" in all relevant points of the text, given that the critical approach to learning permeates Transformation Theory in its entirety.

Another instance of conceptual clarification relates to the word "premise", which Mezirow used in order to identify a kind of assumptions, or the critically reflective process. From the context, it appears that Mezirow was talking about the fundamental assumptions – or the critical reflection thereupon – which humans have formed in the past within the context of their socialization. For that reason, we favored the translated clusters of "previously formed fundamental assumptions" and "critical reflection on previously formed fundamental assumptions" respectively.

Additionally, we attached particular importance to rendering Mezirow's personal style of writing as far as possible. He did not express "out-and-out" arguments, but attempted to approach issues in a dialectal manner, critically examining as many of their facets as possible. As a result, he often used words or phrases (e.g., "may", "may not always", "can become", "often", "it is possible", "perhaps", "attempt to", "appears to", "tends to" and so on) which

allowed the nuances of an issue, the discourse on it and its evolving dimensions to shine through. With this in mind, we often selected concepts signifying the exploration, coherence and interrelation of ideas or events, for example, translating the concept of “process” with the Greek word signifying the interrelation of evolving ideas and events, instead of using the Greek word for “procedure”, which alludes to a linear, rigid series of events.

## 5. Exploring the book

We would not recommend studying this book statically, as a snapshot of Mezirow’s outlook at a particular point in time. It is necessary to take into account the process which preceded its writing, as well as its role and influence across the time-frame during which the field of transformative learning and, more generally, adult education were shaped. It is also necessary to study the book in conjunction and in comparison with other writings by Mezirow, as well as in association with congruent theoretical views, aiming at a more integrated understanding of transformative learning. What is more, this book should not be considered a “closed” text, allowing no dispute or enhancement. Its author himself went on, after the initial publication, to modify key concepts, work further on certain parts, focus more, or less, on others and claim that certain concerns of his view require further investigation, such as the essence of the transformative learning process taking place in the unconscious (Mezirow, 2006), and the role of emotions, imagination and intuition in transformative learning (Mezirow, 2009). Finally, he often maintained that the validity of a theoretical conception holds until critical reflection upon it or subsequent circumstances warrant its revision.

## References

- Aalsburg Wiessner, C., & Mezirow, J. (2000). Theory building and the search for common ground. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 329–357). Jossey-Bass.
- Baumgartner, L. (2012). Mezirow’s Theory of Transformative Learning from 1975 to Present. In E. W. Taylor, P. Cranton, & Associates (Eds.), *The Handbook of Transformative Learning* (pp. 99-115). Jossey-Bass.
- Cranton, P. (2016). *Understanding and promoting transformative learning*. Jossey-Bass.
- Cranton, P., & Taylor, E.W. (2012). Transformative learning theory. Seeking a more unified theory. In E. W. Taylor, P. Cranton, & Associates (Eds.), *The handbook of transformative learning* (pp. 3–20). Jossey-Bass.
- Dirkx, J. (2012a). Nurturing soul work: A Jungian approach to transformative learning. In E. W. Taylor, P. Cranton, & Associates (Eds.), *The handbook of transformative learning* (pp. 116-130). Jossey-Bass.
- Dirkx, J. (2012b). Self-formation and transformative learning: A response to “calling transformative learning into question: Some mutinous thoughts” by Michael Newman. *Adult Education Quarterly*, 62(4), 399–405.

- Eschenbacher, S., & Levine, P. (2022). Reconsidering the roots of transformative education: Habermas and Mezirow. In A. Nicolaides et al (Eds.), *The Palgrave Handbook of Learning for Transformation* (pp. 45-58). Palgrave Macmillan.
- Finnegan, F. (2019). 'Freedom is a very fine thing': Individual and collective forms of emancipation in transformative learning. In T. Fleming, A. Kokkos, & F. Finnegan (Eds.), *European Perspectives on Transformation Theory* (pp. 43-57). Palgrave Macmillan.
- Fleming, T. (2018). Mezirow and the theory of transformative learning. In V. Wang (Ed.), *Critical theory and transformative learning* (pp. 120–136). IGI Global.
- Fleming, T. (2022). Transformative learning and critical theory: Making connections with Habermas, Honneth, and Negt. In A. Nicolaides et al (Eds.), *The Palgrave Handbook of Learning for Transformation* (pp. 25-44). Palgrave Macmillan.
- Hoggan, C. (2016). Transformative learning as metatheory: Definition, criteria, and typology. *Adult Education Quarterly*, 66(1), 57-75.
- Illeris, K. (2014a). *Transformative learning and identity*. Routledge.
- Illeris, K. (2014b). Transformative learning and identity. *Journal of Transformative Education*, 12 (2), 148-163.
- Kokkos, A. (2014). Could transformative learning be appreciated in Europe? *Journal of Transformative Education*, 12(2), 180–196.
- Kokkos, A. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση* [Education and Emancipation]. Hellenic Adult Education Association. [In Greek]
- Kokkos, A. (2019). Introduction. In A. Kokkos & Associates (Eds.), *Expanding Transformation Theory: Affinities between Jack Mezirow and Emancipatory Educationalists* (pp. 1-23). Routledge.
- Kokkos, A. (Ed.) (2019). *Expanding Transformation Theory: Affinities between Jack Mezirow and Emancipatory Educationalists*. Routledge.
- Lawrence, R.L. (2012). Transformative learning through artistic expression: Getting out of our heads. In E.W. Taylor, P. Cranton, & Associates (Eds.), *The handbook of transformative learning* (pp. 471-485). Jossey-Bass.
- Mälkki, K. (2010). Building on Mezirow's theory of transformative learning: Theorizing the challenges to reflection. *Journal of Transformative Education*, 8 (1), 42-62.
- Mälkki, K. (2019). Coming to grips with edge-emotions: The gateway to critical reflection and transformative learning. In T. Fleming, A. Kokkos, & F. Finnegan (Eds.), *European Perspectives on Transformation Theory* (pp. 59-73). Palgrave Macmillan.
- Moore, S., & Bovill, R. (2022). Click here for transformation: Examining a course for graduate teaching assistants around technology-enhanced learning through the lens of Mezirow's transformative learning theory. In E. Kostara, A. Gavrielatos, & D. Loads

- (Eds.), *Transformative Learning Theory & Praxis: New Perspectives and Possibilities* (pp. 156-171). Routledge.
- Mezirow, J. (1978a). Perspective transformation. *Adult Education Quarterly*, 28(2), 100–110.
- Mezirow, J. (1978b). *Education for perspective transformation: Women's re-entry programs in community colleges*. New York: Center for Adult Education, Teachers College, Columbia University.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, 32 (1), 3-24.
- Mezirow, J. (1985a). Concept and action in adult education. *Adult Education Quarterly*, 35, 142–151.
- Mezirow, J. (1985b). A critical theory of self-directed learning. In S. Brookfield (Ed.), *Self-directed learning: From theory to practice*. New Directions for Continuing Education, no 25 (pp. 17–30). Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1989). Transformation theory and social action: A response to Collard and Law. *Adult Education Quarterly*, 39(3), 169–175.
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning* (pp. 1–20). Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991a). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Mezirow, J. (1991b). Transformation theory and cultural context: A reply to Clark and Wilson. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 188–192.
- Mezirow, J. (1992). Transformation Theory: Critique and confusion. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 250–252.
- Mezirow, J. (1994). Understanding Transformation Theory. *Adult Education Quarterly*, 44(4), 222-232.
- Mezirow, J. (1995). Transformation theory of adult learning. In M. Welton (Ed.), *In defence of the lifeworld: Critical perspectives on adult learning* (pp. 39–70). SUNY Press.
- Mezirow, J. (1996a). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly*, 46(3), 158–173.
- Mezirow, J. (1996b). Adult education and empowerment for individual and community development. In B. Connolly, T. Fleming, D. McCormack, & A. Ryan (Eds.), *Radical learning for liberation* (pp. 5–14). MACE.
- Mezirow, J. (1996c). Beyond Freire and Habermas: Confusion- A response to Bruce Pietrykowski. *Adult Education Quarterly*, 46 (4), 237-239.



- Mezirow, J. (1997a). Transformation Theory out of context. *Adult Education Quarterly*, 48 (1), 60-62.
- Mezirow, J. (1997b). Transformative learning: Theory to practice. In P. Cranton (Ed.), *Transformative learning in action: Insights from practice*. New Directions for Adult and Continuing Education, no 74 (pp. 5–12). Jossey – Bass.
- Mezirow, J. (1998a). Postmodern critique of Transformation Theory: A response to Pietrykowski. *Adult Education Quarterly*, 49(1), 65-76.
- Mezirow, J. (1998b). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185–198.
- Mezirow, J. (1998c). Transformative learning and social action: A response to Inglis. *Adult Education Quarterly*, 49, 70–72.
- Mezirow, J. (1999). *Transformation Theory- Postmodern issues*. Διαθέσιμο στο <https://newprairiepress.org/aerc/1999/papers/29/>. Retrieved 11/10/2016.
- Mezirow, J. (2000a). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 3–33). Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000b). Preface. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. xi–xvii). Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003a). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63.
- Mezirow, J. (2003b). *Epistemology of Transformative learning*. Proceedings of the Fifth International Transformative Learning Conference. Available at [https://skat.ihmc.us/rid=1LW06CB3L-1R1W965-1Z5Z/Copy%20of%20Mezirow EpistemologyTLC.pdf](https://skat.ihmc.us/rid=1LW06CB3L-1R1W965-1Z5Z/Copy%20of%20Mezirow%20EpistemologyTLC.pdf). Retrieved 15/06/2022.
- Mezirow, J. (2006). An overview on transformative learning. In P. Sutherland & J. Crowther (Eds.), *Lifelong learning: Concepts and contexts* (pp. 24–38). London and New York: Routledge.
- Mezirow, J. (2009). Transformative learning theory. In J. Mezirow, E. W. Taylor, & Associates (Eds.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (pp. 18–31). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J., & Associates (Eds.) (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nicolaides, A., & Eschenbacher, S. (2022). The many turns of transformation: Creating new vocabularies for transformative learning. In A. Nicolaides et al. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Learning for Transformation* (pp. 1-22). Palgrave Macmillan.
- Nicolaides, A., Eschenbacher, S., Buergelt, P., Gilpin-Jackson, Y., Welch, M. A., & Misawa, M. (2022). *The Palgrave Handbook of Learning for Transformation*. Palgrave Macmillan.

- Nylander, E., Ösretlund, L., & Fejes, A. (2017). *Exploring the adult learning research field by analyzing who cites whom. Vocations and Learning*. Retrieved 03/05/2018. doi:10.1007/s12186-017-9181-z.
- Romano, A., Bracci, F., & Marsick, V.J. (2022). A practice-based view of transformative learning: An exploratory study on the practice creativity. In A. Nicolaidis et al. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Learning for Transformation* (pp. 109-128). Palgrave Macmillan.
- Taylor, E.W. (2000). Analyzing research of transformative learning theory. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation: Critical Perspectives on a theory in progress* (pp. 285-328). Jossey-Bass.
- Taylor, E.W. (2008). Transformative learning theory. In S. Merriam (Ed.), *Third update of adult learning theory* (pp. 5-15). Jossey-Bass.
- Taylor, E.W., Cranton, P., & Associates (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research and practice*. Jossey-Bass.
- Taylor, E.W., & Synder, M. (2012). A critical review of research on transformative learning theory, 2006-2010. In E.W. Taylor, P. Cranton, & Associates (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp. 37-55). Jossey-Bass.

## Aristotle & meaningful art

Maria Papadopoulou<sup>1</sup>

### Abstract

This article approaches the philosophical work of Aristotle, given that it is the basis of all later philosophy. The universality that distinguishes Aristotelian thought and the fundamental truths contained in it, make his philosophical view great, universal, timeless and insightful. In this context, this study focuses mainly on Aristotle's work, *Poetics*, which mostly refers to tragedy, and derives some elements regarding the ethical dimension and happiness from his work *Nicomachean Ethics*.

**Key words:** Aristotle, meaningful art, criteria, transformation, education

### Introduction

Aristotle's work is the cornerstone of all later philosophy, having exerted a significant influence on it, due to the elements of timelessness and universality that characterize it. In addition, the essay *Poetics* is the first work that deals with the relationship between qualitative aesthetic experience and learning. In particular, Aristotle advocates the importance of contact with the poetic genre of tragedy, pointing out that it is a source of authentic learning and insight, by presenting situations that people experience in their real lives.

Moreover, Aristotle's philosophical work is an important basis for this paper, because it focuses on the correlation between quality aesthetic experience and transformative learning. Specifically, the present work, approaching the work of the aforementioned thinker, attempts to extract the elements that render a work of art "meaningful". The aim of the study is to determine the criteria that characterize meaningful works of art, for their utilization in the context of a transformative education.

### 1. Aristotle's contribution

This paper will approach the work *Poetics* of the Greek philosopher, Aristotle, as it is the first theoretical and didactic work, which refers to art (Mandilaras, 1992/1995; Kokkos, 2021). This work is considered unique and one of the most important of its kind, as it has exerted a significant influence on the field of philosophy of art (ibid.). The aforementioned position is confirmed by Cooper (1923), author of *The Poetics of Aristotle: its Meaning and Influence*, who states: «*After twenty-two centuries it remains the most stimulating and helpful of all analytical works dealing with poetry*» (σ. 3). The same view is embraced by other thinkers and academics, such as Ross and Lesky respectively (in Mandilaras, 1992/1995). Consequently,

---

<sup>1</sup> Adult Educator, PhD candidate in Humanities at H.O.U., Greece, [grafpap@gmail.com](mailto:grafpap@gmail.com)

Aristotle's philosophical work is the cornerstone of all later philosophy, as it contains essential truths (Kalfas, 2015).

Aristotle's work *Poetics* was probably written between the years 334 - 330 BC and consists of four sections, poetry in general, tragedy, epic and literary criticism issues (Sykoutris, 1991). However, most of the work refers to tragedy, which the philosopher considers the greatest type of poetry (ibid.). According to Aristotle, poetry<sup>1</sup> is a new science. Thus, "poetic art"<sup>2</sup> is "the greatest, most universal and lasting achievement of human thought" (Mandilaras, 1992/1995, p. 33). For this reason, poetry constitutes the purpose of the world. Poetry, as the "most important achievement of the human spirit" presents "reality" and "truth", which is "perceptible" to the receiver (ibid., p. 40). Therefore, a person's contact with the art of poetry makes them capable of realizing the reality and truth of this world (ibid.).

Next, the Stagirite philosopher points out that poetry as art expresses what philosophical and scientific discourse are unable to express (Mandilaras, 1992/1995). Specifically, he states that "poetry knows where philosophy is unable to know, it is the first philosophy, just as philosophy is the first science, and it knows where science is unable to know" (ibid., p. 40). Therefore, poetry provides man with more important and essential knowledge and teachings compared to nature and history, as it approaches serious issues, concerning real situations of human life (ibid.).

Finally, for the Greek thinker, poetry in the context of literature foreshadows the future, as the poet presents past events. For Aristotle, "poetry ... is a driving force of civilization, an active force of human progress ... it extends the world and promotes it. It doesn't just change the world, it makes it better" (ibid., p. 41). In this way, the philosopher points out and highlights the insightful role of art. The presentation of the past experiences of the heroes in the work of art provokes the reflection of the receiver. Thus, the individual becomes capable of understanding a functional way of dealing with situations, which he is likely to encounter in the future course of his life, contributing to the creation of a better world (ibid.).

### **1.1 The definition of tragedy**

With his work *Poetics*, Aristotle "founded the systematic study of problems" for poetry specifically and for all "artistic creation" in general (Magina, 1979, p. 322). The surviving collection of the Stagirite philosopher deals with tragic and epic poetry and consists of twenty-six chapters (ibid.). The sixth chapter of the work deals with the definition of tragedy:

Tragedy, then, is an imitation of a serious and complete act (in itself), which has (sufficient) size, in language embellished with each kind of artistic ornament, the several kinds being found in its (various) parts, and carried out by action and not by narration, effecting through pity and fear (which provokes) the katharsis

---

<sup>1</sup> According to Sykoutris (1991), Aristotle with the term "poetry" refers to "imitation", including visual and musical art (p.44).

<sup>2</sup> The term "poetic art" in modern Greek refers to "every kind of aesthetic creation", such as theater, music, visual arts, etc. (Mandilaras, 1992/1995, p. 35).

of such (bitter and terrible) sufferings (Aristotle, 1449b in Sykoutris, 1991, p. 52).

At first, it is considered appropriate to approach and focus on the elements of the definition of tragedy and especially on the characteristic of imitation (imitation of an act). It is important to point out that according to scholars of Aristotle, imitation concerns the representation of reality in works of art through symbols (Halliwell, 1992; Kokkos, 2021; Kosman, 1992; Sykoutris, 1991). Furthermore, it is pointed out that the aesthetic imitation has a cognitive character and through contact with the tragedy, learning occurs (Halliwell, 1986/1998. Kokkos, 2021; Nussbaum, 2001). The timelessness and indisputable value of the ancient tragedies lies in the imitation of action, i.e., the representation of the heroes of the work passions, the moral of their actions, etc. by the creator, which is based "on the human soul in general (...)", as well as on "(...) universal laws of thought, feeling, energy" (Sykoutris 1991, p. 55). In conclusion, the timelessness and importance of works of art lies in highlighting the situations that all people experience.

In addition, the attribute "*serious*" refers to the moral dimension of tragedy (Butcher, 1932; Kokkos, 2021; Rorty, 1992; White, 1992). Significant scholars of Aristotle's works (Rorty, 1992; Sherman, 1992; Nussbaum, 1992, 2001) argue that the actions of the protagonists of the works are directly connected to their happiness or misfortune and point out the analogy between the works *Poetics* and *Nicomachean Ethics*<sup>1</sup>. Specifically, Rorty (1992) states that "*tragedy presents a dramatic enactment of the view that is philosophically argued in the Nicomachean Ethics: the virtuous can retain their nobility (kalos) in the worse reversals of fortune, the loss of the goods (...)*" (p. 18). Therefore, a meaningful work of art, such as tragedy, is important to touch upon serious moral issues.

Furthermore, the attribute "complete", according to Belfiore (1992) concerns the completion, the perfecting of the act through the realization of the purpose, which concerns katharsis (see subsection 1.2). Next, the term "*sufficient size*" refers to the internal connection of the beginning, middle and end of the work, which needs to be suitable to ensure its comfortable and coherent viewing (Sykoutris, 1991; House, 1964) (see subsection 1.3).

The phrase "*in language embellished with each kind of artistic ornament, the several kinds being found in its (various) parts*" is related to the "*three means of imitation*", which are rhythm, harmony and song (Sykoutris, 1991, p. 116). The three above-mentioned means act as embellishments<sup>2</sup> in the context of the tragedy and offer pleasure to the receiver while watching it (Butcher, 1922 Sykoutris, 1991). Also, rhythm, harmony and song are used separately and, on a case-by-case basis within the poetic work (ibid.). Then, the following expression "and carried out by action and not by narration" in the definition of tragedy refers

---

<sup>1</sup> *Nicomachean Ethics* is one of Aristotle's works, concerning the approach to moral virtue (Kontos, 2018).

<sup>2</sup> The term embellishment is interpreted as the addition of substance to food or sweets, to give it flavor and make it more palatable (Babiniotis, 2002).

to the way the imitation is carried out, that is, it is not carried out by narration, but by persons who represent the events (ibid.).

Finally, the definition ends with the sentence "effecting through pity and fear (which provokes) the katharsis of such (bitter and terrible) sufferings". Imitation evokes in the spectators the feelings of pity and fear, which lead to the purpose of tragedy, that is katharsis (Belfiore, 1992). The specific phrase of tragedy remains a controversial issue for many scholars, each of whom gives it their own different interpretation (Magina, 1979).

### **1.2 The approach to the meaning of katharsis**

According to Belfiore (1992), the explanation of the term "*tragic katharsis*" in Aristotle's work, *Poetics*, is missing. Also, in his works there is no detailed reference to the term related to emotional clarification. However, in his work *Politics*, the process of mental katharsis is approached in more detail in the context of musical katharsis (ibid.). She concludes that mental cleansing is related to the tragic katharsis and is similar to allopathic medical detoxification, which removes any material that is harmful to the human body (ibid.).

Subsequently, the American academic argues that the best understanding of the Aristotelian concept of katharsis lies in approaching the biological and moral concepts of the philosopher (Belfiore, 1992). In this context, katharsis refers to "*a process of removing what prevents something from preserving or regaining the excellence, the teleiosis, that is in accord with its nature*" (ibid., p. 340). Thus, "*the tragic katharsis is an allopathic process of removing the shameless emotions that prevent the soul from acquiring, preserving, or regaining the emotional excellence that is in accord with its nature*" (ibid., p. 341). Katharsis, therefore, aims at the healthy emotional state of the individual's soul.

In addition, the emotional discharge (katharsis) of the receiver can occur through the feelings of mercy and fear, which according to Aristotle have a physical and cognitive dimension (Belfiore, 1992; Halliwell, 1986/1998; Nussbaum, 2001). In this context, these two emotions are "*elements in an appropriate practical perception of our situation*" (Nussbaum, 2001, p. 391). Specifically, Nussbaum (2001) states, that "*tragedy contributes to human self-understanding precisely through its exploration of the pitiable and the fearful*" (p. 390). In this light, the elicitation of the appropriate emotions, the elimination of which leads to katharsis, is the catalyst for the identification of the receiver with the hero in terms of ethos, so that reflection and questioning of the spectator's preconceptions can follow (Kokkos, 2021). In this way, the spectator enters a contemplative process, that is, they question – re-evaluate their assumptions and as a result learning occurs through their experience of the tragedy (ibid.). In conclusion, Aristotle pays special attention to the cognitive value of tragedy. In this context of which, the function of katharsis concerns the triggering of the reflective disposition of the receivers, with the aim of learning, through the transformation of their previous dysfunctional assumptions.

Next, it is worth noting that the goal of poetry, according to Aristotle, is "*pleasure*", i.e. the "*aesthetic emotion*", which is defined as the "*pleasure of mercy and fear through imitation*"

(Sykoutris, 1991, p. 76 -77). This particular "*pleasure*" is considered the most essential of other "*embellishments*", equally important, such as "*music accompaniment, scenery, rhythm and harmony*" (Sykoutris, 1991, p. 76-77). According to the philosopher, the feeling of pleasure comes from the energy of imitation (Lypourlis, 2008). Thus, the receiver experiences and is moved by the events of the play, relives the feelings, ponders deeply the reasoning of the characters and - through this in-depth mental process - learns in a pleasant way (Belfiore, 1992; Kokkos, 2021; House, 1964). Therefore, it is concluded that for Aristotle, art that endorses critical reflection, contributes towards learning, which gives pleasure to the recipient.

### **1.3 The concept of plot in tragedy**

For the Greek thinker, tragedy consists of six elements: "*the scenery (opsis), the musical accompaniment (melopoiia), the language and style (lexis), the ideas (dianoia), the ethics (ethe), the premise of the work (myth)*" (Sykoutris, 1991, p. 119). The most important of these is the myth, as it constitutes the "beginning" and the "end" of the tragedy (ibid., p. 129). The term "myth" refers to "the sequence of actions and sufferings, which constitute the content of a dramatic work", that is, the "hypothesis of tragedy" (ibid., p.127). Finally, House (1964) and Belfiore, (1992) interpret similarly to Sykoutris (1991), that the term "*myth*" refers to the plot of the work.

In the context of the tragedy, the plot does not deal with false and fake narratives, but with true events from people's daily lives (ibid.). Furthermore, the elements of plot are "*reversal*", "*recognition*" and "*affection*" (Magina, 1979, p. 396; Sykoutris, 1991, p. 130). "*Reversal*" refers to the change of actions, which take place in tragedy, towards an opposite state, "*recognition*" is related to the transition from ignorance to knowledge and "*affection*" refers to a destructive action, which causes suffering (Magina, 1979). Therefore, Aristotle points out the vulnerability of people and the constant change of the life course from happiness to unhappiness and vice versa, which causes tragic emotions to the spectator (Kokkos, 2021; Nussbaum, 2001).

Consequently, it is worth noting that, through the plot, the feeling of fear and pity is evoked (Magina, 1979). With the term plot, the philosopher gives the meaning "entangled", referring to tragedy, which has adventures and recognitions (ibid., p. 453). The stimulation of the particular feelings of pity and fear will be achieved if the composition of the work is intended to change the situation from good fortune to misery, due to a significant misdeed (coming from ignorance or frivolity) of a person similar to the spectator. These special feelings cause pleasure in the spectator through their identification with the hero, which is the goal of poetry (Magina, 1979; Sykoutris, 1991). This identification lies in the similarity of the morals of the hero and the receiver, who are prone to errors (Kokkos, 2021).

Next, for Aristotle the plot must have four interrelated aesthetic qualities, which concern the morphological structure of the work (Sykoutris, 1991; Maggina, 1979). These qualities, as morphological elements of tragedy, are highlighted by Aristotle as of particular importance in

the context of the plot of the work and concern "completeness, certain magnitude, unity, logical coherence" (Sykoutris, 1991, p. 134). The "completeness" refers to the wholeness of the structure that the poetic work must have, i.e., the beginning, the middle and the end. The "certain magnitude" is expressed by the philosopher in its meaning "concise"<sup>1</sup>, which is found in the visual arts and refers to the spectators who have limited receptive endurance (ibid., p. 136). In this way, the work becomes understandable and comprehensible to the spectators. Finally, "unity" relates to uniting all the events of the plot with logical coherence (ibid.).

In conclusion, the above-mentioned views of Aristotle are also supported by the modern Greek writer Georgousopoulos (2018), who claims that the term myth/plot is present in every - visual, musical, political, architectural, philosophical - work. Every creator needs to look for a cause, a problem, a series of actions, a "Myth", in order to give substance to his creation. According to him, the concept of "Myth" corresponds to the concept of "Life", which is an adventure and becomes functional when man has the appropriate reference fields, in order to philosophize about its difficulties and remain resilient (ibid.).

#### **1.4 The moral dimension of the tragedy**

According to Nussbaum (2001), tragedy plays a catalytic role in the education of young people, as mentioned in Aristotle's works *Poetics* and *Politics*. Specifically, the philosopher gives tragedy a cognitive value and his philosophical view concerns the moral improvement of individuals based on the representation of stories of "good human activity" (ibid., p. 378). In addition, the philosopher places special emphasis on emotion, both as an element of virtuous people in the context of tragedy, and as a provider of information for the performance of right actions by the audience of the tragedy. In this way, tragedy - through a thorough description of a complex and specific situation - makes known to the spectators or readers elements of the "ethical truth" (ibid., p. 378). Therefore, the role of tragedy is a catalyst for improving people's perceptions (ibid.).

It is considered appropriate to quote a passage from the work *Poetics*, which Nussbaum (2001) has rendered by giving her own translation version<sup>2</sup> and sufficiently highlighting Aristotle's reasoning, regarding the ethical issues, which she approaches.

The most important element is the arrangement of the events. For tragedy is a representation not of human beings, but of action and a course of life. And *eudaimonia* and its opposite consist in action, and the end is a certain sort of action, not a characteristic (*poiotes*). According to their characters (*ta ethe*) people are of such and such characteristics (*poiotes*). But is according to their actions that they live well (*are eudaimones*) or the reverse (Aristotle, 1450a in Nussbaum, 2001, p. 378).

---

<sup>1</sup> The term concise is defined as "one who is easily perceived", "comprehensible as a whole" (Babinotis, 2002, p. 696).

<sup>2</sup> The semantic analysis of the specific passage of *Poetics* by M. Nussbaum (2001) harmonizes to a large extent with that of Sykoutris (1991) (WN).



In the above quote, Aristotle focuses on the importance of tragic action, pointing out that action is inextricably linked to humans' happiness (Nussbaum, 2001). In particular, if a play presented certain kinds of characters of individuals, without presenting their choices and actions, then it would lack values, befitting a tragedy. Therefore, the meaningful tragic plays highlight the important actions of people, which lead them to happiness or misery (ibid.).

Moreover, Nussbaum (2001) considers tragedy as an important work of art, because the values of the work are connected with the moral values of people, that is, the perception about happiness. According to the American philosopher, Aristotle in his *Poetics* argues that tragedy has "practical value", as it highlights the view that a person's good character is not sufficient for his good fortune (ibid., p. 380). For this reason, the philosopher emphasized the reversals that good people encounter in their lives and prevent them from a previous good course of life (ibid.). Finally, it is important to mention that the plot of the tragedy is based on reversals that happen to people who are in an "intermediate moral state", that is, without the heroes of the tragedy having something divine, or invulnerable (unbeatable), however, they are characterized by vulnerability (Kokkos, 2021, p. 53).

In the same context, Nussbaum (2001), argues that the plot of meaningful tragic works examines "(...) *the gap between our goodness and our good life, between what we are (our characters, intentions, aspirations, values) and how humanly well we manage to live*" (p. 382). According to Aristotle, the focus on the aforementioned gap is of salient and real importance to humans (ibid.). Therefore, for the philosopher, tragedy is important and is a "source of genuine learning" and insight by presenting people the truth (ibid., p. 382).

Consequently, according to the American philosopher, "*meaningful*" literature aims to highlight the truth, and to interweave the important moral elements of the work with its form (p. 392) (see subsection 2.1). In this context, Aristotle points out that the approach to truth is mainly achieved in works, which contain poetic elements in terms of style, focus on evoking that particular feeling (see subsection 1.2), have an explanatory style and promote the reflection of the receiver, enabling him to understand his ethical commitments and their interactions (ibid.). For M. Nussbaum (2001), Aristotle emphasizes the understanding of the moral content of the work by the spectator or reader, in order to reflect, with the aim of making his "moral experience" clearer through the experience of pity and of fear.

Finally, Nussbaum (2001) points out the moral dimension of tragedy, and considers it as a great literature, which touches on moral issues about happiness. Through the aesthetic experience of the tragedy, the receiver experiences strong emotions, enters into a contemplative process, understands their own ethical state in pursuit of the truth for a quality life course. Finally, the philosopher argues that great literature must include the elements of tragic poetry in pursuit of moral truth.

### **1.5 Tragedy, Comedy & entertaining shows**

According to Aristotle, tragedy is the greatest form of art, because of the specific plot mentioned above (see subsection 1.3). An important feature that distinguishes tragedy as a

genre is that it does not have a happy ending. However, some people, who are not used to viewing tragedies, which represent the truth, are characterized as "worse" (inferior), from the perspective of "aesthetic weakness", as they prefer a happy ending to the work being watched (Sykoutris, 1991, p. 109).

Next, the philosopher refers to the poetic genre of comedy with a rather negative point of view (ibid.). According to Sykoutris (1991), a brief discussion is made about comedy before the definition of tragedy, in order to carry out a thorough analysis of the former in the second chapter (which is not preserved), as well as its comparison with tragedy. Specifically, in the definition of comedy it is pointed out that the human characters are worse than the average everyday person (ibid.). On the contrary, in tragedy they are in an "intermediate moral state", i.e. as characters they are similar to the receiver (Kokkos, 2021, p. 53). In addition, the heroes of comedy are mainly characterized by some human flaw (physical and mental), such as ugliness, which causes laughter in the audience (Sykoutris, 1991). The flaw in comedy does not result in significant emotional effects ("painless"). In tragedy, however, human error (pathos) is a painful act and evokes feelings of pity and fear in the spectator. Finally, in the same definition it is argued that the feeling of pain cannot be caused by the comic mask (ibid.).

Additionally, Aristotle points out the importance of the work's morphology, which plays a decisive role in evoking the appropriate emotion in the recipient, promoting the process of reflective learning (Kokkos, 2021; Sykoutris, 1991). In particular, the philosopher states in his work, that the directing elements of a play, which present "*bizarre and marvelous spectacles*" are intended to provoke the feeling of surprise and are not related to tragedy (Sykoutris, 1991, p. 112).

On the contrary, as mentioned above, the morphological structure of the tragedy evokes in the spectator the feelings of "fear and pity" (Sykoutris, 1991, p. 112). In this way, the receiver becomes able to enter the process of katharsis (Kokkos, 2021) (see subsection 1.2) Thus, the individual begins a process of revising their previous dysfunctional perceptions about various social issues (ibid.).

Another important element emphasized by Aristotle is the division of poetic art in relation to its morphological structure into important ("most beautiful" according to Aristotle, 1453a in Lypourlis, 2008) and subordinate (Kokkos, 2021; Sykoutris, 1991). The philosopher considers, on the one hand, that the simple plot, that is, the lack of the elements of reversal and recognition (see subsection 1.3) and on the other hand, the actions (scenes) of a poetic work without logical coherence are elements of a work of art of low aesthetic value (Sykoutris, 1991). Therefore, a great poetic work is characterized by the correlation of the morphological elements of the work with its content.

Aristotle criticizes art which hinders the cultivation of imagination. Specifically, he claims that art, which imitates everything, is "fortic", that is, commonplace, dull, unobtrusive (Sykoutris, 1991, p. 254). On the contrary, art, which promotes the spectator's imagination, allows him to think freely and autonomously, without the presentation of a multitude of simple symbolic

movements (Sykoutris, 1991). In particular, the philosopher cites the example of the discus thrower, whose bad actors do not imitate his attitude (so that the spectator thinks of the imitation of throwing the discus), but the very rotation of the discus (ibid.). Finally, Aristotle points out the superiority of tragedy as a poetic work, but opposes its presentation by bad (vicious) actors (Lypourlis, 2008). Therefore, the philosopher considers, that a great play, such as tragedy, can be altered in its quality if it is presented by insufficient actors.

In this context, it is worth pointing out that Sykoutris (1991), approaching the work of Aristotle, emphasizes that the philosopher has proceeded to clarify the superiority of epos over tragedy, based on the popularity of the latter. Consequently, the poetic genre of tragedy, due to its popular acceptance, was adapted, during its presentation to the public, to aesthetic elements, which are popular with the masses (ibid.). This fact had the effect of altering the quality of the tragedy from a directing perspective (ibid.). Therefore, it is found that the popularity of a highly aesthetic work of art may lead to modifications in its quality, resulting in its deterioration.

Taking into account the above, significant differences can be observed between the two types of poetry. Furthermore, Aristotle's emphasis and the superiority of tragedy as a poetic art form becomes clear. It is evident, therefore, that tragedy for Aristotle is the means for the education of the youth of his time, as an art, which is a source of learning and improving the perceptions of individuals. Therefore, considering the specifications that Aristotle set for tragedy as the greatest and most important kind of art, they can be generalized to determine the literary and visual works, which will be used for educational purposes.

### **1.6 Happiness and moral excellence**

According to Aristotle, the purpose of people is happiness<sup>1</sup> (Kontos, 2018; Ross, 1995). To approach the happiness of individuals, Aristotle wrote, among others<sup>2</sup>, the *Nicomachean Ethics* (ibid.), which capture the "fullest image of Aristotelian ethics" (Kontos, 2018, p. 17). In this subsection, a brief reference to this work will be attempted, with the aim of extracting some elements, which are complementary and related to the ethical element, which is a dominant theme in Aristotle's work *Poetics* (Nussbaum, 2001). In this context, the philosopher considers that happiness is "*that sort of action to which virtue is the tendency*", that is, an activity consistent with excellence and then analyzes its character (Ross, 1995, p. 200). Also, the definition of moral excellence and wisdom (*phronesis*), defined by Aristotle, will be mentioned, in order to emphasize the concept of the individual's wisdom. Finally, an attempt will be made to analyze the concept of additive excellence, as a way of approaching great works of art in the wider educational context.

---

<sup>1</sup> According to Ross (1995), the Aristotelian term *eudaimonia* refers to the word "*prosperity*" (p. 200).

<sup>2</sup> Aristotle also wrote the *Eudemian Ethics*, the *Magna Moralia/Great Ethics* (it is not certain that this text was written by the philosopher himself), as well as *the Politics*, which concern the well-being of the citizens and their city (Kontos, 2018).

Initially, it is appropriate to quote the definition of moral excellence, through which a person can lead a life with prosperity (Ross, 1995).

Excellence, then, is a habitude (hexis), which a) is freely chosen by the individual, b) lies in the middle, but in the middle is "relative to us"; this middle is determined by reason — more specifically, by reason, I believe, which the wise man determines; (Aristotle, 1106b - 1107a in Lypourlis, 2006).

In particular, excellence is an optional habit, that lies in the middle<sup>1</sup> in relation to us and is determined by the intellectual excellence of wisdom. Finally, according to Ross (1995), a necessary condition for a person to be morally excellent is to have wisdom or implement moral actions similar to those of prudent people.

For a more complete understanding of the definition of moral excellence, it is also important to approach the definition of wisdom (Skaltsas, 1993). In particular, Aristotle mentions in the *Nicomachean Ethics*: "*There remains, therefore, nothing but this to be a true (correct) exis (ability), which involves reason and possesses a practical character, for what is good and bad for man*" (Aristotle, 1140b, in Kontos, 2018, p. 175). Wisdom, therefore, is an intellectual and practical habit, which aims at the pursuit of the truth, about the good and bad things for people (Kontos, 2018; Ross, 1995). Finally, the good functioning of the "practical intellect" is related to the existence of addictive excellences (see below) (Kontos, 2018, p. 176)

In this direction, Aristotalian scholar Kontos (2018) argues that there are three ways of reporting moral excellence. Initially, Aristotle's work talks about the "*natural excellences*", i.e., the characteristic that people have by nature to tend towards the acquisition of a moral excellence or the opposite (Kontos, 2018, p. 74). Then, the "*addictive excellence*" is mentioned, with which the person can approach moral excellence with the habit of actions appropriate to it (ibid., p. 74). This excellence is identified in Aristotle's work with the excellence acquired by the learner through the educational process. In particular, the acquisition of excellence by the learner takes place through the imitation of similar actions, following the prompts and instructions of the instructor. In the same way, the person approaches moral excellence, that is, by imitating an excellence, such as justice, and because he now feels pleasure in doing justly, he stabilizes his actions with regard to it (ibid.). It is worth noting that in the context of addictive excellence the learner exactly repeats the instructor's guidelines "*learning to appreciate the value of things (e.g., justice), (...) because he learns to like them*" (ibid., p. 74). Finally, the "*principal excellence*" is noted, in which the person understands the deeper reason for the act in which he performs (ibid., p. 74).

The importance and catalytic role of the addictive excellence in the context of the individual's behavior, given by the philosopher, is noteworthy, without being the greatest excellence of moral education (ibid.). In particular, Aristotle states "*It is therefore of no little importance that one acquires these or those habits as young as possible; it is just as important, or rather means*

---

<sup>1</sup> With the term middle, Aristotle does not refer to the average, but to the appropriate. On the contrary, extreme excesses constitute "*the bad, the ugly*" (Kontos, 2018, p. 87).

*everything*" (Aristotle, 1103b in Lypourlis, 2006). With this phrase, the philosopher points out the importance of addictive excellence, noting that the excellence in question is cultivated during the person's youth by performing moral actions. On the contrary, in the event that the young person becomes addicted to wickedness, they implement corresponding actions (Kontos, 2018). In this context, Aristotle considers that the moral character of man can be transformed with great difficulty (ibid.). The modern sociologist and adult educator, Mezirow<sup>1</sup>, who developed the Transformation Theory (2000/2007, 1991), reached the same conclusion.

In conclusion, Aristotle's philosophical view asserts that the condition of moral excellence is the existence of wisdom in the individual, assigning to it a prominent importance for the conquest of the truth, regarding a better way of life (happiness). Next, for the good functioning of the mind, the existence of addictive excellences is required, which, for example, can be cultivated in the educational context. Also, addictive excellence is a catalyst for learning the right actions and adopting a morally correct behavior for the sake of individual's well-being. Accordingly, the introduction of the concept of addictive excellence in the educational process aims to teach the trainees to exploit the great art and understand its dynamics and value. In conclusion, constant contact with high art in education will enable future citizens to perceive the insightful role of great works and seek to engage with them in order to cultivate their own moral experience and moral self-improvement.

### **Concluding thoughts**

It is important to point out that this work approaches the philosophical work of Aristotle, because it is the basis of all later philosophy. Also, the universality that distinguishes Aristotelian thought and the fundamental truths contained in it, make his philosophical view great, universal, timeless and full insight. Finally, this study focuses mainly on Aristotle's work, *Poetics*, which mostly refers to tragedy, and derives some elements regarding the ethical dimension and happiness from his work *Nicomachean Ethics*.

In this direction, an attempt is made by the author to determine the specific criteria, which can be extracted from the work of the philosopher and render a work of art suitable to be used in the educational process. Primarily, an important element that is extracted is the element of *truth, which expresses real situations of people's lives with authenticity and completeness*. Finally, the *timelessness*, the *universality* and the *insightful role of art* are extremely important characteristics, which highlight the high aesthetic value of a work of art.

In Aristotle's work, the connection of the morphological structure with its content is highlighted as an important element of tragedy (see subsection 1.3). In this context, the characteristic of *holism* is extracted, i.e., on the one hand, *the wide range of dialectically interconnected elements of form and content*, and on the other, *the subtle and dialectical composition of each individual element of the work*. Finally, a great work of art, such as tragedy, needs to be *conceivable and comprehensible, with attractive and motivating*

---

<sup>1</sup> The Transformation Theory developed by Mezirow is one of the most important theories worldwide in this field (Nylander & Fejes, 2016).

elements of the receiver's interest aiming to experience a meaningful aesthetic experience and familiarize them with art of high aesthetic value (see subsection 1.2).

Consequently, two important elements emerge in determining appropriate works of art in education, which are (a) presenting the changing life of a hero similar to the spectator and (b) evoking these particular emotions with the aim of eliciting critical reflection in the context of transforming misconceptions. Moreover, the element of the moral dimension plays a decisive role throughout the work of the philosopher (see subsection 1.4). Therefore, the characteristic of the absence of a happy ending can be considered an important criterion on a case-by-case basis for selecting a project for its use in the educational process.

Furthermore, Aristotle points out that the individual's judgment is a condition for the pursuit of a qualitative life. For the cultivation of the intellectual excellence of wisdom, he argues that people can easily understand philosophical issues that affect their well-being through qualitative aesthetic experience. For this reason, the wisdom of the individual can be characterized as an indirect criterion/condition in the context of this thesis.

Aristotle's criticism of comedy and spectacles, which are intended to entertain people, and his defense of tragedy as superior to other poetic genres are emphasized. In particular, an important feature that distinguishes tragedy from comedy is related to its conclusion and is the *absence of a happy ending*. Therefore, the characteristic of the absence of a happy ending is considered an important criterion for selecting a project for its use in the educational process.

Finally, Aristotle's philosophical work is a cornerstone of all later philosophical approaches and an important basis of the present study. In particular, the philosopher attempted to highlight the significant elements of the poetic genre of tragedy, with the aim of improving young people's perceptions in order to have a qualitative life. Finally, these important elements were highlighted above for the determination of criteria for great literary and visual works of art and their utilization in the context of a transformative educational approach.

## References

- Babinotis, G. (2002). *Dictionary of the Modern Greek Language* (2<sup>nd</sup> ed.). Athens: Center for Lexicology Ltd [in Greek]
- Belfiore, E. (1992). *Aristotle on plot and emotion*. New Jersey: Princeton University Press.
- Butcher, S. H. (1922). *The Poetics of Aristotle* (4<sup>th</sup> ed.). London: MacMillan.
- Butcher, S. H. (1932). *Aristotle's Theory of Poetry and Fine Art*. London: MacMillan.
- Cooper, L. (1923). *The Poetics of Aristotle: its Meaning and Influence*. Massachusetts: The Plimpton Press.
- Halliwell, S. (1992). Pleasure, Understanding, and Emotion on Aristotle's Poetics. In Rorty, A (Ed.), *Essays on Aristotle's Poetics*, (pp. 241-260). Oxford, U.K.: Princeton University Press.

- House, H. (1964). *Aristotle's Poetics*. London: Pupert Hart-Davis.
- Kalfas, B. (2015). *Aristotle's philosophy*. Athens: S.E.A.B. [in Greek]
- Kokkos, A. (2021). *Exploring Art for Perspective Transformation*. Boston: Brill-Sense.
- Kontos, P. (2018). *The two goods of good fortune*. Introduction to Aristotle's Nicomachean Ethics. Crete: University Press. [in Greek]
- Kosman, A. (1992). Acting: Drama as a Mimesis of Praxis. In Rorty, A. (Ed.), *Essays on Aristotle's Poetics*, (pp. 51-72). Oxford, U.K.: Princeton University Press.
- Lypourlis, D. (2006). *Aristotle, "Nicomachean Ethics"*. Thessaloniki: Zitros. [in Greek]
- Lypourlis, D. (2008). *Aristotle, "Poetics"*. Thessaloniki: Zitros. [in Greek]
- Magina, S. (1979). *Complete works of Aristotle*. Athens: Ofelimo biblio. [in Greek]
- Mandilaras, B. (Ed.). (1992/1995). *Aristotle. About Poetics (34)*. Apanda series. Athens: Cactus. (Volume 34). [in Greek]
- Mezirow, J. (2000/2007). Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory. In: J. Mezirow & Associates. *Transformative Learning* (pp. 43-71). Athens: Metaichmio. [in Greek]
- Nussbaum, M. C. (2001). *The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*. U.K: Cambridge University Press.
- Nylander, E. & Fejes, A. (2016). Exploring the Adult Learning Research Field by Analysing Who Cites Whom. *Vocations and Learning*. Sweden: CrossMark.
- Rorty, A. O. (1992). The Psychology of Aristotelian Tragedy. In Rorty, A. (Ed.), *Essays on Aristotle's Poetics*, (pp. 1-22). Oxford, U.K.: Princeton University Press.
- Ross, W.D. (1995). *Aristotle*. London and New York: Routledge.
- Sherman, N. (1992). Hamartia and Virtue. In Rorty, A. (Ed.), *Essays on Aristotle's Poetics*, (pp. 177-196). Oxford, U.K.: Princeton University Press.
- Skaltsas, Th. (1993). *The golden age of excellence: Aristotelian ethics*. Athens: Alexandria. [in Greek]
- Sykoutris, I. (1991). *Aristotle "On Poetics"*. Athens: Academy of Greece/ Estia Bookshop.
- White, S. A. (1992). Aristotle's Favorite Tragedies. In Rorty, A. (Ed.), *Essays on Aristotle's Poetics*, (pp. 221-240). Oxford, U.K.: Princeton University Press.

### Online References

- Georgousopoulos, K. (2018, July 5). About myths. The news. Retrieved from <https://www.tanea.gr/>

**Η χρήση της μεθόδου της αναστοχαστικής ομάδας από το χώρο της  
Συστημικής Οικογενειακής Θεραπείας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: απόψεις  
ειδικών ψυχικής υγείας – εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων**

Δεδούση Νίκη<sup>1</sup>

**The use of reflection team from Systemic Family Therapy field in Adult  
Education: mental health specialists – adult educators' views**

Dedousi Niki<sup>1</sup>

**Περίληψη**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η επίτευξη της σύνδεσης των επιστημονικών περιοχών της Ψυχολογίας και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, επιχειρώντας τη διερεύνηση των απόψεων ειδικών ψυχικής υγείας – εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων για τη χρήση της μεθόδου της αναστοχαστικής ομάδας από τον χώρο της Συστημικής Οικογενειακής Θεραπείας, στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ως ένα εφαλτήριο για την προαγωγή της μετασχηματίζουσας μάθησης. Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν τη διερεύνηση της δυνατότητας της αναστοχαστικής ομάδας να λειτουργήσει ως εργαλείο μετασχηματισμού, την ανάδειξη των προϋποθέσεων για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού κατά τη χρήση της αναστοχαστικής ομάδας, καθώς και τα πιθανά εμπόδια που μπορεί να αναδυθούν σε αυτή τη διαδικασία. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, διεξήχθησαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε εννέα ειδικούς ψυχικής υγείας, οι οποίες έχουν εκπαιδευτεί και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και τα δεδομένα τα οποία εξήχθησαν αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Τα σημαντικότερα συμπεράσματα τα οποία προέκυψαν σχετίζονταν αρχικά με τις παραμέτρους που μπορούν να ενισχύσουν τη μετασχηματιστική λειτουργία της αναστοχαστικής ομάδας, όπως η πολυφωνία, η απόσταση και το κλίμα που δημιουργείται μέσα στην ομάδα. Επιπλέον, αναδείχθηκαν από την έρευνα η αναγκαιότητα του να προηγηθεί η εκπαίδευση των ατόμων που θα συμμετέχουν στη διαδικασία και του να αξιοποιηθεί η αναστοχαστική ομάδα σε αντικείμενα ανθρωπιστικών επιστημών ή σε συναντήσεις που αφορούν την προσωπική ανάπτυξη. Μερικά από τα εμπόδια που οι συμμετέχουσες ανέφεραν ότι μπορεί να ανακύψουν ήταν η δυσκολία που σχετίζεται με την αναγκαιότητα έκθεσης των ατόμων κατά τη συμμετοχή τους στην αναστοχαστική ομάδα, η ενεργοποίηση μηχανισμών άμυνας, καθώς και η απροθυμία του φορέα. Τέλος, υπογραμμίστηκε από την πλειονότητα η σημαντικότητα του ρόλου του/της

<sup>1</sup> Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελλάδα, [dedousiniki@gmail.com](mailto:dedousiniki@gmail.com)



εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων για την έκβαση της χρήσης της μεθόδου της αναστοχαστικής ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.

**Λέξεις κλειδιά:** αναστοχαστική ομάδα, εκπαίδευση ενηλίκων, συστημική οικογενειακή θεραπεία, μετασχηματίζουσα μάθηση

## Abstract

The goal of the present paper is the pursuit of connecting Psychology and Adult Education, through the insight of the views expressed by mental health experts - adult educators on the use of the reflective team of the Systemic Family Therapy in Adult Education as a mean for promoting transformative learning. The questions focus on examining the capability of the reflective team to work in a transformative way, in the conditions required for the critical reflection to be developed using reflective team in, as well as towards the obstacles that can emerge during this process. For this purpose, qualitative methodology was used, and specifically, semi – structured interviews were conducted in nine mental health experts that were trained also in the Adult Education field and the outcome was processed with the use of thematic analysis. The most essential findings were related to the parameters of the reflective team that can enhance its transformative function, such as polyphony, distance, and the atmosphere of the team. Moreover, the necessity of educating the targeted population and the use of reflective teams in issues relevant to humanitarian sciences or to self-development were also derived. Some possible impediments that the participants referred that might arise, were the difficulty of the inevitable exposure that is required during the participation of people in the reflective teams, the defense mechanisms of the participants and the unwillingness of an organization. Finally, the importance of the role of the educator for the use of the reflective team in Adult Education was highlighted by most of the participants.

**Key words:** reflective team, adult education, systemic family therapy, transformative learning

## 1. Εισαγωγή

Ο χώρος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων έχει καταφέρει να ενσωματώσει στους κόλπους του θεωρητικές ιδέες από πολλά διαφορετικά επιστημονικά πεδία και σε αυτά συμπεριλαμβάνεται και το πεδίο της Ψυχολογίας (Παπαγεωργίου, 2010). Η Ψυχολογία είναι μια από τις επιστήμες, που έχουν μελετήσει τη μάθηση και τον τρόπο με τον οποίο συντελείται, και μάλιστα, έχουν αναπτυχθεί σχετικές θεωρίες από ερευνητές – ψυχολόγους, οι οποίες επιχειρήσαν να επεξηγήσουν τη διεργασία αυτή, όπως ο B.F. Skinner, ο J. Piaget και ο L. Vygotsky (Ατσικπάση & Φωκίδης, 2020). Οι θεωρητικές γέφυρες ανάμεσα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και τη Ψυχολογία μπορούν να εντοπιστούν και στις ιδέες θεωρητικών όπως ο C. Rogers, ο R. Gould, ο R. Kegan και η P. Cranton, οι οποίοι ανέδειξαν τους κοινούς τόπους των δυο επιστημονικών περιοχών. Φυσικά, δεν παραγνωρίστηκαν και οι διαφορές μεταξύ των δυο πεδίων, οι οποίες αφορούν, κατά κύριο λόγο, τους στόχους και το βάθος στο

οποίο εκτείνονται οι διεργασίες τους (Κόκκος, 2011; Σηφάκις & Κορδία, 2019; Τσιμπουκλή, 2019). Οι προαναφερθείσες συνδέσεις, εκτός από το γενικό επίπεδο των επιστημονικών πεδίων, θα μπορούσαν να επεκταθούν και σε συγκεκριμένα παρακλάδια, όπως στη Συστημική Οικογενειακή Θεραπεία και στη Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Συνδυετικός κρίκος ανάμεσα τους μπορεί να θεωρηθεί η έννοια του αναστοχασμού, που αποτελεί δομικό στοιχείο και για τους δυο πόλους.

Στη Θεωρία της Συστημικής Οικογενειακής Θεραπείας, αρχικά, ο αναστοχασμός αποτελούσε μια διεργασία που αφορούσε πρωτίστως τον/τη θεραπευτή/τρια ως μια μορφή εσωτερικού διαλόγου που τον/την ενημερώνει για τον τρόπο με τον οποίο συμμετέχει στη διαδικασία της θεραπείας (Pierce, 2014, όπ. αναφ. στην Jude, 2016). Στη συνέχεια, αποτέλεσε μια ιδιωτική συζήτηση μεταξύ του/της θεραπευτή/τριας και των παρατηρητών/τριών της θεραπευτικής διαδικασίας, την οποία είχε τη δυνατότητα να κάνει ο/η πρώτος/η, αποχωρώντας για λίγο από το δωμάτιο της θεραπείας, προκειμένου να εισέλθει ξανά σε αυτό με νέες ιδέες (Mitchell et al., 2015). Τέλος, ο αναστοχασμός, με την προσέγγιση του T. Andersen, έλαβε τη μορφή της αναστοχαστικής ομάδας, των παρατηρητών/τριών της θεραπείας, οι οποίοι/ες συνομιλούν μεταξύ τους για όσα διαμείφθηκαν στη θεραπεία. Τη συζήτηση αυτή έχουν την ευκαιρία να την παρακολουθήσουν και οι θεραπευόμενοι/ες και στη συνέχεια να αναστοχαστούν και αυτοί/ες πάνω σε όσα άκουσαν (Gehart, 2018).

Στη Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, ο αναστοχασμός εμφανίζεται με τη μορφή του κριτικού στοχασμού, ο οποίος προκύπτει από τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων σε ένα στοχαστικό διάλογο. Στόχος, του κριτικού στοχασμού, μάλιστα, αποτελεί η αναδιαμόρφωση των ήδη κατακτημένων πεποιθήσεών τους γύρω από ένα θέμα, οι οποίες είναι προϊόν της κυρίαρχης κουλτούρας και λειτουργούν ως εμπόδιο για την κατάκτηση των νέων ιδεών. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι εκπαιδευόμενοι/ες, γίνονται κοινωνοί μιας ουσιαστικής διεργασίας μάθησης με μετασχηματιστική φύση (Mezirow και συν. 2006).

Η χρήση του αναστοχασμού στην εκπαίδευση, αποτελεί πλέον μια πρακτική της οποίας τα οφέλη συνδέονται με την προσφορά υψηλότερου επιπέδου διδασκαλίας, καθώς απαιτεί τον σχεδιασμό, την πρόληψη και τη δράση από τους/τις εκπαιδευτικούς αλλά και τη διαρκή λήψη ανατροφοδότησης από τους/τις εκπαιδευόμενους, ώστε να προχωρούν σε κάθε βήμα (Βούλγαρη & Κουτρούμπα, 2020). Η αξιοποίηση όμως της μεθόδου της αναστοχαστικής ομάδας σε εκπαιδευτικά πλαίσια έχει εντοπιστεί σε λίγα μόνο ερευνητικά πονήματα. Συγκεκριμένα, ένα παράδειγμα αποτελεί η έρευνα των Frake & Dogra (2006), που περιγράφει τη χρήση της αναστοχαστικής ομάδας σε δυο εκπαιδευτικά πλαίσια, το πρώτο εκ των οποίων αφορά μια ημερίδα, στο τέλος της οποίας ακολούθησε ο αναστοχασμός δυο ομιλητών που αποτελούσαν την αναστοχαστική ομάδα για όσα έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια της ημερίδας και το δεύτερο την αξιοποίηση του αναστοχασμού σε ένα από τα εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν σε ένα συνέδριο, από έναν θεραπευτή αυτή τη φορά, ο οποίος νωρίτερα παρακολούθησε μια συνέντευξη ανάμεσα σε έναν θεραπευτή και έναν εθελοντή.

Στην Ελλάδα, επίσης εντοπίζεται μια ιδιαίτερα σημαντική προσπάθεια της χρήσης της αναστοχαστικής ομάδας σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Το «Δίκτυο κατά του κοινωνικού αποκλεισμού στα σχολεία της Θεσσαλονίκης» που αναπτύχθηκε από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ) το 1995-96 είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία της Ομάδας Αναστοχαστικής Πράξης, η οποία αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς, μέλη του επιστημονικού προσωπικού του Πανεπιστημίου και προσωπικό από τον τομέα ψυχικής υγείας του Εθνικού Συστήματος Υγείας (ΕΣΥ). Στο βιβλίο «Αναστοχαστική πράξη, ο αποκλεισμός στο σχολείο» που προέκυψε από το εγχείρημα αυτό, περιγράφεται η διαδικασία που ακολουθήθηκε στο πλαίσιο της ομάδας, κατά την οποία, ο/η κάθε εκπαιδευτικός μπορούσε να καταθέτει περιστατικά από τον χώρο εργασίας του/της και η ομάδα να αναστοχάζεται για αυτά προτείνοντας νέες ιδέες και τρόπους θεώρησης του εκάστοτε ζητήματος (Κωτσάκης κ.ά., 2010).

Οι παραπάνω ερευνητικές προσπάθειες αναδεικνύουν το πως μπορεί η αναστοχαστική ομάδα να λειτουργήσει σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Άλλωστε, είναι σαφές ότι ο χώρος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ενθαρρύνει την αξιοποίηση εναλλακτικών μεθόδων και τεχνικών (Κόκκος, 2005α). Στην παρούσα έρευνα, η εναλλακτική μέθοδος που διερευνάται, αφορά την παρουσία μιας αναστοχαστικής ομάδας εκπαιδευόμενων, η οποία θα παρακολουθεί την εκπαιδευτική διαδικασία που διαμειβεται ανάμεσα στη βασική ομάδα εκπαιδευόμενων και τον/την εκπαιδευτή/τρια και στη συνέχεια θα αναστοχάζεται για αυτή, μέσα από συζήτηση μεταξύ των μελών της, την οποία τα μέλη της βασικής ομάδας και ο/η εκπαιδευτής/τρια θα μπορούν να παρατηρήσουν.

## **2. Μέθοδος έρευνας**

### **2.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της εφαρμογής της τεχνικής της αναστοχαστικής ομάδας από το χώρο της Συστημικής Οικογενειακής Θεραπείας στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων μέσα από τις απόψεις ειδικών ψυχικής υγείας – εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που αναμενόταν να απαντηθούν από την έρευνα ήταν τα εξής:

1. Με ποιον τρόπο μπορεί η χρήση της αναστοχαστικής ομάδας από το χώρο της Συστημικής Οικογενειακής Θεραπείας να προάγει τη μετασχηματίζουσα μάθηση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία με ενήλικους;
2. Ποιες προϋποθέσεις θα πρέπει να υπάρχουν ώστε η αναστοχαστική ομάδα να προάγει τη μετασχηματίζουσα μάθηση σε ένα πλαίσιο εκπαίδευσης ενηλίκων;
3. Ποια είναι τα εμπόδια και οι δυσκολίες οι οποίες μπορούν να προκύψουν κατά τη χρήση της αναστοχαστικής ομάδας στην εκπαιδευτική διαδικασία της εκπαίδευσης ενηλίκων;

### **2.2. Μεθοδολογική προσέγγιση και ερευνητικό εργαλείο**

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ποιοτική διότι, αφενός οι έννοιες που επρόκειτο να συζητηθούν, όπως ο αναστοχασμός και ο κριτικός στοχασμός, δεν είναι εφικτό να ποσοτικοποιηθούν, και αφετέρου ήταν σημαντικό να διερευνηθούν σε βάθος οι ιδέες των

συμμετεχόντων/ουσών. Το ερευνητικό εργαλείο που κρίθηκε καταλληλότερο ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη, η οποία περιλαμβάνει ένα βασικό οδηγό ερωτήσεων αλλά προσφέρει και τη δυνατότητα για ευελιξία και προσθήκη επεξηγηματικών ή εμπλουτιστικών ερωτήσεων με σκοπό τη συγκέντρωση πλούτου πληροφοριών (Ryan et al., 2009). Το ερευνητικό εργαλείο αποτελούνταν από 15 ανοιχτές ερωτήσεις, οι οποίες μετά από την πιλοτική συνέντευξη μειώθηκαν σε 13, καθώς υπήρχε αλληλοεπικάλυψη σε κάποιες από αυτές.

### **2.3. Δείγμα**

Για την πραγματοποίηση της έρευνας, ήταν απαραίτητο οι συμμετέχοντες/ουσες να πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια για να απαντήσουν στις ερωτήσεις. Τα κριτήρια που ορίστηκαν για τη συμμετοχή στο δείγμα της έρευνας ήταν ο/η εκάστοτε συμμετέχων/ουσα να είναι ειδικός ψυχικής υγείας, ο/η οποίος/α έχει εκπαιδευτεί τόσο στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, όσο και στη Συστημική Οικογενειακή Θεραπεία, προκειμένου να μπορεί να συζητήσει για τις βασικές έννοιες και να μπορεί να πραγματοποιήσει συνδέσεις μεταξύ των δυο πεδίων. Έτσι, με βάση αυτά τα κριτήρια, έγινε αναζήτηση στη μηχανή αναζήτησης Google και συγκεντρώθηκαν τα στοιχεία των ατόμων που είχαν τα παραπάνω χαρακτηριστικά, οι οποίοι/ες ήταν 11 άτομα. Στάλθηκε από την ερευνήτρια μήνυμα σε καθέναν/μια από αυτούς/ες στο ηλεκτρονικό τους ταχυδρομείο με αναλυτική ενημέρωση για την έρευνα. Ανταποκρίθηκαν οι 9 από αυτούς/ες, οι οποίοι/ες υπέγραψαν φόρμα συγκατάθεσης και αφού ενημερώθηκαν για τη συμμετοχή τους στην έρευνα ορίστηκαν τα ραντεβού για τη λήψη της συνέντευξης σε πλατφόρμα τηλεδιάσκεψης (Skype).

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 9 γυναίκες, οι 8 εκ των οποίων είχαν την ιδιότητα της ψυχολόγου και η 1 την ιδιότητα της κοινωνικής λειτουργού. Επιπλέον, οι 7 από αυτές είχαν παρακολουθήσει πρόγραμμα εκπαίδευσης στη Συστημική Οικογενειακή Ψυχοθεραπεία τεσσάρων ετών και οι 2 είχαν εκπαιδευτεί στη θεραπευτική αυτή προσέγγιση στο πλαίσιο της επαγγελματικής εποπτείας που λαμβάνουν στο εργασιακό τους περιβάλλον. Αναφορικά με την εκπαίδευση των συμμετεχουσών στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, οι 6 είχαν παρακολουθήσει το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, ενώ οι άλλες 3 είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα τα οποία αφορούσαν το αντικείμενο αυτό και η μία εξ' αυτών ήταν και πιστοποιημένη εκπαιδύτρια ενηλίκων από τον ΕΟΠΠΕΠ.

### **2.4. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων**

Η επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Συγκεκριμένα, μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και την προσεκτική ανάγνωσή τους, εξήχθησαν κωδικοί, οι οποίοι κατηγοριοποιήθηκαν σε ομάδες και έπειτα οι ομάδες αυτές σχημάτισαν τα υπο-θέματα και τα θέματα, που όπως αναφέρουν οι Braun & Clarke (2012), αποτελούν δομικές μονάδες για την παροχή απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα.

## **2.5. Εγκυρότητα και αξιοπιστία**

Η διασφάλιση της εγκυρότητας, δηλαδή της επιβεβαίωσης ότι η έρευνα μελετά αυτό που αναφέρει ότι μελετά, και της αξιοπιστίας, της δυνατότητάς της να παρέχει παρόμοια αποτελέσματα όσες φορές κι αν επαναληφθεί, αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα στις ποιοτικές έρευνες, εξαιτίας της ίδιας της φύσης της μεθοδολογικής προσέγγισης, που στηρίζεται σε φιλοσοφικές ιδέες, όπως η φαινομενολογία και η ερμηνευτική, που δίνουν έμφαση στην ανθρώπινη εμπειρία και όχι στην αναζήτηση μιας αντικειμενικής πραγματικότητας που υπάρχει και μπορεί να μελετηθεί με αντικειμενικές μετρήσεις (Elliot et al., 1999· Yardley, 2000). Ωστόσο, η ευαισθησία αναφορικά με το περιεχόμενο, η δέσμευση και η επιμέλεια, οι οποίες αντικατοπτρίζονται τόσο σε επίπεδο περιεχομένου, όσο και σε επίπεδο μεθοδολογίας, η διαφάνεια των διαδικασιών, η συνοχή ανάμεσα στη θεωρία και στη μελέτη αλλά και η σημασία και ο αντίκτυπος της έρευνας, είναι μερικά από τα κριτήρια, τα οποία θα μπορούσαν να οριστούν για την αξιολόγηση μιας ποιοτικής έρευνας ως κριτήρια ποιότητας (Yardley, 2000). Άλλοι θεωρητικοί, συμπεριλαμβάνουν στα κριτήρια αυτά και την αναστοχαστικότητα, την τεκμηρίωση και τη δυνατότητα μεταφοράς των δεδομένων που παράγοντα από την έρευνα, σε άλλα, παρόμοια με αυτό της έρευνας, πλαίσια (Henwood & Pidgeon, 1992). Συνεπώς, στην παρούσα έρευνα, για να επιτευχθεί ο στόχος της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας, πραγματοποιήθηκε σε βάθος βιβλιογραφική διερεύνηση των εννοιών με τη χρήση πληθώρας βιβλιογραφικών πηγών αλλά και μελέτη των δεδομένων που προέκυψαν από άλλες έρευνες σχετικές με το θέμα, προσεκτικός σχεδιασμός της έρευνας, με βάση τα στοιχεία που προέκυψαν από το προηγούμενο βήμα, επιλογή του κατάλληλου δείγματος με συγκεκριμένες δειγματοληπτικές τεχνικές, τήρηση της ερευνητικής ηθικής και της δεοντολογίας και μεθοδική ανάλυση των δεδομένων με χρήση της θεματικής ανάλυσης, ως μιας αξιόπιστης ποιοτικής μεθόδου ανάλυσης. Η σημασία της έρευνας έγκειται στη δυνατότητά της να προτείνει τη χρήση νέων εναλλακτικών εκπαιδευτικών μεθόδων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, ενώ η αναστοχαστικότητα της ερευνήτριας, ήταν στοιχείο απαραίτητο σε όλη τη διάρκεια της έρευνας, καθώς άλλωστε ο αναστοχασμός είναι και μια κεντρική έννοια που μελετάται, και παρουσιάζεται στην ενότητα της συζήτησης.

## **2.6. Περιορισμοί της έρευνας**

Σε κάθε ερευνητικό εγχείρημα, ωστόσο, υπάρχουν και περιορισμοί, οι οποίοι σχετίζονται τόσο με ζητήματα θεωρίας, όσο και με θέματα μεθοδολογικά. Στην παρούσα έρευνα, ο βασικότερος περιορισμός ήταν ότι έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19, με αποτέλεσμα να διεξαχθούν οι συνεντεύξεις ηλεκτρονικά. Επιπλέον, η εξειδίκευση του αντικειμένου της έρευνας, απαιτούσε τον εντοπισμό συμμετεχόντων/ουσών με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, δεδομένο το οποίο καθιστούσε την ανεύρεση του δείγματος μια δύσκολη διαδικασία. Τέλος, ένα σημαντικό εμπόδιο που παρουσιάστηκε ήταν το διαφορετικό θεωρητικό και επαγγελματικό υπόβαθρο των συμμετεχουσών, που δημιούργούσε σε κάποια σημεία διαφορές ως προς τη χρήση κάποιων όρων.

### 3. Αποτελέσματα και Συζήτηση

Από τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης προέκυψαν τρεις θεματικές περιοχές οι οποίες αφορούσαν τους τρόπους με τους οποίους η αναστοχαστική ομάδα μπορεί να προάγει τον μετασχηματισμό, τις προϋποθέσεις που είναι απαραίτητες για να προωθήσει τον κριτικό στοχασμό και τέλος τα εμπόδια και τις δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν κατά την αξιοποίησή της. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται, έχοντας ως οδηγό τα ερευνητικά ερωτήματα, στις παρακάτω υπο-ενότητες συνοδευόμενα από αποσπάσματα των συνεντεύξεων που επιβεβαιώνουν τα ευρήματα.

#### 3.1 Οι τρόποι με τους οποίους η αναστοχαστική ομάδα μπορεί να προάγει τον μετασχηματισμό

Πίνακας 1. Θέμα 1<sup>ο</sup>

| Υπο - θέματα   | Κατηγορίες                                       | Κωδικοί                         | Συνεντεύξεις  |
|--|--|---------------------------------|---------------|
| Προαγωγή κριτικού στοχασμού μέσω της αναστοχαστικής ομάδας   | Διαδικασίες που αφορούν την ομάδα εκπαιδευόμενων | Απόψεις που ακούνε              | 2,3,5,7,9     |
|  |  | Δεν τους απευθύνονται προσωπικά | 4,5           |
|  | Διαδικασίες που αφορούν την αναστοχαστική ομάδα  | Παρατήρηση                      | 3,4,7,9       |
|  |  | Απόσταση                        | 3,7           |
|  |  | Συναίσθημα                      | 2,8           |
| Διαδικασίες που αφορούν και τις δυο ομάδες                   | Εναλλαγή θέσεων                                  | 1,4                             |               |
| Προαγωγή στοχαστικού διαλόγου μέσω της αναστοχαστικής ομάδας | Προϋποθέσεις                                     | Κλίμα ομάδας                    | 1,2,4,5       |
|  |  | Κοινό νόημα                     | 5,6,7         |
|  | Μέσο   | Αναστοχασμός                    | 3,8           |
| Βήματα Μετασχηματίζουσας Μάθησης                             | Αποπροσανατολιστικό δίλημμα                      | Ναι                             | 1,2,3,4,5,8,9 |
|  |  | Εξέταση παραδοχών               | Ναι           |
|  | Υιοθέτηση νέων ρόλων                             | Πιθανόν                         | 5,7,8,9       |
|  |  | Όχι                             | 2,3,4         |

Το παραπάνω θέμα διακρίθηκε σε τρία υπο-θέματα τα οποία αφορούσαν επιμέρους διεργασίες που μπορούν να οδηγήσουν στον μετασχηματισμό, τον κριτικό στοχασμό, τον στοχαστικό διάλογο και τα βήματα της μετασχηματίζουσας μάθησης. Αναφορικά με το πρώτο υπο-θέμα, οι συμμετέχουσες αναφέρθηκαν σε διεργασίες, οι οποίες θα εξασφαλίσουν την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, κάποιες από τις οποίες λαμβάνουν χώρα στην ομάδα των εκπαιδευόμενων, κάποιες στην αναστοχαστική ομάδα και κάποιες και στις δυο ομάδες. Αναλυτικότερα, η πλειοψηφία (5 από τις 9 συμμετέχουσες) ανέφεραν ότι η δυνατότητα που έχουν τα άτομα στην ομάδα των εκπαιδευόμενων να ακούν διαφορετικές απόψεις είναι ένα μέσο με το οποίο μπορεί να αναπτυχθεί ο κριτικός στοχασμός, ενώ η παρατήρηση (4 από τις 9 συμμετέχουσες έδωσαν την απάντηση αυτή) είναι αντίστοιχα η διεργασία που πραγματοποιείται στην αναστοχαστική ομάδα και συμβάλει στην επίτευξη του ίδιου στόχου. Η διαδικασία που αφορά και τις δυο ομάδες και μπορεί να είναι βοηθητική σύμφωνα με 2 συμμετέχουσες είναι η εναλλαγή θέσεων.

«Το ότι ακούς κάποιον άλλον να μιλάει για αυτό που έχει συμβεί πριν λίγο και το ότι δεν σου απευθύνεται αλλά... είναι περισσότερο ένας αναστοχασμός που ακούγεται φωναχτά. Επίσης, το ότι... εεε ακούς άλλους ανθρώπους που θα φέρουν διαφορετικές ιδέες από τις δικές σου. Η διαφορά που κάνει τη διαφορά λέμε στη συστημική. Αυτό και μόνο μπορεί να πυροδοτήσει τον κριτικό στοχασμό κάποιου». (Συνέντευξη 5)

«Ναι, κοίταξε το πρώτο που μου έρχεται είναι η παρατήρηση, η ίδια η παρατήρηση εεεε όπου παίρνουν μια απόσταση και δεν συμμετέχουν σε αυτό ενεργά εεε το οποίο σίγουρα δίνει ένα περιθώριο και έναν χρόνο να κάτσεις να σκεφτείς πάνω σε αυτό, εεε που συμβαίνει». (Συνέντευξη 3)

«Ίσως μετά αν αλλάξουν και θέσεις. Δηλαδή μετά να αλλάξουν οι ομάδες. Να γίνουν δηλαδή να πάνε οι αναστοχαστές στην ομάδα των εκπαιδευόμενων και αντίστροφα και οι άλλοι να πάνε δηλαδή να το δούνε κι αυτοί απ' έξω και να γίνει μια ανταλλαγή απόψεων πως το είδε η μια ομάδα, πως το είδε η άλλη και αν υπήρξαν ομοιότητες, διαφορές». (Συνέντευξη 3)

Αναφορικά με τη δυνατότητα της αναστοχαστικής ομάδας να προάγει τον στοχαστικό διάλογο φαίνεται ότι οι περισσότερες συμμετέχουσες (4 από τις 9) υπογράμμισαν μια σημαντική προϋπόθεση που είναι το κλίμα της ομάδας καθώς και το να υπάρχει ένα κοινό νόημα για το θέμα που αναπτύσσεται στο στοχαστικό διάλογο (3 από τις 9 συμμετέχουσες).

«...παίζει ρόλο και το κλίμα που λένε. Μέσα στην ομάδα. Δηλαδή το να υπάρχει μια αποδοχή ότι όλες οι απόψεις είναι δεκτές, ότι υπάρχει... ότι όλοι θα κάτσουν να ακούσουν, δε θα διακόπτει ο ένας τον άλλο, θα ακουστούν όλες οι απόψεις, όλα τα επιχειρήματα, δηλαδή είναι αυτό που λέμε το θετικό κλίμα της ομάδας». (Συνέντευξη 4)

«...ναι, δεν ξέρω, εεε..εκεί που έχω έναν ενδοιασμό, εεε, ή δεν το έχω κατανοήσει καλά είναι που λέει για την κοινή παραδοχή. Δεν ξέρω αν μπορεί να είναι κοινή η παραδοχή. Κάπως-κάπως το λέει. Δεν ξέρω αν μπορεί να είναι...». (Συνέντευξη 9)

Τέλος, αναφορικά με τη διερεύνηση του παραλληλισμού των βημάτων της Θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης με την αναστοχαστική ομάδα. Τα βήματα αυτά, παρουσιάστηκαν στις συμμετέχουσες χωρισμένα σε τρεις κεντρικούς άξονες, ο ένας εκ των οποίων περιλάμβανε τη χρήση του αποπροσανατολιστικού διλήμματος, ο άλλος την εξέταση των δυσλειτουργικών παραδοχών και ο τρίτος την υιοθέτηση νέων γνώσεων και ρόλων που μπορούν να αξιοποιηθούν και στη ζωή των εκπαιδευόμενων. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον εύρημα ήταν η διαφοροποίηση των απαντήσεων αναφορικά με τους τρεις αυτούς άξονες. Οι απαντήσεις των συμμετεχουσών ήταν στην συντριπτική πλειοψηφία τους θετικές (8 στις 9 συμμετέχουσες) σε ό,τι αφορά τον παραλληλισμό της λειτουργίας της αναστοχαστικής με τη λειτουργία του αποπροσανατολιστικού διλήμματος, σε υψηλά ποσοστά πλειοψηφίας (6 στις 9) για τον παραλληλισμό με την εξέταση των παραδοχών, αλλά υπήρχαν ενδοιασμοί αναφορικά με το βήμα της υιοθέτησης νέων ρόλων.

«...νομίζω ότι μπορεί ναααα, υπάρχουνε παραλληλισμοί, εεε και ακριβώς εεε το αποπροσανατολιστικό δίλημμα εάν δεν υπάρχει στον μανθάνοντα από πριν θεωρώ ότι μπορεί να δημιουργηθεί στο πλαίσιο της αναστοχαστικής ομάδας. Ακριβώς γιατί εισέρχονται οι νέες οπτικές που μπορεί να τον κάνουν να αισθανθεί το αποπροσανατολιστικό δίλημμα». (Συνέντευξη 1)

«Δηλαδή η κριτική αξιολόγηση των παραδοχών, φυσικά και μπορεί, ακούγοντας τους άλλους να μιλάνε για σένα, να δίνουν μια διαφορετική οπτική και ερμηνεία σε αυτά που έχεις πει και έχεις παρουσιάσει εεε σίγουρα προκύπτει από αυτό μια ενδεχομένως νέα ιδέα». (Συνέντευξη 5)

«Αυτό που δεν θα αναζητήσουν είναι την υιοθέτηση. Το τελευταίο στάδιο [...] Είναι καθαρά θεωρώ πολύ μεγάλη προσωπική του δέσμευση». (Συνέντευξη 2)

### 3.2 Οι προϋποθέσεις που θα πρέπει να υπάρχουν, ώστε η αναστοχαστική ομάδα να προάγει τον κριτικό στοχασμό σε ένα πλαίσιο εκπαίδευσης ενηλίκων

Πίνακας 2. Θέμα 2<sup>ο</sup>

| Υπο- θέματα        | Κατηγορίες         | Κωδικοί                          | Συνεντεύξεις |
|--------------------|--------------------|----------------------------------|--------------|
| <b>Θεματολογία</b> | Ευκολία εφαρμογής  | Προσωπική ανάπτυξη               | 2,3,4,6,9    |
|                    |                    | Ανθρωπιστικές επιστήμες          | 1,2,4,7,8    |
|                    |                    | Σε όλα                           | 5,7          |
|                    | Δυσκολία εφαρμογής | Θετικές/ τεχνοκρατικές επιστήμες | 1,2,4,6      |
| <b>Πλαίσιο</b>     | Κατάλληλα πλαίσια  | Ανθρωπιστικές επιστήμες          | 4,6          |



|                    |                           |                                 |                 |
|--------------------|---------------------------|---------------------------------|-----------------|
|                    |                           | Ομάδες προσωπικής ανάπτυξης     | 3,6             |
|                    |                           | Σε όλα                          | 2,7             |
| Ακατάλληλα πλαίσια |                           | Αυστηρότητα πλαισίου            | 1,2             |
|                    |                           | Θετικές/τεχνολογικές επιστήμες  | 6               |
| Προϋποθέσεις       |                           | Ρόλος εκπαιδευτή/τριας          | 1,5,8,9         |
|                    |                           | Ρόλος φορέα                     | 5,9             |
|                    |                           | Χρόνος                          | 1,9             |
| Πληθυσμός          | Παράγοντες που επηρεάζουν | Προηγούμενη ιδέα για εκπαίδευση | 1,7             |
|                    |                           | Ικανότητα εκπαιδευόμενων        | 5,6             |
|                    |                           | Ετοιμότητα εκπαιδευόμενων       | 8,5             |
|                    |                           | Ειδικότητα                      | 8,9             |
|                    |                           | Κοινωνική υπόσταση              | 2               |
|                    | Ασήμαντοι παράγοντες      | Ηλικία                          | 1,3,4,5,7       |
| Εκπαίδευση         | Απαραίτητη προϋπόθεση     | Ναι                             | 1,2,3,4,6,7,8,9 |
|                    |                           | Ίσως                            | 5               |

Το δεύτερο θέμα που αναδύθηκε αφορούσε τις προϋποθέσεις για την επίτευξη του μετασχηματισμού μέσα από την αναστοχαστική ομάδα. Οι προϋποθέσεις αυτές, φαίνεται ότι αφορούν το αντικείμενο το οποίο διδάσκεται, το πλαίσιο, τον πληθυσμό αλλά και την εκπαίδευση που είναι απαραίτητο να λάβουν οι συμμετέχοντες/ουσες. Αναλυτικότερα, οι περισσότερες συμμετέχουσες, έκριναν ως καταλληλότερα, για τη χρήση της αναστοχαστικής ομάδας, αντικείμενα τα οποία προέρχονται από τις ανθρωπιστικές επιστήμες (5 από τις 9 συμμετέχουσες) και συγκεκριμένα αντικείμενα που σχετίζονται με την ψυχολογία και την εκπαίδευση. Ίδιος αριθμός συμμετεχουσών ανέφερε ως πρόσφορη θεματολογία, αντικείμενα που σχετίζονται με την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων.

«Ωραία, καλά, στην προσωπική ανάπτυξη θεωρώ σίγουρα ότι πάει, είναι εντάξει, έχουμε κάποια πράγματα, βιώματα πριν και βλέπουμε και στην καθημερινότητά μας... είναι πολύ το κομμάτι αυτό το προσωπικό, οπότε ταιριάζει, σίγουρα ταιριάζει σε θεωρητικές επιστήμες, και ανθρωπιστικές. Εκεί υπάρχουν πολλές τέτοιες μέθοδοι, βιωματικές, στην εκπαίδευσή τους». (Συνέντευξη 4)

Το πλαίσιο της εκπαίδευσης φαίνεται ότι αποτελεί επίσης έναν σημαντικό παράγοντα που μπορεί να διευκολύνει ή να δυσχεραίνει το εγχείρημα. Ενδιαφέρον αποτελεί το ότι η καταλληλότητα του εκπαιδευτικού πλαισίου σχετίζεται με τη θεματολογία του αντικειμένου και οι συμμετέχουσες επαναλαμβάνουν ότι είναι χρησιμότερο να εφαρμοστεί σε πλαίσια με αντικείμενα ανθρωπιστικών επιστημών και ομάδες προσωπικής ανάπτυξης.

Ακατάλληλα πλαίσια, κρίθηκαν όσα διακρίνονται από αυστηρότητα. Ωστόσο, η πλειοψηφία των συμμετεχουσών (4 από τις 9) υπογράμμισαν το σημαντικό ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας, που μπορεί με τον τρόπο που θα προτείνει και θα εφαρμόσει την αναστοχαστική ομάδα να υπερπηδήσει αυτά τα εμπόδια.

«Όλα ξεκινάνε από τον/την εκπαιδευτή και τις προθέσεις του, έτσι; Δηλαδή ο εκπαιδευτής μπορεί να κάνει μια ομάδα συνεργατική, μη συνεργατική, μπορεί να κάνει μια ομάδα αναστοχαστική, και ούτω κάθε εξής». (Συνέντευξη 1)

Αναφορικά με τον πληθυσμό, οι απαντήσεις των συμμετεχουσών μοιράστηκαν και κάποιοι από τους παράγοντες που υποστήριξαν ότι επηρεάζουν την έκβαση της χρήσης της αναστοχαστικής ομάδας ήταν οι προηγούμενες ιδέες των εκπαιδευόμενων για την εκπαίδευση, η ικανότητά τους, η ετοιμότητά τους, η ειδικότητά τους και η κοινωνική τους υπόσταση. Ακόμη, η πλειοψηφία (5 στις 9 συμμετέχουσες) δεν θεωρεί την ηλικία του πληθυσμού παράγοντα που μπορεί να κρίνει την επιτυχία ή την αποτυχία του πονήματος.

«Ναι. Ναι, νομίζω ότι ο πληθυσμός που θα δυσκολευόταν σε μια τέτοια διαδικασία είναι αυτός που ή έχει συνηθίσει ότι η εκπαίδευση είναι κάτι αμέτοχο, δηλαδή ότι ο ίδιος δε συμμετέχει αλλά ακούει από κάποιον μόνο να αραδιάζει ως πούμε τη γνώση εεεε και που έχει δηλαδή που δυσκολεύεται...». (Συνέντευξη 1)

Ένα ακόμα ζήτημα το οποίο τέθηκε υπό διερεύνηση στις συνεντεύξεις ήταν η αναγκαιότητα ή μη του να προηγείται εκπαίδευση των συμμετεχόντων στη μέθοδο της αναστοχαστικής ομάδας πριν την εφαρμογή της σε ένα πλαίσιο Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Οι 8 στις 9 συμμετέχουσες απάντησαν θετικά σε αυτή την ερώτηση, ενώ 1 συμμετέχουσα ανέφερε ότι αυτό ίσως είναι μια προϋπόθεση.

«Ναι, ναι, ναι, ναι. Ναι, είμαι... το θεωρώ πολύ αναγκαίο, το θεωρώ πολύ σημαντικό, ότι θα πρέπει να υπάρχει θεωρία» (Συνέντευξη 2)

### 3.3 Τα εμπόδια και οι δυσκολίες οι οποίες μπορούν να προκύψουν κατά τη χρήση της αναστοχαστικής ομάδας στην εκπαιδευτική διαδικασία της εκπαίδευσης ενηλίκων

Πίνακας 3: Θέμα 3<sup>ο</sup>

| Υπο-θέματα   | Κατηγορίες              | Κωδικοί                         | Συνεντεύξεις  |
|--|-------------------------|---------------------------------|---------------|
| <b>Εμπόδια που αφορούν τη διαδικασία</b>           | Παράγοντας δυσχέρειας   | Έκθεση                          | 1,6           |
|  | Παράγοντας διευκόλυνσης | Ο ρόλος του εκπαιδευτή          | 2,3,4,8       |
| <b>Εμπόδια τα οποία αφορούν τον πληθυσμό</b>       | Μηχανισμοί άμυνας       | Αντίδραση                       | 8,9           |
|  |                         | Άρνηση καινούριου               | 2,5           |
|  |                         | Δυσκαμψία                       | 5             |
|  |                         | Άμυνα                           | 7             |
|  | Άλλα εμπόδια            | Προηγούμενη ιδέα για εκπαίδευση | 1,2,7         |
|  |                         | Επιθυμία συμμετοχής             | 3,5           |
| <b>Εμπόδια που αφορούν το πλαίσιο</b>              | Αυστηρότητα             | Χρόνος                          | 1,9           |
|  |                         | Μαθησιακοί στόχοι               | 1,2           |
|  |                         | Κατευθυντικότητα                | 3,5,8         |
|  |                         | Διάθεση για πειραματισμός       | 6             |
|  | Ιδιωτικό/Δημόσιο        | Πελατοκεντρικά πλαίσια          | 2,5,7         |
| <b>Εμπόδια που αφορούν τον/την εκπαιδευτή/τρια</b> | Προσωπικά               | Εκπαίδευση                      | 1,2,3,5,6,8,9 |
|  |                         | Προκαταλήψεις                   | 2,3           |
|  | Σε σχέση με την ομάδα   | Σύνδεση με ομάδα                | 4,5,6,7,8     |

Το τελευταίο μέρος της έρευνας επικεντρώθηκε στα εμπόδια τα οποία μπορεί να προκύψουν κατά την εφαρμογή της αναστοχαστικής μεθόδου ως μέθοδο εκπαίδευσης στον χώρο της

Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η ενότητα αυτή χωρίστηκε σε τέσσερις υπό-ενότητες, οι οποίες αφορούσαν τα εμπόδια που μπορεί να προκύψουν από τη διαδικασία, από τον ίδιο τον πληθυσμό των εκπαιδευόμενων, από το πλαίσιο και από τον/την εκπαιδευτή/τρια. Οι απαντήσεις των συμμετεχουσών δεν οδήγησαν σε μια συνολική κατηγορία, καθώς μόνο 2 εξ' αυτών συμφώνησαν ότι η έκθεση αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο της διαδικασίας, το οποίο μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη για τη χρήση της στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ωστόσο, στην ερώτηση αυτή, μεγάλος αριθμός απαντήσεων, συγκεκριμένα (4 από τις 9 συμμετέχουσες), τόνισαν το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει ο/η εκπαιδευτής/τρια, καθώς είναι αυτός που μπορεί να υπερβεί τέτοιου είδους εμπόδια και να εξομαλύνει τις δυσκολίες που ενδεχομένως να προκύψουν από τη διαδικασία.

*«Ξέρεις τι, θα πω πάλι το ίδιο, νομίζω ότι έχει να κάνει με τον εκπαιδευτή, πόσο εξοικειωμένος είναι ο ίδιος και πως μπορεί να το στηρίξει και να κρίνει, γιατί μπορεί να μην είναι όλες οι ομάδες έτοιμες για κάτι τέτοιο». (Συνέντευξη 8)*

Αναφορικά με τον πληθυσμό και τα εμπόδια τα οποία μπορεί να προκύψουν από αυτόν, οι 5 από τις 9 συμμετέχουσες, κατέδειξαν τους μηχανισμούς άμυνας των εκπαιδευόμενων, ως πιθανούς περιορισμούς και συγκεκριμένα, την άρνηση, την αντίσταση και τη δυσκαμψία. Επιπλέον, κάποια ακόμη στοιχεία που προστέθηκαν στη λίστα των εμποδίων του πληθυσμού ήταν η προηγούμενη ιδέα που έχουν τα άτομα για την εκπαίδευση (2 συμμετέχουσες), η επιθυμία συμμετοχής (2 συμμετέχουσες) και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της ομάδας, δηλαδή το αν οι εκπαιδευόμενοι ανήκουν σε ευάλωτη ομάδα (2 συμμετέχουσες).

*«...εμπόδια όχι, πάλι σα δυσκολίες περισσότερο το πως έχει ο καθένας στο μυαλό του για την εκπαίδευση... τις άμυνες του καθενός, τις πεποιθήσεις του γύρω από το τι είναι εκπαίδευση». (Συνέντευξη 7)*

Η επόμενη κατηγορία εμποδίων σχετίζεται με το πλαίσιο Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο οποίο θα μπορούσε να εφαρμοστεί η αναστοχαστική ομάδα. Η αυστηρότητα του πλαισίου σύμφωνα με τις 6 από τις 9 συμμετέχουσες είναι καθοριστική για τη δυνατότητα χρήσης της αναστοχαστικής ομάδας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι επιμέρους κωδικοί που έκαναν την εμφάνισή τους στις συνεντεύξεις των συμμετεχουσών ήταν η κατευθυντικότητα, η έλλειψη χρόνου, οι σφιχτοί μαθησιακοί στόχοι και η μη διάθεση για πειραματισμό. Επιπλέον, ένα ζήτημα το οποίο σχολίασαν 3 συμμετέχουσες ως σημαντικό ήταν το αν το πλαίσιο είναι ιδιωτικό ή δημόσιο, καθώς ο παράγοντας αυτός φαίνεται να έχει προεκτάσεις ως προς το αν ο στόχος του πλαισίου στρέφεται περισσότερο στην ικανοποίηση των πελατών – εκπαιδευόμενων ή στην εκπαιδευτική καινοτομία.

*«Μπορεί το πλαίσιο να είναι πολύ καθοδηγητικό, να θέλει την ύλη, τους τρόπους συγκεκριμένους... να μην θέλει δυσανεστημένο τον πελάτη, να πάνε όλα καλά. Δεν έχουν πάντα κι αυτοί την αίσθηση για το τι σημαίνει εκπαίδευση... ίσα ίσα πολλές φορές, μάλλον συνήθως είναι αυτοί που δεν έχουν την αίσθηση, σε ιδιωτικά κυρίως πλαίσια για το τι σημαίνει εκπαίδευση και ότι δεν θα κάνεις μόνο διάλεξη». (Συνέντευξη 5)*

«...ο χρόνος είναι ένας, και οι σφιχτοί στόχοι, δηλαδή που δεν αφήνουν το περιθώριο στον εκπαιδευτή να εεε ενσωματώσει στόχους που να έχουν να κάνουν και με την ίδια τη λειτουργία της ομάδας». (Συνέντευξη 1)

Ο/Η εκπαιδευτής/τρια αποτελεί σε κάθε είδους εκπαιδευτική διαδικασία ένα πρόσωπο – κλειδί, επομένως, θα ήταν παράλειψη να μην ερωτηθούν οι συμμετέχουσες για τα εμπόδια τα οποία μπορούν να προκύψουν από το πρόσωπο αυτό. Οι απαντήσεις που προέκυψαν, συγκεντρώνονται σε 2 κατηγορίες, των προσωπικών εμποδίων και των εμποδίων που σχετίζονται με την ομάδα. Η εκπαίδευση του/της εκπαιδευτή/τριας και η σύνδεσή του/της με την ομάδα αποτέλεσαν τις απαντήσεις που εκφράστηκαν από τη συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχουσών (7 από τις 9 συμμετέχουσες στην πρώτη περίπτωση και 5 από τις 9 συμμετέχουσες στη δεύτερη).

«Να μην είναι κατάλληλα εκπαιδευμένος επαρκώς... εεεε, να... θέλει να είναι πολύ καθοδηγητικός, έτσι κατευθυντικός, να μην αφήσει τη διαδικασία να απλωθεί έτσι ωραία, να αναπτυχθεί, εεε να είναι προκατειλημμένος, να έχει δικές του απόψεις που να... που και εκείνος πως να το πω, να διστάζει στο να μην προάγει ούτε κι εκείνος την κριτική σκέψη. Γιατί είναι ok να έχεις προκαταλήψεις αλλά αν τις κοιτάς αυτές τις προκαταλήψεις και τις αναγνωρίζεις εεεε τότε είσαι κι εσύ ένα ωραίο παράδειγμα στο να δεις τι χρειάζεται να αναδιαμορφώσεις. Δηλαδή, πρέπει...να του είναι οικείο αυτό». (Συνέντευξη 3)

#### 4. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της χρήσης της αναστοχαστικής ομάδας από το χώρο της Συστημικής Οικογενειακής Θεραπείας στο χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ως μια εναλλακτική μέθοδο για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και της μετασχηματίζουσας μάθησης στους/στις εκπαιδευόμενους/ες. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων σε 9 ειδικούς ψυχικής υγείας, οι οποίες είχαν εκπαιδευτεί και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και το υλικό το οποίο προέκυψε παρείχε χρήσιμα και ενδιαφέροντα δεδομένα τα οποία έδιναν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

Συνοπτικά, έγινε φανερό αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, ότι η αναστοχαστική ομάδα μπορεί να προάγει τη μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την πολυφωνία και την απόσταση που δημιουργεί ως διαδικασία, αν και ένα ζήτημα που μπορεί να αναδυθεί ως εμπόδιο είναι η ανεύρεση ενός κοινού νοήματος στο πλαίσιο της ανάπτυξης του στοχαστικού διαλόγου, στοιχείο απαραίτητο για τη διαδικασία του μετασχηματισμού. Τα δυο αυτά στοιχεία της αναστοχαστικής ομάδας, αποφέρουν οφέλη και στο πλαίσιο της ψυχοθεραπείας σύμφωνα με τη βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, η πολυφωνία που αναπτύσσεται στην αναστοχαστική ομάδα σε θεραπευτικό πλαίσιο είναι το μέσο με το οποίο μπορεί να προκύψει η αλλαγή στις προκαταλήψεις, στην αρχική νοηματοδότηση και στις βασικές υποθέσεις των ατόμων (Andersen, 1995, όπ. αναφ. στον Cook, 2006). Επιπλέον, έρευνες οι οποίες έχουν συλλέξει τις απόψεις θεραπευόμενων που έχουν συμμετάσχει σε θεραπευτική συνεδρία με αναστοχαστική ομάδα, επιβεβαιώνουν ότι η διαδικασία υπήρξε

ωφέλιμη, κυρίως εξαιτίας της ακρόασης διαφορετικών απόψεων και ιδεών από άλλους ανθρώπους που βρίσκονταν σε απόσταση (Chang, 2010). Επίσης, και στον χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και συγκεκριμένα στη Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, όπως αναφέρει και οι Mezirow και συν. (2006), συναντάται φανερά η ανάγκη να αναδύονται πολλαπλές οπτικές γωνίες για την επίτευξη του ορθολογικού διαλόγου.

Η απόπειρα σύγκρισης των βημάτων της Θεωρίας Μετασχηματίζουσας Μάθησης με τις λειτουργίες της αναστοχαστικής ομάδας, ως μια πιο συγκεκριμένη προσπάθεια σύνδεσης τους, ανέδειξε επίσης ενδιαφέρουσες ιδέες. Το αποπροσανατολιστικό δίλημμα και η επανεξέταση των παραδοχών, όπως ισχυρίστηκαν σχεδόν όλες οι συμμετέχουσες, μπορούν να αναπτυχθούν με τη χρήση της αναστοχαστικής ομάδας, ακριβώς ως αποτέλεσμα της πολυφωνικότητάς της. Κατά τον ίδιο τον Andersen (1991, όπ. αναφ. στον Gehart, 2018), η αναστοχαστική ομάδα, είναι σημαντικό να περιέχει «καταλλήλως ασυνήθιστα σχόλια» (appropriately unusual comments), υπό την έννοια ότι τα υπερβολικά συνηθισμένα σχόλια, όπως η αντανάκλαση συναισθημάτων ή η περίληψη των λεγομένων των θεραπευόμενων δεν θα παράγουν νέες θεωρήσεις του εαυτού και τα υπερβολικά ασυνήθιστα σχόλια μπορεί να πάρουν τη μορφή νουθεσίας και να είναι μακριά από τον τρόπο θέασης των θεραπευόμενων. Τα «καταλλήλως ασυνήθιστα σχόλια» θα καταφέρουν να διατηρήσουν την ισορροπία ανάμεσα στο να μιλάει ο/η θεραπευτής/τρια μέσα από τη θεώρηση των θεραπευόμενων αλλά ταυτόχρονα να προάγει και τη διαφορά, που θα τους/τις προκαλέσει να αναθεωρήσουν και να επανεξετάσουν τις ιδέες τους.

Αναφορικά με το τελευταίο βήμα του μετασχηματισμού, όπως εντοπίζεται στη Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, που περιλαμβάνει την υιοθέτηση νέων γνώσεων και ρόλων και την εφαρμογή στη ζωή του/της εκπαιδευόμενου/ης, υπήρξε αμφιβολία για το κατά πόσο μπορεί να επιτευχθεί στο πλαίσιο της αξιοποίησης της αναστοχαστικής ομάδας. Η άποψη αυτή, της πλειονότητας των συμμετεχουσών, ταυτίζεται με τις θεωρητικές ιδέες του Mezirow (2006), ο οποίος εναποθέτει στους/στις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευόμενους/ες το αποτέλεσμα του κριτικού στοχασμού, καθώς αποδέχεται και την πιθανότητα να μην υπάρξει ο μετασχηματισμός, σημείο στο οποίο διαφοροποιείται ο Brookfield (2006), σύμφωνα με τον οποίο η κριτική διάσταση του στοχασμού ταυτίζεται με την αποκάλυψη των ηγεμονικών παραδοχών και την απελευθέρωση του ατόμου από αυτές.

Στο σημείο αυτό, παρατηρείται μια σύγκλιση με τις ιδέες θεωρητικών της συστημικής προσέγγισης, όπως αυτή του Maturana, ο οποίος υποστηρίζει ότι δεν είναι εφικτό να προβλεφθεί η αλλαγή ή το είδος της αλλαγής που θα επέλθει στα έμβια όντα εξαιτίας μιας παρέμβασης, καθώς πρόκειται για ζωντανά συστήματα με μηχανισμούς ομοίωσης και με δυνατότητες διαφορετικής αξιοποίησης του εκάστοτε ερεθίσματος (Τριανταφύλλου, 2012). Λαμβάνοντας υπόψη αυτή την ιδέα, προκύπτει η ερώτηση αν η αναγκαιότητα της χειραφετιστικής μάθησης, που προβάλλει πρώτος ο Freire στο έργο του και επιβεβαιώνει τη σημασία της για τη μετασχηματίζουσα μάθηση ο Brookfield, οδηγεί σε κατευθυντικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία, πρακτική η οποία εξ' αρχής έγινε προσπάθεια να εξοβελιστεί από τις θεωρητικές προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, ή αποτελεί πράγματι την ουσία

της μαθησιακής διαδικασίας. Ίσως, χρησιμοποιώντας ως βάση τις σύγχρονες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση, οι οποίες δίνουν έμφαση στην εξατομίκευση, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι δεν υπάρχει μια καθολική πρακτική που πρέπει να ακολουθηθεί αλλά μπορούν να υπάρξουν παραλλαγές ανάλογα με τον/την εκπαιδευόμενο/η, τις συνθήκες και το πλαίσιο.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για την προαγωγή της μετασηματιζουσας μάθησης μέσω της αναστοχαστικής ομάδας. Κάποιες από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις για να λειτουργήσει μετασηματιστικά η αναστοχαστική ομάδα αφορούν όλα τα συστατικά μέρη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το αντικείμενο, το πλαίσιο, τον πληθυσμό και τον/την εκπαιδευτή/τρια. Οι συμμετέχουσες μάλιστα, υπογράμμισαν και τη σημασία του χρόνου στον οποίο θα ενταχθεί η χρήση της αναστοχαστικής ομάδας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ως ένα από τα κρισιμότερα κριτήρια. Το κλίμα της ομάδας στο χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό σημείο στο οποίο θα πρέπει να σταθεί ο/η εκάστοτε εκπαιδευτής/τρια κατά την επιλογή των τεχνικών τις οποίες θα αξιοποιήσει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η φάση στην οποία βρίσκεται η ομάδα σε σχέση με τον χρόνο ύπαρξής της και το κλίμα μπορεί να επιτρέπουν τη χρήση κάποιων τεχνικών, οι οποίες θα χαρακτηρίζονταν ενδεχομένως περισσότερο ενεργητικές ή θα απαιτούσαν περισσότερη προσωπική εμπλοκή των εκπαιδευόμενων όπως π.χ. το παιχνίδι ρόλων (Κόκκος, 2005β). Ακόμη, έγινε διακριτό ότι είναι χρησιμότερο να εφαρμοστεί σε αντικείμενα ανθρωπιστικών επιστημών και προσωπικής ανάπτυξης, σε πελατοκεντρικά πλαίσια, ενώ υπογραμμίστηκε και από την πλειονότητα των συμμετεχουσών και ο εξαιρετικά σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει ο/η εκπαιδευτή/τρια ως καταλύτης για την επιτυχία της διαδικασίας.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, και τα εμπόδια που ενδεχομένως να προκύψουν κατά τη χρήση της αναστοχαστικής ομάδας σε ένα πλαίσιο Εκπαίδευσης Ενηλίκων, αυτά φαίνεται επίσης ότι αφορούν όλους/ες τους συμμετέχοντες/ουσες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αναλυτικότερα, ο πληθυσμός μπορεί να αντιμετωπίζει προβλήματα με την έκθεση και να αναπτύξει μηχανισμούς άμυνας που θα αποτελέσουν εμπόδιο για τη διαδικασία. Στο σημείο αυτό γίνεται διακριτή για ακόμη μια φορά η σύνδεση που υπάρχει μεταξύ του χώρου της Ψυχολογίας και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων καθώς, οι μηχανισμοί άμυνας οι οποίοι εντοπίστηκαν ως εμπόδια από την πλειονότητα των συμμετεχουσών, αποτελούν σύμφωνα με το Rogers (1999), μια σημαντική δυσκολία που σχετίζεται με τον πληθυσμό των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, καθώς η συναισθηματική επένδυση που έχουν πραγματοποιήσει οι εκπαιδευόμενοι/ες σε προηγούμενες μονάδες γνώσης θα τους/τις οδηγήσει στην υπεράσπιση αυτών των γνώσεων και κατ' επέκταση στην αμυντική αντιμετώπιση των νέων ιδεών.

Κάποια επιπλέον εμπόδια που εντοπίστηκαν από τις συμμετέχουσες ήταν η αυστηρότητα του πλαισίου και η πελατοκεντρική φύση του. Τέλος, η έλλειψη εκπαίδευσης του/της εκπαιδευτή/τριας, καθώς και η έλλειψη σύνδεσής του/της με την ομάδα, σύμφωνα με την πλειοψηφία των συμμετεχουσών, αποτελούν τα πιο κρίσιμα εμπόδια που μπορούν να δυσχεραίνουν την αξιοποίηση της αναστοχαστικής ομάδας σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο

ενηλίκων. Ερευνητικά στοιχεία από τον χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων επιβεβαιώνουν τα σχόλια των συμμετεχουσών στην παρούσα έρευνα για τον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει ο/η εκπαιδευτής/τρια, καθώς σε έρευνα, η οποία διεξήχθη σε τέσσερις περιοχές της Ευρώπης, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, έγινε διακριτό ότι η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που απευθύνεται σε ενήλικους εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τον ίδιο τον/την εκπαιδευτή/τρια (Κόκκος, 2002).

## **5. Συμπεράσματα**

Η παρούσα έρευνα, ανέδειξε τη δυνατότητα χρήσης εναλλακτικών μεθόδων κατά την εφαρμογή της Θεωρίας Μετασχηματίζουσας Μάθησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, και διερεύνησε τις προεκτάσεις που θα είχε η πιθανότητα ένταξης σε αυτές τις μεθόδους, της αναστοχαστικής ομάδας από το χώρο της Συστημικής Οικογενειακής Ψυχοθεραπείας, ως μια ομάδα που παρατηρεί την εκπαιδευτική διαδικασία και αναστοχάζεται μπροστά στους/στις εκπαιδευόμενους/ες και τον/την εκπαιδευτή για όσα διαμείφθηκαν σε αυτή.

Από τις απόψεις των συμμετεχουσών εκπαιδευτριών ενηλίκων που έχουν εκπαιδευτεί και στη Συστημική Οικογενειακή Θεραπεία, έγινε φανερό ότι η χρήση της αναστοχαστικής ομάδας στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, αρχικά θα ήταν ένα ενδιαφέρον και καινοτόμο εγχείρημα. Αναφορικά με τη δυνατότητα να παράγει μετασχηματισμό, η γενική τάση ήταν θετική, αλλά υπήρξαν αμφιβολίες για το αν θα οδηγήσει στην ολοκλήρωση των βημάτων που απαιτούνται για αυτό τον σκοπό. Επιπλέον, ο/η εκπαιδευτής/τρια, ο/η οποίος/α θα επιχειρήσει την ένταξη αυτής της μεθόδου στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θα πρέπει να προσέξει κάποιους παράγοντες όπως είναι ο χρόνος χρήσης της, το κλίμα της ομάδας, και το αντικείμενο που διδάσκεται. Τέλος, μπορεί να προκύψουν και εμπόδια που αφορούν τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, όπως μηχανισμοί άμυνας, αλλά και τον/την εκπαιδευτή/τρια και την έλλειψη κατάρτισής του/της.

Συνεπώς, η χρήση της αναστοχαστικής ομάδας στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, θα μπορούσε να αποτελεί καινοτομία, αλλά ταυτόχρονα, και μια επιλογή του/της εκπαιδευτή/τριας, που απαιτεί από τον/την ίδιο/α προσοχή, καλή οργάνωση και κατάρτιση. Καταληκτικά, μπορεί να λειτουργήσει και σαν ένα εφελτήριο για την εκκίνηση της σύνδεσης του χώρου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων με άλλα επιστημολογικά πεδία, με τα οποία μπορεί ούτως ή άλλως να συγγενεύει ή να μοιράζεται ιδέες, αλλά και με πεδία με τα οποία φαινομενικά δεν έχει δεσμούς, αλλά θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η προσπάθεια ανάπτυξής τους.

## **Βιβλιογραφικές αναφορές**

Ατσικπάση, Π. & Φωκίδης, Ε. (2020). Μια εναλλακτική προσέγγιση της μάθησης. Στο Α. Σοφός, Μ. Σκουμιός, Τιμπιδάκη, Α. & Φωκίδης, Ε. (Επιμ.), *Παιδαγωγική Έρευνα στο Αιγαίο 4η Ημερίδα Υποψήφιων Διδακτόρων* (σελ. 91-103). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Ανθρωπιστικών επιστημών Πανεπιστημίου Αιγαίου.



[https://www.researchgate.net/publication/342775373\\_Mia\\_enallaktike\\_prosengise\\_tes\\_matheses](https://www.researchgate.net/publication/342775373_Mia_enallaktike_prosengise_tes_matheses)

- Βούλγαρη, Ρ. & Κουτρούμπα, Κ. (2020). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό. *International Journal of Educational Innovation*, 2(4), 31-42. [https://journal.eepek.gr/assets/uploads/manuscripts/manuf\\_124\\_c4dLMT9mh5.pdf](https://journal.eepek.gr/assets/uploads/manuscripts/manuf_124_c4dLMT9mh5.pdf).
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). American Psychological Association.
- Brookfield, S. D. (2006). Authenticity and power. *New directions for adult and continuing education*, 2006(111), 5-16.
- Chang, J. (2010). The Reflecting Team: A Training Method for Family Counselors. *The Family Journal*, 18(1), 36–44. <https://doi.org/10.1177/1066480709357731>
- Cook, S. (2006). *An epistemological Journey in search of reflexivity and the authentic self: Family therapy theory and Intervention*. (Phd Thesis). <https://pdfs.semanticscholar.org/490a/96f35e8c7c82e25a26c4cf00f27746984375.pdf>
- Elliott, R., Fischer, C. T., & Rennie, D. L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *The British journal of clinical psychology*, 38(3), 215–229. <https://doi.org/10.1348/014466599162782>
- Frake, C., & Dogra, N. (2006). The use of reflecting teams in educational contexts. *Reflective Practice*, 7(2), 143–149. <https://doi.org/10.1080/14623940600688340>
- Gehart, D. R. (2018). The legacy of Tom Andersen: The ethics of reflecting processes. *Journal of Marital and Family Therapy*, 44(3), 386–392. <https://doi.org/10.1111/jmft.12289>
- Henwood, K. L., & Pidgeon, N. F. (1992). Qualitative research and psychological theorizing. *British journal of psychology*, 8(1), 97–111. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1992.tb02426.x>
- Jude, J. (2016). Seselelame: Reflective team approach to practice. *The Journal of Practice Teaching and Learning*, 14(1), 73-87. <https://doi.org/10.1921/jpts.v14i1.885>
- Κόκκος, Α. (Επιμ.) (2002). *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Μεταίχιμο.
- Κωτσάκης, Δ., Μουρελή Ε., Μπίμπου Ι. & Μπουτουλούση Ε. (2010) *Αναστοχαστική πράξη. Ο αποκλεισμός στο σχολείο*. Νήσος.
- Κόκκος, Α. (2005α). *Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης. Τόμος Α΄*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2005β). *Εκπαιδευτικές Μέθοδοι. Τόμος Β΄*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Mezirow και συνεργάτες, (2006). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mitchell, T., F., Richard, D., Battistoni, R. M., Rost-Banik, C., Netz, R., & Zakoske, C. (2015). Reflective Practice that Persists: Connections Between Reflection in Service-Learning Programs and in Current Life. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 21(2), 49-63.
- Παπαγεωργίου, Η. (2010). Διερεύνηση των Επιστημολογικών Πεποιθήσεων Εκπαιδευτών Ενηλίκων: μια μελέτη περίπτωσης σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο Δ. Βεργίδης και Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Τάσεις και Ελληνικές Διαδρομές*. Μεταίχμιο.
- Ryan, F., Coughlan, M., & Cronin, P. (2009). Interviewing in qualitative research: The one-to-one interview. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 16(6), 309-314.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Μεταίχμιο.
- Σηφάκης, Ν. & Κορδία, Σ. (2019). Ο Mezirow συναντά τον Kegan: Εννοιολογικοί σύνδεσμοι και εφαρμογές στη διδασκαλία της Αγγλικής ως διεθνούς γλώσσας επικοινωνίας. Στο Α. Κόκκος & συνεργάτες (Επιμ.), *Διευρύνοντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού. Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (σσ. 143-163). Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Τριανταφύλλου, Φ. (2012). Maturana ξανά! *Μετάλογος*, 21, 33-49.
- Τσιμπουκλή, Α. (2019). Mezirow και Gould: Η σχέση και οι διακριτές διαδρομές. Στο Α. Κόκκος & συνεργάτες (Επιμ.) *Διευρύνοντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού. Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (σσ. 79-99). Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Yardley, L. (2000). Dilemmas in qualitative health research. *Psychology & Health*, 15(2), 215–228. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08870440008400302>

## **Τα graffiti ως μοχλός κριτικής συνειδητοποίησης: μια σύγχρονη εφαρμογή του παιδαγωγικού προγράμματος του Freire**

Γεωργία Μέγα<sup>1</sup>

## **Graffiti as a lever of critical awareness: a modern implementation of Freire's pedagogical program**

Georgia Mega

### **Περίληψη**

Το περιεχόμενο του άρθρου πραγματεύεται το επίκαιρο της παιδαγωγικής προσέγγισης του Paulo Freire. Στόχος του είναι η εμβάθυνση στην ιδέα ότι τα έργα τέχνης δρουν υποστηρικτικά σε εκπαιδευτικές μεθοδολογίες που οδηγούν στην κοινωνική αλλαγή και ενδυναμώνουν τον ανθρωπισμό, όπως αυτή του Paulo Freire. Όπως είναι γνωστό, ο Βραζιλιάνος παιδαγωγός εισήγαγε για την εποχή του μια πρωτοπόρα προσέγγιση στη μάθηση που αφυπνίζει πολιτικά, διεγείρει κοινωνικά και απελευθερώνει συνειδησιακά, υπό συνθήκες στοχαστικού διαλόγου. Μέσα από τα κατά παραγγελία σκίτσα που ο ίδιος ο Freire ανέθετε σε σημαντικούς καλλιτέχνες της εποχής του, όπως ο Francisco Brennand, οι εκπαιδευόμενοι, σταδιακά, όχι μόνο εξοικειώνονταν στη χρήση βασικού λεξιλογίου, την ανάγνωση και τη γραφή, αλλά, επιπλέον, μέσα από τη διεργασία της κωδικοποίησης και της αποκωδικοποίησης δυνητικά συνειδητοποιούσαν την πηγή της καταπίεσής τους και τα ενδεχόμενα δικαιώματά τους.

Μπορεί να συμβεί το ίδιο και σήμερα; Είναι δυνατόν σύγχρονα έργα τέχνης να παίξουν αφυπνιστικό ρόλο στη συνείδηση του σύγχρονου πολίτη και πώς; Αυτός ο προβληματισμός αναπτύσσεται στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου, λαμβάνοντας υπόψη τη διεργασία της κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης, όπως παραδοσιακά ορίζεται από τον Freire (Freire 1973).

Το άρθρο πραγματεύεται τη θέση ότι εναύσματα για την ενεργοποίηση του στοχαστικού διαλόγου στην παρούσα κοινωνικο-πολιτική περίοδο που διανύουμε θα μπορούσαν να αποτελέσουν σύγχρονα έργα τέχνης- όπως τα graffiti- τα οποία αντανakλούν μια σιωπηρή διαμαρτυρία για τα τεκταινόμενα, προσβάσιμη σε όλους, αφού, πλέον, είναι αναπόσπαστο μέρος του αστικού τοπίου των μεγαλουπόλεων ανά τον κόσμο. Από την ευρεία γκάμα των graffiti επιλέχθηκε για πρακτική εφαρμογή των αρχών του Freire το έργο του εικαστικού

---

<sup>1</sup> Καθηγήτρια Σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, [georgiamega@gmail.com](mailto:georgiamega@gmail.com)

STMTS, στο οποίο οι δυνατές μεταφορές τους προκαλούν τον παρατηρητή να στοχαστεί για την πραγματικότητα που βιώνει στον σύγχρονο κόσμο.

Το άρθρο αναπτύσσεται σε δύο (2) θεματικές ενότητες. Στην πρώτη θεμελιώνεται θεωρητικά η θέση της τέχνης στο πλαίσιο της φρεϊρικής μαθησιακής διεργασίας και σχολιάζεται η κριτική ανάγνωση των έργων τέχνης με στόχο τη χειραφέτηση. Ακολουθεί η δεύτερη ενότητα στην οποία επιχειρείται η πρακτική εφαρμογή της κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης των graffiti και ξεδιπλώνεται το επιχείρημα της αξίας τους ως εν δυνάμει έργων τέχνης πολιτικής και κοινωνικής αφύπνισης. Ακολουθούν συμπερασματικές τοποθετήσεις που αναδεικνύουν την αξιοποίηση της προτεινόμενης πρότασης πρακτικά, έτσι ώστε να είναι χρήσιμη στον εκπαιδευτή ενηλίκων, αλλά και σε κάθε εκπαιδευτικό που ευελπιστεί σε μια ανθρωπιστική παιδεία.

**Λέξεις κλειδιά:** Freire, τέχνες, graffiti, κωδικοποίηση, αποκωδικοποίηση, διάλογος, κριτική απελευθέρωση

### **Abstract**

The content of the article deals with the pedagogical approach of Paulo Freire in a fresh way. Its aim is to deepen the idea that works of art act supportively in educational methodologies that lead to social change and empower humanism, such as that of Paulo Freire. As is well known, the Brazilian educator introduced for his time a pioneering approach to learning and teaching that awakens politically, stimulates socially and releases consciously, under conditions of dialogue. Through the sketches that Freire himself commissioned to important artists of his time, such as Francisco Brennand, the adult learners gradually, not only became familiar with the use of basic vocabulary, reading and writing, but, moreover, through the process of coding and decoding they realized the source of their oppression and their potential human rights.

Is it possible to achieve such an accomplishment in modern societies? Is it possible nowadays public works of art -such as street art- to play an awakening role in citizen's consciousness and how? The elaboration of this concern is going to be developed in the context of this article, considering the process of 'codification' and 'decoding' as traditionally defined by Freire (Freire 1973).

The artistic trigger for the activation of the critical dialogue in the present socio-political context are contemporary works of art - such as graffiti. Graffiti reflect a silent protest about what is happening that is accessible to all, since they are an integral part of the urban landscape of big cities around the world. From the wide range of graffiti, the work of the artist Stamatis Mitsios (STMTS) was selected for practical application of Freire's principles. The artist's work is well known not only in Greece, but also abroad. The powerful metaphors of his works of art challenge observers to reflect on the reality they are experiencing in the modern world, under the footprints of Freire's methodology.

The article is developed in two (2) thematic sections. In the first section the dynamic position of art in the context of the Freirean learning process is theoretically established. In addition, the critical reading of works of art is commented as a process that helps learners in the journey of their emancipation. In the second section the practical application of codification and decoding is attempted, along with the argument about the value of contemporary works of art in terms of awakening learners towards a critical way of living.

**Key words:** Freire, arts, graffiti, codification, decoding dialogue, critical liberation

## Εισαγωγή

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι η εμβάθυνση στην ιδέα ότι τα σύγχρονα έργα τέχνης μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο σε εκπαιδευτικές μεθοδολογίες που προσβλέπουν στην κοινωνική αλλαγή και στον ανθρωπισμό, όπως αυτής του Βραζιλιάνου παιδαγωγού φιλόσοφου και πολιτικού ακτιβιστή Paulo Freire.

Το άρθρο αναπτύσσεται σε δύο (2) θεματικές ενότητες. Στην πρώτη θεμελιώνεται θεωρητικά η θέση της τέχνης στο πλαίσιο της φρεϊρικής μαθησιακής διεργασίας. Επίσης, σχολιάζεται η κριτική ανάγνωση των έργων τέχνης με στόχο τη χειραφέτηση. Ακολουθεί η δεύτερη ενότητα στην οποία επιχειρείται η πρακτική εφαρμογή της κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης των graffiti και ξεδιπλώνεται το επιχείρημα της αξίας τους ως εν δυνάμει έργων τέχνης πολιτικής και κοινωνικής αφύπνισης. Ακολουθούν συμπερασματικές τοποθετήσεις που αναδεικνύουν την αξιοποίηση της προτεινόμενης πρότασης πρακτικά, έτσι ώστε να είναι χρήσιμη στον εκπαιδευτή ενηλίκων, αλλά και σε κάθε εκπαιδευτικό που ευελπιστεί σε μια ανθρωπιστική παιδεία.

Για την υποστήριξη της 1<sup>ης</sup> ενότητας του άρθρου αξιοποιήθηκαν τα αυθεντικά έργα του Freire όπως το “*Pedagogy of the Oppressed*” (1970), το “*Education for Critical Consciousness*” (1973), το *Letters to Cristina* (1996). Παράλληλα, αναζητήθηκαν πηγές όπως της Christine Ballengee Morris (2008) που αναφέρεται σε τοποθετήσεις του ίδιου του στοχαστή Freire πάνω στο πώς “έβλεπε” τη μάθηση, αλλά και τον ρόλο των τεχνών με στόχο την κριτική απελευθέρωση του ενήλικου μαθητή. Οι απόψεις πλαισιώνονται από άρθρα και μελέτες ερευνητών που μελετούν τον ρόλο της τέχνης στο φρεϊρικό μοντέλο (Madero, 2017). Στο πλαίσιο αυτό επιχειρείται ένα ανάπτυγμα παραδείγματος κωδικοποίησης (codification) και αποκωδικοποίησης (decoding) βασισμένο σε ένα θέμα (generative theme) που πυροδοτεί την κριτική συνειδητοποίηση δια μέσου διαλόγου (Βαϊκούση, 2019). Αυτή η διεργασία επιτυγχάνεται μέσα από την εμβάθυνση σε εικαστικό έργο του καλλιτέχνη Σταμάτη Μήτσιου (STMTS), που πραγματεύεται τον “σύγχρονο τρόπο ζωής”. Έργα του καλλιτέχνη έχουν εκτεθεί τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Σημαντικό δε, ήταν το αποτύπωμά του στο Κέντρο Πολιτισμού -Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος- στο πλαίσιο ομαδικής έκθεσης (2020) με θέμα «Το παιδί και ο κόσμος του» για τα 15 χρόνια του Δικτύου για τα Δικαιώματα του παιδιού. Μέσα από στοχευμένες παρατηρήσεις πάνω σε μία από τις εικαστικές δημιουργίες του καλλιτέχνη STMTS, οι εκπαιδευόμενοι σταδιακά οδηγούνται σε βαθύτερες αφαιρετικές

σκέψεις επί του τρόπου που βιώνουν την καθημερινότητά τους. Με τη σειρά τους, αυτές οι σκέψεις δίνουν τη θέση τους σε στοχευμένες συζητήσεις πάνω σε θέματα όπως η αλλοτρίωση της προσωπικότητας, ο καταναλωτισμός, ο ελεύθερος χρόνος, η επικοινωνία κ.ά. Εν κατακλείδι, στο άρθρο επιχειρείται η ανάπτυξη μιας επιχειρηματολογίας που θεωρεί ότι τα σύγχρονα έργα τέχνης μπορούν να αποτελέσουν μοχλό κριτικής συνειδητοποίησης επί σειράς θεμάτων που ταλανίζουν τον σύγχρονο άνθρωπο.

## **1. Θεωρητική τοποθέτηση**

### **1.1 Οι τέχνες στο πλαίσιο της φρεϊρικής προσέγγισης της μάθησης**

Οι συστήσεις για το ποιος είναι ο Paulo Freire είναι περιττές, δεδομένου ότι ο Βραζιλιάνος στοχαστής και παιδαγωγός είναι ήδη γνωστός στους αναγνώστες από προηγούμενα άρθρα της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΕΕΕΕ). Ενδεικτικά, αναφέρομαι σε εξειδικευμένα άρθρα και αφιερώματα του Περιοδικού της ΕΕΕΕ (τεύχη 1,2,3,4,10,15,17) για τον Freire και το έργο του αλλά και στο blog της ΕΕΕΕ.

Μάλιστα, οι φιλοσοφικές απόψεις του Freire παραμένουν επίκαιρες, καθώς μέσα από αυτές διεκδικεί στην πράξη έναν καλύτερο κόσμο και μια απελευθερωτική εκπαίδευση με ουμανιστικά χαρακτηριστικά. Επίσης, προβληματισμοί για το επίκαιρο των απόψεών του έχουν ήδη βιβλιογραφικά αναφερθεί με πιο χαρακτηριστική την τοποθέτηση του Tyson E. Lewis στο άρθρο “The Future of the Image in Critical Pedagogy” (Lewis, 2009, 2011). Παράλληλα, στη διαδρομή του χρόνου έχουν προταθεί μεθοδολογίες στηριγμένες στο φρεϊρικό μοντέλο (Barbosa, 1996 · Villiers, 2012). Φυσικά, στο βασικό του βιβλίο “Pedagogy of the Oppressed” (1970) γίνεται ρητή αναφορά στις έννοιες και τα στάδια της κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης των οπτικών ερεθισμάτων, αλλά και στις «θεματικές αναπαραστάσεις» “generative themes” που αντανακλούν την κοινωνική πραγματικότητα των μελών-μαθητών των ομάδων μάθησης στις οποίες λάμβαναν μέρος (culture circles). Μάλιστα για τις έννοιες αυτές γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου.

Αυτό που δεν είναι ίσως γνωστό και πρέπει να τονιστεί είναι το γεγονός ότι ο Freire αποτελεί πηγή έμπνευσης για πολλούς εκπαιδευτές που εμπλέκουν στη διεργασία της μάθησης τις τέχνες με κριτικό τρόπο -Critical Art Educators- προσβλέποντας στην κατανόηση της εκπαιδευτικής διεργασίας ως πολιτικής πράξης (Landkammer, 2019). Μάλιστα, ο Freire εξ' αρχής είχε αναγνωρίσει το δυναμικό ρόλο της τέχνης στη διδασκαλία και τη μάθηση, όντας ο ίδιος πρόεδρος της “Escolinha de Arte do Recife”, ήδη από τη δεκαετία του 50, ενώ κατά τη διάρκεια της εξορίας του, τόσο ο ίδιος όσο και η σύζυγός του, διατήρησαν στενή σχέση με την “Escolinha de Arte de Sao Paulo”.

Προφανώς, δεν είναι μόνο ο Freire που διείδε την αξία των τεχνών στη διεργασία της μάθησης. Πλέον, η θέση της τέχνης στην εκπαίδευση έχει κατοχυρωθεί μέσα από έρευνες, μελέτες, θεωρητικές τοποθετήσεις, μαθησιακά μοντέλα και τεχνικές. Αναμφίβολα δε, έχει τεκμηριωμένα παρατηρηθεί ότι:

-Η μεθοδευμένη παρατήρηση έργων τέχνης προκαλεί τον στοχασμό ( Dewey,1934· Giroux, 1997· Greene, 2000· Marcuse, 1978· Perkins, 1996).

-Μεθοδολογίες παρατήρησης έργων τέχνης για ποικίλους εκπαιδευτικούς σκοπούς (π.χ. γνωστικούς, κριτικής και δημιουργικής σκέψης, συναισθηματικής ενδυνάμωσης) αναπτύχθηκαν και συνεχίζουν να αναπτύσσονται και να εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Project Zero/Graduate School of Education Harvard).

-Εξειδικευμένη παρατήρηση έργων τέχνης μπορεί να οδηγήσει στον μετασχηματισμό δυσλειτουργικών παραδοχών ή να δράσει απελευθερωτικά καθώς ‘επεξηγεί’ τον κοινωνικό και πολιτικό ιστό στον οποίο παγιδευτήκαμε, αφού πρώτα τον δημιουργήσαμε (Kokkos, 2021).

Με δεδομένη την αναμφίβολη αξία των αρχών του Freire και με κατοχυρωμένη βιβλιογραφικά τη συμβολή των τεχνών στην ανάπτυξη του στοχασμού, στο παρόν άρθρο επιχειρείται η ανάδειξη του δυναμικού ρόλου σύγχρονων μορφών τέχνης όπως τα graffiti, ως μοχλού ανάδυσης του στοχασμού των ενήλικων μαθητών με στόχο την κριτική συνειδητοποίηση της ύπαρξής τους στον σύγχρονο κόσμο. Για να συμβεί αυτό, αξίζει να παρακολουθήσουμε στις επόμενες παραγράφους την αυθεντική σκέψη του Freire σε σχέση με τον δυναμικό ρόλο της τέχνης στην μάθηση και τη διδασκαλία.

Στον προσωπικό του, λοιπόν, αναστοχασμό, έτσι όπως τον αναφέρει στη συνέντευξη που παραχώρησε την 1<sup>η</sup> Σεπτεμβρίου του 1996 στην Christine Ballengee Morris - καθηγήτρια στο Τμήμα Διοίκησης Τεχνών, Εκπαίδευσης και Πολιτικής του Πανεπιστημίου του Οχάιο και διευθύντρια του Πολυπολιτισμικού Κέντρου στο Πανεπιστήμιο του Οχάιο, ο ίδιος ομολογεί ότι καθώς γύριζε σπίτι εξουθενωμένος, αλλά απόλυτα ευτυχής από τις διδασκαλίες τους ένα πράγμα αναρωτιόταν:

*“Paulo, γιατί να μη χρησιμοποιήσεις στη διδασκαλία σου κάτι που να προκαλέσει τον στοχασμό των μαθητών σου για την κουλτούρα, πριν να αρχίσουν να επιδίδονται στην ανάγνωση και τη γραφή; Paulo, αυτό που χρειάζονται οι μαθητές σου είναι ευκαιρίες για την προσωπική τους ανάπτυξη και ευκαιρίες για να συλλάβουν το γεγονός ότι η κουλτούρα είναι το αποτέλεσμα της διαμόρφωσης της πραγματικότητας μέσα από την πράξη.*

*Το αποτέλεσμα της διδακτικής σου παρέμβασης θα πρέπει να είναι η συμβολή σου στη δημιουργία ενός κόσμου που θα κάνει τη διαφορά μέσα από την προσφορά γνώσης (πολιτικής, κοινωνικής, ιστορικής) για όλους. Paulo, νομίζω ότι μέχρι τώρα κάτι έχεις καταφέρει. Αν τα έχεις καταφέρει με τους λιγοστούς συνεργάτες σου να ανοίξεις αυτή την «τρύπα» για να βρείτε το πολύτιμο νερό...αν μπορείτε με τα πενιχρά σας μέσα να πολεμάτε το “κακό” κλίμα που επικρατεί...αν μπορείς να αλλάξεις τον κόσμο που σου παραδόθηκε, γιατί να μη μπορείς να αλλάξεις αυτόν που τώρα διαμορφώνεις;*

*Η κουλτούρα είναι για μένα το εργαλείο που μπορεί να αλλάξει τον κόσμο. Έτσι, σκέφτηκα ότι θα ήταν πολύ καλή ιδέα να δουλέψω με πραγματικές και συγκεκριμένες περιστάσεις ζωής. Για αυτό και απευθύνθηκα σε ένα γνωστό σε εμένα γλύπτη τον Francisco Brennand, ζητώντας του να δημιουργήσει 10 εικαστικά έργα (visual works) που θα αναπαριστούσαν*

συγκεκριμένες και υπαρκτές για τους μαθητές μου εμπειρίες. Αυτό που ήθελα ήταν να προκαλέσω την αναγνωστική διεργασία της κωδικοποίησης μέσα από την παράλληλη ανακάλυψη της σχέσης κουλτούρας και πραγματικότητας. Με τον τρόπο αυτό, δηλαδή μέσα από τη χρήση της τέχνης, πιστεύω ότι θα εξαλείψω την μοιρολατρική διάθεση των μαθητών μου, οι οποίοι αποδίδουν τις οποιεσδήποτε διακρίσεις και ανισότητες που βιώνουν στη μοίρα και τις βουλές του Κυρίου.» (Προσωπική συνέντευξη στον Freire από την Morris C.B. στο Morris, 2008, 57-58).

Προκειμένου να ανταποκριθεί στο κάλεσμα του Freire, ο Brennan μελέτησε το παιδαγωγικό πρόγραμμα του Βραζιλιάνου παιδαγωγού, εκτίμησε τις πολιτικοκοινωνικές συνθήκες και δημιούργησε μια σειρά κεραμικών που άλλωστε ήταν αναπόσπαστο στοιχείο της βραζιλιάνικης κουλτούρας. Ο Brennan επέλεξε να δουλέψει αρχικά με τον πηλό και να ζωγραφίσει πάνω στην επιφάνειά του έχοντας κατά νου, όπως χαρακτηριστικά ο ίδιος έλεγε, ότι:

*“Ο πηλός είναι η ίδια η γη, και εμείς οι ίδιοι, ως ανθρώπινα όντα, είμαστε μέρος αυτής.”*  
(Brennan στο Morris, 2008, σ.58).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τη λογική του Freire, τα έργα που ανέθεσε για δημιουργία στον Francisco Brennan περιείχαν στοιχεία επίκαιρων για την εποχή τους πολιτισμικών αναφορών. Μέσα από την κωδικοποίηση και τη διεργασία της αποκωδικοποίησης των μηνυμάτων τους στο πλαίσιο στοχαστικού διαλόγου, οι μαθητές συνειδητοποιούσαν ποια ήταν η θέση τους στην κοινωνία και στον εργασιακό βίο και για ποιο λόγο κατείχαν αυτή τη θέση. Παράλληλα με την κατανόηση της θέσης του εαυτού στην κοινωνική πραγματικότητα, οι συνειδητοποιημένοι πλέον ενήλικοι μαθητές θα μπορούσαν να σχεδιάσουν και να ονειρευτούν έναν καλύτερο, πιο δίκαιο κόσμο, αναγνωρίζοντας και ξεπερνώντας την καταπίεση τους (Freire, 1985). Ίσως είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να διευκρινιστούν εκ νέου οι έννοιες της *κωδικοποίησης* και *αποκωδικοποίησης*, κυρίως γιατί θα μας χρησιμεύσουν στην πρακτική εφαρμογή που ακολουθεί στην επόμενη ενότητα.

Η *κωδικοποίηση* είναι η υπάρχουσα κατάσταση, η ίδια η πραγματικότητα που βίωναν οι αναλφάβητοι εκπαιδευόμενοι του Freire, χωρίς όμως να τη γνωρίζουν σε όλες τις διαστάσεις της. Αυτή η υπάρχουσα κατάσταση απεικονιζόταν στα σκίτσα του Brennan, τα οποία αναφέρονταν σε θέματα που ενδιέφεραν τους εκπαιδευόμενους. Κατά κάποιον τρόπο, τα σκίτσα αυτά ήταν το οπτικό ερέθισμα από το οποίο ξεκινούσε μια διαδικασία στοχαστικής μάθησης. Η *αποκωδικοποίηση* είναι η διεργασία του προβληματισμού που προκαλείται με τα κατάλληλα ερωτήματα του εκπαιδευτή, εξ αφορμής των συγκεκριμένων σκίτσων. Έτσι, το σκίτσο πυροδοτούσε τον διάλογο ανάμεσα σε εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτή. Ήταν, δηλαδή, μια πράξη ολιστικής μάθησης πάνω στην ίδια την εμπειρία που βίωναν οι εκπαιδευόμενοι. Από αυτή τη διεργασία, προκύπταν οι *παραγωγικές λέξεις* οι οποίες αρχικά αναφέρονταν σε άμεσες περιγραφές και στη συνέχεια αντικαθίσταντο με άλλες λιγότερο άμεσες και περισσότερο θεωρητικές, όπως πολύ σωστά επισημαίνει στο άρθρο της η Χρύσα Μάνθου (2007).



Βασικές συνιστώσες αυτής της μαθησιακής διεργασίας ήταν το μοίρασμα των εμπειριών και η κατάθεση ντοκουμέντων από την ίδια τη ζωή των εκπαιδευομένων. Η μάθηση ήταν πλέον το αποτέλεσμα της ενασχόλησης με σύγχρονα για την εποχή θέματα που επιζητούσαν λύση και απασχολούσαν στην πράξη τους εκπαιδευόμενους (Freire, 1973, σ.139).

Ας δούμε τώρα πιο αναλυτικά, πώς ο Freire ενέταξε τα καλλιτεχνικά ερεθίσματα ως ένα δυναμικό στοιχείο κριτικής συνειδητοποίησης.

Τα οπτικά ερεθίσματα (τα περίφημα σκίτσα), παρουσίαζαν μια υπαρκτή προβληματίζουσα κατάσταση, συμβατή με τις ζωές των εκπαιδευομένων που ενεργοποιούσε τον στοχασμό τους και που προκαλούσε απορίες μέσα σε μαθησιακές συνθήκες διαλόγου. Αξίζει να σημειωθεί ότι η «εκπαιδευτική ομάδα» του Freire δεν εστίαζε στη μεταφορά γνώσης από την πλευρά του εκπαιδευτικού, αλλά, αντίθετα, ζητούσε επιτακτικά την επικοινωνιακή παρουσία του εκπαιδευόμενου, ο οποίος βρισκόταν στην «εκπαιδευτική ομάδα» για να εκφραστεί, να ανταλλάξει απόψεις και σταδιακά να συνειδητοποιήσει τις δυνατότητές του ως ανθρώπινο ον και ως πολίτης (Freire, 1970).

Έτσι, στο πρόγραμμα του Freire ήταν ξεκάθαρη η παιδαγωγική θέση ότι στη διεργασία της μάθησης είναι αναγκαία η κατανόηση της πραγματικότητας που βιώνει ο εκπαιδευόμενος, είναι αναγκαία η γνώση της γλώσσας που χρησιμοποιεί και ο τρόπος που μέχρι τώρα έχει μάθει να μαθαίνει (Freire, 1996, σ.16). Τα οπτικά ερεθίσματα του Francisco Brennand πρόσφεραν αυτό ακριβώς: μια βιωμένη πραγματικότητα, εύκολα αναγνωρίσιμη -γλωσσικά και εμπειρικά σε ένα πρώτο επίπεδο (κωδικοποίηση). Η αποκωδικοποίηση των υφερπουσών αξιών ήταν υπόθεση της «εκπαιδευτικής ομάδας», καθώς ο στοχαστικός διάλογος και η κατάθεση εμπειριών αποκάλυπταν σταδιακά τις όποιες καταπιεστικές σχέσεις (σε επίπεδο εργασιακό ή κοινωνικό). Κυρίως, ο Freire επιθυμούσε να προσφέρει στους εκπαιδευομένους του τρόπους για να απαλλαγούν από την μοιρολατρική αντίληψη πώς «έτσι έχουν τα πράγματα» και δεν μπορούν να αλλάξουν. Αντίθετα, βαθύτατη πεποίθησή του ήταν ότι ο κόσμος αλλάζει προς το καλύτερο, όταν νιώθει και δρα με ελεύθερη βούληση προς την αναζήτηση της αλήθειας (Freire, 2012, όπ. αναφ. στο Madero, 2017). Μοιραία αυτή η αλήθεια θα οδηγούσε στην συνειδητοποίηση κάθε είδους καταπιεστικής δομής και σε ενδεχόμενη χειραφέτηση των εκπαιδευομένων.

### **1.2 Από τη θεωρία στην πράξη: η κριτική ανάγνωση των έργων τέχνης με στόχο τη χειραφέτηση.**

Ο Freire επιλέγει τη χρήση οπτικών ερεθισμάτων που αναδεικνύουν την πραγματικότητα που βιώνουν οι εκπαιδευομένοι του στον εργασιακό ή κοινωνικό-οικογενειακό βίο. Ονομάζει αυτά τα οπτικά ερεθίσματα «generative images». Οι εκπαιδευόμενοι του σε πλαίσιο διαλόγου τα αποκωδικοποιούν στους λεγόμενους «κύκλους πολιτισμού και μάθησης» (culture cycles), με στόχο τόσο τον γραμματισμό όσο και την κριτική συνειδητοποίηση που βίωναν ως πολίτες στη Βραζιλία της δεκαετίας του '60. Η ιδέα του ήταν απλή: η αποκωδικοποίηση των οπτικών ερεθισμάτων που αντανάκλα το έργο τέχνης αποτελεί έναν τρόπο κατανόησης της πραγματικότητας (των κοινωνικών και πολιτικών

σχέσεων) μέσα στην οποία είναι ενταγμένος ο παρατηρητής-εκπαιδευόμενος. Για τον Freire ήταν σημαντικό να «αναγνωρίσει» ο εκπαιδευόμενος τον εαυτό του μέσα στο έργο τέχνης. Μόνο έτσι θα μπορούσε να ξεδιπλώσει τις σκέψεις του και να αναφερθεί στις εμπειρίες του, σε πρώτη φάση απλά περιγράφοντάς τες (κωδικοποίηση) και σε δεύτερη φάση κριτικά αναλύοντάς τες (αποκωδικοποίηση). Η όλη διεργασία λάμβανε χώρα σε συνθήκες επιχειρηματολογημένου διαλόγου (discourse). Μέσα σε μια ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης οι εκπαιδευόμενοι σταδιακά διένυαν τέσσερα επίπεδα συνειδητότητας: Στο 1<sup>ο</sup> στάδιο (το λεγόμενο στάδιο της αμετάβατης συνείδησης) αδυνατούσαν να κατανοήσουν την καταπιεστική κοινωνικο-πολιτιστική τους κατάσταση, ενώ στο 2<sup>ο</sup> στάδιο (μισοαμετάβατη συνείδηση) τη θεωρούσαν ως δεδομένη. Στο 3<sup>ο</sup> όμως στάδιο (το λεγόμενο στάδιο της απλοϊκής μεταβατικότητας) άρχιζαν να θέτουν ερωτήματα, βγαίνοντας από τη σιωπή τους, ενώ στο 4<sup>ο</sup> (κριτική συνειδητοποίηση) άρχιζαν να αμφισβητούν την εγκυρότητα των κοινωνικών και πολιτισμικών κανόνων (Βαϊκούση, 2019, στο Κόκκος και συν., 2019).

Σε κάθε περίπτωση η όλη διεργασία εκκινούσε από μια συγκεκριμένη-συνήθως καταπιεστική κοινωνικο-πολιτική αντίληψη που είχε ο ιδεαλιστής Freire για την κοινωνική πραγματικότητα (generative theme), την οποία ήθελε να επικοινωνήσει στους εκπαιδευόμενους του δια μέσου των έργων τέχνης. Παρόλο που η διεργασία της κωδικοποίησης και αποδωκοποίησης ήταν καθοδηγούμενη από τον εκπαιδευτή, παρόλο που προβαλλόταν η αντίληψη που ο Freire (1973) είχε για την κοινωνική πραγματικότητα, σίγουρα ήταν μια αρχή για στοχαστική ενεργοποίηση των ομάδων μάθησης (culture groups). Τα απλοϊκά πολλές φορές σκίτσα του Francisco Brennand και αργότερα του Vicente de Adreu που τα αναβίωσε, ήταν ικανά να οδηγήσουν στη λογική κατανόηση της πραγματικότητας σε πρώτη φάση (κωδικοποίηση) και στην αναγνώριση των αιτιών που συχνά ευθύνονται για τον καταπιεστικό χαρακτήρα αυτής της πραγματικότητας (αποκωδικοποίηση), σε δεύτερη φάση. Έτσι, ο Francisco Brennand δημιούργησε 11 υπαρκτές κωδικοποιημένες εμπειρίες ζωής, που προκαλούσαν τους εκπαιδευόμενους σε διαλογική συζήτηση με στόχο την βαθύτερη κατανόησή τους (αποκωδικοποίηση). Συχνά, η βαθύτερη κατανόηση οδηγούσε στην συνειδητοποίηση της καταπίεσης που οι ίδιοι ένιωθαν ως εργαζόμενοι ή ως πολίτες, όπως επίσης και στην βαθύτερη κατανόηση του εαυτού. Ουσιαστικά, ο παρατηρητής-εκπαιδευόμενος σταδιακά βίωνε μια μετάβαση από το συγκεκριμένο γεγονός στην αφηρημένη έννοια, ενδυναμώνοντας με αυτόν τον τρόπο παράλληλα και το γνωστικό δυναμικό του.

Πόσο σύγχρονη μπορεί να είναι αυτή η αντίληψη για τη μάθηση, μπορεί ο καθένας να το αντιληφθεί. Αυτό που είναι ενδιαφέρον, ωστόσο, είναι να προσπαθήσει κανείς να επιλέξει έργα τέχνης που να συνάδουν με τη λογική του Freire: σχετικά απλά στη σύλληψή τους, έτσι ώστε η κωδικοποίηση να αποτελεί μια προσβάσιμη διεργασία, αλλά με πολλά υποκείμενα νοήματα, έτσι ώστε η αποκωδικοποίησή τους να είναι «ωφέλιμη» στο σύγχρονο εκπαιδευόμενο, δηλαδή να τον καθιστούν ικανό:

-Να μπορεί να αντιληφθεί τη θέση του στον σύγχρονο κόσμο.

-Να μπορεί να κατανοήσει υφέρποντα κοινωνικά και πολιτικά μοτίβα.

-Να μπορεί να ελέγχει διεργασίες που τον καθιστούν χειραφετικό.

Θεωρώ πως τέτοιου είδους έργα τέχνης μπορούν να αναζητηθούν και να επιλεγούν για να εξυπηρετήσουν προγράμματα εκπαίδευσης που συνάδουν με τις αρχές του Freire.

## **2. Πρακτική εφαρμογή της κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης**

### **2.1 Τα graffiti ως καλλιτεχνήματα που κωδικοποιούνται και αποκωδικοποιούνται με στόχο τη χειραφέτηση**

Αναμφίβολα, τα έργα τέχνης του Francisco Brennand δε μπορούν να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων μισό και παραπάνω αιώνα μετά. Όχι γιατί δε φέρουν σημαντικά μηνύματα (αποκωδικοποίηση), αλλά γιατί πάσχουν ως προς το πρώτο βήμα προσπέλασής τους, την κωδικοποίηση. Οι φιγούρες των ξυπόλυτων αγροτών Βραζιλιάνων, του δασκάλου που διδάσκει με το χάρακα στο χέρι, της μητέρας που στρέφεται στα του οίκου της, είναι ξεθωριασμένα πρότυπα κοινωνικής και εργασιακής συμπεριφοράς που ελάχιστα επιτυγχάνουν, σήμερα, τον αρχικό στόχο που επιδίωκε ο Freire: την λογική κατανόηση της πραγματικότητας. Ποια, λοιπόν, σύγχρονα έργα τέχνης θα μπορούσαν να τα αντικαταστήσουν; Ποια σύγχρονα έργα τέχνης μοιάζουν να είναι απλοϊκά καμωμένα, ώστε εύκολα να γίνονται κατανοητά, αλλά στην ουσία θίγουν σημαντικά ζητήματα της σύγχρονης ζωής; Η απάντηση μπορεί να προκαλεί πολλές απαντήσεις, ωστόσο στο πλαίσιο αυτού του άρθρου η εστίαση αφορά στα graffiti.

Η όλη προσέγγιση στοχεύει στην εύρεση αναλογιών ανάμεσα στα σκίτσα που κατά παραγγελία χρησιμοποιούσε ο Freire με τα σύγχρονα graffiti. Η αναγνώριση των αναλογιών θα επιτρέψει την «αντικατάσταση» των σκίτσων που παραδοσιακά χρησιμοποιούσε ο Freire με σύγχρονα-φρέσκα έργα τέχνης που ο παρατηρητής αντικρίζει στη γειτονιά του καθημερινά, τα οποία αντανakλούν-εκπέμπουν μηνύματα που δεν αφήνουν αδιάφορο το σύγχρονο πολίτη, αλλά, αντίθετα, προβληματίζουν και ευαισθητοποιούν επί κρίσιμων θεμάτων (πολιτικών, κοινωνικών, οικολογικών, ηθικών).

### **2.2 Τα graffiti ως εν δυνάμει έργα τέχνης πολιτικής και κοινωνικής αφύπνισης**

Στις παραγράφους που ακολουθούν παρουσιάζεται εν συντομία η φιλοσοφία των graffiti με στόχο την εύρεση πιθανών αναλογιών σύμφωνων της λογικής του Freire σε σχέση με τη χρήση τους στην εκπαιδευτική πράξη.

Τα graffiti ως σύγχρονη μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης σε δημόσιους χώρους, κυρίως τοίχους πόλεων, -κι όχι ως αποδεικτικά στοιχεία βανδαλισμού- απέκτησαν υπόσταση από τη στιγμή που περιείχαν κοινωνικά, πολιτικά, ηθικά μηνύματα δοσμένα μέσα από τους κανόνες της αισθητικής. Αρχικά, αποτελούσαν ένα είδος διαμαρτυρίας για τα πολιτικά δρώμενα (π.χ. αντιφασιστικά συνθήματα κατά την περίοδο του 2<sup>ου</sup> Παγκοσμίου Πολέμου, ή κατά την περίοδο της πτώσης του τείχους του Βερολίνου το 1989, ή στη φάση της διαδήλωσης στη Γένοβα το 2001). Γενικότερα, το περιεχόμενο της σύνθεσής τους δήλωνε και εξακολουθεί να δηλώνει μια αντίδραση στο κατεστημένο, μια διαμαρτυρία ικανή να διαταράξει την απάθεια, εκπροσωπώντας τη φωνή μιας λαϊκής κουλτούρας που έχει, όμως,

μάθει να σιωπά. Το κίνημα των graffiti έγινε γνωστό τη δεκαετία του '60 στην Νέα Υόρκη από πολιτικούς ακτιβιστές των αστικών γκέτο (Abel et al., 1977). Αυτή, θεωρώ ότι είναι η πρώτη αναλογία με τα σκίτσα που χρησιμοποιούσε ο Freire την ίδια ακριβώς χρονική περίοδο, κάτω από διαφορετικές, αλλά φλέγουσες κοινωνικοπολιτικές περιστάσεις, στην άλλη πλευρά του πλανήτη.

Σήμερα και σταδιακά, τα graffiti έχουν αρχίσει να αποκτούν πέρα από φορέα διαμαρτυρίας εικαστική αξία. Οι καλλιτέχνες που ζωντανεύουν τις μουντές πόλεις μας, δεν περιορίζονται στην υπογραφή τους σε τοίχους κτηρίων, ούτε αποκλειστικά σε λεκτικά μηνύματα μετατρέποντας το graffiti σε street art. Αποτυπώνουν εικαστικά τα μηνύματά τους, επικεντρώνονται κοντά στα άλλα και σε παγκόσμια ζητήματα που προβληματίζουν τον καθένα μας, εγείρουν ερωτήματα ως προς την ποιότητα της καθημερινότητάς μας στις μεγαλουπόλεις και όχι μόνο. Αυτή είναι η δεύτερη αναλογία σε σχέση με τα κρίσιμα ζητήματα που τίγονται στα έργα τέχνης τόσων αυτών που χρησιμοποιούσε ο Freire, όσο και των graffiti. Μια τρίτη αναλογία θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι τόσο τα έργα που χρησιμοποιούσε ο Freire, όσο και κάποια από τα graffiti δημιουργήθηκαν ή δημιουργούνται ύστερα από ανάθεση, εξυπηρετώντας τα ιδεώδη του φορέα τους.

Συνακόλουθα, η προσπάθεια εύρεσης αναλογιών ανάμεσα στα graffiti και στα σκίτσα που χρησιμοποιούσε ο Freire, αποκτά νόημα καθώς στις μέρες μας και ειδικά στις δυτικού τύπου κοινωνίες όπου ζούμε, υπάρχει αναλφαβητισμός, όχι όμως γλωσσικός, όπως συνέβαινε στη Βραζιλία της δεκαετίας του '60, αλλά σίγουρα περιβαλλοντικός, κοινωνικός και πληροφοριακός. Η χειραφέτηση μπορεί να μην είναι πολιτική, αφού το δικαίωμα ψήφου είναι κατοχυρωμένο για κάθε πολίτη επικυρώνοντας την ενηλικίωσή του, ορίζοντας τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του, ωστόσο χειραφετικά ζητήματα σε εργασιακό επίπεδο ή σε επίπεδο αποδοχής της διαφορετικότητας είναι ακόμα ζητούμενα. Η θέση του σύγχρονου πολίτη απέναντι σε παγκόσμια ζητήματα, όπως ο πόλεμος και η διασφάλιση της ειρήνης, η χρήση της τεχνολογίας στην καθημερινή ζωή, η αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων στις ευνομούμενες και ηθικά προηγμένες δυτικού τύπου κοινωνίες με αποκορύφωμα τους άστεγους, τους κοινωνικά και ηλικιακά περιθωριοποιημένους, η διαχείριση των ροών ανθρώπων που ξεριζώνονται από τις πατρίδες τους είναι λίγα από τα υπαρκτά generative themes που ταλανίζουν τον μέσο πολίτη των δυτικών κοινωνιών, στις οποίες ανήκουμε κι εμείς.

Αν λοιπόν, θέλουμε να τοποθετηθούμε απέναντι σε αυτά τα ζητήματα με στόχο τη χειραφέτησή μας, δεν έχουμε παρά να αναζητήσουμε εκπαιδευτικές πρακτικές που να τα προσεγγίζουν. Επανερχόμενοι στο φρεϊρικό παράδειγμα και σεβόμενοι τη λογική με την οποία γράφεται το παρόν άρθρο, ας στρέψουμε τη σκέψη μας στα λόγια του ίδιου του καλλιτέχνη που εξηγεί γιατί επιλέγει να ζωγραφίζει στους τοίχους της Αθήνας παιδιά:

*«Δε ζωγραφίζω παιδιά επειδή είναι συμπαθητικά ή γλυκά. Τα χρησιμοποιώ ως το μέσο προκειμένου να περάσω μέσα από αυτά κάποια μηνύματα, να ερμηνεύσω καταστάσεις, να κάνω χιούμορ, να δημιουργήσω συναισθήματα. Επιλέγω τα παιδιά, γιατί η νεανική ηλικία είναι η πιο αθώα, οι άνθρωποι έχουν άμεση επαφή με το συναισθημά τους, δεν έχουν*

**δόλο, δεν εντάσσονται σε ομάδες συμφερόντων. Τα παιδιά είναι ελεύθερα» (STMTS, <https://provocateur.gr>).**

### **2.3 Ανάπτυξη παραδείγματος: κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση ενός graffiti του καλλιτέχνη STMTS**

Στις παραγράφους που ακολουθούν επιχειρείται ένας διάλογος με ένα εικαστικό έργο του STMTS ενταγμένο στη λογική του Freire. Από την γκάμα των καλλιτεχνών που υπηρετούν την τέχνη της art street, επιλέχθηκε ενδεικτικά ο STMTS, για το περιεχόμενο των μηνυμάτων που εκπέμπουν τα έργα του (<https://www.stmtsart.com>).

Αυτά τα έργα που συχνά προσπερνάμε σιωπηλά, θα μπορούσαν να αποτελέσουν πηγή στοχαστικής μάθησης καθώς θίγουν, εφόσον αποκωδικοποιηθούν, θέματα όπως η αλλοτρίωση, η επικαλυμμένη αλήθεια, το δίπολο ειρήνη-πόλεμος, η διττή φύση του ανθρώπου (ως φορέα καλοσύνης και μίσους), η παιδική αθωότητα, ο συναισθηματικός πόνος, η ονειροπόληση κ.ά.

Στον πίνακα που ακολουθεί, επιχειρείται, η κωδικοποίηση, ορίζονται δηλαδή τα «αντικείμενα-οπτικά ερεθίσματα» του έργου τέχνης που είναι ξεκάθαρα στον παρατηρητή με μια πρώτη ματιά. Στη συνέχεια, αυτά τα «αντικείμενα» συσχετίζονται με τις καθημερινές εμπειρίες μας και μεταφέρονται στην αφαιρετική σφαίρα της σκέψης, μετατρέπόμενα σε γενικευμένες έννοιες που προβληματίζουν (αποκωδικοποίηση). Οι γενικευμένες έννοιες δίνουν το έναυσμα για περαιτέρω συζήτηση στο πλαίσιο της οποίας προβάλλονται απόψεις και προβληματισμοί για την έννοια της καταπίεσης (σε επίπεδο κουλτούρας, εργασίας και αυτοέκφρασης, ανισοτήτων) σε έναν κόσμο που φαινομενικά μοιάζει να είναι μη καταπιεστικός και σέβεται τα δικαιώματα του πολίτη. Με τον τρόπο αυτό εδραιώνεται η σχέση ανάμεσα στον παρατηρητή με το αντικείμενο (έργο τέχνης). Μόνο που αυτή τη φορά το αντικείμενο σχετίζεται άμεσα με τα εμπειρικά δεδομένα του παρατηρητή και τη θέση τους μέσα στον κόσμο. Στα εν λόγω έργα του STMTS (2019) που κοσμούν τοίχους των εσωτερικών γραφείων κτηρίου στο Muscat του OMAN, τα καταπιεστικά στοιχεία, ή τα ανεκπλήρωτα όνειρα με μια πρώτη ματιά δε φαίνονται. Αντίθετα, κυριαρχεί η ψευδαίσθηση μιας καθόλα νομοτελειακά αναμενόμενης σύγχρονης τυπικής αστικής ζωής. Την ψευδαίσθηση αυτή καλείται η εκπαιδευτική ομάδα να αποκαθλώσει με τη φρεϊρική προσέγγιση.

Η όλη μαθησιακή συνθήκη ξεκινά με την απλή παρατήρηση του έργου τέχνης, δηλαδή με την κωδικοποίηση των αντικειμένων που περιέχονται σε αυτό, έχοντας ως αφορμή το παραγωγικό θέμα (generative theme) *η ζωή στη μεγαλούπολη*. Για την διευκόλυνση της διεργασίας της κωδικοποίησης το έργο τέχνης έχει χωριστεί σε πέντε επίπεδα οπτικού βάθους με τα ανάλογα υποβοηθητικά ερωτήματα όπως: «Τι βλέπετε; Πόσα επίπεδα διακρίνετε; Τι βλέπετε σε κάθε επίπεδο;»

Τα πιθανά επίπεδα παρατήρησης είναι τα εξής:

- 1<sup>ο</sup> επίπεδο: Μεγαλούπολη
- 2<sup>ο</sup> επίπεδο: Μέσα μαζικής μεταφοράς
- 3<sup>ο</sup> επίπεδο: Ενήλικοι- εργαζόμενοι-πολίτες

- 4<sup>η</sup> επίπεδο: Παιδιά-σκύλος-πτηνό
- 5<sup>ο</sup> επίπεδο: το έργο ως όλον

Ο αναγνώστης μπορεί να επισκεφτεί το προσωπικό ψηφιακό χώρο του καλλιτέχνη για να εξοικειωθεί με τα επίπεδα παρατήρησης του συγκεκριμένου έργου στον σύνδεσμο:

<https://www.stmtsart.com/p/kpmg-stmts-interior-murals-for-kpmg-in.html>

Στον τρίστηλο πίνακα που ακολουθεί έχει γίνει μια προσπάθεια παρουσίασης τριών βημάτων (κωδικοποίηση-αποκωδικοποίηση-κριτική ανάλυση) που σταδιακά προκαλούν στοχασμό σύμφωνα με τη λογική του Freire. Ουσιαστικά οι δύο πρώτες στήλες κατά κάποιον τρόπο αναφέρονται στο 1<sup>ο</sup> και 2<sup>ο</sup> επίπεδο της «αμετάβατης και μισοαμετάβατης συνείδησης». Ωστόσο, η 3<sup>η</sup> αναφέρεται στην φάση κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι αρχίζουν να θέτουν ερωτήματα συνάδει με το επίπεδο της «απλοϊκής μεταβατικότητας», προλειαίνοντας το έδαφος για την κριτική συνειδητοποίηση.

**Πίνακας 1:** Κωδικοποίηση-Αποκωδικοποίηση-Κριτική Ανάλυση

**1<sup>ο</sup> επίπεδο: Μεγαλούπολη**

| <b>Κωδικοποίηση:<br/>Παραγωγικές λέξεις-φράσεις που δηλώνουν άμεση περιγραφή μιας κατάστασης</b>                           | <b>Αποκωδικοποίηση:<br/>Βαθύτερα θέματα που προκύπτουν από τις παραγωγικές λέξεις-φράσεις (θεματικές αναπαραστάσεις)</b>   | <b>Στοχαστικά ερωτήματα στο πλαίσιο του διαλόγου που οδηγούν στην κριτική ανάλυση της κωδικοποιημένης κατάστασης</b>                                 |
|--|--|--|
| Κτήρια μεγαλούπολης<br>Γκρι κτήρια με διατηρημένη πρόσοψη<br>Γκρι ουρανοξύστες<br>Τα κτήρια περιβάλλονται από λευκό χρώμα. | -Το απρόσωπο (άχρωμο) της μεγαλούπολης<br>-Ακόμα κι αν διατηρηθούν οι προσόψεις των κτηρίων που δηλώνουν τον σεβασμό στην ιστορία της πόλης, αυτή η ιστορία έχει ισοπεδωθεί -ενσωματωθεί μέσα στο αστικό τοπίο (άχρωμη). | Ποιος ευθύνεται για το ξεθώριασμα της ιστορίας;<br>Κερδίζουμε ή χάνουμε από αυτή τη διεργασία ως κοινωνικά όντα;                                     |
| Το λευκό χρώμα διαχωρίζει τα κτήρια από τον ουρανό.  | <i>Αποκοπή από το φυσικό περιβάλλον</i><br>Η πόλη δεν έχει καμία σχέση με τον φυσικό κόσμο. Είναι περιχαρακωμένη στον ίδιο   | Ποιες μπορεί να είναι οι επιπτώσεις της μη αντίληψης του φυσικού κόσμου;<br>Ο άνθρωπος τελικά πού ανήκει: στον φυσικό κόσμο ή στον κόσμο που ο ίδιος |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  | της τον εαυτό, δεν αποτελεί μέρος του φυσικού περιβάλλοντος.  | δημιούργησε; Μήπως αυτοπαγιδεύτηκε - περιχαρακώθηκε μέσα σε αυτόν;      |
| Ο ουρανός έχει κίτρινες και πορτοκαλί περιοχές απομακρυσμένες μεταξύ τους. Κοντά στο κίτρινο διακρίνονται πράσινα στοιχεία. Κοντά στο πορτοκαλί διακρίνονται μοβ και πράσινα στοιχεία. | <i>Φυσικό περιβάλλον-αστικό τοπίο: αποκοπή</i><br>Η έντονη αντίθεση ουρανού-κτηρίων, κάνει τον ουρανό αφύσικα έντονο χρωματικά. | Μπορεί ο σύγχρονος άνθρωπος να αντιληφθεί την ουσία του φυσικού κόσμου; |

## 2<sup>ο</sup> επίπεδο: Μέσα μαζικής μεταφοράς

| <b>Κωδικοποίηση:<br/>Παραγωγικές λέξεις-φράσεις που δηλώνουν άμεση περιγραφή μιας κατάστασης</b>                | <b>Αποκωδικοποίηση:<br/>Βαθύτερα θέματα που προκύπτουν από τις παραγωγικές λέξεις-φράσεις (θεματικές αναπαραστάσεις)</b>   | <b>Στοχαστικά ερωτήματα στο πλαίσιο του διαλόγου που οδηγούν στην κριτική ανάλυση της κωδικοποιημένης κατάστασης</b>   |
|---|--|--|
| Λεωφορεία, ταξί, ιδιωτικά αυτοκίνητα σε έντονα χρώματα, ιδιωτικά αυτοκίνητα διαφόρων ειδών (σπορ, οικογενειακά) | <i>Απουσία συνειδητότητας</i><br>Τα μεταφορικά μέσα ως στοιχείο του αστικού τοπίου:<br>Χωρίς οδηγό, μας υπενθυμίζουν το ρόλο τους: κίνηση.<br>Η άναρχη κατεύθυνση δηλώνει την <i>απουσία στόχου, έλλειψη προορισμού, μη συνειδητές πράξεις, ή μηχανικές κινήσεις</i> στο πλαίσιο μιας τυπικής ημέρας εργασίας. | Γιατί όταν οδηγώ παύω να είμαι εγώ; Γιατί παύω να υπάρχω; Γιατί οι σκέψεις της εργασίας μου με απορροφούν στον ύψιστο βαθμό; Ποιος είμαι στα αλήθεια στο πλαίσιο της καθημερινότητάς μου; Πόσο αυθύπαρκτα λειτουργώ; Υπάρχω; |
| Άναρχη κίνηση   |  |  |
| Απουσία σηματοδοτών   |  |  |
| Απουσία επιβατών  |  |  |
| Απουσία κίνησης   |  |  |
| Τα χρωματιστά αυτοκίνητα έρχονται σε αντίθεση με το άχρωμο της πόλης και σε αντίθεση με την κίνηση των          |  |  |

|  |  |  |
|--|--|--|
| σωμάτων που ακολουθεί στο επόμενο επίπεδο. |  |  |
|--|--|--|

### 3<sup>ο</sup> επίπεδο: Ενήλικοι- εργαζόμενοι-πολίτες

| <b>Κωδικοποίηση:<br/>Παραγωγικές λέξεις-φράσεις που δηλώνουν άμεση περιγραφή μιας κατάστασης</b> | <b>Αποκωδικοποίηση:<br/>Βαθύτερα θέματα που προκύπτουν από τις παραγωγικές λέξεις-φράσεις (θεματικές αναπαραστάσεις)</b>  | <b>Στοχαστικά ερωτήματα στο πλαίσιο του διαλόγου που οδηγούν στην κριτική ανάλυση της κωδικοποιημένης κατάστασης</b>  |
|--|---|---|
| Εργαζόμενοι (πλήθος)<br>Διαφορετικά ντυμένοι<br>Διαφορετικά επαγγέλματα                          | <i>Αγορά εργασίας</i>   | Πόσο «σημαντικοί» είναι οι επαγγελματικοί μας στόχοι;<br>Ποιους εξυπηρετούν;  |
| Άνθρωποι σε κίνηση, σε ένταση, χωρίς βλεμματική επαφή  | <i>Αρνητικά συναισθήματα ως αποτέλεσμα του αστικού τρόπου ζωής</i><br>-άγχος, ένταση  |   |
| Άνθρωποι απορροφημένοι στις σκέψεις τους   | <i>Αρνητικές καταστάσεις ως τυπικές στάσεις ζωής</i><br>-Απομόνωση  |   |
| Άνθρωποι με σκυμμένο κεφάλι που επικοινωνούν μέσω κινητών συσκευών                               | <i>Έλλειψη διαπροσωπικής επικοινωνίας ως σύγχρονης συνθήκης ζωής,</i><br>-Έλλειψη προσωπικού χρόνου<br>-Επιφανειακή επικοινωνία (εν κινήσει)<br>-Ωράριο εργασίας-κατάργηση ωραρίου εργασίας | Υπάρχει συνεκτικός κοινωνικός ιστός ανάμεσά μας;<br>Τα συμφέροντά μας πόσο «κοινωνικά» είναι; Αφορούν κάποιον άλλον πέρα από εμάς;<br>Είναι η επικοινωνία μας ουσιαστική;<br>Βελτιώνει την προσωπικότητά μας; |



|  |  |   |
|--|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Καταπάτηση εργασιακών δικαιωμάτων</li> <li>-Ελεύθερος χρόνος</li> <li>-Απουσία ενδοσκόπησης</li> <li>-Συνεχής απασχόληση του μυαλού</li> </ul> | <p>Αφήνει περιθώρια αναστοχασμού και αυτοβελτίωσης;</p> <p>Γιατί η εργασία κατατρώει τον προσωπικό μας χρόνο; Ποιον εξυπηρετεί η μονομέρεια της σκέψης;</p>   |
| <p>Άνθρωποι που πηγαίνουν δεξιά ή αριστερά</p> <p>Ο καθένας «στον κόσμο του»</p> | <p><i>Εγωκεντρισμός-μη κοινοί στόχοι: χαρακτηριστικό του αστικού τρόπου ζωής</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Αποπροσανατολισμός</li> <li>-Εγωκεντρισμός</li> </ul>     | <p>Πόσο βυθισμένοι είμαστε στις προσωπικές μας επιδιώξεις. Έχουμε ποτέ σκεφτεί πιθανές «κοινές» επιδιώξεις για το κοινό καλό της γειτονιάς μας;</p>   |
| <p>Διαφορετικά ρούχα, διαφορετικές τσάντες, Διαφορετικοί ρόλοι</p>               | <p><i>Κοινωνική διαστρωμάτωση</i></p>  | <p>Παρόλο που οι άνθρωποι έχουν διαφορετικό επάγγελμα, κινούνται με τον ίδιο τρόπο (γρήγορα και απορροφημένοι στον κόσμο τους). Ποιες ανάγκες επέβαλαν αυτό το μοτίβο της συμπεριφοράς; Πόσο «δικές» μας είναι;</p> |
| <p>Ψώνια</p>   | <p><i>Καταναλωτισμός</i></p>   | <p>Πόσος προσωπικός χρόνος αφιερώνεται στον καταναλωτισμό; Αποτελεί ο καταναλωτισμός μέρος του τρόπου ζωής μας;</p>   |
| <p>Τσάντα υπολογιστή</p>   | <p><i>Κατάργηση ωραρίου εργασίας</i></p>   | <p>Ποιον εξυπηρετεί η διαρκής απασχόληση με ζητήματα εργασίας;</p>  |
| <p>Τσάντα περασμένη διαγώνια</p>   | <p><i>Ανασφάλεια</i></p>   | <p>Γιατί νιώθω απροστάτευτος στην ευνομούμενη πόλη μου;</p>   |

4<sup>η</sup> επίπεδο: Παιδιά-σκύλος-πτηνό

| <p><b>Κωδικοποίηση:</b></p> <p><b>Παραγωγικές λέξεις-φράσεις που δηλώνουν άμεση περιγραφή μιας κατάστασης</b></p>  | <p><b>Αποκωδικοποίηση:</b></p> <p><b>Βαθύτερα θέματα που προκύπτουν από τις παραγωγικές λέξεις-φράσεις (θεματικές αναπαραστάσεις)</b></p>      | <p><b>Στοχαστικά ερωτήματα στο πλαίσιο του διαλόγου που οδηγούν στην κριτική ανάλυση της κωδικοποιημένης κατάστασης</b></p>  |
|--|--|--|
| <p>Δύο παιδιά εν κινήσει στρέφουν το βλέμμα προς την ίδια κατεύθυνση.</p> <p>Ένα αγόρι κι ένα κορίτσι:</p> <p>Αγορίστικο και κοριτσίστικο ντύσιμο το κορίτσι φοράει ροζ φουστάνι το αγόρι μπλε παντελόνι κόκκινη μπλούζα: τα ρούχα παραπέμπουν σε προηγούμενες δεκαετίες</p> | <p><i>Ξεκάθαροι ρόλοι</i></p> <p><i>κοινός σκοπός</i></p>  | <p>Πόσο απέχουμε από τα όνειρα της νεότητας; Ποιοι στόχοι που τέθηκαν στην αρχή της νιότης αναζητήθηκαν και υλοποιήθηκαν στην ενήλικη ζωή;</p>                     |
| <p>Ποδήλατο</p>  | <p><i>Προς τη συνειδητή επίτευξη προσωπικού στόχου</i></p> <p><i>Κίνηση, ελευθερία, διακοπές, περιπέτεια, διαδρομή, ταξίδι, ισορροπία,</i></p> | <p>Πόσο πολύ απολαμβάνουμε το ταξίδι της καθημερινότητάς μας;</p> <p>Τι μας εμποδίζει να νιώσουμε την περιπέτεια της κάθε ημέρας;</p>                              |
| <p>Φωτογραφική μηχανή</p>  | <p><i>Ανοικτό πνεύμα</i></p> <p><i>Ενδιαφέρον, έκπληξη, ανακάλυψη</i></p>  | <p>Ποιος μας στέρησε τις παιδικές αρετές της έκπληξης, της ανακάλυψης, του ενδιαφέροντος; Πόσο υπεύθυνοι είμαστε για αυτή την στέρηση;</p>                         |
| <p>Πουλάκι-σκύλος</p>  | <p><i>Αλληλεπίδραση- Άνθρωπος και φύση σε συνύπαρξη</i></p>  | <p>Έχουμε αντιληφθεί την συνύπαρξή μας με τα στοιχεία της φύσης σε αυτόν τον πλανήτη; Έχουμε αντιληφθεί πώς δεν υπάρχουν κυρίαρχοι σε επίπεδο οικολογίας, αλλά</p> |

|  |                |   |
|--|----------------|---|
|  |                | αλυσίδα ισορροπημένων σχέσεων;  |
| Θαυμαστικό και ερωτηματικό πάνω από το κεφάλι του σκύλου | <i>Χιούμορ</i> | Τι μας εμποδίζει από το να βιώνουμε τη χαρά της ζωής;<br>Τι χάσαμε στο μεγάλωμά μας;<br>Τι κερδίσαμε;<br>Βλέπουμε την κάθε μέρα ως αποκάλυψη μιας κατάστασης γεμάτης εκπλήξεις και ενδιαφέροντα όπως τότε που ήμασταν παιδιά; |

**5<sup>ο</sup> επίπεδο: το έργο ως όλον**

| <b>Κωδικοποίηση:<br/>Παραγωγικές λέξεις-φράσεις που δηλώνουν άμεση περιγραφή μιας κατάστασης</b>                       | <b>Αποκωδικοποίηση:<br/>Βαθύτερα θέματα που προκύπτουν από τις παραγωγικές λέξεις-φράσεις (θεματικές αναπαραστάσεις)</b> | <b>Στοχαστικά ερωτήματα<br/>Στο πλαίσιο του διαλόγου που οδηγούν στην κριτική ανάλυση της κωδικοποιημένης κατάστασης</b>                     |
|--|--|--|
| Τα παιδιά είναι μεγαλύτερα σε μέγεθος. Τα παιδιά μοιάζει να κολλήθηκαν κάτω από το επίπεδο των ενηλίκων, ως ξένο σώμα. | <i>Η ενήλικη ζωή είναι αποκομμένη από την παιδική ηλικία και ό,τι αυτή αντιπροσωπεύει.</i>                               | Γιατί απαρνηθήκαμε τα όνειρα και τις προσδοκίες της νιότης;<br>Αν κάτι αόρατο τότε μας απελευθέρωνε, ποιο «κάτι» αόρατο τώρα μας εγκλωβίζει; |

Η προαναφερόμενη ενδεικτική κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση δίνει το έναυσμα για ποικίλες σκέψεις και εκκινεί τον στοχαστικό διάλογο σε πολλαπλά επίπεδα, κάποια εκ των οποίων αναφέρονται στην 3<sup>η</sup> στήλη του προηγούμενου πίνακα. Σκόπιμα δε, δεν ορίζεται το εκπαιδευτικό πλαίσιο (π.χ. φορέας εκπαίδευσης, προφίλ εκπαιδευόμενου), καθώς τα χαρακτηριστικά του εικαστικού έργου, όπως αποδείχθηκε από την προηγούμενη κωδικοποίηση και αποκωδικοποίησή του, το καθιστούν επίκαιρο, δίνοντας την ευκαιρία να χρησιμοποιηθεί σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Ωστόσο, ο γνωστικός προσανατολισμός θα μπορούσε να προσδιοριστεί: (π.χ. ανθρωπιστικές-κοινωνικές επιστήμες; θεματολογία: ανθρώπινες σχέσεις, ενηλικιότητα, αγορά εργασίας).

Επίσης, θα πρέπει να σημειωθεί με έμφαση το γεγονός ότι σταδιακά και σχεδόν φυσιολογικά, χωρίς συναισθηματική ή γνωστική πίεση, ο παρατηρητής οδηγείται από μια απλή παρατήρηση σε μια βαθύτερη σκέψη κι από εκεί σε κριτική συνειδητοποίηση ή και αμφισβήτηση της πραγματικότητας ή και ανακατασκευή της (Freire, 1976). Η κριτική συνειδητοποίηση πηγάζει από την επεξεργασία πλέον των ερωτημάτων (τρίτη στήλη), στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ομάδας. Από τα ενδεικτικά ερωτήματα-προβληματικές της τρίτης στήλης προκύπτει ένας συλλογισμός για τη δυναμική των σχέσεων στο σύγχρονο αστικό περιβάλλον, αλλά και για τη θέση μας μέσα σε αυτό στο πέρασμα από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση.

### **Σύνοψη**

Στο παρόν άρθρο «παρακολουθήθηκε» η σκέψη του Βραζιλιάνου παιδαγωγού Freire σε σχέση με τη διδακτική επιλογή της υιοθέτησης σύγχρονων έργων τέχνης ως μοχλού ανάδυσης και συνειδητοποίησης των δομών -κοινωνικών και πολιτικών- που ευθύνονται για την πραγματικότητα που βιώνουν οι πολίτες-μαθητές.

Παράλληλα προτάθηκε μια διεργασία κωδικοποίησης-αποκωδικοποίησης στα πρότυπα του μοντέλου του Freire που απευθύνεται σε ενήλικους εκπαιδευόμενους στο πλαίσιο του κοινωνικού γραμματισμού. Η επιλογή ενός έργου του καλλιτέχνη Σταμάτη Μήτσιου (STMTS) που εκπροσωπεί την art street για κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των υφερπουσών σύγχρονων κοινωνικών δομών, καθιστά στην όλη προσέγγιση πιο φρέσκια, πιο κοντά στην πραγματικότητα που βιώνεται αυτή τη στιγμή, δίνοντας την ευκαιρία της επικαιροποίησης των παιδαγωγικών αρχών του Βραζιλιάνου παιδαγωγού. Κατά κάποιο τρόπο, ακριβώς όπως ο Brennan εκτίμησε τις πολιτικοκοινωνικές συνθήκες δημιουργώντας καλλιτεχνήματα που την αντανakλούν, έτσι και πολλά σύγχρονα έργα τέχνης, κατά τη γνώμη μου, αντανakλούν τις παρούσες κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες, καθώς εκπέμπουν ποικίλα πολιτικά, κοινωνικά, ηθικά μηνύματα προκαλώντας τον στοχασμό, αρκεί κανείς να τα “παρατηρήσει”.

Επομένως, με βάση τα όσα αναφέρθηκαν στο άρθρο, σύγχρονα έργα τέχνης μπορούν να υποστηρίξουν μεθοδολογίες που οδηγούν σε κριτική συνειδητοποίηση της πραγματικότητας και ωθούν σε συλλογισμούς για την αιτία των πραγμάτων. Αν και, από μόνα τους δεν μπορούν να επιφέρουν κοινωνική αλλαγή, ωστόσο συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός τρόπου σκέψης που μπορεί να επιφέρει κοινωνική αλλαγή με την έννοια του επαναπροσδιορισμού της θέσης μας μέσα στον σύγχρονο κόσμο με περισσότερη συνειδητότητα.

Στο πλαίσιο αυτό το επιλεγμένο επί του παρόντος άρθρου έργο τέχνης προσφέρθηκε για κριτική συνειδητοποίηση του σύγχρονου τρόπου ζωής. Όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος του άρθρου, στο πλαίσιο της συνέντευξης που παραχώρησε ο Βραζιλιάνος παιδαγωγός, ο στοχασμός πάνω στην ίδια την κουλτούρα των εκπαιδευομένων μπορεί κάλλιστα να χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία, πριν συζητηθούν θέματα γνωστικού προσανατολισμού. Μάλιστα, μέσα από το συγκεκριμένο έργο, γίνεται φανερό ότι την κουλτούρα μας την διαμορφώνουμε εμείς οι ίδιοι μέσα από τις πράξεις μας. Προφανώς, η

συνειδητοποίησή τους θα συμβάλλει όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων κοινωνικών, πολιτικών και ιστορικών, αλλά και σε πιθανές προσωπικές αποφάσεις για την υπόστασή μας μέσα στον σύγχρονο κόσμο. Σε κάθε περίπτωση, μέσα από τέτοιου ίδιους μαθησιακές πρακτικές βρισκόμαστε ολοένα και πιο κοντά στην άποψη του Freire που σχολιάστηκε προηγουμένως: “...αν μπορείς να αλλάξεις τον κόσμο που σου παραδόθηκε, γιατί να μην μπορείς να αλλάξεις αυτόν που τώρα διαμορφώνεις;”

Συμπερασματικά, ο σύγχρονος εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να δουλέψει σύμφωνα με το φρεϊρικό μοντέλο με πραγματικές περιστάσεις ζωής. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, με βάση ένα σύγχρονο έργο τέχνης, μέσα στην ίδια την πνοή της πόλης, αναδύεται η σχέση μας με το αστικό τοπίο, η θέση μας ως υπαρξιακών όντων μέσα αυτό και κυρίως η συνειδητή πλέον συσχέτισή μας με τον τρόπο ζωής μας. Κατά κάποιον τρόπο είναι σαν να παύουμε να λειτουργούμε αυτόματα ή όπως θα έλεγε ο Freire μοιρολατρικά, συνειδητοποιώντας την καθημερινότητά μας. Ο μετασχηματισμός της είναι μια άλλη κουβέντα.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Abel, Ernest L., & Buckley, B. E. (1977). *The Handwriting on the Wall: Toward a Sociology and Psychology of Graffiti*. Greenwood Press.
- Barbosa, A. M. (1996). *The image in Art Education*. Editora Perspectiva.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. The Berkley Publishing Group.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York. Continuum.
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. Continuum.
- Freire, P. (1976). *Education: the practice of Freedom*. Writers and Readers Publishing Cooperative.
- Freire, P. (1985). *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*. South Hadley, [MA](#), Bergin & Garvey.
- Freire, P. (1996). *Letters to Cristina: Reflections on my life and work*. Routledge.
- Freire, P. (1997). *Pedagogy of the heart*. Continuum Press.
- Freire, P. (2012). *Pedagogy of oppressed*. Bloomsbury. *Language Arts*, 62(1), 15-12.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, culture, and schooling*. West View.
- Greene, M. (2000). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. Jossey-Bass.
- Kokkos, A. (2021). *Exploring Art for Perspective Transformation (International issues in Adult Education)*. Brill Sense.

- Landkammer, N. (2019). *Reengaging Freire: decoding and re-coding Freire's "generative images" and critical arts education/Another road map school: interviewing histories.* Learning Unit <https://another-roadmap.net/another-roadmap>
- Lewis, T. E. (2009). Education in the realm of the senses: Understanding Paulo Freire's aesthetic unconscious through Jacques Rancière. *Journal of Philosophy of Education*, 43(2), 285–299. [https://www.researchgate.net/publication/229813090\\_Education\\_in\\_the\\_Realm\\_of\\_the\\_Senses\\_Understanding\\_Paulo\\_Freire%27s\\_Aesthetic\\_Unconscious\\_through\\_Jacques\\_Ranciere](https://www.researchgate.net/publication/229813090_Education_in_the_Realm_of_the_Senses_Understanding_Paulo_Freire%27s_Aesthetic_Unconscious_through_Jacques_Ranciere)
- Lewis, T.E. (2011). The Future of the Image in Critical Pedagogy, *Studies in Philosophy and Education*. Springer 30, 37–51. [https://www.academia.edu/40746144/The\\_Future\\_of\\_the\\_Image\\_in\\_Critical\\_Pedagogy](https://www.academia.edu/40746144/The_Future_of_the_Image_in_Critical_Pedagogy)
- Madero, C. (2017). Changing Society, Changing Humanity: Freirian Goals of Education, *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 12(1), 17-30. [https://www.academia.edu/34125712/Changing\\_Society\\_Changing\\_Humanity\\_Freirian\\_Goals\\_of\\_Education](https://www.academia.edu/34125712/Changing_Society_Changing_Humanity_Freirian_Goals_of_Education)
- Marcuse, H. (1978) *The Aesthetic Dimension*. Beacon Press.
- Morris, C.B. (2008). Paulo Freire: Community-Based Arts Education. *Journal of Thought, Special Issue on Paulo Freire (Spring-Summer)*. Caddo Gap Press, 43(1-2), 55-59. <https://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1223&context=jstae>
- Villiers, A. (2012). *A Freirean perspective for arts education: In the footsteps of Paulo Freire*. LAP LAMBERT: Academic Publishing.
- Μάνθου, Χ. (2007). Το παιδαγωγικό πρόγραμμα του Freire. *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, 10(4), 22-26.
- Βαϊκούση, Δ. (2019). Freire και Mezirow: Βίοι παράλληλοι, ιδέες επάλληλες. Στο Α. Κόκκος και συνεργάτες (Επιμ. Α. Κόκκος), *Διευρύνοντας τη θεωρία του Μετασχηματισμού* (σσ.71-78). Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μτφρ: Γ. Κρητικός). Ράππα.

#### Πηγές από το διαδίκτυο

<https://www.stmtsart.com/p/kpmg-stmts-interior-murals-for-kpmg-in.html>

<https://www.stmtsart.com>

## Κριτική προσέγγιση της εισαγωγής Εξ Αποστάσεως Εξετάσεων εν μέσω πανδημίας: Η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

Μαντζώρου Πετρούλα<sup>1</sup>, Πανιτσίδου Α. Ευγενία<sup>2</sup>

### Critical Approach on the Introduction of e-exams amidst the pandemic: The case of the Hellenic Open University

Mantzorou Petroula, Panitsides A. Eugenia

#### Περίληψη

Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), το μοναδικό εξ αποστάσεως Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα στην Ελλάδα, ακολουθώντας την παγκόσμια τάση, εισήγαγε τις εξ αποστάσεως ηλεκτρονικές εξετάσεις το 2020, σε μια προσπάθεια να αντιμετωπίσει τους περιορισμούς που επιβλήθηκαν λόγω της πανδημίας του Covid-19. Οι εξ αποστάσεως ηλεκτρονικές εξετάσεις αναφέρονται σε μια μέθοδο εξέτασης κατά την οποία υπάρχει φυσική απόσταση μεταξύ φοιτητών και καθηγητών, ενώ η όλη διαδικασία πραγματοποιείται μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή και των εξαρτημάτων του (μικρόφωνο, κάμερα, ακουστικά). Η σχετική βιβλιογραφία έχει καταδείξει ότι οι εξ αποστάσεως ηλεκτρονικές εξετάσεις είναι εν γένει επωφελείς για όλους, φοιτητές, καθηγητές και εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ωστόσο, εκφράζεται επίσης η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης των απόψεων των φοιτητών αναφορικά με τις ηλεκτρονικές εξετάσεις, καθώς δεν έχουν καταγραφεί επαρκώς στις σχετικές έρευνες. Για τους λόγους αυτούς και λαμβάνοντας υπόψη ότι οι εξ αποστάσεως εξετάσεις αποτελούν καινοτομία στην Ελλάδα, στόχος της παρούσας μελέτης ήταν μια κριτική προσέγγιση σχετικά με τις εξ αποστάσεως ηλεκτρονικές εξετάσεις που οργάνωσε και διεξήγαγε το ΕΑΠ το 2020 μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών. Το δείγμα της ποσοτικής μελέτης αποτέλεσαν 111 φοιτητές διαφορετικών τμημάτων του ΕΑΠ, από 20 έως 60 ετών. Παρά τους εγγενείς περιορισμούς της μελέτης, τα αποτελέσματά μας, τα οποία συνάδουν με τη σχετική βιβλιογραφία, σκιαγραφούν ότι αν και το άγχος πριν από μια ηλεκτρονική εξέταση είναι σημαντικά υψηλότερο λόγω πιθανών τεχνικών ζητημάτων, οι φοιτητές είναι γενικά θετικοί στην καθιέρωση των εξ αποστάσεως εξετάσεων ως μέσο αξιολόγησης.

**Λέξεις-κλειδιά:** εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εκπαίδευση ενηλίκων, εξ αποστάσεως ηλεκτρονικές εξετάσεις, πανδημία

<sup>1</sup> Απόφοιτος Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών ΕΑΠ «Εκπαίδευση Ενηλίκων», [std126829@ac.eap.gr](mailto:std126829@ac.eap.gr)

<sup>2</sup> Συγγραφέας αναφοράς/ Corresponding author, Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ/Hellenic Open University, [panitsidou.evgenia@ac.eap.gr](mailto:panitsidou.evgenia@ac.eap.gr)

## Abstract

Since the outbreak of the Covid-19 pandemic remote e-exams in higher education have become the norm. The Hellenic Open University (HOU), the only Distance Higher Education Institution in Greece, following the worldwide trend, introduced remote e-exams in 2020, in an attempt to tackle the government restrictions imposed due to Covid-19. Remote e-exams refer to an examination method in which there is physical distance between students and professors, whilst the whole procedure takes place via a computer and its hardware (microphone, camera, headphones). Relevant literature has indicated that remote e-exams may be advantageous for all, students, professors, and educational institutions. However, there is also voiced a need to further research students' views on e-exams, as they have not been adequately researched. On these grounds and taking into account that remote exams are an innovation in Greece, the aim of the present study was to investigate through a critical approach students' views about the remote e-exams organized and conducted by HOU. The sample of the quantitative study consisted of 111 students, from different departments of HOU, and ages ranging from 20 to 60 years old. Besides the limitations inherent in the study, our results, in line with relevant research, outline that although student anxiety before an e-exam is considerably higher due to possible technical issues, students are overall positive about establishing e-exams as a means of assessment.

**Key-words:** Distance Adult Education, Remote e-exams, E-assessment, Web-Based Examination System

## 1. Εισαγωγή

Τον τελευταίο χρόνο σημαντικά δεδομένα της καθημερινής ζωής των πολιτών όλων των χωρών έχουν αλλάξει δραματικά. Αυτό οφείλεται στην πανδημία που ξέσπασε τον Φεβρουάριο του 2020 στην υφήλιο προκαλούμενη από τον ιό SARS-CoV-2. Όλες σχεδόν οι πτυχές της καθημερινότητας προσαρμόστηκαν έτσι ώστε να αποφεύγονται όσο το δυνατόν περισσότερο οι άσκοπες μετακινήσεις και να προστατεύεται η δημόσια υγεία (ΦΕΚ 4899/Β/6-11-2020). Παραδείγματα αυτών των πτυχών είναι η διασκέδαση, η συγκέντρωση βασικών προμηθειών, η εργασία και η εκπαίδευση. Δισεκατομμύρια άνθρωποι χρειάστηκε να προσαρμοστούν σε μια νέα καθημερινότητα, η οποία ενέχει καινούργιους τρόπους εκτέλεσης συνηθισμένων δραστηριοτήτων, αξιοποιώντας τις πολυσύνθετες δυνατότητες του διαδικτύου (Abass, Olajide & Samuel, 2017· Cleveland-Innes & Garrison, 2010). Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει, πέραν της εξ αποστάσεως εργασίας, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία αυξήθηκε σε σημαντικό βαθμό σε όλες τις βαθμίδες. Από τις τάξεις του νηπιαγωγείου μέχρι και την ανώτατη εκπαίδευση, μεγάλο ποσοστό εκπαιδευομένων παρακολούθησε προγράμματα εκπαίδευσης εξ αποστάσεως (Γκούσιου, 2021· Karalis & Raikou, 2020· Kedraka & Kaltsidis, 2020· Μακεδόνας κ. συν., 2021· Φώτη, 2021). Πιο συγκεκριμένα στην Ελλάδα, τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα προετοίμασαν και οργάνωσαν εξ αποστάσεως διαλέξεις και παραδόσεις μαθημάτων καθώς και εξ αποστάσεως



εξετάσεις (ΦΕΚ 3735/Z1-2021). Αναφορικά με το ΕΑΠ, παρ' όλο που κάποιες διαλέξεις και ομαδικές συναντήσεις γίνονταν ηλεκτρονικά, οι εξετάσεις ήταν πάντα δια ζώσης (ΕΑΠ-Κανονισμός σπουδών, σ.7). Συνεπώς, πρόκειται για μια μη προβλεπόμενη εξέλιξη την οποία πρώτη φορά αντιμετώπιζαν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα στην Ελλάδα. Το ΕΑΠ στη συγκυρία αυτή προσαρμόσε το σύστημα των εξετάσεων δημιουργώντας μια πλατφόρμα εξ αποστάσεως εξετάσεων για τους φοιτητές ώστε να συμμετάσχουν στην εξεταστική χωρίς να χρειαστεί να μετακινηθούν.

Υπό το φως των καινοφανών αυτών εξελίξεων, στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε μια κριτική προσέγγιση της εμπειρίας της εξ αποστάσεως εξέτασης<sup>1</sup> που βίωσαν οι φοιτητές του ΕΑΠ εν μέσω πανδημίας. Επιπροσθέτως, διερευνήθηκε η ανοιχτότητα των ερωτώμενων στο ενδεχόμενο της καθιέρωσης των εξ αποστάσεως εξετάσεων. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Πρόεδρος της Διοικούσας Επιτροπής του ΕΑΠ (Καθημερινή Ηλεκτρονική Εφημερίδα για την Παιδεία, 2020) : «Το ΕΑΠ... μελετά την εφαρμογή του συγκεκριμένου συστήματος, όχι μόνο ως εναλλακτικού λόγω της παρούσης συγκυρίας, αλλά και σε μόνιμη βάση». Ως εκ τούτου, σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των φοιτητών του ΕΑΠ σχετικά με τις εξ αποστάσεως εξετάσεις οι οποίες διεξήχθησαν τον Ιούνιο του 2020 εν μέσω πανδημίας. Πρόκειται για μια αλλαγή στον τρόπο διεξαγωγής των εξετάσεων που προκλήθηκε από μια νέα κοινωνική πραγματικότητα και συνεπώς, παρουσιάζει ενδιαφέρον να μελετηθούν οι απόψεις και οι προτεινόμενες βελτιώσεις των φοιτητών που βίωσαν αυτή την αλλαγή, ώστε να αποτελέσουν βάση για βελτιστοποίηση της εξεταστικής διαδικασίας. Σημειώνεται ότι το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι εγγενώς συνυφασμένο με την αλλαγή (Papastamatis & Panitsides, 2014), αναδιαμορφούμενο υπό τα εκάστοτε πολιτικά, οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά συγκείμενα (Καραλής, 2021). Στο πλαίσιο αυτό, τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης θα μπορούσαν να αποτελέσουν εφαλτήριο για κριτική σκέψη (Brookfield, 1989) και αναστοχαστική πρακτική (Schön, 1983), επιφέροντας πιο μόνιμες αλλαγές, όχι ερήμην των εμπλεκόμενων, αλλά ως αποτέλεσμα του αναστοχασμού της εμπειρίας τους, όπως αυτή καταγράφεται από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Mezirow (2000), μόνο μέσα από την κριτική αξιολόγηση των παραδοχών και την σαφέστερη κατανόηση της εμπειρίας, μπορούμε να καταλήξουμε σε ορθές κρίσεις.

## **2. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας**

Σε διεθνές επίπεδο, πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα εφαρμόζουν πιλοτικά εξ αποστάσεως εξετάσεις ή έχουν καθιερώσει συχνές εξ αποστάσεως διαμορφωτικές αξιολογήσεις κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους (Eljinini, Alsamarai, Hameed & Amawi, 2012· Elsalem, Al-Azzam, Jum'ah & Obeidat 2021· Holmes, 2015· Kurniawan, Anwar & Kurniawan, 2019· Marriott & Lau, 2008· Rashad, Kandil, Hassan & Zaher, 2010). Έρευνες που μελετούν τις απόψεις φοιτητών που συμμετείχαν σε εξ αποστάσεως εξετάσεις (Dermo, 2009· Hillier, 2014· Hillier, 2015· Holmes, 2015· Walker, Topping & Rodrigues, 2008), το κατά πόσο είναι

---

<sup>1</sup> Με τον όρο «εξ αποστάσεως εξετάσεις» στην παρούσα μελέτη αναφερόμαστε σε εξ αποστάσεως γραπτές εξετάσεις οι οποίες διεξήχθησαν ηλεκτρονικά μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή

αποτελεσματική η εφαρμογή τους (Kurniawan et al., 2019· Stergiopoulos, Tsiakas, Triantis & Kaitisa, 2006· Kaya, Kaya & Dağdeviren, 2014), καθώς και τρόπους βελτίωσής τους (Arampa, Wills, Argles, 2010· Asha & Chellappan, 2008· El-Mawas, Gilliot, Montesinos, Karmann, & Garlatti, 2019· Kos, 2020), καταλήγουν στα ότι σαφώς ενυπάρχουν κάποια βασικά πλεονεκτήματα. Τα πλεονεκτήματα διαφαίνεται να διευκολύνουν όχι μόνο τους φοιτητές αλλά να εξυπηρετούν τους καθηγητές και τα ίδια τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, χωρίς ωστόσο να απουσιάζουν και σημεία τα οποία χρήζουν βελτίωσης. Κατά συνέπεια, οι εξ αποστάσεως εξετάσεις παρέχουν σημαντικά πλεονεκτήματα, τα οποία με τις κατάλληλες βελτιώσεις μπορούν να ενισχυθούν και τα αδύναμα σημεία να περιοριστούν.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση κατέδειξε έρευνες (Kos, 2020· Sangle et al., 2020· Stowell, Addison, & Smith, 2012) οι οποίες καταλήγουν υπέρ των εξ αποστάσεως εξετάσεων σε σύγκριση με τις διά ζώσης εφόσον αυτές προσφέρουν σημαντικά πλεονεκτήματα για τους όλους τους εμπλεκόμενους. Αναφορικά με την άνεση, οι ηλεκτρονικές εξετάσεις είναι πιο ευέλικτες με την έννοια ότι ο εκάστοτε φοιτητής έχει τη δυνατότητα να τις διεκπεραιώνει από οπουδήποτε εκείνος επιθυμεί χρησιμοποιώντας συσκευές με τις οποίες είναι ήδη αρκετά εξοικειωμένος, όπως πληκτρολόγιο, ποντίκι, οθόνη (Hillier, 2015). Οι φοιτητές έχουν λιγότερο άγχος καθώς οι σημερινοί νέοι είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με την πληκτρολόγηση παρά με τη γραφή σε χαρτί, γεγονός που τους παρέχει περισσότερο χρόνο για να σκεφτούν και να επεξεργαστούν τις απαντήσεις (Hillier, 2015). Μεταξύ των πλεονεκτημάτων αναφέρονται επίσης το ότι αποφεύγονται κράμπες στα δάχτυλα από τη γραφή σε χαρτί όπως γίνεται στις παραδοσιακές εξετάσεις που διαρκούν ώρες, οι απαντήσεις είναι πιο καθαρές για τον λόγο ότι δεν χρησιμοποιείται μελάνι ενώ τέλος, ευνοούνται οι αριστερόχειρες (Alruwais et al. 2018· Hillier, 2015· Terzis & Economides, 2011). Επιπροσθέτως, οι ηλεκτρονικές εξετάσεις έχουν χαμηλό κόστος διεξαγωγής και οι φοιτητές μπορούν να λάβουν τα αποτελέσματά τους αμεσότερα (Abass et al., 2017· Alruwais et al. 2018).

Αναφορικά με τους διδάσκοντες, τα πλεονεκτήματα εστιάζουν στο ότι μπορούν να εκτιμήσουν καλύτερα την ακαδημαϊκή πρόοδο των εκπαιδευόμενων και να βελτιώσουν τις διδακτικές τους μεθόδους (Marriot, 2009). Επιπροσθέτως, έχουν την πολυτέλεια της εξοικονόμησης του χρόνου, καθώς αποφεύγεται η χρονοβόρα προετοιμασία που θα απαιτούσε μια δια ζώσης εξέταση (συγκέντρωση κολλών αναφοράς, συμπλήρωση σχετικών εγγράφων, κ.λπ.) (Rashad et al., 2010· Abass et al., 2017).

Όσον αφορά στα ιδρύματα, το μείζον πλεονέκτημα έγκειται στο ότι απαλλάσσονται από τις χρονοβόρες διαδικασίες που σχετίζονται με την προετοιμασία των παραδοσιακών εξετάσεων και την αναπαραγωγή φωτοτυπιών (Sangle et al., 2020). Επίσης, αποφεύγονται τα έξοδα για τις μεγάλες ποσότητες χαρτιού και μελανιού που απαιτούν οι γραπτές εξετάσεις (Abass et al., 2017). Επιπρόσθετα, συχνά η ζήτηση για εκπαίδευση υπερβαίνει τις δυνατότητες ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος, π.χ. λόγω μη επαρκούς αριθμού αιθουσών. Θέτοντας σε ισχύ εξ αποστάσεως εξετάσεις, μεγάλος αριθμός φοιτητών μπορεί να

αξιολογηθεί πιο ελεγχόμενα, επιτρέποντας στα πανεπιστημιακά ιδρύματα να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στην αυξανόμενη ζήτηση (Kos, 2020).

Ασφαλώς, δεν απουσιάζουν και σημεία τα οποία χρήζουν βελτίωσης αναφορικά με τις εξ αποστάσεως εξετάσεις. Δύο από αυτά, και τα πλέον εντοπίσιμα στις σχετικές έρευνες, είναι οι ανησυχίες των φοιτητών σχετικά με την αξιοπιστία της τεχνολογίας (Hillier, 2015) και το άγχος που τους διακατέχει για τυχόν τεχνικό ζήτημα κατά τη διάρκεια της εξέτασης (Kos, 2020· Elsalem et al., 2020). Σε αντίθεση με τα ευρήματα άλλων ερευνών (βλ. Abass et al., 2017· Rashad et al., 2010· Sangle et al., 2020), οι Elsalem et al. (2021), υποστηρίζουν ότι η οργάνωση εξ αποστάσεως εξετάσεων απαιτεί σημαντικό κόστος, χρόνο και προσπάθεια. Επιπρόσθετα, οι έρευνες των El-Mawas et al. (2019) και Chirumamilla, Sindre & Nguyen-Duc (2020) αναφέρονται σε κρίσιμα ζητήματα που αφορούν στην ακαδημαϊκή ακεραιότητα και το αδιάβλητο των εξετάσεων, εστιάζοντας στην ανάγκη εξεύρεσης τρόπων διασφάλισης των παραμέτρων αυτών.

Όσον αφορά σε σχετικές έρευνες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της Πανδημίας στην Ελλάδα, αυτές εστιάζουν κύρια στις απόψεις, στις εμπειρίες και στα συναισθήματα των φοιτητών σχετικά με τη διαδικτυακή διδασκαλία και τις επιπτώσεις της στη μαθησιακή διεργασία (Karalis & Raikou, 2020· Kedraka & Kaltsidis, 2020· Panitsides & Karapistola, 2019), στην προσαρμοστικότητα των φοιτητών στην εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση και στην άνεσή τους στη χρήση των νέων τεχνολογιών (Kamarianos et al., 2020), καθώς και στη χρήση εξειδικευμένων μοντέλων διαχείρισης εκπαιδευτικών κρίσεων (Karalis, 2020).

Η παραπάνω ανασκόπηση της βιβλιογραφίας κατέστησε εμφανές ότι ενυπάρχει αναντιστοιχία ανάμεσα στον περιορισμένο αριθμό συναφών μελετών και το γεγονός ότι η εφαρμογή των εξ αποστάσεως εξετάσεων γίνεται ολοένα συχνότερη. Μάλιστα, η σχετική έρευνα τείνει να αγνοεί τη φωνή των φοιτητών σχετικά με τυχόν πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα που εντόπισαν βασιζόμενοι στην εμπειρία τους. Οι περισσότερες έρευνες μελετούν τις απόψεις του ακαδημαϊκού προσωπικού, με αποτέλεσμα οι απόψεις των άμεσα ενδιαφερομένων να υποβαθμίζονται ή/και να παραγνωρίζονται (Alexander, 2001, όπ. ανάφ, στο Sorensen, 2013· Özden, 2005· Walker et al., 2008). Επιπρόσθετα, οι περιορισμένες μελέτες που ερευνούν τις απόψεις των φοιτητών καταλήγουν σε διαφορετικά συμπεράσματα. Σε κάποιες οι φοιτητές τίθενται υπέρ του συγκεκριμένου τρόπου εξέτασης, ενώ σε άλλες διαφοροποιούνται (Dermo, 2009· Elsalem et al., 2020· Hillier, 2014· Holmes, 2015· Marriot, 2009· Stowell et al., 2012). Ως εκ τούτου, η διερεύνηση των απόψεων των ίδιων των φοιτητών σχετικά με τις εξ αποστάσεως εξετάσεις είναι ένα ζήτημα που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

### **3. Η Έρευνα**

#### **3.1 Ερευνητικά ερωτήματα**

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν δειγματοληπτική με τάση την ποσοτικοποίηση στη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων, ώστε να αναδειχθούν οι γενικές τάσεις. Τα

ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας σχεδιάστηκαν ώστε να αποτυπώνουν μια συνολική εικόνα των απόψεων των φοιτητών αναφορικά με τα τρία χρονικά σημεία των εξ αποστάσεως εξετάσεων: πριν, κατά και μετά το πέρας. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα διερευνά: α) Ποιες είναι οι απόψεις των φοιτητών σε σχέση με την προετοιμασία από το ΕΑΠ προ των εξετάσεων, β) Εάν υπήρξαν τεχνικά ή άλλου είδους ζητήματα που επηρέασαν τη διαδικασία κατά τη διεξαγωγή των εξετάσεων, και γ) Ποια είναι η συνολική αποτίμηση της διαδικασίας μετά το πέρας των εξετάσεων.

### **3.2 Δείγμα και δειγματοληψία**

Η έρευνα διεξάχθηκε το 2021, ενώ ο πληθυσμός ήταν το σύνολο των μεταπτυχιακών φοιτητών του ΕΑΠ από όλα τα Τμήματα και Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών, οι οποίοι συμμετείχαν στις εξ αποστάσεως εξετάσεις που οργάνωσε το ίδρυμα τον Ιούνιο του 2020. Σημειώνεται, ότι οι συγκεκριμένοι φοιτητές κατά έναρξη του ακαδημαϊκού έτους δεν γνώριζαν ότι η διεξαγωγή της τελικής εξέτασης θα πραγματοποιούνταν εξ αποστάσεως μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή. Αυτό προέκυψε ως εναλλακτική λύση λόγω της συγκυρίας του Covid-19.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 111 φοιτητές του ΕΑΠ μέσω μη πιθανοτικής δειγματοληψίας. Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν μέλη του πληθυσμού στα οποία είχαν πρόσβαση οι ερευνητές μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, καθώς οποιαδήποτε άλλη προσέγγιση εν μέσω πανδημίας ήταν ανέφικτη, γεγονός που ωστόσο περιορίζει τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων. Όταν ο αριθμός των επιστρεφόμενων ερωτηματολογίων κρίθηκε ικανοποιητικός ώστε να διεξαχθεί η ανάλυση των δεδομένων, αποφασίστηκε να σταματήσει η λήψη περαιτέρω απαντήσεων.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου, το οποίο συμπληρώθηκε ατομικά και ανώνυμα. Το ερωτηματολόγιο, η δόμηση του οποίου βασίστηκε στη σχετική βιβλιογραφία (Deramo, 2009· Kos, 2020), περιέχει 28 κλειστές ερωτήσεις και 2 ανοιχτές, οι οποίες χωρίζονται σε τρεις άξονες, σύμφωνα με τα τρία χρονικά σημεία που μελετώνται. Οι κλειστές ερωτήσεις είναι σύντομες και πολλαπλών απαντήσεων, διαβαθμισμένες σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert. Επίσης, περιλαμβάνονται ερωτήσεις σχετικές με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος που αφορούν την ηλικία, το φύλο, καθώς και την προηγούμενη εμπειρία σε εξ αποστάσεως εξετάσεις.

### **3.3 Ερευνητική διαδικασία**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Φεβρουάριο του 2021. Λόγω των έκτακτων συνθηκών που οφείλονταν στην πανδημία του COVID-19, τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν διαδικτυακά μέσω σελίδων κοινωνικής δικτύωσης. Το ερωτηματολόγιο έγινε ορατό σε πολλούς φοιτητές του ΕΑΠ, αλλά στον πρόλογό του διευκρινίζονταν ότι αφορούσε αποκλειστικά όσους είχαν συμμετάσχει στις εξ αποστάσεως εξετάσεις που οργανώθηκαν από το ίδρυμα. Η ηλεκτρονική χορήγηση του ερωτηματολογίου (μέσω google docs) διευκόλυνε την άμεση υποβολή απαντήσεων χωρίς καθυστέρηση και δυσκολία από τους συμμετέχοντες. Αξιολογώντας το γεγονός ότι μέσα σε τρεις ημέρες είχε συγκεντρωθεί ικανοποιητικός

αριθμός ερωτηματολογίων ώστε να πραγματοποιηθεί η έρευνα, διαφαίνεται ότι το ποσοστό απόκρισης ήταν σχετικά μεγάλο. Η επεξεργασία των δεδομένων υλοποιήθηκε μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS.

### 3.4 Εγκυρότητα & Αξιοπιστία

Ένα καλά σχεδιασμένο ερωτηματολόγιο βοηθά τους ερωτώμενους να το συμπληρώσουν με ηρεμία και άνεση, και οι απαντήσεις τους να είναι αντιπροσωπευτικές, ενισχύοντας την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του εργαλείου (Bryman, 2017). Στην παρούσα έρευνα, οι άξονες του εργαλείου σχεδιάστηκαν σε αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα, καλύπτοντας τις συνολικές διαστάσεις του θέματος, και συγκεκριμένα τα τρία χρονικά σημεία (πριν-κατά τη διάρκεια-μετά) της εξέτασης. Κατά τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου έγινε προσπάθεια να έχει όσο το δυνατόν περισσότερη ομοιομορφία και τυποποίηση ώστε να δείχνει και διαισθητικά έγκυρο. Οι ερωτήσεις, οι οποίες βασίστηκαν σε ερευνητικά εργαλεία συναφών ερευνών (Dermo, 2009· Kos, 2020), είναι διατυπωμένες με σαφήνεια, όπως επιβεβαιώθηκε από την πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου σε ένα δείγμα 5 ατόμων, από τα οποία ζητήθηκε να κάνουν παρατηρήσεις σχετικά με τη μορφή του ερωτηματολογίου και τη σαφήνεια των ερωτημάτων.

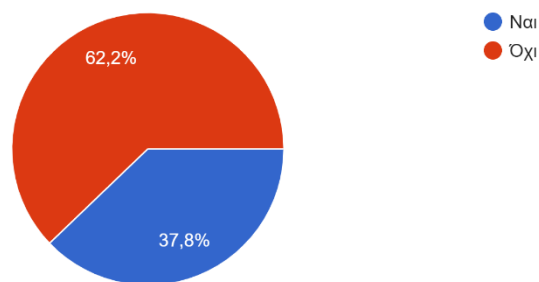
Η αξιοπιστία μιας έρευνας αφορά την συνέπεια με την οποία ένα ερωτηματολόγιο μετρά την έννοια την οποία διατείνεται ότι μετρά (Bryman, 2017, σ. 189). Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε έλεγχος της αξιοπιστίας με τη χρήση του δείκτη alpha του Cronbach. Σύμφωνα με τους Nunnally (1978) και Spector (1992), συνιστάται η τιμή του δείκτη  $\alpha$  να είναι τουλάχιστον 0,70. Στο πλαίσιο αυτό πραγματοποιήθηκε έλεγχος της αξιοπιστίας των επιμέρους διαστάσεων της κλίμακας, κατά την οποία η τιμή του δείκτη  $\alpha$  κυμάνθηκε από 0,902 έως 0,815.

**Πίνακας 1.** Εσωτερική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου

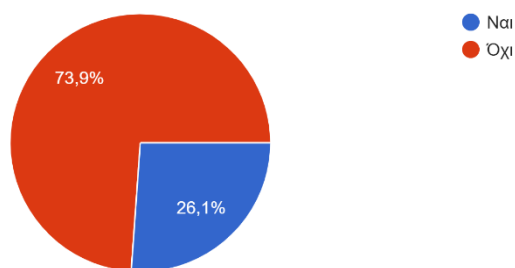
| Διάσταση   | Cronbach's Alpha |
|--|------------------|
| Ικανοποίηση πριν τη συμμετοχή στις εξ αποστάσεως εξετάσεις       | 0,902            |
| Αρνητικές στάσεις πριν τη συμμετοχή στις εξ αποστάσεως εξετάσεις | 0,815            |
| Ικανοποίηση κατά τη συμμετοχή στις εξ αποστάσεως εξετάσεις       | 0,836            |
| Αρνητικές στάσεις κατά τη συμμετοχή στις εξ αποστάσεως εξετάσεις | 0,888            |
| Θετικές στάσεις κατά τη συμμετοχή στις εξ αποστάσεως εξετάσεις   | 0,937            |
| Θετικές στάσεις μετά τη συμμετοχή στις εξ αποστάσεως εξετάσεις   | 0,819            |
| Αρνητικές στάσεις μετά τη συμμετοχή στις εξ αποστάσεως εξετάσεις | 0,850            |

#### 4. Αποτελέσματα

Αναφορικά με το προφίλ του δείγματος, η πλειονότητα των ερωτώμενων ήταν γυναίκες ηλικίας 20-39 ετών, ενώ το ποσοστό των φοιτητών που είχαν συμμετάσχει στο παρελθόν σε εξ αποστάσεως εξετάσεις ήταν 37,8%, από τους οποίους μόνο το 26,1% δήλωσε ότι η προηγούμενη συμμετοχή τους ήταν σε εξ αποστάσεως εξετάσεις ανώτατου εκπαιδευτικού ιδρύματος. Ως εκ τούτου, είναι εμφανές ότι οι περισσότεροι φοιτητές δεν είχαν σημαντική εμπειρία σε εξ αποστάσεως εξετάσεις στο παρελθόν (Διάγραμμα 2).

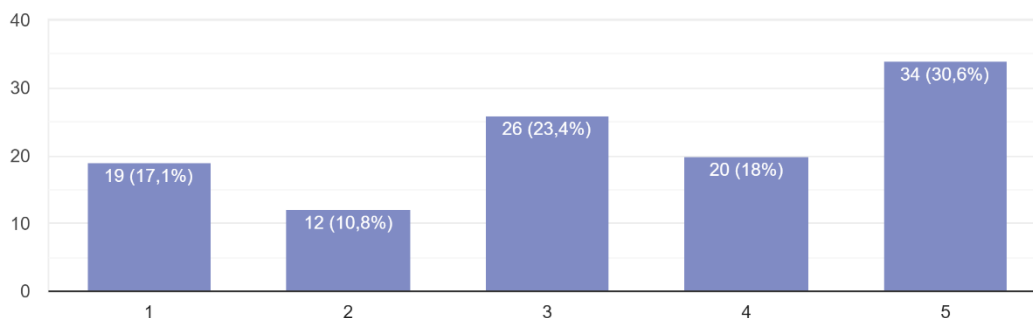


**Γράφημα 2α.** Προηγούμενη εμπειρία φοιτητών σε εξ αποστάσεως εξετάσεις



**Γράφημα 2β.** Προηγούμενη εμπειρία σε εξ αποστάσεως εξετάσεις στην Γ/θμια εκπ/ση

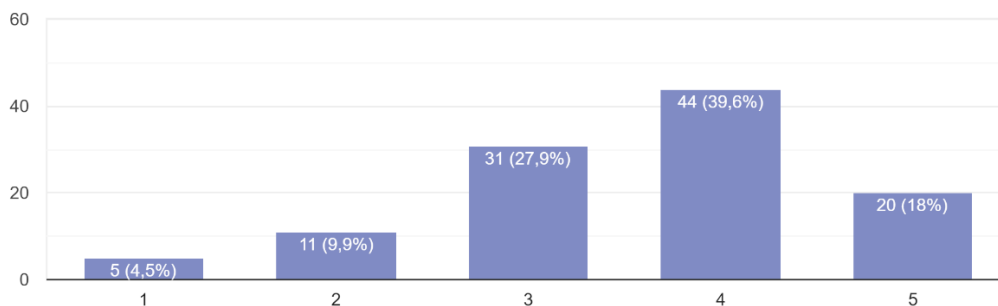
Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζουν σημαντικό ενδιαφέρον, καθώς οι απόψεις της πλειονότητας των συμμετεχόντων σχετικά με την καθιέρωση της διενέργειας εξ αποστάσεως εξετάσεων είναι θετικές, με το 54% των φοιτητών να δηλώνουν πολύ/πάρα πολύ ανοιχτοί σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο (Διάγραμμα 1).



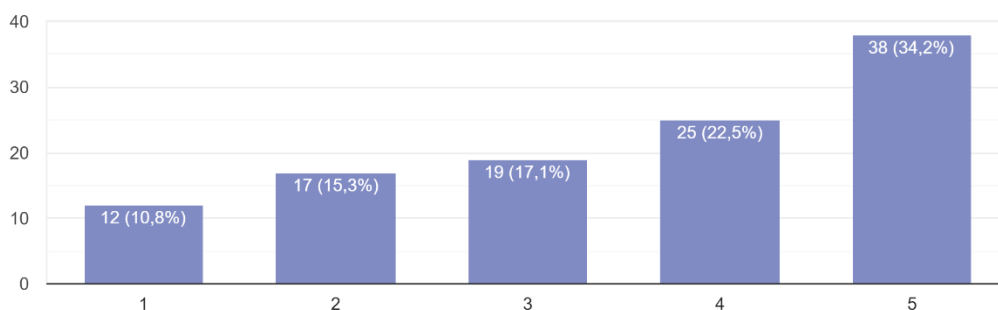
**Γράφημα 1.** Απόψεις ερωτώμενων σχετικά με την καθιέρωση εξ αποστάσεως εξετάσεων<sup>1</sup>

Σχετικά με τον πρώτο άξονα ερωτήσεων, την προετοιμασία που έλαβαν δηλαδή οι φοιτητές σε οργανωτικό επίπεδο από το ΕΑΠ πριν τις εξετάσεις, ο βαθμός ικανοποίησης διαφοροποιείται ανάλογα το ερώτημα. Όπως προκύπτει, ο συνολικός βαθμός ικανοποίησης ήταν σχετικά υψηλός (Μ.Ο.=3,46, Τ.Α.=0,97). Ειδικότερα, παρατηρείται υψηλή ικανοποίηση από τη διαδικασία προσομοίωσης της ηλεκτρονικής εξέτασης, αλλά και από την ενημέρωση που έλαβαν οι συμμετέχοντες για την ηλεκτρονική διεξαγωγή των εξετάσεων, ενώ ελαφρώς χαμηλότερος ήταν ο βαθμός ικανοποίησης από την προετοιμασία που παρείχαν οι Σύμβουλοι-Καθηγητές σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής της ηλεκτρονικής εξέτασης. Αρκετά χαμηλότερο ήταν και το επίπεδο ικανοποίησης των φοιτητών από την προετοιμασία που παρείχε το ΕΑΠ όσον αφορά την εξοικείωση με το περιβάλλον και τη λειτουργία της πλατφόρμας εξ αποστάσεως εξέτασης. Παράλληλα, καταδείχθηκε ότι οι ερωτηθέντες παρουσίαζαν πριν την εξέταση σημαντικό επίπεδο αρνητικών στάσεων, επίσης. Η συνολική μέση βαθμολογία της εν λόγω διάστασης ήταν 3,71 (Τ.Α.=0,95), με τους ερωτώμενους να παρουσιάζουν εξαιρετικά υψηλά επίπεδα ανησυχίας για την εμφάνιση τεχνικού προβλήματος σχετικού με τη σύνδεσή τους στο διαδίκτυο, τη λειτουργικότητα της πλατφόρμας, αλλά και τη λειτουργικότητα της συσκευής που θα χρησιμοποιούσαν κατά τη διεξαγωγή των εξετάσεων. Ακόμη, οι ερωτώμενοι βίωσαν αρκετά υψηλά επίπεδα άγχους όταν ενημερώθηκαν για τον ηλεκτρονικό τρόπο εξέτασης, ενώ ήταν μάλλον ουδέτεροι σχετικά με το αν χρειάστηκε να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια στην προετοιμασία τους για τις εξ αποστάσεως εξετάσεις. Στα παρακάτω διαγράμματα παρουσιάζονται οι απαντήσεις των φοιτητών σε ενδεικτικές ερωτήσεις του πρώτου άξονα.

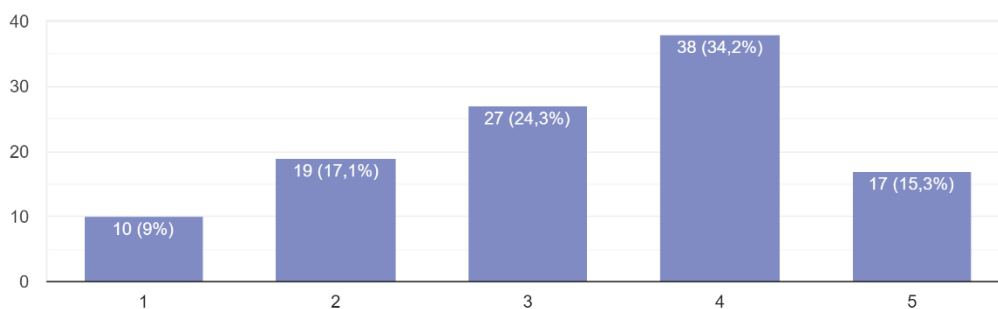
<sup>1</sup> 1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ, 4-Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ Απόλυτα



**Γράφημα 3α:** Ικανοποίηση φοιτητών αναφορικά με την ενημέρωση από το ΕΑΠ για την ηλεκτρονική διεξαγωγή της εξέτασης<sup>1</sup>



**Γράφημα 3β:** Άγχος φοιτητών κατά την ενημέρωση για την ηλεκτρονική διεξαγωγή της εξέτασης<sup>2</sup>



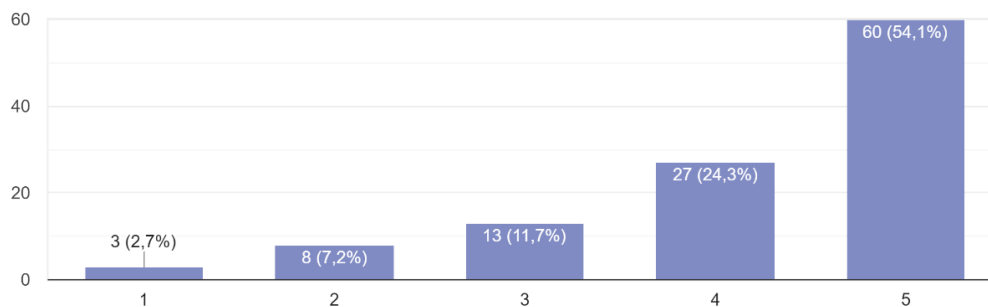
**Γράφημα 3γ:** Ικανοποίηση φοιτητών από την προετοιμασία που παρέιχε το ΕΑΠ για την εξοικείωση με τη λειτουργία της ηλεκτρονικής πλατφόρμας εξέτασης<sup>3</sup>

<sup>1</sup> 1-Καθόλου ικανοποιημένος/η, 2-Λίγο ικανοποιημένος/η, 3-Μέτρια ικανοποιημένος/η, 4-Πολύ ικανοποιημένος/η, 5-Απόλυτα ικανοποιημένος/η

<sup>2</sup> 1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ, 4-Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ Απόλυτα

<sup>3</sup> 1-Καθόλου ικανοποιημένος/η, 2-Λίγο ικανοποιημένος/η, 3-Μέτρια ικανοποιημένος/η, 4-Πολύ ικανοποιημένος/η, 5-Απόλυτα ικανοποιημένος/η

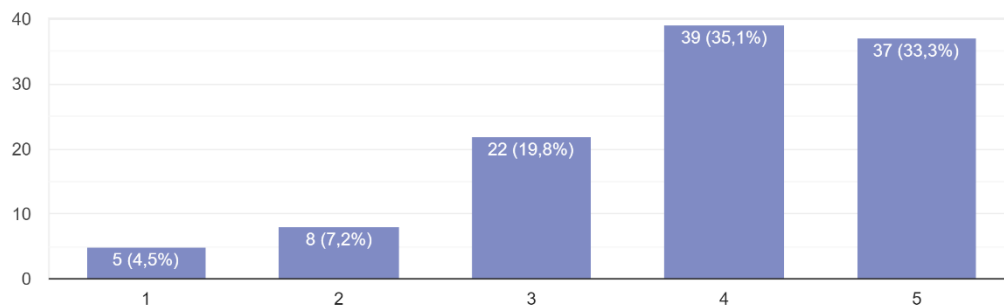




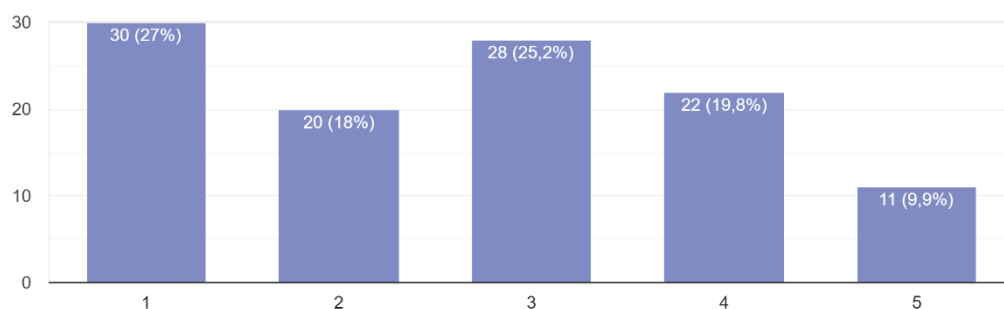
**Γράφημα 3δ:** Ανησυχία φοιτητών αναφορικά με την εμφάνιση τεχνικού κατά τη διεξαγωγή της ηλεκτρονικής εξέτασης<sup>1</sup>

Τα αποτελέσματα που αφορούν στον δεύτερο άξονα ερωτήσεων εστιάζουν αρχικά στον βαθμό ικανοποίησης των ερωτηθέντων από την ίδια τη διαδικασία των εξ αποστάσεων εξετάσεων, ο οποίος διαφαίνεται να είναι χαμηλότερος του μετρίου (Μ.Ο.=2,93, Τ.Α.=1,13). Παρατηρούνται και σε αυτόν τον άξονα διακυμάνσεις στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές έκριναν ότι ο χρόνος που είχαν στη διάθεση τους για απάντηση των ερωτημάτων δεν ήταν ικανοποιητικός, ενώ παράλληλα στις περιπτώσεις εμφάνισης δυσλειτουργιών στην πλατφόρμα διεξαγωγής των εξετάσεων, η διαδικασία επίλυσης των αντίστοιχων προβλημάτων δεν ήταν επαρκής. Αντίθετα, υψηλός ήταν ο βαθμός ικανοποίησης τους από την εν γένει λειτουργία της ηλεκτρονική πλατφόρμας moodle κατά τη διάρκεια της εξέτασης. Παρά το σχετικά χαμηλό επίπεδο ικανοποίησης των ερωτηθέντων από τη διαδικασία της εξ αποστάσεως εξέτασης, παρατηρείται ότι ο βαθμός των αρνητικών στάσεων κατά την διενέργεια της εξέτασης δεν ήταν υψηλός (Μ.Ο.=2,09, Τ.Α.=0,94). Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι δεν αντιμετώπισαν τεχνικά προβλήματα με τη συσκευή και τη σύνδεσή τους στο διαδίκτυο, ενώ μέτριο ήταν το επίπεδο ανησυχίας τους για τη δυνατότητα τους να ανταποκριθούν στη διαδικασία της εξέτασης. Ωστόσο, δεν προκύπτει υψηλό επίπεδο θετικών στάσεων κατά τη διάρκεια της εξέτασης (Μ.Ο.=3,03, Τ.Α.=1,13), με τους ερωτηθέντες να αναφέρουν ότι είχαν μέτριο επίπεδο άνεσης με τη σχετική διαδικασία και να εντοπίζουν προβλήματα στη διαχείριση του χρόνου λόγω της ανάγκης πληκτρολόγησης των απαντήσεων σε ηλεκτρονικό περιβάλλον. Στα παρακάτω διαγράμματα παρουσιάζονται οι απαντήσεις των φοιτητών σε ενδεικτικές ερωτήσεις του δεύτερου άξονα.

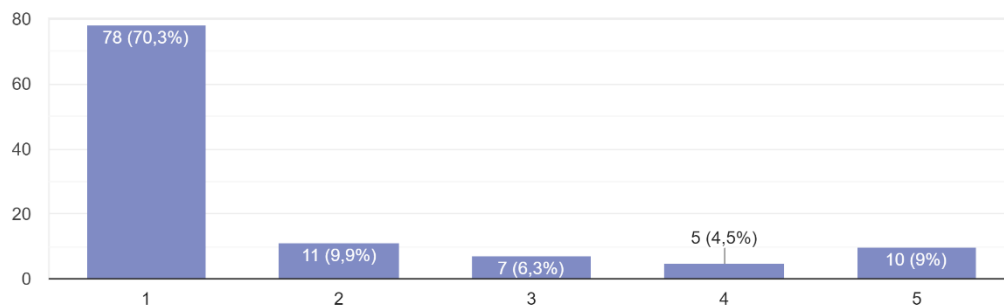
<sup>1</sup> 1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ, 4-Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ Απόλυτα



**Γράφημα 4α:** Ικανοποίηση φοιτητών από τη λειτουργία της ηλεκτρονικής πλατφόρμας κατά τη διάρκεια της εξέτασης<sup>1</sup>



**Γράφημα 4β:** Ικανοποίηση φοιτητών ως προς την επάρκεια του διαθέσιμου χρόνου εξέτασης<sup>2</sup>

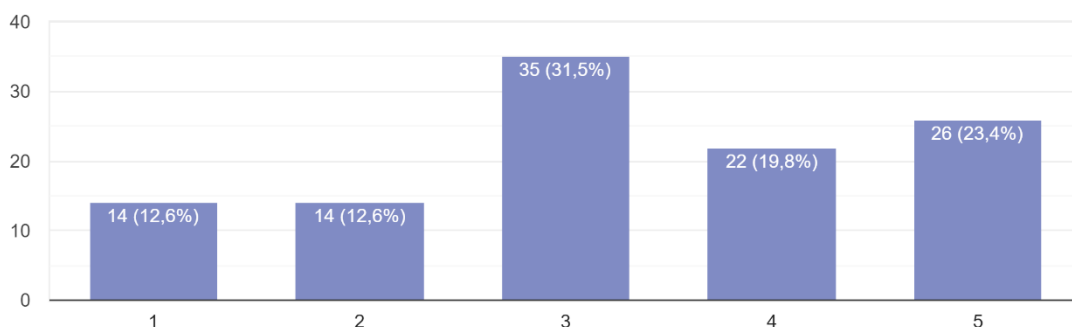


**Γράφημα 4γ:** Εμφάνιση τεχνικού προβλήματος στη χρησιμοποιούμενη συσκευή κατά τη διάρκεια της ηλεκτρονικής εξέτασης<sup>3</sup>

<sup>1</sup> 1-Καθόλου ικανοποιημένος/η, 2-Λίγο ικανοποιημένος/η, 3-Μέτρια ικανοποιημένος/η, 4-Πολύ ικανοποιημένος/η, 5-Απόλυτα ικανοποιημένος/η

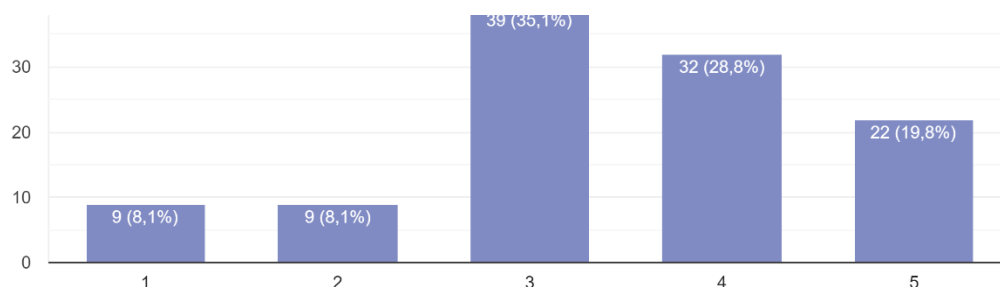
<sup>2</sup> 1-Καθόλου ικανοποιημένος/η, 2-Λίγο ικανοποιημένος/η, 3-Μέτρια ικανοποιημένος/η, 4-Πολύ ικανοποιημένος/η, 5-Απόλυτα ικανοποιημένος/η

<sup>3</sup> 1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ, 4-Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ Απόλυτα



**Γράφημα 4δ:** Απόψεις φοιτητών σχετικά με την άνεση που ένιωσαν κατά τη συμμετοχή στην εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εξέταση<sup>1</sup>

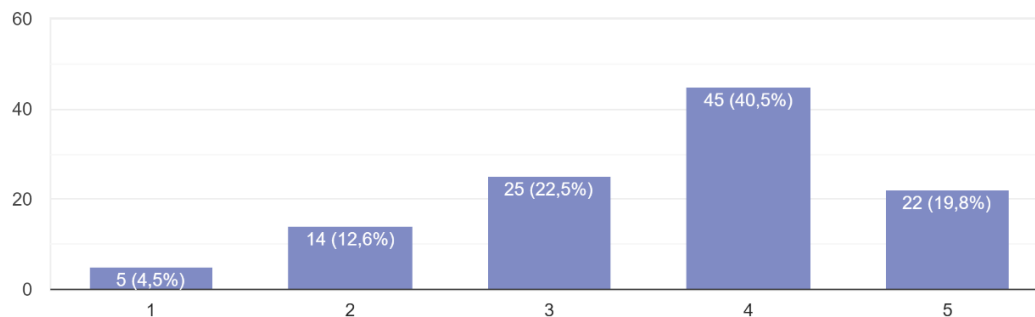
Στον τρίτο άξονα απαντήσεων, ο βαθμός των θετικών στάσεων απέναντι στην διαδικασία των εξ αποστάσεως εξετάσεων ήταν ελαφρώς αυξημένος (Μ.Ο.=3,36, Τ.Α.=0,89). Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι διασφαλίστηκε η εγκυρότητα των εξετάσεων, αποφεύχθηκαν ζητήματα λογοκλοπής και τηρήθηκαν όλοι οι κανονισμοί σε ικανοποιητικό βαθμό. Οι ερωτηθέντες έκριναν τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εξέτασης, μετά τη συμμετοχή τους σε αυτή, ως αρκετά ικανοποιητική, ενώ ακόμη υψηλότερος ήταν ο βαθμός ικανοποίησης τους από την λειτουργικότητα της ηλεκτρονικής πλατφόρμας moodle. Αντίθετα, συγκριτικά με τις παραδοσιακές εξετάσεις, δεν θεωρούν ότι η ηλεκτρονική εξέταση ήταν πιο αξιόπιστη σε ζητήματα τήρησης των κανονισμών μιας εξέτασης, ή ότι τους παρείχε την ευκαιρία να ανταποκριθούν με μεγαλύτερη επιτυχία στην εξέταση. Σε ό,τι αφορά τις αρνητικές στάσεις των ερωτηθέντων απέναντι στις εξ αποστάσεως εξετάσεις μετά τη συμμετοχή τους σε αυτές, παρουσιάζονται αρκετά περιορισμένες (Μ.Ο.=2,09, Τ.Α.= 0,94), καθώς οι συμμετέχοντες δεν θεωρούν ότι η συγκεκριμένη διαδικασία επηρέασε αρνητικά τη βαθμολογική τους επίδοση λόγω της διαφοροποίησής της από τον παραδοσιακό τρόπο εξέτασης ή λόγω τεχνικών προβλημάτων. Στα παρακάτω γραφήματα παρουσιάζονται οι απαντήσεις των φοιτητών σε ενδεικτικές ερωτήσεις του τρίτου άξονα.



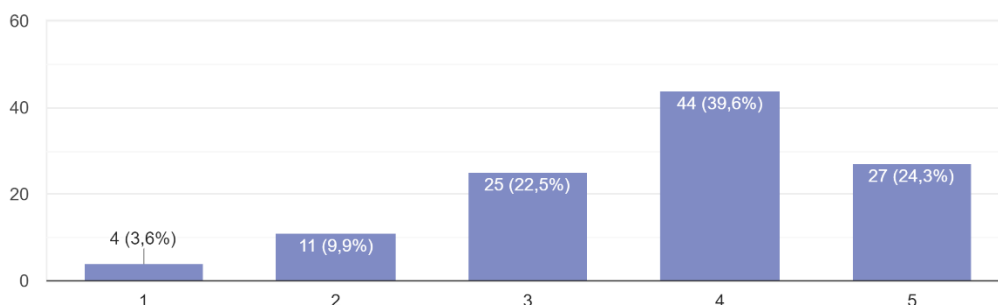
**Γράφημα 5α:** Απόψεις φοιτητών σχετικά με τη διασφάλιση ζητημάτων λογοκλοπής μέσω της ηλεκτρονικής εξέτασης<sup>2</sup>

<sup>1</sup> 1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ, 4-Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ Απόλυτα

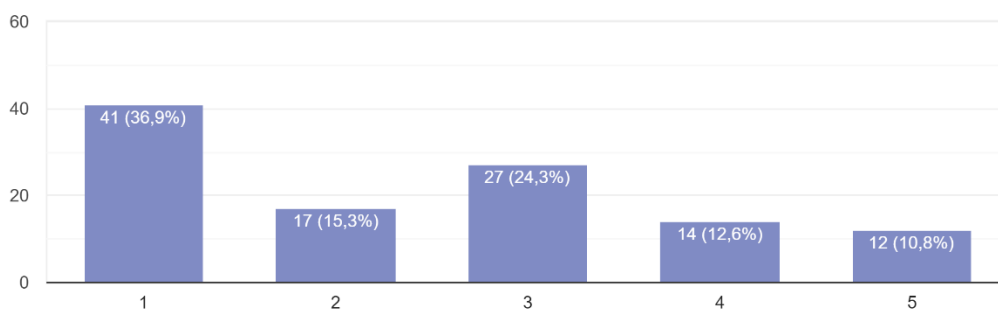
<sup>2</sup> 1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ, 4-Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ Απόλυτα



**Γράφημα 5b:** Απόψεις φοιτητών σχετικά με τη διασφάλιση ζητημάτων τήρησης των κανονισμών που διέπουν μια εξέταση<sup>1</sup>



**Γράφημα 5γ:** Ικανοποίησή φοιτητών από τη λειτουργικότητα της πλατφόρμας διεξαγωγής της εξ αποστάσεως εξέτασης<sup>2</sup>



**Γράφημα 5δ:** Απόψεις φοιτητών σχετικά με το εάν η βαθμολογική επίδοσή τους επηρεάστηκε αρνητικά από την ηλεκτρονική διαδικασία εξέτασης<sup>3</sup>

<sup>1</sup> 1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ, 4-Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ Απόλυτα

<sup>2</sup> 1-Καθόλου ικανοποιημένος/η, 2-Λίγο ικανοποιημένος/η, 3-Μέτρια ικανοποιημένος/η, 4-Πολύ ικανοποιημένος/η, 5-Απόλυτα ικανοποιημένος/η

<sup>3</sup> 1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ, 4-Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ Απόλυτα

#### 4.1 Επαγωγική στατιστική ανάλυση

Εφαρμόζοντας κατά ζεύγη συσχετίσεις των επιμέρους διαστάσεων του ερευνητικού εργαλείου με τη χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson, προέκυψαν τα αποτελέσματα του Πίνακα 2. Όπως παρατηρείται, κατά κανόνα οι ερωτηθέντες που παρουσιάζουν υψηλού βαθμού αρνητικές στάσεις απέναντι στις εξ αποστάσεως εξετάσεις παρουσιάζουν χαμηλού βαθμού ικανοποίηση από αυτές, μειωμένες θετικές στάσεις και χαμηλή θετικότητα καθιέρωσης των εξ αποστάσεως εξετάσεων. Αντίθετα, θετικές είναι οι συσχετίσεις της ικανοποίησης συμμετοχής στις εξ αποστάσεως εξετάσεις και των θετικών στάσεων προς αυτές, ενώ αντίστοιχα είναι τα αποτελέσματα των συσχετίσεων των προαναφερθέντων διαστάσεων και του βαθμού θετικότητας των ερωτηθέντων απέναντι στην προοπτική καθιέρωσης των εξ αποστάσεως εξετάσεων.

**Πίνακας 2.** Μήτρα συσχετίσεων διαστάσεων ερωτηματολογίου

|  |   | 1      | 2      | 3      | 4      | 5      | 6      | 7 | 8 |
|--|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---|---|
| Ικανοποίηση πριν τη συμμετοχή στις εξ αποστάσεως εξετάσεις       | R | 1      |        |        |        |        |        |   |   |
|  | P |        |        |        |        |        |        |   |   |
| Αρνητικές στάσεις πριν τη συμμετοχή στις εξ αποστάσεως εξετάσεις | R | -0,386 | 1      |        |        |        |        |   |   |
|  | P | 0,000  |        |        |        |        |        |   |   |
| Ικανοποίηση κατά τη συμμετοχή στις εξ αποστάσεως εξετάσεις       | R | 0,702  | -0,431 | 1      |        |        |        |   |   |
|  | P | 0,000  | 0,003  |        |        |        |        |   |   |
| Αρνητικές στάσεις κατά τη συμμετοχή στις εξ αποστάσεως εξετάσεις | R | -0,393 | 0,448  | -0,520 | 1      |        |        |   |   |
|  | P | 0,000  | 0,000  | 0,000  |        |        |        |   |   |
| Θετικές στάσεις κατά τη συμμετοχή στις εξ αποστάσεως εξετάσεις   | R | 0,415  | -0,434 | 0,398  | -0,122 | 1      |        |   |   |
|  | P | 0,000  | 0,000  | 0,006  | 0,202  |        |        |   |   |
| Θετικές στάσεις μετά τη συμμετοχή στις εξ αποστάσεως εξετάσεις   | R | 0,656  | -0,461 | 0,603  | -0,294 | 0,599  | 1      |   |   |
|  | P | 0,000  | 0,000  | 0,000  | 0,002  | 0,000  |        |   |   |
| Αρνητικές στάσεις μετά τη συμμετοχή στις εξ αποστάσεως εξετάσεις | R | -0,412 | 0,483  | -0,602 | 0,626  | -0,307 | -0,430 | 1 |   |
|  | P | 0,000  | 0,000  | 0,000  | 0,000  | 0,001  | 0,000  |   |   |

|  |   |       |        |       |        |       |       |        |   |
|--|---|-------|--------|-------|--------|-------|-------|--------|---|
| Θετικότητα καθιέρωσης εξ<br>αποστάσεως εξετάσεων | R | 0,441 | -0,488 | 0,542 | -0,202 | 0,592 | 0,675 | -0,387 | 1 |
|  | P | 0,000 | 0,000  | 0,000 | 0,034  | 0,000 | 0,000 | 0,000  |   |

Παράλληλα, μέσω ελέγχων Ανάλυσης Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης και *t* για ανεξάρτητα δείγματα, εξετάστηκε η παρουσία διαφοροποιήσεων στις μέσες βαθμολογίες των διαστάσεων της μελέτης με βάση την ηλικία και το φύλο των ερωτηθέντων. Ωστόσο, σε καμία περίπτωση οι αντίστοιχες διαφορές δεν κρίνονται στατιστικά σημαντικές ( $p > 0,05$ ), και ως εκ τούτου στην παρούσα μελέτη τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων δεν διαφαίνεται να επιδρούν στις απόψεις τους απέναντι στη διαδικασία των εξ αποστάσεως εξετάσεων. Το ίδιο ισχύει και για τις απόψεις των ερωτηθέντων για τις εξ αποστάσεως εξετάσεις σε σχέση με το εάν αυτοί είχαν συμμετάσχει ή όχι στο παρελθόν σε ανάλογες διαδικασίες, οι οποίες επίσης δεν διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά ( $p > 0,05$ ).

## 5. Συζήτηση

Η κρίση που επέφερε η πανδημία COVID-19 στα εκπαιδευτικά συστήματα και τους οργανισμούς εκπαίδευσης παγκοσμίως, είχε ως αποτέλεσμα την επίσπευση καινοφανών αλλαγών με έμφαση στην καθολική χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Karalis, 2020· Karalis & Raïkou, 2020). Κατά πόσο ωστόσο, οι αλλαγές αυτές συνιστούν έκτακτη αντιμετώπιση της κρίσης ή θα εγκαθιδρυθούν ως κανονιστικό πλαίσιο, ιδιαίτερα στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, είναι ένα ζήτημα που πρέπει να προσεγγιστεί κριτικά αξιοποιώντας την αναστοχαστική πρακτική των εμπλεκομένων (Brookfield, 1989· Mezirow, 2000· Schön, 1983). Στο πλαίσιο αυτό, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να αποτελέσουν τη βάση ώστε να ξεκινήσει μια διαδικασία μετασχηματισμού τόσο σε επίπεδο εγκαθιδρυμένων αντιλήψεων και τυχόν αντιστάσεων αναφορικά με τη διαδικασία των εξ αποστάσεως εξετάσεων, όσο και με τη θεσμοθέτησή τους ως βασικού τρόπου εξέτασης στην Τριτοβάθμια εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Αναφορικά με τη συσχέτιση των δημογραφικών στοιχείων με τις δηλώσεις των ερωτώμενων, παρόλο που σε σχετικές έρευνες (Hillier, 2014; Elsalem et al., 2020) επισημαίνονται σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα σχετικά με τις απόψεις τους σε θέματα ασφάλειας και άγχους στις εξ αποστάσεως εξετάσεις, στην παρούσα μελέτη η στατιστική ανάλυση δεν κατέδειξε διαφοροποίηση των απόψεων των συμμετεχόντων με βάση το φύλο. Το εύρημα αυτό ωστόσο συνάδει με τα αποτελέσματα της έρευνας του Dermo (2009), όπου καταδείχθηκε ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ατόμων δεν επιδρούν στις στάσεις τους απέναντι στη διαδικασία των εξ αποστάσεως εξετάσεων. Αναφορικά με την προηγούμενη εμπειρία των ερωτηθέντων σε εξ αποστάσεως εξετάσεις, σε γενικές γραμμές οι φοιτητές στην παρούσα έρευνα δεν ήταν εξοικειωμένοι, γεγονός που επιτάσσει τη αναγκαιότητα επαρκούς προετοιμασίας τους, όπως τονίζεται και στη σχετική βιβλιογραφία. Ειδικότερα, στις έρευνες των Eljini et al. (2012) και Stergiopoulos et al. (2006) επισημαίνεται ότι το εκπαιδευτικό ίδρυμα έχει υποχρέωση να προετοιμάσει τους φοιτητές

που θα συμμετάσχουν σε εξ αποστάσεως εξετάσεις, ενώ στις έρευνες των Al-Azawei et al., 2019, Dermo, 2009, El-Mawas et al., 2019, Hillier, 2014, Kaya et al., 2014, Kurniawan et al., 2019, και Terzis and Economides, 2011, τονίζεται το θέμα της αναγκαιότητας επαρκούς εξοικείωσης των φοιτητών που πρόκειται να εξεταστούν με την ηλεκτρονική πλατφόρμα, ζητήματα που αναδείχθηκαν και στην παρούσα μελέτη.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τις απόψεις δηλαδή των φοιτητών σε σχέση με την προετοιμασία από το ΕΑΠ προ των εξετάσεων, διαφαίνεται ότι οι συμμετέχοντες είχαν σημαντικό βαθμό άγχους για το ενδεχόμενο του να υπάρξουν τεχνικά προβλήματα κατά τη διάρκεια της εξέτασης. Επίσης, ανέφεραν ότι είχαν σημαντικό άγχος κατά την αρχική ενημέρωση για τον εξ αποστάσεως τρόπο εξέτασης. Επιβεβαιώνονται με τον τρόπο αυτό τα ευρήματα των Özden (2005) και Elsaleh et al. (2020) που αναδεικνύουν τους στρεσογόνους παράγοντες κατά την εξ αποστάσεως εξέταση και τις συνέπειες που μπορεί να επιφέρουν στους φοιτητές.

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, εάν υπήρξαν δηλαδή τεχνικά ή άλλου είδους ζητήματα που επηρέασαν τη διαδικασία κατά τη διεξαγωγή των εξετάσεων, ο βαθμός ικανοποίησης των ερωτηθέντων από τη λειτουργία της ηλεκτρονικής πλατφόρμας moodle ήταν εν γένει υψηλός. Η πλατφόρμα που είχε σχεδιαστεί για τη διεκπεραίωση των εξ αποστάσεως εξετάσεων διαφαίνεται, σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτηθέντων, να συγκεντρώνει εκείνα τα χαρακτηριστικά που την κάνουν εύχρηστη και λειτουργική. Τα ευρήματά μας συνάδουν με αυτά των Al-Azawei et al., 2019· Dermo, 2009, El-Mawas et al., 2019, Hillier, 2014, Kaya et al., 2014, Kurniawan et al., 2019 και Terzis & Economides, 2011. Αντίθετα ωστόσο, ο βαθμός ικανοποίησης των ερωτηθέντων σχετικά με την άμεση επίλυση κάποιων τεχνικών προβλημάτων που ανέκυψαν ήταν χαμηλός. Η σημασία της παραμέτρου αυτής για την ομαλή διεξαγωγή των εξετάσεων τονίζεται στη συναφή βιβλιογραφία (Atoum et al., 2017· El-Mawas et al., 2019), αναδεικνύοντας την αναγκαιότητα του να υπάρχει άμεση τεχνική υποστήριξη από ειδικό σύμβουλο προς τον φοιτητή που συμμετέχει σε εξ αποστάσεως εξετάσεις. Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι οι ερωτηθέντες στην πλειονότητά τους δεν ανέφεραν ιδιαίτερες δυσκολίες κατά τη διεξαγωγή των εξ αποστάσεως εξετάσεων, είτε σε σχέση με την ύπαρξη σημαντικών τεχνικών προβλημάτων, είτε με τον χρόνο που χρειάστηκαν ώστε να πληκτρολογήσουν τις απαντήσεις τους.

Τέλος, η συνολική αποτίμηση της διαδικασίας μετά το πέρας των εξετάσεων ήταν εν γένει θετική, με καταγραφή θετικών απόψεων σε ζητήματα ασφάλειας και αξιοπιστίας των εξετάσεων, θεωρώντας ότι αποφεύχθηκαν ζητήματα λογοκλοπής και τηρήθηκαν οι κανονισμοί που διέπουν μια εξέταση σε ικανοποιητικό βαθμό. Η σημασία της ασφάλειας, αξιοπιστίας και εγκυρότητας σε μια εξ αποστάσεως εξέταση τονίζεται και στη σχετική βιβλιογραφία (Abass et al., 2017· Adebayo & Abdulhamid, 2014· Arampa et al., 2010· Asha & Chellappan, 2008· Dermo, 2009· Hillier, 2014· Levy & Ramim, 2007· Rashad et al., 2010· Sangle et al., 2020· Triantafyllou et al., 2008). Επιπρόσθετα, υψηλός ήταν ο βαθμός ικανοποίησης των ερωτηθέντων από τη λειτουργία της ηλεκτρονικής πλατφόρμας, αν και οι φοιτητές θεωρούν ότι δεν είναι εύκολο να ανταποκριθούν στις εξ αποστάσεως εξετάσεις με επιτυχία.

Κατά συνέπεια, σε αντίθεση με τα ευρήματα της Holmes (2015), στην παρούσα έρευνα οι φοιτητές δεν θεωρούν ότι οι εξ αποστάσεως εξετάσεις είναι πιο εύκολες από τις παραδοσιακές, αν και δηλώνουν στην πλειονότητά τους ότι η βαθμολογική τους επίδοση δεν επηρεάστηκε αρνητικά από την αλλαγή του τρόπου εξέτασης ούτε από τυχόν τεχνικό πρόβλημα.

## 6. Συμπερασματικά

Παρά τους εγγενείς περιορισμούς της παρούσας έρευνας, λόγω περιορισμένου δείγματος και μεθοδολογικής προσέγγισης, γεγονός που περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, τα αποτελέσματά μας συνάδουν με τη σχετική βιβλιογραφία, καταδεικνύοντας ότι αν και το άγχος των συμμετεχόντων πριν από μια ηλεκτρονική εξέταση είναι σημαντικά υψηλότερο λόγω πιθανών τεχνικών ζητημάτων, οι φοιτητές είναι γενικά θετικοί στην καθιέρωση των εξ αποστάσεως εξετάσεων ως μέσο αξιολόγησης.

Μέσα από μια κριτική προσέγγιση που ενθάρρυνε την επαναξιολόγηση των παραδοχών και τη σαφέστερη κατανόηση της εμπειρίας τους κατά την εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εξέταση, η συγκεκριμένη μελέτη επέτρεψε στους ερωτηθέντες να εκφράσουν απόψεις και ανησυχίες. Εν κατακλείδι, οι ανησυχίες που εξέφρασαν οι φοιτητές, που αφορούν κυρίως τη χρονική στιγμή προ των εξετάσεων, είναι εύλογες και απαντώνται συχνά στη σχετική βιβλιογραφία. Τα ευρήματά μας κατέδειξαν ότι το ΕΑΠ, ως ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα, προετοίμασε τους φοιτητές κατάλληλα, διασκεδάζοντας τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς τους και διεκπεραιώνοντας με επιτυχία, εν μέσω πανδημίας, την εξέταση χιλιάδων φοιτητών.

Θα παρουσίαζε, ωστόσο, ενδιαφέρον να μελετηθούν σε μελλοντική έρευνα και οι απόψεις των εκπαιδευτών του ΕΑΠ, ώστε να υπάρχει μια περισσότερο σφαιρική εικόνα των απόψεων όλων των εμπλεκόμενων στις εξ αποστάσεως εξετάσεις.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abass, O. A., Olajide, S. A., & Samuel, B. O. (2017). Development of Web-Based Examination System Using Open-Source Programming Model. *Turkish Online Journal of Distance Education, 18*(2), 30-42.
- Alruwais, N., Wills, G., & Wald, M. (2018). Advantages and challenges of using eassessment. *International Journal of Information and Education Technology, 8*(1), 34-37.
- Arampa, K. M., Wills, G., & Argles, D. (2010). An approach to presence verification in summative e-assessment security. *International Conference on Information Society* (pp. 647-651). IEEE.
- Atoum, Y., Chen, L., Liu, A. X., Hsu, S. D., & Liu, X. (2017). Automated online exam proctoring. *IEEE Transactions on Multimedia, 19*(7), 1609-1624.
- Asha, S., & Chellappan, C. (2008, April). Authentication of e-learners using multimodal biometric technology. *International Symposium on Biometrics and Security Technologies* (pp. 1-6). IEEE.
- Brookfield, S. (1989). *Developing critical thinkers*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.



- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Chirumamilla, A., Sindre, G., & Nguyen-Duc, A. (2020). Cheating in e-exams and paper exams: the perceptions of engineering students and teachers in Norway. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(7), 940-957.
- Γκούσιου, Δ. (2021). *Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μαθητές Δημοτικού: η συγκυρία της πανδημίας Covid – 19 στην Ελλάδα*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Cleveland-Innes, M. F., & Garrison, D. R. (Eds.). (2010). *An introduction to distance education: Understanding teaching and learning in a new era*. Routledge.
- Dermo, J. (2009). e-Assessment and the student learning experience: A survey of student perceptions of e-assessment. *British Journal of Educational Technology*, 40(2), 203-214.
- Eljini, M. A. H., Alsamrai, S., Hameed, S., & Amawi, A. (2012). The Impact of Eassessments system on the success of the implementation process. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 4(11), 76.
- Elsalem, L., Al-Azzam, N., Jum'ah, A. A., Obeidat, N., Sindiani, A. M., & Kheirallah, K. A. (2020). Stress and behavioral changes with remote E-exams during the Covid-19 pandemic: A cross-sectional study among undergraduates of medical sciences. *Annals of Medicine and Surgery*, 60, 271-279.
- Elsalem, L., Al-Azzam, N., Jum'ah, A. A., & Obeidat, N. (2021). Remote E-exams during Covid-19 pandemic: A cross-sectional study of students' preferences and academic dishonesty in faculties of medical sciences. *Annals of Medicine and Surgery*, 62, 326-333.
- El-Mawas, N., Gilliot, J. M., Montesinos, M. S., Karmann, M., & Garlatti, S. (2019). Towards a Functional and Technical Architecture for e-Exams. In *CSEDU 2019: 11th International Conference on Computer Supported Education*.
- Hillier, M. (2014). The very idea of e-Exams: student (pre) conceptions. In *Proceedings of ASCILITE 2014-Annual Conference of the Australian Society for Computers in Tertiary Education*, 77-88.
- Hillier, M. (2015). e-Exams with student owned devices: Student voices. *Proceedings of the International Mobile Learning Festival*, 582-608.
- Holmes, N. (2015). Student perceptions of their learning and engagement in response to the use of a continuous e-assessment in an undergraduate module. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(1), 1-14.
- Kamarianos I., Adamopoulou A., Lambropoulos H., Stamelos G. (2020). Towards an Understanding of University Students' Response in Times of Pandemic Crisis (Covid-19). *European Journal of Education Studies*, 7(7): 20-40.
- Karalis T. (2020). Planning and evaluation during educational disruption: lessons learned from COVID-19 pandemic for treatment of emergencies in education. *European Journal of Education Studies*, 7(4): 125-142.
- Karalis, T., & Raikou, N. (2020). Teaching at the Times of COVID-19: Inferences and Implications for Higher Education Pedagogy. *International Journal of Academic*

- Research in Business and Social Sciences, 10(5), 479–493. *European Journal of Education Studies*, 7(7): 20-40.
- Καραλής, Θ. (2021) (επιμ.). *Η Παιδαγωγική της αξιολόγησης* (Patton, M.Q., επιμ. αγγλικής έκδοσης). Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.
- Kaya, B. Y., Kaya, G., & Dağdeviren, M. (2014). A sample application of web based examination system for distance and formal education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 1357-1362.
- Kedra, K., & Kaltsidis, Ch. (2020) Effects of The Covid-19 Pandemic on University Pedagogy: Students' Experiences and Considerations. *European Journal of Education Studies*, 7(8), 17-30.
- Kos, E. M. (2020). A closer look at e- assessment in distance education in Turkish higher education. *Academic Studies*, 425
- Kurniawan, W., Anwar, K., & Kurniawan, D. A. (2019). Effectiveness of Using EModule and E-Assessment. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 13(9), 21-39.
- Μακεδόνας, Χ., Χασάπης, Σ., Θώδης, Γ. Β., Διακόνου, Μ., Φανίδης, Χ., & Πουλούδη, Μ. (2021). Απόψεις των μαθητών του Προτύπου Λυκείου της Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης σχετικά με την εξ αποστάσεως σύγχρονη εκπαίδευση την περίοδο της Άνοιξης 2020. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(2), 41-63.
- Marriott, P. (2009). Students' evaluation of the use of online summative assessment on an undergraduate financial accounting module. *British Journal of Educational Technology*, 40(2), 237-254.
- Marriott, P., & Lau, A. (2008). The use of on-line summative assessment in an undergraduate financial accounting course. *Journal of Accounting Education*, 26(2), 73- 90.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow & Associates (Eds.) *Learning as transformation* (pp. 3-33). San Francisco: Jossey-Bass.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw Hill.
- Özden, M. Y. (2005). Students' perceptions of online assessment: A case study. *International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue internationale du e-learning et la formation à distance*, 19(2), 77-92.
- Papastamatis A, Panitsides E.A. (2014). Transformative learning: Advocating for a holistic approach. *Review of European Studies*, 6, 4: 74-81.
- Panitsides, E.A. & Karapistola, A. (2019) Enhancing the role of Higher Education Institutions as Lifelong Learning Organizations: Crossing the Rubicon – a case study. In E. Sengupta, P. Blessinger & M. Makhanya (eds) *Humanizing Higher Education: The Role of Technology* (pp. 89-104). U.K.: Emerald.
- Rashad, M. Z., Kandil, M. S., Hassan, A. E., & Zaher, M. A. (2010). An Arabic webbased exam management system. *International Journal of Electrical & Computer Sciences IJECS-IJENS*, 10(01), 48-55.

- Sangle, S. B., Nandurkar, K. N., & Pawar, P. J. (2020). Incorporating E-Assessment Tools in Teaching for Effective and Authentic Assessment. *Journal of Engineering Education Transformations*, 33, 130-136.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sorensen, E. (2013). Implementation and student perceptions of e-assessment in a Chemical Engineering module. *European Journal of Engineering Education*, 38(2), 172- 185.
- Spector, P.E. (1992). *Summated Rating Scale Construction: An introduction*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Stergiopoulos, C., Tsiakas, P., Triantis, D., & Kaitsa, M. (2006, June). Evaluating Electronic Examination Methods Applied to Students of Electronics. Effectiveness and Comparison to the Paper-and-Pencil Method. *In IEEE International Conference*.
- Stowell, J. R., Addison, W. E., & Smith, J. L. (2012). Comparison of online and classroom-based student evaluations of instruction. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(4), 465-473.
- Terzis, V., & Economides, A. A. (2011). The acceptance and use of computer based assessment. *Computers & Education*, 56(4), 1032-1044.
- Φώτη, Π. Ε. (2021). Εποχή COVID-19 και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο. *Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(2), 92-115.
- Walker, D. J., Topping, K., & Rodrigues, S. (2008). Student reflections on formative eassessment: expectations and perceptions. *Learning, Media and Technology*, 33(3), 221- 234.