

# Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών  
*Επιστημών της Αγωγής*

## Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Κριτική Διερεύνηση της Εξισωτικής Προσέγγισης της Πολιτισμικής Ετερότητας στην Εκπαίδευση. Εκπαιδευτική Παρέμβαση Μέσω της Μεθόδου “Μετασχηματίζουσα Μάθηση Μέσα Από την Αισθητική Εμπειρία”.**

**Στυλιανή Βαμβακίδου**

Επιβλέπων Καθηγητής  
Καθ. Δρ. Μιχαλίνος Ζεμπύλας

**Μάιος 2019**

# **Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών**  
*Επιστημών της Αγωγής*

## **Μεταπτυχιακή Διατριβή**

**Κριτική Διερεύνηση της Εξισωτικής Προσέγγισης της Πολιτισμικής Ετερότητας στην Εκπαίδευση. Εκπαιδευτική Παρέμβαση Μέσω της Μεθόδου “Μετασχηματίζουσα Μάθηση Μέσα Από την Αισθητική Εμπειρία”.**

**Στυλιανή Βαμβακίδου**

**Επιβλέπων Καθηγητής**  
**Καθ. Δρ. Μιχαλίνος Ζεμπύλας**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής από τη Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

**Μάιος 2019**



## Περίληψη

Στα πλαίσια της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής μελετήθηκε μια ομάδα παιδαγωγών προσχολικής εκπαίδευσης με εμπειρία στη διδασκαλία αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών, που ενστερνίζονται εξισωτικές πεποιθήσεις διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αναφορικά με τη δυνατότητα ανάπτυξης ικανοτήτων αυτοπαρατήρησης και αναστοχασμού μέσα από τη συμμετοχή σε μια επιμορφωτική δράση με εργαστηριακή μορφή σχεδιασμένης με βάση τη μέθοδο “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”. Σκοπός ήταν η δημιουργία ενός περιβάλλοντος και των συνθηκών που είναι πιθανό να προκαλέσουν τις παγιωμένες αντιλήψεις των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών σχετικά με ζητήματα προνομιών, εξουσίας και κοινωνικών νορμών και να προωθήσουν την ανάπτυξη της κριτικής συνειδητοποίησης σχετικά με την πολιτισμική πολυμορφία. Το ερευνητικό μέρος της διατριβής βασίστηκε σε έναν ποιοτικό σχεδιασμό συμμετοχικής έρευνας δράσης. Ως τόπος διεξαγωγής της έρευνας επιλέχθηκε η πόλη του Μονάχου, στο κρατίδιο της Βαυαρίας στη Γερμανία και οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες επιλέχθηκαν μέσω σκόπιμης ομοιογενούς δειγματοληψίας. Κατά τον σχεδιασμό της έρευνας επιλέχθηκε ο συνδυασμός των παρακάτω τεχνικών συγκέντρωσης δεδομένων στα πλαίσια μιας πολλαπλής μεθοδολογικής προσέγγισης: η συμμετοχική παρατήρηση, η συμπλήρωση ερωτηματολογίων, η ημιδομημένη συνέντευξη, η ηχογράφηση των ομαδικών συζητήσεων κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης και η καταγραφή σχολίων στο ημερολόγιο της έρευνας καθ’ όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της. Για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν επιλέχθηκε η προσέγγιση της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας της έρευνας αξιοποιήθηκαν τα κριτήρια αξιοπιστίας των Herr & Anderson (2005), ο Οδηγός Αξιολόγησης Έρευνας Δράσης των Waterman et al. (2001) και υιοθετήθηκαν οι μεθοδολογικές στρατηγικές της τριγωνοποίησης, της διαδρομής ελέγχου, της χρήσης ερευνητικού ημερολογίου και του ελέγχου των συμμετεχόντων. Η ολιστική προσέγγιση των ευρημάτων της έρευνας αναδεικνύει δύο βασικούς άξονες αναφοράς· αφενός διαπιστώθηκε πως η μέθοδος “Μετασχηματίζουσα Μάθηση Μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” μπορεί να χρησιμοποιηθεί με θετικά αποτελέσματα για την προώθηση του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευτικών, ανδρών και γυναικών, αναφορικά με θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης, όπως η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση και αφετέρου διαπιστώθηκε πως ένα σύντομης διάρκειας εκπαιδευτικό πρόγραμμα -όπως αυτό που διεξήχθη στα πλαίσια της παρούσας διατριβής- είναι αδύνατο να οδηγήσει τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες σε μετασχηματισμό και αλλαγή των παραδοχών τους, ανεξάρτητα από το πόσο καλή σχεδίαση, διεξαγωγή και θετική απήχηση μπορεί να έχει.

## Summary

The aim of this master thesis titled *“A Critical Exploration of the Egalitarian Approach of Cultural Diversity in Education. An Educational Intervention Using the Method “Transformative Learning through Aesthetic Experience”* is to investigate the potential of promoting the critical awareness of the participating pedagogues about the wider conditions shaping their egalitarian beliefs and pedagogical practices, regarding the cultural diversity of the students, and creating the conditions that are likely to challenge them through an educational intervention by applying the method “Transformative Learning through Aesthetic Experience”. For this study, a qualitative participatory action research has been conducted. The study took place in Munich, Germany and the participants were selected by deliberate homogeneous sampling. As part of the methodological approach, a combination of the following data collection techniques was chosen; participatory observation, questionnaire completion, semi-structured interview, group discussions and research diary. The qualitative content analysis was chosen to analyze the data collected. To ensure the credibility of the research, the Herr & Anderson (2005) validity criteria and the Waterman et al. (2001) “Guidance for Assessing Action Research Projects” were adopted, as well as the methodological strategies of triangulation, audit trail, reflective research journal and participant/member check. A holistic approach of the findings highlighted two main keystones. Firstly, it was found that the “Transforming Learning through Aesthetic Experience” method can be used with positive results to promote teachers' critical reflection on social justice issues, such as cultural diversity in education. Secondly, it was found that a short-term educational program -like the one carried out in the context of this dissertation- is impossible to lead participants to transform and change their assumptions despite the good design, conduct and positive resonance of the program.

## Ευχαριστίες

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή εκπονήθηκε χάρη στην ποικιλότητα αρωγή πλήθους ανθρώπων και δράττομαι της ευκαιρίας να απευθύνω ευχαριστίες σε αυτούς, χωρίς την υποστήριξη των οποίων η πραγματοποίηση του συγκεκριμένου εγχειρήματος θα ήταν αδύνατη. Σε αυτό το σημείο ελπίζω ο αναγνώστης να μου συγχωρήσει τη χρήση ευθέως λόγου, ο οποίος χαρακτηρίζεται από αμεσότητα, σχεδόν τόση όση και η συμβολή των συγκεκριμένων ανθρώπων.

Πρωτίστως οφείλω να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα της διατριβής μου Καθηγητή Δρ. Μιχαλίνο Ζεμπύλα.

Κύριε Καθηγητά, σας ευχαριστώ για τις υψηλές προσδοκίες και τα ακόμη υψηλότερα πρότυπα! Σας ευχαριστώ, επίσης, γιατί μέσα από τη φοίτηση μου στο ΜΠΣ Εκπαίδευση για την Κοινωνική Δικαιοσύνη αναπτύχθηκα σε ακαδημαϊκό, επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο, καθώς έμαθα να εργάζομαι μεθοδικά και με επιμέλεια, ενισχύθηκε το θεωρητικό μου υπόβαθρο, βελτιώθηκε η εκπαιδευτική πρακτική μου και απέκτησα μια βαθύτερη κατανόηση του εαυτού μου, των άλλων και της κοινωνίας. Η επιστημονική καθοδήγηση σας στην εκπόνηση της διατριβής μου ήταν πολύτιμη και η αφοσίωση σας στο έργο σας και στους φοιτητές σας αποτελεί πρότυπο!

Καθώς υπήρξα εργαζόμενη πλήρους απασχόλησης οφείλω να ευχαριστήσω θερμά τους εργοδότες, τους συναδέλφους και τους συνεργάτες μου.

Σας ευχαριστώ πολύ για την υποστήριξη, την κατανόηση και την υπομονή που δείξατε καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου και ιδιαίτερα κάθε φορά που χρειάστηκε να απέχω από τα καθήκοντα μου!

Ξεχωριστές ευχαριστίες απευθύνω στους -ανώνυμους για τον αναγνώστη- θυροφύλακες και συμμετέχοντες παιδαγωγούς της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας για τη συνεισφορά τους στην υλοποίηση της.

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη που μου δείξατε! Κυρίως ευχαριστώ για την εκπαιδευτική εμπειρία που μοιραστήκαμε!

Κλείνοντας επιθυμώ να ευχαριστήσω τους Αβραάμ Βαμβακίδη και Καλυψώ Μανωλακοπούλου, τους γονείς μου, καθώς και τον αδελφό μου, Λευτέρη Βαμβακίδη.

Σας ευχαριστώ γιατί με μεγαλώσατε να επιδιώκω την αριστεία, να προσαρμόζομαι, να μαθαίνω από τα λάθη μου και να πηγαίνω μόνο μπροστά! Σας ευγνωμονώ και σας αγαπώ!

Τέλος, ευχαριστώ τον Βασίλη Τζιάκο- δεν υπάρχουν λόγια.

Ανυπομονώ για μια ζωή μαζί σου!

*“People are opting out of vital conversations about diversity and inclusivity because they fear looking wrong, saying something wrong, or being wrong. Choosing our own comfort over hard conversations is the epitome of privilege, and it corrodes trust and moves us away from meaningful and lasting change.”*

Prof. Dr. Brené Brown

# Περιεχόμενα

<b>1</b>	<b>Εισαγωγή</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας</b> .....	<b>7</b>
2.1	Οι Πεποιθήσεις και η Επίδρασή τους στη Συμπεριφορά και στις Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις των Εκπαιδευτικών.....	7
2.2	Οι Εξισωτικές και οι Πολυπολιτισμικές Πεποιθήσεις των Εκπαιδευτικών Σχετικά με την Εκπαίδευση Πολιτισμικά Ετερογενών Μαθητών.....	10
2.3	Κριτική των Εξισωτικών Πεποιθήσεων.....	16
<b>3</b>	<b>Θεωρητικό Πλαίσιο</b> .....	<b>19</b>
3.1	Η Έννοια των Πεποιθήσεων και ο Μετασχηματισμός τους.....	19
3.2	Κριτικός Στοχασμός και Μετασχηματίζουσα Μάθηση.....	24
3.3	Η Τέχνη στην Εκπαίδευση και η Μέθοδος “Μετασχηματίζουσα Μάθηση Μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” .....	33
3.4	Ο Μετασχηματισμός των Εξισωτικών Πεποιθήσεων των Εκπαιδευτικών ως Αναστοχαστική Διαδικασία Μέσα από την Τέχνη.....	44
<b>4</b>	<b>Μεθοδολογία Έρευνας</b> .....	<b>51</b>
4.1	Ερευνητικό Πλαίσιο.....	51
4.1.1	Το Αντληπτικό Περίγραμμα της Ερευνήτριας.....	51
4.1.2	Προβληματική της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα.....	53
4.1.3	Το Πλαίσιο Εφαρμογής της Εκπαιδευτικής Παρέμβασης με τη Μέθοδο “Μετασχηματίζουσα Μάθηση Μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” .....	54
4.2	Σχεδιασμός Ερευνητικής Στρατηγικής.....	55
4.3	Συμμετοχική Έρευνα Δράσης.....	57
4.3.1	Η Θέση της Ερευνήτριας.....	61
4.4	Επιλογή Συμμετεχόντων.....	66
4.5	Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων - Εύρος Δεδομένων και Πηγές που Αξιοποιήθηκαν.....	69
4.6	Ανάλυση Δεδομένων - Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου.....	72
4.7	Εξασφάλιση Αξιοπιστίας.....	76
4.8	Ηθικά Ζητήματα.....	79
4.9	Περιγραφή Έρευνας.....	84



4.9.1	Α΄ Φάση - Πιλοτική Εφαρμογή.....	84
4.9.2	Β΄ Φάση - Ερωτηματολόγιο.....	85
4.9.3	Γ΄ Φάση - Εκπαιδευτική Παρέμβαση.....	87
4.9.4	Δ΄ Φάση - Συνεντεύξεις.....	90
<b>5</b>	<b>Παρουσίαση και Ερμηνεία των Ευρημάτων.....</b>	<b>92</b>
5.1	Θέματα, Κατηγορίες, Μοτίβα που Αναδύθηκαν.....	92
5.2	Σύνοψη των Ευρημάτων για Κάθε Ερευνητικό Ερώτημα .....	94
5.2.1	Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιες Παραδοχές των Συμμετεχόντων Αναδύονται Σχετικά με την Πολιτισμική Ετερότητα στην Εκπαίδευση και τον Ρόλο τους σε Αυτή πριν τη Συμμετοχή τους στην Εκπαιδευτική Παρέμβαση με τη Μέθοδο “Μετασχηματίζουσα Μάθηση Μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”; .....	94
5.2.2	Ερευνητικό Ερώτημα: Πώς Προωθεί η Εκπαιδευτική Παρέμβαση με τη Μέθοδο “Μετασχηματίζουσα Μάθηση Μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” τον Κριτικό Στοχασμό και την Κριτική Συνειδητοποίηση των Συμμετεχόντων; .....	103
5.2.3	Ερευνητικό Ερώτημα: Οδηγούνται οι Συμμετέχοντες σε Αλλαγή και Μετασχηματισμό των Παραδοχών τους; .....	106
5.2.4	Ερευνητικό Ερώτημα: Πώς Αποτιμούν οι Συμμετέχοντες την Εμπειρία της Συμμετοχής τους στην Εκπαιδευτική Παρέμβαση με τη Μέθοδο “Μετασχηματίζουσα Μάθηση Μέσα από την Αισθητική Εμπειρία; .....	116
5.3	Κριτική Εμβάθυνση και Ολιστική Κατανόηση των Ευρημάτων.....	122
<b>6</b>	<b>Επίλογος .....</b>	<b>134</b>
 <b>Παραρτήματα</b>		
<b>A</b>	<b>Οι Τέσσερις Φάσεις Παρατήρησης Έργων Τέχνης του Perkins (1994).....</b>	<b>146</b>
<b>B</b>	<b>Εξασφάλιση Πρόσβασης.....</b>	<b>149</b>
B.1	Επιστολή προς τους Θυροφύλακες.....	149
B.2	Επιστολή προς τους Συμμετέχοντες.....	153
<b>Γ</b>	<b>Ερωτηματολόγιο Επιλογής Συμμετεχόντων.....</b>	<b>156</b>
<b>Δ</b>	<b>Πρωτόκολλο Παρατήρησης.....</b>	<b>158</b>
<b>Ε</b>	<b>Πρωτόκολλα Συνεντεύξεων.....</b>	<b>159</b>
E.1	Πρωτόκολλο Συνέντευξης Αμέσως Μετά τη Συμμετοχή στην Εκπαιδευτική Παρέμβαση.....	159

E.2	Πρωτόκολλο Συνέντευξης 8 Εβδομάδες Μετά τη Συμμετοχή στην Εκπαιδευτική Παρέμβαση.....	160
<b>ΣΤ</b>	<b>Guidance: 20 Questions for Assessing Action Research Proposals and Projects των Waterman et al. (2001) .....</b>	<b>161</b>
<b>Z</b>	<b>Εκπαιδευτική Παρέμβαση.....</b>	<b>166</b>
<b>H</b>	<b>Έργα Τέχνης.....</b>	<b>175</b>
H.1	Country School.....	175
H.2	Άκουσα πως Τίποτα δε Θέλετε να Μάθετε.....	176
<b>Θ</b>	<b>Ευχαριστήριες Αναμνηστικές Κάρτες.....</b>	<b>177</b>
<b>I</b>	<b>Υπόμνημα Επεξήγησης Απομαγνητοφωνήσεων.....</b>	<b>179</b>
	<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>180</b>

# Κεφάλαιο 1

## Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες οι κοινωνίες, κυρίως στις χώρες του λεγόμενου δυτικού κόσμου, γίνονται ολοένα και περισσότερο πλουραλιστικές και ποικιλόμορφες, εξαιτίας της μετανάστευσης, της παγκοσμιοποίησης και της διακρατικής κινητικότητας (OECD 2010: 3, OECD 2013: 1-3). Η αυξανόμενη πολυεθνικότητα, άρα και πολυπολιτισμικότητα, των σύγχρονων κοινωνιών επηρεάζει σημαντικά το πεδίο της εκπαίδευσης, καθώς αντίστοιχα αυξανόμενος είναι και ο αριθμός των μαθητών<sup>1</sup> με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση που φοιτούν στα σχολεία (OECD 2017: 94).

Όσον αφορά στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, οι αξιολογήσεις του προγράμματος PISA αποκαλύπτουν ένα διαχρονικό χάσμα ανάμεσα στους γηγενείς και τους αλλοδαπούς μαθητές, με τις επιδόσεις των δεύτερων να είναι σημαντικά χαμηλότερες (OECD 2010: 20, OECD 2017: 96). Τα παραπάνω ευρήματα υποδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικές δυσκολίες που προκύπτουν από το μεταναστευτικό υπόβαθρο, καθώς και από το οικογενειακό και το κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο, δεν συνδέονται απλώς με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, αλλά “αποτελούν τους καθοριστικούς παράγοντες αυτών”· αφήνοντας στον σχολικό θεσμό την ευθύνη της εξομάλυνσης των κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων και παράλληλα την αξιοποίηση της διαφορετικότητας μέσα στις τάξεις (όπ. π.).

Υπεύθυνοι για την υλοποίηση του παραπάνω στόχου στην καθημερινότητα είναι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι καλούνται να διδάξουν ένα ευρύ φάσμα “«φυλετικά»»,

---

<sup>1</sup> Για πρακτικούς λόγους, στην παρούσα διατριβή επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί το αρσενικό γένος (πχ. μαθητές, εκπαιδευτής, συμμετέχοντες κλπ.), ως επικρατέστερο από γραμματικής άποψης. Αυτό δεν σημαίνει σε καμία περίπτωση ότι υιοθετείται μία μεροληπτική στάση ως προς τα δύο φύλα ή ότι υπάρχει πρόθεση συντήρησης και αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων, μέσω αυτής της επιλογής (Χαρίση 2017: 11).

θρησκευτικά, πολιτισμικά, κοινωνικο-οικονομικά και γλωσσικά” ετερογενών μαθητών (Addleman et al. 2014: 189). Συνεπώς, διατυπώνεται όλο και εντονότερα η ανάγκη προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία πολιτισμικά πλουραλιστικών τάξεων, όπου θα προωθείται η ειρηνική συνύπαρξη και ο αμοιβαίος σεβασμός (Ambe 2006: 691, Vedder et al. 2006: 166). Θεωρείται, ωστόσο, πως οι εκπαιδευτικοί συχνά συμβάλλουν στο χάσμα των επιδόσεων εις βάρος των αλλοδαπών μαθητών, μέσα από τις αλληλεπιδράσεις, τις προσδοκίες και τις αποφάσεις που παίρνουν σχετικά με τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, επιλογής διδακτικών μέσων, αξιολόγησης κλπ., οι οποίες βασίζονται στις -θετικές ή αρνητικές- στάσεις τους απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα στην εκπαίδευση (Hachfeld et al. 2010: 79).

Σύμφωνα, όμως, με τους Hachfeld et al. (2011: 987), ακόμα και οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολιτισμική ετερογένεια των μαθητών τους μπορεί να διαφέρουν τόσο στην ερμηνεία της διαφορετικότητας, όσο και στην ανταπόκριση σε αυτήν, όπως στην περίπτωση της εξισωτικής και της πολυπολιτισμικής προσέγγισης της ετερότητας. Πολυπολιτισμική (multicultural) είναι η πλουραλιστική προσέγγιση, η οποία αναγνωρίζει, εκτιμά τις διαφορετικές προοπτικές, που φέρουν τα άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και τις βλέπει ως στοιχεία, που εμπλουτίζουν το εκπαιδευτικό πλαίσιο, ενσωματώνοντας τις διαφορετικές κουλτούρες των μαθητών στον παιδαγωγικό σχεδιασμό και προσαρμόζοντας τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τα μέσα διδασκαλίας, ώστε να ανταποκριθεί στις διαφορετικές τους ανάγκες (Arfelbaum et al. 2017: 86, Hachfeld et al. ό.π.π.). Η εξισωτική (egalitarian) προσέγγιση, από την άλλη, συνηγορεί υπέρ της αποδόμησης, υποβάθμισης και αγνόησης των εθνοπολιτισμικών διαφορών μεταξύ των μαθητών και υπέρ της συγκέντρωσης της προσοχής στις ομοιότητες και στα κοινά σημεία των ατόμων, δίνοντας έμφαση στην ίση μεταχείριση, εφαρμόζοντας τις ίδιες μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης για όλους τους μαθητές (Hachfeld et al. 2015: 45, Richeson & Nussbaum 2004: 417). Κι ενώ η εξισωτική προσέγγιση είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη και αποδεκτή από πολλούς εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης, η έρευνα αποκαλύπτει πληθώρα μειονεκτημάτων σε αυτήν (για επισκόπηση Richeson & Nussbaum 2004: 418), καθώς αποδεικνύεται πως οι εκπαιδευτικοί που την υιοθετούν αφενός αποφεύγουν να προσαρμόσουν κατάλληλα τη διδασκαλία τους στις ποικιλόμορφες ανάγκες των μαθητών τους και αφετέρου αποτυγχάνουν να δημιουργήσουν εκπαιδευτικά κίνητρα απαραίτητα για τη σχολική επιτυχία (Hachfeld et al. 2015: 46).

Οι Banks & Banks (2007, όπ.αν. Chiner et al. 2015: 18) ορίζουν την ετερότητα ως “τις ατομικές διαφορές που δημιουργούνται στο εσωτερικό και μεταξύ διαφορετικών ομάδων λόγω της «φυλής», της εθνότητας, της θρησκείας, της γλώσσας, του φύλου και της κοινωνικής τάξης”. Στην παρούσα διατριβή ο όρος πολιτισμική ετερότητα (cultural diversity) στην εκπαίδευση αναφέρεται στην παρουσία μαθητών με διαφορετική κουλτούρα ή πολιτισμική κληρονομιά, εθνότητα, εθνικότητα, «φυλή»<sup>2</sup> ή/και γλώσσα από αυτήν που συναντάται στην κυρίαρχη ομάδα. Είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να διευκρινιστεί, επίσης, η χρήση των όρων εξισωτισμός (egalitarianism) και πολυπολιτισμός (multiculturalism). Σε μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας η εξισωτική προσέγγιση της ετερότητας αναφέρεται ως “color blindness”, με ξεκάθαρες αναφορές στο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο των Η.Π.Α σχετικά με τις «φυλετικές» διακρίσεις. Καθώς η παρούσα μελέτη διεξάγεται και αναφέρεται στο ευρωπαϊκό πλαίσιο, υιοθετείται η άποψη των Hachfeld et al. (2011: 987) πως ο ευρύτερος όρος εξισωτισμός ανταποκρίνεται σε ποικίλα “πολιτισμικά περιβάλλοντα ανεξάρτητα από την μεταναστευτική ιστορία της εκάστοτε χώρας”. Αντίστοιχα, με τον όρο πολυπολιτισμός εννοείται μια προσέγγιση βασισμένη στην πρόταση των Stevens et al. (όπ.ανάφ. Apfelbaum et al. 2012: 208), που στοχεύει στην υιοθέτηση μιας κουλτούρας στην οποία αναγνωρίζεται ένα ευρύ φάσμα διαφορετικότητας, το οποίο περιλαμβάνει εξίσου τις μειονότητες και την κυρίαρχη κουλτούρα.

Η παρούσα διατριβή μελετά τις δυνατότητες προώθησης της κριτικής συνειδητοποίησης μιας ομάδας παιδαγωγών προσχολικής εκπαίδευσης με εξισωτικές πεποιθήσεις αναφορικά με την πολιτισμική ετερότητα των μαθητών. Σκοπός είναι η κριτική διερεύνηση από τους ίδιους τους συμμετέχοντες των ευρύτερων συνθηκών που διαμορφώνουν τις εξισωτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές τους και ο πιθανός μετασχηματισμός αυτών μέσα από μια εκπαιδευτική παρέμβαση με τη μέθοδο “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”. Πρόκειται για μια μέθοδο που ανέπτυξε ο καθηγητής Αλέξης Κόκκος, η οποία αξιοποιεί την τέχνη με σκοπό την ενδυνάμωση του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευομένων, ώστε να επαναξιολογήσουν τις παραδοχές τους. Η διεργασία αυτή επιχειρεί την προώθηση της κριτικής συνειδητοποίησης μέσω της συστηματικής παρατήρησης και επεξεργασίας

---

<sup>2</sup> Βάζουμε τον όρο «φυλή» σε εισαγωγικά διότι είναι ένας καθημερινός (folk) όρος ή κοινωνική κατηγορία και δεν δηλώνει βιολογικές διαφορές” (Anastasiou, Kauffman & Michail 2016: 3).

έργων τέχνης, τα οποία σχετίζονται με το θέμα που τίθεται υπό συζήτηση (Ράικου 2013: 95). Με τον όρο κριτική συνειδητοποίηση ή κριτικός στοχασμός εννοείται η δέσμευση του ατόμου σε μια διαδικασία συνειδητής αμφισβήτησης παραδοχών που θεωρούνται δεδομένες, αξιολόγησης του ιδεολογικού υπόβαθρου στο οποίο βασίζονται αυτές οι παραδοχές και ανάληψης δράσης για την προσωπική και κοινωνική αλλαγή (Κόκκος 2010: 69). Η μέθοδος “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” επιλέχθηκε για την εκπαιδευτική παρέμβαση της παρούσας διατριβής, καθώς η αξιολόγηση της εφαρμογής της σε ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα απέδειξε πληθώρα πλεονεκτημάτων όπως η έντονη υποκίνηση του ενδιαφέροντος και της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων, η ενδυνάμωση της ικανότητας για δημιουργική και κριτική σκέψη και η συμβολή στη συνειδητοποίηση ότι η επαφή με την τέχνη αξίζει να αποτελεί οργανικό μέρος της εκπαίδευσης και, ευρύτερα, του τρόπου ζωής μας (Κόκκος 2013: 2).

Ως τόπος διεξαγωγής της έρευνας έχει επιλεγεί η πόλη του Μονάχου, στο κρατίδιο της Βαυαρίας στη Γερμανία, λόγω της πολιτισμικής ποικιλομορφίας του πληθυσμού της πόλης (56,8% του πληθυσμού είναι Γερμανοί, 14,9% Γερμανοί με μεταναστευτικό υπόβαθρο, 14,7% πολίτες κρατών μελών της Ε.Ε. και 13,6% πολίτες κρατών εκτός Ε.Ε. (Pekince & El-Komboz 2018: 38). Το ερευνητικό μέρος της εργασίας βασίζεται σε έναν ποιοτικό σχεδιασμό συμμετοχικής έρευνας δράσης. Οι συμμετέχοντες στην παρούσα μελέτη είναι παιδαγωγοί, άνδρες και γυναίκες, που εργάζονται σε δημόσια προσχολικά ιδρύματα της πόλης, με εμπειρία στη διδασκαλία πολιτισμικά ετερογενών μαθητών. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με σκόπιμη δειγματοληψία, με κριτήριο τον ενστερνισμό εξισωτικών πεποιθήσεων αναφορικά με την πολιτισμική ετερότητα στην εκπαίδευση και η συλλογή του ερευνητικού υλικού πραγματοποιήθηκε, κυρίως, μέσω ομαδικών συζητήσεων, ημιδομημένων συνεντεύξεων και ενεργητικής συμμετοχικής παρατήρησης της ερευνήτριας σε συνεργασία με τους συμμετέχοντες. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της διατριβής διατυπώνονται ως εξής:

- Ποιες παραδοχές των συμμετεχόντων αναδύονται σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα στην εκπαίδευση και τον ρόλο τους σε αυτή πριν τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική παρέμβαση;
- Πώς προωθεί η εκπαιδευτική παρέμβαση με τη μέθοδο “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” τον κριτικό στοχασμό και την κριτική συνειδητοποίηση των συμμετεχόντων;

- Οδηγούνται οι συμμετέχοντες σε αλλαγή και μετασχηματισμό των παραδοχών τους;
- Πώς αποτιμούν οι συμμετέχοντες την εμπειρία της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική παρέμβαση με τη μέθοδο “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”;

Καθώς η ανάπτυξη της κριτικής συνειδητοποίησης σχετικά με την πολιτισμική πολυμορφία απαιτεί ειλικρινή αναστοχασμό ικανό να προκαλέσει τις παγιωμένες αντιλήψεις κάποιου αναφορικά με ζητήματα «φυλής», προνομίων, εξουσίας και κοινωνικών νορμών (Farago et al. 2015: 54), θεωρώ την παρούσα ερευνητική εργασία ιδιαίτερης σημασίας, καθώς οι ικανότητες αυτοπαρατήρησης και αναστοχασμού που προωθεί η μέθοδος “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” είναι σημαντικά στοιχεία της βελτίωσης της εκπαιδευτικής πρακτικής. Ο βασικότερος λόγος, ωστόσο, που επέλεξα να καταπιαστώ με το συγκεκριμένο θέμα είναι πως, κατά τη γνώμη μου, παρά την ευγενή πρόθεση, η υιοθέτηση εξισωτικών πεποιθήσεων και πρακτικών δεν προωθεί τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και δεν ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του σύγχρονου ετερογενούς κοινωνικού περιβάλλοντος· αντιθέτως, οδηγεί σε συστηματικές διακρίσεις και σε αναπαραγωγή των υπάρχουσών κοινωνικών ανισοτήτων (Hachfeld et al. 2015: 51). Θεωρώ πως η εξισωτική προσέγγιση αντανακλά και νομιμοποιεί τις εμπειρίες και τα προνόμια της κυρίαρχης κουλτούρας και απαλλάσσει τα άτομα από την υποχρέωση να αντιμετωπίσουν τις προσωπικές, κοινωνικές και ιστορικές διαστάσεις και επιπτώσεις της ανισότητας. Το φάσμα των πεποιθήσεων και προσεγγίσεων της διαφορετικότητας και της πολιτισμικής ετερογένειας είναι ευρύ και ο περιορισμός στον εξισωτισμό και στον πολυπολιτισμό δεν παρέχει μια ολοκληρωμένη εικόνα του πεδίου, οριοθετεί, ωστόσο, την παρούσα ερευνητική εργασία.

Η παρούσα διατριβή αποτελείται από έξι κεφάλαια. Στα τρία πρώτα παρουσιάζονται ζητήματα που αφορούν στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Συγκεκριμένα, μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, αναλύεται το θέμα των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και ο ρόλος τους στη συμπεριφορά και στις παιδαγωγικές τους προσεγγίσεις. Περιγράφονται, επίσης, η εξισωτική και οι πολυπολιτισμική προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση. Επιπλέον, επιχειρείται μια βαθύτερη κατανόηση της έννοιας των πεποιθήσεων και του μετασχηματισμού τους, όπως και η

εννοιολογική προσέγγιση του κριτικού στοχασμού και της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Τέλος, αναλύεται η χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση και παρουσιάζεται η μέθοδος “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναπτύσσεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της διατριβής. Συγκεκριμένα παρουσιάζεται το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας και αναλύεται ο σχεδιασμός της ερευνητικής στρατηγικής που έχει επιλεγεί. Επιπλέον, περιγράφονται οι μέθοδοι συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων και αναλύονται θέματα δεοντολογίας και αξιοπιστίας της έρευνας. Τέλος, παρουσιάζονται αναλυτικά οι φάσεις διεξαγωγής της ερευνητικής διαδικασίας. Στο πέμπτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η παρουσίαση των ευρημάτων, όπως προέκυψαν μέσα από την ανάλυση των αναστοχαστικών ομαδικών συζητήσεων των συμμετεχόντων, της συστηματικής διερεύνησης των παραδοχών τους κατά την παρέμβαση και των συμπληρωματικών συνεντεύξεων με την αξιολόγηση της εμπειρίας της συμμετοχής τους σε αυτή. Επιπλέον, επιχειρείται μια βαθύτερη και ολιστική κατανόηση των ευρημάτων της έρευνας μέσα από την ανάλυση και τον συσχετισμό τους με το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας. Η διατριβή ολοκληρώνεται στο έκτο κεφάλαιο με τα συμπεράσματα και τη συζήτηση πάνω σε αυτά. Η σημασία της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας, καθώς και οι περιορισμοί που σχετίζονται με αυτή, παρουσιάζονται, επίσης, στο τελευταίο κεφάλαιο.



# Κεφάλαιο 2

## Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στις εξισωτικές και πολυπολιτισμικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, ως παράγοντες που επηρεάζουν την παιδαγωγική πρακτική. Συγκεκριμένα, στην πρώτη ενότητα μελετάται ο ρόλος των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών στη συμπεριφορά και στις παιδαγωγικές τους προσεγγίσεις. Στη δεύτερη ενότητα αναλύονται οι εξισωτικές και οι πολυπολιτισμικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση πολιτισμικά ανομοιογενών μαθητών, ενώ ακολουθεί μία κριτική των εξισωτικών πεποιθήσεων στην τρίτη ενότητα.

### **2.1 Οι Πεποιθήσεις και η Επίδρασή τους στη Συμπεριφορά και στις Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις των Εκπαιδευτικών**

Η ανάπτυξη της γνωστικής ψυχολογίας και η διάδοση της θεωρίας του εποικοδομητισμού (constructivism) στο διάστημα των τελευταίων πενήντα ετών είχαν ως αποτέλεσμα τη στροφή του ερευνητικού ενδιαφέροντος στον γνωστικό και στον συναισθηματικό κόσμο των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα στη σχέση των στάσεων και των πεποιθήσεων με τις διαδικασίες της σκέψης, του σχεδιασμού και της λήψης αποφάσεων σχετικά με τη διδασκαλία (Μουσιάδου 2014: 169). Η καταλυτική επίδραση των πεποιθήσεων των παιδαγωγών για τη διδασκαλία και τη μάθηση στην εκπαιδευτική πρακτική αποτυπώνεται σε πλήθος ερευνών με σημαντικό αντίκτυπο σε τομείς όπως η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η εφαρμοσμένη παιδαγωγική (για επισκόπηση Ambe 2006: 691, Bryan & Atwater 2002: 822, Hachfeld et al. 2011: 986, Kleen & Glock 2018: 102).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι πεποιθήσεις αποτελούν μέρος μιας ομάδας κατασκευών με ισχυρό συναισθηματικό και αξιολογικό χαρακτήρα, που περιγράφουν τη δομή και το

περιεχόμενο της σκέψης ενός ατόμου (Pajares 1992: 313)· περιέχουν τους ισχυρισμούς που το άτομο αντιλαμβάνεται ως αληθείς, αιτιολογούν την πραγματικότητα που βιώνει, κατευθύνουν και νοηματοδοτούν τις πράξεις του (Bryan & Atwater 2002: 823, Πολυζώης 2010: 8). Οι πεποιθήσεις επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο το άτομο οργανώνει τις κατανοήσεις, τα πλαίσια και τους στόχους του, καθώς λειτουργούν ως φίλτρα για την κατανόηση και ερμηνεία της γνώσης, των ιδεών και των εμπειριών του ατόμου (Πολυζώης 2010: 8, Στύλος 2014: 51).

Όσον αφορά στο παιδαγωγικό πλαίσιο, η Kagan (1990: 438) περιγράφει τις πεποιθήσεις ως τους τρόπους με τους οποίους ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τους μαθητές, τη φύση της διδασκαλίας και της μάθησης, τον ρόλο του ίδιου στην παιδαγωγική διαδικασία, τους εκπαιδευτικούς στόχους και τις μορφές αξιολόγησης. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση και την παιδαγωγική διαδικασία διαμορφώνονται ήδη μέσα από τις αλληλεπιδράσεις των ίδιων με τους δασκάλους τους στο σχολείο πολύ πριν την ακαδημαϊκή τους εκπαίδευση, έπειτα μέσα από αυτήν και στη συνέχεια κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (Χαρίση 2017: 14-15). Σύμφωνα με τη Richardson (1996: 109-112), οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται σημαντικά από τις προσωπικές και τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες, αλλά και από την επαφή τους με την τυπική γνώση μέσα από την πορεία τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Παράμετροι όπως το “ατομικό και οικογενειακό πολιτισμικό περιβάλλον, το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο, το ιστορικό παρελθόν, οι θρησκευτικές και πολιτικές πεποιθήσεις, το φύλο και η κοινωνική τάξη”, αλλά και η μόρφωση, η επαγγελματική εμπειρία, η παιδαγωγική δράση και η ικανότητα αναστοχασμού αυτής, καθώς και η αλληλεπίδραση με “συναδέλφους και με τις εκπαιδευτικές αρχές” διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών (Μουσιάδου 2014: 171-172, Στύλος 2014: 52), οι οποίες σύμφωνα με τον Pajares (1992: 325), μεταξύ άλλων, επηρεάζουν έντονα την αντίληψη των ατόμων και έχουν ισχυρή επίδραση στη συμπεριφορά τους. Ειδικότερα, οι γνώσεις και οι εμπειρίες, που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί στη ζωή τους, νοηματοδοτούνται εκ νέου μέσα από το πρίσμα των πεποιθήσεων τους και διαμορφώνουν τη συμπεριφορά και τη δράση τους μέσα στο επαγγελματικό τους πλαίσιο (Χαρίση 2017: 14-15). Συνεπώς, η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία συγκροτείται στη βάση του πλέγματος των προσωπικών απόψεων, αντιλήψεων, ερμηνειών, παραδοχών και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών,

καθώς αυτές επηρεάζουν τη λήψη παιδαγωγικών αποφάσεων και δράσεων (Γκρίτζιος 2010: ν).

Στο εκπαιδευτικό συγκείμενο οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν επιπλέον τις επιδόσεις των μαθητών, ως επακόλουθο της συμπεριφοράς των πρώτων μέσα στην τάξη (Kleen & Glock 2018: 102). Οι εκπαιδευτικοί, βασισμένοι στις αντιλήψεις και παραδοχές τους, λαμβάνουν συνειδητές αποφάσεις σχετικά με τον σχεδιασμό, την οργάνωση και τη διεξαγωγή της παιδαγωγικής διαδικασίας και με τη συγκρότηση του μαθησιακού περιβάλλοντος, μέσα από την επιλογή των διδακτικών μέσων, της μεθοδολογίας και των κριτηρίων αξιολόγησης των μαθητών (Γκρίτζιος 2011: ν, Hachfeld et al. 2011: 986, Μουσιάδου 2014: 170). Πέρα από τις συνειδητές αποφάσεις, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν και τις αυθόρμητες συμπεριφορές τους και ιδιαίτερα τη μη λεκτική επικοινωνία, η οποία αποτελεί μία πολύ σημαντική πτυχή της αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του και επηρεάζει τόσο τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, όσο και τη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη (Kleen & Glock 2018: 103).

Τα ερευνητικά ευρήματα σχετικά με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύουν ποικίλους βαθμούς δέσμευσης των εκπαιδευτικών σε αυτές, αλλά και συχνά αναντιστοιχία ανάμεσα στις πεποιθήσεις και στις πρακτικές που χρησιμοποιούν μέσα στην τάξη π.χ. κάποιοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, ενώ οι πρακτικές τους παραμένουν δασκαλοκεντρικές (Στύλος 2014: 61). Η Richardson (1996: 108) θεωρεί διαδραστική (interactive) τη σχέση πεποίθησης-πράξης και συγκεκριμένα γράφει πως “οι πεποιθήσεις κατευθύνουν τις πράξεις, ωστόσο οι εμπειρίες και ο αναστοχασμός των πράξεων ενδέχεται να προωθήσουν μετατοπίσεις και/ή προσθήκες στις πεποιθήσεις”.

Σε αντιστοιχία με τα παραπάνω και σύμφωνα με πλήθος ερευνών, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολιτισμική πολυμορφία στην εκπαίδευση είναι καθοριστικές για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών (Hachfeld et al. 2015: 45). Στην παρούσα εργασία ο όρος πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολιτισμική πολυμορφία στην εκπαίδευση αναφέρεται σε στάσεις, απόψεις, ιδεολογίες ή παραδοχές των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από των ίδιων. Στη συνέχεια το ενδιαφέρον επικεντρώνεται σε δύο

συστήματα πεποιθήσεων σχετικά με την πολιτισμική ετερογένεια: τον εξισωτισμό και τον πολυπολιτισμό.

## **2.2 Οι Εξισωτικές και οι Πολυπολιτισμικές Πεποιθήσεις των Εκπαιδευτικών Σχετικά με την Εκπαίδευση Πολιτισμικά Ετερογενών Μαθητών**

Όπως αναφέρεται παραπάνω, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την μάθηση και τη διδασκαλία είναι καθοριστικές για τα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς επηρεάζουν σημαντικά τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί δομούν το εκπαιδευτικό περιβάλλον, εφόσον καθορίζουν το πώς οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν, οργανώνουν και διεξάγουν τις παιδαγωγικές δραστηριότητες και τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν με τους μαθητές τους. Αντίστοιχα, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολιτισμική ετερογένεια στην εκπαίδευση και τον ορθό τρόπο διαχείρισής της αντανακλώνται στην εκπαιδευτική πρακτική και επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των αλλοδαπών μαθητών (Harrington & Hathaway 1995: 275). Οι Rohan & Aguilar (2001: 160), μετά από επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, γράφουν πως οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη «φυλή» ή την εθνικότητα των μαθητών τους επιδρούν στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και οδηγούν σε διαφοροποιημένη αντιμετώπιση των μαθητών μέσα στην τάξη.

Σύμφωνα με τη Μουσιάδου (2014: 176) οι παραδοχές των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα που παρατηρείται στην κοινωνία επηρεάζουν σημαντικά τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την ετερότητα και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Συνήθως τα άτομα που είναι ευαισθητοποιημένα απέναντι στη διαφορετικότητα σε προσωπικό επίπεδο επεκτείνουν και υιοθετούν αυτή τη στάση και στην εργασία τους· ωστόσο, σε πολλές περιπτώσεις οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα στην ιδιωτική τους σφαίρα δεν ταυτίζονται με αυτές που αφορούν στο επαγγελματικό τους πλαίσιο (για επισκόπηση Chiner et al. 2015: 19).

Η Virta (2009: 291) σε έρευνα με υποψήφιους καθηγητές ιστορίας στη Φινλανδία διαπίστωσε πως πολλοί από αυτούς αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα ως πρόκληση για τη διδασκαλία και τους ίδιους, άλλοι προβληματίζονται για το αν διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα για να διδάξουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις, ενώ κάποιοι άλλοι

υποστηρίζουν πως δεν απαιτούνται προσαρμογές στη διδασκαλία πολιτισμικά ετερογενών τάξεων, καθώς αυτές δεν διαφέρουν από τις πολιτισμικά ομοιογενείς τάξεις. Σε κάθε περίπτωση οι παραδοχές των εκπαιδευτικών για τον πολιτισμικό πλουραλισμό διαμορφώνουν τους στόχους και τις προσδοκίες που έχουν για τους αλλοδαπούς μαθητές τους, ενδυναμώνοντας ή αποδυναμώνοντας τους τελευταίους κατά περίπτωση, επιδρώντας έτσι στην ακαδημαϊκή τους πορεία (Βόντσα 2011: 39). Οι Bryan & Atwater (2002: 827-831) υποστηρίζουν πως συχνά οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη «φυλετική» ή εθνοτική προέλευση των μαθητών τους λειτουργούν ως εμπόδιο στη διδασκαλία και αναφέρουν παραδειγματικά πως συχνά στους αλλοδαπούς μαθητές διδάσκεται εκπαιδευτικό υλικό που δεν ανταποκρίνεται στις γνωστικές τους ικανότητες, παρέχεται περιορισμένη αυτονομία, δυνατότητες διάδρασης και ενεργητικής συμμετοχής μέσα στην τάξη και αποδίδονται έπαινοι που αφορούν στη συμπεριφορά αντί στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολιτισμική πολυμορφία είναι εξαιρετικά σημαντικές για τη διδασκαλία των αλλοδαπών μαθητών, ωστόσο εγείρονται ερωτήματα ως προς το ποιες πεποιθήσεις θα μπορούσαν να προωθήσουν την αποδοτικότερη διδασκαλία των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (Hackfeld 2013: 133). Την επίτευξη “της ειρηνικής και αμοιβαίας ικανοποιητικής συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμικών και εθνοτικών ομάδων, καθεμιά από τις οποίες διαθέτει μια λιγότερο ή περισσότερο διαφορετική αντίληψη της κοινωνικής πραγματικότητας που προκύπτει από συλλογικά κοινές ιστορικές, πολιτικές και οικονομικές εμπειρίες” (Wolsko et al. 2000: 635) φαίνεται να επιδιώκουν τόσο η εξισωτική όσο και η πολυπολιτισμική προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας, καθώς και οι δύο αποβλέπουν στον έλεγχο των προκαταλήψεων και στην εξάλειψη των διακρίσεων (Hackfeld 2013: 120- 122).

Τόσο η υιοθέτηση εξισωτικών όσο και πολυπολιτισμικών πεποιθήσεων σχετικά με την εκπαίδευση πολιτισμικά ετερογενών μαθητών φανερώνει θετικές στάσεις απέναντι στην πολιτισμική ποικιλομορφία, σύμφωνα με τους Hackfeld et al. (2011: 987), ωστόσο οι τρόποι με τους οποίους οι δύο προσεγγίσεις αντιμετωπίζουν, ερμηνεύουν και ανταποκρίνονται στη διαφορετικότητα υποδεικνύουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Για την πολυπολιτισμική προσέγγιση οι πολιτισμικές διαφορές και ό,τι αυτές συνεπάγονται είναι αδύνατο να αγνοηθούν και πρέπει να ενσωματώνονται ως στοιχεία

της διδασκαλίας (Arfelbaum et al. 2017: 86), ενώ στην εξισωτική προσέγγιση βαρύτητα δίνεται στα κοινά σημεία και στην ίση μεταχείριση των μαθητών (Hackfeld et al. 2015: 45, Richeson & Nussbaum 2004: 417). Αυτά τα δύο συστήματα πεποιθήσεων δεν αλληλοαποκλείονται, π.χ. ένας εκπαιδευτικός μπορεί να κατέχει εξισωτικές παραδοχές σε κάποιο βαθμό, αλλά ταυτόχρονα να προσπαθήσει να κάνει προσαρμογές που αφορούν στις πολιτισμικές διαφορές, ωστόσο οι δύο προσεγγίσεις έχουν διαφορετικές επιπτώσεις τόσο στις δι-ομαδικές επαφές, όσο και στη διδασκαλία των αλλοδαπών μαθητών (Hackfeld 2013: 105).

Η εξισωτική προσέγγιση διαχείρισης της ετερότητας υποβαθμίζει τις διακριτές διαφορές ανάμεσα στις «φυλετικές», εθνικές ή πολιτισμικές ομάδες και αναδύθηκε ως στρατηγική προώθησης της ισότητας σε όλα τα κοινωνικά επίπεδα, με το σκεπτικό πως με αυτόν τον τρόπο περιορίζονται τα αρνητικά στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις (Arfelbaum et al. 2010: 1587). Ερευνητικά ευρήματα από τον χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας, που προκύπτουν από τη Θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας των Tajfel & Turner (1979) και τη Θεωρία της Αυτο-κατηγοριοποίησης των Turner et al. (1987) τεκμηριώνουν τις αρνητικές επιπτώσεις της κοινωνικής κατηγοριοποίησης σε διακριτές ομάδες, όπως τα φαινόμενα της εξωομαδικής ομοιογένειας, της ενδοομαδικής μεροληψίας, του εθνοκεντρισμού κλπ. (Χαντζή 2000: 106). Με βάση αυτό το ερευνητικό έργο, πολλές προσπάθειες ανακούφισης των δι-ομαδικών συγκρούσεων επικεντρώθηκαν στη μείωση της προβολής της ομαδικής ταυτότητας και στην ενθάρρυνση του διαχωρισμού από την ομάδα (εξατομίκευση) (Richeson & Nussbaum 2004: 417), αντιμετωπίζοντας τους ανθρώπους είτε ως ολοκληρωτικά μεμονωμένα άτομα είτε ως μέλη μιας πρωταρχικής υπερτασσόμενης ομάδας (π.χ. είμαστε όλοι άνθρωποι), αγνοώντας, όσο το δυνατόν περισσότερο, τα εθνικά ή «φυλετικά» τους χαρακτηριστικά και κληρονομίες (Park & Judd 2005: 126).

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο ο εξισωτισμός αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα ως εμπόδιο, εξυψώνει τις ομοιότητες μεταξύ των ατόμων και θεωρεί πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αγνοούν τα διαφορετικά «φυλετικά», εθνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών τους και να επικεντρώνονται στις ομοιότητες μεταξύ τους (Farago et al. 2015: 39). Η εξισωτική ιδεολογία συνδέθηκε με αξίες όπως η ισότητα, η ανεκτικότητα και η συμπερίληψη και, κατά συνέπεια, βρήκε απήχηση σε μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας (Arfelbaum et al. 2010: 1587). Προηγούμενες μελέτες έχουν δείξει ότι σε

πολλούς εκπαιδευτικούς συναντάται η βαθιά ριζωμένη πεποίθηση ότι η κουλτούρα, η «φυλή» ή η εθνικότητα είναι άνευ σημασίας και ότι τα παιδιά είναι λίγο-πολύ παρόμοια, ωστόσο η συγκεκριμένη πεποίθηση σχετίζεται, σύμφωνα με τη Virta (2009: 287), με μια καλοπροαίρετη φιλελεύθερη ερμηνεία της πολυπολιτισμικότητας, η οποία επιδιώκει την ίση αντιμετώπιση των μαθητών, αλλά αποτυγχάνει στη δημιουργία και παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Στη βιβλιογραφία συναντάται πλήθος ερευνών (για επισκόπηση Bryan & Atwater 2002: 830) με καταγραφές των απόψεων των εκπαιδευτικών που επιλέγουν την εξισωτική προσέγγιση, εκ των οποίων οι πιο συνηθισμένες είναι “το παιδί είναι παιδί άσχετα από το εθνικό του υπόβαθρο” ή “δεν βλέπω το χρώμα του δέρματος, βλέπω μόνο παιδιά” ή “επικεντρώνομαι στη συμπεριφορά του παιδιού κι όχι στα εθνικά χαρακτηριστικά του”. Οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν εξισωτικές παραδοχές αποσιωπούν το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους, επικεντρώνονται στις ομοιότητες που τους ενώνουν και αποδίδουν στις αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές ομοιομορφία, την οποία λανθασμένα εξισώνουν με την ισότητα (Hackfeld 2013: 105).

Πλήθος ερευνητικών ευρημάτων υποστηρίζουν πως η ίση-ομοιόμορφη μεταχείριση των ατόμων δεν λειτουργεί προς όφελος των μειονοτήτων (Park & Judd 2005: 126). Οι εκπαιδευτικοί που ασπάζονται την εξισωτική προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας εμφανίζονται διστακτικοί στην τροποποίηση ή προσαρμογή στις εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών της διδασκαλίας, των εκπαιδευτικών μέσων και των μεθόδων αξιολόγησης στο όνομα της ίσης και δίκαιης μεταχείρισης (Hackfeld 2013: 106, 144). Σύμφωνα με τις Bryan & Atwater (2002: 830), η υιοθέτηση του εξισωτισμού στο εκπαιδευτικό πλαίσιο συνεπάγεται την αποδοχή της κοινωνικής ανισότητας ως μία μονολιθική δεδομένη κατάσταση και την αγνόηση και αποσιώπηση του γεγονότος πως διαφορετικό υπόβαθρο, στην ουσία, σημαίνει άνιση πρόσβαση σε πόρους, προνόμια και εκπαιδευτικές ευκαιρίες.

Σε αντίθεση με την οπτική του εξισωτισμού, πολλοί ερευνητές στρέφονται στην εξέταση της υιοθέτησης μιας πολυπολιτισμικής προσέγγισης των σχέσεων μεταξύ των ομάδων (Richeson & Nussbaum 2004: 417). Ο πολυπολιτισμός επιδιώκει την προώθηση της εκτίμησης της ετερότητας και των ίσων ευκαιριών για όλους, μέσα από την κατανόηση της συνεισφοράς και της προοπτικής ανθρώπων με διαφορετική «φυλή», εθνικότητα,

κουλτούρα, γλώσσα, θρησκεία, φύλο κλπ., σύμφωνα με τους Morey & Kitano (1997: 12). Επιπλέον, εκτιμά τις ιστορικές εμπειρίες διαφόρων εθνοτικών και πολιτισμικών ομάδων και προσεγγίζει κριτικά τις κυρίαρχες δομές εξουσίας, οι οποίες θεωρούν πως η εκπαιδευτική αποτυχία των μειονοτικών παιδιών οφείλεται σε εγγενή ανικανότητα (Wolsko et al. 2000: 636). Ως αποτέλεσμα, μία πολυπολιτισμική προοπτική συμβάλλει σε μεγαλύτερη εξωστρέφεια όσον αφορά στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ διαφορετικών εθνοτικών και πολιτισμικών ομάδων, σε υψηλότερο βαθμό ενσυναίσθησης και σε μεγαλύτερη αποδοχή των διαφορών μεταξύ των ανθρώπων (Hackfeld 2013: 105).

Οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν την πολυπολιτισμική προσέγγιση διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας θεωρούν αδύνατη την αγνόηση των διαφορετικών οπτικών και βιωμάτων που φέρουν οι μαθητές τους (Park & Judd 2005: 126) και λαμβάνουν υπόψη αυτές τις διαφορές κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, την επιλογή εκπαιδευτικών υλικών και μεθόδων αξιολόγησης, αλλά και κατά την καθημερινή αλληλεπίδραση μέσα στην τάξη (Hackfeld et al. 2015: 45). Η Hackfeld (2013: 143) στην έρευνά της συνέδεσε τις πολυπολιτισμικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών με υψηλά επαγγελματικά κίνητρα και ενθουσιασμό να διδάξουν σε ετερογενείς τάξεις, καθώς και ισχυρή προθυμία να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες της πολιτισμικής ετερογένειας. Η ίδια έρευνα συνδέει την υιοθέτηση πολυπολιτισμικών αντιλήψεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών με την εκτίμηση του πολιτισμικού πλουραλισμού, την απόρριψη του απολυταρχισμού, καθώς και την απόρριψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων σχετικά με το οικογενειακό υπόβαθρο, τα κίνητρα και τις ικανότητες των αλλοδαπών μαθητών, το οποίο αποτελεί σημαντικό εύρημα ιδιαίτερα για τη διαδικασία της αξιολόγησης, καθώς η ακριβής και χωρίς προκατάληψη εκτίμηση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την παροχή της βέλτιστης και κατάλληλης υποστήριξης σε κάθε μαθητή (Hackfeld 2013: 106, 120-122).

Σύμφωνα με την Ambe (2006: 691), η πολυπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαιδευτική πράξη παρέχει μια ολοκληρωμένη και ειλικρινή οπτική της πραγματικότητας, προετοιμάζει τους μαθητές για τη συμμετοχή τους σε μια πλουραλιστική κοινωνία και ανταποκρίνεται καλύτερα στις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών. Καθώς οι υποστηρικτές του εξισωτισμού “επικεντρώνονται στην ενοποίηση μεμονωμένων ατόμων σε ένα έθνος υπό ένα κοινό σύστημα δημοκρατικών αρχών, οι υποστηρικτές του πολυπολιτισμού επικεντρώνονται στη σημασία της ενοποίησης διαφόρων εθνοτικών



ομάδων σε ένα πλαίσιο που αναγνωρίζει και εκτιμά τις πολιτισμικές διαφορές” (Wolsko et al. 2000: 648).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολιτισμική ετερογένεια στην εκπαίδευση και τον ορθό τρόπο διαχείρισής της επηρεάζουν καθοριστικά τα μαθησιακά αποτελέσματα των αλλοδαπών μαθητών, καθώς επηρεάζουν σημαντικά τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί δομούν το εκπαιδευτικό περιβάλλον, εφόσον καθορίζουν το πώς οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν, οργανώνουν και διεξάγουν τις παιδαγωγικές δραστηριότητες και τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν με τους μαθητές τους. Τόσο η υιοθέτηση εξισωτικών όσο και πολυπολιτισμικών πεποιθήσεων σχετικά με την εκπαίδευση πολιτισμικά ετερογενών μαθητών αντανακλά θετικές στάσεις απέναντι στην πολιτισμική ποικιλομορφία, ωστόσο οι τρόποι με τους οποίους οι δύο προσεγγίσεις αντιμετωπίζουν, ερμηνεύουν και ανταποκρίνονται στη διαφορετικότητα υποδεικνύουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Ο εξισωτισμός δίνει έμφαση στη σημασία της ίσης μεταχείρισης των ατόμων και στον εντοπισμό κοινών σημείων μεταξύ των μαθητών με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση, ενώ η πολυπολιτισμική προσέγγιση υποστηρίζει την αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών, τις οποίες αντιλαμβάνεται ως στοιχεία εμπλουτισμού. Η εξισωτική προσέγγιση διαχείρισης της ετερότητας υποβαθμίζει τις διακριτές διαφορές ανάμεσα στις «φυλετικές», εθνικές ή πολιτισμικές ομάδες και συνδέθηκε με αξίες όπως η ισότητα, η ανεκτικότητα και η συμπερίληψη. Οι εκπαιδευτικοί που ασπάζονται την εξισωτική προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας εμφανίζονται διστακτικοί στην τροποποίηση ή προσαρμογή της διδασκαλίας, των εκπαιδευτικών μέσων και των μεθόδων αξιολόγησης στις εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών στο όνομα της ίσης και δίκαιης μεταχείρισης και αποδίδουν στις αλληλεπιδράσεις τους με τους μαθητές ομοιομορφία. Από την άλλη πλευρά, ο πολυπολιτισμός επιδιώκει την προώθηση της εκτίμησης της ετερότητας και των ίσων ευκαιριών για όλους, μέσα από την κατανόηση της συνεισφοράς και της προοπτικής ανθρώπων με διαφορετική «φυλή», εθνικότητα, κουλτούρα, γλώσσα, θρησκεία, φύλο κλπ. Οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν την πολυπολιτισμική προσέγγιση διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας θεωρούν αδύνατη την αγνόηση των διαφορετικών οπτικών και βιωμάτων που φέρουν οι μαθητές τους και λαμβάνουν υπόψη αυτές τις διαφορές κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, την επιλογή εκπαιδευτικών μέσων και μεθόδων αξιολόγησης, αλλά και κατά την καθημερινή

αλληλεπίδραση μέσα στην τάξη, ανταποκρινόμενοι στην ποικιλομορφία του μαθητικού σώματος.

## 2.3 Κριτική των Εξισωτικών Πεποιθήσεων

Θα περίμενε κανείς πως η υιοθέτηση ενός εξισωτικού συστήματος πεποιθήσεων, που πρεσβεύει το αίσθημα της δικαιοσύνης και καλλιεργεί ένα κλίμα συνεργασίας, θα ενσάρκωνε την επίτευξη αυτών ακριβώς των ευγενών στόχων, ωστόσο πλήθος ερευνών κινείται προς την αντίθετη κατεύθυνση (Apfelbaum et al. 2010: 1588). Η εξισωτική προσέγγιση βασίζεται στην πεποίθηση ότι οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις μπορούν να αποτραπούν, εάν η συμμετοχή σε κάποια ομάδα («φυλετική», εθνική κοκ.) και οι διαφορές, που προκύπτουν από αυτήν, δεν λαμβάνονται υπόψη και κατά συνέπεια δεν επηρεάζουν τις στάσεις, τις συμπεριφορές ή τις αποφάσεις που λαμβάνονται (Apfelbaum et al. 2012: 205). Ωστόσο, διαπιστώνεται ερευνητικά ότι οι καλοπροαίρετες προσπάθειες για την προώθηση της ισότητας μέσω της υιοθέτησης του εξισωτισμού ενίοτε προάγουν ακριβώς το αντίθετο, επιτρέποντας ακόμη και σε ρητές μορφές διακρίσεων να μην ανιχνεύονται και να μην αντιμετωπίζονται (Apfelbaum et al. 2010: 1591).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η εξισωτική προσέγγιση της ετερότητας υιοθετήθηκε και υποστηρίζεται ευρέως από εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης, επηρεάζοντας τόσο την αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή, όσο και την παιδαγωγική πρακτική που ασκείται. Για παράδειγμα, σε έρευνα του Schofield (όπ.αν. Richeson & Nussbaum 2004: 418) πολλοί από τους δασκάλους ενός σχολείου, όπου η επίσημη πολιτική ήταν ο εξισωτισμός, απέτυχαν να συνειδητοποιήσουν τη διαφορά στα ποσοστά αποβολής μειονοτικών μαθητών και στα περιστατικά απομόνωσης αλλοδαπών μαθητών ή ακόμα απέτυχαν να ενσωματώσουν διδακτικό υλικό που ανταποκρίνεται στην ποικιλομορφία ανάμεσα στους μαθητές. Σε έρευνα των Walton κ.α. (όπ.αν. Farago et al. 2015: 40), οι εκπαιδευτικοί με εξισωτικές πεποιθήσεις μιλούσαν για τον ρατσισμό ως ιστορικό κι όχι ως σύγχρονο φαινόμενο· επιπλέον, αν και όταν συζητούσαν με τους μαθητές σχετικά με «φυλετικές» ή εθνοπολιτισμικές διαφορές ξεχώριζαν μαθητές από τις αντίστοιχες ομάδες και τους αντιμετώπιζαν ως “πολιτισμικούς πρεσβευτές” αυτών. Και ενώ κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς θεωρούσαν σημαντικό να καταπιάνονται με θέματα στερεοτύπων και προκαταλήψεων, η εξισωτική τους ιδεολογία δεν τους επέτρεπε να προσεγγίσουν κριτικά τα θέματα προνομίων, εξουσίας και status quo (Farago et al. 2015: 41). Δυστυχώς, όπως αναφέρει ο Bonilla-Silva (2001: 35), όταν τα φαινόμενα διακρίσεων και η

κοινωνική ανισότητα δεν προσεγγίζονται κριτικά και ιστορικά, ελλοχεύει ο κίνδυνος να αποκτήσουν οι μαθητές μια προκατειλημμένη αντίληψη της πραγματικότητας, όπως για παράδειγμα ότι η φτώχεια και η ανεργία που πλήττουν δυσανάλογα τις μειονότητες οφείλονται σε πολιτισμικές διαφορές και όχι σε θεσμικές και κοινωνικές ανισότητες. Η εξισωτική στάση των εκπαιδευτικών έχει, επιπλέον, σημαντικό αντίκτυπο στη λειτουργία τους ως πρότυπα κοινωνικής συμπεριφοράς. Σε έρευνα των Apfelbaum et al. (2010: 1591) διαπιστώθηκε πως περιστατικά «φυλετικού» εκφοβισμού στην αυλή του σχολείου γινόταν αντιληπτά ως συνηθισμένη “παρεξήγηση” στα μάτια των καλοπροαίρετων μαθητών, που είχαν διδαχθεί πως η «φυλή» δεν έχει σημασία, κατά συνέπεια τέτοιου είδους περιστατικά δεν τραβούσαν την προσοχή των εκπαιδευτικών και δεν αντιμετωπιζόνταν, αφού θεωρούνταν άνευ σημασίας.

Το να αποδίδει κανείς ισότητα σε όλα τα άτομα ανεξαρτήτως «φυλετικών» ή εθνικών χαρακτηριστικών δείχνει αδιαμφισβήτητα ευγενή πρόθεση, η ομοιόμορφη μεταχείριση, ωστόσο, φαίνεται να μην αποτελεί την ιδανική πρακτική όσον αφορά στα άτομα μειονοτικών ομάδων (Hachfeld et al. 2015: 46). Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο η όμοια μεταχείριση όλων των μαθητών ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά του καθενός, συνδέθηκε με απροθυμία προσαρμογής της διδασκαλίας στην πολυμορφία του μαθητικού σώματος και στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών (Hachfeld et al. 2015: 51). Τα ερευνητικά ευρήματα του OECD (2010: 224) υποστηρίζουν πως οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν το εξισωτικό σύστημα πεποιθήσεων αποτυγχάνουν να ανταποκριθούν στην ετερογένεια του σύγχρονου σχολικού περιβάλλοντος. Οι εκπαιδευτικοί δεν προσαρμόζουν τα παιδαγωγικά τους μέσα και τις διδακτικές τους πρακτικές, ώστε να παρέχουν στους αλλοδαπούς μαθητές την κατάλληλη εκπαιδευτική υποστήριξη σύμφωνα με τις ανάγκες τους, και ως εκ τούτου, δεν αξιολογούν με ακρίβεια και αντικειμενικότητα τις δυνατότητες και τις επιδόσεις των τελευταίων, συμβάλλοντας σε συστηματικές διακρίσεις εις βάρος τους και σε αναπαραγωγή των υπάρχουσών κοινωνικών ανισοτήτων (Hachfeld et al. 2011: 987, Hachfeld et al. 2015: 51).

Από την άλλη πλευρά, μια εναλλακτική στον εξισωτισμό προσέγγιση, όπως ο πολυπολιτισμός, φαίνεται να έχει θετικό αντίκτυπο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και ενσωματώνουν τα διαφορετικά χαρακτηριστικά τους στη διδασκαλία

(Ambe 2006: 693). Στην πολυπολιτισμική προσέγγιση οι πολιτισμικές διαφορές συζητούνται ανοιχτά, λαμβάνονται υπόψη και υπογραμμίζονται ως μεγάλης σημασίας, ενθαρρύνοντας την εκτίμηση για τις διαφορετικές οπτικές των ατόμων και καλλιεργώντας την ευαισθησία απέναντι σε θέματα διακρίσεων (Arfelbaum et al. 2012: 205). Κατά τη διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί με πολυπολιτισμικές πεποιθήσεις χρησιμοποιούν διαφοροποιημένα διδακτικά μέσα, που περιλαμβάνουν στοιχεία πέρα από αυτά της κυρίαρχης κουλτούρας, και πρακτικές αξιολόγησης, που είναι αντίστοιχα πολιτισμικά και κοινωνικά ευαισθητοποιημένες (Ambe 2006: 691), διαμορφώνοντας ένα παιδαγωγικό κλίμα με μεγαλύτερη εξωστρέφεια, περισσότερη ενσυναίσθηση και ισχυρότερη αποδοχή όσον αφορά στις διαφυλετικές και διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις (Hachfeld et al. 2011: 987).

Οι παιδαγωγοί προσχολικής εκπαίδευσης είναι μία κατηγορία εκπαιδευτικών, όπου τα ποσοστά υιοθέτησης της εξισωτικής ιδεολογίας είναι ιδιαίτερα υψηλά, καθώς αποτελείται σχεδόν αποκλειστικά από γυναίκες προερχόμενες από την κυρίαρχη εθνοπολιτισμική ομάδα που φοβούνται πως, εάν επιστήσουν την προσοχή στις πολιτισμικές διαφορές των παιδιών, θα προσβάλλουν τις οικογένειες των μαθητών ή ότι θα προκαλέσουν προκατάληψη και ρατσισμό στα μικρά παιδιά ή ότι θα κατηγορηθούν οι ίδιες για ρατσιστική συμπεριφορά (Farago et al. 2015: 43). Η παρούσα διατριβή επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στους παιδαγωγούς της προσχολικής εκπαίδευσης και στον πιθανό μετασχηματισμό των εξισωτικών πεποιθήσεων τους σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια επιχειρείται η θεωρητική πλαισίωση της έννοιας των πεποιθήσεων και του μετασχηματισμού αυτών, καθώς και μιας μεθόδου που αξιοποιεί την τέχνη με σκοπό την ενδυνάμωση του κριτικού στοχασμού και της κριτικής συνειδητοποίησης.

# Κεφάλαιο 3

## Θεωρητικό Πλαίσιο

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί επιχειρείται η θεωρητική πλαισίωση και βαθύτερη κατανόηση των βασικών αξόνων της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής. Συγκεκριμένα, στην πρώτη ενότητα αναλύεται η έννοια των πεποιθήσεων και ο μετασχηματισμός τους και στη δεύτερη οι έννοιες του κριτικού στοχασμού και της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Στην τρίτη ενότητα μελετάται ο ρόλος της τέχνης στην εκπαίδευση και περιγράφεται η μέθοδος “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”. Τέλος, ο μετασχηματισμός των εξισωτικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών ως αναστοχαστική διαδικασία μέσα από την τέχνη αποτελεί το θέμα της τέταρτης ενότητας του τρίτου κεφαλαίου.

### 3.1 Η Έννοια των Πεποιθήσεων και ο Μετασχηματισμός τους

Στη βιβλιογραφία συναντάται μεγάλη ποικιλία όρων που λειτουργούν ως “ψευδώνυμα” των πεποιθήσεων (beliefs) όπως μεταξύ άλλων “στάσεις, αξίες, κρίσεις, αξιώματα, γνώμες, ιδεολογίες, αντιλήψεις, επινοήσεις, νοητικά συστήματα, προκαθορισμένες αντιλήψεις, προδιαθέσεις, ρητές και άρρητες θεωρίες, προσωπικές θεωρίες, εσωτερικές νοητικές διαδικασίες, στρατηγικές δράσης, κανόνες πρακτικής, πρακτικές αρχές, προοπτικές, ρεπερτόρια κατανοήσεων, κοινωνική στρατηγική” (Pajares 1992: 309). Η πληθώρα όρων προκύπτει αφενός εξαιτίας της διαφοροποίησης των ερευνητικών στόχων και προτεραιοτήτων μεταξύ των μελετών, από τις οποίες αντλούνται, και αφετέρου εξαιτίας του πλήθους των διαφορετικών επιστημονικών πεδίων και θεωρητικών πλαισίων, στα οποία εντάσσονται οι εν λόγω μελέτες, ωστόσο “οι συγκεκριμένοι όροι εκφράζουν την αντίληψη ότι οι σκέψεις και οι ενέργειες (του ατόμου) καθοδηγούνται και έχουν νόημα σε σχέση με το προσωπικό του σύστημα πεποιθήσεων, αξιών και αρχών” (Γκρίτζιος 2010: 37). Η μελέτη των χαρακτηριστικών των

πεποιθήσεων, όπως παρουσιάζεται στη συνέχεια, παρέχει μία πληρέστερη κατανόηση της έννοιας αυτών, ωστόσο με απλά λόγια θα λέγαμε πως “ως πεποίθηση ορίζεται κάθε απλή, συνειδητή ή υποσυνείδητη πρόταση, η οποία συνάγεται από αυτά που λέει ένα άτομο και συνήθως ακολουθεί την κατηγορηματική δήλωση: «Πιστεύω ότι...», το περιεχόμενο της οποίας περιγράφει (...), αξιολογεί, συνηγορεί υπέρ κάποιας ενέργειας ή την απορρίπτει” (όπ.π.: 45).

Οι πεποιθήσεις συγκροτούνται προοδευτικά κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου μέσα από τα βιώματα του προκειμένου να το βοηθήσουν να ερμηνεύσει, να νοηματοδοτήσει και τελικά να κατανοήσει τον κόσμο στον οποίο ζει (Yero 2010: 103). Το σύστημα συγκρότησης των πεποιθήσεων αντλεί υλικό από την επεισοδιακή μνήμη (Pajares 1992: 310), η οποία συνίσταται σε μια “συλλογή προσωπικών εμπειριών του παρελθόντος που συνέβησαν σε δεδομένο τόπο και χρόνο” (Σκοπελίτη 2015: 6). Οι πεποιθήσεις επηρεάζουν την αντίληψη του ατόμου και την επεξεργασία νέων πληροφοριών, καθώς λειτουργούν ως “τα αντιληπτικά φίλτρα, μέσα από τα οποία θεωρούμε τις νέες γνώσεις, τις ιδέες και τις εμπειρίες και ερμηνεύουμε τον κόσμο” (Γκρίτζιος 2010: 53). Οι πρώιμες παιδικές εμπειρίες επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τον σχηματισμό των πεποιθήσεων του ατόμου (Pajares 1992: 317) γι’ αυτό και η οικογένεια, η διαπαιδαγώγηση, η κοινωνικοποίηση και το πολιτισμικό πλαίσιο αποτελούν σημαντικούς παράγοντες διαμόρφωσης τους (Γκρίτζιος 2010: 54).

Ο Pajares (1992) σε μία ιδιαίτερα περιεκτική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας συνοψίζει τα κυριότερα ερευνητικά ευρήματα σχετικά με τα χαρακτηριστικά των πεποιθήσεων, ανάμεσα στα οποία ξεχωρίζουν η ανθεκτικότητά τους στον μετασχηματισμό και η έντονη επίδρασή τους στη συμπεριφορά και στις διαδικασίες της σκέψης. Ενδεικτικά:

*“Οι πεποιθήσεις τείνουν να αυτο-διατηρούνται, επιμένοντας ακόμη και ενάντια σε λογικά επιχειρήματα.” (Pajares 1992: 324).*

*“Η ισχυρή συγκινησιακή, αξιολογική και επεισοδιακή φύση των πεποιθήσεων τις καθιστά φίλτρα μέσω των οποίων ερμηνεύονται οι νεοαποκτηθείσες γνώσεις και εμπειρίες. (...). Η σκέψη είναι ο πρόδρομος και δημιουργός των πεποιθήσεων, αλλά εν τέλει οι πεποιθήσεις μέσα από το φιλτράρισμα ελέγχουν, επαναπροσδιορίζουν, παραμορφώνουν ή ανασχηματίζουν κάθε μεταγενέστερη διαδικασία σκέψης και επεξεργασίας πληροφοριών.” (Pajares 1992: 325).*

*“Οι πεποιθήσεις έχουν καθοριστική σημασία για τον ορισμό στόχων και για την επιλογή των γνωστικών εργαλείων με τα οποία το άτομο ερμηνεύει, σχεδιάζει και λαμβάνει αποφάσεις σχετικά με τους στόχους αυτούς. (...). Ως εκ τούτου, οι πεποιθήσεις παίζουν κρίσιμο ρόλο στον καθορισμό της συμπεριφοράς του ατόμου και στην οργάνωση των γνώσεων και των πληροφοριών.” (Pajares 1992: 326).*

Ο Nespor (όπ.ανάφ. Pajares 1992: 307, 309, 311) υποστηρίζει πως οι πεποιθήσεις έχουν ισχυρότερη συναισθηματική και αξιολογική επίδραση από τη γνώση, επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται και οργανώνει τα πλαίσια δράσης του και γι’ αυτό αποτελούν τους καλύτερους δείκτες πρόβλεψης της συμπεριφοράς και των αποφάσεων που λαμβάνει το άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του. Το σύστημα των πεποιθήσεων, το οποίο περιλαμβάνει το σύνολο των πεποιθήσεων του ατόμου σχετικά με τον εαυτό, το φυσικό και τον κοινωνικό κόσμο και τις μεταξύ τους συσχετίσεις και αλληλεπιδράσεις, αποτελεί μια αυστηρά προσωπική ερμηνεία, η οποία ξεκινά να σχηματίζεται ήδη από την παιδική ηλικία (Γκρίτζιος 2010: 50). Η λειτουργία των πεποιθήσεων έγκειται ακριβώς σε αυτήν την κεντρική σημασία τους για το άτομο, καθώς το “βοηθούν να καταλάβει τον εαυτό του και τους άλλους και να προσαρμοστεί στον κόσμο και στη θέση του σε αυτόν, (...) παρέχουν προσωπικό νόημα, (...) βοηθούν τα άτομα να ταυτιστούν μεταξύ τους και να σχηματίσουν ομάδες και κοινωνικά συστήματα, (...) σε κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο παρέχουν στοιχεία δομής, τάξης, προσανατολισμού και κοινών αξιών, (...) από προσωπική και κοινωνικο-πολιτισμική οπτική μειώνουν τη δυσαρέσκεια και τη σύγχυση” (Pajares 1992: 317-318).

Οι πεποιθήσεις του ατόμου δεν είναι στατικές, παρά εξελίσσονται και μετασχηματίζονται βασισμένες στην προσθήκη και ερμηνεία νέων πληροφοριών και εμπειριών (Γκρίτζιος 2010: 37), ωστόσο μια τέτοια νοητική μετατόπιση είναι συνήθως μία αργή και κλιμακωτή διαδικασία (Vosniadou 2008: xvii). Όπως αναφέρθηκε, οι πεποιθήσεις οικοδομούνται στη βάση της προσωπικής εμπειρίας και γι’ αυτό έχουν έντονο συναισθηματικό και αξιολογικό χαρακτήρα, γεγονός που τις καθιστά ιδιαίτερα ανθεκτικές στην εξωτερική κριτική και αξιολόγηση και ως εκ τούτου στον μετασχηματισμό (Γκρίτζιος 2010: 51). Ο μετασχηματισμός των πεποιθήσεων, σύμφωνα με τον Mezirrow (1990α: 146) περιλαμβάνει είτε μια σταδιακά κλιμακούμενη διεργασία μετασχηματισμού μεμονωμένων απόψεων είτε έναν επιβεβλημένο καθοριστικό

μετασχηματισμό, ο οποίος πυροδοτείται από κάποιο εξωτερικό ερέθισμα όπως πχ. κάποιο γεγονός, μια έντονη εμπειρία, ένα βιβλίο, ένα έργο τέχνης κλπ. και αναγκάζει το άτομο να επανεξετάσει τη λογική βάση των πεποιθήσεων του. Η νοητική αυτή μετατόπιση είναι μια κριτική διεργασία κατά την οποία το άτομο συνειδητοποιεί πως ο τρόπος που αντιλαμβάνεται τον κόσμο καθορίζεται από τα συστήματα πεποιθήσεων που έχει υιοθετήσει (Mezirow 1990β: 11). Στη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, η οποία μπορεί να είναι προσωπική (πχ. ψυχοθεραπεία), ομαδική (πχ. κύκλοι μάθησης του Freire) ή συλλογική (πχ. φεμινιστικό κίνημα), “το άτομο συνειδητοποιεί κριτικά το πώς θα επαναδιατυπώσει αυτές τις πεποιθήσεις, ώστε να πετύχει μια πιο περιεκτική, οξυδερκή, διαπερατή και ολοκληρωμένη προοπτική και το πως θα λάβει αποφάσεις ή θα δράσει βάσει αυτής της νέας κατανόησης” (ό.π.).

Συνήθως αφετηρία της διαδικασίας του μετασχηματισμού των πεποιθήσεων του ατόμου είναι η αντιμετώπιση ενός αποπροσανατολιστικού διλήμματος (disorienting dilemma) (Mezirow 1990α: 146), το οποίο προκύπτει όταν το άτομο αντιπαράκειται με μια κατάσταση που δεν συμφωνεί με την αντίληψη του για τον κόσμο και τον εαυτό του, και ως εκ τούτου πυροδοτεί μια “έντονη εσωτερική και προσωπική κρίση” (Μαγγόπουλος 2011: 174), που θέτει υπό αμφισβήτηση τα πλαίσια αναφοράς<sup>3</sup> (frames of reference) και τους τρόπους νοηματοδότησης της πραγματικότητας του ατόμου. Ως πλαίσιο αναφοράς ορίζεται “το σύνολο των νοητικών συνηθειών με τη χρήση των οποίων ένας ενήλικος ερμηνεύει την πραγματικότητα” (Κουλαουζίδης 2012: 5). Τα πλαίσια αναφοράς διαθέτουν ιδιαίτερα προσωπικό χαρακτήρα, καθώς διαμορφώνονται ήδη από την παιδική ηλικία μέσα από την κοινωνικοποίηση και επηρεάζονται από κοινωνικούς, πολιτισμικούς, θρησκευτικούς και άλλους παράγοντες (Καγιαβή 2016: 44, Κουλαουζίδης 2016: 6). Σύμφωνα με τον Mezirow (2007: 56), τα πλαίσια αναφοράς έχουν δύο

---

<sup>3</sup> Η θεωρία του μετασχηματισμού του Mezirow παρουσιάζεται αναλυτικότερα στην πορεία της παρούσας εργασίας, ωστόσο, για μια ολιστική προσέγγιση του ζητήματος και προς διευκόλυνση του αναγνώστη, παρατίθεται η σύνοψη των βασικών εννοιών από τον Taylor (ό.π.ανάφ. Λιντζέρης 2007: 27): “Ο μετασχηματισμός θεώρησης (perspective transformation) εξηγεί τη διεργασία του πως οι ενήλικοι αναθεωρούν τις δομές νοήματος. Οι δομές νοήματος (meaning structures) λειτουργούν ως πολιτισμικά καθορισμένα πλαίσια αναφοράς τα οποία περιέχουν νοηματικά σχήματα (meaning schemes) και νοηματικά σύνολα-θεωρήσεις (meaning perspectives). Τα νοηματικά σχήματα, τα μικρότερα συστατικά της όλης δομής, διαμορφώνονται από συγκεκριμένες γνώσεις, πεποιθήσεις, αξιολογικές κρίσεις και αισθήματα, στοιχεία τα οποία συγκροτούν ερμηνείες της εμπειρίας. Είναι σημάδια των συνηθειών και των προσδοκιών μας που επηρεάζουν και διαμορφώνουν μία συγκεκριμένη συμπεριφορά ή οπτική για τα πράγματα (...) Οι θεωρήσεις είναι ένα γενικό πλαίσιο αναφοράς, μία οπτική του κόσμου ή ένα προσωπικό πρότυπο (paradigm) το οποίο μας προμηθεύει με κριτήρια για την κρίση και αξιολόγηση του σωστού και του λάθους, του καλού και του κακού, του ωραίου και του άσχημου, του αληθινού και του ψεύτικου, του κατάλληλου και του ακατάλληλου”.



διαστάσεις, αυτή της νοητικής συνήθειας (habits of mind) και αυτή των απόψεων ή οπτικών (points of view). Οι νοητικές συνήθειες αφορούν σε γενικευμένους τρόπους ερμηνείας των εμπειριών, ενώ οι απόψεις αφορούν σε ασυνείδητα νοητικά σχήματα, που καθορίζουν τις ερμηνείες, κρίσεις και πράξεις του ατόμου. Τέλος, ένα πλαίσιο αναφοράς θεωρείται αξιόπιστο όταν “μπορεί να παράγει ερμηνείες και απόψεις που είναι αληθινές και αιτιολογημένες, είναι ανοιχτό σε άλλες απόψεις, επιτρέπει στο άτομο να στοχαστεί κριτικά πάνω στις παραδοχές που το έχουν διαμορφώσει (...) και διαθέτει το κατάλληλο συναισθηματικό υπόβαθρο, ώστε να «αντέξει» τη νέα εμπειρία, την αμφισβήτηση των ενσωματωμένων παραδοχών και τη διαδικασία της όποιας αλλαγής” (Καγιαβή 2016: 46).

Η διαδικασία του μετασχηματισμού θεώρησης (perspective transformation) ακολουθεί συνήθως κάποια στάδια, για τον αριθμό και την αλληλουχία των οποίων εκφράζονται διαφορετικές ερευνητικές απόψεις (Ράικου 2013: 24). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Mezirow (1990α: 141, 2007: 57), η διαδικασία ακολουθεί τις εξής δέκα φάσεις: Αρχικά (1η φάση) το άτομο βιώνει ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα, όταν αντιμετωπίζει μια κατάσταση η οποία δεν συνάδει με τις υπάρχουσες ερμηνείες και κατανοήσεις του ατόμου για τον εαυτό και τον κόσμο και κατά τη δεύτερη φάση έρχεται αντιμέτωπο με τα συναισθήματα οργής, φόβου, ενοχής ή/και ντροπής, που του προκαλεί η κατάσταση αυτή. Έπειτα (3η φάση), το άτομο αξιολογεί κριτικά τις παραδοχές του και κατά την τέταρτη φάση αντιλαμβάνεται την αιτία της δυσαρέσκειάς του και μοιράζεται με άλλους τη διεργασία του μετασχηματισμού. Στην πέμπτη φάση, το άτομο εξετάζει τις εν δυνάμει επιλογές που έχει για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις και με βάση αυτές τις δυνατότητες οργανώνει ένα σχέδιο δράσης (6η φάση). Στην πορεία (7η φάση), το άτομο αποκτά τις απαραίτητες για την υλοποίηση του σχεδίου γνώσεις και δεξιότητες, δοκιμάζει τους νέους ρόλους (8η φάση) και ενισχύει τις ικανότητες και την αυτοπεποίθηση που απαιτούν οι ρόλοι αυτοί (9η φάση). Κατά την τελική φάση (10η φάση), το άτομο προσαρμόζεται στις νέες συνθήκες και ενσωματώνει τις νέες προοπτικές που απέκτησε. Για πλήθος ερευνητών της μετασχηματίζουσας μάθησης (όπ. ανάφ. Καγιαβή 2016: 47) ο μετασχηματισμός των πεποιθήσεων μέσω της παραπάνω διαδικασίας μπορεί να είναι εφικτός μόνο στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας που εμπεριέχει τον κριτικό στοχασμό, βασίζεται στον διάλογο και την εμπειρία και οδηγεί στην ανάπτυξη μέσω της ανάληψης δράσης. Τόσο ο Paulo Freire (1921–1997) όσο και ο Jack Mezirow (1923-2014) υπογράμμισαν στο έργο τους τη σημασία του κριτικού στοχασμού (Critical Reflection) στη διαδικασία του μετασχηματισμού των πεποιθήσεων (Κόκκος 2010: 8-9). Η ουσιαστική κατανόηση της

έννοιας και της διεργασίας του κριτικού στοχασμού, αλλά και η βαθύτερη μελέτη των απόψεων των Freire και Mezirow για τον κριτικό στοχασμό και για τη σύνδεση του με το πεδίο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, όπως παρουσιάζονται παρακάτω, είναι μεγάλης σημασίας, καθώς η παρούσα διατριβή αντλεί και πλαισιώνεται θεωρητικά από τις προσεγγίσεις των δύο αυτών σημαντικών θεωρητικών του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων.

## 3.2 Κριτικός Στοχασμός και Μετασχηματίζουσα Μάθηση

Ο Brookfield (2012: 11) ξεκινά να ορίσει τον κριτικό στοχασμό εξηγώντας στον αναγνώστη τι δεν είναι ο κριτικός στοχασμός:

*“Ας δούμε τι δεν είναι κριτικός στοχασμός. Δεν πρόκειται για κάτι το οποίο μόνο άτομα με πτυχίο πανεπιστημίου μπορούν να διαθέτουν. Δεν είναι το ίδιο με το να είσαι λογικός, να επιλύεις προβλήματα ή να είσαι δημιουργικός – παρόλο που, όταν σκεφτόμαστε κριτικά, πτυχές κάποιων από αυτά είναι παρούσες ή και όλα κάποιες φορές. Δεν είναι κάτι που κάνεις μόνο αν έχεις μελετήσει φιλοσοφία. Δεν πρόκειται απαραίτητα για το ίδιο πράγμα με το να είσαι επικριτικός για κάτι, όπως όταν για παράδειγμα αναλύουμε ένα κινηματογραφικό έργο ή επικρίνουμε τη συμπεριφορά ενός συντρόφου, φίλου ή συναδέλφου, για τις ελλείψεις τους”.*

(Μετάφρ. Έ. Κωσταρά)

Στην παρούσα διατριβή επιδιώκεται η ολιστική προσέγγιση της έννοιας του κριτικού στοχασμού μέσα από τη διερεύνηση της προέλευσης, της λειτουργίας, των στόχων και των χαρακτηριστικών του.

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2010: 2), αν και ο κριτικός στοχασμός απασχόλησε ήδη τους αρχαίους Έλληνες φιλόσοφους Σωκράτη και Αριστοτέλη, αυτός που καταπιάστηκε συστηματικά με την έννοια και την εκπαιδευτική λειτουργία του κριτικού στοχασμού ήταν ο Αμερικανός φιλόσοφος και παιδαγωγός John Dewey. Ο Dewey όρισε τον κριτικό στοχασμό (reflective thought) ως την ενεργητική, αποφασιστική και σε βάθος εξέταση κάθε παραδοχής, της βάσης πάνω στην οποία εδραιώνεται η παραδοχή και των συνεπειών που πιθανόν επιφέρει· επιπλέον, στον ορισμό που παρέχει ο Dewey τονίζει τη συνειδητή επιδίωξη της θεμελίωσης της παραδοχής σε ένα σύνολο ορθολογικών επιχειρημάτων (Dewey 1933: 9). Σημαντικό στοιχείο στον ορισμό αυτό, που επηρέασε σε

μεγάλο βαθμό το έργο των σημαντικότερων θεωρητικών της εκπαίδευσης ενηλίκων, είναι πως ο κριτικός στοχασμός αφορά σε μια δυναμική ενέργεια μέσα από την οποία το άτομο αμφισβητεί, αναθεωρεί και δομεί εκ νέου την αντίληψη του για τον κόσμο και τον εαυτό (Κόκκος 2010: 3). Τον ορισμό του κριτικού στοχασμού του Dewey ακολούθησε πληθώρα ορισμών με διαφορετικά σημεία βαρύτητας και κριτήρια ο καθένας. Μια διαφορετική από του Dewey προσέγγιση με κύριους εκφραστές της τους Glaser, Paul, Ennis & Norris και Fisher αντιμετωπίζει τον κριτικό στοχασμό ως μία “άρτια διανοητική διεργασία”, η οποία επικεντρώνεται στους διανοητικούς ορθολογικούς κανόνες που θα πρέπει να διέπουν τη στοχαστική συλλογιστική, παραβλέποντας, ωστόσο, τη σύνδεση του κριτικού στοχασμού με τη συνειδητή αμφισβήτηση των εδραιωμένων παραδοχών, με την ανάληψη δράσης προσανατολισμένη στην αλλαγή σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο, με “την κριτική διερεύνηση των κατεστημένων κοινωνικών μηχανισμών και ιδεολογιών”, καθώς και “με τους στόχους της ανθρώπινης χειραφέτησης και της κοινωνικής αλλαγής” (Κόκκος 2016: 49).

Στον αντίποδα της παραπάνω προσέγγισης, ο Freire, εμπνευσμένος από την Κριτική Θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης, υπογραμμίζει την κοινωνική και την πολιτική διάσταση του κριτικού στοχασμού (Ράικου 2013: 55). Το ζήτημα του κριτικού στοχασμού στα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων απασχόλησε έντονα τον Freire, ο οποίος ήταν ένας βραζιλιάνος παιδαγωγός και κοινωνικός ακτιβιστής (Alam 2013: 27, Palmer 2004: 1) που βάσισε το έργο της ζωής του στην πίστη του για την ικανότητα των ανθρώπων “να μετασχηματίζουν την πραγματικότητα και να απελευθερώνονται από τις αιτιοκρατικές μορφές ύπαρξης” (Γέρος 1974: 10). Ο Freire στο έργο του, το οποίο επηρέασε σε βάθος πεδία όπως η Κριτική Παιδαγωγική, η Εκπαίδευση Ενηλίκων, η Φεμινιστική Παιδαγωγική και η Μεταμοντέρνα Παιδαγωγική (Dale 2003: 56), θεωρούσε σκοπό της εκπαίδευσης τον “εξανθρωπισμό”, που σημαίνει “ο άνθρωπος να έχει συνείδηση των ιστορικών και κοινωνικών δυνάμεων, που τον επηρεάζουν και τον καθορίζουν και να σταθεί πιο κριτικά απέναντι στα γεγονότα και στα προβλήματα, όχι μόνο σε διανοητικό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο δράσης” (όπ.ανάφ. Ψαριανός, 2012: 3). Στη βάση της διαδικασίας αυτής ο Freire τοποθετεί την κριτική συνειδητοποίηση -η οποία αφορά στην κατανόηση των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών αντιφάσεων, στην τοποθέτηση τους κριτικά μέσα στο σύστημα σχέσεων του συνόλου και στην ανάληψη δράσης ενάντια στα καταπιεστικά αυτά στοιχεία- μέσω του κριτικού στοχασμού (Γέρος 1974: 19, Φρέιρε 1974: 29). Για τον Freire ο κριτικός στοχασμός

(critical thinking) είναι κεντρικής και μεγάλης σημασίας και άρρηκτα συνδεδεμένος με τον διάλογο και τη δράση· συγκεκριμένα γράφει:

*“Η απελευθέρωση είναι μια πράξη: είναι η δράση και ο στοχασμός των ανθρώπων πάνω στην πραγματικότητα τους με πρόθεση να τη μετασχηματίσουν”* (Φρέιρε 1974: 87-88).

*“Ο κριτικός στοχασμός είναι αντίθετος προς τον αφελή στοχασμό, που ατενίζει τον ιστορικό χρόνο ως βάρος, ως μια στρωμάτωση των επιτεύξεων και των εμπειριών του παρελθόντος, απ’ όπου το παρόν θα αναδυθεί τακτοποιημένο και ευπρεπές. Για τον αφελή στοχαστή σημασία έχει η προσαρμογή σ’ αυτό το τακτοποιημένο «σήμερα». Για τον κριτικό στοχαστή σημασία έχει η συνεχής μεταλλαγή της πραγματικότητας, για χάρη της συνεχούς εξανθρώπισης των ανθρώπων. (...) Μόνο ο διάλογος, που απαιτεί κριτικό στοχασμό, είναι ικανός να γεννήσει και κριτικό στοχασμό. Χωρίς διάλογο δεν υπάρχει επικοινωνία, και χωρίς επικοινωνία δεν υπάρχει αληθινή παιδεία”* (Φρέιρε 1974: 107-108).

Αν και πολλοί σύγχρονοι θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων εκφράζουν σκεπτικισμό σε ό,τι αφορά στην “άμεση σύνδεση του κριτικού στοχασμού με την πολιτική δράση” που προτείνει ο Freire -καθώς το ιστορικό, κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό πλαίσιο σύλληψης και συγγραφής του έργου του απέχει από αυτό των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών-, ο πυρήνας των ιδεών του, ως διδακτική φιλοσοφία και στάση, “έχει αποτελέσει το υπόβαθρο πάνω στο οποίο οικοδομήθηκαν οι σύγχρονες προσεγγίσεις που αφορούν στον ρόλο του κριτικού στοχασμού στην εκπαίδευση ενηλίκων” (Κόκκος 2010: 9).

Κοινό συμπέρασμα των παραπάνω θεωρητικών προσεγγίσεων είναι πως ο κριτικός στοχασμός αφορά σε στοχευμένη, πλαισιωμένη και εσκεμμένη ενέργεια με πρακτικό αντίκτυπο στη ζωή του ατόμου (Ράικου 2013: 56). Ο Brookfield (όπ.ανάφ. Κουλαουζίδης 2015: 7) υποστηρίζει πως “υπάρχουν τέσσερις δραστηριότητες που βρίσκονται στον πυρήνα της διεργασίας του κριτικού στοχασμού: η ανάλυση των πεποιθήσεων, δηλαδή η αναλυτική εξέταση των αξιών, των πολιτισμικών πρακτικών και των κοινωνικών δομών με στόχο την ανάλυση της επίδρασης τους στην καθημερινότητα, η επίγνωση του πλαισίου ή με άλλα λόγια η συνειδητοποίηση ότι οι πεποιθήσεις μας δημιουργούνται σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο και σε συγκεκριμένο ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο, ο φαντασιακός προβληματισμός, δηλαδή η φαντασιακή αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων σκέψης για τα φαινόμενα με στόχο τη δυνατότητα αμφισβήτησης των κυρίαρχων

τρόπων σκέψης και δράσης και, τέλος, ο στοχαστικός σκεπτικισμός, με άλλα λόγια, η αμφισβήτηση των ισχυρισμών, των γενικεύσεων, των μεγάλων αφηγήσεων και των άκριτων προτύπων αλληλεπίδρασης μέσω των τριών προηγούμενων δράσεων”. Σύμφωνα με τον ίδιο (2012: 11-17), ο κριτικός στοχασμός επιτυγχάνεται μέσα από τα εξής τέσσερα βήματα: Αρχικά εντοπίζονται οι παραδοχές (Identify Assumptions Behind Thinking & Actions), δηλαδή το άτομο επιδιώκει να εντοπίσει τις πεποιθήσεις εκείνες που έχει αποδεχτεί ως ακριβείς και καθοδηγούν τον τρόπο που το άτομο σκέφτεται, αποφασίζει και ενεργεί. Αφού το άτομο εντοπίσει τις παραδοχές εκείνες που επηρεάζουν τις σκέψεις και τις πράξεις του, τις αξιολογεί ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους (Check Assumptions for Accuracy & Validity). Έπειτα, το άτομο επιδιώκει να δει τα πράγματα από μια εναλλακτική οπτική (View Ideas & Actions from Multiple Perspectives), καθώς κατά τον Brookfield, ένας αξιόπιστος τρόπος αξιολόγησης της ορθότητας μιας παραδοχής είναι η επισκόπηση της από “πολλαπλές και διαφορετικές οπτικές γωνίες”. Το τελευταίο βήμα, που νοηματοδοτεί με την πραγμάτωση του όλη τη διαδικασία του κριτικού στοχασμού, αφορά στην ανάληψη ενήμερης δράσης (Take Informed Action), η οποία βασίζεται σε στοιχεία, εμπειρίες ή παραδοχές που έχουν αξιολογηθεί ως αξιόπιστα, βασίζεται σε λογικά επιχειρήματα και επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα (Brookfield 2012: 11-17). Ο Brookfield, επηρεασμένος από την Κριτική Θεωρία και το έργο του Freire (Brookfield 1990: 30), υποδεικνύει τους δύο σημαντικότερους στόχους του κριτικού στοχασμού ως την “αποκάλυψη των κρυμμένων δυναμικών ισχύος και των σχέσεων” και την αποκάλυψη “ηγεμονικών παραδοχών”, τις οποίες ορίζει ως “αυτές που πιστεύουμε ότι αντιπροσωπεύουν σοφίες της κοινής λογικής και αυτές που δεχόμαστε ότι εξυπηρετούν τα δικά μας συμφέροντα, χωρίς να συνειδητοποιούμε ότι αυτές οι ίδιες παραδοχές στην πραγματικότητα λειτουργούν μακροπρόθεσμα εναντίον μας υπηρετώντας τα συμφέροντα αυτών που μας αντιστρατεύονται” (Brookfield 2007: 167-170).

Ο Mezirow, βασισμένος στο έργο του Dewey, του Freire, της Σχολής της Φρανκφούρτης, του Kuhn και του Habermas μεταξύ άλλων (για αναλυτική επισκόπηση Λιντζέρης 2007: 19-23) έθεσε στο επίκεντρο της θεωρίας του για τη μετασχηματίζουσα μάθηση τον κριτικό στοχασμό, τον οποίο, επίσης, συνέδεσε με τη χειραφέτηση (Κουλαουζίδης 2012: 14). Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Transformative Learning Theory),

όπως αναπτύχθηκε από τον Jack Mezirow<sup>4</sup>, συνιστά σύμφωνα με τον Κόκκο (2010: 10) “την πλέον συγκροτημένη, επιστημονικά τεκμηριωμένη και ιδιαίτερα επίκαιρη προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων” και, καθώς αποτελεί σημαντικότατο θεωρητικό πυλώνα της παρούσας εργασίας, η αναλυτικότερη παρουσίαση της κρίνεται απαραίτητη.

Ο Mezirow (1990α: 141) οριοθετεί τη θεωρία του μετασχηματισμού ως μια θεωρία που αφορά στην ενήλικη μάθηση, απευθύνεται σε εκπαιδευτές ενηλίκων και υποθέτει πως τα ενήλικα άτομα έχουν υιοθετήσει συγκεκριμένα συστήματα πεποιθήσεων για τον εαυτό και τον κόσμο, με τα οποία ερμηνεύουν την πραγματικότητα και τα οποία λειτουργούν ως σημεία αναφοράς για κάθε νέα πληροφορία, επηρεάζοντας θεμελιωδώς και ολοκληρωτικά τον τρόπο, τις αιτίες και το περιεχόμενο της μάθησης. Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση αφορά στην κριτική εξέταση αυτών των παραδοχών, τις οποίες το άτομο θεωρεί δεδομένες ή αυτονόητες, μέσα από μια διαδικασία που παρέχει στο άτομο τη δυνατότητα να αναπτυχθεί, να απελευθερωθεί από περιορισμούς και να υιοθετήσει μια προοπτική που επιτρέπει πιο περιεκτικές, διαφοροποιημένες και διεισδυτικές ερμηνείες (όπ.π).

Εμπνευσμένος από τη θεωρία του Bateson<sup>5</sup> σχετικά με τα επίπεδα της μαθησιακής διεργασίας, ο Mezirow υποστήριξε την κατηγοριοποίηση τεσσάρων ειδών μάθησης: το πρώτο είδος μάθησης αφορά στην επεξεργασία μιας ήδη υιοθετημένης άποψης “χωρίς όμως να θέτουμε σε αμφισβήτηση το ευρύτερο σύστημα των νοητικών συνηθειών μας μέσα στο οποίο υπάγεται – σαν εξειδικευμένη έκφραση του – η άποψη αυτή”· το δεύτερο είδος μάθησης αφορά στον ενστερνισμό μιας νέας -παρεμφερούς, ωστόσο, με τις προϋπάρχουσες- άποψης “χωρίς όμως και πάλι να αλλάζουμε τις γενικές προδιαθέσεις με τις οποίες ερμηνεύουμε την πραγματικότητα”· το τρίτο είδος μάθησης αφορά στον θεμελιώδη μετασχηματισμό μιας άποψης· το τέταρτο είδος μάθησης αφορά στον

---

<sup>4</sup> Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί πως κάθε αναφορά στη Μετασχηματίζουσα Μάθηση στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής, συνδέεται με τις βασικές αρχές του θεμελιωτή της Jack Mezirow και όχι με κάποιο από τα ρεύματα που έχουν αναπτυχθεί στους κόλπους της.

<sup>5</sup> Μία θεωρία με εξίσου σημαντική συνεισφορά στην προσέγγιση του κριτικού στοχασμού είναι αυτή του Bateson (1904-1980) σχετικά με την αναπλαισίωση των συστημάτων πεποιθήσεων και με τα τρία επίπεδα της μαθησιακής διεργασίας, στην οποία υποστήριξε πως κατά το πρώτο επίπεδο μάθησης το άτομο, προκειμένου να διορθώσει κάποιο λάθος του, επιλέγει μια λύση μέσα από ένα συγκεκριμένο πλαίσιο εναλλακτικών δυνατοτήτων το οποίο έχει υιοθετήσει, κατά το δεύτερο επίπεδο μάθησης το άτομο διευρύνει το συγκεκριμένο πλαίσιο εναλλακτικών δυνατοτήτων, ώστε να συμπεριλάβει κι άλλες πιθανές λύσεις, και κατά το τρίτο επίπεδο μάθησης το άτομο αλλάζει το ευρύτερο σύστημα των διαφόρων πλαισίων εναλλακτικών δυνατοτήτων μέσα στα οποία κάνει τις επιλογές του, και ουσιαστικά, μετασχηματίζει το ευρύτερο σύστημα πεποιθήσεων του, και άρα, τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον εαυτό και τον κόσμο (Κόκκος 2010: 7).

μετασχηματισμό ενός ολόκληρου συστήματος πεποιθήσεων, ουσιαστικά “γίνεται αλλαγή όχι μόνο όσων γνωρίζουμε, αλλά και του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα και μαθαίνουμε από τις εμπειρίες μας (αναπλαισίωση)” (όπ.ανάφ. Κόκκος 2016: 50-51). Ο Mezirow υποστήριξε πως στο τρίτο και στο τέταρτο είδος μάθησης συντελείται μετασχηματισμός μέσω της διεργασίας του κριτικού στοχασμού, τον οποίο ορίζει ως “την αξιολόγηση της εγκυρότητας των προϋπαρχουσών υποθέσεων (presuppositions) επί των οποίων εδραιώνονται οι νοητικές συνήθειες, καθώς και την αξιολόγηση της προέλευσης και των συνεπειών αυτών των νοητικών συνηθειών” (1990: xvi).

Στο σημείο αυτό είναι κρίσιμης σημασίας ο διαχωρισμός του κριτικού στοχασμού από άλλα είδη στοχασμού. Ο Mezirow υποστηρίζει πως η “δράση κατόπιν σκέψεως” (thoughtful action), δηλαδή η διαδικασία κατά την οποία το άτομο “συνειδητά βασίζεται σε αυτά που γνωρίζει για να καθοδηγήσει τις ενέργειές του”, όπως και η “στοχαστική δράση” (reflective action), η οποία αφορά στην “κριτική αξιολόγηση υποθέσεων”, μπορεί να εμπεριέχουν τον στοχασμό ως “αναπόσπαστο τμήμα της απόφασης που παίρνει κάποιος για το πόσο αποτελεσματικά πρέπει να δράσει, ή μπορεί επίσης να περιλαμβάνει μια εκ των υστέρων επαναξιολόγηση των δεδομένων”, ωστόσο αυτού του είδους ο στοχασμός διαφέρει από τον κριτικό στοχασμό (critical reflection), ο οποίος αφορά σε “εκ των υστέρων στοχασμό” (ex post facto reflection) σχετικά με “τις πρότερες υποθέσεις πάνω στις οποίες το ίδιο το πρόβλημα έχει τεθεί” (Mezirow 1990β: 5). Καθώς ο εκ των υστέρων στοχασμός μπορεί να αφορά τόσο στο περιεχόμενο (content reflection) όσο και στη διεργασία επίλυσης του προβλήματος καθεαυτή (process reflection), είναι σημαντικό να τονίσουμε πως μόνο ο στοχασμός επί των βασικών υποθέσεων (premise reflection), ο οποίος αφορά στην αξιολόγηση των βαθύτερων, κοινωνικά κατασκευασμένων παραδοχών, πεποιθήσεων και αξιών, μπορεί να επιφέρει αλλαγή της γενικότερης θεώρησης του ατόμου και να ονομάζεται κριτικός στοχασμός (Mezirow 1990α: 144, Ράικου 2013: 64). Εν ολίγοις, ο κριτικός στοχασμός σχετίζεται με τους λόγους και τις συνέπειες των πράξεων του ατόμου, με την αμφισβήτηση της εγκυρότητας και αιτιολόγησης των πρότερων υποθέσεων και συλλογισμών με βάση τους οποίους αρχικά προσδιορίστηκε ένα πρόβλημα (Mezirow 1990β: 9-10). Πηγαίνοντας ένα βήμα παρακάτω, ο Mezirow (όπ.ανάφ. Ράικου 2013: 65) διαχωρίζει τον κριτικό στοχασμό σε κριτικό στοχασμό των παραδοχών (critical reflection) και σε κριτικό αυτο-στοχασμό των παραδοχών (critical self-reflection). ο κριτικός στοχασμός των παραδοχών αφορά στην

κριτική αποτίμηση και αντικειμενική αναπλαισίωση των βασικών πεποιθήσεων άλλων ατόμων, ενώ αντίστοιχα ο κριτικός αυτο-στοχασμός αφορά στην αξιολόγηση και υποκειμενική αναπλαισίωση των ίδιων παραδοχών. Ο κριτικός αυτο-στοχασμός αποτελεί τη “σημαντικότερη μαθησιακή εμπειρία κατά την ενηλικιότητα”, καθώς το άτομο καλείται να “επαναξιολογήσει τον τρόπο με τον οποίο έχει θέσει τους προβληματισμούς του και να επαναπροσδιορίσει τον προσανατολισμό του ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνεται, γνωρίζει, πιστεύει, αισθάνεται και δρα” (Mezirow 1990β: 10).

Αναφερόμενος στα χαρακτηριστικά του κριτικού στοχασμού στα πλαίσια της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, ο Mezirow (1990: 373-374) δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη διερεύνηση των συνεπειών, που οι νοητικές συνήθειες του ατόμου μπορεί να επιφέρουν στο ίδιο και στην κοινωνία, πέρα από τον έλεγχο της εγκυρότητας των επιχειρημάτων στα οποία βασίζονται οι νοητικές συνήθειες και από την επαναξιολόγηση των πηγών των πρότερων παραδοχών που έχει υιοθετήσει το άτομο. Σύμφωνα με τη Ράικου (2013: 66), “μέσα από την ανάλυση της έννοιας του κριτικού στοχασμού διαφαίνεται ότι, για τον Mezirow, ο κριτικός στοχασμός στο πλαίσιο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης αποτελεί την ουσία της απελευθερωτικής εκπαίδευσης”:

*“Το να γίνουμε στοχαστικοί αναφορικά με το περιεχόμενο, τη διαδικασία και ειδικότερα τις βασικές υποθέσεις της πρότερης γνώσης κάποιου αποτελεί κεντρικό στοιχείο της γνώσης για επιβίωση στις σύγχρονες κοινωνίες. Είναι ο τρόπος να ελέγξουμε την εμπειρία μας αντί του να ελεγχθούμε από αυτήν και είναι μια βασική προϋπόθεση του ατομικού, ομαδικού και συλλογικού μετασχηματισμού, τόσο σε επίπεδο θεώρησης, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο”*  
(Mezirow 1990: 375).

Βασικό στοιχείο στην εκπαίδευση με σκοπό τη χειραφέτηση και κύριος άξονας της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, εκτός από τον κριτικό στοχασμό, όπως αναφέρεται ήδη στην ενότητα 3.1 της παρούσας διατριβής, είναι και ο διάλογος. Ο Mezirow (1990β: 8) υποστήριξε πως η αποστασιοποίηση του ατόμου από τις προσωπικές του απόψεις και από την υποκειμενική ερμηνεία των εμπειριών του αποτελεί δύσκολο έργο, και πως η έκθεση μιας ιδέας σε λογικό και στοχαστικό διάλογο μπορεί να εξασφαλίσει σε κάποιο βαθμό την αντικειμενικότητα. Ως στοχαστικό διάλογο (reflective discourse) ορίζει τη μορφή του διαλόγου που επιδιώκει την “αναζήτηση της κοινής κατανόησης και εκτίμησης, της αιτιολόγησης μιας ερμηνείας ή μιας πεποίθησης”



και εξηγεί πως “η διεργασία αυτή εμπεριέχει την αξιολόγηση των αιτιών, η οποία προκύπτει τόσο από την εξέταση της βαρύτητας των υποστηρικτικών αποδείξεων και ισχυρισμών, όσο και από την εξέταση εναλλακτικών απόψεων” (όπ.ανάφ. Κόκκος 2016: 52). Εν ολίγοις, στα πλαίσια μιας μαθησιακής διαδικασίας με στόχο τον μετασχηματισμό οπτικής ή θεώρησης, ο κριτικός στοχασμός και ο στοχαστικός διάλογος αποτελούν “συνεργαζόμενα στοιχεία και αλληλεπιδρώντες παράγοντες” (Λιντζέρης 2007: 94). Η αξιοποίηση της εμπειρίας του ατόμου αποτελεί, επίσης, ένα πολύ σημαντικό στοιχείο της μετασχηματίζουσας μάθησης, καθώς η τελευταία ουσιαστικά αφορά στη συγκρότηση, αξιολόγηση και αναμόρφωση του νοήματος της εμπειρίας, εφόσον αυτό “ελέγχεται και επικυρώνεται με βάση τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τις παραδοχές και τα πρότυπα που έχει υιοθετήσει το άτομο στο παρελθόν” (όπ.π.: 30-32). Έτσι, η μετασχηματίζουσα μάθηση, με σημείο αφόρμησης την εμπειρία του εκπαιδευόμενου ξεκινά μια διαδικασία βαθύτερης επεξεργασίας της εμπειρίας και αναζήτησης νοήματος μέσω του κριτικού στοχασμού, για να καταλήξει στην ανάληψη ενεργής δράσης (Χύμη 2018: 29).

Ο Λιντζέρης (2007: 35-41) και η Καγιαβή (2016: 60-61) παρουσιάζουν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες και εκτεταμένες επισκοπήσεις της κριτικής που ασκήθηκε στη θεωρία του Mezirow από τη διατύπωσή της μέχρι σήμερα, θέτοντας στο επίκεντρο -μεταξύ άλλων- τα εξής σημαντικά θέματα:

- Η έμφαση στον ατομικό μετασχηματισμό και, άρα, η υποβάθμιση της συλλογικής κοινωνικής δράσης.
- Η υποτίμηση του ρόλου του ιστορικού, κοινωνικού, πολιτισμικού, οικονομικού πλαισίου και των σχέσεων εξουσίας που το διαμορφώνουν στη μάθηση.
- Η έμφαση στην ορθολογικότητα και, αντίστοιχα, η υποτίμηση των συναισθηματικών και ψυχικών παραγόντων που δρουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και του γεγονότος ότι ο κριτικός στοχασμός και ο μετασχηματισμός θεώρησης απαιτούν αναβαθμισμένο επίπεδο προσωπικής ωριμότητας, που ορισμένοι μόνο ενήλικοι εκπαιδευόμενοι διαθέτουν.
- Η σταδιοποίηση της διαδικασίας του μετασχηματισμού<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται στην Ενότητα 3.1. Εδώ συνοπτικά:

1. Η ανάδειξη ενός αποπροσανατολιστικού βιώματος. 2. Η αυτοεξέταση των παραδοχών που σχετίζονται με το παραπάνω βίωμα. 3. Η κριτική αξιολόγηση (κριτικός στοχασμός) των παραπάνω παραδοχών. 4. Η αναγνώριση των πηγών που προκαλούν τη δυσαρμονία των παραδοχών σε συνεργασία με άλλα μέλη της ομάδας. 5. Η αναζήτηση επιλογών για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις. 6. Ο σχεδιασμός ενός προγράμματος δράσης. 7. Η απόκτηση γνώσεων & δεξιοτήτων για την υλοποίηση του σχεδίου. 8. Η εφαρμογή του σχεδίου (δοκιμή νέων ρόλων). 9. Η οικοδόμηση ικανότητας και αυτοπεποίθησης για τους

Φυσικά, τα σημεία κριτικής στη Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης δεν εξαντλούνται εδώ, ωστόσο εύκολα διαπιστώνει κανείς πως κάποιες από τις κριτικές που ασκήθηκαν είναι πιο εποικοδομητικές από άλλες· ο ίδιος ο Mezirow ασχολήθηκε με αρκετές από αυτές στο μετέπειτα έργο του (Λιντζέρης 2007: 35-38), αναγνωρίζοντας και συμπεριλαμβάνοντας στη θεωρία του διευρυμένα στοιχεία, πχ. τον σημαντικότερο ρόλο του κοινωνικού πλαισίου στη διαμόρφωση του ατόμου. Η διατύπωση κριτικής στη θεωρία του Mezirow συνεχίζεται μέχρι και σήμερα εμπλουτίζοντας τον επιστημονικό διάλογο και, παρόλο που πολλές από τις κριτικές υπήρξαν εύστοχες, η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow είναι η αρτιότερη επιστημονικά προσέγγιση για τον μετασχηματισμό πεποιθήσεων, παραδοχών και, γενικά, θεώρησης μέσα από τον κριτικό στοχασμό στα πλαίσια μιας μαθησιακής διαδικασίας για ενήλικες εκπαιδευόμενους, η οποία οδηγεί στην ανάπτυξη μέσω της ανάληψης δράσης (Καγιαβή 2016: 60) και ως εκ τούτου θεωρείται - έτσι όπως διατυπώθηκε και εμπλουτίστηκε από τον ίδιο τον Mezirow (1990· 1991· 1992· 1994· 1998· 2000· 2003)- το καταλληλότερο θεωρητικό πλαίσιο για τις επιδιώξεις της παρούσας διατριβής.

Συνοψίζοντας, η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης αφορά ενήλικες εκπαιδευόμενους και θέτει στο επίκεντρο τις υπάρχουσες δυσλειτουργικές ή προβληματικές πεποιθήσεις και παραδοχές τους, εστιάζοντας στην κριτική εξέταση και επαναπροσδιορισμό των τελευταίων μέσα από τη συνειδητή διαδικασία του αναστοχασμού. Η προσέγγιση της Μετασχηματίζουσας Μάθησης σκοπεύει στην ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων μέσα από την άσκηση στον κριτικό στοχασμό και αναστοχασμό, τη συμμετοχή σε συλλογικές διαλογικές διαδικασίες και την ανάληψη δράσης (Παυλάκης 2018: 14-15). Στη συνέχεια, επιχειρείται η διερεύνηση του ρόλου της τέχνης στην εκπαίδευση και στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού στο ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης και η παρουσίαση της μεθόδου “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”, η οποία οριοθετεί τη θεωρητική προσέγγιση της παρούσας διατριβής.

---

νέους ρόλους και τις νέες σχέσεις. 10. Η επανένταξη σύμφωνα με τις συνθήκες που έχουν οριστεί από τις νέες προοπτικές (Mezirow 2000: 22).

### **3.3 Η Τέχνη στην Εκπαίδευση και η Μέθοδος “Μετασχηματίζουσα Μάθηση Μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”**

Όπως αναφέραμε ήδη, η ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων στο πλαίσιο της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, ο οποίος στοχεύει στην αλλαγή των δομικών παραδοχών του πλαισίου αναφοράς του ατόμου. Στο πλαίσιο της αναζήτησης τεχνικών που μπορούν να προωθήσουν τον κριτικό στοχασμό ο καθηγητής Αλέξης Κόκκος σχεδίασε και εισήγαγε στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων μια εκπαιδευτική μεθοδολογία αξιοποίησης της αισθητικής εμπειρίας, τη μέθοδο “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”, η οποία περιλαμβάνει μια σειρά διακριτών σταδίων επεξεργασίας έργων τέχνης (Kokkos 2010· Κόκκος 2011· Kokkos 2012· Kokkos 2017). Πρόκειται για μια προσέγγιση που αναπτύχθηκε στα πλαίσια της Θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow (Kokkos 2010: 156), η οποία επιλέχθηκε από την ερευνήτρια για την εκπαιδευτική παρέμβαση της παρούσας διατριβής αφενός γιατί “αποτελεί μια ολοκληρωμένη μεθοδολογία ανάπτυξης δεξιοτήτων κριτικού στοχασμού, καθώς οδηγεί τους εκπαιδευόμενους να αμφισβητήσουν την εγκυρότητα της πρότερης μάθησης (άρα και των προβληματικών παραδοχών) μέσα από την επεξεργασία ενός βιώματος και την ταυτόχρονη ερμηνεία της βιωμένης αυτής εμπειρίας, που στην περίπτωσή μας είναι αισθητικής φύσης” (Κουλαουζίδης 2015: 9) και αφετέρου γιατί η αξιολόγηση της εφαρμογής της μεθόδου “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” σε ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα απέδειξε πληθώρα πλεονεκτημάτων, όπως η έντονη υποκίνηση του ενδιαφέροντος και της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευόμενων και η ενδυνάμωση της ικανότητας για δημιουργική και κριτική σκέψη (Κόκκος 2013: 2). Στην παρούσα ενότητα επιχειρείται μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την προώθηση της συναισθηματικής, φαντασιακής και γνωστικής ανάπτυξης μέσα από την τέχνη, έπειτα διερευνάται ο ρόλος της αισθητικής εμπειρίας στην ενδυνάμωση του κριτικού στοχασμού, και επιπλέον παρουσιάζονται τα θεωρητικά θεμέλια και η ανάπτυξη της μεθόδου “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”.

Η χρήση της τέχνης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο με σκοπό την προώθηση του κριτικού στοχασμού προτείνεται στη βιβλιογραφία ως δυναμική μέθοδος, καθώς θεωρητικοί από

διάφορα πεδία της εκπαίδευσης υπογραμμίζουν τη σπουδαιότητα για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη της αισθητικής εμπειρίας, η οποία αφορά στην επαφή με τις διάφορες μορφές τέχνης (Kokkos 2010: 157, Ράικου 2013: 67). Σύμφωνα με τον Κόκκο (2013: 4), πρώτοι οι Γερμανοί ιδεαλιστές φιλόσοφοι Kant, Hegel και Schelling ασχολήθηκαν με τους εκπαιδευτικούς σκοπούς της τέχνης όταν αναρωτήθηκαν “εάν και σε ποια έκταση η αισθητική εμπειρία δίνει τη δυνατότητα πρόσβασης στην αλήθεια και συνεπώς προσφέρει στον αποδέκτη εναύσματα για τον ποιοτικό μετασχηματισμό του τρόπου σκέψης του”, με τον Kant να ισχυρίζεται στο έργο του “Κριτική της Κριτικής Ικανότητας” (1790) πως ο τρόπος σκέψης στο πλαίσιο της αισθητικής κατάστασης είναι “απροκατάληπτος, ολιστικός και διευρυμένος”, περιλαμβάνοντας και προσφέροντας σε όποιον συνδιαλέγεται με τα έργα τέχνης εναλλακτικές απόψεις, οπτικές και διαστάσεις. Αργότερα, ο Dewey υποστήριξε πως επειδή η επαφή με την τέχνη απαιτεί την επιστράτευση διαφόρων γνωστικών λειτουργιών προωθεί σε μεγάλο βαθμό τις διεργασίες της μάθησης, της σκέψης και της κριτικής ικανότητας, και ισχυρίστηκε πως “καμία διανοητική δραστηριότητα δεν αποτελεί ολοκληρωμένο γεγονός εάν δεν διαποτίζεται από το στοιχείο της αισθητικής εμπειρίας” (Dewey 1980: 40). Παρόμοιες ιδέες εξέφρασε και ο Sartre υποστηρίζοντας πως ο αναγνώστης μέσα από την ανάγνωση λογοτεχνικών έργων καλείται να “ανακαλύψει ο ίδιος και να νοηματοδοτήσει τα εμπειροχόμενα νοήματα”, διαδικασία ιδιαίτερα διεγερτική για τη φαντασία και τη στοχαστική ικανότητα (Κόκκος 2015: 4).

Στην πορεία, ο Gardner, στα πλαίσια της διατύπωσης της θεωρίας του για την Πολλαπλή Νοημοσύνη (Theory of Multiple Intelligences), υποστήριξε πως επειδή η τέχνη ως διανοητική δραστηριότητα απαιτεί τη χρήση πολλών και διαφορετικών συμβολικών συστημάτων, τα οποία είναι εκφραστικά, συμβολικά και ολιστικά είναι σημαντική για τη γνωστική ανάπτυξη, καθώς προσφέρει τη δυνατότητα έκφρασης διαφόρων εκφάνσεων της πραγματικότητας, οδηγώντας σε μια βαθύτερη συνειδητοποίηση (Ελευθεριάδου 2017: 45, Kokkos 2010: 157). Ομοίως, ο Efland (2002: 159-161) υποστήριξε πως η ιδιότητα των έργων τέχνης να ασκούν πνευματική επίδραση και να επιδέχονται πολλαπλές ερμηνείες συνεπάγεται την καταβολή πνευματικής προσπάθειας από την πλευρά των εκπαιδευομένων, η οποία προωθεί τη γενικότερη γνωστική ανάπτυξη μέσω της ανάπτυξης της γνωστικής ευελιξίας, της ενοποίησης της γνώσης, της φαντασιακής σκέψης και της αντίληψης της αισθητικής αξίας της Τέχνης. Ομόγνωμος εμφανίζεται και ο Eisner (2002: 4, 9-10), ο οποίος υπογραμμίζει στη μελέτη του τη συνεισφορά της

αισθητικής εμπειρίας στην ανάπτυξη της φαντασίας, της συναισθηματικής έκφρασης, των γνωστικών λειτουργιών, της ολιστικής και αντισυμβατικής σκέψης.

Το έργο των ερευνητών του Palo Alto Mental Research Institute συνέβαλε, επίσης, σημαντικά στην τεκμηρίωση της εκπαιδευτικής σημασίας της αισθητικής εμπειρίας, καθώς μέσα από τη μελέτη της νευροφυσιολογίας αποδείχθηκε πως η ολοκληρωμένη σκέψη απαιτεί την αλληλοσυμπληρούμενη και ισόρροπη λειτουργία των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου (Κόκκος 2015: 5). Συγκεκριμένα, το αριστερό ημισφαίριο μιλάει τη γλώσσα της λογικής, της επιστήμης, της εξήγησης και της ερμηνείας, είναι αντικειμενικό, προσδιοριστικό, λογικο-αναλυτικό· το δεξί ημισφαίριο μιλάει τη γλώσσα των εικόνων, των μεταφορών και των συμβόλων, είναι συνθετικό, ολιστικό και συνεκδοχικό (Watzlawick 1986: 32-33,42). Σύμφωνα με τον Κόκκο (2013: 6), τα παραπάνω οδηγούν σε σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με τον ρόλο της τέχνης στη διεργασία μετασχηματισμού των δυσλειτουργικών παραδοχών του ατόμου, καθώς η αισθητική εμπειρία φαίνεται να ενισχύει την ικανότητα της αντίληψης σύνθετων καταστάσεων και εναλλακτικών οπτικών:

*“(...) είναι απολύτως αναγκαίος ο συνδυασμός της λειτουργίας των δύο ημισφαιρίων, προκειμένου να πραγματοποιείται η ανάπτυξη του συστήματος των αντιλήψεων μας και η επαφή με τα έργα τέχνης, τα οποία περιέχουν τεράστιο πλούτο στοιχείων που ταιριάζουν στον τρόπο λειτουργίας του αριστερού ημισφαιρίου, συντελεί καταλυτικά στην ενεργοποίησή του” (Κόκκος 2013: 7).*

Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η προσέγγιση του ρόλου της τέχνης στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης από τους εκφραστές της Σχολής της Φρανκφούρτης και της Κριτικής Θεωρίας Adorno, Horkheimer και Marcuse, οι οποίοι, αφορμώμενοι από την άποψη του Kant ότι η αισθητική εμπειρία μπορεί να παράσχει έναν διαφοροποιημένο από τον κυρίαρχο τρόπο σκέψης, υποστήριξαν πως η επαφή με την τέχνη προωθεί τη χειραφέτηση, αφού καλλιεργεί έναν αντικομοφορμιστικό τρόπο σκέψης που εναντιώνεται στις εγκαθιδρυμένες κοινωνικές νόρμες (Κόκκος 2015: 5). Καθώς τα έργα τέχνης χαρακτηρίζονται από βαθιά εσωτερική συνεκτικότητα των στοιχείων τους, η οποία παρέχει μια ολιστική διάσταση, το πνευματικό περιεχόμενο του έργου συνδιαλέγεται με τη μορφολογική του δομή σε μια διαδραστική σχέση ανάμεσα στα μεμονωμένα στοιχεία, αλλά και στο έργο συνολικά, απαιτώντας από τον παρατηρητή τη

συνειδητή ενεργοποίηση ψυχικών, πνευματικών και γνωστικών δυνάμεων στην αναζήτηση νοήματος (Kokkos 2010: 161). Ως εκ τούτου, τα ποιοτικά έργα τέχνης, λόγω του αντισυμβατικού χαρακτήρα τους, της ολιστικής διάστασής τους, της αυθεντικότητάς τους και της δεκτικότητάς τους σε πολλαπλές ερμηνείες, αντιτίθενται στις στερεότυπες μορφές σκέψης και συμπεριφοράς που διέπουν την καθιερωμένη τάξη, και άρα προωθούν και καλλιεργούν την κριτική σκέψη και την κριτική συνειδητοποίηση (όπ.π.: 162). Από τα παραπάνω γίνεται σαφής ο κρίσιμος ρόλος της τέχνης στην ενδυνάμωση της συγκινησιακής διάστασης της μάθησης και της κριτικής σκέψης. Οι γνωστικές, συναισθηματικές και φαντασιακές διεργασίες που ενεργοποιούνται κατά την επαφή με τα έργα τέχνης καθιστούν δυνατή τη διερεύνηση διευρυμένων εναλλακτικών τρόπων ερμηνείας και αναπλαισίωσης της πραγματικότητας, και ως εκ τούτου, κατά τον Kokkos (2010: 163), θα πρέπει η αισθητική εμπειρία να διαδραματίσει έναν ξεχωριστό ρόλο μέσα στο θεωρητικό πλαίσιο και στην πρακτική της Μετασχηματίζουσας Μάθησης.

Ο Uhrmacher (2009: 630-632) συνοψίζει τη θετική επίδραση της μαθησιακής διαδικασίας που περιλαμβάνει την αισθητική εμπειρία στην ικανοποίηση των εκπαιδευομένων, στην άσκηση της επεισοδιακής μνήμης, στην ανάπτυξη της αντιληπτικής γνώσης, στην πρόσδοση αξίας και νοήματος και στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας· αναλυτικότερα η σύνδεση των εκπαιδευομένων με το διδακτικό αντικείμενο και η εμπλοκή τους σε μια έντονη και ποικιλόμορφη αισθητηριακή εμπειρία έχει ως αποτέλεσμα τον υψηλό βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευομένων (student satisfaction) και συμβάλλει στη μακροπρόθεσμη διατήρηση της στην επεισοδιακή μνήμη (episodic memory) των εκπαιδευομένων· επιπλέον, οι λεπτοί διαχωρισμοί και διακρίσεις που απαιτούνται κατά την επεξεργασία των έργων τέχνης προωθούν την ανάπτυξη της αντιληπτικής γνώσης (perceptual knowledge)· επίσης, μέσα από την αισθητική εμπειρία οι εκπαιδευόμενοι διευρύνουν τους ορίζοντες τους και αποδίδουν αξία και νόημα (meaning-making) που έχει προσωπικές προεκτάσεις· τέλος, η επαφή με την τέχνη αναπτύσσει τη δημιουργικότητα και την καινοτόμα σκέψη (creativity and innovation) των εκπαιδευομένων. Συμπληρωματικά, ο Fowler (όπ.ανάφ. Ράικου 2013: 85) υποστηρίζει πως “μέσα από την αισθητική εμπειρία η σκέψη γίνεται πιο δεκτική και ανοικτή, καθώς και πιο δημιουργική, (...), αποκτά έναν αισθητικό χαρακτήρα, με την ταυτόχρονη χρήση της λογικής και των αισθήσεων, (...) γίνεται επικοινωνιακή, διότι όλες οι μορφές τέχνης είναι επίσης μέσα επικοινωνίας, καθώς και πολιτισμική, διότι διδάσκει το άτομο τόσο για τον εαυτό του όσο και για τους άλλους, για τη βασική σχέση ανάμεσα

στα άτομα και στην πολιτιστική κληρονομιά, ενώ βοηθά στην κατανόηση των ανθρώπινων διαφορών”.

Στο πλαίσιο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, όπου το ζητούμενο είναι η κριτική επαναξιολόγηση των παραδοχών των εκπαιδευομένων, η Jarvis (όπ.ανάφ. Ράικου 2013: 91) υποστηρίζει ότι εάν η τέχνη “ενταχθεί σε ένα δομημένο πρόγραμμα μπορεί να εστιάσει σε δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τους αποδέκτες να εκμεταλλευτούν τη μετασχηματιστική δυνατότητα της” και πως “τα κατάλληλα έργα τέχνης μπορούν να συμβάλουν, μέσα από την κριτική παρατήρηση τους, στον μετασχηματισμό των πεποιθήσεων”. Πρώτος ο Freire επεξεργάστηκε μια εκπαιδευτική μέθοδο σύμφωνα με την οποία μέσα από την παρατήρηση έργων τέχνης επιδιώκεται η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και ο μετασχηματισμός των αντιλήψεων των συμμετεχόντων σε ό,τι αφορά σε σημαντικά κοινωνικά ζητήματα με σκοπό τη χειραφέτηση τους (Κόκκος 2015: 7). Οι εικαστικές κωδικοποιήσεις (codifications), όπως ονόμαζε ο Freire τα έργα τέχνης που χρησιμοποιούσε -συνήθως σκίτσα και λογοτεχνικά κείμενα-, απεικόνιζαν περιπτώσεις συναφείς με τα βιώματα των εκπαιδευομένων και αποτελούσαν την αφορμή για κριτική ανάλυση και ανασυγκρότηση των παραδοχών σχετικά με διάφορα ζητήματα της κοινωνικής πραγματικότητας (όπ.π.).

*“Οι εικόνες αναλύονται με συγκεκριμένη σειρά, όπου στην πρώτη κινητοποιείται η περιέργεια και το ενδιαφέρον του εκπαιδευόμενου, ενώ σταδιακά μέσα από κάθε επόμενη εικόνα, καθώς ο διάλογος εξελίσσεται γύρω από τις κωδικοποιημένες αναπαραστάσεις και οι συμμετέχοντες δίνουν διαφορετικές απαντήσεις και ανασυγκροτούν όλη την πληροφόρηση που περιλαμβάνει η εικόνα, δημιουργείται μια κυκλική ροή ανάμεσα σε όλους τους συμμετέχοντες και αναπτύσσεται η κριτική συνειδητοποίηση” (Ράικου 2013: 92)*

Η μέθοδος του Freire διαδόθηκε, υιοθετήθηκε και διευρύνθηκε, ώστε να συμπεριλάβει και άλλες μορφές τέχνης, όπως το θέατρο και η μουσική, ωστόσο κατά τα τέλη του 20ού αιώνα η εφαρμογή της άρχισε να φθίνει (Κοκκος 2010: 164). Παρ’όλα αυτά, ο διάλογος στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης σχετικά με τη χρήση της τέχνης για εκπαιδευτικούς σκοπούς και για τον ρόλο της αισθητικής εμπειρίας στον μετασχηματισμό θεώρησης συνεχίστηκε και ακολούθησε τρεις τάσεις· στην πρώτη χρησιμοποιούνται έργα της μαζικής κουλτούρας με στόχο να εξεταστούν κριτικά τα στερεοτυπικά μηνύματα που περιέχουν, στη δεύτερη τάση τα έργα τέχνης

χρησιμοποιούνται ως εναύσματα για την ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης και το κριτήριο επιλογής τους δεν αφορά στην αισθητική τους αξία και στην τρίτη τάση η μαθησιακή διεργασία “εμποτίζεται” με τη συχνή αξιοποίηση έργων τέχνης σημαντικής αισθητικής αξίας, συνδυάζοντας έτσι τον κριτικό στοχασμό με την αισθητική εμπειρία (Κόκκος 2015: 6-8). Η μέθοδος “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”, που υιοθετήθηκε και αξιοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας διατριβής, συγκαταλέγεται, σύμφωνα με τον εμπνευστή της, στην τρίτη θεωρητική τάση και τα θεωρητικά της θεμέλια περιγράφονται από τον ίδιο (Kokkos 2010: 166-167, Κόκκος 2011: 87-92) ως εξής:

- Η μέθοδος εντάσσεται στο θεωρητικό πλαίσιο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, όπως διατυπώθηκε από τον Mezirow, από όπου αντλούνται βασικοί όροι όπως αποπροσανατολιστικό βίωμα, νοητική συνήθεια, οπτικές, βαθμιαίος μετασχηματισμός. Σκοπός της μεθόδου είναι η ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευομένων, ώστε να επαναξιολογήσουν και να μετασχηματίσουν τις παραδοχές τους μέσα από την επεξεργασία έργων τέχνης. Στηρίζεται σε μια βασική αρχή της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε όλο το φάσμα της μαθησιακής διεργασίας.
- Υιοθετείται η προσέγγιση του Freire για ολιστική παρατήρηση ενός θέματος (με όλες του τις διαστάσεις, τα υποθέματα του, τις μεταξύ τους διασυνδέσεις και της εσωτερικής λογικής τους) μέσα από την αισθητική εμπειρία.
- Λαμβάνεται υπόψη η θεώρηση των ερευνητών του Palo Alto MRI για την αλληλοσυμπληρούμενη λειτουργία των ημισφαιρίων του εγκεφάλου, καθώς μέσα από την επαφή με τα έργα τέχνης επιδιώκεται η ενεργοποίηση εξίσου του συναισθήματος και της λογικής, με σκοπό την ολιστική αντίληψη ενός θέματος και την ενίσχυση του κριτικού στοχασμού.
- Τονίζεται η σημασία της χρήσης έργων τέχνης σημαντικής αισθητικής αξίας ως ερεθίσματα για την εξέταση διαφόρων θεμάτων. Για τα κριτήρια αξιολόγησης της αισθητικής αξίας των έργων υιοθετούνται οι θέσεις των Adorno, Horkheimer και Καστοριάδη<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Για τους στοχαστές της Σχολής της Φρανκφούρτης δεν είναι όλα τα έργα τέχνης κατάλληλα για να προκαλέσουν τη στοχαστική ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων. Η αξία ενός σημαντικού έργου τέχνης διακρίνεται σε σχέση με τα δημοφιλή ή εμπορικά έργα τέχνης. “Όπως αναφέρει ο Adorno, η θεμελιώδης διαφορά τους είναι η τυποποίηση. Τα εμπορικά έργα είναι φτιαγμένα πάνω σ’ ένα σταθερό μορφικό πρότυπο, ενώ τα σημαντικά έργα τέχνης δεν υπακούν σε κανένα μορφικό περιορισμό και είναι ελεύθερα να ερμηνεύσουν τη σημασία και το αίσθημα του λόγου χωρίς ν’ ακολουθούν ένα δεδομένο πρότυπο ή μορφή. Αυτή η αντισυμβατική υφή τους, που ξεφεύγει από το σύνηθες και την τυποποίηση, μας εισάγει σε αναζητήσεις στις οποίες τίποτα δεν είναι αυτονόητο. (...) Αναπτύσσοντας το σκεπτικό του για το σημαντικό



- Υπογραμμίζεται η σημασία της χρήσης έργων τέχνης ως βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σύμφωνα με τις απόψεις του Dewey, και προτείνεται η χρήση της αισθητικής εμπειρίας συνδυαστικά με άλλες μεθόδους προώθησης της μετασχηματιστικής μάθησης (role playing, brainstorming, problem-posing κ.ά.).
- Λαμβάνεται υπόψη η προσέγγιση του Perkins (1994) για τη συστηματική παρατήρηση έργων τέχνης με απώτερο στόχο την άντληση νοήματος έπειτα από τη σταδιακή εμβάθυνση σε αυτά, όπως περιγράφεται παρακάτω.
- Θεωρείται σημαντική η επιδίωξη της δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος το οποίο θα επιτρέψει σε όλους τους συμμετέχοντες να έχουν τις συναισθηματικές, πνευματικές και πολιτισμικές προϋποθέσεις για την κατανόηση της τέχνης, εφόσον δεν είναι όλοι οι εκπαιδευόμενοι εξίσου εξοικειωμένοι με τα έργα τέχνης. Άλλωστε, δεν επιδιώκεται η αξιολόγηση των έργων τέχνης με καλλιτεχνικά κριτήρια, αλλά με κριτήρια που σχετίζονται με το βαθμό που τα έργα αυτά προσφέρουν εναύσματα για προβληματισμό σχετικά με το θέμα προχωρώντας τη σκέψη πέρα από στερεοτυπικές παραδοχές (Ράικου 2013: 98).

Σχετικά με τη δομή ενός εκπαιδευτικού μοντέλου που στηρίζεται στην τέχνη η μέθοδος “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”, αντλεί, όπως αναφέραμε, το θεωρητικό της υπόβαθρο από το μοντέλο του καθηγητή David Perkins, όπως το διατύπωσε στο έργο του “The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art” (1994). Σε αυτό ο Perkins (1994: 34) δίνει έμφαση στη στοχαστική διεργασία της μάθησης και προτείνει μια τεχνική συστηματικής παρατήρησης και ανάλυσης έργων τέχνης, η οποία ενεργοποιεί τη στοχαστική διάθεση και την ανοιχτή, κριτική και δημιουργική σκέψη. Ο Perkins υποστηρίζει πως οι πνευματικές ικανότητες των εκπαιδευομένων ενεργοποιούνται με φυσικό τρόπο μέσω της τέχνης και πως η τέχνη προωθεί τη διεργασία του στοχασμού καθώς (α) η φυσική παρουσία του έργου τέχνης βοηθά στη συγκέντρωση της προσοχής, στον έλεγχο των επιχειρημάτων και στην επιστροφή για βαθύτερη παρατήρηση κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Sensory anchoring και Instant access), (β) τα έργα τέχνης δημιουργούνται, ώστε να αιχμαλωτίζουν την προσοχή, στοιχείο που προωθεί τον παρατεταμένο στοχασμό (Personal engagement), (γ) η τέχνη δημιουργεί μια πρόσφορη ατμόσφαιρα για

---

έργο τέχνης, ο Καστοριάδης θεωρεί ότι αυτό «είναι, κατά κάποιο τρόπο, απόλυτα κλεισμένο στον εαυτό του. Δεν έχει ανάγκη από τίποτα». Υποστηρίζει ότι τα έργα τέχνης γεννούν αισθήματα ή δίνουν μορφή που δεν υπήρξε ως τότε πουθενά αλλού και ότι η σημαντική τέχνη χαρακτηρίζεται από τη διαφάνεια της.” (όπ.ανάφ. Ράικου 2013: 78-80)

διατύπωση απόψεων (Dispositional atmosphere), (δ) η τέχνη επιστρατεύει πολλές γνωστικές διεργασίες (Wide-spectrum cognition) και (ε) η τέχνη συνδέεται με ποικίλα κοινωνικά και φιλοσοφικά θέματα, προσωπικές ανησυχίες, θεσμικά και ιστορικά σχήματα (Multiconnectedness) (Perkins 1994: 4). Το εκπαιδευτικό μοντέλο παρατήρησης έργων τέχνης του Perkins έχει επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό τη χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση, με αποτέλεσμα τις τελευταίες δεκαετίες να αναπτύσσονται εκπαιδευτικά προγράμματα που στοχεύουν στην καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού μέσα από την τέχνη στις ΗΠΑ, στην Ευρώπη και στην Αυστραλία (Ράικου 2013: 90). Η προσέγγιση του Perkins διακρίνεται σε τέσσερις αλληπάλληλες φάσεις παρατήρησης (αναλυτικά Παράρτημα Α): Κατά την πρώτη φάση παρέχεται χρόνος για σκέψη και παρατήρηση του έργου (Giving Looking Time), δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο τις προϋποθέσεις για ενεργοποίηση της σκέψης του εκπαιδευόμενου μέσα από τη διατύπωση ερωτήσεων και τον εντοπισμό σημαντικών στοιχείων (Perkins 1994: 36-46). Κατά τη δεύτερη φάση επιδιώκεται η ενεργοποίηση της ανοιχτής σκέψης μέσα από την ευρεία και περιπετειώδη παρατήρηση (Making Looking Broad and Adventurous) και τον εντοπισμό εκπλήξεων, συμβολισμών και συναισθημάτων. Η ερμηνεία του έργου δεν είναι ακόμα το ζητούμενο (όπ.π.: 47-58). Κατά την τρίτη φάση ο εκπαιδευόμενος καλείται να σκεφτεί ξεκάθαρα και σε βάθος, να αναλύσει και να ερμηνεύσει, να παρατηρήσει και να διαμορφώσει συμπεράσματα σχετικά με το έργο τέχνης (Making Looking Clear and Deep). (όπ.π.: 59-69). Κατά την τέταρτη, και τελευταία, φάση ο εκπαιδευόμενος καλείται να οργανώσει τη σκέψη του, να ξαναδεί το έργο συνολικά και να αναστοχαστεί σχετικά με τη διαδικασία που προηγήθηκε (Making Looking Organized)(όπ.π.: 70-81).

Βασισμένη στο παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, η μέθοδος “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” ακολουθεί κατά την εφαρμογή της τα εξής έξι στάδια (παρατίθενται αποσπάσματα από τα πρωτότυπα Kokkos 2010: 167-169, Κόκκος 2011: 97-100, Κόκκος 2013):

- Προετοιμασία. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2013: 21), η αξιολόγηση της εφαρμογής της μεθόδου στο πρόγραμμα ARTiT και στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο έδειξε ότι η χρήση της έχει τα ακόλουθα πλεονεκτήματα: έντονη υποκίνηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων, υποκίνηση της ενεργητικής συμμετοχής τους, ανάπτυξη της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, συμβολή στην ενδυνάμωση της ικανότητάς τους για δημιουργική και κριτική σκέψη, ανάπτυξη μεταγνωστικών και κοινωνικών ικανοτήτων, συμβολή στη σαφέστερη και βαθύτερη κατανόηση

των θεμάτων που εξετάζονται, συμβολή στην έκφραση των συναισθημάτων και στην ανάπτυξη της φαντασίας, δυνατότητα να εξετάζονται τα θέματα με νέο, εναλλακτικό, πρωτότυπο τρόπο, ενίσχυση της εξοικείωσης των συμμετεχόντων με τα έργα τέχνης, συμβολή στη συνειδητοποίηση ότι η επαφή με την τέχνη αξίζει να αποτελεί οργανικό μέρος της εκπαίδευσης και, ευρύτερα, του τρόπου ζωής μας. Στο ίδιο κείμενο ο Κόκκος υποδεικνύει πόσο σημαντικό είναι να προηγηθεί μια φάση προετοιμασίας, κατά την οποία ο εκπαιδευτής αφενός θα πρέπει να σκεφτεί ποια από τα παραπάνω οφέλη σχετίζονται με τις προσωπικές του αξίες και παραδοχές, “ώστε να διαμορφώσει ένα δικό του νοηματικό και αξιακό υπόβαθρο πάνω στο οποίο θα θεμελιώσει τον τρόπο με τον οποίο θα εφαρμόζει τη μέθοδο” (ό.π.) και αφετέρου θα πρέπει να διαμορφώσει τη συναίνεση των εκπαιδευομένων πριν την εφαρμογή της μεθόδου, θα πρέπει, δηλαδή, η μέθοδος να ενσωματωθεί στο “εκπαιδευτικό συμβόλαιο<sup>8</sup>” ως ένα οργανικό στοιχείο του. Ουσιαστικά θα πρέπει ο εκπαιδευτής να ενημερώσει τους εκπαιδευόμενους σχετικά με τη λειτουργία της μεθόδου, να εξηγήσει ότι η επεξεργασία των έργων τέχνης δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά ένα μέσο για τη δημιουργική και κριτική προσέγγιση του θέματος, να εξηγήσει τα πλεονεκτήματα της μεθόδου και να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να συσχετίσουν τη μέθοδο με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Ένα, επίσης, σημαντικό θέμα της φάσης της προετοιμασίας είναι η διαχείριση του χρόνου, καθώς η εφαρμογή της μεθόδου απαιτεί τουλάχιστον δύο ώρες προκειμένου να διανυθούν τα έξι στάδια, καλύπτοντας ταυτόχρονα την ύλη ενός διδακτέου θέματος. Αυτό σημαίνει πως δεν μπορεί να συζητηθεί πληθώρα έργων τέχνης, ώστε η επεξεργασία τους να μπορέσει να γίνει με χρονική άνεση, αλλά και για να συνδεθούν οι ιδέες που θα προκύψουν με τα κριτικά ερωτήματα. Επιπλέον, για να μπορέσει η μέθοδος να συμβάλει στην ανάπτυξη του κριτικού και δημιουργικού τρόπου σκέψης των εκπαιδευομένων χρειάζεται να εφαρμόζεται τακτικά.

1. Το πρώτο στάδιο αναφέρεται στον εντοπισμό της ανάγκης για κριτική και δημιουργική επεξεργασία προβληματικών παραδοχών που έχουν ενστερνιστεί οι εκπαιδευόμενοι σχετικά με ένα θέμα. Το έναυσμα για την έναρξη της διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών μπορεί να γίνει στην αρχή ή κατά τη διάρκεια ενός

---

<sup>8</sup> “(...) μια σχέση που ορίζει, διατυπωμένο για ένα μικρό μέρος αλλά κυρίως αδιατύπωτο, αυτό του οποίου κάθε εταίρος, ο διδάσκων και ο διδασκόμενος, έχει την ευθύνη διαχείρισης και για το οποίο είναι υπεύθυνος απέναντι στον άλλο. (...) Το σύνολο των άρρητων κανόνων που ορίζουν τους αμοιβαίους ρόλους μαθητών και εκπαιδευτικών στην τάξη ως προς τη γνώση” (Ραβάνης 2015: 6-7).

μαθήματος ή ενός σεμιναρίου, όταν ο εκπαιδευτής συνειδητοποιήσει ότι οι εκπαιδευόμενοι ενστερνίζονται στερεοτυπικές ή δυσλειτουργικές ιδέες πάνω σε ένα θέμα. Έπειτα, ο εκπαιδευτής συντονίζει μια συζήτηση με στόχο να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη για κριτική και δημιουργική επεξεργασία αυτού του θέματος. Σε αυτό το σημείο μπορεί να τους ζητήσει να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. “Ουσιαστικά, επιδιώκεται ο κλωνισμός της αντίληψης για τη λειτουργικότητα της συγκεκριμένης νοητικής συνήθειας, διεργασία η οποία λειτουργεί ως αποπροσανατολιστικό δίλημμα, με βάση τη θεωρία του Mezirow” (Ράικου 2013: 100).

2. Στο δεύτερο στάδιο ο εκπαιδευτής ζητά από τους εκπαιδευόμενους να απαντήσουν γραπτώς (ατομικά ή σε ομάδες) σε μια ή δύο ανοιχτές ερωτήσεις σχετικά με το εξεταζόμενο θέμα. Αυτό γίνεται, ώστε να συγκεντρωθεί το υλικό που χρειάζεται για τον σχεδιασμό μιας στρατηγικής για την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και τον μετασχηματισμό των πεποιθήσεων. Επιπλέον, η καταγραφή των αρχικών ιδεών θα χρησιμεύσει αργότερα, στο τελικό 6ο στάδιο, όταν θα συγκριθούν με τις ιδέες που θα έχουν στο μεταξύ προκύψει.
3. Στο τρίτο στάδιο, γίνεται ο προσδιορισμός των υποθεμάτων που θα εξεταστούν και έπειτα των κριτικών ερωτημάτων αναφορικά με τα υποθέματα. Ο εκπαιδευτής, αφού μελετήσει τις ιδέες των εκπαιδευομένων, καταλήγει σε συμπεράσματα σχετικά με τα υποθέματα που πρέπει να εξεταστούν και με ποια σειρά. Ενδεχομένως, συζητά με την ομάδα και από κοινού καταλήγουν σε αυτά τα συμπεράσματα. Επίσης, προσδιορίζει ορισμένα κριτικά ερωτήματα, τα οποία θα αποτελέσουν το μέσο για την επεξεργασία των υποθεμάτων.
4. Στο τέταρτο στάδιο ο εκπαιδευτής, με τη συμμετοχή της ομάδας των εκπαιδευομένων, επιλέγει έργα τέχνης, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν κατάλληλα εναύσματα για την κριτική επεξεργασία του υπό εξέταση θέματος. Το περιεχόμενο των έργων τέχνης θα πρέπει να συσχετιστεί με το περιεχόμενο των κριτικών ερωτημάτων που διαμορφώθηκαν στο προηγούμενο στάδιο. Είναι πολύ σημαντικό – όπως εξάλλου ισχύει για κάθε διαδικασία εκπαίδευσης – να μην αποφασίζει ο εκπαιδευτής μόνος του για τα έργα τέχνης, αλλά να επιδιώκεται η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην επιλογή. Είναι απαραίτητο να προηγηθεί συζήτηση, εφόσον είναι πιθανό οι εκπαιδευόμενοι, χρησιμοποιώντας κριτήρια που υιοθέτησαν στην πορεία της κοινωνικοποίησης τους, να προτείνουν

έργα που ενσωματώνουν και αναπαράγουν τις αξίες και τους κώδικες του κυρίαρχου πολιτισμικού συστήματος. Στη διάρκεια αυτής της συζήτησης ο εκπαιδευτής οφείλει να προσέξει να μη νιώσουν οι εκπαιδευόμενοι ότι προσβάλλεται το αξιακό τους σύστημα, εξηγώντας ότι το ζητούμενο δεν είναι να αποδειχθεί εάν ένα έργο είναι αξιόλογο ή όχι -εξάλλου μια τέτοια προσέγγιση έχει πάντοτε υποκειμενικό χαρακτήρα- το ζητούμενο είναι κάθε επιλεγμένο έργο να προσφέρει εναύσματα για κριτική σκέψη σχετικά με το θέμα που εξετάζεται. Ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί έργα από τη ζωγραφική, τη γλυπτική, τη φωτογραφία, τη λογοτεχνία, την ποίηση, το θέατρο, τον κινηματογράφο, τον χορό, τη μουσική κ.λπ. Προκειμένου ο εκπαιδευτής να διαλέξει τα έργα, θα πρέπει να συνυπολογίσει τέσσερα κριτήρια: ποια μορφή τέχνης δίνει εναύσματα σκέψης για το εκάστοτε εξεταζόμενο θέμα, αν υπάρχουν διαθέσιμα έργα από κάθε μορφή τέχνης για το ζήτημα που εξετάζεται, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας των εκπαιδευομένων και τις ίδιες προτιμήσεις του εκπαιδευτή, καθώς και τις ικανότητες και την εξοικείωση του με την αξιοποίηση της εκάστοτε μορφής τέχνης. Αφού επιλεγούν τα έργα τέχνης χρειάζεται να συνδεθούν με τα κριτικά ερωτήματα που έχουν διαμορφωθεί στο 3ο στάδιο. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτής συντάσσει έναν πίνακα συσχέτισης ο οποίος αποτυπώνει τον τρόπο με τον οποίο το νόημα των έργων τέχνης συσχετίζεται με το περιεχόμενο των κριτικών ερωτημάτων.

5. Στο πέμπτο στάδιο επιδιώκεται ο κριτικός στοχασμός μέσω της αισθητικής εμπειρίας. Ο εκπαιδευτής συντονίζει μια διεργασία συστηματικής παρατήρησης, επεξεργασίας και ανάλυσης των έργων τέχνης που επιλέχθηκαν είτε με την τεχνική του Perkins είτε με την τεχνική “Visible Thinking”<sup>9</sup> είτε με τις προσαρμοσμένες για κινηματογραφικά, λογοτεχνικά και μουσικά έργα τεχνικές που αναπτύχθηκαν στο πρόγραμμα ARTiT<sup>10</sup> (2012: 29-68). Έπειτα, οι ιδέες που αντλούνται συσχετίζονται με τα κριτικά ερωτήματα, με στόχο τα τελευταία να προσεγγιστούν σε βάθος. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η κριτική και συνθετική διερεύνηση του εξεταζόμενου θέματος.
6. Στο έκτο στάδιο πραγματοποιείται κριτικός αναστοχασμός. Αρχικά οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν τις τελικές απόψεις τους για το θέμα που εξετάστηκε

---

<sup>9</sup> Σύμφωνα με την τεχνική αυτή, τίθενται στον παρατηρητή του έργου τέχνης μια σειρά από εκμαιευτικές ερωτήσεις με ευέλικτη σειρά, όπως: Τι βλέπεις; Τι συμβαίνει; Τι σε κάνει να το λες αυτό; Τι σε κάνει να αναρωτιέσαι; (Κόκκος 2013: 32).

<sup>10</sup> [https://www.eap.gr/images/stories/pdf/eke\\_artit.pdf](https://www.eap.gr/images/stories/pdf/eke_artit.pdf)

απαντώντας εκ νέου στα ανοιχτά ερωτήματα του 2ου Σταδίου. Έπειτα, οι απόψεις συγκρίνονται και επαναξιολογούνται. Πραγματοποιείται, δηλαδή, συγκριτική αποτίμηση των κειμένων που έγραψαν οι εκπαιδευόμενοι στο 2ο και στο 6ο στάδιο, ώστε να διαπιστωθεί η τυχόν ανάπτυξη της σκέψης. Τέλος, αντλούνται συνθετικά συμπεράσματα και γίνεται κριτικός αναστοχασμός.

- Μετά την εφαρμογή. Όπως ισχύει σε κάθε εκπαιδευτική πρακτική, είναι σημαντική η διεργασία του αναστοχασμού και της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτή μετά το τέλος της εφαρμογής της μεθόδου.

Είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε ότι στο πλαίσιο της συγκεκριμένης μεθοδολογίας δεν επιδιώκεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων σχετικά με την ανάλυση έργων τέχνης, το ζητούμενο είναι η εμπλοκή τους στη διεργασία της κριτικής σκέψης και του αναστοχασμού (Καλαουζίδης 2015: 8). Από την ανάλυση που προηγήθηκε γίνεται ολοφάνερο πως πρόκειται για “την εφαρμογή μιας εποικοδομιστικής άποψης που δεν αποδέχεται την ιδέα ότι η γνώση υπάρχει γενικά και ουδέτερα -μια άποψη του Mezirow την οποία υπηρετεί η μέθοδος του Κόκκου και η οποία υπάρχει και στις απόψεις του Freire-“ και πως η συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρόταση για την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας αφορά σε μια “απαιτητική μεν, αλλά συγκεκριμένη και εφικτή μέθοδο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των εκπαιδευομένων” που προωθεί τους στόχους της μετασχηματιστικής και χειραφετικής εκπαίδευσης (όπ.π.: 11, 14).

### **3.4 Ο Μετασχηματισμός των Εξισωτικών Πεποιθήσεων των Εκπαιδευτικών ως Αναστοχαστική Διαδικασία Μέσα από την Τέχνη**

Όπως αναφέρεται στην ενότητα 2.1 της παρούσας μελέτης, η εκπαιδευτική διαδικασία συγκροτείται στη βάση του πλέγματος των προσωπικών απόψεων, αντιλήψεων, ερμηνειών, παραδοχών και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, καθώς αυτές επηρεάζουν τη λήψη παιδαγωγικών αποφάσεων και δράσεων σχετικά με τον σχεδιασμό, την οργάνωση και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και με τη συγκρότηση του μαθησιακού περιβάλλοντος, μέσα από την επιλογή των διδακτικών μέσων, της μεθοδολογίας και των κριτηρίων αξιολόγησης των μαθητών (Γκρίτζιος, 2010: ν, Hachfeld et al. 2011: 986, Μουσιάδου 2014: 170). Αντίστοιχα, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολιτισμική ετερογένεια στην εκπαίδευση και τον ορθό τρόπο διαχείρισης της αντανακλώνται στην εκπαιδευτική πρακτική και επηρεάζουν τα μαθησιακά

αποτελέσματα των αλλοδαπών μαθητών (Harrington & Hathaway 1995: 275). Συγκεκριμένα, κατά την ανάλυση της εξισωτικής προσέγγισης της πολιτισμικής ετερότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (ενότητα 2.2) αναδείχθηκαν τα μειονεκτήματα αυτής για τους αλλοδαπούς μαθητές, τα οποία συνοψίζονται στην απόδοση ομοιομορφίας στις αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές, η οποία λανθασμένα εξισώνεται με την ισότητα, στην άρνηση της τροποποίησης ή προσαρμογής της διδασκαλίας, των εκπαιδευτικών μέσων και των μεθόδων αξιολόγησης στις εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών στο όνομα της ίσης και δίκαιης μεταχείρισης (Hackfeld 2013: 105-106, 144), στην ανοχή ρητών μορφών διακρίσεων (Apfelbaum et al. 2010: 1591), στην αποτυχία δημιουργίας και παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών (Virta 2009: 287) μέσω της αποδοχής της κοινωνικής ανισότητας ως μια μονολιθική δεδομένη κατάσταση και της αγνόησης και αποσιώπησης του γεγονότος πως διαφορετικό υπόβαθρο στην ουσία σημαίνει άνιση πρόσβαση σε πόρους, προνόμια και εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Bryan & Atwater 2002: 830). Για τους λόγους αυτούς, μέσω της παρούσας διατριβής, υποστηρίζεται η μετατόπιση των εξισωτικών παραδοχών των εκπαιδευτικών και η στροφή σε μία πολυπολιτισμική προσέγγιση, η οποία διαμορφώνει ένα παιδαγωγικό κλίμα με μεγαλύτερη εξωστρέφεια, περισσότερη ενσυναίσθηση και ισχυρότερη αποδοχή όσον αφορά στις διαφυλετικές και διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις (Hackfeld et al. 2011: 987), παρέχει μια πιο ολοκληρωμένη και ειλικρινή οπτική της πραγματικότητας, προετοιμάζει τους μαθητές για τη συμμετοχή τους σε μια πλουραλιστική κοινωνία και ανταποκρίνεται καλύτερα στις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών (Ambe 2006: 691). Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται και προτείνεται η απόπειρα δημιουργίας ενός περιβάλλοντος και των συνθηκών που είναι πιθανό να ενισχύσουν τον μετασχηματισμό των εξισωτικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πολιτισμική ετερότητα στην εκπαίδευση μέσω μιας αναστοχαστικής διαδικασίας μέσα από την τέχνη και ειδικότερα μέσα από την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πρότασης “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”, όπως παρουσιάστηκε στην προηγούμενη ενότητα.

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται μέσα σε ποικίλα και διαφοροποιημένα πλαίσια με μαθησιακές διαδικασίες που εντάσσονται σε τρεις επιμέρους τομείς: την τυπική εκπαίδευση, η οποία περιλαμβάνει το “ιεραρχικά δομημένο, χρονικά διαβαθμισμένο εκπαιδευτικό σύστημα”, τη μη τυπική εκπαίδευση, η οποία περιλαμβάνει οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός του τυπικού

εκπαιδευτικού συστήματος και την άτυπη εκπαίδευση, η οποία περιλαμβάνει γνώσεις και δεξιότητες που αποκτά το άτομο μέσα από τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις (Ράικου 2013: 46). Η διαδικασία και το πλαίσιο εφαρμογής της μεθόδου “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” για τους σκοπούς της παρούσας διατριβής εντάσσεται στον τομέα της μη τυπικής εκπαίδευσης (non formal education), η οποία αφορά σε “οποιαδήποτε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα με σαφή στοχοθεσία που συντελείται εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και απευθύνεται σε συγκεκριμένους εκπαιδευόμενους” και επιπλέον, είναι “βραχυπρόθεσμη, εθελοντική, τοπική και απαιτεί ελάχιστα ή/και καθόλου προαπαιτούμενα προσόντα, (...), και αξιοποιεί εκπαιδευτές ή διευκολυντές, χωρίς όμως να επιδιώκει τυπικές πιστοποιήσεις, πτυχία ή άλλες επίσημες αναγνωρίσεις” (Μαγγόπουλος 2011: 22). Η συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης λειτουργεί συμπληρωματικά ή εναλλακτικά της τυπικής εκπαίδευσης και στα πλεονεκτήματα της συγκαταλέγονται “η δυνατότητα άμεσης ανταπόκρισης στις κοινωνικο-οικονομικές εξελίξεις, η ικανοποίηση τοπικών αναγκών, ο μαθητοκεντρικός χαρακτήρας της, η λιγότερο αυστηρή δομή της και οι μη ιεραρχικές σχέσεις της, που της επιτρέπουν σε αρκετές περιπτώσεις να καινοτομεί, (...), ο ευέλικτος χαρακτήρας της, η εστίαση της σε σαφείς στόχους και η υλοποίησή της σε συγκεκριμένο περιβάλλον” (όπ.π.). Σύμφωνα με τον παραπάνω διαχωρισμό γίνεται ξεκάθαρο πως οι εκπαιδευτικοί εκτίθενται σε εκπαιδευτικές διαδικασίες και των τριών μορφών εκπαίδευσης μέσα από την κύρια εκπαίδευση τους σε πανεπιστήμια, σχολές κλπ. (τυπική εκπαίδευση), μέσα από τη συμμετοχή τους σε σεμινάρια και επιμορφώσεις (μη τυπική εκπαίδευση) και μέσα από την καθημερινή τους αλληλεπίδραση με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον (άτυπη εκπαίδευση).

Το θέμα που προκύπτει σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τόσο στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης όσο και σε αυτό της μη τυπικής εκπαίδευσης, αφορά αφενός στην πολυπλοκότητα του πεδίου, καθώς εμπλέκει “πρότερη εμπειρία, γνώση και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, μαθητές και πλαίσιο διδασκαλίας”, και αφετέρου στη μορφή της επιμόρφωσης, αφού οι παραδοσιακές μορφές “που στηρίζονται στη μεταφορά έτοιμων πακέτων γνώσης και σχεδιάζονται από έξωθεν ειδικούς, αποδεικνύονται αναποτελεσματικές” (Χαρίση 2017: 19). Ο Knowles (όπ.ανάφ. Αθανασίου κ.α. 2014: 19) τονίζει πως η εκπαίδευση των ενηλίκων διαφέρει από αυτή των ανηλίκων, καθώς οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι διαμορφώνουν μέσα από το σύνολο των εμπειριών τους προκαθορισμένες ιδέες σχετικά με το τι χρειάζεται να μάθουν· επίσης,



“έχουν την ανάγκη να γνωρίζουν για ποιο λόγο χρειάζεται να μάθουν κάτι, πριν εμπλακούν στη διαδικασία εκμάθησης του, έχουν την ανάγκη και την ικανότητα να αυτοκαθορίζονται, εισέρχονται στην εκπαιδευτική διεργασία, φέροντας μαζί τους ένα απόθεμα εμπειριών πολύ μεγαλύτερο από εκείνο των παιδιών, θέλουν να αποκτούν γνώσεις σχετικές με τις συνθήκες τις οποίες αντιμετωπίζουν, ώστε να μπορούν να δρουν αποτελεσματικά, οι μαθησιακοί τους προσανατολισμοί έχουν ως επίκεντρο το πρόβλημα και όχι την απόκτηση αφηρημένων, ακαδημαϊκών γνώσεων, τα πιο σημαντικά κίνητρα τους είναι εσωτερικά (ανάγκη για ικανοποίηση από την εργασία, αυτοεκτίμηση κ.λπ.)”. Η Cranton (2006: 2-7), συμπληρώνει και τονίζει αφενός την εκούσια και εθελοντική συμμετοχή των ενηλίκων σε διαδικασίες μάθησης, αναδεικνύοντας έτσι ισχυρά κίνητρα και ενδιαφέρον από την πλευρά τους και αφετέρου τον αυτοκαθοριζόμενο χαρακτήρα της μάθησης στην ενηλικιότητα, εννοώντας την ενεργητική και αυτόνομη εμπλοκή του εκπαιδευομένου σε μαθησιακές διεργασίες με σκοπό την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων και την επεξεργασία υπαρχουσών πεποιθήσεων, απόψεων και οπτικών. Όσον αφορά συγκεκριμένα στους εκπαιδευτικούς ως εκπαιδευόμενους, η Beavers (2009: 26) υποστηρίζει πως παρουσιάζουν διακριτά και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ως προς την προσέγγιση της μάθησης, καθώς αντιλαμβάνονται ολιστικά την εκπαιδευτική κοινότητα και αναπτύσσουν μια ευρύτερη ευαισθητοποίηση για τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες εκτός της τάξης τους.

Πέρα όμως από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, εξίσου σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και άλλες διαστάσεις του πλαισίου της εκπαιδευτικής διαδικασίας που απευθύνεται σε ενήλικες· συγκεκριμένα, η Cranton (2006: 122-125) επισημαίνει πως στην ενήλικη μάθηση -και προκειμένου να επιτευχθεί μετασχηματισμός- παράγοντες όπως η συμμετοχική και ενεργητική μάθηση, η σχέση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, η συμμετοχή σε ομάδα και η συνεργασία είναι καθοριστικής σημασίας. Η ίδια υποστηρίζει στο έργο της την επιρροή των εμπειριών των εκπαιδευομένων στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν και τη σημασία σύνδεσης των εμπειριών αυτών με τη μαθησιακή διαδικασία (όπ.π.). Η Ράικου (2013: 39), επεκτείνοντας αυτόν τον συλλογισμό, υπογραμμίζει, πέρα από την αξιοποίηση των πρότερων εμπειριών, τη δημιουργία εκπαιδευτικών εμπειριών μέσα στο μαθησιακό πλαίσιο μέσω ενεργητικών-βιωματικών μεθόδων εκπαίδευσης, καθώς “ευνοούν τον κριτικό στοχασμό και τον διάλογο, ενώ αποτελούν αφετηρία της μετασχηματίζουσας μάθησης”. Η χρήση ενεργητικών-βιωματικών μεθόδων (ενδεικτικά: case study, role play, brainstorming,

debate, small- group discussion κλπ.) υποστηρίζεται και από τον Κόκκο (2016: 45) - γενικότερα στα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων και ειδικότερα στην ανάπτυξη της μεθόδου “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”-, καθώς παρακινούνται οι εκπαιδευόμενοι να “αναλάβουν πρωταγωνιστικό (ευρετικό-ανακαλυπτικό) ρόλο, (...), να αναζητήσουν πηγές γνώσης και να αξιοποιήσουν τόσο αυτές όσο και το γνωστικό τους υπόβαθρο” και να αναπτύξουν “προσωπικό ενδιαφέρον για το εξεταζόμενο θέμα”, επιπλέον μέσω των ενεργητικών-βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας “καλλιεργούνται τρόποι συστηματικής αξιοποίησης της εμπειρίας των συμμετεχόντων”, όπως και “ικανότητες ανοιχτής επικοινωνίας, συνεννόησης, ενσυναίσθησης και συνεργασίας μέσα στην εκπαιδευόμενη ομάδα, η οποία λειτουργεί όχι μόνο στο γνωστικό επίπεδο, αλλά και στο επίπεδο της συναισθηματικής έκφρασης” (όπ.π.).

Σχετικά με τη συμμετοχή σε ομάδες ο Brockett (όπ.ανάφ. Beavers 2009: 27) επισημαίνει πως το αποδοτικότερο περιβάλλον για την ενήλικη μάθηση περιλαμβάνει τη συνεργατική αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων σε ομάδες, καθώς με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνεται ένα -απαραίτητο για τη μαθησιακή αποτελεσματικότητα- άνετο και ασφαλές επικοινωνιακό κλίμα (Ράικου 2013: 160). Η σημασία της συμμετοχής σε ομάδες υπογραμμίζεται και από τη σκοπιά του μετασχηματισμού· η κλασική προσέγγιση που ασπάζεται τη χρήση ατομικών, γνωστικών, εσωτερικών μηχανισμών για την προώθηση του μετασχηματισμού οπτικής, αγνοώντας τις κοινωνικοπολιτισμικές μεταβλητές, απορρίπτεται από τους περισσότερους ερευνητές, οι οποίοι αντιλαμβάνονται τον μετασχηματισμό ως κοινωνική δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα σε ένα πολύπλοκο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον (Vosniadou 2008: xix). Όπως ήδη αναφέραμε, στα πλαίσια της Μετασχηματίζουσας Μάθησης οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να αξιολογήσουν κριτικά τις παραδοχές που άνευ όρων έχουν ενστερνιστεί και να εξερευνήσουν νέες εναλλακτικές απόψεις μέσα από τις διαδικασίες του κριτικού στοχασμού και του στοχαστικού διαλόγου. Για τον Mezirow (2007: 53), “συναισθήματα όπως η εμπιστοσύνη, η αλληλεγγύη, η ασφάλεια και η συναισθηματική κατανόηση”, που αναπτύσσονται στα πλαίσια της ομάδας, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη του στοχαστικού διαλόγου και για τον Κόκκο (όπ.ανάφ. Χαρίση 2017: 36) η δημιουργία μιας συνεργατικής ομάδας εκπαιδευομένων “διαμορφώνει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο η μετασχηματιστική διεργασία ενδυναμώνεται και παίρνει νόημα”. Όσον αφορά στη συγκρότηση ομάδων στα πλαίσια της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, που απασχολεί την παρούσα διατριβή, η Beavers (2009: 27) υποστηρίζει πως η δημιουργία

συνθηκών που επιτρέπουν και παροτρύνουν τους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι μοιράζονται παρόμοιες εμπειρίες, να αλληλεπιδράσουν πάνω σε προβληματισμούς δημιουργεί μια ατμόσφαιρα αλληλεγγύης, εμπιστοσύνης και εκτίμησης και ενθαρρύνει την αλληλοδιδασκαλία ακόμα και μετά το πέρας των εργασιών της ομάδας. Επιπλέον, σε μια ομάδα ομολόγων εκπαιδευτικών η αμοιβαία μάθηση μεταξύ τους βασίζεται “στην ενεργητική εμπλοκή των ίδιων ως κριτικών στοχαστών των πρακτικών τους και των παραδοχών που τις τροφοδοτούν, με στόχο να οδηγηθούν σε κριτική συνειδητοποίηση και να ενισχυθούν προς περισσότερη ενήμερες δράσεις” (Χαρίση 2017: 22).

Ο ατομικός και ο συλλογικός αναστοχασμός των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών είναι, επίσης, καίριας σημασίας για την αμφισβήτηση των καθιερωμένων εκπαιδευτικών πρακτικών και συνηθειών και στην προσέγγιση του μετασχηματισμού (Γκρίτζιος 2010: 96). Ομόγνωμη και η Χαρίση (2017: 37) υποστηρίζει πως η συμμετοχή σε μια αναστοχαστική δράση -όπως αυτή που προτείνεται στα πλαίσια της παρούσας διατριβής- μπορεί να προσφέρει στους εκπαιδευόμενους την απαραίτητη αποστασιοποίηση από την καθημερινότητα τους, ώστε να εμβαθύνουν σε μια ατομική, αλλά και συλλογική, διαπραγμάτευση των παραδοχών τους σχετικά με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και τον ρόλο τους σε αυτή και την “αναθεώρηση της πρακτικής τους μέσα σε ένα ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικο-ιδεολογικό πλαίσιο”. Σύμφωνα με τον Γκρίτζιο (2010: 97), η προώθηση της στοχαστικής ικανότητας των εκπαιδευτικών είναι μεγάλης σημασίας, ωστόσο, δυστυχώς, συχνά δεν τους παρέχονται οι κατάλληλες επαγγελματικές και εκπαιδευτικές ευκαιρίες για μια παραγωγική στοχαστική διαδικασία. Η παρούσα μελέτη έχει ως αφετηρία την άποψη -που ενστερνίζεται απολύτως η ερευνήτρια- πως η εκπαιδευτική ισότητα και η κοινωνική δικαιοσύνη είναι βαθιά συνυφασμένες έννοιες και πως η κοινωνικά υπεύθυνη διδασκαλία περιλαμβάνει τη συνειδητοποίηση και κριτική ανάλυση των ίδιων πεποιθήσεων και πρακτικών από μέρους των εκπαιδευτικών (Gay & Kirkland 2003: 181). Τα ερευνητικά ευρήματα από τον χώρο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών -που στις χώρες της Δύσης είναι σε συντριπτικό ποσοστό γυναίκες προερχόμενες από την κυρίαρχη εθνοπολιτισμική ομάδα- συνηγορούν πως οι μεγάλόπνοες συζητήσεις σχετικά με τον ρατσισμό, τις κοινωνικές ανισότητες, την ισοτιμία των πολιτισμών και την ανάγκη για αναστοχασμό των ίδιων πεποιθήσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών δεν αρκούν· οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να εμπλακούν ενεργητικά σε διαδικασίες “πολιτισμικής κριτικής συνειδητοποίησης” και σε προσωπικό αναστοχασμό μέσα σε κατάλληλα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο και

με την κατάλληλη καθοδήγηση (Gay & Kirkland 2003: 186). Η δέσμευση της παρούσας μελέτης σε μια αναστοχαστική διαδικασία μέσα από την αισθητική εμπειρία στοχεύει στην ουσιαστική προσπάθεια δημιουργίας ενός περιβάλλοντος και των συνθηκών που είναι πιθανό να προωθήσουν τον μετασχηματισμό των υφιστάμενων τρόπων σκέψης και δράσης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και αυτό σημαίνει πως δεν επιδιώκεται μια επιφανειακή παρουσίαση ενός νέου τρόπου σκέψης και δράσης, αλλά η εμπλοκή των εκπαιδευομένων σε μια διαδικασία εξέτασης, αμφισβήτησης και αξιολόγησης της προσωπικής τους πραγματικότητας, των προσωπικών τους πεποιθήσεων και εμπειριών και των θεωριών στις οποίες αυτές βασίζονται (Gravett 2004: 260-261). Επιπλέον, επιδιώκεται η ανάπτυξη και υιοθέτηση από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς μιας περισσότερο κριτικά στοχαστικής στάσης απέναντι στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και στον ρόλο τους σε αυτή, καθώς και η ευαισθητοποίηση “απέναντι στις μορφές αδικίας, ανισότητας και καταπίεσης, που αναπαράγονται μέσω της εκπαίδευσης” (Χαρίση 2017: 38). Κλείνοντας το θεωρητικό μέρος, οφείλουμε να υπογραμμίσουμε πως ο μετασχηματισμός του πλαισίου αναφοράς των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δεν αποτελεί στόχο της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής, καθώς κάτι τέτοιο θα ήταν μη ρεαλιστικό, εφόσον απαιτεί πολύ περισσότερο χρόνο, μεγαλύτερη συχνότητα επαφής των εκπαιδευομένων και γενικότερα διαφορετικό σχεδιασμό (Καραλής & Ράικου 2017: 100). Ωστόσο, φιλοδοξούμε να σπείρουμε τον σπόρο της κριτικής επεξεργασίας επιμέρους απόψεων, “ώστε στο μέτρο του δυνατού να συντελεστεί ο μετασχηματισμός μίας ή περισσότερων νοητικών συνηθειών της εκπαιδευόμενης ομάδας” (Κόκκος, 2011: 88). Επιδίωξη της ερευνήτριας -τόσο για την ίδια όσο και για την ομάδα των εκπαιδευτικών- είναι “η διεύρυνση των πλαισίων αναφοράς, η απόρριψη των νοητικών συνηθειών, η ανακάλυψη εναλλακτικών λύσεων και η ανάληψη δράσης” (Beavers 2009: 28).

# Κεφάλαιο 4

## Μεθοδολογία Έρευνας

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί επιδιώκεται η περιγραφή του γενικότερου μεθοδολογικού πλαισίου της διατριβής. Συγκεκριμένα παρουσιάζεται το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας και αναλύεται ο σχεδιασμός της ερευνητικής στρατηγικής που έχει επιλεγεί. Επιπλέον, περιγράφονται οι μέθοδοι συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων και αναλύονται θέματα δεοντολογίας και αξιοπιστίας της έρευνας. Τέλος, παρουσιάζονται αναλυτικά οι φάσεις διεξαγωγής της ερευνητικής διαδικασίας.

### 4.1 Ερευνητικό Πλαίσιο

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται οι συνθήκες που διαμορφώνουν το ερευνητικό πλαίσιο και παίζουν σημαντικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στη μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα περιγράφονται το αντιληπτικό περίγραμμα της ερευνήτριας, η προβληματική της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς και το πλαίσιο εφαρμογής της εκπαιδευτικής παρέμβασης με τη μέθοδο “Μετασχηματίζουσα Μάθηση Μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”.

#### 4.1.1 Το Αντιληπτικό Περίγραμμα της Ερευνήτριας

Ο καθορισμός του αντιληπτικού περιγράμματος του ερευνητή -με όλες τις έννοιες, υποθέσεις, προσδοκίες, πεποιθήσεις και θεωρίες που περιλαμβάνει- είναι μεγάλης σημασίας, καθώς επηρεάζει τον ερευνητικό σχεδιασμό επιδρώντας στην ανάπτυξη ερευνητικών στόχων και ερευνητικών ερωτημάτων, στην επιλογή κατάλληλων ερευνητικών μεθόδων και εργαλείων και στον εντοπισμό πιθανών κινδύνων για την αξιοπιστία των συμπερασμάτων (Maxwell 2005: 39, Merriam & Kim 2012: 57). Το αντιληπτικό περίγραμμα (conceptual framework) αναφέρεται στην ενσάρκωση της φιλοσοφικής θέσης του ερευνητή σχετικά με την πραγματικότητα (οντολογία) και τον τρόπο προσέγγισης και σύλληψης αυτής της πραγματικότητας (επιστημολογία)

(Μαντζούκας 2007: 239, Maxwell 2005: 42). Οι προσωπικές αντιλήψεις και παραδοχές του ερευνητή διαπερνούν ποικιλοτρόπως την ερευνητική διαδικασία (Ίσαρη & Πουρκός 2015: 57), γι' αυτό και το αντιληπτικό περίγραμμα που υιοθετείται παίζει αποφασιστικό και καθοριστικό ρόλο για το “είδος της γνώσης που υποστηρίζεται ότι παράγεται” από μια μελέτη, καθώς “αποδεικνύει ή καταδεικνύει την αξιοπιστία ή μη της έρευνας και το αυταπόδεικτο ή μη της επιστημονικής γνώσης που εξάγεται από αυτήν” (Μαντζούκας 2003: 407). Οι Ίσαρη & Πουρκός γράφουν σχετικά:

*“Κάθε έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες (...), συνδέεται άρρηκτα με συγκεκριμένες παραδοχές που αφορούν στη φύση της κοινωνικής πραγματικότητας (οντολογία), στον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να γνωρίσουμε την πραγματικότητα αυτή (γνωσιολογία ή επιστημολογία) ή στον τρόπο (ή μέθοδο) με τον οποίο μπορούμε να την ερευνήσουμε (μεθοδολογία), καθώς και στις αξίες (κυρίως ηθικές αλλά και αισθητικές), που συνδέονται με τις ερευνητικές και γενικότερα γνωστικές μας διαδικασίες στην προσέγγιση της πραγματικότητας αυτής, αλλά και στη γλώσσα και στις μεταφορές που χρησιμοποιούμε για την περιγραφή της. Με λίγα λόγια, η μεθοδολογία και οι ερευνητικές διαδικασίες που ακολουθούμε στην προσέγγιση της πραγματικότητας δεν μπορούν ποτέ να είναι ανεξάρτητες από την οντολογία, την επιστημολογία και την αξιολογία (την ηθική). Αυτό σημαίνει ότι η επιλογή μιας ερευνητικής προσέγγισης ή μεθοδολογίας (ποσοτική ή ποιοτική) εμπεριέχει πάντοτε κάποιες βαθύτερες παραδοχές για τη φύση της επιστημονικής γνώσης και της κοινωνικής πραγματικότητας” (Ίσαρη & Πουρκός 2015: 22).*

Η έρευνα που διεξήχθη στα πλαίσια της παρούσας διατριβής έχει ποιοτικό προσανατολισμό, όπως άλλωστε και οι περισσότερες έρευνες του πεδίου της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Ράικου 2013: 118, Romano 2018: 55). Με τη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας σχετίζονται συνήθως το ερμηνευτικό/σχετικιστικό αντιληπτικό περίγραμμα (interpretive/relativist/constructivist conceptual framework) και το κριτικό αντιληπτικό περίγραμμα (critical conceptual framework), τα οποία απορρίπτουν την ύπαρξη μιας αντικειμενικής πραγματικότητας και επιδιώκουν τη σε βάθος κατανόηση του φαινομένου που ερευνάται και του περιβάλλοντος στο οποίο λαμβάνει χώρα, καθώς και της πραγματικότητας όπως την αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες (Μαντζούκας 2007: 239). Η ερευνήτρια της παρούσας διατριβής εντάσσεται στο κριτικό αντιληπτικό

περίγραμμα, το οποίο πρεσβεύει “ότι η πραγματικότητα παράγεται και σχηματίζεται από τη συνέργεια κοινωνικών, πολιτικών, πολιτιστικών, οικονομικών, εθνικών και «φυλετικών» παραγόντων”, άρα δεν είναι ανεξάρτητη από τον άνθρωπο, αλλά αντιθέτως δημιουργείται τεχνητά από ισχυρούς ανθρώπους, με σκοπό την εξυπηρέτηση των συμφερόντων τους εις βάρος των υπολοίπων και είναι ουσιαστικά “μια απατηλή ή παραμορφωμένη πραγματικότητα που στηρίζεται στη βάση μιας ψεύτικης συνείδησης και που οδηγεί σε καταπίεση και εκμετάλλευση των πολλών και σε κέρδος και όφελος των λίγων και ισχυρών” (Μαντζούκας 2003: 409). Στο πλαίσιο του κριτικού αντιληπτικού περιγράμματος ο ερευνητής, συχνά μαζί με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, αντιπαρατίθεται και αλληλεπιδρά με το προς διερεύνηση θέμα μέσα από μια διαλογική διαδικασία με σκοπό την υιοθέτηση μιας κριτικής στάσης απέναντι σε αυτό, την ανάλυση και διαπραγμάτευση των συνθηκών που συγκροτούν την επιβαλλόμενη καταπιεστική πραγματικότητα και τελικά, μέσα από την ενδυνάμωση, τη δέσμευση σε μια προσπάθεια αλλαγής (ό.π.). Όσον αφορά στην παρούσα έρευνα, επιδιώκεται η δημιουργία ενός περιβάλλοντος και των συνθηκών που είναι πιθανό να προωθήσουν τον μετασχηματισμό των υφιστάμενων τρόπων σκέψης και δράσης της ερευνήτριας και των συμμετεχόντων μέσα από την αντιπαράθεση τους με τις συνειδητές ή/και ασυνείδητες εξισωτικές παραδοχές που υιοθετούν αναφορικά με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένεια στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, στα πλαίσια μιας διαδικασίας συστηματικής παρατήρησης και επεξεργασίας έργων τέχνης προσανατολισμένης στην ανακάλυψη εναλλακτικών λύσεων και στην ανάληψη δράσης.

#### **4.1.2 Προβληματική της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα**

Από την ανάλυση του θεωρητικού πλαισίου, που πραγματοποιήθηκε στα τρία πρώτα κεφάλαια της διατριβής, διαπιστώνεται πως η εξισωτική προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και η υιοθέτηση αντίστοιχων πεποιθήσεων και παιδαγωγικών πρακτικών εκ μέρους των εκπαιδευτικών δεν προωθεί τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και δεν ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του σύγχρονου ετερογενούς κοινωνικού περιβάλλοντος, αντιθέτως οδηγεί σε συστηματικές διακρίσεις και σε αναπαραγωγή των υπάρχουσών κοινωνικών ανισοτήτων, νομιμοποιεί τις εμπειρίες και τα προνόμια της κυρίαρχης κουλτούρας και απαλλάσσει τα άτομα από την υποχρέωση να αντιμετωπίσουν τις προσωπικές, κοινωνικές και ιστορικές διαστάσεις και επιπτώσεις της ανισότητας. Η προβληματική της έρευνας στα πλαίσια της παρούσας διατριβής αφορά στη μελέτη των δυνατοτήτων

προώθησης της κριτικής συνειδητοποίησης μιας ομάδας παιδαγωγών προσχολικής εκπαίδευσης που υιοθετούν εξισωτικές πεποιθήσεις αναφορικά με την πολιτισμική ετερότητα των μαθητών. Ειδικότερα, μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε τον βαθμό συμβολής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος και των συνθηκών που είναι πιθανό να προωθήσουν την κριτική διερεύνηση από τους ίδιους τους συμμετέχοντες των ευρύτερων συνθηκών που διαμορφώνουν τις εξισωτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές τους και του πιθανού μετασχηματισμού αυτών.

Με αφορμή τον προσωπικό και επαγγελματικό προβληματισμό της ερευνήτριας και έπειτα από εκτενή βιβλιογραφική διερεύνηση διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες παραδοχές των συμμετεχόντων αναδύονται σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα στην εκπαίδευση και τον ρόλο τους σε αυτή πριν τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική παρέμβαση;
- Πώς προωθεί η εκπαιδευτική παρέμβαση με τη μέθοδο “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” τον κριτικό στοχασμό και την κριτική συνειδητοποίηση των συμμετεχόντων;
- Οδηγούνται οι συμμετέχοντες σε αλλαγή και μετασχηματισμό των παραδοχών τους;
- Πώς αποτιμούν οι συμμετέχοντες την εμπειρία της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική παρέμβαση με τη μέθοδο “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”;

#### **4.1.3 Το Πλαίσιο Εφαρμογής της Εκπαιδευτικής Παρέμβασης με τη Μέθοδο “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”**

Η παρούσα διατριβή επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στους παιδαγωγούς της προσχολικής εκπαίδευσης και στον πιθανό μετασχηματισμό των εξισωτικών πεποιθήσεων τους σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα στην εκπαίδευση. Όπως αναπτύχθηκε και στην ενότητα 2.3 της διατριβής, οι παιδαγωγοί προσχολικής εκπαίδευσης είναι μια κατηγορία εκπαιδευτικών, όπου τα ποσοστά υιοθέτησης της εξισωτικής ιδεολογίας είναι ιδιαίτερα υψηλά, καθώς αποτελείται σχεδόν αποκλειστικά



από γυναίκες<sup>11</sup> προερχόμενες από την κυρίαρχη εθνοπολιτισμική ομάδα, οι οποίες συχνά φοβούνται πως εάν επιστήσουν την προσοχή στις πολιτισμικές διαφορές των παιδιών θα προσβάλλουν τις οικογένειες των μαθητών ή ότι θα προκαλέσουν προκατάληψη και ρατσισμό στα μικρά παιδιά ή ότι θα κατηγορηθούν οι ίδιες για ρατσιστική συμπεριφορά. Το συγκεκριμένο γεγονός σε συνδυασμό με την ακαδημαϊκή και επαγγελματική ενασχόληση της ερευνήτριας με την προσχολική εκπαίδευση τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια αποτέλεσαν τους βασικούς παράγοντες επιλογής του χώρου αυτού ως το πλαίσιο στο οποίο διεξήχθησαν οι ερευνητικές δράσεις της μεταπτυχιακής διατριβής. Ως τόπος διεξαγωγής της έρευνας έχει επιλεγεί η πόλη του Μονάχου, στο κρατίδιο της Βαυαρίας στη Γερμανία αφενός λόγω της πολιτισμικής ποικιλομορφίας του πληθυσμού της πόλης<sup>12</sup> και αφετέρου λόγω της δυνατότητας απρόσκοπτης διεξαγωγής της έρευνας (πρόσβαση σε πιθανούς θυροφύλακες, συμμετέχοντες, χώρους, πόρους κλπ.), καθώς αποτελεί τον τόπο διαμονής και επαγγελματικής δραστηριοποίησης της ερευνήτριας. Ο σκοπός της διατριβής ήταν να μελετηθεί μια ομάδα παιδαγωγών προσχολικής εκπαίδευσης με εμπειρία στη διδασκαλία αλλοδαπών μαθητών, που φαίνεται να ενστερνίζονται εξισωτικές πεποιθήσεις διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αναφορικά με τη δυνατότητα ανάπτυξης ικανοτήτων αυτοπαρατήρησης και αναστοχασμού μέσα από τη μέθοδο “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”, δηλαδή μέσα από τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος και των συνθηκών που είναι πιθανό να προκαλέσουν τις παγιωμένες αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με ζητήματα προνομίων, εξουσίας και κοινωνικών νορμών και να προωθήσουν την ανάπτυξη της κριτικής συνειδητοποίησης σχετικά με την πολιτισμική πολυμορφία.

## 4.2 Σχεδιασμός Ερευνητικής Στρατηγικής

Με κριτήριο τα ερευνητικά ερωτήματα και τις λοιπές συνθήκες του ερευνητικού πλαισίου, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω, αποφασίστηκε η μελέτη μιας ομάδας παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας με εξισωτικές πεποιθήσεις κατά τη διάρκεια μιας επιμορφωτικής δράσης με εργαστηριακή μορφή, σχεδιασμένης με βάση τη μέθοδο

---

<sup>11</sup> Αναφερόμαστε στην αριθμητική υπεροχή των γυναικών στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα. Δεν υπονοείται σε καμία περίπτωση ότι η υιοθέτηση εξισωτικής ιδεολογίας σχετίζεται με ή οφείλεται στο φύλο.

<sup>12</sup> Σύμφωνα με τα στοιχεία που δημοσιεύτηκαν τον Σεπτέμβριο/2018, το 56,8% του πληθυσμού του Μονάχου είναι Γερμανοί, το 14,9% Γερμανοί με μεταναστευτικό υπόβαθρο (2ης γενιάς μετανάστες), το 14,7% πολίτες κρατών μελών της Ε.Ε. και το 13,6% πολίτες κρατών εκτός Ε.Ε.

[http://www.muenchen.info/soz/pub/pdf/602\\_Integrationsbericht\\_2017.pdf](http://www.muenchen.info/soz/pub/pdf/602_Integrationsbericht_2017.pdf)

“Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”. Η έρευνα που διεξήχθη στα πλαίσια της παρούσας διατριβής έχει ποιοτικό προσανατολισμό, όπως άλλωστε και οι περισσότερες έρευνες του πεδίου της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, αφού στοχεύει στη διερεύνηση, αποκάλυψη και περιγραφή των χαρακτηριστικών των “μη μετρήσιμων και μη ποσοτικοποιήσιμων διαστάσεων της κοινωνικής συμπεριφοράς, κοινωνικών φαινομένων, διαδικασιών, τάσεων και νοημάτων” (Merriam & Kim 2012: 56, Taylor & Snyder 2012: 39). Η εκπαιδευτική παρέμβαση με βάση τη μέθοδο “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” σχεδιάστηκε να διαρκέσει οκτώ διδακτικές ώρες και πραγματοποιήθηκε σε αίθουσα σεμιναρίων με κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και διαμόρφωση προσφιλή σε ενεργητικές- βιωματικές εκπαιδευτικές μεθόδους. Καθώς, όπως τονίσαμε στην ενότητα 3.4 της παρούσας διατριβής, η δημιουργία μιας συνεργατικής ομάδας εκπαιδευομένων διαμορφώνει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο ο κριτικός στοχασμός, ο στοχαστικός διάλογος και η μετασχηματιστική διεργασία ενδυναμώνονται, επιδιώχθηκε η σύσταση μιας ομάδας έξι έως δέκα συμμετεχόντων, ώστε να εξασφαλιστεί η εύκολη διαχείριση της ομάδας, η εποικοδομητική διεξαγωγή και η σε βάθος ποιοτική προσέγγιση της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Έπειτα από συνεννόηση με τον εργοδότη των συμμετεχόντων, ο οποίος λειτούργησε ως θυροφύλακας στην παρούσα έρευνα, οι συμμετέχοντες έλαβαν ειδική εκπαιδευτική άδεια προκειμένου να συμμετάσχουν χωρίς καμία προσωπική επιβάρυνση, η οποία θα μπορούσε ενδεχομένως να λειτουργήσει ως τροχοπέδη της συμμετοχής τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τον προσανατολισμό των ερευνητικών ερωτημάτων και τους παράγοντες διαμόρφωσης του ερευνητικού πλαισίου, όπως αναλύθηκαν παραπάνω, αποφασίστηκε η διεξαγωγή της έρευνας σε τέσσερις φάσεις: Α΄ Φάση - Πιλοτική Εφαρμογή, Β΄ Φάση - Ερωματολογία, Γ΄ Φάση - Εκπαιδευτική Παρέμβαση και Δ΄ Φάση - Συνεντεύξεις. Η διεξαγωγή της πιλοτικής εφαρμογής, που αποτελεί την πρώτη φάση της έρευνας, πραγματοποιήθηκε σε δύο στάδια και συμμετείχε μια ομάδα δεκαέξι εκπαιδευτικών· στο πρώτο στάδιο επιδιώχθηκε ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας του ερωματολογίου, που χρησιμοποιείται στη Β΄ Φάση ως εργαλείο αναζήτησης κατάλληλων συμμετεχόντων, στην αποκάλυψη εξισωτικών παραδοχών σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα στην εκπαίδευση. Στο δεύτερο στάδιο της πιλοτικής εφαρμογής χρησιμοποιήθηκε μια σύντομη εκδοχή της μεθόδου “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”, με σκοπό αφενός τον έλεγχο της καταλληλότητας των έργων τέχνης στην αφύπνιση του κριτικού στοχασμού και αφετέρου την εξάσκηση της

ερευνήτριας στην εφαρμογή της μεθόδου και στον προγραμματισμό του χρόνου. Κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας μοιράστηκαν ερωτηματολόγια σε συνολικά δεκαεννέα παιδαγωγούς προσχολικής εκπαίδευσης, με σκοπό τον εντοπισμό εκπαιδευτικών που ενστερνίζονται εξισωτικές απόψεις και εκπαιδευτικές πρακτικές σχετικά με την εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών. Μετά την επεξεργασία των ερωτηματολογίων η ερευνήτρια απηύθυνε πρόσκληση συμμετοχής μέσω επιστολής σε κάθε κατάλληλο -για τους σκοπούς της έρευνας- υποψήφιο εκπαιδευόμενο. Η τρίτη φάση της έρευνας αφορά στη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής παρέμβασης με τη μέθοδο “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”, με σκοπό τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος και των συνθηκών που είναι πιθανό να προωθήσουν τη μετασχηματίζουσα μάθηση και τη μελέτη της πιθανής μετατόπισης των πεποιθήσεων των συμμετεχόντων. Κατά την τελευταία φάση της έρευνας διεξήχθησαν δύο συνεντεύξεις (μία μετά το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης και άλλη μία δύο μήνες αργότερα), με σκοπό τον έλεγχο αφενός της αποτελεσματικότητας της μεθόδου στην ενίσχυση και προώθηση της ανάπτυξης της κριτικής συνειδητοποίησης και της μετατόπισης θεώρησης και αφετέρου της μονιμότητας και ευρύτητας αυτής της μετατόπισης. Στην πορεία επιχειρείται αναλυτική παρουσίαση της μεθοδολογικής προσέγγισης στην οποία στηρίχθηκε η έρευνα, περιγραφή των σταδίων της ερευνητικής διαδικασίας, καθώς και παρουσίαση των μεθόδων συλλογής, επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων.

### **4.3 Συμμετοχική Έρευνα Δράσης**

Βασική επιδίωξη του ερευνητικού μέρους της παρούσας διατριβής αποτελεί η σε βάθος κατανόηση των εξισωτικών πεποιθήσεων και των εμπειριών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναφορικά με την πολιτισμική ετερογένεια στην εκπαίδευση και η διερεύνηση της δημιουργίας ενός περιβάλλοντος και των συνθηκών που είναι πιθανό να προωθήσουν τον μετασχηματισμό των υφιστάμενων τρόπων σκέψης και δράσης των συμμετεχόντων, ώστε να αποκτηθεί “μια βαθύτερη, αρτιότερη και περισσότερο επεξεργασμένη γνώση (...), η οποία θα εμπεριέχει μια ολιστική και βαθύτερη ερμηνεία για τους συμμετέχοντες και το περιβάλλον τους” και μπορεί να οδηγήσει στην κατανόηση της “ποιότητας” των λόγων και πράξεων των συμμετεχόντων, “καθώς και των άδηλων ή πρόδηλων παραγόντων που επηρεάζουν αυτή την ποιότητα” (Μαντζούκας 2007: 237). Στην προσπάθεια πραγματοποίησης του παραπάνω στόχου υιοθετήθηκε η ποιοτική ερευνητική φιλοσοφία, καθώς οι ερευνητικοί σχεδιασμοί ποιοτικής προσέγγισης εστιάζουν το ενδιαφέρον “στην περιγραφή και κατανόηση της μοναδικότητας της

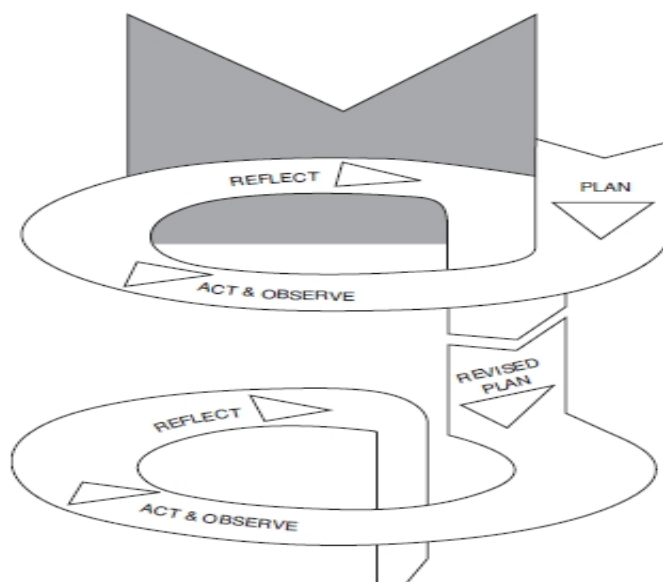
ανθρώπινης εμπειρίας, της βιωματικής πραγματικότητας (του βιοκόσμου) των συμμετεχόντων, στην ιδιαιτερότητα της συνείδησης και των βιωμάτων τους” (Ίσαρη & Πουρκός 2015: 27), καθώς και στην ανάδειξη των απόψεων και “της σημασίας που δίνουν προσωπικά οι συμμετέχοντες στα εκπαιδευτικά ζητήματα” (Creswell 2011: 70). Επιπλέον, οι ερευνητικοί σχεδιασμοί ποιοτικής προσέγγισης επιδιώκουν τη “γνήσια, αυθεντική, δυναμική, πλαίσιοθετημένη και ολιστική προσέγγιση” και τη σε βάθος, λεπτομερή μελέτη και κατανόηση του υπό διερεύνηση φαινομένου και των επιμέρους πτυχών ή διαστάσεων του, σε αντιδιαστολή με μια αποστασιοποιημένη, αποπλαισιωμένη, αποσπασματική, αφαιρετική και στατική προσέγγιση του (Ίσαρη & Πουρκός 2015: 38). Ένα τελευταίο χαρακτηριστικό των ποιοτικών ερευνητικών σχεδιασμών που συμπίπτει με τον προσανατολισμό της παρούσας έρευνας είναι το ενδιαφέρον για την οπτική των συμμετεχόντων και η ενεργή συνεργασία μαζί τους (Creswell 2011: 70), ο ανθρωπιστικός προσανατολισμός και η “ευαισθησία για την επίδραση του ερευνητή στον χαρακτήρα της έρευνας” (Ίσαρη & Πουρκός 2015: 57). Λαμβάνοντας υπόψη τη γενικότερη φιλοσοφία και τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής εκπαιδευτικής έρευνας και των επί μέρους ερευνητικών σχεδιασμών που συνδέονται με αυτή, τη διεθνή τάση ποιοτικής προσέγγισης στην έρευνα της Μετασχηματίζουσας Μάθησης όπως περιγράφεται στη βιβλιογραφία (Merriam & Kim 2012: 56, Taylor & Snyder 2012: 39), το αντιληπτικό περίγραμμα, τις εμπειρίες, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα της ερευνήτριας, καθώς και το ερευνητικό πρόβλημα, τα ερευνητικά ερωτήματα και το γενικότερο ερευνητικό πλαίσιο αποφασίστηκε στα πλαίσια της παρούσας διατριβής η διεξαγωγή συμμετοχικής έρευνας δράσης.

Ως Έρευνα Δράσης (Action Research) ορίζεται η σκόπιμη και συστηματική αναστοχαστική ερευνητική διαδικασία η οποία θέτει στο επίκεντρο τη δράση και τους συμμετέχοντες στην έρευνα, επιτρέποντας στους τελευταίους να βελτιώνουν τις πρακτικές παρεμβάσεις τους αξιοποιώντας δημιουργικά τη συσσωρευμένη εμπειρία (Herr & Anderson 2005: 3, Ίσαρη & Πουρκός 2015: 60) και θεωρείται ως μια σημαντική κατεύθυνση για την εκπαιδευτική ανανέωση, καθώς ενθαρρύνει τις αλλαγές και καλλιεργεί μια δημοκρατική προσέγγιση στην εκπαίδευση, προωθεί την ενδυνάμωση μέσω της συνεργασίας, ενθαρρύνει τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές τους και προάγει τον έλεγχο νέων ιδεών (Mills 2000 όπ.ανάφ. Creswell 2011: 640). Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση διακρίνεται, σύμφωνα με τον Creswell (2011: 641-645), σε δύο βασικά είδη ερευνητικών σχεδιασμών (α) την πρακτική,

προσχεδιασμένη έρευνα δράσης, που μελετά τοπικές εκπαιδευτικές πρακτικές και αποσκοπεί στην κατανόηση και στην πρακτική επίλυση άμεσων προβλημάτων και (β) τη συμμετοχική έρευνα δράσης, η οποία έχει κοινωνικό ή κοινοτικό προσανατολισμό και δίνει έμφαση στην έρευνα που συνεισφέρει στη χειραφέτηση και στην κοινωνική αλλαγή ενθαρρύνοντας την οργάνωση εκπαιδευτικών δράσεων, που αποσκοπούν στην υπέρβαση των καταναγκασμών και στην ανασυγκρότηση της εκπαίδευσης.

Η Συμμετοχική Έρευνα Δράσης (Participatory Action Research), η οποία στη βιβλιογραφία συναντάται και ως Κριτική Έρευνα Δράσης (Critical Action Research), Έρευνα βασισμένη στην Κοινότητα (Community-based Inquiry) ή Συνεργατική Έρευνα Δράσης (Collaborative Action Research) (Creswell 2011: 645), θεμελιώνεται θεωρητικά στην Κριτική Κοινωνική Θεωρία και στο εκπαιδευτικό μοντέλο του Paulo Freire (Herr & Anderson 2005: 15, Ίσαρη & Πουρκός 2015: 62, Χαρίση 2017: 49), και στοχεύει στην αμφισβήτηση καθιερωμένων πρακτικών, παραδοχών και πολιτικών, που αναπαράγουν τις άνισες σχέσεις εξουσίας, μέσω του κριτικού στοχασμού με σκοπό την προώθηση της κριτικής συνειδητοποίησης των συμμετεχόντων και της ανάληψης δράσης για την κοινωνική αλλαγή (Herr & Anderson 2005: 28). Τα οκτώ βασικότερα χαρακτηριστικά της συμμετοχικής έρευνας δράσης, σύμφωνα με τους Kemmis & McTaggart (2005: 566-568, 2008: 276-283) και τον Creswell (2011: 646) συνοψίζονται ως εξής:

- Ως διαδικασία η συμμετοχική έρευνα δράσης δεν χαρακτηρίζεται από κανονικότητα και γραμμικότητα, αλλά φαίνεται να αντικατοπτρίζεται καλύτερα ως μια αλληλεπιδραστική επαναλαμβανόμενη σπείρα αυτοτελών κύκλων σχεδιασμού-δράσης-παρατήρησης-αναστοχασμού (Σχήμα 1). Στην πράξη η διαδικασία σπάνια διεξάγεται με τον τακτικό τρόπο που παρουσιάζει η σπείρα του σχήματος, καθώς τα στάδια συχνά αλληλεπικαλύπτονται και ο αρχικός σχεδιασμός καθίσταται παρωχημένος υπό το πρίσμα της νέας εμπειρίας που γίνεται μάθηση. Στην πραγματικότητα η διαδικασία της συμμετοχικής έρευνας δράσης είναι ρευστή, ανοιχτή και ανταποκρινόμενη στις αναδυόμενες κατά τη διεξαγωγή ανάγκες, καθώς κριτήριο επιτυχίας δεν αποτελεί το κατά πόσο οι συμμετέχοντες ακολούθησαν με ακρίβεια τα στάδια της σπειροειδούς διαδικασίας, αλλά η αίσθηση ανάπτυξης και εξέλιξης που αποκομίζουν όσον αφορά στις πρακτικές τους, στις αντιλήψεις των ίδιων για τις πρακτικές τους και στις καταστάσεις στις οποίες αυτές πραγματοποιούνται.



**Σχήμα 1.** The Action Research Spiral (Kemmis & McTaggart 2008: 278)

- Η συμμετοχική έρευνα δράσης είναι μια κοινωνική διαδικασία, η οποία εξετάζει σκόπιμα τη σχέση ανάμεσα στο άτομο και στην κοινωνία στοχεύοντας στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η κοινωνική αλληλεπίδραση διαμορφώνει και αναδιαμορφώνει τα άτομα και τις κοινωνικές σχέσεις, και αντιστρόφως.
- Η συμμετοχική έρευνα δράσης είναι μια συμμετοχική διαδικασία, η οποία εμπλέκει τους συμμετέχοντες στην αυτοεξέταση των ίδιων αντιλήψεων, παραδοχών, αξιών και ερμηνευτικών πλαισίων σχετικά με τον εαυτό, την κοινωνία και τον κόσμο. Κατά τη διαδικασία αυτή, η οποία πραγματοποιείται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες ατομικά ή συλλογικά, επιδιώκεται η κριτική εξέταση του τρόπου με τον οποίο τα υπάρχοντα πλαίσια αναφοράς διαμορφώνουν και περιορίζουν την αντίληψη και τη δράση του ατόμου.
- Η συμμετοχική έρευνα δράσης είναι μια πρακτική και συνεργατική διαδικασία, η οποία εμπλέκει τους συμμετέχοντες στην εξέταση κοινωνικών πρακτικών και αλληλεπιδράσεων με σκοπό τη βελτίωση τους και τη μείωση των αρνητικών αλληλεπιδράσεων.
- Η συμμετοχική έρευνα δράσης είναι μια χειραφετική και απελευθερωτική διαδικασία, η οποία επιδιώκει να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να εξετάσουν τον τρόπο που η δράση τους διαμορφώνεται από τις ευρύτερες πολιτισμικές, οικονομικές και πολιτικές δομές και να αποδεσμευτούν από τους περιορισμούς αυτών των παράλογων, άδικων, μη παραγωγικών, μη ικανοποιητικών

κοινωνικών δομών που περιορίζουν την αυτοανάπτυξη και τον αυτοπροσδιορισμό τους.

- Η συμμετοχική έρευνα δράσης είναι μια κριτική διαδικασία, η οποία επιδιώκει να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να αμφισβητήσουν την κυρίαρχη ιδεολογία και να απελευθερωθούν από τους περιορισμούς που βρίσκονται ενσωματωμένοι στα κοινωνικά μέσα, στη γλώσσα, στις εργασιακές διαδικασίες και στις άνισες σχέσεις εξουσίας.
- Η συμμετοχική έρευνα δράσης είναι μια αναστοχαστική διαδικασία, η οποία επιδιώκει -μέσα από τις σπείρες του κριτικού στοχασμού και αυτοστοχασμού- να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να μετασχηματίσουν την πραγματικότητα μετασχηματίζοντας τις πρακτικές τους και τους τρόπους που αλληλεπιδρούν σε κοινωνικό επίπεδο.
- Η συμμετοχική έρευνα δράσης στοχεύει στον μετασχηματισμό τόσο της θεωρίας όσο και της πρακτικής μέσα από την κριτική αιτιολόγηση αυτών και των συνεπειών τους, προκειμένου να αναπτυχθούν και να βελτιωθούν μέσα από την εξέταση πολλαπλών θέσεων και οπτικών, εξίσου σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο.

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές πως η συμμετοχική έρευνα δράσης διαθέτει εκπαιδευτικό, κοινωνικό και πολιτικό χαρακτήρα, αφού στοχεύει στη μελέτη και αναπλαισίωση συγκεκριμένων κοινωνικών πρακτικών που ασκούνται από συγκεκριμένους ανθρώπους σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο (Kemmis & McTaggart 2008: 277), περιγραφή που ταυτίζεται με τη φιλοσοφία, το πλαίσιο και τις επιδιώξεις της παρούσας μελέτης. Μέσα από τη συμμετοχή τους στη συμμετοχική έρευνα δράσης, οι συμμετέχοντες ωθούνται να συνειδητοποιήσουν πως οι κοινωνικές και οι εκπαιδευτικές πρακτικές τους τοποθετούνται σε, προκύπτουν από και τροφοδοτούν ένα συγκεκριμένο υλικό, κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο και, άρα, επιδέχονται αναστοχασμό, συζήτηση, αναπλαισίωση και μετασχηματισμό (όπ.π: 279).

#### **4.3.1 Η Θέση της Ερευνήτριας**

Κατά τη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας ο ρόλος του ερευνητή είναι κεντρικής σημασίας, καθώς ο τελευταίος εμπλέκεται άμεσα και προσωπικά σε κάθε φάση της ερευνητικής διαδικασίας ως “φορέας των δικών του βιωμάτων, απόψεων, προσδοκιών και μεροληψιών” (Ίσαρη & Πουρκός 2015: 75), ως φορέας του προσωπικού του

“ερμηνευτικού ορίζοντα” (Ράικου 2013: 122). Η θέση του ερευνητή (Positionality<sup>13</sup>) αφορά αφενός στις ευρύτερες ιστορικές, πολιτικές, οικονομικές, πολιτισμικές, κοινωνικές και διανοητικές συνθήκες του ερευνητή ως άτομο, που επηρεάζουν εξίσου τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις ποιοτικές ερευνητικές διαδικασίες, και αφετέρου στον τρόπο που αντιλαμβάνεται ο ερευνητής τον εαυτό του σε σχέση με το περιβάλλον του και με τους άλλους και γίνεται αντιληπτός από αυτούς (Merriam et al. 2001: 412, Ozano & Khatrī 2018: 191). Όσον αφορά στη θέση του ερευνητή κατά τη διεξαγωγή έρευνας δράσης ο πρώιμος ακαδημαϊκός διάλογος επικεντρώθηκε κατά κύριο λόγο στο δίπολο εσωτερική/εξωτερική θέση, που πλέον θεωρείται απλοϊκό, αφού η κριτική-αποδομιστική προσέγγιση<sup>14</sup> αναδομεί το δίπολο εσωτερικός/εξωτερικός ερευνητής εμπλουτίζοντας το με κριτήρια όπως η «φυλή», η κοινωνική τάξη, το βιολογικό και κοινωνικό φύλο, η πολιτισμική προέλευση κλπ., τα οποία προσφέρουν μια βαθύτερη κατανόηση της δυναμικής και των σχέσεων εξουσίας που αναπτύσσονται κατά την ερευνητική διαδικασία (Merriam et al. 2001: 405, 411). Παρόλο που οι έννοιες του εσωτερικού και εξωτερικού ερευνητή είναι ρευστές, πολυεπίπεδες, αλληλεπικαλυπτόμενες και συχνά μετατοπίζονται κατά την ερευνητική διαδικασία, η σαφήνεια, η ειλικρίνεια και η διαφάνεια σχετικά με το θέμα της θέσης του ερευνητή είναι απαραίτητες για την επιστημολογική και μεθοδολογική πλαισίωση ζητημάτων αξιοπιστίας και ηθικής (Herr & Anderson 2005: 37), καθώς “κάθε μορφή σχέσης που υιοθετείται, συνδέεται με διαφορετικές παραδόσεις και συνεπάγεται διαφορετικές προσδοκίες για τη γνώση και τα κριτήρια εγκυρότητας” (Χαρίση 2017: 54). Οι έρευνες δράσης έχουν χαρακτήρα προσωπικό, διαπροσωπικό, πλαισιωμένο, υποκειμενικό, χρονικά και τοπικά τοποθετημένο και μπορεί να διαθέτουν συγχρόνως στοιχεία εσωτερικής και εξωτερικής θεσιακότητας διαμορφώνοντας -σε αντίθεση με την έννοια του διπόλου- ένα συνεχές (Continuum of Positionality (Πίνακας 1) στο ένα άκρο του οποίου κατατάσσονται έρευνες με εσωτερική θεσιακότητα, όπου ο ερευνητής μελετά τον ίδιο του τον εαυτό και την πρακτική του, ενώ στο άλλο άκρο κατατάσσονται έρευνες με εξωτερική θεσιακότητα, όπου ο ερευνητής ως εξωτερικός διοργανωτής και παρατηρητής μελετά τους συμμετέχοντες/τα υποκείμενα της έρευνας· στο μέσο του συνεχούς σε διάφορους συνδυασμούς θεσιακότητας και βαθμού συνεργασίας του ερευνητή με τους συμμετέχοντες βρίσκονται οι συμμετοχικές έρευνες δράσης (όπ.π.: 40-41, 48).

---

<sup>13</sup>Στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος συναντάται και ως “θεσιακότητα” (Χαρίση 2017: 54).

<sup>14</sup>Ερείσματα: Κριτικές Θεωρίες: Gramsci, Althusser, Bourdieu, Habermas, Foucault, Derrida, Τρίτο Φεμινιστικό Κίνημα, Queer Theory, Πολιτισμικές Σπουδές, Σύγχρονη Αφροαμερικανική Κριτική, Κριτική της Παιδαγωγικής-Παιδαγωγική ως Κριτική (Μπονίδης 2014: 12).



Insider (1) _____ (2) _____ (3) _____ (4) _____ (5) _____ (6) Outsider		
Positionality of researcher	Contributes to:	Traditions
1. Insider (researcher studies own self/practice)	Knowledge base, Improved/critiqued practice, Self/professional transformation	Practitioner research, Autobiography, Narrative research, Self-study,
2. Insider in collaboration with other insiders	Knowledge base, Improved/critiqued practice, Professional/organizational transformation	Feminist consciousness raising groups, Inquiry/Study groups, Teams
3. Insider(s) in collaboration with outsider(s)	Knowledge base, Improved/critiqued practice, Professional/organizational transformation	Inquiry/Study groups
4. Reciprocal collaboration (insider-outsider teams)	Knowledge base, Improved/critiqued practice, Professional/organizational transformation	Collaborative forms of PAR that achieve equitable power relations
5. Outsider(s) in collaboration with insider(s)	Knowledge base, Improved/critiqued practice, Organizational development/transformation	Mainstream change agency: consultancies, industrial democracy, organizational learning; Radical change: community empowerment (Paulo Freire)
6. Outsider(s) studies insider(s)	Knowledge base	University-based, academic research on action research methods or projects

**Πίνακας 1.** Continuum of Positionality (Herr & Anderson 2005: 40-41)

Η θέση της ερευνήτριας στη συμμετοχική έρευνα δράσης που διεξήχθη στα πλαίσια της παρούσας εργασίας περιγράφεται καλύτερα από την πέμπτη μορφή του συνεχούς ως “εξωτερικός ερευνητής σε συνεργασία με εσωτερικούς”, η οποία αποτελεί και την πιο διαδεδομένη μορφή θεσιακότητας του ερευνητή στις συνεργατικές έρευνες δράσης, καθώς η πρωτοβουλία συγκρότησης και διεξαγωγής ερευνητικών δράσεων προκύπτει συνήθως από κάποιον εξωτερικό ερευνητή/σύμβουλο (Herr & Anderson 2005: 49). Ωστόσο, εντός της Συνεργατικής Έρευνας Δράσης προκύπτουν σημαντικά θέματα αμοιβαιότητας και συνεργασίας μεταξύ των ερευνητών και των συμμετεχόντων σχετικά με τον βαθμό και το είδος συμμετοχής των δεύτερων, που μπορεί να κυμαίνεται από το μηδενικό βαθμό ουσιαστικής συμμετοχής μέχρι τη διεξαγωγή της έρευνας από τους ίδιους τους συμμετέχοντες (Πίνακας 2) (Cornwall 1996 όπ.ανάφ. Herr & Anderson 2005: 50).

Mode of Participation	Involvement of Local People	Relationship of Research and Action to Local People
Co-option	Token; representatives are chosen, but no real input or power	on
Compliance	Tasks are assigned, with incentives; outsiders decide agenda	for
Consultation	Local opinions asked, outsiders analyze and decide on a course of action	for/with
Cooperation	Local people work together with outsiders to determine priorities; responsibility remains with outsiders for directing the process	with
Colearning	Local people and outsiders share their knowledge to create new understanding and work together to form action plans, with outsider facilitation	with/by
Collective action	Local people set their own agenda and mobilize to carry it out in the absence of outside initiators and facilitators	by

**Πίνακας 2.** Βαθμός συμμετοχής των υποκειμένων στη Συνεργατική Έρευνα Δράσης (Herr & Anderson 2005: 51)

Η πρωτοβουλία της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας ανήκει στην ερευνήτρια, η οποία, ωστόσο, δεν περιορίζεται στον ρόλο της διοργανώτριας, αλλά, λόγω του κριτικού προσανατολισμού της μελέτης, λειτουργεί ως καθοδηγήτρια στην πορεία των συμμετεχόντων προς την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, τη συνειδητοποίηση και τον μετασχηματισμό οπτικής και ως συνεργαζόμενη μανθάνουσα στην προσωπική της πορεία προς τον κριτικό αυτοστοχασμό, την επαγγελματική ανάπτυξη και τη βελτίωση της πρακτικής της, καθώς οι συμμετέχοντες -σε συνέπεια με την κριτική θεωρητική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων- γίνονται αντιληπτοί ως φορείς γνώσης και εμπειρίας (Ράικου 2013: 18), η έρευνα διέπεται από την προσέγγιση “μοιραζόμαστε όσα γνωρίζουμε προκειμένου να παράγουμε νέες, βαθύτερες κατανοήσεις” (Χαρίση 2017: 54). Όσον αφορά, λοιπόν, στον βαθμό συμμετοχής των υποκειμένων στην έρευνα όπως περιγράφονται στον Πίνακα 2, θεωρούμε πως στα διάφορα στάδια της διαδικασίας η ερευνήτρια λειτουργεί ως καθοδηγήτρια, συνεργάτης και συν-μανθάνουσα και πως η έρευνα διεξάγεται για, μαζί με και από τους συμμετέχοντες.

Καθώς η θέση του ερευνητή δεν αναφέρεται αποκλειστικά σε όρους εσωτερικής/ εξωτερικής τοποθέτησης και βαθμού συνεργασίας με τους συμμετέχοντες, αλλά και σε

όρους κοινωνικής και επαγγελματικής ιεραρχίας και γενικότερα εξουσίας σε σχέση με άλλους παράγοντες εντός και εκτός του περιβάλλοντος της έρευνας, θα πρέπει στα πλαίσια της παρούσας διατριβής να αναγνωρίσουμε κάποια στοιχεία του ερευνητικού status που η Collins (όπ.ανάφ. Herr & Anderson 2005: 54) αποκαλεί “outsider-within”, περιγράφοντας μια κυρίως εξωτερική -με σημαντικές εσωτερικές διαστάσεις- ερευνητική θεσιακότητα. Η ερευνήτρια της παρούσας συμμετοχικής έρευνας δράσης τοποθετείται εξωτερικά της ομάδας των συμμετεχόντων με την ιδιότητα της διοργανώτριας/διευκολύντριας (facilitator), συντονίστριας και καθοδηγήτριας των εργασιών της ομάδας, ωστόσο διατηρεί μια insider-ταυτότητα λόγω της μακρόχρονης επαγγελματικής της δραστηριοποίησης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ίδιας φύσης με αυτά των συμμετεχόντων. Παράλληλα εντοπίζονται ασυμμετρίες που αφορούν στην τοποθέτηση της ερευνήτριας σε υψηλότερη βαθμίδα της ακαδημαϊκής (η ερευνήτρια διαθέτει σπουδές μεταπτυχιακού επιπέδου, οι συμμετέχοντες διαθέτουν είτε δίπλωμα μεταδευτεροβάθμιας επαγγελματικής κατάρτισης είτε δίπλωμα επαγγελματικής σχολής είτε πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης, οι τελευταίοι, ωστόσο, είναι ελάχιστοι) και επαγγελματικής ιεραρχίας σε σχέση με τους συμμετέχοντες (η ερευνήτρια εργάζεται ως υποδιευθύντρια σχολικής μονάδας, οι συμμετέχοντες εργάζονται ως παιδαγωγοί ή βοηθοί παιδαγωγού), γεγονός που είναι, ωστόσο, σύνηθες, καθώς “οι άμεσα εμπλεκόμενοι σε ένα πεδίο θεωρείται δύσκολο να απεμπλακούν από τις συνήθειες τους και τη μορφή της κοινής λογικής, με την οποία γίνεται αντιληπτή η πραγματικότητα που βιώνουν, ώστε από μόνοι τους να αναλάβουν να διεξάγουν έρευνα για αυτή” (Χαρίση 2017: 54). Άλλα κοινωνικά χαρακτηριστικά της ερευνήτριας που επηρεάζουν -σύμφωνα με την κριτική-αποδομιστική προσέγγιση- τον αντιληπτικό της ορίζοντα και τη θεσιακότητα της στην έρευνα αποτελούν αναλυτικά: η ερευνήτρια είναι λευκή, ετεροφυλόφιλη, cisgender γυναίκα, Ευρωπαία, Ελληνίδα, χριστιανή, νεαρή ενήλικας (<35), με μέση αστική κοινωνικο-οικονομική προέλευση· αναφορικά με τους συμμετέχοντες και το περιβάλλον διεξαγωγής της έρευνας η ερευνήτρια είναι επιπλέον αλλοδαπή υπήκοος, που κατοικεί στη Γερμανία τα τελευταία έξι χρόνια. Η επίδραση που ασκούν οι προαναφερθείσες διαστάσεις αντανακλάται στην κατασκευή της πραγματικότητας που καταγράφεται στα πλαίσια της παρούσας έρευνας και μέσα από την ειλικρινή και σαφή αναγνώριση και εξέταση τους επιδιώκεται αφενός η παραγωγή βαθύτερων κατανοήσεων σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα και αφετέρου η αποφυγή τυφλών σημείων, ως αποτέλεσμα κεκαλυμμένων πεποιθήσεων, ιδιοτήτων, δυναμικών, ρόλων και συμφερόντων (Herr & Anderson 2005: 55).

## 4.4 Επιλογή Συμμετεχόντων

Όπως αναλύθηκε σε προηγούμενη ενότητα, κατά τη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας δεν επιδιώκεται η γενίκευση των ευρημάτων σε κάποιον πληθυσμό, αλλά η πορεία εξέλιξης της διερεύνησης ενός φαινομένου και η βαθύτερη κατανόησή του (Creswell 2011: 243). Αντίστοιχα, η μέθοδος δειγματοληψίας που επιλέγεται στα πλαίσια ενός ποιοτικού ερευνητικού σχεδιασμού δεν αποσκοπεί στην εξασφάλιση ενός μεγάλου ποσοτικά, στατιστικά αντιπροσωπευτικού δείγματος μέσω της αντικειμενικής και τυχαίας δειγματοληψίας (Ίσαρη & Πουρκός 2015: 31, Μαντζούκας 2007: 241). Προκειμένου να μελετηθεί και να κατανοηθεί καλύτερα το υπό διερεύνηση φαινόμενο, στην ποιοτική έρευνα εφαρμόζεται σκόπιμη δειγματοληψία (*purposive sampling*) με κριτήρια την καταλληλότητα και την επάρκεια σε πλούτο πληροφοριών του δείγματος (Creswell 2011: 244). Ουσιαστικά οι συμμετέχοντες “επιλέγονται με βάση την υποκειμενική κρίση του ερευνητή αναφορικά με τη δυνατότητα τους να προσφέρουν επαρκείς και κατάλληλες πληροφορίες για το υπό έρευνα φαινόμενο” (Μαντζούκας 2007: 241). Στα πλαίσια της παρούσας συνεργατικής έρευνας δράσης εφαρμόστηκε σκόπιμη ομοιογενής δειγματοληψία (*homogeneous sampling*), η οποία αφορά στην επιλογή των συμμετεχόντων “με βάση το αν αποτελούν μέλη μιας υποομάδας που έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά” (Creswell 2011: 246), τα οποία στη συγκεκριμένη περίπτωση αφορούν στην ιδιότητα του παιδαγωγού προσχολικής εκπαίδευσης που εργάζεται με πολιτισμικά ετερογενή μαθητικό πληθυσμό και υιοθετεί εξισωτικές πεποιθήσεις διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Όσον αφορά στο μέγεθος του δείγματος, επιδιώχθηκε η συγκρότηση μιας ομάδας 6-10 παιδαγωγών αφενός για να υπάρχει ένας ικανοποιητικός αριθμός συμμετεχόντων, ώστε να δημιουργηθεί μια λειτουργική ομάδα στα πλαίσια της οποίας θα προωθείται η ενεργητική συμμετοχή, η δυναμική αλληλεπίδραση, ο κριτικός στοχασμός και ο στοχαστικός διάλογος (Χαρίση 2017: 59) και αφετέρου, ώστε να είναι ο όγκος των ευρημάτων τέτοιος, που να εξασφαλίζεται η σε βάθος διερεύνηση και κατανόησή τους. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Μαντζούκα (2007: 241):

*“(...) στην ποιοτική έρευνα το δείγμα δεν χρειάζεται να είναι ποσοτικά μεγάλο για τη διεξαγωγή έγκυρης έρευνας. (...). Ένα μεγάλο δείγμα δεν εξυπηρετεί ούτε τους στόχους ούτε τους σκοπούς της ποιοτικής έρευνας. Αντιθέτως, ένα μεγάλο δείγμα συνήθως λειτουργεί αρνητικά για την εγκυρότητα της ποιοτικής έρευνας, αφού μέσα στον μεγάλο αριθμό των συμμετεχόντων χάνονται τα*

*υποκειμενικά και εξατομικευμένα χαρακτηριστικά, τα οποία θέλει να κατανοήσει η ποιοτική έρευνα”.*

Σε πρώτη φάση αποφασίστηκε η συγκρότηση της ομάδας των συμμετεχόντων, όχι με εκπαιδευτικούς από όλο το φάσμα της εκπαίδευσης, αλλά αποκλειστικά με εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης (παιδαγωγούς και βοηθούς παιδαγωγών), ώστε να εξασφαλιστεί “ομοιογένεια ενδιαφερόντων και αναγκών” (Χαρίση 2017: 58) και ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς των συμμετεχόντων. Επιπλέον, η μακροχρόνια επαγγελματική και ακαδημαϊκή ενασχόληση της ερευνήτριας με τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό χώρο αφενός δημιουργεί, όπως αναλύθηκε σε προηγούμενη ενότητα (4.3.1), την ερευνητική θεσιακότητα *outsider-within*, της οποίας τις εσωτερικές διαστάσεις η ερευνήτρια θεωρεί πλεονεκτικές και αφετέρου προσφέρει σημαντικές διασυνδέσεις με άτομα που μπορούν να λειτουργήσουν ως θυροφύλακες για την εξασφάλιση πρόσβασης σε πιθανούς συμμετέχοντες και παροχής χώρων διεξαγωγής των ερευνητικών δραστηριοτήτων.

Η ερευνήτρια απευθύνθηκε σε έναν μη κερδοσκοπικό φορέα (*gemeinnütziger Verein*) διαχείρισης 34 εκπαιδευτικών μονάδων προσχολικής ηλικίας, που απασχολεί συνολικά περισσότερους από 300 παιδαγωγούς, με σκοπό να συγκροτηθεί η ομάδα των συμμετεχόντων. Μέσω επιστολής προς τον διευθυντή του φορέα (Παράρτημα Β.1) η ερευνήτρια αιτήθηκε τη μεσολάβηση του ως θυροφύλακα στην εξασφάλιση πρόσβασης σε άτομα και χώρους. Η διεξαγωγή της έρευνας έτυχε ενθουσιώδους αποδοχής στους διοικητικούς κύκλους του φορέα, ωστόσο η επικοινωνία με τη διοίκηση και η πραγματοποίηση μιας συνάντησης για να συζητηθούν οι ερευνητικές διαδικασίες εμπειρείχε δυσκολίες, οι οποίες αφορούσαν τον περιορισμένο χρόνο των θυροφυλάκων, και αποδείχθηκαν ιδιαίτερα χρονοβόρες. Κατά τη συνάντηση με τους θυροφύλακες προγραμματίστηκε η δια ζώσης παρουσία της ερευνήτριας στις εβδομαδιαίες συναντήσεις του προσωπικού (συνολικά 19 παιδαγωγοί) τριών εκπαιδευτικών μονάδων του φορέα (επιλέχθηκαν οι τρεις γεωγραφικά καλύτερα προσβάσιμες δομές για την ερευνήτρια), με τη δυνατότητα επέκτασης της διαδικασίας και σε άλλες εάν δεν συμπληρωθεί ικανοποιητικός αριθμός συμμετεχόντων. Της παρουσίας στις συναντήσεις του προσωπικού προηγήθηκε τηλεφωνική επαφή της ερευνήτριας με τις διευθύντριες των εκπαιδευτικών μονάδων για να εξηγήσει το αίτημα της (οι διευθύντριες είχαν ήδη ενημερωθεί από τη διοίκηση του φορέα) και να σχεδιαστεί η επίσκεψη. Οι επισκέψεις

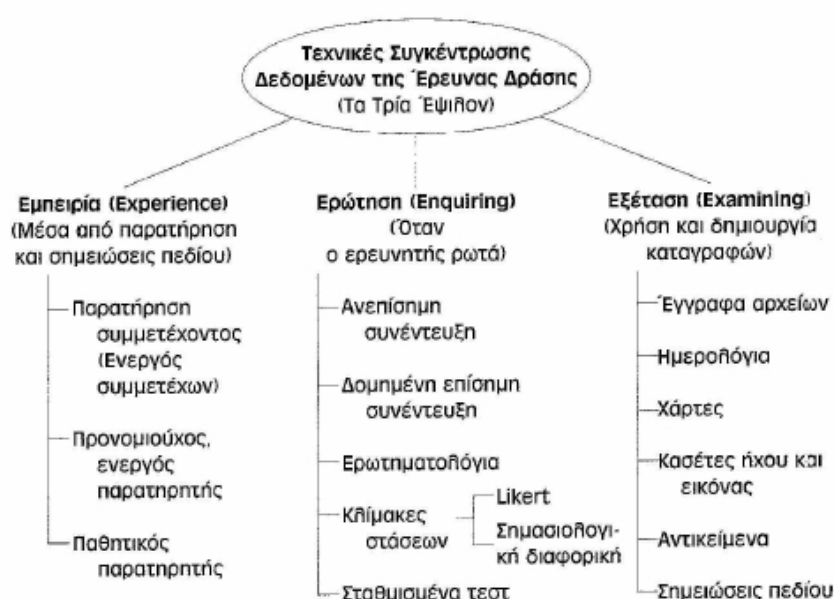
στις τρεις συναντήσεις είχαν πανομοιότυπη δομή: η ερευνήτρια είχε στη διάθεση της συνολικά 45 λεπτά της ώρας· αρχικά συστήθηκε στους παιδαγωγούς και παρουσίασε τον σκοπό και τη φύση της έρευνας με απλά λόγια, παρείχε επιπλέον πληροφορίες σχετικά με το τι περιλαμβάνει η συμμετοχή στη συγκεκριμένη έρευνα, ποια πιθανά οφέλη ή ζημίες ενέχονται για τους συμμετέχοντες, ποια μέτρα λαμβάνονται για την προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων, με ποια κριτήρια θα επιλεγούν οι συμμετέχοντες, τη δυνατότητα απόσυρσης της συμμετοχής κλπ., στην πορεία οι παιδαγωγοί είχαν τη δυνατότητα να θέσουν διευκρινιστικές ερωτήσεις, έπειτα ζητήθηκε από όσους παιδαγωγούς ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν στην έρευνα να συμπληρώσουν το Ερωτηματολόγιο Επιλογής Συμμετεχόντων (Παράρτημα Γ) -18 από τους 19 παιδαγωγούς αποφάσισαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο-, τέλος, η ερευνήτρια ευχαρίστησε τους παιδαγωγούς και τους ενημέρωσε πως θα επικοινωνήσει με τους υποψήφιους συμμετέχοντες μέσω προσωπικής επιστολής. Μετά την επεξεργασία των ερωτηματολογίων, η ερευνήτρια απηύθυνε προσωπική επιστολή με σκοπό την εξασφάλιση της έγγραφης συγκατάθεσης έπειτα από πληροφόρηση (Παράρτημα Β.2) σε 8 υποψήφιους συμμετέχοντες, οι οποίοι δέχτηκαν την πρόσκληση συμμετοχής. Η ομάδα που συγκροτήθηκε αποτελούνταν από 8 παιδαγωγούς (3 εκ των οποίων εργάζονται ως βοηθοί παιδαγωγού), 6 γυναίκες και 2 άντρες, και την ερευνήτρια/συντονίστρια. Οι συμμετέχοντες εργάζονται στην προσχολική εκπαιδευτική βαθμίδα με παιδιά 3-6 ετών. Το ηλικιακό εύρος των συμμετεχόντων κυμαίνεται ανάμεσα στα 23-51 έτη και η διδακτική εμπειρία τους στα 2-10 έτη· 7 από τους συμμετέχοντες είναι Γερμανοί πολίτες (1 εξ αυτών είναι μετανάστρια 2ης γενιάς) και 1 Έλληνας πολίτης μετανάστης 1ης γενιάς (Παράρτημα Ι). Όσον αφορά στην παιδαγωγική κατάρτιση των συμμετεχόντων, οι βοηθοί παιδαγωγού διαθέτουν δίπλωμα μεταδευτεροβάθμιας επαγγελματικής κατάρτισης (ISCED 4<sup>15</sup>), οι παιδαγωγοί διαθέτουν είτε δίπλωμα επαγγελματικής σχολής είτε πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης (ISCED 6 -στην πρώτη περίπτωση με επαγγελματική και στη δεύτερη με ακαδημαϊκή κατεύθυνση).

---

<sup>15</sup> Διεθνής Πρότυπη Ταξινόμηση της Εκπαίδευσης (International Standard Classification of Education) <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>

## 4.5 Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων- Εύρος Δεδομένων και Πηγές που Αξιοποιήθηκαν

Κατά τη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας οι μέθοδοι συλλογής των δεδομένων προσανατολίζονται στη σε βάθος διερεύνηση και κατανόηση των ατομικών εμπειριών, αντιλήψεων και πεποιθήσεων των συμμετεχόντων και συνεπώς “στερούνται αυστηρής δόμησης, είναι είτε μη δομημένοι, είτε ημιδομημένοι” (Μαντζούκας 2007: 242). Στα πλαίσια της έρευνας δράσης ο Mills (όπ.ανάφ. Creswell 2011: 654) ταξινομεί τις τεχνικές συγκέντρωσης δεδομένων σε τρεις διαστάσεις Εμπειρία-Ερώτηση-Εξέταση (Σχήμα 2).



**Σχήμα 2.** Mills (2000). Πηγή: Creswell (2011: 654)

Για την επίτευξη των ερευνητικών στόχων της παρούσας διατριβής θεωρήθηκε αναγκαία η χρήση διαφόρων τεχνικών συλλογής δεδομένων από τις τρεις διαστάσεις του Mills. Κατά τον σχεδιασμό της έρευνας για τις ανάγκες της παρούσας διατριβής επιλέχθηκε ένας συνδυασμός μεθόδων συγκέντρωσης δεδομένων στα πλαίσια μιας πολλαπλής μεθοδολογικής προσέγγισης με σκοπό “τον συγκερασμό των θετικών στοιχείων κάθε μεθόδου, τη συρρίκνωση των αδυναμιών κάθε μεμονωμένης μεθόδου, την αλληλοενίσχυση τους, τη διασταύρωση των ερευνητικών ευρημάτων, την ενίσχυση της εγκυρότητας της ερευνητικής προσπάθειας και την αποφυγή λανθασμένων συμπερασμάτων” (Ιωσηφίδης 2003: 67). Οι τεχνικές συγκέντρωσης των δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν είναι η συμμετοχική παρατήρηση, η συμπλήρωση ερωτηματολογίων, η ημιδομημένη συνέντευξη, η ηχογράφηση των ομαδικών συζητήσεων κατά τη διάρκεια

της εκπαιδευτικής παρέμβασης και η καταγραφή σχολίων στο ημερολόγιο της έρευνας καθόλη τη διάρκεια διεξαγωγής της (Πίνακας 3).

Μέθοδος	Τεχνική	Τύπος Δεδομένων	Σκοπός Συλλογής
Εμπειρία	Συμμετοχική παρατήρηση  Ηχογράφηση παρέμβασης  Ημερολόγιο έρευνας	Σημειώσεις πεδίου, απομαγνητοφωνημένο και φωτογραφικό υλικό από την 8ώρη παρατήρηση και συμμετοχή στην εκπαιδευτική παρέμβαση  Καταγραφές των μεθοδολογικών αποφάσεων και της αναστοχαστικής διαδικασίας	Συλλογή πληροφοριών για τις απόψεις των συμμετεχόντων και για τη δυνατότητα προώθησης του κριτικού στοχασμού και του μετασχηματισμού των εξισωτικών πεποιθήσεων τους μέσα από τη συμμετοχή στην εκπ/κη παρέμβαση  Διαδρομή ελέγχου, Αναστοχασμός
Ερώτηση	Ημιδομημένη συνέντευξη  Ερωτηματολόγιο	Δύο 45-60λεπτες συνεντεύξεις με τον ίδιο συμμετέχοντα  Κλειστού και ανοιχτού τύπου γραπτές απαντήσεις των συμμετεχόντων	Συλλογή πληροφοριών για τις απόψεις του συμμετέχοντα σχετικά με τη συμμετοχή του στην παρέμβαση, Έλεγχος διαφοροποίησης πεποιθήσεων  Επιλογή συμμετεχόντων, Έλεγχος διαφοροποίησης πεποιθήσεων

**Πίνακας 3.** Μέθοδοι συλλογής δεδομένων

Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης, δόθηκε στην ερευνήτρια η ευκαιρία να εμπλακεί σε “παρατήρηση κοινωνικών συμπεριφορών, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και διάδρασης, κοινωνικής επικοινωνίας (λεκτικής και μη), κοινωνικών διαδικασιών και κοινωνικών πλαισίων” (Ιωσηφίδης 2003: 51), ώστε να συλλέξει πληροφορίες για τις απόψεις των συμμετεχόντων· σε αυτή τη διαδικασία η ερευνήτρια ανέλαβε ρόλο συμμετέχοντος παρατηρητή (participant observer), καθώς συμμετείχε ως συντονίστρια της εκπαιδευτικής παρέμβασης (Creswell 2011: 252). Για τη βέλτιστη οργάνωση των σημειώσεων πεδίου (fieldnotes) της ερευνήτριας από τη συμμετοχή της στην εκπαιδευτική παρέμβαση σχεδιάστηκε και χρησιμοποιήθηκε πρωτόκολλο παρατήρησης (Παράρτημα Δ) καταγραφής περιγραφικών και στοχαστικών σημειώσεων πεδίου (descriptive and reflective fieldnotes) (Creswell 2011: 254,255,266).

Για την επιλογή των συμμετεχόντων παιδαγωγών χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Γ) με σκοπό τον εντοπισμό των εξισωτικών πεποιθήσεων αναφορικά με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερις ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας τύπου Likert και δύο



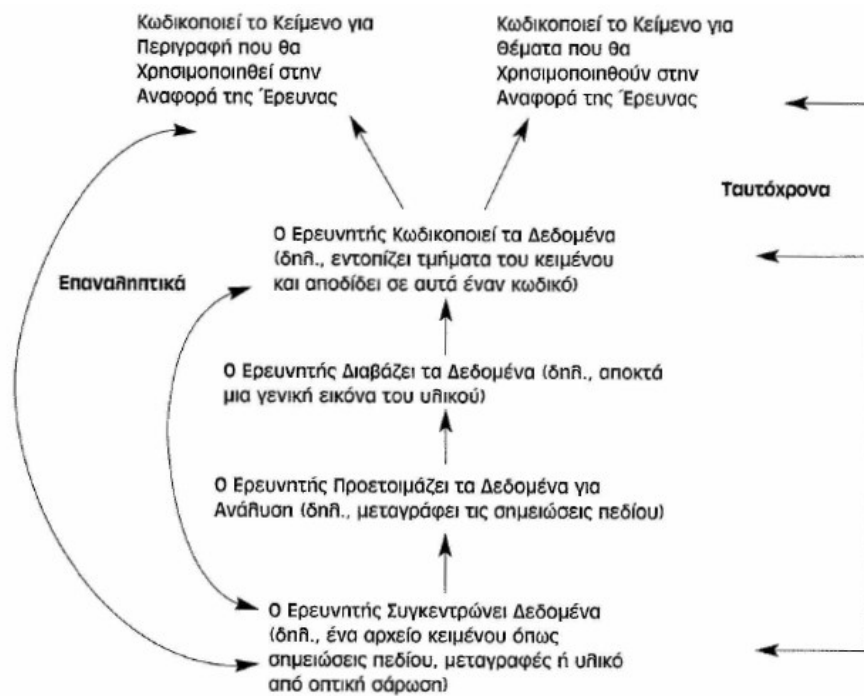
ανοιχτές ερωτήσεις με σκοπό την άντληση σχολίων πλούσια σε πληροφορίες. Το ίδιο ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από τους συμμετέχοντες εκ νέου μετά το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης προκειμένου να ελεγχθούν πιθανές διαφοροποιήσεις στις παραδοχές των συμμετεχόντων, καθώς “όταν η έρευνα στοχεύει στον εντοπισμό αλλαγών στη συμπεριφορά, οι οποίες έχουν προέλθει από εκπαίδευση, είναι προτιμότερες οι μετρήσεις πριν και μετά τη συμμετοχή σε αυτήν” (Ράικου 2013: 126).

Η πρακτική της συνέντευξης επιλέχθηκε διότι αποτελεί το μέσο που μπορεί να μας προσφέρει μια βαθύτερη κατανόηση της εμπειρίας των συμμετεχόντων, καθώς εστιάζει “στο υποκειμενικό νόημα μιας κοινωνικής κατάστασης ή φαινομένου, στη διερεύνηση προσωπικών ή κοινωνικών εμπειριών, στάσεων, αντιλήψεων, ιδεών και συμπεριφορών και στη διερεύνηση προσωπικών αντιλήψεων σε σχέση με κοινωνικές διαδικασίες” (Ιωσηφίδης 2003: 37, Ράικου 2013: 127). Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας διεξήχθησαν δύο προσωπικές συνεντεύξεις με τον ίδιο συμμετέχοντα, η πρώτη αμέσως μετά το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης και η δεύτερη 8 εβδομάδες αργότερα. Συγκεκριμένα, έχει επιλεγθεί η ημιδομημένη ατομική συνέντευξη, η οποία διαθέτει κάποιους βασικούς άξονες, που καθορίζονται από τα ερευνητικά ερωτήματα και εξυπηρετούν τους σκοπούς και τους στόχους της παρούσας έρευνας, αλλά χαρακτηρίζεται από ευελιξία σχετικά με την πορεία, τη σειρά, την τροποποίηση και την προσθαφαίρεση ερωτήσεων ανάλογα με την εξέλιξη της συνέντευξης (Ιωσηφίδης 2003: 35-36). Επιπλέον, η δομή της δημιουργεί τις συνθήκες για εις βάθος διερεύνηση των πληροφοριών, που παρέχονται από τον συνεντευξιαζόμενο, λόγω της αμεσότητας που την χαρακτηρίζει, αλλά και για ανάδυση θεμάτων, που η ερευνήτρια δεν είχε συμπεριλάβει στις ερωτήσεις της (όπ.π.: 36). Η σύνταξη των ερωτήσεων έγινε από την ίδια την ερευνήτρια και περιλαμβάνονται “ανοιχτές ερωτήσεις (open questions), οι οποίες αφήνουν τον ερωτώμενο ελεύθερο να αναπτύξει την απάντηση του δίχως προκαθορισμούς”, “ερωτήσεις γνώμης (opinion questions), οι οποίες στοχεύουν στην διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων του ερωτώμενου για διάφορα κοινωνικά φαινόμενα και διαδικασίες” και “εισαγωγικές και συμπερασματικές ερωτήσεις (introductory and conclusive questions), οι οποίες εισάγουν τον ερωτώμενο στο κύριο θέμα της συνέντευξης και κλείνουν την συνέντευξη αντίστοιχα” (Ιωσηφίδης 2003: 39-40). Για τη βέλτιστη οργάνωση των συνεντεύξεων σχεδιάστηκε και χρησιμοποιήθηκε πρωτόκολλο συνέντευξης (Παράρτημα Ε).

Καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας οι καταγραφές στο ημερολόγιο της έρευνας λειτούργησαν συμπληρωματικά και διευρυντικά στη διαδικασία συλλογής των δεδομένων, αλλά και αναστοχαστικά -όσον αφορά στην ερευνήτρια- καθώς "αντανακλούν διλήμματα, επιλογές και αποφάσεις, αναπόφευκτες λόγω της ζωντάνιας και της πολυπλοκότητας, που χαρακτηρίζει τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης" (Χαρίση 2017: 62). Το μεγαλύτερο μέρος των δεδομένων προκύπτει, ωστόσο, από τις συζητήσεις που έγιναν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης, οι οποίες ηχογραφήθηκαν και αποτελούν μέρος της καταγραφής πληροφοριών από το πεδίο. Λόγω της φύσης της μεθόδου "Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία" και του ερευνητικού σχεδιασμού συμμετοχικής έρευνας δράσης θεωρούμε ότι οι ομαδικές συζητήσεις και ο στοχαστικός διάλογος που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια τους ενσωματώνουν σημαντικά χαρακτηριστικά της λειτουργίας των ομάδων εστίασης, όπως την παρατήρηση, καταγραφή και ανάλυση των διαδικασιών και κοινωνικών καταστάσεων με σημαντικά στοιχεία ατομικής και ομαδικής αλληλεπίδρασης και οργανωμένης συζήτησης μεταξύ των συμμετεχόντων (Ιωσηφίδης 2003: 63-65).

## **4.6 Ανάλυση Δεδομένων - Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου**

Η ανάλυση των δεδομένων που προκύπτουν κατά την ερευνητική διαδικασία αποτελεί τον βασικό και ουσιαστικό σκοπό της έρευνας, καθώς της αποδίδει νόημα μέσα από τις διαδικασίες οργάνωσης, σύγκρισης, αντιπαραβολής, ερμηνείας και κατανόησης των ευρημάτων (Bengtsson 2016: 10, Μαντζούκας 2007: 243). Σύμφωνα με τον Creswell (2011: 276-277), η διαδικασία της ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων διαθέτει επαγωγική μορφή, διεξάγεται σε μεγάλο βαθμό ταυτόχρονα με τη διαδικασία συγκέντρωσης των δεδομένων, διαθέτει επαναλαμβανόμενη κυκλική μορφή (Σχήμα 3), περιλαμβάνει πολλαπλές αναγνώσεις και εκ νέου αναλύσεις των δεδομένων, αποτελεί ερμηνευτική διαδικασία, με την έννοια ότι η ερμηνεία των δεδομένων επηρεάζεται από τις προσωπικές αξιολογήσεις του ερευνητή και αποτελεί εκλεκτική διαδικασία, καθώς επιδέχεται πλήθος προσεγγίσεων. Για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν στα πλαίσια της ερευνητικής διαδικασίας της παρούσας διατριβής επιλέχθηκε η προσέγγιση της Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου (Qualitative Content Analysis), καθώς θεωρείται ιδανική για την ανάλυση των συνειδητών και ασυνείδητων πεποιθήσεων, προσωπικών θεωριών κλπ. που εκφράζονται μέσα από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων (Julien 2008: 120, Νομικού 2017: 100).



**Σχήμα 3.** Η Ποιοτική Διαδικασία Ανάλυσης Δεδομένων (Creswell 2011: 276)

Σύμφωνα με τη “The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods” η ανάλυση περιεχομένου είναι “η διανοητική διαδικασία κατηγοριοποίησης ποιοτικών δεδομένων κειμένου σε ομάδες παρόμοιων οντοτήτων ή εννοιολογικών κατηγοριών για τον προσδιορισμό επαναλαμβανόμενων μοτίβων και σχέσεων μεταξύ μεταβλητών ή θεμάτων” (Julien 2008: 120). Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μια μέθοδο επεξεργασίας των δεδομένων και εξαγωγής νοήματος από αυτά, η οποία χρησιμοποιείται για την ανάλυση ευρέος φάσματος δεδομένων κειμένου (όπ.π.), που στην παρούσα διατριβή αφορούν στις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις και συζητήσεις, στις καταγεγραμμένες παρατηρήσεις πεδίου και ημερολογίου και στις ανοιχτού τύπου απαντήσεις στα ερωτηματολόγια. Κατά την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, παρόλο που το ύφος του κειμένου και η μορφή του λόγου λαμβάνονται υπόψη, βαρύτητα δίνεται στις ιδέες που εκφράζονται μέσα από αυτόν, “δηλαδή στο περιεχόμενο του υλικού της επικοινωνίας, ως φαινομένου παρατηρήσιμου, που προκύπτει από τις καθεαυτό κοινωνικές σχέσεις”, γι’αυτό και οι ενότητες που αναλύονται αφορούν, κυρίως, στις έννοιες που εκφράζονται μέσα από τις λέξεις (Τζάνη 2005: 4-5). Στα πλαίσια της ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων, η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου που υιοθετήθηκε διαθέτει ερμηνευτικό χαρακτήρα που συνεπάγεται την αναγνώριση εκ μέρους της

ερευνήτριας πως τα δεδομένα κειμένου “είναι ανοιχτά σε υποκειμενική ερμηνεία, αντανακλούν πολλαπλές έννοιες και εξαρτώνται από το πλαίσιο” στο οποίο διατυπώθηκαν (Julien 2008: 120), γι’ αυτό και βασική επιδίωξη της ερευνήτριας αποτέλεσε η συνεχής αναγνώριση αφενός της προοπτικής που φέρει η ίδια και αντανακλάται στα ερευνητικά ευρήματα και αφετέρου του πλαισίου στο οποίο τα προς ανάλυση κείμενα διατυπώθηκαν.

Ο Ιωσηφίδης (2003: 70) εξηγεί πως η διαδικασία της ανάλυσης περιεχομένου περιλαμβάνει πέντε στάδια· στο 1ο στάδιο πραγματοποιείται η αρχική θεωρητική επεξεργασία και αποσαφήνιση του ερευνητικού αντικειμένου και των ερευνητικών ερωτημάτων. Στην ποιοτική έρευνα το 1ο στάδιο στην ουσία “διατρέχει ολόκληρη την ερευνητική διαδικασία, καθώς ανασχηματίζεται και μετασχηματίζεται ενώ συλλέγονται τα δεδομένα και προχωρά η ταξινόμηση, η καταγραφή και η ανάλυση τους”. Κατά το 2ο στάδιο καθορίζονται οι πηγές του ποιοτικού υλικού -το εύρος των πηγών που αξιοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας μελέτης περιγράφεται στην ενότητα 4.5. Το 3ο στάδιο της ανάλυσης περιεχομένου αφορά στον προσδιορισμό της μονάδας καταγραφής και ανάλυσης. Στην παρούσα έρευνα προσδιορίζεται ως μονάδα καταγραφής και σημασιολογικής ανάλυσης κάποια λέξη/φράση ή κάποιο θέμα/ιδέα με αυτοτελές εννοιολογικό περιεχόμενο. Κατά το 4ο στάδιο πραγματοποιείται η συστηματοποίηση των εννοιολογικών κατηγοριών στις οποίες εντάσσονται τα δεδομένα και κατά το 5ο στάδιο γίνεται η κωδικοποίηση του υλικού εντός της κάθε κατηγορίας και μεταξύ των διαφορετικών κατηγοριών που προέκυψαν από το 4ο στάδιο, με σκοπό τη βέλτιστη διαχείριση και ταξινόμηση του υλικού, την καλύτερη κατανόηση και ερμηνεία των δεδομένων και την αποτελεσματικότερη προετοιμασία της ανάλυσης που ακολουθεί (Ράικου 2013: 150). Σε αυτό το στάδιο ο ερευνητής “αποδίδει έναν αντιπροσωπευτικό κωδικό σε μια μεγάλη ενότητα του κειμένου, ο οποίος εκφράζει σε συντομία την ερμηνεία” του ερευνητή για τη συγκεκριμένη ενότητα (Μαντζούκας 2007: 243). Ο κωδικός αυτός συνήθως αναδύεται μέσα από το κείμενο και χρησιμοποιείται αυτούσιος σε γλώσσα σύμφωνη με εκείνη που χρησιμοποιείται στο υπό ανάλυση κείμενο (Julien 2008: 121, Μαντζούκας 2007: 243), πρακτική που εφαρμόζεται προκειμένου η ανάλυση να παραμείνει πιστή και αυθεντική αναφορικά με την πηγή των δεδομένων (Julien 2008: 121). Η κωδικοποίηση εξελίσσεται σε τρεις φάσεις σταδιακής εμβάθυνσης ως εξής: Αρχικά πραγματοποιείται “ανοιχτή κωδικοποίηση” του υλικού με σκοπό την εύρεση κατηγοριών, “πρόκειται περισσότερο για ερμηνεία παρά για σύνοψη,

με βάση τις αναμενόμενες απαντήσεις” (ό.π.). Η ανοιχτή κωδικοποίηση ολόκληρου του συνόλου των δεδομένων συνήθως παράγει ομάδες ή κώδικες που μεταφράζονται σε “θέματα”, τα οποία είτε αναδύονται κατά την ανάλυση των δεδομένων (Julien 2008: 120) είτε έχουν προσδιοριστεί εκ των προτέρων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα (Neuendorf 2019: 211, Χαρίση 2017: 63). Κατά τον εντοπισμό των θεματικών κατηγοριών δίνεται μεγάλη βαρύτητα στον καθορισμό περιεκτικών, εμπειριστατωμένων και αλληλοαποκλειόμενων (comprehensive and mutually exclusive) κατηγοριών προς όφελος της αξιοπιστίας της αναλυτικής διαδικασίας και των ευρημάτων που προκύπτουν από αυτή (Julien 2008: 121). Έπειτα, ακολουθεί “αξονική κωδικοποίηση” για τον εντοπισμό συνδέσεων μεταξύ των κατηγοριών που προέκυψαν από την ανοιχτή κωδικοποίηση (Ράικου 2013: 150). Εδώ ο ερευνητής επανεξετάζει τις κατηγορίες που προσδιορίστηκαν προηγουμένως συνδυάζοντας, διαιρώντας και επιλύοντας αντιφάσεις που προκύπτουν από τις κατηγορίες, καθώς το κείμενο αναλύεται ξανά και ξανά (Julien 2008: 120). Επιδιώκοντας παράλληλα την ενίσχυση της αξιοπιστίας των ευρημάτων που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας, αναζητήθηκαν διεξοδικά μέσα από τη διεξαγωγή επανειλημμένων αναγνώσεων και αναλύσεων αρνητικά ή αντιφατικά δεδομένα, επιβεβαιωτικά δεδομένα μέσω τριγωνοποίησης και παραδείγματα μέσα από το υλικό ικανά να υποστηρίξουν τα συμπεράσματα (ό.π.: 121). Τέλος, πραγματοποιείται “επιλεκτική κωδικοποίηση” για τον εντοπισμό των κεντρικών κατηγοριών που αποτελούν το επίκεντρο της ανάλυσης (Ράικου 2013: 150). Ο Μαντζούκας (2007: 243) περιγράφει τη διαδικασία ως εξής:

*“Εφόσον εντοπιστούν όμοιοι κωδικοί και σημειωθούν οι μεταξύ τους ομοιότητες, τοποθετούνται μαζί, ώστε να σχηματιστεί αυτό που ονομάζεται θεματική ενότητα. Οι θεματικές ενότητες, λοιπόν, αποτελούν συμπυκνωμένες ολιστικές περιγραφές και ερμηνείες. Είναι το τελικό απαύγασμα για το πώς ερμηνεύουν, αντιλαμβάνονται και βιώνουν οι συμμετέχοντες το υπό έρευνα φαινόμενο και αποτελούν το απόσταγμα που προσφέρει τη βαθύτερη κατανόηση και επεξεργασμένη γνώση για τους συμμετέχοντες”.*

Η ανάλυση των δεδομένων ολοκληρώνεται με “τη σύνδεση των θεματικών ενότητων με την ευρύτερη βιβλιογραφία και τις υφιστάμενες θεωρίες”, την ανάδειξη των μεταξύ τους σχέσεων και την αναγνώριση της προσφοράς των ευρημάτων στη “βαθύτερη κατανόηση, πιο επεξεργασμένη γνώση και αρτιότερη αντίληψη για το υπό έρευνα φαινόμενο” (ό.π.).

## 4.7 Εξασφάλιση Αξιοπιστίας

Η αξιοπιστία (trustworthiness) στη διεξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας αφορά στον βαθμό εξασφάλισης “αληθινών και άξιων εμπιστοσύνης” ευρημάτων μέσα από αξιόπιστες διαδικασίες ερευνητικού και μεθοδολογικού σχεδιασμού, καθώς και συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων (Συμεού 2006: 1057). Σύμφωνα με τις Given & Saumure (2008: 895-896) η αξιοπιστία της ποιοτικής έρευνας μπορεί να εξασφαλιστεί μέσα από την ικανοποίηση των τεσσάρων παραμέτρων transferability-credibility- dependability- confirmability που αναφέρονται στην περιγραφή του εύρους της έρευνας με τρόπο που να μπορεί ο αναγνώστης να προσδιορίσει πιθανά πλαίσια εφαρμογής (ή μη) των ευρημάτων, στην ακριβής και πλούσια περιγραφή του υπό διερεύνηση φαινομένου, στην παράθεση και ανάλυση της διαδικασίας και των ερευνητικών μέσων με κατάλληλο τρόπο, ώστε να είναι δυνατή η συλλογή δεδομένων σε παρόμοιες συνθήκες ή πλαίσια και από άλλους ερευνητές και στο κατά πόσο τα ευρήματα, δηλαδή οι ερμηνείες και οι ισχυρισμοί που διατυπώνονται, μπορούν να υποστηριχθούν από τα δεδομένα.

Λόγω των ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζει η έρευνα δράσης, η αξιοπιστία της κρίνεται ανάλογα με το βαθμό ικανοποίησης των βασικών της στόχων σε συνάρτηση με τη διαδικασία διεξαγωγής και τα αποτελέσματά της (Χαρίση 2017: 63). Ως βασικοί στόχοι της έρευνας δράσης περιγράφονται από τους Herr & Anderson (2005: 54) η παραγωγή νέας γνώσης, ο προσανατολισμός στην ανάληψη δράσης, η εκπαίδευση των συμμετεχόντων και του ερευνητή, η εξαγωγή χρήσιμων για το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας αποτελεσμάτων και η τεκμηριωμένη και κατάλληλη ερευνητική μεθοδολογία. ως αντίστοιχα κριτήρια αξιοπιστίας της έρευνας δράσης περιγράφονται η διαλογική εγκυρότητα (dialogic validity), η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων (outcome validity) η καταλυτική εγκυρότητα (catalytic validity), η δημοκρατική εγκυρότητα (democratic validity) και η εγκυρότητα της διαδικασίας (process validity) (Πίνακας 4) (όπ.π.). Ήδη από τον σχεδιασμό και καθ'όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της παρούσας έρευνας τα κριτήρια αξιοπιστίας των Herr & Anderson (2005) μαζί με τον Οδηγό Αξιολόγησης Έρευνας Δράσης (Παράρτημα ΣΤ) των Waterman et al. (2001: 48-50) χρησιμοποιήθηκαν για την καθοδήγηση και οριοθέτηση των ερευνητικών στρατηγικών.

Goals of action research	Quality/validity criteria
1. Generation of new knowledge	Process validity: Has an appropriate sequence of events, such as reflective cycling, taken place? What other data are discussed? Dialogic validity: Has peer review taken place for academic theses and journal articles?
2. Achievement of action-oriented outcomes	Outcome validity: Have things changed? Have problems been reframed?
3. 'Education' of researcher and participants	Catalytic validity: How have their views on social reality altered?
4. Results are relevant to the local setting	Democratic validity: Has genuine participation taken place?
5. Sound and appropriate research methodology	Process validity: Is the research process sound?

**Πίνακας 4.** Οι στόχοι της έρευνας δράσης και η σύνδεση τους με τα κριτήρια αξιοπιστίας των Herr & Anderson (2005: 55). Πηγή: Williamson, Bellman & Webster (2012: 210)

Η αξιοπιστία της διαδικασίας αφορά στην τεκμηριωμένη και μεθοδολογικά κατάλληλη για τους σκοπούς της έρευνας διαδικασία, στον αναστοχαστικό χαρακτήρα που διέπει τη διεξαγωγή της έρευνας δράσης, αλλά και στις σχέσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της (Herr & Anderson 2005: 55, Χαρίση 2017: 63), για τον σκοπό αυτό στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκαν οι μεθοδολογικές στρατηγικές της τριγωνοποίησης, της διαδρομής ελέγχου και της χρήσης ερευνητικού ημερολογίου. Η τριγωνοποίηση (Triangulation) αναφέρεται στην πολυμεθοδολογική προσέγγιση της συλλογής και της ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων, με το σκεπτικό ότι τα ποιοτικά φαινόμενα μπορούν να μελετηθούν και να κατανοηθούν καλύτερα όταν προσεγγίζονται μέσα από μια ποικιλία ή μέσα από τον συνδυασμό διαφορετικών ερευνητικών μεθόδων, καθώς με αυτόν τον τρόπο μπορούν να υπερκεραστούν οι αδυναμίες ή οι ανεπάρκειες μιας μοναδικής μεθόδου, να αναγνωριστούν, να μελετηθούν και να κατανοηθούν διαφορετικές διαστάσεις του υπό διερεύνηση φαινομένου ενισχύοντας τα ευρήματα και εμπλουτίζοντας τις ερμηνείες του ερευνητή (Ράικου 2013: 123, Rothbauer 2008: 892). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν πολλαπλές πηγές και μέθοδοι συλλογής δεδομένων (Ενότητα 4.5), πραγματοποιήθηκε δηλαδή τριγωνοποίηση πηγών δεδομένων (Triangulation of Data Sources) και τριγωνοποίηση μεθόδων (Triangulation of Methods) με σκοπό τη συλλογή διαφορετικών συμπληρωματικών στοιχείων, πληροφοριών και δεδομένων, που συνδυαστικά μπορούν να προσφέρουν μια πληρέστερη εικόνα των ερευνητικών φαινομένων, να αποδείξουν τη συνέπεια και τη συνέχεια της διαδικασίας, καθώς και να προσδώσουν αξιοπιστία στις ερμηνείες και στα ευρήματα της έρευνας (Rothbauer 2008: 893-894). Καθώς ο ποιοτικός ερευνητικός σχεδιασμός παρουσιάζει

διαρκώς αλλαγές που αναδύονται μέσα από τις επαναλαμβανόμενες διαδικασίες συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, ο ερευνητής καλείται να πάρει συχνά αποφάσεις που ενδεχομένως να αλλάξουν την πορεία της μελέτης, γεγονός που καθιστά την καταγραφή των διαδικασιών της έρευνας ζωτικής σημασίας για τη μετέπειτα αιτιολόγηση αυτών των αποφάσεων (Rodgers 2008: 43). Η στρατηγική της διαδρομής ελέγχου (audit trail) αφορά στη λεπτομερή και διεξοδική συλλογή εγγράφων τεκμηρίωσης όλων των πτυχών της ερευνητικής διαδικασίας και παρέχει έναν μηχανισμό για αναδρομική αξιολόγηση της διεξαγωγής της έρευνας και ένα μέσο για την αντιμετώπιση θεμάτων που σχετίζονται με την επιμέλεια των διαδικασιών, καθώς και με την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων (όπ.π.). Μέρη της στρατηγικής της διαδρομής ελέγχου της παρούσας συμμετοχικής έρευνας δράσης αποτελούν οι σημειώσεις πεδίου, οι αναστοχαστικές σημειώσεις, τα πρωτόκολλα συνεντεύξεων, το πρωτόκολλο διεξαγωγής της παρέμβασης, η αλληλογραφία με τους εμπλεκόμενους στην έρευνα, η ανατροφοδοτική αλληλογραφία με τον επιβλέποντα καθηγητή και το ερευνητικό ημερολόγιο της ερευνήτριας. Το σύνολο του συγκεκριμένου αρχείου εξυπηρετεί στην καταγραφή και τεκμηρίωση των νοητικών διεργασιών και των αποφάσεων της ερευνήτριας και παρέχει χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τις σκέψεις, τις ερμηνείες και τις αντιδράσεις της. Πέρα από τη συνεισφορά του ερευνητικού ημερολογίου στη συγκρότηση της διαδρομής ελέγχου για την παρακολούθηση της εξέλιξης της ερευνητικής διαδικασίας, η χρήση του προώθησε σε μεγάλο βαθμό την αυτοκριτική ενδοσκόπηση και τον αναστοχασμό της ερευνήτριας. Η φύση της ποιοτικής μεθόδου καθιστά κατά κάποιον τρόπο τον ερευνητή όργανο συλλογής των δεδομένων της έρευνας εμπλέκοντας τον άμεσα και προσωπικά ως φορέα υποκειμενικότητας, ο οποίος με τις προσωπικές του θέσεις, αξίες, εμπειρίες, μεροληψίες και προσδοκίες επηρεάζει την ερευνητική διαδικασία, την ανάλυση των δεδομένων και τα ευρήματα της έρευνας (Bourke 2014: 2, Ίσαρη & Πουρκός 2015: 75). Η αναστοχαστικότητα (Reflexivity), την οποία η ερευνήτρια αντιλαμβάνεται περισσότερο ως στάση ή νοητική κατάσταση (state of mind) παρά ως μεμονωμένη διαδικασία, περιλαμβάνει την άμεση, δυναμική και συνεχή αυτογνωσία, εξέταση και αποδόμηση της επιρροής της ίδιας στην έρευνα (Ozano & Khatrı 2018: 191). Σε αυτό το αναστοχαστικό πλαίσιο καταγράφονται στο ερευνητικό ημερολόγιο οι επιστημολογικές και οι μεθοδολογικές αποφάσεις που αφορούν στην έρευνα, οι προϋπάρχουσες πεποιθήσεις, στάσεις και υποθέσεις της ερευνήτριας, καθώς και οι γενικότερες συνθήκες (πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές κλπ.) που πλαισιώνουν το ερευνητικό εγχείρημα (Dowling 2008: 747). Η αναστοχαστικότητα που προωθείται μέσα από τη χρήση του



ερευνητικού ημερολογίου δεν εξυπηρετεί μόνο το κριτήριο εγκυρότητας της διαδικασίας, αλλά συνδυαστικά με τη στρατηγική του ελέγχου των συμμετεχόντων (member check), η οποία αναφέρεται στην επιβεβαίωση από τους συμμετέχοντες της περιγραφικής και ερμηνευτικής αξιοπιστίας των ευρημάτων (Sandelowski 2008: 501, Συμέου 2006: 1059), εξυπηρετούνται τα κριτήρια της διαλογικής και της δημοκρατικής εγκυρότητας, το τελευταίο αφορά σε μεγάλο βαθμό στη συνάφεια των “προϊόντων” της έρευνας με την ομάδα των συμμετεχόντων (Χαρίση 2017: 63), καθώς και το κριτήριο του καταλυτικού χαρακτήρα της έρευνας, εννοώντας “τον βαθμό που η ερευνητική διαδικασία υπηρετεί τη βαθύτερη γνώση της πραγματικότητας από τους συμμετέχοντες με στόχο να τη μετασχηματίσουν” (όπ.π.), αλλά και το κριτήριο της εγκυρότητας του αποτελέσματος, το οποίο αφορά στη βαθύτερη κατανόηση και στον επαναπροσδιορισμό του υπό διερεύνηση φαινομένου και στην ανάληψη ενήμερης δράσης εκ μέρους των εμπλεκόμενων στην έρευνα (Herr & Anderson 2005: 55, Χαρίση 2017: 63). Στην παρούσα έρευνα, η στρατηγική του ελέγχου των συμμετεχόντων δεν γίνεται αντιληπτή ως μια ξεχωριστή δράση επιβεβαίωσης της εγκυρότητας, αλλά ως μία συνεχής, εξελισσόμενη και ενσωματωμένη στις διαδικασίες συλλογής δεδομένων δράση, η οποία αποτελεί ευκαιρία για περαιτέρω προβληματισμό και αναστοχασμό σχετικά με τις εμπειρίες των ίδιων των συμμετεχόντων, και υλοποιείται όταν η ερευνήτρια ζητά από τους συμμετέχοντες να εξηγήσουν ή να διευκρινίσουν τις απόψεις που εκφράζουν κατά τις συνεντεύξεις ή τις ομαδικές συζητήσεις και όταν, επίσης, τους ζητά να σχολιάσουν την ακρίβεια των περιγραφών και των ερμηνειών που προκύπτουν ως σύνοψη της διαδικασίας παρατήρησης (Sandelowski 2008: 501-502).

## **4.8 Ηθικά Ζητήματα**

Τα ζητήματα δεοντολογίας και ηθικής κατά την ερευνητική διαδικασία αφορούν σε σημαντικό μέρος του ερευνητικού σχεδιασμού, καθώς “ρυθμίζουν τη σχέση των ερευνητών με όλους τους εμπλεκόμενους στην έρευνα” (Ίσαρη & Πουρκός 2015: 83). Κατά τη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας ο εκ των προτέρων σχεδιασμός των ζητημάτων δεοντολογίας ενέχει δυσκολίες λόγω του ανοικτού και ευέλικτου χαρακτήρα αυτού του τύπου έρευνας, απαιτώντας από τον ερευνητή “να βρίσκεται συνεχώς σε εγρήγορση για την αντιμετώπιση νέων ηθικών διλημάτων και προκλήσεων” που ενδεχομένως να προκύψουν κατά την ερευνητική διαδικασία (όπ.π: 84). Ο σχεδιασμός έρευνας δράσης - και ακόμα περισσότερο ο σχεδιασμός συμμετοχικής έρευνας δράσης- εγείρει ακόμα πιο σύνθετα ζητήματα δεοντολογίας αφενός γιατί από τη φύση του απαιτεί συνεχείς αλλαγές

και τροποποιήσεις υπό το πρίσμα αναδυόμενων ευρημάτων (Löfman et al. 2004: 338, Nolen & Putten 2007: 402) και αφετέρου λόγω της ιδιότυπης σχέσης που διαμορφώνεται ανάμεσα στον ερευνητή και στους συμμετέχοντες στα πλαίσια διενέργειας του (Κατσαρού 2010: 561). Για την επίλυση των ηθικών ζητημάτων της ερευνητικής διαδικασίας στα πλαίσια της παρούσας διατριβής αντλείται καθοδήγηση από τον “Κώδικα Ηθικής” (Code of Ethics) του Συμβουλίου της AERA (American Educational Research Association, 2011) και από το “Singapore Statement on Research Integrity” όπως προέκυψε από το World Conference on Research Integrity (2010), επιπλέον η ερευνήτρια δεσμεύεται στην υιοθέτηση μιας κοινωνικά ευαίσθητης και αναστοχαστικής στάσης σχετικά με πιθανά ηθικά διλήμματα σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας.

Η συμμετοχική έρευνα δράσης που διενεργήθηκε ως μέρος της παρούσας διατριβής πλαισιώνεται από τις αρχές της ειλικρίνειας σε όλες τις πτυχές, της υπευθυνότητας καθ’ όλη τη διάρκεια και της ορθής διαχείρισης κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, από τον σεβασμό των δικαιωμάτων, της αξιοπρέπειας και της διαφορετικότητας των συμμετεχόντων και από αισθήματα κοινωνικής, επαγγελματικής και ακαδημαϊκής ευθύνης (AERA 2011: 147, World Conferences on Research Integrity<sup>16</sup> 2010). Τα πρότυπα που διατρέχουν τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και παρουσίαση της παρούσας έρευνας είναι αναλυτικά:

- Ακεραιότητα. Η ερευνήτρια αναλαμβάνει την ευθύνη της αξιοπιστίας της έρευνας και δεσμεύεται σε πλήρη και ειλικρινή γραπτή αναφορά της έρευνας και σε έντιμη δράση (AERA 2011: 147, Creswell 2011: 33, WCRI 2010).
- Προσήλωση στους κανονισμούς. Η ερευνήτρια είναι ενήμερη σχετικά με τους κανόνες δεοντολογίας που διέπουν την επιστημονική έρευνα και δεσμεύεται στην τήρηση τους (WCRI 2010).
- Ερευνητικές μέθοδοι. Η ερευνήτρια δεσμεύεται στη χρήση κατάλληλων ερευνητικών μεθόδων, στην κριτική ανάλυση και πλήρη παρουσίαση των ευρημάτων προστατεύοντας παράλληλα τα δικαιώματα των συμμετεχόντων (AERA 2011: 152, WCRI 2010).
- Ερευνητικές καταχωρήσεις και ερευνητικά ευρήματα. Η ερευνήτρια διατηρεί ακριβείς ερευνητικές καταχωρίσεις σχετικά με όλα τα στάδια και φάσεις της έρευνας, συμπεριλαμβανομένων υποβοσκομένων παραδοχών, θεωριών κλπ. που

---

<sup>16</sup> Στο εξής WCRI.

θα μπορούσαν να σχετίζονται με τα ευρήματα της έρευνας και τις ερμηνείες τους (AERA 2011: 153, WCRI 2010).

- Σεβασμός στους τόπους της έρευνας. Η ερευνήτρια οργάνωσε την ερευνητική διαδικασία εξασφαλίζοντας εγκαίρως τις απαραίτητες άδειες πρόσβασης μέσω των θυροφυλάκων<sup>17</sup> (Creswell 2011: 33).
- Κατασκευή, Παραποίηση και Λογοκλοπή. Η ερευνήτρια απορρίπτει πρακτικές κατασκευής και παραποίησης δεδομένων, πηγών, ευρημάτων κλπ., καθώς και πρακτικές λογοκλοπής (AERA 2011: 147). Στην παρούσα διατριβή αναγνωρίζεται το έργο τρίτων και όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν υποδεικνύονται ως τέτοιες με παραπομπές μέσα στο κείμενο (in-text citations). Τα πλήρη βιβλιογραφικά στοιχεία βρίσκονται καταγεγραμμένα στην ενότητα υπό τον τίτλο “Βιβλιογραφία” .
- Ευχαριστίες. Η ερευνήτρια αναγνωρίζει τον ρόλο και τη συνεισφορά τρίτων στον σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στην ολοκλήρωση της έρευνας και γενικότερα στην εκπόνηση του παρόντος έργου και τους ευχαριστεί στην ενότητα υπό τον τίτλο “Ευχαριστίες” (WCRI 2010).
- Σύγκρουση συμφερόντων. Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στα πλαίσια απόκτησης μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών που χρηματοδοτήθηκε από την ίδια την ερευνήτρια. Η ερευνήτρια ουδέποτε έλαβε χρηματοδότηση, χορηγία ή άλλου είδους οικονομική ενίσχυση για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Αναφορικά με τις σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων στην έρευνα έχουν ληφθεί τα κατάλληλα μέτρα προκειμένου να εξασφαλιστεί η αποφυγή της σύγκρουσης ρόλων και συμφερόντων. Οποιαδήποτε σύνδεση μεταξύ των εμπλεκόμενων στην έρευνα αναφέρεται με ειλικρίνεια. Οποιαδήποτε μελλοντική σύνδεση μεταξύ των εμπλεκόμενων στην έρευνα είναι αδύνατον να προβλεφθεί ή να αποκλειστεί, ωστόσο το ενδεχόμενο αυτό δεν θεωρείται από την ερευνήτρια παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει τη διεξαγωγή ή τα ευρήματα της έρευνας με οποιονδήποτε τρόπο (AERA 2011: 148, WCRI 2010).
- Κοινωνική ευαισθησία. Η ερευνήτρια δεσμεύεται σε στάσεις και πρακτικές κατά των διακρίσεων σχετικά με τη «φυλή», την εθνικότητα, την εθνική και πολιτισμική καταγωγή, το βιολογικό και κοινωνικό φύλο, την ταυτότητα φύλου, τον

---

<sup>17</sup>“Θυροφύλακες (gatekeepers) είναι τα άτομα που παίζουν έναν επίσημο ή ανεπίσημο ρόλο στην τοποθεσία, εξασφαλίζουν είσοδο σε μια τοποθεσία, βοηθούν τους ερευνητές να εντοπίσουν άτομα και συνεισφέρουν στον προσδιορισμό των τόπων για μελέτη. (...). Συνήθως τα άτομα αυτά κατέχουν θέσεις “ισχύος” στον τόπο που σχεδιάζουν να μελετήσουν οι ερευνητές” (Creswell 2011: 250, 685).

σεξουαλικό προσανατολισμό, την ηλικία, τη θρησκεία, τη γλώσσα, την αναπηρία, τη σωματική και ψυχική υγεία, την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, την οικογενειακή, οικιακή και γονεϊκή κατάσταση ή οποιαδήποτε άλλη ισχύουσα νομική βάση (AERA 2011: 147). Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα δεν αυτοπροσδιορίζονται ως μέλη ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων<sup>18</sup> (Creswell 2011: 270, Ίσαρη & Πουρκός 2015: 87).

- Προστασία από ενδεχόμενη βλάβη. Καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας η ερευνήτρια έλαβε τα κατάλληλα μέτρα προστασίας των εμπλεκόμενων στην έρευνα από πιθανούς κινδύνους ή ενδεχόμενες βλάβες (σωματικές ή ψυχικές) ή αρνητικές επιπτώσεις “στην αυτοεκτίμηση του ατόμου ή των διαπροσωπικών και κοινωνικών του σχέσεων, προβλήματα με την εργασία και τους εργοδότες του κ.ά.” (Ίσαρη & Πουρκός 2015: 86).
- Εμπιστευτικότητα. Η ερευνήτρια δεσμεύεται στην εξασφάλιση της προστασίας των εμπιστευτικών και ευαίσθητων πληροφοριών των εμπλεκόμενων στην έρευνα, προκειμένου να εξασφαλιστεί η ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ τους. Η ερευνήτρια εγγυάται την υπεύθυνη διαχείριση και αποθήκευση των πληροφοριών κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας της ερευνητικής διαδικασίας (AERA 2011: 150, Creswell 2011: 32).
- Συγκατάθεση έπειτα από πληροφόρηση. Η εμπλοκή των θηροφυλάκων και των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη γραπτή συγκατάθεση τους (Παράρτημα Β). Στις επαφές με τους θηροφύλακες και τους συμμετέχοντες στην έρευνα εξηγήθηκε προφορικώς και γραπτώς σε γλώσσα κατάλληλη και κατανοητή -αποφεύγοντας όσο είναι δυνατό τη χρήση εξειδικευμένης ακαδημαϊκής ορολογίας- η φύση της μελέτης, η ελεύθερη και εθελοντική συμμετοχή, οι υποχρεώσεις που πηγάζουν από τη συμμετοχή, η δυνατότητα απόσυρσης της συμμετοχής, οι τρόποι αξιοποίησης των ευρημάτων, το καθεστώς διαφύλαξης της ανωνυμίας και διαχείρισης των προσωπικών δεδομένων (χρήση ψευδωνύμων και αφαίρεση στοιχείων που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε αναγνώριση) κ.α. Επιπλέον, δόθηκε η δυνατότητα στους εμπλεκόμενους να θέσουν ερωτήσεις ή να ζητήσουν περαιτέρω πληροφορίες πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας της έρευνας (AERA 2011: 151, Creswell 2011: 32,270, Ίσαρη & Πουρκός 2015: 84-87). Σύμφωνα με τον Ρούσσο (2011: 5), “η

---

<sup>18</sup> <https://socialprotection-humanrights.org/key-issues/disadvantaged-and-vulnerable-groups/>

κατά γράμμα ενημέρωση των συμμετεχόντων για τους σκοπούς της έρευνας” ενέχει τον κίνδυνο αλλοίωσης ή υπονόμησης των αποτελεσμάτων της. Έχοντας αυτό υπόψη, εξηγήθηκε με ειλικρίνεια κατά την παρουσίαση της έρευνας στους υποψήφιους συμμετέχοντες η πρόθεση κριτικής εξέτασης από τους ίδιους των παραδοχών τους και απόπειρας μετασχηματισμού αυτών ως σκοπός της έρευνας (Παράρτημα Β.2), χωρίς, ωστόσο, να γίνει αναφορά στα ερευνητικά ευρήματα που συνδέουν τον εξισωτισμό με την αποτυχία ανταπόκρισης στις εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών, προκειμένου να εξασφαλιστεί η απροκατάληπτη κι ανεπηρέαστη συμμετοχή. Έπειτα, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης, η παραπάνω σύνδεση -και, κυρίως, οι λόγοι πίσω από αυτήν- παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν με ειλικρίνεια και κριτική στάση.

- Ελεύθερη και εθελοντική συμμετοχή. Προκειμένου να μην υπονομευθεί η ελεύθερη και εθελοντική συμμετοχή των συμμετεχόντων, διευκρινίστηκε γραπτώς και προφορικώς η απουσία χρηματικών κινήτρων στην παρούσα έρευνα. Επιπλέον, καθώς οι θυροφύλακες τοποθετούνται υψηλότερα στην ιεραρχία του επαγγελματικού περιβάλλοντος των συμμετεχόντων, διευκρινίστηκε πως η συμμετοχή στην έρευνα δεν αποτελεί μέρος των επαγγελματικών υποχρεώσεων των συμμετεχόντων και η άρνηση συμμετοχής σε αυτή δεν επιφέρει κάποιου είδους συνέπειες (AERA 2011: 153, Ίσαρη & Πουρκός 2015: 85, 88).
- Ενημέρωση έπειτα από την έρευνα (debriefing). Στο πνεύμα της συμμετοχικής έρευνας δράσης κρίθηκε σκόπιμη “μια διαδικασία από κοινού επεξεργασίας (ερευνητή και συμμετέχοντα)” της ερμηνείας των ευρημάτων, η οποία “μπορεί να οδηγήσει στον εντοπισμό και στη διόρθωση παρερμηνειών και παρανοήσεων, βελτιώνοντας με αυτόν τον τρόπο και την ποιότητα των δεδομένων” (Creswell 2011: 33, Ίσαρη & Πουρκός 2015: 87). Η ερευνήτρια θεωρεί τις συναντήσεις ενημέρωσης εξαιρετικής σημασίας για λόγους δεοντολογίας και αξιοπιστίας της έρευνας, καθώς σε διαφορετική περίπτωση οι συμμετέχοντες δεν δύνανται πρόσβασης στο κείμενο της διατριβής, εφόσον το τελευταίο είναι γραμμένο στην ελληνική γλώσσα.

## 4.9 Περιγραφή Έρευνας

Στην πορεία περιγράφεται η πραγματοποίηση της ερευνητικής στρατηγικής εντός του μεθοδολογικού πλαισίου που παρουσιάστηκε παραπάνω μέσα από τη διεξαγωγή των τεσσάρων φάσεων της έρευνας.

### 4.9.1 Α΄ Φάση - Πιλοτική Εφαρμογή

Η διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας πραγματοποιήθηκε σε δύο στάδια διάρκειας δύο ωρών το καθένα, όπου συμμετείχε μια ομάδα δεκαέξι εκπαιδευτικών· στο πρώτο στάδιο επιδιώχθηκε ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας του ερωτηματολογίου, που χρησιμοποιείται στη Β΄ Φάση ως εργαλείο αναζήτησης κατάλληλων συμμετεχόντων. Καθώς οι ανοιχτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διατυπώθηκαν από την ίδια την ερευνήτρια, έπρεπε να διαπιστωθεί η συμβολή τους στην ανάδειξη των εξισωτικών πεποιθήσεων σχετικά με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση, ώστε να διασφαλιστεί η μετέπειτα διαδικασία επιλογής κατάλληλων συμμετεχόντων. Σε αυτό το πρώτο στάδιο της πιλοτικής εφαρμογής χρησιμοποιήθηκε η συλλογιστική ρουτίνα “Think-Pair-Share”<sup>19</sup> (Lyman 1981: 109-113) από το ερευνητικό έργο Visible Thinking<sup>20</sup>, η οποία προωθεί τις δεξιότητες ενεργού συλλογισμού, εμβάθυνσης και επεξήγησης. Η συγκεκριμένη ρουτίνα ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να σκεφτούν σχετικά με ένα ερώτημα, να μοιραστούν τις σκέψεις τους αρχικά με τον διπλανό τους και έπειτα με όλη την ομάδα, προωθώντας τη σε βάθος κατανόηση μέσω της ενεργητικής επιχειρηματολογίας (Raba 2017: 13). Στα πλαίσια της πιλοτικής δοκιμής των ανοιχτών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου η ρουτίνα “Think-Pair-Share” εφαρμόστηκε ως εξής: Αρχικά, ο κάθε εκπαιδευτικός κατέγραψε τις σκέψεις του για μια από τις δύο ερωτήσεις (α) Πώς αντιλαμβάνεσαι την ισότητα στο πολιτισμικά ετερογενές εκπαιδευτικό πλαίσιο; (β) Πώς προωθείς εσύ ως εκπαιδευτικός την ισότητα στην τάξη σου; Ακολούθησε η παρουσίαση των σκέψεων σε ζευγάρια. Έπειτα δόθηκε η ευκαιρία για σύντομο προσωπικό αναστοχασμό, καθώς και η δυνατότητα καταγραφής συμπληρωματικών σκέψεων. Ακολούθησε η παρουσίαση των σκέψεων στην ομάδα και η καταγραφή λέξεων ή φράσεων-κλειδιών στον πίνακα. Η διαδικασία έκλεισε με ομαδική συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων. Οι νέες λέξεις-κλειδιά καταγράφηκαν συμπληρωματικά στον πίνακα. Η συγκεκριμένη ρουτίνα παρείχε στην ερευνήτρια τη

<sup>19</sup>[http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking\\_html\\_files/03\\_ThinkingRoutines/03d\\_UnderstandingRoutines/ThinkPairShare/ThinkPairShare\\_Routine.html](http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03d_UnderstandingRoutines/ThinkPairShare/ThinkPairShare_Routine.html)

<sup>20</sup> <http://www.pz.harvard.edu/projects/visible-thinking>

δυνατότητα να αντιπαραβάλλει τις σύντομες γραπτές απαντήσεις των εκπαιδευτικών με τις εκτενείς προφορικές τους επιχειρηματολογήσεις και να διαπιστώσει το κατά πόσο οι συγκεκριμένες ερωτήσεις συμβάλλουν στην ανάδειξη των εξισωτικών παραδοχών των εκπαιδευτικών.

Στο δεύτερο στάδιο της πιλοτικής εφαρμογής χρησιμοποιήθηκε μια σύντομη εκδοχή της μεθόδου “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” (Ράικου 2013: 136-137), με σκοπό αφενός τον έλεγχο της καταλληλότητας των έργων τέχνης, που είχαν επιλεγεί για την εκπαιδευτική παρέμβαση της έρευνας, στην αφύπνιση του κριτικού στοχασμού και αφετέρου την εξάσκηση της ερευνήτριας στην εφαρμογή της μεθόδου και στον προγραμματισμό του χρόνου. Η μέθοδος εφαρμόστηκε με τα εξής βήματα: Αρχικά παρουσιάστηκε το θέμα και τα ερωτήματα που προκύπτουν (α) Είναι οι μαθητές “ίσοι” κατά την είσοδο τους στο εκπαιδευτικό σύστημα; (β) Κατά πόσο είναι δίκαιη η ίση αντιμετώπιση; Ακολούθησε η καταγραφή των απόψεων ατομικά. Έπειτα πραγματοποιήθηκε παρουσίαση των απόψεων στην ομάδα και καταγραφή λέξεων ή φράσεων-κλειδιών στον πίνακα. Ακολούθησε η παρουσίαση του έργου τέχνης - επιλέχθηκε το ποίημα “Άκουσα πως τίποτα δε θέλετε να μάθετε” του Μπ. Μπρεχτ (Παράρτημα Η.2). Η διαδικασία συνεχίστηκε με επεξεργασία του ποιήματος και συσχέτιση του με τα κριτικά ερωτήματα μέσω της προσαρμογής της τεχνικής του Perkins, όπως διαμορφώθηκε από τη Βλαβιανού (2012: 51-61). Ακολούθησε ομαδική συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων. Έπειτα η ομάδα επέστρεψε στις απαντήσεις που είχαν δοθεί αρχικά, όπου πραγματοποιήθηκε αναστοχασμός, απάντηση εκ νέου και εμπλουτισμός των απαντήσεων, λαμβάνοντας υπόψη τη συζήτηση που προηγήθηκε. Η διαδικασία έκλεισε με συζήτηση για την ισότητα, την εξισωτική αντιμετώπιση και τις ενέργειες που θα μπορούσαν να προωθήσουν μια περισσότερο κριτική προσέγγιση της ετερότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Καθώς η συγκεκριμένη εφαρμογή υπερέβη τον προγραμματισμένο χρόνο κατά περίπου 30 λεπτά της ώρας, κατέστη σαφές πως η χρήση περισσότερων των δύο έργων τέχνης κατά τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής παρέμβασης της κύριας έρευνας θα ήταν χρονικά αδύνατη.

#### **4.9.2 Β΄ Φάση - Ερωτηματολόγιο**

Κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας μοιράστηκαν ερωτηματολόγια σε συνολικά δεκαεννέα παιδαγωγούς προσχολικής εκπαίδευσης (18 από αυτούς αποφάσισαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο), με σκοπό τον εντοπισμό εκπαιδευτικών που

ενστερνίζονται εξισωτικές απόψεις και εκπαιδευτικές πρακτικές σχετικά με την εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών. Όπως παρουσιάστηκε στην ενότητα 4.4, έπειτα από απεύθυνση σε αντίστοιχο φορέα διαχείρισης εκπαιδευτικών μονάδων προσχολικής εκπαίδευσης, η ερευνήτρια αιτήθηκε την άδεια πρόσβασης στους εργαζόμενους παιδαγωγούς προκειμένου να συγκροτηθεί η ομάδα των συμμετεχόντων. Η ερευνήτρια επισκέφθηκε τρεις σχολικές μονάδες, συναντήθηκε με τους παιδαγωγούς, παρουσίασε την έρευνα και τις διαδικασίες που τη συνοδεύουν με απλά λόγια και κάλεσε όσους παιδαγωγούς ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν στην έρευνα να συμπληρώσουν επιτόπου το Ερωτηματολόγιο Επιλογής Συμμετεχόντων (Παράρτημα Γ), η ερευνήτρια συνέλεξε τα ερωτηματολόγια προς επεξεργασία και λίγες ημέρες αργότερα απηύθυνε προσωπική επιστολή πρόσκλησης συμμετοχής σε 8 υποψήφιους συμμετέχοντες. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας τύπου Likert (Μέρος Α), ανοιχτές ερωτήσεις (Μέρος Β) και κάποιες περιγραφικές ερωτήσεις (Μέρος C) που αφορούν στο φύλο, στην ηλικία κτλ., οι απαντήσεις στις οποίες όμως δεν λήφθηκαν υπόψη κατά τη διαδικασία επιλογής των συμμετεχόντων. Οι ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας τύπου Likert που χρησιμοποιήθηκαν για τον εντοπισμό κατάλληλων για τους σκοπούς της έρευνας συμμετεχόντων αντλήθηκαν από το ερευνητικό έργο των Hachfeld et al. (2011: 988), οι οποίοι ανέπτυξαν την κλίμακα “The Teacher Cultural Beliefs Scale” με επιτυχημένα αποτελέσματα (όπ.π.: 994). Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελείται από δύο σκέλη· το πρώτο σκέλος μελετά τον βαθμό υιοθέτησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών πολυπολιτισμικών πεποιθήσεων και το δεύτερο σκέλος μελετά τον βαθμό υιοθέτησης εξισωτικών πεποιθήσεων σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα στην εκπαίδευση. Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στο ερωτηματολόγιο επιλογής συμμετεχόντων της παρούσας έρευνας περιλαμβάνονται στο δεύτερο σκέλος της κλίμακας, το οποίο σχεδιάστηκε για να εξετάσει πόσο έντονα οι συμμετέχοντες επικεντρώνονται στις πολιτισμικές ομοιότητες και ενστερνίζονται την πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να αντιμετωπίζονται εξίσου ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο (Hachfeld et al. 2011: 993). Οι ανοιχτές ερωτήσεις, όπως ήδη αναφέραμε, διατυπώθηκαν από την ίδια την ερευνήτρια με βάση τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας, λαμβάνοντας υπόψη τη βιβλιογραφική επισκόπηση και το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, και ελέγχθηκαν για την αποτελεσματικότητά τους στην ανάδειξη των εξισωτικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών κατά την πιλοτική εφαρμογή. Από τους 18 παιδαγωγούς που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια επιλέχθηκαν 8 ως καταλληλότεροι, καθώς σύμφωνα με τις απαντήσεις τους τόσο στις ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας



τύπου Likert, όπου επέλεξαν για κάθε ερώτηση την απάντηση “συμφωνώ απολύτως”, όσο και στις ανοιχτές ερωτήσεις γνώμης, όπου παρείχαν περισσότερες πληροφορίες για τις απόψεις τους, φάνηκε πως ενστερνίζονταν σθεναρά την εξισωτική ιδεολογία διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση. Τα δύο πρώτα μέρη (Α και Β) του ερωτηματολογίου συμπληρώθηκαν εκ νέου από τους συμμετέχοντες μετά το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης με σκοπό την αντιπαραβολή των απαντήσεων προς αναζήτηση ενδεχομένων διαφοροποιήσεων στις απόψεις των συμμετεχόντων.

#### **4.9.3 Γ΄ Φάση - Εκπαιδευτική Παρέμβαση**

Κατά την τρίτη φάση της έρευνας διεξήχθη η εκπαιδευτική παρέμβαση με τη μέθοδο “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”, με σκοπό τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος και των συνθηκών που είναι πιθανό να προωθήσουν τη μετασχηματίζουσα μάθηση και τη μελέτη της πιθανής μετατόπισης των πεποιθήσεων των συμμετεχόντων. Η εκπαιδευτική παρέμβαση (περιγράφεται λεπτομερώς στο Παράρτημα Ζ) διήρκησε οκτώ διδακτικές ώρες, από τις 08: 30 π.μ. μέχρι τις 16: 00 μ.μ., και πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο του 2018 σε αίθουσα σεμιναρίων με κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και διαμόρφωση προσφιλή σε ενεργητικές-βιωματικές εκπαιδευτικές μεθόδους που παραχώρησαν οι θυροφύλακες. Η διαδικασία ξεκίνησε με το καλωσόρισμα και μια σύντομη ενημέρωση των συμμετεχόντων σχετικά με τη δομή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και άλλες πληροφορίες. Ακολούθησαν δύο παιχνίδια γνωριμίας για “σπάσιμο του πάγου” μεταξύ των συμμετεχόντων. Έπειτα, η ερευνήτρια ενημέρωσε τους συμμετέχοντες σχετικά με τη λειτουργία της μεθόδου, τους βοήθησε να συσχετίσουν τη μέθοδο με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και ενσωμάτωσε τη μέθοδο στο εκπαιδευτικό συμβόλαιο, ως ένα οργανικό στοιχείο του. Κατόπιν, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να εκφράσουν τα κίνητρα για τη συμμετοχή τους, καθώς και τις προσδοκίες τους από τη συμμετοχή στη συγκεκριμένη εκπαίδευση - οι απαντήσεις καταγράφηκαν στον πίνακα παρουσιάσεων, ώστε να χρησιμοποιηθούν στο κλείσιμο της διαδικασίας. Ακολούθησε η εφαρμογή της μεθόδου “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”.

Όπως παρουσιάστηκε στην ενότητα 3.3, κατά το 1ο στάδιο της μεθόδου “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” επιχειρείται ο προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική διερεύνηση ενός θέματος. Η ερευνήτρια συντόνισε μια συζήτηση με στόχο να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να

συνειδητοποιήσουν την ανάγκη για κριτική και δημιουργική επεξεργασία του θέματος. Για τον προσδιορισμό της ανάγκης για κριτικό στοχασμό των εξισωτικών πεποιθήσεων των παιδαγωγών σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα στην εκπαίδευση υιοθετήθηκε μια παραλλαγή του παιχνιδιού “Μάντεψε ποιος;” από την έρευνα των Norton et al. (2006: 950-952). Με την ολοκλήρωση του παιχνιδιού εξηγήθηκε η προέλευση του, καθώς και ότι στην έρευνα των Norton et al. (2006) παρατηρήθηκε πως συχνά οι συμμετέχοντες διστάζουν<sup>21</sup> να θέσουν ερωτήσεις σχετικά με τα «φυλετικά» χαρακτηριστικά των εικονιζόμενων, ακόμα κι αν μια τέτοια ερώτηση θα τους παρείχε σημαντικό προβάδισμα στο παιχνίδι. Ακολούθησε ομαδική συζήτηση.

Στο 2ο στάδιο της μεθόδου οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν τις απόψεις τους για το υπό διαπραγμάτευση θέμα. Στο στάδιο αυτό η ερευνήτρια ζήτησε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν γραπτώς σε ανοιχτές ερωτήσεις πάνω στο εξεταζόμενο θέμα. Για την εμβάθυνση στις εξισωτικές πεποιθήσεις των παιδαγωγών σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα τέθηκαν οι ερωτήσεις (α) Ποια είναι η άποψή σας για την πολιτισμική ετερογένεια μέσα στην τάξη; (β) Πώς ανταποκρίνεστε εσείς στη διαφορετικότητα; (γ) Συναντάτε δυσκολίες; Ποιες; (δ) Τι σημαίνει για εσάς εκπαιδευτική ισότητα; Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να εργαστούν σε ζευγάρια. Κάθε ζευγάρι ανέλαβε να απαντήσει σε μία ερώτηση καταγράφοντας λέξεις-κλειδιά σε χρωματιστές κάρτες (flashcards). Έπειτα παρουσίασαν τις ιδέες τους στην ολομέλεια, όπου έγιναν προσθήκες από τις άλλες ομάδες.

Κατά το 3ο στάδιο της μεθόδου πραγματοποιείται ο προσδιορισμός των υποθεμάτων που θα εξεταστούν, καθώς και κριτικών ερωτημάτων πάνω στα υποθέματα. Η ερευνήτρια, αφού μελέτησε τις ιδέες των συμμετεχόντων, κατέληξε σε συμπεράσματα σχετικά με τα υποθέματα που πρέπει να εξεταστούν και με ποια σειρά (Πίνακας 5). Επίσης, προσδιορίστηκαν ορισμένα κριτικά ερωτήματα, τα οποία λειτουργούν ως μέσο για την επεξεργασία των υποθεμάτων (Πίνακας 6).

Υποθέμα 1ο: Είμαστε όλοι το ίδιο

Υποθέμα 2ο: Στον καθένα ανάλογα με τις ανάγκες του

<sup>21</sup> Η αμηχανία ως ανταπόκριση στη διαφορετικότητα διαπιστώνεται σε πλήθος ερευνών (ενδεικτικά Ferguson 2016, Reygan & Francis 2015) και αφορά, πέρα από τη «φυλή», στο φύλο, στη σεξουαλικότητα, στην κοινωνική τάξη κ.ο.κ.; η εκτενέστερη αναφορά, ωστόσο, ξεπερνά τα όρια της παρούσας διατριβής.

## Πίνακας 5. Τα υποθέματα προς εξέταση

Κριτικό Ερώτημα Α.: Είναι οι μαθητές “ίσοι” κατά την είσοδο τους στο εκπαιδευτικό σύστημα;  
(αντιστοιχεί στο 1ο Υποθέμα)

Κριτικό Ερώτημα Β.: Κατά πόσο είναι δίκαιη η ίση αντιμετώπιση;  
(αντιστοιχεί σε όλα τα Υποθέματα)

## Πίνακας 6. Τα κριτικά ερωτήματα και η σύνδεση τους με τα υποθέματα

Κατά το 4ο στάδιο της μεθόδου “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” γίνεται η επιλογή των έργων τέχνης και η συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα. Λόγω του χρονικού περιορισμού, η επιλογή των κατάλληλων έργων τέχνης, τα οποία λειτούργησαν ως εναύσματα για το θέμα της εξισωτικής προσέγγισης της διαφορετικότητας, έγινε από την ερευνήτρια. Επιλέχθηκε ο πίνακας “Country School” του W. Homer (Παράρτημα Η.1) και ένα απόσπασμα από το ποίημα “Άκουσα πως τίποτα δε θέλετε να μάθετε” του Μπ. Μπρεχτ (Παράρτημα Η.2).

Κατά το 5ο στάδιο της μεθόδου πραγματοποιείται η επεξεργασία των έργων τέχνης και η συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα. Η επεξεργασία του πίνακα “Country School” και η σύνδεσή του με τα κριτικά ερωτήματα πραγματοποιήθηκε μέσω της τεχνικής των τεσσάρων φάσεων του Perkins (Παράρτημα Α και Ζ). Το έργο τέχνης προβλήθηκε στον τοίχο με χρήση προβολέα, επιπλέον μοιράστηκαν ατομικά έγχρωμα φωτοαντίγραφα του έργου, ώστε οι συμμετέχοντες να μπορούν να το παρατηρούν καλύτερα και πιθανόν να κρατούν σημειώσεις. Η επεξεργασία του ποιήματος “Άκουσα πως τίποτα δε θέλετε να μάθετε” και η σύνδεση του με τα κριτικά ερωτήματα πραγματοποιήθηκε μέσω της προσαρμογής της τεχνικής του Perkins, όπως διαμορφώθηκε από την Βλαβιανού (2012: 51-61) στο πρόγραμμα ARTiT για την επεξεργασία λογοτεχνικών έργων (Παράρτημα Ζ).

Κατά το 6ο στάδιο της μεθόδου “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” πραγματοποιείται κριτικός αναστοχασμός της διαδικασίας. Στο στάδιο αυτό οι εκπαιδευόμενοι εξέφρασαν τις τελικές απόψεις τους για το θέμα που εξετάστηκε, οι οποίες αντιπαραβλήθηκαν με εκείνες που εκφράστηκαν στο 2ο στάδιο. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να εκφράσουν εκ νέου τις απόψεις τους σε δύο ερωτήσεις (α) Πώς διαμορφώνονται οι στόχοι σας αναφορικά με την ανταπόκρισή σας στη διαφορετικότητα; (β) Τι σημαίνει για εσάς εκπαιδευτική ισότητα; Κάθε ερώτηση

αναρτήθηκε γραμμένη σε ένα μεγάλο φύλλο του πίνακα παρουσιάσεων σε διαφορετικό σημείο της αίθουσας και οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να γράψουν τις απαντήσεις τους κάτω από την κάθε μία. Ακολούθησε ομαδική συζήτηση, όπου ο καθένας εξήγησε αναλυτικότερα την απάντησή του. Έπειτα, αντλήθηκαν συνθετικά συμπεράσματα και πραγματοποιήθηκε κριτικός αναστοχασμός πάνω στο θέμα που εξετάστηκε. Τέλος, η ερευνήτρια κάλεσε τους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν εκ νέου τα μέρη Α και Β του ερωτηματολογίου (Παράρτημα Γ).

Κλείνοντας την εκπαιδευτική διαδικασία η ομάδα επέστρεψε στον πίνακα παρουσιάσεων και στην αρχική καταγραφή των προσδοκιών των συμμετεχόντων από τη συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη εκπαίδευση. Ακολούθησε ο κύκλος κλεισίματος της διαδικασίας, όπου ο κάθε συμμετέχοντας κλήθηκε να παρέχει ανατροφοδότηση στην ερευνήτρια σχετικά με την εμπειρία της συμμετοχής του στην παρέμβαση. Η ερευνήτρια μοίρασε στους συμμετέχοντες αναμνηστικές κάρτες (Παράρτημα Θ) και τους ευχαρίστησε για τη συμμετοχή τους.

#### **4.9.4 Δ' Φάση - Συνεντεύξεις**

Κατά την τελευταία φάση της έρευνας διεξήχθησαν δύο προσωπικές συνεντεύξεις με τον ίδιο συμμετέχοντα, η πρώτη αμέσως μετά το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης και η δεύτερη 8 εβδομάδες αργότερα, με σκοπό τον έλεγχο αφενός της αποτελεσματικότητας της μεθόδου στην ενίσχυση και προώθηση της ανάπτυξης της κριτικής συνειδητοποίησης και της μετατόπισης θεώρησης και αφετέρου της μονιμότητας και ευρύτητας αυτής της μετατόπισης. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατόπιν προσωπικής επικοινωνίας της ερευνήτριας με τον συμμετέχοντα και μαγνητοφωνήθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη του. Απευθύνθηκε πρόταση συμμετοχής στον Έλληνα συμμετέχοντα, ο οποίος δέχτηκε, με σκοπό την άντληση δεδομένων στη μητρική γλώσσα της ερευνήτριας αφενός για να διευκολυνθεί και να επιταχυνθεί η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων, εφόσον παραλείπεται το στάδιο της μετάφρασης, και αφετέρου για το πλεονέκτημα της γλωσσικής ευελιξίας, εφόσον μέσα από την τεχνική της συνέντευξης επιδιώκεται η σε βάθος διερεύνηση των πληροφοριών, που παρέχονται από τον συνεντευξιζόμενο. Η συνέντευξη αμέσως μετά το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης πραγματοποιήθηκε στον χώρο που υλοποιήθηκε η παρέμβαση και διήρκησε περίπου μία ώρα, ενώ η δεύτερη συνέντευξη διήρκησε περίπου 40 λεπτά της ώρας και έλαβε χώρα στο γραφείο του προσωπικού στη σχολική μονάδα

που εργάζεται ο συνεντευξιαζόμενος, για να είναι ένας χώρος οικείος σε αυτόν. Όπως αναφέρθηκε στην ενότητα 4.5, έχει επιλεγεί η τεχνική της ημιδομημένης ατομικής συνέντευξης, η οποία διαθέτει κάποιους βασικούς άξονες, που καθορίζονται από τα ερευνητικά ερωτήματα και εξυπηρετούν τους σκοπούς και τους στόχους της παρούσας έρευνας, αλλά χαρακτηρίζεται από ευελιξία σχετικά με την πορεία, τη σειρά, την τροποποίηση και την προσθαφαίρεση ερωτήσεων ανάλογα με την εξέλιξη της συνέντευξης, αλλά και την ανάδυση θεμάτων, που η ερευνήτρια δεν είχε συμπεριλάβει στις ερωτήσεις της. Η σύνταξη των ερωτήσεων έγινε από την ίδια την ερευνήτρια και για τη βέλτιστη οργάνωση των συνεντεύξεων σχεδιάστηκε και χρησιμοποιήθηκε πρωτόκολλο συνέντευξης (Παράρτημα Ε), στο οποίο περιλαμβάνονται ανοιχτές ερωτήσεις, ερωτήσεις γνώμης, εισαγωγικές και συμπερασματικές ερωτήσεις.

Κατά τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής παρέμβασης διαπιστώθηκε έντονο ενδιαφέρον από την πλευρά των συμμετεχόντων για την πορεία της έρευνας μετά το πέρας της παρέμβασης, καθώς και για τα ευρήματα της έρευνας. Στο πνεύμα της συμμετοχικής έρευνας δράσης κρίθηκε σκόπιμη “μια διαδικασία από κοινού επεξεργασίας (ερευνητή και συμμετέχοντα)” της ερμηνείας των ευρημάτων, η οποία “μπορεί να οδηγήσει στον εντοπισμό και στη διόρθωση παρερμηνειών και παρανοήσεων, βελτιώνοντας με αυτόν τον τρόπο και την ποιότητα των δεδομένων” (Creswell 2011: 33, Ίσαρη & Πουρκός 2015: 87). Η ερευνήτρια θεώρησε τη διαδικασία ενημέρωσης των συμμετεχόντων εξαιρετικής σημασίας για λόγους δεοντολογίας και αξιοπιστίας της έρευνας, καθώς σε διαφορετική περίπτωση οι συμμετέχοντες δεν δύνανται πρόσβασης στο κείμενο της διατριβής, εφόσον το τελευταίο είναι γραμμένο στην ελληνική γλώσσα. Γι’αυτόν τον λόγο προγραμματίστηκαν επισκέψεις στις σχολικές μονάδες που εργάζονται οι συμμετέχοντες με σκοπό την πραγματοποίηση ατομικών συναντήσεων ενημέρωσης, στις οποίες η ερευνήτρια παρουσίασε τις περιγραφές και τις ερμηνείες της για τη συμμετοχή του κάθε συμμετέχοντα και ζήτησε ανατροφοδότηση, σχόλια και επισημάνσεις σε σχέση με τα αποσπάσματα που τους αφορούσαν. Η ερευνήτρια προγραμμάτισε τρεις επισκέψεις -μία σε κάθε σχολική μονάδα- όπου πραγματοποιήθηκαν 15-20λεπτες συναντήσεις με επτά από τους οκτώ συμμετέχοντες στην έρευνα. Στην πορεία παρουσιάζονται τα ευρήματα της παρούσας έρευνας όπως προέκυψαν μέσα από τη διαδικασία της ανάλυσης με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου.

# Κεφάλαιο 5

## Παρουσίαση και Ερμηνεία των Ευρημάτων

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί πραγματοποιούνται η παρουσίαση και η ερμηνεία των ευρημάτων του ερευνητικού μέρους της διατριβής, όπως προέκυψαν μέσα από τη διαδικασία της ανάλυσης με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Αρχικά παρουσιάζονται τα θέματα, οι κατηγορίες και τα μοτίβα που αναδύθηκαν κατά την ανάλυση των δεδομένων. Έπειτα, πραγματοποιείται η σύνοψη των ευρημάτων για κάθε ένα από τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα της διατριβής. Η κριτική εμβάθυνση και η ολιστική κατανόηση των ευρημάτων απασχολούν την τελευταία ενότητα του παρόντος κεφαλαίου.

### 5.1 Θέματα, Κατηγορίες, Μοτίβα που Αναδύθηκαν

Για την κατηγοριοποίηση, οργάνωση και ανάλυση του ερευνητικού υλικού που συγκεντρώθηκε επιλέχθηκε η μέθοδος της Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου. Το ερευνητικό υλικό περιλαμβάνει τα κείμενα των απαντήσεων των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο, τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των συζητήσεων της ομάδας και τις γραπτές απαντήσεις των συμμετεχόντων κατά τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής παρέμβασης με τη μέθοδο “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”, τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των συνεντεύξεων, τις σημειώσεις πεδίου της ερευνήτριας, καθώς και τις σημειώσεις της ερευνήτριας στο ημερολόγιο της έρευνας. Όπως περιγράφηκε στην ενότητα 4.6, μετά την προκαταρκτική διερευνητική ανάλυση και μέσα από τη διαδικασία της κωδικοποίησης των δεδομένων αναπτύχθηκαν θεματικές ενότητες, από τις οποίες αναδύθηκαν οι κεντρικές κατηγορίες που αποτελούν συμπυκνωμένες ολιστικές περιγραφές και ερμηνείες, και επομένως το επίκεντρο της ανάλυσης των δεδομένων. Οι κύριες κατηγορίες διαμορφώθηκαν βασισμένες στους

κεντρικούς άξονες της διατριβής, όπως εκφράζονται μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα και αφορούν στις παραδοχές των συμμετεχόντων αναφορικά με την πολιτισμική ετερότητα στην εκπαίδευση, στην προώθηση του κριτικού στοχασμού μέσα από τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική παρέμβαση, στον ενδεχόμενο μετασχηματισμό των παραδοχών των συμμετεχόντων και στην αποτίμηση της συμμετοχής στην εκπαιδευτική παρέμβαση από τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Για κάθε έναν από τους παραπάνω άξονες αναδύθηκαν κατά την ανάλυση των δεδομένων θεματικές κατηγορίες και επιμέρους υποκατηγορίες οι οποίες παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στον Πίνακα 7.

Βασικοί Άξονες	Κεντρικές Θεματικές Κατηγορίες και Υποκατηγορίες
Παραδοχές αναφορικά με την πολιτισμική ετερότητα	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Πολιτισμική ετερότητα (γενικά)</li> <li>○ Πολιτισμική ετερότητα (εκπαιδευτικό πλαίσιο) <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ισότητα</li> </ul> </li> <li>○ Διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Παιδαγωγικές πρακτικές</li> <li>○ Δυσκολίες</li> </ul> </li> </ul>
Κριτικός στοχασμός	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Συνειδητοποίηση</li> <li>○ Ανάλυση δράσης</li> <li>○ Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία</li> </ul>
Μετασχηματισμός παραδοχών	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Διαφοροποίηση</li> <li>○ Διεύρυνση/Εμβάθυνση</li> </ul>
Εμπειρία συμμετοχής	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Κίνητρα και προσδοκίες συμμετοχής</li> <li>○ Αποτίμηση συμμετοχής <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Χρήση έργων τέχνης</li> <li>○ Επαφή με την ομάδα</li> <li>○ Ενεργητική συμμετοχή</li> <li>○ Αναστοχασμός</li> </ul> </li> </ul>

**Πίνακας 7.** Κεντρικές Θεματικές Κατηγορίες και Υποκατηγορίες

## 5.2 Σύνοψη των Ευρημάτων για Κάθε Ερευνητικό Ερώτημα

Στην παρούσα ενότητα πραγματοποιείται η σύνοψη των ευρημάτων για κάθε ένα από τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα της διατριβής. Τα ευρήματα προέκυψαν μέσα από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των δεδομένων, τα οποία αντλήθηκαν από το σύνολο των πηγών και των εργαλείων που αξιοποιήθηκαν κατά τη συγκέντρωσή τους<sup>22</sup>.

### 5.2.1 Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιες Παραδοχές των Συμμετεχόντων Αναδύονται Σχετικά με την Πολιτισμική Ετερότητα στην Εκπαίδευση και τον Ρόλο τους σε Αυτή πριν τη Συμμετοχή τους στην Εκπαιδευτική Παρέμβαση;

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αναδύθηκαν τρεις βασικές θεματικές κατηγορίες που αφορούν στις παραδοχές των συμμετεχόντων σχετικά με (α) την πολιτισμική ετερότητα στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, (β) την πολιτισμική ετερότητα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και (γ) τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Σε επιμέρους υποθέματα των δύο τελευταίων κατηγοριών συγκροτήθηκαν οι απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την έννοια της ισότητας στο πολιτισμικά ετερογενές εκπαιδευτικό περιβάλλον, τις δυσκολίες που συναντώνται εξαιτίας της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαιδευτική καθημερινότητα και τις παιδαγωγικές πρακτικές που επιστρατεύουν οι συμμετέχοντες για τη διαχείριση της.

Η διαπίστωση που αναφέρεται στην επισκόπηση της βιβλιογραφίας πως η υιοθέτηση εξισωτικών πεποιθήσεων σχετικά με την εκπαίδευση πολιτισμικά ετερογενών μαθητών φανερώνει θετικές στάσεις απέναντι στην πολιτισμική ποικιλομορφία, επιβεβαιώνεται στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, καθώς οι συμμετέχοντες εξέφρασαν με συνέπεια θετικά συναισθήματα αναφορικά με την πολιτισμική ετερότητα στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

---

<sup>22</sup> Με εισαγωγικά και πλάγια γραφή υποδεικνύεται η μεταφορά των αυτούσιων -προφορικών ή γραπτών- λόγων των συμμετεχόντων και σε παρένθεση υποδεικνύεται ο ομιλητής, καθώς και η πηγή δεδομένων από όπου προέρχεται το εν λόγω απόσπασμα (για περαιτέρω πληροφορίες βλ. Παράρτημα Ι). Η εκπαιδευτική παρέμβαση διεξήχθη στη γερμανική γλώσσα, τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν επίσης στη γερμανική γλώσσα· η μετάφραση στην ελληνική γλώσσα από την ερευνήτρια είναι προσανατολισμένη στην ακριβέστερη απόδοση του περιεχομένου των λόγων, συμπεριλαμβανομένων και των συναισθημάτων, γ'αυτό και κάποιες φράσεις, αναλογίες, ιδιωματισμοί κλπ. δεν μεταφράζονται κατά λέξη, αλλά με τις φράσεις, αναλογίες, ιδιωματισμούς κλπ. που αποδίδουν στα ελληνικά το αντίστοιχο νόημα.



*“Εννοείται (η πολιτισμική ποικιλομορφία), θα έλεγα εγώ.... δηλαδή είναι αυτονόητο, .... έτσι είναι η κοινωνία παντού. Αυτοί οι άνθρωποι (οι μετανάστες) είναι εδώ, ζουν, εργάζονται εδώ. Στα χρόνια των παππούδων μας ζούσαν μόνο Γερμανοί στο χωριό, η γιαγιά μου είδε για πρώτη φορά μαύρο άνθρωπο πριν μερικά χρόνια, δεν ξέρει. Για εμάς όμως είναι κάτι αυτονόητο, έτσι μεγαλώσαμε”* (Συμ. Β., από συζήτηση κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση).

*“Εγώ βρίσκω πολύ ενδιαφέρουσα την επαφή με τις άλλες κουλτούρες, γι’ αυτό έχω φίλους από άλλες χώρες και ταξιδεύω και συχνά. Με μια συνάδελφο που έχω, Ισπανίδα, ταιριάζουμε πολύ... γελάμε συνέχεια στη δουλειά... γενικά το απολαμβάνω... και είναι αυτονόητο, όπως είπε η Συμ.Β. Ζούμε στο 2018, έτσι είναι οι κοινωνίες”* (Συμ. Α. στην ίδια συζήτηση).

*“Είναι απαραίτητη (η πολιτισμική ποικιλομορφία) σε μεγάλο βαθμό. Κανείς δεν ζει απομονωμένος πλέον... έχουμε την Ευρωπαϊκή Ένωση, έχουμε το Internet... είμαστε όλοι συνδεδεμένοι και όλοι συνεισφέρουμε κάτι. Και γιατί όχι, άλλωστε; Όταν συνεργαζόμαστε πετυχαίνουμε περισσότερα... νομίζω πως σαν κοινωνία έχουμε φτάσει στο σημείο να αντιλαμβανόμαστε ... οι περισσότεροι από μας τουλάχιστον... πως μας ενώνουν πολλά περισσότερα απ’ όσα μας χωρίζουν”* (Συμ. Η. στην ίδια συζήτηση).

Αντίστοιχα θετικές στάσεις εκφράστηκαν και αναφορικά με την πολιτισμική ποικιλομορφία στο εκπαιδευτικό πλαίσιο από τους Συμ. Γ. και Συμ. Ζ., οι οποίοι επεξεργάστηκαν ως ομάδα την ερώτηση “Ποια είναι η άποψή σας για την πολιτισμική ετερογένεια μέσα στην τάξη;” και παρουσίασαν τις απόψεις:

*“Είναι ευπρόσδεκτη, η επαφή με άλλους πολιτισμούς είναι ενδιαφέρουσα· Είναι αναγκαία, λόγω της μετανάστευσης· Είναι υποχρεωτική, τα παιδιά αυτά πρέπει να πάνε στο σχολείο· Αντικατοπτρίζει την κοινωνία· Μπορεί να έχει δυσκολίες, καθώς τα παιδιά αυτά δεν μιλούν τη γλώσσα· Επηρεάζει το επίπεδο, όσο πιο πολλοί αλλοδαποί μαθητές τόσο πιο απλές δραστηριότητες.”*

Αναφορικά με τις δυσκολίες που συνοδεύουν την πολιτισμική ποικιλομορφία, αρκετοί από τους συμμετέχοντες εξέφρασαν ανασφάλεια και αβεβαιότητα σχετικά με τη χρήση πολιτικώς ορθού λεξιλογίου, καθώς και τον φόβο πως αν κάποιος προερχόμενος από την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα αναφέρεται σε θέματα «φυλής» και γενικά διαφορετικότητας ενδέχεται να θεωρηθεί ρατσιστής.

(Απόσπασμα από συζήτηση κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση σχετικά με τον δισταγμό των συμμετεχόντων να θέσουν ερωτήσεις που αφορούν σε «φυλετικά» χαρακτηριστικά κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού (Παράρτημα Ζ).

*Συμ. Β.: Ναι, εννοείται πως... δηλαδή αν, τη σήμερον ημέρα, είσαι λευκός, δεν μπορείς να θέσεις εύκολα το θέμα της «φυλής». Αν και θα έπρεπε.*

*Ερευν.: Μπορείς να γίνεις πιο συγκεκριμένη;*

*Συμ. Β.: Εννοώ πως αν ένας λευκός μιλάει για «φυλές» τον αποκαλούν ρατσιστή, ενώ δεν είναι ... οκ, κάποιιοι είναι προφανώς, αλλά όχι όλοι. Είναι υπερβολικό αυτό που συμβαίνει σήμερα με τον ρατσισμό. Οπότε ναι, το καταλαβαίνω.*

*Ερευν.: Αυτός είναι ο λόγος που όταν έπαιζες με την Συμ. Ζ. δεν ρώτησες σχετικά με τη «φυλή»;*

*Συμ. Β.: Εεε ... εν μέρη... δεν ξέρω ... μάλλον ναι, απλώς ... δεν το λες.... γιατί.....*

*Συμ. Α.: Γιατί δεν ξέρεις αν θα προσβληθούν.*

*Συμ. Β.: Αυτό.*

*Συμ. Η.: Ναι, είναι δύσκολο. Τι να πεις; Μαύρος; Δεν το λες. Αφρικανός; Δεν μπορείς να τον λες Αφρικανό όταν ο άλλος έχει γεννηθεί εδώ ή στη Γαλλία ή δεν ξέρω κι εγώ που!*

(Οι περισσότεροι συμφωνούν γνέφοντας)

*Ερευν.: Εσύ ωστόσο ρώτησες (η ερώτηση απευθύνεται στον Συμ. ΣΤ.)*

*Συμ. ΣΤ.: Ναι, για να κερδίσω το παιχνίδι (γελάει, γελούν κι οι υπόλοιποι). Το σκεφτόμουν όταν έπαιζαν οι Συμ. Β. & Συμ. Ζ., ότι αν ρωτούσε θα το έβρισκε πιο γρήγορα.*

*Ερευν.: Πιστεύεις πως αν ο συμπαίκτης σου ήταν αφρικανικής καταγωγής θα έθετες τις ίδιες ερωτήσεις κατά το παιχνίδι;*

*Συμ. ΣΤ.: Εεεε... τώρα το πας αλλού... δεν ξέρω...*

*Συμ. Δ.: Εγώ δεν νομίζω πως θα το έλεγες.*

*Ερευν.: Συμ. Ε. εσύ τι νομίζεις;*

*Συμ. Ε.: Δε νομίζω να το έλεγε... εγώ δεν θα το έλεγα σίγουρα.*

*Συμ. ΣΤ.: Ναι, μάλλον έχουν δίκιο, δεν θα ρώταγα έναν μαύρο.*

*Ερευν.: Γιατί όχι;*

*Συμ. ΣΤ.: Για να μη νομίζει πως είμαι ρατσιστής.*

*Συμ. Δ.: Για να μην τον φέρει σε δύσκολη θέση.*

*Συμ. ΣΤ.: Γιατί θα ήταν σαν να με νοιάζει, σαν το χρώμα του δέρματός του να είχε σημασία. Αλλά δεν έχει, για μένα είναι το ίδιο. Όλοι είμαστε το ίδιο.”*

Οι συγκεκριμένες επιφυλάξεις θα μπορούσαν να αποτελούν τη βασική αιτία ενστερνισμού εκ μέρους των συμμετεχόντων της εξισωτικής προσέγγισης της πολιτισμικής ετερότητας, με το σκεπτικό πως η υιοθέτηση μιας στάσης η οποία αποδίδει ομοιομορφία στις αλληλεπιδράσεις λειτουργεί κατά των διακρίσεων και συνδέεται με ουδετερότητα, πιθανότατα δεν θα χαρακτηριστεί ως προκατειλημμένη, ρατσιστική, μισαλλόδοξη κλπ.

Κατά την επέκταση της συζήτησης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι συμμετέχοντες υπερασπίστηκαν έντονα την υιοθέτηση μιας ουδέτερης και ομοιόμορφης συμπεριφοράς ως πολιτική κατά των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων και των διακρίσεων, επικαλούμενοι την ισότητα και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού ως πρότυπο συμπεριφοράς.

*(Συνέχεια της ίδιας συζήτησης)*

*“Έρευν.: Ας μεταφερθούμε στο εκπαιδευτικό πλαίσιο τώρα. Σίγουρα όλοι έχετε στην τάξη σας παιδιά μη γερμανικής καταγωγής (όλοι γνέφουν καταφατικά). Κάποια από αυτά, ίσως τα περισσότερα, φέρουν ιδιαίτερα εξωτερικά χαρακτηριστικά και κάποια όχι, ωστόσο εσείς είστε ενήμεροι για τη διαφορετική κουλτούρα που φέρουν και ό,τι συνεπάγεται αυτό. (Απευθύνεται στον Συμ. ΣΤ.) Έχεις την ίδια γνώμη και σε ό,τι αφορά στα παιδιά με διαφορετική «φυλετική», εθνική ή πολιτισμική προέλευση; Θα πρέπει κανείς να αποσιωπά τα διαφορετικά χαρακτηριστικά;*

*Συμ. ΣΤ.: Ναι, ειδικά σε ό,τι αφορά στα παιδιά είμαι αμετακίνητος. Θεωρώ πως είναι η δουλειά μας να κάνουμε τα παιδιά να νιώθουν ευπρόσδεκτα όπως είναι και πως είναι ίσα.... και τα λευκά παιδιά πρέπει να μάθουν να μην κάνουν διακρίσεις, πως όλοι είμαστε άνθρωποι και έχουμε ίσα δικαιώματα.*

*Συμ. Β.: Άλλωστε πρέπει να σεβόμαστε τα δικαιώματα του παιδιού.*

*Έρευν.: Δηλαδή θα πρέπει να αγνοεί ο παιδαγωγός αυτά τα στοιχεία;*

*Συμ. Δ.: Ο παιδαγωγός θα πρέπει... επειδή λειτουργεί και ως πρότυπο στα παιδιά ... θα πρέπει να βλέπει πέρα από αυτά τα χαρακτηριστικά το παιδί σαν παιδί, όχι σαν Αφρικανάκι, Τουρκάκι κλπ. Έτσι θα μάθουν και τα άλλα παιδιά να βλέπουν το άτομο και όχι την εξωτερική εμφάνιση.*

*Έρευν.: Πολύ ενδιαφέρουσα άποψη. Τι λέει η ομάδα; (γνέφουν καταφατικά).*

Η ισχυρή επιδοκιμασία εκ μέρους των συμμετεχόντων της σημασίας της ανάδειξης των ομοιοτήτων και αποσιώπησης των διαφορών μεταξύ των πολιτισμών και ενστερνισμού της πεποίθησης ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να αντιμετωπίζονται εξίσου ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, όπως αναδύεται μέσα από τις απόψεις που διατύπωσαν στα αρχικά στάδια της έρευνας, επιβεβαιώνεται και από την αρχική συμπλήρωση της κλίμακας “The Teacher Cultural Beliefs Scale”, όπου το σύνολο των συμμετεχόντων (8/8) δήλωσε πως συμφωνεί απόλυτα και με τις τέσσερις εξισωτικές δηλώσεις (Πίνακας 8).

Το σχολείο οφείλει να στοχεύει στην ενθάρρυνση και υποστήριξη των ομοιοτήτων μεταξύ μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.	8/8 Συμφωνώ απόλυτα
Στη σχολική τάξη είναι σημαντικό οι μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης να αναγνωρίζουν τις ομοιότητες και όχι τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ τους.	8/8 Συμφωνώ απόλυτα
Όταν υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, θα πρέπει να ενθαρρύνονται να τις επιλύσουν βρίσκοντας “κοινό έδαφος”.	8/8 Συμφωνώ απόλυτα
Τα παιδιά πρέπει να μάθουν ότι οι άνθρωποι διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης συχνά έχουν πολλά κοινά.	8/8 Συμφωνώ απόλυτα

**Πίνακας 8.** Αρχική συμπλήρωση της κλίμακας “The Teacher Cultural Beliefs Scale”

Για την εμβάθυνση στις εξισωτικές πεποιθήσεις των παιδαγωγών σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα τέθηκαν τέσσερις ερωτήσεις για την απάντηση των οποίων οι συμμετέχοντες εργάστηκαν σε ζευγάρια καταγράφοντας λέξεις-κλειδιά σε χρωματιστές κάρτες (Πίνακας 9), τις οποίες έπειτα εξήγησαν αναλυτικότερα κατά την ομαδική συζήτηση που ακολούθησε.

Ποια είναι η άποψή σας για την πολιτισμική ετερογένεια μέσα στην τάξη; (Συμ. Γ. & Συμ. Ζ.)	Πως ανταποκρίνεστε εσείς στην πολιτισμική ετερογένεια μέσα στην τάξη σας; (Συμ. Α. & Συμ. Ε.)
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ευπρόσδεκτη</li> <li>○ Ενδιαφέρουσα</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Δείχνω στα παιδιά πως είναι ευπρόσδεκτα και ίσα μεταξύ τους</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Αναγκαία</li> <li>○ Υποχρεωτική</li> <li>○ Αντικατοπτρίζει την κοινωνία</li> <li>○ Επηρεάζει το επίπεδο</li> <li>○ Πιθανές δυσκολίες</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Δεν κάνω διακρίσεις</li> <li>○ Απαγορεύω στα παιδιά να κάνουν διακρίσεις</li> <li>○ Βλέπω τα κοινά σημεία</li> <li>○ Ενθαρρύνω τη συνεργασία</li> </ul>
<p>Συναντάτε δυσκολίες; Ποιες; (Συμ. Β. &amp; Συμ. Η.)</p>	<p>Τι σημαίνει για εσάς εκπαιδευτική ισότητα; (Συμ. ΣΤ. &amp; Συμ. Δ.)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Γλώσσα</li> <li>○ Άλλοι κανόνες συμπεριφοράς</li> <li>○ Άλλες κοινωνικές αξίες</li> <li>○ Προσαρμογή των παιδιών</li> <li>○ Συνεργασία σχολείου-οικογένειας</li> <li>○ Τα παιδιά δεν επισκέπτονται το σχολείο τακτικά</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Να μην γίνονται διακρίσεις</li> <li>○ Ισότητα</li> <li>○ Ίδια μέσα / πόροι</li> <li>○ Ισότητα ευκαιριών</li> <li>○ Συμμετοχικότητα (Partizipation)</li> </ul>

**Πίνακας 9.** Οι αρχικές απόψεις των συμμετεχόντων

Όσον αφορά στην έννοια της ισότητας στο πολιτισμικά ετερογενές εκπαιδευτικό περιβάλλον, οι πεποιθήσεις των συμμετεχόντων συσπειρώθηκαν γύρω από τέσσερις βασικούς άξονες, συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες παιδαγωγοί αντιλαμβάνονται την ισότητα στο συγκεκριμένο πλαίσιο ως:

(α) ισότητα ως προς τα μέσα, η οποία εκφράζεται είτε γενικά -*“Ισότητα σημαίνει να έχει κάθε παιδί πρόσβαση στην εκπαίδευση”* (Συμ. Ζ., από την αρχική συμπλήρωση του Β μέρους του ερωτηματολογίου)- είτε σε οικονομικούς όρους -

*“Να έχουν όλα τα παιδιά ό,τι χρειάζονται για να πάνε στο σχολείο και να συμμετέχουν ως ίσα, γιατί τώρα κάποιες οικογένειες δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν οικονομικά πχ. χρήματα για εκδρομές κλπ.”* (Συμ. Δ., από την παρουσίαση απόψεων μετά από εργασία σε ομάδες κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση).

*“Δηλαδή να μην εξαιρείται και να μην αδικείται κάποιο παιδί ... να παίρνει ό,τι παίρνουν και οι συμμαθητές του, ώστε να είναι μεταξύ τους ίσοι. Ας πούμε, αν κάποιο παιδί δεν έχει να πληρώσει για να πάει σε μια εκδρομή, που λέει και η Συμ. Δ., θα πρέπει το σχολείο να πληρώσει για τη συμμετοχή του”* (Συμ. ΣΤ., από την ίδια παρουσίαση συμπληρωματικά στην άποψη της Συμ. Δ.).

(β) συμπερίληψη -

*“Για μένα ισότητα στο πολιτισμικά ετερογενές εκπαιδευτικό περιβάλλον σημαίνει όλα τα παιδιά και οι οικογένειές τους να νιώθουν ευπρόσδεκτοι στο σχολείο μας και να συμμετέχουν ως ίσοι στις δράσεις του σχολείου (γιορτές κλπ.). Να έχουν όλοι ως ίσοι λόγο, να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων (να συμμετέχουν στον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, να θέτουμε από κοινού παιδαγωγικούς στόχους για το παιδί τους)” (Συμ. Η., από την αρχική συμπλήρωση του Β μέρους του ερωτηματολογίου).*

(γ) ανοχή της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας για τους άλλους πολιτισμούς -

*“Εγώ το αντιλαμβάνομαι περισσότερο ως ανοιχτότητα στους άλλους πολιτισμούς... να τους φερόμαστε ως ίσους... και να δείχνουμε κατανόηση για τη συμπεριφορά και τους τρόπους τους, γιατί προέρχονται από άλλο πολιτισμικό κύκλο και έχουν άλλες αξίες. Για παράδειγμα, είναι γνωστό ότι εμείς ... γενικά στις δυτικές χώρες δίνουμε ... έτσι ... μεγάλη προτεραιότητα στην ανεξαρτησία και την αυτονομία των παιδιών, ενώ οι οικογένειες από τον αραβικό κύκλο... οι γονείς κάνουν τα πάντα αντί για το παιδί, βλέπεις έξι χρονών παιδιά που δεν ξέρουν να βάλουν τα παπούτσια τους, έχω ένα Τουρκάκι στο προσχολικό (προσχολικό τμήμα = συνήθως 5-5½ ετών) που το ταΐζουν! Αλλά αυτά τα κάνουν γιατί έχουν άλλες αξίες... άλλες προτεραιότητες από μας. Εμείς πρέπει να δείχνουμε κατανόηση, να δείχνουμε ότι ... ναι, σεβόμαστε ότι στην κουλτούρα σας έχετε άλλες αξίες, αλλά η δουλειά μας είναι να συστήσουμε στο παιδί σας τις δικές μας αξίες ... ο καθένας το κομμάτι του με σεβασμό στον άλλο ... ίσοι!” (Συμ. Ε., από συζήτηση κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση).*

(δ) εξατομίκευση -

*“Ισότητα στο πολιτισμικά ετερογενές εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι να έχει κάθε παιδί την ελευθερία να αναπτύξει τον πραγματικό του χαρακτήρα ως μοναδικό άτομο ανεξάρτητα από την καταγωγή του” (Συμ. Ζ., από την αρχική συμπλήρωση του Β μέρους του ερωτηματολογίου).*

*“Δεν θα πρέπει να παίζει ρόλο η καταγωγή κάποιου... ρόλο παίζουν οι ικανότητες, και τα όνειρα των ατόμων, η καταγωγή δεν θα πρέπει να παίζει ρόλο στην πραγματοποίηση των ονείρων κάποιου. Η εκπαίδευση... το σχολείο θα πρέπει να είναι ένα ουδέτερο μέρος, όπου άσχετα με την καταγωγή και το τι κάνει κάθε οικογένεια στο σπίτι, στο σχολείο... παίρνει το κάθε παιδί τα εφόδια, που είναι ίδια για όλους... και αναπτύσσει τον πραγματικό του χαρακτήρα” (Συμ. Ζ., από συζήτηση κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση).*

*“Για να έχουμε ισότητα, λοιπόν, το σχολείο πρέπει να λέει... δεν με νοιάζει από που έρχεστε, τι γλώσσα μιλάτε κλπ. εδώ είμαστε όλοι ίσοι... άλλωστε, είμαστε πολλά παραπάνω από την εθνικότητα μας, ο καθένας είναι ξεχωριστός” (Συμ. Δ., από την ίδια συζήτηση).*

Σχετικά με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση και αναφερόμενοι στις παιδαγωγικές πρακτικές που επιστρατεύουν με σκοπό την προώθηση της ισότητας στο συγκεκριμένο πλαίσιο, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί υποστήριξαν εξισωτικές πρακτικές, οι οποίες κυμαίνονται σε ένα φάσμα το οποίο περιλαμβάνει, κυρίως, τη μη διαφοροποιημένη συμπεριφορά και διδασκαλία, τη λειτουργία του εκπαιδευτικού ως πρότυπο και τη θέσπιση αυστηρών κανόνων που απαγορεύουν τις διακρίσεις-

*“Δεν κάνω διακρίσεις, όλα τα παιδιά και οι οικογένειές τους είναι το ίδιο για μένα... τους προσφέρω ακριβώς τα ίδια, βέβαια οι μετανάστες γονείς συνήθως δεν ανταποκρίνονται” (Συμ. Δ., από συζήτηση κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση).*

*“Επικεντρώνομαι και έχω ως αφετηρία τα κοινά σημεία των παιδιών... που είναι άλλωστε πολλά περισσότερα από τις διαφορές, αυτό διδάσκω και στα παιδιά” (Συμ. Β., από την ίδια συζήτηση).*

*“Είμαι πολύ αυστηρή με τα παιδιά που κοροϊδεύουν... γενικά δεν επιτρέπω στα παιδιά να μιλούν υποτιμητικά για τα χαρακτηριστικά και την προέλευση των άλλων, προτιμώ αυτά να μην γίνονται θέμα συζήτησης” (Συμ. Α., από την ίδια συζήτηση).*

*“Δίνω σε όλα τα παιδιά να καταλάβουν πως είναι ευπρόσδεκτα και ίσα μεταξύ τους... κανείς δεν είναι καλύτερος από τους άλλους. Ειδικά όσον αφορά σε παιδιά με σκούρο δέρμα προσπαθώ εξαρχής να το περάσω στα παιδιά ως κάτι φυσιολογικό, γιατί διαφορετικά αρχίζουν και κοροϊδεύουν. Λέω πχ. πως όπως ο καθένας έχει άλλο χρώμα μάτια και μαλλιά, έτσι έχει και άλλο χρώμα δέρμα και το θέμα τελειώνει εκεί” (Συμ. Η., από την ίδια συζήτηση).*

Μία παιδαγωγός υποστηρίζει ως πρακτική την προώθηση της επαφής και της συνεργασίας μεταξύ παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση, ωστόσο από τα λεγόμενά της συμπεραίνεται πως ο στόχος της είναι μάλλον η προώθηση της ενσωμάτωσης των αλλοδαπών μαθητών - *“Ενθαρρύνω τη συνεργασία... βάζω τα αλλοδαπά παιδιά να παίζουν ή να συνεργάζονται με τα Γερμανάκια, ώστε να μαθαίνουν τη*

γλώσσα και τους τρόπους συμπεριφοράς. Άλλωστε αν τα ξένα παίζουν μόνο μεταξύ τους μιλούν τη γλώσσα τους και απομονώνονται... δεν ενσωματώνονται" (Συμ. Α., από την ίδια συζήτηση). Ένα επιμέρους θέμα που θίχτηκε κατά τη διάρκεια των ομαδικών συζητήσεων ήταν οι δυσκολίες που συναντούν οι συμμετέχοντες εξαιτίας της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαιδευτική καθημερινότητα. Οι παιδαγωγοί αναφέρθηκαν κυρίως σε δυσκολίες που προκύπτουν από την ελλιπή γνώση της γερμανικής γλώσσας και τη διαφοροποίηση των αξιών -

*"Τα παιδιά δεν μιλούν τη γλώσσα, δεν καταλαβαίνουν τι ή γιατί γίνεται κάτι μέσα στην τάξη και χάνουν το ενδιαφέρον τους να συμμετέχουν"* (Συμ. Δ., από συζήτηση κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση).

*"Τα παιδιά, λόγω της κουλτούρας τους, ξέρουν άλλους κανόνες συμπεριφοράς π.χ. τα παιδιά από την Αφρική είναι απείθαρχα και αυτά από την Τουρκία και τη Μέση Ανατολή είναι υπερπροστατευμένα από την οικογένεια τους"* (Συμ. Ε., από την ίδια συζήτηση).

*"Η προσαρμογή των παιδιών είναι δυσκολότερη, γιατί κατ' αρχήν δεν μπορούν να επικοινωνήσουν στο περιβάλλον του σχολείου με κανέναν και επειδή δεν έχουν μάθει να είναι ανεξάρτητα, γιατί στο σπίτι η μητέρα κάνει τα πάντα γι' αυτά"* (Συμ. Β., από την ίδια συζήτηση).

Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης συζήτησης διαπιστώθηκε πως αρκετοί από τους συμμετέχοντες θεωρούν υπεύθυνους τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών τους για αρκετές από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν -

*"Οι ίδιοι οι γονείς δεν μιλούν τη γλώσσα και δεν μαθαίνουν στα παιδιά τους γερμανικά, που όμως... αυτός είναι ο λόγος για τις δυσκολίες των παιδιών τους"* (Συμ. ΣΤ.).

*"Επειδή (οι γονείς) νιώθουν μειονεκτικά, δεν έρχονται συχνά στο σχολείο, δεν συμμετέχουν στις γιορτές... έτσι όμως δεν βοηθούν στην ενσωμάτωσή τους... και των παιδιών τους"* (Συμ. Α.).

*"Δεν είναι μυστικό ότι οι μεγαλύτερες δυσκολίες ξεκινούν από τους γονείς. Συχνά (οι αλλοδαποί γονείς) δεν συνεργάζονται μαζί μας... τους λέμε πράγματα και αυτοί τα αγνοούν... δεν είναι εύκολο"* (Συμ. Δ.).

*"Γενικά (οι αλλοδαποί γονείς) έχουν άλλες προτεραιότητες από εμάς, γιατί έχουν άλλες αξίες, όπως έλεγα πριν πχ. που δεν μαθαίνουν στα παιδιά τους να είναι ανεξάρτητα, αλλά .... δεν σκέφτονται ότι τα παιδιά τους μεγαλώνουν στη γερμανική κοινωνία και χρειάζονται άλλα εφόδια"* (Συμ. Ε).



*“Σε αυτά (που ειπώθηκαν) μεγάλο ρόλο παίζει ότι οι αλλοδαποί γονείς δεν φέρνουν και τα παιδιά τακτικά στο σχολείο... πράγμα που επηρεάζει την ενσωμάτωση των παιδιών” (Συμ. Η.).*

Η απουσία προβληματισμού σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού θεσμού και με τις πολλαπλές αιτίες για τις οποίες οι αλλοδαποί γονείς μπορεί να απέχουν από το σχολείο, καθώς και η επίρριψη του μεγαλύτερου μέρους της ευθύνης στις οικογένειες των μαθητών ενδεχομένως προκύπτουν από τον ενστερνισμό της εξισωτικής ιδεολογίας, η οποία πιθανόν με αυτόν τον τρόπο επικυρώνεται στη συνείδηση των συμμετεχόντων, οι οποίοι θεωρούν πως οι ίδιοι προωθούν την ισότητα και την ουσιαστική πολιτισμική και κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών τους, τηρώντας μια ουδέτερη και ομοιόμορφη στάση απέναντι στους μαθητές, αλλά και στις οικογένειες τους.

### **5.2.2 Ερευνητικό Ερώτημα: Πώς Προωθεί η Εκπαιδευτική Παρέμβαση με τη Μέθοδο “Μετασχηματίζουσα Μάθηση Μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” τον Κριτικό Στοχασμό και την Κριτική Συνειδητοποίηση των Συμμετεχόντων;**

Σχετικά με τον τρόπο που προωθεί η παρέμβαση με τη μέθοδο “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” τον κριτικό στοχασμό και την κριτική συνειδητοποίηση των συμμετεχόντων αναδύθηκαν κατά την ανάλυση τρεις βασικές θεματικές κατηγορίες που αφορούν (α) στη συνειδητοποίηση εναλλακτικών οπτικών μέσα από τη συμμετοχή στη διαδικασία του κριτικού στοχασμού, (β) στην κινητοποίηση για ανάληψη δράσης ως αποτέλεσμα της αναστοχαστικής διαδικασίας και (γ) στην προώθηση του κριτικού στοχασμού ως αποτέλεσμα της συμμετοχής στην εκπαιδευτική παρέμβαση με τη μέθοδο “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”. Συγκεκριμένα, κατά την ομαδική συζήτηση αποτίμησης της εκπαιδευτικής παρέμβασης, αλλά και κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, οι συμμετέχοντες παιδαγωγοί επεσήμαναν πως μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού, όπως αυτός πραγματοποιήθηκε κατά την εφαρμογή της μεθόδου “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” στα πλαίσια της εκπαιδευτικής παρέμβασης της παρούσας διατριβής, συνειδητοποίησαν την ύπαρξη κάποιων δυσλειτουργιών στις υπάρχουσες παραδοχές τους, αλλά και την ύπαρξη νέων εναλλακτικών οπτικών και πτυχών του θέματος· ενδεικτικά αναφέρουν:

*“Ήταν πολύ σημαντικός ο αναστοχασμός πάνω στο θέμα... έτσι όπως έγινε... νιώθω πως ανακάλυψα εναλλακτικές οπτικές σε ένα θέμα που νόμιζα πως δεν υπάρχουν... βασικά δεν είχα σκεφτεί... νομίζω δεν τόλμησα μέχρι τώρα να*

σκεφτώ μια εναλλακτική που υπογραμμίζει τη διαφορετικότητα, το θεωρούσα ρατσιστικό” (Συμ. Γ. από τη συζήτηση αποτίμησης της εκπαιδευτικής παρέμβασης).

“Ήμουν σίγουρη πως κάνω το σωστό για τους αλλοδαπούς μαθητές μου με τη στάση μου... νομίζω το έβλεπα από τη σκοπιά της εκπαιδευτικού... δηλαδή ήθελα ... θεωρούσα σημαντικό να ενσωματωθούν τα παιδιά και να νιώθουν ίσα με τα Γερμανάκια ... τώρα πια αμφισβητώ... εν μέρει... αν... η στάση αυτή τα βοηθούσε” (Συμ. Ζ. από την ίδια συζήτηση).

“Τώρα που το συζητάμε λέω... ότι ναι, αφού υπάρχουν (έμφαση) οι διαφορές, δεν είναι δυνατόν να παριστάνουμε ότι δεν υπάρχουν και όλοι είναι το ίδιο” (Συμ. ΣΤ. από την ίδια συζήτηση).

“Προσπαθώ να σκεφτώ... άραγε πόσες φορές αγνόησα το γεγονός... γιατί μέσα μου το ήξερα... ότι τα (αλλοδαπά) παιδιά μάλλον δεν κατάλαβαν κάτι, αλλά... το αγνόησα αφού τα ίδια δεν είπαν τίποτα... που ... τι να πουν; Εγώ είμαι η δασκάλα και σκέφτηκα... εγώ το δίδαξα το τμήμα, έκανα το κομμάτι μου... έτσι είναι... τί θα κάνουν δηλαδή του χρόνου στο δημοτικό;” (Συμ. Ε. από την ίδια συζήτηση).

“Προβληματίστηκα αρκετά... βλέπω πως... είχα κάποια τυφλά σημεία και βλέπω το θέμα κάπως διαφορετικά τώρα. Με την έννοια ότι... ξέρεις πως είναι... λέμε ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι και δικαιούνται τα ίδια και... κάνει κανείς αυτόματα τη σύνδεση, αφού όλοι δικαιούνται τα ίδια είναι δίκαιο να τους παρέχουμε τα ίδια... που γενικά είναι σωστό, αλλά θα πρέπει να ελέγχουμε και αν τελικά οι άνθρωποι έχουν τις ίδιες προϋποθέσεις. Αυτό που συνειδητοποίησα εγώ είναι... ας πούμε... ότι δεν είναι δίκαιο να μοιράσω 1kg ζυμάρι αν ο ένας δεν έχει φούρνο να το κάνει ψωμί... έτσι να σ’ το πω απλά” (Συμ. Η. από τη συνέντευξη αμέσως μετά το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης).

Μια πολύ σημαντική διάσταση του κριτικού στοχασμού αφορά στην ανάληψη ενήμερης δράσης (Ενότητα 3.2), για την οποία οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας διατύπωσαν ενδιαφέρον και πρόθεση -

“Νιώθω κινητοποιημένη... γενικά είμαι ευαισθητοποιημένη σε τέτοια θέματα, είμαι κατά του ρατσισμού... των διακρίσεων γενικά, και πάντα στη δουλειά μου έχω αυτόν τον προσανατολισμό. Τώρα μέσα από αυτή τη διαδικασία... δεν ξέρω, δηλαδή... (στον πίνακα) γράψαμε «Η ομοιόμορφη αντιμετώπιση των

*άνισων μαθητών δεν είναι δίκαιη, αντιθέτως, τροφοδοτεί και διαιωνίζει την ανισότητα» και αυτό εμένα είναι... τελείως διαφορετικό από αυτό που επιδιώκω. Οπότε τώρα πρέπει να βρω τον τρόπο να μην συμβάλλω στη διαιώνιση των ανισοτήτων” (Συμ. Α. από τη συζήτηση αποτίμησης της εκπαιδευτικής παρέμβασης).*

*“Έχει αλλάξει κάπως ο τρόπος που σκέφτομαι τα πράγματα και σίγουρα θα αλλάξω και την προσέγγιση μου μέσα στην τάξη .... θα λαμβάνω υπόψη τις προϋποθέσεις του καθενός” (Συμ. Η. από τη συνέντευξη αμέσως μετά το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης).*

Κατά την ερευνήτρια, εξίσου σημαντική είναι και η πρόθεση που διατυπώνεται από κάποιους συμμετέχοντες να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν μια κριτικά στοχαστική στάση στην ευρύτερη παιδαγωγική τους πρακτική -

*“Μου άρεσε η διαδικασία του αναστοχασμού και θα προσπαθήσω να την κάνω συχνότερα γιατί έτσι βελτιώνεται κανείς” (Συμ. Β. από τη συζήτηση αποτίμησης της εκπαιδευτικής παρέμβασης).*

*“Γενικά επιδιώκω να αναστοχάζομαι και σε προσωπικό και σε επαγγελματικό επίπεδο, αλλά αναστοχάζομαι για τη συμπεριφορά μου... μαζί αναστοχαστήκαμε διαφορετικά. Νιώθω πως είχε το στοιχείο της ενσυναίσθησης σήμερα ο αναστοχασμός, δηλαδή... λίγο βγήκαμε από τον εαυτό μας, τον αφήσαμε στην άκρη και είδαμε κάπως μια μεγαλύτερη εικόνα. Αυτό... θα ήθελα να το κάνω γενικότερα” (Συμ. Α. από την ίδια συζήτηση).*

Αναφορικά με την προώθηση του κριτικού στοχασμού ως αποτέλεσμα της συμμετοχής στην εκπαιδευτική παρέμβαση με τη μέθοδο “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” οι συμμετέχοντες παιδαγωγοί επικεντρώνονται κυρίως στη χρήση των έργων τέχνης:

*“Επειδή (τα έργα τέχνης) αναπαριστούν την πραγματικότητα, μας δίνουν αφορμές να σκεφτούμε και να συζητήσουμε” (Συμ. Α. από τη συζήτηση αποτίμησης της εκπαιδευτικής παρέμβασης).*

*“Είναι πολύ ενδιαφέρον πως όλοι κοιτούσαμε τον ίδιο πίνακα και διαβάσαμε το ίδιο ποίημα... αλλά ο καθένας σκέφτηκε κάτι διαφορετικό” (Συμ. Ζ. από την ίδια συζήτηση).*

*“Τόση ώρα μιλούσαμε για τα έργα τέχνης, αλλά στην ουσία μιλούσαμε για τον εαυτό μας!” (Συμ. Δ. από την ίδια συζήτηση).*

*“Μου άρεσε ιδιαίτερα που όλα έγιναν έτσι... φυσικά... ομαλά. Δηλαδή, βλέπω αυτά που γράψαμε στον πίνακα (βλ. Πίνακα 11) και σκέφτομαι... θα μπορούσες (απευθύνεται στην ερευνήτρια) να μας κάνεις μια διάλεξη και να μας τα πεις, αλλά... τώρα που τα σκεφτήκαμε μόνοι μας... είναι πιο... πολύτιμα. Και είναι ο τρόπος... μέσα από τη συζήτηση, τα έργα τέχνης και ο αναστοχασμός. Και βλέπεις αυτό που είπε η Συμ. Ζ. ότι ο καθένας παρατήρησε κάτι διαφορετικό, ενώ όλοι βλέπαμε το ίδιο έργο (τέχνης) ... είναι γιατί ο καθένας φέρει διαφορετικές εμπειρίες και μέσα από αυτή τη διαδικασία αποκαλύπτεται ο καθένας, στους άλλους... και στον εαυτό του” (Συμ. Η. από τη συνέντευξη αμέσως μετά το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης).*

Σε συνέπεια με τη βιβλιογραφία αναφορικά με την αναποτελεσματικότητα των παραδοσιακών μορφών επιμόρφωσης “που στηρίζονται στη μεταφορά έτοιμων πακέτων γνώσης και σχεδιάζονται από έξωθεν ειδικούς” (Χαρίση 2017: 19), η ερευνήτρια συμπεραίνει από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων - ενδεικτικά *“Μου άρεσε που κατάλαβα και συνειδητοποίησα μόνος μου (έμφαση) το λάθος στο σκεπτικό μου”* (Συμ. ΣΤ. από τη συζήτηση αποτίμησης της εκπαιδευτικής παρέμβασης), *“Τώρα που τα σκεφτήκαμε μόνοι μας... είναι πιο... πολύτιμα”* (Συμ. Η. από τη συνέντευξη αμέσως μετά το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης)- πως η διαδικασία του κριτικού στοχασμού στα πλαίσια εφαρμογής της μεθόδου “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” θεωρείται από τους συμμετέχοντες εποικοδομητική, διότι πραγματοποιείται με τρόπο που καθιστά δυνατή την επέκταση της εμπειρίας τους και την προσωπική τους συμμετοχή και ανάπτυξη, συμβάλλοντας στο αίσθημα αυτοπραγμάτωσης τους.

### **5.2.3 Ερευνητικό Ερώτημα: Οδηγούνται οι Συμμετέχοντες σε Αλλαγή και Μετασχηματισμό των Παραδοχών τους;**

Όπως υπογραμμίσαμε στο Κεφάλαιο 3, δεν αναμένονται -και δεν διαπιστώθηκαν- μεγάλης κλίμακας μετατοπίσεις των απόψεων των συμμετεχόντων, καθώς κάτι τέτοιο θα ήταν μη ρεαλιστικό, εφόσον απαιτεί πολύ περισσότερο χρόνο, μεγαλύτερη συχνότητα επαφής των εκπαιδευομένων και γενικότερα διαφορετικό σχεδιασμό. Έχοντας αυτό υπόψη, σχετικά με τον μετασχηματισμό των αρχικών εξισωτικών παραδοχών των συμμετεχόντων μέσα από τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική παρέμβαση με τη μέθοδο “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” σχηματίστηκαν κατά την ανάλυση δύο βασικές θεματικές κατηγορίες που αφορούν (α) σε

διαφοροποίηση της αρχικής οπτικής των συμμετεχόντων και (β) σε διεύρυνση ή εμβάθυνση των αρχικών τους απόψεων.

Στο τελευταίο στάδιο της εκπαιδευτικής παρέμβασης κλήθηκαν οι συμμετέχοντες να εκφράσουν εκ νέου τις απόψεις τους σε δύο ερωτήσεις (α) Πώς διαμορφώνονται οι στόχοι σας αναφορικά με την ανταπόκρισή σας στη διαφορετικότητα; και (β) Τι σημαίνει για εσάς εκπαιδευτική ισότητα; και να αντιπαραβάλλουν τις απαντήσεις με εκείνες που εξέφρασαν στο αρχικό στάδιο. Στον πίνακα παρουσιάσεων καταγράφηκαν από τους συμμετέχοντες λέξεις-κλειδιά (Πίνακας 10), τις οποίες οι συμμετέχοντες εξήγησαν αναλυτικότερα είτε κατά την ομαδική συζήτηση που ακολούθησε είτε κατά την εκ νέου συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Στο ίδιο στάδιο πραγματοποιήθηκε η άντληση συνθετικών συμπερασμάτων και ο αναστοχασμός επί του θέματος (Πίνακας 11).

Τι σημαίνει για εσάς εκπαιδευτική ισότητα;	Πώς διαμορφώνονται οι στόχοι σας αναφορικά με την ανταπόκρισή σας στη διαφορετικότητα;
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Δικαιοσύνη</li> <li>○ Ίσες ευκαιρίες</li> <li>○ Δημοκρατία</li> <li>○ Στον καθένα ανάλογα με τις ανάγκες του</li> <li>○ Ισορροπία</li> <li>○ Καλύτερη κοινωνία</li> <li>○ Ευτυχία</li> <li>○ Επιτυχία</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ενσυναίσθηση</li> <li>○ Να την λαμβάνω υπόψη</li> <li>○ Ενσωμάτωση στοιχείων άλλων πολιτισμών</li> <li>○ Να μην ευνοώ</li> <li>○ Αντιστάθμιση</li> <li>○ Ανοιχτότητα</li> <li>○ Θάρρος</li> <li>○ Επιμόρφωση</li> </ul>

**Πίνακας 10.** Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων κατά το τελευταίο στάδιο της παρέμβασης

<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Οι κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες που πλαισιώνουν τους μαθητές δημιουργούν συνθήκες εκπαιδευτικής ανισότητας. Οι μαθητές δεν διαθέτουν “ίσα εφόδια” κατά την είσοδο και πορεία τους στο εκπαιδευτικό σύστημα.</li> <li>○ Η ομοιόμορφη αντιμετώπιση των άνισων μαθητών δεν είναι δίκαιη, αντιθέτως, τροφοδοτεί και διαιώνίζει την ανισότητα.</li> <li>○ Οι αλλοδαποί μαθητές δεν ωφελούνται από την αποσιώπηση της διαφορετικότητάς τους, η οποία αποτελεί μέρος της ταυτότητάς τους.</li> </ul>
--

- Οι αλλοδαποί μαθητές δεν ωφελούνται από την αποσιώπηση της πραγματικότητας, την οποία βιώνουν.
- Η αποσιώπηση της διαφορετικότητας στην πραγματικότητα εξυπηρετεί το status quo· δεν επιτρέπει την εποικοδομητική επαφή ανάμεσα στους πολιτισμούς· διαιώνίζει το υπάρχον καθεστώς προνομίων.
- Η αναγνώριση της διαφορετικότητας από τον εκπαιδευτικό σημαίνει αποδοχή και αναγνώριση για τον μαθητή.
- Η αναγνώριση της διαφορετικότητας από τον εκπαιδευτικό επεκτείνεται στην προσαρμογή της διδασκαλίας και των κριτηρίων αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών.
- Ισότητα επιτυγχάνεται όταν ο κάθε μαθητής λαμβάνει την υποστήριξη που χρειάζεται ανάλογα με τις ανάγκες του.
- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός. Θα πρέπει να ελέγχει τα τυφλά του σημεία, να μην ευνοεί κάποιους μαθητές εις βάρος άλλων.
- Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιμορφώνεται συχνά και να αναστοχάζεται συχνότερα.
- Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιδιώκει να αντισταθμίσει τις αιτίες της ανισότητας παρέχοντας διαφοροποιημένη παιδαγωγική υποστήριξη σε κάθε μαθητή.

**Πίνακας 11.** Συνθετικά συμπεράσματα της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Εξετάζοντας το υλικό που συγκεντρώθηκε σε αυτά τα τελευταία στάδια και μετά το πέρας της παρέμβασης εντοπίζονται σημεία όπου οι συμμετέχοντες διατυπώνουν διαφοροποιημένες -σε σχέση με τις αρχικές- απόψεις, οι οποίες συνοδεύονται από ενθουσιασμό και προθυμία για ανάληψη δράσης. Ειδικότερα, ο τρόπος με τον οποίο οι συμμετέχοντες εκφράστηκαν για την πολιτισμική ετερογένεια στην εκπαίδευση και την έννοια της ισότητας στο συγκεκριμένο πλαίσιο αναδεικνύει μια περισσότερο κριτική και ολιστική αντίληψη του θέματος. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες συνδέουν πλέον στις απαντήσεις τους την έννοια της ισότητας στο πολιτισμικά ετερογενές εκπαιδευτικό περιβάλλον με την αντιστάθμιση, μέσω της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, των συνθηκών που εξασφαλίζουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στους αλλοδαπούς μαθητές.

*“Ισότητα είναι να υπάρχει δικαιοσύνη. Δικαιοσύνη είναι να δίνουμε στον καθένα αυτό που χρειάζεται για να αναπτυχθεί.”* (Συμ. ΣΤ. από συζήτηση κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση).

*“Ισότητα είναι να υποστηρίζεται το κάθε παιδί ανάλογα με τις ανάγκες του”* (Συμ. Α. από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μετά το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης).

*“Ισότητα=Ισορροπία. Ο παιδαγωγός πρέπει να βλέπει πού υστερεί το παιδί και να το βοηθάει να ισορροπήσει τις αδυναμίες του. Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται ισορροπία και στην κοινωνία” (Συμ. Γ. από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μετά το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης).*

*“Ισότητα είναι... να λαμβάνει ο καθένας την υποστήριξη που χρειάζεται... στον τομέα που την χρειάζεται και ... με τον τρόπο που τη χρειάζεται...για να έχει στο τέλος τα ίδια αποτελέσματα με τους άλλους... Όπως στην κάρτα που μας έδωσες (Παράρτημα Θ), ισότητα είναι άλλος να πάρει ένα κιβώτιο, άλλος δύο ... έτσι πάει, γιατί τα χρειάζεται. Το να πάρει ο καθένας από ένα, απλά δεν έχει κανένα νόημα. Άρα ναι... εν ολίγοις αυτό που γράφει εκεί (στον πίνακα) «διαφοροποιημένη παιδαγωγική υποστήριξη» (Συμ. Η. από τη συνέντευξη μετά το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης).*

Σε κάποιες από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων παρατηρείται διεύρυνση της κατανόησης της έννοιας της ισότητας, από την επιφανειακή προσέγγιση που περιορίζεται στα στενά όρια της τάξης και επιδιώκει αόριστα “να είναι όλοι ίσοι/ να έχουν όλοι τα ίδια” σε μια ολιστικότερη προσέγγιση που αφορά στην κοινωνία και στο μέλλον- (Απόσπασμα από συζήτηση κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση)

*“Συμ. Γ.: Η ισότητα φέρνει ισορροπία στην κοινωνία, (...) μέσω της ισότητας εξισορροπούνται... οι δυσκολίες, ...οι ανισότητες που έχουν τα παιδιά από το σπίτι τους, και έτσι δημιουργείται μια ισορροπία στην κοινωνία.*

*Συμ. Α.: Γι’ αυτό αν υπάρχει εκπαιδευτική ισότητα, τότε εμείς ως εκπαιδευτικοί και η κοινωνία γενικότερα έχουμε επιτύχει ...*

*Συμ. Ζ.: Ναι... με την έννοια ότι η ισότητα βελτιώνει την κοινωνία... είναι πιο δίκαιη... οι άνθρωποι είναι πιο ικανοποιημένοι... πιο ευτυχισμένοι...*

*Συμ. Δ.: Συμφωνώ απόλυτα μαζί σου, κατ’ αρχήν! Η εκπαιδευτική ισότητα φέρνει ευτυχία στην μετέπειτα ζωή, γιατί κάποιος που έχει καλή εκπαίδευση έχει αργότερα μια καλή δουλειά ... περισσότερα χρήματα και γενικά περισσότερες επιλογές”.*

Όσον αφορά στους τρόπους υλοποίησης της προώθησης της ισότητας μέσα στην τάξη, οι συμμετέχοντες παιδαγωγοί διατύπωσαν πιο χειραφετικές προθέσεις μετά τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική παρέμβαση σε σχέση με τις πρότερες αντιλήψεις τους· αναλυτικότερα, οι πρακτικές εφαρμογές, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, αφορούν (α)

στην υιοθέτηση μιας περισσότερο κριτικής στάσης σχετικά με την πολιτισμική ετερογένεια στο εκπαιδευτικό πλαίσιο-

*"Θέλω να έχω περισσότερη ενσυναίσθηση, να προσπαθώ να καταλάβω καλύτερα τη θέση των μαθητών και των οικογενειών τους"* (Συμ. Α. από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μετά το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης).

*"Σκοπεύω να μην ευνοώ.... η ροπή της δασκάλας στον πίνακα (Παράρτημα Η.1) με έκανε να σκεφτώ πως ίσως κι εμείς οι εκπαιδευτικοί δεν είμαστε πάντα ουδέτεροι"* (Συμ. Γ. από συζήτηση κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση).

*"Θα προσπαθήσω να μην φοβάμαι να θίξω θέματα διαφορετικότητας.....να μην φοβάμαι αν θα με παρεξηγήσει κάποιος και με πει λ.χ. ρατσιστή, γιατί δεν είμαι!"* (Συμ. ΣΤ. από την ίδια συζήτηση).

(β) στην υιοθέτηση αναστοχαστικών πρακτικών στην παιδαγωγική καθημερινότητα-

*"Θέλω να προσεγγίζω τη διαφορετικότητα με πιο ανοιχτή στάση, να δω τι έχω να μάθω από αυτήν"* (Συμ. Ε. από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μετά το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης).

*"Σκοπεύω να αναστοχάζομαι συχνότερα σχετικά με τη συμπεριφορά μου και τον ρόλο μου"* (Συμ. Γ. από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μετά το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης).

*"Μου άρεσε η διαδικασία του αναστοχασμού και θα προσπαθήσω να την κάνω συχνότερα γιατί έτσι βελτιώνεται κανείς"* (Συμ. Β. από τη συζήτηση αποτίμησης της εκπαιδευτικής παρέμβασης).

(γ) στον εμπλουτισμό των μέχρι τώρα παιδαγωγικών πρακτικών τους με στοιχεία πιο ευέλικτων και διαφοροποιημένων πρακτικών-

*"Σκοπεύω να συνυπολογίζω τη διαφορετικότητα όταν οργανώνω δραστηριότητες και κατά την αξιολόγηση του τι μπορούν να κάνουν αυτά τα παιδιά"* (Συμ. Η. από συζήτηση κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση).

*"Ένσωμάτωση (στη διδασκαλία) κάποιων στοιχείων της κουλτούρας τους, ώστε να μην νιώθουν αποκομμένοι"* (Συμ. Α. από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μετά το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης).

*"Θέλω να προσφέρω στα παιδιά αυτό που χρειάζονται για να έχουν ίσες ευκαιρίες με τους Γερμανούς συμμαθητές τους"* (Συμ. Ζ. από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μετά το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης).

(δ) στην επιθυμία συμμετοχής σε επιμορφώσεις σχετικές με το θέμα



*“Θέλω να μάθω περισσότερα για το θέμα, τι μπορώ να κάνω, πού θα βρω υλικό για να υποστηρίξω αυτά τα παιδιά” (Συμ. Η. από την συνέντευξη αμέσως μετά το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης).*

*“Θα με ενδιέφερε να μάθω για πρακτικούς τρόπους... δηλαδή νομίζω πως πρέπει να μας κάνεις άλλη μια εκπαίδευση για το πώς θα ... εφαρμόσουμε αυτά τα πράγματα... δηλαδή εμένα θα μ’ ενδιέφερε να μάθω παραπάνω” (Συμ. Ε. από συζήτηση κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση).*

Όπως φαίνεται και από τα παραπάνω παραδείγματα, μετά την εκπαιδευτική διαδικασία πολλοί από τους συμμετέχοντες παιδαγωγούς εξέφρασαν διαφοροποίηση της αρχικής οπτικής τους και κίνητρα για ανάληψη δράσης, ωστόσο είναι αδύνατο να εξετάσουμε κατά πόσο υλοποίησαν τις προθέσεις που εξέφρασαν, καθώς κάτι τέτοιο ξεπερνά τους στόχους και τα όρια της παρούσας διατριβής. Η συγκεκριμένη απόκριση αποδίδεται από την ερευνήτρια στον ενθουσιασμό που έπεται της εμπειρίας της συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς μια ριζική και μακράς διάρκειας μετατόπιση οπτικής αμφισβητείται λόγω των ευρύτερων συνθηκών που πλαισιώνουν την παρούσα εκπαιδευτική δράση (διάρκεια, συχνότητα επαφής, ολιστικότητα προσέγγισης κλπ.).

Πέρα όμως από ρητές διαφοροποιημένες τοποθετήσεις των συμμετεχόντων σε σχέση με την αρχική οπτική τους αναφορικά με την πολιτισμική ετερότητα στην εκπαίδευση, από τα δεδομένα προκύπτουν περιπτώσεις διεύρυνσης ή εμβάθυνσης των αρχικών απόψεων των εκπαιδευομένων. Σε αυτές τις περιπτώσεις δεν εντοπίζεται μετατόπιση, αλλαγή ή διαφοροποίηση των απόψεων των συμμετεχόντων, αλλά εμπλουτισμός των υπάρχουσών αντιλήψεων. Συγκεκριμένα, όσον αφορά στη σημασία της ανάδειξης των ομοιοτήτων και αποσιώπησης των διαφορών μεταξύ των πολιτισμών και ενστερνισμού της πεποίθησης ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να αντιμετωπίζονται εξίσου ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, οι συμμετέχοντες -όπως φαίνεται από τη δεύτερη συμπλήρωση της κλίμακας “The Teacher Cultural Beliefs Scale” (Πίνακας 12)- συνεχίζουν να ενστερνίζονται εξισωτικές αντιλήψεις και τη σημασία ανάδειξης “κοινού εδάφους” μεταξύ των πολιτισμών, ωστόσο κάποιοι διευρύνουν μερικώς το σκεπτικό τους, ώστε να συμπεριλάβει τη νέα εμπειρία.

Το σχολείο οφείλει να στοχεύει στην ενθάρρυνση και υποστήριξη των ομοιοτήτων μεταξύ μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.	Συμ. Δ. (1/8): Συμφωνώ απόλυτα Συμ. Ζ. (1/8): Συμφωνώ  Υπόλοιποι Συμμετέχοντες (7/8): Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
Στη σχολική τάξη είναι σημαντικό οι μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης να αναγνωρίζουν τις ομοιότητες και όχι τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ τους.	Συμ. Δ. (1/8): Συμφωνώ απόλυτα  Υπόλοιποι (7/8): Διαφωνώ
Όταν υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, θα πρέπει να ενθαρρύνονται να τις επιλύσουν βρίσκοντας “κοινό έδαφος”.	Συμ. Δ. (1/8): Συμφωνώ απόλυτα Υπόλοιποι (7/8): Μάλλον συμφωνώ
Τα παιδιά πρέπει να μάθουν ότι οι άνθρωποι διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης συχνά έχουν πολλά κοινά.	Συμ. Δ. (1/8): Συμφωνώ απόλυτα Υπόλοιποι (7/8): Μάλλον συμφωνώ

**Πίνακας 12.** Συμπλήρωση της κλίμακας “The Teacher Cultural Beliefs Scale” μετά τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική παρέμβαση με τη μέθοδο “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”

Το συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο συνοδεύουν μερικές φορές διευκρινιστικά σχόλια στο περιθώριο, ενδεικτικά:

*“Η πρακτική αυτή δεν θα πρέπει να χρησιμοποιείται εις βάρος των διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών, αλλά για να δείξει ότι έχουμε κοινά, έχουμε και διαφορές και αυτό είναι ΟΚ” (Συμ. Α.).*

*“Αντιλαμβάνομαι πως δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζουμε τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο άσχετα με την πολιτισμική τους προέλευση, ωστόσο θεωρώ σημαντικό να μιλάμε για τα κοινά μας σημεία, για το πόσα μας ενώνουν, γιατί ως κοινωνία έχουμε κοινούς στόχους” (Συμ. Ε.).*

*“Δεν αναιρεί το ένα το άλλο. Ως παιδαγωγός μπορώ να ενθαρρύνω την υποστήριξη των ομοιοτήτων χωρίς να αποσιωπώ τις διαφορές” (Συμ. Η.).*

*“Οι ομοιότητες και οι διαφορές είναι εξίσου σημαντικές” (Συμ. Γ.).*

*“Στη σχολική τάξη είναι σημαντικό οι μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης να αναγνωρίζουν τόσο τις ομοιότητες όσο και τις διαφορές που*

υπάρχουν μεταξύ τους” (Αναδιατύπωση της 2ης τοποθέτησης του ερωτηματολογίου από την Συμ. Β.).

Η συγκεκριμένη «παλινδρόμηση» ανάμεσα στις παγιωμένες εξισωτικές αντιλήψεις και στις αναδύμενες πιο κριτικές κατανοήσεις εντοπίζεται σε μεγάλο βαθμό στο υλικό που αντλήθηκε κατά την επεξεργασία του δεύτερου έργου τέχνης, όταν πια η διεργασία του κριτικού στοχασμού οδηγούσε τους συμμετέχοντες να επεκτείνουν τη σκέψη τους και να συμπεριλάβουν στοιχεία από την κοινωνική τους εμπειρία αναγνωρίζοντας την ανισότητα μεταξύ των μαθητών, αλλά απορρίπτοντας την ευθύνη των ίδιων και του εκπαιδευτικού θεσμού. Η ερευνήτρια ερμηνεύει τη συγκεκριμένη στάση ως πιθανό μηχανισμό άμυνας· καθώς οι νέες συνειδητοποιήσεις αναδύονταν συγκρουόμενες με τους μέχρι πρότινος χειρισμούς των παιδαγωγών, οι τελευταίοι κατέφυγαν προβληματισμένοι στο υπάρχον πλαίσιο αναφοράς προς αναζήτηση επιχειρηματολογίας-

(Απόσπασμα από την ανάλυση του δεύτερου έργου τέχνης)

*“Ερευν.: Φανταστείτε τον στίχο ως εξής «Βγάζω το συμπέρασμα πως είσαστε μετανάστες. Το μέλλον σας είναι ... ». Πώς θα συνέχιζε το ποίημα;*

*Συμ. Ε.: Γεμάτο δυσκολίες.... αμφιβολία....*

*Συμ. ΣΤ.: Στερεότυπα και διακρίσεις.*

*Συμ. Ζ.: Διχασμένο, θα ζείτε ανάμεσα σε δύο κόσμους, γλώσσες, κουλτούρες.*

*Συμ. Η.: Θα πρέπει να προσπαθείτε σκληρότερα από τους άλλους για το ίδιο αποτέλεσμα.*

*Ερευν.: Ας επιστρέψουμε στο 1ο κριτικό ερώτημα «Είναι οι μαθητές ίσοι κατά την είσοδο τους στο εκπαιδευτικό σύστημα;» και ας εξετάσουμε τι έχουν να μας πουν αναφορικά με αυτό οι ιδέες που προέκυψαν από την ανάλυση των έργων.*

*Συμ. Η.: Το πλαίσιο είναι άνισο... το οικογενειακό.... από οικονομικής πλευράς....και κοινωνικής ...*

*Συμ. Γ.: Οι δάσκαλοι ίσως να ξεχνούν αυτήν την ανισότητα....άλλωστε, δεν μπορούν να κάνουν κάτι γι' αυτό!*

*Συμ. Α.: Οι μαθητές με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση δεν έχουν ίση εκκίνηση με τους συμμαθητές τους, αλλά και πάλι δεν υπάρχουν και πολλά που μπορούν να γίνουν... θα πρέπει οι γονείς να τους μαθαίνουν τη γλώσσα νωρίτερα.*

*(...)*

*Ερευν.: Κατά πόσο είναι, λοιπόν, δίκαιη η ίση-ομοιόμορφη, αντιμετώπιση όλων των μαθητών, συγκεκριμένα των αλλοδαπών μαθητών;*

*Συμ. ΣΤ.: Είναι ένας τρόπος ... ο μόνος τρόπος να τους κάνουμε να νιώσουν ίσοι! Δηλαδή, να τους κάνουμε να νιώσουν ότι παρ' όλες τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, για εμάς είναι ισάξιοι με τους άλλους ...*

*Συμ. Δ.: Είναι σημαντικό να τονώσουμε το ηθικό τους... να τους πούμε μπορείς ακριβώς το ίδιο με τον Γερμανό συμμαθητή σου!"*

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η περίπτωση του Συμ. Η., του μοναδικού συμμετέχοντα που συμμετείχε σε προσωπική συνέντευξη με την ερευνήτρια, καθώς υπήρξε η δυνατότητα άντλησης περισσότερων πληροφοριών σε σχέση με την πιθανότητα μετασχηματισμού οπτικής ως αποτέλεσμα της συμμετοχής στην εκπαιδευτική παρέμβαση με τη μέθοδο "Μετασχηματίζουσα Μάθηση Μέσα από την Αισθητική Εμπειρία". Ο συγκεκριμένος παιδαγωγός εξέφρασε ικανοποίηση από την εμπειρία της συμμετοχής του και εμφανίστηκε ιδιαίτερα κινητοποιημένος να λάβει περαιτέρω επιμόρφωση σχετικά με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο παιδαγωγικό πλαίσιο και να ενσωματώσει αναστοχαστικές τεχνικές στην παιδαγωγική του πρακτική.

*(Απόσπασμα από τη συνέντευξη με τον Συμ. Η. αμέσως μετά τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής παρέμβασης)*

*"Ερευν.: Με ποιον τρόπο επηρέασε η συμμετοχή σου στην εκπαιδευτική παρέμβαση την άποψή σου για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας μέσα στην τάξη;*

*Συμ. Η.: Θα έλεγα ότι συνειδητοποίησα μια πτυχή του θέματος που δεν ... που δεν με είχε προβληματίσει μέχρι τώρα... προβληματίστηκα, δηλαδή, μέσα από το σεμινάριο για κάποια πράγματα που ήταν προβληματικά.*

*Ερευν.: Παραδείγματος χάρη;*

*Συμ. Η.: Να, ας πούμε... το να είμαι ουδέτερος. Για μένα είναι πολύ σημαντικό να είμαι ουδέτερος, με την έννοια να μην κάνω διακρίσεις, (...), είναι σημαντικό για μένα να έχω στο νου μου να μην κάνω διακρίσεις στα παιδιά. Τώρα σκέφτομαι κατ' αρχήν κατά πόσο είναι αυτό εφικτό... δηλαδή πρέπει να αναστοχαστώ μήπως ασυνείδητα κάνω διακρίσεις... όπως η δασκάλα που έγερνε προς τους πλούσιους μαθητές (αναφορά στο πρώτο έργο τέχνης). Επιπλέον, μετά από όλα αυτά πρέπει να κάτσω να σκεφτώ... αν υπάρχει αυτό... μήπως ήμουν υπερβολικά ουδέτερος, δηλαδή αν αυτό που είπες πριν ισχύει και η*

ουδετερότητα βλάπτει τους μαθητές, (...). Πρέπει να σου πω ότι προβληματίστηκα λίγο και με το εξής, κι εγώ αλλοδαπός είμαι, δεν θα έπρεπε κάποια πράγματα να ... μήπως τελικά δεν έχω τόσο ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση; Είναι κι αυτό ένα θέμα .... τροφή για σκέψη ...(...).

Ερευν.: Θα επηρεάσει η σημερινή εμπειρία την καθημερινή σου πρακτική αναφορικά με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας μέσα στην τάξη;

Συμ. Η.: Κοίτα, από τη στιγμή που μπήκε στο μυαλό μου σίγουρα θα βγει και στην πράξη ... δεν ξέρω πως, αλλά σίγουρα θα έχει κάποιον αντίκτυπο (γελά).

Όλα όσα επεξεργαστήκαμε σήμερα για μένα είναι πολύτιμα, (...), όσα είπαμε στο τέλος είναι σωστά... απολύτως, δεν έχω αμφιβολία, αλλά... δεν ξέρω ακόμα πως θα γίνουν αυτά πράξη. Πρέπει να το σκεφτώ και πρέπει και να ενημερωθώ... γιατί ουσιαστικά δεν είπαμε τι πρέπει να κάνει κανείς μέσα στην τάξη... εκτός αν κάνεις και δεύτερο σεμινάριο με πρακτικές συμβουλές (γελά) ... εγώ θα συμμετάσχω (γελά). Στα σοβαρά τώρα, δύο στόχους έχω σήμερα φεύγοντας από 'δω, πρώτον να ψάξω κάποια επιμόρφωση για να βρω πώς θα παρέχω καλύτερη υποστήριξη στα αλλοδαπά παιδιά και δεύτερον... ο συχνός αναστοχασμός, γιατί δεν θέλω να εφησυχάζομαι, θέλω να προβληματίζομαι για τις ίδιες μου τις απόψεις και για τις γενικότερες συνθήκες, αυτό με απασχολεί”.

Στη συμπληρωματική συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε δύο μήνες μετά τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής παρέμβασης διαπιστώθηκε πως τα κίνητρα του παιδαγωγού είχαν εξασθενήσει και πως δεν είχε προχωρήσει σε υλοποίηση των προθέσεων του σχετικά με τη λήψη επιμόρφωσης ή τη διαφοροποίηση της παιδαγωγικής πρακτικής του.

“Η αλήθεια είναι ότι την εβδομάδα μετά (την εκπαιδευτική παρέμβαση) έψαξα για επιμόρφωση, αλλά δεν βρήκα κάτι ανάλογο με αυτό που κάναμε μαζί. Βρήκα στο internet κάποιο υλικό, αλλά δεν είχα και τον χρόνο να ψάξω εντατικά. (...) Θυμάμαι έντονα αυτά που είπαμε, αλλά δεν έχω βρει πως μπορώ να τα ενσωματώσω στην καθημερινότητα. (...) Έχω πάντα στο πίσω μέρος του μυαλού μου αυτά που είπαμε (...) ακόμα ψάχνω τη χρυσή τομή για το πως μπορώ να τα εφαρμόσω. (...) Όχι, στην ουσία εν τω μεταξύ δεν έχει αλλάξει κάτι” (Συμ. Η., από τη συνέντευξη 8 εβδομάδες μετά τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής παρέμβασης).

#### **5.2.4 Ερευνητικό Ερώτημα: Πώς Αποτιμούν οι Συμμετέχοντες την Εμπειρία της Συμμετοχής τους στην Εκπαιδευτική Παρέμβαση με τη Μέθοδο “Μετασχηματίζουσα Μάθηση Μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”;**

Σχετικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα και την αποτίμηση της εμπειρίας της συμμετοχής στην εκπαιδευτική παρέμβαση αναδύθηκαν κατά την ανάλυση δύο βασικές θεματικές κατηγορίες που αφορούν (α) στα κίνητρα και στις προσδοκίες των συμμετεχόντων από τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική παρέμβαση με τη μέθοδο “Μετασχηματίζουσα Μάθηση Μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” και (β) στην ευρύτερη αποτίμηση της εμπειρίας της συμμετοχής των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική παρέμβαση με τη μέθοδο “Μετασχηματίζουσα Μάθηση Μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”. Σε επιμέρους υποθέματα της τελευταίας κατηγορίας συγκροτήθηκαν οι απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τη χρήση της τέχνης στα πλαίσια εφαρμογής της μεθόδου “Μετασχηματίζουσα Μάθηση Μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”, την επίδραση της ομάδας στη συγκεκριμένη εμπειρία, τον ενεργητικό χαρακτήρα της μεθόδου και την εμπειρία της διαδικασίας του αναστοχασμού, όπως εξελίχθηκε κατά τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην αρχή της διαδικασίας να εκφράσουν τους λόγους για τους οποίους αποφάσισαν να συμμετέχουν στη συγκεκριμένη εκπαίδευση, καθώς και τι αναμένουν να αποκομίσουν από αυτή. Με βάση τις απαντήσεις των παιδαγωγών, τα κίνητρα τους να συμμετάσχουν και οι προσδοκίες τους από τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική παρέμβαση με τη μέθοδο “Μετασχηματίζουσα Μάθηση Μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” διαφοροποιούνται ουσιαστικά. Η περιέργεια για τη μέθοδο σε συνδυασμό με το ενδιαφέρον για και την προσδοκία εξοικείωσης με την τέχνη και τη διαδικασία του κριτικού στοχασμού κινητοποίησε τους περισσότερους συμμετέχοντες-

(Από την ομαδική συζήτηση σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής και τις προσδοκίες των συμμετεχόντων από την εκπαιδευτική παρέμβαση)

*“Είδα μια ευκαιρία να μάθω κάτι καινούργιο” (Συμ. Ζ.).*

*“Θέλω να διευρύνω τους ορίζοντες μου με κάτι νέο” (Συμ. ΣΤ.).*

*“Ακούγεται πολύ διαφορετικό και ενδιαφέρον, ... ήθελα να δω περί τίνος πρόκειται” (Συμ. Δ.).*

*“Μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μου κίνησε το ενδιαφέρον και την περιέργεια. Δηλαδή ..., γιατί οι απαντήσεις καθιστούν κάποιον κατάλληλο για συμμετοχή;” (Συμ. Α.).*

*“Γενικά με ενδιαφέρουν οι τέχνες, (...), με ενδιαφέρει να δω πώς θα χρησιμοποιηθεί (η τέχνη) για εκπαιδευτικούς σκοπούς” (Συμ. Γ.).*

*“Θέλω να εξασκηθώ στον αναστοχασμό .... οπότε (...) ευχόμεν να με καλέσεις να συμμετάσχω” (Συμ. Η.).*

Επίσης, φαίνεται πως ο ακαδημαϊκός χαρακτήρας της έρευνας υπήρξε κίνητρο για τους Συμ. Ε. και Συμ. Η.-

*“Έντυπωσιάστηκα από τον τίτλο και την παρουσίαση της έρευνας. Η αλήθεια είναι πως μέχρι τώρα δεν είχα εμπειρία με κάτι παρόμοιο ... φαίνεται ενδιαφέρουσα και ποιοτική διαδικασία, καθώς από τον τίτλο και την περιγραφή φαίνεται ιδιαίτερα εξεζητημένη και επιστημονική .... γενικά χαίρομαι που έχω την ευκαιρία να συμμετάσχω σε μια ακαδημαϊκή έρευνα” (Συμ. Ε., από την ίδια συζήτηση).*

*“Προσωπικά μου φάνηκε το θέμα ενδιαφέρον... που έχει να κάνει, έτσι, με τέχνη κλπ ..... και χαίρομαι που μπορώ με τη συμμετοχή μου να σε βοηθήσω στην ολοκλήρωση της διατριβής σου” (Συμ. Η., από την ίδια συζήτηση).*

Η Συμ. Β. αποφάσισε να συμμετάσχει έπειτα από παρακίνηση της διευθύντριας της προκειμένου να βελτιώσει την εκπαιδευτική πρακτική της -“(...) για να μάθω τρόπους να υποστηρίζω καλύτερα τους αλλοδαπούς μαθητές μου” (από τη συζήτηση σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής). Όταν στο τέλος της διαδικασίας ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αξιολογήσουν κατά πόσο η πραγματικότητα ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους, παρείχαν θετική ανατροφοδότηση-

*“Ήταν πολύ διαφορετική εμπειρία από αυτό που περίμενα ... μου άρεσε όμως πολύ” (Συμ. Ζ., από την ομαδική συζήτηση ανατροφοδότησης μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση).*

*“Είμαι πολύ ικανοποιημένη από τη συμμετοχή μου. Δεν ήξερα τι να περιμένω και ήταν μια ευχάριστη έκπληξη, χαίρομαι πολύ που συμμετείχα” (Συμ. Α. από την ίδια συζήτηση).*

*“Μπορώ να σου πω ότι ξεπέρασε τις προσδοκίες μου” (Συμ. Η., από τη συνέντευξη μετά το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης).*

Όταν σε αυτό το σημείο η ερευνήτρια ρώτησε τη Συμ. Β, που συμμετείχε μετά από παρακίνηση της προϊσταμένης της, εάν φεύγει έχοντας μάθει τρόπους να υποστηρίξει

καλύτερα τους αλλοδαπούς μαθητές της έλαβε την απάντηση “(...) δεν έμαθα τι να πρέπει να κάνω (...), αλλά πώς πρέπει να σκεφτώ” (από την ομαδική συζήτηση ανατροφοδότησης μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση).

Όσον αφορά στην ευρύτερη αποτίμηση της εμπειρίας της συμμετοχής των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική παρέμβαση με τη μέθοδο “Μετασχηματίζουσα Μάθηση Μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” διατυπώθηκε, επίσης, πολύ θετική ανατροφοδότηση κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι αναφέρθηκαν στη χρήση της τέχνης ως μέρος της μεθόδου, στην επίδραση της ομάδας στη συγκεκριμένη εμπειρία, στον ενεργητικό χαρακτήρα της μεθόδου και στην εμπειρία της διαδικασίας του αναστοχασμού, όπως εξελίχθηκε κατά τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Συγκεκριμένα σχετικά με τη χρήση της τέχνης στα πλαίσια εφαρμογής της μεθόδου “Μετασχηματίζουσα Μάθηση Μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” οι εκπαιδευόμενοι σχολίασαν-

*“Ενδιαφέρουσα μέθοδος και πολύ εκλεπτυσμένη. Ήταν κάτι διαφορετικό...”*

(Συμ. Δ., από την ομαδική συζήτηση ανατροφοδότησης μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση).

*“Εμβαθύνουμε στο θέμα και στα έργα τέχνης και αυτό μου άρεσε γιατί με ενδιαφέρει πολύ η τέχνη”* (Συμ. Γ., από την ίδια συζήτηση).

*“Μου άρεσε η επεξεργασία των έργων τέχνης, νιώθω ότι έγινε ποιοτική δουλειά”* (Συμ. Ε., από την ίδια συζήτηση).

Παρόλο που κάποιοι από τους συμμετέχοντες δεν ήταν, όπως οι ίδιοι αναφέρουν, ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με τις τέχνες, εξέφρασαν θετική γνώμη σχετικά με τη χρήση της τέχνης στα πλαίσια της εκπαιδευτικής παρέμβασης-

*“Εγώ προσωπικά δεν είμαι ιδιαίτερα εξοικειωμένος με τις τέχνες. Ωστόσο, δεν δυσκολεύτηκα κατά τη διαδικασία της ανάλυσης, (...), νομίζω πως τα έργα τέχνης μας έδωσαν εξαιρετικές αφορμές για σκέψη και συζήτηση”* (Συμ. ΣΤ., από την ίδια συζήτηση).

*“Δεν χρειάστηκε (εξοικείωση με την τέχνη), μπορεί να μιλούσαμε για τα έργα, αλλά στην ουσία μιλούσαμε για τους εαυτούς μας”* (Συμ. Β., από την ίδια συζήτηση).

Κάποιοι από τους συμμετέχοντες υποστήριξαν πως τα έργα τέχνης θα τους βοηθήσουν να διατηρήσουν στη μνήμη τους την εμπειρία, ενώ άλλοι υπογράμμισαν τη γενικότερη συμβολή της τέχνης στην εκπαίδευση.



*“Η διαδικασία ήταν πολύ δημιουργική. Γενικά θεωρώ πολύ σημαντική τη χρήση έργων τέχνης στην εκπαίδευση (...), αναρωτιέμαι αν θα μπορούσα να την εφαρμόσω κι εγώ στην τάξη μου” (Συμ. Γ., από την ίδια συζήτηση).*

*“Νομίζω πως θα θυμάμαι για αρκετό καιρό την όλη διαδικασία εξαιτίας των έργων τέχνης (...).” (Συμ. Ε., από την ίδια συζήτηση).*

Σημαντικές πτυχές της εμπειρίας της συμμετοχής στην εκπαιδευτική παρέμβαση για τους εκπαιδευόμενους υπήρξαν η ενεργή συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και η συνεργασία που αναπτύχθηκε στα πλαίσια της ομάδας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευόμενοι περιγράφουν συναισθήματα οικειότητας, ασφάλειας και ελευθερίας έκφρασης κατά την αλληλεπίδραση με την ομάδα και υπογραμμίζουν πως στα πλαίσια αυτής τους δόθηκε η ευκαιρία να εξερευνήσουν οπτικές και να ανταλλάξουν απόψεις σε ένα κλίμα διαλλακτικότητας, ανοχής και σεβασμού.

*“Μου άρεσε η ομαδική δουλειά. Η αλήθεια είναι ότι όλοι γνωριζόμαστε μεταξύ μας λίγο-πολύ και ένιωθα πως μπορούσα να εκφραστώ ελεύθερα” (Συμ. Ζ., από την ομαδική συζήτηση ανατροφοδότησης μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση).*

*“Νομίζω πως θα θυμάμαι για αρκετό καιρό την όλη διαδικασία εξαιτίας (...) της επαφής με την ομάδα” (Συμ. Ε., από την ίδια συζήτηση).*

*“Χαίρομαι που μπορέσαμε να ανταλλάξουμε απόψεις. Μου άρεσε που άκουσα και μια άλλη οπτική (...), κυρίως μου άρεσε που υπήρχε σεβασμός ... ο καθένας άκουγε, σκεφτόταν, χωρίς να κρίνει και έλεγε τη δική του άποψη” (Συμ. Α., από την ίδια συζήτηση).*

*“Βρήκα πολύ ενδιαφέρουσα την ανταλλαγή απόψεων και γενικά τη συζήτηση. Η αλήθεια είναι ότι, παρόλο που με κάποιους συνεργαζόμαστε καθημερινά, δεν είχα ιδέα για τις σημερινές τους τοποθετήσεις” (Συμ. Η., από τη συνέντευξη αμέσως μετά το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης).*

Η Συμ. Γ. περιγράφει χρησιμοποιώντας μια παρομοίωση τον τρόπο με τον οποίο η ομάδα προσέγγισε ολιστικότερες και περιεκτικότερες ερμηνείες και κατανοήσεις -“ο καθένας είχε μια σωστή σκέψη, ένα κομμάτι του παζλ ... και όταν έδειξε ο καθένας το κομμάτι του και τα βάλουμε δίπλα δίπλα, μπορέσαμε όλοι μαζί να δούμε μια ευρύτερη εικόνα” (από την ομαδική συζήτηση ανατροφοδότησης μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση). Οι συμμετέχοντες εκφράστηκαν, επίσης, θετικά για την ενεργή συμμετοχή τους στην

εκπαιδευτική διαδικασία, δίνοντας βαρύτητα στη διατήρηση του ενδιαφέροντός τους και στη δυνατότητα αυτοκαθορισμού του βαθμού συμμετοχής τους -

*“Μου κράτησε το ενδιαφέρον ... δεν βαρέθηκα καθόλου” (Συμ. ΣΤ., από την ίδια συζήτηση).*

*“Επειδή έπρεπε να συμμετέχει κανείς ενεργά, το ενδιαφέρον ήταν έντονο ... δεν θα μπορούσε να συνεχίσει (η εκπαιδευτική διαδικασία) χωρίς την ενεργή συμμετοχή μας” (Συμ. Δ., από την ίδια συζήτηση).*

*“Μπορούσα να συμμετέχω σε κάθε βήμα όσο ήθελα ... μπορούσα να παρατηρώ, να σκέφτομαι και όποτε ένιωθα πως μπορώ να συμβάλλω στη συζήτηση ... το έκανα” (Συμ. Α., από την ίδια συζήτηση).*

Η εμπειρία της διαδικασίας του αναστοχασμού, όπως εξελίχθηκε κατά τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής παρέμβασης, χαρακτηρίστηκε από τους συμμετέχοντες ως συναισθηματικά έντονη<sup>23</sup>, ενώ κάποιοι εξέφρασαν συναισθήματα έκπληξης και προβληματισμού, ιδιαίτερα στο στάδιο σύγκρισης των αρχικών απόψεων-

*“Ήταν πολύ παράξενο ... και λίγο άβολο ... αυτές τις απόψεις τις είχα γράψει λίγες ώρες νωρίτερα ... απάντησα τόσο επιφανειακά” (Συμ. Α., από την ομαδική συζήτηση ανατροφοδότησης μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση).*

*“Η αλήθεια είναι πως... συγκριτικά... οι αρχικές απαντήσεις (βλ. Πίνακας 9) μοιάζουν τώρα κάπως επιφανειακές. Δεν περίμενα τόσο μεγάλη διαφορά ... ” (Συμ. Ε., από την ίδια συζήτηση).*

*“Ήταν έντονη διαδικασία... αλλά αποδοτική (δείχνει τις απαντήσεις στον πίνακα παρουσιάσεων βλ. Πίνακας 10 και Πίνακας 11)” (Συμ. Δ., από την ίδια συζήτηση).*

*“Η διαδικασία του αναστοχασμού μου φάνηκε πολύ καλή ... ένιωθα ικανοποίηση κατά τη διάρκεια ... με τον εαυτό μου και με το πως εξελισσόταν η διαδικασία. Όταν όμως έφερες το πλακάτ με τις αρχικές απαντήσεις ... εκεί ... αυτό ήταν έντονο. Επειδή ο αναστοχασμός γίνεται έτσι αργά και σταδιακά, δεν το νιώθεις ... Για να καταλάβεις, εγώ το βλέπω έτσι ... επειδή το έχω σκεφτεί και το έχω συζητήσει και με την Συμ. Α. για να σου πω την αλήθεια, αυτά που συζητούσαμε ήταν η άποψη μας ... δεν μας την είπες εσύ, ο καθένας έλεγε τις*

---

<sup>23</sup> Τα συγκεκριμένα συναισθήματα «δυσφορίας», πέρα από αναπόφευκτα, είναι απαραίτητα για την αμφισβήτηση και τον μετασχηματισμό των παγιωμένων πεποιθήσεων των συμμετεχόντων (Zembylas & Boler 2002: 5, Zembylas & Paramichael 2017: 3).

σκέψεις του. Άρα, τα συμπεράσματα που καταλήξαμε ήταν δικές μας σκέψεις εξαρχής. Γιατί, λοιπόν, όταν μας ρώτησες στην αρχή είπαμε άλλα; Αλλάξαμε γνώμη; Ειλικρινά νομίζω ότι δεν ξέραμε τι γνώμη είχαμε ... δεν είχαμε κάτσει να το σκεφτούμε.” (Συμ. Η., από τη συνέντευξη 8 εβδομάδες μετά το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης).

Με ιδιαίτερα ποιητικό τρόπο η Συμ. Γ. περιέγραψε τη σταδιακή εμβάθυνση μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού ως “αποκάλυψη στρώσεων συνειδητοποίησης” (από την ομαδική συζήτηση ανατροφοδότησης μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση), ενώ η Συμ. Ε. επεσήμανε πως πρόκειται για διαδικασία “αυτοαποκάλυψης” και “αυτοσυνειδητοποίησης” (από την ίδια συζήτηση). Η Συμ. Α. υπογράμμισε πως “μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού μπορεί κανείς να βελτιωθεί και να ωριμάσει, τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο” και επεσήμανε πως ο προβληματισμός της επεκτείνεται και σε άλλα θέματα-

“Αμφιβάλλω γενικά! Θεωρητικά, αν το κάνουμε αυτό (αναστοχασμό μέσω της μεθόδου) και για άλλα θέματα ... ποιος ξέρει τι θα βγει από ‘κει! Ποιος ξέρει αν ... Και σκέψου πως γι’ αυτό εδώ (για την εξισωτική προσέγγιση) ήμουν σίγουρη πως κάνω το σωστό. Δηλαδή σκέψου τι θα βγει!” (Συμ. Α., από την ίδια συζήτηση).

“(…) Εγώ προσωπικά νιώθω ότι αυτό κέρδισα από τη συμμετοχή ... ότι συνειδητοποίησα πόσο σημαντικό είναι να κάτσω να σκεφτώ τι γνώμη έχω για κάποια πράγματα. Να σκεφτώ όλες τις πλευρές, τα «μεν», τα «δε», τα «αλλά» και να καταλήξω κάπου.” (Συμ. Η., από τη συνέντευξη 8 εβδομάδες μετά το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, οι συμμετέχοντες παιδαγωγοί στο σύνολο τους εξέφρασαν ικανοποίηση για την ευρύτερη εμπειρία της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική παρέμβαση με τη μέθοδο “Μετασχηματίζουσα Μάθηση Μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”, την οποία απέδωσαν στον συμμετοχικό και αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα της μεθόδου, στην προώθηση του βαθμού ανοχής εναλλακτικών οπτικών στο θέμα της διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση, καθώς και στην προώθηση, ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους, του κριτικού στοχασμού και της συνειδητοποίησης της σύνδεσης της εκπαιδευτικής καθημερινότητας με την κοινωνική πραγματικότητα -

“Λέμε συχνά ότι ως παιδαγωγοί διαμορφώνουμε τη μελλοντική κοινωνία, αλλά σε ποιο βαθμό ... το λέμε συχνά αόριστα ... τη μελλοντική κοινωνία ... όμως τι

*γίνεται με τη σημερινή κοινωνία; Με την καθημερινότητα αυτών των παιδιών; Αυτό διαμορφώνουμε κυρίως, η μελλοντική κοινωνία δεν είναι αόριστη, είναι αυτά τα παιδιά ... αυτό συνειδητοποίησα εγώ” (Συμ. Ε., από την ομαδική συζήτηση ανατροφοδότησης μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση).*

Αναφορικά με τον τρόπο διεξαγωγής της εκπαιδευτικής παρέμβασης και τη μέθοδο “Μετασχηματίζουσα Μάθηση Μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”, οι εκπαιδευόμενοι έδειξαν έντονο ενδιαφέρον για συμμετοχή σε ανάλογες εκπαιδεύσεις, αλλά και για τη δυνατότητα εφαρμογής της μεθόδου στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες εξέφρασαν ενθουσιασμό, ως αποτέλεσμα της εναλλακτικής -συγκριτικά με τις τετριμμένες εισηγήσεις- μορφής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία “κινεί το ενδιαφέρον” (Συμ. Δ., από την ίδια συζήτηση), “ξυπνά τη δημιουργικότητα” (Συμ. Γ., από την ίδια συζήτηση) και συμβάλλει σε μακράς διάρκειας μαθησιακά αποτελέσματα -

*“Νομίζω πως θα θυμάμαι για πολύ καιρό αυτά που συζητήσαμε (...) τα έργα τέχνης είναι πολύ πιο έντονα σημεία αναφοράς από τις παρουσιάσεις powerpoint” (Συμ. Α., από την ίδια συζήτηση).*

*“Μου άρεσε που δεν υπήρξε μια ατέλειωτη βαρετή διάλεξη. Συμμετείχα ενεργά καθ’ όλη τη διάρκεια και, εμένα προσωπικά, αυτό με βοηθάει να μαθαίνω πράγματα ... και να τα θυμάμαι αργότερα” (Συμ. Η., από τη συνέντευξη αμέσως μετά το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης).*

### **5.3 Κριτική Εμβάθυνση και Ολιστική Κατανόηση των Ευρημάτων**

Ιδιαίτερη σημασία οφείλει να αποδοθεί στις γενικότερες πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και ιστορικές συγκυρίες που αφορούν στην πολιτισμική ετερότητα και πλαισιώνουν τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, προκειμένου να επιτευχθεί η κριτική εμβάθυνση και η ολιστική κατανόηση των ευρημάτων που προέκυψαν από αυτή. Η Ευρωπαϊκή Μεταναστευτική Κρίση που ξεκίνησε το 2015 και οι συνέπειες της απασχολούν σε σταθερή βάση τα γερμανικά ΜΜΕ<sup>24</sup>, ο αριθμός των αιτούντων άσυλο στη Γερμανία αυξάνεται με δραματικούς ρυθμούς<sup>25</sup> και ο αριθμός των

<sup>24</sup> Ενδεικτικά [https://www.sueddeutsche.de/thema/Migranten\\_in\\_M%C3%BCnchen](https://www.sueddeutsche.de/thema/Migranten_in_M%C3%BCnchen)  
[https://www.sueddeutsche.de/thema/Fl%C3%BCchtlinge\\_in\\_M%C3%BCnchen](https://www.sueddeutsche.de/thema/Fl%C3%BCchtlinge_in_M%C3%BCnchen)

<sup>25</sup> Παραδειγματικά αναφέρουμε πως σύμφωνα με το γερμανικό υπουργείο Μετανάστευσης, την πενταετία 2005-2009 υποβλήθηκαν 164.362 αιτήσεις ασύλου, την πενταετία 2010-2014 υποβλήθηκαν 509.444 αιτήσεις, ενώ την τελευταία πενταετία 2015-Φεβρουάριος 2019 υποβλήθηκαν 1.663.240 αιτήσεις ασύλου

πολιτών της ΕΕ που επιλέγουν να ζήσουν στη Γερμανία παρουσιάζει αυξητικές τάσεις<sup>26</sup>, ανάγοντας το θέμα της διαχείρισης της ένταξης των μεταναστών και των προσφύγων στη γερμανική κοινωνία σε υψηλής προτεραιότητας. Οι συνέπειες των παραπάνω στοιχείων αντανακλώνται στην εκπαιδευτική καθημερινότητα ως αύξηση των αλλοδαπών μαθητών και αύξηση της πολιτισμικής ετερογένειας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Όσον αφορά συγκεκριμένα στην περιοχή του Μονάχου, όπου δραστηριοποιούνται επαγγελματικά οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας, το 2016 αυξήθηκε ο αριθμός των παιδιών με άλλη από τη γερμανική υπηκοότητα κατά 21% μέσα σε ένα έτος, με αποτέλεσμα τον Δεκέμβριο του 2016 το 56% των παιδιών μεταξύ 0-3 ετών στο Μόναχο να διαθέτουν μεταναστευτική βιογραφία (Pekince & El-Komboz 2018: 136-137). Το συγκεκριμένο πλαίσιο και η τριβή των συμμετεχόντων με το θέμα υπήρξαν σημαντικές παράμετροι για την ερευνήτρια τόσο κατά τη σχεδίαση όσο και κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς καθιστούν την προσέγγιση του θέματος επιτακτική, αλλά και απαιτητική ως προς την απαραίτητη αποστασιοποίηση των συμμετεχόντων από τις -για τους ίδιους- αυτονόητες πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές τους.

Όπως διατυπώθηκε στο 2ο κεφάλαιο κατά την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, η εκπαιδευτική διαδικασία συγκροτείται στη βάση του πλέγματος των προσωπικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, καθώς αυτές επηρεάζουν τη λήψη παιδαγωγικών αποφάσεων σχετικά με τον σχεδιασμό, την οργάνωση και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Για τους εκπαιδευτικούς που ενστερνίζονται την εξισωτική προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας αυτό συνεπάγεται την υιοθέτηση μιας στάσης που αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα ως εμπόδιο, εξυψώνει τις ομοιότητες μεταξύ των ατόμων και θεωρεί πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αγνοούν τα διαφορετικά «φυλετικά», εθνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών τους. Τα παραπάνω επικυρώθηκαν κατά τη διεξαγωγή της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας, μέσα από τριγωνοποίηση των δεδομένων που αντλήθηκαν από (α) την αρχική συμπλήρωση της κλίμακας “The Teacher Cultural Beliefs Scale”, (β) τις γραπτές απαντήσεις στις ανοιχτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, (γ) τις συζητήσεις της ομάδας κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση και (δ) τις προφορικές απαντήσεις των συμμετεχόντων σε ερωτήματα ελέγχου σχετικά με

---

στη χώρα (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge Aktuelle Zahlen zu Asyl 2019: 5) <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-februar-2019.pdf? blob=publicationFile>

<sup>26</sup><http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2017.pdf? blob=publicationFile>

την πρακτική εφαρμογή των απόψεων τους. Συγκεκριμένα, τα ευρήματα επικυρώνουν τη σύνδεση των εξισωτικών πεποιθήσεων σχετικά με την εκπαίδευση πολιτισμικά ετερογενών μαθητών αφενός με θετικές στάσεις απέναντι στην πολιτισμική ποικιλομορφία και αφετέρου με τον φόβο των εκπαιδευτικών πως αν επιστήσουν την προσοχή στις πολιτισμικές διαφορές των παιδιών θα προσβάλλουν τις οικογένειες των μαθητών ή ότι θα προκαλέσουν προκατάληψη και ρατσισμό στα μικρά παιδιά ή ότι θα κατηγορηθούν οι ίδιοι για ρατσιστική συμπεριφορά. Όπως αναφέρθηκε ήδη σε προηγούμενη ενότητα, ενδέχεται ο συγκεκριμένος φόβος να ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό για τον ενστερνισμό της εξισωτικής ιδεολογίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών, καθώς η υιοθέτηση μιας αποστασιοποιημένης, ουδέτερης, αμέτοχης ή και αμυντικής στάσης συναντάται συχνά σε άτομα της κυρίαρχης «φυλετικής» ή πολιτισμικής ομάδας ως μηχανισμός αποποίησης οποιασδήποτε συσχέτισης με ρατσιστικές ή μεροληπτικές συμπεριφορές (DiAngelo 2019: 3-4). Επίσης, όπως αναλύθηκε στην Ενότητα 5.2.1, η εξατομίκευση αναδείχθηκε ως ένας από τους κύριους άξονες συσπείρωσης των απόψεων των συμμετεχόντων αναφορικά με την έννοια της ισότητας επιβεβαιώνοντας τη διαπίστωση της βιβλιογραφίας (Ενότητα 2.2) ότι η εξισωτική ιδεολογία προωθεί τη μείωση της προβολής της ομαδικής ταυτότητας και την ενθάρρυνση του διαχωρισμού από την ομάδα (Richeson & Nussbaum 2004: 417) βασισμένη σε ερευνητικά ευρήματα από τον χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας, που προκύπτουν από τη Θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας των Tajfel & Turner (1979) και τη Θεωρία της Αυτοκατηγοριοποίησης των Turner et al. (1987). Επιπλέον, σε συνάφεια με τη βιβλιογραφία και ως συνέπεια της υιοθέτησης του εξισωτισμού επιβεβαιώθηκε κατ' επανάληψη η αδυναμία των συμμετεχόντων να προβληματιστούν για τις ευθύνες του σχολικού θεσμού αναφορικά με τις εκπαιδευτικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές, που οφείλεται αφενός στο ότι ο εξισωτισμός αντιλαμβάνεται τον ρατσισμό και τις διακρίσεις ως ατομική προβληματική νοοτροπία αντί ως κοινωνικό πρόβλημα που αφορά στις δομές εξουσίας (Ansell 2006: 351) και αφετέρου στην οπτική των συμμετεχόντων ως μέλη της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας, οι οποίοι αντιλαμβάνονται την ένταξη στους κεντρικούς θεσμούς της κοινωνίας, όπως το σχολείο, ως δεδομένη, αφού οι ίδιοι δεν έχουν βιώσει την ανησυχία ότι η ομαδική τους ταυτότητα θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί υποτιμητικά (Markus, Steele & Steele 2000: 237-238). Η συγκεκριμένες ερμηνείες έχουν αφετηρία την άποψη -που ενστερνίζεται απολύτως η ερευνήτρια- πως η έλλειψη κριτικής διερεύνησης της ίδιας «φυλετικής» ή εθνοπολιτισμικής ταυτότητας από τα άτομα της κυρίαρχης κουλτούρας προωθεί μια

απλοϊκή και μονοδιάστατη αντίληψη θεμάτων κοινωνικής ανισότητας, η οποία όχι μόνο απέχει παρασάγγας από την πραγματικότητα, αλλά συνεισφέρει στη διαίωνιση των ανισοτήτων και του status quo (DiAngelo 2019: 3-4). Συγκεκριμένα, η αντίληψη πως «μόνο οι κακοί άνθρωποι είναι ρατσιστές» σε συνδυασμό με την προτεραιότητα που αποδίδεται από τη δυτική κουλτούρα στο άτομο και στον ατομισμό, δημιουργούν την εντύπωση πως ο ρατσισμός και οι διακρίσεις διαπράττονται από μεμονωμένα άτομα με τη μορφή μεμονωμένων πράξεων, ενώ στην πραγματικότητα αφορούν στο σύνθετο, πολυεπίπεδο και αλληλοσχετιζόμενο σύστημα μέσα στο οποίο κοινωνικοποιούμαστε (όπ.π.). Κατά την ερευνήτρια, η προώθηση -μέσω εκπαιδευτικών παρεμβάσεων- μιας ενδυναμωμένης κριτικής στάσης αναφορικά με τη συνειδητοποίηση της ίδιας «φυλετικής» και πολιτισμικής ταυτότητας και των προνομίων που αυτή συνεπάγεται, την επίγνωση πως τα προσωπικά πλαίσια αναφοράς είναι κοινωνικά πλαισιωμένα και δεν αντιπροσωπεύουν κάποια πανανθρώπινη εμπειρία και την αναγνώριση του δομικού-συστημικού χαρακτήρα των διακρίσεων, θα μπορούσε να αποτελέσει το έναυσμα για την απόρριψη της εξισωτικής προσέγγισης της ετερότητας και τη στροφή σε περισσότερο χειραφετικές εκπαιδευτικές θεωρίες και πρακτικές.

Ένα, επίσης, σημαντικό στοιχείο, που προκύπτει από τα ευρήματα και επιβεβαιώνεται από την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Ενότητα 2.2), είναι η επιφανειακή προσέγγιση της ισότητας από τους συμμετέχοντες και η εξίσωση της με την ομοιομορφία. Αυτού του είδους η τυπική ισότητα, που χαρακτηρίζεται από τη μη τροποποίηση και προσαρμογή των περιεχομένων, των μέσων και των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης, υποβαθμίζει τον ρόλο των κοινωνικών διαφορών μεταξύ των μαθητών, καθώς και τον ρόλο του εκπαιδευτικού θεσμού στη νομιμοποίηση και διατήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων (Ασκούνη 2007: 29-30). Σχετικά με την ενίσχυση των κοινωνικών ανισοτήτων μέσω της τυπικής ισότητας στο σχολικό πλαίσιο ο Bourdieu (όπ.ανάφ. Φραγκουδάκη 1985: 374) σχολιάζει πως

*“Για να ευνοούνται οι ήδη ευνοημένοι και να αδικούνται οι ήδη αδικημένοι, το σχολείο πρέπει να αγνοεί και αρκεί να αγνοεί (ως προς το περιεχόμενο των μεταδιδόμενων γνώσεων, τις μεθόδους, τις τεχνικές της μετάδοσης και τα κριτήρια επιλογής του) τη μορφωτική ανισότητα των μαθητών από*

*διαφορετικές κοινωνικές τάξεις<sup>27</sup>. Με άλλα λόγια, αντιμετωπίζοντας όλους τους διδασκόμενους, όσο άνισοι κι αν είναι στην πραγματικότητα, σαν ίσους μεταξύ τους, ίσους ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, το σχολείο οδηγείται στην πράξη να επικυρώνει με το βάρος της εγκυρότητάς του τις αρχικές ανισότητες στην παιδεία”.*

Προκειμένου να αποφευχθεί η “άδικη αντικειμενικότητα”, που προωθείται μέσα από την ομοιόμορφη αντιμετώπιση των μαθητών, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να σταθούν ευαίσθητοποιημένοι απέναντι στη διαφορετικότητα (Χοντολίδου 2004: 31) και να υιοθετήσουν μια αναστοχαστική προσέγγιση όλων των παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ανδρούσου & Ασκούνη 2004: 29-30), όπως επιδιώχθηκε κατά τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής παρέμβασης με τη μέθοδο “Μετασχηματίζουσα Μάθηση Μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”. Μέσα από τον αναστοχασμό, την αυτοπαρατήρηση και ανάλυση της ίδιας παιδαγωγικής πρακτικής, μπορούν οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν καλύτερα το ευρύτερο πλαίσιο που λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία και να πραγματοποιήσουν προσαρμογές στην πρακτική τους, οι οποίες θα συμπεριλαμβάνουν την οπτική όσο το δυνατόν περισσότερων εκδοχών της ετερότητας συμπεριλαμβανομένης και της δικής τους, όπως αναφέραμε παραπάνω, καθώς “η διαχείριση της ετερογένειας απαιτεί να επεξεργαστούν οι εκπαιδευτικοί τις δικές τους ταυτότητες και να αποδεχτούν τις πολλαπλές αναφορές τους, (...), ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να διαχειριστεί την ετερογένεια, αν δεν την αναγνωρίσει ως συστατικό στοιχείο κάθε προσωπικότητας, συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού του” (όπ.π.: 29,32). Η συγκεκριμένη οπτική προωθεί μια περισσότερο ανοιχτή παιδαγωγική αντίληψη, η οποία συνδέει την ισότητα με τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, και “αντιτίθεται στον μύθο της ομοιογένειας (...) και, επομένως, ότι μια κοινή για όλους παιδαγωγική προσέγγιση διασφαλίζει την ισότητα” (Σφυρόερα 2004: 23-24, 40).

Μία ακόμα σημαντική πτυχή των ευρημάτων που επιβεβαιώνεται από την υφιστάμενη βιβλιογραφία (Ενότητα 3.4), είναι η διαπίστωση πως το αποδοτικότερο περιβάλλον για την ενήλικη μάθηση περιλαμβάνει την ενεργή και συνεργατική αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων σε ομάδες (Beavers 2009: 27), καθώς με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνεται ένα -απαραίτητο για τη μαθησιακή αποτελεσματικότητα- άνετο και

---

<sup>27</sup> Στο πλαίσιο συζήτησης της παρούσας διατριβής οι κοινωνικές ανισότητες αφορούν στη διαφορετική πολιτισμική προέλευση των μαθητών, η οποία ωστόσο συνδέεται συχνά, αλλά όχι απαραίτητα, με ταξική και οικονομική ανισότητα.



ασφαλές επικοινωνιακό κλίμα (Ράικου 2013: 160). Όπως παρουσιάζεται στην Ενότητα 5.2.4, οι συμμετέχοντες υπογράμμισαν τη θετική επίδραση του κλίματος της ασφάλειας, του σεβασμού και του διαλόγου που αναπτύχθηκε στα πλαίσια της ομάδας. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, οι οκτώ συμμετέχοντες γνωρίζονταν και συνεργάζονταν μεταξύ τους πριν τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική παρέμβαση, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα τον υψηλό βαθμό συνοχής της ομάδας και την άνετη και οικεία επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων στα πλαίσια της. Αποτιμώντας τη δυναμική και την ευρύτερη λειτουργία της ομάδας των συμμετεχόντων συμπεριλαμβανομένης και της ερευνήτριας, μπορούμε να αναφέρουμε ότι, σε ταύτιση με τη βιβλιογραφία (Τσιμπουκλή & Φίλιπς 2008: 88-89), μέσα από την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή απόψεων και τη διατύπωση προβληματισμών προωθήθηκε η εμπιστοσύνη, η “αμοιβαία ανατροφοδότηση” και η βαθύτερη προσέγγιση των εξισωτικών παραδοχών και εκπαιδευτικών πρακτικών των συμμετεχόντων. Αντίστοιχα, οι συμμετέχοντες εξέφρασαν μεγάλη ικανοποίηση για τη μορφή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ενότητα 5.2.4), η οποία περιλάμβανε έντονα ενεργητικά-βιωματικά στοιχεία και όχι κάποια μακροσκελή διάλεξη ή παρουσίαση από την ερευνήτρια. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με τη βιβλιογραφία, η οποία υποστηρίζει πως “παραδοσιακές μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με τη μορφή συνεδρίων, σεμιναρίων και επιμορφώσεων, που στηρίζονται στη μεταφορά έτοιμων πακέτων γνώσης και σχεδιάζονται από έξωθεν ειδικούς, αποδεικνύονται αναποτελεσματικές” (Χαρίση 2017: 19). Ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο, που προκύπτει από τα ευρήματα είναι η σύμπτωση των απόψεων των συμμετεχόντων με την υπάρχουσα βιβλιογραφία αναφορικά με τη μέθοδο “Μετασχηματίζουσα Μάθηση Μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”. Όπως παρουσιάστηκε αναλυτικά στις Ενότητες 5.2.2 και 5.2.4, οι συμμετέχοντες εκφράστηκαν θετικά σχετικά με τη χρήση έργων τέχνης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ακόμα και στις περιπτώσεις που δήλωσαν πως δεν ήταν ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με τις τέχνες· επιπλέον, υποστήριξαν πως μέσα από τη διαδικασία της ανάλυσης των έργων τέχνης προωθήθηκε ο κριτικός στοχασμός και αξιολόγησαν τη μέθοδο ως εξαιρετική εναλλακτική συγκριτικά με τις συμβατικές εκπαιδευτικές μεθόδους. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με αυτά της έκθεσης αξιολόγησης του ευρωπαϊκού προγράμματος ARTiT, όπου χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος “Μετασχηματίζουσα Μάθηση Μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” (Καραλής & Ράικου χ.χ.: 28-37). Επιπλέον, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν την αξιολόγηση της εφαρμογής της μεθόδου στο πρόγραμμα ARTiT και στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο αναφορικά με τη σύνδεση της χρήσης της με (α) την έντονη

υποκίνηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων, (β) την υποκίνηση της ενεργητικής συμμετοχής τους, (γ) την ανάπτυξη της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, (δ) την προώθηση της βαθύτερης κατανόησης του θέματος και (ε) την ενίσχυση της εξοικείωσης των συμμετεχόντων με τα έργα τέχνης (Κόκκος, 2013: 34). Κλείνοντας την αποτίμηση της μεθόδου “Μετασηματίζουσα Μάθηση Μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” οφείλουμε να αναφέρουμε πως ο εμπνευστής της, καθηγητής Αλέξης Κόκκος, ισχυρίζεται πως η μέθοδος μπορεί να εφαρμοστεί για τη διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων (Κόκκος, 2013: 3)· μετά την εμπειρία της εφαρμογής της στο συγκεκριμένο πλαίσιο υποστηρίζουμε πως αποτελεί ιδανική τεχνική -μεταξύ άλλων- για την προσέγγιση ευαίσθητων θεμάτων, όπως τα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση.

Μια εξίσου σημαντική διάσταση της ανάλυσης των ευρημάτων -για την οποία τριγωνοποιήθηκαν δεδομένα που αντλήθηκαν από (α) την αντιπαραβολή της αρχικής με την μετέπειτα συμπλήρωση της κλίμακας “The Teacher Cultural Beliefs Scale”, (β) την αντιπαραβολή των αρχικών με τις μετέπειτα γραπτές απαντήσεις στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, (γ) την αντιπαραβολή των απαντήσεων στις ερωτήσεις του δευτέρου σταδίου της παρέμβασης που τέθηκαν εκ νέου στο τελευταίο στάδιο αυτής και των ομαδικών συζητήσεων που τις συνοδεύουν και (δ) την αντιπαραβολή της αρχικής με τη συμπληρωματική συνέντευξη του Συμ. Η.- αφορά στη δυνατότητα μετατόπισης της οπτικής των συμμετεχόντων ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική παρέμβαση με τη μέθοδο “Μετασηματίζουσα Μάθηση Μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”. Όπως υπογραμμίσαμε επανειλημμένα, η μετατόπιση οπτικής στα πλαίσια της παρούσας διατριβής θεωρείται αδύνατη, λόγω του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού προγράμματος (διάρκεια, συχνότητα, περιεχόμενα, ολιστικότητα κλπ.), και αμφισβητείται -από τη βιβλιογραφία, τα ευρήματα και τη λογική- ακόμα κι όταν δηλώνεται ρητά από τους συμμετέχοντες, καθώς η συγκεκριμένη απόκριση αποδίδεται από την ερευνήτρια στον ενθουσιασμό που έπεται της εμπειρίας της συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία φανερώνοντας ενδιαφέρον, κίνητρα και προοπτικές ανάπτυξης από τη μεριά των συμμετεχόντων, η οποία, όμως, εφόσον δεν αξιοποιήθηκε στα πλαίσια ενός διαχρονικού, ολιστικού εκπαιδευτικού προγράμματος υπολείπεται χρονικής διάρκειας και μετασηματιστικής ισχύος (Ράικου 2013: 118). Με άλλα λόγια, μέσα από την ανάλυση των ευρημάτων επιβεβαιώνεται η αναποτελεσματικότητα ενός τόσο σύντομου εκπαιδευτικού προγράμματος αναφορικά με τον μετασηματισμό οπτικής των συμμετεχόντων. Από την άλλη πλευρά, ωστόσο,

διαπιστώθηκε η επίδραση -έστω και βραχυπρόθεσμη- της εμπειρίας και του αναστοχασμού στις πεποιθήσεις των συμμετεχόντων σε συνάρτηση με τη βιβλιογραφία (Ενότητα 2.1) σχετικά με τη διαδραστική σχέση πεποίθησης-πράξης και την άποψη της Richardson (1996: 108) πως “οι πεποιθήσεις κατευθύνουν τις πράξεις, ωστόσο οι εμπειρίες και ο αναστοχασμός των πράξεων ενδέχεται να προωθήσουν μετατοπίσεις και/ή προσθήκες στις πεποιθήσεις”. Συγκεκριμένα, η επίδραση της συμμετοχής στην εκπαιδευτική παρέμβαση με τη μέθοδο “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” στις πεποιθήσεις των συμμετεχόντων, παρόλο που υπήρξε πρόσκαιρη, εκφράστηκε σε κάποιες περιπτώσεις ως διαφοροποίηση της αρχικής άποψης και σε κάποιες άλλες περιπτώσεις ως διεύρυνση της αρχικής οπτικής των συμμετεχόντων (Ενότητα 5.2.3). Καθώς η Μετασχηματίζουσα Μάθηση αφορά στην κριτική εξέταση των παραδοχών, τις οποίες το άτομο θεωρεί δεδομένες ή αυτονόητες, και δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη διερεύνηση των συνεπειών, που οι συγκεκριμένες παραδοχές μπορεί να επιφέρουν στο ίδιο και στην κοινωνία (Mezirow 1990: 373-374, Mezirow 1990α: 141, βλ. Ενότητα 3.2) και καθώς “σύμφωνα με τον Mezirow, μπορούμε να αξιολογήσουμε μόνο τη διαδικασία της μετασχηματίζουσας μάθησης, όχι το προϊόν αυτής” (Ράικου 2013: 120), μπορούμε να υποστηρίξουμε τη δημιουργία, στα πλαίσια της διατριβής, ενός περιβάλλοντος και των συνθηκών που προώθησαν σε ικανοποιητικό βαθμό αφενός την εμπλοκή των συμμετεχόντων σε μια αναστοχαστική διαδικασία εξέτασης της προσωπικής τους πραγματικότητας και των προσωπικών τους πεποιθήσεων και αφετέρου τη συνειδητοποίηση εναλλακτικών οπτικών πάνω στο θέμα της διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η «παλινδρόμηση» ανάμεσα στις παγιωμένες εξισωτικές αντιλήψεις και στις αναδυόμενες πιο κριτικές κατανοήσεις εκ μέρους των συμμετεχόντων που διαπιστώθηκε τόσο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και μετά από αυτήν (Ενότητα 5.2.3), αποδίδονται από την ερευνήτρια αφενός σε εμπόδια που οφείλονται στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντα των παιδαγωγών (Κόκκος 2005: 103), οι οποίοι πιθανόν αντιλαμβάνονται την υλοποίηση των προθέσεων τους -κυρίως αναφορικά με την προσαρμογή των μέσων και των μεθόδων διδασκαλίας- ως φόρτο εργασίας<sup>28</sup>, και αφετέρου σε εσωτερικά εμπόδια των εκπαιδευομένων που σχετίζονται με τις υπάρχουσες πεποιθήσεις και αξίες τους, τα οποία ήταν αναμενόμενα λόγω των εγγενών χαρακτηριστικών των πεποιθήσεων, οι οποίες βοηθούν το άτομο να καθορίσει και να κατανοήσει τον κόσμο και τον εαυτό του,

---

<sup>28</sup> “Είναι συχνό εμπόδιο στην εκπαίδευση η συνήθεια που τρέφεται από την άνεση της ρουτίνας. Οι έμπειροι δάσκαλοι αναπτύσσουν ρουτίνες που απλοποιούν τις επαγγελματικές τους ζωές.” (Ράικου 2013: 47)

αποτελούν τα φίλτρα μέσω των οποίων ερμηνεύονται οι νεοαποκτηθείσες γνώσεις και εμπειρίες ελέγχοντας, επαναπροσδιορίζοντας, παραμορφώνοντας ή ανασχηματίζοντας κάθε μεταγενέστερη διαδικασία σκέψης και επεξεργασίας πληροφοριών με αποτέλεσμα το άτομο να τείνει να διατηρεί πεποιθήσεις που βασίζονται σε ανακριβείς ή ελλιπείς γνώσεις, ακόμη και μετά από την παρουσίαση λογικών επιχειρημάτων και επιστημονικών εξηγήσεων (Pajares 1992: 324-326, βλ. Ενότητα 3.1). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Κόκκο (2005: 104), “μια άλλη αιτία της προσκόλλησης των ενηλίκων στις γνώσεις και τις αξίες που διαθέτουν είναι ότι έχουν επενδύσει συναισθηματικά σε αυτές· αν, λοιπόν, κάποιος -στην προκειμένη περίπτωση ο εκπαιδευτής- επιδιώξει να τις μετασχηματίσει, θεωρείται ότι αμφισβητεί την προσωπικότητά τους και αμφιβάλλει για την κρίση τους”. Ως αυτό-αναστοχαστικό σχόλιο της ερευνήτριας στο σημείο αυτό, αναγνωρίζεται πως θα έπρεπε να είχε προνοηθεί κατά τον σχεδιασμό περισσότερος χρόνος “για διάλογο και διερεύνηση των συναισθημάτων που προκαλεί η έκθεση σε νέες εμπειρίες και ιδιαίτερα, η αμφισβήτηση της προηγούμενης γνώσης” (Τσιμπουκλή & Φίλιπς 2008: 66), καθώς η συγκεκριμένη παράμετρος, λόγω της περιορισμένης διάρκειας του προγράμματος, έτυχε ανεπαρκούς μέριμνας. Στην υποχώρηση -ή έστω στον περιορισμό- της παλινδρόμησης των απόψεων και της εξασθένησης των κινήτρων, καθώς και στη μετάβαση από τη διαφοροποίηση στη μετατόπιση της αρχικής οπτικής των εκπαιδευομένων και στη χρονική διάρκεια της εν λόγω μετατόπισης θα μπορούσε να συμβάλλει η συστηματικότερη συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε ένα διαχρονικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όπου η μέθοδος “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” θα εφαρμόζεται τακτικά (βλ. Ενότητα 3.3), καθώς “η συναισθηματική ικανότητα και ωριμότητα χρειάζεται χρόνο για να διευρυνθεί και ανασυγκροτηθεί, διότι, ο συναισθηματικός εγκέφαλος αλλάζει τις συνήθειές του μετά από εβδομάδες και μήνες, όχι ώρες και ημέρες” (Ράικου 2013: 118). Επιπλέον, αποτιμώντας συνολικά τις παραπάνω παρατηρήσεις, αναδύεται η ανάγκη για κριτική και δημιουργική επεξεργασία περαιτέρω προβληματικών παραδοχών που έχουν ενστερνιστεί οι εκπαιδευόμενοι σχετικά αφενός με το θέμα της ετερότητας και αφετέρου με το θέμα της ισότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Τα συγκεκριμένα δυσλειτουργικά συστήματα πεποιθήσεων χρήζουν μετασχηματισμού, καθώς λειτουργούν ως σημεία αναφοράς για κάθε νέα πληροφορία, επηρεάζοντας θεμελιωδώς και ολοκληρωτικά τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες ερμηνεύουν την πραγματικότητα, και άρα δρουν (Ενότητα 3.3). Συνεπώς, διευρύνοντας τη διαπίστωση της ανάγκης της χρονικής επέκτασης της εκπαίδευσης των συμμετεχόντων στην άσκηση του κριτικού στοχασμού,

θεωρείται αναγκαία η συστηματική συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε ένα διαχρονικό, ολιστικό και περιεκτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα στοχαστικής μάθησης.

Κλείνοντας το κεφάλαιο της παρουσίασης και της ερμηνείας των ευρημάτων της έρευνας, οφείλουμε να καταγράψουμε κάποιες αυτο-αναστοχαστικές σκέψεις αναφορικά με την ερευνητική και εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και τον ιδιότυπο ρόλο της ερευνήτριας- διοργανώτριας- συντονίστριας- καθοδηγήτριας- συνμανθάνουσας. Αρχικά, θυμίζουμε πως ο μετασχηματισμός του πλαισίου αναφοράς των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δεν υπήρξε στόχος της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής, καθώς κάτι τέτοιο θα ήταν μη ρεαλιστικό, εφόσον απαιτεί διαφορετικό σχεδιασμό σε πολλά επίπεδα. Έχοντας το παραπάνω υπόψη, η παρούσα μελέτη δεσμεύτηκε σε μια αναστοχαστική διαδικασία μέσα από την αισθητική εμπειρία (όπως παρουσιάστηκε στην Ενότητα 3.4), η οποία είχε στόχο την ουσιαστική προσπάθεια δημιουργίας ενός περιβάλλοντος και των συνθηκών που είναι πιθανό να προωθήσουν την κριτική διερεύνηση των υφιστάμενων τρόπων σκέψης και δράσης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και αυτό σημαίνει πως δεν επιδιώχθηκε μια επιφανειακή παρουσίαση ενός νέου τρόπου σκέψης και δράσης, αλλά η εμπλοκή των εκπαιδευομένων σε μια διαδικασία εξέτασης, αμφισβήτησης και αξιολόγησης της προσωπικής τους πραγματικότητας και των προσωπικών τους πεποιθήσεων. Η φιλοδοξία της ερευνήτριας -τόσο για την ίδια όσο και για την ομάδα των εκπαιδευτικών- για διεύρυνση των πλαισίων αναφοράς, πιθανή απόρριψη των δυσλειτουργικών νοητικών συνηθειών, ανακάλυψη εναλλακτικών λύσεων και ανάληψη δράσης μπορεί να θεωρηθεί επιτυχημένη σε διαφορετικό βαθμό για την κάθε επιμέρους πτυχή και πάντα σε συνάρτηση με τη στοχοθεσία της διατριβής. Αποτιμώντας την ερευνητική διαδικασία και τα ευρήματα, που προέκυψαν από αυτή, συνολικά, διαπιστώνεται η παροχή μιας αξιολογής εκπαιδευτικής ευκαιρίας, η οποία προσέφερε στους εκπαιδευόμενους (α) μια πρώτη επαφή με μια μαθησιακή διαδικασία που περιλαμβάνει τον κριτικό στοχασμό, (β) την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος για το θέμα της διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας, αλλά και για τη διαδικασία του αναστοχασμού και (γ) τη στοιχειώδη απαραίτητη αποστασιοποίηση από την καθημερινότητα τους, ώστε να εμβαθύνουν σε μια ατομική, αλλά και συλλογική, διαπραγμάτευση των παραδοχών τους σχετικά με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και τον ρόλο τους σε αυτή. Ωστόσο, οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα σύντομης διάρκειας, όσο καλά σχεδιασμένο κι αν είναι, δεν αρκεί για να δημιουργήσει συνθήκες ριζικής μετατόπισης οπτικής και ανάληψης ενήμερης δράσης που απαιτούνται για τη

δημιουργία και παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών στο σύγχρονο ετερογενές κοινωνικό περιβάλλον. Προκειμένου η μέθοδος “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” να αποδώσει το μέγιστο των δυνατοτήτων της, οφείλει να ανήκει σε ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και πλαίσιο αντίστοιχου προσανατολισμού, όπου η σύνδεση, η συσχέτιση και η αλληλεπίδραση μεταξύ των κοινωνικών ανισοτήτων και του εκπαιδευτικού θεσμού προσεγγίζονται σφαιρικά και, κυρίως, κριτικά. Τέλος, οι βασικοί στόχοι της ερευνήτριας όσον αφορά στον ρόλο της ως διοργανώτρια-συντονίστρια του εκπαιδευτικού προγράμματος αφορούσαν (α) την “ανάδειξη της αξίας ολόκληρου του εγχειρήματος ενώπιον της ομάδας” (Λάζου κ.ά. 2017: 976), (β) την υποκίνηση της ενεργούς συμμετοχής των συμμετεχόντων (όπ.π.) και (γ) την υποστήριξη και καθοδήγηση τους στην κριτική διερεύνηση από τους ίδιους των εξισωτικών παραδοχών και εκπαιδευτικών πρακτικών τους, καθώς και πιθανών εναλλακτικών οπτικών. Προκειμένου η ερευνήτρια να αντεπεξέλθει, όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα, στον πολυεπίπεδο ρόλο της, άντλησε καθοδήγηση από την περιγραφή του Mezirou για τον ρόλο των εκπαιδευτών ενηλίκων (όπ.ανάφ. Τσιμπουκλή & Φίλλιπς 2008: 61-62):

*“Οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν είναι ποτέ ουδέτεροι. Είναι πολιτισμικοί ακτιβιστές, δεσμευμένοι να υποστηρίζουν και να διευρύνουν τους κανόνες, τις κοινωνικές πρακτικές, τους θεσμούς και τα συστήματα που ενισχύουν την πληρέστερη και πιο ελεύθερη συμμετοχή στο διάλογο, στη μετασχηματίζουσα μάθηση, στη στοχαστική δράση και στη μεγαλύτερη ενεργοποίηση των συμμετεχόντων. Ο έλεγχος της εγκυρότητας των κανόνων συμπεριφοράς που απορρέουν από αυτές τις δεσμεύσεις είναι συνεχώς ανοιχτή για επανεξέταση μέσω κριτικού διαλόγου. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν κατηχούν. Δημιουργούν ευκαιρίες και ενισχύουν κανόνες που υποστηρίζουν την πιο ελεύθερη και ολοκληρωμένη συμμετοχή στον διάλογο και στη δημοκρατική κοινωνική και πολιτική ζωή. Καταβάλλουν κάθε προσπάθεια να μεταβιβαστεί η εξουσία τους στην ίδια την εκπαιδευόμενη ομάδα όσο το δυνατόν πιο σύντομα και γίνονται οι ίδιοι συνεργατικοί μαθητές. Γίνονται οι ίδιοι παράδειγμα, μοιράζονται τη δέσμευσή τους και δρουν σύμφωνα με τις πεποιθήσεις τους, ενθαρρύνοντας και υποστηρίζοντας τους συμμετέχοντες να αξιολογούν κριτικά την αξιοπιστία των κανόνων από εναλλακτικές οπτικές, να καταλήγουν στις καλύτερες δυνατές κρίσεις μέσα από το διάλογο, και να δρουν αποτελεσματικά σύμφωνα με αυτές”.*

Εν κατακλείδι, σχετικά με τον πολυσχιδή ρόλο της ερευνήτριας στην παρούσα έρευνα αναφέρουμε πως οποιεσδήποτε δυσκολίες προέκυψαν από αυτόν, επισκιάστηκαν από τα αισθήματα ικανοποίησης, ενδυνάμωσης και προσωπικής ανάπτυξης ως αποτέλεσμα της συμμετοχής με τη συγκεκριμένη ιδιότητα στην αναστοχαστική διαδικασία.

# Κεφάλαιο 6

## Επίλογος

Στην παρούσα διατριβή διερευνήθηκε η δυνατότητα ανάπτυξης ικανοτήτων αυτοπαρατήρησης και αναστοχασμού μιας ομάδας παιδαγωγών προσχολικής εκπαίδευσης με εξισωτικές πεποιθήσεις αναφορικά με την πολιτισμική ετερότητα των μαθητών, καθώς και η δυνατότητα μετασχηματισμού αυτών μέσα από μια εκπαιδευτική παρέμβαση με τη μέθοδο “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”, δηλαδή μέσα από τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος και των συνθηκών που είναι πιθανό να προκαλέσουν τις παγιωμένες αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με ζητήματα προνομίων, εξουσίας και κοινωνικών νορμών και να προωθήσουν την ανάπτυξη της κριτικής συνειδητοποίησης σχετικά με την πολιτισμική πολυμορφία. Το ερευνητικό μέρος της διατριβής βασίστηκε σε έναν ποιοτικό σχεδιασμό συμμετοχικής έρευνας δράσης, ως τόπος διεξαγωγής της έρευνας επιλέχθηκε η πόλη του Μονάχου στη Γερμανία και οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν μέσω σκόπιμης ομοιογενούς δειγματοληψίας, με βάση την ιδιότητα του παιδαγωγού προσχολικής εκπαίδευσης που εργάζεται με πολιτισμικά ετερογενή μαθητικό πληθυσμό και υιοθετεί εξισωτικές πεποιθήσεις διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν επιλέχθηκε η προσέγγιση της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και τα ευρήματα κατηγοριοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με γνώμονα τους κεντρικούς άξονες της διατριβής, όπως εκφράζονται μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα.

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και τις αρχικές παραδοχές των συμμετεχόντων αναφορικά με την πολιτισμική ετερότητα στην εκπαίδευση και τον ρόλο τους σε αυτή, από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδείχθηκαν (α) η επιρροή των πεποιθήσεων στη συμπεριφορά και στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις των συμμετεχόντων, (β) η σύνδεση του εξισωτισμού με θετικές στάσεις απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα τόσο στο κοινωνικό όσο και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, (γ) η υιοθέτηση του εξισωτισμού από



τους συμμετέχοντες ως στρατηγική κατά των διακρίσεων, προώθησης της ισότητας και αποφυγής άβολων αλληλεπιδράσεων με άτομα άλλων «φυλών»/πολιτισμών και (δ) η ανάγκη για κριτική προσέγγιση, εκ μέρους των συμμετεχόντων, του εκπαιδευτικού και κοινωνικού πλαισίου αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο. Αναλυτικότερα, η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει τα ευρήματα των Hachfeld et al. (2011: 987), που παρουσιάστηκαν κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας στην Ενότητα 2.2, και αφορούν στη σύνδεση της εξισωτικής προσέγγισης της ετερότητας με θετικές στάσεις απέναντι στην πολιτισμική ποικιλομορφία. Συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες εξέφρασαν με συνέπεια θετικά συναισθήματα αναφορικά με την πολιτισμική ετερότητα στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, ακόμα κι όταν χρειάστηκε να αναφερθούν στις δυσκολίες που, κατά τη γνώμη τους, τη συνοδεύουν. Ως σημαντική δυσκολία στις αλληλεπιδράσεις με άτομα διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης αναδύθηκαν τα αισθήματα ανασφάλειας και αβεβαιότητας σχετικά με τη χρήση λεξιλογίου που δεν κάνει διακρίσεις, τα οποία συναντώνται συχνά στη συγκεκριμένη επαγγελματική ομάδα (Farago et al. 2015: 43 βλ. Ενότητα 2.3) και στα οποία αποδόθηκε από την ερευνήτρια σημαντικός ρόλος στον ενστερνισμό της εξισωτικής ιδεολογίας. Όπως έχει ήδη αναφερθεί κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, οι παραδοχές των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα που παρατηρείται στην κοινωνία επηρεάζουν σημαντικά τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την ετερότητα και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Μουσιάδου 2014: 176) και συνήθως τα άτομα που είναι ευαισθητοποιημένα απέναντι στη διαφορετικότητα σε προσωπικό επίπεδο επεκτείνουν και υιοθετούν αυτή τη στάση και στην εργασία τους (Chiner et al. 2015: 19). Σε αντιστοιχία με την παραπάνω βιβλιογραφία, τα ευρήματα επιβεβαιώνουν τις θετικές στάσεις των συμμετεχόντων απέναντι στην πολιτισμική ποικιλομορφία και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Επιπλέον, τα ευρήματα αναφορικά με τις αρχικές πεποιθήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση αναδεικνύουν την έντονη υπεράσπιση εκ μέρους τους της υιοθέτησης μιας ουδέτερης και ομοιόμορφης συμπεριφοράς ως πολιτική κατά των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων και των διακρίσεων. Οι συμμετέχοντες υποστήριξαν πως μέσω αυτής της τακτικής προωθείται η ισότητα μεταξύ των μαθητών, την οποία αντιλαμβάνονταν ως υλική ισότητα, συμπερίληψη, εξατομίκευση και ανοχή εκ μέρους της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας· μια κοινή αντίληψη της εξισωτικής προσέγγισης (βλ. Ενότητα 2.2) που υποστηρίζει τη μείωση της προβολής της ομαδικής ταυτότητας και την ενθάρρυνση του

διαχωρισμού από την ομάδα (Richeson & Nussbaum 2004: 417), την αντιμετώπιση των ανθρώπων είτε ως ολοκληρωτικά μεμονωμένα άτομα είτε ως μέλη μιας πρωταρχικής υπερτασόμενης ομάδας (π.χ. είμαστε όλοι άνθρωποι) και την αγνόηση των εθνικών ή «φυλετικών» τους χαρακτηριστικών (Park & Judd 2005: 126). Τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφωνούν και επιβεβαιώνουν τη βιβλιογραφία, που παρουσιάστηκε στο δεύτερο κεφάλαιο, πως η εξισωτική προσέγγιση βασίζεται στην πεποίθηση ότι οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις μπορούν να αποτραπούν, εάν η συμμετοχή σε κάποια ομάδα («φυλετική», εθνική κοκ.) και οι διαφορές, που προκύπτουν από αυτήν, δεν λαμβάνονται υπόψη και κατά συνέπεια δεν επηρεάζουν τις στάσεις, τις συμπεριφορές ή τις αποφάσεις που λαμβάνονται (Apfelbaum et al. 2010: 1587, Apfelbaum et al. 2012: 205, Hackfeld 2013: 120- 122 βλ. Ενότητα 2.2 και 2.3). Επιπλέον, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε η σύνδεση τους με τη βιβλιογραφία (Ενότητες 2.1, 2.2, 3.1) αναφορικά με τη σχέση των πεποιθήσεων με τις διαδικασίες της σκέψης, του σχεδιασμού και της λήψης αποφάσεων (Μουσιάδου 2014: 169, Rajares 1992: 324-326). Όπως ήδη αναλύθηκε, οι πεποιθήσεις επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο το άτομο οργανώνει τις κατανοήσεις, τα πλαίσια και τους στόχους του, καθώς λειτουργούν ως φίλτρα για την κατανόηση και ερμηνεία της γνώσης, των ιδεών και των εμπειριών του ατόμου (Πολυζώης 2010: 8, Στύλος 2014: 51). Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί, βασισμένοι στις αντιλήψεις και παραδοχές τους, λαμβάνουν συνειδητές αποφάσεις σχετικά με τον σχεδιασμό, την οργάνωση και τη διεξαγωγή της παιδαγωγικής διαδικασίας και με τη συγκρότηση του μαθησιακού περιβάλλοντος (Γκρίτζιος 2011: ν, Hackfeld et al. 2011: 986, Μουσιάδου 2014: 170). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη Hackfeld (2013: 106, 144), οι εκπαιδευτικοί που ασπάζονται την εξισωτική προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας εμφανίζονται διστακτικοί στην τροποποίηση ή προσαρμογή στις εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών της διδασκαλίας, των εκπαιδευτικών μέσων και των μεθόδων αξιολόγησης στο όνομα της ίσης και δίκαιης μεταχείρισης. Σε αντιστοιχία με τα παραπάνω, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν την υιοθέτηση, εκ μέρους των συμμετεχόντων, εξισωτικών παιδαγωγικών πρακτικών, όπως η μη διαφοροποιημένη συμπεριφορά και διδασκαλία και η θέσπιση αυστηρών κανόνων, με σκοπό την προώθηση της ισότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Τέλος, παρατηρήθηκε πως, για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι αλλοδαποί μαθητές στο εκπαιδευτικό συγκείμενο, οι συμμετέχοντες επέρριπταν την ευθύνη στους γονείς και στις οικογένειες των μαθητών, ενώ απουσίασε ο προβληματισμός σχετικά με τις ευθύνες του σχολικού θεσμού ή του κοινωνικού συστήματος, διαπίστωση που

υπογραμμίζει την ανάγκη για συστηματική κριτική επεξεργασία των πεποιθήσεων και των πλαισίων αναφοράς των συμμετεχόντων.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και τον τρόπο που προωθεί η παρέμβαση με τη μέθοδο “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” τον κριτικό στοχασμό και την κριτική συνειδητοποίηση των συμμετεχόντων, από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδείχθηκαν (α) η χρήση της τέχνης και ο ενεργητικός χαρακτήρας της μεθόδου ως παράγοντες που προωθούν τον κριτικό στοχασμό και την κριτική συνειδητοποίηση και (β) η συνειδητοποίηση δυσλειτουργικών στοιχείων στις υπάρχουσες οπτικές, η συνειδητοποίηση εναλλακτικών οπτικών, η εκδήλωση ενδιαφέροντος για ανάληψη δράσης και η εκδήλωση πρόθεσης για υιοθέτηση μιας γενικότερα αναστοχαστικής στάσης ως συνέπειες της στοχαστικής διαδικασίας. Στην παρούσα έρευνα, διαπιστώθηκε μέσα από τη συνεκτίμηση των απόψεων των συμμετεχόντων -που εκφράστηκαν κατά τις ομαδικές συζητήσεις, αλλά και κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων- η ανάδειξη του ρόλου των έργων τέχνης στην προώθηση του κριτικού στοχασμού στα πλαίσια της εφαρμογής της μεθόδου, καθώς τα έργα τέχνης αποτέλεσαν ιδανικά εναύσματα για συζήτηση και για σταδιακή εμπάθυνση στην αναστοχαστική διαδικασία, συμβάλλοντας έτσι στην επέκταση της εμπειρίας και στην προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων. Τα συγκεκριμένα ευρήματα συνδέονται με τη βιβλιογραφία που πλαισιώνει θεωρητικά την παρούσα διατριβή (βλ. Ενότητες 3.3 και 3.4), καθώς συνάδουν με την τοποθέτηση του Kokkos (2010: 163) πως οι γνωστικές, συναισθηματικές και φαντασιακές διεργασίες που ενεργοποιούνται κατά την επαφή με τα έργα τέχνης καθιστούν δυνατή τη διερεύνηση διευρυμένων εναλλακτικών τρόπων ερμηνείας και αναπλαισίωσης της πραγματικότητας. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Κουλαουζίδη (2015: 9) η μέθοδος “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” οδηγεί τους εκπαιδευόμενους “να αμφισβητήσουν την εγκυρότητα της πρότερης μάθησης (άρα και των προβληματικών παραδοχών) μέσα από την επεξεργασία ενός βιώματος και την ταυτόχρονη ερμηνεία της βιωμένης αυτής εμπειρίας” (Ενότητα 3.3). Το παραπάνω συνδέεται με τα ευρήματα της έρευνας, καθώς οι συμμετέχοντες υποστήριξαν πως ο τρόπος με τον οποίο προωθείται ο κριτικός στοχασμός μέσα από τη μέθοδο “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” έκανε εφικτή τη συνειδητοποίηση εναλλακτικών οπτικών του θέματος της διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας. Τέλος, κάποιοι από τους συμμετέχοντες εξέφρασαν ενδιαφέρον και πρόθεση να προχωρήσουν σε αλλαγές αναφορικά με την παιδαγωγική τους πρακτική ως συνέπεια

της συμμετοχής τους στην αναστοχαστική διαδικασία, ωστόσο τα δεδομένα που αντλήθηκαν από τις συνεντεύξεις υποδεικνύουν πως οι παραπάνω προθέσεις δεν υλοποιήθηκαν.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, αν οδηγούνται οι συμμετέχοντες σε αλλαγή και μετασχηματισμό των παραδοχών τους, από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδείχθηκαν (α) η αδυναμία μετασχηματισμού ή μετατόπισης της οπτικής των συμμετεχόντων στα πλαίσια του εκπαιδευτικού προγράμματος της παρούσας διατριβής, (β) η επίδραση της εκπαιδευτικής εμπειρίας στην οπτική των συμμετεχόντων, η οποία εκδηλώθηκε είτε μέσα από διαφοροποίηση κάποιων στοιχείων των αρχικών απόψεων είτε μέσα από τον εμπλουτισμό αυτών με κάποια επιπλέον στοιχεία και (γ) η εξασθένηση του ενδιαφέροντος και των κινήτρων για ανάληψη δράσης στο διάστημα μετά τη συμμετοχή στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Κατ' αρχήν, τα ευρήματα αναφέρουν ότι δεν διαπιστώθηκαν μετατοπίσεις στις απόψεις των συμμετεχόντων· η συγκεκριμένη διαπίστωση δεν αποτελεί έκπληξη, λόγω της σύνδεσης της με την υπάρχουσα βιβλιογραφία αναφορικά με τη φύση και τα χαρακτηριστικά των πεποιθήσεων, η οποία παρουσιάστηκε στο τρίτο κεφάλαιο και αφορά (i) στον έντονο συναισθηματικό και αξιολογικό χαρακτήρα των πεποιθήσεων, γεγονός που τις καθιστά ιδιαίτερα ανθεκτικές στην εξωτερική κριτική και αξιολόγηση και ως εκ τούτου στον μετασχηματισμό (Γκρίτζιος 2010: 51), (ii) στην τάση των πεποιθήσεων να αυτοδιατηρούνται, επιμένοντας ακόμη και ενάντια σε λογικά επιχειρήματα (Pajares 1992: 324-326) και (iii) στην ισχυρή συγκινησιακή, αξιολογική και επεισοδιακή φύση των πεποιθήσεων, που τις καθιστά φίλτρα μέσω των οποίων ερμηνεύονται οι νεοαποκτηθείσες γνώσεις και εμπειρίες και ελέγχεται, επαναπροσδιορίζεται, παραμορφώνεται ή ανασχηματίζεται κάθε μεταγενέστερη διαδικασία σκέψης και επεξεργασίας πληροφοριών (όπ.π.). Παρ' ότι δεν πραγματοποιήθηκε μετασχηματισμός οπτικής των συμμετεχόντων στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, τα ευρήματα αναδεικνύουν κάποια επίδραση της εκπαιδευτικής εμπειρίας στην οπτική των συμμετεχόντων, η οποία εκδηλώνεται σε κάποιες περιπτώσεις είτε ως διαφοροποίηση είτε ως διεύρυνση της αρχικής οπτικής. Συγκεκριμένα, μετά τη συμμετοχή των παιδαγωγών στην εκπαιδευτική παρέμβαση με τη μέθοδο "Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία" διατυπώθηκαν -συγκριτικά με τις πρότερες απόψεις τους- περισσότερο κριτικές και ολιστικές αντιλήψεις για την πολιτισμική ετερογένεια στην εκπαίδευση και την έννοια της ισότητας στο συγκεκριμένο πλαίσιο, καθώς και πιο

σφαιρικές αντιλήψεις για εναλλακτικούς τρόπους προώθησης της ισότητας μέσα στην τάξη. Πέρα όμως από τις διαφοροποιημένες τοποθετήσεις των συμμετεχόντων σε σχέση με την αρχική εξισωτική οπτική τους, αναδύθηκαν αρκετές περιπτώσεις εμπλουτισμού των υπάρχουσών αντιλήψεων τους· ενδεικτικά αναφέρουμε την εκ νέου συμπλήρωση της της κλίμακας “The Teacher Cultural Beliefs Scale”, όπου διαπιστώνει κανείς πως οι συμμετέχοντες δεν απορρίπτουν τις εξισωτικές δηλώσεις της κλίμακας, αλλά οι περισσότεροι τις εμπλουτίζουν με σχόλια που λαμβάνουν υπόψη τις ομαδικές συζητήσεις. Σε κάποιες από αυτές τις περιπτώσεις παρατηρήθηκε μεν διεύρυνση των αρχικών πεποιθήσεων, ώστε να συμπεριλάβουν τη νέα αναστοχαστική εμπειρία, ωστόσο καθώς κατά τη διάρκεια των συζητήσεων οι νέες συνειδητοποιήσεις αναδύονταν συγκρουόμενες με τους μέχρι πρότινος χειρισμούς των παιδαγωγών, κάποιοι κατέφυγαν στο υπάρχον πλαίσιο αναφοράς προς αναζήτηση επιχειρηματολογίας. Τα συγκεκριμένα ευρήματα συνδέονται με τη βιβλιογραφία (βλ. Ενότητα 2.1 και 3.1) αναφορικά με τη διαδραστική σχέση πεποίθησης-πράξης, όπως εκφράζεται από την άποψη της Richardson (1996: 108) πως “οι πεποιθήσεις κατευθύνουν τις πράξεις, ωστόσο οι εμπειρίες και ο αναστοχασμός των πράξεων ενδέχεται να προωθήσουν μετατοπίσεις και/ή προσθήκες στις πεποιθήσεις”, αλλά και από την τοποθέτηση του Γκρίτζιου (2010: 37) πως οι πεποιθήσεις του ατόμου δεν είναι στατικές, παρά εξελίσσονται και μετασχηματίζονται βασισμένες στην προσθήκη και ερμηνεία νέων πληροφοριών και εμπειριών, παρόλο που μια τέτοια νοητική μετατόπιση είναι συνήθως μία αργή και κλιμακωτή διαδικασία (Vosniadou 2008: xvi). Συνεχίζοντας τη σύνοψη των ευρημάτων, αναφέραμε πως κάποιοι από τους συμμετέχοντες παιδαγωγούς εμφανίστηκαν μετά το πέρας της παρέμβασης κινητοποιημένοι να ενημερωθούν, να επιμορφωθούν, να τροποποιήσουν τις παιδαγωγικές πρακτικές τους και να υιοθετήσουν αναστοχαστικές τεχνικές, ωστόσο κατά τη μοναδική συμπληρωματική συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε δύο μήνες μετά τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής παρέμβασης διαπιστώθηκε πως ο συγκεκριμένος παιδαγωγός δεν προχώρησε σε υλοποίηση των προθέσεων του. Η «παλινδρόμηση» ανάμεσα στις παγιωμένες εξισωτικές αντιλήψεις και στις αναδύμενες πιο κριτικές κατανοήσεις, καθώς και η εξασθένηση της ετοιμότητας για ανάληψη δράσης εκ μέρους των συμμετεχόντων αποδόθηκαν από την ερευνήτρια εν μέρη σε εμπόδια που πηγάζουν από τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντα των παιδαγωγών και σε εσωτερικά εμπόδια των εκπαιδευομένων που σχετίζονται με τις υπάρχουσες πεποιθήσεις και αξίες τους, αλλά κυρίως, στην έλλειψη ενός διαχρονικού, ολιστικού και περιεκτικού εκπαιδευτικού προγράμματος στοχαστικής μάθησης, όπου η σύνδεση, η

συσχέτιση και η αλληλεπίδραση των κοινωνικών ανισοτήτων και του εκπαιδευτικού θεσμού προσεγγίζονται κριτικά. Επιδιώκοντας τη σύνδεση των συγκεκριμένων ευρημάτων με την υπάρχουσα βιβλιογραφία από τη σκοπιά της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (βλ. Ενότητα 3.2), διαπιστώνεται ότι ένα αποσπασματικό και τόσο σύντομης διάρκειας εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν προσφέρεται για τη βαθύτερη “αξιολόγηση της εγκυρότητας των προϋπαρχουσών υποθέσεων επί των οποίων εδραιώνονται οι νοητικές συνήθειες, καθώς και την αξιολόγηση της προέλευσης και των συνεπειών αυτών των νοητικών συνθηκών” (Mezirow 1990: xvi), αλλά περιορίζεται στην επεξεργασία μιας ήδη υιοθετημένης άποψης “χωρίς όμως να τίθεται σε αμφισβήτηση το ευρύτερο σύστημα των νοητικών συνθηκών μέσα στο οποίο υπάγεται -σαν εξειδικευμένη έκφραση του- η άποψη αυτή” ή στον ενστερνισμό μιας νέας -παρεμφερούς, ωστόσο, με τις προϋπάρχουσες- άποψης “χωρίς όμως και πάλι να αλλάζουν οι γενικές προδιαθέσεις με τις οποίες το άτομο ερμηνεύει την πραγματικότητα” (Κόκκος 2016: 50-51).

Σχετικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα και την αποτίμηση των συμμετεχόντων της εμπειρίας της συμμετοχής στην εκπαιδευτική παρέμβαση με τη μέθοδο “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδείχθηκαν (α) η απήχηση της μεθόδου στους συμμετέχοντες και η σύνδεση της με θετική σχέση προσδοκιών-εμπειρίας και (β) ο ρόλος των επιμέρους στοιχείων της μεθόδου (χρήση έργων τέχνης, συμμετοχή σε ομάδα, ενεργητική συμμετοχή, αναστοχασμός) στη διαμόρφωση μιας θετικής εκπαιδευτικής εμπειρίας. Όπως αναφέρεται στο πέμπτο κεφάλαιο, το σύνολο των συμμετεχόντων παρείχε πολύ θετική ανατροφοδότηση τόσο για τη μέθοδο όσο και για τη διεξαγωγή της διαδικασίας, αλλά και για τη σχέση προσδοκιών-αποτελεσμάτων. Η θετική απήχηση της μεθόδου “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”, όπως αναδείχθηκε από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, επιβεβαιώνει τα ευρήματα άλλων ερευνών, που αναφέρονται στη βιβλιογραφία (βλ. Ενότητα 3.3), και αφορούν σε πλεονεκτήματα της μεθόδου όπως η έντονη υποκίνηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων, η υποκίνηση της ενεργητικής συμμετοχής τους, η ανάπτυξη της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, η συμβολή της μεθόδου στην έκφραση των συναισθημάτων και στην ανάπτυξη της φαντασίας, η δυνατότητα να εξετάζονται τα θέματα με νέο, εναλλακτικό και πρωτότυπο τρόπο, η ενίσχυση της εξοικείωσης των συμμετεχόντων με τα έργα τέχνης κλπ. (Κόκκος 2013: 2, 21). Όσον αφορά στον ρόλο των επιμέρους στοιχείων της μεθόδου στη διαμόρφωση μιας θετικής εκπαιδευτικής εμπειρίας, η συνεκτίμηση των

δεδομένων ανέδειξε ως θετικά στοιχεία της εμπειρίας της συμμετοχής των συμμετεχόντων τη χρήση της τέχνης ως μέρος της μεθόδου, την επίδραση της ομάδας στη συγκεκριμένη εμπειρία, τον ενεργητικό χαρακτήρα της μεθόδου και την εμπειρία της διαδικασίας του αναστοχασμού, όπως εξελίχθηκε κατά τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Επιδιώκοντας τη σύνδεση των συγκεκριμένων ευρημάτων με την υπάρχουσα βιβλιογραφία από τον χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, όπως παρουσιάστηκαν στο τρίτο κεφάλαιο της διατριβής (βλ. Ενότητες 3.2, 3.3 και 3.4), αναφέρουμε -ενδεικτικά- (i) αναφορικά με τη θετική επίδραση της μαθησιακής διαδικασίας που περιλαμβάνει την αισθητική εμπειρία, τις απόψεις του Uhrmacher (2009: 630-632) πως η εμπλοκή σε μια έντονη και ποικιλόμορφη αισθητηριακή εμπειρία έχει ως αποτέλεσμα τον υψηλό βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευομένων, τη διεύρυνση του ορίζοντα τους και την απόδοση αξίας και νοήματος με προσωπικές προεκτάσεις, αλλά και τις απόψεις του Perkins (1994: 4) πως τα έργα τέχνης αφενός βοηθούν στη συγκέντρωση της προσοχής, στον έλεγχο των επιχειρημάτων και στην επιστροφή για βαθύτερη παρατήρηση κατά τη μαθησιακή διαδικασία και αφετέρου δημιουργούν μια πρόσφορη ατμόσφαιρα για διατύπωση απόψεων, (ii) αναφορικά με τον ρόλο του διαλόγου στη διαδικασία της κριτικής διερεύνησης των παραδοχών, τις απόψεις του Mezirow (1990β: 8) σχετικά με το δύσκολο έργο της αποστασιοποίησης του ατόμου από τις προσωπικές του απόψεις και από την υποκειμενική ερμηνεία των εμπειριών του, και πως η έκθεση μιας ιδέας σε λογικό και στοχαστικό διάλογο μπορεί να εξασφαλίσει σε κάποιο βαθμό την αντικειμενικότητα, (iii) αναφορικά με τον ρόλο της ομάδας, τις απόψεις της Beavers (2009: 27) πως η δημιουργία συνθηκών που επιτρέπουν και παροτρύνουν τους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι μοιράζονται παρόμοιες εμπειρίες, να αλληλεπιδράσουν πάνω σε προβληματισμούς, δημιουργεί μια ατμόσφαιρα αλληλεγγύης, εμπιστοσύνης και εκτίμησης και ενθαρρύνει την αλληλοδιδασκαλία, και (iv) αναφορικά με την αξιοποίηση της εμπειρίας των συμμετεχόντων μέσα από συμμετοχικές και ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας, τις απόψεις της Cranton (2006: 122-125) πως στην ενήλικη μάθηση -και προκειμένου να επιτευχθεί μετασχηματισμός- παράγοντες όπως η συμμετοχική και ενεργητική μάθηση, η σχέση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, η συμμετοχή σε ομάδα και η συνεργασία είναι καθοριστικής σημασίας, αλλά και τις απόψεις του Λιντζέρη (2007: 30) πως η αξιοποίηση της εμπειρίας του ατόμου αποτελεί ένα πολύ σημαντικό στοιχείο της μετασχηματίζουσας μάθησης, καθώς η τελευταία ουσιαστικά αφορά στη συγκρότηση, αξιολόγηση και αναμόρφωση του νοήματος της εμπειρίας.

Όσον αφορά στη γενικότερη σημασία της παρούσας έρευνας και των ευρημάτων που προέκυψαν από αυτή, θυμίζουμε (βλ. Εισαγωγή και Ενότητα 3.4) πως η τελευταία αφορμάται από την πεποίθηση της ερευνήτριας πως, παρά την ευγενή πρόθεση, η υιοθέτηση εξισωτικών πεποιθήσεων και πρακτικών δεν προωθεί τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και δεν ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του σύγχρονου ετερογενούς κοινωνικού περιβάλλοντος, αντιθέτως οδηγεί σε συστηματικές διακρίσεις και σε αναπαραγωγή των υπάρχουσών κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς αντανakλά και νομιμοποιεί τις εμπειρίες και τα προνόμια της κυρίαρχης κουλτούρας και απαλλάσσει τα άτομα από την υποχρέωση να αντιμετωπίσουν τις προσωπικές, κοινωνικές και ιστορικές διαστάσεις και επιπτώσεις της ανισότητας. Με άλλα λόγια, η παρούσα διατριβή κινητοποιήθηκε από τη φιλοδοξία να “σπείρει τον σπόρο” της κριτικής επεξεργασίας των ίδιων απόψεων, της ανακάλυψης εναλλακτικών οπτικών και της ανάληψης ενήμερης δράσης προσανατολισμένης στις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η ολιστική προσέγγιση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας αναδεικνύει δύο βασικούς άξονες αναφοράς· αφενός διαπιστώθηκε πως η μέθοδος “Μετασχηματίζουσα Μάθηση Μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” μπορεί να χρησιμοποιηθεί με θετικά αποτελέσματα για την προώθηση του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευτικών αναφορικά με θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση και αφετέρου διαπιστώθηκε πως ένα σύντομης διάρκειας εκπαιδευτικό πρόγραμμα -όπως αυτό που διεξήχθη στα πλαίσια της παρούσας διατριβής- είναι αδύνατο να οδηγήσει τους συμμετέχοντες σε μετασχηματισμό και αλλαγή των παραδοχών τους ανεξάρτητα από το πόσο καλή σχεδίαση, διεξαγωγή και θετική απήχηση μπορεί να έχει. Αν θέλουμε να επιστρέψουμε στην αναλογία του σπόρου, θα χρειαστεί κανείς να σπείρει τον σπόρο πολλές φορές μέχρι να “πιάσει” και για να καταφέρει ο σπόρος να βλαστήσει, να ευδοκιμήσει και να καρποφορήσει θα πρέπει κανείς να μην αμελεί να του παρέχει τακτικά όλα τα απαραίτητα για την ανάπτυξη του υποστηρικτικά μέσα. Εν ολίγοις, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν ικανότητες κριτικής επεξεργασίας των ίδιων απόψεων, να προχωρήσουν σε ανακάλυψη εναλλακτικών οπτικών ή σε μετατόπιση οπτικής και σε ανάληψη ενήμερης δράσης θα πρέπει να συμμετέχουν τακτικά και συστηματικά σε εκπαιδευτικά προγράμματα στοχαστικής μάθησης, όπου ο δομικός-συστημικός χαρακτήρας των διακρίσεων και η σύνδεση, η συσχέτιση και η αλληλεπίδραση των κοινωνικών ανισοτήτων με τον εκπαιδευτικό θεσμό προσεγγίζονται ολιστικά και, κυρίως, κριτικά. Οι βασικότεροι άξονες προβληματισμού και οι κύριες



συνεπαγωγές, που προκύπτουν από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, αναφέρονται κυρίως στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής που αφορά στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, από την ολιστική συνεκτίμηση των ευρημάτων της έρευνας αναδεικνύονται (α) η ανάγκη ευαισθητοποίησης των εν ενεργεία και των υποψηφίων εκπαιδευτικών σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση, (β) η ανάγκη ένταξης τουλάχιστον μιας υποχρεωτικής διδακτικής ενότητας αναφορικά με την Εκπαίδευση για την Κοινωνική Δικαιοσύνη στον βασικό κορμό των προγραμμάτων σπουδών των υποψηφίων εκπαιδευτικών, με στόχο τη σφαιρική και κριτική προσέγγιση της σύνδεσης των κοινωνικών ανισοτήτων, του εκπαιδευτικού θεσμού και του κοινωνικού- οικονομικού- πολιτικού- πολιτισμικού- ιστορικού πλαισίου, (γ) η ανάγκη προώθησης -μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων- μιας ενδυναμωμένης κριτικής στάσης των εν ενεργεία και των υποψηφίων εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνειδητοποίηση της ίδιας «φυλετικής» και πολιτισμικής ταυτότητας, την επίγνωση πως τα προσωπικά πλαίσια αναφοράς είναι κοινωνικά πλαισιωμένα και δεν αντιπροσωπεύουν κάποια πανανθρώπινη εμπειρία και την αναγνώριση του δομικού-συστημικού χαρακτήρα των διακρίσεων, (δ) η ανάγκη εκπαίδευσης των εν ενεργεία και των υποψηφίων εκπαιδευτικών στον κριτικό στοχασμό, ώστε μέσα από τον αναστοχασμό, την αυτοπαρατήρηση και ανάλυση της ίδιας παιδαγωγικής πρακτικής να είναι σε θέση να κατανοήσουν καλύτερα το ευρύτερο πλαίσιο που λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία και να πραγματοποιήσουν προσαρμογές στην πρακτική τους, οι οποίες θα συμπεριλαμβάνουν την οπτική όσο το δυνατόν περισσότερων εκδοχών της ετερότητας συμπεριλαμβανομένης και της δικής τους, και (ε) η ανάγκη ανάπτυξης ενός Αναλυτικού Προγράμματος προσανατολισμένου στις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και της δημιουργίας αντίστοιχου εκπαιδευτικού υλικού για την προώθηση και σύνδεση με την εκπαιδευτική πράξη ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης.

Κλείνοντας, αναφέρουμε πως τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και οι ερμηνείες τους δεν ενδείκνυνται -και δεν προορίζονται άλλωστε (βλ. Κεφάλαιο 4)- για εξαγωγή γενικότερων συμπερασμάτων, καθώς υπόκεινται σε μια σειρά εγγενών στην παρούσα μελέτη περιορισμών. Ωστόσο, οι συγκεκριμένοι περιορισμοί -οι οποίοι προκύπτουν από τον στόχο της έρευνας να εμβαθύνει στην κατανόηση της εμπειρίας των συμμετεχόντων, παρέχοντας με αυτόν τον τρόπο αξιόλογα και αξιοποιήσιμα ευρήματα- σε συνδυασμό με τα ευρήματα που προέκυψαν μπορούν να αξιοποιηθούν στην περαιτέρω διερεύνηση συναφών ζητημάτων. Συγκεκριμένα:

- Τα δεδομένα αντλήθηκαν από έναν πολύ περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων, οι οποίοι δραστηριοποιούνται επαγγελματικά στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης στην πόλη του Μονάχου. Θα παρουσίαζε ερευνητικό ενδιαφέρον η διεύρυνση του πλαισίου της έρευνας, ώστε να συμπεριλάβει (α) μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων, (β) εκπαιδευτικούς από άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης, (γ) εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς, (δ) διαμένοντες σε άλλες πόλεις ή χώρες. Επιπλέον, θα μπορούσε να μελετηθεί συγκριτικά ο ρόλος παραγόντων όπως το φύλο, η ηλικία, τα έτη διδακτικής εμπειρίας, το εκπαιδευτικό επίπεδο, η εθνοπολιτισμική προέλευση κλπ.
- Η εφαρμογή της μεθόδου “Μετασχηματίζουσα Μάθηση Μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” περιορίστηκε σε μόνο μία εκπαιδευτική παρέμβαση. Η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει στην ένταξη της μεθόδου σε ένα διαχρονικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όπου θα εφαρμόζεται τακτικά, προκειμένου να διερευνηθεί η δυνατότητα μεγαλύτερων διαφοροποιήσεων των απόψεων των συμμετεχόντων ή ακόμα και μετατόπισης οπτικής. Ακόμα μεγαλύτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η ένταξη της μεθόδου σε ένα ευρύτερο, διαχρονικό, περιεκτικό, ολιστικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα στοχαστικής μάθησης -όπου τα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο προσεγγίζονται κριτικά-, και η διερεύνηση της επίδρασης της συμμετοχής σε ένα τέτοιο πρόγραμμα τόσο στις πεποιθήσεις όσο και στην παιδαγωγική πρακτική των συμμετεχόντων.
- Ο αριθμός των συνεντεύξεων που διεξήχθησαν αφορούσαν σε έναν μόνο συμμετέχοντα περιορίζοντας σημαντικά με αυτόν τον τρόπο την άντληση πληροφοριών σχετικά με την επίδραση της εκπαιδευτικής παρέμβασης στους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Σε ένα ευρύτερο -και μακροβιότερο- ερευνητικό πλαίσιο τα δεδομένα θα μπορούσαν να εμπλουτιστούν με περισσότερες συνεντεύξεις, αλλά και με τη διεξαγωγή μη-συμμετοχικής παρατήρησης του ερευνητή μέσα στις τάξεις των συμμετεχόντων, προκειμένου να συγκεντρωθούν και να τριγωνιστούν τα δεδομένα που αφορούν στην προσαρμογή -ή όχι- των εκπαιδευτικών πρακτικών μετά τη συμμετοχή στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.
- Το φάσμα των πεποιθήσεων και προσεγγίσεων της πολιτισμικής ετερογένειας είναι ευρύ και ο περιορισμός στον εξισωτισμό δεν παρέχει μια ολοκληρωμένη εικόνα του πεδίου, οριοθετεί, ωστόσο, την παρούσα ερευνητική εργασία. Θα παρουσίαζε ενδιαφέρον η διεύρυνση του ερευνητικού πλαισίου, ώστε να συμπεριλάβει τη διερεύνηση περισσότερων προσεγγίσεων της πολιτισμικής

ετερογένειας σε επιδίωξη νέων, βαθύτερων, περιεκτικότερων, ολιστικότερων, πιο κριτικών κατανοήσεων και ερμηνειών υπό το πρίσμα του κριτικού στοχασμού.

- ο Το φάσμα της διαφορετικότητας είναι, επίσης, ευρύ και η εστίαση στην εθνοπολιτισμική ετερότητα στη βάση της μεταναστευτικής βιογραφίας οριοθετεί -και παράλληλα περιορίζει- την παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή. Σε ένα ευρύτερο ερευνητικό πλαίσιο θα παρουσίαζε ενδιαφέρον η προσέγγιση περισσότερων μορφών και εκφάνσεων της διαφορετικότητας μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων που περιλαμβάνουν τον κριτικό στοχασμό.

# Παράρτημα Α

## Οι Τέσσερις Φάσεις Παρατήρησης Έργων Τέχνης του Perkins (1994)

### Τέσσερις Φάσεις Παρατήρησης Έργων Ζωγραφικής-Γλυπτικής-Φωτογραφίας

#### ΠΡΩΤΗ ΦΑΣΗ: Δίνοντας χρόνο για παρατήρηση

[Ανοιχτή συζήτηση με όλη την ομάδα]

- Αφήστε τα μάτια σας να περιεργαστούν το έργο. Τι βλέπετε;
- Αφήστε ερωτήσεις να αναδυθούν. Τι σας κινεί την περιέργεια;
- Προσέξτε τα ενδιαφέροντα στοιχεία: Ας τα σημειώσουμε.
- Ποια συναισθήματα σας γεννιούνται;
- Κοιτάξτε μακριά για λίγα δευτερόλεπτα, μετά επιστρέψτε το βλέμμα σας.
- Συνεχίστε να παρατηρείτε, ανακαλύψτε καινούργια στοιχεία και ξαναπαρατηρήστε στοιχεία που είχατε βρει προηγουμένως με μεγαλύτερη τώρα οικειότητα.
- Χαρείτε αυτό το μέρος της εμπειρίας.

#### ΔΕΥΤΕΡΗ ΦΑΣΗ: Ευρεία και περιπετειώδης παρατήρηση

[Ανοιχτή συζήτηση με όλη την ομάδα]

- Τι συμβαίνει εδώ; Αν υπάρχει στο έργο ένα γεγονός ή μία ιστορία που δεν έχετε καταλάβει, σκεφτείτε το.
- Ψάξτε για εκπλήξεις. Κρατήστε στο μυαλό σας αυτές τις εκπλήξεις. Πώς και κατά ποιον τρόπο σας εκπλήσσει το έργο λίγο ή πολύ;
- Ψάξτε για διαθέσεις και συναισθήματα που σας προκαλεί το έργο. Μην εξηγήσετε ακόμα γιατί.
- Ψάξτε για συμβολισμούς και νοήματα. Θέλει να δώσει κάποιο μήνυμα ο καλλιτέχνης;

- Ψάξτε για κάποια τεχνικά χαρακτηριστικά του έργου: Βλέπετε κάποια κίνηση; Τι σκέφτεστε για τα χρώματα, για το στυλ της πινελιάς, κ.ά.;
- Εντοπίστε το κεντρικό θέμα και τα δευτερεύοντα.
- Ψάξτε για πολιτιστικές και ιστορικές διασυνδέσεις.

[Ο εκπαιδευτής, εάν το κρίνει σκόπιμο, δίνει στους συμμετέχοντες κάποιες πληροφορίες σχετικά με τον καλλιτέχνη και το κοινωνικό του πλαίσιο]

### ΤΡΙΤΗ ΦΑΣΗ: Λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση

[Ανοιχτή συζήτηση με όλη την ομάδα. Εναλλακτικά: Οι συμμετέχοντες μπορούν να δουλέψουν σε ομάδες πρώτα και μετά κάθε ομάδα παρουσιάζει τις ιδέες της στην ολομέλεια.]

- Επιστρέψτε σε κάτι που σας έκανε εντύπωση: Γιατί το έκανε αυτό ο καλλιτέχνης; Υπήρχε κάποιο μήνυμα; Πώς ταιριάζει αυτό με το έργο συνολικά;
- Επιστρέψτε σε κάποιο ενδιαφέρον στοιχείο. Πώς ο καλλιτέχνης κατάφερε αυτό το αποτέλεσμα; Με ποιον τρόπο έκανε το στοιχείο αυτό να φαίνεται ενδιαφέρον;
- Τι δεν έχει ακόμα απαντηθεί; Προσπαθήστε να δώσετε αιτιολογημένες απαντήσεις.
- Κάντε φανταστικές αλλαγές για να βρείτε μία απάντηση (αλλάξτε ένα χρώμα, ένα υλικό, αφαιρέστε ένα αντικείμενο). Κάντε ερωτήσεις του τύπου «Τι θα γινόταν εάν...»
- Ψάξτε για στοιχεία που δίνουν στο έργο ένταση και δύναμη. Εξηγήστε γιατί συμβαίνει αυτό.
- Ψάξτε για περισσότερα τεχνικά στοιχεία του έργου: τα χρώματα και πώς αλληλεπιδρούν, τα σχήματα και πώς ισορροπούν, τη χρήση των γραμμών, των σκιών κτλ. Εξηγήστε πώς αυτά τα χαρακτηριστικά «τράβηξαν» την ματιά σας και σας βοήθησαν να εντοπίσετε την ουσία του έργου (το μήνυμά του, την ατμόσφαιρα του κτλ).
- Προσπαθήστε να αναζητήσετε τεκμηριωμένες απαντήσεις στα ερωτήματα που σας γεννήθηκαν στις δύο προηγούμενες φάσεις. Αναζητήστε καλά τεκμηριωμένα συμπεράσματα.

ΤΕΤΑΡΤΗ ΦΑΣΗ: Ανασκόπηση της διεργασίας

[Ανοιχτή συζήτηση ή πριν από αυτήν εργασία σε ομάδες.]

- ο Θυμηθείτε όλη τη διεργασία που προηγήθηκε. Αναστοχαστείτε πάνω σε αυτά που ανακαλύψατε.
- ο Ξαναδείτε το έργο συνολικά.
- ο Επανεξετάστε το έργο εμποδώνοντας όλα όσα ανακαλύψατε.

Υλικό από το Επιμορφωτικό Πρόγραμμα “Εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη” (Κόκκος, 2013).

# Παράρτημα Β

## Εξασφάλιση Πρόσβασης

### B.1 Επιστολή προς τους Θυροφύλακες

Dear Mr. *(μέρος του κειμένου έχει αφαιρεθεί)*<sup>29</sup>,

we know each other since *(μέρος του κειμένου έχει αφαιρεθεί)*. As you already know I am currently also a postgraduate student at the Open University of Cyprus, Faculty of Economics and Management in the Master's Program in Educational Studies with an academic concentration in Social Justice Education, and I am seizing the opportunity to *(μέρος του κειμένου έχει αφαιρεθεί)*.

Now, I am on the final stage of this educational journey! I am currently writing my Master Thesis in order to graduate and I am conducting a research study entitled "*A critical exploration of the egalitarian approach of cultural diversity in education. An educational intervention using the method "Transformative Learning through Aesthetic Experience"*".

I am writing to invite you to assist me by granting permission to access into *(μέρος του κειμένου έχει αφαιρεθεί)* to recruit participants for my thesis research.

Before you decide I would like to provide additional information about why the research is being conducted and what it would involve for you and for the participants. Feel free to ask any questions if anything you read is not clear or if you would like more information.

The pursuit of equal treatment of students by ignoring or downplaying the differences between their ethnic and cultural groups (egalitarian approach), despite the noble intent, results in the non-adaptation of teaching materials and teaching practices to the particular educational needs of the modern heterogeneous school environment. In this

---

<sup>29</sup> Ονόματα, διευθύνσεις και πληροφορίες που ενδέχεται να πλήξουν την ανωνυμία των συμμετεχόντων - και γενικότερα τη ρήτρα εμπιστευτικότητας μεταξύ των εμπλεκόμενων στην έρευνα- έχουν αφαιρεθεί και υποδεικνύονται ως *(μέρος του κειμένου έχει αφαιρεθεί)*.

way, culturally diverse students are not being supported according to their needs and are therefore not evaluated according to their capabilities, leading to systematic discrimination against them and reproduction of existing socio-economic inequalities.

The aim of my Master's thesis is to investigate the potential of promoting the critical awareness of the participating pedagogues about the wider conditions shaping their egalitarian beliefs and pedagogical practices, regarding the cultural diversity of the students, and transforming them through an educational intervention applying the method "Transformative Learning through Aesthetic Experience". The "Transformative Learning through Aesthetic Experience"- Method regards the utilization of aesthetic experience in the processes of transformative learning. Great artworks are being used as stimuli for the examination of various issues contributes to the development of critically reflective, emotional and imaginative dimensions of the learning.

Previous research shows that egalitarian teachers' beliefs are associated with low levels of motivation for educating foreign students and with high levels of adoption of negative stereotypes regarding their migrant background. A multicultural approach, however, can foster teacher-student interactions, improve the pedagogical climate and trigger motivation and success of students. My thesis aims to create an environment and the conditions that they are likely to promote a critical exploration of participants' egalitarian assumptions concerning cultural diversity in education and their transformation through an educational intervention that promotes critical thinking, challenges and redefines established beliefs through art.

For this study a qualitative, participatory action research will be conducted. Action research is a form of collective self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own social or educational practices, as well as their understanding of those practices and the situations in which the practices are carried out. The participants will be selected according to the needs of the study (deliberate sampling) by completing questionnaires to create a group of 6-10 pedagogues with egalitarian beliefs. This team will dedicate one day of training (6 hours) to the intervention "Transformative Learning through Aesthetic Experience" in October 2018. In addition, a semistructured interview will be performed at a later time (December 2018) to check the endurance of the transformation of the beliefs.



I am asking you, as gatekeeper, to provide me access to your employees, in order to select 6- 10 participants, and to provide us with your spacious training room at your facilities at a convenient date in October 2018 from 8: 00 to 16: 00. Participation in this study will not interfere with the normal course of your employees teaching plans, on the contrary, it will benefit your employees and therefore the quality of the work conducted in the workplace by helping them develop critical awareness acquiring better understanding of ideological disparities in discourses, expectations, and instruction offered to different populations of students. They may start adapting their practices to the particular educational needs of the modern heterogeneous educational environment. In this way, culturally diverse students will be supported according to their needs and evaluated according to their capabilities, mitigating systematic discrimination against them and reproduction of existing socio-economic inequalities. For the reasons mentioned above, I request you to kindly grant your employees one day training in order to participate in this study. There are no financial or course credit considerations related to participation in this study.

There is minimal possibility that some of the questions in the interview or focus group-type discussion may make the participants feel uncomfortable. Their participation in this study is entirely voluntary. They may refuse to participate in this research, or they may at any time, for any reason, discontinue their participation.

Any and all information and participants' data obtained during the study will be confidential and anonymous. No one but myself will have access to the data. The participants will not be identified individually in any way as a result of their participation in this research. The data collected, including transcripts of audio- recordings and video-discussions will be used in submitting my Master Thesis and as part of future publications, conference presentations etc. Audio clips and/or video clips will not be considered for use in public presentations.

You are receiving this letter in both German and English, if you agree please sign them both and send the Declaration of Consent signed back to me.

Feel free to ask any questions about anything that seems unclear to you or if you would like more information.

Thank you in advance.

Sincerely,

Styliani Vamvakidou

#### Declaration of Consent

- I ..... on behalf of (*μέρος του κειμένου έχει αφαιρεθεί*), voluntarily agree to help facilitate the research study *“A critical exploration of the egalitarian approach of cultural diversity in education. An educational intervention through the “Transformative Learning through Aesthetic Experience Method”,* conducted by Ms. Vamvakidou.
- I have had the purpose and nature of the study explained to me in writing and I have had the opportunity to ask questions about the study.
- I reserve the right to refuse participation and/or withdraw from the study without any negative consequences.
- I understand that I will assist by allowing access to my employees, providing a training room at my facilities and granting the participants one day training.
- I understand that all data collected in this study are confidential and anonymous.
- I understand that I am free to contact Styliani Vamvakidou to seek further clarification and information.

-----/-----

Signature/ Date

## **B.2 Επιστολή προς τους Συμμετέχοντες**

### Informed Consent Statement

You are invited to participate in a research study conducted as part of a Master's Thesis for the Postgraduate Program in Educational Studies of the Open University of Cyprus. The researcher of the study is Ms. Styliani Vamvakidou majoring in Social Justice Education. You were chosen to participate in the study because you are an experienced pedagogue, who have a score of 10 or above at the “Cultural Beliefs Assessment”. Approximately 10 participants will be enrolled in this study. Participation should require about one training day (08: 00-16: 00). Participation is entirely voluntary; you may withdraw from the study at any time.

Participants will participate in the intervention “Transformative Learning through Aesthetic Experience”, where great artworks are being used as stimuli for the examination of various issues for the development of critically reflective, emotional and imaginative dimensions of the learning. In addition, two (2) short semistructured interviews will be performed, one right after the intervention and another one 8 weeks later (December 2018) to check the endurance of the transformation of beliefs. The intervention will be formed as a training course under the title “Cultural diversity in the classroom. An approach through reflection and artwork analysis” and will take place in October 2018 at the facilities of *(μέρος του κειμένου έχει αφαιρεθεί)*. The activities are going to be audio/videotaped.

This study will potentially help you develop critical awareness and acquire a better understanding of ideological disparities in discourses, expectations, and training offered to different populations of students. There are no financial or course credit considerations related to participation in this study.

Any and all information and participants’ data obtained during the study will be confidential and anonymous. No one but myself will have access to the data. You will not be identified individually in any way as a result of your participation in this research. The data collected, including transcripts of audio- recordings and video-discussions will be used in submitting my Master Thesis and as part of future publications, conference

presentations etc. Audio clips and/or video clips will not be considered for use in public presentations.

You are encouraged to ask any questions, at any time, that will help you to understand how this study will be performed and/or how it will affect you. You may contact the researcher, [τα στοιχεία επικοινωνίας έχουν αφαιρεθεί] or the researcher's academic supervisor [τα στοιχεία επικοινωνίας έχουν αφαιρεθεί]. Your signature indicates that you have read and understand the information provided above, that you willingly agree to participate, that you may withdraw your consent at any time and discontinue participation. Finally, you agree that you will not waive any legal claims regarding this research.

You are receiving this letter in both German and English, if you agree please sign them both.

Thank you in advance.

Sincerely,

Styliani Vamvakidou

#### Declaration of Consent

- I..... voluntarily agree to participate in this research study.
- I understand that nobody (including my employer) can obligate me to participate in this research study. Participation in this study is not part of my professional obligations.
- I understand that even if I agree to participate now, I can withdraw at any time.
- I have had the purpose and nature of the study explained to me and I have had the opportunity to ask questions about the research study.
- I understand that there are no financial or course credit considerations related to participation in this research study.

- I agree to my participation being audio/video-recorded.
- I understand that all information I provide for this research study will be treated confidentially.
- I understand that in any report on the results of this research my identity will remain anonymous. This will be done by changing my name and disguising any details which may reveal my identity or the identity of people I speak about.
- I understand that disguised extracts from my participation may be quoted in the researchers Master Thesis and as part of future publications, conference presentations etc.
- I understand that signed consent forms and original audio recordings will be retained in the researcher's possession until the Thesis Committee confirms the results of her Master Thesis.
- I understand that a transcript of my participation in which all identifying information has been removed will be retained in the researcher's possession for one year from the submitting date of the Master Thesis.
- I understand that I am free to contact any of the people involved in the research to seek further clarification and information.
- I hereby agree to keep all information discussed from other participants during my participation completely confidential and further agree not to disclose such information to any other party.

Participant's signature  Date: Name:	Researcher's signature  Date: Name:
---	--

# Παράρτημα Γ

## Ερωτηματολόγιο Επιλογής

### Συμμετεχόντων

Α. Παρακαλώ όπως σημειώσετε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις αναφορικά με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

#### Cultural Beliefs Assessment

Το σχολείο οφείλει να στοχεύει στην ενθάρρυνση και υποστήριξη των ομοιοτήτων μεταξύ μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

5	4	3	2	1
Συμφωνώ	Μάλλον	Ούτε συμφωνώ/	Μάλλον	Διαφωνώ
Απόλυτα	Συμφωνώ	ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Απόλυτα

Στη σχολική τάξη είναι σημαντικό οι μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης να αναγνωρίζουν τις ομοιότητες και όχι τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ τους.

5	4	3	2	1
Συμφωνώ	Μάλλον	Ούτε συμφωνώ/	Μάλλον	Διαφωνώ
Απόλυτα	Συμφωνώ	ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Απόλυτα

Όταν υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, θα πρέπει να ενθαρρύνονται να τις επιλύσουν βρίσκοντας “κοινό έδαφος”.

5	4	3	2	1
Συμφωνώ	Μάλλον	Ούτε συμφωνώ/	Μάλλον	Διαφωνώ
Απόλυτα	Συμφωνώ	ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Απόλυτα

Τα παιδιά πρέπει να μάθουν ότι οι άνθρωποι διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης συχνά έχουν πολλά κοινά.

5	4	3	2	1
Συμφωνώ	Μάλλον	Ούτε συμφωνώ/	Μάλλον	Διαφωνώ
Απόλυτα	Συμφωνώ	ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Απόλυτα

Β. Παρακαλώ όπως απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις αναφορικά με την πολιτισμική ετερογένεια.

Τι σημαίνει για εσάς ισότητα στο πολιτισμικά ετερογενές εκπαιδευτικό περιβάλλον;

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Πώς προωθείτε εσείς, ως παιδαγωγός, την ισότητα στον τάξη σας;

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Γ. Παρακαλώ όπως παρέχετε τις εξής προσωπικές σας πληροφορίες:

- ο Όνομα \_\_\_\_\_
- ο Ηλικία \_\_\_\_\_ Επαγγελματική διδακτική εμπειρία (σε χρόνια) \_\_\_\_\_
- ο Εργάζεστε ως παιδαγωγός ή ως βοηθός παιδαγωγού; \_\_\_\_\_
- ο Εθνοπολιτισμική προέλευση \_\_\_\_\_
- ο Αυτοπροσδιορίζεστε ως μέλος ευαίσθητης κοινωνικής ομάδας (πχ. LGBTQI+, Πρόσφυγας, μέλος Μειονότητας, ΑμΕΑ); (Αν ναι, παρακαλώ όπως διευκρινίσετε)

---

---

# Παράρτημα Δ

## Πρωτόκολλο Παρατήρησης

Πλαίσιο (Φάση της παρέμβασης, ώρα κλπ.)	Περιγραφικές σημειώσεις (Τι συνέβη)	Στοχαστικές σημειώσεις (Τι νόημα έβγαλα από αυτό που συνέβη)



--	--	--

# Παράρτημα Ε

## Πρωτόκολλα Συνεντεύξεων

### Ε1 Πρωτόκολλο Συνέντευξης Αμέσως Μετά τη Συμμετοχή στην Εκπαιδευτική Παρέμβαση

Τόπος, Ημερομηνία:	
Ερευνήτρια:	Συνεντευξιαζόμενος:
<p>Ερωτήσεις</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Τι άποψη έχετε για την πολιτισμική ετερογένεια μέσα στην τάξη;</li> <li>○ Πώς διαχειρίζεστε την πολιτισμική ετερογένεια μέσα στην τάξη;</li> <li>○ Μιλήστε μου για την εμπειρία της συμμετοχής σας στην εκπαιδευτική παρέμβαση “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”.</li> <li>○ Πώς αξιολογείτε την ιδέα της χρήσης μιας μεθόδου βασισμένης στην τέχνη;</li> <li>○ Πώς βιώσατε τη διαδικασία του κριτικού στοχασμού στα πλαίσια της εκπαιδευτικής παρέμβασης;</li> <li>○ Πώς νομίζετε ότι προωθεί η χρήση των των έργων τέχνης τη διαδικασία του κριτικού στοχασμού;</li> <li>○ Με ποιον τρόπο επηρέασε η συμμετοχή σας στην εκπαιδευτική παρέμβαση την άποψη σας για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας μέσα στην τάξη;</li> <li>○ Με ποιον τρόπο πιστεύετε πως θα επηρεάσει η συμμετοχή σας στην εκπαιδευτική παρέμβαση την καθημερινή σας πρακτική αναφορικά με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας μέσα στην τάξη;</li> <li>○ Πώς αποτιμάτε συνολικά τη συμμετοχή σας στην εκπαιδευτική παρέμβαση; Τι “παίρνετε μαζί σας” από τη συγκεκριμένη εμπειρία;</li> </ul>	

Σημειώσεις

## **E2 Πρωτόκολλο Συνέντευξης 8 Εβδομάδες Μετά τη Συμμετοχή στην Εκπαιδευτική Παρέμβαση**

Τόπος, Ημερομηνία:

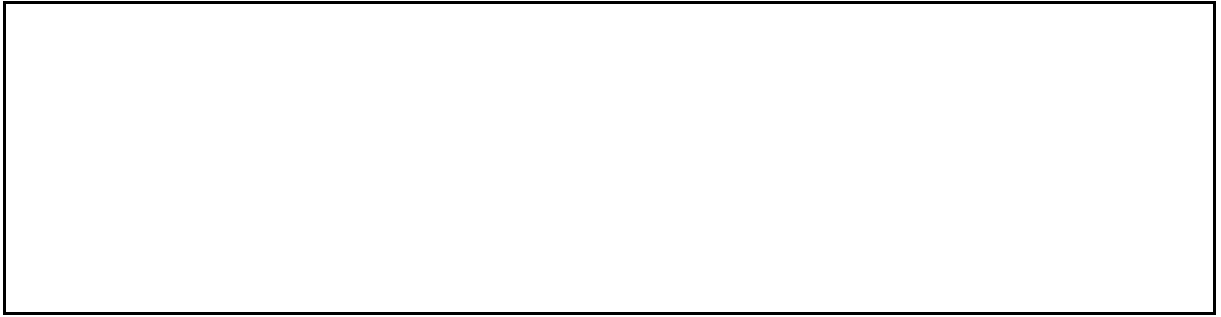
Ερευνήτρια:

Συνεντευξιαζόμενος:

Ερωτήσεις

- Τι άποψη έχετε για την πολιτισμική ετερογένεια μέσα στην τάξη;
- Πώς διαχειρίζεστε την πολιτισμική ετερογένεια μέσα στην τάξη;
- Μιλήστε μου για την εμπειρία της συμμετοχής σας στην εκπαιδευτική παρέμβαση “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία” τον Οκτώβριο 2018.
- Με ποιον τρόπο επηρέασε η συμμετοχή σας στην εκπαιδευτική παρέμβαση την άποψη σας για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας μέσα στην τάξη;
- Με ποιον τρόπο επηρέασε η συμμετοχή σας στην εκπαιδευτική παρέμβαση την καθημερινή σας πρακτική αναφορικά με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας μέσα στην τάξη;
- Πώς αποτιμάτε εκ των υστέρων τη συμμετοχή σας στην εκπαιδευτική παρέμβαση (retrospective assessment);

Σημειώσεις



# **Παράρτημα ΣΤ**

## **Guidance: 20 Questions for Assessing Action Research Proposals and Projects των Waterman et al. (2001)**

1. Is there a clear statement of the aims and objectives of each stage of the research?
  - Did the authors of the project clearly define the aims and objectives of the project?
  - Were the aims and objectives appropriate? For project proposals these may only include aims and objectives of the first phase of the project and a description of when, and on what basis, future objectives will be generated.
  
2. Was the action research relevant to practitioners and/or users?
  - Did it address local issues?
  - Does it contribute something new to understanding of the issues?
  - Was it relevant to the experience of those participating?
  - Is further research suggested?
  - Is it stated how the action research will influence policy and practice in general?

3. Were the phases of the project clearly outlined?

- Was a logical process in evidence (or intended)? including:
  - problem identification
  - planning
  - action (change or intervention that was implemented)
  - evaluation.
- Did these influence the process and progress of the project?

4. Were the participants and stakeholders clearly described and justified?

- Did the project focus on service users and/or health professionals?
- Is it stated who was selected and by whom for each phase of the project?
- Is it discussed how participants were selected for each phase of the project?

5. Was consideration given to the local context while implementing change?

- Is it clear which context was selected, and why, for each phase of the project?
- Is there a critical examination of values, beliefs and power relationships?
- Is there a discussion of who would be affected by the change and in what way?
- Was the context appropriate for this type of study?

6. Was the relationship between researchers and participants adequately considered?

- Is the level and extent of participation clearly defined for each stage?
- Are the types of relationships that evolved over the course of the project acknowledged?
- Did the researchers and participants critically examine their own roles, potential biases and influences, that is, were they reflexive?

7. Was the project managed appropriately?

- Were the key persons approached and involved where appropriate?
- Did those involved appear to have the requisite skills for carrying out the various tasks required to implement change and/or research?
- Was there a feasible implementation plan that was consistent with the skills, resources and time available?
- Was this adjusted in response to local events and participants?

- Is there a clear discussion of the actions taken (the change or the intervention) and the methods used to evaluate them?
8. Were ethical issues encountered and how were they dealt with?
- Was consideration given to participants, researchers and those affected by the action research process?
  - Was consideration given to underlying professional values? How were these explored and realised in practice?
  - Were confidentiality and informed consent addressed?
9. Was the study adequately funded/supported?
- Were the assessments of cost and resources realistic?
  - Were there any conflicts of interest?
10. Was the length and timetable of the project realistic?
- Is a timetable given for the project and, if appropriate, an indication of where the section being reported fits into the overall timetable?
11. Were data collected in a way that addressed the research issue?
- Were appropriate research methodologies used to answer research questions?
  - Is it clear how data were collected, and why, for each phase of the project?
  - Were data collection and record-keeping systematic?
  - If methods were modified during data collection is an explanation provided?
12. Were steps taken to promote the rigour of the findings?
- Were differing perspectives on issues sought?
  - Did the researchers undertake method and theoretical triangulation?
  - Were the key findings of the project fed back to participants at key stages?
  - How was their feedback used?
  - Do the researchers offer a reflexive account?
13. Were data analyses sufficiently rigorous?
- Were procedures for analysis described?
  - Were the analyses systematic? What steps were made to guard against selectivity?

- Do the researchers explain how the data presented were selected from the original sample?
  - Are arguments, themes, concepts and categories derived from the data?
  - Are points of tension, contrast or contradiction identified?
  - Are competing arguments presented?
14. Was the study design flexible and responsive?
- Were findings used to generate plans and ideas for change?
  - Was the approach adapted to circumstances and issues of real-life settings: that is, are justifications offered for changes in plan?
15. Are there clear statements of the findings and outcomes of each phase of the study?
- Are the findings and outcomes presented logically for each phase of the study?
  - Are they explicit and easy to understand?
  - Are they presented systematically and critically – can the reader judge the range of evidence/ research being used?
  - Are there discussions of personal and practical developments?
16. Do the researchers link the data that are presented to their own commentary and interpretation?
- Are justifications for methods of reflection provided?
  - Is there a discussion of how participants were engaged in reflection?
  - Is there a clear distinction made between the data and their interpretation?
  - Have researchers critically examined their own and others' roles in the interpretation of data?
  - Is sufficient evidence presented to satisfy the reader about the evidence and the conclusions?
17. Is the connection with an existing body of knowledge made clear?
- Is there a range of sources of ideas, categories and interpretations?
  - Are theoretical and ideological insights offered?
18. Is there discussion of the extent to which aims and objectives were achieved at each stage?

- Have action research objectives been met?
- Are the reasons for successes and failures analysed?

19. Are the findings of the study transferable?

- Could the findings be transferred to other settings?
- Is the context of the study clearly described?

20. Have the authors articulated the criteria upon which their own work is to be read/judged?

- Have the authors justified the perspective from which the proposal or report should be interpreted?

Waterman et al. (2001: 48-50)

# Παράρτημα Ζ

## Εκπαιδευτική Παρέμβαση

Καλωσόρισμα, σύντομη ενημέρωση των συμμετεχόντων σχετικά με τη διαδικασία (διάρκεια εκπαίδευσης, διάρκεια διαλειμμάτων κλπ.), ενημέρωση σχετικά με τη χρήση των εγκαταστάσεων (πρόσβαση σε τουαλέτες, κυλικείο, διαχείριση απορριμμάτων, έξοδοι κινδύνου, κλπ.), ενημέρωση σχετικά με την προστασία προσωπικών δεδομένων και την υποχρέωση εχεμύθειας εκ μέρους της ερευνήτριας και εκ μέρους των ίδιων των συμμετεχόντων για την εξασφάλιση της ελεύθερης έκφρασης όλων, διευκρινιστικές ερωτήσεις.

Η ερευνήτρια συστήνεται στην ομάδα των συμμετεχόντων και έπειτα τους καλεί να συστηθούν και οι ίδιοι μέσω ενός παιχνιδιού.

1ο παιχνίδι γνωριμίας “Interview” (Bäumler 2016a): Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ζευγάρια και για πέντε λεπτά ο καθένας παίρνει συνέντευξη από τον άλλο με σκοπό να τον γνωρίσει καλύτερα. Έπειτα ο καθένας συστήνει τον συνομιλητή του στην ομάδα βασισμένος στις πληροφορίες που αντλήθηκαν κατά τη συνέντευξη.

2ο παιχνίδι γνωριμίας “Standogramm” (Bäumler 2016b): Οι συμμετέχοντες πρέπει να σταθούν στον χώρο και σε σχέση με τους άλλους:

- ο στον πρώτο γύρο ανάλογα με την τοποθεσία που γεννήθηκαν,
- ο στον δεύτερο γύρο ανάλογα με την τοποθεσία που εργάζονται και



- ο στον τρίτο γύρο σε αύξουσα σειρά ανάλογα με τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας που διαθέτουν.

Σύμφωνα με τις οδηγίες του κ. Κόκκου, εμπνευστή της μεθόδου “Μετασηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία”, η ερευνήτρια ενημερώνει τους συμμετέχοντες σχετικά με τη λειτουργία της μεθόδου. Εξηγεί “ότι η επεξεργασία των έργων τέχνης που θα γίνει δεν αποτελεί αυτοσκοπό, ούτε αποπροσανατολισμό από τους στόχους του σεμιναρίου, ούτε “χάσιμο χρόνου”. Αποτελεί ένα μέσο -όπως είναι λ.χ. μια μελέτη περίπτωσης ή μια ομαδική άσκηση- για τη δημιουργική/κριτική προσέγγιση του μελετώμενου θέματος. Εξηγεί ακόμα τα πλεονεκτήματα της μεθόδου. Βοηθά τους συμμετέχοντες να συσχετίσουν τη μέθοδο με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Η μέθοδος ενσωματώνεται στο “εκπαιδευτικό συμβόλαιο”, ως ένα οργανικό στοιχείο του.” (Κόκκος, 2013: 5).

Η ερευνήτρια ζητά από τους συμμετέχοντες να εκφράσουν τα κίνητρα για τη συμμετοχή τους, καθώς και τις προσδοκίες τους από τη συμμετοχή στην παρούσα εκπαίδευση. Οι απαντήσεις καταγράφονται στον πίνακα παρουσιάσεων και θα χρησιμοποιηθούν στο κλείσιμο της διαδικασίας.

Το 1ο Στάδιο: Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική διερεύνηση ενός θέματος  
Η ερευνήτρια συντονίζει μία συζήτηση με στόχο να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη για κριτική και δημιουργική επεξεργασία του θέματος. Για τον προσδιορισμό της ανάγκης για κριτικό στοχασμό των εξισωτικών πεποιθήσεων των παιδαγωγών σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα στην εκπαίδευση υιοθετείται μια παραλλαγή του παιχνιδιού “Μάντεψε ποιος;” από την έρευνα των Norton et al. (2006). Το παιχνίδι παίζεται σε ζευγάρια όπου στον έναν παίκτη ανατίθεται ένα πρόσωπο-στόχος από ένα φύλλο με τις φωτογραφίες δώδεκα προσώπων, ενώ ο συμπαίκτης του προσπαθήσει να προσδιορίσει το πρόσωπο-στόχο θέτοντας όσο το δυνατόν λιγότερες ερωτήσεις κλειστού τύπου (ναι/όχι) πχ. Έχει μουστάκι; Έχει μπλε μάτια; κλπ. Στα πλαίσια της παρέμβασης το παιχνίδι παίζεται από ένα ζευγάρι συμμετεχόντων και η υπόλοιπη ομάδα παρακολουθεί. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται και με δεύτερο ζευγάρι. Με την ολοκλήρωση και του δεύτερου γύρου εξηγείται η προέλευση του παιχνιδιού, καθώς και ότι στην έρευνα των Norton et al. (2006) παρατηρήθηκε πως συχνά οι συμμετέχοντες διστάζουν να θέσουν ερωτήσεις σχετικά με

τα «φυλετικά» χαρακτηριστικά των εικονιζόμενων, ακόμα κι αν μια τέτοια ερώτηση θα τους παρείχε σημαντικό προβάδισμα στο παιχνίδι. Ακολουθεί συζήτηση.

Σύντομο διάλειμμα 15'.

Το 2ο Στάδιο: Οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν τις απόψεις τους για το θέμα

Στο στάδιο αυτό η ερευνήτρια ζητά από όλους να απαντήσουν γραπτώς σε ανοιχτές ερωτήσεις πάνω στο εξεταζόμενο θέμα. Για την εμπάθунση στις εξισωτικές πεποιθήσεις των παιδαγωγών σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα τίθενται οι εξής ερωτήσεις:

- Ποια είναι η άποψή σας για την πολιτισμική ετερογένεια μέσα στην τάξη;
- Πως ανταποκρίνεστε εσείς στη διαφορετικότητα;
- Συναντάτε δυσκολίες; Ποιες;
- Τι σημαίνει για εσάς εκπαιδευτική ισότητα;

Οι συμμετέχοντες καλούνται να εργαστούν σε ζευγάρια. Κάθε ζευγάρι αναλαμβάνει να απαντήσει σε μία ερώτηση καταγράφοντας λέξεις-κλειδιά σε χρωματιστές κάρτες (flashcards). Έπειτα παρουσιάζουν τις ιδέες τους στην ολομέλεια, όπου γίνονται προσθήκες από τις άλλες ομάδες (μέσα σε παρένθεση καταγράφονται οι εξηγήσεις στις λέξεις-κλειδιά).

Το 3ο Στάδιο: Προσδιορισμός των υποθεμάτων που θα εξεταστούν, καθώς και κριτικών ερωτημάτων πάνω στα υποθέματα

Η ερευνήτρια, αφότου μελετήσει τις παραπάνω ιδέες των συμμετεχόντων, καταλήγει σε συμπεράσματα σχετικά με τα υποθέματα που πρέπει να εξεταστούν και με ποια σειρά. Επίσης, προσδιορίζει ορισμένα κριτικά ερωτήματα, τα οποία θα αποτελέσουν το μέσο για την επεξεργασία των υποθεμάτων.

Υποθέμα 1ο: Είμαστε όλοι το ίδιο

Υποθέμα 2ο: Στον καθένα ανάλογα με τις ανάγκες του

Κριτικό Ερώτημα Α.: Είναι οι μαθητές “ίσοι” κατά την είσοδο τους στο εκπαιδευτικό σύστημα; (αντιστοιχεί στο 1ο Υποθέμα)

Κριτικό Ερώτημα Β.: Κατά πόσο είναι δίκαιη η ίση αντιμετώπιση;  
(αντιστοιχεί σε όλα τα Υποθέματα)

#### 4ο Στάδιο: Επιλογή των έργων τέχνης και συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα

Επιλέγονται τα κατάλληλα έργα τέχνης, τα οποία θα λειτουργήσουν ως εναύσματα για το θέμα της εξισωτικής προσέγγισης της διαφορετικότητας. Λόγω του χρονικού περιορισμού, η επιλογή των έργων γίνεται από την ερευνήτρια. Τα έργα τέχνης για το συγκεκριμένο θέμα είναι ο πίνακας “Country School” του W. Homer (Παράρτημα Η.1) και ένα απόσπασμα από το ποίημα “Άκουσα πως τίποτα δε θέλετε να μάθετε” του Μπ. Μπρεχτ (Παράρτημα Η.2).

Συσχέτιση των έργων τέχνης με τα κριτικά ερωτήματα.

Έργα τέχνης	Κριτ. Ερώτ. Α	Κριτ. Ερώτ. Β
Country School	Χ	Χ
Άκουσα πως τίποτα δε θέλετε να μάθετε	Χ	Χ

#### **Μεσημεριανό διάλειμμα 45’.**

Μετά το μεσημεριανό διάλειμμα οι συμμετέχοντες παίζουν το παιχνίδι Overload (Siebel, 2018). Σκοπός του παιχνιδιού είναι να διεγερθούν όλα τα μέρη του εγκεφάλου ενός παίκτη με ερωτήσεις και κινήσεις και οι συμμετέχοντες παίζουν σε δύο ομάδες των τεσσάρων. Ένας παίκτης είναι στη μέση, ο συμπαίκτης στα αριστερά του θέτει απλές ερωτήσεις πχ. τι χρώμα έχουν τα καρότα; τι χρώμα έχει ο ουρανός κλπ, ο συμπαίκτης στα δεξιά του ζητά να κάνει απλές μαθηματικές πράξεις πχ. πόσο κάνει 1+3; πόσο κάνει 7-6 κλπ. και ο συμπαίκτης απέναντι του κάνει απλές κινήσεις και γκριμάτσες, τις οποίες ο παίκτης στη μέση πρέπει να επαναλάβει. Όλα αυτά γίνονται συγχρόνως. Το παιχνίδι τελειώνει όταν όλοι οι συμμετέχοντες έχουν βρεθεί στη μέση.

Η ερευνήτρια ανακεφαλαιώνει συνοπτικά όσα ειπώθηκαν πριν το μεσημεριανό διάλειμμα και τα συνδέει με το επόμενο στάδιο.

5ο Στάδιο: Επεξεργασία των έργων τέχνης και συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα  
 Επεξεργασία του πίνακα “Country School” και συσχέτισή του με τα κριτικά ερωτήματα μέσω της τεχνικής του Perkins (1994). Το έργο προβάλλεται στον τοίχο με χρήση προβολέα, επιπλέον παρέχονται ατομικά έγχρωμα φωτοαντίγραφα του έργου, ώστε οι συμμετέχοντες να μπορούν να το παρατηρούν καλύτερα και πιθανόν να κρατούν σημειώσεις. Δίνονται οι βασικές πληροφορίες της ταυτότητας του έργου, όπως εμφανίζονται στο Παράρτημα Η.1.

1η ΦΑΣΗ: Δίνοντας χρόνο για παρατήρηση. [Ανοιχτή συζήτηση με όλη την ομάδα]

<b>Ερευνήτρια</b>
Αφήστε τα μάτια σας να περιεργαστούν το έργο. Τι βλέπετε;
Αφήστε ερωτήσεις να αναδυθούν. Τι σας κινεί την περιέργεια;
Προσέξτε τα ενδιαφέροντα στοιχεία.
Ποια συναισθήματα σας γεννιούνται;
Κοιτάξτε για λίγο μακριά. Επιστρέψτε το βλέμμα σας.
Συνεχίστε να παρατηρείτε, ανακαλύψτε καινούργια στοιχεία και ξαναπαρατηρήστε στοιχεία που είχατε βρει προηγουμένως με μεγαλύτερη τώρα οικειότητα.

2η ΦΑΣΗ: Ευρεία και περιπετειώδης παρατήρηση. [Ανοιχτή συζήτηση με όλη την ομάδα]

<b>Ερευνήτρια</b>
Τι συμβαίνει εδώ; Αν υπάρχει στο έργο ένα γεγονός ή μία ιστορία που δεν έχετε καταλάβει, σκεφτείτε το.
Ψάξτε για εκπλήξεις. Κρατήστε στο μυαλό σας αυτές τις εκπλήξεις πχ. ένα εντυπωσιακό χρώμα.
Ψάξτε για διαθέσεις και συναισθήματα που σας προκαλεί το έργο. Μην εξηγήσετε ακόμα γιατί.
Ψάξτε για συμβολισμούς και νοήματα. Θέλει να δώσει κάποιο μήνυμα ο καλλιτέχνης;

Εντοπίζετε μορφολογικά χαρακτηριστικά του έργου, τα οποία συμβάλλουν στην κατανόηση του νοήματος του;

Κυκλώστε μια ειδική περιοχή και μελετήστε την αναλυτικά. Εντοπίστε το κεντρικό θέμα σε αντιδιαστολή με τα περιφερειακά.

Ψάξτε για πολιτιστικές και ιστορικές διασυνδέσεις.

3η ΦΑΣΗ: Λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση. [Ανοιχτή συζήτηση με όλη την ομάδα]

### **Ερευνήτρια**

Επιστρέψτε σε κάτι που σας έκανε εντύπωση: Γιατί το έκανε αυτό ο καλλιτέχνης;

Επιστρέψτε σε κάποιο ενδιαφέρον στοιχείο. Πώς ο καλλιτέχνης έκανε το στοιχείο αυτό να φαίνεται ενδιαφέρον;

Τι δεν έχει ακόμα απαντηθεί; Προσπαθήστε να δώσετε αιτιολογημένες απαντήσεις.

4η ΦΑΣΗ: Ανασκόπηση της διεργασίας. [Ανάμεσα στις οδηγίες της ερευνήτριας μεσολαβούν μερικά λεπτά, ώστε οι συμμετέχοντες να μπορέσουν να τις επεξεργαστούν]

### **Ερευνήτρια**

Θυμηθείτε όλη τη διεργασία που προηγήθηκε. Αναστοχαστείτε πάνω σε αυτά που ανακαλύψατε.

Ξαναδείτε το έργο συνολικά.

Επανεξετάστε το έργο εμποδώνοντας όλα όσα ανακαλύψατε.

Επεξεργασία του ποιήματος “Άκουσα πως τίποτα δε θέλετε να μάθετε” και συσχέτιση του με τα κριτικά ερωτήματα.

1η ΦΑΣΗ: Στην παρούσα φάση, προέχει η ουσιαστική επαφή των εκπαιδευομένων με το προς ανάγνωση έργο, ανεξάρτητα από τις απόψεις που έχουν ενστερνιστεί. Επιδιώκεται η προσωπική επαφή και η προσεκτική παρατήρηση. Δίνονται ατομικά αντίγραφα του ποιήματος, ώστε οι συμμετέχοντες να μπορέσουν να κρατήσουν σημειώσεις για τις

πρώτες, δεύτερες ή τρίτες σκέψεις που θα προκύψουν από την προσεκτική ανάγνωση, παρατήρηση και επεξεργασία του κειμένου. Σε αυτήν την πρώτη φάση τίθενται αρχικά ερωτήσεις παρατήρησης, έπειτα αναλυτικές ερωτήσεις και τέλος δημιουργικές ερωτήσεις. [Ανοιχτή συζήτηση με όλη την ομάδα]

<b>Ερευνήτρια</b>
Διατυπώστε τις πρώτες εντυπώσεις σας από το ποιητικό απόσπασμα.
Ποιοι είναι οι βασικοί χαρακτήρες του ποιήματος;
Από ποια οπτική γωνία γίνεται η αφήγηση; Σε ποιο πρόσωπο;
Εμβαθύνετε την ανάγνωσή σας. Ποια είναι τα κίνητρα του χαρακτήρα- ποιητή;
Ποια είναι η σχέση του με τους ανθρώπους στους οποίους απευθύνεται;
Ποια βασικά θέματα πραγματεύεται και ποια είναι η συσχέτισή τους με τη σύγχρονη ζωή;
Εστιάστε στον στίχο “Το μέλλον σας είναι σιγουρεμένο – το βλέπετε μπροστά σας σ’ άπλετο φως”. Τι συλλογισμούς γεννά μέσα σας.

2η ΦΑΣΗ: Δεύτερη ανάγνωση του κειμένου, αξιοποιώντας τα “κριτικά εργαλεία” που αναπτύχθηκαν μέσα από την προηγούμενη συζήτηση.

[Ανοιχτή συζήτηση με όλη την ομάδα]

<b>Ερευνήτρια</b>
Εστιάστε στον στίχο “να μη σκοντάψουνε τα πόδια σας”. Που σκοντάφτουν τα πόδια όσων δεν είναι εκατομμυριούχοι;
Φανταστείτε τον στίχο ως εξής “ ... βγάζω το συμπέρασμα πως είσαστε μετανάστες. Το μέλλον σας είναι ... ”. Πως νομίζετε πως θα συνέχιζε το ποίημα;

3η ΦΑΣΗ: Οι εκπαιδευόμενοι στοχάζονται ο καθένας μόνος του πάνω στο κείμενο ως σύνολο, βασισμένοι στην εμπειρία των προηγούμενων φάσεων.

Επιστροφή στα κριτικά ερωτήματα.

## Ερευνήτρια

Τώρα που αναλύσαμε τα έργα και εκφράσαμε τις ιδέες μας για αυτά, ας επιστρέψουμε στο 1ο κριτικό ερώτημα “ Είμαι οι μαθητές “ίσοι” κατά την είσοδο τους στο εκπαιδευτικό σύστημα;” και ας εξετάσουμε τι έχουν να μας “πουν” αναφορικά με αυτό οι ιδέες που προέκυψαν από την ανάλυση των έργων.

Όσον αφορά στους μαθητές με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση; Έχουν ίση εκκίνηση με τους συμμαθητές τους;

Είπατε πως οι μαθητές δεν έχουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες κατά την είσοδο τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, λόγω των κοινωνικο- οικονομικών ανισοτήτων που τους πλαισιώνουν. Ας επιστρέψουμε τώρα στο 2ο κριτικό ερώτημα. Κατά πόσο είναι, λοιπόν, δίκαιη η ίση-ομοιόμορφη, αντιμετώπιση όλων των μαθητών, συγκεκριμένα των αλλοδαπών μαθητών;

Ερευνήτρια: Τα παιδιά διαθέτουν τις γνωστικές ικανότητες και θα μπορούσαν να ανταποκριθούν στη διδακτέα ύλη... αλλά δεν ανταποκρίνονται. Η “αντιμετώπιση”, που λέμε, δεν αφορά μόνο στις διαπροσωπικές σχέσεις του δασκάλου με τους μαθητές, αλλά αφορά και στη διδασκαλία, δηλαδή στα μέσα και στις μεθόδους που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος, στους παιδαγωγικούς στόχους που θέτει... αλλά και στα κριτήρια αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών. Κατά πόσο είναι, λοιπόν, δίκαιη η ίση αντιμετώπιση των άνισων; Κατά πόσο ωφελούνται οι αλλοδαποί μαθητές από την αποσιώπηση της διαφορετικότητας τους; Έχει νόημα, και κυρίως, ποιον εξυπηρετεί η αποσιώπηση της διαφορετικότητας, η οποία είναι υπαρκτή και πολλές φορές οφθαλμοφανής και, κυρίως, έχει σημαντικές επιπτώσεις στις ζωές αυτών των μαθητών και των οικογενειών τους; Είναι, γενικά, δυνατό να παραβλέψει κανείς τα διαφορετικά στοιχεία που φέρουν αυτά τα παιδιά, χωρίς να παραβλέψει σημαντικά, για τα ίδια, στοιχεία της ταυτότητας τους;

Σύντομο διάλειμμα 15’.

### 6ο στάδιο: Κριτικός αναστοχασμός

Στο στάδιο αυτό οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν τις τελικές απόψεις τους για το θέμα που εξετάστηκε, οι οποίες συγκρίνονται με εκείνες που εκφράστηκαν στο 2ο στάδιο. Οι

συμμετέχοντες καλούνται να εκφράσουν εκ νέου τις απόψεις τους σε δύο ερωτήσεις. Κάθε ερώτηση γράφεται σε ένα μεγάλο φύλλο του πίνακα παρουσιάσεων και αναρτάται σε διαφορετικό σημείο της αίθουσας. Οι συμμετέχοντες καλούνται να γράψουν τις απαντήσεις τους κάτω από την κάθε μία. Ακολουθεί ομαδική συζήτηση, όπου ο καθένας μπορεί να εξηγήσει αναλυτικότερα την απάντησή του.

- ο Πώς διαμορφώνονται οι στόχοι σας αναφορικά με την ανταπόκριση σας στη διαφορετικότητα;
- ο Τι σημαίνει για εσάς εκπαιδευτική ισότητα;

Άντληση συνθετικών συμπερασμάτων και κριτικός αναστοχασμός πάνω στο θέμα.

[Ανοιχτή συζήτηση με όλη την ομάδα]

Τέλος, η ερευνήτρια καλεί τους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν εκ νέου τα μέρη Α και Β του ερωτηματολογίου (Παράρτημα Γ).

Κλείσιμο

Η ομάδα επιστρέφει στον πίνακα παρουσιάσεων και στην αρχική καταγραφή των προσδοκιών των συμμετεχόντων από τη συμμετοχή τους στην παρούσα εκπαίδευση. Ακολουθεί ο κύκλος κλεισίματος της διαδικασίας, όπου ο κάθε συμμετέχοντας καλείται να παρέχει ανατροφοδότηση στην ερευνήτρια σχετικά με την εμπειρία της συμμετοχής του στην παρέμβαση.

Η ερευνήτρια μοιράζει στους συμμετέχοντες αναμνηστικές κάρτες (Παράρτημα Θ) και τους ευχαριστεί για τη συμμετοχή τους.

Λήξη



# Παράρτημα Η

## Έργα Τέχνης

### Η.1 Country School



Ταυτότητα εικαστικού έργου

Τίτλος	Country School
Ζωγράφος	Winslow Homer (1836–1910)

Χαρακτηριστικά	Λάδι σε καμβά
Έτος	1871
Μουσείο:	St. Louis Art Museum _ Missouri USA
Πηγή	<a href="https://www.slam.org/american/works/09.html">https://www.slam.org/american/works/09.html</a>

## Η.2 Άκουσα πως τίποτα δε θέλετε να μάθετε

(Απόσπασμα)

Άκουσα πως τίποτα δε θέλετε να μάθετε.

Απ' αυτό βγάζω το συμπέρασμα πως είσαστε εκατομμυριούχοι.

Το μέλλον σας είναι σιγουρεμένο – το βλέπετε

μπροστά σας σ' άπλετο φως. Φρόντισαν

οι γονείς σας για να μη σκοντάψουνε τα πόδια σας

σε πέτρα. Γι' αυτό τίποτα δε χρειάζεται

να μάθεις. Έτσι όπως είσαι

εσύ μπορείς να μείνεις.

Ταυτότητα ποιήματος

Ποίημα	Άκουσα πως τίποτα δε θέλετε να μάθετε Πρωτότυπο: Ich habe gehört, ihr wollt nichts lernen (1932)
Ποιητής	Eugen Berthold Friedrich Brecht (1898-1956)
Έκδοση	Bertolt Brecht Ποιήματα - Gedichte, μτφρ. Νάντια Βαλαβάνη, Εκδ. Κοροντζής

# Παράρτημα Θ

## Ευχαριστήριες Αναμνηστικές Κάρτες

Στην οπίσθια όψη των καρτών<sup>30</sup> αναγράφεται το παρακάτω κείμενο μεταφρασμένο στη γερμανική γλώσσα:

Αγαπητή/ε (Όνομα),

ευχαριστώ για τη συμμετοχή σου στο εκπαιδευτικό σεμινάριο “Πολιτισμική Ετερότητα στην Εκπαιδευτική Πράξη. Προσέγγιση μέσω του Κριτικού Στοχασμού και της Ανάλυσης Έργων Τέχνης”. Μέσω αυτής της αναμνηστικής κάρτας θέλω να εκφράσω, για ακόμη μια φορά, πόσο

---

<sup>30</sup> Η πνευματική ιδιοκτησία των εικόνων που χρησιμοποιήθηκαν δεν ανήκει στην ερευνήτρια. Ο εντοπισμός μιας αρχικής πηγής υπήρξε αδύνατος, καθώς πρόκειται για αναδημοσιευμένο υλικό, ως εκ τούτου οι διευθύνσεις συνδέσμων των εικόνων παρατίθενται εδώ:

[https:](https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiM19qJ7u_hAhXOLVAKHZQCA4sOjRx6BAGBEAU&url=https%3A%2F%2Fwww.pinterest.com%2Fpin%2F540994973969033327%2F&psig=AOvVaw1NgXEqbahJape01nsKbxxe&ust=1556440297043596)

[//www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiM19qJ7u\\_hAhXOLVAKHZQCA4sOjRx6BAGBEAU&url=https%3A%2F%2Fwww.pinterest.com%2Fpin%2F540994973969033327%2F&psig=AOvVaw1NgXEqbahJape01nsKbxxe&ust=1556440297043596](https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiM19qJ7u_hAhXOLVAKHZQCA4sOjRx6BAGBEAU&url=https%3A%2F%2Fwww.pinterest.com%2Fpin%2F540994973969033327%2F&psig=AOvVaw1NgXEqbahJape01nsKbxxe&ust=1556440297043596)

[https:](https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwivivvx7e_hAhXEY1AKHQTHD4IQjRx6BAGBEAU&url=https%3A%2F%2Fwww.flickr.com%2Fphotos%2F137317987%40N08%2F29531299176%2F&psig=AOvVaw1EmXjFT6uEGZVQFBaZpwgg&ust=1556440247003847)

[//www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwivivvx7e\\_hAhXEY1AKHQTHD4IQjRx6BAGBEAU&url=https%3A%2F%2Fwww.flickr.com%2Fphotos%2F137317987%40N08%2F29531299176%2F&psig=AOvVaw1EmXjFT6uEGZVQFBaZpwgg&ust=1556440247003847](https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwivivvx7e_hAhXEY1AKHQTHD4IQjRx6BAGBEAU&url=https%3A%2F%2Fwww.flickr.com%2Fphotos%2F137317987%40N08%2F29531299176%2F&psig=AOvVaw1EmXjFT6uEGZVQFBaZpwgg&ust=1556440247003847)

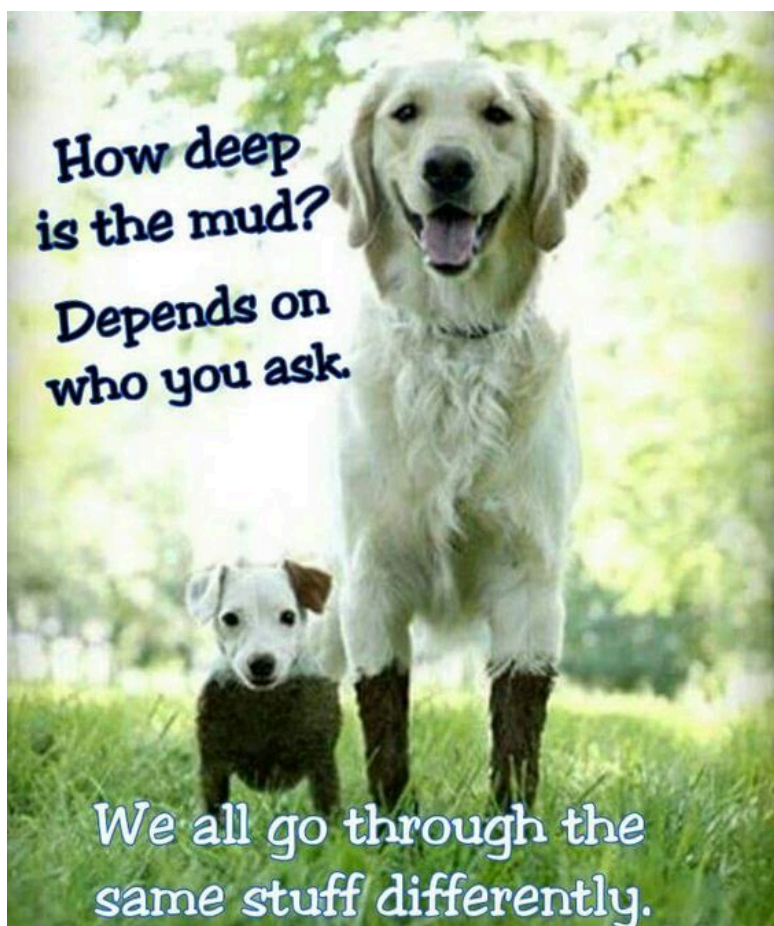
πολύτιμη είναι για εμένα η συνεισφορά σου στην ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου διατριβής με τίτλο

*“Κριτική διερεύνηση της εξισωτικής προσέγγισης της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση.  
Εκπαιδευτική παρέμβαση μέσω της μεθόδου “Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την  
Αισθητική Εμπειρία”.*

Παραμένω στη διάθεση σου και σε ενθαρρύνω να μου απευθυνθείς με τυχόν ερωτήσεις, απορίες, ιδέες ή οποιασδήποτε μορφής ανατροφοδότηση σχετικά με τη συμμετοχή σου.

Με τιμή,

(Παρατίθενται τα στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας)



## EQUALITY VERSUS EQUITY



In the first image, it is assumed that everyone will benefit from the same supports. They are being treated equally.



In the second image, individuals are given different supports to make it possible for them to have equal access to the game. They are being treated equitably.



In the third image, all three can see the game without any supports or accommodations because the cause of the inequity was addressed. The systemic barrier has been removed.

# Παράρτημα Ι

## Υπόμνημα Επεξήγησης

### Απομαγνητοφωνήσεων

Συμμετέχοντες	Συμ. Α.: Γυναίκα, 35 ετών, Παιδαγωγός, 10 έτη διδ. εμπειρίας, Γερμανίδα Συμ. Β.: Γυναίκα, 41 ετών, Βοηθός παιδαγωγού, 5 έτη διδ. εμπειρίας, Γερμανίδα Συμ. Γ.: Γυναίκα, 28 ετών, Παιδαγωγός, 6 έτη διδ. εμπειρίας, Γερμανίδα Συμ. Δ.: Γυναίκα, 51 ετών, Βοηθός παιδαγωγού, 2 έτη διδ. εμπειρίας, Γερμανίδα
---------------	---

	<p>Συμ. Ε.: Γυναίκα, 27 ετών, Παιδαγωγός, 4 έτη διδ. εμπειρίας, Γερμανίδα</p> <p>Συμ. ΣΤ.: Άνδρας, 23 ετών, Βοηθός παιδαγωγού, 3 έτη διδ. εμπειρίας, Γερμανός</p> <p>Συμ. Ζ.: Γυναίκα, 26 ετών, Παιδαγωγός, 3 έτη διδ. εμπειρίας, Γερμανίδα (Μεξικανή 2ης γενιάς)</p> <p>Συμ. Η.: Άνδρας, 33 ετών, Παιδαγωγός, 8 έτη διδ. εμπειρίας, Έλληνας</p> <p>Ερευν. (Ερευνήτρια): Γυναίκα, 33 ετών, 12 έτη διδ. εμπειρίας, Ελληνίδα</p>
(...)	παραλείπεται κείμενο ή λέξεις
(Κείμενο)	διευκρινίσεις που συμπληρώνουν το νόημα
(Κείμενο)	παρατηρήσεις της ερευνήτριας πχ. έμφαση στα λόγια του ομιλητή
...	παύση ή ανολοκλήρωτη έκφραση του ομιλητή

## Βιβλιογραφία

AERA (2011) Code of Ethics: American Educational Research Association Approved by the AERA Council February 2011, *Educational Researcher*, 40:3, 145–156

Addleman, R. A., Nava, R. Ch., Cevallos, T., Brazo, C. J. & Dixon, K. (2014) Preparing Teacher Candidates to Serve Students from Diverse Backgrounds: Triggering Transformative Learning Through Short-term Cultural Immersion, *International Journal of Intercultural Relations*, 43, 189–200

Αθανασίου, Α., Μπαλντούκας, Α. & Παναούρα, Ρ. (2014) *Εγχειρίδιο προς Εκπαιδευτές Ενηλίκων. Βασικές Αρχές Διδασκαλίας Ενηλίκων Που Ανήκουν Σε Ευάλωτες Ομάδες Πληθυσμού*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Frederick // Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου. [Πρόσβαση: 09.02.2019]

[http://www.moec.gov.cy/aethee/synedria/2014\\_teliko/2014\\_06\\_26\\_handbook\\_greek.pdf](http://www.moec.gov.cy/aethee/synedria/2014_teliko/2014_06_26_handbook_greek.pdf)

Alam, M. M. (2013) Banking Model of Education in Teacher-Centered Class: A Critical Assessment, *Research on Humanities and Social Sciences*, 3:15, 27–31

Ambe, E. B. (2006) Fostering Multicultural Appreciation in Beginning Teachers Through Multicultural Curricular Transformation, *Teaching and Teacher Education*, 22, 690-699

Anastasiou, D., Kauffman, J. M., & Michail, D. (2016) Disability in Multicultural Theory: Conceptual and Social Justice Issues, *Journal of Disability Policy Studies*, 27:1, 3–12

Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (2004) *Κλειδιά και Αντικλείδια - Ετερογένεια και Σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ansell, A. E. (2006) Casting a Blind Eye: The Ironic Consequences of Color-Blindness in South Africa and the United States, *Critical Sociology*, 32:2–3, 333–356

Apfelbaum, E. P., Pauker, K., Sommers, S. R., & Ambady, N. (2010) In Blind Pursuit of Racial Equality? *Psychological Science*, 20, 1587-1592

Apfelbaum, E. P., Norton, M. I. & Sommers, S. R. (2012) Racial Color Blindness: Emergence, Practice and Implications, *Current Directions in Psychological Science*, 21:3, 205–209

Apfelbaum, E. P., Grunberg, R., Halevy, N. & Kang, S. (2017) From Ignorance to Intolerance: Perceived Intentionality of Racial Discrimination Shapes Preferences For Colorblindness Versus Multiculturalism, *Journal of Experimental Social Psychology*, 69, 86–101

ARTiT (2012) *Η Μεθοδολογία και τα Εκπαιδευτικά Υλικά του ARTiT*. [Πρόσβαση: 21.12.2013] <https://www.scribd.com/document/240617752/Artit-Methodology-Gr>.

Ασκούνη, Ν. (2007) *Κλειδιά και Αντικλείδια - Κοινωνικές Ανισότητες στο Σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών

Βλαβιανού, Α. (2012) Η χρήση της Λογοτεχνίας στο ARTiT. Στο *Η Μεθοδολογία και τα Εκπαιδευτικά Υλικά του ARTiT*. [Πρόσβαση: 21.12.2013]  
<https://www.scribd.com/document/240617752/Artit-Methodology-Gr>.

Bäumler, M. (2016a) *Interview* [Πρόσβαση: 21.09.2018]  
<https://www.seminar-tools.com/8-kennenlernspiele-fuer-erwachsene/>

Bäumler, M. (2016b) *Standogramm* [Πρόσβαση: 21.09.2018]  
<https://www.seminar-tools.com/8-kennenlernspiele-fuer-erwachsene/>

Beavers, A. (2009) Teachers as Learners: Implications of Adult Education for Professional Development, *Journal of College Teaching & Learning*, 6:7, 25-30

Bengtsson, M. (2016) How to Plan and Perform a Qualitative Study Using Content Analysis, *NursingPlus Open*, 2, 8–14

Bonilla-Silva, E. (2001) *White Supremacy and Racism in the Post-civil Rights Era*. Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers

Βόντσα, Β. (2011) *Συσχέτιση των στάσεων των εκπαιδευτικών των Διαπολιτισμικών Γυμνασίων προς τους αλλόγλωσσους μαθητές τους και των πρακτικών που εφαρμόζουν κατά τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη

Bourke, B. (2014) Positionality: Reflecting on the Research Process, *The Qualitative Report*, 19:33, 1-9

Brookfield, S. D. (1990) Passion, Purity and Pillage: Critical Thinking About Critical Thinking. Στο Kleiber, P. & Tisdell, L. (Επιμ.) *Πρακτικά του 31st Annual Adult Education Research Conference (AERC) Proceedings* (σσ. 25-30). Athens, GA: University of Georgia

Brookfield, S. D. (2007) Η Μετασηματιζουσα Μάθηση ως Κριτική της Ιδεολογίας. Στο Κόκκος, Α. (Επιμ.) J. Mezirow και Συνεργάτες *Η Μετασηματιζουσα Μάθηση* (Μετάφρ. Γ. Κουλαουζίδης) (σσ. 157 – 179). Αθήνα: Μεταίχμιο



Brookfield, S. D. (2012) *Teaching for Critical Thinking*. San Francisco: Jossey- Bass

Bryan, L. & Atwater, M. (2002) Teacher Beliefs and Cultural Models: A Challenge for Science Teacher Preparation Programs, *Science Education*. 86, 821 - 839

Γέρος, Θ. (1974) Ο Πάουλο Φρέιρε και η Ελληνική Κοινωνική Πραγματικότητα. Εισαγωγή στο Πάουλο Φρέιρε. *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Μετάφρ. Γ. Κρητικός) (σσ. 9-24). Αθήνα: Κέδρος

Γκρίτζιος, Β. (2010) *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών και Διδασκαλία: Η Διερεύνηση της Σχέσης μεταξύ των Επιστημολογικών Πεποιθήσεων για τη Διδασκαλία και Μάθηση και της Διδακτικής Πράξης* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα

Chiner Sanz, E., Cardona Moltó, M. C. & Gómez Puerta, J. M. (2015) Teachers' Beliefs about Diversity: An Analysis from a Personal and Professional Perspective, *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4:1, 18-23

Cranton, P. (2006) *Understanding & Promoting Transformative Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Creswell, J. W. (2011) *Η Έρευνα Στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή Και Αξιολόγηση Της Ποσοτικής Και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων

Dale, J. A. (2003) *Freire, Aristotle, Marx, and Sartre: A Critique of the Human Condition*. *Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education*.

[Πρόσβαση: 21.10.2017]

<https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/310/Dale.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Dewey, J. (1933) *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Chicago: Henry Regnery

Dewey, J. (1980) *Art as Experience*. New York: Penguin Putnam Inc. [Kindle Version by Amazon Digital Services LLC]

Dowling, M. (2008) Reflexivity. Στο Given, L. M. (Επιμ.) *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (σσ. 747-748). Thousand Oaks, CA: Sage Publications

DiAngelo, R. J. (2019) *White Fragility. Why It's So Hard for White People to Talk About Racism*. UK: Allen Lane Penguin Random House

Efland, A. D. (2002) *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College Press & Reston, VA: National Art Education Association

Eisner, E. W. (2002) *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press

Ελευθεριάδου, Λ. (2017) *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Τέχνη στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Μια Ερευνητική Εφαρμογή σε Μαθητές του Δημοτικού Σχολείου για την Προσέγγιση της Έννοιας της «Διαφορετικότητας»* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα

Farago, F., Sanders, K. & Gaias, L. (2015) Addressing Race and Racism in Early Childhood: Challenges and Opportunities. Στο Sutterby J. A. (Επιμ.) *Discussions on Sensitive Issues (Advances in Early Education and Day Care, Volume 19)* (σσ.29-66), Emerald Group Publishing Limited

Ferguson, S. J. (2016) *Race, Gender, Sexuality, and Social Class: Dimensions of Inequality and Identity*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Zembylas, M. & Boler, M. (2002) On the Spirit of Patriotism: Challenges of a “Pedagogy of Discomfort”, *Teachers College Record* [Πρόσβαση: 30.05.2019]

[https://meganbolter.files.wordpress.com/2016/02/on\\_the\\_spirit\\_of\\_patriotism\\_challenges\\_o.pdf](https://meganbolter.files.wordpress.com/2016/02/on_the_spirit_of_patriotism_challenges_o.pdf)

Zembylas, M. & Papamichael, E. (2017) Pedagogies of Discomfort and Empathy in Multicultural Teacher Education, *Intercultural Education*, 28:1, 1-19

Gay G. & Kirkland, K. (2003) Developing Cultural Critical Consciousness and Self-Reflection in Preservice Teacher Education, *Theory into Practice*, 42:3, 181-187

Given, L. M. & Saumure, K. (2008) Trustworthiness. Στο Given, L. M. (Επιμ.) *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (σσ. 895-896). Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Gravett, S. (2004) Action Research and Transformative Learning in Teaching Development, *Educational Action Research*, 12:2, 259-272

Hachfeld, A., Anders, Y., Schroeder, S., Stanat, P. & Kunter, M. (2010) Does Immigration Background Matter? How Teachers' Predictions of Students' Performance Relate to Student Background, *International Journal of Educational Research*, 49,78-91

Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P. & Kunter, M. (2011) Assessing Teachers' Multicultural and Egalitarian Beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale, *Teaching and Teacher Education*, 27, 986-996

Hachfeld, A. (2013) *Kulturelle Überzeugungen Und Professionelle Kompetenz Von Lehrenden Im Umgang mit Kultureller Heterogenität Im Klassenzimmer*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή) Freie Universität Berlin, Βερολίνο

[Πρόσβαση: 21.04.2018]

[https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/8897/e\\_Hachfeld\\_Dissertation\\_Kulturelle\\_Ueberzeugungen\\_und\\_professionelle\\_Kompetenz.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/8897/e_Hachfeld_Dissertation_Kulturelle_Ueberzeugungen_und_professionelle_Kompetenz.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y. & Kunter, M. (2015) Should Teachers Be Colorblind How Multicultural and Egalitarian Beliefs Differentially Relate to Aspects of Teachers' Professional Competence for Teaching in Diverse Classrooms, *Teaching and Teacher Education*, 48, 44-55

Harrington, H. L. & Hathaway, R. S. (1995) Illuminating Beliefs About Diversity, *Journal of Teacher Education*, 46:4, 275-284

Herr, K. & Anderson, G. L. (2005) *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015) *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας* [Ηλεκτρ. Βιβλ.] Αθήνα: Σύλλογος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών [Πρόσβαση: 15.04.2017]  
<http://hdl.handle.net/11419/5826>

Ιωσηφίδης, Θ. (2003) *Εισαγωγή Στην Ανάλυση Δεδομένων Ποιοτικής Κοινωνικής Έρευνας (Σημειώσεις)*. Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. [Πρόσβαση: 02.04.2017]  
<https://benincasaresources1.files.wordpress.com/2014/09/iosifidis-simiosis-analisi.doc>

Julien, H. (2008) Content Analysis. Στο Given, L. M. (Επιμ.) *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (σσ. 120-122). Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Kagan, D. M. (1990) Ways of Evaluating Teacher Cognition: Inferences Concerning The Goldilocks Principle, *Review of Educational Research*, 60:3, 419-469

Καγιαβή, Μ. (2016) *Η Πολυδιάστατη Μάθηση ως Παράγοντας Μετασχηματισμού στους Ενηλίκους* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα

Καραλής, Θ. & Ράικου, Ν. (2017) Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση: Θεωρητικές Και Ερευνητικές Προσεγγίσεις από το Πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο Κ. Κεδράκα (Επιμ.), *Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η Εκπαίδευση και Διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Μια Terra Incognita? Πρακτικά Συμποσίου του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης* (σσ. 90-109). Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης [Πρόσβαση: 09.12.2018]

<http://panepistimiaki-paidagogiki.gr/praktika/praktika2016-17.pdf>

Καραλής, Θ. & Ράικου, Ν. (χ.χ.) *Πακέτο Εργασίας 1: Ερευνητική Έκθεση. Ελλάδα- Εθνική Έκθεση*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο & Πρόγραμμα ARTiT

Κατσαρού, Ε. (2010) Έρευνα-δράση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα. Στο Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ. (Επιμ.) *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ.555-569). Αθήνα: Τόπος

Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005) Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. Στο Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Επιμ.) *The Sage Handbook of Qualitative Research* (σσ. 559-603). Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Kemmis, S. & McTaggart, R. (2008) Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. Στο Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Επιμ.) *Strategies of Qualitative Inquiry* (σσ. 271-330). Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Kleen, H. & Glock, S. (2018) The Roles of Teacher and Student Gender in German Teachers' Attitudes Toward Ethnic Minority Students Studies, *Educational Evaluation* 59, 102–111

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

Κόκκος, Α. (2010) Κριτικός Στοχασμός: Ένα Κρίσιμο Ζήτημα. Στο Βεργίδης Δ. & Κόκκος Α. (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές* (σσ. 65-93). Αθήνα: Μεταίχμιο

Kokkos, A. (2010) Transformative Learning Through Aesthetic Experience: Towards a Comprehensive Method. *Journal of Transformative Education*, 8:3, 155-177

Κόκκος, Α. (2011) *Εκπαίδευση Μέσα Από Τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kokkos, A. (2012) Critical Reflection Through Aesthetic Experience. How Could A Wide Range of Learners Gain Access to The Process? *Πρακτικά 10ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για*

τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση (σσ.262-268), San Francisco: Meridian University.  
[Πρόσβαση: 21.07.2018]

[https://meridianuniversity.edu/images/tlc\\_proceedings.pdf](https://meridianuniversity.edu/images/tlc_proceedings.pdf)

Κόκκος, Α. (2013) *Υλικό από το Επιμορφωτικό Πρόγραμμα με τίτλο "Εκπαίδευση Μέσα από την Τέχνη"*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Κόκκος, Α. (2015) Η Μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση Μέσα από την Αισθητική Εμπειρία». Κεντρική Εισήγηση στο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο *Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου Αιώνα*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών, Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών. [Πρόσβαση: 07.09.2018]

[http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI\\_YPIRESIA/Epist\\_Monades/B\\_Kyklos/Tehnes/2016/Praktika\\_Synedriou/Mikri\\_Skini/1\\_Synedria-Tehnes\\_Syghroni\\_Didaktiki.pdf](http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Tehnes/2016/Praktika_Synedriou/Mikri_Skini/1_Synedria-Tehnes_Syghroni_Didaktiki.pdf)

Κόκκος, Α. (2016) Προς έναν Πολυδιάστατο Τρόπο Μάθησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Κ. Κεδράκα (Επιμ.), *Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η Εκπαίδευση και Διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Μια Terra Incognita? Πρακτικά Συμποσίου του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης* (σσ. 40-54). Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης [Πρόσβαση: 09.12.2018].

<http://panepistimiaki-paidagogiki.gr/praktika/praktika2016-17.pdf>

Kokkos, A. (2017) The Contribution of Aesthetic Experience in Transformative Learning and Bildung. Στο Laros, A. & Taylor, E. (Επιμ.) *Transformative Learning Meets Bildung. An International Exchange* (σσ. 331-340). Rotterdam: Sense.

Κουλαουζίδης, Γ. (2012) Κεφάλαιο 4 - Οι Αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). *Διδακτικό Υλικό για την Επιμόρφωση των Καθηγητών-Συμβούλων (ΣΕΠ)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο  
[Πρόσβαση: 05.10.2018]

<http://meae.eap.gr/el/component/phocadownload/category/8-distance-learning-material?>

Κουλαουζίδης, Γ. (2015) Αισθητική Εμπειρία και Μετασχηματισμός ή Προσπαθώντας να Συνδέσουμε μια Εκπαιδευτική Μεθοδολογία με τις Θεωρητικές Προσεγγίσεις της Μετασχηματιστικής Εκπαίδευσης, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 35: 4-15

Κουλαουζίδης, Γ. (2016) *Μετασχηματίζουσα Μάθηση, Κριτικός Στοχασμός & Ριζοσπαστική Εκπαίδευση: Τρεις Κρίσιμες Έννοιες για την Εκπαίδευση Ενηλίκων σε Εποχές Κρίσης*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο 2ο Ετήσιο Συνέδριο ΕΠΑΛΕ Κύπρου για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Λευκωσία [Πρόσβαση: 05.08.2018]

[http://www.moec.gov.cy/archeia/epale/2\\_synedrio\\_epale/kalaouzidis.pdf](http://www.moec.gov.cy/archeia/epale/2_synedrio_epale/kalaouzidis.pdf)

Λάζου, Α., Αργυροπούλου, Γ., & Σταυρόπουλος, Β. (2017) Κοινωνικές Διαστάσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Τα Κίνητρα των Εκπαιδευόμενων και ο Ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων. Στο Γούσιας, Φ. (Επιμ.), *Τα Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός»* (σσ. 972-980). Αθήνα. [Πρόσβαση: 05.02.2019]

[http://users.sch.gr/synedrio/Praktika\\_Synedriou\\_04\\_Synedrio\\_Neos\\_Paidagogos\\_2017.pdf](http://users.sch.gr/synedrio/Praktika_Synedriou_04_Synedrio_Neos_Paidagogos_2017.pdf)

Λιντζέρης, Π. (2007) *Η Σημασία του Κριτικού Στοχασμού και του Ορθολογικού Διαλόγου στη Θεωρία του Jack Mezirow για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα

Löfman, P., Pelkonen, M. & Pietilä A. M. (2004) Ethical Issues in Participatory Action Research, *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18:3, 333-340

Lyman, F. T. (1981) The Responsive Classroom Discussion: The Inclusion of All Students. Στο Anderson, A. (Επιμ.), *Mainstreaming Digest* (σσ. 109-113). College Park: University of Maryland Press

Μαγγόπουλος, Γ. (2011) *Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Η Περίπτωση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο

Μαντζούκας, Σ. (2003) Έρευνα και Αντιληπτικά Περιγράμματα: Τα Είδη και η Χρησιμότητά τους για τους Ερευνητές Νοσηλευτές, *Νοσηλευτική*, 42:4, 405-413

Μαντζούκας, Σ. (2007) Ποιοτική Έρευνα σε Έξι Εύκολα Βήματα. Η Επιστημολογία, οι Μέθοδοι και η Παρουσίαση, *Νοσηλευτική*, 46:1, 88-98

[http://hjn.gr/wp-content/uploads/2014/10/get\\_pdf-65.pdf](http://hjn.gr/wp-content/uploads/2014/10/get_pdf-65.pdf)

Markus, H., Steele, C., & Steele, D. (2000) Colorblindness as a Barrier to Inclusion: Assimilation and Nonimmigrant Minorities, *Daedalus*, 129:4, 233-259

Maxwell, J. A. (2005) *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Merriam, S. B., Johnson-Bailey, J., Lee, M., Kee, Y., Ntseane, G. & Muhamad, M. (2001) Power and Positionality: Negotiating Insider/Outsider Status Within and Across Cultures, *International Journal of Lifelong Education*, 20:5, 405-416

Merriam, S. B. & Kim, S. (2012) Studying Transformative Learning: What Methodology? Στο Taylor, E. W. & Cranton, P. (Επιμ.) *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research and Practice* (σσ.56-72). San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow J. & Associates (1990) *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass [Kindle Version by Amazon Digital Services LLC]

Mezirow, J. (1990α) A Transformation Theory of Adult Learning. Στο Kleiber, P. & Tisdell, L. (Επιμ.) *Πρακτικά του 31st Annual Adult Education Research Conference (AERC) Proceedings* (σσ. 141-146). Athens, GA: University of Georgia

Mezirow J. (1990β) Πώς ο Κριτικός Στοχασμός Ενεργοποιεί τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. (How Critical Reflection Triggers Transformative Learning). Απόσπασμα από το Mezirow & Associates: *Fostering Critical Reflection In Adulthood: A Guide To Transformative And Emancipatory Learning*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers. Μετάφραση Αποστολοπούλου Ν. & Μέγα, Γ. στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 4:22-25. [Πρόσβαση: 21.12.2013]

[https://blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2011/06/Mezirow\].-kritikos-stoxasmos.pdf](https://blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2011/06/Mezirow].-kritikos-stoxasmos.pdf)



Mezirow, J. (2000) *Learning as Transformation: Critical Perspectives On A Theory In Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2007) Μαθαίνοντας να Σκεφτόμαστε Όπως Ένας Ενήλικος. Κεντρικές Έννοιες της Θεωρίας του Μετασχηματισμού. Στο Κόκκος, Α. (Επιμ.) J. Mezirow και Συνεργάτες *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (Μετάφρ. Γ. Κουλαουζίδης) (σσ. 43 – 72). Αθήνα: Μεταίχμιο

Morey, A. I., & Kitano, M. K. (1997) *Multicultural Course Transformation in Higher Education: A Broader Truth*. Boston: Allyn & Bacon

Μουσιάδου, Ν. (2014) *Εθνικές Εορτές Και Διαπολιτισμική Προσέγγιση Στο Πολυπολιτισμικό Ελληνικό Νηπιαγωγείο: Μία Μελέτη Περίπτωσης* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη

Μπονίδης, Κ. (2014) *Κριτική Παιδαγωγική της Ειρήνης: Έρευνα, Θεωρία και Πράξη. Η Έρευνα της Κριτικής Παιδαγωγικής της Ειρήνης (με παραδείγματα): Η Έρευνα Δράσης με Παράδειγμα*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης [Πρόσβαση: 19.12.2017]

<http://eclass.auth.gr/courses/OCRS325/>

Neuendorf, K. A. (2019) Content Analysis and Thematic Analysis. Στο Brough, P. (Επιμ.), *Research Methods for Applied Psychologists: Design, Analysis and Reporting* (σσ. 211-223). New York: Routledge

Nolen, A. L. & Putten, J. V. (2007) Action Research in Education: Addressing Gaps in Ethical Principles and Practices, *Educational Researcher*, 36:7, 401-407

Νομικού, Χ. (2017) *Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως Οργανισμοί Μάθησης: Μια Έρευνα Δράσης*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα

Norton, M. I., Sommers, S. R., Apfelbaum, E. P., Pura, N., & Ariely, D. (2006) Color Blindness and Interracial Interaction: Playing the Political Correctness Game, *Psychological Science*, 17:11, 949–953

Ozano, K. & Khatri, R. (2018) Reflexivity, Positionality and Power in Crosscultural Participatory Action Research with Research Assistants in Rural Cambodia, *Educational Action Research*, 26:2, 190-204

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2010) *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge*. Paris: OECD Publishing.

OECD-UNDESA (2013) *World Migration in Figures*, OECD/United Nations Department of Economics and Social Affairs. [Πρόσβαση: 25.09.2018]

<https://www.oecd.org/els/mig/World-Migration-in-Figures.pdf>

OECD (2017) *Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All, International Summit on the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing. [Πρόσβαση: 27.10.2018] <https://doi.org/10.1787/9789264273238-en>

Παυλάκης, Μ. (2018) *Βασικές Αρχές για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Επιμορφωτικό Υλικό στο πλαίσιο της πράξης “Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών/Εκπαιδευτών σε Θέματα Μαθητείας” με κωδικό ΟΠΣ (Mis) 5008057 Υποέργο 1: “Υποστηρικτικές Ενέργειες για την Υλοποίηση της Επιμόρφωσης”. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα “Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση”. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). [Πρόσβαση: 16.12.2018]

[http://www.iep.edu.gr/images/IEP/PROKIRIKSEIS-ERGA/Erga/Epimorfosi\\_Mathiteia/1.5.2.b\\_epimorfotiko\\_yliko\\_EY1\\_THE4.1.pdf](http://www.iep.edu.gr/images/IEP/PROKIRIKSEIS-ERGA/Erga/Epimorfosi_Mathiteia/1.5.2.b_epimorfotiko_yliko_EY1_THE4.1.pdf)

Πολυζώης, Γ. (2010) *Πεποιθήσεις των Νηπιαγωγών, Δασκάλων και Καθηγητών Σχετικά με τη Χρήση της Ιστορίας των Φυσικών Επιστημών (ΙΦΕ) στη Διδασκαλία τους* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα

Pajares, M. F. (1992) Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up A Messy Construct, *Review of Educational Research*, 62, 307-332

Palmer, J. (2004) *Critical Pedagogy: An Overview*. [Πρόσβαση: 27.10.2017]  
<https://pdfs.semanticscholar.org/15c0/45ec292a3cc098067b95aa0aa7ef2d7fdeea.pdf>

Park, B., & Judd, C. M. (2005) Rethinking the Link Between Categorization and Prejudice Within the Social Cognition Perspective, *Personality and Social Psychology Review*, 9:2, 108–130

Pekince, N. & El-Komboz, S. A. (2018) *Interkultureller Integrationsbericht. München Lebt Vielfalt*. Munich: Landeshauptstadt München Sozialreferat Stelle für Interkulturelle Arbeit. [Πρόσβαση: 30.09.2018]

[http://www.muenchen.info/soz/pub/pdf/602\\_Integrationsbericht\\_2017.pdf](http://www.muenchen.info/soz/pub/pdf/602_Integrationsbericht_2017.pdf)

Perkins, D. N. (1994) *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Santa Monica, CA: Getty Center for Education in the Arts

Pohan, C. A. & Aguilar, T. E. (2001) Measuring Educators' Beliefs About Diversity in Personal and Professional Contexts, *American Educational Research Journal*, 38:1, 159–182

Ραβάνης, Κ. (2015) *Εισαγωγή στη Διδακτική των Θετικών Επιστημών*. Πανεπιστήμιο Πατρών. [Πρόσβαση: 30.01.2019] <https://eclass.upatras.gr/courses/PN1521/>

Ράικου, Α. (2013) *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Διερεύνηση Δυνατότητας για Ανάπτυξη Κριτικού Στοχασμού Μέσα από την Αισθητική Εμπειρία σε Εκπαιδευόμενους Εκπαιδευτικούς*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα

Ρούσσο, Π. (2011) *Δεοντολογία Έρευνας*. [Πρόσβαση: 30.04.2019]  
[http://users.uoa.gr/~roussosp/stats/Research\\_Ethics\\_Lecture.pdf](http://users.uoa.gr/~roussosp/stats/Research_Ethics_Lecture.pdf)

Raba, A. A. A. (2017) The Influence of Think-Pair-Share (TPS) on Improving Students' Oral Communication Skills in EFL Classrooms, *Creative Education*, 8, 12-23

Reygan, F. & Francis, D. (2015) Emotions and Pedagogies of Discomfort: Teachers' Responses to Sexual and Gender Diversity in the Free State, South Africa, *Education as Change*, 19:1, 101-119

Richardson, V. (1996) The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. Στο Sikula, J. (Επιμ.) *Handbook of Research on Teacher Education*. (σσ.102-119). New York: Macmillan. [Πρόσβαση: 01.11.2018]

<https://www.researchgate.net/publication/239666513> [The role of attitudes and beliefs in learning to teach](#)

Richeson, J. A. & Nussbaum, R. J. (2004) The Impact of Multiculturalism Versus Color-blindness on Racial Bias, *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, 417-423

Rodgers, B. L. (2008) Audit Trail. Στο Given, L. M. (Επιμ.) *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (σσ. 43-44). Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Romano, A. (2018) Transformative Learning: A Review of The Assessment Tools, *Journal of Transformative Learning*, 5:1, 53-70

Rothbauer, P. M. (2008) Triangulation. Στο Given, L. M. (Επιμ.) *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (σσ. 892-894). Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Σκοπελίτη, Ε. (2015) *Εισαγωγή Στην Ψυχολογία. Ενότητα 11: Μνήμη- Είδη Μνημονικής Καταγραφής*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. [Πρόσβαση: 18.11.2018]

<https://eclass.upatras.gr/courses/PN1524/>

Στύλος, Γ. (2014) *Στάσεις και Πρακτικές των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σχετικά με τη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα

Συμεού, Λ. (2006) Εγκυρότητα και Αξιοπιστία στην Ποιοτική Έρευνα: Το Παράδειγμα μιας Έρευνας για τη Συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας. Στο Φτιάκα, Ε., Γαγάτσης, Α., Ηλία, Ι., & Μοδέστου, Μ. (Επιμ.) *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο. Πρακτικά*

9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου (σσ.1055-1064). Λευκωσία:  
Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σφυρόερα, Μ. (2004) *Κλειδιά και Αντικλειδιά - Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική*. Αθήνα:  
ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών

Sandelowski, M. (2008) Member Check. Στο Given, L. M. (Επιμ.) *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (σσ. 501-502). Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Siebel, C. (2018) *Overload* [Πρόσβαση: 21.09.2018]

<https://www.workshop-spiele.de/das-seminar-spiel-nach-der-mittagspause-macht-alle-wach/>

Taylor E. & Snyder M. J. (2012) A Critical Review of Research on Transformative Learning Theory 2006-2010. Στο Taylor E. W. & Cranton P. (Επιμ.) *Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, And Practice* (σσ. 37-54). San Francisco: Jossey-Bass.

Τζάνη, Μ. (2005) *Σημειώσεις για το Μάθημα: «Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών»*. Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. [Πρόσβαση: 21.05.2018]  
<http://benl.primedu.uoa.gr/database1/method.pdf>

Τσιμπουκλή, Α. & Φίλιπς, Ν. (2008) *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ

Yero, J. L. (2010) *Teaching in Mind: How Teacher Thinking Shapes Education*. 2η Έκδοση, [E-Book Version], MindFlight Publishing

Uhrmacher, P. B. (2009) Toward a Theory of Aesthetic Learning Experiences, *Curriculum Inquiry*, 39, 613 – 636

Vedder, P., Horenczyk, G., Liebkind, K., & Nickmans, G. (2006) Ethno-culturally Diverse Education Settings; Problems, Challenges and Solutions, *Educational Research Review*, 1, 157-168

Virta, A. (2009) Learning to Teach History in Culturally Diverse Classrooms, *Intercultural Education*, 20:4, 285-297

Vosniadou, S. (2008) Conceptual Change Research: An Introduction. Στο Vosniadou, S. (Επιμ.) *The International Handbook of Research on Conceptual Change* (σσ. xiii- xxviii). NY: Routledge

Φραγκουδάκη Α. (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης

Φρέιρε, Π. (1974) *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Γ. Κρητικός, Μετάφρ.). Αθήνα: Κέδρος

Χαντζή, Α. (2000) Ενδο-ομαδικές και Δι-ομαδικές Διαδικασίες. Στο Σ. Βοσνιάδου (Επίμ.) *Εισαγωγή στην Ψυχολογία: Κοινωνική Ψυχολογία, Κλινική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

Χαρίση, Α. (2017) *Από την Κριτική Συνειδητοποίηση στην Αλλαγή; Η Εμπειρία μιας Ομάδας Αμοιβαίας Μάθησης Εκπαιδευτικών* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα

Χοντολίδου, Ε. (2004) *Κλειδιά και Αντικλειδιά - Διδασκαλία και Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών

Χύμη Μ. (2018) *Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση και Μετασχηματισμός στο Πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της Διά Βίου Μάθησης* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα

Ψαριανός, Ε. (2012) Η Διαπολιτισμική Διάσταση της Εκπαιδευτικής Θεωρίας του Paulo Freire. *Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ)*. [Πρόσβαση: 18.10.2017] [http://www.elliepek.gr/documents/60\\_synedrio\\_eisigiseis/50\\_psarianos.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/60_synedrio_eisigiseis/50_psarianos.pdf)

Waterman, H., Tillen, D., Dickson, R., de Koning, K. (2001) Action Research: A Systematic Review and Guidance for Assessment, *Health Technology Assessment*, 5:23

Watzlawick, P. (1986). *Η Γλώσσα της Αλλαγής*. Αθήνα: Κέδρος

Williamson, G. R., Bellman, L., & Webster, J. (2012) *Action Research in Nursing and Healthcare*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Wolsko, C., Park, B., Judd, C. M. & Wittenbrink, B. (2000) Framing Interethnic Ideology: Effects of Multicultural and Color-blind Perspectives on Judgments of Groups and Individuals, *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 635-654

World Conference on Research Integrity (2010) *Singapore Statement on Research Integrity*. [Πρόσβαση: 18.09.2018]  
<https://wcrif.org/documents/327-singapore-statement-a4size/file>