

**Η εφαρμογή της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης στην Πρωτοβάθμια  
Εκπαίδευση**

**The implementation of the theory of transformative learning in Primary Education**

**Μαρία Χρήστου**, *Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Εκπαιδευτικός Π.Ε., Διδάκτωρ Εκπαίδευσης Ενηλίκων,  
xristou273@gmail.com*

**Maria Christou**, *Hellenic Open University, Teacher in Primary Education, PhD in Adult Education,  
xristou273@gmail.com*

**Abstract:** This article attempts to highlight the position of the basic principles of the transformative learning in Primary Education through bibliographic research. After a brief reference to the Transformation Theory, as founded by Jack Mezirow, the need and ability of Primary School pupils to engage in transformation processes of their potentially stereotypical points of view are analysed. Bibliographic research shows that basic principles of transformative learning, such as critical reflection, can be cultivated in Primary Education, to the extent that teachers of this level incorporate into their teaching elements that facilitate pupils' involvement in transformational processes. It is pointed out that this article is part of the doctoral dissertation "Evaluation of the implementation of the method "Transformative Learning through Aesthetic Experience" in Primary Education", which was held by the author at the Hellenic Open University in 2016-2020.

**Keywords:** Transformative Learning, Transformation Theory, Primary Education, critical reflection

**Περίληψη:** Στο παρόν άρθρο επιχειρείται μέσω βιβλιογραφικής έρευνας να αναδειχθεί η θέση που κατέχουν οι βασικές αρχές της μετασχηματίζουσας μάθησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μετά από μια σύντομη αναφορά στη Θεωρία Μετασχηματισμού, όπως θεμελιώθηκε από τον Jack Mezirow, αναδεικνύεται η ανάγκη αλλά και η δυνατότητα των μαθητών<sup>1</sup> Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να εμπλακούν σε διεργασίες μετασχηματισμού των ενδεχομένως στερεοτυπικών τους απόψεων. Από τη βιβλιογραφική έρευνα προκύπτει ότι βασικές αρχές της μετασχηματίζουσας μάθησης, όπως ο κριτικός στοχασμός, μπορούν να καλλιεργηθούν από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στη συγκεκριμένη βαθμίδα εντάξουν στη διδασκαλία τους στοιχεία που να διευκολύνουν την εμπλοκή των μαθητών σε μετασχηματιστικές διεργασίες. Επισημαίνεται ότι το παρόν κείμενο αποτελεί μέρος της διδακτορικής διατριβής «Αποτίμηση της εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στην

<sup>1</sup> Επισημαίνεται ότι σε όλο το κείμενο χρησιμοποιείται ένα γένος, χάριν οικονομίας του λόγου, χωρίς αυτό να παραπέμπει σε οποιαδήποτε διάκριση με βάση το φύλο.

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», η οποία εκπονήθηκε από τη συγγραφέα στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο την περίοδο 2016–2020.

**Λέξεις κλειδιά:** Μετασχηματίζουσα Μάθηση, Θεωρία Μετασχηματισμού, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, κριτικός στοχασμός

## Εισαγωγή

Με βάση τη Θεωρία Μετασχηματισμού του Mezirow, ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύουμε και νοηματοδοτούμε τις εμπειρίες μας είναι αποτέλεσμα εκούσιας ή ακούσιας μάθησης, που περιλαμβάνει ψυχολογικούς, ηθικούς, κοινωνιολογικούς, οικονομικούς προσανατολισμούς και θεωρίες. Δημιουργούνται έτσι συγκεκριμένα πλαίσια αναφοράς, δηλαδή «ένα σύνολο υποθέσεων που συγκροτούν τον τρόπο που ερμηνεύουμε τις εμπειρίες μας» (Mezirow, 1990, σ. 1). Τα πλαίσια αναφοράς συγκροτούνται από τις νοητικές συνήθειες και τις απόψεις. Οι νοητικές συνήθειες (habits of mind) «είναι ένα σύνολο από παραδοχές – ευρείες, γενικευμένες και προσανατολιστικές προδιαθέσεις που δρουν ως φίλτρα για την ερμηνεία του νοήματος μιας εμπειρίας» (Mezirow, 2007β, σ. 56). Συνήθως αποκτώνται και διαμορφώνονται άκριτα κατά την παιδική ηλικία και συχνά ενδυναμώνονται μέσω των συναισθηματικών δεσμών που έχει αναπτύξει το άτομο με πρόσωπα που έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στη διεργασία κοινωνικοποίησής του: γονείς, δάσκαλοι, σημαντικά πρόσωπα που λειτούργησαν ως μέντορες. Κάθε νοητική συνήθεια εκφράζεται μέσα από ένα εύρος απόψεων, οι οποίες αποτελούνται από «συστάδες νοηματικών σχημάτων – σύνολα από άμεσες και συγκεκριμένες προσδοκίες, πεποιθήσεις, αισθήματα, συμπεριφορές και κρίσεις – που σιωπηρά κατευθύνουν και διαμορφώνουν μια συγκεκριμένη ερμηνεία και καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο κατηγοριοποιούμε τα αντικείμενα και ερμηνεύουμε την αιτιότητα» (Mezirow, 2007β, σ. 57). Στις περιπτώσεις που το πλαίσιο αναφοράς του ατόμου αποδεικνύεται προβληματικό, καθώς περιλαμβάνει δυσλειτουργικές ή ατελείς πεποιθήσεις, και ως εκ τούτου δεν του επιτρέπει να ενταχθεί λειτουργικά στη συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνική πραγματικότητα, χρειάζεται το άτομο να βοηθηθεί ώστε να προβεί σε κριτική επαναξιολόγηση των πεποιθήσεών του που θα το οδηγήσει στον μετασχηματισμό αυτών. Μέσα από αυτή τη διεργασία, την οποία ο Mezirow ορίζει ως μετασχηματίζουσα μάθηση, το πλαίσιο αναφοράς του θα γίνει περισσότερο περιεκτικό, ανοικτό σε διαφορετικές απόψεις, κριτικά στοχαστικό επάνω στις προσωπικές παραδοχές και στις παραδοχές των άλλων και επίσης θα χαρακτηρίζεται από τη συναισθηματική ικανότητα να αλλάζει, να δέχεται, να κατανοεί και να ενσωματώνει την εμπειρία (Mezirow, 2007β).

Σύμφωνα με τον Mezirow, κάθε είδος μάθησης δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως μετασχηματίζουσα. Αναφέρει ότι υπάρχουν τέσσερα είδη μάθησης, και επισημαίνει ότι μόνο στα δύο τελευταία είδη συντελείται μετασχηματισμός μέσω του κριτικού στοχασμού (Mezirow, 1991a, 1997b· Κόκκος, 2017).

Στο πρώτο είδος μάθησης το άτομο επεξεργάζεται μια υπάρχουσα άποψη, χωρίς όμως να τίθεται υπό αμφισβήτηση η νοητική συνήθεια που εκφράζεται μέσω αυτής.

Το δεύτερο είδος μάθησης περιλαμβάνει την υιοθέτηση μιας νέας άποψης, η οποία όμως βρίσκεται σε συμφωνία με άλλες προϋπάρχουσες απόψεις, χωρίς να αμφισβητεί τις νοητικές συνήθειες στις οποίες εντάσσεται.

Στο τρίτο είδος μάθησης αναφέρεται στον μετασχηματισμό μιας ή περισσότερων απόψεων. Το άτομο συνειδητοποιεί ότι συγκεκριμένες απόψεις του αποδεικνύονται πλέον δυσλειτουργικές και ανεπαρκείς ως προς τον τρόπο που βιώνει και αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα, επομένως συμμετέχει σε μια διεργασία μετασχηματισμού αυτών. Το συγκεκριμένο είδος μάθησης ανοίγει ένα παράθυρο στην αξιοποίηση της μετασχηματίζουσας μάθησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Σε ό,τι αφορά στο τέταρτο είδος μάθησης, αυτό συνίσταται σε μετασχηματισμό μιας νοητικής συνήθειας. Το άτομο αποφασίζει να συμμετάσχει σε μια διεργασία μετασχηματισμού όχι απλά μιας άποψης, αλλά πολλών απόψεων που συγκροτούν τη συγκεκριμένη νοητική του συνήθεια, μια διαδικασία που αφορά μόνο τους ενήλικους.

Κομβικά στοιχεία της διεργασίας μετασχηματισμού, είτε αναφερόμαστε σε μετασχηματισμό άποψης (τρίτο είδος μάθησης) είτε σε μετασχηματισμό νοητικής συνήθειας (τέταρτο είδος μάθησης), είναι ο κριτικός στοχασμός και η συμμετοχή στον στοχαστικό διάλογο. Ο Mezirow (1990) ορίζει τον κριτικό στοχασμό ως την «αξιολόγηση της εγκυρότητας των παραδοχών επάνω στις οποίες θεμελιώνονται οι νοητικές συνήθειές μας, καθώς και διερεύνηση των πηγών τους και των συνεπειών τους» (βλ. όπ., σ. xvi). Η συμμετοχή του ατόμου στον στοχαστικό διάλογο, αφορά την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών με άλλα άτομα τα οποία θεωρείται ότι είναι επαρκώς πληροφορημένα και αντικειμενικά. Επίσης, διαθέτουν τη λογική αξιολόγησης των παραδοχών που τεκμηριώνουν την υπό εξέταση προβληματική κατάσταση, την απαιτούμενη ωριμότητα και εκπαίδευση, νιώθουν ασφαλείς, έχουν αναπτύξει ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, διαθέτουν ικανότητες κριτικού στοχασμού σε σχέση με τις δικές τους παραδοχές και τις παραδοχές των άλλων.

Ο Mezirow (1998c) αναφέρει ότι η ολιστική επαναξιολόγηση των παραδοχών και ο μετασχηματισμός των νοητικών συνηθειών είναι μια διεργασία που αφορά τους ενήλικους που θα αποφασίσουν συνειδητά να συμμετάσχουν στη διεργασία του κριτικού στοχασμού. Και αυτό γιατί διαθέτουν ένα ευρύ φάσμα εμπειριών και έχουν αναπτύξει πλήρως τις διανοητικές τους ικανότητες, γεγονός που τους επιτρέπει να πραγματοποιούν πολύπλοκες νοητικές διεργασίες.

Οι θεωρίες μάθησης που αναφέρονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση περιλαμβάνουν την έννοια του κριτικού στοχασμού, ωστόσο τον ταυτίζουν με την εμπειρισταωμένη σκέψη, δηλαδή την άρτια διανοητική λειτουργία η οποία βασίζεται στην επιχειρηματολογία, στην ολιστική επεξεργασία ιδεών και καταστάσεων, στην ανάλυση, στη σύνθεση, στην τεκμηρίωση των απόψεων. Βέβαια, η καλλιέργεια της εμπειρισταωμένης σκέψης των μαθητών είναι σημαντική, καθώς αποτελεί τη βάση για τον κριτικό στοχασμό. Παρ' όλα αυτά, οι δύο αυτές έννοιες δεν μπορούν να ταυτιστούν (Mezirow, 1991a). Τα παιδιά δεν μπορούν να στοχαστούν κριτικά επάνω στις αιτίες διαμόρφωσης των παραδοχών τους, λόγω του ότι δεν διαθέτουν ευρύ

φάσμα εμπειριών και δεν έχουν αναπτύξει ακόμα πλήρως τις νοητικές τους δομές. Ωστόσο, μπορούν να συνειδητοποιήσουν ότι ενδεχομένως ο τρόπος που σκέφτονται ή συμπεριφέρονται δεν είναι λειτουργικός για αυτά, χωρίς όμως να είναι σε θέση να προχωρήσουν σε εις βάθος επαναξιολόγηση των δυσλειτουργικών παραδοχών τους ή να εντοπίσουν τις αιτίες διαμόρφωσης του αντιληπτικού τους συστήματος. Γιατί αυτό βρίσκεται σε συνάρτηση με τα βιογραφικά τους στοιχεία ή τα στοιχεία του κοινωνικού περιβάλλοντος που ζουν και μεγαλώνουν. Σε ό,τι αφορά στη συμμετοχή στον στοχαστικό διάλογο, αναφέρουμε ότι αποτελεί μια απαιτητική διαδικασία ακόμα και για τους ενήλικους, καθώς βασίζεται μεταξύ άλλων και στην κριτική αξιολόγηση των παραδοχών των συμμετεχόντων, κάτι που, όπως προαναφέρθηκε, οι ανήλικοι δεν είναι σε θέση να κάνουν.

Με βάση τα προαναφερθέντα, προκύπτει εύλογα το ερώτημα κατά πόσο οι βασικές αρχές της μετασχηματίζουσας μάθησης έχουν θέση στη σχολική εκπαίδευση. Όπως προαναφέρθηκε, οι νοητικές συνήθειες εκφράζονται μέσω ενός συνόλου επιμέρους απόψεων. Η επαναξιολόγηση έστω μιας άποψης και η συμμετοχή του ατόμου σε μια διεργασία μετασχηματισμού της, στην περίπτωση που αυτή η άποψη αποδειχτεί δυσλειτουργική για το άτομο, συνιστά μετασχηματίζουσα μάθηση. Έτσι στη συγκεκριμένη διεργασία δύναται να εμπλακούν και μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, κατά την οποία μπορεί να δοθεί η δυνατότητα ενεργοποίησης του κριτικού τους στοχασμού επάνω στις δυσλειτουργικές απόψεις που εκφράζουν για συγκεκριμένα θέματα στα οποία έχουν εμπειρία.

Με βάση τη βιβλιογραφική έρευνα που διενεργήθηκε από την υπογράφοσα (Χρήστου, 2020), προκύπτει ότι τις τελευταίες δεκαετίες έχουν πραγματοποιηθεί αξιόλογες έρευνες και έχουν αναδειχθεί συγκεκριμένες θεωρητικές προσεγγίσεις οι οποίες δείχνουν ότι οι μαθητές είναι ανάγκη και επιπλέον μπορούν να εμπλακούν σε νοητικές διεργασίες που εμπεριέχουν κάποια στοιχεία κριτικού στοχασμού.

## **2. Η ανάγκη ένταξης στοιχείων της μετασχηματίζουσας μάθησης στο Δημοτικό**

Χαρακτηριστικές είναι οι απόψεις της κοινωνιολόγου της εκπαίδευσης Isambert-Jamati (1985) σχετικά με το θέμα συμβολής της σχολικής εκπαίδευσης στην κοινωνική κριτική, η οποία αναφέρει ότι στη σχολική διδασκαλία είναι απαραίτητο να θίγονται κοινωνικά προβλήματα και να μην αποφεύγονται. Οι εκπαιδευτικοί με το πρόσχημα να «προστατεύσουν» την αθωότητα και την παιδικότητα των μικρών μαθητών, αποφεύγουν την κριτική προσέγγιση των κοινωνικών θεμάτων που θίγονται στα σχολικά εγχειρίδια αναλύοντάς τα μονομερώς. Για παράδειγμα, όταν παρουσιάζεται το θέμα της εργασίας στα εργοστάσια, αποσιωπούνται τα θέματα εκμετάλλευσης των εργαζομένων, τα προβλήματα που σχετίζονται με τους μισθούς, οι διεκδικήσεις τους και οι απεργίες. Αυτή η προσέγγιση δημιουργεί ελλειψείς, αν όχι λανθασμένες, εντυπώσεις στους μαθητές και τους οδηγεί στην άκριτη αποδοχή της κοινωνικής πραγματικότητας, κάτι το οποίο δεν θα συνέβαινε στην περίπτωση που θα υποστηρίζονταν κατάλληλα από τους εκπαιδευτικούς ώστε να καλλιεργήσουν την κριτική τους ικανότητα.

Επισημαίνει δε, την ευθύνη των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο χρήσης των σχολικών εγχειριδίων ως μέσων καλλιέργειας του κριτικού στοχασμού των μαθητών, αναφέροντας ότι:

Τα εγχειρίδια δεν είναι χειροπέδες για τους δασκάλους, και όμως καθοδηγούν τους περισσότερους προς την επιλογή θεμάτων ανώδυνων[...] Πολλοί διδάσκοντες εμποτισμένοι από μια ιδεαλιστική αντίληψη για την παιδική ηλικία, νομίζουν πως πρέπει να την προφυλάξουν από τις έγνοιες και τους αγώνες των ενηλίκων. [...] Αυτό δε συμβαίνει πάντοτε. Στις διάφορες έρευνες συναντούνται ορισμένες σχολικές τάξεις όπου αυτά τα ζητήματα αναφέρονται, ώστε να μπορούν τα παιδιά να κρίνουν την πραγματικότητα που μαθαίνουν. (βλ. όπ., σ. 512).

Οι Simonsen και Illeris (2014) επισημαίνουν την ανάγκη καλλιέργειας του κριτικού στοχασμού και άλλων βασικών οριζόντιων ικανοτήτων από την παιδική ηλικία. Τονίζουν ότι τα πρότυπα συμπεριφοράς και κοινωνικής ζωής που προβάλλονται ως δεδομένα κυρίως μέσω των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας και υποστηρίζονται έμμεσα από το οικογενειακό περιβάλλον, τους κοινωνικούς φορείς, ακόμα και το εκπαιδευτικό σύστημα, δημιουργούν στους νέους και κυρίως στους εφήβους εξιδανικευμένες και υψηλές απαιτήσεις για τη μετέπειτα ζωή τους. Άτομα τα οποία δεν θα έχουν καλλιεργήσει την ευελιξία, τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη, την πρωτοβουλία, την ενσυναίσθηση, τη σωστή διαχείριση των συναισθημάτων τους από την παιδική τους ηλικία, δύσκολα θα μπορέσουν να προσαρμοστούν στις πραγματικές συνθήκες ζωής που θα αντιμετωπίσουν ως ενήλικοι σε κάθε τομέα της ζωής τους. Λαμβάνοντας υπόψη μας και την κρίση που επικρατεί τα τελευταία χρόνια, είναι πολύ λίγοι εκείνοι που θα καταφέρουν να πραγματοποιήσουν τα όνειρά τους, χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία. Οι περισσότεροι θα χρειάζεται να ισορροπούν μεταξύ της σταθερότητας και της αστάθειας, επαναπροσδιορίζοντας την ταυτότητά τους σε μία κατά βάση ανταγωνιστική και συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία. Από τα προαναφερθέντα προκύπτει ότι η περίοδος της νεότητας, η οποία αρχίζει από την εφηβεία, δηλαδή από την ηλικία των 11 – 12 ετών, είναι μια περίοδος συνεχόμενων μετασχηματισμών, προσαρμογών σε νέες συνθήκες, αναζήτησης του εαυτού, ανακατασκευής των δομών της γνώσης και των συναισθηματικών μοτίβων σε σχέση με την ταυτότητα και τις σχέσεις που αναπτύσσονται στην εκπαίδευση και στην κοινωνία.

Οι κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν στη χώρα μας ιδιαίτερα στις μέρες μας και με την εισροή των μεταναστών και προσφύγων, θα λέγαμε ότι κατά κάποιο τρόπο επιβάλλουν την καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού των μαθητών από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όπως επίσης και την προσπάθεια μετασχηματισμού συγκεκριμένων στερεοτυπικών τους απόψεων κυρίως σε σχέση με θέματα αποδοχής της διαφορετικότητας. Επισημαίνουμε ότι τα παιδιά των μεταναστών και των προσφύγων φοιτούν στα Δημοτικά σχολεία της χώρας και καλούνται όχι απλά να εκπαιδευτούν, αλλά να διαμορφώσουν σταδιακά την ταυτότητά τους στη χώρα υποδοχής. Το ίδιο βέβαια συμβαίνει και με τους Έλληνες μαθητές οι οποίοι καλούνται εξίσου να εκπαιδευτούν και να διαμορφώσουν την ταυτότητά τους σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο. Σε ένα τέτοιο πολυπολιτισμικό περιβάλλον όπου συνυπάρχουν καθημερινά διαφορετικές

εθνότητες, γλώσσες και κουλτούρες κρίνεται απαραίτητη η κατάλληλη υποστήριξη όλων των μαθητών ώστε να καλλιεργήσουν ικανότητες ενσυναίσθησης, συνεργασίας, επικοινωνίας, ενεργητικής ακρόασης. Οι προαναφερθείσες ικανότητες θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν κριτικά, στο μέτρο του εφικτού, τη στάση τους απέναντι στο φαινόμενο της αποδοχής του άλλου, αλλά και στις κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες που διαμορφώνουν τη συγκεκριμένη κατάσταση. Όπως πολύ εύστοχα αναφέρει ο Cummins (2005)

Όταν η διδασκαλία στην τάξη ενθαρρύνει τους μαθητές να ερευνούν κριτικά τα κοινωνικά ζητήματα που επηρεάζουν τη ζωή τους (π.χ. το ρατσισμό, την περιβαλλοντική υποβάθμιση, την αγνόηση κάποιων ομάδων από την επίσημη ιστορία, κ.τ.λ.), η νοημοσύνη των παιδιών ενεργοποιείται με τρόπους που έχουν τη δυνατότητα να αμφισβητήσουν το κοινωνικό κατεστημένο (βλ. όπ., σ. 50).

Με βάση τα προαναφερθέντα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι κατά τη διάρκεια φοίτησης των μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στην περίπτωση που καταβάλλεται συστηματική προσπάθεια καλλιέργειας της κριτικής τους ικανότητας, αλλά και των οριζόντιων ικανοτήτων της δημιουργικότητας, της ενσυναίσθησης, της αυτοεπίγνωσης, της συνεργασίας, της επικοινωνίας, της διαχείρισης των συναισθημάτων, δημιουργούνται οι κατάλληλες βάσεις ώστε στο τέλος της εφηβείας οι μαθητές να έχουν αποκτήσει έναν περισσότερο χειραφετημένο τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς. Και αυτό γιατί θα έχουν μάθει να έρχονται αντιμέτωποι με συγκεκριμένες στερεοτυπικές τους απόψεις και θα έχουν υποστηριχτεί κατάλληλα ώστε να τις μετασχηματίσουν έστω και βραχυπρόθεσμα. Στη συνέχεια διερευνάται το κατά πόσο οι μαθητές διαθέτουν τις κατάλληλες ικανότητες προκειμένου να εμπλακούν σε μια διεργασία μετασχηματισμού των δυσλειτουργικών απόψεών τους.

### **3. Η δυνατότητα των μαθητών να εμπλακούν σε μετασχηματιστικές διεργασίες**

Όπως είναι γνωστό, οι μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν έχουν αναπτύξει πλήρως το εύρος των νοητικών τους ικανοτήτων. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια φοίτησής τους στο Δημοτικό καλλιεργούν συγκεκριμένες ικανότητες ανάλογα με την ηλικία τους και το νοητικό τους επίπεδο. Είναι επίσης αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι εισέρχονται στον χώρο της εκπαίδευσης με ένα συγκεκριμένο φάσμα εμπειριών, το οποίο έχουν αποκτήσει από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον που έχουν μεγαλώσει, και στις οποίες βασίζονται τη νέα γνώση τους (Dewey, 1938· Piaget, 1959· Bruner, 1973· Vygotsky, 1978). Οι απόψεις που έχουν διαμορφώσει για συγκεκριμένα θέματα στα οποία έχουν εμπειρία, όπως οι ενδοοικογενειακές σχέσεις, οι φιλικές σχέσεις, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η προστασία του περιβάλλοντος και του οικοσυστήματος, ενδέχεται ωστόσο να είναι δυσλειτουργικές για τους ίδιους. Αυτό σημαίνει ότι πέραν της λεκτικής έκφρασης αυτών των απόψεων, ενδέχεται οι στερεοτυπικές απόψεις τους να εκφράζονται και μέσω της συμπεριφοράς τους. Για παράδειγμα το γεγονός ότι μπορεί να μην αποδέχονται τη διαφορετικότητα, ενδέχεται να εκφράζεται μέσω της άρνησής τους να μοιράζονται το ίδιο θρανίο με παιδιά διαφορετικής εθνότητας. Σε αυτές τις περιπτώσεις

χρειάζεται οι μαθητές να υποστηριχτούν κατάλληλα ώστε να έρθουν αντιμέτωποι με τις συγκεκριμένες στερεοτυπικές τους απόψεις, να τις επαναξιολογήσουν και να προσπαθήσουν να τις μετασχηματίσουν. Προκύπτει επομένως το ζήτημα κατά πόσο οι μαθητές διαθέτουν τόσο το νοητικό επίπεδο όσο και τις κατάλληλες ικανότητες που θα τους διευκολύνουν ως προς τον μετασχηματισμό των ενδεχομένως δυσλειτουργικών απόψεών τους.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget οι μαθητές ηλικίας 7 – 11 ετών βρίσκονται στο στάδιο των «συγκεκριμένων νοητικών πράξεων». Οι πράξεις τους ακολουθούν τους κανόνες της λογικής και η σκέψη τους είναι συγκεκριμένη αλλά και επαγωγική. Κατανοούν καλύτερα τους κοινωνικούς και ηθικούς κανόνες και αποβάλλουν τον εγωκεντρικό τρόπο σκέψης. Η επικοινωνία τους με τους άλλους είναι περισσότερο αποτελεσματική. Επίσης, είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται ότι ένα ζήτημα προσεγγίζεται από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Για τον λόγο αυτό δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην ανταλλαγή απόψεων των μαθητών κατά την εργασία τους σε ομάδες. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά: «... η συνεργασία είναι απαραίτητη για να οδηγήσει το άτομο στην αντικειμενικότητα, ενώ από μόνο του το εγώ μένει εγκλωβισμένο στη δική του προοπτική... η συνεργασία είναι βασική πηγή κανόνων για τη σκέψη...» (Piaget, 1998/2000, σ. 181 – 182 στο Γαλανάκη, 2005). Σε ό,τι αφορά στους μαθητές ηλικίας 11 – 12 ετών, αυτοί είναι έφηβοι οι οποίοι κατά τον Piaget διανύουν το στάδιο των «τυπικών λογικών ενεργειών». Αποκτούν σταδιακά την ικανότητα της αφαιρετικής σκέψης και μπορούν να ελέγχουν συστηματικά τις υποθέσεις τους. Προσπαθούν να εξηγήσουν όσα συμβαίνουν γύρω τους με κριτική διάθεση, βασιζόμενοι στις υπάρχουσες εμπειρίες τους και αρχίζει να αναπτύσσεται το ενδιαφέρον τους για υποθετικά, μελλοντικά προβλήματα (Piaget, 1974). Το αντιληπτικό τους σύστημα τους δίνει τη δυνατότητα να επαναξιολογήσουν κάποιες από τις ήδη διαμορφωμένες απόψεις τους σε θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους και ενδεχομένως είναι περιοριστικές για τους ίδιους, να τις αντιμετωπίσουν κριτικά, να εξετάσουν εναλλακτικές απόψεις και να τις δοκιμάσουν σε νέες καταστάσεις. Είναι σε θέση να εμπλακούν σε μια διαδικασία μετασχηματισμού συγκεκριμένων απόψεων, οι οποίες αποτελούν τη βάση για τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους, έστω και αν αυτή η διαδικασία είναι πρόσκαιρη (Illeris, 2014b).

Σύμφωνα με τον Bruner (1977) η μάθηση χρειάζεται να ακολουθεί μια σπειροειδή μορφή, δηλαδή οι έννοιες με τις οποίες έρχεται σε επαφή ο μαθητής να προσεγγίζονται αρχικά με απλό τρόπο, ώστε να έχουν νόημα για τον ίδιο και να γίνονται κατανοητές, και στη συνέχεια να προσεγγίζονται με έναν περισσότερο σύνθετο τρόπο. Η βασική του θέση είναι ότι κάθε αντικείμενο μάθησης μπορεί να διδαχθεί αποτελεσματικά σε κάθε παιδί, σε οποιοδήποτε στάδιο εξέλιξής του, αρκεί να του προσφερθεί με μια κατάλληλη και αποτελεσματική μορφή και με πνευματική ειλικρίνεια. Επίσης θεωρεί ότι όταν οι ενήλικοι, εν προκειμένω οι εκπαιδευτικοί, σέβονται τη σκέψη του παιδιού, τότε καταβάλλουν προσπάθεια να την συνδέσουν με λογικούς συλλογισμούς και δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες πρόκλησης για να προχωρήσει το ίδιο σε ένα επόμενο στάδιο νοηματοδότησης της εμπειρίας του. Με αυτόν τον τρόπο είναι δυνατόν να του δώσουν τη δυνατότητα εξοικείωσης με ιδέες και στάσεις που αργότερα θα το βοηθήσουν να γίνει ένας καλά εκπαιδευόμενος ενήλικος. Κατά την άποψη

του, το βασικό ερώτημα που χρειάζεται να τίθεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι το κατά πόσο οι απόψεις που σχηματίζουν οι μαθητές μέσα από αυτά που διδάσκονται, θα είναι άξιες λόγου για την ενηλικίωσή τους και θα τους βοηθήσουν να γίνουν περισσότερο λειτουργικά άτομα για την κοινωνία. Επί της ουσίας επισημαίνει την ανάγκη καλλιέργειας ενός περισσότερο στοχαστικού τρόπου σκέψης από την προεφηβική ηλικία, ο οποίος με την πάροδο των χρόνων θα αποκτά όλο και πιο ολοκληρωμένη μορφή και θα βοηθήσει τους μαθητές να διαμορφώνουν λιγότερο δυσλειτουργικές απόψεις και κατ' επέκταση νοητικές συνήθειες.

Με βάση τη θεωρία του Kegan (1994), η περίοδος μεταξύ 11 και 20 ετών θεωρείται περίοδος σταδιακού μετασχηματισμού της σκέψης, της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων. Οι νέοι αυτής της ηλικίας διανύουν το στάδιο της εφηβείας και σύμφωνα με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι οι μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και οι μαθητές που φοιτούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αυτή η περίοδος της ζωής τους θεωρείται ιδιαίτερα κρίσιμη, γιατί διαμορφώνουν σταδιακά την προσωπικότητά τους, είτε προσθέτοντας νέα στοιχεία στη συμπεριφορά τους, είτε μετασχηματίζοντας κάποια δυσλειτουργικά στοιχεία αυτής. Στοιχεία της σκέψης και της συμπεριφοράς τους στα οποία ήταν προσκολλημένοι και αποδεικνύονται περιοριστικά για αυτούς, σταδιακά μπορούν να γίνουν αντικείμενα κριτικού στοχασμού και μετασχηματισμού. Για παράδειγμα, ο εγωκεντρικός τρόπος συμπεριφοράς τους και η ικανοποίηση μόνο των προσωπικών τους ενδιαφερόντων, μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο κριτικού στοχασμού και μετασχηματισμού. Γιατί αυτός ο τρόπος συμπεριφοράς πολλές φορές αποδεικνύεται δυσλειτουργικός για τους εφήβους, καθώς απορρίπτεται από τους συνομηλίκους τους, γιατί αποτελεί έναυσμα για τη δημιουργία συγκρούσεων μεταξύ τους. Συνεπώς, οι νέοι αυτής της ηλικίας ενδέχεται να αρχίσουν να λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες του κοινωνικού τους περιγύρου και συνειδητά να συμπεριφέρονται κατά τρόπο που δεν εξυπηρετεί μόνο τις δικές τους ανάγκες, συνυπολογίζοντας τα αποτελέσματα που θα επιφέρουν οι πράξεις τους κατά την επίτευξη των στόχων τους στον κοινωνικό τους περίγυρο. Αυτό σημαίνει ότι είναι σε θέση να κρίνουν τον προηγούμενο τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς τους και να τον μετασχηματίσουν. Αυτός ο τρόπος νοηματοδότησης, γίνεται το νέο υποκείμενο εμπειρίας τους, το οποίο μπορεί να χρειαστεί να μετασχηματίσουν αργότερα ως ενήλικοι στην περίπτωση που θεωρήσουν ότι είναι περιοριστικό για αυτούς (Kegan, 1994).

Το φιλοσοφικό – παιδαγωγικό κίνημα «Φιλοσοφία για Παιδιά» το οποίο ξεκίνησε κατά τη δεκαετία του 1970 από την Αμερική και στη συνέχεια επεκτάθηκε και στην Ευρώπη, έχει ως στόχο την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των μαθητών ηλικίας 4 έως 12 ετών μέσα από φιλοσοφικές συζητήσεις των ίδιων των μαθητών, τις οποίες συντονίζει ο εκπαιδευτικός. Η Αγγλίδα παιδαγωγός και φιλόσοφος Joanna Haynes, χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη μέθοδο ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού σε μαθητές Δημοτικού. Η μεθοδολογία που προτείνει η Haynes βασίζεται στην ανάδυση ερωτημάτων από τους ίδιους και στην έναρξη μίας συζήτησης με τους μαθητές σχετικά με τα συγκεκριμένα ερωτήματα, έναυσμα των οποίων υπήρξε κάποια ιστορία, εικόνα ή ποίημα. Στόχος της συζήτησης δεν είναι απαραίτητα η σύγκλιση των απόψεων των μαθητών, αλλά η αναζήτηση της αλήθειας μέσω της επεξεργασίας των



ερωτημάτων από πολλές διαφορετικές γωνίες. Η Haynes δίνει ιδιαίτερη σημασία στην αναζήτηση εναλλακτικών προσεγγίσεων κατά τη διερεύνηση ενός θέματος, όπως επίσης και στον σεβασμό και στην αποδοχή κάθε αιτιολογημένης άποψης ως στοιχεία του κριτικού στοχασμού, τα οποία καλλιεργούνται μέσω του ανοιχτού διαλόγου με τους μαθητές για τα διάφορα θέματα που τους απασχολούν (Haynes, 2008).

Σημαντικό ρόλο στην ικανότητα των μαθητών να εμπλακούν σε μια διεργασία μετασχηματισμού των στερεοτυπικών τους απόψεων παίζει ο προσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να δημιουργήσουν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον πρόκλησης και υποστήριξης των μαθητών τους, με κατάλληλα μέσα ποιοτικής αλλαγής του τρόπου νοηματοδότησης των εμπειριών τους. Σε ό,τι αφορά στον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα μας, την τελευταία δεκαετία δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, η οποία δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αντιμετωπίζουν ένα ζήτημα από πολλαπλές οπτικές γωνίες και να καταλήξουν σε συμπεράσματα. Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) χρειάζεται να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση «στην ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στη διά βίου μάθηση, τη συνεργασία και την υπευθυνότητα» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003, σ. 7) από τις πρώτες κιόλας τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Με βάση τα προαναφερθέντα, η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί ένα ουσιαστικό πεδίο καλλιέργειας ικανοτήτων διά βίου μάθησης των μαθητών, μεταξύ των οποίων και του κριτικού στοχασμού. Επίσης, το γεγονός ότι στο πρόγραμμα διδασκαλίας δίνεται η δυνατότητα προσέγγισης ζητημάτων που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή των μαθητών αποτελεί ένα ιδανικό θα λέγαμε έναυσμα για την προσπάθεια μετασχηματισμού των στερεοτυπικών απόψεων που ενδεχομένως εκφράζουν.

Σχετικά με την προσπάθεια που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί σε ό,τι αφορά στον μετασχηματισμό των στερεοτυπικών απόψεων των μαθητών τους, αναφερόμαστε αμέσως παρακάτω.

#### **4. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως προς τον μετασχηματισμό των απόψεων των μαθητών**

Σημαντικός είναι ο ρόλος που παίζουν οι εκπαιδευτικοί στην ομαλή μετάβαση των μαθητών από το στάδιο της παιδικής σε αυτό της εφηβικής ηλικίας και στη συνέχεια στην ενηλικίωσή τους. Παρακάτω επισημαίνονται παράγοντες που όταν αντιμετωπίζονται στερεοτυπικά από τους εκπαιδευτικούς επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των μαθητών από το ένα στάδιο στο άλλο, γεγονός που δεν διευκολύνει την ανάπτυξη της μετασχηματίζουσας μάθησης.

##### **4.1. Λόγοι που δυσχεραίνουν την ανάπτυξη μετασχηματίζουσας μάθησης στους μαθητές**

Ένας βασικός παράγοντας που επηρεάζει τη στάση, το ενδιαφέρον και τον βαθμό δέσμευσης των μαθητών σε σχέση με τη μάθηση είναι το διαφορετικό μορφωτικό κεφάλαιο με το οποίο οι μαθητές εισέρχονται στον χώρο της εκπαίδευσης. Μαθητές οι οποίοι προέρχονται από πιο προνομιούχο περιβάλλον – δηλαδή οι γονείς των οποίων έχουν κάνει ανώτερες σπουδές, παρουσιάζουν γλωσσική άνεση και έχουν ευκαιρίες ελεύθερης μόρφωσης εκτός σχολείου – προσαρμόζονται με μεγαλύτερη ευκολία στις απαιτήσεις της σχολικής πραγματικότητας, επενδύουν στη σχολική τους ζωή και συνήθως έχουν καλύτερη απόδοση σε σχέση με μαθητές που τυχαίνει να προέρχονται από μη προνομιούχο οικογενειακό περιβάλλον και των οποίων οι γονείς έχουν χαμηλές προσδοκίες για αυτούς. Σε αυτό επιπρόσθετα συμβάλλουν η στάση, οι προσδοκίες και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους, οι οποίοι ακόμα και όταν συμβουλεύουν ή απευθύνονται σε αυτούς λαμβάνουν υπόψη την κοινωνική τους προέλευση, είτε εκούσια είτε ακούσια (Bourdieu, 1985). Έτσι, είναι περισσότερο πιθανό για τους εκπαιδευτικούς που συνεργάζονται με μαθητές που στην πλειοψηφία τους προέρχονται από προνομιούχο οικογενειακό περιβάλλον, να αποφασίσουν να εντάξουν στην καθημερινή τους διδασκαλία στοιχεία μετασηματιζουσας μάθησης, θεωρώντας ότι οι μαθητές αυτοί θα ανταποκριθούν καλύτερα σε τέτοιου τύπου διεργασίες, οι οποίες παρεκκλίνουν από τον παραδοσιακά δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας.

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας είναι η διαφορά του γλωσσικού κώδικα που χρησιμοποιείται στην οικογένεια, ιδιαίτερα όταν η οικογένεια προέρχεται από την εργατική τάξη, και της επίσημης γλώσσας που χρησιμοποιείται στο σχολείο. Το περιορισμένο λεξιλόγιο, η δυσκολία στη χρήση συντακτικών και γραμματικών κανόνων, ο συμπυκνωμένος λόγος, δημιουργούν περιορισμένες δυνατότητες συνδυασμού νοημάτων, γεγονός που τελικά περιορίζει και την εξέλιξη της σκέψης των μαθητών αυτών. Αντιθέτως, η χρήση της επίσημης γλώσσας επιτρέπει διάφορους συνδυασμούς λέξεων, συντακτικών δομών και νοημάτων, γεγονός που οδηγεί στη διεύρυνση της σκέψης των ομιλούντων (Bernstein, 1961). Ωστόσο, οι μαθητές που προέρχονται από μη προνομιούχο περιβάλλον αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν αυτού του είδους τη γλώσσα, νιώθουν ότι αποτυγχάνουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και προσδοκίες του σχολείου και σταδιακά αποκτούν μια αμυντική και απορριπτική στάση απέναντι σε αυτό. Δημιουργείται έτσι ένας φαύλος κύκλος προσδοκιών και ανταποκρίσεων τόσο από τη μεριά των δασκάλων, ως εκπροσώπων του εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και από τη μεριά των μαθητών. Οι μεν πρώτοι, λειτουργώντας κατά βάση στερεοτυπικά, έχουν περιορισμένες προσδοκίες από τους μαθητές τους ως προς την ακαδημαϊκή και προσωπική τους εξέλιξη και οι τελευταίοι έρχονται να επιβεβαιώσουν με τη στάση και συμπεριφορά τους το ήδη διαμορφωμένο κλίμα που επικρατεί σε σχέση με αυτούς (Cosden, Elliott, Noble, & Kelemen, 1999).

Παρά τις απαιτήσεις της σύγχρονης Παιδαγωγικής που προσδίδει στους εκπαιδευτικούς ρόλο συμβουλευτικό, παρωθητικό, συνεργατικό (Κοσσυβάκη, 1997), υπάρχει ένα μέρος των εκπαιδευτικών που προβάλλουν μέσω της συμπεριφοράς τους συγκεκριμένες στερεοτυπικές απόψεις ως προς τον ρόλο τους και τη διεργασία της μάθησης (Mezirow, 1991a). Σύμφωνα με έρευνες αρκετοί εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να υιοθετούν το δασκαλοκεντρικό μοντέλο

διδασκαλίας (Kalogridi & Kagianni, 2011), αντιμετωπίζοντας τους μαθητές τους ως «δοχεία που μαθαίνουν» (Freire, 1977α). Με αυτόν τον τρόπο δεν αφήνουν το περιθώριο ανάπτυξης ουσιαστικών σχέσεων με τους μαθητές που να βασίζονται στην επικοινωνία, στην κατανόηση και στην ανάπτυξη προσωπικών σχέσεων (Ξωχέλλης, 1981). Η εμμονή πολλών εκπαιδευτικών στην επιλογή του δασκαλοκεντικού μοντέλου διδασκαλίας εκφράζεται διαχρονικά. Αξίζει να αναφέρουμε ότι ο Dewey στο βιβλίο του *How we Think* (1933) τονίζει ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί την εισήγηση ως βασική εκπαιδευτική μέθοδο. Επίσης, στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τον διάλογο με τους μαθητές, στην ουσία μονοπωλούν τη συζήτηση αφήνοντας πολύ λίγο χρόνο στους μαθητές να εκφράσουν τις απόψεις τους ή αποδέχονται οποιαδήποτε ελλιπή απάντηση των μαθητών ως σωστή και τελικά την ανασκευάζουν και την εκφράζουν με τον δικό τους τρόπο, θεωρώντας ότι αυτό εννοούσαν οι μαθητές. Θα περίμενε κανείς ότι στις μέρες μας, σχεδόν έναν αιώνα μετά, οι εξελίξεις τόσο στον τομέα της Παιδαγωγικής, όσο και σε πολιτικό, κοινωνικό και τεχνολογικό επίπεδο θα είχαν επηρεάσει τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Όμως, η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν επιβεβαιώνει τον παραπάνω ισχυρισμό και ως εκ τούτου αναπαράγεται ο δασκαλοκεντισμός και αποφεύγεται η ένταξη στοιχείων μετασχηματίζουσας μάθησης στη διδακτική πράξη, όπως η καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού των μαθητών.

Ωστόσο, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το γεγονός ότι υπάρχει ένα αξιόλογο ποσοστό εκπαιδευτικών οι οποίοι καταβάλλουν συνειδητή προσπάθεια να αναπτύξουν ουσιαστική σχέση με τους μαθητές τους, θέτοντάς τους στο κέντρο της εκπαιδευτικής διεργασίας, οικοδομώντας σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης, λειτουργώντας ως μέλη της ομάδας της τάξης τους και όχι ως αυθεντία, στοχεύοντας στην καλλιέργεια οριζόντιων ικανοτήτων των μαθητών τους, προσπαθώντας να θέσουν τις βάσεις για την ανάπτυξη της μετασχηματίζουσας μάθησης στο τυπικό σχολείο. Παρ' όλα αυτά, πολλές φορές δεν συνειδητοποιούν ότι η σχέση αυτή επηρεάζεται έμμεσα και από παράγοντες που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση των μαθητών τους αλλά και των ιδίων με το περιβάλλον του σχολείου (Iliadis, 2016). Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, η κουλτούρα της σχολικής μονάδας, ακόμα και η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων αποτελούν παράγοντες που διαμορφώνουν το πλαίσιο της μάθησης που συντελείται στον χώρο αυτό και που αντικατοπτρίζουν σημαντικά στοιχεία των κοινωνικών συνθηκών που επικρατούν. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες διαμορφώνουν έμμεσα στους μαθητές συγκεκριμένες αντιλήψεις για τον τρόπο λειτουργίας των κοινωνικών δομών και αποτελούν στοιχεία μίμησης για αυτούς. Κατ' επέκταση, επηρεάζουν έμμεσα την υποκίνηση των μαθητών και τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί είναι αμφίβολο ότι συνειδητοποιούν τον ρόλο που παίζει το πλαίσιο μάθησης του σχολείου ως παράγοντας που επηρεάζει τη σχέση τους με τους μαθητές.

#### **4.2. Παράγοντες που διευκολύνουν την ανάπτυξη μετασχηματίζουσας μάθησης στους μαθητές**

Τα προαναφερθέντα θα έπρεπε να αποτελούν για τους εκπαιδευτικούς εναύσματα κριτικής προσέγγισης του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές και κατ' επέκταση του τρόπου διδασκαλίας τους. Η έρευνα έχει αποδείξει ότι όταν ο εκπαιδευτικός ξεκινάει έναν κατά βάση εσωτερικό διάλογο λαμβάνοντας υπόψη όλες τις διαστάσεις της μάθησης οι οποίες επηρεάζουν τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ όλων όσων εμπλέκονται στη διαδικασία μάθησης, δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες για την αμφισβήτηση και τον μετασχηματισμό των στερεοτυπικών πεποιθήσεων τόσο των ίδιων των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών (Mezirow, 2007β). Βασικοί παράγοντες οι οποίοι χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να υποστηρίξουν κατάλληλα τους μαθητές τους να αναπτύξουν μετασχηματίζουσα μάθηση παρουσιάζονται παρακάτω.

Η αναγνώριση της προσωπικότητας των μαθητών εκ μέρους των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντική. Ιδιαίτερα οι μαθητές που προέρχονται από μη προνομιούχο οικογενειακό περιβάλλον έχουν ανάγκη να δεχτούν την αναγνώριση των ατόμων που θεωρούν σημαντικούς για τη ζωή τους: των γονέων τους, των φίλων και συμμαθητών, των δασκάλων τους. Οι τελευταίοι χρειάζεται να δημιουργούν κατάλληλο συναισθηματικό κλίμα κατά την εκπαιδευτική πράξη, ώστε οι μαθητές να νιώθουν ασφαλείς για να διατυπώσουν τις απόψεις τους, να εκφράσουν τις αντιρρήσεις τους, να μοιραστούν τις ανησυχίες τους, να ακούσουν τις απόψεις των άλλων, να κάνουν δημοκρατικό διάλογο. Αυτό βέβαια προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί θα είναι πραγματικά ανοιχτοί στον διάλογο με τους μαθητές και θα έχουν αντιμετωπίσει κριτικά τις ενδεχόμενες στερεοτυπικές τους παραδοχές σχετικά με τον ρόλο τους ως παντογνώστες και αυθεντίες. Όταν οι μαθητές νιώθουν ότι οι απόψεις τους είναι σεβαστές και δεν απορρίπτονται εκ των προτέρων, ότι η διαφορετικότητά τους γίνεται αποδεκτή από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους, ότι αναγνωρίζονται τα δυνατά στοιχεία της προσωπικότητάς τους, σταδιακά αποκτούν μια σταθερή συναισθηματική σχέση με τους άλλους, αρχίζουν να αναπτύσσουν θετική εικόνα των ικανοτήτων τους και αποκτούν αυτοπεποίθηση. Αυτό αποτελεί τη βάση για να προχωρήσουν στα επόμενα επίπεδα αναγνώρισης της προσωπικότητάς τους: την αυτοεκτίμηση και τον αυτοσεβασμό. Στην αντίθετη περίπτωση, όπου ο μαθητής βιώνει την απόρριψη από τον περίγυρό του, και στην περίπτωση μας από τους εκπαιδευτικούς, αποκτά αρνητικά συναισθήματα και εκδηλώνει θυμό, ασέβεια, επιθετική συμπεριφορά, μίσος, παράγοντες που είναι ανασταλτικοί για την εξέλιξη της προσωπικότητάς του (Fleming, 2014).

Ένας ακόμα παράγοντας που συμβάλει στη δημιουργία καλού συναισθηματικού κλίματος και που οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να λαμβάνουν υπόψη, είναι ο ρόλος που παίζει η δυναμική της ομάδας των μαθητών. Μέσω της συμμετοχής στις διεργασίες της ομάδας, οι μαθητές διαμορφώνουν σταδιακά την αυτοεικόνα και την αυτοεκτίμησή τους, αποκτούν αντίληψη για τους άλλους και για τον κόσμο γύρω τους, αναπτύσσουν οριζόντιες ικανότητες, όπως επικοινωνία, ενσυναίσθηση, συνεργασία, κριτική σκέψη, αποκτούν και ταυτόχρονα αλλάζουν αξίες και στάσεις, ενισχύουν την προσωπική τους ευθύνη για τη σωστή λειτουργία της ομάδας. Όταν οι βασικοί κανόνες της ομάδας είναι η ελεύθερη έκφραση των απόψεων όλων, καθώς και η τεκμηρίωσή τους, ο σεβασμός των απόψεων και η άσκηση κριτικής στις απόψεις των άλλων

χωρίς να προσβάλλεται η προσωπικότητά τους, τότε εξασφαλίζεται ένα κλίμα ασφάλειας ως προς τον τρόπο έκφρασης και επικοινωνίας των μελών της ομάδας και συγχρόνως δημιουργείται ένα συγκεκριμένο πλαίσιο λειτουργίας αυτής, το οποίο συμβάλλει θετικά στην επίτευξη του στόχου της. Ο βαθμός συνοχής της ομάδας, δηλαδή η δύναμη του δεσμού που ενώνει τα μέλη της μεταξύ τους ως σύνολο, χρειάζεται να είναι υψηλός. Σε αυτό η συμβολή του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντική. Θα πρέπει να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να περιορίζονται οι αντιπαράθεσεις, αλλά και η άρνηση συμμετοχής συγκεκριμένων μαθητών στις διεργασίες της ομάδας, ώστε όλοι να προσανατολίζονται σε έναν κοινό στόχο, στη συμφωνία για την επίτευξη του στόχου και στη δημιουργία καλού συναισθηματικού κλίματος και συνεργασιών των μελών της (Πολέμη – Τοδούλου, 2003).

Χαρακτηριστικές είναι οι απόψεις του Vygotsky σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού για την ανάπτυξη του παιδιού, εισάγοντας τον όρο *Ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (ZEA)*. Με τον συγκεκριμένο όρο προσδιορίζεται

η απόσταση ανάμεσα στην πραγματική ανάπτυξη, όπως αυτή προσδιορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων, και στο επίπεδο δυνητικής ανάπτυξης, όπως αυτό προσδιορίζεται μέσω της επίλυσης προβλημάτων με την καθοδήγηση ενήλικου ή σε συνεργασία με ικανότερους συνομηλίκους (Vygotsky, 1978, σ. 86).

Οι ενήλικοι και συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να βοηθούν το παιδί να αντιληφθεί το επίπεδο που βρίσκεται αλλά και το επίπεδο που μπορεί να φτάσει με την κατάλληλη υποστήριξη. Ο Bruner (1986) κάνοντας αναφορά στο έργο του Vygotsky επισημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει τους μαθητές του να αναπτυχθούν νοητικά στήνοντας μια «σκαλωσιά», έτσι ώστε «να εσωτερικεύσουν τη γνώση και να τη μετατρέψουν σε εργαλείο για συνειδητό έλεγχο» (βλ. όπ., σ. 123). Η συγκεκριμένη μεταφορά έχει την έννοια της υποστηρικτικής δράσης του δασκάλου, ο οποίος προσφέρει στον μαθητή «σκαλοπάτια» και τον προκαλεί να τα ανεβεί αυτενεργώντας και παρέχοντας ταυτόχρονα την κατάλληλη ασφάλεια και υποστήριξη. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές αποκτούν ένα ανώτερο επίπεδο γνώσης και παράλληλα έχουν τη δυνατότητα της «εποπτείας» των γνώσεών τους (Bliss, 2008). Παρόμοιες είναι και οι απόψεις του Kegan (1986, 1994) ο οποίος επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να υποστηρίξουν τους μαθητές τους να αναπτύξουν βασικές οριζόντιες ικανότητες, οι οποίες κρίνονται απαραίτητες για την αντιμετώπιση των ζητημάτων της ενήλικης ζωής τους, αλλά και για την εμπλοκή τους σε μια διεργασία μετασχηματισμού των στερεοτυπικών τους απόψεων, χρειάζεται να προσπαθούν να δημιουργούν μέσω της διδασκαλίας τους ένα περιβάλλον υποστήριξης και πρόκλησης των μαθητών τους. Η σημασία της κατάλληλης υποστήριξης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς επισημαίνεται και από τις King και Kitchener (2002), οι οποίες προτείνουν συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενισχύσουν την καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού των μαθητών τους. Σύμφωνα με τις απόψεις τους, οι εκπαιδευτικοί είναι ανάγκη να συζητούν με τους μαθητές τους αμφιλεγόμενα ζητήματα, εντάσσοντας αυτές τις συζητήσεις στην εκπαιδευτική τους πρακτική. Κατά τη διάρκεια αυτών των συζητήσεων, θα πρέπει να παρέχουν στους

μαθητές τους τις κατάλληλες πηγές, οι οποίες θα αποτελούν την πραγματική βάση για την αιτιολόγηση της οπτικής που εκφράζουν. Μέσα από αυτές τις συζητήσεις, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να δίνουν στους μαθητές τους πολλές ευκαιρίες ανάλυσης της οπτικής των συμμαθητών τους και επίσης να τους μάθουν να υποστηρίζουν τις απόψεις τους σχετικά με τα υπό εξέταση θέματα. Η ανατροφοδότηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να είναι συχνή, καθώς μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές λαμβάνουν τόσο γνωστική όσο και συναισθηματική υποστήριξη, ώστε αργότερα ως ενήλικοι πολίτες να μπορούν να αντιμετωπίζουν τα ατελώς δομημένα προβλήματα της καθημερινότητάς τους μέσα από μια σταδιακή αντιμετώπιση των δικών τους πεποιθήσεων σχετικά με τη γνώση και πώς αυτή αποκτάται. Επίσης, οι μαθητές είναι ανάγκη να παροτρύνονται από τους εκπαιδευτικούς να εξασκούν τις δεξιότητες αιτιολόγησης των απόψεών τους και σε άλλα πλαίσια, για παράδειγμα σε άλλα μαθήματα που διδάσκουν άλλοι εκπαιδευτικοί ή μέσω της συμμετοχής τους σε μαθητικούς διαγωνισμούς και οργανισμούς. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν να νιώσουν αυτοπεποίθηση και θα μπορέσουν σταδιακά να αναπτύξουν ικανότητες ποιοτικής αλλαγής του τρόπου σκέψης τους, γεγονός που μπορεί να τους οδηγήσει στη συμμετοχή τους σε διεργασίες μετασχηματίζουσας μάθησης.

Σήμερα οι εκπαιδευτικοί, στις δύσκολες συνθήκες που καλούνται να εργαστούν (πολυπολιτισμικές τάξεις, ανομοιογενείς ομάδες μαθητών διαφορετικού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, ελλιπή επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών και της διαφορετικότητας) για να είναι αποτελεσματικοί δεν φτάνει να είναι απλά «διεκπεραιωτικοί» ως προς την κάλυψη μίας συγκεκριμένης ύλης. Χρειάζεται να λαμβάνουν υπόψη όλες τις διαστάσεις της μάθησης, οι οποίες σύμφωνα με τον Illeris (2016) είναι οι διαστάσεις: του περιεχομένου με την έννοια των παρεχόμενων γνώσεων, της υποκίνησης με την έννοια της καλλιέργειας κατάλληλου συναισθηματικού κλίματος και της αλληλεπίδρασης των υποκειμένων της μαθησιακής διεργασίας με το περιβάλλον. Σημαντικό είναι οι εκπαιδευτικοί να οργανώνουν τη διδασκαλία τους σε ένα σταθερό πλαίσιο, το οποίο να λαμβάνει υπόψη του την ηλικία και το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών, αλλά και τις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν, ώστε να προσφέρουν στους μαθητές τους την ευκαιρία να προβούν σε συνδέσεις της σχολικής γνώσης με την πραγματική τους ζωή. Όταν η μαθησιακή διεργασία περιορίζεται στη μεταβίβαση γνώσεων από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές, δίνοντας έμφαση μόνο στο περιεχόμενο της ύλης που καλούνται να διδάξουν, οι μαθητές ιδιαίτερα από την ηλικία 11 – 12 ετών και πάνω δυσκολεύονται να ανταποκριθούν με προθυμία στις απαιτήσεις των ακαδημαϊκών μαθημάτων, γιατί απλά θεωρούν ότι δεν τους αφορούν. Το βασικό θέμα που τους ενδιαφέρει και γύρω από το οποίο προσανατολίζουν τη σκέψη και το ενδιαφέρον τους είναι ο σχηματισμός της ταυτότητάς τους. Αυτό είναι ανάγκη να λαμβάνεται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να προβούν σε κατάλληλο σχεδιασμό της διδασκαλίας τους αξιοποιώντας ομαδοσυνεργατικές μεθόδους που να θέτουν τον μαθητή στο κέντρο της μαθησιακής διεργασίας, ώστε να μπορέσουν να υποστηρίξουν κατάλληλα τους μαθητές τους να αναπτύξουν συγκεκριμένες ικανότητες διά βίου μάθησης και να διαμορφώσουν την ταυτότητά τους με τρόπο που να μπορούν να ανταποκρίνονται στις

απαιτήσεις της κοινωνίας του σήμερα ως έφηβοι και του αύριο ως ενεργοί πολίτες (Ileris, 2016).

## 5. Συζήτηση

Συνοψίζοντας, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική έρευνα, στοιχεία της μετασχηματίζουσας μάθησης μπορούν να ενταχθούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ωστόσο, βασική προϋπόθεση για την προσπάθεια μετασχηματισμού των στερεοτυπικών απόψεων των μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελεί ο μετασχηματισμός των στερεοτυπικών απόψεων και κατ' επέκταση των νοητικών συνηθειών των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στη συγκεκριμένη βαθμίδα. Οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ανασφάλεια σε σχέση με το εκπαιδευτικό τους έργο, συνήθως επιλέγουν μόνο γνωστές και δοκιμασμένες μεθόδους διδασκαλίας και αντιστέκονται στη δοκιμή νέων πρακτικών διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί που ενστερνίζονται παγιωμένες ιδεολογίες σε σχέση με την κοινωνία και την εκπαίδευση, οι οποίες μπορεί να αφορούν την πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες σχολικές τάξεις, πολλές φορές δυσκολεύονται να ανταποκριθούν με αποτελεσματικότητα στο εκπαιδευτικό έργο που καλούνται να επιτελέσουν. Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από μειωμένη αυτοαντίληψη, νιώθουν ανεπαρκείς στο να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σύγχρονου ρόλου τους σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο επηρεάζει τις δομές της εκπαίδευσης. Τα προαναφερθέντα αποτελούν έκφραση συγκεκριμένων δυσλειτουργικών κοινωνιογλωσσικών, επιστημολογικών και ψυχολογικών νοητικών συνηθειών (Mezirow, 1991a). Δεν είναι λίγες οι φορές που οι εκπαιδευτικοί βιώνουν ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα σε σχέση με τις νοητικές τους συνήθειες, καθώς αντιλαμβάνονται ότι υπάρχει ασυμφωνία ανάμεσα σε αυτά που θεωρούν δεδομένα και σε αυτά που βιώνουν στο εργασιακό τους περιβάλλον, όπως η δυσκολία χειρισμού των συγκρούσεων και της συμπεριφοράς των μαθητών, η δυσκολία επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών και με τους συναδέλφους τους, η εισαγωγή νέων μεθόδων διδασκαλίας που βασίζονται στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Ο μετασχηματισμός τους απαιτεί την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού επάνω στις παραδοχές που εκφράζονται με τις απόψεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους. Η αμφισβήτηση των παραδοχών των ενηλίκων, εν προκειμένω των εκπαιδευτικών, είναι εξαιρετικά δύσκολο να γίνει ατομικά. Χρειάζεται ένα υποστηρικτικό περιβάλλον και την οικειοθελή συμμετοχή τους σε μια συγκεκριμένη διεργασία μετασχηματίζουσας μάθησης, η οποία να περιέχει τη διάγνωση της ανάγκης για μετασχηματισμό, τις τεχνικές που θα αξιοποιήσουν, την αξιολόγηση της συγκεκριμένης δράσης και τα μετέπειτα βήματα που θα ακολουθήσουν (Mezirow, 1991a). Ωστόσο, επισημαίνουμε ότι ο μετασχηματισμός έστω και μίας νοητικής συνήθειας είναι αρκετά δύσκολο να πραγματοποιηθεί, ακόμα και αν εκείνοι μετασχηματίσουν κάποιες από τις στερεοτυπικές απόψεις που την εκφράζουν. Απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς συνειδητή απόφαση να δράσουν με βάση τις νέες στοχαστικές τους αντιλήψεις σε ένα πλαίσιο σχολείου το οποίο συνήθως δεν λειτουργεί υποστηρικτικά, αν λάβουμε υπόψη το συνήθως άκαμπτο Αναλυτικό Πρόγραμμα, την υπερφόρτωση της ύλης που καλούνται να διδάξουν, τις σχέσεις με

τους μαθητές και τους συναδέλφους, την κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Όμως, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε μια διεργασία μετασχηματισμού, τους δίνει την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητές τους, να σκέφτονται περισσότερο κριτικά, να οδηγούνται σε περισσότερο συνειδητές επιλογές σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, να αντιστέκονται στην αναπαραγωγή των κακώς κειμένων της κοινωνίας, να γίνουν «ενεργά υποκείμενα της πολιτισμικής αλλαγής» (Mezirow, 2007β). Με αυτόν τον τρόπο, θα μπορέσουν να εντάξουν στη διδασκαλία τους στοιχεία της Θεωρίας Μετασχηματισμού, όπως την καλλιέργεια πτυχών του κριτικού στοχασμού των μαθητών και τη συνειδητή εμπλοκή τους σε διεργασίες μετασχηματίζουσας μάθησης.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

- Γαλανάκη, Ε. (2005). Ο παιδαγωγός Piaget: Σταχυολογώντας σημαντικές απόψεις του. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, 2, 227-237.
- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: ΕΕΕΕ.
- Κοσσυβάκη, Φ., (1997). *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία*. Gutenberg, Αθήνα.
- Ξωχέλλης, Π. (1981). *Παιδαγωγική του σχολείου*. Αφοί Κυριακίδη: Θεσσαλονίκη.
- Πολέμη – Τοδούλου, Μ. (2003). Αξιοποίηση της διεργασίας της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων, *κεφ. 10 του εκπαιδευτικού υλικού για το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών του ΕΚΕΠΙΣ*. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Χρήστου, Μ. (2020). *Αποτίμηση της εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Bliss, J. (2008). Piaget και Vygotsky η σημασία τους για τη διδασκαλία και την εκμάθηση των θετικών επιστημών. *Γέφυρες*, τ.δ., 68 – 81.
- Bourdieu, P. (1985). Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία. Στο Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης* (σσ. 357-391). Αθήνα: Παπαζήση.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Dewey, J. (1938/ 1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.
- Freire, P. (1977α). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Κέδρος.
- Haynes, J. (2008). *Τα παιδιά ως φιλόσοφοι*. Αθήνα: Μεταίχμιο.



Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Isabert – Jamati, V. (1985). Οι εκπαιδευτικοί και η κοινωνική διαίρεση στο σχολείο σήμερα. Στο Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (σσ. 493-518). Αθήνα: Παπαζήσης.

Mezirow, J. (2007β). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο: J. Mezirow & Συνεργάτες (Επιμ.) *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* [μτφ. Γ. Κουλαουζίδης] (σσ. 43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.

### Ξενόγλωσσες

Bernstein, B (1961). Social class and linguistic development: A theory of social learning. In A.H. Halsey, L. Floud, C. Arnold Anderson, *Education, Economy and Society*. New York: The Free Press.

Bruner, J.S. (1973). *The relevance of education*. New York: Norton.

Bruner, J.S. (1977). *The Process of Education*. London: Harvard University Press.

Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. London Cambridge: Harvard University Press.

Cosden, M., Elliott, K., Noble, S., & Kelemen, E. (1999). Self understanding and self esteem in children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 22, 279-290.

Dewey, J. (1933). *How We Think*. DC: Health and Co.

Fleming T. (2014). Axel Honneth and the Struggle for Recognition: Implications for Transformative Learning. In Nicolaides, A. & Holt, D. (Eds.). *Spaces of Transformation and Transformation of Space*. Proceedings of the XI International Transformative Learning Conference, (pp. 318-324) New York: Teachers College, Columbia University.

Illeris, K. (2014b). Transformative Learning and Identity. *Journal of Transformative Education*, 12 (2), 148-163.

Kegan, R. (1986). “The Child behind the Mask”. In W.H. Reid et al. (Eds), *Unmasking the Psychopath* (pp. 45 – 77). New York: W.W. Norton.

Kegan, R. (1994). *In over our heads*. London: Harvard University Press.

King, P. M., & Kitchener, K. S. (2002). The Reflective Judgment Model: Twenty years of research on epistemic cognition. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 37–61). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Mezirow, J. (1991a). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997b). Transformative Learning: Theory to Practice. In P. Cranton (Ed.), *Transformative Learning in Action: Insights from Practice. New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 74. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1998c). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48, (pp.185-198). American Association for Adult and Continuing Education: Sage Publications.
- Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child*. London & New York: Routledge.
- Piaget, J. (1974). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Armand Colin.
- Simonsen, B., Illeris, K. (2014). Transformative Learning in Youth. In D. Andritsakou, & L. West (Eds.), *What's the point of Transformative Learning? Proceedings of the 1st Conference of ESREA's Network "Interrogating Transformative Processes in Learning and Education: An International Dialogue"*. Athens, Greece: ESREA & Hellenic Adult Education Association.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

#### Διαδικτυακές βιβλιογραφικές αναφορές

- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). (2003). *Γενικό Μέρος*. Διαθέσιμο στο:
- [http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko\\_Meros.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf) (Ανακτήθηκε 07/02/2022)
- Kalogridi, S., & Kagiavi, M. (2011). The crisis in school environment: transforming emotions. *Proceedings of the 9th International Conference on Transformative Learning*. In: Alhadeff-Jones, M., & Kokkos, A., (Eds.). (2011). *Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges. Proceedings of the 9th International Transformative Learning Conference*. New York & Athens, Greece: Teachers College, Columbia University & The Hellenic Open University. Διαθέσιμο στο: [http://blogs.sch.gr/stelam/files/2011/06/TLC-2011-Proceedings\\_MAJv3\\_2011-05-23.pdf](http://blogs.sch.gr/stelam/files/2011/06/TLC-2011-Proceedings_MAJv3_2011-05-23.pdf) (Ανακτήθηκε 07/02/2022)