



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
«Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ  
(e-Learning)».

### ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης  
και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε  
προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης:  
μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του  
Αισχύλου»**

Στυλιανός Παπαντωνάκης

Επιβλέπων καθηγητής

Χαράλαμπος Μουζάκης

Ρέθυμνο, Σεπτέμβριος 2019

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
«Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ  
(e-Learning)».  
[Αριθμ. ΦΕΚ 635 τ.Β΄/9.3.2016]**

Ακαδημαϊκός Υπεύθυνος ΠΜΣ:

Καθηγητής Αναστασιάδης Παναγιώτης

Πανεπιστήμιο Κρήτης – Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε

## **ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»**

ΣΤΥΛΙΑΝΟΣ ΠΑΠΑΝΤΩΝΑΚΗΣ

### **Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:**

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

© Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΠΤΔΕ,ΕΔΙΒΕΑ, 2019

Το Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Κρήτης και ειδικότερα το Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α, διατηρεί το δικαίωμα της χρήσης και αναπαραγωγής της παρούσας εργασίας για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς.



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»

«Στυλιανός Παπαντωνάκης»

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Χαράλαμπος Μουζάκης

Καθηγητής –Σύμβουλος ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Βαγγέλης – Ιωάννης Παπαβασιλείου

Επίκουρος Καθηγητής – ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Κωνσταντίνος Χρηστίδης

Ε.Ε.Π. ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης

Ρέθυμνο, Σεπτέμβριος 2019



*«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»*

*Αφιερώνεται σε όλους όσους με έχουν ανιδιοτελώς βοηθήσει να προσθέσω λιθαράκια γνώσης και εμπειρίας*



*«Στυλιανός Παπαντωνάκης», «Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»*

## Περίληψη

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) αποτελεί μια δυναμική οντότητα στο χώρο της εκπαίδευσης. Έχει τα δικά της χαρακτηριστικά, αποτελεί ένα πλαίσιο μέσω του οποίου μπορεί να φιλοξενήσει προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Η διατριβή αυτή εξετάζει, μέσω της επισκόπησης της βιβλιογραφίας, αρχικά τη συμβατότητα της εξΑΕ με τις αρχές της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow, τις προϋποθέσεις εφαρμογής της θεωρίας της αυτής στην εξΑΕ ενώ παράλληλα αναζητά εφαρμοσμένες καινοτόμες πρακτικές εφαρμογής της θεωρίας αυτής σε εξ αποστάσεως προγράμματα σπουδών για ενήλικες. Σε επόμενο στάδιο και έχοντας υπόψη με βάση αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών ότι η λογοτεχνία και ειδικότερα η αρχαία τραγωδία, ως λογοτεχνικό έργο με μεγάλη αξία, ερευνά τις προϋποθέσεις εφαρμογής της θεωρίας αυτής στη διδακτική μιας αρχαίας τραγωδίας ή μέσω αυτής. Η βιβλιογραφική επισκόπηση έδειξε ότι το περιβάλλον της εξΑΕ αποτελεί ιδανική περίπτωση για την εφαρμογή της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης. Ειδικότερα σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων για μια επιτυχή χρήση στην εξΑΕ αρκεί ο εμπλουτισμός της με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η εξΑΕ παρέχει ένα πλαίσιο ικανό για στοχαστικό διάλογο και για κριτική σκέψη. Αν και πολυδιάστατη διαδικασία εντούτοις αρκεί να τηρούνται οι βασικές της αρχές, όπως μεταξύ άλλων η αλληλεπίδραση, ο μαθητικοκεντρικός της χαρακτήρας, οι σχέσεις εμπιστοσύνης και η διακριτότητα των ρόλων. Η βιβλιογραφική επισκόπηση έδειξε ότι η αρχαία τραγωδία αποτελεί πεδίο εφαρμογής της θεωρίας αυτής. Παρουσιάστηκαν πέντε εκπαιδευτικά σενάρια διδασκαλίας με τη χρήση της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης στη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου μέσω επιλεγμένης θεματολογίας. Τέσσερα από αυτά αναφέρονται στη διδακτική συγκεκριμένων θεμάτων τα οποία πηγάζουν μέσα από τη τραγωδία αυτή, ενώ το πέμπτο σχετίζεται με την δημοσιογραφία και συγκεκριμένα με την έρευνα και επιλογή ειδήσεων. Η διατριβή αυτή αναφέρει πτυχές για περαιτέρω έρευνα στα θέματα που διαπραγματεύτηκε.

### Λέξεις – Κλειδιά

*μετασχηματίζουσα μάθηση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εκπαίδευση ενηλίκων, αρχαία τραγωδία, Πέρσες του Αισχύλου*



«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

## Abstract

Distance Learning is a dynamic entity in the field of education. It has its own rules and it is a framework for adult education programs. This thesis examines, through the review of the literature, the compatibility of distance education with the use of Mezirow's transformative learning. Also deals with the conditions for applying his theory to online education. In the meantime is seeking for applied innovative practices of applying this theory to distance learning programs for adults. At a later stage, and taking into account the results of previous research of literature and especially ancient tragedy as a literary work of great value explores the conditions for the application of this theory to the teaching of an ancient tragedy or through it. Literature review has shown that the environment of the distance learning is an ideal case for applying the theory of transformative learning. Specific in adult education programs for successful use in online learning it is sufficient to enrich it with the qualities of adult education. Distance learning provides a framework for thoughtful dialogue and critical thinking. Although a multidimensional process, it is sufficient to follow its basic principles, such as interaction, learner- centered character, trustful relationships and the distinctness of roles. Literacy review has proved that ancient tragedy is the scope of this theory. Five educational teaching scenarios were presented using the theory of transformative learning in the Aeschylus' Persians tragedy through selected themes. Four of them refer to the teaching of specific issues that arise from this tragedy, while the fifth relates to journalism and more specifically to research and selection of news. This thesis mentions future directions aspects for further research on the negotiated issues.

## Keywords

*transformative learning, distance learning, adult education, online education ancient tragedy, Aeschylus' Persians*

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	v
Περιεχόμενα.....	vii
Συνοτομογραφίες & Ακρωνύμια :.....	x
Εισαγωγή.....	1
0.1 Πρόλογος.....	1
0.2 Σκοπός της εργασίας.....	2
0.3 Δομή της εργασίας.....	4
1. Θεωρητικό πλαίσιο .....	8
1.1 Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.....	8
1.1.1 Εισαγωγικό πλαίσιο .....	8
1.1.2 Εννοιολογικό πλαίσιο.....	8
1.1.3 Χαρακτηριστικά της εξΑΕ .....	9
1.1.4 Ρόλος εκπαιδευτή-ενθάρρυνση-ανατροφοδότηση.....	10
1.1.5 Η επικοινωνία στην εξΑΕ.....	11
1.1.6 Τηλεδιάσκεψη.....	12
1.1.7 Σχεδίαση εκπαιδευτικού υλικού στην εξΑΕ.....	13
1.2 Εκπαίδευση ενηλίκων .....	14
1.2.1 Εισαγωγικό πλαίσιο .....	14
1.2.2 Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων .....	15
1.2.3 ΕξΑΕ και εκπαίδευση ενηλίκων .....	16
1.2.4 Mezirow και εκπαίδευση ενηλίκων .....	17
1.2.5 Ενσυναίσθηση και ενδυνάμωση στην εκπαίδευση ενηλίκων.....	19
1.2.6 Mezirow και ενδυνάμωση .....	20
1.2.7 Μεταγνώση και εκπαίδευση ενηλίκων.....	21
1.3 Κριτικός Στοχασμός.....	23
1.3.1 Εισαγωγικό πλαίσιο .....	23
1.3.2 Mezirow και κριτικός στοχασμός .....	24
1.4 Μετασχηματίζουσα μάθηση.....	26
1.4.1 Εισαγωγικό πλαίσιο .....	26
1.4.2 Εννοιολογικό πλαίσιο.....	27
1.4.3 Στοχαστικός διάλογος και μετασχηματίζουσα μάθηση .....	28
1.4.4 Διαδικασία .....	29
1.4.5 Τα στάδια του μετασχηματισμού.....	30
1.4.6 Κριτικές στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης.....	31
1.5 Η Τραγωδία ως λογοτεχνικό κείμενο .....	33
1.5.1 Λογοτεχνία και Δράμα .....	33
1.5.2 Αρχαία τραγωδία.....	34
2. Μεθοδολογία έρευνας.....	36
2.1 Στόχοι της έρευνας.....	36
2.2 Μεθοδολογία βιβλιογραφικής επισκόπησης .....	37
3. Αποτελέσματα .....	40
3.1 Σχετικά με την εξΑΕ και τη μετασχηματίζουσα μάθηση .....	40
3.1.1 Κατηγοριοποίηση.....	40
3.1.2 Ταξινόμηση σε κατηγορίες.....	40

3.1.2.1 Με βάση τη φύση της εξΑΕ.....	40
3.1.2.1.2 Με βάση την επικοινωνία.....	42
3.1.2.1.3 Σε σχέση με το ρόλο του διδάσκοντα.....	42
3.1.2.1.4 Σε σχέση με τους εκπαιδευόμενους.....	43
3.1.2.1.5 Σε σχέση με τις εργασίες και τις ασκήσεις αυτοαξιολόγησης.....	44
3.1.2.2 Σε σχέση με την εκπαίδευση ενηλίκων.....	44
3.1.2.2.1 Με βάση τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων.....	44
3.1.2.2.1 Με βάση την τεχνολογία και το διαδίκτυο.....	45
3.1.2.3 Μαθησιακά αποτελέσματα σχετικά με τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση.....	47
3.1.2.4.3.1 Σε σχέση με τον κριτικό στοχασμό.....	47
3.1.2.4.3.2 Σε σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα.....	47
3.1.2.5 Σε σχέση με την καινοτομία.....	48
3.1.2.5.1 Καινοτόμες πρακτικές.....	48
3.1.3 Σύνοψη – ερευνητικά ερωτήματα.....	49
3.1.3.1 Σχετικά με το 1 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα.....	49
3.1.3.1.1 Σύνοψη ερευνητικό ερώτημα Α1.....	49
3.1.3.1.2 Σύνοψη ερευνητικό ερώτημα Α2.....	50
3.1.3.2 Σχετικά με το 2 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα.....	50
3.1.3.2.1 Σύνοψη ερευνητικό ερώτημα Β.....	50
3.1.3.3 Σχετικά με το 3 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα.....	51
3.1.3.3.1 Σύνοψη ερευνητικό ερώτημα Γ.....	51
3.1.3.4 Σχετικά με το 4 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα.....	51
3.1.3.4.1 Σύνοψη ερευνητικό ερώτημα Δ.....	51
3.2. Αρχαία τραγωδία και μετασχηματίζουσα μάθηση.....	52
3.2.1 Ίχνη μετασχηματισμών στην αρχαία τραγωδία.....	52
3.2. Σχετικά με το 5 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα.....	53
3.2. Σύνοψη ερευνητικό ερώτημα Ε.....	53
4. Μελέτη περίπτωσης.....	55
4.1 Μετασχηματισμοί στους Πέρσες του Αισχύλου.....	55
4.1.1 Εισαγωγικό πλαίσιο.....	55
4.1.2 Μια προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση με βάση τη διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης.....	56
4.1.3 Ενότητα 1 (Παράρτημα 3Α) Μια μυθοποίηση της ιστορίας.....	57
4.1.4 Ενότητα 2 (Παράρτημα 3Β) Στοιχεία πολιτισμικής ταυτότητας.....	62
4.1.5 Ενότητα 3 (Παράρτημα 3Γ) Συνεκτική δομή στους Πέρσες του Αισχύλου.....	65
4.1.3 Ενότητα 4 (Παράρτημα 3Δ) Διακειμενικότητα Σύγχρονη πρόσληψη αρχαίου δράματος.....	69
4.2 Μετασχηματισμοί μέσω των Περσών του Αισχύλου.....	73
4.2.1 Μια εφαρμογή στη δημοσιογραφία (Παράρτημα 3Ε).....	73
5. Συζήτηση και Συμπεράσματα.....	78
5.1 Σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα.....	78
5.1.1 Σχετικά με το 1 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα.....	78
5.1.1.1 Εφαρμογή της θεωρίας του Mezirow στην εξΑΕ.....	78
5.1.1.2 Η Μεσχηματίζουσα μάθηση σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της εξΑΕ.....	80
5.1.1 Σχετικά με το 2 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα.....	82
5.1.2.1 Εκπαίδευση ενηλίκων και μετασχηματίζουσα μάθηση.....	82
5.1.3 Σχετικά με το 3 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα.....	84



5.1.3.1 Κριτικός στοχασμός.....	84
5.1.4 Σχετικά με το 4 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα .....	85
5.1.4.1 Καινοτομίες μέσα από την εφαρμογή.....	85
5.1.5 Σχετικά με το 5 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα.....	86
5.1.5.1 Η εφαρμογή της θεωρίας του Mezirow στην αρχαία τραγωδία.....	86
5.2 Σχετικά με τη μελέτη περίπτωσης.....	88
5.2.1. Υλοποίηση μαθησιακού υλικού.....	88
5.2.2 Σχεδίαση μαθησιακού υλικού.....	90
5.2.3 Σχεδίαση με βάση τη Θεωρία του Mezirow.....	91
5.2.4 Σχετικά με τις δραστηριότητες και τις εργασίες.....	92
5.2.5 Σχετικά με την αξιολόγηση.....	93
5.3 Μετασχηματίζουσα μάθηση – μαθησιακά αποτελέσματα.....	95
5.3.1 Πορεία μετασχηματισμού.....	95
5.3.1.1 Σενάριο πρώτο: Μια μυθοποίηση της ιστορίας.....	96
5.3.1.2 Δεύτερο σενάριο: Στοιχεία πολιτισμικής ταυτότητας.....	97
5.3.1.3 Τρίτο σενάριο: Συνεκτική δομή στους Πέρσες του Αισχύλου.....	97
5.3.1.4 Σενάριο τέταρτο: Πρόσληψη αρχαίου δράματος.....	98
5.3.1.5 Σενάριο Πέμπτο: Έρευνα και επιλογή ειδήσεων.....	98
5.4 Περιορισμοί.....	99
5.5 Μελλοντικές κατευθύνσεις ...	100
5.6 Επίλογος.....	101
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	102
Παράρτημα 1: «Ορισμοί» .....	136
Παράρτημα 2: «Απόψεις του Mezirow» .....	137
Παράρτημα 3: Μετασχηματισμοί στους Πέρσες του Αισχύλου.....	138
Παράρτημα 3Α.....	140
Παράρτημα 3Β.....	151
Παράρτημα 3Γ.....	159
Παράρτημα 3Δ.....	167
Παράρτημα 3Ε.....	177
Παράρτημα 4 Χρονοδιάγραμμα Μελέτης.....	184



*«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»*

## **Συντομογραφίες & Ακρωνύμια :**

εξΑΕ      Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση  
ΠΜΤ      Προηγμένες Μαθησιακές Τεχνολογίες  
ΤΠΕ      Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας  
ΕΕΕΕ.....Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευση Ενηλίκων

## Εισαγωγή

### 0.1 Πρόλογος

Η εργασία αυτή επιχειρεί να συνδυάσει δύο θεματικά πεδία τα οποία συνήθως παρουσιάζονται αυτόνομα. Αυτό της εκπαίδευσης ενηλίκων και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η εξΑΕ αποτελεί ένα φορέα μέσω του οποίου μπορεί να υλοποιηθεί ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων. Η μαθησιακή σύνδεση αυτών των πεδίων θα γίνει μέσω της εφαρμογής της Θεωρίας του Μετασχηματισμού του Jack Mezirow σε μια αρχαία τραγωδία και συγκεκριμένα στους Πέρσες του Αισχύλου. Η επιλογή της συγκεκριμένης θεωρίας έγινε γιατί αποτελεί μια μορφή μάθησης η οποία μέσω του κριτικού στοχασμού και της σε βάθος ενδοσκόπησης των *a-priori* παραδοχών και αντιλήψεων, είναι σε θέση να οδηγήσει αρχικά το άτομο σε μια λειτουργική, ουσιαστική και τεκμηριωμένη αντίληψη της πραγματικότητας που βιώνει και κατά δεύτερον σε δράσεις, αποφάσεις και πρωτοβουλίες που να είναι συμβατές με τις πραγματικές του ανάγκες. Παράλληλα η θεωρία αυτή παρέχει τη δυνατότητα για επεξεργασία και *a-posteriori* υιοθετήσεων, καθώς μέσω της μελέτης μέσω βιβλιογραφικής τεκμηρίωσης, οι αρχικές εμπειρικές καταγραφές επαναξιολογούνται, τεκμηριώνονται και οδηγούνται σε νέες νοηματοδοτήσεις. Η θεωρία αυτή αποτελεί μια εναλλακτική εκπαιδευτική θεώρηση, δεν αρνείται την απόκτηση νέων γνώσεων, πληροφοριών και δεξιοτήτων, ενώ αυτό που τη διαφοροποιεί είναι ότι εστιάζει στην αλλαγή. Θεωρεί ότι η μαθησιακή διαδικασία δεν ολοκληρώνεται αν δεν γίνει με ενεργητικό τρόπο η κατανόηση των δυσλειτουργικών αντιλήψεων, εμπειριών και στάσεων όπου η απόκτηση επιπρόσθετων γνώσεων σε όλα τα επίπεδα οδηγεί το άτομο μέσω μιας εσωτερικής υπέρβασης στη χειραφέτησή του.

Όπως εύστοχα το διευκρινίζει ο Κόκκος (2017;2019) στη τέχνη, αυτή η ενεργητικά διάφανη διαδρομή μετασχηματισμού, ορίζεται ως ενάργεια. Η ενάργεια, λεξικολογικά, αναφέρεται στην σαφήνεια, στην καθαρότητα, ενώ στον Αισχύλο αναφέρεται στο φανερό, στο έκδηλο (Baton, 2016;Goldhill, 1988;Καραγάτσης, 1949). Στους Πέρσες του Αισχύλου η νίκη των Ελλήνων στη ναυμαχία της Σαλαμίνας παρουσιάζεται ρεαλιστικά αλλά και θεατρικά, ενώ το αθηναϊκό κοινό το οποίο ξαναθυμάται γεγονότα τα οποία τα είχε ζήσει,

καθώς το έργο παρουσιάζεται οκτώ (8) χρόνια μετά τα γεγονότα, παρακολουθεί ένα έργο το οποίο δεν γελοιοποιεί τους Πέρσες δεν τους αποδομεί αλλά τους ερμηνεύει και τους αιτιολογεί θεατρικά. Αποδίδει την ευθύνη στον Ξέρξη, τον παρουσιάζει μεν ως πεπτωκό ήρωα αλλά στο τέλος τον επαναφέρει ως βασιλιά των Περσών αφού ο λαός του τον αποδέχεται και τον δικαιολογεί. Στο έργο αυτό η Αισχύλεια ενάργεια είναι έκδηλη τόσο στο λόγο του αγγελιοφόρου όσο και στου Δαρείου (Baton, 2016) οι οποίοι είναι οι έγκυροι αποτιμητές των γεγονότων αν και τα ερμηνεύουν άλλοτε κόσμια και άλλοτε υπερκόσμια, σε αντίθεση με τον αχλύ λόγο της Άτοσσας (Πετρίδης, 2011;2012c), η οποία ως μητέρα του Ξέρξη, τον δικαιολογεί σε όλα του τα λάθη.

## **0.2 Σκοπός της εργασίας**

Η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow έχει τη δική της δυναμική στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι βιβλιογραφικές αναφορές σχετικά με τη μετασχηματίζουσα μάθηση είναι αρκετές. Παράλληλα υπάρχει αρκετή βιβλιογραφία για την εκπαίδευση ενηλίκων καθώς και πολλές δημοσιεύσεις με εφαρμογές της Θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Μια πρώτη βιβλιογραφική προσέγγιση στη φάση συγγραφής του θεωρητικού πλαισίου έδειξε ότι σε παγκόσμιο επίπεδο οι βιβλιογραφικές αναφορές σχετικές με τη θεωρία αυτή αποκλειστικά σε προγράμματα εξΑΕ είναι λιγότερο πλούσιες σε αριθμό σε σχέση με την εφαρμογή της θεωρίας αυτής σε συμβατικά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτό όμως δεν συνάδει με τη δυναμική που έχει αποκτήσει τα τελευταία 20 χρόνια η εξΑΕ. Υπάρχουν σε παγκόσμιο επίπεδο πολλά προσφερόμενα προγράμματα για απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, τίτλων σπουδών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και της μετεκπαίδευσης. Πολλά πανεπιστήμια έχουν αρχίσει ήδη να προσφέρουν υβριδικά προγράμματα τα οποία συνδυάζουν την παραδοσιακή πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία και την εξΑΕ.

Αρχικός σκοπός της εργασίας αυτής είναι να αξιοποιήσει τη δυναμική της θεωρίας αυτής στην εξΑΕ. Παράλληλα θέλει να βρει στοιχεία που να αποδεικνύουν ότι η θεωρία αυτή αποτελεί μια σημαντική παράμετρος στη μαθησιακή διαδικασία σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων μέσω εξΑΕ. Σε δεύτερο στάδιο, θέλει μέσω της βιβλιογραφικής



*«Στυλιανός Παπαντωνάκης», «Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»*

επισκόπησης, να καταδείξει τη όχι μόνο τη σημασία και τον ρόλο που έχει να επιδείξει μέσω της εφαρμογής της η θεωρία αυτή, αλλά και τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για να γίνει αυτό εφικτό. Με άλλα λόγια πως μέσω της εφαρμογής της θεωρίας αυτής στην εξΑΕ οι μαθησιακοί στόχοι πραγματοποιούνται ικανοποιητικά. Συγκεκριμένα θέλει να δείξει ότι η εξΑΕ αποτελεί ένα πεδίο όπου η θεωρία αυτή μπορεί να εφαρμοστεί και ποιοι παράγοντες σχετίζονται με την επιτυχή εφαρμογή της ή έστω αν υπάρχουν κάποιες προδιαγραφές για να γίνει αυτό εφικτό. Η σχετική έρευνα θα βασιστεί στα επιμέρους χαρακτηριστικά της εξΑΕ όπως αυτά θα παρουσιαστούν στο θεωρητικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά με βάση τη φύση της εξΑΕ, θα αναζητηθούν δεδομένα επιτυχούς εφαρμογής της θεωρίας αυτής σε προγράμματα εξΑΕ, ενώ παράλληλα θα αναζητηθούν οι λόγοι σύμφωνα με τους οποίους είναι εφικτή η εφαρμογή της θεωρίας αυτής. Με βάση τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν ή επηρεάζουν την εξΑΕ, η εργασία στοχεύει να αναζητήσει βιβλιογραφικές αναφορές στα πεδία της επικοινωνίας, στις σχέσεις εκπαιδευτή με εκπαιδευόμενους, στο μαθητικοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, καθώς και στις διάφορες μορφές αξιολόγησης.

Ο δεύτερος σκοπός της εργασίας είναι να συνδυάσει την εξΑΕ και την εκπαίδευση ενηλίκων μέσω της εφαρμογής της Θεωρίας του Mezirow. Μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης, θα αναζητηθούν δεδομένα όπου τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων μπορούν να λειτουργήσουν σε περιβάλλον εξΑΕ μέσω της εφαρμογής της θεωρίας του μετασχηματισμού, αλλά και πως επηρεάζουν την όλη διαδικασία η τεχνολογία και το διαδίκτυο. Στη συνέχεια θα αναζητήσει βιβλιογραφικά δεδομένα τα οποία αρχικά να αναφέρονται στις προϋποθέσεις εκκίνησης του κριτικού στοχασμού στα ανωτέρω συνδυαστικά προγράμματα και στη συνέχεια τις προϋποθέσεις για επιτυχή μαθησιακά αποτελέσματα.

Σχετικά με τον ελληνικό χώρο μια πρώτη βιβλιογραφική προσέγγιση έδειξε ότι η βιβλιογραφία η οποία αναφέρεται αποκλειστικά στην κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και τη σημασία της στην εξΑΕ στην ελληνική γλώσσα, δεν είναι τόσο πλούσια. Η εργασία αυτή μέσα από τη συγκέντρωση υλικού, μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης, φιλοδοξεί να καλύψει το όποιο κενό στα ερευνητικά πεδία που αναφέρθηκαν παραπάνω, ώστε ο μελλοντικός ερευνητής να έχει μια ολοκληρωμένη αναφορά ως αφετηρία μιας νέας σχετικής έρευνας. Παράλληλα η εργασία αυτή σκοπεύει

να αναζητήσει σε παγκόσμιο επίπεδο καινοτόμες πρακτικές εφαρμογής της θεωρίας αυτής σε προγράμματα εξΑΕ οι οποίες θα μπορούσαν να εφαρμοστούν και στον ελληνικό χώρο.

Ο τελικός σκοπός της εργασίας αυτής είναι να εφαρμόσει μέσω πέντε διδακτικών σεναρίων την θεωρία αυτή σε μια αρχαία τραγωδία σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων μέσω εξΑΕ. Η αρχαία τραγωδία αποτελεί, όπως εκτενέστερα θα αναφερθεί στο θεωρητικό πλαίσιο, μια σύνθετη λογοτεχνική δημιουργία, συμβάλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, μπορεί να βρει εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς ενεργοποιεί τον κριτικό στοχασμό. Προσφέρεται για μια ενδελεχής και σε βάθος ενεργητική ενδοσκόπηση στις παραδοχές και στα οράματα του αναγνώστη – θεατή, ενώ το μυθολογικό της υπόβαθρο αποτελεί έμπνευση με βάση την έννοια της διακειμενικότητας. Η εργασία αυτή μέσω των σεναρίων αυτών σκοπεύει να εντάξει τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου στο χτίσιμο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων βασισμένες στη θεωρία του Mezirow. Η τραγωδία αυτή αν και όπως θα αναφερθεί εκτενέστερα δεν αποτελεί μια ωδή αντιπολεμικού μηνύματος, ούτε και μια προσφορά στον παναθροπισμό (Πετρίδης, 2018), αλλά αποτελεί μια μυθοποίηση της ιστορίας, εντούτοις η με δημοκρατικό τρόπο έκφραση της κάθε ετερότητας δηλαδή του κάθε πρωταγωνιστή του δράματος αυτού και κυρίως η μη αποδόμηση του ηττημένου, αποτελεί κατάλληλο πλαίσιο εφαρμογής της θεωρίας αυτής τόσο στη διδακτική επιλεγμένων θεματικών της τραγωδίας αυτής όσο και στη διδακτική θεματικών πεδίων από διαφορετικά επιστημονικά πεδία, όπως αυτό της δημοσιογραφίας, με αφετηρία και αφορμή τη θεωρία αυτή.

### **0.3 Δομή της εργασίας**

Η δομή της εργασίας αυτής χωρίζεται σε πέντε (5) κεφάλαια. Αρχικά στο πρώτο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν οι θεωρητικές έννοιες που σχετίζονται με την εργασία αυτή. Θα ακολουθήσουν αρχικά η μεθοδολογία της έρευνας και κατόπιν τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης. Στο τέταρτο κεφάλαιο ο αναγνώστης θα βρει πέντε εκπαιδευτικά σενάρια για προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων μέσω της εξΑΕ με τη χρήση της Θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow βασισμένα στην τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου. Θα ακολουθήσουν η σύνοψη και η συζήτηση. Πιο αναλυτικά:



*«Στυλιανός Παπαντωνάκης», «Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»*

Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας. Η κάθε επιμέρους ενότητα αρχίζει με ένα εισαγωγικό πλαίσιο και στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του θεματικού πεδίου στο οποίο αναφέρεται. Αρχικά γίνεται αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο το σχετικό με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Παρουσιάζονται περιεκτικά αλλά όχι σχολαστικά το εννοιολογικό της πλαίσιο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που τη διέπουν. Στη συνέχεια παρουσιάζονται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία σε περιβάλλον εξΑΕ. Αρχικά παρουσιάζεται ο ρόλος και οι ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτή στα πεδία της ενθάρρυνσης και της ανατροφοδότησης, και στη συνέχεια η επικοινωνία στην εξΑΕ σε όλα τα επίπεδα. Πιο συνοπτικά παρουσιάζεται η σημασία της τηλεδιάσκεψης και η σχεδίαση εκπαιδευτικού υλικού στην εξΑΕ. Η δεύτερη ενότητα αναφέρεται στην εκπαίδευση ενηλίκων. Θα παρουσιαστούν αναφορές που τοποθετούν την εκπαίδευση ενηλίκων σε μια ανεξάρτητη κατηγορία με τις δικές της ιδιαιτερότητες καθώς οι ενήλικες μαθαίνουν με διαφορετικό αλλά και πιο πολύπλοκο τρόπο σε σχέση με τους ανήλικους. Στο εισαγωγικό πλαίσιο γίνεται μια συνοπτική βιβλιογραφική επισκόπηση στις κυριότερες θεωρητικές σχολές σχετικές με την εκπαίδευση ενηλίκων. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της καθώς και τη σχέση της με την εξΑΕ. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στο πως ο Mezirow αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ενηλίκων. Θα παρουσιαστούν συνοπτικά τρεις έννοιες που αποτελούν ορόσημα στην εκπαιδευτική διαδικασία και αυτές είναι η ενσυναίσθηση, η ενδυνάμωση και η μεταγνώση και στη συνέχεια θα αναφερθεί πως ο Mezirow νοηματοδοτεί την ενδυνάμωση. Η τρίτη ενότητα αναφέρεται στον κριτικό στοχασμό όπου αρχικά παρουσιάζεται αναλυτικά το θεωρητικό του υπόβαθρο και στη συνέχεια οι απόψεις του Mezirow για την έννοια αυτή. Η τέταρτη ενότητα αναφέρεται στην κατά Mezirow μετασχηματίζουσα μάθηση. Η ενότητα αυτή παρουσιάζεται πιο αναλυτικά και ο αναγνώστης θα μπορεί να διαβάσει το εννοιολογικό της πλαίσιο, τα χαρακτηριστικά που τη διαφοροποιούν από άλλα είδη μάθησης αλλά και την έννοια του στοχαστικού διαλόγου στη θεωρία αυτή. Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί η διαδικασία εφαρμογής της και τα στάδια (βήματα) που ακολουθεί ο εκπαιδευτής στην εφαρμογή της θεωρίας αυτής. Η ενότητα αυτή ολοκληρώνεται με αναφορές στις κυριότερες κριτικές που έχει δεχτεί η θεωρία αυτή από διάφορους μελετητές και θεωρητικούς. Η πέμπτη ενότητα αναφέρεται στη λογοτεχνία, στο δράμα και στην αρχαία τραγωδία. Μέσα από την

επισκόπηση της βιβλιογραφίας ο αναγνώστης θα μπορέσει να κατανοήσει και να συσχετίσει τα πεδία αυτά στον ιδιαίτερο ρόλο που έχουν να επιδείξουν στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, στην διαλεκτική επικοινωνία αναγνώστη – κειμένου, της φαντασίας, της κοινωνικοποίησης, και ενδοσκόπησης του εαυτού μας. Η αναφορά στην αρχαία τραγωδία γίνεται γιατί η μελέτη περίπτωσης που ο αναγνώστης θα διαβάσει στο τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται στους Πέρσες του Αισχύλου και παρουσιάζονται συνοπτικά τα χαρακτηριστικά που τη διαφοροποιούν από άλλες μορφές ποίησης ή αφήγησης.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στη μεθοδολογία έρευνας. Αρχικά παρουσιάζονται οι στόχοι της εργασίας αυτής και συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία η εργασία αυτή καλείται να βρει απαντήσεις μέσω της επισκόπησης της βιβλιογραφίας. Στη συνέχεια ο αναγνώστης θα βρει μια αναλυτική περιγραφή του σχεδιασμού και της διεξαγωγής της βιβλιογραφικής έρευνας.

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής έρευνας όπου θα γίνει μια πλήρη παρουσίαση της βιβλιογραφικής επισκόπησης. Η παρουσίαση θα γίνει σε κατηγορίες ανάλογα με το θεματικό περιεχόμενο των ευρημάτων σε συνδυασμό με τα ερευνητικά ερωτήματα. Η επισκόπηση θα παρουσιαστεί σε δύο ενότητες. Αρχικά θα αναλυθεί το πλαίσιο παρουσίασης της βιβλιογραφική επισκόπησης που σχετίζεται με την εξΑΕ και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της και με τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Με τον ίδιο τρόπο θα γίνει και η παρουσίαση των ευρημάτων που σχετίζονται αρχικά με την εκπαίδευση ενηλίκων και στη συνέχεια σε συνδυασμό με την τεχνολογία και το διαδίκτυο. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τον κριτικό στοχασμό καθώς και με αυτά που σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα μέσω της εφαρμογής της θεωρίας αυτής και τέλος τα σχετικά με καινοτόμες πρακτικές εφαρμογής της θεωρίας αυτής. Θα ακολουθήσει μια σύνοψη όπου θα απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα με βάση τα αποτελέσματα της επισκόπησης. Σε δεύτερο στάδιο θα παρουσιαστούν τα ευρήματα που σχετίζονται με την αρχαία τραγωδία και με την θεωρία του μετασχηματισμού όπου θα ακολουθήσει η σύνοψη και η απάντηση στο σχετικό ερευνητικό ερώτημα.

Στο τέταρτο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν πέντε (5) διδακτικά σενάρια στα οποία θα γίνει εφαρμογή της θεωρίας του Mezirow στην αρχαία τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου. Αρχικά





*«Στυλιανός Παπαντωνάκης», «Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»*

θα γίνει μια συνοπτική αναφορά στη τραγωδία αυτή. Στη συνέχεια ο αναγνώστης θα βρει τέσσερα εκπαιδευτικά σενάρια σχετικά με τη διδακτική επιλεγμένων θεματικών μέσα από την τραγωδία αυτή. Αρχικά παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά στα οποία οι εκπαιδευόμενοι θα μπορούν να βρίσκουν απαντήσεις μετά την ολοκλήρωσή τους, σε επίπεδο γνώσεων, σε επίπεδο δεξιοτήτων και σε επίπεδο στάσεων. Τα τέσσερα σενάρια σχετίζονται με τη μυθοποίηση της ιστορίας, με στοιχεία πολιτισμικής ταυτότητας, με τη δομή της τραγωδίας αυτής, και με τη σύγχρονη πρόσληψη του αρχαίου δράματος. Τα σενάρια αυτά θα παρουσιαστούν με βάση τα στάδια που οφείλει να ακολουθήσει ο εκπαιδευτής στην εφαρμογή της θεωρίας του μετασχηματισμού και θα γίνει προσπάθεια να βασιστούν ως προς την υλοποίηση και τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα αξιοποιώντας τα συμπεράσματα που αναφέρθηκαν στο τρίτο κεφάλαιο. Το πέμπτο εκπαιδευτικό σενάριο σχετίζεται με την επιστήμη της δημοσιογραφίας και συγκεκριμένα με το θεματικό πεδίο της έρευνας και της επιλογής ειδήσεων. Η μεθοδολογία εφαρμογής θα είναι στα πρότυπα των τεσσάρων προηγούμενων σεναρίων.

Το πέμπτο κεφάλαιο ονομάζεται Σύνοψη-Συζήτηση. Εκεί ο αναγνώστης θα βρει αρχικά μια εκτενή ανάλυση των ευρημάτων της βιβλιογραφικής επισκόπησης και πώς αυτά σχετίζονται με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Στη συνέχεια θα διαβάσει τη λογική της υλοποίησης του μαθησιακού υλικού των πέντε σεναρίων καθώς και τη σύνδεση του με την βιβλιογραφία, ενώ στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα μαθησιακά αποτελέσματα που σχετίζονται με τη σχεδίαση του μαθησιακού υλικού και την πορεία της μετασχηματιστικής διαδικασίας. Τέλος η εργασία αυτή θα προτείνει μελλοντικές κατευθύνσεις έρευνας με βάση διαπιστώσεις, αρχικά από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, αλλά και από τα πέντε σενάρια διδασκαλίας.



*«Στυλιανός Παπαντωνάκης», «Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»*

## **1. Θεωρητικό πλαίσιο**

### **1.1 Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση**

#### **1.1.1 Εισαγωγικό πλαίσιο**

Η κοινωνία στην οποία ζούμε μετατρέπεται σταδιακά σε κοινωνία της πληροφορίας, όπου οι νέες τεχνολογίες, με τη μορφή προϊόντων, προγραμμάτων, εργαλείων και υπηρεσιών διεισδύουν με απίστευτη ταχύτητα τόσο στην εργασιακή ζωή όσο και στην κοινωνική καθημερινότητα (Αναστασιάδης, 2005). Η δυναμική του διαδικτύου έχει προσθέσει νέες ιδέες στην εκπαίδευση η οποία έτσι ανασχηματίζεται και διευρύνεται. Οι τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνίας (ΤΠΕ) προσδιορίζουν διαφορετικά την έννοια του χώρου και του χρόνου στην εκπαιδευτική διαδικασία τις κάνουν πολυδιάστατες και προσδίδουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση νέα δυναμική (Wegner, 2001). Επομένως η έμμεση συνεισφορά των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία οφείλεται στην παιδαγωγική αξιοποίηση της. Ανεξάρτητα από τις τεχνολογίες που θα χρησιμοποιηθούν και από την επιλογή της παιδαγωγικής προσέγγισης, η δυναμική των ΤΠΕ σχετίζεται κυρίως με τους τρόπους διαχείρισης της πληροφορίας η οποία μεταβάλλεται και ανανεώνεται διαρκώς (Αναστασιάδης, 2005).

#### **1.1.2 Εννοιολογικό πλαίσιο**

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) στηρίζεται στην αρχή ότι για μία αποτελεσματική μάθηση δεν είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτής και ο εκπαιδευόμενος να βρίσκονται στον ίδιο φυσικό και γεωγραφικό χώρο την ίδια χρονική στιγμή (Gunawardena & McIsaac, 2004) ωστόσο ο εκπαιδευόμενος υποστηρίζεται από τον εκπαιδευτή (Holmberg, 2002; Keegan, 2001; Moor, 2013; Perraton, 1988; Peters, 1998). Αυτό δημιουργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον μαθητικοκεντρικό (Γιαγλή, 2009; Γιαγλή, Γιαγλής & Κουτσούμπα, 2010; Moore, 1972, 1973; Wedemayer, 1977), όπου η χρήση των τεχνολογιών του διαδικτύου οδηγεί την αποτελεσματικότητα τις μαθησιακής λειτουργίας

και τη γνωστική κατάκτηση σε νέες διαστάσεις (Αναστασιάδης, 2005), και ο εκπαιδευόμενος γίνεται ο ίδιος υπεύθυνος για τη μαθησιακή του διαδικασία (Λιοναράκης, 2001). Πολλοί εκπαιδευτικοί φορείς σχεδιάζουν, οργανώνουν και υλοποιούν προγράμματα για όλα τα επίπεδα σπουδών (Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια, Τριτοβάθμια) (Holmberg, 2002; Rumble, 1989) πράγμα που απαιτεί σχεδιασμό και ανάπτυξη ειδικά σχεδιασμένου εκπαιδευτικού υλικού προκειμένου να υποστηρίξει αποτελεσματικά τον εκπαιδευόμενο (Holmberg, 2002; Keegan, 2001; Moore, 2013; Peters, 1998).

Αποτελεί μία εκπαιδευτική μεθοδολογία όπου η χωρο-χρονική απόσταση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου καθιστά τον δεύτερο ανεξάρτητο της συνεχούς και άμεσης επίβλεψης του πρώτου όπου η ευθύνη της αυτοδιαχείρισης της μάθησης οδηγεί αναγκαία τον μαθητευόμενο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, οι οποίες, τόσο συμπεριφοριστικά όσο και γνωστικά, θα του προσδώσουν τη δυνατότητα να αυτό-ρυθμίσει τη μάθησή του (Νικολάκη & Κουτσούμπα, 2013). Ο ρόλος των νέων τεχνολογιών στην διαμόρφωση ενός διαδραστικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και στη διαμοίραση του υλικού έχει κυρίαρχο ρόλο στην εξΑΕ (Barker, Frisbie & Patrick, 1989; Garisson & Shale, 1987). Σύμφωνα με τον Keegan (2001: 68) η εξΑΕ χωρίζεται σε δύο βασικές κατηγορίες σχετικά με το χρόνο που πραγματοποιείται. Σύγχρονη: Εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενοι αλληλεπιδρούν σε διαφορετικό χώρο αλλά στον ίδιο χρόνο. Η σύγχρονη εκπαίδευση μπορεί να περιλαμβάνει πολυμεσικές εφαρμογές όπως ομάδες συζητήσεων ομάδων (group, chats, forum), διαδικτυακά σεμινάρια και τηλεδιάσκεψη με ήχο και/ή βίντεο. Ασύγχρονη: Εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενοι αλληλεπιδρούν σε διαφορετικό χώρο και χρόνο. Η ασύγχρονη εκπαίδευση μπορεί να περιλαμβάνει επικοινωνία μέσω πλατφόρμας τηλεδιάσκεψης (ηλεκτρονικής), αλληλογραφίας, πίνακες ανακοινώσεων και μαγνητοσκοπημένα ή ηχογραφημένα μηνύματα.

### **1.1.3 Χαρακτηριστικά της εξΑΕ**

Ο μαθητικοκεντρικός τρόπος μάθησης και η αυτο-ρυθμιζόμενη μαθησιακή λειτουργία απαιτούν ουσιαστική επαφή με τον εκπαιδευτή, όπου η υποστήριξη και η ενθάρρυνση αποτελούν τις πιο σημαντικές δραστηριότητες του εκπαιδευτή στην εξΑΕ (Ηλιάδου, 2011). Η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση, ως έννοια σύμφωνα με τους Νικολάκη & Κουτσούμπα (2013), είναι μία πολυδιάστατη διεργασία, κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος

παρεμβαίνει συνειδητά και ενεργητικά στη διαδικασία της μάθησης, θέτει στόχους, ρυθμίζει σκέψεις, συναισθήματα και δράσεις, για να επιτύχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Schunk & Zimmerman, 1998; Winne, 1995) και αναδεικνύεται σε σημαντικό και κρίσιμο παράγοντα επιτυχίας της μαθησιακής διαδικασίας στην εξΑΕ (Dabbagh & Kitsantas, 2004; Hartley & Bendixen, 2001). Η έννοια της αυτονομίας, η ευθύνη που έχει ο εκπαιδευόμενος για τη μαθησιακή του πορεία, έχει επισημανθεί ως σημαντικός παράγοντας της μαθησιακής επιτυχίας (Holberg, 2002). Η έννοια της αλληλεπίδρασης εκπαιδευόμενου με εκπαιδευτή, σύμφωνα με τους Μαυροειδή, Γκιάσο & Κουτσούμπα (2014), έχει επισημανθεί από τον Moore (1989), ως μια διαδικασία που εξασφαλίζει ανατροφοδότηση, κίνητρα και διάλογο μεταξύ εκπαιδευόμενου με εκπαιδευτή, είναι επιθυμητή και στους δύο, και αποτελεί την συναλλακτική τους απόσταση.

Η επιτυχία ενός εξΑΕ προγράμματος εξαρτάται από σχέση εκπαιδευτών με εκπαιδευόμενους, την ποιότητα της συνεργασίας τους, της αλληλεπίδρασης και τις μεταξύ τους σχέσεις εμπιστοσύνης (Bielawski & Metcalf, 2003; Foster, 2001). Προτείνεται η ανάγκη να αξιολογείται η αποτελεσματικότητα της τεχνολογίας (Αναστασιάδης 2005) καθώς και οι αντιλήψεις και οι δυνατότητες προσαρμογής των μαθητών για διαδικτυακά μαθήματα (Dove, 2006).

#### **1.1.4 Ρόλος εκπαιδευτή-ενθάρρυνση-ανατροφοδότηση**

Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στην αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων, με το ενδιαφέρον να εστιάζεται στη συμβουλευτική υποστήριξη των εκπαιδευομένων (Simonson, 2012). Η αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένου είναι ασύγχρονη (Keegan, 2001; Holmberg, 2002), όπου ο εκπαιδευτής έχει ρόλο συμβούλου και μεσολαβητή, οργανωτή με στόχο να εξασφαλίζει τη μέγιστη αποτελεσματικότητα στην μαθησιακή λειτουργία (Doug, 2002; Levitch & Milheim, 2003; Moore, 1989; Nchindila, 2007), επικοινωνεί συχνά με τους εκπαιδευόμενους, λειτουργεί διαπροσωπικά, εμπυγχώνει και κατευθύνει κυρίως με την ανατροφοδότησης μέσω γραπτών εργασιών (Ανδρέατος, 2007; Λιοναράκης, 1999), χωρίς να επιβάλλει απόψεις, προάγει την αλληλοεκτίμηση μεταξύ όλων των μελών της εκπαιδευτικής ομάδας (Dhanarajan, 1996), την ανάπτυξη του αισθήματος κοινωνικής παρουσίας (Tu & McIsaac, 2002), εξασφαλίζει την αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με το εκπαιδευτικό υλικό,

λειτουργεί ενισχυτικά στη μαθησιακή λειτουργία και οφείλει να χρησιμοποιεί εργαλεία επικοινωνίας που καθιστούν την διαδικασία της μάθησης πιο ενεργή, συμμετοχική και εποικοδομητική (Diaz & Blazquez, 2005; Kiriakidis, 2007). Ο πιο εποικοδομητικός διάλογος είναι ο σχολιασμός των γραπτών εργασιών ή των όποιων μορφής δραστηριοτήτων. Μέσω της ανατροφοδότησης των εργασιών που εκπονεί ο εκπαιδευόμενος, δίδονται συμβουλές, καθοδήγηση, διαπιστώνονται αδυναμίες και δημιουργείται μια διαπροσωπική σχέση (Νοταρά, 2001). Σύμφωνα με τον Holmberg (2002) αν η προσωπικότητα οι ενέργειες και οι δεξιότητες του εκπαιδευτή επιφέρουν το αίσθημα της συμπάθειας στον εκπαιδευόμενο τότε αυτό μπορεί και να επηρεάσει θετικά τις δεξιότητες του (Ηλιάδου, 2011:8). Η ισορροπία μεταξύ επαίνου και κριτικής αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη μαθησιακή πορεία της εξΑΕ (Ηλιάδου, 2011) ενώ η ανατροφοδότηση και η υποστήριξη, είτε γνωστική, είτε συναισθηματική είτε συστημική, έχουν σκοπό την αποτελεσματικότερη μάθηση και τοποθετούν τον εκπαιδευόμενο στο κέντρο του ενδιαφέροντος (Tait, 2003). Η εξέλιξη της μαθησιακής πορείας των εκπαιδευόμενων γίνεται μέσω της αξιολόγησης, είτε από τον εκπαιδευτή είτε με μεθόδους αυτοαξιολόγησης οι οποίες δε λειτουργούν μόνο ως εξεταστική διαδικασία αλλά αποτελεί σημαντική συνιστώσα της διδακτικής διαδικασίας. (Μουζάκης, 2006:18).

### **1.1.5 Η επικοινωνία στην εξΑΕ**

Ο επικοινωνιακός ρόλος του εκπαιδευτή στην εξΑΕ είναι να αναπτύσσει μεθόδους που να ενισχύουν την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση και να χρησιμοποιεί εργαλεία επικοινωνίας που καθιστούν τη διαδικασία της μάθησης πιο ενεργή, συμμετοχική και εποικοδομητική σε πνεύμα αλληλεγγύης και συνεργασίας (Diaz & Blazquez, 2005; Kiriakidis, 2007; Μουζάκης 2006) και να βοηθήσει τον εκπαιδευόμενο στην αλληλεπίδραση με το εκπαιδευτικό υλικό (Beaudoin, 1990; Moore, 1989; Μουζάκης 2006). Η επικοινωνία συμβάλλει στην άρση της απομόνωσης και της μοναξιάς του εξ αποστάσεως εκπαιδευόμενου (Βασάλα, 2003; Blasquez & Alonso, 2006). Η ενθάρρυνση λειτουργεί συμβουλευτικά ως καταλύτης για ταχύτερη ενεργοποίηση του εκπαιδευόμενου ενώ θεωρεί τις επικοινωνιακές δεξιότητες του εκπαιδευτή ως κλειδιά για την επιτυχία του έργου του (Κόκκος, 2003), η οποία ενισχύεται με την εφαρμογή συγκεκριμένων τεχνικών διαπροσωπικής επικοινωνίας. Έτσι ο εκπαιδευτής επιτελεί τόσο την επιστημονική

καθοδήγηση των εκπαιδευόμενων όσο και τη συναισθηματική υποστήριξή τους (Kiriakidis, 2007). Οι εκπαιδευόμενοι συχνά επιζητούν αυξημένες επικοινωνιακές δεξιότητες από τον εκπαιδευτή, καλή χρήση της λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς, φιλικότητα, διαθεσιμότητα και χρήση τεχνικών διαπροσωπικής επικοινωνίας με στόχο να μειωθούν τα ποσοστά εγκατάλειψης (Γκάφα & Αθανασούλα – Ρέππα, 2007). Σε πολλά προγράμματα εξΑΕ υπάρχει και κατά περιόδους διαπροσωπική σχέση εκπαιδευόμενων με εκπαιδευτή σε ομαδικές συναντήσεις που γίνονται για θέματα οργάνωσης, ενημέρωσης, επίλυσης προβλημάτων κλπ (Λιοναράκης, 2001). Ο Moore (1989) αναλύει τις τρεις σημαντικότερες σχέσεις αλληλεπίδρασης στην εξΑΕ: (α) φοιτητής με φοιτητή, (β) φοιτητής με καθηγητή και γ) φοιτητής με εκπαιδευτικό υλικό. Η ανάλυση αυτή εμπλουτίζεται από τους Anderson & Garrison (1998), οι οποίοι περιλαμβάνουν στο παραπάνω σχήμα την αλληλεπίδραση: α) καθηγητή με καθηγητή, β) καθηγητή με εκπαιδευτικό υλικό και γ) εκπαιδευτικό υλικό με εκπαιδευτικό υλικό.

### **1.1.6 Τηλεδιάσκεψη**

Μια μορφή συμπληρωματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η οποία δεν στοχεύει στην αντικατάσταση τις παραδοσιακής μορφής διδασκαλίας (Αναστασιάδης, 2005; Hayden & Hanor, 2002), όπου εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι αλληλεπιδρούν πλήρως, αποτελεί η τηλεδιάσκεψη. Η τηλεδιάσκεψη ανήκει στις Προηγμένες Μαθησιακές Τεχνολογίες (PMT) και συμβάλει στη διαμόρφωση ενός αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος συνεργατικής μάθησης υπό παιδαγωγικές προϋποθέσεις (Αναστασιάδης, Μανούσου κ.ά., 2012). Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευόμενους οδηγεί στην υιοθέτηση νέων ρόλων και στη κατάκτηση περισσότερων δεξιοτήτων, επομένως η οργάνωση μιας εκπαιδευτικής τηλεδιάσκεψης είναι πιο απαιτητική από τη συμβατική πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία (Hayden, 2002; Αναστασιάδης, 2005). Ειδικότερα η διαδραστική τηλεδιάσκεψη, συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος μάθησης με κύρια χαρακτηριστικά την αλληλεπίδραση, την ευελιξία, την ανάπτυξη συνεργατικότητας, τη χρήση διαφορετικών μέσων, την πρόσβαση σε πολλαπλές πηγές πληροφόρησης καθώς και το προσιτό κόστος (Anastasiades, 2007).

### **1.1.7 Σχεδίαση εκπαιδευτικού υλικού στην εξΑΕ**

Σχετικά με τη σχεδίαση εκπαιδευτικού υλικού στην εξΑΕ πρέπει να έχουν γίνει ξεκάθαρα τα παρακάτω. Αρχικά πρέπει να γίνει κατανοητό τι θα διδαχθεί. Ποια είναι τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, ποιοι οι στόχοι και σε ποιους απευθύνεται το πρόγραμμα. Στην εξΑΕ ισχύουν οι ίδιοι κανόνες παιδαγωγικής με την συμβατική πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία και οι ίδιες θεωρίες μάθησης. Υπάρχει το μοντέλο της πυραμίδας όπου στη βάση υπάρχει το φιλοσοφικό πλαίσιο και οι βασικές παραδοχές. Με άλλα λόγια ποιους πρόκειται να διδάξουμε ποιες οι κοινωνικές και πολιτισμικές τους ανάγκες, ώστε μέσω της οικοδόμησης της γνώσης να οδηγηθούν στη χειραφέτηση τους (Κόκκος, 2017). Ακολουθεί η παιδαγωγική προσέγγιση όπου στην περίπτωση της εκπαίδευσης ενηλίκων μας ενδιαφέρουν οι σχέσεις εκπαιδευτών με εκπαιδευόμενους όπου οι επιμόρφωση τους θα γίνει με βάση τη προϋπάρχουσα γνώση και τις ιδιαιτερότητες του πολιτισμικού και κοινωνικού περιβάλλοντος που ζουν και αλληλεπιδρούν (Αναστασιάδης, 2014). Στο επίπεδο αυτό εντάσσεται και ο σχεδιασμός της επιμόρφωσης με στόχο την ενίσχυση της κριτικής σκέψης, όπως και η σχέση τεχνολογίας και εξΑΕ μέσω πολυμορφικής εκπαίδευσης όπου τα μαθησιακά αποτελέσματα επηρεάζονται από τη διδακτική μεθοδολογία και όχι από τη τεχνολογία. Στο τρίτο επίπεδο υπάρχει το μοντέλο σχεδιασμού όπου θα γίνει η οικοδόμηση της γνώσης (στάδια- φάσεις της μαθησιακής πορείας, μέθοδοι διοίκησης του έργου, πόροι μαθησιακό υλικό και η τελική αξιολόγηση. Στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκεται το περιβάλλον σχεδίασης (Αναστασιάδης, 2014). Σχετικά με το μαθησιακό υλικό αυτό να παρουσιάζεται συνοπτικά με παραπομπές σε βιβλιογραφία και πηγές, με πολυμεσικότητα και τα εργαλεία του Web, να υπάρχουν ασκήσεις αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης, εργασίες όπου σε όλες αυτές τις επιλογές να ακολουθείται ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτή αλλά και χρήσιμες παρεμβάσεις (tips) για υποβοήθηση με στόχο την εκκίνηση κριτικής σκέψης, την αλληλεπίδραση και έναρξη γόνιμου διαλόγου (forum).

## **1.2 Εκπαίδευση ενηλίκων**

### **1.2.1 Εισαγωγικό πλαίσιο**

Η βιβλιογραφική επισκόπηση έχει αποδείξει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα ανεξάρτητο πεδίο επιστημονικών ερευνών και διαφορετικών πρακτικών εκπαίδευσης (Brookfield, 1996, 2001; Κόκκος, 2017). Οι ενήλικες χαρακτηρίζονται από μια αυξημένη και πιο ώριμη ικανότητα για κριτικό στοχασμό πάνω στις γνωσιακές πεποιθήσεις και πρακτικές τους και μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο από τους ανήλικους (Illeris, 2002; Κόκκος, 2017).

Αρχικά ο Knowles το 1970 διατύπωσε τη θεωρία της Ανδραγωγικής (Κόκκος, 2017:23-24), επισημαίνοντας το διαφορετικό τρόπο σκέψης και συμπεριφορών των ενηλίκων σε σχέση με τους ανήλικους, τονίζοντας ότι οι ενήλικοι στη μαθησιακή διαδικασία διαμορφώνουν αυτοδύναμη σκέψη, μέσω μεθόδων βιωματικής μάθησης, ενώ οι σχέσεις εκπαιδευόμενων με τους εκπαιδευτές του πρέπει να είναι σχέσεις συνεργασίας (Knowles, 1998). Οι απόψεις του όπως, αναφέρεται στο Κόκκος (2017:24), δέχτηκαν κριτικές όπως οι Brookfield (1986) και Jarvis (1985) οι οποίοι θεωρούν τη θεωρία του ως ένα σύνολο αξιωμάτων χωρίς επιστημονική τεκμηρίωση ενώ οι Rogers (2002) και Jarvis (2004) τονίζουν τον πιθανό παθητικό ρόλο που μπορεί να έχει ή να επιδιώκει ο εκπαιδευόμενος στη μαθησιακή διαδικασία. Ο Jarvis (2004) αναφέρεται στη διαφορετική δυνατότητα απομνημόνευσης μεταξύ ενηλίκων και ανηλίκων, οπότε θεωρεί ότι πρέπει να τυγχάνουν διαφορετικής αντιμετώπισης από τους εκπαιδευτές. Ο Κόκκος (2005) θεωρεί σημαντικό το έργο του Jarvis στην εκπαίδευση ενηλίκων στο πεδίο του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικες με απώτερο σκοπό την χειραφέτησή τους. Ο Rogers (2003, 2005) δίνει έμφαση στη σχέση εκπαιδευτή με εκπαιδευόμενο θεωρώντας τους ανήλικους ατελή υποκείμενα και τη σχέση με τον εκπαιδευτή ιεραρχική, ενώ στους ενήλικους το ανώτερο μοντέλο λειτουργεί σε βάρος της αυτοαποδεχόμενης γνωσιακής τους εμπειρίας με αποτέλεσμα οι σχέσεις με τους εκπαιδευτές τους να είναι ποικιλόμορφες, πολυεπίπεδες και εν μέρει αντιφατικές, ενώ οι βασικοί στόχοι του εκπαιδευτή είναι η δημιουργία ενεργών πολιτών καθώς και η ανάπτυξη ικανότητας αυτοκαθορισμού των εκπαιδευόμενων (Κόκκος, 2017:28).



Ο Freire θεωρεί ότι η εκπαίδευση ενηλίκων είναι σε άμεση εξάρτηση με το πολιτικοκοινωνικό πλαίσιο που βιώνουν και θεμελίωσε μια μέθοδο όπου οι ενήλικοι είναι σε θέση να αντιληφθούν με κριτικό τρόπο τις κάθε μορφής βιωματικές πολιτικοκοινωνικές και ιδεολογικές συνθήκες που ζουν και αλληλεπιδρούν με απώτερο σκοπό της μαθητικής διεργασίας τη χειραφέτηση τους (Κόκκος, 2017:28).

Μια διαφορετική προσέγγιση διατυπώθηκε από τον Illeris (2002) σύμφωνα με την οποία τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων πρέπει να σχεδιάζονται με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, ώστε να υπάρχει κίνητρο για τη συμμετοχή, ενώ τα προσδοκώμενα αποτελέσματα πρέπει να υπερκαλύπτουν τους αρχικούς στόχους τους. Σε διαφορετική περίπτωση η αποκτώμενη μάθηση θα είναι ένα υποσύνολο των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων και πιθανόν να ξεχαστεί με τη πάροδο του χρόνου (Κόκκος, 2017:29-31). Ο Brookfield (1995) ανέδειξε την ιδέα συμμετοχής σε ομάδες συνεργασίας όπου αλληλεπιδρούν, αλληλοσυμπληρώνονται, και επαναδιαπραγματεύονται γνωσιολογικά, αποκτούν κοινά βιώματα και συναισθήματα, αλληλοϋποστηρίζονται, και η μαθησιακή διαδικασία μετατρέπεται σε ένα πλαίσιο ανταλλαγής ιδεών, απόψεων, οπότε ενδυναμώνεται και νοηματοδοτείται (Κόκκος, 2017:27).

### **1.2.2 Χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων**

Η ανάγκη ή η επιθυμία για μάθηση προκύπτει από την ύπαρξη ισχυρού κινήτρου ή κάποιας επείγουσας ανάγκης και τότε εντάσσονται σε κάποιο σχετικό πρόγραμμα για να πετύχουν το στόχο τους (Hiemstra & Sisco, 1990:172). Συχνά διακόπτουν ή να αναστείλουν την εκπαίδευσή τους λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος είτε λόγω κάποιου έντονου συναισθηματικού βιώματος ή απογοήτευσης είτε έλλειψης χρόνου (Κόκκος, 2005:84). Αν και οι λόγοι συμμετοχής ποικίλουν εντούτοις υπάρχει περίπτωση να μην αποκαλύπτουν πάντα τα πραγματικά κίνητρά τους τα οποία μπορεί να είναι είτε να αισθανθούν την ανάγκη να γίνουν μέρος μιας ομάδας, όπου οι αναπτυσσόμενες κοινωνικές σχέσεις ενδεχομένως να ικανοποιήσουν τον εσωτερικό τους κόσμο ή τα όποια υπαρξιακά ή οντολογικά τους προβλήματα (Boeren et al., 2012). είτε η απόκτηση διαπροσωπικών σχέσεων με έμπειρους ανθρώπους, να μοιραστούν μαζί τους μαθησιακές και βιωματικές εμπειρίες ιδιαίτερα με αυτούς που συνεργάζονται πιο άμεσα μέσα από την

ομάδα που έχουν ενταχθεί (Κόκκος, 2005:90-95). Χρειάζονται επιβράβευση και ενθάρρυνση (Grasha, 1996), ώστε να νιώσουν αυτοπεποίθηση ότι μπορούν να καταφέρνουν να επιτύχουν τους στόχους τους, ακόμα και αν ο προσωπικός χρόνος που μπορούν να διαθέσουν στην υλοποίηση μελέτης εργασιών είναι λίγος (Hiemstra & Sisco, 1990:172-173). Αν και ως εκπαιδευόμενοι έχουν ανυπομονησία να εφαρμόσουν όλα όσα έμαθαν, εντούτοις η ωριμότητα της ηλικίας αποτελεί προσόν ώστε να εκτιμήσουν μια σαφή και καλά σχεδιασμένη μαθησιακή εμπειρία ακόμα και αν το βασικό κίνητρο είναι είτε η απόκτηση τίτλου σπουδών είτε της ανάπτυξης δεξιοτήτων σχετικές με εργασιακά θέματα. Οι ενήλικοι λοιπόν σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο αποδίδουν καλύτερα όταν δουλεύουν ομαδικά., ανταλλάσσουν απόψεις, γνώσεις σκέψεις και πληροφορίες, ενισχύοντας έτσι την ενεργητική μάθηση, ειδικότερα αν το μαθησιακό αντικείμενο σχετίζεται με τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό (Κόκκος, 2005).

### **1.2.3 ΕξΑΕ και εκπαίδευση ενηλίκων**

Όπως αναφέρει ο Κόκκος (2017:169) για να πετύχουμε τα μέγιστα αποτελέσματα εκπαίδευσης από απόσταση σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων πρέπει να υπάρχει ένας εμπλουτισμός με στοιχεία από την παραδοσιακή πρόσωπο με πρόσωπο εκπαίδευση ενηλίκων. Τέτοια είναι η κατά περιόδους διαπροσωπική επαφή εκπαιδευτών με εκπαιδευμένους, η συνεργατική μάθηση σε ομάδες εκπαιδευομένων και όλα τα βιωματικά αλλά και εμπειρικά στοιχεία της εκπαίδευσης (Kellner, 2000). Οι εκπαιδευόμενοι μέσω της οργάνωσης του προγράμματος εκπαίδευσης πρέπει να λειτουργούν σε κλίμα συνεργασίας, αλληλεπίδρασης γνώμων, με ομαδικό πνεύμα τα οποία σε τελική ανάλυση ενισχύουν το μαθητικοκεντρικό χαρακτήρα της εξΑΕ. Σε προγράμματα όπου χρησιμοποιήθηκαν συνδυασμοί μεθόδων της εξΑΕ και της εκπαίδευσης ενηλίκων τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθησιακές δυνατότητες των μελών της ομάδας ενισχύθηκαν σημαντικά (Mintzberg, 2003 στο Κόκκος, 2017:170).

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων στην εξΑΕ αποτελεί σημείο κλειδί για μια επιτυχή εφαρμογή του προγράμματος. Αρχικά οφείλει να εξοικειωθεί με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εξΑΕ, και αν κριθεί αναγκαίο οφείλει να περάσει από ένα σχετικό πρόγραμμα εκπαίδευσης,

ώστε με τη χρήση των τεχνολογιών του διαδικτύου, μέσω των οποίων θα μπορεί να ενεργοποιήσει το κίνητρο για μελέτη και θα εμπλουτίζει το μαθησιακό του υλικό. Αυτό που πρέπει να διαχειριστεί ιδιαίτερα είναι το συναισθηματικό κομμάτι της μαθησιακής πορείας, γιατί έχει να αλληλεπιδράσει με ενήλικους οι οποίοι βιώνουν την δικιά τους συναισθηματική πραγματικότητα, είναι περιορισμένος ο χρόνος της διαπροσωπικής επαφής, εκπαιδευεται από απόσταση και ελλοχεύει ο κίνδυνος πρόωρης διακοπής από το πρόγραμμα (Cergone 2008). Με άλλα λόγια οφείλει να κτίσει σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης σε όλα τα επίπεδα με βάση την ποιοτική επικοινωνία, να λειτουργεί επικουρικά ως διευκολυντής στη μαθησιακή μεθοδολογία και κυρίως να διαχειρίζεται σωστά το μαθησιακό χρόνο (Zembylas et al. 2009, Zirkle 2016).

#### **1.2.4 Mezirow και εκπαίδευση ενηλίκων**

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης επιδιώκει όχι μόνο να εξηγήσει τον μηχανισμό διαμόρφωσης της ενήλικης μάθησης αλλά και να προσδιορίσει το τρόπο και τα βήματα με τα οποία μετασχηματίζονται τα πλαίσια αναφοράς βάσει των οποίων είμαστε σε θέση να αντιλαμβανόμαστε και να ερμηνεύουμε τις εμπειρίες μας (Mezirow, 1991). Όπως αναφέρεται στο Κόκκος (2017), η θεωρία αυτή αξιοποιεί την προϋπάρχουσα γνώση στην εκπαίδευση ενηλίκων, σχετική με τον τρόπο με τον οποίο είναι σε θέση οι ενήλικες να ερμηνεύσουν και να αντιλαμβάνονται τη πραγματικότητα που βιώνουν, τις προϋπάρχουσες παγιωμένες κοσμοθεωρίες, αλλά και τα γεγονότα στη διεργασία του γίνεσθαι (Abric, 2003). Έχει ως υπόβαθρο τη σχολή της Φρανκφούρτης, όπου η λεγόμενη Κριτική Θεωρία θεωρεί ότι οι ενήλικες μέσω του κριτικού στοχασμού μπορούν να εισέλθουν σε μια διεργασία χειραφέτησης, αλλά τονίζει ότι οι υιοθετημένες αγκυλώσεις είναι σε άμεση συνάρτηση με το πολιτισμικό, κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώθηκαν και αποτελούν αναστολές προόδου Κόκκος (2017). Ο Mezirow (1998, 1994) υποστηρίζει ότι απαραίτητη προϋπόθεση για σωστή αντίληψη της πραγματικότητας είναι μόνο μέσω του κριτικού στοχασμού πάνω στις βιωματικές ή γνωσιακές απόψεις ή πεποιθήσεις ή οποιαδήποτε μορφής εγκιβωτισμού σε θέσφατα τα οποία είναι προϊόντα προερχόμενα από το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο και έχουν οδηγήσει σε αδιέξοδα τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Θεωρεί ότι η ικανότητα για μια εκ νέου ενδοσκόπηση όλων των προγενέστερων υιοθετημένων γνωσιακών παραδοχών

μπορεί να επιτελεστεί με επιτυχία μόνο στην ενήλικη φάση της ζωής και αυτό οφείλεται στη βιωματική εμπειρία που ακολουθεί τους ενήλικους η οποία αποτελεί προϋπόθεση για να λειτουργήσει ο κριτικός στοχασμός Κόκκος (2017). Μόνο οι ενήλικες οι οποίοι θα επιλέξουν να εμπλακούν σε διαδικασία μετασχηματισμού δηλαδή να ενεργοποιήσουν το μηχανισμό του κριτικού στοχασμού και να μουν σε μια νοητική διαδικασία συσχέτισης προϋπάρχουσας γνώσης και διερεύνησης και ερμηνείας όχι μόνο της πραγματικότητας αλλά και όλων των παραγόντων που αποτέλεσαν τις απαρχές και τις πηγές των πάσης μορφής αντιλήψεων τους, ενώ στη παιδική ηλικία ο μηχανισμός αυτός σκέψης και συμπεριφοράς δεν είναι λειτουργικός, πράγμα που και τα ίδια τα παιδιά είναι σε θέση να το αντιληφθούν, αλλά λόγω μικρής εμπειρίας δεν διαθέτουν το απαραίτητο υπόβαθρο για να κριτικό στοχασμό (Mezirow, 1998). Ο Κόκκος (2017) ορίζει τη διαδικασία αυτή, ως μια επιστημολογική προσέγγιση, η οποία δε περιορίζεται στην αμφισβήτηση των γνωσιακών υιοθετήσεων που προϋπάρχουν, αλλά εμβαθύνει με την επανασυνειδητοποίηση με κριτικό τρόπο του πλαισίου αναφοράς από το οποίο προήλθαν και θεωρεί ότι απώτερος στόχος της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η αλλοτρίωση από τα δυσλειτουργικά κερτημένα. Με βάση τα ανωτέρω ο Mezirow (2007:64-69) θεωρεί ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων πρέπει να δομούνται με τέτοιο τρόπο ώστε να λειτουργεί ένας συνεχής στοχαστικός διάλογος και σε κάθε φάση της μαθησιακής διεργασίας η μη λειτουργική στερεότυπη γνώση να βρίσκει διέξοδο με λύσεις συνυφασμένες με τη πραγματικότητα. Οι εκπαιδευτές δεν πρέπει να λειτουργούν ακτιβιστικά<sup>1</sup> (Mezirow, 2007:68) και να δίνουν λύσεις σαν από μηχανής θεοί, αλλά να στοχεύουν αρχικά στην ενίσχυση της αυτοδυναμίας στη σκέψη των εκπαιδευόμενων αφού έχουν διερευνήσει την προϋπάρχουσα γνώση και τα κίνητρα συμμετοχής αλλά και μάθησης, με απώτερο σκοπό οι τελευταίοι να είναι σε θέση να αυτοαπεξαρτώνται από τις δυσλειτουργικές τους αντιλήψεις ώστε οι ίδιοι να είναι σε θέση να αξιολογήσουν τις συνέπειες των αρχικών τους παραδοχών. Ο Mezirow τους παρομοιάζει τους εκπαιδευτές ενηλίκων που λειτουργούν με τον ανωτέρω τρόπο ως πολιτισμικούς ακτιβιστές.<sup>2</sup> Λειτουργούν ενισχυτικά και επικουρικά ώστε να οδηγούν τους εκπαιδευόμενους σε

<sup>1</sup>Ο όρος αυτός αναφέρεται όχι τόσο στο πως αντιλαμβάνεται ο άνθρωπος τον κόσμο που τον περιβάλλει, αλλά στη θέλησή του να τον διαμορφώσει ανάλογα με τις επιθυμίες του, αναλαμβάνοντας την ανάλογη δράση του.

<sup>2</sup> Βλέπε παράρτημα Β σελ. 135

στοχαστικό διάλογο για να οδηγηθούν σε μία πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του νοήματος των εμπειριών της μαθησιακής διαδικασίας (Mezirow, 2007:68). Θεωρώντας και τους εκπαιδευτές ως μέρος μιας βιωματικής διεργασίας οφείλουν και οι ίδιοι να αυτοστοχαστούν και να λειτουργήσουν με τον ίδιο τρόπο. Παράλληλα υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων, προκειμένου να ανταποκριθούν στο ρόλο τους, είναι σημαντικό να βρίσκονται οι ίδιοι σε μία διεργασία αυτογνωσίας και θετικής αλλαγής. (Mezirow, 2007:69). Για να συμβεί αυτό, χρειάζεται στις συναντήσεις με τους εκπαιδευόμενους να δίνουν τον απαραίτητο χρόνο για συζήτηση, για ερωτήσεις και αμφισβήτηση, όπως και για δουλειά σε μικρές ομάδες. Στις μικρές ομάδες οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι καλούνται να επιλύσουν συγκεκριμένα θέματα και να τοποθετηθούν ανοικτά απέναντι στις απόψεις των άλλων, αναζητώντας όλοι μαζί τα πλέον έγκυρα και αξιόπιστα επιχειρήματα.

### **1.2.5 Ενσυναίσθηση και ενδυνάμωση στην εκπαίδευση ενηλίκων**

Σύμφωνα με το λεξικό ψυχολογίας των Χουντουμάδη & Πατεράκη (2008) η ενσυναίσθηση ορίζεται ως: *Η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να συμμερίζεται τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις ανησυχίες ενός άλλου ανθρώπου «σαν να» ήταν αυτός ο άλλος, διατηρώντας όμως ταυτόχρονα την ακεραιότητά του.* Διαφέρει από την ταύτιση, απαιτεί ανάπτυξη αλλοκεντρικών δεξιοτήτων (Αυγέρη, 2011), μέσω της κατανόησης της ετερότητας κυρίως στα πεδία των αξιών και των αντιλήψεων και θεμελιώνεται πάνω στην έννοια της αυτοεπίγνωσης (Goleman. 2011).

Αποτελεί συνιστώσα της συναισθηματική νοημοσύνης, οι άλλες είναι οι κοινωνικές δεξιότητες, η αυτοεπίγνωση, η αυτορρύθμιση και το κίνητρο (Goleman. 2011). Η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με την ικανότητα αντίληψης του εαυτού σε συναισθηματικό και ενδογνωστικό επίπεδο αλλά και του συναισθηματικού κόσμου των άλλων, τη διαχείριση της κοινωνικότητας, της ικανότητας για δημιουργία κινήτρων (Πλατσίδου, 2010). Σχετίζεται με το συναίσθημα, τη διαχείριση κάθε μορφής σχέσης με τον κόσμο που ζει και αλληλεπιδρά το άτομο και μπορεί να αναπτυχθεί σε οποιαδήποτε ηλικία (Goleman. 2011). Το πιο σημαντικό σημείο είναι η αντίληψη του ίδιου του ατόμου σχετικά με το πως ενσαρκώνει την έννοια της ενσυναίσθησης. Καθώς δεν υπάρχει μια ενιαία μεθοδολογική προσέγγιση η οποία θα μπορεί να ενεργοποιήσει την ενσυναίσθηση,

το κάθε άτομο τη διαμορφώνει διαφορετικά και με ετερογενή κριτήρια. Οι ενσυναισθητικές πρακτικές που χρησιμοποιεί το άτομο σχετίζονται με ψυχολογικούς παράγοντες οι οποίοι αναφέρονται στην προβληματική a-priori γνώση, στο παρών, στα ψυχικά τραύματα, γνωσιακά ή βιωματικά, καθώς επίσης και στα αίτια που τα προκάλεσαν. Με άλλα λόγια, όταν ένας εαυτός είναι εγκιβωτισμένος στα δικά του προβλήματα και τραύματα, δυσκολεύεται να κατανοήσει έτερα συναισθήματα και σκέψεις.

Η ενδυνάμωση ως όρος έχει πολυδιάστατη δυναμική (Oladipo, 2010; Pettit 2012; Κουλαουζίδης 2013). Στην εργασία αυτή θα γίνει αναφορά στην συνιστώσα της η οποία σχετίζεται με την εκπαίδευση και συγκεκριμένα με την εκπαίδευση ενηλίκων σε περιβάλλον εξΑΕ. Η ενδυνάμωση στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί το κλειδί για την άμβλυνση αδυναμιών, ανισοτήτων και μαθησιακών δυσκολιών ενώ ειδικότερα στην εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί σημαντικό παράγοντα άμβλυνσης κυρίως συναισθηματικών, οικονομικών και κοινωνικών ανισοτήτων (Leach et al., 2001; Παπαϊωάννου, 2016). Ορίζεται ως: *η διαδικασία κατάκτησης της νοητικής και συναισθηματικής ικανότητας που επιτρέπει στο άτομο να αναλάβει τον έλεγχο της ζωής του και να συμμετάσχει ενεργά στη ζωή της κοινότητας* (Χουντουμάδη & Πατεράκη, 2008).

### **1.2.6 Mezirow και ενδυνάμωση**

Όπως έχει αναφερθεί η θεωρία του Mezirow, μέσω της με κριτικό τρόπο αναδόμησης των προγενέστερων νοηματοδοτήσεων, αποτελεί μια διαδικασία χειραφέτησης (Ζαρίφης, 2008: 62-66; Taylor, 2007; Κόκκος, 2017). Αυτό αποτελεί και το κομβικό σημείο αναφοράς στην διαδικασία ενδυνάμωσης των εκπαιδευόμενων μέσω της χρήσης της θεωρίας αυτή εφόσον οι εκπαιδευτές έχουν οι ίδιοι αρχικά ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση. Ο Mezirow έχοντας μελετήσει τις θεωρήσεις του Parker (1997) τις σχετικές με τη σύνδεση κριτικού στοχασμού και χειραφέτησης στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και τις απόψεις του για αυτονομία εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων, αλλά και μη αγνοώντας τις απόψεις των Freire και Brookfield όπως έχουν αναφερθεί στην ενότητα 1.2.1 περί πολιτικής διάστασης της μάθησης και σχέσεων εξουσίας στην εκπαιδευτική διαδικασία αντίστοιχα, αλλά και του Schön (1983) περί προϋπάρχουσας γνώσης και

συναισθηματικών βιωμάτων των εκπαιδευόμενων, συνδέει την ενδυνάμωση με τον κριτικό στοχασμό (Ζαρίφης, 2008; Κόκκος, 2017). Στη θεωρία αυτή η ενδυνάμωση, είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της πορείας μετασχηματισμού, αποτελεί ουσιαστικά μια ικανή και αναγκαία συνθήκη, η οποία στοχεύει σε συμμετοχικό και ενεργό στοχαστικό διάλογο, στην κίνηση ενός συνεχούς κριτικού στοχασμού και αναστοχασμού, και αποτελεί μια συναισθηματικά κοπιαστική διαδικασία η οποία μετατρέπει τους εκπαιδευτές σε πολιτισμικούς ακτιβιστές (Mezirow, 2007). Η Cranton (2011) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτές για να πετύχουν στο πεδίο της ενδυνάμωσης, πρέπει να έχουν ανεπτυγμένες δεξιότητες σε πολλά επίπεδα ώστε η μαθησιακή διαδικασία μέσω του μετασχηματισμού να οδηγήσει σε ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων από τους εκπαιδευόμενους ώστε να οδηγηθούν σε αυτονόμηση (Mezirow, 1991;2007). Μόνο με κατανόηση της αντίληψης αρχικά της όποιας σχέσης εξουσίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια της κοινωνικοπολιτικής διάστασης του ρόλου τους, μπορεί η μετασχηματίζουσα μάθηση να γίνει αρωγός ενδυνάμωσης των ενηλίκων εκπαιδευόμενων (Mezirow, 2007). Οι όποιες επιλεγόμενες, από τους εκπαιδευτικούς, πρακτικές προς αυτή την κατεύθυνση οφείλουν να λειτουργούν προς ενίσχυση του κριτικού στοχασμού μέσω της επικοινωνίας η οποία στοχεύει στο συμμετοχικό διάλογο, όπου η μάθηση αναδύεται μέσα από τις καταγραφές εμπειριών, θέσεων, και της από κοινού μελέτης κοινών προβλημάτων, αλλά και των ανατροφοδοτήσεων (Cranton, 2011; Ζαρίφης, 2008).

### **1.2.7 .Μεταγνώση και εκπαίδευση ενηλίκων**

Αποτελεί ένα μέσο ενδυνάμωσης της διδασκαλίας και της μάθησης καθώς αποτελεί μια μεθοδολογία παρακολούθησης, ελέγχου και αξιολόγησης μιας γνωστικής λειτουργίας (Grangeat, 2018) Σύμφωνα με τον Grangeat (2018), η ενθάρρυνση από τον εκπαιδευτή και η ενσυναίσθηση και η συμμετοχή στις διαλογικές δραστηριότητες από τους εκπαιδευόμενους μπορεί να οδηγήσει σε μεταγνώση. Με άλλα λόγια η μεταγνώση των εκπαιδευόμενων αποτελεί το προϊόν του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών σχετικά με το πως θα δομήσουν το πρόγραμμα εκπαίδευσης και ειδικότερα πως θα εκκινήσουν και θα διευκολύνουν την αλληλεπίδραση (Grangeat, 2018).



*«Στυλιανός Παπαντωνάκης», «Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»*

Ο Mezirow (2007) στη μετασχηματίζουσα μάθηση, αν και δεν αναφέρεται στην έννοια της μεταγνώσης όπως την καθορίζει η κλασική παιδαγωγική, εντούτοις αναφέρεται στην έννοια και στη σημασία των μεταγνωσιακών ικανοτήτων, τις οποίες τις θεωρεί ως μέσο για την ενθάρρυνση των ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Η McGuire (2016) θεωρεί τις μεταγνωσιακές δεξιότητες ως το κλειδί για διδασκαλία μέσω στρατηγικών βασισμένων στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης σε φοιτητές και σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων με σκοπό την αποφυγή μελέτης μέσω απομνημόνευσης. Ο Σπαντιδάκης (2011) τονίζει ότι οι εκπαιδευόμενοι θα ωφεληθούν από την ανάπτυξη μεταγνωσιακών δεξιοτήτων, καθώς αυτές θα τους οδηγήσουν ευκολότερα στην επιλογή της στρατηγικής που θα χρησιμοποιήσουν στη μαθησιακή του πορεία, και ειδικότερα στην παραγωγή και κατανόηση επικοινωνιακού κειμένου. Με αυτό τον τρόπο δυναμώνει η κριτική σκέψη και ικανότητα καθώς ο εκπαιδευόμενος λειτουργεί ταυτόχρονα ως αποκωδικοποιητής, αλλά και ως κατανοητής – κριτής, τα οποία αποτελούν ένα αλληλένδετο δίπολο το οποίο οδηγεί σε ποιοτικότερη ερμηνεία, σκέψη, κρίση και παραγωγή γνώσης (Σπαντιδάκης 2011).



### **1.3 Κριτικός Στοχασμός**

#### **1.3.1 Εισαγωγικό πλαίσιο**

Στο ζήτημα του κριτικού στοχασμού, βιβλιογραφικά αλλά και διαχρονικά, δεν υπάρχει μια ομοιογενής ορολογία αλλά υπάρχει μια ποικιλομορφία σχετικών όρων (Κόκκος, 2017:34). Σήμερα θεωρείται πια αποδεκτό ότι η κριτική σκέψη αποτελεί μονόδρομο στη διαχείριση του καταγισμού των πληροφοριών που δεχόμαστε αλλά και στην αναζήτηση ουσιαστικών λύσεων (Κόκκος, 2017:34). Οι απαρχές στην ερμηνεία του κριτικού στοχασμού ανάγονται στην αρχαία ελληνική φιλοσοφία. Στη σύγχρονη εποχή αρχικά ο Dewey, δεν τον θεωρεί ως μια διαδικασία τήρησης διανοητικών κανόνων, αλλά τον χαρακτηρίζει ως μια επίπονη προσεκτική ενεργητική διεργασία 'όπου η γνώση δε θεωρείται δεδομένη αλλά η εγκυρότητα της πρέπει να αξιολογηθεί με τελικό στόχο να καθορίσουν οι ίδιοι τη προσωπική τους πορεία και τα κατανοήσουν τα γεγονότα του κοινωνικού γίνεσθαι (Κόκκος, 2017:35-36). Η Κριτική Θεωρία της σχολής της Φρανκφούρτης επιδιώκει στη κριτική θεώρηση της κοινωνίας (Χαρίση, 2017:32), όπου οι πολιτικοκοινωνικές, πολιτισμικές θεωρήσεις γίνονται αντικείμενο κριτικής (Κόκκος, 2017:40). Συγκεκριμένα διερευνά με κριτικό τρόπο τους μηχανισμούς μέσα από τους οποίους χειραγωγούνται οι συνειδήσεις (Κόκκος, 2017:40), ώστε οι άνθρωποι να μπορούν να διαμορφώνουν τη δική τους αντίληψη για τον εαυτό τους και τον κόσμο, και να είναι σε θέση να αμφισβητούν την όποια μορφής τάξη πραγμάτων, την οποία δε πρέπει σε καμία στιγμή να θεωρούν αυτονόητη (Χαρίση, 2017:32) με τελικό στόχο το μετασχηματισμό της δομής της κοινωνικής ζωής ώστε να οδηγηθούν προς τη χειραφέτηση τους (Κόκκος, 2017:40). Αξίζει να αναφερθεί η «θεωρία της επικοινωνιακής πράξης» του Habermas και ιδιαίτερα η έννοια του «στοχαστικού διαλόγου», που επηρέασε τις ιδέες του Mezirow (Χαρίση, 2017:32). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή οι άνθρωποι θα λειτουργούσαν πιο αυτοδύναμα αν λειτουργούσε ο στοχαστικός διάλογος οπότε ο βίκοσμος τους (Κόκκος, 2017:40) θα ενδυναμωνόταν με τέτοιο τρόπο ώστε οι πολίτες να μπορούν να αμφισβητούν κάθε μορφής μηχανισμούς που τους επηρεάζουν, να προάγουν τη χειραφέτηση και την αυτοδυναμία τους ώστε το κοινωνικό σύστημα να λειτουργεί προς

όφελος των πραγματικών τους αναγκών (Κόκκος, 2017:40)<sup>3</sup>. Μια σημαντική προσέγγιση είναι αυτή του ανθρωπολόγου, βιολόγου και φιλοσόφου Gregory Bateson (1904-1980), ο οποίος επεξεργάστηκε συστηματικά και διατύπωσε μία συνεκτική θεώρηση για τα επίπεδα της μαθησιακής διεργασίας (Χαρίση, 2017:32). Συνοπτικά, αναφέρθηκε στα τρία επίπεδα μάθησης. Στο πρώτο το άτομο αφού υιοθετήσει κάποιες νέες παραδοχές διορθώνει κάποια από τα λάθη του. Στο δεύτερο επίπεδο το άτομο αναδομεί διορθωτικά τις νέες παραδοχές ή γνώσεις που έχει ήδη υιοθετήσει. (Sterling, 2010, 2011). Στο τρίτο επίπεδο συντελείται μια αναπλαισίωση (Κόκκος, 2017:41), όπου οι αρχικές γνώσεις και θεωρήσεις έχουν μετασχηματιστεί σε νέα βάση. Για τους λόγους αυτούς αποτελεί καθοριστική συμβολή «στις προσεγγίσεις της λειτουργίας του κριτικού στοχασμού» μεταξύ των οποίων και της μετασχηματίζουσας μάθησης (Κόκκος, 2010:73). Ο Freire αναφέρεται στη κριτική συνειδητοποίηση την οποία καθορίζει ως την απόκτηση επίγνωσης για την κατάσταση την οποία βιώνουν οι ενήλικες και σχετίζεται με τους καταπιεστικούς μηχανισμούς εντός του κοινωνικού, πολιτισμικού και οικονομικού περιβάλλοντος, στο οποίο ζουν, και στην ανάληψη δράσης για μια κοινωνική αλλαγή και απελευθερωτικές αντιλήψεις (Κόκκος, 2017:41-42).

### **1.3.2 Mezirow και κριτικός στοχασμός**

Ο Mezirow (1990) όπως αναφέρουν οι (Λιντζέρης, 2007; Κόκκος, 2017:45) διακρίνει τρία είδη κριτικού στοχασμού: α) έλεγχος της εγκυρότητας των επιχειρημάτων πάνω στα οποία βασίζονται οι νοητικές συνήθειες, β) επαναξιολόγηση των αρχικών παραδοχών καθώς και με τη διαδικασία με την οποία υιοθετήθηκαν στη συνείδηση μας αλλά και μέσω ποιων μηχανισμών ή επιρροών ολοκληρώθηκε ή επηρεάστηκε αυτή η διαδικασία. γ) διερεύνηση των συνεπειών που έχουν οι νοηματικές μας παραδοχές και μπορεί να επηρεάσουν τη ζωή και το κοινωνικό μας γίνεσθαι. Παράλληλα ο Mezirow θεωρεί ότι ο κριτικός στοχασμός, όπως εκτενέστερα θα αναφερθούμε σε επομένη ενότητα, συνδέεται με το στοχαστικό διάλογο τον οποίο ορίζει ως μια ειδική μορφή διαλόγου που επικεντρώνει στην αναζήτηση της κοινής κατανόησης και εκτίμησης, της αιτιολόγησης μιας ερμηνείας ή μιας πεποίθησης. Η διαδικασία αυτή εμπεριέχει την αξιολόγηση των αιτιών η οποία προκύπτει

<sup>3</sup> Αναφέρεται στους άτυπους θεσμούς (κοινωνία, οικογένεια κλπ) μέσα στους οποίους οι άνθρωποι λειτουργούν και αλληλεπιδρούν καθημερινά (Κόκκος, 2017:40).



*«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»*

τόσο από την εξέταση της βαρύτητας των υποστηρικτικών αποδείξεων και ισχυρισμών όσο και από την εξέταση εναλλακτικών απόψεων. Ο στοχαστικός διάλογος περιλαμβάνει τη κριτική αξιολόγηση των παραδοχών (Mezirow, 2007:50). Ο Mezirow θεωρεί επομένως το κριτικό στοχασμό σημείο αναφοράς στην εκπαίδευση ενηλίκων, οπότε οι εκπαιδευτές ενηλίκων μέσω της ενεργοποίησης του κριτικού στοχασμού, μέσα από τη δόμηση του υλικού των μαθημάτων που οργανώνουν, μπορούν να οδηγήσουν τους εκπαιδευόμενους στη χειραφέτησή τους (Κόκκος, 2017:46).

## **1.4 Μετασχηματίζουσα μάθηση**

### **1.4.1 Εισαγωγικό πλαίσιο**

Ο μετασχηματισμός των αντιλήψεων που λειτουργούν δυσλειτουργικά αποτέλεσε μια διαχρονική δυναμική λύτρωσης για την εξέλιξη της ανθρωπότητας, ενώ η αποδοχή ιδεολογιών, θέσεων, στάσεων και απόψεων που θεωρούνται ως θέσφατα μπορεί να λειτουργήσουν ως τροχοπέδη στην ανάπτυξη. Παράλληλα, ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε τη γνώση και την πραγματικότητα, αποτελεί το καθρέφτη της προσωπικότητάς μας, προσροφά εμπειρίες συμβατές με το αισθητηριακό μας σύστημα και απορρίπτει εκείνες που θεωρεί αποκλίνουσες (Mezirow, 2007). Υπάρχει μια δυσκολία στην αναδόμηση, αναβάθμιση και εσωτερική επανενδοσκόπηση των παγιωμένων αντιλήψεων. Αυτό που προσδίδει υπέρβαση και δυναμική στον εσωτερικό μας κόσμο, όπως αναφέρει ο Κόκκος (2017:12), είναι η δική μας εσωτερική τεκμηριωμένη κρίση να μπορεί να οδηγηθεί σε μια τάση προς χειραφέτηση.

Στο θεωρητικό πεδίο μια θεωρητική προσέγγιση σχετική με το πως μέσω μιας μαθησιακής πορείας μπορούμε να αλλοτριωθούμε από κάθε μορφής παγιωμένες αγκυλώσεις και να γίνουμε οι ίδιοι αναδιαμορφωτές του εαυτού μας είναι η Θεωρία του Μετασχηματισμού, την οποία άρχισε να διαμορφώνει ο Mezirow από τα τέλη του '70. Ο στοχαστής αυτός εισήγαγε τον όρο μετασχηματίζουσα μάθηση και υποστηρίζει ότι απώτερος σκοπός είναι οι σε βάθος αλλαγές στις παγιωμένες ριζικές παραδοχές του εκπαιδευόμενου, οι οποίες τον χειραγωγούν και του βάζουν εμπόδια στην γνωσιακή εξέλιξη του Κόκκος (2017:82). Η θεωρία αυτή στοχεύει στη βαθμιαία αλλαγή των αντιλήψεων και λειτουργεί με τέτοιο τρόπο ώστε οι εκπαιδευτές να μπορούν να διαμορφώνουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα λαμβάνοντας υπόψη το γνωσιακό υπόβαθρο των εκπαιδευόμενων, τη διερεύνηση προϋπάρχουσας γνώσης, έχοντας μια εικόνα του πλαισίου των δυνατοτήτων, των επιθυμιών καθώς και τους ρυθμούς των εκπαιδευόμενων Κόκκος (2017:46). Ο Mezirow τονίζει ότι η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι απαλλαγμένη από κάθε μορφής γνωσιακές αγκυλώσεις αυθεντίας, λειτουργεί συνεχώς επαναξιολογητικά στη γνωσιακή βάση δεδομένων του εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου, τονίζοντας ότι οι μελλοντικές



*«Στυλιανός Παπαντωνάκης», «Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»*

συνθήκες μπορεί να οδηγήσουν σε ανάγκη για κριτικό στοχασμό και επαναξιολόγηση των γνωσιακών μας αντιλήψεων (Κόκκος, 2017:13).

#### **1.4.2 Εννοιολογικό πλαίσιο**

Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Jack Mezirow αναφέρεται στη διεργασία με την οποία οι εκπαιδευόμενοι επανεξετάζουν κριτικά τις δυσλειτουργικές παραδοχές και πεποιθήσεις τους και διερευνούν τρόπους για μια δημιουργική επανένταξή τους στην πραγματικότητα (Mezirow, 2009). Το επίκεντρο της Θεωρίας του Μετασχηματισμού είναι ο κριτικός στοχασμός. Οι άνθρωποι από μικρή ηλικία είναι εγκλωβισμένοι σε ένα σύστημα νοητικών συνηθειών, μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης (Κόκκος, 2017:43), όπου στη φάση αυτή δεν είναι δυνατόν να επεξεργαστούν κριτικά τα αξιακά υιοθετημένα δεδομένα τους. Στην ενήλικη φάση της ζωής αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι οι παλιές τους νοηματοδοτήσεις δεν τους επιτρέπουν να βρίσκουν πάντα λειτουργικές λύσεις στο περιβάλλον που ζουν και αλληλεπιδρούν. Έτσι καλούνται να επανεξετάσουν όλο τον αξιακό τους κόσμο, τις παραδοχές τους, με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να εντοπίζουν καλύτερα το ρόλο τους στον κοινωνικό ιστό τον οποίο καλούνται και να τον επαναξιολογήσουν μέσω της διεργασίας του κριτικού στοχασμού με τελικό στόχο να διαμορφώσουν «μια νέα αναθεωρημένη ερμηνεία των εμπειριών τους ως οδηγού για ενσυναίσθηση και πράξη» (Μουζιάκης, 2016). Μέσω της διεργασίας αυτής «αναδιαπλάθουμε προβληματικά πλαίσια αναφοράς, παραδοχών και προσδοκιών, ώστε να γίνουν περισσότερο περιεκτικά, πολυσχιδή, ανοικτά, στοχαστικά και συναισθηματικά δεκτικά στην αλλαγή (Mezirow 2009, οπ. αναφ. στο Κόκκος 2017:43).

Ο Mezirow διακρίνει τέσσερα είδη μάθησης (Κόκκος, 2017:44-46) όπου η μετασχηματιστική διεργασία χαρακτηρίζει τα δύο τελευταία. Στο πρώτο είδος γίνεται η λεγόμενη επεξεργασία μιας άποψης ή αντίληψης που προϋπήρχε. Στη φάση αυτή το άτομο αφού έχει έρθει σε κάποιο αδιέξοδο (γνωσιακό ή λόγο κάποιας άποψης-συνήθειας) το οποίο έχει υιοθετήσει από το παρελθόν, αρχίζει να αντιλαμβάνεται ότι αυτό πια δεν τον καλύπτει ώστε να αντιμετωπίσει μια πραγματικότητα που βιώνει. Εδώ το άτομο δεν αλλάζει ριζικά την αρχική νοηματοδότηση ούτε την αμφισβητεί πλήρως, αλλά τη βελτιώνει ή την επεξεργάζεται χωρίς να ξεφεύγει πολύ από το εμβαδόν του κύκλου

υιοθέτησης. Το δεύτερο είδος μάθησης το άτομο υιοθετεί μια στάση, παραδοχή ή άποψη, η οποία όμως είναι συμβατή με τις προηγούμενες του παραδοχές και νοηματοδοτήσεις. Με άλλα λόγια στις προϋπάρχουσες παραδοχές εντάσσονται νέες οι οποίες και επεκτείνουν τις παλιότερες. Το τρίτο είδος μάθησης διενεργείται μετασχηματισμός σε μία ή περισσότερες νοηματικές παραδοχές καθώς με τον τρόπο αυτό το άτομο δεν αποκόπτεται από το παρελθόν αλλά κριτικά μετασχηματίζει άποψη ώστε ο νέος νοηματικός ρόλος να μην αποκόπτεται από τον ομφάλιο λώρο του παρελθόντος. Στο τέταρτο είδος μάθησης συντελείται μετασχηματισμός μιας νοητικής συνήθειας όπου η προϋπάρχουσα νοηματοδότηση αναθεωρείται ριζικά. Οι μετασχηματιζόμενες νοηματοδοτήσεις που μετασχηματίζονται είναι είτε βιωματικές είτε σχετίζονται με το πολιτικοκοινωνικό σύστημα που είμαστε ενταγμένοι. Αν και το κίνητρο ή το αίτιο που εκκινεί το κριτικό στοχασμό ποικίλει οι μετασχηματισμοί όχι μόνο αναφέρονται στη ριζική αλλαγή μιας προβληματικής μας παραδοχή αλλά παράλληλα αξιολογούν κριτικά και τις απαρχές από τις οποίες πήγαζαν και διαμορφώθηκαν αυτές. Ουσιαστικά αξιολογεί όλη τη τελεολογική διαδικασία διαμόρφωσης της αρχικής προβληματικής.

Η Θεωρία του Μετασχηματισμού δε δίνει έμφαση στη σημαντικότητα του πολιτικού πλαισίου, θεωρεί τον τρόπο που μαθαίνουμε για να οδηγηθούμε σε χειραφέτηση είναι διαφορετικός από το πολιτικό πλαίσιο, και θεωρεί σημαντικό το να σκέφτεται κάποιος κριτικά με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικά πλαίσια (Mezirow, 2007). Δεν πρέπει να στοχεύει πάντα στο να ασκήσει κριτική στις σχέσεις εξουσίας και τις υπάρχουσες πολιτικές ιδεολογίες, αυτές άλλωστε αποτελούν υποσύνολο των μορφών μάθησης με ποικίλο προσανατολισμό (Mezirow, 2007). Θεωρεί ότι το κυρίαρχο θέμα είναι η δυνατότητα, μέσω του κριτικού στοχασμού, για μια αξιολόγηση της εγκυρότητας κάθε παραδοχής, γενίκευση, που έχουν νοηματικά υιοθετηθεί και αντιμετωπίζονται ως θέσφατα (Κόκκος, 2017:48).

#### **1.4.3 Στοχαστικός διάλογος και μετασχηματίζουσα μάθηση**

Ο Mezirow επηρεασμένος από τον Habermas καθόρισε την έννοια του στοχαστικού διαλόγου στη μετασχηματίζουσα μάθηση ως όχι μόνο στην αξιολόγηση των παραδοχών μέσω αμοιβαίας κατανόησης, αλλά τόνισε ότι σημαντικό ρόλο παίζει η ενσυναίσθηση

όταν απουσιάζουν μορφές κυριαρχίας, δίνοντας βήμα στην ενεργητική ακρόαση και στην ανοικτότητα της άποψης, «οι αμοιβαιότητα και η συνεργασία είναι χαρακτηριστικά στοιχεία και οι κρίσεις δεν εκφράζονται μέχρις ότου ο καθένας κατανοήσει με ενσυναίσθηση την άποψη του άλλου» (Mezirow, 2007:53). Θεωρεί ότι ο στοχαστικός διάλογος «δε βασίζεται σε νικηφόρα επιχειρήματα, αλλά στην αποδοχή της διαφορετικότητας των απόψεων, στην αναγνώριση κοινού τόπου μέσα στο αντιφατικό, στην ανοχή της σιωπηρής ανησυχίας του παραδόξου, στην αναζήτηση της σύνθεσης και στην αναπλαισίωση» (Mezirow, 2007:53). Τόνισε ότι το τελικό αποτέλεσμα είναι μια προϊόν ομαδικής συνεργασίας αλλά προσωρινό γιατί όλα εξελίσσονται και αναδιαμορφώνονται γιατί η κριτική σκέψη δεν είναι στατική και είναι υπέρμαχος της θέσης για τη μη-ανταγωνιστικότητα της διαλογικής πράξης. Παράλληλα θεωρεί ότι η γνωστική και η συναισθηματική-σχεσιακή διάσταση του στοχαστικού διαλόγου αλληλοσυμπληρώνονται. Υποστηρίζει ότι η μη συναίνεση σε διάλογο ή αποδοχή απόψεων δεν πρέπει να λειτουργεί αποθαρρυντικά, θεωρεί σημαντικό τη κατανόηση του πλαισίου διαφωνίας, αλλά και για τη διαμόρφωση ουσιαστικών σχέσεων οφείλουμε να προσπαθούμε να μη μένουμε άπραγοι και να επιδιώκουμε να γνωρίζουμε τις άλλες απόψεις. Σε διαφορετική περίπτωση η μόνη εναλλακτική είναι να βασιζόμαστε στην παράδοση, στην εξουσία και στην ισχύ (Κόκκος, 2017:82).

#### **1.4.4 Διαδικασία**

Η εφαρμογή της θεωρίας γίνεται με την ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού. Αυτό συμβαίνει όταν το άτομο βρεθεί αντιμέτωπο με μια κατάσταση όπου η a-priori γνώση και εμπειρία του δεν τον βοηθούν να βρει μια βιώσιμη λύση στο πρόβλημα του. Με άλλα λόγια ένα αιφνιδιαστικό δίλημμα, που ονομάζεται αποπροσανατολιστικό δίλημμα, πρέπει να μπορεί να γίνει κατανοητό και να επιλυθεί (Μουζάκης, 2017). Υπάρχει μια δυσαρμονία ανάμεσα στις υιοθετημένες νοηματοδοτήσεις και στα γνωσιακά ή αντιληπτά, μηνύματα που πηγάζουν από τη πραγματικότητα που βιώνει (Κόκκος, 2017:92). Αυτό αποτελεί και το ερέθισμα για να ενεργοποιηθεί ο κριτικός στοχασμός, μπορεί να προκληθεί ακούσια-τυχαία ύστερα από ένα ανεπαίσθητο βιωματικό γεγονός ή μπορεί να είναι προϊόν μιας προσωπικής κρίσης. Σε κάθε περίπτωση το ενήλικο άτομο, μέσω του κριτικού στοχασμού, είναι σε θέση εξετάσει το ίδιο από μόνο του τις a-priori παραδοχές του και να τις

επαναξιολογήσει, μετασχηματίσει σε νέα βάση νοηματοδότησης αντίληψης και κατανόησης (Mezirow, 2007)

#### **1.4.5 Τα στάδια του μετασχηματισμού**

Τα βήματα που ακολουθεί ο εκπαιδευτής είναι τα παρακάτω (Mezirow, 2007)

- 1) Ανάγκη εντοπισμού μιας κατάστασης που κρίνεται προβληματική.
- Ο εκπαιδευτής διατυπώνει και αναδεικνύει ένα αποπροσανατολιστικό δίλλημα.
- 2) Προσπάθεια αυτό – διεύρυνσης συναισθημάτων που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη κατάσταση. Με άλλα λόγια διενεργείται μια αυτοεξέταση των συναισθημάτων που προκαλούνται (φόβου, θυμού, ενοχής ή ντροπής κ.λπ.) (Μουζάκης, 2017).
- 3) Κριτική αξιολόγηση των παραδοχών. Έλεγχος με γνώμονα τη λογική των πεποιθήσεων – αντιλήψεων που αφορούν την προβληματική κατάσταση (εκ νέου εξέταση των παραμέτρων, εξέταση κριτική των ιστορικών καταβολών και της λειτουργίας της κατάστασης στο παρόν, καθώς και των σχέσεων εξουσίας. Ανάγκη επαναπροσδιορισμού των προβληματικών σημείων και των συνακόλουθων αντιλήψεων και συναισθημάτων, όπως και ανάγκη προώθησης εναλλακτικών τάσεων).
- 4) Απαραίτητη προϋπόθεση η ομόφωνη συμφωνία των μελών της ομάδας προκειμένου να συνεχιστεί η μετασχηματίζουσα διεργασία. Το άτομο αναγνωρίζει την πηγή της δυσαρέσκειάς του και μοιράζεται με άλλους τη διεργασία του μετασχηματισμού.
- 5) Νέες επιλογές ρόλων, σχέσεων, δράσεων. Διερεύνηση επιλογών για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις.
- 6) Εκπόνηση ή σχεδιασμός ενός νέου προγράμματος ή σχεδίου δράσης.
- 7) Απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που καθίστανται απαραίτητες για το νέο σχέδιο δράσης.
- 8) Πειραματική δοκιμή των νέων ρόλων.
- 9) Δόμηση ικανοτήτων και καλλιέργεια αυτοπεποίθησης που αφορούν τους νέους ρόλους (αναγκαία κρίνεται η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης). Με άλλα λόγια



οικοδόμηση ικανότητας και αυτοπεποίθησης για τους νέους ρόλους και τις σχέσεις (Μουζάκης, 2017).

10) Αποδοχή των παραπάνω και υιοθέτηση τους στη ζωή των μελών (εκπαιδευόμενων) της ομάδας. Με άλλα λόγια επανένταξη στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί από τις νέες δράσεις ή πρακτικές ή δραστηριότητες (Μουζάκης, 2017).

#### **1.4.6 Κριτικές στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης**

Η θεωρία του Mezirow έχει σχολιαστεί κριτικά από πολλούς μελετητές. Οι Collard & Law(1989) και ο Jarvis (2004) σχολίασαν το ότι η θεωρία του Mezirow δίνει έμφαση στην χειραφέτηση μέσω της ατομικής δράσης ενώ δεν αποδίδει την ίδια σημασία στον ομφάλιο λώρο της που είναι η συλλογική δράση (Λιντζέρης, 2007:59). Αντικείμενο κριτικής δέχεται το γεγονός ότι δεν αποδέχεται τις πολιτικοκοινωνικές σχέσεις εξουσίας που έχουν απήχηση στην εκπαιδευτική διεργασία η οποία είναι άμεσα συνυφασμένη από αυτές (Brookfield, 2001; Griffin 1987). Ο Brookfield πρότεινε νέες τεχνικές για τους εκπαιδευτές στη μεθοδολογία της κριτικής επαναξιολόγησης των παραδοχών, ενώ το 1996 τόνισε τη δυσκολία επανελέγχου και ενδοσκοπίσης των παγιωμένων αντιλήψεων που έχουν οι ενήλικοι (Λιντζέρης, 2007:59). Ο Meriam (2004) τονίζει ότι λίγοι ενήλικες είναι σε θέση να μπορούν να φέρουν σε πέρας τη μετασχηματιστική διαδικασία (Κόκκος, 2017:26). Όπως αναφέρει ο Κόκκος (2007) ο ίδιος ο Mezirow επιζητεί το σχολιασμό και τη κριτική γι' αυτό και στο βιβλίο του Mezirow (2007) *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* υπάρχουν κεφάλαια τα οποία τα έχουν συγγράψει στοχαστές που δείχνουν μια κριτική στάση στη θεωρία του. Άλλωστε και ο ίδιος εμπλουτίζει κατά καιρούς τη θεωρία του με νέες προσεγγίσεις όπως τη θεωρία του Coleman για τη συναισθηματική νοημοσύνη αλλά και του Bruner για τη σύνθεση διαφορετικών απόψεων μέσα από διαπραγμάτευση (Κόκκος, 2017). Ο Keagan (οπ. αναφ. στο Κόκκος, 2017:101) θεωρεί ότι η μετασχηματίζουσα μάθηση δεν αποτελεί χαρακτηριστικό μόνο της ενήλικης φάσης της ζωής, η θεωρία του Mezirow έχει κοινό σημείο τη μετάβαση από το τρίτο στο τέταρτο σημείο συνειδητοποίησης, και διερευνά όλο το φάσμα των αλλαγών του ατόμου σε όλη τη ζωή του σχετικά με την λειτουργία της αντίληψης.

Αρκετοί θεωρητικοί όπως μεταξύ άλλων οι Ditzx (2001) και Boyd (1991) θεωρούν ότι τα βιώματα και οι αντίληψη της πραγματικότητας επηρεάζονται από διεργασίες που δομούνται στο ασυνείδητο, οπότε η μετασχηματιστική πορεία περνά μέσα από την επεξεργασία των ασυνείδητων διαστάσεων του εγώ, οπότε πρέπει να δοθεί έμφαση σε συγκινησιακά, διαισθητικά και φαντασιακά στοιχεία (Λιντζέρης, 2007:59:102). Ο Mezirow (2007:59) θεωρεί ότι η φαντασία κατέχει κυρίαρχο ρόλο στη προσπάθεια να κατανοήσουμε το άγνωστο, ενώ και ο στοχασμός περιλαμβάνει λογική αιτιολόγηση ή και ενσυναίσθηση. Παράλληλα (Mezirow, 2007:52) τονίζει ότι η ύπαρξη ποικίλων συναισθημάτων αποτελεί την ικανή και αναγκαία συνθήκη για στοχαστικό διάλογο. Ουσιαστικά οι κριτικές αναφέρονται κυρίως στα πεδία της υποβάθμισης πολιτικών παραγόντων και σχέσεων εξουσίας, λίγοι ενήλικοι μπορούν να φέρουν σε πέρας τη πορεία του αντιληπτικού μετασχηματισμού και της χειραφέτησης μη θέτοντας υπόψη ψυχολογικούς παράγοντες και συναισθηματικά στοιχεία (Λιντζέρης, 2007:69).

## **1.5 Η Τραγωδία ως λογοτεχνικό κείμενο**

### **1.5.1 Λογοτεχνία και Δράμα**

Η λογοτεχνία και κυρίως η κειμενοκεντρική της προσέγγιση παίζει μεγάλο ρόλο στη κριτική σκέψη καθώς αποτελεί μια σύνθετη πνευματική διεργασία, απαιτεί αμφίδρομη επικοινωνία με το κείμενο όπου η διαλεκτική σχέση που αναπτύσσεται, ενισχύει τη κριτική σκέψη, την καλλιεργεί και αποτελεί ιδανικό περιβάλλον για ανάπτυξη κριτικού στοχασμού ( Chi-An & Shu-Ying, 2009). Παράλληλα προσφέρεται για διαθεματική, συγκριτική και κριτική προσέγγιση με ένταξη στο κοινωνικό και χωροχρονικό πλαίσιο του αναγνώστη (Chi-An & Shu-Ying, 2009). Μέσω της διαλογικής προσέγγισης με το κείμενο ο αναγνώστης αναστοχάζεται, κάνει μια εσωτερική ενδοσκόπηση, τροποποιεί παραδοχές του και του δίδεται η δυνατότητα να γίνει καλύτερος (Κωσταρά, 2015). Η χρήση της στην εκπαίδευση βασισμένη στην αυθεντική έκφραση, την αυτογνωσία, τη σωματική και συναισθηματική ελευθερία είναι ένας τρόπος εκμάθησης και διδασκαλίας μιας κριτικής σκέψης που θα οδηγήσει τους αναγνώστες ικανούς για λήψη συνειδητών αποφάσεων και βελτίωσης των λεκτικών δεξιοτήτων τους (Hayes, 1990:3-8). Όπως αναφέρεται στο Κόκκος (2017:130) τα έργα με υψηλή λογοτεχνική αξία προσφέρονται για εμβάθυνση στη φιλοσοφική σκέψη την οποία και συμπληρώνουν και μπορούν να συσχετιστούν με τα οράματα και τα πιστεύω του αναγνώστη. Ειδικότερα η μυθοπλασία μπορεί να βρει ρόλο στην εκπαίδευση μέσω της Θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Leavy, 2013).

Σχετικά με το δράμα, ετυμολογικά προέρχεται από το αρχαίο ρήμα Δράω-δρω το οποίο σημαίνει πράττω αναπαράσταση ενός γεγονότος μπροστά στους θεατές, μίμηση μιας πράξεως, όπως αναφέρει ο Αριστοτέλης στην Ποιητική. Θεωρείται ότι προάγει τις επικοινωνιακές δεξιότητες, την ομαδική εργασία, τον διάλογο, τις διαπραγματεύσεις, την κοινωνικοποίηση, διεγείρει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα. αναπτύσσει μια καλύτερη κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και της συμπάθειας με καταστάσεις που μπορεί να φαίνεται απομακρυσμένες (Solchaga, 2016). Αν τα έργα είναι δημοφιλή τότε αποτελούν μια κατάλληλη επιλογή για εκκίνηση κριτικού στοχασμού (Jarvis, 2012) Επίσης, μέσω της αναδημιουργίας της λέξης, των καταστάσεων και των χαρακτήρων της,



*«Στυλιανός Παπαντωνάκης», «Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»*

οι μελετητές μπορούν να παρατηρήσουν τον εαυτό τους αλλά και τον άλλον, να αμφισβητήσουν τις δικές τους συμπεριφορές και να εκθέσουν εκ νέου την σκέψη, τις πεποιθήσεις, τα συναισθήματα και τη γλώσσα τους από την αυθόρμητη δημιουργική επεξεργασία συμβόλων και μεταφορών. (Jarvis, 2012; Κόκκος, 2017; Solchaga, 2016) Αυτό μπορεί να συμβεί είτε με την αυθόρμητη αναπαραγωγή είτε με την εκτέλεση συγκεκριμένων καταστάσεων μπορούν να αναπαράγουν, αλλά και μέσω παραστάσεων με πρωταγωνιστές τους ίδιους και τελικά να απελευθερώσουν και να παρατηρήσουν τα συναισθήματά τους με αποτέλεσμα τη δημιουργία ισχυρών συναισθημάτων και προβληματισμού τα οποία μπορούν να οδηγήσουν εμπειρίες μετασχηματίζουσας μάθησης (Hoggan, & Cranton, 2015). Μέσω του δράματος, το θέατρο λειτουργεί ως καθρέφτης και μας επιτρέπει να παρατηρήσουμε τη συμπεριφορά μας. Μέσω της παρατήρησης του εαυτού, μας δοκιμάζει, μας αμφισβητεί και μας επιτρέπει να αξιολογούμε τις σκέψεις μας και τις προοπτικές τους αλλά και τα συναισθήματα και τις πράξεις μας (Γραμματάς, 1990). Επιτρέπει την ανάπτυξη μιας κριτικής σκέψη και μας επιτρέπει να κάνουμε καλύτερες και πιο συνειδητές αποφάσεις. μας ενθαρρύνει να χρησιμοποιήσουμε το σώμα μας και τις φωνές μας, μας ενθαρρύνει και μας εμπνέει να μπορούμε να αρνηθούμε κάτι που μας δυσαρεστεί (Solchaga, 2016) και σε κάθε περίπτωση αποτελεί άριστη επιλογή στη διδασκαλία γιατί ενεργοποιεί το κριτικό στοχασμό (Bannister, 2012).

### **1.5.2 Αρχαία τραγωδία**

Το αρχαίο δράμα αποτελεί μια σύνθετη λογοτεχνική δημιουργία καθώς συνυπάρχουν λόγος, μουσική και όρχηση. Σαν σύνθετες προσεγγίσεις απαιτούν και σύνθετο τρόπο σκέψης, προσεγγίζονται με αρκετές τεχνικές ανάλυσης και μπορούν να βρουν ρόλο στο σήμερα (Κωσταρά, 2015). Αν και σήμερα αυτό που έχει διασωθεί είναι ο λόγος, δηλαδή το κείμενο καθ' αυτό σαν γραμματολογική προσέγγιση, εντούτοις, θεωρείται ζωντανό έργο τέχνης, με ιδιαίτερη δυναμική, αν και το ενδιαφέρον των ερευνητών του σήμερα έχει επικεντρωθεί κυρίως στο ιδεολογικό περιεχόμενο αλλά και στο γλωσσικό μέρος του (Blume, 2008:13-15). Η πιο σύγχρονη προσέγγιση του αρχαίου δράματος είναι η ένταξη και η μελέτη γύρω από το ιστορικό πλαίσιο που ανήκει δηλαδή στο χώρο και το χρόνο το οποίο αυτό συγγράφηκε (Hall, 2007:139).



*«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»*

Το κυρίαρχο στοιχείο στην αρχαία τραγωδία είναι κυρίως η ανάπλαση κάποιου μύθου, αν και υπάρχουν τραγωδίες βασισμένες σε ιστορικά γεγονότα, σύμφωνα με την έμπνευση του εκάστοτε τραγωδού - δημιουργού (Burian, 2007) καθώς οι αρχαίοι Έλληνες αντιμετώπιζαν το μύθο ως ιστορία (Earling & Knox, 2005:377) με σκοπό τη νομιμοποίηση, μέσω ποιητικής αιτιολόγησης, των γεγονότων της πλοκής (Hall, 2007:186).

Σαν έργο διαφοροποιείται από άλλες μορφές ποίησης ή αφήγησης γιατί είναι γραμμένο για θεατρική παράσταση, με άλλα λόγια για να παριστάνεται (Γραμματάς, 1990:120; Πετρίδης, 2019) και ολοκληρώνεται μόνο με αυτήν (Κακριδής, 2000:11).

## 2. Μεθοδολογία έρευνας

### 2.1 Στόχοι της έρευνας

Οι στόχοι της εργασίας αυτής είναι να βρει απάντηση στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα ταξινομούνται στα παρακάτω ερευνητικά πεδία:

#### **A σχετικά με την εξΑΕ**

A1: Είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκπαίδευση ενηλίκων σύμφωνη με τις αρχές της Μετασχηματίζουσας Μάθησης; Υπάρχουν σχετικά δεδομένα εφαρμογής της σε περιβάλλον εξΑΕ;

A2: Μπορεί να εφαρμοστεί η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης στην εξΑΕ; Υπάρχουν κάποιες προδιαγραφές - προϋποθέσεις για να γίνει αυτό εφικτό; Αν ναι τότε πως επηρεάζονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εξΑΕ; Αναφορές θα αναζητηθούν στα πεδία της επικοινωνίας, του ρόλου του διδάσκοντα, των εκπαιδευόμενων και του μαθητικοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας, των εργασιών και της αυτοαξιολόγησης.

#### **B σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων**

B: Μπορεί να εφαρμοστεί η Θεωρία του Mezirow σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων σε περιβάλλον εξΑΕ και ποιος ο ρόλος της τεχνολογίας και του διαδικτύου;

#### **Γ σχετικά με τον κριτικό στοχασμό και τα μαθησιακά αποτελέσματα**

Γ: Υπάρχουν αναφορές που να σχετίζονται με την εκκίνηση κριτικού στοχασμού και τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων σε περιβάλλον εξΑΕ σχετικά με την εφαρμογή της θεωρίας του Mezirow;

#### **Δ καινοτομία**

Δ. Υπάρχουν σχετικές καινοτόμες πρακτικές εφαρμογής της θεωρίας αυτής στην εξΑΕ;



«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασηματιζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

## **Ε Αρχαία τραγωδία και Μετασηματιζουσα Μάθηση.**

Ε: Μπορεί η θεωρία αυτή να εφαρμοστεί στη διδακτική μιας αρχαίας τραγωδίας ή μέσω αυτής;

Οι απαντήσεις στα ανωτέρω ερευνητικά ερωτήματα θα αναζητηθούν μέσω της επισκόπησης της βιβλιογραφίας.

### **2.2 Μεθοδολογία βιβλιογραφικής επισκόπησης**

Η αναζήτηση βιβλιογραφικού υλικού σχετικού με τη μετασηματιζουσα μάθηση έγινε σε πέντε φάσεις

ΦΑΣΗ Α. Επιλογή βάσεων δεδομένων

Η εύρεση δημοσιεύσεων στα ερευνητικά ερωτήματα που θα μας απασχολήσουν έγινε σε βάσεις δεδομένων στις οποίες η πρόσβαση θα ήταν εφικτή. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήσαμε τις συνδρομητικές βάσεις δεδομένων στις οποίες η πρόσβαση ήταν εφικτή μέσω του τμήματος βιβλιοθήκης του Πανεπιστημίου του Ρεθύμνου. Επιλέξαμε την κατηγορία εκπαίδευση όπου παρέχεται η πρόσβαση σε 25 βάσεις δεδομένων.

Επιλογή ιστοσελίδων

Από τις ιστοσελίδες που υπάρχουν δημοσιεύσεις επιλέξαμε τις

<http://academia.edu/>

<https://www.researchgate.net/>

<https://scholar.google.gr/>

Μοναδικό κριτήριο επιλογής είναι ότι στις συγκεκριμένες ιστοσελίδες υπάρχει αρκετό βιβλιογραφικό υλικό το οποίο παρέχεται δωρεάν αν και οι δύο πρώτες ιστοσελίδες απαιτούν δωρεάν εγγραφή.

ΦΑΣΗ Β Κριτήρια αναζήτησης

Η αναζήτηση στις ανωτέρω βάσεις δεδομένων και ιστοσελίδων έγινε με κριτήριο αρχικά τη γλώσσα όπου οι επιλογές ήταν δύο, η ελληνική και η αγγλική, καθώς και με τις παρακάτω λέξεις κλειδιά.



«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

Χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω λέξεις κλειδιά.

*transformative learning, transformative learning online, Mezirow online, transformative learning and distance education, Mezirow and distance education, ancient drama transformative learning, ancient drama Mezirow ancient tragedy transformative learning, ancient tragedy Mezirow*

*μετασχηματίζουσα μάθηση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση και μετασχηματίζουσα μάθηση, αρχαίο δράμα και μετασχηματίζουσα μάθηση, αρχαία τραγωδία και μετασχηματίζουσα μάθηση*

ΦΑΣΗ Γ Περιορισμοί

A) Στις βάσεις δεδομένων

Η αρχική αναζήτηση επέφερε μεγάλο αριθμό δημοσιεύσεων οι οποίες διαπιστώθηκε ότι δεν είχαν μεγάλη συνάφεια με τα ερευνητικά ερωτήματα. Από τις βάσεις δεδομένων διαπιστώσαμε ότι το πιο συναφές υλικό υπήρχε στις παρακάτω επτά βάσεις δεδομένων:

α) ERIC όπου μέσω της οποίας αποκτήσαμε πρόσβαση και στο SAGE αλλά και στο Taylor and Francis, β) Wiley Online Library γ) JSTOR, δ) Academic Search Ultimate και ε) Base

Στις βάσεις δεδομένων αυτές η αρχική αναζήτηση ολοκληρώθηκε στη 10η σελίδα αποτελεσμάτων ενώ υπήρξε και μια δεύτερη φάση αναζήτησης με περαιτέρω κριτήριο τη χρονολογία δημοσίευσης όπου η αναζήτηση ξεκινούσε από το έτος 2010 έως σήμερα.

B) Στις ιστοσελίδες η αναζήτηση δημοσιεύσεων έγινε με το ίδιο ακριβώς τρόπο.

Γ) Η αναζήτηση σχετικών δημοσιεύσεων έγινε με κριτήριο την ελεύθερη πρόσβαση στο άρθρο .Δημοσιεύσεις που δεν παρέχονταν δωρεάν αποκλείστηκαν.

ΦΑΣΗ Δ. Φιλτράρισμα αποτελεσμάτων

Η φάση αυτή αποδείχτηκε και η πιο επίπονη. Έπρεπε να εξεταστούν όλα τα άρθρα για να μπορέσουμε να βρούμε τη σχετικότητα με τα ερευνητικά ερωτήματα. Τα αρχεία που βρήκαμε ήταν στη συντριπτική τους πλειοψηφία αρχεία pdf ενώ υπήρχαν και κάποια λίγα σε doc ή docx. Μέσω των λογισμικών PDF-XChange 4, Sumatra pdf και Word έγινε





*«Στυλιανός Παπαντωνάκης», «Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»*

περαιτέρω αναζήτηση με λέξεις κλειδιά που σχετίζονται με τις λέξεις Mezirow, online, distance learning.

Σχετικά με την αρχαία τραγωδία και μετασχηματίζουσα μάθηση δεν έγινε κάποιο ειδικό φιλτράρισμα γιατί τα αποτελέσματα ήταν περιορισμένα. Συγκεκριμένα στις σχετικές αναζητήσεις βρέθηκαν 5 ελληνόγλωσσα και 8 ξενόγλωσσα άρθρα ή ιστοσελίδες που να συνδυάζουν αυτές τις δύο θεματικές.

Οι ελληνόγλωσσες δημοσιεύσεις βρέθηκαν κυρίως στην ιστοσελίδα του Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης και στη σελίδα του περιοδικού ΑΝΟΙΚΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ που εκδίδεται από το Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕΔΑΕ).

ΦΑΣΗ Ε Δειγματοληψία χιονοστιβάδας

Επειδή η σχετικότητα με τα ερευνητικά ερωτήματα δε μας κάλυψε πλήρως χρησιμοποιήθηκε η μεθοδολογία έρευνας με το όνομα χιονοστιβάδα. Η μέθοδος της χιονοστιβάδας (Snowballing) στη βιβλιογραφική επισκόπηση είναι μια τεχνική για την αναγνώριση πρόσθετων εγγράφων με βάση τον κατάλογο βιβλιογραφικής αναφοράς των δημοσιεύσεων (Citations) (Wohlin, 2014). Από αρκετά άρθρα καταφέραμε να βρούμε υλικό το ποίο αποδείχτηκε αρκετά συναφές με τα ερευνητικά ερωτήματα το οποίο ακολούθησε μια πιο σύντομη αναζήτηση με βάση το όνομα του συγγραφέα.

Η βιβλιογραφική επισκόπηση σχετική με τους Πέρσες του Αισχύλου αποδείχτηκε μια λιγότερο επίπονη διαδικασία καθώς υπήρχε από το παρελθόν μια μεγαλύτερη οικειότητα με τη θεματική αυτή λόγω προϋπάρχουσας ενασχόλησης με τη τραγωδία αυτή, απλά ως επιπλέον κριτήριο αναζήτησης στις ίδιες βάσεις δεδομένων και στις ίδιες ιστοσελίδες αναζητήθηκαν οι νεότερες δημοσιεύσεις από το 2012 έως σήμερα.

### **3. Αποτελέσματα**

#### **3.1 Σχετικά με την εξΑΕ και τη μετασχηματίζουσα μάθηση**

##### **3.1.1 Κατηγοριοποίηση**

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας έδειξε ότι δεν υπάρχει μεγάλη καταγεγραμμένη εμπειρία εφαρμογών της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης στην εξΑΕ και γενικότερα σε διαδικτυακά μαθήματα πανεπιστημίων σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Τα ευρήματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης μας υποχρεώνουν να τα εντάξουμε σε διάφορες κατηγορίες. Στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων σε περιβάλλοντα εξΑΕ η εκπαίδευση είναι ομαδική, πότε το άτομο αλληλεπιδρά σε μια κοινωνικότητα σε διαδικτυακό περιβάλλον. Επομένως εφόσον η μάθηση συντελείται σε συγκεκριμένα πλαίσια οι κοινωνικές και δομικές- επιδράσεις και οι ψυχολογικοί μηχανισμοί παράγουν από κοινού ανθρώπινες συμπεριφορικές συνέπειες (Bandura, 2001). Είναι αναγκαίο να τους κατανοήσουμε σε προσωπικούς (άνθρωποι που συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα) και σε παράγοντες που σχετίζονται με τη φύση των προγραμμάτων αυτών. Αυτή η διατριβή, κατηγοριοποιεί τις προϋποθέσεις εφαρμογής και επιτυχίας της Θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, το ρόλο και τη σημασία της τεχνολογίας και των εικονικών πλατφορμών μάθησης, του διαδικτύου στο πλαίσιο, της Κοινωνικής Γνωστικής Θεωρίας (Bandura, 1986).

##### **3.1.2 Ταξινόμηση σε κατηγορίες**

###### **3.1.2.1 Με βάση τη φύση της εξΑΕ**

###### **3.1.2.1.1 Με βάση την εφικτότητα**

Από το 2004 οι Gunawardena et al., (2004) έδειξαν ότι η διαδικτυακή εκπαίδευση εισάγει τεχνικές και κοινωνικές πτυχές στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να επηρεάσουν τη μάθηση άλλων. Θέτει το περιβάλλον μιας συν-δημιουργηθείσας κοινότητας μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, γεγονός αναγκαίο και σημαντικό για μετασχηματίζουσα μάθηση. Ο Doering (2006) εξέτασε τη μετασχηματίζουσα μάθηση στο διαδικτυακό περιβάλλον μέσω της εκμάθησης μέσω της δράσης (adventure learning) όπου η μάθηση αυτού του τύπου είναι από μόνη της μετασχηματιστική λόγω του σχεδιασμού της. Η Wansick (2007), σε εξ' αποστάσεως πρόγραμμα ελευθέρων σπουδών για ενήλικους του πανεπιστημίου της Oklahoma, όπου το 60% ήταν ανάμεσα στα 30 -50 έτη επιβεβαίωσε τη Θεωρία του Mezirow σε ποσοστό 39%, διερευνώντας τις μαθησιακές εμπειρίες 400 μαθητών και δεν οφείλονται στο φύλο (Glowacki-Dudka et al., 2012). Επιπρόσθετα επισημαίνει ότι τα αποτελέσματα της είναι σε συνέπεια με άλλες μελέτες που πραγματοποιήθηκαν με μαθητές σε ένα παραδοσιακό περιβάλλον διδασκαλίας (Glisczinski, 2005; King, 1997; King & Wright, 2003).

Οι Boyer et al., (2006), αλλά και οι Henderson (2010), Jackson & Chakraborty (2014), Njiro (2014) μέσα από μελέτες περίπτωσης θεωρούν ότι η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι εφικτή, κατάλληλη και κατά κάποιο τρόπο ακόμη και ιδανική για το διαδικτυακό περιβάλλον της εξΑΕ, είναι πολυδιάστατη (Branshaw, 2009), δημιουργείται ένα περιβάλλον αλληλεπίδρασης στη διαδικασία μάθησης (Doering, 2006). όπου παρέχει ένα πλαίσιο για τη μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω κοινότητας, δημοκρατίας, προσωπικής ελευθερίας (Kolberg et al., 2014), παγκόσμιας ιθαγένειας, δια βίου μάθησης και κριτικής σκέψης, αλλά η διαδικασία μπορεί να είναι πολύπλοκη (Buchan, 2011), ενώ το ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης και το σχετικό ηλεκτρονικό υλικό (Barracough & McMahon, 2013). συμβάλουν στην εμφάνιση της μετασχηματίζουσας μάθησης επειδή δημιουργεί μια ατμόσφαιρα όπου η ενσυναίσθηση και η ενδυνάμωση θα μπορούσε να βιωθεί επιτρέποντας στους εκπαιδευόμενους να ξεπεράσουν τους γεωγραφικούς περιορισμούς για να αλληλεπιδρούν με άλλους σε στενό επίπεδο μέσω διαφόρων μορφών επικοινωνίας (Barracough & McMahon, 2013; Cochrane, 2016; Enger & Lajimodiere, 2011; Jiwon et al., 2018; Njiro, 2014; Vaughan et al., 2013), αλλά απαιτεί ουσιαστικές αλλαγές στις προσωπικές και κοινωνικές προοπτικές τόσο των εκπαιδευόμενων όσο και του προσωπικού για μια ουσιαστική μαθησιακή εμπειρία (Clifford & Montgomery, 2015).

Οι Provident et al., (2015) σε δύο όμοια προγράμματα, ένα με τη χρήση της εξΑΕ και ένα με τη παραδοσιακή διδασκαλία επιβεβαίωσαν σημαντικά μεγαλύτερη απόκριση στο αποπροσανατολιστικό και μεγαλύτερα ποσοστά επιβεβαίωσης της μετασχηματίζουσας μάθησης στην εξΑΕ, γεγονός που είναι σύμφωνο με μια παλιότερη έρευνα της Mori (2007).

### **3.1.2.1.2 Με βάση την επικοινωνία**

Ο Hoskins (2013) θεωρεί σημαντικές την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου είναι δυνατόν να δοθούν εναλλακτικές ερμηνείες οι οποίες θα εκκινήσουν τη διαδικασία του μετασχηματισμού. Επιπλέον, το forum συζητήσεων ενθαρρύνει τον διάλογο και αποτελεί φορέα έκφρασης των ιδεών των εκπαιδευομένων και μέσω αυτής της μορφής διαλόγου, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να προχωρήσουν πέρα από αυτό που διδάχθηκαν αξιολογώντας κριτικά τις αρχικές κατασκευασμένες πεποιθήσεις τους αλλά και κατανοώντας αυτές των άλλων εκπαιδευόμενων (Barracough & McMahon, 2013) μέχρι να μάθουν και να διατυπώνουν τις δικές τους νοηματοδοτήσεις (Enger & Lajimodiere, 2011) ειδικότερα αν οι σχέσεις στο διαδίκτυο είναι ουσιαστικές και αξιόπιστες (Myers, 2008; Taylor, 2008), οικοδομώντας νέες ευκαιρίες, σχέσεις συνεργασίας, εμπιστοσύνης (Doering, 2006; Glowacki-Dudka et al., 2012; Jiwon et al., 2018; Vaughan et al., 2013; Whitelaw, 2004) και ανταλλαγές απόψεων (Willing, 2011), αλληλεγγύης και υιοθετήσεις νέων πρακτικών (Cochrane, 2016). Αυτό που αποτελεί τροχοπέδη είναι οι άσχετες δημοσιεύσεις στα forum ή αποπροσανατολιστικές κριτικές. (Ortega et al., 2018) ενώ είναι σαφές ότι ελλείπει συστηματικής παρατήρησης και προσεκτικής παρακολούθησης, η δυνατότητα μετάβασης από την πολυεστιακή πολυφωνία στη μετασχηματίζουσα μάθηση είναι περιορισμένη (Liu, 2017).

### **3.1.2.1.3 Σε σχέση με το ρόλο του διδάσκοντα**

Ο ρόλος του εκπαιδευτή στην εφαρμογή της Θεωρίας του Mezirow στην εξΑΕ είναι πολυσύνθετος. Αρχικά ως ενθαρρυντή, προσφέροντας διευκόλυνση στη μαθησιακή διαδικασία, ακολουθώντας εξασφαλίζοντας στους εκπαιδευόμενους σημαντική υποστήριξη μαθησιακού υλικού (Cochran et al., 2014; Cranton, 2010; Meyers, 2008; Taylor, 2008) και ιδιαίτερα ψηφιακού (Hooper & Scharf, 2017), προσφέροντας ένα ασφαλές περιβάλλον με

ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευόμενων (Palmer, 2014) με συχνή ανατροφοδότηση (Ortega et al., 2018; Πρεβάς 2018) ή πιο σύνθετη με αφηγηματικό σχολιασμό (Choy, 2009) και ιδιαίτερα ατομική ή προσαρμοστική αν πρόκειται για ομάδες (Margus, 2014), με σχολιασμό και στα forum. Παράλληλα βοηθά επικουρικά σε θέματα σχετικά με αλληλεπίδραση (Bates, 2000; Eisen, 2001; Kitchenham, 2006; Nicolaidis & Dzubinski, 2016), ενεργό προβληματισμό και διάλογο που αποτελούν το θεμέλιο λίθο στη διαδικασία του μετασχηματισμού όπως και οι κατά καιρούς διαπροσωπικές συναντήσεις (Baran et al., 2011; Boyer et al., 2006; Chakraborty, 2014; Enger & Lajimodiere, 2011; Henderson, 2010; Jackson και, Lorenzetti et al., 2016), αντιλαμβανόμενοι το νέο τους ρόλο (Arroyo et al., 2015). Για μεγαλύτερη επιτυχία στο έργο τους η Henderson (2010) προτείνει την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη χρήση της θεωρίας του Mezirow, η οποία να είναι συνεχής με βάση τα ερευνητικά δεδομένα αλλά και στις νέες τεχνολογίες (Baran et al., 2011; Collay, 2017) ενώ ο Kitchenham (2006), θεωρεί σημαντική την αντίδραση σε μια στιγμή διαταραχής μέσα σε ένα διδακτικό πλάνο αλλά και πως ένας εκπαιδευτικός μπορεί να προβλέψει και να εφαρμόσει σωστά αυτό το είδος μάθησης όταν εργάζεται μαζί με άλλους συναδέλφους του. Επιπρόσθετα προτείνεται εκπαίδευση στους εκπαιδευτικούς για να αντιμετωπίσουν δυσάρεστες καταστάσεις στα σχόλια, για να μη χάνεται χρόνος, να αποφεύγεται ο αποπροσανατολισμός και να εμποδίζεται η κριτική σκέψη (Ortega et al., 2018) Ο David Sable (οπ. αναφ. στο Cranton, 2010) διατυπώνει το όρο «στοχαστική αλληλεπίδραση» χρησιμοποιώντας ένα πλαίσιο της γνωστικής παρουσίας, της κοινωνικής παρουσίας και της παρουσίας των εκπαιδευτικών μέσω συγκροτημένων δομημένων ασκήσεων για την αύξηση της αξιακής ποιότητας των εργασιών και των πεποιθήσεων των εκπαιδευόμενων, την αναγνώριση των αξιών και των πεποιθήσεων των άλλων, της κατανόησης αυτού που ήδη υπάρχει και να εμπλουτιστούν με νέες νοηματοδοτήσεις.

#### **3.1.2.1.4 Σε σχέση με τους εκπαιδευόμενους**

Το μαθητικοκεντρικό μοντέλο εκμάθησης, θεωρείται από τους ερευνητές ως αναπόσπαστο μέρος του μετασχηματιστικού περιβάλλοντος (Boyer et al., 2006; Henderson 2010), όπως και το να συμμετέχουν ελεύθερα και πλήρως στο διάλογο μέσω πρόσβασης σε ακριβείς και πλήρεις πληροφορίες, την απαλλαγή από τον εξαναγκασμό

και νοηματικές διαστρεβλώσεις όπου το πρόγραμμα να είναι ανοιχτό σε εναλλακτικές απόψεις με ενσυναίσθηση και ανησυχία για το πώς οι άλλοι σκέφτονται και αισθάνονται με σεβασμό στη διαφορετική άποψη, το οποίο και ενισχύει τις μεταγνωσιακές ικανότητες (Boyer et al., 2006).

Για να μπορεί η μετασχηματίζουσα μάθηση να λειτουργήσει αποτελεσματικά σε περιβάλλον εξΑΕ πρέπει το μαθησιακό υλικό και γενικότερα όλη η σχεδίαση του μαθήματος να έχει σχεδιαστεί ειδικά με μελετημένη παιδαγωγική προσέγγιση με επίκεντρο τον μαθητή, με εστίαση στην αλληλεπίδραση των εκπαιδευόμενων και τη προώθηση διαλόγου, με τη μαθητικοκεντρική προσέγγιση να συμβάλει στην ενίσχυση του κριτικού στοχασμού και τις ερευνητικές αντανάκλασεις των εκπαιδευόμενων (Smith, 2012).

#### **3.1.2.1.5 Σε σχέση με τις εργασίες και τις ασκήσεις αυτοαξιολόγησης**

Οι εργασίες σε ομάδες, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και τα forum επικοινωνίας η ανατροφοδότηση (Boyer et al., 2006; Henderson, 2010), οι online ασκήσεις και δραστηριότητες (Ableser & Moore, 2018). που απαιτούν αυτορρύθμιση (Ross & Rosenbloom, 2011) εκκινούν το κριτικό στοχασμό κυρίως όταν η συμμετοχή είναι ενεργή (Cochran et al., 2014; Cohen, 2015). Η μετασχηματίζουσα μάθηση επιβεβαιώνεται σε μεγαλύτερο βαθμό όταν η δημοσίευση τυγχάνει και δεύτερης ανάγνωσης πριν αποσταλεί, καθώς και με τη χρήση σε αναφορές και σε ακαδημαϊκές δημοσιεύσεις για να υποστηρίξουν τη θέση τους, αποκτώντας έτσι προοπτικές για να αναπτύξουν τη λογική τους με επιχειρήματα αφού έχει προηγηθεί ο κριτικός στοχασμός (Ortega et al., 2018).

#### **3.1.2.2 Σε σχέση με την εκπαίδευση ενηλίκων**

##### **3.1.2.2.1 Με βάση τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων**

Η μάθηση σε ομάδες ως πρώτο βήμα δημιουργίας κλίματος συνεργασίας και ανταλλαγής απόψεων θεωρείται η απαρχή για την αλληλεπίδραση σκέψεων (Choy, 2009; Doering, 2006; Eisen, 2001; Sprow, Forte & Blouin, 2016) γεγονός που μπορεί να εκκινήσει τη μετασχηματική διεργασία (Ableser & Moore, 2018; Boyer et al., 2006; Henderson, 2010) Ειδικότερα η αλληλεπίδραση και οι αντανάκλασεις εντός των ομάδων μπορεί να οδηγήσει

τους εκπαιδευόμενους αυξημένες μεταγνωσιακές δεξιότητες (Boyer et al., 2006). Οι διαδραστικές δραστηριότητες συμβάλλουν στη μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της χρήσης παιδαγωγικών πρακτικών της εκπαίδευσης ενηλίκων (Barraclough & McMahon, 2013). Σχετικά με το παιδαγωγικό πλαίσιο η Henderson (2010) επισημαίνει τη μελέτη χρήσης της τεχνολογίας στα της εκπαίδευσης ενηλίκων σχετικά με το αποπροσανατολιστικό δίλημμα, τη συναισθηματική πλευρά στη μαθησιακή διαδικασία σχετική με την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της μετασχηματιστικής διαδικασίας στα πεδία του διαμοιρασμού, της αυτογνωσίας και της επίγνωσης. Οι αρχές της θεωρίας της εκπαίδευσης ενηλίκων μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο σχεδιασμό της εξΑΕ, για να είναι η μετασχηματίζουσα μάθηση πιο αποτελεσματική (Njiro, 2014), με έμφαση στην ανοικτότητα της διαφορετική προσέγγισης, μέσω των τεχνικών που προσφέρει η τεχνολογία αλλά με βάση τα ποιοτικά τους χαρακτηριστικά που είναι και το ζητούμενο (Μανούσου, 2015).

#### **3.1.2.2.2 Με βάση την τεχνολογία και το διαδίκτυο**

Οι εκπαιδευόμενοι συχνά αισθάνονται μεγαλύτερη προθυμία να αποκαλύψουν πληροφορίες (π.χ. προσωπική εμπειρίες, πεποιθήσεις) στο διαδίκτυο, ίσως λόγω του επιπέδου ανωνυμίας που προσφέρει η τεχνολογία (Cochrane, 2014; Palmer, 2014), η ανταλλαγή και η αίσθηση της κοινότητας υποστηρίζουν τη μετασχηματιστική διαδικασία (Meyers, 2008) ενώ ο θετικός ρόλος των τηλεδιασκέψεων στη μετασχηματιστική διαδικασία έχει αναφερθεί από τους (Cochrane, 2016; Boyer et al., 2006; Henderson, 2010; Sane, 2017).

Η επιβεβαιωμένη μετασχηματίζουσα μάθηση μπορεί να συμβεί σε οποιοδήποτε στάδιο της μαθησιακής διαδικασίας και με διαφορετικό ρυθμό, σχετίζεται με την εφαρμογή νέων τεχνολογιών όταν χρησιμοποιείται η διαδικασία του προσαρμοστικού κύκλου (Adaptive Cycle Framework)<sup>4</sup>. (Branshaw, 2009; Buchan, 2011). Θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί θα πρέπει να εξετάζουν σε βάθος τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών για την παροχή μιας μετασχηματίζουσας εμπειρίας καθώς και το υλικό που θα

---

<sup>4</sup> Πλαίσιο Προσαρμοστικού Κύκλου: εργαλείο ανάλυσης συστημάτων για την κατανόηση και τη διαχείριση της δυναμικής ενός μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος, ιδίως του περιβάλλοντος μάθησης που βελτιώνεται με την τεχνολογία, όταν ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα περνάει μια περίοδο σταδιακής προσαρμογής που επιφέρει η εισαγωγή νέας τεχνολογίας μάθησης (Buchan 2008b, Uys 2009).

χρησιμοποιήσουν. Επιπλέον, το διαδίκτυο υποβοηθά στη μετασχηματιστική διαδικασία παρέχοντας ένα επίπεδο ελευθερίας στους εκπαιδευόμενους, της μετατόπισης της εξουσίας από τους εκπαιδευτές στους εκπαιδευόμενους και της μετάβασης από το ρόλο του εκπαιδευτή σε εκείνο του διαμεσολαβητή (Hamlin, 2015; Ross & Rosenbloom, 2011).

Ο Dabbagh (2004), παρουσίασε ένα μοντέλο για τη μετασχηματίζουσα μάθηση που ενσωματώνει την τεχνολογία, τα παιδαγωγικά μοντέλα και την διδασκαλία στρατηγικές για τη δημιουργία κοινών πρακτικών και στόχων όπου οι μαθητές και οι εκπαιδευτές αλληλεπιδρούν ειδικότερα αν οι εκπαιδευτές θεωρήσουν τους εαυτούς τους ως μαθητές (Baran et al., 2011). Ο Keegan (2011) ανέφερε ότι μέσω αυτής της διαδικασίας οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευτές τους αναζητούν και βρίσκουν κοινό νόημα μέσω του διαλόγου και της αντανάκλασης των γραπτών εργασιών μέσω των ανατροφοδοτήσεων. Η μετασχηματίζουσα μάθηση χρησιμεύει ως ένας αποτελεσματικός εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας μέσω μαθησιακών εμπειριών. Η ηλεκτρονική επικοινωνία επιτρέπει την αντανάκλαση, την αξιολόγηση και τη δράση μέσω της εμπειρίας και χρησιμεύει ως μια ολιστική αλλαγή για τρόπους να σκεφτούμε κριτικά, τον στοχαστικό διάλογο και την απόκτηση γνώσης. Ο Kleinheksel (2014) μέσω virtual reality, διαπίστωσε ότι οι εικονικές προσομοιώσεις ασθενών μπορούν να εκκινήσουν τη κριτική σκέψη και τη μετασχηματίζουσα μάθηση στη νοσηλευτική οι μαθητές αμφισβήτησαν τις προηγούμενες γνώσεις και τις διαπιστώσεις τους, όπως και οι Rusch & Brunner (2013) με τη χρήση ψεύτικων ταυτοτήτων σε εικονικό περιβάλλον αλλά και η Zahra (2018) σε φοιτητές οδοντιατρικής.

Εργαλεία όπως τα smartphones, το Blackboard, iPod Touch, πλατφόρμες όπως Blogger, Twitter, ELMS, wikis, Wimba, μπορεί επίσης να προσφέρουν στους εκπαιδευόμενους ευκαιρίες τόσο για κριτικό προβληματισμό όσο και για συζήτηση. (Goharimehr et al., 2017; Radwan, 2016; Schapiro et. al., 2017; Yaros & Cook, 2011.), αλλά η σωστά ηλεκτρονική σχεδίαση του εκπαιδευτικού υλικού είναι αυτή ευνοεί το κριτικό στοχασμό (Bungard, 2017; Jason et al., 2018) ειδικότερα αν το περιβάλλον είναι φιλόξενο (Edwards, 2012) αλλά και η χρήση Avatar σε συνδυασμό με άτομα διαφορετικού υποβάθρου αλλά και με τελική «θανάτωση» του Avatar όπου ο Edwards (2012) θεωρεί ότι αυξάνει τη πιθανότητα για μετασχηματισμό.



### **3.1.2.3 Μαθησιακά αποτελέσματα σχετικά με τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση**

#### **3.1.2.4.3.1 Σε σχέση με τον κριτικό στοχασμό**

Η Wansick (2007) διαπίστωσε ότι ο κριτικός στοχασμός αυξανόταν σε σχέση με τον αριθμό των μαθημάτων που είχαν ολοκληρώσει οι φοιτητές. Το περιβάλλον της εξΑΕ είναι ιδανικό για κριτικό στοχασμό Hoskins (2013), ενώ το πιο σημαντικό στοιχείο είναι η σχεδίαση του εξ αποστάσεως προγράμματος (Cranton, 2010; Hamlin, 2015). Η εκκίνηση για κριτικό στοχασμό μπορεί να γίνει παρουσιάζοντας μια εναλλακτική άποψη, όπου ο εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργήσει ένα περιβάλλον στο οποίο υποστηρίζονται και ενθαρρύνονται οι κανόνες κριτικής αντανάκλασης και αμφισβήτησης. Ειδικότερα στην εξΑΕ, ο Edwards (2012) αναφέρει ότι για να λειτουργήσει ατομικά το αποπροσανατολιστικό δίλλημα πρέπει ο εκπαιδευόμενος να βρει ένα προσωπικό στοιχείο. Οι αναγνώσεις από διαφορετικές οπτικές γωνίες, οι εμπειρίες πεδίου, τα βίντεο, τα παιχνίδια ρόλων, οι προσομοιώσεις και οι ερωτήσεις που τίθενται σε δύσκολη θέση έχουν όλες τις δυνατότητες να οδηγήσουν σε μετασχηματιστική μάθηση (Cranton, 2010; Lorenzetti et al., 2016). Ο κριτικός στοχασμός μπορεί να εκκινηθεί και μέσω μιας δραστηριότητας κάποιου εκπαιδευτή γεγονός που οι εκπαιδευτές δε θα πρέπει να αγνοήσουν γιατί μέσω αυτού μπορεί η μετασχηματιστική διαδικασία να βοηθηθεί (Sakinofsky et al., 2018).

#### **3.1.2.4.3.2 Σε σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα**

Ο ρόλος του εκπαιδευτή στην εφαρμογή της Θεωρίας του Mezirow στην εξΑΕ είναι πολυσύνθετος. Αρχικά ως ενθαρρυντή, προσφέροντας διευκόλυνση στη μαθησιακή διαδικασία, ακολουθώντας εξασφαλίζοντας στους εκπαιδευόμενους σημαντική υποστήριξη μαθησιακού υλικού (Cochran et al., 2014; Cranton, 2010; Meyers, 2008; Taylor, 2008,) και ιδιαίτερα ψηφιακού (Hooper & Scharf, 2017), προσφέροντας ένα ασφαλές περιβάλλον με ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευόμενων (Palmer, 2014), με συχνή ανατροφοδότηση (Ortega et al., 2018; Πρεβάς, 2018) ή πιο σύνθετη με αφηγηματικό σχολιασμό (Choy, 2009) και ιδιαίτερα ατομική ή πρασαρμοστική αν πρόκειται για ομάδες (Margus, 2014), με σχολιασμό και στα forum. Παράλληλα βοηθά επικουρικά σε θέματα σχετικά με

αλληλεπίδραση (Bates, 2000; Eisen, 2001; Kitchenham, 2006; Nicolaidis & Dzubinski, 2016), ενεργό προβληματισμό και διάλογο που αποτελούν το θεμέλιο λίθο στη διαδικασία του μετασχηματισμού όπως και οι κατά καιρούς διαπροσωπικές συναντήσεις (Baran et al., 2011; Boyer et al., 2006; Chakraborty, 2014; Enger & Lajimodiere, 2011; Henderson, 2010; Jackson και, Lorenzetti et al., 2016), έχοντας την επίγνωση σχετικά με το νέο τους ρόλο (Arroyo et al., 2015). Για μεγαλύτερη επιτυχία στο έργο τους η Henderson (2010) προτείνει την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη χρήση της θεωρίας του Mezirow, η οποία να είναι συνεχής με βάση τα ερευνητικά δεδομένα αλλά και στις νέες τεχνολογίες (Baran et al., 2011; Collay, 2017) ενώ ο (Kitchenham, 2006) θεωρεί σημαντική την αντίδραση σε μια στιγμή διαταραχής μέσα σε ένα διδακτικό πλάνο αλλά και πως ένας εκπαιδευτικός μπορεί να προβλέψει και να εφαρμόσει σωστά αυτό το είδος μάθησης όταν εργάζεται μαζί με άλλους συναδέλφους του. Επιπρόσθετα προτείνεται εκπαίδευση στους εκπαιδευτικούς για να αντιμετωπίσουν δυσάρεστες καταστάσεις στα σχόλια, για να μη χάνεται χρόνος, να αποφεύγεται ο αποπροσανατολισμός και να εμποδίζεται η κριτική σκέψη (Ortega et al., 2018).

### **3.1.2.5 Σε σχέση με την καινοτομία**

#### **3.1.2.5.1 Καινοτόμες πρακτικές**

Ο Jeff King (2018) (University of Central Oklahoma) αναφέρει ότι: Στο πανεπιστήμιο αυτό εφαρμόζεται σε πολλά προγράμματα εξΑΕ η θεωρία του Mezirow από το έτος 2008-2009. Έχει καινοτομήσει εφαρμόζοντας το αρχείο μετασχηματίζουσας μάθησης, (το ονομάζει Student Transformative Learning Record, STLR), το διαφημίζει λέγοντας-(Because College is About More Than a Degree)- πανεπιστήμιο είναι κάτι παραπάνω από ένα πτυχίο, και επισημαίνει ότι έτσι μετασχηματίζονται οι φοιτητές σε παραγωγικούς, δημιουργικούς, δεοντολογικούς και αφοσιωμένους πολίτες και ηγέτες που υπηρετούν την παγκόσμια κοινότητα. Το ηλεκτρονικό αυτό αρχείο ενεργεί σαν ένα δεύτερο αντίγραφο, για να παρουσιάσει τις μεταβαλλόμενες μαθησιακές εμπειρίες των φοιτητών. Περιλαμβάνει αναλυτικά όλες τις περιπτώσεις όπου χρησιμοποιήθηκε η θεωρία αυτή, τις εργασίες κλπ. Υπάρχει ένα σημείο αναφοράς προσιτό σε όλα τα μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας του Πανεπιστημίου.

Επιπρόσθετα οι Cochran et al., (2014) προτείνουν τη χρήση του μοντέλου SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, and Redefinition) το οποίο αποτελεί μια πρόταση του Dr Ruben Puentedura. Σημαίνει Αντικατάσταση, Επέκταση, Τροποποίηση και Επαναπροσδιορισμός, το οποίο εφαρμόζεται μέσω ομάδων εκπαιδευόμενων και οδηγούν τη μαθησιακή πρακτική σε τρία επίπεδα δημιουργικότητας χρήσιμα στο να παρέχουν κατευθυντήριες γραμμές και πλαίσια για τον επανασχεδιασμό του μαθήματος. Οι ανωτέρω ερευνητές προτείνουν τη χρήση του μοντέλου αυτού επειδή αξιοποιεί αρκετές πτυχές της τεχνολογίας.

Η χρήση e-portfolio ως διαλογικού χώρου (Liu, 2017; Romano, 2017; Willing, 2011) ως μέσο για να ενθαρρυνθεί η μεταμόρφωση στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών μέσω κριτικού στοχασμού (Stansberry & Kymes, 2007) και οι βιβλιοθήκες ψηφιακού υλικού σχετικές με τη μετασχηματίζουσα μάθηση (Hooper & Scharf, 2017) είναι σημαντικές καθώς τα περιεχόμενα και οι εμπειρίες αποτελούν μια απαρχή για έρευνα αλλά και για αξιολόγηση (Nye Clark, 2016).

### **3.1.3 Σύνοψη – ερευνητικά ερωτήματα**

#### **3.1.3.1 Σχετικά με το 1ο ερευνητικό ερώτημα**

##### **3.1.3.1.1 Σύνοψη - ερευνητικό ερώτημα Α1**

Το περιβάλλον της εξΑΕ είναι ουσιαστικά μια απομακρυσμένη κοινότητα όπου τα μέλη της αλληλεπιδρούν μεταξύ τους δημιουργώντας ένα περιβάλλον όπου η Θεωρία του Μετασχηματισμού του Mezirow μπορεί να εφαρμοστεί και κατά πολλούς ερευνητές το διαδικτυακό της περιβάλλον είναι ιδανικό για την θεωρία αυτή. Αυτό οφείλεται στα δομικά χαρακτηριστικά της εξΑΕ όπου παρέχεται ένα πλαίσιο για κριτική σκέψη. Αν και η εφαρμογή της θεωρίας αυτής μπορεί να είναι μια πολύπλοκη και πολυδιάστατη διαδικασία, χαρακτηριστικά όπως η ενσυναίσθηση (empathy) και η ενδυνάμωση (empowerment) γίνονται βιώματα όπου μέσω της επικοινωνίας οδηγούν σε αλληλεπίδραση των μελών της. Εμφανίζει μεγαλύτερα ποσοστά επιβεβαίωσης της



*«Στυλιανός Παπαντωνάκης», «Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»*

θεωρίας αυτής σε ομοειδή προγράμματα σε σύγκριση με την παραδοσιακή διδασκαλία. Απαιτείται μια προσαρμογή τόσο από τους εκπαιδευόμενους όσο και από τους εκπαιδευτικούς για αποδοτικές μαθησιακές εμπειρίες. Υπάρχουν δημοσιεύσεις με επιβεβαιωμένα ποσοστά εμφάνισης μετασχηματισμών σε περιβάλλον εξΑΕ.

### **3.1.3.1.2 Σύνοψη - ερευνητικό ερώτημα Α2**

Στοιχεία εμφάνισης μετασχηματισμών είναι η κάθε μορφής επικοινωνία αλλά ιδιαίτερα τα forum συζητήσεων, ως φορέας ανταλλαγής απόψεων και διαλόγου και αλληλοκατανόησης. Ίδιο ρόλο έχουν και δραστηριότητες και οι εργασίες όπου η ενεργός συμμετοχή εκκινεί το κριτικό στοχασμό. Οι σχέσεις εμπιστοσύνης των μελών της εξΑΕ ενισχύουν την παραπάνω θέση ενώ οι μη σχετικές δημοσιεύσεις αποτελούν τροχοπέδη στη διαδικασία του μετασχηματισμού. Ο εκπαιδευτής έχει τον ειδικό ρόλο που έχει αναφερθεί στα χαρακτηριστικά της εξΑΕ, αλλά επιπρόσθετα οδηγεί το μαθησιακό πλάνο μέσω της εφαρμογής της Θεωρία του Mezirow, μέσω των στοχευμένων ανά περίπτωση ανατροφοδοτήσεων, μέσω του μαθησιακού υλικού, συμβάλλοντας στην ενεργή συμμετοχή και στην αλληλεπίδραση (υπάρχει και η αναφορά ως όρος «στοχαστική αλληλεπίδραση»), μέσω των ΤΠΕ, αλλά καλείται να επανεκπαιδευτεί στην εφαρμογή της θεωρίας αυτής αλλά και στην μη εμπόδιση της κριτικής σκέψης και στη συνεργασία με τους συναδέλφους του σε σχέση με την εφαρμογή της θεωρίας αυτής αλλά και ενίοτε να θεωρεί τον εαυτό του ως εκπαιδευόμενο. Οι εκπαιδευόμενοι οφείλουν να συμμετέχουν σε όλες της φάσης της διαδικασίας λειτουργώντας μαθητοκεντρικά με σεβασμό στη διαφορετική άποψη, ενώ προς όφελος δικό τους αλλά και της διαδικασίας είναι η υποστήριξη της θέσης τους μέσω βιβλιογραφικών αναφορών. Για να μπορεί η μετασχηματίζουσα μάθηση να λειτουργήσει αποτελεσματικά σε περιβάλλον εξΑΕ πρέπει όλη η σχεδίαση του μαθήματος να έχει σχεδιαστεί ειδικά με μελετημένη παιδαγωγική προσέγγιση με επίκεντρο τον μαθητή, όπου η μαθητοκεντρική προσέγγιση συμβάλει στην ενίσχυση του κριτικού στοχασμού.

### **3.1.3.2 Σχετικά με το 2ο ερευνητικό ερώτημα**

#### **3.1.3.2.1 Σύνοψη - ερευνητικό ερώτημα Β**

Σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων σε επιβάλλον εξΑΕ, είναι πλήρως εφικτή αρκεί να μην γίνει με βάση κυρίως τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως η μάθηση σε ομάδες. Αυτό που αλλάζει είναι η χρήση της τεχνολογίας. Η επιβεβαιωμένη μετασχηματίζουσα μάθηση μπορεί να συμβεί σε οποιοδήποτε στάδιο της μαθησιακής διαδικασίας και με διαφορετικό ρυθμό και ενισχύεται από το διαδίκτυο, την ηλεκτρονική επικοινωνία, τις δυνατότητες των εργαλείων του Web, την τεχνολογία αλλά και τις τηλεδιασκέψεις, αρκεί η χρήση των ΤΠΕ να γίνει κατόπιν διεξοδικής μελέτης.

### **3.1.3.3 Σχετικά με το 3ο ερευνητικό ερώτημα**

#### **3.1.3.3.1 Σύνοψη - ερευνητικό ερώτημα Γ**

Υπάρχει αναφορά ότι ο κριτικός στοχασμός ενισχύεται όσο περισσότερα μαθήματα ολοκληρώνουν οι φοιτητές. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να εκκινήσει την διαδικασία επιλέγοντας το αποπροσανατολιστικό δίλημμα το οποίο αποδίδει καλύτερα αν ο εκπαιδευόμενος να βρει ένα προσωπικό στοιχείο αν και ο κριτικός στοχασμός μπορεί να εκκινηθεί και μέσω μιας δραστηριότητας κάποιου εκπαιδευόμενου. Η διαδικασία ενισχύεται μέσω του πάσης μορφής διαλόγου, της ετοιμότητας των συμμετεχόντων, της δημιουργικότητας, της αλληλοϋποστήριξης, αν και μπορεί να συνυπάρχουν ποικίλες εκφάνσεις μετασχηματισμών τόσο στους εκπαιδευτές αλλά και στους εκπαιδευόμενους. Υπάρχει και μια αναφορά σχετική με την προσαρμογή των συμμετεχόντων στη διαδικασία, αλλά και στη διερεύνηση προϋπάρχουσας γνώσης.

### **3.1.3.4 Σχετικά με το 4ο ερευνητικό ερώτημα**

#### **3.1.3.4.1 Σύνοψη - ερευνητικό ερώτημα Δ**

Το πανεπιστήμιο της Oklahoma εφαρμόζει το αρχείο της μετασχηματίζουσας μάθησης το οποίο αποτελεί τις καταγραφές όλων των περιπτώσεων που εφαρμόστηκε στο πανεπιστήμιο αυτό η θεωρία αυτή και αποτελεί πλούσιο υλικό αναφοράς για όποιο μέλος της πανεπιστημιακής του κοινότητας θελήσει να εφαρμόσει τη θεωρία αυτή. Το μοντέλο SAMR του Dr Puentedura αξιολογεί την τεχνολογία και υπάρχει αναφορά ότι μπορεί να

χρησιμοποιηθεί στη θεωρία αυτή. Τα e-portfolio αποτελούν καταγραφές κριτικού στοχασμού και μπορεί να αξιοποιηθεί για επιβεβαιωμένες καταγραφές μετασχηματισμών.

## **3.2. Αρχαία τραγωδία και μετασχηματίζουσα μάθηση**

### **3.2.1 Ίχνη μετασχηματισμών στην αρχαία τραγωδία**

Αρχικά υπάρχουν σχήματα μετασχηματισμού μέσα από το ίδιο το κείμενο, ειδικότερα με τα χαρακτηριστικά του κοινωνικοπολιτικού του υπόβαθρου, το οποίο ο Vernant το χαρακτηρίζει υπο-κείμενο το οποίο ουσιαστικά μετασχημάτιζε τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες της εποχής του και τις αφομοίωνε η τραγωδία μέσω του ίδιου της του κειμένου (Hall, 2007:139). Σημαντικό στοιχείο μετασχηματισμών είναι το λεκτικό σχήμα της περιπέτειας, όπου τα πράγματα ανατρέπονται στην πορεία του έργου και σχετίζεται με την ανατροπή στη πορεία του δραματικού μύθου η οποία προκαλεί και αλλαγές στη κοινωνική θέση των πρωταγωνιστών της παράστασης (Hall, 2007:164).

Οι επιρροές της αρχαίας τραγωδίας, στη λογοτεχνία δια μέσου των αιώνων μέχρι σήμερα κυρίως αναφέρεται στο ότι ένας νεότερος δημιουργός συγγράφει ένα έργο στο οποίο η αρχική επιρροή από την τραγωδία, η οποία λειτούργησε ως πηγή έμπνευσης, τροποποιείται με τέτοιο τρόπο ώστε το τελικό κείμενο να οφείλει ένα σημαντικό ποσοστό στον δημιουργό του αρχικού μύθου, ακόμα και αν δεν μπορεί να προσδιοριστεί επακριβώς η προέλευση του, μέσω μιας εξελικτικής διαδικασίας που η Kristeva την ονόμασε διακειμενικότητα (Somville, 2000).

Μια μορφή «εσωτερικού» κριτικού στοχασμού είναι ότι στο αρχαίο δράμα πάσης μορφής ετερότητα βρίσκει τρόπο έκφρασης με δημοκρατικό τρόπο, με ίδια δικαιώματα μέσα από μια κοινή γλωσσική ικανότητα (Goldhill, 2007:191; Hall, 2007:187).

Η πιο σύγχρονη προσέγγιση του κειμένου των αρχαίων τραγωδιών είναι κριτική προσέγγιση των συναισθημάτων που εμπνέει και δημιουργεί ένα κείμενο (Goldhill, 2007:492), η οποία μπορεί να συμβάλλει στην εκκίνηση του κριτικού στοχασμού. Επίσης είναι υπαρκτές οι ποικίλης μορφής συναισθηματικές φορτίσεις ή αποφορτίσεις, εκφράσεις και ψυχολογικές ερμηνείες του αναγνώστη μέσα από την ανάγνωση του κειμένου ή

παρακολούθηση μιας παράστασης (Goldhill, 2007:497) είναι προς όφελος της εφαρμογής της θεωρίας του Mezirow ειδικότερα αν οι προϋπάρχουσες παραδοχές δεν επαρκούν για την ερμηνεία τους. Η γλώσσα των κειμένων του αρχαίου δράματος αναφέρεται και ως γλώσσα συγκινήσεων, μια γλώσσα προσιτή γεμάτη με στοχασμό για τον άνθρωπο (Romilly 1997:7). Επιπρόσθετα στη κριτική προσέγγιση των κειμένων του αρχαίου δράματος οι ερμηνείες δεν είναι μονοσήμαντες (Goldhill, 2007:517) γεγονός ικανό για έναρξη διαλόγου και αλληλεπιδράσεων.

Υπάρχει μεγάλο εύρος θεματολογίας στην αρχαία τραγωδία με ποικιλία θεμάτων (Easterling, 2007), τα οποία μπορούν να ενταχθούν σε μια εκπαιδευτική διαδικασία όπου ο εκπαιδευτής μέσω κάποιου αποπροσανατολιστικού διλλήματος μπορεί να δώσει τροφή για κριτικό στοχασμό. Ενδεικτικά, θέματα που τυγχάνουν διαπραγμάτευσης στην αρχαία τραγωδία είναι ο πόλεμος, η ελευθερία, θέματα ηθικής τάξεως, δικαιοσύνη (ύβρις και νέμεσις), πολιτιστικές ετερότητες, φύλου και ιδιαίτερα γυναικείες διαφοροποιήσεις από την κοινή αποδοχή κλπ (Easterling, 2007; Κωσταρά, 2015; Πετρίδης, 2011).

Μετασχηματισμοί μπορεί να υπάρξουν και από μια συγκριτική προσέγγιση του αρχαίου κειμένου με μια σύγχρονη διασκευή όπου οι ομοιότητες ή ο διαφοροποιήσεις αλλά και η διακειμενικότητα και η ταύτιση έργων με θεματολογία της σύγχρονης πραγματικότητας (Bugian, 2007) μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για αποπροσανατολιστικά ζητήματα.

### **3.2.3.Σχετικά με το 5<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα**

#### **3.2.4 Σύνοψη - 5ο ερευνητικό ερώτημα**

Στη λογοτεχνία η κειμενοκεντρική προσέγγιση είναι σε θέση να ενισχύσει τον κριτικό στοχασμό καθώς αναπτύσσεται μια αμφίδρομη διαλογική προσέγγιση του αναγνώστη με το κείμενο. Ειδικότερα τα έργα με υψηλή λογοτεχνική αξία αλλά και η μυθοπλασία αποτελούν θεμέλια στο χτίσιμο μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας με τη χρήση της θεωρίας του Mezirow. Το δράμα και ειδικότερα το αρχαίο δράμα ως έργο ανήκει στην παραπάνω κατηγορία αυτή και βοηθά στην αμφισβήτηση, στην συναισθηματική απελευθέρωση, στην εσωτερική ενδοσκόπηση, στην ενθάρρυνση και αποτελεί αρκετά καλή επιλογή για εκκίνηση του κριτικού στοχασμού. Το αρχαίο δράμα αν και προτείνεται η μελέτη του στο ιστορικοπολιτικό πλαίσιο που γράφτηκε, εντούτοις η μυθοπλαστική του



*«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»*

δομή, η ισοδύναμη και δημοκρατικά εκφραστική δυναμική της πάσης ετερότητας και η παραστατικότητα του, αποτελούν κλειδιά στη χρήση της θεωρίας του Mezirow. Στοιχεία που οδηγούν σε μετασχηματισμούς αποτελούν η κειμενική του συνέχεια, οι θεματικές του, ακόμα και οι σύγχρονες διακειμενικές του προσεγγίσεις.



## 4. Μελέτη περίπτωσης

### 4.1 Μετασχηματισμοί στους Πέρσες του Αισχύλου

#### 4.1.1 Εισαγωγικό πλαίσιο

Στους Πέρσες του Αισχύλου η τραγωδία είναι εμπνευσμένη από πρόσφατα ιστορικά γεγονότα όπου κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει το δίπολο μύθος – ιστορία όπου η ιστορία τελικά μυθοποιείται (Earling & Knox, 2005:377; Πετρίδης 2012a). Η τραγωδία δεν αποδομεί τους Πέρσες, δεν τους γελοιοποιεί, ακλουθεί μια θεολογική ερμηνεία των γεγονότων μέσα στην οποία εντάσσεται και ερμηνεύονται το πατριωτικό και το ηθικό στοιχείο (Earling & Knox, 2005:378). Η τραγωδία του Αισχύλου Πέρσαι (472 π.Χ.) συνιστά το μοναδικό σωζόμενο δείγμα τραγωδίας που αντλεί το θέμα της από τη σύγχρονη ιστορία (Garvie, 2009; Hall, 1997; Pelling 1997; Πετρίδης, 2012a; Rosenbloom 2006). Συγκεκριμένα, η τραγωδία περιγράφει θεατρικά αλλά και ρεαλιστικά την ήττα των Περσών στη ναυμαχία της Σαλαμίνας (480 π.Χ.), όπου παρ' όλη την προσήλωση στην ιστορική ακρίβεια που η εν λόγω τραγωδία κατά τόπους επιδεικνύει (Garvie, 2009; Favorini, 2003; Πετρίδης, 2012a), ο κόσμος των Περσών είναι υβριδικός (Hall, 1989; Πετρίδης, 2012a), ένας κόσμος που κινείται μεταξύ ιστορίας και μύθου (Hall, 1997; Pelling 1997). Ο μελετητής καλείται να μελετήσει στην τραγωδία τη διαφορά μεταξύ «ιστορίας» (με την έννοια των ιστορικών γεγονότων) (Garvie, 2009; Goldhill, 1988,) και «μύθου» (με την έννοια της μυθολογίας) (Favorini, 2003; Garvie, 2009; Hall, 1997; Rosenbloom, 2006; Πετρίδης, 2011). Επίσης το έργο αυτό φανερώνει στοιχεία πολιτισμικής ταυτότητας ή ετερότητας των δύο πολιτισμών (Hall, 1989; Karamitrou, 1997; Πετρίδης, 2012a), τη μη απαξίωση του αντιπάλου, ένα έργο που δεν είναι σε καμιά περίπτωση ύμνος στον πανανθρωπισμό (Πετρίδης, 2018).

#### **4.1.2 Μια προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση με βάση τη διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης.**

Η παρακάτω διδακτική προσέγγιση αξιοποιεί τη διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης, σε ένα εξΑΕ πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων προκειμένου να κατευθύνει τον εκπαιδευόμενο στο να δομήσει νέα ερμηνευτικά σχήματα και νέες νοηματοδοτήσεις τα οποία πηγάζουν μέσα από την τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου, μέσα από την κριτική συνειδητοποίηση των εσωτερικών παραδοχών του και να τα χρησιμοποιήσει για να κατανοήσει βασικές θεματολογίες, ιδέες, εικόνες που πηγάζουν από την τραγωδία αυτή. Για την κατασκευή των σεναρίων διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκε και μαθησιακό υλικό το οποίο οι δημιουργοί του, καταξιωμένοι μελετητές του αρχαίου θεάτρου με πλήθος σχετικών δημοσιεύσεων, το προσφέρουν δωρεάν στο διαδίκτυο για μη εμπορική χρήση και οι οποίοι αναφέρονται πλήρως στην ενότητα της βιβλιογραφίας. Ιδιαίτερη αναφορά θα γίνει στο σχετικό μαθησιακό υλικό με τους Πέρσες του Αισχύλου, του καθηγητή Αντώνη Πετρίδη από το Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, των καθηγητών Oliver Taplin και Edith Hall από το open.edu και της Αικατερίνης (Καίτης) Διαμαντάκου από τη Φιλοσοφική Σχολή του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Οι διδακτικές δραστηριότητες υλοποιούνται σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων μέσω της εξΑΕ, ενώ ο απαιτούμενος χρόνος για την ολοκλήρωσή της εκπαιδευτικής πορείας είναι δώδεκα (12) εβδομάδες για τα πρώτα τέσσερα σενάρια και τρεις (3) για το πέμπτο. Στο παράρτημα 4 υπάρχει μια προτεινόμενη πρόταση διδασκαλίας. Οι εκπαιδευόμενοι αξιολογούνται με 50% από τη συμμετοχή στις δραστηριότητες και με 50% από τις εργασίες.

Οι εκπαιδευόμενοι μετά την ολοκλήρωση των διδακτικών ενοτήτων είναι ικανοί:

*Σε επίπεδο γνώσεων:*

- Να διακρίνουν τη δομή της τραγωδίας αυτής.
- Να κατανοήσουν βασικά στοιχεία της τραγικής τέχνης του Αισχύλου.
- Να διακρίνουν πώς αντιλαμβάνεται το θέατρο ο Αισχύλος.

«Στυλιανός Παπαντωνάκης», «*«Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»*

- Να ερμηνεύουν το ρόλο των πρωταγωνιστών του δράματος από ιστορικά πρόσωπα σε τραγικούς ήρωες.

*Σε επίπεδο δεξιοτήτων*

- Να παρουσιάσουν τα χαρακτηριστικά πολιτισμικής ταυτότητας των Περσών και να αναδείξουν πως τα χρησιμοποιεί ο Αισχύλος στη τραγωδία αυτή.
- Να μπορούν να ελέγχουν τον συμβολισμό τους στη τραγωδία αυτή.
- Να επαληθεύσουν αν η τραγωδία μπορεί ή όχι να χαρακτηριστεί ως ιστορική πηγή.
- Να παρουσιάζουν τον τρόπο με τον οποίο ο Αισχύλος προσωποποιεί τα μεγάλα θέματα της τραγωδίας του.
- Να ελέγχουν στοιχεία σύγχρονης πρόσληψης του αρχαίου δράματος.
- Να παρουσιάζουν διαφορετικές οπτικές προσεγγίσεις στη τραγωδία.
- Να χρησιμοποιούν την έννοια της διακειμενικότητας.

*Σε επίπεδο στάσεων:*

- Να αποδέχονται ή όχι διαφορετικές σύγχρονες προσεγγίσεις στο αρχαίο θέατρο και να τις αξιολογούν κριτικά.
- Να υιοθετούν μια κειμενοκεντρική προσέγγιση στη μελέτη μιας τραγωδίας και να είναι σε θέση να τεκμηριώνουν τη δική τους άποψη σε θέματα που πηγάζουν από τη τραγωδία αυτή.
- Να προτιμούν μια ενεργητική και κριτική μελέτη της αρχαίας τραγωδίας και όχι να την αντιμετωπίζουν ως ένα παθητικό πολιτισμικό προϊόν του παρελθόντος.

Η προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση διαρθρώνεται με βάση τα 10 στάδια που προτείνει ο Mezirow (2007).

#### **4.1.3 Ενότητα 1 (Παράρτημα 3Α) Μια μυθοποίηση της ιστορίας**

Οι εκπαιδευόμενοι έχουν μια εβδομάδα χρόνο για να μελετήσουν ή έστω να διαβάσουν μια φορά τους Πέρσες του Αισχύλου από μετάφραση. Προτείνονται οι μεταφράσεις του



*«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»*

Μουλά η οποία δεν παρέχεται δωρεάν και η μετάφραση του Γρυπάρη η οποία παρέχεται δωρεάν από την ιστοσελίδα [greek-language.gr](http://greek-language.gr)

Παράλληλα του προτείνεται να παρακολουθήσουν δύο παραστάσεις των Περσών από το διαδίκτυο

- [Πέρσες του Κουν](#)
- [Πέρσες Θέατρο Φρόντζου Ιωαννίνων](#)

Στη συνέχεια ανακοινώνει ότι οι εκπαιδευόμενοι θα χωριστούν σε ομάδες των τεσσάρων.

Τα σχόλια που θα παρουσιάσουν στο forum της ομάδας τους για μια 3 μέρες δεν θα μπορούν οι άλλες ομάδες να τα δουν. Είναι όμως υποχρεωμένοι την τέταρτη μέρα να παρουσιάσουν στο κεντρικό forum την άποψη της ομάδας. Στο τέλος της εβδομάδας όλοι μπορούν να δουν τη πορεία των συλλογισμών στα forum. Οι ομάδες έχουν τη δυνατότητα να συνεργάζονται και μέσω τηλεδιασκέψεων τις οποίες οργανώνουν οι ίδιες.

Ο εκπαιδευτής αρχικά παρουσιάζει τη δομή της διδακτικής ενότητας αυτής. Στη συνέχεια κάνει διερεύνηση προϋπάρχουσας γνώσης γύρω από την τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιείται ένα ερωτηματολόγιο.

Στη συνέχεια στο forum καταγράφουν δικές τους σκέψεις και εντυπώσεις από την τραγωδία που μελέτησαν και τις παραστάσεις που παρακολούθησαν.

Στο παρακάτω σχέδιο διδασκαλίας ο εκπαιδευτής επεμβαίνει σε όλες τις δραστηριότητες συμβουλευτικά και ενισχυτικά με στόχο την ενίσχυση του κριτικού στοχασμού με τέτοιο τρόπο ώστε να ενισχύεται η μαθητικοκεντρική διδασκαλία.

#### 1. Ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτής στη πλατφόρμα εκπαίδευσης παρουσιάζει το λεγόμενο αποπροσανατολιστικό δίλημμα ως εξής: Μου ζητήθηκε να γράψω μια εργασία σχετική με τα ιστορικά γεγονότα των μηδικών και σαν βασική πηγή επέλεξα το κείμενο από τους Πέρσες του Αισχύλου. Σε μια σχετική συζήτηση στο διαδίκτυο βρήκα την πληροφορία ότι ο Αισχύλος πολέμησε στη μάχη του Μαραθώνα, στη ναυμαχία του Αρτεμισίου και στη ναυμαχία της Σαλαμίνας άρα θα γνωρίζει τα γεγονότα από πρώτο χέρι.

## 2. Αυτοεξέταση των συναισθημάτων φόβου, οργής, ενοχής ή ντροπής

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτής ανακοινώνει στην πλατφόρμα εκπαίδευσης μια κριτική στην άποψη του:

Μήπως δεν έπρεπε να επιλέξω αυτή την τραγωδία ως πηγή. Ουσιαστικά πρόκειται για θεατρικό έργο, μήπως η επιλογή μου δεν είναι ορθή; Τι σχέση μπορεί να έχει ένα θεατρικό έργο με την ιστορική αλήθεια των γεγονότων; Μήπως ο Ηρόδοτος θα ήταν μια καλύτερη πηγή;

Ο εκπαιδευτής παρακινεί τους εκπαιδευόμενους να συζητήσουν στις ομάδες τους στα forum και να αξιολογήσουν τη περίπτωση με βάση τα ερμηνευτικά πρότυπα που οι ίδιοι διαθέτουν. Με ερωτήματα όπως «Ποια είναι η γνώμη σας για το περιστατικό; Επέλεξα σωστά ή λάθος; Έχετε βρεθεί ποτέ σε αντίστοιχη θέση; Τι θα κάνατε αν ήσασταν στη θέση μου;», οι εκπαιδευόμενοι συζητούν στις ομάδες τους στα forum και οι απόψεις τους στη συνέχεια κοινοποιούνται μέσω των forum σε όλους. Ο εκπαιδευτής αποδέχεται όλες τις απόψεις και τις σημειώνει, προκαλώντας τους εκπαιδευόμενους να τις αιτιολογήσουν.

## 3. Κριτική αξιολόγηση των παραδοχών

Στα forum οι ομάδες καλούνται να γράψουν τις απόψεις τους γύρω από αυτό το θέμα. Ζητάει από τους εκπαιδευόμενους να αναζητήσουν τα βαθύτερα αίτια των επιλογών τους γύρω από αυτό το θέμα και συγκεκριμένα τους ζητάει να αναζητήσουν στη τραγωδία

στίχους ή ολόκληρα αποσπάσματα από την τραγωδία μέσα από τα οποία μπορούν να βρουν ιστορικά στοιχεία. Εργάζονται αρχικά στις ομάδες τους και στη συνέχεια ομαδικά.

4 Το άτομο αναγνωρίζει τη πηγή της δυσαρέσκειας του και μοιράζεται με άλλους τη διαδικασία του μετασχηματισμού.

Παρουσιάζονται τα συμπεράσματα κάθε ομάδας αρχικά στο γενικό forum και κατόπιν στη ομαδική δια ζώσης συνάντηση που γίνεται για την ανταλλαγή απόψεων. Ακολουθεί διαμοιρασμός απόψεων και συζήτηση. Τα αποτελέσματα της παρουσιάζονται στο κεντρικό forum.

5 Διερεύνηση επιλογών για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις

Ο εκπαιδευτής τοποθετεί στη πλατφόρμα εκπαίδευσης μαθησιακό υλικό όπως και κάποια θέματα από τη τραγωδία που θεωρεί ότι θα προβληματίσουν τους εκπαιδευόμενους. Αυτά σχετίζονται με τη σύγχρονη αντίληψη μεταξύ Μύθου και Ιστορίας ενώ παράλληλα δίνει τροφή για σκέψη ρωτώντας για το αν μια ταινία ή μια θεατρική παράσταση που αναφέρεται σε ιστορικά γεγονότα αν αναπαριστά την ιστορική ακρίβεια και για τον οι Πέρσες έχουν το δικαίωμα να λειτουργήσουν σύμφωνα με το είναι τους, δηλαδή θεατρικά αλλά και σχετικά με τεχνικές του Αισχύλου όπως την οπτικοποίηση των εικόνων του.

Παράλληλα θέτει κάποιες δραστηριότητες σχετικές με τα ερωτήματα αυτά όπου οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να αναζητήσουν στίχους που αναφέρονται σε ιστορικά γεγονότα, αλλά και να διατυπώσουν την άποψη τους για την επιμονή του Αισχύλου στη ναυμαχία της Σαλαμίνας

Τα στάδια 6, 7, 8 γίνονται σε δύο στάδια σύμφωνα με τη δομή της ενότητας αυτής και της νέα γνώσης που έχει προσφέρει ο εκπαιδευτής



*«Στυλιανός Παπαντωνάκης», «Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»*

## 6 Σχεδιασμός προγράμματος δράσης

Ο εκπαιδευτής παρουσιάζει κάποια θέματα τα οποία θεωρεί ότι θα βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους στην απόκτηση νέων νοηματοδοτήσεων σε δύο στάδια. Αρχικά αναφέρει και επεξηγεί τις Αριστοτελικής προέλευσης έννοιες του «κατά το εικός και αναγκαίον» καθώς και τις έννοιες του «καθολικού» και «διαχρονικού». Στο επόμενο στάδιο παρουσιάζει και επεξηγεί το λεγόμενο «Ηθικό Σχήμα»: Ύβρις – Άτη – Νέμεσις, το οποίο αποτελεί τη ραχοκοκαλιά πάνω στην οποία δομείται η τραγωδία η οποία σχετίζεται με τη η θεολογική ερμηνεία των γεγονότων.

## 7 Απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την εφαρμογή του σχεδίου

Οι εκπαιδευόμενοι εργάζονται στις ασκήσεις αυτοαξιολόγησης για να βρουν τις δικές απαντήσεις τους απαντήσεις στα ανωτέρω ερωτήματα. Αυτές σχετίζονται με το ρόλο της ποίησης στην εφεύρεση γεγονότων και στην ερμηνεία τους και στην λογοτεχνική επεξεργασία ιστορικών γεγονότων. Οι ασκήσεις αυτές συνοδεύονται από ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτή.

## 8 Δοκιμή νέων ρόλων

Υπάρχουν δραστηριότητες όπου οι εκπαιδευόμενοι εργάζονται στον υπολογιστή τους ομαδικά. Στη συνέχεια στο κεντρικό forum των εκπαιδευόμενων αναφέρονται τα κεντρικά σημεία που έχουν καταλήξει οι ομάδες. Οι δραστηριότητες συνοδεύονται από χρήσιμες υποδείξεις του εκπαιδευτή. Σχετίζονται με την κατανόηση των αντιθετικών δίπολων που χρησιμοποιεί ο Αισχύλος και στην κατανόηση του ηθικού σχήματος.

## 9. Οικοδόμηση ικανότητας και αυτοπεποίθησης για τους νέους ρόλους και τις σχέσεις

Οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν, προς αξιοποίηση των νέων γνώσεων, τους ζητήθηκε να εκπονήσουν μια ατομική εργασία 1000 λέξεων στην οποία θα τεκμηριώνουν τις απόψεις τους μέσω της βιβλιογραφίας στο παρακάτω θέμα: Με βάση όσα αναφέρθηκαν και παρουσιάστηκαν μέχρι τώρα απαντήστε στα ερωτήματα. Πως και με ποιους τρόπους μυθοποιείται η ιστορία στους Πέρσες του Αισχύλου; Πως ο Αισχύλος μετατρέπει τα ιστορικά πρόσωπα σε τραγικούς ήρωες;

10 Επανάταξη στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί από τις νέες προοπτικές

Συζήτηση στις ομάδες μέσω πλατφόρμας τηλεδιάσκεψης αναστοχαζόμενοι τα βιώματα τους στα προηγούμενα στάδια της διαδικασίας. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων θα κατατεθούν στα e-portfolio ώστε να υπάρχουν οι αρχικές και οι τελικές νοηματοδοτήσεις για να μπορεί ο εκπαιδευτής να δει πως λειτούργησε η πορεία του μετασχηματισμού.

#### **4.1.4 Ενότητα 2 (Παράρτημα 3B) Στοιχεία πολιτισμικής ταυτότητας**

##### **1. Ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα**

Ο εκπαιδευτής στη πλατφόρμα εκπαίδευσης παρουσιάζει το λεγόμενο αποπροσανατολιστικό δίλημμα ως εξής: Στη τραγωδία αυτή οι Πέρσες παρουσιάζονται σαν Έλληνες, το ηθικό σχήμα Ύβρις – Άτη - Νέμεσις, είναι καθαρά ελληνικό αλλά ο Αισχύλος το χρησιμοποιεί μέσα από τα λεγόμενα των Περσών. Είναι δυνατόν να βρω στοιχεία πολιτισμικής ταυτότητας στους Πέρσες; Και πως θα είμαι σίγουρος ότι αυτά που θα βρω δεν είναι παρά μια παραποίηση ελληνικών στοιχείων;

##### **2. Αυτοεξέταση των συναισθημάτων φόβου, οργής, ενοχής ή ντροπής**





*«Στυλιανός Παπαντωνάκης», «Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην ΕξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»*

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτής ανακοινώνει στην πλατφόρμα εκπαίδευσης μια κριτική στην άποψη του:

Μήπως κάνω λάθος και δεν έχουν έτσι τα πράγματα; Μήπως αυτό δε γίνεται τυχαία;

Ο εκπαιδευτής παρακινεί τους εκπαιδευόμενους να συζητήσουν στις ομάδες τους στα forum και να αξιολογήσουν τη περίπτωση με βάση τα ερμηνευτικά πρότυπα που οι ίδιοι διαθέτουν. Με ερωτήματα όπως «Ποια είναι η γνώμη σας για το περιστατικό; Επέλεξα σωστά ή λάθος; Έχετε βρεθεί ποτέ σε αντίστοιχη θέση; Τι θα κάνατε αν ήσασταν στη θέση μου;», οι εκπαιδευόμενοι συζητούν στις ομάδες τους στα forum και οι απόψεις τους στη συνέχεια κοινοποιούνται μέσω των forum σε όλους. Ο εκπαιδευτής αποδέχεται όλες τις απόψεις και τις σημειώνει, προκαλώντας τους εκπαιδευόμενους να τις αιτιολογήσουν.

### 3. Κριτική αξιολόγηση των παραδοχών

Στα forum οι ομάδες καλούνται να γράψουν τις απόψεις τους γύρω από αυτό το θέμα. Ζητάει από τους εκπαιδευόμενους να αναζητήσουν τα βαθύτερα αίτια των επιλογών τους γύρω από αυτό το θέμα και συγκεκριμένα τους ζητάει να αναζητήσουν στη τραγωδία στίχους ή ολόκληρα αποσπάσματα που να τους παραπέμπουν σε συνθήκες των Περσών με βάση αυτά που ανέφεραν στη προηγούμενη συζήτηση. Εργάζονται αρχικά στις ομάδες τους και στη συνέχεια ομαδικά.

4 Το άτομο αναγνωρίζει τη πηγή της δυσαρέσκειας του και μοιράζεται με άλλους τη διαδικασία του μετασχηματισμού.

Παρουσιάζονται τα συμπεράσματα κάθε ομάδας αρχικά στο γενικό forum και κατόπιν στη ομαδική δια ζώσης συνάντηση που γίνεται για την ανταλλαγή απόψεων. Ακολουθεί



*«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»*

διαμοιρασμός απόψεων και συζήτηση. Τα αποτελέσματα της παρουσιάζονται στο κεντρικό forum

#### 5 Διερεύνηση επιλογών για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις

Ο εκπαιδευτής τοποθετεί στη πλατφόρμα εκπαίδευσης μαθησιακό υλικό όπως και κάποια θέματα από τη τραγωδία που θεωρεί ότι θα προβληματίσουν τους εκπαιδευόμενους. Αυτά σχετίζονται τα ρυθμικά μέτρα που υπάρχουν στην τραγωδία στις κινήσεις του χορού, στη σημασία τους, στο ρόλο του χορού, αλλά και στα υπόλοιπα πρόσωπα της τραγωδίας που είναι η Άτοσσα, ο Άγγελος και ο Δαρειός και στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Στο τέλος αναφέρεται στην έννοια του οριενταλισμού.

#### 6 Σχεδιασμός προγράμματος δράσης

Το σχέδιο δράσης περιλαμβάνει δραστηριότητες και ασκήσεις αυτοαξιολόγησης.

Ο εκπαιδευτής ζητάει από τους εκπαιδευόμενους αρχικά να βρουν στο κείμενο λέξεις, φράσεις, χειρονομίες, κινήσεις, που να δίδουν έμφαση στην ετερότητα των Περσών ή να τους προσδίδουν αντίστοιχες ιδιότητες, στη συνέχεια να σχολιάσουν το στίχο 402 όπου υπάρχει η φράση «ίτε παίδες ελλήνων» και να βρουν στοιχεία περσικής αυλικής εθιμοτυπικής.

#### 7 Απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την εφαρμογή του σχεδίου

Στις δραστηριότητες οι εκπαιδευόμενοι εργάζονται στον υπολογιστή τους αρχικά ομαδικά. Στη συνέχεια στο κεντρικό forum των εκπαιδευόμενων αναφέρονται τα κεντρικά σημεία που έχουν καταλήξει οι ομάδες. Οι δραστηριότητες συνοδεύονται από χρήσιμες υποδείξεις του εκπαιδευτή.



*«Στυλιανός Παπαντωνάκης», «Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»*

## 8 Δοκιμή νέων ρόλων

Οι εκπαιδευόμενοι εργάζονται στις ασκήσεις αυτοαξιολόγησης για να βρουν τις δικές απαντήσεις τους απαντήσεις στα ανωτέρω ερωτήματα. Οι ασκήσεις αυτές συνοδεύονται από ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτή.

Αυτές σχετίζονται με θέματα δραματουργίας, οριενταλισμού, κινήσεις προσκυνήματος και τη περσική πολιτισμική διαφοροποίηση μεταξύ του κύρους του Δαρείου σε σύγκριση με τον Ξέρξη.

## 9. Οικοδόμηση ικανότητας και αυτοπεποίθησης για τους νέους ρόλους και τις σχέσεις

Οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν, προς αξιοποίηση των νέων γνώσεων, να εκπονήσουν μια ατομική εργασία 600 λέξεων στην οποία θα τεκμηριώνουν τις απόψεις τους μέσω της βιβλιογραφίας στο παρακάτω θέμα: Παρουσιάστε στοιχεία πολιτισμικής ταυτότητας που διαφοροποιούν το ελληνικό στοιχείο από το περσικό καθώς και στοιχεία οριενταλισμού στη τραγωδία αυτή και αιτιολογήστε το ρόλο που υπηρετούν.

10 Επανάταξη στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί από τις νέες προοπτικές.

Συζήτηση στις ομάδες μέσω πλατφόρμας τηλεδιάσκεψης αναστοχαζόμενοι τα βιώματα τους στα προηγούμενα στάδια της διαδικασίας. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων θα κατατεθούν στα e-portfolio ώστε να υπάρχουν οι αρχικές και οι τελικές νοηματοδοτήσεις για να μπορεί ο εκπαιδευτής να δει πως λειτούργησε η πορεία του μετασχηματισμού.

### **4.1.5 Ενότητα 3 (Παράρτημα 3Γ) Συνεκτική δομή στους Πέρσες του Αισχύλου**

1. Ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα .

Ο εκπαιδευτής στη πλατφόρμα εκπαίδευσης παρουσιάζει το λεγόμενο αποπροσανατολιστικό δίλημμα ως εξής: Ο Ξέρξης λάμπει δια της απουσίας του, θυμάμαι ένα θεατρικό έργο του Σάμουελ Μπέκετ με τίτλο περιμένοντας τον Γκοντό που ποτέ ...δεν ήρθε, ο οποίος θα έσωζε δύο τύπους από τη δυστυχία τους και μέσω αυτού έλπιζαν σε ένα καλύτερο μέλλον. Σε όλο το έργο οι μεταξύ τους συζητήσεις ήταν γύρω από αυτό το πρόσωπο. Ο Ξέρξης κάνει την εμφάνιση του στο στίχο 909!!!

## 2. Αυτοεξέταση των συναισθημάτων φόβου, οργής, ενοχής ή ντροπής

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτής ανακοινώνει στην πλατφόρμα εκπαίδευσης μια κριτική στην άποψη του:

Μήπως κάνω λάθος και δεν έχουν έτσι τα πράγματα; Μήπως αυτό δε γίνεται τυχαία;

Ο εκπαιδευτής παρακινεί τους εκπαιδευόμενους να συζητήσουν στις ομάδες τους στα forum και να αξιολογήσουν τη περίπτωση με βάση τα ερμηνευτικά πρότυπα που οι ίδιοι διαθέτουν. Με ερωτήματα όπως «Ποια είναι η γνώμη σας για την άποψη μου; Επέλεξα σωστά ή λάθος; Τι θα κάνατε αν ήσασταν στη θέση μου;». Οι εκπαιδευόμενοι συζητούν στις ομάδες τους στα forum και οι απόψεις τους στη συνέχεια κοινοποιούνται μέσω των forum σε όλους. Ο εκπαιδευτής αποδέχεται όλες τις απόψεις και τις σημειώνει, προκαλώντας τους εκπαιδευόμενους να τις αιτιολογήσουν.

## 3. Κριτική αξιολόγηση των παραδοχών

Στα forum οι ομάδες καλούνται να γράψουν τις απόψεις τους γύρω από αυτό το θέμα. Ζητάει από τους εκπαιδευόμενους να αναζητήσουν τα βαθύτερα αίτια των επιλογών τους γύρω από αυτό το θέμα. Συγκεκριμένα τους ζητάει να αναζητήσουν στη τραγωδία μέχρι



*«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»*

και το στίχο 908, στίχους όπου απλά να αναφέρεται το όνομα του Ξέρξη Εργάζονται αρχικά στις ομάδες τους και στη συνέχεια ομαδικά.

4 Το άτομο αναγνωρίζει τη πηγή της δυσαρέσκειας του και μοιράζεται με άλλους τη διαδικασία του μετασχηματισμού.

Παρουσιάζονται τα συμπεράσματα κάθε ομάδας αρχικά στο γενικό forum και κατόπιν στη ομαδική δια ζώσης συνάντηση που γίνεται για την ανταλλαγή απόψεων. Ακολουθεί διαμοιρασμός απόψεων και συζήτηση. Τα αποτελέσματα της παρουσιάζονται στο κεντρικό forum.

5 Διερεύνηση επιλογών για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις

Ο εκπαιδευτής τοποθετεί στη πλατφόρμα εκπαίδευσης μαθησιακό υλικό όπως και κάποια θέματα από τη τραγωδία που θεωρεί ότι θα προβληματίσουν τους εκπαιδευόμενους αλλά και θα τους ξαναθυμίσουν κάποια ήδη γνωστά θέματα. Αυτά σχετίζονται με την έννοια του πλεονασμού στη ποίηση (redundancy), μια άποψη του καθηγητή Tarlin ο οποίος χαρακτηρίζει τον τύπο του Αγγέλου στη τραγωδία ως advance messenger («προάγγελος») και μια σύντομη αναφορά στον Ξέρξη ως τραγικό ήρωα.

6 Σχεδιασμός προγράμματος δράσης

Το σχέδιο δράσης περιλαμβάνει δραστηριότητες και ασκήσεις αυτοαξιολόγησης.

Ο εκπαιδευτής ζητάει από τους εκπαιδευόμενους αρχικά να βρουν στο κείμενο εικόνες που να παρουσιάζουν τη δράση του Ξέρξη στην εκστρατεία του προς την Ελλάδα, καθώς και ποια πρόσωπα συμμετέχουν σε αυτήν την αναφορά.

## 7 Απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την εφαρμογή του σχεδίου

Στις δραστηριότητες οι εκπαιδευόμενοι εργάζονται στον υπολογιστή τους αρχικά ομαδικά. Στη συνέχεια στο κεντρικό forum των εκπαιδευόμενων αναφέρονται τα κεντρικά σημεία που έχουν καταλήξει οι ομάδες. Οι δραστηριότητες συνοδεύονται από χρήσιμες υποδείξεις του εκπαιδευτή.

Οι δραστηριότητες σχετίζονται με την αναζήτηση στοιχείων τα μέσω των οποίων η τραγωδία θα μπορεί να χαρακτηριστεί ως δράμα νόστου αλλά και πως ερμηνεύεται η συμπεριφορά του Ξέρξη κοσμικά και θεολογικά.

## 8 Δοκιμή νέων ρόλων

Οι εκπαιδευόμενοι εργάζονται στις ασκήσεις αυτοαξιολόγησης για να βρουν τις δικές απαντήσεις τους απαντήσεις στα ανωτέρω ερωτήματα. Οι ασκήσεις αυτές συνοδεύονται από ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτή.

Αυτές σχετίζονται με τις σχέσεις του Ξέρξη με τον χορό και με τους γονείς του.

## 9. Οικοδόμηση ικανότητας και αυτοπεποίθησης για τους νέους ρόλους και τις σχέσεις

Οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν, προς αξιοποίηση των νέων γνώσεων, να εκπονήσουν μια ατομική εργασία 600 λέξεων στην οποία θα τεκμηριώνουν τις απόψεις τους μέσω της βιβλιογραφίας στο παρακάτω θέμα: Ξέρξης και χορός γερόντων και έχοντας υπόψη την έννοια του πλεονασμού: Πως οι μεταπτώσεις στη σχέση αυτή αποτελούν συνδετικό ιστό στη δομή της τραγωδίας; Με άλλα λόγια πως αναδεικνύονται μέσα από τη σχέση αυτή οι νέοι ρόλοι της θέσης του Ξέρξη στην εξέλιξη της τραγωδίας;

## 10 Επανάταξη στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί από τις νέες προοπτικές

Συζήτηση στις ομάδες μέσω πλατφόρμας τηλεδιάσκεψης αναστοχαζόμενοι τα βιώματα τους στα προηγούμενα στάδια της διαδικασίας. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων θα κατατεθούν στα e-portfolio ώστε να υπάρχουν οι αρχικές και οι τελικές νοηματοδοτήσεις για να μπορεί ο εκπαιδευτής να δει πως λειτούργησε η πορεία του μετασχηματισμού.

#### **4.1.6 Ενότητα 4 (Παράρτημα 3Δ) Διακειμενικότητα – Σύγχρονη πρόσληψη αρχαίου δράματος**

Αρχικά ο εκπαιδευτής ρωτάει τους εκπαιδευόμενους αν έχουν παρακολουθήσει σύγχρονες εκδοχές κάποιου αρχαίου δράματος

1. Ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα .

Ο εκπαιδευτής στη πλατφόρμα εκπαίδευσης παρουσιάζει το λεγόμενο αποπροσανατολιστικό δίλημμα ως εξής: Η νέα εκδοχή των Περσών του Αισχύλου που παρουσίασε ο Peter Sellars το 1993 σε κείμενο του Robert Auletta αποτελούσε σφοδρή διαμαρτυρία κατά του Πρώτου Πολέμου του Κόλπου. Οι Πέρσες του Sellars επιχείρησαν, στο αναθεωρητικό πνεύμα του περίφημου βιβλίου του Edward Said Orientalism (1978), να παρουσιάσουν το ανθρώπινο πρόσωπο του ιρακινού “εχθρού”, το οποίο είχε παντελώς αλλοιωθεί από τα στερεότυπα του αμερικανικού συστήματος εξουσίας. Ήταν αντίδραση κυρίως ενάντια σε αυτό το αμερικάνικο σύστημα εξουσίας και στον τρόπο με τον οποίο παρουσίασε τον πόλεμο λίγο-πολύ σαν video-game.

Τι κοινό έχουν οι αρχαίοι Πέρσες με τους σύγχρονους Ιρακινούς; Όμοια ο παραλληλισμός αρχαίοι Έλληνες με τα ιδανικά τους τι σχέση μπορεί να έχουν με την αμερικάνικη κουλτούρα;

2. Αυτοεξέταση των συναισθημάτων φόβου, οργής, ενοχής ή ντροπής



*«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην ΕξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»*

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτής ανακοινώνει στην πλατφόρμα εκπαίδευσης μια κριτική στην άποψη του:

Μήπως κάνω λάθος και δεν έχουν έτσι τα πράγματα;

Μήπως εξυπηρετεί κάποιο σκοπό;

Ο εκπαιδευτής παρακινεί τους εκπαιδευόμενους να συζητήσουν στις ομάδες τους στα forum και να αξιολογήσουν τη περίπτωση με βάση τα ερμηνευτικά πρότυπα που οι ίδιοι διαθέτουν. Με ερωτήματα όπως «Ποια είναι η γνώμη σας για την άποψη μου; Έχω κάπου λάθος; Τι θα λέγατε εσείς αν ήσασταν στη θέση μου;». Οι εκπαιδευόμενοι συζητούν στις ομάδες τους στα forum και οι απόψεις τους στη συνέχεια κοινοποιούνται μέσω των forum σε όλους. Ο εκπαιδευτής αποδέχεται όλες τις απόψεις και τις σημειώνει, προκαλώντας τους εκπαιδευόμενους να τις αιτιολογήσουν.

### 3. Κριτική αξιολόγηση των παραδοχών

Στα forum οι ομάδες καλούνται να γράψουν τις απόψεις τους γύρω από αυτό το θέμα. Ζητάει από τους εκπαιδευόμενους να αναζητήσουν τα βαθύτερα αίτια των επιλογών τους γύρω από αυτό το θέμα. Συγκεκριμένα τους ζητάει απλά να αναρωτηθούν πως αντιλαμβάνονται αυτοί το στήσιμο και την εκτέλεση μιας αρχαίας τραγωδίας στο σήμερα και ποια έννοια έχει μια αρχαία τραγωδία στη σημερινή εποχή.

4 Το άτομο αναγνωρίζει τη πηγή της δυσαρέσκειας του και μοιράζεται με άλλους τη διαδικασία του μετασχηματισμού.

Παρουσιάζονται τα συμπεράσματα κάθε ομάδας αρχικά στο γενικό forum και κατόπιν στη ομαδική δια ζώσης συνάντηση που γίνεται για την ανταλλαγή απόψεων. Ακολουθεί διαμοιρασμός απόψεων και συζήτηση. Τα αποτελέσματα της παρουσιάζονται στο κεντρικό forum.





*«Στυλιανός Παπαντωνάκης», «Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»*

#### 5 Διερεύνηση επιλογών για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις

Ο εκπαιδευτής τοποθετεί στη πλατφόρμα εκπαίδευσης μαθησιακό και επεξηγεί την έννοια της διακειμενικότητας ενώ τους προτρέπει να διαβάσουν ένα σχετικό κείμενο του καθηγητή θεατρολογίας Θόδωρου Γραμματά.

#### 6 Σχεδιασμός προγράμματος δράσης

Το σχέδιο δράσης περιλαμβάνει δραστηριότητες. Ο εκπαιδευτής έχει επιλέξει φωτογραφικό υλικό από σύγχρονες παραστάσεις αρχαίου δράματος και τις παρουσιάζει στη πλατφόρμα και ζητάει αρχικά να τις παρατηρήσουν.

#### 7 Απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την εφαρμογή του σχεδίου

Ο εκπαιδευτής ζητάει από τους εκπαιδευόμενους να παρατηρήσουν από ποια σκηνή απεικονίζουν, να σχολιάσουν το ρουχισμό και τυχόν σκηνοθετική παρέμβαση και ότι άλλο τους κάνει εντύπωση. Οι δραστηριότητες συνοδεύονται από χρήσιμες υποδείξεις του εκπαιδευτή.

Στις δραστηριότητες οι εκπαιδευόμενοι εργάζονται στον υπολογιστή τους αρχικά ομαδικά. Στη συνέχεια στο κεντρικό forum των εκπαιδευόμενων αναφέρονται οι απόψεις των ομάδων.

#### 8 Δοκιμή νέων ρόλων

Οι εκπαιδευόμενοι τώρα είναι έτοιμοι να πράξουν το ίδιο αλλά τώρα μέσα από αρχεία video. Τους παρουσιάζεται μια σκηνή από τους Πέρσες του Sellars και να τη

αντιπαραβάλλουν με τις αντίστοιχες που παρακολούθησαν στις δύο ελληνικές παραστάσεις στην ενότητα 1. Παράλληλα τους ζητάει να καταθέσουν τη δική τους σκηνοθετική άποψη. Το ίδιο προτείνεται και για μια δραστηριότητα σχετική με ένα animation.

#### 9. Οικοδόμηση ικανότητας και αυτοπεποίθησης για τους νέους ρόλους και τις σχέσεις

Οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν, προς αξιοποίηση των νέων γνώσεων, να εκπονήσουν μια ατομική εργασία 600 λέξεων στην οποία θα τεκμηριώνουν τις απόψεις τους μέσω της βιβλιογραφίας στο παρακάτω θέμα: *Οι Πέρσες του Αισχύλου δεν είναι ένα μονολιθικό έργο: δεν αποτελούν ούτε επινίκιο ύμνο για την Αθήνα και τη δημοκρατία ούτε άσκηση στον πανανθρωπισμό. Σχολιάστε την άποψη αυτή του καθηγητή Δρ Αντώνη Πετρίδη και εντάξτε την, σύμφωνα με την έννοια της διακειμενικότητας, στην εκδοχή του Sellars τα πάθη του ιρακινού λαού δεν είναι αποκλειστικό προϊόν της συμμαχικής δράσης, αλλά και αποτέλεσμα της «ύβρεως» των αρχηγών του.*

#### 10 Επανένταξη στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί από τις νέες προοπτικές

Συζήτηση στις ομάδες μέσω πλατφόρμας τηλεδιάσκεψης αναστοχαζόμενοι τα βιώματα τους στα προηγούμενα στάδια της διαδικασίας. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων θα κατατεθούν στα e-portfolio ώστε να υπάρχουν οι αρχικές και οι τελικές νοηματοδοτήσεις για να μπορεί ο εκπαιδευτής να δει πως λειτούργησε η πορεία του μετασχηματισμού.

## 4.2 Μετασχηματισμοί μέσω των Περσών του Αισχύλου

### 4.2.1 Μια εφαρμογή στη δημοσιογραφία (Παράρτημα 3Ε)

Μια προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση με βάση τη διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης στη δημοσιογραφία και συγκεκριμένα στο θεματικό πεδίο έρευνα και επιλογή ειδήσεων σε ένα εξΑΕ πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων διάρκειας 12 διδακτικών ωρών.

*Σε επίπεδο γνώσεων:*

- Να κατανοήσουν την έρευνα στην επιλογή μιας είδησης.
- Να κατανοήσουν βασικές δημοσιογραφικές πρακτικές.

*Σε επίπεδο δεξιοτήτων:*

- Να επαληθεύουν μια είδηση μέσω της Διασταύρωση της πληροφορίας.
- Να εφαρμόζουν μια μεθοδολογική προσέγγιση στην επιλογή ειδήσεων.

*Σε επίπεδο στάσεων:*

- Να αποδέχονται ή όχι την πηγή μιας πληροφορίας και να την αξιολογούν.

Η προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση διαρθρώνεται με βάση τα 10 στάδια που προτείνει ο Mezirow (2007).

Οι εκπαιδευόμενοι έχουν χωριστεί σε ομάδες των τεσσάρων

1. Ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα .

Ο εκπαιδευτής στη πλατφόρμα εκπαίδευσης παρουσιάζει το λεγόμενο αποπροσανατολιστικό δίλημμα ως εξής: Μου ζητήθηκε να γράψω μια έρευνα για το Κυριακάτικο ένθετο της εφημερίδας που εργάζομαι σχετική με τα ιστορικά γεγονότα των μηδικών και σαν βασική πηγή επέλεξα το κείμενο από τους Πέρσες του Αισχύλου. Σε μια σχετική συζήτηση στο διαδίκτυο βρήκα την πληροφορία ότι ο Αισχύλος πολέμησε στη μάχη του Μαραθώνα, στη ναυμαχία του Αρτεμισίου και στη ναυμαχία της Σαλαμίνας άρα θα γνωρίζει τα γεγονότα από πρώτο χέρι.

## 2. Αυτοεξέταση των συναισθημάτων φόβου, οργής, ενοχής ή ντροπής

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτής ανακοινώνει στην πλατφόρμα εκπαίδευσης μια κριτική στην άποψη του:

Μήπως δεν έπρεπε να επιλέξω αυτή την τραγωδία ως πηγή. Ουσιαστικά πρόκειται για θεατρικό έργο, μήπως η επιλογή μου δεν είναι ορθή; Τι σχέση μπορεί να έχει ένα θεατρικό έργο με την ιστορική αλήθεια των γεγονότων; Μήπως ο Ηρόδοτος θα ήταν μια καλύτερη πηγή;

Ο εκπαιδευτής παρακινεί τους εκπαιδευόμενους να συζητήσουν στις ομάδες τους στα forum και να αξιολογήσουν τη περίπτωση με βάση τα ερμηνευτικά πρότυπα που οι ίδιοι διαθέτουν. Με ερωτήματα όπως «Ποια είναι η γνώμη σας για την άποψη μου; Έχω κάπου λάθος; Τι θα κάνατε εσείς αν ήσασταν στη θέση μου;». Οι εκπαιδευόμενοι συζητούν στις ομάδες τους στα forum και οι απόψεις τους στη συνέχεια κοινοποιούνται μέσω των forum σε όλους. Ο εκπαιδευτής αποδέχεται όλες τις απόψεις και τις σημειώνει, προκαλώντας τους εκπαιδευόμενους να τις αιτιολογήσουν.

## 3. Κριτική αξιολόγηση των παραδοχών



*«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»*

Στα forum οι ομάδες καλούνται να γράψουν τις απόψεις τους γύρω από αυτό το θέμα. Ζητάει από τους εκπαιδευόμενους να αναζητήσουν τα βαθύτερα αίτια των επιλογών τους γύρω από αυτό το θέμα. Συγκεκριμένα τους ζητάει να βρουν λίγο χρόνο να διαβάσουν το κείμενο των Περσών μία φορά ή να παρακολουθήσουν από το διαδίκτυο την παράσταση των Περσών του Κουν.

Στη συνέχεια τους ζητάει να αναφέρουν αρχικά στις ομάδες τους και μετά στο κεντρικό forum, να σχολιάσουν τις ερμηνείες που δίνει ο Αισχύλος στα γεγονότα και ποια από αυτά θα επέλεγαν ως αληθινά Έπειτα τους ζητάει να συγκρίνουν τις απόψεις τους με την άποψη του καθηγητή Δρ. Αντώνη Πετρίδη από την ιστοσελίδα λωτοφάγοι.

4 Το άτομο αναγνωρίζει τη πηγή της δυσαρέσκειας του και μοιράζεται με άλλους τη διαδικασία του μετασχηματισμού.

Παρουσιάζονται τα συμπεράσματα κάθε ομάδας αρχικά στο γενικό forum. Ακολουθεί διαμοιρασμός απόψεων και συζήτηση. Τα αποτελέσματα της παρουσιάζονται στο κεντρικό forum

5 Διερεύνηση επιλογών για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις

Ο εκπαιδευτής τοποθετεί στη πλατφόρμα εκπαίδευσης μαθησιακό σχετικό με τη διασταύρωση της πληροφορίας, βασικές αρχές έρευνας και τους προτρέπει να διαβάσουν ένα σχετικό κείμενο του καθηγητή Δημήτρη Μητρόπουλου. Το Δίλημμα του Ρεπόρτερ: Η Συλλογή Ειδήσεων ως Διαπραγμάτευση.

6 Σχεδιασμός προγράμματος δράσης



*«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»*

Το σχέδιο δράσης περιλαμβάνει δραστηριότητες. Ο εκπαιδευτής ζητάει από κάθε ομάδα να επιλέξει 5-6 άρθρα σχετικά με τα γεγονότα της 11/09/2001.

#### 7 Απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την εφαρμογή του σχεδίου

Ο εκπαιδευτής ζητάει από τους εκπαιδευόμενους ζητάει να γράψουν στο forum ποιες πληροφορίες παίρνουν μέσα από αυτά. Οι δραστηριότητες συνοδεύονται από χρήσιμες υποδείξεις του εκπαιδευτή.

Στις δραστηριότητες οι εκπαιδευόμενοι εργάζονται στον υπολογιστή τους αρχικά ομαδικά. Στη συνέχεια στο κεντρικό forum των εκπαιδευόμενων αναφέρονται οι απόψεις των ομάδων.

#### 8 Δοκιμή νέων ρόλων

Οι εκπαιδευόμενοι τώρα προτρέπονται να διαβάσουν το άρθρο του δημοσιογράφου των New York Times, Bill Keller [My Unfinished 9/11 Business](#) που γράφτηκε 10 χρόνια μετά τα γεγονότα της 09/11/2001.

Συγκρίνετε τώρα τα συμπεράσματα της προηγούμενης δραστηριότητας με την άποψη του Keller. Αναφέρετε τα συμπεράσματα σας αρχικά στις ομάδες σας και στη συνέχεια στο κεντρικό forum.

#### 9. Οικοδόμηση ικανότητας και αυτοπεποίθησης για τους νέους ρόλους και τις σχέσεις

Οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν, προς αξιοποίηση των νέων γνώσεων, να εκπονήσουν μια ομαδική εργασία 400 λέξεων στο παρακάτω θέμα: Μελετήστε γεγονότα της τρέχουσας επικαιρότητας τα οποία αναμεταδίδονται αυτούσια από πολλά ΜΜΕ χωρίς ή με τον σχολαστικό έλεγχο και επιβεβαίωση της αρχικής πηγής. Με βάση τα όσα



*«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»*

αναφέρθηκαν μέχρι ,τόρα παρουσιάστε με βάση το θέμα της επιλογής το δικό σας ρεπορτάζ. Να αναφέρετε τη μεθοδολογία που εφαρμόσατε.

10 Επανάταξη στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί από τις νέες προοπτικές

Συζήτηση στις ομάδες μέσω πλατφόρμας τηλεδιάσκεψης αναστοχαζόμενοι τα βιώματα τους στα προηγούμενα στάδια της διαδικασίας. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων θα κατατεθούν στα e-portfolio ώστε να υπάρχουν οι αρχικές και οι τελικές νοηματοδοτήσεις για να μπορεί ο εκπαιδευτής να δει πως λειτούργησε η πορεία του μετασχηματισμού.

## 5. Συζήτηση και Συμπεράσματα

### 5.1 Σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα

#### 5.1.1 Σχετικά με το 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα

##### 5.1.1.1 Εφαρμογή της Θεωρίας του Mezirow στην εξΑΕ

Η εξΑΕ αποτελεί ένα πεδίο στο οποίο μπορεί να εφαρμοστεί η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Τα ερευνητικά δεδομένα που σχετίζονται με τα ποσοστά επιβεβαιωμένων μετασχηματισμών όπως αυτά παρουσιάζονται στην επισκόπηση της βιβλιογραφίας είναι αρκετά ενθαρρυντικά. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν ότι η αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων μερών στη μαθησιακή διαδικασία, όπως αυτή έχει παρουσιαστεί στο θεωρητικό μέρος, αποτελεί το κλειδί για μια επιτυχή εφαρμογή της θεωρίας του Mezirow σε περιβάλλον εξΑΕ. Άλλωστε στην εξΑΕ η ποικιλότητα και πολυεπίπεδη αλληλεπίδραση αλλά και η κοινωνική αλληλεπίδραση στα πλαίσια του εκπαιδευτικού προγράμματος έχει βαρύνουσα σημασία και δυναμική στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Keegan, 2001). Η κριτική σκέψη ουσιαστικά προκύπτει από την ίδια τη φιλοσοφία της εξΑΕ όπου ο εκπαιδευόμενος μελετά μόνος του προσπαθεί να βρίσκει ο ίδιος λύση στη μαθησιακή κατανόηση και εμπέδωση της ύλης ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με το μαθησιακό υλικό αποτελεί. Οι αλληλεπιδράσεις σε όλα επίπεδα είναι σε θέση να εκκινήσουν διάλογο, αναστοχασμό, στοχαστικό διάλογο και να οδηγήσουν σε πιθανούς μετασχηματισμούς.

Η ενσυναίσθηση αποτελεί ένα πολύ σημαντικό κρίκο στην προσπάθεια για εφαρμογή της θεωρίας του Mezirow στην εξΑΕ, καθώς αποτελεί την κατανόηση όχι μόνο της ψυχικής κατάστασης των άλλων αλλά και συμπεριφορών αλλά και κινήτρων. Αποτελεί άλλωστε και ένα εργαλείο επικοινωνίας με μεγάλη δυναμική. Αυτό είναι σημαντικό γιατί δεν απαιτεί κατ' ανάγκη μια διαπροσωπική ή προφορική επικοινωνία αλλά το πολυμεσικό περιβάλλον της εξΑΕ είναι εξ ορισμού ιδανικό για τέτοιες καταστάσεις και είναι σε θέση να προσφέρει επικοινωνιακές συγκινήσεις και αλληλεπιδράσεις. Αυτού του είδους οι



επικοινωνιακές δυνατότητες αποτελούν κλειδιά για εκκίνηση κριτικού στοχασμού. Στην εξΑΕ η ενσυναίσθηση δεν εμφανίζεται από μόνη της και ούτε είναι σε θέση όλοι οι συμμετέχοντες να αντιληφθούν και να κατανοήσουν την κάθε ετερότητα τόσο σε προσωπικό ή σε πολιτιστικό επίπεδο αλλά και την διαφορετικότητα στην άποψη. Αναπτύσσεται μέσω της επικοινωνίας εκπαιδευτή με εκπαιδευόμενο αλλά παράλληλα με τις σχέσεις των εκπαιδευόμενων. Η λέξη κλειδί στην ενσυναίσθηση λέγεται ενεργοποίηση. Αρχικά ο εκπαιδευτής μέσω σχολίων, θέσεων απόψεων, δραστηριοτήτων μπορεί να βοηθήσει σημαντικά σε αυτό, αλλά το πιο σημαντικό είναι η ενεργοποίηση μεταξύ των εκπαιδευόμενων. Όπως αναφέρθηκε στην ενότητα 1.4.3 ο ίδιος ο Mezirow επιζητά την διαφορετικότητα στην άποψη και την ανοικτότητα στην κατανόηση, και όχι κατ' ανάγκη της αποδοχής. Θεωρεί την ενσυναίσθηση πολύ σημαντική για το στοχαστικό διάλογο, και όντας υπέρμαχος της μη στατικότητας της κριτικής σκέψης, τη θεωρεί ως το συμπλήρωμα στη γνωστική πτυχή του. Ενσυναίσθηση και γνώση αποτελούν το ιδανικό δίπολο για στοχαστικό διάλογο και ειδικότερα στην εξΑΕ αποτελούν τον καταλύτη για αλληλεπίδραση.

Στην εξΑΕ με τη χρήση της θεωρίας του Mezirow σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων η ενδυνάμωση ενισχύεται μέσα από τη συμμετοχική δραστηριότητα στις καθορισμένες δράσεις, μέσα από την αναδόμηση προγενέστερων παραδοχών, την αλληλεπίδραση, την ενσυναίσθηση και μέσα από τα γραφόμενα στα forum και στις εργασίες. Ανασταλτικοί παράγοντες αποτελούν τα μη εύστοχα σχόλια και η ελλιπής ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό, η μη πρόσβαση σε μαθησιακό υλικό και η έλλειψη ενσυναίσθησης. Στην κοινωνική ψυχολογία η έρευνα για έλεγχο της πορείας της ενδυνάμωσης χρησιμοποιεί τον γραπτό λόγο (Abric, 2003) και τα λεγόμενα αναστοχαστικά ημερολόγια τα οποία αποτελούν καταγραφές των εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή τους πορεία. Στην εξΑΕ αυτά είναι εύκολο να αναζητηθούν καθώς τα δεδομένα βρίσκονται κυρίως στα γραφόμενα στις δραστηριότητες στα forum, όπου ο εκπαιδευτής καλείται να επεμβαίνει με εύστοχες παρατηρήσεις και σχόλια όταν κρίνει ότι υπάρχει η ανάγκη για ενδυνάμωση, ακόμα και αν αυτό απαιτεί διαπροσωπική επικοινωνία ακόμα και σε ηλεκτρονική μορφή. Αυτό εννοεί ο Mezirow λέγοντας ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων οφείλουν να λειτουργούν ως πολιτισμικοί ακτιβιστές, οι οποίοι διαφοροποιούνται από τον ορισμό του παραδοσιακού ακτιβιστή, γιατί μέσω της επικουρικής τους συμβολής στην ενίσχυση του διαλόγου, της

δημοκρατίας της ενθάρρυνσης και της ισότητας είναι σε θέση να δημιουργήσουν συνθήκες για ενδυνάμωση (Mezirow, 2007). Στη μετασχηματίζουσα μάθηση, όντας απαλλαγμένη από στερεότυπα και αγκυλώσεις, η ενδυνάμωση συντελείται μέσω της συνεχούς αναθεώρησης των προγενέστερων παραδοχών μέσω του στοχαστικού διαλόγου όπου ο κριτικός στοχασμός είναι σε θέση να οδηγήσει ακόμα και σε σταδιακή ενδυνάμωση, η οποία στο τέλος θα είναι σε θέση να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους στη χειραφέτησή τους.

Στην εξΑΕ το ίδιο το μαθητικοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας αν αξιοποιηθεί σωστά από τον εκπαιδευόμενο, έχοντας καταφέρει να αξιοποιήσει σωστά το χρόνο του και επιπρόσθετα αν έχει ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση μπορεί να οδηγήσει τον εκπαιδευόμενο σε μια *εν δυνάμει* μεταγνώση δηλαδή σε νέες νοηματοδοτήσεις μέσω του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου.<sup>5</sup> Οι τελευταίες αν χρησιμοποιηθούν ή επεξεργαστούν κριτικά μπορεί, ειδικά σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, όπου υπάρχει μια μελετημένη δομή και ξεκάθαροι μαθησιακοί στόχοι από τον εκπαιδευτή, να οδηγήσουν σε περαιτέρω επανοηματοδοτήσεις. Ο διαρκής κριτικός αναστοχασμός βοηθάει στην διερεύνηση και επαναξιολόγηση προγενέστερων παραδοχών, είναι σε θέση να οδηγήσει σε υπερβάσεις και να οδηγήσει σε ενδυνάμωση και μέσω αυτής σε απόκτηση μεταγνωσιακών δεξιοτήτων. Η ενσυναίσθηση ενισχύει την μεθοδολογική προσέγγιση για μια επιτυχή ενθάρρυνση, μέσω της γνώσης του συναισθηματικού βιόκοσμου των εκπαιδευόμενων, μέσω της επιλογής του κατάλληλου μαθησιακού υλικού, η οποία είναι ικανή να οδηγήσει σε μετασχηματισμό, μέσω ανάπτυξης σχέσεων ομοψυχίας, ομαδικού πνεύματος και κοινού οράματος. Σε μια τέτοια περίπτωση οδηγεί και σε ενδυνάμωση μέσω της ενθάρρυνσης για υποβολή ιδεών, προτάσεων και πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευόμενους.

#### **5.1.1.2 Η Μετασχηματίζουσα μάθηση σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της εξΑΕ**

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας έδειξε ότι πολύ σημαντικό ρόλο στην εκκίνηση της μετασχηματιστικής διαδικασίας επιτελούν η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση. Οι δύο αυτές έννοιες όπως έχει αναφερθεί στο θεωρητικό πλαίσιο αποτελούν δύο πολύ σημαντικά χαρακτηριστικά της εξΑΕ. Το δίπολο αυτό ουσιαστικά αποτελεί μια ικανή και

<sup>5</sup> Περισσότερα για όρο *εν δυνάμει μεταγνώση* στην ενότητα 5.3.1

αναγκαία συνθήκη για μάθηση. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες, ουσιαστικά, είναι αυτές που θα οδηγήσουν σε αλληλεπίδραση, και αυτό δεν είναι κάτι που δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένο (Κόκκος, 2017). Με άλλα λόγια για να προχωρήσει η διαδικασία του μετασχηματισμού και οι εκπαιδευόμενοι να είναι σε θέση να διατυπώνουν τις δικές τους νοηματοδοτήσεις, έχοντας αξιολογήσει αρχικά τις δικές τους θέσεις και πεποιθήσεις και σε δεύτερο στάδιο την κατανόηση των άλλων απόψεων, πρέπει να έχουν αναπτυχθεί σχέσεις εμπιστοσύνης. Τα αποτελέσματα συνάδουν με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα καθώς όπως αναφέρθηκε εκτενέστερα η λέξη κλειδί λέγεται ενσυναίσθηση.

Για μια επιτυχή χρήση της θεωρίας του Mezirow σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων μέσω εξΑΕ, ο εκπαιδευτής απλά πρέπει να μην ξεφεύγει από το ρόλο που έχει στην εξΑΕ όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο. Ο εκπαιδευτής ο οποίος έχει ανεπτυγμένες δεξιότητες όπως αυτοέλεγχο συναισθημάτων, αυτορρύθμιση καθώς και τις τρεις συνιστώσες της συναισθηματικής νοημοσύνης, και καταφέρνει μέσω αυτών των δεξιοτήτων να λειτουργεί ως μετασχηματιστικός ηγέτης τότε και οι εκπαιδευόμενοι βγαίνουν ωφελημένοι. Σε μια τέτοια περίπτωση οι εκπαιδευόμενοι θα έχουν σε εκτίμηση τον εκπαιδευτή τους θα έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες για πιο ενεργητική συμμετοχή στο πρόγραμμα, βελτιώνοντας την απόδοση, την συμμετοχή και την αποτελεσματικότητά τους. Αυτό αποτελεί μια σημαντική παράμετρος γιατί μόνο τότε θα είναι σε θέση να επεμβαίνει σκωπτικά και ουσιαστικά αλλά όχι ακτιβιστικά στις δημοσιεύσεις των εκπαιδευόμενων όταν παρατηρήσει άσχετες δημοσιεύσεις. Έτσι θα αποφεύγει την πολυεστιακή πολυφωνία η οποία δεν οδηγεί κατ' ανάγκη σε μετασχηματισμούς. Όμοια θα μπορεί να επεμβαίνει σε οτιδήποτε διαταράζει το διδακτικό πλάνο. Επομένως αυτό που διαφοροποιεί το ρόλο του εκπαιδευτή στην προσπάθεια για εφαρμογή της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης στην εξΑΕ, είναι να αντιληφθούν το νέο τους ρόλο κάτω από το πρίσμα της αμφίδρομης επικοινωνίας διευκολύνοντας την αλληλεπίδραση για συνεργατική μάθηση (Garrison, 1987;2000) αναπτύσσοντας αυξημένες κοινωνικές δεξιότητες. Τα αποτελέσματα της επισκόπησης συμφωνούν με παλιότερες έρευνες σχετικές για τη σημασία της επικοινωνίας και το ρόλο του διδάσκοντα στην εξΑΕ. Προβλήματα σχετικά με την απομόνωση που νιώθουν οι εκπαιδευόμενοι έχουν αναφερθεί από την Ηλιάδου (2011), την φιλικότητα και την ενθάρρυνση από τους Ηλιάδου και Αναστασιάδη (2009), (Βασιλού-Παπαγεωργίου & Βασάλα, 2005), την ανατροφοδότηση

(Νοταρά, 2001). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη χρήση της θεωρίας του μετασχηματισμού είναι και που μπορεί να απαιτηθεί ή να κριθεί αναγκαίο αλλά και ο ίδιος ο Mezirow επιζητεί τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτών ενηλίκων. Η επισκόπηση ανέδειξε τη σημασία της σχεδίασης του μαθησιακού υλικού καθώς και το σημαντικό ρόλο του μαθητικοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτές χρειάζεται να λειτουργήσουν όπως ακριβώς αναφέρθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο με το μοντέλο της πυραμίδας, έχοντας επιλέξει τη κατάλληλη παιδαγωγική προσέγγιση η οποία να εστιάζει στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης, της προώθησης του διαλόγου και με ότι έχει αναφερθεί το οποίο είναι σε θέση να ενισχύσει τον κριτικό στοχασμό.

Σημαντικό είναι να έχει από πριν ο εκπαιδευτής τι θέλει να αξιολογήσει και ποιος ο στόχος της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση ως έννοια έχει σαν στόχο τον προσδιορισμό της καταλληλότητας μιας παιδαγωγικής δραστηριότητας (Κωνσταντίνου, 2007:15-16). Οι δραστηριότητες έχουν σαν στόχο τη διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση και στόχο έχει τον έλεγχο της πορείας των εκπαιδευόμενων για την κατάκτηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων του οποίου θα μπορέσουν να τους οδηγήσουν στο μετασχηματισμό τους. Η συμμετοχή στα forum και στις δραστηριότητες πρέπει να ελέγχεται για φαινόμενα ανταγωνισμού. Ο εκπαιδευτής οφείλει να κάνει σαφές την δημοσίευση απόψεων που να στηρίζονται σε βιβλιογραφικές αναφορές. Αυτό ενισχύει τον κριτικό στοχασμό γιατί έχει προηγηθεί της δημοσίευσης η αναζήτηση, η έρευνα, η οποία είναι σε θέση να οδηγήσει τον εκπαιδευόμενο σε εσωτερικό διάλογο με τις παραδοχές του προτού δημοσιεύσει κάτι. Η χρήση του avatar, ως ένας καθρέφτης των αποχρώσεων μιας προσωπικότητας, σε ένα επικοινωνιακό περιβάλλον όπου υπάρχει διαφορετικό κοινωνικογνωσιακό υπόβαθρο, αποτελεί μια συμμετοχή σε ένα παιχνίδι ρόλων και συμβάλλει στη μετασχηματιστική διαδικασία. Ο Edwards (2012) αν και το θεωρεί σημαντικό για μια πιο ελεύθερη έκφραση απόψεων, εντούτοις το avatar μπορεί να επιτελέσει τον ίδιο ρόλο και χωρίς την αποφυγή της ανωνυμίας καθώς μπορεί να λειτουργήσει και συμβολικά στην παιδαγωγική διαδικασία ως σημείο αναφοράς και σημαία έκφρασης.

## **5.1.2 Σχετικά με το 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα**

### **5.1.2.1 Εκπαίδευση ενηλίκων και μετασχηματίζουσα μάθηση**

Η βιβλιογραφική επισκόπηση έδειξε ότι δεν πρέπει να προκαλεί δέος και ανησυχία ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων όταν αυτό καλείται να υλοποιηθεί μέσω εξΑΕ. Το ζητούμενο είναι η μείξη δύο αρχικά ετερόνυμων πεδίων. Αυτό της εκπαίδευσης ενηλίκων και αυτό της εξΑΕ. Η μείξη θα έχει αποτέλεσμα μόνο αν αυτή πραγματοποιηθεί μέσω των ποιοτικών χαρακτηριστικά των δύο αυτών πεδίων όπως αυτά αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο ένα. Ο διαχωρισμός των εκπαιδευόμενων σε ομάδες είναι το πρώτο βήμα για δημιουργία κλίματος συνεργασίας και αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας τα οποία θα μέσω του διαλόγου, της ανταλλαγής απόψεων, ειδικότερα αν λειτουργεί η ενσυναίσθηση όπως αναφέρθηκε και σχολιάστηκε στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τότε δημιουργούνται οι ικανές και αναγκαίες συνθήκες για εμφάνιση κριτικού στοχασμού. Σε αυτό τον τομέα σημαντικό ρόλο έχουν οι δραστηριότητες και ειδικότερα οι διαδραστικές δραστηριότητες. Χρειάζεται προσοχή στο συναισθηματικό τομέα της μάθησης, της επίγνωσης και της αυτογνωσίας και ειδικότερα στο σεβασμό της διαφορετικότητας στην άποψη. Ιδιαίτερη βαρύτητα έχει η σχεδίαση του εκπαιδευτικού υλικού η οποία μέσω της φιλικότητας της χρήσης του ηλεκτρονικού μαθησιακού υλικού και της πλατφόρμας ευνοεί τον κριτικό στοχασμό. Ο εκπαιδευτής οφείλει να εκμεταλλευτεί την ελευθερία που προσφέρει το διαδίκτυο ώστε να πάρει από τους εκπαιδευόμενους τα μέγιστα αποτελέσματα. Αυτά αναφέρονται στην αυξημένη συμμετοχή στο διάλογο στα forum και στις δραστηριότητες ατομικές και ομαδικές. Όπως έχει αναφερθεί και οι ίδιοι οι εκπαιδευτές οφείλουν να αισθάνονται και οι ίδιοι ως εν δυνάμει μαθητευόμενοι προσφέροντας ελευθερία και να μην αισθάνονται ότι εξουσιάζουν. Οι ευχάριστες μαθησιακές εμπειρίες είναι ικανές να οδηγήσουν σε επιδιωκόμενα αποτελέσματα μετασχηματισμού. Η χρήση εικονικής πραγματικότητας μπορεί να οδηγήσει σε μετασχηματισμούς γιατί μέσω αυτής ο εκπαιδευόμενος έρχεται αντιμέτωπος με σενάρια και καταστάσεις στα οποία καλείται να λειτουργήσει και να τα προσπελάσει αποτελεσματικά σε σχετικά σύντομο διάστημα σε σχέση με βιωματικές καταστάσεις της πραγματικής ζωής. Σε μια τέτοια περίπτωση ενισχύεται ο κριτικός στοχασμός, αναδομούνται και επεξεργάζονται ευκολότερα οι προηγούμενες παραδοχές ειδικότερα αν τα προγράμματα προσομοίωσης έχουν την δυνατότητα επαναφοράς ώστε οι εκπαιδευόμενοι να έχουν την δυνατότητα επαναδιαπραγμάτευσης της κατάστασης που είχαν κληθεί να αντιμετωπίσουν.

### **5.1.3 Σχετικά με το 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα**

#### **5.1.3.1 Κριτικός στοχασμός**

Σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων σε περιβάλλον εξΑΕ ο αριθμός των θεματικών ενοτήτων που περνάει επιτυχώς ο εκπαιδευόμενος τότε αυξάνει και η εμπειρία του οπότε αντιμετωπίζει με μεγαλύτερη ευκολία τη χρήση του διαδικτυακού περιβάλλοντος αποκτά επικοινωνιακές δεξιότητες και γενικότερα στην συμμετοχή στα forum συζητήσεων και στην εκπόνηση εργασιών. Σχετικά με το αποπροσανατολιστικό δίλημμα η επισκόπηση της βιβλιογραφίας έδειξε ότι αυτό αποδίδει καλύτερα όταν ο εκπαιδευόμενος το συσχετίσει με ένα προσωπικό γεγονός ή με κάποιο βίωμα του παρελθόντος ή έστω με προηγούμενες απόπειρες κατανόησης μιας παραδοχής ή μιας προκατάληψης του (Taylor, 2007). Εδώ πρέπει να επισημανθεί το γεγονός ότι αν το βίωμα αυτό σχετίζεται με τραυματική εμπειρία η οποία σχετίζεται με κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης που συνέβη στο παρελθόν και είχε αρνητική κατάληξη, όπως την εγκατάλειψη του σχετικού προγράμματος, τότε ίσως ο κίνδυνος μιας επαναληπτικής προσέγγισης είναι ορατός και επιπρόσθετα ίσως να λειτουργήσει αποτρεπτικά στη συμμετοχική δράση όπως είναι οι δραστηριότητες εντός του προγράμματος (Κουλαουζίδης, 2013). Αυτό το φαινόμενο ο Mezirow το αναφέρει ως επαναληπτική επαναπλαισίωση και σε μια τέτοια περίπτωση, όπου η επαναπλαισίωση γίνει υποκειμενικά, τότε στο εσωτερικό του ατόμου μπορεί να συμβεί μια εσωτερική συναισθηματική διαμάχη αναστοχαστικού βιωματικού επαναπροσδιορισμού, αποτελεί επώδυνη διεργασία, αλλά αν το άτομο μέσω κριτικού στοχασμού λειτουργήσει επαναενδοσκοπικά τότε αποκτά συνείδηση των ηθικών και των συναισθηματικών του παραδοχών και μπορεί να τις επαναδομήσει (Mezirow, 2007:46-52). Επιπρόσθετα προσωπικά στοιχεία μπορεί να προέλθουν μέσα από την ανάγνωση κάποιου μυθιστορήματος ή μέσω μιας ενασχόλησης με κάποια μορφή τέχνης, άποψη που έχει επιβεβαιωθεί από τους Cranton (2006), Κόκκο (2017) ή ακόμα και μέσω ενδοσκόπησης των συναισθημάτων Malkki (2011). Στην εξΑΕ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και ο χώρος, καθώς η μελέτη συνήθως γίνεται σε οικείο περιβάλλον, το προσωπικό στοιχείο μπορεί να είναι και ο ίδιος ο χώρος μάθησης, σε μια τέτοια περίπτωση η με ενσυναίσθηση κατανόηση του χώρου μελέτης από τους εκπαιδευτές ενηλίκων θα είναι σε θέση να λειτουργήσουν πιο αποτελεσματικά μέση αρωγής και υποστήριξης των εκπαιδευόμενων στη πορεία και στην προσπάθειά τους για μετασχηματισμό (Κόκκος, 2017). Σε όλες ανωτέρω περιπτώσεις ο εκπαιδευτής οφείλει αρχικά να λειτουργήσει με ενσυναίσθηση και

να μείνει πιστός στα θεωρητικά παιδαγωγικά της εκπαίδευσης ενηλίκων μέσω εξΑΕ, ιδιαίτερα στην ενθάρρυνση και στην ενδυνάμωση. Αυτό συνδέεται με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς αποτελεί σημαντικό να γνωρίζει ο εκπαιδευτής τις δυνατότητες και τη διαφορετικότητα του κάθε εκπαιδευόμενου ώστε να μπορεί να βρει το σωστό κλειδί για να τους προσφέρει την κατάλληλη υποστήριξη. Το ερευνητικό ερώτημα αυτό συνδέεται επομένως με τα προηγούμενα δύο. Άλλωστε το κυρίαρχο στοιχείο είναι ότι οι εκπαιδευτές εφαρμόζοντας το πλάνο διδασκαλίας οφείλουν να είναι σε εγρήγορση καθώς η πιθανότητα εμφάνισης μετασχηματισμών μπορεί να προέλθει εκεί που ίσως δεν το αναμένει. Οι ιδιαιτερότητες της εξΑΕ και τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων σε συνδυασμό με τα συμπεράσματα των πρώτων δύο ερευνητικών ερωτημάτων επιβεβαιώνουν την προηγούμενη θέση. Μετασχηματισμοί μπορεί να προέλθουν σε μια τηλεδιάσκεψη κάποιας από τις ομάδες, καταγραφές στα e-portfolio που δεν αναφέρθηκαν στα forum, αλλά και μέσω μιας δραστηριότητας ακόμα και με χρονοκαθυστέρηση. Ο εκπαιδευτής ενώ βρίσκεται το σχέδιο μαθήματος σε επόμενη φάση κάποιος εκπαιδευόμενος μπορεί να καταγράψει σε ένα forum μια άποψη η οποία πιθανόν να αποτελεί μια μετασχηματιστική διεργασία. Με άλλα λόγια για επιτυχή μαθησιακά αποτελέσματα σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων με τη χρήση της θεωρίας του Mezirow απαιτείται από τον εκπαιδευτή να επιτελέσει τον ρόλο του με ενσυναίσθηση, πράττοντας και λειτουργώντας με βάση τις αναφορές της βιβλιογραφικής επισκόπησης αλλά σε ελαφρά υπερθετικό βαθμό. Αν έχει επιλεγεί η χρήση Avatar, τότε οι αρχικές καταγραφές σε σχέση με την προϋπάρχουσα γνώση και τις αρχικές τοποθετήσεις στα αποπροσανατολιστικά διλήμματα, σε σύγκριση με τις τελικές νοηματοδοτήσεις αποτελούν στοιχεία επιβεβαίωσης ή όχι της επίτευξης μετασχηματισμών. Όταν επιβεβαιωθούν οι νέες νοηματοδοτήσεις, τότε η λεγόμενη *θανάτωση* του avatar στο τέλος της διαδικασίας συμβολίζει την ανανέωση, το τέλος του παλιού και τη γέννηση του νέου.

#### **5.1.4 Σχετικά με το 4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα**

##### **5.1.4.1 Καινοτομίες μέσα από την εφαρμογή**

Με βάση τις καινοτόμες πρακτικές που κατέγραψε η βιβλιογραφική επισκόπηση, το μοντέλο STLR του πανεπιστημίου της Oklahoma οφείλει να αποτελέσει παράδειγμα προς μίμηση και αν όχι και προϊόν τεχνογνωσίας για εφαρμογή από άλλα πανεπιστήμια.

Ειδικότερα σε προγράμματα εξΑΕ, καθώς δεν υπάρχουν, ειδικά στον ελληνικό χώρο καθώς η επισκόπηση δεν ανέδειξε κάτι παρόμοιο ούτε στον ευρωπαϊκό χώρο. Το αρνητικό είναι ότι είναι προσβάσιμο μόνο στα μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας της Oklahoma. Τα e-portfolio μπορούν να βρουν εφαρμογή πιο εύκολα. Αρκεί ο εκπαιδευτής να ζητήσει από τους εκπαιδευόμενους να καταγράφουν σκέψεις, κρίσεις και εντυπώσεις από τη μαθησιακή πορεία ώστε να αποτελέσουν παραγωγές γραπτού λόγου, οι οποίες είναι δυνατόν να αποτελέσουν καταγραφές κριτικού στοχασμού και αυτό θα βοηθήσει σημαντικά τον εκπαιδευτή να μπορεί να επιβεβαιώσει ή όχι μετασχηματισμούς. Το πρότυπο SAMR απαιτεί μεγάλη εξοικείωση με τη τεχνολογία, χρησιμοποιεί και την κινητή τηλεφωνία, στηρίζεται στη παραγωγή πολυμεσικού υλικού και από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους και ίσως δυσκολέψει ενήλικες εκπαιδευόμενους. Το θετικό του μοντέλου αυτού είναι ότι εμπεριέχει φάσεις τροποποίησης και επαναπροσδιορισμού, τα οποία αποτελούν μια δυναμική χρήσιμη στη μετασχηματιστική διαδικασία καθώς θεωρούνται ικανά να εκκινήσουν τον κριτικό στοχασμό.

### **5.1.5 Σχετικά με το 5<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα**

#### **5.1.5.1 Η εφαρμογή της θεωρίας του Mezirow στην αρχαία τραγωδία**

Η αρχαία τραγωδία ως μεμονωμένο έργο αποτελεί μια τελεολογική διαδικασία. Αρχίζει από κάπου και κάποτε ολοκληρώνεται. Μέσα από αυτό το πρίσμα υπάρχουν εναλλαγές στις στάσεις, στις απόψεις, στα συναισθήματα τόσο του θεατή όσο και του αναγνώστη. Το ίδιο το κείμενο μετασχηματίζεται, αποτελεί μια σύνθετη προσέγγιση του δημιουργού του, δημιουργεί από μόνο του αποπροσανατολιστικά διλήμματα μέσω της πλοκής. Στην αρχαία τραγωδία η δραματική πλοκή είναι γεμάτη με κυματισμούς συναισθηματικών εντάσεων τουλάχιστον μέχρι να επέλθει η λεγόμενη κάθαρση ή η μη κάθαρση. Σε μια τέτοια περίπτωση οι μεταπτώσεις του συναισθηματικού κόσμου του αναγνώστη – θεατή έχουν ποικίλες κορυφώσεις, μεταπτώσεις και επαναπροσδιορισμούς. Αυτό οφείλει ο εκπαιδευτής να το λάβει υπόψη του πριν θέσει ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα καθώς το ίδιο το κείμενο του τα προσφέρει. Στη μελέτη όμως μιας αρχαίας τραγωδίας ο εκπαιδευόμενος σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων μέσω εξΑΕ, αλληλεπιδρά με το αρχαίο κείμενο μέσα από το δικό του χώρο. Στην εκπαίδευση ενηλίκων οι εκπαιδευτές



αυτό οφείλουν να το λάβουν υπόψη (Κόκκος, 2017). Συνδέοντας τα παραπάνω με όσα αναφέρθηκαν στα προηγούμενα ερευνητικά ερωτήματα, ο εκπαιδευτής οφείλει να ελέγχει την πορεία μετασχηματισμού κάθε εκπαιδευόμενου ελέγχοντας για στοιχεία παλινδρόμησης σε προγενέστερες παραδοχές (Κόκκος, 2009, Keegan, 2007), και καθώς έχει να κάνει με ανθρώπους οι οποίοι βιώνουν τη δική τους διαφορετική πραγματικότητα, οφείλει να λειτουργεί με ενσυναίσθηση προσφέροντας υποστήριξη ειδικότερα αν βρίσκονται στο οριακό σημείο μετάβασης σε μετασχηματισμό. Ένα σημείο κλειδί στη μελέτη και κατανόηση του αρχαίου δράματος είναι η πρόσληψη του στο σήμερα. Τόσο ο αναγνώστης – θεατής όσο και ο όποιος διασκευαστής ή σκηνοθέτης αποτελούνται από άτομα με διαφορετική κουλτούρα, διαφορετική οπτική και έχουν τα δικά τους βιώματα. Επομένως υπάρχει μια ποικιλομορφία, προσδοκιών, ιδεολογιών, μορφωτικού επιπέδου, προκαταλήψεων και στάσεων. Με άλλα λόγια υπάρχει μια ετερογένεια στη θεατρική ανάγνωση, στην εντυπώτητα λεπτομερειών, στην εμβάθυνση στοιχείων και προβληματισμών. Από την άλλη το στήσιμο μιας παράστασης αρχαίας τραγωδίας ποικίλει καθώς υπάρχουν διαφορετικές τεχνικές σκηνοθεσίας, σκηνικών, σκηνογραφίας αλλά προσεγγίσεων του αρχαίου κείμενου. Άλλωστε και οι σύγχρονες διασκευές – παραστάσεις δικαιούνται να αντιμετωπιστούν από τους θεατές ως έργα του σήμερα, επιτρέποντας την διακειμενική προσέγγιση, η οποία αν και δεν αποκόπτεται από τον ομφάλιο λώρο της, εντούτοις εμπεριέχει προτάγματα του σήμερα τόσο σε επίπεδο ιδεών, όσο και σε επίπεδο προσωπικών ερμηνευτικών προσεγγίσεων (Πετρίδης, 2019). Σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων η ετερότητα των παραπάνω διαφορετικών προσεγγίσεων αποτελεί κλειδί για έναρξη στοχαστικού διαλόγου. Η αποτύπωση τους στα forum, στις δραστηριότητες αλλά και σε μεταξύ τους συζητήσεις αποτελεί το κλειδί το οποίο επιζητάει η θεωρία του Mezirow για στοχαστικό διάλογο. Αυτό αποτελεί και τον ζητούμενο για μια αρχικά επικοινωνιακή μάθηση σύμφωνα με τις αρχές του Habermas (Κόκκος, 2019) την οποία υιοθέτησε ο Mezirow (2007:52) συμπληρώνοντας ότι με αυτό τον τρόπο οικοδομούνται σχέσεις συναισθηματικής κατανόησης, οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και μη ανταγωνιστικότητας των επιχειρημάτων του κάθε εκπαιδευόμενου. Με άλλα λόγια οι εκπαιδευόμενοι οδηγούνται πιο εύκολα στη χειραφέτηση τους όταν μπορέσουν να αξιολογούν κριτικά τις επιρροές από τα επιχειρήματα των άλλων εκπαιδευόμενων αλλά και στην επαναξιολόγηση των δικών τους αρχικών παραδοχών

ειδικότερα όταν γίνεται σε πνεύμα ενσυναίσθησης. Σε αυτό ακριβώς συμβάλει η ίδια η αρχαία τραγωδία μέσω του κειμένου στο οποίο ο αναγνώστης βρίσκεται συνεχώς σε ένα καθεστώς επανατοποθέτησης και επαναδιαπραγμάτευσης απόψεων και εσωτερικής ενδοσκόπησης μέχρι την ολοκλήρωση του. Σε αυτό συμβάλει η αίσθηση δημοκρατικής έκφρασης της κάθε ετερότητας, η πλοκή και η εναλλαγή συναισθημάτων, η θεματολογία και η ατομική πρόσληψη του αρχαίου δράματος, στοιχεία τα οποία, σύμφωνα με τα ευρήματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης, αποτελούν ικανές και αναγκαίες συνθήκες για εκκίνηση κριτικού στοχασμού.

## **5.2 Σχετικά με τη μελέτη περίπτωσης**

### **5.2.1. Υλοποίηση μαθησιακού υλικού**

Στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκαν πέντε περιπτώσεις ανάπτυξης διδακτικών σχεδίων στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων σε μέσω εξΑΕ με θεματολογία σχετική με τους Πέρσες του Αισχύλου. Παρουσιάστηκαν τέσσερα σενάρια διδασκαλίας με άξονα θεματικές που σχετίζονται με τη θεωρία αυτή και ένα με αφετηρία την τραγωδία αυτή. Ως μέσο εκκίνησης του κριτικού στοχασμού χρησιμοποιήθηκαν πέντε διαφορετικά αποπροσανατολιστικά δилήματα το οποία στόχο έχουν να παρακινήσουν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους α διατυπώσουν τις α-priori νοηματοδοτήσεις τους και αρχικά μέσω της υποκειμενικότητας τους να αρχίσουν να διατυπώνουν τις αντίστοιχες θέσεις και στάσεις τους. Αυτή η διαδικασία η οποία αποτελεί μια σύνθετη και επίπονη διαδικασία αποτελεί το κλειδί για την ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού (Alhadeff-Jones, 2011; Λιντζέρης, 2007).

Στα διδακτικά σενάρια χρησιμοποιήθηκαν συνδυασμοί μεθόδων της εξΑΕ και της εκπαίδευσης ενηλίκων με βάση τις αρχές που έχουν αναφερθεί στο θεωρητικό πλαίσιο. Αυτές ήταν η συνεργατική μάθηση σε ομάδες, οι περιστασιακές διαπροσωπικές συναντήσεις αλλά και συναντήσεις μέσω τηλεδιασκέψεων μεταξύ των μελών των ομάδων αλλά και μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων. Ο εκπαιδευτής στήριξε τη δομή των διδακτικών σεναρίων πάνω στις βασικές αρχές σχεδίασης εκπαιδευτικού υλικού.

Σχετικά με την παρουσίαση του μαθησιακού υλικού δεν έχει δοθεί μεγάλη έμφαση στη πολυμεσικότητα, ούτε και στις αναλυτικές παρουσιάσεις απόψεων μελετητών του αρχαίου δράματος και της τραγωδίας Πέρσες του Αισχύλου. Ο λόγος είναι για να εντρυφήσουν και να μελετήσουν κειμενοκεντρικά οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι το έργο αυτό ώστε να παράγουν και να επαναδιαπραγματεύονται πάνω στις δικές τους νοηματοδοτήσεις. Ο εκπαιδευτής θεωρεί ότι αν απλά κάνουν μια ανάλυση περιεχομένου στις αναλύσεις έγκυρων μελετητών-φιλολόγων τότε ίσως και να μη μελετήσουν σε βάθος το αρχαίο κείμενο και να καταλήξουν να παρουσιάσουν συνθέσεις από απόψεις που δεν θα προέρχονται από τον δικό τους στοχασμό. Αυτό συνάδει με τη βιβλιογραφία όπως παρουσιάστηκε στο θεωρητικό πλαίσιο, σχετικά με τη κειμενοκεντρική προσέγγιση και του ρόλου που επιτελεί.

Η διερεύνηση προϋπάρχουσας γνώσης έγινε με σκοπό να μπορεί να διαμορφώσει την κάθε διδακτική ενότητα με βάση τις ουσιαστικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Το ερωτηματολόγιο περιείχε ερωτήσεις γενικού ενδιαφέροντος περί του αρχαίου δράματος. Αυτές ήταν οι 1, και η 10. Οι υπόλοιπες αφορούσαν αποκλειστικά την τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου. Οι 2, 3 ήταν ερωτήσεις γνώσεων εγκυκλοπαιδικού χαρακτήρα. Κάποιες ερωτήσεις θα μπορούσαν να απαντηθούν μόνο αν οι εκπαιδευόμενοι είχαν διαβάσει έστω μια φορά το κείμενο των Περσών ή να είχαν παρακολουθήσει μία παράσταση του έργου. Αυτές ήταν οι 6, 7 και 9. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις 4, 5 και 8 θα μπορούσαν να απαντηθούν μόνο από όσους έχουν μελετήσει διεξοδικά την τραγωδία αυτή. Στην ερώτηση 5 η απάντηση έχουν τη δικιά τους συνοχή που είναι και η σωστή δεν μπορεί να απαντηθεί αν κάποιος δεν έχει μελετήσει όχι μόνο την τραγωδία αλλά και την ποιητική του Αριστοτέλη. Όμοια για της ερώτηση 4 καθώς υπάρχουν στο διαδίκτυο πολλοί σχετικοί χαρακτηρισμοί σχετικά με την αντιπολεμική, πατριωτική ιστορική υφή και πρόσληψη του έργου οι οποίες όμως δεν τεκμηριώνονται πλήρως βιβλιογραφικά. Όπως έχει ήδη αναφερθεί η απάντηση περί μυθοποίησης της ιστορίας τεκμηριώνεται πλήρως βιβλιογραφικά. Στην ερώτηση 8 με μια δεύτερη και ίσως τρίτη ανάγνωση του κειμένου μπορεί κάποιος με σιγουριά να δηλώσει ότι όλα κινούνται γύρω από τον Ξέρξη το οποίο συμφωνεί με τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Η σχεδίαση έγινε με βάση τη διδακτική μεθοδολογία όπου η τεχνολογία λειτούργησε επικουρικά σαν φορέας υλοποίησης του μαθησιακού σχεδιασμού ενώ το διδακτικό υλικό και η οικοδόμηση γνώσης παρουσιάστηκαν με σαφήνεια, με δημιουργική



*«Στυλιανός Παπαντωνάκης», «Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»*

συνοπτικότητα, με συνεχείς ανατροφοδοτήσεις μέσω σκωπτικής αλλά ουσιαστικής υποβοήθησης από τον εκπαιδευτή.

### **5.2.2 Σχεδίαση μαθησιακού υλικού**

Τα πέντε σενάρια διδασκαλίας σχεδιάστηκαν με βάση τα ευρήματα της επισκόπησης της βιβλιογραφίας που σχετίζεται με τις προϋποθέσεις επιτυχίας της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων σε περιβάλλον εξΑΕ.

Η σχεδίαση της μαθησιακής πορείας των σεναρίων έχει δομηθεί πάνω σε μια λογική ενδυνάμωσης των συμμετεχόντων ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Έχει δοθεί έμφαση στο στα συμμετέχει και ο εκπαιδευτής ως αρωγός και όχι ως έχων μια θέση εξουσίας. Η μόνη μορφή εξουσίας που τηρείται είναι η τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων που σχετίζονται με τις δραστηριότητες και τις εργασίες. Επομένως δεν τίθενται θέματα πειθαρχικής εξουσίας σύμφωνα με τη λογική του Foucault (Brookfield, 2001), αλλά έχει δοθεί έμφαση στην ενθάρρυνση για συμμετοχική δράση, σε δραστηριότητες και ασκήσεις αυτοαξιολόγησης που στόχο έχουν να ενδυναμώσουν το διάλογο, τη βιβλιογραφική αναζήτηση, την άμιλλα σε διανοητικές αναζητήσεις, συζητήσεις και σε αναστοχασμούς, αρχικά στις ομάδες και στη συνέχεια σε όλη τη μαθησιακή κοινωνία του προγράμματος. Το μοντέλο σχεδίασης έχει δεχθεί επιρροές από την πρόταση των Cranton & Carusetta (2004) σχετικά με την αυθεντικότητα της πρακτικής του σχεδιασμού όπως αναφέρει η Cranton (2011). Συγκεκριμένα οι τρόποι παρουσίασης των ενοτήτων και των δραστηριοτήτων, ακολουθώντας το μοντέλο αυτό, δημιουργούν τις προϋποθέσεις για ενίσχυση της ενσυναίσθησης του εαυτού και των άλλων, την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, του πλαισίου της πλατφόρμας αλληλεπίδρασης και για ανάπτυξη κριτικού στοχασμού (Cranton, 2006). Στη συνέχεια η σχεδίαση έχει ακολουθήσει τη λογική της πυραμίδας όπως παρουσιάστηκε στο θεωρητικό πλαίσιο.

### **5.2.3 Σχεδίαση με βάση τη Θεωρία του Mezirow**

Στα διδακτικά σενάρια έχουν εφαρμοστεί όλα τα ευρήματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης. Συγκεκριμένα οι δραστηριότητες και οι συζητήσεις στα forum παρέχουν το απαιτούμενο πλαίσιο για κριτική σκέψη. Έχει δοθεί ο απαραίτητος χρόνος αλληλεπίδρασης και κατάθεσης απόψεων σε δύο επίπεδα, στο επίπεδο της ομάδας αλλά και στο γενικό forum. Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να λειτουργήσουν όχι μόνο μαθητικοκεντρικά αλλά και με τεκμηρίωση των απόψεων τους μέσω βιβλιογραφικών αναφορών. Ο εκπαιδευτής στα σενάρια αυτά δεν επεμβαίνει στην κριτική σκέψη των εκπαιδευόμενων, αλλά την ενισχύει μέσω σύντομων σχολίων στα forum, ακόμα και αν δεν έχει ολοκληρωθεί από όλους τους εκπαιδευόμενους η διαδικασία απάντησης. Ένας δευτερεύων αλλά ουσιαστικός στόχος του είναι, ειδικότερα στα κεντρικά forum, να επεμβαίνει με ήπιο τρόπο στην κατάθεση σκέψεων άσχετων με το αντικείμενο της συζήτησης. Η πορεία μετασχηματισμού ενισχύεται με την γραμμική ολοκλήρωση των διδακτικών σεναρίων ειδικότερα των πρώτων τεσσάρων. Η χρήση της τεχνολογίας αποτελεί τον φορέα της μετασχηματιστικής πορείας η οποία αποτελείται από την πλατφόρμα εκπαίδευσης, της δραστηριότητες τις ασκήσεις αυτοαξιολόγησης τα forum τα e-portfolio και ότι εργαλείο Web χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευόμενοι για να ενισχύσουν ή να επιβεβαιώσουν τις απόψεις τους. Το μαθητικό υλικό προσφέρεται λιτά ακολουθείται από σχετικές δραστηριότητες που στοχεύουν στην ενίσχυση του κριτικού στοχασμού και του στοχαστικού διαλόγου και συνοδεύονται από ασκήσεις αυτοαξιολόγησης οι οποίες συνοδεύονται από στοχευμένη ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτή. Τα σενάρια διδασκαλίας σχεδιάστηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να δημιουργήσουν συνθήκες για την απόκτηση δεξιοτήτων κατανόησης της τραγωδίας αλλά και για την αμφισβήτηση των αρχικών παραδοχών των εκπαιδευόμενων σε βασικά ζητήματα που πηγάζουν ή σχετίζονται με την τραγωδία αυτή. Η πορεία του μετασχηματισμού μπορεί να συμβεί σε περισσότερα από ένα στάδια ή ακόμα και μόνο στο τελικό στάδιο της μπορεί να μην ακολουθεί μια γραμμική πορεία όπου οι αποκτούμενες νοηματοδοτήσεις αποκτούν a-priori ιδιότητες και εξελίσσονται, αλλά μπορεί να λειτουργήσει εξελικτικά ή με σπειροειδή μορφή όπου η επανάληψη και η επανακατονόηση δραστηριοτήτων λειτουργεί προς όφελος της διαδικασίας (Cranton, 2002).

#### **5.2.4 Σχετικά με τις δραστηριότητες και τις εργασίες**

Οι δραστηριότητες δίνουν έμφαση στην αλληλεπίδραση των εκπαιδευόμενων όπου ο εκπαιδευόμενος επεμβαίνει ενισχυτικά αρχικά μέσω χρήσιμων tips στις δραστηριότητες και όποτε και όπου το κρίνει για να επέμβει ενισχυτικά. Ο κριτικός αναστοχασμός και ο κριτικός στοχασμός είναι σε θέση να εκκινηθεί αρχικά μέσα στις ομάδες όπου εκεί γίνεται μια πρώτη καταγραφή των χαρακτηριστικών επικοινωνία και αλληλεπίδρασης των εμπλεκόμενων εκπαιδευόμενων. Στη συνέχεια αυτό μεταφέρεται στην ολότητα των συμμετεχόντων. Ουσιαστικά οι δραστηριότητες στοχεύουν στο να έρθουν οι εκπαιδευόμενοι σε επαφή με το ρόλο που τους έχει ανατεθεί και σχετίζεται με την τραγωδία και τα ζητήματα που πηγάζουν και αναδύονται μέσα από αυτήν, με βάση αρχικά τα αποπροσανατολιστικά διλήμματα, την διαλογική αλληλεπίδραση με το κείμενο και τα μαθησιακά αποτελέσματα που έχει σχεδιάσει ο εκπαιδευτής. Ο εκπαιδευτής φροντίζει να χρησιμοποιεί επικοινωνιακές τεχνικές για ενδυνάμωση των κοινωνικών δεσμών της μαθησιακής κοινότητας καθώς αυτό θα βελτιώσει την αυθεντικότητα της μαθησιακής πορείας, με ελευθέρια στην άποψη η οποία ενισχύει τις πιθανότητες για εμφάνιση μετασχηματισμών. Οι δραστηριότητες επομένως λειτουργούν ως ενίσχυση της ενσυναίσθησης η οποία ενισχύεται με δραστηριότητες οι οποίες αποτελούν μια νοηματική αλληλουχία, ώστε να επαναξιολογηθούν και να αναδομηθούν οι αρχικές ή μεταβαλλόμενες με βάση τη πορεία μάθησης αντιλήψεις, στερεοτυπίες ή ακόμα και η στασιμότητα ή η άγνοια. Αυτό στοχεύει στη δυνατότητα να αξιολογηθεί η αλλαγή στάσεων θέσεων απόψεων από τον εκπαιδευτή για το αν τελικά επήλθε ο μετασχηματισμός και σε ποιο στάδιο έγινε αυτό.

Η μετασχηματίζουσα μάθηση έχει πιο πολλές πιθανότητες να επιβεβαιωθεί όταν λειτουργήσει αποτελεσματικά το ανωτέρω μοντέλο, καθώς οι εναλλακτικές οπτικές που θα εμφανιστούν αυξάνουν τις πιθανότητες να οδηγήσουν σε επαναενδοσκόπηση παραδοχών και προγενέστερων αγκυλώσεων. Αν το ανωτέρω μοντέλο επιβεβαιωθεί με την επιβεβαίωση από τον εκπαιδευτή επιβεβαιωμένων μετασχηματισμών, είναι σε θέση να επιβεβαιώσει και την ύπαρξη εσωτερικών δηλαδή ατομικών μετασχηματισμών, οι οποίοι αν πάλι επιβεβαιωθούν ότι συνεισφέρουν στην κοινωνική αλληλεπίδραση τότε το επικοινωνιακό μοντέλο αλληλεπίδρασης λειτούργησε στη βάση της ειλικρίνειας. Σε μια τέτοια περίπτωση αυτοί που θα βγουν κερδισμένοι είναι οι ίδιοι οι συμμετέχοντες καθώς

όχι μόνο θα έχουν αυτοπροσδιοριστεί με αυθεντικό τρόπο αλλά θα έχουν οδηγηθεί και στη χειραφέτηση τους.

Οι τελικές γραπτές εργασίες έχουν μεταξύ άλλων και σαν στόχο να μπορέσει ο εκπαιδευτής να βρει στοιχεία που να επιβεβαιώνουν τις μεταβολές στις αρχικές νοηματοδοτήσεις των εκπαιδευόμενων. Ο εκπαιδευτής στο τέλος της διαδικασίας οφείλει να αξιολογήσει την πορεία της μετασχηματίζουσας μάθησης χρησιμοποιώντας όλα τα αποθηκευμένα αρχεία των απόψεων των εκπαιδευόμενων τα e-portfolio και τις γραπτές εργασίες μέσω της εκπόνησης μιας ποιοτική έρευνας προς αξιολόγηση και επιβεβαίωσης ή όχι της μετασχηματίζουσας μάθησης.

### **5.2.5 Σχετικά με την αξιολόγηση**

Έχοντας ως δεδομένο το κοινωνικό ρόλο της αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης, ως αναπόσπαστο συστατικό της εκπαιδευτική διαδικασίας (Χαραμής, 2004), οι οποίες έχουν σαν στόχο την αποτίμηση της επιτυχίας ή όχι των μαθησιακών στόχων που έχει θέσει ο εκπαιδευτής στη σχεδίαση (Κωνσταντίνου, 2006), τα πέντε σενάρια λειτουργούν κάτω από αυτό το πρίσμα. Οι δραστηριότητες, οι ασκήσεις αυτοαξιολόγησης και οι τελικές εργασίες έχουν διπλό στόχο. Αρχικά να κατανοήσει ο εκπαιδευτής το επίπεδο της μαθησιακής πορείας και το ποσοστό εμφάνισης μετασχηματισμών και ειδικότερα έχουν επιβεβαιωθεί παραγόμενες μεταγνωστικές δεξιότητες από τους εκπαιδευόμενους. Σε μια τέτοια περίπτωση, ακολουθώντας τα προτάγματα της παιδαγωγικής καλείται και να επέμβει όπου χρειαστεί αν διαπιστώσει οτιδήποτε παρεκκλίνει από τους μαθησιακούς στόχους και κυρίως αν είναι να απορρίψει μια άποψη αυτό καλείται να το κάνει μέσω υποβοήθησης (Κάτσικας, 2007). Σε δεύτερο στάδιο να κατανοήσουν οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι τη μαθησιακή τους πορεία, να αναπτύξουν δεξιότητες και να παρουσιάσουν τον προσωπικό τους αναστοχασμό. Το ζητούμενο είναι η εκκίνηση του κριτικού στοχασμού και σε αυτό βοηθάει αρκετά ο εκπαιδευτής με τις παρεχόμενες υποδείξεις και φυσικά με την ανατροφοδότηση. Με άλλα λόγια η σχεδίαση που σχετίζεται με το κομμάτι της αξιολόγησης ακολουθεί τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης που σχετίζονται με την ενθάρρυνση, την ενίσχυση και ενδυνάμωση, την ενίσχυση της κοινωνικότητας, της αλληλεπίδρασης και την εμφάνιση μεταγνωσιακών



*«Στυλιανός Παπαντωνάκης», «Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»*

δεξιότητων, στοιχεία που αποτελούν δομικά συστατικά της κλασικής παιδαγωγικής (Κωνσταντίνου, 2006). Τα σενάρια ακολουθούν τα στάδια αξιολόγησης όπως αναφέρονται από τις Πιλάτου & Σταυρίδου (2006) εμπλουτισμένα με στοιχεία εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης. Συγκεκριμένα η διερεύνηση προϋπάρχουσας γνώσης και οι απόψεις των εκπαιδευόμενων στο πρώτο και στο δεύτερο στάδιο της μετασχηματίζουσας στρατηγικής αποτελεί τη διαγνωστική αξιολόγηση. Οι απόψεις των εκπαιδευόμενων στα επόμενα στάδια όπως αυτές διατυπώνονται στις δραστηριότητες, στόχο έχουν την εκκίνηση κριτικού στοχασμού και ανάπτυξης μεταγνωσιακών δεξιοτήτων, αποτελούν υλικό ελέγχου της πορείας μετασχηματισμού από τον εκπαιδευτή. Για όλους τους ανωτέρω λόγους η αξιολόγηση κατά 50% σχετίζεται με τη ποιότητα της συμμετοχής στις δραστηριότητες. Αυτό αποτελεί και κίνητρο για παραγωγική συμμετοχή. Η τελική εργασία η οποία στα τέσσερα πρώτα σενάρια είναι ατομική αποτελεί μια αποτίμηση των παραγόμενων ή όχι μετασχηματισμών τόσο από τον εκπαιδευτή όσο και από τον εκπαιδευόμενο. Η συνολική αξιολόγηση είναι αθροιστική με 50% από τη συμμετοχή στις δραστηριότητες και τα e-portfolio και 50% από την τελική εργασία. Ο εμπλουτισμός αναφέρεται στη ποιοτική αξιολόγηση καθώς αξιολογείται ο παραγόμενος λόγος στις δραστηριότητες και η ενεργή συμμετοχή όπου συνεισφέρει στην ανάπτυξη κριτικού στοχασμού, στην αλληλεπίδραση και στην επιβεβαίωση ή όχι εμφάνισης μετασχηματισμών. Τα e-portfolio αποτελούν πολύτιμα στοιχεία καθώς εκεί αποτυπώνεται ο αναστοχασμός του κάθε εκπαιδευόμενου μέσω του παραγόμενου γραπτού λόγου, στο οποίο ο εκπαιδευόμενος εμπλουτίζει σε εβδομαδιαία βάση τα συναισθήματα και τις σκέψεις του γύρω από μαθησιακό υλικό και συγκεκριμένα τον διάλογο του με το κείμενο της τραγωδίας και στοιχεία που ίσως για ποικίλους λόγους δεν τα παρουσίασε στα forum. Οι ασκήσεις αυτοαξιολόγησης παρουσιάζονται με σαφή κριτήρια, στοχεύουν όχι στη βαθμολόγηση αλλά τον αυτοέλεγχο, την αυτοενδοσκόπηση του εκπαιδευόμενου, όπου οι υποβοηθήσεις (tips) στοχεύουν στον αναστοχασμό και στον επαναπροσδιορισμό των παραδοχών και στην ενίσχυση του κριτικού στοχασμού αλλά και στη συναισθηματική ενδυνάμωση του.



### 5.3 Μετασχηματίζουσα μάθηση – μαθησιακά αποτελέσματα

#### 5.3.1 Πορεία μετασχηματισμού

Στους μετασχηματισμούς στους Πέρσες του Αισχύλου, που σχετίζονται με τα τέσσερα πρώτα σενάρια, τα σενάρια διδασκαλίας ακλουθούν μια γραμμική πορεία προσέγγισης. Όσο περισσότερο έρχονται οι εκπαιδευόμενοι σε επαφή με το κείμενο της τραγωδίας τόσο περισσότερο αποκτούν νοηματοδοτήσεις που θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν πιο σύνθετα ζητήματα. Υπάρχει μια εννοιολογική γραμμικότητα στη σχεδίαση των τεσσάρων πρώτων σεναρίων. Οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν βιωματικά στοιχεία και νοηματοδοτήσεις που βρήκαν στο πρώτο σενάριο και θα τα χρησιμοποιήσουν στα επόμενα. Οι παραγόμενες νοηματοδοτήσεις στα σενάρια διδασκαλίας όπως αυτές παράγονται μπορούν να λειτουργήσουν και ως *εν δυνάμει* μεταγνώσεις καθώς στα σενάρια υπάρχει μια συνδετική αλληλουχία στις δραστηριότητες όπου οι παραγόμενες νοηματοδοτήσεις χρειάζονται για τις επόμενες δραστηριότητες. Η λογική αυτή ακολουθεί την άποψη του Grangeat (2018) σχετική με την παραγόμενη μεταγνώση, όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο. Ο όρος *εν δυνάμει* προέρχεται από την πρώιμη οντολογία του Αριστοτέλη και συγκεκριμένα από τον Αριστοτελικό Υλομορφισμό.<sup>6</sup> Στην θεωρία του Mezirow η κάθε νέα γνωσιακή κατάκτηση αποτελεί προϊόν κριτικού αναστοχασμού μέσω στοχαστικού διαλόγου με στόχο τη χειραφέτηση του εκπαιδευόμενου. Η γνώση, επομένως, έχει τη δυνατότητα να διαπλάθεται σύμφωνα με τις νέες παραγόμενες νοηματοδοτήσεις. Περνά από διακυμάνσεις, αλλάζει μορφές, αναπλάθεται, επομένως οι παραγόμενες μετασχηματιστικές νοηματοδοτήσεις δίνοντας νέες μορφές στη γνώση την μετατρέπουν σε ένα *αριστοτελικό εν ενεργεία* ον δηλαδή σε μια ενεργή γνωσιακή κατάκτηση. Σε ένα οργανωμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων, το οποίο αποτελεί μια τελεολογική διαδικασία, η ενεργητική αυτή γνωσιακή κατάκτηση ολοκληρώνεται όταν επέλθει η χειραφέτηση του εκπαιδευόμενου. Τα προϊόντα του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευόμενων, σύμφωνα με τη λογική υλοποίησης του προγράμματος, συνεχώς

<sup>6</sup> Συνοπτικά: Η ύλη σύμφωνα με τον Αριστοτέλη είναι ένα *εν δυνάμει* ον, καθώς μπορεί να αποκτήσει κάποια μορφή. Η μορφή είναι αυτή που μετατρέπει την ύλη σε ένα *ενεργεία* ον. Περισσότερα: Shields, C. (2007). *Aristotle*. London: Routledge, σελ 53-64

επανέρχονται σε καθεστώς επαναξιολόγησης, όπου οι τελευταίες δομημένες παραδοχές επαναδομούνται και μέσω ενός διαρκούς αναστοχαστικού μοτίβου. Αυτές οι νέες νοηματοδοτήσεις οι οποίες αποτελούν δομικά υλικά για νέα παραγόμενα αναστοχαστικά προϊόντα θεωρούνται ως εν δυνάμει μεταγνώσεις.

### **5.3.1.1 Σενάριο πρώτο: Μια μυθοποίηση της ιστορίας**

Αρχικά οι εκπαιδευόμενοι να καλούνται να επεξεργαστούν και να διερευνήσουν την τραγωδία ως πιθανή ιστορική πηγή και καταλήγουν στο να θεωρήσουν την τραγωδία ως μιας μυθοποίησης της ιστορίας με τέτοιο τρόπο ώστε να μη παρεκκλίνει από βασικά ιστορικά στοιχεία όπως η περιγραφή της ναυμαχίας της Σαλαμίνας την οποία με παρόμοιο τρόπο τη συναντάμε και στον Ηρόδοτο (Πετρίδης, 2012a;2018).

Στο πρώτο σενάριο, ο σκοπός είναι να κατανοήσει ο εκπαιδευόμενος τα ερμηνευτικά σχήματα που χρησιμοποιεί ο Αισχύλος, τα οποία έχουν κοσμικές και θεολογικές αιτιάσεις, τα οποία θα οδηγήσουν τον εκπαιδευόμενο να κατανοήσουν τη τραγωδία ως μια μυθοποίηση της ιστορίας, αν και εξιστορεί κάποια θέμα με ικανοποιητική ακρίβεια, και μέσω της κατανόησης της τραγικής τέχνης του Αισχύλου να αντιληφθούν πως οι πρωταγωνιστές του δράματος μετατρέπονται από ιστορικά πρόσωπα σε τραγικούς ήρωες.

Οι πρώτες δραστηριότητες έχουν σα στόχο την καταγραφή των πρότερων παραδοχών των εκπαιδευόμενων γύρω από τα προς διαπραγμάτευση θέματα. Η οπτικοποίηση δικών τους βιωμάτων γίνεται για να μπορέσουν να κατανοήσουν καλύτερα και την οπτικοποίηση – συμβολισμό που χρησιμοποιεί ο Αισχύλος. Η παρουσίαση από τον εκπαιδευτή της έννοια *εικός και αναγκαίον*, αφού έχει διαπραγματευθεί από τους εκπαιδευόμενους μέσω των ασκήσεων αυτοαξιολόγησης, θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν λεγόμενο *Ηθικό Σχήμα* και να παρουσιάσουν τις δικές τους νοηματοδοτήσεις. Οι μεταγνωσιακές δεξιότητες που έχουν αποκτήσει οι εκπαιδευόμενοι, μέσω των παραγόμενων δικών τους νοηματοδοτήσεων, αρχικά στη χρήση των πολεμικών γεγονότων από τον Αισχύλο και στη συνέχεια από την κατανόηση των τεχνικών που χρησιμοποιεί και τα ερμηνευτικά σχήματα που μελέτησαν, θεωρούνται ικανά και επαρκή για να μπορέσουν να ολοκληρώσουν την εργασία που τους ανατέθηκε.

### 5.3.1.2 Δεύτερο σενάριο: Στοιχεία πολιτισμικής ταυτότητας

Στο δεύτερο σενάριο όπου ζητούνται στοιχεία πολιτισμικής ταυτότητας από του Πέρσες, οι εκπαιδευόμενοι έχουν από την προηγούμενη ενότητα μελετήσει τα ερμηνευτικά σχήματα του Αισχύλου, επομένως προϋπάρχει μια προγενέστερη γνωσιολογική προσέγγιση. Συγκεκριμένα οι νέες νοηματοδοτήσεις σχετικές με το ηθικό σχήμα «ύβρις – Άτη – Νέμεσις» αλλά και με τις νέες έννοιες όπως το «*εικός και αναγκαίον*» και αυτές με τη μυθοποίηση της ιστορίας θα τους χρειαστούν για την ερμηνεία και κατανόηση θεμάτων σχετικών με το δεύτερο σενάριο. Η ζητούμενη πολιτισμική καταγραφή δεν μπορεί να γίνει κατανοητή αν δεν έχει ολοκληρωθεί το πρώτο σενάριο. Η δραστηριότητα 2.1 προηγείται του μαθησιακού υλικού ώστε οι εκπαιδευόμενοι να διατυπώσουν τις δικές τους προσεγγίσεις και ερμηνείες, να γίνει ζύμωση απόψεων μέσω αλληλεπίδρασης. Τα οποία είναι ικανά να εκκινήσουν τον κριτικό στοχασμό. Η θεματική αλληλουχία των επόμενων δραστηριοτήτων, όπου από εντοπισμένα διαδοχικά στοιχεία ετερότητας τους δίνουν τροφή για συνεχή αναστοχασμό στις ίδιες του τις παραδοχές οι οποίες τώρα μπορούν να αναδιατυπώνονται και να εμπλουτίζονται συνεχώς. Οι ασκήσεις αυτοαξιολόγησης τους βοηθούν στην επανάληψη τους. Οι παραγόμενες παραγωγές είναι ικανές για μπορέσουν οι εκπαιδευόμενοι να φέρουν σε πέρας την εργασία που τους ανατέθηκε.

### 5.3.1.3 Τρίτο σενάριο: Συνεκτική δομή στους Πέρσες του Αισχύλου

Στο τρίτο σενάριο αποτελεί μια ανακεφαλαίωση των όσων μελέτησαν μέχρι τώρα η οποία θα τους οδηγήσει στην σε βάθος κατανόηση του συνεκτικού ιστού της τραγωδίας αυτής, όπως την έχει δομήσει ο Αισχύλος. Στο τρίτο σενάριο οι εκπαιδευόμενοι για να κάνουν κτήμα τους τη συνεκτικότητα στη δομή των Περσών θα πρέπει να έχουν μελετήσει και κατανοήσει την καταγραφή των ετερότητας των Περσών *ως εαυτών και άλλων*. Οι δραστηριότητες καθοδηγούν νοηματικά τους εκπαιδευόμενους, ενώ η δραστηριότητα 3.2 τους επαναφέρει στο πρώτο σενάριο σχετικό με την οπτικοποίηση εικόνων όπως και η 3.4 η οποία του ξαναθυμίζει τα ερμηνευτικά σχήματα του Αισχύλου. Σε μια τέτοια περίπτωση θα είναι σε θέση με την ολοκλήρωση του τρίτου σεναρίου να είναι σε θέση να ερμηνεύσουν την τραγωδία ως μια ενιαία οντότητα όπου όλα κινούνται και καταλήγουν στον Ξέρξη ακόμα και όταν στα τέσσερα πέμπτα του κειμένου ο Ξέρξης *λάμπει* δια της

απουσίας του. Οι παραγόμενες νοηματοδοτήσεις θεωρούνται ικανές για να μπορέσουν να ολοκληρώσουν την εργασία που τους ανατέθηκε.

#### **5.3.1.4 Σενάριο τέταρτο: Πρόσληψη αρχαίου δράματος**

Στο τέταρτο σενάριο περί πρόσληψης του αρχαίου δράματος, οι εκπαιδευόμενοι καλούνται, έχοντας μελετήσει την τραγωδία και έχοντας διαμορφώσει τις δικές τους νοηματοδοτήσεις, να διαμορφώσουν απόψεις σχετικά με σύγχρονες εκδοχές – παρουσιάσεις του αρχαίου δράματος. Οι νέες νοηματοδοτήσεις που έχουν ήδη αποκτήσει, λειτουργούν ως παρακαταθήκες εμπειρίας, ώστε να είναι σε θέση να ερμηνεύσουν αλλά και να ασκήσουν κριτική σε ποικίλες εκφάνσεις και προτάσεις σκηνοθεσίας σύγχρονων θεατρικών προσεγγίσεων των Περσών. Το σενάριο αυτό συνδυάζει στοιχεία από το πρώτο σενάριο εμπλουτισμένα με στοιχεία σχετικά με τη διακειμενικότητα και στοιχεία από τις νοηματοδοτήσεις που έχουν παραχθεί στο τρίτο σενάριο. Σε αυτό το σενάριο οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να αναστοχαστούν ξανά και ξανά πάνω στις παραδοχές που είχαν διαμορφώσει στα προηγούμενα τρία σενάρια, ώστε αρχικά μέσω των δραστηριοτήτων να ασκήσουν κριτική σε στιγμιότυπα από σύγχρονες παραστάσεις των Περσών και να σχηματίσουν τη δική τους σκηνοθετική άποψη, υλικό που είναι αρκετό για να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της τελικής εργασίας.

#### **5.3.1.5 Σενάριο Πέμπτο: Έρευνα και επιλογή ειδήσεων**

Το πέμπτο διδακτικό σενάριο λειτουργεί ανεξάρτητα από τα προηγούμενα τέσσερα. Στη δημοσιογραφία στην επιλογή μιας πηγής δεν πρέπει να λειτουργεί ο δημοσιογράφος με παρόρμηση και συναίσθημα χωρίς επιβεβαίωση της παρεχόμενης πληροφορίας. Μια πηγή όσο τέλεια και άψογη και να φαίνεται δεν παύει να αποτελεί μια ανθρώπινη δημιουργία η οποία έχει τα ποσοστά ιδιοτέλειας μιας ανθρώπινης σκέψης αλλά και δεν αποτελεί, ή τουλάχιστον δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται έτσι, ως μια αυθεντία ή ένα θέσφατο.

Οι Πέρσες του Αισχύλου έχουν χαρακτηριστεί ως η μόνη σωζόμενη *«τραγωδία επικαιρότητας»* (Διαμαντάκου, 2015). Με αφορμή την τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου οι εκπαιδευόμενοι, λειτουργώντας με ένα παρόμοιο τρόπο, όπως έκαναν στο πρώτο σενάριο,

καλούνται μέσω του κειμένου να το μελετήσουν ως πηγή πληροφορίας την οποία καλούνται να τη διασταυρώσουν, εργάζονται ως δημοσιογράφοι, και αποκτούν μια μεθοδολογική προσέγγιση την οποία αργότερα θα τη χρησιμοποιήσουν για τη διασταύρωση και εγκυρότητα της πληροφορίας σε θέματα της επικαιρότητας. Αυτό συμφωνεί με τη βιβλιογραφία που έχει ήδη αναφερθεί, ότι η λογοτεχνία και συγκεκριμένα η κειμενοκεντρική της προσέγγιση η οποία αποτελεί μια σύνθετη διεργασία ενισχύει την κριτική σκέψη. Ειδικότερα το αρχαίο δράμα όπως έχει αναφερθεί προάγει μεταξύ άλλων, τις επικοινωνιακές δεξιότητες, τις διαπραγματεύσεις, την κοινωνικοποίηση, αναπτύσσει μια καλύτερη κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και μπορεί ο αποκτούμενος τρόπος σκέψης να βρει εφαρμογή στην ερμηνεία βιωματικών καταστάσεων και ερμηνείας της πραγματικότητας. Τους δίδεται η δυνατότητα αν αναστοχαστούν μέσω των δραστηριοτήτων, να αλληλεπιδράσουν και να αναζητήσουν οι ίδιοι με τη δική τους προσέγγιση στοιχεία μέσα από την τραγωδία αυτή τα οποία παρουσιάζονται ως ιστορική αλήθεια και καλούνται να τα επιβεβαιώσουν και από άλλες πηγές. Στη συνέχεια εφαρμόζουν τη μεθοδολογία αυτή εμπλουτισμένη με τα στοιχεία του μαθησιακού υλικού που παρείχε ο εκπαιδευτής στην ειδησεογραφία της τρέχουσας πραγματικότητας και καλούνται να εκπονήσουν μια σχετική ομαδική εργασία.

#### **5.4 Περιορισμοί**

Η επιλογή ποιας στρατηγική μάθησης θα επιλεγεί εξαρτάται αποκλειστικά από τον εκπαιδευτή καθώς κάποιες διδακτικές στρατηγικές μπορεί να είναι πιο ταιριαστές από άλλες και ο εκπαιδευτής καλείται να αποφασίσει ποια ταιριάζει περισσότερο με το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα (McGonigal, 2007). Η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας μάθησης είναι απλά μια από τις επιλογές του. Τα διδακτικά σενάρια, ειδικότερα τα τέσσερα πρώτα, δεν αποτελούν σε καμία περίπτωση μια ολοκληρωμένη προσέγγιση και διδακτική της τραγωδίας Πέρσες του Αισχύλου. Αποτελούν μια επιλογή για να δείξουν την εφαρμογή της θεωρίας αυτής στη διδακτική επιλεγμένων θεματικών που πηγάζουν μέσα από τη τραγωδία αυτή. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες αλλά και οι ασκήσεις αυτοαξιολόγησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν ελεύθερα από τον οποιοδήποτε

εκπαιδευτή ή εκπαιδευόμενο, μπορούν να αντικατασταθούν από άλλες ανάλογα με τη διδακτική και μαθησιακή προσέγγιση του οποιουδήποτε εκπαιδευτή. Τα σενάρια αυτά δομήθηκαν αποκλειστικά με βάση την Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Jack Mezirow και δεν συμπεριέλαβαν μεθοδολογικά στοιχεία από άλλες σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικές με τη θεωρία αυτή.

### **5.5 Μελλοντικές κατευθύνσεις**

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας έκανε σαφές ότι το περιβάλλον της εξΑΕ αποτελεί ιδανικό χώρο για εφαρμογή της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης. Οι ερευνητές έχουν επομένως πολλούς λόγους για να μελετήσουν την ανωτέρω περίπτωση. Θα πρέπει αρχικά να προσαρμόσουν ήδη πετυχημένες διδακτικές προσεγγίσεις και διδασκαλίες μέσω της χρήσης της θεωρίας αυτής σε περιβάλλοντα εξΑΕ και όχι μόνο να τις δημοσιεύσουν αλλά και να τις αξιολογήσουν σε βάθος χρόνου ώστε οι εμπειρίες του παρελθόντος να γίνουν αφετηρίες για μελλοντικές επιτυχημένες διδακτικές προσεγγίσεις. Παράλληλα οι ερευνητές ανθρωπιστικών σπουδών έχοντας υπόψη ότι η λογοτεχνία, τα έργα υψηλής κουλτούρας, το αρχαίο δράμα αλλά και γενικότερα μεγάλο μέρος της αρχαίας γραμματείας, αποτελούν δεξαμενές έτοιμες για να χρησιμοποιηθούν στη χρήση της θεωρίας του Mezirow έχουν πολλά κίνητρα για σχετικές μελέτες και δημοσιεύσεις. Τα πέντε σενάρια που παρουσιάστηκαν μπορούν να αξιοποιηθούν σε πραγματικές συνθήκες εξ αποστάσεως διδασκαλίας, να αξιολογούνται ανά έτος εφαρμογής για τα ποσοστά επιβεβαιωμένων μετασχηματισμών, οι εμπειρίες να αποτελέσουν γνωσιακό υπόβαθρο για τα επόμενα έτη εφαρμογής, οπότε η όλη συνθήκη αποτελεί κίνητρο για κάποιον υποψήφιο διδακτορικό ερευνητή. Επιπρόσθετα τα σενάρια αυτά μπορούν να αναδομηθούν και να σχεδιαστούν με άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις σύγχρονων στοχαστών, σχετικές με τη θεωρία του Mezirow, όπως αυτές των Keegan, Illeris και Κόκκου.

Υπήρχαν πολλές αναφορές για τη χρήση της τεχνολογίας στην εφαρμογή της θεωρίας του μετασχηματισμού. Μια από αυτές ήταν η επιτυχής εφαρμογή της θεωρίας αυτής μέσω εικονικής πραγματικότητας. Προτείνεται η περαιτέρω έρευνα στη χρήση των κοινωνικών

δικτύων στην εφαρμογή της θεωρίας αυτής σε περιβάλλοντα εξΑΕ. Επίσης σύγχρονα λογισμικά όπως η χρήση animation και ειδικότερα η επαυξημένη πραγματικότητα προτείνονται για να μελετηθεί η χρήση τους στην εφαρμογή της θεωρίας αυτής ή μέσω αυτών να εφαρμοστεί η θεωρία του μετασχηματισμού στην εξΑΕ.

## **5.6 Επίλογος**

Αυτή η διατριβή μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας έδωσε απαντήσεις σε πέντε ερευνητικά ερωτήματα. Έδειξε ότι το περιβάλλον της εξΑΕ αποτελεί ιδανική περίπτωση για την εφαρμογή της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης, καθώς η ίδια η φύση της παρέχει πλαίσιο για κριτική σκέψη. Παρέχει περιβάλλοντα για επικοινωνία, αλληλεπίδραση, αν και η εφαρμογή της αποτελεί μια πολυδιάστατη διαδικασία, η επιτυχή χρήση είναι σε άμεση εξάρτηση με τις έννοιες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της δομής και της λογικής που διέπει την εξΑΕ. Αρκεί να μην ξεφύγει από το μαθητικοκεντρικό της χαρακτήρα, να μην διαταραχτούν οι σχέσεις εμπιστοσύνης, ο διάλογος και η διακριτότητα των ρόλων, ενώ η χρήση της τεχνολογίας να γίνεται για λόγους λειτουργικούς, επικουρικούς, και όχι σε βάρος της μαθησιακής στρατηγικής. Σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων για μια επιτυχή χρήση στην εξΑΕ αρκεί ο εμπλουτισμός της με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το αποπροσανατολιστικό δίλημμα αποδίδει καλύτερα αν ο εκπαιδευόμενος βρει κάποιο βιωματικό στοιχείο σε αυτό και ο κριτικός στοχασμός μπορεί να εκκινηθεί σε πολλές φάσεις της διαδικασίας. Η αρχαία τραγωδία ως λογοτεχνικό κείμενο υψηλής αξίας αποτελεί πεδίο εφαρμογής της θεωρίας αυτής.

Τέλος η διατριβή παρουσίασε πέντε διδακτικά σενάρια εφαρμογής της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης στην τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου, μέσω επιλεγμένης θεματολογίας, και ανέδειξε κάποιες πτυχές για περαιτέρω έρευνα.



«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασηματιζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ableser, J., & Moore, C. (2018). The Role of the Teaching and Learning Center in Promoting Transformative Learning at a Metropolitan University. *Metropolitan Universities*, 29(3). Doi: 10.18060/21456

Abrie, J. (2003). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις: θεωρητικές απόψεις. Στο Γ. Κατερέλος (επιμ.), *Δυναμική των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων* (σελ. 51-79). Αθήνα: Οδυσσέας.

Αθανασούλα-Ρέππα Α. (2006). Ο ρόλος του Καθηγητή – Συμβούλου στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Στο: Λιοναράκης Α. (επιμ.) *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*, Αθήνα, εκδ. Προπομπός.

Alhadef-Jones, M. (2011). Μετασηματιζουσα Μάθηση, Ιστορίες Ζωής και Χρονικές Διαστάσεις της Μάθησης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 22, 13-22.

Αναστασιάδης, Π. (2005). Νέες Τεχνολογίες και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης: Προς μια νέα «Κοινωνική Συμφωνία» για την άρση των συνεπειών του ψηφιακού διψισμού. Στο: Στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά Εισηγήσεων του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (Τόμος Α΄, σελ. 390-404). Αθήνα: Προπομπός.

Anastasiades, P. (2007). *Interactive Video Conferencing (IVC) as a Crucial Factor in Distance Education: Towards a Constructivism IVC Pedagogy Model under a cross curricular thematic approach*, In E. Bailey (Ed) *Focus on Distance Education Developments.*, NY: Nova Science Publishers, Inc.





«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

Αναστασιάδης Π., Μανούσου Ε., Καρβούνης Λ., Φιλιπούσης Γ., Σιάκας Σπ., Τομαζινάκης Α., Γκίζα Π., Μαστοράκη Έ., Σπανουδάκης Α., Ταγγίλη Ν., Χαχλάκης Γ., Κουκούλης Ν., Πουλά Ε., Ρόδη Α. (2012) *Η παιδαγωγική αξιοποίηση της τηλεδιάσκεψης στο δημοτικό σχολείο: το περιβάλλον αλληλεπίδρασης*. Πρακτικά Εργασιών 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση», Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 28-30 Σεπτεμβρίου 2012.

Αναστασιάδης, Π. (2014). Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του Προγράμματος «Ελληνόγλωσση διαπολιτισμική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη Διασπορά». Στο Χατζηδάκη Α, Σπαντιδάκης Γ, Αναστασιάδης Π (Επ.), *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση και Ηλεκτρονική Μάθηση στη Διασπορά- Σχεδιασμός και Ανάπτυξη ενός διαδικτυακού μαθησιακού περιβάλλοντος*. ΕΔΙΑΜΜΕ ΡΕΘΥΜΝΟ, 2014

Anderson, T., Rourke, L., Garrison, R., & Archer, W. (2019). Assessing Teaching Presence In A Computer Conferencing Context. *Online Learning*, 5(2). Doi: 10.24059/olj.v5i2.1875

Ανδρεάτος, Α. (2007). Η συνεργατική μάθηση στα πλαίσια της ΑεξΑΕ. στο: Α. Lionarakis (Ed.), *Πρακτικά εισηγήσεων, 4th International Conference on Open and Distance Learning of Democracy in Education: Open Access and Distance Education* (Vol. A). (σελ 249-259). Αθήνα: Προπομπός.

Arroyo, A. T., Kidd, A. R., Burns, S. M., Cruz, I. J., & Lawrence-Lamb, J. E. (2015). Increments of Transformation From Midnight to Daylight. *Journal of Transformative Education*, 13(4), 341–365. Doi: 10.1177/1541344615587112

Αυγέρη, Σ., (2011). Διδακτικές προτάσεις με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στο μάθημα της Ιστορίας της Α' Γυμνασίου. *ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ*



«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

ΘΕΜΑΤΩΝ ΤΕΥΧΟΣ 17, 2011. Ανακτήθηκε 02 Αυγούστου 2019, από [www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos17/131-143.pdf](http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos17/131-143.pdf)

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26.

Bannister, P. (2012). Recognising the Drama Classroom as a Site for Critical Social Inquiry. *Drama Research: International journal of drama in education*(3).(article 6)

Barraclough, L. and McMahon, M. (2013). “U.S. Mexico border studies online collaboration: Transformative learning across power and privilege”. *Equity & Excellence in Education*, 46:2, 236-251, Doi: 10.1080/10665684.2013.779146

Baran, E., Correia, A.-P., & Thompson, A. (2011). Transforming online teaching practice: critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers. *Distance Education*, 32(3), 421–439. Doi: 10.1080/01587919.2011.610293

Βασάλα, Π. (2003). Η επικοινωνία των Σπουδαστών της Μεταπτυχιακής Θεματικής Ενότητας «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά Εισηγήσεων, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σελ.296-303). Αθήνα: Προπομπός.



«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β., & Βασάλα, Π. (2005). Η Υποστήριξη των Μεταπτυχιακών Σπουδαστών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Τι Ζητούν οι Σπουδαστές και τι Πιστεύουν οι ΣΕΠ ότι Ζητούν οι Σπουδαστές. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*. Πρακτικά Συνεδρίου. Τόμ. Α'. (σελ. 124-134). Αθήνα: Προπομπός.

Barker, B. O., Frisbie, A. G., & Patrick, K. R. (1989). Concepts: Broadening the definition of distance education in light of the new telecommunications technologies. *American Journal of Distance Education*, 3(1), 20–29. Doi: 10.1080/08923648909526647

Baton, K., (2016). *Enargeia and Energeia in Aeschylean Tragedy* Ανακτήθηκε 29 Απριλίου 2019, από <https://www.pamla.org/2016/proposals/enargeia-and-energeia-aeschylean-tragedy>

Bates, A. W. (2000). *Managing technological change: Strategies for college and university leaders*. San Francisco: Jossey-Bass.

BeauDoin, M. (1990). The instructors changing role in distance education. *American Journal of Distance Education*, 4(2), 21–29. Doi: 10.1080/08923649009526701

Bielawski, L. & Metcalf, D. (2003). *Blended elearning: integrating knowledge, performance support, and online learning*. Amherst, MA: HRD Press Inc.

Blazquez, F.E., & Alonso, L.D. (2006). A training Proposal for e-Learning Teachers. *European Journal of Open, Distance and E-Learning* Ανακτήθηκε 31 Μάιου 2019, από [http://www.eurodl.org/materials/contrib/2006/Blazquez\\_and\\_Alonso.htm](http://www.eurodl.org/materials/contrib/2006/Blazquez_and_Alonso.htm)



«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

Boyer, N. R., Maher, P. A., & Kirkman, S. (2006). Transformative Learning in Online Settings: The Use of Self-Direction, Metacognition, and Collaborative Learning. *Journal of Transformative Education*, 4(4), 335–361. Doi: 10.1177/1541344606295318

Bradshaw, D. (2009). The Power of "e": Extending the "E" in ACE. *Australian Journal of Adult Learning*, 49(2), 364-381. Ανακτήθηκε 7 Ιουνίου 2019, από <https://www.learntechlib.org/p/104960/>.

Brookfield St. (1996) "Adult Learning: An Overview", στο Tuijnman A. (επιμ.) *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, Pergamon, Oxford, σ. 375 – 380.

Brunstein, J., & King, J. (2018). Organizing reflection to address collective dilemmas: Engaging students and professors with sustainable development in higher education. *Journal of Cleaner Production*, 203, 153–163. Doi: 10.1016/j.jclepro.2018.08.136

Buchan, J. (2011). "The chicken or the egg? Investigating the transformational impact of learning technology". *Research in Learning Technology*, Vol. 19, No. 2, pp. 155-172.

Bungard, Patrick Allen, (2017) "MEETING THE DISTANCE EDUCATION CHALLENGE: A GUIDE FOR DESIGNING ONLINECLASSROOMS" . *Electronic Theses, Projects, and Dissertations*. 587. Ανακτήθηκε 23 Απριλίου 2019, από <http://scholarworks.lib.csusb.edu/etd/587>

Γιαγλή, Σ. (2009). *Αυτονομία στη Μάθηση στο πλαίσιο της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Γιαγλή, Σ., Γιαγλής, Γ., & Κουτσούμπα, Μ. (2010). Αυτονομία στην μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Open Education Journal*, 6(1-2), 93-106



«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

Γκάφα, Κ., & Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2007). Οι επικοινωνιακές δεξιότητες του/της Καθηγητή/τριας Συμβούλου και η επίδρασή τους στην παρώθηση των φοιτητών του ΕΑΠ. στο: Α.Λιοναράκης (Ed.), *Πρακτικά εισηγήσεων, 4 th International Conference on Open and Distance Learning of Democracy in Education: Open Access and Distance Education* (Vol. A). (σελ 343-351). Αθήνα: Προπομπός.

Chi-An, T. & Shu-Ying, C., (2009). Developing Critical Thinking through Literature Reading. *Feng China Journal of Humanities and Social Science* pp. 283-317, No. 19  
Ανακτήθηκε 23 Απριλίου 2019 από  
<http://www.fcu.edu.tw/wSite/publicfile/Attachment/f1262069682958.pdf>

Chigeza, P., & Halbert, K. (2014). Navigating E-Learning and Blended Learning for Pre-service Teachers: Redesigning for Engagement, Access and Efficiency. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(11). Doi: 10.14221/ajte.2014v39n11.8

Choy, S. (2009). Transformational Learning in the Workplace. *Journal of Transformative Education*, 7(1), 65–84. Doi: 10.1177/1541344609334720

Clifford, V., & Montgomery, C. (2014). Transformative Learning Through Internationalization of the Curriculum in Higher Education. *Journal of Transformative Education*, 13(1), 46–64. Doi: 10.1177/1541344614560909

Cochrane, T., Antonczak, L., & Guinibert, M. (2014). Designing transformative learning environments. In B. Hegarty, J. McDonald, & S.-K. Loke (Eds.), *Rhetoric and Reality: Critical perspectives on educational technology. Proceedings ascilite Dunedin 2014* (pp. 31-41).



«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

Cochrane, K. (2016) *Transformative learning in online professional development : a program evaluation Boston, Massachusetts: Northeastern University, December 2016*

Cohen, A. L., Brown, P. P., & Morales, J. P. (2015). Student Journals: A Means of Assessing Transformative Learning in Aging Related Courses. *Gerontology & Geriatrics Education, 36*(2), 185–203. Doi: 10.1080/02701960.2014.983499

Collard, S. & Law, M. (1989) “The Limits of Perspective Transformation: A Critique of Mezirow’s Theory”, *Adult Education Quarterly*, Vol. 39, (2), pp. 99-107. American Association for Adult and Continuing Education: Sage Publications.

Collay, M. (2017). Transformative learning and teaching: How experienced faculty learned to teach in the online environment. *Journal of Transformative Learning, (4)2*, 21-42.

Γραμματάς, Θ.( 1990). *Δοκίμια θεατρολογίας*, Αθήνα:Επικαιρότητα

Cranton, P. (2000). Individualization and authenticity in transformative learning. Paper presented at the *Third International Conference on Transformative learning*, New York, NY.

Cranton, P. (2002). Teaching for Transformation. *New Directions for Adult and Continuing Education, 93*, 63-71.

Cranton, P. (2006). Editors notes. *New Directions for Adult and Continuing Education, 2006*(111), 1–3. Doi: 10.1002/ace.222



«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

Cranton, P. (2010). Book Review: T. V. Yuzer and G. Kurubacak (Eds.). *Transformative Learning and Online Education: Aesthetics, Dimensions, and Concepts* Hershey, PA: IGI Global Books. 2010 469 pp. \$180.00. ISBN 978-1-61520-985-9. *Journal of Transformative Education*, 8(1), 65–66. Doi: 10.1177/1541344611406963

Cranton, P., (2011). Οι ρόλοι του εκπαιδευτή: Εξουσία και Αυθεντικότητα. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 22, 31-34

Dabbagh, N. (2004). “Distance learning emerging pedagogical issues and learning designs”. *The Quarterly Review of Distance Education*, Vol. 5, No. 1, pp. 37-49.

Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2004). Supporting self-regulation in student-centered Web-based learning environments. *International Journal on E-Learning*, 3(1), 40-47.

Dhanarajan, G. (1996). Distance Education: Status and Issues. In: *Proceedings of the Regional Seminar on Capacity Building in Distance Education for Training of Primary School Teachers*. Bangkok.

Διαμαντάκου-Αγάθου, Α. (2015). .Θέατρο της Αρχαιότητας Α΄: Το θεατρικό έργο του Αισχύλου. Ενότητα 2. Πέρσες: η Τραγωδία της Ιστορίας Ανακτήθηκε 02 Απριλίου 2019 από

<https://opencourses.uoa.gr/courses/THEATRE102/>

Diaz, L. & Blazquez,E. (2005). The Role of Virtual Teacher: How to Use Properly Communication-Tools. *Proceedings, International Conference on Multimedia and ICT in Education*, Lisbon, Portugal.



«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

Dirkx, M.J. & Mezirow, J. (2006) "Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning: A Dialogue between John M. Dirkx and Jack Mezirow", facilitated by Patricia Cranton, *Journal of Transformative Education*, Vol. 4, No. 2, pp.123-130, Sage Publications

Doering, A. (2006). "Adventure learning: Transformative hybrid online education". *Distance Education*, Vol. 27, No. 2, pp. 197-215. Doi: 10.1080/01587910600789571

Doug, V. (2002). Distance Learning: Promises, Problems, and Possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(3). Ανακτήθηκε 08 Απριλίου 2019, από <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall53/valentine53.html>

Douglas W. Yacek (2019) Should education be transformative?, *Journal of Moral Education*, Doi: 10.1080/03057240.2019.1589434

Dove, S.C. (2006). Critical elements and barriers to learning online: As identified in transition graduate coursework. *Digital Dissertation*. (UMI No. 3216332)

Easterling, P. E. & Knox, B. W. (επιμ.). (2005). *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας*. μτφρ. Ν. Κονομή, Χρ. Γρίμπα, Μ. Κονομή. Αθήνα: Παπαδήμας

Easterling, P. E. (επιμ.). (2007). *Οδηγός για την Αρχαία Ελληνική Τραγωδία*. Ηράκλειο: ΠΕΚ

Edwards, Thomas. (2012). Transformative learning theory as a framework for designing experiences in virtual worlds as appropriate to counsellor education.





«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εζΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

Edwards, T., & Walker, M., (2014). Transformative Learning as a Framework for Designing Experiences in Virtual Worlds: *Counsellor Education as a Pertinent Example*.

Ανακτήθηκε 15 Μαΐου 2019 από,

[https://www.researchgate.net/publication/303989969\\_Transformative\\_Learning\\_as\\_a\\_Framework\\_for\\_Designing\\_Experiences\\_in\\_Virtual\\_Worlds\\_Counsellor\\_Education\\_as\\_a\\_Pertinent\\_Example](https://www.researchgate.net/publication/303989969_Transformative_Learning_as_a_Framework_for_Designing_Experiences_in_Virtual_Worlds_Counsellor_Education_as_a_Pertinent_Example)

Eisen, M. J. (2001). Peer-based professional development viewed through the lens of transformative learning. *Holistic Nursing Practice*, 16, 30–42.

Enger, K. & Lajimodiere, D. (2011). “A multi-cultural transformative approach to learning: Assessing attitude change in doctoral students following an online diversity course”. *Multicultural Education & Technology Journal*, Vol. 5, No. 3, pp. 176-193.

Favorini, A. (2003). History, Collective Memory, and Aeschylus Persians. *Theatre Journal*, 55(1), 99–111. Doi: 10.1353/tj.2003.0019

Foster, L. (2001). Technology: Transforming The Landscape of Higher Education. *The Review of Higher Education*, 25(1), 115–124. Doi: 10.1353/rhe.2001.0018

Garrison, D. R., & Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. *American Journal of Distance Education*, 1(1), 7–13. Doi: 10.1080/08923648709526567

Garrison, R. (2000). Theoretical Challenges for Distance Education in the 21st Century: A Shift from Structural to Transactional Issues. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 1(1). Doi: 10.19173/irrodl.v1i1.2



«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

Garvie, A.F. (2009). *Aeschylus Persae*. Oxford: Oxford University Press.

Glowacki-Dudka, M., Jones, D., Brooks, D., Flynn, T., Frankenberger, W., Kissick-Kelly, D., Smith, K. (2012). A Case Study of Radical Adult Education and Transformative Learning through a Diverse Adult Learning Workshop. *Journal of Transformative Education*, 10(2), 108–134. Doi: 10.1177/1541344612459214

Goharimehr, N., & Bysouth, Don., (2017). *Transformative Learning and Critical Thinking in Japanese Higher Education*. Ανακτήθηκε 17 Μαΐου 2019, από [https://www.researchgate.net/publication/321528701\\_Transformative\\_Learning\\_and\\_Critical\\_Thinking\\_in\\_Japanese\\_Higher\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/321528701_Transformative_Learning_and_Critical_Thinking_in_Japanese_Higher_Education)

Goldhill, S. (1988). «Battle Narrative and Politics in Aeschylus' Persae». *The Journal of Hellenic Studies*. 108: 189-193

Goleman, D., (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα, Πεδίο.

Grangeat, M., (2018). *Μεταγνώση ένας τρόπος ενδυνάμωσης της διδασκαλίας και της μάθησης*. Ανακτήθηκε 02 Αυγούστου 2019, από

<https://www.schooleducationgateway.eu/el/pub/viewpoints/experts/metacognition-teaching.htm>

Grasha, A. F. (1996). *Teaching with style*. Pittsburgh, PA: Alliance.

Gunawardena, C., Jennings, B., Ortegano-Layne, L., Frechette, C., Carabajal, K., Lindemann, K., & Mummert, J. (2004). «Building an online wisdom community: A



«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

transformational design model”. *Journal of Computing in Higher Education*, Vol. 15, No. 2, pp. 40-62.

Gunawardena, C.N., & McIsaac, M.S. (2004). Distance education. In D.H. Jonassen *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (pp. 355-395). (2nd ed.), London: Lawrence Erlbaum Associates publishers.

Ηλιάδου, Χ., & Αναστασιάδης, Π. (2010). Επικοινωνία Καθηγητή –Συμβούλου και φοιτητών στις Σπουδές από απόσταση: Απόψεις φοιτητών στο πλαίσιο της Θ.Ε.ΕΚΠ65 του Ε.Α.Π.. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6(1,2), 29-45. doi: 10.12681/jode.9751

Ηλιάδου, Χ. (2011) ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΗ – ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ ΚΑΙ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΣΤΙΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ: ΑΠΟΨΕΙΣ Σ.Ε.Π. ΤΗΣ Θ.Ε. ΕΚΠ65 ΤΟΥ Ε.Α.Π. *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology* Volume 7, Number 1, 6-20

Hall, E. (1989). *Inventing the Barbarian*. Oxford: OUP

Hall, E. (1997). *Aeschylus Persians*. Warminster: Aris & Phillips

Hamlin, M. (2015). Technology in transformative learning environments. In C. Halupa (Ed.), *Transformative curriculum design in health sciences education* (pp. 126-140). Hershey, PA: IGI Global

Hanlin-Rowney, A., Kuntzelman, K., Lara, M. E. A., Quinn, D., Roffmann, K., Nichols, T. T., & Welsh, L. (2006). Collaborative Inquiry as a Framework for Exploring



«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

Transformative Learning Online. *Journal of Transformative Education*, 4(4), 320–334.  
Doi: 10.1177/1541344606294820

Henderson, J. (2010). An exploration of transformative learning in the online environment. Paper presented at *26th Annual Conference on Distance Teaching and Learning*. Madison, University of Wisconsin. Ανακτήθηκε 29 Απριλίου 2019, από [http://www.uwex.edu/disted/conference/resource\\_library/proceedings/28439\\_10.pdf](http://www.uwex.edu/disted/conference/resource_library/proceedings/28439_10.pdf)

Hartley, K., & Bendixen, L. D. (2001). Educational Research in the Internet Age: Examining the Role of Individual Characteristics. *Educational Researcher*, 30(9), 22–26.  
Doi: 10.3102/0013189x030009022

Hayden, K. & Hanor, J. (2002). Videoconferencing: *A Tool For Collaboration And Professional Development*, In P. Barker & S. Rebelsky (Eds.), *Proceedings of ED-MEDIA 2002--World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (pp. 725-726). Denver, Colorado, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Ανακτήθηκε 29 Απριλίου 2019 από <https://www.learntechlib.org/primary/p/10286/>.

Hayes, W., (1990). "Critical Thinking through Literature: A Dialogue Teaching Model" *Critical and Creative Thinking Capstones Collection*. 140. Ανακτήθηκε 29 Απριλίου 2019, από [http://scholarworks.umb.edu/cct\\_capstone/140](http://scholarworks.umb.edu/cct_capstone/140)

Hiemstra, R., & Sisco, B. (1990). *Individualizing instruction for adult learners: Making learning personal, powerful, and successful*, San Francisco, CA: Jossey - Bass.



«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

Hoggan, C., & Cranton, P. (2014). Promoting Transformative Learning Through Reading Fiction. *Journal of Transformative Education*, 13(1), 6–25. Doi: 10.1177/1541344614561864

Holmberg, B. (2002). *Εκπαίδευση εξ Αποστάσεως. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Έλλην.

Hooper, M. D. W., & Scharf, E. (2016). Connecting and Reflecting. *Journal of Transformative Education*, 15(1), 79–94. Doi: 10.1177/1541344616670033

Hoskins, B. (2013). “Is Distance Learning Transformational?” *The Journal of Continuing Higher Education*, Vol. 61, No. 1, pp. 62-63.

Illeris K. (2002). “Understanding the conditions of adult learning”, *Adults Learning*, 14 (4), σ. 18-20.

Jackson, P., Chakraborty, M. (2014). Transformative learning in the online learning environment: A literature review. *University Forum for Human Resource Development*. Nottingham, U.K. Ανακτήθηκε 04 Απριλίου 2019, από <https://www.ufhrd.co.uk/wordpress/wp-content/uploads/2014/12/Porscha-Jackson.pdf>.

Jarvis, P. (1985). *The sociology of adult and continuing education*. Beckenham: Cfoom Helm.

Jarvis P. (2004) *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα.: Μεταίχμιο



«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

Jason P. Austin & April L. Few-Demo (2018). E-Change: Designing a Transformative Assignment in an Online Human Sexuality Course, *Journal of Feminist Family Therapy*, 30:1, 25-45. Doi: 10.1080/08952833.2017.1383222

Jones, P. (2009). Teaching for Change in Social Work. *Journal of Transformative Education*, 7(1), 8–25. Doi: 10.1177/1541344609338053

Jones, P. (2016). *Shift happens: transformative learning in social work education*. PhD thesis, James Cook University. Doi: 10.1177/1541344606290947

Κακριδής Φ. (2000). «Διδάσκοντας αρχαίο δράμα», στο «Η συνομιλία του νεοελληνικού πολιτισμού με το αρχαίο δράμα», *Σεμινάριο*, τ. 27, Αθήνα: Μεταίχμιο

Καραγάτσης, Μ «Θεατρική κριτική. Οι Πέρσαι του Αισχύλου», εφ. Βραδυνή, 2 Νοεμβρίου 1946.

Κάτσικας, Χ. κ.ά. (2007). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Λιβάνη.

Keegan, D. (1996). *Theoretical principles of distance education*. London: Routledge.

Keegan, D. (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*, μτφρ .Α. Μελίστα, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Keegan, P. (2011). Transformative e-Learning and Teaching in Mandatory Tertiary Education. *Asian Social Science*, 7(11). Doi: 10.5539/ass.v7n11p66



«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

Kim, J., Wong, C.-Y., & Lee, Y. (2018). Transformative Learning Through an Online Global Class Project in Teacher Education. *The Teacher Educator*, 53(2), 190–207. Doi: 10.1080/08878730.2017.1422577

King, J., (2018). *TRANSFORMATIVE LEARNING IN ONLINE COLLEGE COURSES: PROCESS AND EVIDENCE*, ανακτήθηκε 12 Απριλίου 2019, από <http://onlineinnovationsjournal.com/streams/eportfolios-and-prior-learning/040d3c503aab7ca9.html>

Kiriakidis, P. (2007). Online Learner Satisfaction: Learner –Instructor Discourse. Proceedings, 12th annual TCC Worldwide Online Conference: Voyaging into a new era!. Ανακτήθηκε 12 Απριλίου 2019 από <https://www.learntechlib.org/d/43811/>

Kitchenham, A. (2006). Teachers and Technology. *Journal of Transformative Education*, 4(3), 202–225. Doi: 10.1177/1541344606290947

Kleinheksel, A. J. (2014, June). *Transformative learning through virtual patient simulations: Predicting critical student reflections. Clinical Simulation in Nursing*, 10 (6), e301-e308. Doi: 10.1016/j.ecns.2014.02.001.

Κόκκος, Α. (2003). Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπυχωτή. Στο Δ. Βεργίδης (Επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. (σσ. 195-224). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κόκκος, Α. (2005), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.



«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

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

Κόκκος, Α. (2017). "Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων" Αθήνα: ΕΕΕΕ

Κόκκος, Α., (2019). Εισαγωγή. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.) Διευρύνοντας τη Θεωρία του Μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών. (σς. 13-39). Αθήνα: ΕΕΕΕ

Knowles M. (1998). *The Adult Learner*, Gulf Publishing Company, Houston, Texas

Kolbergyte, A., Indrasiene, V., & Bardauskiene, R. (2014). Self-directed learning in a perspective of transformative learning theory. *Journal of educational review*, 7(4), 649-658.

Kruger-Ross, M. J. (2013). Connecting Critical Theory of Technology to Educational Studies. *Journal of Transformative Education*, 11(4), 297–311. doi: 10.1177/1541344614538521

Kobayashi, V. (2002). Transformations in Higher Education: *Online Distance Learning. Educational Perspectives*, 35(1), 6–11. Ανακτήθηκε 17 Απριλίου 2019, από <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&site=eds-live&db=eric&AN=EJ877580>

Κουλαουζίδης, Γ. (2008). Μετασχηματίζουσα μάθηση: μια μαθησιακή θεωρία για την εκπαίδευση ενηλίκων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 46, 21-32.





«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

Κουλαουζίδης, Γ. (2013). Αναζητώντας εκπαιδευτικά «τραύματα»: η χρήση της βιογραφικής μεθόδου στην προσπάθεια αναγνώρισης αποπροσανατολιστικών εκπαιδευτικών βιωμάτων στο πλαίσιο της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 1(1), 56-76. Doi: 10.12681/hjre.8792

Κωνσταντίνου, Χ., (2007). Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική. Αθήνα: Gutenberg

Κωσταρά, Ε. (2015). Το Αρχαίο ελληνικό δράμα ως εργαλείο ενίσχυσης του Κριτικού Στοχασμού. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015, 732-741.

Leach, L., Neutze, G., & Zepke, N. (2001). Assessment and Empowerment: Some critical questions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(4), 293–305. Doi: 10.1080/02602930120063457

Leavy, P. (2013). *Fiction as research practice*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Levitch, S., & Milheim, W. (2003). *Transitioning Instructor Skills to the Virtual Classroom*. Ανακτήθηκε 17 Απριλίου 2019, από <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?Doi=10.1.1.582.2967&rep=rep1&type=pdf>

Λιντζέρης, Π., (2007). Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λιντζέρης, Π. (2007). Η διεργασία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 12, 6-8.



«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

Λιντζέρης, Π. (2007α). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Λιοναράκης, Α. (1999). Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Η εμπειρία του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στο Κ. Τσολακίδης (Επ.), *Πρακτικά Συνεδρίου: Νέες παράμετροι στην Εκπαίδευση: Εκπαίδευση από Απόσταση και δια βίου εκπαίδευση* (pp.21-30). Ρόδος: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών

Λιοναράκης, Α. (2001). Για ποια «εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» μιλάμε; Στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά Εισηγήσεων του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (Τόμος Α΄, σελ.185-194).Αθήνα: Προπομπός.

Λιοναράκης, Α. & Φραγκάκη, Μ. (2009, Νοέμβριος). *Στοχαστικό-Κριτικά Μοντέλα Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Επιμόρφωσης στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: μια πρόταση με Πολυμορφική Διάσταση*. Ανακοίνωση στο 5<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο στην Ανοικτή και εξ' Αποστάσεως Μάθηση, Αθήνα.

Liu, K. (2017). Creating a dialogic space for prospective teacher critical reflection and transformative learning. *Reflective Practice*, 18(6), 805–820. doi:10.1080/14623943.2017.1361919

Lorenzetti, L. A., Azulai, A., & Walsh, C. A. (2016). Addressing Power in Conversation. *Journal of Transformative Education*, 14(3), 200–219. doi: 10.1177/1541344616634889



«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

McGuire, S., (2016). *Metacognition: The Key to Teaching Students Transformative Learning Strategies*. Ανακτήθηκε 12 Αυγούστου 2019, από <https://www.uky.edu/celt/blog/metacognition-key-teaching-students-transformative-learning-strategies>

Μανούσου, Ε, Κουτσούμπα, Μ., Χαρτοφύλακα, Α., Γκιόσος, Ι, (2015) Η αξιοποίηση των συνεργατικών εκπαιδευτικών τεχνικών ως μετασχηματιστικών μαθησιακών εργαλείων στο πλαίσιο των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση 2ο Διεθνές Συμπόσιο της Προσχολικής Παιδαγωγικής, Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση ΙΩΑΝΝΙΝΑ 15-17 Μαΐου 2015

Μαυροειδής, Γκιόσος, & Κουτσούμπα (2014). Επισκόπηση θεωρητικών εννοιών στην εκπαίδευση από απόσταση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10, 88-100.

Mcallister, M. (2011). STAR: A Transformative Learning Framework for Nurse Educators. *Journal of Transformative Education*, 9(1), 42–58  
Doi:10.1177/1541344611426010

McGonigal, K. (2007). Διδασκαλία για το μετασχηματισμό: Από τη μαθησιακή θεωρία στις διδακτικές στρατηγικές. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 12, 12-15.

Meier, C. (1997). *Η Πολιτική Τέχνη της Αρχαίας Ελληνικής Τραγωδίας*. μτφρ. Φλ. Μανακίδου. Αθήνα : Ινστιτούτο του Βιβλίου – Μ. Καρδαμίτσα

Merriam, B.S. (2004) “The Role of Cognitive Development in Mezirow’s Transformational Learning Theory”, *Adult Education Quarterly*, Nov 2004, Vol. 55, pp. 60-68, American Association for Adult and Continuing Education: Sage Publications.



«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

Meyers, S. A. (2008). Using Transformative Pedagogy When Teaching Online. *College Teaching*, 56(4), 219–224. Doi: 10.3200/ctch.56.4.219-224

Mezirow, J. (1990). *Πώς ο κριτικός στοχασμός ενεργοποιεί τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Μτφ. Ν. Αποστολοπούλου & Γ. Μέγα. Ανακτήθηκε 17 Απριλίου 2019, από: [http://edu4adults.blogspot.gr/2010/03/blog-post\\_9881.html?m=0](http://edu4adults.blogspot.gr/2010/03/blog-post_9881.html?m=0)

Mezirow J. (1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey – Bass, San Francisco.

Mezirow J. (1994). “Understanding Transformation Theory”, *Adult Education Quarterly*, 44 (4), σ. 222-232.

Mezirow J. (1998). “On Critical Reflection”, *Adult Education Quarterly*, 48 (3), σ. 185-198.

Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκαφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Στο J. Mezirow & Συνεργάτες (Επιμ.), *Η μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σς. 43-71). Αθήνα:Μεταίχμιο

Mezirow, J. (2007β). Συνέντευξη στους Γ. Κουλαουζίδη και Δ. Ανδριτσάκου. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 11, 5-11

Mezirow, J., Taylor, E. W., & Associates. (2009). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. San Francisco, CA: Jossey Bass.



«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

Mintzberg, H. (2003). *Managers, not MBAs*. San Francisco: BK Publishers

Mitropoulos, D. (1999). *Negotiation Journal* 15: 229. [doi.org/10.1023/A:1007595300667](https://doi.org/10.1023/A:1007595300667)

Moore, M.G. (1972). Learner autonomy: the second dimension of independent learning. *Convergence, Fall*, 76-88.

Moore, M.G. (1973). Toward a Theory of Independent Learning and Teaching. *Journal of Higher Education*, 44, 661-679.

Moore, M.G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.

Moore, M. G. (2013). The theory of transactional distance. In M. G. Moore (Ed.) *Handbook of distance education* (3rd ed., pp. 66-85). New York, NY: Routledge.

Mori, I., (2007) AN EXPLORATORY STUDY OF TRANSFORMATIVE LEARNING AND DISTANCE EDUCATION: THE LEARNERS' EXPERIENCE, Διδακτορική Διατριβή. ALBERTA UNIVERSITY, CANADA Ανακτήθηκε 17 Απριλίου 2019, από [https://www.academia.edu/1772501/An\\_Exploratory\\_Study\\_of\\_Transformative\\_Learning\\_and\\_Distance\\_Education\\_The\\_Learners\\_Experience](https://www.academia.edu/1772501/An_Exploratory_Study_of_Transformative_Learning_and_Distance_Education_The_Learners_Experience)

Μουζάκης, Χ. (2006). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Τεχνικές εκπαίδευσης Ενηλίκων από Απόσταση και ο ρόλος του Εκπαιδευτή*. Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ανακτήθηκε 17 Απριλίου 2019. από:

<http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/791>



«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

Μουζάκης, Χ., (2016). Αξιοποίηση της Διεργασίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης για την Εκπαίδευση Ενηλίκων στα Κοινωνικών Δίκτυα. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 37, 23-33.

Nchindila, B. (2007). The Role of the Tutors in the Teaching of Online English for Business Programmes in South Africa: A Case Study. *Journal of Online Learning and Teaching*, 3(4). Ανακτήθηκε 17 Απριλίου 2019, από

<http://jolt.merlot.org/vol3no4/nchindila.htm>

Nicolaides, A., & Dzubinski, L. (2016). Collaborative Developmental Action Inquiry: An Opportunity for Transformative Learning to Occur? *Journal of Transformative Education*, 14(2), 120–138. Doi: 10.1177/1541344615614964

Njiro, E. (2014). Moving Transfer to Transformative Learning: A Curriculum Model for Adult Educators in Open Distance Learning (ODL). *Journal of Educational and Social Research*. doi: 10.5901/jesr.2014.v4n3p479. Ανακτήθηκε 17 Απριλίου 2019, από <https://www.mcser.org/journal/index.php/jesr/article/view/2751>.

Νικολάκη, Ε., & Κουτσούμπα, Μ. (2013). Η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση στην εξΑΕ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 9(1), 19-31. doi: 10.12681/jode.9807

Νοταρά, Μ. (2001). 'Η Διδασκαλία στην ΑεξΑΕ', στο: Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση -Πάτρα, 25-27 Μαΐου 2001. Πρακτικά εισηγήσεων*, τ. Β'. Πάτρα, εκδόσεις Ε.Α.Π., σελ. 891-904



«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

Nye, A., & Clark, J. (2016). "Being and Becoming" a Researcher: Building a Reflective Environment to Create a Transformative Learning Experience for Undergraduate Students. *Journal of Transformative Education*, 14(4), 377–391. Doi: 10.1177/1541344616655885

Oladipo, S. (2010). Psychological empowerment and development. *Edo Journal of Counselling*, 2(1). Doi: 10.4314/ejc.v2i1.52661

Ongito, O.J. (2013). Transforming learning within the online learning environment: The impact of learners' gender, epistemological and self-efficacy beliefs on generation of knowledge in online discussion forums. *Discussion Abstracts International Section A*, 74.

Ortega, A., Andruczyk, M., & Marquart, M., (2018). Addressing microaggressions and acts of oppression within online classrooms by utilizing principles of transformative learning and liberatory education, *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 27:1, 28-40, Doi: 10.1080/15313204.2017.1417945

Palmer, Glenn A., and Bowman, L., (2014). "The Application of Transformative Learning Theory to Online Teaching," *Adult Education Research Conference*. Ανακτήθηκε 17 Απριλίου 2019, από <http://newprairiepress.org/aerc/2014/papers/62>

Παπαϊωάννου, Ε., (2016). *Η ενδυνάμωση ενηλίκων εκπαιδευομένων σε προγράμματα εκπαίδευσης δεύτερης ευκαιρίας: Μια μελέτη περίπτωσης*. Διδακτορική Διατριβή. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Parker, S., (1997). *Reflective teaching in the postmodern world: A manifesto for education in postmodernity*. Buckingham: OU Press.



«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

Pavlakou, E. & Kalachanis, K.Kefali,S., Tsiouni, E., (2019). E-Learning and Transformative Learning in Adult Training. *Journal of Studies in Education*, vol (9),. Doi: 10.5296/jse.v9i2.14265

Pedaste, M., & Sarapuu, T. (2012). Design principles for support in developing students' transformative inquiry skills in Web-based learning environments. *Interactive Learning Environments*, 22(3), 309–325

Doi: 10.1080/10494820.2011.654346

Pelling, Ch. (1997). 'Aeschylus' Persae and History'. Στο: Ch. Pelling (Επιμ.), *Greek Tragedy and the Historian*.Oxford: Clarendon Press. pp. 1-19.

Perraton, H. (1988). A theory for distance education. In D. Sewart, D. Keegan, & B. Holmberg (eds.), *Distance education: International perspectives* (pp. 34-45). New York: Routledge.

Peters, O. (1998). *Learning and teaching in distance education: analyses and interpretations from an international perspective*. London: Kogan Page.

Pettit, P. (2012). *On the Peoples Terms*. Doi: 10.1017/cbo9781139017428

Πετρίδης, Α., (2011). ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ: Για τον Αισχύλο και τους Πέρσες Ανακτήθηκε 10 Ιουνίου 2019, από <https://www.academia.edu>

Πετρίδης, Α., (2012a). *Λωτοφάγοι*. Για τους “Πέρσες” του Αισχύλου (1): η μυθοποίηση της Ιστορίας. Ανακτήθηκε 10 Ιουνίου 2019, από





«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Μεζιrow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

[https://antonispetrides.wordpress.com/2012/01/31/perses\\_1/](https://antonispetrides.wordpress.com/2012/01/31/perses_1/)

Πετρίδης, Α., (2012b). Λωτοφάγοι. Για τους “Πέρσες” του Αισχύλου: (2) ο Ξέρξης και η συνοχή της τραγωδίας. Ανακτήθηκε 10 Ιουνίου 2019, από

[https://antonispetrides.wordpress.com/2012/02/01/perses\\_2/](https://antonispetrides.wordpress.com/2012/02/01/perses_2/)

Πετρίδης, Α., (2012c). Λωτοφάγοι. Για τους “Πέρσες” του Αισχύλου: (3) Οι δύο εισοδοί της Βασίλισσας. Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 10 Ιουνίου 2019.

<https://antonispetrides.wordpress.com/2015/05/07/the-two-entrances-of-the-queen-in-persae/>

Πετρίδης, Α. (2018). Είναι οι Πέρσες ιστορική τραγωδία; στο Στο Β. Κερεστιτζή (επιμ.), *Πέρσες* (σελ. 13-24). Αθήνα: Ωκεανίδα.

Πετρίδης, Α., (2019, Ιούλιος 29). "Πώς προσλαμβάνουμε το αρχαίο δράμα;" *Πολίτης*. Κύπρος. Ανακτήθηκε 02 Αυγούστου 2019, από [www.academia.edu](http://www.academia.edu)

Πιλάτου, Β. – Σταυρίδου, Ε. (2006). Η αξιολόγηση ως διαδικασία βελτίωσης της διδακτικής πράξης μέσα από τη μελέτη της εξέλιξης των ιδεών των παιδιών του Δημοτικού Σχολείου για τον ηλεκτρισμό σε ένα περιβάλλον συνεργατικής μάθησης, στο: Κακανά, ΔόμναΜίκα κ.ά. (επιμ.): *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Πλατσίδου, Μ., (2010). Συναισθηματική νοημοσύνη: *Θεωρητικά μοντέλα. Τρόποι Μέτρησης και Εφαρμογές στην Εκπαίδευση και στην Εργασία*. Αθήνα: Gutenberg



«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

Πρεβάς, Γ. (2018). Οι αντιλήψεις των μεταπτυχιακών φοιτητών του ΕΑΠ για τη σχέση της Μετασχηματίζουσας Μάθησης με την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Διπλωματική Εργασία. ΕΑΠ

Provident, I. M., Salls, J., Dolhi, C., Schreiber, J., Mattila, A., & Eckel, E. (2015). Design of an Online Curriculum Promoting Transformative Learning in Post Professional Doctoral Students. *Online Learning*, 19(3). doi: 10.24059/olj.v19i3.672

Radwan, Dalia (2016). *Exploring the Dynamics of Transformative Learning, Social Action, and Web 2.0: The Case of Egyptian Student Activists*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Concordia University.

Rogers A. (2002). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Rogers A. (2003). "What' s the difference?" *Adults Learning*, October, σ. 15-17.

Rogers A. (2005). Συνέντευξη στους Κ.Μάγο και Α.Αγγελή. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 4 33-36

Romano A. (2017). The challenge of the assessment of processes and outcomes of transformative learning. *Educational Reflective Practices*, 1, 184-219."

Romilly, J., (1997). *Αρχαία Ελληνική Τραγωδία*, Μετ. Μίνα Καρδαμίτσα – Ψυχογιού, Αθήνα: Καρδαμίτσα, σελ.7-9

Rosenbloom, D. (2006). Aeschylus Persians. *Duckworth Companions to Greek and Roman Tragedy* London: Duckworth



«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

Ross, D. N., & Rosenbloom, A. (2011). Reflections on Building and Teaching an Undergraduate Strategic Management Course in a Blended Format. *Journal of Management Education*, 35(3), 351–376. doi: 10.1177/1052562911398979.

Rumble, G. (1989). On Defining Distance Education. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 8-21. Ανακτήθηκε 18 Ιουνίου 2019, από <https://www.learntechlib.org/p/141746/>.

Rusch, E. A., & Brunner, C. C. (2013). Transforming Leadership Identity in a Virtual Environment: Learning About the Leading Self. *Journal of Transformative Education*, 11(1), 45–69. Doi: 10.1177/1541344613489351

Sakinofsky, P., Amigo, M. & Janks, A. (2018). Green Sprouts: Transformative Learning in Learning Through Participation (LTP). *Educational Research for Social Change*, 7(2), 132-145. Doi: 10.17159/2221-4070/2018/v7i2a9

Sane M. Yagi, Zahra Mustafa Awad, Ferial Abu Awwad, (2017). Videoconferencing for EFL transformative learning: *The case of Soliya*. Forum for Modern Language Studies. Ανακτήθηκε 02 Ιουνίου 2019, από <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=720396>

Schapiro, S. A., Gallegos, P. V., Stashower, K., & Clark, D. F. (2017). Reflections on the 12th International Transformative Learning Conference: Engaging at the Intersections of Theory and Practice. *Journal of Transformative Education*, 15(1), 6–15. Doi: 10.1177/1541344616685644

Schön, D., (1983). *The Reflective practitioner*. New York: Basic Books



«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

Schunk, D.H., & Zimmerman, B. J. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: The Guilford Press.

Shields, C. (2007). *Aristotle*. London: Routledge, σελ 53-64

Simonson, M. (2012). *Teaching and learning at a distance: Foundations of Distance Education*. Boston, MA: Pearson.

Smith, J. A., & Sivo, S. A. (2012). Predicting continued use of online teacher professional development and the influence of social presence and sociability. *British Journal of Educational Technology*, 43(6), 871-882. Doi:10.1111/j.1467-8535.2011.01223.x

Solchaga., B., M., D., (2016) *Drama as a way to train critical thinking*. Ανακτήθηκε 10 Ιουνίου 2019 από

<https://www.assitej-international.org/en/2016/09/drama-as-a-way-to-train-critical-thinking/>

Somville, L. (2000). «Διακειμενικότητα». Στο M. Delcroix- F. Hallyn, (Επιμ.), *Εισαγωγή στις σπουδές της λογοτεχνίας. Μέθοδοι του κειμένου*, 144-167.

Σπαντιδάκης, I., (2011). *Προβλήματα γραπτού λόγου*. Ανακτήθηκε 12 Αυγούστου 2019, από <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3634/1072.pdf>

Spro Forte, K., & Blouin, D., (2016). Fostering Transformative Learning in an Online ESL Professional Development Program for K-12 Teachers. *The Qualitative Report*, 21(4), 781-797. Ανακτήθηκε 27 Απριλίου 2019, από



«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

<http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol21/iss4/12>

Stansberry, S., & Kymes, A. (2007). Transformative Learning through "Teaching With Technology" Electronic Portfolios. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(6), 488-496. Ανακτήθηκε 16 Μαΐου 2019, από

<http://www.jstor.org/stable/40015500>

Sun, Q. (2015). Book Review: Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education. *Journal of Transformative Education*, 14(2), 167–168. Doi: 10.1177/1541344615622287

Tait, A. (2003). Guest Editorial - Reflections on Student Support in Open and Distance Learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 4(1). doi: 10.19173/irrodl.v4i1.134

Taplin, O. (2006). «Aeschylus' Persai – the entry of tragedy into the celebration culture of 470s'». Στο: Cairns, D. & Liapis, V. (Επιμ.) *Dionysalexandros. Essays on Aeschylus and his fellow tragedians in honour of Alexander F. Garvie*. Swansea: The Classical Press of Wales.

Taylor, E. W., (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999–2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26, 173–191. Doi:10.1080/02601370701219475

Taylor, E., (2008). Transformative learning theory. In S. B. Merriam (Ed.). *Third update on adult learning theory (New directions for adult and continuing education)*, (No. 119, pp. 5-16). San Francisco, CA: Jossey-Bass.



«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

Thalmann, W. G. (1980). Xerxes Rags: Some Problems in Aeschylus Persians. *The American Journal of Philology*, 101(3), 260. doi: 10.2307/294266

Troop, M. (2017). Creativity as a Driver for Transformative Learning: Portraits of Teaching and Learning in a Contemporary Curriculum Course. *Journal of Transformative Education*, 15(3), 203–222. Doi: 10.1177/1541344617692772

Tu, C.-H., & Mcisaac, M. (2002). The Relationship of Social Presence and Interaction in Online Classes. *American Journal of Distance Education*, 16(3), 131–150. Doi: 10.1207/s15389286ajde1603\_2

Vaughan, D., N., Cleveland-Innes, M., & Garrison, D., R., (2013). Teaching in blended learning environments: creating and sustaining communities of inquiry *Series Issues in Distance Education* Athabasca University. Ανακτήθηκε 17 Απριλίου 2019, από <http://www.aupress.ca/index.php/books/120229>

Veletsianos, G. (2016). Digital Learning Environments. Στο N. Rushby & D Surry (Επιμ.) *Handbook of Learning Technologies* (pp. 242-260). Wiley.

Wansick, J., (2007). *TRANSFORMATIVE LEARNING IN ONLINE COURSES* Διδακτορική Διατριβή. Oklahoma University: USA

Wedemeyer, C.A. (1977). Independent study. In A.S. Knowles (Επιμ.), *The International Encyclopedia of Higher Education*. Boston: CIHED.



«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

Wenger E. (2001). *Supporting communities of practice: a survey of community-oriented technologies*. Report to the Council of CIOs of the US Federal Government. Self-published Ανακτήθηκε 17 Απριλίου 2019, από <https://wenger-trayner.com>.

Whitelaw, C., Sears, M., & Campbell, K. (2004). Transformative Learning in a faculty Professional development Context. *Journal of Transformative Education*, 2(1), 9–27. Doi: 10.1177/1541344603259314

Willink, K. G., & Jacobs, J. M. (2011). Teaching for Change: Articulating, Profiling, and Assessing Transformative Learning Through Communicative Capabilities. *Journal of Transformative Education*, 9(3), 143–164.

Doi: 10.1177/1541344611436012

Winne, P. H. (1995). Self-regulation is ubiquitous but its forms vary with knowledge. *Educational Psychologist*, 30(4), 223–228. doi: 10.1207/s15326985ep3004\_9

Wohlin, C. (2014). Guidelines for snowballing in systematic literature studies and a replication in software engineering. *Proceedings of the 18th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering - EASE 14*. doi: 10.1145/2601248.2601268

Χαρίση, Α. (2017). Από την κριτική συνειδητοποίηση στην αλλαγή; *Η εμπειρία μιας ομάδας αμοιβαίας μάθησης εκπαιδευτικών* Διδακτορική Διατριβή: Ιωάννινα

Χουλιάρα, Λιοναράκης, & Σπανακά (2011). Η έννοια της πολυμορφικότητας στο εξΑΕ διδακτικό υλικό: *Θεώρηση, σχεδιασμός, ζητήματα εφαρμογής*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 6. DOI: 10.12681/icodl.767



«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

Χουντουμάδη, Α., Παρεράκη, Λ., (2008). *Λεξικό Ψυχολογίας* Αθήνα: Τόπος

Yaros, R. A., & Cook, A. E. (2011). Attention Versus Learning of Online Content: Preliminary Findings from an Eye-Tracking Study. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning (IJCBL)*, 1(4), 49-69. Doi:10.4018/ijcbpl.2011100104

Zahra, F. S. (2018). Clinical Humanities; informal, transformative learning opportunities, where knowledge gained from Humanities epistemologies is translated back into clinical practice, supporting the development of professional autonomy in undergraduate dental students. *MedEdPublish*, 7(3).

doi: 10.15694/mep.2018.0000163.1

Ζαρίφης, Γ., (2008). Προϋποθέσεις ενδυνάμωσης των ενηλίκων εκπαιδευομένων και ο ρόλος του κριτικά στοχαζόμενου εκπαιδευτή ενηλίκων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. αρ.46 σ.7-20.

Zembylas, M., Bekerman, Z., McGlynn, C., & Ferreira, A. (2009). Teachers Understanding of Reconciliation and Inclusion in Mixed Schools of Four Troubled Societies. *Research in Comparative and International Education*, 4(4), 406–422. Doi: 10.2304/rcie.2009.4.4.406

Zhang, J., Dempsey, P., (2019). Exploration and confirmation of reflective-thinking scale to measure transformative learning in online courses, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44:3, 463-475, Doi: 10.1080/02602938.2018.1520194





«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

Zirkle, C. (2016). Student safety and liability: A primer for career-technical and technology education instructors *TechDirections*, 76 (4), 16-19.



«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

## Παράρτημα 1: «Ορισμοί»

A1 Ορισμοί για την εξΑΕ

(Λιοναράκης, 2005)

*Είναι η εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί το μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης.*

Simonson (2012)

*Θεσμική εκπαίδευση που βασίζεται σε ιδρύματα, όπου η μαθησιακή ομάδα διαχωρίζεται και όπου χρησιμοποιούνται διαδραστικές επικοινωνιακές τεχνολογίες για να συνδεθεί ο εκπαιδευτής, οι εκπαιδευόμενοι και οι πόροι –πηγές.*

A2 Μετασχηματίζουσα Μάθηση

Mezirow (2007)

*Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Jack Mezirow αναφέρεται στη διεργασία με την οποία οι εκπαιδευόμενοι επανεξετάζουν κριτικά τις δυσλειτουργικές παραδοχές και πεποιθήσεις τους και διερευνούν τρόπους για μια δημιουργική επανένταξή τους στην πραγματικότητα.*

Κριτικός Στοχασμός (από ΕΕΕΕ)

*Η διεργασία με την οποία το άτομο στοχάζεται επάνω στις ίδιες του τις αξίες, πεποιθήσεις και εμπειρίες, επαναξιολογώντας την εγκυρότητά τους και τη λειτουργικότητα της σχέσης τους με την πραγματικότητα.*

## Παράρτημα 2: «Απόψεις του Mezirow»

Ο Mezirow περιγράφει το ρόλο των εκπαιδευτών ενηλίκων ως εξής:

*«οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν είναι ποτέ ουδέτεροι. Είναι πολιτισμικοί ακτιβιστές, δεσμευμένοι να υποστηρίξουν 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 ανοικτή για επανεξέταση μέσω κριτικού διαλόγου. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν κατηχούν (για μία εναλλακτική οπτική βλ. Hart, 1990:136). Δημιουργούν ευκαιρίες και ενισχύουν κανόνες που υποστηρίζουν την πιο ελεύθερη και ολοκληρωμένη συμμετοχή στο διάλογο και στη δημοκρατική κοινωνική και πολιτική ζωή. Καταβάλουν 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. Στο πλαίσιο κοινωνικών δραστηριοτήτων, όπως είναι τα κοινωνικά κινήματα, η συνδικαλιστική και λαϊκή εκπαίδευση ή τα προγράμματα κοινοτικής ανάπτυξης, οι εκπαιδευτές ενηλίκων είναι δυνατόν να επιλέγουν να εργάζονται με εκπαιδευόμενους με τους οποίους αισθάνονται αλληλέγγυοι»*

(Mezirow, 2007: Κεφάλαιο 1).

## Παράρτημα 3: Μετασχηματισμοί στους Πέρσες του Αισχύλου

### Διερεύνηση προϋπάρχουσας γνώσης

Οι εκπαιδευόμενοι συμπληρώνουν το παρακάτω ερωτηματολόγιο

### Αρχαία Τραγωδία

#### 1. Το Αρχαίο Θέατρο

Mark only one oval.

- Ήταν εκδήλωση ενός θρησκευτικού φεστιβάλ
- Είχε προκριματικούς αγώνες
- Δεν είχε πολιτική διάσταση
- Είχε μόνο νυκτερινές παραστάσεις

#### 2. Σχετικά με τον Αισχύλο

Mark only one oval.

- Η πρώτη του νίκη στα Μεγάλα Διονύσια ήταν με τους Πέρσες
- Έχουν διασωθεί όλα τα έργα του
- Έβαλε το δεύτερο υποκριτή
- Έβαλε τον τρίτο υποκριτή

#### 3. Σχετικά με τους Πέρσες του Αισχύλου

Mark only one oval.

- Χορηγός ήταν ο Περικλής
- Χορηγός ήταν ο Θεμιστοκλής
- Ήταν μια ανεξάρτητη παραγωγή
- Ανέβηκαν το 480πΧ

#### 4. Οι Πέρσες του Αισχύλου

Mark only one oval.

- Ήταν μια ιστορική τραγωδία
- Αποτελεί άριστη πηγή για τα Μηδικά
- Ήταν ένας ύμνος στη νίκη των Ελλήνων
- Αποτελούν μια μυθοποίηση της ιστορίας

#### 5. Η δομή στους Πέρσες

Mark only one oval.

- Ακολουθεί πιστά τον ορισμό του Αριστοτέλη
- Έχουν μια δικιά τους συνοχή
- Σχετίζεται αποκλειστικά με τη ροή των γεγονότων στα Μηδικά
- Αποτελείται από τρία μέρη

«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Μεζιrow θεωρία της μετασηματιζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

6. Στους Πέρσες του Αισχύλου

Mark only one oval.

- Η Βασίλισσα Ατοσσα εμφανίζεται δύο φορές
- Ο Ξέρξης συνομιλεί κυρίως με το Δαρείο
- Ο χορός αποτελείται από γυναίκες
- Ο Δαρείος ξυπνάει από λήθαργο

7. Στους Πέρσες του Αισχύλου η ναυμαχία της Σαλαμίνας εξιστορείται:

Mark only one oval.

- Από το χορό
- Από ένα Αγγελιοφόρο
- Από ένα στρατιώτη που επέστρεψε
- Από τον ίδιο τον Ξέρξη

8. Το συνεκτικό σημείο της τραγωδίας Πέρσες του Αισχύλου

Mark only one oval.

- Είναι ο Ξέρξης
- Η ελληνική νίκη
- Ο θρήνος της Ατόσσας
- Ο θρήνος του χορού

9. Στους Πέρσες του Αισχύλου

Mark only one oval.

- Κάποια στιγμή η Ατοσσα εμφανίζεται με αρμάμαξα
- Ο Ξέρξης επιστρέφει με άρμα
- Ο Αισχύλος σκηνοθετεί και πιάζει
- Ο χορός είναι 15μελής

10. Οι αγώνες τραγωδίας στην αρχαιότητα γίνονταν στα:

Mark only one oval.

- Νέμεα
- Ισθμια
- Μεγάλα Διονύσια
- Στα Λήνια και στα Μεγάλα Διονύσια

**Το ερωτηματολόγιο παρέχεται διαδικτυακά μέσω του συνδέσμου**

<https://forms.gle/h7qzmTXfQWeRGTAZ7>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3Α

### 1.Εισαγωγικά Στοιχεία



#### Εισαγωγικά στοιχεία

##### Σκοπός

Σκοπός της Ενότητας αυτής είναι η κατανόηση στα ερμηνευτικά σχήματα τα οποία πηγάζουν μέσα από την τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου

#### Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Όταν θα ολοκληρώσετε τη μελέτη αυτής της ενότητας πρέπει να είστε σε θέση να:

- Να κατανοήσετε αν η τραγωδία μπορεί ή όχι να χαρακτηριστεί ως ιστορική πηγή
- Να κατανοήσετε βασικά στοιχεία της τραγικής τέχνης του Αισχύλου
- Να κατανοήσετε το ρόλο των πρωταγωνιστών του δράματος από ιστορικά πρόσωπα σε τραγικούς ήρωες

#### Λέξεις κλειδιά

*Πέρσες Αισχύλου, μύθος, Ύβρις –Άτη- Νέμεσις, φόβος – πάθος –θρήνος*

#### Δομή Διδακτικής Ενότητας

Η 1η Διδακτική Ενότητα αποτελείται από μαθησιακό υλικό, ασκήσεις αυτοαξιολόγησης και δραστηριότητες οι οποίες ακολουθούνται από ανατροφοδότηση και ολοκληρώνεται με αξιολόγηση μέσω μιας γραπτής εργασίας. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν χωριστεί σε ομάδες των τεσσάρων.

## 1.1 Πέρσες του Αισχύλου

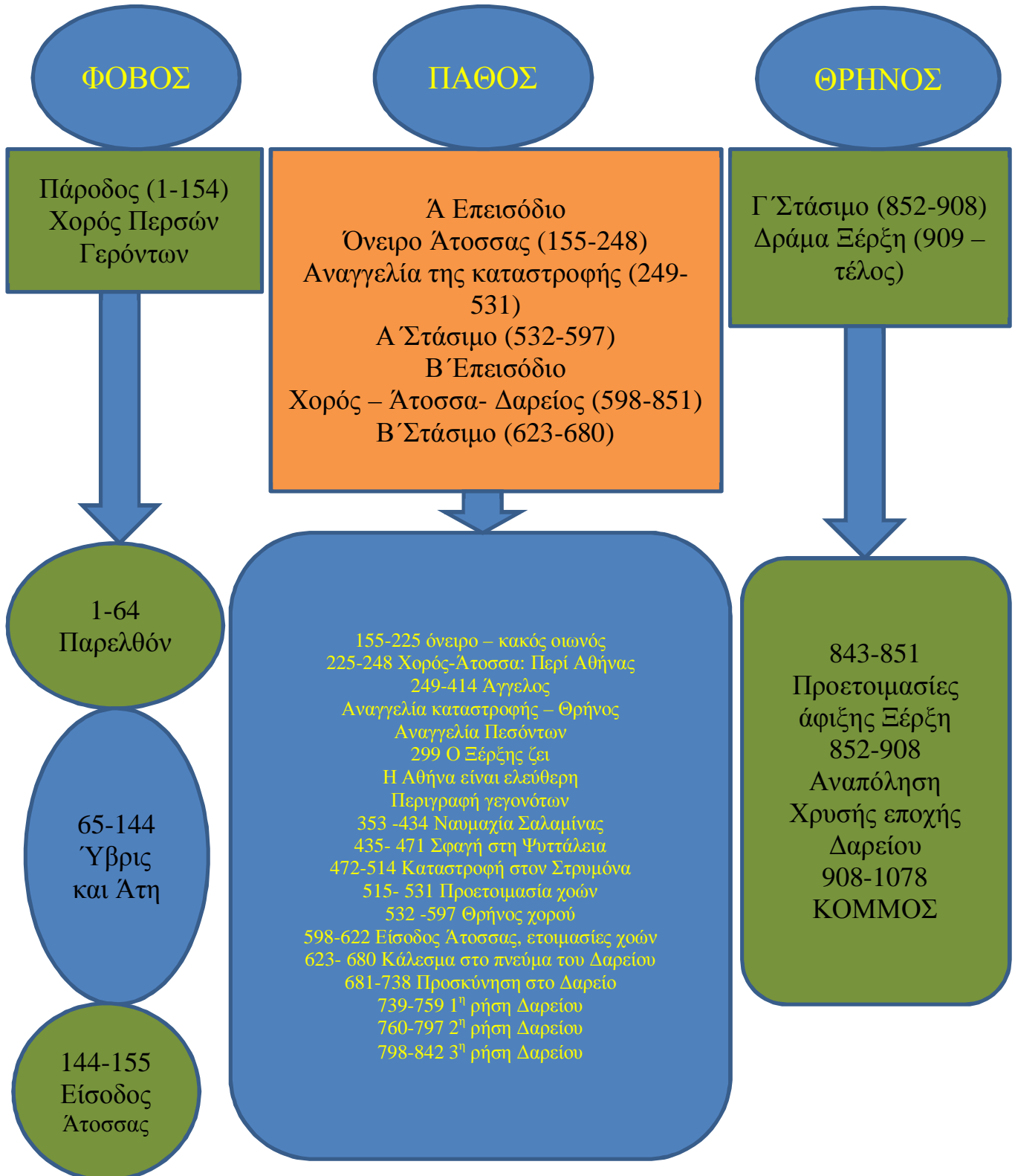
- Διαβάστε έστω μια φορά την τραγωδία του Πέρσες του Αισχύλου από μετάφραση. Προτείνονται οι μεταφράσεις του Μουλά η οποία δεν παρέχεται δωρεάν και η μετάφραση του Γρυπάρη η οποία παρέχεται δωρεάν από την ιστοσελίδα [greek-language.gr](http://greek-language.gr)
- Στη συνέχεια παρακολουθήστε δύο παραστάσεις των Περσών από το διαδίκτυο
- [Πέρσες του Κουν](#)
- [Πέρσες Θέατρο Φρόντζου Ιωαννίνων](#)

## Προβληματισμοί

Καταγράψτε στο forum σκέψεις και εντυπώσεις

## 1.2 Οι Πέρσες του Αισχύλου: Μια σχηματική απεικόνιση

### Οι Πέρσες του Αισχύλου: Σχηματική Δομή





### **1.3 Είναι οι Πέρσες ιστορική πηγή για τα Μηδικά; Αποτελεί μια ιστορική τραγωδίας;**

Μου ζητήθηκε να γράψω μια εργασία σχετική με τα ιστορικά γεγονότα των μηδικών και σαν βασική πηγή επέλεξα το κείμενο από τους Πέρσες του Αισχύλου. Σε μια σχετική συζήτηση στο διαδίκτυο βρήκα την πληροφορία ότι ο Αισχύλος πολέμησε στη μάχη του Μαραθώνα, στη ναυμαχία του Αρτεμισίου και στη ναυμαχία της Σαλαμίνας άρα θα γνωρίζει τα γεγονότα από πρώτο χέρι.

**Σχολιάστε την παραπάνω άποψη στα forum της ομάδας σας και μετά στο κεντρικό forum συζητήσεων**

### **1.4 Είναι οι Πέρσες ιστορική πηγή για τα Μηδικά; Αποτελεί μια ιστορική τραγωδίας;**

Μήπως δεν έπρεπε να επιλέξω αυτή την τραγωδία ως πηγή. Ουσιαστικά πρόκειται για θεατρικό έργο, μήπως η επιλογή μου δεν είναι ορθή; Τι σχέση μπορεί να έχει ένα θεατρικό έργο με την ιστορική αλήθεια των γεγονότων; Μήπως ο Ηρόδοτος θα ήταν μια καλύτερη πηγή;

**«Ποια είναι η γνώμη σας για το περιστατικό; Επέλεξα σωστά ή λάθος; Έχετε βρεθεί ποτέ σε αντίστοιχη θέση; Τι θα κάνατε αν ήσασταν στη θέση μου;»**,

**Σχολιάστε την παραπάνω άποψη στα forum της ομάδας σας και μετά στο κεντρικό forum συζητήσεων.**

**Παρακαλώ να αιτιολογήσετε τις απαντήσεις σας**



## 1.5 Δραστηριότητα 1.1

Αναζητήστε στη τραγωδία στίχους ή ολόκληρα αποσπάσματα από την τραγωδία μέσα από τα οποία μπορείτε να βρείτε ιστορικά στοιχεία. Αρχικά στις ομάδες σας και στη συνέχεια καταθέστε τα συμπεράσματα σας στο κεντρικό forum.

### 1.5 Ανάμεσα στο Μύθο και στην Ιστορία

Ο διαχωρισμός Μύθου και Ιστορίας όπως τον αντιλαμβανόμαστε σήμερα είναι διαφορετικός από την αντίληψη Μύθου και Ιστορίας στην αρχαία Ελλάδα.

Μια ταινία ή μια θεατρική παράσταση που έχετε δει και αναφέρεται σε ιστορικά γεγονότα, αναπαριστά την ιστορική ακρίβεια;

Μήπως και οι Πέρσες έχουν το δικαίωμα να λειτουργήσουν σύμφωνα με το **είναι τους**, δηλαδή **θεατρικά**;

### 1.6 Η χρήση των πολεμικών γεγονότων στην τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου

Ο Αισχύλος **Οπτικοποιεί** τις Εικόνες του

Κάποια στοιχεία της «αληθινής» ιστορίας υφίστανται κάποιας μορφής *λογοτεχνική επεξεργασία*, «ηθική αναπροσαρμογή» ή «ποιητική σχηματοποίηση», προκειμένου να ευθυγραμμιστούν με την ευρύτερη συμβολική θεματική του έργου (Πετρίδης 2011).

Μπορείτε να βρείτε κάποιο παράδειγμα;

Ο Αισχύλος πολέμησε στα Μηδικά και διακρίθηκε στις μάχες κατά των Περσών, όπως και οι αδελφοί του Κυνέγειρος και Αμεινίας (TrGF iii testimonia F a 11-15, b 16-48, c 49-51), οπότε είχε και ίδια γνώση για τους Πέρσες.

Επομένως αν και ο Αισχύλος έχει γνώση ιστορικών γεγονότων, πως οπτικοποιεί θεατρικά τα γεγονότα που έζησε; Πως τα επεξεργάζεται λογοτεχνικά; Μήπως τα συμβολοποιεί;



### Δραστηριότητα 1.2

**Γιατί πιστεύετε ότι ο Αισχύλος επέλεξε τη ναυμαχία της Σαλαμίνας και όχι κάποια άλλη μάχη; Απαντήστε αρχικά στις ομάδες σας και στη συνέχεια καταθέστε τα συμπεράσματά σας στο κεντρικό forum.**

**Tip:** Μήπως υπάρχουν πολλές ερμηνείες;



### Δραστηριότητα 1.3

**Αναφέρετε αρχικά στις ομάδες σας και μετά στο κεντρικό forum συγκεκριμένους στίχους όπου ο Αισχύλος αναφέρεται σε ιστορικά γεγονότα. Στη συνέχεια σχολιάστε τα σχετικά με την αληθοφάνεια τους.**

**Tip1:** Θα σας βοηθήσει αρχικά να βρείτε στα λόγια του χορού ποιητικές εικόνες παρουσίασης του Περσικού στρατού.

**Tip2:** Αναρωτηθείτε αν γνωρίζεται κάποιο σχετικό ιστορικό γεγονός από άλλες πηγές που δεν το αναφέρει ο Αισχύλος. Αναρωτηθείτε γιατί.

## 1.7 Περί τραγωδίας

**ΚΑΤΑ ΤΟ ΕΙΚΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΑΙΟΝ:** Βασική αισθητική αρχή που, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, πρέπει να διέπει το μύθο και την πλοκή μιας τραγωδίας: ο ποιητής δηλαδή πρέπει να παρουσιάζει πράγματα αληθοφανή, που θα μπορούσαν να συμβούν, και δικαιολογημένα από ψυχολογική και δραματική άποψη.

Στον Αριστοτέλη (Ποιητική) υπάρχει διαχωρισμός της ιστορίας από την τραγωδία και την ποίηση. Η ποίηση αναφέρεται στην έννοια του καθολικού που δε γνωρίζει σύνορα αλλά αναζητά την εσωτερικότητα δηλαδή προσπαθεί να ανιχνεύσει μια λογική αιτιολόγηση των πραγμάτων την οποία αν δε βρει τότε μπορεί και να τη κατασκευάσει. Με αυτό τον τρόπο δε δίνει βάση σε ιστορικές λεπτομέρειες τις οποίες παραποίει ή τις εφευρίσκει ώστε να τις ανάγει στο καθολικό και στο διαχρονικό. Με αυτό τον τρόπο απογειώνει την λεπτομέρεια την εμβαθύνει και την οπτικοποιεί.



#### Δραστηριότητα 1.4 Ασκήσεις αυτοαξιολόγησης

Να κυκλώσετε τις σωστές απαντήσεις στις παρακάτω θέσεις. Στο blog τεκμηριώστε τις απαντήσεις σας (όριο 30 λέξεις)

##### 1 Η ποίηση

- A. Μπορεί να εφευρίσκει γεγονότα τα οποία έχουν ρόλο συμβολικό
- B. Δεν πρέπει να παραποιεί την ιστορική αλήθεια
- Γ. Μπορεί να εφευρίσκει γεγονότα τα οποία ενισχύουν την ηθική διάσταση των ιστορικών γεγονότων
- Δ. Μπορεί να λειτουργεί συμβολικά

##### Ανατροφοδότηση:

Λάθος απάντηση: Εξετάστε την έννοια του ΚΑΤΑ ΤΟ ΕΙΚΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΑΙΟΝ. Η ποίηση έχει το ηθικό δικαίωμα να με βάση το όραμα του ποιητή και τη συνοχή του έργου του να ενισχύει την αίσθηση ότι κάποια γεγονότα δεν συμβαίνουν τυχαία. Πχ ο πνιγμός των Περσών στον Στρυμόνα. Σωστή απάντηση: ενισχύει την αίσθηση ότι κάποια γεγονότα δεν συμβαίνουν τυχαία, αλλά ΚΑΤΑ ΤΟ ΕΙΚΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΑΝΑΓΚΑΙΟΝ

2 . Η ποίηση κάποια ιστορικά γεγονότα τα υποβάλλει σε *λογοτεχνική επεξεργασία*. Αυτό γίνεται για:

- A. να βγαίνει πιο εύκολα το μέτρο
- B. να λειτουργήσουν συμβολικά
- Γ. ορθολογικό τρόπο παρουσίασης των γεγονότων
- Δ. την καλύτερη κατανόηση των γεγονότων από τον αναγνώστη-θεατή

Ανατροφοδότηση:

Λάθος απάντηση: Εξετάστε το μοτίβο του φωτός και του σκότους στη ρήση του Αγγέλου.

Το φως αναφέρεται στους Έλληνες ενώ το σκότος στους Πέρσες.

Σωστή απάντηση: Αυτό αναφέρεται στο ηθικό στοιχείο δηλαδή στο ηθικό δικαίωμα σχηματοποίησης που έχει ο ποιητής. Παρατηρήστε το μοτίβο του φωτός και του σκότους στη ρήση του Αγγέλου. Το φως αναφέρεται στους Έλληνες, ενώ το σκότος στους Πέρσες.

3 Η σύνδεση των μεν Περσών με το τόξο, των δε Ελλήνων με το δόρυ.

A. αποτελεί παράδειγμα λογοτεχνικής επεξεργασίας

B. δείχνει τον τρόπο οργάνωσης των στρατευμάτων

Γ. αποτελεί μια ιστορική ανακρίβεια

Δ. έγινε για να μια ποιητική οπτικοποίηση που λειτουργεί συμβολικά

Ανατροφοδότηση:

Λάθος απάντηση: Είναι μια ιστορική ανακρίβεια, αλλά λειτουργεί με την ίδια λογική με το μοτίβο του φωτός και του σκότους στη ρήση του Αγγέλου

Σωστή απάντηση: Η Ιστορική ακρίβεια ισοδυναμεί με μια ιδεολογική διάθλαση των γεγονότων που αναφέρεται στο ηθικό δικαίωμα σχηματοποίησης που έχει ο ποιητής.



### Δραστηριότητα 1.5

Αναφέρετε αρχικά στις ομάδες σας και μετά στο κεντρικό forum συγκεκριμένους στίχους όπου ο Αισχύλος αναφέρεται σε δίπολα αντιθέσεων όπως αυτό με το μοτίβο του φωτός και του σκότους Στη συνέχεια σχολιάστε το συμβολισμό και τη σημασία τους.

## 1.8 Ηθικοί και Καθολικοί νόμοι

Στην τραγωδία η ερμηνεία και η συνοχή των γεγονότων γίνεται με βάση το λεγόμενο Ηθικό Σχήμα:

### Ύβρις – Άτη - Νέμεσις

Αυτό λειτουργεί αιτιατά με βάση το **ΕΙΚΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΑΝΑΓΚΑΙΟΝ**, όπου διάφορα διάσπαρτα γεγονότα αποκτούν συνοχή και ενιαιοποίηση. Αυτό το σχήμα λειτουργεί με ένα δικό του κώδικα αξιών, δεν αποκτά συνοχή και ερμηνεία μόνο από τη βούληση των ανθρώπων, αλλά αποτελεί μια συνοχή της **Παγκόσμιας Τάξης**, όπου οι **Ηθικοί Νόμοι** λειτουργούν στο πλαίσιο του **Καθολικού** όπου εγγυητής της παγκόσμιας τάξης είναι ο **Δίας** (Στους Πέρσες αναφέρεται ως «Ζεὺς κολαστής» ο οποίος επανέφερε τη **παγκόσμια ισορροπία** καθώς μετά την **Ύβριν** ακολουθεί η **Άτη** (παραπλάνηση/πλάνη) ως βασικό στοιχείο της τραγικής ερμηνείας του κόσμου), (Πετρίδης 2011).

Επομένως στην αρχαία τραγωδία υπάρχει και η θεολογική ερμηνεία των γεγονότων.



#### Δραστηριότητα 1.6

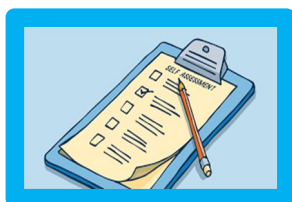
Αναφέρετε αρχικά στις ομάδες σας και μετά στο κεντρικό forum συγκεκριμένους στίχους όπου ο Αισχύλος ερμηνεύει τα γεγονότα κάτω από το **ΗΘΙΚΟ ΣΧΗΜΑ**. Στη συνέχεια σχολιάστε πως τα ερμηνεύει θεολογικά.

**Tip:** Το ηθικό αυτό σχήμα είναι καθαρά ελληνικό αλλά ο Αισχύλος το χρησιμοποιεί μέσα από τα λεγόμενα των Περσών.



### Εργασία 1 ατομική όριο 1000 λέξεις

Με βάση όσα αναφέρθηκαν και παρουσιάστηκαν μέχρι τώρα απαντήστε στα ερωτήματα. Πως και με ποιους τρόπους μυθοποιείται η ιστορία στους Πέρσες του Αισχύλου; Πως ο Αισχύλος μετατρέπει τα ιστορικά πρόσωπα σε τραγικούς ήρωες;



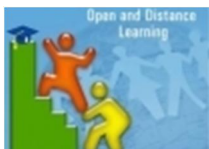
#### 1.10 Σύνοψη

Ο διαχωρισμός Μύθου και Ιστορίας όπως τον αντιλαμβανόμαστε σήμερα είναι διαφορετικός από την αντίληψη Μύθου και Ιστορίας στην αρχαία Ελλάδα. Στους Πέρσες ο Αισχύλος οπτικοποιεί τις εικόνες του, παρεμβαίνει στην ιστορία εφευρίσκοντας γεγονότα κατά το εικόνες και αναγκαίον τα οποία ενισχύουν την ηθική διάσταση των πραγμάτων, χρησιμοποιεί αντιθετικά σύμβολα για να προσδώσει ιδιότητες επιβεβαιώνοντας και ενισχύοντας το ηθικό σχήμα Ύβρις – Άτη - Νέμεσις, Το καθαρά ελληνικό αυτό σχήμα το χρησιμοποιεί μέσα από τα λεγόμενα των Περσών.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3B

### 2 Εισαγωγικά Στοιχεία



#### Εισαγωγικά στοιχεία

##### Σκοπός

Σκοπός της Ενότητας αυτής είναι η κατανόηση των πολιτισμικών στοιχείων των Περσών όπως παρουσιάζονται στη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου

#### Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Όταν θα ολοκληρώσετε τη μελέτη αυτής της ενότητας πρέπει να είστε σε θέση:

- Να κατανοήσετε χαρακτηριστικά πολιτισμικής ταυτότητας των Περσών
- Να κατανοήσετε πως τα χρησιμοποιεί ο Αισχύλος
- Να κατανοήσετε τον συμβολισμό τους στη τραγωδία αυτή

#### Λέξεις κλειδιά

*Πέρσες Αισχύλου, πολιτισμική ταυτότητα, προσκύνημα, ηθικό σχήμα*

#### Δομή Διδακτικής Ενότητας

Η 2η Διδακτική Ενότητα αποτελείται από μαθησιακό υλικό, ασκήσεις αυτοαξιολόγησης και δραστηριότητες οι οποίες ακολουθούνται από ανατροφοδότηση και ολοκληρώνεται με αξιολόγηση μέσω μιας γραπτής εργασίας. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν χωριστεί σε ομάδες των τεσσάρων.

## 2.1 Πολιτισμικές ετερότητες.

Στη τραγωδία αυτή οι Πέρσες παρουσιάζονται σαν Έλληνες, το ηθικό σχήμα Υβρίς – Άτη - Νέμεσις, είναι καθαρά ελληνικό αλλά ο Αισχύλος το χρησιμοποιεί μέσα από τα λεγόμενα των Περσών. Είναι δυνατόν να βρω στοιχεία πολιτισμικής ταυτότητας στους Πέρσες; Και πως θα είμαι σίγουρος ότι αυτά που θα βρω δεν είναι παρά μια παραποίηση ελληνικών στοιχείων;

**Σχολιάστε την παραπάνω άποψη στα forum της ομάδας σας και μετά στο κεντρικό forum συζητήσεων**

**Σχολιάστε την παραπάνω άποψη στα forum της ομάδας σας και μετά στο κεντρικό forum συζητήσεων**

## 2.2 Υπάρχουν πολιτισμικά στοιχεία;

Μήπως κάνω λάθος και δεν έχουν έτσι τα πράγματα;  
Μήπως αυτό δε γίνεται τυχαία;

**«Ποια είναι η γνώμη σας; Έκρινα σωστά ή λάθος; Έχετε βρεθεί ποτέ σε αντίστοιχη θέση; Τι θα κάνατε αν ήσασταν στη θέση μου;»,**

**Σχολιάστε την παραπάνω άποψη στα forum της ομάδας σας και μετά στο κεντρικό forum συζητήσεων.**

**Παρακαλώ να αιτιολογήσετε τις απαντήσεις σας**



### Δραστηριότητα 2.1

**Αναζητήστε στη τραγωδία , στίχους που να σας παραπέμπουν σε συνήθειες των Περσών με βάσει αυτά που αναφέρατε στη προηγούμενη συζήτηση . Αρχικά στις ομάδες σας και στη συνέχεια καταθέστε τα συμπεράσματά σας στο κεντρικό forum.**

### **2.3 Θεατρικότητα, δραματολογία και πολιτισμικά στοιχεία (1/2)**

Στην ποίηση τα ζεύγη αντιθέσεων (αντιθετικά ζεύγη) προσδίδουν στο υποκείμενο που αναφέρονται συμβολικές ιδιότητες. Όπως έχουμε αναφέρει ακόμα και αν δεν υπάρχουν μπορεί η ποίηση να τα εφευρίσκει τα οποία όμως έχουν σαν στόχο την ενίσχυση της ηθικής διάστασης των ιστορικών γεγονότων

Στους Πέρσες ο χορός κινείται και εκφράζεται με γλώσσα που υποδηλώνει επισημότητα. Αυτά αποτυπώνονται στο ντύσιμο με τα μακριά τελετουργικά πέπλα και με το ρυθμό – μέτρο της κίνησης. Οι εμβληματικοί ανάπαιστοι στ.1-64 σημαίνει κίνηση ή βηματισμό στρατιωτικής παρέλασης και τα λόγια εκφέρονται με ρυθμική απαγγελία. Μήπως αυτά υποδηλώνουν στοιχεία περσικής επισημότητας όπου μέσω ελληνικού ρυθμού προβάλλεται η κρισιμότητα της κατάστασης, (Διαμαντάκου, 2015;Πετρίδης, 2011).

Από το στίχο 65 και μετά το μέτρο αλλάζει σε ιωνικό, δηλαδή με προέλευση από την ανατολή. Μήπως έτσι ο Αισχύλος ενισχύει ατμοσφαιρικά το έργο;

Το μέτρο αυτό κυριαρχεί στις επικλήσεις και στους θρήνους, αλλά στο διάλογο Βασίλισσας-Χορού κυριαρχεί ο τροχαϊκός τετράμετρος ο οποίος απλά ενισχύει την ατμόσφαιρα προσμονής των γεγονότων. (Διαμαντάκου, 2015;Πετρίδης, 2011)

Στον Κομμό παρατηρήστε πως ο Χορός συγχωρεί και συμπάσχει με τον Ξέρξη αλλά δεν τον προσκυνά.

### **2.4 Θεατρικότητα, δραματολογία και πολιτισμικά στοιχεία (2/2)**

Η αρχική είσοδος της Άτοσσας είναι επιβλητική και παρουσιάζονται στοιχεία περσικού εθιμοτυπικού (Πετρίδης, 2011).

Αυτά αποτελούν **Στοιχεία τερατείας** δηλαδή ένα σύνολο από απροσδόκητα και ανοίκεια θεαματικά στοιχεία (Διαμαντάκου, 2015).

Η στάση του χορού προς την Άτοσσα, του Χορού και της Άτοσσας προς τον Δαρείο αποτελούν σημεία αναζήτησης πολιτισμικών συμπεριφορών και στοιχείων.

Υπάρχουν στοιχεία ελληνικής μυθολογίας στους Πέρσες.

*«Στυλιανός Παπαντωνάκης», «Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»*

Ο Άγγελος αφηγείται και κριτικάρει γεγονότα. Θα μπορούσε να λειτουργήσει με αυτόν τον τρόπο ενώπιον πχ του Ξέρξη; Μήπως κριτικάρει σαν Έλληνας; Απευθύνεται κυρίως προς το χορό και όχι προς την Άτοσσα.

Στους Πέρσες, στοιχεία του έργου που φαντάζουν ιστορικά είναι στην πραγματικότητα ενδείξεις ενός αρχόμενου «οριενταλισμού», δηλαδή ενός ανατολικισμού λόγω περσικής προέλευσης και αποτυπώνεται στη δραματική ένταση που δημιουργείται συνειδητά μεταξύ των Αθηναίων και των Περσών . Με άλλα λόγια υποδηλώνει τη συστηματική πρόσληψη των Περσών ως εθνικών και πολιτισμικών Άλλων (Πετρίδης, 2011).



**Δραστηριότητα 2.2α**

**Βρείτε στο κείμενο λέξεις, φράσεις, χειρονομίες, κινήσεις, που να δίδουν έμφαση στην ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ των Περσών. Αρχικά στις ομάδες σας και στη συνέχεια καταθέστε τα συμπεράσματά σας στο κεντρικό forum.**

**Tip: Μήπως ο θρήνος τους τείνει να καταστεί υπερβολικά όμοιος. Με άλλα λόγια μήπως οι Πέρσες Θρηγούν σαν Έλληνες**



**Δραστηριότητα 2.2β**

Στο στίχο 402 ακούγεται η φράση "ὦ παῖδες Ἑλλήνων, ἴτε, ἐλευθεροῦτε πατρίδ', ἐλευθεροῦτε δὲ παῖδας, γυναῖκας, θεῶν τε πατρῶν ἔδη... «Ἐμπρός, τῶν Ἑλλήνων γενναῖα παιδιὰ! νὰ ἐλευθερώσετε πατρίδα, τέκνα, γυναῖκες καὶ τῶν πατρικῶν θεῶν σας νὰ ἐλευθερώσετε τὰ ἱερά καὶ τῶν προγόνων

Σας θυμίζει κάτι αυτό; Που το έχετε ξαναδιαβάσει; Τι εντύπωση μπορεί να προκάλεσε η φράση αυτό στο αθηναϊκό κοινό της αρχικής παράστασης; Αρχικά στις ομάδες σας και στη συνέχεια καταθέστε τα συμπεράσματά σας στο κεντρικό forum.

**Tip1: Ναυμαχία Σαλαμίνας**

**Tip2: Αυτή η φράση ακούγεται μέσα από τα χείλη του Άγγελου, δηλαδή από Περσικά χείλη.**



**Δραστηριότητα 2.3**

Υπάρχουν άλλα τέτοια σημεία στο έργο που σας προσδίδουν στοιχεία ετερότητας στους Πέρσες; Αρχικά στις ομάδες σας και στη συνέχεια καταθέστε τα συμπεράσματά σας στο κεντρικό forum.



**Δραστηριότητα 2.4**

**Παρατηρήστε στοιχείο περσικής αυλικής εθιμοτυπικής στο έργο. Να τα παρουσιάσετε αρχικά στις ομάδες σας και στη συνέχεια καταθέστε τα συμπεράσματά σας στο κεντρικό forum.**



### Δραστηριότητα 2.5 Ασκήσεις αυτοαξιολόγησης

**Ο Ηρόδοτος αναφέρει ένα πρόσωπο το οποίο ο Θεμιστοκλής χρησιμοποίησε για να παρασύρει τον Ξέρξη στη μάχη. Ο Φρυξ Πέλοψ ο δούλος. Ο Αισχύλος τον διατηρεί ανώνυμο. Αιτιολογήστε στο blog την απάντησή σας (30 λέξεις)**

- A. γιατί στη τραγωδία αναφέρει μόνο περσικά ονόματα
- B. γιατί θέλει να δείξει μια πολιτισμική αντίθεση
- Γ. γιατί δεν το θεωρεί σημαντικό
- Δ. γιατί θέλει να προσδώσει στα γεγονότα τραγικότητα και δραματουργία

Ανατροφοδότηση .Λάθος απάντηση: Παραλλήλισε το με το μοτίβο του φωτός και του σκότους στη ρήση του Αγγέλου. Το φως ανήκει στους Έλληνες, το σκότος στους Πέρσες. Μήπως εκεί εντάσσεται και η έννοια της ανωνυμίας; Σωστή απάντηση: Σωστά θέλει να δείξει τη σημαντικότητα της ανωνυμίας στην υπεράσπιση της πατρίδας. Τονίζει τον πανελλήνιο χαρακτήρα της νίκης μέσα από το μοτίβο ελληνική σοφία σε αντιπαραβολή με την περσική αφέλεια

**Στην τραγωδία στοιχείο οριενταλισμού είναι Αιτιολογήστε στο blog την απάντησή σας (30 λέξεις)**

- A .τα ρούχα του χορού
- B η παρουσίαση της Άτοσσας ως δεσπόζουσας μορφής



«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Μεζιrow θεωρία της μετασηματιζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

Γ. οι χοές προς το Δαρείο

Δ. η ερμηνεία του Αγγέλου στα γεγονότα

Ανατροφοδότηση. Λάθος απάντηση: Αναφερόμαστε σε στοιχεία τα οποία προσδίδουμε σε κάποιον θεωρώντας ότι λειτουργεί όπως εμείς. Σωστή απάντηση: Σωστά αποτελεί προϊόν ελληνικών προκαταλήψεων όσον αφορά στο ρόλο και τον χαρακτήρα των βασιλισσών της Ανατολής.

**Το προσκύνημα του Χορού στην Άτοσσα και στο Δαρείο Αιτιολογήστε στο blog την απάντησή σας (30 λέξεις)**

A. αποτελεί στοιχείο οριενταλισμού

B αποτελεί ανατολίτικο εθιμοτυπικό

Γ αποτελεί στοιχείο απόλυτης αφοσίωσης

Δ. αποτελεί και αρχαιοελληνικό εθιμοτυπικό

Ανατροφοδότηση .Λάθος απάντηση: Αναφερόμαστε σε στοιχεία κάποιου άλλου λαού, αποτελεί ένδειξη απόλυτης ταπείνωσης σύμβολο δουλοπρέπειας . Σωστή απάντηση: Σωστά αποτελεί χειρονομία προσκυνήσεως: δηλαδή της οριζοντίωσης στο έδαφος ως ένδειξης απόλυτης ταπείνωσης μπροστά στον απόλυτο άρχοντα.

**Ο Δαρείος, αποτελεί: Αιτιολογήστε στο blog την απάντησή σας (30 λέξεις)**

A. τη φωνή της αρχαϊκής ελληνικής ποιητικής παράδοσης:

B. ένα τρόπο σκιαγράφησης των βαρβάρων

Γ. απόδειξη κοινών πολιτισμικών στοιχείων μεταξύ Ελλήνων και Περσών

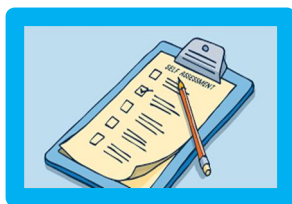
Δ παράδειγμα σωφροσύνης και δικαιοσύνης

Ανατροφοδότηση. Λάθος απάντηση: Αυτά δεν αναφέρονται στο κείμενο, αλλά λειτουργεί ως Θεότητα και αιτιολογεί με βάση το ηθικό σχήμα . Σωστή απάντηση: Σωστά ερμηνεύει τα γεγονότα υπό το ηθικό πρίσμα Ύβρις-Άτη-Νέμεσις. Έχει μυθοποιηθεί και αποτελεί το Χρυσούν Γένος, μια εποχή ισορροπίας, τάξης και ευδαιμονίας, σε αντίθεση με το Σιδηροῦν Γένος του Ξέρξη.



## Εργασία 2 ατομική όριο 600 λέξεις

**Παρουσιάστε στοιχεία πολιτισμικής ταυτότητας που διαφοροποιούνται από το ελληνικό στοιχείο από το περσικό καθώς και στοιχεία οριενταλισμού στη τραγωδία αυτή.**



### 2.5 Σύνοψη

Ο Αισχύλος παρουσιάζει στοιχεία του εθιμοτυπικού των Περσών ενώ παράλληλα χρησιμοποιεί ελληνικά στοιχεία στις πράξεις των Περσών, αλλά προσδίδει σε αυτούς στοιχεία οριενταλισμού για να δηλώσει μια ξεκάθαρη ετερότητα με παράλληλη ενίσχυση του ελληνικού αξιακού συστήματος. Οι ποικιλομορφίες στα ρυθμικά μέτρα που κινείται ο χορός ενισχύουν την τραγικότητα και την ατμόσφαιρα προσμονής των γεγονότων. Η πιο χαρακτηριστική φιγούρα όπου παρουσιάζονται πολιτισμικές διακυμάνσεις στη τραγωδία είναι η Άτοσσα.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ3Γ

### 3. Εισαγωγικά Στοιχεία



#### Εισαγωγικά στοιχεία

##### Σκοπός

Σκοπός της Ενότητας αυτής είναι η κατανόηση της συνεκτικής ενότητας της δομής των Περσών του Αισχύλου

#### Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Όταν θα ολοκληρώσετε τη μελέτη αυτής της ενότητας πρέπει να είστε σε θέση:

- Να κατανοήσετε με πιο τρόπο ο Αισχύλος προσωποποιεί τα μεγάλα θέματα της τραγωδίας του
- Να κατανοήσετε πως αντιλαμβάνεται το θέατρο ο Αισχύλος
- Να κατανοήσετε τη δομή της τραγωδίας αυτής

#### Λέξεις κλειδιά

*Πέρσες Αισχύλου, συνεκτικότητα, δομή*

#### Δομή Διδακτικής Ενότητας

Η 3η Διδακτική Ενότητα αποτελείται από μαθησιακό υλικό, ασκήσεις αυτοαξιολόγησης και δραστηριότητες οι οποίες ακολουθούνται από ανατροφοδότηση και ολοκληρώνεται με αξιολόγηση μέσω μιας γραπτής εργασίας. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν χωριστεί σε ομάδες των τεσσάρων.

### 3.1 Ο ρόλος του Ξέρξη στη τραγωδία.

Ο Ξέρξης λάμπει δια της απουσίας του, θυμάμαι ένα θεατρικό έργο του Σάμουελ Μπέκετ με τίτλο περιμένοντας τον Γκοντό που ποτέ ...δεν ήρθε, ο οποίος θα έσωζε δύο τύπους από τη δυστυχία τους και μέσω αυτού έλπιζαν σε ένα καλύτερο μέλλον. Σε όλο το έργο οι μεταξύ τους συζητήσεις ήταν γύρω από αυτό το πρόσωπο. Ο Ξέρξης κάνει την εμφάνιση του στο στίχο 909!!!

Σχολιάστε την παραπάνω άποψη στα forum της ομάδας σας και μετά στο κεντρικό forum συζητήσεων

### 3.2 Πρωταγωνιστεί ο Ξέρξης ή λάμπει δια της απουσίας του;

Μήπως κάνω λάθος και δεν έχουν έτσι τα πράγματα;  
Μήπως αυτό δε γίνεται τυχαία;

«Ποια είναι η γνώμη σας για το περιστατικό; Επέλεξα σωστά ή λάθος; Έχετε βρεθεί ποτέ σε αντίστοιχη θέση; Τι θα κάνατε αν ήσασταν στη θέση μου;»,

Σχολιάστε την παραπάνω άποψη στα forum της ομάδας σας και μετά στο κεντρικό forum συζητήσεων.

Παρακαλώ να αιτιολογήσετε τις απαντήσεις σας



Δραστηριότητα 3.1



«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

**Αναζητήστε στη τραγωδία μέχρι και το στίχο 908, στίχους όπου απλά να αναφέρετε το όνομα του Ξέρξη. Αρχικά στις ομάδες σας και στη συνέχεια καταθέστε τα συμπεράσματά σας στο κεντρικό forum.**

### 3.3 Σημεία κατανόησης

**Στο θέατρο συνήθως αποφεύγεται κάθε τι περιττό Αυτό ονομάζεται redundancy (πλεονασμός)**

Αν στην πρώτη σκηνή του έργου έχεις κρεμάσει ένα πιστόλι στον τοίχο, τότε στην επόμενη σκηνή πρέπει να εκपुरσοκροτήσει. Αλλιώς, μην το βάλεις εκεί.

Αντον Τσέχοφ, 1860-1904, Ρώσος συγγραφέας

Ο πλεονασμός, θεατρικά, είναι μια λέξη που χρησιμοποιείται με αντίθετο τρόπο, είτε για να περιγράψει ένα πρόσωπο, μια διαδικασία ή ένα περιουσιακό στοιχείο που δεν είναι πλέον χρήσιμο και μπορεί να εγκαταλειφθεί από την ύπαρξη μέσα στο σύστημα. Ωστόσο, σε πολλές βιομηχανίες όπως η ψυχαγωγία και το θέατρο, αυτή η λέξη θα μπορούσε να είναι πραγματικά το κλειδί της επιτυχίας.

Jay Withee (TheatreArtLife) τεχνικός διευθυντής θεάτρου - κριτικός

Η σκηνή του Αγγέλου προετοιμάζει τους ακροατές για την άφιξη του νικημένου Ξέρξη αφού έχει ενημερώσει ότι ο Ξέρξης ζει. Ο Taplin ονομάζει αυτόν τον τύπο αγγέλου στην τραγωδία, ως advance messenger («προάγγελος»)  
Αφηγείται γεγονότα που συνέβηκαν στο πρόσφατο παρελθόν και ενημερώνει για το μέγεθος της καταστροφής που προκάλεσε ο Ξέρξης (Πετρίδης, 2011).



### Δραστηριότητα 3.2

**Αναφέρετε στο forum αν συμφωνείτε με την άποψη του καθηγητή Tarlin. Υπάρχει κάποια διαφορετική άποψη; Στη συνέχεια ανατρέξτε σε βιβλιογραφικές αναφορές για το ρόλο του αγγελιοφόρου στις αρχαίες τραγωδίες.**

#### 3.4 Μυθοπλασία, μεταφυσική και θεολογικές ερμηνείες

Ο Δαρειός δίνει οδηγίες στην Άτοσσα.

Ο Δαρειός ρίχνει την ευθύνη στον Ξέρξη

Ο Δαρειός προφητεύει

Ο Δαρειός συμβουλεύει

Ο Ξέρξης όπως έχουμε αναφέρει στην ενότητα 1 έχει διαπράξει Ύβριν, έχει προκαλέσει το μένος του Δία (Ζευς κολαστής) ο οποίος αποκαθιστά την παγκόσμια τάξη. Επίσης έχουμε αναφέρει ότι ο πόλεμος επιφέρει θρήνο και θάνατο.

#### 3.5 Ο Ξέρξης ως τραγικός ήρωας

Ο Ξέρξης φέρει τη βαριά κληρονομιά των προγόνων του, παρουσιάζεται με ελαττώματα τα οποία είναι απόρροια της νεανικής του ηλικίας όπως η ανωριμότητα η παρορμητικότητα, αλλά και ως εκπρόσωπος σκοτεινών δυνάμεων. Με άλλα λόγια παρουσιάζεται με μια βαθιά ανθρώπινη συμπεριφορά που έχει ξεπεράσει το επιτρεπτό ανθρώπινο μέτρο και με αυτούς τους τρόπους ο Αισχύλος μετατρέπει την ιστορία σε μύθο δημιουργώντας τραγωδία (Πετρίδης, 2011).



### Δραστηριότητα 3.3

Βρείτε τώρα εικόνες μέσα από το κείμενο που να παρουσιάζουν τη δράση του Ξέρξη στην εκστρατεία του προς την Ελλάδα. Ποια πρόσωπα συμμετέχουν σε αυτήν την αναφορά. Παρουσιάστε τα συνοπτικά. Αρχικά στις ομάδες σας και στη συνέχεια καταθέστε τα συμπεράσματά σας στο κεντρικό forum. Στη συνέχεια επικεντρωθείτε στο Χορό και στον Άγγελο.

**Tip1:** στίχος 82 «φονίου δέργμα δράκοντος» Με άγρια μάτια σαν δράκου φονιά

**Tip2:** στίχος 128 «σμήνος ὧς ἐκλέλοιπεν μελισσᾶν σὺν ὀρχάμῳ στρατοῦ» Γιατί οι ιππείς και οι πεζοί σα σμάρι μελισσών με τον αρχηγό του έφυγαν.



### Δραστηριότητα 3.4

Αρκετοί μελετητές έχουν χαρακτηρίσει τους Πέρσες ως δράμα νόστου. Αναφέρετε σκηνές από το έργο όπου γίνεται φανερή η δραματική ανάγκη για επιστροφή του Ξέρξη αλλά και του στρατού του. Με ποιες τεχνικές το πετυχαίνει ο Αισχύλος; Αρχικά στις ομάδες σας και μετά στο κεντρικό forum.

**Tip1** Οι αναφορές του χορού στις περσίδες

**Tip2** Η συναισθηματική φόρτιση της Άτοσσας



### Δραστηριότητα 3.5

Στη τραγωδία αναφέρονται αιτιολογίες κοσμικές ή θεολογικές σχετικά με τη συμπεριφορά του Ξέρξη. Αναφέρετε αρχικά στις ομάδες σας και κατόπιν στο forum πως μέσα από αυτές τις ερμηνείες παρουσιάζεται η προσωπικότητα του Ξέρξη.

Tip: Η σχέση του Ξέρξη με τους άλλους χαρακτήρες είναι ποικιλότροπη και είναι σε άμεση συνάρτηση με το ήθος και την κοινωνικοπολιτική τους θέση όπως αυτή παρουσιάζεται με δραματική έμφαση μέσα από τον Αισχύλο.



### Δραστηριότητα 3.6 ασκήσεις αυτοαξιολόγησης

#### Ερωτήσεις σωστό λάθος

1 Η σχέση του Ξέρξη με το χορό είναι η πλέον διαφωτιστική στο έργο Ανατροφοδότηση: Σωστό η σχέση αυτό διαμορφώνεται και εν τη απουσία του και με την απουσία του, έχει τις εντονότερες μεταπτώσεις και σχετίζεται με τη φύση της περσικής αυτοκρατορίας

2. Στη σχέση του Ξέρξη με τους γονείς του κυριαρχούν κοσμικές και υπερκόσμιες αιτιάσεις.

Ανατροφοδότηση: Σωστό η Άτοσσα τον δικαιολογεί με κοσμικά αίτια και τον αιτιολογεί αθωωτικά ενώ ο Δαρείος με θεολογικά. Αίτια και τον κατηγορεί αμείλικτα.

3. Ο Χορός δεν επικρίνει τον Ξέρξη και στο τέλος συμπάσχει μαζί του Ανατροφοδότηση: Λάθος ο χορός επικρίνει κάποια στιγμή τον Ξέρξη πχ *Τους πήρε ο Ξέρξης τους χάλασε ο Ξέρξης όλα ο Ξέρξης τα σώριασε άμυναλα*, αν και γνωρίζει ότι δεν ο Ξέρξης δεν πρόκειται να δώσει ποτέ πραγματικά λογαριασμό ενώ στο τέλος πράγματι συμπάσχει μαζί του.

**Να** κυκλώσετε τις σωστές απαντήσεις στις παρακάτω θέσεις. Στο blog τεκμηριώστε τις απαντήσεις σας (όριο 30 λέξεις)

### 1. Η σχέση του Ξέρξη με το χορό

- A. αποτελεί μια σχέση μίσους - πάθους
- B. βοηθά στην ορθή ερμηνεία του δράματος
- Γ. είναι μια σχέση ξεκάθαρη
- Δ. δεν είναι καθόλου διαφωτιστική

Ανατροφοδότηση. Λάθος απάντηση: Δείτε τις δραστηριότητες που έχουμε κάνει μέχρι σήμερα, Έχει πολλές μεταπτώσεις και λειτουργεί δραματικά με στόχο το δέσιμο και τη συνοχή των σκηνών. Σωστή απάντηση: Πράγματι, η αλληλεπίδραση Ξέρξη και Χορού αναδεικνύει σε μεγάλο βαθμό τη σημασία του πολιτικού και πολιτειακού στοιχείου για την ορθή ερμηνεία του δράματος

### 2 Στη σχέση του Ξέρξη με την Άτοσσα

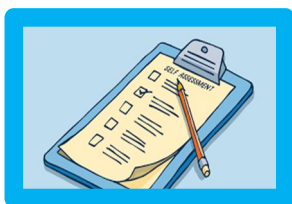
- A. η Άτοσσα λειτουργεί ως το θηλυκό υποκατάστατο της ανδρικής εξουσίας του Ξέρξη
- B η Άτοσσα τον δικαιολογεί με θεολογικές αιτιάσεις
- Γ. η Άτοσσα ενδιαφέρεται σαν μάνα για τον γιο της αλλά και για τους συμπολεμιστές του
- Δ. η Άτοσσα συμφωνεί στους λόγους της εκστρατείας του γιου της αλλά διαφωνεί με το γιο της καθώς δεν έπρεπε να προσπαθήσει να ξεπεράσει το κύρος του πατέρα του

Ανατροφοδότηση. Λάθος απάντηση: Δείτε τις δραστηριότητες που έχουμε κάνει μέχρι σήμερα Για τη Άτοσσα, η εκστρατεία του Ξέρξη στην Ελλάδα ήταν αντίποινα για τον Μαραθώνα, αλλά και συνειδητή προσπάθεια του γιου να ισοφαρίσει και να ξεπεράσει τον πατέρα.. Σωστή απάντηση: Πράγματι, είναι ισχυρή λόγο θέσης, υπογραμμίζει τη λειψανδρία στην Περσία, είναι ανίσχυρη μπροστά στα γεγονότα, καλεί το Δαρείο να δώσει λύσεις και είναι μάνα βασίλισσα μόνο για τον Ξέρξη.



## Εργασία 2 ατομική όριο 600 λέξεις

Ξέρξης και χορός γερόντων και έχοντας υπόψη την έννοια του πλεονασμού: Πως οι μεταπτώσεις στη σχέση αυτή αποτελούν συνδεδετικό ιστό στη δομή της τραγωδίας; Με άλλα λόγια πως αναδεικνύονται μέσα από τη σχέση αυτή οι νέοι ρόλοι της θέσης του Ξέρξη στην εξέλιξη της τραγωδίας;



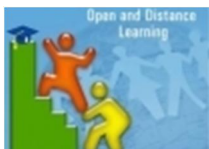
### 3.6 Σύνοψη

Ο Ξέρξης αποτελεί τον συνδεδετικό ιστό της τραγωδίας είτε είναι παρών είτε απών. Όλα ξεκινούν και καταλήγουν σε αυτόν. Παρουσιάζεται ως μη μετανιωμένος πεπτωκός ήρωας . Η στάση του και τα πεπραγμένα του βρίσκουν ποικίλες αιτιάσεις, Ο χορός τον επικρίνει στο τέλος τον αποδέχεται αλλά δεν τον προσκυνά. Η Άτοσσα τον δικαιολογεί σαν μάνα με γνώμονα το νεαρό της ηλικίας του ενώ ο Δαρείος το αιτιολογεί αλλά και τον επικρίνει. Οι αιτιάσεις είναι άλλοτε με κοσμικές και άλλοτε θεολογικές ερμηνείες.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3Δ

### 4. Εισαγωγικά Στοιχεία



#### Εισαγωγικά στοιχεία

##### Σκοπός

Σκοπός της Ενότητας αυτής είναι η κατανόηση της πρόσληψης του αρχαίου δράματος στη σημερινή εποχή

#### Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Όταν θα ολοκληρώσετε τη μελέτη αυτής της ενότητας πρέπει να είστε σε θέση:

- Να κατανοήσετε στοιχεία πρόσληψης του αρχαίου δράματος
- Να κατανοήσετε διαφορετικές οπτικές προσεγγίσεις στη τραγωδία
- Να κατανοήσετε την έννοια της διακειμενικότητας

#### Λέξεις κλειδιά

*Πέρσες Αισχύλου, Αριστοτέλης, κάθαρσις, φόβος, έλεος*

#### Δομή Διδακτικής Ενότητας

Η 4η Διδακτική Ενότητα αποτελείται από μαθησιακό υλικό, ασκήσεις αυτοαξιολόγησης και δραστηριότητες οι οποίες ακολουθούνται από ανατροφοδότηση και ολοκληρώνεται με αξιολόγηση μέσω μιας γραπτής εργασίας. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν χωριστεί σε ομάδες των τεσσάρων

#### 4.1 Πρόσληψη αρχαίου δράματος

Έχετε παρακολουθήσει σύγχρονες εκδοχές κάποιου αρχαίου δράματος; Αναφέρετε στα forum ποιες παραστάσεις έχετε παρακολουθήσει.

#### Παρακαλώ να αναφέρετε στο forum την άποψη σας

Η νέα εκδοχή των Περσών του Αισχύλου που παρουσίασε ο Peter Sellars το 1993 σε κείμενο του Robert Auletta αποτελούσε σφοδρή διαμαρτυρία κατά του Πρώτου Πολέμου του Κόλπου. Οι Πέρσες του Sellars επιχείρησαν, στο αναθεωρητικό πνεύμα του περίφημου βιβλίου του Edward Said Orientalism (1978), να παρουσιάσουν το ανθρώπινο πρόσωπο του ιρακινού “εχθρού”, το οποίο είχε παντελώς αλλοιωθεί από τα στερεότυπα του αμερικανικού συστήματος εξουσίας. Ήταν αντίδραση κυρίως ενάντια σε αυτό το αμερικάνικο σύστημα εξουσίας και στον τρόπο με τον οποίο παρουσίασε τον πόλεμο λίγο-πολύ σαν video game. Τι κοινό έχουν οι αρχαίοι Πέρσες με τους σύγχρονους Ιρακινούς; Όμοια ο παραλληλισμός αρχαίοι Έλληνες με τα ιδανικά τους τι σχέση μπορεί να έχουν με την αμερικάνικη κουλτούρα;

Σχολιάστε την παραπάνω άποψη στα forum της ομάδας σας και μετά στο κεντρικό forum συζητήσεων

#### 4.2 Πρόσληψη αρχαίου δράματος;

Μήπως κάνω λάθος και δεν έχουν έτσι τα πράγματα;  
Μήπως εξυπηρετεί κάποιο σκοπό;

«Ποια είναι η γνώμη σας για το περιστατικό; Επέλεξα σωστά ή λάθος; Έχετε βρεθεί ποτέ σε αντίστοιχη θέση; Τι θα κάνατε αν ήσασταν στη θέση μου;»;

Σχολιάστε την παραπάνω άποψη στα forum της ομάδας σας και μετά στο κεντρικό forum συζητήσεων.

Παρακαλώ να αιτιολογήσετε τις απαντήσεις σας



#### Δραστηριότητα 4.1

Αρχικά στις ομάδες σας και μετά στο forum αιτιολογήστε τις επιλογές σας. Πως αντιλαμβάνεστε εσείς το στήσιμο και την εκτέλεση μιας αρχαίας τραγωδίας στο σήμερα;



#### Δραστηριότητα 4.2

Αρχικά στις ομάδες σας και μετά στο forum μπορείτε να δώσετε μια άποψη για τη θέση της αρχαίας τραγωδίας τραγωδία στη σημερινή εποχή; Με άλλα λόγια προσδιορίστε τι κατά τη γνώμη σας απηχεί μια αρχαία τραγωδία στη σημερινή εποχή.

### 4.3 Η έννοια της διακειμενικότητας

Σύμφωνα νε τη Joulia Kristeva:

Οι επιρροές της αρχαίας τραγωδίας, στη λογοτεχνία δια μέσου των αιώνων μέχρι σήμερα κυρίως αναφέρονται στο ότι ένας νεότερος δημιουργός συγγράφει ένα έργο στο οποίο η αρχική επιρροή από την τραγωδία, η οποία λειτούργησε ως πηγή έμπνευσης,

«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

τροποποιείται με τέτοιο τρόπο ώστε το τελικό κείμενο να οφείλει ένα σημαντικό ποσοστό στον δημιουργό του αρχικού έργου, κειμένου ή μύθου (ακόμα και αν δεν μπορεί να προσδιοριστεί επακριβώς η προέλευση του), μέσω μιας εξελικτικής διαδικασίας που η Kristeva την ονόμασε διακειμενικότητα (intertextuality) (Somville 2000).

Η έννοια αυτή αναφέρεται και στο θέατρο και στη μουσική. Διαβάστε ένα σχετικό κείμενο του καθηγητή θεατρολογίας [Θόδωρου Γραμματά](#).



### Δραστηριότητα 4.3

Παρατηρήστε τις παρακάτω φωτογραφίες

#### 1. Ellen McLaughlin The Persians 2003

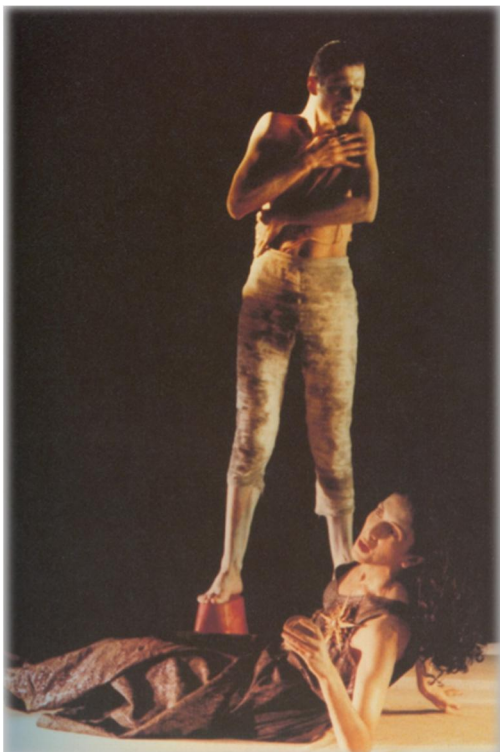


Παρατηρήστε από ποια σκηνή είναι, παρατηρείστε το ρουχισμό και τυχόν σκηνοθετική παρέμβαση

## 2. Christos Loulis as Xerxes in Aeschylus's "Persians," a Greek-language production of the National Theater of Greece.



Παρατηρήστε από ποια σκηνή είναι, παρατηρείστε το ρουχισμό και τυχόν σκηνοθετική παρέμβαση



Παρατηρήστε από ποιές σκηνές είναι, ποιες είναι οι παρατηρήσεις σας

Θέατρο «Άττις»

Σκηνοθεσία: Θεόδωρος Τερζόπουλος 1990

«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»



**Πέρσες, «Εθνικό Θέατρο», σκηνοθεσία Dimiter Gotscheff, 2009**

**Tip: Παρατηρήστε τις με βάση το κείμενο, δείτε χρωματισμούς ρούχων, ύφος, στάσεις χειρών και ότι άλλο σας προξενεί εντύπωση**

**Σχολιάστε αρχικά στις ομάδες σας και μετά στο κεντρικό forum**

«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»



#### Δραστηριότητα 4.4

Στο παρακάτω video υπάρχει ένα animation σχετικά με την τραγωδία αυτή. Το υλικό προέρχεται από το [www.open.edu](http://www.open.edu)

Μελετήστε το σαν σκηνοθετική άποψη. Τώρα μπορείτε να το αντιπαραβάλλετε με τις αντίστοιχες σκηνές των προηγούμενων φωτογραφιών; Να τεκμηριώσετε την άποψη σας με βάση την τοποθέτηση της εικόνας σε σχέση με το κείμενο.

Σχολιάστε αρχικά στις ομάδες σας και μετά στο κεντρικό forum.



[https://youtu.be/v03XFs9\\_GUU](https://youtu.be/v03XFs9_GUU)

«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»



#### Δραστηριότητα 4.5

Στο παρακάτω video υπάρχει μια σκηνή από την παράσταση του Sellars. Αντιπαραβάλλετε την με τις αντίστοιχες που παρακολουθήσατε στις δύο ελληνικές παραστάσεις. Σχολιάστε αρχικά στις ομάδες σας και μετά στο κεντρικό forum. Εσείς πως θα λειτουργούσατε σκηνοθετικά;

<https://youtu.be/geX8xpJFrMM>



#### Εργασία 4 Ατομική 600 λέξεις

*Οι Πέρσες του Αισχύλου δεν είναι ένα μονολιθικό έργο: δεν αποτελούν ούτε επινίκιο ύμνο για την Αθήνα και τη δημοκρατία ούτε άσκηση στον πανανθρωπισμό. Σχολιάστε την άποψη αυτή του καθηγητή Δρ Αντώνη Πετρίδη και εντάξτε την, σύμφωνα με την έννοια της διακειμενικότητας, στην εκδοχή του Sellars τα πάθη του ιρακινού λαού δεν είναι αποκλειστικό προϊόν της συμμαχικής δράσης, αλλά και αποτέλεσμα της ύβρεως των αρχηγών του.*

Το παρακάτω video από το open.edu ίσως σας βοηθήσει

<https://youtu.be/vugB9semEA8>



*«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»*



#### 4.4 Σύνοψη

Στη σύγχρονη πρόσληψη του αρχαίου δράματος παρατηρούμε ποικίλες σκηνοθετικές παρεμβάσεις άλλες καινοτόμες, άλλες εύστοχες αλλά και αρκετές που δεν συνάδουν με το αρχαίο κείμενο. Στοιχεία διακειμενικότητας υπάρχουν στη σύγχρονη εκδοχή του Sellars σε κείμενο του Auletta.



«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»



**Για τη βιβλιοθήκη σου**

**Από την ιστοσελίδα academia.edu Απαιτείται δωρεάν εγγραφή.**

[Α. Κ. Πετρίδης, "Είναι οι Πέρσες ιστορική τραγωδία:", στο Γ. Βούρος \(επιμ.-μτφρ\). Αισχύλος: Πέρσες, Αθήνα: Εκδόσεις Ωκεανίδα 2018, σσ. 13-24](#)

[David Rosenbloom Aeschylus: Persians. London: Duckworth, 2006. Uncorrected Proofs.](#)

**Επιλεγμένη βιβλιογραφία**

Garvie, A.F. (2009). *Aeschylus Persae*. Oxford: Oxford University Press.

Goldhill, S. 1988. 'Battle Narrative and Politics in Aeschylus' Persae', *The Journal of Hellenic Studies*, Vol. 108: 189-93.

Hall, E. (1997). *Aeschylus Persians*. Warminster: Aris & Phillips

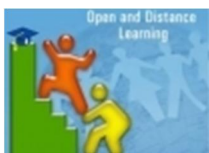
Taplin, O. (n.d.). AESCHYLUS' PERSAI – THE ENTRY OF TRAGEDY INTO THE CELEBRATION CULTURE OF THE 470s? *Dionysalexandros*, 1–10. doi: 10.2307/j.ctvvn9b8.6.

Thalman, W. G. (1980). Xerxes Rags: Some Problems in Aeschylus Persians. *The American Journal of Philology*, 101(3), 260. doi: 10.2307/294266

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3Ε

### Έρευνα και επιλογή ειδήσεων

#### 1.1 Εισαγωγικά Στοιχεία



#### Εισαγωγικά στοιχεία

##### Σκοπός

Σκοπός της Ενότητας αυτής είναι η κατανόηση της σε βάθος έρευνας στην εγκυρότητα και στο περιεχόμενο της είδησης μέσα από τη διασπορά της πληροφορίας

#### Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Όταν θα ολοκληρώσετε τη μελέτη αυτής της ενότητας πρέπει να είστε σε θέση:

- Να κατανοήσετε τη Διασταύρωση της πληροφορίας
- Να κατανοήσετε τις σχέσεις δημοσιογράφου με τις πηγές των πληροφοριών
- Να κατανοήσετε την έρευνα στην επιλογή μιας είδησης

#### Λέξεις κλειδιά

*Πέρσες Αισχύλου, δημοσιογραφία, είδηση, πηγή*

#### Δομή Διδακτικής Ενότητας

Η Διδακτική Ενότητα αποτελείται από μαθησιακό υλικό, δραστηριότητες οι οποίες ακολουθούνται από ανατροφοδότηση και ολοκληρώνεται με αξιολόγηση μέσω μιας γραπτής εργασίας. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν χωριστεί σε ομάδες των τεσσάρων.

## 1.2 Οι Πέρσες του Αισχύλου ως ιστορική πηγή για τα Μηδικά;

Μου ζητήθηκε να γράψω μια έρευνα για το Κυριακάτικο ένθετο της εφημερίδας που εργάζομαι σχετική με τα ιστορικά γεγονότα των μηδικών και σαν βασική πηγή επέλεξα το κείμενο από τους Πέρσες του Αισχύλου. Σε μια σχετική συζήτηση στο διαδίκτυο βρήκα την πληροφορία ότι ο Αισχύλος πολέμησε στη μάχη του Μαραθώνα, στη ναυμαχία του Αρτεμισίου και στη ναυμαχία της Σαλαμίνας άρα θα γνωρίζει τα γεγονότα από πρώτο χέρι.

Σχολιάστε την παραπάνω άποψη στα forum της ομάδας σας και μετά στο κεντρικό forum συζητήσεων

## 1.3 Είναι οι Πέρσες ιστορική πηγή για τα Μηδικά;

Μήπως δεν έπρεπε να επιλέξω αυτή την τραγωδία ως πηγή. Ουσιαστικά πρόκειται για θεατρικό έργο, μήπως η επιλογή μου δεν είναι ορθή; Τι σχέση μπορεί να έχει ένα θεατρικό έργο με την ιστορική αλήθεια των γεγονότων; Μήπως ο Ηρόδοτος θα ήταν μια καλύτερη πηγή;

«Ποια είναι η γνώμη σας για το περιστατικό; Επέλεξα σωστά ή λάθος; Έχετε βρεθεί ποτέ σε αντίστοιχη θέση; Τι θα κάνατε αν ήσασταν στη θέση μου;»,

Σχολιάστε την παραπάνω άποψη στα forum της ομάδας σας και μετά στο κεντρικό forum συζητήσεων.

Παρακαλώ να αιτιολογήσετε τις απαντήσεις σας



### Δραστηριότητα 1

**Βρείτε λίγο χρόνο να διαβάσετε το κείμενο των Περσών μία φορά.** Προτείνονται οι μεταφράσεις του Μουλά η οποία δεν παρέχεται δωρεάν και η μετάφραση του Γρυπάρη η οποία παρέχεται δωρεάν από την ιστοσελίδα [greek-language.gr](http://greek-language.gr)

Στη συνέχεια παρακολουθήστε μια καλή παράταση των Περσών από το διαδίκτυο:

[Πέρσες του Κουν](#)



### Δραστηριότητα 2

Αναφέρετε αρχικά στις ομάδες σας και στη συνέχεια στο κεντρικό forum, σημεία της τραγωδίας που σας ξενίζουν ή δε σας φαίνονται λογικά. Ποιες ερμηνείες δίνει ο Αισχύλος στα γεγονότα; Ποια από αυτά θα επιλέγατε ως αληθινά και σε ποιο ποσοστό;



### Δραστηριότητα 3

Διαβάστε παρακάτω το κείμενο του καθηγητή Δρ. Αντώνη Πετρίδη από την ιστοσελίδα λωτοφάγοι πατώντας στο [link](#). Στη συνέχεια συγκρίνετε τις απόψεις σας με αυτά που αναφέρατε στην προηγούμενη δραστηριότητα, αρχικά στις ομάδες σας και στη συνέχεια στο κεντρικό forum. Τι έχετε να παρατηρήσετε;



### Δραστηριότητα 4

Μπορείτε τώρα να βρείτε και άλλα κείμενα για το ίδιο θέμα; Τι συμπεράσματα βγάξετε τώρα; Αναφέρετε αρχικά στις ομάδες σας και στη συνέχεια στο κεντρικό forum, τα κείμενα που βρήκατε. Τελικά τι θα επιλέγατε από τους Πέρσες του Αισχύλου ως πηγή σχετικά με τα Μηδικά;

#### 1.4 Έρευνα και επιλογή ειδήσεων (1/3)

Σε σχέση με τη καταγραφή των γεγονότων ... κατέστησα αρχή μου να μη γράψω τη πρώτη ιστορία που περιήλθε σε γνώση μου και ούτε να καθοδηγηθώ από τις γενικές εντυπώσεις μου, ή ήμουν παρών στα γεγονότα τα οποία έχω ήδη περιγράψει ή τα άκουσα από αυτόπτες μάρτυρες, των οποίων τις πληροφορίες έλεγξα όσο το δυνατόν λεπτομερέστερα. Όχι ότι ακόμη και έτσι ήταν εύκολο να ανακαλυφτεί η αλήθεια: διαφορετικοί αυτόπτες μάρτυρες διηγήθηκαν διαφορετικά τα ίδια γεγονότα, μιλώντας μεροληπτικά για τη μια ή την άλλη πλευρά ή λόγο ατελών αναμνήσεων.

Θουκυδίδης 5<sup>ος</sup> αιώνας π.Χ (από την εισαγωγή του Πελοποννησιακού πολέμου)



#### Δραστηριότητα 5

Αναφέρετε αρχικά στις ομάδες σας και στη συνέχεια στο κεντρικό forum, σχόλια για τη διαχρονικότητα του κειμένου αυτού.

#### 1.5 Έρευνα και επιλογή ειδήσεων (2/3)

Βασικές αρχές:

*Η πεμπτούσια της δημοσιογραφίας είναι η διασταύρωση της πληροφορίας.*  
**Rick Meyer Los Angeles Times**

Η μυθοπλασία εφευρίσκει σενάρια ενώ η δημοσιογραφία στοχεύει στη σωστή καταγραφή.

Στη δημοσιογραφία αντικειμενική είναι η μέθοδος και όχι ο δημοσιογράφος.



«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασχηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»

Για την αποφυγή μυθοπλασίας

- Μη προσθέτετε πράγματα που δε συνέβηκαν
- Μην εξαπατάτε το κοινό
- Χρήση διαφάνειας μέσω αντικειμενικής μεθοδολογίας
- Να βασίζεστε στο δικό σας πρωτότυπο ρεπορτάζ
- Ν δείχνετε ταπεινότητα

### **Bill Kovach 2001**

Μην υποθέτετε τίποτα ως δεδομένο.

### **David Protess 1999**

Χρήσιμα:

**Προσοχή στην ανωνυμία των πηγών.**

**Η αλήθεια έχει πολλαπλές ρίζες.**

## **1.5 Έρευνα και επιλογή ειδήσεων (2/3)**

Διαβάστε το παρακάτω άρθρο του καθηγητή Δημήτρη Μητρόπουλου

Το Δίλημμα του Ρεπόρτερ: Η Συλλογή Ειδήσεων ως Διαπραγμάτευση

[The Reporter's Dilemma – Newsgathering as Negotiation](#), στην επιθεώρηση Negotiation Journal (τόμος 15, τεύχος 3, Ιούλιος 1999) που εκδίδεται από το Program on Negotiation του Πανεπιστημίου Χάρβαρντ στις ΗΠΑ.

Στο άρθρο αυτό αναφέρεται μια προβληματική σχετικά με τις σχέσεις του δημοσιογράφου με τις πηγές του, την ευθύνη της διασταύρωσης μιας πληροφορίας. Η διαδικασία συλλογής ειδήσεων αντιμετωπίζεται ως διαπραγμάτευση, είναι πολυεπίπεδη ενώ η ανεπίσημη και υπόγεια πληροφόρηση συχνά καθιστά τη συμφωνία εφικτή και ελκυστική και για τις δυο πλευρές. Έχει νικητές και ηττημένους, εντάσεις, διαρροές, αντεκδικήσεις, προσπάθειες διατήρησης σταθερών πηγών αλλά μπορεί και να γίνει γνωστή η ταυτότητα των ανώνυμων πηγών εάν οι πληροφορίες που έλαβαν ήταν παραπλανητικές.

«Στυλιανός Παπαντωνάκης», ««Η κατά Mezirow θεωρία της μετασηματιζουσας μάθησης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στην εξΑΕ σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης: μετασηματισμοί μέσα από τη τραγωδία Πέρσες του Αισχύλου»»



### Δραστηριότητα 6

Ανά ομάδα επιλέξτε 5-6 άρθρα σχετικά με τα γεγονότα της 11/09/2001. Γράψτε στο forum ποιες πληροφορίες παίρνετε μέσα από αυτά

Tip: λειτουργήστε όπως ακριβώς κάνατε με τους Πέρσες του Αισχύλου



### Δραστηριότητα 7

Διαβάστε το άρθρο του δημοσιογράφου των New York Times, Bill Keller [My Unfinished 9/11 Business](#) που γράφτηκε 10 χρόνια μετά τα γεγονότα της 09/11/2001.

Συγκρίνετε τώρα τα συμπεράσματα της προηγούμενης δραστηριότητας με την άποψη του Keller. Αναφέρετε τα συμπεράσματα σας αρχικά στις ομάδες σας και στη συνέχεια στο κεντρικό forum.



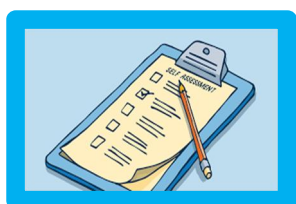
### Εργασία ομαδική 400 λέξεις (για το ρεπορτάζ)

Μελετήστε γεγονότα της τρέχουσας επικαιρότητας τα οποία αναμεταδίδονται αυτούσια από πολλά ΜΜΕ χωρίς ή με τον σχολαστικό έλεγχο και επιβεβαίωση της αρχικής πηγής. Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν μέχρι ,τώρα παρουσιάστε με βάση το θέμα της επιλογής το



δικό σας ρεπορτάζ. Να αναφέρετε τη μεθοδολογία που εφαρμόσατε. (Η μεθοδολογία δεν περιλαμβάνεται στο όριο των λέξεων).

**Tip: Προσοχή στο όριο των λέξεων. Είναι ήδη μεγάλο. Ένα δημοσιογραφικό κείμενο όταν είναι μεγάλο και δεν προκαλεί ενδιαφέρον τότε η ανάγνωση δεν ολοκληρώνεται.**



### 1.6 Σύνοψη

Μέσα από του Πέρσες του Αισχύλου και με τη χρήση της θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης οι εκπαιδευόμενοι στη δημοσιογραφία βρήκαν τρόπο να κατανοήσουν τη σημασία της επιλογής και αξιολόγησης και της διασταύρωσης των πληροφοριών με στόχο την παραγωγή ρεπορτάζ.



Για τη Βιβλιοθήκη σου.

[Μια έρευνα για τις ψηφιακές ειδήσεις](#)

Επιλεγμένη βιβλιογραφία

Ένα παλιό αλλά επίκαιρο κείμενο

Mallon, P. (1936). News Behind the News. *Journalism Bulletin*, 13(2), 169–172. doi: 10.1177/107769903601300204

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4 Χρονοδιάγραμμα μελέτης

### Α. Σενάρια 1 – 4

Το ερωτηματολόγιο έχει αποσταλεί πριν την έναρξη του προγράμματος

Ενότητα	Εβδομάδα	Ύλη	Δραστηριότητες
1	1η	ΟΣΣ Μελέτη της τραγωδίας	Παρακολούθηση Παραστάσεων των Περσών
1	2η	Ενότητα 1.1 Ενότητα 1.2 Ενότητα 1.3 Ενότητα 1.4	Δραστηριότητα 1.1 Δραστηριότητα 1.2 Δραστηριότητα 1.3
1	3η	Ενότητα 1.5 Ενότητα 1.6 Ενότητα 1.7 Ενότητα 1.8	Ασκήσεις αυτοαξιολόγησης Δραστηριότητα 1.5 Δραστηριότητα 1.6
1	4η	ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΗ	Ασκήσεις αυτοαξιολόγησης Εργασία ατομική
2	5η	Ενότητα 2.1 Ενότητα 2.2	Δραστηριότητα 2.1 Δραστηριότητα 2.2 Δραστηριότητα 2.2β
2	6η	Ενότητα 2.3 Ενότητα 2.4	Ασκήσεις αυτοαξιολόγησης Δραστηριότητα 2.3 Δραστηριότητα 2.4 Δραστηριότητα 2.5
2 και 3	7η	Ενότητα 3.1 Ενότητα 3.2	Εργασία ατομική Δραστηριότητα 3.1
3	8η	Ενότητα 3.3 Ενότητα 3.4 Ενότητα 3.5	Δραστηριότητα 3.2 Δραστηριότητα 3.3
3	9η	ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΗ	Δραστηριότητα 3.4 Δραστηριότητα 3.5
3	10η	Επανάληψη	Ασκήσεις αυτοαξιολόγησης Εργασία ατομική
4	11η	Ενότητα 4.1 Ενότητα 4.2	Δραστηριότητα 4.1 Δραστηριότητα 4.2
4	12η	Ενότητα 4.3	Δραστηριότητα 4.3 Δραστηριότητα 4.4, 4.5
		ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΗ	Εργασία ατομική

Β. Σενάριο 5

Εβδομάδα	Ύλη	Δραστηριότητες
1	Μελέτη της τραγωδίας	Παρακολούθηση παράστασης του Κουν Δραστηριότητα 1,2,3
2	Ενότητες 1,2,3	Δραστηριότητες 4, 5,6
3		Δραστηριότητα 7 Εργασία ομαδική