

Η Χρήση της Τέχνης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Κυριακή Παπαδοπούλου

Νηπιαγωγός, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων
papadopoloukyriaki7@gmail.com

Περίληψη

Τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη από όλους τους εκπαιδευτές ενηλίκων, ώστε να επιτευχθεί η μάθηση. Το άρθρο ξεκινάει με μια ανασκόπηση στα χαρακτηριστικά των ενηλίκων, τη μετασχηματίζουσα μάθηση και το ρόλο του εκπαιδευτή. Έπειτα αναφέρεται στην αισθητική εμπειρία στην εκπαίδευση εκπαιδευτών και στο ρόλο της τέχνης στην ανάπτυξη κριτικού στοχασμού. Στο εμπειρικό μέρος αναφέρεται πώς μαθαίνει κανείς στα μουσεία και εφαρμόζεται μια μικροδιδασκαλία, ώστε αξιοποιηθεί ο ρόλος της τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Λέξεις-κλειδιά: Μετασχηματίζουσα μάθηση, αισθητική εμπειρία, ενήλικες, τέχνη, μικροδιδασκαλία.

1. Εισαγωγή

Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από σημαντικές αλλαγές σε διάφορους τομείς, όπως οικονομικό, τεχνολογικό, κοινωνικό και πολιτισμικό. Η εκπαίδευση επηρεάζεται και αυτή από τις παραπάνω αλλαγές, καθώς τις τελευταίες δεκαετίες μετατράπηκε από πνευματικό αγαθό σε αγοραίο προϊόν. Ο πολίτης αναγκάζεται πολλές φορές να εισέλθει σε αυτόν το φαύλο κύκλο των γνώσεων, διότι αλλιώς δε θα μπορέσει να επιζήσει. Σημαντικό να αναφερθεί ότι περισσότερα προσόντα σημαίνουν περισσότερες ευκαιρίες εργασίας. Η διαβίου εκπαίδευση είναι αρωγός στην απόκτηση αυτών των προσόντων και η εκπαίδευση ενηλίκων προσαρμόζεται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων.

Μέσα στα πλαίσια της εκπαίδευσης συνυπάρχει και η τέχνη η οποία στα σχολεία της Ελλάδος, αν και είχε παραμεριστεί, τα τελευταία χρόνια παρατηρεί κανείς μια στροφή σε αυτήν με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα στην εκπαίδευση ενηλίκων η διδασκαλία μέσω της τέχνης θα οδηγήσει στην ομαδική συνεργασία, την αλληλεπίδραση, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών-εκπαιδευομένων και την εισαγωγή νέων μεθόδων διδασκαλίας.

2. Χαρακτηριστικά Ενηλίκων

Η εκπαίδευση ενηλίκων έχει τρία χαρακτηριστικά: την παγκοσμιότητα (παγκόσμια επιρροή σε οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές εξελίξεις), την προαιρετικότητα (συγκαθορισμός μορφής και μεθόδου εκπαίδευσης) και την ανοιχτότητα (επιλογή τρόπου, χρόνου, τόπου και αντικειμένου μάθησης). Είναι σημαντικό η εκπαίδευση ενηλίκων να διεξαχθεί σε κατάλληλο διαμορφωμένο χώρο από εκπαιδευμένο προσωπικό, να αξιοποιεί τις εμπειρίες των ενηλίκων, να υπάρχει επιλογή ιδρύματος σπουδών και να πιστοποιείται η απόκτηση γνώσεων (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002).

Ο Rogers (1998) αναφέρει ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένη ηλικία για να θεωρηθεί κάποιος ενήλικος, αλλά κρίνεται από την κοινωνία στην οποία ζει. Η επιδιωκόμενη ενηλικιότητα επέρχεται από έννοιες, όπως της αίσθησης προοπτικής, της πλήρους ανάπτυξης και της αυτονομίας. Παράλληλα, συγκεκριμένες επιδόσεις ενός ατόμου μπορούν



να το χαρακτηρίσουν ενήλικα (Κόκκος, 2005). Οι ενήλικες μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο από ότι τα παιδιά. Σύμφωνα με τον Rogers (1998) τα γενικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων είναι: α) είναι όλοι εξ ορισμού ενήλικες, β) εξελίσσονται διαρκώς, γ) διαθέτουν ευρύ φάσμα εμπειριών και αξιών, δ) οι προθέσεις τους είναι συγκεκριμένες, ε) έρχονται με ορισμένες προσδοκίες στην εκπαίδευση, στ) έχουν ανταγωνιστικά συμφέροντα και ζ) διαθέτουν διαμορφωμένα μοντέλα μάθησης. Συμπερασματικά, οδηγείται κανείς στην άποψη ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων απαιτείται να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στην ομάδα ενηλίκων που θα διδάξουν ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας και να διαπράξουν το μαθητικό συμβόλαιο.

3. Μετασχηματίζουσα Μάθηση

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Dewey ασχολήθηκε με την εμπειρική ανακάλυψη της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης στη δια βίου εκπαίδευση. Τα άτομα εντοπίζουν δηλαδή πηγές μάθησης, θέτουν στόχους και επιλέγουν αρμόδιες μεθόδους. Ωστόσο, στη θεωρία του Knowles οι ενήλικες παρατηρούν την πρόοδό τους σύμφωνα με τους στόχους και τις τεχνικές που επιλέγουν (Jarvis, 2004). Σημαντικό γεγονός το 1977 όπου ο Mezirow προσεγγίζει τη μετασχηματίζουσα μάθηση η οποία δομείται από διαφορετικές διαστάσεις της πραγματικότητας οι οποίες εξαρτώνται από το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον. Οι νέες γνώσεις που αποκτά ο ενήλικος έρχονται σε αντίφαση με τις παλιές και έτσι αλλάζει η οπτική της σκέψης του. Επίσης, δίνει έμφαση στην αξιοποίηση των εμπειριών για κριτικό στοχασμό (Φίλιπς, 2004).

Σήμερα, η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης θεωρείται επιστημονικά άρτια, έχει εμπνευστεί από ριζοσπαστικές προσεγγίσεις και είναι ανοικτή σε κριτικές και αλλαγές (Κόκκος, 2010). Ο Κουλαουζίδης (2008) αναφέρει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων απαιτεί κριτικό στοχασμό και ορθολογικό διάλογο. Σχετικά με την τέχνη μπορεί να σημειωθεί ότι όταν κάποιος έρθει σε επαφή μαζί της αποκτά νέες εμπειρίες και αυτή η αισθητική πλευρά σύμφωνα με τον Dewey μπορεί να οδηγήσει στην αλλαγή του τρόπου σκέψης και στην ενσυναίσθηση.

Επιπλέον, ο Κόκκος (2005) διακρίνει το στοχασμό σε δύο κατηγορίες. Ο ένας δηλώνει λύσεις σε προβλήματα και ο άλλος κριτικό στοχασμό (βαθύτερες αιτίες-απόρροια συμπεριφοράς). Συνέπεια των παραπάνω είναι ο κριτικός αυτοστοχασμός, δηλαδή η διαφορετική αντίληψη του τρόπου σκέψης. Μπορεί να συμπληρώσει κανείς ότι ο Mezirow (2003) μέσα από διάφορες θεωρίες και με τη βοήθεια της αναπτυξιακής ψυχολογίας απέδειξε ότι ο κριτικός στοχασμός ολοκληρώνεται στην ενήλικη ζωή.

4. Ο ρόλος του εκπαιδευτή στη μετασχηματίζουσα μάθηση

Ο σύγχρονος εκπαιδευτής απαιτείται να ανταπεξέλθει στη μη τυπική εκπαίδευση μέσα από συνεχή εκπαίδευση. Η Ευρωπαϊκή Ένωση μέσα από προγράμματα κατάρτισης έδωσε έμφαση στο ρόλο του εκπαιδευτή. Ο εκπαιδευτής χρειάζεται να εμπλουτίσει τις γνώσεις του και να αποκτήσει μεταδοτικότητα, ώστε η μαθησιακή διαδικασία να είναι αποτελεσματικότερη. Παρατηρείται ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν ανομοιογένεια και διαφορετικές ανάγκες, οπότε ο εκπαιδευτής καλείται να προσαρμόσει το μάθημά του σύμφωνα με τα παραπάνω (Παπαγεωργίου, 2009).

Η εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται σε τρεις πόλους, τον εκπαιδευτή, τον εκπαιδευόμενο και το περιεχόμενο της μαθησιακής διεργασίας. Η αλληλεπίδραση



εκπαιδευόμενου-εκπαιδευτή και η διδακτική ύλη διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στον κύκλο μάθησης. Μέσα από την εμπύχωση και τη διευκόλυνση θα αναθεωρηθούν οι στόχοι και θα οδηγηθεί ο εκπαιδευτής στην παραγωγή γνώσης (Πολέμη-Τοδούλου, 2005).

Επίσης, ο εκπαιδευτής ενηλίκων χρησιμοποιεί ενεργητικές μεθόδους και ανταλλάσσει γνώσεις και εμπειρίες, με σκοπό να μετασχηματίσει την ομάδα ενηλίκων. Χρησιμοποιεί βιωματικές τεχνικές και χαρακτηρίζεται ως καταλύτης, εμπυχωτής, συντονιστής κ.α. (Κόκκος, 1998). Η μετασχηματιστική διαδικασία μάθησης θα επιτελεστεί αν ο εκπαιδευτής αλλάξει τις μέχρι τότε λανθάνουσες αντιλήψεις του και αξιοποιήσει τον κριτικό στοχασμό. Ο Rogers (1998) και ο Mezirow (2007) ανέφεραν ότι κάτι τέτοιο μπορεί να οδηγήσει τον εκπαιδευτή σε απογοήτευση, για αυτό και ο τελευταίος εμπλούτισε σαν μεθόδους διδασκαλίας τη χρήση της τέχνης, το παιχνίδι ρόλων, τις αλληγορίες κ.α. και τόνισε ότι δε χρειάζεται κάποιος να είναι ειδικός στην τέχνη για να τη διδάξει. Βέβαια σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο του εκπαιδευτή, δηλαδή αν ποτέ διδάχτηκε ο ίδιος ή αν το οικογενειακό του περιβάλλον βοήθησε σε αυτό και αν επιθυμεί να επιμορφωθεί περισσότερο.

Ουσιαστικό να αναφερθεί ότι για να μπορέσει ο εκπαιδευτής να γίνει κατανοητός και ευχάριστος στους εκπαιδευόμενους είναι ανάγκη να υπάρχει επικοινωνία μεταξύ τους και κοινές προβληματικές πεποιθήσεις (Mezirow, 1991). Επιπρόσθετα, είναι χρήσιμο ο πρώτος να επιδιώκει να βελτιώνει τις μαθησιακές τεχνικές του, ώστε να γίνουν αποτελεσματικές, να συμβάλλει, ώστε η σκέψη του εκπαιδευόμενου να οδηγείται από το ειδικό στο γενικό και να τον βοηθά να κατευθύνεται σε ένα μονιμότερο συμπέρασμα μέσα από τη διεργασία μάθησης. Μέσα από την ανακάλυψη ο εκπαιδευόμενος γίνεται ενεργός και όχι παθητικός δέκτης, πράγμα που σημαίνει ότι αν παρατηρήσει ένα έργο τέχνης θα μπορέσει να το προσεγγίσει και να εκφράσει την άποψή του (Rogers, 1998). Ο Mezirow (1991) συμπληρώνει ότι μέσα από τη μελέτη των έργων τέχνης θα οδηγηθεί στον κριτικό στοχασμό. Τα τελευταία χρόνια, γίνεται προσπάθεια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να αποκτήσουν εφόδια σχετικά με σύγχρονα θέματα. Η ηθική ευθύνη είναι να μεταφέρουν το σκοπό της μάθησης ως «*μεταλαμπαδευτές, μεσολαβητές και διευκολυντές του πνεύματος*» (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

5. Ο ρόλος της τέχνης στην ανάπτυξη κριτικού στοχασμού

Παρατηρείται τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα εξοικείωση της τέχνης σε παιδιά νηπιαγωγείου και δημοτικού. Στις ΗΠΑ η τέχνη προσεγγίζεται πιο ελεύθερα τώρα από το παρελθόν που είχε πιο αυστηρή μορφή (Ράικου, 2013). Ο Dewey (1934) αναφέρει ότι η τέχνη αντιμετωπίζεται ως συνέχεια εμπειριών ζωής και βοηθά στην ανάπτυξη της φαντασίας, της δημιουργικότητας και όχι στην εξειδίκευση. Επίσης, οι εκπαιδευτές ενηλίκων μέσω της τέχνης παρέχουν κίνητρα στους εκπαιδευόμενους για να τους κεντρίσουν το ενδιαφέρον. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι υπάρχουν διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης με σκοπό την αυτογνωσία και την επικοινωνία, όπως είναι τα θεατρικά εργαστήρια για την ευπαθή ομάδα των φυλακισμένων (Kett, 2001).

Ακόμη, οι Arol και Kambour (1999) χρησιμοποίησαν τη δημιουργική γραφή σε εφήβους και ενήλικες, αλλά και τη θεραπευτική μουσική, ώστε να μπορέσουν μέσω αυτών να εκφραστούν. Η διδασκαλία, λοιπόν, μέσα από την τέχνη επιδιώκει ο εκπαιδευτής να οδηγήσει στη «χειραφετική μάθηση», δηλαδή στην ενεργοποίηση της αλλαγής της



κατάστασης, στη «διαλεκτική σκέψη», δηλαδή αναζητά λύσεις σύμφωνα με ένα πρόβλημα και στη «στοχαστική μάθηση», όπου μέσω μια εμπειρίας, αλλάζει ο τρόπος σκέψης (Brookfield, 1995).

Ο Freire (1974) αναφέρεται στην τέχνη ως «κριτική συνειδητοποίηση», δηλαδή να μετασχηματίζει ο εκπαιδευτής προϋπάρχουσες εμπειρίες και να μεταβιβάσει τις γνώσεις με τη βοήθεια των «απελευθερωτικών τάξεων». Ο Mezirow το 1990 δεν αναφέρει κάτι συγκεκριμένο για τη μεθοδολογία της τέχνης. Το 1991 τονίζει: *«Ο κριτικός στοχασμός ορίζεται ως η διεργασία επανεξέτασης των αντιλήψεων και των αξιών με βάση τις οποίες κατανοούμε την πραγματικότητα και δρούμε»*. Κατά τον Mezirow (2007) ο μετασχηματισμός της σκέψης μπορεί να προκύψει και με την ανάγνωση ενός κειμένου. Ο Perkins (2004) μνημονεύει τη δημιουργική σκέψη μέσα από την παρατήρηση εικαστικών έργων τέχνης, ενώ ο Adorno (2000) επιμένει στην εκπαίδευση μπροστά σε πραγματικά έργα τέχνης, ώστε να βιώσει την αισθητική εμπειρία.

Αρκετοί σημαντικοί μελετητές (Gardner, 1990; Perkins, 1994; Greene, 2000; Eisner, 2002) υποστήριξαν ότι η επαφή με την τέχνη προσφέρει τη δυνατότητα επεξεργασίας ποικίλων συμβόλων που προκαλούν συναισθηματικές και ευφάνταστες καταστάσεις, οδηγώντας έτσι στην εξερεύνηση των προοπτικών που μπορεί να μην προσεγγίζονται εύκολα με ορθολογική επιχειρηματολογία. Οι Dewey και οι θεωρητικοί της Σχολής της Φρανκφούρτης ανέφεραν τη σημασία της αισθητικής εμπειρίας μέσω του κριτικού στοχασμού. Πιο συγκεκριμένα, ο Dewey (1934) εστίασε στη δύναμη της τέχνης που αρνείται να «σπάσει» μέσα από την έννοια της συμβατικότητας και απορρίπτει την απλή συνήθεια. Αυτό συμβαίνει, επειδή τα σημαντικά έργα τέχνης έχουν ολιστική και αντι-συμβατική φύση που έρχεται σε αντίθεση με τους κανόνες του status quo (κατεστημένο) και, ως εκ τούτου, αμφισβητεί τις στερεότυπες προδιαθέσεις του νου (Κόκκος, 2005).

6. Αισθητική Εμπειρία στην Εκπαίδευση Εκπαιδευτών

Παρατηρείται οι εκπαιδευτές ενηλίκων στην Ελλάδα να χρησιμοποιούν νέες τεχνικές εκπαίδευσης, αλλά απαιτείται και εξέλιξη των παλαιών στρατηγικών τους. Η βιωματική μάθηση είναι ένα σημαντικό εργαλείο διαπαιδαγώγησης και είναι γεγονός ότι όταν ένα άτομο παρατηρήσει αυθεντικά έργα τέχνης μπορεί να αναπτύξει τη συναισθηματικότητα, τη δημιουργικότητα και την κριτική του σκέψη. Ο Mezirow (1990) αναφέρει ότι: *«Το αποπροσανατολιστικό δίλημμα μπορεί να προκληθεί από μια αποκαλυπτική συζήτηση, ένα βιβλίο, ένα ποίημα ή έργο ζωγραφικής ή από την προσπάθειά μας να κατανοήσουμε μια διαφορετική κουλτούρα που προκαλεί τις παραδοχές μας»*.

Ο Freire υποστήριξε την αισθητική εμπειρία και στόχευσε στην εξωτερίκευση των έργων των ζωγράφων (βιώματα). Οι Kant, Hegel και Schelling εξέτασαν το μετασχηματισμό της ανθρώπινης σκέψης μέσα από τα έργα. Ο πρώτος υποστήριξε ότι η σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στο τρίπτυχο δημιουργό-έργο-αποδέκτη διαφέρει από τον κλασικό ορθολογικό τρόπο σκέψης της κοινωνικής πραγματικότητας, ενώ οι Proust και Sartre τόνισαν τη σημασία της φαντασίας μέσα από την ανάγνωση λογοτεχνίας (Κόκκος, 2009).

Ο Perkins (1994) επισημαίνει ότι η παρατήρηση αυθεντικών έργων τέχνης προκαλεί συναισθήματα και ενεργοποιεί τον κριτικό αναστοχασμό. Συμπληρώνει ο Μέγας (2010) ότι η στοχαστική νοημοσύνη επέρχεται μετά από τέσσερα στάδια: α) παρατήρηση με βοήθεια ερωτήσεων εκπαιδευτή, β) συνέχιση παρατήρησης, γ) ξεκάθαρη παρατήρηση, δ) ολοκληρωμένη παρατήρηση. Ο Dewey (1934) αναφέρει ότι κάθε αισθητική εμπειρία αναπτύσσει τη φαντασία, ενώ ο Kant (2000) ότι: *«η αισθητική πράξη είναι το διακριτικό*



γνώρισμα της ανθρώπινης ύπαρξης και με τον αισθητικό διαλογισμό ο άνθρωπος οδηγείται στην αυτοσυνείδηση και στη συνείδηση του κόσμου». Επίσης, ο Gardner (1990), γνωστός για τα πολλαπλά είδη νοημοσύνης υποστήριξε ότι η αισθητική εμπειρία αναπτύσσει αυτά τα είδη. Για να ολοκληρωθεί, λοιπόν, η προσωπικότητα του ανθρώπου απαιτείται μέσα από τη σχολική κοινότητα το παιδί να καλλιεργήσει όλους τους τύπους νοημοσύνης (Μπίκα, 2015).

7. Μετασχηματίζουσα Μάθηση και Αισθητική Εμπειρία

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ένα έργο τέχνης μετατρέπει τον παθητικό θεατή σε ενεργητικό. Έχει πολλές ερμηνείες και σχετίζεται με θέματα που αφορούν την κοινωνία και τη φιλοσοφία (Μαλαφάντης & Καρέλα, 2012). Ο Freire (1974) επισήμανε την κριτική συνειδητοποίηση μέσα από τη μέθοδο της επεξεργασίας σκίτσων κυρίως του Brenand σχετικά με κοινωνικά ζητήματα. Συνέχισε ο Mezirgow (μετασχηματίζοντα πλαίσια αναφοράς) και ακολούθησε ο Shor, χρησιμοποιώντας θεατρικά, ποιητικά και μουσικά έργα (Ράικου, 2013).

Μελετητές του Palo Alto στηρίχθηκαν στην ανατομία και τη νευροφυσιολογία και απέδειξαν ότι ο άνθρωπος για να σκέφτεται ολοκληρωμένα απαιτείται να θέτει σε λειτουργία και τα δύο μέρη του εγκεφάλου του. Το αριστερό για την ορθολογική κατανόηση και το δεξί για την ολιστική σύλληψη πολύπλοκων καταστάσεων. Επομένως, η επαφή με την τέχνη όπου χρησιμοποιείται ο εγκέφαλος οδηγεί στη δημιουργική και κριτική σκέψη (Γαζέτα, 2015).

Μπορεί κανείς να επισημάνει τα έξι στάδια της μετασχηματίζουσας μάθησης στην αισθητική εμπειρία με τη βοήθεια της οποίας ο εκπαιδευτής θα προσεγγίσει τους μαθητές του. Στο πρώτο στάδιο παρατηρείται η διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών, ενώ στο δεύτερο στάδιο ο εκπαιδευτής διευκολύνει την εργασία. Στο τρίτο στάδιο ο εκπαιδευτής εξετάζει τις απαντήσεις και στο τέταρτο επιλέγει έργα τέχνης και χρησιμοποιεί ως ερέθισμα. Στο πέμπτο στάδιο οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν την άποψή τους και στο έκτο συζητούν και τη μετασχηματίζουν. Στην εκπαίδευση ο μετασχηματισμός εξαρτάται και από την παρέμβαση του εκπαιδευτικού, αλλά και από τη φιλοσοφία ενός προγράμματος (Κουλαουζίδης, 2008).

8. Πώς μαθαίνει κανείς στα μουσεία

Υπάρχουν διάφορες θεωρίες μάθησης που μπορεί ένας εκπαιδευτής να προσεγγίσει στα μουσεία. Κατά τη διδακτική θεωρία ο εκπαιδευτής παρέχει πολλές πληροφορίες και ουσιαστικά ο εκπαιδευόμενος είναι παθητικός δέκτης. Στην ανακαλυπτική μάθηση αλληλεπιδρά ο εκπαιδευόμενος με το αντικείμενο που μελετά. Χρησιμοποιούν τις αισθήσεις τους και συμμετέχουν ενεργά στην όλη διαδικασία. Η θεωρία του κονστρουκτιβισμού τόνισε την προϋπάρχουσα εμπειρία και ότι πάνω σε αυτήν οικοδομούνται νέες γνώσεις.

Οι ενήλικες συνήθως συνδέουν το μουσείο με τη σχολική μάθηση. Όμως, εκεί οι ίδιοι μπορούν να μάθουν αρκετές πληροφορίες, αφού σε δικό τους χρόνο και όσες φορές θέλουν μπορούν να το επισκεφτούν. Επίσης, μπορεί να γίνει ανταλλαγή απόψεων με άλλα άτομα που κινούνται στο χώρο. Το μουσείο καλύπτει ένα ευρύ φάσμα θεμάτων που όλο και κάποιο θα ενδιαφέρει έναν ενήλικο. Ο Hooper – Greenhill (1994) αναφέρει «Useful Rules to keep in Mind on Visiting a Museum» που περιείχε συμβουλές προς έναν ενήλικο για εποικοδομητική επίσκεψη σε ένα μουσείο. Συγκεκριμένα, τον συμβούλευε:



1. Να αποφεύγει να βλέπει πολλά.
2. Να θυμάται ότι είναι καλύτερα να παρατηρεί με λεπτομέρεια ένα αντικείμενο ή έκθεμα.
3. Πριν μπει στο μουσείο θα πρέπει να έχει προσδιορίσει τις μαθησιακές του ανάγκες και να επικεντρωθεί σε αυτές.
4. Να θυμάται ότι ο κύριος ρόλος των αντικειμένων είναι να διδάξουν.
5. Να σημειώνει γραπτά τα συμπεράσματα του και τις απορίες του.
6. Να επισκέπτεται συχνά το τοπικό μουσείο, προκειμένου να αποτελέσει για αυτόν χώρο αυτομόρφωσης.
7. Να θυμάται ότι υπάρχει πάντοτε κάτι νέο να μάθει από την επίσκεψή του στο μουσείο.
8. Να παρατηρεί προσεκτικά τα αντικείμενα εξετάζοντάς τα κριτικά.

Οι ενήλικοι επίσης, μπορούν να μάθουν σύμφωνα με εκπαιδευτικά προγράμματα. Όμως κάποιος που το αναλαμβάνει αυτό δε θα πρέπει να ξεχνάει ότι οι ενήλικες έχουν διαφορετικό σύστημα αξιών, επιλέγουν προγράμματα που τους ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους, επιθυμούν να εφαρμόσουν άμεσα και διαφοροποιούνται ανάλογα με χαρακτηριστικά όπως φύλο, ηλικία, επάγγελμα, εισόδημα κ.α.

9. Παραδείγματα εφαρμογής τέχνης σε ενήλικες

Ο Perkins (1994) προσεγγίζει έργα τέχνης, ώστε να διακρίνει βασικές δράσεις που οδηγούν σε στοχαστική διάθεση, πιθανές ερωτήσεις και διδακτικές ενέργειες για στοχασμό. Αναφέρει στο έργο του πως οι τέχνες λειτουργούν ως «...μαγνήτης για τις αισθήσεις...», καθώς βοηθούν στην εστίαση σε μια συγκεκριμένη κατάσταση ή γεγονός την ώρα που συντελείται η διεργασία της μάθησης. Αποτελείται από τέσσερις φάσεις: το χρόνο για παρατήρηση, την ανοικτή και περιπετειώδη παρατήρηση, την αναλυτική και βαθύτερη παρατήρηση και την ανασκόπηση της διεργασίας. Στην πρώτη φάση παρατηρούν το έργο χωρίς να κρίνουν, στη δεύτερη φάση προσεγγίζεται με δημιουργικότερη ματιά, στην τρίτη φάση εξηγούν, τεκμηριώνουν τις απαντήσεις τους, εξάγουν συμπεράσματα και στην τέταρτη φάση αναστοχάζονται και γράφουν ένα κείμενο πάνω σε αυτό.

Μελέτη περίπτωσης αναφέρει ο Κόκκος (2005) όπου χρησιμοποιήθηκε η αισθητική εμπειρία για την ανάπτυξη της μετασηματιστικής μάθησης μέσω του προγράμματος Grundtvig "ARTIT", με καθηγητές τον ίδιο και την Ezekil και υλοποιήθηκε στη Δανία, την Ελλάδα, τη Σουηδία και τη Ρουμανία. Η μέθοδος ονομάστηκε "Κρίσιμη και δημιουργική μάθηση μέσω της αισθητικής εμπειρίας", η οποία περιείχε έξι στάδια. Το πρώτο στάδιο συνίσταται στον προσδιορισμό των στερεότυπων υποθέσεων των συμμετεχόντων ο οποίος πρέπει να προσεγγιστεί με κριτικό πνεύμα. Στο δεύτερο στάδιο, οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις ιδέες τους για τα χαρακτηριστικά και τις στάσεις ενός στοχαστή (μεμονωμένα και συλλογικά). Στο τρίτο στάδιο, ο εκπαιδευτικός εξετάζει τις απαντήσεις και προσδιορίζει, με τη συμμετοχή μαθητών, τα κρίσιμα ερωτήματα που πρέπει να προσεγγιστούν, προκειμένου να επανεξεταστούν οι υποθέσεις.

Για παράδειγμα:

1. Πώς μαθαίνει; (κυρίως από βιβλία);
2. Πώς σχετίζεται με άλλους; Για την κοινωνία;
3. Ποιοι είναι οι "κίνδυνοι" και οι "ανταμοιβές" του να είσαι στοχαστής σήμερα;

Στο τέταρτο στάδιο, ο εκπαιδευτικός εντοπίζει αρκετά έργα που θα αποτελέσουν κίνητρο για την επεξεργασία των υπο-θεμάτων. Χρησιμοποιεί έργα τέχνης, επιλέγοντας από τη ζωγραφική, γλυπτική, φωτογραφία, λογοτεχνία, ποίηση, θέατρο, κινηματογράφο, χορός,



μουσική κλπ. Στο παράδειγμα έχουν επιλεγεί οι πίνακες ζωγραφικής (*Rembrandt: A thinker in his study/ Fresco from Pompeii: A Thinker/ Raphael: The School of Athens*), καθώς και η ταινία *"Il Gattopardo"* του Visconti. Στο πέμπτο στάδιο ο εκπαιδευτικός προσφέρει την ευκαιρία να επανεξετάσουν οι εκπαιδευόμενοι τις αρχικές τους απόψεις. Στο τελευταίο (έκτο) στάδιο, ο εκπαιδευτικός δέχεται την κριτική επισκόπηση και τον εμπλουτισμό της αρχικής άποψης των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια, κινεί μια διαδικασία που στοχεύει στη σύγκριση αυτών με νέες ιδέες που προκύπτουν από τη συζήτηση.

Η αναφερθείσα μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιήθηκε για να δείξει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων δεν μπορεί να επικεντρώνεται αποκλειστικά σε μια εκπαιδευτική προσέγγιση, αλλά μπορεί επίσης να ενθαρρύνει την ανάπτυξη μιας ευρύτερης "θέας του κόσμου". Στόχος της κατάρτισης του προγράμματος εκπαιδευτών ήταν να προσεγγίσουν κριτικά τις υποθέσεις τους οι συμμετέχοντες και να τις μετασχηματίσουν μετά από αρκετή σκέψη.

Σε μια άλλη μελέτη ο Παπαδάκης και ο Φραγκούλης (2013) προσέγγισαν την τέχνη μέσα από τα ΤΠΕ (τεχνολογία πληροφορίας και επικοινωνίας). Μέσα από διαδραστικές σελίδες μπορεί ο καθένας να εμπλακεί ενεργά, αφού θα παρατηρήσει έργα και θα απαντήσει σε ερωτήσεις. Στη συνέχεια ακολουθείται το μοντέλο του Perkins σε μεταπτυχιακούς φοιτητές. Για την εφαρμογή της μεθόδου χρησιμοποιήθηκε το έργο «Το επαρχιακό σχολείο» το οποίο αποτέλεσε αφορμή για συζήτηση με τους εκπαιδευόμενους, με βάση το κριτικό ερώτημα: *Ποιοι παράγοντες διαμορφώνουν θετικό κλίμα σε μια εκπαιδευτική ομάδα;* Συμπεραίνει κανείς ότι με τη σύγχρονη μέθοδο διδασκαλίας οι φοιτητές αποκτούν ενσυναίσθηση και γενικότερα αναπτύσσονται ολιστικά.

Επιπρόσθετα, οι Λιόβας και Δέγγλερη (2013) μελέτησαν σε ενήλικες την επίδραση των ανθρώπινων δραστηριοτήτων στην προστασία περιβάλλοντος, αξιοποιώντας τη μέθοδο της τέχνης. Στο πρώτο στάδιο παρατηρείται καταιγισμός ιδεών και συζήτηση, ώστε να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευομένων. Στο δεύτερο στάδιο, ο εκπαιδευτής παρακινεί την ομάδα, ενώ στο τρίτο στάδιο εξετάζονται ολιστικά οι απαντήσεις. Έπειτα, στο τέταρτο στάδιο ο εκπαιδευτής επιλέγει να δείξει έργα τέχνης (*τη νεκρή φύση με χοιρομέρι- Jacob van Hulsdonck /τα θηράματα-άγνωστος ζωγράφος/η πόλις-Γουναρίδης/ η Παναγία με το Βρέφος-Van Balen Hendrik/ ποίημα του Ελύτη-πίνοντας ήλιο Κορινθιακό*). Στο πέμπτο στάδιο τα έργα προσεγγίζονται από διαφορετική οπτική και γίνονται κριτικές ερωτήσεις σχετικά με το περιβάλλον. Τέλος, στο έκτο στάδιο γίνεται ανασύνθεση των απόψεων και αντλούνται χρήσιμα συμπεράσματα.

Επίσης, σχετικά με την αποτελεσματικότητα της θεραπείας μέσω τέχνης αναφέρουν οι Bennington, Backos, Harrison, Reader και Carolan (2016) την έρευνα που διεξήχθη σε οκτώ ενήλικες με αισθήματα μοναξιάς. Στην πρώτη συνεδρία τους δόθηκαν αντίγραφα έργων τέχνης που απεικόνιζαν τρόφιμα. Ακολούθησε συζήτηση. Στη δεύτερη και τρίτη συνεδρία περιηγήθηκαν στο μουσείο και σχεδίασαν τις απαντήσεις τους, με τη βοήθεια της ζωγραφικής και του κολάζ. Τα αποτελέσματα έδειξαν εξισορρόπηση σε λειτουργίες όπως θλίψη, ελπίδα και τόνωση της ευεξίας τους. Σε άλλη έρευνα αναφέρεται η θετική επίδραση της ομαδικής θεραπείας τέχνης σε δεκατέσσερις ηλικιωμένους (χαμηλό επίπεδο σχολικής φοίτησης) με νευρολογικές διαταραχές. Χρησιμοποιήθηκαν ποικίλα υλικά για να δημιουργήσουν σε τριάντα έξι συνεδρίες. Στα ευρήματα φάνηκε η θεραπεία μέσω τέχνης μειώνει την κατάθλιψη και το άγχος, βελτιώνει την αυτοέκφραση και τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μελών (Hyun-Kyung, Kyung, & Shinobu, 2016).

Στη συνέχεια παρουσιάζεται μια μικροδιδασκαλία 20 λεπτών σχετικά με τη διδασκαλία της τέχνης σε ενήλικες, χρησιμοποιώντας τις τεχνικές του καταιγισμού ιδεών,



την εμπλουτισμένη εισήγηση, τη συζήτηση και την εργασία σε ομάδες. Είναι σεμινάριο 25ωρών και απευθύνεται σε εκπαιδευτές ενηλίκων, εκπαιδευτικούς και φοιτητές (20 άτομα) και διεξάγεται σε Κέντρο Δια Βίου Μάθησης.

Στόχοι σε επίπεδο γνώσεων: α) να συγκρίνουν τα δύο μουσικά ακούσματα του συνθέτη και να ερμηνεύσουν τους πίνακες ζωγραφικής. Σε επίπεδο ικανοτήτων/δεξιοτήτων: β) να κατασκευάσουν με πλαστελίνη τα δικά τους έργα και σε επίπεδο στάσεων: να εκτιμήσουν το ρόλο της τέχνης στην εκπαίδευση και να τον υποστηρίξουν σαν εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 1. Οργάνωση της Μικροδιδασκαλίας σε υποενότητες, διάρκεια, τεχνικές και μέσα που θα χρησιμοποιηθούν

| α/α | Θέματα (υποενότητες) | Διάρκεια κάθε θέματος (σε λεπτά) | Εκπαιδευτικές Τεχνικές για κάθε θέμα | Εκπαιδευτικά Μέσα για κάθε θέμα |
|-----|---|----------------------------------|--|---|
| 1 | Σύνδεση με προηγούμενη ενότητα & παρουσίαση στόχων παρούσας | 2 | Εισήγηση | Διαφάνειες |
| 2 | Άκουσμα Vivaldi | 3 | Καταιγισμός ιδεών Εμπλουτισμένη Εισήγηση | Πίνακας, μαρκαδόρος, διαφάνειες, τραγουδία |
| 3 | Παρατήρηση πινάκων ζωγραφικής Τέχνη (ζωγράφοι) Η ζωή τους-τα έργα τους | 8 | Εργασία σε ομάδες Συζήτηση Εισήγηση | Φύλλα εργασίας, φωτογραφίες πινάκων, διαφάνειες |
| 4 | Κατασκευές | 5 | Εργασία σε ομάδες Συζήτηση | Πλαστελίνη |
| 5 | Σύνδεση/εξαγωγή συμπερασμάτων/Σύνδεση με την επόμενη ενότητα | 2 | Εισήγηση | Διαφάνειες |

1. *Πρώτη δραστηριότητα:* Ακούστε την άνοιξη του Vivaldi. Κινηθείτε στο χώρο.

-Ιδεοθύελλα

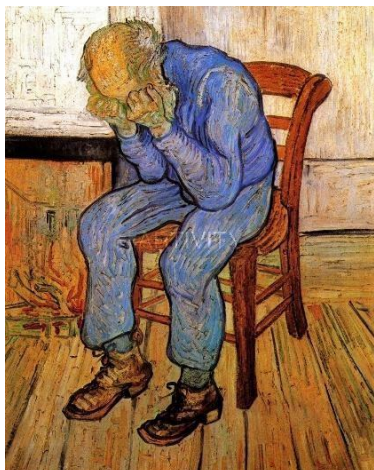
Χορέψτε αν θέλετε. Τί νιώθετε;

Τώρα ακούστε την Καταιγίδα του ίδιου. Τί νιώθετε; Σύγκριση μεταξύ τους.

2. *Δεύτερη δραστηριότητα-Εργασία σε ομάδες:* Μοιράζει ο εκπαιδευτής από ένα κομμάτι παζλ στον καθένα. Συνθέτουν τα παζλ και χωρίζονται παράλληλα σε ομάδες. Παρατηρούνε τους πίνακες ζωγραφικής: α) Στο κατώφλι της αιωνιότητας, του ζωγράφου Van Gogh (εικόνα 1), β) Το παιδί με το περιστέρι-Πικάσο (εικόνα 2), γ) Το γελαστό κορίτσι-Ιακωβίδης (εικόνα 3), δ) Η κραυγή-Μουνκ (εικόνα 4).

Τί παρατηρείται (φως, φιγούρα, αντικείμενα); Πώς σχετίζονται με τη σημερινή κοινωνία;





Εικόνα 1



Εικόνα 2



Εικόνα 3



Εικόνα 4

3. Τρίτη δραστηριότητα: Κατασκευάζουν ανά ομάδα έργα τέχνης.

-Εργασία σε ομάδες:
πλαστελίνη.

10. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, λοιπόν, μπορεί κανείς να επισημάνει ότι στη σύγχρονη εποχή η εκπαίδευση θεωρείται σημαντική για τη μετάδοση γνώσεων είτε σε παιδιά είτε σε ενήλικες. Οι τελευταίοι όμως είναι αυτοί που θα προσεγγίσουν μόνοι τους την τέχνη για κάποιον δικό τους λόγο. Αυτό χρειάζεται να εκμεταλλευτεί ένας εκπαιδευτής ενηλίκων και με τις κατάλληλες μεθόδους και στρατηγικές να τους κεντρίσει το ενδιαφέρον για όσο καιρό θα εκπαιδεύονται. Οι εκπαιδευτικοί αρμόζει να είναι άρτια προετοιμασμένοι, καθώς θα αντιμετωπίσουν διαφορετικές κουλτούρες.

Ο αναστοχασμός είναι ουσιαστικός για όλους, αφού βοηθά στην επεξεργασία πληροφοριών και στην επίλυση προβλημάτων. Γνώση της τέχνης σημαίνει επαναρρευστοποίηση του αντικειμενοποιημένου πνεύματος μέσω του στοχασμού. Ο αινιγματικός χαρακτήρας της τέχνης αρθρώνεται στους αστερισμούς κάθε μεμονωμένου έργου. Κάθε έργο τέχνης, ακόμη και όταν εμφανίζεται ως μόρφωμα τέλειαρμονίας είναι ένα σύμπλεγμα προβλημάτων στο πλαίσιο του οποίου κατασταλάζει ο εξωτερικός κόσμος (Adorno, 2000).



Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Adorno, T. (2000). *Αισθητική θεωρία* (Μτφ. Λ. Αναγνώστου). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Apol, L., & Kambour, T. (1999). Telling Stories through Writing and Dance: An Intergenerational Project. *Language Art*, 77(2), 106-117.
- Bennington, R., Backos, A., Harrison, J., Reader, A., & Carolan, R. (2016). Art therapy in art museums: Promoting social connectedness and psychological well-being of older adults. *The Arts in Psychotherapy*, 49, 34–43.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Γαζέτα, Α. (2015). Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών για την αποτελεσματική της χρήσης έργων τέχνης στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευομένων (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Λάρισας.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experienced*. USA: The Penguin Group.
- Freire, P. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππα.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Hein, E. G. (1998). *Learning in the Museum*. United Kingdom: Routledge.
- Hooper – Greenhill, E. (1994). *Museum and Gallery Education*. Leicester: University Press.
- Hyun-Kyung, K., Kyung, K., & Shinobu, N. (2016). The effect of group art therapy on older Korean adults with Neurocognitive Disorders. *The Arts in Psychotherapy*, 47, 48–54.
- Jarvis, P. (2004). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Προσωρινό φαινόμενο ή μόνιμη πραγματικότητα. Στην *Εισήγηση στο 1^ο Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Αθήνα.
- Jones, D. (1995). The Adult Learner. In A. Chadwick & A. Stannett (Eds.), *Museums and the Education of Adults* (p. 67). England: Niace.
- Kant, I. (2000). *Κριτική της Κριτικής Ικανότητας* (Μτφ. Χ. Τασάκος). Αθήνα: Printa.
- Kett, M. (2001). Literacy Work in Wheatfield Prison, Dublin, Ireland. *Journal of correctional education*, 52(2), 63-67.
- Kokkos, A. (2015). The challenges of adult education in the modern world. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 19 – 24.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). Transformative dimensions of adult learning. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος : Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του Μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow κ.ά. (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σσ. 43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Perkins, D. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. Low Angeles: The Getty education institute for the arts.
- Perkins, D. (2004). *Το φαινόμενο «Εύρηκα»: οδηγός για τους κρυφούς μηχανισμούς της σκέψης*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καψάλης, Α., & Παπασταμάτης, Α. (2002). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Τεύχος Α', γενικά εισαγωγικά θέματα*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κόκκος, Α. (1998). Αρχές μάθησης ενηλίκων. Στο Α. Κόκκος & Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων* (σσ. 19-51). Πάτρα: ΕΑΠ.



- Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (2009). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής. Στην *8η Διεθνή Συνδιάσκεψη για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Βερμούδες.
- Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός Στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σσ. 6593). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2008). Μετασχηματίζουσα μάθηση: μια μαθησιακή θεωρία για την εκπαίδευση ενηλίκων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 46, 21-32.
- Λιόβας, Δ., & Δέγγλερη, Σ. (2013). Η μέθοδος της χρήσης έργων τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων: Μια μελέτη περίπτωσης για τη διδασκαλία της επίδρασης των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων στην προστασία του περιβάλλοντος. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Μεθοδολογίες Μάθησης* (σσ. 97-104). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Μαλαφάντης, Κ., & Καρέλα, Γ. (2012). Για μια ποιοτική Εκπαίδευση: Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την Τέχνη. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), *Η ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές* (σσ. 371-382). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Μέγα, Γ. (2010). Η ορατή σκέψη στην εκπαίδευση ενηλίκων: πρόταση μεθοδολογίας. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σσ. 164-191). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπίκα, Χ. (2015). *Η συμβολή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και το μετασχηματισμό των παγιωμένων αντιλήψεων των ενηλίκων: Μια μετασύνθεση ερευνών* (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 29815).
- Παπαγεωργίου, Η. (2009). Διερεύνηση των επιστημολογικών πεποιθήσεων εκπαιδευτών ενηλίκων: Μια μελέτη περίπτωσης σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σσ. 306-328). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαδάκης, Σ., & Φραγκούλης, Ι. (2013). Η αξιοποίηση έργων τέχνης μέσω ΤΠΕ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών στη εκπαιδευτική πράξη. *Μάθηση με Τεχνολογίες*, 2, 1-11.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2005). *Μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων. Η αξιοποίηση της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ράικου, Α. (2013). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Διερεύνηση δυνατότητας για ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα από την αισθητική εμπειρία σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Φίλλιπς, Ν. (2004). Η βιωματική μάθηση: Ορισμοί, προβληματισμοί, προϋποθέσεις. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 3, 4-10.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

