

**Μετασχηματίζουσα Μάθηση και Εκπαιδευτικές Εμπειρίες στην Τριτοβάθμια  
Εκπαίδευση**

**Transformative Learning Theory and Educational Experiences in Higher Education**

**Καραλής Θανάσης**, *Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών, ΤΕΕΑΠΗ karalis@upatras.gr*

**Λιοδάκη Νίκη**, *Νηπιαγωγός, Msc ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών, n\_lioda@hotmail.com*

**Karalis Thanassis**, *University of Patras, Associate Professor, University of Patras, DESECE  
karalis@upatras.gr*

**Liodaki Niki**, *Kindergarten teacher, Msc, University of Patras, DESECE, n\_lioda@hotmail.com*

**Abstract:** This article deals with students' perspective transformation and educational experiences that contributed to it. Particular, we analyze both the phases that students passed as well as the learning activities and persons or changes in their personal lives that affected their perspective transformation during their studies. In this research, that was conducted by LAS questionnaire (Learning Activities Survey) and semistructured interview, participated undergraduate and graduate students from the Department of Education and Early Childhood Education at the University of Patras. The results showed that students experienced changes which affected primarily by the learning activities involved during their studies.

**Περίληψη:** Το παρόν άρθρο πραγματεύεται την διερεύνηση του μετασχηματισμού οπτικής των φοιτητών και τις εκπαιδευτικές εμπειρίες που συνέβαλαν σε αυτόν. Ειδικότερα, αναλύονται τόσο τα στάδια τα οποία διήλθαν οι φοιτητές και η μετασχηματιστική εμπειρία, όσο και οι μαθησιακές δραστηριότητες, τα πρόσωπα ή οι αλλαγές στην προσωπική τους ζωή που επηρέασαν τον μετασχηματισμό οπτικής τους κατά την διάρκεια των σπουδών τους. Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε με το ερωτηματολόγιο LAS (Learning Activities Survey) έλαβαν μέρος προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές από το Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές βίωσαν αλλαγές οι οποίες επηρεάστηκαν κατά κύριο λόγο από τις μαθησιακές δραστηριότητες που συμμετείχαν κατά την διάρκεια των σπουδών τους.

**Λέξεις κλειδιά:** Μαθησιακές δραστηριότητες, Μετασχηματισμός Οπτικής, στάδια μετασχηματισμού, Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

## Εισαγωγή

Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης αναπτύχθηκε από τον Jack Mezirow, ο οποίος προσπάθησε να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο τα ενήλικα άτομα κατακτούν την μάθηση. Από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 που πρωτοεμφανίστηκε έχουν γίνει πλήθος ερευνών (Cheney, 2010; Cranton, & Wright, 2007; King, 2004, 1998; Lange, 2004; Meyer, 2007; Wilhelmson, & Christie, 2011) βιβλιογραφικές επισκοπήσεις (Snyder, 2008; Taylor, 1998, 2007, 2011) και θεωρητικές μελέτες (Cranton, & King, 2003; Cranton, & Roy, 2003; Erickson, 2007; Illeris, 2004; Malkki, 2010; Lawler, & King, 2003; Tolliver, & Tisdell, 2006). Τα τελευταία χρόνια αν και παρουσιάζεται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την Μετασχηματίζουσα Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Brock, 2010; Brock, Florescu & Teran, 2011; Glinsczinski, 2007; Jester & Sealey-Ruiz, 2011), είναι μικρός ο αριθμός των ερευνών που μας παρέχουν πληροφορίες για τις εκπαιδευτικές εμπειρίες που προωθούν την Μετασχηματίζουσα Μάθηση (King, 1998, 2000, 2004, 2009). Στόχος της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση της των πιθανών εφαρμογών της Μετασχηματίζουσας Μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα η διερεύνηση του μετασχηματισμού οπτικής των φοιτητών καθώς και οι εκπαιδευτικές εμπειρίες οι οποίες συμβάλλουν σ' αυτόν. Μέσω της αναγνώρισης και της καταγραφής αυτών των εκπαιδευτικών εμπειριών παρέχεται η δυνατότητα στους καθηγητές να δημιουργήσουν συνθήκες ικανές να προωθήσουν τον μετασχηματισμό των φοιτητών. Αρχικά, εξετάζεται η διαδικασία του μετασχηματισμού οπτικής των φοιτητών μέσω των σταδίων και της μετασχηματιστικής εμπειρίας (Mezirow, 1991, 2003, 2007, 2009). Έπειτα αποτυπώνονται οι εκπαιδευτικές εμπειρίες καθώς και εμπειρίες από την προσωπική ζωή των φοιτητών κατά την διάρκεια των σπουδών τους, οι οποίες επηρέασαν αυτήν την αλλαγή (King, 1998, 2009).

## 1. Θεωρητικό πλαίσιο

Σύμφωνα με τον Mezirow (2003) η Μετασχηματίζουσα Μάθηση μπορεί να κατανοηθεί «ως η επιστημολογία του πώς οι ενήλικοι μαθαίνουν να σκέφτονται για τον εαυτό τους, παρά να δρουν βάσει των πεποιθήσεων, αξιών, αισθημάτων και αιτιολογήσεων που έχουν αφομοιώσει από τους άλλους». Ο ορθολογικός διάλογος καθώς και ο κριτικός στοχασμός των παραδοχών είναι τα δύο βασικά στοιχεία αυτής της διαδικασίας. Επίσης, μπορεί να χαρακτηριστεί και ως μία αναδομιστική θεωρία (reconstructive theory) που επικεντρώνεται στην μάθηση των ενηλίκων. Ένας από τους στόχους της είναι και η κατανόηση του τρόπου μάθησης των ενηλίκων σε διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα (Mezirow, 2009 p. 21)

## 1.1 Κριτικός στοχασμός- Ορθολογικός διάλογος

Στην περίπτωση όπου ο στοχασμός του ατόμου, εδράζεται στην αμφισβήτηση και επανεξέταση της εγκυρότητας των παγιωμένων παραδοχών του, οι οποίες βασίζονται σε πρότερες εμπειρίες του ατόμου βάσει των οποίων έχει δομήσει την κοσμοθεωρία του και με αυτόν τον τρόπο αντιλαμβάνεται και εξηγεί, τόσο τον εαυτό του, όσο και τα άλλα άτομα, τότε πρόκειται για κριτικό στοχασμό (Mezirow, 1990, 2007, 2009). Κατά συνέπεια, όταν το άτομο μέσω της κριτικά στοχαστικής διεργασίας αναθεωρήσει ριζικά τον τρόπο με τον οποίο βλέπει τον κόσμο καθώς και την στάση του προς αυτόν, με άλλα λόγια, όταν προβεί σε ριζική αναθεώρηση των πεποιθήσεων, των αντιλήψεων, των συναισθημάτων καθώς και των τρόπων δράσης του, τότε πρόκειται για κριτικό αυτοστοχασμό (Κόκκος, 2005).

Ο κριτικός στοχασμός μπορεί να χαρακτηριστεί, είτε ως *σιωπηρός* (implicit) είτε ως *ρητός* (explicit). Στον σιωπηρό στοχασμό για παράδειγμα, το άτομο βασίζεται στις αξίες του για την λήψη μιας απόφασης ή για να κάνει μια επιλογή, οι οποίες έχουν εσωτερικευθεί και αφομοιωθεί άκριτα. Από την άλλη, στον ρητό κριτικό στοχασμό, το άτομο αξιολογεί κριτικά τους λόγους που τον οδηγούν στην λήψη μιας συγκεκριμένης απόφασης ή επιλογής (Mezirow, 1998). Το άτομο γίνεται κριτικά στοχαστικό πάνω στις παραδοχές του, στην προσπάθεια του να μετασχηματίσει τα προβληματικά πλαίσια αναφοράς του, ώστε να τα κάνει περισσότερο λειτουργικά (Mezirow, 1997)

Επομένως, ο κριτικός στοχασμός πάνω στις παραδοχές (critical reflection on assumptions-CRA) του ατόμου καθώς και ο κριτικός αυτοστοχασμός (critical self-reflection on assumptions-CSRA) κατέχει κεντρική θέση στην σκέψη του Mezirow, καθώς μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικούς ατομικούς και κοινωνικούς μετασχηματισμούς. Επιπροσθέτως, πολλές κοινές εκπαιδευτικές πρακτικές και θεωρίες (όπως η κριτική παιδαγωγική ή η κριτική θεωρία) που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων μπορούν να κατανοηθούν, όπως επίσης και ο τρόπος που μαθαίνουν να σκέφτονται οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι για τον εαυτό τους (Mezirow, 1998).

Από την άλλη πλευρά, η διαδικασία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης απαιτεί από το ενήλικο άτομο να διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες για την διεξαγωγή του διαλόγου, ο οποίος είναι αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας (Christie, 2009). Ο διάλογος στην Μετασχηματίζουσα Μάθηση νοείται ως μια ειδική μορφή συζήτησης κατά την οποία το άτομο επικοινωνώντας με τους άλλους εξετάζει εναλλακτικές απόψεις και αναζητά την κοινή κατανόηση, εκτίμηση και αιτιολόγηση, είτε μιας πεποίθησης, είτε μιας εμπειρίας. Ο Ronholt (2002, όπ. αναφ. στο Erickson, 2007, σελ. 146) περιγράφει τον διάλογο ως μία «πρακτική» μέσω της οποίας το άτομο οικοδομεί και συγκροτεί το νόημα του για τον κόσμο. Για να μπορέσει το άτομο να συμμετάσχει ενεργητικά στον διάλογο απαιτείται να διαθέτει συναισθηματική ωριμότητα. Ο διάλογος προϋποθέτει την θέληση και την ετοιμότητα των

συμμετεχόντων στην αναζήτηση αμοιβαίας κατανόησης, προκειμένου να επιτευχθεί μια λογική συμφωνία (Mezirow, 2000, 2007).

Ειδικότερα, για την πραγματοποίηση του διαλόγου απαιτείται η ύπαρξη ορισμένων συνθηκών, ώστε το άτομο να μπορεί να συμμετάσχει πλήρως (Mezirow, 2000, 2007). Επομένως, οι πληροφορίες που θα έχει το άτομο χρειάζεται να είναι ακριβείς και ολοκληρωμένες: η συμμετοχή στον διάλογο να διέπεται από ίσες ευκαιρίες στους διάφορους ρόλους που αναδύονται μέσα από αυτόν, η ανυπαρξία εξάρτησης από πειθαναγκασμούς καθώς και διαστρεβλωτικές αυταπάτες, η ικανότητα για κριτικό στοχασμό πάνω στις προδιαθέσεις και τις συνέπειες τους, η θέληση για την επίτευξη κατανόησης και συμφωνίας για την αποδοχή της καλύτερης κρίσης ως δοκιμαστικά έγκυρης, μέχρι καινούργιες οπτικές να αναδυθούν και να αποκτήσουν εγκυρότητα ξανά μέσω του διαλόγου, η ικανότητα εκτίμησης των ενδείξεων και η αντικειμενική αξιολόγηση των επιχειρημάτων, και τέλος, η προθυμία στην αποδοχή εναλλακτικών απόψεων, η ύπαρξη συναισθηματικού ενδιαφέροντος αλλά και η κατανόηση για τον τρόπο σκέψης και για το πώς αισθάνονται οι άλλοι (Mezirow, 1991, 2000, 2007).

## **1.2 Τα στάδια του Μετασχηματισμού Οπτικής**

Σύμφωνα με τον Mezirow (2009), προκειμένου ο ενήλικος να προβεί σε μετασχηματισμό οπτικής διέρχεται από δέκα στάδια. Αρχικά αντιμετωπίζει ένα αποπροσανατολιστικό δίλλημα που ενεργοποιεί την εμπειρία, το οποίο και είναι το πρώτο στάδιο για να ξεκινήσει ο μετασχηματισμός οπτικής. Στην συνέχεια εξετάζει τα συναισθήματα του και αξιολογεί κριτικά τις παραδοχές του. Έπειτα αναγνωρίζει την πηγή της δυσαρέσκειας και μοιράζεται με τους άλλους την διεργασία του μετασχηματισμού. Κατόπιν αφού διερευνήσει τις επιλογές του για καινούργιους ρόλους, σχέσεις και δράσεις προβαίνει στον σχεδιασμό ενός προγράμματος δράσης και συλλέγει γνώσεις και ικανότητες με στόχο να υλοποιήσει το σχέδιο του. Στην συνέχεια, δοκιμάζει νέους ρόλους και οικοδομεί την ικανότητα και την αυτοπεποίθηση για αυτούς, ενώ στο τελευταίο στάδιο το άτομο επανεντάσσεται στην ζωή βάση των συνθηκών που έχουν δημιουργηθεί από τις καινούργιες προοπτικές (Mezirow, 1991, 2003, 2007, 2009)

## **1.3 Εκπαιδευτικές Εμπειρίες**

Όπως υποστηρίζει η King (1996), η αρθρογραφία, η αυτο-αξιολόγηση, η υποστήριξη ενός καθηγητή ή ενός συμφοιτητή, το μαθησιακό περιβάλλον, οι αλλαγές στην ζωή, η ηλικία των εκπαιδευόμενων, η συνεργασία, η υποστήριξη της οικογένειας, η χρήση «κριτικών» συμβάντων, ο διάλογος ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους, είναι μερικοί από τους παράγοντες που προωθούν την Μετασχηματίζουσα Μάθηση (Brookfield, 1986, 1995; Cranton, 1994; Mezirow & Associates, 1990; K. Taylor, 1995; Taylor & Marienau, 1995; Scott, 1991, όπ. αναφ. στο King, 1996, σελ. 3)

Ειδικότερα, η έρευνα της King (2004), αποκάλυψε ότι οι μαθησιακές δραστηριότητες συνέβαλλαν στον μετασχηματισμό οπτικής σε ποσοστό 86,1%. Ειδικότερα, ο διάλογος μέσα στην τάξη συγκέντρωνε το υψηλότερο ποσοστό 69,4%, η αρθρογραφία 52,8%, ο στοχασμός και η ανάγνωση κειμένων 47,2%, οι δραστηριότητες μέσα στην τάξη 36,1% και η προβολή βίντεο 22,2 %.

Επιπλέον, οι συνεντεύξεις, η μη παραδοσιακή δομή του μαθήματος καθώς και η αυτό-αξιολόγηση συγκέντρωσαν το 19,4%. Η συγγραφή 16,6%, με μικρή διαφορά, από το φυλλάδιο εργασίας (ποσοστό 16,7%) και άλλες δραστηριότητες, οι οποίες δεν αναφέρονται 8,3%. Επίσης, η υποστήριξη και η πρόκληση από έναν καθηγητή επηρέασε το 33% των συμμετεχόντων, η υποστήριξη των συμφοιτητών το 28%, ο σύμβουλος το 19% και ένα άλλο πρόσωπο το 11%<sup>1</sup> των συμμετεχόντων (King, 2004).

Εκτός από τις παραπάνω μαθησιακές δραστηριότητες, η Cranton (2006) δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο της ομάδας για τον μετασχηματισμό του ατόμου. Όπως υποστηρίζει ο Boyd, (1989, όπ. αναφ. στο Cranton, 2006, σελ. 163), τα χαρακτηριστικά της ομάδας που παρέχει στήριξη στα μέλη της είναι τα εξής: τα μέλη έχουν μια πολύ καλή επικοινωνία, είναι αφοσιωμένα στην ομάδα, αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους απέναντι στην ομάδα, αφοσιώνονται στους στόχους της ομάδας, είναι πρόθυμα να επηρεαστούν από ένα άλλο μέλος της ομάδας, αποδέχονται τις απόψεις των άλλων, δείχνουν έτοιμα να απογοητευτούν από την ομάδα, συμμορφώνονται και παράλληλα αποδέχονται τους κανόνες της ομάδας. Η εργασία των Triscari και Swartz (2007) οι οποίες περιγράφουν τον μετασχηματισμό τους μέσα από την συνεργασία τους, επικυρώνει τον παραπάνω ισχυρισμό του Boyd. Επιπλέον, η Eisen (2001, όπ. αναφ. στο Taylor, 2008, σελ. 11) μετά από έρευνα που διεξήγαγε σε μια κοινότητα καθηγητών κολλεγίου αναγνώρισε ότι η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους είναι καθοριστικής σημασίας για την αποτελεσματική ομαδική συνεργασία.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις και ιδιαίτερα τα συναισθήματα που αναπτύσσονται τόσο ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους μεταξύ τους όσο ανάμεσα σ' αυτούς και τους καθηγητές τους διαδραματίζουν πρωτεύοντα ρόλο για το μετασχηματισμό οπτικής (Dirkx, 2006, όπ. αναφ. στο Taylor, 2006, σελ. 93) καθώς δεν αρκεί μόνο η επίγνωση των επιστημολογικών παραδοχών αλλά απαιτούνται και άλλοι παράγοντες, όπως η υποστήριξη του εκπαιδευτικού ιδρύματος που αφενός, θα διασφαλίσει ότι οι εκπαιδευόμενοι είναι ικανοί να δράσουν πάνω στις νέες τους κατανοήσεις και αφετέρου, θα τους παρέχει την δυνατότητα να δράσουν πάνω σ' αυτές στην πράξη (Garvett, 2004, όπ. αναφ. στο Taylor, 2007, σελ. 187).

Ο ρόλος του καθηγητή αποτελεί έναν καταλυτικό παράγοντα για την προώθηση της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Μπορεί να βοηθήσει τους φοιτητές στην αναγνώριση και επικύρωση των συναισθημάτων τους διαμορφώνοντας με τέτοιο τρόπο ένα μαθησιακό περιβάλλον ώστε να εμπνέει ασφάλεια και εμπιστοσύνη στους φοιτητές (Berger, 2004, όπ.

---

<sup>1</sup> Για τις αλλαγές που συνέβαλλαν στο μετασχηματισμό οπτικής των φοιτητών, η King δεν παρουσιάζει αναλυτικά τα αποτελέσματα.

αναφ στο Taylor, 2007, σελ.187; Berger, 2004; Bennetts, 2003; King, 2003 όπ αναφ. στο Taylor, 2007, σελ. 183; Bailey, 1996; Dewane,1993; Gallagher,1997; Matusicky, 1982; Ludwig, 1994; Neuman, 1996; Pierce, 1986; Saavedra, 1995,1996, όπ. αναφ. στο Taylor, 1998, σελ.48).

## **2. Μεθοδολογία**

### **2.1 Συλλογή δεδομένων**

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω του ερωτηματολογίου LAS (Learning Activities Survey) και της ημιδομημένης συνέντευξης. Η αξιοποίηση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου παρέχει στον ερευνητή την δυνατότητα να συλλέξει ποσοτικού τύπου δεδομένα για τον μετασχηματισμό οπτικής. Η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου αρχικά αξιολογήθηκε από την ίδια την King (1998) η οποία και το κατασκεύασε και στη συνέχεια και από άλλους ερευνητές που το αξιοποίησαν (Brock, 2010; 2011; Lemma; Maddox; Harrison, όπ. αναφ. στο King, 2009;). Ωστόσο κρίθηκε αναγκαία η επαναξιολόγηση του, μέσω της πιλοτικής έρευνας για να διαπιστωθεί αν αποτελεί ένα κατάλληλο εργαλείο έρευνας και στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η πιλοτική έρευνα ανέδειξε σημαντικά ερευνητικά αποτελέσματα τα οποία αξιοποιήθηκαν στην μετέπειτα έρευνα. Συνολικά συλλέχθηκαν 417 ερωτηματολόγια και διενεργήθηκαν 28 συνεντεύξεις. Για την συλλογή των δεδομένων από την συνεντεύξεις, οι φοιτητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες με βάση την ύπαρξη μετασχηματισμού οπτικής.

### **2.2 Συμμετέχοντες**

Το πεδίο έρευνας αποτέλεσε το Πανεπιστήμιο Πατρών και ειδικότερα το Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική ηλικία. Οι συμμετέχοντες ήταν όλοι φοιτητές από το προπτυχιακό (2 τελευταία έτη πριν την λήψη του πτυχίου) και το μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών (στο τελευταίο έτος). Όσον αφορά το φύλο, οι περισσότερες ήταν γυναίκες (96,6%) και όσον αφορά την ηλικία σε ποσοστό 48,9% ήταν κάτω των 21 ετών με την αμέσως επόμενη ηλικιακή ομάδα 21-24 να είναι 38,1% (βλ. και Liadaki & Karalis, 2013).

### **2.3 Ερευνητικά ερωτήματα**

Προκειμένου να διερευνηθεί το «άν οι φοιτητές είχαν μετασχηματισμό οπτικής σχετικά με τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες κατά την διάρκεια της φοίτησης τους και αν είχαν ποιές



εκπαιδευτικές εμπειρίες συνέβαλλαν σ' αυτό» (King, 2009), τέθηκαν τρία επιμέρους ερωτήματα:

- i. Ποιά στάδια του μετασχηματισμού οπτικής διήλθαν οι φοιτητές;
- ii. Πόσοι από τους φοιτητές είχαν μετασχηματιστική εμπειρία και ποιά ήταν αυτή;
- iii. Ποιές μαθησιακές δραστηριότητες και ποιά γεγονότα από την προσωπική ζωή των φοιτητών ήταν μέρος των εμπειριών τους κατά την διάρκεια της φοίτησης τους και ειδικότερα ποιες από αυτές συνέβαλλαν στον μετασχηματισμό οπτικής του;

### 3. Αποτελέσματα

#### 3.1 Στάδια

Η κατανομή των περισσότερων απαντήσεων κυμαίνεται ανάμεσα στα 2 έως 5 στάδια. Το στάδιο του αποπροσανατολιστικού δίλληματος συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό, ενώ το μικρότερο ποσοστό αφορούσε την αυτοεξέταση των συναισθημάτων τους. Τόσο στην παρούσα έρευνα όσο και στην έρευνα της Brock το μεγαλύτερο ποσοστό το συγκέντρωσε το στάδιο του αποπροσανατολιστικού δίλληματος. Ωστόσο υπάρχει μια σημαντική διαφοροποίηση. Στην παρούσα έρευνα, το αποπροσανατολιστικό δίλλημα που αφορά τους κοινωνικούς ρόλους παρουσιάζει μεγαλύτερο ποσοστό. Αντίθετα στην έρευνα της Brock το 56,3% των φοιτητών επέλεξαν το αποπροσανατολιστικό δίλλημα που σχετίζεται με τον τρόπο δράσης. (πιν.1)

Πίνακας 1. Τα Στάδια της Διαδικασίας του Μετασχηματισμού Οπτικής

Στάδια	Παρούσα έρευνα (n=417)	Brock (2010) (n=256)
1a.Αποπροσανατολιστικό δίλλημα (τρόπος δράσης)	40,5%	56,3%
1b.Αποπροσανατολιστικό δίλλημα (κοιν. ρόλους)	58,7%	43,8%
2a.Αυτοεξέταση (αμφισβήτησαν)	12,7%	24,2%
2b.Αυτοεξέταση (διατήρησαν)	22%	42,6%
3. Αναγνώριση πηγή δυσαρέσκειας	23%	54,3%
4. Διερεύνηση επιλογών για νέους ρόλους	31,8%	44,1%
5.Κριτική αξιολόγηση των παραδοχών	17,7%	26,6%
6.Δοκιμή νέων ρόλων	32,8%	37,9
7.Σχεδιασμός προγράμματος δράσης	30,7%	25,5%

8.Απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων	28,5%	18%
9.Οικοδόμηση εμπιστοσύνης	22%	31,3%
10.Επανένταξη στην ζωή	23%	18,4%
Κανένα από αυτά	6,7%	11,7%

### 3.2 Μετασχηματιστική εμπειρία

Από τους φοιτητές που δήλωσαν ότι είχαν μετασχηματιστική εμπειρία, το 33,8% αναφέρουν ότι βίωσαν μια εμπειρία μέσω της πρακτικής άσκησης: *«Μέσα από την πρακτική άσκηση άλλαξε η γνώμη μου για την σπουδαιότητα του επαγγέλματος της νηπιαγωγού αλλά και η στάση μου απέναντι στις μειονότητες καθώς παλιά είχα πιο συντηρητικές απόψεις»*. Όλες οι εμπειρίες των φοιτητών που αφορούν την πρακτική άσκηση σχετίζονται και με την αλλαγή των αντιλήψεων των φοιτητών για τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί.

Το 24% των φοιτητών υποστηρίζουν ότι αυτή τους εμπειρία σχετίζεται με την συναναστροφή τους με άλλα άτομα από τον κοινωνικό τους περίγυρο: *«Η μεταφορά μου στο πανεπιστημιακό περιβάλλον με έκανε να συναναστραφώ με πολλά άτομα και να διευρύνω τους γνωστικούς μου ορίζοντες, αλλά και μέσω συζητήσεων και επαφής κυρίως, για παράδειγμα με φίλους μου ή οι συμφοιτητές μου, αναθεώρησα κάποιες αντιλήψεις και πεποιθήσεις μου»*. Το 20% περιγράφουν την συνεργασία σε ομάδα, ως μία εμπειρία που τους έκανε να αλλάξουν τις πεποιθήσεις τους: *«Ήταν η συνεργασία σε κάποιο εργαστήριο. Είχαμε χωριστεί και δουλεύαμε σε ομάδες, και μέσω της αλληλεπίδρασης που είχα με τα άλλα άτομα, άλλαξαν οι πεποιθήσεις μου για πολλά πράγματα. Και γενικά μέσω της συνεργασίας κατάλαβα πώς σκέφτονται και τα άλλα άτομα και άλλαξα τις αντιλήψεις μου σε μερικά γιατί τελικά είδα πως σκεφτόμουν λάθος»*.

Το 18% των φοιτητών υποστηρίζουν ότι η εμπειρία τους αφορά γενικά την απόκτηση νέων γνώσεων και εμπειριών: *«Υπήρξε ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον και εφόδια/ερεθίσματα για την διερεύνηση και ανακάλυψη της γνώσης. Υιοθέτησα διαφορετικές θετικές οπτικές για πολλούς τομείς της ανθρώπινης συμπεριφοράς»* όπως επίσης και: *«Με την απόκτηση νέων εμπειριών, οποιουδήποτε είδους άλλαξα τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμουν τις κοινωνικές δομές, όχι μόνο στον τόπο που ζω αλλά γενικά και σε άλλες περιοχές όπως και πολλά πιστεύω μου»*. Η εμπειρία του 3,75% των φοιτητών σχετίζεται με τον θάνατο ενός αγαπημένου προσώπου: *«Θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου από ηρωίνη, χρήση ψυχοτρόπων φαρμάκων από διπλανό μου πρόσωπο. Απλά είδα την ζωή μου αλλιώς και τις αξίες μου και όλα όσα πίστευα, δεν μπορώ να στο εξηγήσω τόσο απλά.»*



### 3.3 Μαθησιακές δραστηριότητες και εμπειρίες από την προσωπική τους ζωή

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται οι εμπειρίες<sup>2</sup> των φοιτητών στο σύνολο τους ανεξαρτήτως μετασχηματισμού οπτικής (πίν.2), αλλά και ειδικότερα αυτές οι οποίες συνέβαλλαν στην αλλαγή τους (πίν. 3). Όσον αφορά τις μαθησιακές δραστηριότητες άνω του 50% υποστηρίζουν ότι συμμετείχαν σε δραστηριότητες ή ασκήσεις που εκπόνησαν (64,5%), σε εργαστηριακές εμπειρίες (58%), στην πρακτική άσκηση ή συνεργασία σε κάποια ομάδα (57,3%) και σε γραπτές εργασίες ή εξετάσεις (51,5%). Επίσης, η υποστήριξη ενός/μίας συμφοιτητή/τριας,<sup>3</sup> (57,7%) αποτέλεσε γι αυτούς εμπειρία που συνέβαλλε στην αλλαγή. Τα αμέσως επόμενα υψηλότερα ποσοστά, αφορούν την μελέτη καθορισμένου διδακτικού υλικού που τους ανατέθηκε- βιβλία ή άρθρα που διάβασαν (48,2%) και την προφορική συζήτηση των ανησυχιών ή των ενδιαφερόντων τους (46,2%). Αντιθέτως, χαμηλό ποσοστό παρουσιάζουν δραστηριότητες που αφορούν την εις βάθος εστιασμένη σκέψη (19,4%), κάποιου είδους παρακίνηση από κάποιον/α καθηγητή/τρια (13,9%), η υποστήριξη από το σύνολο των φοιτητών (13,4%), η καταγραφή των εμπειριών και το προσωπικό ημερολόγιο (4,8%).

Πίνακας 2: Μαθησιακές δραστηριότητες κατά την διάρκεια των σπουδών τους

Μαθησιακές δραστηριότητες	Ποσοστό (%)
Δραστηριότητες ή ασκήσεις που εκπόνησαν	64,5
Εργαστηριακές εμπειρίες	58,0
Η υποστήριξη ενός/μίας συμφοιτητή/τριας	57,7
Πρακτική άσκηση ή συνεργασία σε κάποια ομάδα	57,3
Γραπτές εργασίες ή εξετάσεις	51,5
Η μελέτη καθορισμένου διδακτικού υλικού	48,2
Προφορική συζήτηση των ανησυχιών ή ενδιαφερόντων	46,2
Σχέδια εργασίας στην τάξη/σε ομάδα	41,2
Η κριτική σκέψη αυτή της εμπειρίας	37,6
Η υποστήριξη ενός καθηγητή/τριας	33,5
Αυτό-αξιολόγηση των γνώσεων τους	32,3
Η μη παραδοσιακή δομή ενός μαθήματος	30,2
Αυτό-αξιολόγηση της επίδοσης σ' ένα μάθημα	29,7
Η υποστήριξη από κάποιο σύμβουλο	26,1

<sup>2</sup> Οι εμπειρίες περιλαμβάνουν τόσο τις μαθησιακές δραστηριότητες, όσο και τα γεγονότα που συνέβησαν στην προσωπική τους ζωή κατά την διάρκεια των σπουδών τους.

<sup>3</sup> Κάθε είδους υποστήριξη που παρέχεται μέσα σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα, είτε είναι από τους καθηγητές είτε από τους συμφοιτητές αποτελεί μια μαθησιακή δραστηριότητα καθώς μπορεί να παρέχει εκπαιδευτική, ψυχολογική, φυσική και συναισθηματική βοήθεια και είναι σημαντική για τον μετασχηματισμό της οπτικής των φοιτητών (Bloom, 1995; Boyd, 1991; Daloz, 1987, Dirkx, 1997, 2000; King, 1997a, 1997b, 1998, 2002b, 2005 όπ. αναφ. στο King, 2009).

Η εις βάθος εστιασμένη σκέψη	19,4
Κάποιου είδους παρακίνηση από κάποιο/α καθηγητή/τρια	13,9
Η υποστήριξη από όλους τους συμφοιτητές	13,4
Καταγραφή αυτών των εμπειριών	4,8
Προσωπικό ημερολόγιο	4,8
M.O =6,7 Μαθησιακές δραστηριότητες	

Επιπλέον, τα γεγονότα που συνέβησαν κατά την διάρκεια της φοίτησης των φοιτητών και τα οποία συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά αφορούν κυρίως την μετακίνηση από τον τόπο κατοικίας, 50,1% και την δημιουργία σχέσης 38,1%. Γεγονότα όπως: ο γάμος 0,71%, η γέννηση/υιοθεσία ενός παιδιού 1,67%, το διαζύγιο/χωρισμός 7,43%, η απόλυση από την εργασία 1,91% καθώς και η αλλαγή εργασίας 6,23% δεν παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά προτίμησης εκτός από τον θάνατο ενός αγαπημένου προσώπου που συγκεντρώνει το 13,4 %.

Ειδικότερα, διερευνώντας τις μαθησιακές δραστηριότητες και τις εμπειρίες οι οποίες επηρέασαν την αλλαγή των φοιτητών διαπιστώνουμε τα εξής: Οι μαθησιακές δραστηριότητες όπως οι δραστηριότητες ή ασκήσεις που εκπόνησαν συκέντρωσαν το μεγαλύτερο ποσοστό 56,39%, με αμέσως μεγαλύτερο την πρακτική άσκηση 43,6%. Ωστόσο, η καταγραφή αυτών των εμπειριών (2,2%) το προσωπικό ημερολόγιο (3%) καθώς και η υποστήριξη από κάποιον σύμβουλο (0,7) συκέντρωσαν τα χαμηλότερα ποσοστά.

**Πίνακας 3: Μαθησιακές δραστηριότητες που επηρέασαν την αλλαγή των φοιτητών**

Μαθησιακές δραστηριότητες	Ποσοστό(%)
Δραστηριότητες ή ασκήσεις που εκπόνησαν	56,3
Πρακτική άσκηση ή συνεργασία σε κάποια ομάδα	43,6
Σχέδια εργασίας στην τάξη/σε ομάδα	40,6
Προφορική συζήτηση των ανησυχιών ή ενδιαφερόντων	37,5
Η μη παραδοσιακή δομή ενός μαθήματος	35,3
Εργαστηριακές εμπειρίες	34,5
Κάποιου είδους παρακίνηση από κάποιο/α καθηγητή/τρια	30,8
Η κριτική σκέψη αυτή της εμπειρίας	28,5
Η μελέτη καθορισμένου διδακτικού υλικού	27,0
Γραπτές εργασίες ή εξετάσεις	20,3
Αυτό-αξιολόγηση των γνώσεων τους	22,5
Η εις βάθος εστιασμένη σκέψη	21,8
Η υποστήριξη ενός καθηγητή/τριας	21,8
Αυτό-αξιολόγηση της επίδοσης σ' ένα μάθημα	18,7
Η υποστήριξη ενός/μιας συμφοιτητή/τριας	15,0
Η υποστήριξη από όλους τους συμφοιτητές	8,2
Προσωπικό ημερολόγιο	3,0
Καταγραφή αυτών των εμπειριών	2,2

Επιπροσθέτως, από τα αποτελέσματα της έρευνας δεν φάνηκε η αλλαγή των φοιτητών να επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από μια σημαντική ανακατάταξη που συνέβη στην ζωή τους. Το 12% δήλωσε ότι η αλλαγή επηρεάστηκε από την μετακίνηση τους από τον τόπο κατοικίας και το 8% από την δημιουργία μιας σχέσης, ενώ στην περίπτωση των φοιτητών που δεν είχαν μετασχηματιστική εμπειρία, η εμπειρία της μετακίνησης από τον τόπο κατοικίας και η δημιουργία σχέσης συγκέντρωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά.

Τα παραπάνω αποτελέσματα συγκλίνουν με τα αποτελέσματα της έρευνας της King (2004) βάσει της οποίας, οι μαθησιακές δραστηριότητες συνέβαλλαν σε μεγαλύτερο ποσοστό στην αλλαγή των φοιτητών (86,1%) από ότι η σχέση εκπαιδευτικού και φοιτητή (72%) και οι αλλαγές που αφορούσαν την προσωπική τους ζωή (29%).

## Συμπεράσματα

Κατά την διάρκεια των σπουδών τους οι περισσότεροι φοιτητές αντιμετώπισαν ένα αποπροσανατολιστικό δίλλημα που αφορούσε τους κοινωνικούς ρόλους ενώ ελάχιστοι από αυτούς προέβησαν σε αυτοεξέταση των συναισθημάτων τους. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, ότι το στάδιο της κριτικής αξιολόγησης των παραδοχών που θεωρείται βασικό για την Μετασχηματίζουσα Μάθηση, αφού ο Mezirow θεωρεί απαραίτητη την ύπαρξη κριτικού στοχασμού για την διαδικασία του μετασχηματισμού οπτικής, απαντάται μόλις στο 17% των φοιτητών (18,5% των προπτυχιακών και 7,1% των μεταπτυχιακών). Αναλογικά, από το σύνολο των φοιτητών, οι περισσότεροι που διήλθαν το στάδιο ήταν προπτυχιακοί φοιτητές. Στο σύνολο τους περίπου το 80% των φοιτητών προβαίνουν σε στοχασμό αλλά όχι όμως επί των βασικών τους παραδοχών. Στην έρευνα της Brock (2010) πολλοί από τους φοιτητές που δήλωσαν ότι έκαναν κριτικό στοχασμό δεν επέλεξαν το στάδιο του κριτικού στοχασμού που αφορά την αλλαγή των πεποιθήσεων ή τις προσδοκίες των ρόλων τους.

Ο στοχασμός μπορεί να σχετίζεται με την επίλυση ενός προβλήματος και την επανεξέταση των στρατηγικών που είχε ορίσει αρχικά το άτομο γι' αυτό το πρόβλημα (Κόκκος, 2005; Mezirow, 1990). Επομένως, ο στοχασμός του ατόμου επί της διαδικασίας ή του περιεχομένου μπορεί να μετασχηματίσει τις απόψεις του, όταν αποδειχθούν προβληματικές. Ο στοχασμός όμως του ατόμου επί των βασικών παραδοχών μπορεί να οδηγήσει σε μετασχηματισμό ολόκληρου του συστήματος των πεποιθήσεων του καθώς αφορά τη βάση του προβλήματος και ως εκ τούτου το άτομο έχει και περισσότερες πιθανότητες για μετασχηματισμό της οπτικής του. Με άλλα λόγια, βοηθάει το άτομο να δει τον κόσμο όσο και τον εαυτό του με έναν τελείως διαφορετικό τρόπο (Cranton, 2006; Mezirow, 1991). Στην έρευνα που παρουσιάστηκε, οι περισσότεροι στοχάζονται επί της διαδικασίας ή επί του περιεχομένου που σχετίζεται περισσότερο με την επίλυση προβλημάτων, παρά επί των βασικών παραδοχών. Η

έρευνα της Volgsang (1993, όπ. αναφ. στο Taylor, 2007α, σελ. 317) που αναφερόταν σε προπτυχιακές φοιτήτριες, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι κάποιες από τις φοιτήτριες στοχάζονταν πάνω στο περιεχόμενο αλλά και στις πεποιθήσεις ενώ οι υπόλοιπες στο πλαίσιο και στην διεργασία.

Οι φοιτητές δεν συμμετέχουν σε δραστηριότητες, οι οποίες ενθαρρύνουν τον κριτικό στοχασμό. Αρκεί να αναλογιστούμε ότι τέτοιες δραστηριότητες όπως είναι το προσωπικό ημερολόγιο, η αυτοαξιολόγηση της επίδοσης τους σε ένα μάθημα ή η καταγραφή αυτών των εμπειριών εμφάνισαν τα χαμηλότερα ποσοστά. Αποτέλεσμα αναμενόμενο καθώς τέτοιου είδους δραστηριότητες, είτε δεν πραγματοποιούνται, είτε πραγματοποιούνται σε μικρό βαθμό στο ελληνικό πανεπιστήμιο.

Ο ρόλος των συναισθημάτων είναι σημαντικός για τον μετασχηματισμό οπτικής και αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των απαντήσεων των φοιτητών επικεντρώνονταν στην σχέση τους με τους συμφοιτητές και τους καθηγητές. Η υποστήριξη από αυτούς τους βοήθησαν στο μετασχηματισμό των αντιλήψεων ή πεποιθήσεων τους, η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να βοηθήσει τους φοιτητές να διαχειριστούν με καλύτερο τρόπο τα συναισθήματα τους και μέσα από αυτήν την διαδικασία, αφ' ενός να αναπτύξουν σχέσεις εμπιστοσύνης με τους συμφοιτητές τους και αφετέρου να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους (Goleman, 1995; Gardner, 1983, όπ. αναφ. στο Taylor, 2001, σσ. 232-233).

Ειδικότερα, αν και η «συνεργασία σε ομάδα» και η «συναναστροφή τους με άλλα άτομα» εμφανίστηκαν ως ξεχωριστές κατηγορίες, σε όλες τις μετασχηματιστικές εμπειρίες οι φοιτητές έδιναν έμφαση στην σχέση τους με τους συναδέλφους. Η συνεργασία που αναπτύσσεται σε μια ομάδα φαίνεται να μπορεί να βοηθήσει τα άτομα να μετασχηματίσουν την οπτική τους καθώς τους παρέχει υποστήριξη (Cranton, 2006; Triscari & Swartz, 2007).

Στην περίπτωση των φοιτητών οι οποίοι δεν παρουσίασαν μετασχηματισμό οπτικής οι αντιλήψεις τους για τον ρόλο του καθηγητή καθώς και για τις εκπαιδευτικές εμπειρίες που βίωσαν στο πανεπιστήμιο, παρουσίασαν αισθητή διαφορά έναντι των υπολοίπων. Επί παραδείγματι, θεωρούν ότι ο ρόλος του καθηγητή είναι μεν σημαντικός για την μάθηση των φοιτητών αλλά δεν είναι επαρκής για να επηρεάσει έναν φοιτητή ώστε να αλλάξει τις αξίες του, τις πεποιθήσεις ή τις αντιλήψεις του. Αυτή η ομάδα των φοιτητών διατηρεί μια τυπική σχέση με τους καθηγητές η οποία περιορίζεται μόνο κατά την ώρα του μαθήματος. Επίσης, αντιλαμβάνονται το πανεπιστήμιο απλώς ως έναν εκπαιδευτικό χώρο ο οποίος δεν μπορεί να παρέχει εμπειρίες ικανές, προκειμένου να βοηθήσει τους φοιτητές στο μετασχηματισμό οπτικής τους.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα τόσο της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής έρευνας ανέδειξαν σημαντικές αλλαγές που βίωσαν οι φοιτητές οι οποίες αφορούσαν τις αντιλήψεις τους για το ρόλο τους ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, αλλαγές στον τρόπο συμπεριφοράς και σκέψης τους αλλά και αλλαγές στις αντιλήψεις ή πεποιθήσεις τους.

## Βιβλιογραφία

- Brock, S. (2010). Measuring the Importance of Precursor Steps to Transformative Learning. *Adult Education Quarterly*, 60 (2), 122-142.
- Brock, S. , Florescu, I. & Teran, L. (2011). Tools for change: A Quantitative Examination of Transformative Learning and Its Precursor Steps among Undergraduate Students. In M. Alhadeff-Jones & A. Kokkos, (Eds), *9<sup>th</sup> International Transformative Learning Conference: Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges* (pp. 59-66). Athens.
- Chesey, R. (2010). Empirical Measurement of Perspective Transformation 1999-2006. In M. Glowacki-Dudka (Ed), *29<sup>th</sup> Annual Midwest Research-to-Practice Conference In Adult, Continuing, Community and Extension Education* (pp. 57-62). East Lansing, Michigan: Michigan State University
- Christie, M. (2009). Transformative learning- in action. *The proceedings of the 9<sup>th</sup> Annual conference on Active Learning in Engineering Education (ALE)* Balcelona, Spain.
- Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning. A Guide for educators of Adults* (2ed). Higher and adult education series. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cranton, P., & King, K. (2003). Transformative Learning as a Professional Development Goal. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 28, 31-37.
- Cranton, P. & Roy, M. (2003). When the Bottom Falls Out of the Bucket: Toward A Hollistic Perspective on Transformative Learning. *Journal of Transformative Education*, 1(2), 86-98.
- Cranton, P. & Wright, B. (2007). The Transformative Educator as Learning Companion. In P. Cranton & E. Taylor (Eds.), *7<sup>th</sup> International Transformative Learning Conference: Transformative Learning: Issues of Difference and Diversity* (pp. 101-106). Albuquerque, New Mexico.
- Erickson, D. (2007). Discourse: The Individual and the Social Interface in Transformative Learning. In P. Cranton & E. Taylor (Eds.), *7<sup>th</sup> International transformative learning conference Transformative Learning: Issues of Difference and Diversity* (pp. 139-143) Albuquerque, New Mexico.
- Jester M. & Sealey-Ruiz (2011). When and Where I Enter: Facilitating Transformative Learning, Experience Among Preservice Teacher to Prepare them for Today's Culturally Diverse Class. In M. Alhadeff-Jones & A. Kokkos, (Eds), *9<sup>th</sup> International Transformative Learning Conference: Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges*, (pp 636-642). Athens.
- Glisczinski, D. (2007). Transformative Higher education: A Meaningful Degree of Understanding. *Journal of Transformative Education*, 5 (4), 317- 328.
- Illeris, K. (2004). Transformative Learning in the Perspective of a Comprehensive Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, 2 (2), 79-89.



- King, K. (1996). Identifying Factors that Promote Perspective Transformation in Higher Education: A model. *Proceedings of the Eastern Adult, Continuing and Distance Education Research Conference* (pp. 2-6) University Park.
- King, K. (1998). Facilitating perspective transformation in adult education programs: A tool for educators. In K. King and T. Ferro (Eds.), *Pennsylvania Adult & Continuing Education Research Conference* (pp. 55-61). USA: Widener University Cheser.
- King, K. (2000). The adult ESL experience: Facilitating perspective transformation in the classroom. *Adult Basic Education: An Interdisciplinary Journal for Adult Literacy Educators*, 10 (2), 69-89.
- King, K. (2004). Both Sides Now: Examining Transformative Learning an Professional Development of Educators. *Innovative higher education*, 29, (2), 155-174.
- King, K. (2009). *Handbook of the Evolving Research of Transformative Learning. Based on the Learning Activities Survey* (10<sup>th</sup> anniversary edition). USA: Information Age Publishing.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Lange, E. (2004). Transformative and Restorative Learning: A Vital Dialectic for Sustainable Societies. *Adult Education Quarterly*, 54(2), 121-139.
- Lawler, P. & King, K. (2003). Changes, Challenges, and the Future. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98, 83-91.
- Liodaki, N., & Karalis, T. (2013). Educational Experiences and Transformative Learning in Higher education in Greece: A Case Study with Student Teachers, *International Journal of Education*, 5(2), 75-85.
- Malkki, K. (2010). Bulding on Mezirow's Theory of Transformative Learning: Theorizing the Challenges to Reflection. *Journal of Transformative Education*, 8 (1), 42-62
- Meyer, P. (2007). Improvising Learning Space: Making Room for Difference and Transformation. In P. Cranton & E. Taylor (Eds.), *7<sup>th</sup> International transformative learning conference Transformative Learning: Issues of Difference and Diversity* (pp 260-265). Albuquerque, New Mexico.
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In J. Mezirow and associates (Eds), *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to Transformative and Emancipatory Learning*. Jossey- Bass Higher Education Series.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Dimensions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48 (3), 185-198.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. Core Concepts of transformation Theory. In J. Mezirow, et al. (Hg.). *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a theory in Progress* (pp. 3-33) San Francisco: Jossey- Bass.
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*. Vol. 1 No1 2003, 58-63



- Mezirow, J. και Συνεργάτες (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow, & Συνεργάτες (Επιμ.). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σσ. 43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Mezirow, J. (2009). Transformative Learning Theory. In Mezirow, J. Taylor, E., & Associates (Eds.). *Transformative Learning in Practice: Insights from communities, Workplace and higher education* (pp. 3-17). USA: Jossey Bass Higher Education Series.
- Snyder, C. (2008) Grabbling Hold of a Moving Target: Identifying and Measuring the Transformative Learning Process. *Journal of Transformative Education*, 6 (3), 159-181.
- Taylor, E. (1998). *The theory and practice of Transformative learning: A critical review* (Report No. ED 423-422). Eric Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education. ERIC Document Reproduction Service No. 374
- Taylor, E.W. (2001). Transformative learning theory: a neurobiological perspective of the role of emotions and unconscious ways of knowing. *International Journal of Lifelong Education*, 20 (3), 218-236.
- Taylor, E.W. (2006). The challenge of Teaching for change. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (109), 91-95
- Taylor, E.W. (2007). An update of transformative learning theory: a critical review of the empirical research (1999-2005). *International*
- Taylor, E.W. (2007α). Αναλύοντας την έρευνα για την θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Στο J. Mezirow, & Συνεργάτες (Επιμ.). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σ.σ 309-348). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Taylor, E.W. (2008). Transformative Learning Theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, 5-15.
- Taylor, E. (2011). Transformative Learning Theory: Review of Research 2006-2011. In M. Alhadeff-Jones & A. Kokkos, (Eds), *9<sup>th</sup> International Transformative Learning Conference: Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges* (pp. 315-321). Athens.
- Tolliver, D. & Tisdell, E. (2006). Engaging Spirituality in the Transformative Higher Education Classroom. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 109, 37-47.
- Triscari, J. & Swartz, A. (2007). Transformation Through Collaboration. In P. Cranton & E. Taylor (Eds.), *7<sup>th</sup> International transformative learning conference Transformative Learning: Issues of Difference and Diversity* (pp. 316-320). Albuquerque, New Mexico.
- Wilhelmson, L. & Christie, M. (2011). The Dialogue Competence Model- a Pathway to Transformative Learning. In M. Alhadeff-Jones & A. Kokkos, (Eds), *9<sup>th</sup> International Transformative Learning Conference: Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges* (pp.379-385). Athens.