



ΕΞΑΡΤΗΣΕΙΣ

ΑΘΗΝΑ
ΙΟΥΝΙΟΣ
2017

28

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΓΙΑ ΘΕΜΑΤΑ ΕΞΑΡΤΗΣΕΩΝ

EXARTISIS SCIENTIFIC JOURNAL ON ADDICTION ISSUES

ΟΙ ΕΞΑΡΤΗΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ • Η ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑ • ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΤΟΥ ΑΝΑΓΝΩΣΤΗ
DRUG ADDICTION IN GREECE • INTERNATIONAL EXPERIENCE • FOR THE READERS

IMPLEMENTING POETRY, MUSIC AND TECHNOLOGY IN ACTIVATING CRITICAL REFLECTION AMONG LEARNERS CURRENTLY IN DRUG TREATMENT: A CASE STUDY IN THE ADULT EDUCATION SCHOOL OF KETHEA EXODOS

EFSTATHIA GEORGOPOULOU¹ & REMOS ARMAOS²

A b s t r a c t

This paper concerns a case study that attempts to highlight the important role of art and ICT in unearthing critical thinking in the field of social vulnerable groups (ex-addicts). More specifically, underlines the ways that music and ICT (computers & Internet) can give access in order these people to understand poetry. Thus, not only they will promote their mental abilities, but also develop their initiatives and critical thinking. This way they will definitely regain control of their own lives and will be able to participate in the society under normal conditions. Research (via researcher's participant observation, questionnaires, a focus group and the educator's two interviews) showed really positive results concerning this specific educational practice. The need for applying that art-supported methodology into a large sample of adult schools seems of great importance, to ascertain its impact on certain learners' populations.

Key-words: arts, poetry, music, ICT, critical thinking, vulnerable groups, education

1 M.Ed., Language teacher- Adult trainer, email: efouskadoudoul@gmail.com, TelQ: +306944957543, +302321111584

2 Educational Researcher, Head of Staff Training Department, KETHEA

ΠΟΙΗΣΗ, ΜΟΥΣΙΚΗ & ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΥΠΟ-ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΩΝ ΑΤΟΜΩΝ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΣΤΟ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ ΚΕΘΕΑ «ΕΞΟΔΟΣ».

ΕΥΣΤΑΘΙΑ ΓΕΩΡΓΟΠΟΥΛΟΥ³ & ΡΕΜΟΣ ΑΡΜΑΟΣ⁴

Π ε ρ ί λ η ψ η

Η παρούσα εργασία συνιστά μια μελέτη περίπτωσης που πραγματεύεται τον τρόπο με τον οποίο ο κριτικός στοχασμός πρώην χρηστών ουσιών ενεργοποιείται με εργαλεία την τέχνη και την τεχνολογία. Ειδικότερα, παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο η μουσική και οι Τ.Π.Ε. (Η/Υ & Διαδίκτυο) αποτελούν εργαλεία προσέγγισης και κατανόησης της ποίησης, με στόχο αφενός την ανάπτυξη νοητικών δεξιοτήτων και αφετέρου την καλλιέργεια της πρωτοβουλίας και της κριτικής σκέψης για την ανάκτηση του ελέγχου της ζωής. Τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως συνελέγησαν από τα ερωτηματολόγια και την ομαδική συνέντευξη καταδεικνύουν ότι η εκπαιδευτική εμπειρία ήταν ιδιαίτερα θετική για τον μετασχηματισμό των αντιλήψεων των εκπαιδευομένων σε ένα θεραπευτικό πλαίσιο ενώ προτείνεται η διεύρυνση της αξιοποίησης της μεθόδου και με άλλους πληθυσμούς για πιο ασφαλή συμπεράσματα.

Λέξεις-κλειδιά: τέχνη, ποίηση, μουσική, Τ.Π.Ε., κριτικός στοχασμός, ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, εκπαίδευση.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο χρήστης ουσιών θεωρείται απειλή για τη δημόσια τάξη και ασφάλεια, αλλά και τις κυρίαρχες ιδεολογικές αντιλήψεις και αξίες (Γραμματικά, 2011· Μάτσα, 2006). Το γεγονός, μάλιστα, ότι η χρήση νοείται ως ελεύθερη επιλογή στιγματίζει κοινωνικά το ίδιο το εξαρτημένο άτομο, αλλά και την οικογένειά του (Μάτσα, 2013α· Πουλόπουλος, 2011, 2014). Ωστόσο, η περιθωριοποίηση δε συνιστά ελεύθερη επιλογή, καθώς αποτελεί «προϊόν συνάντησης της κοινωνικής κρίσης με μια προσωπική κρίση» (Μάτσα, 2013α: 322). Η τοξικομανία συνυφαίνεται με την απόλυτη μοναξιά, καθώς υποκαθιστά οποιαδήποτε μορφή κοινωνικής σχέσης. Συνακόλουθα, οι ψυχοτρόπες ουσίες οδηγούν συχνά τον χρήστη στο έγκλημα και σε άλλες ακραίες καταστάσεις, ακόμη και στην αυτοκτονία (McArdle et al., 2002· Πουλόπουλος, 2011, 2014), ενώ η φυλάκιση ως μέτρο καταστολής αποτελεί κοινή πρακτική του συστήματος για την αντιμετώπισή τους. Κοινός τόπος ανάμεσα στα εξαρτημένα από ουσίες άτομα είναι η ελλειμματικότητα και ο ευάλωτος ψυχισμός τους (Μάτσα, 2008). Η ρήξη με τη δυσλειτουργική οικογένεια, η ενοχή, η εγκατάλειψη του σχολείου, το άγχος της εκμηδένισης, η αδυναμία αντίληψης του χρόνου, η εγκατάλειψη παντός τύπου υγιεινής, η έλλειψη κάθε ενδιαφέροντος για ζωή και γενικότερα η αυτοκαταστροφικότητα σε όλες τις εκφάνσεις της προσδιορί-

3 M.Ed., Φιλόλογος-Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων, efouskadoudoul@gmail.com, 6944957543, 2321111584

4 ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνος Τμήματος Εκπαίδευσης Στελεχών ΚΕΘΕΑ

ζουν τον χρήστη (Μάτσα, 2013α, 2013β· Πουλόπουλος, 2011, 2014· Pouloupoulos, Tsiboukli & Papanastasatos, 2001).

Στο πλαίσιο αυτό, οι θεραπευτικές κοινότητες συνιστούν βασικό μοντέλο θεραπευτικών προγραμμάτων απεξάρτησης από τις ψυχοτρόπες ουσίες. Η θεραπευτική κοινότητα «*απαιτεί μια θετική αλλαγή σε όλους αυτούς τους τομείς και έχει στόχο την κοινωνική επανένταξη του ατόμου*» (Δεληγιάννης, 2007: 30). Το θέμα της εγκατάλειψης ή της εκδίωξης από τους κόλπους της εκπαίδευσης συνιστά ένα φλέγον ζήτημα για τους χρήστες ψυχοτρόπων ουσιών. Η πρώιμη εμπλοκή με ουσίες αφενός σχετίζεται άμεσα με αρνητικές σχολικές επιδόσεις και συντελεί τελικά στην εγκατάλειψη του σχολείου και αφετέρου η εγκατάλειψη του σχολείου αυξάνει τις πιθανότητες για χρήση ουσιών και παραβατικότητα (Παπανδρέου, Τουλούμη & Πουλόπουλος, 2003· Πουλόπουλος, 2011, 2014). Ωστόσο, για την κοινωνική χειραφέτηση αυτών των ομάδων η επιστροφή στην εκπαίδευση κρίνεται επιτακτική ανάγκη. Ο ρόλος του σχολείου καθίσταται θεμελιώδης όσον αφορά στην ομαλή κοινωνικοποίηση ενός ατόμου (Κυρίτση & Αρμάος, 2011), αλλά και σε επίπεδο πρόληψης από εξαρτήσεις (Τσιμπουκλή, 1996). Μάλιστα, επίσημες μελέτες (ΚΕΘΕΑ, 2013 & ΕΚΤΕΠΝ, 2014) καταδεικνύουν ότι η εκπαίδευση συνιστά θεμέλιο λίθο στην προσπάθεια ομαλής κοινωνικής επανένταξης, προκειμένου τα υπό απεξάρτηση άτομα να συνδεθούν εκ νέου με τη σχολική πραγματικότητα και να προσεγγίσουν εκ νέου την εκπαίδευση με νέους όρους από εκείνους που βίωσαν στο παρελθόν (Δεληγιάννης, 2007· Κουτρουβίδης, 2010α, 2010β, 2015).

Για τον λόγο αυτό, οι θεραπευτικές δομές έχουν οδηγηθεί σε προσπάθειες συγκρότησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εντάσσονται στο ευρύτερο θεραπευτικό πλαίσιο ή λειτουργούν παράλληλα, με στόχο την καλύτερη δυνατή προετοιμασία των μελών τους για την ουσιαστική συμμετοχή τους στην κοινωνική ζωή (Κουτρουβίδης, 2010α, 2010β, 2015). Καθίσταται, επομένως, αδήριτη ανάγκη να τονιστεί και πάλι ότι η σχετική βιβλιογραφία υπογραμμίζει τη λειτουργία της εκπαίδευσης ως οργανικό κομμάτι ενός θεραπευτικού προγράμματος, καθώς λειτουργεί ως εφελκυστήρας για την απεξάρτηση ενός ατόμου και την επιτυχή κοινωνική του επανένταξη (Δεληγιάννης, 2006, 2007· Κουτρουβίδης, 2015· Κυρίτση & Αρμάος, 2011).

Παρ' όλα αυτά, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι που εντάσσονται στην ευπαθή ομάδα των πρώην χρηστών, εξαιτίας της αρνητικής αυτό-εικόνας που έχουν λόγω προηγούμενων αρνητικών σχολικών εμπειριών, αποκλίνουν από το εκπαιδευτικό πλαίσιο που έχουν (Cross στο Κυρίτση, 2010) και συχνά επιδεικνύουν δυσκολία ταύτισης τόσο με τον εκπαιδευτή όσο και με τα προγράμματα εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, η τέχνη ως διαμεσολάβηση (Κόκκος, 2009, 2010, 2011 & 2012· Μάτσα, 2008), η Τεχνολογία ως εργαλείο (Αλιμήσης, 2003· Ζωγόπουλος, 2001· Λιοναράκης & Φραγκάκη, 2009· Μηλιώνης & Μπαλτά, 2001) και η υιοθέτηση των αρχών των θεμελιωδών θεωριών για την ενήλικη μάθηση (Brookfield 2012· Courau, 2000· Freire & Shor, 2011· Jaques, 2004· Jarvis, 2004, 2007α, 2007β· Κόκκος, 2005α, 2005β, 2006, 2008, 2010· Mezirow, 2007, 2009· Noye' & Piveteau, 1999· Rogers, 1999) θεωρούνται απαραίτητες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και τον μετασχηματισμό των αντιλήψεων.

Ο συνδυασμός ανθρωπιστικών θεωριών που αφορούν στη μάθηση των Ενηλίκων, με προεξάρχοντος του Φρεϊριανού μοντέλου μάθησης (Freire & Shor, 2011), καθώς και της θεωρίας της «Μετασχηματίζουσας μάθησης» του Jack Mezirow (1990, 2007 & 2009) που αποσκοπεί σε μετασχηματισμούς στο ευρύτερο σύστημα αντιλήψεων των ενήλικων

εκπαιδευομένων-πρώην εξαρτημένων μέσα από τη διαδικασία του κριτικού τους στοχασμού (Armaos & Koutrounidis, 2011), αλλά και η προσαρμογή τους στις εκάστοτε ανάγκες της ομάδας εκπαιδευομένων μπορούν να αποδειχθούν μια πολύ μεγάλη πρόκληση (Deligiannis, Lazaridou & Papageorgiou, 2011).

Επίσης, οι εκπαιδευτές των εν λόγω ομάδων καλούνται να αναλάβουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο. Οι εκπαιδευτές στο πλαίσιο του πολυεπίπεδου και σημαντικού εκπαιδευτικού ρόλου, που καλούνται να φέρουν εις πέρας, μεταμορφώνονται συχνά και σε θεραπευτές (Δεληγιάννης, Κουτεντάκη & Αρμάος, 2011· Tennant στο Κυρίτση, 2010) προκειμένου να ανακουφίσουν τους πρώην χρήστες από τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και σχετίζονται άμεσα με την περιθωριοποίηση τους. Για να καταφέρει, ωστόσο, ο εκπαιδευτής να ανταπεξέλθει σε τόσο υψηλές απαιτήσεις και να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στον «πολυτροπικό» του ρόλο πρέπει να έχει δεχτεί κατάλληλη εκπαίδευση όσον αφορά στην εκπαίδευση, πρόληψη και θεραπεία των εξαρτήσεων (Τσιμπουκλή, 2010α· Τσιμπουκλή & Αρμάος, 2007). Εξάλλου, όπως έχει αποδειχθεί, η στάση και η συμπεριφορά του προσωπικού όσον αφορά στο ζήτημα της επιτυχούς επανένταξης των μελών μιας θεραπευτικής κοινότητας σχετίζεται άμεσα με την πρόοδο των εκπαιδευομένων (Tsiboukli & Wolff, 2003α).

Επιπλέον, η τέχνη συνιστά μια μορφή διανοητικής δραστηριότητας με ποικίλους συμβολισμούς (Gardner, 1990), που μπορεί να λειτουργήσει και ως θεραπεία. Η «τέχνη ως θεραπεία» συναντάται στην Αγγλία λίγο πριν τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο (Waller στο Gilroy & Lee, 2000), ενώ κατά τη δεκαετία του 1950 εμφανίζεται εκεί και η εφαρμογή της μουσικής ως μεθόδου θεραπείας (Bunt στο Gilroy & Lee, 2000). Αρκετές έρευνες καταδεικνύουν την υψηλή θεραπευτική αξία των εικαστικών τεχνών και της μουσικής όσον αφορά σε άτομα με ψυχωτικές ασθένειες, σε φυλακισμένους, αλλά και σε ενήλικους που αντιμετωπίζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες (Van Colle & Williams· Killick & Greenwood· Rees· Hoskyns· Oldfield & Adams). Η τέχνη ως θεραπευτικό μέσο καλύπτει ένα φάσμα ψυχολογικών αδυναμιών, όπως η λήθη, η απογοήτευση, η θλίψη, η έλλειψη ισορροπίας, η απώλεια της αξιοπρέπειας, η αλλοτρίωση και η αποξένωση (De Botton & Armstrong, 2014). Συνακόλουθα, καθώς η απεξάρτηση ως θεραπεία συνιστά μια διαδικασία αποκρυπτογράφησης των αιτίων που συντέλεσαν στην εξάρτηση του εκάστοτε ατόμου που υπόκειται σε αυτή, η αξιοποίηση διαφόρων ψυχοθεραπευτικών τεχνικών που δρουν συμπληρωματικά μεταξύ τους θεωρείται ότι αποτελεί την καλύτερη δυνατή μέθοδο για την αποκρυπτογράφηση αυτών των αιτίων, οι οποίες ασφαλώς ποικίλλουν από άτομο σε άτομο (Μάτσα, 2013α). Στο πλαίσιο αυτό, η τέχνη σε όλες τις μορφές της (χορός, ποίηση, μουσική, θέατρο, ζωγραφική, πλαστική, κινηματογράφος) θεωρείται ότι δύναται σε συνδυασμό με την κλασική ψυχοθεραπεία, ατομική και ομαδική, να λειτουργήσει ως εργαλείο ψυχοθεραπευτικό, καθώς σε κάθε έκφασή της ωθεί τον πρώην χρήστη σε μια πνευματική ζωή, από την οποία απείχε λόγω της εξάρτησής του. Με άλλα λόγια, μέσα από την ενεργό συμμετοχή του στην καλλιτεχνική δημιουργία ο θεραπευόμενος καθίσταται ικανός να νιώσει εκ νέου την αξία και τη χαρά της γνώσης μέσω της διεύρυνσης των πνευματικών του οριζόντων και να επιτύχει την κοινωνικοποίηση αλλάζοντας τη σχέση του με τον εαυτό του και τον κόσμο (Μάτσα, 2008, 2013α). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η τέχνη μετατρέπεται σε μέσο διαφυγής από τις «γραμμές θανάτου» (Μάτσα, 2008:109).

Παράλληλα, η τέχνη συνιστά ένα μέσο που προτείνεται από τη διεθνή βιβλιογραφία και για την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας. Τα τελευταία χρόνια, μάλιστα, εισάγεται δυνα-

μικά στον χώρο της τυπικής και μη εκπαίδευσης ως βασικό εργαλείο για την προώθηση της αυτό-έκφρασης, της δημιουργικότητας και φαντασίας, καθώς και ως μέσο για εμπειρική μάθηση (Dewey, 1934[2005]· Gardner, 1990· Κόκκος, 2009, 2011, 2012· Kokkos, 2010, 2012, 2013· Κόκκος & Μέγα, 2007· Perkins, 1994· Ράικου, 2013).

Ειδικότερα, η μέθοδος Perkins (1994) και η «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» (Κόκκος, 2009, 2010, 2011 & 2012) αποτελούν μοντέλα που ενδείκνυνται για εφαρμογή στις εκπαιδευτικές περιπτώσεις των Εναλλακτικών και Μεταβατικών Σχολείων του ΚΕΘΕΑ, καθώς αξιοποιούν τις τέχνες ως εργαλείο κριτικού στοχασμού και εστιάζουν στον τρόπο με τον οποίο τα εκπαιδευόμενα άτομα αλλάζουν τις αξίες, τα πιστεύω τους και εν γένει τη στάση ζωής τους (Γιαννακοπούλου, Δεληγιάννης, Ζιώζιας & Χαδουλίτση, 2011· Δεληγιάννης, Δημητρίου, Κυρίτσης & Σμηλιτιάνου, 2011, 2012· Κουλαουζίδης, 2007).

Συνακόλουθα, η μέθοδος που επιλέχθηκε να εφαρμοστεί κατά την εν λόγω ερευνητική διαδικασία είναι η «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική εμπειρία» (Κόκκος, 2009, 2010, 2011, 2012). Βασικό κομμάτι της μεθόδου συνιστά και το μοντέλο Perkins αλλά και η μέθοδος, όπως εκφράστηκε από τον Αλέξη Κόκκο (Κόκκος, 2009, 2010, 2011, 2012), και η οποία αποτελείται από έξι στάδια. Στο πρώτο στάδιο ο εκπαιδευτής προσπαθεί να διερευνήσει την ανάγκη κριτικής εξέτασης μιας νοητικής συνήθειας των συμμετεχόντων. Στο δεύτερο στάδιο στόχος είναι να καταγραφούν οι απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με το υπό εξέταση θέμα. Στο τρίτο στάδιο ο εκπαιδευτής διαπραγματεύεται με τους συμμετέχοντες ποιες απόψεις θα τεθούν εν τέλει σε κριτική επεξεργασία και με ποια σειρά μπορεί αυτό να γίνει (Κόκκος, 2013). Στο τέταρτο στάδιο εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενοι επιλέγουν από κοινού διάφορα έργα από όλες τις μορφές τέχνης. Στο πέμπτο στάδιο βάσει των επιλεγέντων έργων τέχνης ενεργοποιείται ο κριτικός στοχασμός. Χρησιμοποιείται το μοντέλο Perkins για την παρατήρηση του έργου τέχνης και τη διερεύνηση των νοημάτων που απορρέουν από αυτό ενώ στο έκτο στάδιο ο εκπαιδευτής εφαρμόζει μια κριτική ανασκόπηση στα προηγούμενα βήματα. Τέλος, γίνεται σύνθεση όλων των ιδεών που ανέκυψαν και συζητούνται οι κινήσεις που μπορούν να προεκτείνουν περαιτέρω τη μετασχηματιστική διεργασία.

Ειδικότερα, στην παρούσα ερευνητική διαδικασία επιχειρείται να καταδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική εμπειρία» δύναται με τη συνδρομή των Τ.Π.Ε. να καταστεί ακόμη πιο αποτελεσματική για την ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευομένων. Με τη χρήση των κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών, οι τέχνες μέσω των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) τίθενται στη βάση μιας νέας απελευθερωτικής παιδαγωγικής (Freire & Shor, 2011), καθώς ωφελούν πολύπλευρα τους ενήλικους εκπαιδευόμενους προκειμένου να διαμορφώσουν ιδέες, νοήματα και συναισθήματα και να αποκτήσουν αισθητική αντίληψη, αλλά και ιδιαίτερες εκφραστικές δυνατότητες.

ΣΚΟΠΟΣ, ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο η τέχνη (ποίηση & μουσική) και η τεχνολογία μπορούν να λειτουργήσουν συνδυαστικά ως εργαλεία ενεργοποίησης του κριτικού στοχασμού. Ειδικότερα, επικεντρώνεται σε μια ομάδα ενηλίκων πρώην χρηστών ψυχοτρόπων ουσιών που βρίσκονται σε θεραπεία απεξάρτησης

στη θεραπευτική κοινότητα του ΚΕΘΕΑ «ΕΞΟΔΟΣ» στη Λάρισα. Αποσκοπεί να καταδείξει πώς η τέχνη ως εναλλακτικό εκπαιδευτικό εργαλείο (Κόκκος, 2009, 2010, 2011, 2012· Κόκκος & Μέγα, 2007· Kokkos, 2010, 2012, 2013· Kostara, 2014· Perkins, 1994) με την συμβολή των Τ.Π.Ε. (Μουζάκης, 2013) μπορεί να ωθήσει τα αποκλεισμένα άτομα να στοχαστούν και να αναστοχαστούν κριτικά σχετικά με παραδεδεγμένες γνώσεις και προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες.

Η πρωτοτυπία της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης έγκειται στο γεγονός ότι επιλέχθηκε να συνδυαστούν δυο είδη τέχνης, η ποίηση και η μουσική μεταξύ τους καθώς και οι Τ.Π.Ε. Στο πλαίσιο αυτό, και παρά τους περιορισμούς από τη συλλογή δεδομένων μέσα από ένα μικρό δείγμα εκπαιδευομένων, η παρούσα έρευνα θέτει τους εξής επιμέρους στόχους:

- Να καταδείξει την σημασία της τέχνης στην εκπαίδευση ατόμων που βρίσκονται σε θεραπεία απεξάρτησης.
- Να επισημάνει πώς ο συνδυασμός δύο τεχνών, της ποίησης και της μουσικής, έχει καλύτερα αποτελέσματα στη μαθησιακή διαδικασία ενηλίκων και δη σε ομάδες κοινωνικά αποκλεισμένων ατόμων.
- Να τονίσει την αναγκαιότητα εισαγωγής των Τ.Π.Ε. ως απαραίτητων εργαλείων στην εκπαίδευση των υπό απεξάρτηση ενήλικων ατόμων.
- Να υπογραμμίσει την αξία των εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας και μάθησης σε ένα Εναλλακτικό Σχολείο Ενηλίκων, όπως το ΕΣΕ «ΕΞΟΔΟΣ».

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτέλεσε μια μελέτη περίπτωσης (Babbie, 2011· Cohen & Manion, 1994· Cohen, Manion & Morrison, 2008), καθώς διενεργήθηκε σε ένα φυσικό κοινωνικό χώρο, στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του Εναλλακτικού Σχολείου Ενηλίκων (ΕΣΕ) «ΕΞΟΔΟΣ» στη Λάρισα και μελέτησε ένα εκπαιδευτικό περιστατικό κατά την εξέλιξή του του προσπαθώντας να αποτυπώσει τις περίπλοκες, δυναμικές και εκτεταμένες αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευομένων υπό-απεξάρτηση ατόμων στο πλαίσιο ενός μαθήματος ποίησης με τη συνδρομή της μουσικής και των Τ.Π.Ε. (Η/Υ & Διαδίκτυο). Επιχειρήθηκε μια εφαρμογή της ερευνητικής μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική εμπειρία» (Κόκκος, 2009, 2010, 2011 & 2012), η οποία αξιοποιεί στοιχεία του μοντέλου Perkins (1994). Ο σκοπός της μελέτης περίπτωσης αφορούσε τη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με τους τρόπους βελτίωσης της ποιότητας τόσο του εκπαιδευτικού πλαισίου, όσο και τη διαμόρφωση μιας αποτελεσματικότερης μεθόδου διδασκαλίας και μάθησης που εστιάζει στην ανάπτυξη εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Αξιοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση κατά τη συλλογή και κατανόηση της επίδρασης της τέχνης και των Τ.Π.Ε. στον πληθυσμό μελέτης (Ανδρούσου & Πετρογιάννης, 2008· Babbie, 2011· Bell, 1997· Cohen, Manion & Morrison, 2008· Ιωσηφίδης, 2008· Κυριαζή, 2011· Μάγος, 2006· Ritchie, 2003), ενώ επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος, λόγω της φύσης του προς διερεύνηση αντικειμένου, του σκοπού της έρευνας, του είδους των δεδομένων που κρίθηκαν αναγκαία για την εξαγωγή συμπερασμάτων, του διαθέσιμου χρόνου πρόσβασης στον πληθυσμό μελέτης (Bird, Hammersley, Gomm & Woods, 1999· Creswell, 2011· Ιωσηφίδης, 2008).

ΤΕΧΝΙΚΕΣ/ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Οι τεχνικές/εργαλεία που αξιοποιήθηκαν κατά την ερευνητική διαδικασία ήταν οι εξής:

Συμμετοχική παρατήρηση κατά την πρακτική έρευνα δράσης: Η συμμετοχική παρατήρηση προσέφερε την οπτική «εκ των έσω» και διευκόλυνε την ερευνήτρια να γίνει «κομμάτι» της υπό μελέτης ομάδας, αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο στις δραστηριότητες και συμμετέχοντας στη ζωή της (Ανδρούσου & Πετρογιάννης, 2008· Bell, 1997· Cohen & Manion, 1994· Cohen, Manion & Morrison, 2008· Ιωσηφίδης, 2008· Κυριαζή, 2011· Μάγος, 2006· Ritchie, 2003).

Ημιδομημένα ερωτηματολόγια με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που απευθύνονταν στους εκπαιδευμένους (κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας) προκειμένου να αποτυπώσουν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά μιας μεμονωμένης περίπτωσης (Babbie, 2011· Bell, 1997· Cohen, Manion & Morrison, 2008· Ιωσηφίδης, 2008· Κυριαζή, 2011).

Ομαδική συνέντευξη (focus group) των εκπαιδευομένων στο τέλος της διαδικασίας, προσφέροντας τη δυνατότητα ανάπτυξης διαλόγου ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους και τον συντονιστή της ομαδικής συνέντευξης, αναφορικά με τις αντιλήψεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματα των εκπαιδευομένων όσον αφορά στην εκπαιδευτική εμπειρία που βίωσαν (Cohen, Manion & Morrison, 2008· Tsiboukli & Wolff, 2003β).

Δυο (2) ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις (μία πριν την έναρξη της διαδικασίας και μία κατά το τέλος αυτής): Επιλέχθηκε λόγω της αμεσότητας και της εμβάθυνσης που προσφέρει σε ζητήματα που πιθανώς να πέρασαν απαρατήρητα μέσα από το ερωτηματολόγιο ή τη συμμετοχική παρατήρηση. Αποτελεί μια μορφή διαλόγου ανάμεσα στον συνεντευκτή και τον ερωτώμενο (Babbie, 2011· Bell, 1997· Cohen & Manion, 1994· Ιωσηφίδης, 2008· Κυριαζή, 2011· Mishler στο Μάγος, 2006) που παρέχει το πλεονέκτημα της από κοινού πλαισίωσης του νοήματος των ερωτήσεων και των απαντήσεων βάσει της αλληλεπίδρασης (Woods στο Μάγος, 2006) και της ειλικρίνειας (Verma & Mallick στο Μάγος, 2006).

Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων με χρήση διαφορετικών μεθόδων (συνδυασμός ατομικών και ομαδικών συνεντεύξεων, παρατήρησης και ερωτηματολογίων) έγινε με βασικό στόχο την εφαρμογή της τριγωνοποίησης, προκειμένου να ενισχυθεί η φερεγγυότητα μέσα από την ανάδειξη όλων των δυνατών πτυχών και δεδομένων σε μια πολύπλευρη και ολιστική προσέγγιση αποτύπωσης της πραγματικότητας (Bird, Hammersley, Gomm & Woods, 1999· Cohen & Manion, 1994· Μάγος, 2006). Επιπλέον, η ανάδειξη του ίδιου θέματος σε δεδομένα τα οποία προκύπτουν από διαφορετικές πηγές ασφαλώς προσδίδει σε αυτά και μεγαλύτερη αξιοπιστία των μετρήσεων σε μια μελέτη περίπτωσης (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Ο ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Ο πληθυσμός μελέτης αφορά στους ενηλίκους εκπαιδευόμενους του ΕΣΕ «ΕΞΟΔΟΣ», που με βάση τα τυπικά κριτήρια της εκπαίδευσης κατατάχθηκαν και παρακολούθησαν τη Γ' τάξη του Ενιαίου Λυκείου κατά το σχολικό έτος 2014-2015. Ενώ οι εκπαιδευόμενοι που παρακολουθούν την τάξη ανέρχονται σε έξι άνδρες, ηλικίας 26-39 ετών, προσήλθαν τελικά οι τέσσερις, για λόγους που σχετίζονται με διαδικασίες της κοινότητας. Ο

τελικός πληθυσμός της μελέτης απαρτίστηκε από τέσσερις ενήλικες εκπαιδευομένους ηλικίας 26-39 ετών, και μια εκπαιδεύτρια του ΕΣΕ «ΕΞΟΔΟΣ». Όσον αφορά στο εκπαιδευτικό τους επίπεδο πριν τη φοίτησή τους στο ΕΣΕ «ΕΞΟΔΟΣ», ένας δήλωσε ότι έχει απολυτήριο Γυμνασίου, δύο ότι είχαν αποφοιτήσει από την Α' τάξη του Ενιαίου Λυκείου και ένας από τη Β' τάξη του Τεχνικού Λυκείου.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Σε πρώτο στάδιο, μοιράστηκαν στους συμμετέχοντες ένας φάκελος με τα ερωτηματολόγια με τη σειρά που θα συμπληρώνονταν, καθώς και το φωτοτυπημένο κείμενο του ποιήματος «Ο Κρητικός» του Δ. Σολωμού (2001) πάνω στο οποίο οργανώθηκε η έρευνα. Στη συνέχεια, σε χαρτοπίνακα (flipchart), όπου είχε γραφτεί το κριτικό ερώτημα – θέμα προς διερεύνηση: «*Ποια η σχέση σας με την ποίηση σε επίπεδο εκπαίδευσης, αλλά και ως εφόδιο και φιλοσοφία ζωής;*» (Διερεύνηση ανάγκης για κριτικό στοχασμό – 1ο στάδιο μεθόδου Κόκκου) ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να καταθέσουν τις απόψεις τους, και καταγράφηκαν στον χαρτοπίνακα (2ο στάδιο μεθόδου Κόκκου). Έπειτα, ζητήθηκε από τους εκπαιδευομένους να συμπληρώσουν το πρώτο ερωτηματολόγιο, το οποίο περιείχε ερωτήσεις για την επαφή τους με την τέχνη και, ειδικότερα την ποίηση, τόσο μεμονωμένα όσο και σε συνδυασμό με τη μουσική, καθώς και τη σχέση τους με τις Τ.Π.Ε. Σκοπός ήταν οι συμμετέχοντες να στοχαστούν αναφορικά με τις απόψεις που εξέφρασαν και καταγράφηκαν στον χαρτοπίνακα (προσαρμογή 3ου σταδίου μεθόδου Κόκκου). Στη συνέχεια, η ερευνήτρια προέτρεψε τα μέλη της ομάδας να βγάλουν από τον φάκελό τους το έντυπο με το επιλεγμένο ποίημα και, αφού τους εξήγησε ότι θα το ακούσουν σε απαγγελία της γνωστής ηθοποιού Λυδίας Κονιόρδου (Κονιόρδου, 2011), έδωσε στην εκπαιδεύτρια του σχολείου –που εκτελούσε και χρέη βοηθού– σήμα να ξεκινήσει το αρχείο από τον υπολογιστή (1η φάση μεθόδου Perkins - χρόνος για παρατήρηση). Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο ποίημα με βασικό κριτήριο ότι μπορεί να κινητοποιήσει παραλληλισμούς με τα βιώματα του πληθυσμού μελέτης. Το ποίημα εμπεριέχει το «μοτίβο της δοκιμασίας» (Καψωμένος, 1992), αφού αφηγείται, μέσα από μια δοκιμασία πάλης με αντίμαχη δύναμη τη φύση με τη θετική και την βίαιη μορφή της, τον μετασχηματισμό ενός πρόσφυγα Κρητικού από μανιασμένο πολεμιστή σε επαίτη της αγάπης και της συναδέλφωσης. Το ενδεχόμενο της ταύτισης του πληθυσμού-μελέτης με τον ήρωα θα μπορούσε να λειτουργήσει αναστοχαστικά για τους ίδιους και να επιτύχει τον κριτικό τους στοχασμό, μέσω της συναισθηματικής συμμετοχής τους. Με το τέλος της ακρόασης συζητήθηκαν οι πρώτες εντυπώσεις, σκέψεις και συναισθήματα, που το ποίημα προκάλεσε στους συμμετέχοντες, οι οποίες και καταγράφηκαν στον χαρτοπίνακα και στη συνέχεια ζητήθηκε από τα μέλη της ομάδας να συμπληρώσουν το 2ο ερωτηματολόγιο. Στην συνέχεια, η ερευνήτρια προχώρησε στη 2η φάση της ανοικτής και περιπετειώδους παρατήρησης, σύμφωνα με τη μέθοδο Perkins (1994). Δηλαδή, απήγγειλε το απόσπασμα 3[20] του ποιήματος του Δ. Σολωμού με τη μουσική υπόκρουση του L.V. Beethoven «Σονάτα του Σελινόφωτος» (2009), με στόχο να παρατηρήσει αν η προσθήκη μουσικής θα συνιστούσε έναυσμα για νέες σκέψεις, αντιδράσεις και συναισθήματα στην ομάδα. Έπειτα, οι επιμέρους σκέψεις και συναισθήματα, όπως και οι νέες εντυπώσεις που εκφράστηκαν από τους συμμετέχοντες καταγράφηκαν στον χαρτοπίνακα και στη συνέχεια ζητήθηκε να συμπληρώσουν το 3ο και τελευταίο στη σειρά ερωτηματολόγιο, υπό την μουσική υπόκρουση της «Σονάτας...» (για λόγους υποβολής και διέγερσης συναισθημάτων).

Στην επόμενη φάση, η ερευνήτρια ζήτησε από τους συμμετέχοντες να ακολουθήσουν το παράδειγμά της και να κάνουν το ίδιο εξηγώντας τη διαδικασία. Ο πληθυσμός – μελέτης ανταποκρίθηκε με πολύ μεγάλη προθυμία στο αίτημα να αναλάβει ενεργό δράση και διαιρέθηκε σε δυο υπό-ομάδες. Κάθε υπό-ομάδα παρέλαβε μπροστά της ένα φορητό υπολογιστή, προκειμένου να δουλέψει με αυτονομία. Στον χαρτοπίνακα αναρτήθηκε το χαρτί με τους προτεινόμενους μουσουργούς και ζήτησε από τους συμμετέχοντες να επιλέξουν ανάμεσα σε αυτούς (τέταρτο στάδιο σύμφωνα με τη μέθοδο Κόκκου), τονίζοντας ότι συνιστούν αξιολογους συνθέτες και έχουν δημιουργήσει μουσικά έργα υψηλής ποιότητας. Θεωρείται απαραίτητο να αναφερθεί ότι επιλέχθηκε να «περιοριστεί» εν μέρει η απόλυτα ελεύθερη επιλογή μουσικών έργων από πλευράς συμμετεχόντων, καθώς ο στόχος ήταν οι εκπαιδευόμενοι να αξιοποιήσουν μουσικά έργα υψηλής αισθητικής αξίας, τα οποία *«συμβάλλουν στην ανάπτυξη κριτικής μάθησης σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τα έργα μαζικής κουλτούρας»* (Κόκκος, 2011:90). Την επόμενη ώρα η διαδικασία προχώρησε με βάση το 5ο στάδιο του κριτικού στοχασμού μέσω της αισθητικής εμπειρίας της μεθόδου Κόκκου (2011) και την 4η φάση της ανασκόπησης της διεργασίας βάσει του μοντέλου Perkins (1994). Οι υπό-ομάδες συμφώνησαν από κοινού με την ερευνήτρια σε ένα χρονικό περιθώριο της τάξεως των 30' λεπτών για την επιλογή ενός αποσπάσματος του ποιήματος και την αναζήτηση της κατάλληλης μουσικής επένδυσης. Στο διάστημα αυτό παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευόμενοι αντιδρούσαν πολύ αυθόρμητα όταν συνειδητοποιούσαν ότι πολλά από τα έργα των αρχικά «άγνωστων» μουσουργών τους ήταν εντέλει πολύ οικεία! Με τη λήξη του χρόνου, οι ομάδες ήταν έτοιμες να παρουσιάσουν το «έργο» τους. Μετά από τη δραστηριότητα αυτή, το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων ήταν πολύ μεγάλο. Έτσι, η διαδικασία έφτασε στο 6ο στάδιο της επαναξιολόγησης των παραδοχών, σύμφωνα πάντα με τη μέθοδο Κόκκου (2011). Στο τελευταίο ημίωρο, πραγματοποιήθηκε η ομαδική συνέντευξη του πληθυσμού μελέτης, η οποία και μαγνητοφωνήθηκε για τις ανάγκες της ερευνητικής τεκμηρίωσης. Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν εκ νέου απόψεις σε σχέση με το αρχικό κριτικό ερώτημα, αλλά και με επιμέρους ερωτήματα σε σχέση με τη μουσική και τις Τ.Π.Ε. Στην πορεία της ομαδικής συνέντευξης, παρουσιάστηκε και πάλι στους συμμετέχοντες το φύλλο με τις αρχικές τους παραδοχές. Η διαδικασία ολοκληρώθηκε μέσα σε θετικό και αισιόδοξο κλίμα. Το επόμενο πρωί η εκπαιδεύτρια έδωσε δεύτερη συνέντευξη αποτυπώνοντας τα συναισθήματα, τις εντυπώσεις, τις σκέψεις της και τις προσδοκίες της για το μέλλον.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για την επεξεργασία των δεδομένων επιλέχθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου (Babbie, 2011· Baker, 1994· Braun & Clarke, 2006· Κυριαζή, 2011· Manning & Cullum-Swan, 1994· Πουλόπουλος & Τσιμπουκλή, 1995· Tsiouboukli & Wolff, 2003β· Smith, 2000). Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων κατηγοριοποιήθηκαν προκειμένου να επιτευχθεί η βέλτιστη ομαδοποίηση των στοιχείων που προέκυψαν στην πορεία της έρευνας (LaRossa, 2012· Crowley, 2010), να πραγματοποιηθεί η επεξεργασία και οι συσχετισμοί τόσο μεταξύ τους, και ασφαλώς σε συνδυασμό με τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευόμενοι στα ερωτηματολόγια ανοιχτού-τύπου, όσο και με τις σημειώσεις κατά τη συμμετοχική παρατήρηση (Ανδρούσου & Πετρογιάννης, 2008· Bell, 1997· Cohen & Manion, 1994· Cohen, Manion & Morrison, 2008· Ιωσηφίδης, 2008· Κυριαζή, 2011· Μά-

γος, 2006· Ritchie, 2003), ώστε σε συνδυασμό με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση να προκύψει η σε βάθος διερεύνηση των στοιχείων και η εξαγωγή συμπερασμάτων στο συγκεκριμένο πλαίσιο.

Η ανάλυση περιεχομένου της ομαδικής συνέντευξης ήταν συστηματική, ενώ αποφεύχθηκε η γενίκευση των αποτελεσμάτων με τη χρήση αριθμών, προκειμένου να παρουσιαστούν τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας (Bers στο Tsiboukli & Wolff, 2003β). Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή ώστε όλες οι απόψεις, ακόμη και οι πιο ακραίες να συσχετιστούν μεταξύ τους, προκειμένου να επιτευχθεί η καλύτερη δυνατή κατηγοριοποίηση.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η αξία της τέχνης & η σχέση με την τέχνη

Όσον αφορά την τέχνη, όλοι οι συμμετέχοντες εξαρχής εξέφρασαν θετική άποψη και επεσήμαναν τη μεγάλη της αξία. Την περιγράφουν ως πηγή πολιτισμού και πνευματικής καλλιέργειας και ως έκφραση συναισθημάτων: «Μπορούμε να πλησιάσουμε ανθρώπους και να μάθουμε για όλους τους πολιτισμούς. Τη θεωρώ σα να ανασύρει την ψυχή», «Χαρίζει πνευματική καλλιέργεια. Η αξία της είναι πολύ μεγάλη, αρκεί να την αφήσεις να σε αγγίξει», «Τη θεωρώ ενδιαφέρουσα και ψυχαγωγική και σε καλλιεργεί πνευματικά. Έχει θετική αξία στη ζωή μου», «Μου βγάζει πολλά συναισθήματα. Χρειάζεται σίγουρα στη ζωή μας και είναι σημαντική».

Η επαφή με την ποίηση

Αναφορικά με τη σχέση τους με την ποίηση, οι τρεις συμμετέχοντες την περιγράφουν ως ανύπαρκτη μέχρι την πρώτη τους γνωριμία μέσω εκπαίδευσης, ενώ ο ένας αποφεύγει να απαντήσει: «Σχεδόν μηδαμινή. Μόνο φευγαλέους στίχους γραμμένους σε τοίχους», «Τη γνωρίζω ως λέξη και έχω ακούσει και ξέρω πολύ επιφανειακά πράγματα και δεν έχω σχηματίσει γνώμη», «Δεν είχα σχέση με την ποίηση, ήταν απλά ένα βαρετό μάθημα». Μάλιστα, οι τρεις δε διστάζουν να τονίσουν ότι το σχολείο δεν επιτυγχάνει να προτρέψει τους μαθητές να αναπτύξουν δημιουργική σχέση με την ποίηση: «Κουραστικός ο τρόπος διδασκαλίας», «Ο τρόπος διδασκαλίας δε δίνει τίποτε», «Ακαταλαβίστικη» (χαρτοπίνακας). Ωστόσο, όλοι απαντούν ότι η ποίηση μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά στη ζωή του ανθρώπου: «Μόνο δημιουργικά μπορεί να αξιοποιηθεί. Αναπτύσσεις φαντασία, σκέψη, εμπλουτίζεις το λεξιλόγιο και τις απόψεις σου. Βλέπεις τα πάντα πιο ρομαντικά και πολύχρωμα», «Ναι, αν προσπαθήσεις να μπεις μέσα σε αυτή να καταλάβεις πράγματα και να νιώσεις τη μαγεία που έχει», «Δεν ξέρω, αλλά, αν το θέλει και του αρέσει, μάλλον θα αξιοποιηθεί», «Βεβαίως, με τον σωστό τρόπο μάθησης».

Η επαφή με τη μουσική

Σχετικά με το είδος τέχνης που προτιμούν, όλοι οι συμμετέχοντες επικεντρώνονται στη μουσική, ενώ ένας αναφέρει και τη ζωγραφική ως δεύτερη προτίμηση. Ως λόγο προτίμησης της μουσικής παρουσιάζουν το γεγονός ότι γεννά θετικές σκέψεις και συναισθήματα: «Μου θυμίζει ανθρώπους, στιγμές όμορφες, την κοπέλα μου», «Με κάνει να νιώθω όμορφα», «Μου γεννάει συναισθήματα», «Μπορώ να χαλαρώσω, να προβληματιστώ...την έχω ανάγκη. Χωρίς μουσική μου είναι δύσκολο». Παράλληλα, και η εκπαιδεύτρια αναφέρει ότι στην τάξη χρησιμοποιεί κυρίως μουσική: «Χρησιμοποιώ στην τάξη τη μουσική είτε σαν επένδυση στο μάθημα είτε σαν μουσικό διάλειμμα, για να τους τραβήξω το ενδιαφέρον!»

Ποίηση και μουσική

Στο θέμα της σύνδεσης της μουσικής με την ποίηση, οι συμμετέχοντες επιδεικνύουν θετική διάθεση και τη χαρακτηρίζουν ως ενδιαφέρουσα και δημιουργική σχέση, μέσα από ποικίλους τρόπους: «Έχει ενδιαφέρον, όταν παντρεύονται. Ένα ποίημα συνοδευόμενο από μια κιθάρα σε ταξιδεύει», «Μπορούν να αποδώσουν πολλά συναισθήματα, να σε ταξιδέψουν, να σου μείνουν εικόνες στο μυαλό, αν οι μουσικοί απαγγέλουν ποιήματα», «Όταν μελοποιούμε ένα ποίημα, του δίνουμε χρώμα και αυτό είναι ενδιαφέρον», «Δεν την έχω δοκιμάσει, αλλά ακούγεται κάτι πρωτοποριακό και θα ήθελα να το δω».

Τ.Π.Ε. (Η/Υ & διαδίκτυο) & εκπαίδευση

Όσον αφορά στις νέες τεχνολογίες, δυο συμμετέχοντες περιγράφουν ως πολύ καλή την επαφή τους με αυτές και αναφέρουν ότι γνωρίζουν να χειρίζονται πολύ καλά Η/Υ: «Μου αρέσει, γιατί μου παρέχουν πολλές δυνατότητες και μπορώ αυτό που επιλέγω να το αναδιαμορφώσω εγώ ο ίδιος», «Αρκετά καλή η σχέση, γνωρίζω αρκετά καλά να χειρίζομαι Η/Υ».

Καινοτόμες εκπαιδευτικές τεχνικές & κριτικός στοχασμός - Νέα κίνητρα ζωής & μετασχηματισμός αντιλήψεων

Στο τέλος της διαδικασίας όλοι οι εκπαιδευόμενοι περιγράφουν με έντονο ενθουσιασμό την εκπαιδευτική εμπειρία στην οποία συμμετείχαν και τονίζουν την εξαιρετική συμβολή της τεχνολογίας, εκφράζοντας παράλληλα την ελπίδα για ένα καλύτερο εκπαιδευτικό μέλλον: Σ1: «Έτρεχε η φαντασία μου. Φανταζόμουν τα θρανία που θα καθόμασταν να είναι μια οθόνη "touch". Πλησιάζει, εμένα μου αρέσει! Μου αρέσουν πολύ τα gadgets, μου αρέσει πολύ η τεχνολογία.», Σ2: «Κάτι πρωτοποριακό! Αλλιώς το περίμενα, αλλιώς εξελίχθηκε! Αισιοδοξώ με αυτόν τον τρόπο για το μέλλον. Τρέχει η τεχνολογία, πρέπει να τρέξουμε κι εμείς γιατί έχουμε χάσει πολλά! Πρέπει να μπου υπολογιστές, πρέπει να αλλάξουν πολλά στην εκπαίδευση. Έτσι, είναι ένα βήμα αυτό που έγινε σήμερα!», Σ3: «Για το σημερινό, αν και δεν το έχω ξανακάνει και ήξερα μόνο τη λέξη ποίηση και κάποια πράγματα ακουστά είχα, μου ήταν πολύ ενδιαφέρον και με ενθουσίασε κιόλας!», Σ4: «Νομίζω πως η τεχνολογία θα μου άρεσε πάρα πολύ να υπήρχε στα σχολεία. Και αυτό που κάναμε σήμερα μου φάνηκε πολύ διαφορετικό, δεν το έχω ξανακάνει ποτέ! Μου άφηνε πολύ ωραία πράγματα μέσα στο μυαλό! Μάλλον, κρίμα που δε θα τύχω σε ένα τέτοιο σχολείο, αν υπάρξει ποτέ η τεχνολογία. Ευελπιστώ αυτοί που θα το τύχουν να το ευχαριστιούνται και είμαι σίγουρος πως θα είναι έτσι και θα υπάρξει διαφορετικότητα και θα σταματήσουν να βγαίνουν παιδιά που δεν έχουν μόρφωση και, εφόσον δεν υπάρχει μόρφωση, επικρατούν άλλες καταστάσεις, όπως της βίας».

Επίσης, οι εκπαιδευόμενοι αναφέρουν ότι η τέχνη με τον τρόπο που τη βίωσαν (ποίηση μουσική και ενεργητική συμμετοχή με χρήση Τ.Π.Ε.) τους ενεργοποίησε και μπορεί με τις κατάλληλες προϋποθέσεις να αποτελέσει νέο κίνητρο στη ζωή τους: Σ1: «Μου έκανε εντύπωση που έχω τη δυνατότητα να το βλέπω και από ένα δεύτερο επίπεδο. Με αυτόν τον τρόπο οι μικρότεροι και οι μεγαλύτεροι, που είναι ξεροκέφαλοι, θα έμπαιναν πιο εύκολα στη διαδικασία. Αρκεί να το καταλάβουν και να το συζητήσουν», Σ2: «Δεν το έχω με την ποίηση καθόλου! Αλλά μ' αυτό το «πάντρεμα» της μουσικής, θες δε θες, σε κερδίζει! Μου άρεσε, θα το προτιμούσα, το συνιστώ σε αυτούς που δεν το έχουνε κάνει να το δοκιμάσουν! Γιατί είμαι δύσκολος εγώ! Με την ποίηση δεν το έχω, παιδιά! Αλλά τους στίχους μου τους θυμάμαι, μπορώ να τους πω απ' έξω!», Σ3: «Η τέχνη, γενικά

οι τέχνες, άποψή μου, είναι καλές. Δίνουν στον άνθρωπο νόημα, δίνουν πολλά πράγματα: συναισθήματα, ελπίδα, ικανοποίηση. Αλλά συγκεκριμένα για την ποίηση θα πω ανάλογα με αυτούς που θέλουν να ασχοληθούν με αυτό το πράγμα. Συνθέσεις μπορεί να έκανα στη μουσική», Σ4: «Οποιαδήποτε μορφή τέχνης από τις καλές τέχνες σίγουρα έχει να δώσει πράγματα. Ξεχωριστά την ποίηση, νομίζω θα μου ήταν πολύ δύσκολο να την αφήσω να με αγγίξει. Μαζί με τη μουσική, όμως, θα το επιχειρούσα!». Τέλος, όσον αφορά στη σχέση τους με την ποίηση για το μέλλον τους, καταθέτουν τη θετική τους αλλαγή με μια σύντομη φράση: Σ1: «Έπεται συνέχεια! Εξελισσόμαστε!», Σ2: «Κάτι παλιό με κάτι καινούριο. Ήρθε καιρός να ανταμώσουν και να εξελιχθούν!», Σ3: «Εξέλιξη!», Σ4: «Αν δεν υπάρξει σωστή μετάδοση της ποίησης, είναι θολά τα πράγματα για την ποίηση!».

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΣΤΗΝ ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ

Η εκπαιδεύτρια του ΕΣΕ «ΕΞΟΔΟΣ» υπογραμμίζει το θεμελιώδη ρόλο που διαδραματίζει ο εκπαιδευτής και θέτει ως βασική προϋπόθεση την κατάλληλη οργάνωση ενός στοχευμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, ώστε καινοτόμα εργαλεία, όπως οι τέχνες και οι Τ.Π.Ε., να επιδράσουν ως εργαλεία κριτικού στοχασμού, τα οποία επιφέρουν αλλαγές και δρομολογούν τον μετασχηματισμό των εκπαιδευομένων: «Όταν μπαίνει μέσα στο μυαλό τους ότι εμένα μου έχει μείνει μάθημα με πίνακες ζωγραφικής, θα πάω να δω και μια έκθεση ζωγραφικής, που δεν το έχω ξανακάνει ποτέ στη ζωή μου, νομίζω ότι όταν ανοίγεις έτσι παραθυράκια στη ζωή σου, τότε αλλάζεις και ως άνθρωπος!».

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στην ποίηση και τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδραστικά με τη μουσική και τις Τ.Π.Ε. μπορεί να δράσει ως εργαλείο για τους ενήλικους εκπαιδευομένους, πρώην χρήστες, προκειμένου να ενεργοποιήσει τον κριτικό τους στοχασμό (Κόκκος, 2009, 2010, 2011, 2012· Κόκκος & Μέγα, 2007· Kokkos, 2010, 2012, 2013· Kostara, 2014· Perkins, 1994· Ράικου, 2013) και να δράσει στοχαστικά και ανατοχαστικά αναφορικά με την ποίηση στην εκπαίδευση και σε συνάρτηση με τη μελλοντική τους πορεία. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι και η εκπαιδεύτρια επισημαίνουν την μεγάλη αξία της τέχνης, άποψη που συνάδει με τη διεθνή βιβλιογραφία (Adorno, 2000· Beardsley, 1989· Dewey, 1934[2005]· Gardner, 1990· Καστοριάδης, 2008· Κόκκος, 2009, 2011, 2012· Κόκκος & Ράικου, 2014· Μέγα, 2011· Perkins, 1994). Τη χαρακτηρίζουν ως πηγή πολιτισμού και πνευματικής καλλιέργειας και ως μέσο ψυχαγωγίας και έκφρασης συναισθημάτων. Η εκπαιδεύτρια υπογραμμίζει ότι η τέχνη διαδραματίζει σημαντική θέση στη ζωή των ανθρώπων σε συνειδητό ή ασυνειδητό επίπεδο. Οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι δεν έχουν ασχοληθεί ουσιαστικά με την καλλιτεχνική δημιουργία και η επαφή τους είναι επιφανειακή. Παρ' όλα αυτά, εκφράζουν την επιθυμία να αποκτήσουν πιο ουσιαστική γνώση αναφορικά με την τέχνη, καθώς είναι σημαντική και παρέχει ποικίλα οφέλη.

Αναφορικά με το είδος τέχνης που προτιμούν, όλοι ανεξαιρέτως επικεντρώνονται στη μουσική, καθώς η μουσική τους δημιουργεί θετικές σκέψεις και συναισθήματα που σχετίζονται με αγαπημένα πρόσωπα, τους προβληματίζει και τους χαλαρώνει, ενώ ένας εξ' αυτών

κάνει μνεία και στη ζωγραφική. Σε θεωρητικό επίπεδο οι εκπαιδευόμενοι δηλώνουν ότι η ποίηση μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά στη ζωή του ανθρώπου, καθώς προσφέρει πολλά οφέλη, αναπτύσσει τη φαντασία και τη σκέψη, εμπλουτίζει τις απόψεις και το λεξιλόγιο των ανθρώπων και προσφέρει μαγεία, ρομαντισμό και αισιοδοξία στη ζωή τους. Χαρακτηρίζουν όμως τη σχέση τους με την ποίηση σχεδόν μηδαμινή και υπογραμμίζουν ότι περιορίζεται στην επαφή τους με το σχολικό περιβάλλον. Δηλώνουν επιφανειακή προσέγγιση, τη χαρακτηρίζουν ως ακαταλαβίστικη ή απλώς ένα βαρετό μάθημα, η διδασκαλία του οποίου μάλλον επιδεινώνει την κατάσταση, καθώς νιώθουν ότι μόνο τους κουράζει. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες επέλεξαν ενδεχομένως ασύνειδα, όμως εντέλει όχι τόσο τυχαία, ένα απόσπασμα από το ποίημα που τους «μίλησε», που «ακούμπησε» στον ψυχισμό τους και που ανακίνησε προσωπικά βιώματα, σκέψεις ή συναισθήματα. Παρόλο που εξαρχής δήλωσαν άγνοια και απειρία για την ποίηση και για την κλασική μουσική, ωστόσο, ανταποκρίθηκαν στα νοήματα της ποίησης με έναν τρόπο που καταδεικνύει κάθε άλλο παρά άγνοια και απειρία. Στην πράξη, η συγκεκριμένη εμπειρία του εν λόγω έργου τέχνης σχετίστηκε με το συγκεκριμένο περιβάλλον, τη θέση του και τον τύπο του, κυριολεκτικά και μεταφορικά (Adorno, 2000). Ο διαφορετικός τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι προσέγγισαν το συγκεκριμένο ποίημα, το πώς το οικειοποιήθηκαν επενδύοντάς το με τη δική τους μουσική επιλογή και τον τρόπο που το παρουσίασαν στην τάξη φαίνεται να επιβεβαιώνει την άποψη ότι όλοι οι άνθρωποι, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, κοινωνικής ή οικονομικής κατάστασης και μορφωτικού επιπέδου διαθέτουν την ικανότητά να έρθουν σε επαφή με έργα τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας, τα οποία έχουν κοινωνικό χαρακτήρα (Adorno, 2000), και να τα προσεγγίσουν με κριτικό νου, με απαραίτητη την προϋπόθεση αφενός ότι βρίσκουν παραλληλισμούς με τα προσωπικά τους βιώματα και αφετέρου κατ' αυτόν τον τρόπο ενεργοποιείται ο συναισθηματικός τους κόσμος (Freire & Shor, 2011· Καστοριάδης, 2008· Κόκκος 2011, 2012· Κόκκος & Μέγα, 2007· Kokkos, 2012).

Συνακόλουθα, εικάζουμε ότι αυτή η «σχεδόν ανύπαρκτη», όπως δήλωσαν, σχέση τους με την ποίηση συνιστά απόρροια του γεγονότος ότι δεν τους δόθηκε ποτέ η ευκαιρία να τη γνωρίσουν ή διαφορετικά δεν υπήρξαν ποτέ στην ζωή τους οι κατάλληλες συνθήκες προκειμένου να εκτιμήσουν την αξία της, ακόμη και μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Αυτήν την υπόθεση φαίνεται να επιβεβαιώνουν οι απαντήσεις τους στο τέλος της ερευνητικής διαδικασίας, κατά την ομαδική συνέντευξη, όπου καταθέτουν τη θετική τους διάθεση για συνέχεια. Ειδικότερα, ως πρώτη και βασική προϋπόθεση αναφέρεται η μουσική, καθώς μόλις εμφανίστηκε, ενεργοποιήθηκε ο κριτικός στοχασμός των εκπαιδευομένων (Dewey, 1934[2005]· Gardner, 1990· Κόκκος, 2009, 2010, 2011, 2012· Κόκκος & Μέγα, 2007· Kokkos, 2010, 2012, 2013· Perkins, 1994). Μέσα από τη μουσική αναδύθηκε ένας νέος κόσμος, που μαλάκωσε τον αρχικά «μαύρο» και ακατανόητο κόσμο του ποιήματος, που επέφερε την αλλαγή στο ποιητικό έργο και την οπτική των συμμετεχόντων (Καστοριάδης, 2008). Τα απαισιόδοξα μηνύματα αμβλύθηκαν και οι σκέψεις άλλαξαν, το ποίημα απέκτησε χρώματα, τα συναισθήματα γαλήνεψαν και δημιουργήθηκε η ανάγκη για περαιτέρω εξερεύνησή του. Το ποίημα έγινε βατό και πιο κατανοητό, γεγονός που αποδεικνύει τον κριτικό στοχασμό και την κινητοποίηση της αλλαγής των εκπαιδευομένων σε σχέση με τις αρχικές παραδοχές τους.

Οι Τ.Π.Ε., που αποτέλεσαν και βασικό εργαλείο του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευομένων, αναφέρθηκαν από τους ίδιους ως δεύτερη προϋπόθεση για τη δημιουργική επαφή τους με την ποίηση στο μέλλον. Η αξιοποίηση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του

διαδικτύου από τους ίδιους τους συμμετέχοντες κατά τη συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία συνέβαλε σημαντικά στην ενεργοποίησή τους (Ζωγόπουλος, 2001· Μουζάκης, 2006), γεγονός που επέδρασε στην αλλαγή της στάσης τους απέναντι στο ποίημα. Όπως χαρακτηριστικά παρατήρησαν τόσο οι ίδιοι όσο και η εκπαιδευτριά τους, ένωσαν πιο κοντά τους τα νοήματά του, ένωσαν αμεσότητα. Το γεγονός ότι ενεργοποιήθηκαν δύο αισθήσεις, η όραση και η ακοή, συνέβαλε στην κινητοποίηση νέων σκέψεων και συναισθημάτων, με αποτέλεσμα την καλύτερη αίσθηση και κατ' επέκταση κατανόηση της ποίησης.

Επίσης, οι εκπαιδευόμενοι δουλεύοντας σε ομάδες αναζήτησαν και άκουσαν κομμάτια κλασικής (ας μου επιτραπεί ο όρος στην ευρύτερή του έννοια) μουσικής. Αυτός ο τρόπος λειτουργίας προώθησε την ενεργητική συμμετοχή. Εξάλλου, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση (Brookfield 2012· Jaques, 2004· Κόκκος, 2006· Κόκκος & Λιοναράκης, 1998· Noye & Piveteau, 1999· Τιμπουκλή, 2010β), η ομαδική (συν) εργασία θεωρείται πολύ σημαντική στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς αφενός απελευθερώνει τους συμμετέχοντες από το φόβο της αποτυχίας και αφετέρου ευνοεί την ανάπτυξη αλληλεγγύης και ανταλλαγής συναισθημάτων, απόψεων και εμπειριών μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαιότητας, νοηματοδοτώντας τη μετασχηματίζουσα διεργασία των συμμετεχόντων. Παράλληλα, η ομαδική εργασία συνιστά έναν οικείο τρόπο λειτουργίας καθώς συνιστά αναπόσπαστο κομμάτι της θεραπευτικής κοινότητας (Παπαναστασάτος στο Κουτρουβίδης, 2010α). Η χρήση των Τ.Π.Ε. προώθησε με τρόπο ενεργό και συμμετοχικό την αυτόνομη και ανακαλυπτική μάθηση των συμμετεχόντων και επομένως ανέδειξε τον Η/Υ και το Διαδίκτυο σε σημαντικά εργαλεία που συντέλεσαν στον κριτικό στοχασμό τους (Αλιμήσης, 2003· Ζωγόπουλος, 2001· Λιοναράκης & Φραγκάκη, 2009· Μηλιώνης & Μπαλτά, 2001). Προωθώντας, την παραγωγική μάθηση, θα ήταν θεμιτό να υποστηρίξουμε ότι οι Τ.Π.Ε. ενεργοποίησαν τη «χειραφέτηση» των εκπαιδευομένων από τις αρχικές αρνητικές αντιλήψεις τους για την ποίηση, στοιχείο που θεωρείται σημαντικό για την πορεία τους στο μέλλον, καθώς απέκτησαν ακόμη ένα κίνητρο να ασχοληθούν ενδελεχώς με την ποιητική δημιουργία και ευρύτερα με την τέχνη ως εφόδια ζωής. Οι Τ.Π.Ε. λειτούργησαν και ως εργαλείο ανάπτυξης νέων γνωστικών δεξιοτήτων. Εντέλει, ο συνδυασμός των δύο τεχνών, της ποίησης και της μουσικής, με τις Τ.Π.Ε. χαρακτηρίστηκε ως μια καινοτόμα εκπαιδευτική πρακτική, πρωτόγνωρη για όλους τους εκπαιδευόμενους που εξέφρασαν την ελπίδα στο μέλλον να διαμορφωθεί ένα διαφορετικό σχολείο που θα εφαρμόζει ευρύτερα αυτού του είδους τις μεθόδους και τα εργαλεία προκειμένου να προάγει τη διαφορετικότητα και να παράγει ανθρώπους μορφωμένους και πνευματικά θωρακισμένους που θα διαμορφώσουν μια κοινωνία καθαρή από παθογόνες καταστάσεις. Εξέφρασαν την επιθυμία να επαναλάβουν αντίστοιχες εκπαιδευτικές πρακτικές και ακόμη περισσότερο καινοτόμες, καθώς λειτουργούν για τους ίδιους δημιουργικά και απελευθερωτικά. Επί της ουσίας, οι εκπαιδευόμενοι αποτύπωσαν μια άποψη που συνάδει απόλυτα με το γεγονός ότι η τέχνη ως σημαντικό παιδευτικό (Adorno, 2000· Αριστοτέλης & Πλάτωνας στο Breadsley, 1989· Dewey, 1934[2005]· Gardner, 1990· Καστοριάδης, 2008· Κόκκος, 2009, 2010, 2011, 2012· Μέγα, 2011· Perkins, 1994· Tolstoy, 1995), αλλά και θεραπευτικό μέσο (Μάτσα, 2008) μπορεί να δράσει απελευθερωτικά για τα πρώην εξαρτημένα άτομα που βιώνουν την κοινωνική περιθωριοποίηση. Όταν αξιοποιείται δημιουργικά, μπορεί να διαμορφώσει θετικές προοπτικές προκειμένου τα άτομα σε απεξάρτηση μέσα από την πνευματική και ψυχική ενδυνάμωση να αποβάλουν το άγχος του αποκλεισμού και

να καταφέρουν να δημιουργήσουν μια θετική εικόνα διατηρώντας παράλληλα υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις σε συναισθηματικό επίπεδο. Επομένως, θα ήταν επιτρεπτό να υποστηρίξουμε την άποψη ότι η εν λόγω έρευνα παρατήρησης (Ανδρούσου & Πετρογιάννης, 2008) δημιούργησε τις προϋποθέσεις και, εφόσον αξιοποιηθεί ευρύτερα, δύναται να επιφέρει τον επιθυμητό μετασχηματισμό των εκπαιδευομένων. Πρόσφερε εναύσματα για κριτικό στοχασμό σε σχέση με την ποίηση, μέσα από την κλασική μουσική και τις Τ.Π.Ε. και δημιούργησε προσδοκίες για μια ολικά μετασχηματισμένη, για μια εκμοντερνισμένη εκπαίδευση. Ευαισθητοποίησε πέρα από τη λογική και το συναίσθημα με στόχο την ολιστική, συγκινησιακή και διαισθητική, αντίληψη του θέματος και αυτό σημαίνει ότι άνοιξε τον δρόμο για τη μετασχηματίζουσα μάθηση, η οποία είναι μια ορθολογιστική διεργασία, που όμως περιλαμβάνει συγκινησιακές, διαισθητικές και φαντασιακές προεκτάσεις (Mezirow στο Κόκκος, 2011). Ωστόσο, δε θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η εν λόγω εκπαιδευτική εμπειρία επέφερε τον απόλυτο μετασχηματισμό των εκπαιδευομένων. Εξάλλου, ο μετασχηματισμός συνιστά αποτέλεσμα μιας ευρύτερης διεργασίας που απαιτεί χρόνο.

Βιβλιογραφία Ελληνόγλωσση

- Adorno, T. W. (2000). *Αισθητική θεωρία*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αλιμήσης, Δ. (2003). *Ο Υπολογιστής ως Εργαλείο Παραγωγικότητας, Πληροφόρησης & Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση: Εργαστηριακός οδηγός για την εκπαίδευση Εκπαιδευτικών στις Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνίας*. Αθήνα: Ίων.
- Ανδρούσου & Πετρογιάννης (2008). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη: Παρατήρηση στην Εκπαιδευτική Έρευνα*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Beardsley M. C. (1989). *Ιστορία των Αισθητικών Θεωριών*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Beethoven, L. V. (2009, Ιούλιος 26). *Η Σονάτα του Σελινόφωτος* [Αρχείο ήχου και εικόνας]. Ανακτήθηκε από: <https://www.youtube.com/watch?v=AxfAW08ZwFc>
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας: Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R. & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη: Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γιαννακοπούλου, Μ., Δεληγιάννης, Δ., Ζιώζιας, Α. & Χαδουλίτση, Β. (2011). Εκπαιδευτικοί Πειραματισμοί στο Εναλλακτικό Σχολείο Ενηλίκων του ΚΕΘΕΑ «ΕΞΟΔΟΣ»: Η Ποίηση ως Καταλύτης για την Απόδραση από την Επιφάνεια της Καθημερινότητας. Στο Α. Κόκκος & Συνεργάτες (Επιμ.), *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες* (σελ. 138-158). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γραμματικά, Μ. (2011, Ιούνιος). *Προσεγγίσεις και Σχέσεις ανάμεσα στον Κοινωνικό Αποκλεισμό, τις Κοινωνικές Ανισότητες και την Τοξικοεξάρτηση*. Ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο «Εκπαίδευση και Κοινωνική Ένταξη Ευάλωτων Ομάδων, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από: http://www.uom.gr/media/docs/ekp/conf_2011/PROCEEDINGS_24_6_2011.pdf
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Courau, S. (2000). *Τα Βασικά «Εργαλεία» του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Creswell, J.W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή & Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- DeBotton, A. & Armstrong, J. (2014). *Η Τέχνη ως Θεραπεία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Δεληγιάννης, Δ. (2006, Μάρτιος - Απρίλιος). *Εκπαίδευση και Κοινωνική Επανάσταση πρώην Χρηστών. Η περίπτωση του Εναλλακτικού Σχολείου Ενηλίκων του Θεραπευτικού Προγράμματος ΕΞΟΔΟΣ*. Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή «Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή», Βόλος. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/782/138.pdf>
- Δεληγιάννης, Δ. (2007). *Εναλλακτικό Σχολείο Ενηλίκων του Θεραπευτικού Προγράμματος ΕΞΟΔΟΣ. Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 10, 27-35.
- Δεληγιάννης, Δ., Δημητρίου, Α., Κυρίτσης, Γ. & Σμηλιτιάνου, Φ. (2011, Ιούνιος). *Ο ρατσισμός, εμείς και οι άλλοι*. Ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο «Εκπαίδευση και Κοινωνική Ένταξη Ευάλωτων Ομάδων», Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από: http://www.uom.gr/media/docs/ekp/conf_2011/PROCEEDINGS_24_6_2011.pdf
- Δεληγιάννης, Δ., Δημητρίου, Α., Κυρίτσης, Γ. & Σμηλιτιάνου, Φ. (2012, Απρίλιος). *Εκπαιδευοντας με τη δύναμη της Τέχνης στο Εναλλακτικό Σχολείο Ενηλίκων του ΚΕΘΕΑ ΕΞΟΔΟΣ: «Ο Ρατσισμός, Εμείς και οι Άλλοι»*. Εργαστήριο στο 4ο Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων «Καλές Πρακτικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων», Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <http://edu4adults.blogspot.gr/2012/05/4.html>
- Δεληγιάννης, Δ., Κουτεντάκη, Ξ. & Αρμάος, Ρ. (2011, Ιούνιος). *Ο Ρόλος του Εκπαιδευτή σε ένα Θεραπευτικό Περιβάλλον: Προκλήσεις και δυσκολίες της εκπαιδευτικής πράξης στην προσπάθεια για κοινωνική ένταξη*. Ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο «Εκπαίδευση και Κοινωνική Ένταξη Ευάλωτων Ομάδων», Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από: http://www.uom.gr/media/docs/ekp/conf_2011/PROCEEDINGS_24_6_2011.pdf
- Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης και Πληροφόρησης για τα Ναρκωτικά και την Τοξικομανία (2014). *Η Κατάσταση του Προβλήματος των Ναρκωτικών και των Οικογενειακών στην Ελλάδα: Ετήσια Έκθεση 2013*. Ανακτήθηκε από: <http://www.ektepn.gr/Documents/PDF/ee2013.pdf>
- Ζωγόπουλος, Ε. Α. (2001). *Νέες Τεχνολογίες και Μέσα επικοινωνίας στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Freire, P. & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική Παιδαγωγική: Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Gilroy, A. & Lee, C. (2000). Αντιπαράθεση της έρευνας πάνω στην εικαστική θεραπεία και της έρευνας πάνω στη μουσικοθεραπεία. Στο A. Gilroy & C. Lee (Επιμ.), *Εικαστικές τέχνες & μουσική: θεραπεία & έρευνα* (σελ. 1-19). Αθήνα: Έλλην.
- Hoskyns, S. (2000). Παρατηρώντας τροφίμους φυλακών: Η χρήση απλών βαθμολογικών κλιμάκων για τον υπολογισμό μεταβολών στη δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της ομαδικής μουσικοθεραπείας. Στο A. Gilroy & C. Lee (Επιμ.), *Εικαστικές τέχνες & μουσική: θεραπεία & έρευνα* (σελ. 147-161). Αθήνα: Έλλην.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες: Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευόμενων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2007α). Malcolm S. Knowles. Στο P. Jarvis (Επιμ.), *Οι Θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων* (σελ. 207-227). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2007β). Paulo Freire. Στο P. Jarvis (Επιμ.), *Οι Θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων* (σελ. 355-375). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Καστοριάδης, Κ. (2008). *Παράθυρο στο χάος*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Καψωμένος, Ε. Γ. (1992). «Καλή 'να η μαύρη πέτρα σου»: Ερμηνευτικά κλειδιά στο Σολωμό. Αθήνα: Βιβλιωπωλείο της «Εστίας».
- ΚΕΘΕΑ (2013). *Απολογισμός Έργου 2013*. Ανακτήθηκε από: http://www.kethea.gr/Portals/0/Uploads/docs/APOLOGISMOS_2013_L.pdf
- Killick, K. & Greenwood, H. (2000). Έρευνα πάνω στην εικαστική θεραπεία με ανθρώπους που έχουν ψυχωτικές ασθένειες. Στο Α. Girloy & C. Lee (Επιμ.), *Εικαστικές τέχνες & μουσική: θεραπεία & έρευνα* (σελ. 107-123). Αθήνα: Έλλην.
- Κόκκος, Α. (2005α). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*: Ανιχνεύοντας το πεδίο. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005β). Η εμπειρική Εκπαίδευση Ενηλίκων. *Εκπαίδευση ενηλίκων*, 4, 4-13. Ανακτήθηκε από: <http://alexiskokkos.gr/keimena/14iempirikiekpaideusienilikwn.pdf>
- Κόκκος, Α. (2006). Η Ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 9, 4-9. Ανακτήθηκε από: <http://alexiskokkos.gr/dimosieuseis.html>
- Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Τόμος Α'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2009, Μάιος). *Ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσα από την επαφή με την τέχνη*. Ανακοίνωση στο 1ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα. Ανακτήθηκε από: http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/Text_files/II_Kentrikes_Eisigiseis/Kokkos_k_eisigisi.pdf
- Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός Στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σελ. 65-93). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Η Διαμόρφωση μιας Μεθόδου. Στο Α. Κόκκος & Συνεργάτες (Επιμ.), *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες* (σελ. 71-120). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2012). Η διαμόρφωση της μεθοδολογίας του ARTiT: Μια αλληλεπίδραση προσωπικών ιδεών και συλλογικού σχεδίου δράσης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 25, 8-11.
- Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων, τόμος Β'*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. & Μέγα, Γ. (2007). Κριτικός Στοχασμός και Τέχνη στην Εκπαίδευση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 12, 16-21.
- Κόκκος, Α. & Ράικου, Ν. (2014). Αξιοποίηση της Τέχνης στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων»: Μια Καινοτομική Πρακτική. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 2 (2), 9-163.
- Κονιόρδου, Λ. (2011, Νοέμβριος 25). *Δ. Σολωμού – Ο Κρητικός* [αρχείο ήχου και εικόνας]. Ανακτήθηκε από: <https://www.youtube.com/watch?v=wxwuCnQRX7M>
- Κουλαουζίδης, Γ. (2007). Jack Mezirou και μετασχηματίζουσα μάθηση: μια εκτεταμένη προσωπογραφία. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 10, 36-39.
- Κουτρουβίδης, Π. (2010α). Σχολείο και Έφηβοι Χρήστες ψυχοτρόπων Ουσιών *Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων/ Π.Τ.Ν.Ε.
- Κουτρουβίδης, Π. (2010β). Εκπαίδευση και Κατάρτιση πρώην Χρηστών. Προγράμματα δια βίου Μάθησης στα Θεραπευτικά Προγράμματα και στον Τομέα εκπαίδευσης του ΚΕΘΕΑ. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 20, 19-25.
- Κουτρουβίδης, Π. (2015). *Σχολείο και Χρήστες Ναρκωτικών: Όταν οι απόβλητοι του εκπαιδευτικού συστήματος ξαναγυρίζουν στα θρανία*. Αθήνα: Φίλντισι.

- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κυρίτση, Β. (2010). Ο ρόλος του Εναλλακτικού Σχολείου Ενηλίκων του θεραπευτικού προγράμματος «Έξοδος» του ΚΕΘΕΑ στην αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού των πρώην χρηστών ναρκωτικών ουσιών (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό ανοιχτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Κυρίτση, Β. & Αρμάος, Ρ. (2011, Ιούνιος). Η εκπαίδευση ως μοχλός ψυχοκοινωνικής ενδυνάμωσης των πρώην χρηστών ουσιών στην πορεία της κοινωνικής τους επανένταξης: Μια ποιοτική μελέτη στο Εναλλακτικό Σχολείο του ΚΕΘΕΑ-ΕΞΟΔΟΣ. Ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο «Εκπαίδευση και Κοινωνική Ένταξη Ευάλωτων Ομάδων, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από: http://www.uom.gr/media/docs/ekp/conf_2011/PROCEEDINGS_24_6_2011.pdf
- Λιοναράκης, Α. & Φραγκάκη, Μ. (2009, Νοέμβριος). Στοχαστικό-Κριτικά Μοντέλα Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Επιμόρφωσης στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: μια πρόταση με Πολυμορφική Διάσταση. Ανακοίνωση στο 5ο Διεθνές Συνέδριο στην Ανοιχτή και εξ' Αποστάσεως Μάθηση, Αθήνα.
- Μάγος, Κ. (2006). «Συνέντευξη ή παρατήρηση;»: Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 5-19. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/005-019.pdf>
- Μάτσα, Κ. (2006). Κοινωνικός αποκλεισμός και Τοξικομανία: Όψεις της βιοπολιτικής της εξουσίας. *Κοινωνία και Ψυχική Υγεία*, 1, 66-76. Ανακτήθηκε από: http://www.psy.auth.gr/sites/default/files/Periodiko_1st_volume.pdf
- Μάτσα, Κ. (2008). *Ψυχοθεραπεία και Τέχνη στην Απεξάρτηση: Το «Παράδειγμα» του 18 Άνω*. Αθήνα: Άγρα.
- Μάτσα, Κ. (2013α). *Ψάξαμε Ανθρώπους και Βρήκαμε Σκιές: Το Αίνιγμα της Τοξικομανίας*. Αθήνα: Άγρα.
- Μάτσα, Κ. (2013β). *Ταπείνωση και Ντροπή*. Αθήνα: Άγρα.
- Μέγα, Γ. (2011). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο Α. Κόκκος & Συνεργάτες (Επιμ.), *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες* (σελ. 21-67). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (1990). Πώς ο κριτικός στοχασμός ενεργοποιεί τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Μτφ. Ν. Αποστολοπούλου & Γ. Μέγα. Ανακτήθηκε από: http://edu4adults.blogspot.gr/2010/03/blog-post_9881.html?m=0
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος : Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του Μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow και Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σελ.43-71). Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (2009). Μια επισκόπηση της μετασχηματίζουσας μάθησης. Στο Κ. Illeris (Επιμ.), *Σύγχρονες θεωρίες Μάθησης: 16 θεωρίες μάθησης... με τα λόγια των δημιουργών τους* (σελ. 126-146). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μηλιώνης, Χ. & Μπαλτά, Β. (2001, Ιούνιος). *Η Επικοινωνιακή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας και ο ρόλος των Νέων Τεχνολογιών*. Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή «Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση από Απόσταση», Ρέθυμνο.
- Μουζάκης, Χ. (2006). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Τεχνικές εκπαίδευσης Ενηλίκων από Απόσταση και ο ρόλος του Εκπαιδευτή*. Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edull.gr/edull/handle/10795/791>
- Μουζάκης, Χ. (2013). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών και η Αξιοποίηση της Τέχνης στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Noye', D. & Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός οδηγός του Εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Oldfield, A. & Adams, M. (2000). Οι επιδράσεις της μουσικοθεραπείας σε μια ομάδα ενηλίκων με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Στο Α. Girloy & C. Lee (Επιμ.), *Εικαστικές τέχνες & μουσική: θεραπεία & έρευνα* (σελ. 177-196). Αθήνα: Έλλην.

- Παπανδρέου, Π., Τουλούμη, Γ. & Πουλόπουλος, Χ. (2003). Εγκατάλειψη Σχολείου, Χρήση Ουσιών και Παραβατικότητα. *Εξαρτήσεις*, 4, 25-51. Ανακτήθηκε από:
http://www.kethea.gr/Portals/0/Uploads/docs/sxolio_xrisi_paravatikotita.pdf
- Πουλόπουλος, Χ. (2011). *Κοινωνική Εργασία και Εξαρτήσεις: Οι Κοινότητες της Αλλαγής*. Αθήνα: Τόπος
- Πουλόπουλος, Χ. (2014). *Κρίση, Φόβος και Διάρρηξη της Κοινωνικής Συνοχής*. Αθήνα: Τόπος.
- Πουλόπουλος, Χ. & Τιμπουκλή, Α. (1995). Ομαδικά Εστιασμένη Συνέντευξη (focus group interview): Ένα νέο μεθοδολογικό εργαλείο έρευνας στον τομέα των κοινωνικών επιστημών, *Κοινωνική Εργασία*, 39, 158-164. Ανακτήθηκε από: <https://www.academia.edu/2571069>
- Ράικου, Ν. (2013). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση : Διερεύνηση Δυνατότητας για Ανάπτυξη Κριτικού Στοχασμού μέσα από την Αισθητική Εμπειρία σε Εκπαιδευόμενους Εκπαιδευτικούς (Διδακτορική Διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Rees, M. (2000). Έρευνα πάνω στην εικαστική θεραπεία με ανθρώπους που έχουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Στο Α. Girloy & C. Lee (Επιμ.), *Εικαστικές τέχνες & μουσική: θεραπεία & έρευνα* (σελ. 125-145). Αθήνα: Έλλην.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σολωμός, Δ. (2001). Ο Κρητικός. Στο Κ. Η. Ακρίβος, Δ. Π. Αρμάος, Τ. Καραγεωργίου, Ζ. Κ. Μπέλλα & Δ. Γ. Μπεχλικούδη (Επιμ.), *Νεοελληνική Λογοτεχνία Ενιαίου Λυκείου : Θεωρητική Κατεύθυνση, Θετική Κατεύθυνση (επιλογής)* (σελ. 13-29). Αθήνα: ΟΕΔΒ. Ανακτήθηκε από:
<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-C132/635/4086,18612/>
- Τσιμπουκλή, Α. (1996). Η Πρόληψη στην Εκπαίδευση – Η Εκπαίδευση στην Πρόληψη. *Πρόσωπο*, 8, 13-16. Ανακτήθηκε από: <https://www.academia.edu/2571071/>
- Τσιμπουκλή, Α. (2010α). Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων: Ένας οργανισμός μάθησης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 20, 13-17. Ανακτήθηκε από: <https://www.academia.edu/2573777/>
- Τσιμπουκλή, Α. (2010β). Δυναμική της ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σελ.329-348). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιμπουκλή, Α. & Αρμάος, Ρ. (2007). Η Εκπαίδευση των Επαγγελματιών Ψυχικής Υγείας σε Θέματα Συμβουλευτικής στο χώρο της Αντιμετώπισης της τοξικοεξάρτησης: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Προγράμματος. *Εξαρτήσεις*, 12, 30-41. Ανακτήθηκε από: <https://www.academia.edu/2571045/>
- Van Colle, S. & Williams, T. (2000). Ξεκινώντας την έρευνα πάνω στη διεργασία της μουσικοθεραπείας. Στο Α. Girloy & C. Lee (Επιμ.), *Εικαστικές τέχνες & μουσική: θεραπεία & έρευνα* (σελ. 91-106). Αθήνα: Έλλην.

Βιβλιογραφία Ξενόγλωσση

- Armaos, R. & Koutrouvidis, P. (2011, May). *Transformative Learning through the Therapeutic Community Model of Treatment in Addiction Recovery*. Paper presented at the 9th International Transformative Learning Conference, Athens. Retrieved from:
http://blogs.sch.gr/stelam/files/2011/06/TLC-2011-Proceedings_MAJv3_2011-05-23.pdf
- Baker, T. L. (1994). *Doing Social Research*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp0630a
- Brookfield, St. (2012). *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question their Assumptions*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Crowley, C. (2010). Writing Up the Qualitative Methods Research Report. In M. A. Forrester (Ed.,) *Doing Qualitative Research In Psychology: A Practical Guide* (pp. 229-246). London: Sage Publications.

- Deligiannis, D., Lazaridou, Ch. & Papageorgiou, I. (2011, May). *Mezirow Meets Freire – A Challenging Relation: From Theory to Practice*. Paper presented at the 9th International Transformative Learning Conference, Athens. Retrieved from: http://blogs.sch.gr/stelam/files/2011/06/TLC-2011-Proceedings_MAJv3_2011-05-23.pdf
- Dewey, J. (1934 [2005]). *Art as Experience*. New York: The Penguin Group.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Kokkos, A. (2010). Transformative Learning through Aesthetic Experience: Towards a comprehensive method. *Journal of Transformative Education*, 8(3), 155-177.
- Kokkos, A. (2012, November). *Critical Reflection through Aesthetic Experience: How could a wide range of learners gain access to the process?* Paper Presented at the 10th Conference on Transformative Learning, San Francisco.
- Kokkos, A. (2013). The use of aesthetic experience in unearthing critical thinking. In P. Mayo (ed.), *Learning with Adults: A Reader* (pp. 205-217). 10.1007/978-94-6209-335-5_16. Retrieved From: <http://alexiskokkos.gr/keimena/30Theuseofaestheticexperienceinunearthingcriticalthinking.pdf>
- Kostara, E. (2014, June). *Interpretation of Greek Drama for the Development of Critical Thinking*. Paper presented at the 1st Conference of ESREA's network "What's the point of Transformative Learning?", Athens.
- LaRossa, R. (2012). Writing and Reviewing Manuscripts in the Multidimensional World of Qualitative Research. *Journal of Marriage and Family*, 74(4), 643-659. doi: 10.1111/j.1741-3737.2012.00978.x.
- Manning, P. K. & Cullum-Swan, B. (1994). Narrative, Content and Semiotic Analysis. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 463-477). Thousand Oaks: Sage Publications.
- McArdle, P., Wiegiersma, A., Gilvarry, E., Kolte, B., McCarthy, St., Fitzgerald, M., ... & Quensel, St. (2002). European adolescent substance use: the roles of family structure, function and gender. *Addiction*, 97, 329-336. Retrieved from: http://share.eldoc.ub.rug.nl/FILES/root2/2002/Euroadsuu/McArdle_2002_Addiction.pdf
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Pouloupoulos, Ch., Tsioukli, A., Papanastasi, G. (2001). The Narrow Door-Path of Social Exclusion: The Greek Case. In M. Pollo (Ed.), *The Narrow Door – Path of Social Exclusion: A research Project by Mario Pollo* (pp. 37-122). Rome: CEIS. Retrieved from: <https://www.academia.edu/2573985>
- Ritchie, J. (2003). The Applications of Qualitative Methods to Social Research. In J. Ritchie & J. Lewis (Ed.), *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers* (pp. 24-46). London: Sage Publications.
- Smith, C. P. (2000). Content Analysis and Narrative Analysis. In H. T. Reis & C. M. Judd (Eds.), *Handbook of Research Methods in Social and personality psychology* (pp. 313-335). New York: Cambridge University Press.
- Tolstoy, L. (1995). *What is Art?* London: Penguin Classics.
- Tsioukli, A. & Wolff, K. (2003a). Staff training in Greek Therapeutic Communities for Drug Addicts: an experiential approach. *Therapeutic Communities*, 24(1), 63-76. Retrieved from: <https://www.academia.edu/2573764>
- Tsioukli, A. & Wolff, K. (2003b). Using Focus Group Interviews to Understand Staff Perceptions from Training in the Therapeutic Community Model. *Journal of Drug Education*, 33(2), 143-157. Retrieved from: <https://www.academia.edu/2573766>