

Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία σε περιβάλλοντα AR/niVR και η διαμόρφωση αναπαραστάσεων πολιτιστικού προορισμού στην προσχολική εκπαίδευση

Αντωνία Γρίβα

Υποψήφια Διδάκτωρ Τμήματος Διοίκησης Τουρισμού,
Πανεπιστήμιο Πατρών
a.griva@upatras.gr

Παναγιώτα Βάθη-Σαράβα

Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήματος Διοίκησης Τουρισμού,
Πανεπιστήμιο Πατρών
pvathi@upatras.gr

Μαρία Αργυροπούλου

ΕΔΙΠ Τμήματος Διοίκησης Τουρισμού,
Πανεπιστήμιο Πατρών
margyrop@upatras.gr

Περίληψη

Η μελέτη εξετάζει την εφαρμογή της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία (MMAE) στην προσχολική εκπαίδευση, με τη χρήση τεχνολογιών Επαυξημένης (AR) και μη Εμβυθιστικής Εικονικής Πραγματικότητας (niVR). Η έρευνα υλοποιήθηκε σε πειραματικό νηπιαγωγείο με τη συμμετοχή 39 νηπίων, μέσω δραστηριοτήτων εικαστικής δημιουργίας, χρήσης της εφαρμογής Quiver Vision και εικονικής περιήγησης στο Μουσείο Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας. Ακολουθήθηκε μικτή μεθοδολογική προσέγγιση, με ερωτηματολόγια εμβύθισης και υποκειμενικού ρεαλισμού σε περιβάλλοντα AR/VR, συστηματική παρατήρηση και αποτιμήσεις «κριτικών φίλων». Η ανάλυση, με έμφαση στα ποιοτικά δεδομένα, ανέδειξε ενδείξεις μικρο-μετασχηματισμών στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών προσχολικής αγωγής για τη φύση, το μουσείο και τον τουριστικό προορισμό. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η συστηματική, σταδιακή καθοδήγηση της αισθητικής εμπειρίας, ενισχύει την παρατήρηση, τη συναισθηματική έκφραση και τη σύνδεση των ψηφιακών εμπειριών με προηγούμενα βιώματα, ενώ παράλληλα καλλιεργεί πλουσιότερες και πιο θετικά χρωματισμένες αναπαραστάσεις του προορισμού. Η μελέτη υποστηρίζει ότι τα περιβάλλοντα AR/niVR όταν εντάσσονται σε διδακτικό πλαίσιο μετασχηματίζουσας αισθητικής μάθησης, μπορούν να λειτουργήσουν ως εργαλεία ανάπτυξης δημιουργικής και κριτικής σκέψης, κοινωνικών δεξιοτήτων και πρώιμης πολιτιστικής-τουριστικής συνείδησης στην προσχολική ηλικία.

Λέξεις κλειδιά: Επαυξημένη Πραγματικότητα, Εικονική Πραγματικότητα, MMAE, Προσχολική Ηλικία, Αισθητική Εμπειρία, Εικόνα Πολιτιστικού Προορισμού, Πολιτιστική Ταυτότητα.

1. Εισαγωγή

Η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών, όπως η Επαυξημένη Πραγματικότητα (AR) και η Εικονική Πραγματικότητα (VR), επαναπροσδιορίζει τα παιδαγωγικά πλαίσια στη σχολική ζωή και προσφέρει νέες δυνατότητες για βιωματική, πολύ-αισθητηριακή και δημιουργική εμπλοκή των μαθητών/τριών (Dunleavy & Dede, 2014; Madanipour & Cohrsen, 2019; Zhao et al., 2025). Οι τεχνολογίες αυτές επιτρέπουν εικονικές επισκέψεις σε τουριστικούς προορισμούς, αλληλεπίδραση με ψηφιακά αντικείμενα και σύνδεση της γνώσης με αυθεντικά ή ψηφιακά



περιβάλλοντα (Guttentag, 2010; Pervolarakis et al., 2023; Chang et al., 2025), ενδυναμώνοντας πεδία όπως η κατανόηση, η δημιουργικότητα και η αισθητηριακή εμπλοκή.

Παρότι οι εφαρμογές AR/VR έχουν μελετηθεί κυρίως στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Oranç & Küntay, 2019; Aydogdu & Kelpšiene, 2021), αυξάνεται το ενδιαφέρον για την παιδαγωγική αξιοποίησή τους στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία (Madanipour & Cohrsen, 2019; Aydoğdu & Kelpšiene, 2021; Aydoğdu, 2022). Η διάδοση των έξυπνων συσκευών και των πολυμεσικών εργαλείων διευκολύνει τη δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων που συνδυάζουν παιχνίδι, εξερεύνηση και γνώση, θέτοντας όμως ταυτόχρονα ερωτήματα για την παιδαγωγική τους αξιοποίηση και τις επιπτώσεις τους στη μάθηση (Aydoğdu & Kelpšiene, 2021; Neumann et al., 2022). Η δημιουργικότητα -κρίσιμη διάσταση για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία- παρουσιάζει περιορισμένο βαθμό ερευνητικής διερεύνησης σε περιβάλλοντα AR/VR, παρά τη δυνατότητά τους για πειραματισμό, έκφραση και πολυτροπική εμπλοκή (Zhao et al., 2025). Αντίστοιχα, η διαμόρφωση πρώιμης εικόνας τουριστικού προορισμού και πολιτιστικής ταυτότητας μέσω αισθητικών και ψηφιακών εμπειριών εξακολουθεί να αποτελεί πεδίο με περιορισμένη ερευνητική τεκμηρίωση. Στο πλαίσιο αυτό, η μέθοδος της «Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» (MMAE) αναδεικνύεται ως πρόσφορο μεθοδολογικό και παιδαγωγικό εργαλείο για την προσέγγιση των ερευνητικών ζητημάτων. Η προσέγγιση βασίζεται στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow και αναπτύχθηκε περαιτέρω από τον Α. Κόκκο στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπου ανέδειξε την αισθητική εμπειρία ως αφετηρία για την ενεργοποίηση διαδικασιών κριτικού αναστοχασμού και επανανοηματοδότησης. Μέσα από την παρατήρηση και ερμηνεία έργων τέχνης, επιδιώκεται η διερεύνηση παγιωμένων αντιλήψεων και η πιθανή αναθεώρηση των πλαισίων αναφοράς των συμμετεχόντων/ουσών, σύμφωνα με τη μετασχηματιστική δυναμική που περιγράφει η θεωρία του Mezirow (Mezirow, 2000; Kokkos, 2021). Η MMAE δίνει έμφαση στην αισθητική παρατήρηση, τη συναισθηματική έκφραση, τη σύνδεση με προσωπικά βιώματα και τη συλλογική αναστοχαστική συζήτηση (Mezirow, 1997; Kokkos, 2010; Kokkos, 2021; Kokkos & Fleming, 2024; Zhao et al., 2025), στοιχεία που μπορούν να διερευνηθούν και σε περιβάλλοντα AR/VR που λειτουργούν ως αισθητικά και διαλογικά μαθησιακά ερεθίσματα.

Παρά το αυξανόμενο ενδιαφέρον, η σχετική βιβλιογραφία επικεντρώνεται κυρίως σε ενήλικες ή μεγαλύτερους/ες μαθητές/τριες ενώ η γνώση για τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες προσχολικής ηλικίας νοηματοδοτούν τόπους, μουσεία, πολιτιστικούς προορισμούς και φυσικά οικοσυστήματα μέσα από αισθητικές και βιωματικές εμπειρίες, καλλιτεχνική δημιουργία και ψηφιακές περιηγήσεις παραμένει περιορισμένη. Επιπλέον, η Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία (MMAE) και οι τεχνολογίες Εικονικής Πραγματικότητας (AR/VR) έχουν μελετηθεί κυρίως ως διακριτά ερευνητικά πεδία με περιορισμένες προσπάθειες συνδυαστικής αξιοποίησης στην προσχολική εκπαίδευση. Αυτό το ερευνητικό κενό αποτέλεσε βασικό κίνητρο για τον σχεδιασμό της παρούσας μελέτης, η οποία διερευνά κατά πόσο η συνδυαστική αξιοποίηση της MMAE, και των τεχνολογιών AR/VR μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση της εικόνας πολιτιστικών προορισμών στην προσχολική ηλικία (Guttentag, 2010; Dunleavy & Dede, 2014; Pervolarakis et al., 2023; Hu & Ng, 2025; Zhao et al., 2025). Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα μελέτη σχεδιάστηκε ως μια στοχευμένη παιδαγωγική παρέμβαση στην προσχολική ηλικία.

Στη δράση που υλοποιήθηκε σε πειραματικό νηπιαγωγείο, εφαρμόστηκαν εικαστικές δραστηριότητες με την εφαρμογή Quiver Vision και μη εμβυθιστική εικονική περιήγηση στο Μουσείο Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας. Σκοπός της δράσης ήταν η ανίχνευση ενδείξεων



μικρο-μετασχηματισμών/μεταβολών στις αντιλήψεις των νηπίων για τη φύση, τους τόπους, το μουσείο και τον τουριστικό προορισμό. Η δράση διενεργήθηκε σύμφωνα με μελέτες που αναδεικνύουν τη συμβολή της AR/VR στην πολιτισμική εκπαίδευση για την πολιτιστική κληρονομιά, ιδίως όταν ο σχεδιασμός είναι προσαρμοσμένος στο μαθησιακό πλαίσιο και τις ανάγκες των χρηστών (Christopoulos et al., 2024; Zhao et al., 2025). Συνεπώς, η ανάλυση επικεντρώνεται στην εις βάθος ανάλυση του ποιοτικού σκέλους με στόχο τη χαρτογράφηση ενδεχόμενων μετασχηματισμών στις αντιλήψεις των νηπίων σχετικά με πολιτιστικούς προορισμούς, υπό το πρίσμα της MMAE. Παράλληλα, η μελέτη επιδιώκει τη διατύπωση προτάσεων για τον παιδαγωγικό σχεδιασμό αισθητικά προσανατολισμένων σεναρίων AR/VR στην προσχολική εκπαίδευση (Kokkos, 2021; Zhao et al., 2025).

Τα ερευνητικά ερωτήματα εστιάζουν στα εξής: α) στο πώς η αισθητικά δομημένη εμπειρία σε περιβάλλοντα AR/VR, οργανωμένη σύμφωνα με τις φάσεις της MMAE επηρεάζει την παρατήρηση, περιγραφή και ερμηνεία των ψηφιακών εικόνων και τόπων που σχετίζονται με τη φύση και τον τουριστικό προορισμό, β) στο πώς συμβάλλει στη διαμόρφωση της εικόνας τουριστικού προορισμού και πολιτιστικής ταυτότητας στα νήπια και γ) ποιες μορφές συναισθηματικής εμπλοκής και προσωπικής σύνδεσης με τον προορισμό αναδύονται όταν οι εμπειρίες αυτές πλαισιώνονται από αναστοχαστικές, αισθητικά προσανατολισμένες δραστηριότητες στην τάξη.

Μεθοδολογικά, η έρευνα εντάσσεται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης (educational action research) και ακολουθεί μικτή προσέγγιση, συνδυάζοντας ποσοτικά δεδομένα από ερωτηματολόγια εμπύθισης (Georgiou & Kyza, 2017) και υποκειμενικού ρεαλισμού (Goncalves et al., 2025) με ποιοτικά δεδομένα από συστηματικές παρατηρήσεις, παιδικές ζωγραφιές, λεκτικές εκφράσεις και αποτίμηση κριτικού φίλου.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. AR/VR στην προσχολική εκπαίδευση

Η αξιοποίηση τεχνολογιών Επαυξημένης (AR) και Εικονικής Πραγματικότητας (VR) στην προσχολική εκπαίδευση δημιουργεί συνθήκες βιωματικής, πολυαισθητηριακής και δημιουργικής μάθησης ενισχύοντας την ενεργή συμμετοχή, την παρατήρηση και την κατανόηση σύνθετων εννοιών μέσω πολυτροπικών παραστάσεων (Madanipour & Cohrsen, 2019; Aydoğdu & Kelpšiene, 2021; Neumann et al., 2022; Zhao et al., 2025). Ειδικότερα, οι εικονικές περιηγήσεις και οι εφαρμογές Επαυξημένης Πραγματικότητας (AR) διευκολύνουν τη σύνδεση της σχολικής γνώσης με αυθεντικά ή ψηφιακά περιβάλλοντα, προσφέροντας εμπειρίες που συνδυάζουν παιχνίδι, εξερεύνηση και δημιουργική έκφραση.

Στη μουσειακή εκπαίδευση, η μάθηση ενισχύεται όταν τα εκθέματα συνδέονται με προσωπικές εμπειρίες και βιώματα (Hein, 1998). Στα παιδιά, η σύνδεση αυτή εκδηλώνεται κυρίως μέσα από το παιχνίδι, την αφήγηση, τη συνεργασία και την αισθητηριακή εμπλοκή, δημιουργώντας προϋποθέσεις για την αναδιαμόρφωση αρχικών νοηματοδοτήσεων.

Πρόσφατες εμπειρικές μελέτες δείχνουν ότι η χρήση εκπαιδευτικών εφαρμογών AR μπορεί να ενισχύσει την παρατήρηση, την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και την αυτονομία στην προσχολική ηλικία, ιδιαίτερα όταν ενσωματώνονται σε παιδαγωγικά σχεδιασμένες δραστηριότητες (Aydoğdu, 2022; Adhe et al., 2025). Παράλληλα, οι εικονικές περιηγήσεις σε μουσεία και χώρους πολιτισμού συμβάλλουν στην ανάπτυξη πολιτισμικής, θετικής στάσης απέναντι στους πολιτιστικούς χώρους και πρώιμων αναπαραστάσεων τουριστικών προορισμών (Guttentag, 2010; Pervolarakis et al., 2023; Zhao et al., 2025).

Ωστόσο, η διεθνής βιβλιογραφία εξακολουθεί να εστιάζει κυρίως στις τεχνικές και γνωστικές διαστάσεις των τεχνολογιών AR/VR, ενώ παραμένει περιορισμένη η διερεύνηση



του τρόπου με τον οποίο οι αισθητικά δομημένες ψηφιακές εμπειρίες συμβάλλουν στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων και στη διαμόρφωση πρώιμων αναπαραστάσεων πολιτιστικών προορισμών στην προσχολική ηλικία. Να σημειώσουμε εδώ, ότι ο όρος «μετασχηματισμός» στην προσχολική ηλικία δεν αντιστοιχίζεται με τον κριτικό στοχασμό των ενηλίκων, αλλά αφορά στην αναδιαμόρφωση βιωματικών, αισθητηριακών και αφηγηματικών νοηματοδοτήσεων που προκύπτουν μέσα από την ενεργό εμπλοκή των παιδιών με το μαθησιακό περιβάλλον (Hein, 1998; Dunleavy & Dede, 2014). Το κενό αυτό επιχειρεί να καλύψει η παρούσα μελέτη, αξιοποιώντας την Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία ως ερμηνευτικό πλαίσιο.

2.2. Διαμόρφωση της εικόνας τουριστικού προορισμού στην παιδική ηλικία

Παρά την αυξανόμενη έρευνα στη διεθνή βιβλιογραφία για την εμπειρία του/της επισκέπτη/τριας, η παιδική εμπειρία στον τουρισμό δεν έχει διερευνηθεί σε βάθος. Οι περισσότερες μελέτες προσεγγίζουν τα παιδιά ως επισκέπτες/τριες ή καταναλωτές τουριστικών εμπειριών και λιγότερο ως ενεργά υποκείμενα που κατασκευάζουν νοήματα για τους τόπους στους οποίους ζουν ή τους οποίους επισκέπτονται (Obrador, 2012; Poria & Timothy, 2014; Roche & Quinn, 2017).

Η έννοια της εικόνας τουριστικού προορισμού έχει μελετηθεί ως μια σύνθετη γνωστική (cognitive), συναισθηματική (affective), και προθετική (conative) κατασκευή, η οποία συγκροτείται από πεποιθήσεις, συναισθήματα και προθέσεις συμπεριφοράς απέναντι σε έναν τόπο (Gartner, 1994; Baloglu & McCleary, 1999; Beerli & Martin, 2004). Παράλληλα, έχουν αναπτυχθεί και ολιστικές/αναλυτικές σημασιολογικές προσεγγίσεις που διακρίνουν δηλωτικές/περιγραφικές, αξιολογικές και κανονιστικές/προτρεπτικές διαστάσεις της εικόνας ενός προορισμού (Echtner & Ritchie, 1993; Marine-Roig, 2019). Σύγχρονες προσεγγίσεις, αντιλαμβάνονται την εικόνα προορισμού, είτε ως γνωστική, συναισθηματική και συμπεριφορική κατασκευή, είτε ως συνδυασμό περιγραφικών, αξιολογικών και προτρεπτικών/προθετικών νοημάτων. Η δεύτερη αυτή προσέγγιση είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τη μελέτη της παιδικής ηλικίας, καθώς επιτρέπει την ερμηνεία των λεκτικών και εικαστικών εκφράσεων των παιδιών ως περιγραφικών (designative), αξιολογικών (appraisive) και προτρεπτικών/προθετικών (prescriptive) προσδοκιών ή επιθυμίας επίσκεψης. Επίσης, η προσέγγιση των Xu & Ye (2018), βασίζεται στο μοντέλο «πυρήνα (core)-περιφέρειας (peripheral)» της εικόνας προορισμού, και υποστηρίζει ότι ορισμένα κεντρικά στοιχεία της εικόνας (core) μπορούν σταδιακά να εκτοπιστούν από άλλα, αρχικά περιφερειακά (peripheral), καθώς μεταβάλλονται οι δρώντες και τα αφηγήματα που συγκροτούν τον προορισμό στον κοινωνικό λόγο και διαμορφώνουν την αντίληψη για τον τόπο (Xu & Ye, 2018). Δηλαδή, η εικόνα ενός προορισμού δεν είναι στατική αλλά δυναμική και μεταβαλλόμενη, κάτι που επιτρέπει τη σταδιακή μετατόπιση αυτών των στοιχείων από το ένα σημείο στο άλλο.

Η αναπτυξιακή πορεία του παιδιού επηρεάζει τη συγκρότηση της πρώιμης εικόνας τουριστικού προορισμού. Σύμφωνα με τη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget (1952, όπ. αναφ. στο Piaget & Inhelder, 1969), τα παιδιά μεταβαίνουν σταδιακά από αισθησιοκινητικές μορφές γνώσης στη συμβολική και εννοιολογική σκέψη. Κατά το προενεργητικό στάδιο (2-7 ετών) επεξεργάζονται την εμπειρία κυρίως μέσω εικόνων, συμβολικής γλώσσας και παιχνιδιού, ενώ η λογικο-αφαιρετική σκέψη παραμένει ακόμη περιορισμένη. Συνεπώς, οι πρώιμες αναπαραστάσεις τόπων και προορισμών διαμορφώνονται μέσα από εικόνες, αφηγήσεις, αισθητηριακά ερεθίσματα και βιωματικές εμπειρίες.



Ο Gunn (1972; 1988) υποστηρίζει ότι η εικόνα τουριστικού προορισμού, αποτελεί μια δυναμική, διαρκώς αναδιαμορφούμενη γνωστική κατασκευή. Αρχίζει να συγκροτείται στη σχολική ηλικία, κυρίως μέσω των βιβλίων (λέξεις-εικόνες) και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτές οι πρώιμες αναπαραστάσεις, συχνά διατηρούνται έως την ενηλικίωση και επηρεάζουν τη μελλοντική ταξιδιωτική συμπεριφορά και εκφράζονται στην παιδική ηλικία, μέσω σχεδίων και ζωγραφιών, εμπνευσμένες από ταξιδιωτικές εμπειρίες, μέσα μαζικής επικοινωνίας και οπτικές αναπαραστάσεις πολιτιστικών αξιοθέατων (Li et al., 2020; Guo & Liu, 2022). Το σχέδιο λειτουργεί ως «πολιτισμικό» εργαλείο από τα παιδιά, που κατασκευάζουν ενεργά νοήματα και γνώσεις (Kampeza & Delserieys, 2020) ενώ αναδεικνύεται ως δόκιμο μέσο αποτύπωσης των αξιών που αποδίδουν σε τόπους/τοπία στο πεδίο της πολιτιστικής κληρονομιάς, (Ginzarly & Srouf, 2021).

Οι παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις συνθέτουν ένα κατάλληλο ερμηνευτικό πλαίσιο για τη μελέτη των πρώιμων αναπαραστάσεων τόπων και πολιτιστικών προορισμών που διαμορφώνουν τα παιδιά. Στην παιδική ηλικία, η εικόνα πολιτιστικού προορισμού συγκροτείται κυρίως μέσα από βιωματικές και παιγνιώδεις εμπειρίες, ενώ επηρεάζεται από οικογενειακές αφηγήσεις, σχολικές δραστηριότητες, ταξιδιωτικές εμπειρίες και καθημερινές αλληλεπιδράσεις, οι οποίες συμβάλλουν στη συγκρότηση κοινωνικά κατασκευασμένων προσδοκιών και αναπαραστάσεων για τους τόπους (Connell, 2005; Gram, 2005; Carr, 2011; Obrador, 2012). Οι εμπειρίες αυτές μπορούν να λειτουργήσουν ως αυτόνομες (πολιτιστικά περιβάλλοντα, μουσεία), προκληθείσες (π.χ. επιμελημένα ψηφιακά μέσα) και οργανικές (π.χ. οικογένεια, σχολείο) «πηγές διαμόρφωσης εικόνας» (image agents) συμβάλλοντας στη σταδιακή οικοδόμηση των πρώιμων αναπαραστάσεων των τόπων (Gunn, 1972; Xu & Ye, 2018). Η σύνθεση των παραπάνω θεωρητικών παραδοχών αποτυπώνεται στο προτεινόμενο εννοιολογικό μοντέλο της παρούσας μελέτης (Σχήμα 1).

Διαδικασία Διαμόρφωσης Εικόνας Τουριστικού Προορισμού στα Νήπια



Σχήμα 1. Εννοιολογική αποτύπωση της τριπλής σπειροειδούς διαδικασίας διαμόρφωσης της εικόνας τουριστικού προορισμού στην προσχολική ηλικία

Το εννοιολογικό μοντέλο αυτό βασίζεται στην παραδοχή ότι η εικόνα του προορισμού στην παιδική ηλικία μπορεί να θεωρηθεί ως μια δυναμική διαδικασία νοηματοδότησης, η οποία διαμορφώνεται σταδιακά μέσω αισθητηριακών εμπειριών, κοινωνικών και οικογενειακών αλληλεπιδράσεων και πολιτισμικών αναπαραστάσεων. Η διαδικασία αυτή ακολουθεί τριπλή σπειροειδή πορεία, όπου αλληλοεπιδρούν πολλαπλές μορφές εμπειρίας και αναπαράστασης και διακρίνονται τρεις αλληλένδετες διαστάσεις:

α) Αισθητηριακές και βιωματικές εμπειρίες: όπου η εικόνα συγκροτείται μέσα από κοινωνικές, οικογενειακές σχέσεις και αισθητηριακές εμπειρίες του τόπου (ποιοι είναι εκεί, πώς είναι το τοπίο, τι βιώνουν, τι χρώμα κατανοούν) και είναι γνωστικά (τι θυμούνται), συναισθηματικά (πώς νοιώθουν) και αισθητηριακά κωδικοποιημένη (Guo & Liu, 2022).



β) Οπτική αναπαράσταση και προσοχή: όπου η εικόνα συγκροτείται από τον τρόπο οπτικής αναπαράστασης του τόπου και όχι απαραίτητα από το αντικειμενικό του περιεχόμενο, ενώ στοιχεία που αρχικά λειτουργούν ως «περιφερειακά» μπορούν να αποκτήσουν κεντρική σημασία και εν συνεχεία να μετατοπιστούν στον «πυρήνα» της εικόνας ενός προορισμού (Xu & Ye, 2018; Li et al., 2020).

γ) Προσδοκία και σενάρια μελλοντικής εμπειρίας: μέσα από τα ταξιδιωτικά κίνητρα και μελλοντικούς προορισμούς όπου η εικόνα λειτουργεί ως προσδοκία και σενάριο μελλοντικής εμπειρίας και συγκροτείται μέσα από αφηγήσεις και πρότερα ερεθίσματα αναδεικνύοντας την προθετική διάσταση της εικόνας προορισμού στα παιδιά (Demirdelen et al., 2019).

Η διαμόρφωση της εικόνας πολιτιστικού προορισμού συμβάλλει στην ανάπτυξη της τουριστικής συνείδησης, αναδεικνύοντας το παιδί ως ενεργό κοινωνικό και πολιτισμικό υποκείμενο. Έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά αποδίδουν στον τουρισμό οικονομικές, ψυχαγωγικές και πολιτιστικές αξίες μέσα από σχέδια και αφηγήσεις (Ertas, Ghasemi, & Kuhzady, 2021), διαμορφώνουν στάσεις απέναντι στους/στις επισκέπτες/τριες που συνδέονται με τη βιώσιμη τουριστική ανάπτυξη (Koščak et al., 2023), ενώ οι ταξιδιωτικές τους μνήμες και οι εικαστικές τους αναπαραστάσεις συμβάλλουν στην ανάπτυξη υπεύθυνης συμπεριφοράς, ψυχικής ευεξίας και πολιτισμικής κατανόησης (Xiong, Chen, Huang, Okumus, & Cai, 2025). Παράλληλα, οι παιδικές ζωγραφιές, ιδιαίτερα όταν αναλύονται σε συνδυασμό με τις αφηγήσεις που τις συνοδεύουν, αποτελούν αξιόπιστο εργαλείο διερεύνησης των αντιλήψεών τους για την πολιτιστική κληρονομιά και τους τόπους (Ginzarly & Srouf, 2021).

Η θέση της εικαστικής έκφρασης αναδεικνύει τη δημιουργικότητα όχι μόνο ως μέσο αναπαράστασης της εμπειρίας αλλά και ως μηχανισμό παραγωγής νοήματος και μάθησης.

2.3. Η τέχνη ως παιδαγωγικό μέσο δημιουργικής και μετασχηματιστικής μάθησης

Η τέχνη αναγνωρίζεται ως ένα ισχυρό παιδαγωγικό μέσο που προάγει τη δημιουργικότητα, τη βιωματική μάθηση, την καλλιτεχνική έκφραση και την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών αποτελώντας βασικό άξονα της σύγχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο πλαίσιο αυτό, η ενσωμάτωση της τέχνης (arts integration) στη διδασκαλία της (teaching through the arts) δημιουργεί ευέλικτα μαθησιακά περιβάλλοντα που καλλιεργούν την επικοινωνία, την ενσυναίσθηση, την κριτική σκέψη, τη φαντασία, την ομαδοσυνεργατικότητα και τον αναστοχασμό. Ενισχύεται, παράλληλα, η κατανόηση της διαφορετικότητας, ενώ το πλαίσιο αυτό συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη, την πολιτιστική κατανόηση, τον κοινωνικό εμπλουτισμό, και στη διαμόρφωση αξιακού συστήματος (Σάλλα, 2011).

Η παιδαγωγική αξιοποίηση της τέχνης εδράζεται στις θεωρίες της βιωματικής και μετασχηματιστικής μάθησης (Dewey, Kolb, Freire, Mezirow, & Jarvis), σύμφωνα με τις οποίες η μάθηση αποτελεί μια συνεχόμενη διεργασία κατά την οποία το άτομο επεξεργάζεται τις εμπειρίες του και την αλληλεπίδρασή του με το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο που κινείται. Επομένως, η δημιουργική εμπλοκή με καλλιτεχνικές και αισθητικές εμπειρίες μπορεί να λειτουργήσει ως σημαντικός μηχανισμός ενεργοποίησης και μετασχηματισμού της μάθησης, υποστηρίζοντας την ανάπτυξη προσωπικών νοηματοδοτήσεων και καλλιιεργώντας τη δημιουργική, κριτική και αναστοχαστική σκέψη ήδη από την πρώιμη σχολική ηλικία.

Αν και έχει υποστηριχθεί ότι η κριτική σκέψη και η στοχαστική διάθεση αναπτύσσονται μετά την κατάκτηση ενός ικανοποιητικού επιπέδου γνωστικής και αναγνωστικής ωριμότητας, νεότερες προσεγγίσεις αναδεικνύουν ότι μπορεί να καλλιεργηθεί ήδη από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού μέσω της άμεσης μετασχηματιστικής μάθησης και της αισθητικής εμπειρίας. Η άμεση μετασχηματιστική μάθηση στην εκπαίδευση νέων υποστηρίζει την ανάπτυξη της ταυτότητας των μαθητών/τριών σε πρώιμα και ανασφαλικά στάδια (προσωπικών



κατανοήσεων, ευρύτερων προοπτικών και συνεπειών του περιεχομένου μάθησης), ενσωματώνοντας προσωπικές ερμηνείες και κοινωνικές προκλήσεις πέρα από τα εκπαιδευτικά όρια, καθιστώντας εφικτή την κριτική σκέψη πριν την πλήρη ωρίμανση της ανάγνωσης (Simonsen & Illeris, 2014). Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τα παιδιά μπορούν να ερμηνεύσουν και να νοηματοδοτήσουν έργα τέχνης πριν ακόμη αναπτύξουν πλήρως τις αναγνωστικές τους δεξιότητες, γεγονός που καθιστά την αξιοποίηση της τέχνης ιδιαίτερα κατάλληλη για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Housen, 2001: 121; Illeris, 2014: 158).

Στην παρούσα μελέτη, η εικαστική διεργασία εμπλουτίζεται με τεχνολογίες AR/VR, μετατρέποντας έντυπα και ψηφιακά μέσα σε αφετηρία αισθητικής εμπλοκής, βιώματος, διαλόγου και δημιουργικού μετασχηματισμού. Αντίστοιχες παρεμβάσεις στη γενική και περιβαλλοντική εκπαίδευση δείχνουν ότι η αξιοποίηση έργων τέχνης ενισχύει τη δημιουργική εμπλοκή των μαθητών/τριών και την ευαισθητοποίησή τους σε οικολογικά ζητήματα (Fragkoulis & Koutsoukos, 2018; Bentz & O' Brien, 2019; Πίκουλης, 2024). Μέσα από αυτές τις διαδικασίες οι μαθητές/τριες εμπλέκονται σε πρώιμες διεργασίες ερμηνείας, δημιουργικής έκφρασης και αναστοχασμού, που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και προσωπικής νοηματοδότησης.

2.4. Εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» (MMAE) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Η μέθοδος της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία (MMAE) αξιοποιεί την αισθητική εμπλοκή με έργα τέχνης, ως αφετηρία για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και της αναδιαμόρφωσης των πλαισίων αναφοράς των εκπαιδευομένων. Αν και η μέθοδος αυτή αναπτύχθηκε αρχικά για ενήλικες εκπαιδευομένους/ες, σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις υποστηρίζουν ότι βασικές αρχές της μπορούν να εφαρμοστούν στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, όπου ο αναστοχασμός αναπτύσσεται μέσα από το παιχνίδι, την αφήγηση, το διάλογο και τη δημιουργική έκφραση. Η εφαρμογή της προσέγγισης του Κόκκου σε παιδικούς πληθυσμούς τεκμηριώνεται και σε ευρωπαϊκές παιδαγωγικές πρακτικές, όπως το έργο LEVERS, όπου αξιοποιείται η Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Τέχνης για παιδιά ηλικίας 5-11 ετών, με στόχο την ενίσχυση του αναστοχασμού και τη διαμόρφωση στάσεων απέναντι στην κλιματική κρίση. Μέσα από αυτές τις εμπειρίες, τα παιδιά επανανοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους, αναθεωρούν αρχικές αντιλήψεις για τον κόσμο και αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, όπως η αποτελεσματική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, η επίτευξη κοινωνικών στόχων, η ενσυναίσθηση και η διαμόρφωση της ταυτότητάς τους (Παπαδημητρίου κ.ά., 2014). Αντίστοιχα, διεθνείς εμπειρικές μελέτες στο πεδίο της διασύνδεσης τέχνης και επιστήμης (arts-science integration) επιβεβαιώνουν ότι αισθητικές πρακτικές, όπως το σχέδιο και άλλες πολυτροπικές μορφές έκφρασης, ενεργοποιούν διαδικασίες παραγωγής νοήματος και αναστοχασμού ήδη από την προσχολική ηλικία. Μέσα από συνεργατικές εικαστικές δραστηριότητες, τα παιδιά αναδομούν εννοιολογικές αναπαραστάσεις και διαμορφώνουν νέους τρόπους κατανόησης των εμπειριών τους (Kampeza & Delserieys, 2020).

Πρόσφατες διεθνείς μελέτες επεκτείνουν τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και σε μικρότερες ηλικιακές ομάδες, μέσω συμμετοχικών και δημιουργικών παιδαγωγικών πρακτικών. Ενδεικτικά, το ευρωπαϊκό πρόγραμμα ViYouth ανέδειξε ότι δραστηριότητες αυτο-αναπαράστασης και διαλογικής αλληλεπίδρασης, μπορούν να ενεργοποιήσουν κριτικό στοχασμό και επαναπλαισίωση στερεοτυπικών αντιλήψεων σε νέους ηλικίας 10–18 ετών, ενισχύοντας την ανάπτυξη της ταυτότητας και την κοινωνική ένταξη νέων (Hoem et al., 2025).



Η MMAE έχει εφαρμοστεί και στην προσχολική εκπαίδευση όπου μαθητές/τριες ηλικίας 5,5-6 ετών, προσέγγισαν τις έννοιες της φιλίας και της διαφορετικότητας, ενεργοποιώντας διαδικασίες στοχασμού και αμφισβητώντας στερεότυπα που συνδέονται με το χρώμα και την εθνικότητα (Παπαδημητρίου, 2017). Σε αντίθεση με τη μετασχηματίζουσα μάθηση των ενηλίκων, όπου ο μετασχηματισμός επιτυγχάνεται κυρίως μέσω ορθολογικού διαλόγου (Kokkos, 2021), στις μικρές ηλικίες η αναθεώρηση νοημάτων προκύπτει μέσα από αισθητικά, κοινωνικά, αφηγηματικά, και παιγνιώδη πλαίσια διαλόγου που λειτουργούν ως αναπτυξιακά κατάλληλες μορφές στοχασμού (Simonsen & Illeris, 2014; Παπαδημητρίου κ.ά., 2014).

Η σχετική βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι η αξιοποίηση της τέχνης και, ειδικότερα, η εφαρμογή της μεθόδου Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία (MMAE) έχει διερευνηθεί σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια και ηλικιακές ομάδες, με στόχο την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού, την αναθεώρηση στερεοτυπικών αντιλήψεων και την ενίσχυση της μαθησιακής εμπειρίας. Η αποτελεσματικότητα της μεθόδου έχει τεκμηριωθεί σε ενήλικους/ες εκπαιδευόμενους/ες και εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, η Ράικου (2013) εφάρμοσε τη MMAE σε ομάδα φοιτητριών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ η Καγιαβή (2016) διερεύνησε τη χρήση της τέχνης και της αισθητικής εμπειρίας ως διδακτικών πρακτικών σε εκπαιδευόμενους/ες ΣΔΕ. Αντίστοιχα, η Χρήστου (2020) εκπαίδευσε 20 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/οίες εν συνεχεία εφάρμοσαν την μέθοδο σε μαθητές/τριες Δημοτικού. Παράλληλα, έρευνες σε μαθητές/τριες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναδεικνύουν ότι η MMAE μπορεί να ενεργοποιήσει τον κριτικό στοχασμό και να συμβάλλει στον μετασχηματισμό στερεοτυπικών αντιλήψεων. Ο Γιωτόπουλος (2014) διαπίστωσε ότι ο κριτικός στοχασμός μπορεί να αναπτυχθεί τόσο σε ενήλικες (ΣΔΕ) όσο και σε μαθητές/τριες της τυπικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αντίστοιχα, η Ελευθεριάδου (2017), εφαρμόζοντας τη μέθοδο σε μαθητές/τριες Δημοτικού με άξονα τη διαφορετικότητα, κατέληξε ότι η συστηματική επεξεργασία έργων τέχνης σε πλαίσιο διαλόγου και ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων μπορεί να οδηγήσει στην ενεργοποίηση κριτικού στοχασμού και στον μετασχηματισμό στερεοτυπικών αντιλήψεων. Στην ίδια κατεύθυνση ο Πίκουλης (2024) υποστηρίζει ότι η εφαρμογή της MMAE στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση συμβάλλει τόσο στην επίτευξη των διδακτικών στόχων όσο και στην υιοθέτηση μιας καινοτόμου και αποτελεσματικής διδακτικής προσέγγισης. Επιπλέον, η μέθοδος έχει αξιοποιηθεί για την προσέγγιση κοινωνικών και ψυχοκοινωνικών ζητημάτων. Ο Σουγλάνης (2018) διερεύνησε τη συμβολή της MMAE στην αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού μέσα από την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και του αναστοχασμού, ενώ η Παππά (2023; 2024) την ενσωμάτωσε στο πρόγραμμα πρόληψης “pArt of you” για μαθητές/τριες Ε΄-ΣΤ΄ Δημοτικού, με στόχο την ενίσχυση ψυχικής ανθεκτικότητας, την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής και την πρόληψη συμπεριφορών εξάρτησης. Παράλληλα, η Παναγιωτακοπούλου (2024) εφάρμοσε τη MMAE σε μαθητές/τριες Ρομά της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εξετάζοντας τη δυνατότητα μετασχηματισμού των αντιλήψεών τους για την εκπαίδευση και την ενίσχυση της σχολικής συμμετοχής.

Τέλος, στην προσχολική εκπαίδευση, η Βογιατζή (2017) διερεύνησε πώς οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα όταν αυτή προβάλλεται μέσα από έργα τέχνης, εστιάζοντας σε ζητήματα πολιτισμικής και εθνοτικής προέλευσης, σωματικής διαφορετικότητας και αναπηρίας. Τα ευρήματα αυτά συμπληρώνουν τη βιβλιογραφία σχετικά με την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην προσχολική εκπαίδευση, υποστηρίζοντας ότι τα έργα τέχνης μπορούν να αποτελέσουν γόνιμο πλαίσιο προσέγγισης σύνθετων κοινωνικών εννοιών.



Πρόσφατες έρευνες στον χώρο της ψηφιακής παιδαγωγικής δείχνουν ότι εμβυθιστικές τεχνολογίες όπως η Επαυξημένη Πραγματικότητα (AR/VR) μπορούν να δημιουργήσουν πλούσια μαθησιακά περιβάλλοντα, ενισχύοντας τον αναστοχασμό, την κριτική σκέψη, την ενεργό εμπλοκή μέσω πολυαισθητηριακών εμπειριών, της αφηγηματικής διερεύνησης και της άμεσης αλληλεπίδρασης με το μαθησιακό περιεχόμενο (Adhe et al., 2025). Η αξιοποίηση των τεχνολογιών αυτών συνάδει με παιδαγωγικές προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στη βιωματική μάθηση, τη συνεργασία και τη δημιουργική έκφραση. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, για τις ανάγκες της έρευνας επιλέχθηκε η μέθοδος της «Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» (MMAE), η οποία, βασισμένη στη θεωρία του Mezirow, αξιοποιεί την αισθητική εμπλοκή με έργα τέχνης (νοούνται εδώ ως έργα τέχνης οι εφαρμογές AR/VR ως διευρυμένη έννοια, η οποία αναφέρεται σε διαδραστικά, πολυτροπικά περιβάλλοντα μέσω των νέων τεχνολογιών), ως αφετηρία για κριτικό στοχασμό και αναδιαμόρφωση των πλαισίων αναφοράς των εκπαιδευόμενων (Mezirow, 2000; Kokkos, 2021). Η συστηματική ανάλυση έργων τέχνης, μέσα από φάσεις παρατήρησης, ερμηνείας και αναστοχασμού, έχει τεκμηριωθεί ότι ενισχύει κριτική σκέψη και μετασχηματισμό παραδοχών σε ενήλικους/ες εκπαιδευόμενους/ες (Phillips & Fragoulis, 2012).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι τεχνολογίες Επαυξημένης και Εικονικής Πραγματικότητας επιλέχθηκαν ως τα βασικά μέσα αισθητικής εμπλοκής της παρέμβασης. Ειδικότερα, η επιλογή των τεχνολογιών AR/VR (Quiver Vision και niVR εικονική περιήγηση στο Μουσείο Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας) βασίστηκε στα κριτήρια επιλογής έργων τέχνης που προτείνει ο Kokkos (2021) στο *Exploring Art for Perspective Transformation*, όπου πρέπει το επιλεγόμενο υλικό να διαθέτει εκπαιδευτική αξία, να πυροδοτεί κριτικό στοχασμό, να συνδέεται με τα βιώματα των μαθητών/τριών, και να φέρει στοιχεία πολυτροπικότητας και ισορροπίας μορφής και νοήματος. Υπό αυτή την οπτική, τα περιβάλλοντα AR/VR μπορούν να λειτουργήσουν ως σύγχρονα αισθητικά ερεθίσματα, καθώς συνδυάζουν εικόνα, χρώμα, κίνηση και τρισδιάστατη αλληλεπίδραση, προσφέροντας βιωματικές εμπειρίες προσαρμοσμένες στα ενδιαφέροντα των νηπίων, που δεν προκαλούν γνωστική υπερφόρτωση (Kokkos, 2021).

Για την παρέμβαση επιλέχθηκε η εφαρμογή Επαυξημένης Πραγματικότητας Quiver Vision, με θέμα τον κύκλο ζωής της πεταλούδας, που διεγείρει την περιέργεια και ενισχύει τη δημιουργική έκφραση, την προσωπική εμπλοκή αλλά και την αισθητική απόλαυση. Παράλληλα, η μη εμβυθιστική (niVR) εικονική περιήγηση αξιοποιήθηκε συνδέοντας το επιλεγμένο θέμα με έναν πραγματικό πολιτιστικό προορισμό, το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Γουλανδρή με εκθέματα και θεματικές με έντομα και πεταλούδες, καθιστώντας βιωματική την «επίσκεψη» χωρίς φυσική μετακίνηση, μέσα από συλλογική παρατήρηση και προσοχή των νηπίων, ανταποκρινόμενες στο αναπτυξιακό επίπεδο των νηπίων (4–6 ετών).

Η έννοια της εικόνας του προορισμού (destination image) αναφέρεται στις γνωστικές και συναισθηματικές αναπαραστάσεις που διαμορφώνει ένα άτομο για έναν τόπο και οι οποίες επηρεάζουν τη στάση του και την επιθυμία επίσκεψης (Guttentag, 2010: 641; Hu & Ng, 2025). Στην παρούσα μελέτη, η έννοια της εικόνας τουριστικού/πολιτιστικού προορισμού, προσεγγίζεται ως η πρώιμη γνωστική και συναισθηματική εικόνα που διαμορφώνουν τα νήπια, δηλαδή ως δυναμική, αισθητική και συναισθηματική κατασκευή, για έναν πολιτιστικό ή φυσικό προορισμό η οποία διαμορφώνεται μέσω της εικαστικής δημιουργίας, της εμπειρίας AR/VR και του αναστοχαστικού διαλόγου στην τάξη (Chang et al., 2025). Η αξιοποίηση των τεχνολογιών εικονικής πραγματικότητας (VR) μπορεί να μετασχηματίσει χώρους πολιτισμικής κληρονομιάς σε διαδραστικά μαθησιακά περιβάλλοντα, ενισχύοντας την εκπαιδευτική/μαθησιακή εμπλοκή και την πολιτισμική κατανόηση μέσω εμβυθιστικών εμπειριών (Pervolarakis et al., 2023; Chang et al., 2025).



3. Μεθοδολογία

3.1. Ερευνητικός σχεδιασμός

Η μελέτη εντάσσεται στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης (educational action research) καθώς η διδακτική παρέμβαση σχεδιάστηκε, υλοποιήθηκε και αξιολογήθηκε σε συνεργασία με τις νηπιαγωγούς του διθέσιου Πειραματικού Νηπιαγωγείου Πανεπιστημίου Πατρών. Ακολουθήθηκε μικτή μεθοδολογική προσέγγιση με έμφαση στην ποιοτική ανάλυση, για τη διερεύνηση μικρό-μετασχηματισμών στις αντιλήψεις των νηπίων υπό το πρίσμα της MMAE.

3.2. Δείγμα και πλαίσιο

Η παρέμβαση υλοποιήθηκε στο διθέσιο Πειραματικό Νηπιαγωγείο του Πανεπιστημίου Πατρών, με τη συμμετοχή 39 νηπίων ηλικίας 4-6 ετών. Περιλάμβανε δυο διαδοχικές φάσεις: την εφαρμογή Επαυξημένης Πραγματικότητας (AR) και τη μη εμβυθιστική εικονική περιήγηση (niVR) στο Μουσείο Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας. Η παρέμβαση διήρκεσε πέντε μήνες (Φεβρουάριος-Ιούνιος 2025), εντάχθηκε στο αναλυτικό πρόγραμμα και υλοποιήθηκε από την ερευνήτρια σε συνεργασία με τις νηπιαγωγούς με δραστηριότητες προσαρμοσμένες στο αναπτυξιακό επίπεδο των νηπίων ως προς τη διάρκεια και τον ρυθμό των δραστηριοτήτων.

3.3. Περιγραφή παρέμβασης και φάσεις αισθητικής εμπειρίας

Η παρέμβαση οργανώθηκε βάσει των επτά φάσεων της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία (MMAE) (Kokkos, 2021), προσαρμοσμένων στο αναπτυξιακό επίπεδο των νηπίων (Πίνακας 1). Αρχικά διερευνήθηκαν οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις και εμπειρίες σχετικά με τη φύση, τα μουσεία και τους πολιτιστικούς προορισμούς, μέσω συζήτησης, ζωγραφικής και σύντομων αφηγήσεων. Με βάση τα ευρήματα διαμορφώθηκαν τα κριτικά ερωτήματα και επιλέχθηκαν τα κατάλληλα ψηφιακά αισθητικά ερεθίσματα.

Στη φάση της Επαυξημένης Πραγματικότητας (AR) οι μαθητές/τριες προσχολικής αγωγής χρωμάτισαν φύλλα εργασίας της εφαρμογής *Quiver Vision* (κύκλος ζωής της πεταλούδας) που έφεραν αναγνωριστικό QR code και τα οποία, μετά τη σάρωσή τους, μετατρέπονταν σε τρισδιάστατες κινούμενες αναπαραστάσεις των ίδιων των δημιουργιών τους. Στη φάση της εικονικής περιήγησης (niVR), οι μαθητές/τριες παρακολούθησαν εκπαιδευτικό βίντεο με τον κύκλο ζωής της πεταλούδας, ολοκλήρωσαν παραδοσιακά φύλλα εργασίας και συμμετείχαν σε συλλογική εικονική περιήγηση στο μουσείο Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας με προβολή 360° υλικού. Και στις δύο περιπτώσεις (AR/niVR), η δραστηριότητα πλαισιωνόταν από καθοδηγούμενη συζήτηση ώστε να ενισχυθεί η αισθητική παρατήρηση, η συναισθηματική εμπλοκή, ο διάλογος και η σύνδεση με τα προσωπικά βιώματα βάσει των αρχών της MMAE.



Εικόνα 1. Συζήτηση της ερευνήτριας με τα νήπια σε κύκλο



Μετά από κάθε «αισθητική» εμπειρία ακολουθούσε συζήτηση σε «κύκλο» (βλ. Εικόνα 1), όπου τα νήπια ενθαρρύνονταν να εκφράσουν εντυπώσεις και συναισθήματα, να αναστοχαστούν πάνω στα κριτικά ερωτήματα και να συνδέσουν τις εμπειρίες τους με τις αρχικές τους αντιλήψεις. Η ερευνήτρια διευκόλυνε τον διάλογο μέσω ανοικτών ερωτήσεων, και επαναδιατύπωσης των παιδικών απαντήσεων, υποστηρίζοντας τη σταδιακή αναθεώρηση των αρχικών αναπαραστάσεων και συνδέοντας τα σχόλια των παιδιών με συγκεκριμένες εικόνες ή στιγμές από τα έργα τέχνης και τις AR/VR σκηνές, ώστε ο στοχασμός να παραμένει συγκεκριμένος, βιωματικός και συναισθηματικά ασφαλής. Η διαδικασία αυτή οδήγησε στη συλλογή των ερευνητικών τεκμηρίων που χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυση των μικρο-μεταβολών στις αντιλήψεις των νηπίων (Πίνακας 1).

3.4. Ερευνητικά εργαλεία

Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια εμβύθισης (Georgiou & Kyza, 2017) και υποκειμενικού ρεαλισμού (Gonçalves et al., 2025), φύλλα παρατήρησης, ζωγραφιές, λεκτικές εκφράσεις των νηπίων και αποτιμήσεις κριτικών φίλων για το παιδαγωγικό κλίμα στην εφαρμογή της μεθόδου. Τα τεκμήρια κατέγραφαν τη συμμετοχή, τη συνεργασία, τη δημιουργική έκφραση και την αλληλεπίδραση των νηπίων κατά τις δραστηριότητες AR/niVR, και στοιχεία που αφορούσαν τη διαμόρφωση της εικόνας πολιτιστικού προορισμού (γνωστική, συναισθηματική και εικονιστική-λεκτική έκφραση).

Πίνακας 1. Εφαρμογή των φάσεων της MMAE στην παρούσα παρέμβαση

Φάση MMAE	Σκοπός	Ενδεικτική ερώτηση ερευνήτριας	Ενδεικτική απάντηση νηπίου	Κωδικός/κατηγορία
1η φάση - Ανάδυση ανάγκης	Προσδιορισμός της ανάγκης για διερεύνηση και μετασχηματισμό των αντιλήψεων για μουσεία και προορισμούς	«Γιατί υπάρχουν τα μουσεία;» «Τι νομίζεις ότι είναι ένα μουσείο;» «Θα ήθελες να πας επίσκεψη εκεί;»	«Το μουσείο είναι ένα κτίριο.» «Έχει παλιά πράγματα» «Δεν ξέρω, δεν έχω πάει!»	Περιορισμένη εικόνα μουσείου/προορισμού
2η φάση - Ανάδυση αρχικών αντιλήψεων	Καταγραφή των αρχικών αναπαραστάσεων	«Τι έχει μέσα το μουσείο;» «Τι κάνουμε εκεί;» «Τι έχει το μουσείο που θα ήθελες να πας;»	«Έχει αγάλματα», «Έχει πράγματα πίσω από τζάμι.» «Μόνο κοιτάμε.» «Είναι μεγάλο και ήσυχο.»	Γνωστικές / συναισθηματικές / περιγραφικές αναπαραστάσεις
3η φάση - Κριτικά ερωτήματα	Μετατροπή παραστάσεων/αρχικών αντιλήψεων σε κριτικά ερωτήματα/σκέψη	«Μπορούν όλοι να πάνε σε μουσείο;» «Μπορούμε να παίξουμε ή να δημιουργούμε	«Πάνε μόνο μεγάλοι.» «Τα παιδιά πρέπει να κάνουν ησυχία.»	Εστίαση σε στερεότυπα / εναλλακτικές και επαναδιαπραγμάτευση του ρόλου του μουσείου



Φάση ΜΜΑΕ	Σκοπός	Ενδεικτική ερώτηση ερευνητριας	Ενδεικτική απάντηση νηπίου	Κωδικός/κατηγορία
4η φάση - Παρατήρηση αισθητικών ερεθισμάτων	Εστίαση προσοχής και ανακάλυψη λεπτομερειών σε έργα τέχνης/εκθέματα/AR/VR	μέσα σε ένα μουσείο;» «Τι βλέπεις στα φτερά;» «Κοίτα γύρω, τι άλλο βλέπεις;» «Πώς είναι αυτό το μέρος;» «ποια χρώματα σου κάνουν εντύπωση;»	«Έχει μικρές κουκίδες στα φτερά.» «έχει πολλά χρώματα» «Εκεί πίσω έχει κι άλλα ζώα.» «Είναι ωραίο μέρος.»	Παρατήρηση-Λεπτομέρειες -Χώρος - Αξιολόγηση - αισθητική ερμηνεία/νόημα
5η φάση - Συναισθήματα	Αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων	«Τι δημιουργήσες;» «Τι σου άρεσε πιο πολύ;» «Πώς νιώθεις όταν είσαι εκεί;»	«Χαίρομαι!» «Μου αρέσει πολύ.» «Φοβάμαι λίγο αυτό το ζώο.» «Μου φαίνεται παράξενο»	Συναισθηματική ανταπόκριση: Θετικό / αρνητικό συναίσθημα
6η φάση - Σύνδεση με βιώματα	Σύνδεση εμπειρίας με προσωπικές, οικογενειακές και κοινωνικές αναφορές	«Το έχεις ξαναδεί κάπου;» «Έχεις πάει ποτέ σε μουσείο;» «Ποιοι νομίζεις ότι πηγαίνουν στα μουσεία;» «Τί θυμάσαι από το μουσείο;»	«Είδα αγάλματα.» «Είχα πάει σε ένα μουσείο με τη μαμά.» «Εκεί πάνε οι τουρίστες επίσκεψη.» «Πήγα με τη μαμά μου...πάνε μικροί και μεγάλοι»	Προσωπική - Οικογενειακή - Κοινωνική - Φαντασιακή σύνδεση
7η φάση - Επανεξέταση / αρχικός μετασχηματισμός	Αναστοχασμός πάνω στην εμπειρία και εντοπισμός μετατοπίσεων/ μικρομετασχηματισμών	«Τώρα τι νομίζεις ότι κάνουμε μέσα σε ένα μουσείο;» «Θα ήθελες να πας πάλι εκεί;» «Πώς θα μπορούσαμε να πάμε;»	«Είναι μέρος που μαθαίνουμε για τα ζώα/αγάλματα/ τέχνη.» «Θέλω να πάω όταν μεγαλώσω.» «Να πάμε εκδρομή με την τάξη.»	Γνώση - Επιθυμία επίσκεψης- Ομαδικότητα - μετασχηματισμός αντίληψης

3.5. Ανάλυση δεδομένων

Αρχικά πραγματοποιήθηκε ανοικτή κωδικοποίηση των δεδομένων που προέκυψαν από τις παρατηρήσεις, τις λεκτικές εκφράσεις και τις ζωγραφιές των νηπίων, και στη συνέχεια ομαδοποίηση σε θεματικές κατηγορίες σύμφωνα με τη θεματική ανάλυση (Braun & Clarke,



2006). Η ερμηνεία των ευρημάτων πραγματοποιήθηκε μέσω της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία (MMAE) (Kokkos, 2021) με έμφαση στον εντοπισμό ενδείξεων μετασχηματισμού των αντιλήψεων των νηπίων, όπως η διαφοροποίηση των λεκτικών και εικαστικών αναπαραστάσεων, η διατύπωση πιο σύνθετων ή κριτικών σχολίων, και η ενίσχυση της επιθυμίας επίσκεψης ή εμπλοκής με τον τόπο.

4. Ευρήματα-Αποτελέσματα

4.1. Εμβάθυνση της παρατήρησης και της αισθητικής προσοχής (1η-4η φάσεις MMAE)

Οι δομημένες αισθητικές εμπειρίες ενίσχυσαν την ικανότητα των νηπίων την παρατηρητικότητα απέναντι στα εικαστικά και ψηφιακά ερεθίσματα. Μετά την αρχική εντυπωσιακή αντίδραση στις εφαρμογές AR και niVR, τα παιδιά εστίασαν σε χαρακτηριστικά όπως χρώματα, σχήματα, κινήσεις και χωρικές σχέσεις των στοιχείων. Ενδεικτικά σχόλια ήταν: «*έχει μικρές κουκίδες στα φτερά*», «*εκεί πίσω έχει κι άλλα ζώα*», «*η δική μου είναι πιο πολύχρωμη*», παρατηρήσεις που δείχνουν σταδιακή εμβάθυνση της αισθητικής προσοχής.

4.2. Συναισθηματική εμπλοκή-Σύνδεση με προσωπικές εμπειρίες (5η-6η φάσεις MMAE)

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε έντονη συναισθηματική εμπλοκή, με αυθόρμητες εκφράσεις θαυμασμού, χαράς και περιέργειας («*Ουάου, η πεταλούδα μου πετάει!*», «*κοίτα τί έφτιαξα!*», «*αυτό θέλω να το ξαναδώ*»). Κατά τον αναστοχαστικό διάλογο, τα νήπια συνέδεσαν τις εικονικές εμπειρίες με προσωπικά βιώματα (π.χ. εκδρομές, επισκέψεις σε μουσεία, στη φύση) και εξέφρασαν συναισθήματα και προσωπικές τοποθετήσεις απέναντι στον τόπο («*αν ήμουν εκεί...*», «*εγώ θα πήγαινα να δω...*»). Προς το τέλος της παρέμβασης οι αναφορές αυτές έγιναν πιο στοχευμένες και συνοδεύονταν από ταύτιση με τον ρόλο του επισκέπτη ή του εξερευνητή («*σαν να είμαι μέσα στο μουσείο*»). Η σταδιακή μετάβαση από τη συναισθηματική ανταπόκριση στην προσωπική ταύτιση με τον προορισμό συνιστά ένδειξη πρώιμης προσωπικής νοηματοδότησης, σύμφωνα με τις αρχές της MMAE.

4.3. Μικρομετασχηματισμοί στην εικόνα μουσείου/προορισμού (7η φάση MMAE)

Η σύγκριση των ζωγραφιών και των λεκτικών περιγραφών πριν και μετά την παρέμβαση ανέδειξε ενδείξεις μικρομετασχηματισμών στην εικόνα του μουσείου/προορισμού. Αρχικά, το μουσείο αποδιδόταν ως ένα απλό κτίριο, ενώ μετά την παρέμβαση εμφανίστηκαν πιο σύνθετες αναπαραστάσεις με αίθουσες, προθήκες, ταμπέλες και ανθρώπινες φιγούρες να παρατηρούν εκθέματα και δραστηριότητες μάθησης. Παράλληλα, οι λεκτικές περιγραφές έγιναν πιο συγκεκριμένες («*είναι ένα μέρος που μαθαίνουμε για τη φύση*», «*το μουσείο κρατάει τις πεταλούδες για να τις βλέπουμε*»), ενώ αυξήθηκαν οι αναφορές στην επιθυμία επίσκεψης («*θέλω να πάω εκεί όταν μεγαλώσω*», «*να πάμε εκδρομή με την τάξη*»), οι οποίες συνιστούν ενδείξεις για περιγραφικές (designative), αξιολογικές (appraisive) και προθετικές (prescriptive) διαστάσεις της εικόνας προορισμού. Έτσι, δηλώνονται μεταβολές στις λεκτικές και εικαστικές αναπαραστάσεις των νηπίων σχετικά με μουσεία/πολιτιστικούς προορισμούς.

4.4. Πλαίσιο ποσοτικών ευρημάτων (συνοπτικά)

Αν και η παρούσα εργασία εστιάζει στα ποιοτικά δεδομένα, τα ποσοτικά αποτελέσματα παρέχουν συμπληρωματική εικόνα (Πίνακας 2). Και τα δύο περιβάλλοντα παρουσίασαν υψηλές μέσες τιμές εμπλοκής, υποκειμενικού ρεαλισμού και παρουσίας. Η ομάδα niVR εμφάνισε ελαφρώς υψηλότερα επίπεδα εμπλοκής ($M = 6.50$, $TA = 0.69$) από την ομάδα AR ($M = 6.33$, $TA = 0.17$), με στατιστικά σημαντική αλλά μικρή διαφορά ($U = 222$, $p = 0.033$, $d = 0.33$). Αντίθετα, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τον υποκειμενικό



ρεαλισμό και την αίσθηση παρουσίας (ρεαλισμός: AR M = 6.34, TA = 0.26, niVR M = 6.43, TA = 0.70· παρουσία: AR M = 6.40, TA = 0.25, niVR M = 6.24, TA = 0.98).

Πίνακας 2. Σύγκριση AR και niVR ως προς μέσους όρους, Mann–Whitney U, p και Cohen's d

Μεταβλητή	AR M (TA) n=27	niVR M (TA) n=25	MW U	p	Cohen's d	Ενδοομαδική r (p)
Εμπλοκή	6.33 (0.17)	6.50 (0.69)	222	0.033	0.33 (μικρό)	-
Υποκειμενικός ρεαλισμός	6.34 (0.26)	6.43 (0.70)	-	Μη σημαντικό	-	niVR ρεαλισμός - Παρουσία 0.59 (0.002)
Παρουσία	6.40 (0.25)	6.24 (0.98)	-	Μη σημαντικό	-	AR Εμπλοκή - χρησιμότητα 0.60 (0.001)

Οι ενδοομαδικές συσχετίσεις ανέδειξαν δύο ενδιαφέροντα ευρήματα: στην ομάδα niVR καταγράφηκε μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ υποκειμενικού ρεαλισμού και παρουσίας ($r = 0.59$, $p = 0.002$), ενώ στην ομάδα AR η εμπλοκή συσχετίστηκε θετικά με τη χρησιμότητα του περιβάλλοντος ($r = 0.60$, $p = 0.001$), υποδηλώνοντας ότι η λειτουργικότητα της εφαρμογής συνδέεται με υψηλότερη εμπλοκή των μαθητών/τριών.

5. Συζήτηση

Τα ευρήματα συνάδουν με το προτεινόμενο εννοιολογικό πλαίσιο της μελέτης και υποστηρίζουν ότι οι δραστηριότητες επαυξημένης πραγματικότητας και μη εμβυθιστικής εικονικής πραγματικότητας (AR/niVR), όταν εντάσσονται σε μια παιδαγωγικά δομημένη διαδικασία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία (MMAE), μπορούν να ενισχύσουν την αισθητική εμπλοκή των νηπίων, πέρα από τον αρχικό εντυπωσιασμό που προκαλεί η τεχνολογία. Η παρούσα μελέτη συμβάλλει στη διεύρυνση του πεδίου εφαρμογής της MMAE, προτείνοντας ότι, πέρα από τα συμβατικά έργα τέχνης, και τα περιβάλλοντα AR/niVR μπορούν να λειτουργήσουν ως φορείς αισθητικών ερεθισμάτων που διευκολύνουν την αισθητική εμπειρία, εφόσον εντάσσονται σε έναν παιδαγωγικά τεκμηριωμένο σχεδιασμό. Η αξιοποίησή τους φαίνεται να υποστήριξε πρώιμες διαδικασίες μικρομετασχηματισμών στις αναπαραστάσεις των παιδιών για το μουσείο και τον πολιτιστικό προορισμό. Η σταδιακή μετάβαση από την αυθόρμητη θέαση στη συνειδητή παρατήρηση, την έκφραση συναισθημάτων, τη σύνδεση με προσωπικά βιώματα και την αναδιαμόρφωση των αρχικών αντιλήψεων υποδηλώνει ότι τα ψηφιακά περιβάλλοντα προσφέρουν ουσιαστικές μαθησιακές εμπειρίες και όχι απλώς τεχνολογική καινοτομία. Οι λεκτικές εκφράσεις και οι εικαστικές αναπαραστάσεις των νηπίων δείχνουν ότι οι αισθητικές εμπειρίες συμβάλλουν στη σταδιακή οικοδόμηση νέων νοημάτων για τον τόπο και τον πολιτιστικό προορισμό, παρέχοντας ενδείξεις ότι οι τρεις διαστάσεις του προτεινόμενου εννοιολογικού μοντέλου (Σχήμα 1) λειτουργούν συμπληρωματικά και μπορούν να ερμηνευτούν υπό το πρίσμα της θεωρίας διαμόρφωσης της εικόνας προορισμού.

Οι βιωματικές και πολυαισθητηριακές εμπειρίες φαίνεται να συμβάλλουν στη συγκρότηση μιας πρώιμης οργανικής εικόνας (organic image) του προορισμού πριν από την πραγματική επίσκεψη (Gunn, 1972), ενεργοποιώντας γνωστικές, συναισθηματικές και προθετικές (cognitive-affective-conative) διαστάσεις της εμπειρίας. Με τον τρόπο αυτό, η παρούσα μελέτη προτείνει μια πρώτη εννοιολογική προσέγγιση για τη διαμόρφωση της εικόνας πολιτιστικού προορισμού στην προσχολική ηλικία, εμπλουτίζοντας τη σχετική βιβλιογραφία με αναπτυξιακές, βιωματικές, αισθητικές και παιδαγωγικές παραμέτρους.



5.1. Περιορισμοί της μελέτης-Προτάσεις μελλοντικής έρευνας/εκπαιδευτικής πρακτικής

Η μελέτη υλοποιήθηκε σε δείγμα ενός μόνο πειραματικού νηπιαγωγείου, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων. Επιπλέον, τα συμπεράσματα αφορούν ενδείξεις μικρό-μετασχηματισμών στις αντιλήψεις των νηπίων και όχι πλήρως ανεπτυγμένες διαδικασίες μετασχηματίζουσας μάθησης, όπως στην εκπαίδευση ενηλίκων (Mezirow, 2000; Kokkos, 2021). Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εφαρμόσουν τον σχεδιασμό σε μεγαλύτερα/ετερογενή δείγματα, να συγκρίνουν διαφορετικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις/μαθησιακά περιβάλλοντα και να αναπτύξουν εξειδικευμένα εργαλεία διερεύνησης της εικόνας πολιτιστικού προορισμού στην προσχολική ηλικία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adhe, K. R., Safitri, D. G. L., Malaikosa, Y. M. L., Simatupang, N. D., & Fauziddin, M. (2025). Enhancing children's critical thinking through an augmented reality application: A digital solution for early childhood education. *Golden Age: Jurnal Ilmiah Tumbuh Kembang Anak Usia Dini*, 10(2), 389–411.
- Anaya-Sánchez, R., Rejón-Guardia, F., & Molinillo, S. (2024). Impact of virtual reality experiences on destination image and visit intentions: The moderating effects of immersion, destination familiarity and sickness. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 36(11), 3607–3627.
- Aydoğdu, F. (2022). Augmented reality for preschool children: An experience with educational contents. *British Journal of Educational Technology*, 53(2), 326–348. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/bjet.13168>
- Aydoğdu, F., & Kelpšienė, M. (2021). Uses of augmented reality in preschool education. *International Technology and Education Journal*, 5(1), 11–20.
- Baloglu, S., & McCleary, K. W. (1999). A model of destination image formation. *Annals of Tourism Research*, 26(4), 868–897. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/S0160-7383\(99\)00030-4](https://doi.org/10.1016/S0160-7383(99)00030-4)
- Beerli, A., & Martín, J. D. (2004). Factors influencing destination image. *Annals of Tourism Research*, 31(3), 657–681.
- Bentz, J., & O'Brien, K. (2019). ART for change: Transformative learning and youth empowerment in a changing climate. *Elementa: Science of the Anthropocene*, 7, Article 52.
- Carr, N. (2011). *Children's and families' holiday experience*. London, England: Routledge.
- Chang, Y., Ni, Y., & Zhang, X. (2025). Virtual reality in cultural tourism: Optimizing learning and interactive experiences. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, 20(1), 1–16.
- Christopoulos, A., Styliou, M., Ntalas, N., & Stylios, C. (2024). The impact of immersive virtual reality on knowledge acquisition and adolescent perceptions in cultural education. *Information*, 15(5), Article 261.
- Connell, J. (2005). Toddlers, tourism and Tobermory: Destination marketing issues and television-induced tourism. *Tourism Management*, 26(5), 763–776.
- Demirdelen, D., Alrawadieh, Z., Zareer, A., & Kizilirmak, I. (2019). Delving into children's travel dreams: A qualitative investigation. *International Journal of Culture, Tourism and Hospitality Research*, 13(3), 359–367.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York, NY: Capricorn Books.



- Dunleavy, M., & Dede, C. (2014). Augmented reality teaching and learning. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, & M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (4th ed.). New York, NY: Springer, 735–745.
- Echtner, C. M., & Ritchie, J. R. B. (1993). The measurement of destination image: An empirical assessment. *Journal of Travel Research*, 31(4), 3–13.
- Ertaş, Ç., Ghasemi, V., & Kuhzady, S. (2021). Exploring tourism perceptions of children through drawing. *Anatolia*, 32(3), 430–442.
- Fragkoulis, I., & Koutsoukos, M. (2018). Environmental education through art: A creative teaching approach. *Education Quarterly Reviews*, 1(2), 83–88.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεσμένου* (Μτφ. Β. Ράππα). Αθήνα: Ράππα.
- Gartner, W. C. (1994). Image formation process. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 2(2–3), 191–216.
- Georgiou, Y., & Kyza, E. A. (2017). The development and validation of the ARI questionnaire: An instrument for measuring immersion in location-based augmented reality settings. *International Journal of Human-Computer Studies*, 98, 24–37. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2016.09.014>
- Ginzarly, M., & Srour, F. J. (2021). Unveiling children's perceptions of World Heritage Sites: A visual and qualitative approach. *International Journal of Heritage Studies*, 27(12), 1324–1342. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/13527258.2021.1977374>
- Gonçalves, G., Peixoto, B., Melo, M., & Bessa, M. (2025). Theoretical model validation of the multisensory role on subjective realism, presence and involvement in immersive virtual reality. *Computer Graphics Forum*, 44(6), e70145. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/cgf.70145>
- Gram, M. (2005). Family holidays: A qualitative analysis of family holiday experiences. *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism*, 5(1), 2–22.
- Gram, M. (2007). Children as co-decision makers in the family? The case of family holidays. *Young Consumers*, 8(1), 19–28.
- Gunn, C. A. (1972). *Vacationscape: Designing tourist regions*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Gunn, C. A. (1988). *Vacationscape: Designing tourist regions* (2nd ed.). New York, NY: Van Nostrand Reinhold.
- Guttentag, D. A. (2010). Virtual reality: Applications and implications for tourism. *Tourism Management*, 31(5), 637–651. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2009.07.003>
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the museum*. London, England: Routledge.
- Hoem, I. B., Ursin, M., & Ramirez, C. (2025). The transformative power of representation among youths: Toward appreciating diversity and inclusion in Norway. *Frontiers in Education*, 9, Article 1481628. Frontiers Media SA.
- Housen, A. (2001). Aesthetic thought, critical thinking and transfer. *Arts and Learning Research Journal*, 18(1), 99–132.
- Huang, Y., Li, H., & Fong, R. (2016). Using augmented reality in early art education: A case study in Hong Kong kindergarten. *Early Child Development and Care*, 186(6), 879–894.
- Hu, X., & Ng, J. T. D. (2025). Low tech-barrier virtual reality content creation for cultural heritage education: Learning outcomes and pedagogy. *Technology, Pedagogy and Education*, 1–28.
- Illeris, K. (2014). Transformative learning and identity. *Journal of Transformative Education*, 12(2), 148–163.



- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kampeza, M., & Delserieys, A. (2020). Acknowledging drawing as a mediating system for young children's ideas concerning change of state of matter. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 14(2), 105–124.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kokkos, A. (2010). Transformative learning through aesthetic experience: Towards a comprehensive method. *Journal of Transformative Education*, 8(3), 155–177.
- Kokkos, A. (2021). *Exploring art for perspective transformation* (Vol. 32). Leiden, The Netherlands: Brill.
- Kokkos, A., & Fleming, T. (2024). Toward a pedagogy of critical and social imagination: The arts in adult education. *Journal of Transformative Education*, 22(4), 397–414.
- Košćak, M., Knežević, M., Binder, D., Pelaez-Verdet, A., Işık, C., Mičić, V., Šegota, T. (2023). Exploring the neglected voices of children in sustainable tourism development: A comparative study in six European tourist destinations. *Journal of Sustainable Tourism*, 31(2), 561–580. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/09669582.2021.1898623>
- Li, M., Chen, Y., Wang, J., & Liu, T. (2020). Children's attention toward cartoon executed photos. *Annals of Tourism Research*, 80, Article 102799.
- Madanipour, S., & Cohrsen, C. (2019). Augmented reality as a form of digital technology in early childhood education. *International Journal of Early Years Education*, 27(3), 1–16.
- Marine-Roig, E. (2019). Destination image analytics through traveller-generated content. *Sustainability*, 11(12), Article 3392.
- Mezirow, J. (1997). Transformation theory out of context. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 60–62. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/074171369704800105>
- Mezirow, J. (Ed.). (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Neumann, M. M., Keioskie, M. K., Patterson, D., & Neumann, D. L. (2022). Virtual, augmented, and mixed reality: Benefits and barriers for early childhood education. *Childhood Education*, 98(4), 68–79.
- Obrador, P. (2012). The place of the family in tourism research: Domesticity and thick sociality by the pool. *Annals of Tourism Research*, 39(1), 401–420.
- Oranç, C., & Küntay, A. C. (2019). Learning from the real and the virtual worlds: Educational use of augmented reality in early childhood. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 21, 104–111.
- Pervolarakis, Z., Zidianakis, E., Katzourakis, A., Evdaimon, T., Partarakis, N., Zabulis, X., & Stephanidis, C. (2023). Visiting heritage sites in AR and VR. *Heritage*, 6(3), 2489–2502.
- Phillips, N., & Frangkoulis, I. (2012). The use of art in the teaching practice for developing communication skills in adults. *International Education Studies*, 5(2), 132–138.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (Trans. M. Cook). New York, NY: International Universities Press.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child* (Trans. H. Weaver). New York, NY: Basic Books.
- Poria, Y., & Timothy, D. J. (2014). Where are the children in tourism research? *Annals of Tourism Research*, 47, 93–95. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.annals.2014.03.002>



- Rhoden, S., Hunter-Jones, P., & Miller, A. (2016). Tourism experiences through the eyes of a child. *Annals of Leisure Research*, 19(4), 424–443.
- Roche, D., & Quinn, B. (2017). Heritage sites and schoolchildren: Insights from the Battle of the Boyne. *Journal of Heritage Tourism*, 12(1), 7–20.
- Simonsen, B., & Illeris, K. (2014). Transformative learning in youth. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words* (2nd ed.). London, England: Routledge, 359–365.
- Xiong, W., Chen, D., Huang, M., Okumus, B., & Cai, X. (2025). Children's tourism memory: An iconological analysis of drawings. *Children's Geographies*, 23(2), 237–256.
- Xu, H., & Ye, T. (2018). Dynamic destination image formation and change under the effect of various agents: The case of Lijiang, "The Capital of Yanyu". *Journal of Destination Marketing & Management*, 7, 131–139.
- Zhao, Y., Li, Y., Dai, T., Sedini, C., Wu, X., Jiang, W., Li, J., Zhu, K., Zhai, B., Li, M., & Ray, L. C. (2025). Virtual reality in heritage education for enhanced learning experience: A mini-review and design considerations. *Frontiers in Virtual Reality*, 6, Article 1560594.
- Βογιατζή, Α. Α. (2017). *Η ανάγνωση έργων τέχνης ως μέσο διερεύνησης των αντιλήψεων παιδιών προσχολικής ηλικίας για την ετερότητα* (Διπλωματική Εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/11615/47564>
- Γιωτόπουλος, Γ. (2014). *Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία στο πλαίσιο της τυπικής (δευτεροβάθμιας) και μη τυπικής εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ελευθεριάδου, Λ. (2017). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την τέχνη στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Μια ερευνητική εφαρμογή σε μαθητές του δημοτικού σχολείου για την προσέγγιση της έννοιας της «διαφορετικότητας»* (Διπλωματική Εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε από <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/28082>
- Καγιαβή, Μ. (2016). *Η πολυδιάστατη μάθηση ως παράγοντας μετασχηματισμού στους ενήλικους* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Παναγιωτακοπούλου, Α. Μ., & Νικολάου, Γ. (2024). Η μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Μια ερευνητική εφαρμογή σε Ρομά μαθητές δημοτικού σχολείου για την προσέγγιση της έννοιας «εκπαίδευση». *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 3, 1–20.
- Παπαδημητρίου, Α. (2017). Παράδειγμα εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία»: Αντικείμενο διδασκαλίας «Η φιλία». *Socialpolicy.gr*. Ανακτήθηκε από <https://socialpolicy.gr/2017/05/παράδειγμα-εφαρμογής-της-μεθόδου-με.html>
- Παπαδημητρίου, Α., Κωτσιοπούλου, Δ., Μούσιου, Γ., & Πλιάκα, Γ. (2014). Με το Μι και με ένα Ρο συναντάω το Μιρό: Προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων με την αξιοποίηση των τεχνών. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 13, 370–382.
- Παππά, Ε. (2024). Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Προσπάθεια εφαρμογής της μεθόδου σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο την πρόληψη εξαρτητικών συμπεριφορών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 13(1), 223–234. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.12681/hjre.38405>



- Πίκουλης, Α. (2024). Η αξιοποίηση της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Culture: Journal of Culture in Tourism, Art & Education*, 4(1).
- Ράικου, Α. (2013). *Εκπαίδευση ενηλίκων και τριτοβάθμια εκπαίδευση: Διερεύνηση δυνατότητας για ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα από την αισθητική εμπειρία σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Σουγλάνης, Μ. (2018). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία ως εκπαιδευτική μέθοδος προσέγγισης του σχολικού εκφοβισμού: Η περίπτωση επαρχιακού σχολείου υποχρεωτικής εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Χρήστου, Μ. (2023). Αποτίμηση της εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *ADULT EDUCATION Critical Issues*, 3(1), 47-58.

