

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ  
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΔΙΑΡΚΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

# ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑΣ 100 ΩΡΩΝ

1η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

ΑΘΗΝΑ 2010

Η παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Γ'ΚΠΣ, Ε.Π.Ε.Α.ΕΚ. ΙΙ, Άξονας 2, Μέτρο 2.5, Ενέργεια 2.5.1, Πράξη 2.5.1 α «Προγράμματα Δια Βίου Εκπαίδευσης στα Κ.Ε.Ε. και στο Κ.Ε.Ε.ΕΝ.ΑΠ.»,

Έργο συγχρηματοδοτούμενο από το Ε.Κ.Τ. (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους.

**ΠΑΡΑΓΩΓΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ:** Άννα Τσιμπουκλή, Νίκη Φίλλις

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:** Αλέξης Κόκκος, Κωνσταντίνα Κουτρούμπα

**ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ:**

Καλλιόπη Δημητρούλη, Αιμιλία Γιαννοπούλου

**ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:** Μαρία Ντόβα

**ΓΡΑΦΙΣΤΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:** Ειρήνη Ζαννή

Η επικαιροποίηση του εκπαιδευτικού υλικού πραγματοποιήθηκε από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» της πράξης «Ο Σχεδιασμός και η Υλοποίηση Προγραμμάτων εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών και Στελεχών Δια Βίου Μάθησης», πράξη συγχρηματοδοτούμενη από το ΕΚΤ (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους

**ΠΑΡΑΓΩΓΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ:** Άννα Τσιμπουκλή, Νίκη Φίλλις

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ:** Θανάσης Καραλής

**ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ:** Καλλιόπη Δημητρούλη

**ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:** Εριέττα Τζοβάρα

**ΓΡΑΦΙΣΤΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:** Δημήτριος Χαριλάου

ISBN: 978-960-98697-4-4

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων  
Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης  
Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.)  
Διεύθυνση: Αχαρνών 417, Τ.Κ. 11143, Αθήνα  
Τηλ.: 213 131 1675 | Fax : 210 2530541  
E-mail: ekesap@ideke.edu.gr  
www.ideke.edu.gr

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ  
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΔΙΑΡΚΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

# ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

## 1η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ  
ΔΙΑΡΚΕΙΑΣ 100 ΩΡΩΝ



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
*επένδυση στην κοινωνία της γνώσης*

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

## 1ης Διδακτικής Ενότητας

ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ



|   |    |
|---|----|
| ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ .....  | 7  |
| <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.1:</b> Βασικοί όροι της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και τα<br>χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων ..... | 9  |
| Εισαγωγή.....   | 9  |
| 1.1.1. Βασικοί όροι στην εκπαίδευση ενηλίκων .....  | 10 |
| 1.1.2. Τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων.....   | 13 |
| 1.1.3. Εμπόδια στη μάθηση.....  | 17 |
| 1.1.4. Διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των ενήλικων<br>εκπαιδευομένων .....                                      | 19 |
| Συζήτηση .....  | 23 |
| Σημεία – Κλειδιά του Κεφαλαίου .....  | 23 |
| <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.2:</b> Βασικές θεωρίες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων .....   | 24 |
| Εισαγωγή.....   | 24 |
| 1.2.1. Η θεωρία της Ανδραγωγικής.....   | 25 |
| 1.2.2. Εκπαίδευση για την Κοινωνική Αλλαγή .....  | 30 |
| 1.2.3. Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης .....   | 33 |
| Συζήτηση .....  | 42 |
| Σημεία – Κλειδιά του Κεφαλαίου .....  | 44 |
| <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.3:</b> Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων .....  | 46 |
| Εισαγωγή.....   | 46 |
| 1.3.1. Εκπαιδευτής ενηλίκων και εκπαιδευόμενοι.....   | 47 |
| 1.3.2. Ο εκπαιδευτής στην Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση .....  | 55 |
| Συζήτηση .....  | 56 |
| Σημεία – Κλειδιά του Κεφαλαίου .....  | 58 |
| ΣΥΝΟΨΗ .....  | 59 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....   | 60 |
| ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ .....  | 64 |

# 1

## ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1

Συμμετέχετε στο πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων με τη μέθοδο της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Προσπαθήστε να καταγράψετε σε 100-150 λέξεις: α) τα κίνητρα που σας ώθησαν να συμμετάσχετε στο συγκεκριμένο πρόγραμμα (π.χ. απόκτηση γνώσεων, πιστοποίηση κτλ), β) τους στόχους που έχετε θέσει, γ) τις δυσκολίες που συναντάτε λόγω της συμμετοχής σας στο πρόγραμμα (χρόνος, ύλη κτλ), ε) τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία θεωρείτε ότι έχετε ως ενήλικος εκπαιδευόμενος και στ) τις προσδοκίες σας από το συγκεκριμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης. Όταν τελειώσετε την ανάγνωση αυτής της διδακτικής ενότητας, επιστρέψτε πάλι σε αυτήν τη δραστηριότητα και αξιολογήστε αν και σε ποιο βαθμό εκπληρώθηκαν οι στόχοι και οι προσδοκίες σας.

### Εισαγωγή

**Σκοπός** αυτής της πρώτης διδακτικής ενότητας είναι: α) να σας εισαγάγει στις βασικές έννοιες της εκπαίδευσης ενηλίκων, β) να αναδείξει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ενήλικα εκπαιδευόμενου, γ) να παρουσιάσει τις θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων και δ) να διερευνήσει το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων.



### Λέξεις – Κλειδιά:

- Εκπαίδευση ενηλίκων
- Δια βίου μάθηση
- Κατάρτιση
- Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
- Ενήλικες εκπαιδευόμενοι
- Εκπαιδευτικές ανάγκες
- Μάθηση
- Εμπόδια στη μάθηση

- Εσωτερικά εμπόδια
- Εξωτερικά εμπόδια
- Προσανατολισμοί μάθησης
- Προθέσεις
- Εσωτερικά κίνητρα
- Διάγνωση αναγκών
- Κίνητρα για μάθηση
- Ανδραγωγική
- Αυτο-πραγμάτωση
- Μετασχηματίζουσα μάθηση
- Μεταμοντέρνα προσέγγιση
- Κοινωνική αλλαγή
- Αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση
- Κριτικός στοχασμός
- Ενσυναίσθηση
- Εμφύχωση
- Διευκόλυνση
- Κουλτούρα
- Εκπαίδευση εκπαιδευτών
- Κοινωνική αλλαγή
- Δυναμική της ομάδας

## ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους κλάδους του τομέα της εκπαίδευσης. Σήμερα, αρκετά θεωρητικά και πρακτικά ερωτήματα απασχολούν το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ παράλληλα σημαντικές μελέτες στο χώρο αυτό προσπαθούν να δώσουν απαντήσεις. Τα βασικά ερωτήματα στην εκπαίδευση ενηλίκων αφορούν:

**α)** το είδος των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων που έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι δια μέσου της συμμετοχής τους στη μαθησιακή διεργασία,

**β)** τον καθορισμό των χαρακτηριστικών των ενηλίκων εκπαιδευομένων και

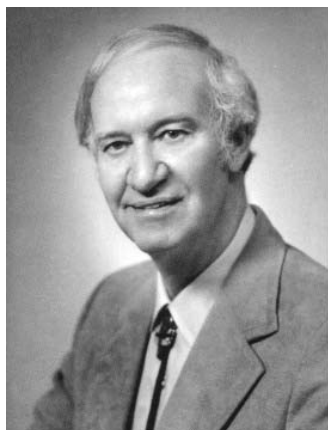
**γ)** τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες που χρειάζεται να έχουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων για να ανταποκριθούν στο ρόλο τους. Επιπροσθέτως, συνεχίζεται η προσπάθεια για τον καλύτερο ορισμό των βασικών εννοιών της εκπαίδευσης ενηλίκων και για τη δημιουργία μιας θεωρίας που να καλύπτει συνολικά το πεδίο.

**Σκοπός** της πρώτης διδακτικής ενότητας είναι να σας εισαγάγει στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, να περιγράψει τις βασικές θεωρίες και τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, καθώς και το ρόλο των εκπαιδευτών ενηλίκων. Για το σκοπό αυτό

η πρώτη διδακτική ενότητα χωρίζεται σε *τρία κεφάλαια*.

**Το πρώτο κεφάλαιο** ασχολείται με τη διερεύνηση των βασικών εννοιών του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων. Δίνει έμφαση στα χαρακτηριστικά του ενήλικα εκπαιδευόμενου και στα εμπόδια που συναντάει στη μάθηση. Παράλληλα, αναδεικνύει τους τρόπους διάγνωσης των εκπαιδευτικών αναγκών.

**Το δεύτερο κεφάλαιο** ασχολείται με τις βασικές θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων και χωρίζεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος αναλύεται η θεωρία της *Ανδραγωγικής* την οποία ανέπτυξε ο Malcolm Knowles, ενώ στο δεύτερο περιγράφεται το κίνημα της εκπαίδευσης για την κοινωνική αλλαγή του Paulo Freire. Στο τρίτο μέρος αναλύεται η θεωρία της *Μετασχηματίζουσας μάθησης*, η οποία διαμορφώθηκε από τον Jack Mezirow. Το δεύτερο κεφάλαιο κλείνει με έναν κριτικό στοχασμό για τις θέσεις των βασικών θεωριών εκπαίδευσης ενηλίκων και με αναφορά στη *μεταμοντέρνα προσέγγιση* της Ομάδας του Νέου Λονδίνου.



Malcolm Knowles



Paulo Freire



Jack Mezirow

**Το τρίτο κεφάλαιο** ασχολείται με το σύγχρονο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων που είναι *διευκολυντικός και εμπυχωτικός* στη διεργασία της μάθησης. Το κεφάλαιο αυτό δίνει έμφαση στην αντιμετώπιση του εκπαιδευτή ενηλίκων κυρίως **ως προσώπου** παρά ως απλού φορέα γνώσεων.

Όλα τα κεφάλαια της πρώτης διδακτικής ενότητας συνοδεύονται από παραδείγματα και δραστηριότητες οι οποίες ελπίζουμε ότι θα σας βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση της διδακτικής ύλης. Στο τέλος της παρούσας διδακτικής ενότητας προτείνονται ορισμένα άρθρα και βιβλία για περαιτέρω μελέτη. Η μελέτη της προτεινόμενης βιβλιογραφίας κρίνεται απαραίτητη για όλους όσοι θέλουν να γνωρίσουν καλύτερα το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, δεδομένου ότι είναι αδύνατον να εξαντληθεί στην ενότητα αυτή εξαιτίας του περιορισμένου χώρου και χρόνου.



# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.1

## ΒΑΣΙΚΟΙ ΟΡΟΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2

Πριν προχωρήσετε στην ανάγνωση αυτού του πρώτου κεφαλαίου, προσπαθήστε να δώσετε σε 50-80 λέξεις τον ορισμό για καθεμία από τις παρακάτω έννοιες: «Εκπαίδευση Ενηλίκων», «Κατάρτιση», «Δια βίου Μάθηση» «Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση». Όταν διαβάσετε το κείμενο που ακολουθεί, επιστρέψτε πάλι στους ορισμούς που δώσατε και εντοπίστε τα κοινά σημεία και τις διαφορές που υπάρχουν. Επίσης, δείτε τις συνεντεύξεις των Βεργίδη, Κόκκου, Rogers και Jarvis στα σημεία εκείνα που σας επισημαίνουμε, ώστε να διευκρινίσετε καλύτερα τις παραπάνω έννοιες. Συνέντευξη του **Δημήτρη Βεργίδη**: 061595:50-06201:46 και 06205:40-062056:00, συνέντευξη του **Αλέξη Κόκκου**: αρχή-0513540, συνέντευξη του **Peter Jarvis**: 03031:20-03040:43 και συνέντευξη του **Alan Rogers**: 02003:38-02010:11.

### Εισαγωγή

**Σκοπός** του πρώτου κεφαλαίου είναι:

- α)** η παρουσίαση των βασικών εννοιών της εκπαίδευσης ενηλίκων,
- β)** η περιγραφή των χαρακτηριστικών των ενήλικων εκπαιδευομένων και
- γ)** η αναφορά στους τρόπους διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών των ενήλικων εκπαιδευομένων.

Πολλά είναι τα ζητήματα εκείνα που απασχολούν το γνωστικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Σε αυτά περιλαμβάνονται:

- α)** η διερεύνηση των βασικών εννοιών τις οποίες συναντάμε στην εκπαίδευση ενηλίκων και
- β)** η κατανόηση των δυνατοτήτων των ενήλικων εκπαιδευομένων να κατακτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες, αποτιμώντας τις παλαιότερες εμπειρίες τους υπό το φως των νέων.

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν σημαντικές δυνατότητες απόκτησης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, παρά τις αλλαγές που βιώνουν σε επίπεδο βιολογικών λειτουργιών αλλά και στην ταχύτητα με την οποία μαθαίνουν. Το βασικό πλεονέκτημα των ενήλικων εκπαιδευομένων, σε σχέση με τους εφήβους και τα παιδιά, είναι ότι οι δυνατότητές τους για μάθηση εμπλουτίζονται

από την προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία τους. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διεργασία, έχοντας πολύ ισχυρά *εξωτερικά* και *εσωτερικά* κίνητρα. Τα *εξωτερικά* κίνητρά τους αφορούν κυρίως τη θέση τους στο εργασιακό περιβάλλον και την ανάγκη τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του κοινωνικού τους ρόλου. Τα *εσωτερικά* κίνητρα σχετίζονται με την ανάγκη των ενήλικων εκπαιδευομένων να καλύψουν «κενά» στην εκπαίδευσή τους και να «διορθώσουν» τις αρνητικές εμπειρίες τις οποίες δημιούργησε η προηγούμενη σχέση τους με το εκπαιδευτικό σύστημα.

Πώς όμως ορίζεται σήμερα η εκπαίδευση ενηλίκων; Ποιες είναι οι διαφορές της από τη δια βίου μάθηση και ποια η σχέση της με αυτήν; Τον ορισμό αυτών και άλλων εννοιών αποπειράται να δώσει το πρώτο κεφάλαιο. Παράλληλα, το κεφάλαιο αυτό ασχολείται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων και τη διάγνωση των εκπαιδευτικών τους αναγκών.

### **1.1.1. Βασικοί όροι στην εκπαίδευση ενηλίκων**

**Στόχος** του κεφαλαίου είναι να διευκρινιστούν ορισμένοι βασικοί όροι οι οποίοι χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οι όροι αυτοί είναι οι ακόλουθοι: «Εκπαίδευση και Κατάρτιση», «Εκπαίδευση Ενηλίκων», «Δια βίου μάθηση», «Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» και «Ενήλικας Εκπαιδευόμενος».

#### *Εκπαίδευση και Κατάρτιση*

Ο ορισμός των κλασικών πλέον όρων, *εκπαίδευση και κατάρτιση*, έχει απασχολήσει τους περισσότερους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων και έχει προκαλέσει σημαντικές διαφωνίες ανάμεσά τους. Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι οι δύο έννοιες πρέπει να διαχωριστούν. Η *κατάρτιση* μάλιστα, σύμφωνα με ορισμένους εκπαιδευτές, θα πρέπει να τοποθετηθεί σε θέση «*υποδεέστερη*» από αυτήν της εκπαίδευσης (Dearden, 1984: 90, Barrow & Milburn, 1990: 106-107 στο Κόκκος, 2005: 34-35).

Παραδοσιακά, η *εκπαίδευση* θεωρείται ότι έχει μεγαλύτερο εύρος και βάθος, ότι προτείνει πολλούς διαφορετικούς τρόπους σκέψης και δράσης και ότι δίνει στους ενήλικους εκπαιδευομένους τη δυνατότητα των ελεύθερων επιλογών. Αντίθετα, η *κατάρτιση* έχει περιορισμένους στόχους και κατευθύνει τους ενήλικους εκπαιδευομένους σε ένα συγκεκριμένο τρόπο εφαρμογής των γνώσεων και των δεξιοτήτων που θεωρεί «*σωστό*» (Rogers, 2002: 74). Οι διαφωνίες των θεωρητικών για το διαχωρισμό της εκπαίδευσης από την κατάρτιση δεν έχουν λήξει. Αξίζει όμως να μείνουμε στη θέση του Κόκκου (2005: 37) ο οποίος υποστηρίζει ότι η εννοιολογική διχοτόμηση των δυο εννοιών δεν είναι δόκιμη. «Υπάρχουν [...] πολλά πραγματολογικά και ερευνητικά δεδομένα, καθώς και θεωρητικές προσεγγίσεις που δείχνουν ότι δεν είναι δόκιμη η εννοιολογική διχοτόμηση μεταξύ εκπαίδευσης

και κατάρτισης. Αντίθετα, θα ήταν σκόπιμο να χρησιμοποιείται η γενική έννοια της "εκπαίδευσης ενηλίκων", για να αποδίδονται όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες στις οποίες μετέχουν ενήλικοι, θεωρούμενης της κατάρτισης ως υποκατηγορίας της εκπαίδευσης ενηλίκων, δηλαδή ως σχεδιασμένης μαθησιακής δραστηριότητας που εμπεριέχει πάντοτε, άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο, στοιχεία εκπαίδευσης, όπως είναι η απόκτηση βασικών ικανοτήτων, κοινωνικών ικανοτήτων, καθώς και η βαθύτερη κατανόηση διαστάσεων του μαθησιακού αντικειμένου» (Κόκκος, 2005: 37).

Στις δραστηριότητες της εκπαίδευσης εντάσσονται επίσης η *τυπική εκπαίδευση*, η άτυπη εκπαίδευση και η *μη-τυπική εκπαίδευση* (βλ. Γλωσσάριο). Αντίστοιχα, ο όρος *δια βίου μάθηση* περιλαμβάνει όλους αυτούς τους τύπους εκπαίδευσης (Coombs, 1968 στο Βεργίδης & Καραλής, 2004: 11).

### *Διά βίου Μάθηση*

Πώς όμως, ορίζεται η *διά βίου μάθηση*; Η *διά βίου μάθηση* αναφέρεται σε όλους τους τύπους εκπαίδευσης και περιλαμβάνει κάθε είδους μάθηση που μπορεί να λάβει χώρα σε όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ανθρώπου. Σε κείμενα πολιτικής η *διά βίου μάθηση* αναφέρεται κυρίως σε δραστηριότητες μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση και έχει συνδεθεί με την ανάγκη διαρκούς ανανέωσης των γνώσεων και απόκτησης καινούριων (Κόκκος, 2005). Ο όρος *διά βίου μάθηση* έχει υιοθετηθεί και από την Ευρωπαϊκή Ένωση, από τοπικές κυβερνήσεις και από διεθνείς οργανισμούς (βλ. Γλωσσάριο). Με τον τρόπο αυτόν έχει αποκτήσει πολιτική, ιδεολογική και στρατηγική διάσταση (Griffin, 2006, Κόκκος, 2005), ενώ, εκτός των άλλων, έχει και μία φιλοσοφική διάσταση καθώς χαρακτηρίζεται από ευελιξία (Βεργίδης & Καραλής, 2004). Παράλληλα, είναι σημαντικό να τονιστεί ο «πολυσχιδής» χαρακτήρας της. Η *διά βίου μάθηση* ως έννοια «[...] εμπεριείχε [...] μια δυναμική άρσης των κοινωνικών ανισοτήτων, προώθησης μιας δημοκρατικής κοινωνίας, αξιοποίησης των δυνατοτήτων και πλήρους ανάπτυξης των ανθρώπων. Τα άτομα θα μπορούσαν πλέον να δημιουργούν τα δικά τους μαθησιακά μονοπάτια [...]» (Πρόκου, 2004: 9).

### *Εκπαίδευση Ενηλίκων*

Η *Εκπαίδευση Ενηλίκων* ως έννοια είναι περισσότερο οριοθετημένη από αυτήν της *διά βίου μάθησης* (Βεργίδης & Καραλής, 2004). Μολαταύτα, η μελέτη των πηγών δείχνει ότι ο συγκεκριμένος όρος δεν είναι εύκολο να οριστεί (Κόκκος, 2005, Jarvis, 2004, Rogers, 2002). Πολλοί είναι οι ορισμοί που έχουν προταθεί από την UNESCO, από το ΝΙΑΣΕ (Εθνικό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Αγγλίας και Ουαλίας) και τον ΟΟΣΑ (βλ. Γλωσσάριο), όπως και από αρκετούς θεωρητικούς και ερευνητές.

Ο Rogers (2002: 56) υιοθετεί για την εκπαίδευση ενηλίκων τον ορισμό του ΝΙΑΣΕ θεωρώντας ότι είναι ευρύτερος από τους υπόλοιπους. Ο Κόκκος (2005: 38) με τη σειρά του αξιολογεί ότι οι



Carl Rogers

ορισμοί της UNESCO και του ΟΟΣΑ για την εκπαίδευση ενηλίκων είναι ιδιαίτερα διευρυμένοι και συνεπώς καλύπτουν το πεδίο «εντάσσουν στην εκπαίδευση ενηλίκων κάθε δραστηριότητα σχεδιασμένης μάθησης ανεξάρτητα από το επίπεδο της ή από το αν έχει γενικό, τεχνικό ή επαγγελματικό χαρακτήρα [...] στον ορισμό μάλιστα [...] της UNESCO διακρίνεται καθαρά το ιδεώδες της συμβολής των μαθησιακών δραστηριοτήτων στην πλήρη προσωπική ανάπτυξη και στη δημιουργική ένταξη στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό γίνεσθαι [...] σύμφωνα με τα παραπάνω ο όρος εκπαίδευση ενηλίκων σηματοδοτεί το οργανωμένο μέρος της διά-βίου μάθησης που αφορά ενηλίκους και ταυτόχρονα υποδηλώνει την ανθρωπιστική κατεύθυνση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που πραγματοποιούνται σε αυτό το πλαίσιο» (Κόκκος, 2005: 38).

Η UNESCO κατατάσσει στο πεδίο της *Εκπαίδευσης Ενηλίκων* διάφορες δραστηριότητες. Τις δραστηριότητες αυτές τις χωρίζει σε πέντε *κατηγορίες*: στη *συμπληρωματική εκπαίδευση*, στην *επαγγελματική εκπαίδευση*, στην *εκπαίδευση σε κοινωνικά θέματα*, στην *εκπαίδευση για την πολιτική και κοινωνική ζωή* και στην *εκπαίδευση για την προσωπική ανάπτυξη* (βλ. Γλωσσάριο) (Lowe, 1976, Βεργίδης & Καραλής, 2004: 13).

Ο Κόκκος υποστηρίζει ότι οι παραπάνω δραστηριότητες της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι απόρροια αναγκών οι οποίες προέκυψαν στο οικονομικο-τεχνολογικό και στο κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο (Βεργίδης & Καραλής, 2004). Στη χώρα μας οι δραστηριότητες της εκπαίδευσης ενηλίκων εντάσσονται σε ορισμένες στρατηγικές οι οποίες σηματοδοτούν συγκεκριμένες χρονικές περιόδους στην ιστορία του τόπου. Οι στρατηγικές είναι:

- α)** η πολιτικο-ιδεολογική,
- β)** αυτή της συμπληρωματικής κατάρτισης,
- γ)** της επιστημονικής εξειδίκευσης,
- δ)** της κοινωνικής ένταξης και αντιμετώπισης του αποκλεισμού,
- ε)** της κοινωνικο-πολιτιστικής ανάπτυξης και
- στ)** της ολοκληρωμένης τοπικής ανάπτυξης (Βεργίδης & Καραλής, 2004: 14-15).



#### *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*

Μία άλλη έννοια η οποία έχει αποκτήσει ιδιαίτερη σημασία τα τελευταία χρόνια είναι αυτή της *Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης* (Jarvis, 2004). Σύμφωνα με τον Jarvis ο πλέον ολοκληρωμένος ορισμός της *Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης* προτείνεται από τον Keegan (2001). Ο Keegan (2001: 74-75), αφού ανέλυσε διάφορους ορισμούς για την *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, κατέληξε σε *πέντε βασικά στοιχεία* της και υποστήριξε ότι αποτελεί μορφή εκπαίδευσης η οποία χαρακτηρίζεται από **«την απόσταση** που χωρίζει τον διδάσκοντα από τον διδασκόμενο, σε σχεδόν μόνιμη βάση καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας [...] **την επίδραση που έχει ο εκπαιδευτικός**

οργανισμός τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην προετοιμασία του διδακτικού υλικού και στην παροχή των υπηρεσιών υποστήριξης στους διδασκόμενους [...] τη χρήση τεχνικών μέσων – έντυπου, ακουστικού, οπτικού υλικού ή ηλεκτρονικού υπολογιστή – που συνδέουν το διδάσκοντα με τον διδασκόμενο και μεταφέρουν το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών [...] τη δυνατότητα αμφίδρομης επικοινωνίας, ώστε οι διδασκόμενοι να μπορούν να επωφελούνται ακόμα και από τον άμεσο διάλογο [...] την απουσία σχεδόν σε μόνιμη βάση της λειτουργίας της μαθησιακής ομάδας καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να χρησιμοποιούνται μέθοδοι εξατομικευμένης διδασκαλίας παρά ομαδικής. Δεν αποκλείεται όμως η δυνατότητα περιστασιακών συναντήσεων, είτε πρόσωπο με πρόσωπο είτε μέσω ηλεκτρονικών τεχνολογιών, τόσο για διδακτικούς όσο και για κοινωνικούς σκοπούς».

Υπάρχουν, ωστόσο, ορισμένοι προβληματισμοί αναφορικά με τους κινδύνους που μπορεί να προκύψουν από την κακή χρήση των νέων τεχνολογιών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Λιοναράκης « [...] θα πρέπει να τονιστεί ότι οι νέες τεχνολογίες – οι υπολογιστές και όλα αυτά τα σύγχρονα συστήματα τα οποία είναι πολύ σημαντικά, πολύ χρηστικά και θα βοηθήσουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες ουσιαστικά στο μέλλον – για να γίνουν εργαλεία εκπαιδευτικά θα πρέπει να ακολουθήσουν καθορισμένες ποιοτικές προϋποθέσεις» (Λιοναράκης στο Κόκκος, 2002: 226).



#### *Ενήλικος Εκπαιδευόμενος*

Στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι έντονος ο προβληματισμός γύρω από τον τρόπο με τον οποίο ορίζεται κάποιος ως ενήλικος. Ορισμένοι θεωρούν την ηλικία των 25 ετών ως καθοριστική για την ενηλικιότητα, ενώ άλλοι προτιμούν να μη θέτουν χρονικά όρια. *Ενήλικος* θεωρείται οποιοσδήποτε έχει κατακτήσει ένα επίπεδο ωριμότητας τέτοιο που να του επιτρέπει να αναλάβει την ευθύνη για τον εαυτό του συμπεριλαμβανομένων και των οικονομικών ευθυνών τόσο σε ατομικό επίπεδο αλλά ακόμα και για τρίτους. (Hiemstra, 1991) (<http://home.twcny.rr.com/hiemstra/train1.htm/23.08.2007/9:58>)

*Ενήλικος εκπαιδευόμενος* είναι οποιοσδήποτε ενήλικας εμπλέκεται σε μία δραστηριότητα, τυπική ή άτυπη, με στόχο να αποκτήσει γνώσεις ή δεξιότητες ή να αξιολογήσει τις προσωπικές του στάσεις ή ακόμη και να κατακτήσει μια νέα συμπεριφορά. Με τα ιδιαίτερα όμως χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες του ενήλικου εκπαιδευομένου θα ασχοληθούμε αναλυτικά αμέσως παρακάτω.

### **1.1.2. Τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων**

Η θεωρία της *Ανδραγωγικής* – κλασική θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων που θα αναλύσουμε στο δεύτερο κεφάλαιο της πρώτης διδακτικής ενότητας – έθεσε πρώτη το ζήτημα των ιδιαίτερων



χαρακτηριστικών των ενήλικων εκπαιδευομένων. Στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων περιλαμβάνονται:

- α)** η ανάγκη τους να γνωρίζουν γιατί πρέπει να μάθουν κάτι,
- β)** η ανάγκη τους να αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτές ως ικανοί για αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση και
- γ)** η ανάγκη τους να αξιοποιούν τις εμπειρίες τους ως πηγές μάθησης (Κόκκος, 2005).

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι φαίνεται ότι έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους. Οι στόχοι αυτοί αφορούν την επαγγελματική ή την κοινωνική τους ζωή. Μεταφέρουν ένα ευρύ φάσμα εμπειριών αλλά και αποκρυσταλλωμένους τρόπους μάθησης. Παράλληλα, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν την τάση για ενεργητική συμμετοχή στη διεργασία της μάθησης αλλά και ισχυρούς μηχανισμούς άμυνας και παραίτησης από αυτήν (Κόκκος, 2005).

### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3

Μπορείτε να καταγράψετε ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων;

Στη συνέχεια διαβάστε τι αναφέρουν οι Hiemstra & Sisco γι' αυτά.

Οι Hiemstra & Sisco (1990: 172-173), σημαντικοί εκπαιδευτές ενηλίκων, υποστηρίζουν ότι στα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων μπορούν να προστεθούν τα παρακάτω:

- Διακόπτουν την εκπαίδευσή τους, όταν νιώσουν ότι χάνουν το χρόνο τους.
- Η εκπαίδευση τους ενδιαφέρει μόνο ως παράπλευρη απασχόληση· άλλα θέματα απασχολούν το χρόνο και το ενδιαφέρον τους.
- Κάποια επείγουσα ανάγκη ή κίνητρο τους έφερε στην εκπαίδευση.
- Δεν αποκαλύπτουν πάντα τους πραγματικούς λόγους για τους οποίους έχουν έρθει στην εκπαίδευση. Μπορεί να έχουν έρθει γιατί θέλουν να κάνουν φίλους, να γίνουν μέρος μιας ομάδας ή για να αποκτήσουν γνώσεις.
- Θέλουν να νιώθουν άνετα.
- Θέλουν να κάνουν κοινωνικές σχέσεις.
- Έχουν ελάχιστο χρόνο για εργασίες στο σπίτι, παρόλο που θα βρουν το χρόνο να τις κάνουν.
- Τους αρέσει να τους αντιμετωπίζουν ως ώριμους ανθρώπους.
- Εκτιμούν το φιλικό ενδιαφέρον του εκπαιδευτή.
- Θέλουν επιβεβαίωση ότι μπορούν να τα καταφέρουν σε ό,τι θελήσουν να κάνουν ή να μάθουν.
- Χρειάζονται επιβράβευση και ενθάρρυνση.
- Χρειάζονται την ικανοποίηση της επίτευξης των στόχων.
- Κινητοποιούνται από μία έντονη ανάγκη για μάθηση.
- Είναι ανυπόμονοι ως εκπαιδευόμενοι και πιέζονται από το

χρόνο και τη βιασύνη να εφαρμόσουν όσα έμαθαν ή τις δεξιότητες που απέκτησαν.

- Έχουν πλούσια εμπειρία να μοιραστούν με την ομάδα.
- Μπορούν να αντιμετωπίζουν προβλήματα.
- Εκτιμούν μία σαφή, καλά σχεδιασμένη μαθησιακή εμπειρία.
- Είναι γρήγοροι στην αξιολόγηση και εκτίμηση της καλής διδασκαλίας.

#### *Λόγοι εμπλοκής στη μάθηση*

Αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι, για να εμπλακούν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στη διεργασία της μάθησης, χρειάζονται περισσότερους από έναν λόγους (Tough, 1978 στο Cross 1981: 84). Συνήθως οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι κινητοποιούνται από μία υπαρκτή ανάγκη να εφαρμόσουν άμεσα τις γνώσεις ή τις δεξιότητες τις οποίες προσδοκούν ότι θα αποκτήσουν από τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης. Υπάρχουν τρεις τρόποι εμπλοκής των ενηλίκων στην εκπαίδευση (Tough, 1978 στο Cross, 1981: 85). Ο *πρώτος* αφορά τους ενηλίκους που συμμετέχουν σε μία μαθησιακή διεργασία, επειδή γνωρίζουν ότι χρειάζεται να εφαρμόσουν κάτι νέο, για το οποίο πρέπει να αποκτήσουν νέες γνώσεις ή ικανότητες. Ο *δεύτερος* αναφέρεται στους ενηλίκους, οι οποίοι αρχίζουν να μαθαίνουν κάτι από περιέργεια ή επειδή είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τη ζωή τους. Ο *τρίτος* σχετίζεται με την απόφαση ενός ενηλίκου να μάθει κάτι νέο και στην πορεία να αποφασίσει ποιο θα είναι αυτό. Σύμφωνα με άλλες μελέτες, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν στα προγράμματα εκπαίδευσης:

- α)** για να ανταποκριθούν σε κοινωνικούς ρόλους,
- β)** για να ωφεληθούν σε επαγγελματικό επίπεδο,
- γ)** για να ανταποκριθούν σε προσδοκίες τρίτων,
- δ)** για το γενικό καλό,
- ε)** λόγω γνωστικών ενδιαφερόντων ή
- στ)** για να ξεφύγουν από κάτι το οποίο τους απασχολεί (Cross, 1981: 89).

#### **ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4**

Σύμφωνα με μία μελέτη οι στόχοι που έχουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, όταν συμμετέχουν σε μία μαθησιακή διεργασία, κατατάσσονται σε εννέα κατηγορίες: σε στόχους γνωστικούς, σε στόχους προσωπικούς, σε στόχους κοινοτικούς, σε στόχους θρησκευτικούς, σε στόχους κοινωνικούς, σε στόχους απόδρασης, για την εκπλήρωση υποχρεώσεων, για προσωπική εκπλήρωση και για απόκτηση γνώσεων γύρω από τον πολιτισμό. Προσπαθήστε να αναλύσετε καθεμία από αυτές τις κατηγορίες σε 2-3 υποκατηγορίες.

Στη συνέχεια συγκρίνετε την απάντησή σας με όσα αναφέρουν οι Carp, Peterson & Roelfs.

Σύμφωνα με τους Carp, Peterson & Roelfs (1974, στο Cross, 1981: 89) οι λόγοι για τους οποίους οι ενήλικοι συμμετέχουν σε μία μαθησιακή διεργασία, είναι οι παρακάτω:

- Για να αποκτήσουν νέες γνώσεις.
- Για να γίνουν καλύτεροι γονείς.
- Για να αποκτήσουν ένα πτυχίο.
- Για πνευματική αναζήτηση.
- Για να ξεφύγουν από κάτι.
- Για να ανταποκριθούν στις εργασιακές απαιτήσεις.
- Για προσωπική ευχαρίστηση.

Ο Alan Rogers (2002: 97-103), οι θέσεις του οποίου εντάσσονται στο προοδευτικό ρεύμα της εκπαίδευσης ενηλίκων στη Βρετανία, προσθέτει ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις και προσδοκίες, οι οποίες αφορούν την ίδια την εκπαίδευση, αλλά και με ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα που μπορεί να παρεμποδίσουν τη διεργασία της μάθησης.

Οι **προθέσεις** των ενηλίκων εκπαιδευομένων επηρεάζουν τον προσανατολισμό της μάθησης και σχετίζονται:

- α)** με την αντιμετώπιση ενός προβλήματος,
  - β)** με το ενδιαφέρον προς το γνωστικό αντικείμενο,
  - γ)** με τις κοινωνικές ή προσωπικές ανάγκες (Rogers, 1999).
- Από την άλλη, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι υιοθετούν διάφορους **προσανατολισμούς** απέναντι στην εκπαίδευση:
- α)** άλλοι δίνουν έμφαση στο σκοπό, όπως είναι για παράδειγμα η απόκτηση ενός πτυχίου,
  - β)** άλλοι βρίσκουν νόημα στην εκπαιδευτική δραστηριότητα, καθώς τους αρέσει η ατμόσφαιρα της τάξης και
  - γ)** άλλοι θεωρούν αυτοσκοπό την απόκτηση γνώσεων ή ικανοτήτων.



## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5

Σύμφωνα με τις θέσεις του Rogers, θα μπορούσατε να αντιστοιχήσετε τον προσανατολισμό με τις προθέσεις των ενήλικων εκπαιδευομένων;  
Στη συνέχεια δείτε την αντιστοιχία που κάνει ο Rogers στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 2: Προσανατολισμοί Μάθησης (Rogers, 2002: 101)

| Προσανατολισμός                                 | Προθέσεις  | Μαθησιακή διεργασία   | Συνέχεια στο τέλος του προγράμματος                                 |
|---|--|---|---|
| Προσανατολισμός στο στόχο – τελικό αποτέλεσμα   | Επίτευγμα/<br>Αντιμετώπιση προβλήματος                                   | Απόκτηση όσο το δυνατόν περισσότερης γνώσης σε συγκεκριμένες περιοχές | Η διεργασία τερματίζεται με την επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος |
| Προσανατολισμός στη μάθηση                      | Ενδιαφέρον για το αντικείμενο  | Μάθηση που καλύπτει όλα τα μέρη του αντικειμένου                      | Συνέχιση της μάθησης στο ίδιο ή σε σχετικό αντικείμενο              |
| Προσανατολισμός στην εκπαιδευτική δραστηριότητα | Κοινωνικές ανάγκες ή ανάγκες προσωπικής ανάπτυξης (συχνά απροσδιόριστες) | Η ικανοποίηση των αναγκών βρίσκεται στην ίδια τη δραστηριότητα        | Επιδιώκεται νέα κατάσταση ή δραστηριότητα                           |

Ωστόσο, οι περισσότεροι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση. Τα εμπόδια αυτά επηρεάζουν την απόφασή τους για συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης και, όπως θα αναλυθεί αμέσως παρακάτω, μπορεί να τους οδηγήσουν σε πρόωρη εγκατάλειψη του προγράμματος ή σε δυσκολίες κατάκτησης των γνωστικών στόχων.

### 1.1.3. Εμπόδια στη μάθηση

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν αρκετά εμπόδια στη μάθηση. Τα εμπόδια στη μάθηση μπορεί να είναι εσωτερικά ή εξωτερικά. Τα *εξωτερικά* εμπόδια δυσκολεύουν την πρόσβαση των ενήλικων εκπαιδευομένων στα προγράμματα εκπαίδευσης. Ωστόσο, σημαντικότερα για τη διεργασία της μάθησης αναδεικνύονται τα εσωτερικά εμπόδια. Τα *εσωτερικά* εμπόδια αφορούν προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες ή οφείλονται σε ψυχολογικούς παράγοντες (Κόκκος, 2005: 90-91). Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι ενδέχεται να έχουν επενδύσει συναισθηματικά σε προηγούμενες γνώσεις και ικανότητες σε τέτοιο βαθμό, ώστε

να δυσκολεύονται να αποδεχτούν τις καινούριες, ιδιαίτερα εάν έρχονται σε αντίθεση με όσα ήδη γνωρίζουν και εφαρμόζουν (Κόκκος, 2005: 90). Τα εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες, σχετίζονται με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ενήλικων εκπαιδευομένων και αφορούν:

**α)** την έλλειψη αυτοπεποίθησης,

**β)** το φόβο της αποτυχίας και

**γ)** το άγχος που βιώνουν αρκετοί ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στη διεργασία της μάθησης (Rogers, 2002: 281).

Μελέτες για τη διερεύνηση των εμποδίων στη μάθηση οδήγησαν στην κατάταξή τους σε τρεις κύριες κατηγορίες (Carp, Peterson & Roelfs, 1974 στο Cross, 1981: 99).

- Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα εμπόδια που αφορούν τις καταστάσεις ζωής (*situational*) του ενήλικου εκπαιδευομένου τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή κατά την οποία πραγματοποιείται η μάθηση.

- Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν τα εμπόδια του εκπαιδευτικού πλαισίου (*institutional barriers*) τα οποία περιλαμβάνουν τις πρακτικές και τις διαδικασίες εκείνες που αποθαρρύνουν τον εργαζόμενο ενήλικο από τη συμμετοχή του σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

- Τέλος, στην τρίτη κατηγορία ανήκουν τα εμπόδια της προδιάθεσης (*dispositional barriers*), δηλαδή εμπόδια που σχετίζονται με τις στάσεις και τις αντιλήψεις τις οποίες έχει το άτομο για τον εαυτό του ως εκπαιδευόμενο.

## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6

Μπορείτε να κάνετε έναν πίνακα που θα αναλύει τις τρεις παραπάνω κατηγορίες εμποδίων; Ποια εμπόδια θα κατατάσσατε ως εμπόδια καταστάσεων ζωής, ποια ως προδιάθεσης και ποια ως εμπόδια του εκπαιδευτικού πλαισίου;

Στη συνέχεια δείτε την κατάταξη που προέκυψε από τη μελέτη των Carp, Peterson & Roelfs (Cross, 1981: 99).

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, σύμφωνα με τους Carp, Peterson & Roelfs (1974, στο Cross, 1981: 99), αντιμετωπίζουν τριών ειδών εμπόδια στη μάθηση.

- Εμπόδια τα οποία προκύπτουν από τις **καταστάσεις ζωής**.
- Εμπόδια που αφορούν το **εκπαιδευτικό πλαίσιο**.
- Εμπόδια που σχετίζονται με **την προδιάθεση κάθε ατόμου**.

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία, φαίνεται ότι τα εμπόδια στη μάθηση είναι αρκετά και καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα παραγόντων



που το εκπαιδευτικό πλαίσιο αδυνατεί να ελέγξει. Η πρόκληση για την εκπαίδευση ενηλίκων είναι αφενός μεν να καταφέρει να προσελκύσει ενήλικους εκπαιδευομένους στα προγράμματά της και αφετέρου δε να κρατήσει, μέχρι την περάτωση του προγράμματος, εκείνους οι οποίοι έχουν ήδη αποφασίσει να ενταχθούν σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι παραπάνω στόχοι είναι εφικτοί, αν και εφόσον εμψυχωθούν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, ώστε να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση σε σχέση με τις ικανότητες τις οποίες έχουν, προκειμένου να είναι επιτυχής η συμμετοχή τους στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων (Cross, 1981: 133). Η προσφορά μιας σειράς προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, τα οποία:

- α) θα απαντούν στους στόχους και στις προσδοκίες των ενηλίκων εκπαιδευομένων,
- β) θα δημιουργούν ευκαιρίες μάθησης απομακρύνοντας τα εμπόδια στη μάθηση και
- γ) θα κατανοούν τις αλλαγές που βιώνει ο ενήλικος εκπαιδευόμενος σε μία μεταβατική κατάσταση ζωής, θα βοηθήσει σημαντικά στην προσέλκυση των ατόμων στην εκπαίδευση ενηλίκων.

## ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 1

Ένα πρόγραμμα που απευθύνεται σε γυναίκες από εθνικές μειονότητες έχοντας στόχο να τις εκπαιδεύσει να δημιουργήσουν την προσωπική τους επιχείρηση, είναι ένα πρόγραμμα που απευθύνεται σε πραγματικές ανάγκες και αντιμετωπίζει μία μεταβατική κατάσταση στη ζωή αυτών των γυναικών που επιζητούν ένταξη στην αγορά εργασίας και ανακατανομή των κοινωνικών και οικογενειακών ρόλων.

Επιπροσθέτως, η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των ενηλίκων εκπαιδευομένων είναι ιδιαίτερα σημαντική για την εμπλοκή τους στη διεργασία της μάθησης. Στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων χρειάζεται να προβλέπεται χρόνος για τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

### **1.1.4. Διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των ενηλίκων εκπαιδευομένων**

Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των ενηλίκων εκπαιδευομένων έχει ιδιαίτερη σημασία για την εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς καθορίζει την επιτυχή πορεία ενός προγράμματος εκπαίδευσης. Συνεπώς, η διάγνωση των αναγκών τους χρειάζεται να καταλαμβάνει τον αντίστοιχο χώρο και χρόνο στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης.

Οι παράγοντες οι οποίοι διαμορφώνουν τις ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων είναι πολλαπλοί και για το λόγο αυτό είναι δύσκολο να μετρηθούν. Ωστόσο, ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί

να διαγνώσει σε τρεις φάσεις εκείνους τους παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με τις μαθησιακές ανάγκες τους.

Στην *πρώτη φάση*, πριν από την έναρξη του προγράμματος εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτής μπορεί να ζητήσει από τους ενήλικους εκπαιδευομένους να απαντήσουν σε μία σειρά από ανοικτές ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές διερευνούν τους λόγους εμπλοκής τους στο πρόγραμμα εκπαίδευσης και τις προσδοκίες τις οποίες έχουν από αυτό. Παράλληλα, με τον τρόπο αυτό χτίζεται σταδιακά *το μαθησιακό συμβόλαιο* το οποίο θα ολοκληρωθεί στην εναρκτήρια συνάντηση (το μαθησιακό συμβόλαιο θα αναλυθεί στην επόμενη διδακτική ενότητα του προγράμματος σπουδών που ασχολείται με τη δυναμική των ομάδων και συγκεκριμένα, στο κεφάλαιο που αφορά την εναρκτήρια συνάντηση).

## ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 2

Πριν από την έναρξη ενός προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων με τη μέθοδο της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτής ενηλίκων ζητάει από τους εκπαιδευομένους, αντί να στείλουν ένα απλό βιογραφικό σημείωμα, να απαντήσουν γραπτώς στις ακόλουθες ανοικτές ερωτήσεις και να τις αποστείλουν στον εκπαιδευτή πριν από την έναρξη του προγράμματος.

1. Ποια είναι τα κυριότερα χαρακτηριστικά που διαθέτετε ως εκπαιδευτής ενηλίκων;
2. Ποιες είναι οι γνώσεις και οι ικανότητες τις οποίες ήδη έχετε και μπορείτε να μοιραστείτε με τους υπόλοιπους εκπαιδευομένους και τον εκπαιδευτή κατά τη διάρκεια του προγράμματος;
3. Περιγράψτε τα κύρια χαρακτηριστικά της ομάδας των ενηλίκων που εκπαιδεύετε;
4. Ποιες είναι οι σημαντικότερες δυσκολίες που συναντάτε στο ρόλο σας ως εκπαιδευτής ενηλίκων;
5. Ποιες είναι οι προσδοκίες που έχετε από τη συμμετοχή σας στο συγκεκριμένο πρόγραμμα;
6. Ποιες είναι οι προσδοκίες που έχετε από τον εκπαιδευτή σας;
7. Πώς θα μπορούσατε να συνεισφέρετε στη διασφάλιση της ποιότητας του προγράμματος;
8. Ποιες νέες γνώσεις θα θέλατε να αποκτήσετε από τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα;
9. Ποιες ικανότητες θα θέλατε να καλλιεργήσετε με τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα;

## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 7

Με οδηγό τις παραπάνω ερωτήσεις, μπορείτε να καταγράψετε δέκα ερωτήσεις που θα απευθύνατε στη δική σας ομάδα εκπαιδευομένων; Στη συνέχεια σκεφτείτε πόσο εφικτό είναι να

απαντήσουν σε αυτές τις ερωτήσεις πριν από την εναρκτήρια συνάντηση. Εάν όχι κατά την εναρκτήρια συνάντηση, σε ποια άλλη στιγμή του προγράμματος θα μπορούσαν να ανταποκριθούν σε αυτή την εργασία; Μπορείτε να σκεφτείτε τρόπους εμπλοκής τους σε αυτή τη διεργασία;  
Δώστε την απάντησή σας σε 150-200 λέξεις.

Στη *δεύτερη φάση* η διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών γίνεται στη διάρκεια της εναρκτήριας συνάντησης και αφορά τρεις παραμέτρους:

- α)** στη *διάγνωση των προσδοκίων των ενήλικων εκπαιδευομένων*, οι οποίες αξιοποιούνται στο μαθησιακό συμβόλαιο,
- β)** στη *διάγνωση της πρόθεσης των ενήλικων εκπαιδευομένων για ενεργή εμπλοκή και δέσμευση στο πρόγραμμα εκπαίδευσης* και
- γ)** στη *διάγνωση των γνώσεων* τις οποίες ήδη έχουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι και εκείνες που θα ήθελαν να αποκτήσουν για το γνωστικό αντικείμενο.

Η *διάγνωση των προσδοκίων* και της *πρόθεσης για δέσμευση* των ενήλικων εκπαιδευομένων μπορεί να γίνει σε ατομική ή σε ομαδική βάση. Η σύνταξη, ωστόσο, του μαθησιακού συμβολαίου αφορά την ομάδα συλλογικά.

Η *διάγνωση των γνώσεων* μπορεί να γίνει με τη συμπλήρωση ενός τεστ γνώσεων, το οποίο θα μπορούσαν να συμπληρώσουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι σε δύο φάσεις:

- α)** κατά την έναρξη του προγράμματος και
- β)** κατά τη λήξη του προγράμματος. Με τον τρόπο αυτό, διαμέσου της σύγκρισης των απαντήσεων, μπορεί να αξιολογηθεί ο βαθμός στον οποίο οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι κατέκτησαν το γνωστικό αντικείμενο.

Σε ένα πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, ένα τεστ γνώσεων για το βαθμό κατάκτησης της γλώσσας μπορεί να δοθεί στην έναρξη και στη λήξη του προγράμματος. Το ίδιο μπορεί να γίνει σε ένα πρόγραμμα εκμάθησης Η/Υ ή σε ένα πρόγραμμα λογιστικής. Ωστόσο, ακόμη και σε προγράμματα που διαχειρίζονται πιο αφηρημένες έννοιες ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να κατασκευάσει αντίστοιχα τεστ. Επιπροσθέτως, σε ένα πρόγραμμα προσωπικής ανάπτυξης ή σε μία ομάδα που εκπαιδεύεται για να εργαστεί με φυλακισμένους ή μετανάστες, ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να προχωρήσει σε διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευομένων απέναντι στην ομάδα – στόχο. Η διερεύνηση των στάσεων μπορεί να αφορά σε ερωτήσεις για το πώς αντιλαμβάνονται οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι τις μεταξύ τους

διαφορές ή τις διαφορές από την ομάδα – στόχο σε ό,τι αφορά:

- το μορφωτικό υπόβαθρο
- την κουλτούρα
- το φύλο
- τη φυλή
- τις προσδοκίες
- την ηλικία

Επειδή τα παραπάνω θέματα είναι εξαιρετικά ευαίσθητα, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι θα μπορούσαν να κρατήσουν απόρρητες τις σκέψεις τους ή να τις καταθέσουν ανώνυμα ώστε να συζητηθούν στην ομάδα. Ακόμη όμως και εάν κρατήσουν απόρρητες τις σκέψεις τους, ο εκπαιδευτής μπορεί να αναδείξει αυτά τα θέματα για συζήτηση σε ομάδες ή δυάδες.

### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 8

Θα μπορούσατε να σκεφτείτε ένα τεστ γνώσεων που να αφορά το γνωστικό σας αντικείμενο και το οποίο θα μπορούσαν να συμπληρώσουν οι εκπαιδευόμενοι στην αρχή και στο τέλος του προγράμματος, ώστε να δείτε το γνωστικό επίπεδο το οποίο κατέχουν; Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τεστ γνώσεων τα οποία ήδη υπάρχουν σε ορισμένα γνωστικά αντικείμενα, όπως για παράδειγμα της εκμάθησης ξένων γλωσσών ή της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας ή βασικών γνώσεων στους Η/Υ.

Τέλος, στην τρίτη φάση διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών, στη μέση περίπου του προγράμματος εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτής μπορεί να διεξαγάγει μία *ομαδική συνέντευξη*. Στόχος του εκπαιδευτή στη διάρκεια αυτής της ομαδικής συνέντευξης είναι να διαγνώσει πώς αξιολογούν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι τόσο την πορεία του προγράμματος όσο και την προσωπική τους πορεία σε αυτό. Ο εκπαιδευτής χρειάζεται να ανατρέξει στις αρχικές προσδοκίες των εκπαιδευομένων, ώστε να διατυπώσει ανάλογες ανοικτές ερωτήσεις. Στις περιπτώσεις κατά τις οποίες ο εκπαιδευτής αδυνατεί να διεξάγει ομαδική συνέντευξη, είτε επειδή ο αριθμός των εκπαιδευομένων είναι πολύ μεγάλος είτε για άλλους λόγους, τότε μπορεί να ζητήσει από τους ενήλικους εκπαιδευομένους να απαντήσουν στις ανοικτές ερωτήσεις γραπτώς και να τις αποστείλουν ακόμη και με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο.

#### ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 4

#### ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 4

Στη διάρκεια ενός προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών ο εκπαιδευτής μπορεί να διερευνήσει μέσα από μία *ομαδική συνέντευξη* ή ένα *ερωτηματολόγιο* τα παρακάτω:

- Σε ποιο βαθμό το πρόγραμμα έχει μέχρι σήμερα ανταποκριθεί στις προσδοκίες σας;
- Ποια άλλα θέματα θα θέλατε να καλύψει;
- Ποιες περαιτέρω ενέργειες μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτής για να βοηθήσει στην κατάκτηση των στόχων;

- Με ποιο τρόπο μπορεί να αξιοποιηθεί η εμπειρία των συνεκπαιδευομένων για την καλύτερη συνέχεια του προγράμματος;
- Άλλες προτάσεις – παρατηρήσεις που θα θέλατε να καταθέσετε;

## Συζήτηση



Το πρώτο κεφάλαιο ασχολήθηκε με τον ορισμό των βασικών εννοιών της εκπαίδευσης ενηλίκων, τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και τον τρόπο διάγνωσης των εκπαιδευτικών αναγκών. Είναι γενικώς αποδεκτό ότι ο ορισμός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι εξαιρετικά πολύπλοκος. Μέχρι σήμερα δεν έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές ποσοτικές και ποιοτικές μελέτες, τουλάχιστον στη χώρα μας, οι οποίες να βοηθούν στη συγκρότηση ενός προφίλ για τους ενήλικους εκπαιδευομένους και να αναδεικνύουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες αλλά και τα εμπόδια που συναντούν στη διεργασία της μάθησης.

Τα στοιχεία, τα οποία έχουμε στη διάθεσή μας, υποδεικνύουν ότι στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων χρειάζεται να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η εμπειρία των ενηλίκων εκπαιδευομένων είτε αυτή αφορά την επαγγελματική τους πορεία είτε την προηγούμενη σχέση τους με την εκπαίδευση και το υπό μελέτη γνωστικό αντικείμενο. Με τον τρόπο αυτόν μπορεί να προωθηθεί η ενεργή εμπλοκή των ενηλίκων εκπαιδευομένων στη διεργασία της μάθησης και να εξασφαλιστεί η επιτυχία στο μαθησιακό αποτέλεσμα.

## Σημεία – Κλειδιά του Κεφαλαίου



Στο τέλος αυτού του πρώτου κεφαλαίου της πρώτης διδακτικής ενότητας είναι σημαντικό να έχετε κατανοήσει:

- Τις βασικές έννοιες της δια βίου μάθησης, της εκπαίδευσης ενηλίκων, της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων.
- Τα εσωτερικά και εξωτερικά εμπόδια που υπάρχουν στην εμπλοκή των ενηλίκων εκπαιδευομένων κατά τη μαθησιακή διεργασία.
- Τους τρόπους διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών.



# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.2

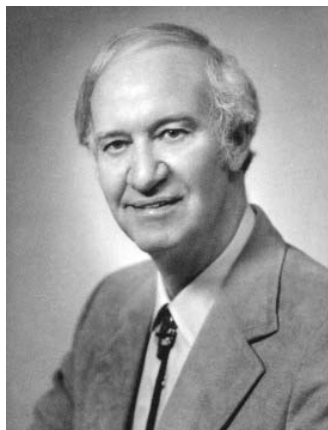
## ΒΑΣΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 9

Όταν πήρατε την απόφαση να λάβετε μέρος στο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών είχατε κάποιες αρχικές σκέψεις και προσδοκίες σε σχέση με το πρόγραμμα. Ποιες ήταν αυτές; Ποια είναι τα βασικά ερωτήματα που σας έχουν γεννηθεί από την επαφή σας με την εκπαίδευση ενηλίκων; Τι θα θέλατε να μάθετε για τις βασικές θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων; Καταγράψτε τα ερωτήματά σας σε 50-80 λέξεις.

### Εισαγωγή

**Σκοπός** του δεύτερου κεφαλαίου της πρώτης διδακτικής ενότητας είναι η παρουσίαση και περιγραφή των βασικών θεωριών της εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία πραγματοποιείται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος αναλύεται η θεωρία της *Ανδραγωγικής* την οποία ανέπτυξε ο Malcolm Knowles. Στο δεύτερο μέρος περιγράφεται η *εκπαίδευση για την κοινωνική αλλαγή* του Paulo Freire. Στο τρίτο αναλύεται η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Jack Mezirow. Το δεύτερο κεφάλαιο κλείνει με *κριτικό στοχασμό* για τις θέσεις των θεωριών της εκπαίδευσης ενηλίκων και με την πρόταση της *μεταμοντέρνας προσέγγισης* της Ομάδας του Νέου Λονδίνου. Παράλληλα, γίνονται αναφορές σε παραδείγματα και δραστηριότητες, που σχετίζονται με την εφαρμογή των θεωριών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ωστόσο, εάν θέλετε να αποκτήσετε περισσότερες γνώσεις για τις θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων, είναι απαραίτητο να ανατρέξετε και σε άλλες βιβλιογραφικές πηγές που προτείνονται στο τέλος της πρώτης διδακτικής ενότητας.



Malcolm Knowles



Paulo Freire



Jack Mezirow

Σημαντικές θεωρίες της εκπαίδευση ενηλίκων υποστηρίζουν ότι η *διεργασία της μάθησης* προωθείται μέσω της αλληλεπίδρασης που συντελείται ανάμεσα σε εκπαιδευομένους και εκπαιδευτές και της αξιοποίησης της εμπειρίας των εκπαιδευομένων.

Οι ρίζες αυτών των θέσεων βρίσκονται στο κίνημα για τη *Νέα Αγωγή (New Education)*, το οποίο εκφράζεται μέσα από τις θεωρητικές προσεγγίσεις του John Dewey.

Η Νέα Αγωγή κέρδισε έδαφος την εποχή του Μεσοπολέμου και συνέδεσε την εκπαίδευση με τις τότε ριζοσπαστικές θεωρίες της εξελικτικής ψυχολογίας και της ψυχανάλυσης. Στη Μεγάλη Βρετανία η *Νέα Αγωγή* ονομάστηκε «*θεραπευτική*» με κυρίαρχες τις αρχές του *αυτο-καθορισμού*, της *συμμετοχικής ευθύνης* και της *αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτών με την ομάδα των εκπαιδευομένων*. Για πρώτη φορά ο εκπαιδευόμενος αντιμετωπίστηκε από το εκπαιδευτικό σύστημα ως ένα σύνολο σκέψεων, συναισθημάτων, συμπεριφορών και επιθυμιών. Ο Dewey, ως εκφραστής της νέας ριζοσπαστικής προσέγγισης για την εποχή, στο βιβλίο του *Εμπειρία και Εκπαίδευση*, το 1938, αναφέρθηκε στον πρωταγωνιστικό ρόλο της προσωπικής εμπειρίας των εκπαιδευομένων στην επίτευξη της μάθησης.

Σε αντιστοιχία με αυτές τις θέσεις, ένας νέος κλάδος αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1960, η ανθρωπιστική ψυχολογία με κύριο εκφραστή της τον Carl Rogers και συνδέθηκε με την αναβίωση του κινήματος της *Νέας Αγωγής*. Η ανθρωπιστική ψυχολογία υποστήριξε ότι η πραγματική εκπαίδευση προέρχεται μέσα από την εμπειρία των εκπαιδευομένων. Ο Carl Rogers, πατέρας της *προσωπο-κεντρικής προσέγγισης*, έδωσε έμφαση στη συνεχή αλληλεπίδραση εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών και ανέδειξε τη σημασία της αξιοποίησης της εμπειρίας των ενηλίκων εκπαιδευομένων στην επίτευξη της μάθησης. Οι θέσεις του συνδέθηκαν με τη θεωρία της *Ανδραγωγικής*, την οποία ανέπτυξε στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων ο Malcolm Knowles.

### 1.2.1. Η Θεωρία της Ανδραγωγικής

#### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 10

Τον Απρίλιο του 1952 ο Carl Rogers προσκλήθηκε από το Πανεπιστήμιο του Harvard για να μιλήσει για την έννοια της μαθητο-κεντρικής διδασκαλίας. Όπως διηγείται ο ίδιος, στο κείμενο που παρουσίασε εξέφραζε τις πιο μύχιες απόψεις του για την εκπαίδευση. Το πιο σημαντικό σχόλιο το έκανε ένα από τα μέλη του συνεδρίου το επόμενο πρωί [...] το μόνο που είπε ήταν: « [...] κρατήσατε πολλούς ανθρώπους ξύπνιους χτες το βράδυ [...] » (Rogers, 2006: 258).

Σε εκείνη τη συνάντηση ο Carl Rogers μεταξύ των άλλων είπε:

«Διαπιστώνω πως ένας άλλος τρόπος μάθησης για μένα είναι να διατυπώνω τις δικές μου αβεβαιότητες, να προσπαθώ να διευκρινίζω τις απορίες μου και έτσι να έρχομαι κοντά στο νόημα που η εμπειρία μου φαίνεται να έχει για μένα [...] αφήνω την εμπειρία μου να με παρασύρει, σε μία κατεύθυνση που φαίνεται να είναι μπροστά, προς στόχους που αόριστα μπορώ να ορίσω, καθώς προσπαθώ να καταλάβω τουλάχιστον το τωρινό νόημα της εμπειρίας αυτής» (Rogers, 2006: 260).

Προσπαθήστε τώρα να καταγράψετε 2-3 λόγους για τους οποίους πιστεύετε ότι οι απόψεις του Rogers προκάλεσαν αυτή την αντίδραση. Τι από όσα είπε, κατά την άποψή σας, προβλημάτισε τα μέλη του συνεδρίου; Πιστεύετε ότι, εάν διατύπωνε τις απόψεις αυτές σήμερα, θα είχε παρόμοια αντίδραση; Τεκμηριώστε την απάντησή σας σε 100-150 λέξεις.

Στη συνέχεια συγκρίνετε την απάντησή σας με το παρακάτω κείμενο.

*Όπως ανέφερε ο ίδιος ο Rogers, όταν διατύπωσε αυτές τις σκέψεις, οι περισσότεροι εκπαιδευτές ένιωσαν ότι αμφισβητούσε το ρόλο και τη θέση τους στο πανεπιστήμιο, δίνοντας τόση μεγάλη έμφαση στην αξιοποίηση των προσωπικών εμπειριών στη διεργασία της μάθησης. Στην περίοδο εκείνη ο εκπαιδευτής αντιμετωπιζόταν κυρίως ως «φορέας γνώσης» και ως «αυθεντία». Παράλληλα, ιδιαίτερη έμφαση δινόταν στο γνωστικό αντικείμενο και στην κατάκτηση των γνωστικών στόχων. Οι σημερινές ραγδαίες εξελίξεις στον τεχνολογικό τομέα, η άμεση πρόσβαση σε μία σειρά από πληροφορίες και η συνεχής ανανέωση των γνώσεων, έχουν πλέον καταστήσει σαφές πως οι εκπαιδευτές δεν αποτελούν πια τη μοναδική πηγή γνώσης και πληροφόρησης. Ιδιαίτερα στον τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, η αξιοποίηση των γνώσεων και εμπειριών των ενήλικων εκπαιδευομένων είναι απαραίτητη για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού μαθησιακού αποτελέσματος. Παρόλα αυτά, ακόμη και σήμερα υπάρχουν αντιδράσεις στο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων ως «διευκολυντή» στη διεργασία της μάθησης. Το εύρος των αντιδράσεων συναρτάται από το πλαίσιο στο οποίο συμβαίνει η μάθηση, από το γνωστικό αντικείμενο, από την κουλτούρα των ενήλικων εκπαιδευομένων και τις προσδοκίες τις οποίες έχουν από το ρόλο του εκπαιδευτή, αλλά και από τους ίδιους τους εκπαιδευτές και το βαθμό στον οποίο είναι διαθέσιμοι να αποβάλουν τους παραδοσιακούς ρόλους και να ενστερνιστούν νέους.*

Η Ανδραγωγική, η οποία αναπτύχθηκε ως θεωρία στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και επικράτησε περίπου έως το τέλος της δεκαετίας του 1980, ορίζεται «ως η τέχνη και η επιστήμη να βοηθάς ενηλίκους να μαθαίνουν». Η θεωρία αυτή αναπτύχθηκε από τον Malcolm Knowles (1913-1997) ο οποίος τη θεωρεί «ολοκληρωμένη θεωρία της μάθησης των ενηλίκων» και την εντάσσει στη σφαίρα των ανθρωπιστικών προσεγγίσεων της εκπαίδευσης ενηλίκων

(Knowles, 1978: 28 στο Cross, 1981: 223).

### Βασικές θέσεις

Η θεωρία της *Ανδραγωγικής* υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι μία *δια-δραστική* διεργασία ερμηνείας, η οποία οδηγεί στο συνεχή μετασχηματισμό των βιωμάτων των ενήλικων εκπαιδευομένων. Το άτομο, στην πορεία προς την ωρίμανσή του, συσσωρεύει ένα σημαντικό αριθμό εμπειριών οι οποίες αποκτούν νόημα διαμέσου της διεργασίας της μάθησης. Η θεωρία της *Ανδραγωγικής* αναφέρεται στην ανάγκη των ενήλικων εκπαιδευομένων για *αυτοπραγμάτωση*, δηλαδή για *αναγνώριση και ανάπτυξη όλου του δυναμικού τους*. Δίνει δε ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτές μπορούν να διευκολύνουν τους εκπαιδευομένους, ώστε να επιτύχουν αυτόν το στόχο (Knowles, 1973, Kolb, 1984). Η *Ανδραγωγική* υποστηρίζει, επίσης, ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούν από τα παιδιά. Συνεπώς, χρειάζονται διαφορετικού τύπου εκπαίδευση από αυτή των παιδιών και των εφήβων.

Η θεωρία της *Ανδραγωγικής* στηρίζεται σε έξι παραδοχές (Knowles, 1998 στο Κόκκος, 2005: 48-49):

**A)** Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν ανάγκη να γνωρίζουν γιατί πρέπει να μάθουν κάτι πριν εμπλακούν στη διεργασία της μάθησης.

**B)** Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν ανάγκη να αυτοκαθορίζονται, δηλαδή να παίρνουν οι ίδιοι τις αποφάσεις που αφορούν τη ζωή τους και ταυτόχρονα, έχουν την ανάγκη να τους αντιμετωπίζουν οι άλλοι ανάλογα.

**Γ)** Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν συσσωρευμένες πολλαπλές και πολυσύνθετες εμπειρίες που τους διαφοροποιούν από τα παιδιά, καθώς αποτελούν πηγές μάθησης.

**Δ)** Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι θέλουν να αποκτήσουν γνώσεις που θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν ορισμένες από τις καταστάσεις τις οποίες βιώνουν.

**Ε)** Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι θέλουν να αποκτήσουν συγκεκριμένες γνώσεις παρά αφηρημένες και ακαδημαϊκές έννοιες.

**ΣΤ)** Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν ισχυρά εσωτερικά κίνητρα για μάθηση.

Με βάση τις παραπάνω παραδοχές της *Ανδραγωγικής*, οι εκπαιδευτές ενηλίκων χρειάζεται να είναι *διευκολυντές* στη διεργασία της μάθησης. Έργο των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι η επιλογή ενεργητικών εκπαιδευτικών μεθόδων οι οποίες να προάγουν την αλληλεπίδραση εκπαιδευομένων – εκπαιδευτών (Κόκκος, 2005: 50).

### Καινοτομία

Αρκετοί μελετητές υποστηρίζουν ότι δεν είναι απολύτως σαφής ο διαχωρισμός ανάμεσα στην «*Ανδραγωγική*» και στην «*παιδαγωγική*».

Η καινοτομία όμως της θεωρίας της *Ανδραγωγικής* έγκειται:

**α)** στην έμφαση την οποία έδωσε στα χαρακτηριστικά των



ενήλικων εκπαιδευομένων και ιδιαίτερα στην τάση τους για *αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση* (δηλαδή για μία *υποκειμενική διεργασία μάθησης*) μέσω της οποίας οι ενήλικοι έχουν τη δυνατότητα της αυτοβελτίωσης, όταν οι ίδιοι αναλάβουν την πρωτοβουλία και

**β)** στην ανάδειξη του *διευκολυντικού* ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων (Cross, 1981, Κόκκος, 2005).

Ο Allen Tough προσπάθησε να επιβεβαιώσει ερευνητικά τη θέση της θεωρίας της *Ανδραγωγικής* αναφορικά με την αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση. Ο Allen Tough κατέγραψε 24 είδη προσωπικών αλλαγών που ενδέχεται να επιζητά ένας ενήλικος εκπαιδευόμενος μέσα από τη συμμετοχή του σε διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα (Edwards R, Sieminski S. & Zeldin D., 1993: 36). Στις αλλαγές αυτές περιλαμβάνονται: α) αυτές που αφορούν στη βαθύτερη κατανόηση του εαυτού, σε πνευματικές αναζητήσεις, στην κατανόηση των συναισθημάτων και στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, καθώς και β) εκείνες που συνδέονται με την καθημερινή συμπεριφορά και μπορεί να σχετίζονται με την αλλαγή του τρόπου ζωής, τη διακοπή του καπνίσματος, την αντιμετώπιση των προβλημάτων από τη χρόνια χρήση ψυχοτρόπων ουσιών και τη θεραπεία για τη διακοπή της σωματικής κακοποίησης παιδιών.

## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 11

Διαμορφώστε έναν κατάλογο με τους λόγους για τους οποίους πιστεύετε ότι οι εκπαιδευόμενοί σας έρχονται στα προγράμματα εκπαίδευσης. Πιστεύετε ότι κάποιοι από αυτούς αφορούν σε προσωπικές αλλαγές; Εάν ναι, σε ποιες; Μπορείτε να εντοπίσετε προσωπικές αλλαγές, όπως αυτές που αναφέρει ο Allen Tough; Στη συνέχεια συζητήστε τον κατάλογο που κάνατε με έναν άλλο εκπαιδευτή. Υπάρχουν κοινά σημεία;



Allen Tough

Ο Tough με τη σειρά του κατέληξε και εκείνος σε οκτώ κύρια σημεία της *αυτο-κατευθυνόμενης μάθησης* των ενήλικων εκπαιδευομένων, τα οποία είναι αντίστοιχα με αυτά της θεωρίας του Knowles (Κόκκος, 2005, Tennant, 1997, Cross, 1981).

Τα σημεία αυτά είναι:

- Γνώση και ικανότητα εφαρμογής των βασικών διεργασιών σχεδιασμού, συντονισμού και αξιολόγησης των μαθησιακών δραστηριοτήτων.
- Ικανότητα εντοπισμού των προσωπικών μαθησιακών στόχων.
- Ικανότητα επιλογής της κατάλληλης στρατηγικής σχεδιασμού και ειδίκευση στο σχεδιασμό.
- Ικανότητα κατεύθυνσης του προσωπικού σχεδιασμού προς την κατάλληλη πορεία δράσης.
- Ικανότητα λήψης απόφασης για το πλαίσιο και τη διαχείριση του χρόνου της μαθησιακής διεργασίας.



- Ικανότητα απόκτησης γνώσεων ή δεξιοτήτων για την αξιοποίηση των πηγών.
- Ικανότητα εντοπισμού και αντιμετώπισης προσωπικών ή περιβαλλοντικών εμποδίων της μάθησης.
- Ικανότητα ανανέωσης της κινητοποίησης (Tennant, 1997: 10).

Ο Tough, ωστόσο, θεωρεί ότι, για να επιτευχθεί *αυτο-κατευθυνόμενη* μάθηση και η αλλαγή των ενήλικων εκπαιδευομένων, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αλλάξουν πρώτα οι εκπαιδευτές δια μέσου της δική τους εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτές, σύμφωνα με τον Tough, σε ορισμένες περιπτώσεις πρέπει να λειτουργούν ως εκπαιδευόμενοι, ώστε να προωθούν την ισοτιμία στη διεργασία της μάθησης (στο Edwards, Sieminski & Zeldin, 1993: 40). Παράλληλα, χρειάζεται να προσφέρουν στους ενήλικους εκπαιδευομένους περισσότερες επιλογές ως προς τους τρόπους μάθησης και μεγαλύτερη ελευθερία στην επιλογή του περιεχομένου της μάθησης.

## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 12

Θα μπορούσατε να εντοπίσετε 1-2 σημεία στα οποία μπορεί να ασκηθεί κριτική στη θεωρία της Ανδραγωγικής; Τεκμηριώστε την απάντησή σας σε 80-100 λέξεις.  
Στη συνέχεια διαβάστε το κείμενο που ακολουθεί.



### *Κριτική στη θεωρία της Ανδραγωγικής*

Η πιο σημαντική κριτική η οποία έχει ασκηθεί στη θεωρία του Knowles είναι ότι τάσεις *αυτο-καθορισμού* έχουν και τα παιδιά και οι έφηβοι, των οποίων η εμπειρία επίσης μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαίδευσή τους. Άρα, το χαρακτηριστικό του αυτο-καθορισμού δεν αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο των ενήλικων εκπαιδευομένων, ώστε να αρκεί να στηριχθεί σε αυτό μία διαφορετική προσέγγιση για την εκπαίδευσή τους (Rogers, 2004: 110). Ορισμένοι μελετητές θεωρούν ότι δεν είναι όλοι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αυτο-κατευθυνόμενοι και ούτε είναι εύκολο να εκπαιδευτούν ώστε να γίνουν (Kegan στο Mezirow, 2007: Κεφάλαιο 2).

Η θεωρία της *Ανδραγωγικής* δίνει υπερβολική έμφαση και στο άτομο, το οποίο δυσκολεύεται να αντιληφθεί ότι είναι μέρος συγκεκριμένων ιστορικών και πολιτισμικών συνθηκών (Brookfield, 1993b: 236 στο Tennant, 1997: 19). Επιπροσθέτως, κριτική έχει ασκηθεί στον Knowles –ακόμη και για τον όρο *Ανδραγωγική*– ο οποίος δε χρησιμοποιεί το *ανήρ* με την έννοια «άνθρωπος – άτομο» που είχε στους αρχαίους και φαίνεται να μη λαμβάνει υπόψη του το ρόλο των γυναικών στην εκπαίδευση ενηλίκων. Τέλος, αρκετοί μελετητές επισημαίνουν ότι η θεωρία της *Ανδραγωγικής* δε θεμελιώνεται επαρκώς με ερευνητικά δεδομένα και ότι αποτελεί

περισσότερο μία σειρά από αξιώματα παρά μία επιστημονικά τεκμηριωμένη θεωρητική προσέγγιση (Brookfield, 1986, Jarvis, 1985 στο Κόκκος, 2005: 51). Ο Jarvis (2004: 144) μάλιστα υποστηρίζει ότι η Ανδραγωγική εμπεριέχει μία ιδεολογική και ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης ενηλίκων, χωρίς ωστόσο να αποτελεί θεωρία ή μέθοδο διδασκαλίας των ενηλίκων.

### 1.2.2. Εκπαίδευση για την Κοινωνική Αλλαγή

Στόχος εδώ είναι η περιγραφή του κινήματος της εκπαίδευσης για την κοινωνική αλλαγή, το οποίο αναπτύχθηκε τις δεκαετίες 1960-1980 κυρίως στη Λατινική Αμερική, μέσα από το έργο και τα κείμενα του Paulo Freire. Το κίνημα αυτό αντικατοπτρίζει σε μεγάλο βαθμό τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες εκείνης της περιοχής του κόσμου στην οποία αναπτύχθηκε και στη δεδομένη χρονική στιγμή.

#### *Βασικές Θέσεις*

Ο Freire (1921-1997) επηρεάστηκε στην ανάπτυξη της θεωρίας του από τη δουλειά του σε προγράμματα καταπολέμησης του αναλφαβητισμού στη **Βραζιλία της δεκαετίας του 1960**. Ο Freire ανέδειξε την αξία της «λαϊκής επιμόρφωσης» με στόχο να ενδυναμώσει τις κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες, ώστε να είναι σε θέση να εντοπίζουν τις δυνάμεις που τις καταπιέζουν και δεν τους επιτρέπουν να αναπτύξουν το δυναμικό τους (Tennant, 1997). Η άποψη του Freire ήταν ότι τα καταπιεσμένα άτομα δεν κατανοούν την πραγματικότητα στην οποία ζουν και θεωρούν τον κόσμο ως ένα δομημένο καθεστώς στο οποίο οφείλουν να προσαρμοστούν (Κόκκος, 2005: 56). Επιχείρησε, επομένως, να ενθαρρύνει τις κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες να αναλάβουν τη συλλογική δράση που θα μπορούσε να οδηγήσει σε κοινωνική αλλαγή.

Ο Freire πίστευε ότι η εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα μετασχηματισμού και συνεπώς αναγκαία για την απελευθέρωση των κοινωνικά καταπιεσμένων ομάδων και ατόμων. Κεντρικό ζήτημα της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Paulo Freire, είναι ο διάλογος, ο οποίος προωθεί την ισοτιμία και στηρίζεται στο σεβασμό, την αγάπη και την ανοχή. Ο Freire θεωρούσε το διάλογο αναπόσπαστο μέρος της ανθρώπινης φύσης, ενώ αντιμετώπιζε τη στιγμή του διαλόγου ως στιγμή μετασχηματισμού. Οι *μετασχηματιστικές διαστάσεις* της μάθησης, σύμφωνα με τον Freire, είναι τα μέσα για την ύπαρξη μιας κοινωνίας, η οποία σέβεται την αξιοπρέπεια και την ελευθερία του ατόμου.

Ο Freire ανέπτυξε ένα μοντέλο αλφαβητισμού που στηριζόταν στην εξέλιξη των πολιτισμικών κύκλων του κινήματος της Λαϊκής Επιμόρφωσης που άνθισε στη Βραζιλία του 1950. Οι πολιτισμικοί κύκλοι δεν ήταν τίποτε άλλο παρά μία ομάδα ενηλίκων οι οποίοι σε τακτά χρονικά διαστήματα συζητούσαν διάφορα θέματα που τους

απασχολούσαν. Ο ρόλος των εκπαιδευτών ήταν να λειτουργούν ως διευκολυντές της συζήτησης, εισάγοντας για προβληματισμό ορισμένα κρίσιμα ζητήματα που στόχο είχαν να διαφωτίσουν το κεντρικό θέμα. Στην εισαγωγή των κρίσιμων αυτών ζητημάτων οι εκπαιδευτές ενηλίκων αξιοποιούσαν ορισμένες λέξεις-κλειδιά, τις οποίες χρησιμοποιούσε συχνά ο λαός. Οι λέξεις αυτές δεν ήταν τυχαίες. Είχαν ταξινομηθεί αλφαβητικά και κωδικοποιούσαν τον τρόπο ζωής του λαού. Για παράδειγμα ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορούσε να εισάγει τη λέξη *εργασία*, η οποία με τη σειρά της θα οδηγούσε στη λέξη *εργάτης* και στις λέξεις *εργατικά δικαιώματα* κ.ο.κ. Έργο των εκπαιδευτών επιπλέον ήταν να εμπλέξουν όλους τους εκπαιδευόμενους στη συζήτηση, καθώς οι ενήλικοι εκπαιδεύονται μέσω της ανταλλαγής εμπειριών ζωής.

Στη μέθοδο του Freire υπήρχαν *τρία στάδια*:

- α)** το Διερευνητικό (Investigative),
- β)** το Θεματικό (Thematization) και
- γ)** το στάδιο του Προβληματισμού (Problematization).

**Στο Διερευνητικό στάδιο** εντοπίζονται οι λέξεις-κλειδιά με βάση τρεις παραμέτρους:

- α)** τον αριθμό των συλλαβών τους,
- β)** τη φωνητική τους αξία και
- γ)** το κοινωνικό νόημα, το οποίο τους αποδίδει η ομάδα των εκπαιδευομένων.

Στο **Θεματικό στάδιο** αναπτύσσονται θέματα με κοινωνική σημασία τα οποία στη συνέχεια κωδικοποιούνται και αποκωδικοποιούνται, δηλαδή τους αποδίδεται νόημα και εν συνεχεία γίνεται ανασκόπηση του νοήματος. Το στάδιο του **Προβληματισμού** συμπίπτει με την κοινωνική δράση. Ο Freire θεωρούσε το στάδιο του προβληματισμού, δηλαδή τη στιγμή κατά την οποία το άτομο αποκτά την ικανότητα της γραφής και της ανάγνωσης, ως ιδιαίτερα σημαντικό. Μέσα από την ολοκλήρωση των τριών σταδίων οι εκπαιδευόμενοι μπορούσαν να επιτύχουν τη συνειδητοποίηση, δηλαδή ήταν σε θέση πλέον να κατανοήσουν ότι η άποψή τους για τον κόσμο και τη θέση τους σε αυτόν διαμορφώνεται από τις κοινωνικές και ιστορικές δυνάμεις που λειτουργούν σε βάρος τους (Κόκκος, 2005: 56). Εξάλλου, σύμφωνα με τον Jarvis (2004: 133), η θεωρία του Freire αντιμετωπίζεται κυρίως ως πολιτική παρά ως μία ακόμη θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτή η αντιμετώπιση της προσέγγισης του Freire οφείλεται στην κεντρική του θέση ότι καμία εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερη (Jarvis, 2004: 134).

Η *συνειδητοποίηση* είναι αποτέλεσμα συνδυασμού πράξεων και παρατηρήσεων οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί σε ελεύθερες και αυτόνομες συνθήκες μάθησης. Η συνειδητοποίηση οδηγεί στην κριτική αναγνώριση του εαυτού ως υποκειμένου που δύναται να στοχαστεί και να δράσει πάνω στον κόσμο με σκοπό να τον αλλάξει.



### Καινοτομία

Ο Freire επιζητούσε την ανατροπή της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων. Στόχος της μάθησης, σύμφωνα με τον Freire, είναι να οδηγεί τα άτομα στη χειραφέτηση και κατά συνέπεια στην αλλαγή των κοινωνικών δομών (Κόκκος, 2005: 57, Tennant, 1997: 128). Είχε την πεποίθηση ότι, από τη στιγμή που οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι θα συνειδητοποιήσουν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες ζουν και τις θέσεις της κυρίαρχης κουλτούρας τις οποίες άθελά τους και χωρίς κριτική σκέψη έχουν αφομοιώσει, δε θα παραμείνουν παθητικοί. Αντιθέτως, θα δράσουν με στόχο την κοινωνική αλλαγή (Κόκκος, 2005: 57). Παράλληλα, υποστήριξε ότι η πραγματική εκπαίδευση μπορεί να συμβεί μέσα από το διάλογο και την επικοινωνία. Μόνο τότε η εκπαίδευση αποτελεί πράξη ελευθερίας και διεργασία απελευθέρωσης (Freire 1970: 93 στο Tennant, 1997: 125).



### Κριτική στη θεωρία της εκπαίδευσης για την κοινωνική αλλαγή

Πόσο αγγίζει τη σημερινή πραγματικότητα το μοντέλο της κοινωνικής αλλαγής του Paulo Freire; Σε ποιο βαθμό εξυπηρετεί την εκπαίδευση ενηλίκων; Ποιες είναι οι απαραίτητες συνθήκες για την προσαρμογή του στις σύγχρονες κοινωνίες του δυτικού κόσμου;

#### ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 5

Στις δυτικές κοινωνίες προγράμματα εκπαίδευσης που αφορούν τη θέση των μειονοτήτων, ζητήματα ρατσισμού, ξενοφοβίας και καταπάτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τα οποία οδηγούν στη δημιουργία κοινωνικών κινημάτων για την υποστήριξη των αναγκών κάθε ομάδας, θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι στηρίζουν τις απόψεις του Freire. Έχοντας πρόσφατο το παράδειγμα των ταραχών στις υποβαθμισμένες περιοχές του Παρισιού, μπορούμε να υποθέσουμε ότι η δημιουργία προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων με στόχο την ουσιαστική αντιμετώπιση των αναγκών των αποκλεισμένων ομάδων που διαβιούν εκεί θα βοηθούσε σε μία κατεύθυνση ουσιαστικής διεκδίκησης των δικαιωμάτων αυτών των ομάδων.

Η θεωρία του Freire έχει επηρεάσει πολλούς σύγχρονους μελετητές της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως είναι ο Mezirow και ο Jarvis (1995). Ο τελευταίος υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση πρέπει να οδηγεί στη χειραφέτηση.

Μολαταύτα, η μεταφορά του μοντέλου του Freire στις δυτικές κοινωνίες τίθεται συχνά υπό αμφισβήτηση. Οι πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες του δυτικού κόσμου είναι πολύ διαφορετικές από εκείνες της Λατινικής Αμερικής και

της εποχής στην οποία ο Freire ανέπτυξε τη θεωρία του. Είναι χαρακτηριστικό αυτό που αναφέρει ο Κόκκος (2005: 60): «η θεωρητική προσέγγιση και οι εκπαιδευτικές πρακτικές του Freire λειτουργούν περισσότερο οργανικά έξω από το πλαίσιο του δυτικού κοινωνικού συστήματος». Επιπλέον, η προσέγγιση την οποία ανέπτυξε ο Freire, αν και έχει ικανή θεμελίωση στη φιλοσοφία, στην κοινωνιολογία και στην πολιτική επιστήμη, ωστόσο δε συνδέεται με τους προβληματισμούς για την εκπαίδευση ενηλίκων που είχαν αναπτύξει οι Dewey, Carl Rogers, Knowles ή Cross (Κόκκος, 2005: 60).

### 1.2.3. Η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης

#### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 13

Στο εισαγωγικό του κείμενο, στο βιβλίο του για τη *Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, ο Jack Mezirow (2007) λέει:

«Μία καθοριστική συνθήκη της ανθρώπινης ύπαρξης είναι η επιτακτική ανάγκη να κατανοήσουμε και να ταξινομήσουμε το νόημα της εμπειρίας μας και να την ενσωματώσουμε σε αυτά που ήδη γνωρίζουμε έτσι, ώστε να αποφύγουμε την απειλή του χάους [...]. Γι' αυτό είναι πολύ σημαντικό η ενήλικη μάθηση να δίνει έμφαση στην κατανόηση του πλαισίου, τον κριτικό στοχασμό των παραδοχών και την επαλήθευση του νοήματος μέσω της αξιολόγησης των αιτιών. Η αιτιολόγηση πολλών από όσα γνωρίζουμε και πιστεύουμε, οι αξίες μας και τα αισθήματά μας, εξαρτώνται από το πλαίσιο –βιογραφικό, ιστορικό, πολιτισμικό– στο οποίο είναι εγχαραγμένα».

Θα μπορούσατε να καταγράψετε πώς επηρεάζεται το έργο του εκπαιδευτή ενηλίκων από το πλαίσιο στο οποίο ζει; Τεκμηριώστε την απάντησή σας σε 80-100 λέξεις.

Στη συνέχεια συγκρίνετε την απάντησή σας με το κείμενο που ακολουθεί.

*Οι εκπαιδευτές ενηλίκων μεταφέρουν, συνειδητά ή ασυνείδητα, στο μαθησιακό πλαίσιο τις προσωπικές τους αξίες, αντιλήψεις και πεποιθήσεις για τον κόσμο. Οι πεποιθήσεις τους είναι αναμενόμενο να επηρεάσουν τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευόμενους και ιδιαίτερα τις προσδοκίες, τις οποίες έχουν από αυτούς. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η περίπτωση μιας εκπαιδευτριάς ενηλίκων, η οποία διδάσκει λογοτεχνία σε γυναίκες-κρατούμενες σε σωφρονιστικό κατάστημα. Η εκπαιδευτρία που πιστεύει βαθιά στις δυνατότητες της λογοτεχνίας να λειτουργεί θεραπευτικά για τις κρατούμενες, δίνοντάς τους διέξοδο στα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουν, έχει την προσδοκία ότι οι εκπαιδευόμενες θα συμμετέχουν ανελλιπώς στις συναντήσεις τους και ενδεχομένως, κάποιες από αυτές φεύγοντας από τη φυλακή θα βρουν μία διέξοδο στη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου τους και ίσως στην αντιμετώπιση κάποιων προβλημάτων τους μέσα*



από την ανάγνωση των κειμένων σημαντικών συγγραφέων. Η εκπαιδύτρια ένιωσε ματαιωμένη όταν, έπειτα από μερικές συναντήσεις, αρκετές εκπαιδευόμενες με διάφορες προφάσεις ή χωρίς να εξηγούν γιατί, έφευγαν από τη συνάντηση.

Στην περίπτωση αυτή φαίνεται ότι η εκπαιδύτρια έχει θετικές προθέσεις. Θέλει να μοιραστεί με τις εκπαιδευόμενες ένα σημαντικό γί' αυτήν εργαλείο, το οποίο πολλές φορές αποτέλεσε διέξοδο στην αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου της και ενίοτε στη διαχείριση των προβλημάτων της. Ωστόσο, δεν έλαβε υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες στις οποίες οι κρατούμενες ζουν, τα προβλήματα τα οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν τόσο μέσα στη φυλακή όσο και στην κοινωνική τους επανένταξη, καθώς και τις σημαντικές ελλείψεις τις οποίες έχουν σε μορφωτικό επίπεδο. Η λογοτεχνία μπορεί να προσφέρει ανακούφιση και να λειτουργήσει ως μία θετική διέξοδος και ως ένας δημιουργικός τρόπος για τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου. Ο βαθμός όμως στον οποίο θα αξιοποιηθεί από τις ενήλικες εκπαιδευόμενες δεν είναι προβλέψιμος και διαφέρει από άτομο σε άτομο.

Η μετασχηματίζουσα μάθηση που αναπτύχθηκε από τα τέλη της δεκαετίας του 1970, θεωρείται σήμερα η πιο σημαντική και ολοκληρωμένη επιστημονικά ανάμεσα στις σύγχρονες θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η μετασχηματίζουσα μάθηση ως θεωρία αξιοποιεί αρχές, πορίσματα και ερευνητικά δεδομένα τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των ψυχολογικών και κοινωνιολογικών θεωριών που ανέπτυξαν οι Dewey, Freire, Knowles, Kegan, Habermas, Goleman κ.ά. (Κόκκος, 2005: 75). Η μετασχηματίζουσα μάθηση αναγνωρίζει τις δυνατότητες του ατόμου για θετική προσωπική αλλαγή και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αξιοποίηση των εμπειριών των ενηλίκων εκπαιδευομένων για κριτικό στοχασμό.

#### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 14

Δείτε τη συνέντευξη του Jack Mezirow στα σημεία στα οποία σας προτείνουμε. Στη συνέχεια διαβάστε το κείμενο το οποίο ακολουθεί, ώστε να αποκτήσετε πιο ολοκληρωμένη αντίληψη για τις θέσεις της μετασχηματίζουσας μάθησης. Στη συνέντευξή του θα ακούσετε και για τις επιρροές που δέχτηκε από τη θεωρία του Paulo Freire. Συνέντευξη **Jack Mezirow**: 01006:00-01009:16, 01011:20-01014:15, 01018:15-01091:09, 01030:55-010313:20 και 01034:40-010422:20.

#### Βασικές Θέσεις

Ο Jack Mezirow (1925-), κύριος εκφραστής της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης, υποστηρίζει ότι η μάθηση δεν αποτελεί απλή συσσώρευση νέων γνώσεων, οι οποίες προστίθενται σε παλαιότερες. Η μάθηση είναι μία διεργασία κατά την οποία αρκετές βασικές αξίες και παραδοχές με βάση τις οποίες λειτουργούμε,

αλλάζουν (Κόκκος, 2005: 75). Οι παραδοχές δεν είναι τίποτα άλλο παρά οι αντιλήψεις των ενήλικων εκπαιδευομένων για τον κόσμο. Οι παραδοχές, οι οποίες έχουν αφομοιωθεί ασυνείδητα από τους ενήλικους εκπαιδευομένους δια μέσου της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης κατατάσσονται σε πέντε κατηγορίες:

- α)** τις επιστημολογικές,
- β)** τις ηθικές,
- γ)** τις πολιτικές,
- δ)** τις κοινωνικο-ιδεολογικές και
- ε)** τις φιλοσοφικές.

Όπως χαρακτηριστικά λέει ο Mezirow:

«Στις παραδοχές περιλαμβάνονται οι προθέσεις, οι οποίες μερικές φορές εμφανίζονται ως υπαινιγμοί, όσα θεωρούνται αδιαμφισβήτητα, όπως η συμβατική σοφία ή μία συγκεκριμένη θρησκευτική κοσμοθεωρία, εάν κάποιος εννοεί αυτό που λέει και με ποιον τρόπο το εννοεί –κυριολεκτικά ή μεταφορικά– ως αστείο ή ως καρικατούρα, το πλαίσιο αναφοράς, το χαρακτήρα –ψεύτης, φανατικός εγκληματίας– και οι ιδιότητες του ατόμου που επικοινωνεί, τη σχετικότητα και το χρόνο της επικοινωνίας, αλλά και το πλαίσιο –βιογραφικό, ιστορικό, πολιτισμικό– μέσω του οποίου η επικοινωνία αποκτά νόημα» ( Mezirow, 2007: Πρόλογος).

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι ερμηνεύουν την πραγματικότητα βάσει των παραδοχών τους (Κόκκος, 2005: 75). Ορισμένες όμως από τις παραδοχές αυτές μπορεί να είναι εσφαλμένες ή δυσλειτουργικές. Συνεπώς, η μάθηση δεν είναι απλώς η προσθήκη νέων γνώσεων σε όσα ήδη γνωρίζουμε, αλλά ο μετασχηματισμός της υπάρχουσας γνώσης ώστε να επιτευχθεί μία νέα οπτική (*μετασχηματίζουσα οπτική*). Ο μετασχηματισμός της οπτικής μπορεί να συμβεί, όταν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μέσω της κριτικής αυτόνομης σκέψης συνειδητοποιήσουν πώς και γιατί οι παραδοχές που έχουν περιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται, κατανοούν και αισθάνονται τον κόσμο γύρω τους (Mezirow, 1990: 368).

Η *μετασχηματίζουσα* μάθηση περιλαμβάνει:

- Περισσότερο στοχασμό και κριτική σκέψη.
- Μεγαλύτερη αποδοχή των απόψεων των άλλων.
- Λιγότερη αντίσταση και μεγαλύτερη αποδοχή στις νέες ιδέες.

Ο Mezirow περιγράφει τη διεργασία της *μετασχηματίζουσας μάθησης* ως αποτέλεσμα μιας κρίσης, την οποία βιώνει ο ενήλικος εκπαιδευόμενος εξαιτίας ορισμένων αποπροσανατολιστικών διλημμάτων. Όταν ο ενήλικος εκπαιδευόμενος δεν μπορεί να επιλύσει τα διλήμματα τα οποία αντιμετωπίζει στηριζόμενος σε προηγούμενες στρατηγικές επίλυσης των προβλημάτων του, τότε βιώνει μία διεργασία αυτο-εξέτασης που συχνά συνοδεύεται από συναισθήματα ενοχής ή ντροπής. Η αυτο-εξέταση περιλαμβάνει κριτική αξιολόγηση των παραδοχών που καταλήγει στην

αναγνώριση πως και άλλα άτομα έχουν βιώσει παρόμοιες διεργασίες. Η αναγνώριση αυτή οδηγεί με τη σειρά της στη διερεύνηση εναλλακτικών ρόλων, σχέσεων ή πράξεων ικανών να καθορίσουν το πλάνο δράσης. Το τελευταίο περιλαμβάνει την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, τη δοκιμή νέων ρόλων, τη διαπραγμάτευση των σχέσεων και τη δημιουργία νέων, καθώς και το χτίσιμο αυτοπεποίθησης και νέων ικανοτήτων. Τελικά το άτομο επανεντάσσεται στη ζωή του, έχοντας όμως μια νέα μετασχηματισμένη οπτική. Επομένως, υπάρχουν δέκα στάδια μέσω των οποίων ο ενήλικος εκπαιδευόμενος μπορεί να επιτύχει τη *μετασχηματίζουσα μάθηση*.

Τα στάδια αυτά είναι τα ακόλουθα.

- 1.** Ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα.
- 2.** Αυτο-εξέταση (συνοδευόμενη από ανάλογα συναισθήματα, π.χ. ντροπή).
- 3.** Κριτική αξιολόγηση των παραδοχών.
- 4.** Αναγνώριση από το άτομο πηγή της δυσαρέσκειας και μοίρασμα με άλλους της διεργασίας του μετασχηματισμού.
- 5.** Αναζήτηση νέων ρόλων, σχέσεων, τρόπων δράσης.
- 6.** Σχεδιασμός ενός πλάνου δράσης.
- 7.** Απόκτηση γνώσεων, στάσεων και ικανοτήτων για την υλοποίηση του πλάνου δράσης.
- 8.** Δοκιμή των νέων ρόλων.
- 9.** Οικοδόμηση αυτοπεποίθησης και ικανοτήτων για ανταπόκριση στους νέους ρόλους και στις νέες σχέσεις.
- 10.** Επανένταξη στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες οι οποίες έχουν πλέον οριστεί από τις νέες προοπτικές.

Προκειμένου να κατανοήσετε τα βήματα για την επίτευξη της *μετασχηματίζουσας μάθησης*, διαβάστε το παράδειγμα ενός ενήλικου εκπαιδευόμενου, ο οποίος είναι κρατούμενος σε ένα από τα σωφρονιστικά καταστήματα της χώρας μας.

Ο κρατούμενος αυτός έχει τη δυνατότητα να παρακολουθήσει τα μαθήματα του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας των φυλακών, ώστε να αποκτήσει απολυτήριο γυμνασίου πριν από την αποφυλάκισή του. Ωστόσο, αρκετοί από τους συγκαταρούμενους του αμφισβητούν την προσπάθειά του και επιμένουν ότι οι κόποι του είναι άδικοι, καθώς οι συνθήκες της ζωής θα τον αναγκάσουν να επιστρέψει σε παλαιότερες συνήθειες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων του (Στάδιο 1).

Παρόλα αυτά, ο κρατούμενος αποφασίζει να παρακολουθήσει τα μαθήματα του σχολείου. Η συμμετοχή του στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας του θυμίζει βιώματα και εμπειρίες του παρελθόντος, όταν στην εφηβεία του στην προσπάθειά του για επιβίωση αποφάσισε να εγκαταλείψει το σχολείο, θεωρώντας ότι δεν έχει τίποτα να του προσφέρει. Οι σκέψεις αυτές ανασύρουν επώδυνες μνήμες και ανάλογα συναισθήματα απογοήτευσης, ματαιώσης και ντροπής για τις αποφάσεις του παρελθόντος (Στάδιο 2).

Μέσω όμως αυτής της διεργασίας αξιολογεί πλέον κριτικά

τις παραδοχές της οικογένειας και του περιβάλλοντος στο οποίο μεγάλωσε και έζησε, διαπιστώνοντας ότι οι συνθήκες και οι στερήσεις εκείνης της περιόδου οδήγησαν όχι μόνο τον ίδιο αλλά και πολλούς άλλους στην αντίληψη ότι το σχολείο είναι χάσιμο χρόνου (Στάδιο 3).

Αναγνωρίζοντας την πηγή των παραδοχών και της δυσaréσκείας του και συμμετέχοντας σε μία ομάδα στην οποία οι εκπαιδευόμενοι έχουν πολλά κοινά στοιχεία μεταξύ τους, καταφέρνει να μοιραστεί με τους υπόλοιπους τις σκέψεις και τα συναισθήματά του νιώθοντας πλέον ότι δεν είναι μόνος (Στάδιο 4).

Το μοίρασμα των εμπειριών, των απογοητεύσεων και των προσδοκιών για το μέλλον τον οδηγεί στην επιθυμία να δημιουργήσει νέες σχέσεις, να βρει ένα νέο ρόλο και να μάθει μία τέχνη, η οποία θα τον βοηθήσει στην κοινωνική του επανένταξη (Στάδιο 5).

Προκειμένου να επιτύχει τους στόχους του, αποφασίζει αμέσως μόλις αποκτήσει το απολυτήριο γυμνασίου και αποφυλακιστεί, να παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα κατάρτισης για βοηθούς-μάγειρες, ώστε να μπορέσει να αναζητήσει εργασία στο χώρο αυτό (Στάδιο 6).

Με τη βοήθεια των συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας καταστρώνει ένα πλάνο δράσης ώστε να μπορέσει μετά την αποφυλάκισή του να απευθυνθεί στις κατάλληλες πηγές. Ενημερώνεται για τις υπηρεσίες στις οποίες χρειάζεται να απευθυνθεί (ΟΑΕΔ, ΚΕΚ για Ειδικές Ομάδες κτλ) και σε συνεργασία με την/τον σύμβουλο επαγγελματικού προσανατολισμού σχεδιάζει τις ενέργειες που πρέπει να ακολουθήσει μετά την αποφυλάκισή του. Παράλληλα, η σύμβουλος έρχεται σε επαφή με τις ανάλογες υπηρεσίες, ώστε να μπορεί να παραπέμψει σωστά τον εκπαιδευόμενο, αλλά και με επιχειρήσεις που προσφέρουν αντίστοιχες θέσεις εργασίας (Στάδιο 7).

Τα παραπάνω Στάδια (1-7) ολοκληρώνονται με επιτυχία. Ωστόσο είναι δύσκολο να προβλεφθεί, εάν τα επόμενα Στάδια (8, 9 & 10) θα είναι το ίδιο επιτυχημένα. Ο εκπαιδευόμενος μετά την αποφυλάκισή του βρίσκεται πλέον μόνος στην αντιμετώπιση των συνθηκών της ζωής του και στην επίτευξη των στόχων και των προσδοκιών του. Στο πλαίσιο των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας έχει δεχτεί αρκετές θετικές επιρροές, έχει αποκτήσει ορισμένα εφόδια και έχει καταφέρει να οργανώσει ένα σχέδιο δράσης. Όμως στα στάδια αυτά λειτουργούσε σε ένα προστατευμένο περιβάλλον, στο οποίο δεχόταν τη θετική ενίσχυση και την εμπύχωση από τους εκπαιδευτές και την/τον σύμβουλο επαγγελματικού προσανατολισμού, ώστε να καταστρώσει το σχέδιό του. Σε ποιο βαθμό το σχέδιο αυτό θα υλοποιηθεί και αν το άτομο θα καταφέρει να επανενταχθεί με νέους όρους, δεν είναι γνωστό. Οι παράγοντες που θα επηρεάσουν τη μετέπειτα πορεία του είναι πολύπλοκοι και μη-ελέγξιμοι από το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Παρόλα αυτά, η έκθεσή του σε θετικές εμπειρίες και η επίτευξη μικρών αλλά σημαντικών

στόχων αναμένεται ότι θα συνεισφέρουν στην απόφασή του για θετική αλλαγή (Στάδια 8, 9 & 10). Προκειμένου να διερευνηθεί η επίτευξη της αλλαγής, είναι απαραίτητο να διεξαχθούν αντίστοιχες ποσοτικές και ποιοτικές μελέτες follow-up μετά την αποφυλάκισή του.

Το παραπάνω παράδειγμα δείχνει ότι η επίτευξη της αλλαγής αποτελεί προσωπική υπόθεση και απόφαση. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να λειτουργήσει διευκολυντικά και καθοδηγητικά, προσφέροντας τις κατάλληλες ευκαιρίες και εμπυχώνοντας τους ενήλικους εκπαιδευόμενους ώστε να ακολουθήσουν τα βήματα τα οποία οδηγούν στη *μετασχηματίζουσα μάθηση*. Όπως αναφέρει ο ίδιος ο Mezirow:

«Η θεωρία της *μετασχηματίζουσας μάθησης* εστιάζει στο πώς μαθαίνουμε να διαπραγματευόμαστε και να δρούμε σύμφωνα με τους δικούς μας σκοπούς, τις αξίες μας, τα αισθήματά μας και τις ερμηνείες μας, παρά με βάση όσα έχουμε αφομοιώσει άκριτα από τους άλλους – να αποκτούμε μεγαλύτερο έλεγχο της ζωής μας ως κοινωνικά υπεύθυνα άτομα που λαμβάνουν αποφάσεις με καθαρή σκέψη. Ως τέτοια θεωρία, έχει ιδιαίτερη σημασία για τη μάθηση στις σύγχρονες κοινωνίες, οι οποίες διέπονται από δημοκρατικές αξίες. Δεδομένου ότι η θεωρία αυτή αφορά ιδιαίτερα το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως αυτό εξελίχθηκε στο Δυτικό πολιτισμό, θεωρεί ότι η ανθρώπινη τάση για τελειοποίηση εκδηλώνεται, όταν αναφέρεται στη βελτίωση της κατανόησης και της ποιότητας των πράξεών μας μέσω μιας μαθησιακής διεργασίας με νόημα» (Mezirow, 2007: Πρόλογος).

Η *μετασχηματίζουσα μάθηση* υποστηρίζει ότι ως ενήλικοι εκπαιδευόμενοι χρειάζεται να κατανοήσουμε «πώς είμαστε παγιδευμένοι στην προσωπική μας ιστορία και την ξαναζούμε» (Mezirow, 1978: 101). Σκοπός και μέσο της *μετασχηματίζουσας μάθησης* είναι να βοηθήσει τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να καλλιεργήσουν αυτόνομη σκέψη. Η αυτόνομη σκέψη προϋποθέτει την αλληλεπίδραση προσωπικών και κοινωνικών δεδομένων και έχει ως αποτέλεσμα την απόκτηση ικανοτήτων ερμηνείας των εμπειριών. Ο Mezirow (1990) προτείνει δεκαπέντε τρόπους για την ενεργοποίηση της *μετασχηματίζουσας μάθησης*. Μέσα στους τρόπους αυτούς περιλαμβάνονται οι ιστορίες ζωής, η ανάλυση των κρίσιμων συμβάντων, η τήρηση ημερολογίου, η αξιοποίηση βιβλιογραφικών πηγών, ο διάλογος που ανιχνεύει τις πεποιθήσεις των ατόμων, το παίξιμο ρόλων κτλ.

### **ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 15**

Θα μπορούσατε να δώσετε το παράδειγμα μιας ομάδας εκπαιδευόμενων στην οποία στόχος είναι ο μετασχηματισμός της ατομικής οπτικής;  
Στη συνέχεια διαβάστε τα παρακάτω παραδείγματα.



Π7: Μία γυναίκα που έχει εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο και τον εργασιακό χώρο για τη δημιουργία οικογένειας μπορεί με την εγγραφή της σε ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας να επανεξετάσει το ρόλο της και να αντλήσει ικανοποίηση, προσφέροντας στον εαυτό της την ευκαιρία να αποκτήσει γνώσεις που δεν είχε στο παρελθόν. Με τον τρόπο αυτό λειτουργεί διορθωτικά απέναντι σε εμπειρίες του παρελθόντος και μετασχηματίζει τις παραδοχές της για τον κοινωνικό ρόλο της γυναίκας. Αυτό έγινε κυρίως μέσα από παίξιμο ρόλων που είχε στόχο να τη βοηθήσει να κατανοήσει την προηγούμενη θέση της, τα σημεία τα οποία θα ήθελε να αλλάξει αλλά και τις προσδοκίες τις οποίες έχει από την ένταξή της σε ένα εργασιακό πλαίσιο.

Π8: Ένας φυλακισμένος που συμμετέχει στα προγράμματα εκπαίδευσης μέσα στη φυλακή έχει την ευκαιρία να αποκτήσει κάποιες γνώσεις και δεξιότητες τις οποίες πιθανόν να αξιοποιήσει μετά την αποφυλάκισή του με σκοπό την εξεύρεση εργασίας. Παράλληλα, αξιοποιεί μέρος του χρόνου εγκλεισμού του συμμετέχοντας σε μία θετική εμπειρία. Αναλύει κρίσιμα τραυματικά συμβάντα σε σχέση με την επαγγελματική ένταξη που είχε βιώσει με στόχο το μετασχηματισμό της οπτικής του σχετικά με τις δυνατότητές του για ένταξη στον εργασιακό χώρο. Η προσπάθεια αυτή μπορεί να βοηθήσει στο μέλλον στην αποτίμηση κάποιων θετικών εμπειριών.

### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 16

Μπορείτε να καταγράψετε 2-3 παραδοχές, τις οποίες έχετε διαμορφώσει για την ομάδα εκπαιδευομένων στην οποία διδάσκετε; Στη συνέχεια σκεφτείτε τις παραδοχές σας και προσπαθήστε να αναγνωρίσετε πού στηρίζονται (εμπειρία, γνώσεις, απόψεις άλλων κ.τλ.). Χρειάζονται επανεξέταση; Εάν ναι, γιατί; Εάν όχι, γιατί; Τεκμηριώστε την απάντησή σας σε 30-50 λέξεις.

Η θεωρία της *μετασχηματίζουσας μάθησης* θεωρεί ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι πρέπει να στηρίζονται στη διερεύνηση των παραδοχών, των πρακτικών και των πεποιθήσεών τους, ώστε να κατανοήσουν την εμπειρία τους μέσα από διαφορετικές οπτικές. Έργο του εκπαιδευτή ενηλίκων στο πλαίσιο αυτό είναι:

**α)** να αναγνωρίσει τις διαφορές ανάμεσα στο δικό του σκοπό και τις δικές του προσδοκίες από εκείνες των εκπαιδευομένων του και

**β)** να ασκήσει κριτική σκέψη πρωτίστως στις δικές του παραδοχές και εν συνεχεία, στις παραδοχές των εκπαιδευομένων έτσι, ώστε να προαχθεί η διεργασία της μάθησης και της θετικής αλλαγής.

Η *μετασχηματίζουσα μάθηση* υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων χρειάζεται να παίρνουν θέση υπέρ της αλλαγής. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων έχουν το ρόλο να προωθούν το διάλογο και τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε αυτόν, καθώς και να αποφεύγουν το δογματισμό. Επομένως, το περιβάλλον της μάθησης πρέπει να είναι προστατευμένο και να προωθεί τη δημοκρατία στις σχέσεις εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών. Στη διεργασία της μάθησης οι εκπαιδευτές μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευομένους να αποκτήσουν επίγνωση των παραδοχών τους και να τις αλλάξουν, προσφέροντάς τους τις ανάλογες εμπειρίες (Perry, 1970, στο Cross, 1981: 231). Μέσα από αυτό το ρόλο οι εκπαιδευτές ενηλίκων μπορούν να βοηθήσουν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες τις οποίες έχουν ώστε να γίνουν χειραφετημένοι, κοινωνικά υπεύθυνοι και αυτοδύναμοι. Σύμφωνα με τη *μετασχηματίζουσα μάθηση*, σημασία έχει αυτό που ο κάθε ενήλικος εκπαιδευόμενος επιθυμεί να μάθει.



### Καινοτομία

Η καινοτομία στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης εντοπίζεται στο διαχωρισμό της *βιωματικής* από τη *μετασχηματίζουσα μάθηση*. Ο Mezirow (1991: 368) θεωρεί ότι δια μέσου της *βιωματικής μάθησης* χρησιμοποιούμε τις υπάρχουσες προσδοκίες μας, ώστε να κατανοήσουμε κάποιες πτυχές των εμπειριών μας που υπήρξαν ασαφείς ή μη κατανοητές. Αντιθέτως, αξιοποιούμε τη *μετασχηματίζουσα μάθηση*, για να ερμηνεύσουμε τις εμπειρίες μας σύμφωνα με μία σειρά από νέες προσδοκίες. Μέσα από αυτή τη διεργασία αποδίδουμε νέο νόημα και αποκτούμε νέα οπτική για τις παλαιότερες εμπειρίες μας (Mezirow, 1991: 368). Μια γυναίκα που έχει εγκαταλείψει την εκπαίδευσή της για να ανταποκριθεί σε έναν παραδοσιακό ρόλο, ο οποίος απαιτεί από εκείνη να παραμείνει στο σπίτι, μέσα από τη συμμετοχή της σε ένα πρόγραμμα βιωματικής μάθησης που στόχο έχει την προσωπική αλλαγή, μπορεί να κατανοήσει τους βαθύτερους λόγους για τους οποίους οδηγήθηκε στην απόφασή της να εγκαταλείψει το σχολείο. Με τη *μετασχηματίζουσα μάθηση* η ίδια γυναίκα μπορεί να οδηγηθεί στην επανεξέταση του κοινωνικού της ρόλου και στη διεκδίκηση της επιστροφής της στην εκπαίδευση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η συμμετοχή στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας αρκετών γυναικών, οι οποίες για διάφορους προσωπικούς και κοινωνικούς λόγους είχαν εγκαταλείψει την εκπαίδευσή τους.

### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 17

Μπορείτε να εντοπίσετε ένα σημείο για το οποίο η θεωρία της *μετασχηματίζουσας μάθησης* επιδέχεται κριτική και να τεκμηριώσετε γιατί; Γράψτε την απάντησή σας σε 50-80 λέξεις και στη συνέχεια διαβάστε το κείμενο που ακολουθεί. Ακόμα,

δείτε τι λέει για τη θεωρία της *μετασχηματίζουσας μάθησης* και τι είδους κριτική της ασκεί ο **Alan Rogers** στα σημεία της συνέντευξης του που σας προτείνουμε (02010:25-02012:30).



### *Κριτική στη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης*

Η άποψη του Mezirow σε σχέση με την κοινωνική αλλαγή έχει τοποθετήσει τη θεωρία της *μετασχηματίζουσας μάθησης* στο στόχαστρο της κριτικής (Griffin, 1987, Collard & Law, 1989 στο Κόκκος, 2005: 77). Ο Mezirow, ισχυρίζονται οι επικριτές του, έχει αποδεχτεί ότι οι κοινωνικές δομές αποτελούν πηγή εμποδίων της μάθησης. Μολαταύτα –υποστηρίζουν οι ίδιοι– δε λαμβάνει ιδιαίτερα υπόψη τις δυνάμεις της κοινωνικής αλλαγής ούτε τον κυρίαρχο ρόλο της ηγεμονίας στις σχέσεις εκπαιδευομένων – εκπαιδευτών.

Όπως χαρακτηριστικά λέει ο ίδιος: «πρέπει να ξεκινήσουμε από το μετασχηματισμό της ατομικής οπτικής, πριν επιτύχουμε τον κοινωνικό μετασχηματισμό» (Mezirow, 1991: 211). Η συμμετοχή του ατόμου σε κινήματα τα οποία προωθούν την κοινωνική αλλαγή μπορεί να συμβεί μόνο εφόσον έχει επιτευχθεί ο ατομικός μετασχηματισμός (Tennant, 1997: 128). Από την άλλη, ουδέποτε ο Mezirow αρνήθηκε τη σημασία των σχέσεων εξουσίας που εμπεριέχονται στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο (2007: 6). «*Η μετασχηματίζουσα μάθηση έχει ατομικές και κοινωνικές διαστάσεις και επιδράσεις. Απαιτεί να έχουμε ενσυναίσθηση του πώς αποκτούμε τη γνώση μας και να έχουμε όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αντίληψη για τις αξίες που καθοδηγούν τις απόψεις μας. Οι πολιτισμικοί κανόνες, οι κοινωνικο-οικονομικές δομές, οι ιδεολογίες και οι πεποιθήσεις μας καθώς και οι πρακτικές που υποστηρίζονται από όλα αυτά, συχνά συνωμοτούν, ενθαρρύνοντας το συμβιβασμό και παρακωλύοντας την ανάπτυξη της αίσθησης για υπεύθυνη δράση*» (Mezirow, 2007: Πρόλογος).

## ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 9

Η συμμετοχή στην κοινωνία των πολιτών μπορεί να αποτελεί ένα παράδειγμα μετασχηματισμού της ατομικής οπτικής που συνδέεται με τον κοινωνικό μετασχηματισμό, όπως είναι η συμμετοχή σε περιβαλλοντικές οργανώσεις ή οργανώσεις που ενδιαφέρονται για τα ανθρώπινα δικαιώματα ή η προσφορά βοήθειας σε χώρες του τρίτου κόσμου.

Ο Mezirow υποστηρίζει ότι η συμμετοχή στα κοινά προϋποθέτει να υπάρξει πρώτα ένας ουσιαστικός συλλογικός διάλογος. Ο διάλογος αυτός μας επιτρέπει να κατανοήσουμε τον κόσμο γύρω μας, άλλα άτομα, τις δικές μας προθέσεις, τα συναισθήματα και τις επιθυμίες μας. Συγκεκριμένα ο συγγραφέας δηλώνει ότι «στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης, οι συμμετέχοντες που έχουν σκοπό την κοινωνική ή οργανωτική αλλαγή αναζητούν άλλους για να μοιραστούν την επιθυμία τους να διαμορφώνουν κύτταρα αντίστασης στις ανεπεξέργαστες πολιτισμικές νόρμες των

οργανισμών, των κοινοτήτων, των οικογενειών και της πολιτικής ζωής, γίνονται ενεργά υποκείμενα της πολιτισμικής αλλαγής» (Mezirow, 2007: Κεφάλαιο 1).

Επομένως, η θεωρία της *μετασχηματίζουσας μάθησης* υποστηρίζει ότι ο κοινωνικός μετασχηματισμός είναι φυσική απόρροια της διεργασίας της ατομικής αλλαγής. Η κοινωνία είναι το σύνολο αυτόνομων, υπεύθυνων ατόμων, τα οποία έχουν επιλέξει να αλλάξουν την οπτική τους και εν συνεχεία, να αλλάξουν ενδεχομένως τον κόσμο τους (Clark & Wilson, 1991). Το αν θα το επιχειρήσουν αυτό ή όχι, εξαρτάται από τη δική τους βούληση και επιλογή και ο εκπαιδευτής ενηλίκων δεν πρέπει αναγκαστικά να τους το επιβάλει (Mezirow, 2007).

## Συζήτηση



Στόχος, λοιπόν, ήταν να γίνει μία σύντομη περιγραφή των θεωριών του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων και να αναδειχθούν θέματα για στοχασμό και παραδείγματα εφαρμογής. Ο κριτικός στοχασμός, η αμφισβήτηση των παραδοχών και η τάση για ατομική και κατά συνέπεια κοινωνική αλλαγή βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Μολαταύτα, υπάρχουν αρκετά ζητήματα τα οποία χρήζουν περαιτέρω μελέτης. Το σημαντικότερο από αυτά ίσως είναι ότι δεν υπάρχει μία μόνο θεωρία που να καλύπτει συνολικά το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αναντίρρητα, αρκετές θεωρίες έχουν μεταξύ τους κοινά σημεία και κοινές επιρροές.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Κόκκος (2005: 84): «[...] δεν έχει ακόμη διαμορφωθεί ένα θεωρητικό μοντέλο για την εκπαίδευση ενηλίκων μέσα στο οποίο να γίνεται σύνθεση των προσεγγίσεων που αναφέρονται στην αλληλεπίδραση της με το κοινωνικό σύστημα, στις διεργασίες της εμπειρικής μάθησης και της κριτικής συνειδητοποίησης που μπορεί να συντελούνται στους κόλπους της, καθώς και στη δυναμική των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Ωστόσο, διαφαίνονται ορισμένα σημεία σύγκλισης των διάφορων θεωρητικών προσεγγίσεων. Όλοι οι στοχαστές επισημαίνουν τη σημασία της επεξεργασίας της εμπειρίας στην ενήλικη μάθηση, προτείνουν μεθοδολογίες που αποβλέπουν στην ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διεργασίας και αντιλαμβάνονται τον εκπαιδευτή περισσότερο ως εμπυχωτή και συντονιστή της ομάδας παρά ως μεταβιβαστή γνώσεων και αξιών».

Σήμερα στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων ανοίγονται νέες προοπτικές και εκφράζονται νέες θέσεις. Αυτές λαμβάνουν περισσότερο υπόψη τους το νέο, πολυσύνθετο και πολυπολιτισμικό περιβάλλον το οποίο βιώνουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στα μεγάλα αστικά κέντρα του δυτικού κόσμου. Οι νέες θέσεις διατυπώνονται στη *μεταμοντέρνα προσέγγιση*, η οποία υποστηρίζεται σήμερα από την Ομάδα του Νέου Λονδίνου (New London Group). Η *μεταμοντέρνα προσέγγιση* θεωρεί ότι η σύγχρονη

κοινωνία χαρακτηρίζεται από πλουραλισμό, πολυπολιτισμικότητα και διαφορετικά μοντέλα ζωής. Αποτέλεσμα του κοινωνικού πλουραλισμού και της πολυ-πολιτισμικότητας είναι κάθε άτομο να βιώνει διαφορετικές πραγματικότητες και να δέχεται επιρροές από διαφορετικούς κόσμους και κουλτούρες. Κατά συνέπεια το άτομο δυσκολεύεται να εντοπίσει σε ποιες πηγές βασίζονται οι παραδοχές του για παράδειγμα ένας ενήλικος εκπαιδευόμενος, ο οποίος ανήκει στη δεύτερη γενιά μεταναστών του Λονδίνου και του οποίου οι γονείς προέρχονται από το Πακιστάν, έχει αφομοιώσει στοιχεία από δύο εντελώς διαφορετικούς πολιτισμούς και γλώσσες που σήμερα βρίσκονται σε σύγκρουση. Κάτω από αυτές τις συνθήκες ο κριτικός στοχασμός και η κατανόηση των παραδοχών αποτελούν δύσκολο έργο τόσο για τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο όσο και για τον εκπαιδευτή, ο οποίος διευκολύνει τη διεργασία της μάθησης.

Ωστόσο, αρκετά ζητήματα απασχολούν ακόμη το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως και την έρευνα στο χώρο αυτό. Ένα από αυτά αφορά το σαφή ορισμό της έννοιας «μάθηση», είτε αυτή αναφέρεται στην αλλαγή της συμπεριφοράς είτε στη γνωστική ανάπτυξη (Brookfield, 1995).  
([http://www.digitalschool.net.edu/adult\\_learn\\_Brookfield.html](http://www.digitalschool.net.edu/adult_learn_Brookfield.html))

Ένα πρόσθετο ζήτημα σχετίζεται με την ανάγκη για διεξαγωγή *ποιοτικών μελετών*, οι οποίες θα διερευνούν τις ανάγκες και τις απόψεις των εκπαιδευομένων για την αξία της μάθησης, λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές συνθήκες στις οποίες αυτές αναπτύσσονται (Brookfield, 1995, Jarvis, 1987a στο Tennant, 1997: 123). Η έρευνα χρειάζεται επίσης να συνδέει την προσωπική με τη γνωστική ανάπτυξη των ενηλίκων εκπαιδευομένων και να λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματά τους (Tennant, 1997). Τέλος, είναι αναγκαίο να δοθεί περισσότερη προσοχή στη σχέση ανάμεσα στη μάθηση των ενηλίκων και στη μάθηση σε άλλα στάδια της ζωής. Έτσι, θα γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο οι γνωστικές δομές και οι πολιτισμικές επιρροές της παιδικής και της εφηβικής ηλικίας επηρεάζουν τη μάθηση στην ενήλικη ζωή.

### **ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 18**

Έχοντας τελειώσει το διάβασμα αυτού του κεφαλαίου, δείτε πάλι τη Δραστηριότητα 9. Έχουν απαντηθεί οι βασικές προσδοκίες και τα βασικά σας ερωτήματα σε σχέση με τις θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων; Ποια άλλα ζητήματα παραμένουν ανοικτά προς συζήτηση; Δώστε την απάντησή σας σε 50-80 λέξεις. Στη συνέχεια αξιοποιήστε τον οδηγό για περαιτέρω μελέτη, ώστε να βρείτε τις απαντήσεις στα ερωτήματα που παραμένουν ακόμη ανοικτά.





## Σημεία – Κλειδιά του Κεφαλαίου:

Στο τέλος του δεύτερου κεφαλαίου της πρώτης διδακτικής ενότητας είναι σημαντικό να ελέγξετε ότι έχετε ήδη κατανοήσει:

- Τις βασικές διαφορές της *ανδραγωγικής* από την παιδαγωγική και ιδιαίτερα την έμφαση την οποία δίνει η *Ανδραγωγική* στην ανάγκη των ενήλικων εκπαιδευομένων για *αυτοκατευθυνόμενη μάθηση*.
- Την έννοια της *μετασχηματίζουσας μάθησης* και του *μετασχηματισμού της οπτικής*.
- Τη διαφοροποίηση την οποία κάνει ο Mezirow ανάμεσα στη *βιωματική* και στη *μετασχηματίζουσα μάθηση*.
- Την κριτική, η οποία έχει ασκηθεί στη θεωρία της *μετασχηματίζουσας μάθησης*, σε σχέση με την αντιμετώπιση της κοινωνικής αλλαγής ως αποτέλεσμα της ατομικής αλλαγής.
- Τις βασικές έννοιες της *συνειδητοποίησης* και της *λαϊκής επιμόρφωσης* και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες αυτές αναπτύχθηκαν.
- Τις δυνατότητες και τους περιορισμούς στην εφαρμογή της θεωρίας και των πρακτικών του Freire σε εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία προωθούν τα κοινωνικά κινήματα και την κοινωνία των πολιτών στο δυτικό κόσμο.
- Τις θέσεις της *μεταμοντέρνας προσέγγισης* σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία.

### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 19

Σκεφτείτε μία ομάδα εκπαίδευσης 20 γονέων, η οποία έχει ως θέμα την αντιμετώπιση των προβλημάτων τα οποία συναντούν τα παιδιά στο σχολείο. Με ποιο τρόπο θα προσεγγίζατε την ομάδα, εάν ως εκπαιδευτής:

- α) υιοθετούσατε την ανδραγωγική προσέγγιση,
- β) την προσέγγιση της κοινωνικής αλλαγής και
- γ) τη μετασχηματίζουσα μάθηση; Προσπαθήστε να δώσετε την απάντησή σας σε 50-80 λέξεις.

Στη συνέχεια συγκρίνετέ την με τη δική μας.

*Ανδραγωγική:* Ο εκπαιδευτής προσεγγίζει τους γονείς με στόχο να τους *εμψυχώσει*, ώστε να μοιραστούν τις εμπειρίες, τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο ρόλο τους. Μέσα από τη διεργασία αυτή και προσεγγίζοντας με *ενσυναίσθηση* τους εκπαιδευομένους, ελπίζει ότι θα προσφέρει ανακούφιση και θα βοηθήσει στην αντιμετώπιση του άγχους και των ενοχών. Η ομάδα θα επεξεργαστεί συλλογικά τα ζητήματα που απασχολούν τους γονείς μέσα από την ανταλλαγή εμπειριών, πληροφοριών και συναισθημάτων και θα προσφέρει διάφορες απαντήσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που συναντούν τα παιδιά

στο σχολείο.

**Κοινωνική Αλλαγή:** Ο εκπαιδευτής εισαγάγει ένα κρίσιμο ζήτημα για συζήτηση στην ομάδα, το οποίο μπορεί να αφορά την πίεση που δέχονται τα παιδιά ώστε να ανταποκριθούν σε περιορισμένο χρόνο στο αναλυτικό πρόγραμμα. Εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενοι διερευνούν το θέμα (*Διερευνητικό στάδιο*) και καταλήγουν στη διαπίστωση ότι η πίεση είναι αποτέλεσμα του κοινωνικού ανταγωνισμού που καλλιεργείται από τα σχολικά χρόνια του παιδιού (*Θεματικό στάδιο*). Εκπαιδευτής και γονείς οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι η συμμετοχή των γονέων στους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων και η ανάληψη εκ μέρους τους συλλογικής δράσης μπορεί να βοηθήσει στην κατεύθυνση δημιουργίας ενός σχολείου που προσφέρει εναλλακτικές ευκαιρίες στα παιδιά και αποφορτίζει την πίεση την οποία βιώνουν μέσω καλλιτεχνικών και άλλων δραστηριοτήτων (*Στάδιο Προβληματισμού*).

**Μετασχηματίζουσα Μάθηση:** Ο εκπαιδευτής θεωρεί ότι η ουσιαστική αντιμετώπιση των προβλημάτων, τα οποία συναντούν τα παιδιά στο σχολείο, θα προκύψει μέσα από τη διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζουν οι γονείς ως άλλοι φορείς πίεσης των παιδιών. Στόχος της εκπαίδευσης είναι να κατανοήσουν οι γονείς το ρόλο τους, τις προσωπικές τους στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στα παιδιά τους, την πίεση την οποία οι ίδιοι ασκούν στα παιδιά ώστε να ανταποκριθούν στο σχολείο και τις αλλαγές τις οποίες οι γονείς θα έπρεπε πρώτοι να υιοθετήσουν ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά στην αντιμετώπιση των προβλημάτων τους. Ο εκπαιδευτής διερευνά πρωτίστως τις δικές του *παραδοχές* σε σχέση με το σχολείο και στη συνέχεια ενθαρρύνει τους γονείς να συζητήσουν για τις δικές τους, ανατρέχοντας σε εμπειρίες και βιώματα του παρελθόντος. Δια μέσου της διερεύνησης των παραδοχών, των βιωμάτων και των συναισθημάτων που τους προκαλούν τα βιώματα αυτά, οι γονείς αρχίζουν να κατανοούν ποιες από τις παραδοχές είναι *δυσλειτουργικές* και με ποιο τρόπο οι εμπειρίες του παρελθόντος χρειάζεται να αξιολογηθούν με βάση τη νέα πραγματικότητα. Έπειτα, θέτουν ως στόχο την αλλαγή των *δυσλειτουργικών παραδοχών* και ενδεχομένως, την αλλαγή στάσεων οι οποίες αφορούν το γονεϊκό τους ρόλο. Ακολουθώντας τα *δέκα στάδια* (βλ. παράδειγμα 6), εκπαιδευτής και γονείς προσπαθούν να οδηγηθούν στο *μετασχηματισμό της οπτικής* τους σε σχέση με το ρόλο των γονέων αλλά και το ρόλο του σχολείου. Με τον τρόπο αυτό ελπίζουν ότι θα βοηθήσουν τα παιδιά στην καλύτερη αντιμετώπιση των προβλημάτων που συναντούν στο σχολείο και ιδιαίτερα στη μείωση του άγχους και των ενοχών που τα συνοδεύουν.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.3

## Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 20

Όταν ο Alan Rogers ρωτήθηκε ποιες είναι οι τρεις κύριες συμβουλές τις οποίες θα έδινε σε έναν εκπαιδευτή ενηλίκων απάντησε: «Η πρώτη για την οποία είμαι πολύ σίγουρος είναι "σταμάτα να μιλάς και άκουσε" [...] η δεύτερη που είναι πιο δύσκολη " [...] μη θεωρείς τον εαυτό σου και μην αφήνεις τους εκπαιδευομένους να σε θεωρούν ως πηγή της γνώσης, ως αυθεντία [...]" και η τρίτη "[...] να παρακινείς τους εκπαιδευομένους να βρουν μόνοι τους τη γνώση γιατί τότε μόνο θα την κάνουν κτήμα τους" » (Μάγος & Αγγελή, 2005: 35). Με αφορμή αυτό το σχόλιο του Rogers γράψτε σε 2-3 προτάσεις ποια είναι τα δικά σας πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματά σας στο ρόλο σας.

Στη συνέχεια απαντήστε, όσο πιο αυθόρμητα μπορείτε, στις παρακάτω ερωτήσεις.

- Περιμένω ότι θα ξεχωρίζω ως εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων;
- Θα ήταν πολύ κακό εάν έκανα κάποιο λάθος στην τάξη;
- Αισθάνομαι ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοί μου πρέπει να με αποδέχονται;
- Εάν δεν πάει καλά ένα μάθημα, νιώθω ως ο/η μόνος/η υπεύθυνος/η;
- Πρέπει να γνωρίζω τα πάντα;
- Πρέπει να είμαι πάντα διαθέσιμος/η για τους εκπαιδευομένους;
- Εάν κάνω λάθη, σημαίνει ότι έχω αποτύχει;
- Εάν κάποιοι εκπαιδευόμενοι εγκαταλείψουν το μάθημα, φταίω εγώ;

### Εισαγωγή

**Σκοπός** του τρίτου κεφαλαίου της πρώτης διδακτικής ενότητας είναι να προσπαθήσει να δώσει ορισμένες απαντήσεις στα ζητήματα τα οποία προβληματίζουν σήμερα αρκετούς εκπαιδευτές ενηλίκων αναφορικά με το ρόλο τους και τα όριά του.

Έχουμε ήδη αναφέρει στο δεύτερο κεφάλαιο ότι αρκετές από τις θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων θεωρούν το ρόλο του εκπαιδευτή ως *διευκολυντικό* στη διεργασία της μάθησης. Ταυτόχρονα, δίνουν έμφαση στην έννοια του *εκπαιδευτή*

ενηλίκων ως προσώπου περισσότερο από ότι στην έννοια του εκπαιδευτή ενηλίκων ως φορέα γνώσεων. Στόχος του εκπαιδευτή είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευομένους να κατανοήσουν και να μετασχηματίσουν τις προηγούμενες εμπειρίες τους μέσα από τη προσθήκη νέων γνώσεων και εμπειριών. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων χρειάζεται επίσης να αντιμετωπίζει με *ενσυναίσθηση* τους εκπαιδευομένους, δηλαδή να αντιλαμβάνεται τις αντιδράσεις τους και να τις κατανοεί παραμένοντας αντικειμενικός στις κρίσεις του (Brookfield, 1986).

### 1.3.1. Εκπαιδευτής ενηλίκων και εκπαιδευόμενοι

#### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 21

Σε μία ομαδική συνέντευξη (Focus group), στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτές ενηλίκων του Ι.Δ.ΕΚ.Ε., έγινε ερώτηση πώς βλέπουν το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων. Ορισμένες από τις απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι εξής:

*E.E.1: «Επειδή έχω στο νου μου τους μετανάστες, νομίζω ότι πέρα από τη γνωστική κατάρτιση ο εκπαιδευτής πρέπει να διαθέτει και τη διαπολιτισμική ικανότητα, δηλαδή να μπαίνει στη θέση των άλλων και να γνωρίζει ότι στην τάξη γίνεται μία συνάντηση πολιτισμών».*

*E.E.2: «Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων βασικά είναι καθοδηγητικός, πρέπει να ξέρει ότι δεν κατέχει τη γνώση 100%, γιατί παίρνει και αυτός γνώση από τους μαθητές του. Μπαίνει και αυτός στη θέση του εκπαιδευτή – εκπαιδευομένου και αποκομίζει εμπειρία».*

*E.E.3: «Εγώ νομίζω ότι ο εκπαιδευτής πρέπει να είναι επικοινωνιακός, δηλαδή να κάνει τους εκπαιδευομένους να αισθάνονται άνετα μέσα στην τάξη».*

*E.E.4: «Πρέπει να δίνει κίνητρα για μάθηση, να εστιάζει στην επικοινωνία και ο τρόπος αντιμετώπισής τους να είναι ξεχωριστός, επειδή οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να είναι μεγάλοι σε ηλικία και ενδέχεται να ντρέπονται. Συνεπώς, θα πρέπει να τους πλησιάσει για να νιώσουν άνετα».*

*E.E.5: «Το πιο σημαντικό από όλα είναι η έλλειψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Επίσης, θα πρέπει να προσαρμόζεται και ως προς τις απαιτήσεις του και να αντιλαμβάνεται τους περιορισμούς ενός δύσκολου και ιδιαίτερου χώρου».*

Με ποιες από τις παραπάνω απαντήσεις συμφωνείτε και με ποιες διαφωνείτε; Τεκμηριώστε την απάντησή σας και στη συνέχεια διαβάστε το κείμενο που ακολουθεί.

Οι σύγχρονες θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων ενθαρρύνουν

τον εκπαιδευτή να αναλάβει ρόλο *εμπυχωτικό και διευκολυντικό* στη διεργασία της μάθησης και να αποφύγει τον παραδοσιακά διδακτικό και *καθοδηγητικό* του χαρακτήρα. Ειδικότερα, η θεωρία της Ανδραγωγικής υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα πρέπει:

- Να δημιουργούν συνεργατικό μαθησιακό εριβάλλον.
- Να δημιουργούν μηχανισμούς αμοιβαίου σχεδιασμού.
- Να κάνουν διάγνωση των αναγκών και των ενδιαφερόντων των ενηλίκων εκπαιδευομένων.
- Να επιτρέπουν τον καθορισμό των γνωστικών στόχων σύμφωνα με τις διαγνωσμένες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων.
- Να σχεδιάζουν δραστηριότητες, οι οποίες βοηθούν στην επίτευξη των στόχων.
- Να επιλέγουν τις κατάλληλες μεθόδους, τα υλικά και τις πηγές για την επίτευξη των στόχων.
- Να αξιολογούν την ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας παράλληλα με την ανάγκη για περαιτέρω μάθηση.

Ο Paulo Freire θεωρούσε τους εκπαιδευτές *διαμεσολαβητές* στη διεργασία της μάθησης και τους καλούσε να αναπτύξουν πραγματικό διάλογο με τους εκπαιδευομένους μέσω του οποίου μαθαίνουν τόσο οι εκπαιδευόμενοι όσο και οι ίδιοι (Κόκκος, 2005: 58). Σύμφωνα με τον Freire, ο εκπαιδευτής:

- Ρωτάει τους εκπαιδευομένους τι θέλουν να μάθουν.
- Προωθεί τη συνεργασία, την ομόνοια και την πολιτισμική σύνθεση.
- Δε χειραγωγεί τους εκπαιδευομένους αλλά ούτε και τους αφήνει στην τύχη τους.
- Προσκαλεί τους εκπαιδευομένους να σκεφτούν κριτικά βοηθώντας τους με αυτό τον τρόπο να ανακαλύπτουν συνεχώς τις συνθήκες της πραγματικότητάς τους.

Ο Mezirow (1991) θεωρεί ότι ρόλος των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι να υποστηρίζουν τους εκπαιδευομένους στη διερεύνηση των δυσλειτουργικών παραδοχών, των πρακτικών και των πεποιθήσεών τους, καθώς και στην κατανόηση της εμπειρία τους μέσα από διαφορετικές οπτικές πλευρές.

Θεωρεί δε ότι ρόλος των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι:

- Να βοηθούν τους ενήλικους εκπαιδευομένους να επικεντρώνουν και να εξετάζουν τις παραδοχές που καθορίζουν τις πεποιθήσεις, τα συναισθήματα και τις πράξεις τους.
- Να τους βοηθούν να αξιολογήσουν τις συνέπειες αυτών των παραδοχών.



- Να τους βοηθούν να εντοπίζουν και να διερευνούν μία σειρά από εναλλακτικές παραδοχές.
- Να τους βοηθούν να αξιολογούν την αξιοπιστία των παραδοχών τους δια μέσου της επιτυχούς συμμετοχής τους σε διάλογο.

Ο Mezirow υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων πρέπει να βοηθήσουμε τους ενήλικους εκπαιδευομένους και ίσως και τον εαυτό μας, ώστε να προχωρούμε σε μία πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του νοήματος των αμοιβαίων εμπειριών μας.

Ο Mezirow (2000) περιγράφει το ρόλο των εκπαιδευτών ενηλίκων ως εξής: «οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν είναι ποτέ ουδέτεροι. Είναι πολιτισμικοί ακτιβιστές, δεσμευμένοι να υποστηρίζουν και να διευρύνουν τους κανόνες, τις κοινωνικές πρακτικές, τους θεσμούς και τα συστήματα που ενισχύουν την πληρέστερη και πιο ελεύθερη συμμετοχή στο διάλογο, στη μετασχηματίζουσα μάθηση, στη στοχαστική δράση και στη μεγαλύτερη ενεργοποίηση των συμμετεχόντων. Ο έλεγχος της εγκυρότητας των κανόνων συμπεριφοράς που απορρέουν από αυτές τις δεσμεύσεις είναι συνεχώς ανοικτή για επανεξέταση μέσω κριτικού διαλόγου. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν κατηχούν (για μία εναλλακτική οπτική βλ. Hart, 1990: 136). Δημιουργούν ευκαιρίες και ενισχύουν κανόνες που υποστηρίζουν την πιο ελεύθερη και ολοκληρωμένη συμμετοχή στο διάλογο και στη δημοκρατική κοινωνική και πολιτική ζωή. Καταβάλουν κάθε προσπάθεια να μεταβιβαστεί η εξουσία τους στην ίδια την εκπαιδευόμενη ομάδα όσο το δυνατόν πιο σύντομα και γίνονται οι ίδιοι συνεργατικοί μαθητές. Γίνονται οι ίδιοι παράδειγμα, μοιράζονται τη δέσμευσή τους και δρουν σύμφωνα με τις πεποιθήσεις τους, ενθαρρύνοντας και υποστηρίζοντας τους συμμετέχοντες να αξιολογούν κριτικά την αξιοπιστία των κανόνων από εναλλακτικές οπτικές, να καταλήγουν στις καλύτερες δυνατές κρίσεις μέσα από το διάλογο, και να δρουν αποτελεσματικά σύμφωνα με αυτές. Στο πλαίσιο κοινωνικών δραστηριοτήτων, όπως είναι τα κοινωνικά κινήματα, η συνδικαλιστική και λαϊκή εκπαίδευση ή τα προγράμματα κοινοτικής ανάπτυξης, οι εκπαιδευτές ενηλίκων είναι δυνατόν να επιλέγουν να εργάζονται με εκπαιδευομένους με τους οποίους αισθάνονται αλληλέγγυοι» (Mezirow, 2007: Κεφάλαιο 1).

## **ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 22**

Με βάση τις παραπάνω θέσεις του Mezirow, ποιες ενέργειες μπορεί να ακολουθεί ο εκπαιδευτής ενηλίκων, ώστε να προωθεί το διάλογο και να εξουδετερώνει στοιχεία εξουσίας και δογματισμού στην εκπαιδευτική ομάδα;  
Προσπαθήσετε να δώσετε την απάντησή σας σε 50-80 λέξεις.  
Εν συνεχεία διαβάστε το κείμενο που ακολουθεί.

Ο Mezirow υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων, προκειμένου να ανταποκριθούν στο ρόλο τους, είναι σημαντικό να βρίσκονται οι ίδιοι σε μία διεργασία αυτογνωσίας και θετικής αλλαγής. Για να συμβεί αυτό, χρειάζεται στις συναντήσεις με τους εκπαιδευόμενους να δίνουν τον απαραίτητο χρόνο για συζήτηση, για ερωτήσεις και αμφισβήτηση, όπως και για δουλειά σε μικρές ομάδες. Στις μικρές ομάδες οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι καλούνται να επιλύσουν συγκεκριμένα θέματα και να τοποθετηθούν ανοικτά απέναντι στις απόψεις των άλλων, αναζητώντας όλοι μαζί τα πλέον έγκυρα και αξιόπιστα επιχειρήματα.

### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 23

Μία εκπαιδύτρια ενηλίκων, η οποία είχε αναλάβει ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης γονέων διάρκειας 40 ωρών, αποφάσισε στην πρώτη συνάντηση να θίξει το θέμα των δικαιωμάτων του παιδιού. Το θέμα αυτό την απασχολεί ιδιαίτερα καθώς και η ίδια είναι μητέρα και θέλει να ενημερώσει και να ευαισθητοποιήσει τους γονείς στη διαφύλαξη των δικαιωμάτων των παιδιών. Η εκπαιδύτρια προετοιμάστηκε κατάλληλα έχοντας συλλέξει σχετικές πληροφορίες από το Συνήγορο του Παιδιού, από τη UNICEF και άλλες μη-κυβερνητικές οργανώσεις. Έχει συνθέσει μία σειρά διαφανειών για την ορθή παρουσίαση του θέματος. Στη συνάντηση με τους γονείς η εκπαιδύτρια τους ενημέρωσε για το θέμα το οποίο θα ήθελε να συζητήσει μαζί τους και άρχισε την παρουσίασή της μιλώντας με πάθος για την ανάγκη διαφύλαξης των δικαιωμάτων των παιδιών. Μετά το πρώτο δεκάλεπτο, ορισμένοι γονείς άρχισαν να συζητούν μεταξύ τους. Η εκπαιδύτρια συνέχισε την εισήγησή της, ώσπου μία μητέρα της είπε ότι όλα αυτά είναι ήδη γνωστά και ότι, αντί να χάνουν το χρόνο τους, καλό θα ήταν να συζητήσουν για το πώς θα οριοθετούν καλύτερα τα παιδιά τους, ώστε να διαβάσουν περισσότερο για το σχολείο. Η εκπαιδύτρια παρόλο που θύμωσε γι' αυτήν την παρέμβαση, αποφάσισε να ολοκληρώσει την εισήγησή της. Στο τέλος της εισήγησης περίμενε ότι η ομάδα θα ανταποκρινόταν σε όσα είπε επιβραβεύοντας την επιλογή της. Ωστόσο, οι περισσότεροι γονείς δε μίλησαν και όσοι το έκαναν είπαν ότι τα δικαιώματα των παιδιών τους ήταν ήδη γνωστά και επομένως, δε χρειαζόταν η εισήγηση, αφού ούτως ή άλλως δεν τα παραβίαζαν. Η εκπαιδύτρια έφυγε από τη συνάντηση απογοητευμένη και προβληματισμένη για το τι πήγε λάθος.

*Λαμβάνοντας υπόψη τη θέση των θεωρητικών της εκπαίδευσης ενηλίκων για το ρόλο του εκπαιδευτή, πώς θα μπορούσε να ενεργήσει η εκπαιδύτρια ώστε να εμπλέξει τους γονείς στο παραπάνω θέμα; Καταγράψτε την άποψή σας σε 80-100 λέξεις. Στη συνέχεια διαβάστε τη δικιά μας άποψη στο κείμενο που ακολουθεί.*

**Ενδεικτική Απάντηση:** Η ανάλυση ενός θέματος, όπως ο χάρτης των δικαιωμάτων του παιδιού, είναι ιδιαίτερα δύσκολη. Το θέμα αυτό δεν αφορά μόνο την απόκτηση νέων γνώσεων αλλά κυρίως

την ουσιαστική αλλαγή στάσεων και συμπεριφοράς απέναντι στα παιδιά. Ταυτόχρονα, ανασύρει ενδεχομένως στην επιφάνεια αρνητικές εμπειρίες από τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς βίωσαν τη δική τους ανάπτυξη και οδηγεί σε ασυνείδητες εσωτερικές συγκρούσεις. Έτσι, η παρουσίαση αυτού του θέματος στην αρχή του προγράμματος, χωρίς να έχει προηγηθεί ουσιαστική γνωριμία των γονέων μεταξύ τους και με την εκπαιδεύτρια, είναι πρόωρη. Επιπροσθέτως, η επιλογή της εισήγησης ως τεχνικής για την παρουσίαση του θέματος δεν είναι η καταλληλότερη, εφόσον στόχος δεν είναι η γνωριμία με ένα άγνωστο γνωστικό αντικείμενο, αλλά η κατανόηση των προσωπικών στάσεων και αξιών για το θέμα και ενδεχομένως, η αλλαγή τους.

Η εκπαιδεύτρια, προκειμένου να προσεγγίσει το θέμα αυτό, χρειάζεται να έχει υπόψη της όσα αναφέρει η θεωρία της *Ανδραγωγικής* για το ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας και η θεωρία της *μετασχηματίζουσας μάθησης και της αλλαγής της οπτικής*, ώστε να επιτύχει την ενεργή εμπλοκή των ενήλικων εκπαιδευομένων στη διεργασία της μάθησης.

Στην κατεύθυνση αυτή μπορεί να ακολουθήσει τα παρακάτω βήματα.

- **Πρώτο βήμα:** Η εκπαιδεύτρια ζητά από τους γονείς να επιλέξουν ποια θέματα θα ήθελαν να αναλύσουν στη διάρκεια των συναντήσεών τους.

- **Δεύτερο βήμα:** Η εκπαιδεύτρια προτείνει για συζήτηση προς το τέλος του προγράμματος το Χάρτη των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Στη φάση αυτή θα είχε αποκατασταθεί η εμπιστοσύνη στην ομάδα και τα μέλη θα γνωρίζονταν αρκετά μεταξύ τους ώστε να συζητήσουν ένα τόσο ευαίσθητο θέμα.

- **Τρίτο βήμα:** Η εκπαιδεύτρια ζητάει από τους γονείς να χωριστούν σε δυάδες, αφού επιλέξουν οι ίδιοι το ταίρι τους και να μιλήσουν για μία τιμωρία που δέχτηκαν από γονείς ή δασκάλους στη διάρκεια της δικής του ανατροφής.

- **Τέταρτο βήμα:** Η εκπαιδεύτρια ζητάει από τους γονείς να μοιραστούν στις δυάδες τα συναισθήματα τα οποία τους προκάλεσαν οι αρνητικές εμπειρίες του παρελθόντος.

- **Πέμπτο βήμα:** Η εκπαιδεύτρια ζητάει από τους γονείς να διαμορφώσουν τετράδες και από κάθε τετράδα να επιλέξει μία συμπεριφορά ενός παιδιού η οποία θα μπορούσε να προκαλέσει το θυμό των γονέων. Στη συνέχεια τους ζητάει να συζητήσουν με ποιους τρόπους θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί η αρνητική συμπεριφορά του παιδιού και τι είδους συναισθήματα θα γεννούσε στο παιδί ο κάθε τρόπος.

- **Έκτο βήμα:** Η εκπαιδεύτρια ζητάει από τις τετράδες να ανταλλάξουν τις προτάσεις τους με την ίδια και τους εκπαιδευομένους. Μετά την ανταλλαγή των προτάσεων, η εκπαιδεύτρια μιλάει σύντομα για το Χάρτη των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Τέλος, πριν ολοκληρωθεί η συνάντηση, προβλέπει να δοθεί χρόνος ώστε να συζητήσουν όλοι μαζί τις σκέψεις και τους προβληματισμούς που δημιουργήσε το θέμα.

Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων εκπαιδεύει ομάδες γονέων για το πώς να αντιμετωπίσουν τις αναπτυξιακές προκλήσεις των παιδιών τους. Μολονότι ο ίδιος δεν έχει παιδιά και είναι αρκετά νεότερος σε ηλικία από τους περισσότερους γονείς, γνωρίζει πολύ καλά το αντικείμενο και προσπαθεί να προωθήσει το διάλογο και την ουσιαστική ανταλλαγή απόψεων στην ομάδα. Στη διάρκεια μιας συνάντησης, μία εκπαιδευόμενη αντιδρά έντονα στην άποψη του για μεγαλύτερη ελευθερία στην ανατροφή των εφήβων υποστηρίζοντας ότι, εφόσον δεν έχει παιδιά, δεν είναι σε θέση να κρίνει τις δυσκολίες του γονεϊκού ρόλου. Ο εκπαιδευτής μετά το τέλος της ομάδας νιώθει ενοχές και άγχος ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί στο ρόλο του. Μολαταύτα, θα μπορούσε να ωφεληθεί, εάν συμμετείχε σε ένα πρόγραμμα εποπτείας για τις δυσκολίες που προκύπτουν μέσα από το συγκεκριμένο ρόλο. Η δική του εκπαίδευση θα τον βοηθούσε να αναγνωρίσει τις ελλείψεις του, να τις αποδεχτεί και παράλληλα, να ενισχύσει τις θετικές του πτυχές, όπως και να μετασχηματίσει την οπτική του για τις απαιτήσεις και τα όρια του ρόλου του.

Αναντίρρητα, ο εκπαιδευτής ενηλίκων χρειάζεται να αξιοποιεί τα συναισθήματα που βιώνουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στη διάρκεια της διεργασίας της μάθησης (Boud, Keogh & Walker, 1985). Τα συναισθήματα αυτά αναδύονται από μνήμες του παρελθόντος που έρχονται στην επιφάνεια όταν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι εκτίθενται σε παρόμοιες εμπειρίες. Ρόλος των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι να δώσουν τον απαραίτητο χρόνο στους εκπαιδευόμενους, ώστε να κάνουν ανασκόπηση των προηγούμενων εμπειριών τους, να αναλύσουν τα συναισθήματα που εκείνες τους προκάλεσαν και να αντιμετωπίσουν τα αρνητικά, ενισχύοντας τα θετικά. Ο ρόλος αυτός προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων έχουν οι ίδιοι επίγνωση των συναισθημάτων τους για γεγονότα και εμπειρίες του παρελθόντος, τα οποία επηρεάζουν τη σχέση τους με τους εκπαιδευόμενους.

#### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 24

Σε ένα διάλογο του Paulo Freire με τον Ira Shor ο εκπαιδευτής παρουσιάζεται ως δραματουργός και ως καλλιτέχνης και η τάξη ως μία «σκηνή» με οπτικές και ακουστικές διαστάσεις όπου ερμηνεύονται καταστάσεις. Ο εκπαιδευτής στο πλαίσιο αυτό επινοεί δημιουργικά σενάρια και έχει χρέος να προσέξει τον τρόπο ομιλίας του, να προσαρμόσει τη φωνή του σε ένα ρυθμό συζήτησης όχι διδακτικό, να διερευνήσει τα θέματα που είναι τα πλέον κατάλληλα για κριτικό μετα-σχηματισμό, καθώς και να παρατηρήσει το πώς εκφράζονται όσα έχουν εσωτερικεύσει οι εκπαιδευόμενοι. Ποια είναι η άποψή σας για τη θέση αυτή; Αφού την καταγράψετε σε περίπου 100 λέξεις, συζητήστε την στην επόμενη εκπαιδευτική συνάντηση ή μοιραστείτε τις σκέψεις σας με έναν άλλο εκπαιδευτή ενηλίκων.

Ο Jarvis (2004: 236) θεωρεί ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν πρέπει να επιβάλουν τις απόψεις τους στους εκπαιδευομένους και ότι χρειάζεται πέρα από γνώσεις να διαθέτουν ανεπτυγμένες κοινωνικές ικανότητες. Ο ρόλος των εκπαιδευτών ενηλίκων, σύμφωνα με τον Κόκκο είναι «να διευκολύνουν τη διεργασία του αυτο-προσδιορισμού των ενηλίκων εκπαιδευομένων χωρίς να τραυματίζουν την αυτοεκτίμησή τους» (Κόκκος, 2005: 83).

Σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης στελεχών ψυχικής υγείας ο εκπαιδευτής προτείνει μία νέα μέθοδο για την καλύτερη προσέγγιση των ατόμων που ζητούν την παροχή υπηρεσιών υγείας. Τα περισσότερα στελέχη, ενώ φαίνονται αρχικά ενθουσιασμένα από τη μέθοδο και συμμετέχουν ενεργά στο πρόγραμμα, στο τέλος του προγράμματος αποφασίζουν ότι η νέα μέθοδος παρά τα οφέλη της δεν μπορεί να βρει εφαρμογή, γιατί δεν είναι η κατάλληλη για την ομάδα στην οποία απευθύνονται. Είναι όμως αυτό το πρόβλημα; Στη διάρκεια της εκπαίδευσης οι εκπαιδευόμενοι ανακαλύπτουν τους λάθος χειρισμούς τους οποίους χρησιμοποιούσαν στην προσέγγιση της ομάδας. Βιώνοντας έντονο άγχος και ενοχές, τις οποίες δεν έχουν χρόνο να αναλύσουν, απορρίπτουν τη νέα μέθοδο και αποφασίζουν ότι είναι καλύτερα να επιστρέψουν σε αυτό που ήδη γνωρίζουν επικαλούμενοι το προφίλ της ομάδας. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων στην περίπτωση αυτή έπρεπε να είχε δώσει τον απαραίτητο χρόνο για διάλογο και διερεύνηση των συναισθημάτων που προκαλεί η έκθεση σε νέες εμπειρίες και ιδιαίτερα η αμφισβήτηση της προηγούμενης γνώσης.

Σύμφωνα με τον Alan Rogers (2002: 219) ο εκπαιδευτής ενηλίκων καλείται να παίξει διάφορους ρόλους ως *δάσκαλος*, ως *ακροατής*, ως *μέλος της ομάδας* και ως *αρχηγός της ομάδας*. Συνεπώς, οι εκπαιδευτές ενηλίκων χρειάζεται να έχουν καλλιεργήσει τις κοινωνικές τους ικανότητες, ώστε να επιτρέψουν στην ομάδα των εκπαιδευομένων να λειτουργήσει αυτόνομα.

## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 25

Πώς αντιλαμβάνεστε τον εκπαιδευτή ενηλίκων ως μέλος της ομάδας;  
Γράψτε την απάντησή σας σε 50-80 λέξεις.  
Στη συνέχεια διαβάστε τι λέει για αυτό ο Alan Rogers.

Ο Rogers (2002: 227) υποστηρίζει ότι, για να λειτουργήσει ένας εκπαιδευτής ως μέλος της ομάδας, χρειάζεται:

- α)** να ανανεώνει τις γνώσεις του σε όλη τη διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος,
- β)** να λειτουργεί ως πρότυπο για τους εκπαιδευομένους,
- γ)** να αφιερώνει χρόνο στις εκπαιδευτικές συναντήσεις με τους ενήλικους εκπαιδευομένους για ανασκόπηση της ύλης



και

**δ)** να τους ενισχύει για συνεχή μάθηση εκτός των ωρών των συναντήσεων και για αξιολόγηση των όσων έμαθαν.

Ορισμένοι εκπαιδευτές ενηλίκων μπορεί να αισθανθούν ότι απειλούνται από τους εκπαιδευόμενους. Αυτό συμβαίνει είτε επειδή υπάρχουν ορισμένοι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι που γνωρίζουν πολύ καλά μέρος του γνωστικού αντικειμένου, είτε επειδή έχουν περισσότερο ανεπτυγμένες κοινωνικές ικανότητες από τους εκπαιδευτές. Στις περιπτώσεις αυτές, οι εκπαιδευτές ενηλίκων τείνουν να καταφεύγουν στον παραδοσιακό ρόλο της αυθεντίας, για να μπορέσουν να ανακτήσουν το ρόλο τους στην ομάδα και να νιώσουν ασφάλεια (Rogers, 2002: 231). Στο παρελθόν οι εκπαιδευτές ενηλίκων, τουλάχιστον στη χώρα μας, κατέφευγαν συχνά στο ρόλο της «αυθεντίας». Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Καραλής (2005: 10) για το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων στα τέλη της δεκαετίας του 1950, « [...] για ολόκληρη αυτή την περίοδο σχεδόν ταυτίζεται είτε με το στερεότυπο του χαρισματικού ομιλητή [...] είτε με το δάσκαλο του δημοτικού σχολείου [...] ». Το φαινόμενο αυτό αντικατόπτριζε την πατριαρχική δομή της ελληνικής κοινωνίας και απαντούσε στις προσδοκίες των εκπαιδευομένων από τους εκπαιδευτές.

## **ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 26**

Ο Jarvis (2004: 239) αναφερόμενος στο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων υποστηρίζει ότι «το να μην επιθυμούν οι άνθρωποι να διδάξουν ενηλίκους μέχρι να φτάσουν οι ίδιοι σε ένα βαθμό ωριμότητας, δεν είναι παράξενο, αφού απαιτείται μεγάλη αυτοπεποίθηση, δεδομένου ότι στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευόμενοι είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία από τους ίδιους». Ποια είναι η άποψή σας για την παραπάνω θέση; Αφού σκεφτείτε το προφίλ των δικών σας εκπαιδευομένων, καταγράψτε τυχόν δυσκολίες ή προβλήματα που νομίζετε ότι προέκυψαν λόγω διαφορών στην ηλικία ή για κάποιον άλλο λόγο. Προσπαθήστε να απαντήσετε σε 80-100 λέξεις. Στη συνέχεια διαβάστε το κείμενο που ακολουθεί.

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι είναι δυνατόν να αποδέχονται ως εκπαιδευτές τους νεώτερα από τους ίδιους άτομα, αρκεί και εκείνα με τη σειρά τους να γνωρίζουν το γνωστικό αντικείμενο επαρκώς (Jarvis, 2004: 239). Ωστόσο, δεν υπάρχουν αρκετές μελέτες που να ασχολούνται με το φύλο, τη φυλή ή άλλες διαφορές των ενηλίκων εκπαιδευτών από τους εκπαιδευόμενους, οι οποίες ενδέχεται να επηρεάζουν τη διεργασία της μάθησης. Οι προκλήσεις για τον εκπαιδευτή ενηλίκων φαίνεται να είναι περισσότερες από όσες είναι εμφανείς στη διάρκεια της αλληλεπίδρασης με τους συμμετέχοντες.

Ο Κόκκος (2005: 120) συνοψίζει τις θέσεις για τις απαιτήσεις του

ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων καταλήγοντας ότι «συνέπεια όλων αυτών είναι να ζητείται σήμερα από τον εκπαιδευτή ενηλίκων να λειτουργεί ως ένας ολοκληρωμένος συντονιστής της εκπαιδευτικής διεργασίας, ένας σύμβουλος και εμπυχωτής, ως εκείνος που ενθαρρύνει την ευρετική πορεία προς τη γνώση, παρακινεί τους εκπαιδευομένους να δραστηριοποιούνται, να επεξεργάζονται τις γνώσεις και τις εμπειρίες που διαθέτουν, να αναζητούν νέες πηγές, να μαθαίνουν πράττοντας [...] έχει νευραλγική σημασία να μπορεί ο εκπαιδευτής να κατανοεί τα φαινόμενα που σχετίζονται με τη δυναμική των σχέσεων που δημιουργούνται μέσα στην ομάδα [...] ώστε να προσαρμόζει ανάλογα τη δυναμική του και να οδηγεί την ομάδα προς το επιθυμητό αποτέλεσμα».

### **1.3.2. Ο εκπαιδευτής στην Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση**

Στην *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* η απόσταση που χωρίζει τους ενήλικους εκπαιδευομένους από τους εκπαιδευτές, αποτελεί βασικό στοιχείο (Keegan, 2001). Η Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση δίνει έμφαση στο εκπαιδευτικό υλικό και στον τρόπο με τον οποίο είναι διαμορφωμένο, ώστε να «*διευκολύνει*» τη διεργασία της μάθησης. Ωστόσο, στην Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση ο εκπαιδευτής ενηλίκων παραμένει πρόσωπο – κλειδί στη διεργασία της μάθησης (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998). Ο περιορισμένος χρόνος και η μη-τακτική επαφή εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών στην Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση καθιστούν τους ενήλικους εκπαιδευομένους πιο ευάλωτους απ' ό,τι στην παραδοσιακή εκπαίδευση σε φαινόμενα πρόωρης εγκατάλειψης του προγράμματος σπουδών. Στην πρόληψη αυτού του φαινομένου, ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στην Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση είναι καθοριστικός.

#### **ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 12**

Σε ένα πρόγραμμα Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης ο εκπαιδευτής βαθμολόγησε χαμηλά μία από τις εργασίες, χωρίς ωστόσο να ασχοληθεί ιδιαίτερα με το να διευκρινίσει τους λόγους για τους οποίους η εργασία άξιζε το συγκεκριμένο το βαθμό. Ύστερα από μερικές ημέρες έλαβε ένα γράμμα από την εκπαιδευόμενη στο οποίο του εξηγούσε την προηγούμενη εμπειρία και τις γνώσεις της και ότι ένιωθε ιδιαίτερα αδικημένη από τη βαθμολόγηση που έλαβε. Ο εκπαιδευτής δεν απάντησε. Έπειτα πάλι από λίγες ημέρες έλαβε και δεύτερη επιστολή όπου η εκπαιδευόμενη του εξηγούσε τους λόγους για τους οποίους αποφάσισε να εγκαταλείψει το πρόγραμμα. Η απλή βαθμολόγηση η οποία δε συνοδευόταν από τα αντίστοιχα σχόλια δημιούργησε μία κατάσταση κρίσης που θα μπορούσε να έχει επιλυθεί, εάν ο εκπαιδευτής φρόντιζε να ανταποκριθεί στα ερωτήματα της εκπαιδευόμενης και να διαχειριστεί κατάλληλα το άγχος που τη διακατείχε για το εάν θα τα κατάφερνε να ολοκληρώσει με επιτυχία το πρόγραμμα.

Η *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* επιζητεί την αμφίδρομη επικοινωνία των εκπαιδευομένων με τους εκπαιδευτές (Garrison & Shale, 1987 στο Keegan, 2001: 67). Φαίνεται μάλιστα να αναδεικνύει την αξία που θα είχε για ένα σημαντικό αριθμό εκπαιδευομένων η παρουσία του εκπαιδευτή (Γκιάστας, 2006). Ο εκπαιδευτής ενηλίκων στην Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση χρειάζεται να λειτουργήσει ως *διευκολυντής* της μαθησιακής διεργασίας και παράλληλα να υιοθετήσει ένα *συμβουλευτικό ρόλο* απέναντι στους ενήλικους εκπαιδευομένους οι οποίοι βιώνουν μεταβατικά γεγονότα ζωής. Έτσι, ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να βοηθήσει τους ενήλικους εκπαιδευομένους να ανακαλύψουν τον τρόπο καλύτερης αξιοποίησης του υλικού και ορθότερης διαχείρισης του χρόνου τους, απαντώντας ταυτόχρονα μέσα από τα σχόλιά του σε απορίες για το γνωστικό αντικείμενο (Barker κ.ά. 1989 στο Keegan, 2001: 67).

## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 27

Έχοντας διαβάσει τα παραπάνω κείμενα, θα ήταν χρήσιμο να συντάξετε έναν κατάλογο με τις ενέργειες που μπορείτε να κάνετε ως εκπαιδευτής ενηλίκων από απόσταση για να διευκολύνετε τη διεργασία της μάθησης. Στη συνέχεια, εάν θέλετε, μπορείτε να ανατρέξετε σε όσα σχετικά διατυπώνει ο Race για το σκοπό αυτό στο βιβλίο του *500 πρακτικές συμβουλές για τον εκπαιδευτή ενηλίκων*, το οποίο είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά, είναι ιδιαίτερα σημαντικό –είτε πρόκειται για την εκπαίδευση από απόσταση είτε όχι– οι εκπαιδευτές ενηλίκων να εκπαιδεύονται σε ζητήματα τα οποία αφορούν τη δυναμική και τη διεργασία της ομάδας. Παράλληλα, χρειάζεται να βρίσκονται σε ένα στάδιο προσωπικής διεργασίας αναζητώντας τις δικές τους ανάγκες, τα όρια του ρόλου τους και τη συνεχή προσωπική τους ανάπτυξη και βελτίωση. Η θέση των εκπαιδευτών ενηλίκων δε θα μπορούσε να είναι διαφορετική, όταν καλούνται να λειτουργήσουν ως φορείς της αλλαγής ή άλλοτε ως μέσο διευκόλυνσης της διεργασίας που οδηγεί στην αλλαγή.

## Συζήτηση



Είδαμε ότι οι περισσότεροι θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων συμφωνούν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι κυρίως *εμπυχωτικός και διευκολυντικός* στη διεργασία της μάθησης. Ο ρόλος αυτός συνεπάγεται ότι ο εκπαιδευτής δεσμεύεται απέναντι σε ένα μοντέλο προσωπικής αλλαγής μέσα από τη δική του διαρκή εκπαίδευση. Υπάρχουν όμως οι δυνατότητες για συνεχή εκπαίδευση των εκπαιδευτών στη χώρα μας;

## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 28

Ποια είναι η γνώμη σας για την εκπαίδευση και την επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων; Καταγράψτε την σε 50-80 λέξεις.

Στη συνέχεια διαβάστε το κείμενο που ακολουθεί και δείτε τις συνεντεύξεις των Κόκκου, Jarvis και Rogers στα σημεία τα οποία σας προτείνουμε, ώστε να διαμορφώσετε πιο ολοκληρωμένη άποψη για το θέμα αυτό. Συνέντευξη του **Αλέξη Κόκκου**: 05151:48-τέλος, συνέντευξη του **Peter Jarvis**: 03049:46-03054:43 και συνέντευξη του **Alan Rogers**: 02020:33-02022:15, 02016:16-02019:00, 02020:30-02024:37.

Η χώρα μας έχει κάνει ορισμένα βήματα στον τομέα αυτό μέσα από το Εθνικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών του Ε.ΚΕ. ΠΙΣ., το οποίο αποτέλεσε μία ολοκληρωμένη προσπάθεια στην πιστοποίηση εκπαιδευτών (Καραλής, 2005), όπως και μέσα από το πρόγραμμα στο οποίο συμμετέχετε σήμερα.

Όπως υπογραμμίζει ο Καραλής (2005: 13) «στα παράπλευρα αποτελέσματα από την υλοποίηση του προγράμματος θα πρέπει να συνυπολογιστεί και η αναβάθμιση της ποιότητας υλοποίησης διάφορων άλλων ενεργειών και προγραμμάτων [...] στο εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην προώθηση της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευόμενων αλλά και στο διευρυμένο ρόλο του εκπαιδευτή [...] αρχές και πρακτικές δηλαδή που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν και σε άλλα πλαίσια εκπαίδευσης, πέραν της εκπαίδευσης ενηλίκων».

Επιπρόσθετα, σημαντικό έργο για τη συνεχή επιμόρφωση και ανάπτυξη των εκπαιδευτών ενηλίκων στη χώρα μας επιτελεί η Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων ([www.adulteduc.gr](http://www.adulteduc.gr)) η οποία εκδίδει τακτικά και το περιοδικό Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι πολυσχιδές (Jarvis, 2004). Οι εκπαιδευτές ενηλίκων καλύπτουν ένα ευρύ πεδίο που περιλαμβάνει επιχειρήσεις, οργανισμούς κοινωνικής φροντίδας, πανεπιστήμια, Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, προγράμματα *Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*, εκπαιδευτικά προγράμματα σε φυλακές, σε κέντρα ψυχικής υγείας, για μετανάστες και για άλλες πληθυσμιακές ομάδες. Ωστόσο, παρά τις αυξημένες απαιτήσεις, η αναγνώριση του ρόλου δεν είναι πάντα η ανάλογη. Όπως αναφέρει ο Κόκκος (2005), χρειάζονται ακόμη αρκετά βήματα για την επαγγελματοποίηση της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Χαρακτηριστικά ο ίδιος υποστηρίζει ότι «η διεργασία που θα ήταν δυνατό να οδηγήσει στην επαγγελματοποίηση της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα έχει μόλις αρχίσει, αλλά τα πρώτα της βήματα χαρακτηρίζονται από αντιφάσεις και έλλειψη συγκροτημένου σχεδιασμού [...]. Η πολιτεία θα μπορούσε να προσφέρει

συστηματική και ευέλικτη εκπαίδευση πολλαπλών μορφών στα στελέχη και στους εκπαιδευτές. Θα μπορούσε να αξιολογήσει και στη συνέχεια να πιστοποιήσει τα στελέχη πλήρους απασχόλησης. Θα μπορούσε να ωθήσει τα ΚΕΚ να προσλαμβάνουν ανθρώπινο δυναμικό ειδικευμένο στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, καθώς και να μετεκπαιδεύουν το υπάρχον προσωπικό τους» (Κόκκος, 2005: 20).

Σε ποιο βαθμό το πλαίσιο καθορίζει το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων; Με ποιο τρόπο μπορεί ο εκπαιδευτής ενηλίκων να συνεισφέρει στη θετική αλλαγή του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η εκπαίδευση; Τα ερωτήματα αυτά παραμένουν ανοικτά. Εκείνο το οποίο απαιτείται είναι μία *συνθετική προσέγγιση* που θα επιτρέπει από τη μία πλευρά τη διατήρηση της επιστημονικής βάσης της διδασκαλίας και από την άλλη, τον αυθορμητισμό και την καινοτομία (Norwich, 2000).



### **Σημεία – Κλειδιά του Κεφαλαίου:**

Στο τέλος του τρίτου κεφαλαίου της πρώτης διδακτικής ενότητας είναι σημαντικό να αναγνωρίζετε:

- Τη θέση των περισσότερων θεωριών και τους λόγους για τους οποίους θεωρούν το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων κυρίως *εμπυχωτικό-διευκολυντικό*.
- Την πολυπλοκότητα του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων και τη σημασία του πλαισίου μέσα στο οποίο λειτουργεί.
- Την ανάγκη για συνειδητοποίηση, εκ μέρους των εκπαιδευτών ενηλίκων, των ορίων του ρόλου τους και για συνεχή εκπαίδευση σε θέματα τα οποία αφορούν στη σχέση τους με τους εκπαιδευομένους.
- Τις ιδιαιτερότητες του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων στην Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.



## ΣΥΝΟΨΗ

Ολοκληρώνοντας την πρώτη διδακτική ενότητα είναι σημαντικό να ανακεφαλαιώσουμε τα βασικά θέματα τα οποία καλύφθηκαν σε καθένα από τα τρία κεφάλαιά της.

*Το πρώτο κεφάλαιο* ασχολήθηκε με τον ορισμό βασικών εννοιών, όπως η «εκπαίδευση ενηλίκων», η «δια βίου μάθηση», οι διαφορές ανάμεσα στην «εκπαίδευση» και την «κατάρτιση» και η «Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση». Στο κεφάλαιο αυτό αναλύσαμε επίσης τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και ασχοληθήκαμε με τον τρόπο διάγνωσης των εκπαιδευτικών αναγκών.

*Στο δεύτερο κεφάλαιο* στόχος ήταν να γίνει σύντομη περιγραφή των θεωριών που αφορούν στην εκπαίδευση ενηλίκων και να αναδειχθούν θέματα προς προβληματισμό και παραδείγματα εφαρμογής. Ο κριτικός στοχασμός, η αμφισβήτηση των παραδοχών και η τάση για ατομική και κοινωνική αλλαγή βρίσκονται σήμερα στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Υπάρχουν, ωστόσο, αρκετά ζητήματα που χρήζουν περαιτέρω μελέτης. Το σημαντικότερο ίσως από αυτά είναι ότι δεν υπάρχει μία μόνο θεωρία που να καλύπτει το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Μολαταύτα, αρκετές θεωρίες έχουν μεταξύ τους κοινά σημεία και κοινές επιρροές. Από την άλλη, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται σήμερα ολοένα περισσότερο στη θεωρία της *Μετασχηματίζουσας Μάθησης*. Παράλληλα, ανοίγονται νέες κατευθύνσεις οι οποίες λαμβάνουν περισσότερο υπόψη τους το νέο πολυσύνθετο και πολυ-πολιτισμικό περιβάλλον, το οποίο βιώνουν σήμερα οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι.

*Το τρίτο κεφάλαιο* ασχολείται με το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων για τον οποίο οι περισσότεροι θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων συμφωνούν ότι είναι κυρίως *εμπυχωτικός και διευκολυντικός* στη διεργασία της μάθησης. Τέλος, διευκρινίζεται ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι πολυσχιδές, ενώ αρκετά βήματα χρειάζονται ακόμη να γίνουν για την επαγγελματοποίησή του.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (2004), «Τυπολογίες και Στρατηγικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2, 11-16.

Βεργίδης, Δ. (1996), «Ο εξωσχολικός αναλφαβητισμός των τσιγγανόπαιδων στην Κάτω Αχαΐα – η έρευνα – δράση ως μέθοδος αξιολόγησης», *Εκπαίδευση Τσιγγάνων. Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ: ΓΓΛΕ.

Γκιάστας, Ι. (2006), «Για μια στρουκτουραλιστική προσέγγιση της Αποστάσεως Εκπαίδευσης», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 9, 18-22.

Καραλής, Θ. (2005), «Η εκπαίδευση των εκπαιδευτών στην Ελλάδα: Ιστορικές αναφορές, παρούσα κατάσταση και προοπτικές», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 5, 9-14.

Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998), *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Τόμος Β. Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (2004), «Αφιέρωμα Paulo Freire - Ira Shor: Ο εκπαιδευτής ως καλλιτέχνης», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2, 25-26.

Κόκκος, Α. (2005), «Αφιέρωμα D. Boud, R. Keogh, Walker D.: Αναπτύσσοντας το Στοχασμό», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 4, 1, 5-19.

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

Κόκκος, Α. (2005), «Επαγγελματοποίηση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων: Βήματα Μετέωρα». *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 5, 15-21.

Μάγος, Κ., Αγγέλη, Α. (2005), «Η εκπαίδευση ενηλίκων σε μια κοινωνία ζωντανή, σε μια κοινωνία που αλλάζει συνεχώς: Μια συνέντευξη του καθηγητή Alan Rogers», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 4, 33-36.

Παπαγεωργίου, Η. (2006), «Προσωπογραφίες: Jane Thompson», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 9, 29-31.

Πρόκου, Ε. (2004), «Παγκοσμιοποίηση, Κοινωνία της Γνώσης και Δια Βίου Μάθηση», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2, 4-10.

Griffin, C. (2006), «Η δια-βίου μάθηση ως πολιτική, στρατηγική και πολιτισμική πρακτική», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 9, 19-27.

Jarvis, P. (2004), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία*



και Πράξη, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kegan, R. (2007), «Ποιο σχήμα μετασχηματίζει; Μία δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση στη μετασχηματίζουσα μάθηση» στο Mezirow, J., *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Keegan, D. (2000), *Βασικές Αρχές της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, J. (2007), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Race, Ph. (1999), *500 Πρακτικές Συμβουλές για την Ανοικτή και Ευέλικτη Εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

Rogers, C. (2006), *Το γίνεσθαι του προσώπου*, Αθήνα: Ερευνητές.

#### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Barker, B., Frisbie, A. & Patrick, K. (1989), "Broadening the definition of distance education in the light of the new telecommunications technologies", *The American Journal of Distance Education*, 3, 1, 20-29.

Barrow, R. & Milburn, G. (1990), *A Critical Dictionary of Educational Concepts: An appraisal of selected ideas and issues in educational theory and practice*, Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (επιμέλεια) (1985), *Reflection: Turning Experience into Learning*, Λονδίνο: Kogan Page.

Brookfield, S. (1986), *Understanding and Facilitating Adult Learning*, Σαν Φρανσίσκο: Jossey-Bass.

Brookfield, S. (1993b), "Self-directed learning, political clarity, and the critical practice of adult education", *Adult Education Quarterly*, 43, 4, 227-242.

Brookfield, S. (1995), "Adult Learning: An Overview", Tuinjmans, A. (επιμέλεια), *International Encyclopedia of Education*, Οξφόρδη: Pergamon Press.

Carp, A., Peterson, R. & Roelfs, P. (1974), "Adult Learning Interests and Experiences" στο Cross, P.K., Valley, J., R. and Associates (επιμέλεια), *Planning Non-Traditional Programmes: An Analysis of the Issues for Postsecondary Education*, Σαν Φρανσίσκο:



Jossey-Bass.

Clark, M.C. & Wilson, A.L. (1991), "Context and rationality in Mezirow's theory of transformational learning", *Adult Education Quarterly*, 41, 2, 75-91.

Collard, S. & Law, M. (1989), "The Limits of Perspective Transformation: A Critique of Mezirow's Theory", *Adult Education Quarterly*, 39, 2, 99-107.

Coombs, P.H. (1968), *The World Crisis in Educational Productivity*. Οξφόρδη: Oxford University Press.

Cross, P. K. (1981), *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*, Σαν Φρανσίσκο: Jossey-Bass.

Dearden, R. (1984), "Education and Training", *Westminster Studies in Education*, 7, 57-66.

Dewey, J. (1938), *Experience and Education*, Νέα Υόρκη: Collier Books.

Federighi, P., Bax, W. & Bosselaers, L. (επιμέλεια) (1999), *Unesco Glossary of Adult Learning in Europe*, European Association for the Education of Adults (EAEA) Hamburg: Unesco.

Garrison, D. & Shale, D. (1987), "Mapping the boundaries of distance education: problems in defining the field", *The American Journal of Distance Education*, 1, 1, 13-36.

Griffin, C. (1987), *Adult Education and Social Policy*, Λονδίνο: Croom Helm.

Griffin, C. (2006), "Research and Policy in Life-Long Learning", *International Journal of Lifelong Education*, 25, 6, 561-574.

Hart, M. (1990a), "Critical theory and beyond: future perspectives on emancipatory education and social action", *Adult Education Quarterly*, 40, 3, 125-138.

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

Hiemstra, R. (επιμέλεια) (1991), *Creative environments for effective adult learning*, Σαν Φρανσίσκο: Jossey - Bass.

Jarvis, P. (1987a), *Adult Learning in the Social Context*, Λονδίνο: Croom Helm.

Knowles, M.S. (1978), *The Adult Learner: A Neglected Species*,



2η Έκδοση, Χιούστον: Gulf.

Lowe, J. (1976), *L' education des adultes: Perspectives mondiales*, Παρίσι : Les Presses de l' Unesco.

Mezirow, J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Σαν Φρανσίσκο: Jossey-Bass.

Norwich, B. (2000), *Education and Psychology in Interaction: Working with uncertainty in interconnected fields*, Λονδίνο & N. Y.: Routledge.

Perry, W.G. Jr. (1970), *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*. Νέα Υόρκη: Holt, Rinehart & Winston.

Tough, A. (1978), "Major Learning Efforts: Recent Research and Future Directions" στο *The Adult Learner: Current Issues in Higher Education*, Ουάσιγκτον: America Association for Higher Education.

Tough, A. (1993), "Self-planned learning and major personal change" Κεφάλαιο 2 στο Edwards, R., Sieminski, S. & Zeldin, D. (επιμέλεια), *Adult Learners, Education and Training*, Λονδίνο & N. Y.: Routledge in Association with The Open University.

Tennant, M. (1997), *Psychology and Adult Learning*, 2η Έκδοση, Λονδίνο: Routledge.

## **ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ**

[http://www.digitalschool.net.edu/adult\\_learn\\_Brookfield.html](http://www.digitalschool.net.edu/adult_learn_Brookfield.html)

<http://home.twcny.rr.com/hiemstra/train1.htm/23.08.2007/9:58>

[www.adulteduc.gr](http://www.adulteduc.gr)



## ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ

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

Στο βιβλίο αυτό ο συγγραφέας, με βάση την πολυετή πείρα του στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, προσεγγίζει βασικά ζητήματα του πεδίου. Στο πρώτο μέρος αναλύονται αρχικά οι έννοιες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, της Δια βίου Μάθησης και της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Στη συνέχεια σχολιάζονται οι κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις του φαινομένου της ενήλικης μάθησης και διατυπώνονται οι προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εκπαίδευση ενηλίκων. Το δεύτερο μέρος επικεντρώνεται στην ελληνική πραγματικότητα· διερευνάται η στάση των Ελλήνων απέναντι στις άτυπες και τυπικές μορφές εκπαίδευσης, παρουσιάζεται το εθνικό πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών και εξετάζεται κατά πόσο η Εκπαίδευση Ενηλίκων μπορεί να αποτελέσει διακριτό επαγγελματικό πεδίο.

### **Mezirow, J. (2007), Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση, Αθήνα: Μεταίχμιο.**

Αυτό το βιβλίο περιέχει τα κεντρικά ζητήματα, τα οποία απασχολούν το έργο του Jack Mezirow. Αναλύεται η επίδραση της θεωρίας και της πρακτικής της μετασχηματίζουσας μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σημαντικοί θεωρητικοί και εκπαιδευτές της εκπαίδευσης ενηλίκων ασχολούνται με τα κεντρικά ζητήματα της μετασχηματίζουσας μάθησης. Μέσα από αυτά αναλύουν τη διεργασία του μετασχηματισμού, περιγράφουν τους διαφορετικούς τύπους μάθησης και τις διαφορές στο προφίλ των ενήλικων εκπαιδευομένων, διερευνούν τη μάθηση σε ομάδες και σε οργανισμούς και παρουσιάζουν τις τελευταίες έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Τέλος, μοιράζονται με τους αναγνώστες παραδείγματα τα οποία έχουν προκύψει από την προσωπική τους εμπειρία ως εκπαιδευτών ενηλίκων.

Για τις θέσεις του Mezirow διαβάστε τον πρόλογο και το πρώτο κεφάλαιο.

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

Το παραπάνω βιβλίο αποτελεί μία συστηματική προσέγγιση σε όλα τα θέματα που αφορούν την εκπαίδευση ενηλίκων. Παρουσιάζει το θεωρητικό υπόβαθρο, αναλύει τη σχέση της εκπαίδευσης ενηλίκων και ανηλίκων, διερευνά τη μεθοδολογία σχεδιασμού των προγραμμάτων, τη χρήση των εκπαιδευτικών μεθόδων και της εκπαίδευσης από απόσταση, το ζήτημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτών. Η προσέγγιση του Jarvis είναι διεπιστημονική με έμφαση στην κοινωνική σκοπιά. Η ανάλυση κάθε ζητήματος βασίζεται σε βαθιά γνώση των ερευνητικών δεδομένων και της συζήτησης που έχει αναπτυχθεί. Το βιβλίο περιέχει πλήθος παραδειγμάτων, καθώς και εκτενή αναφορά στο έργο των θεμελιωτών της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Για ανάλυση των θεωριών, διαβάστε τις σελίδες 131-151.

## ΑΡΘΡΑ

Για την καλύτερη ενημέρωσή σας για θέματα που αφορούν τις βασικές τυπολογίες και στρατηγικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων διαβάστε το άρθρο των Βεργίδη και Καραλή στο 2ο Τεύχος του επιστημονικού περιοδικού: Εκπαίδευση Ενηλίκων (2004) – Βλ. [www.adulteduc.gr](http://www.adulteduc.gr)

Επίσης ανατρέξτε στο **5ο Τεύχος του 2005** του περιοδικού: Εκπαίδευση Ενηλίκων το οποίο έχει ένα ειδικό αφιέρωμα για τους εκπαιδευτές ενηλίκων στην Ελλάδα.

Τέλος, σας προτείνουμε να διαβάσετε τις προσωπογραφίες των Alan Rogers, Carl Rogers, Jack Escrow, Jane Thompson, Patricia Cross τις οποίες θα βρείτε στα τεύχη του περιοδικού *Εκπαίδευση Ενηλίκων*.





Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ  
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΔΙΑΡΚΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

# ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑΣ 100 ΩΡΩΝ

1η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

ΑΘΗΝΑ 2010

ISBN: 978-960-98697-4-4



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης