



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Επενδύουμε στον άνθρωπο!



Π.1.5.2.β: Επιμορφωτικό υλικό για τη ΘΕ4.1:

«Βασικές αρχές για την εκπαίδευση ενηλίκων»



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

**Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση**

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ανάπτυξη - εργασία - αλληλεγγύη

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση
και Διά Βίου Μάθηση

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ (Ι.Ε.Π.)

Πράξη: “Επιμόρφωση εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών
σε θέματα Μαθητείας” με κωδικό ΟΠΣ (ΜΙΣ) 5008057

Υποέργο 1: “Υποστηρικτικές ενέργειες
για την υλοποίηση της Επιμόρφωσης”

Παραδοτέο Π.1.5.2.β: Επιμορφωτικό υλικό για τη ΘΕ4.1
«Βασικές αρχές για την εκπαίδευση ενηλίκων»

Μάνος Παυλάκης



Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Περιεχόμενα

Προλογικό σημείωμα	1
1. Το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων	2
Εισαγωγή	2
1.1 Είδη εκπαίδευσης.....	3
1.2 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις.....	4
1.3 Η εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα.....	6
Ανακεφαλαίωση.....	7
Πηγές	8
Οδηγός για περαιτέρω μελέτη.....	8
2. Θεωρητικές προσεγγίσεις στη Μάθηση των Ενηλίκων	10
Εισαγωγή	10
2.1 Μάθηση για την κοινωνική αλλαγή	11
2.2 Η ανάδειξη της θεωρίας της Ανδραγωγικής	11
2.3 Ο Κύκλος Μάθησης	13
2.4 Μετασηματιζουσα Μάθηση.....	14
2.5 Τρισδιάστατη Μάθηση.....	16
Ανακεφαλαίωση.....	18
Πηγές	18
Οδηγός για περαιτέρω μελέτη.....	19
3. Βασικές αρχές για τη μάθηση των ενηλίκων	20
Εισαγωγή	20
3.1 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ενηλίκων εκπαιδευόμενων.....	21
3.2 Δυσκολίες και εμπόδια κατά τη μαθησιακή διαδικασία.....	21
3.3 Προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης των ενηλίκων	23
3.4 Ο ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων	24
Ανακεφαλαίωση.....	27
Πηγές	27
Οδηγός για περαιτέρω μελέτη.....	28
Παράρτημα: Ενδεικτικές απαντήσεις σε δραστηριότητες.....	29

Προλογικό σημείωμα

Αγαπητές και αγαπητοί,

Τα τελευταία χρόνια η έννοια και η φιλοσοφία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων φαίνεται ότι αποκτούν ολοένα και μεγαλύτερη απήχηση και κεντρίζουν το ενδιαφέρον χώρων, όπως τα Επαγγελματικά Λύκεια, που μέχρι πρότινος ήταν πιο κοντά στην προσέγγιση ενός περισσότερο δασκαλοκεντρικού μοντέλου εκπαίδευσης.

Ωστόσο, οι συμμετέχοντες σε προγράμματα Μαθητείας είναι άνθρωποι που έχουν κατακτήσει το δικαίωμα της 'ενηλικιότητας' με την ουσιαστική έννοια του όρου. Επομένως, η πρόβλεψη για ένταξη του εκπαιδευτικού υλικού με τίτλο «Βασικές αρχές για την εκπαίδευση ενηλίκων» στο πλαίσιο της πράξης "Επιμόρφωση εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών σε θέματα Μαθητείας" με κωδικό ΟΠΣ (MIS) 5008057 Υποέργο 1: "Υποστηρικτικές ενέργειες για την υλοποίηση της Επιμόρφωσης" μόνο θετικά μπορεί να χαρακτηριστεί.

Το εκπαιδευτικό υλικό για τις ανάγκες αυτού του έργου διαρθρώθηκε σε τρεις βασικές ενότητες, οι οποίες καλύπτουν τα εξής θέματα: α) Το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, β) Θεωρητικές Προσεγγίσεις στη μάθηση των ενηλίκων και γ) Βασικές Αρχές για τη Μάθηση των Ενηλίκων. Το υλικό συνοδεύεται από slides / διαφάνειες που αποτυπώνουν συνοπτικά τα βασικά σημεία των σημαντικότερων θεμάτων που αναλύονται στο κείμενο του υλικού.

Το εκπαιδευτικό υλικό προορίζεται για να αξιοποιηθεί σε εκπαίδευση που θα έχει τρίωρη διάρκεια. Όπως θα δείτε, στο υλικό υπάρχουν κάποιες δραστηριότητες και ερωτήσεις, που προσφέρονται για συζήτηση σε μικρές ομάδες ή και για ατομικές ασκήσεις. Πολλές ασκήσεις αποσκοπούν στο να προκαλέσουν διάθεση αναστοχασμού, ενώ σε κάθε περίπτωση έχει γίνει μια προσπάθεια, ώστε οι δραστηριότητες να σχετίζονται άμεσα με πρακτικά ζητήματα. Είναι, επομένως, σημαντικό κι εσείς να προσπαθείτε να τα συνδέετε με τις δικές σας εμπειρίες.

Εύχομαι σε αυτό το πρόγραμμα μαζί με τους εκπαιδευτές σας να έχετε μια όμορφη μαθησιακή εμπειρία!

Μάνος Παυλάκης

1. Το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Λέξεις – Κλειδιά: Τυπική –μη τυπική εκπαίδευση, άτυπη μάθηση, δια βίου μάθηση, κατάρτιση, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Εισαγωγή

Το παρόν κεφάλαιο αποτελεί τη γενικότερη εισαγωγή του εκπαιδευτικού υλικού υπό την έννοια ότι καλύπτει το υπόβαθρο της επιστημονικής συζήτησης που θα ακολουθήσει στα επόμενα κεφάλαια. Το κεφάλαιο χωρίζεται σε τρεις ενότητες: στην πρώτη από αυτές γίνεται μια σύντομη περιγραφή των ειδών εκπαίδευσης, την τυπική, τη μη τυπική και την άτυπη. Στη δεύτερη ενότητα επιχειρείται μια προσπάθεια αποσαφήνισης βασικών εννοιών και όρων που απαντώνται συχνά στο πεδίο, ενώ στην τελευταία ενότητα γίνεται μια σύντομη παρουσίαση της εξέλιξης της εκπαίδευσης ενηλίκων τα τελευταία σχεδόν 100 χρόνια έως σήμερα.

Ο σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι διττός: πρώτα απ' όλα, γίνεται μια προσπάθεια εξοκείωσης των εκπαιδευόμενων με τις πιο σημαντικές έννοιες που σχετίζονται με το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτό θα γίνει με την παροχή πληροφοριών και διευκρινίσεων για όρους που αναφέρονται στα κείμενα, αλλά συχνά συγχέονται. Παράλληλα, βασικός σκοπός του πρώτου κεφαλαίου είναι να ισχυροποιήσει την περιρρέουσα άποψη ότι το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων έχει αναπτύξει μια ιδιαίτερη δυναμική τα τελευταία χρόνια και κατ' επέκταση να ενισχύσει την πεποίθηση και την επιλογή όσων επιθυμούν να ακολουθήσουν και να υπηρετήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτή ενηλίκων.

Με την ολοκλήρωση της μελέτης του κεφαλαίου αυτού και της εκπόνησης των σχετικών δραστηριοτήτων, οι εκπαιδευόμενοι θα είναι σε θέση να:

- Ορίζουν με σαφήνεια τις έννοιες της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της μάθησης.
- Διακρίνουν τις διαφορές μεταξύ των ειδών και μορφών εκπαίδευσης.
- Εκτιμούν τη σημασία της εξέλιξης του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων και της καθιέρωσής του ως διακριτού πλέον επιστημονικού πεδίου με συγκεκριμένες αρχές και θεωρητικές βάσεις.

1.1 Είδη εκπαίδευσης

Η πιο κλασσική τυπολογία των διαδικασιών εκπαίδευσης και μάθησης κάνει διάκριση ανάμεσα σε τυπική, μη τυπική και άτυπη. Εύκολα κανείς μπορεί να συμπεραίνει ότι η τυπική εκπαίδευση σχετίζεται με ό,τι προσφέρεται στο πλαίσιο του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ωστόσο αρκετά συχνά παρατηρείται μια δυσκολία για την κατανόηση των διαφορών μεταξύ της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης. Ο Ν. 3879/2010 για την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης στην Ελλάδα περιγράφει ξεκάθαρα:

Τυπική εκπαίδευση: Η εκπαίδευση που παρέχεται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο από τις δημόσιες αρχές και αποτελεί μέρος της διαβαθμισμένης εκπαιδευτικής κλίμακας. Στην τυπική εκπαίδευση εντάσσεται και η γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων.

Μη τυπική εκπαίδευση: Η εκπαίδευση που παρέχεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο. Περιλαμβάνει την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων.

Άτυπη μάθηση: Οι μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου ή επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Περιλαμβάνει τις κάθε είδους δραστηριότητες αυτομόρφωσης, όπως η αυτομόρφωση με έντυπο υλικό ή μέσω διαδικτύου ή με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ή ποικίλων εκπαιδευτικών υποδομών, καθώς και τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτά το άτομο από την επαγγελματική εμπειρία του (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2010: 3.401-2).

Δραστηριότητα 1: Τα είδη της εκπαίδευσης / μάθησης

Με βάση την εμπειρία σας και όσα διαβάσατε παραπάνω, σε ποιες από τις παρακάτω περιπτώσεις παρέχεται τυπική εκπαίδευση, μη τυπική ή άτυπη μάθηση;

- Φροντιστήριο Ξένων Γλωσσών που οδηγεί σε πιστοποίηση
- Πτυχίο στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Επίσκεψη στο Μουσείο
- Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
- Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών του ΚΕΚ του Πανεπιστημίου
- Παρακολούθηση εκπαιδευτικής δράσης του Μουσείου
- Παρακολούθηση Μεταπτυχιακού Προγράμματος ΤΕΙ

1.2 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Ένα συχνό φαινόμενο τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο είναι να εναλλάσσονται οι έννοιες «εκπαίδευση», «μάθηση», «κατάρτιση», όπως επίσης και εκείνες της «δια βίου μάθησης» ή «δια βίου εκπαίδευσης» και «εκπαίδευσης ενηλίκων», χωρίς πάντα να είναι απολύτως κατάλληλη η χρήση τους για την εκάστοτε περίπτωση. Πραγματικά, ποια μπορεί να είναι η διαφορά ανάμεσα σε μια εκπαιδευτική διαδικασία και μια αντίστοιχη μαθησιακή; Ή σε τι διαφορετικό στοχεύει μια δράση εκπαίδευσης από μια αντίστοιχη κατάρτισης; Ας τα δούμε αναλυτικά.

Πρώτα ας ξεκινήσουμε με την παραδοχή ότι η μάθηση συνδέεται με μια αλλαγή στη συμπεριφορά. Η αλλαγή αυτή μπορεί να είναι μικρή, μεγαλύτερη, σταδιακή ή μόνιμη, το σίγουρο όμως είναι ότι καταλήγει στην υιοθέτηση ενός διαφορετικού τρόπου αντίληψης και συνεπακόλουθου τρόπου συμπεριφοράς (Bigge, 1999). **Μάθηση** αποτελεί εκείνη τη «*διεργασία του μετασχηματισμού της εμπειρίας σε γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες, συναισθήματα*» (Jarvis, 2004: 50). Περισσότερα για τη διαδικασία της μάθησης και πώς αυτή επιτυγχάνεται θα δούμε και στο κεφ. 2.3 μέσα από το έργο του D. Kolb. Από την άλλη πλευρά, η έννοια της **εκπαίδευσης** είναι περισσότερο συνδεδεμένη με δράσεις και παρεμβάσεις που σχεδιάζονται, υλοποιούνται και αξιολογούνται με ένα τρόπο οργανωμένο, που υποδηλώνει την ύπαρξη φορέων. Βασικό στοιχείο σε αυτές τις δράσεις είναι η συνειδητή συμμετοχή των εκπαιδευόμενων και βέβαια η ύπαρξη προκαθορισμένων εκπαιδευτικών στόχων (Jarvis, 2004).

Πέρα από το τυπικό στοιχείο, της ύπαρξης δηλαδή οργανωμένου πλαισίου, ή τη συνειδητή διαδικασία με την οποία κάποιος/κάποια εισέρχεται σε μια εκπαιδευτική/μαθησιακή διαδικασία, είναι σαφές ότι οι έννοιες αυτές εύκολα μπορεί να συγχέονται. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, όπως υποστηρίζει ο Κόκκος (2005: 33): «*η εκπαίδευση εμπεριέχει πάντοτε μάθηση, όμως η μάθηση αποτελεί έννοια ευρύτερη της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι δεν έχουν όλες οι μορφές μάθησης εκπαιδευτικό χαρακτήρα*».

Παρόμοια δυσκολία υπάρχει στη συζήτηση μεταξύ των εννοιών της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Σε γενικές γραμμές, θα λέγαμε ότι η έννοια της κατάρτισης είναι περισσότερο σχετιζόμενη με την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, που θα αξιοποιηθούν στην αγορά εργασίας. Στο επίσημο γλωσσάρι του Cedefop, του ευρωπαϊκού οργανισμού για την επαγγελματική κατάρτιση, η έννοια της κατάρτισης θεωρείται ως ένα «μέρος της επαγγελματικής εκπαίδευσης που παρέχει τις ειδικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες με τις οποίες ολοκληρώνεται η επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευομένου...» (Cedefop, 1996: 51).

Ωστόσο, παλιότερες αντιλήψεις (ενδεικτικά: Peters, 1967 · Dearden, 1984 όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2005) περί συγκεκριμένων στόχων που έχει η **κατάρτιση** σε θέματα κυρίως πιο πρακτικά ή και τεχνικά, χωρίς να δίνει έμφαση στην ποιότητα και το βάθος της κατανόησης, φαίνεται ότι σταδιακά έχουν παραμεριστεί. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα από συνέντευξη του Alan Rogers:

Οι ενήλικοι έρχονται στην εκπαίδευση με τον δικό τους σκοπό [...]. Για παράδειγμα, έρχεται κάποιος και ζητά να μάθει να παίζει ένα μουσικό όργανο. Λέει, λοιπόν, «πάντα ήθελα να μάθω και τώρα θα μάθω», και αυτό δεν γίνεται ούτε για επαγγελματικούς λόγους ούτε για λόγους συμμετοχής. Γίνεται απλά για λόγους προσωπικής ικανοποίησης. Από την άλλη, δεν μπορείς να αποκλείσεις την οικονομική διάσταση του ανθρώπου [...]. Γνώριζα ένα κύριο μέσης ηλικίας ο οποίος ήθελε να παρακολουθήσει μαθήματα φωτογραφίας για προσωπική του ευχαρίστηση και μετά αυτό έγινε το κύριο επάγγελμά του. Έκανε τη δική του επιχείρηση. Δεν μπορούμε πραγματικά να κάνουμε ένα σαφή διαχωρισμό (Rogers, 2005: 183).

Κλείνουμε την ενότητα σχετικά με τις εννοιολογικές αποσαφηνίσεις με μια σύντομη συζήτηση γύρω από τους όρους δια βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το 1996, έτος

αφιερωμένο στη **δια βίου μάθηση** έδωσε στη δημοσιότητα τον παρακάτω ορισμό για τη δια βίου μάθηση:

Η διά βίου μάθηση είναι περισσότερο μια προσέγγιση, που εστιάζει στις ευκαιρίες και διαδικασίες μάθησης του ατόμου, αναγνωρίζοντας ότι αυτές οι ευκαιρίες και διαδικασίες τροφοδοτούνται από πολλούς κοινωνικούς θεσμούς, συμπεριλαμβανομένων όχι μόνο της τυπικής εκπαίδευσης και των συστημάτων κατάρτισης, αλλά και της οικογένειας, της επιχείρησης και των μέσων επικοινωνίας.

Από το παραπάνω είναι κατανοητό ότι η **εκπαίδευση ενηλίκων** δεν μπορεί παρά να είναι ένα συγκεκριμένο και διακριτό τμήμα του ευρύτερου πλαισίου εντός του οποίου αναπτύσσεται η δυναμική της δια βίου μάθησης. Επομένως, η εκπαίδευση ενηλίκων απευθύνεται σε άτομα που θεωρούνται ενήλικα με βάση τις συνθήκες της ζωής τους και τη δυνατότητα που έχουν να λαμβάνουν αποφάσεις μόνοι τους και να αυτοκαθορίζονται, ανεξάρτητα από τον περιορισμό του να έχουν ολοκληρώσει ή όχι τα 18 έτη ηλικίας.

Η έννοια, επομένως, της ενηλικιότητας στην εκπαίδευση ενηλίκων έχει μια ιδιαίτερη βαρύτητα που καθορίζεται από παράγοντες, όπως ωριμότητα, υπευθυνότητα και αυτοπροσδιορισμό (Κόκκος, 2007). Με βάση αυτή την άποψη, προσπαθήστε να κάνετε την παρακάτω δραστηριότητα αναφορικά με την έννοια της ενηλικιότητας.

Δραστηριότητα 2: Η έννοια της Ενηλικιότητας

Σκεφτείτε ένα τεταρτοετή φοιτητή, 22 ετών, που μένει στο πατρικό του και έχει ως μόνη υποχρέωση την παρακολούθηση των μαθημάτων στο πανεπιστήμιο και έναν 17χρονο, που ολοκλήρωσε την υποχρεωτική εκπαίδευση και εργάζεται. Ποιος από τους δυο θεωρείται «ενήλικας» με τους όρους της εκπαίδευσης ενηλίκων και γιατί;

.....

.....

.....

.....

Τώρα διαβάστε τους παρακάτω ορισμούς (Unesco και Οικονομικού Οργανισμού Συνεργασίας και Ανάπτυξης - ΟΟΣΑ) και ξαναδείτε την απάντησή σας. Μπορείτε, τέλος, να την συγκρίνετε με την απάντηση που δίνουμε στο παράρτημα στο τέλος του εκπαιδευτικού υλικού.

Σύμφωνα με την Unesco, η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά:

Ολόκληρο το φάσμα των οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών, οποιουδήποτε περιεχομένου ή επιπέδου και οιασδήποτε μεθόδου, είτε αυτές αφορούν αναγνωρισμένες ή ελεύθερες σπουδές είτε συνεχίζουν ή αναπληρώνουν την αρχική εκπαίδευση σε σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και σε σχολές μαθητείας, με τη βοήθεια των οποίων (διαδικασιών) άτομα θεωρούμενα ως ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, πλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν την τεχνική και επαγγελματική τους κατάρτιση ή στρέφονται προς νέες κατευθύνσεις και μεταβάλλουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους προς τη διπλή προοπτική της ολοκληρωμένης προσωπικής τους ανάπτυξης και της συμμετοχής τους σε μια ισορροπημένη και ανεξάρτητη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη (Unesco, 1976, στο Βεργίδης, 1997: 3)

Στο ίδιο πνεύμα και ο ΟΟΣΑ εδώ και 40 χρόνια αναφέρει ότι:

Η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητα του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η «σφαίρα» της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό σκοπό (ΟΟΣΑ, 1977, όπ. αναφ. στο Rogers, 1999: 55).

1.3 Η εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα

Η ιστορία της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα με τρόπο οργανωμένο γίνεται ήδη από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα στο πλαίσιο και της δραστηριοποίησης διάφορων μορφωτικών οργανώσεων (π.χ. Φιλολογικός Σύνδεσμος Παρνασσός) και της λειτουργίας νυχτερινών σχολείων. Τα σχολεία της περιόδου είχαν ως βασικό στόχο την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού και την αναβάθμιση συνολικά του μορφωτικού επιπέδου των Ελλήνων (Βεργίδης, 2005). Ας μην ξεχνάμε ότι ειδικά από το 1922 και μετά η κατάσταση στην Ελλάδα σε κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο είχε έντονες ιδιαιτερότητες μετά τις βίαιες μετακινήσεις και ανταλλαγές πληθυσμών.

Δραστηριότητα 3: Νυκτεριναί σχολαί

Ο Νόμος 4397/1929 κάνει λόγο για τη λειτουργία που θα έχουν οι «Νυκτεριναί σχολαί». Το άρθρο 12 ρητά αναφέρει:

«Σκοπός των νυκτερινών σχολών είναι η καταπολέμηση του αναλφαβητισμού των υπερβάντων την νόμιμον προς φοίτηση εις το δημοτικό σχολείο ηλικία, η υποβοήθησις της γλωσσικής αναπτύξεως των ξενοφώνων και η παροχή εις τούτους στοιχείων μορφώσεως εκ της συγχρόνου ζωής του Έθνους. Εις τας νυκτερινάς σχολάς διδάσκεται ...»

Έχοντας διαβάσει τα παραπάνω, μπορείτε να σκεφτείτε ποια μαθήματα διδάσκονταν όσοι και όσες παρακολουθήσαν στις νυκτερινές σχολές της περιόδου;

.....

.....

.....

.....

Τώρα, δείτε τη συνέχεια του άρθρου 12 στο Παράρτημα στο τέλος του εκπαιδευτικού αυτού υλικού.

Μερικά χρόνια αργότερα ιδρύθηκε από την κατοχική κυβέρνηση η Διεύθυνση Λαϊκής Επιμόρφωσης από το Υπουργείο Θρησκευμάτων και Εθνικής Παιδείας της εποχής (Καραλής, 2002), ενώ κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '50 ιδρύονται τα Κέντρα Γεωργικής Εκπαίδευσης και το Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας (ΕΛΚΕΠΑ). Τις επόμενες δύο δεκαετίες παρατηρείται έντονη δραστηριότητα στο πλαίσιο της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης από εργαστήρια ελευθέρων σπουδών (Λευθεριώτου, 2014), ωστόσο είναι προφανές ότι από το 1945 και μετά και τουλάχιστον έως και το

1974 η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων ακολούθησε το πνεύμα της γενικότερης πολιτικής και ιδεολογικής στρατηγικής, που έδινε έμφαση στο τρίπτυχο «πατρίδα – θρησκεία – οικογένεια» και την προσπάθεια καλλιέργειας μιας «υγιούς» πολιτικής συνείδησης που βασιζόταν σε αυτά τα ιδεώδη.

Η δεκαετία του 1980 ξεκίνησε με τους καλύτερους καιρούς για το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων για μια σειρά από λόγους. Πρώτα απ' όλα, η Ελλάδα, ως μέρος πλέον της ΕΟΚ, αποκομίζει σημαντικά οφέλη και πόρους που στοχεύουν σε δράσεις εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, ξεκινάει η λειτουργία μιας νέας Γραμματείας στο Υπουργείο Παιδείας, της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης. Παράλληλα, θεσμοθετούνται οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης, με αποτέλεσμα νέες καινοτομικές εκπαιδευτικές ιδέες και μέθοδοι, όπως για παράδειγμα η αξιοποίηση της τεχνικής «εργασία σε ομάδες», να συμβάλουν στην ανάπτυξη ενός πνεύματος ομαδικότητας και αλληλεγγύης, προωθώντας την επικοινωνία και τη συνεργασία στελεχών, εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων από διαφορετικές περιοχές σε όλη τη χώρα (Λευθεριώτου, 2009).

Ο θεσμός της Λαϊκής Επιμόρφωσης λειτουργεί πολύ καλά για αρκετά χρόνια, αλλά από το τέλος της δεκαετίας του 1980 και έως τα μέσα του 1990 ουσιαστικά παρακμάζει, ως αποτέλεσμα της μείωσης των πόρων που διοχετεύονταν σε δράσεις γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων και σε μεγάλα οργανωτικά προβλήματα, κυρίως λόγω της θεσμοθέτησης του δεύτερου βαθμού τοπικής αυτοδιοίκησης (Καραλής, 2009) χωρίς την αναγκαία επιστημονική υποστήριξη.

Από τα μέσα του 1990 είναι φανερό ότι η κατεύθυνση των πόρων για δράσεις εκπαίδευσης ενηλίκων προορίζονται κυρίως για δράσεις κατάρτισης, μια τάση που επαναπροσδιορίζεται μετά το 2003 με την ίδρυση των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ), που λειτούργησαν έως και το 2011. Βασικός στόχος όσων συμμετείχαν στα προγράμματα των ΚΕΕ ήταν η *«απόκτηση νέων βασικών δεξιοτήτων αλλά και η αναβάθμιση και επικαιροποίηση ήδη υπάρχουσών ώστε να εξασφαλισθούν καλύτερες προϋποθέσεις ισότητας ευκαιριών και ένταξης των εκπαιδευόμενων στην αγορά εργασίας, μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού αλλά και διαμόρφωση στάσης ενεργού πολίτη μέσα από την απόκτηση και αναβάθμιση βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων»* (Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 2011).

Σήμερα, η έννοια της εκπαίδευσης ενηλίκων έχει αναγνωριστεί πλήρως από την ελληνική κοινωνία και συνδέεται με στόχους σχετικά με την απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση της ανεργίας, για την προσωπική ανάπτυξη και για τη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού. Ο Ν. 3879/2010 για την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης προβλέπει ρητά τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την απασχόληση αναγνωρίζοντας δύο ισότιμους πυλώνες: την επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων, με την πρώτη να δίνει έμφαση στη δυνατότητα άμεσης ανταπόκρισης στις ανάγκες της αγοράς εργασίας ενισχύοντας τις προοπτικές απασχόλησης και τη δεύτερη να περιλαμβάνει όλες τις οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες που απευθύνονται σε ενήλικα άτομα που στοχεύουν στον εμπλουτισμό γνώσεων, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, καθώς και στην άμβλυση των μορφωτικών και κοινωνικών ανισοτήτων (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2010).

Ανακεφαλαίωση

Συνοψίζοντας, στο πρώτο κεφάλαιο είχαμε την ευκαιρία να έρθουμε σε επαφή με το πεδίο και το εννοιολογικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Παρουσιάστηκαν τα διαφορετικά είδη της εκπαίδευσης/μάθησης (τυπική, μη τυπική και άτυπη) και εξηγήθηκαν οι διαφορές μεταξύ των όρων της μάθησης, της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, καθώς και εκείνων της δια βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το κεφάλαιο ολοκληρώθηκε με μια σύντομη επισκόπηση στην ιστορική εξέλιξη του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων στη χώρα μας και τις προοπτικές που δίνονται με το τρέχον θεσμικό πλαίσιο.

Ουσιαστικά, ο στόχος του συγκεκριμένου κεφαλαίου ήταν αφενός να γίνει μια εισαγωγή στην έννοια και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης ενηλίκων και αφετέρου να αποδειχτεί η διαχρονικότητά της κατά τη διάρκεια του τελευταίου σχεδόν αιώνα. Στο πλαίσιο αυτό, επιβεβαιώθηκε η αντίληψη που θέλει την εκπαίδευση ενηλίκων να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των ευρύτερων πολιτικών για την εκπαίδευση και την ανάπτυξη και να είναι άμεσα συνδεδεμένη με επιμέρους στόχους και προτεραιότητες ανάλογα με τις κυρίαρχες πολιτικο-οικονομικές στρατηγικές.

Πηγές

- Βεργίδης, Δ. (2005). Κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο: Δ., Βεργίδης, & Ε., Πρόκου, *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στοιχεία Κοινωνικο-οικονομικής Λειτουργίας και Θεσμικού Πλαισίου* (Τόμος Α) (σελ. 11-128). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ. (1997). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: θεωρητικό πλαίσιο, σχεδιασμός προγραμμάτων, ερευνητικά δεδομένα*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Bigge, M. (1999). *Θεωρίες Μάθησης*. Αθήνα: Πατάκης.
- CEDEFOP. (1996): *Vocational Training Glossarium*. Thessaloniki: CEDEFOP.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (2010). *Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις*. Νόμος 3879, τ. Α', Αρ. Φύλλου 163, σ. 3.401-3.426. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. (2011). *Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Ανακτήθηκε από το <http://kee.ideke.edu.gr> στις 28/9/2012.
- Καραλής, Θ. (2009). Η εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα. Στο Κόκκος, Α. & Βεργίδης, Δ. (Επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σ. 17-42). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Καραλής, Θ. (2002). *Η εξέλιξη του δικτύου της Λαϊκής Επιμόρφωσης κατά την περίοδο 1989-1999*. Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών.
- Κόκκος, Α. (2007). Χαρακτηριστικά των Ενηλίκων Εκπαιδευομένων και Προϋποθέσεις Αποτελεσματικής Μάθησης. Τόμος Ι του *Εκπαιδευτικού Υλικού για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης*. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Λευθεριώτου, Π. (2014). *Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα: η περίπτωση της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης*. Διδακτορική Διατριβή. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λευθεριώτου, Π. (2009). 'Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης: ένας φορέας με ιστορική διαδρομή'. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ. 18, σ. 29-35. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Rogers, A. (2005). Συνέντευξη στον Γ. Κουλαουζίδη. Στο Κόκκος, Α., *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Rogers, A. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Μτφ. Παπαδούλου, Μ. & Τόμπρα, Μ. Αθήνα: εκδ. Μεταίχιμο.

Οδηγός για περαιτέρω μελέτη

Σε όσους/όσες φάνηκαν ενδιαφέροντα όσα συζητήσαμε στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, χρήσιμα ίσως φανούν τα παρακάτω κείμενα που παρέχουν περισσότερες και πιο αναλυτικές πληροφορίες:

- Το 1^ο κεφ. με τίτλο «Η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως διακριτό θεσμικό και επιστημονικό πεδίο» από το βιβλίο του Α. Κόκκου (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Εκδ. Μεταίχμιο: Αθήνα.
- Το κείμενο του Θ. Καραλή με τίτλο «Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις, Προκλήσεις και Προοπτικές». Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμο online στο <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1555/%CE%94%CE%B9%CE%B1%20%CE%92%CE%AF%CE%BF%CF%85%20%CE%9C%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7.pdf>. Ανάκτηση στις 15/4/2018.
- Τις Διδακτικές Σημειώσεις του Μαθήματος 'Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: Θεωρία και Πράξη (Μάθημα 1^ο) του Γ. Ζαρίφη στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, που βρίσκονται διαθέσιμες online στο https://opencourses.auth.gr/modules/document/file.php/OCRS175/%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82_%CF%83%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CE%B9%CF%8E%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82.pdf. Ανάκτηση στις 15/4/2018.

2. Θεωρητικές προσεγγίσεις στη Μάθηση των Ενηλίκων

Λέξεις – Κλειδιά: Ανδραγωγική, Κύκλος Μάθησης, Μετασχηματίζουσα Μάθηση, Τρισδιάστατη Μάθηση.

Εισαγωγή

Το δεύτερο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στις θεωρητικές βάσεις πάνω στις οποίες στηρίζεται το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ο περιορισμός όσον αφορά την έκταση του υλικού, αλλά και η ανάγκη να παρουσιαστούν συνοπτικά οι πιο βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις αποτέλεσαν τους λόγους για τους οποίους το κεφάλαιο διαρθρώνεται σε πέντε συγκεκριμένες ενότητες.

Στην πρώτη από αυτές γίνεται αναφορά στο έργο του Paulo Freire, που από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα και μετά έβαλε τα θεμέλια για τις βάσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων σε ένα ιδιαίτερα κοινωνικά ευαίσθητο περιβάλλον. Η δεύτερη και η τρίτη ενότητα ασχολούνται με το έργο των Malcolm Knowles και David Kolb, τον πατέρα της Ανδραγωγικής και τον εμπνευστή του Κύκλου Μάθησης αντίστοιχα, οι οποίοι έδρασαν κυρίως τις δεκαετίες μεταξύ 1970 και 1980. Οι τελευταίες δύο ενότητες εστιάζουν στους πιο σύγχρονους, αφενός στον Jack Mezirow, τον ιδρυτή της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, και αφετέρου τον Knud Illeris, θεωρητικό που εισήγαγε το μοντέλο της τρισδιάστατης μάθησης.

Βασικός, επομένως, σκοπός του κεφαλαίου, είναι η συνειδητοποίηση των εκπαιδευόμενων (εκπαιδευτών) ότι το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων έχει πλούσιες και σημαντικές θεωρητικές βάσεις, στις οποίες χρειάζεται να ανατρέχουν για να υποστηρίξουν με επιτυχία τον ρόλο τους. Πιο συγκεκριμένα με την ολοκλήρωση της μελέτης του κεφαλαίου αυτού, οι εκπαιδευόμενοι θα είναι σε θέση να:

- Διακρίνουν τα βασικά σημεία σημαντικών θεωρητικών προσεγγίσεων σχετικά με την Εκπαίδευση Ενηλίκων.
- Συγκρίνουν τα κοινά σημεία και τις διαφορές μεταξύ των διαφορετικών θεωριών.
- Υιοθετούν μια κριτική στάση απέναντι στις δυνατότητες και προοπτικές κάθε θεωρίας.

2.1 Μάθηση για την κοινωνική αλλαγή

Ξεκινάμε τη συζήτηση για τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων με τον Paulo Freire, ο οποίος πιθανώς όταν ξεκίναγε τα πρώτα του βήματα, να μην είχε αντιληφθεί την επίδραση που το έργο του θα άφηνε σε ένα ιδιαίτερα αναπτυσσόμενο επιστημονικό πεδίο. Η δράση του Freire αναπτύχθηκε αρχικά στη Βραζιλία τη δεκαετία του 1950 και 1960 και στη συνέχεια και σε άλλες χώρες της Λατινικής Αμερικής και από την αρχή φαινόταν ότι έπαιρνε περισσότερο τα χαρακτηριστικά ενός κινήματος για κοινωνική αλλαγή, παρά για μια θεωρία με στόχο να διερευνήσει τη διαδικασία της μάθησης. Για τον Freire (2006), τα χαρακτηριστικά του προοδευτικού δασκάλου, που δίδασκε στους αγρούς και στις φαβέλες της Βραζιλίας, έμοιαζαν με εκείνα ενός πολιτικού αγωνιστή.

Ο Freire ήταν μεταξύ εκείνων που τόνισαν την αξία της «λαϊκής εκπαίδευσης» για την ενδυνάμωση των κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων και θεωρούσαν την εκπαίδευση ως μια πρακτική πρωτίστως πολιτική και δευτερευόντως γνωστική, στο πλαίσιο μιας ολοκληρωμένης παιδαγωγικής πρότασης (1970). Πιο συγκεκριμένα, ο Freire, όταν μιλάει για εκπαίδευση, αναφέρεται σε μια διαδικασία απελευθέρωσης, ένα μέσο για την κριτική συνειδητοποίηση, όπου οι εκπαιδευόμενοι αυτοαξιολογούν τις προσωπικές τους εμπειρίες, αλληλεπιδρούν με τους εκπαιδευτές, διαμορφώνοντας μια ουσιαστική σχέση με τη γνώση.

Επομένως, για τον Freire, η εκπαίδευση δεν τελειώνει στην τάξη, αλλά συνεχίζει σε όλες τις πτυχές της ζωής ενός μαθητή/εκπαιδευόμενου. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση είναι από τη φύση της μια πολιτική πράξη - ανεξάρτητα ακόμη κι από το αν ο εκπαιδευόμενος και ο δάσκαλος αντιλαμβάνονται την πολιτική που υιοθετούν (Freire & Shor, 2011). Στο επίκεντρο αυτής της διαδικασίας, ο διάλογος είναι κρίσιμος δεδομένου ότι μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να αναζητήσουν πολιτικές ενέργειες προκειμένου να αντιμετωπίσουν τους κατασταλτικούς μηχανισμούς: *«Τι; Γιατί; Πως; Για ποιον σκοπό; Για ποιόν; Εναντίον ποιου; Από ποιον; Για χάρη τίνος; Στο όνομα ποιου; Αυτές είναι ερωτήσεις που προκαλούν τους μαθητές να επικεντρωθούν στην ουσία των πραγμάτων»* (Freire, 2006).

Από τα παραπάνω καταλαβαίνουμε ότι ο μεγάλος Βραζιλιάνος παιδαγωγός προσπάθησε να δημιουργήσει ένα νέο ρόλο για τον εκπαιδευτή. Βασικό στοιχείο αυτού του ρόλου ήταν η δυνατότητά του να προκαλεί στους εκπαιδευόμενούς του ευκαιρίες για αμφισβήτηση της κατάστασης στην οποία ζούσαν και συνεπακόλουθα επιγνώσεις με στόχο την ανάληψη δράσης και τελικά την αλλαγή. Το μέσο που κατά βάση αξιοποίησε ήταν ο διάλογος και βέβαια, οι κατάλληλες ερωτήσεις που κάθε φορά έθετε. Φαίνεται, επομένως, ότι στον ρόλο αυτόν για τον εκπαιδευτή κυρίαρχο είναι το στοιχείο του πολιτισμικού ακτιβιστή. Τα επόμενα χρόνια, στον ρόλο αυτόν προστέθηκαν και άλλα χαρακτηριστικά από άλλους μεγάλους θεωρητικούς της εκπαίδευσης, το έργο των οποίων θα εξετάσουμε παρακάτω.

2.2 Η ανάδειξη της θεωρίας της Ανδραγωγικής

Είναι πολύ πιθανόν το θεωρητικό υπόβαθρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων να είχε σε κάποιο βαθμό μια διαφορετική εξέλιξη, αν στις αρχές της δεκαετίας του 1970 και συνέχεια και κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 ο Knowles και ο Kolb δεν είχαν κάνει την εμφάνισή του, εισάγοντες νέες ιδέες στην έννοια του ενήλικου εκπαιδευόμενου. Ο Malcolm Knowles υπήρξε ο θεωρητικός, ο οποίος εστίασε στον ενεργό ρόλο των εκπαιδευόμενων και στη δυνατότητα που έχουν να αναλαμβάνουν την ευθύνη της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ ο David Kolb ανέδειξε τη σημασία των εμπειριών των εκπαιδευόμενων, καθώς και τα χαρακτηριστικά διαφορετικών μαθησιακών στυλ.

Πιο συγκεκριμένα, ο Knowles έγινε παγκόσμια γνωστός με την εισαγωγή του όρου *Ανδραγωγική* (Andragogy) σε αντιδιαστολή με τον μέχρι τότε επικρατούμενο όρο *Παιδαγωγική*, που είναι η τέχνη και η επιστήμη του να εκπαιδεύεις παιδιά, όπως έλεγε ο Kolb (1972). Στη σύγχρονη εποχή, ο όρος *Ανδραγωγική* ενεργοποιεί δικαίως και γρηγορότερα τα αντανακλαστικά μιας κοινωνίας που οφείλει να υπερασπίζεται την ισότητα σε όλα τα επίπεδα, ωστόσο θα ήταν αδικία να κρίνουμε τον Knowles για την αστοχία του τη συγκεκριμένη περίοδο να περιγράψει ορθά την επιστήμη εκείνη που μαθαίνει κανείς πώς να εκπαιδεύει ενήλικες. Όπως πολύ εύστοχα αναγνωρίζει η Merriam (2010), ουσιαστικά με την παρέμβαση του Knowles δεν δημιουργείται μια διχοτομία ανάμεσα σε όρους, αλλά περισσότερο μια μετάβαση από ένα δασκαλο-κεντρικό σε ένα μαθητο-κεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης. Η διαπίστωση αυτή έχει κορυφαία σημασία και σχετίζεται σε απόλυτο βαθμό με όσα θα ακολουθήσουν στα κεφάλαια σχετικά με τις εκπαιδευτικές τεχνικές.

Οι βασικές αρχές της μάθησης των ενηλίκων, όπως ενισχύθηκαν από το θεωρητικό πλαίσιο της Ανδραγωγικής, που πρωτοεμφανίστηκε αρχές της δεκαετίας του 1970, περιλαμβάνουν τα εξής:

1. Την ανάγκη των εκπαιδευόμενων να γνωρίζουν τον λόγο για τον οποίο θα εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία.
2. Την ανάγκη και ικανότητα των εκπαιδευόμενων να αυτοκαθορίζονται και να παίρνουν οι ίδιοι αποφάσεις για τη ζωή τους.
3. Τις σημαντικές πρότερες εμπειρίες που όλοι οι εκπαιδευόμενοι φέρουν.
4. Την επιθυμία να αποκτήσουν γνώσεις που θα είναι χρήσιμες για τις συνθήκες στις οποίες βρίσκονται.
5. Ένα μαθησιακό προσανατολισμό προς την επίλυση ζητημάτων που τους απασχολούν.
6. Έντονα εσωτερικά κίνητρα για μάθηση (Knowles et al., 2005: 3).

Για τον Knowles η εκπαίδευση «δεν ήταν μια διαδικασία μετάδοσης γνώσης, αλλά μια διαδικασία αναζήτησης, αμοιβαίας και αυτοκατευθυνόμενης αναζήτησης» (1972: 36). Καθώς ήταν κι ο ίδιος άνθρωπος της πρακτικής εφαρμογής, είχε μεγάλο ενδιαφέρον να δημιουργήσει ένα μοντέλο που θα μπορούσε να αξιοποιήσει τις παραπάνω αρχές. Το έκανε τελικά αναδεικνύοντας επτά βασικές εκπαιδευτικές πρακτικές:

1. Δημιουργία ενός κλίματος ευνοϊκού για τη μάθηση
2. Δημιουργία ενός μηχανισμού αμοιβαίου προγραμματισμού (μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτή)
3. Διάγνωση των μαθησιακών αναγκών μάθησης
4. Διατύπωση εκπαιδευτικών στόχων που θα ικανοποιήσουν αυτές τις ανάγκες
5. Σχεδιασμός ενός προτύπου μαθησιακών εμπειριών
6. Εφαρμογή αυτών των μαθησιακών εμπειριών με κατάλληλες τεχνικές και υλικά
7. Αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και αναπροσαρμογή των μαθησιακών αναγκών (Knowles, 1973: 102).

Αργότερα, ο Knowles (1977) σημείωσε ότι η πρώτη από αυτές τις πρακτικές είναι και η πιο βασική. Εμπιστοσύνη, ανοιχτότητα, αμοιβαίος σεβασμός, ζεστασιά και έγνοια είναι κυρίαρχα χαρακτηριστικά στην προσπάθεια του εκπαιδευτή να δημιουργήσει ένα ευνοϊκό και αποδοτικό μαθησιακό κλίμα. Γενικά, ο Knowles θεωρείται πρωτοπόρος για την εποχή του, καθώς προσπάθησε να δημιουργήσει ένα εργαλειακό πλαίσιο, το οποίο ήταν χρήσιμο για όσους ασχολούνταν περιστασιακά ή αποκλειστικά με την εκπαίδευση ενηλίκων. Πάνω στις ιδέες του, ουσιαστικά, έχτισαν τις θεωρητικές τους σκέψεις και οι επόμενοι στοχαστές του πεδίου. Ένας από αυτούς υπήρξε ο David Kolb, που εισήγαγε την έννοια του κύκλου μάθησης.

2.3 Ο Κύκλος Μάθησης

Για τον Kolb από την άλλη, η μάθηση είναι μια συνεχής διαδικασία που εδράζει στην εμπειρία. Ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τις εμπειρίες τους ποικίλλει, ωστόσο η εμπειρία που θεωρείται ως ερέθισμα, προσφέρει πολύτιμες ευκαιρίες για προβληματισμό. Έτσι, η μάθηση θεωρείται «μια διαδικασία με την οποία η γνώση δημιουργείται μέσω του μετασχηματισμού της εμπειρίας» (Kolb, 1984: 38).



Σχήμα 1: Ο Κύκλος Μάθησης του Kolb

Επομένως, στη σκέψη του Kolb η έννοια της μάθησης προσεγγίζεται ως μια διαδικασία, η οποία λαμβάνει χώρα ως μια αναστοχαστική πρακτική και μέσω μιας συναλλαγής μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος. Για να γίνει πιο συγκεκριμένη αυτή η θεωρητική προοπτική, ο Kolb χρησιμοποίησε τον γνωστό κύκλο μάθησης (βλ. Σχήμα 1). Το μοντέλο υποστηρίζει ότι η μάθηση επιτυγχάνεται, εφόσον κάποιος διαπεράσει από όλα τα στάδια του κύκλου ξεκινώντας από μια δεδομένη εμπειρία, την οποία στοχάζεται, από την οποία μαθαίνει, βάσει της οποίας πειραματίζεται και τέλος διαμορφώνει ένα πλάνο δράσης σύμφωνα με τις λύσεις που αποφάσισε. Η επιτυχής ολοκλήρωση του μαθησιακού μοντέλου ακολουθεί μια σπειροειδή μάλλον κατεύθυνση, παρά κυκλική, καθώς η νέα δράση παρέχει νέες εμπειρίες, οι οποίες επεξεργάζονται και ούτω καθεξής.

Τα τέσσερα βήματα στο μοντέλο του Kolb παρέχουν μια πολύ απλή, αλλά ιδιαίτερα σαφή εξήγηση της μαθησιακής διαδικασίας. Έχει υποστηριχθεί ότι αυτό το μοντέλο θεωρείται ως ένα πολύτιμο πλαίσιο για το σχεδιασμό μαθησιακών εμπειριών για ενήλικες (Knowles et al., 2005), ενώ αποτέλεσε τη βάση για τη δημιουργία ενός συμπληρωματικού μοντέλου σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων (Kolb et al., 2014).

Δραστηριότητα 4: Ο Κύκλος της Μάθησης

Ανταλλάξτε απόψεις σε μικρές ομάδες, προσπαθώντας να ανασύρετε από τη μνήμη σας κάποιο περιστατικό που έστω και ασυνείδητα κάποιο μέλος της ομάδας διέτρεξε τα στάδια του Κύκλου Μάθησης του Kolb. Αν αυτό δεν είναι εύκολο, δοκιμάστε να πειραματιστείτε με μια εμπειρία που θα σκεφτείτε. Καταγράψτε παρακάτω τις σκέψεις σας:

1. Αισθάνθηκα (από την εμπειρία)
.....
.....
.....
2. Στοχάστηκα (παρατήρησα)
.....
.....
.....
3. Σκέφτηκα (έμαθα ότι)
.....
.....
.....
4. Δοκίμασα (έκανα)
.....
.....
.....

2.4 Μετασχηματίζουσα Μάθηση

Τόσο ο Kolb όσο και ο Knowles απέδωσαν μεγάλη σημασία στα χαρακτηριστικά του ενήλικα εκπαιδευόμενου και στις προϋποθέσεις για αποτελεσματική μάθηση. Από την άλλη πλευρά, ο Jack Mezirow, την ίδια περίπου περίοδο είχε αρχίσει να καλλιεργεί την ιδέα που λίγο αργότερα θα γινόταν γνωστή, ως η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Και εδώ, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι είναι το επίκεντρο του ενδιαφέροντος με την εστίαση, ωστόσο, να γίνεται στις πρότερες πεποιθήσεις τους, οι οποίες πιθανώς να χρήζουν επανεξέταση και επαναπροσδιορισμό μέσα από μια βαθιά προσωπική και αναστοχαστική διαδικασία (Mezirow, 1990).

Οι επιρροές του Mezirow έχουν, σύμφωνα με τον ίδιο, πολλές και διαφορετικές προελεύσεις: η θεωρία της αλλαγής Παραδείγματος του Thomas Kuhh, το παιδαγωγικό έργο του Paulo Freire, η φιλοσοφική σκέψη του Habermas και βέβαια η Κριτική Θεωρία, όπως προσεγγίστηκε από την Σχολή της Φρανκφούρτης. Οι παραπάνω και άλλες προφανώς επιρροές συνέβαλαν, ώστε ο Mezirow να δει στη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μια πολυσύνθετη διαδικασία, η οποία μπορεί να εξελιχτεί σε βάθος χρόνου και στην οποία εμπλέκεται ένας ενήλικας, όταν συνειδητά έρχεται να αμφισβητήσει μια παραδοχή του ή ένα σύστημα παραδοχών του, όταν κρίνει ότι δεν είναι πλέον λειτουργικό. Η διαδικασία αυτή μπορεί να εξελιχτεί σε διαδοχικά στάδια, τα οποία περιγράφονται από τον Mezirow, ως εξής:

1. Ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα
2. Αυτοεξέταση των συναισθημάτων φόβου, οργής, ενοχής ή ντροπής
3. Κριτική αξιολόγηση των παραδοχών
4. Το άτομο αναγνωρίζει την πηγή της δυσaréσκείας του και μοιράζεται με άλλους τη διεργασία του μετασχηματισμού
5. Διερεύνηση επιλογών για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις
6. Σχεδιασμός ενός προγράμματος δράσης
7. Απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων για την υλοποίηση του σχεδίου
8. Δοκιμή των νέων ρόλων
9. Οικοδόμηση ικανότητας και αυτοπεποίθησης για τους νέους ρόλους και τις σχέσεις
10. Επανάταξη στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες που έχουν πλέον διαμορφωθεί από τις νέες προοπτικές (Mezirow, 2007: 60-61)

Με λίγα λόγια, η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης ασχολείται με το πώς οι ενήλικες μαθαίνουν να στέκονται μόνοι τους απέναντι από αξίες, πεποιθήσεις, συναισθήματα και ερμηνείες που οι ίδιοι έχουν και που πλέον μπορεί να αποδεικνύονται δυσλειτουργικές ή προβληματικές. Για αυτό, επομένως, ένας από τους στόχους της θεωρητικής αυτής προσέγγισης είναι η ενδυνάμωση των ατόμων να σκέφτονται κριτικά με ένα ελεύθερο και χωρίς προκαταλήψεις τρόπο, να συμμετέχουν σε συνεχείς συλλογικές διερευνήσεις για την αναζήτηση της αλήθειας και να αναλαμβάνουν δράση με στοχαστική διάθεση. Η επιτυχία αυτού του στόχου απαιτεί *«εκπαιδευόμενους που έχουν τη δυνατότητα να έχουν εσωτερικά κίνητρα, να είναι αυτοκατευθυνόμενοι, ορθολογικοί, να δείχνουν ενσυναίσθηση και να συμμετέχουν σε συλλογικές διαλογικές διαδικασίες»* (Mezirow, 1999: 4).

Αυτό που πραγματικά ενδιαφέρει τον Mezirow είναι το άτομο να εμπλακεί σε μια αναστοχαστική διαδικασία διαλόγου με τον εαυτό του, αλλά και με τους άλλους. Μια αποτελεσματική συμμετοχή σε μια τέτοια διαδικασία προϋποθέτει ωριμότητα σε συναισθηματικό επίπεδο, υποστηρίζει ο μεγάλος θεωρητικός, αναφέροντας τη δουλειά του Goleman (1998) σε θέματα συναισθηματικής νοημοσύνης και απαντώντας, έτσι εμμέσως στην κριτική που είχε εισπράξει στο παρελθόν (ενδεικτικά: Dirkx, 2006) ότι είχε δώσει μεγαλύτερη βαρύτητα στην ορθολογική διάσταση της μαθησιακής διαδικασίας, υποτιμώντας τον συναισθηματικό παράγοντα. Τα συναισθήματα και τα κίνητρα είναι πράγματι ιδιαίτερα σημαντικά στη μαθησιακή διαδικασία και αποτελούν έναν από τους τρεις παράγοντες που εξετάζει το μοντέλο της τρισδιάστατης μάθησης του Illeris που θα παρουσιάσουμε παρακάτω.

Δραστηριότητα 5: Αναστοχαστική πρακτική

Έχοντας εξοικειωθεί με κάποια βασικά σημεία της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, είναι φανερό πόσο μεγάλη αξία δίνεται στην έννοια του αναστοχασμού. Η δραστηριότητα αυτή αποσκοπεί ακριβώς στο ενεργοποιήσει την αναστοχαστική σας πρακτική και να σας δώσει ιδέες για τη βελτίωση των εκπαιδευσών σας.

1. Σκεφτείτε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχατε πρόσφατα ως εκπαιδευτής/εκπαιδευτρια. Προσδιορίστε το (πλαίσιο, διάρκεια, περιεχόμενο, ποιοι συμμετείχαν κτλ).

.....
.....

2. Ποιους εκπαιδευτικούς στόχους είχατε θέσει πριν το πρόγραμμα και ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές είχατε σκεφτεί να αξιοποιήσετε για να υπηρετήσετε αυτούς τους στόχους;

.....
.....
.....
.....
3. Τώρα που το ξανασκέφτεστε, πόσο ευχαριστημένος, -η είστε με την επιλογή των στόχων και των τεχνικών που κάνατε σε αυτό το πρόγραμμα; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

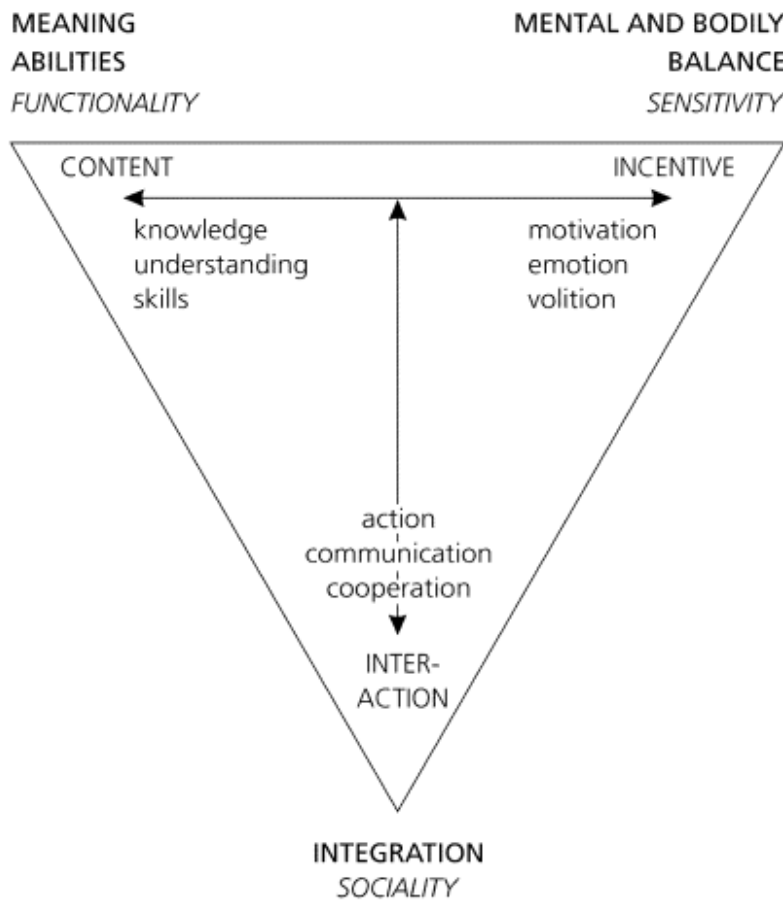
.....
.....
.....
.....
4. Ποια θεωρείτε ότι μπορεί να ήταν τα 'δυνατά' και ποια τα 'αδύνατα' σημεία της εκπαιδευτικής σας πρακτικής;

.....
.....
.....
.....
5. Αν αύριο σας καλούσαν να συμμετέχετε ως εκπαιδευτής / εκπαιδεύτρια σε ένα παρόμοιο πρόγραμμα, τι διαφορετικό σε επίπεδο στόχων και εκπαιδευτικών τεχνικών μπορεί να κάνατε; Αιτιολογήστε την άποψή σας.

2.5 Τρισδιάστατη Μάθηση

Ο Δανός Knud Illeris είναι ο τελευταίος θεωρητικός της εκπαίδευσης ενηλίκων, στο έργο του οποίου θα γίνει μια συνοπτική παρουσίαση. Η συμβολή του Illeris στη θεωρία της εκπαίδευσης των ενηλίκων είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς κατάφερε μέσα από μια βαθιά και εμπειριστατωμένη μελέτη να παρουσιάσει όλες τις θεωρίες μάθησης στο βιβλίο του *Σύγχρονες Θεωρίες της Μάθησης* (Illeris, 2009). Αυτή η βαθιά κατανόηση της έννοιας της μάθησης οδήγησε τον Illeris να αναπτύξει μια αντίληψη που υπερβαίνει τους συνήθεις περιορισμούς σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση. Ήταν ο Illeris ο οποίος εισήγαγε τον όρο της *τριδιάστατης μάθησης* αναγνωρίζοντας τον συναισθηματικό και κοινωνικό παράγοντα που πέρα από τη γνωσιακή διάσταση επηρεάζει τη μάθηση. Επιπλέον, ο Illeris έχει ασχοληθεί ιδιαίτερα με τη μάθηση που

συμβαίνει στον χώρο εργασίας, κάτι που συνδέεται στενά με το πλαίσιο αυτού του εκπαιδευτικού υλικού.



Σχήμα 2: Το μοντέλο της τρισδιάστατης μάθησης του Illeris

Η μάθηση ενηλίκων για τον Illeris είναι μια επιλεκτική και αυτοκατευθυνόμενη διαδικασία, σε αντίθεση με τη μάθηση των παιδιών που μπορεί να συμβαίνει άκριτα, καθώς οι ενήλικες, μεταξύ άλλων, μαθαίνουν τι έχει νόημα σε αυτούς, αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη μάθησή τους στο βαθμό που τους επιτρέπεται και δεν ενδιαφέρονται να μάθουν κάτι που δεν τους ενδιαφέρει (Illeris, 2010). Αυτό το επιχείρημα οδηγεί στην υπόθεση ότι η μάθηση πρέπει να προσεγγιστεί σε ένα πολυδιάστατο επίπεδο. Για τον Illeris (2007), η μάθηση περιλαμβάνει τρεις ξεχωριστές διαστάσεις: α) τη διάσταση περιεχομένου, που συνεπάγεται γνώσεις και δεξιότητες, β) τη διάσταση των κινήτρων που σχετίζεται με τη συναισθηματική κατάσταση που επηρεάζει τη μάθηση και γ) την κοινωνική διάσταση, η οποία αναγνωρίζει τη σημασία της αλληλεπίδρασης και των διαπροσωπικών σχέσεων, επισημαίνοντας την αξία της συνεργασίας, της επικοινωνίας και της δράσης (βλ. Σχήμα 2). Ο Illeris υποστηρίζει ότι τόσο τα κίνητρα όσο και η κοινωνική διάσταση συχνά υποτιμούνται υπέρ της διάστασης περιεχομένου που δίνει έμφαση στο γνωστικό επίπεδο της μάθησης.

Οι διαστάσεις της μάθησης που περιγράφονται παραπάνω έχουν εφαρμογή στο περιβάλλον εργασίας και σχετίζονται με την ανάπτυξη ικανοτήτων. Αυτές οι ικανότητες μπορούν να περιλαμβάνουν «προσωπικά και συλλογικά κίνητρα, συναισθήματα και δέσμευση και η πρακτική τους αξία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από ένα θετικό ενδιαφέρον και μια [ανάλογη] στάση» (Illeris, 2008: 13).

Δραστηριότητα 6: Σημεία σύγκλισης των βασικών θεωριών

Με βάση όσα έχουμε συζητήσει μέχρι τώρα, ποια θεωρείτε ότι είναι τα σημεία, στα οποία συγκλίνουν οι βασικότερες θεωρίες για τη μάθηση των ενηλίκων; Καταγράψτε την απάντησή σας και επαληθεύστε την με το σχόλιό μας στο Παράρτημα στο τέλος.

.....

.....

.....

.....

.....

Ανακεφαλαίωση

Στο κεφάλαιο αυτό είχαμε την ευκαιρία να δούμε με τρόπο συνοπτικό το έργο μερικών από τους πιο σημαντικούς θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων. Κοινό χαρακτηριστικό στοιχείο όλων των θεωρητικών προσεγγίσεων από τα χρόνια του Freire έως και τον πλέον σύγχρονο, τον Illeris, είναι ο σεβασμός που αποδίδεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία δεν είναι μονοδιάστατη, ούτε προϋποθέτει την αυθεντία του δασκάλου / εκπαιδευτή. Αντίθετα, αναγνωρίζεται ένα πλαίσιο σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτή, εντός του οποίου πλαισίου καλλιεργείται μια σχέση ουσιαστικής αλληλεπίδρασης, γόνιμου προβληματισμού και ανταλλαγής απόψεων.

Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται άνετα να εκφραστούν ελεύθερα, να αντιμετωπίσουν τις πιθανές δυσλειτουργικές τους παραδοχές με διάθεση στοχαστική και σε πνεύμα διαλόγου με τον εαυτό τους και τους άλλους. Συνοψίζοντας, επομένως, καταλήγουμε ότι, ανεξάρτητα από το ιδιαίτερο σημείο στο οποίο κάθε θεωρία εστιάζει, γεγονός παραμένει ότι γίνεται σαφής λόγος για τη μετάβαση από ένα δασκαλοκεντρικό μοντέλο μάθησης σε ένα άλλο που έχει τον ενήλικα εκπαιδευόμενο, πραγματικά στο επίκεντρο.

Πηγές

- Freire, P. (2006). *10 Επιστολές σε εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herter and Herter.
- Freire, P. & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική Παιδαγωγική. Διάλογοι για τη Μετασχηματιστική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dirkx, J. M. (2006). Engaging emotions in adult learning: A Jungian perspective on emotion and transformative learning. In E. Taylor (Ed.), *Teaching for change. New directions in adult and Continuing education, 109*, 15–26.
- Illeris, K. (2009). A comprehensive understanding of human learning. In K. Illeris (Ed.) *Contemporary theories of learning: Learning theorists -- in their own words*. London; New York: Routledge.
- Illeris, K. (2008). Learning, Work and Competence Development. *Conference Proceedings. 4th annual NQF Colloquium. SAQA. Available on at <http://www.saga.org.za/docs/conf/2009/learningfull.pdf>*. (Retrieved on 15/12/2016).

- Illeris, K. (2007). *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond* (English ed.). London; New York: Routledge.
- Knowles, M., Holton, E., & Swanson, R. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (6th ed.). Amsterdam; Boston: Elsevier.
- Knowles, M. (1977). Adult Learning Processes: Pedagogy and Andragogy. *Religious Education*, 72(2), 202.
- Knowles, M. (1973). *The Adult Learner: A Neglected Species*. American Society for Training and Development. Available online at <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED084368.pdf>. (Retrieved on 10/12/2016).
- Knowles, M. (1972). Innovations in Teaching Styles and Approaches Based Upon Adult Learning. *Journal of Education for Social Work*, 8(2), 32-39.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.; London: Prentice-Hall.
- Kolb, A., Kolb, D., Passarelli, A., & Sharma, G. (2014). On Becoming an Experiential Educator. *Simulation & Gaming*, 45(2), 204-234.
- Merriam, S. (2010). Adult Learning. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds), *International Encyclopedia of Education*, (3rd ed.) Elsevier. ISBN: 978-0-08-044894-7.
- Mezirow, J. (1990). How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. In J. Mezirow & Associates (Eds), *Fostering Critical Reflection in Adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1999). Transformation Theory - Postmodern Issues. *Adult Education Research Conference*. Paper 29. Available online at <http://newprairiepress.org/aerc/1999/papers/29>. (Retrieved on 24/12/2016).
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος – Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο Mezirow, J. και συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, μτφ. Κουλαουζίδης Γ., Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 43-71. (Πρώτη δημοσίευση 2000).

Οδηγός για περαιτέρω μελέτη

Για όσους ενδιαφέρονται να έρθουν περισσότερο σε επαφή με τη σκέψη του **J. Mezirow**, προτείνουμε να αναζητήσουν στο διαδίκτυο τη συνέντευξη που έδωσε σε τρεις διδακτορικούς φοιτητές: <https://www.youtube.com/watch?v=iEuctPHsre4>. Στη συνέντευξη αυτή δίνει σημαντικές πληροφορίες για τον τρόπο που αντιλαμβάνεται την έννοια της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Επίσης, η πολύ ενδιαφέρουσα τελευταία δημόσια συνέντευξη που έδωσε ο P. Freire βρίσκεται διαθέσιμη στο <https://www.youtube.com/watch?v=aFWjnkFypFA>

Και οι δυο συνεντεύξεις έχουν υπότιτλους στα Αγγλικά.

Επίσης, πολύ χρήσιμο για τη μελέτη αυτού του κεφαλαίου είναι και το υλικό με τίτλο «*Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων*» που είχε δημιουργηθεί από το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ) του Υπουργείου Παιδείας. Το υλικό αυτό βρίσκεται με τη μορφή βιντεοσκοπημένων συνεντεύξεων στην Ψηφιακή Βιβλιοθήκη του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση». Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν οι συνεντεύξεις 4 (P. Jarvis) και 6 (A. Rogers).

Το υλικό το βρίσκετε online στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1267>

3. Βασικές αρχές για τη μάθηση των ενηλίκων

Λέξεις – Κλειδιά: Χαρακτηριστικά ενηλίκων εκπαιδευόμενων, εμπόδια μάθησης, προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης

Εισαγωγή

Έως τώρα, στα πρώτα δύο κεφάλαια αυτού του τόμου, είχαμε την ευκαιρία να δούμε πώς οριοθετείται και σε ποιες θεωρητικές βάσεις στηρίζεται το επιστημονικό οικοδόμημα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο θα συζητήσουμε για πιο πρακτικά ζητήματα.

Το κεφάλαιο διαρθρώνεται σε τέσσερις ενότητες, ως εξής: στην πρώτη γίνεται αναφορά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που έχουν οι ενήλικες σε σχέση με τους ανηλίκους, όταν βρίσκονται εμπλεκόμενοι σε μια μαθησιακή διαδικασία. Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζονται οι δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες, που προφανώς και επηρεάζουν τη μάθησή τους. Στην τρίτη ενότητα γίνεται μια συζήτηση για τις προϋποθέσεις που απαιτούνται, ώστε οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι να συμμετέχουν με επιτυχία σε μια μαθησιακή εμπειρία. Η τελευταία ενότητα κλείνει το κεφάλαιο, αλλά και το εκπαιδευτικό αυτό υλικό, με μια αναφορά στον ρόλο του Εκπαιδευτή Ενηλίκων και την ιδιαίτερη προσέγγιση που χρειάζεται να έχει σε σχέση με διαφορετικές ομάδες εκπαιδευόμενων.

Επομένως, σκοπός του κεφαλαίου είναι η ανάδειξη των ιδιαίτερων στοιχείων που έχουν οι ενήλικες ως εκπαιδευόμενοι και οι τρόποι με τους οποίους αυτά τα χαρακτηριστικά επιδρούν στη διαδικασία μάθησής τους. Πιο συγκεκριμένα, με την ολοκλήρωση της μελέτης του κεφαλαίου αυτού, οι συμμετέχοντες θα είναι σε θέση να:

- Διακρίνουν τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων και να τα συγκρίνουν με εκείνα των ανηλίκων.
- Περιγράφουν τις προϋποθέσεις της αποτελεσματικής μάθησης ενηλίκων.
- Αναγνωρίζουν τα εμπόδια και τις δυσκολίες των ενηλίκων εκπαιδευόμενων κατά τη μαθησιακή διαδικασία.
- Συνειδητοποιούν την πολυπλοκότητα του ρόλου του Εκπαιδευτή Ενηλίκων και την επίδραση που μπορεί να έχει στην ομάδα εκπαιδευομένων του.

3.1 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ενηλίκων εκπαιδευόμενων

Ήδη από το προηγούμενο κεφάλαιο φάνηκε η σημασία που έδωσαν οι θεωρητικοί του πεδίου στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που έχουν οι ενήλικες ως εκπαιδευόμενοι. Στην ενότητα αυτή θα γίνει μια προσπάθεια να τα συγκεκριμενοποιήσουμε. Για αρχή, ο Κόκκος (2005), κάνοντας μια συνθετική θεώρηση διαφόρων προσεγγίσεων στη μάθηση των ενηλίκων, καταλήγει σε έξι βασικά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τους ενήλικες από τους ανηλίκους εκπαιδευόμενους. Πιο συγκεκριμένα, θεωρείται ότι οι ενήλικες:

1. Συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δράσεις, έχοντας **συγκεκριμένους στόχους**, που μπορεί να συνδέονται με επιθυμία για προσωπική ανάπτυξη, επαγγελματικές φιλοδοξίες, θέματα κύρους ή και άλλα. Αυτή η παραδοχή από μόνη της κάνει τη συμμετοχή ενός ενήλικα σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα μια απολύτως συνειδητή επιλογή (ιδιαίτερα, αν αντιπαρατεθεί με την «υποχρεωτική» συμμετοχή των μαθητών στο σχολείο).
2. «Κουβαλάνε» μεγάλο **φορτίο εμπειριών** από τα χρόνια που ήδη έχουν ζήσει και επομένως αυτές οι εμπειρίες μπορεί να αποτελούν αφετηρία για νέα μάθηση ή κάποιες φορές και τροχοπέδη, καθώς επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης, αντίληψης και ερμηνείας νέων ιδεών και καταστάσεων.
3. Με τα χρόνια έχουν μάθει τον τρόπο με τον οποίο τους αρέσει να μαθαίνουν καλύτερα, καθώς έχουν δοκιμαστεί σε διαφορετικές εκπαιδευτικές εμπειρίες. Άρα, η απόφασή τους να συμμετέχουν σε μια εκπαιδευτική δράση συχνά συνεπάγεται και ένα **προτιμώμενο τρόπο μάθησης**.
4. Έχουν τάση για **ενεργητική συμμετοχή**, δηλαδή, επειδή ακριβώς έχουν εμπειρίες και γνώσεις, δεν επιθυμούν να παραμένουν παθητικοί δέκτες, αλλά συχνά θέλουν να εκφράζουν τη γνώμη τους και βέβαια να ασκούν κριτική.
5. Αναπτύσσουν **μηχανισμούς άμυνας και παραίτησης**, κάτι βέβαια, που ισχύει και στους ανηλίκους, απλά στους ενήλικες ίσως είναι εντονότερο, ακριβώς λόγω της διαμορφωμένης προσωπικότητας και των παγιωμένων αντιλήψεων που έχουν.
6. Αντιμετωπίζουν **δυσκολίες και εμπόδια στη μάθηση** λόγω των συνθηκών ζωής τους, της προσωπικότητας και της πρότερης βιογραφίας τους κ.ά. Για αυτά θα μιλήσουμε αναλυτικά στην επόμενη ενότητα.

Συμπληρωματικά με τα παραπάνω, η Λευθεριώτου (2012) βλέπει στους ενήλικες εκπαιδευόμενους την τάση τους προς αυτοκαθορισμό, επιδιώκοντας άλλες φορές τη χειραφέτηση και την ενεργητική συμμετοχή με ό,τι αυτό συνεπάγεται, π.χ. κριτική στάση απέναντι σε εκπαιδευτή ή/και συνεκπαιδευόμενους κτλ, αλλά κι άλλες φορές την καθοδήγηση, όταν νιώσουν τη ανάγκη για υποστήριξη. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι προσδοκίες των ενηλίκων εκπαιδευόμενων συνδέονται άρρηκτα με την ικανοποίηση στόχων που και οι ίδιοι μπορεί να έχουν θέσει, επομένως, είναι στόχοι που έχουν νόημα για τη ζωή ή τη δουλειά τους και προφανώς χρειάζεται να έχουν και άμεση εφαρμογή.

3.2 Δυσκολίες και εμπόδια κατά τη μαθησιακή διαδικασία

Δραστηριότητα 7: Δυσκολίες και Εμπόδια των ενηλίκων εκπαιδευόμενων

Πριν συζητήσουμε περισσότερο για το θέμα, προσπαθήστε να κάνετε την παρακάτω άσκηση:

1. Καταγράψτε όσα περισσότερα εμπόδια και όσες δυσκολίες μπορείτε να σκεφτείτε ότι αντιμετωπίζει ένας ενήλικας εκπαιδευόμενος. Προσπαθήστε να είστε λακωνικοί, κάθε απάντηση να αποτυπώνεται με μία ή δυο λέξεις το πολύ. Γράψτε όσα περισσότερα μπορείτε, μην σκέφτεστε ότι κάτι μπορεί να είναι λάθος! Στόχος της άσκησης σε αυτό το στάδιο είναι η ποσότητα και όχι η ποιότητα των ιδεών.

2. Στη συνέχεια, προσπαθήστε να κατηγοριοποιήσετε τις απαντήσεις σας, δοκιμάστε δηλαδή να ομαδοποιήσετε λέξεις που μπορεί να έχουν μια συγγένεια ή μια συνάφεια και δικαιολογούν έτσι την επιλογή σας να τις βάλετε σε μια κατηγορία.

3. Τέλος, συγκρίνετε όσα καταγράψατε με όσα ακολουθούν στο κείμενο παρακάτω.

Αν εκπονήσατε την παραπάνω δραστηριότητα με προσοχή, θα διαπιστώσατε ότι οι δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες, ως εκπαιδευόμενοι, σχηματίζουν ουσιαστικά δύο βασικές μεγάλες κατηγορίες: εμπόδια και δυσκολίες που εξαρτώνται από **εξωτερικούς** παράγοντες και αντίστοιχα εμπόδια και δυσκολίες που προέρχονται από **εσωτερικούς**. Τα εσωτερικά εμπόδια περιλαμβάνουν διάφορους παράγοντες, όπως ψυχολογικοί λόγοι, άγχος, φόβος αποτυχίας ή κριτικής ή ακόμα και γελοιοποίησης, αλλά και προσωπικές αντιστάσεις που σχετίζονται με προϋπάρχουσες εμπειρίες, στάσεις και αξίες που με τα χρόνια έχουν διαμορφώσει ένα πλαίσιο προσκόλλησης των εκπαιδευόμενων, που ενδεχομένως μέσα από την εκπαίδευση να κλονιστεί (Κόκκος, 2005).

Ο Rogers (1999) υποστηρίζει ότι κύριος λόγος εμφάνισης των εμποδίων στη μάθηση των ενηλίκων είναι παράγοντες που έχουν να κάνουν με την προσωπικότητα και κάνει διάκριση μεταξύ «συναισθηματικών» και «ενοσιολογικών» μεταβλητών. Στην πρώτη περίπτωση έχουμε να κάνουμε με εκπαιδευόμενους που «δεν θέλουν» να μάθουν, ενώ στη δεύτερη με ενήλικες με ήδη υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες που δυσκολεύονται να μάθουν. Και στις δυο περιπτώσεις, αυτό που περιορίζει τη διαδικασία της μάθησης είναι η αντίσταση στην αλλαγή που η νέα γνώση δημιουργεί.

Από την άλλη, τα εξωτερικά εμπόδια συνδέονται με όλο το φάσμα των υποχρεώσεων που έχουν οι ενήλικες, όπως για παράδειγμα οικονομικοί λόγοι, οικογενειακές υποχρεώσεις, επαγγελματικός φόρτος εργασίας, κοινωνικές υποχρεώσεις, που απορρέουν συχνά και από τους πολλαπλούς ρόλους που επιτελούν σε σχέση με ανήλικους εκπαιδευόμενους. Στα εξωτερικά εμπόδια μπορούν επίσης να συνυπολογιστούν και θέματα που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό πλαίσιο, την οργάνωσή του, τα εκπαιδευτικά υλικά, τον εκπαιδευτή, τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους, τη δυναμική που αναπτύσσει η ομάδα ή ακόμη και πιο τεχνικά ζητήματα, όπως οι συνθήκες του χώρου εκπαίδευσης και άλλους παρόμοιους παράγοντες, η χαμηλή ποιότητα των οποίων ενδέχεται να επηρεάσει τη μαθησιακή διαδικασία ανθρώπων που έρχονται συνειδητά και με συγκεκριμένες προσδοκίες σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Το ερώτημα, επομένως, είναι εύλογο: έχοντας ως παραδοχή ότι όλα αυτά τα εμπόδια και οι δυσκολίες υπάρχουν, πώς μπορούν οι ενήλικες να μάθουν αποτελεσματικά; Αυτό το ερώτημα θα εξεργαστούμε στην επόμενη υποενότητα.

3.3 Προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης των ενηλίκων

Δραστηριότητα 8: Αποτελεσματική μάθηση

Και πάλι σε αυτή την ενότητα σας προσκαλούμε να στοχαστείτε πάνω στις εμπειρίες σας πριν προχωρήσετε τη μελέτη του υλικού.

1. Σας καλούμε να πάτε όσο πίσω θέλετε, στα μαθητικά σας χρόνια, στο Σχολείο, στο Πανεπιστήμιο ή στο ΤΕΙ, σε κάποια Σχολή ή ακόμα και σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα, στο οποίο μπορεί να συμμετείχατε. Θυμηθείτε τους Δασκάλους, τους Καθηγητές σας ή τους Εκπαιδευτές σας.

2. Τώρα προσπαθήστε να σκεφτείτε ένα εκπαιδευτικό περιστατικό που σας έχει μείνει χαραγμένο ιδιαίτερα θετικά στη μνήμη σας. Προσπαθήστε να θυμηθείτε:

- Τι συνέβη:

.....

.....

.....

- Ποιοι συμμετείχαν:

.....

.....

- Τι έκανε ο δάσκαλος, καθηγητής, εκπαιδευτής:

.....

.....

.....

- Πώς νιώσατε για αυτό:

.....

.....

.....

Αν θέλετε, μπορείτε να δείτε την ανάλυση ενός αντίστοιχου περιστατικού στο Παράρτημα στο τέλος του εκπαιδευτικού υλικού.

Όσοι κάνουν αυτή τη δραστηριότητα με προσήλωση και πραγματική αναστοχαστική διάθεση, συνήθως περιγράφουν καταστάσεις, στις οποίες τα θετικά συναισθήματα ήταν διάχυτα, ως αποτέλεσμα της ενέργειας που μετέδιδε ο δάσκαλος, καθηγητής ή εκπαιδευτής, του σεβασμού με τον οποίο αντιμετώπιζε τους εκπαιδευόμενους, της απουσίας ξύλινου λόγου, της χρήσης πολλαπλών ερεθισμάτων και γενικότερα της προσπάθειάς του να ενεργοποιήσει όσο γίνεται περισσότερο τους εκπαιδευόμενους.

Τα ευρήματα από τη βιωματική αυτή άσκηση υποστηρίζονται και επιστημονικά και ενισχύουν την πεποίθηση ότι οι ενήλικες μαθαίνουν καλύτερα και αποτελεσματικότερα, όταν εμπλέκονται ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Mucchielli (όπ. αναφ. στο Cougou, 2000), ο ενήλικας εκπαιδευόμενος, εάν είναι συγκεντρωμένος και έχει εστιασμένη την προσοχή του, τότε μπορεί και συγκρατεί:

- 10% από αυτά που διαβάζει
- 20% από αυτά που ακούει
- 30% από αυτά που βλέπει
- 50% από αυτά που βλέπει και ακούει
- 80% από αυτά που λέει
- 90% από αυτά που λέει, ενώ ταυτόχρονα εκτελεί πράξεις στις οποίες εμπλέκεται ενεργητικά

Μια βασική κατηγοριοποίηση των προϋποθέσεων για την αποτελεσματική μάθηση των ενηλίκων ορίζει τρεις βασικές παραδοχές: α) ότι οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να βρίσκονται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, β) ότι είναι αναγκαίο να ενθαρρύνεται συνεχώς η ενεργητική συμμετοχή τους και γ) ότι χρειάζεται να καλλιεργείται ένα μαθησιακό κλίμα βασισμένο στη σωστή επικοινωνία, τη συνεργασία και τον αμοιβαίο σεβασμό (Λευθεριώτου, 2005). Κοντά σε αυτά, ο Κόκκος (2005) επιμένει για τον εθελοντικό χαρακτήρα που χρειάζεται να έχει η συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δράσεις, ώστε ο εκπαιδευόμενος να μην νιώθει κάποια πίεση, καθώς επίσης και για την ανάγκη αποσαφήνισης των εκπαιδευτικών στόχων και της άρτιας οργάνωσης του εκπαιδευτικού προγράμματος σε όλα τα επίπεδα, ώστε να αποδίδεται ο απαιτούμενος σεβασμός και προσοχή στις προσδοκίες που προφανώς θα έχει.

3.4 Ο ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων

Με αυτή την ενότητα ουσιαστικά ολοκληρώνεται το εκπαιδευτικό υλικό, είναι επομένως, μια ωραία ευκαιρία για μια συνολική επισκόπηση των όσων έχουμε συζητήσει μέχρι τώρα. Η επισκόπηση αυτή μπορεί να γίνει μέσα από την ανάλυση του ρόλου του Εκπαιδευτή Ενηλίκων, του ανθρώπου, δηλαδή, που έχει την ευθύνη της μαθησιακής διαδικασίας. Και εδώ έρχεται το πρώτο ερώτημα: η μαθησιακή διαδικασία είναι αποκλειστική ευθύνη του εκπαιδευτή; Σύμφωνα με όσα έχουμε ήδη συζητήσει για το πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στη μάθηση, αλλά και τις προσδοκίες που έχουν όταν εισέρχονται σε μια μαθησιακή διαδικασία, θα ήταν εξαιρετικά άστοχο να υποστηρίξουμε ότι την ευθύνη την έχει αποκλειστικά ο εκπαιδευτής.

Ουσιαστικά, ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτή ενηλίκων απαιτεί μια μετατόπιση από το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης και τον δάσκαλο – αυθεντία σε ένα μοντέλο, στο οποίο κάθε εκπαιδευόμενος βρίσκεται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και ο εκπαιδευτής λειτουργεί περισσότερο ως ένας καταλύτης αλλαγών. Στο πλαίσιο αυτό, οι προσδοκίες ως προς τον εκπαιδευτή δεν είναι η απόλυτη κατοχή της γνώσης, της ύλης. Αντίθετα, είναι πολύ σημαντικό για τον εκπαιδευτή να αναγνωρίσει τα όριά των γνώσεών του και να μπορεί να πει «δεν ξέρω», αναγνωρίζοντας ότι οι όποιες αλλαγές μπορούν να έρθουν μόνο με τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων (Γούλας, 2008).

Πρωταρχικός στόχος αυτού του τύπου εκπαιδευτή ενηλίκων είναι η συνεχής ενθάρρυνση για ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων. Επομένως, είναι απαραίτητο να δημιουργούνται και να διασφαλίζονται συνεχώς οι προϋποθέσεις σύμφωνα με τις οποίες οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν αποτελεσματικά (Courau, 2000), όπως είδαμε και στην προηγούμενη ενότητα. Γενικά, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, καθώς όπως είδαμε αντιμετωπίζουν πολλά εμπόδια, έχουν ανάγκη για εμπύχωση και υποκίνηση, αλλά και τόνωση της αυτοπεποίθησής τους. Είναι σημαντικό δηλαδή να εισπράττουν από τον εκπαιδευτή εκείνη την αίσθηση της αναγνώρισης και της επιτυχίας σε κάτι που

λένε ή κάνουν (Rogers, 1999) και ταυτόχρονα να νιώθουν ότι ο λόγος τους ακούγεται με σεβασμό και γίνεται αποδεκτός (Noye & Riveteau, 1999), ώστε η συμμετοχή τους να είναι ακόμα πιο έντονη και δημιουργική.

Πέρα από όλα τα παραπάνω, ο Rogers (1999) υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτής είναι εξαιρετικά σημαντικό να είναι μπορεί να εμπλέξει ενεργά και συνειδητά τους εκπαιδευόμενούς του σε μια διαδικασία απομάθησης. Η διαδικασία αυτή μπορεί να είναι επίπονη και επίσης μπορεί να χρειαστεί χρόνο για να ολοκληρωθεί, καθώς απαιτεί μια προσωπική αναμέτρηση του καθενός με λανθασμένα πρότυπα που τόσο καιρό υπηρετούσε. Η διαδικασία της απομάθησης, όπως περιγράφεται από τον Rogers, θυμίζει αρκετά την πρόσκληση για αμφισβήτηση των προβληματικών – δυσλειτουργικών παραδοχών στη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, που είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Επιπρόσθετα, ο ιδρυτής της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, αναφέρει χαρακτηριστικά για τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων:

«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» (Mezirow, 2007: 67).

Όπως μπορούμε να καταλάβουμε από τη συζήτηση μέχρι τώρα για τον εκπαιδευτή ενηλίκων, φαίνεται ότι μιλάμε για ένα πραγματικά πολυσύνθετο ρόλο. Ενδεικτικά μόνο αναφέρουμε ότι ένας εκπαιδευτής μπορεί να είναι ταυτόχρονα: *«εμπυχωτής, συντονιστής, διευκολυντής, διαμεσολαβητής, συνεργάτης και βοηθός των εκπαιδευόμενων, υποκινητής, εμπνευστής και καταλύτης της εκπαιδευτικής διεργασίας, σύμβουλος, ειδικός, εισηγητής... αλλάζοντας διαδοχικά ρόλους ανάλογα με τις ανάγκες τις ομάδας του, διδάσκων και διδασκόμενος»* (Λευθεριώτου, 2012: 30-31). Πράγματι, εξαιρετικά πολύπλοκος ρόλος που απαιτεί τελικά από τον ίδιο τον εκπαιδευτή τη δυνατότητα να μπορεί να υπηρετεί την 'αξιωματική του θέση', δηλαδή τη βασική εκπαιδευτική του στρατηγική και τις επιλογές που απορρέουν από αυτήν, με συνέπεια (Κόκκος, 1999).

Ποια, επομένως, είναι τα προσόντα του ανθρώπου που αναλαμβάνει με υπεύθυνο τρόπο να εκπαιδεύσει ενήλικες; Αν ακολουθήσουμε την τυπολογία των τριών επιπέδων που επιδιώκουμε μαθησιακή αλλαγή, δηλαδή το επίπεδο των γνώσεων, των ικανοτήτων και των στάσεων, τότε, σύμφωνα με την Λευθεριώτου (2005), προκύπτει ένας αρκετά μακρύς κατάλογος:

I) Σε επίπεδο γνώσεων:

- Αρχές και μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων
- Αρχές της δυναμικής της ομάδας
- Αρχές αποτελεσματικής επικοινωνίας
- Αντικείμενο διδασκαλίας
- Διαδικασίες αξιολόγησης

II) Σε επίπεδο ικανοτήτων

- Σχεδιασμός διδακτικών ενοτήτων σύμφωνα με τις αρχές και τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων

- Χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών που προάγουν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων
- Χειρισμός της δυναμικής ομάδας
- Αποτελεσματική επικοινωνία
- Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διεργασίας σε επίπεδο αποτελεσμάτων και σε επίπεδο αυτό-αξιολόγησης

III) Σε επίπεδο στάσεων

- 'Αξιωματική θέση' υπέρ της συμμετοχικής και ενεργητικής εκπαίδευσης
- Σεβασμός και αποδοχή των εκπαιδευόμενων
- Εμπιστοσύνη στις δυνατότητες ανάπτυξης των ενηλίκων
- Διαρκής προσωπική εκπαίδευση
- Αυτογνωσία

Δραστηριότητα 9: Αυτό-αξιολόγηση

Ας προσπαθήσουμε τώρα να εφαρμόσουμε στην πράξη την ιδέα της αξιολόγησης του εκπαιδευτή ενηλίκων που αναφέρθηκε παραπάνω. Προσπαθήστε να σκεφτείτε τη συμμετοχή σας από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στο οποίο συμμετείχατε ως εκπαιδευτής. Φέρτε στο νου σας την εικόνα σας και τη συνολική σας παρουσία και στάση στο πρόγραμμα. Κυρίως σκεφτείτε τι κάνατε και τι δεν κάνατε και πώς υποστηρίζατε στην πράξη όσα λέγατε.

Στη συνέχεια, προσπαθήστε να κάνετε μια αυτό-αξιολόγηση σε σχέση με τα παρακάτω ερωτήματα:

Εσείς, ως εκπαιδευτής / εκπαιδευτρια:	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Γνωρίζατε τις αρχές και τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων;			
Γνωρίζατε τις αρχές της δυναμικής της ομάδας;			
Γνωρίζατε τις αρχές της αποτελεσματικής επικοινωνίας;			
Γνωρίζατε το αντικείμενο της διδασκαλίας;			
Γνωρίζατε διαδικασίες αξιολόγησης;			
Είχατε σχεδιάσει τις ενότητες σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων;			
Χρησιμοποίησατε εκπαιδευτικές τεχνικές που προάγουν την ενεργητική συμμετοχή;			
Διαχειριστήκατε αποτελεσματικά θέματα που πιθανώς προέκυψαν στην ομάδα;			

Εσείς, ως εκπαιδευτής / εκπαιδύτρια:	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Επικοινωνούσατε με τρόπο αποτελεσματικό;			
Αξιολογήσατε τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης;			
Υποστηρίζατε στην πράξη τη συμμετοχική και ενεργητική εκπαίδευση;			
Σεβόσασταν και αποδεχόσασταν τις απόψεις των εκπαιδευόμενων, ακόμα κι αν ήταν διαφορετικές από τις δικές σας;			
Δείχνατε εμπιστοσύνη στις δυνατότητες ανάπτυξης των εκπαιδευόμενων;			
Τέλος, στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος, αλλά και γενικά, προσπαθείτε για τη διαρκή προσωπική εκπαίδευση και ανάπτυξή σας;			

Ανακεφαλαίωση

Ολοκληρώνοντας το τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο του εκπαιδευτικού αυτού υλικού, ας κάνουμε μια μικρή σύνοψη των θεμάτων που παρουσιάστηκαν. Όπως είδαμε, οι ενήλικες, ως εκπαιδευόμενοι, «κουβαλάνε» δύο μεγάλα φορτία στις πλάτες τους: το πρώτο έχει να κάνει με τη βιογραφία τους έως εκείνη τη στιγμή, δηλαδή τις γνώσεις, τις εμπειρίες, τις στάσεις, τις πεποιθήσεις και τις αξίες τους, οι οποίες τους έχουν βοηθήσει να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους. Το δεύτερο φορτίο σχετίζεται με όλες τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντα που έχουν μέσα από τους διάφορους ρόλους τους στην οικογένεια, στην εργασία, στην κοινωνική και στην προσωπική ζωή.

Πολλές φορές, η συμμετοχή των ενηλίκων σε μια εκπαιδευτική δράση επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από κάποιον ή κάποιους από τους παραπάνω παράγοντες. Επομένως, για να είναι η συμμετοχή μια ευχάριστη και εποικοδομητική εμπειρία, είναι σημαντικό η μάθηση να είναι αποτελεσματική. Αυτό μπορεί να συμβεί, εφόσον το περιεχόμενο και οι στόχοι έχουν νόημα για τους εκπαιδευόμενους και καλύπτουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Επίσης, αποτελεσματική μάθηση σημαίνει σεβασμός στον εκπαιδευόμενο. Ο σεβασμός μπορεί να γίνει διακριτός από την καλή οργάνωση του προγράμματος σε όλα του τα στάδια, την ενθάρρυνση για ενεργητική συμμετοχή, την αναγνώριση των διαφορετικών τρόπων μάθησης του καθενός και τέλος την προσπάθεια για άρση των όποιων δυσκολιών και εμποδίων στη μάθηση.

Πηγές

- Γούλας, Χ. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και Βασικές Διδακτικές Τεχνικές*. Εκπαιδευτικό υλικό συνδικαλιστικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας – ΓΣΕΕ.
- Cougar, S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Μτφ. Μουτσοπούλου, Ε. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*. Τόμος Α'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Λευθεριώτου, Π. (2012). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Συμβούλων. Οδηγός μελέτης εκπαιδευτικού οδηγού*. Αθήνα: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ – ΓΣΕΕ).
- Λευθεριώτου, Π. (2005). *Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών εκπαιδευτών της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Noye, D. & Riveteau, J. (1999). *Ο Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Μτφ. Παπαδοπούλου, Μ. & Τόμπρου, Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Οδηγός για περαιτέρω μελέτη

Πολύ χρήσιμο για τη μελέτη αυτού του κεφαλαίου είναι και το υλικό με τίτλο «*Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων*» που είχε δημιουργηθεί από το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ) του Υπουργείου Παιδείας. Το υλικό αυτό βρίσκεται με τη μορφή βιντεοσκοπημένων συνεντεύξεων στην Ψηφιακή Βιβλιοθήκη του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση».

Μεταξύ άλλων μιλάνε για τα θέματα του κεφαλαίου οι Δ. Βεργίδης, Α. Κόκκος, Ρ. Jarvis και Α. Rogers. Το υλικό το βρίσκετε online στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1267>

Παράρτημα: Ενδεικτικές απαντήσεις σε δραστηριότητες

Παρακάτω θα βρείτε κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις σε μερικές από τις δραστηριότητες που βρίσκονται στο εκπαιδευτικό υλικό.

Δραστηριότητα 1: Τα είδη της εκπαίδευσης / μάθησης

- Φροντιστήριο Ξένων Γλωσσών που οδηγεί σε πιστοποίηση: **μη τυπική εκπαίδευση**, καθώς δεν εντάσσεται στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα
- Πτυχίο στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: **τυπική εκπαίδευση**
- Επίσκεψη στο Μουσείο: δράση **άτυπης μάθησης**
- Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: **τυπική εκπαίδευση**, καθώς παρέχεται πτυχίο ισοδύναμο του απολυτηρίου Γυμνασίου
- Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών του ΚΕΚ του Πανεπιστημίου: **μη τυπική εκπαίδευση**, γιατί προσφέρεται από το ΚΕΚ (όχι το Πανεπιστήμιο) και δεν εντάσσεται στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα
- Παρακολούθηση εκπαιδευτικής δράσης του Μουσείου: **μη τυπική**, γιατί είναι μια εκπαιδευτική δράση που έχει οργανωθεί από κάποιον φορέα (το Μουσείο)
- Παρακολούθηση Μεταπτυχιακού Προγράμματος ΤΕΙ: **τυπική εκπαίδευση**

Δραστηριότητα 2: Η έννοια της ενηλικιότητας

Είναι προφανές ότι ο 17χρονος που εργάζεται και μένει μόνος του είναι περισσότερο αυτοδύναμος και αυτοκαθοριζόμενος από ένα φοιτητή που ακόμα δεν έχει 'δοκιμαστεί' σε συνθήκες αυτονομίας. Υπό αυτή την έννοια ο πρώτος θεωρείται ότι έχει πληροί το κριτήριο της ενηλικιότητας, όπως ερμηνεύεται στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Δραστηριότητα 3: Ο Κύκλος της Μάθησης

Νόμος 4239/1929 Δημοτικά Σχολεία δια τους πνευματικώς ανωμάλους παιδιά. Υπαίθρια σχολεία (για ασθενικά παιδιά). Νυκτεριναί σχολαί.

Άρθρο 12

Σκοπός των νυκτερινών σχολών είναι η καταπολέμηση του αναλφαβητισμού των υπερβάντων την νόμιμον προς φοίτησιν εις το δημοτικό σχολείο ηλικία, η υποβοήθησις της γλωσσικής αναπτύξεως των ξενοφώνων και η παροχή εις τούτους στοιχείων μορφώσεως εκ της συγχρόνου ζωής του Έθνους. Εις τας νυκτερινάς σχολάς διδάσκειται ανάγνωσις, γραφή, αριθμητική, ερμηνεία των κατά την Κυριακήν αναγιγνωσκομένων Ευαγγελίων και Πράξεων των Αποστόλων, Εθνική ιστορία, γεωγραφία και παρέχονται στοιχειώδεις επαγγελματικά γνώσεις, αναλόγως των τοπικών αναγκών.

Δραστηριότητα 6: Σημεία σύγκλισης των βασικών θεωριών

Ανεξάρτητα από τις όποιες διαφορές υπάρχουν σε κάθε θεωρητική προσέγγιση, είναι γενικά παραδεκτό ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν αποτελεσματικότερα όταν α) συμμετέχουν ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία, β) η εκπαίδευση ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους και γ) αξιοποιούνται οι γνώσεις και εμπειρίες που ήδη έχουν αποκτήσει. Η εμπειρία και δη ο στοχασμός πάνω σε αυτή θεωρείται μια κομβική διαδικασία για τη μάθηση που αναγνωρίζεται από όλους τους θεωρητικούς.

Δραστηριότητα 8: Αποτελεσματική μάθηση

Ένα περιστατικό (πραγματικό) που έχει συμβεί στον συγγραφέα του εκπαιδευτικού αυτού υλικού ήταν πριν πολλά χρόνια, στα πρώτα του βήματα ως εκπαιδευτή ενηλίκων. Η συμμετοχή του σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα τρίωρης διάρκειας, το οποίο θα γινόταν σε αμφιθέατρο πανεπιστημίου με περισσότερους από 200 συμμετέχοντες, δεν προμήνυε σε καμιά περίπτωση όσα επρόκειτο να ακολουθήσουν. Όντας προετοιμασμένος να παρακολουθήσει μια κλασική εισήγηση (σκεφτείτε ότι πριν από 10-15 χρόνια, η βιωματική μάθηση σε αμφιθέατρα πανεπιστημίων δεν ήταν μια κοινή εκπαιδευτική πρακτική) καθόταν σε κάποιο από τα τελευταία έδρανα.

Αυτή η παραδοχή γρήγορα κλονίστηκε με ιδιαίτερα θετικό τρόπο, όταν ο εκπαιδευτής του προγράμματος (και κατοπινός δάσκαλος του συγγραφέα του υλικού αυτού) επιδίωκε την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων με κάθε δυνατό τρόπο: με ερωτήσεις, με μικρές εργασίες σε ομάδες, ξεπερνώντας του όποιους χωροταξικούς περιορισμούς έχει ένα αμφιθέατρο. Η ενεργοποίηση όλων ήταν έντονη, τα συναισθήματα της έκπληξης και της απορίας σύντομα μετατράπηκαν σε ενθουσιασμό για τη διαδικασία και το αποτέλεσμα ήταν μια εξόχως βιωματική μαθησιακή εμπειρία.